جامعة الجزائـر 2 أبو القاسم سعد الله

كليــة العلـوم الاجتماعيـة

قسم علـوم التربيـــة

واقع الادارة الصفية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي من خلال إدراكهم وحاجاتهم التكوينية للإدارة الصفية الفعاّلة

« مع اقتراح نموذج لتطوير الادارة الصفية »

أطروحة دكتوراه مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربية تخصص علم النفس التربوي

إعداد الطالبــة :

ريـغـــي عقيلــة

إشـــراف:

أ.د تمـار ناجـــي

السنة الجامعية : 2017 / 2018

اهـــــــــداء.....

أهدي ثمرة هذا العمل إلى:

أبي وأمي عنوان الوفاء والعطاء حفظهما الله وأدامهما تاجا فوق رأسي.

إخوتي وأخواتي سندي في الحياة .

كل أفراد عائلتي كبيرا وصغيرا وجميع أساتذتي الكرام الذين تتلمذت على أيديهم من المرحلة الابتدائية إلى ما بعد التدرج.

كل زميلاتي وزملائي من أساتذة وأستاذات .

كل صديقاتي عمرون فوزية ،نواصري الزهراء، لطرش مقدودة ، بوزعرورة أحلام ، ديلمي نوال ، بوعزيز راضية نميرة ، بعيسى الزهراء

كل مخلص متفان في خدمة هذا الوطن كي يعيش شامخا .

شكـــر

وعرفـــان

﴿ قُلْ بِفَضْلِ اللَّهِ وَبِرَحْمَتِهِ فَبِذَٰلِكَ فَلْيَفْرَحُوا هُوَ خَيْرٌ مِّمَّا يَجْمَعُونَ ﴾ سورة يونس الآية 58

نحمد الله رب العالمين على منه و توفيقه على أن أعانني على إنجاز هذا العمل .

في البداية أتقدم بالشكر للأستاذ المشرف الأستاذ الدكتور "تاجي تمار " الذي أشرف على هذا العمل فجزاه الله عنا كل خير . كما أتقدم بالشكر الخالص و الامتنان لكل من الأستاذتين الفاضلتين

"أحميد حسينة و ستر الرحمن نعيمة" اللتان جاداتا عليا بالتوجيه و النصح .

كما أتقدم بأسمى عبارات الامتنان الممزوجة بالحب إلى والدي العزيزين بارك الله في عمرهما على الدعم الذي قدماه لي حتى تمكنت من اجتياز هذه المرحلة الصعبة من حياتي الدراسية .

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل السادة الأساتذة الذين رافقوني في اعداد هذه الدراسة في مجال تحكيم كل من أداة الدراسة و النموذج المقترح وعلى مقترحاتهم كخبراء في مجال التربية .

كل الشكر لمن ساعدني في انجاز هذا العمل سواء من بعيد أو قريب.

فهـــــــرس المحتويـــــــات

العنـــــــــــــــــــــــــــــوان	الصفحة
اهداء	
شكر وعرفان	
فهرس المحتويات	I
فهرس الجداول	VI
فهرس الاشكال	VIII
فهرس الملاحق	IX
مقدمة	أ
الجانـــــــــــب النظـــــــــــــري	17
الفصل الأول : الاطار العام للدراسة	
1- الإشكالية.	19
2- فرضيات الدراسة.	26
3- أهمية الدراسة.	26
4- أهداف الدراسة.	27
5- الدراسات السابقة.	28
6- تعقيب على الدراسات السابقة و موقع الدراسة الحالية منها.	50
7- تحديد مصطلحات الدراسة.	52
خلاصة.	56
الفصل الثاني : الإدارة الصفية الفعّالة	
تمهيد:	58
1- التطور التاريخي لمفهوم إدارة الصف	58
2- تعريف الإدارة الصفية.	59
3- تعريف الإدارة الصفية الفعّالة.	61
4- خصائص الإدارة الصفية.	62
5- خصائص الإدارة الصفية الفعّالة.	63
6- أهمية الإدارة الصفية.	64
7- أهداف الإدارة الصفية.	66

8- عناصر الإدارة الصفية .	67
9- مجالات الإدارة الصفية.	70
10- العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية .	78
11- المتغيرات المؤثرة على الإدارة الصفية.	82
12- مصادر المشكلات الصفية .	94
13- أساليب معالجة المشكلات الصفية و حفظ النظام	95
14- إستراتيجيات الإدارة الصفية الفعّالة.	99
خلاصة.	101
الفصل الثالث : الادارة الصفية في مرحلة التعليم الابتدائي	
تمهيد:	103
1- المدخل الفلسفي للتعليم الابتدائي.	103
2- أهمية مرحلة التعليم الابتدائي .	106
3- أهداف مرحلة التعليم الابتدائي.	106
4- خصائص معلم مرحلة التعليم الابتدائي .	107
5- الإدارة الصفية بالمدرسة الابتدائية الجزائرية	112
6- الإدارة الصفية في ضوء المقاربة بالكفاءات.	113
7- نظام التقويم والاختبارات بالمرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية.	117
خلاصة	121
الفصل الرابع : تجارب بعض الدول لتطوير الادارة الصفية	
تمهيد.	123
1- مكانة المعلم في العملية التربوية .	123
2- الاتجاهات العالمية لتنمية الكفاءة المهنية للمعلم	125
3- الاتجاهات المعاصرة حول برامج تدريب المعلمين قبل و أثناء الخدمة	134
4- تجارب بعض الدول العربية في تكوين المعلم وتنمية كفاءته مهنيا.	144
5- تجارب بعض الدول الأجنبية في تكوين المعلم وتنمية كفاءته مهنيا.	147
6- الحاجة إلى تكوين المعلمين لتطوير الإدارة الصفية.	150
7- تطوير الادارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي .	152
8- معايير تقييم أداء المعلم القائمة على كفاءة إدارة الصف.	160

خلاصة.	166
الفصل الخامس : استراتيجيات التعلم النشط	
تمهيد:	168
1-تعريف التعلم.	168
2-تعريف التعلم النشط.	168
3-الحاجة إلى التعلم النشط.	170
4-أهمية التعلم النشط.	171
5-أهداف التعلم النشط.	172
6-خصائص التعلم النشط.	173
7-عناصر التعلم النشط.	175
8-شروط التعلم النشط.	176
9-التعلم النشط والنظرية البنائية	180
10- التعلم النشط و المقاربة بالكفاءات.	184
11- استراتيجيات التعلم النشط	185
12-الادارة الصفية واستراتيجيات التعلم النشط.	209
خلاصة.	213
الفصل السادس : الادارة الصفية في النظرية البنائية	
تمهيد.	215
1- التحولات العالمية المعاصرة و دورها في إعادة بنية الإدارة الصفية.	215
2- الاتجاهات النظرية الحديثة المفسرة لعملية التعلم.	216
3- المداخل التربوية الحديثة في الإدارة الصفية.	219
4- النظرية البنائية كمدخل لإعادة بنية الإدارة الصفية.	221
5- التيارات الفكرية في البنائية.	222
6- المبادئ الرئيسية للتعلم في ضوء النظرية البنائية.	227
7- الإدارة الصفية و أركانها في النظرية البنائية.	230
8- معايير المعلم الفعال في النظرية البنائية.	231
9- مهام المعلم في النظرية البنائية.	236
10- البنائية و أدوار المعلم في إدارة الصف.	237

خلاصـــــــــة	244
الجـــــــانب الميدانـــــــــــــي	245
الفصل السابع: منهجية الدراسة و الإجراءات الميدانية	
تمهيد:	247
1- متغيرات الدراسة.	247
2- الدراسة الاستطلاعية.	247
3- المنهج المستخدم في الدراسة.	249
4- مجتمع و عينة الدراسة.	249
5- أداة الدراسة.	253
6- مجالات الدراسة.	275
7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.	275
خلاصة	276
الفصل الثامن : عرض وتحليل النتائج ومناقشة بيانات فرضيات الدراسة	
تمهيد	278
1- عرض وتحليل النتائج ومناقشة بيانات الفرضية الرئيسية الأولى.	278
2- عرض وتحليل النتائج ومناقشة بيانات الفرضية الفرعية الأولى.	287
3- عرض وتحليل النتائج ومناقشة بيانات الفرضية الفرعية الثانية .	290
4- عرض وتحليل النتائج ومناقشة بيانات الفرضية الفرعية الثالثة .	294
5- عرض وتحليل النتائج ومناقشة بيانات الفرضية الرئيسية الثانية .	297
6- عرض وتحليل النتائج ومناقشة بيانات الفرضية الفرعية الأولى .	304
7- عرض وتحليل النتائج ومناقشة بيانات الفرضية الفرعية الثانية .	306
8- عرض وتحليل النتائج ومناقشة بيانات الفرضية الفرعية الثالثة .	309
خلاصـــــــــة .	311

الفصل التاسع : النموذج المقترح لتطوير الادارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي	
تمهيـد	313
1- تعريف النماذج.	313
2- أهمية النماذج.	315
3-أهداف النماذج.	316
4- أنواع النماذج.	317
5-وظائف النماذج.	318
6- فوائد النماذج.	319
7- دواعي اقتراح نموذج لتطوير الإدارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي من خلال واقع إدراكهم وحاجاتهم التكوينية للإدارة الصفية الفعّالة.	320
8-أهداف النموذج المقترح لتطوير الادارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي من خلال واقع إدراكهم وحاجاتهم التكوينية للإدارة الصفية الفعّالة.	323
9-النموذج المقترح لتطوير الادارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي من خلال واقع إدراكهم وحاجاتهم التكوينية للإدارة الصفية الفعّالة.	323
10-مراحل بناء النموذج المقترح.	324
11-النموذج المقترح بصورته الأولية .	325
12-شرح النموذج المقترح.	326
13-تحكيم النموذج المقترح .	328
14-النموذج المقترح بصورته النهائية .	329
15-الاستنتاج العام .	330
16-مقترحات الدراسة .	332
خاتمـــــــــــة	334
المراجع	335
الملاحق	347

فهـــــــــرس الجـــــداول		
الرقم	العنوان	الصفحة
1	جدول يبين تمثيل عينة الدراسة	251
2	جدول يبن توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس و المؤهل العلمي و الأقدمية في مجال التعليم.	252
3	العينة بعد حذف الاستمارات المتعددة الاجابة	253
4	مجالات المقياس وعباراته	257
5	المجالات و عباراتها حسب درجة الإدراك و درجة الحاجة	258
6	مصفوفة الارتباطات بين العبارات و الدرجة الكلية للمحور الأول	260
7	مصفوفة ارتباطات عبارات المحور الثاني (محور درجة الحاجة للإدارة الصفية الفعالة) مع درجته الكلية	262
8	مصفوفة الارتباطات بين العبارات و الدرجة الكلية للمقياس ككل	263
9	مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية للمحاور مع الدرجة الكلية للمقياس ككل	267
10	مصفوفة ارتباطات عبارات كل مجال من مجالات المقياس مع درجته الكلية	270
11	مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية للمجالات مع الدرجة الكلية للمقياس	272
12	ثبات مقياس الإدارة الصفية الفعّالة عن طريق ألفا كرونباخ	273
13	ثبات مقياس الإدارة الصفية الفعالة بالنسبة للمحاور عن طريق ألفا كرونباخ	274
14	جدول يبن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ادراك معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة لمفهوم الادارة الصفية الفعاّلة حسب مجالاتها	278
15	جدول يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتبة، ودرجة الادراك لكل بند من بنود المحور الأول (إدراك المعلمين لمفهوم الإدارة الصفية الفعّالة) حسب مجالاتها	280
16	نتائج اختبار (ت T- test) لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى إدراك معلمي التعليم الابتدائي للإدارة الصفية الفعّالة بمدينة المسيلة حسب متغير الجنس	287

17	نتائج اختبار (ت ، T–test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في مستوى إدراك معلمي التعليم الابتدائي لمفهوم الادارة الصفية الفعّالة بمدينة المسيلة حسب متغير المؤهل العلمي.	290
18	جدول يبين تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في مستوى إدراك معلمي التعليم الابتدائي للإدارة الصفية الفعالة بمدينة المسيلة حسب متغير الأقدمية في مجال التعليم.	294
19	جدول يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة حاجة معلمي التعليم الابتدائي لتكوين في الإدارة الصفية الفعالة حسب مجالاتها	297
20	جدول يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، و الرتبة، ودرجة الحاجة لكل عبارة من عبارات المحور الثاني (الحاجة إلى التكوين في الإدارة الصفية الفعالة) حسب مجالاتها	299
21	نتائج اختبار (ت، T–test) لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى حاجة معلمي التعليم الابتدائي للإدارة الصفية الفعالة بمدينة المسيلة حسب متغير الجنس.	303
22	نتائج اختبار (ت، T–test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في مستوى حاجة معلمي التعليم الابتدائي للإدارة الصفية الفعالة بمدينة المسيلة حسب متغير المؤهل العلمي.	305
23	جدول يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في مستوى حاجة معلمي التعليم الابتدائي للإدارة الصفية الفعالة بمدينة المسيلة حسب متغير الأقدمية في مجال التعليم	308

فهـــــرس الأشكـــــال		
الرقم	العنـــــــــــــوان	الصفحة
1	شكل يبين خصائص وسمات المعلم	111
2	شكل يبين الكفاءة المهنية للمعلم	138
3	شكل يبين اختيار عينة الدراسة	251
4	النموذج التقليدي في التدريس	320
5	النموذج المقترح لتطوير الادارة الصفية في صورته الأولية	325
6	النموذج المقترح لتطوير الادارة الصفية في صورته النهائية	329

فهـــــــرس الملاحـــــق		
الرقم	عنـــــــوان الملحـــــــق	الصفحة
1	استمارة استطلاع أراء مفتشي التعليم الابتدائي للممارسات الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي .	374
2	استمارة لاستطلاع معلومات المعلمين حول الإدارة الصفية الفعّالة .	349
3	شبكة ملاحظة لقياس الفعالية التربوية .	352
4	استبانة الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي المرحلة الثانوية .	358
5	مقياس الادارة الصفية الفعّالة في صورته الأولية .	361
6	قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين لمقياس الادارة الصفية الفعّالة .	367
7	تفريغ بيانات صدق تحكيم مقياس الادارة الصفية الفعّالة .	368
8	مقياس الادارة الصفية الفعالة في صورته النهائية .	371
9	استبيان موجه للخبراء في مجال التربية والتعليم .	376
10	قائمة بأسماء الخبراء الذين أدلوا بمقترحاتهم لبناء النموذج.	385
11	استمارة تحكيم النموذج المقترح .	386
12	قائمة بأسماء الأساتذة الجامعين المحكمين للنموذج .	389

مقدمـــــــــة:

يعتبر النظام التربوي و التعليمي من الركائز الأساسية لأنظمة المجتمع المختلفة سواء كانت هذه الأنظمة سياسية أو اقتصادية أو ثقافية أو اجتماعية ، و مما لا شك فيه أن واقعنا اليوم يبين أن مستقبل العالم بيد الشعوب و الأمم المتعلمة التي جعلت من التكنولوجيا قيد تتحكم به في رقاب الشعوب التي تجهل هذه التكنولوجيا.

وفي هذا الاطار فإن النظم التربوية مرتبطة بالمد الحضاري والتطور التكنولوجي والاقتصادي والتغير الاجتماعي السائد في العالم ، مما ينعكس على طبيعة هذه النظم ومحتوياتها وكيفية تطبيقها وعليه فإن الانفجار المعرفي و المد الحضاري للدول الغربية يعد من التحديات الكبرى للأنظمة التربوية في الدول النامية وحتى تتمكن من احتواء هذا الانفجار المعرفي و سرعة التقدم و التسارع التكنولوجي في كل المجالات ،وحتى تتحقق هذه التحديات كان لزاما على الدول بمراجعة أنظمتها التربوية وإصلاحها بما يتوافق و الاتجاهات العالمية المعاصرة رافضة المعايير و الأسس التقليدية التي قامت عليها، و التي أدت إلى تخلفها. ولهذا شهد هذا القرن الحالي حركية هائلة في اصلاح النظم التربوية وإعادة رسم الأهداف التربوية وإثراء البرامج وتطوير المحتوى المعرفي ، وتوفير الوسائل التعليمية المناسبة من أجل تحقيق تلك الأهداف بأقل تكلفة وبأقل جهد وفي أسرع وقت ممكن .

يتجلى إصلاح الأنظمة التربوية في تحسين عملية التعليم و التعلم من أجل تحقيق الغايات و الأهداف التي تسطرها الدولة و يعتبر المعلم أحد العوامل المهمة التي تساعد في تحقيق هذه الغايات و الأهداف. حيث يساهم في تطور المجتمع و رقيه عن طريق تخريج أجيال مؤهلين و مدربين في النواحي الجسمية و المعرفية و الوجدانية، وفي هذا الإطار يعد المعلم هو العامل الرئيسي و الحاسم في إنجاح العملية التعليمية التعلمية أو فشلها بغض النظر عن التوجهات الحديثة في التربية التي ترى أن

المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلّمية و المعلم هو الموجه و المنظم لها، هذا الدور الذي حددته الاتجاهات المعاصرة لكل من المعلم والمتعلم يتطلب عناية بالغة في اختيار المعلم و تأهيله و تدريبه و ضرورة توفير مجموعة من الكفايات العلمية والمهنية التي تساعده في أداء أدواره في غرفة الصف.

فقضية إعداد المعلمين و تدريبهم هي من تحدد نوعية الأجيال المتخرجة الذي يتوقف عليهم مستقبل البلد و الأمة وعليه فعملية التعليم اليوم و في ظل اتجاهات النظرية البنائية أحدث الكثير من التغير في طرق التدريس ، حيث تم الانتقال من الطريقة التقليدية في التدريس إلى استراتيجيات حديثة في التعلم عرفت باستراتيجيات التعلم النشط و التي تتيح للمتعلم توظيف مكتسباته القبلية في عملية التعلم حيث يقوم المتعلمين بالمشاركة في تنمية معارفهم و عقولهم و حل المشكلات التي تواجههم في غرفة الصف، وذلك من خلال توفير المعلم لبيئة صفية فاعلة، حيث يمنح لهم الحرية في التعلم و الممارسة و الاستكشاف سواء كتعلم فردي أو تعلم في مجموعات في إطار ما يسمى بالتعلم التعاوني.

سايرت الجزائر هذه التغيرات العالمية المعاصرة في مجال التربية و تكنولوجيا الإعلام فتبنت سياسة تربوية تحاكي هذا التغير و التطور، حيث قامت بسلسلة من الاصلاحات حيث تم الانتقال من التعليم بالمضامين إلى بيداغوجيا الأهداف وصولا إلى تبني بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، فغيرت المناهج والطرق والأساليب والبرامج وأعادت تكوين المعلمين بما يتماشى وهذه المقاربة الجديدة ، هذه المقاربة تقوم على مبادئ النظرية البنائية، التي تجعل من المتعلم طرفا فاعلا في العملية التعليمية التعلّمية والمعلم موجه ومخطط لها ، وعليه فقد بات من الواجب على المعلم الجزائري في غرفة الصف تطبيقها خاصة وأن أدواره قد تغيرت في ظل هذه المقاربة ، ولهذا فهو مطالب بمواكبة هذا الإصلاح و تبنيه من ناحية الشكل و المضمون.

لكن المتفحص لواقع التدريس بالمقاربة بالكفاءات اليوم يدرك مدى نقص وعدم فاعلية العمليات التكوينية و التدريبة بالنسبة لهذه المقاربة ، بسبب عدم وجود متخصصين يشرفون عليها ، وكذلك قلتها

وعدم كفايتها ، فهي في معظمها شكلية ومحتواها لا يغطي احتياجات المعلمين ، للقيام بعملية التدريس في ضوء هذه المقاربة ، ونتيجة هذا النقص والغموض الذي يلف هذه المقاربة وعدم فاعلية الدورات التكوينية بقي المعلم يحنّ و ينحوا نحو الطريقة القديمة و هي بيداغوجيا الأهداف أو بيداغوجيا التدريس بالمضامين، و في ضوء هذا النقص في التكوين و وجود فلسفة تربوية جديدة كان لزاما إيجاد حل يكفل تحسين الأداء المهني للمعلم و تطوير كفاءته في ضوء الاصلاحات والتطورات العالمية في اعداد المعلمين ورفع كفاءتهم المهنية ، والغرض هو تحقيق إدارة صفية فعّالة و بيئة معينة على التعلم، حتى تكون مخرجات التعليم على مستوى طموحات و توقعات النظام التربوي، و تندرج هذه الدراسة محاولة منا سد ولو جزء من هذا الخلل ، وذلك باقتراح نموذج لتطوير الإدارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي من خلال واقع الادارة الصفية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي من خلال ادراكهم وحاجاتهم التكوينية للإدارة الصفية الفعّالة .

و قد احتوت هذه الدراسة على تسعة فصول منها ستة فصول نظرية و الأخرى تطبيقية، و شمل **الفصل الأول** إشكالية الدراسة و التي تضمنت تحليلا للواقع الإنساني وما واكبه من تطور في حقل فلسفات التربية و في مجال العلم و التكنولوجيا و كذلك التغير في مجال المنظومة التعليمية التي تركز على دور المتعلم في بناء معارفه و قد توجت الإشكالية بطرح تساؤلين رئيسيين تفرع على كل واحد منهما ثلاث أسئلة فرعية تخدم الهدف من الدراسة، كما تناولنا كل من الفرضيات و أهمية الدراسة مستعرضين الدراسات السابقة و التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

و في **الفصل الثاني** تم التطرق إلى متغير الإدارة الصفية الفعّالة حيث عرضت مجموعة من التعريفات المختلفة مرورا بالتطور التاريخي لهذا المتغير و ما هي الإدارة الصفية الفعّالة و خصائصها و كذا أهميتها و أهدافها و ما العوامل التي تؤثر عليها وما الاستراتيجيات المتبعة لتحقيق ادارة صفية فعّالة.

وألقى **الفصل الثالث** الضوء على الادارة الصفية في مرحلة التعليم الابتدائي ، حيث تعرض لمرحلة التعليم الابتدائي من زاوية فلسفية محددا أهميتها وأهدافها وكذا خصائص المعلم المهنية والعقلية والجسمية والمزاجية والاجتماعية ، كما تعرض لواقع الادارة الصفية في ضوء المقاربة بالكفاءات ، وما هي الانظمة المتبعة في الاختبارات بالمرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية.

و اشتمل **الفصل الرابع** على تجارب بعض الدول لتطوير الادارة الصفية ، حيث تم طرح مكانة المعلم في العملية التربوية باعتباره حجر الزاوية في النظام التعليمي، وأن اعداده وتكوينه يؤثر مستقبلا في نوعية بناء شخصية المتعلمين وفي هذا الصدد ثم الحديث عن الاتجاهات العالمية في تنمية كفاءة المعلم المهنية ، وبيان أهميتها مع التطرق إلى تجارب بعض الدول العربية والغربية في تكوين المعلم . تطوير الادارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي ،مختتما بالمعايير المتبعة في تقييم أدائه.

وألقى **الفصل الخامس** الضوء على استراتيجيات التعلم النشط حيث باعتباره **أحد عناصر الادارة الصفية الفعّالة** ، وتم التطرق إلى تعريفه فاعتبر أنه اتاحة الفرصة للتلاميذ للمشاركة في بعض الانشطة التي تشجعهم على التفكير والمناقشة ، حتى يتقن مهارات التعلم مع المختلف المفاهيم في ميدان المعرفة باعتباره أحد استراتيجيات النظرية البنائية ، وفي هذا الصدد تم التطرق إلى أهميته و أهدافه، وعناصره وخصائصه ، والاستراتيجيات المفضية إليه وكذا علاقة التعلم النشط بالمقاربة بالكفاءات ، والإدارة الصفية واستراتيجيات التعلم النشط..

وركز **الفصل السادس** على الادارة الصفية في النظرية البنائية ، حيث تم الحديث على الاتجاهات النظرية الحديثة المفسر للتعلم بداية من السلوكية والجشطلتية مرورا بالمعرفية وفي ضل هذه التحولات ظهرت البنائية كمدخل جديد في التعلم ، حيث تم التطرق إلى الادارة الصفية وأركانها في النظرية البنائية، وما هي أدوار كل من المعلم والمتعلم في ضوء هذه النظرية .

وتم التركز في **الفصل السابع** على منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية ، حيث كانت الدراسة الاستطلاعية كبوابة لمعرفة مدى امكانية عرض هذه الدراسة على بساط البحث ، وذلك من خلال استطلاع أراء المفتشين والمعلمين في الادارة الصفية الفعالة، وتم اعتماد المنهج الوصفي وتحديد حجم العينة من مجتمع معلمي التعليم الابتدائي ، وكيفية تصميم مقياس للإدارة الصفية الفعّالة ، وذلك من أجل جمع البيانات واستخدام الاساليب الاحصائية المناسبة لهذه الدراسة.

وعالج **الفصل الثامن** عرض وتحليل النتائج ومناقشة بيانات فرضيات الدراسة ، من خلال استخدام العديد من الاساليب الاحصائية لمعرفة درجة ادراك المعلمين لمفهوم الإدارة الصفية الفعّالة وكذا درجة حاجاتهم للتكوين فيها، ومدى تحقق فرضيات الدراسة .

وفي **الفصل التاسع** ركزنا على النموذج المقترح لتطوير الادارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي ، حيث تم تعريف النماذج كمحاكاة للواقع وذكر أهميتها وظائفها أنواعها ودواعي اقتراح نموذج في الادارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي ، وصولا لنموذج المقترح لتطوير الادارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي من خلال واقع إدراكهم وحاجاتهم التكوينية للإدارة الصفية الفعّالة ، وصولا للاستنتاج العام ومقترحات الدراسة وخاتمة .

الجانب النظري

الفصل الأول : الإطـــار العـــــــام للدراســــــــة

1- الإشكالية.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهمية الدراسة.

4- أهداف الدراسة.

5- الدراسات السابقة.

6- تعقيب على الدراسات السابقة و موقع الدراسة الحالية منها.

7- تحديد مصطلحات الدراسة.

خلاصة.

1 – الإشكاليـــــة:

يشهد العصر الحديث انفجارا علميا و تكنولوجيا كبيرين في الكثير من المجالات ، فنتج عنه تزايد كبير في المعرفة الانسانية مسايرة لهذا الواقع الذي حمل تغيرات كبيرة للفرد و المجتمع ، ونتيجة هذا الانفجار المعرفي الكبير أخذت التربية نصيبها من هذا التقدم العلمي ، فظهرت فلسفات تربوية جديدة غيرت من نمط التربية والتعليم في طرقها ومناهجها واستراتيجياتها ، حتى يتمكن الفرد من مواجهة متطلبات الحياة وتغيراتها و حل مشكلاته متكيفا مع المواقف التي تصادفه ، هذا من جهة ، ومن جهة أخرى يعد تعقد النظام التربوي على سبيل المثال وظهور العديد من المشكلات في مجال التربية ، جعل من المنظرين في مجال التربية وعلم النفس يبذلون الكثير من الجهود حتى تحقق التربية غايتها القصوى وهو سعادة الفرد ورفاهية المجتمع وتطوره وازدهاره . لأن التربية كما أكد (توق محي الدين و آخرون2003، ص. 43) هي : « **عملية ينظم بها المجتمع حركته وبناءه و ارتقاءه وعلى أنها وسيلة لتعليم الفرد من أجل بناء، النمو المتكامل لشخصيته وتحقيق التكيف مع بيئته وأن ما تهدف إليه هو تطوير المهارات الفردية حتى يتمكن الانسان من فهم البيئة من حوله ومن السيطرة عليها بشكل يجلب له النفع والسعادة و الرضا** ».

لعب تطور الاتجاهات التربوية دورا كبيرا في تغيير الأساليب التربوية و التعليمية، حيث أصبحت التربية بالمفهوم الحديث هي التي تولي اهتماما بتعليم التلاميذ قدرا مناسبا من المعرفة الوظيفية حتى يكتسبوا المعارف والأفكار والمهارات وتزويدهم بالخبرات، التي تمكنهم من حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم المستقبلية في ظل التغيرات المتسارعة و المتلاحقة على جميع الأصعدة. وفي هذا الاطار سايرت العملية التربوية و التعليمية ما حدث من تغيرات في مجال التربية وتطبيقاتها خاصة ما جاءت به النظرية البنائية ، ونظرية معالجة المعلومات وغيرها من النظريات المعرفية.

هذا التطور انتقل فيه التدريس من الاهتمام بالمادة الدراسية على أساس أنها تنمي العقل و تصقله ليتخرج لنا أجيال مفكرين و مبدعين ، إلى الاهتمام بالمتعلم و جعله محور العملية التعليمية التعلّمية وطرفا فاعلا فيها ، حيث يكتشف ويقارن ، يستنتج ويحل المشكلات التي تواجهه ، مستخدما في ذلك وظائفه المعرفية مستغلا لخبراته السابقة ، و المعلم مخطط وموجه ومنظم لهذه العملية ، هذا التغير يبين أن الاتجاهات التربوية والنفسية الحديثة أخذت مسارا جديدا حيث جعلت من المتعلم و احتياجاته هدفا رئيسيا لها من أجل تحقيق أهداف المجتمع وتطلعاته مسايرة للانفجار المعرفي و التطور التكنولوجي وحتى تتحقق هذه الأهداف وهذه الغايات، تظهر المدرسة كأحد مؤسسات التربية هي الحلقة الرئيسية في أداء هذا الدور الهام في المجتمع ، فهي من توجه مختلف الأعمال والنشاطات والاتجاهات نحو الهدف المرغوب، وهي التي تحقق غاية التربية، وذلك من خلال تنظيم الأفراد واستثمار كل الامكانيات للحصول على أفضل النتائج و بأقل جهد و أقل وقت ممكن وبأقل التكاليف ، في هذا الاطار تعد الادارة الصفية أحد الركائز الأساسية التي تتحقق بواسطتها هذه الغايات وهذه الأهداف .

وصف(علي كريم ناصر و الديلمي أحمد محمد مخلف، 2006، ص. 13) الادارة الصفية « **بأنها تتضمن تعقيدا وصعوبة أكثر ما تتضمنه إدارة أية مؤسسة أو منظمة أخرى تستطيع أن تتحكم في عناصرها كما ونوعا خاصة وأنها تحاول أن تعطي لكل معلم دور قيادي يتيح له التعامل مع عقول وآراء وأفكار انسانية متعددة مما تستوجب امتلاكه لمهارات تنظيمية وأساليب إدارية وسلوكية في إدارة العملية التربوية داخل الصف حتى تتحقق الأهداف التربوية المنشودة** » هذا الوصف يبين مدى ضرورة الاهتمام بالإدارة الصفية وبالمعلم المدير لها، خاصة إذا تم مقارنته بما يحدث في مدارسنا من ارهاق للمعلم بكثرة تكليفه بالأعمال الادارية وفي هذا أشار " **المقيد عارف مطر**" **في دراسة له حول " المشكلات الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية " أن من أهم مشكلات الادارة الصفية في المرحلة الابتدائية هي المشكلات الادارية حيث احتلت المرتبة الأولى ، وذلك بمتوسط حسابي قدره (3,00) ووزن نسبي قدره(75,05) والتي تتمثل في تجهيز كشوف الأحوال الشخصية والحضور والغياب والأحوال الصحية والحالات الاجتماعية وسجلات العلامات** .....(المقيد عارف مطر، 2009 ، ص. 93)

ومما لا شك فيه فإن الأعمال الادارية قد تؤثر في ادارة المعلم للصف لأنها عملية حساسة تحتاج إلى كثير من العناية والتخطيط ،من هذا المنظور عرفها(أبو جادو صالح محمد علي، 2000، ص. 380) بأنها: « **تلك العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعّال داخل غرفة الصف ، يوفر من خلالها المعلم الظروف اللازمة لحدوث التعلم في ضوء الأهداف التعليمية التي حددها مسبقا لإحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين** » من هذا التعريف تعتبر إدارة الصف وما يحدث داخل حجرات الدراسة من تنظيم وتفاعل بالأهمية بمكان في عملية التعلم، وعليه فإن إدارة الصف اليوم تعد من الموضوعات الهامة التي تهم كل المعلمين و التربويين والمديرين على حد سواء خاصة بعد شيوع العنف المدرسي وقلة الانضباط وظهور الاتجاهات التربوية التي تركز على دور المتعلم في العملية التعلّمية.

في هذا الاطار أشارت (لاريفي باربرا ، ترجمة أيوب محمد ، 2006، ص.17) « **أن عمليات الدراسة السنوية وعلى مدى العقد الماضي أظهرت أن المدرسين يصنفون إدارة الصف الدراسي على أنه المشكلة التي تحتل المرتبة الأولى، ومع تزايد مواجهة المدرسين لسلوك الطلبة المعيق و بحدة متزايدة فإنهم يقولون إن إدارة الصف الدراسي تزداد صعوبة** » . ولهذا يرى الكثيرون أن عبارة إدارة الصف الدراسي مرادفة للنظام أو مقدرة المدرس على ضبط سلوك تلاميذه ضمن المحافظة على النظام داخل غرفة الصف ، وبهذا يكون دور المدرس الابقاء على التلاميذ في هدوء " ضمن أداء المهمة " في حين أن إدارة الصف الحديثة تعني ترسيخ الانضباط الذاتي ومجموعة القيم التي تعتبر ركيزة المجتمع الديمقراطي و وفقا لهذا الدور فإن دور المدرس هو مساعدة التلاميذ على ترسيخ قيم الاحترام والصدق والصبر والتعاطف كي يصبحوا مواطنين يتحملون المسؤولية. ومن هذا المنطلق فإن المدرسين غالبا ما يجدون أنفسهم ملزمين بإجراءات ضبط صارمة مع التلاميذ الذين يخالفون النظام. والذين يمارسون العنف

بنوعيه المادي واللفظي داخل حجرات الدراسة ، وفي هذا الإطار ذكرت (لاريفي باربرا مرجع سبق ذكره، ص. 18) **أن العنف في المدارس تسبب في وفاة أو إحداث إصابات بليغة في 41% من المدن الكبرى التي جرى مسح لها عام 1993 في الولايات المتحدة الأمريكية، وأكد المفتش العام لوزارة التربية الوطنية " نجادي مسقم " يوم 2017/02/01 إحصاء حوالي 40 ألف حالة عنف مدرسي سنويا عبر مختلف المؤسسات التربوية ، كما أشارت وزيرة التربية " نورية بن غبريط " في 2017/03/08 أن أكثر من 25 ألف حالة عنف مدرسي في الابتدائي سنة 2016 وأشارت إلى أن الاستراتيجية التي سوف تتخذ هي توفير مناخ مدرسي محفز على الدراسة والتعلم معتبرة إياه شرطا أساسيا لتمكين التلميذ من الدراسة.**

(WWW .djazaikes .com/elmassa133836) محرك بحث إخباري يوم 2017/05/06 الساعة 13:42 GMT

كما أشار (كمال بوطورة، 2016 /2017 ،ص . 255- 259) **أن نسبة 52% من التلاميذ تعرضوا للعنف من قبل زملائهم ،وأن العنف اللفظي منتشر بدرجة مرتفعة بين صفوف تلاميذ المرحلة الثانوية بمتوسط حسابي قدره (2,32) .**

إن العنف المنتشر في مدارسنا اليوم قد يكون بسبب الادارة الخاطئة للصف لبعض المعلمين أو بسبب عدم معرفة المعلمين لمهارات تسير القسم و الاستراتيجيات الحديثة في التعامل مع التلاميذ المشاغبين. في حين أن الاتجاهات الحديثة اعتبرت إدارة الصف ، هو كل ما يوفره المعلم للمتعلم من مناخ يساعده على بناء تعلماته ومهاراته وكفاءاته بصورة فعّالة وهذا ما يعرف بالتدريس الفعّال ، وعليه فقده أورد (توماس و جود) (Toumas & Good) سنة (1983) **مصطلح التدريس النشط أو الفعال والذي يعني انخراط المدرس الفعال مباشرة في عملية تعلم الطلبة من خلال تزويدهم بالأمثلة والتوضيحات والتمثيل المتنوع ومنه فإن التدريس الفعال هو نمط من التدريس الذي يعتمد على الأنشطة الهادفة والتعاون والتواصل والتفاعل والحوار للوصول إلى إحداث التعلم المتقن والفهم المطلوب لدى الطالب أي تحقيق الأهداف المرسومة في المجالات المعرفية والوجدانية و النفسحركية بشكل متقن** (العبد الله فواز ابراهيم وآخرون، 2011 -2012، ص . 208) .

كما أن تحقق هذه الأهداف المرسومة مرتبط ارتباطا وثيقا بمدى نجاح المعلم في الإدارة الصفية ومدى امتلاكه للكفاءات المهنية و إلمامه باستراتيجيات التعلم النشط وفيها يشير (سعادة جودت أحمد وآخرون، 2006، ص. 33) **إلى أن التعلم النشط عبارة عن طريقة تعلم وتعليم في آن واحد حيث يشارك الطلبة في الأنشطة و التمارين والمشاريع بفاعلية كبيرة من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة، تسمح لهم بالإصغاء الايجابي والحوار البنّاء، والمناقشة الثرية، والتفكير الواعي والتحليل السليم، والتأمل العميق لكل ما تتم قراءته أو كتابته أو طرحه من مادة دراسية، أو أمور، أو قضايا أو أراء بين بعضهم بعضا مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشرافه الدقيق ويدفعهم**

إلى تحقيق الأهداف الطموحة للمنهج المدرسي والتي تركز على بناء الشخصية المتكاملة والإبداعية لطالب اليوم ورجل الغد.

في هذا الإطار تعتبر النظرية البنائية من النظريات التي تؤيد نشاط المتعلم ودوره الفاعل في عملية التعلم وبناء مهاراته وكفاءته عكس النظريات الأخرى التي تجاهلت دور العقل في التعلم و تحصيل المعارف، وجعل المتعلم مجرد متلقي قاصر عن توظيف عقله في التبصر واكتشاف الحقائق واستنتاجها. ولهذا إعتبر " Von Glassersfed " **وهو من المنظرين المعاصرين بأن البنائية تركز على دور المتعلم في البناء الذاتي للمعرفة بمعنى أن المعرفة لا يتم استقبالها بشكل سلبي إنما تبنى بالنشاط الفعال.** (عطية محسن علي، 2015، ص. 247). **وتؤكد** (فرغلي أماني سيد، 2015، ص. 19) **أن المتعلم يقوم بتكوين معارفه الخاصة التي يخزنها بداخله فلكل شخص معارفه الخاصة التي يمتلكها، وأن المتعلم يكون معرفته بنفسه إما بشكل فردي أو مجتمعي بناءا على معارفه الحالية وخبراته السابقة ولا يكون ذلك إلا عن طريق التعلم النشط.**

من هذا المنطلق يعد التعلم النشط من مبادئ النظرية البنائية حيث يمارس، المتعلم النشاط في معالجته للمعلومات لتغيير أو تعديل بنيته المعرفية، ليكتشف المعارف بنفسه وحتى يستطيع المتعلم الوصول للمعرفة وتحقق النظريات الحديثة مبادئها، هناك عدة استراتيجيات للتعلم النشط من بينها استراتيجية التعلم التعاوني والتعلم بحل المشكلات والتعلم بالاستكشاف. و في هذا تبين (قرني محمد زبيدة، 2013، ص 55) **دور استراتيجيات التعلم النشط في العملية التعليمية، فهي تجعل من المتعلم نشط وايجابي أثناء عملية التعلم متفاعلا مع المادة العلمية مع بذل المتعلم للجهد العقلي واليدوي لبناء المعارف في ذهنه وإعمال عقله في فهم المادة العلمية والأشياء وحل المشكلات.** ونظرا لأهمية هذه الاستراتيجيات في عملية التعلم والتي تجعل المتعلم طرفا فاعلا فيها فقد وفر العلماء والمتخصصون في مجال التعلم عدة استراتيجيات للتعلم النشط من بينها استراتيجيات التعلم التعاوني ، التعلم بالاستكشاف، التعلم بحل المشكلات ....وغيرها من الاستراتيجيات. **فالتعلم التعاوني كإستراتيجية من استراتيجيات التعلم النشط عبارة عن طريقة يتعلم من خلالها التلاميذ من بعضهم البعض ضمن مجموعات صغيرة العدد وتكون غير متجانسة، بحيث يعملوا على تعلم المفاهيم والمهارات والتعميمات من خلال التفاعل والتعاون المتبادل بحيث يحصل كل تلميذ على المساعدة مع زميله، ويكون لكل فرد دور معين، بينما يقتصر دور المعلم على المراقبة والإشراف والتعزيز لأداء المجموعات** (فرغلي أماني سيد، 2015، ص. 44).

فقد أكد (القحطاني سالم بن علي سالم، 2000، ص. 122، 123) **في دراسة له بعنوان فاعلية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب وتنمية اتجاهاتهم في الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة أن تأثير التعلم التعاوني في اتجاهات الطلاب وقدراتهم التعليمية وتعزيز ثقتهم بأنفسهم قد بلغ بنسبة 90 %.**

وأن فاعلية استخدام طريقة التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب كانت عالية حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي و البعدي عند المجموعة التجريبية عندالمستوى(α=0,05) كما أكدت دراسة (الياسين وفاء سالم و المسيلم محمد يوسف، 2012) **والتي تناولا فيها استراتيجية التعلم التعاوني وعلاقتها بفاعلية الادارة الصفية حيث وجدا أن نسبة 90.8% من المعلمين يتفقون في دور التعلم التعاوني في تعزيز السلوك الايجابي لدى التلاميذ واعتبرا أن درجة الموافقة العالية تأتي من العلاقة الوطيدة بين التعلم التعاوني و الإدارة الصفية لتحقيق درجات عالية من التفاعلية الصفية للتلاميذ.**

إنّ ما توصلت إليه هذه الدراسات من نتائج تبين وبوضوح إلى ضرورة استخدام التعلم التعاوني كإستراتيجية في التدريس لأنها تساهم في تنشيط دور المتعلم في اكتساب المعارف وبناء تعلّماته بنفسه وهو ما يجعل الادارة الصفية فعّالة ، أما **استراتيجية حل المشكلات فيتم طرح المواضيع في صورة مشكلات يشعر بها الطالب وتثير اهتمامه حيث يتم دفعهم إلى ممارسة أنواع مختلفة من الأنشطة التعليمية مستخدما ما لديه من معارف ومهارات سابقة ومستخدما الخطوات العلمية في التفكير حتى يصل إلى الاستنتاج** (قرني محمد زبيدة، 2013، ص. 96). وفي هذا أكدت دراسة (شامي زيان، 2016، ص. 316) والتي اقترح فيها نموذج تعليمي معرفي لتنمية استراتيجيات حل المشكلات لدى المتعلمين. **وتوصل إلى أنّ المتعلمين في العينة التجريبية قد صاروا يجيدون إدارة المهام والمشكلات معرفيا حيث أن مسعى الحل لديهم لا يتوقف عند مصادفة العائق أو المأزق بل أصبحوا يمتلكون دليل الاستخدام المعرفي لإدارة حل المشكلات من خلال عمليات المساعدة المستمرة لتمثلاتهم وتفسيراتهم المنتقات ومعارفهم المستدعاة من ذاكرتهم ومدى ملاءمتها لخاصية الوضعية وصولا للمعالجة.** وهذا يبين مدى أهمية تبني استراتيجيات حل المشكلات في العملية التعليمية التعلّمية.

أمااستراتيجية التعلم بالاستكشاف فتركز على **التفاعل الايجابي مع المواقف التعليمية المختلفة و التوصل إلى اكتساب المفاهيم و التعميمات والمبادئ عن طريق الاستبصار أي إدراك العلاقات القائمة بين الحقائق وصولا إلى التعميمات التي يمكن توظيفها في مواقف الحياة المختلفة** (العبد فواز ابراهيم، وآخرون، 2012، ص. 281).

يكون المتعلم في استراتيجيات التعلم النشط المختلفة هو محور العملية التعلّمية فهو من يكتشف المعرفة مستخدما في ذلك مهاراته ومعارفه السابقة كخبرات سابقة موجودة في تمثلاته الذهنية وبنيته المعرفية مضيفا لها مكتسباته الجديدة التي تعلمها معدلا لبنيته المعرفية ومصححا لها من خلال محاولاته لإزالة العائق الذي تعرض له ، وهذا هو التحدي الذي يواجهه المعلم اليوم في كيفية استخدام هذه الاستراتيجيات أثناء قيامه بالإدارة الصفية.وفي هذا يؤكد (الدريج محمد، 2004، ص. 41) **إن التحدي الذي يواجهنا اليوم هو أنه في زمن غير بعيد كان النموذج السائد في التعليم هو تقديم المعارف باعتبارها حقائق**

ثابتة ودائمة و جاهزة، وربما نهائية وغير قابلة للنقاش وليست كحقائق تتكشف شيئا فشيئا و تترسخ في سلوك المتعلم بفضل النشاط والعمل . هذا التصور والممارسة لازالت تستخدم رغم تبني السياسات التعليمية لبيداغوجيا حديثة واستراتيجيات وطرق جديدة في التدريس والتعلم.

كما أن المقاربة التعليمية اليوم خاصة على مستوى المدرسة الجزائرية لازالت مرتبطة إلى حد ما بالنموذج السلوكي الكمي الذي يركز على مدى إلمام التلميذ بأصناف المعارف وذلك عن طريق ملأ ذاكرته بأكبر قدر من المعلومات وإنجاح أكبر عدد من المتعلمين، ورغم تبني الجزائر للمقاربة بالكفاءات إلا أن المعلمين يجدون صعوبة في تطبيقها وهذا ما أشارت إليه (العطوى آسيا، 2010) **في دراسة قامت بها بعنوان صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية فكانت نسبة الصعوبات المفاهيمية الخاصة بالمقاربة بالكفاءات 54.46 والصعوبات التكوينية في مجال المقاربة بالكفاءات ب 51.87%** (العطوي آسيا، 2010/2009، ص. 157).

هذه الصعوبات المفاهيمية والتكوينية لها انعكاسات خطيرة في ادارة المعلمين للإدارة الصفية بصورة فعّالة ، كما لها انعكاسات على نواتج التعليم ومخرجات العملية التربوية ككل ، مما يستوجب تدريبهم على استخدام استراتيجيات التعلم النشط في الادارة الصفية قصد بناء الكفاءة لدى المتعلمين . من هذا المنطلق وفي ضوء الانتقادات لواقع ممارستنا التعليمية ، وكون النموذج السائد لا يستجيب لطموحات الفرد وآمال المجتمع وغاياته ، وبالمقابل تصميم النماذج يعتبر كأدوات للتخطيط وتمثيل جزئي وانتقائي للواقع وأداة قوية للتطوير بات تصميم نماذج لتطوير الادارة الصفية أمرا ملحا خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي التي تعتبر بمثابة اللبنة الرئيسية والمرحلة الحاسمة في بناء تعلمات المتعلم وتكوين شخصيته من الناحية النفسحركية و المعرفية و المهارتية و الوجدانية من أجل الحصول على إدارة صفية فعّالة. والتي أشارت إليها(شاكر هالة محمد، 2010، ص. 23) بأنها: « **جملة الخبرات التعليمية المتسمة بالإيجابية والنفع والفائدة وأن أهدافها تتحقق بمستويات جيدة وتكون متابعة من قبل الهيئة التدريسية وأعضاء الادارة المدرسية مراعين في ذلك التخطيط والضبط والتوجيه والتنظيم والتنسيق والتقويم والاتصال والقيادة** »

فالغرض الأساسي من الادارة الصفية الفعّالة هو جلب اهتمام التلاميذ وانتباههم مستخدمين في ذلك نشاطهم الذاتي من خلال استراتيجيات التعلم النشط ، والمشاركة الايجابية لاكتساب المهارات التعلّمية المختلفة وتحقيق الأهداف المنشودة ، عن طرق ضبط وتخطيط و توجيه و تنظيم العملية التعليمية التعلّمية.

ولأن المعلمين يعانون من هذه الصعوبات المفاهيمية والتكوينية على وجه الخصوص، ولأن مفهوم الادارة الصفية الفعّالة على درجة من التعقيد على اعتبار أنها تتعلق بمجموعة من العناصر التي يصعب ضبطها وتوفيرها ، و وجود مجموعة كبيرة من العوامل المتداخلة والمترابطة فيما بينها والتي تسهم في فاعلية الادارة الصفية كان اقتراح النموذج وسيلة لتمثيلها باعتباره أن النموذج تمثيل للواقع ويعطي

توضيحا للعناصر التي تسهم في الحصول على إدارة صفية فعّالة ، وفي هذا الاطار أشارت "خليف لينا شحادة " في دراسة لها أن النمذجة وسيلة للربط بين النظرية والواقع العملي لتحقيق تبصر أعمق للمشكلات التي تعترض العمل الاداري(خليف لينا شحادة، 2010 ، ص. 13) و عليه وفي ظل عدم وجود دراسة سابقة في حدود علم الباحثة، تناولت نموذج مقترح لتطوير الادارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي أدركت الباحثة ، ضرورة معرفة واقع **الادارة الصفية** لدى معلمي التعليم الابتدائي من خلال **رصد درجة إدراكهم لمفهوم الإدارة الصفية الفعّالة ودرجة حاجتهم للتكوين فيها، قصد بناء نموذج لتطوير الادارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي**، و عليه وفي ضوء هذه الاشكالية تحاول الباحثة الاجابة على التساؤلات التالية:

1-ما درجة إدراك معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة لمفهوم الإدارة الصفية الفعّالة ؟
تفرع عنه تساؤلات فرعية تمثلت في :

1-1 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطي درجات إدراك معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة لمفهوم الإدارة الصفية الفعّالة تعزى لمتغير الجنس؟

2-1 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطي درجات إدراك معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة لمفهوم الإدارة الصفية الفعّالة تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

3-1 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطي درجات إدراك معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة لمفهوم الإدارة الصفية الفعّالة تعزى لمتغير الأقدمية في مجال التعليم؟

2-ما درجة حاجة معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة للتكوين في الإدارة الصفية الفعّالة؟
يتفرع عنه تساؤلات فرعية تمثلت في:

1-2 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطي درجات حاجة معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة للتكوين في الإدارة الصفية الفعّالة تعزى لمتغير الجنس؟

2-2 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطي درجات حاجة معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة للتكوين في الإدارة الصفية الفعّالة تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

3-2 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطي درجات حاجة معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة للتكوين في الإدارة الصفية الفعّالة تعزى لمتغير الأقدمية في مجال التعليم؟

3- ما النموذج المقترح لتطوير الإدارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي من خلال إدراكهم وحاجاتهم التكوينية للإدارة الصفية الفعّالة ؟

2- فرضيات الدراسة:

1- الفرضية الرئيسية الأولى : تختلف درجة إدراك معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة في درجة إدراكهم لمفهوم الإدارة الصفية الفعّالة.

1-1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات ادراك معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة لمفهوم الإدارة الصفية الفعّالة تعزى لمتغير الجنس.

1-2 توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات ادراك معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة لمفهوم الإدارة الصفية الفعّالة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

1-3 توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات ادراك معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة لمفهوم الإدارة الصفية الفعّالة تعزى لمتغير الأقدمية في مجال التعليم.

2- الفرضية الرئيسية الثانية: تختلف درجة حاجة معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة في درجة حاجاتهم للتكوين الإدارة الصفية الفعّالة.

2-1 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات حاجة معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة للتكوين في الإدارة الصفية الفعّالة تعزى لمتغير الجنس.

2-2 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات حاجة معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة للتكوين في الإدارة الصفية الفعّالة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

2-3 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات حاجة معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة للتكوين في الإدارة الصفية الفعّالة تعزى لمتغير الأقدمية في مجال التعليم.

3- أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في كونها تحاول تشخيص واقع إدراك معلمي المرحلة الابتدائية وحاجاتهم التكوينية للإدارة الصفية الفعّالة واقتراح نموذج لتطويرها في ضوء هذا الواقع ومن خلال التغيرات الحديثة التي تركز على المتعلم كمحور فعال في العملية التعليمية التعلّمية وفق مبادئ النظرية البنائية ، وتعد استراتيجيات التعلم النشط هي احدى الأدوات التي تساهم في توفير إدارة صفية فعّالة، كما

تكمن أهمية هذه الدراسة كونها جديدة في حدود علم الباحثة ، حيث لم يتم تناولها من قبل الباحثين في هذا الاطار فمعظم الدراسات تم فيها تسليط الضوء على الأبعاد المختلفة للإدارة الصفية و دراستها إلا أن تناوله من جانب تحليل الواقع واقتراح نموذج لتطوير الإدارة الصفية في ضوء إدراك وحاجة المعمين للإدارة الصفية الفعّالة يزال يفتقر لمثل هذه الدراسات رغم أهمية هذا الموضوع في حد ذاته باعتبار أن الادارة الصفية تشكل العمود الفقري لعمل المدرسة في المرحلة الأولى من تعلم التلاميذ فهي المعمل الذي يتم فيه نسج شخصية المتعلم من الناحية المعرفية والوجدانية، والسلوكية ، و النفسحركية و المهاراتية و لذا فهي تحتاج إلى معلم خبير وفعال وعليه وفي ظل هذا الدور الذي يقوم به المعلم في الإدارة الصفية في المرحلة الابتدائية تبرز أهمية الدراسة فيما يلي:

1- زيادة وعي المعلمين بأهمية الإدارة الصفية الفعّالة من خلال تزويده بالمعارف العلمية التي تجعله أكثر وعيا وإدراكا بكل ما يتعلق بالإدارة الصفية خاصة في المرحلة الابتدائية.
2- الاطلاع على استراتيجيات التعلم النشط التي تعمل على تغيير دور المعلم من ملقن إلى موجه ومحفز في اكتشاف المعرفة.
3- النموذج المقترح يساعد المعلم على مسايرة كل جديد وتطور في مجال الادارة الصفية ومساعدته في إنجاح العملية التعليمية التعلّمية خاصة في طرق تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.
4- استغلال كل منافذ المعرفة من إطارات وخبراء وبحوث ودراسات من قبل المعلم عن طريق تسخيرها له مما يقوده إلى تعديل وتجديد إدارته للصف مواكبا كل التطورات وعلى جميع الأصعدة.
5- التفاعل بين كل الفاعلين في المجتمع من أجل خدمة المدرسة وتطوير أداء المعلمين في هذه المرحلة الحساسة من مراحل تعلم التلاميذ.

4-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى :

1- الكشف عن الحاجات التكوينية لمعلمي التعليم الابتدائي في مجال الادارة الصفية الفعّالة.
2- تحديد الفروق بين متوسطي درجات إدراك معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة للإدارة الصفية الفعالة.
3- معرفة الفروق بين متوسطي درجات إدراك معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة التي تعزى لمتغير الجنس/ المؤهل العلمي/ الأقدمية في مجال التعليم.
4- معرفة الفروق بين متوسطي درجات حاجة معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة للتكوين في مجال الادارة الصفية الفعالة.
5- معرفة الفروق بين متوسطي درجات حاجة معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة للتكوين في مجال الادارة الصفية الفعالة التي تعزى لمتغير الجنس/المؤهل العلمي/ الأقدمية في مجال التعليم.

6- الاستفادة من أراء الخبراء في مجال التربية والتعليم وإعداد المناهج في بناء النموذج المقترح، من خلال استغلال الفئات الفاعلة في عملية التعليم في إطار ما يسمى بمشروع القسم ومشروع المؤسسة.

7- اقتراح نموذج لتطوير الإدارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي .

8- الدراسات السابقة:

5-1الدراسات المتعلقة بالإدارة الصفية:

أولا الدراسات العربية:

1-دراسة الطعاني حسن 2007: بعنوان درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في مديريات التربية و التعليم في محافظة الكرك و علاقتها ببعض المتغيرات.

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في محافظة الكرك كما هدفت إلى معرفة أثر متغيرات الجنس و سنوات الخبرة على درجة ممارسة المعلمين لهذه المهارات و تأتي أهميتها من ضرورة امتلاك المعلم المهارات الأساسية اللازمة للإدارة الصفية بفاعلية و مالها من دور في تفعيل العملية التعليمية داخل غرف الصف.

تساؤلات الدراسة:

1- ما درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في محافظة الكرك للمهارات الأساسية للإدارة الصفية بفاعلية؟
2- هل تختلف درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي باختلاف جنسيتهم؟
3- هل تختلف درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي باختلاف الخبرة؟
4- هل تختلف درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي بتفاعل الجنس مع الخبرة؟

*استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي

عينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من 850 معلم و معلمة للصفين الأول و الثاني ثانوي في محافظة الكرك للسنة الدراسية 2007/2006 و عن طريق الاختبار العشوائي للعينة بلغت العينة الحقيقية 180 معلم و معلمة.

و للإجابة على تساؤلات الدراسة قام الباحث بتطبيق استبانة تقيس المهارات الأساسية للإدارة الصفية و تتكون من 63 بند موزعة على 6 مجالات للمهارات و هي: إدارة السلوك، التخطيط للإدارة الصفية الأنشطة الصفية، التفاعل الصفي، التعليمات و الأنظمة المدرسية، الإرشاد التربوي، التحضير و التقويم.

و تم ترتيب الاستجابة عن فقرات الاستبانة وفق تدرج خماسي ممثلة بدرجة كبيرة جدا، و كبيرة و متوسطة وضعيفة و ضعيفة جدا ممثلة بالأرقام (1،2،3،4،5) على التوالي.

الأساليب الإحصائية:

و للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث التقنيات الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات المهارات الأساسية للمعلم في الإدارة الصفية للإجابة عن التساؤل الأول و للإجابة عن السؤال الثاني تم إجراء اختبارات لمتغير الجنس و للإجابة عن السؤال الثالث تم استخراج تحليل التباين وللإجابة على السؤال الرابع للتفاعل بين الجنس و الخبرة تم استخراج تحليل التباين الثنائي.

نتائج الدراسة:

توصل الباحث إلى أن المتوسطات الحسابية للمجالات الستة تراوحت ما بين 4.13 كحد أعلى للمجال الثالث (الأنشطة الصفية و التفاعل الصفي) و 4.08 للمجال الأول و هو إدارة السلوك، و حصل المجال الرابع (التعليمات و الأنظمة المدرسية) على متوسط حسابي قدره (3.95) بينما حصل المجال الثاني (التخطيط للإدارة الصفية) على متوسط حسابي قدره (3.92)، و حصل المجال السادس (التحفيز و تقويم أداء الطلاب) على (3.73) و المجال الخامس (الإرشاد التربوي) (3.95) أي أن مهارة الأنشطة الصفية تحصلت على المرتبة الولى وفي المرتبة الأخيرة مهارة الإرشاد التربوي.

أما نتائج السؤال الثاني فقد وجد الباحث أن الفروق بين الذكور و الإناث في درجة ممارسة المهارات الأساسية لدى معلمي المرحلة الثانوية هي فروق حسابية و ليست جوهرية من الناحية الإحصائية حين بلغت قيمة (ت) (0.07) بدلالة إحصائية مقدارها (0.94) و عبر الباحث عن ذلك بأن كل من المعلمين و المعلمات قد التحقوا بدورات تدريبية و التي هي من الشروط الأساسية لترقية المعلمين.

أما فيما يخص نتائج السؤال الثالث: فقد تحصل الباحث على تحليل التباين الأحادي لدرجة ممارسة المهارات الأساسية لدى معلمي المرحلة الثانوية باختلاف خبرتهم حيث وجد أنه لا توجد فروق تعزى للخبرة لدرجة ممارسة المهارات الأساسية لدى معلمي المرحلة الثانوية حيث قيمة (ف) (0.154) بدلالة إحصائية قدرها (0.85) نتيجة شمولية الدورات التدريبية للمعلمين الجدد و القدامى انسجام مع توصيات مؤتمر التطوير التربوي سنة 1987.

و بالنسبة لنتائج السؤال الرابع فقد قام الباحث بحساب تحليل التباين الثنائي لدرجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي المرحلة الثانوية باختلاف تفاعل الجنس مع الخبرة حيث كانت هناك فروق بين المتوسطات الحسابية لمتغير سنوات الخبرة بين الجنسين حيث تراوحت بين (219.69) و (215.92) و من خلال تحليل التباين الثنائي وجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى تفاعل الخرة مع الجنس حيث كان أعلى متوسط لدى الذكور عند الخبرة 15 سنة فأكثر في حين أنه كان لدى الإناث عند فئة الخبرة (8–12) سنة و تم تفسير ذلك إلى أنه يمكن أن يعود إلى الخبرة الطويلة والتحاقهم بدورات تدريبية مختلفة. (الطعاني حسن،2011، ص. 691–729)

1- دراسة فريحات عمار عبد الله و آخرون 2009:

تحت عنوان: واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام و إدارة الصفوف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام و إدارة الصفوف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم وحاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

تساؤلات الدراسة:

1- ما مدى ممارسة المعلمين لمهارات حفظ النظام و إدارة الصفوف؟
2- هل تختلف ممارسة المعلمين لمهارات حفظ النظام و إدارة الصفوف باختلاف كل من الجنس والمؤهل العلمي و الخبرة التدريسية؟

عينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي و معلمات المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون و جرش العاملين في العام الدراسي 2008 / 2009.

و كان حجم العينة يقدر بـ (180) معلم و معلمة و قد تم اختبارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. و للإجابة على تساؤلات الدراسة تم تطبيق استبيان مكون من (38) فقرة موزعين على محورين حيث يمثل الأول مفهوم النظام في الغرف الصفية و يقاس من خلال (6) فقرات و المحور الثاني يتضمن الطرائق المستخدمة في إدارة الصف و يقاس من خلال (32) فقرة موزعة على خمسة مجالات تتضمن:

1- استخدام الأساليب الإيجابية في تعزيز علاقات صحيحة بين المعلم و الطالب.
2- تجنب المواقف السلبية في العلاقات بين المعلم و الطالب.
3- العملية التعليمية لحفظ النظام في غرفة الصف.

4- استخدام بعض الأدوات و الأساليب الخاصة المشجعة على توفير النظام و حفظه في غرفة الصف.

5- الالتفات إلى احتياجات الصحة النفسية للطلبة.

المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو منهج المسح الاجتماعي. أما بالنسبة للأساليب الإحصائية المستخدمة وللحصول على نتائج الدراسة تم استخدام برنامج حزمة العلوم الاجتماعية (SPSS) حيث تم استخراج النسب المئوية و التكرارات واستخراج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لمحاور الدراسة.

واستخدم اختبار (ت) لبيان أثر الجنس في واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام و إدارة الصفوف. أما تحليل التباين الأحادي فاستخدم لبيان أثر كل من المؤهل العلمي و الخبرة التدريسية و الجنس في واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام و إدارة الصفوف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

نتائج الدراسة:

للإجابة على السؤال الأول كانت النتائج كالتالي:

متوسط إجابات المعلمين على فقرات الاستبيان كان مرتفعا حيث بلغ المتوسط الحسابي (4) و أن نسبة 93.6 % من المعلمين يفهمون النظام كونها طريقة للعيش مع الطلبة قائمة على العلاقة الإيجابية بينهم كما أن 91.7 % من المعلمين يظهرون ثقتهم بطلبتهم و قدراتهم كما أن 88.6 % منهم يسعون لمنح طلبتهم شعورا بالأمان من خلال علاقة الود و التعاون معهم، و أن 31.4 % فقط من المعلمين يميلون إلى مجادلة الطلبة في غرفة الصف و يعزي الباحثون هذه النتائج إلى اهتمام وزارة التربية و التعليم في الأردن بمفهوم الإدارة الديمقراطية لغرفة الصف كما أن الإعداد الجامعي للمعلم الأردني يعتمد على طرح مساقات خاصة في إدارة الصفوف و البيئة التعليمية التي من شأنها أن ترفع من قدرات المعلمين في إدارة الصف. و توصل الباحثون إلى عدم وجود فروق دالة للجنس في ممارسة المعلمين لحفظ النظام و إدارة الصفوف حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.664) للذكور و (0.661) بالنسبة للإناث.

ووجد الباحثون أن تقديرات المعلمين من حملة درجة الماجستير فأكثر كانت أعلى ثم تلاها المعلمون من حملة درجة البكالوريوس و دبلوم التربية. ثم جاءت في النهاية تقديرات المعلمين من حملة درجة البكالوريوس فقط ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجة الماجستير (3.00) و المعلمين بدرجة بكالوريوس زائد دبلوم تربية بمتوسط (2.92) والذين متحصلون على البكالوريوس فقط بمتوسط حسابي (2.87).

و من خلال حساب التباين يظهر أن للمؤهل العلمي دور في واقع ممارسة المعلمين لمهارات حفظ النظام و إدارة الصفوف حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.013) عند (0.05).

و يرى الباحثون أن هذه النتيجة منطقية فكلما ارتفع المؤهل العلمي زادت معرفة و كفاءة المعلمين في إدارة الصف.أما بالنسبة للخبرة فإن المعلمين من ذوي الخبرة (3-10) سنوات كانت استجاباتهم على أداة الدراسة هي الأعلى بمتوسط حسابي (2.95) و جاءت استجابات من هم أقل من 3 سنوات في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (2.81). و يرى الباحثون أن هذه النتيجة منطقية لأن المعلمين الأقل من 3 سنوات خبرة مازالت تنقصهم الخبرة التي تؤهلهم للتعامل مع الطلبة بطريقة إيجابية و إدارة الصف بطريقة فاعلة. مجلة البحوث التربوية و النفسية، العدد 23، (فريحات عمار عبد الله و آخرون،2011 ص. 23-61).

3- دراسة عودة عبد الجواد أبو سنينة و عايش أحمد جمال 2010.

العنوان: درجة توظيف أبعاد (تريكت و موس TRICKET & MOSS) في الإدارة الصفية من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية و مديري مدارس المرحلة الأساسية العليا في الأردن.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة توظيف أبعاد (تريكت و موس) في الإدارة الصفية من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية و مديري مدارس المرحلة الأساسية العليا في الأردن و كذلك التعرف على دور كل من الوظيفة و الجنس و الخبرة في توظيف تلك الأبعاد في الإدارة الصفية.

تساؤلات الدراسة:

1- ما درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لأبعاد (تريكت و موس) في الإدارة الصفية و من وجهة نظر مديري مدارس المرحلة الأساسية العليا في الأردن؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين تقديرات المعلمين لدرجة توظيف أبعاد (تريكت و موس) في الإدارة الصفية و تقديرات مديري مدارس المرحلة الأساسية العليا في الأردن تعزى إلى الوظيفة و الجنس و الخبرة و دراسة مساق في الإدارة الصفية أو المدرسية؟

عينة الدراسة:

تكون الدراسة من (118) معلما و معلمة للدراسات الاجتماعية و (118) مديرا و مديرة موزعين على مدارس تابعة لوكالة الغوث في الأردن و بالطريقة العشوائية البسيطة تم اختيار (69) مديرا و مديرة و (88) معلما ومعلمة يمثلون ما نسبته (41%) من مجتمع الدراسة.

الأداة المستخدمة في جمع البيانات تمثلت في مقياس تم تطويره من طرف الباحثان و هو المقياس الذي استخدمه (تريكت و موس) من أجل ما يتناسب و عينة الدراسة تألفت الأداة من (105) فقرة و بعد التحكيم أصبحت مكونة من (78) فقرة موزعة على تسعة أبعاد و هي:

الانهماك و المشاركة، الانتماء، و دعم التعلم، المنافسة بين الطلبة، توجيه المهام، النظام و التنظيم الصفي، وضوح النظم، الضبط و السيطرة، التحديد و الإبداع و الإجابة على سلم خماسي ضعيفة جدا، ضعيفة، متوسطة، عالية، عالية جدا.

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي و هو الأنسب لمثل هذه الدراسة معتمدا على الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة.

الأساليب الاحصائية:

اعتمد الباحثان في تنظيم بياناتها و تحليلها على الإحصاء الوصفي من خلال نظام الرزمة الإحصائية الاجتماعية (SPSS) حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و نتائج اختبار (ت) بهدف عرض نتائج الدراسة تم تفسيرها ثم الخروج بتوصيات.

نتائج الدراسة:

توصل الباحثان إلى أن درجة توظيف أبعاده (تريكت) من قبل عينة الدراسة جاء عاليا على الأبعاد مجتمعة حيث حصل بعد الانهماك و المشاركة على المرتبة الأولى بدرجة تقدير عالية بمتوسط حسابي قدره (4.05) بينما حصل بعد الضبط و السيطرة على المرتبة التاسعة بدرجة توظيف متوسطة أما بالنسبة للفروق فلم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للوظيفة و الجنس و الخبرة في توظيف أبعاد (تريكت) في إدارة الصف عند المستوى (0.05) حيث بلغت قيمة ت بالنسبة لمتغير الوظيفة (1.030) أما بالنسبة لمتغير الجنس فكانت قيمة ت (0.057) وعن طريق تحليل التباين الأحادي كانت قيمة ف (1.903) و بالنسبة لمتغير دراسة مساق في الإدارة الصفية أو المدرسية فإنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بين تقديرات المعلمين في درجة توظيفهم لأبعاد (تريكت و موس T & M) في الإدارة الصفية لصالح المعلمين الذين درسوا مساق الإدارة الصفية و تعزى إلى بيان أهمية أن يخضع المعلمين قبل الخدمة إلى برامج تدريسية و تدريبية ذات صلة بإدارة الصف و بيان مدى حاجة المعلمين إلى مثل هذه البرامج. (عودة عبد الجواد أبو سنينة و عايش أحمد جمال ، 2012، ص. 437-481).

4- **دراسة المقيد عارف مطر** 2009:

بعنوان مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة و سبل التغلب عليها.

هدفت الدراسة إلى معرفة مشكلات ضبط الصف التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث الدولية في جميع محافظات غزة و الكشف عن الاختلاف في درجة وجود هذه المشكلات التي تواجه هؤلاء المعلمين تبعا للجنس و المؤهل العلمي و سنوات الخبرة و كذلك التعرف على أسباب تلك المشكلات و محاولة التوصل إلى بعض المقترحات للتغلب عليها.

تساؤلات الدراسة:

السؤال الرئيسي: ما واقع مشكلات الإدارة الصفية في مرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة؟ و ما سبل التغلب عليها؟

و تفرع عنه أسئلة فرعية تمثلت في:

1- ما أكثر المشكلات الخاصة بالإدارة الصفية شيوعا في المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث الدولية كما يراها المعلمون؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في متوسط التقديرات لعينة الدراسة لدرجة توافر لنوع مشكلات الإدارة الصفية في مرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث الدولية تعزي لمتغير الجنس و المؤهل العلمي و سنوات الخدمة؟
3- ما سبل حل مشكلات الإدارة الصفية الأكثر شيوعا في المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر المعلمين؟

عينة الدراسة:

تكون مجتمع البحث من (4982) معلما و معلمة من معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة لعام (2008-2009) و عن طريق المعاينة العشوائية البسيطة كانت عينة الدراسة في (520) معلما ومعلمة و تمثل (10.44%) من مجتمع الدراسة باستثناء العينة الاستطلاعية من أفراد المجتمع الأصلي.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة.

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب النظري و الدراسات السابقة واستطلاع رأي عينة من المتخصصين في التربية عن طريق المقابلات الشخصية قام الباحث ببناء استبيان حيث تكون من 84 فقرة وفق سلم متدرج خماسي (بدرجة كبيرة جدا، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، بدرجة منعدمة موزعة على أربع مجالات (مشكلات تتعلق بالتلاميذ، مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية، مشكلات تتعلق بالمناهج الدراسية، مشكلات تتعلق بالمعلم).

و بعد عرضها على المحكمين أصبح الاستبيان في صورته النهائية يتكون من (46) فقرة.

الأساليب الإحصائية:

تم تحليل الاستبيان من خلال برنامج (SPSS) و من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Person) ومعامل ارتباط سبيرمان براون و معامل ألفا كرونباخ.

التكرارات و المتوسطات الحسابية اختبار T.test للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين، تحليل التباين الأحادي اختبار شيفيه البعدي Scheffe.

نتائج الدراسة:

توصل الباحث إلى أن المشكلات الأكثر شيوعا هي إكثار التلاميذ من الشكوى عن بعضهم البعض، كثرة استئذان التلاميذ للخروج أثناء الحصة، انشغال التلاميذ بأدواتهم المدرسية، الانشغال بالحديث الجانبي أثناء الحصة، ميل التلاميذ للقيام بحركات زائدة لإشهار أنفسهم على الترتيب. و تم ترتيب مشكلة تحدث التلاميذ بخشونة مع المعلم أثناء الحصة في المرتبة الأخيرة.

كما توصل الباحث إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الجنس في الدرجة الكلية بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة 0.05 بالنسبة للمشكلات ضبط الصف المتعلقة بالتلاميذ لصالح المعلمات كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في متوسط تقديرات المعلمين التقويمية لمشكلات الإدارة الصفية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في الدرجة الكلية.

بينما بالنسبة لمشكلات ضبط الصف المتعلقة بالتلاميذ فإنه توجد فروق دالة إحصائيا تعود للمؤهل العلمي عند المستوى 0.05 لصالح المؤهل العلمي (ديبلوم بكالوريوس).

كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند المستوى 0.05 تعزى لمتغير سنوات الخدمة بالنسبة للدرجة الكلية ما عدا المجال الثالث و هو المشكلات المتعلقة بالمناهج الدراسية. تعزى لمتغير سنوات الخدمة بالنسبة للذين تتراوح خبرتهم من (1-5) و من (6-10) سنوات و ذلك في الأبعاد التالية: (المشكلات المتعلقة بالتلاميذ، والمشكلات المتعلقة بالإدارة، و المشكلات المتعلقة بالمعلم).

كما بينت النتائج انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطات درجات تقدير معلمي المرحلة الابتدائية لمشكلات ضبط الصف المتعلقة بالتلاميذ تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة و ذلك لصالح المعلمين ذوي سنوات الخدمة التي تقل عن (5 سنوات).

أما بالنسبة لسبل علاج المشكلات الأكثر شيوعا في ضبط الصف التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية.

و من خلال نتائج المتوصل إليها اقترح الباحث مجموعة من الحلول حسب الأبعاد.

منها ما يقلل المشكلات المتعلقة بالتلاميذ و المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية و المشكلات المتعلقة بالمناهج الدراسية و المشكلات المتعلقة بالمعلم.

5- دراسة مخامرة كمال خليل و أبو سمرة محمود أحمد 2012:

بعنوان: أنماط الإدارة الصفية لدى معلمي مدارس مديرية تربية وكالة الغوث في الخليل و بيت لحم.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط الإدارة الصفية الأكثر شيوعا لدى معلمي مدارس مديرية تربية وكالة الغوث في الخليل و بيت لحم و بيان مدى اختلاف هذه الأنماط باختلاف متغيرات الدراسة

(الجنس، المؤهل العلمي وسنوات الخدمة و موقع المدرسة).

تساؤلات الدراسة:

1- ما أنماط الإدارة الصفية الأكثر شيوعا لدى معلمي مدارس مديرية تربية وكالة الغوث في "الخليل وبيت لحم" من وجهة نظرهم؟
2- هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لأنماط الإدارة الصفية في مدارس مديرية التربية وكالة الغوث في "الخليل و بيت لحم" باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس و المؤهل العلمي و سنوات الخبرة، موقع المدرسة؟

الفرضيات:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (ألفا≤0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لأنماط الإدارة الصفية في مدارس مديرية تربية وكالة الغوث في الخليل و بيت لحم تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(ألفا≤0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لأنماط الإدارة الصفية في مدارس مديرية تربية وكالة الغوث في الخليل و بيت لحم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (ألفا≤0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لأنماط الإدارة الصفية في مدارس مديرية تربية وكالة الغوث في الخليل و بيت لحم تعزى لمتغير سنوات الخدمة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (ألفا≤0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لأنماط الإدارة الصفية في مدارس مديرية تربية وكالة الغوث في الخليل و بيت لحم تعزى لمتغير موقع المدرسة.

عينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في مديرية تربية الخليل و بيت لحم و البالغ عددهم (565) معلما و معلمة تم اختيار عينة عشوائية عدد أفرادها (113) فردا بنسبة 20 % من مجتمع الدراسة.

المنهج: استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي نظرا لملاءمته لطبيعة الدراسة.

أداة الدراسة: استخدم الباحثان استبانة أعدها الباحثان و تم تطويرها من خلال الاستعانة بالأدب التربوي و الدراسات السابقة و تكونت الاستبانة من 45 فقرة موزعة على 3 محاور هي النمط اللاتوقراطي، النمط الديمقراطي، النمط الترسلي و لكل منهم 15 فقرة.

نتائج الدراسة:توصل الباحثان إلى النتائج التالية:

نمط الإدارة الصفية السائد هو نمط الإدارة الصفية الديمقراطية حيث جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره 0.48 و جاء في المرتبة الثانية نمط الإدارة الأتوقراطي بمتوسط حسابي قدره 2.15 و في المرتبة الأخيرة النمط الترسلي بمتوسط حسابي قدره 1.99.

كما وجد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (ألفا≤0.05) في أنماط الإدارة الصفية الثلاثة تعزى لمتغير الجنس، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نمطي الإدارة الصفية الأتوقراطي و الترسلي في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية للنمط الديمقراطي لصالح حملة المؤهل العلمي أعلى من بكالوريوس كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الإدارة الصفية تعزى لمتغير سنوات الخدمة كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الإدارة الصفية تعزى لمتغير موقع المدرسة. (مخامرة كمال خليل ، أبو سمرة محمود أحمد ، 2012، ص. 253-280).

ثانيا الدراسات الأجنبية:

1- دراسة هانسن أند جولي (2002) بعنوان:

Learning While managing : « The rôle of Quthority in Successful Classroom Management **دور السلطة في إنجاح إدارة الصف** » الغرض من هذه الدراسة تعلم أكثر السبل فعالية لإدارة الطلاب في مختلف الصفوف الإعدادية في المناطق الحضرية. نتائج هذه الدراسة تبين أن المعلمين الأقل استبدادية هم المسيطرين على الطلاب في الصفوف الدراسية، و أنهم الأقل مشكلات في إدارة الصفوف. كما أظهرت النتائج أن الإدارة عاملا أساسيا في سلوك الطلابو توفير بيئة التعلم محترمة.

2- دراسة هاملين (2003) بعنوان:

It Goes Without Saying Norverbal Communication Signales as a Tool of Establishing Effective classroom Management" إشارات الإتصال غير الشفهي أداة فعالة لإدارة الصفوف " هدفت الدراسة إلى دراسة دور الاتصال ألا شفهي (كلغة الجسد و الإيماءات) فيما يتصل بإدارة الصفوف في الحفاظ على البيئة التعليمية المنتجة، واستخدام استراتيجيات المعلمين على تهيئة بيئة تفضي إلى التعلم. أجريت هذه الدراسة في مدارس المرحلة الإعدادية. تم تحليل التفاعل لتقييم جدواها توصلت النتائج إلى فعالية مثل هذه الإشارات اللاشفهية في الحفاظ على البيئة التعليمية المنتجة و تهيئة بـيئية تفضي إلى التعلم. (الزايدي مسفر بن عواض، 2012-2013، ص 47)

3- دراسة دولنيك (2006) بعنوان:

Neuro-Lingustic Applications to Classroom Management : Reach Them TP Teach Them " التطبيقات اللغوية لإدارة الصفوف: الوصول إليهم لتعليمهم.

هدفت الدراسة إلى استخدام البرمجة اللغوية العصبية (NLP) في استراتيجيات و تقنيات إقامة اتصالات أفضل بين المعلمين و الطلاب في المدارس المتوسطة. و كانت النتيجة من هذه الدراسة

أن الغالبية العظمى من الطلاب أصبح لديهم دافعية إلى التعلم و تحقيق الذات كما و أنها شكلت لدى المعلمين دافعا للتغيير. و لذلك فإن استخدام استراتيجيات **(NLP)** فعالة في تطبيقات إدارة الصفوف الدراسية.

4- دراسة ويلسون (2006) بعنوان:

Teacher Perceptionias of Classroom Management Practives in Public Elementary Schools
" تصورات و ممارسات إدارة الصفوف في المدارس الابتدائية العامة.

كان الهدف دراسة تصورات معلمي المدارس الابتدائية في المدارس الحكومية في جنوب كاليفورنيا فيما يتعلق باستخدام تقنيات إدارة الصفوف، و على وجه التحديد دراسة الممارسات الجسدية و النفسية للحفاظ على الانضباط في الصفوف الدراسية. و أبرز النتائج أن المعلمين أكثر تعهدا لإدارة الصفوف مع وجود تقنياته عنهم في حالة عدم وجود التقنية، و أن الذين وصفوا أنفسهم بأنهم غير مستخدمين لتقنيات إدارة الصفوف هم في الحقيقة أكثر استخداما لها مما نتوقع.

و علاوة على ذلك فإن مختلف المتغيرات، مثل نوع الجنس، و الرتبة، سنوات الخبرة في مجال التدريس، و مستوى التعليم، قد أثرت على تصور المعلمين واستخدامهم لتقنيات إدارة الصفوف. فقد وجدت الدراسة أن لدى المعلمين تصور إيجابي عن إدارة الصفوف بتقنياته و أنها مؤثرة و أن إدارة الصفوف بدون استخدام تقنياته أمر غير فعال. على العكس من ذلك كان لدى المعلمات تصور سلبي عن إدارة الصفوف بتقنياته على اعتبار أنها غير فعالة. كما أكدت الدراسة أن الارتباط الإحصائي بين مستوى فعالية إدارة الصفوف بتقنياته و الممارسة لها كبير. (الزايدي مسفر بن عواض، 2012-2013، ص. 48)

5- 2 دراسات سابقة في التعلم النشط:

1- دراسة عشا انتصار خليل و فريال محمد أبو عواد و آخران 2008:

بعنوان: أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية و التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية.

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية و التحصيل الأكاديمي.

تساؤلات الدراسة:

1- ما أثر إستراتيجية التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية لدى طلبة كلية العلوم التربوية؟
2- ما أثر إستراتيجية التعلم النشط في تنمية التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية؟

الفرضيات :

- توجد فروق جوهرية على مقياس الفاعلية الذاتية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التي تعرضت لإستراتيجية التعلم النشط و متوسط أداء المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي؟
- توجد فروق جوهرية في التحصيل الأكاديمي في مادة الإرشاد التربوي بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التي تعرضت لإستراتيجية التعلم النشط و متوسط أداء المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي؟

عينة الدراسة:

تم اختيار العينة من طلبة كلية العلوم التربوية و الجامعية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن عن الاختيار العشوائي حيث بلغ (59) طالبة من شعبتين مختلفتين فكان عدد عناصر المجموعة التجريبية (29) و عناصر المجموعة الضابطة (30).

المنهج: استخدم الباحثون المنهج التجريبي للكشف على نتائج الدراسة.

أدوات الدراسة:

تم استخدام مقياس الفاعلية الذاتية الذي طوره (غانم 2007) يتكون من (30) فقرة موزعة على تدرج خماسي (تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، متردد، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق بشكل مطلق) و تقيس بعدين هما: الفاعلية الذاتية، و الفاعلية الذاتية الخاصة.

- اختبار التحصيل الأكاديمي في مادة الإرشاد التربوي ضمن مستويات ثلاثة حسب تصنيف بلوم (المعرفة، الفهم، التطبيق) و يتكون من 2 فقرة و توزعت الفقرات على المستويات الثلاثة. واختبار من متعدد وكان عدد البدائل (4).

النتائج: بعد تدريس العينة الضابطة بطريقة المحاضرة و المجموعة التجريبية باستراتيجيات التعلم النشط تم الحصول على ما يلي:

- من خلال المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية تم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) على مقياس الفاعلية الذاتية البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بين المجموعتين التجريبية و الضابطة على الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية و أثر إستراتيجية التعلم النشط على الفاعلية الذاتية للطالبات و على تحصيلهم الأكاديمي. (عشا انتصار خليل و آخرون، 2012، ص. 519-542).

2- دراسة الزايدي فاطمة بنت خلف الله عمر 1430/2009:

العنوان: أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الإبتكاري و التحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدارس الحكومية بمدينة مكة مقارنة بالطريقة القديمة.

تساؤلات الدراسة:

1- ما أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.
2- ما أثر التعلم النشط في التحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.
3- ما العلاقة الارتباطية بين التفكير الابتكاري و التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث متوسط عينة الدراسة.

فرضيات الدراسة:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية و متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الابتكاري فيما يتعلق بقدرة الطلاقة بعد الضبط القبلي.
2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الابتكاري فيما يتعلق بقدرة المرونة بعد الضبط القبلي.
3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية و متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الابتكاري فيما يتعلق بقدرة الأصالة بعد الضبط القبلي.
4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية و متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الابتكاري فيما يتعلق بقدرة التفاصيل بعد الضبط القبلي.
5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية و متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الابتكاري فيما يتعلق بالقدرة الكلية للتفكير الابتكاري بعد الضبط القبلي.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية و متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في مادة العلوم، عند مستويات التحصيل الدنيا بعد ضبط التحصيل القبلي.

7- نفس الفردية نغير فقط مستويات التحصيل العليا.

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في مادة العلوم عند التحصيل الكلي عند مستويات التحصيل الدنيا و العليا بعد ضبط التحصيل القبلي.

9- لا توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الابتكاري و التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط عينة الدراسة.

عينة الدراسة:

مجتمع البحث اشتمل على جميع طالبات الصف الثالث المتوسط اللاتي يدرسن في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية و التعليم بالعاصمة المقدسة لعام (2007-2008).

و عن العينة القصدية الفرضية حيث بلغ عددها (56) طالبة فكانت العينة التجريبية (29) طالبة و العينة الضابطة (27) طالبة.

المنهج المستخدم:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي لقياس أثر التعليم عن طريق استراتيجية التعلم النشط.

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة اختبار تورانس للتفكير الابتكاري (الأشكال و الصور) (ب).

- اختبار تحصيلي في مادة الشغل و الطاقة و تم و الطاقة و تم تضمينه من طرف الباحثة و كان مصمم حسب مستويات تصنيف بلوم في المجال المعرفي بالنسبة للأهداف و تم تحديد الأهداف في ستة مستويات، مستويات دنيا (التذكر، الفهم، التطبيق) و مستويات عليا (التحليل، التركيب التطبيق).

نتائج الدراسة:

بعد تطبيق العملية التعليمية عن طريق التعلم النشط تم التواصل إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعد لمقياس التفكير الابتكاري

لكل من بعد المرونة الأصالة الطلاقة. كما وجدت الباحثة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي اختبار التحصيل الدراسي في مادة العلوم عند مستويات التحصيل الدنيا و عند مستويات التحصيل العليا بعد ضبط التحصيل القبلي.

فقد تم رفض جميع الفرضيات الإحصائية و قبول الفرضيات البديلة بالنسبة للجميع الفرضيات التي اقترحتها الباحثة لأن التعلم النشط كما وضحت الباحثة يركز على الإبداع و الإلهام من حيث إنجاز المشاريع و العمال على مستوى رفيع كما أن التعلم النشط له أثر في التحصيل الدراسي لأن طبيعة التعلم النشط تركز على نشاط المتعلم و بناء المعرفة بنفسه و هذا ما أفرزته نتيجة تحليل الفرض التاسع حيث وجدت الباحثة علاقة علاقة ارتباطية بين التفكير الابتكاري و التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طالبات السنة الثالثة متوسط عينة الدراسة.

3- دراسة الأسطل محمد زياد 2010:

بعنوان: أثر تطبيق استراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التاريخ و في تنمية و تفكيرهم الناقد.

تهدف الدراسة إلى تقصي أثر تطبيق استراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي في مادة التاريخ و في تنمية تفكيرهم الناقد في الأردن.

تساؤلات الدراسة:

1- ما أثر تطبيق استراتيجيتين للتعلم النشط (المناقشة النشطة و المحاضرة المعدلة) مقارنة بالطريقة الاعتيادية في تنمية التفكير الناقد في مادة التاريخ لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة التاريخ؟
2- ما أثر تطبيق استراتيجيتين للتعلم النشط (المناقشة النشطة و المحاضرة المعدلة) مقارنة بالطريقة الاعتيادية في تنمية التفكير الناقد في مادة التاريخ لدى طلاب الصف التاسع أساسي؟

عينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من المدارس الحكومية التابعة لمديرية عمان الرابعة للتربية و التعليم و التي اشتملت على الصف التاسع الأساسي للذكور و بلغ عدد هذه المدارس (23) مدرسة و بها (4204) طالب و عن طريق المعاينة العشوائية التجميعية لاختبار عينة الدراسة تم اختيار (3) مدارس و من كل مدرسة تم اختيار شعبة واحدة لطلاب الصف التاسع أساسي.

فكانت مجموعتين تجريبيتين الأولى (38) طالب و الثانية (36) طالب بينما العينة الضابطة فكانت (34) طالب.

المنهج: استخدم الباحث المنهج التجريبي لدراسة أثر استراتيجي التعلم النشط بالنسبة للتحصيل الدراسي و التفكير الناقد.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث أداتين هما:

الاختبار التحصيلي و هو من إعداد الباحث و هو لقياس مدى التحصيل في مقرر التاريخ عند طلاب عينة الدراسة و يحتوي على 50 فقرة حسب المستويات الثلاثة لبلوم (تذكر، فهم، تطبيق) و هو من نوع الاختبار من متعدد بأربعة بدائل.

و الأداة الثانية هي اختبار التفكير الناقد و هو اختبار كاليفورنيا (2000) و قد طورته للبيئة العربية مريم الربضي (2004) و يتكون من (34) فقرة تقيس خمس مهارات للتفكير الناقد من خلال الاختبارات الفرعية الآتية (التحليل، الاستقصاء، الاستنتاج، الاستدلال، التعميم) و لكل فقرة أربعة أو خمسة بدائل و بديل واحد فقط صحيح.

النتائج:

بعد أن خضعت المجموعة التجريبية الأولى لإستراتيجية التدريس بالمناقشة النشطة و المجموعة التجريبية الثانية طبق عليها إستراتيجية المحاضرة المعدلة بينما المجموعة الضابطة تعرضت للطريقة الاعتيادية تم الحصول على:

- توجد فروق دالة إحصائيا عند المستوى (0.03) بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي تعزى لإستراتيجية التدريس كما أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) في التحصيل البعدي لطلبة الصف التاسع أساسي في مادة التاريخ يعزى لإستراتيجية التدريس لصالح إستراتيجية المناقشة النشطة و الطريقة الاعتيادية لصالح إستراتيجية المناقشة النشطة و وجود فروق بين من درسوا بإستراتيجية المحاضرة المعدلة و الطريقة الاعتيادية لصالح إستراتيجية المحاضرة المعدلة.
- تم وجود فروق دالة إحصائيا عند المستوى (0.05) بين متوسطات التفكير الناقد لدى طلاب الصف التاسع أساسي تعزى إلى إستراتيجية التدريس بإستراتيجية المناقشة النشطة و توجد فروق بين التدريس بإستراتيجية المحاضرة المعدلة واستخدام الطريقة الاعتيادية لصالح المحاضرة المعدلة في تنمية التفكير الناقد لدى عينة الدراسة.

- و منه فإنه يوجد أثر لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط في المجموعة الأولى و الثانية التجريبيتين من حيث التحصيل الدراسي في مادة التاريخ و من حيث التفكير الناقد لدى عينة الدراسة.

4- دراسة القحطاني أمل سعيد 2011:

بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط و إستراتيجيته في تعديل الاعتقادات نحوه لدى معلمات الجغرافيا للصف السادس الابتدائي بالرياض.

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط واستراتيجياته في تعديل الاعتقادات نحوه لدى معلمات الجغرافيا للصف السادس الابتدائي بالرياض.

تساؤلات الدراسة:

ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط واستراتيجياته في تعديل الاعتقادات نحوه لدى معلمات الجغرافيا للصف السادس ابتدائي بالرياض.

و يتفرع عنه تساؤلات:

1- ما النموذج المقترح لتصميم برنامج تدريبي قائم على التعلم النشط واستراتيجياته لتعديل الاعتقادات نحوه لدى معلمات الجغرافيا للصف السادس الابتدائي بالرياض؟
2- ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على التعلم النشط واستراتيجياته في تعديل الاعتقادات نحوه لدى معلمات الجغرافيا للصف السادس الابتدائي بالرياض؟

فرضيات الدراسة :

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند المستوى 0.05) بين متوسط درجات معلمات الجغرافيا (عينة البحث) قبل البرنامج التدريبي و بعده في مقياس الاعتقادات نحو التعلم النشط.

الفرضيات الجزئية:

1-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\leq$0.05) بين متوسطي درجات معلمات الجغرافيا (عينة البحث) قبل البرنامج التدريبي و بعده في الاعتقادات المتعلقة بالتخطيط للدرس.

1-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى (≤0.05) بين متوسطي درجات معلمات الجغرافيا (عينة البحث) قبل البرنامج التدريبي و بعده في الاعتقادات المتعلقة بمشاركة الطالبات في تعلم محتوى الدرس.

1-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(≤0.05) بين متوسطي درجات معلمات الجغرافيا لعينة البحث قبل البرنامج التدريبي و بعده في الاعتقادات المتعلقة ببيئة الصف.

1-4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≤0.05) بين متوسطي درجات معلمات الجغرافيا لعينة البحث قبل البرنامج التدريبي و بعده في الاعتقادات المتعلقة بتعاون الطالبات داخل الصف.

1-5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≤0.05) بين متوسطي درجات معلمات الجغرافيا لعينة البحث قبل البرنامج التدريبي و بعده في الاعتقادات المتعلقة بمشاركة الطالبات في الحوار و المناقشة في الصف.

1-6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≤0.05) بين متوسطي درجات معلمات الجغرافيا لعينة البحث قبل البرنامج التدريبي و بعده في الاعتقادات المتعلقة بتقويم الطالبات.

1-7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≤0.05) بين متوسطي درجات معلمات الجغرافيا لعينة البحث قبل البرنامج التدريبي و بعده في الاعتقادات المتعلقة بمصادر التعلم.

عينة الدراسة:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمات الجغرافيا للصف السادس الابتدائي بالرياض في المملكة العربية السعودية وعددهن (103) معلمة و عن طريق المعاينة العشوائية تكونت عينة البحث من (63) معلمة من معلمات الجغرافيا للصف السادس ابتدائي بمدينة الرياض.

منهج البحث:اتبعت الباحثة المنهج التجريبي نظام المجموعة الواحدة.

أدوات الدراسة:

أعدت الباحثة مقياس لقياس الاعتقادات نحو التعلم النشط و تتكون من (34) عبارة منها (17) عبارة سلبية و(18) عبارة إيجابية فكانت الإجابة على سلم خماسي (موافقة بشدة، موافقة، محايدة، غير موافقة، غير موافقة بشدة) (1،2،3،4،5) على التوالي.

نتائج الدراسة:

أسفرت النتائج أن البرنامج التدريبي المقترح كان له تأثير عن المجموعة التجريبية في تعديل الاعتقادات نحو التعلم النشط و أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية

قبل و بعد تطبيق البرنامج التدريبي بالنسبة للاعتقادات المتعلقة بكل من التخطيط للتدريس مشاركة الطالبات في التعلم، الاعتقادات المتعلقة بالبيئة الصفية و بتعاون الطالبات داخل الصف، و كذلك فروق بالنسبة لتقويم الطالبات و كذلك المتعلقة بمصادر التعلم مما أدى إلى أن البرنامج التدريبي كان له فاعليته في تأثيره على معتقدات معلمات الجغرافيا نحو التعلم النشط و إستراتيجيته. (القحطاني أمل سعيد 2014، ص.417-458).

5- دراسة الزهراني جمعان بن محسن بن محمد 2012:

بعنوان: دراسة واقع تدريس التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء إستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المشرفين التربويين.

هدفت الدراسة إلى تقييم تدريس التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء إستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة الطائف و مدينة مكة المكرمة من حيث استخدام المعلمين لمجموعة من الاستراتيجيات.

تساؤلات الدراسة:

ما مستوى تدريس معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية باستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة الطائف و مدينة مكة المكرمة و تفرع عنه الأسئلة التالية:

1- ما مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لإستراتيجيات التعلم النشط المحددة في الدراسة من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة الطائف و مدينة مكة المكرمة؟
2- ما معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس التربية الإسلامية من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة الطائف و مدينة مكة المكرمة؟
3- ما مقومات استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس التربية الإسلامية من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة الطائف و مدينة مكة المكرمة؟
4- ما دلالة الفروق بين تقدير المشرفين بمحافظة الطائف و مدينة مكة المكرمة لمدى استخدام معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط؟
5- ما دلالة الفروق بين تقدير المشرفين لمدى استخدام معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط وفقا لسنوات الخدمة؟
6- ما دلالة الفروق بين تقدير المشرفين لمدى استخدام معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط وفقا لسنوات في مجال الإشراف؟

عينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من (59) مشرفا تربويا للتربية الإسلامية بمحافظة الطائف و مدينة مكة المكرمة و هم جميع المشرفين في هاتين المدينتين.

المنهج: استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي.

أداة الدراسة:

تمثل في استبانة تقييم تدريس التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المشرفين التربويين من إعداد الباحث.

و هي تتكون من محورين محور مخصص لقياس المقومات و المعيقات و يتكون من 8 بنود مخصصة للمقومات و 5بنود لقياس المعيقات و المحور الثاني خصص لإستراتيجيات التعلم النشط و هي: حل المشكلات، التعلم التعاوني، الاكتشاف الموجه، خرائط المفاهيم، فكر زاوج شارك) على سلم خماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

الأساليب الإحصائية:

- اختبار كاي مربع لحسن المطابقة.
- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة.
- اختبار تحليل التباين الأحادي.

النتائج:

أظهرت الدراسة أن معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف و مدينة مكة المكرمة يستخدموا استراتيجيات التعلم النشط الخمسة المقترحة يتنوع و بشكل جيد.

و خلصت إلى وجود مقومات استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس التربية الإسلامية من وجهة نظر المشرفين التربويين و منها (توافق المقررات الدراسية لمواد التربية الإسلامية مع التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط. و قيام المشرف التربوي بدوره في تطوير أداء المعلم عن طريق الدورات التدريبية. كما توصل إلى وجوده مجموعة من معوقات استخدام إستراتيجية التعلم النشط منها: نقص الإمكانيات المادية المتلائمة مع التدريس بالتعلم النشط كثرة عدد الطلاب، تدني خبرة المعلم في استخدام استراتيجيات التعلم النشط.

كما توصلت الباحثة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تقديرات المشرفين و تعود لاختلاف مكان العمل وسنوات الخدمة بالنسبة للمعلمين و سنوات الخدمة في مجال الإشراف بالنسبة للمشرفين التربويين.

5-3الدراسات الخاصة بالإدارة الصفية و التعلم النشط:

1- دراسة الياسين وفاء سالم و المسيليم محمد يوسف 2012:

بعنوان: إستراتيجيات التعلم التعاوني و علاقتها بفاعلية الإدارة الصفية دراسة ميدانية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير تطبيق التعلم التعاوني كإستراتيجية تعليمية لزيادة فاعلية الإدارة الصفية.

تساؤلات الدراسة:

1- ما أثر تطبيق التعلم التعاوني كإستراتيجية تعليمية في زيادة فاعلية الإدارة الصفية؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر العينة حول استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني لزيادة فاعلية الإدارة الصفية تبعا لمتغيرات الدراسة (الجنس، الجنسية، سنوات الخبرة، الدرجة العلمية، التخصص؟

عينة الدراسة:

إشمتلت عينة الدراسة على 256 معلما و معلمة للمرحلة الثانوية من جميع التخصصات العلمية الأساسية و كانوا جميعا من منطقة العاصمة التعليمية.

المنهج: استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي.

أداة الدراسة:

تم تطبيق استبانة تتكون من 31 عبارة و كانت الإجابة على سلم ثلاثي لا أوافق، غير متأكدة، أوافق (1، 2، 3) على التوالي.

حيث احتوت الاستبانة على ثلاث أبعاد الأول للمعلم و الثاني للتلاميذ و الثالث مشترك بين المعلم و التلميذ.

نتائج الدراسة:

توصل الباحث إلى النتائج التالية:من خلال المحور الأول تبين أن للتعلم التعاوني و فاعليته في ضبط الصف و أن (9.8 %) من العينة اتفقوا على ذلك و يزيد من قدرة المعلم على ضبط التلاميذ و متابعة نشاطاتهم و أن نسبة (88.4 %) من المعلمين ينفقون على زيادة تحمل المسؤولية الفردية و الجماعية اتجاه التلاميذ.

و بالنسبة للمحور الثاني فإن العينة تتفق بنسبة (90.8%) على أن تطبيق التعلم التعاوني يعمل على تعزيز السلوك الإيجابي لدى التلاميذ و هذا يدعم الإدارة الفاعلة للصف و قد اعتقد الباحثان أن درجة الموافقة العالية تأتي من العلاقة الوطيدة بين التعلم التعاوني و الإدارة الصفية تتطلب تحقيق درجات عالية من التفاعلية الصفية للتلاميذ.

كما أنه يتيح الفرصة بكل من المعلم و المتعلم للاستفادة القصوى من الوقت المتاح للحصة الواحدة.

- توصلا إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا من وجهة نظر العينة حول إستراتيجية التعلم التعاوني لزيادة فاعلية الإدارة الصفية تبعا لمتغير (الجنس، الجنسية، سنوات الخبرة، الدرجة العلمية، التخصص). (الياسين وفاء سالم ، المسيليم محمد يوسف ، 2014، ص.49-87).

6- تعقيب على الدراسات السابقة و موقع الدراسة الحالية منها :

لقد تم تقسيم الدراسات السابقة إلى قسمين دراسات عربية و دراسات أجنبية دراسات خاصة بالإدارة الصفية ودراسات خاصة باستراتيجيات التعلم النشط باعتبار أن هذه الأخيرة أحد أبعاد الادارة الصفية الفعّالة ، و قد تم ترتيبها حسب التسلسل التاريخي من القديم إلى الحديث، و من الملاحظ أن معظم الدراسات التي قد تناولت إدارة الصف قد تم التركيز عليها من زوايا مختلفة، حيث درس "حسن الطعاني" (2007) درجة ممارسة المعلمين في مرحلة التعليم الثانوي لمهارات الإدارة الصفية ، وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة في صياغة تساؤلات الدراسة بينما درس كل من "عارف مطر" (2009) المشكلات التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية و سبل التغلب عليها و درس "كمال خليل مخامرة" (2002) دور السلطة في إنجاح إدارة الصفوف بينما قام "هابلين" (2003) بدراسة أثر الاتصال غير الشفهي في تفعيل إدارة الصفوف، بينما "بهاويلسن" (2006) قد درست دور الممارسات الجسدية و النفسية للحفاظ على الانضباط الصفي، كما أن لكل من معامل الجنس و الخبرة و الرتبة الأثر في تصورات المعلمين واستخدامهم لتقنيات التي تؤثر في إدارة الصفوف.

كما أن معظم الدراسات تؤكد في هدفها على محاولة التعرف على الإدارة الصفية في المرحلة الابتدائية و عليه فإن الدراسة الحالية تتفق معها في كونها تركز على معرفة واقع الإدارة الصفية في المرحلة

الابتدائية لكن من حيث ادراكهم وحاجاتهم التكوينية للإدارة الصفية الفعّالة، كما تتفق معها في أنها اشتركت معها في بعض مجالات الإدارة الصفية فدراسة "حسن الطعاني" تناولت مجالات هي (إدارة السلوك، التخطيط للإدارة الصفية، الأنشطة الصفية، التفاعل الصفي، التعليمات و الأنظمة المدرسية الإرشاد التربوي، التحضير، التقويم) بينما الدراسة الحالية تناولت احدى عشرة مجالا للإدارة الصفية الفعّالة و هي: (الأهداف و الكفاءات المستهدفة، تنفيذ الدرس، الإشراف و المتابعة، الأنشطة التعليمية الانضباط الصفي، التقويم، التغذية الراجعة، استراتيجيات التعلم التعاوني، استراتيجيات التعلم بحل المشكلات و التعلم بالإستكشاف، الدافعية للتعلم).

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة كل من "الطعاني حسن" (2009) ودراسة " فريحات عمار عبد الله وآخرون " (2009) ودراسة " المقيد عارف مطر" (2009) في دراستها للفروق ومراهنتها على متغير الجنس ، والخبرة المهنية ، والمؤهل العلمي كمتغيرات مستقلة لها دور في في درجة استجابات أفراد العينة على المقياس المستخدم في الدراسة

كما تتفق مع كل من دراسة "المقيد عارف مطر " (2009) و دراسة "كمال خليل مخامرة و محمود أحمد أبو سمرة" (2012) في طبيعة المنهج المستخدم و هو المنهج الوصفي باعتباره المنهج الذي يحقق أهداف الدراسة. بينما الدراسات التي تناولت متغير التعلم النشط فتناولت التعلم النشط مع عدة متغيرات فدراسة "فاطمة بنت خلف الله عمير الزايدي" (2009) درست أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الإبتكاري و التحصيل الدراسي، و دراسة " الأسطل محمد زياد " (2010) و التي بينت أثر تطبيق إستراتيجيتين (استراتيجية المناقشة النشطة و المحاضرة المعدلة) من استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل الطلاب و تنمية تفكيرهم الناقد. و هذا يبين أهمية الدراسة الحالية في أن تتبنى الإدارة الصفية إستراتيجيات التعلم النشط في تفعيل الإدارة الصفية وهذا ما تم اعتباره بالادارة الصفية الفعّالة في الدراسة الحالية ، و بالتالي انعكاسها على تحصيل التلاميذ و تنمية تفكيرهم الإبتكاري و الناقد. و كذا دراسة "خليل عشا و فريال محمد أبو عواد و آخران" (2008) و التي بينت أثر إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية و التحصيل الأكاديمي، و كذلك دراسة "أمل سعيد القحطاني" (2011/2010) و التي بينت أثر برنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم النشط في تعديل الاعتقادات نحوه بالصف السادس إبتدائي، مما بين أهمية استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في الإدارة الصفية. و هذا ما تبنته الدراسة الحالية وقد أطلق عليه مصطلح الإدارة الصفية الفعّالة بتبنيها لاستراتيجيات التعلم النشط .

كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة " وفاء سالم و المسيليم محمد يوسف" (2012) في تبيان أثر استراتيجيات التعلم النشط (استراتيجية التعلم التعاوني) بفاعلية الادارة الصفية وهو ما تحاول الدراسة

الحالية تناوله من خلال معرفة درجة إدراك وحاجة المعلمين للإدارة الصفية الفعّالة ، و الادارة الصفية الفعاّلة هي التي تتبنى استراتيجيات التعلم النشط في التدريس.

أما فيما يخص نماذج مقترحة لتطوير الإدارة الصفية فإن الباحثة لم تجد دراسة سابقة في حدود إمكانياتها تناولت تطوير الإدارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي ، و لأن تطوير الادارة الصفية تكتسي أهمية كبيرة و خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي جاءت الدراسة الحالية لتقترح نموذج (Modèle) لتطوير الإدارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي على ضوء واقع ادراك المعلمين وحاجاتهم التكوينية للإدارة الصفية الفعّالة ، قصد الحصول على إدارة صفية فعّالة تساير التطور العلمي لنظريات التربية و التعلم و الحصول على تعلم فعّال و معلم فعّال و ذلك من خلال تشجيع المتعلم على تحمل مسؤولياته عن طريق الانضباط الذاتي. و كذلك من خلال مساعدة المعلم على تجاوز كل العقبات التي قد تواجهه في ادارته للصف قصد تحقيق متعلم فعّال نبلغ من خلاله تحقيق غايات المجتمع و تطوره.

7 –مصطلحات الدراسة:

7 –1– تعريف الادارة الصفية الفعّالة:

يتكون هذا المصطلح من شقين هما الادارة والصف

7 –1–1– الادارة لغة:

مشتقة من الفعل أدار أي سير شؤون عمومية أو خاصة بمعنى تحكم أو وجه.

(lapetit l'arousse, 1989, P38)

كما تعني تقديم الخدمة للغير وهي مشتقة من الكلمة اللاتينية ministertad المكونة من مقطعين والتي تعني تقديم العون للآخرين.

7 –1–2–الإدارة اصطلاحا:

الإدارة هي عملية تجميع عوامل الإنتاج المختلفة من رأس مال، قوى عاملة وموارد طبيعية والتأليف بينهما من أجل استغلالها بفاعلية للحصول على الأهداف.

(بن حمود سكينة، 2012، ص. 9)

وعرف محمد عبد الرحيم عدس الإدارة بأنها مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها يقوم بها أفراد معنيون من أجل بلوغ أهداف مرسومة مسبقا (نوال العشي، 2008، ص. 17).

7 –1–3– الادارة الصفية اصطلاحا:

الادارة الصفية مركبة من مصطلحين هما الإدارة والصف وقد اعتبرها (راند و لف) هي مجموعة الممارسات أو التطبيقات التربوية التي يستخدمها المعلم من أجل تشجيع تلاميذه على تطور التعلم المستقل لديهم وتطبيق الرقابة الذاتية لذلك التعلم.

وعرفها كل من (علي كريم ناصر و الديلمي أحمد محمد مخلف) بأنها:

" تنظيم البيئة الصفية لتوفير المناخ الملائم لقيادة وتوجيه العملية التعليمية التعلّمية نحو تحقيق أهدافها من خلال تفاعل أطراف العملية تفاعلا يقوم على حسن توزيع الأدوار بين المعلم وطلابه.

7-1-4- الادارة الصفية الفعّالة اصطلاحا:

الادارة الصفية الفعّالة كما عرفها (الخطايبة ماجد وآخرون، 2002، ص. 20) بأنها :" مجموعة الاجراءات التنظيمية المصححة وفق مبادئ وقواعد تضمن تحقيق بيئة تعليمية فعّالة من خلال الأنشطة التي يقوم بها المعلم في الصف والتي تتميز بحفظ النظام والعلاقات الانسانية وملاحظة الطلبة وتقديم تغذية راجعة لهم وتقويمهم مع متابعة سلوك المتعلمين عن طريق سجلات خاصة.

