الأكاديمية العربية الدولية

الأكاديمية العربية الدولية
Arab International Academy

الأكاديمية العربية الدولية

المقررات الجامعية

www.aiacademy.info | care@aiacademy.info

الفصل الأول

الفصل الأول: الفصل التمهيدي

أولا: الإشكالية

ثانيا: الفرضيات

ثالثا: أهمية الدراسة وأهدافها

رابعا: أسباب اختيار الموضوع

خامسا: تحديد المفاهيم والمصطلحات

سادسا: الدراسات السابقة

مراجع الفصل

أولا: الإشكالية:

إن المنطلق الأول في التربية والتعليم هو الصف الدراسي الذي تنطلق منه مهمة المعلم، والمتمثلة في إدارة الصف بشكل يحقق فعالية المعلم في أداء مهمته وفي تحقيق أهداف التربية والتعليم، لذا تعتبر الإدارة الصفية أحد المحاور الرئيسية في العملية التعليمية إن لم نقل لا تتم إلا بها، باعتبارها تحوي العديد من التربويات التي ينبغي على المعلم الفعال أن يكون ملما بها، فهي تستوجب منه علما ومعرفة بالإضافة إلى المهارة والقدرة على التطبيق، وتسمى هذه التربويات بالإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية والتي تشمل في مضمونها مختلف المهام الإدارية والاتصال الفعال بين المعلم وطلبته، من خلال مجموعة من الأداءات السلوكية التي تتجسد فيما يلقيه وما يسمعه المعلم من خلال تفاعله مع طلابه أثناء الحصة الصفية، بالإضافة إلى المحافظة على انتباههم ومشاركتهم أفكارهم وتعزيز إيجابياتهم وتوجيه وتصحيح سلبياتهم في إدارته للحوار بينه وبينهم وبين بعضهم البعض، وأيضا الاهتمام بالصف الدراسي من الناحية الشكلية كالنظافة والإضاءة وتوفير كل التجهيزات والوسائل التعليمية الضرورية لإقامة الحصة الصفية، وأيضا تحقيق الانضباط الصفي والمحافظة على النظام الصفي.

ومن الناحية العلمية تعتبر الإدارة الصفية علما بذاته له قوانينه وإجراءاته، ومن الناحية الفنية تعتمد إدارة الصف على شخصية المعلم وأسلوبه في التعامل مع طلبته داخل حجرة الدراسة، وهي في مجملها مجموعة من الأنماط والأداءات السلوكية التي يؤديها المعلم لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة ويحافظ على استمرارها بما يمكّن من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، كل هذا يتأتى إذا كان المعلم قادرا على تطبيق كل الإجراءات العملية داخل الصف الدراسي بفعالية، والتي يسعى المعلم من خلالها إلى خلق جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية سواء بينه وبين طلبته أو بين الطلبة أنفسهم من أجل تحقيق أكبر قدر من الفعالية على مستوى الخريجين والسير بها نحو الجودة، لأن الجودة في إدارة الصف تعني الجودة في المنتج التعليمي. وفي هذه الدراسة نحاول رصد درجة فعالية الإدارة الصفية من خلال مدى ممارسة الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة، حيث أنها العملية التي تهدف إلى توفير وتنظيم فعال من خلال توفير جميع الشروط اللازمة لحدوث التعلم الإيجابي لدى الطلبة بشكل فعال، ويتم كل هذا من خلال نشاطات منظمة ومحددة تتطلب ظروفا وشروطا مناسبة يعمل المعلم على تهيئتها.

اعتبارا أن عملية التعلم والتعليم في الطور الثانوي تقوم على مستوى عالي من التفاعل البشري مقارنة بعمليات اجتماعية أخرى، ومن المعروف بديهيا أن عملية التفاعل البشري تكون دائما هادفة، كالتفاعل الصفي المتمثل في التعليم والتعلم، فهو أكثر أنواع التفاعل الذي يتأثر بشكل كبير بطبيعة العلاقة القائمة بين المتفاعلين، وبالتالي فإن التركيز على المناخ المدرسي السائد في غرفة الصف أمر في غاية الأهمية، وذلك من أجل تحقيق هدف مشترك يتمثل في تحقيق أكبر قدر من التفاعل الايجابي لخدمة الأستاذ والطلبة في مجال المناخ الصفي والعلاقات البشرية بين الأساتذة والطلبة، وفي

الالتزام بتعليمات الأستاذ كنتيجة لقيامه واستخدامه جملة من الإجراءات المنظمة والضابطة للصف، وهذا مرهون بمدى قدرة الأستاذ في التحكم والسيطرة على الصف ومحتوياته حيث يقول الباحث الدكتور رمزي فتحي هارون: "كلما زادت درجة استحقاق المعلم قصرت المدة اللازمة لتحقيق تعاون الطلبة والتزامهم وتجاوبهم مع الإجراءات المطبقة من طرفه".

ومع مرور الوقت وخلال استمرار العملية التعليمية التعلمية، فإن الأستاذ يظهر اتفاقا بين تعليماته اللفظية وردود أفعاله، يعني اقترابه من استرجاع سيطرته على الأمور وإعادة الطلبة إلى المسار التعليمي الصحيح بشكل فعال، وهو مسار الالتزام بالإجراءات والتعليمات التي يمارسها من أجل ضبط النظام الصفي خاصة إذا كان هؤلاء الطلبة على مستوى الطور الثانوي من التعليم، هذا الطور المتميز والهام في حياة الطالب التعليمية من جهة، والحياة المهنية للأستاذ من جهة أخرى، والتي تظهر في شكل تطبيقات تربوية متمثلة في أنشطة وأداء يتجسد في عملية إجرائية قابلة للملاحظة والتطبيق وما يتبعها من سلوكات لفظية وغير لفظية.

وانطلاقا من أن النظام الصفي يشتمل على مجموعة من الإجراءات العملية، والتي تقوم على أساسها الأدوار التربوية التعليمية المنسوبة إلى الأستاذ، لأنه قطب هام أول مكلف بنقل التعليم والتدريب، وتطبيق المبادئ العامة والخاصة لتحقيق إدارة صفية فعالة. وهذا يتوقف على طبيعة الاتجاهات الاجتماعية والعلاقات وطرق التعامل مع أفراد الصف بصورة تؤهلهم ليكونوا أفراد عالمين، وقوى عاملة تلبي احتياجات سوق العمل، وتقف أمام التحديات والتطورات السريعة للمعلومات والتكنولوجيات .

إضافة إلى هذا فإن العملية التعليمية التعلمية تتم في شكل نسق منظم مكون من المعلم والمتعلمين الذين يمثلون القطب الثاني الهام والرئيسي في هذه العملية، إذ لابد من توفير النظام والانضباط داخل غرفة الصف، هذه الأخيرة التي من المهم جدا أن تكون خالية من المشكلات والمعوقات الاتصالية والتفاعلية التي تؤثر في الإدارة الصفية للأستاذ، باعتباره مركز دائرة تحريك الطاقات الكامنة لدى الطلبة، بطرق وأساليب تمكنهم من تحقيق التفاعل الصفي الايجابي المتبادل، و الهادف إلى تطبيق عدد معين من الإجراءات العملية الهامة القائمة على ضرورة جودة إدارة الصف.

وقد أشارت نتائج دراسات عديدة أن غالبية جهود المعلمين تنصب حول موضوع ضبط الصف، حيث أن كل من عمليات الضبط، التنظيم، والتوجيه داخل الصف الدراسي والتحكم فيه هي عناصر أساسية ينبغي توافرها لكي يستطيع الأستاذ القيام بمهامه على أكمل وجه، والتمكن من قيادة مجموعة من الطلبة بما يحقق تعلم وتعليم أفضل في أجواء تخلو من الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها، والناتجة عن سوء تسيير الصف الدراسي، وتساعد هذه الإجراءات في تزويد الطلبة بالمعلومات التي تلزمهم حتى يسلكوا سلوكات مقبولة. وهنا من الضروري على الأستاذ أن يستجيب بوضوح لمحاولات فحص الجهود التي يقوم بها الباحثون في مجال السير نحو الجودة في الإدارة الصفية، ممثلة في إجراءات قابلة للتطبيق العملي والتي يجب على الأستاذ مراعاتها وممارستها لتوجيه الإدارة