7-1-5- تعريف الباحثة للإدارة الصفية الفعّالة

هي عملية إدارية تتضمن مجموعة من الاجراءات والأنشطة التنظيمية والتنفيذية والمتمثلة في تحديد الأهداف التعليمية، وضع خطة لتنفيذ الدرس، الاشراف ومتابعة التلاميذ داخل الصف، التحكم في الانضباط الصفي لضمان السير الحسن للصف، ورفع دافعية التلاميذ للتعلم عن طريق الأنشطة التعليمية التعلّمية في ضوء استراتيجية التعلم التعاوني و استراتيجية التعلم بحل المشكلات والتعلم بالاستكشاف ثم تقويمها وإعطاء تغذية راجعة لهم وفق ما تم تحقيقه من إنجازات تضمن في النهاية بيئة صفية فعّالة منتجة تفضي إلى التعلم ،حيث يبني المتعلم تعلّماته بنفسه. للحصول على أفضل النتائج بأقل جهد و أقل وقت ممكن وبأقل التكاليف.

7-1-6- الإدارة الصفية الفعّالة إجرائيا:

هي الدرجة التي يحصل عليها معلموا التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة من خلال استجاباتهم عن عبارات مقياس الادارة الصفية الفعّالة

7-1-7تعريف الباحثة لتطوير الإدارة الصفية:

هي عملية تحسين فاعلية المعلم في الأداء التعليمي و البيداغوجي عن طريق تعريضه لمجموعة من الخبرات المنظمة في إطار عملية التكوين والإعداد يضمن له تنمية معلوماته و مهاراته و وجدانه وسلوكياته و تحديثها بشكل مستمر بحيث يستطيع عن طريقها تحقيق التحصيل الكمي و النوعي للمتعلمين (تحقيق الكفاءات و الأهداف المسطرة) وفق أربعة مراحل هي مرحلة الاستقصاء والتحليل ومرحلة التخطيط ، ومرحلة الإعداد والتكوين ، ومرحلة التقويم .

7-2- تعريف إستراتيجيات التعلم النشط:

7-2-1- الإستراتيجية لغة:

الإستراتيجية هي كلمة يونانية اشتقت من الكلمة "Strategos" وتعني فن الحرب أي القدرة على وضع الخطط وإدارة القتال في ساحة المعركة (أبو رياش حسين محمد، 2007، ص. 206).

7-2-2- الاستراتيجية اصطلاحا:

عرفها (جابر عبد الحميد جابر، 2009، ص. 307) بقوله:" يقصد بالإستراتيجية مجموعة الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ وتؤثر فيما تم تعلمه، بما في ذلك الذاكرة والعمليات الميتامعرفية إنها الإستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات تعلم معينة".

وعرفها بيسونتي وسيرون (pesenti,n, seron,x, 2004 ,P163) على أنها:

" مجموعة من العمليات التي يستخدمها الفرد لإنجاز مهمة تعريف معرفية"

7-2-3- التعلم اصطلاحا:

التعلم عملية يغير بها الانسان مجرى حياته بصورة مستمرة نتيجة لتفاعله مع بيئته وهذا التغير يجري في شخصية المتعلم من نواحي ثلاثة:

1- الناحية الفكرية: وهي ما يتعلق بتحصيل العلوم والمعارف.

2- الناحية العملية: وهي ما يتعلق بتكوين العادات والمهارات.

3- الناحية العاطفية: وهي ما يتعلق بتهذيب الحس الخلقي والنفسي والروحي.

(الطراونة، خليف يوسف، 2004، ص. 101).

أما الاتجاه السلوكي فيعرفه بأنه:" تغير ظاهر في السلوك نتيجة الممارسة ثابت نسبيا".

والمعنى أن التعلم يتضمن التغيير والتعديل في ما يعرضه المتعلم من سلوك أي يكون قابل للملاحظة يترتب على مواقف الممارسة والخبرة ثابت نسبيا (قطامي يوسف، قطامي نايفة، 2000، ص. 12).

إذا التعلم هو ما يحدثه المعلم من تغير في شخصية المتعلم معرفيا و وجدانيا و مهاراتيا عن طريق تفاعله وحل المشكلات التي تعرض إليها

7-2-4- التعلم النشط اصطلاحا:

عرفه كل من مايرز وجونز (Myes & Jones 2006) أنه " هو البيئة التعليمية التي تتيح للطلبة التحدث و الإصغاء الجيد والقراءة والكتابة والتأمل العميق وذلك من خلال استخدام تقنيات وأساليب متعددة مثل حل المشكلات والمجموعات الصغيرة والمحاكاة ودراسة الحالة. ولعب الدور وغيرها من الأنشطة التي تتطلب من التلاميذ أن يقوموا بتطبيق ما تعلموه في عالم الواقع (سعادة جودت أحمد ، 2006، ص. 30).

7-2-5تعريف الباحثة للتعلم النشط:

هو مشاركة المتعلم في الحوار البناء والإصغاء الجيد والقراءة والكتابة والتفكير والتحليل السليم والتأمل المنطقي والعميق في كل ما تم طرحه في المادة الدراسية أو ما تم طرحه من قضايا داخل البيئة الصفية مستخدما تقنيات تدل على نشاطه وتفاعله مثل حل المشكلات التعلم التعاوني داخل المجموعات الصغيرة لعب الدور وغيرها من الأنشطة التي تعكس تفاعله ونشاطه ومساهمته الشخصية في بناء شخصيته من

خلال التوجيهات المدروسة والمخططة من طرف المعلم قصد بناء شخصية متكاملة معرفيا ووجدانيا ونفسيا وسلوكيا.

7-2-6- تعريف الباحثة لاستراتيجيات التعلم النشط:

هي مجموعة الأساليب التي تتبناها النظرية البنائية والتي تعبر عن التعلم النشط والمتمثلة في تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني أو إستراتيجية التعلم بحل المشكلات أو التعلم بالاستكشاف بحيث يكون التلميذ طرفا فاعلا فيها ، حيث يكون نشطا وفعال وذلك من خلال تواجده في بيئة غنية ومتنوعة تسمح له بالإصغاء الايجابي والحوار البناء والمناقشة والتحليل السليم لكل ما يتم عرضه من موضوعات مع تشجيع وتوجيه المعلم له ومتابعته والإشراف عليه، بحيث يبنون تعلّماتهم بأنفسهم.

7-2-7- إستراتيجيات التعلم النشط إجرائيا:

هي الدرجة التي يتحصل عليها معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة من خلال استجابتهم لعبارات البعد التاسع (استراتيجية التعلم التعاوني) ولعبارات البعد العاشر (استراتيجيات التعلم بحل المشكلات والتعلم بالاستكشاف) سواء بالنسبة لدرجة الادراك أو لدرجة الحاجة.

7-3- تعريف النموذج:

7-3-1- النموذج لغة:

جاء في معجم (la petit larousse,1998 ,P 631) أن النموذج من الناحية الديداكتيكية هو بنية مقننة تستعمل من أجل تعريف عدة مظاهر توجد فيما بينها بعض العلاقات.

7-3-2- النموذج اصطلاحا:

هو من المصطلحات التي عرفت انتشارا واسعا في مجال العلوم الانسانية الحديثة وعرفه" فان دالين" بأنه:" ايجاد تركيب أو هيكل يمكن من تقديم المفاهيم بطريقة يستطيع بها الباحثون أن يتوصلوا إلى استبصار مفيد فيما يدرسون من ظاهرات.

ويضيف" الدريج" على أن النماذج تشكل إطارا مفاهيميا ضروريا لتنشيط البحث وتوجيه الممارسات التربوية والتعلمية في ظل غياب نظريات شاملة تضمم كل الخصائص والمتغيرات وصالحة لكل المدرسين والطلاب وتنطبق على مختلف المستويات. (الدريج محمد، 2000، ص. 22 – 29)

بينما عرفه " بل وهاردجريف" (Bill and hardgrave) على أنه: تمثيل نظري مبسط للعالم الحقيقي فهو بناء متماثل مع الواقع أو مع الواقع المتوقع (خليف لينا شحادة، 2010، ص. 85).

7-3-3- النموذج إجرائيا:

هو نسبة الموافقة التي أدلى بها المحكمين حول النموذج المقترح والذي هو عبارة عن مخطط منظم يبين طبيعة العلاقات المنطقية بين مكوناته بصورة واضحة، والتي تسير وفق مجموعة من الخطوات والإجراءات المحددة والمنظمة مستمدة من تحليل الواقع عن طريق تطبيق مقياس الادارة الصفية الفعّالة على عينة من معلمي التعليم الابتدائي لمعرفة درجة ادراكهم لمفهوم الادارة الصفية الفعّالة ودرجة حاجاتهم

للتكوين فيها ،وكذلك من خلال تقصي مقترحات الخبراء حول تطوير الادارة الصفية ، ومن أدبيات الدراسة حول تجارب بعض الدول الرائدة في تطوير أداء المعلمين ، حيث يتضمن هذا المخطط أربعة مراحل أساسية هي (مرحلة التحليل، مرحلة التخطيط ، مرحلة الاعداد و التكوين، مرحلة التقويم) وما تتضمنه هذه المراحل من إجراءات لتطوير الادارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي والموضحة في النموذج المقترح، من حيث إعدادهم معرفيا ووجدانيا ومهنيا و مهاراتيا مما يساعدهم في أداء أدوارهم كمعلمين فعّالين في إدارتهم للصف .

خلاصـــــــــة:

تتطلب الاشكالية المطروحة في هذه الدراسة والتي تناولت واقع الادارة الصفية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي من خلال إدراكهم وحاجاتهم التكوينية للإدارة الصفية الفعّالة « مع اقتراح نموذج لتطوير الادارة الصفية » صياغة مجموعة من الفرضيات والأهداف التي ينبغي تحقيقها في نهاية الدراسة وكان ذلك في ضوء الدراسات السابقة التي لها علاقة بمتغيرات الدراسة الحالية ونظرا للأهمية التي تكتسيها معرفة مصطلحات الدراسة سيتم التطرق إلى أهم المفاهيم الواردة في الموضوع خلال الفصول النظرية لتسليط الضوء عليها بصورة كافية.

الفصل الثاني : الإدارة الصفيـــــــة الفعاّلـــــــــــة.

تمهيـــــــد.

1- التطور التاريخي لمفهوم إدارة الصف.

2- تعريف الإدارة الصفية.

3- تعريف الإدارة الصفية الفعّالة.

4- خصائص الإدارة الصفية.

5- خصائص الإدارة الصفية الفعّالة.

6- أهمية الإدارة الصفية.

7- أهداف الإدارة الصفية.

8- عناصر الإدارة الصفية .

9- مجالات الإدارة الصفية.

10- العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية .

11- المتغيرات المؤثرة على الإدارة الصفية.

12- مصادر المشكلات الصفية .

13- أساليب معالجة المشكلات الصفية و حفظ النظام

14- إستراتيجيات الإدارة الصفية الفعّالة.

خلاصة.

تمهيـــــــد:

تعتبر الادارة الصفية احدى أهم الركائز الأساسية في عملية التعلم، كما تشكل تحديا كبيرا أمام التربويين والمنظرين لعملية التدريس ، وذلك لما لها من دور بالغ الأهمية في بناء شخصية المتعلم وذلك من خلال ما توفره للمتعلم من متطلبات نفسية ومعرفية واجتماعية ، بطرق تسمح له بالنمو المتكامل في شخصيته وفق أنماط من العلاقات المتداخلة بينه وبين أقرانه ، وبينه وبين معلمه ، وحتى يحدث هذا النمو المتكامل فإنه يحتاج إلى معلم بارع وخبير يحقق بنجاح الادارة الصفية و فاعليتها .

1- التطور التاريخي لمفهوم إدارة الصف:

إن السنين التي حصر فيها الأدب العلمي مفهوم الإدارة الصفية في الحفاظ على الطاعة و الانضباط على مستوى الفوج الدراسي قد ولت منذ زمن طويل فإلى غاية السبعينات كان البحث في الإدارة الصفية شبه مفقود حيث أن معظم الكتابات العلمية كانت مهتمة بتسيير مشاكل عدم الانضباط و في ردود أفعال المعلمين إزاء سلوك المشاغبين من التلاميذ. حيث أن منعطفات السبعينات طبعها ظهور نماذج للإدارة الصفية مستلهمة من التيار الإنساني (Humaniste) مثل النماذج "Glasser" (1965, 1988) و نماذج "Gordon" (1979) و كذلك من التيار السلوكي (Behavioriste) مثل نماذج "Axelred" (1977) و "Canter" (1976) و "Legault" (1993) و "Lasignan" (2001) وعليه فقد رسما ظهور تيار التعليم الفعال المستلهم من أعمال "Kounin" (1970). هذا التيار يرتكز على المبدأ القائل أن سلوك التلاميذ في القسم ناجم عن أفعال المعلم في تمحوره حول الوقاية من مشاكل انعدام الانضباط الصفي عن طريق التعليم الفعّال، وعن طريق اهتمامه بمهارات و تطبيقات المعلم التي تسمح بتسيير فعال للقسم.

خلال الثمانينات بدأت تدرس الإدارة الصفية شيئا فشيئا من الزاوية الاجتماعية التي تستمد مرجعيتها من ديناميكية الأفواج لقسم دراسي (فوج تربوي)، و من الثمانينيات إلى التسعينات ظهرت نماذج (Modeles) للإدارة الصفية ذات طبيعة معرفية سلوكية. و من هذه النماذج، نماذج " Archamhault et Chournard" (2009) و "Jones" (1986) المطبقة في الإدارة الصفية بناء على مبادئ النظريات المعرفية للتعلم و لتحفيز و التنمية الوجدانية للفرد لجعله أكثر فعّالية.(Youri .Trottir, 2012, PP,8-10)

و عليه قامت معظم الجامعات بإدماج درس إجباري حول تسيير القسم في برامجها كتنقيح في برامج تكوين المعلمين ، و الآن أصبح تسيير القسم هو أحد المواضيع الأكثر توثيقا في بحوث التربية و أن العديد من النماذج تم تطويرها من طرف "Wolfgany et Glickman" (1986) و هي نماذج مستلهمة من النظرية السلوكية ، حيث أعدا شبكة عناصر تسمح بمعرفة وضع نماذج تسيير القسم حسب مستوى المراقبة التي يمارسها المعلم.

هذه الشبكة تحتوي على ثلاث أنماط من نماذج الإدارة الصفية و هي:

أ- **النماذج اللاتداخلية** : و تقيس مستوى ضعيف لمراقبة المعلم و هي التي تعطي للمعلم دور الموجه حيث دوره يكمن في تأطير تطوير التلميذ من خلال توفير بيئة مشجعة على تطور التلميذ و التعبير عن ذاته.

ب- **نماذج تفاعلية:** و هي ذات مستوى متوسط لمراقبة المعلم و التي تتوخى التوازن في العلاقات من خلال إسناد مسؤوليات ضمن مقاربة ديمقراطية يتم فيها تشجيع الانضباط الذاتي و توضع للمتعلم حدود إذا تجاوزها نقص و نصيبه من المراقبة لصالح المعلم.

ت- **النماذج التخيلية** : و هي ذات مستوى مرتفع لمراقبة المعلم و هي تقوم على مبدأ أن تطور التلميذ و سلوكه هو نتيجة للشروط الخارجية و البيئة المحيطة و هنا التلميذ غير قادر على تسيير سلوكه و أنه بحاجة للمعلم لقيادته و هنا يكون دور المعلم هو تحديد السلوكات المأمولة تجاه التلميذ ثم يعمل المعلم على تدعيم هذه السلوكات كما يعمل على إزالة السلوكات غير الملائمة.(Youri .Trottir, 2012, PP 11)

2- تعريف الإدارة الصفية:

مفهوم الإدارة الصفية يرتبط أساسا بمفهومين مركبين هما علم الإدارة و عالم التربية و الفرد هو العامل المشترك بين هذين العاملين و الإدارة في اللغة تعني تقديم الخدمة للغير و هي مشتقة من الكلمة اللاتينية ministertad" " و التي تعني تقديم العون للآخرين أما اصطلاحا فهي عملية تجميع عوامل الإنتاج المختلفة من رأس مال ، قوى عاملة و موارد طبيعية و التأليف بينهما من أجل استغلالها بفاعلية للحصول على الأهداف(بن حمود سكينة، 2012، ص. 9).

و عرفها "هنري" على أنها : القيام بالتنبؤ و التخطيط و التنظيم و إصدار الأحكام و التنسيق و المراقبة.

و عرف "محمد عبد الرحيم عدس" الإدارة بأنها مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها يقوم بها أفراد معنيون من أجل بلوغ أهداف مرسومة مسبقا (العشي نوال ، 2008، ص. 17).

و يعرفها محمد منير مرسي هي: مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها يقوم بها أفراد معينون من أجل بلوغ أهداف مرسومة مسبقا (أبو جادو صالح محمد علي ،2009، ص. 380).

و الإدارة بشكل عام هي مجموعة عمليات متداخلة مع بعضها البعض و يقوم بها شخص معين أو أشخاص من أجل بلوغ الأهداف المخطط لها مسبقا (الطراونة اخليف يوسف ، 2004، ص. 175).

وتعرف **الادارة الصفية** على أنها المعرفة السليمة لما يريد الأفراد القيام به مع التأكد من أنهم يقومون بذلك بتعين أحسن الطرق بأقل تكلفة ممكنة. أو هي تنظيم الجهود و تنسيقها واستثمارها بأقصى طاقة ممكنة للحصول على أفضل النتائج بأقل جهد ووقت ممكن (البيلاوي حسن حسين وآخرون، 2006، ص. 53).

و يعرفها آخرون بأنها: "جميع الأعمال التي تجعل من التعلم فيها أمرا ممكنا في ضوء الأهداف التعليمية المحددة مسبقا والتي تعمل على أحداث تغيرات في مهاراتهم و كفاءاتهم و بناء اتجاهات لديهم و تنمية ميولهم و رغباتهم و صقل مواهبهم" (المقيد عارف مطر ، 2009، ص. 47).

و عرفتها (نوال العشي 2008، ص17") بأنها : جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف بما يتعلق بتدبير الظروف المختلفة التي تجعل من التعلم أمرا ممكنا في ضوء الأهداف التعليمية، و التي تعمل على احداث تغير في سلوك الطلاب من حيث اكتسابهم معارف و مفاهيم جديدة و احداث تغيرات في مهاراتهم و بناء اتجاهات إيجابية لديهم وتنمية ميولهم".

و يرى آخرون أن الإدارة الصفية هي: مجمل العمليات التوجه و القيادة و الجهود التي يبذلها أطراف العملية التعليمية أي المعلم و المتعلمون في الغرفة الصفية و ما ينشأ عن هذه الجهود من تفاعل و أنماط سلوكية، و الأصل فيها أن تعمل على توفير و تهيئة الجو الملائم لبلوغ الهداف المخططة و من أجل هذه الغاية تحدد أدوار المعلم و المتعلمين و تضم البيئة الصفية بمقاعدها و أجهزتها و أدواتها لتجعل من عملية التعليم أمرا ممتعا (شاكر هالة محمد ، 2010، ص. 10).

و يعرف (Burden, 2003) الإدارة الصفية بأنها كل الأفعال التي يقوم بها المعلم و التي تهدف إلى توفير بيئة تعلم تشجع التفاعل الاجتماعي الإيجابي و الإدماج النشيط للتلاميذ في عملية التعلم و التحفيز الذاتي. و عرف المجلس الأعلى للتربية (CSE 1995) الإدارة الصفية بأنها: مجموعة الأفعال و التفاعلات و الأفعال المنعكسة الناتجة و التي على المعلم أو المعلمة أن يدركها و ينظمها و ينجزها من أجل تلاميذ القسم و معهم بغية إقحامهم و دعمهم و الأخذ بأيديهم (قيادتهم) لكي يرتقوا (يتقدموا) في تعلماتهم و تطورهم. (Youri Trottier, 2012, PP 8, 9)

تعقيب :

من خلال التعريفات السابقة للإدارة الصفية نستنتج أن التعريفات قد اختلفت في طبيعة تعريفها وفقا للتوجهات التقليدية والتوجهات الحديثة في أدوار المعلم فمنهم من اكتفى بأن الادارة الصفية تكمن في التحكم في الانضباط الصفي وتسير عملية التعلم في جو من النظام والانضباط والسيطرة باعتبار المعلم هو محور عملية التعلم كتوجه تقليدي لأن الانضباط في نظرهم هو من يوفر الجو الملائم لنقل المعارف للمتعلم ، ومنهم من اعتبر أن الادارة الصفية لا تكمن في ضبط الطلاب باستخدام الإجراءات التأديبية و إنما بتوفير بيئة تعليمية تساعد الطلاب على إحداث التفاعل الإيجابي بينهم و بين معلميهم عن طريق تهيئة بيئة تعلّمية منتجة وفق مجموعة من الاجراءات ، التي تحفز المتعلم لبناء معارفه تحت توجيهات معلمه وإرشاداته المفضية إلى التعلم ، كتوجه حديث يجعل من المتعلم محور للعملية التعليمية التعلّمية.

3- تعريف الإدارة الصفية الفعّالة:

هي مجموعة الإجراءات التنظيمية المصححة وفق مبادئ و قواعد تضمن تحقيق بيئة تعليمية فعّالة من خلال الأنشطة التي يقوم بها المعلم في الصف و أهمها:

1- حفظ النظام و العلاقات الإنسانية.
2- تهيئة جو ديمقراطي يشجع على التفاعل و التعلم.
3- توفير الخبرات التعليمية المناسبة.
4- تنظيم بيئة الصف تنظيما يؤدي إلى تسهيل عملية التعلم.
5- ملاحظة الطلبة و تقديم تغذية راجعة لهم و تقويمهم .
6- متابعة سلوك المتعلمين عن طريق سجلاته الخاصة(الخطابية ماجد وآخران،2002، ص. 20).

و يعرفها آخرون بأنها جملة من الخبرات التعليمية و التعلّمية متسمة بالإيجابية والنفع والفائدة و بعيدة كل البعد عن الشكلية التقليدية القائمة على القسوة و الإرهاب و التحكم بسلوكات المتعلم (الترتوري محمد ، القضاة محمد، 2006، ص. 35).

من خلال ما سبق يمكن تعريف لإدارة الصفية الفعّالة بأنها: كل العمليات المنظمة التي يوفرها المعلم للمتعلم و ينتج عن هذه العمليات التفاعل الإيجابي بينهما من خلال الأنشطة الممارسة في حجرة الدراسة و هذه العمليات تتضمن تهيئة جو ديمقراطي يشجع على التفاعل و التعلم مع توفير الخبرات التعليمية المناسبة التي تعينهم في بنا معارفهم بأنفسهم ، في وسط بيئة صفية منظمة تنظيما يؤدي إلى تسهيل عملية التعلم، مع المحافظة على متابعة المتعلمين و ملاحظتهم و تقديم تغذية راجعة لهم و تقويمهم، أي التخطيط للعملية التعليمية التعلّمية بداية من الأهداف وصولا إلى التقويم الختامي للحصة.

4- خصائص الإدارة الصفية:

لقد أكدت نتائج العديد من الدراسات التي أجريت بهدف تحديد خصائص الإدارة الصفية المناسبة أن هناك خمسة جوانب أساسية إذا ما توفرت في إدارة الصف فإنها تعد ناجحة:

1- ضبط سلوك المتعلمين.
2- المناخ الصفي الذي ساعد على التعلم.
3- تنظيم البيئة الفيزيقية للتعلم.
4- توفير الخبرات التعليمية و تنظيمها و توجيهها.
5- ملاحظة الطلبة و متابعة تقديمهم و تقويمهم من خلال كتابة التقارير المستمرة عنهم و حفظ ذلك في سجلات و ملفات خاصة.

و قد حدد "أوزبل" (1961) أربع خصائص أساسية للنظام الصفي أو الإدارة الصفية الجيدة و هي:

1- الإدارة الصفية الجيدة تراعي النضج السوي للشخصية بمعنى اكتساب خصائص الشخصية الناتجة مثل الاعتماد على النفس و التحكم الذاتي.
2- الإدارة الصفية الجيدة تراعي التطبع الاجتماعي لتعلم مستويات السلوك المقبولة.
3- المساهمة في إدخال مستويات والتزامات أخلاقية تتيح الفرصة لنمو الضمير.

4- توفير الأمن الانفعالي. (الخطابية ماجد و آخران، 2002، ص. 54 ،55).
5- مراعاة الفروق الفردية من حيث الميول.
6- التقبل الغير مشروط للتلميذ (العلاقات الإنسانية).
7- التأهيل العلمي السلوكي للمعلم.
8- مهارة إدارة الوقت بما يتناسب مع الأهداف التعليمية.
9- التعزيز بنوعيه الإيجابي و السلبي داخل غرفة الصف.
10- جذب انتباه المتعلمين بإدخال عنصر الإثارة في عملية التعليم.

و يرى آخرون أن خصائص الإدارة الصفية الناجحة تتمثل في:

1- الشمول: أي أن المعلم يأخذ بعين الاعتبار كل العناصر التي تتضمنها عملية التدريس (غرفة الصف، الطلاب، أولياء الأمور، مدير المدرسة و هيئتها، المنهج المدرسي، الوسائل التعليمة).
2- تعاملها مع أكثر من جهة من أجل بلوغ الأهداف.
3- تعقد عملياتها و ذلك من خلال الفروق الفردية في غرفة الصف بين الطلاب من حيث الميول و الاستقرار ومنظومة القيم لديهم.
4- العلاقات الإنسانية من الأمور الأساسية فيها و هي أساس نجاح العملية التعلمية التعلُّيمية و هنا أكد روجرز التقبل الغير مشروط للطلاب.
5- تركيزها على تأهيل المعلم تأهيلا علميا و سلوكيا.(العشي نوال ، 2008، ص. 23-27).

5-خصائص الإدارة الصفية الفعّالة:

بالإضافة إلى خصائص الإدارة الصفية هناك خصائص أخرى للإدارة الصفية الفعّالة و هي:

1-الشمولية: هي عملية شاملة تضم عمليات عديدة متداخلة كما أنها معقدة لأنها تتناول مجالات عدة منها الطلاب و أولياء الأمور و مدير المدرسة، و المشرف التربوي و هيئة التدريس و المنهج المدرسي و الوسائل التعليمية، و الغرفة الصفية.

2- العلاقات الإنسانية: و تتميز به الإدارة الصفية أكثر من غيرها إذا كان لا بد من وجود العلاقات الإنسانية و ضرورة وجودها لنجاح أي عمل إداري لبلوغ الأهداف كأي مؤسسة فإن مثل هذه العلاقات ضرورة حتمية و لا يمكن الاستغناء عنها في الإدارة الصفية.

3- التأهيل العلمي و السلوكي للمعلم: هذه الخاصية ضرورية جدا للقيام بوظيفة بالغة الأهمية مثل التدريس فالتأهيل العلمي يكسب المعلم مهارات التعامل مع الطلاب و الإلمام باستراتيجيات التدريس المختلفة و كل ما يخص العملية التعليمية التعلُّمية.

4-صعوبة قياس و تقييم التغيير في سلوك الطلاب: لم يستطع المعلم قياس التغيير في السلوك المعرفي أو المهارات أو الاتجاهات لدى الطالب بطريقة مناسبة كما هو حاصل في المؤسسات غير التربوية لأنه لا توجد أداة قياس مناسبة تماما لقياس التعليم كما أنه توجد عوامل متعددة تؤثر في شخصية المتعلم مما يجعل أثر المعلم على طلابه و تغيير سلوكهم عملية دقيقة. (المقيد عارف مطر ، 2009، ص.48).

و يقترح المجلس الأعلى للتربية (1995) قائمة غير محصورة من المؤشرات التي تبين التسيير الفعال و هي موزعة على جزأين (مجموعتين) تلك التي تلاحظ عند التلاميذ و تلك التي تلاحظ عند المعلم.

عند التلاميذ نلاحظ انخراط و مشاركة زائدة من بداية الحصة إلى نهايتها و كذلك توفر الإحساس بالمسؤولية عند إنجاز الأنشطة. و بهذا ينقصون من ضياع الوقت و يظهرون تفهما و تقبلا للقواعد الموضوعة و لهم الحق في الكلام، التلاميذ واعون بأنه يمكنهم الحصول على المساعدة التي يحتاجونها و يطلبونها بدون تخوف. و في الأخير القسم يعطي انطباعا بأنه يسير بدون عناء و ان التلاميذ يتمتعون بالاستقلالية.

من جهته المعلم يتمتع بأكبر قدرة على التكيف مع الظروف، فهو يعلم التلاميذ بالقواعد التي يجب عليهم إتباعها و يتجنب فرض سلطته الوحيدة على هذه القواعد كما يعرف أن لا يتسامح عند الحاجة فهو متفتح على الأسئلة و يثمن مشاركة التلاميذ كما يغذي العلاقات الشخصية مع التلاميذ و يزرع فيهم صورة الذات الإيجابية. المعلم يعرف كيف يلطف الجوو رغم أن الخلافات نادرة إلا أنه يستعمل بسرعة الوسائل الضرورية لتسويتها بفعالية عندما تحدث.(Youri Trottier, 2012, PP 8,9)

6- أهمية الإدارة الصفية:

تكمن أهمية الإدارة الصفية في العملية التعليمية من خلال عملية التفاعل بين المعلم و المتعلمين و يكون هذا التفاعل من خلال مجموعة الأنشطة المنظمة و المحددة و هذه العملية مرتبطة بالبيئة الصفية التي يوفرها المعلم للمتعلمين من خلال شخصيته التي يسير بها هذه الأنشطة فهو من يساعدهم على التعرف على مسؤولياتهم و واجباتهم و هو من يغرس فيهم القيم و المهارات و هو من يسخر

الوسائل لخدمة الأهداف المنشودة و هو من يزرع الثقة بأنفسهم و يزرع بينهم أساليب التعلم و التعاون و المحافظة على النظام لجعل التعلم و التعليم أمرا ممكنا و ممتعا. (ثائر غباري، خالد أبو شعيرة ، 2008، ص 224) و (أبو جادو صالح محمد علي ، 2000، ص. 381).

و غني عن البيان أن إدارة الصفوف تتشعب مدخلاتها و تنوعت و ازدادت تعقيدا فالمعلم مسئول عن كل المتغيرات داخل القسم كالوسائل التعليمية، و المكتبة و الأدوات و المعدات الكهربائية ...الخ ناهيك عن التركيبة الإنسانية للتلاميذ و الفروق الفردية و الذكائية و الخلفيات الاجتماعية و الثقافية لهم. و ترى (شاكر هالة محمد 2010، ص13) أن أهمية الإدارة الصفية تتمثل في:

1- توفير المناخ التعليمي للأفراد المتعلمين.
2- توفير فرص التفاعل الإيجابية بين المعلم و المتعلمين و بين الأفراد و المتعلمين أنفسهم.
3- تنظيم الوقت و هو عامل مهم لتنفيذ الأنشطة التعليمية.
4- التخطيط السليم للاستفادة من الوسائل و التقنيات التعليمية.
5- توفير عوامل الطمأنينة و الأمن للأفراد المتعلمين.
6- تنفيذ الأنشطة التعليمية بشكل يحقق أهداف العملية التعليمية.
7- العمل على وجود علاقات إيجابية بين المتعلمين.
8- تعزيز و تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المتعلمين نحو المدرسة و المواد التعليمية.
9- تقليل المشاكل و الصراعات.
10- التعاون و الإيجابية واحترام الآخرين.
11- تهيئة الظروف و الشروط المناسبة لعملية التعلم.
12- اكتساب الاتجاهات الإيجابية في حالة مراعاة المعلم لها، كالانضباط الذاتي و المحافظة على النظام، و تحمل المسؤولية، و الثقة بالنفس، و طرق التعامل مع الآخرين.
13- الإدارة الصفية الفعالة من أهم عوامل نجاح العملية التعليمية. (الزايدي مسفر بن عواظ ، 1434 هـ، ص.16).

و ترى الباحثة بأن أهمية الإدارة الصفية تتمثل كذلك في:

14- توفير جميع الأجواء و المتطلبات النفسية و الاجتماعية لحدوث عملية التعلم بصورة فعالة.

15- تحقيق التفاعل الإيجابي بين المدرس و طلابه و يتم هذا التفاعل من خلال تخطيط النشاطات.

7- أهداف الإدارة الصفية: تهدف الادارة الصفية إلى :

7-1- توفير وقت أطول للتعلم:

عندما نقيس وقت التعلم الفعلي في غرفة الصف سوف نفاجأ بالوقت الحقيقي للتعلم فالكثير من الوقت يفقد كل يوم من خلال الفوضى و البدايات المتأخرة للحصة و سوء الانتقال من نقطة إلى أخرى بحيث يمكن القول أن 25% من الوقت المتاح للتدريس يذهب سدى لكن يمكن تجنب ذلك في غالب الأحيان و في أحيان أخرى يعتبر أمرا غير ممكن و بالطبع هذا يتعلق بمحتوى المادة و سلوكات المعلم المحددة و حتى يحقق الطلاب الاندماج في المهمة التعليمية لا بد أن يستخدم الطالب الطريقة المثلى في معالجة المعلومات لأنها العنصر المركزي فيما سيتم تعلمه و تذكره فيما بعد.

7-2- مدخل إلى التعلم:

كل نشاط تعلمي تتم ممارسته في الغرفة الصف مرتبط بما يسمى بأبنية المشاركة و ترتبط هذه الأبنية بقواعد من و ماذا و فيم و لمن يستطيع التحدث و كذلك مقدار الوقت الذي يستطيع أن يشارك فيه، و لكي تكون المشاركة بفعالية لا بد من أن يفهم المتعلم هذه الأبنية و قواعدها و عادة يواجه المعلمون نوع من الصراع بين المتعلمين و الأبنية مشاركتهم لأنها متعلقة بالبيئة التي تعلم فيها الطفل قبل المدرسة و كذلك بمستوى نضجهم العقلي و الاجتماعي و كذلك أبنية المشاركة في البيئة المدرسية. ضف إلى ذلك الأنماط السلوكية الغير ثابتة لدى المتعلمين عند تقديمهم الرسائل المختلفة معتقدين أن هذه الرسائل واضحة في أذهان المتعلمين.

7-3- الإدارة من أجل إدارة الذات:

هدف أي نظام إداري في غرفة الصف، مساعدة الطلاب كي يصبحوا أكثر قدرة على إدارة أنفسهم و إدارة الذات هي قدرة الفرد على استخدام مبادئ السلوك في تغيير أنماطهم السلوكية و تنطوي هذه العملية على عدة مراحل هي: وضع الأهداف المحددة و الإعلان عنها و ملاحظة ما يقوم به من أعمال و تقويم هذه الأعمال و أخيرا التعزيز الذاتي حيث يعتقد علماء النفس أن مكافأة الفرد لذاته بعد القيام

بعمل جيد يمكن أن يؤدي إلى مستويات أعلى من الأداء. (أبو جادو صالح محمد علي ، 2000، ص. 382.، 384).

8- عناصر الإدارة الصفية الفعّالة :

8-1-التخطيط:

و هو عملية اقتراح سلسلة الإجراءات و الخطوات لتحقيق أهداف متوخات و يكون من أربعة عناصر أساسية تمثلت بالأهداف، و المحتوى، و الأنشطة، و التقويم، و يشمل التخطيط وضع التدابير المحددة مسبقا من أجل بلوغ أهداف الدرس و من هذه التدابير:

- تحديد الأهداف.
- تحديد الأساليب و الأنشطة التي تحقق الأهداف.
- تحديد الوسائل التعليمية.

و تتطلب هذه العملية اتخاذ قرارات بشأن حاجات التلاميذ و حاجات المجتمع و مطالب نمو التلاميذ و أكثر الأهداف مناسبة من حيث النوع و المستوى و الدافعية المطلوبة لبلوغ الأهداف العامة و الخاصة و كذلك طرق التقويم المناسبة و يلاحظ أن كل هذه الجوانب يجمعها قاسم مشترك هو الأهداف و يقوم بها المعلم، حينما ينفرد بنفسه ليضع خططا قريبة المدى و أخرى بعيدة المدى، و هنا يجب أن يكون مدركا لمستويات تلاميذه و مفاهيمهم واتجاهاتهم و عاداتهم، وأن يكون واعيا بمصادر التعلم المتاحة و كذا الوسائل التعليمية المتوافرة و الوقت المتاح لتنفيذ مختلف أشكال النشاط، و هناك بعض العمليات الأساسية التي يجب أن يقوم بها المعلم لكي تقوم عملية التخطيط على نحو سليم و هي:

1- تشخيص حاجات التلاميذ و التي هي حاجات دائمة التغيير و ذلك لكثرة القوى المؤثرة في ظهور الحاجات و تغييرها.
2- وضع الأهداف العامة و الخاصة بما يعني وعيا كاملا بمصادر اشتقاق تلك الأهداف و الشروط.
3- تحديد الأنشطة التعليمية المصاحبة و المناسبة للتلاميذ و التي يمكن أن تتكامل مع الطريقة و المادة و الوسيلة لبلوغ الأهداف التي حددت للمواقف التعليمية. (اللقاني احمد حسين و فارعة حسن محمد، 1995، ص. 170).

***أهمية التخطيط:** يساعد المعلم في تنظيم عمله و تنظيم جهود تلاميذه فيحقق الاقتصاد في الوقت و الجهد و في التعليم كما أنه يساعد المعلم في تحديد الخطوات التي يسير عليها أثناء قيامه بعملية التدريس(العشي نوال ، 2008، ص.39).

8-2- التنفـيذ: هو عملية يتم خلالها ترجمة التصور المسبق للموضوع إلى إجراءات عملية تتطلب تهيئة الطلاب لعملية التدريس و إثارة دافعيتهم للتعلم مع مراعاة الفروق الفردية أثناء إدارة المناقشة الصفية بين المعلم و طلابه. و من المهام التي يتوجب على المعلم القيام بها في مرحلة التنفيذ هي:

1- إثارة الدافعية عند التلاميذ و تحفيزهم على الانتباه.
2- تقديم المعرفة باستخدام أساليب تدريسية مختلفة.
3- إشراك التلاميذ في إدارة التفاعل الصفي و ذلك من خلال: (الأسئلة المفتوحة، استخدام التعزيز ، تنظيم عملية توزيع جلوس الطلبة، تهيئة التلاميذ لموضوع الدرس).
4- تسير الفروق الفردية فالتلاميذ لا يستجيبون بنفس الدرجة و الفاعلية و الاستيعاب.

على المعلم في هذه العملية أن يقوم بتنفيذ ما اتخذه من قرارات في مرحلة التخطيط و خاصة ما يتعلق بطرق التدريس والوسائل التعليمية و الأنشطة، و تحدث هذه العملية حينما يبدأ التفاعل بين المعلم و تلاميذه في الموقف التعليمي. (اللقاني أحمد حسين و محمد فارعة حسن ، 1995، ص.171).

8-3- الإشراف و المتابعة: هي مجموعة من الإجراءات التي يتخذها المعلم و تساعده في ضبط سلوك طلابه و حفظ النظام في صفه و تشمل مايلي:

1- الضبط و المحافظة على النظام و يعني إخضاع رغبات التلاميذ و ميولهم و دوافعهم نحو هدف مرغوب.
2- مراقبة الغيابات لأنه يرتبط بقدرة الطالب على التعلم و تكرارها يؤدي به إلى عدم القدرة على متابعة التحصيل و عدم النجاح و عليه أن يعرف ما هي أسباب الغياب و وضع إجراءات علاجية لها ما أمكن من خلال التعاون مع الأسرة.
3- إرشاد الطلاب و توجيههم لمعالجة المشكلات و مساعدتهم في حلها خاصة إذا كانت المدرسة لا يتوفر فيها مرشد تربوي.

8-4-التقويم:

عرف عدس التقويم بأنه عملية تشخيصية تعاونية مستمرة حيث ينبغي على المعلم أن يخطط لتقويم طلابه بصورة متدرجة تواكب عملية التعلم نفسها (العشي نوال ، 2008، ص. 37 -55).

و التقويم يكون ضمن أربع فئات : تقويم تمهيدي، التقويم التكويني (البنائي)، التقويم الختامي.

1-تقويم تشخيصي:

و يشمل على تقويم و تحديد وصف و تضيف بعض جوانب سلوك الطالب في بداية العملية العملية التعليمية بغرض التعرف على تحكم الطالب في المكتسبات السابقة و تحديد أسباب أعراض الاضطراب التعليمي التي تتم ملاحظتها حتى يمكن اتخاذ الإجراء العلاجي اللازم لتصحيح و إزالة هذه العوائق قدر الإمكان.

2-تقويم تكويني:

و يقيس مستوى الطلاب و الصعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية ليقدم لهم بسرعة معلومات مقيدة عن تطورهم أو ضعفهم و يحدد سرعة تعلمهم مما يعمل على تحفيزهم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب و يساعد الاستعمال الملائم لهذا النوع من التقويم في ضمان التمكن من كل مجموعة من المهمات التعليمية بتقديم أجوبة ملائمة لتصحيح و معالجة الصعوبات للتمكن من بلوغ الأهداف المرغوبة و المحددة.

3-تقويم ختامي:

و يتعلق هذا التقويم بنهاية التدريس و يمحص مدى بلوغ الأهداف النهائية و قد يستخدم خلال مرحلة التدريس و هو بهذا يمكن من إصدار أحكام نهائية على فعالية العملية التعليمية من حيث تحقيقها لأهدافها.(قلي عبد الله ، 1993، ص. 68، 69).

8-5- التغذية الراجعة:

و هي تزويد الفرد بمجموعة من المعلومات أو البيانات عن سير أدائه بشكل مستمر من أجل مساعدته في تعديل ذلك الأداء إذا كان بحاجة إلى تعديل و تثبيته إن كان في الاتجاه الصحيح، فهي مهارة استقبالية من الطالب للمتعلم و إرسالية من المعلم للطالب و هي أساسية لتحسين عمليات التعلم و يراعيها المعلم أثناء قيامه بالعملية التعليمية التعلمية و أثناء قيامه بالتقويم التكويني و الختامي، لذلك يمكن اعتبار التغذية الراجحة عبارة عن:

1- إعلام المتعلم نتيجة تعلمه سواء كانت هذه النتيجة صحيحة أم خاطئة إيجابية أم سلبية.
2- التغذية الراجعة هي عبارة عن إتاحة الفرصة للمتعلم ليعرف ما إذا كان جوابه عن السؤال المطروح صحيحا أو خاطئا.

و تتجلى أهميتها في:

1- تعزز المتعلم و تشجيعه على الاستمرار في عملية التعلم.
2- يزيد من مستوى دافعية المتعلم.
3- تساعد المتعلم على معرفة الهدف المنشود في العملية التعليمية التعلمية.
4- هي تقويم ذاتي للمعلم حول أسلوبه في التعليم و تساعده في الحكم على مدى واقعية أهدافه. (العشي نوال ، 2008، ص. 57-59).

9- مجلات الإدارة الصفية:

يعرض (جرادات و آخرون، 2012، ص. 95-107) أربعة مجالات مهمة للإدارة الصفية و هي: المهمات الإدارية العادية في إدارة الصف، المهمات المتعلقة بتنظيم عملية التفاعل الصفي، المهمات المتعلقة بإثارة الدافعية للتعلم، و المهمات المتعلقة بتوفير أجواء الانضباط الصفي.

أولا: المهمات الإدارية العادية في إدارة الصف:

هناك مجموعة من المهمات العادية التي ينبغي على المعلم (المدرس) ممارستها و الإشراف على إنجازها وفق تنظيم يتفق عليه مع طلبته، و من بين هذه المهمات:

1- تفقد الحضور و الغياب.
2- توزيع الكتب و الدفاتر.
3- تأمين الوسائل و المواد التدريسية.
4- المحافظة على ترتيب مناسب للمقاعد.
5- الإشراف على نظافة الصف و تهويته و إضاءته.

ثانيا: المهمات المتعلقة بتنظيم عملية التفاعل الصفي:

تمثل عملية التدريس عملية تواصل و تفاعل دائم و متبادل و مثمر بين المعلم (المدرس) و طلبته أنفسهم، و نظرا لأهمية التفاعل الصفي في عملية التدريس، فقط احتل هذا الموضوع مركزا هاما في مجالات الدراسة و البحث التربوي، و قد أكدت نتائج الكثير من الدراسات على ضرورة إتقان المعلم مهارات التواصل و التفاعل الصفي، و المعلم الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في مهماته التدريسية.

و يمكن القول بأن نشاطات المعلم في غرفة الصف هي نشاطات لفظية بمجملها.

و يصنف البعض الأنماط الكلامية التي تدور في غرفة الصف إلى كلام تعلمي، و كلام يتعلق بالمحتوى، و كلام ذي تأثير عاطفي، و يستخدم المعلم هذه الأنماط لإثارة اهتمام الطلبة للتعلم، و لتوجيه سلوكهم و توصيل المعلومات إليهم.

و يمكن القول أن التفاعل الصفي يحقق الآتي:

1- يتيح الفرصة للطلبة للمشاركة في الموقف التدريسي.
2- يحترم إنسانية الطلبة و حيويتهم.
3- يتيح الفرصة للطلبة لممارسة النطة التي يميلون إليها.
4- يزيد فرص الطلبة لاستخدام قدراتهم و إمكاناتهم و ممارسة أفكارهم.
5- يحول الصف إلى بيئة ديموقراطية متسامحة و مشجعة للتعلم.
6- يقلل من الآلية و سيطرة العمل حتى يكون أقرب إلى طبيعة الإنسان.
7- يساعد على تطوير فهم إيجابي لشخصيات الطلبة و شخصياتهم.(العبد الله فواز إبراهيم و آخرون: 2012، ص . 214،215).

8- استثارة اهتمام المتعلمين بما يجري في الموقف من حيث الشكل و المضمون.

9- إيضاح مضامين و أهداف الموقف التعليمي التعلمي للمتعلمين مما يعينهم على تحديد مواقعهم منها، و على تنظيم خطواتهم و توجيهها نحوها.

10- الكشف عن مدى حاجة التلاميذ لأهداف الموقف و مضامينه، و تحديد مدى استعدادهم لتعلمه دون إعاقات و إحباطات.

11- تحقيق المشاركة الفعالة في ألوان النشاط المدرسي و توجيه خطى المتعلمين نحو الأهداف المرصودة.

12- تعزيز التعلم و أنماط السلوك المرغوب فيها، و مساعدة التلاميذ على الاحتفاظ به و نقله و توظيفه في مواقف أخرى بثقة و حرية.

13- إشاعة جو تواصلي سليم من الناحيتين المادية و النفسية.

14- تحسين اتجاهات التلاميذ و مواقفهم نحو المعلمين و التعلم و المدرسة.

15- تنمية علاقات إنسانية واجتماعية إيجابية بين جميع عناصر العملية التربوية.

16- تقويم التعلم و توجيه خطاه نحو تلبية حاجات المتعلم وإشباعها.

17- حفظ النظام و الانضباط الصفي و تعديل السلوك الصفي في الاتجاه المرغوب فيه. (أبو جادو صالح محمد علي، 2000، ص . 409-410).

ثالثا: المهمات المتعلقة بإثارة الدافعية للتعلم:

تكمن أهمية إثارة الدافعية للتعلم لدى الطلبة باعتبارها تمثل الميل إلى بذل الجهد لتحقيق الأهداف التدريسية المنشودة في الموقف التدريسي، و من أجل زيادة دافعية الطلبة للتعلم ينبغي على المعلمين القيام باستثارة انتباه طلبتهم، و المحافظة على استمرار هذا الانتباه، و أن يقنعوهم بالالتزام لتحقيق الأهداف التدريسية، و أن يعلموا على استثارة الدافعية الداخلية للتعلم بالإضافة إلى استخدام أساليب الحفز الخارجي للطلاب الذين لا يحفزون للتعلم داخليا.

أهم مصادر الدافعية للتعلم:

من أهم مصادر دافعية الطلبة لتعلم الإنجاز و القدرة و الحاجة إلى تحقيق الذات:

أولا أساليب الحفز الخارجي لإثارة دافعية الطلبة:

1- التشجيع واستخدام الثواب المادي أو الثواب الاجتماعي أو النفسي.
2- تغيير البيئة التدريسية و تجديدها.
3- استخدام الأساليب و الطرائق التدريسية و التدريسية المختلفة مثل: الانتقال من أسلوب المحاضرة إلى النقاش، فالحوار، فالمحاضرة مرة أخرى.
4- تنويع وسائل التواصل مع الطلبة سواء أكانت لفظية أم غير لفضية.
5- استخدام مواد و وسائل و تقنيات تعليمية متنوعة.
6- تنويع أنماط الأسئلة الحافزة للتفكير و الانتباه، مما يوفر البيئة و التهيئة النفسية و الاجتماعية المناسبة للموقف التدريسي.

ثانيا إثارة الدافعية من خلال استخدام الثواب أو العقاب:

1- إن الثواب له قيمته الإيجابية في إثارة دافعية وانتباه الطلبة في الموقف التدريسي، و يسهم في تعزيز المشاركة الإيجابية في عملية التعلم، وهذا يتطلب من المعلم أن يكون قادرا على استخدام أساليب الثواب بصورة فعالة، و أن يحرص على استخدامه في الوقت المناسب و أن يشعر الطلبة بأنه أمر روتيني، فعلى سبيل المثال هناك معلمون يرددون عبارات مثل: حسنا أو ممتاز..، دون مناسبة، و بالتالي فإن هذه الكلمات تفقد معناها و أثرها.
2- أهمية توضيح المعلم سبب الإثابة، و أن يربطها بالاستجابة الصحيحة أو السلوك السليم الذي جاءت الإثابة بسببه.
3- أهمية تنويع المعلم أساليب الثواب.
4- أهمية عدم إسراف المعلم في استخدام أساليب الثواب، و أن يحرص على أن تتناسب الإثابة مع نوعية السلوك، فلا يجوز أن يعطي المعلم سلوكا عاديا إثابة ممتازة، و أن يعطي في الوقت ذاته الإثابة نفسها لسلوك متميز.
5- أهمية ربط الثواب بنوعية التعلم.

6- أهمية حرص المعلم على استخدام أساليب الحفز الداخلي.

و لكن أهمية استخدام أساليب الثواب لا تعني عدم لجوء المعلم إلى استخدام أساليب العقاب، فالعقوبة تعد لازمة في بعض المواقف، و تعد أمرا لا مفر منه، لكنه ينبغي على المعلم مراعاة المبادئ التالية في حالة اضطراره لاستخدامها:

1- تعد العقوبة أحد أساليب التعزيز السلبي الذي يستخدم من أجل تعديل سلوك الطلبة عن طريق محو أو إزالة أو تثبيط تكرار سلوك غير مستحب عند الطلبة، و بعبارة أخرى يستخدم العقاب لتحقيق انطفاء استجابة غير مرغوب فيها.
2- يأخذ العقاب أشكالا متنوعة منها العقاب اللفظي و اللوم و التأنيب، و هنالك عقوبات اجتماعية و معنوية، و بالتالي فإن العقوبات تتدرج في شدتها.
3- يشكل إهمال المعلم لسلوك غير مستحب في بعض الأحيان تعزيزا سلبيا لهذا السلوك عند الطالب، و يمثل هذا نمطا من أنماط العقوبة.
4- يمثل تعزيز المعلم للسلوك الإيجابي لدى طالب عقوبة للطالب الذي يقوم بسلوك سلبي.
5- ينبغي أن يقترن العقاب مع السلوك غير المستحب.
6- ينبغي ألا تأخذ العقوبة شكل التجريح و الإهانة، بل يجب أن يكون الهدف منها تعليميا و تهذيبيا.
7- يجب أن لا يتصف العقاب بالقسوة، و أن لا يؤدي إلى الإيذاء الجسمي أو النفسي و أن لا يأخذ صفة التشهير بالطالب.
8- يجب التذكر دائما أن الأساليب الوقائية التي تؤدي إلى وقاية الطلبة من الوقوع في الخطأ أو المشكلات، أجدى و أنفع من الأساليب العلاجية.
9- يجب الابتعاد عن العقوبات الجماعية، و ينبغي أن لا تؤثر عملية العقوبة سلبيا على الموقف التدريسي–التعلمي.
1- ضرورة تحقيق التوازن بين الثواب و العقاب. (أبو جادو صالح محمد علي، 2000 ، ص.392).

رابعا: المهمات المتعلقة بتوفير أجواء الانضباط الصفي:

2- **تعريف الانضباط الصفي:** يعرف الانضباط الصفي بأنه مجموعة من الطرائق و الإجراءات التي تعمل على تطوير فهم الفرد لذاته و تنمية قدراته و إدراكاته لتحمل مسؤولية أفعاله و مساعدته على رؤية أنه و ليس غيره المسؤول عن سلوكه و نتائج هذا السلوك و باختصار فإن الانضباط عملية يقوم بها المعلمون و الإداريون و أولياء الأمور لمساعدة الطلبة على أن يصبحوا مسؤولين عن أفعالهم و ضبط ذواتهم داخليا. (أبو جادو صالح محمد علي، 2000، ص.392).

إن الانضباط الصفي لا يعني جمود الطلبة وانعدام الفاعلية و النشاط داخل غرفة الصف، فبعض المعلمين يفهمون الانضباط على أنه التزام الطلبة بالصمت و الهدوء و عدم الحركة و الاستجابة إلى تعليمات المعلم، كما أن البعض من المعلمين مازالوا يخلطون بين مفهومين هما: مفهوم النظام و مفهوم الانضباط، فالنظام يعني توفير الظروف اللازمة لتسهيل حدوث التعلم واستمراره في غرفة الصف و يمكن الاستدلال من هذا المفهوم أن النظام غالبا ما يكون مصدره خارجيا، و ليس نابعا من ذات الطلبة، بينما يشير مفهوم الانضباط إلى تلك العملية التي ينظم الطالب سلوكه ذاتيا من خلالها لتحقيق أهدافه و أغراضه، و بالتالي فإن هناك اتفاقا بين مفهوم النظام و الانضباط باعتبارهما وسيلة و شرطا لازمين لحدوث عملية التعلم، واستمرارها في أجواء منظمة و خالية من المشتتات أو العوامل المنفرة أو المعيقة للتعلم، لكن الفرق يكمن في مصدر الدافع لتحقيق النظام أو الانضباط، فالنظام مصدره خارجي أما الانضباط فمصدره داخلي من ذات الفرد، و لا شك أن الانضباط الذاتي في غرفة الصف على الرغم من أهميته و ضرورته للمحافظة على استمرارية دافعية الطلبة للتعلم يعد هدفا يسعى المربون إلى مساعدة الطالب على اكتسابه ليصبح قادرا على ضبط نفسه بنفسه.(العبد الله فواز إبراهيم و آخرون، 2012 ص.220).

3- **أنواع الانضباط الصفي:**

للحفاظ على النظام الصفي. هناك نوعان من الانضباط هما:

1- **الانضباط الداخلي:** يعتبر النظام المفروض من الداخل هو الأهم و الأصعب تحقيقا مقارنة مع النظام المفروض من الخارج، لأنه يرتبط بالسلوك و الشخصية و العقل.

و يبرز الانضباط الداخلي من خلال محافظة الطلاب أنفسهم على النظام و الهدوء داخل غرفة الصف، و بدون إشراف المعلم، و يكون مبعث هذا الانضباط اتجاه الطلاب نحو العمل وانشغالهم فيه عن رغبة، و يتمثل أيضا في قبول الطلاب للسلطة المتمثلة في المعلم و ما يحدده من معايير النظام.

2- **الانضباط الخارجي:** و يعني الحفاظ على النظام الصفي باتباع واستخدام أساليب مختلفة من الخيارت كالثواب و العقاب مثلا.

الطالب الذي يطلب إليه المعلم أن يجلس في مقعده لحل مسألة يحددها له أو ليحفظ خطوات أداء مهارة معينة، أو ليستمع إلى شرح المعلم، أو ليراقب العرض التوضيحي الذي يقدمه للصف، يمارس ضبطا خارجيا، خاصة إذا كان يقوم بالعمل تنفيذا لأوامر المعلم.

إن تنمية أساليب الانضباط الذاتي لدى التلاميذ تحتل المكانة الأولى في اهتمام المربين، و يمكن أن تؤدي الممارسات التالية إلى تشجيع أساليب الضبط الذاتي لدى التلاميذ:

- تشجيع التلاميذ على المشاركة في المواقف التعليمية و تعزيز السلوك الإيجابي لديهم.
- وقاية التلاميذ من العوامل التي تؤدي إلى ظهور المشكلات السلوكية، و ذلك بتهيئة الأجواء التربوية المريحة للتلاميذ.
- تشجيع التلاميذ على تحمل المسؤولية في إدارة الصف واعتماد الأساليب الديمقراطية.
- افعداد الجيد للتدريس، و تنويع الأنشطة التعليمية داخل الموقف التعليمي.
- تعرف مشكلات التلاميذ و دراستها و العمل على إيجاد حلول لها.
- تشجيع التلاميذ على المشاركة في اتخاذ القرارات و تقبل مشاعر التلاميذ و أفكارهم و آرائهم. (أبو جادو صالح محمد علي، 2000، ص.393، 394).

4- لتحقيق الانضباط الصفي الفعال بغية إتاحة فرص التعلم الفعال ما يلي:

1- العمل على توضيح أهداف الموقف التدريسي للطلبة.

2- تحديد الأدوار التي يتحملها الطلبة في سبيل بلوغ الأهداف التدريسية المرغوب فيها.

3- توزيع مسؤوليات إدارة الصف على الطلبة جميعا، و الحرص على إشراكهم في تحمل المسؤوليات في ضوء قدراتهم و إمكاناتهم.

4- الاطلاع على حاجات الطلبة و مشكلاتهم، و السعي إلى مساعدتهم على مواجهتها.

5- تنظيم العلاقات الاجتماعية بين الطلبة، و تنمية العلاقات التي تقوم على الثقة و الاحترام المتبادل، و إزالة العوائق التي تؤدي إلى سوء التفاهم فيما بينهم.

6- توضيح النتائج المباشرة و غير المباشرة (البعيدة) من وراء تحقيق الأهداف التدريسية للموقف التدريسي- التعلمي.

7- العمل على إثارة دهشة الطلبة و حب الاستطلاع لديهم، و ذلك من خلال أسئلة تخلق عند الطلبة الدهشة و الفضول، و تدفعهم إلى الانتباه و الهدوء مثل: ماذا يحدث لو أن الشمس تظهر دائما، أو أنها لم تظهر طوال العام؟.(العبد الله فواز إبراهيم و آخرون، 2012، ص. 220)

8- استخدام ما يمكن تسميته (بأسلوب الاستثارة الصادقة)، و يقصد بهذا الأسلوب وضع الطالب في موقف الحائر المتسائل، و ذلك بأن يطرح المعلم سؤالا على طلبته مثل: لماذا لا تطير الدجاجة مثل العصفور؟ رغم أن جناحيها أكبر من جناحي العصفور؟ و قد يتبادر للذهن أن هذا الأسلوب يتشابه مع أسلوب إثارة الدهشة، لكن خلق الصدمة يعطي استجابة أقوى من الأسلوب الأول.

9- استخدام أساليب التعزيز بأشكالها المختلفة، و خاصة التعزيز الإيجابي.

10- اللجوء إلى تقسيم الطلبة إلى مجموعات و فرق صغيرة وفق متطلبات الموقف التدريسي.

11- استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة، دون الاعتماد على أسلوب أو نمط تعليمي واحد.

12- استخدام أساليب التفاعل الصفي التي تشجع مشاركة الطلبة، و التغيير و التنويع في وسائل الاتصال و التفاعل سواء في الوسائل اللغوية أم غير اللغوية، و تغيير نغمات الصوت تبعا لطبيعة الموقف التدريسي.

13- اعتماد أساليب الإدارة الديمقراطية في التعامل مع الطلبة مثل العدل و المرونة و التسامح و التشاور، و تشجيع أساليب النقد البناء واحترام الآراء.

14- التنويع في الوسائل الحسية للإدراك فيما يخص بالسمع و اللمس و البصر.

15- تجنيب الطلبة العوامل التي تؤدي إلى السلوك الفوضوي.

16- معالجة حالات الفوضى وانعدام النظام بسرعة و حزم، مع المحافظة على الاتزان الانفعالي.

17- خلق أجواء صفية تسودها الجدية و الحماس واتجاهات العمل المنتج.

18- العمل على مساعدة الطلبة على اكتساب اتجاهات إيجابية و أخلاقية مناسبة مثل احترام المواعيد واحترام آراء الآخرين، المواظبة، الاجتهاد، و الثقة بالنفس و الضبط الذاتي.

19- فسح المجال أمام الطلبة لتقويم سلوكهم و تصرفاتهم على النحو الذاتي.

20- توضيح القواعد الأخلاقية للسلوك المرغوب فيه و مواصفات هذا السلوك و معاييره، و مناقشة الطلبة بأهمية و ضرورة تنفيذ السلوك المرغوب فيه و نتائج إهماله. على أية حال، و على الرغم من أهمية كل الأمور السابقة و ضرورتها، فلا بد من وجود المعلم أو المدرس القادر على فهم الطلبة و التعامل معهم و رعاية شؤونهم الصحية و النفسية و الاجتماعية و التربوية، و فهم البيئات الاجتماعية التي تحيط بهم، و مساعدتهم على التكيف الاجتماعي مما يسهم في تحقيق تعلم فعال متقن.(العبد الله فواز إبراهيم و آخرون، 2012، ص.221 – 223).

10- العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية:

تتأثر الإدارة الصفية بعدة عوامل يمكن إدراجها في ما يلي:

أولا: المعلم كمدير للنظام الصفي و أهم العوامل المؤثرة فيه:

يعد المعلم الكفء أحد الوسائط المهمة التي تلعب دورا هاما في تهيئة مناخات صفية إيجابية و إدارة الأنشطة المختلفة التي تنظم تفاعلات الطلبة داخل الصف فيما بينهم من جهة و مع المعلم من جهة أخرى.

أضف إلى ذلك دوره في فهم سلوك طلبته و مشكلاتهم فالمعلم الكفء هو الذي يوضع مفاهيم النظام الصفي و الأنظمة و القواعد و التعليمات الصفية و قيامه بتعديل السلوك غير الصحيح و هو الذي يستطيع بتدريب بسيط أن يعدل مشكلات طلبته السلوكية الصفية، و يعمل على مساعدتهم في تطوير صورة جديدة من السلوك المستهدف و جعله جزءا من السلوك الروتيني الذي يمارسونه في حياتهم الصفية العادية.

و يمكن وضع تصور لمهام المعلم و أدواره الرئيسية في الإدارة الصفية في النقاط التالية:

1- **التدريس:** هو العمل الرئيسي للمعلم و لكي يقوم به على أحسن وجه لا بد عليه بالالتزام ببعض الكفايات التدريسية أهمها:

أ- **التخطيط:** و هو التصور المسبق لما سيتم تنفيذه أثناء التدريس بداية من تحديد الأهداف التعلمية.(الخطايبة ماجد، الطويسي أحمد، 2002، ص.37).

و تكون هذه الأهداف سلوكية قابلة للملاحظة و القياس كما ينبغي تحديد الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف المسطرة، و مع وضع الأساليب التدريسية المناسبة. بالإضافة إلى إتباع الأساليب المناسبة في التقويم.

ب- **التنفيذ:** بعد التخطيط للدرس تأتي عملية التنفيذ و هي الجزء العملي في التدريس، و ذلك من خلال تهيئة الطلاب للتدريس و إثارة دافعيتهم عن طريق تشويقهم و تقبل أفكارهم دون أن ننسى طبيعة الفروق الفردية بين المتعلمين.

2- **تنظيم مكونات البيئة (الفيزيقية) الصفية:** و تشمل هذه النقطة تهيئة بئة الصف و ترتيب مكوناته الفيزيقية كالأثاث، الوسائل التعليمية، الإثارة، التهوية، و كل ما يساعدهم في توفير جو هادئ يشعرهم بالاستعداد للتعلم.

3- **إدارة الصف و حفظ النظام:** المقصود بحفظ النظام هو الابتعاد عن كل ما يثير الفوضى أو الصمت التام و يتوقف حفظ النظام على عاملين هما:

3-1- شخصية المعلم و تمكنه من المادة التي يقوم بتدريسها.

3-2- النمط الإداري الذي يستخدمه المعلم في إدارة الصف فالنمط الديمقراطي الحازم يساعد على توفير النظام بقناعة من الطلاب و يتيح لهم فرصة المشاركة و إبداء الرأي. (الخطايبة ماجد، الطويسي أحمد، 2002، ص.38، 39).

4- توفير المناخ الانفعالي: حتى يستطيع المعلم توفير جو انفعالي داخل غرفة الصف عليه أن يكون متمكن من المهارات التالية:

4-1- مهارة التهيئة الذهنية: أي القدرة على تركيز أذهان المتعلمين على المادة التعليمية واندماجهم في الأنشطة الصفية و المحافظة على استمرارية النشاط الذهني لتلاميذه طوال الحصة دون كلل أو ملل.

4-2- مهارة تنويع المثيرات أو المنبهات: و نقصد بها قدرة المعلم على تغيير أفعاله و حركاته و تصرفاتهم و ما يتلاءم مع الأنشطة الصفية. كالتنويع الحركي، التنويع الصوتي، تنويع الإشارات تنويع استخدام الحواس و ذلك حسب الموقف التعليمي.

4-3- مهارة الشرح و التفسير: و هو امتلاك المعلم للقدرات اللغوية و العقلية التي تمكنه من توصيل المفاهيم إلى طلابه بسهولة.

4-4- مهارة طرح الأسئلة و توزيع الأجوبة: على المعلم أن يكون قادرا على طرح الكثير من الأسئلة و بصيغ مختلفة و تكون واضحة و لا تحتمل التأويل كما عليه أن يستقبل الأجوبة بكل تفاعل و إيجابية عن طريق تعزيزها واتخاذها نقاط مناقشة لتوسيع المعرفة العلمية.

جلوس الطلبة في غرفة الصف: تشير نتائج الدراسات الحديثة أن جلوس الطلبة في غرفة في صفوف متوازية يزيد اهتمام المتعلمين بالدراسة و يرتفع مستوى تحصيلهم بين 16 إلى 24 % في حين يعارض بعض المربين ولا يؤيد هذه الدراسة. و عليه فإن طرق جلوس الطلبة في غرفة الصف مرتبط بالموقف التعليمي. (الخطايبة ماجد، الطويسي أحمد، 2002، ص. 39-42).

و يرى (الجميلي عدنان علي و الجبوري وداد مهدي، 2009، ص. 152) أن للمعلم دوره القيادي في إدارة و تنظيم صفه، و تحقيق نوع من التواصل بينه و بين طلبته، و هذا يتطلب منه أن يكون على معرفة سليمة بأساليب التواصل و وسائله، فالتواصل الصفي له دوره المؤثر على سلوك الطلبة، لكن مثل هذا التواصل لا يؤدي بالضرورة إلى تفاعل يسفر عن تأثير متبادل بينه و بين الطلبة، و بين الطلبة أنفسهم ما لم يسعى المدرس إلى تحقيق التفاعل الصفي الفعال، و ربما كانت مهارات الإصغاء و الشرح و المناقشة و الاستجابة و التقويم من أهم مهارات ذلك النوع من العلاقات التواصلية، لذا فعلى المدرس أن يحسن استخدام أسلوب التعزيز و النقد البناء و تقبل أفكار الآخرين لأجل خلق تفاعل صفي سليم وإضافة لذلك على المدرس أن يعمل على:

- الاهتمام بالجوانب الجسمية و العقلية و الانفعالية و الاجتماعية للطالب باعتباره يمثل محور العملية التعلمية.
- التعرف على مشكلات الطلبة الدراسية و النفسية.
- التخطيط الفعال لعملية التعليم و التعلم.

- تحفيز الطلبة على التعاون و المشاركة في الأنشطة الصفية.
- توفير المناخ الصحي.
- التعرف على مستويات الطلبة و قدراتهم و ميولهم و تزويدهم بتغذية راجعة تزيد في أدائهم.

ثانيا: الدافعية:

عرفها كل من كوزيكي و إنتوستل (Koszeki & Entwistle) بأنها: " الحالات الداخلية و الخارجية للطلبة التي تحرك أدائهم و توجهه نحو تحقيق هدف محدد و تحافظ على إستمراريته و دوامه حتى يتحقق ذلك الدافع".

و يعرفها قطامي يوسف 1993 بأنها: " الحالة أو السلوك الذي سيطر على الطلبة أثناء مشاركتهم في مواقف تعلم و خبرات و أنشطة صفية و مدرسية بقصد تحقيق هدف يعتبره هؤلاء الطلبة على درجة عالية من الأهمية لا يهدؤون أو يستقرون حتى يتسنى لهم تحقيقه أو إشباعه. (دهمير نورجان عادل محمود ، 2014، ص.22، 23).

المعلم الفعال يستطيع أن يستثير تلك الدافعية و يوظفها في الموقف التعليمي من خلال سؤال يوجهه المعلم إلى تلاميذه أو من خلال جهاز العرض أو استخدام الانترنت. ذلك أن استخدام الدوافع يثير اهتمام المتعلم و يكون أكثر استعدادا للتعلم و التركيز بموضوع الدرس، كما أنهم يكون أكثر قابلية للمشاركة و النشاط الصفي و للدافعية وظيفتان أساسيتان هما:

1- **الوظيفة التنشيطية:** الدافعية تنشط السلوك و تجعل المتلعم متفاعلا مع الموقف التعليمي.
2- **الوظيفة التوجيهية:** نشاط المتعلم هو نشاط موجه نحو تحقيق هدف معين، فلا دافعية بدون هدف يوجه السلوك.

ثالثا: الأنظمة و القواعد:

القاعدة هي جملة يصدرها المعلم في مواقف مختلفة و بما يتطلبه الموقف التعليمي المعين و تفهم ضمن سياق اجتماعي تفاعلي مع الطلبة أما النظام فهو مجموعة من العلاقات المتداخلة بين الأجزاء المكونة لشيء ما.

و هناك عدة خطوات يمكن استخدامها لمساعدة الطلاب على استيعاب القواعد و الأنظمة الصفية:

1- التحديد الدقيق للسلوك الذي يريد أن يستوعبه الطلاب.
2- أن يمارس المعلم السلوك المطلوب استيعابه بخطوات مفهومة من قبل طلابه.
3- تمرين الطلبة على ممارسة السلوك.
4- جلب انتباه الطلبة لملاحظة السلوك الذي أداه زملائهم.
5- تعزيز السلوك الممارس.

الصيغ التي تقدم بها القواعد و الأنظمة:

لكي يستطيع المعلم تدريب طلبته على القواعد التي يخطط و يساعدهم على استيعابها يجب أن يراعي عدة أمور نذكر منها:

1- أن تصاغ بلغة واضحة و مفهومة.
2- أن تكون قابلة للصياغة من وجهة نظر الطالب.
3- أن تنسجم مع الأحداث الصفية.
4- أن تكون منطقية و معقولة.
5- أن تنبثق من مرتكزات أخلاقية.
6- أن تكون مختصرة و معبرة.
7- أن تساعد الطلبة على تعزيز الثقة بالنفس.
8- تمكن الطلبة من اتخاذها نموذجا و ممارستها في حياتهم.(الخطايبة ماجد الطويسي أحمد ، 2002، ص .43-50).

11-المتغيرات المؤثرة على الإدارة الصفية: تتأثر الادارة الصفية بالمتغيرات التالية:

1- المرحلة التعليمية التي ينتمي لها الفصل الدراسي.
2- البيئة الجغرافية التي توجد فيها المدرسة (مدينة، ريف).
3- التكوين البشري في الغرفة (أحادي الجنس، مختلط).
4- مستويات الازدحام في الغرفة.
5- مستويات الدافعية و الاستعداد عند طلاب و طالبات الغرفة الصفية.

6- تصورات الطلبة نحو المعلم و التعليم و التعلم و تصور المعلم نحوهم.

7- مفهوم النظام الصفي عند المعلم و دوره داخل الغرفة الصفية و خارجها.

8- مفهوم الثواب و العقاب.

9- خصائص النمو للمتعلم و ملامح الفروق الفردية السائدة داخل غرفة الصف. (أحمد بن فايع بن أحمد شوهان عسيري، 2008، ص. 31).

و عملية التعلم معقدة و ذلك من حيث تعدد مواضيعها و متغيراتها و كذلك من حيث العوامل المؤثرة فيها، و من هذه العوامل ما يلي:

1- الاستعداد: Readiness

يعرفه جانييه (Gane 1985) نمو الحالة التي يكون فيها المتعلم مستعدا استعدادا عضويا للنجاح في تأدية المهمات التي يتوقع مصادفتها في المدرسة و يتحدد هذا الاستعداد بين القبول في المدرسة و في المدرسة العربية و هو سن الست سنوات، ففي هذه السن يكون الطفل قد نما نموا كافيا يسمح له باستخدام أصابعه للقيام بعملية الكتابة كما تكون قد توافرت لديه قدرة التآزر الحسي الحركي التي يتم الربط بين ما يراه و ما يقوم بكتابته

قد حدد بياجيه (Piaget) الاستعداد بأنه الحالة النمائية المعرفية التي يسمى بها المتعلم و التي تسمح له بتطوير تراكيبه المعرفية (Caognitive structure) التي يريد إدماجها في بنائه المعرفي و يرتبط هذا بالمراحل النمائية الأولية من سن الولادة حتى سن (12-15) سنة و في ذلك تظهر أهمية النضج. (قطامي يوسف ، قطامي نايفة، 2000، ص.18).

2- النضج: Maturation

يثير مفهوم النضج إلى جميع التغيرات التي تطرأ على المظاهر الجسمية للفرد و المحكومة بالمخطط الجيني الوراثي و التي ليس للعوامل البيئية أثر فيها، فالنضج مؤشر لاكتمال نمو الأعضاء و الأجهزة الجسمية المختلفة بحيث تصبح قادرة على القيام بوظائفها المتعددة كنمو جهاز الكلام الذي يمكن المتعلم من النطق و نمو العضلات لتحقيق التآزر الحسي الحركي و من هنا النضج يساعد على التفاعل مع البيئة الأمر الذي يمكنه من اكتساب الخبرات. (زغلول عماد عبد الرحيم ، 2012، ص186).

3- الدافعية: Mativation

عامة تعرف الدافعية على أنها جملة الأسباب ذات الصيغة السيكولوجية و التي تفسر سلوك الإنسان من حيث بدايته، إتجاهه، و نشاطه، و هكذا فالدافعية هي مجموعة المشاعر و التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم وصولا لتحقيق أهدافه المنشودة، و هي ضرورة أساسية لحدوث التعلم.

و الدافعية نوعان:

أ- دافعية خارجية و التي يكون مصدرها خارجي كالمعلم، الإدارة المدرسية، الأولياء و حتى الأقران.

ب- دافعية داخلية و يكون مصدرها المتعلم نفسه حيث يقدم على التعلم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته و سعيا وراء الشعور بمتعة التعلم و كسب المعارف و المهارات التي يميل إليها.

وهناك ارتباط وثيق بين الحاجة التي هي عبارة عن جانب فسيولوجي نشأ نتيجة اختلال في التوازن العضوي و بين الدافع الذي هو حالة من التوتر النفسي الذي نشأ نتيجة الإحساس بهذه الحاجة التي تدفعه لممارسة السلوك الهادف الذي يعيد له توازنه الداخلي و بين الباعث الذي هو المثير الخارجي الموجود في المحيط الفيزيائي و الذي يعمل على استثارة الدافع و تنشيطه و إشباعه في الوقت نفسه.

فالطعام باعث و مشوق خارجي و الجوع دافع للحصول على إشباع حاجة الكائن الحي للطعام. (بني يونس محمد، 2004، ص. 324-333).

4- الخبرة: Experience

يعد عامل الخبرة عامل مهم في عملية التعلم و تغيير السلوك و يقصد بها فرص التفاعل التي تتم بين الفرد و المثيرات المادية و الاجتماعية التي يصادفها في بيئته. إن مثل هذه التفاعلات تزود الفرد بالخبرات و المعلومات عن الأشياء و المثيرات المختلفة و يتحدد في ضوئها نمط السلوك حيال تلك الأشياء.

فالبيئات الغنية بالمثيرات ستهم في ارتفاع حصيلة خبرات الفرد و انماط سلوكه أكثر من البيئات الفقيرة. (الزغلول عماد عبد الرحيم ،2012، ص.188).

5- التخطيط للتدريس:

إن التخطيط الذي يقوم به المعلم يخدم عدة وظائف مهمة و منها:

أ- التخفيف من درجة القلق.

ب- المساعدة في تنظيم الوقت.

ج- إعطاء مخطط للتدريس و التقويم.

فالتخطيط يساعد في تنظيم المحتوى الذي ننوي تدريسه من أجل الوصول إلى ترتيب أفضل لعملية التدريس و كتابة الأهداف.

6- التعزيز: Renforcement

هو ذلك الإجراء أو المثير الذي يقوي السلوك ليزيد من تكرار حدوث الاستجابة أو يزيد من قوة العلاقة بين مثيرها و ما يتبعه من استجابة مناسبة.(قطامي يوسف، قطامي نايفة، 2000، ص.50).

و التعزيز نوعان: تعزيز لفظي كالشكر و الثناء و عبارات ممتاز، جيد، مدهش. و تعزيز غير لفظي كالحركات و الإشارات مثل الابتسامة، النظرات...الخ و التي تجعل الطالب يستمر في الإجابة. (علي كريم ناصر، الديلمي أحمد محمد مخلف، 2006، ص.56).

11-المتغيرات المؤثرة على الإدارة الصفية.

تتأثر إدارة الصف في أي مرحلة دراسية بعدة متغيرات، و التي تؤثر على أداء العملية التعليمية التعلمية و من هذه المتغيرات ما يلي:

11-1- النمط الإداري السائد:

يسود الجو الصفي نمط إداري يميز الصفوف عن بعضها البعض، و هناك ثلاثة أنواع سائدة من هذه الأنماط.

11-1-1النمط التسلطي:

في هذا النمط من الإدارة يحاول المعلم استغلال وظيفته واستخدام أساليب القهر و الإرهاب، و يهتم بالمحافظة على الوضع التعليمي كما هو متعارف عليه، و يقاوم أي محاولة للتغيير، بل يعتبر هذه المحاولة تعديا على سلطته و نفوذه، لذا يقوم المعلم بممارسات تتسم بالاستبداد بالرأي و عدم السماح للطلاب بالتعبير عن آرائهم، واستخدام أساليب الفرض والإرغام و الإرهاب و التخويف، و عدم السماح للطلاب بالنقاش أو الاعتراض، كما أن المعلم يفرض على الطلاب ما يجب أن يفعلوه و كيف يفعلونه و متى و أين؟ ولا يحاول التعرف على الطلاب و لا يبذل جهدا لمعرفة مشاكلهم، و لا يؤمن بالعلاقات الإنسانية بينه و بينهم، و يمنح القليل من الثناء لاعتقاده أن ذلك يفسد الطلاب، كما أنه يعتقد أن الطلاب لا يوثق بهم إذا ما تركوا لأنفسهم بدون نظام حازم، و لذلك يحاول أن يجعل الطلاب يعتمدون عليه شخصيا وباستمرار و في كل أمر، و يقرر متى يعزز و يستخدم حكمه الشخصي في ذلك، و هو الذي يضع أهداف التعلم واستراتيجيات التعليم و لا يثق بقدرات الطلاب.(المقيد عارف مطر، 2009، ص.50).

ويرى كل من : (الياسين وفاء سليم ، المسيليم محمد يوسف ، 2014، ص.60) أن هذا الأسلوب يتميز بسيطرة المعلم على العملية التعليمية بشكل مطلق فهو المصدر الرئيسي و الوحيد للمعلومات بحيث يقود عملية التفاعل الصفي و يحدد طبيعتها و التي دائما ما تكون فردية فهو لا يثق بقدرة طلبته على التعلم معتمدين على أنفسهم فلا بد من الرجوع إليه في كل صغيرة و كبيرة، كما أنه يستخدم أسلوب الترهيب و التخويف ليضمن سيطرته على هدوء و نظام الصف.

و يضيف (علي كريم ناصر، الديلمي أحمد محمد مخلف: 2006، ص . 30، 31) و يتميز سلوك المعلم بما يأتي:

- عدم السماح بالنقاش داخل الصف.
- الاستبداد بالرأي و عدم السماح للطلبة بالتعبير عن آرائهم.
- يفرض على الطلبة ما يجب أن يفعلوه و متى و كيف.
- يستخدم أساليب القسوة و التخويف.
- يتوقع التقبل الفوري لكل أوامره من طلبته.

- يعتقد أن الطلبة لا يوثق بهم إذا ما تركوا لأنفسهم.
- يحاول أن يجعل الطلبة يعتمدون عليه شخصيا و باستمرار.
- لا يؤمن بالعلاقات الإنسانية بينه و بين طلبته ولا يتعرف على مشاكلهم.

أثر النمط التسلطي على الطلاب:

يؤثر النمط التسلطي في سلوكيات و قدرات واتجاهات الطلاب بشكل مباشر و قد يظهر ذلك على إحدى الصور التالية:

1- فقدان الطالب الأمن و الطمأنينة، و يجعله يعيش في جو قلق و خوف.
2- إضعاف ثقة الطالب بنفسه، و قدرته على تحمل المسؤولية مما يدفع للغيبة و النميمة و الوشاية و يقل عطاء التلاميذ و يزداد التخريب بغياب المعلم.

كما و يذكر تربويون آخرون آثارا أخرى لهذا النمط منها:

1- يقتل طموح الطالب و يحد من آماله، و يفقده القدرة على التعاون.
2- يفقد الطالب الاستقلالية و الاعتماد على النفس و القدرة على التحصيل.
3- يستجيب الطالب للمعلم خوفا من العقاب لا من قناعة و رضا.
4- عدم رغبة الطالب في اكتساب المعرفة و التحصيل.
5- الغش في الامتحانات و كراهية المدرسة و الهروب منها، و التسرب الطلابي.
6- الخنوع الذي قد تليه ثورة وشيكة على المعلم مما سبب في حدوث مشكلات صفية.
7- عدم تنمية اتجاهات ايجابية لدى الطلاب كضبط النفس.
8- حدوث الفوضى و التسبب في حالة غياب المعلم أو عدم وجوده. (المقيد عارف مطر ، 2009، ص. 51).
9- ظهور الإتكالية و الشرود الذهني و مظاهر الغيبة و النميمة و الخوف من المعلم.
10- الدافعية للتعلم خارجية مصدرها الثواب و العقاب مما يفقد العملية التعليمية التعلمية أهم خصائصها و هي نقل أثر التعلم و يبقى التعديل في السلوك محدودا و مرتبط بالرهبة و الخوف. (نبهان يحيى محمد، 2008، ص. 22).

11-1- 2النمط التقليدي:

يعتمد هذا النمط على مبدأ كبار السن، باعتبار المعلم أكبر من طلابه سنا، و أفصح منهم بيانا و أكثرهم خبرة وتجربة، و لذا يتوقع من الطلبة إطاعته، و كأنه يقوم مقام أبيهم، له الحق في رعاية شؤونهم، و يقوم على ما فيه مصلحتهم، وما عليهم إلا الطاعة و الولاء. كما و أنه يجب الحفاظ على القديم لقدمه، فسلوكه و نظامه داخل الفصل امتدادا لما كان سائدا في السابق في الزمن الذي تعلم فيه ولا يحاول التجديد أو التغيير أو التبديل، و أن أي محاولة من هذا القبيل هي تدخل في شؤونه، و تعد على حقوقه، و مثل هذا النمط لا يحترم كيان الطالب، ولا يعمل على صقل شخصيته أو تنمية مواهبه.

و يرى أبو نمرة أن الطالب هو الصغير و المعلم هو الكبير فعندما ينتقل الطفل إلى المدرسة ينقل معه عادات و تقاليد وقيم المجتمع الذي نشأ فيه بصفته صغيرا و عليه الطاعة و الولاء للمعلم بصفته كبيرا. بينما يرى السعيد أن كلا من المعلم و المتعلم نتاج مجتمع واحد و بطبيعة التنشئة الاجتماعية التي تعرض و يتعرض لها كلاهما و أنماط التفاعل الإنساني السائدة في ذلك المجتمع تكون أشكال التفاعل الإنساني الصفي بينهما.

بينما يرى منسي أن هذا النمط لا يراعي خصائص التلاميذ و فرديتهم في جميع المواقف، و يقوم بمتابعة تلاميذه بنوع من البساطة أقرب إلى التسيب و الفوضى. (المقيد عارف مطر ، 2009، ص. 52).

و يتوقع المعلم الطلاب الطاعة المطلقة له و الولاء الشخصي، فهو يقوم على الصورة الأبوية لشخصية المعلم، حيث يهتم بالمحافظة على الوضع التعليمي كما هو متعارف عليه، و يقاوم المعلم أي محاولة للتغيير، و هذه المحاولة هي سلطته و نفوذه داخل حجرة الدراسة. (المشهراوي بسام محمد، 2010، ص. 34).

11-1-3 النمط الفوضوي (السائب):

يقوم المعلم في هذا النمط بالاعتماد كليا على الطلاب، فهم الذين يقومون بالنشاط و يمارسونه بدون توجيه، كما أن المعلم في هذا النمط لا يلقي بالا واهتماما جادا بما يجري في غرفة الصف، إذ أنه سلبي الدور، و يترك الحرية كاملة للطلاب في اتخاذ القرارات حول الأنشطة الفردية و الجماعية، كما أنه يقدم العون للطلاب متى طلب منه ذلك، و يقوم بأدنى قدر من المبادرات و الاقتراحات، و لا يقوم بأية محاولة لتقويم السلوك الطلابي أو النتائج التعليمية، كما أنه يقوم بتوضيح الحقائق و المعلومات و يحدد اتخاذ

الوسائل اللازمة لوحده دون مشاركة أو استفسارات من الطلاب، و يحافظ على علاقات صداقة مع الطلاب بدون حدود و معايير سلوكية ضابطة. (العاجز فؤاد، 2007، ص.16).

ويرى عبود و آخرون أن جميع القوانين و النظم و التعليمات تتعطل بصفتها قواعد عامة لتحل محلها الرغبات و النزوات دون تمييز و تتحطم الحدود و الحواجز بين النجاح و الفشل و السلبية و الإيجاب و يصبح كل شيء في حالة عدم توازن فلا فلسفة ولا مسئولية ولا رقابة.

أثر النمط الفوضوي (السائب) على الطلاب:

يؤثر النمط الفوضوي على سلوكيات و قدرات واتجاهات الطلاب بشكل يؤثر في بناء شخصياتهم و من هذه الأمور:

1- قلة الإنتاج التعليمي للطالب بحضور المعلم و هدر الوقت في الأسئلة و المعلومات، و عدم استغلاله بطريقة مناسبة و إهمال الطلاب للواجبات البيتية لعدم محاسبة المعلم لهم و تركيز الطلاب على حفظ المادة الدراسية دون فهم ووعي.

و يرى الباحث إن عدم اكتساب الطلاب للاتجاهات المرغوبة كضبط النفس و تحمل المسؤولية و لا مبالاة الطالب في المواقف التعليمية، و عدم الجدية في التفاعل الصفي هي محصلة طبيعية لنتائج و آثار هذا النمط، كذلك إن شعور الطلاب بالقلق و عدم الثقة بالنفس، لأنهم لا يوجهون نحو الأهداف بصورة واضحة وضعف في قدرة الطلاب على التخطيط للأعمال المطلوبة منهم، هو نتاج متوقع نتيجة ممارسة عملية تعلمية بدون توجيه أو متابعة. (المقيد عارف مطر، 2009، ص. 54).

11-1-4 النمط الديمقراطي:

يقوم المعلم الذي يتبع هذا النمط بممارسات سلوكية معينة، تعبر عن إتباعه لهذا النمط في إدارته و في تعامله مع طلابه، إذ لا يكفي القول أن هذا المعلم ديمقراطي بل لا بد من الحكم على ديمقراطيته من خلال الممارسة العملية لهذا النمط. كما ينتظر من القيادة الديمقراطية توفير مساحة واسعة من الحرية و المرونة و التعلم بالقدوة من القائد- المعلم يسمح بارتفاع المعنويات و تبادل المعلومات.

و من أبرز ممارسات المعلم في هذا النمط:

إتاحة فرص متكافئة أمام الطلاب و الممارسة الفعلية لذلك و إشراك الطلاب في المناقشة و تبادل الرأي ووضع الهداف وصياغتها و رسم الخطط و الأساليب واتخاذ القرارات المختلفة. كما أنه يعمل على تنسيق العمل المشترك بينه و بين الطلاب، و بين الطلاب و بعضهم البعض و هذا يعمل على خلق جو يشعر الطلاب فيه بالطمأنينة اللازمة للقيام بأعمالهم بفاعلية بمعنى "تشجيع فردية التلاميذ و أعضاء هيئة التدريس".

و المعلم في هذا النمط يشجع الطلاب لبذل أقصى جهد مستطاع في سبيل إقبالهم على التعليم و التعلم و الكشف عن مواهبهم و قدراتهم الابتكارية بالثناء و التقدير، و يحترم فيه الطلاب و يقدر مشاعرهم، هذا مع عدم إشعار الطالب بالتعالي عليهم بسبب المركز الوظيفي، مع عدم التساهل معهم، و الانفتاح عليهم بشكل يؤدي إلى فقدان المعلم لاحترامهم و تقديرهم له، مع إتاحة الحرية الفكرية لكل الطلاب، و الثقة فيهم و في قدراتهم و الرغبة في التعامل معهم، كما أنه لا يتعصب لرأيه باعتباره معلما، و يعمل على تنمية الاعتماد على النفس، و يستثير حاجات الطلاب و يعمل على تحقيق النتاجات التعليمية المرغوبة.(العاجز فؤاد، 2007، ص.13).

و يتميز هذا النمط بمجموعة من السلوكيات منها:

1- إشراك الطلبة في المناقشة و تبادل الرأي ووضع الأهداف و رسم الخطط واتخاذ القرارات.
2- إتاحة فرص متكافئة للجميع.
3- احترام أراء الطلبة و فرديتهم.
4- يعمل المعلم على استثارة القدرة الابتكارية عند طلابه و تنميتها باستمرار.
5- تنمية الاعتماد على النفس و تحمل المسؤولية عند الطلبة. (علي كريم ناصر ، الديلمي أحمد محمد مخلف، 2006، ص. 31).
6- تعزز الثقة في نفوس الطلاب و تخلق منهم قادة المستقبل، و هذا هدف تربوي سام لكل أمة ترجوه من عملية التربية و التعليم، فهؤلاء طلاب اليوم هو قادة الغد.
7- تساعد المتعلمين على تعلم كيفية التخطيط، و هذا من أبرز صفات القائد الناجح.

8- تشييع جوا من الأمان و الدفء في العلاقات بين المعلم و الطلاب من جهة و بين الطلاب بعضهم ببعض و تسهل حل الكثير من المشكلات الآنية و اليومية. (العاجز فؤاد، 2007، ص.16).

أثر النمط الديمقراطي على الطلاب:

يؤثر النمط الديمقراطي في سلوكيات و قدرات واتجاهات و ميول الطلاب بشكل مباشر و قد يظهر هذا الأثر في عدة أمور منها:

1- الإقبال على المعلم و المدرسة برغبة صادقة و الأنشطة المدرسية و الصفية كذلك.
2- زيادة التفاعل فيما بين الطلاب داخل و خارج الصف.
3- إحساس الطلاب بالمسؤولية، و إدراك أهمية الواجبات و العمل على إنجازها.
4- حب الطلاب للعمل و التعاون فيما بينهم لإنجاز الأفضل.
5- تحقيق الأهداف المرغوبة من التعلم لدى الطلاب على المدى البعيد.(العاجز فؤاد، 2007 ، ص.14).

لقد أثبتت الدراسات التربوية التي أجريت على أنماط الإدارة الصفية التسلطية و الديمقراطية و الفوضوية و من خلال دراسة تجريبية قام بها (ليفين و لييت و هوايت) على أنماط الإدارة الصفية الثلاثة (التسلطية، الديمقراطية، و الفوضوية) تبين أن المجموعة التي تخضع للإدارة الصفية التسلطية أكثر انضباطا من غيرها، كما أنجزت العمل بسرعة، لكن على حساب العلاقات الإنسانية بين أفرادها، أما المجموعة التي تخضع للإدارة الفوضوية، فقد عمتها الفوضى و لم تنجز منه شيئا. و من خلال هذه الدراسة تم استنتاج أن النمط و النظام الديمقراطي هو أفضلها حيث يعمل على خلق جو تعليمي تعلمي مناسب و فعال و متابع في الفصل. (المقيد عارف مطر ، 2009، ص. 55).

2-11 الإدارة المدرسية:

تعتبر الإدارة المدرسية أداة لتحقيق أهداف المدرسة التي ترمي إلى تنشئة جيل من المواطنين القادرين على التفكير السليم و العمل، كما تهدف إلى إحداث تغير واع و منظم في البيئة المحلية من خلال فرق المعلمين و الإداريين التي يشرف على تشكيلها مدير المدرسة. (يسرى رسمي عبد العزيز بدر، 2010، ص. 32).

و مدير المدرسة كقيادي تربوي يضرب بسلوكه المثل الأعلى الذي يمكن أن يسير عليه العمل في المدرسة و في إدارة الصف، فإذا اتسمت إدارة المدرسة بأنها إدارة هادفة إيجابية اجتماعية تعاونية إنسانية، ديمقراطية، هذا سوف يؤثر على العلاقات بين العاملين و على العمل في المدرسة و في إدارة الصف أيضا.

11-3 الأنظمة و القواعد و التعليمات الصفية:

لكي يتوفر في الصف مستوى من النظام و الانضباط الذي يلتزم به الطلبة، لا بد أن تتوافر في المدرسة دستورا للنظام المدرسي تسود فيه مجموعة من الأنظمة و القواعد. يسعى المدرس إلى إرسائها من خلال إشراكهم في صنعها و صياغتها. و بالتالي هم من يشرفون على تطبيقها، و يمكن تحديد أهمية هذه الأنظمة أو القواعد في الآتي:

- تساعد في الوعي بالقواعد و الأنظمة على أنها خبرات تربوية ضرورية للنجاح في التفاعل الصفي.
- ينظم علاقات الطلبة مع بعضهم البعض و مع المدرس أثناء سير الدرس.
- يساعد على إدراك مضمون العملية الانضباطية و الالتزام بها داخل غرفة الصف.
- يساعد على إدراك أن استيعاب القواعد و الأنظمة يمكنهم من النجاح في إقامة علاقات مع زملائهم و التفوق في التحصيل الدراسي. (العجمي محمد حسين، 2000، ص.212، 215).

11-4 وضوح الأهداف التعليمية:

تعتبر الأهداف التعليمية حجر الزاوية في العملية التعليمية التعلمية و هو بمثابة التغيرات المراد إحداثها في سلوك المتعلمين نتيجة عملية التعلم و يتم تحديد الأهداف و صياغتها بطريقة سلوكية قابلة للملاحظة و القياس . و ذلك ليتسنى للمربي أن يحدد السلوك الذي يتوقع من المتعلم إظهاره بعد عملية التعلم و ان يختار الطريقة التعليمية الفعالة التي تعمل على إظهار هذا السلوك و تنميته، و أن يحدد الوقت اللازم الذي يسمح لهذا السلوك بالظهور. فالهدف التربوي لا يعد هدفا جيدا ما لم يكن هدفا قابلا للملاحظة و القياس.

و تنقسم الأهداف التعليمية بشكل عام إلى ثلاث أنماط هي:

1- أهداف معرفية إدراكية (كالمهارات الفعلية و القدرات الذهنية، كالتذكر و الفهم و التحليل و التفسير).
2- أهداف وجدانية عاطفية، و تتمثل في اكتساب الميول و الاتجاهات و القيم و الانفعالات الإيجابية.
3- أهداف نفس حركية و تتمثل في التسلسل في أنماط النمو. (محمد محمود الحيلة، 2012 ، ص . 80-83).

11-5 البيئة الصفية:

يحتاج المدرس إلى دراسة بيئة الفصل الدراسي الذي يمثل أهم مكان لتلقي العلم واكتساب المعرفة فكلما كانت بيئة الفصل ثرية بالمثيرات التي تساعد الطلبة على التعلم الفعال كلما تحققت الأهداف التعليمية التعلمية.

و حتى تتحقق الأهداف التعليمية ينبغي على المدرس أن يراعي في البيئة الصفية ما يلي:

أ- المناخ العاطفي الاجتماعي:

و يتسم هذا المناخ بالمودة و التراحم و الوئام هذا الإحساس يخلق لدى المتعلم أنه عضو في مجموعة و هو ما يسمى بالانتماء الاجتماعي و بالتالي زيادة دافعيته للتعلم.

ب- تنظيم البيئة الفريزيقية للصف:

هذا العنصر من الأمور الهامة في زيادة الفاعلية الانتاجية للصف لأنه يهتم بطبيعة المتعلمين واحتياجاتهم النفسية و الاجتماعية و أساليبهم في العمل. فتنظيم البيئة الصفية للطالب تجعل من المتعلم يحسن في استغلال كل جزء من أجزاء غرفة الصف كالوسائل و المواد و المصادر وفق ما يتناسب مع طبيعة الأنشطة و الخبرات التعليمية.(شفشق الناشف، 2000، ص .11-16).

11-6 المشكلات الصفية و دور المعلم في علاجها:

يواجه المدرسون في صفوفهم الكثير من المشكلات التي تؤثر في الإدارة الصفية الفعالة و من المشكلات الشائعة التي يواجهها المدرس في صفه، التعبير عن الغضب بالعدوان على الزملاء أو المدرس، تمزيق الكتب و الدفاتر إتلاف الأدوات و الأثاث، و الحديث الجانبي مع الآخرين و الضحك دون مبررات أو الانعزال أو إدعاء المرض و الخروج من الصف...الخ كل هذه المشكلات يواجهها المدرس يوميا في صفه.

و ترجع هذه المشكلات إلى العديد من المصادر منها ما يتعلق بالمدرس (القيادة المتسلطة، انعدام التخطيط، ردود فعل المدرس، استعمال العقاب بشكل خاطئ...الخ، أو بسبب النشاطات التعليمية الصفية (صعوبة اللغة التي يستخدمها المدرس في تعليمه، كثرة النشاطات التعليمية أو قلتها، اقتصار النشاطات الصفية على الجوانب اللفضية) أو يعود السبب إلى مشكلات ناجمة من تركيب الجماعة الصفية. (قطامي يوسف ، قطامي نايفة، 2001، ص.167).

و لتفادي هذه المشكلات لا بد على المدرس أن يركز على ما يلي:

- التحضير الجيد للدرس و الإحاطة بالمادة التعليمية.
- الاهتمام بضبط المتعلمين في الصف من اللقاء الأول بهم.
- وضع القوانين الصفية.
- الابتعاد عن الممارسات المهددة و العقابية و الضاغطة و الاصطدام المباشر بهم.
- عدم توبيخ التلميذ أمام الآخرين.
- جذب انتباه الطلبة و مساعدتهم على التركيز منذ بداية الحصة.
- إثارة الدافعية لدى الطلبة و تعزيز نشاط المتميزين منهم.
- تحديد الأهداف التعليمية.
- الاهتمام بميول الطلبة واتجاههم و حاجاتهم الإنسانية.
- الاهتمام بهم عن طريق الإشارات اللفظية و الإيماءات و زرع الثقة بأنفسهم من خلال الاستماع إليهم و التقدير بذواتهم عن طريق الإطراء و تثمين العمل الذي قام به كل تلميذ. (أبو خليل فادية، 2011، ص . 156-164).

12 مصادر المشكلات الصفية:

المعروف أن المشكلات الصفية هي كل السلوكات المزعجة التي يقوم بها الطلبة و تتعارض مع قدرة المدرس في الاستمرار في الدرس و يمكن تحديد هذه المشكلات فيما يلي:

12-1 مشكلات تنجم عن سلوكات المعلم:

- القيادة المتسلطة جدا.
- القيادة غير الراشدة أو غير الحكيمة.
- انعدام التخطيط.
- حساسية المعلم الفردية و الشخصية.
- ردود فعل المعلم الزائدة للمحافظة على كرامته
- عدم الثبات في الاستجابات و ردود الأفعال.
- الاضطراب في إعطاء الوعود و التهديدات.
- التمييز بين الطلبة في المعاملة.

12-2 مشكلات تنظيم النشاطات التعليمية الصفية:

- اضطراب التوقعات في كونها عالية جدا أو منخفضة لدى الطلبة.
- صعوبة اللغة التي يستخدمها المعلم في تعليمه الصفي.
- قلة الآثار في الوظائف التي يحددها المعلم لطلبته.
- اقتصار النشاطات الصفية على الجوانب اللفظية.
- تكرار النشاطات التعليمية و رتابتها.
- عدم ملائمة النشاطات التعليمية لمستوى الطلبة.

12-3 مشكلات تنجم من تركيب الجماعة الصفية:

- العدوى السلوكية و تقليد الطلبة لزملائهم.
- الجو العقابي الذي يسود الصف.
- الجو التنافسي العدواني.
- الاحتياطات الدائمة و المستمرة.
- غياب الطمأنينة و الأمن. (الزايدي مسفر بن عواض، 1434، ص .18 ،19).

- تباين مستويات الطلاب في القدرات العقلية.
- المشكلات الصحية للتلاميذ كضعف السمع أو البصر. (علي كريم ناصر، الديلمي أحمد محمد مخلف، 2006، ص. 100).

13 أساليب معالجة المشكلات الصفية و حفظ النظام: و هي:

I- **الوقاية من المشكلات الصفية:** تعتبر الوقاية من المشكلات خير من التورط فيها و يركز المربون في هذا الصدد على أمور عدة منها:

1- التخطيط المسبق و التحضير الدقيق للفعاليات التي ستغطي الحصة الصفية الكاملة.

2- الاهتمام بالضبط المبكر للصف من اللقاء الأول مع الطلاب فالحصة الأولى يجب أن تتناول موضوعا من صلب المنهج بشكل عملي تعكس نموذجا لشخصية المعلم و خبرته و أسلوبه في إدارة الصف.

و يقترح W.Foester أنه:

- ليس هناك في مهنة المعلم أهم من بدايته الأولى.
- الأطفال يولون انتباها مركزا لمعلمهم منذ دخوله ساحة التعليم في القسم و بدقة غريزية فائقة يعرفون كيف يكتشفون جوانب الضعف في المعلم لاستغلالها.
- على المعلم أن يعرف كيف يجد نقطة المنتصف بين الليونة و الصرامة.
- من الأفضل منذ البداية ترك مسافة بين المعلم و التلاميذ. فنبرة المعلم هي نبرة سلطة و ليست نبرة زملائه أو صداقة مع التلاميذ، و هذا لا يعني أن تدخلات المعلم يجب أن تكون خالية تماما من المزاح، و هذا لا يعني المساس المفرط في الجوانب الديمقراطية للأنشطة التعليمية فالمعلم لا ينبغي أن يتدخل في كل التفاصيل التي بإمكان التلاميذ أن يعالجوها بأنفسهم و ذلك على غرار المثل الألماني القائل: " إذا أردت أن نقدرك فاجعل نفسك مرغوبا". و هذا المعنى له دخل في سلطة المعلم داخل القسم. (W .Foester ,1964,pp88)
- بالنسبة للأطفال غير العاديين و العصبيين يجب الربط بين السلطة الخارجية الصارمة و الهدوء الثابت و هذا يتجلى في النظرة و الصوت و وضوح الأوامر الصادرة عن المعلم لأن هؤلاء الأطفال بحاجة مؤثر خارجي، وهذا السلوك يحافظ على قيمته مع الأطفال العاديين.

- إن الطبيعة الحركية للشباب و عدم قدرتهم على تحكمهم فيها تجعل المؤثر الخارجي ضروري جدا.
- و مع هذا فإن التلاميذ غير العاديين و العصبيين يحتاجون من أجل التحكم فيهم إلى طيبة كبيرة و إلى احترام كبير لكبريائهم، إن الجهاز العصبي البشري لا يقبل من الطبيب إلا السلطة الروحية الرفيعة.(W.Foester,1964.p 90).

3- ضرورة إبقاء الصف في حركة و نشاط مستمرين.

4- تكريس قواعد الانضباط الصفي و ذلك بمشاركة التلاميذ في صياغتها.

مهما تكن التدابير الوقائية فإن المشكلات تحصل و يترتب على المعلم مواجهتها ومن الأساليب التي يستطيع المعلم من خلالها معاجة المشكلات الصفية هو معرفة المشكلات في حد ذاتها ،و تتمثل هذه المشكلات في:

1- التعرف على ذوي الحاجات الخاصة و تقديم الرعاية المناسبة لهم حتى لا يكون سببا في اتساع نطاق المشكلات.

2- التدخل المباشر من جانب المعلم عند وقوع المشكلات.

3- التشديد على اعتذار الطالب عن الخطأ للتأكيد أن الخطأ مرفوض و لا مكان له

4- على المعلم الابتعاد عن اتخاذ القرارات بإيقاع العقوبة على الطالب داخل غرفة الصف بل يكتفي بتحديدها و توضيح أبعادها. (علي كريم ناصر، الديلمي أحمد محمد مخلف، 2006، ص.101،102).

و يذكر بلقيس 1987 عددا من الأساليب لمعالجة المشكلات الصفية و حفظ النظام:

1- الحرص على توزيع الأسئلة بين أكبر عدد ممكن من التلاميذ بطريقة عشوائية و عدم جعل بعض الطلبة يحتكرون الإجابة عن هذه الأسئلة.

2- لا ينبغي تحديد اسم الطالب قبل طرح السؤال بل طرح السؤال أولا و يتبع ذلك بفترة صمت تسمح للتلاميذ بالتفكير في السؤال.

3- تجنب الجلوس في المقعد و كثرة الحركة بين المقاعد أثناء الشرح لأن التأثير يكون فعالا و المعلم واقفا وجها لوجه مع المتعلمين.

4- المرونة و الاستعداد في تغيير الطريقة أو الأسلوب عندما يكتشف المعلم عدم جدواهما و الانتباه للتغذية الراجعة واستخدامها في تنويع النشاطات التعليمية.

5- تجنب التهديد بالأمور التي لا يستطيع تنفيذها و إذا كان ولا بد منه فليكن معقولا و ينفذه فعلا.

6- جعل وقت الحصة مفعم بالمتعة شكلا و مضمونا لأن المعلم المستمتع بالتعليم يجعل تلاميذه مستمتعين به كذلك. (أبو جادو صالح محمد علي، 2006، ص .371، 372).

إن التعامل مع المشكلات الصفية و حفظ النظام يتطلب الأساليب التي تركز على الانفعالات كأسلوب الود و التعاطف لإحاطة جو غرفة الصف بنوع من الطمأنينة و السكينة، و هذا عن طريق قيامه بما يلي:

1- استخدام التلميح و هو من الأساليب الناجحة لمعالجة المشكلات كالنظر إليهم أو التحرك نحوهم أو الإشارة إليهم.

2- التعرف على دوافع و أسباب السلوك و من أي نوع هي تلك المشكلة.

3- عدم توبيخ الطالب أمام الجميع.

4- الاتصاف بالحزم و الإنصاف حين التعامل مع الطلاب.

5- تهيئة أذهان المتعلمين و إثارة دافعيتهم بمقدمة مشوقة عن الدرس حتى يكونوا على استعداد للمشاركة الصفية و التفاعل المثمر مع المعلم.

6- استخدام الأسئلة من قبل المعلم التي تثير تفكير الطلبة و تربط الدرس السابق بالحالي.

7- مناداة المعلم الطلاب بأسمائهم لزرع الثقة و المحبة و الاحترام بين المعلم و طلابه.

8- التوقف عن تقديم الدرس في حالة الضوضاء حتى يهدأ الفصل. (القضاة محمد، الترتوري محمد: 2007، ص ص 431، 432).

14-إستراتيجيات الإدارة الصفية الفعّالة:

الإستراتيجية في الإدارة الصفية تعني جميع التحركات التي يتبعها المعلم لتطبيق القواعد و الأنظمة و التعليمات و ضبط السلوك من أجل توفير البيئتين المادية و النفسية للمتعلم.

و من الاستراتيجيات الحديثة في الإدارة لصفية نذكر:

14-1إستراتيجية تعديل السلوك: تستمد هذه الإستراتيجية مبادئها بأن السلوك الذي يعزز سيتزايد و يعاود الظهور مرة أخرى أما السلوك المعاقب أو غير المعزز فإنه يتلاشى و لكي نحافظ على السلوك المرغوب لا بد من المدح و التشجيع كمعزز إيجابي، أما السلوك الغير مرغوب فيه فيمكن تعديله بإهماله أو بالعقاب (التعزيز السلبي) فالسلوك الغير سوي هو سلوك يهدف التلميذ من خلاله إلى جذب الانتباه و الحصول على التشجيع من زملائه في ممارسة ذلك السلوك. (Kanplan.p, 1990, p21).

و بعض المعلمين يولون أهمية أحيانا إلى السلوكات غير الملائمة أكثر من الأهمية التي يولونها إلى السلوكات الملائمة، في حين أنهم إذا أرادوا دفع التلاميذ إلى احترام القواعد و تشجيعهم على الحفاظ على نفس الطريق فإنه من المهم أن يركزوا على الجانب الإيجابي من السلوك و يهنئون تلاميذهم عندما ينجحون أو عندما يبدون سلوكا جيدا و يعطونهم تغذية راجعة حتى يظهرون لهم بأنهم يقدرون سلوكاتهم الحسنة.(Annelessard, Sylvie Shmidt, 2011, p8).

و هناك قواعد يجب مراعاتها عند استخدام إستراتيجية تعديل السلوك:

1- تعريف السلوك المراد تعديله و تحديد المعزز من خلال ملاحظة المعلم للسلوك المراد تعديله بعد اختيار طريقة ملائمة للملاحظة و التسجيل و لابد أن يكون السلوك معرف إجرائيا حتى يستطيع قياسه و معرفة إذا كان قد تم تعديله أم لا.
2- تحديد المثيرات السابقة للسلوك و المثيرات الناتجة. يجب على المعلم أن يحدد الوقت الذي حدث فيه السلوك غي الصحيح لأن دراسة المثيرات تساهم في تعديل السلوك.
3- تحديد السلوك المراد تعديله، على المعلم أن يوضح مكونات السلوك و عدد مرات تكراره.
4- اختيار إستراتيجية تعديل السلوك و تتضمن هذه الخطوة قرار المعلم بتحديد نوع الإستراتيجية التي تناسب السلوك سواء بالتعزيز الإيجابي أو السلبي أو سحب المعزز.
5- إختيار المعزز و المعيار الملائم له بدل العقاب الذي يولد الرفض و الكراهية.