الصفية نحو الفعالية أولا، كنقطة انطلاق للسير نحو الجودة، ذلك لخلق جو اجتماعي يسوده الوضوح والثقة والاهتمام المتبادل والمتمثلة في: خصائص الأستاذ وواجباته، النظام الصفي، تحضير غرفة الصف، تأسيس أحكام عامة لضبط الصف، التنظيم المناسب للطلبة في الصف، تأسيس مجلس لإدارة الصف، تدريب الطلبة على الإدارة الذاتية، الاستحواذ على انتباه التلاميذ أثناء الحصة الصفي ة، عقد اجتماعات دورية للصف، التعرف على السلوك الجيد وتعزيزه، حفظ السجلات الصفية لتقدم الطلبة، المحافظة على إيجاد جو ايجابي متفاعل للصف.

(ماجد الخطايبة وآخرون، 2004، ص: 66)[1]

يرتبط التعلم الصفي الفعال بالتفاعل الايجابي الذي يحدث بين الأستاذ وطلابه، وحتى يتم هذا التفاعل لا بد من توافر جملة من الإجراءات العملية للأنشطة المنظمة التي تتطلب مناخا تعليميا مناسبا وشروطا ملائمة لتنفيذ هذه الإجراءات، إن توجيه هذه الأنشطة الصفية لمجموعة من الأفراد (الطلبة) هادف إلى تحقيق أهداف التعلم الصفي الفعال بالتعليم الثانوي، هذا من أجل تنظيم الجهود وتقسيمها واستثمارها داخل الصف الدراسي بأقصى طاقة ممكنة للحصول على أفضل النتائج التعليمية وأجود المخرجات وبأقل جهد ووقت ممكنين.

وتلعب الإدارة الصفية دورا فعالا وكبيرا في توظيف كل الإجراءات والإمكانات من أجل تحسين عملية التعلم الصفي بالتعليم الثانوي، وجعله نشطا سائرا نحو الجودة، من خلال العمل على تقليل السلوكات غير المرغوب فيها والتي تعيق ممارسات التعلم والاندماج في الأنشطة المبرمجة والمخطط لها بطريقة منظمة وحيوية، وبالتالي إن الإدارة الصفية يمكن أن تقلل من المشكلات الصعبة بانتهاج مجموعة من الإجراءات المنظمة والموجهة لها لتتميز بالفعالية، بما يضمن تحقيق تفاعل صفي هادف إلى تحسين نوعية التكوين مقابل فعالية في الإدارة الصفية.

(إبراهيم ناصر، 2004، ص:22)[2]

ومن المعروف أن الطلبة والأستاذ يطورون تاريخا مشتركا عبر أيام السنة الدراسية، وبهذا فإن غرفة الصف تمثل مناخا اجتماعيا يسمح لهم بالتفاعل بشكل كاف، يعكس الرغبة في الاتصال الاجتماعي مع الآخرين، لأنهم يدخلون في حوار وتفاعل ذو مستويات مختلفة، وذلك من خلال مجموعة من السلوكات لمجموعة من الأفراد في مكان واحد، يحيا الطلبة والأستاذ من خلاله حياة مشتركة تسمى "تعلم صفي"، هذا التعلم الذي يكون فيه الأستاذ هو المحرك الأول لهذه العملية، وكي تكون هذه الأخيرة فعالة لا بد من توافر مهارات تساعده على القيام بمهامه وواجباته يطلق عليها مهارات الإدارة الصفية، التي تهدف إلى بناء مناخ إيجابي يسهل فن تعلم الطلبة ويطور اتجاهاتهم نحو المدرسة.

وحتى يكون الصف معدا لتحقيق الأهداف المنشودة فإنه لا يكفي بأن يكون لدى الأستاذ القدرة على التمكن من واحدة أو اثنين من هذه الإجراءات، إذ لابد للأستاذ من التمكن من جميع هذه الإجراءات وإيجاده ا والعمل على تطبيقها بشكل فعال لكي تكون عملية التعليم والتعلم على مستوى