6- متابعة السلوك و مقارنته بالحدود التي بدأ فيها لمعرفة مدى التقدم الذي حصل في مجال تعديله لأنه في حالة عدم جدوى الإستراتيجية ننتقل إلى إستراتيجية جديدة مختلفة عن الأولى.

7- تعميم الإستراتيجية بعد حصول المعلم على نتائج إيجابية في تعديل السلوك السيئ من خلال استخدام أحد الإستراتيجيات عليه أن يعممها على السلوكات المشابهة للسلوك الذي تم تعديله. (الخطايبة ماجد، الطويسي أحمد، 2002، ص.58).

14-2 إستراتيجية التدخل البسيط:

و تتضمن هذه الإستراتيجية جملة من الحركات التي يقوم بها المعلم لفرض الإدارة الصفية، و لحل بعض المشكلات السلوكية و منها:

- **التلميحات أو الإشارات غير اللفظية:** كأن يعطي المعلم إشارة للتلميذ الذي قام بالسلوك غير السوي مثل وضع الإصبع على الفم.
- **مواصلة النشاط التالي:** و ذلك بانتقال المعلم من نشاط إلى نشاط آخر و بشكل مرن، و هذا يتطلب التخطيط الجيد من قبل المعلم.
- **الاقتراب من التلميذ:** أن يقوم المعلم بالاقتراب الجسمي من التلميذ المصحوب بالإشارة غير اللفظية لإيقاف السلوك غير السوي دون تعطيل الدرس.
- **استخدام إجراء لفت انتباه التلاميذ ككل:** حيث يمكن للمعلم استخدام التحرك المتمثل بلفت انتباه جميع تلاميذ الصف.
- **إصدار أمر بإيقاف السلوك غير المناسب:** كأن يوجه المعلم نظرة مباشرة للتلميذ.

14-3 إستراتيجية التدخل المعتدل:

و تتضمن هذه الإستراتيجية مجموعة من الحركات التي تعمل مباشرة على إيقاف المشكلة السلوكية و منها:

1- **استخدام العقوبة:** كأن يطلب المعلم من التلميذ حل مسألة إضافية ، من مساوئها اتخاذ المعلم من مهنته التعليمية عقوبة قد تولد اتجاها سلبيا نحو المادة و التعلم.

2- **استخدام عقوبات وضعتها المدرسة:** إرسال التلميذ الذي قام بالسلوك غير الصحيح إلى المدير.

ملاحظة: هذه الإستراتيجية يجب أن يلجأ إليها المعلم إلا بعد نفاذ جميع السبل أمامه.

14-4 إستراتيجية التدخل الأشمل:

في حالة استمرار السلوك غير الصحيح و عدم استجابة التلميذ الذي قام به للتدخل البسيط و التدخل المعتدل، على المعلم أن يتبع هذه الإستراتيجية و هي على الشكل التالي:

1- **الاتفاق الفردي مع التلميذ:** يحاول المعلم أن يضع مع التلميذ عقدا فرديا بعد مناقشة المشكلة المسيئة للسلوك موضحا له العواقب التي تترتب على استمرار سلوكه و الحوافز التي ستقدم له في حالة تغيير سلوكه.
2- **وضع إشارة مقابل اسم التلميذ:** بحيث يوضح للتلميذ ما تؤدي إليه هذه الإشارة من عقوبة كأن تكون حرمان التلميذ من الامتحان، أو نقص للعلامة. (أبو خليل فادية، 2011، ص. 47، 48)

خلاصـة:

الادارة الصفية ، عنوان صغير لكن معناه يحمل في طياته الكثير من الأهمية ، حيث تتطلب الكثير من العناية، فليست الادارة الصفية محصورة في ضبط النظام كما هو معروف لدى بعض المعلمين ، ولكنها عملية ديناميكية تحتاج إلى وعي كبير من طرف المعلم من حيث معرفته لخصائص الادارة الصفية الفعّالة ، وعناصرها المختلفة قصد وضع استراتيجية للتعامل مع مختلف الوضعيات التي تصادفه في عملية التعليم ، وكذلك معرفته للعوامل التي تتأثر بها الادارة الصفية ودرايته بمختلف الأساليب التي تعينه على حل المشكلات الصفية ، والاستراتيجيات اللازمة لقيامه بإدارة صفية فعّالة، مستخدما استراتيجيات التعلم النشط ، تماشيا مع التطورات والتحديات العالمية.

الفصل الثالث : الإدارة الصفية في مرحلة التعليم الابتدائي

تمهيد

1- المدخل الفلسفي للتعليم الابتدائي.

2- أهمية مرحلة التعليم الابتدائي .

3- أهداف مرحلة التعليم الابتدائي.

4- خصائص معلم مرحلة التعليم الابتدائي .

5- الإدارة الصفية بالمدرسة الابتدائية الجزائرية.

6- الإدارة الصفية في ضوء المقاربة بالكفاءات.

7- نظام التقويم والاختبارات بالمدرسة الابتدائية الجزائرية.

خلاصة

تمهيـــــــد:

مرحلة التعليم الابتدائي من المراحل المهمة جدا في السلم التعليمي عامة وفي حياة التلميذ خاصة، هذه المرحلة تحتاج إلى الكثير من العناية والدراية العلمية بكل تفاصيلها لأنها تشكل مرحلة حاسمة من حياة المتعلم ينتقل فيها الطفل من ضيق الأسرة إلى سعة المدرسة وعليه أن يتكيف ويتفاعل معها وذلك عن طريق إدارة المعلم لصف التعليم الابتدائي من هذا المنطلق سنركز في هذا الفصل على التعريف بهذه المرحلة وعن مدى أهميتها وما هي أهدافها؟ وما هي حاجات المتعلم في هذه المرحلة ؟ وكيف تدير المدرسة الجزائرية الإدارة الصفية في هذه المرحلة؟

1-المدخل الفلسفي للتعليم الابتدائي:

تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي من أهم المراحل في حياة الطفل، كما أنها تشكل ركنا رئيسيا من أركان مراحل التعليم في التربية الحديثة، بل وتعد ركيزة أساسية من ركائز السلم التعليمي.

فإذا كانت التربية هي التنمية الشاملة والمتكاملة لجوانب شخصية الفرد الروحية والعقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية (الحيلة محمد محمود، 2012، ص. 5)

وكان النمو مجموعة من العمليات البيولوجية التي تمثل وحدة ديناميكية شاملة ومتكاملة، تتم من خلال مراحل تطورية متعددة، ينتقل فيها الفرد من حالة إلى أخرى ومن مرحلة إلى مرحلة أخرى (عايش أحمد جميل، 2015، ص. 20)

فإن عملية التربية لابد أن تقوم على أساس طبيعة المرحلة التي تتم تربية الإنسان فيها، حيث يعتمد التعلم فيها اعتمادا كليا على النمو، ومنه فإن فلسفة التعليم الابتدائي وأهدافه لا يمكن تحديدها بمعزل عن طبيعة النمو في مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة.

إن الطفل في هذه المرحلة يبدأ يسير نحو الاستقرار الانفعالي وهذا السر في أن بعض الباحثين يطلقون على هذه المرحلة اسم مرحلة "الطفولة الهادئة " حيث نجد الطفل في النمو العقلي والجسمي والاجتماعي تتكون لديه اتجاهات وجدانية نحو موضوعات جماعية ، كالرفاق والمدرسة والجيران وتلك الجماعات التي ينخرط في سلكها، ويتحد معها.

ونتيجة لهذا الانتقال من ضيق الذات إلى أفق الجماعة يبدأ الأطفال في الاحتكاك بالآخرين غير الوالدين وفي خارج نطاق الأسرة مما يؤثر على كل شيء في حياة الطفل ويوجه نموه بالتالي، فبعد أن" كان خياله في المرحلة السابقة من النوع الإيهامي، نلاحظ أنه نتيجة للنضج العقلي يصير تخيله في سن المدرسة الابتدائية تخيلا إبداعيا وتخيلا تركيبيا".

وثمة من يقسم مرحلة التعليم الابتدائي تلك (من سن 6 – 12) إلى شطرين : مرحلة الطفولة الوسطى أو المتوسطة (من سن 6 – 9) و مرحلة الطفولة المتأخرة (من سن 9– 12)) ويرى أن مرحلة الطفولة الوسطى تتسم بعدة سمات منها" اتساع الآفاق العقلية المعرفية وتعلم المهارات الأكاديمية في القراءة والكتابة والحساب وتعلم المهارات الجسمية اللازمة للألعاب وألوان النشاط العادية، واطراد وضوح فردية الطفل واكتساب اتجاه سليم نحو الذات، واتساع البيئة الاجتماعية والخروج الفعلي إلى المدرسة و المجتمع ، والانضمام لجماعات جديدة واطراد التنشئة الاجتماعية وتوحد الطفل مع دوره الجنسي وزيادة الاستقلال عن الوالدين، أما مرحلة الطفولة المتأخرة فتتسم بعدة سمات منها" بطء معدل النمو بالنسبة لسرعته في المرحلة السابقة والمرحلة اللاحقة وزيادة التمايز بين الجنسين بشكل واضح وتعلم المهارات اللازمة لشؤون الحياة وتعلم المعايير الخلقية والقيم وتكوين الاتجاهات والاستعداد لتحمل المسؤولية وضبط الانفعالات ".

ومن ثم تدور فلسفة التعليم الابتدائي حول رعاية نمو الطفل المتعلم في هذه المرحلة، على حد تعبير ويلارد اولسون، بحيث ينمو نموا سليما، حيث وضع هذه القضية في صورة رياضية حين قال: أن " النضج× الرعاية = التطور وحيث قال أن "من المألوف استعمال لفظ الرعاية بمعناه الواسع بحيث لا يشمل التغذية فحسب وإنما يشمل أيضا شتى الخبرات المعقدة التي تتطلبها في التربية والتنشئة الاجتماعية، فالكائن الحي في تفاعل موصول مع بيئته"(المقيد عارف مطر، 2009، ص. 37، 38).

وعليه ترى الباحثة أنه :

عندما نربط النمو بالتعلم يعني أن يكون هناك مستوى من النضج، حتى يستطيع المتعلم فهم كل ما يدور حوله، داخل قسمه مع معلمه ومع أقرانه، وبالتالي فإن المتعلم هنا مفكر ونشط يسعى لبناء مفاهيم وتصورات للعالم المحيط به، بطريقته الخاصة ومتوافقا مع مستوى النضج الذي وصل إليه المتعلم، وهذا

ما يفسر فيما بعد اختلافهم في درجات التحصيل الدراسي، وعليه فإن فلسفة التعليم الابتدائي وبناء المناهج تنطلق من الطبيعة الكلية للنمو في هذه المرحلة ومن منظومة القيم التي تسود المجتمع وكذلك

من الغايات والمرامي التي يتوقع من المتعلم بلوغها وتحقيقها، وذلك كله لخلق شخصية سوية تحمل على عاتقها بناء المجتمع وتطوره.

إن السياسة التربوية المتبعة في الجزائر وخاصة التعليم الابتدائي تتجسد من خلال المجهودات الجبارة التي تبذل لصالح هذه المرحلة من التعليم وترمي إلى تحقيق جملة من الأهداف هي:

1. تكوين الإنسان الجزائري المتكامل والمتوازن الشخصية الذي يؤمن بربه ويعتز بانتمائه الحضاري الروحي ويتفاعل مع قيم مجتمعه ويواكب عصره، و يثق في قدرته على التغيير والتطوير.
2. الإسهام في تنمية الوطن بتوفير الأطر المهيأة للعمل في شتى القطاعات.
3. تأكيد ديمقراطية التعليم وتعميق مدلولها.
4. تأصيل التعليم وجعله مرتبطا بقضايا الوطن ومحققا لذاتية المجتمع، وأداة لتحقيق الوحدة الوطنية.
5. تطوير المدرسة وجعلها تواكب مسيرة المجتمع وتقوم بالدور المسند إليها.
6. تجانس التكوين القاعدي على أساس أن المدرسة تقدم جذعا مشتركا واحدا للجميع.
7. ترسيخ القيم العربية و الإسلامية والتاريخية في نفوس المتعلمين واتخاذها كمبدأ تقوم عليه تربية المواطن فكرا وعقيدة وسلوكا.
8. تنويع المعارف والمهارات والخبرات التي تحقق التكامل في شخصية المواطن وتتيح له التنمية أفكاره وإمكانياته لاكتشاف نفسه وتحقيق وجوده.
9. إحداث التكامل بين المادة العلمية وتطبيقاتها العملية، واستخدام ذلك في فهم ظواهر المحيط والتكيف مع متطلبات الحياة العصرية.
10. إكساب المتعلمين الكفاءة اللغوية التي تمكنهم من استخدام اللغة كأداة اتصال وتفاعل و وسيلة تعلم وتفكير.
11. جعل العمليات التعليمية تستجيب لحاجات المتعلم وتجيب عن تساؤلاته وتسعى إلى إحداث تغيير نوعي في تفكيره وسلوكه وتهيئته للتفاعل مع المواقف الحياتية التي تواجهه.

12. تأصيل العمل اليدوي والمهني وجعله قيمة من القيم الحضارية وتنميته في نفوس النشء وغرس حب العمل وتقدير العاملين في مختلف مجالات العمل. (وزارة التربية الوطنية، 2007، ص . 167- 170)

2- أهمية مرحلة التعليم الابتدائي:

تعد مرحلة التعليم الابتدائي من أهم المراحل التعليمية فهي قاعدة التعليم، و الأساس الذي تقوم عليه مراحل التعليم الأخرى، و هي تمثل كل شيء بالنسبة للأطفال حيث يكتشفون أنفسهم من خلالها و تتفتح بالتدريج طاقاتهم، و يلتمسون في إطار نشاطاتها الوعي بما يحيط بهم و من خلال دروسها و فعاليتها يطلون على الحياة في المجتمع الكبير ليعو قيمه و معاييره و على دربها ينمون و يكبرون و تتراكم خبراتهم و تتزايد مهاراتهم و تنضج قدراتهم. (عسيري أحمد بن فايع بن أحمد شوهان، 2008، ص. 22)

وفي هذا الاطار تنبع أهمية المرحلة الابتدائية من كونها البداية الحقيقة لعملية التنمية الفكرية لمدارك الأطفال وإكسابهم الوسائل الأولى لاكتساب المعرفة وتنمية المهارات كما أن المرحلة الابتدائية تعتبر أولى الخطوات على طريق التلمذة الطويل الذي بات اليوم لا ينتهي عند حد معين بل يستمر في حياة الفرد على مداها ولعل أهمية التربية الأولية تمثل بالنسبة لمعظم الأطفال كل شيء تقريبا فهم يكتشفون من خلالها أنفسهم وتتفتح بالتدريج طاقاتهم ويتلمسون في إطار نشاطاتها الوعي بما يحيط بهم ومن خلال دروسها وفعاليتها يطلون على حياة في مجتمع الكبير ليعوا قيمة ومعاييره وعلى دروبها ينمون ويكبرون وتبدأ خبراتهم ومهاراتهم بالتراكم والتزايد وقدراتهم بالوضوح والتميز والانطلاق (شفشق محمود، 1989، ص. 21) ويرى (الحامد وآخرون 1428، ص. 75) أن أهمية المرحلة الابتدائية ترجع كونها البداية الحقيقية لعملية التنمية الشاملة لمدارك الأطفال لأنها تزودهم بكل ما من شأنه تحقيق النمو الشامل والمتزن لشخصياتهم روحيا واجتماعيا وعقليا ووجدانيا وجسميا.(الزايدي مسفر بن عواض، 1434هـ، ص. 23)

3- أهداف مرحلة التعليم الابتدائي:

تعتبر السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية هامة وفريدة في وظيفتها من حيث بناء المهارات الأساسية في القراءة، والتعامل بالحروف والأرقام، وغرس الاستعداد للتعمق والتوسع في هذه المهارات.

لذلك تتجه أهداف هذه المرحلة نحو تزويد الأطفال بمهارات يمكن تركيزها حول ما يلي:

1- مساعدة الطفل على النمو المتكامل للنواحي الجسمية والعقلية والوجدانية والروحية والاجتماعية إلى أقصى حد تمكنه قدراته من تحقيقه.
2- تنمية الروح الوطنية والقومية في ضوء تعاليم الدين الإسلامي الحنيف.
3- تزويد الطفل بقدر مناسب من المعارف الإنسانية والمهارات العلمية والفنية والعملية التي تعتبر أساسا لما سيحصل عليه من خبرات فيما بعد.
4- مساعدة الطفل على فهم البيئة الطبيعية والاجتماعية والتفاعل معهما والتكيف لظروفهما المتغيرة.(شفشق محمود، 1989، ص. 38).
5- إكساب الطفل خبرات اجتماعية نابعة من قيم ومعتقدات ونظم عادات وتقاليد وسلوك الجماعة التي يعيش فيها، وكلما ارتقى الإنسان وتقدمت وسائل الحضارة لديه كلما احتاج للتربية أكثر واحتاج إلى واسطة تنقلها للأفراد بشكل منظم ولا يتم ذلك إلى عن طريق العملية التعليمية التعلمية .(المقيد عارف مطر، 2009، ص . 41، 42)

وتضيف الباحثة بعض الأهداف:

6- تنمية المهارات الأساسية مثل المهارة اللغوية والحسابية والحركية.
7- تنمية وعيه فيما يخص واجباته وحقوقه.
8- زرع في عقله الرغبة في البحث والتزود بالعلم النافع وتدريبه على احترام الوقت.

4- خصائص معلم مرحلة التعليم الابتدائي:

يعد المعلم عاملا حاسما في مدى فاعلية عملية التعلم، لأنه هو من ينظم الخبرات ويديرها وينفذها في اتجاه الأهداف المحددة، ولذلك تلعب الخصائص المعرفية والانفعالية التي يتميز بها دورا بارزا في فعالية العملية التعليمية التعلمية وتؤثر بشكل مباشر في نتائج التحصيل على المستويات المختلفة للمتعلم سواء كانت معرفية أو نفسية أو أدائية أو انفعالية أو العاطفية.

إذا المعلم الكفء لابد أن تتوفر فيه الخصائص الأساسية التالية:

4-1- الخصائص المهنية:

تتمثل الخصائص المهنية في تمكن المعلم من المادة وتنظيمه للعمل والمواظبة وإعداده لدروسه، والتنوع في طرق التدريس واحترام أراء الطلاب و فرص المناقشة وحسن الاستماع إليه.

4-2- الخصائص العقلية: أي تمتع المعلم بسعة الأفق والفطنة والمرونة في التفكير وعمق النظر وتمتعه بالعين الناقدة الخبيرة.

4-3- الخصائص المزاجية: أي مدى طموحه وتفاؤله، مثابرته، تفانيه في العمل، وتحمله للمسؤولية واتصافه بالاتزان الانفعالي.

4-4- الخصائص الاجتماعية: أي ميل المعلم للطلاب ومشاركتهم مشاكلهم في أزماتهم وحسن علاقته مع زملائه والإدارة.

4-5- الخصائص الجسمية: حيث يكون يتمتع بالصحة الجيدة والمظهر المناسب. (بدير كريمان محمد،2008، ص. 19، 20)

وجاء في (اللقياني أحمد حسين، محمد فارعة حسن،1995، ص . 12، 13)

أن يتصف المعلم بما يلي:

1- أن يكون على درجة كبيرة من المرونة بحيث يستطيع الاستمرار في التعلم فيكسب المعارف والمهارات المختلفة التي يحتاجها في ممارسته لعملية التعليم وأن يتوافر لديه الاستعداد لتجريب كل فكر جديد مع تلاميذه وان يتقبل أسئلة تلاميذه بكل صدر رحب.
2- أن يدرك أن الموقف التدريسي عبارة عن موقف تربوي لابد أن يجري فيه التفاعل المثمر بينه وبين تلاميذه.
3- التمكن من مختلف المداخل المناسبة لتدريس ما تخصص المعلم في تدريسه فالمعلم الكفء هو الذي يستطيع أن يقدم الجديد باستمرار وهو الذي يستطيع أن يثبت لتلاميذه أنه يعرف الكثير ويملك الكثير من المداخل لتدريس تخصصه.
4- أن ينظر إلى كل تلميذ كحالة مفردة لها اهتماماتها وميولها وقدراتها ومشكلاتها ومن ثم لا يجوز له أن ينظر إلى الجميع كما لو كانوا على قدر من المساواة سواء في تفاعلهم أو في تقويم نواتج هذا الموقف التعليمي الذي تعرضوا له. وخلاصة القول على المعلم أن يسعى إلى مساعدة تلاميذه على التحول من السلبية إلى الايجابية ومن الجمود إلى الفعالية أي أنه المسؤول عن تربية التلاميذ وتعديل سلوكهم في الاتجاه المرغوب فيه .
5- أن يتمتع بالكفاءة اللغوية الاتصالية ومهارات العرض.

6- القدرة على إثارة دافعية المتعلمين واختيار إستراتيجية التدريس المناسبة.

7- القدرة على التعامل مع الأوضاع الطارئة والمحافظة على الانضباط والتخطيط للدروس، وتنظيم الأنشطة التعلّمية.

8- توفير بيئة تعليمية يسودها الدفء والأمان والود.

9- القدرة على تلبية احتياجات الطلبة واهتماماتهم والمرونة في تعاملاته معهم واحترامهم.

10- المعرفة والإلمام باستراتيجيات التدريس الحديثة عن طريق تكوينه المستمر. (Wichadee .S ,2009,P.35)

وقد أورد (جابر عبد الحميد جابر 2000) ثماني خصائص للمدرس الفعال ترتبط بمساعدة طلبته على التعلم بدرجة أكبر تتناولها في ثلاثة عناوين فرعية وهي: الشخصية الدافعية، التوجه نحو النجاح والسلوك المهني:

1- **الشخصية الدافعية:** يتمتع المعلم الفعال بشخصية دافعية ومشوقة ومثيرة للاهتمام من خلال الحماسة والتوجه نحو النجاح والسلوك المهني:

أ- **الحماسة:** يجب أن يتصف المدرس الفعال بالحماسة ويمارسها فعلا، والأهم من ذلك هو أن يشعر الطلبة بها ويتم الإفصاح عن الحماسة بطرق متنوعة من خلال السلوك والكلام والإيماءات وتعبيرات الوجه. ويوجد بعدان مهمان للحماسة وضعهما "جود و بروفي" "1987" هما الاهتمام بالمادة الدراسية والاندماج فيها وثانيها الحيوية والإشراف والنشاط والقوة والثقة بالنفس.

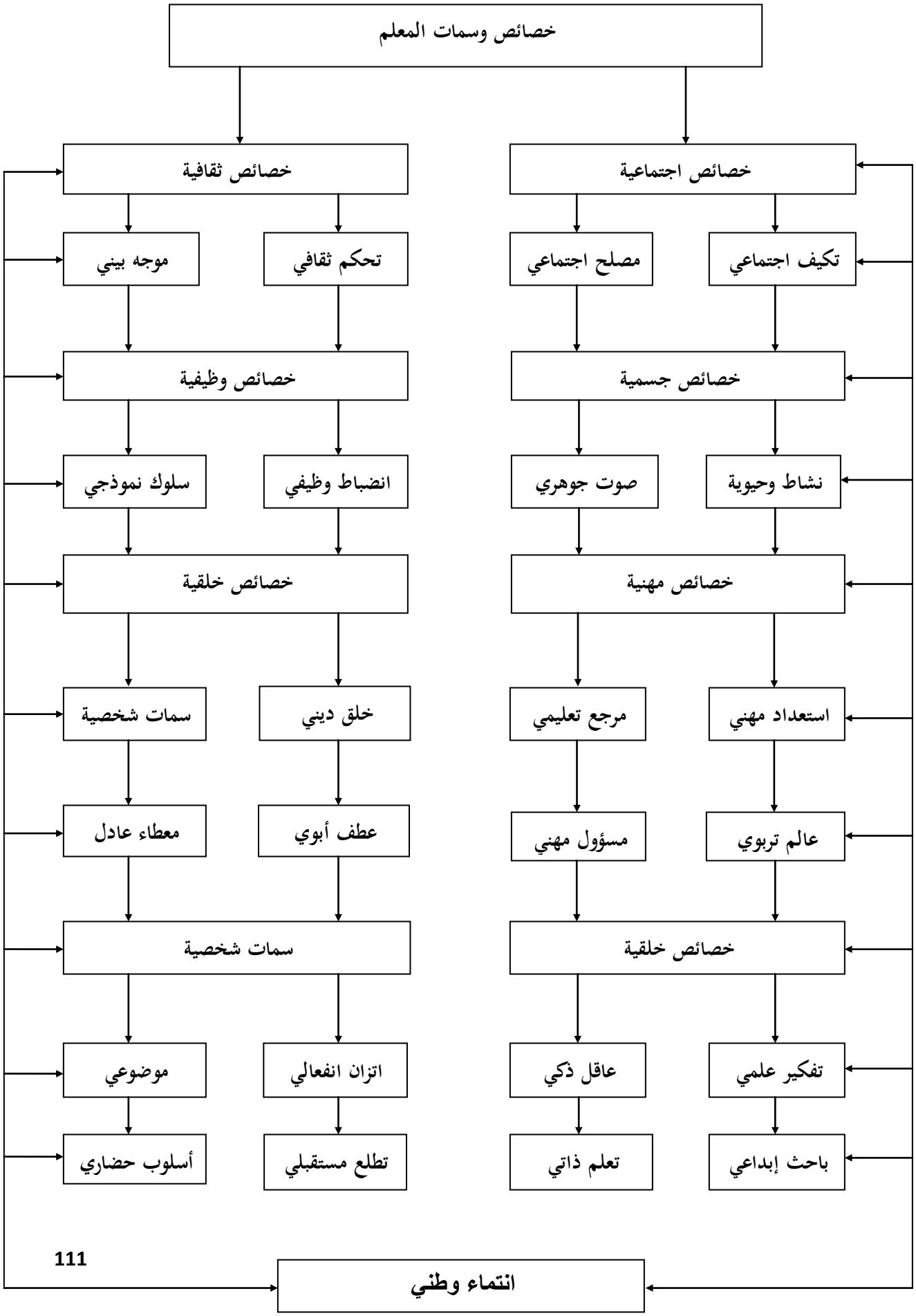
ب- **الدفء الوجداني وروح الدعابة والفكاهة:** هاذين عاملين مهمين في توفير بيئة مساندة مسترخية ومريحة ومنتجة للطلبة، ويظهر دفء المدرس في علاقته مع طلبته حين تتسم باللطف والمساندة وروح الدعابة، كل هذا يخفف التوتر ويعبر عن ثقة المدرس بنفسه ويعزز التعلم ويحسن الاحتفاظ المرغوب والبعيد المدى بالتعلم. (العبد الله وآخرون، 2012، ص . 210- 213)

ج- **الموثوقية (القابلية للثقة):** يتحقق ذلك عندما يعتقد الطلبة بأن مدرسهم جدير بالثقة ولا يحصل ذلك إلا إذا توفرت ثلاث عناصر: وهي السلوك المنفتح الأمين والعادل للمدرس، ومؤهلاته العالية التي يعيها طلبته، ومحتوى الرسائل التي ينقلها لطلبته بحيث يوصلها إليهم وتوصلهم إليه.

2- **التوجه نحو النجاح:** المعلم الفعال هو من يساعد طلبته على النجاح وذلك من خلال توقعاته العالية بنجاحهم فالبحوث تدل على انه عندما ترتفع توقعات المدرسين يزداد تعلم الطلبة وبمعرفته لمواطن ضعفهم وقوتهم، يوفر لهم الفرص لمزيد من النجاح ويطابق مستويات قدراتهم دائما مع صعوبة المهمة منعا لحدوث الفشل وضمانا لتحقيق النجاح. بالإضافة إلى توقعاته هناك التشجيع، المساندة، فالمدرس الفعال هو الذي يشبع حاجة طلابه للانتماء لحدوث تعلم أفضل.

3- **السلوك المهني:** على المعلم الفعال أن يتكسب الأنماط السلوكية المهنية وهو جدي في مهمته كما أنه مرن وقابل للتكيف، ملم بمادته ومهتم بتنويع طرائق التدريس ويعرف كيف يدير صفه بصورة فعالة (المرجع نفسه، ص . 210- 213)

ولخص (معوش عبد الحميد،2012، ص 91) خصائص وسمات المعلم في هذا الشكل(1)



5- الإدارة الصفية بالمدرسة الابتدائية الجزائرية:

الإدارة الصفية كمفهوم لم يكن واضح المعالم في المدرسة الجزائرية من حيث أنه مفهوم قائم بذاته وإنما هي مدمجة داخل ما يجري في العملية التعليمية, وقد كانت العملية التعليمية في حد ذاتها تعتمد على حدس المربي أو المعلم وكان الاهتمام الرئيسي يركز على طرق التدريس بدلا من التعلم وعلى الوسائل بدلا من النتائج العملية التعليمية (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم وحدة النظام التربوي: 2005، ص 26) فالجزائر ورثت عن الاستعمار الفرنسي برامج لا تمت بأي صلة لقيم ومعتقدات المجتمع لا من حيث الغايات ولا من حيث المبادئ ، هذا الأمر دفع بها إلى ضرورة إنشاء برامج مدرسية وإصلاحات تربوية تكرس مدى طموحات مجتمعها و وسمه بالطابع العربي والإسلامي. كانت المرحلة الأولى في إصلاح النظام التربوي من 1962-1970 و أهم ما ركزت عليه هو تعميم اللغة العربية والتي مست جميع الأطوار.

ثم جاءت المرحلة الثانية والتي كانت من 1970 إلى 1980 وخلال هذه الفترة صدر ما يسمى بأمرية 16 أفريل 1976 والتي ضبطت البرامج المدرسية وإعداد الوسائل و تم فيه تنظيم التربية والتكوين. والذي نص على إنشاء المدرسة الأساسية. وتوحيد التعليم الأساسي و إجباريته وتنظيم التعليم التحضيري. (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2005، ص. 18، 19)

وعملت سياسة الإصلاح هذه على تعليم الطفل مبادئ التاريخ الوطني والقومي لبلاده وكذلك تعليم جغرافيته، ثم مبادئ الصحة و العلوم، فهذه المواد مجتمعة تعمل على دمج الطفل في بيئته وبالتالي تكوينه تكوينا وطنيا وقوميا سليما(تركي رابح، 1990، ص. 106) وبقيت المنظومة التربية وهيكلة التعليم على حالها حتى سنة 2003 فأصبح ما يسمى التعليم الأساسي بالتعليم الابتدائي بداية من الموسم الدراسي 2004/2003 وهذا التعبير مس المحتوى وكذلك طرائق التدريس وتم الانتقال من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا التدريس بالكفاءات (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2005، ص. 21)

من خلال هذه البيداغوجيا التي تبنتها الإصلاحات التربوية الأخيرة أصبحت الإدارة الصفية واضحة المعالم من خلال ما يجري من تفاعل داخل غرفة الصف بين المعلم والمتعلم، وهو ما يسمى التدريس بالكفاءة.

إن التدريس بالكفاءة يقدم إسهامات كبيرة في ترقية العملية التربوية من حيث الآراء والمردود، عن طريق جعل المعارف النظرية روافد مادية تساعد المتعلم على توظيف مكتسباته من المعارف والمهارات والقيم في مختلف مواقف الحياة وبكفاءة.

كما أن هذه المقاربة تجعل المتعلم محورا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية وتعمل على إشراكه في تنفيذ عملية التعلم، حيث يتم اختيار وضعيات تعليمية من الحياة في صيغة مشكلات وحلها باستعمال الأدوات وتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك. وصولا إلى ملمح للمتعلم ذي غاية و وظيفية اجتماعية محددة يتسم بكفاءة متكاملة من الناحية المعرفية والأدائية والوجدانية (معوش عبد الحميد ،2012، ص . 53، 55)

6- الإدارة الصفية في ضوء المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات هي: بيداغوجيا تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها الواقعية وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة (حاجي فريد،2005، ص.11)

لقد ظهرت الكفاءة كمصطلح تعليمي أول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية في المجال العسكري، ثم استعملت في مجال التكوين المهني ويمكن اعتبار بداية الستينات (1960) مرحلة حاسمة في دخول بيداغوجيا الكفاءة النظام التربوي الأمريكي، أما في فرنسا فيعود تاريخ ظهورها سنة 1979 ولم تدخل للتعليم الابتدائي إلا سنة 1993 وكانت تهدف إلى إدماج التعلمات كمسعى جديد في الفعل التعليمي. أما في دول المغرب العربي فكانت الدولة المبادرة بتطبيق هذه المقاربة هي تونس سنة 1999 (معوش عبد الحميد، 2012، ص. 50). أما في الجزائر فإن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات جاءت بموجب القرار الوزاري المؤرخ في 11 نوفمبر 2002 الذي أنشأ اللجنة الوطنية للمناهج، وهي هيئة تقنية للدراسة والتنسيق في مجال البرامج والمناهج الدراسية، كما أنشأت المجموعات المتخصصة للمواد بموجب نفس القرار ومن بين المهام الموكلة إليها هي إعداد مشاريع السنة الأولى ابتدائي على أساس المقاربة بالكفاءات. (المنشور الوزاري رقم 245، 2002)

إن نموذج التدريس بالمقاربة بالكفاءات يركز على ترقية العملية التربوية ومن حيث المردود فتجعل المتعلم قادر على توظيف مكتسباته ومعارفه ومهاراته في حل مشكلاته.

6-1- خصائص المقاربة بالكفاءات:

لخص (بن دريدي فوزي 2002، ص. 17، 18) خصائصها فيما يلي:

1- تجعل من المتعلم محورا أساسيا وتعمل على إشراكه في تنفيذ عملية التعلم.
2- الكفاءة تتطلب توظف مجموعة من الإمكانيات والمواد المختلفة مثل المعارف العلمية، والمعارف والقدرات والمهارات السلوكية حيث يتم توظيفها وتنظيمها حسب مواقف ووضعيات ومعطيات ومتطلبات التوظيف.
3- تتصف الكفاءة في شكل ملمح ذي غاية منتهية ووظيفية اجتماعية محددة بتوظيف جملة من التعليمات لغرض إنتاج شيء أو القيام بعمل أو حل إشكال مع إدراك كل الإمكانيات المناسبة التي تتطلب حل الإشكال دون غيرها.
4- تحقيق الكفاءة لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس فيها الكفاءة أي وضعيات قريبة من حياة المتعلم من أجل تنمية كفاءته .
5- تتعلق الكفاءة بمجالات ووضعيات تخص المادة أو النشاط الواحد سواء كان ذلك على مستوى المادة أو النشاط الواحد سواء كان ذلك على مستوى المعارف أو الأداءات.

6-2- مستويات الكفاءة:

6-2-1- الكفاءة القاعدية: وهي المستوى الأول من الكفاءات تتصل مباشرة بالوحدة التعليمية وهي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات، وإذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة فإنه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة (المرحلية) ثم الكفاءات الختامية في نهاية السنة الدراسية.

6-2-2- الكفاءة المرحلية: يبنى هذا المستوى من مجموع الكفاءات عبر مرحلة زمنية قد تستغرق شهرا أو ثلاثيا أو مجالا معينا، ويتم بناؤه بالشكل التالي:

كفاءة قاعدية 1+ كفاءة قاعدية 2+ كفاءة قاعدية 3= كفاءة مرحلية

6-2-3- **الكفاءة الختامية:** وهي التي تتكون من مجموعة الكفاءات المرحلية ويمكن بناؤها من خلال ما ينجز في سنة دراسية أو طور تعليمي (هني خير الدين، 2005، ص . 76، 77).

6-2-4- **الكفاءة المستعرضة:** هي مجموع التعلمات المتقاطعة أو المعارف المدمجة من مجالات متنوعة مرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر، أو هي تركيب لمجموعة من الكفاءات المتقاطعة في مجال معرفي واحد أو أكثر، كما أن الكفاءة المستعرضة يمكن أن تكون متعلقة بكفاءة قاعدية أو كفاءة مرحلية أو كفاءة ختامية.

تتجلى الإدارة الصفية في المقاربة بالكفاءات في:

أنواع الكفاءة لدى المعلم: وتسير الوضعيات وأنشطة التعلم لدى المتعلم.

أولا: كفاءات المعلم:

1-كفاءات المعرفة:

وهي التي تعين المفاهيم الإدراكية التي يتوقع من المعلم أن يظهرها مثل: ما الشيء الذي يحب أن يعرفه المعلم من اجل أن يكون فعالا في تعليم تلاميذه.

2-كفاءات الأداء:

وتقوم على أساس أنه لابد أن يكون المعلم فعالا في تعليمه للتلاميذ ومدربا لهم، فالمعلم مدرك وواعي للعلاقة بين سلوكه والتأثير الذي يحدثه ذلك السلوك على نمو تلاميذه.

3-كفاءات التسلسل المتعاقب:

وتظهر في التأثير الذي يخلقه المعلم في سلوك التلاميذ، وفي هذا النوع من الكفاءات يكون التركيز على العلاقة بين سلوكه ومحصلات تلاميذه التي تعد مؤثرات حقيقية لفاعلية التعلم.

4-الكفاءة الوجدانية:

وتتضمن الكفايات المتصلة باتجاهات المعلم وميوله وقيمه.

5-الكفاءات الاستقصائية:

وتتضمن الكفاءات المتصلة بقدرة المعلم على استقصاء الحقائق والمعلومات حول موضوع دراسي معين أو مشكلة اجتماعية، وقدرة المعلم على تدريب التلاميذ على أساليب البحث والتقصي. (الأزرق عبد الرحمان صالح، 2000، ص.27)

ثانيا: وضعيات التعلم:

وهي الوضعيات التي يوجد فيها المتعلم في علاقة مع المادة الدراسية ومع الموجه ومحيط يخدم تعليماته. ولكي يبنى المتعلم الكفاءة المنتظرة لابد من أن تتظافر في مجموعة من الوضعيات التعليمية التعلّمية في شكل متكامل وفق التحديد الآتي:

1-وضعية التعلم الاستكشافي (وضعية الانطلاق):

وهي كل سياق يثير تعلما جديدا يتسم هذا النوع من الوضعيات بالتعقيد، لأنه يطرح آليات جديدة تجعل المتعلم يكسب عن طريقها معارف أعمق من المعارف السابقة، تمكنه من مواجهة الوضعيات الجديدة المعقدة

وتظهر الوضعية الاستكشافية في إطار إشكالية لا يمكن حلها بالمعارف التي اكتسبها من قبل بل يتطلب حلها اكتساب معرفة جديدة تؤدي بدورها إلى تعلم جديد.

2-وضعية التعلم الآلي:

وهي السياق الذي يتيح الفرصة للمتعلم كي يتدرب وبشكل أكثر على آلية استخدام مختلف المكتسبات القبلية وتتجسد أنشطة التعلم الآلي في إنجاز تمارين متنوعة في إطار التعلمات المحددة، ويظهر المتعلم في هذه الوضعية أكثر حيوية وفاعلية، إذ لا يعتمد في إنجازه على نفسه وإمكانياته الفردية فيتكون له أسلوب خاص به في تعليماته .

3-وضعية التعلم الإدماجي:

وهي السياق العام الذي يتيح للمتعلم إدماج مكتسباته السابقة (معارف، مهارات، سلوكات) والتي كونت له ناتجا تعلميا حصل من خلال الوحدات التدريسية التي تناولها في شكل مستقل ومجزأ.

4- الوضعية التقويمية:

هي عبارة عن نشاط من الأنشطة التي تشملها الوضعيات السابقة ولكنها تختلف عنها في كونها ترمي إلى تقويم قدرات المتعلمين على إدماج مكتسباتهم وسلوكاتهم القبلية واستغلالها في إيجاد الحلول الملائمة لوضعيات جديدة (معوش عبد الحميد، 2012، ص . 63، 64)

أو هي وضعية يتم فيها إصدار حكم على مدى تحقق الأهداف المسطرة والتي تؤدي إلى بناء الكفاءة المنتظرة والتي يصطلح عليها باسم الكفاءة المستهدفة. ولكي تتحقق هذه الكفاءة يتخلل هذه الوضعيات أنواع التقويم المختلفة قبل وضعية الاستكشاف يكون التقويم التشخيصي لمعرفة مستوى المتعلمين بالنسبة للدرس حتى يستطيع في نهاية الدرس إصدار حكم على تحقق الكفاءة المستهدفة بعد وضعية التعلم الآلي والتعلم الإدماجي يكون التقويم التكويني وفي هذا النوع من التقويم بإمكان المعلم اكتشاف مدى تمكن المتعلمين من الكفاءة فيستطيع تدارك الأمر قبل انتهاء هذه الوضعيات وفي نهاية الوضعية التقويمية يكون التقويم النهائي و به يستطيع المعلم معرفة تحقق الكفاءة وتحقيق الأهداف.

7- نظام التقويم والاختبارات بالمرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية:

تتطلب عملية التدريس الذي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف توظيف العديد من أساليب التقويم و الاختبارات، لمعرفة مدى تقدم الطلبة في عملية التعلم ومدى نمو شخصية المتعلم في النواحي العقلية والانفعالية والنفسية والسلوكية وكذلك تزويد المعلم بتغذية راجعة عن مواطن القوة والضعف لدى تلاميذه ومدى تحقق الأهداف التربوية.

فقد ذكر (الزغلول عماد عبد الرحيم، 2012، ص. 316) أن التقويم في عملية التعلم والتعليم الصفي نوعان هما:

التقويم التكويني أو البنائي، ويتم أثناء سير عملية التدريس أو تنفيذ البرنامج التعليمي، بهدف الحكم على مدى فاعلية نجاح عملية التدريس أو البرنامج، وهذا النوع من التقويم يعطي تغذية راجعة للمعلم لمعرفة الصعوبات والأخطاء ومعالجتها قبل المضي في مراحل متقدمة، أما التقويم الآخر فهو التقويم الختامي والذي يتم في نهاية تنفيذ البرنامج أو عملية التدريس لموضوع دراسي واحد أو وحدة دراسية معينة أو سنة دراسية للحكم على مدى نجاح البرنامج ومدى تحقيق الأهداف النهائية من عملية التدريس.

أما (عدس عبد الرحمان، 1999، ص. 489) فيطبق نوع آخر من أنواع التقويم وهو اختبارات الاستعداد والذي يعطى في بداية الوحدة الدراسية المراد تدريسها بحيث تغطي المتطلبات السابقة من المهارات والمعارف الضرورية لنجاح تلك الوحدة الدراسية (كاختبار المهارة الحسابية) ويجري تقويم قبلي لما ينوي تقديمه للمتعلمين حتى يستطيع إحكام الخطة التدريسية، بحيث يحذف منها المعلم ما سبق للطلبة معرفتهم.

إن هذا النوع من التقويم هو نفسه ما اقترحه :"بلوم" في تصنيفه للتقويم حيث يتخلل العملية التعليمية التعلمية ثلاثة أساليب من التقويم هي: تقويم تشخيصي ويكون قبل البدء في الدرس لمعرفة جوانب القوة والاستعداد عند المتعلمين، وتقويم تكويني يتم أثناء الدرس لتدارك ما يمكن أن يكون من نقص أو عدم فهم قبل انتهاء الدرس، وتقويم نهائي ختامي، بعد نهاية الدرس لتزويد المعلم بتغذية راجعة عن مدى اكتساب تلاميذه المعلومات الجديدة حول الدرس أو المادة التعليمية الجديدة.

وفي حالة ما إذا كان هناك عائق يتم تداركه عن طريق حصص استدراكية تنظم لاحقا، وبصورة عامة يسعى من خلال هذا التقويم معرفة مدى تحقق الأهداف المتوخاة من هذا الدرس.

بالإضافة للأساليب المذكورة هناك ما يسمى بنظام الاختبارات التحصيلية وتعد من أهم أساليب قياس تعلمات التلاميذ وتقويمها وهي:

1-الاختبارات الشفهية:

هي من أقدم الوسائل التقويمية حيث استعملها الصينيون واليونانيون و غيرهم من شعوب الحضارات القديمة وفيها يقدم المعلم للتلميذ أسئلة شفوية. ويطلب منه الإجابة عنها. ويعتمد عليها المعلم بصورة دائمة خلال دروسه، وتتضح قيمتها التقويمية حيث يريد المعلم التأكد من مدى فهم تلاميذه لبعض الحقائق وفي التقويم الخلفية المعرفية لهم، كما أنها طريقة في التعبير وإبداء الرأي وأداة هامة في بناء طريقة حوارية فعالة بين المعلم والتلاميذ.(جمال عبد الرحمان عبد السلام، 1998، ص. 202)

2-الاختبارات المقالية:

هو من أكثر أنواع الاختبارات شيوعا، وفيه يطلب من التلميذ أن يجيب عن السؤال بكتابة مقال، يتناول فيه الموضوع الذي يتطلبه السؤال وبها يستطيع، المعلم قياس قدرة تلاميذه على التفكير وقدرتهم على تنظيم معارفهم التي تلقونها، فيطلب من التلميذ أن يشرح ويقارن ويناقش ويفسر العلاقات... الخ.

3-الاختبارات الموضوعية:

كان ظهور هذا النوع من الاختبارات نتيجة بحث واستقصاء المهتمين والرغبة الملحة لقياس قدرات التلاميذ ومخرجاتهم التربوية بأسس موضوعية، وسميت بالاختبارات الموضوعية لأن أسئلتها قصيرة والإجابة عنها لا تحتاج إلى وقت والمصحح هنا لا يحتاج إلى وقت كبير

لتصحيحها كما أنه يتحرى الدقة والموضوعية وبالتالي استبعاد العوامل الدخيلة التي تؤثر فيها كأسلوب التلميذ أو حالة المصحح المزاجية، ويستخدم هذا النوع من الاختبارات للتأكد من تحقق الأهداف المرحلية أو عند التقويم النهائي(بسيوني عميرة ابراهيم، 1991، ص . 274، 275).

4-الاختبارات الأدائية:

تستخدم هذه الاختبارات على بعض المواد الدراسية التي تقاس فيها الجوانب الفنية والأدائية مثل مراقبة تحسن الخط، نطق الحروف والكلمات أو أساليب استخدام الأدوات الموسيقية أو التدرب على إجراء التجارب بالوسائل العلمية، فهي تمكن المعلم من ملاحظة المتعلم في الموقف الأصلي للتعلم (المقرم سعد خليفة ، 2001، ص. 204).

إن المتتبع لتاريخ إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية من سنة 1962 سنة استقلال الجزائر عن فرنسا إلى يومنا هذا، يرى أن نظام التقويم والاختبارات السائد هو الاختبارات الموضوعية والأدائية بجميع أنواعها هذا بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية وحرصا على تحسين مردود التلاميذ أكد (زرهوني الطاهر ،1993، ص. 188) تقرر اتخاذ مجموعة من التدابير المتعلقة بتطوير أساليب التقويم وإجراءات الانتقال خلال أطوار التعليم الأساسي وكان الهدف منها هو إعطاء اعتبار لجهد المعلم والمتعلم وللمعايير التربوية في مجال تصنيف التلاميذ وتقويم أعمالهم وإلى تعديل إجراءات الانتقال من مستوى إلى آخر حتى يصبح النجاح مرتبطا بالجهد وقائما على الاستعداد. فأعمال التلاميذ تقوم خلال العمل اليومي والأسبوعي والفروض والتمارين المختلفة ومن خلال التقويم السنوي أو المرحلي ويعتمد الانتقال من مستوى إلى آخر على نتائج هذا التقويم المستمر والاختبارات التي يجريها المعلم داخل القسم والموحدة على مستوى المدرسة، ومن طور لآخر على نتائج التقويم المستمر خلال الطور وعلى الاختبارات المشتركة التي تنظم في نهايته على مستوى المقاطعة.

إن إصلاح المناهج في الجزائر أخذ أطوارا وأشكال عدة حيث تبنت السياسة التربوية الجزائرية ما يسمى التعليم بالمضامين فقد جاء في الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط أفريل 2003، ص 5 أن بيداغوجيا التعليم بالمضامين (المحتويات) تعتبر عقل التلميذ مستودعا فارغا يجب أن يملأ بالمعرفة ويعتبر المعلم المالك الوحيد لهذه المعرفة، يقدمها للتلميذ الذي يتلقاها ثم يخزنها في ذاكرته إلى وقت تقييمها عن طريق امتحانات مبنية على قياس الحجم المعرفي المخزون أما بيداغوجيا الأهداف التي

اعتمدت بعدها فكانت تطمح إلى تنظيم العملية التربوية التعليمية قصد الرفع من فاعليتها وذلك بوضع إستراتيجية تضمن تعيين الأهداف المتوخاة من الفعل التربوي بكل دقة.

فبيداغوجيا الأهداف تستند إلى مبدأ بيداغوجي رئيسي مفاده أن كل عملية تعليمية ينبغي أن تنطلق من أهداف محددة يتم تحقيقها، فعندما نحدد أهداف التدريس فإن هذا الإجراء يتطلب الربط بين الهدف والمحتوى بحيث يترجم مضمون ما نريد تدريسه إلى التلاميذ والعمليات التي يرتكز عليها هذا الإجراء هي انتقاء المادة وتنظيمها. (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية،2004، ص. 156)

وذكر (بوعناقة علي، 1993، ص. 77) ومن خلال استعراضه لإجراءات القبول والتوجيه المعمول به في المدرسة الجزائرية يتبين أن التوجيه والقبول في المدرسة الجزائرية لا يقوم ولا يستخدم الاختبارات المقننة لقبول الطلبة والانتقال إلى المستويات العليا، وأن الامتحانات مازالت تقليدية وتعتمد على الحفظ والاسترجاع وان مفعول التقويم يقل ويصبح عديم الفائدة لأنه يعتمد على درجة الطالب في كراس الامتحانات كمعيار وحيد للحكم عليه.

ولما تبنت الجزائر بيداغوجيا الكفاءة أصبح موجود ما يعرف بالتقويم المستمر والذي يقيس مدى تحقق الكفاءات المعرفية والسلوكية والانفعالية في شتى المجالات والأنشطة. كما يصاحب العملية التعليمية التعلمية كما ذكرنا سابقا تقويم تشخيصي وتقويم تكويني وتقويم نهائي في كل حصة تعليمية ويتوج هذا التقويم بفروض وامتحانات في كل ثلاثي من السنة الدراسية وتتوج هذه الامتحانات بامتحان نهائي في مرحلة التعليم الابتدائي يكون شامل على المستوى الوطني.

وهو ما يسمى بامتحان شهادة التعليم الابتدائي والذي بواسطته ينتقل التلميذ إلى مرحلة التعليم المتوسط. وكل هذه الامتحانات في غالبها مازالت مبنية على الحفظ والاسترجاع رغم أنها تحاكي ما يسمى بتحقيق الكفاءة.

تساؤلات عدة يطرحها (بوعناقة علي، 1993، ص. 78) أين الخلل في المدرسة الجزائرية هل في عدد التلاميذ؟ أم كون البرامج لا تراعي المستوى العقلي للتلاميذ؟ أم يعود للأستاذ وتكوينه البيداغوجي؟ أم يعود إلى عدم وضوح الأهداف؟ وغياب التقويم التربوي الصحيح؟ في هذا السياق تشير الإحصائيات أن كل 100 تلميذ يدخلون المدرسة يصل منهم ثلاث تلاميذ إلى الجامعة، هذا الرقم المحير يحتاج إلى طرح أكثر من سؤال. هل يمكن أن نطمح إلى جعل المدرسة في المجتمع الجزائري قاطرة لعربات وليس عربة

من عربات القطار؟ كيف كانت تتم عملية ما نسميه بالإصلاح التربوي؟ هل عن طريق البحوث والتجارب والتقويم التربوي الصحيح؟ ماذا يمكن أن نصلح؟ هذه تساؤلات تظل تزاحم الفكر إلى أن يتم التأكد منها ميدانيا.

خلاصـــــة :

بعد التعرف على الإدارة الصفية في مرحلة التعليم الابتدائي من حيث فلسفتها ومن واقع الإصلاحات التربوية التي تم تبنيها من طرف وزارة التربية الوطنية ، ومن التخبط الذي تعيشه من خلال تبنيها لسياسات تربوية غير مدروسة وفق خصوصية المجتمع والذي أدى إلى عدم بلوغ أهدافها وتحقيق المرامي التي كانت تسعى للوصول إليها. في ظل كل هذا ونتيجة التساؤلات و اختلاف وجهات النظر حول طبيعة الادارة الصفية في مرحلة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية ووضوح معالمها بات من الضروري إعادة النظر في كثير من الأمور وفق توجهات عالمية معاصرة متوافقة مع البيئة الاجتماعية للمجتمع الجزائري وخصوصيته من كل النواحي.

الفصل الرابع: تجارب بعض الـــدول لتطويـــر الادارة الصفيـــة

تمهيد:

1- مكانة المعلم في العملية التربوية .

2- الاتجاهات العالمية لتنمية الكفاءة المهنية للمعلم

3- الاتجاهات المعاصرة حول برامج تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة:

4- تجارب بعض الدول العربية في تكوين المعلم وتنمية كفاءته مهنيا.

5- تجارب بعض الدول الأجنبية في تكوين المعلم وتنمية كفاءته مهنيا.

6- الحاجة إلى تكوين المعلمين لتطوير الإدارة الصفية.

7- تطوير الادارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي .

8- معايير تقييم أداء المعلم القائمة على كفاءة إدارة الصف.

خلاصة.

تمهيـد:

إن مهمة تطوير الإدارة الصفية لمعلم التعليم الابتدائي تعد من أكبر الأولويات التي ينبغي الاهتمام بها من طرف الدول، نظرا لأهميتها في تحقيق مخرجات التعلم. و يعتبر المعلم اليوم و رغم تعدد مهامه داخل غرفة الصف إلا أن المهمة الأساسية له هي التخطيط والتنفيذ لعملية التعلم التي بواسطتها تحقق الدولة أهداف و غايات التربية، و في هذا الصدد يعد المعلم هو العامل الأساسي الذي يساهم في إنجاح العملية التربوية داخل غرفة الصف، باعتباره الأداة الفاعلة في مساعدة متعلميه في بناء شخصياتهم و بناء قدراتهم المعرفية و الجسمية و الوجدانية و الاجتماعية و المهاراتية و السلوكية. و في ظل تغير أدوار كل من المعلم و المتعلم حيث أصبح المتعلم هو محور العملية التعليمية و المعلم هو الموجه و عليه بات توفير معلمين أكفاء أمر أكثر من ضروري من خلال تطوير الإدارة الصفية عن طريق إعداد المعلم و تدريبه و تحسين كفاءته لتحقيق الأهداف المرجوة و تحقيق طموحات النظام التربوي.

1- مكانة المعلم في العملية التربوية:

يعتبر المعلم هو حجر الزاوية في النظام التعليمي و التربوي. فهو من ينشئ الأجيال و يسقل شخصياتهم و يصنع منهم رجالا، ليتمكنوا مستقبلا من خدمة وطنهم. و عليه فبقدر ما يواكب هذا المعلم التطور و يتم إعداده إعدادا جيدا بقدر ما يؤثر هذا على نمو تلاميذه و معارفهم و سلوكاتهم باعتباره النموذج الذي يحتذى به و كلما كان التقصير على مستوى تكوين هذا المعلم بقدر ما تأثرت الأجيال التي ينشئها.

إن تطور المناهج و ترجمتها إلى واقع النشاط التربوي و تطوير الطرائق و الأساليب التعليمية و أساليب التقويم إنما يعتمد على المعلمين من حيث كفايتهم و وعيهم بمهامهم و إخلاصهم في أدائها لأن المعلم هو عصب العملية التربوية والعامل الرئيسي الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها و تحقيق دورها في تطور الحياة في عالمنا الجديد و هو القادر على تحقيق أهداف التعليم و ترجمتها إلى واقع ملموس، فهو ركن أساسي من أركان العملية التعليمية فهو الذي يعمل على تنمية القدرات و المهارات عند التلاميذ عن طريق تنظيم العملية التعلمية و ضبطها، واستخدام تقنيات التعليم و وسائله و معرفة حاجات التلاميذ و طرائق تفكيرهم و تعلمهم. و هو عنصر أساسي في أي موقف تعليمي لأنه أكبر مدخلات العملية التعليمية و أخطرها بعد الطلبة، هذا بالإضافة إلى الدور الريادي الذي يلعبه المعلم فهو رائد اجتماعي يسهم في تطوير المجتمع و تقدمه عن طريق تربية النشء تربية صحيحة تتسم بحب الوطن و الدفاع عنه و المحافظة على التراث الوطني و الإنساني و تسليح التلاميذ بطرق التعلم الذاتي التي

تمكنهم من متابعة اكتساب المعارف و تكوين القدرات والمهارات و غرس قيم العمل الجماعي في نفوسهم و تعويدهم على ممارسة الحياة الديمقراطية في حياتهم اليومية. و ينظر علماء التنمية البشرية للمعلم على أنه يشكل المصدر الأول للبناء الحضاري و الاقتصادي و الاجتماعي للأمم، من خلال إسهاماته الحقيقية في بناء البشر و الحجم الهائل الذي يضاف إلى مخزون المعرفة و من ثم ترتفع مستويات الإنتاج القومي العام و الذي بدوره ينعكس على زيادة مستويات دخل أبناء الأمم و تحقيق الرفاهية الاجتماعية. ولا شك أن العلماء و البارعين في مختلف مجالات الحياة قد عاشوا خبرات تربوية وفرها لهم معلمون متميزون طوال مراحل تعليمهم، الأمر الذي أثر في بناء شخصياتهم و صقل تفكيرهم على نحو مكنهم من التفوق و التميز في مجتمعهم، و توصلوا إلى الاكتشافات و الاختراعات المؤثرة في حياة البشرية و تقدمها. (المفرج بدرية و آخران، 2007/2006، ص. 13).

و إذا كان أحد أهداف التعليمية تنمية شخصية الفرد و إكسابه اتجاهات إيجابية نحو المجتمع و ثقافته و تحقيق تكيفه الشخصي و الاجتماعي و تزويده بالخبرات و المهارات التعليمية التي تمكنه من أداء دوره الوظيفي الذي يتوقعه المجتمع منه، فإن دور المعلم يرتبط بتلك الهداف العامة و أن مقدرة المعلم على الوفاء بمسؤولياته تجاه المجتمع و التلميذ تتحدد بمدى استيعابه لأهداف العملية التعليمية و متطلبات المجتمع و توقعاته من دوره كمعلم، كما أن أداءه لدوره التربوي والتعليمي يتأثر أيضا بمدى إتقانه للمهارات و المعارف المرتبطة بتخصصه و قدرته على الانتقاء ، و الاختيار من خبراته بما يؤثر به على خبرات و مهارات الآخرين و استجابته واستيعابه للمستحدثات التربوية ووسائل التعليم و ظروف التغير بالنسبة للمجتمع و متطلباته و توقعاته المتجددة من دوره كمعلم.

و لما كان للمعلم هذه الأهمية في العملية التربوية، فمن الضروري أن ينال من العناية القدر الذي يتناسب مع الدور الخطير الذي يقوم به في إعداد النشئ و تكوينهم، و لذلك تهتم المجتمعات مهما تباينت بإعداد المعلمين في إطار الفلسفة السياسية و الاجتماعية، و في الحدود التي تجعلهم قادرين على ممارسة مسؤولياتهم لتشكيل المواطن الصالح للمجتمع، و لذلك فإن المعلم الكفء يمثل دون شك ذخيرة قومية كبرى، ذلك أن تكوين جيل بأكمله يعتمد إلى حد كبير على ما يتصف به المعلم من سمات تعينه على أداء هذه المهنة، و من هنا كان لا بد من الاهتمام الشديد بالتنمية المهنية للمعلم(المرجع نفسه،ص. 14)

تعقيب:

منذ القدم والمعلم يحتل مكانة رفيعة في المجتمع ، لأنه الركيزة الأساسية التي تبنى عليها مستقبل المجتمعات وتطورها ، باعتباره ناقل للتراث القيمي والثقافي للمجتمع من جيل إلى جيل فهو الذي يربي ويعلم ويوجه مكملا دور الوالدين في هذه المهمة ، لذلك ينبغي أن يتوفر على الخصائص التي تؤهله للقيام بهذه المهام الصعبة ، بالإضافة إلى ضرورة اعداده اعداد جيدا من حيث الكفاءة المهنية ، وفق منظور اجتماعي وسياسي معينين ، خاصة في ظل التطورات العالمية على جميع الأصعدة التي هي في تجدد مستمر.

2- الاتجاهات العالمية لتنمية الكفاءة المهنية للمعلم:

يعتبر المعلم عنصراً أساسياً من عناصر العملية التعليمية التعلّمية، حيث تعقد عليه الكثير من الآمال في نجاح العملية التعليمية والتربوية ، فكلما حظي المعلم بمزيد من الإعداد والإهتمام والتدريب والتكوين في ضوء التوجهات العالمية كلما كان مسايرا ومتشبعا بملامح التربية الحديثة، وفي هذا الاطار تنادي الاتجاهات العالمية في المجتمع الدولي بالاهتمام بالمعلم ، نظراً لأهمية الأدوار التي يقوم بها في التربية الحديثة، فهو القائد التربوي الذي يثير دافعية التلاميذ وإستعداداتهم، ويخطط للمواقف التعليمية، ويمتلك مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم، وينشط عملية النمو المتكامل للشخصية السوية للمتعلم ، كما أنه وسيط فعال مع الوالدين والبيئة المحلية والمجتمع الخارجي.

و في هذا الصدد أشار خصوانة و بركات (2007) إلى أن حركات الإصلاح ارتكزت إلى عدد من العوامل، كان في مقدمتها معايير المنهاج و جودة التعليم، و إعداد المعلم حيث تعد قضية إعداد المعلم إحدى أبرز الإصلاحات في مجال التعليم، و يشير استيفنر (Stvens 2005) إلى ضرورة التخلص من الفجوة بين التعلم النظري لإعداد المعلمين وتأهيلهم في الجامعات، و بين التطبيق العملي للممارسات التدريسية في أثناء الخدمة. (مقدادي ربى، محمد فخرى، أحمد بثينة مصباح، 2015، ص. 256)

و تضيف عيد غادة (2004) أن اختبارات المعلمين أو ما يسمى اختبارات كفاية المعلم Competency tests teacher تعتبر من أهم المقاييس المستخدمة في الولايات المتحدة الأمريكية لمنح تراخيص مزاولة مهنة التدريس و تستند فكرة اختبارات المعلمين إلى كون التدريس مهنة لها متطلباتها و شروطها الخاصة بها، مثل المهن الأخرى، و يتعين وفقا لهذا ألا يسمح بمزاولتها إلا لمن يتقنها، و يمكن الإفادة من الاختبارات في تقويم المعلمين الذين يرغبون في الالتحاق لأول مرة في المهنة للتعرف على إمكانيات قبولهم أولا، و تحديد جوانب النقص التي يمكن العمل على تحسينها فيما بعد، كما يمكن الإفادة منها في

تقويم المعلمين أثناء الخدمة للحصول على تغذية راجعة تمكنهم من تحسين أدائهم.(بوسعدة قاسم، سلام بوجمعة، 2011، ص. 246)

و أضاف (الدريج محمد، 2004، ص. 299-301) أن برامج إعداد المعلمين قد عرفت العديد من التطورات، كان من أهمها اعتماد مدخل الكفايات بدلا من اعتماد المعرفة كإطار مرجعي. أي اعتماد ما سيعرف "بالتربية (التدريس) القائمة على الكفايات". (CBTE) و التي أصبحت من أبرز ملامح التربية المعاصرة خاصة لدى الجهات المسؤولة عن تأهيل المعلمين و التي أصبح شغلها الشاغل إعداد معلمين أكفاء و تدريبهم وفق أحدث نظريات التعلم و التعليم. الأمر الذي جعل الكثير من المهتمين لا يتحدثون عن الكفايات إلا بربطها بالمعلمين. في حين أن ما يميز مشروعنا هذا هو بالضبط فك الحصار على هذا المفهوم و توسيع إطار استعماله ليشمل الطلاب أيضا ماداموا بدورهم و من حيث المبدأ، مطالبين بتحصيل كفايات (معرفية و وجدانية و مهارية) تمكنهم من الاندماج في سوق العمل بل و في الحياة بشكل عام.

لقد كانت الكفايات في بادئ الأمر تعرف بارتباطها بالمهارات و القدرات المرغوبة و المطلوبة لدى المعلمين.

فقد ذهب على سبيل المثال "جاري بوريس Gary Borich" إلى أن هناك ثلاثة أصناف من كفايات المعلمين و هي: كفايات معرفية، كفايات أدائية و الكفايات النتاجية التي تؤدي إلى تحقيق نتاجات معينة لدى التلاميذ.

كما تناولت "باتريسيا كاي" (Patricia Key) تعريف الكفايات في تقرير أعدته عن حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات، و ملخص رأيها أن الكفايات ما هي إلا الأهداف السلوكية المحددة تحديدا دقيقا و التي تصف كل المعارف والمهارات و الاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم إذا أراد أن يعلم تعليما فعالا، أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على معلم أن يكون قادرا على أدائها.

و تعتقد سهيلة الفتلاوي (2003) " أن حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات تعد من أبرز ملامح المستحدثات التربوية المعاصرة و الأكثر شيوعا. و توصف البرامج القائمة على أساس الكفايات بأنها مجموعة من الإجراءات التي تساعد الطالب / المعلم في أثناء الإعداد على أن يكتسب المعلومات و المهارات و الاتجاهات التي دلت البحوث والأدلة العلمية و الخبراء على أنها تستطيع أن تسهم في إعداده ليؤدي دوره بفاعلية.

كما تذهب الفتلاوي إلى وجود أربعة أبعاد من كفايات المعلم هي:

1- **البعد الأخلاقي:** مثل التمتع بأخلاقيات مهنية عالية، العدل، الحماس، المرونة، و الشجاعة...

2- **البعد الأكاديمي:** و يضم الكفايات المعرفية الأكاديمية اللازمة لتمكينه من تدريس مادة ما بفاعلية واقتدار، مثل الإلمام بمادة التخصص، امتلاك مهارات التقصي و الاكتشاف العلمي الإطلاع على كل جديد...

3- **البعد التربوي:** و الذي يقترب بالقدرة على استخدام المفاهيم و الاتجاهات و أنواع السلوك الأدائي بإتقان لتحقيق الأهداف التربوية من مثل: تحليل محتوى المادة، تحليل خصائص المتعلم ، صياغة أهداف التدريس، تحديد طرائق التدريس و التقويم...

4- **بعد التفاعل و العلاقات الإنسانية:** و يضم الكفايات الوجدانية و الاجتماعية من مثل التعاون و إقامة علاقات مع المتعلمين و القائمة على الاحترام المتبادل و تشجيع المشاركة...

و بصفة عامة يمكننا استخلاص من معظم التعريفات التي ربطت الكفايات بمجال إعداد المعلمين، بعدين رئيسيين:

البعد الأول: يتمثل في المحتوى الذي يجب أن تشمل عليه الكفايات و يضم المعارف و المهارات و الاتجاهات والوظائف كنتاجات تعليمية، على المعلم أن يمتلكها و يكون قادرا على تأديتها أثناء عملية التدريس.

أما البعد الثاني: فيتمثل في درجة تحديد المعارف و المهام و المهارات التي تشتمل عليها الكفايات. فقد يكون تحديدا تفصيليا سلوكيا و على شكل نتاجات تعلمية قابلة للملاحظة و القياس و قد يكون وصفا عاما و في هذه الحالة سنبتعد عن التحديد الميكانيكي الآلي، الذي يميز تفكير بعض السلوكيين المتطرفين و الذين لا يتيحون حرية أكبر للمتعلم، ويعجزون عن قياس المثل العليا و القيم و الاتجاهات و كل ما هو عميق في شخصية الإنسان.

تعريف الكفايات المهنية في التدريس:

يعرف (إيلي Ely ، 1986) الكفاية بأنها: "مهارة الفرد في أداء عمل معين أو قدرته على القيام بأداء هذا العمل، وينبغي أن ترتبط بأداء الفرد لمهام محددة واقعية. (السويدي و ضحى علي، 1998، ص. 399)

2-1 تنمية الكفاءة المهنية للمعلم:

المعلم هو العنصر الأساسي أي تجديد تربوي لأنه أكبر مدخلات العملية التربوية و أخطرها بعد التلاميذ. و مكان المعلم في النظام التعليمي تتحدد أهميته من حيث أنه مشارك رئيسي في تحديد نوعية التعليم واتجاهه و بالتالي نوعية مستقبل الأجيال و حياة الأمة. و تضفي التغيرات العالمية المتسارعة في طبيعة الحياة المعاصرة، و في المناهج و الممارسة التربوية، أهمية متزايدة و شأنا أكبر لدور المعلم في العملية التعليمية فهو الذي يعمل على تنمية قدرات التلاميذ و مهاراتهم عن طريق تنظيم العملية التعليمية

و ضبط مسارها التفاعلي و معرفة حاجات التلاميذ و قدراتهم واتجاهاتهم و طرائق تفكيرهم و تعلمهم و هو مرشدهم إلى مصادر المعرفة و طرق التعلم الذاتي التي تمكنهم من متابعة تعلمهم و تجديد معارفهم دوما و أبدا. و لقد أدت التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم في مختلف المجالات إلى تغيرات في غايات التربية و في أهدافها، و إلى تحولات في دور المعلم الذي أصبح موجها و منشطا أكثر من كونه ملقنا للمعرفة. فوفق هذه التحولات تحول دور المعلم إلى مرشد إلى مصادر المعرفة و التعلم، و منسق لعمليات التعلم و مصحح لأخطاء التعلم، و مقوم لنتائج التعلم، و موجه إلى ما يناسب قدرات كل متعلم و ميوله. و هي تستلزم معلما من طراز جديد، و إعدادا للمعلم ملائما للأهداف المحدثة، و تدريبا مستمرا له على الجدائد التربوية المتطورة. و تشير الدراسات التربوية إلى أن تطوير التعليم يعتمد على مستوى النمو المهني للمعلمين، و أن ما يتحقق من نمو و تطوير لمعلومات المعلم و مهاراته ينعكس بالتطور و النمو على تعليم الطلبة. و تعد التنمية المهنية من الاستراتيجيات المطلوبة لخروج النظم التعليمية من أزمتها والاستجابة لمتطلبات ثورة المعلومات و متابعة الجديد من مجال التكنولوجيا و المعرفة، فمن خلالها يتم تحديث معارف المعلمين و صقل خبراتهم و مهاراتهم المهنية، كما ينظر للتنمية المهنية بأنها ضرورة لرفع كفايات بعض المعلمين الذين التحقوا بالمهنة دون إعداد كاف و لمواجهة أوجه القصور في برامج الإعداد بكليات التربية و بالتالي رفع مستوى الداء بما يساهم في تطوير العملية التربوية. و قد اتسع مفهوم التنمية المهنية للمعلمين بعد ان كان ينظر إليه كمرادف للتدريب أثناء الخدمة، ليصبح التدريب جانبا واحدا منه، حيث يعرف النمو المهني بأنه " كل الطرق و الإجراءات التي تعمل على الارتقاء و تحسين أداء المعلمين. كما يعرف بأنه محاولة لتحقيق تنمية متكاملة في شخصية المعلم من الناحية العلمية والثقافية و الاجتماعية المرتبطة بحياته المدرسية بالإضافة إلى البرامج و الأنشطة التي تستهدف رفع كفاءته و زيادة تأهيله للقيام بواجبه على الوجه الأكمل". (المفرح بدرية و آخران، مرجع سابق، ص. 17) و أضافت "المفرح بدرية" إلى أن تقرير مجموعة "هولمز" يشير إلى أننا لن نوفق، بكل تأكيد، في تطوير نوعية التعليم في مدارسنا ما لم نطور مستوى المعلمين الذين يعملون في تلك المدارس، و لا نستطيع أن ندعي أن في تخطيط المناهج أو المواد التعليمية أو توفير قاعات الدرس الفاخرة أو الإداريين الأكفاء ما يكفي لمواجهة سلبيات التعليم الرديء. و على الرغم من أهمية بعض العوامل مثل القيادة الإدارية و ظروف العمل باعتبارها عوامل لها أهميتها بالنسبة إلى الطلاب الذين ينتظمون في قاعات الدرس إلا أن هذه العوامل لا تقارن بأثر المعلم و دوره في العملية التعليمية.

لقد التفت الأنظمة التربوية العربية إلى مسألة المعلم و إعداده و تدريبه، إيمانا منها بالدور الجوهري للمعلم في العملية التربوية، و أنشأت لهذا الغرض إدارات و أجهزة و مراكز فنية متخصصة للتدريب، واعتمدت على الجامعات و كليات التربية في إعداد المعلمين و تكوينهم و لقد شرعت بعض الدول العربية و أولها مصر، بتوظيف وسائط القنوات المرئية و المسموعة المغلقة (Video Conferencing) لتدريب

المعلمين و المعلمات عن بعد، عن طريق البث المباشر للمحافظات و بصورة تقلل الكلفة الاقتصادية للتدريب و تضمن الجودة النوعية، ولا تربك الحياة الاجتماعية و الوظيفية للمعلمين. و نتوقع تزايد الأخذ بهذا الأسلوب العملي لتوسيع مشاركة المعلمين و القيادات التعليمية الأخرى في البرامج التدريبية التي لا تزال من حيث كمها و نوعها دون المستوى المأمول(المرجع نفسه، ص. 18)

و مهما يكن من أمر، فإن الدول العربية قطعت أشواطا لا بأس بها في مجال إعداد المعلم و تدريبه إلا أن الشكوى ما زالت مستمرة حول نوعية المعلم و كفايته و أدائه، إذ أنه لا يزال يمارس مهنته بصورة تقليدية قوامها التلقين و الحفظ و الاستظهار و يغفل الدور الحيوي الذي ينبغي أن يمنحه للمتعلم بصفته محور العملية التعليمية، و يندر أن يبذل جهدا للارتقاء بكفايته و معرفته، أو يشحذ فكره و خياله للإتيان بالجديد المبدع و الخلاق المطور للعملية التعليمية. و بشكل عام، يعزي هذا الجمود و عدم القدرة على العطاء لدى المعلم العربي إلى جملة من الأسباب ربما يعود بعضها إلى عدم رغبة بعض المعلمين في مهنة التدريس أصلا، أو لجمود المناهج و كثافتها التي لا تتيح للمعلم الفرصة للحياد عنها، أو لكثرة أعداد الطلاب في الفصل الواحد، أو لتقليدية أساليب الإدارة و التوجيه التي تضع المعلم تحت المراقبة و التفتيش لتصيد أخطائه، خاصة عندما لا يلتزم المعلم بالبرنامج الزمني المحدد للمناهج الدراسية أو غير ذلك من الأسباب.بيد أن السبب الرئيسي يتعلق بواقع إعداد المعلم العربي.

و قد توصل أحد الباحثين إلى ملاحظات هامة حول واقع إعداد المعلم العربي كان من أهمها: عجز برامج التدريب عن تزويد المعلم بمهارة التعلم الذاتي، الأمر الذي يجعله غير قادر على متبعة التغيرات التي تطرأ على محتويات المنهج نتيجة للتقدم العلمي و التكنولوجي في العصر الحديث، و أن الجانب العلمي التطبيقي لا يحظى بالقدر الكافي من الاهتمام حيث التركيز على الجانب النظري فقط بسبب كثرة الطلاب الأمر الذي ينعكس على المعلم أثناء تأديته أدواره في عملية التعلم، و كذلك ضعف التنسيق بين الجوانب الأكاديمية و الثقافية و المهنية للبرنامج، مما ينعكس سلبا على عملية الإعداد، و يصبح البرنامج كأنه مجموعة من المواد المنفصلة، بالإضافة إلى استخدام الأساليب التقليدية القديمة في تقويم الطلاب و خاصة تقويم الجانب التحصيلي.

و في ضوء هذه النتائج المرتبطة بإعداد المعلمين و تكوينهم، لا مناص من توجيه الدعوة إلى كليات التربية و معاهد إعداد المعلمين لإعادة النظر في آليات اختيار الراغبين للدراسة في كليات التربية و إعادة النظر في المناهج و الكفايات التي تقدم إليكم كي يعدوا إعدادا يتلاءم مع أهمية مهنة التعليم التي هي من أشرف المهن و أنبلها. فالأمة العربية اليوم هي بأمس الحاجة إلى معلم مبدع ذي بصيرة ناقدة، و قادر على التفاعل مع المتغيرات و المستجدات واستيعابها في عملية التعليم و التعلم، و قادر على أن يمارس دوره المتغير و المتجدد بصورة خلاقة و مبدعة في ضوء توجهات التربية الحديثة. (المرجع نفسه، ص. 19)

2-2 أهمية الاتجاهات العالمية المعاصرة لتنمية الكفاءة المهنية للمعلمين:

إن الحاجة إلى النمو المهني حاجة قائمة باستمرار نظرا لأن المعلم لا يمكن أن يعيش مدى حياته بمجموعة محددة من المعارف و المهارات، فتحت ضغط الحاجات الداخلية و التقديم المعرفي الهائل الذي يمتاز به العصر الحالي، هذا الأمر يتطلب ضرورة أن يحافظ المعلم على مستوى متجدد من المعلومات و المهارات و الاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم و تقنياته، و بهذا يكون التعليم بالنسبة للمعلم عملية نمو مستمرة و متواصلة، فالمعلم المبدع هو طالب علم طوال حياته في مجتمع دائم التعلم و التطور و في ظل التكنولوجيا و المعلومات، و ليس المعلم الذي يقتصر في حياته على المعارف و المهارات التي اكتسبها في مؤسسات الإعداد.

و نظرا لصعوبة إعداد المعلم الصالح لكل زمان و مكان، في ظل ثورة التكنولوجيا و المعلومات أصبح التخطيط التربوي أكثر ضرورة من أجل توفير الخدمة التربوية اللازمة للمعلم، و التي تتضمن تزويد المعلم بمواد التجدد في مجالات العملية التربوية، وبالمستجدات في أساليب و تقنيات التعليم و التعلم و تدريبه عليها، واستيعاب كل ما هو جديد في النمو المهني من تطورات تربوية و علمية، و بالتالي رفع أداء المعلمين و إنتاجيتهم من خلال تطوير كفاياتهم التعليمية بجانبيها المعرفي و السلوكي (الأدائي) و تطلب عملية النمو المهني جهدا كبيرا و وقتا كافيا و مساعدة مستمرة، في تعلم أي سلوك تعليمي جديد، يعدل أو يضيف أو يحل محل السلوك التعليمي شبه الثابت، الموجود عند المعلمين، و هذا بدوره يتطلب مشرفين تربويين مقتدرين يعملون لتغير سلوك المعلم الصفي و نموه مهنيا، و يختارون الأسلوب الملائم الذي يتطلبه الموقف التعليمي.

و لقد ساعدت الثورة الهائلة في المعلومات و الإلكترونيات و الحاسبات و الاتصالات إلى ظهور أساليب جديدة في مجال التربية و التعليم، و ظهور الكثير من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم و تدريبه كنتيجة مباشرة لتفاعل مؤسسات إعداد و تدريب المعلم مع المتغيرات المعاصرة، فقد ظهر العديد من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم و تدريبه و تنميته مهنيا، كنتيجة لتفاعل مؤسسات الإعداد و التدريب مع المتغيرات المعاصرة. (المرجع نفسه، ص.30)

وانطلاقا من أهمية الاتجاهات المعاصرة في اعداد المعلم وتنمية كفاءته مهنيا ركزت (عشيبة فتحي درويش محمد ، 2010 ،ص .677،678)

1- الإعداد والتدريب قبل الخدمة:

ويعبر عن إدراك المعلمين أن المؤسسة المسئولة عن إعدادهم قبل الخدمة تحرص على تكوينهم وإعدادهم بصورة جيدة تشمل كل جوانب الإعداد ومجالاته النظرية والتطبيقية وتمكنهم من المرور بخبرات مشابهة في المستقبل, وتؤهلهم لما سيقومون به لاحقاً, فضلاً عن تدريبهم على كل مايستجد من خبرات تتعلق بنظام إعدادهم.

2-النمو المهني:

ويعبر عن إدراك المعلمين أن المدرسة التي يعملون بها توفر لهم فرص النمو المهني والاستمرار في التعليم وتنمية معارفهم ومهاراتهم أثناء العمل.

3- الفعالية الذاتية:

وتشير إلى إدراك المعلمين أن لديهم القدرة على إنجاز مهام عملهم بنجاح, وأن لديهم المهارة والقدرة على التأثير في تعلم الطلاب ومساعدتهم على التحصيل والإنجاز, وتشير فعالية الذات إلى اعتقاد المعلم بأن لديه الكفاءة التي تمكنه من المشاركة في تطوير مناهج الطلاب, وتطبيق مالديه من معارف وتصورات ويساعده على بذل الجهد المطلوب لنجاح العمل, والمثابرة عند مواجهة الصعوبات.

4- الاستقلالية:

وتشير إلى شعور المعلمين بأن لديهم القدرة على التحكم في جوانب متنوعة من العمل المدرسي, مثل تطوير المناهج واختيار الكتب المدرسية والجدول المدرسي فضلا عن شعور المعلمين بأن لديهم الصلاحية لصنع قرارات معينة تتعلق بطبيعة عملهم.

5- التأثير في الحياة المدرسية:

ويشير إلى إدراك المعلمين بأنهم قادرين على التأثير في الحياة المدرسية, وأن مايقومون به يعد قيَماً وجديراً بالتقدير, وأنهم يقومون بعملهم بكفاءة وفعالية, وأنهم يكافؤون على إنجازاتهم المتحققة.

6- المكانة:

وتشير إلى التقدير والاحترام المهني الذ ي يحصل عليه المعلمون من الزملاء وهذا الاحترام مرده المعرفة والخبرة التي يتمتع بها المعلمون فضلا عن شعور المعلمين باحترام وتقدير أفراد المجتمع عامة.

وبشكل عام يشمل تمكين المعلم محورين أساسيين, الأول خاص بالمعلم ويشمل المتطلبات المعرفية والمهنية والنفسية والأخلاقية, والثاني يتعلق بالمؤسسة المهنية التي يعمل بها ويشمل مناخ العمل المناسب وحرية المشاركة في صنع القراروالتقدير المعنوي والمادي وغيرها من العوامل الأخرى

2-3 الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم:

يتعين على المعلم العالمي أن يدرك من خلال نظرة ذات منهجية علمية أهمية دوره في عصر العولمة والانفتاح المعرفي والثقافي والانفجار التقني, والتغير الجذري الذي يطرأ على طبيعة مهنته, وأن يستند في عمله وسلوكه وممارساته على قاعدة فكرية متينة وعقيدة إيمانية عميقة.

ومن التوجهات الحديثة في برامج تنمية الكفاءة المهنية للمعلم والتي تفرض على المعلم العالمي أن يظل على اتصال دائم بالمجال الذي ينتمي إليه تخصصه مايلي:

1-الترخيص لممارسة مهنة التدريس.

2-التنمية المهنية عن طريق مراكز المعلمين.

3-تفريد برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة.
4-مدخل التنمية المهنية القائم على الكفايات التعليمية.
5-مدخل التنمية المهنية القائم على المدرسة.
6-البحث الإجرائي القائم على المدرسة.
7-التنمية المهنية مدخلاً للنقد والتعاون بين الزملاء.
8-توظيف التكنولوجيا والشبكة العنكبوتية في التنمية المهنية للمعلم. .(الهنشيري نجاة على على ,2014، ص. 445- 449).
9-تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بوسائل أكثر فعالية.
10- رفع كفاءة القائمين على برامج التدريب.
11- اعتماد منهج للتدريب والتنمية المهنية متعدد الوسائط والوسائل

وبناء على ذلك, تعتمد الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم على التحولات الكبيرة في التربية والتعليم والتغيرات العالمية, وهذه الاتجاهات تركز في مجملها على القدرات الأدائية للمعلم ومن أهم هذه الاتجاهات مايلي :

1. **الترخيص لممارسة مهنة التدريس.**

أكدت جميع الدعوات المطالبة بالاهتمام بمعلم المستقبل إلى ضرورة وحتمية الترخيص لممارسة مهنة التعليم, وقد تبنت دول متقدمة هذا الاتجاه واشترطت الحصول على رخصة لممارسة التدريس قبل الموافقة على تعيين المعلم في وظيفة دائمة كما أصبح التدريب أثناء الخدمة إلزامياً وشرطاً لتجديد الترخيص لممارسة المهنة. ويشير هذا المفهوم إلى الآلية التي يضمن بمقتضاها امتلاك المعلمين للحد الأدنى من المهارات والمعارف والمواصفات المطلوبة للعمل في التدريس.

وتختلف الاجراءات للحصول على رخصة التدريس من دولة إلى أخرى, إلا أنها جميعا تتطلب الحصول على مستويات معينة من المهارات والمعارف والخبرات واتقانها, وأن تكون هذه المعارف والمهارات متاحة وواضحة أمام المعلمين وتصنف إلى مايلي:

1-مادة التخصص.
2-طرق التدريس واستراتيجياته.
3-طبيعة المتعلم ونموه.
4-تكنولوجيا التعليم.
5-القياس والتقويم.
6-الإدارة التربوية وإدارة الفصل.(المرجع نفسه ص. 450).

2- مدخل أسلوب النظم:

وهو الأسلوب الذي ينظر إلى قضية إعداد المعلم على أنها تمثل نظاماً متكاملاً ويتكون هذا النظام من ثلاث عناصر هي:

- المدخلات: وهي العناصر والمعلومات التي تتكون من المعالجة وتشمل الأهداف والمحتوى والوسائل التعليمية وطرق التدريس والأساتذة والأجهزة.

-العمليات: وتشمل الأنشطة والإجراءات والأساليب والأدوات وعمليتي التنفيذ والتقويم.

-المخرجات:وهي نتاج المعالجات والعمليات للمدخلات وهي تمثل المعارف والمهارات.

3) المدخل القائم على الكفايات:

تعد حركة إعداد المعلم القائمة على الكفايات من أبرز ملامح التربية المعاصرة وأكثرها انتشاراً في الأوساط التربوية والتعليمية في إعداد المعلم, وكان هدفها إعداد معلمين أكفاء يتم تدريس وفق نظريات التعلم (الحراحشة محمد عبود، 2010 ، ص. 475- 478).

وتتناول الكفايات مؤشرات محددة لأداء مهمة معينة, وتشمل الكفايات التالية:

الكفايات المعرفية:وهي المعلومات والعمليات المعرفية والعقلية والمهارات الفكرية التي تلزم المعلم لأداء عمله.

الكفايات الأدائية:وهي القدرة على استخدام أساليب وطرق تناسب الأهداف الموضوعية والقدرة على إدارة الفصل بفاعلية.

كفايات النتيجة:ويقصد بها نواتج التعلم لدى الطلاب التي تنتج عن استخدام الكفايتين السابقتين.

كفايات وجدانية:وهي القيم والاتجاهات والميول المرتبطة بالمواقف الاجتماعية.

كفايات استقصائية:ويقصد بها الكفايات التي توفر للمعلمين خبرات خاصة في الحالات التي يكون فيها النتائج المتوقعة من المواقف التعليمية غير المعروفة (الهنشيري نجاة علي مرجع سبق ذكره ،ص. 480-491).

4) مدخل معايير جودة أداء المعلم:

إن مدخل معايير جودة الأداء هي مبادئ تتجاوز كثيراً مدخل الكفايات, وتشير المعايير إلى المستويات المعرفية والمهارية والأخلاقية التي ينبغي أن يصل إليها المعلم ويمارسها, وقد اتفقت وفود الدول العربية التي شاركت في لقاء الخبراء في 27-28 أكتوبر 2009, عند مناقشة الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي السياسات والبرامج, على أن تكون المعايير من أجل تمكين المعلم والتلاميذ والنهوض بأداء التعليم العربي والارتقاء به, ومن نماذج المعلم في ضوء هذا المدخل:

أ- النموذج التقني:

وهو نموذج يعني بوضع الاستراتيجيات القائمة على ما يجب أن يعرفه المعلم ويتقنه من مهارات وممارسات تربوية, ويفترض مؤيدو هذا النموذج أن العنصر الأساسي في التغيير التعليمي وتحقيق جودته, يكمن في المعرفة والمهارات ومعايير التنفيذ المستخدمة من المعلمين المحترفين وأن تنظيم التدريس في إطار هذا النوع من المعايير سيكون قاعدة قوية لإصلاح التعليم وجودته.

ب-النموذج الإنساني الحقوقي: نموذج المعلم الممارس المتفكر:

وظهر هذا النموذج من أجل أن يتدارك سلبيات النموذج التقني, ويهدف هذا النموذج إلى التنمية المهنية وتمكين المعلمين وتوسيع مجالات خبراتهم وتمكينهم كمواطنين لهم حقوق إنسانية أساسية.وينطلق هذا النموذج من الوثيقة العالمية لحقوق الإنسان وملحقاتها النوعية في المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والمدنية.

وتقوم فلسفة النموذج الإنساني على أن الارتقاء بمستويات المعرفة والمهارات المهنية يجب أن تنبع من المعلمين أنفسهم ومن فصولهم الدراسية تطبيقاتهم العملية في المدارس فهذه المعرفة مصدر أساسي لتعلم المعلمين والرؤية الصحيحة, وإنطلاقهم نحو التغير والتحسين (بدران شبل، 2013 ، ص. 17-80)

2-4 خصائص المعلم في ضوء التغيرات العالمية:

تأثرت عملية إعداد المعلم العالمي بالتغيرات العالمية كالانفجار المعرفي والتقني والعولمة وثورة التكتلات الاقتصادية والتقدم في مجال التكنولوجيا والاتصالات, ويستلزم ذلك من المعلم أن تتوفر فيه مجموعة من الخصائص وهي:

1. الخصائص الجسمية: أن يكون خال من الأمراض والعاهات المزمنة والأمراض المعدية التي تقف عائقاً أمام المعلم للقيام بمسئولياته.
2. القدرات العقلية:وامتلاك قدرة عالية من التفكير العلمي الإبداعي الناقد وحل المشكلات والتحليل والتطبيق.
3. الخصائص الشخصية: قوة الشخصية, والقدرة على التحكم في سلوكه, الاتزان الانفعالي, الشجاعة الأدبية, التعاون مع الآخرين, امتلاكه لقيم العمل والنظام والايمان بالله وبالوطن وبالمهنة التي يعمل بها.
4. الخصائص الأكاديمية والمهنية: التعمق في مجال التخصص والاطلاع الدائم على الكتب والمجلات العلمية, وحضور المؤتمرات والندوات ومتبعة الأحداث الجارية.
5. تمسكه بالقيم وتمثله لها وتمسكه بالقيم الدينية من دون تعصب, والانتماء القوي لوطنه, والتمسك بأخلاقيات مهنة التعليم.

2-5 أدوار المعلم في ضوء التغيرات العالمية:

- دوره كناقل للمعرفة حيث أن الأهداف التربوية تسعى إلى الرعاية والنمو الشامل عند الطلبة.

- دوره كخبير وماهر في مهنة التدريس مجدداً ومسايراً لروح العصر في توظيف تكنولوجيا التعلم والتعليم.
- دوره في مسئولية الانضباط وحفظ النظام وذلك بإشاعة الجو الديمقراطي الهادف لرعاية الطلاب فالطالب يساهم في صنع القرار ويحترمه.
- دوره كمسئول عن مستوى تحصيل الطلبة وتقويمه فالمعلم الناجح هو الذي يوظف اللوائح المتعلقة بتقويم الطلبة في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية بشكل موجه وفعال.
- دوره كعضو في مهنته من خلال جمعيات المعلمين والنقابات وحضور الندوات واللقاءات.
- دوره كعضو فاعلا في المجتمع المحلي بحيث يتفاعل مع مناسباته الدينية والوطنية والقومية ومجالس الآباء والجمعيات الخيرية (الحراحشة محمد عبود، 2010 ، ص. 479- 496).

3- الاتجاهات المعاصرة حول برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

3-1- الاتجاهات المعاصرة حول التكامل بين إعداد المعلمين وتدريبهم مهنيا وتنميته قبل الخدمة وأثنائها:

بدأ مفهوم التربية المستمرة في أواخر الستينات و أوائل السبعينات من القرن العشرين يدعم فكرة التخطيط المتكامل، و في أوائل السبعينات أوصت المؤتمرات و اللقاءات التربوية باتخاذ التدابير على مختلف الأصعدة القانونية، و المهنية، و النقابية، و والاجتماعية للتخفيف تدريجيا و القضاء نهائيا على المفارقات الموجودة بدون وجه حق في التسرب الإرادي لمختلف فئات المعلمين، و إعادة النظر بشكل جذري في شروط إعداد المعلمين، بحيث يبدأ الإعداد بمرحلة أولية " قبل الخدمة " و يستمر طيلة الحياة العملية في صورة دورات للتطوير و التجديد المستمرين.

و بناء عليه، أصبح الاتجاه إلى نظام موحد لتكوين المعلم يجمع في ثناياه النظم التقليدية مثل نظام قبول المعلم إلى مؤسسات الإعداد، و نظام التدريب، و إضافة إلى هذه النظم هناك اتجاه لإدخال نظامين جديدين، الأول نظام التهيئة للممارسة العملية، و هذا يأتي بعد نظام الإعداد، ويكون على غرار نظام التفرغ للممارسة الفعلية للأطباء في مستشفى قبل الخروج للحياة العملية، فقد بدأ اتجاه في أوروبا إلى تأسيس ما أسموه (مدارس التطوير المهني) و تؤدي هذه المدارس بالنسبة للمعلم المبتدئ الوظيفة نفسها التي يؤديها في المستشفى التعليمي بالنسبة للطبيب المبتدئ، و الثاني: نظام التعليم المستمر مدى الحياة المهنية، و يدخل البعض في هذا النظام "التعليم الذاتي".

و لأهمية هذا الاتجاه يذكر أن الدرجة العلمية أو الخبرة السابقة التي يحصل عليها المعلمون في ظل عصر المعلومات و الانفجار المعرفي لا تكون نهاية المطاف، و لكن لابد أن يتبعها تدريب مستمر أثناء الخدمة، بهدف الارتفاع بمستوى الأداء في عصر يعد الإتقان فيه أهم سماته، إضافة إلى تطور المعرفة و تجددها و تراكمها.

إن برامج إعداد المعلم داخل الكليات لم تعد كافية لإعداده للممارسات المهنية بنجاح. و في ذلك يذكر Svatopluk petracek مدير المركز الأوروبي لتنمية المعلمين في تقرير عن تربية المعلم في أوروبا: " إن أحد الاتجاهات التي ظهرت بسبب الحاجة إلى التطبيق الفوري للتجديدات في العملية التعليمية بناء على المتغيرات المستجدة، أن إعداد المعلم ينبغي أن تكون عملية مستمرة متكاملة، تبدأ باختيار العناصر المناسبة لمهنة التدريس وصولا على تدريب المعلم، و متوجه ببرنامج منظم للتدريب في أثناء الخدمة طيلة مدة تدريس المعلم، و من ثم فإن مفهوم إعداد المعلم و تدريبه يؤسس على فكرة التعليم مدى الحياة".

و قد تبنت المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم هذا الاتجاه حينما قررت عن طريق مؤتمراتها أن تكون عملية الإعداد قبل الخدمة و التدريب في أثنائها عملية مستمرة ما دام المعلم قائما بالعمل في الميدان. و هنا يأتي مفهوم تكوين المعلم ليعني كلا من الإعداد قبل الخدمة و التدريب في أثنائها، كما يعني في نفس الوقت الاستمرار، فالتكوين هنا كالنمو، و تأسيسا على ذلك فإن عملية تكوين المعلم تبدأ في مؤسسات التكوين قبل الخدمة و تستمر في أثنائها ".(بدرية المفرح و آخران، مرجع سبق ذكره، ص. 35، 36)

و من بين ما تم الهندسة إليه في التكوين قبل الخدمة ما يلي:

- **سياسة قبول الطلبة في كليات التربية:**

يتوقف نجاح نظم الجودة الشاملة لإعداد المعلم على جودة العناصر البشرية المرشحة للالتحاق بالمهنة و ممارستها، الأمر الذي يتطلب وجود معايير واضحة لانتقاء و قبول الطلبة المرشحين لكليات التربية و هذا يتطلب تشكيل فريق من المراكز العلمية لإعداد قائمة بالمواصفات المطلوبة التي تمثل كفاءات معلم الغد، و التي يتم في ضوئها عمليات تقويم الطلبة الراغبين في الالتحاق بالمهنة. و من ثم يسهل انتقاء النسبة المحددة للقبول في ضوء العناصر التالية:

أ- تحديد جوانب شخصية معلم الغد:

و هذا يمكن تحديدها من خلال مقابلة شخصية مقننة و أن تكون بصورة موضوعية و ليست شكلية في ضوء أدوات و مقاييس ذات معايير صادقة و ثابتة في زمن محدد،و ذلك لتحديد السمات الأولية للتكوين المهني الممثلة في السمات الشخصية و ميول الطالب نحو المهنة، و العمل مع طلبة المراحل التعليمية المختلفة و كذلك اللياقة الجسمية و الصحية و النفسية.

ب-تحديد المستوى الخلقي و الاجتماعي:

و هذا يتطلب من المسؤولين سرعة البت في إعداد أو إعادة تقويم معايير الاختبارات، لتحري درجة الدقة و الموضوعية في الأدوات التالية:

- اختبارات الشخصية و الميول المهنية.
- اختبارات القدرات و الاستعدادات المختلفة.

- اختبارات اللياقة البدنية و الصحية.

جـ- تحديد المستوى التحصيلي التعليمي الفعلي:

و هذا يتطلب من أساتذة التخصص بكليات الإعداد ما يلي:

- التحقق من مستويات و نسب نجاح الطلبة في مواد التخصص، و التي يرغب الطالب في الالتحاق ببرامجها.
- إعداد و عقد اختبارات تحصيلية تحريرية و شفهية داخل الجامعة و قبل القبول.

د- تحديد العمليات الإدارية العامة لضمان صلاحية شروط القبول:

و هذه تعتمد على مدى توفير كل طالب للمستندات التالية:

- شهادة النجاح في الثانوية العامة.
- خطاب القبول من مكتب التنسيق.
- شهادة اجتياز اختبارات اللياقة الشخصية و المهنية من لجنة الانتقاء بالكلية.

و على سبيل المثال فبالولايات المتحدة الأمريكية يتم قبول الطلبة في كليات الإعداد وفقا للمتطلبات التالية:

- يجب على الطلبة الذين أكملوا عامين دراسيين بالكلية و يرغبون في التقدم لبرامج التدريس و العمل في المهنة أن يحرروا استمارة للالتحاق في برامج إعداد المعلم قبل بداية الدراسة بأربعة أسابيع.
- تقديم شهادة طبية تفيد خلوه من الأمراض المعدية و النفسية.
- التوقيع على عقد مبرم مع عميد الكلية بالتزامه باستكمال المناهج المقررة.
- استيفاء متطلبات دراسة مقررات التوجيه المهني و التربوي.
- يشترط الحصول الطالب على تقدير لا يقل عن (2.5 من 4) وفقا لعدد ساعات المواد التخصصية و الثانوية.
- يشترط حصول الطالب على تقدير مقبول أو أكثر في المقررات التي تم دراستها.
- أما عن سياسة القبول في اليابان، فوضع مجلس التعليم شروطا لعمليات انتقاء و قبول الطلبة في مهنة الإعداد وفقا لما يلي:
- الحصول على درجة جامعية.
- أن يجتاز اختبار التأهيل للتدريس.
- أن يدرس سنة إضافية بعد التعليم الجامعي، أو يحصل على درجة الماجستير، و ذلك لمن يرغب في التدريس في المرحلة الثانوية العليا. (المرجع نفسه ، ص. 32،34)

و فيما يلي قدم (الدريج محمد، 2004، ص.302، 303) نموذجا أصيلا بالوطن العربي عن توظيف مدخل الكفايات في إعداد المعلمين في سلطنة عمان و الذي شرع في العمل به منذ إنشاء هذه الكليات في شكلها الجديد سنة 1995.

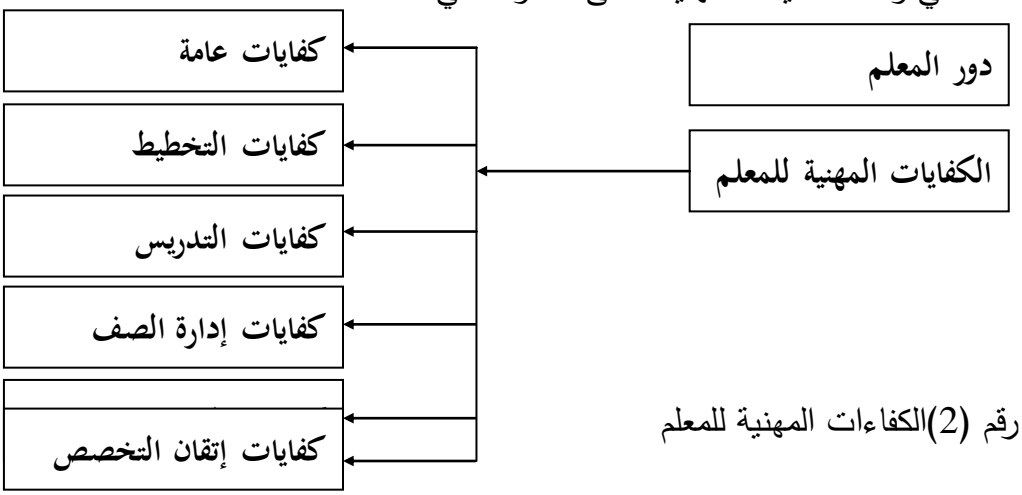
و للتذكير فإن كليات التربية بالسلطنة تهدف إلى إعداد الأطر العمانية من المعلمين و المعلمات المؤهلين تأهيلا عاليا، لسد احتياجات قطاع التعليم في مختلف مراحله و تخصصاته. و قد عملت هذه المؤسسات الجامعية بالفعل و منذ إنشائها، على تلبية تلك الاحتياجات، بحيث ارتفعت نسبة تعمين الأطر في هذا القطاع بشكل ملحوظ و في مدة قياسية، إلى أزيد من 76 %، حيث بلغ عدد المعلمين و المعلمات سنة 2003، أكثر من 23 ألف من مجموع حوالي 30 ألف.

على أن اهتمام وزارة التعليم العالي الوصية على كليات التربية، بالكم أي بتلبية الاحتياجات، كان يواكبه اهتمام شديد بالكيف من حيث العناية بنوعية الخريجين و كفاءتهم و قدراتهم على الأداء الجيد و التكيف و مواكبة التطورات.

و على سبيل المثال وضعت المديرية العاملة لكليات التربية بوزارة التعليم العالي، خططا و آليات لتحديث و تحيين برامج إعداد المعلمين لتتماشى مع التطوير الذي تشهده العملية التعليمية في السلطنة، و لجعل هذه الكليات تواكب الإصلاحات التي يعرفها قطاع التعليم و خاصة إحداث نظام التعليم الأساسي.

و في سياق الحديث عن نظام التعليم الأساسي و علاقته بالتعليم العالي ممثلا في كليات التربية، نجد أن التنسيق بينهما يكتسب ضرورته من حقيقة أن التعليم العالي يعتمد على مخرجات التعليم الثانوي الذي يعتمد بدوره على مخرجات التعليم الأساسي، كما أنه يضطلع بإعداد و تدريب المعلمين الذين يتولون مسؤولية بناء الإنسان في هاتين المرحلتين.

و في إطار هذا التصور الدينامي و الشامل، لمختلف الأدوار و مختلف الأطر المسؤولة عن قطاع التعليم، يحدد " الدليل التعريفي بالتعليم الأساسي لكليات التربية"، الأدوار الجديدة للمعلم و خاصة معلم التعليم الأساسي و كذا لكفاياته المهنية، على النحو التالي:



الشكل رقم (2)الكفاءات المهنية للمعلم

إن برامج إعداد المعلمين في أي بلد من بلدان العالم تؤثر في نوعية التربية في ذلك البلد حيث تعتمد كفاءة المعلمين إلى حد كبير على البرامج التي تعد لهم قبل انخراطهم في مهنة التعليم، فإذا كانت البرامج جيدة فإن التربية تكون فعالة.

و قد أصبح إعداد المعلم من أبرز القضايا التي أثارت اهتمام الميدان التربوي و التي تدعو في أغلبها إلى ضرورة بذل جهود أكثر ايجابية للاهتمام ببرامج إعداد المعلم و الارتقاء بمهنته باعتباره الأساس المناسب لإصلاح التعليم و تطويره، و طرحت الاقتراحات و التوصيات و المشاريع عبر الدراسات و المؤتمرات لإحداث الإصلاح و التطوير المأمول في نظم إعداد المعلم بكليات التربية، و قد شملت مجالات التطوير و التجديد ما يلي:

- اتجاه تنمية المعلمين مهنيا على أساس المهارات.
- تطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات التربية.
- الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية.
- تحديث و تنويع طرق التدريس و أساليبه في كليات إعداد المعلم.
- توظيف التقنية و التكنولوجيا الحديثة في كليات التربية.
- اتجاه تنمية المعلمين مهنيا في ضوء أسلوب النظم.
- الاطمئنان إلى جودة الخريج قبل تعيينه بشكل دائم.
- الاهتمام بالبعد الأخلاقي و الوجداني للمعلم.
- تفريد التعليم في كليات إعداد المعلم.
- المشاركة المجتمعية في وضع و تنفيذ برامج إعداد المعلم.
- مواكبة المناهج و المقررات للنمو المعرفي المتسارع.
- مسئولية كليات التربية في متابعة خريجيها.
- توحيد جهة المسئولية عن إعداد المعلم.
- الأخذ بأسلوب التعلم الذاتي في برامج إعداد المعلم.
- الاهتمام بالإعداد الثقافي للمعلم في عصر العولمة.
- الاتجاه إلى زيادة سنوات الإعداد.
- توجيه البحوث و الدراسات لتطوير كليات التربية.
- الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم. (المرجع نفسه، ص.38)

3-2 الاتجاهات المعاصرة حول برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

ينظر للتدريب أثناء الخدمة على أنه بمثابة ضبط و توجيه و حصر لطاقات النمو المهني الذاتية لدى المعلم، و دفعها نحو إتقان مهارات التعلم أولا و التعليم ثانيا و ذلك لمبدأ التعليم المستمر الذي أصبح

ضرورة عصرية تفرضها عدة اعتبارات منها الانفجار المعرفي و بخاصة في مجال العلوم و التكنولوجيا و الذي يفرض على المعلم أن يظل على اتصال دائم بالمستجدات في مجال تخصصه.

و من التوجهات الحديثة في هذا المجال ما يلي:

- الترخيص لممارسة مهنة التدريس (رخصة التدريس).
- التنمية المهنية عن طريق مراكز المعلمين.
- تفريد برنامج تدريب المعلم في أثناء الخدمة.
- مدخل التنمية المهنية القائم على الكفايات التعليمية.
- مدخل التنمية المهنية القائم على المدرسة.
- البحث الإجرائي مدخلا للتنمية المهنية.
- التنمية المهنية من خلال الصداقة الناقدة و التعاون المشترك بين الزملاء.
- توظيف التكنولوجيا و الشبكة العنكبوتية في التنمية المهنية للمعلم.
- تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بوسائل أكثر فعالية.
- رفع كفاءة القائمين على برامج التدريب.
- اعتماد منهج للتدريب و التنمية المهنية متعدد الوسائط و الوسائل.
- التنمية المهنية المستديمة.
- التدريب الموجه ذاتيا و مسئولية المعلم في نموه المهني.
- مسئولية كليات إعداد المعلمين عن متابعة خريجيها و تنميتهم مهنيا أثناء الخدمة. (المرجع نفسه، ص. 60) و يقترح (الدريج محمد، 2004، ص. 305) أن الكفايات و المهارات الأساسية لمعلمي التعليم الابتدائي تتمثل في :

أولا: كفايات عامة

1- الالتزام بأخلاق المهنة في رعاية تلاميذه من النواحي الأخلاقية و الروحية و الالتزام بقيم العدالة و المساواة في توزيع الفرص بين التلاميذ.

2- الإيمان بوظيفة المعلم، و دوره، و أهميته في تحقيق التنمية التربوية الشاملة، و إدراك تأثيره على حياة تلاميذه في المستقبل، واكتساب الاتجاهات الإيجابية نحو مهنته في التعامل مع هذه الفئة العمرية.

3- الالتزام بتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الوطن و العالم العربي و الإسلامي و الإنسانية و السلام العالمي.

4- مراعاة الالتزام بقيم المجتمع داخل المدرسة و خارجها و تنمية روح المسؤولية نحو الاحتياجات البيئية و المجتمعية.

5- العمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو النمو المتكامل و بخاصة نحو الفنون التعبيرية المختلفة.

6- الالتزام بمراعاة الانضباط الشخصي و الإلمام بالمسؤولية الإشرافية و التعليمية و الإدارية.

7- الالتزام بالتعاون و التضامن مع الآخرين من أجل تحسين أداء التلاميذ، و ترقية نوعية الحياة المدرسية و العامة.

8- العمل على تنمية قدراته من خلال التعلم الذاتي و النمو المهني و المستمر.

9- العمل على تنمية كفاءته على استخدام اللغة الإنجليزية و الحاسوب.

ثانيا: كفايات التخطيط

ينبغي على الطالب / المعلم أن يكون قادرا على:

إعداد الخطط التدريسية السنوية، و الفصلية، و اليومية بالشكل الذي يؤدي إلى تحقيق ما يلي:

- الفعالية و تكامل المقرر الدراسي، ترابطه مع سائر المقررات الأخرى.
- اشتقاق الأهداف السلوكية و صياغتها بطريقة إجرائية قابلة للملاحظة و التقدير و ربطها بالأهداف العامة.
- تحديد المتطلبات القبلية لموضوعات دراسية معينة و توضيح طرق الكشف عنها و كيفية الاستفادة منها.
- تنويع استراتيجيات و طرائق و أساليب التدريس واستخدامها بطريقة وظيفية تكاملية في مجالات مقررات الحلقة الأولى ، بما يلبي حاجات و قدرات التلاميذ المختلفة و المناسبة لتحقيق الأهداف المعرفية و السلوكية.
- تعرف الوسائل التعليمية و إعدادها و إنتاجها من الخامات المتوفرة في البيئة و توظيفها في المواقف التعلمية التعليمية.
- استخدام أساليب التقويم المناسبة للتأكد من مدى تحقق الأهداف العامة و السلوكية المحددة للدرس.
- تخطيط و تصميم الأنشطة و البرامج الصفية و اللاصفية.

ثالثا: كفايات التدريس

ينبغي على الطالب / المعلم أن يكون قادرا على:

- استثارة دافعية التلاميذ للتعلم واستخدام الأنشطة الصفية و اللاصفية لتنمية قدرات التلاميذ بطرق فردية و جماعية.
- المحافظة على دافعية التلاميذ للتعلم بصورة مستمرة في أثناء التدريس.
- توظيف مبادئ التعلم و التنويع في استخدام أساليب واستراتيجيات التدريس، لمقابلة صعوبات التعلم بين التلاميذ، لا سيما تلك الفئة من ذوي الحاجات الخاصة.

- استخدام مصادر التعلم المختلفة بما فيها الوسائل السمعية و البصرية ووسائل الاتصال و التقنيات التي تسهم في تحقيق الأهداف في الموضوع الملائم و الوقت المناسب.
- استخدام الأنشطة الجماعية لتنمية اتجاهات إيجابية نحو التعاون و العمل الجماعي لدى التلاميذ.
- إتقان مهارات التواصل و التفاعل الصفي مع التلاميذ و تشجيعهم على التعبير عن أفكارهم بوضوح و المشاركة في النشاط بفاعلية.(المرجع نفسه ، ص307)
- توظيف المبادئ النفسية و التربوية بطريقة تكاملية، لإثارة الدافعية للتعلم و أساليب التعزيز المتنوعة، و إصدار القرارات الحكيمة، و العمل ضمن فريق و ممارسة السلوك التعاوني في أثناء التدريس.
- تفعيل التعاون مع الوالدين و زملائه من أعضاء هيئة التدريس و العاملين الآخرين بالمدرسة أعضاء المجتمع المحلي الذي تخدمه المدرسة فيما يتصل بتعلم التلاميذ و نموهم.

رابعا: كفايات إدارة الصف

ينبغي على الطالب / المعلم أن يكون قادرا على:

- توظيف مهارات و تنظيم إدارة الصف بما يحقق تعلما فعالا و علاقات إيجابية بين المعلم و التلاميذ و أقرانهم، و بما يمكن من حفظ النظام داخل الصف و خارجه.
- وضع توقعات واضحة لسلوك التلاميذ في الصف و المعايير المناسبة للإنضباط، بما يتناسب مع خصائص هذه المرحلة.
- تنظيم خبرات التعلم داخل غرفة الصف و خارجه.
- تنظيم البيئة الفيزيقية في الصف بما يتناسب و طبيعة الأنشطة و الخبرات التعليمية، بما يوفر الراحة و الأمن و الأمان للتلاميذ.
- تعرف المشكلات السلوكية داخل الصف و دراستها و تحليلها و وضع الحلول المناسبة لتعديل السلوك.
- إدارة واستثمار الوقت المخصص في التعلم و الأنشطة الصفية.
- تنظيم و حفظ سجلات التلاميذ و توظيفها في تحقيق التعلم الفعال.

خامسا: كفايات التقويم

ينبغي على الطالب / المعلم أن يكون قادرا على:

- استخدام أساليب التقويم الشفوية و التحريرية و العملية و التقارير البحثية و السجلات المجمعة و متابعة تقدم التلاميذ.
- صياغة مفردات الأسئلة، و بناء و إعداد الاختبارات التحصيلية بأنواعها المختلفة في ضوء الأهداف التعليمية.

- كشف نواحي القوة في التلاميذ، و تعزيزها، و تشخيص نواحي الضعف و التغلب عليها عن طريق قوائم التشخيص الوصفية القائم على سجل التلميذ Portfolio و غيرها من وسائل التشخيص.
- تحليل نتائج الملاحظات و الاختبارات، و تبويب بياناتها في صورة تسهل استخلاص النتائج و تفسيرها للاستفادة منها.
- استخدام أساليب التقويم الذاتي لتنمية مهارات الطالب المعلم التقويمية و التقويم التشخيصي التكويني مع التوجه تدريجيا نحو التقويم الأدائي و التقويم الحقيقي.
- المساهمة في تقويم العملية التعليمية و عناصرها المختلفة.(المرجع نفسه، ص. 308)
- المساهمة في كتابة التقارير المدرسية النوعية، و تقديم الاقتراحات في ضوء فعالية و إنتاج التلميذ في الصف.

سادسا: كفايات إتقان التخصص

ينبغي على الطالب / المعلم أن يكون قادرا على:

- استيعاب المفاهيم و إتقان محتوى المواد و التطبيقات التي يدرسها الطالب في مجال تخصصه و توظيفها.
- إتقان محتوى المواد المدرسية التي سيقوم بتدريسها في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع إدراك الطبيعة التكاملية بينها.
- استخدام مصادر التعلم المختلفة – لتنمية دوره – و توظيفها بما يتناسب مع احتياجات تلاميذه في إطار استراتيجيات التعلم و التعليم.
- تنمية الميول العلمية الثقافية واهتمامات الطالب / المعلم عن طريق البحث و الإطلاع على ما هو جديد في مجال تخصصه، و بما يحقق له النمو المهني المستمر.
- فهم و تطبيق أسس و خصائص بناء المناهج بما في ذلك اختيار المعايير، التحليل، التصنيف التتابع و النتائج في بناء المنهج و تطويره.
- توظيف المحتوى كمهارات حياتية.
- إتقان استراتيجيات التدريس و الكفايات التي تتناسب و طبيعة المرحلة، و تدريس تلاميذ الحلقة الأولى و الثانية، العلوم الاجتماعية و العلوم المتكاملة و إكساب الدراسين المهارات المعرفية و القيم و الاتجاهات.
- الإلمام بشكل عام بتاريخ و جغرافية عمان و الخليج و العالم العربي، و بما يمكن الطالب / المعلم من متابعة المعلومات و التطورات في المجالات الاقتصادية و الثقافية و السياسية.
- استخدام مظاهر البيئة المحلية في غرس و تقويم روح الولاء للوطن.

- الإلمام بتاريخ دول مجلس التعاون الخليجي و علاقتها بالعالم العربي، و تعرف مبدأ السلام العالمي و الاستفادة من التراث الإنساني.
- ربط سلوك و حياة التلاميذ بيئاتهم للعمل على المحافظة على مواردها.
- متابعة الأحداث التاريخية و المعاصرة و المناسبات الوطنية و الاجتماعية و الدينية لغرس مبادئ الحب و الولاء و توظيفها من أجل حياة أفظل.
- تحديد المصادر الطبيعية و الصناعية واستخدامها في إعداد الوسائل التدريسية (الخرائط و الرسوم البيانية و الجداول الخاصة بالمعلومات و الحقائق).
- فهم و إدراك الارتباط الوثيق بين استخدام السكان و مصادر البيئة و مظاهر التكنولوجيا الحديثة و الاكتشافات العلمية في المجالات المختلفة.(المرجع نفسه، ص.309-311)
- القدرة على ربط أحداث الماضي و الحاضر لإعداد الطلاب للتعامل مع تحديثات المستقبل.

4 - تجارب بعض الدول العربية في تكوين المعلم وتنمية كفاءته مهنيا:

4-1- تجربة دولة الإمارات العربية المتحدة في التنمية المهنية للمعلمين:

تعتمد وزارة التربية و التعليم - بشكل أساسي - على المعلمين الوافدين المتعاقدين محليا، و المعارين من الدول العربية، حيث يشكل هؤلاء نسبة كبيرة من جملة المعلمين العاملين حاليا. و تختلف نسبة المعلمين الوطنيين باختلاف المرحلة التعليمية و ترجع زيادة نسبة غير الوطنيين إلى عدم وفاء مصادر إعداد المعلم بالدولة، بالأعداد المطلوبة من المعلمين في جميع المراحل التعليمية، إضافة إلى ما تشهده هذه المراحل من توسعات كمية هائلة، في أعداد المدارس، و الفصول، المقبولين بها.

و لقد شهدت السنوات الأخيرة جهودا كبيرة و معدلات عالية في شغل الوظائف التعليمية و الإدارية بوزارة التربية و التعليم بالوطنيين، و هذه الجهود أثمرت عن تحقيق شغل الوظائف بالوطنيين في الهيئة التعليمية بنسبة 100% في بعض التخصصات، مثل علم النفس و الاجتماع و المواد الاجتماعية و التربية الإسلامية، و رياض الأطفال في بعض المناطق التعليمية بالدولة. و يتطلع النظام التعليمي بالدولة إلى توفير المعلم الوطني القادر على العمل، و تسعى الدولة و قيادتها السياسية إلى حفز المواطنين على الالتحاق بمهنة التدريس، على رفع الروح المعنوية للمعلمين الوطنيين، و لعل أبرز ما يدل على ذلك - مؤخرا - قرار، ولي عهد أبو ظبي، بمنح حوافز تشجيعية للمعلمين الوطنيين في إمارة أبو ظبي. أما عن مصادر إعداد المعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة، فأنه مع قيام الاتحاد، و توفر فرص الابتعاث إلى الخارج، أنشئت جامعة الإمارات العربية المتحدة في عام 1976، و كان من بين الكليات التي تضمنها - منذ إنشائها - كلية التربية، التي تتحدد رسالتها في إعداد و تأهيل المعلم الوطني على المستوى الجامعي. و في عام 1979 بدأ برنامج التأهيل التربوي التابع لوزارة التربية و التعليم، بهدف رفع المستوى العلمي و المهني للمعلمين و المعلمات من الوطنيين من حملة الشهادة الثانوية العامة، الذين

يعملون في التدريس للمرحلة الابتدائية. و مع سياسة جعل التعليم وطنيا، التي تبنتها الوزارة في مرحلة رياض الأطفال و المرحلة التأسيسية (الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية)، استنادا إلى قرار مجلس الوزراء رقم 5/24 لسنة 1985، بدأ البرنامج في إعداد حملة الثانوية العامة ليعملوا بالتدريس في هذه المراحل، و من هنا تحولت مهمة البرنامج، من التأهيل أثناء الخدمة، إلى الإعداد قبل الخدمة، ثم حدثت تطورات أخرى على هذا البرنامج في عام 1987، ليضم تخصصات جديدة، مثل أمناء المختبرات و أمناء السر، و التربية الفنية و الأسرية. (المفرح بدرية و آخران، مرجع سابق، ص. 72، 73) و في السنوات الأخيرة، و في إطار التعاون و التنسيق بين وزارة التربية و التعليم و جامعة الإمارات العربية المتحدة، و من أجل تحسين المهنة، و رفع مستوى أداء و كفايات معلم التعليم الابتدائي، جاء مشروع استكمال تأهيل معلم الصف، حيث تمنح الجامعة فرصة الالتحاق بمراكز الانتساب الموجه لجميع العاملين بالتدريس في مدارس الدولة، من حملة دبلوم التأهيل التربوي، و الثانوية العامة أو ما يعادلها بهدف الوصول بمستواهم إلى التأهيل التربوي الجامعي.

و قد بدأ المشروع اعتبارا من العام الدراسي 89 / 1990، للحصول على درجة البكالوريوس في التربية في تخصص التربية الابتدائية و معلم الفصل، و تم تنفيذ المشروع على أساس أن الدراسة إلزامية للجميع دون استثناء، و هي دراسة مسائية، و قد شمل المشروع – حتى نهاية عام 1991 – حوالي 1435 معلما و معلمة. و تولى الوزارة الآن اهتماما كبيرا بمجال التدريب أثناء الخدمة، حيث وضعت إستراتيجية جديدة للتدريب في عام 92 / 1993 بنت على أساسها خطة خمسية للبرامج التدريبية (93/92 – 1997/96). و تسعى الوزارة إلى استثمار فرص التدريب المتاحة بالهيئات المتخصصة بالدولة و الإسفادة من فرص التدريب الخارجي بمراكز التدريب الإقليمية و الدولية و هي تعد الآن لافتتاح مركز التدريب الرئيسي بمدينة الشارقة بعد استكمال مرافقه التدريبية لإتاحة فرص أوسع أمام إنجاز البرامج التدريبية.

و على الرغم من الإنجازات التي طرأت على النظام التعليمي بدولة الإمارات العربية المتحدة إلا أنه ما زال يواجه قضايا و مشكلات عديدة من أهمها:

- عدم وجود سياسة تعليمية واضحة.
- غلبة الطابع النظري على المناهج التعليمية.
- ضعف الكفاية الكمية و الكيفية لنظام إعداد المعلم و تدريبه.
- ضعف الكفاية الإدارية في مجال التعليم.
- قصور التعليم الفني.

وانطلاقا من المشكلات السابقة و غيرها تسعى الوزارة إلى إيجاد حلول و إرساء مجموعة من المشاريع هي:

- رسم سياسة تعليمية واضحة و محددة.
- تطوير رياض الأطفال.
- إنشاء مركز تطوير التقويم و الامتحانات.
- تطوير بنية التعليم الثانوي.
- التوسع في التعليم الفني و تطويره.
- الارتقاء بمستوى تأهيل المعلم و تدريبه. (المرجع نفسه، ص73)

4-2- تجربة المملكة المغربية:

في إطار مشروع إصلاح النظام التعليمي، الصادر عن وزارة التربية الوطنية المغربية عام 1980، تتحمل المدارس العليا للأساتذة مهمة إعداد رجال التعليم للمستويين الأساسي و الثانوي. و تقبل الطلاب المعلمين من بين الطلبة الذين قضوا سنة على الأقل في مراكز التعليم العالي، لدراسة المواد التربوية لمدة عام واحد، بينما يختار أساتذة التعليم العام من بين الحاصلين على شهادة مراكز التعليم العالي، ليتلقوا تعليما تربويا لمدة عام أيضا.

و تستمر مدة الإعداد بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي سنتين، أما مدرسو التعليم العالي فإن الجامعات هي المنوطة بإعدادهم. ومع ارتفاع أعداد الخريجين من الجامعات في أغلب المواد، تم رفع مستوى القبول بمراكز المعلمين التربوية عام 1993، ليقتصر على الناجحين في السلك التربوي (التكوين و الإعداد لمدة عام بعد البكالوريا)، مع استمرار السلك العام لتكوين و إعداد الأساتذة في التخصصات التي لا توجد بالجامعات (مثل التربية الرياضية و التربية الفنية)، أو التي لا يكفي خريجوها لسد الحاجة (مثل اللغة الفرنسية). و كانت مجالات إعداد المعلم في هذه المؤسسات التربوية تضم ثلاثة جوانب أساسية هي:

1- الإعداد (التكوين) التخصصي في المادة التي سيقوم الطالب بتدريسها بعد تخرجه، حيث يتم تعميق المعارف الكاديمية للمتدربين في مواد تخصصهم مع التركيز على المفاهيم و على المجالات المقررة بالمرحلة الثانية من التعليم الأساسي.

2- الإعداد التربوي و هو العامل المشترك (الجذع المشترك) لكل التخصصات، و يتلقى الطلبة فيه دروسا و محاضرات في مختلف علوم التربية و علم النفس و الاجتماع و طرائق التدريس.

3-الإعداد العملي الذي يرمي إلى تمكين الطالب/ المعلم من التمكن و الإتقان لمهارات و طرائق التدريس، و تمكينه من تحمل المسؤوليات التربوية و الإدارية داخل الفصل.

و إلى جانب هذا الإعداد التكاملي للمعلمين بالمملكة المغربية، فإن هناك إعدادا تتابعيا استحدثت عام 1983، و يسمى السلك التربوي، و هو متاح للحاصلين على الشهادات الجامعية، حيث يمضي

الناجحون في امتحان القبول عاما تربويا بالمراكز التربوية، لإعداد المعلم الأكاديمي إعدادا تربويا و نوعيا. و السمة الغالبة على سياسة الإعداد و التكوين في المغرب، هي الدراسة المنتظمة، و دخول المسابقات التي تعقدها الجهات الراغبة في التوظيف، و التي تقوم – بدورها – باختيار العناصر التي تتوفر فيها شروط الوظيفة، ثم تضعها موضع الاختبار لمدة عام واحد على الأقل، قبل أن يتم تعيينها أو تثبيتها بالشكل الرسمي، حيث تتم عمليات التدريب على طبيعة الوظيفة، حتى يثبت الشخص أهليته لها، فيتم تثبيته فيها. (المرجع نفسه، ص. 73، 75)

5-تجارب بعض الدول الاجنبية في تكوين المعلم وتنمية كفاءته مهنيا.

5-1- التجربة الأمريكية:

تلقي برامج التنمية المهنية للمعلمين اهتماما كبيرا في الولايات المتحدة. و يؤيد هذا أن ما ينفق من أموال على هذه البرامج يفوق بدرجة كبيرة ما ينفق في أي دولة أخرى. فالمعلمون يهتمون بحضور برامج التدريب، لا سيما القصيرة منها و في بعض الولايات المعلمون مطالبون بحكم القانون بمواصلة تعليمهم بعد تعينهم و في كل الولايات تقريبا تتضمن جداول المرتبات حوافز قوية للمعلمين لمواصلة تعليمهم و يزداد الراتب تلقائيا في كل مرة يعطي فيما المعلم مقررا دراسيا بصرف النظر عن نوع المقرر كما يزيد راتب المعلمين إذا حصلواعلى أي درجة علمية كالماجستير و الدكتوراه، أثناء الخدمة. و لعل التدريب الموجه نحو العمل من أبرز الاتجاهات التجديدية في التنمية المهنية للمعلم، و من تطبيقات هذه الاتجاهات: برامج تدريب المعلمين على الكفاية Competency و الأداء Performance. و قد أوضحت دراسة مسحية أن (60 %) من كليات المعلمين تتبنى برامج الكفايات التدريسية، التي تؤكد على أن المعلم لديه الكفاءة في إعداد خطة الدرس، واستخدام طريقة الاستجواب في التدريس، واستخدام التقنيات التربوية، و لا تقتصر هذه الكفايات على الجانب المهني، و إنما تشتمل على الجانب الأكاديمي أيضا.

و لعل أهم مؤسسات التنمية المهنية تأثيرا في الولايات المتحدة كليات المعلمين. حيث تقدم برامج تدريبية تستغرق ما بين ستة و ثمانية أسابيع، كما تلعب نقابات المعلمين دورا كبيرا في هذا المجال، حيث تقدم دراسات في التنمية السياسية للمعلمين، كما تعقد هذه النقابات ورش عمل صيفية لمد أسبوع على الأقل. و البرامج التدريبية التي تقدمها النقابات تتم بطريقة ديمقراطية، بمعنى أنه لا توجد مسافة اجتماعية بين مقدمي التدريب و متلقيه، و للمعلم الحرية في اختيار نوع النشاط الذي يرغبه، لكن لابد من تلقيه التدريب، و المعلم بذلك يشعر أنه شريك في تنظيم التدريب. و لهذا السبب، يقبل المعلمون على برامج التنمية المهنية التي تقدمها نقابات المعلمين أكثر من نظيرتها التي تقدمها الكليات و الجامعات و قسم الولاية التعليمي و المناطق المدرسية، و مرجع ذلك أن نقابات المعلمين تشعر المعلم أنه في أسرته و يتعاون مع زملاء المهنة، و يشعر بالجماعة. و يعيش مع زملائه لعدة أيام في مؤتمر أو ورش عمل.

و المعلم الذي يحضر برامج التنمية المهنية يحصل على امتيازات كثيرة مثل التمتع بمكانة كبيرة في المدرسة، و تكون له أحقية ترشيح نفسه لرئاسة أي منظمة مهنية تعليمية و الحصول على منحة لحضور المؤتمرات و الاجتماعات التعليمية في الأماكن القريبة و البعيدة، بل يزداد راتبه. (المرجع نفسه، ص. 75)

5-2- التجربة اليابانية:

يتم إعداد المعلم لجميع المراحل في معاهد إعداد المعلمين، أو في الجامعات اليابانية، و تشرف الوزارة على إعداد المناهج اللازمة لذلك، و توافق عليها. و يمنح الطالب المتخرج من هذه المعاهد شهادات من فئتين:

الفئة الأولى: معلم المرحلة الثانوية العليا، بعد تخرجه من الجامعة (4 سنوات) و حصوله على درجة الماجستير، و يمنح شهادة صلاحية للتدريس.

الفئة الثانية: معلم المراحل الأخرى، بعد تخرجه من الجامعة (4 سنوات) و حصوله على شهادة الصلاحية بعد ستة شهور. و يوجد – ضمن هذه الفئة الثانية – معلم رياض الأطفال و المدارس الابتدائية و الثانوية الدنيا (المتوسطة)، و يدرس عامين بعد الانتهاء من الدراسة في المرحلة الثانوية العليا، و يحصل على شهادة الصلاحية بعد ستة شهور من تخرجه واشتغاله بمهنة التدريس. و يشمل منهج إعداد المعلم علوما تربوية (بنسبة 10%) و علوما تخصصية (بنسبة 90%)، و ذلك بالنسبة لإعداد معلم المرحلة الثانوية العليا.

أما منهج إعداد المعلم في المستويات الأقل، فهي 30 % للعلوم التربوية، و 70 % للمواد التخصصية. و تنظم الجامعات دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، و يهدف هذا التدريب إلى المحافظة على مستويات محددة للمعلمين، كما يهدف إلى الأداء المتطور، علما بأن نتيجة هذا التدريب تدخل في عملية ترقية المعلمين. (بدرية المفرح المرجع نفسه، ص. 76)

و يضم إتحاد المعلمين الياباني حوالي 55 % من المعلمين في اليابان، حسب إحصاء عام 1977 ، بينما كان يضم حوالي 86 % عام 1958، كما أن هناك حوالي 25 % من المعلمين ليسوا أعضاء في أي إتحاد، على الرغم من أن اتحادات المعلمين ساعدتهم كثيرا في التغلب على مشكلاتهم الاقتصادية، و رفع مكانتهم الاجتماعية، بعد خروجهم من تحت مظلة طبقة الساموراي (المحاربين)، حيث كان معظمهم يعملون في مهنة التدريس، فأضافوا إلى مهنة التدريس مكانة عالية، بسبب تمتع هذه الطبقة بوضع اجتماعي متميز في اليابان. و من الجدير بالذكر أن التعليم المستمر في أثناء الخدمة يعكس التزام اليابان الثقافي نحو تحسين الذات. و في استطلاع للرأي بين المعلمين أعرب غالبيتهم عن عدم رضاهم عن تدريب المعلم و إعداده قبل الخدمة. وامتدت حالة عدم الرضا هذه إلى مجلس إدارات التعليم الإقليمية و البلدية و وزارة التعليم. لذلك طالبت وزارة التعليم و الثقافة بأن يلتقي المعلمون الجدد في السنة الأولى

من خدمتهم عشرين يوما على الأقل تدريبا خلال السنة الأولى. و بناء على تعليمات وزارة التربية و مجالس التعليم الإقليمية و البلدية، يقدم تدريب في أثناء الخدمة لمعلمي المدارس العامة بكافة مستوياتهم، و على مراحل متنوعة، و يتخذ التدريب في أثناء الخدمة خمسة أشكال:

- تدريب داخل المدرسة: حيث تقدم تدريبات دورية في المدارس على أيدي خبراء واختصاصي المناهج و الموجهين و أثناء التدريب يقوم المعلمون المتدربون بالتدريس لفصول من الطلاب أمام زملاء المهنة، و بحضور الخبير و المدرب.
- تدريب غير رسمي: يقوم به المعلمون أنفسهم في مجموعات دراسية، على نطاق الإقليم و الحي و في هذا التدريب يعمل المعلمون مع بعضهم لتحسين مهاراتهم و زيادة خبراتهم، و يحدث هذا خلال المقالات الأسبوعية، كما أن المعلمين على اتصال مستمر ببعضهم في حجرة المعلمين يوميا.
- تدريب يقدم في مركز التعليم المحلي: حيث تقدم برامج تدريبية متنوعة تغطي مختلف التخصصات و الاحتياجات، مثل إدارة الصف، و إرشاد الطلاب، و تكنولوجيا التعليم، و إدارة المدرسة و أصول التربية...إلخ
- تدريب تقدمه وزارة التعليم في مركز التدريب القومي إلى معلمي المدارس، و يدعى للحديث فيه نخبة مختارة من أساتذة الجامعات، و القضاة و كبار رجال الصناعة.
- تدريب مدته سنتان يقدم سنويا لبضع مئات من المعلمين المتميزون على مستوى اليابان ككل، في ثلاثة معاهد متخصصة لهذا الغرض.

علاوة على ذلك، تتاح فرص عديدة للمعلمين لصقل مهاراتهم، و المعلمون الذين يسعون إلى تطوير مهاراتهم عبر هذا التدريب يتم اختيارهم غالبا لشغل وظائف إدارية أو قيادية في المدرسة الثانوية الدنيا. و جدير بالذكر أن مؤسسات الجامعية و غير الجامعية تتنافس على تقديم برامج التدريب و المساعدات المالية و المنح الدراسية للرقي بمستوى المعلمين الأكاديمي و الثقافي و المهني، قبل الخدمة و في أثناءها، كما أن التنظيمات السياسية و الاجتماعية للمعلمين لها دور ملحوظ في توجيه سياسات التدريب و برامجه، كما أن المعلمين أنفسهم كأفراد و مجموعات، و من خلال تنظيماتهم المدرسية، يلعبون أدوارا مهمة في الرقي بمهنتهم و مستوياتهم الأكاديمية و الثقافة. (المرجع نفسه، ص. 77، 78)

و مما هو واضح أن النمو الاقتصادي الهائل في ثمانينيات القرن العشرين قد ساعد على تنفيذ كثير من الإصلاحات التربوية داخل المدرسة، واستخدام تكنولوجيا التعليم بها. و تشير تقارير وزارة التربية اليابانية إلى أنه في عام 1980، كان في كل مدرسة يابانية – بلا استثناء تقريبا – آلة لعرض الأفلام، و سجلات صوتية، و أجهزة تليفزيونية، كما أن هناك استخداما متزايدا لأجهزة الفيديو. إن أهم تطور حدث في التربية اليابانية، هو أن هذه التربية صارت تقوم على المبادرة الحرة لدى الأفراد، فصار المتعلم يربي ليكون كل

واحد منهم فردا بنفسه، و ليس فقط فردا متعاونا مع مجموعة، فقد كان نموذج العمل في مجموعات متجانسة متوافقة مهما، حتى يمكن لليابان أن تلحق بالدول المتقدمة. و صار النظام التعليمي مسئولا عن توفير أفراد متميزين مبدعين، قادرين على العمل في مجموعات ليست بالضرورة متجانسة – على حد تعبير هيروشي كيدا.

5-3- التجربة الروسية:

كل خمس سنوات، لا بد أن يشارك المعلمون على اختلاف مستوياتهم في تدريب متقدم تنظمه معاهد و أقسام متخصصة لهذا الغرض، و هناك ما يقرب من (78) معهدا و قسما للتدريب في المواد الدراسية المختلفة، و تساعدهم في حل المشكلات التدريسية، و تحسين و تطوير معلوماتهم، و إيقافهم على أحدث التطورات في مجال تخصصهم، و يطلق على هذه المعاهد "معاهد تطوير الكفاءة المهنية للمعلم".

و هذه المعاهد تديرها السلطات المحلية، و على المعلم المبتدئ قضاء ما بين 40 – 60 ساعة في معهد التدريب المحلي، حيث يتلقى تدريبا أوليا يستهدف تحسين معرفته بالمادة التي يقوم بتدريسها، و بعد ذلك يجب على كل المعلمين بعد انقضاء ثلاث سنوات على انشغالهم بالتدريس أن يدرسوا في أحد معاهد التدريب المحلية يوما كاملا في الأسبوع طوال العام الدراسي، و يتكرر ذلك كل خمس سنوات.

(المرجع نفسه، ص.78)

6- الحاجة إلى تكوين المعلمين لتطوير الادارة الصفية.

بالرغم من تباين البحث التربوي في تقييم العوامل المدرسية الأكثر تأثيرا وفاعلية في تطوير مستوى تحصيل الطلبة، يزداد عدد الدراسات التي تؤكد أن المعلم هو أهمها جميعا. فالمعلم كما يرى شولمان(Schulman,1987) ينبغي أن يظل هو الأساس، وستبقى النقاشات الدائرة حول السياسات التعليمية شكلية ومفرغة من أية قيمة عملية إذا كان المعلمون–وهم أداة التدريس الرئيسية –غير قادرين على أداء مهامهم بكل كفاءة واقتدار.

ويفترض آخرون أن كفاءة المعلم وفعاليته تستند إلى قدرته على توفير البيئة الصفية المريحة للطلاب. وقد ظهر اتجاه في الوقت الحاضر ينظر إلى كفاءة المعلم على أساس قدرته على الاستخدام أو التوظيف الماهر لمجموعة من الكفايات التعليمية استخداما مناسبا؛ ليساعده على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بالعملية التعليمية.

وتعد برامج إعداد المعلم على أساس الكفاية من أهم الفلسفات والاستراتيجيات التي ظهرت في هذا المجال، وقد ارتبط ظهورها بالعديد من المصطلحات السيكولوجية والتربوية الحديثة، كالاهتمام بالأهداف السلوكية، واستخدام أساليب ومفاهيم المنحى النظامي في عمليتي التعليم والتعلم وتطور التكنولوجيا التربوية وانعكاساتها على التعلم، وظهور التعلم الإتقاني وغيرها. وتعمل برامج إعداد المعلم القائمة على

الكفايات على إيجاد نوع من العلاقة بين برامج الإعداد من ناحية، والمهام، والمسؤوليات، والواجبات التي سوف يواجهها المعلم في الميدان من ناحية أخرى.

إن المعلمين الذين لديهم معرفة أكثر وضوحا وتنظيما بتخصصاتهم ينزعون إلى تدريس يتميز بترابط المعارف ووضوحها و تنوعها، كما أن المناقشات التي يقودها هؤلاء المعلمون تتميز بالحيوية، واستثارة الاهتمام عند الطلاب بمختلف مستوياتهم، ولقد وجد أن المعلمين أصحاب المعرفة غير المنظمة بشكل جيد، يقدمون تدريسا غير فعال في معظم الأحيان. .(عمومن رمضان، معمري حمزة، 2011 ، ص.273، 274)

وعلى الرغم من أهمية معرفة المعلمين بالمادة الدراسية بشكل جيد نجد أن هذا غير كاف لتحقيق تعلم فعال لدى الطالب، فمن الضروري توافر القدرة لدى المعلم على تحويل المحتوى المعرفي إلى أشكال تسهل فهم الطالب له، وهذا ما يطلق عليه المهارات التربوية.

إن إحداث أي تغيير تربوي هادف، أو تحديث في المناهج وطرق التدريس لايتم بدون معلم على قدر من الكفاية تمكنه من إحداث هذا التغيير، فالمعلم كان ولا يزال صاحب الدور الأساس في العملية التعليمية ؛ إذ يقع على عاتقه تحقيق الأهداف التربوية.

ولكي يقوم المعلم بدوره في العملية التعليمية فإنه يحتاج إلى أن تتوافر لديه مجموعة من المهارات التدريسية الضرورية؛ ولذلك أصبح من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم تحديد المهارات التدريسية أو الكفايات التدريسية اللازمة له، واتخاذها عند إعداده بمعاهد وكليات إعداد المعلم، وعند تدريبه. (المرجع نفسه ، ص. 274)

ويعد تقويم كفاءة المعلم وظيفة ضرورية لكل نظام تربوي ينشد التطوير والسعي نحو الأفضل.وعملية تقويم كفاءة المعلم بكل أبعادها موقف من المواقف الأساسية لأي طموح فعلي لتطوير النظام التربوي؛ وذلك لأن الهدف الأساس من التقويم هو التحسين والتطوير.

لقد أصبح موضوع كفايات المعلم من الموضوعات المهمة في العملية التربوية المعاصرة، لما له من أهمية بالغة في كونه مرشدا ودليلا للمعلم، وبصفة خاصة في أدائه لعمله ونموه المهني، ولهذا بدأ الاهتمام بالكفايات التدريسية سواء أكانت من قبل الكليات المسئولة عن الإعداد، أم من مراكز التدريب التي تتولى مسؤولية التدريب بهدف الارتقاء بمستوى الأداء المهني للمعلم، وهذا يدل على أهمية الكفايات التدريسية لإعداد المعلم بشكل عام.

كما تزايد الاهتمام العالمي، والعربي ببرامج إعداد المعلمين على أساس الكفايات التدريسية بشكل لم يسبق له نظير في العقدين الأخيرين من القرن العشرين.كما طالبت به معظم المؤتمرات والندوات التي عقدت في العالم والعالم العربي.

7-تطوير الادارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي:

7-1 برامج اعداد المعلم القائمة على كفاءة إدارة الصف في مرحلة التعليم الابتدائي:

ظهرت حركة إعداد المعلمين المبنية على الكفايات في السبعينيات من هذا القرن. فلقد جاءت الحاجة إليها كرد فعل على الأساليب التقليدية التي كانت تسود كليات المعلمين ومعاهدهم، تلك الأساليب التي تستند إلى المفهوم التقليدي لإعداد المعلمين والذي مؤداه أن أبرز خصائص للمعلم الكفء هي اكتسابه المعلومات والمعارف النظرية المتعلقة بمهنة التعليم. .(المرجع نفسه، ص.276)

ولعل من أبرز عيوب البرامج التقليدية في إعداد المعلمين تركيزها الواضح على اكتساب الطالب المعلم للمعلومات النظرية المتصلة بالمادة الدراسية مع معرفة نظرية كذلك في التربية وعلم النفس، على اعتبار أن هذه المعرفة تكفي لأن يصبح الطالب المعلم قادرا على تعليم تلاميذه الحقائق والمعلومات التي يتضمنها الكتاب المدرسي.

ولقد ظهر مصطلح إعداد المعلمين القائمة على الكفايات في موسوعة البحوث التربوية عام 1969، ولكن جذور هذا المصطلح تعود إلى سنة 1967.

هذا ولقد زاد الاهتمام ببرامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات بحيث بدأ استخدامها على نطاق واسع في معظم البرامج المستخدمة في الدول المتقدمة، كما أن (اليونيسكو) وضعت العديد من برامج التدريب في الدول النامية على أساس المبادئ التي قامت عليها تربية المعلمين القائمة على الكفايات.

لعل من المناسب استعراض مفهوم إعداد المعلمين القائمة على الكفايات من وجهة نظر بعض المهتمين من التربويين بهذا لتحديد الإطار النظري لتربية المعلمين القائمة على الكفايات.وفيما يلي عرض لبعض المفاهيم:

1- فقد عرفها ريتشارد ولنز Richard Wollins بأنها " البرنامج الذي يمد المعلمين المنتظرين بالخبرات التعليمية التي تساعدهم على أن يأخذوا على عاتقهم القيام بأدوار المعلمين".

2- وعرفها كوبر وربر J.M.Cooper and W.R.Weber بأنها "البرنامج الذي يحدد الكفايات المتوقع أن يظهرها الطالب المعلم، والذي يوضح المعايير التي يمكن اعتمادها في تقويم الكفايات عنده، كما أنه يضع مسئولية الوصول إلى المستوى المطلوب من الكفاية على المتدرب نفسه".

3- ووصفها أحمد الخطيب ورداح الخطيب بأنها: البرنامج الذي يحدد الكفايات التي على المتدرب أن يؤديها بإتقان والذي يحدد بوضوح المعيار الذي سيتم بموجبه تقويم كفايات المتدرب والذي يضع مسئولية الوصول إلى المستوى المطلوب من الكفاية على المتدرب نفسه.

- البرنامج الذي يزود معلمي المستقبل بخبرات تعليمية تساعدهم على الاضطلاع بأدوار تعليمية متفق عليها من خلال أداء كفايات تعليمية محددة.

– التدريب المهني على أساس الكفاية يشير إلى قدرة المتدرب على الأداء أو الممارسة على عكس ما هو معروف من تدريب مبني على المعلومات والمعرف النظرية".

4– ويرى فاروق الفرا أن تربية المعلمين القائمة على الكفايات من أبرز الاتجاهات السائدة حاليا في برامج تدريب المعلمين، ويعكس هذا الاتجاه أهدافا تربوية محددة فرضها عامل الالتزام والمسؤولية بتحقيق الأهداف وتأكيد ملاءمة البرامج لحاجات المتعلمين. .(المرجع نفسه، ص.276)

وقد زاد الاهتمام بدراسة الكفايات التعليمية، واستحوذت على اهتمام عدد كبير من التربويين بحيث قامت عليها حركة تربوية جديدة تدعى "حركة التربية القائمة على أساس الكفايات". وقد عرفت الكفاية أولا على أساس أنها تتعلق بالصفات الشخصية التي يتحلى بها المعلم، وهناك اتجاه آخر نظر إليها على أنها تتعلق بأساليب وطرق التدريس الجيدة التي يستخدمها المعلم.

7-1-1 الكفايات التعليمية اللازمة لمهنة التعليم:

لا يمكن تطوير أداء المعلم دون معايير تحدد بشكل واضح الكفايات التي يفترض توافرها في المعلم، حتى يصبح قادرا على أداء مهام عمله بالشكل المطلوب، وتعد اختبارات المعلمين، أو ما يسمى اختبارات كفاية المعلم في مقدمة المقاييس المستخدمة لمنح تراخيص مزاولة المهنة للمعلم في الولايات المتحدة الأمريكية.

وتستند فكرة اختبارات المعلمين إلى كون التدريس مهنة لها متطلباتها وشروطها الخاصة بها، مثل المهن الأخرى، كالطب والهندسة وغيرها، ويتعين وفقا لهذا ألا يسمح بمزاولتها إلا لمن يتقنها، ويمكن الإفادة من الاختبارات في تقويم المعلمين الذين يرغبون في الالتحاق لأول مرة في المهنة؛ للتعرف على إمكانات قبولهم أولا، وتحديد جوانب النقص التي يمكن العمل على تحسينها فيما بعد، كما يمكن الإفادة منها في تقويم المعلمين أثناء الخدمة للحصول على تغذية راجعة تمكنهم من تحسين أدائهم.

وهناك الكثير من التجارب العالمية في مجال اختبارات المعلمين، وفي اليابان مثلا يتقدم المعلم للاختبار من اجل التعيين بعد اجتياز مرحلتي الدراسة الجامعية والتدريب العملي بنجاح, ويتكون الاختبار من: اختبار في المادة أو المواد التي سيقوم بتدريسها, كتابة مقال قصير في موضوع يحدد له أو اختبار شخصي في شكل مقابلة.

وفي الولايات المتحدة الامريكية ينتشر استخدام اختبارات للمعلمين من اجل الالتحاق بمهنة التدريس أو الاستمرار فيها, مثل سلسلة (Praxis) التي تطوره مؤسسة خدمات الاختبارات و تطبق في معظم الولايات بهدف منح رخصة التدريس و تجديدها. وتتضمن هذه الاختبارات الكفايات الأساسية للمعلمين مثل مهارات الأساسية: القراءة والكتابة والحساب والمعرفة في مادة التخصص وطرق تدريسها, و الثقافة العامة المتوقعة من أي معلم.

وإذا كان المعلم هو المسؤول عن تحقيق الأهداف فان تقويم كفاءة المعلم وظيفة موضوعية علمية, وأداة و منهج علمي يهدف إلى إصدار أحكام على مدى تحقيق العملية التربوية لأهدافها وأغراضها. حيث

يهدف تقويم كفاءة المعلم إلى الكشف عن حقيقة التأثير الكلي أو الجزئي للمعلم في العملية التربوية وكشف نواحي القوة و الضعف إذا وجدت, واقتراح الوسائل التي تؤدي إلى تلافي هذا القصور, والعمل على تحقيق الأهداف, وليس الغرض من تقويم كفاءة المعلم مجرد مقارنة الجهود التي يقوم بها المعلم بجهود معلم آخر, ولكن للتقويم أغراض متعددة؛ إذ بواسطته يمكن تهيئة الظروف و العوامل التي تساعد على نمو وتقدم المعلمين أنفسهم, وكذلك اختيار ودراسة الطرق و المبادئ التربوية التي يستخدمونها. فامتلاك المعلم لمجموعة الكفايات اللازمة للتدريس سوف يؤهله للوصول إلى المستوى

المطلوب للنجاح في عمله التدريسي. ولقد حددت الكفايات التي يطلب من المعلم امتلاكها وتحقيقها في أدائه في ضوء الجوانب المعرفية والوجدانية. والنفس حركية للعملية التعليمية, هذا بالإضافة إلى جوانب شخصية واجتماعية للمعلم نفسه ، وتميز الأدبيات بين أنواع مختلفة من الكفايات, منها الكفايات المهنية العامة مثل: التخطيط للدرس, إدارة الفصل, مهارات استخدام الوسائل التعليمية, وشخصية المعلم وعلاقته بالتلاميذ, واستخدام وسائل القياس والتقويم المختلفة. وهناك نوع آخر من الكفايات هي الكفايات الأكاديمية الخاصة بالمادة العلمية كالتمكن من المادة العلمية, والقدرة على إيصال المادة العلمية إلى الطلبة بالطريقة الصحيحة. أما مكونات الكفايات فهي:

1- **المكون المعرفي:** وهو الأفكار والمبادئ و التعميمات المتصلة بالتعليم والتعلم. وكافة مكونات الموقف التعليمي ويعد هذا المكون الإطار النظري الذي يؤسس عليه المكون السلوكي كما انه يمثل إطارا مرجعيا للقيم والاتجاهات, وغيرها مما يشكل المكون الوجداني.

2- **المكون الوجداني:** ويضم القيم و الاتجاهات والميول الأخلاقيات المهنية وغيرها تمثل الأساس للبعد الوجداني للعملية التربوية.

3- **المكون السلوكي:** ويقصد به كافة أشكال الأداء الظاهري الذي تترجم فيه عناصر المكون المعرفي إلى أفعال أو أداءات واضحة يمكن ملاحظتها وقياسها وتنميتها(المرجع نفسه، ص. 277)

ويذكر الخوالدة(1990) أن الأدبيات و الأبحاث التي تمت في إطار الكفايات أخذت أربع مناح لغرض تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لأداة تدريس فعال هي:

1-منحى أسلوب تحليل النظم في تحديد الكفايات التعليمية. وفيه ينظر إلى العملية التعليمية على أنها نظام متكامل له مدخلا ته ومكوناته ومخرجاته علاقاته المتداخلة وهي الأهداف, و المحتوى, وأساليب التدريس و الأنشطة التعليمية و الأسئلة وعمليات التقويم, وقد استخدم هذا المنحى من قبل الباحثين المهتمين بتحقيق الكفايات أمثال: هيوستن (Houston, 1974), ومرعي1981, والخوالدة .1990

2- منحى ملاحظة سلوك مجموعة من المعلمين النابهين و الناجحين في عملية التدريس الفعال لاشتقاق الكفايات اللازمة لإعداد المعلمين: وأساس هذا المنحى هو انه إذا تمثل الطالب المعلم الكفايات التعليمية التي يمارسها المعلم الفعال فانه ينجح في مهماته التعليمية على إن تشتق هذه الكفايات من تحليل

المهارات التعليمية, أو المهارات المكونة لعملية التعليم مثل: عرض المادة وتنظيمها وتفسيرها وطرح الأسئلة واستخدام الوسائل التعليمية و التجارب وغير ذلك من كفايات التعليمية أو أنشطة تقوم بها المعلم الفعال. وقدم استخدم هذا الأسلوب كومب (Comb, 1964), ودراسات الضامن في الأردن .1982

3- منحى البحوث التربوية التي من شانها التي تكشف عن المتغيرات, أو العوامل التي تؤثر في عملية التعليم بصورة ايجابية؛ لاشتقاق الكفايات التعليمية المطلوبة لإعداد المعلم الناجح: وقد ركزت هذه البحوث على أثر البرامج التعليمية وعوامل متغيرة أخرى في أداء المعلم داخل الصف. ومن الدراسات التي تناولت هذا المنحى دراسة كوبر Cooper,1977))، ودراسة بيروت Perrott, 1975))، أما الدراسات العربية التي تناولت هذا المنحى فمنها جامع ومصباح(1982)، وأبو زينة(1984).

4- منحى تعرف آراء ووجهات نظر التربويين المشتغلين بتدريب وتأهيل المعلمين لتحديد الكفايات التعليمية، ويقصد بالتربويين فئات الموجهين والمشرفين، وأساتذة كليات التربية، والخبراء في إعداد المعلمين. أما الدراسات التي تناولت هذا المنحى، فمثل مركز تربية المعلمين في جامعة فلوريدا(1975) Ingersoll, 1975)). أما الدراسات العربية فمنها: دراسة مرعي(1981)، ودراسة الشيخ وزاهر (1981) ودراسة جامع والشاهين والهادي(1984).

وبهذا فإن معرفة المعلم بمادة, تخصصه وإلمامه بطرائق التدريس التي يجب إتقانه من قبله ليكون قادرا على أداء مهماته التعليمية و الإدارية وتعني الكفاءة هنا أن يكون الفرد مؤهلا تأهيلا جيد للقيام بنشاط ما أو إنجاز مهام وظيفية محددة وفقا لمعايير.

وحسب جامع و الشاهين والهادي(1984) فقد حدد خمس كفايات رئيسية تتمثل في:

كفاية إعداد الدرس وتنفيذه, و الكفاية العلمية والنمو المهني, كفاية العلاقة الإنسانية, وكفاية النظام في الفصل و أخيرا كفاية التقويم.

وذهب هيوستن و هوسام(1972) إلى أن التدريس القائم على الكفاءة هو الأساس في التعليم و قد توصل إلى بناء فهرس لتصنيف مهارات المعلم ويتضمن سبع مهارات أساسية هي: مهارات تقويم سلوك الطلاب، مهارات تخطيط الدرس، مهارات تنفيذ الدرس، ومهارات أداء المعلم الإدارية، مهارات الاتصال و التفاعل مع الطلاب وأولياء الأمور و المجتمع، و التطوير المهني للمعلم، مهارات تطوير الطالب و نموه.

و حسب الحارثي(1992) فإن هناك كفايات نالت تطويرا لدى المعلمين مثل: تدوين أهداف الدرس في دفتر التحضير، وربط الأحداث الجارية بالدرس، واستخدام البيئة المحلية في التدريس.

و حدد مرعي(1981) الكفايات الأساسية في: كفايات التخطيط للتعليم، وبناء المادة الدراسية، واختيار الأنشطة التعليمية وتنظيمها، وإجراءات التقويم، وتحقيق الذات للمعلم، ثم كفايات تحقيق أهداف التربية بالنسبة للمعلمين. (عمومن رمضان، معمري حمزة، نفس المرجع، ص278 -280)

وذهب الضامن(1982) إلى أن هناك ستة كفاءات: الصفات و الخصائص الشخصية للمعلم، تمكن المعلم من المادة الدراسية و الإلمام بها، طرق التدريس و أساليبه، الوسائل و لأنشطة التعليمية المساعدة التقييم الصفي، ثم تحليل أهداف التربية بالنسبة للمتعلمين.

ووفقا للمجلس العالمي لمعايير التدريب و الأداء و التدريس(2001) فقد حدد خمس كغايات رئيسية هي: 1- كفاية الشخصية، 2- التخطيط و الإعداد, 3- طرائق و إستراتجية التدريس, 4- التقييم, 5 – إدارة التعليم.

ولا يوجد –بطبيعة الحال- إجماع حول عدد الكفايات التدريسية الأساسية و الفرعية ونوعها نتيجة لاختلاف و تنوع الرؤى والفلسفات التربوية للتعليم من بلد إلى أخر. (المرجع نفسه ، ص278 -280)

ومهما كان أمر هذا الاختلاف فان مستوى الامتلاك المعلم للكفايات التدريسية ومستوى ممارسة لها يظلان من العوامل الأساسية المؤثرة في فاعلية العملية التعليمية في المدرسة وفي نوعية مخرجاتها وهو ما جعل منها موضوع خصبا للباحثين لتحديد ماهيتها من الناحية ولجعلها من المؤشرات الأساسية لتقييم أداء المعلم التدريسي, والحكم عليه من الناحية أخرى.

وعليه فالكفايات التدريسية هي مجموعة من القدرات وما يرتبط بها من مهارات و التي يفترض أن المعلم يمتلكها بما يمكنه من أداء مهامه وأدواره ومسؤولياته خير أداء مما ينعكس على العملية التعلّمية ككل وخصوص من ناحية نجاح المعلم, وقدرته على نقل المعلومة, بل المعلومات والى تلاميذه وقد يقوم المعلم بذلك عن طريق التخطيط والإعداد للدروس وغيره من الأنشطة ليومية و التطبيقية, مما يتضح في سلوك والإعداد الفعلي للمعلم داخل الفصل وخارجه.

و تضيف (بدرية المفرح و آخران، مرجع سبق ذكره ، ص.79) إلى أن أفضل العناصر الملائمة للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين حيث يراعى في هذا الجانب انتقاء العناصر الصالحة بين الطلبة المرشحين للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين و ذلك عن طريق اختيارهم حسب معايير علمية سليمة و تربوية و صحية ملائمة و ذلك عن طريق تحديد جوانب شخصياتهم و المستوى الخلقي الاجتماعي لهم تعتمد على تطبيق مقاييس لقياس الاتجاهات و الميول نحو مهنة التعليم، و الاستعدادات و القدرات المؤهلة لها و المهارات اللازمة للإعداد بها، كذلك تحديد المستوى التحصيلي التعليمي الفعلي للحصول على الثانوية العامة أو ما يعادلها، على أن تحرر تلك المعايير مما قد يعوقها من عقبات و تسمح لكليات التربية و إعداد المعلم بصلاحيات أوسع في هذا المجال و التأكد من توافر مجموعة من الخصائص في المتقدمين و التي تشمل ما يلي:

- الالتزام بالأخلاق و القيم الإسلامية.
- اتساع الثقافة الإسلامية.

- المهارة في التعبير باللغة العربية.
- الرغبة في العمل بمهنة التعليم.
- الثقافة العامة واتساع الأفق.
- المهارة في الحوار.
- الاستعداد للقيادة و خدمة المجتمع.
- الحس الاجتماعي و الثبات الانفعالي.
- الانضباط و تحمل المسؤولية.

7-1-2 التحديات التي تواجه إعداد المعلمين بالكفاءات:

تعد برامج التدريب أثناء ممارسة المهنة من ابرز برامج الصقل ورفع كفاءة المعلمين والتي يجب الاهتمام بها و هذا ما أكدته الهيئة القومية للتدريس ومستقبل أمريكا في تقريرها عن الممارسات السلبية في مجال التعليم و أهمها إعداد وتدريب المعلمين غير الكافي, إذ لا سبيل لمعالجة ذلك إلا من خلال الاهتمام ببرامج التدريب أثناء الخدمة ورصد الأموال اللازمة لمعالجة هذه الممارسات.

كذلك نجد المؤتمر الدولي للتربية قد أوصى على أن الإعداد والتدريب خلال ممارسة المهنة حق، بل فرض على كل العاملين في مجال التربية، وخاصة المعلمين حتى يمكنهم القيام بدورهم المنشود في ظل العولمة، والتطورات السريعة المتلاحقة، ولا يتأتى لهم ذلك إلا من خلال تجديد معارفهم، ومهاراتهم بشكل مستمر.

وتزداد أهمية هذه البرامج لتطوير كفايات المعلمين في المجتمعات النامية التي تسابق الزمن للاستفادة من مواردها البشرية، واستغلال طاقات أبنائها الكامنة من أجل اللحاق بركب التقدم والحضارة. وتستلزم عملية إعداد المعلم وتدريبه، تزويده بالكثير من الكفايات التي يحتاج إليها في عمله، التي يتم تحديدها بالأسلوب العلمي السليم، حيث تعد عملية التدريس من أكثر العمليات تعقيدا فهي تتضمن ثلاث كفايات رئيسية هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، ويتطلب إنجاز كل كفاية منها أن يجيد المعلم القيام بالعديد من الكفايات الفرعية التي تحقق التدريس الفعال.

ويؤكد علماء التربية أن التقويم هو المدخل الأساسي لإصلاح التعليم في أية دولة من الدول؛ حيث يعد التقويم بمثابة الجسر لعبور المسافة بين واقعنا الذي نعيشه والأهداف التي نتطلع إليها، وهو بهذا يعد أداة المربين للانتقال بالممارسة التربوية مما هو قائم، إلى ذلك الذي ينبغي أن يكون، وبالتالي تطوير وتحسين عملية التعليم والتعلم، ويستمد أهميته من خطورة إصدار الأحكام في الميدان التربوي؛ لأن آثار القرارات المعتمدة على هذه الأحكام تنعكس إيجابا أو سلبا على آلاف، بل ملايين الناشئة، وبالتالي على المجتمع ككل. (عمومن رمضان، معمري حمزة، مرجع سبق ذكره، ص.281)

ومن أهم أدوار المعلم قيامه بعملية التقويم، ولابد أن يكون ملما بمفاهيمها، وأسسها، وكفاياتها؛ إذ لا تخلو أية قائمة من قوائم الكفايات المطلوبة للمعلم في أي مرحلة تعليمية من الكفايات الخاصة بالتقويم.

وتشير بعض الدراسات إلى التدني في كفايات المعلمين المتعلقة بأعمال التقويم، وتدني ممارستهم لها بصفة عامة، وأنهم يواجهون صعوبة في تمييز المستويات العقلية التي تقيسها فقرات الأنواع المختلفة من الأسئلة، بالإضافة إلى أنهم بحاجة إلى التدريب على صياغة الأسئلة بالمستويات العقلية العليا في الاختبارات التي يعدونها بأنفسهم. (المرجع نفسه، 2011، ص. 282).

و لما كانت عمليات إعداد المعلم لا يقتصر فقط على ما يجري داخل كليات التربية و مؤسسات الإعداد و إنما يتسع لتشمل الإطار الفلسفي الحاكم لهذا الإعداد و الأهداف المبتغاة فيه و النماذج النظرية التي تستند إليها فإنه ينبغي مراعاة ما يلي:

– ضرورة أن تمتلك كليات التربية رؤية استراتيجيات واضحة، و كذلك أطر مفاهيمه حاكمة لعمليات إعداد المعلمين و موجهة لبرامج و مقررات إعدادهم في التخصصات.

– ضرورة أن تتناغم رؤى و برامج الإعداد بكليات التربية و ما تستند إليه من نماذج نظرية مع ما يعتمده المجتمع من معايير للجودة الشاملة في التعليم بوجه عام و في مجال إعداد المعلم بوجه خاص.

– الدعوة لإنشاء مجلس خاص بشؤون مهنة التدريس تحت رئاسة السيد وزير التربية و عمداء كليات التربية و نخبة مختارة من الأساتذة الأكفاء في شتى التخصصات الأكاديمية و المهنية، بهدف وضع المعايير لنظم إعداد المعلم في ضوء فلسفة المجتمع و التعليم.

– العمل على تأهيل مهنة التعليم على أرض الواقع من خلال قانون يحمي المهنة و لا تكون إلا لمن أعد إعدادا خاصا وفق المستويات العلمية و المهنية و الثقافية المقبولة.

– لا بد من وجود سياسة تعليمية على مستوى عال مستوى عال متفقه مع السياسات العالمية المعاصرة في إعداد المعلم و تنميته مهنيا. (المفرح بدرية و آخران، مرجع سبق ذكره ، ص. 80)

7-1-3 مرحلة الإعداد:

– أن جميع الاتجاهات تؤكد أن برنامج الإعداد ينبغي أن يقع في خمس سنوات بدلا من أربع سنوات بحيث تكون السنة الأخيرة للتدريب و بعدها يحدد قبول المعلم من عدمه في مهنة التعليم.

– وجود بنية تحتية تكنولوجية صالحة لاستخدام مختلف وسائط التعلم عن بعد مثل شبكات الاتصالات المتقدمة و شبكات البث الإذاعي و المرئي و مختلف التجهيزات التكنولوجية اللازمة.

– توافر مهارات استخدام التكنولوجيا و البرمجيات و مصممي البرامج لتنفيذ المادة العلمية في صورة رقمية جذابة و مستوفاة أكاديميا للاستفادة من المعلومات و المعرفة المتاحة.

– أن يتم التنسيق بين مختلف مؤسسات إعداد و تدريب المعلم، و أن تتولى الجامعة ممثلة بكلية التربية المسؤولية الكاملة المتعلقة بإعداد و تدريب المعلم و ذلك لتوحيد الأهداف و الاقتصاد في النفقات و لضمان مستوى الإعداد و نوعيته.

– أن يتم الاعتماد على التعلم الذاتي بحيث يكون على المتعلم القيام بالعبء الأكبر من البحث و الدراسات و خاصة في تلك النماذج المبنية على نظم التعلم عن بعد.

– الأخذ بنظام الإعداد المتكامل (أكاديميا و مهنيا داخل كلية التربية) للمعلم الشامل أي القادر على تدريس مادة تخصصه في جميع مراحل التعليم العام.

أن تكون المناهج و البرامج و الدورات و غيرها في شكل تنظيمات مرنة و قضايا عريضة و أن تركز على المفاهيم و التصميمات و النظريات.

تنمية معرفة المعلم بأساسيات البحث العلمي، و القدرة على استعمال مناهجه، و وسائله و أدواته، في إنتاجهم البحثي باعتبار أن ذلك هو الأساس الجوهري في رفع مستوى مهنة التعلم.

– أن تتيح المناهج و البرامج الفرص للطلبة للمشاركة في المؤتمرات التربوية و التخصصية و الثقافية بالحضور أو بأوراق بحثية.

– أن يتوافر في مؤسسات إعداد المعلم برامج تربوية محكمة البناء أكاديميا و تطبيقيا و لا يتحقق ذلك إلا من خلال تحسن مستوى البحث و التجريب و التطبيق التربوي.

– إدخال مقررات جديدة في المعلومات و طرائق استخدام التقنيات الحديثة في التعليم ضمن مناهج إعداد المعلمين.

– الاهتمام بتزويد المعلم في طور الإعداد بجرعة كافية من المعرفة على المستويين النظري و التطبيقي لا سيما في مجال التخصص و بحيث يكون قادرا على أداء عمله التدريسي بكفاءة و فاعلية مع إعطاء الجوانب التطبيقية ولا سيما التربية العملية مزيدا من الاهتمام و العناية من حيث التنظيم و الإشراف و مدة التدريس حتى يمكن أن يتحقق الهدف منها.

– إعادة النظر في أهداف و مؤسسات إعداد المعلمين بحيث تهتم بالمستجدات الحديثة في المجال التربوي، و الإطلاع على الاتجاهات المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال إعداد المعلم، و الأدوار الجديدة و المتغيرة و المطلوب من المعلم القيام بها، و هذا يتطلب العناية بمختلف جوانب مسؤوليات المعلم التربوية التي سوف يواجهها في عمله مثل: تحديد الأهداف التربوية و التعبير عنها بأسلوب إجرائي و ترجمتها إلى أنماط سلوكية. (المرجع نفسه، ص. 81)

– العناية بالتطورات الحديثة في مجال التخصص و بالمهارات التدريسية الخاصة بما يقدم منه في المناهج الدراسية.

– ضوروة توثيق الروابط و الصلات بين مؤسسات إعداد المعلمين من ناحية و ما يجري في الميدان التربوي عامة، بحيث يكون هناك ترابط بين ما يدرسه المعلم في طور الإعداد و ما ينتظر أن يقوم به في مجال التعليم، و كذلك لكي يطلع أعضاء هيئة التدريس في كليات إعداد المعلم بما هو قائم بالفعل في الحقل التربوي.

– إعطاء مزيدا من الاستقلالية لمؤسسات إعداد المعلمين في وضع سياستها و خططها و برامجها حتى يمكن ان تحقق أفضل مردود ممكن.

– على مؤسسات إعداد المعلمين متابعة خريجيها من خلال استمرار الاتصال بهم بهدف مساعدتهم من ناحية و تطوير برامجها بناء على التغذية الراجعة من هذا الاتصال من ناحية أخرى.

– عمل بحوث نظرية و ميدانية على كافة مدخلات و عمليات إعداد الطلبة المعلمين بكليات التربية لاستثمار نتائج هذه البحوث في تحسين مخرجات هذا الإعداد.

– زيادة الوقت المخصص للتربية العملية، و أن يشارك في الإشراف عليها فريق من أساتذة المواد التربوية، و تدريب الطلبة من خلال دروس التدريس المصغر قبل خروجهم لممارسة التدريس في المواقف الفعلية في المدارس.

– بناء مدارس تجريبية تكون ملحقة بكل كلية من كليات التربية لممارسة منهجيات التدريس الجديدة و التجارب الجديدة. (المرجع نفسه، ص. 81، 82)

8– معايير تقييم أداء المعلم القائمة على كفاءة إدارة الصف:

تعتبر المعايير هي بمثابة البوصلة التي من خلالها يمكن تقييم أداء المعلم في الإدارة الصفية و تتمثل في:

8–1– المساعدة التدريسية:

– مساعدة المعلم في التخطيط و تنظيم الأنشطة و الواجبات التدريسية.

– التعاون في تطوير إجراءات التدريس في غرفة الصف.

– المساعدة في إعداد مواد التدريس (أنشطة، تدريبات، أوراق عمل).

– المحافظة على الوعي بالأهداف العامة و الخاصة التي يحددها المعلم المشرف.

– المساعدة في تنفيذ البرامج المخطط لسير الدرس.

– تزويد المعلم / المعلمين بمعلومات حول تقييم عملية التدريس.

– المشاركة في أنشطة لتحسين فاعلية البرامج التعليمية في المدرسة بشكل عام.

– العمل على تيسير إنجاز البرامج الكلية في المدرسة.

– القيام بواجبات إشرافية بطريقة سريعة و مسؤولة لضمان بيئة صحية و آمنة. (مهاني رندة، نمر توفيق، 2010، ص. 92، 93)

8-2- المساعدة الكتابية / الفنية:

- جمع التبرعات المدرسية و توثيقها في سجلات خاصة حسب الأنظمة و التعليمات المعمول بها.
- تنظيم الملفات الصفية و تحديثها وفق أنظمة و تعليمات دائرة التربية و التعليم.
- القيام بالأعمال الكتابية المطلوبة في المواعيد المحددة و دون تأخير.
- إظهار المعرفة الواعية باستخدامات الأجهزة الموجودة في المدرسة.
- امتلاك المهارة الفنية في تشغيل المعدات المتوافرة في المدرسة.
- تجميع المواد التعليمية للحصول على أفضل أثر ممكن.

8-3- المساعدة الصفية العامة:

- إظهار سلوكيات إيجابية نحو الأطفال و أولياء الأمور و الإداريين.
- العمل على إيصال المعلومات حول احتياجات الطلبة و المدرسة إلى الآباء و المجتمع بطريقة مناسبة.

و خلاصة الأمر تعد تجربة المعلم المساند تجربة فريدة بكل المعايير، و يتطلب نجاحها إدراكا واعيا من قبل كافة العاملين التربويين في الميدان التربوي، لأهمية المعلم المساند في تحسين تعلم الطلبة و مساندتهم لتحقيق أفضل مستوى ممكن من التعلم، بالإضافة إلى وعيهم بطبيعة عمل المعلم المساند و وظائفه و خصائصه، بين المعلم القائد و المعلم المساند، و العدالة في توزيع الأدوار و المهمات.

ولعل الثقة المتبادلة بين المعلم المساند و المعلم القائد، و روح العمل ضمن فريق واحد يتعاون فيه الجميع و روح العمل الفريقي التشاركي، هي مفتاح نجاح هذه التجربة، إضافة إلى ضمان التزام الجميع بطبيعة الأدوار المحددة بينهما بطريقة تؤكد على الأدوار التكاملية لكل منهما في تحسين العملية التعلّمية و تحقيق رسالة المدرسة و رؤيتها. (المرجع نفسه، ص. 92، 93).

و يقول البروفيسور "لاري كيوبان" من جامعة "ستارنفورد" بولاية كليفورنيا: "إن التقنيات الجديدة لا تغير المدارس، بل يجب أن تتغير المدارس لكي تتمكن من استخدام التقنيات الجديدة، و الإمكانيات المتاحة بصورة فعالة.

إن الجدل حول فائدة استخدام التقنيات التعليمية، أو ضرورتها في التعليم العام لم يحسم بعد، لكن الذي لا يختلف عليه اثنان هو ذلك التحدي الكبير الذي يواجه مدارسنا اليوم، و هو كيف تتغير المدارس لتواجه متطلبات المستقبل، بما في ذلك تسخير التقنيات الحديثة المختلفة تسخيرا فاعلا، و تحتل موقعا فيما يسمى "طريق المعلومات السريع"، و لكي تنجح العملية التعليمية في مجتمعنا يجب أن تأخذ بعين الاعتبار بنية تحتية جيدة، و نظاما تعليميا فعالا، و وحدة إدارية قيادية، فلا يستطيع المعلم إعداد طلابه

إن لم يكن هو نفسه مدركا لكيفية إيجاد المعلومات واستخدامها، و الجدير ذكره هنا أنه على المعلم، في المؤسسة التعليمية العصرية، أن يأخذ في اعتباره الأمور التالية:

1- التصميم للوظائف و الإعداد لها، التي يقوم بها الطالب و المعلم على السواء.
2- التأكيد على المهارات المبنية على الفهم، مثل: البحث عن المعلومات واسترجاعها و تقييمها.
3- التعاون المتبادل بينه و بين المعلمين الآخرين المتخصصين في المكتبة المدرسية، من أجل تطوير الأنشطة التي تتيح الفرص للطلاب لتنقيح مهاراتهم.
4- اعتبار الفصل الدراسي نظاما فرعيا يتبع الأنظمة الأخرى بالمؤسسة التي تتكون من منظومة المؤسسة أو المؤسسات الأخرى.
5- ربط الفصول الدراسية بمصادر المعلومات المختلفة كالمكتبة أو مراكز مصادر المعلومات. (المرجع نفسه، ص. 93، 94)
6- التأكيد على أن يكون المعلم على اتصال مباشر بالطلاب، مع التآلف مع المادة التكنولوجية، مثل: اختيار الصور و تدعيم الشرح بالوسائل السمعية و البصرية لجذب انتباه الطالب و طرد الملل و السآمة لديه.
7- إظهار القدرة على التفاعل و التواصل بطريقة مناسبة مع الأطفال، و أولياء الأمور، و زملائه المعلمين.
8- امتلاك القدرة على إتباع التعليمات و الخطط التي يقترحها المعلم لتصبح الأمور أكثر يسرا إذا كانت هذه التعليمات تشاركية.
9- التحلي بالمسؤولية واليقظة، وامتلاك القدرة على مساعدة المعلم القائد في توفير بيئات صحية لتعلم الأطفال.
10- الوعي بكيفية تعلم الأطفال و نموهم في المجالات الجسمية و المعرفية و الاجتماعية و الانفعالية.
11- القدرة على العمل في فريق و الفعالية في القيام بدوره فيه.
12- القدرة على الاستجابة العقلية والجسمية المناسبة في الظروف غير المتوقعة.
13- لديه القدرة على الالتزام بجداول العمل التي تنظمها المدرسة.
14- الوعي بالأساليب الفاعلة للتعامل مع الأطفال.
15- المعرفة بالموضوعات الرئيسية التي تدرس في المرحلة التي يعمل فيها.

16- امتلاك معرفة معقولة بتنظيم المدرسة و مجتمعها الداخلي و الخارجي.

17- القدرة على إنتاج الوسائل التعليمية التي تدعم خطط الدروس و تعززها.

18- معرفة استراتيجيات التدريس التي تساعد في تحقيق أهداف تعلم الطلبة.

19- القدرة على تبسيط المعلومات لتناسب المستوى العقلي للطلبة.

20- استخدام أساليب الثواب و العقاب المناسبة بطريقة متسقة.

21- امتلاك القدرة على حل المشكلات البسيطة اعتمادا على ذاته. (المرجع نفسه، ص. 94)

8-4- الرضا الوظيفي للمعلمين:

- تحسين الأوضاع المادية و الاجتماعية للمعلمين بما يسد الفجوة بينهم و بين نظرائهم في المهن الأخرى، و توفير الحوافز المناسبة لهم بقصد اجتذاب العناصر الجيدة و ضمان بقائهم في المهنة.

- ضرورة التميز بين المعلمين من خلال سلم وظيفي متدرج يقابله سلم رواتب ملائم تعتبر الدرجة العليا فيه هي درجة المهني المتمرس أو المدرس الأول و ذلك لكي يشجع المعلمين على تطوير مهاراتهم.

- تخفيف العبء التدريسي للمعلم بما يمكنه من القيام بوظائفه و أدواره التدريسية بكفاءة و فاعلية.

- وضع معايير و ضوابط دقيقة يضمن المعلمين من خلالها الحصول على تقويم علمي و موضوعي.

- مشاركة المعلمين من خلال الإدارة التعليمية في جميع جوانب العملية التعليمية و مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات التي تؤثر على ممارساتهم المهنية.

- توفير التمويل اللازم لعمليات التدريب و ذلك من خلال المؤسسات المعنية و من خلال العمل على إيجاد مصادر بديلة.(المفرح بدرية ، و آخران، مرجع سبق ذكره، ص.83)

- تطوير برامج التدريب من حيث أهدافها، و محتوياتها، و طرائقها، و أساليبها، و العمل على إدخال أنماط تدريبية جديدة، بحيث تلبي الحاجات الحقيقية للمتدربين، و بذلك يرتبط التطوير بالاحتياجات و المتغيرات المعرفية و المهارية، و هذا يتطلب وجود خبراء و لجان متخصصة للقيام بهذا العمل.

- متابعة المتدربين و تقويم مدى استفادتهم من الدورات التدريبية، و مدى التحسن في أدائهم، و ذلك عن طريق الأداء ميدانيا، و عن طريق نتائج الطلبة الذين يتلقون التعليم على يد المعلمين المدربين.

- الإفادة من الخبرات المحلية و الإقليمية و الدولية في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

- تدريب المعلمين أثناء الخدمة في مدارسهم من خلال برامج تلفزيونية لهذا الغرض.

8-5- الترخيص لمهنة التدريس:

إن الغاية الرئيسة من سياسة الترخيص للممارسة مهنة التدريس هي تنمية المعلم طوال حياته المهنية بهدف تمهين التعليم، و تحسين فاعلية العملية التعليمية، و ضبط الجودة، و ضمان النوعية، و هذا يعني

أن يخضع المعلمين العاملين في المهنة لعمليات تقويم مستمرة، و ذلك للتأكد من حسن سيرهم و تطورهم بما يتناسب و مواجهة المتغيرات المتسارعة. و لا بد أن يتم ذلك في ضوء معايير الجودة، و أن تقوم الوزارات و النقابات المهنية بوضع إجراءات الترخيص و اللوائح المنظمة لها، مع الاستعانة بالخبرات الأكاديمية و الإدارية في الجامعات.

8-6- إنشاء مركز تدريب المعلمين:

إن التغيرات التي يشهدها العالم من تطور تكنولوجي و تفجير معرفي، إضافة إلى التغيرات التي يشهدها المجتمع الكويتي يستدعي أن يتم تدريب المعلمين على استيعابها من خلال مركز التدريب يتبع كلية التربية، و تتحدد أهدافه في التخطيط للبرامج و تصميمها و تنفيذها و متابعتها و تقويمها، و أن يكون من أهدافه الأساسية التنسيق و التعاون بين مؤسسات التدريب سواء داخل الكويت أو خارجها على تبادل الخبرات و التجارب و تتحد علاقة هذا المركز في ضوء ما يلي:

أ- علاقة المركز مع كلية التربية و الكليات الأخرى في الجامعة للتنسيق لإعداد و تصميم برامج في جميع المجالات ذات الصلة بمهنة التعليم.

ب-علاقة المركز مع إدارة التطوير و التنمية التابع لوزارة التربية، و التنسيق في تنفيذ البرامج، لأن المركز سيستخدم في الدرجة الأولى جميع المعلمين الذين ينتمون للوزارة بشكل خاص.

8-7- الأبحاث و الدراسات:

- القيام بدراسات فعلية لتحديد الاحتياجات التدريبية في ضوء النتائج و المسوحات التي يتم التوصل إليها
- إعداد دليل شامل لتدريب المعلمين و المعلمات يتضمن التعريف بأهداف التدريب و أهميته و نتائجه الآنية و المستقبلية، و الوقوف على أهم أساليب التدريب الحديثة
- تشجيع الهيئة التدريسية على البحث و على النشر في المجلات العلمية العربية و الأجنبية ذات المستوى الرفيع، و على الاشتراك الفعال في المؤتمرات و الندوات العلمية. (المرجع نفسه، ص.84، 85)

8-8- التعاون مع مؤسسات المجتمع:

- أن يتم التعاون بين قطاعات المجتمع المختلفة من خلال رعاية تلك القطاعات لبرامج تدريبية.
- أن يتم حفز القادرين من أبناء المجتمع و مؤسسات المجتمع المدني و مؤسسات القطاعين العام و الخاص على الإسهام في تمويل إعداد المعلمين و تدريبهم و تمويل البحوث العلمية الخاصة بهم و إتاحة الفرصة لأصحاب الخبرات التربوية لتقديمها.

8-9- شهادات أعضاء هيئة التدريس و مؤهلاتهم:

إن مبدأ التعليم المستمر أصبح السمة الأساسية لأي تقدم في مجال المهنة و كما هو مطلوب من المعلمين الانخراط في مجال التدريب للارتقاء بمهاراتهم فإن من باب أولى أن يتم الارتقاء بمهارات معلمي المعلمين، خاصة و أن العالم يواجه بشكل يومي تغيرات في جميع المجالات و لا يقتصر الارتقاء بمهارات معلمي المعلمين على المستوى الفني فقط، بل يجب أن يتم الارتقاء على المستوى الإداري و القيادي. و أن يتم تطوير أدائهم على أسس تربوية و علمية حديثة و إطلاعهم على المستجدات التربوية و التجارب و التقنيات الحديثة في مجال عملهم لتحقيق التطوير المهني، إن معلمي المعلمين يجب أن يكونوا على درجة عالية من الكفاءات العلمية و الأكاديمية و التربوية و الإدارية و أن يحمل شهادة الدكتوراه في التربية و أن يكون من ذي الخبرة المهنية و أن يعمل على تطوير ذاته مهنيا ماهرا في استراتيجيات التدريس الجديدة كالتعليم التعاوني، و أسلوب حل المشكلات، و الاعتماد على الذات في التعليم و الاستخدام الأمثل لمراكز و مصادر المعلومات.

8-10- التعاون الإقليمي الدولي:

إن التعاون في مجال إعداد المعلمين و تدريسه يجب أن ينفذ على المستويات الثنائية و الإقليمية و العالمية و هذا التعاون يساعد على الآتي:

- تشجيع صياغة السياسات و الخطط و تدعيم تطبيقها في مجال إعداد المعلم و تدريبه، من أجل أن تسهم الأنظمة التربوية على نحو أفضل في التقدم الاقتصادي و العلمي و التكنولوجي و الثقافي.
- تبادل المعلومات عن المستجدات و البرامج و الطرائق التربوية في إعداد المعلم و تنميته مهنيا.
- تشجيع الدول على جمع كل المعلومات الممكنة عن سياستها و خططها المتعلقة بإعداد المعلمين و نشرها و على القيام بدراسات حالة و بدراسات مقارنة عن هذه السياسات و الخطط. (المرجع نفسه ، ص.85، 86)

خلاصـــــــة:

يعتبر تطوير الإدارة الصفية من أهم الأولويات التي من الواجب على الخبراء في مجال التربية الاهتمام بها خاصة في ضوء التغيرات التي يشهدها العالم في مجال الإدارة بصورة عامة و في مجال التربية بصورة خاصة، و بما أن المعلم هو اعنصر أساسي في العملية التعليمية التعلّمية فإن الاتجاهات المعاصرة ركزت على ضرورة الاهتمام بإعداد المعلم مهنيا تتوفر فيه درجة من الكفاءة حتى يستطيع إدارة صفه وفق معايير تحاكي هذا التطور بحيث يصبح المعلم موجها بارعا و مرشدا فذّا لتلاميذه لاكتساب المعرفة بأنفسهم.

الفصل الخامس : إستراتيجيات التعلم النشط.

تمهيد:

1- تعريف التعلم.

2- تعريف التعلم النشط.

3- الحاجة إلى التعلم النشط.

4- أهمية التعلم النشط.

5- أهداف التعلم النشط.

6- خصائص التعلم النشط.

7- عناصر التعلم النشط.

8- شروط التعلم النشط.

9- التعلم النشط و النظرية البنائية.

10- التعلم النشط و المقاربة بالكفاءات.

11- إستراتيجيات التعلم النشط.

12- الادارة الصفية واستراتيجيات التعلم النشط.

خلاصة.

تمهيد:

التعلم النشط مصطلح ظهر في السنوات الأخيرة و بالتحديد في القرن الحادي و العشرين.

فالتقدم التكنولوجي و الانفجار المعلوماتي أدى إلى ظهور العديد من الاستراتيجيات الأساسية في العملية التعليمية التعلمية بإعتبار هذه الأخيرة من أهم ما تسعى المدرسة الحديثة لتحقيقه و يعتبر التعلم النشط من بين الاتجاهات التربوية و النفسية المعاصرة التي أسست لها النظرية البنائية و تطبيقاتها التربوية، ونظرا لتأثيرها الإيجابي و الكبير على عملية التعلم داخل القسم أو الحجرة الدراسية ومن هذا الباب سيتم التركيز على هذا المصطلح بشكل من التفصيل و التحليل.

1- تعريف التعلم:

هو الحصول على المعرفة من خلال الخبرة و الدراسة و تثبيت ذلك في العقل و الذاكرة (الطراونة اخليف يوسف ، 2004، ص.101).

و يعرفه آخرون: أنه اكتساب معرفة جديدة أو مهارة جديدة (بشكل عام سلوك جديد) و يكون ذلك نتيجة لتدريب خاص و يكون الأمر مرتبطا بسياقات النضج و الظروف التي تقدمها البيئة الخارجية و نعني التعلم أيضا التغيرات التي تتصف بالديمومة النسبية (و التي يمكن أن ترتد) و يرجع ذلك إلى التجربة السابقة كما يقول دولاكرو (Delacourt). (سليم مريم ، 2003، ص.17).

من خلال هذه التعريفات يمكن القول أن التعلم هو عملية تغير شاملة و مستمرة في النواحي الفكرية و العملية و العاطفية عن طريق التدريب و المران يرتبط ارتباطا وثيقا بنضج الفرد واستعداده و ميوله و بيئته التعليمية.

2- تعريف التعلم النشط: Prentissage active

يعرفه بونيل و اسون Bonwell and Eison بأنه إتاحة الفرصة للطلبة للمشاركة في بعض الأنشطة التي تشجعهم على التفكير و التعليق على المعلومات المعروضة للنقاش، بحيث لا يقوم الطلبة بالإصغاء العادي، بل عليهم بتطوير مهارات التعامل مع المفاهيم المختلفة في ميادين المعرفة المتعددة، و ذلك عن طريق قيامهم بتحليل تلك المهارات و تركيبها و تقويمها من خلال المناقشة مع الآخرين و طرح الأسئلة المتنوعة أو القيام بالأعمال الكتابية، و تنهمك في أنشطة تجبرهم على أن يستجيبوا للأفكار و الآراء المطروحة و كيفية تطبيقها و ذلك ضمن طرق عديدة لتلك المشاركة، تبعا للمادة الدراسية أو الموضوعات

المعروضة للنقاش. (الزايدي فاطمة بنت خلف الله عمير ، 1430، ص.33). و يعرفه المربي لورنزن Lorenzen الذي يرى فيه طريقة للتعليم الطلبة بشكل يسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة التي تتم داخل الحجرة الدراسية بحيث تأخذهم تلك المشاركة إلى ما هو أبعد من دور الشخص المستمع السلبي الذي يقوم بتدوين الملاحظات بالدرجة الأساس، إلى الشخص الذي يأخذ زمام المبادرة في الأنشطة المختلفة التي تتم مع زملائه خلال العملية التعليمية داخل غرفة الصف، على أن يتمثل دور المعلم هنا في أن يحاضر بدرجة أقل و أن يوجه الطلبة إلى اكتشاف المواد التعليمية التي تؤدي إلى فهم المنهج الدراسي بدرجة أكبر، بحيث تشمل فعاليات التعلم النشط مجموعة من تقنيات أو أساليب تدريس متنوعة مثل استخدام مناقشات المجموعات الصغيرة، و لعب الأدوار المختلفة، و عمل المشاريع البحثية المتنوعة و طرح الأسئلة متعددة المستويات و لاسيما السابرة منها، بحيث يتمثل الهدف الأول و الأساس من كل هذه الأنشطة، تشجيع الطلبة على تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشراف معلمهم. (سعدات جودت أحمد ، 2006، ص.29).

و قد قدم "مايرز" و" جونز" مواصفات جودة بيئة التعلم النشط بأنها تشجع الطالب على التحدث و التأمل العميق باستخدام تقنيات متعددة و تشجع المتعلمين على المشاركة في بناء نماذج تعلمهم (كريمان محمد بدير، 2008، ص.35).

و يؤكد "جلهوم" على أن التعلم النشط نمط تدريس يهتم بتفعيل دور المتعلم، و يجاد بيئة تعليمية تهدف لتكوين بنية معرفية ترتبط فيها الخبرات السابقة بالخبرات المكتسبة لتنمية القدرات العقلية و اللغوية من خلال المشاركة و التفاعل والعمل بروح الفريق الواحد (الزهراني جمعان بن محسن محمد ، 2012 ، ص.26).

و طرح "بونويل" و "ايسون" Bonwell and Eison تعريفا للتعلم النشط على أنه إتاحة الفرصة للطلبة للمشاركة في بعض الأنشطة التي تشجعهم على التفكير و التعليق على المعلومات المعروضة للنقاش بحيث لا يقوم الطلبة بالإصغاء العادي، بل عليهم تطوير مهارات للتعامل مع المفاهيم المختلفة في ميادين المعرفة المتعددة، و ذلك عن طريق قيامهم بتحليل تلك المهارات و تركيبها و تقويمها من خلال المناقشة مع الآخرين، و طرح الأسئلة المتنوعة، أو القيام بالأعمال الكتابية على أن ينهمك الطلبة في أنشطة تجبرهم على أن يستجيبوا لأفكار و الآراء المطروحة و كيفية تطبيقها، و ذلك ضمن طرق عديدة

لتلك المشاركة تبعا للمادة الدراسية أو الموضوعات المعروضة للنقاش(سعدات جودت أحمد ، 2006، ص.31).

و يعرفه "سعدات" و زملائه بأنه عبارة عن طريقة تعلم و طريقة تعليم في آن واحد، حيث يشارك الطلبة في النشطة والتمارين و المشاريع بفاعلية كبيرة من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة، تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي و الحوار البناء، و المناقشة التربية و التفكير الواعي و التحليل السليم، و لتأمل العميق لكل ما تم قراءته أو كتابته أو طرحه من مادة دراسية، أو أمور، أو قضايا، أو آراء، بين بعضهم بعض، مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشرافه الدقيق، و يدفعهم إلى تحقيق الأهداف الطموحة للمنهج المدرسي، و التي تركز على بناء الشخصية المتكاملة والإبداعية للطالب اليوم و رجل الغد.

3- الحاجة إلى التعلم النشط:

ظهرت الحاجة للتعلم النشط نتيجة عوامل عدة لعل أبرزها حالة الحيرة و الارتباك التي يشكو منها المتعلمون بعد كل موقف تعليمي و التي يمكن أن تفسر بأنها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقة في عقولهم بعد كل نشاط تعليمي تقليدي حيث أن أنشطة المتعلم في الطرق التقليدية كانت كالتالي:

- يفضل المتعلم حفظ جزء كبير مما يتعلمه.
- يصعب على المتعلم تذكر الأشياء التي تكون مرتبة ترتيبا معينا.
- تختلط على المتعلم الاستنتاجات بالحجج و الأمثلة بالتعاريف و غالبا ما يعتقد المتعلم أن ما يتعلمه خاص بالمعلم و ليس له صلة بالحياة.

أما في التعلم النشط فإن المعلومة تندمج اندماجا حقيقيا في عقل المتعلم مما يكسبه الثقة بالذات و تكون الأنشطة كالتالي:

- يحرص المتعلم على فهم المعنى الإجمالي للموضوع و لا يتوه في الجزئيات.
- يخصص المتعلم وقتا كافيا للتفكير بأهمية ما يتعلمه.
- يحاول المتعلم ربط الأفكار الجديدة بمواقف الحياة التي يمكن أن تنطبق عليها.
- يربط المتعلم كل موضوع جديد يدرسه بالموضوعات السابقة ذات العلاقة.

- يحاول المتعلم الربط بين الأفكار في مادة ما مع الأفكار الأخرى المقابلة في المواد الأخرى. (أبو رياش حسين محمد ، 2007، ص. 210، 211).

4- أهمية التعلم النشط:

إن أهمية التعلم النشط تظهر من النتائج الإيجابية التي يحدثها هذا النوع من التعلم عند المتعلم، و ذلك من حيث المعرفة والمهارات و الدافعية للتعلم و الاتجاهات و هذه النتائج أكدتها و دعّمتها البحوث و الدراسات حول التعلم النشط فقد أكد بفالنيو سلتر BuffaloNewsletter أن التعلم النشط يشارك كما أكبر من الطلبة في التعلم مما يؤثر إيجابا على اتجاهات الطلبة نحو أنفسهم و نحو أقرانهم، و يساعد في تطوير خبرات اجتماعية بين الطلبة من جهة و بين المعلم من جهة أخرى(الزايدي فاطمة بنت خلف الله عمير ، مرجع سبق ذكره، ص.37).

كما أكدت دراسة الزايدي فاطمة بنت خلف الله عمير 2009 أن للتعلم النشط أثر إيجابي في تنمية التفكير الإبتكاري و التحصيل الدراسي في مراحل التعليم المختلفة.

و توصل الباحث (الزهراني جمعان بن محسن ، 2012، ص.72) إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط تجعل الطالب مشاركا و متفاعلا في عملية التعلم فهي تحفز القدرات، الذهبية لدى الطالب للوصول إلى أعلى عطاء لها وتمكنه من تدريب البناء المعرفي الخاص به مما ينعكس على مستواه التحصيلي و العلمي.

و قد أشار "مايرز "و "جونز" Meyers & Jones 1993 إلى أن استخدام التعلم النشط يؤدي إلى المناقشة و طرح الأسئلة و التوضيحات الخاصة بمحتوى المساق فإننا لا تعمل فقط على الاحتفاظ الأفضل للمعلومات الخاصة بالمادة الدراسية بل و تساعد أيضا على تنمية قدرات التفكير لديهم، كما يضيف آخرون أن الأنشطة المعتمدة في التعلم النشط تقلل من الأنشطة التعليمية السلبية مثل الإصغاء السلبي و تدوين الملاحظات طيلة وقت الحصة. (سعدات جودت أحمد ، مرجع سبق ذكره، ص41-42) و ذكر (كريم محمد بدير، 2008، ص. 39 ،40) أن أهمية التعلم النشط تتمثل في:

- تشكل معارف المتعلمين السابقة خلال التعلم النشط دليلا عن تعلم المعارف الجديدة و هذا يتفق مع فهمنا بأن استثارة المعارف شرط ضروري للتعلم.

- يتوصل المتعلمون من خلال التعلم النشط إلى حلول ذات معنى عندهم للمشكلات لأنهم يربطون المعارف الجديدة أو الحلول بأفكار و إجراءات مألوفة عندهم و ليس استخدام حلول أشخاص آخرين.
- يبين التعلم النشط للمتعلمين قدرتهم على التعلم بدون مساعدة سلطة و هذا يعزز ثقتهم بذواتهم و الاعتماد على الذات.
- يساعد التعلم النشط على تغيير صورة المعلم بأنه المصدر الوحيد للمعرفة، و هذا له تضمين هام في النمو المعرفي المتعلق بفهم طبيعة الحقيقة.

5- أهداف التعلم النشط:

يهدف التعلم النشط إلى الآتي:

1- تشجيع الطلبة على اكتساب مهارات التفكير النافذ العديدة (كمهارة الاستنتاج، الاستقراء و التمييز...).
2- تشجيع الطلبة على القراءة الناقدة عن طريق النشطة المتنوعة التي يقومون بقراءتها يتمعن و طرح الأسئلة حولها.
3- التنويع في الأنشطة التعليمية الملائمة للطلبة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة و تكون هذه الأنشطة ملائمة لأعمار المتعلمين و خبراتهم السابقة.
4- دعم الثقة بالنفس لدى المتعلمين نحو ميادين المعرفة المتنوعة عن طريق المصادر التعليمية المختلفة المرئية والسمعية و الزيادات الميدانية و المقابلات...
5- مساعدة المتعلمين على اكتشاف القضايا المهمة و ذلك من خلال الاطلاع على الموضوعات المختلفة.
6- تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة المختلفة عن طريق الأنشطة الفردية و الجماعية.
7- تشجيع الطلبة على حل المشكلات و ذلك نتيجة تعرض المتعلم للعديد من الأنشطة و المشكلات المطروحة وفرض الحلول الممكنة لهذه المشكلة مما يكسب المتعلم مهارات حل المشكلات.
8- تحديد كيفية تعلم الطلبة للمواد الدراسية المختلفة و ذلك بتحديد خصوصية كل مادة و تحديد الأنشطة المناسبة لها.

9- قياس قدرة الطلبة على بناء الأفكار الجديدة و تنظيمها و ذلك بإتاحة الفرصة لهم بالاستنباط و الأفكار الجديدة و العمل على تنظيمها و صقلها في قوالب تكون نابعة من أفكار المتعلم.

10-تشجيع الطلبة و تدريبهم على أن يعلموا أنفسهم بأنفسهم و يعتبر هذا هو أهم هدف من أهداف التعلم النشط نتيجة انتشار وسائل الاتصال الحديثة التي تتيح للمتعلم بالتعلم الذاتي.

11-تمكين الطلبة من اكتساب مهارات التعاون و التفاعل و التواصل مع الآخرين و ذلك ضمن استراتيجيات التعلم النشط (التعليم التعاوني، العصف الذهني...).

12-زيادة الأعمال الإبداعية لدى الطلبة و ذلك بتنويع الأنشطة لترجمة مهارات التفكير الإبداعي عند المتعلمين.

13-اكتساب الطلبة للمعارف و المهارات و الاتجاهات المرغوب فيها عن طريق الممارسة الفعلية للأنشطة من طرف جميع التلاميذ التي تتيح لهم ملامسة الحياة عن طريق التجربة و الإجراءات الميدانية و ليس معارف نظرية و حسب.

14-تشجيع الطلبة على المرور بخبرات تعلمية و حياتية حقيقية لأن التعلم النشط يقوم أساسا على مبدأ التعلم عن طريق الخبرة على اعتبار أن ذلك يجعل تأثير ذلك التعلم أبقى أثرا أي يبقى لفترة أطول بحيث يصعب نسيانه و ذلك من خلال عملية التفاعل بين التلاميذ فيما بينهم.

15-تشجيع الطلبة على اكتساب مهارات التفكير العليا كالتحليل و التركيب و التقويم فالتعلم النشط يتيح للتلميذ القيام بعدة أنشطة و فعاليات غير محدودة فالتقارير و المشاريع و القراءات ينمي بشكل متواصل هذه المهارات. (جودت أحمد سعدات،مرجع سبق ذكره ص. 33-38).

6- خصائص التعلم النشط:

أكد (سعدات جودت أحمد، 2006، ص. 413، 414) أن للتعلم النشط عدة خصائص هي:

- لديه استجابة واسعة لأنماط التفكير الخاصة بالتعلم.
- له معنى خاص بالنسبة للمتعلم.
- قائم على الخبرة سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة.

- قابل للاستعمال أو للاستخدام أو للتطبيق في الحياة اليومية.
- يتناسب و إمكانيات الفرد و قدراته و اتجاهاته المتنوعة.
- يتضمن معلومات و مهارات و اتجاهات قابلة للبقاء.
- يقوم على العمل المنتج و المفيد للمتعلم.
- يؤدي إلى تشجيع عمليات التفكير الإبداعي للمتعلمين.
- يمثل الطالب فيه المحور الأساس للعملية التعليمية التعلمية .
- مشاركة الطلبة بفاعلية كبيرة في وضع الأهداف و تنفيذ الأنشطة و الوسائل التعليمية و تطبيق خطوات الدرس.
- يتم من خلاله التنوع في أساليب التدريس المختلفة.
- يتم من خلاله تنمية كل من المهارات العقلية و الحصيلة اللغوية و الحركية الانفعالية لدى الطالب.
- يتصف في المرونة و الاتساع كي يواكب التغيرات المتواصلة.
- يطور المتعلم من خلاله استراتيجيات تعلمية تساعده على التعلم و التفكير و فهم المعرفة و توظيفها في مواقف تعلمية جديدة.
- يتفاعل المتعلم من خلاله مع الآخرين و يتعاون معهم.
- تمثل الحجرة الدراسية في التعلم النشط مركز تعلم حقيقي.
- يتحدث المتعلم و يقرأ و يكتب و يستكشف و يجرب و يفكر و يحل المشكلات و ذلك من خلال فعاليات التعلم النشط المتنوعة.
- العمل فيه يتم بروح الفريق من جانب الطالب مع زملائه الآخرين و مع المعلم الذي يكون في الغالب عبارة عن موجه و مرشد.

7- عناصر التعلم النشط:

أشار بعض المربين إلى وجود أربعة عناصر أساسية تمثل الدعائم المهمة للاستراتيجيات التعلم النشط في حين يعتبرها فريق آخر طرف تدريس يتم فيها استخدام استراتيجيات التعلم النشط و تتمثل هذه العناصر في الآتي:

- الكلام و الإصغاء.
- القراءة.
- الكتابة.
- التفكير و التأمل.

و تتطلب هذه العناصر الأربعة أنشطة معرفية مختلفة تسمح للطلبة بتوضيح بعض الأمور و طرح الأسئلة عليها واكتشاف المعرفة المناسبة الجديدة و دعمها، و تعتبر هذه العناصر في الحقيقة مهارات بحاجة لتطويرها من أجل خدمة الطلبة بشكل أفضل إذا تم عرضها و فهمها جيدا.

7-1- عنصر الحديث و الإصغاء:

ذكر كل من مايرز و جونز (Meyers & Jones) بأن الكلام يوضح التفكير و هذا يعني أنه عندما نعبر عن أنفسنا بصوت مرتفع فإن لدينا توجه أو ميل للاستخلاص الأفكار و تنظيم الفكر. فكل ما نفعله في الواقع هو تشكيل مجموعة من الأفكار التي تدور في عقولنا، و هذا ما يجعل من الضروري للطلبة أن يتكلموا و ينصتوا لبعضهم البعض لأن هذا يتطلب منهم ربط أفكارهم بشكل جيد و العمل على تنظيم خطوات تفكيرهم و الطريقة التي يستخدم فيها هذا العنصر هي طريقة حل المشكلات حيث يقوم الطالب بالتعبير اللفظي عن كل شيء يفكر فيه و يتمثل الجانب الآخر من هذه العملية في تحديد طالب لديه خلفية معرفية جيدة عن المشكلة مع طالب ثان يسعى للحصول على المزيد من المعرفة حتى يقوم الإرشاد و النصح بينهم، و يمثل الإصغاء جانبا كبيرا من هذه العملية حتى يمكن الطالب من التفاعل مع الآخرين فيما يقولونه.

7-2- عنصر الكتابة:

يؤكد المربون أيضا على أن الكتابة توضح ما يفكر به الفرد تماما كما يفعل عنصر الكلام أو الحديث فالكتابة تسمح لنا بل و تعمل على اكتشاف أفكارنا و التوسع فيها كما أنها تدعم عملية التعلم النشط حيث تسمح بأن نعوض في أعمال تفكير الطالب من خلال ما يعيد كتابته عن أفكار الآخرين و الأسلوب الناجح الذي يدعم عنصر الكتابة كما أكد المربي هارمن Harmin 1994 و هو أسلوب (أكتب، تعلم شارك). و يتمثل دور المعلم في كتابة ملخص لهذه الأفكار التي أدلى بها التلاميذ على السبورة مع الاستمرار في المناقشة. (جودت أحمد سعادة، 2006، ص59)

7-3- عنصر القراءة:

تعتبر القراءة أساس العملية التعليمية التعلمية ، فعملية القراءة الناقدة تتطلب إمعان النظر بدقة و تجميع الأفكار وتلخيص المعلومات، و فهم الأمور و المجريات من القراءة و ربط النقاط ببعضها و تحديد الأخطاء المنطقية و الرسائل المخفية وتحديد الأولويات و غير ذلك من الأمور، و لكي نجعل الطلاب أكثر اهتماما بالقراءة يقترح تزويدهم بأسئلة معينة قبل القيام بعملية القراءة حتى يجيبوا عنها من خلال القراءة أو الطلب منهم تلخيص النص شفويا أو كتابيا. فمثل هذه الواجبات تؤدي في الغالب إلى فهم كبير لما تتم القراءة لأنه لا بد لهم من التركيز و الانتباه خلال قراءتهم للمعلومات وذلك من أجل استخلاص المطلوب.

7-4- عنصر التأمل و التفكير:

لقد أكد بعض المربين على أننا ندرك جميعا كم هي مهمة فترات الهدوء التي نقضيها في التفكير العميق بأنفسنا وما يدور حولنا من أمور شخصية و أكاديمية .وهذا يجعل من المهم أن نوفر الوقت للطلبة كي يفكروا وأن يتأملوا بأية مادة تعليمية جديدة أو أي موضوع دراسي جديد يطرح عليهم لأول مرة .ففترة التأمل تسمح لهم بفرز المعلومات وتصنيفها وفهمها بعمق ، مع التفكير السليم في ربطها جيدا بما لديهم من معلومات ومعارف سابقة ، أو بناء وتركيب معارف أو معلومات أو أفكار أو أسئلة جديدة أكثر عمقا.

ويطالب المعلم الناجح تلاميذه بتطبيق الأساليب التالية:

- العمل على تلخيص ما دار في الحصة الدراسية.
- العمل على تحديد ما تعلموه أو فهموه منها.
- العمل على تحديد الأمور التي ما زالت غامضة لديهم.
- العمل على تحديد المعلومات التي تعتبر مهمة ولم يحصلوا عليها.(المرجع نفسه، ص. 60)

8- شروط التعلم النشط:

أولا: مسؤولية الإدارة في توفير التعلم النشط.

يجب أن تكون الإدارة فعالة لتكون المدرسة فعالة حيث تتمثل الإدارة في المدير و الوكيل فيجب أن يتصف المدير بالحزم وحسن القيادة مع الديمقراطية أي عدم التسلط في أخذ القرار و يجب أن يتصف المدير بالحزم و حسن القيادة مع الديمقراطية أي عدم التسلط في أخذ القرار و يجب أن يكون شخصا بناءا مجدا حيث يحول نقاط الضعف لنقاط قوة.

لا بد أن يسود الجو المدرسي العام النشاط و التفاعل البناء الإيجابي مع الإدارة و البيئة المحيطة و التعاون مع أولياء الأمور من أجل النهوض بالمدرسة و يكون ذلك في ضوء ما يلي:

1- إدارة متميزة للصف المدرسي:

تعتبر إدارة الصف المدرسي عنصر العملية التعليمية للمعلم و أن المعلم الذي لا يستطيع إدارة صفه لا يستطيع إدارة شيء آخر، فالحكم على إنجازات المعلمين في أدائهم لعملية التعلم مرتبط بإدارة الصف المدرسي و ضبطه و لاشك بأن هناك علاقة وثيقة بين مفهوم إدارة الصف و ضبطه من خلال تركيز الإدارة على استغلال كل طاقات التلاميذ بشكل عام وكذلك من خلال كون الوقت موردا نادرا لا يمكن إخلاله أو تراكمه أو إيقافه و بالتالي يفترض أن يستغل بشكل فعال لتحقيق الأهداف المحددة في الفترة الزمنية المعينة لذلك.

و عملية إدارة الصف لا تتوقف عند حفظ النظام و الانضباط بل تتعدى ذلك إلى مهام و أعمال أخرى كثيرة فإدارة الصف تشتمل على جوانب كثيرة منها التفاعل المثمر بين المعلم و التلاميذ من ناحية و بين التلاميذ أنفسهم من ناحية أخرى، و هذا التفاعل يكون نتاجه التعلم كهدف رئيسي للمؤسسة. (بدير كريمان محمد ، 2008، ص.76)

2- توفير المناخ العاطفي و الاجتماعي بالمدرسة:

من الصعب أن يدير المعلم صفا دراسيا لا تسوده علاقات إنسانية سوية و مناخ نفسي واجتماعي يتسم بالمودة والتراحم و الوئام فالمناخ العاطفي شيء يصعب وصفه لكن يمكن أن نحس به بمجرد دخول حجرة

الدراسة و على المعلم أن لا ينزعج من تكون العلاقات بين التلاميذ داخل غرفة الصف بل يسعى إلى تشجيعها كخلق جو من التنافس بينهم، لأن دافعية التلميذ تزداد نحو التعلم و الإنجاز إذا شعر بأنه عضو في الجماعة و يحقق الانتماء الاجتماعي.

3- تنظيم البيئة الفيزيقية المشجعة على التعلم:

البيئة الفيزيقية هي البيئة التي تتم فيها عملية التعلم و لتنظيم هذه البيئة يلزم الكثير من الجهد فهو يحتاج إلى فهم طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم النفسية و الاجتماعية و أساليبهم في العمل، كما أنه لا بد من استغلال فضائها في توزيع الأثاث و الوسائل التعليمية بما يتناسب مع طبيعة النشطة التعليمية. (نفس المرجع، ص77)

4- توفير الخبرات التعليمية:

الخبرات التعليمية هي أساس العملية التعلمية و هي من خصائص المعلم الناجح بحيث لا بد أن يشعر التلاميذ في كل حصة أن هناك معلومات جديدة و هذا لا يكون إلا بتوفير العديد من الخبرات التعليمية المتنوعة و حسن التخطيط و متابعة التلاميذ و توجيههم مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.

5- ملاحظة التلاميذ و متابعتهم و تقويمهم:

لمعرفة المعلم مدى التقدم الذي أحرزه تلاميذه في المجالات التي يدرسونها و المهارات التي يتدربون عليها عليه أن يعرف خبراتهم العلمية و الاجتماعية و مستويات النضج لديهم و دافعيتهم للتعلم و هذا يكون عن طريق التقويم بأنواعه المختلفة.

6- تقديم تقارير عن سير العمل:

بعد إجراء التقويم يحتاج المعلم إلى قائمة أسماء التلاميذ من أجل رصد الحضور و الغياب و تسجيل درجاتهم و تقديراتهم التي يحصلون عليها و كتابة التقارير التي تم رصدها من أجل التأكد من سير العملية التعليمية التعلمية في المدرسة و مدى تقدمها .(المرجع نفسه ، ص. 78)

ثانيا: تنشيط الدافعية نحو التعلم

تعتبر الدافعية من الشروط الأساسية في توجيه السلوك لدى المتعلم فبواسطتها يكتسب التعلم و المهارات المختلفة في مواقف التعلم و من أهم عوامل تنشيط الدافعية لدى المتعلم ما يلي:

1- تركيز الانتباه حول الموضوعات المطلوب تعلمها:

الاهتمام بالأهداف حول الموضوعات التي يدور حولها التعليم في المدرسة هو من العناصر الأساسية التي تعمل على جلب انتباه التلاميذ لذلك يتطلب من المعلم تحديد هذه الأهداف لكي يحققها التلاميذ حيث وضحت (بدير كريمان ، 2008، ص.61) أن الدراسة التي أجراها كل من ميز و كير تبين أن مستوى أداء الطلاب يرتفع عندما يكون المعلم والطلاب قادرين على فهم الموضوعات و الأهداف التي تحققها هذه الموضوعات و قد تبين من نتائج هذه الدراسة أن فاعلية أداء الفرد تزداد في تحقيق الهدف النهائي.

2- تحقيق الحاجة للإنجاز:

الحاجة للإنجاز من الحاجات الرئيسية التي ترتبط بأهداف العمل المدرسي و لكي يحقق الطلاب هذه الحاجة يعملون على تنشيط مستوى أدائهم و تحقيق أهم جوانب الدافعية في العمل المدرسي و ترتبط الحاجة للإنجاز بالحاجة للنجاح و على المعلم أن يدرك هذه الحاجات و أن يشبعها لدى طلابه.

3- تحديد الأهداف و وضوحها:

تحديد الأهداف و وضوحها يتطلب أن يكون هناك أهداف عامة و أهداف خاصة فالأولى هي بمثابة الإطار العام الذي يحدد عملية النمو و الأهداف الخاصة فإنها تحدد المهارات و أساليب السلوك و طرق التفكير المطلوب تنميتها و على درجة وضوح الأهداف و تحديدها يتوقف مستوى النمو و التعلم الذي يمكن أن تحققه المدرسة للتلاميذ، فتحديد الهدف يزود التلميذ بضرورة تحديد مستوى الأداء لديه و ذلك بواسطة الاجتماعات المشتركة بين التلاميذ و المعلم لمناقشة موضوع التعلم و ينبغي أن تكون الأهداف غير بعيدة عن إمكانية التحقق. (المرجع نفسه، ص.62)

و في هذا الإطار يمكن القول أن الهدف ينبغي أن يحدد بصفة واضحة و محددة مع وضع الإطار الزمني الذي يتحقق فيه الهدف فكلما كان الهدف واضحا و محددا كلما زادت الدافعية لتحقيقه.

4- الحافز:

التحفيز من مفاهيم الدافعية و التي تؤدي دورا هاما في تنشيط السلوك و تحقيق الهدف و الحافز عبارة عن مكافأة أو مصدر لإشباع الحاجة التي تظهر لدى الفرد و يقدم للفرد إما خلال الموقف لتعزيز نمط السلوك المطلوب تعلمه و أهم حافز للتلميذ هو المدح و الثناء في الموقف التعليمي أو الثواب و العقاب فالثواب عن طريق المكافأة كالهدايا الرمزية، شهادة تقدير أما العقاب كسحب الحب أو الحرمان و التأنيب و الزجر فكل من الثواب و العقاب لهما أثر في سرعة التعلم و يعتبران كحافز.

5- التقويم:

تعتبر نتائج الأداء من العوامل التي تنشط دافعية الطلاب نحو ممارسة العمل المطلوب تعليمه فالتقويم هو مؤشر على تحقق الهدف و إشارة واضحة لاكتساب التعلمات و المهارة فقد ...، التقويم بنتائج التحصيل الدراسي و النشاط المدرسي اليومي أو من خلال المنحنيات البيانية للتعلم. (المرجع نفسه، ص. 63-65)

9- .التعلم النشط و النظرية البنائية:

من النظريات التي تؤيد نشاط المتعلم النظرية البنائية و التي ترى بأن المتعلم يقوم بتكوين معارفه الخاصة التي يخزنها بداخله فلكل شخص معارفه الخاصة التي يمتلكها و أن المتعلم يكون معرفته بنفسه إما بشكل فردي أو مجتمعي. بناءا على معارفه الحالية و خبراته السابقة ولا يكون ذلك إلا عن طريق التعلم النشط.

إذا التعلم النشط من مبادئ النظرية البنائية حيث يمارس المتعلم النشاط في معالجته للمعلومات، لتغيير أو تعديل بنيته العقلية؛ ليكشف المعرفة بنفسه.

كما يطلق البنائيون على استراتيجيات التعلم لديهم الاستراتيجيات المتمركزة حول المتعلم.

و قد أكد بوستوك (1998) أن النظرية البنائية تقوم على فكرة أن المعرفة يجب أن تبنى ضمن التركيب أو البنية المعرفية لكل فرد؛ لكي تصبح جزءا من بنيته المعرفية، و أن المعرفة تعتمد على الخبرة و التفاعلات الاجتماعية في البيئة التعليمية، و التعلم النشط جزء من منظومة العملية البنائية.

و أوضح زيتون (2003) أن النظرية البنائية ترى أن التعلم عملية إبداع للمعرفة، و هي عملية قد تحدث تغيرات مشابهة لتلك التي تحدث في تاريخ العلم، و أن التعلم لا يكون بنائيا ما لم يكن نشطا؛ و ذلك بأن يبذل المتعلم جهدا عقليا للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه.

فنشاط المتعلم ركيزة مهمة من ركائز نظرية بياجيه، و أن التعلم في مدرسة بياجيه عملية نشطة و المعيار الذي نحكم به على استراتيجيات التدريس النشطة ليس ما يقوم به من سلوكيات ظاهرة فقط و إنما هي التي تتميز بإتاحة الفرصة للمتعلم كي يبني معرفته بنشاط؛ بحيث تكون مهمة التعلم مقصورة على تحديد طريقة تفكير المتعلم و ما لديه من معارف سابقة.

ووضع البنائيون مجموعة من الافتراضات للتعلم المعرفي نلخصها فيما يلي:

أولا: التعلم عملية بنائية نشطة و مستمرة و غرضية التوجه

و يتضمن هذا الافتراض ما يأتي:

- **التعلم عملية بنائية:**

و هذا يعني أن التعلم عبارة عن عملية إبداع مستمرة يقوم بها المتعلم لتراكيب جديدة تنظم و تفسر خبراته مع معطيات العالم المحسوس؛ فالمتعلم يعيد تنظيم ما يمر به من خبرات لكي يسعى لفهم أوسع و أشمل من الفهم الذي توحى به الخبرات المحددة. و يؤكد البنائيون على التعلم القائم على الفهم أو التعلم ذي المعنى.(فرغلي أماني سيد، 2015، ص، 19، 20).

- **التعلم عملية نشطة**

يعني ذلك أن المتعلم يبذل جهدا عقليا للوصول لاكتشاف المعرفة بنفسه، فعندما يواجه مشكلة يقترح فروض معينة لحلها، و يحاول أن يختبر الفروض حتى يصل إلى نتيجة معينة.

و يختلف التعلم النشط عند البنائيين عنه في التعلم المبرمج حيث المتعلم يكون نشطا غير أن نشاطه يوصله لمعرفة محددة مسبقا داخل أطر البرنامج، و لكن على المتعلم أن يبني المعرفة بنفسه.

- التعلم عملية غرضية التوجه:

فالمتعلم من وجهة نظر البنائية تعلم غرضي يسعى المتعلم من خلاله إلى تحقيق أغراض معينة تسهم في حل مشكلة ما أو تجيب على أسئلة لديه أو ترضى نزعة لديه نحو تعلم موضوع معين، حيث توجه الأغراض أنشطة المتعلم و تجعله مثابرا في تحقيق أهدافه.

و هذا المبدأ يؤكد على أهمية تحديد أغراض التعلم من واقع حياة المتعلم واهتماماته واحتياجاته.