التعليم الثانوي ناجحة وتتميز بالفعالية، وعلى سبيل الذكر اهتمت الدراسة الحالية بصياغة الإجراءات العملية في مجالات أربعة، لكل مجال محاوره الخاصة حسب الإجراءات العملية التي تندرج في ضوئها مجموعة المؤشرات التي تحدد توجه الإدارة الصفية نحو الفعالية، والتي تمكنا من ضبطها كما يلي: المجال الأول العمليات الإدارية الأساسية، التي شملت أربعة عمليات رئيسية في إدارة الصف والمتمثلة في التخطيط الصفي، التوجيه الصفي، التقويم الصفي والمتابعة الصفية، المجال الثاني الذي يهتم بإدارة مواقف التعلم، والذي شمل كل من إدارة مهام مواقف التعلم وإدارة السلوك التابع لمواقف التعلم، أما المجال الثالث فقد اهتم بإدارة المناخ الصفي الذي بدوره احتوى على عنصرين أحدهما يختص بالمناخ المادي للصف الدراسي، والآخر يهتم بالمناخ النفسي للصف الدراسي، وفي الأخير ركزت الدراسة أيضا على المجال الموسوم بإدارة التفاعل الصفي الذي اشتمل على محورين تمثلا في إدارة العلاقات الصفية أثناء التفاعل الصفي والمحافظة على الانتباه أثناء التفاعل الصفي، ولكل هذه المجالات واستنادا على محاورها الضمنية، ركزت الدراسة الحالية على وضع مؤشرات قابلة للقياس تعكس الممارسات الفعلية كإجراءات عملية موجهة للإدارة الصفية الفعالة، والتي يؤديها الأساتذة بصفوف التعليم الثانوي، والتي يمكن تقديرها لتحديد درجة ممارستها، وهو الهدف الرئيسي في هذه الدراسة.

ومن منطلق أن هذه الدراسة لها توجه واضح يتمثل في تقييم هذه الإجراءات حسب المجالات المحددة للإدارة الصفية الفعالة، من خلال الوقوف على درجة ممارستها من طرف أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة ولاية سطيف، فإنه سيتم مناقشة هاته الممارسة في ضوء مفهوم الجودة في التربية والتعليم بصفة عامة ومفهوم الجودة في إدارة الصف بصفة خاصة، للوقوف على مدى تبني هذا المفهوم في الإدارة الصفية بصفوف التعليم الثانوي للثانويات المنوطة بالدراسة، وذلك بالانطلاق من مسلّمة أدلى بها الأساتذة – عينة الدراسة الاستطلاعية– للدراسة الحالية، والتي مفادها أن مفهوم الفعالية في إدارة الصف هو نفسه مفهوم الجودة، وعلى خلاف من هذا فإننا على علم بأنه هناك اختلاف بين المصطلحين من ناحية المفهوم ومن ناحية الأطر النظرية المرجعية في ذلك، والتي تم اعتمادها في هذه الدراسة، بالاستفادة من هذه المسلمة لتحقيق أهداف الدراسة الحالية منطلقين في ذلك من أن الفعالية هي مبدأ من مبادئ الجودة، وتأسيسا لما تم ذكره فهذه الدراسة تهتم بفعالية الإدارة الصفية بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة ولاية سطيف، اقتصرت الدراسة على تقييم درجة ممارسة مجموعة من الإجراءات العملية للإدارة الصفية الفعالة بالتعليم الثانوي في المجالات الأربعة السالفة الذكر لبعض ثانويات مقاطعة ولاية سطيف، والتي اشتملت على ستة ثانويات، تمثلت في ثانوية مالك بن نبي، ثانوية مليكة قايد، ثانوية محمد قرواني، ثانوية فاطمة الزهراء، ثانوية أحمد زهراوي، ثانوي المعز لدين الله، حيث اهتمت الدراسة بتقييم درجة ممارسة الأداءات السلوكية المجسدة في الإجراءات العملية الخاصة بالمواد العلمية، المتمثلة في الرياضيات، الفيزياء، العلوم الطبيعية بالثانويات المنوطة بالدراسة، نظرا لاستجابة أساتذة المواد العلمية في الدراسة الاستطلاعية على حساب أساتذة المواد

الأخرى، وتشابك المعطيات السابقة الذكر يمكننا من صياغة إشكالية هذه الدراسة ليكون ذلك على شكل تساؤل عام مفاده.