ثانيا: تتهيأ أفضل الظروف عندما يواجه المتعلم مشكلة أو مهمة حقيقية

يؤكد البنائيون على أهمية أن تكون مهام التعلم و مشكلاته حقيقية، أي ذات علاقة بخبرات المتعلم الحياتية، فالتعلم القائم على أسلوب حل المشكلات يساعد المتعلمين على بناء معنى لما يتعلمونه و ينمي الثقة لديهم في قدراتهم على حل المشكلات، و بذلك يحس المتعلمين بمعنى لما يتعلمونه لعلاقته الوثيقة بحياتهم.

ثالثا: تتضمن عملية التعلم إعادة بناء المتعلم لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي

يرى البنائيون أن المتعلم لا يبني معرفته عن معطيات العالم التجريبي المحسوس من خلال أنشطته الذاتية فقط، و التي يكون من خلالها معان مع الآخرين و ذلك من خلال مناقشة ما وصل إليه من معان مع الآخرين؛ و ذلك من خلال التفاوض و النقاش بينه و بينهم.

و يؤكد البنائيون على أهمية التفاوض الاجتماعي و المناقشة؛ حيث أن المناقشة بين المجموعات تؤدي دورا مهما في التعلم عند إعطاء المتعلمين وقتا للتفاعل مع أقرانهم، كما تولد تساؤلات و توضح المحتوى الدراسي، و ظهور تساؤلات جديدة تمهيدا لحل مشكلات أخرى.

رابعا: المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى

يرى البنائيون أن معرفة المتعلم القبلية شرط أساسي لبناء المعنى، حيث أن التفاعل بين المعرفة القبلية يعتبر أهم مكونات التعلم ذي المعنى، وقد تكون المعرفة القبلية جسرا موصلا للمعرفة الجديدة، أو عائقا نحو الوصول إليها.

و عليه فيجب تزويد المتعلم بالخبرات التي تمكنه من ربط معارفه الجديدة بما لديه من معارف قبلية. (المرجع نفسه، ص . 20-22).

و حتى يتحقق التعلم النشط هناك مجموعة من الاستراتيجيات التي وضعتها البنائية لحدوث التعلم النشط.

التدريس في البنائية عملية تنظيم مواقف التعلم سواء أكانت في داخل حجرة الدراسة أم خارجها بما يمكن المتعلم من بناء معرفته بنفسه مع قليل من التوجيه و الإرشاد من المعلم. و التدريس الفعال من وجهة نظر البنائية هو التدريس الذي يخاطب البنية المعرفية للمتعلم و يواكب نموه المعرفي و يلاءم نواتج تعلمه و يساعده على تحقيق مستوى أعلى في معالجة المعلومات و الاكتشاف القائم على شبكة المفاهيم في بنيته المعرفية و من هنا فإن استراتيجيات التدريس في البنائية لابد أن تعكس هذا المفهوم في التدريس فلإستراتيجيات التدريس في التعليم البنائي سمات تميزها من غيرها التي تستند إلى نظريات تعلم أخرى فهي:

- تتبنى مواجهة المتعلمين بمشكلات تتصل بحياتهم و البيئة التي يعيشون فيها.
- تتبنى الأسلوب الجماعي في البحث و التجريب ووضع الفروض و تقصي النتائج.
- تتبنى أسلوب المفاوضات الاجتماعية بين المتعلمين و تشجع المتعلمين على الانخراط في نقاش أو حوار حول وجهات النظر المختلفة.
- تشدد على فاعلية المتعلم و دوره النشط في اكتساب المعرفة.
- تتمحور حول نشاط المتعلم في بناء معرفته و تنظيمها و تعديل مفاهيمه أو تصويبها.
- تشدد على اكتساب المتعلم أكبر قدر من المعرفة و التراكيب المفاهيمية.
- تشدد على التعلم أكثر من التعليم.
- تدعم التعلم التعاوني لا التنافسي.
- تعنى باكتشاف المفاهيم و التصورات الخاطئة لدى المتعلمين و تصويبها.
- تشدد على الربط بين فروع المعرفة و تكاملها.
- وقت الحصة التدريسية تحكمه طبيعة المهمة التي يقوم الطلبة بتنفيذها بمعنى أنه لا تتقيد بزمن إنما يجب أن يمنح الطلبة الوقت الكافي لإنجاز المهمة. (عطية محسن علي، 2015، ص. 281، 282).

10- التعلم النشط و المقاربة بالكفاءات:

تعتبر المقاربة بالكفاءات إحدى الإصلاحات التربوية في مجال المناهج التربوية، و هي بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة لكل ما تحمله من تشابك في العلاقات و تعقيد الظواهر الاجتماعية و من ثم فهي اختبار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها و ذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية و جعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة. (حاجي فريد، 2005، ص. 11)

و تتميز المقاربة بالكفاءات بأن تجعل المتعلم محورا أساسيا لها و تعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة و تنفيذ عملية التعلم، و هي تقوم على اختيار وضعيات تعلمية مستاقة من الحياة في صيغة مشكلات يعمل على حلها باستعمال الأدوات الفكرية و بتسخير المهارات و المعارف الضرورية لذلك:

- الأسلوب المعتمد للتعلم هو حل المشكلات (الوضعيات المشكلة) أي يتيح للمتعلم بناء معارف بإدماج المعطيات و الحلول الجديدة في مكتسباته السابقة.
- تشجع على اندماج المفاهيم و الأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف.
- تحديد أدوار متكاملة جديدة لكل من المعلم و المتعلم فتجعل من المعلم منشطا و منظما لا ملقنا، و من المتعلم محورا للعملية التعليمية و عنصرا نشطا فيها. (وزارة التربية الوطنية ، 2004، ص. 4، 5)

مما سبق فالمقاربة بالكفاءات تتوافق مع مفهوم التعليم النشط واستراتيجياته في أن دور كل من المعلم و المتعلم يكون فاعلا في العملية التعليمية التعلمية، فالمعلم محفز على الجهد و الابتكار و موجه لنشاط المتعلم و معدا للوضعيات التعلمية وإبراز المشكلات ليجد لها الحل، مع تقويمه الدائم للتعلمات. أما المتعلم فهو محور العملية التعلمية، حيث يعمل على بناء معارفه بنفسه عن طريق حله للمشكلات مستخدما معارفه السابقة لتزاوج المعارف القبلية بالمعارف الجديدة. و يحدث التعلم بكل أشكاله سواء من ناحية التفكير الإبتكاري أو الناقد أو من ناحية بناء الثقة بالنفس و حب الاستطلاع وزيادة الدافعية للتعلم.

11- إستراتيجيات التعلم النشط:

12-1- تعريف استراتيجيات التعلم:

حاول بعض الباحثين تعريف مفهوم إستراتيجيات التعلم من خلال الرجوع إلى أصل كلمة إستراتيجية strategy حيث أشاروا إلى أن هذه الكلمة مشتقة من الكلمة اليونانية و التي تعني فن الحرب أي القدرة على وضع الخطط و إدارة القتال في ساحة المعركة، و إستراتيجية التعلم هي إجراء أو مجموعة من الإجراءات المحددة التي يقوم بها المتعلم لجعل عملية التعلم أكثر سرعة و سهولة و متعة، موجهة ذاتيا بشكل أكبر، بالإضافة إلى قابليتها للانتقال إلى موافق جديدة.

و يرى شنك (shunk 2000) أن إستراتيجيات التعلم المعرفية هي: « خطط موجهة لأداء المهمات بطريقة ناجحة أو إنتاج نظم نخفض مستوى التشتت بين المعرفة الحالية للمتعلمين و أهدافهم التعليمية ». و تتضمن الإستراتيجية أنشطة مثل اختيار المعلومات و تنظيمها و تكرار المادة المراد تعلمها و ربط المادة الجديدة بالمعلومات المخزنة في الذاكرة لتعزيز التعلم ذي المعنى بالإضافة إلى خلق بيئة إيجابية للتعلم و المحافظة على استمرارها.

و يعرف قطامي الإستراتيجية التعليمية بأنه جملة من الأساليب و الطرائف المستخدمة في مواقف التعلم و التعليم. وتتضمن الإستراتيجية التعلمية جملة من المبادئ و القواعد و الطرائف و الأساليب المتداخلة التي توجه إجراءات المعلم في سعيه لتنظيم خبرات التعلم الصفي و تحقيق النتاجات المرصودة. (أبو رياش حسين محمد ، 2007، ص.206).

يعرفها(جابر عبد الحميد جابر، 1999، ص. 307) بقوله: « يقصد بإستراتيجية التعلم الأنماط السلوكية و عمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ و تؤثر فيما تم تعلمه، بما في ذلك الذاكرة و العمليات الميتامعرفية، إنها الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات تعلم معينة ».

و عرفها اينشتاين و ماير 1986 استراتيجيات التعلم هي السلوكيات و الأفكار التي يستخدمها المتعلم في أثناء التعلم والتي تهدف و تؤثر على عملية الترميز التي يقوم بها المتعلم.

12-2- أهمية إستراتيجيات التعلم:

من المتفق عليه بين الباحثين أن التعلم الجيد يتضمن تعليم الطلبة كيف يتعلمون؟ و كيف يتذكرون؟ و كيف يفكرون؟ وكيف يستثيرون دافعيتهم؟ و لهذا فإن أهمية استراتيجيات التعلم تكمن في:

- تمكين المتعلم من استرجاع المعلومات عند الحاجة لذلك.
- القدرة على تذكر المعلومات التي يتم اكتسابها حديثا.
- تطوير طرق فاعلة للتعامل مع الكم الهائل من المعلومات المتراكمة في البيئة.
- زيادة عمليات التفكير الخاصة بالمتعلم و التي تعتبر هدفا رئيسيا للنظام التربوي.

و أضاف "ميرل هارمن":

- زيادة انخراط الطلاب الموهوبين و الطلاب الضعفاء في العمل على حد سواء.
- جعل الطلاب المعرضين للخطر يتعلمون بطرق تنمي لديهم المسؤولية على إدارة شؤونهم بأنفسهم.
- تحديد برنامج قرائي يتلاءم مع أساليب مختلفة.
- الحد من التصرفات السيئة داخل و خارج غرفة الصف.
- تقديم المساعدة للمعلمين الجدد لتسيير الصفوف بسلاسة.
- الانتقال من التركيز على المكافآت الخارجية إلى التركيز على الرضا الذاتي في عملية التعلم.
- أن يكون الطالب قادرا على التوصل إلى حلول ذات معنى للمشكلات التي تواجهه.
- أن يستخدم الطالب مهارات التفكير العليا فيما يتعلق بما يتعلم.
- أن يغير الطالب صورة المعلم التقليدي الذي ينظر إليه على أنه المصدر الوحيد للمعرفة.
- أن يعزز الطالب ثقته بنفسه. (أبو رياش، حسين محمد، مرجع سبق ذكره ، ص. 207)

12-3- استراتيجيات التعلم النشط:

أولا: إستراتيجية التعلم التعاوني:

1-ماهية التعلم التعاوني:

التعليم التعاوني هو أحد الأساليب التعليمية الهادفة لتنمية التحصيل الأكاديمي المعزز لشخصية الفرد من خلال الجماعة التي ينتمي لها. وتأكد زبيدة محمد القرني و يعد التعلم التعاوني من الاستراتيجيات الحديثة التي تهدف إلى تحسين وتنشيط أفكار التلاميذ الذين يعلمون في مجموعات يعلم بعضهم بعضا و يتحاورون فيما بينهم بحيث يشعر كل فرد من أفراد المجموعة بمسؤوليته تجاه مجموعة

و يقوم التعلم التعاوني على التعاون و ليس التنافس حيث يقسم الطلاب في مجموعات صغيرة غير متجانسة، حجم كل مجموعة يتراوح بين (3 إلى 5) طلاب يتعاونون في حل مشكلة أو دراسة موضوع أو انجاز عمل معين و يتحمل كل طالب تعليم نفسه و زملائه و ينحصر دور المعلم في التوجيه و الإرشاد و الحفز والتسيير، بحيث يساهم كل عضو في عملية التعلم و كل أفراد المجموعة مسؤولين عن النتيجة (قرني زبيدة محمد ، 2013، ص.64).

2-مفهوم استراتيجيات التعلم التعاوني:

و هي إستراتيجية قائمة على التغير المفاهيمي عن طريق خلق بيئة صفية توفر وضع اجتماعي تعاوني بين المتعلمين يشاركون فيه معا في البناء المعرفي.

و يقصد به: الأسلوب الذي يتبعه المتعلمين من خلال تواجدهم في مجموعات صغيرة و يتطلب منهم التفاعل الجماعي الفعال لإنجاز المهارات التعليمية المحدودة من أجل تحقيق أهداف التعلم و قد ظهرت عدة تعريفات للتعلم التعاوني من بينها ما يلي:

عرفته كوثر كوجك بأنه: نموذج تدريسي يتطلب من التلاميذ العمل مع بعضهم البعض و الحوار فيما بينهم بما يتعلق بالمادة الدراسية و أن يعلم بعضهم بعضا، و أثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية (المرجع نفسه، ص.66).

و يعرفه "كارن" و "بول" (Karen & Paul) بأنه: بيئة التعلم التي تتضمن مجموعات صغيرة من المتعلمين تتراوح ما بين اثنين إلى ستة متعلمين يعملون سويا على انجاز هدف مشترك و قد يختار أعضاء المجموعة تحمل مسؤولية المهام الفرعية لكل فرد على حدى أو قد تعمل بشكل تعاوني للقيام بالعمل سويا (الديب محمد مصطفى ، 2006، ص.14).

و يعرفه (مجدي عزيز إبراهيم، 2004، ص.723) بأنه " أحد أساليب التعلم التي تتطلب من التلاميذ العمل في مجموعات صغيرة كل مشكلة ما ، أو لإكمال عمل أو مهمة بعينها أو لتحقق هدف سبق تحديده، و في التعلم التعاوني يشعر كل فرد من أفراد المجموعة بمسؤوليته نحو مجموعته لأن نجاحه أو فشله هو نجاح مشترك أو فشل مشترك له ولمجموعته على حد سواء".

و يرى (جابر عبد الحميد جابر، 1999، ص.120-121): " التعلم التعاوني فريد بين نماذج التدريس لأنه يستخدم مهمة مختلفة أو عملا مختلفا و كذلك يستخدم بنية مكافأة مختلفة لتحسين تعلم التلاميذ و ذلك في جماعات صغيرة تراعي فيها بنية المكافأة، الجهد الجماعي و الجهد الفردي".

3-عناصر التعلم التعاوني:

1- الإيجابية المتبادلة من أطراف المجموعة: إيجابية الفرد في المجموعة مطلب أساسي لتحقيق التعلم التعاوني أي تحقيق أهداف المجموعة.
2- المسؤولية المشتركة الفردية و الجماعية : كل فرد داخل المجموعة مطالب أن يعمل و ينجز ما طلب منه كفرد في المجموعة، و المجموعة مطالبة من تحقيق أهدافها و كل فرد يتحمل نصيب من المسؤولية في تحقيق هذا الهدف.
3- التفاعل وجها لوجه: لأن أفراد المجموعة محدود فإن جميع تحركاتهم و هذا العامل يعد إيجابيا في تفعيل عناصر المجموعة أي التفاعل الصفي
4- المهارات الاجتماعية و الشخصية: لا بد أن يسود أفراد المجموعة التعاون و ذلك من خلال الثقة الفردية والجماعية و حسن اتخاذ القرار المناسب و حسن إدارة الحوار. (فرج عبد اللطيف بن حسين ، 2005، ص27،28).

5- 4-أهمية التعلم التعاوني:

يركز التعلم التعاوني على المجموعات لذلك تبرز أهميته في ما يلي:

1- المجموعات الصفية توفر آليات التواصل الاجتماعي و تسمح بتبادل الأفكار و توجيه الأسئلة بشكل حر والتعبير عن الشعور.
2- استعراض وجهات نظر مختلفة حول موضوع معين أو طريقة معينة.
3- استعراض وجهات نظر مختلفة حول موضوع معين أو طريقة حل معينة.
4- إعطاء الفرصة للجميع بأن يشعروا بالنجاح.
5- مراعاة الفروق الفردية مثل الاتجاهات الدافعية، القدرة، الاهتمامات، الأنماط الإدراكية.
6- خلق جو وجداني إيجابي خاصة للطلبة الخجولين الذين لا يرغبون في المشاركة.

7- تطوير مهارات التعاون و المهارات الاجتماعية الأمر الذي يهيئ للطلبة العمل و إطار تعاوني في عدة وظائف في حياتهم المستقبلية.

8- التخفيف من الجو السلطوي في الصف و الذي يخلف جو من القلق و التحويل إلى جو ودي. (بدير كريمان محمد ، 2008، ص.154).

و يرى آخرون أن الأهمية تتمثل في:

- تنمية روح الفريق بين التلاميذ مختلفي القدرات.
- تنمية المهارات الاجتماعية و زيادة التوافق النفسي الاجتماعي بين التلاميذ.
- تكوين الاتجاه السليم نحو المواد الدراسية كما يزيد من دافعية التلاميذ للمشاركة و الفهم.
- يساعد على الارتقاء بعمليات التفكير العليا لدى التلاميذ.
- خفض معدل القلق و الخوف الذي قد يصاحب عملية التعلم مما يساعد على الفهم و إتقان جوانب التعلم المتضمنة بالمادة الدراسية.
- تثبيت المعلومات لدى التلاميذ و تنمية القدرة على حل المشكلات و تنمية القدرة الإبداعية لدى التلاميذ واعتزاز الطالب بذاته و ثقته بنفسه. (القرني زبيدة محمد ، مرجع سبق ذكره، ص.64).

5-أهداف التعلم التعاوني:

يهدف التعلم التعاوني إلى تحقيق ما يلي:

- وجود هدف مشترك لمجموعة التعلم التعاوني و توزيع المهام على أفراد المجموعة و يعتمد كل عضو في المجموعة على نفسه و زملائه بحيث يؤدي الاعتماد الإيجابي المتبادل إلى تحقيق الهدف.
- يتفاعل أفراد المجموعة التعليمية الواحدة مع بعضهم البعض من خلال المواجهة المباشرة أثناء إنجازهم و قيامهم بالمهام المطلوبة منهم.
- يكون كل فرد في المجموعة مسؤولا عن العمل أو الواجب الذي تقوم به المجموعة.
- زيادة التحصيل في المواد الدراسية، بالإضافة إلى حفظ المعلومات و بقاء أثر التعلم واستخدام مهارات التفكير العليا و التوليد المبدع لأفكار جديدة و انتقال أثر التعلم.

- تسهيل عمليات التعلم للطلاب منخفضي التحصيل في المواد الدراسية المختلفة و يؤدي إلى تنمية اتجاهات وسلوكيات ايجابية لديهم نحو الأنشطة الصفية و زيادة الانجاز الأكاديمي لديهم.
- زيادة العلاقات البينشخصية الإيجابية و الداعمة حتى بين الأفراد غير المتجانسين و زيادة الأخذ بوجهات نظر الآخرين و تحقيق مساندة اجتماعية أكبر و مزيد من مهارات الاتصال بين الطلاب.
- الحصول على مواقف أفضل تجاه المدرسة، و مواقف أفضل تجاه المعلمين و مزيد من السلوكات التي تركز على العمل واكتساب مهارات تعاونية أفضل. (مجدي عزيز إبراهيم، 2004، ص.725).

6-مميزات التعلم التعاوني:

أثبتت الدراسات و الأبحاث النظرية و العملية فاعلية التعلم التعاوني و أشارت تلك الدراسات إلى أن التعلم التعاوني يساعد على التالي:

1- رفع التحصيل الأكاديمي.
2- التذكر لفترة أطول.
3- استعمال أكثر لعمليات التفكير العلمي.
4- زيادة الدافعية الداخلية.
5- زيادة العلاقات الإيجابية بين الفئات غير المتجانسة.
6- احترام أعلى للذات.
7- زيادة التوافق النفسي الإيجابي.
8- اكتساب مهارات تعاونية أكثر .
9- تقديم التغذية الراجحة اللازمة لتكميل و تصحيح ما أخفقوا فيه.
10- تقويم كفاية تعلم الطلاب بالمجموعات التعليمية المتعاونة بالاختبار و مواقف التحصيل المتنوعة. (بدير كريمان محمد، 2008، ص.152-154).

7-العوامل المساعدة على نجاح التعلم التعاوني:

- المناخ الصفي المناسب من حيث الاهتمام بانضباط الطلاب واستشعارهم للمسؤولية حتى يتمكنوا من العمل والبحث و النقاش بشكل دقيق.
- العدد المناسب بحيث لا ينبغي أن يكون صغير يحد من تفاعلهم و كبير يفقدهم الانضباط.
- اختيار المحتوى العلمي المناسب على أن يكون من خلال مشاركة جميع أعضاء الفريق تحت إشراف المعلم.
- تحديد قائد لكل مجموعة يكون بمثابة الموجه للمجموعة و المنسق بينها و بين معلم المادة.
- وضوح الأهداف بشكل يمكن أعضاء المجموعة من فهمها و العمل على تحقيقها.
- التقويم البنائي المستمر للعمل ة التعرف على وضع المجموعات مقارنة بالأهداف الموضوعة بشكل يكون تغذية راجعة يعدل من مسارها لتحقيق الأهداف الموجودة(فرج عبد اللطيف بن حسين ، مرجع سبق ذكره، ص.30).

8-خطوات التعلم التعاوني:

1- جو العمل و الفاعلية في حل المشكلات تتطلب توفير جو مادي للجماعة يساعد على التعرف على المشكلة.

2- القيادة الموزعة: توزيع القيادة بين الطلاب يؤدي إلى انغماسهم في المهام.

3- وضوح الأهداف فالصياغة الواضحة للأهداف تزيد من الشعور بالجماعة كما تزيد من اشتراك الطلاب في عملية اتخاذ القرارات.

4- تغيير حجم المجموعات حيث يختلف عدد الطلاب باختلاف موضوع التعلم.

5- توزيع الطلاب على المجموعات و ذلك يكون بمراعاة تنوع قدراتهم و ميولهم و درجات رغبتهم في المشاركة والتعاون.

6- تخطيط مواد التدريس بالمجموعات المتعاونة: ينبغي أن يتم تخطيط المواد بصيغ مشجعة على التفاعل و التعاون المشترك لأفراد المجموعة الواحدة و المجموعات مع بعضها.

7- تحديد أنواع السلوكات المرغوبة نتيجة عمل المجموعات التعاونية و متابعة و توجيه هذه السلوكات للوصول بها للأفضل.

9-دور المعلم في التعليم التعاوني:

إن دور المعلم في استراتيجيه التعليم التعاوني ليس ملقنا كما يعد المصدر الأوحد للمعلومة بل يعد موجه للمجموعات ومعينا لهم على تحقيق الأهداف المرسومة لهم سلفا و يشير جونسون و زملائه أن دور المعلم في مجال التعليم التعاوني يتحدد في الخمس مجالات التالية:

1- تحديد الأهداف التعليمية.
2- تصنيف الطلاب في مجموعات.
3- بيان الأهداف و المهام للطلاب.
4- ملاحظة مدى تفاعل الطلاب ضمن المجموعة المحددة و محاولة تحسين مهاراتهم الأدائية.
5- التقييم البنائي و النهائي و ذلك لتعريفهم بمدى تعاونهم و تحقيقهم للأهداف المحددة سلفا.

(المرجع نفسه، ص31).

ثانيا: إستراتيجيات التعلم بالمناقشة (الطريقة الحوارية) :

1- تعريف إستراتيجية التعلم بالمناقشة:

تعتبر طريقة المناقشة أحد الطرق الشائعة التي تعزز التعلم النشط و هي ناجحة بالنسبة للمجموعات التي تتراوح ما بين 20و 30 متعلمان حيث يطرح المعلم أسئلة محورية تدور حول الأفكار الرئيسة للمادة و عند اختبار أسلوب الحوار والمناقشة ينبغي مراعاة ما يلي:

- التركيز الحوار و المناقشة و ليس على التلقين.
- إعطاء الوقت الكافي للمناقشة.
- تنظيم جلوس المتعلمين وجها لوجه.
- بيان الموضوع أو المشكلة المطروحة للنقاش بوضوح و تزويد المشاركين بالمعلومات و البيانات التي تعينهم على المشاركة في الحوار.
- تقدير أراء المشاركين و تحفيزهم لطرح أرائهم مهما تكن غريبة.
- العدل في توزيع فرص الحوار و المناقشة على المشاركين.
- السيطرة على الحوار و إدارته بإتقان.

- تفادي مقاطعة المشاركين.
- تجنب الجدل العميق مع المشاركين.
- تجنب استخدام العبارات الحادة واستخدام أسلوب الاقتراح بدلا من أسلوب الأمر
- عدم إهمال الإجابة على أسئلة المشاركين.
- تلخيص النتائج التي يتم التوصل إليها و الفوائد التي تحصلوا عليها.(بدير كريمان محمد ، مرجع سبق ذكره، ص.89-91).

2- مزايا إستراتيجية التعلم بالمناقشة:

- تثير التفكير، و تدعو للاهتمام بموضوع الدرس عن طريق تفعيل آليات العقل.
- المعلم يعد عنصرا فعالا في بث روح الإثارة و الانتباه في تلاميذه.
- توجه خبرات التلاميذ، إلى خبرات جديدة من خلال استدعاء ما لديهم من خبرة سابقة، كما تنمي قدراتهم تجاه التفاعل المثمر في الفصل الدراسي.
- تؤدي إلى التذكر و عمل التغذية الراجعة لمعلوماتهم و معارفهم.
- تعد من الطرق الممتعة عقليا، إذ تقوم على التأمل و الاستنباط للوصول للهدف المنود.
- إشراك التلاميذ مع العلم في المناقشة يجعلهم يقومون بنشاطات مختلفة، كما يوطد العلاقة بينهم و بين المدرس.
- إكساب التلاميذ الأسس التي يقوم عليها التفكير العلمي السليم.
- توجيه المناقشة الوجهة السليمة، و ذلك حسب ما تكشف و تبين عنه معلومات و خبرات التلاميذ السابقة.
- تعمل هذه الطريقة على احترام شخصيات التلاميذ.
- القدرة على تقويم مستويات التلاميذ، إذ أن كل سؤال يطرح خلال المناقشة بمثابة اختبار يكشف عن مدى فهم و متابعة التلاميذ لموضوع المناقشة.
- تخرج بالمعلمين من التقييد الممل، الذي تفرضه ظروف العمل بالطرق التقليدية في التدريس و تبعدهم عن الملل و السأم اللذين قد يصاحبان بعضهم أثناء عملية التدريس النمطية.
- تؤكد ما لدى المتعلمين من حقائق و مفاهيم، و تزيد من دافعيتهم للمعرفة.

- تساعد المتعلمين على استخدام الأسلوب العلمي القائم على التفكير السليم في مواجهة ما يعترضهم من مشكلات في مواقف الحياة المختلفة. (مجدى عزيز إبراهيم، مرجع سبق ذكره، ص 218).

3- أهمية إستراتيجية التعلم بالمناقشة:

تتجلى أهمية التعلم بالمناقشة في:

1- نقل المتعلم من حالة الإصغاء و التلقين و السلبية في التعليم، إلى حالة المشاركة و الفاعلية في النقاش مع المعلم تارة، و مع زملائه تارة أخرى.

2- تساعد المعلم على إثارة الميل لدى موضوع الدراسة، و ذلك نتيجة الدور النشط الذي يلعبه خلال مناقشته مع زملائه أو مع المعلم داخل الحجرة الدراسية.

3- تعمل على توجيه أنشطة التلاميذ نحو اتجاهات إيجابية و مرغوب فيها، و ذلك في ضوء الأطوار أو المراحل التي تأخذها المناقشة، و ما يقوم به كل تلميذ من دور أو أدوار فيها.

4- تعمل على تدريب الطلبة على جمع المعلومات و البيانات المختلفة، و التعبير عنها و نقدها و ربطها ببعضها من أجل الوصول إلى نتائج أو أحكام أو حلول مفيدة.

5- تشجع التلاميذ على البحث و التقصي العلمي في الكتب و المراجع و المجلات و مواقع شبكة الإنترنت العلمية غير المحدودة، من أجل زيادة فهم جوانب الموضوع المطروح للنقاش.

6- تتيح المنافسة النشطة للمعلم فرصة التعرف إلى نقاط القوة و جوانب الضعف لدى تلاميذه و مدى فهمهم للمادة المطروحة للنقاش.

7- تعمل على تدريب التلاميذ على احترام آراء زملائهم مهما اختلفت عن آرائهم أو كانت معارضة لها. ويكون للمعلم هنا دور كبير في تكريس هذا الاتجاه الإيجابي خلال المناقشة بحيث يسمح لهم بمعارضة آراء بعضهم بعضا ضمن طابع الاحترام و الإصغاء الإيجابي للآخرين.

8- تعمل على تدريب التلاميذ على مهارة التوفيق بين الآراء المتعارضة، حيث يلعب المعلم دورا أساسيا في ذلك، بحيث يسمح لهم بطرح الآراء المتعارضة، ثم يحاول التركيز على القواسم المشتركة في تلك الآراء أو نقاط الالتقاء فيها، حتى يتم الوصول إلى نقطة الوسط أو الحل التوفيقي بينهم.

9- تمثل المناقشة النشطة إحدى وسائل زيادة الفهم لدى المتعلم للموضوع المطروح للنقاش بحيث يحيط التلميذ في ضوئها بجوانبه المختلفة و نقاط القوة و الضعف فيه، بحيث يزيد من تعمقه فيه و فهمه له.

10- تساعد المناقشة النشطة على تنظيم التفكير لدى التلاميذ، حيث يتدرب المتعلم على الإصغاء لما يقوله رفاقه تارة، و يرد عليها تارة أخرى، و يطرح الآراء و الأفكار حينا، و يعلق على ما يقوله الزملاء أحيانا، و يتفق مع هذا الزميل مرة، و يختلف مع آخر مرة أخرى، مما يؤدي إلى تنظيم التفكير لديه، بعيدا عن العشوائية والتخبط في الآراء و الأفكار.

11- تشجع المناقشة النشطة على المساهمة في حل العديد من المشكلات المطروحة للنقاش و في تحقيق العديد من الأهداف التربوية المنشودة. (سعدات جودت أحمد، مرجع سبق ذكره ، ص. 199)

12- تكسب المناقشة النشطة التلاميذ العديد من الصفات المرغوب فيها مثل تحمل المسؤولية و نبذ الخوف والخجل، و التعاون مع الآخرين واحترامهم، و العمل ضمن مجموعات، و البعد عن الأنانية، و تجنب العزلة، و القيام بأدوار نقاشية متعددة، و طرح الأسئلة و الاستفسارات العديدة، و الاستماع الإيجابي، والتفاعل النشط، و التعبير بحرية عن الآراء، و الدفاع عن وجهات النظر، و عدم التسرع في إصدار الأحكام أو التعميمات أو القرارات، و عدم مقاطعة الآخرين خلال أحاديثهم أو مناقشاتهم. (سعدات جودت أحمد، مرجع سبق ذكره، ص. 200)

4- أنواع المناقشة:

هناك أنواع عديدة من المناقشة و يرتبط النوع الذي يختاره المعلم ما يعكس أغراض المعلم و طبيعة التلاميذ المشاركين:

4-1- المناقشة القائمة على مشكلة:

يبدأ المعلم الدرس بأن يعرض على التلاميذ واقعة أو حدثا خلافيا، أو نقاط غامضة و تعني وجود مواقف محيرة غير قابلة للشرح على نحو مباشر، تخلق تنافرا معرفيا عندهم، فإنها تثير دافعيتهم ليفكروا و بالتالي يضعون فروضا تشرح و تفسر الموقف المحير، و في هذا النوع من المناقشة يساعد المعلمون التلاميذ على أن يصبحوا على وعي بعمليات استدلالاتهم ويدرسون لهم مراقبة إستراتيجيتهم في التعلم و تعلموا فهم تقويمها.

4-2- المناقشة القائمة على المشاركة:

هذا النوع يختلف عن المناقشة، حيث يساعد التلاميذ على أن يشكلوا تفكيرهم و آرائهم على نحو مستقل و أن يعبروا عنها، و عن طريق الحوار حول الخبرات المشتركة و مناقشة معنى هذه الخبرات يتم صقل و تنقية و غربلة الأفكار و توسيعها و تطرح أسئلة لدراسة مستقبلية. (جابر عبد الحميد جابر، مرجع سبق ذكره، ص. 135)

5- دور المعلم في إستراتيجية المناقشة:

لا شك أن المعلم النشط يقوم منذ البداية بتحديد الأهداف التي يسعى مع الطلبة إلى تحقيقها من وراء استخدام المناقشة لموضوع معين أو قضية محددة، ثم يعمل بعد ذلك على اختيار موضوع المناقشة، و الأنشطة اللازمة لنجاحه، و المواد أو الأجهزة أو الوسائل التعليمية الضرورية لتحقيق أهدافه، و تحديد المكان المناسب للتطبيق، و التنسيق مع الطلبة في تنظيم أو ترتيب المقاعد، في ضوء ما يتطلبه الموقف التعليمي التعلمي و الأنشطة المحددة من قبل. (سعدات جودت أحمد، مرجع سبق ذكره، ص. 201)

و على المعلم خلال المناقشة النشطة، أن يتجنب الاستئثار بالحديث، و أن يقلل من مقدار مشاركته في النقاش، و أن لا يتدخل إلا عند الضرورة، و ذلك بقصد تشجيع الطلبة على النقاش، و عدم السماح لبعضهم بالسيطرة على مجرياته، و تصويب آراء أو أفكار أو طروحات الطلبة إذا كانت غير صحيحة، واختيار أحد الطلبة غير المشاركين للقيام بدور معين في المناقشة إذا وجده منعزلا أو غير مشارك في جوانب المناقشة المختلفة. و قد يطلب المعلم من أحد التلاميذ أن يبادله المكان، حتى تتاح له فرصة أكبر للتحدث مع بعضهم، و توجيه بعضهم الآخر، و السماح للطلبة في الوقت ذاته طرح المزيد من الاستفسارات و التعليقات و المقترحات.

و يرفض قسم من الطلبة بقاء المعلم مستمعا و مصغيا سواء بقصد أو بغير قصد، و ذلك عن طريق توجيه أسئلة إله بدلا من توجيهها لزملائه الطلبة. و هنا فإن على المعلم أن يتفاعل مع هذا الموقف بحكمة وفنية عاليتين، كأن يجيب باختصار شديد عن السؤال أو على جزء منه، طالبا من التلميذ التعاون مع زملائه في البحث عن الإجابة الكاملة، ضمن المناقشة المستمرة و الفاعلة، أو أن يقوم بإعادة طرح السؤال برمته على الطلبة خلال مناقشتهم،كي يبحثوا عن الجواب الشافي، أي أن يحاول المعلم دائما

إعطاء الطلبة أكبر فرصة للحديث خلال المناقشة، و أن يقلل من الكلام أو التدخل إلا من أجل إثارة الحماسة لدى التلاميذ، أو تصويب المسار أو تصحيح معلومة معينة.

6- دور الطالب في إستراتيجية المناقشة:

للطالب دور مهم و فاعل في المناقشة النشطة لا يقل عن دور المعلم بل قد يزيد. فهو الشخص الذي يصغي جيدا لما يقوله رفاقه أو المعلم خلال المناقشة، و هو الذي يقوم بتحليل الأفكار أو الآراء التي يسمعها، و هو الذي يعقب على ما يقال، بحيث يعارض أحيانا، و يتفق مع غيره أحيانا أخرى، و هو القادر على تقدير المور، واقتراح الحلول الملائمة للموضوع المطروح للنقاش، و هو القادر على الدفاع عن وجهة نظره بالمعلومات الصحيحة و الأفكار ذات الصلة بالقضية التي تتم مناقشتها، و هو القادر على تقبل نقد الآخرين واحترام وجهات نظرهم. أنه الطالب الذي يستجيب لتوجيهات معلمه خلال المناقشة، و يتفاعل مع زملائه، و يتعاون معهم في سبيل تحقيق الأهداف المرغوب فيها.

إنه الشخص الذي يسعى مع معلمه و مع رفاقه لإنجاح المناقشة النشطة، و ذلك عن طريق البحث عن أفضل الأفكار و الآراء و الحلول المناسبة للموقف التعليمي التعلمي. إنه الطالب القادر على استخدام أساليب التعلم و وسائله المختلفة، بالإضافة إلى التكنولوجيا الحديثة و على رأسها شبكة الإنترنت، فيما يساعد على رفع وتيرة التفاعل في المناقشة بالحصول على أحدث المعلومات و الآراء التربوية و المعرفية فيما يفيده و يفيد رفاقه في النقاش. و هنا فإن على الطالب أن يبتعد عن الأنانية و الاستئثار بالنقاش بحيث يسمح لزملائه بالحديث و مخالفته في الرأي بكل تقدير واحترام، دون هجوم أو تهكم أو انسحاب من موقع المناقشة. (سعدات جودت أحمد، مرجع سبق ذكره، ص. 201، 202)

ثالثا: استراتيجية حل المشكلات:

بدأ استخدام هذه الإستراتيجية مع بروز حركة التربية التقدمية في و.م.أ بقيادة جون ديوي John Dewey (كريمان بدير، 2008، ص98). و تتمثل المشكلات في تلك الصعوبات التي تواجهنا في الانتقال من مرحلة إلى أخرى.

و تتكون المشكلة من: المشكلة و هو الوضع الموجود وصفا و أسبابا، و حل المشكلات الذي يعد أحد صيغ التعلم التي يحاول الفرد فيها التغلب على المشكلات.

1- تعريف إستراتيجية حل المشكلات:

هي أن يقوم المعلم يطرح مشكلة (حل مسألة) على طلابه و توضيح أبعادها، و بعد ذلك يناقش و يواجه الطلاب للخطوات و العمليات التي تقود كل المشكلة و ذلك بتحفيز الطلاب على التفكير و استرجاع المعلومات المرتبطة بالمشكلة و بعد ذلك يقوم المعلم بتقويم الحل الذي توصل إليه الطلاب أي أن هذه الطريقة تمر بثلاث مراحل:

1- التقديم.
2- التوجيه.
3- التقويم.

و يفضل أن يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعات و ذلك لمراعاة الفروق الفردية (بدير كريمان محمد ، مرجع سبق ذكره ، ص.97).

يرى جون ديوي " John Dewey " أن الإنسان يتعلم عن طريق حل المشكلات حيث أنه يواجه كثيرا من المواقف التي يصعب فهمها أو تعديلها، و هو في سبيل معرفته لها يقوم بعدة محاولات لاكتشاف الحل، حيث يعتمد التلميذ على الوسائل المختلفة من مراجع و مشاهدات و زيارات و مقابلات للاهتداء للحل و هو بذلك يقوم بتحليل المشكلة و تنظيم خطة العمل و تبويب النتائج و تلخيصها.

و يقول برونر "Bruner" ليس المهم حل المشكلة بل الأهم هو طريقة الحل.

و تعتمد حل المشكلة على تنمية التفكير خلال المناقشة الموجهة لذلك، مع توفير المناخ المناسب للمشاركة و الحوار و المختصون مقتنعون أن نجاح الطلبة في معالجة المشكلات، و المواقف المشكلة و حلها سوف يعد الطلبة للنجاح في معالجة القضايا و المشكلات التي تصادفهم في حياتهم اليومية فالفرد يكون في موقف مشكل إذا كان لديه هدف واضح محدد يريد أن يصل إليه و لكن هناك عائقا يحول دون ذلك و ما لدى الفرد من معلومات متاحة عن الموقف و ما هو مكتسب لديه من خبرات سابقة لا يتيحان له أن يصل إلى الحل المطلوب، و لكي يحل الفرد هذه المشكلة عليه أن يأخذ في الاعتبار جميع أبعاد الموقف حتى يكون على وعي تام بالمشكلة ثم يحددها بدقة و وضوح، و في ضوء هذه المشكلة يضع فروضا متنوعة للوصول إلى الحل معتمدا على العلاقات التي يجب أن يدركها بين

المعلومات المتاحة من جهة و على خبراته السابقة من جهة أخرى ثم يختبر هذه الفروض ليصل إلى الحل الصحيح (عفانة عزو إسماعيل ، الخزندار نائلة نجيب ، 2009، ص.32-33).

2- أسس إستراتيجية حل المشكلات:

1- تحديد الهدف التعليمي لأنه يحدد إتجاه النشاط و إثارة المشكلة التي تعد محورا للدرس بحيث يكون ذلك دافعا للتلاميذ على التفكير و متابعتهم للنشاط التعليمي لحل المشكلة.
2- تحصيل المعارف و المهارات يتم في موقف وظيفي ليحقق حل المشكلة.
3- يجمع في إطار واحد بين أسلوب العلم و مضمونه، فالمعرفة العملية وسيلة للتفكير العلمي. (عزو إسماعيل، 2009، ص.33).

3- مميزات إستراتيجية حل المشكلات: من ميزات استخدام هذا الأسلوب ما يلي:

- اكتشاف معارف جديدة.
- إثارة الفضول الفكري و حب الاستطلاع للمتعلمين.
- استمرار الانتباه و الاهتمام خلال عملية التعلم مما يبقي المتعلم إيجابيا نشطا طوال الوقت.
- يسهل على المتعلمين على تذكر أكثر للمادة الدراسية .
- اكتساب مهارات عقلية كثيرة لأن عملية حل المشكلة تحوي عمليات عقلية متنوعة و متداخلة مثل: التخيل، التعميم، التحليل و التركيب.
- يزيد من ثقة المتعلمين في أنفسهم و توخي الدقة في اتخاذ القرارات.
- ينظم عملية التفكير عند المتعلمين.

و ترى (قرني زبيدة محمد ، مرجع سبق ذكره، ص.101) أن من أهم مميزات إستراتيجية حل المشكلات.

تتميز إستراتيجية حل المشكلات بمميزات عديدة منها:

1- تكسب الطلاب أسلوب التفكير العلمي السليم.
2- تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب خاصة مهارات حل المشكلات و اتخاذ القرارات و التفكير الناقد والتفكير الإبتكاري.
3- زيادة قدرة الطلاب على فهم المعلومات و تذكرها لفترة طويلة.

4- زيادة قدرة الطلاب على تطبيق المعلومات و توظيفها في مواقف حياتية جديدة.

5- إثارة الدافعية للتعلم لدى الطلاب و الاستمتاع بالعمل.

6- تنمية الاتجاهات العلمية و حب الاستطلاع و المواظبة على العمل من أجل حل المشكلات دون ملل.

7- زيادة قدرة الطلاب على تحمل المسئولية و التكيف مع المجتمع.

8- زيادة قدرة الطلاب على الاستفادة من مصادر التعلم المتنوعة، بحيث لا يعتمد فقط على الكتاب المدرسي كمصدر جيد للمعرفة.

9- تقود الطلاب إلى ممارسة الواقعية في التفكير و البعد عن الذاتية.

10- تنمي لدى الطلاب الاعتماد على النفس في التحصيل و الفهم و مهارات التفكير العلمي.

11- تنمي الدقة و رفض الحلول و الحقائق المطلقة، فلا يسلم بها دون اختبار أثرها في المواقف المختلفة.

4- خطوات تنفيذ استراتيجيات حل المشكلات:

إن حل المشكلات يصلح لأي مادة دراسية، و ذلك لمرونتها و ملاءمتها لطبيعة المواد الدراسية المختلفة و يمكن للمعلم أن يستخدم الخطوات التالية لتنفيذ هذا الأسلوب:

1- تقديم المشكلة و مساعدة التلميذ على تحديدها بدقة و وضوح.

2- توجيه نظر التلاميذ إلى البيانات المرتبطة بالمشكلة.

3- توجيه التلميذ ليربط بين الهدف المراد الوصول إليه بالمعلومات المتاحة لكي يفترض عدة حلول.

4- مساعدة التلميذ على اختيار هذه الحلول و اختيار المناسب لها.

5- تقويم الحل الذي توصل إليه التلميذ.

5-عيوب استخدام إستراتيجية حل المشكلات:

- لا يناسب الصف الكبير الحجم.
- يحتاج إلى إعداد و تخطيط خاص من المعلم.

- وقت الدراسة لا يكتفي للتجريب أو التحقق من صحة الفروض لكل أجزاء المقرر.
(عزو إسماعيل، نائلة نجيب الخزندار، مرجع سبق ذكره ، ص.34).

رابعا: إستراتيجية التعلم بالاستكشاف:

1-مفهوم التعلم بالاستكشاف:

هو التعلم الذي يحدث كنتيجة لمعالجة المعلومات و تركيبها و تحويلها حتى يصل إلى معلومات جديدة. أو هو عملية تفكير تتطلب من الفرد إعادة تنظيم المعلومات المخزونة لديه و تكييفها بشكل يمكن رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه قبل الموقف الاستكشافي.

و يرى دينز (DEANS) أن الإسكتشاف يعني الوصول إلى شيء له وجود حقيقي من قبل و لكن هذا الوجود غير معروف بعد لذلك تمثل عملية اكتشاف هذا الشيء أحد خطوات الاختراع أو أحد مراحل الإبداع.

التعلم بالاستكشاف هو التعلم الذي يتحقق نتيجة لعمليات ذهنية انتقائية عالية المستوى تتم عن طريقها تحليل المعلومات المعطاة ثم إعادة تركيبها و تحويلها إلى صور جديدة بهدف الوصول إلى معلومات و استنتاجات غير معروفة من قبل.

و عليه يلعب المتعلم دورا نشطا في عملية الاكتشاف لأنه يتحقق من معلومة بعينها أو علاقة جديدة بالنسبة له، دون أن يعطيها له المعلم بطريقة مباشرة و إن كان يخضع لتوجيهاته و إرشاداته (مجدي عزيز إبراهيم، مرجع سبق ذكره، ص.299-300).

2-أنواع التعلم الاستكشافي:

2-1-الاكتشاف الموجه:

يتلاءم هذا النوع من التعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية لأنه يزود المتعلمين بتعليمات تكفي لضمان حصولهم على خبرة قيمة و يشترط أن يدرك المتعلمون الغرض من كل خطوة.

2-2-الاكتشاف شبه الموجه:

تقدم المشكلة للمتعلمين و تقدم معها بعض التوجيهات لهم بحيث لا يقيده و لا يحرمه من فرض النشاط العلمي والعقلي.

2-3-الاكتشاف الحر:

هو أرقى أنواع الاكتشاف لأن المتعلم لا بد أن يكون قد مر بكل من الاكتشاف الموجه و شبه الموجه حيث يواجه المتعلم المشكلة ثم يطلب منه الوصول إلى حل بوضع الفرضيات و تصميم التجارب و تنفيذها.(بدير كريمان محمد. مرجع سبق ذكره، ص.137).

3- أهداف التعلم بالاستكشاف:

1- يتعلم الأطفال من خلال اندماجهم في دروس الاستكشاف بعض الطرق و الأنشطة الضرورية للكشف عن أشياء جديدة بأنفسهم.
2- ينمي عندهم اتجاهات واستراتيجيات تدريبية تستخدم في حل المشكلات و الاستقصاء و البحث.
3- تساعد دروس الاستكشاف على زيادة قدراتهم على تحليل و تركيب و تقويم المعلومات بطريقة عقلانية.
4- يسهم في زيادة قدرة المتعلم على التفكير.
5- يساعد على تخزين المعلومات بطريقة تجعله سهل عليه استرجاعها بسهولة وقت ما يشاء.
6- هناك إثبات داخلية منها الشعور بالمتعة و تحقيق الذات عند الوصول إلى اكتشاف ما.

(كريمان بدير، 2008، ص139).

و يحدد بل(Bell) أربعة أهداف عامة للتعلم بالاستكشاف و هي:

1- يتعلم التلاميذ من خلال اندماجهم في دروس الاستكشاف بعض الظروف و الأنشطة الضرورية للكشف عن أشياء جديدة.
2- ينمي عند التلاميذ اتجاهات و استراتيجيات تدريبية يمكنهم استخدامها في حل المشكلات و الاستقصاء والبحث.
3- تساعد دروس الاستكشاف التلاميذ على زيادة قدراتهم على تحليل و تركيب و تقويم المعلومات بطريقة عقلانية.

4- هناك إثباتات داخلية مثل الميل إلى المهام التعليمية و الشعور بالثقة و تحقيق الذات عند الوصول إلى اكتشاف ما و هذه تحفز الطالب على التعلم بصورة أكثر فعالية و كفاءة أثناء سير الدرس (فرج عبد اللطيف بن حسن ، مرجع سبق ذكره، ص،144).

4-العناصر الأساسية في التعلم بالاستكشاف و تتمثل في الآتي:

4-1- أستغل دافعية المتعلم لكي يكون مكتشفا:

ينبغي أن يكون المتعلم و مركز الفاعلية و النشاط في الموقف التعليمي، و أن يفجر الطاقات الكامنة لديه. و يحقق حاجة مهمة لديه و هي الحاجة إلى الاكتشاف.

4-2- أعمل على ربط الخبرات السابقة بالخبرات المطلوب اكتشافها:

و يمكن للمعلم استدعاء الخبرات السابقة عند المتعلم ذات العلاقة المباشرة بالمفهوم أو التعميم المطلوب اكتشافه عن طريق الإيحاءات أو السؤال المباشر.

4-3- و في المناخ المناسب الذي يساعد على الاستكشاف:

يتطلب على المعلم توفير المناخ المناسب الذي يساعد على الاستكشاف أن يهيئ المعلم للمتعلمين الفرص الملائمة للتفكير و الملاحظة و المناقشة و الإدلاء بالرأي و التوجيه المخطط و يمكن أن يتم ذلك عن طريق التكليفات المنزلية أو عن طريق الأسئلة الصفية.

4-4- ساعد المتعلم على التخمين أو الحدس لاكتشاف الحل:

و ذلك عن طريق أن يقوم الموقف التدريسي على فهم المعاني و معرفة الدلالات لأركان المشكلات التي يتم طرحها أو مناقشتها فإن التخمين أو الحدس غالبا ما يكون الخطوة السابقة للوصول إلى الحل الصحيح.

4-5- تأكد من صحة التخمين و الحدس:

إن التخمين يعمل على تكوين الفكرة و جعلها ملموسة في نطاق التفكير الصحيح الذي يؤدي إلى اكتشاف الحل فالتخمين قد يعتمد على ملاحظة بعض الحالات الخاصة فمن غير المضمون الوصول إلى التعميم بطريقة منطقية فالتخمين الخطوة قبل الأخيرة لاكتشاف الحل الصحيح.

4-6- ساعد المتعلم على التطبيق الصحيح:

تكون الخطوة التالية هي اكتشاف الحل الصحيح فعلى المعلم أن يساعد المتعلم في تصحيح مسار تفكيره ليهمل المحاولات غير الصحيحة و ينبغي تدعيم الحل الصحيح ذهن المتعلم عن طريق العديد من الأمثلة و التدريبات.(كريمان بدير، 2008، ص 138-139).

5-خصائص التعلم بالاستكشاف:

تتمثل أهم خصائص هذه الطريقة في الآتي:

- التركيز على المتعلم، و تؤكد على أهمية تفعيل العمليات العقلية لديه، مثل الملاحظة و الاستنتاج و التفسير و المقارنة و التحليل ...الخ.
- التأكيد على التجريب مع إهمال المحاولات الفاشلة.
- تهتم بالأسئلة ذات الجواب المتعدد أو الأسئلة المفتوحة.
- تعمل على أن يكون المتعلم في حالة نشاط و تفاعل في الموقف التعليمي و تثير لديه الحماسة القلبية ليكتشف المزيد و المزيد.
- تثير دافعية المتعلم و تفجر طاقاته الكامنة.
- تساعد على استخدام ما يتم اكتشافه في المواقف الحياتية و جديد بالذكر أن نوع الاكتشاف يختلف تبعا لاختلاف نوع التوجيه و طبيعة المساعدة التي يحصل عليها المتعلم من المعلم. (مجدي عزيز إبراهيم، مرجع سبق ذكره، ص. 301-302).
- مساعدة التلميذ على تخمين اكتشاف الحل أي أنه بني الموقف التعليمي و ذلك عن طريق فهم أبعاد القضايا التي يطلب من المتعلم اكتشافها.(فرجعبد اللطيف بن حسين ، مرجع سبق ذكره ، ص.147)

6-خطوات التعلم بالاستكشاف:

يمر التعلم بالاكتشاف للوصول إلى الهدف المأمول في أربع خطوات هي:

1- خطوة التفكير العصبي.
2- خطوة الانتباه إلى أشياء أخرى في الموقف.

3- خطوة الومضة الفجائية من الاستبصار تثير العواطف و تهزها (الحدس).

4- خطوة الفحص لنتائج الومضة الفجائية من الاستبصار (التأكد من الحدس).(مجدي عزيز إبراهيم، مرجع سبق ذكره، ص.305).

7-أساليب التعلم بالاستكشاف:

يجب أن يقف المعلم على المستوى التحصيلي لكل طفل على حدة فيستطيع أن يحدد بدقة لكل منهم نقطة الانطلاق المناسبة لاستخدام هذه الطريقة أيضا في ضوء معرفة المعلم لمستوى الأطفال العقلي و التحصيلي يتمكن من تقسيمهم إلى مجموعات متجانسة و بذلك يستطيع توزيع العمل سواء على المستوى الفردي أو الجماعي.

7-1-الاستقراء كأحد أساليب التعلم بالاستكشاف:

يفهم أنه منهج يتأدى بواسطة قواعد يمكن تطبيقها ميكانيكيا من وقائع الملاحظة لمبادئ عامة موافقة وهذه الحالة تزودنا قواعد الاستقراء بقوانين إيجابية للكشف العملي أي تستخدم الجزيئات للوصول إلى الكليات أو التعميمات.

و للاستقراء دور عملي و مهم يتمثل في الأتي:

- يقع الاستقراء في قلب الطريقة العلمية للتفكير.
- يعود التقدم العلمي بدرجة كبيرة إلى الطرائق الاستقرائية.
- يمكن استخدام الاستقراء للوصول إلى أفكار جديدة كتخمينات أو فروض تتطلب البرهان.
- نستطيع عن طريق الاستقراء اكتشاف براهين لبعض القوانين.

7-2-الاستدلال كأحد أساليب التعلم بالاستكشاف:

نقد بهذه الطريقة التي من خلالها يمكن الوصول من العالم إلى الخاص، و يمكن استخدام الاستدلال للوصول من قضايا عامة على قضية أخرى عامة فهي عكس طريقة الاستقراء فإن الاستدلال له مداخل و استخدامات تفوق الاستقراء.

و تتطلب إتباع الطريقة الاستنباطية (الاستدلالية) ما يلي:

- تحليل المعطيات.
- تحليل المطلوب.
- إيجاد العلاقة بين المعطيات و المطلوب.

فعن طريق الاستدلال يمكن إثبات صدق عبارة ما مطلوب التدليل على صحتها من عبارات أخرى معطاة بطرق تعتمد على المنطق الصالح السليم.

7-3-الطريقة التركيبية كأحد أساليب التعلم بالاستكشاف:

هذه الطريقة تبدأ بالمعلوم و تنتهي بغير المعلوم و يتم ذلك في نظام منطقي و بتدريب متسلل. فإذا أردنا كتابة أي موضوع دراسي بطريقة عقلانية منطقية صحيحة فعلينا باستخدام الطريقة التركيبية.

7-4الطريقة التحليلية كأحد أساليب التعلم بالاستكشاف:

تبدأ هذه الطريقة بالمطلوب إثباته و تحوله إلى مطلوب آخر أقرب في علاقته بالمعطيات من المطلوب الأول ثم تحويل المطلوب الآخر إلى مطلوب ثاني أشد قربا في علاقته من المطلوب الأصلي و هكذا تستمر خطوات هذه الطريقة في ترابط و اتصال حتى يصل الطفل إلى الحل الصحيح. فهذه الطريقة تعود الطفل على التفكير الدقيق بينما تعود الطريقة التركيبية الطفل على التسجيل المنطقي الصحيح لذا يجب على المعلم أن يوظف كلتا الطريقتين في الموقف التعليمي.

8-مميزات التعلم بالاستكشاف: يتميز التعلم بالاستكشاف بمايلي:

1- يتيح أمام المتعلم خبرات متنوعة عديدة تساعده على استنتاج الحقائق و التعميمات العلمية.
2- تسهم في إكسابه مهارات تكون أكثر سهولة في انتقال أثرها إلى أنشطة و مواقف تعلم جديدة.
3- يكسب المتعلم اتجاهات إيجابية نحو دراسة المقررات المختلفة.
4- يجعل الطفل مشاركا في العملية التعليمة.
5- ينقل مركز العلمية التعليمية من المعلم إلى المتعلم.
6- يؤكد على ممارسة عمليات العلم بدلا من المعرفة فقط.
7- يؤكد على التساؤل أكثر من الإجابة.
8- يهتم بالأسئلة المتشبعة بدلا من الأسئلة مغلقة الإجابة.

9- يؤكد على التجريب الاستكشافي واستمرارية عملية التعلم.

9-معوقات استخدام التعلم بالاستكشاف:

1- يحتاج إلى وقت طويل.
2- افتقاد المعلم المدرب.
3- لا يستخدم في كل المواقف و لا كل الموضوعات.
4- إعداد المناهج التعليمية بأساليب لا تشجع على الاكتشاف.
5- لا يستطيع الأطفال في بداية تعلمهم اكتشاف كل شيء بدرجة كافية.

10-كيف يحدث التعلم بالاستكشاف:

يظهر التعلم الاستكشافي بشكل ملحوظ في حالات حل المشكلة. المتعلم يدعو تجربتهم السابقة و المعرفة المسبقة لاكتشاف معلومات جديدة أو المهارات و هو شخصية داخلية و بنائية للبيئة و التعلم "التركيز على الاكتشاف في تعمل بالضبط على المتعلم يؤدي إليه أن يكون مفسر لتنظيم ما يواجه بطريقته لا تهدف إلى اكتشاف انتظامها و ترابطها، بل أيضا لتفادي هذا النوع من المعلومات العامة و تحديد أي المعلومات التي قد تطرح.

يرى برونر أن التعلم بالاستكشاف يحدث عندما نقدم المادة التعليمية للتلميذ ناقصة أو على شكل ناقص و غير مكتمل و تشجيعهم على تنظيمها و إكمالها.

و هي عملية تتضمن اكتشاف العلاقات القائمة بين هذه المعلومات، و إذا ربطنا بين هذا التعريف و نظرية برونر في التنويب نلاحظ الاكتشاف هو الحقيقة.

تكوين الفئات أو تكوين نظم التوكيد و هو أمر طبيعي طالما أن الفئات و نظم التوكيد تنشأ من خلال العلاقات القائمة بين الأشياء و الأحداث أي التشابهات و الاختلافات و لعل أبرز خاصية من خصائص الأسلوب الاستكشافي كطريقة للتدريس هي أنه بعد تقديم المراحل الأولى يقل تدخل و توجيه المدرس و يمتنع عن تقديم المشكلة غلي على المتعلم وعندما يعني التوجيه سيكون أقل مباشرة و أن التلميذ سيحتمل الجانب الأكبر من مسئولية ما يتعلمه.

و لما كان التعلم بالاستكشاف ينعكس بصورة كبيرة في تكوين أو صياغة الفئات العامة فإن مميزاته هي نفس مميزات التوكيد، و لا بد أن نشير هنا إلى أن برونز يعتبر صياغة الفئات العامة أمرا يسهل التعلم و الاحتفاظ به في الذاكرة ويترتب على ذلك أن الاكتشاف يسهل نقل أثر التدريب و الذاكرة و يرى أيضا أن لطريقة التعلم بالاستكشاف أربعة مزايا كبرى: (بدير كريمان محمد ، مرجع سبق ذكره، ص. 141، 142).

الأولى و الثانية هي: تحسن الذاكرة وانتقال أثر التدريب و هو ما يسمى بزيادة القدرة على انتقال أثر التدريب بالقوة الذهنية.

الثالثة: تتعلق بحل المشاكل فهو يزعم أن الاستخدام المتكرر لطرق الاستكشاف تؤدي بالمتعلم إلى اكتساب مهارة حل المشاكل أي "المعرفة تولد المعرفة".

الرابعة: هي أنه يعتقد أن الاكتشاف مزيد من الدافعية فهو يؤدي بالمتعلم إلى الانتقال من الاعتماد على المكافأة أو الثواب الخارجي إلى الاعتماد على التعزيز الداخلي إلا إذا كانت عملية الاكتشاف عملية ممتعة في حد ذاتها فلا ضرورة هناك للثواب الخارجي و تكرار هذه الخبرة بدافع المتعلم إلى التعلم من أجل المعرفة.

11-دور المعلم في التعلم بالاستكشاف:

1- تحديد المفاهيم العلمية و المبادئ التي سيتم تعلم تعلمها و طرحها في صورة تساؤل أو مشكلة.
2- إعداد المواد التعليمية اللازمة لتنفيذ الدرس.
3- صياغة المشكلة على هيئة أسئلة فرعية بحيث تنمي مهارة فرض الفروض لدى المتعلمين.
4- تحديد الأنشطة أو التجارب الاستكشافية التي سينفذها المتعلمون.
5- تقويم المتعلمين و مساعدتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة.

و تجدر الإشارة إلى جهود استمرت قرابة سنتين، أطلق موقع "اكتشف بنفسك"و ينطلق هذا الموقع من فكرة أساسية تلاحظ أهمية شرح العلوم و تطوراتها في مراحل التعليم المختلفة و خصوصا الطفولة باعتبارها مسألة أساسية للأجيال الصاعدة في العالم المعاصر إضافة إلى التنمية إلى أن العصر الالكتروني يقدم وسائل متقدمة تساعد في تحويل المواد العلمية الجافة إلى مواضيع جذابة لذا يبذل الموقع جهده لشرح تقنيات المعلوماتية للأطفال و المراهقين باعتبارها الوسيلة التي ترسم آفاق المستقبل و يؤدي

الأمر إلى التمرس الناشئة و صغار السن بالعلوم و بتقنيات المعلوماتية في الوقت عينه و يلجأ إلى تنمية معارف الأطفال من طرق الاستكشاف و التجريب و المناقشة مع عدم الاكتفاء بالشروح النظرية و يساهم أيضا في حل معضلة أساسية في التعليم المدرسي و هي الميل غير المبرر للتركيز على الكتب و الدروس النظرية. (بدير كريمان محمد ، المرجع نفسه، ص 144).

1- يقوم الأطفال بملاحظة العالم الواقعي و المجاور و المحسوس و إجراء التجارب عليه.
2- أثناء البحث و التقصي يقوم الأطفال بالاستنتاج و البرهنة و تجميع أفكارهم و النتائج التي توصلوا إليها وطرحها للمناقشة و صياغة معلوماتهم.
3- تنظم الأنشطة المطروحة من قبل المعلم في شكل سلاسل تعليمية مستوحاة من المناهج الدراسية و تعمل هذه السلاسل على إتاحة قدر وافر من الاعتماد على النفس.
4- تخصص ساعتان بحد أدنى من كل أسبوع لدراسة نفس الموضوع على مدار عدة أسابيع.
5- يملأ كل طالب بأسلوبه الخاص كدراسة التجارب بصورة دورية.

يمكن الهدف الرئيس من اكتشف بنفسك في استيعاب الأطفال للمفاهيم العلمية و التقنيات الإجرائية بصورة تدريجية بشرط أن يصاحب تدعيم كالم للتعبير الشفوي و التحريري. (بدير كريمان محمد ، المرجع نفسه، ص. 144،145).

12- الإدارة الصفية و استراتيجيات التعلم النشط:

إن التغيرات العالمية المعاصرة في حقل التعلم و التعليم، و بروز النظرية البنائية بمختلف منظّريها بداية من "بياجيه" وصولا إلى "جلاسرفيلد" و "ويتلي" قد أقلبت الموازين في عناصر الإدارة الصفية خاصة في دور المعلم و المتعلم، فلم يعد المتعلم ذلك السلبي الذي يتلقى المعرفة فقط بل أصبح هو صانع و باني المعرفة بنفسه، ولم يعد المعلم ذلك المالك للمعرفة و ملقنها لتلاميذه، بل هو موجه و مسير للعملية التعليمية.

من خلال هذه التغيرات بات الاتصال وثيقا بين الإدارة الصفية و التعلم النشط. أي أن المتعلم يكون نشطا أثناء عملية التعلم، ولا يأتي هذا إلا باستخدام تقنيات و استراتيجيات التعلم النشط و قد تم التعرض لاستراتيجيات التعلم النشط بالتفصيل، كإستراتيجية حل المشكلات، و التعلم التعاوني فالمتعلم في هاتين الإستراتيجيتين فعال. حيث يتعاون مع زملائه و يشرح لهم ما تعلمه و يستمع لوجهات نظر زملائه حتى

يتوصل إلى بناء المعرفة بنفسه مستخدما كل جهوده الفكرية في التحليل و التركيب و التقويم فالمتعلم هنا ذو إيجابية في الموقف التعليمي واعتماده على ذاته يوصله إلى تعلم القيم والاتجاهات و المهارات و الطرق لحل المشكلات و ما على المعلم هنا كمدير للإدارة الصفية للإدارة الصفية إلا أن يكون فنانا في عملية توجيه التعلم عند المتعلم حتى لا يصاب بالإحباط أو الفشل للوصول إلى المعرفة بنفسه، مستخدما في ذلك كل التقنيات التي تمكنه من أداء عملية التعليم بصورة فعالة و نشطة و في ضوء هذا لا بد من إتقان استخدام استراتيجيات التعلم النشط بشكل يمكن المتعلم من أن يكون فعالا و نشطا في عملية التعلم و إحرازه للتفوق و التحصيل الدراسي المنشود.

و عليه فإنه بات لزاما على معلم المدرسة الابتدائية الجزائرية من مسايرة هذا التطور واستخدام هذه الاستراتيجيات في إدارة الصف و التخلص من الدور القديم للمعلم و الذي هو التلقين لأن هذا الأسلوب قد أكل عليه الدهر و شرب، كما أنه أثبت فشله فالمتعلم بدوره السلبي ينسى كل ما تم تلقينه إياه بينما أثبتت الدراسات فعالية استراتيجيات التعلم النشط في عملية التحصيل الدراسي و في العملية التعليمية التعلمية ككل. فقد ذكر (سعدات جودت أحمد، مرجع سبق ذكره، ص. 428- 438). عدة دراسات بينت مدى أهمية التعلم النشط في الإدارة الصفية بصفة عامة و هي:

- دراسة "فوس Foss 1995" و التي كانت حول تقنيات التعلم النشط في مجال التربية الغذائية الأمريكية، و ذلك عن طريق تطوير نموذج رياضي عن الكولسترول كأداة تعلم نشط لتثقيف الطلبة و تدريبهم حول موضوع التغذية، و التمثيل العضوي للكولسترول، و كيف تتفاعل هذه الأمور في حياة الطالب اليومية.

و بعد استخدام هذه الأداة للتعلم النشط، أظهرت النتائج وجود تحسن ملحوظ، و بدلالة إحصائية لدى الطلبة في مجال معرفتهم لوظائف الكولسترول، و التمثيل العضوي الخاص به، و أن استخدام الحاسوب في هذا الصدد يمثل نوعا من التعلم الفعال الذي يمكن اعتماده في ميدان التربية الغذائية.

- و دراسة "ويلكه Wilke 2001" و كانت من أجل تقصي أثر استراتيجيات التعلم النشط و تقنياته المتعددة في طلبة إحدى جامعات ولاية تكساس الأمريكية من حيث التحصيل الأكاديمي،و الدافعية و الفعالية الذاتية في مقرر (علم وظائف أعضاء جسم الإنسان) للطلبة الملتحقين به دون تخصص دقيق. و قد تم تطبيق نموذج للتعلم النشط يقوم على الاستمرارية طيلة الفصل الدراسي، مع ربط ذلك

بكل من جنس الطالب، و معدله التراكمي، و تخصصه، و الدافعية، و الفعالية الذاتية، و التحصيل الأكاديمي.

و طبق الباحث التصميم شبه التجريبي، و مجموعات سلومون الأربع على (171) من طلبة إحدى جامعات غرب ولاية تكساس الأمريكية. و قد تم تدريس المجموعات التجريبية بواسطة نموذج التعلم النشط، في حين تم تدريس المجموعات الضابطة باستخدام طريقة المحاضرة التقليدية. و بعد ذلك، قدم الطلبة اختبارا في المقرر الدراسي، و أجابوا عن فقرات استبانة أخرى حول استراتيجيات تعزيز التعلم، و استبانة حول الاتجاهات، و ذلك من أجل تقدير أثر استراتيجيات التعلم النشط و المستمر. و قد أشارت نتائج التحليل العاملي إلى أن المجموعات التجريبية من الطلبة اكتسبت معلومات أكثر و أفضل، و بدلالة إحصائية من المجموعات الضابطة، و انها كانت أكثر فاعلية منها، و لكن لم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية بين الطرفين بالنسبة للدافعية. كما أكد الانحدار المعدل و التحليل العاملي المعدل، وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الذكور في المجموعات التجريبية الذين حصلوا على علامات أو درجات أعلى في امتحان المقرر، من أقرانهم الذكور في المجموعات الضابطة. و في الوقت نفسه تفوقت الإناث بصورة عامة على الذكور، و لكن دون وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينها في المجموعات التجريبية أو الضابطة بالنسبة للتحصيل الأكاديمي. كذلك لم يظهر تفاعل ذو دلالة إحصائية بالنسبة للخصائص الأخرى المتعلقة بالمتعلم.

و أشارت نتائج استبانة الاتجاهات، إلى أن الطلبة في المجموعات التجريبية و الضابطة، قد أظهروا اتجاهات إيجابية نحو التعلم النشط، معتقدين أنه يساعدهم على تعلم المواد التعليمية المختلفة و أنهم سوف يختارون مساقا دراسيا في المستقبل القريب عن التعلم النشط إذ أتيحت لهم الفرصة لذلك.

- و دراسة "تالهامر Thalhammer" في دراسته إلى فهم الانطباع أو التصور الذاتي ، كعامل مهم للتعلم النشط. ففي العادة نجد أن العملية التعليمية تفترض وجود اكتساب للمفاهيم و المهارات المرتبطة بالأهداف التدريسية المصاغة من جانب المعلمين الذين يتحكمون في البيئة التعليمية. كما أن المزيد من الدراسات الحديثة قد وصفت التدريس في ضوء نوع من التفاعل الاجتماعي الذي يشارك فيه المتعلم النشط. و تمثل نظرية الضبط الانطباعي إطار العمل الخاص بفهم السلوك الإنساني، و الحفاظ على الانطباع الذاتي من خلال عملية تقليل الأخطاء من جهة، و تعدد الصفوف التي تمثل حجر الزاوية لفهم أنماط السلوك الخاصة بالتعلم النشط من جهة ثانية. و قد تم

تطبيق الدراسة على (17) فردا ضمن حصص ركزت على دراسة الانطباع الذاتي، و الحفاظ عليه خلال دورة تدريبية، تخللتها تفاعلات اجتماعية مختلفة، و آراء و أفكار متضادة.

و قد اعتبرت هذه الدراسة الصراعات كنوع من التوازن للأهداف الخاصة بالتدريب على التفاعلات الاجتماعية المتضادة، في الوقت الذي يتم فيه إنجاز الواجب الخاص بالحاسوب، حيث تم التنبؤ بأن المتعلمين سوف يضبطون انطباعاتهم الذاتية في ضوء عملية التدريب.

و قد أشارت النتائج إلى أن المشتركين في الدراسة قد تحكموا في انطباعاتهم الذاتية، و أنهم أعادوا تشكيل تصوراتهم عن التفاعل كمتعلمين نشطين، و أن على مصممي التعليم التركيز على الدور النشط للمتعلم في العملية التعليمية التعلمية داخل الحجرة الدراسية.

- و أجرى سعادة و زميليه 2003 دراسة ميدانية هي العربية الوحيدة حتى تاريخه و كانت تحت عنوان (أثر تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعلم النشط في التحصيل الآني و المؤجل في ضوء عدد من المتغيرات).

واستخدم القائمون على الدراسة المنهج التجريبي الذي يستخدم التجربة في إثبات أربع فرضيات ذات علاقة وثيقة بأسئلة الدراسة، و ذلك عن طريق مجموعة من المعلمات تقوم بدراسة المحتوى التعليمي الذي تم تصميمه حول التعلم النشط.

و كان مجتمع الدراسة مؤلفا من جميع معلمات الصفوف الأساسية في المدارس الحكومية بمديرية قباطية التعليمية الفلسطينية، في حين اختار القائمون على الدراسة عينة قصدية مؤلفة من مجموعة واحدة من المعلمات بلغ عددهن (24) معلمة، تم اختيارهن على أساس أنهن قد أبدين ترحيبا و قبولا لفكرة التدريب على التعلم النشط عندما طرحت عليهن تلك الفكرة من جانب إحدى المؤسسات التربوية الأهلية بالتعاون مع وزارة التربية و التعليم العالي الفلسطيني.

و قد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا لصالح عملية التدريب على التعلم النشط، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات الفلسطينيات عينة الدراسة في التدريب على أسلوب التعلم النشط، و ذلك تبعا لمتغيرات التخصص الأكاديمي الدقيق، و المؤهل العلمي و عدد الدورات التدريبية التي تم حضورها من جانب المعلمات.

- و دراسة "لندو Lindow 2000" و قد هدفت إلى تقصي التفاعلات اللفظية التي تحدث في المواقف التعليمية التعاونية، و كيف ينعكس ذلك على عناصر التغير المفاهيمي. و قد تم تسجيل فعاليات

التعلم النشط لإحدى المقررات العلمية العامة حول دورة الكربون لدى مجموعات التعلم التعاوني على أشرطة الفيديو، تبعتها إجراء مقابلات مع الطلبة المشتركين في الدراسة.

استخدم الباحث جميع المعلومات التي تم الحصول عليها في حصص التعلم النشط كنقط بداية للمناقشات حول المفاهيم العلمية، حيث اشترك الطلبة بثقة عالية في الدفاع عن أفكارهم، و مدى إلمامهم بهذه المفاهيم و الأمثلة. و قد أشارت الاختبارات القبلية، و البعدية إلى وجود تحسن واضح في مدى إلمام الطلبة بالمفاهيم العلمية، و أن التفاعلات اللفظية في المجموعات قد أدت إلى تسهيل عملية التعلم، و أن التعلم التعاوني من خلال تطبيق التعلم النشط و التدريب عليه، قد أدى إلى تطورات إيجابية متقدمة للإلمام المفاهيم العلمية.

من خلال هذه الدراسات أصبح و مما لا يجعل مجالا للشك ضرورة استخدام استراتيجيات التعلم النشط في الإدارة الصفية، و هذا ما سيتم اقتراحه في هذه الدراسة من خلال اقتراح نموذج لتطوير الإدارة الصفية.

خلاصـــة:

إن الاهتمام بالعملية التعليمية التعلّمية اليوم أصبح أكثر من ضرورة خاصة في ضل التطورات النظرية والاتجاهات التربوية الحديثة التي تركز على تفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية التعلّمية ولتحقيق هذا الهدف جاءت استراتيجيات التعلم النشط أحد أهم الأنماط المفضية للتعلم الفعال ، حيث يسمح للمتعلم بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة التي تتم داخل غرفة الصف ، وذلك من خلال استخدام المعلم الكثير من استراتيجيات التعلم النشط ، كإستراتجية التعلم التعاوني والتعلم بحل المشكلات والتعلم بالاستكشاف ....فكل هذه الاستراتيجيات تشجع التلاميذ في تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت اشراف المعلم وتوجيهه، حيث تجعل المتعلم نشطا وفاعلا في العملية التعليمية التعلّمية.

الفصل السادس : الادارة الصفية في النظرية البنائية

تمهيـــــــد.

1- **التحولات العالمية المعاصرة و دورها في إعادة بنية الإدارة الصفية.**

2- **الاتجاهات النظرية الحديثة المفسرة لعملية التعلم.**

3- **المداخل التربوية الحديثة في الإدارة الصفية.**

4- **النظرية البنائية كمدخل لإعادة بنية الإدارة الصفية.**

5- **التيارات الفكرية في البنائية.**

6- **المبادئ الرئيسية للتعلم في ضوء النظرية البنائية.**

7- **الإدارة الصفية و أركانها في النظرية البنائية.**

8- **معايير المعلم الفعال في النظرية البنائية.**

9- **مهام المعلم في النظرية البنائية.**

10- **البنائية و أدوار المعلم في الإدارة الصفية.**

خلاصـــــة

تمهيـــــد:

تمر الجزائر و منذ الاستقلال بإصلاحات متعددة في مجال المنظومة التربوية هذه الإصلاحات كانت دائما تتطلع لمواكبة العصرنة و الحداثة. من خلال هذا تبنت الجزائر بيداغوجيا التدريس بالمضامين لما كان المعلم هو العنصر الفعال في العملية التعليمية، ثم ما لبثت أن تبنت بيداغوجيا التدريس بالأهداف، و في ظل التحولات العالمية و مواكبة التطور العلمي و التكنولوجي تم تبني ما يسمى ببيداغوجيا الكفاءات. هذه الإصلاحات تمس و بشكل أساسي أدوار كل من المعلم و المتعلم داخل حجرة الدراسة. و لتفعيل هذه الإصلاحات سنركز في هذا الفصل على التحولات العالمية في المجال التربوي و المعرفي في إعادة هيكلة البنية الأساسية للإدارة الصفية و دور البنائية في ظهور استراتيجيات التعلم النشط.

1- التحولات العالمية المعاصرة و دورها في إعادة بنية الإدارة الصفية:

لقد شهد تاريخ التعلم و التعليم تطورا كبيرا، حيث ظهرت الكثير من النظريات التي تناولت تفسير عمليات التعلم و التعليم و نتائجها وأدواتها فجاءت النظرية السلوكية و ربطت بين المثير و الاستجابة و أهملت كل ما يتعلق بالتفكير و دور العقل في التعلم و جاءت كرد فعل على السلوكية النظريات المعرفية التي رأت أن التعلم يكون بالإدراك الذي هو أحد وظائف العقل فركزت الجشطلتية على اكتساب المعرفة بالتبصر و الإدراك الكلي لعناصر الموقف. و منه فبعد أن كان الاهتمام منصبا على العوامل الخارجية المؤثرة في عملية التعلم وحدوثه التي تتصل بالمعلم و إعداده و بيئة التعلم و عناصرها و تنظيمها، و المتعلم و دافعيته، و محتوى التعلم و تنظيمه، اتجه البحث إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تتصل بالمتعلم و تؤثر في عملية تعلمه، أي أن التعلم أصبح ذو معنى، فظهرت نماذج التدريس مثل نموذج " أوزبل" و "جانية" و "برونر". في ظل هذه التحولات ظهرت النظرية البنائية و نظرية معالجة المعلومات. و تعد البنائية من المذاهب الفكرية التي ظهرت في العصر الحديث. كما أن التطورات التي حدثت في مجال تكنولوجيا الاتصال كان لها الأثر في ظهور نظرية معالجة المعلومات التي ركزت اهتمامها على محاكاة الحاسوب في عملية التعليم و تخزين المعرفة الجديدة.

و يعتبر التعلم هو الهدف الرئيسي في الإدارة الصفية و في خضم هذه التحولات وبالانتقال من الاهتمام بالعوامل الخارجية للتعلم إلى العوامل الداخلية الخاصة بالمتعلم فإن دور كل من المتعلم

و المعلم في العملية التعليمية التعلمية داخل غرفة الصف قد تغير. فالنظرية البنائية تركز على دور المتعلم في بناء المعرفة و تشكلها وفق خبرته السابقة. و المعلم هو الموجه لهذه المعرفة أو للموقف التعليمي الذي يتعرض له المتعلم و منه تتعدل المعرفة عند المتعلم و تتشكل في إطار تفاعلي بين المعرفة السابقة و الحالية.

2- الاتجاهات النظرية الحديثة المفسرة لعملية التعلم:

يعتبر التعلم هدف أساسي في الإدارة الصفية و هاذين العنصرين بدورهما من أهداف علم النفس التربوي، و الغاية هي توجيه تعلم التلاميذ، و مساعدتهم على تحقيق النتائج المرجوة في التعلم، و حتى يستطيع المعلم أداء دوره في العملية التعليمية التعلمية، و يتم بناء المعرفة للتلاميذ. ركز علم النفس التربوي على الاستفادة من آخر ما توصلت إليه العلوم الأخرى من نظريات و تفسيرات و تحليلات و ذلك لفهم طبيعة التعلم و كيفية تشكل الأبنية المعرفية لدى المتعلم و من بين هذه العلوم، علم النفس المعرفي و علم النفس العصبي، و الفزيولوجي، الطب و البيولوجيا، و علوم الاتصال و الحاسوب و غيرها.

في هذا الإطار تعتبر النظرية البنائية و نظرية معالجة المعلومات، كنظريتين معرفيتين هما إحدى أهم النظريات التي كان لهما الدور الأساسي في تفسير عملية التعلم و كيفية حدوثه. حيث ركزت النظرية البنائية، على العوامل المؤثرة في عملية التعلم، وكيفية حدوثه، من حيث إعداد المعلم للبيئة الصفية و تنظيمها، و محتوى التعلم و تنظيمه، و كذلك كل ما يخص خبرات المتعلم السابقة، و قدراته العقلية و طريقة معالجتة للمعلومات، و أنماط تفكيره....وترى البنائية أن التعلم يكون في صورة يكتسب بها المتعلم المفاهيم عن طريق نشاطه وممارسته الذاتية حتى يتمكن فيما بعد من مراجعة بنيته المعرفية و إعادة تنظيمها لتتواءم مع المعلومات و المفاهيم الجديدة ليستخدمها فيما بعد كمواقف معرفية في حياته و حل مشكلاته. بينما ركزت نظرية معالجة المعلومات على الذاكرة، و عملية التعلم الإنساني، و كيفية حدوث العمليات المعرفية و دورها في معالجة المعلومات عندما يتم استقبالها كمثيرات حسية في البداية. بناءا على ذلك فإن الإدارة الصفية تواجه تحديات كبيرة في ضوء هذه التحولات، والاتجاهات التي تهتم بعمليتي التعلم وعليه ينبغي على المعلم أن يطلع على هذه التفسيرات الحديثة، في كيفية انتقال عملية التعلم لدى تلاميذه، و أن يكون على قدر كبير من الفهم في كيفية حصول التعلم و كيفية تحسينه، خاصة و أنها تركز على تشكل الأبنية المعرفية لدى المتعلمين هذا من جهة، و من جهة أخرى حتى يستطيع تسيير قسمه بصورة فعّالة، و تحقق بذلك الإدارة الصفية أهدافها .

أولا: الاتجاهات الحديثة في مجال التعلم:

1- الإطار النظري للبنائية:

تعد البنائية و المعرفية من أهم المذاهب الفكرية التي ظهرت في العصر الحديث، حيث اعتبرت البنائية أن من يبني المعرفة هو الأعرف بها، و المتعلمين من وجهة نظر البنائية ينبغي أن يعملوا بجد و نشاط ، و يديرون خبراتهم و فهمهم للموقف، لكي يتمكنوا من إعادة تشكيل معارفهم ويتمكنوا من تفسير النتائج التي يتوصلون إليها، كما تشدد على دور المتعلم في بناء المعرفة و تشكلها، و ترى أن التعلم عملية ديناميكية تكيفية تتفاعل فيها الخبرة، أو المعرفة الجديدة مع المعرفة السابقة في ذهن المتعلم، فتعدل و تستكمل الخبرة السابقة بالجديدة في ظل تفاعل شخصي واجتماعي يؤديه المتعلم في بيئة التعلم و هي تنفرد عن النظرية المعرفية في تفسيرها لبناء المعرفة عند المتعلم و آلية تكوين هذه المعرفة. (عطية محسن علي، مرجع سبق ذكره، ص.246).

في هذا الصدد وضح "ويتلي" (wheatley 1991) أن الفرد هو الباني لمعرفته ، فلا يتم إعطاء تلك المعرفة جاهزة في موضوعات معينة، لأنها تنشأ في عقل الفرد نتيجة للتفاعل الجسمي للفرد مع العالم المحيط به، لذلك لا يمكن أن يقوم شخص آخر بإخباره بها. (زيتون.خليل، زيتون .كمال. 1992 ، ص.18).

و في هذا الإطار تقوم البنائية على مجموعة من المبادئ هي:

1- البناء الذاتي للمعنى:

أي أن المعنى يتشكل لدى المتعلم بفعل تفاعله عن طريق حواسه مع العالم الخارجي و المفاهيم التي تتكون في عقل المتعلم، تتأثر بالخبرات السابقة، فالتعلم الجديد يتطلب تزويد المتعلم بما يمكنه من ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة، بطريقة توصل إلى بناء المعنى السليم.

2- العملية النفسية لتشكل المعنى:

عملية تشكل المعاني عند المتعلم عملية نفسية نشطة، تتطلب جهدا عقليا، على اعتبار أن الفرد يشعر بالراحة لبقاء البناء المعرفي لديه متزنا، فإذا جاءت الخبرة الجديدة لا تتوافق مع توقعاته التي بناها في ضوء ما لديه، فإنه يقع في الحيرة، و تعتريه دوامة تفكير لإعادة الاتزان، فينشط عقله للبحث عما يعيد توازنه.

3- مقاومة البناء المعرفي للتغيير:

البنى المعرفية المتكونة لدى المتعلم تقاوم التغيير، حيث يستقر في ذهنه أن هذه البنى صحيحة لأنها تقدم له تفسيرات تبدو مقنعة له، و عن طريق الكثير من الأنشطة و التجارب يظهر الصح أوالخطأ من وراء تشبثه بالبنى المعرفية المتكونة.

4- المعرفة السابقة للمتعلم:

المعرفة السابقة شرط أساسي لبناء التعلم، ليكون ذا معنى، فهو تفاعل بين المعاني الجديدة و السابقة.

5- التعلم يحتاج إلى وقت:

التعلم ذا المعنى يتطلب التشديد على أفكار معينة واستخدامها في مواقف جديدة لأنه لا يحدث بشكل آني و إنما يحتاج إلى وقت. (عطية محسن علي. مرجع سبق ذكره، ص.254- 256).

2- الإطار النظري لنظرية معالجة المعلومات:

إن نظرية معالجة المعلومات، هي إحدى الاتجاهات الهامة و الرئيسة في علم النفس المعرفي التي لها وجهة نظر خاصة في الإنسان لما يمتاز به من عقلية فذة منفردة، و قد اقترن ظهور نظرية معالجة المعلومات بكل من إسهامات واينر و شانون "N.Wiener & B.E.Shanon" سنة 1948 و قد ارتبطت عملية معالجة المعلومات بحركة السبرنتيكا، هذه الحركة عملت على استكشاف العلاقة بين الإنسان و الآلة. و التعلم من وجهة نظرية معالجة المعلومات يتكون من عدة عمليات داخلية، تحدث بين مرحلة تلقي المثيرات البيئية واستجابة الفرد لها. إنها تحاول وضع تصورات، وافتراضات تفسر العمليات التي تتلقى المثيرات الحسية و تعالجها وصولا إلى الحصول على مخرجات استجابية، و أن التفكير و النشاط الذهني عبارة عن حقائق أساسية لوجود الإنسان، و هو الأساس الذي يجب أن تستند إليه النظريات النفسية للإدراك، و المعرفة، و التعلم، و ترى هذه النظرية أن العمليات العقلية المعرفية تتضمن الانتباه و الإدراك، و من ثم الاحتفاظ بالمعلومات، و خزنها، أي أنها نشاط فعال لعمليات داخلية معقدة تطورية تراكمية عبر مراحل النمو المختلفة.(دهمير نورجان عادل محمود. 2014، ص .25-27). و قال (الزغلول رافع النصير ، الزغلول عماد عبد الرحيم. 2003، ص.47-50) أن نموذج معالجة المعلومات Information Processing Model يعني الحديث عن أحد أحدث النظريات المعرفية و هي تعد بمثابة ثورة علمية في مجال دراسة الذاكرة، و عمليات التعلم الإنساني. فقد حاولت توضيح و تفسير آلية حدوث العمليات المعرفية و دورها في معالجة المعلومات و إنتاج السلوك، و ترى هذه النظرية أن السلوك هو نتاج لسلسلة من العمليات المعرفية التي تتوسط استقبال المثير و إنتاج الاستجابة المناسبة له، و يسمى هذا الزمن الذي يتوسط الاستقبال و الاستجابة بزمن الرجع. و يعتمد في ذلك على

المعالجة المعرفية، ومن هذا المنطلق يعتقد أنصار هذا الاتجاه أن العقل البشري يعمل بأسلوب مماثل لما يحدث في الحاسوب الإلكتروني، حيث أن المعلومات أثناء معالجتها تمر بمراحل، تتمثل في الاستقبال و الترميز و التخزين، و إنتاج الاستجابة، و في كل مرحلة من هذه المراحل يتم تنفيذ العديد من العمليات المعرفية، كالذاكرة الحسية، و الذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى.

و يهتم هذا النموذج بتفسير ثلاث عمليات تتمثل في:

1- عملية استقبال المعلومات أو مدخلات التعلم.
2- عملية معالجة المعلومات و تمثل عملية التحويل، و التمثيل، و التخزين للمعلومات.
3- عملية استرجاع المعلومات و تتمثل في التذكر، و النسيان، وانتقاء أثر التعلم.

و عملية التعلم تتمثل في عدد من الفرضيات هي:

أولا: الكائن البشري نشط، و فعال في أثناء عملية التعلم، فهو يبحث عن المعرفة و لا ينتظر حتى تأتي هذه المعرفة إليه، و يقوم بمعالجتها مستفيدا من الخبرات السابقة.

ثانيا: عملية معالجة المعلومات تتم عبر مراحل، تتضمن الانتباه للمعلومات، و ترميزها ثم تحويلها إلى تمثيلات عقلية، تخزن في الذاكرة بشكل يسهل استرجاعها.

ثالثا: عملية المعالجة تعتمد على الانتباه، و الإدراك، و بالتحديد الانتباه الانتقائي. (المرجع نفسه ، 2012، ص.229).

3- المداخل التربوية الحديثة في الإدارة الصفية:

لقد تعددت النظريات التي اهتمت بتفسير عمليات التعلم و التعليم، حيث بدأ المر مع النظرية السلوكية التي ربطت التعلم بالمثير و الاستجابة وصولا إلى البنائية التي اعتبرت أن الفرد هو الذي يبني معارفه بنفسه، و تعد هذه الأخير من المذاهب الفكرية التي ظهرت في العصر الحديث و التي تركز على المتعلم كعنصر فاعل في عملية التعلم و في هذا الإطار ذكر (عطية محسن علي، مرجع سبق ذكره، ص.246) أن الأفراد يبنون فهمهم و معارفهم الجديدة بالتفاعل بين معارفهم و خبراتهم السابقة و بين الأحداث و الأفكار و المناشط التي هم بصدد تعلمها.

كما اعتبر (Jonnaert, Ph, 2009, p71) أن الفرد يبني معارفه من خلال نشاطه فيفكر حول ما يعرفه و يكيف معلوماته الذاتية لمتطلبات الوضعية التي يواجهها و الخاصيات التي يفك رموزها بنفسه حول موضوع التعلم.

إن البنائية رؤية معرفية ترى أن الواقع بنية الذات الإنسانية العارفة و معنى هذا أن المعرفة ليست مجرد صورة للواقع إنما تنتج عن بناء الواقع عن طريق نشاط الذات العارفة أي المتعلم.

و من خلال أطروحات "جلاسرفيلد" المنظر البارز للبنائية و "ويتلي و آخرون" يتضح لنا أن البنائية ليست نظرية في المعرفة فقط و إنما تتناول اكتساب المعرفة أيضا و من هنا يمكن القول أنها نظرية في التعلم المعرفي، و قد كان ظهور المعرفية التي تمزج بين المعرفة و التكنولوجيا بداية لظهور اتجاه جديد في طرائق التدريس، إذ بدأت صيحات المربين لمغادرة أساليب التلقين و الحفظ الآلي ليحل محلها اعتماد مصادر تعلم في سياقات حقيقية و اعتماد تكنولوجيا المعلومات في المناهج الدراسة الأمر الذي نجم عنه تغيير كبير في بيئة التعلم الصفي و على الرغم مما بين البنائية و المعرفية و التعلم النشط من نقاط تلاق كثيرة يمكن القول أن النظرية البنائية نظرية قديمة حديثة، قديمة في جذورها الفكرية التي بدأت مع الفيلسوف "فيكو" في حوالي 1700 و مع "جان بياجيه" صاحب نظرية النمو المعرفي. و حديثة في الشكل و المضمون الذي ألبسها إياه المنظرون المعاصرون، فقد جاء ظهورها الحديث استجابة لحاجة المجتمع إلى إتجاهات فكرية مفتوحة تتسم بالمرونة خاصة بعد المعاناة التي شهدها العالم بعد الحرب العالمية الثانية التي أنهكت الكثير من دول العالم و كذلك جاءت لتسهم في تطوير العلوم الإنسانية فكان للتربية النصيب الأوفر لتبني مبادئ البنائية. (عطية محسن علي، مرجع سبق ذكره، ص. 252).

إن هذا الإتجاه الحديث و النظرة الجديدة لعملية التعلم تجسدت فيما يسمى بالتعلم النشط و الذي يعتبر أن المتعلم عضوا فاعلا و مشاركا في عملية التعلم مسؤولا عن تعلمه و عن تحقيق أهدافه لأن التعلم النشط استمد فلسفته من المتغيرات العالمية و المحلية المعاصرة فالتعلم النشط يعد تلبية لهذه المتغيرات التي تتطلب إعادة النظر في أدوار المتعلم و المعلم، و التي نادت بنقل بؤرة الاهتمام من المعلم إلى المتعلم و جعل المتعلم محور العملية التعليمية.

إن فلسفة التعلم النشط تؤكد على أن التعلم لا بد أن:

- يرتبط بحياة التلميذ و واقعه، واحتياجاته و اهتماماته.
- يحدث من خلال تفاعل التلميذ مع كل ما يحيط به في بيئته.
- ينطلق من استعدادات المتعلم و قدراته و سرعة نموه.

و من هذا المنطلق فإن التعلم النشط يرتكز على افتراضين هما:

الأول: أن التعلم في طبيعته عملية نشطة يقوم بها المتعلم.

الثاني: أن التعلم يصل إلى أقصاه عندما يتم احتواء المتعلم في الموقف التعليمي. (قرني زبيدة محمد، مرجع سبق ذكره، ص 32، 33).

إن الإتجاه الذي جاءت به البنائية من خلال مبادئها جسده التعلم النشط من خلال تطبيق استراتيجيات تحفز و تجعل المتعلم طرفا رئيسيا في بناء معارفه و اتجاهاته و مهارته و وجدانه و سلوكه من خلال التفاعل البناء مع المادة التعليمية في بيئة غنية بالمثيرات و الوسائل التعليمية التي تعينه على تحقيق أهدافه و أهداف التعلم بصورة عامة.

4- النظرية البنائية كمدخل لإعادة بنية الإدارة الصفية:

تعريف البنائية: يعرف المعجم الدولي للتربية البنائية على أنها: « رؤية في نظرية التعلم و نمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطا في بناء أنماط تفكيره بفعل أنماط تفكيره، و بفعل تفاعل قدراته مع الخبرة » (عطية محسن علي، مرجع سبق ذكره، ص. 246).

يعتبر بياجيه "Piaget" هو أول من ركز على النمو المعرفي عند المتعلم حيث بين أن اكتساب المعرفة يتم عن طريق توظيف عمليتين عقليتين أساسيتين هما:

1- التمثيل .Assimilation
2- التأقلم Accomodation

و يقصد بالتمثيل قدرة الفرد على استيعاب عناصر و أحداث البيئة الخارجية و إدخالها إلى بنائه المعرفي و تقبلها وهضمها واستيعابها و من هنا تضاف المعرفة الجديد من حقائق و مفاهيم و إجراءات و معلومات تفصيلية داخل إطار سكيما المعلومات (البناء عقلي للمعلومات) و تربط بالمعلومات السابقة.

أما التأقلم (الموائمة): فهو عملية عقلية أكثر تعقيدا من عملية التمثل و أقل حدوثا و تكرارا و فيها يحاول الفرد إخضاع عملياته العقلية لما تمليه متطلبات البيئة الخارجية و هذه العملية العقلية للدماغ تحدث عندما يتعرض الفرد لتعلم شيء جديد كليا. و قد حاول علماء تصميم التعليم الاستفادة من نتائج البحوث و الدراسات التي أجريت فيما يخص استراتيجيات الإدراك و ذاكرة الفرد المتعلم في تنظيم المحتوى التعليمي بشكل يتفق و خاصية تنظيم المعلومات في الدماغ البشري و ذاكرة المتعلم فالمواد التي يتعلمها المتعلم تنقسم إلى ثلاث أنواع من حيث بنائها المنطقي و طريقة تنظيمها.

1- معرفة ذات بناء منطقي منظم و ناضج : وهو بناء منظم تنظيما منطقيا و يسمح للفرد المتعلم القيام بالتنبؤ والاستنتاج من خلاله و خير مثال على هذا النوع من المعرفة هي العلوم الطبيعية، كالفيزياء و الرياضيات لأنها تتعامل مع ظواهر منطقية وثابتة نسبيا.

2- معرفة ذات بناء ضعيف التنظيم و غير ناضج: و هي عبارة عن بناء معرفي غير منظم و لا يسمح للمتعلم بالتنبؤ والاستنتاج من خلاله و الأمثلة على ذلك هي العلوم الاجتماعية و الإنسانية فهي ظواهر غير ثابتة نسبيا.

3- معرفة ذات بناء معرفي منظم نسبيا: بناؤها المعرفي متذبذب أحيانا منظم و أحيانا أخرى يفتقر إلى ذلك لكن العقل منظم في عملياته و الذاكرة تعمل بشكل منظم في تخزينها للمعلومات حتى لو كانت المعلومات غير منظمة فعقل الإنسان وذاكرته يبتكران أسسا لتنظيم المعرفة.

و هذا يتجلى في المبدأين الأساسين في عملية الإدراك:

أ- المعلومات لا تخزن في ذاكرة الإنسان إلا إذا كانت منظمة و بالتالي عقل الإنسان ينظم المعلومات بطريقة يسهل خزنها ومن ثم استرجاعها.

ب- المعلومات تخزن على شكل هرمي بحيث تتضمن المعلومات العامة العناصر الأقل منها عمومية فالأقل و هكذا حتى تصل إلى أصغر جزء في المعرفة. (دروزة أفنان نظير، 2004 ، ص.35 – 45).

5- التيارات الفكرية في البنائية:

لما كانت النظرية البنائية قديمة الجذور و مر عليها الكثير من المنظرين البنائيين لاسيما بياجيه و من تلاه و كان لكل منهم إضافة و تطوير أسهم في بلورتها في الشكل الذي نراها عليه الآن فلابد أن يكون ذلك سببا في ظهور تيارات فكرية عديدة في الفكر البنائي غير أن هذه التيارات و إن اختلفت فيما بينها بعض التفاصيل لا تفصلها حدود واضحة عن بعضها و بدت و كأنها تلتقي في قواسم مشتركة تمثل جوهر الفكر البنائي و من هنا اختلفت وجهات النظر في البنائية من حيث المحتوى فهناك من عدها نظرية تعلم و هناك من عدها نظرية تعليم و هناك من اعتبرها مدخل تدريس غير أن الحقيقة هي أن البنائية فيما وصلت إليه الآن تعد نظرية تعلم و نظرية تدريس و ليس مجرد مدخل للتدريس كما يرى البعض، و أن ظهور تيارات مختلفة لا يعدو كونه وجهات نظر حول موضوع واحد لا غير و قد أشار زيتون و زميله 2003 إلى أن التيارات التي ظهرت في الفكر البنائي تتمثل في الآتي:

5-1- البنائية البسيطة:

و هي التيار الفكري البنائي الذي يتجسد في المبدأ وضعه "بياجيه" حول بناء المعرفة حيث أن المعرفة تبنى بصور نشطة من المتعلم نفسه و لا تستقبل بصورة سلبية من المعلم أو البيئة؛ فأصحاب هذا التيار يشددون على المتعلم و دوره النشط و يغفلون العلاقة بين المعرفة و البيئة و يؤكد أصحاب هذه الرؤية دور المعرفة السابقة في بناء المعرفة. إن جوانب القصور القصور في تيار البنائية البسيطة جعل من جلاسرفيلد بتسميتها بالبنائية البسيطة. (عطية محسن علي، مرجع سبق ذكره، ص. 261، 262)

و يقوم هذا التيار البنائي على أن المتعلم يبني معرفته بصورة نشطة، ولا يستقبلها بصورة سلبية، و نلاحظ إن هذا التيار أخذ بالاعتبار المتعلم و دوره النشط في بناء المعرفة في حين أغفل العلاقة بين البيئة و المعرفة.(Dougiamas,1998, p 8-10)

5-2- البنائية الجزئية أو الراديكالية:

قام هذا التيار على إضافة مبدأ يتمثل في أن تعرف شيء ما يعد عملية تكيف ديناميكية يتكيف فيها الفرد مع تفسيرات قابلة للتطبيق إلى مبدأ الذي قامت عليه البنائية البسيطة و هذه الإضافة تعني بالضرورة أن يبني المتعلم معرفته عن العالم الواقع فلا مانع أن ينمي كل فرد الواقع الذي يريد، بمعنى أن كل فرد يمكن أن يبتكر واقعه إلى درجة ما.

إن هذا التيار لا ينكر الواقع الموضوعي إنما يرى صعوبة وجود طريقة يمكن أن يعرف بها الفرد ماهية الواقع، و أن البنى العقلية المتكونة من خبرات الماضي تساعد في ترتيب الخبرات المستمرة و عندما تفشل في عملها لأسباب داخلية في المتعلم ذاته أو خارجية في البيئة المحيطة يحدث تغيير في البنى العقلية لمحاولة التكيف مع الخبرة الجديدة و من هنا يأتي التشديد على مفهوم الحقيقة النفعية و هذا يعني أن البنائية الجذرية تشدد على الطريقة البرجماتية في تعلم المعرفة أو التعلم البرجماتي، و المعاني لا ينبغي أن تتطابق بين الأفراد إنما ينبغي أن تتواءم و تنسجم. و في ضوء ما تقدم يبدو أن لا البسيطة ولا الجذرية فصلت في دور البيئة في عملية التعلم. (عطية محسن علي، المرجع نفسه، ص. 262، 263)

و يرى هذا التيار البنائي أن التعرف على شيء ما يعد عملية تكيف ديناميكية، يتكيف فيها الفرد مع تفسيرات قابلة للتطبيق، فالبنى العقلية المبنية من خبرات الماضي تساعد في ترتيب تدفق الخبرات

المستمرة، و لكن عندما تفشل هذه البنى في عملها، تتغير مثل هذه لبنى العقلية لمحاولة التكيف مع الخبرات الجديدة. (Bischard, 1997, p 27-41)

5-3- البنائية الاجتماعية:

يشدد أصحاب هذا التيار على دور العالم الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد في عملية التعلم، و مجتمع التعلم يضم كل من يحيطون بالمتعلم من معلمين و أقران و أصدقاء و الكادر الإداري في المؤسسة التعليمية و كل من يشارك المتعلم في أنشطته التعليمية التعلمية، فيرى أصحاب هذا التيار أن المتعلم يعيش في بيئة اجتماعية عندما يمارس عملية التعلم لذلك فهم يشددون على بناء المعرفة من خلال التفاعل الاجتماعي. و هذا يعني أن أصحاب هذا التيار يشددون عل التعلم التعاوني و يعود هذا الاتجاه في البنائية إلى فيجوتسكي إذ شدد على أدوار المجتمع في تعلم الفرد و جاء بيركنز ليؤكد أن تعلم الأفراد في مجموعات يفوق تعلم كل منهم منفردا و أن تعاونهم يجعل تعلم كل منهم أفضل و أثبت ، لأن التفاعل بينهم يشكل علاقة لولبية. لذا فإن أصحاب هذا التيار يحثون على استخدام إستراتيجيات تدريس توفر سياقات تجعل التعلم ذا معنى عند المتعلم من خلال أساليب التفاوض و المناقشة بين المتعلمين. (المرجع نفسه، ص.263)

و يقوم هذا التيار على أن المتعلم يعيش في بيئة اجتماعية، عندما يمارس عملية التعلم، و هذه البيئة الاجتماعية تتضمن العناصر التي تؤثر عليه أثناء حدوث عملية التعلم، و تتمثل هذه العناصر في المعلم و الأقران و المدير و الموجهين و الأصدقاء، و جميع الأفراد الذين يتعامل معهم أثناء قيامه بأنشطته التعليمية المختلفة

(Philips, 1997, p 104-106) وهذا التيار يركز على بناء المعرفة من خلال التفاعل الاجتماعي و التعلم التعاوني.

5-4- البنائية الثقافية:

يتجه أصحاب هذا التيار نحو دور العادات و التقاليد و الأعراف و الديانات و اللغة و ما يتصل بالجانب الثقافي في عملية التعلم، و يرى أصحاب هذا الاتجاه أن ما تحتاجه عملية التعلم هو مفهوم جديد للعقل فلا ينبغي أن ينظر إلى العقل كمعالج للمعلومات فقط إنما كوجود بيولوجي مسؤول عن بناء نظام من الأدوات و الأنظمة الرمزية المتمثلة بأدوات اللغة و ما سواها من الأنظمة الرمزية فضلا عن الأدوات

الفيزيقية و الأدوات التي تؤثر في طريقة التفكير التي يستخدمها الفرد لتسهيل تفاعله الاجتماعي و الثقافي. (المرجع نفسه، ص.264)

و يذهب هذا التيار إلى ما وراء البيئة الاجتماعية، إذ إن موقف التعلم في البيئة الصفية يتأثر بالخلفيات الثقافية للمتغيرات الاجتماعية التي تعتبر عناصر في بيئة التعلم، إن هذه العناصر الاجتماعية تتضمن عادات و تقاليد و ديانات و أدوات بيولوجية و لغة، و لذا يرى أصحاب هذا التيار إن ما نحتاج إليه مفهوما جديدا للعقل لا كمعالج للمعلومات، بل كبيولوجي يبني نظاما يتواجد و بصورة متساوية في ذهن هذا الفرد، و في الأدوات و الأنظمة الرمزية المستخدمة لتسهيل التفاعل الاجتماعي و الثقافي. (زيتون كمال عبد الحميد، 2000، ص. 216)

5-5- البنائية النقدية:

البنائية النقدية معرفة اجتماعية تعني بالسياق الاجتماعي و الثقافي و مخاطبتهما لبناء معرفة تقوم على أبعاد ثلاثة هي: البعد الاجتماعي و البعد الثقافي و البعد النقدي الذي يرمي إلى إصلاح البعدين السابقين لكي تتمكن البنائية من تنمية عقلية تقوم على التساؤل و التقصي من خلال الحوار و المناقشة و التأمل و يكمن دور البنائية النقدية في أنها تكون مرجعا أو محكا للإصلاح الثقافي إذ تمثل إطارا فكريا يمكن أن يستفاد منها في تنمية عقلية متفتحة دائمة التساؤل و التحاور و التأمل النقدي لذات الفرد و هذا يعني حدوث تشذيب و تعديل دائم لبنيته العقلية. (عطية محسن علي، مرجع سبق ذكره، ص.265)

تقوم البنائية النقدية على ثلاثة أبعاد لبناء المعرفة، فالمعرفة تبنى من وجهة نظر التيار النقدي في ظل البيئة الاجتماعية و الثقافية، إضافة إلى البعد النقدي الذي يهدف إلى إصلاح هذه البيئات، حتى تتمكن البنائية من تنمية العقلية القائمة على التساؤل و التقصي من خلال الحوار و المناقشة و التأمل للذات. (Taylor, 1996, p151)

5-6- البنائية التفاعلية:

يختلف أصحاب هذا التيار في أنهم ينظرون للتعلم على أنه ذو بعدين عام و خاص أما العام فيتمثل في أن المتعلمين يبنون معرفتهم عندما يكونون قادرين على التفاعل مع العالم الفيزيقي و الأفراد من حولهم. و أما الخاص فيتمثل في أن المعنى يبنى عندما يتأمل المتعلمون في تفاعلاتهم، و عندما يتوافر للمتعلمين الوقت الكافي للتفاعل فإن من شأن ذلك توفير فرصة للربط بين الخبرات القديمة و الخبرات

الجديدة. و تقتضي البنائية التفاعلية أن يكتسب المتعلمون خبرة في بناء التراكيب الفكرية و التفكير الناقد و التمكن من إقناع الآخرين بآرائهم و القدرة على ممارسة الاستقصاء الموجه، و التعامل مع التغيير المفاهيمي و دوائر التعلم. (المرجع نفسه، ص.265)

ترى البنائية التفاعلية أن التعلم يحدث من خلال بعدين، البعد العام و البعد الخاص، ووفقا للبعد العام فإن المتعلمين يقومون ببناء المعرفة عندما يكونون قادرين على التعامل مع العالم المادي الذي يحيط بهم و مع غيرهم من الأفراد، في حين البعد الخاص يشير إلى أن المعرفة تبنى عندما يقوم المتعلمون بالتأمل في تفاعلاتهم و أفكارهم أثناء عملية التعلم، و إذا تمكن المتعلم من هذين البعدين يكون بمقدوره ربط المعرفة القديمة بالمعرفة الجديدة، و من صفات البنائية التفاعلية أن يكتسب المتعلمون القدرة على بناء التراكيب المعرفية، و التفكير النقدي، و إقناع الآخرين بآرائهم و ممارسة الاستقصاء، و التعامل مع التغيير المفهومي، و التفاوض الاجتماعي و القدرة على التجريب و الاستكشاف و خلق التفاعل بين القديم و الجديد، و المهارة في تطبيق المعرفة. (زيتون كمال عبد الحميد، 2002، ص. 217)

5-7- البنائية الإنسانية:

يتأسس هذا التيار البنائي على أن المعرفة الجديدة تبنى لدى المتعلم إذا حدث تعلم ذو معنى لتلك المعرفة في ذهن الفرد من خلال ربطها بمعارفه السابقة، و من أبرز أصحاب هذا الاتجاه "نوفاك Novak" الذي يرى أن العمليات النفسية التي يبني بها الفرد معنى جديدا خاصا به هي بالضرورة نفسها العمليات المعرفية التي تبنى بها المعرفة الجديدة و هذا يعني أن بناء المعرفة الجديدة هو صورة من صور التعليم ذي المعنى؛ فالبنائية الإنسانية تشدد على أن العمليات المعرفية التي يوظفها المحترفون الذين ينجون أعمالا فوق المعتادة هي نفسها التي يوظفها المبتدئون الذين لا يمتلكون خبرة كبيرة في المجال؛ ففي كلتا الحالتين يلجأ الفرد إلى بناء المعنى بتكوين علاقات بين المفاهيم الجديدة و المفاهيم الأخرى الموجودة ضمن الإطار المعرفي للمعرفة السابقة.

و يرفض أصحاب هذا التيار النظر إلى المعرفة على أنها يمكن حملها من المعلم إلى المتعلم إنما ينبغي النظر إليها على أساس أنها بناء فريد و ديناميكي و ما يسعى التعليم إليه هو تكوين جسر يمكن من خلاله مساعدة المتعلمين في تخطي ما بينهم من اختلافات، و هذا يعني أن دور المعلم في البنائية الإنسانية هو أن يكون وسيطا في عملية بناء المعنى و التفاوض أو المناقشة حوله، و عملية التفاوض

أو المناقشة هذه تتطلب استعدادا وقدرة على التغيير، و في هذا الشأن يتحمل المعلمون مسؤولية أخلاقية و مهنية و توفير الوقت اللازم للتفاوض و المناقشة في المواقف التي تشتمل على تغيير مفاهيمي. و ترفض البنائية الإنسانية طرائق التدريس التي يكون فيها المتعلم سلبيا مجرد متلق للمعلومات و بدلا من ذلك تحث البنائية الإنسانية على مداخل التدريس و الأنشطة التي تتطلب مشاركة نشطة من المتعلم و تفاعلا مركزا و تأملا عميقا، و من بين أشكال الأنشطة التي تحث عليها أنشطة العمل التعاوني الجماعي، و المناظرات، و الحوار و الأنشطة الصفية الكلية و ما شاكلها من أنماط النشطة التي تشجع على بناء المعرفة. (عطية محسن علي، مرجع سبق ذكره ، ص.266، 267)

و يقوم هذا التيار على أساس أن المعرفة الجديدة تبنى لدى المتعلم إذا حدث تعلم ذو معنى لتلك المعرفة و ذلك من خلال ربطها مع معارف المتعلم السابقة.

و تؤكد البنائية الإنسانية على أن العمليات المعرفية التي يوظفها المحترفون الذين ينتجون أعمالا خارقة هي نفسها التي يوظفها المبتدئون الذين ليس لهم خبرة واسعة في هذا المجال، إذ في كلتا الحالتين يلجأ الفرد إلى بناء المعرفة عن طريق تكوين علاقات بين المفاهيم الجديدة و المفاهيم الأخرى و التي تشكل تراكيب معرفية سابقة، و عليه فإن العمليات النفسية التي يقوم الفرد من خلالها ببناء معنى خاص و جديد هي نفس العمليات الابستمولوجية التي يتم من خلالها بناء المعرفة الجديدة، فبناء المعرفة الجديدة ما هي إلا صورة من صور التعلم ذي المعنى، بعنى إذا حدث التعلم ذو المعنى لدى المتعلم فإن عملية بناء المعرفة الجديدة قد حدث، و لقد استمد نوفاك البنائية الإنسانية من خلال أعمال أوزوبل عن التعلم ذي المعنى و النظرية المعرفية. (زيتون كمال عبدالحميد، مرجع سبق ذكره، ص. 218)

6- المبادئ الرئيسية للتعلم في ضوء النظرية البنائية: يقوم التعلم على ضوء النظرية البنائية على عدة مبادئ رئيسية هي:

6-1- التعلم عملية بنائية نشطة مستمرة غرضية التوجه: و يتضمن هذا المبدأ ثلاثة مضامين للتعلم البنائي و هي:

أ- **التعلم عملية بنائية:**

يؤكد البنائيون على أن يكون المتعلم منتجا للمعرفة و ليس مستقبلا لها، فالمتعلم يعيد تنظيم ما يمر به من خبرات و تصبح في صورة جديدة (منظومات معرفية) تساعده في فهم أوسع لما يواجهه من مواقف و مشكلات.(قرنى زبيدة محمد، مرجع سبق ذكره، ص. 233-235).

ب- **التعلم عملية نشطة و مستمرة:**

و يقصد بها أن المتعلم لا يكون بنائيا ما لم يكن المتعلم نشيطا لذلك يؤكد البنائيون على ضرورة أن يبذل المتعلم جهدا عقليا للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه و ذلك عندما يواجه مشكلة ما، فيقوم في ضوء توقعاته باقتراح فروض معينة لاختبارها و نجد أن التعلم عملية مستمرة ولا نستطيع الوصول لصحة النظرية إلا من خلال تفسيرها للوقائع الجديدة واستمرار الإبداع و العلم واكتساب الخبرات الجديدة.

جـ- **التعلم عملية غرضية التوجيه:**

التعلم من وجهة نظر البنائيين غرضي يسعى خلاله الفرد لتحقيق أغراض معينة تسهم في حل أي مشكلة يواجهها أو تجيب عن أسئلة محيرة له مما يقلل القلق داخله و ترضى نزعة داخلية لديه نحو تعلم موضوع ما و توجه هذه الأغراض أنشطة المتعلم و تكون بمثابة قوة الدفع الذاتي له، و تجعله يسير في طريق تحقيق أهدافه.

6-2- المعرفة القبلية للتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى:

إن البنى المعرفية التي يشكلها الطالب في عقله تتأثر بخبراته السابقة، و بعوامل السياق الذي تقدم فيه المعلومات الجديدة، و بالتالي لا بد من تمكين الطالب من ربط المعلومات الجديدة بما لديه من معرفة سابقة، حيث يعاد تنظيم المعرفة القبلية من خلال تغييرات تكييفية في التراكيب المعرفية و تنتج المعرفة الجديدة.

و يتضح من ذلك أنه ينبغي على المعلم أن يهيئ المواقف المختلفة، و يطرح التساؤلات المناسبة لكي يتعرف على المعرفة الموجودة في أذهان الطلاب و المرتبطة بموضوع درسه حتى يسهل على الطلاب ربطها بالمعرفة الجديدة التي يقدمها في درسه.

6-3- تتهيأ للتعلم أفضل الظروف عندما يواجه الطالب بمشكلة أو مهمة حقيقية:

أي أن التعلم يحدث بصورة أفضل عندما يوجه الاهتمام بالبيئة و العالم الموجود حول الطالب و ربطه بالدرس، و أن تكون المواقف والمشكلات التي يتعرض لها الطالب أثناء تعلمه مشكلات واقعية مرتبطة بالحياة اليومية له، و قد أشار و ويتلي (Wheatly) إلى أهمية التعلم القائم على حل المشكلات حيث يساعد الطلاب على بناء معنى لما يتعلمونه، و ينمى الثقة لديهم لأنهم يعتمدون على أنفسهم للوصول إلى حل هذه المشكلات، ولا ينتظرون الحل من الآخرين، و بذلك يصبح التعلم لديهم ذا معنى و ليس مجرد حفظ معلومات.

و بناءا على ما سبق فالتعلم القائم على حل المشكلات يجعل دور الطالب إيجابيا أثناء عملية التعلم لأنه هو الذي يقوم بفحص هذه المشكلات واقتراح أفضل الحلول للتغلب عليها، و بالتالي فالطالب يصل إلى المعلومة بمجهوده أي أنه يبني المعنى بنفسه و بذلك يتحقق تعلم أفضل.(قرنى زبيدة محمد، مرجع سبق ذكره، ص. 233، 234).

6-4- تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين:

و يقصد بهذا المبدأ أن الفرد لا يبنى معرفته على معطيات العالم الخارجي من خلال أنشطته الذاتية فقط و إنما أيضا من خلال التفاوض الاجتماعي مع الآخرين في بيئة تعاونية، و على هذا فقد تتعدل المعاني التي لدى الفرد من خلال تفاوضه مع الآخرين تبعا للمنظومة المعرفية الموجودة لديه.

و معنى ما سبق أن الفرد من خلال تعاونه مع المجموعة التي ينتمي إليها ينشط معرفيا حيث تتفق آراء و تختلف آراء، و هنا تبحث المجموعة عن أوجه الاتفاق حتى يتم الوصول إلى المعرفة و بناؤها بأنفسهم و من هنا يؤدي التفاوض الاجتماعي دورا مهما في عمليتي التعليم و التعلم.

6-5- الهدف الجوهري من عملية التعلم هو إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد:

و يرى البنائيون أن الهدف الأساسي من عملية التعلم هو إحداث التكيف مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرات الفرد و التي لا تتوافق مع توقعاته و من ثم يحاول الفرد استعادة التوازن المعرفي من خلال إحداث تغيرات في التراكيب المعرفية التي لديه لكي يتواءم مع هذه الضغوط المعرفية.

و في ضوء مبادئ التعلم البنائي السابقة يمكن استخلاص ملامح التعلم البنائي في النقاط التالية:

1- يتسم المتعلم فيه بالنشاط و الدافعية أثناء بناء معرفته بنفسه.
2- ناتج نشاط المتعلم صنع المعنى أي البناء الشخصي للمعرفة.
3- يحدث التعلم على نحو أفضل لمشكلة أو موقف حقيقي، بمعنى واقعية مواقف التعلم وارتباطها بحياة المتعلم.
4- يؤدي التعلم التعاوني دورا أساسيا للتعلم البناء، حيث يكشف للمتعلم عن وجهات النظر البديلة و المختلفة.
5- لا يحدث تعلم ما لم يحدث تغيير في البنية المعرفية للفرد، حيث تتغير تلك البنية عند دخول معلومات جديدة مع معلومات سابقة داخلها، أو عند إعادة تنظيم الأفكار و الخبرات الموجودة بها.
6- دور المعلم في التعلم البنائي توجيه و تسيير تعلم الطلاب، و بالتالي تغير دور المعلم التقليدي المعطى للمعلومات و أصبح منظما للعملية التعليمية، و من ثم يحدث التعلم الفعال.
7- يركز التعلم البنائي – بصورة رئيسية – على إثارة دافعية المتعلم و تنمية قدرته على ممارسة مهارات التفكير في أثناء عملية التعلم، و ذلك بداية من الاهتمام بالمعرفة السابقة لديه و محاولة تعديل البنية المعرفية في ضوء ما يتعرض له من معارف جديدة ثم التعلم التعاوني و تبادل وجهات النظر، وانتهاء ببناء المعرفة و حدوث التعلم ذي المعنى. (قرنى زبيدة محمد، مرجع سبق ذكره، ص .234، 235).

7- الإدارة الصفية و أركانها في النظرية البنائية:

من خلال ما تقدم عرضه فإن البنائيين يشددون على التعلم القائم على المعنى أو الفهم بحيث يستخدم المتعلم معلوماته و خبراته السابقة في بناء المعرفة الجديدة التي يقتنع بها، و على هذا الأساس ينبغي تشجيع المتعلمين على بناء معارفهم بأنفسهم، أما دور المعلم فهو مساعدتهم فيما يجعل الأفكار أكثر وضوحا، و تقديم أفكار تتحدى ما وقر في آذانهم من أفكار و يمنحهم فرص التحقق منها ثم توفير الفرص اللازمة لاستخدام الأفكار الجديدة في مواقف جديدة بمعنى أن دور المعلم في البنائية لا يقتصر على نقل المعرفة إنما تنشيطها واستنباطها و توجيه مسار عملية التعلم. (عطية محسن علي مرجع سبق ذكره، ص. 272).

و على المتعلم تكوين المفاهيم و ضبط العلاقات بين الظواهر بدل استقبالها عن طريق التلقين، المتعلم عليه أن يربط و يضبط بالمحسوس الأجسام و العلاقات الرياضية ثم يجردها عن طريق الاستدلال الاستنباطي، هذه العمليات غالبا ما توازي التطور في المراحل النمائية حتى يتمكن من الحساب هذه الطرائق في حل المشكلات. (العبد الله فواز إبراهيم و آخرون، 2012، ص . 90، 91).

واكتسابه لهذه الطرائق تمكنه من تطوير معلوماته الجديدة عن طريق التحليل و التركيب لتقديم أساليب واقعية في معالجة المشكلات دون أن ننسى ما ذكره " فيجوتسكي" من تفاعل بين المعرفة السابقة و الحالية في ظل التحاور مع الآخرين في البيئة الاجتماعية.

وعليه فإن:

- المتعلم: صانع للمعرفة و مكتشفها
- المتعلم: موجه للمعرفة حسب الموقف التعليمي و مستوى التلاميذ.
- الهدف التعليمي: تحقيق التكيف من خلال علاج التناقضات التي تنشأ عند تعرضه لمعطيات العالم التجريبي أي التخلص من الضغوط المعرفية الناجمة عن التباين بين معرفته السابقة و المعرفة الجديدة و ذلك من خلال عملية التنظيم الذاتي لتلك التراكيب المعرفية.
- الوسيلة التعليمية: نصوص، خرائط، رسومات بيانية...إلخ
- المنهاج : يبين في صورة مهام و مشكلات حقيقة تتصل بواقع المتعلمين و حياتهم. (عطية محسن علي، مرجع سبق ذكره، ص. 273 – 280).

8- معايير المعلم الفعال في النظرية البنائية:

عندما نتكلم عن معايير المعلم الفعال حسب النظرية البنائية فإنه على المعلم القيام بمجموعة من الأدوار الحديثة التي لم يقم بها المعلم في الماضي و هذه الأدوار هي:

8-1- إكساب الطلبة المعارف و الحقائق و المفاهيم العلمية الوظيفية:

للمعلم دور معرفي و لكن طبيعة هذا الدور المعرفي تختلف عما كانت عليه في الماضي، بحيث يكون التركيز على إكساب الطلبة المعارف والحقائق، و المفاهيم المناسبة للتدفق المعرفي المستمر للعلم و ما يرتبط بهذه المعارف من مهارات عملية و قيم واتجاهات، بحيث نمكنهم من التعامل الصحيح مع هذا التدفق المعرفي و التقنيات المرتبطة به لأن ذلك يعين هؤلاء الطلبة على فهم الحاضر بتفصيلاته

و تصور المستقبل باتجاهاته ، و المشاركة في صناعته و بذلك يتم اكتساب الطلبة ثقافة معلوماتية تمكنهم من التعايش في المجتمع المعلوماتية الذي هو مجتمع المستقبل.

8-2- تنمية الطلبة في جوانبهم المختلفة:

على المعلم تنمية الطالب في جوانبه المتنوعة العقلية و النفسية و الاجتماعية إلى أقصى ما تسمح به قدراته واستعداداته، و كذلك إشباع احتياجاته و ميوله في تناغم وانسجام مع مقتضيات و متطلبات البيئة و المحيط الاجتماعي، التأكيد على الإحساس و المسؤولية الفردية وكذلك المسؤولية الجماعية و التأكيد أيضا على تنمية قدرت التفكير العلمي المتنوعة، بحيث تكون الأساس في التعامل مع متغيرات الحياة ومشكلاتها و تطوراتها.

8-3- تهيئة الطالب لعالم الغد:

و يشمل هذا الدور حفز الطلبة على تفهم طبيعة و خصائص المعلومات و التعامل معها و التدريب على تكنولوجيتها، و تقبل التغيير في أنماط العلاقات، و أنماط المهن و الوظائف و تكوين رأي عام لدى الطلبة يساند و يدعم المعلومات و تطبيقاتها، سواء على المستوى الفردي أو على المستوى المؤسسات التعليمية تحقيقا لتسريع عمليات التنمية الشاملة للمجتمع.

8-4- تحقيق مبدأ التعلم الذاتي:

يتمثل دور المعلم في تحقيق التعلم الذاتي للطلبة و حثهم على اكتشاف المعلومات و الحقائق بأنفسهم و تعريفهم بكيفية التعلم سواء من الكتب و المصادر المختلفة أم من التجارب العملية المتنوعة أم من الوسائل التعليمية التقليدية منها و الحديثة، و خاصة القدرة على التعامل مع الحاسوب و الانترنت و ووسائل التكنولوجيا الحديثة.

8-5- تنمية قدرات الإبداع لدى الطلبة:

يقع على عاتق المعلم دور هام يخص توظيف التقنيات التربوية الحديثة في بناء الشخصية المبدعة، التي تتابع الجديد من مجالات العلوم وتؤثر فيه و تجد لنفسها مكانا في عالم الإبداع، كما أصبح من أدوار

المعلم أن يجعل من الطالب مبتكرا خلاقا قادرا على الإنتاج و الإبداع، مؤهلا و مدربا و مزودا بمهارات البحث الذاتي، قادرا على استخدام الحاسوب و شبكة الانترنت العالمية، ذا الشخصية قوية منسجمة جسميا و عقليا واجتماعيا و وجدانيا و ثقافيا، و قادرا على مواجهة أعباء الحياة و مجابهة التحديات و الوقوف أمام تحديات العصر بكل ثقة و كبرياء. (لعشيشي أمال،2011، ص. 63، 64).

8-6- ترسيخ أساسيات التربية البيئية لدى الطالب:

على المعلم دور هام يختص بتحفيز الطلبة على دراسة البيئة و الاهتمام بها، و تعزيز الوعي و الإدراك لديهم بكل ما يرتبط بالبيئة من معارف و قيم واتجاهات و مهارات لازمة لحماية و تحسين البيئة و صيانتها خاصة من ناحية مصادرها الطبيعية (التربة، الماء، الهواء، الحيوانات و النباتات ...إلى غير ذلك) واكتساب المهارات اللازمة لتحديد المشكلات البيئية و المشاركة في تقديم الحلول المناسبة لها.

8-7- تحقيق الضوابط الأخلاقية:

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

8-8- ترغيب الطلبة في العلم و التعليم:

لعل من أهم الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها المعلم دوره في أن يحبب طلبته في العلم و يرغبهم فيه و السعي إلى اكتسابه، ليس العلم الذي يدرسه لهم فقط و إنما العلم بصفة عامة، العلم النافع لدينهم و دنياهم سواء درسه هو أو درسه غيره، و عليه أن يجعل عادة حب العلم وتحصيله والاستفادة منه ملازمة لهم طوال حياتهم.

8-9- المعلم أداء تجديد لنفسه و طلبته:

يجب على المعلم أن يكون دائما ذا صلة دائمة و مستمرة و متجددة مع كل جديد في مجال تخصصه و في طرائق تدريسية، و ما يطرأ على مجتمعه من مستجدات فعلية أن يضل طالبا للعلم ما استطاع مطلعا على كل ما يدور في مجتمعه المحلي و العالمي.

8-10- المعلم مثل أعلى لطلبته:

من أدوار المعلم أن يقدم ثقافة المجتمع لطلبته من عادات و قيم و معتقدات راسخة، و عليه أن يبسط هذه الثقافة بكل معاييرها بالقدر الذي يتناسب مع أعمار طلبته و مستوى نضجهم، و هو إذ يفعل ذلك لا يقوم بدور الناقل للثقافة، و إنما يقوم بدور كبير في تنقية وغربلة تلك الثقافة، حتى لا يتشرب الطلبة ثقافة مجتمعهم بكل ما فيها من سيء و رديء، و على المعلم أيضا أن يكون منارة علم و فكر لأفراد المجتمع و يسهم بقدر استطاعته تطوير هذا المجتمع. (المرجع نفسه، ص.64، 65).

8-11- المعلم منظم للنشاطات التربوية اللاصفية:

للمعلم دور أساسي في تنظيم النشاطات التربوية اللاصفية و الإشراف على بعضها بما يتناسب مع خبراته و ميوله و اهتماماته، فهذه الأنشطة مكملة لما يكتسبه الطلبة داخل قاعات الدراسة، سواء أكانت أنشطة ثقافية أم اجتماعية أم دينية أم مختصة بخدمة المجتمع المحلي إلى غير ذلك من الأنشطة التربوية اللاصفية، و على المعلم أن يسهم بدور إيجابي في الإشراف على تلك الأنشطة. فهناك مجالات الإذاعة و الصحافة و الرياضة و جماعة خدمة البيئة، و على المعلم أن يوجد له مكانا متميزا في مجال أو أكثر من تلك المجالات.

8-12- المعلم و ضبط نظام الصف:

يمارس المعلم دوره في ضبط نظام الصف و الإمساك بزمام الأمور في كل ما يحدث داخل الصف و يعمل على غرس حب النظام في نفوس الطلبة و أن يؤصلها في سلوكهم كعادة تبقى معهم طوال الحياة يتصرفون على أساسها، بوحي من ضمائرهم. و المعلم الذي يقوم بدوره القيادي في الصف يجعل منه خلية عمل بفاعلية واقتدار سواء كان ذلك على المستوى الفردي أم على المستوى الجماعي.

و تشير الدراسات إلى أن المعلمين الذين ينالون أعلى تقدير لجوانب الشخصية كلها، و الذين يتمتعون بأعلى تقدير في مجال الشهرة يميلون إلى أن يقوموا بدور "المبادأة بتكوين الجماعة" خير قيام .

تشير الدراسات إلى أن المعلمين القادة ذو الكفاءة يؤدون الدور الثاني الخاص باعتبار خير أداء، حيث يطلق على هذا الجانب مجال "العلاقات الإنسانية" لسلوك القائد، و ليحقق المعلم القائد الجانب المرتبط بالعلاقات الإنسانية ينبغي أن يقوم بأعمال بسيطة تجعل انضمام الفرد للجماعة أمرا محببا إلى النفس و أن يبقى أوقات طويلة مع المتعلمين ليستمع لآرائهم، و ليوضح في الوقت نفسه أبعاد ما يقوم به من عمل، و أن يعامل جميع المتعلمين سواسية و على قدر من المساواة، و أن يتطلع إلى تحقيق الرفاهية الشخصية لجميع المتعلمين.

8-13- المعلم مثير للتفكير:

يتفق كثير من المربين و الباحثين على أن المعلم هو المفتاح الرئيسي لنجاح العملية التربوية أي برنامج تربوي سواء أكان الأطفال عاديين أو معوقين أو موهوبين، لأن المعلم هو الذي يهيئ المناخ الذي يقوي ثقة المتعلم بنفسه أو يدمرها، و يقوي روح الإبداع أو يقتلها، يثير التفكير الناقد أو يحبطه، و يفتح المجال للتحصيل و الإنجاز أو يغلقه. و لقد كان السؤال حول أهمية المعلم مثار اهتمام و دراسة دائما، وفي مجال تعليم الموهوبين حيث أظهرت دراسة مسيحية أجراها "ريتزولي" أن المعلم يحتل المركز الأول من حيث الأهمية من بين خمسة عشر عاملا أساسيا ذكرت من قبل خبراء عاملين في مجال التعليم لمهارات التفكير. (المرجع نفسه، ص. 65، 66).

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

- الاستماع للطلبة – احترام التنوع و الانفتاح على الأفكار الجديدة و الفريدة الصادرة عند التلاميذ – تشجيع المنافسة
- إعطاء وقت كافي للتفكير – تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم – إعطاء تغذية راجعة ايجابية – تثمين أفكار الطلبة.

8-14- المعلم صانع القرارات:

المعلم كصانع للقرارات يتخذ استراتيجية التخطيط ثم التقييم. فوظيفة التخطيط تتطلب من المعلمين اتخاذ القرارات حول احتياجات طلبتهم، و الأهداف السلوكية الأكثر ملائمة لاحتياجات الطلبة، و المحتوى المراد تعلمه و الدافعية الضرورة لتحقيق تلك الأهداف والأساليب و الاستراتيجيات التدريسية و الأنشطة الأكثر ملائمة.

و يشمل التخطيط: الأهداف التعليمية و تحليل المحتوى، تحليل خصائص المتعلم، و التخطيط للدرس. أما وظيفة التنفيذ فإنها تتطلب من المعلمين تنفيذ القرارات التي اتخذت سابقا في مرحلة التخطيط خاصة المتعلقة بالأساليب التدريسية، و الاستراتيجيات و نشاطات التعلم، و كلما كان التخطيط أكثر إتقانا كان التنفيذ أيسر و ملبيا للاحتياجات، و في أثناء التنفيذ يلاحظ المعلم تفاعل طلبته مع المادة التعليمية، و قد يحتاج المعلم إلى إجراءات تعديلية في خططه اعتمادا على سير الدرس، كما أن مهارات التعليم تدعم و تعزز وظيفة التنفيذ و منها: العرض و التفسير و طرح الأسئلة و الاستماع و التقديم و الشرح والاستنتاج و الاكتشاف و الإغلاق، و يشمل التنفيذ: مهارات عرض الدرس و تصنيف الأسئلة الصفية و صياغة و توجيه الأسئلة و إثارة الدافعية و التعزيز، و مهارات الاتصال واستراتيجيات إدارة الصف ومشكلات إدارة الصف.

أما وظيفة التقييم فتتطلب قرارات حول ملائمة الأهداف المحددة واستراتيجيات التعليم المناسبة لهذه الأهداف ، و لاتخاذ القرارات المناسبة يتوجب على المعلمين أن يحددوا أنواع المعلومات التي يحتاجونها و من ثم المراد تقييمها، و وصف المعلومات الضرورية لعمل مثل هذا التقييم و الحصول على المعلومات و تحليلها و إصدار الأحكام و التعديلات على الخطط. (المرجع نفسه، ص.66-68).

9- مهام المعلم في النظرية البنائية:

- توجيه المتعلمين لاستخدام الأشياء الحقيقية و الظواهر الطبيعية في اكتساب الخبرات المعرفية و التدريب على التحليل و التركيب والتقييم و إبداء وجهات النظر.
- تقبل مبادرات المتعلمين و ذاتيتهم في التفكير و طرائق بحثهم عن العلاقات بين الأفكار و عناصر الموقف التعليمي.
- تشجيع المتعلمين على المشاركة و التفاعل المتبادل.

- غرس المصطلحات المعرفية التي تستخدمها البنائية في عمليات البناء المعرفي كالتحليل و التركيب و التنبؤ باعتبار أن هذه المصطلحات تعبر عن الأنشطة و تراكيب ذهنية تتصل ببناء المعرفة لدى المتعلم.
- الاستفادة من استجابات المتعلمين في توجيه مسار الدرس و تقرير اتجاهه بمعنى تغيير أسلوب التعليم أو استراتيجية التدريس على وفق ما يستفاد من تلك الاستجابات و إعادة تنظيم محتوى التعلم في ضوئها.
- التأكد من المعرفة السابقة لدى المتعلمين حول المفاهيم التي يتضمنها محتوى التعلم الجديد قبل أن يقدمها لهم.
- تشجيع المتعلمين على المناقشة و الحوار فيما بينهم و معه باعتبار أن الحوار و المناقشة يفتح أكثر من نافذة لإدراك المعرفة.
- تحفيز المتعلمين على طرح الأسئلة لاسيما المفتوحة النهايات التي تؤدي إلى سبر غور الأفكار و عصف الأذهان.
- منح المتعلمين الفرص الزمنية التي تلزمهم للتفكير في المهمات التي يعرضهم لها.
- مشاركة المتعلمين في خبرات تؤدي إلى مناقضة افتراضاتهم الأولية لإتاحة الفرصة لإعادة صياغة بناهم المعرفية. (عطية محسن علي مرجع سبق ذكره، ص.277، 278).

10- البنائية و أدوار المعلم في إدارة الصف:

التعلم عند البنائية لا يعني نقل المعرفة من المعلم إلى المتعلم إنما يبني المتعلم نفسه أي أن دور المعلم هو إنتاج متعلمين مستقلين و عليه فإن أدواره تتمثل في:

10-1- الدور الحديث للمعلم في إدارة الصف:

إن التغيرات التي حصلت في ميدان التربية رافقها تغير كبير في دور المدرسة، إذا أصبح يتمثل بالنمو المتكامل للتلميذ في جميع النواحي العقلية و الجسمية و النفسية و الاجتماعية مما انعكس على أدوار المعلم، فلم تعد مهمة المعلم تلقي المعلومات و نقلها بل أصبح وسيطا يسهم في تنمية التلميذ تنمية متكاملة من النواحي العقلية و الاتكالية و الاجتماعية، و الاهتمام بمشكلات التلاميذ التحصيلية و التخطيط الجيد للتعلم و إثارة الدافعية للتعلم و تنمية الانضباط الذاتي و إقامة علاقة طيبة مع التلاميذ

و تزويدهم بتغذية راجعة، و التعرف على قدرات التلميذ و معالجة السلوك غير السوي و المحافظة على النظام.

انطلاقا من ذلك لم يعد المعلم، حسب المفهوم الحديث للتربية، تقتصر مهمته فقط على تلقين المعلومات بل أصبح يلعب أدوارا كبيرة في الصف فهو المنظم و المدبر و الموجه لسلوك التلاميذ. أما الكفايات التي يمكن أن يقوم بها المعلم في تنظيم إدارة الصف فيجب أن تكون كالآتي:

- حث التلاميذ على التعلم: المحافظة على الدافعية تتضمن استدامة استثارة التلميذ للاندماج في الموقف التعليمي، و تبعده عن السلوكيات التي تسبب الفوضى في الصف، و تجعله أكثر نشاطا و رغبة في التعليم.
- التنظيم الجيد لبيئة التعلم: إن قيام المعلم بتنظيم عمله داخل الصف بدءا بتنظيم الخبرات التدريسية و التخطيط الجيد، و المستلزمات المادية الموجودة في الصف سينعكس بشكل إيجابي على بيئة تعلمية مناسبة، كما سيؤدي إلى تقليل مشاكل الإدارة الصعبة.
- الانتقال التدريجي في طرح الأفكار: إن انتقال المعلم من فكرة ما إلى أخرى بشكل مفاجئ يولد عدم الفهم و الإرباك لدى المتعلم، مما قد يؤدي إلى مشاكل صعبة.

و لكي يضمن المعلم انتقالا تدريجيا عليه مراعاة الأمور التالية:

- التأكد من أن معظم التلاميذ قد استوعبوا الفكرة السابقة مع إعطاء توضيح لبعض الأمور الغامضة عند الانتقال إن توفير السلاسة في التعلم يرتبط بالوقت المستغرق في أداء النشاط و كذلك بتحصيل التلميذ.
- إيقاف التداخل في النشاطات التعليمية: إن قدرة المعلم على الانتباه إلى مشكلات التلاميذ و هم يؤدون نشاطاتهم التعلمية، مثال على ذلك انتباه المعلم إلى أحد التلاميذ بأنه ينظر إلى هاتفه الخلوي و هو يقوم بشرح الدرس، فيعمد إلى تصحيح ذلك دون أن يقاطع النشاطات الجماعية التدريسية. (أبو خليل فاديا، 2011، ص. 146،147)
- الأوقات الفاصلة: يقصد بها في بداية الحصة الدراسية أو في نهايتها أو عند الانتقال من موضوع إلى آخر. أن وعي المعلم واستغلاله الأمثل لهذه الأوقات يحول دون وقوع مشاكل صعبة.

- تقليل الوقت المستغرق في تنظيم التلاميذ و متغيرات الصف: و ذلك أثناء التعليمات و متابعتهم في تنفيذ النشاطات.
- تجنب المقاطعات أثناء عرض الدرس: إن قيام المعلم ببعض الأعمال خارج الدرس، كمعاقبة التلاميذ المتأخرين، أو التوقيع على أوراق تخص الإدارة أثناء الدرس يعرقل سير الدرس و يشتت انتباه الطلبة.
- تجنب البدايات المتأخرة و النهايات المبكرة في تنفيذ الدرس، إن إلزام المعلم بمواعيد بدء الدرس و مواعيد انتهائها يؤدي إلى جدية التلميذ للتعلم واحترامه للمعلم و للمادة بينما عدم الالتزام بالمواعيد يؤدي إلى الفوضى في الصف، و تكاسل التلميذ، و عدم الاهتمام و اللامبالاة.
- اكتساب احترام التلميذ: و يتم احترام التلميذ للمعلم من خلال شخصيته و قدرته التعليمية، و كفاءته في إدارة الصف، واتزانه و تمكنه من المادة التعليمية و مبادلة التلاميذ الاحترام و إشعارهم بثقتهم بأنفسهم.
- التحفيز و التشويق: من مهمة المعلم الأساسية في الصف، تشويق و تحفيز التلاميذ للدرس و كافة النشاطات، و ذلك بطرق و وسائل يبتكرها المعلم، و تعبر عن مدى ثقافته و مقدرته على الإبداع.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ: على المعلم أن يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، و يأخذ هذا الأمر بعين الاعتبار، و يساعد التلاميذ قدر الإمكان على تحقيق الأهداف التعليمية و الوصول إلى المعرفة.
- يمكن القول بأن المعلم لم يعد ذلك الذي يحمل و ينقل معلومات مختصرة بعناية مسبقة، فعلية في بعض الحالات التمكن من الإجابة على أسئلة تلاميذه و توجيههم و مشاركتهم، و مناقشتهم، كل ذلك يفترض ثقافة عامة واسعة بتجاوز الإطار المحدد لاختصاص معين.

انطلاقا من هنا علينا أن نعي معنى كلمة مدرس أو معلم أو ما هو أعمق و أشمل "مربي" لأننا لا نريد من المعلم أن يعلم، و المدرس أن يدرس، بل نريد أن يكون مربيا. لأن في التدريس غاية أهم من التعليم و هي تربية.

لذا على المعلم أن يتصف بصفات معينة تؤدي إلى تأدية رسالته، و هذه الصفات هي التي تجعله قادرا على أن يدير صفة إدارة ناجحة لكل ما هنالك من اتجاهات و معان للكلمة بدءا بنفسه، مرورا بالتلاميذ انتهاء بالعملية التربوية. (المرجع نفسه، ص. 147-149)

10-2- أدوار المعلم في التعلم البنائي:

يختلف دور كل من المعلم و المتعلم في التعلم النشط، حيث نجد أن المتعلم مشارك نشط في العملية التعليمية، فهو يقوم بأنشطة عدة تتصل بالمادة الدراسية، مثل طرح الأسئلة، و فرض الفروض و الاشتراك في مناقشات، و البحث و القراءة، و الكتابة، و التجريب.

بينما نجد أن دور المعلم هو الموجه و المرشد في العملية التعليمية، فهو لا يسيطر على الموقف التعليمي، لكنه يدير الموقف التعليمي و يوجه طلابه نحو الهدف منه، و هذا يتطلب منه الإلمام بمهارات طرح السؤال و إدارة المناقشات و تصميم المواقف التعليمية المشوقة للتعلم.

و يعرف المعلم النشط بأنه " المعلم الذي تتوفر فيه مجموعة الخصائص المعرفية (تشمل حصيلة المعلم المعرفية و قدراته العقلية واستراتيجيات التدريس التي يستخدمها)، و مجموعة الخصائص الشخصية (مثل الاتزان الانفعالي ، التواصل مع الآخرين) التي تساعده على إدارة التعلم النشط".

إن التعلم النشط يدعم التعلم المتمركز على التلميذ، فهو يجعل من التلميذ محور للعملية التعليمية، فيقوم بتحديد الأهداف التعليمية، و يشارك في الموقف التعليمي بإيجابية عن طريق البحث و العمل و التفكير و التشاور و التعاون مع الأقران، و يدعم تعلم كل تلميذ فيه حسب قدراته و مهاراته، و يتحول فيه دور المعلم من ملقن و ناقل للمعلومات إلى موجه و مصدر للخبرة و المرجعية للتلاميذ، و يجعل له حرية الاختيار بين الاستراتيجيات التعليمية المختلفة (كالحوار و المناقشة، و العصف الذهني، حل المشكلات، و الاكتشاف، و لعب الأدوار... إلخ) و التي تناسب الموقف التعليمي، و له حرية المفاضلة بين الوسائل التعليمية المختلفة.

و من أهم أدوار المعلم:

1- تشجيع الطلاب على المشاركة في أهداف الدرس و الأنشطة العلمية.
2- تطوير خبرات تعليمية تتيح الفرصة للطلاب بتحمل مسئولية تصميم البحث و العمليات العلمية المتضمنة فيه واستنتاجاته.
3- تقدير فرضيات الطلاب واستنتاجاتهم و آرائهم و توليد نقاش حولها و حول النشاط العلمي الذي تم تنفيذه في الحصة. (قرني زبيدة محمد، مرجع سبق ذكره، ص. 40، 41)
4- الاهتمام بالنمو المتكامل للطلاب في النواحي الجسمية و العقلية و الانفعالية و الاجتماعية.

5- تهيئة بيئة ديمقراطية تسمح بالقيام بالنشطة المختلفة.

6- قيامه بدور المرشد و الموجه خلال مشاركة الطلاب في النشاط الصفي.

7- تشجيع التعاون الإيجابي بين التلاميذ.

8- يعرف قدرات طلابه، و مستوياتهم، واستعداداتهم، و ميولهم، واهتماماتهم.

9- التخطيط الجيد لخبرات التعلم و التعليم.

10- يستخدم استراتيجيات التعلم التي تتحدى أفكار المتعلمين.

11- يشجع المتعلمين على الحوار مع أقرانهم و التعاون فيما بينهم و بين المعلم.

12- يقدر الكيف في التعلم بدلا من الكم، و يركز على المتعلم أكثر من المادة الدراسية.

13- إثارة اهتمام التلاميذ، و تشجيع المشاركة و المناقشة و تبادل و توضيح الأفكار.

14- يتفاعل مع المتعلمين ليشجعهم على التفاعلات الإيجابية التي يستطيع من خلالها التعرف على أفكارهم.

15- جعل التلميذ مكتشفا و مجربا و فعالا في العملية التعليمية.

16- العمل على زيادة دافعية التعلم لدى التلاميذ، و ذلك بإتباع أساليب المشاركة، و تحمل المسئولية، و التعزيز المستمر.

17- توجيه تلاميذه فيقدم لهم العون و النصح و الإرشاد في أمورهم التعليمية، و الشخصية و الاجتماعية.

18- تقويم قدرات تلاميذه و الوقوف على مدى تحصيلهم و تقدمهم الدراسي.

و بناء على ما سبق؛ فالمعلم مسير و مرشد للتعلم الفعال النشط، و موجه و معزز و مقوم لسلوك تلاميذه، و معد للأسئلة و موجه لها ليشمل بها جميع تلاميذه. (المرجع نفسه، ص. 42، 43) و يرى (عطية محسن علي مرجع سبق ذكره، ص. 275-277) أن أدوار المعلم في التعلم البنائي تتمثل في:

- أن يخطط للدروس بطريقة تجعل محتوى التعلم مثيرا و محفزا على التعلم.
- أن يختار من المشكلات ما يتطلب التفكير النشط و التوقعات القابلة الاختيار.
- أن يجعل في المحتوى مستوى من التعقيد يستدعي من المتعلم تجريب أكثر من بديل أو طريقة للحل.
- أن يجعل المتعلمين ينظرون إلى المحتوى الذي يقدمه لهم على أنه يتصل بحاجاتهم واهتماماتهم.

- تشجيع المتعلمين على تبني أهداف الدرس و أنشطته بحيث تكون أهدافه أهدافهم.
- تطوير خبرات المتعلمين التعلمية لكي يكون بإمكانهم تحمل مسؤولية التخطيط لأنشطة التعلم واستخلاص نتائجها.
- تمكين المتعلمين من تحقيق التكامل الاجتماعي و الثقافي و الشخصي.
- تنظيم بيئة التعلم و توفير أدوات التعليم و المشاركة في إدارة التعليم و تقويمه.
- تقديم المحتوى بأسلوب يحفز المتعلمين على إدراك محتواه لا بأسلوب المحاضر.
- طرح الأسئلة و عرض المشكلات التي تثير التفكير و تقود إلى تكوين الأفكار واختيار المفاهيم و بنائها.
- تنسيق العلاقات بين المتعلمين و تطويرها.
- استخدام التكنولوجيا بكفاءة عالية.
- تفهم حاجات المتعلمين واتجاهاتهم و معتقداتهم و خلفياتهم الثقافية.
- تقدير وجهات نظر المتعلمين و السماح لها بالظهور لغرض غرس الثقة بأنفسهم أولا و لغرض الكشف عن طرائق تفكيرهم ومستوى إدراكهم و معرفة ما لديهم من مفاهيم و مدركات خاطئة لغرض تصحيحها.
- إجراء بعض التكييفات على المنهج لجعله يتعامل مع افتراضات المتعلمين و مخاطبة احتياجاتهم بحيث يكون ذا معنى عند المتعلمين.
- تقويم أداء المتعلمين و تعلمهم في سياق التدريس، و جعل غرض التقويم معرفة مدى قدرة المتعلم على بناء معرفته و إتقانه المفاهيم التي تعلمها.
- التشديد على أداء المتعلمين و فهمهم في عمليات التقويم التي يجريها.
- تقبل ذوات المتعلمين و آرائهم و تجنب كل ما يؤدي إلى إعاقة ظهور تلك الآراء.
- تحفيز المتعلمين على التقصي و الاكتشاف.
- تدعيم ما لدى المتعلمين من فضول معرفي و حب الاستطلاع.
- مراعاة الطرائق التي يتعلمون بها و مراعاة مبادئ البنائية في التعلم.
- تهيئة مواقف تشجع المتعلمين على التفاعل فيما بينهم.
- مراعاة الخلفيات الثقافية و القيمية و العقائدية للمتعلمين.

و من الممارسات التي يمكن أن يقوم بها المعلم أثناء استخدام البنائية في بعض الدروس هي:

- إتاحة فرص لأن يجيب الطالب بنفسه عن سؤال يتطلب معلومات جديدة مبنية على شيء سبق أن تعلمه الطالب، و أن يترك الطالب ليعبر عن مشاعره بعد الحل و ما يكون قد إستفاده من العمل بنفسه.
- إعطاء أسئلة تتطلب تفكيرا و مشكلات مفتوحة النهاية و إعطاء وقتا لتلقي استجابات و مناقشتها.
- إتاحة فرص للعمل في مجموعات صغيرة يتعاون أعضاؤها في الحل أو القيام بمهمة تعليمية معينة بأنفسهم.
- تشجيع الحوار بين الطلاب و بعضهم و المناقشات للبحث عن حلول أخرى يأتي بها الطلاب أنفسهم.
- إعطاء واجبات منزلية و تشجيع أن يقوم الطلاب بشرح ما توصلوا إليه لزملائهم بعد عودتهم للفصل.
- توفير مصادر تعلم متعددة و إعطاء قائمة بها خاصة تلك المتوفرة في المكتبة أو التي يحضرها المعلم معه.
- تشجيع استخدام الطلاب البرمجيات و الأقراص المدمجة و الإنترنت للحصول على معلومات إضافة لما يقومون بدراسته.
- تشجيع عمل مشروعات فردية و إعطاء جوائز مادية و أدبية.
- تشجيع حب الاستطلاع و أن يسأل الطلاب أسئلة و يترك لزملائهم الإجابة عنها فورا أو في حصص تالية.
- تضمين بعض الاختبارات أسئلة غير مألوفة – تتطلب مهارات عليا من التفكير – و يمكن ألا تدخل في تقييم الطالب في أول الأمر و لكن لتعويده عليها.
- يطلب من الطالب الذي توصل إلى حل معين أو معلومة جديدة بنفسه أن يشرح لزملائه كيف ربط بين معلوماته السابقة و الموقف المعروض عليه.
- تشجيع الطالب على الثقة بنفسه و أنه يستطيع النجاح بل التفوق اعتمادا على نفسه و تفكيره و مجهوداته الذاتية، مع إحساس حقيقي بأنه يمكن تحقيق ذلك من خلال بعض الاختبارات داخل أو خارج الفصل.

- توفير بيئة تعلم مبهجة خالية من التوتر و الشد، ذلك أن وجدان المتعلم لا يقل أهمية عن معلوماته و معارفه.
- إدارة الفصل ديمقراطيا و بما يشعر الطالب بوجوده و تفرده و الاطمئنان إلى العدالة و المساواة في التعامل معه. (قرني زبيدة محمد مرجع سبق ذكره، ص. 237، 238).

خلاصـــــــــــــة:

من خلال ما تم عرضه فإن الإدارة الصفية اليوم خاصة في الصفوف الأولية من التعلم أصبحت من الأهداف الرئيسية و إحدى الأولويات الهامة التي ينبغي التركيز عليها في وقتنا الحاضر و حتى نواكب التطور العلمي الحاصل في المجال التربوي والتكنولوجي و نجعل المتعلم فعالا في بناء معارفه واكتساب قيمه واتجاهاته و مهاراته بنفسه لابد من تفعيل التعلم النشط ، وذلك بمختلف استراتيجياته في الإدارة الصفية ،لما لها من دور في تهيئة بيئة صفية تفضي إلى التعلم والابتكار .

الجانب الميداني

الفصل السابع: منهجية الدراسة و الإجراءات الميدانية

تمهيد.

1- **متغيرات الدراسة.**

2- **الدراسة الاستطلاعية.**

3- **المنهج المستخدم في الدراسة.**

4- **مجتمع و عينة الدراسة.**

5- **أدوات الدراسة.**

6- **مجالات الدراسة.**

7- **الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.**

خلاصة

تمهيـــــــد:

يعتبر موضوع تطوير الإدارة الصفية من بين أهم المواضيع التي أثارت اهتمامنا و التي رغبنا في اقتراح نموذج لتطويرها خصوصا و أن الإدارة الصفية في مرحلة التعليم الابتدائي يحتاج إلى نوع من الاهتمام خاصة في ضوء التطورات العالمية في مجال إعداد المعلمين و تدريبهم و تغير في أدوار المعلم حيث أصبح المعلم موجه للعملية التعليمية التعلّمية و المتعلم هو محورها الأساسي، كما أن هذه المرحلة هي أهم مرحلة يتم فيها إعداد شخصية المتعلم فكانت الدراسة موجهة لاقتراح نموذج في الادارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي من خلال معرفة درجة إدراكهم وحاجاتهم للإدارة الصفية الفعالة .

1- متغيرات الدراسة:

تمثلت متغيرات الدراسة في المتغير التابع وهو الادارة الصفية الفعالة والتي تمثلت في مجالاتها الاحدى عشر، و المتغير التابع تمثل في معامل الجنس ، المؤهل العلمي الأقدمية في مجال التعليم.

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية هي البوابة التي ينطلق منها الباحث في تحديد ما يتطلبه البحث نظريا و ميدانيا.

2-1 أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت أهداف الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة في:

- تحديد الممارسات التي تدل على طبيعة إدارة المعلمين لإدارة الصف من وجهة نظر المفتشين.
- تحديد طبيعة معلومات المعلمين عن الإدارة الصفية الفعّالة.
- إعطاء المبرر الميداني للقيام بهذه الدراسة.
- ملامسة الميدان و تفحص عدد المعلمين الفعليين في المدارس الابتدائية.
- حساب الخصائص السيكومترية لأداة القياس.

2-2 إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

لقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على إعداد استمارتين الأولى مغلقة الملحق رقم (1) و هي خاصة باستطلاع أراء مفتشي التعليم الابتدائي من أجل معرفة طبيعة الممارسات التي يمارسها المعلم في الإدارة الصفية و ذلك من خلال زيارتهم للمعلمين و ملاحظاتهم لهم و تعاملهم معهم، حيث تم توزيع الاستمارة عليهم من يوم 2016/01/18 إلى غاية 2016/01/31 و قد بلغ عددهم 10 مفتشين من مفتشي التعليم الابتدائي من مقاطعات مختلفة 6 مفتشين للغة العربية و 4 مفتشين للغة الفرنسية يشرفون على تكوين المعلمين و تثبيتهم في مناصبهم كمعلمين و قد تكونت هذه الاستمارة من 20 عبارة تدل على طبيعة إدارة المعلمين لإدارة الصف من وجهة نظر مفتشي التعليم الابتدائي.

أما الاستمارة الثانية و هي استمارة اختيار من متعدد ملحق رقم (2) موجهة لاستطلاع معلومات المعلمين حول الإدارة الصفية الفعّالة بصورة عامة ، و تمثلت في 10 أسئلة كل سؤال له أربعة اختيارات إختيار واحد فقط منها صحيح و قد تم توزيع الاستمارة على 10 معلمين من معلمي التعليم الابتدائي 9 معلمين لمادة اللغة العربية و معلم واحد للغة الفرنسية.

2-3- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

تم تصحيح الاستمارتين عن طريق حساب النسب المئوية حيث تم حساب عدد الموافقين بـ "نعم" و عدد الموافقين بـ "لا" بالنسبة للاستمارة الأولى و الموجهة للمفتشين حيث كانت نسبة الممارسات التي تدل على إدارة صفية فعّالة و هي نسبة الإجابة بـ "نعم" 47 % من إجابات المفتشين و نسبة الإجابة بـ "لا" 53 % .

أما إجابات المعلمين على الاستمارة الثانية فكانت نسبة الإجابات الصحيحة 49 % و نسبة الإجابات الخاطئة 51 % من بين الإجابة على 10 أسئلة.

من خلال هذا التحليل للدراسة الاستطلاعية نستنتج أن هناك خلل في طبيعة المفاهيم التي هي بحوزة المعلم في مرحلة التعليم الابتدائي كمكتسبات عن الادارة الصفية الفعّالة والتعلم النشط أو في ضوء المقاربة بالكفاءات كممارسة وكمفاهيم .

3- المنهج المستخدم في الدراسة:

تقوم أية دراسة على أساس منهجي يستطيع الباحث من خلالها تكوين قاعدة ينطلق منها البحث و تماشيا مع طبيعة هذه الدراسة التي تبحث في تطوير الإدارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي في ضوء الواقع و بعض استراتيجيات التعلم النشط. و يتمثل هذا التطوير في اقتراح نموذج لتطوير الإدارة الصفية ، فإن المنهج المناسب لهذه الدراسة هو **المنهج الوصفي** و ذلك بهدف التعرف على واقع درجة إدراك و درجة حاجة معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة للإدارة الصفية الفعّالة و من ثم اقتراح نموذج لتطوير الادارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي، يوضح العلاقات القائمة بين مجالات الإدارة الصفية الفعّالة واكتشاف الارتباطات بين عناصر الأنموذج المتضمن لأبعاد (مجالات) الإدارة الصفية الفعالة وطرح رؤية من أجل تطوير الادارة الصفية لهذه الفئة من المعلمين.

4- مجتمع و عينة الدراسة:

4-1- مجتمع الدراسة:

تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي مرحلة مهمة في حياة المتعلمين، فهي بمثابة القاعدة الأساسية التي تبنى فيها تعلماتهم الأساسية و قيمهم و شخصياتهم و المشرف على هذه المرحلة هم معلمي التعليم الابتدائي و لذا فإن مجتمع الدراسة كان معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة و قد بلغ عددهم 1259 معلم و معلمة موزعين على 85 مدرسة خلال الموسم الدراسي 2016 / 2017 حسب إحصائيات مصلحة التمدرس و الامتحانات بمديرية التربية بالولاية و قد بلغ عدد المعلمين 347 معلم نسبة 26 % و عدد المعلمات 912 معلمة بنسبة 74%، و قد تم اختيار مدينة المسيلة باعتبارها أكبر دائرة من دوائر الولاية من حيث عدد المدارس.

4-2- إجراءات اختبار العينة:

تم اختيار عينة الدراسة عن طريق **المعاينة العنقودية العشوائية متعددة المراحل** باعتبارها أنسب عينة لهذه الدراسة لأننا بصدد التعامل مع مجموعة من المدارس كعناقيد و عليه و بعد سحب العينة الاستطلاعية أصبح مجتمع البحث يتكون من 1139 معلم و معلمة موزعين على 75 مدرسة. حيث تم اختيار العينة الحقيقية للدراسة عن طريقة **المعاينة العشوائية عن طريق القرعة** ، وكانت العينة المطلوبة

للدراسة قد تم تحديد حجمها عند مستوى الدلالة المحدد و هو 0.05 باعتماد الطريقة الإحصائية باستخدام برمجية Excel عن طريق معادلة ستيفن– ثامبسون (Stephen–Thompson) لحساب حجم العينة من المجتمع المعلوم و التي تمت كالتالي:

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[[N-1 \times (d^2 \div z^2)] + p(1-p)\right]}$$

حيث n : حجم العينة المطلوب ، N : حجم المجتمع المدروس ، z : الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة 0.95 و تساوي 1.96،

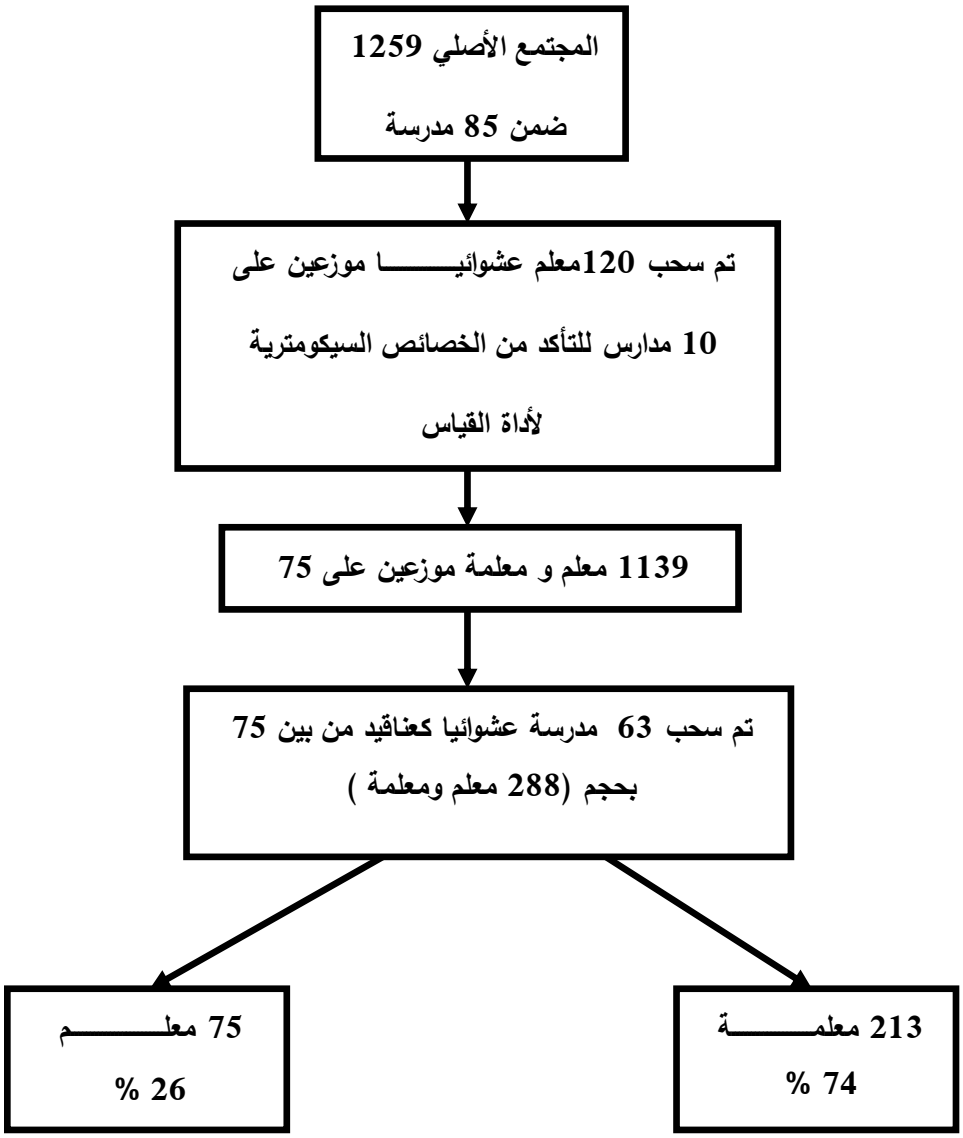
d : نسبة الخطا و تساوي 0.05، p : نسبة توفر الخاصية و المحايدة و تساوي 0.50.(صحراوي عبد الله ، بوصلب عبد الحكيم،2016، ص.73)

و بعد تطبيق المعادلة فإن عدد المدارس = 63 مدرسة و حجم العينة حسب عدد المعلمين يساوي 288 معلم و معلمة.

و قد تم أخذ عينة من الذكور و عينة من الإناث حسب نسبة تواجدها في المجتمع الأصلي حيث نسبة الذكور 26 % و نسبة الإناث 74 % و عليه فإن عدد الذكور كان 75 معلما و عدد الإناث 213 معلمة.

تم أخذ العناقيد (المدارس) بطريقة عشوائية حيث أخذنا 63 مدرسة من بين 75 مدرسة ثم أخذنا من كل مدرسة عينة عشوائية وباستعمال القرعة أخذنا عينة من الذكور و عينة عشوائية من الإناث حسب تواجدهما في العينة الحقيقة.

شكل رقم (4) يوضح اختيار عينة الدراسة



جدول رقم (1) يبين تمثيل عينة الدراسة:

العينة	المجتمع الأصلي	عينة الدراسة	ذكور	إناث
العدد	1139	288	75	213
النسبة المئوية	% 100	% 100	% 26	% 74

جدول رقم (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس و المؤهل العلمي و الأقدمية في مجال التعليم.

المتغير	مستويات المتغير	العدد
الجنس	ذكـــــور	75
	إنـــــاث	213
	المجمـــــوع	288
المؤهل العلمي	البكالوريا + شهادة التكوين عن بعد	09
	الثالثة ثانوي + شهادة من المعهد التكنولوجي	72
	ليسانس	195
	شهادة الدراسات العليا	01
	ماجستير	02
	ماستر	09
	المجموع	288
الأقدمية في مجال التعليم	أقل من 5 سنوات	138
	من 5 إلى 10 سنوات	39
	من 10 إلى 15 سنة	11
	من 15 سنة فأكثر	100
	المجموع	288

جدول رقم (3)العينة بعد حذف الاستمارات المتعددة الإجابة:

المتغير	مستويات المتغير	العدد
الجنس	ذكـــــور	60
	إنـــــاث	181
	المجمـــوع	241
المؤهل العلمي	البكالوريا + شهادة التكوين عن بعد	07
	الثالثة ثانوي + شهادة من المعهد التكنولوجي	55
	شهادة الدراسات العليا DES	01
	ليسانس	167
	ماجستير	02
	ماستر	09
	المجموع	241
الأقدمية في مجال التعليم	أقل من 5 سنوات	117
	من 5 إلى 10 سنوات	35
	من 10 إلى 15 سنة	09
	من 15 سنة فأكثر	80
	المجموع	241

5- أداة الدراسة:

تعتبر أداة الدراسة هي الفيصل في قياس متغيرات الدراسة التي تم إجراؤها فبواسطتها يتم استخلاص النتائج و الحكم عليها و قد تمثلت أداة الدراسة في بناء مقياس الإدارة الصفية الفعالة لمعلمي التعليم الابتدائي.

5-1- الهدف من بناء مقياس الإدارة الصفية الفعّالة:

لكل أداة قياس هدف وضعت من أجله، لذا فإن هدف مقياس الإدارة الصفية الفعّالة المعد من طرف الباحثة هو الكشف عن واقع الإدارة الصفية الفعّالة لدى معلمي التعليم الابتدائي من حيث درجة إدراكهم لها و درجة حاجتهم إليها، وفق (11) مجالا ممثلة للإدارة الصفية الفعّالة.

5-2- مصادر بناء المقياس:

شملت الخطوة الأولى في بناء المقياس تحديد المجالات الرئيسية للأداة و تقدير درجة أهمية كل مجال و ذلك في ضوء مراجعة الجانب النظري للإدارة الصفية و عناصرها و تصميم التعليم من نماذج للتعلم كنموذج جانيه و برجز (Gagne & Briggs) و نموذج جيرالك و إيلي (Gerlack & Ely) و الإطلاع على بعض المقاييس في الدراسات السابقة كشبكة الملاحظة " لبلقيدوم بلقاسم، 2011-2012 " لقياس الفعالية التربوية الملحق (3)، و الإطلاع على استبانة الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي المرحلة الثانوية الملحق رقم (4)" هندي صالح ذياب" و " التميمي إيمان محمد رضا " في دراسة بعنوان (الممارسة الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية من منظور بنائي و علاقتها ببعض المتغيرات) و غيرها و كذلك مراجعة أدبيات استراتيجيات التعلم النشط و النظرية البنائية من كتب و دوريات و دراسات و بحوث و من ثم حددت المجالات التالية:

1- مجال الأهداف و الكفاءات المستهدفة.
2- مجال تنفيذ الدرس.
3- مجال الإشراف و المتابعة.
4- مجال الأنشطة التعليمية.
5- مجال الانضباط الصفي.
6- مجال التقويم.
7- مجال الدافعية للتعلم.
8- مجال التغذية الراجحة.
9- مجال استراتيجيات التعلم التعاوني.
10- مجال استراتيجيات التعلم بحل المشكلات و التعلم بالاستكشاف.

11- مجال الإنجازات.

على ضوء تحليل مجالات الإدارة الصفية تم وضع عبارات لكل مجال من المجالات الإحدى عشر (11) و قد تم التوصل إلى العبارات بناءا على الأسس الرئيسية التي تضمنتها أدبيات موضوع الدراسة و من هذه الأدبيات دراسة "بالقيدوم بلقاسم،2011-2012 " و دراسة "الزايدي مسفر عواض،(2012/ 2013) " و عليه تكونت الأداة من 68 عبارة (الملحق05) (المقياس بصورته الأولية) حيث تقيس واقع إدراك المعلمين في المرحلة الابتدائية للإدارة الصفية الفعالة و درجة حاجتهم إليها. و عليه تم تقسيم درجة الإدراك و درجة الحاجة إلى خمس مستويات هي: مرتفعة جدا، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، و منخفضة جدا استنادا إلى بدائل الإجابة وفقا لسلم ليكرت (Likert) فقد أعطي البديل (مرتفعة جدا) خمس درجات، و البديل (مرتفعة) أربع درجات، و (متوسطة) ثلاث درجات، و (منخفضة) درجتان، و (منخفضة جدا) درجة واحدة.

و حدد طول الفئة بالمعادلة الآتية:

$$\frac{\text{القيمة العليا ـ القيمة الدنيا}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5 - 1}{5} = 0,8$$

و بذلك تكون : الدرجة المنخفضة جدا من [1 إلى 1.8[

الدرجة المنخفضة من [1.8 – 2.6[

الدرجة المتوسطة من [2.6 – 3.4[

الدرجة المرتفعة من [3.4 – 4.2[

الدرجة المرتفعة جدا من [4.2 – 5]

و قد تم التعبير عن درجة إدراك المعلمين للإدارة الصفية الفعّالة في العبارات الخاصة بكل مجال بعبارة (أدرك، أتصور، أعتقد) و عبرنا عن درجة حاجة المعلمين للإدارة الصفية الفعالّة بعبارة (أحتاج، ينقصني، أستعين، أجد صعوبة). وتم تعريف مجالات مقياس الادارة الصفية الفعّالة على النحو التالي:

- تعريف مجال الأهداف و الكفاءات: الأهداف هي مجموعة أنماط السلوك و المهارات التي يصار الى تحقيقها لدى الافراد بعد تدريس منهاج معين أو مادة دراسية أو وحدة دراسية معينة كما يشير جرونلاند(Gronland 1991) على أنها حصيلة التعلم العقلي أ الحركي أ الإنفعالي المترتب على تدريس وحدة أو موضوع دراسي معين(الزغلول عماد عبد الرحيم 2012، ص.53)

أما الكفاءة: فهي القدرة على إنجاز العمل عند مستوى محدد وتكون مرتبطة بالمجال المعرفي أو الوجداني أو المهاري بحيث أن هذه الكفاءة تكون قابلة للقياس والملاحظة.

- مجال تنفيذ الدرس: هو تنفيذ ما تم التخطيط له من قبل بحيث يطبق سلسلة الإجراءات و الخطوات التي تحققه الأهداف و الكفاءات المراد بلوغها عن طريق إستراتيجيات التعلم النشط كما توضع الأنشطة التعليمية المناسبة لكل موقف تعليمي حيث يستخدم المعلم في ذلك الوسائل التعليمية المناسبة من أجل إثارة دافعيتهم لتحقيق الهدف من الدرس .
- مجال الإشراف و المتابعة : هي مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم من أجل تنظيم صفه بحيث يشرف على توجيه التلاميذ نحو الهدف المراد تحقيقه كل ما من شأنه التأثير على بلوغ هذا الهدف (ميولهم ، دوافعهم ، حاجاتهم).
- مجال الأنشطة التعليمية : هي مجموعة الأنشطة الموجهة للتلاميذ و تكون مدروسة بدقة حيث يتم من خلالها الوصول إلى التأكد من تحقيق الأهداف الإجرائية المسطرة في الدرس.
- مجال الإنضباط الصفي : هو إستخدام المعلم لمجموعة من الإستراتيجيات التربوية التي ينظم بها المعلم التعلم و البيئة التعليمية داخل غرف الصف سواء كانت خبرات تعليمية أو تضمن استمرار انتباههم للتعلم أو استجاباتهم لمجموعة القوانين الصفية(العقد الديداكتيكي).
- مجال التقويم: هو مسار يتمثل في جمع معلومات و مراقبة التوافق بين تلك المعلومات و مجموعة المعايير الملائمة للكفاءات المستهدفة (حاجي فريد ، 2005 ، ص. 13) .
- مجال الدافعية للتعلم : هي حالة من الاستثارة لدى المتعلم تحرك سلوكه و وتنشطه و تعمل على استمرار السلوك التعلمي أي تمده بالطاقة اللازمة لحدوث التعلم المنشود .
- مجال التغذية الراجعة : هي المعلومات و الملاحظات التي يتم إعلام التلاميذ بها و ذلك بعد إجابته عن المسائل المطروحة ، حيث يزود بمستوى أدائه الفعلي و ذلك بشكل مستمر لمساعدته على تثبيت الاستجابات الصحية و حذف الاستجابات الخاطئة.
- مجال إستراتيجية التعلم التعاوني: هو من إستراتيجيات التعلم النشط ، حيث يتضمن مجموعات صغيرة من المتعلمين يتم تقسيمهم وفق مبدأ الفروق الفردية لإنجاز هدف معين حيث تعمل المجموعات

بشكل تعاوني مع تعيين قائد لكل مجموعة فيتعلمون المهارات و يستوعبون المفاهيم و التعلّمات مع أقرانهم.

- مجال إستراتيجية التعلم بحل المشكلات و التعلم بالاستكشاف : هما من إستراتيجيات التعلم النشط و هما أسلوبان تعليميين يقومان على مواجهة المتعلم للمشكلة بحيث يكون المتعلم نشطا و يكتسب تعلما مثمرا و إبتكاريا و ذلك عن طريق استغلال المكتسبات القبلية للمتعلم و توجيهه بصورة فعّالة لاكتشاف الحل بنفسه .
- مجال الإنجازات: هي مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم من خلال تقويمه لذاته و لتعلمات تلاميذه و للعملية التعليمية ككل.

5-3- حدود مقياس الإدارة الصفية الفعالة قبل التعديل:

تضمن مقياس الإدارة الصفية الفعالة بصيغته الأولية 68 عبارة و قد تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال علم النفس و علوم التربية من أجل الحصول على الصدق الظاهري (صدق المحكمين) أنظر الملحق رقم (6)

جدول رقم (4) يوضح مجالات المقياس وعباراته

مجالات المقياس	العبارات	المجموع
الأهداف و الكفاءات المستهدفة	(2 ، 5 ، 8، 16 ، 35 ، 46)	06
تنفيذ الدرس	(6 ، 7 ، 17 ، 21 ، 22 ، 27، 36، 63)	08
الإشراف و المتابعة	(1 ، 8 ، 28 ، 37 ، 38 ، 64)	06
الأنشطة التعلمية التعليمية	(3 ، 4 ، 19 ، 47 ، 52 ، 61 ، 66)	07
الانضباط الصفي	(9 ، 23 ، 29 ، 39 ، 53 ، 62)	06
التقويم	(24 ، 30 ، 40 ، 43 ، 54 ، 59)	06
الدافعية للتعلم	(10 ، 11 ، 31 ، 48 ، 55 ، 60)	06
التغذية الراجعة	(12 ، 25 ، 41 ، 56 ، 65)	05
إستراتيجية التعلم التعاوني	(13 ، 32 ، 42 ، 49 ، 57 ، 68)	06
إستراتيجية التعلم بحل المشكلات و إستراتيجية التعلم بالاستكشاف	(14 ، 20 ، 34 ، 45 ، 50 ، 58)	06
الإنجازات	(15 ، 26 ، 33 ، 44 ، 51 ، 67)	06
المجموع		68

جدول رقم (5) يوضح المجالات و عباراتها حسب درجة الإدراك و درجة الحاجة:

المجـــــــالات	العبارات التي تقيس درجة الإدراك	العبارات التي تقيس درجة الحاجة
الأهداف و الكفاءات المستهدفة	2، 5، 35	8، 16، 46
تنفيذ الدرس	21، 6، 7، 17	22، 27، 36، 63
الإشراف و المتابعة	1، 37، 38، 64	18، 28
الأنشطة التعلمية التعليمية	47، 4، 52، 61، 66	3، 19
الانضباط الصفي	9، 23، 29، 62	39، 53
التقويم	30، 40، 43، 54	24، 59
التغذية الراجعة	12، 25، 41، 56	65
إستراتيجية التعلم التعاوني	13، 32، 42	49، 57، 68
إستراتيجية التعلم بحل المشكلات و إستراتيجية التعلم بالاستكشاف	14، 34	20، 45، 50، 58
الدافعية للتعلم	10، 11، 48، 55	31، 60
الإنجازات	33، 44، 51، 67	15، 26

5-4- الخصائص السيكومترية لأداة القياس:

5-4-1- صدق أداة الدراسة:

يقيس المقياس الصادق الغرض الذي صمم لتحقيق الهدف الذي وضع من أجله و هكذا أرادت الباحثة التحقق عما إذا كانت الأبعاد المكونة للمقياس تقيس فعلا درجة إدراك و حاجة معلمي التعليم الابتدائي للإدارة الصفية الفعالة أم لا و كذا معرفة مدى صلاحية كل عبارة من العبارات لكل مجال من مجالات الإدارة الصفية الفعّالة و قد اتبعنا ما يلي:

أولا: الصدق الظاهري:

اعتمدت الباحثة على الصدق الظاهري (صدق المحكمين) فقد تم عرض المقياس بصورته الأولية على 20 أستاذ من المتخصصين في علم النفس و علوم التربية من أعضاء الهيئة التدريسية في بعض الجامعات الجزائرية المرفق الملحق (4)، لكن بعد توزيع الاستمارات تم التحكيم من طرف تسعة (9)

أساتذة فقط حيث اكتفى أربعة منهم بإعطاء ملاحظات فقط بينما 5 أساتذة أجابوا على الاستمارة المخصصة لتحكيم مقياس الإدارة الصفية الفعّالة.

التعديلات التي أجريت على المقياس المستخدم في الدراسة:

بعد أن عرض المقياس على مجموعة من المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة و ذلك تبعا للملاحظات التي قدمها المحكمين فقد اكتفى بعض المحكمين بإعطاء ملاحظات فقط و قد تمثلت في:

1- الإشارة إلى تقليص عدد المجالات.
2- الإشارة إلى بعض العبارات التي تعاد صياغتها اللغوية.
3- الإشارة إلى بعض العبارات المركبة و بضرورة فصلها عن بعضها البعض.
4- إعطاء بعض الاقتراحات لصياغة بعض العبارات.
5- حذف بعض البنود واستبدالها ببنود أخرى تقيس البعد الذي وضعت لقياسه.

وقد قام مجموعة من المحكمين بملأ الاستمارة التي تم وضعها لتحكيم مقياس الإدارة الصفية الفعّالة و عددهم خمسة (5) من تسعة (9) محكمين. و قد تم تفريغ جميع البيانات التي أدلى بها المحكمين في جدول أنظر الملحق رقم (7) و نتيجة ذلك تعذر حساب صدق المحكمين عن طريق النسب المئوية أو تحليل المحتوى نتيجة صغر حجم عينة المحكمين الذين أجابوا على الاستمارة المقدمة لهم، و قد تم الأخذ بعين الاعتبار كل الملاحظات المقدمة من طرف الأساتذة المحكمين و منه أصبح مقياس الإدارة الصفية الفعالة بعد التعديل كما هو موضح ، حيث حافظ على نفس عدد البنود مع التعديل في الصياغة أو استبدالها ببنود أخرى حسب اقتراحات المحكمين، و كذلك و حسب اقتراحات المحكمين أصبح عدد العبارات التي تقيس درجة إدراك المعلمين للإدارة الصفية الفعالة بـ (41) عبارة و هي: (1، 2، 4، 5، 6، 7، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 17، 21، 23، 25، 29، 30، 32، 33، 34، 35، 37، 38، 40، 41، 42، 43، 44، 47، 48، 51، 52، 54، 55، 56، 61، 62، 64، 66، 67) أما العبارات التي تقيس درجة حاجة المعلمين للتكوين في الإدارة الصفية الفعالة بـ (27) عبارة و هي: (3، 8،15، 16، 18، 19، 20، 22، 24 ،26 ، 27، 28، 31، 36، 39، 45، 46، 49، 50، 53، 57، 58، 59، 60، 63، 65، 68).

ثانيا : صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق الاتساق الداخلي بين العبارات و الدرجات الكلية للمحاور التي تنتمي إليها و بين الدرجات الكلية للمحاور مع الدرجة الكلية للمقياس ككل كما يلي:

أولا: الإتساق الداخلي بالنسبة للمحور الأول و الثاني لمقياس الإدارة الصفية الفعالة

1- ارتباطات عبارات المحور الأول (درجة إدراك الإدارة الصفية الفعالة) مع درجته الكلية

تم حساب الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الأول ككل بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات محور درجة إدراك الإدارة الصفية الفعالة مع الدرجة الكلية له أغلبها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\propto = 0.01$) و عددها (41) عبارة حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0.56) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (14) و الدرجة الكلية للمحور ككل و (0.25) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (7) و الدرجة الكلية للمقياس ككل في حين نجد أن هناك عبارتين غير دالتين و هي العبارتين رقم (2، 4) و عموما يمكن القول بأن هذا المحور صادق مع الإشارة إلى ضرورة حذف العبارات غير الدالة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (6) يوضح مصفوفة الارتباطات بين العبارات و الدرجة الكلية للمحور الأول

المحور	الرقم	رقم العبارة	معامل ارتباط برسون	مستوى الدلالة
إدراك الإدارة الصفيـــة	1	العبارة 01	0.315**	0.000 دالة
	2	العبارة 02	0.133	0.148 غير دالة
	3	العبارة 04	0.120	0.193 غير دالة
	4	العبارة 05	0.320**	0.000 دالة
	5	العبارة 06	0.302**	0.001 دالة
	6	العبارة 07	0.256**	0.005 دالة
	7	العبارة 09	0.376**	0.000 دالة
	8	العبارة 10	0.477**	0.000 دالة
	9	العبارة 11	0.376**	0.000 دالة
	10	العبارة 12	0.447**	0.000 دالة
	11	العبارة 13	0.427**	0.000 دالة
	12	العبارة 14	0.561**	0.000 دالة
	13	العبارة 17	0.352**	0.000 دالة
	14	العبارة 21	0.309**	0.001 دالة

	15	العبارة 23	0.354**	0.000 دالة
	16	العبارة 25	0.456**	0.000 دالة
	17	العبارة 29	0.321**	0.000 دالة
	18	العبارة 30	0.394**	0.000 دالة
	19	العبارة 32	0.420**	0.000 دالة
	20	العبارة 33	0.280**	0.002 دالة
	21	العبارة 34	0.527**	0.000 دالة
	22	العبارة 35	0.391**	0.000 دالة
	23	العبارة 37	0.435**	0.000 دالة
	24	العبارة 38	0.485**	0.000 دالة
	25	العبارة 40	0.399**	0.000 دالة
	26	العبارة 41	0.455**	0.000 دالة
	27	العبارة 42	0.502**	0.000 دالة
	28	العبارة 43	0.408**	0.000 دالة
	29	العبارة 44	0.334**	0.000 دالة
	30	العبارة 47	0.349**	0.000 دالة
	31	العبارة 48	0.495**	0.000 دالة
	32	العبارة 51	0.348**	0.000 دالة
	33	العبارة 52	0.436**	0.000 دالة
	34	العبارة 54	0.485**	0.000 دالة
	35	العبارة 55	0.464**	0.000 دالة
	36	العبارة 56	0.386**	0.002 دالة
	37	العبارة 61	0.378**	0.000 دالة
	38	العبارة 62	0.367**	0.000 دالة
	39	العبارة 64	0.405**	0.000 دالة
	40	العبارة 66	0.459**	0.000 دالة
	41	العبارة 67	0.468**	0.000 دالة
المجمـــــــــــــــــوع : 41 عبارة				
حجم العينة: 120				

(**) ارتباط دال عند $\propto = 0.01$

( ) ارتباط غير دال

2- ارتباطات عبارات المحور الثاني (محور درجة الحاجة للإدارة الصفية الفعّالة) مع درجته الكلية:

تم حساب الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثاني ككل بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور مع الدرجة الكلية له أغلبها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\propto = 0.01$) و عددها (27) عبارة حيث تراوحت قيم الارتباط فيما بين (0.68) كأعلى ارتباط، كان بين العبارة (24) و الدرجة الكلية للمحور ككل و (0.34) كأدنى ارتباط بين العبارة (16) و الدرجة الكلية للمحور ككل. في حين نجد أن هناك عبارة واحدة دالة عند مستوى الدلالة ألفا ($\propto = 0.05$) و هي العبارة رقم (50)، كما نجد أن هناك عبارتين فقط غير دالتين و هما العبارتين رقم (26، 59) و عموما يمكن القول بأن هذا المحور صادق مع الإشارة إلى حذف العبارات غير الدالة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (7) ارتباطات عبارات المحور الثاني (محور درجة الحاجة للإدارة الصفية الفعالة) مع درجته الكلية

المحور	الرقم	رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
محور درجة الحاجة للإدارة الصفية الفعـــالة	1	العبارة 03	0.613**	0.000 دالة
	2	العبارة 08	0.569**	0.000 دالة
	3	العبارة 15	0.431**	0.000 دالة
	4	العبارة 16	0.345**	0.000 دالة
	5	العبارة 18	0.463**	0.000 دالة
	6	العبارة 19	0.446**	0.000 دالة
	7	العبارة 20	0.619**	0.000 دالة
	8	العبارة 22	0.382**	0.000 دالة
	9	العبارة 24	0.687**	0.000 دالة
	10	العبارة 26	0.153	0.096 غير دالة
	11	العبارة 27	0.512**	0.000 دالة
	12	العبارة 28	0.395**	0.000 دالة
	13	العبارة 31	0.643**	0.000 دالة
	14	العبارة 36	0.631**	0.000 دالة
	15	العبارة 39	0.437**	0.000 دالة

	16	العبارة 45	0.595* *	0.000 دالة
	17	العبارة 46	0.549* *	0.000 دالة
	18	العبارة 49	0.585* *	0.000 دالة
	19	العبارة 50	0.193*	0.034 دالة
	20	العبارة 53	0.576* *	0.000 دالة
	21	العبارة 57	0.484* *	0.000 دالة
	22	العبارة 58	0.597* *	0.000 دالة
	23	العبارة 59	0.158	0.085 غير دالة
	24	العبارة 60	0.614* *	0.000 دالة
	25	العبارة 63	0.453* *	0.000 دالة
	26	العبارة 65	0.595* *	0.000 دالة
	27	العبارة 68	0.565* *	0.000 دالة
	المجمـــــــــــــــــــوع: 27 عبارة			
	حجـــــــــــم العينـــة: 120			

(**) إرتباط دال إحصائيا عند ($\propto = 0.01$)

(*) ارتباط دال إحصائيا عند ($\propto = 0.05$)

( ) ارتباط غير دال إحصائيا

3- الارتباط بين العبارات ككل بالدرجة الكلية للمقياس ككل:

تم حساب الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس ككل بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المقياس مع الدرجة الكلية له أغلبها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\propto = 0.01$) و عددها (68) عبارة حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0.53) كأعلى ارتباط و كان بين العبارة (20) و الدرجة الكلية للمقياس ككل و (0.23) كأدنى ارتباط و كان بين العبارة (29) و الدرجة الكلية للمقياس ككل، في حين نجد أن هناك خمس عبارات دالة عند مستوى الدلالة ألفا ($\propto = 0.05$) و هي العبارة رقم (1، 5، 6، 17، 26، 27) كما نجد أن هناك أربع عبارات غير دالة و هي العبارة رقم (2، 4، 21، 22) و عموما يمكن القول بأن هذا المقياس صادق مع الإشارة إلى حذف العبارات غير الدالة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (8) يوضح مصفوفة الارتباطات بين العبارات و الدرجة الكلية للمقياس ككل:

العبارات	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
العبارة 1	0.212*	0.020 دالة
العبارة 2	0.137	0.134 غير دالة
العبارة 3	0.468**	0.000 دالة
العبارة 4	0.105	0.253 غير دالة
العبارة 5	0.206*	0.024 دالة
العبارة 6	0.188*	0.040 دالة
العبارة 7	0.253**	0.005 دالة
العبارة 8	0.412**	0.000 دالة
العبارة 9	0.285**	0.002 دالة
العبارة 10	0.424**	0.000 دالة
العبارة 11	0.332**	0.000 دالة
العبارة 12	0.387**	0.000 دالة
العبارة 13	0.346**	0.000 دالة
العبارة 14	0.443**	0.000 دالة
العبارة 15	0.286**	0.002 دالة
العبارة 16	0.245**	0.007 دالة
العبارة 17	0.229*	0.012 دالة
العبارة 18	0.334**	0.000 دالة
العبارة 19	0.340**	0.000 دالة
العبارة 20	0.538**	0.000 دالة
العبارة 21	0.137	0.135 غير دالة
العبارة 22	0.047	0.608 غير دالة
العبارة 23	0.278**	0.002 دالة
العبارة 24	0.387**	0.000 دالة
العبارة 25	0.425**	0.000 دالة
العبارة 26	0.192*	0.036 دالة

العبارة 27	0.234*	0.010 دالة
العبارة 28	0.273* *	0.003 دالة
العبارة 29	0.235* *	0.010 دالة
العبارة 30	0.385* *	0.000 دالة
العبارة 31	0.516* *	0.000 دالة
العبارة 32	0.381* *	0.000 دالة
العبارة 33	0.236* *	0.009 دالة
العبارة 34	0.510* *	0.000 دالة
العبارة 35	0.314* *	0.000 دالة
العبارة 36	0.492* *	0.000 دالة
العبارة 37	0.449* *	0.000 دالة
العبارة 38	0.430* *	0.000 دالة
العبارة 39	0.447* *	0.000 دالة
العبارة 40	0.306* *	0.001 دالة
العبارة 41	0.413* *	0.000 دالة
العبارة 42	0.482* *	0.000 دالة
العبارة 43	0.425* *	0.000 دالة
العبارة 44	0.376* *	0.000 دالة
العبارة 45	0.386* *	0.000 دالة
العبارة 46	0.299* *	0.001 دالة
العبارة 47	0.258* *	0.004 دالة
العبارة 48	0.444* *	0.000 دالة
العبارة 49	0.361* *	0.000 دالة
العبارة 50	0.437* *	0.000 دالة
العبارة 51	0.342* *	0.000 دالة
العبارة 52	0.312* *	0.000 دالة
العبارة 53	0.274* *	0.002 دالة
العبارة 54	0.478* *	0.000 دالة
العبارة 55	0.486* *	0.000 دالة

العبارة 56	0.323**	0.000 دالة
العبارة 57	0.300**	0.000 دالة
العبارة 58	0.302**	0.000 دالة
العبارة 59	0.339**	0.000 دالة
العبارة 60	0.341**	0.000 دالة
العبارة 61	0.383**	0.000 دالة
العبارة 62	0.420**	0.000 دالة
العبارة 63	0.304**	0.000 دالة
العبارة 64	0.431**	0.000 دالة
العبارة 65	0.515**	0.000 دالة
العبارة 66	0.344**	0.000 دالة
العبارة 67	0.384**	0.000 دالة
العبارة 68	0.359**	0.000 دالة
المجمـــــــــــــــــــوع : 68 بند		
حجم العينـــــــــــة : 120		

(**) الارتباط دال عند ($\propto = 0.01$)

(*) الارتباط دال عند ($\propto = 0.05$)

( ) الارتباط غير دال

4- الارتباط بين الدرجات الكلية للمحاور مع الدرجة الكلية للمقياس يعد حذف العبارات غير الدالة إحصائيا:

تم حساب الارتباط بين الدرجات الكلية للمحاور مع الدرجة الكلية للمقياس ككل جاءت هي الأخرى كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\propto = 0.01$) حيث بلغت قيمة ارتباط الدرجة الكلية للمحور الأول مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.86) أما ارتباط الدرجة الكلية للمحور الثاني مع الدرجة الكلية للمقياس ككل فقد بلغت (0.68) و هذا يعني أن المقياس صادق كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (9) يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية للمحاور مع الدرجة الكلية للمقياس ككل:

المحاور و الدرجة الكلية	الدرجة الكلية للمقياس ككل
المحور الأول (درجة إدراك الإدارة الصفية الفعالة)	0.865**
المحور الثاني (درجة الحاجة للإدارة الصفية الفعالة)	0.687**

(**) الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا ($\propto = 0.01$)

ثانيا: الاتساق الداخلي بالنسبة للمجالات الفرعية الخاصة بمقياس الإدارة الصفية الفعالة.

أ- الارتباطات بين عبارات المجالات الفرعية بدرجاته الكلية:

1-بالنسبة لمجال الأهداف و الكفاءات:

تم حساب الارتباطات بين عبارات هذا المجال بدرجاته الكلية حيث جاءت كل الارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\propto = 0.01$) و عددها (5) عبارات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0.56) كأعلى ارتباط و كان بين العبارة (46) و الدرجة الكلية للمجال ككل و (0.43) كأدنى ارتباط و كان بين العبارة (05) و الدرجة الكلية للمجال ككل و عموما يمكن القول بأن هذا المجال صادق كما سيوضح لاحقا في الجدول.

2- بالنسبة لمجال تنفيذ الدرس:

تم حساب الارتباطات بين عبارات هذا المجال بدرجاته الكلية حيث جاءت كل الارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (05) عبارات، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,66) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (36) والدرجة الكلية للمجال ككل و(0,33) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (17) والدرجة الكلية للمجال ككل، وعموما يمكن القول بأن هذا المجال صادق.

3- بالنسبة لمجال الإشراف والمتابعة:

تم حساب الارتباطات بين عبارات هذا المجال بدرجاته الكلية حيث جاءت كل الارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (06) عبارات، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين

(0,63) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (38) والدرجة الكلية للمجال ككل و(0,41) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (28) والدرجة الكلية للمجال ككل، وعموما يمكن القول بأن هذا المجال صادق.

4- بالنسبة لمجال الأنشطة التعليمية:

تم حساب الارتباطات بين عبارات هذا المجال بدرجاته الكلية حيث جاءت كل الارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (06) عبارات، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,61) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (52) والدرجة الكلية للمجال ككل و(0,44) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (03) والدرجة الكلية للمجال ككل، وعموما يمكن القول بأن هذا المجال صادق.

5- بالنسبة لمجال الانضباط الصفي:

تم حساب الارتباطات بين عبارات هذا المجال بدرجاته الكلية حيث جاءت كل الارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (06) عبارات، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,63) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (62) والدرجة الكلية للمجال ككل و(0,30) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (29) والدرجة الكلية للمجال ككل، وعموما يمكن القول بأن هذا المجال صادق.

6- بالنسبة لمجال التقويم:

تم حساب الارتباطات بين عبارات هذا المجال بدرجاته الكلية حيث جاءت كل الارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (05) عبارات، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين

(0,60) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (43) والدرجة الكلية للمجال ككل و(0,43) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (40) والدرجة الكلية للمجال ككل، وعموما يمكن القول بأن هذا المجال صادق.

7- بالنسبة لمجال الدافعية للتعلم:

تم حساب الارتباطات بين عبارات هذا المجال بدرجاته الكلية حيث جاءت كل الارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (06) عبارات، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,64) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (31) والدرجة الكلية للمجال ككل و(0,47) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (60) والدرجة الكلية للمجال ككل، وعموما يمكن القول بأن هذا المجال صادق.

8- بالنسبة لمجال التغذية الراجعة:

تم حساب الارتباطات بين عبارات هذا المجال بدرجاته الكلية حيث جاءت كل الارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (05) عبارات، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,67) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (65) والدرجة الكلية للمجال ككل و(0,52) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (56) والدرجة الكلية للمجال ككل، وعموما يمكن القول بأن هذا المجال صادق.

9- بالنسبة لمجال إستراتيجية التعلم التعاوني:

تم حساب الارتباطات بين عبارات هذا المجال بدرجاته الكلية حيث جاءت كل الارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (06) عبارات، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,55) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (32) والدرجة الكلية للمجال ككل و(0,45) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (57) والدرجة الكلية للمجال ككل، وعموما يمكن القول بأن هذا المجال صادق.

10- بالنسبة لمجال التعلم بحل المشكلات والتعلم بالاستكشاف:

تم حساب الارتباطات بين عبارات هذا المجال بدرجاته الكلية حيث جاءت كل الارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (06) عبارات، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,67) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (20) والدرجة الكلية للمجال ككل و(0,47) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (50) والدرجة الكلية للمجال ككل، وعموما يمكن القول بأن هذا المجال صادق.

11- بالنسبة لمجال الانجازات:

تم حساب الارتباطات بين عبارات هذا المجال بدرجاته الكلية حيث جاءت كل الارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (05) عبارات، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,67) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (33) والدرجة الكلية للمجال ككل و(0,34) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (15) والدرجة الكلية للمجال ككل، وعموما يمكن القول بأن هذا المجال صادق.

من خلال عرض الارتباطات بين عبارات كل مجال بدرجاته الكلية سيتم توضيح ذلك في الجدول التالي:

جدول رقم (10) مصفوفة ارتباطات عبارات كل مجال من مجالات المقياس مع درجته الكلية:

المجال	رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
مجال الأهداف و الكفاءات	العبارة 05	**0.434	0.000 دالة
	العبارة 08	**0.539	0.000 دالة
	العبارة 16	**0.476	0.000 دالة
	العبارة 35	**0.475	0.000 دالة
	العبارة 46	**0.566	0.000 دالة
مجال الإشراف و المتابعة	العبارة 01	**0.487	0.000 دالة
	العبارة 18	**0.633	0.000 دالة
	العبارة 28	**0.419	0.000 دالة
	العبارة 37	**0.602	0.000 دالة
	العبارة 38	**0.634	0.000 دالة
	العبارة 64	**0.488	0.000 دالة
مجال الأنشطة التعليمية	العبارة 03	**0.443	0.000 دالة
	العبارة 19	**0.521	0.000 دالة
	العبارة 47	**0.509	0.000 دالة
	العبارة 52	**0.616	0.000 دالة
	العبارة 61	**0.532	0.000 دالة
	العبارة 66	**0.564	0.000 دالة
مجال الدافعية للتعلم	العبارة 10	**0.502	0.000 دالة
	العبارة 11	**0.594	0.000 دالة
	العبارة 31	**0.648	0.000 دالة
	العبارة 48	**0.559	0.000 دالة
	العبارة 55	**0.629	0.000 دالة
	العبارة 60	**0.478	0.000 دالة
مجال تنفيذ الدرس	العبارة 06	**0.481	0.000 دالة
	العبارة 07	**0.390	0.000 دالة
	العبارة 17	**0.338	0.000 دالة

	العبارة 27	0.533**	0.000 دالة
	العبارة 36	0.667**	0.000 دالة
	العبارة 63	0.488**	0.000 دالة
مجال الانضباط الصفي	العبارة 09	0.414**	0.000 دالة
	العبارة 23	0.467**	0.000 دالة
	العبارة 29	0.301**	0.000 دالة
	العبارة 39	0.574**	0.000 دالة
	العبارة 53	0.404**	0.000 دالة
	العبارة 62	0.630**	0.000 دالة
مجال التقويم	العبارة 24	0.446**	0.000 دالة
	العبارة 30	0.455**	0.000 دالة
	العبارة 40	0.437**	0.000 دالة
	العبارة 43	0.600**	0.000 دالة
	العبارة 54	0.570**	0.000 دالة
مجال التغذية الراجعة	العبارة 12	0.570**	0.000 دالة
	العبارة 25	0.600**	0.000 دالة
	العبارة 41	0.645**	0.000 دالة
	العبارة 56	0.525**	0.000 دالة
	العبارة 65	0.676**	0.000 دالة
مجال إستراتيجية التعلم التعاوني	العبارة 13	0.530**	0.000 دالة
	العبارة 32	0.554**	0.000 دالة
	العبارة 42	0.531**	0.000 دالة
	العبارة 49	0.532**	0.000 دالة
	العبارة 57	0.458**	0.000 دالة
	العبارة 68	0.544**	0.000 دالة
مجال الإنجازات	العبارة 15	0.344**	0.000 دالة
	العبارة 33	0.676**	0.000 دالة
	العبارة 44	0.543**	0.000 دالة
	العبارة 51	0.659**	0.000 دالة

	العبارة 67	**0.588	0.000 دالة
مجال التعلم بحل المشكلات و التعلم باستكشاف	العبارة 14	**0.501	0.000 دالة
	العبارة 20	**0.678	0.000 دالة
	العبارة 34	**0.623	0.000 دالة
	العبارة 45	**0.614	0.000 دالة
	العبارة 50	**0.473	0.000 دالة
	العبارة 58	**0.490	0.000 دالة

(**) الارتباط الدال عند مستوى الدلالة 0.01

ب-ارتباطات الدرجات الكلية للمجالات مع الدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب الارتباطات بين الدرجات الكلية للمجالات بالدرجات الكلية للمقياس حيث جاءت كل الارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا $(\alpha = 0.01)$ و عددها (11) مجالا حيث تراوحت قيم الارتباط فيما بين (0.77) كأعلى ارتباط و كان بين مجال التقويم و الدرجة الكلية للمقياس ككل و 0.55 كأدنى ارتباط و كان بين مجال الانجازات و الدرجة الكلية للمقياس ككل و يمكن القول عموما بأن هذا المقياس صادق كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (11) مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية للمجالات مع الدرجة الكلية للمقياس

الرقم	المجالات	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
01	الأهداف و الكفاءات	**0.596	0.000 دالة
02	تنفيذ الدرس	**0.643	0.000 دالة
03	الإشراف و المتابعة	**0.655	0.000 دالة
04	الأنشطة التعلمية	**0.668	0.000 دالة
05	الانضباط الصفي	**0.714	0.000 دالة
06	التقويم	**0.779	0.000 دالة
07	الدافعية للتعلم	**0.750	0.000 دالة
08	التغذية الراجعة	**0.684	0.000 دالة
09	إستراتيجية التعلم التعاوني	**0.727	0.000 دالة
10	إستراتيجية حل المشكلات و التعلم بالاستكشاف	**0.786	0.000 دالة
11	الإنجازات	**0.550	0.000 دالة

(**) الارتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01

5-4-2- ثبات أداة الدراسة:

تم حساب ثبات هذا المقياس عن طريق التناسق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Alfacronbach) القائمة على أساس حساب معدل الارتباطات بين عبارات المقياس ككل حيث بلغ (0.85) و هو معامل ثبات حسن. كما نجد محاوره جاءت بنفس القيم تقريبا حيث بلغ في المحور الأول (درجة إدراك الإدارة الصفية الفعالة) (0.83) و في المحور الثاني (درجة الحاجة للإدارة الصفية الفعالة) بلغ (0.85) أما بالنسبة لمعامل ثبات المجالات الخاصة بالمقياس ككل فقد تتراوح بين (0.56) كأعلى قيمة بالنسبة لمجال استراتيجية التعلم بحل المشكلات و التعلم بالاستكشاف و (0.20) كأدنى قيمة بالنسبة لمجال تنفيذ الدرس. و عموما فإن هذا المقياس ثابت كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (12) يوضح ثبات مقياس الإدارة الصفية الفعالة عن طريق ألفا كرونباخ

رقم المجال	المجلات	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات بالنسبة للمجالات
01	الأهداف و الكفاءات	0.348	05
02	تنفيذ الدرس	0.207	06
03	الإشراف و المتابعة	0.536	06
04	الأنشطة التعلمية	0.238	07
05	الانضباط الصفي	0.294	06
06	التقويم	0.394	05
07	الدافعية للتعلم	0.465	06
08	التغذية الراجعة	0.555	05
09	استراتيجية التعلم التعاوني	0.473	06
10	استراتيجية التعلم بحل المشكلات والتعلم بالاستكشاف	0.563	06
11	الانجازات	0.297	05

الجدول رقم (13) يوضح ثبات مقياس الإدارة الصفية الفعالة بالنسبة للمحاور عن طريق ألفا كرونباخ

رقم المحور	المحاور	ألفا كرونباخ
الأول	درجة إدراك الإدارة الصفية الفعالة	0.830
الثاني	درجة الحاجة للإدارة الصفية الفعالة	0.859
المقيـــــــــاس ككل		0.859

نلاحظ من خلال الجدولين أن هذا المقياس يتمتع بدرجة حسنة من الثبات مما يجعلنا على ثقة بصحته و صلاحيته لتحليل و تفسير نتائج الدراسة و تجدر الإشارة أن معامل الثبات ألفا كرونباخ يتراوح بين (0 و 1) و كلما اقترب من الواحد الصحيح دل على وجود ثبات عال و كلما اقترب من الصفر دل على عدم وجود ثبات و أن الحد الأدنى المتفق عليه لقبول الثبات الكلي للمقياس وفق معامل ألفا كرونباخ هو (0.60).

ملاحظة:

بعد القيام بحساب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة من صدق ظاهري و صدق الاتساق الداخلي و كذلك حساب معامل الثبات للأداة. تم حذف العبارات رقم (2، 4، 21، 22، 26، 59) حيث تنتمي العبارة رقم 2 لمجال الأهداف و الكفاءات، و العبارة رقم (21، 22) لمجال تنفيذ الدرس، و العبارة (26) تنتمي لمجال الانجازات، و العبارة رقم (59) لمجال التقويم، و منه يصبح عدد عبارات مقياس الإدارة الصفية الفعالة يحتوي على (62) عبارة عوض (68) عبارة.

6- مجالات الدراسة:

6-1- المجال المكاني:

تم إجراء الدراسة الحالية في جانبها الميداني في مجموعة من المدارس التي تقع بمدينة المسيلة حيث بلغ عددها (73) مدرسة تم اختيارهم عشوائيا من بين 85 مدرسة و تضم 1259 معلم و معلمة.

6-2- المجال الزماني:

بدأت الممارسة الفعلية للدراسة الحالية على أرض الميدان يوم 2017/03/28 و الذي تم فيه إجراء الدراسة الاستطلاعية على مرحلتين مرحلة أولى تم فيها تطبيق استمارة تقيس أراء و معلومات المعلمين عن الإدارة الصفية الفعالة و مرحلة ثانية استخدمت لدراسة الخصائص السيكومترية لأداة القياس بعد أن تم إعدادها، ثم تطبيقه على 120 معلم و معلمة من المجتمع الأصلي و الذين تم استبعادهم فيما بعد.
و من يوم 2017/04/18 إلى غاية 2017/06/18 تم إجراء الدراسة الأساسية و هي تطبيق المقياس بشكله النهائي على معلمي التعليم الابتدائي لقياس درجة إدراكهم للإدارة الصفية الفعالة و قياس درجة حاجاتهم إليها.

6-3- المجال البشري:

تمثل المجال البشري في عينة الدراسة و المكونة من 288 معلم و معلمة (75 معلم) و (213 معلمة) تتراوح سنوات أقدميتهم ما بين السنة و أكثر من 15 سنة.

7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لتفريغ البيانات الناتجة عن استجابات أفراد العينة سواء العينة الاستطلاعية، أو العينة الأساسية تم استخدام الأساليب الاحصائية المناسبة لمعالجة الفرضيات وتفسيرها ، وتحليل البيانات حيث استخدمنا حزمة البرنامج الاحصائي (spss) وذلك بواسطة الأساليب الاحصائية التالية:

7-1 اختبار T (Le Test T student)

سمحت لنا هذه المعادلة بمعرفة دلالة الفروق في كل من متغير الجنس والمؤهل العلمي والأقدمية في مجال التعليم ، وذلك بالنسبة لقياس درجة ادراك معلمي التعليم الابتدائي للإدارة الصفية الفعّالة وكذلك قياس درجة حاجة معلمي التعليم الابتدائي لتكوين في الادارة الصفية الفعالة ، والمقارنة بين فئاتها المختلفة .

7-2 تحليل التباين F:

تم في هذه الدراسة استخدام تحليل التباين الاحادي من أجل معرفة مجموع مربعات الانحرافات بين المجموعات والفروق بين درجات مجموعتين أو أكثر بالنسبة لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في درجة ادراك مفهوم الادارة الصفية الفعالة ، وكذلك درجة حاجة المعلمين للتكوين في الادارة الصفية الفعّالة وكذلك دلالة الفروق بين فئتي تعليم دون الجامعي وتعليم ما فوق الجامعي، وكذلك أستخدم في معرفة دلالة الفروق بين فئات الاقدمية في مجال التعليم ، فئة (أقل من 5 سنوات) فئة (من 6 إلى 15 سنة) وفئة (أكثر من 16 سنة).

7-3 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية:

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في تحديد كل من درجة ادراك عينة الدراسة لمفهوم الادارة الصفية الفعالة وترتيبها حسب درجة الإدراك وكذلك درجة حاجة عينة الدراسة للتكوين في الادارة الصفية الفعالة وترتيبها حسب درجة الحاجة.

7-4 معامل ارتباط بيرسون Pearson :

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون في حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس الادارة الصفية الفعالة.

7-5 معامل ألفا كرونباخ:

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، في حساب ثبات مقياس الادارة الصفية الفعالة .

خلاصـــــــــة:

تكمن قيمة أي بحث علمي في مدى التحكم في منهجية البحث، والغرض هو الوصول إلى الحقائق العلمية التي تتحكم في موضوع الدراسة، وقد جاء هذا الفصل ليبين كل الاجراءات المنهجية والميدانية التي تمت في معالجة موضوع الدراسة الحالية ، فكانت الدراسة الاستطلاعية أساس الانطلاق لهذه الدراسة، وعلى ضوء نتائجها تم اعتماد مقياس الادارة الصفية الفعّالة من اعداد الباحثة للحكم على نتائج الدراسة الحالية، مستخدمين في ذلك المنهج الوصفي، وتم التركيز على عينة معلمي التعليم الابتدائي باعتبارها فئة تستحق الدراسة ، خاصة وأنها من يقوم بالإدارة الصفية ، وبالتالي الاشراف على اعداد المتعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي ، والتي تعتبر مرحلة بالغة الأهمية في حياة المتعلم ، مع ذكر الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البايانات.

الفصل الثامن : عرض وتحليل النتائج ومناقشة بيانات فرضيات الدراسة

تمهيـــــــد

1- عرض وتحليل النتائج ومناقشة بيانات الفرضية الرئيسية الأولى.

2- عرض وتحليل النتائج ومناقشة بيانات الفرضية الفرعية الأولى.

3- عرض وتحليل النتائج ومناقشة بيانات الفرضية الفرعية الثانية.

4- عرض وتحليل النتائج ومناقشة بيانات الفرضية الفرعية الثالثة.

5- عرض وتحليل النتائج ومناقشة بيانات الفرضية الرئيسية الثانية.

6- عرض وتحليل النتائج ومناقشة بيانات الفرضية الفرعية الأولى.

7- عرض وتحليل النتائج ومناقشة بيانات الفرضية الفرعية الثانية.

8- عرض وتحليل النتائج ومناقشة بيانات الفرضية الفرعية الثالثة.

خلاصـــــــة.

تمهيد:

غاية كل بحث علمي هي عرض وتحليل النتائج ومناقشة بيانات فرضيات الدراسة المتوصل إليها وعليه فإننا سنناقش ونقدم عرضا مفصلا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية ، والتي أجريت على عينة من معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة وباستخدام نظام الرزم الاحصائية للبحوث الاجتماعية (SPSS) تم التوصل إلى مجموعة من النتائج و البيانات يتم تحليلها كالتالي:

أولا عرض وتحليل النتائج ومناقشة بيانات فرضيات الدراسة :

1- عرض وتحليل النتائج ومناقشة بيانات الفرضية الرئيسية الأولى :

1- **تنص الفرضية الرئيسية الأولى على :**

تختلف درجات إدراك معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة في درجة إدراكهم لمفهوم الإدارة الصفية الفعّالة.

الجدول رقم (14) يبن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ادراك معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة لمفهوم الادارة الصفية الفعّالة حسب مجالاتها.