– ما درجة ممارسة الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف؟

– ما هو التصور المقترح لمعايير الإدارة الصفية الفعالة في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف؟

ثانيا: الفرضيات:

الفرضية العامة:

– هناك ممارسة كبيرة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف.

الفرضيات الجزئية:

1–هناك ممارسة كبيرة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في مجال العمليات الإدارية الأساسية في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف.

2– هناك ممارسة كبيرة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في مجال مواقف التعلم الصفي في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف.

3– هناك ممارسة كبيرة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في مجال المناخ الصفي في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف.

4– هناك ممارسة كبيرة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في مجال التفاعل الصفي في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف.

ثالثا: أهمية الدراسة وأهدافها:

1– الوقوف على فعالية الإدارة الصفية من خلال تقييم الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة بصفوف التعليم الثانوي بمقاطعة ولاية سطيف.

2– معرفة درجة ممارسة الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة بصفوف التعليم الثانوي على المستوى المحلي، وتحديد جوانب الضعف والقوة بهدف تعزيز جوانب القوة منها وإمكانية تشخيص جوانب الضعف، ووضع الاقتراحات المناسبة لتحسين مستوى الإدارة الصفية بصفوف التعليم الثانوي والسير بها نحو الجودة.

3– تحديد مؤشرات الفعالية في الإدارة الصفية من خلال وضع قائمة مقترحة للمعايير الخاصة بمجالات إدارة الصف الدراسي على مستوى التعليم الثانوي، بهدف ضبطها بشكل يسهل تفعيل الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية في ضوء نتائج الدراسة.

4- مناقشة نتائج الدراسة التقييمية لدرجة ممارسة الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة، في ضوء مفهوم الجودة، كنقطة يمكن الانطلاق منها لتبني مفهوم الجودة للإدارة الصفية بمؤسسات التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف.

5-وضع تصور مقترح لمعايير الإدارة الصفية الفعالة على مستوى التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف، من خلال الانطلاق من هذه الدراسة والخوض في دراسات مكملة لها هدفها وضع معايير للجودة في إدارة الصف بصفوف التعليم الثانوي كهدف بعيد المدى.

رابعا: أسباب اختيار الموضوع:

1- أسباب موضوعية:

- اعتبار التعليم الثانوي أحد الأقطاب التعليمية والتكوينية الهامة التي يتم فيها إرساء القواعد الصحيحة التي تعد الطالب للالتحاق بالتعليم العالي، الذي يتطلب الاستقلال المعرفي والتكويني بهدف إعداد خريجين أكفاء يتميزون بالجودة.

- تشخيص السلوك التفاعلي لدى أستاذ التعليم الثانوي ومعرفة مؤشرات تفعيل الإجراءات العملية الموجهة لهذا السلوك، في إطار المهام الإدارية الخاصة بالإدارة الصفية في التعليم الثانوي والسير بها نحو الجودة.

- الوقوف على أهم جوانب الإدارة الصفية في التعليم الثانوي، وحصرها في شكل نقاط للخروج بمعايير في ضوء مؤشرات تفعيل الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية، بهدف تحديد معايير الإدارة الصفية الفعالة بالتعليم الثانوي لمقاطعة ولاية سطيف.

- اعتبار الثانوية من أهم الأجهزة الضابطة في المجتمع كحلقة وصل بين التعليم الثانوي والتعليم العالي الذي أصبح اليوم يتطلب الجودة على حساب الكم، من أجل الحصول على الجودة في الخريجين من التعليم الثانوي، الذي يعكس الجودة للخريجين من التعليم العالي بإعداد الطلبة للحياة المهنية والتي ترتبط بنوعية التكوين.

- تسليط الضوء على متغيرات تمس العملية التعليمية التربوية لدى الأستاذ في التعليم الثانوي هما الجودة في الإدارة الصفية وتفعيل الإجراءات العملية الموجهة لذلك، كحلقة بحث جديدة تساعد على كشف بعض متطلبات ومعايير تحقيق الجودة في الإدارة الصفية بالتعليم الثانوي لمقاطعة سطيف.