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة المجال	درجة الادراك
1	الأهداف والكفاءات المستهدفة	3,734	0,689	09	مرتفعة
2	تنفيذ الدرس	1.244	.2290	11	منخفضة
3	الاشراف والمتابعة	4.008	0.568	5	مرتفعة جدا
4	الأنشطة التعلّمية	3.968	.5280	6	مرتفعة
5	الانضباط الصفي	3.906	.5510	7	مرتفعة
6	التقويم	4.015	.5120	4	مرتفعة
7	الدافعية للتعلم	4.128	.5120	3	مرتفعة
8	التغذية الراجعة	3.737	.6200	8	مرتفعة
9	استراتيجية التعلم التعاوني	4.130	.6850	2	مرتفعة
10	استراتيجية التعلم بحل المشكلات والتعلم بالاستكشاف	4.219	.5740	1	مرتفعة جدا
11	الانجازات	3.709	.6030	10	مرتفعة
	المحور ككل	3,709	0,348	2	مرتفعة

من خلال الجدول رقم (14) نلاحظ : أن أفرد العينة قد تباينوا في درجة إدراكم لمفهوم الادارة الصفية الفعالة حيث تراوح المتوسط الحسابي بين(4,54 و3,58) و تراوحت الانحرافات المعيارية بين(0,719 و 0,923) **ومن خلال الجدول وجدنا أن اجابات أفراد العينة كانت مرتفعة في جميع المجالات تقريبا ، وهذه دلالة على أن معلمي التعليم الابتدائي يدركون أهمية امتلاكهم لأبعاد الادارة الصفية الفعّالة مما يتيح لهم امكانية التعامل مع أدوارهم المستقبلية كمعلمين فعالين هذا من جهة ، ومن جهة أخرى يمكن تفسير ذلك إلى أن أفراد العينة أعطوا صورة ايجابية عن ذواتهم، وهذا يتفق مع دراسة الغامدي،حسب ما بينه "الطعاني حسن" حيث بينت النتائج أن المعلمين والمعلمات يدركون الأساليب الفعالة للإدارة الصف بدرجة عالية وكانت النتائج لصالح المعلمات** ، بينما أستثني مجال تنفيذ الدرس الذي حصل على درجة منخفضة حيث كان المتوسط الحسابي (1,244) والانحراف المعياري (0,229) وقد تحصل المجال تنفيذ الدرس على الرتبة الأخيرة (11) **وهذا مؤشر على أن المعلمين يعتبرون أن تنفيذ الدرس هو تحصيل حاصل في ممارستهم للإدارة الصفية ، أو أنهم لا يولون أهمية لهذا المجال باعتباره شيئ مألوف ، وفي المقابل كانت المجالات الأكثر ادراكا** هي : مجال (استراتيجية التعلم بحل المشكلات والتعلم بالاستكشاف) وحصل على الرتبة (1) بمتوسط حسابي قدره (4,219) وحصل مجال استراتيجية التعلم التعاوني على الرتبة (2) بمتوسط حسابي قدره (4,130)، وحصل مجال الدافعية للتعلم على الرتبة (3) بمتوسط حسابي قدره (4,128) ، وحصل مجال التقويم على الرتبة(4) بمتوسط حسابي قدره (4,015)، وحصل مجال الاشراف والمتابعة على الرتبة (5) بمتوسط حسابي قدره (4,008) وحصل مجال الأنشطة التعلّمية على الرتبة (6) بمتوسط حسابي قدره (3,968) و حصل مجال الانضباط الصفي على الرتبة (7) بمتوسط حسابي قدره (3,906)، وحصل مجال التغذية الراجعة على الرتبة (8) بمتوسط حسابي قدره (3,737) وحصل مجال الأهداف والكفاءات المستهدفة على الرتبة (9) بمتوسط حسابي قدره (3,734) وحصل مجال الانجازات على الرتبة (10) بمتوسط حسابي قدره (3,709) وحصل مجال تنفيذ الدرس على الرتبة (11) بمتوسط حسابي قدره (1,244) **من خلال البيانات الاحصائية المبينة أعلاه يتبين أن الأبعاد التي احتلت المراتب الأربع الأولى في درجة الإدرك هي (استراتيجية التعلم بحل المشكلات و التعلم بالاستكشاف و استراتيجية التعلم التعاوني ، و مجال الدافعية للتعلم ، ومجال التقويم) على التوالي ، و يمكن تفسير هذه النتائج على أن عينة الدراسة لم تظهر عدم معرفتها بهذه المصطلحات والتي تعتبر مصطلحات جديدة بالنسبة إليهم ، وبالتالي تم اعطاء صورة ايجابية عن ذواتهم** ، كما نلاحظ أن محور درجة ادراك معلمي التعليم الابتدائي للإدارة الصفية الفعّالة قد أخذ الرتبة (2) بمتوسط حسابي قدره (3,709) انحراف معياري قدره (0,348) مقارنة بمحور حاجة المعلمين للتكوين في الإدارة الصفية

الفعالة الذي حصل على الرتبة (1) **وهذه دلالة على مدى حاجاتهم للتكوين في الادارة الصفية الفعّالة قصد القيام بأدوارهم كمعلمين فعاّلين من أجل تحسين مستوياتهم في ادارة الصف تماشيا مع التطورات في مجال تكوين المعلمين وتحسين مستوياتهم.**

وتتجلى درجة ادراكهم المرتفعة من خلال استجابات أفراد العينة للعبارات الخاصة بكل مجال من مجالات الادارة الصفية الفعّالة، و سنعرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و ترتيب العبارات لكل مجال من مجالات الادارة الصفية الفعّالة في الجدول التالي:

الجدول رقم (15) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتبة، ودرجة الادراك لكل بند من بنود المحور الأول (إدراك المعلمين لمفهوم الإدارة الصفية الفعّالة) حسب مجالاتها

رقم العبارة	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الادراك
مجال الأهداف والكفاءات المستهدفة					
03	لدي تصور عن صياغة الكفاءات التعلّمية	3,70	0,838	21	مرتفعة
30	أدرك دور تصنيف الكفاءات التعلّمية حسب مجالاتها السلوكية والمعرفية والوجدانية	3,77	0,942	19	مرتفعة
مجال تنفيذ الدرس					
04	أدرك دور التحضير المسبق للدرس من طرف التلاميذ	4.07	.9760	9	مرتفعة
05	أدرك أهمية تنويع استراتيجيات التعلم النشط حسب الموقف التعلمي	4.30	.7550	02	مرتفعة
15	لدي تصور عن أهمية تسجيل النقاط الرئيسة للدرس بألوان مختلفة مع كتابة الملخص في اطار	4.00	.9110	12	مرتفعة
مجال الاشراف والمتابعة					
01	أدرك أهمية الملاحظة والمتابعة المستمرة للسلوكيات الخاطئة للتلاميذ	4.21	.7840	05	مرتفعة
32	أعتقد بضرورة التواصل مع أولياء الأمور لفهم مشكلات التلاميذ	3.94	1.027	16	مرتفعة
33	لدي تصور عن كيفية مساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم	3.69	.9210	22	مرتفعة
58	أدرك أهمية متابعة كراريس التلاميذ وأعمالهم	4.20	.8890	06	مرتفعة

مجال الأنشطة التعلّمية					
42	أدرك دور الأنشطة التعلّمية في تحقيق الأهداف	4.21	.7790	05	مرتفعة
47	لدي تصور عن أهمية تنويع الأنشطة التعلّمية حسب مستويات التلاميذ	893.	0.943	15	مرتفعة
55	أتصور أن الأنشطة الفردية تبني الكفاءة عند التلاميذ	3.82	.9830	18	مرتفعة
60	أدرك دور تحديد الوقت لحل الأنشطة التعلّمية	3.96	.8650	14	مرتفعة
مجال الانضباط الصفي					
07	أدرك أن التعريف بلائحة السلوكيات المرغوبة وغير المرغوبة داخل القسم تؤثر في انضباط الصف	4.05	.8960	11	مرتفعة
19	أعتقد أن استخدام الايماءات للنهي عن السلوكيات غير المرغوبة أسلوب فعال	3.94	1.008	16	مرتفعة
24	لدي تصور عن دور تطبيق القواعد التنظيمية على جميع التلاميذ في الانضباط الصفي	3.82	.9130	18	مرتفعة
56	أعتقد بضرورة اشراك التلاميذ في وضع القانون الداخلي للقسم	3.83	1.038	17	مرتفعة
مجال التقويم					
25	أدرك أهمية استخدام التقويم التكويني في العملية التعلّمية التعلميّة	3.98	.7960	13	مرتفعة
35	أدرك أهمية تصحيح الواجبات المنزلية لجميع التلاميذ	4.22	.8410	04	مرتفعة
38	أتصور أن تحدّدّ أساليب التقويم حسب الموقف التعلمي	3.74	.9370	20	مرتفعة
49	أومن بضرورة استخدام التقويم التشخيصي	4.12	.8820	8	مرتفعة
مجال الدافعية للتعلم					
08	أدرك أهمية عبارات الثناء والتشجيع بصورة فورية بعد أداء التلميذ	174.	34.70	07	مرتفعة

09	لدي تصور عن دور الحوافز المادية في تعزيز السلوك الايجابي	.074	851.0	10	مرتفعة
43	لدي تصور عن أهمية الوسائل التعلّمية في استثارة دافعية التلاميذ	74,1	32.80	07	مرتفعة
50	أدرك دور استعمال الايماءات التي تساعد التلميذ في الإجابة عن السؤال	.054	965.0	11	مرتفعة
مجال التغذية الراجعة					
10	أدرك أثر استخدام الملاحظات الشفوية والمكتوبة في تحسين أداء التلاميذ	3.58	.9230	25	مرتفعة
21	أعتقد بضرورة إعلام التلاميذ عن مدى تقدمهم في الانجاز	3.68	.9760	23	مرتفعة
36	أعتقد بأهمية ذكر مواطن الصحة أو الخطأ في اجابة التلاميذ	3.95	.9280	15	مرتفعة
51	أدرك دور اعادة صياغة السؤال للتلاميذ في حالة تلقي الاجابات الخاطئة	4,11	0,947	09	مرتفعة
مجال استراتيجية التعلم التعاوني					
11	لدي تصور عن استراتيجية التعلم التعاوني	3.98	.9040	12	مرتفعة
27	أدرك دور تفويج التلاميذ حسب الاهداف التعلّمية	4.28	.8430	03	مرتفعة
37	أدرك دور تقسيم التلاميذ إلى أفواج عملا بمبدأ الفروق الفردية	3,95	0,829	15	مرتفعة
مجال استراتيجية التعلم بحل المشكلات والتعلم بالاستكشاف					
12	أدرك أهمية تعريض التلاميذ للوضعية المشكلة	4.54	0.719	01	مرتفعة
29	أعتقد بضرورة استغلال المكتسبات القبلية في حل المشكلات	4.12	.9490	08	مرتفعة

مجال الإنجازات					
28	أعتقد بأهمية إلزام كل تلميذ بتقديم مشروع في نهاية كل فصل يوظف فيه تعلّماته	3.60	.9870	24	مرتفعة
39	أدرك أهمية تقويم الكفاءة المهنية للمعلم من طرف المفتش عند نهاية كل سنة	3.78	1.042	18	مرتفعة
46	أومن بضرورة إعطاء تقرير عن العملية التعليمية التعلميّة	3.63	.9830	22	مرتفعة
61	أعتقد بضرورة تقديم حوصلة عن نسبة بناء الكفاءات عند التلاميذ في كل فصل	3.82	.9650	17	مرتفعة

من خلال الجدول رقم (15) تم حساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات المجالات الخاصة بإدراك مفهوم الإدارة الصفية الفعّالة و قد أشارت النتائج إلى أن جميع العبارات الخاصة بكل مجال من مجالات الإدارة الصفية الفعّالة حصلت على درجات مرتفعة من حيث الإدراك إذ تراوح المتوسط الحسابي لعبارات المجال الأول (الأهداف و الكفاءات المستهدفة بين (3.70 و 3.77) و تراوحت الانحرافات المعيارية بين (0.838 و 0.942) و قد تحصلت العبارة (3) و التي تنص على (لدي تصور عن الكفاءات التعلمية) على الرتبة (21) و العبارة (30) و التي تنص على (أدرك دور تصنيف الكفاءات التعلّمية حسب مجالاتها السلوكية و المعرفية و الوجدانية) على الرتبة (21) **مما يدل على أن المعلمين لا يدركون أهمية الأهداف و الكفاءات التعلمية في العملية التعليمية التعلمية بصورة واضحة** خاصة إذا عرفنا أن هذا المجال قد صنف في الرتبة (9). و تراوح المتوسط الحسابي لعبارات مجال تنفيذ الدرس بين (4.00 و 4.30) و تراوحت المتوسطات الحسابية بين (0.755 و 0.976) و قد تحصلت العبارة (4) التي نصت على (أدرك دور التحضير المسبق للدرس من طرف التلميذ) على الرتبة (9) و تحصلت العبارة رقم (5) و التي تنص على (أدرك أهمية تنويع استراتيجيات التعلم النشط حسب الموقف التعليمي) و تحصلت على الرتبة (2) بمتوسط حسابي قدره (4.30) و انحراف قدره (0.755) **و هي درجة مرتفعة مقارنة بالعبارات الأخرى مما يدل على أن المعلمين يدركون أهمية تنويع استراتيجيات التعلم النشط في التدريس. و في المقابل نجد أن حاجتهم لتكوين في مثل هذه الاستراتيجيات مرتفعة لأن المعلمين لا يتعرضون للتكوين في مثل هذه الاستراتيجيات سواء قبل الخدمة أو أثنائها** . و تحصلت العبارة رقم (15) و التي تنص على (لدي تصور عن أهمية تسجيل النقاط

الرئيسية للدرس بألوان مختلفة مع كتابة الملخص في إطار) على الرتبة (12) بمتوسط حسابي قدره (4.00) وانحراف معياري قدره (0.911) **و هذا يدل على أن هذه العبارة مألوفة عند المعلم و لم يعطيها أهمية بالغة.**

بينما بنود مجال (الإشراف و المتابعة) فتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.69 و 4.21) و تراوحت الانحرافات المعيارية بين (0.991 و 0.784) و تحصلت العبارة رقم (1) و التي تنص على (أدرك أهمية الملاحظة و المتابعة المستمرة للسلوكيات الخاطئة للتلاميذ) على الرتبة (5) و العبارة رقم (64) و التي تنص على (أدرك أهمية متابعة كراريس التلاميذ و أعمالهم) و هذا يدل على أن هذا المجال يدركهم المعلمين بشكل مرتفع نظرا لأهميته في الإدارة الصفية، و تحصلت العبارة (32) و التي تنص (أعتقد بضرورة التواصل مع أولياء الأمور لفهم مشكلات التلاميذ) على الرتبة (16) و تحصلت العبارة رقم (33) و التي تنص على (لدي تصور عن كيفية مساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم) على الرتبة (22). **و يدل هذا الترتيب على عدم إعطاء المعلمين الأولوية للتواصل مع أولياء الأمور حول مشكلات أولادهم ولا حتى عن كيفية مساعدتهم لتجاوزها.**

و تحصلت عبارات مجال (الأنشطة التعلمية) على متوسطات حسابية تراوحت بين (3.82 و 4.21) و تراوحت الانحرافات المعيارية بين (0.983 و 0.779) حيث تحصلت العبارة رقم (42) على الرتبة (5) و التي تنص على (أدرك دور الأنشطة التعلّمية في تحقيق الأهداف) **مما يدل على دور الأنشطة التعلّمية في تحقيق الأهداف و هذا يدخل ضمن المقاربة بالكفاءات.** و تحصلت العبارة (47) على الرتبة (15) و التي تنص على (لدي تصور عن أهمية تنويع الأنشطة التعلّمية حسب مستويات التلاميذ) و حصلت العبارة رقم (55) و التي تنص على (أتصور أن الأنشطة الفردية تبني الكفاءة عند التلميذ) على الرتبة (18)، و تحصلت العبارة (60) و التي تنص على (أدرك دور تحديد وقت كل الأنشطة التعلّمية) على الرتبة (14) **مما يفسر أن درجة إدراكهم لعامل الوقت في حل الأنشطة نوعا ما مهما فالمعلمين ملزمين بإكمال المقرر الدراسي في المواعيد المحددة من الجهات الرسمية** . و تحصلت عبارات مجال (الانضباط الصفي) على متوسطات حسابية تراوحت بين (3.82 و 3.94) و تراوح الانحراف المعياري بين (0.913 و 1.008) حيث تحصلت العبارة رقم (19) على الرتبة (16) التي تنص على (أعتقد أن استخدام الإيماءات للنهي عن السلوكيات غير المرغوبة أسلوب فعال) **هذا يبين قلة ادراك عينة الدراسة بأهمية التواصل غير اللفظي ودوره في الانضباط الصفي الذي أثبت فاعليته**

في الادارة الصفية والتفاعل الصفي وكذلك في الانضباط الصفي في العديد من الدراسات كدراسة "هاملين " حيث أد أن التواصل غير اللفظي أداة فعالة لإدارة الصفوف والحفاظ على البيئة التعليمية المنتجة التي تفضي إلى التعلم ، و تحصلت العبارة رقم (24) على الرتبة (18) و التي تنص على (لدي تصور عن دور تطبيق القواعد التنظيمية على جميع التلاميذ في الانضباط الصفي) **و هذا يفسر عدم معرفة المعلم بأهمية العقد الديداكتيكي وضع قوانين في القسم و التي تساهم في الانضباط الصفي وجعل البيئة الصفية فعّالة** ، و تحصلت العبارة رقم (56) على الرتبة (17) و التي تنص على (أعتقد بضرورة اشتراك التلاميذ في وضع القانون الداخلي للقسم) **لا شك أن مثل هذا يؤثر على نفسية المتعلم مما يجعله يمارس التحكم الذاتي في الانضباط الصفي باعتباره هو من وضع قانون هذا الانضباط.**

و تحصلت عبارات مجال التقويم على درجات مرتفعة و كانت المتوسطات الحسابية تتراوح بين (3.74 و 4.23) و تراوح الانحراف المعياري بين (0.937 و 0.841) حيث تحصلت العبارة رقم (25) على الرتبة (13) و التي تنص على (أدرك أهمية استخدام التقويم التكويني في العملية التعلمية) **و يتضمن هذا الترتيب أن المعلمين لا يهتمون اهتماما كبير بهذا النوع من التقويم رغم أهميته في العملية التعلّمية ، فقد يعتبرونه من الأعباء الادارية التي تساهم في هدر الوقت وتحول دون اكمالهم للمقرر الدراسي ، كما قد يدل على نقص التكوين في هذا المجال والذي يمس المقاربة بالكفاءات**

و تحصلت العبارة رقم (35) على الرتبة (4) و التي تنص على (أدرك أهمية تصحيح الواجبات المنزلية لجميع التلاميذ) **مما يبين أن المعلمين يدركون أهمية تصحيح الواجبات المنزلية للمتعلم و التي تنعكس على أدائه و تعلمه كتقويم ختامي للوحدات الدراسية** ، و تحصلت العبارة رقم (38) على الرتبة (20) و التي تنص على (أتصور أن تحدد أساليب التقويم حسب الموقف التعلمي) **و هذا يبين مدى ضبابية هذا التصور في أذهان المعلمين و أهمية هذا النوع من التقويم** ، و تحصلت العبارة رقم (49) على الرتبة (8) و التي تنص على (أومن بضرورة استخدام التقويم التشخيصي) **و يفسر هذا الترتيب على مدى إدراك المعلم لهذا النوع من التقويم و الذي يتم استخدامه عادة في المقاربة بالكفاءات.**

أما مجال الدافعية للتعلم فقد تحصلت عبارته على درجات مرتفعة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.05 و 4.17) و تراوح المتوسط الحسابي بين (0.965 و 0.832) حيث تحصلت العبارة رقم (08) و العبارة رقم (43) على الرتبة (07) و اللتان تنصان على (أدرك أهمية عبارات الثناء و التشجيع بصورة فورية بعد أداء التلميذ) و تنص الأخرى على (لدي تصور عن أهمية الوسائل التعلّمية في استثارة دافعية التلاميذ)

ويمكن تفسير ذلك بوعي المعلمين بدور كل من التشجيع و الوسائل التعليمية على رفع دافعية التلاميذ نحو التعلم . و تحصلت العبارة رقم (09) على الرتبة (10) و العبارة رقم (50) على الرتبة (11) التي تنصان على (لدي تصور عن دور الحوافز المادية في تعزيز السلوك الإيجابي) (أدرك دور استعمال الإيماءات التي تساعد التلميذ في الإجابة عن السؤال) .

أما مجال التغذية الراجعة فتحصلت عباراته على درجات مرتفعة حيث تراوحت المتوسطات بين (3.58 و 4.11) و تراوح الانحراف المعياري بين (0.923 و 0.947) حيث تحصلت العبارة رقم (10) على الرتبة (25) و التي تنص على (أدرك أثر استخدام الملاحظات الشفوية و المكتوبة في تحسين أداء التلاميذ). **هذا الترتيب يبين مدى ضبابية هذه العبارة في أذهان المتعلمين و دورها كتغذية راجعة في أداء المتعلم.** و تحصلت العبارة رقم (21) على الرتبة (23) و التي تنص على (أعتقد بضرورة إعلام التلاميذ عن مدى تقدمهم في الإنجاز) **هذا يفسر مدى عدم وضوح هذه العبارة في أذهان المعلمين بصورة واضحة و عن مدى تأثيرها بصورة مباشرة على تعلم التلاميذ و تحصيلهم العلمي و دافعيتهم للتعلم و تحملهم للمسؤولية**، و تحصلت العبارة رقم (51) على الرتبة (9) و التي تنص على (أدرك دور إعادة صياغة السؤال للتلاميذ في حالة تلقي الإجابات الخاطئة) **المعلم يدرك دور إعادة صياغة السؤال كتغذية راجعة بأن إجابة التلميذ خاطئة و عليه بإعادة المحاولة.**

أما مجال إستراتيجية التعلم التعاوني فتحصلت عبارته على درجات مرتفعة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.95 و 4.28) و تراوح الانحراف المعياري بين (0.829 و 0.743) حيث تحصلت العبارة رقم (11) على الرتبة (12) و العبارة رقم (27) على الرتبة (3) و اللتان تنصان على (لدي تصور عن استراتيجيات التعلم التعاوني) و (أدرك دور تفويج التلاميذ حسب الأهداف التعلّمية) و تحصلت العبارة رقم (37) على الرتبة (15) و التي تنص على (أدرك دور تقسيم التلاميذ إلى أفواج عملا بمبدأ الفروق الفردية) **و هذا يفسر أن هذا المصطلح (الفروق الفردية) بعيد نوعا ما عن أذهان المعلمين، رغم أهمية الفروق الفردية في تسيير الأقسام و وهو ما يصطلح عليه بالتسيير اللامتجانس للأقسام** .

أما مجال (استراتيجيات التعلم بحل المشكلات و التعلم بالاستكشاف) فكانت درجاته كذلك مرتفعة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.12 و 4.54) و تراوح الانحراف المعياري بين (0.949 و 0.719) حيث تحصلت العبارة رقم (12) على الرتبة (1) و التي تنص على (أدرك أهمية تعريض التلاميذ للوضعية المشكلة) **مما يبين مدى إدراك و وضوح هذا المصطلح (حل المشكلات) في أذهان**

المعلمين و قد يكون المعلم هنا قد حصل عنده لبس حول إستراتيجية حل المشكلات كإستراتيجية للتعلم و الوضعية المشكلة التي تستخدم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات. كما تحصلت العبارة رقم (29) على الرتبة (8) و التي تنص على (أعتقد بضرورة استغلال المكتسبات القبلية في حل المشكلات).

أما مجال (الإنجازات) فتحصلت عبارته على درجات مرتفعة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.60 و 3.82) و تراوح الانحراف المعياري بين (0.987 و 0.965) حيث تحصلت العبارة رقم (61) على الرتبة (17) و التي تنص على (أعتقد بضرورة تقديم حوصلة عن نسبة بناء الكفاءات عند التلاميذ) و العبارة رقم (39) على الرتبة (18) و التي تنص على (أدرك أهمية تقويم الكفاءة المهنية للمعلم من طرف المفتش عند نهاية كل سنة) **هذا الترتيب للعبارتين يفسر عدم دراية المعلمين بأهمية هاتين العبارتين في أذهان المعلمين و مدى نفورهم من مثل هذه الإجراءات و هذا ما تؤكده العبارتين الموالييتين،** حيث تحصلت العبارة رقم (46) على الرتبة (22) و العبارة رقم (28) على الرتبة (24) واللتان تنصان على (أومن بضرورة إعطاء تقرير عن العملية التعلمية التعلّيمية) و (أعتقد بأهمية إلزام كل تلميذ بتقديم مشروع في نهاية كل فصل يوظف فيه تعلماته). **هذا يبين عدم وضوح هذه العبارات في أذهان المعلمين و عدم جدواها في العملية التعليمية التعلمية كتقويم لإنجازات المعلم أو المتعلم.**

2- عرض وتحليل النتائج ومناقشة بيانات الفرضية الفرعية الأولى :

وتنص الفرضية على : توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات ادراك معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة لمفهوم الادارة الصفية الفعالة تعزى لمتغير الجنس.

جدول رقم (16) يبين نتائج اختبار (ت T- test) لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى إدراك معلمي التعليم الابتدائي للإدارة الصفية الفعالة بمدينة المسيلة حسب متغير الجنس.

الإحصاءات / المجالات	متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة Sig لاختبار ليفين	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة * Sig
الأول	الذكور	64	3.851	.6880	.3850	1.591	239	.1130
	الإناث	177	3.692	.6860				
الثاني	الذكور	64	1.283	.2290	.3850	01.59	239	.1130
	الإناث	177	1.230	.2280				
الثالث	الذكور	64	3.992	.6810	.1350	1.591	239	29.70
	الإناث	177	4.014	.5230				
الرابع	الذكور	64	4.031	.4680	.2720	5901.	239	.2720
	الإناث	177	3.946	.5480				
الخامس	الذكور	64	3.898	.6000	579.0	264.0-	239	890.0
	الإناث	177	3.909	.5330				
السادس	الذكور	64	4.000	.5380	56.70	34.20-	239	78.70
	الإناث	177	4.021	.5040				
السابع	الذكور	64	4.019	.6060	**0.217**	**1.101**	239	**0.047**
	الإناث	177	4.168	.4690				
الثامن	الذكور	64	3.791	.5770	0.694	1.186	239	0.414
	الإناث	177	3.717	.6360				
التاسع	الذكور	64	4.109	.6630	0.584	0.139-	239	0.772
	الإناث	177	4.138	.6940				
العاشر	الذكور	64	4.105	0.704	0.013	-0.131	239	0.896
	الإناث	177	4.261	0.516				

الحادي عشر	الذكور	64	3.761	0.584	0.831	**-0.274**	239	**0.421**
	الإناث	177	3.690	0.611				
الدرجة الكلية	الذكور	64	3.713	0.357	0.882	-2	239	0.922
	الإناث	177	3.708	0.345				

من خلال الجدول رقم (16) و الذي يبين نتائج اختبار (ت. T.test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في مستوى إدراك معلمي التعليم الابتدائي للإدارة الصفية الفعّالة بمدينة المسيلة حسب متغير الجنس حيث نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) حيث بلغ مستوى الدلالة 0,922 و منه فإن الفرضية الثانية لم تتحقق و بالتالي نرفض الفرضية البديلة و نقبل الفرضية الصفرية و قد تجلت عدم وجود الفروق في مستويات الدلالة التي حصلت عليها المجالات بالنسبة للذكور و الإناث في مستويات الدلالة والتي تراوحت بين (0.113 و 0.896) و تراوحت قيمة (ت) بين (1.591 و 0.131-) و **يمكن تفسير عدم وجود فروق في درجة إدراك عينة الدراسة لمفهوم الإدارة الصفية الفعّالة أن كل من الجنسين قد أعطوا صورة إيجابية عن ذواتهم في درجة إدراكهم لمفهوم الإدارة الصفية الفعّالة** لكن حصل مجال (الدافعية للتعلم) على وجود فروق حيث مستوى الدلالة (0.047) و كانت الفروق لصالح الإناث بمتوسط حسابي (4.168) وقيمة (ت) **(1.101)** مقابل الذكور بمتوسط حسابي قدره (4.019) **و يمكن تفسير ذلك إلى أن الإناث أكثر اهتماما بمجال الدافعية خاصة من حيث تعاملاتهم اللينة مع التلاميذ باعتبار أن الإناث يستخدمون الجانب العاطفي كثيرا في توجيه التلاميذ عكس الذكور أي يعود للطبيعة البشرية لكل من الإناث و الذكور.**

كما نجد الفروق أيضا بالنسبة لمجال الانجازات لصالح الذكور حيث بلغت قيمة (ت) **(0.274-)** ومستوى الدلالة **(0.421)** وكان المتوسط الحسابي لدى الذكور (3.761) والمتوسط الحسابي للإناث (3.690) **و قد تعود هذه الفروق إلى أن الذكور أكثر ادراكا لأهمية معرفة مدى تمكن التلاميذ من التعلّمات ومتابعة انجازاتها من أجل إعطاء تقرير شامل عن العملية التعليمية التعلّمية .**

وما يمكن أن يخلص إليه هذا التحليل هو أن عامل الجنس بصورة عامة بالنسبة لعينة الدراسة ليس له دور بالنسبة للفروق بين المعلمين والمعلمات في ادراكهم للمفاهيم المتعلقة بالإدارة الصفية الفعّالة وهذا ما يتفق مع دراسة " المقيد عارف مطر" الذي وجد عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس بالنسبة لدرجة توافر نوع مشكلات الادارة الصفية في المرحلة الابتدائية وقد يعود السبب إلى أن أفراد عينة الدراسة لهم نفس المعلومات والمفاهيم عن الادارة الصفية الفعّالة باعتبار أنهم تعرضوا لنفس

التكوين البيداغوجي والأكاديمي في كيفية القيام بعملية التدريس بمرحلة التعليم الابتدائي بالنسبة للتكوين المستمر وبالتالي درجة ادراكهم لمفاهيم الادارة الصفية الفعّالة لا يؤثر عليها عامل الجنس.

3- عرض وتحليل النتائج ومناقشة بيانات الفرضية الفرعية الثانية :

وتنص الفرضية على : توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات ادراك معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة لمفهوم الادارة الصفية الفعالة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

جدول رقم (17) نتائج اختبار (ت ، T-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في مستوى إدراك معلمي التعليم الابتدائي لمفهوم الادارة الصفية الفعالة بمدينة المسيلة حسب متغير المؤهل العلمي.

الإحصاءات / المجالات	متغير المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة Sig لاختبار ليفين	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة * Sig
الأول	تعليم ما دون الجامعي	63	3.928	0.755	0.588	**2.633**	239	**0.009**
	تعليم جامعي فما فوق	178	3.665	0.652				
الثاني	تعليم ما دون الجامعي	63	1.309	0.251	0.588	**2.633**	239	**0.009**
	تعليم جامعي فما فوق	178	1.221	0.217				
الثالث	تعليم ما دون الجامعي	63	4.047	0.586	0.304	0.638	239	0.524
	تعليم جامعي فما فوق	178	3.994	0.562				
الرابع	تعليم ما دون الجامعي	63	4.091	0.431	0.010	**2.153**	239	**0.032**
	تعليم جامعي فما فوق	178	3.925	0.554				

الخامس	تعليم ما دون الجامعي	63	3.761	0.587	0.920	-2.451	239	0.015
	تعليم جامعي فما فوق	178	3.957	0.529				
السادس	تعليم ما دون الجامعي	63	4.055	0.524	0.680	0.720	239	0.474
	تعليم جامعي فما فوق	178	4.001	0.509				
السابع	تعليم ما دون الجامعي	63	4.011	0.568	0.911	-2.119	239	0.035
	تعليم جامعي فما فوق	178	4.169	0.485				
الثامن	تعليم ما دون الجامعي	63	3.915	0.616	0.696	2.685	239	0.008
	تعليم جامعي فما فوق	178	3.674	0.611				
التاسع	تعليم ما دون الجامعي	63	4.293	0.675	0.843	2.215	239	0.028
	تعليم جامعي فما فوق	178	4.073	0.680				
العاشر	تعليم ما دون الجامعي	63	4.091	0.718	0.006	-2.081	239	0.039
	تعليم جامعي فما فوق	178	4.265	0.509				
الحادي عشر	تعليم ما دون الجامعي	63	3.781	0.654	0.109	1.105	239	0.270
	تعليم جامعي فما فوق	178	3.684	0.584				
الدرجة الكلية	تعليم ما دون الجامعي	63	3.753	0.357	0.917	1.168	239	0.244
	تعليم جامعي فما فوق	178	3.693	0.344				

من خلال الجدول رقم (17) تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى 0,05 في درجة ادراك معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة تعزى لمتغير المؤهل العلمي حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0,244) وهي أكبر من 0,05 **ومنه فإن الفرضية البديلة لم تحقق** وبالتالي نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية . رغم وجود فروق في بعض المجالات وهي المجالات (الأول والثاني والرابع والسابع والثمن والتاسع والعاشر) . **ولقد تم حصر المؤهل العلمي في تعليم ما دون الجامعي وتعليم جامعي فما فوق لأن معظم المؤهلات العلمية التي تم اعتمادها في جمع البيانات عددها لا يسمح بالمعالجة الإحصائية خاصة الباكالوريا والماجستير والماستر**، وتمثلت الفروق في : أنه توجد فروق في **مجال الأهداف والكفاءات المستهدفة** لصالح فئة تعليم ما دون الجامعي حيث كان مستوى الدلالة (0,009) وقيمة (ت) (2,633) وكان المتوسط الحسابي لفئة تعليم ما دون الجامعي (3,928) وبالنسبة لفئة تعليم جامعي فما فوق (3,665) وقد ترجع هذه الفروق إلى أن معظم المعلمين الذين هم من فئة تعليم ما دون الجامعي يتمتعون بالخبرة في مجال التعليم وهذا أثر على مدى تمكنهم من فهم بيداغوجيا الكفاءات وكيفية بناء الكفاءات عند المتعلم، كما توجد فروق في **مجال تنفيذ الدرس** لصالح تعليم ما دون الجامعي حيث مستوى الدلالة (0,009) وقيمة (ت) (2,633) وكان المتوسط الحسابي لفئة تعليم ما دون الجامعي (1.309) وبالنسبة لفئة تعليم جامعي فما فوق (1,221) **وقد يعود ذلك إلى دور الخبرة عند هذه الفئة والتي تمكنها من الفهم الجيد لطبيعة تنفيذ الدرس لأنه مع الزمن يصبح المعلم أكثر تحكما وأكثر تجربة في كيفية تنفيذ الدرس، أما مجال الاشراف والمتابعة** فلم تكون هناك فروق بين الفئتين كما حصل **مجال الأنشطة التعلّمية** على فروق ذات دلالة احصائية لصالح فئة تعليم ما دون الجامعي حيث مستوى الدلالة (0,032) وقيمة (ت) (2,153) وبلغ المتوسط الحسابي لفئة تعليم ما دون الجامعي (4,091) وبالنسبة لفئة تعليم جامعي فما فوق (3,925) كذلك **الفروق تعود إلى أن هؤلاء المعلمين معظمهم تكونوا في المعهد التكنولوجي سابقا و هم من ذوي الخبرة حيث تتيح لهم خبرتهم أهمية الأنشطة التعلّمية في تحقيق الأهداف التعليمية**، كما توجد فروق في **مجال الانضباط الصفي** لصالح فئة تعليم جامعي فما فوق حيث كان مستوى الدلالة (0,015) وقيمة (ت) (**2.451**−) وحصل على متوسط حسابي (3,957) بالنسبة لتعليم الجامعي فما فوق وبالنسبة لفئة تعليم ما دون الجامعي (3,761) **وقد يعكس دلالة هذه الفروق في أن المعلمين من هذه الفئة قد يكونون مطلعين على الطرق الحديثة التي تساهم في الانضباط الصفي، كتشجيع التلاميذ في العمل وبناء علاقات جيدة مع التلاميذ** ، أما **مجال التقويم** فلا توجد فيه فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، **ويمكن تفسير ذلك أن التقويم كمفهوم مرتبط ببيداغوجيا الكفاءة و يتمثل في مستويات التقويم الثلاثة والتي يركز عليها كثيرا مفتشي طور التعليم الابتدائي في دوراتهم التكوينية الخاصة**

بالمعلمين، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في **مجال الدافعية للتعلم** لصالح فئة التعليم الجامعي فما فوق، حيث كان مستوى الدلالة (0,035) وبلغت قيمة (ت) (**2.119**-) وحصلت الفئة تعليم ما دون الجامعي على متوسط حسابي (4,011) وحصلت فئة تعليم جامعي فما فوق على متوسط حسابي (4,169) **هذه الفروق تعود إلى أن هذه الفئة لديها بعض المفاهيم حول الدافعية للتعلم عكس فئة تعليم ما دون الجامعي، الذين يميلون عادة إلى التدريس بالطريقة الكلاسيكية والتي لا تولي اهتمام لمجال تعزيز الدافعية لتعلم** ، كما توجد فروق ذات دلالة احصائية بالنسبة **لمجال التغذية الراجعة** لصالح فئة تعليم ما دون الجامعي حيث كان مستوى الدلالة يساوي (0,008) وقيمة (ت) (2,685) أما المتوسط الحسابي فكان لفئة تعليم ما دون الجامعي (3,915) وبالنسبة لفئة تعليم جامعي فما فوق (3,674) **مما يبن أن هذه الفئة قد تلقت تكوينا في المعاهد التكنولوجية يمس دور بعض الممارسات كالتغذية الراجعة في عملية التعلم مثل تصحيح الكراس مباشرة بعد انجاز المتعلم لعمله وإعطائه ملاحظات شفوية ومكتوبة من خلال الاجابات الصحيحة للتلميذ** كما توجد فروق ذات دلالة احصائية بالنسبة **لمجال استراتيجية التعلم التعاوني** ، حيث كان مستوى الدلالة (0,028) لصالح فئة (تعليم ما دون الجامعي) بمتوسط حسابي (4.293) مقابل فئة (تعليم جامعي فما فوق) بمتوسط حسابي (4.073) و **يمكن إرجاع هذه الفروق إلى أن هذه الفئة تدرك معنى التعلم التعاوني في تسيير القسم من خلال عامل الخبرة لأن معظم أفراد هذه الفئة تم تكوينهم في إطار المعهد التكنولوجي أو في إطار التكوين عن بعد مما أكسبهم مفاهيم عن دور التعلم التعاوني في عملية التعلم، وكذلك نتيجة الخبرة لأن من هم من فئة تعليم ما دون الجامعي هم من أصحاب الخبرة أي من 15 سنة فما فوق** . كما توجد فروق دالة إحصائيا في مجال (إستراتيجية التعلم بحل المشكلات و التعلم بالاستكشاف) بمستوى دلالة (0.039) لصالح فئة (تعليم جامعي فما فوق) بمتوسط حسابي (4.265) مقابل فئة (تعليم ما دون الجامعي) بمتوسط حسابي (4.091) **و قد ترجع هذه الفروق لصالح هذه الفئة لأنهم أكثر تقبلا للمقاربة بالكفاءات التي تعتمد نوعا ما على هاتين الإستراتيجيتين في التدريس حيث يكون المتعلم هو محور العملية التعلمية عكس الفئة الأخرى التي ما زالت تنحو نحو التدريس بالطريقة الكلاسيكية حيث المعلم هو محور العملية التعلمية.**

وما يمكن أن يخلص إليه هذا التحليل هو أن المجالات التي كانت فيها الفروق والتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي كانت فيها الفروق لصالح فئة تعليم ما دون الجامعي وهم من ذوي الخبرة المهنية لأن هذه الفئة كلها تنتمي لفئة من 15 سنة فما فوق، وهذا عكس ما توصلت إليه دراسة " فريحات عبد الله وآخرون " حيث كانت الفروق لصالح حملة الماجستير أي فئة تعليم الجامعي فما فوق وذلك مهارات حفظ النظام وإدارة الصف .

4- عرض وتحليل النتائج ومناقشة بيانات الفرضية الفرعية الثالثة:

توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات ادراك معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة لمفهوم الادارة الصفية الفعالة تعزى لمتغير الأقدمية في مجال التعليم.

جدول رقم (18): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في مستوى إدراك معلمي التعليم الابتدائي للإدارة الصفية الفعّالة بمدينة المسيلة حسب متغير الأقدمية في مجال التعليم.

الإحصاءات / المجالات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة Sig *
الأول	بين المجموعات	2	6.250	3.125	6.902	0.001
	داخل المجموعات	238	107.754	0.453		
	المجموع	240	114.004			
الثاني	بين المجموعات	2	0.694	0.347	6.902	0.001
	داخل المجموعات	238	11.973	0.50		
	المجموع	240	12.667			
الثالث	بين المجموعات	2	1.618	0.809	2.538	0.081
	داخل المجموعات	238	75.865	0.319		
	المجموع	240	77.483			
الرابع	بين المجموعات	2	2.554	1.277	4.705	0.010
	داخل المجموعات	238	64.588	0.277		
	المجموع	240	67.142			
الخامس	بين المجموعات	2	0.577	0.289	0.550	0.388
	داخل المجموعات	238	72.322	0.304		
	المجموع	240	72.899			
السادس	بين المجموعات	2	1.018	0.509	1.950	0.144
	داخل المجموعات	238	62.111	0.261		
	المجموع	240	63.129			

السابع	بين المجموعات	2	0.155	0.78	0.294	0.745
	داخل المجموعات	238	62.857	0.264		
	المجموع	240	63.012			
الثامن	بين المجموعات	2	3.668	1.834	4.916	0.008
	داخل المجموعات	238	88.799	0.373		
	المجموع	240	92.467			
التاسع	بين المجموعات	2	3.463	1.732	3.775	0.024
	داخل المجموعات	238	169.170	0.459		
	المجموع	240	112.633			
العاشر	بين المجموعات	2	0.662	0.331	1.001	0.369
	داخل المجموعات	238	78.682	0.331		
	المجموع	240	79.344			
الحادي عشر	بين المجموعات	2	2.239	1.120	3.124	0.046
	داخل المجموعات	238	85.304	0.358		
	المجموع	240	87.543			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2	0.866	0.433	3.652	0.027
	داخل المجموعات	238	28.218	0.119		
	المجموع	240	29.084			

نلاحظ من الجدول رقم (18) ومن نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في مستوى إدراك معلمي التعليم الابتدائي للإدارة الصفية الفعّالة بمدينة المسيلة حسب متغير الأقدمية في مجال التعليم إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) حيث كانت الدرجة الكلية لمستوى الدلالة (0.027) في كل مجالات الإدارة الصفية الفعّالة ، **ومنه فإننا نقول أن الفرضية قد تحققت وبالتالي نقبل الفرضية البديلة ونرفض الفرضية الصفرية ، ويمكن تفسير وجود فروق في درجة إدراك أفراد العينة تعزى لمتغير الأقدمية في مجال التعليم إلى أن هذه الفروق، قد تعود إلى أن عامل**

سنوات الخدمة لفئة 16 سنة فما فوق له الأثر في عملية توسيع مدركات المعلمين حول المفاهيم المتعلقة بإدارتهم لصفوفهم .

كما أن هذه الفئة قد تلقت التكوين البيداغوجي والأكاديمي في المعهد التكنلوجي سابقا لمدة سنتين بالإضافة إلى الدورات التكوينية الخاصة بالتكوين أثناء الخدمة، خاصة بعد إجراء الاصلاحات في المنظومة التربوية والتي تم فيها الانتقال من بيدغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات ، والتي قد يكون لها الدور في ظهور هذه الفروق.

وهذا ما توصلت إليه دراسة " فريحات عبد الله وآخرون " حيث كانت الفروق لصالح من هم أكثر أقدمية في مجال التعليم أي لصالح فئة من 3 إلى 10 سنوات بالنسبة لمهارات حفظ النظام وإدارة الصف، كما توصل " الطعاني حسن إلى وجود فروق تعزى لمتغير الأقدمية في مجال التعليم لصالح فئة 15 سنة فما فوق بالنسبة لدرجة ممارسة المهارات الادارية الصفية لدى معلمي التعليم الابتدائي ".

ولم تظهر فروق في المجال الخامس (الانضباط الصفي) حيث كان مستوى الدلالة (0.388) **و قد يعود ذلك إلى أن عينة الدراسة تتعامل بنفس الدرجة مع مجال الانضباط الصفي باعتباره** كما أنه لا توجد فروق في المجال السابع (الدافعية للتعلم) حيث كان مستوى الدلالة (0.745) **ويمكن تفسير ذلك إلى أن عينة الدراسة قد أعطت صورة إيجابية عن الذات حول إدراكها لمفهوم الدافعية للتعلم** و لهذا جاءت المتوسطات الحسابية لكل الفئات على التوالي (3.848، 3.90، 4.125) كما لا توجد فروق في المجال السادس حيث مستوى الدلالة (0.144) كما لا توجد فروق في المجال العاشر (إستراتيجية التعلم بحل المشكلات و التعلم بالاستكشاف) حيث كان مستوى الدلالة (0.369). أما باقي المجالات فكانت دالة عند مستوى الدلالة 0.05 حيث حصل المجال الأول (لأهداف و الكفاءات المستهدفة) على مستوى دلالة (0.001) و حصل المجال الثاني كذلك على مستوى دلالة (0.001) و حصل المجال الثالث على مستوى دلالة (0.081) و المجال الرابع (الأنشطة التعلمية على مستوى دلالة (0.010) و حصل المجال الثامن (التغذية الراجعة) على مستوى دلالة (0.008) و حصل المجال التاسع على مستوى دلالة (0.024) و حصل المجال الحادي عشر (الإنجازات) على مستوى دلالة (0.046)

5 – عرض وتحليل النتائج ومناقشة بيانات الفرضية الرئيسية الثانية.

تختلف درجة حاجة معلمي التعليم الابتدائي لتكوين في الادارة الصفية الفعّالة

الجدول رقم (19) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة حاجة معلمي التعليم الابتدائي لتكوين في الإدارة الصفية الفعالة حسب مجالاتها.

الرقم	المجـــــــالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة المجال	درجة الحاجة
1	الأهداف والكفاءات المستهدفة	3,484	0,678	11	مرتفعة
2	تنفيذ الدرس	3,590	0,738	09	مرتفعة
3	الاشراف والمتابعة	3,865	0,662	03	مرتفعة
4	الأنشطة التعلّمية	3,724	0,685	04	مرتفعة
5	الانضباط الصفي	3,605	0,880	07	مرتفعة
6	التقويم	3,639	1,094	06	مرتفعة
7	الدافعية للتعلم	4,020	0,946	02	مرتفعة
8	التغذية الراجعة	3,549	0,804	10	مرتفعة
9	استراتيجية التعلم التعاوني	3,718	0,596	05	مرتفعة
10	استراتيجية التعلم بحل المشكلات والتعلم بالاستكشاف	3,595	0,937	08	مرتفعة
11	الانجازات	4,091	0,448	01	مرتفعة
المحـــــــــــور ككل		3,716	0,448	01	مرتفعة

من خلال الجدول رقم (19) نلاحظ أن درجة حاجة معلمي التعليم الابتدائي للتكوين في الادارة الصفية الفعّالة مرتفعة حيث تراوح المتوسط الحسابي للمجالات بين (4,09 و 3,48) وتراوح الانحراف المعياري بين (0,44 و 0,67) **كما نلاحظ أن محور الحاجات احتل المرتبة الاولى مقارنة بمحور ادراك مفهوم الادارة الصفية الفعّالة الذي احتل المرتبة الثانية،** ومنه **فإن الفرضية تحققت ، مما يبين النقص الموجود في تكوين المعلمين في المرحلة الابتدائية في المجالات الاحدى عشر ، وقد يعود ذلك إلى إلى تذبذب مدة التكوين وعدم كفايتها ، بحيث لا تغطي احتياجات المعلمين للتكوين من أجل مساعدتهم في ادارة الصف بصورة فعالة ، كما يمكن ارجاع**

ذلك إلى مدى قدرة المكونين على التمكن التام من مادة التخصص ، كما أن الاعداد الأكاديمي والبيداغوجي لا يقابله إعداد ميداني جِّدي يفضي في النهاية إلى تمكن المعلم مستقبلا من إدارة الصف بفعّالية ويحقق بذلك الأهداف المنشودة ، سواء بالنسبة لتكوين قبل الخدمة أو التكوين المستمر أو التكوين أثناء الخدمة ، وهذا ما أشارت إليه دراسة (شلالي لخضر، 2008 / 2009، ص. 104) حيث **قام بقياس مدى استفادة الطلبة من المواد الدراسية التي تضمنها برنامج التكوين قبل الخدمة كمعلمين سيعدون للتدريس في المرحلة الابتدائية ، حيث كانت استجاباتهم للاستباين المقدم لهم أن نسبة الاستفادة كانت بدرجة متوسطة فيما يخص اللغة العربية بنسبة 48,5% والتربية الاسلامية بنسبة 44,5 % والجغرافيا 50,5 % ، والتدريب الميداني 47 %** ومن خلال النتائج كذلك وجدنا أن هناك اختلاف في درجة حاجاتهم للتكوين في الادارة الصفية الفعّالة وهي على التوالي: الانجازات تحصلت على الرتبة (1) والدافعية للتعلم على الرتبة (2) والإشراف والمتابعة على الرتبة (3) والأنشطة التعلّمية عى الرتبة (4) واستراتيجة التعلم التعاوني على الرتبة (5) ومجال التقويم حصل على الرتبة (6) ومجال الانضباط الصفي فتحصل على الرتبة (7) ومجال استراتيجية التعلم بحل المشكلات والتعلم بالاستكشاف حصل على الرتبة (8) ومجال تنفيذ الدرس حصل على الرتبة (9) ومجال التغذية الراجعة حصل على الرتبة (10) ومجال الاهداف والكفاءات المستهدفة حصل على الرتبة (11) ، مما يدل على **أن نتائج الفرضية قد تحققت و هذا الاختلاف في أن أفراد العينة عندهم نقص في التكوين في مجال الادارة الصفية الفعّالة خاصة فيما يخص تقويم الانجازات عند المتعلمين فالمعلم لا يولي أهمية لهذا المجال ولديه نقص في طرق تقويم منجزات تلاميذه ، كما نجد هذا النقص في مجال الدافعية للتعلم فهم على ما يبدو لا يعرفون ما الدافعية وما مدى أهميتها في عملية التعلم وما هي المبادئ النفسية لاستثارتها ،و عليه فان المعلم قد يكون لم يتلقى أي تكوين في مجال كيفية تنمية الدافعية لدى المتعلمين أو في كيفية استثارتها ، كما نجد هذا النقص في مجال الاشراف والمتابعة وقد يفسر ذلك أن المعلم لا يجد وقتا كافيا يمارس فيه متابعة تلاميذه والإشراف عليهم كما أنه يفتقد لطرق بناء العقد الديداكتيكي مع التلاميذ ،حيث أن المعلم لا يتلقى في تكوينه لمثل هذه الاساسيات التي لها دور كبير في التزام المتعلم بعملية التعلم وفي اكتساب السلوكيات المرغوبة والتي تساهم بشكل أو بآخر في الانضباط الصفي، كما أن المعلمين بحاجة ماسة إلى التكوين في مجال الأنشطة التعلّمية وكيفية توزيع فرص الاجابة حتى يتمكن جميع التلاميذ من المشاركة في حل الأنشطة التعلّمية ، وكذلك هم بحاجة للتدرب في كيفية حل الأنشطة التعلّمية بصورة جماعية، وهذا ما تبرهنه حاجتهم للتكوين في استراتيجية التعلم التعاوني الذي حصل على الرتبة الخامسة في محور الحاجات، كما أنهم بحاجة للتكوين في مجال التقويم ومستوياته والذي يعد مجالا مهما فبواسطته يتم التأكد من تحقق الأهداف**

والكفاءات المستهدفة ، و تتضح حاجة المعلمين كذلك في مجال الانضباط الصفي حيث يلجأ المعلمين عادة لاستخدام اما العنف اللفضي أو العنف المادي للمحافظة على الانضباط داخل الصف ، لكن على خلاف ذلك هناك طرق أخرى من أجل المحافظة على الانضباط الصفي على المعلم أن يتدرب عليها مثل صياغة القوانين للانضباط الصفي وذلك بمشاركة المتعلمين حتى نلزمهم بالانضباط الذاتي ، كذلك التدرب على الطرق البيداغوجية والنفسية في التعامل مع التلاميذ المشاغبين كالاتصال الغير لفظي الذي أثبت فعاليته في الانضباط الصفي وزيادة الدافعية للتعلم وكانت رتبة الحاجة بالنسبة لمجال التعلم بحل المشكلات والتعلم بالاستكشاف في الرتبة الثامنة حيث أن مثل هذه الاستراتيجيات تعتمد عليها المقاربة بالكفاءات ومعظم المعلمين لم يتمكنوا بعد من التدريس بهذه المقاربة وبالتالي فهم بحاجة ماسة للتكوين في مثل هاذين الاستراتيجيتين وكانت حاجة المعلمين للتكوين في مجال تنفيذ الدرس ومجال الأهداف والكفاءات المستهدفة في الرتبة العاشرة والحادي عشر على التوالي مما يبين أن المعلمين هم بحاجة لبعض النقاط التي تمس تنفيذ الدرس كطرق التهيئة الذهنية للتلاميذ وطرق جلب الانتباه للدرس واستراتيجيات التحكم في الوقت ، كما يحتاجون لفهم الأهداف التعليمية وكيفية صياغتها و ربطها بمحتوى الدروس والمتمثلة في (الهدف العام ، الأهداف الخاصة ، الأهداف الاجرائية) وهذا ما يدل على الحاجة المرتفعة للتكوين يتفق مع دراسة (بن زاف جميلة 2013/ 2014 ، ص 251، 280) حيث. درس تأهيل المعلم كأحد متطلبات الاصلاح التربوي الجديد ، وكانت النتائج بالنسبة لفئة معلمي التعليم الابتدائي فيما يخص عدم جدية التكوين بنسبة 41,49 % و بالنسبة لزيادة القدرة المعرفية لشرح الدرس نسبة من أجابوا بـ "لا" 59,43 و بـ "نعم" 40,57 % وبالنسبة لاكتساب طرق وأساليب لحل المشكلات الصفية فكانت الاجابة بـ "نعم" 30,86 % و الاجابة بـ "لا" 69,14 %،

وبالنسبة لتحديد طرق التدريس الملائمة حسب طبيعة الموضوع فكانت الاجابة بـ "لا" 76,57 % و بـ "نعم" 23,43 % ، وبالنسبة للحرص على تنظيم بيئة الفصل فكانت أبعاده بالنسب التالية : حفظ النظام 26,64 % و تنظيم البيئة الفيزيقية 21,49 % ، توفير مناخ عاطفي واجتماعي 27,57 %

وفيما يخص تهيئة التلاميذ لتلقي الدرس مع ما يتوافق مع الاصلاح التربوي الجديد فكانت نسبة الموافقة بـ "لا" 76 % وبـ " نعم " 24 % ، وبالنسبة لاكتساب مهارات العمل الجماعي مع التلاميذ كانت نسبة الموافقة بـ "نعم" 28,57 % و بـ " لا " 71,43 % هذه الدراسة بينت حقيقة النقص الذي يعاني منه معلموا التعليم الابتدائي بالنسبة لتأهيل المعلم للتدريس مما يبن مدى حاجاتهم للتكوين في الادارة الصفية الفعالة .

وتتجلى درجة حاجاتهم المرتفعة من خلال استجابات أفراد العينة للعبارات الخاصة بكل مجال من مجالات الادارة الصفية الفعّالة و سنعرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و ترتيب العبارات لكل مجال من مجالات الادارة الصفية الفعّالة في الجدول التالي:

جدول رقم (20): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، والرتبة، ودرجة الحاجة لكل عبارة من عبارات المحور الثاني (الحاجة إلى التكوين في الإدارة الصفية الفعّالة) حسب مجالاتها.

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
مجال الأهداف والكفاءات المستهدفة					
06	أحتاج لتعلم مهارات بناء الكفاءات التعلّمية عند التلاميذ	3,76	0,941	07	مرتفع
16	أجد صعوبة في صياغة مؤشر الكفاءة	2,88	1,097	32	متوسط
41	أستعين بالزملاء في فهم بيداغوجيا الكفاءات	3,81	0,972	06	مرتفع
مجال تنفيذ الدرس					
22	ينقصني التحكم في تسيير الوقت المخصص للحصة	3.32	1.195	22	متوسط
31	أحتاج للتدرب على أساليب مختلفة لجذب انتباه التلاميذ	3.73	1.101	09	مرتفع
57	أحتاج إلى طرائق في كيفية التهيئة الذهنية للتلاميذ	3.71	1.063	11	مرتفع
مجال الإشراف والمتابعة					
16	أحتاج لطرق في كيفية بناء عقد ديداكتيكي (عقد تعليمي) المتضمن قانون داخلي للقسم	3.63	0.923	15	مرتفع
23	أحتاج إلى استراتيجية منظمة ودورية لتأكد من بناء الكفاءات	4.10	0.891	02	مرتفع
مجال الأنشطة التعلّمية					
02	أحتاج إلى التدرب لإدارة أنشطة تعلّمية جماعية	3.66	1.040	12	مرتفع
17	تنقصني مهارة توزيع الفرص بين التلاميذ لحل الأنشطة التعلّمية	3.78	0.868	08	مرتفع
مجـال الانضباط الصفي					
34	أحتاج إلى طرق بيداغوجية للتصرف مع التلاميذ المشاغبين	3.78	0.996	08	مرتفع

48	أحتاج إلى التدرب للتحكم في ضبط الصف	3.44	1.213	20	مرتفع
مجـــال التقويم					
21	أحتاج إلى التكوين في مجال التقويم ومستوياته	3.64	1.095	14	مرتفع
مجال الدافعية للتعلم					
26	أحتاج إلى التكوين في المبادئ النفسية والتربوية لإثارة الدافعية	3.58	1.181	18	مرتفع
54	أحتاج إلى التكوين لاكتساب مهارات التعزيز المتنوعة	3.59	1.181	16	مرتفع
مجال التغذية الراجعة					
59	أحتاج إلى طرق في التقويم المباشر بعد الأداء التعلمي	3.72	1.685	10	مرتفع
مجال إستراتيجية التعلم التعاوني					
44	تنقصني مهارة تسير الوقت في استراتيجية التعلم التعاوني	3.60	1.84	17	مرتفع
52	أحتاج للتدرب على استراتيجية التعلم التعاوني	3.40	1.118	21	مرتفع
62	أحتاج للتدرب لاكتساب مهارة تسيير الأفواج في التعلم التعاوني	3.65	1.015	13	مرتفع
إستراتيجية التعلم بحل المشكلات والتعلم بالاستكشاف					
19	أحتاج إلى اكتساب مهارات في كيفية توجيه التلاميذ لاستخدام الاستدلال والاستقراء في الموقف التعلمي	3.98	0.904	04	مرتفع
40	أحتاج إلى التكوين في استراتيجية التعلم بالاستكشاف	4.28	0.843	01	مرتفع
45	تنقصني مهارة التوجيه المناسب للتلاميذ لاكتشاف الحل	3.92	0.838	05	مرتفع
53	أحتاج إلى التكوين في استراتيجية التعلم بحل المشكلات	3.54	1.154	19	
مجال الإنجازات					
15	أستعين بالزملاء في كيفية التأكد من الوصول للأهداف	4.09	0.908	03	مرتفع

يوضح الجدول رقم (21) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و رتبة كل عبارة من عبارات مجالات الإدارة الصفية الفعالة حيث أشارت النتائج إلى أن معظم العبارات حصلت على درجة مرتفعة من حيث الحاجة إلى التكوين ما عدا العبارات رقم (16) في مجال (الأهداف و الكفاءات المستهدفة) و التي تنص على: (أجد صعوبة في صياغة مؤشر الكفاءة) حيث حصلت على الرتبة (23)، و العبارة رقم (22) بالنسبة لمجال (تنفيذ الدرس) و التي تنص على: (ينقضي التحكم في تسيير الوقت المخصص

للحصة) حيث حصلت على الرتبة (22) بينما حصلت العبارة رقم (40) في مجال (إستراتيجية التعلم بحل المشكلات و التعلم بالاستكشاف) و التي تنص على: (أحتاج إلى التكوين في إستراتيجية التعلم بالاستكشاف) على الرتبة (1) بمتوسط حسابي قدره (4.28) و انحراف معياري قدره (0.843) بينما العبارات الخاصة بالمجالات فكانت كالتالي:

مجال الأهداف و الكفاءات المستهدفة حيث حصلت العبارة رقم (6) على الرتبة (7) و التي تنص على: (أحتاج لتعلم مهارات بناء الكفاءات التعلمية عند التلاميذ) **ويمكن تفسير ذلك أن المعلمين تنقصهم الطرق و الاستراتيجيات التي تمكنهم من بناء الكفاءة عند المتعلمين و بالتالي لا زال التدريس عندهم يعتمد على بيداغوجيا الأهداف ، نتيجة قلة الندوات التكوينية في مجال المقاربة بالكفاءات ، أو أنها لا تفي بالغرض باعتبارها أنها تمس حقيقة المقاربة بالكفاءات وكيفية بناء الكفاءة عند التلميذ.** و هذا ما تؤكده العبارة رقم (41) التي حصلت على الرتبة (6) و التي تنص على: (أستعين بالزملاء في فهم بيداغوجيا الكفاءات أما مجال (تنفيذ الدرس) فحصلت العبارة رقم (31) على الرتبة (9) و التي تنص على: أحتاج للتدرب على أساليب مختلفة لجذب انتباه التلاميذ) و حصلت العبارة رقم (57) على الرتبة (11) و التي تنص على: (أحتاج إلى طرائق في كيفية التهيئة الذهنية للتلاميذ) **مما يفسر أهمية التكوين في هذه الأساليب التي تعتمد على التطبيقات التربوية في طرق التدريس واستراتيجيات التعلم.**

وهذا ما قد لا يراعى في التكوين المستمر أو التكوين أثناء الخدمة ، أما مجال (الإشراف و المتابعة) فحصلت العبارة رقم (16) على الرتبة (15) و التي تنص على: (أحتاج لطرق في كيفية بناء عقد ديداكتيكي (عقد تعليمي) المتضمن قانون داخلي للقسم و حصلت العبارة رقم (23) على الرتبة (2) و التي تنص على: (أحتاج إلى استراتيجية منظمة و دورية للتأكد من بناء الكفاءات) **و هذا يفسر مدى حاجة المعلمين في معرفة الطرق التي يقوم بواسطتها المعلم التأكد من اكتساب التلاميذ لتعلمات و بناء الكفاءات لديهم.** أما مجال (الأنشطة التعلمية) فحصلت العبارة رقم (2) على الرتبة (12) و التي تنص على: (أحتاج إلى التدرب على أنشطة تعلمية جماعية و حصلت العبارة رقم (17) على الرتبة (8) و التي تنص على: (تنقضي مهارة توزيع الفرص بين التلاميذ لحل الأنشطة التعلمية) أما مجال (الانضباط الصفي) فحصلت العبارة رقم (34) على الرتبة (8) و التي تنص على (أحتاج إلى طرق بيداغوجية للتصرف مع التلاميذ المشاغبين) و حصلت العبارة رقم (48) على الرتبة (20) **و يفسر هذا الترتيب على أن المعلمين يحتاجون فعلا للتكوين في المبادئ النفسية التي تمكنهم من حسن التصرف مع التلاميذ المشاغبين و في العبارة رقم (48) يفسر ترتيبها على أن المعلمين يعتبرون أن التحكم في الصف قد يكون عن طريق بسط سيطرتهم بالقوة على التلاميذ.**

أما مجال (التقويم) فحصلت العبارة رقم (21) على الرتبة (14) و التي تنص على: (أحتاج إلى التكوين في مجال التقويم و مستوياته) أما مجال (الدافعية للتعلم) فحصلت العبارة رقم (26) على الرتبة (18) و التي تنص على: (أحتاج إلى التكوين في المبادئ النفسية و التربوية لإثارة الدافعية) و حصلت العبارة رقم (54) على الرتبة (16) و التي تنص على: (أحتاج إلى التكوين لاكتساب مهارات التعزيز المتنوعة) **هذا يفسر أن المعلمين يتقنون بعض هذه المهارات لكن يحتاجون إلى المزيد من أجل رفع الدافعية للتعلم عند التلاميذ.** أما مجال (التغذية الراجعة) فحصلت العبارة رقم (59) على الرتبة (10) و التي تنص على: (أحتاج إلى طرق في التقويم المباشر بعد الأداء التعلمي) **و هذا يفسر مدى غياب مصطلح التغذية الراجعة عن أفعال المعلمين داخل غرفة الصف.** أما مجال (إستراتيجية التعلم التعاوني) فحصلت العبارة رقم (44) على الرتبة (17) و التي تنص على: (تنقضي مهارة تسيير الوقت في استراتيجية التعلم التعاوني) **مما يدل على أن مشكلة الوقت في عملية التعلم ما زالت تحتاج إلى تدرب في كيفية التحكم فيه،** و حصلت العبارة رقم (52) على الرتبة (21) و التي تنص على: (أحتاج للتدرب على إستراتيجية التعلم التعاوني) و حصلت العبارة رقم (62) على الرتبة (13) و التي تنص على: (أحتاج للتدرب لاكتساب مهارة تسيير الأفواج في التعلم التعاوني) **مما يفسر أن المعلمين تنقصهم مهارة تسيير الأفواج حتى يتم توزيع الأدوار حسب الفروق الفردية و كذلك مراعاة عامل الوقت في تنفيذ التعلم التعاوني.**

أما مجال (إستراتيجية التعلم بحل المشكلات و التعلم بالاستكشاف) فحصلت العبارة رقم (19) على الرتبة رقم (4) و التي تنص على (أحتاج إلى اكتساب مهارات في كيفية توجيه التلاميذ لاستخدام الاستدلال و الاستقراء في الموقف التعليمي، و حصلت العبارة رقم (40) على الرتبة (01) و التي تنص على: (أحتاج إلى التكوين في إستراتيجية التعلم بالاستكشاف)، و حصلت العبارة رقم (45) على الرتبة (05) و التي تنص على: (تنقضي مهارة التوجيه المناسب للتلاميذ لاكتشاف الحل)، و حصلت العبارة رقم (53) على الرتبة (19) **من خلال هذه النتائج نستنتج أن المعلمين بحاجة ماسة للتكوين على كل من إستراتيجية التعلم بحل المشكلات و التعلم بالاستكشاف و طرق تنفيذها في غرفة الصف والتي تعتبر من الاستراتيجيات التي تفعل الادارة الصفية.**

أما مجال (الإنجازات) فحصلت العبارة رقم (15) على الرتبة (3) و التي تنص على: (أستعين بالزملاء في كيفية التأكد من الوصول للأهداف المسطرة) **مما يفسر أن معلمي التعليم الابتدائي بحاجة ماسة للتكوين خاصة فيما يخص التقويم النهائي الذي يمكن المعلم من قياس كفاءات التلاميذ و درجة تحقق الأهداف.**

6- عرض وتحليل النتائج ومناقشة بيانات الفرضية الفرعية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات حاجة معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة لتكوين في الادارة الصفية الفعالة تعزى لمتغير الجنس.

جدول رقم (21): نتائج اختبار (ت، T-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى حاجة معلمي التعليم الابتدائي للإدارة الصفية الفعالة بمدينة المسيلة حسب متغير الجنس.

الإحصاءات / المجالا ت	متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (Sig) لاختبار ليفين	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة * (Sig)
الأول	الذكور	64	3.531	.7310	.8040	.6480	239	0.517
	الإناث	177	3.467	.6590				
الثاني	الذكور	64	3.625	0.768	0.905	0.434	239	0.665
	الإناث	177	3.578	0.729				
الثالث	الذكور	64	3.828	0.719	0.196	-0.521	239	0.603
	الإناث	177	3.878	0.642				
الرابع	الذكور	64	3.687	0.715	0.325	-0.497	239	0.620
	الإناث	177	3.737	0.676				
الخامس	الذكور	64	3.679	0.837	0.443	0.783	239	0.435
	الإناث	177	3.579	0.896				
السادس	الذكور	64	3.625	1.105	0.833	-0.119	239	0.905
	الإناث	177	3.644	1.093				
السابع	الذكور	64	4.062	1.21	0.405	0.411	239	0.681
	الإناث	177	4.005	0.920				
الثامن	الذكور	64	3.552	0.810	0.575	0.035	239	0.972
	الإناث	177	3.548	0.804				
التاسع	الذكور	64	3.843	0.643	0.256	1.966	239	0.050
	الإناث	177	3.673	0.573				
العاشر	الذكور	64	3.710	1.011	0.196	1.151	239	0.251
	الإناث	177	3.553	0.908				

الحادي عشر	الذكور	64	4.125	0.984	0.253	0.346	239	0.730
	الإناث	177	4.079	0.881				
الدرجة الكلية	الذكور	64	3.751	0.434	0.751	0.731	239	0.466
	الإناث	177	3.704	0.454				

من خلال الجدول رقم (21) **نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة حاجة معلمي التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الجنس في جميع مجلات الإدارة الصفية و منه أن الفرضية تحققت و بالتالي قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة ، هذا يبين أن أفراد العينة من الجنسين حاجاتهم للتكوين في الإدارة الصفية الفعّالة مرتفعة و بنفس الدرجة تقريبا، على اعتبار أنهم يمرون على نفس مراحل التكوين التي لا تساعد المعلم في إدارته للصف بصورة فعّالة.** و يتجلى عدم وجود فروق في أن المجال الأول حصل على مستوى دلالة قدره (0.517) و قيمة "ت" (0.648) و المجال الثاني حصل على مستوى دلالة (0.665) و قيمة "ت" (0.434) و المجال الثالث حصل على مستوى دلالة (0.603) و قيمة "ت" (0.581−) و حصل المجال الرابع على مستوى دلالة (0.620) و قيمة "ت" (0.497−) و حصل المجال الخامس على مستوى دلالة (0.435) و قيمة "ت" (0.783) و حصل المجال السادس على مستوى دلالة (0.905) و قيمة "ت" (0.119−) و حصل المجال السابع على مستوى دلالة (0.681) و قيمة "ت" (0.411−) و حصل المجال الثامن على مستوى دلالة (0.972) و قيمة "ت" (0.035) و حصل المجال التاسع على مستوى دلالة (0.050) و قيمة "ت" (1.966) و حصل المجال العاشر على مستوى دلالة (0.251) و قيمة "ت" (1.151) و حصل المجال الحادي عشر على (0.730) و قيمة "ت" (0.730) **و تفسير عدم وجود الفروق تعزى لمتغير الجنس في أن كل من المعلمين والمعلمات حاجاتهم للتكوين في الادارة الصفية مرتفعة لأنهم يخضعون لنفس الدورات التكوينية والتي تتميز عادة بالروتين والاحتشام وبالتالي عدم كفايتها لسد حاجات المعلمين والمعلمات للتكوين فيما يخص الادارة الصفية الفعّالة.**

7- عرض وتحليل النتائج ومناقشة بيانات الفرضية الفرعية الثانية :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات حاجة معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة للتكوين في الادارة الصفية الفعالة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

جدول رقم (22): نتائج اختبار (ت، T-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في مستوى حاجة معلمي التعليم الابتدائي للإدارة الصفية الفعالة بمدينة المسيلة حسب متغير المؤهل العلمي.

الإحصاءات / المجالات	متغير المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة Sig لاختبار ليفين	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة * Sig
الأول	تعليم ما دون الجامعي	63	3.433	0.770	0.317	-0.683	239	0.495
	تعليم جامعي فما فوق	178	3.501	0.643				
الثاني	تعليم ما دون الجامعي	63	3.566	0.797	0.280	-0.305	239	0.760
	تعليم جامعي فما فوق	178	3.599	0.718				
الثالث	تعليم ما دون الجامعي	63	3.825	0.730	0.146	-0553	239	0.581
	تعليم جامعي فما فوق	178	3.879	0.638				
الرابع	تعليم ما دون الجامعي	63	3.769	0.781	0.539	0.616	239	0.539
	تعليم جامعي فما فوق	178	3.707	0.650				
الخامس	تعليم ما دون الجامعي	63	3.722	0.978	0.223	1.222	239	0.223
	تعليم جامعي فما فوق	178	3.564	0.842				

السادس	تعليم ما دون الجامعي	63	3.476	1.175	0.170	−1.376	239	0.170
	تعليم جامعي فما فوق	178	3.696	1.061				
السابع	تعليم ما دون الجامعي	63	4.095	0.970	0.468	0.726	239	0.468
	تعليم جامعي فما فوق	178	3.994	0.935				
الثامن	تعليم ما دون الجامعي	63	3.375	0.870	0.046	−2.004	239	0.046
	تعليم جامعي فما فوق	178	3.610	0.772				
التاسع	تعليم ما دون الجامعي	63	3.718	0.619	0.992	−0.010	239	0.992
	تعليم جامعي فما فوق	178	3.719	0.589				
العاشر	تعليم ما دون الجامعي	63	3.666	0.987	0.484	0.701	239	0.484
	تعليم جامعي فما فوق	178	3.570	0.920				
الحادي عشر	تعليم ما دون الجامعي	63	4.269	1.019	0.069	1.824	239	0.069
	تعليم جامعي فما فوق	178	4.028	0.859				
الدرجة الكلية	**تعليم ما دون الجامعي**	63	3.719	0.458	0.948	0.066	239	0.948
	تعليم جامعي فما فوق	178	3.715	0.446				

من خلال الجدول رقم (22) **نلاحظ أنه لا توجد فروق في درجة حاجة معلمي التعليم الابتدائي للتكوين في الإدارة الصفية الفعالة تعزى لمتغير المؤهل العلمي في كل مجلات الإدارة الصفية الفعّالة ومنه فإننا نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة، ويمكن تفسير ذلك في أنه لا يوجد فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ويمكن ارجاع ذلك في أن المعلمين ومهما يكن مؤهلهم العلمي فإنهم لا يوجد في تكوينهم الأكاديمي مقياس يدرسونه يسمى الادارة الصفية أو أحد أبعادها. ولا حتى فيما يتعلق بتكوينهم المستمر أو تكوينهم أثناء الخدمة . لكن وجدت فروق في المجال الثامن (التغذية الراجعة) حيث حصل على مستوى دلالة قدره (0.046) و قيمة "ت" (2.004-) و منه فإن الفرضية تحققت** حيث حصل المجال الأول (الأهداف و الكفاءات المستهدفة) على مستوى دلالة (0.495) و قيمة "ت" (0.683-)، و حصل المجال الثاني (تنفيذ الدرس) على مستوى دلالة (0.760) و قيمة "ت" (0.305-) و حصل المجال الثالث (الإشراف و المتابعة) على مستوى دلالة (0.581) و قيمة "ت" (0.553-)، و حصل المجال الرابع (الأنشطة التعليمة) على مستوى دلالة قدره (0.539) و قيمة "ت" (0.616) و حصل المجال الخامس (الانضباط الصفي) على مستوى دلالة (0.223) و قيمة "ت" (1.222)، و حصل المجال السادس (التقويم) على مستوى دلالة (0.170) و قيمة "ت" (1.376-) و حصل المجال السابع (الدافعية للتعلم) على مستوى دلالة (0.468) و قيمة "ت" (0.726)، و حصل المجال التاسع (إستراتيجية التعلم التعاوني) على مستوى دلالة قدره (0.992) و قيمة "ت" (0.010-)، و حصل المجال العاشر (لإستراتيجية التعلم بالاستكشاف و التعلم بحل المشكلات) على مستوى دلالة قدره (0.484) و قيمة "ت" (0.701) و حصل المجال الحادي عشر (الإنجازات) على مستوى دلالة قدره (0.069) و قيمة "ت" (1.824) **ويمكن تفسير في أن درجة الحاجة تكاد تكون متساوية من خلال المتوسطات الحسابية بالنسبة للذين لديهم تعليم ما دون الجامعي أو الذي لديهم تعليم جامعي فما فوق لأن كلا الفئتين لم يتعرضوا للتكوين المسبق سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة بالنسبة لمجالات الإدارة الصفية الفعالة إلا ما تم اكتسابه من خلال الأيام التكوينية المحتشمة التي يقوم بها المفتشون أو من خلال ما يكتسبه المعلم عن طريق الخبرة كما قد يعود عدم وجود فروق في درجة الحاجة للتكوين لعدم سعي المفتشين و بالأخص وزارة التربية الوطنية في الارتقاء بتكوين المعلمين و إعطاء الأولوية لتكوين المعلمين قبل الخدمة و أثناء الخدمة في كل مجالات الإدارة الصفية و عناصرها بداية بالتنسيق مع وزارة التعليم العالي في أن تخصص مقياس خاص بالإدارة الصفية الفعالة يدرس في أقسام التربية و في المدرسة العليا للأساتذة و تكثيف التكوين**

الجاد و الفعال و المدروس بعناية من طرف متخصصين بيداغوجيين لتكوين المفتشين و المعلمين على حد سواء .

8-عرض وتحليل النتائج ومناقشة بيانات الفرضية الفرعية الثالثة :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات حاجة معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة للتكوين في الادارة الصفية الفعّالة تعزى لمتغير الأقدمية في مجال التعليم.

جدول رقم (23): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في مستوى حاجة معلمي التعليم الابتدائي للإدارة الصفية الفعالة بمدينة المسيلة حسب متغير الأقدمية في مجال التعليم.

الإحصاءات / المجالات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة * Sig
الأول	بين	2	.1770	.0890	.1910	.8260
	داخل	238	110.234	.4630		
	المجموع	240	110.411			
الثاني	بين	2	1.671	0.835	1.538	0.217
	داخل	238	129.26	0.543		
	المجموع	240	130.939			
الثالث	بين	2	0.060	0.30	0.068	0.934
	داخل	238	105.307	0.442		
	المجموع	240	105.367			
الرابع	بين	2	0.17	0.008	0.018	0.982
	داخل	238	112.884	0.474		
	المجموع	240	112.900			
الخامس	بين	2	0.232	0.116	0.149	0.862
	داخل	238	185.819	0.781		

	المجموع	240	186.052			
السادس	بين	2	8.605	4.308	3.670	0.027
	داخل	238	278.988	1.172		
	المجموع	240	287.593			
السابع	بين	2	5.685	2.843	3.234	0.041
	داخل	238	209.211	0.879		
	المجموع	240	214.896			
الثامن	بين	2	8.621	4.310	6.998	0.001
	داخل	238	146.604	0.616		
	المجموع	240	155.225			
التاسع	بين	2	0.373	0.187	0.523	0.594
	داخل	238	85.018	0.357		
	المجموع	240	85.392			
العاشر	بين	2	0.733	0.366	0.415	0.661
	داخل	238	210.072	0.883		
	المجموع	240	210.805			
الحادي عشر	بين	2	4.580	2.290	2.818	0.062
	داخل	238	193.412	0.813		
	المجموع	240	197.992			
الدرجة الكلية	بين	2	0.149	0.074	0.368	0.693
	داخل	238	48.175	0.202		
	المجموع	240	48.324			

من خلال الجدول رقم (25) و الذي يبين تحليل التباين الأحادي بدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى حاجة معلمي التعليم الابتدائي للإدارة الصفية الفعّالة بمدينة المسيلة حسب متغير الأقدمية في مجال التعليم أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فقد جاء مستوى الدلالة بالنسبة للدرجة الكلية (0,693) كما جاء مستوى الدلالة في كل المجالات أكبر (0.05) كما هو موضح في الجدول ما عدا وجود فروق في مجال (التقويم) حيث حصل على مستوى دلالة قدر بـ (0.027) و كذلك توجد فروق في مجال (الدافعية للتعلم) و حصل على مستوى دلالة قدر بـ (0.041) كما حصل مجال (التغذية الراجعة) على مستوى دلالة (0.001) **و بالتالي فإن الفرضية تحققت و يرجع عدم وجود الفروق إلى أن المعلمين جميعا محتاجين إلى التكوين في الإدارة الصفية الفعالة و ذلك في مختلف مجالاتها لكن بدرجات متفاوتة سواء كانت أقدميتهم أقل من 5 سنوات أو أكثر من 16 سنة مما يفسر أنه حتى عامل الأقدمية ليس له تأثيرا حيث ينتقل المعلم من سنة إلى سنة دون تجديد للخبرة بل فقط هو تكرار لسنوات العمل بنفس الدرجة أو قد تقل نتيجة التقدم في السن أو الرتابة اليومية و طول سنوات العمل. لقد كان للأسئلة المطروحة و الفرضيات التي كانت بمثابة الإجابة عنها و تحليل النتائج في ضوء استجابات أفراد العينة و التي دلت على حاجة المعلمين المرتفعة للتكوين في مجال الإدارة الصفية الفعّالة وكذا ما توصلت اليه الدراسات السابقة كدراسة " بن زاف جميلة و شلالي لخضر" والتي تبين أن برامج التكوين وتأهيل المعلم للقيام بالتدريس في المرحلة الابتدائية لا تستجيب لحاجة المعلمين في ذلك ومنه فهما يصبحان العامل الكبير في بناء نموذج لتطوير الإدارة الصفية لدى معلمي التعليم الابتدائي فالتغيرات العالمية الحاصلة في مجال التعلم و التعليم و ذلك قصد وضع جسر يصل بين الواقع و المأمول لتحقيق الإدارة الصفية الفعّالة سواء على مستوى الإدراك الحقيقي لمجالاتها أو تطبيقها في أرض الواقع من خلال برامج تكوينية مكثفة لمعلمي التعليم الابتدائي.**

خلاصـــــــــــة :

يعد ما تم التوصل إليه من نتائج في الجانب الميداني على عينة من معلمي التعليم الابتدائي أحد العوامل المبررة لاقتراح نموذج لتطوير الادارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي ، وذلك فيما يخص درجة حاجاتهم التكوينية المرتفعة للإدارة الصفية الفعّالة ، كما يجب الاجابة على التساؤل رقم (3) والذي ينص على : ما النموذج المقترح لتطوير الإدارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي من خلال إدراكهم وحاجاتهم التكوينية للإدارة الصفية الفعّالة ؟ وعليه سنتطرق في الفصل التاسع إلى الاجابة عن هذا التساؤل .

الفصل التاسع : النموذج المقترح لتطوير الادارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي.

تمهيـد

1- تعريف النماذج.
2- أهمية النماذج.
3- أهداف النماذج.
4- أنواع النماذج.
5- وظائف النماذج.
6- فوائد النماذج.
7- دواعي اقتراح نموذج لتطوير الإدارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي من خلال واقع ادراكهم وحاجاتهم التكوينية للإدارة الصفية الفعّالة.
8- أهداف النموذج المقترح لتطوير الادارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي من خلال واقع ادراكهم وحاجاتهم التكوينية للإدارة الصفية الفعّالة.
9- النموذج المقترح لتطوير الادارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي من خلال واقع ادراكهم وحاجاتهم التكوينية للإدارة الصفية الفعّالة.
10- مراحل بناء النموذج المقترح.
11- النموذج المقترح بصورته الأولية .
12- شرح النموذج المقترح.
13- تحكيم النموذج المقترح .
14- النموذج المقترح بصورته النهائية .
15- الاستنتاج العام .
16- مقترحات الدراسة .

خاتمـــــــــــة .

تمهيـــــــــــد:

في كثير من الأحيان يبحث المعلمون و الممارسون للفعل التربوي عن أنجع الطرق و أفضل المعايير لتحقيق عملية التعلم المنشودة لدى المتعلمين و في غياب تصور واضح و نموذج موجه لتسيير عملية التعلّم و إدارة الصف التي تؤتي أكلها، يستسلم الكثير من المعلمين لرتابة العمل و الروتين اليومي في التدريس، هذه الرتابة انعكست على عملية التعلم عند التلاميذ و المتعلمين خاصة لما تبنت وزارة التربية الوطنية إصلاح المنظومة التربوية ، و تم الانتقال من بيداغوجيا التدريس بالأهداف إلى بيداغوجيا التدريس بالكفاءات هذا التحول في إصلاح المناهج التربوية جعل من عملية التدريس عملية غير واضحة المعالم يسودها الكثير من الضبابية و الغموض خاصة و أن عملية التكوين و التأطير في هذا الإطار لم تكن كافية لتهيئة المعلمين لهذه الإصلاحات خاصة في ظل تغير في الأدوار لكل من المعلم و المتعلم حيث أصبح الرهان منصبا على المتعلم كونه عنصرا فعالا في عملية التعلم.

و عليه و في ظل التحولات و الاتجاهات الحديثة للعملية التعليمية التعلّمية فإن السعي لتوفير نموذج لتطوير الإدارة الصفية أصبح مطلبا ملحا لمسايرة هذا التطور المستمر.

1- تعريف النماذج:

النموذج هو الترجمة المبسطة و الواقعية للحقائق و المفاهيم و المتغيرات التي توضح العلاقات المنطقية التي تيسر التحليل و التفسير للظاهرة، استنادا للخبرة الميدانية، و عرفه "كينزفيتش" Kenezevich على أنه اتجاه عقلي يتولد من مجموعة من المفاهيم و العلاقات المتداخلة و التي ترتبط مع العالم الحقيقي و النموذج تمثيل للواقع و تبسيط له يحتاج إلى مقدرة مبدعة خلاقة لتشكيله، كما عرفه "ديوتش" Deutsch على أنه: عبارة عن بناء من الرموز و القوانين العاملة التي يفترض أن تماثل مجموعة من النقاط ذات الصلة ببناء قائم أو بعملية ما، أما الباحثان "بل و هاردجريف" Bill and Hardgrave فيعرفان الأنموذج على أنه تمثيل نظري مبسط للعالم الحقيقي، فهو بناء متماثل مع الواقع أو مع الواقع المتوقع. (خليف لينا شاحدة: 2010، ص ص 85 – 86)

و عرفه (الكيلاني أنمار و الديراني محمد عيد: 1998) النموذج عبارة تمثيل للواقع و يمثل جزءا يسيرا للحقيقة و يحوي الجوانب المهمة التي تساعد في فهم و ظبط أفضل للظواهر محل الدراسة.

و عرفه (محمد نهير طه حسن، مرجع سبق ذكره، ص.54) النموذج تصور عقلي مجرد من وصف أشياء و أحداث أو مواقف أو عمليات واقعية و تمثيلها كما هي أو كما ينبغي أن تكون و ذلك بصورة مبسطة بصرية أو لفظية، قد تأخذ شكل معادلة أو صورة مادية أو رسم خطي يزودنا بإطار عمل توجيهي للأحداث و الإجراءات أو العمليات التي تبحث عنها، وفهمها و تنظيميها و تفسيرها و اكتشاف علاقات و معلومات جديدة في العملية، و التنبؤ بما يحدث، إذا غيرنا مكوناتها أو عدلنا فيها. و يعرف النموذج أيضا بأنه: " تجريد واقعي أو حقيقي ما و الذي يمكن عن طريقه الحصول على التنبؤات و صياغة استراتيجيات التحكم و على وجه الخصوص فإن النماذج تستخدم لتحليل واحد أو أكثر من التغيرات في المظاهر المتنوعة لنظام منمذج و الذي يمكن أن يؤثر على الجوانب الأخرى لنفس، و لكي يكون النظام مفيدا يجب أن يتسم بالواقعية و البساطة معا. (Rubirstein & Melomed, 1998, pp 5-13) (Lowe Keltom, 1991, pp 3-7)

و عرفه (الزيات فتحي مصطفى، 2001، ص. 341) النموذج نظام أو إطار يستعار غالبا من مجال دراسي آخر و يستخدم في بناء النظريات أو نمذجة العلاقات و غالبا ما يمثل بالرسوم أو الأشكال التصويرية التي تمثل إتجاه الوظائف أو الدوال.

وعرفه فندرمان (Vander maren ,J ,m, 1996,p 222)على أنه بناء وتمثل عام ومبسط للواقع ، أي تصميم مخطط يسمح بمحاكاة شيئا ما نريد تمثيله وتوضيحه.

أما (الهمالي عبد الله عامر: 2003، ص 49) فقد عرف النموذج بأنه: تجريد من الواقع يخدم غرض ترتيب و تنظيم المعطيات و تبسيط نظرتنا للواقع أي هو تصوير الواقع لأنه يعكس بعض مظاهر العالم الحقيقي ذات الصلة الوثيقة بالمشكلة المدروسة، كما يعمل على توضيح العلاقات الدالة بين مظاهر العالم الحقيقي. كما أنه يمكن من الصياغة التجريبية للفروض القابلة للاختبار بغض النظر عن طبيعة هذه العلاقات، و بعد أن تتم عملية الاختبار يمكن تحقيق الرؤية الواضحة لبعض أجزاء العالم الحقيقي المتشابك.

و أضاف (الدريج محمد ، 2004، ص.32، 33) بقوله بالرغم من كون النموذج تمثيل للواقع إلا أنه يقتضي الابتعاد عن الواقع، إنه تمثيل مفاهيمي (أي تصور و تركيب ذهني للظواهر و العلاقات) و تعميم رمزي و بالتالي غير مباشر للقضايا، ثم إنه تصور تخطيطي و بما أنه كذلك فإنه يصبح تمثيلا جزئيا

وانتقائيا للواقع و لبعض ظواهره. كما أن النموذج هو خطاطة وسيطية ما بين الواقع و الفكر، ما بين العالم و العلم.. إنه غربال أو مصفاة لغربلة أو لتصفية المعطيات المستقاة من الواقع، إنه بنية لتنظيم المعارف، و هو في النهاية أداة لتقدم العلم.

و بما أن النموذج خطاطة مفاهيمية فإنه لا يغطي بكيفية نهائية و شاملة جميع جوانب الواقع. إن الواقع أوسع و أعقد من إمكانيات النموذج و لهذا لا بد من اعتبار النموذج أداة مؤقتة و تقريبية و لا يمكن بالتالي لأي نموذج تعويض غيره من النماذج المختلفة وباعتبار أن لكل نموذج خصوصيته و مقتضياته يحدث لنا تصور معين للواقع أو فهم جانب من جوانب الواقع و لا يعني هذا أن هذا الفهم يلغي غيره لأن لا واحد من النماذج يمكن أن يدعي احتكاره للمعرفة واحتكاره لدراسة و فهم الواقع. فمهما بلغ اتساع النموذج و شموله فإنه لا يمكن أن يحتوي جميع القضايا و العلاقات و المتغيرات التي تشابك في واقع العملية التعليمية.

ويضيف " الدريج محمد " إن النموذج هو إعادة إنتاج نظام وفق تصور معرفي، بينما بناء نموذج هو نشاط يقتضي مساءلة حقيقة ما، و إدراكها "فكبلا" (Gaplat. G) يسقط النموذج على مفهوم و تصور الواقع و ينطلق من إدراك حقيقة لإعادة إنتاجها وفق تمثل معرفي يساعد في صياغتها و بنائها. و في هذا الإطار فإن النماذج و المحاكاة يمكن أن تمثل مختلف العوامل كأشخاص، مجموعات، منظمات أدوات، سلوكات و عمليات عقلية، بينما النماذج المستوحاة من النظريات يطلق عليها نماذج مفاهيمية (Modèles Conceptuels) و التي تسمح بإدراك و فهم فعل الأشياء و الأشخاص، الذين تم معالجتهم بشكل مباشر و واقعي.

تعقيب:

عندما تتشابك العلاقات وتكثر العوامل المؤثرة في المتغير الرئيسي الذي نريد تحقيق نجاحه وتفعيله في الواقع، ومن ثم معالجته تأتي النماذج كحل لتنظيم هذه العوامل والمتغيرات في شكل تصميم يتم فيه الربط بين المتغيرات في ضوء تحليل للواقع وتصور معرفي لحل المشكلة المطروحة فالنموذج تصميم لمختلف العلاقات وربطها في هيكل يضمن السير الحسن والجيد، و يفضي في الاخير إلى التطور وتحقيق النتائج المرغوبة .

2- أهمية النماذج:

يعد تطوير النماذج أحد الطرق الرئيسية التي تقوم من خلالها العلوم الاجتماعية بملاحظة التصرفات الإنسانية و هي بالتالي تعد أداة من أدوات التحليل للواقع الذي تمثله سواء أكان سياسيا أم اقتصاديا أم إداريا و لا يمكن الاستغناء عن النموذج لفهم العمليات المعقدة فهو شكل من أشكال الاختيار و التجريد الذي يستخدم أكثر من المتوقع، ولا يمكن اختيار النقاط التي يتم تضمينها في الأنموذج لأن ذلك يتضمن أحكاما ذات صلة، و هذا بدوره يتضمن نظرية حول الشيء الذي تتم نمذجته، و يحمل التجريد معه خطر التبسيط، و أن استخدام النموذج كأداة للتخطيط يوجه الاهتمام نحو كيف تتناسب جميع عناصر النظام في بيئة العمل الكلية، فالأنموذج عند استعماله بشكل صحيح يدفع المديرين إلى التفكير بجدية في أعمالهم و يصبح الأنموذج الجيد أداة قوية للتطوير. (خليف لينا شحاذة، 2010، ص.86) و يرى كينزفتش Kenezevich أن أهمية النماذج تتضح في أنها الجسور التي تصل بين النظرية و الواقع العملي. و يضيف (الدريج محمد، 2004، ص. 35) أن النماذج تتموضع في منزلة وسطى ما بين المنظورات و بين الطرق التعليمية، أي بين الفكر و الممارسة و التطبيق. و هكذا يبقى مفهوم المنظور أوسع و أشمل من مفهوم النموذج إذ داخل كل منظور يمكن أن ينشأ عدد من النماذج، كما أن النموذج الواحد يمكن أن يولد طرقا و أساليب واستراتيجيات متعددة في التدريس.

و يضيف (محمود إبراهيم وجيه، 2012، ص. 352) أن النماذج تستخدم كبديل للخبرة المباشرة. ففي كثير من الأحوال يصعب استخدام الشيء نفسه و هنا يستعاض عنه بنموذج له. كما يحدث في حالة النماذج التي توضح أجزاء جسم الإنسان أو النباتات أو نماذج الآلات...إلخ

كما أن إمكان عمل نماذج مصغرة للأشياء الكبيرة و أخرى مكبرة لأشياء صغيرة التي تكون تفصيلاتها غير واضحة تتيح فرصة أكبر لاستخدامها في حجرات الدراسة، و توضح الأجزاء المختلفة التي يصعب ملاحظتها في الأشياء الأصلية.

3- أهداف النماذج:

للنماذج ثلاث أهداف رئيسية تسعى لتحقيقها في مجال تدريس العلوم هي:

1- Learning of science تعلم العلوم: و يعني معرفة وفهم المفاهيم العلمية.

2- Learning about science نتعلم عن العلوم: و تعني فهم القضايا المهمة و طريقة العلم.

3- Learning how to do science التعلم لأداء العلوم: يصبح الطالب قادر على عمل مجموعة من الأنشطة التي تؤدي إلى اكتساب المعرفة العلمية، هذا يعني أن النمذجة تهتم بجميع جوانب الشخصية المعرفية و الوجدانية و المهارية.

و النمذجة تتضمن فكرة، و حدث و نظام، أو عملية وهي تستخدم لوصف و شرح الظاهرة التي لا تستطيع استخدام الخبرة المباشرة معها، فالنمذجة نشاط يحدث بواسطة الطلاب سواء بشكل فردي، أو في مجموعات لمحاولة فهم العالم. (قرني زبيدة محمد، مرجع سبق ذكره، ص. 286)

4- أنواع النماذج:

تتعامل الإدارة الصفية مع مشكلات معقدة يصعب تناولها بالتجريب و معالجتها في الواقع و من هذا المنطلق تعتبر النمذجة مدخلا هاما للتغلب على صعوبات التجريب الفعلي بل تكاد تكون المدخل الوحيد الذي يمكنه تقديم صورة دقيقة للواقع انطلاقا من أن النموذج يعد تمثيلا للواقع و تبسيطا له في الوقت ذاته. و النماذج يمكن تقسيمها حسب الهدف الذي يؤديه النموذج و هي:

4-1 النمذجة الطبيعية:

تتعامل هذه النمذجة مع النماذج الطبيعية التي تمثل العناصر الجوهرية في الواقع بكل خصائصه تمثيلا دقيقا و لكن بمقياس أصغر، مثل نماذج السيارات و الطائرات و المباني، و يطلق على النماذج هذه الفئة النماذج الأيقونية، لأنها تمثل الأصل الكلي للنظام تمثيلا ماديا أو تصوريا.

4-2 النمذجة التماثلية:

نستخدم هذه النمذجة عنصرا معينا أو مادة بديلة أو وسيلة ما لتمثيل عناصر معينة في الواقع، و هي لذلك أكثر تجريدا للواقع مقارنة بالنمذجة الطبيعية.

4-3 النمذجة التصويرية:

و تتفاوت هذه النمذجة في درجة تجريدها للواقع، فقد تكون تمثيلا دقيقا للواقع مثل الخرائط أو الرسوم التصميمية و قد تكون أكثر تجريدا للواقع، و مثال ذلك النموذج المحاسبي.

4-4 النمذجة الوصفية:

و هي نماذج تصف كيفية تشغيل نظام أو أداء عملية معينة، مثل نموذج يوضح منظومة تشغيل الحاسب الآلي أو نموذج يوضح منظومة تدريب العاملين في شكل مدخلات و عمليات و مخرجات.

4-5 النمذجة الرمزية:

و تعتمد على استبدال عناصر الظاهرة برموز جبرية أو أعداد تعبر عنها، و تعرف بالنمذجة الرياضية حيث تمثل المشكلة في صورة علاقات رياضية، و تعكس في صورة كمية المشكلة محل الدراسة. و يتضمن ثلاثة أنواع من النماذج هي النموذج اللفظي و النموذج التخطيطي، و النموذج الرياضي و تعتبر النمذجة الرمزية عموما أكثر تجريدا للواقع و تفيد في أغراض تفسير المشكلة و التنبؤ بحلها. (شاكر محمد فتحي أحمد، 1996، ص. 78، 79)

كما صنف "كينزفش" النماذج إلى:

1- **النماذج المناظرة:** و تعني بتمثيل مشابه للخصائص الأساسية للواقع.
2- **نماذج العمل:** و يكون لها وظائف شكلت على أساس أعمال و وظائف معينة.
3- **النماذج الكمية:** و تقوم على تسهيل عملية القياس و تساعد في الملاحظة كنماذج الاختبارات.
4- **النماذج النوعية:** و تصنف على أساس الموضوع، مثل النماذج الاقتصادية أو التربوية أو الاجتماعية. (خليف لينا شحادة،2010، ص. 87)
5- **وظائف النماذج:** للنماذج خمس وظائف هي:

5-1- الوظيفة التنظيمية:

و تتمثل في مقدرة الأنموذج على تنظيم البيانات و ربطها، و إظهار التشابه و الصلات بين البيانات التي لم يسبق إدراكها.

5-2- الوظيفة التنبؤية:

إذا كان النموذج ذو طبيعة عملية فإنه يتضمن تنبؤات يمكن التحقق منها باختبارات مادية.

5-3- الوظيفة الموجهة:

إذا لم يتم التحقق من التنبؤات لنقص في تقنيات القياس، يمكن أن تصبح التنبؤات أدوات موجهة، و التي يمكن أن تقود إلى طرق و حقائق جديدة غير معروفة من قبل.

5-4- الوظيفة القياسية:

تسمح النماذج بعدد من التنبؤات تتراوح ما بين النوع البسيط، نوذج (نعم) (لا) إلى نماذج تتعامل بالتكامل مع تنبؤات كمية حول (متى و كم)، و إذا أتاح النموذج تنبؤات كمية بالكامل مع درجة الدقة حول (متى و كم)، فإنه يصبح ذا صلة بقياس الظاهرة موضوع الدراسة، و إذا كانت العمليات التي تربط الأنموذج بالشيء الذي يحتذيه واضحة و مفهومه، فإن الحصول على البيانات بمساعدة النموذج تكون قياسا سواء أكان ذلك ترتيبا فقط أم كان ذلك من مقاييس النسب.

5-5- وظيفة التحكم:

عن طريق تطوير المعرفة يعمل الإنسان على السيطرة على الظواهر لذا فإن الوظائف الثلاث الأولى تخدم هذه الوظيفة، لأنها تعني معالجة الظروف التي تحدد حدوث الظاهرة، و تزداد المقدرة على التحكم بالمقدرة على التنبؤ و التحكم بالظواهر لاختبار مدى صحة التنبؤات و المقدرة على فهم الظاهرة و العلاقة بين التحكم و الفهم علاقة وثيقة، و بين التحكم و التنبؤ لا بد من التحكم بالظاهرة موضع التنبؤ. (خليف لينا شحادة، 2010، ص. 87، 88)

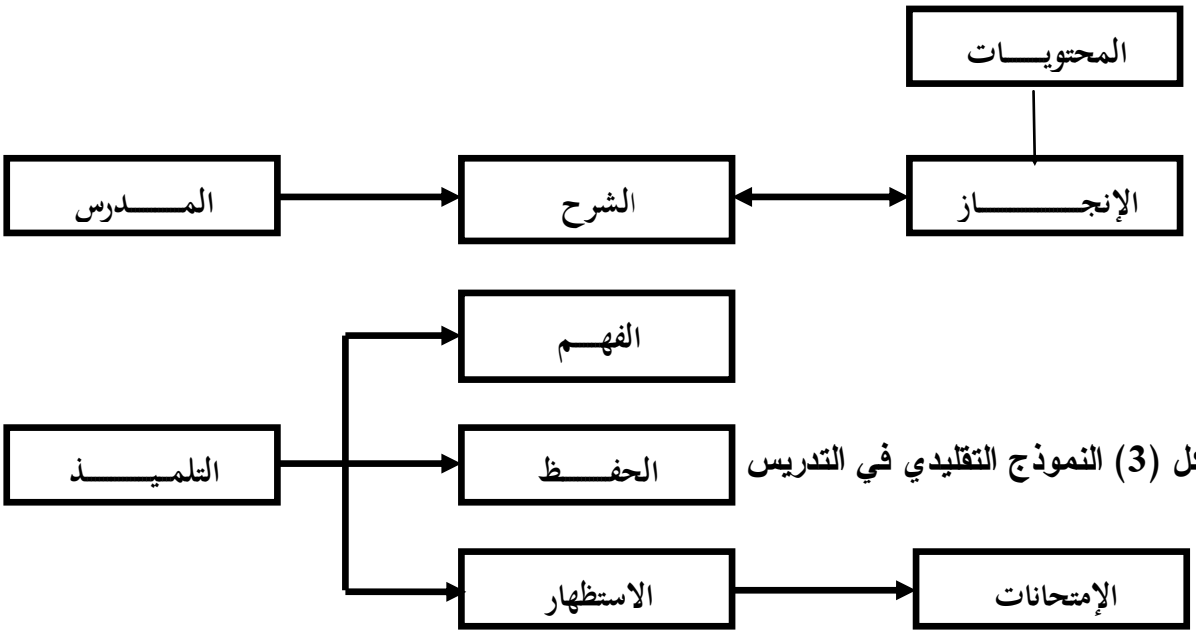
6- فوائد النماذج: تتمثل فوائد النماذج في ما يلي:

- يوفر توضيحا للعناصر الرئيسية التي تتكون منها عملية معينة.
- يعمل على إظهار شبكة العلاقات التي تربط بين عناصرها و بين الفجوات في المعرفة غير الظاهرة.
- يقترح حقولا للبحث.
- يعتبر طريقة نافعة للتفكير حول عملية ما أو بناء ما.

- تساعد في توضيح شبكة العلاقات الموجودة و هذا يحدث عن طريق إظهار الأدوار الرئيسية التي تقوم بها العناصر المختلفة و التي تكون هذا الواقع.
- استخدام أسلوب النماذج يساعد في فهم العلاقات المعقدة.
- النماذج يمكن أن تستخدم لاستبدال التعقيد بالتبسيط أي تسهل التراكيب المعقدة من خلال تجسيد عملياتها و إبراز مختلف أبعاد مكوناتها و تأكيدها.

7- دواعي اقتراح نموذج لتطوير الإدارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي من خلال واقع ادراكهم وحاجاتهم التكوينية للإدارة الصفية الفعّالة:

يعتبر تطوير الإدارة الصفية أحد أهم الأولويات التي ينبغي على الدولة الاهتمام بها خاصة في ظل التحديات المعاصرة حيث أننا نعيش في عصر تسارع فيه التغيرات التي أحدثها عصر العولمة و ثورة المعلومات و عالم الاتصال و التي لها الأثر البالغ على واقع النظام المدرسي و على العملية التربوية ككل، و عليه و على الرغم من الإصلاحات التي تبنتها الجزائر في إطار إصلاح المنظومة التربوية و تطوير المناهج الدراسية و تبنيها للمقاربة بالكفاءات كمنهج للتدريس، بقيت إلى حد ما مجرد حبر على ورق و لم تتجسد في صورة واضحة للممارسة الفعل التربوي داخل حجرات الدراسة وانطلاقا من التجربة المتواضعة للباحثة في مجال التدريس في أقسام التعليم الابتدائي تم الوقوف على حقيقة النماذج في مجال الإدارة الصفية و التي ما زالت تسير وفق النموذج التقليدي كما وضحه (محمد الدريج، مرجع سبق ذكره، ص. 39)



الشكل (3) النموذج التقليدي في التدريس

و كذلك حقيقة عدم تمكن المعلمين من تغيير ممارساتهم التعليمية وفق ما يتلاءم و متطلبات هذه المقاربة، بالإضافة إلى أنه لا توجد سياسة تعليمية واضحة مرتبطة بالغايات و الهداف التربوية العليا التي يشترك في تحقيقها مؤسسات و وزارات أخرى إلى جانب وزارة التربية الوطنية تعمل جنبا إلى جنب وفق خطة و إستراتيجية واضحة لتحقيقها بطرق إجرائية و نتيجة هذه الضبابية انتقل ذلك إلى المناهج، هذه الأخيرة يلعب عليها الطابع النظري وقلة الممارسات العملية و التطبيقية التي تجسد المفاهيم النظرية المحتشدة في ذهن المتعلم إلى مستوى السلوك و الممارسة، و هذا نتيجة ضعف الكفاءة المهنية من حيث الكم و الكيف لنظام إعداد المعلم و تدريبه قبل أن يخوض غمار عملية التعليم في عالم كثير التغير و التطور.

هذا الخلل ليس على مستوى المدرسة الجزائرية فقد أجرى "حسن شحاتة" (1990) دراسة حول السلوك التدريسي لدى معلمي اللغة العربية بمصر فأظهرت النتائج أن اهتمام المعلمين بالمخططات كإعداد الجدوال المدرسية أكثر من التخطيط للأنشطة التعلمية، حيث بلغت نسبة المعلمين الذين أظهروا هذا السلوك 94.5 %، و في دراسة قامت بها "نصرة الباقر" (1993) لمعرفة مدى توافر كفاية تنفيذ الدرس لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في قطر و توصلت بعد تطبيق بطاقة ملاحظة على عينة قوامها (108) معلما بالصفين الخامس و السادس، إلى أن مستوى المعلمين متدني في تنفيذ الدرس حيث وقعت درجات العينة في الفئات الثلاث (قليلة، نادرة، معدومة) (بوعويشة نورة، 2008، ص.14).

و على مستوى الجزائر أجريت العديد من الدراسات حول حقيقة ممارسة المقاربة بالكفاءات، و في هذا الإطار أجرت الباحثة "العطري آسيا" دراسة بعنوان (صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي) حيث أسفرت النتائج على أن نسبة الصعوبات المفاهيمية الخاصة بالمقاربة بالكفاءات بلغت 54.46% و صعوبة التكامل بين التعليم النظري و التطبيقي بنسبة 52.63 % و الصعوبات التكوينية في مجال المقاربة بالكفاءات 51.87 % .(العطوي آسيا، 2010/2009، ص. 156، 157)

و قام الباحث "العرابي محمود" بدراسة بعنوان: (دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات) و قام الباحث برصد الممارسات عن طريق شبكة ملاحظة يرصد من خلالها سلوكاتهم في ضوء المقاربة بالكفاءات، حيث وجد أن نسبة تنفيذ الدرس كانت متباينة و أن (13) سلوكا من بين (20) سلوكا كانت

ممارستها دون المستوى المطلوب و ذلك بنسبة 20.29 % و كذلك بنسبة لبعد التقويم فقد أظهرت معظم مأشراته لم تكن ممارسة وفق متطلبات التدريس بالكفاءات. (العرابي محمود، 2011/2010، ص. 150)

و في هذا يضيف (الدريج محمد، مرجع سبق ذكره، ص.51) أن الممارسات التربوية التقليدية ما زالت متغلغلة في النفوس و تجد من يدافع عنها أو على الأقل من يركن إليها في طمأنينة، مع العلم أن الاتجاه السائد هو التسليم بضرورة التجديد التربوي و تطوير التعليم، تجديد يقوم على خلق صيغ متطورة و بلورة نماذج تستجيب للأهداف التنموية المنشودة. و كما يذكر عبد الله عبد الدايم في تقديم ترجمته لكتاب "الجمود و التجديد في التربية المدرسية" فقد بحث منذ سنوات أصوات المربين في دور المعلمين و كليات التربية في الدول العربية قاطبة، منادية باصطناع النظريات التربوية الحديثة مفيضة في الحديث عن سماتها و معالمها، مطنبة في ذم التربية التقليدية و بيان تهافتها و بطلانها. و مع ذلك فالنظم التربوية السائدة لدينا لم يسر إليها من رياح التربية الحديثة إلا النزر اليسير.

كما أن الانفجار المعرفي و التقدم التكنولوجي و التغير الذي حدث في فلسفات التربية و أهدافها و طبيعة العملية التربوية واتجاهاتها قد فرض نفسه في ضرورة تطوير الإدارة الصفية و التي تبدأ من الإعداد الجيد للمعلم لضمان جودة التعليم باعتبار أن معيار الحكم على مستوى التعليم في أي دولة يعتمد على برامج إعداد و تكوين و تدريب المعلمين و في هذا ذكر (عمومن رمضان، معمري حمزة،2011، ص. 273) و حسب لفين فإنه ينبغي على معلمي اليوم أن يعرفوا و يكونوا قادرين على فعل أشياء لم تكن مطلوبة من أسلافهم، و ينبغي إعدادهم لتعليم طلبتهم لتحقيق أعلى مخرجات تعلم عرفها التاريخ و هذه وظيفة مختلفة كليا عما كانت تفعله الأجيال السابقة من المعلمين كما ينبغي تطوير مهارات المعلم و معارفه نوعيا إذا أردنا تطوير تحصيل الطلبة إلى المستوى المطلوب لاقتصاد المعلوماتية.

في ظل هذه الانتقادات لنموذج التدريس بالطريقة التقليدية و في ضوء الدراسات الميدانية المنصبة على واقع ممارسة المقاربة بالكفاءات و كذلك في ظل التغيرات في فلسفات التربية و ظهور هذا الانفجار المعرفي و التكنولوجي و في ظل تردي المستوى التعليمي للمتعلمين، و عجز المعلمين على تحويل المعلومات النظرية إلى سلوك ظاهر في شخصية المتعلم مقارنة بالمنظومات التربوية و التعليمية سواء في الدول الغربية أو بعض الدول العربية، سيتم اقتراح نموذج لتطوير الإدارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي من خلال تشخيص الواقع و مواكبة التطور المستمر في مجال التربية و غيرها من المجالات التي تخدمها.

8- أهداف النموذج المقترح لتطوير الادارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي من خلال واقع ادراكهم وحاجاتهم التكوينية للإدارة الصفية الفعّالة:

الهدف الرئيسي هو تطوير الإدارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي من خلال واقع ادراكهم وحاجاتهم التكوينية للإدارة الصفية الفعّالة

الأهداف الجزئية:

- زيادة وعي المعلم و ممارسته لاستراتيجيات التعلم النشط من خلال التدريب المستمر على هذه الاستراتيجيات.
- مسايرة التطور و التغير المستمر في مجال التعليم و نظريات التعلم.
- زيادة فعالية معلم التعليم الابتدائي في إتقان عملية إدارة الصف و رفع مستوى مهاراته في تسييره.
- تحسين أداء المعلمين عن طريق إكسابهم للكفاءة المهنية عن طريق تكوينهم قبل الخدمة و أثنائها.
- إقامة شراكة بين الجامعة والمدرسة من خلال توظيف البحوث العلمية في مجال التربية و علم النفس قصد استفادة المعلمين منها وتطوير أفكارهم واستراتيجياتهم في ادارة الصف .
- استغلال الطاقات ذات الخبرة كأداة لتطوير الإدارة الصفية.
- المحافظة على ديناميكية العمل و الدافعية للإنجاز عن طريق المكافآت المادية و المعنوية.
- تجسيد التقويم المستمر للمعلم و إعطاء تغذية راجعة لأدائه قصد القضاء على الروتين اليومي و تجديد قدراته و مهاراته بما يواكب التطور المستمر.
- تفعيل مؤسسات التكوين وذلك عن طريق ادراج وحدة تدريسية تسمى الادارة الصفية في كل التخصصات التي يدرسها الطالب في مرحلة تكوينه الجامعي ، وتكون متاحة كتخصص لمزاولة مهنة التدريس.

من خلال ما تقدم يعتبر **تصميم النماذج** احدى أهم الأدوات التي يمكن بواسطتها وضع رؤية مختلفة لمختلف العوامل التي تسهم في تحقيق التغيير ، وذلك قصد بلوغ الأهداف المنشودة ، فمن خلال النمذجة لمختلف العوامل التي تساهم في تطوير الادارة الصفية ، والتي هي ربط بين الجانب النظري والواقع العملي ، فإن اقتراح نموذج لتطوير الادارة الصفية هو ربط بين الفهم وممارسة الواقع لتحقيق تبصر عميق للمشكلات التي تعترض تحقيق ادارة صفية فعّالة لدى المعلمين في المرحلة الابتدائية.

9- النموذج المقترح لتطوير الادارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي من خلال واقع ادراكهم وحاجاتهم التكوينية للإدارة الصفية الفعّالة:

من خلا تحليل النتائج التي تم عرضها في الفصل الثامن لا بد من الاجابة على التساؤل رقم (3) المطروح في اشكالية البحث

ما النموذج المقترح لتطوير الإدارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي من خلال إدراكهم وحاجاتهم التكوينية للإدارة الصفية الفعّالة ؟

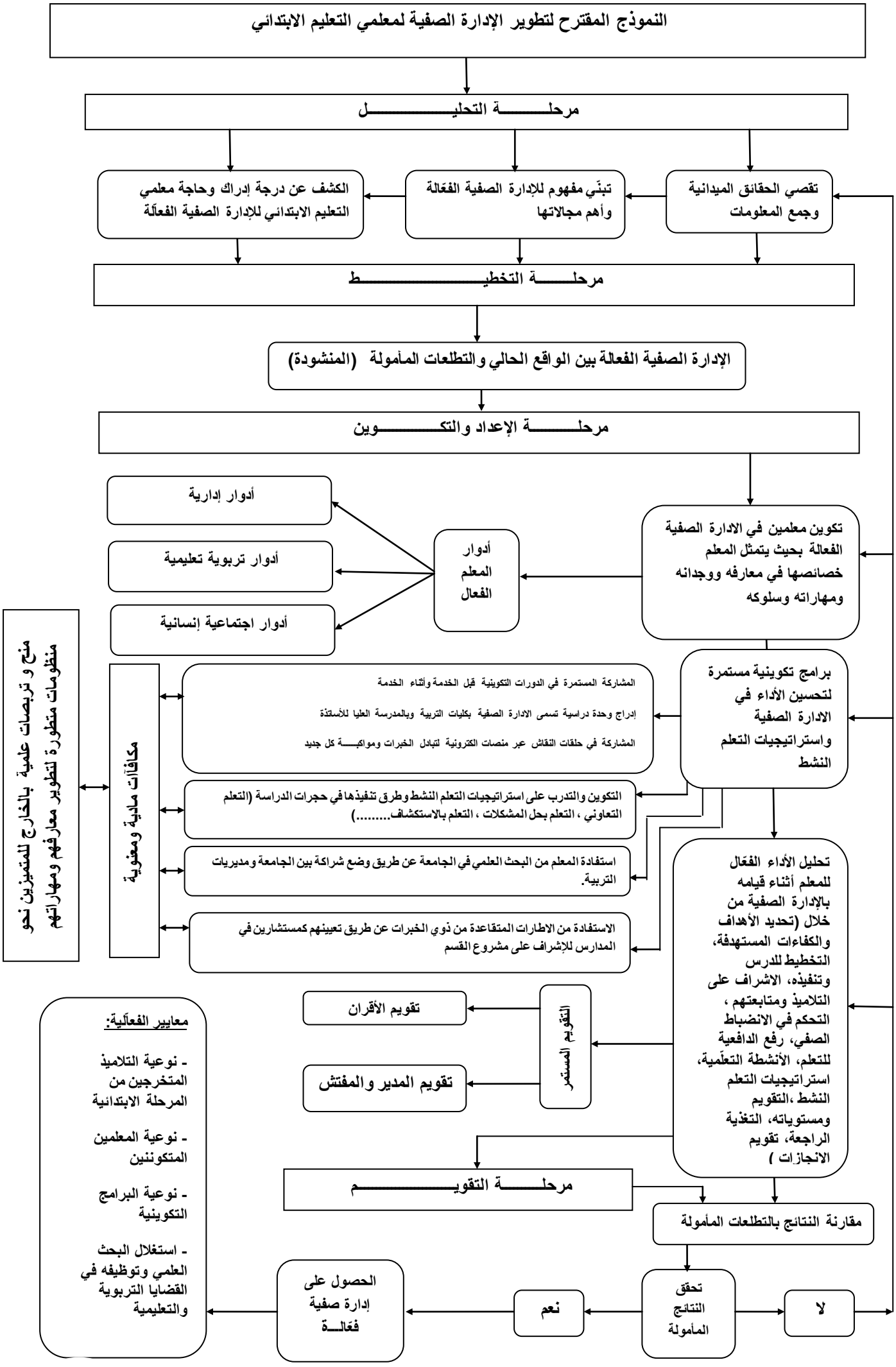
للإجابة على هذا السؤال هناك عدة مراحل مر بها إعداد النموذج المقترح وتمثلت في مايلي:

10- مراحل بناء النموذج المقترح :

من أجل بناء النموذج قامت الباحثة بـ:

- اعداد استمارتين من أجل استطلاع رأي المفتشين والمعلمين عن الادارة الصفية الفعّالة سواء من حيث المفاهيم أو من حيث الممارسة.
- مراجعة الكتب والدراسات التي تتضمن مفاهيم حول الادارة الصفية الفعّالة وخصائصها.
- الاطلاع على استراتيجيات الدول المتطورة في تكوين المعلم وتنميته مهنيا.
- مراجعة الاتجاهات العالمية لتنمية الكفاءة المهنية للمعلمين
- مراجعة برامج اعداد المعلم القائمة على كفاءة ادارة الصف.
- القيام بدراسة ميدانية من خلال تطبيق مقياس الادارة الصفية الفعّالة المصمم من طرف الباحثة على عينة من معلمي التعليم الابتدائي لرصد درجة ادراكهم لمفهوم الادارة الصفية الفعّالة ودرجة حاجاتهم للتكوين فيها وعلى ضوء تلك النتائج تبين مدى حاجة المعلمين المرتفعة للتكوين في الادارة الصفية الفعّالة .
- تصميم استمارة خاصة بالخبراء في مجال التربية من أجل الاستفادة من مقترحاتهم في مجال تطوير الادارة الصفية ، أنظر الملحق رقم (9)
- الاطلاع على بعض نماذج تصميم التعليم.مثل نماذج : " نموذج "Gordon" (1979) و نموذج "Axelred" (1977) و "Canter" (1976) و "Legault" (1993) "Lasignan" (2001)

11- النموذج المقترح بصورته الأولية :


النموذج المقترح لتطوير الإدارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي
مرحلـــــــة التحليـــــــــل
تقصي الحقائق الميدانية وجمع المعلومات
تبنّي مفهوم للإدارة الصفية الفعّالة وأهم مجالاتها
الكشف عن درجة إدراك وحاجة معلمي التعليم الابتدائي للإدارة الصفية الفعالّة
مرحلـــــــة التخطيـــــــــط
الإدارة الصفية الفعالة بين الواقع الحالي والتطلعات المأمولة (المنشودة)
مرحلـــــــة الإعداد والتكـــــــوين
تكوين معلمين في الادارة الصفية الفعالة بحيث يتمثل المعلم خصائصها في معارفه ووجدانه ومهاراته وسلوكه
أدوار المعلم الفعال
أدوار إدارية
أدوار تربوية تعليمية
أدوار اجتماعية إنسانية
برامج تكوينية مستمرة لتحسين الأداء في الادارة الصفية واستراتيجيات التعلم النشط
المشاركة المستمرة في الدورات التكوينية قبل الخدمة وأثناء الخدمة
إدراج وحدة دراسية تسمى الادارة الصفية بكليات التربية وبالمدرسة العليا للأستاذة
المشاركة في حلقات النقاش عبر منصات الكترونية لتبادل الخبرات ومواكبـــة كل جديد
التكوين والتدرب على استراتيجيات التعلم النشط وطرق تنفيذها في حجرات الدراسة (التعلم التعاوني ، التعلم بحل المشكلات ، التعلم بالاستكشاف.....)
استفادة المعلم من البحث العلمي في الجامعة عن طريق وضع شراكة بين الجامعة ومديريات التربية.
الاستفادة من الاطارات المتقاعدة من ذوي الخبرات عن طريق تعيينهم كمستشارين في المدارس للإشراف على مشروع القسم
مكافآت مادية ومعنوية
منح و تربصات علمية بالخارج للمتميزين نحو منظومات متطورة لتطوير معارفهم ومهاراتهم
تحليل الأداء الفعّال للمعلم أثناء قيامه بالإدارة الصفية من خلال (تحديد الأهداف والكفاءات المستهدفة، التخطيط للدرس وتنفيذه، الاشراف على التلاميذ ومتابعتهم ، التحكم في الانضباط الصفي، رفع الدافعية للتعلم، الأنشطة التعلّمية، استراتيجيات التعلم النشط ،التقويم ومستوياته، التغذية الراجعة، تقويم الانجازات)
التقويم المستمر
تقويم الأقران
تقويم المدير والمفتش
مرحلـــــــة التقويـــــــــم
مقارنة النتائج بالتطلعات المأمولة
تحقق النتائج المأمولة
لا
نعم
الحصول على إدارة صفية فعّالـــة
معايير الفعالّية:
- نوعية التلاميذ المتخرجين من المرحلة الابتدائية
- نوعية المعلمين المتكوننين
- نوعية البرامج التكوينية
- استغلال البحث العلمي وتوظيفه في القضايا التربوية والتعليمية
التغذية الراجعة

12- شرح النموذج المقترح :

12-1 **اسم النموذج :** نموذج لتطوير الادارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي في ضوء الواقع واستراتيجيات التعلم النشط.

النموذج المقترح هو من النماذج الوصفية التي تصف كيفية سير وأداء عملية تكوين معلمي التعليم الابتدائي و صيرورتها قصد الحصول على أداء فعال داخل غرفة الصف، و هو ما يسمى بالإدارة الصفية الفعّالة ، وقد أشارت (كوجك كوثر، 2001، ص. 230) إلى أن مصطلح الفعّالية يدل على درجة أو مدى التطابق بين المخرجات الفعلية للنظام والمخرجات المرغوبة أو المنشودة بمعنى مقارنة النتائج بالأهداف

12-2 **مكونات النموذج :** يتكون النموذج من أربعة مراحل هي:

12-2-1 مرحلة التحليل : وتمثلت في الخلفية النظرية للنموذج ، وذلك بالرجوع إلى الكتب والمجالات وكذلك تقصي الحقائق الميدانية عن طريق تقديم استمارة خاصة بالمفتش للكشف عن بعض الممارسات الخاصة بالإدارة الصفية الفعالة لدى معلمي التعليم الابتدائي ، واستمارة خاصة بالمعلمين تقيس مدى معرفة المعلمين لبعض المفاهيم التي تخص الادارة الصفية الفعالة ، ثم تبني مفهوم للإدارة الصفية الفعالة وأهم مجالاتها ، وتمثلت مجالاتها في: الأهداف والكفاءات المستهدفة، تنفيذ الدرس ، الاشراف والمتابعة الانضباط الصفي ، الدافعية للتعلم، الأنشطة التعلمية ، التقويم ، التغذية الراجعة، استراتيجيات التعلم التعاوني، استراتجيتي التعلم بحل المشكلات والتعلم بالاستكشاف والانجازات.

من جهة أخرى تم تطبيق مقياس الادارة الصفية الفعّالة للكشف على درجة إدراك معلمي التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة لمفهوم الادارة الصفية الفعّالة ودرجة حاجاتهم إلى التكوين في الادارة الصفية الفعّالة ، من حيث المجالات السابقة الذكر

12-2 -2 مرحلة التخطيط: على ضوء تحليل الواقع يتم رسم مجموعة من التطلعات المأمولة في ظل الظروف والعوامل المتاحة والتطورات العالمية في مجال تكوين المعلمين وتحسين أدائهم.

12-2-3 مرحلة الاعداد و التكوين: وذلك عن طريق تكوين معلمين في الادارة الصفية الفعّالة ، حيث يتمثل المعلم مجالاتها في معارفه ووجدانه ومهاراته وسلوكه ،حتى يتمكن من أدا أدواره كمعلم فعال وهي كالتالي:

1- أدوار بيداغوجية : حيث يقوم المعلم بالتخطيط للدرس وتنفيذه مستخدما معينات التدريس المناسبة ، لتحقيق الكفاءات المستهدفة بالإضافة إلى الاشراف والمتابعة والتقويم والتغذية الراجعة.

2- أدوار تربوية تعليمية: وتتضمن مايلي:

- مهارات الاتصال بالتلاميذ (اللفظية وغير اللفظية)
- مهارات تنظيم التفاعل الصفي.
- مهارات تنشيط الدافعية للمتعلم.
- مهارات تلبية الحاجات النفسية للمتعلم.
- مهارة صياغة وضع الأنشطة التعلّمية.

3 – أدوار اجتماعية انسانية : وتتضمن مايلي:

- مهارات غرس القيم والاتجاهات الخاصة بالمجتمع والإنسانية.
- مهارات التنسيق مع الأطراف المعنية للتخفيف من المشكلات النفسية والاجتماعية للمتعلم.

ولكي يصبح المعلم فعّال ويقوم بهذه الأدوار يتلقى مجموعة من البرامج التكوينية المستمرة قبل الخدمة وأثناء الخدمة قصد تحسين أدائه في الادارة الصفية واستراتيجيات التعلم النشط ، وذلك عن طريق تفعيل مؤسسات التكوين وتكون بإدراج وحدة تدريسية تسمى الادارة الصفية في كل التخصصات التي يدرسها الطالب في مرحلة تكوينه الجامعي ، وتكون متاحة كتخصص لمزاولة مهنة التدريس أو في المدرسة العليا للأساتذة ، المشاركة المستمرة في الدورات التدريبية الخاصة بالتعليم ، وإدارة الصف والمشاركة في حلقات النقاش عبر المنصات الالكترونية لتبادل الخبرات ومناقشة المستجدات في التربية والتعليم ، التكوين والتدرب على استراتيجيات التعلم النشط وطرق تنفيذها في غرفة الصف ، الاستفادة من الإطارات المتقاعدة من ذوي الخبرات عن طريق تعيينهم كمستشارين في المدارس للإشراف على مشروع القسم والاستفادة من خبراتهم، الاستفادة من البحوث العلمية في الجامعة خاصة في مجال علم النفس وعلوم التربية عن طريق وضع شراكة بين الجامعة ومديريات التربية . وحتى يلتزم المعلم بهذا النوع من التكوين المستمر لا بد من وضع مكافآت مادية ومعنوية ، عن طريق منحهم منح و تربصات علمية بالخارج للمتميزين منهم نحو منظومات متطورة لتطوير معارفهم ومهاراتهم. ثم يتم تحليل الأداء الفعّال للمعلم أثناء ممارسته للإدارة الصفية ، وذلك من خلال الالتزام بأداء عناصرها ، وحتى تسير العملية التكوينية بصورة جيدة نستخدم التقويم المستمر لأداء المعلم داخل حجرات الدراسة والذي يشمل تقويم الأقران الذي أثبتت

فعاليته في تحسين أداء المعلم وكذلك التقويم من طرف المدير والمفتش في اطار تحقيق مشروع القسم لتحقيق مشروع المدرسة (المؤسسة) .

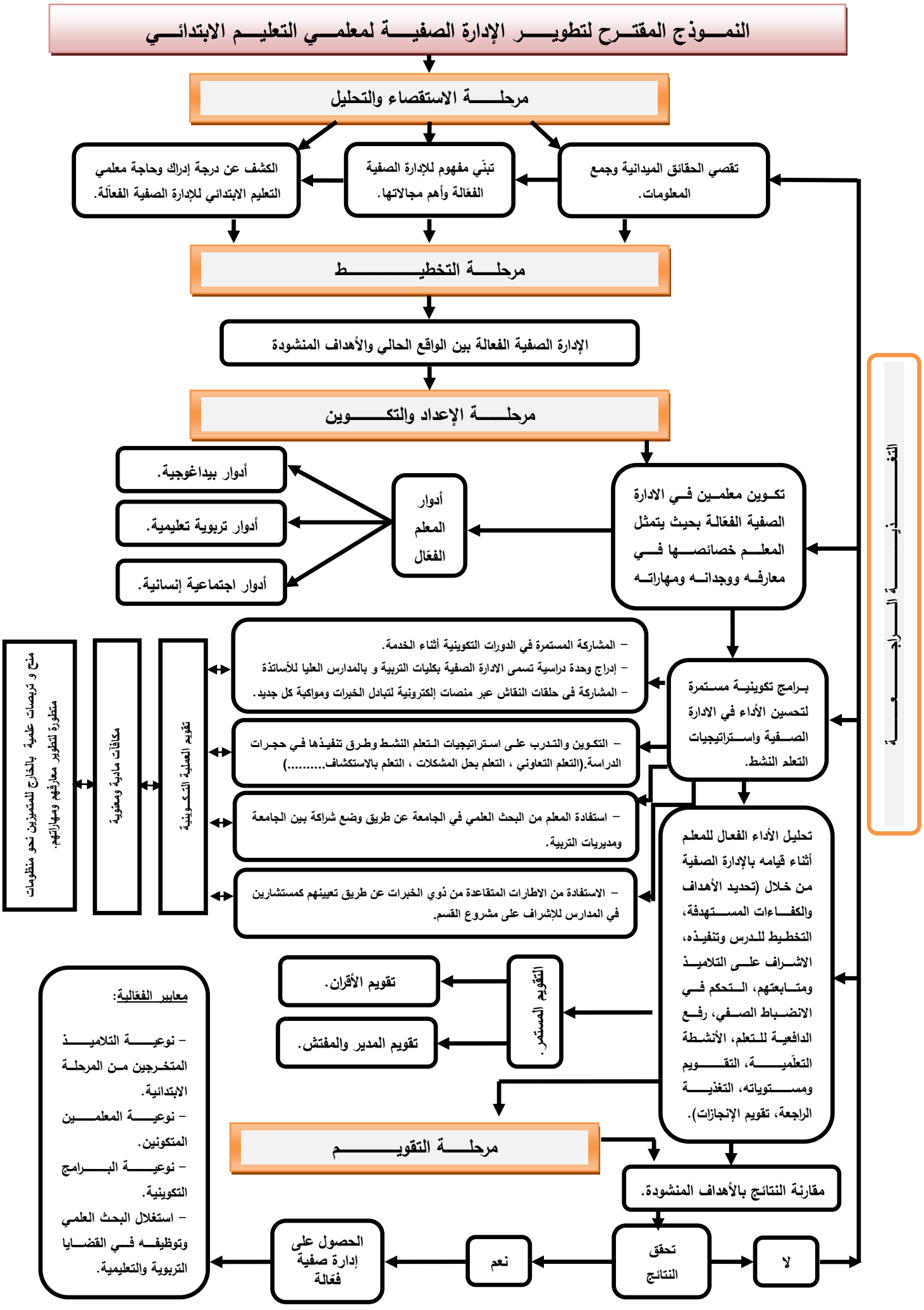
12-2-4 مرحلة التقويـــــــم:

عن طريق تحليل الأداء وتحليل النتائج يتم مقارنة النتائج بالتطلعات المأمولة ، وتحليل الأداء يسهم في الحكم على درجة نجاح وفاعلية البرامج التكوينية في تحقيق الادارة الصفية الفعالة فإذا تحققت النتائج فإننا نحصل على ادارة صفية فعّالة . وتتجلى معايير الفعالية في نوعية التلاميذ المتخرجين من مرحلة التعليم الابتدائي ، نوعية المعلمين المتكوننين ، نوعية البرامج التكوينية، استغلال البحث العلمي وتوظيفه في القضايا التربوية والتعليمية ، وإذا لم تتحقق النتائج المأمولة فلا بد من اعطاء تغذية راجعة ، حيث يمكن اعتبارها إحدى الأساليب التي تستخدم لضمان تحقيق الأهداف والغايات المتعلقة بتطوير الادارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي ، وذلك من خلال ملاحظة أداء المعلمين و إعادة تقصي الحقائق عن برامج التكوين وكيفية تطبيقها و إعادة، تقصي الحقائق الميدانية من أجل سد الثغرات وتصحيح الاخفاقات وفق ما هو جديد في البيئة الداخلية والخارجية ومواكبة التغيرات العالمية .

13- تحكيم النموذج المقترح :

قامت الباحثة بعرض النموذج المقترح على مجموعة من الأساتذة الجامعيين من أعضاء الهيئة التدريسية في بعض الجامعات الجزائرية حيث بلغ عدد هم 15 أستاذ ، لكن الباحثة لم تسترد سوى أراء (7 أساتذة) أنظر الملحق رقم (12) حيث كانوا متخصصين في مجال علوم التربية وتقويم المناهج والإدارة التربوية ، وذلك من أجل إعطاء أرائهم في صدق محتواه ، ومدى ملاءمة مراحله ، وعناصره كنموذج مقترح لتطوير الادارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي ، حيث تم إرفاق النموذج باستبيان من أجل تحكيم النموذج أنظر الملحق رقم (11) وبعد تفريغ بيانات صدق التحكيم أنظر الملحق رقم (13) تم أخذ بعين الاعتبار نتائج التحكيم حيث وافق الاساتذة بنسبة 100 % وقد تمت الاجابة بالموافقة على أن النموذج مناسب لكن يمكن تعديله وفي ضوء هذا اقترحوا مجموعة من الاقتراحات أخذت بعين الاعتبار في تعديل النموذج المقترح وعليه أصبح النموذج في صورته النهائية كالتالي:

14- النموذج المقترح بصورته النهائية :


النمـــوذج المقتـــرح لتطويـــــر الإدارة الصفيـــة لمعلمـــي التعليـــم الابتدائـــي
مرحلـــــة الاستقصاء والتحليل
تقصي الحقائق الميدانية وجمع المعلومات.
تبنّي مفهوم للإدارة الصفية الفعّالة وأهم مجالاتها.
الكشف عن درجة إدراك وحاجة معلمي التعليم الابتدائي للإدارة الصفية الفعّالة.
مرحلـــة التخطيـــــــط
الإدارة الصفية الفعالة بين الواقع الحالي والأهداف المنشودة
مرحلـــة الإعداد والتكـــوين
تكـوين معلمـين فـي الادارة الصفية الفعّالة بحيث يتمثل المعلـم خصائصـها فـي معارفـه ووجدانـه ومهاراتـه
أدوار المعلم الفعّال
أدوار بيداغوجية.
أدوار تربوية تعليمية.
أدوار اجتماعية إنسانية.
برامج تكوينية مستمرة لتحسين الأداء في الادارة الصفية واستراتيجيات التعلم النشط.
– المشاركة المستمرة في الدورات التكوينية أثناء الخدمة.
– إدراج وحدة دراسية تسمى الادارة الصفية بكليات التربية و بالمدارس العليا للأساتذة
– المشاركة فى حلقات النقاش عبر منصات إلكترونية لتبادل الخبرات ومواكبة كل جديد.
– التكوين والتدرب على استراتيجيات التعلم النشط وطرق تنفيذها في حجرات الدراسة.(التعلم التعاوني ، التعلم بحل المشكلات ، التعلم بالاستكشاف.....)
– استفادة المعلم من البحث العلمي في الجامعة عن طريق وضع شراكة بين الجامعة ومديريات التربية.
– الاستفادة من الاطارات المتقاعدة من ذوي الخبرات عن طريق تعيينهم كمستشارين في المدارس للإشراف على مشروع القسم.
تقويم العملية التكوينية
مكافآت مادية ومعنوية
منح و ترصات علمية بالخارج للمتمرين نحو منظومات متطورة لتطوير معارفهم ومهاراتهم.
تحليل الأداء الفعال للمعلم أثناء قيامه بالإدارة الصفية من خلال (تحديد الأهداف والكفـاءات المسـتهدفة، التخطيط للـدرس وتنفيـذه، الاشـراف علـى التلاميـذ ومتـابعتهم، الـتحكم فـي الانضـباط الصـفي، رفـع الدافعيـة للـتعلم، الأنشـطة التعلّميـــة، التقـــويم ومســـتوياته، التغذيـــة الراجعة، تقويم الإنجازات).
التقويم المستمر.
تقويم الأقران.
تقويم المدير والمفتش.
مرحلـــة التقويـــــم
مقارنة النتائج بالأهداف المنشودة.
تحقق النتائج
لا
نعم
الحصول على إدارة صفية فعّالة
معايير الفعّالية:
– نوعيـــة التلاميـــذ المتخرجين مـن المرحلـة الابتدائية.
– نوعيـــة المعلمـــين المتكونين.
– نوعيـــة البـــرامج التكوينية.
– استغلال البحث العلمي وتوظيفـه فـي القضـايا التربوية والتعليمية.
التغذية الراجعة

15- الاستنتاج العـــــــام:

من خلال الدراسة التي تناولنا فيها **واقع الادارة الصفية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي من خلال إدراكهم وحاجاتهم التكوينية للإدارة الصفية الفعّالة مع اقتراح نموذج لتطوير الادارة الصفية** وباستخدام المنهج الوصفي واختيار عينة من معلمي ومعلمات التعليم الابتدائي ،وفي ضوء المعالجة الاحصائية لفرضيات الدراسة ، والتأكد من تحقق الفرضيات المعتمدة من عدم تحققها ، فإننا وبعد التحليل الاحصائي للجداول نستنتج ما يلي:

- اختلف أفراد العينة في درجة إدراكهم للإدارة الصفية بالنسبة لمجالات الادارة الصفية الفعّالة حيث كانت الدرجات بين (منخفضة ومرتفعة جدا) بمتوسط حسابي تراوح بين (3,709 و 4,219) وقد احتل محور درجة ادراك المعلمين للإدارة الصفية الفعّالة **الرتبة الثانية** بعد محور درجة حاجة معلمو التعليم الابتدائي للتكوين في الادارة الصفية الفعّالة ، وقد يعود هذا الاختلاف إلى أن أفراد العينة في الغالب قد أعطوا صورة ايجابية عن ذواتهم حول ادراكهم لمفهوم الادارة الصفية الفعّالة ، خاصة بالنسبة للمجالات التي تعتبر مصطلحات جديدة بالنسبة إليهم كإستراتيجية التعلم بحل المشكلات والتعلم بالاستكشاف وعلى ضوء ذلك كانت نتائج دلالة الفروق التي تعود لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والأقدمية في مجال التعليم كالأتي:
- بينت نتائج اختبار (ت) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة الادراك تعزى لمتغير الجنس. وبالتالي لم تتحقق الفرضية ، وهذا ما يتفق مع دراسة " المقيد عارف مطر" الذي وجد عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس بالنسبة لدرجة توافر نوع مشكلات الادارة الصفية في المرحلة الابتدائية وقد يعود السبب إلى أن أفراد عينة الدراسة لهم نفس المعلومات والمفاهيم عن الادارة الصفية الفعّالة باعتبار أنهم تعرضوا لنفس التكوين البيداغوجي والأكاديمي بالنسبة لتعليم الابتدائي.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الادراك تعزى لمتغير المؤهل العلمي على مستوى جميع مجالات الادارة الصفية الفعّالة ماعدا مجالات (الانجازات والإشراف والمتابعة ومجال التقويم). كانت فيها الفروق لصالح فئة تعليم مادون الجامعي وهم من ذوي الخبرة المهنية لأن هذه الفئة كلها تنتمي لفئة من 16 سنة فما فوق، وهذا عكس ما توصلت إليه دراسة " فريحات عبد الله وآخرون " حيث كانت الفروق لصالح حملة الماجستير أي فئة تعليم الجامعي فما فوق وذلك بالنسبة لمهارات حفظ النظام وإدارة الصف .

- توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الادراك تعزى لمتغير الأقدمية في مجال التعليم في جميع مجالات الادارة الصفية الفعالة وبالتالي تحقق الفرضية .كانت الفروق لصالح فئة 16 سنة فما فوق وهذا ما توصلت إليه دراسة " فريحات عبد الله وآخرون " حيث كانت الفروق لصالح من أكثر أقدمية في مجال التعليم أي لصالح فئة من 3 إلى 10 سنوات بالنسبة لمهارات حفظ النظام وإدارة الصف، كما توصل " الطعاني حسن إلى وجود فروق تعزى لمتغير الأقدمية في مجال التعليم لصالح فئة 15 سنة فما فوق بالنسبة لدرجة ممارسة المهارات الادارية الصفية لدى معلمي التعليم الابتدائي .
- لا يوجد اختلاف بين أفراد العينة في درجة حاجاتهم للتكوين في الإدارة الصفية على مستوى مجالات الادارة الصفية الفعّالة ، حيث كانت الدرجات كلها مرتفعة ، للتكوين في هذه المجالات كما احتل هذا المحور الرتبة الأولى مقارنة مع محور درجة ادراك الادارة الصفية الفعّالة ويمكن تفسير الحاجة المرتفعة للتكوين في مجال الادارة الصفية الفعّالة كون أن الاعداد الجامعي للطلبة الذين سيقومون بممارسة مهنة التعليم سواء على مستوى المدارس العليا للأساتذة أو على مستوى التخصصات الأخرى ، حيث لا يعتمد في عملية التكوين على وحدة تعليمية تسمى الادارة الصفية أو الادارة الصفية الفعّالة ، والتي من شأنها أن ترفع من قدرات المعلمين المستقبليين في إدارة الصف بشكل فعّال وايجابي ، بالإضافة إلى نقص التأهيل الأكاديمي والمهني والبيداغوجي للمعلمين سواء قبل الخدمة أو أثناءها ، مقارنة ما يحدث في الدول المتقدمة التي تولي عناية كبيرة في إعداد المعلم وتكوينه قبل وأثناء الخدمة .
- هناك تعارض في النتائج ، أي بين نتائج ما يدركه المعلمون بالنسبة لمفهوم الادارة الصفية الفعّالة ونتائج حاجاتهم للتكوين فيها حيث أن كليهما درجاتهما مرتفعة ، مما يبين أن عينة الدراسة لديها تناقض في الآراء فيما يخص الإدارك والحاجة. كما أن هناك تعارض بالنسبة لنتائج الفروق التي تعود إلى الأقدمية في مجال التعليم حيث كانت النتائج أن هناك فروق تعزى لمتغير الأقدمية في مجال التعليم بالنسبة لإدراكهم للإدارة الصفية الفعّالة ، بينما بالنسبة للحاجات لا توجد فروق تعزى لمتغير الأقدمية في مجال التعليم وهذا يكشف مدى حاجة المعلمين لتكوين في الادارة الصفية الفعّالة.
- عدم وجود فروق دالة احصائيا في درجة الحاجة للتكوين في الادارة الصفية الفعّالة تعزى لمتغير الجنس أو متغير المؤهل العلمي أو ومتغير الأقدمية في مجال التعليم وبالتالي تحقق الفرضية

الفرعية الأولى والثانية و الثالثة ، ومنه نستنتج أن حاجة المعلمين للتكوين في الادارة الصفية الفعّالة عامة مرتفعة ولا تتأثر بهذه المتغيرات الثلاثة مما يبين ضرورة اقتراح نموذج لتطوير الادارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي من أجل الحصول على إدارة صفية فعّالة والتي أوضح كل من " الياسين وفاء سالم والمسيليم محمد يوسف" في دراسة لهما أن الفاعلية في الادارة الصفية تكمن في : (وضوح الأهداف التعليمية ووجود المرونة في الخطوات المتبعة ، أن يكون المتعلم محور العملية التعلّمية، ، دور المعلم يكمن في مساعدة تلاميذه على تحمل مسؤولية تعلمهم والتعبير عن أفكارهم ، أن يهتم المعلم بالفروق الفردية ويراعيها ، أن تكون البيئة الصفية مريحة وجاذبة ، اعتماد المعلم استراتيجية التعلم التعاوني ، امتلاك المعلم للمهارات الادارية والمهنية والمعرفية والأكاديمية والإنسانية والاجتماعية والسلوكية ويعمل على تطويرها باستمرار) هذه الخصائص التي ذكرها الباحثان يمكن الحصول عليها من خلال اقتراح نموذج لتطوير الادارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي .

- تم اقتراح نموذج لتطوير الادارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي في ضوء واقع ادراكهم وحاجاتهم التكوينية للإدارة الصفية الفعّالة وذلك وفق تصور الباحثة ومقترحات الخبراء في مجال التربية والتعليم .
- تكون النموذج المقترح من أربعة مراحل ، مرحلة الاستقصاء و التحليل ، مرحلة التخطيط مرحلة الاعداد و التكوين ، مرحلة التقويم ، وهذه المراحل مزودة بتغذية راجعة من أجل الحصول على ادارة صفية فعّالة تحاكي التغيرات والتطورات العالمية في مجال تكوين المعلمين وحصولهم على الكفاءة المهنية المنشودة .

16- مقترحات الدراسة :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة تقترح الباحثة ما يلي:

1- الاهتمام بالإعداد المهني لمعلمي التعليم الابتدائي وتزويدهم بالاتجاهات الحديثة في التدريس وطرق استخدام استراتيجيات التعلم النشط المختلفة داخل حجرات الدراسة للحصول على إدارة صفية فعالّة.

2- تكثيف الدورات التكوينية بالنسبة للتكوين المستمر والتكوين أثناء الخدمة التي تركز على التعلم النشط من حيث ماهيته ومكوناته واستراتيجياته وطرق تنفيذها في مراحل التعلم المختلفة.

3- تضمين برامج إعداد المعلمين بالمدارس العليا للأساتذة وأقسام علوم التربية بالكليات لمقررات الادارة الصفية وتدريبهم على استراتيجيات التعلم النشط ، بحيث تهيئ للطالب والمعلم فيما بعد تطبيق هذه الاستراتيجيات أثناء التدريس كجزء من التربية العملية ، حتى يتمكنون مستقبلا من ادارة الصفوف بصورة فعّالة.

4- نقترح تطبيق النموذج في الواقع لتبيان دوره في زيادة كفاءة المعلمين في الادارة الصفية .

5- تبني النموذج الذي توصلت إليه الدراسة وما جاء به من عناصر لتطوير الادارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي وذلك من طرف الجهات الوصية.

6- إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول تطوير الادارة الصفية للمعلمين في مجالات أخرى .

7- دعم وزارة التربية الوطنية للبرامج التكوينية وتكثيفها بما يحقق الغاية التي وضعت لأجلها.

8- استحداث مراكز ومعاهد متخصصة في التكوين قصد رفع الكفاءة المهنية على مستوى الإدارة الصفية .

9- انتقاء المكونين من الخبراء والمختصين ممن يشهد لهم بالكفاءة للمساهمة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

10-إجراء المزيد من الدراسات حول أثر استراتيجيات التعلم النشط في تفعيل الادارة الصفية.

خاتمـــــــــة:

يعكس النظام التربوي المتبع طموحات الدولة و آمالها في بناء المجتمع من خلال تنشئة أجيال تنشئة اجتماعية تجعل منهم مواطنين قادرين على القيام بأدوارهم الاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية و عليه فإن الأداة التي تعقد عليها الآمال ، و تحقق هذه الطموحات هي المدرسة و طاقمها الاداري و التربوي و بالخصوص المعلم الذي يعتبر الخبير القائم على أكبر معمل تنمو فيه العقول المنتجة و الشخصيات السوية وفق منظومة الفروق الفردية ، و في هذا الاطار حاولت الجزائر في منظومتها التربوية ومنذ الاستقلال إعطاء أهمية للمعلم رغم ما ورثته عن الاستعمار الفرنسي من برامج لا تمت بأي صلة لقيم ومعتقدات المجتمع الجزائري ، لكن سرعان ما أقامت برامج مدرسية و اصلاحات تربوية تكرس طموحات المجتمع ذو الصبغة العربية والإسلامية .

وبعد أمرية 1976 تبنت الجزائر إصلاحات تربوية جديدة تتضمن تعميم التعليم الأساسي و إجباريته، وفي هذا الصدد توالت الاصلاحات التربوية من التعليم بالمضامين إلى التعليم بالأهداف وصولا إلى المقاربة بالكفاءات ، هذا الانتقال يعكس مدى التذبذب الذي تعيشه المنظومة التربوية في عجزها عن تحقيق غايات التربية المنشودة ، باعتبار أنها لا تولي أهمية كبيرة لإعداد المعلمين وما يتناسب وهذه المقاربات ، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات حول سياسة الجزائر في برامج تكوين معلمي التعليم الابتدائي التي تكون في معظمها شكلية وخاوية من حيث المحتوى فهي لا تغطي حاجات المعلمين حتى يتمكنون مستقبلا من ادارة الصفوف الدراسية بصورة صحيحة واكتسابهم للمهارة العالية التي يحتاجها المعلم في مهنة التدريس ، وكذلك في تمكنهم من الادارة الصفية الفعّالة بما يحقق الغايات والأهداف المنشودة .

وفي هذا الاطار جاءت الدراسة الحالية لتأكد على ضرورة التكفل بإعداد وتكوين المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي ، تجلى ذلك في اقتراح نموذج لتطوير الادارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي في ضوء درجة ادراكهم وحاجاتهم التكوينية للإدارة الصفية الفعّالة وفق تصور الباحثة ، ومقترحات الخبراء في مجال التربية والتعليم من أجل تحسين الكفاءة المهنية لمعلمي التعليم الابتدائي مسايرة في ذلك لكل تطور حاصل على الصعيد المحلي والدولي.

قائمة المصادر والمراجع:

المصادر:

1. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. وزارة التربية الوطنية أفريل (2003). مديرية التعليم الأساسي. الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط.
2. وزارة التربية الوطنية. مديرية التكوين(2007). مادة التربية وعلم النفس. الديوان الوطني للتكوين عن بعد. الجزائر.
3. وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم(2005)، وحدة النظام التربوي، سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والإكمالي. الحراش الجزائر.

المراجع العربية:

الكتب:

4. إبراهيم مجدي عزيز (2004). إستراتيجيات التعليم و أساسيات التعلم. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
5. أبو جادو صالح محمد علي (2006). علم النفس التربوي. ط5. عمان الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
6. أبو جادو صالح محمد علي (2000).علم النفس التربوي .ط2.عمان الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة.
7. أبو خليل فادية (2011). إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي. ط1. لبنان: دار النهضة العربية.
8. الأزرق عبد الرحمن صالح (2000). علم النفس التربوي للمعلمين. ط1. لبنان مكتب طرابلس العلمية العالمية ليبيا: دار الفكر العربي.
9. بدير كريمان محمد (2008). التعلم النشط. ط1. عمان الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
10. بن دريدي فوزي (2002). الوافي في التدريس بالكفايات. الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر.
11. بني يونس محمد(2004). مبادئ علم النفس . عمان الأردن. دار الشروق للنشر و التوزيع.
12. بوعلاق محمد (2006/2/26).التدريس بالكفاءات والتدريس بالأهداف أية علاقة. يوم دراسي. قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطفونيا، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية. جامعة المسيلة.

13. بوعناقة علي (1993).التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية. مقال منشور في كتاب الرواسي. قراءة في التقويم التربوي. محمد مقداد. محسن بو عبد الله. على براجل. نور الدين حيالي. عبد الحميد خزار. ط1. جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي. باتنة الجزائر.
14. البيلاوي حسن حسين ، طعيمة رشيد أحمد ، سليمان سعيد أحمد، النقيب الرحمان ، سعيد محمد المهدي ، بن سليمان محمد البندري،عبد الباقي مصطفى أحمد (2008).الجودة الشاملة في التعليم. ط2.الأردن.الجودة الشاملة في التعليم .دار المسيرة للنشر و التوزيع.
15. ترتوري محمد، القضاة محمد (2006). المعلم الجديد، دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
16. تركي رابح (1990). اصول التربية والتعليم. ط2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
17. ثائر غباري، خالد أبو شعيرة (2008). علم النفس التربوي و تطبيقاته الصفية، ط1، الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع.
18. جابر عبد الحميد (1999). إستراتيجيات التدريس و التعلم. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.
19. جامل عبد الرحمان عبد السلام (2001). الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي. ط2. الأردن: دار المناهج.
20. حاجي فريد (2005). بيداغوجيا التدريس بالكفاءات. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.
21. حثروبي محمد الصالح (1997). نموذج التدريس الهادف. الجزائر: دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع.
22. الحيلة محمد محمود (2012). تصميم التعليم نظرية وممارسة. ط5. عمان الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
23. الخطايبة ماجد. الدكتور السلطاني عبد الحسين . الطويسي أحمد(2002)التفاعل الصفي .ط1 .الأردن. دار الشروق للنشر و التوزيع.
24. الخطايبة ماجد، الطويسي أحمد (2002). التفاعل الصفي. ط1. عمان الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
25. خليف لينا شحادة (2010). تطور التفكير الاستراتيجي.ط1. الأردن: دار النفائس للنشر والتوزيع.
26. دروزة أفنان نظيرة (2004). أساسيات في علم النفس التربوي. ط1. عمان الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

27. الدريج محمد (2000). مدخل إلى علم التدريس " تحليل العملية التعليمية ". ط2. البليدة الجزائر: قصر الكتاب.
28. الدريج محمد (2004). التدريس الهادف. ط1. العين الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
29. ده مير نورجان عادل محمود (2014). المهارات المعينة على الإستذكار والتعلم وعلاقتها بدافعية التعلم. ط1. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
30. الديب محمد مصطفى (2006).إستراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني. القاهرة: عالم الكتب.
31. زرهوني الطاهر (1993).التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال.الجزائر: موفم للنشر.
32. الزغلول عماد عبد الرحيم (2012). مبادئ علم النفس التربوي. ط4. عمان. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
33. زهران عبد السلام حامد (1999). علم نفس النمو. ط5. القاهرة: عالم الكتب.
34. الزيات فتحي مصطفى (2001). علم النفس المعرفي. ط1. مصر: دار النشر للجامعات.
35. زيتون خليل، زيتون كمال (1992). البنائية من منظور ابستيمولوجي وتربوي. ط1. الأردن.
36. زيتون كمال عبد الحميد (2000). تدريس العلوم من منظور البنائية. الإسكندرية مصر: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
37. زيتون كمال عبد الحميد (2002). تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية. ط1. القاهرة مصر: عالم الكتب.
38. سعدات جودت أحمد، عقل فواز، إشتيه جميل، زامل مجدي، أبو عرقوب هدى (2006). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. ط1. عمان الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
39. سكينة بن حمود (2012). مدخل للتسيير و العمليات الادارية . الجزائر . شركة دار الأمة للنشر و التوزيع.
40. سليم مريم (2003). علم النفس التعلم. ط1. لبنان: دار النهضة العربية.
41. السويدي وضحي على (1998). الكفايات اللازمة لمعلم التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بدولة قطر. دراسة تحليلية. كلية التربية. جامعة قطر.
42. شاكر محمد فتحي أحمد (1996). إدارة المنظمات التعليمية، رؤية معاصرة للأصول العامة. بدون طبعة. القاهرة مصر: دار المعارف.
43. شاكر هالة محمد (2010). إدارة الصفوف. ط1. الأردن: دار البداية ناشرون وموزعون.
44. شروخ صلاح الدين (2004). علم الإجتماع التربوي. ط1. الجزائر: دار العلوم للنشر والتوزيع.

45. شفشق الناشف (2000). إدارة الصف المدرسي. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.
46. شفشق محمود (1989). المدرسة الإبتدائية أنماطها الأساسية وإتجاهاتها العالمية المعاصرة. الكويت: دار العلم للنشر والتوزيع.
47. الطراونة أخليف يوسف (2004).أساسيات في التربية .ط1 الأردن. دار الشروق للنشر و التوزيع.
48. العاجز فؤاد (2007). الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق. ط2. غزة فلسطين: دار المقداد للطباعة والنشر.
49. عايش أحمد جميل (2015). إدارة الصفوف المبكرة. ماهيتها وتطبيقاتها التربوية والتعليمية. ط1. عمان الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
50. العبد الله فواز إبراهيم، سليمان جمال، إبراهيم هاشم، جمل محمد جهاد (2012). استراتيجيات وطرق التدريس العامة. سوريا: منشورات كلية التربية جامعة دمشق.
51. العبد الله، سليمان جمال، إبراهيم هاشم، جمل محمد جهاد (2012). استراتيجيات وطرائق التدريس العامة. دمشق سوريا: منشورات جامعة دمشق.
52. العجمي محمد الحسنين (2000). الإدارة المدرسية. ط1. القاهرة : دار الفكر العربي.
53. عدس عبد الرحمن (1999). علم النفس التربوي. ط2. عمان الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
54. العشي نوال (2008). إدارة التعلم الصفي. عمان الأردن: حارة اليازوزي العلمية للنشر والتوزيع.
55. عشيبة فتحي درويش محمد (2010). تمكين المعلم العربي على ضوء خبرات بعض الدول. المؤتمر العلمي الثالث لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش " تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة ". الأردن.
56. عطية محسن على (2015). البنائية وتطبيقاتها. ط1. عمان الأردن: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.
57. عفانة عزو إسماعيل، الخزندار نائلة نجيب (2009). التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة. ط2 عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.
58. على كريم ناصر، الديلمي أحمد محمد مخلف (2006). الإدارة الصفية. ط1. عمان الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
59. عميرة إبراهيم بسيوني (1991). المنهج وعناصره. ط3. القاهرة: دار المعارف.

60. غباري ثائر, أبو شعيرة خالد(2008). علم النفس التربوي و تطبيقاته الصفية .ط1.الأردن . مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع.
61. فرج الله عبد اللطيف بن حسين (2005). طرق التدريس في القرن الواحد و العشرون. ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.
62. فرج الله عبد اللطيف بن حسين(2009). طرق التدريس في القرن الواحد و العشرون. ط2. الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.
63. فرغلي أماني سيد (2015). التعلم النشط والتفكير الإبتكاري. ط1. عمان الأردن: الوراق للنشر والتوزيع.
64. فواز إبراهيم العبد الله، جمال سليمان، هاشم إبراهيم، محمد جهاد جمل (2012/2011). استراتيجيات وطرائق التدريس العامة. سوريا: منشوررات جامعة دمشق.
65. قرني زبيدة محمد (2013). استراتيجيات التعلم النشط المتمركز حول الطالب وتطبيقاته في المواقف التعليمية. ط1. القاهرة مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
66. قطامي يوسف, قطامي نايفة(2000).سيكولوجية التعلم الصفي . ط1.عمان الأردن : دار الشروق للنشر و التوزيع.
67. قطامي يوسف، قطامي نايفة (2001). سيكولوجية التدريس. ط1. عمان الأردن: دار الشروق.
68. كوجك كوثر (2001). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس. ط2. عالم الكتب. القاهرة مصر.
69. لاريفي باربرا ، ترجمة محمد أيوب (2006). الإدارة الصفية. تعزيز الإدارة الذاتية والمسؤولية. العين الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
70. اللقياني أحمد حسين، محمد فارعة حسن (1995). التدريس الفعال. ط3. القاهرة: عالم الكتب.
71. محمد الترتوري , محمد القضاة(2006). المعلم الجديد , دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعّالة . الأردن. دار الحامد للنشر و التوزيع.
72. محمد نهير طه حسن (2007). تصميم معمل تصوير ضوئي افتراضي وتأثير استخدامه على تنمية مهارات التصوير الضوئي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية. رسالة ماجستير. معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة.
73. محمود إبراهيم وجيه (2012). التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته. الإسكندرية مصر: دار المعرف الجامعية.

74. المفرح بدرية ، المطيري عفاف ، حمادة محمد (2007/2006). وزارة التربية البحرينية. قطاع البحوث التربوية والمناهج إدارة البحوث والتطوير التربوي. وحدة بحوث التجديد التربوي. الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا.
75. المقرم سعد خليفة (2001). طرق تدريس العلوم، المبادئ والأهداف. ط2. الأردن: دار الشروق.
76. المنشور الوزاري رقم 245. تنصيب السنة الأولى ابتدائي.
77. نبهان يحى محمد (2008). الإدارة الصفية والإختبارات. عمان الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
78. الهمالي عبد الله عامر (2003). أسلوب البحث الاجتماعي وتقنياته. ط3. ليبيا: دار الكتاب الوطنية.
79. هني خير الدين (2005). مقاربة التدريس بالكفاءات . ط1. مطبعة بن عكنون الجزائر.

المجلات العلمية :

1. إلياسي وفاء سالم و المسيلم محمد يوسف(العدد 1 مارس2014). مجلة العلوم التربوية والنفسية . المجلد 15.
2. بدران شبل (2013). دافع تكوين المعلم وتمكينه المهني في البلاد العربية. وتمكينه المهني في البلاد العربية. مجلة الطفولة والتربية كلية رياض الأطفال جامعة الإسكندرية. المجلة 5. العدد 16. مصر.
3. بوسعدة قاسم، سلام بوجمعة (2011). إعداد المعلم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد 4. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.
4. الجميلي عدنان علي، الجبوري وداد مهدي (2009). بعض العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية. العدد1. المجلة 8.
5. الحراحشة محمد عبود (2010). إعداد المعلم في ضوء التحديات العالمية المعاصرة.المؤتمر العلمي السادس عشر مستقبل. مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير بالعالم العربي. المجلة 2. مصر.
6. السرسي أسماء، عبد المقصود أماني (2000). دراسة الحاجات النفسية لدى الأطفال في مراحل تعليمية متباينة. مصر: مجلة كلية التربية. العدد 24. جامعة عين شمس.
7. صحراوي عبد الله، بوصلب عبد الحكيم (2016). النمذجة البنائية SEM ومعالجة صدق المقاييس في البحوث النفسية والتربوية نموذج البناء العاملي لعلاقات كفاءات التسيير الإداري بالمؤسسة

التعليمية. الوادي الجزائر . مجلة العلوم النفسية والتربوية.مجلة دولية محكمة ومتخصصة تصدر عن جامعة الشهيد حمه لخضر. المجلد 3. العدد 2.

8. عشا انتصار خليل، أبو عواد فريال محمد، الشلبي إلهام علي، عبد إيمان رسمي (2012). أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية فاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية. دمشق : مجلة جامعة دمشق ، المجلد 28.العدد الأول.

9. عمومن رمضان، معمري حمزة (2011). رؤية مستقبلية لإعداد المعلم في ظل التدريس بالكفاءات. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. العدد 4 عدد خاص. ملتقى التكوين بالكفايات في التربية. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة ، الجزائر.

10. عودة عبد الجواد أبو سنينة و عايش أحمد جمال (2012) درجة توظيف أبعاد (تريكت وموس) في الادارة الصفية من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية ومديري مدارس المرحلة الاساسية في الأردن، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية . المجلد العشرين. العدد الأول. مجلة تصدر عن كلية العلوم التربوية و الآداب ، وكالة الغوث الدولية ،غزة، فلسطين.

11. فريحات عمار عبد الله ، الصمادي محارب على ،محمد وحامد محمد عي دعوم(2011).واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام و إدارة الصفوف من وجهة نر المعلمين أنفسهم .مجلة البحوث التربوية والنفسية .جرش ، الأردن، العدد الثالث والعشرون : كلية عجلون الجامعية.

12. القحطاني أمل سعيد (العدد 1 مارس 2014). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم النشط واستراتيجياته في تعديل الاعتقادات نحوه لدى معلمات الجغرافيا للصف السادس الابتدائي بالرياض .مقال منشور في مجلة العلوم التربوية و النفسية . المجلد 15.

13. القحطاني سالم بن على سالم (2000). فاعلية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب وتنمية اتجاهاتهم في الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة. " مجلة كلية التربية ". الإمارات العربية المتحدة: جامعة الإمارات العربية المتحدة السنة الخامسة عشر. العدد 17.

14. مخامرة كمال خليل و أبو سمرة محمود أحمد(2012). مقال علمي منشور . مجلة جامعة الأزهر . سلسلة العلوم الانسانية . المجلد 14 العدد1 . غزة ، فلسطين.

15. مقدادي ربى محمد فخري، أحمد بثينة مصباح (2015). مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات ع "37". س "2". كلية التربية. قسم المناهج والتدريس. جامعة اليرموك. الأردن.

16. الهنشيري نجاة على على (2014). رؤية مستقبلية لتطوير المعلم مهنيا في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.دراسة نظرية . مصر : مجلة عالم التربية س "15". ع "45".

17. الياسين وفاء سالم، المسيليم محمد يوسف (2014). استراتيجيات التعلم التعاوني وعلاقتها بفاعلية الادارة الصفية،. دمشق : مجلة العلوم التربوية والنفسية . المجلد 15 . العدد 1 .

الرسائل الجامعية :

1. الأسطل محمد زياد(2010). أثر تطبيق استراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التاريخ وفي تنمية تفكيرهم الناقد . رسالة ماجستير غير منشورة .تخصص المناهج وطرق التدريس. قسم المناهج وطرق التدريس .كلية العلوم التربوية . جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا.

2. بلقيدوم بلقاسم (2013/2012). الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط العمليات والتفاعل كمعيار بناء بطاقة ملاحظة وتقييم وشيكة. تحليل الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة.أطروحة دكتوراه غير منشورة. تخصص علوم تربية. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا. جامعة محمد لمين دباغين. سطيف2 الجزائر.

3. بن زاف جميلة (2013/ 2014) تأهيل المعلم كأحد متطلبات الاصلاح التربوي الجديدة في ضوء نظرية الموارد البشرية . رسالة دكتوراه غير منشورة .تخصص علم الاجتماع . قسم العلوم الاحتماعية . كلية العلوم الانسانية والاجتماعية . جامعة محمد خيضر . بسكرة .الجزائر .

4. بن سي مسعود لبنى (2008/2007). واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات. رسالة ماجستير غير منشورة. تخصص تقييم أنماط التكوين.قسم علم النفس والعلوم التربوية. كلية العلوم الانسانية. جامعة منتوري. قسنطينة الجزائر.

5. بن فايع أحمد , عسيري بن أحمد شوهان(2008). دور المعلمين و المشرفين و مديري المدارس في توفير المناخ الصفي الفعال في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة , رسالة ماجستير في المناهج و طرق التدريس ,رسالة غير منشورة كلية التربية قسم المناهج و طرق التدريس. جامعة ام القرى .المملكة العربية السعودية ..

6. بوطورة كمال(2017). مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية ، دراسة ميدانية بمدينة الشريعة ، تبسة، أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم اجتماع التربية ، قسم العلوم الاجتماعية و الانسانية والاجتماعية ، جامعة محمد خيضر . بسكرة الجزائر.

7. بوعويشة نورة (2008). الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات. دراسة ميدانية على عينة من المفتشين التربويين. رسالة ماجستير غير منشورة تخصص علم التدريس. قسم علم النفس وعلوم التربية. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر.

8. الزايدي فاطمة بنت خلف الله عمير (2009). أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الإبتكاري و التحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج و طرق تدريس، المملكة العربية السعودية.

9. الزايدي مسفر بن عواض (2013/2012). واقع ممارسة إدارة الصفوف الأولية من وجهة نظر معلميها ومديري ومرشدي المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة. تخصص إدارة تربوية وتخطيط قسم الإدارة التربوية والتخطيط. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

10. الزهراني جمعان بن محسن بن محمد (2012). واقع تدريس التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء إستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المشرفين التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج و تكنولوجيا التعليم، كلية التربية جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية.

11. شامي زيان (2016/2015). نموذج تعليمي مقترح لتنمية استراتيجيات حل المشكلات لدى المتعلمين. دراسة ميدانية بولاية سطيف. أطروحة دكتوراه غير منشورة. تخصص إدارة تربوية.قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا. جامعة محمد لمين دباغين. سطيف 2 الجزائر.

12. شاهين عبد الحميد حسن عبد الحميد(2011). إستراتيجيات التدريس المتقدمة و أنماط التعليم، رسالة لنيل الدبلوم في التربية و المناهج و طرق التدريس، كلية التربية بدمنهور جامعة الإسكندرية.

13. شلالي لخضر(2008/ 2009) .تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من خلال وجهة نظر الطلبة والأساتذة . رسالة ماجستير غير منشورة . تخصص علوم التربية. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا . كلية العلوم الانسانية والاجتماعية . جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله .

14. العرابي محمد (2011/2010). دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات. رسالة ماجستير غير منشورة. تخصص بناء وتقويم المناهج. قسم علم النفس وعلوم التربية. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة السانية . وهران الجزائر.

15. العطوي آسيا (2010/2009). صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا. كلية الآداب والعلوم الإجتماعية. جامعة فرحات عباس. سطيف الجزائر.

16. لعشيشي أمال(2012).أهم مشكلات الادارة الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، تخصص علم النفس التربوي، قسم علم النفس، جامعة باجي مختار،عنابة الجزائر.

17.محمد اللزام إبراهيم (2002 م/ 1422 هـ). فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعليم العلوم و تعلمها بالمرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج و طرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود الرياض.

18.معوش عبد الحميد (2012). درجة معرفة معلمي السنة الخامسة إبتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتها نحوها. تيزي وزو. الجزائر: رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

19.المقيد عارف مطر(2009).مشكلات الادارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة و سبل التغلب عليها . رسالة ماجستير . غزة فلسطين .الجامعة الإسلامية.

20.مهاني رندة نمر توفيق مهاني (2010). دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. تخصص إدارة تربوية. قسم أصول التربية. كلية التربية الجامعة الإسلامية. غزة فلسطين.

المراجع الأجنبية:

1. Anne Lessard ,Ph.D, Sylvie Schmidt ,Ph.D(Avril 2011). Recension des écrits sur la gestion de la classe . université de Sherbrooke Canada.
2. Biscard.M.H.(1997) :constrictivism and relativism :A.Shopper Guide.science education .vol .(8) N°(1).
3. Dougiamas.M.(1998) :Ajaurney into constrictivism . http ://Dougianas.com
4. Jacques Fijalkow et Thérèse Nault(2002) . la gestion de la classe. de Boeck Univercité.Bruxelles.
5. Jonnaert .ph .(2009) : competances et sociocioconstructivisme . 2°édution. Bruxelles . édition de Boeck université .
6. Kamplan .P.(1990).educational psychology for tomorrow teacher. New York . publishing.
7. Law ,A..Verill . M . and Kelton . W.David(1997) : Simulation modeling and analysis . New York.
8. Le petit Larous (1998) : dictionnaire de français . Paris. France.
9. MC Graw . Hill.Mémoire présentée comme exigence partielle de la maitrise en KINANTHROPOLOGIE. Université de Québec .Montrial. Canada.
10. Pesenti.M , Seron .X.M.(2004) : la cognition numérique. ParisLavoisier.
11. Philips.D.C.(1997) :coming to Grips With Readical social constrictivism .Science education.
12. Rubinstein . Reuveny and Melamed . Benjamin(1998) : modern simulation and modeling .New York. Tolm Wiley &.sons. INC.
13. Taylor.M(1996) :Mythmaking and mythbreaking in the mathematic . Educational studies in mathimatic . Vol (31).
14. Vander Maren J (1996) : Méthodes de recherche pour l'éducation . 2° édition Bruxelles : De Barck.vol(81) N° (1).

15. W.Foerster :conseils aux débutants(1964) .cavard :pages choisies de pédagogie contemporaine librairie De lagrave .Paris

16. Youri Trottier(2012) : Developpement d'un système pédagogique d'autoanalyse . video de la gestion de classe destines aux stagiaires en enseignement de l'éducation physique . Université de Québec .Montrial. Canada.

الانترنت:

1. محرك بحث إخباري يوم 2017/5/6 www.djazaikes.com/elmassa133836Gmt13:42
2. Www.dja zaiks.com/elmassa 133836 GMT 13 : 42 06/05/2017

الملاحق

ملحق رقم (1): استمارة استطلاع آراء مفتشي التعليم الابتدائي للممارسات الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله بوزريعة

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

استمارة حول موضوع:

واقع الادارة الصفية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي من خلال إدراكهم وحاجاتهم التكوينية للإدارة الصفية الفعالّة« مع اقتراح نموذج لتطوير الادارة الصفية »

سيادة المفتش (ة) المحترم (ة)

تحية طيبة

تقوم الباحثة بدراسة حول الموضوع المذكور أعلاه للحصول على شهادة دكتوراه العلوم تخصص علم النفس التربوي وهذه الدراسة تتطلب منا معرفة درجة إدراك المعلمين للإدارة الصفية الفعالة ودرجة حاجتهم إليها حتى نتمكن من اقتراح أنموذج للإدارة الصفية الفعّالة في ضوء واقع ادراكهم وحاجاتهم التكوينية للإدارة الصفية الفعّالة لذا نرجو منكم التكرم علينا بتحديد الممارسات التي يقوم بها المعلم أثناء إدارته للصف وذلك بالإجابة " بنعم" أو " لا"

ولكم كل الشكر والتقدير

الرقم	يقوم المعلم في إدارة الصفوف بالممارسات التالية	نعم موجود	لا غير موجود
1	يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ		
2	يستخدم الحوافز المعنوية لتعزيز السلوك الايجابي للتلاميذ		
3	يستخدم إستراتيجية التعلم التعاوني		
4	يراعي الحاجات النفسية للتلاميذ		
5	يتفهم المشكلات السلوكية لدى التلاميذ		
6	يضع قوانين تحث على الانضباط الصفي		
7	يمارس العقاب البدني والنفسي على التلاميذ		
8	يضبط التلاميذ في الصف باللجوء للعنف اللفظي والمادي		
9	المتابعة المستمرة لتحسن التلاميذ وإعداد تقارير عن ذلك		
10	التخطيط للدروس بشكل يومي		
11	يحرص على المتابعة الجادة لأنشطة التلاميذ		
12	يستخدم التقويم بجميع مستوياته		
13	التواصل الفعال مع التلاميذ		
14	يستخدم إستراتيجية التعلم بحل المشكلات		
15	يكتب الأهداف المراد تحقيقها على السبورة ويذكر بها		
16	يستخدم أساليب مختلفة لجلب انتباه التلاميذ		
17	يسعى لتحقيق الكفاءة لدى المتعلم		
18	يحاول أن يلقن الدرس للتلاميذ		
19	يستخدم الأسئلة حتى يكتشف التلميذ الحل بنفسه		
20	يستخدم الوضعية المشكل في كل درس		

ملحق رقم 2: استمارة لاستطلاع معلومات المعلمين حول الإدارة الصفية الفعّالة

الموضوع: واقع الادارة الصفية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي من خلال إدراكهم وحاجاتهم التكوينية للإدارة الصفية الفعاّلة« مع اقتراح نموذج لتطوير الادارة الصفية »

السيد(ة): المعلم (ة) المحترم (ة)

تحية طيبة وبعد:

إليك الاستمارة التالية والتي ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، والتي تحتوي على 10 أسئلة لكل سؤال أربعة اختيارات مطروحة اختر إجابة واحدة فقط لكل سؤال من الأسئلة التالية.

ولكم كل الشكر والتقدير

1- هناك عامل لا يؤثر في تحقيق بيئة تسمح بالتواصل الفعال هو:

أ: المعلم

ب: المتعلم

ج: الكتاب المدرسي

د: المنافسة الجيدة

2- أي من التوجيهات التالية لا يجب أن يقدمها المعلم للتلميذ دائم الشكوى من انخفاض نتائج تحصيله في الامتحان:

أ: يوضح له أنه أقل قدرة من زملائه.

ب: ينصحه أن يبدل مزيدا من الجهد.

ج: ينصحه بالمذاكرة مع زميل آخر متفوق.

د: ينصحه بالدراسة في المنزل.

3- من أهم أهداف تدريس الأنشطة التربوية في الأقسام الأولى من التعليم الابتدائي:

أ: إكساب التلاميذ قدر من المعلومات العلمية.

ب: تنمية قدرة التلميذ على التفاعل مع بيئته.

ج: تدريب التلاميذ على الرسم.

د: تدريب التلاميذ على التمارين الحركية.

4- كل الأهداف السلوكية التالية صحيحة ماعدا:

أ: أن يحدد مفهوم الديموقراطية في أربعة سطور.

ب: أن يرسم خريطة صماء للجزائر في 5 دقائق.

ج: أن يصنف أسباب احتلال فرنسا للجزائر إلى سياسية واقتصادية.

د:أن يتدرب على ممارسة التفكير العلمي في مواقف حياته.

5- أي مما يلي يؤدي دورا أكبر في تكوين المفاهيم لدى التلاميذ؟

أ: مقدار المعرفة التي اكتسبها التلاميذ في السابق.

ب: الصورة العقلية الناتجة من الخبرات السابقة.

ج: القدرة العقلية للتلاميذ.

د: قدرة التلاميذ على التخيل.

6- عند اختيار أساليب تقويم التلاميذ أستخدم:

أ: أسلوب واحد للتقويم.

ب: أساليب تقويم متنوعة.

ج: اختيار الاختبارات السهلة من حيث التطبيق و التصحيح.

د: أعتمد على الاختبارات التحصيلية فقط.

7- للمحافظة على استمرارية تعلم التلاميذ:

أ: أسيطر على التلاميذ وأمنعهم من الحركة إلا بإذني.

ب: أختار أسلوبا تدريسيا واحدا مناسبا لجميع التلاميذ.

ج: أمنع الأسئلة باعتبار أنها تشتت انتباه التلاميذ.

د: أنواع في الخبرة التعليمية لتناسب أساليب التعلم المختلفة لدى التلاميذ.

8- يمكن تعريف الأهداف التربوية على أنها:

أ:عبارات تصف نواتج حياتية مرغوبة.

ب: عبارات سلوكية ينتظر حدوثها في شخصية التلاميذ.

ج: عبارات نصف تغيرات في النظام التعليمي.

د: كل ما سبق ذكره.

9- الدور الرئيسي للمعلم هو:

أ: تدريس المقرر الدراسي و إنهائه.

ب: مساعدة التلاميذ على النجاح.

ج: تعويد التلاميذ على الأدب.

د: استثارة التلاميذ للتعلم.

10- التعلم التعاوني هو:

أ: تعلم التلاميذ بمساعدة بعضهم البعض.

ب: تعلم التلاميذ في مجموعات صغيرة لحل مشكلة ما.

ج: يقوم التلميذ المتفوق بدور المعلم في تعليم زملائه.

د: مناقشة يقوم به التلاميذ حول موضوع ما.

لكم مني فائق الشكر والتقدير على تعاونكم

الملحق رقم (3): شبكة ملاحظـــــــــة لقيـــــــاس الفعـــــــالية التربوية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة سطيف 2

أطروحة

مقدمة بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

لنيل شهادة دكتورا العلوم

تخصص: علوم التربية

إعداد الطالب: بلقاسم بالقيدوم

1- مجال التخطيط والتدريس					
اسم ولقب المدرس : **عدد سنوات التدريس:** **المؤسسة:** **مادة التدريس:** **عنوان الدرس:** **رقم الحصة:** **مستوى الفوج التربوي:** **توقيت الحصة:** **مؤشر الاتفاق:**					
الأداءات السلوكية لكفاءة إعداد خطة لتقديم الدرس	**مستوى الأداء وفقا لنظام الدرجات**				
	لا يؤدي (0)	**ضعيف (1)**	**متوسط (2)**	**جيد (3)**	**جيد جدا (4)**
1- يحدد عنوان الدرس بدقة					
2-يكتب مقدمة ترتبط بموضوع الدرس وأهدافه					
3-يستخرج مكونات الدرس ويحددها في عناصر					
4-ينتقي المحتويات التي يقوم بعرضها					
5- يحدد الأنشطة التعليمية الناسبة للدرس					
6-يختار أساليب التدريس المناسبة					
7-يحدد الوسائل التي يعتمد عليها في تقديم الدرس					
8-يحدد أساليب التقويم المناسبة لكل موقف تعليمي					
9-يحدد الواجبات البيتية المتنوعة المناسبة للمستويات المختلفة للتلاميذ					

الدرجة الكلية لأداء المدرس	
الأداءات السلوكية لكفاءة تحديد وصياغة الكفاءات التعليمية	
1-يكتب خطة تتضمن الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ.	
2-يحدد الكفاءات التعليمية للدرس بدقة ووضوح.	
3-يصوغ الكفاءات التعليمية بطريقة سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.	
4-يصنف الكفاءات التعليمية حسب مستوياتها قاعدية مرحلية وختامية.	
5-يصنف الكفاءات التعليمية حسب مجالاتها السلوكية المعرفية الوجدانية والحسحركية.	
الدرجة الكلية لأداء المدرس	

2- مجال تنفيذ الدرس

اسم ولقب المدرس:

عدد سنوات التدريس:

المؤسسة:

مادة التدريس:

عنوان الدرس: رقم الحصة:

مستوى الفوج التربوي:

توقيت الحصة:

مؤشر الاتفاق:

الأداءات السلوكية لكفاءة التهيئة للدرس	مستوى الأداء وفقا لنظام الدرجات				
	لا يؤدي (0)	ضعيف (1)	متوسط (2)	جيد (3)	جيد جدا (4)
1-يهيء للدرس الجديد بأسلوب يثير اهتمام وانتباه التلاميذ.					
2-يربط الدرس السابق بالدرس الجديد					
3- يخبر التلاميذ بأهداف الدرس.					
4- يستغل المكتسبات القبلية للتلاميذ في الدرس الحالي.					
5- يربط بين أسلوب التهيئة وموضوع الدرس.					
6- يربط بين أسلوب التهيئة ومستوى التلاميذ.					
7- يحرص على إنهاء التهيئة في الوقت المناسب.					
8- يهتم بردود أفعال التلاميذ أثناء التهيئة للدرس.					
9- ينتقل من التهيئة لموضوع الدرس بصورة طبيعية					
الدرجة الكلية لأداء المدرس					
الآداءات السلوكية لكفاءة الأنشطة التعليمية الصفية					
1- يراجع ما سبق و ما كلف به التلاميذ من واجبات					
2- يختار الأنشطة التعليمية الصفية					
3- ينوع في الأنشطة التعليمية المستخدمة في التدريس					
4- يستخدم الأنشطة التعليمية المناسبة لمستوى التلاميذ.					
5- يستخدم الأنشطة التعليمية المناسبة لموضوع الدرس.					
6- يوفر أنشطة جماعية كأسلوب من أساليب التعلم الجماعي المشارك.					
7- يوفر الأنشطة التعليمية الفردية.					
8-يشرك التلاميذ في اختيار الأنشطة التعليمية الصفية.					
9- يشجع التلاميذ على المشاركة بمعلوماتهم وخبراتهم في الأنشطة الصفية.					

10- يعطي فرصة للتلاميذ لتطبيق ما تعلموه.	
11- يعطي الوقت الكافي لكل نشاط تعليمي صفي.	
12- ينهي الأنشطة الصفية التعليمية في الوقت المحدد.	
13- يعطي الواجبات والتكليفات المنزلية للتلاميذ.	
14- ينوع في الواجبات والتكليفات المنزلية بحسب تمايز حاجات التلاميذ الفردية والزمرية	
15- يمهد للدرس أو الدروس القادمة.	
الدرجة الكلية لأداء المدرس	
الأداءات السلوكية لكفاءة استخدام الوسائل التعليمية	
1-يستعمل الوسائل التعليمية أثناء تنفيذ الدرس.	
2-يختار الوسائل التعليمية المناسبة لأهداف الدرس.	
3-يختار الوسائل التعليمية المناسبة لمستوى التلاميذ.	
4-يختار الوقت والمكان المناسب لعرض الوسيلة التعليمية.	
5- يشترك التلاميذ في استعمال الوسائل التعليمية أثناء تنفيذ الدرس.	
6-يستغل الوسائل التعليمية بالحجم الكافي من حيث الوقت.	
7- يراعي الأمان التام في استخدام الوسائل التعليمية.	
8- يوظف الكتاب المدرسي في تنفيذ الدرس.	
الدرجة الكلية لأداء المدرس	
الاداءات السلوكية لكفاءة استخدام السبورة	
1-يسجل التاريخ وعنوان الدرس على أعلى السبورة.	
2-يتأكد من نظافة السبورة باستمرار.	
3- ينظم مساحة السبورة بالطريقة التي تتناسب مع طبيعة الدرس.	
4- يكتب بخط واضح على السبورة وعلى مستوى أفقي.	
5- يقسم السبورة إلى أجزاء لتستوعب بشكل منظم كل الملاحظات والرسوم.	
6- يراعي قواعد اللغة فيما يكتب على السبورة.	
7- يسجل المفاهيم والمصطلحات الجديدة وتعريفها.	
8- يبسط الأشكال والرسوم.	
9- يستخدم الطباشير الملون في المواضع المناسبة.	
10- يسجل نقاط الدرس الأساسية والملخص السبوري.	
الدرجة الكلية لأداء المدرس	
3- مجال التقويم	
اسم ولقب المدرس: **عدد سنوات التدريس:** **المؤسسة:** **مادة التدريس:** **عنوان الدرس:** **رقم الحصة:** **مستوى الفوج التربوي:** **توقيت الحصة:**	

مؤشر الاتفاق:						
الأداءات السلوكية لكفاءة تقويم تعلم التلاميذ	مستوى الأداء وفقا لنظام الدرجات					
	لا يؤدي (0)	ضعيف (1)	متوسط (2)	جيد (3)	جيد جدا (4)	
1- يجري تقويم أولي قبل بداية الدرس.						
2- يتأكد من فهم التلاميذ للدرس في نهاية الحصة.						
3- يراقب الواجبات المنزلية لجميع التلاميذ ويصححها معهم.						
4- يستخدم التقويم المستمر الذي يحدث بعد كل خطوة في التعلم أو نشاط تعليمي بالتوقف عند كل فقرة للمراجعة وسؤال التلاميذ.						
5- يستخدم التقويم الختامي الذي يحدث بعد الانتهاء من تدريس كل وحدة.						
6- يشخص جوانب القوة والضعف في مجال تعلم التلاميذ.						
7- يستعمل النقد الايجابي الذي يتقبله التلاميذ عند تقييم أعمالهم.						
8- يدرب التلاميذ على ممارسة التقويم الذاتي في ضوء الأهداف التعليمية.						
9- يستخدم قوائم الرصد والملاحظة كوسائل لتقويم تعلم التلاميذ						
10- يستخدم التغذية الراجعة بكل فعالية بإعلام التلاميذ عن مدى تقدمهم في الانجاز.						
11- يعدل في أسلوب التدريس باستمرار تبعا لنتائج التقويم.						
الدرجة الكلية لأداء المدرس						
الأداءات السلوكية لكفاءة الأسئلة الصفية						
1- يطرح أسئلة ترتبط بموضوع وأهداف الدرس.						
2- يطرح الأسئلة في الوقت المناسب لها أثناء الدرس.						
3- يطرح الأسئلة الصفية بلغة سليمة واضحة.						
4- يوزع الأسئلة بشكل عادل على التلاميذ.						
5- يعطي التلاميذ الوقت الكافي للتفكير قبل الإجابة.						
6- يطرح الأسئلة بأكثر من صياغة.						
7- يعمل على تدوير الأسئلة مع إجابات التلاميذ.						
8- يطرح أسئلة متنوعة الأشكال ومتنوعة المستوى.						
الدرجة الكلية لآداء المدرس						

4- مجال إدارة الصف والتفاعل الصفي

اسم ولقب المدرس: **عدد سنوات التدريس:** **المؤسسة:** **مادة التدريس:** **عنوان الدرس: رقم الحصة:** **مستوى الفوج التربوي:** **توقيت الحصة:** **مؤشر الاتفاق:**						
الأداءات السلوكية لكفاءة جذب انتباه التلاميذ	**مستوى الأداء وفقا لنظام الدرجات**					
	لا يؤدي (0)	**ضعيف (1)**	**متوسط (2)**	**جيد (3)**	**جيد جدا (4)**	
1- يستخدم أساليب مختلفة لجذب انتباه التلاميذ لبدء الدرس.						
2- يعطي توجيهات للانتباه من خلال عبارات موجهة للتلاميذ غير المنتبهين.						

3- يبدأ مباشرة بعد انتباه التلاميذ دون تباطؤ أو انقطاع أو توقف.	
4- ينتقل بسلاسة من فقرة إلى أخرى في الوقت المناسب دون تباطؤ.	
5- يواجه التلاميذ أثناء الشرح والإلقاء والنظر إليهم.	
6- يوجه الأسئلة على التلاميذ بشكل عشوائي غير متوقع وغير مرتب.	
7- ينتقل أثناء الدرس بين التلاميذ لمساعدتهم فيما لديهم من صعوبات في الدرس.	
8- يختار الأسلوب المناسب لجذ انتباه التلميذ شارد الذهن أثناء الدرس.	
9- يستخدم التلميحات غير اللفظية من إشارات وحركات بدينية وتغيير نغمة الصوت وحدته.	
10- ينوع في درجة صعوبة الألفاظ المستخدمة بما يتناسب مع مستويات التلاميذ.	
11- يقسم موضوع الدرس في الحصة الواحدة على فترات إذا كان طويلا.	
12- يتوقف عن الشرح والإلقاء فور ملاحظة شرود أو ملل التلاميذ.	
الدرجة الكلية لأداء المدرس	
الأداءات السلوكية لكفاءة التعزيز والدافعية	
1- يستخدم نوع الوسيلة المؤثرة في نفسية التلميذ.	
2- يستخدم التعزيز عند الحاجة.	
3- ينوع من أساليب التعزيز الفوري المناسبة.	
4- يستخدم أساليب التعزيز في الوقت المناسب.	
5- يحرص على انطفاء الاستجابات الخاطئة و إحلال الصحيحة.	
6- يستخدم عبارات المدح بصوت طبيعي وبصيغة مفهومة.	
7- يستخدم المدح فرديا وبالاسم.	
8- يستعمل عبارات الثناء والتشجيع (جيد، أحسنت....)	
9- يستعمل الإيماءات والهمهمة التي تساعد التلميذ على الاسترسال في الحديث.	
10- يستعمل المداعبة المزيلة للتوتر.	
11- يتجنب السخرية والتهكم عند إجابات التلاميذ الخاطئة.	
12- يمدح ويشجع سلوك التلاميذ وعملهم.	
درجة الكلية لأداء المدرس	
الأداءات السلوكية لكفاءة إدارة الصف	
1- ينظم الصف ومحتوياته (تلاميذ، مقاعد، وسائل).	
2- يحافظ على الهدوء والنظام في الصف.	
3- يعطي عبارات و إرشادات لضبط سلوك التلاميذ.	
4- يشرك التلاميذ في تخطيط القواعد والإجراءات الصفية.	
5- يقدم تعليمات وتوجيهات واضحة.	
6- يحرص على تطبيق التعليمات والقواعد الصفية على جميع التلاميذ دون استثناء.	
7- يحافظ على الانتباه التام لما يجري في الصف.	
8- يتابع ويوجه أكثر من تلميذ في آن واحد.	
9- يشرك التلاميذ في تنظيم الصف بتكليفهم ببعض النشاطات.	
10- ينظم طريقة مشاركة التلاميذ.	
11-يتحكم في الاجابات الجماعية والفوضوية للتلاميذ.	

12 – يترك مساحة من الوقت للحوار والمناقشة وطرح الأسئلة من جانب التلاميذ.	
13 – يؤكد على حق التلاميذ في التعبير ويدعم سلوكات المبادأة والمبارات الصفية.	
14 – يتقبل تساؤلات واقتراحات التلاميذ وأفكارهم بكل ايجابية.	
15 – يرد على استفسارات التلاميذ بطريقة حوارية منظمة.	
16 – يحافظ على الهدوء والوقار الشخصي في حالة حدوث المشاكل الصفية الحادة.	
الدرجة الكلية لأداء المدرس	

ملحق رقم (4): استبانة لقياس الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء من منظور بنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات.لـ صالح ذياب هندي وإيمان محمد رضا التميمي.

رقم المجال	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقا
أولا: مجال التخطيط و التدريس						
1	أصمم خطة تدريسية مستوفية العناصر في ضوء النتاجات التعليمية لمبحث التربية الإسلامية					
2	أراعي مبادئ تعلم الطلبة و مراحلهم النمائية في تدريسي					
3	أوظف مصادر التعلم المتاحة في المدرسة و المجتمع التدريسي					
4	أختار إستراتيجية التدريس الملائمة لحاجات و طبيعة تعلم الطلبة					
5	أصمم أنشطة تعلمية تحفز الطلبة على التعلم و المشاركة					
6	أركز في تخطيطي للدروس على النتاجات المعرفية دون غيرها					
7	أحلل المادة العلمية المراد تدريسها لاستخراج أهداف سلوكية					
8	أتأكد من مناسبة الوسيلة التعليمية قبل استخدامها في الصف					
ثانيا: مجال الإدارة الصفية						
9	أحرص على توفير بيئة صفية يسودها الاحترام و التعاون					
10	أعامل الطلبة المشاغبين بقسوة					
11	أركز اهتمامي على الطلبة المتفوقين دون غيرهم					
12	أستخدم أساليب متنوعة في تعزيز مبادرات الطلبة واستجاباتهم الصحيحة					

13	أعزز الإجابة الصحيحة للطالب ماديا و معنويا					
14	أحرص أن أكون قدوة للطلبة في كل ما يصدر عني					
15	ألتزم بمواعيد الحصة عند بدايتها و عند انتهائها					
ثالثا: مجال تنفيذ الدرس						
16	أنمي روح العمل الجماعي التعاوني لدى طلابي					
17	أتيح للمتعلم حرية كاملة للتعبير عن آرائه في القضايا التعليمية					
18	أعتمد في تدريسي على مراجع مختلفة دون الاقتصار على الكتاب المدرسي					
19	أستخدم طريقة المحاضرة في تدريسي لسهولتها و تغطيتها أكبر قدر من المادة الدراسية					
20	أنوع في أساليب التدريس بما يتناسب مع الفروق الفردية للطلبة					
21	أوظف أساليب التكنولوجيا الحديثة داخل الغرفة الصفية					
22	أنوع في مستويات النشاطات الصفية لتناسب المستويات المختلفة للطلبة					
23	أحرص على إكساب الطلبة مهارات البحث العلمي من خلال تكليفهم بإعداد تقارير و بحوث					
24	أعمل على تنمية التفكير العلمي عند الطلبة					
رابعا: مجال تقويم التدريس						
25	أركز في الاختبارات على قياس مستوى تذكر الطلبة للمادة الدراسية					
26	أحرص على التقويم المستمر في كل خطوة من خطوات الموقف التعليمي					
27	أحرص على تضمين الاختبارات أسئلة تقيس					

	العمليات العقلية العليا عند الطلبة					
28	أستخدم التقارير اليومية و البحوث كجزء من عملية تقويم تعلم الطلبة					
29	أستخدم أساليب التقويم المعتمد على الأداء في تقويم سلوك الطالب و تعلمه					
30	أراعي أن تكون أسئلة الاختبارات ذات إجابات محددة في الكتاب المدرسي					

الملحق رقم (5) : مقياس الإدارة الصفية الفعالة بصورته الأولية

سيادة معلم (ة) التعليم الابتدائي السلام عليكم و بعد.

تقوم الباحثة بدراسة حول: (واقع الادارة الصفية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي من خلال إدراكهم وحاجاتهم التكوينية للإدارة الصفية الفعّالة « مع اقتراح نموذج لتطوير الادارة الصفية ») قصد رصد احتياجات المعلمين للإدارة الصفية الفعالة و مدى إدراكهم لها، و ذلك لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علم النفس التربوي، و بما أنكم ضمن عينة الدراسة للإجابة على المقياس المرفق فالرجاء الإجابة على عباراته بكل دقة و موضوعية كما هو معهود منكم تشجيعا للعلم و طلابه، و نحيطكم علما أن إجاباتهم الموضوعية تحقق أهداف الدراسة بدرجة عالية، و لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

وفي الأخير لكم مني فائق الشكر و التقدير.

الباحثة: ريغي عقيلة

مثال توضيحي عن كيفية الإجابة على عبارات المقياس.

العبارات	الدرجـــــــــــة				
	مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
أحتاج لتعلم مهارات بناء الكفاءات التعلمية عند التلاميذ	✓				
أدرك أهمية عبارات الثناء و التشجيع بصورة فورية بعد أداء التلاميذ			✓		

معلومات أولية:

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- سنوات الأقدمية:

أقل من 5 سنوات ☐

من 5 إلى 10 سنوات ☐

من 10 إلى 15 سنة ☐

من 15 سنة فأكثر ☐

3- المؤهل العلمي:

البكالوريا ☐

البكالوريا + شهادة التكوين عن بعد ☐

البكالوريا + شهادة التكوين من المعهد التكنولوجي ☐

ليسـانس ☐

الماجستير ☐

الماستـــر ☐

العبارات	الدرجة				
تتمثل درجة إدراكي و حاجتي للإدارة الصفية الفعالة في	مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
مجال الأهداف و الكفاءات المستهدفة					
1-أدرك أهمية كتابة الأهداف بصورة واضحة على السبورة					
2-لدي تصور واضح عن الكفاءات التعلمية					
3-أحتاج لتعلم مهارات بناء الكفاءات التعلمية عند التلاميذ					
4-أدرك دور تصنيف الكفاءات التعلمية حسب مجالاتها السلوكية و المعرفية و الوجدانية					
5- أجد صعوبة في صياغة الأهداف الإجرائية					
6-أستعين بالزملاء في فهم بيداغوجيا الكفاءات					
مجال تنفيذ الدرس					
1-أدرك أهمية تحديد عنوان الدرس بدقة و وضوح					
2-أحتاج إلى طرق في كيفية التهيئة الذهنية للتلاميذ					
3-ينقصني التحكم في تسيير الوقت المخصص للحصة					
4-أدرك دور التحضير المسبق للدرس من طرف التلاميذ					
5-لدي تصور عن أهمية تسجيل النقاط الرئيسة للدرس بألوان مختلفة مع كتابة الملخص في إطار					
6-أحتاج للتدرب على أساليب مختلفة لجذب انتباه التلاميذ					
7-تنقصني مهارة تنويع الأسئلة و توزيع الأجوبة على التلاميذ					
8-أدرك أهمية تنويع إستراتيجيات التعلم النشط حسب الموقف التعليمي					

مجال الإشراف و المتابعة					
1-أدرك أهمية الملاحظة و المتابعة المستمرة للسلوكيات الخاطئة للتلاميذ					
2-أعتقد أن التواصل مع أولياء الأمور أمر ضروري لفهم مشكلات التلاميذ					
3-أدرك أهمية العقد الديداكتيكي المتضمن قانون داخلي للقسم					
4-لدي تصور عن كيفية مساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم					
5-أدرك أهمية متابعة كراريس التلاميذ و أعمالهم					
6-أعتقد بضرورة متابعة بناء الكفاءات التعلمية بشكل منظم و دوري					
مجال الأنشطة التعليمية					
1-أدرك دور الأنشطة التعلمية في تحقيق الدرس					
2-لدي تصور عن أهمية تنويع الأنشطة التعلمية حسب مستويات التلاميذ					
3-أحتاج إلى التدرب لإدارة أنشطة تعلمية جماعية					
4-أتصور أن الأنشطة الفردية تبني الكفاءة عند المتعلم					
5-تنقصني مهارة توزيع الفرص بين التلاميذ لحل الأنشطة التعلمية					
6-أدرك دور تحديد الوقت لحل الأنشطة التعلمية					
7-أعتقد أن الأنشطة اللاصفية (واجبات منزلية) تدعم التعلمات عند التلاميذ					
مجال الانضباط الصفي					
1-أحتاج إلى التدرب للتحكم في ضبط الصف					
2-أدرك أن التعريف بلائحة السلوكيات المرغوبة وغير المرغوبة داخل القسم تؤثر في انضباط الصف					

3-أحتاج إلى طرق بيداغوجية للتصرف مع التلاميذ المشاغبين					
4-أعتقد أن استخدام الإيماءات للنهي عن السلوكيات غير المرغوبة فعال					
5-لدي تصور عن دور تطبيق القواعد التنظيمية على جميع التلاميذ في الانضباط الصفي					
6-أعتقد بضرورة إشراك التلاميذ في وضع القانون الداخلي للقسم					
مجال التقويم					
1-أحتاج إلى التكوين في مجال التقويم و مستوياته					
2-أدرك أهمية تصحيح الواجبات المنزلية لجميع التلاميذ					
3-أدرك أهمية استخدام التقويم التكويني في العملية التعلمية التعليمية					
4-أومن بضرورة استخدام التقويم التشخيصي					
5-أعتقد أن تحدد أساليب التقويم حسب الموقف التعلمي					
6-أعتقد بضرورة وضع شبكة للتقويم الذاتي للتلاميذ					
مجال الدافعية للتعلم					
1-لدي تصور عن أهمية الوسائل التعلمية في استثارة الدافعية للتلاميذ					
2-أدرك أهمية عبارات الثناء و التشجيع بصورة فورية بعد أداء التلاميذ					
3-أحتاج إلى التكوين لاكتساب مهارات التعزيز المتنوعة					
4-أحتاج إلى التكوين في المبادئ النفسية و التربوية لإثارة الدافعية					

5-أدرك دور استعمال الإيماءات التي تساعد التلميذ للإجابة عن السؤال					
6-لدي تصور عن دور الحوافز المادية في تعزيز السلوك الإيجابي					
مجال التغذية الراجعة					
1-أعتقد بضرورة إعلام التلاميذ عن مدى تقدمهم في الإنجاز					
2-أعتقد بأهمية ذكر مواطن الصح أو الخطأ في إجابة التلاميذ					
3-أدرك دور إعادة صياغة السؤال للتلاميذ في حالة تلقي الإجابات الخاطئة					
4-أدرك أثر استخدام الملاحظات الشفوية و المكتوبة على التلاميذ					
5-لدي تصور واضح عن أهمية التقويم المباشر بعد الأداء التعلمي					
مجال إستراتيجية التعلم التعاوني					
1-أحتاج للتدرب على إستراتيجية التعلم التعاوني					
2-أدرك دور تقسيم التلاميذ إلى أفواج عملا بمبدأ الفروق الفردية					
3-لدي تصور عن إستراتيجية التعلم التعاوني					
4-أدرك دور تفويج التلاميذ حسب الأهداف التعلمي					
5-تنقصني مهارة تسيير الوقت في إستراتيجية التعلم التعاوني					
6-أحتاج للتدرب لاكتساب مهارة تسيير الأفواج في التعلم التعاوني					
مجال إستراتيجية التعلم بحل المشكلات و التعلم بالاستكشاف					
1-أحتاج إلى التكوين في إستراتيجية التعلم بحل المشكلات					

2-أحتاج إلى التكوين في إستراتيجية التعلم بالاستكشاف					
3-أدرك أهمية تعريض التلاميذ للوضعية المشكلة					
4-أعتقد بضرورة استغلال المكتسبات القبلية في حل المشكلة					
5-أحتاج إلى اكتساب مهارات في كيفية توجيه التلاميذ لاستخدام الاستدلال و الاستقراء					
6-أدرك أهمية تقديم التوجيه المناسب للتلاميذ لاكتشاف الحل					
مجال الإنجازات					
1-أدرك ضرورة التحقق من الوصول للأهداف المسطرة					
2-أعتقد بضرورة تقديم حوصلة عن نسبة بناء الكفاءات عند التلاميذ في كل فصل					
3-أدرك أهمية تقويم الكفاءات المهنية للمعلم من طرف المفتش عند نهاية كل سنة					
4-أعتقد بأهمية إلزام كل تلميذ بتقديم مشروع في نهاية كل فصل يوظف فيه تعلماته					
5-أومن بضرورة إعطاء تقرير عن العملية التعليمية و عناصرها المختلفة					
6-أعتقد بضرورة التقييم الذاتي بالنسبة للمعلم					

ملحق رقم 6: قائمة أسماء الأساتذة الذين حكموا مقياس الإدارة الصفية الفعالة.

الرقم	الاسم واللقب	التخصص	الجامعة التي يعمل بها
1	أحميد حسينة	تقويم ومناهج دراسية	محمد لمين دباغين سطيف 2
2	ابراهيمي سامية	علوم تربية	محمد بوضياف مسيلة
3	بلقيدوم بالقاسم	علوم التربية	محمد لمين دباغين سطيف 2
4	خلايفية محمد	علوم التربية	أبو القاسم سعد الله الجزائر 2
5	ستر الرحمان نعيمة	علوم تربية ،إدارة تربوية	محمد لمين دباغين سطيف 2
6	عبورة محمد	علوم التربية	المركز الجامعي تيبازة
7	معوش عبد الحميد	القياسي النفسي والتربوي	جامعة البشير الابراهيمي برج بوعريريج
8	مشطر حسين	علوم التربية	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
9	ميمون حدة	علوم تربية	محمد بوضياف مسيلة

الملحق رقم7: تفريغ بيانات صدق تحكيم مقياس الإدارة الصفية الفعالة

المجال	عبارات التحكيم	القياس الفعلي للإدارة الصفية الفعالة			
		يقيس	لا يقيس	تعدل	تحذف
الأهداف والكفاءات المستهدفة	1 أدرك أهمية	5	00	00	00
	2	4	00	1	00
	3	5	00	00	00
	4	3	2	00	00
	5	2	2	1	00
	6	4	00	1	00
مجال تنفيذ الدرس	1	5	00	00	00
	2	5	00	00	00
	3	5	00	00	00
	4	5	00	00	00
	5	5	00	00	00
	6	4	00	1	00
	7	5	00	00	00
	8	5	00	00	00
مجال الإشراف والمتابعة	1	5	00	00	00
	2	5	00	00	00
	3	5	00	00	00
	4	4	00	00	1
	5	5	00	00	00
	6	5	00	00	00
مجال الأنشطة التعليمية	1	5	00	00	00
	2	5	00	00	00
	3	4	00	00	1
	4	3	2	00	00
	5	5	00	00	00
	6	5	00	00	00
	7	5	00	00	00
مجال الانضبا	1	5	00	00	00
	2	5	00	00	00

00	1	00	4	3	
00	00	00	5	4	
00	00	00	5	5	
00	00	00	5	6	
00	00	00	5	1	مجال التقويم
00	00	00	5	2	
00	00	00	5	3	
00	00	00	5	4	
00	1	2	2	5	
1	00	00	4	6	
1	00	00	4	1	مجال الدافعية للتعلم
00	00	00	5	2	
00	00	00	5	3	
00	00	00	5	4	
00	00	00	5	5	
00	00	00	5	6	
00	00	00	5	1	مجال التغذية الراجعة
00	00	00	5	2	
00	00	00	5	3	
00	00	1	4	4	
00	1	00	4	5	
00	00	00	5	1	مجال إستراتيجية التعلم التعاوني
00	00	00	5	2	
00	00	1	4	3	
00	00	00	5	4	
00	00	00	5	5	
00	00	00	5	6	
00	00	00	5	1	إستراتيجية حل المشكل
00	00	00	5	2	
00	00	00	5	3	
00	1	00	4	4	
00	00	00	5	5	

00	1	00	4	6	
00	00	00	5	1	الإخبارات
00	00	00	5	2	
00	00	00	5	3	
00	00	00	5	4	
00	00	1	4	5	
00	00	00	5	6	

محلق رقم 8: مقياس الإدارة الصفية الفعالة بصورته النهائية.

سيادة معلم (ة) التعليم الابتدائي السلام عليكم و بعد.

تقوم الباحثة بدراسة حول: (واقع الادارة الصفية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي من خلال إدراكهم وحاجاتهم التكوينية للإدارة الصفية الفعاّلة« مع اقتراح نموذج لتطوير الادارة الصفية ») قصد رصد احتياجات المعلمين للإدارة الصفية الفعالة و مدى إدراكهم لها، و ذلك لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علم النفس التربوي، و بما أنكم ضمن عينة الدراسة للإجابة على المقياس المرفق فالرجاء الإجابة على عباراته بكل دقة و موضوعية كما هو معهود منكم تشجيعا للعلم و طلابه، و نحيطكم علما أن إجاباتهم الموضوعية تحقق أهداف الدراسة بدرجة عالية، و لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

و في الأخير لكم مني فائق الشكر و التقدير. الباحثة: ريغي عقيلة

مثال توضيحي عن كيفية الإجابة على عبارات المقياس.

العبارات	الدرجـــــــــــة				
	مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
أحتاج لتعلم مهارات بناء الكفاءات التعلمية عند التلاميذ	✓				
أدرك أهمية عبارات الثناء و التشجيع بصورة فورية بعد أداء التلاميذ			✓		

معلومات أولية:

4- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

5- سنوات الأقدمية:

أقل من 5 سنوات ☐

من 5 إلى 10 سنوات ☐

من 10 إلى 15 سنة ☐

من 15 سنة فأكثر ☐

6- المؤهل العلمي:

البكالوريا ☐

البكالوريا + شهادة التكوين عن بعد ☐

البكالوريا + شهادة التكوين من المعهد التكنولوجي ☐

ليسـانس ☐

الماجستير ☐

الماستـــر ☐

الرقم	العبارات	الدرجة				
	تتمثل درجة إدراكي و حاجتي للإدارة الصفية الفعالة في:	مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
1	أدرك أهمية الملاحظة والمتابعة المستمرة للسلوكيات الخاطئة للتلاميذ					
2	أحتاج إلى التدرب لإدارة أنشطة تعلّمية جماعية					
3	لدي تصور عن صياغة الكفاءات التعلّمية					
4	أدرك دور التحضير المسبق للدرس من طرف التلاميذ					
5	أدرك أهمية تنويع استراتيجيات التعلم النشط حسب الموقف التعليمي					
6	أحتاج لتعلم مهارات بناء الكفاءات التعلّمية عند التلاميذ					
7	أدرك أن التعريف بلائحة السلوكيات المرغوبة وغير المرغوبة داخل القسم تؤثر في انضباط الصف					
8	أدرك أهمية عبارات الثناء والتشجيع بصورة فورية بعد أداء التلميذ					
9	لدي تصور عن دور الحوافز المادية في تعزيز السلوك الايجابي					
10	أدرك أثر استخدام الملاحظات الشفوية والمكتوبة في تحسين أداء التلاميذ					
11	لدي تصور عن إستراتيجية التعلم التعاوني					
12	أدرك أهمية تعريض التلاميذ للوضعية المشكلة					
13	أستعين بالزملاء في كيفية التأكد من الوصول للأهداف المسطرة					
14	أجد صعوبة في صياغة مؤشر الكفاءة					
15	لدي تصور عن أهمية تسجيل النقاط الرئيسة للدرس بألوان مختلفة مع كتابة الملخص في إطار					

16	أحتاج لطرق في كيفية بناء عقد ديداكتيكي (عقد تعليمي) المتضمن قانون داخلي للقسم					
17	تنقصني مهارة توزيع الفرص بين التلاميذ لحل الأنشطة التعلّمية					
18	أحتاج إلى اكتساب مهارات في كيفية توجيه التلاميذ لاستخدام الاستدلال والاستقراء في الموقف التعلمي					
19	أعتقد أن استخدام الإيماءات للنهي عن السلوكيات غير المرغوبة أسلوب فعال					
20	أحتاج إلى التكوين في مجال التقويم ومستوياته					
21	أعتقد بضرورة إعلام التلاميذ عن مدى تقدمهم في الانجاز					
22	ينقصني التحكم في تسيير الوقت المخصص للحصة					
23	أحتاج إلى إستراتيجية منظمة ودورية لتأكد من بناء الكفاءات					
24	لدي تصور عن دور تطبيق القواعد التنظيمية على جميع التلاميذ في الانضباط الصفي					
25	أدرك أهمية استخدام التقويم التكويني في العملية التعلّيمية التعلميّة					
26	أحتاج إلى التكوين في المبادئ النفسية والتربوية لإثارة الدافعية					
27	أدرك دور تفويج التلاميذ حسب الأهداف التعلّمية					
28	أعتقد بأهمية إلزام كل تلميذ بتقديم مشروع في نهاية كل فصل يوظف فيه تعلّماته					
29	أعتقد بضرورة استغلال المكتسبات القبلية في حل المشكلات					
30	أدرك دور تصنيف الكفاءات التعلّمية حسب مجالاتها السلوكية والمعرفية والوجدانية					
31	أحتاج للتدرب على أساليب مختلفة لجذب انتباه التلاميذ					

32	أعتقد بضرورة التواصل مع أولياء الأمور لفهم مشكلات التلاميذ					
33	لدي تصور عن كيفية مساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم					
34	أحتاج إلى طرق بيداغوجية للتصرف مع التلاميذ المشاغبين					
35	أدرك أهمية تصحيح الواجبات المنزلية لجميع التلاميذ					
36	أعتقد بأهمية ذكر مواطن الصحة أو الخطأ في إجابة التلاميذ					
37	أدرك دور تقسيم التلاميذ إلى أفواج عملا بمبدأ الفروق الفردية					
38	أتصور أن تحدّدّ أساليب التقويم حسب الموقف التعلمي					
39	أدرك أهمية تقويم الكفاءة المهنية للمعلم من طرف المفتش عند نهاية كل سنة					
40	أحتاج إلى التكوين في إستراتيجية التعلم بالاستكشاف					
41	أستعين بالزملاء في فهم بيداغوجيا الكفاءات					
42	أدرك دور الأنشطة التعلّمية في تحقيق الأهداف					
43	لدي تصور عن أهمية الوسائل التعلّمية في استثارة دافعية التلاميذ					
44	تنقصني مهارة تسير الوقت في إستراتيجية التعلم التعاوني					
45	تنقصني مهارة التوجيه المناسب للتلاميذ لاكتشاف الحل					
46	أومن بضرورة إعطاء تقرير عن العملية التعليمية التعلميّة					
47	لدي تصور عن أهمية تنويع الأنشطة التعلّمية حسب مستويات التلاميذ					

48	أحتاج إلى التدرب للتحكم في ضبط الصف					
49	أومن بضرورة استخدام التقويم التشخيصي					
50	أدرك دور استعمال الإيماءات التي تساعد التلميذ في الإجابة عن السؤال					
51	أدرك دور إعادة صياغة السؤال للتلاميذ في حالة تلقي الإجابات الخاطئة					
52	أحتاج للتدرب على إستراتيجية التعلم التعاوني					
53	أحتاج إلى التكوين في إستراتيجية التعلم بحل المشكلات					
54	أحتاج إلى التكوين لاكتساب مهارات التعزيز المتنوعة					
55	أتصور أن الأنشطة الفردية تبني الكفاءة عند التلاميذ					
56	أعتقد بضرورة إشراك التلاميذ في وضع القانون الداخلي للقسم					
57	أحتاج إلى طرائق في كيفية التهيئة الذهنية للتلاميذ					
58	أدرك أهمية متابعة كراريس التلاميذ وأعمالهم					
59	أحتاج إلى طرق في التقويم المباشر بعد الأداء التعلمي					
60	أدرك دور تحديد الوقت لحل الأنشطة التعلّمية					
61	أعتقد بضرورة تقديم حوصلة عن نسبة بناء الكفاءات عند التلاميذ في كل فصل					
62	أحتاج للتدرب لاكتساب مهارة تسيير الأفواج في التعلم التعاوني					

الملحق رقم (9): استبيان موجه للخبراء في مجال التربية والتعليم .

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .

جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2 بوزريعة.

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية.

قسم علوم التربية.

الأستاذ (ة) الفاضل (ة) السلام عليكم وبعد:

تقوم الطالبة بدراسة حول: (واقع الادارة الصفية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي من خلال إدراكهم وحاجاتهم التكوينية للإدارة الصفية الفعّالة« مع اقتراح نموذج لتطوير الادارة الصفية ») وذلك لنيل شهادة دكتوراه العلوم تخصص "علم النفس التربوي" ، ومن خلال معرفة درجة إدراك المعلمين للإدارة الصفية الفعالة ودرجة حاجتهم إليها كتشخيص للواقع وتحليل استمارة الخبراء سيتم اقتراح نموذج لتطوير الإدارة الصفية وبما أنكم ضمن عينة الخبراء الذين سيتم أخذ أرائهم بعين الاعتبار في بناء نموذج لتطوير الادارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي في ضوء الواقع وبعض استراتيجيات التعلم النشط نرجو من سيادتكم ملأ هذا الاستبيان كما هو معهود منكم تشجيعا للعلم وطلابه.

تقبلوا مني فائق الشكر والتقدير .

الطالبة : عقيلة ريغي

المعلومات الخاصة بالخبير:

اسم الخبير:.....

تخصصه:.....

عدد سنوات العمل في المنصب الحالي.....

الجامعة التي يعمل بها :.....

مؤهلاته وأبحاثه العلمية :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

أسئلة الاستبيان:

1 – ما هي الأسباب التي أدت إلى تدني مستوى أداء المعلم في مرحلة التعليم الابتدائي في ضوء وضع الأهداف للدرس والتخطيط له والتنظيم والتنفيذ والتنسيق والتقويم؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2 – هل تكوين معلم التعليم الابتدائي اليوم كاف لأداء أدواره كمعلم فعال ؟ إذا كان الجواب لا ما هي مقترحاتك في مجال تكوينه في ظل الاتجاهات الحديثة لتفعيل أدائه؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3 – ماذا تقترح لزيادة الكفاءة المهنية للمعلم في ضوء إستراتيجيات التعلم النشط؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4 – ما هي مقترحاتك للتقويم الذاتي والتقويم الخارجي لأداء المعلم؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5 – هل المكافأة المادية للمعلم تساهم في رفع مستوى أدائه ؟ إذا كان الجواب نعم ماذا تقترح كمكافأة للمعلم لزيادة دافعيته ليصبح معلما فعالا؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6 – ماذا تقترح للاستفادة من الاطارات المتقاعدة في مجال التربية والتعليم للمساهمة في تكوين المعلمين وتدريبهم؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7 –ما هي مقترحاتك كي يستفيد المعلمين من البحث العلمي بالجامعة في مجال علم النفس وعلوم التربية ؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8 – ماذا تقترح من أجل تكوين المعلمين وتنمية كفاءتهم من خلال استغلال فضاء الانترنت (المنصات البيداغوجية الالكترونية مثلا) ؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9 – ما هي مقترحاتك لتطوير الإدارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

10 – مقترحات أخرى تراها مناسبة:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم (10): قائمة بأسماء الخبراء الذي أدلو بمقترحاتهم في بناء النموذج المقترح في تطوير الإدارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي

الرقم	اسم و لقب الخبير	التخصص	سنوات الخبرة	الجامعة التي يعمل بها
1	أحميد حسينة	تقويم و مناهج دراسية	/	محمد لمين دباغين سطيف 2
2	ستر الرحمان نعيمة	علوم تربية	/	محمد لمين دباغين سطيف 2
3	عبورة محمد	علوم تربية	20 سنة	المركز الجامعي تيبازة
4	سي محمد سعدية	علوم تربية	15 سنة	جامعة آكلي محند أولحاج البويرة
5	عبد الرزاق باللموشي	علوم تربية	10 سنوات	جامعة الوادي

الملحق رقم (11): استمارة خاصة بتحكيم النموذج المقترح لتطوير الادارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي في ضوء الواقع و استراتيجيات التعلم النشط.

الأستاذ (ة) الفاضل (ة)

نظرا لمكانتكم العلمية الرفيعة نضع بين يديك هذه الاستمارة مرفقة بنسخة للنموذج المقترح في تطوير الادارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي وذلك لغرض التحكيم ، لذا نرجو منك أن تطلع على هذا النموذج وتسجل عليه ملاحظاتك الموضوعية والعلمية والتي ستأخذ بعين الاعتبار في تعديل النموذج المقترح.

لكم مني فائق الشكر والتقدير

الطالبة: ريغي عقيلة

معلومات شخصية:

اسم ولقب الأستاذ :.....

تخصص الأستاذ.....

الجامعة التي يعمل بها الأستاذ.....

معلومات عن النموذج:

1- صف هذا النموذج باختصار موضحا نواحي الضعف والقوة :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2- ضع العلامة (×) في الخانة المناسبة

- النموذج جيد أوصي باستخدامه ☐
- النموذج مناسب لكن يمكن تعديله ☐
- النموذج غير ملائم ولا أوصي باستخدامه ☐

ما هي مقترحاتك لتعديل النموذج المقترح :

1- في مجال مرحلة التحليل:

.....

.....

.....

2- بالنسبة لمرحلة التخطيط:

.....

.....

.....

.....

3- بالنسبة لمرحلة الإعداد والتكوين:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4- بالنسبة لمرحلة التقويم:

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم (12): قائمة بأسماء الأساتذة الجامعيين المحكمين للنموذج المقترح لتطوير الإدارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي

الرقم	اسم و لقب الأستاذ المحكم	التخصص	الجامعة
1	أحميد حسينة	علوم تربية.تقويم ومناهج دراسية	محمد لمين دباغين سطيف 2
2	برو محمد	علوم تربية	محمد بوضياف المسيلة
3	ستر الرّحمن نعيمة	علوم تربية.إدارة تربوية	محمد لمين دباغين سطيف 2
4	ناصر باي أعمر	علوم تربية	محمد بوضياف المسيلة
5	كتفي عزوز	علوم تربية	محمد بوضياف مسيلة
6	معوش عبد الحميد	القياسي النفسي والتربوي	جامعة البشير الابراهيمي برج بوعريريج
7	واضح العمري	علم النفس	محمد بوضياف مسيلة

ملخـــــــــــص:

هدفت الدراسة الحالية إلى اقتراح نموذج لتطوير الإدارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي من خلال إدراكهم وحاجاتهم التكوينية للإدارة الصفية الفعاّلة. تم استخدام المنهج الوصفي و المعاينة العنقودية العشوائية متعددة المراحل، و تكونت عينة الدراسة من (288) معلم و معلمة من معلمي التعليم الابتدائي في مدينة المسيلة لسنة 2017/2016 ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء مقياس للإدارة الصفية الفعّالة لقياس درجة إدراك المعلمين لمفهوم الإدارة الصفية الفعّالة ، و درجة حاجاتهم للتكوين فيها، و لقد أظهرت نتائج الدراسة الميدانية اختلافا في درجة إدراكهم لمفهوم الادارة الصفية الفعّالة حيث تراوحت بين (منخفضة و مرتفعة و مرتفعة جدا) أما درجة حاجاتهم لتكوين في الإدارة الصفية الفعّالة ، فقد كانت كلها مرتفعة ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجة الحاجة للتكوين في الإدارة الصفية الفعّالة بالنسبة لمتغير الجنس و المؤهل العلمي و الأقدمية في مجال التعليم ، مما يبين حاجاتهم الماسة للتكوين بغض النظر عن تلك المتغيرات ، كما لا توجد فروق في درجة الإدراك التي تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي ، بينما وجدت فروق تعزى لمتغير الأقدمية في مجال التعليم لصالح فئة (16 سنة فما فوق) و على ضوء هذه النتائج التي تبين حاجات المعلمين المرتفعة للإدارة الصفية الفعّالة تم اقتراح نموذج لتطوير الإدارة الصفية لمعلمي التعليم الابتدائي حسب رؤية الباحثة و مقترحات الخبراء في مجال التربية والتعليم . وتكون النموذج من أربعة مراحل:

- **مرحلة الاستقصاء و التحليل: تحليل الواقع من خلال الدراسة النظرية و الميدانية .**
- **مرحلة التخطيط: الإدارة الصفية الفعّالة بين الواقع و المأمول.**
- **مرحلة الإعداد و التكوين: اقتراح برامج تكوينية لرفع الكفاءة المهنية للمعلمين.**
- **مرحلة التقويم: مقارنة النتائج بالتطلعات المأمولة.**

الكلمات المفتاحية: الإدارة الصفية الفعاّلة ، تطوير الادارة الصفية ، النموذج.

Résumé :

L'objectif de cette étude est de proposer un modèle pour améliorer la gestion des classes chez les enseignants du primaire à travers leurs conception et leurs besoins à la formation dans la gestion efficace des classes. La méthode utilisée est la méthode descriptive et l'échantionnage aléatoire par grappes à étapes multiples l'échantillon est formée de (288) enseignants et enseignantes de l'enseignement primaire dans la ville de M'sila pour l'année scolaire 2016/2017 . Pour atteindre l'objectif de l'étude j'ai construit une échelle concernant la gestion efficace de classe afin de mesurer le degré de conception de cette notion par les enseignants ainsi que le degré de leurs besoins à la formation dans ce domaine . les résultats de l'étude du terrain ont montré une différance dans le degré de conception de la notion de gestion efficace des classes , les degrés de différence constatés sont (bas , élevés et très élevés) tandis que leures degré de besoins à la formation en ce domaine été entièrement élève , les résultats ont montre aussi qu'il n'ya pas de différence dans le degré de besoin à la formation par rapport à la variable de sexe, le diplôme, et l'ancienneté ce qui prouve qu'ils ont tous besoins a la formation indépendamment des variables susmentionnées . il n'ya pas de différences aussi dans le degré de conception par rapport la variable de sexe et de Diplôme Néanmoins il ya une différence dans le degré de conception pour la catégorie d'enseignants qui ont (plus de 16 ans d'ancienneté). Dans la lumière de ces résultats on a proposé un modèle pour améliorer la gestion de classe chez les enseignants du primaire selon la vision de la chercheure et les propositions des experts dans le domaine de l'éducation et de enseignement . Le modèle comporte quatre étapes :

*** l'étape de l'investigation et de l'analyse : l'analyse du réel à travers l'étude théorique et l'étude du terrain.**

*** l'étape de la planification : la gestion efficace des classes entre le réel et le souhaité.**

*** l'étape d'instruction et de formation : proposition des programme de formation pour développer la Compétence professionnelle des enseignants .**

*** l'étape d'évaluation : comparaison des résultats obtenus avec les objectifs visés.**

Mots clés : la gestion efficace des classes . Amélioration de la gestion des classes . Modèle.