- إمكانية الكشف عن العوامل التي تعرقل أداء الأستاذ وتعرقل السير الحسن للعمل التفاعلي، وبالتالي عرقلة تحقيق الجودة بميدان الدراسة الحالية، والتي لها العلاقة بتفعيل الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية بالتعليم الثانوي لمقاطعة ولاية سطيف.

2- أسباب شخصية:

- تتويج سنوات الدراسة بموضوع جديد لإعداد أطروحة ونيل شهادة دكتوراه العلوم في تخصص الإدارة التربوية.

– الحصول على معارف ومعلومات إضافية تخدم الموضوع وتزيد من الإطلاع الشخصي.

– تسليط الضوء على موضوع هام في مجال الجودة والذي يمس أحد المتغيرات الهامة في المجال التعليمي التربوي وهو الإدارة الصفية، بحكم أننا في المجال التعليمي مما يزيد من الاستفادة الشخصية.

– مشكلة الدراسة لا تخرج عن نطاق التخصص، وجاءت الدراسة في حدود الإمكانات المعرفية والمادية.

– الإطلاع على بعض خفايا العلاقة الاتصالية والتفاعلية التي تربط الأستاذ والطالب بحكم أننا نحاول معالجة أحد القضايا الهامة في التربية والتعليم، والتي نسعى من خلالها نحن كأساتذة تحقيق أكبر قدر من الجودة في الإدارة الصفية بالتعليم الثانوي في علاقته بالتعليم العالي.

– إعطاء بعض الحلول والاقتراحات التي يمكن الاعتماد عليها للسير بالإدارة الصفية على مستوى التعليم الثانوي نحو الجودة، والتي تتم من خلال تطوير مهارة التفاعل والاتصال داخل الصف الدراسي في مؤسسات التعليم الثانوي بميدان الدراسة.

خامسا: تحديد المفاهيم والمصطلحات:

1: المفاهيم الرئيسية في الدراسة:

1-1- الإدارة الصفية: "هي نموذج من التعليمات والقواعد السلوكية التي يستخدمها المعلمون للتعزيز والعقاب" هذا حسب العالم كانتر Canter 1990 ، أما حسب العالم كونين Counin هي: "تحليل أداء المعلم ومهاراته التي يوظفها في التعليم ثم يبحث في علاقتها بمستويات انهماك الطلبة في أنشطة التعليم الفعال". **(رمزي فتحي هارون، 2003، ص: 34)**[3]

وهي أيضا مجموعة الممارسات والأساليب التطبيقية العملية المستمدة من الإجراءات العملية المنظمة والمحددة الهادفة إلى تنظيم وتوجيه الإدارة الصفية بشكل صحيح.

(ماجد الخطايبة، مرجع سابق، ص: 92)

وهي مجموعة من العمليات والمواقف التعليمية والتعلمية التي يتم فيها التفاعل بين الطالب والمعلم، والطالب والمنهاج، والطالب وزميله الطالب، وتوجيهها لتحقيق الأهداف الموضوعية للمنهاج .

(جودت عزت عطوي، 2004،ص:18)[4]

وتعرف الإدارة الصفية على أنها مجموعة الأنشطة التي يؤديها المعلم بغرض تنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى الطلبة، وتعديل الأنماط غير المناسبة مع تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة وتهيئة جو اجتماعي فعال ومخرجات فعالة.

(كمال زيتون،1998، ص574)[5]

كما أنها تشير إلى تلك العملية المنظمة والمخططة التي يوجه فيها المعلم جهوده لقيادة الأنشطة الصفية، وما يبذله الطلبة من أنماط سلوكية لتحقيق أهداف تعليمية مخططة يخططها المعلم ويعيها الطلبة. **(يوسف قطامي، 2005، ص13)**[6]

وحسب رمزي فتحي هارون هي جميع الخطوات والإجراءات اللازمة لبناء والحفاظ على بيئة صفية ملائمة لعمليتي التعليم والتعلم. **(رمزي فتحي هارون، مرجع سابق، ص:34)**

وهناك من يعرف الإدارة الصفية على أنها مجموعة الإجراءات والمبادئ التنظيمية المصممة وفق تنظيم معين ومنسق بصيغ تسهل عملية التربية الصفية. **(محمد أحمد كريم، 1995، ص:22)**[7]

التعريف الإجرائي للإدارة الصفية: هي جميع الخطوات والإجراءات اللازمة للبناء والحفاظ على بيئة صفية ملائمة لعمليتي التعليم والتعلم، من خلال مجموعة من الممارسات والأداءات السلوكية اللفظية وغير اللفظية المباشرة وغير المباشرة التي ترصد قدرة الأستاذ في إدارة الصف الدراسي بفعالية بمؤسسات التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف.

1-2-الإجراء: هو مجموعة سلوكيات وأداءات مترابطة تنفذ في سياق معين أو موقف نوعي محدد، التي تحدد في ضوئها مجموعة المبادئ والسلوكيات الحرة القابلة للممارسة العملية التي من الواجب على الآخرين الالتزام بها. **(بوز،2002،ص:246)**[8]

التعريف الإجرائي للإجراء: هو الممارسة العملية والفعلية التي تنفذ داخل الصف الدراسي من طرف أستاذ التعليم الثانوي، في إطار إدارته للصف الدراسي وفق مجال معين من مجالات الإدارة الصفية، والتي يمكن تقدير درجة ممارستها من خلال مؤشرات بتقديرها حسب درجات.

1-3- الإجراءات العملية: هي مجموعة الإجراءات للتعامل مع المواد والأجهزة في مادة من المواد أو التدريب المهني، والتي تحدد كيفية انجاز الأشياء داخل الصف الدراسي وقد اقترح وينستين وميجنانو (Mignano et Weinstein،1993) على المعلمين تحديد الإجراءات في المجالات التالية:

- إجراءات إدارية: رصد الغياب.
- حركات الطلبة: الدخول والخروج الى غرفة الصف.
- الأعمال المنزلية: الحفاظ على الممتلكات الشخصية.
- إجراءات أثناء الدرس: جمع الدفاتر وتوزيعها.
- التفاعل بين المعلم والطالب: كيف تجلب انتباه المعلم اذا احتاج الطالب المساعدة.
- الحديث بين الطلبة: مثل التعاون والتفاعل بين الطلبة.

ويرى كل من "وينستين و ميجانانو" أن هذه المجالات الستة هي الإطار العملي لتخطيط إجراءات وقواعد صفية عملية موجهة لوضع خطة تساعد على الإدارة الصفية الفعالة.

(طارق عبد الحميد البدري، 2005 ، ص: 185)[9]

* وأيضا حسب الدكتور "محمد خميس" الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية هي الخطوات المطلوب إتباعها لتحسين وقت التعلم الصفي، وتنظيم استراتيجياته وإجراءاته بصورة سليمة وتشتمل على ما يلي:

– أن تكون حركة المعلم داخل الصف منظمة ومحسوبة، بهدف فرض الرقابة للنهج الذي يسلكه الطلبة.

– قناعة المعلم باستمتاع الطلبة بالمادة والأنشطة التي يمارسونها داخل الصف، مع التفاعل الحاصل فيما بينهم مما يخلق لديهم جوا من الرضا للاستمرار بهذا العمل.

– الإشراف والرقابة المباشرة من قبل المعلم على المتعلمين للحفاظ على حالات التركيز على موضوع الدرس وإبقاء حالة الاهتمام والانتباه لأطول فترة ممكنة.

– تنويع الأنشطة والفعاليات الصفية ومشاركة أكبر عدد من الطلبة فيها، لاختلاف ميولهم وقدراتهم وسرعة تعلمهم.

– إشراك الطلبة بالنشاطات التعليمية منذ بداية الموسم الدراسي ووضع التعليمات والتوصيات ذات العلاقة بإدارة وتنظيم الصف الدراسي.

– التعامل مع المشاكل المستبعدة وإيجاد الحلول لها دون التأثير على وقت التعلم.

– أن لا يبالغ المعلم في النصح والإرشاد، وأن لا يوقف النشاط التعليمي بسبب ذلك ليهدر وقت الحصة ويبعثر الجهد التعليمي.

– أن يخصص وقتا مضافا قبل وقت التعلم لمعالجة ما تعتريه مسيرة التدريب في الصف.

– تقديم تغذية راجعة للطلبة ضعفاء الفهم دون هدر الوقت المخصص للتعلم.

– الانتقال من نشاط لآخر بصورة مرنة وانسيابية عالية، لزيادة الاستمرارية وتقليل الاضطراب.

(طارق عبد الحميد البدري، مرجع سابق، ص: 127)

1-4- الفعالية: حسب المعجم الموسوعي هي: "وصول الأفعال والتصرفات إلى أهدافها، وهي إمكانية إنتاج شيء ما". **(Grand la rousse, 1983, P : 110)** [10]

– أما حسب تعريف "Charles" 1983: " فهي الاستخدام والتوظيف الماهر للكفاءة بشكل يؤدي إلى تحقيق الهدف الذي توظف لأجله. **(توفيق مرعي، 2003، ص: 23)** [11]

التعريف الإجرائي للفعالية: هي درجة من درجات الممارسة التي يؤديها أستاذ التعليم الثانوي والتي تقدر على أنها الممارسة التي تفوق المتوسط، حسب تقديرات أداة جمع البيانات أي الدرجة كبيرة أو الكبيرة جدا، وهذا حسب الأدوات الإحصائية الدالة على هذه الممارسة والمتمثلة في قيم الوسط المرجح والوزن المئوي والتي تم توضيحها في الإطار المنهجي للدراسة الحالية.

1-5-الإدارة الصفية الفعالة: هي كل ما يقوم به المعلم داخل الصف الدراسي من أداءات لفظية وغير لفظية، بصورة عملية من شأنها أن تهيئ جوا تربويا ومناخا ملائما يعطي الفرصة لكل من المعلم والمتعلم، لبلوغ الأهداف التعليمية التعلمية المتوخاة على الشكل المتميز والفعال الهادف إلى إحداث تغييرات واضحة ونحو الأفضل في سلوك المتعلم.

(حميدة وآخرون، 2000، ص:234)[12]

التعريف الإجرائي للإدارة الصفية الفعالة: هي جملة الإجراءات التنظيمية المصممة وفق مبادئ علمية و قواعد تضمن تحقيق بيئة تعليمية فعالة، من خلال الممارسات العملية التي يؤديها أستاذ التعليم الثانوي في الصف الدراسي والتي تشمل:حفظ النظام، الاهتمام بالعلاقات الإنسانية بين الأستاذ والطالب، توفير الخبرات التعليمية المناسبة للطالب، تهيئة الجو النفسي والمادي الإيجابي القائم على متطلبات التعلم الصفي الفعال، ملاحظة الطلبة وتقديم التغذي ة الراجعة لهم وتقويمهم، متابعة سلوك الطلبة وتعديله بما يتناسب ومتطلبات التعلم الصفي الفعال.

التعريف الإجرائي للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة: **هي جملة الأنشطة والأداءات السلوكية اللفظية وغير اللفظية،المباشرة وغير المباشرة الحادثة داخل الفصل الدراسي، في إطار تفاعلي بين مكونات الصف (الأستاذ والطلبة) وكل محتوياته المادية، وغير المادية، وفق مبادئ وقواعد تضمن تحقيق بيئة تعليمية فعالة بمؤسسات التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف. والتي عملت الدراسة عل ضبطها في مجالات أربعة والمتمثلة في العمليات الإدارية الأساسية من تخطيط وتوجيه وتقويم ومتابعة، مواقف التعلم بما فيها من مهام خاصة بمواقف التعلم والسلوك التابع لمواقف التعلم، المناخ الصفي بجانبيه المادي والنفسي، التفاعل الصفي الذي يتضمن العلاقات الصفية والمحافظة على الانتباه أثناء التفاعل الصفي، مع التركيز على الإدارة الصفية الفعالة لكل مجال من هذه المجالات من خلال الإجراءات العملية الموجهة لذلك (الإدارة الفعالة)، والتي تم ضبطها بشكل مؤشرات قابلة للقياس للتمكن من تقييم درجة ممارستها باستخدام قوائم التقدير الذاتي.**

1-6-الجودة: هي من المفاهيم الحديثة التبي تهدف إلى الارتقاء بالفعالية التنظيمية من خلال تحسين الأداء، والتي تساهم بشكل عملي في حفز العاملين والإدارة معا، ولها آثار مادية وأخرى معنوية واضحة على المستفيدين منها والقائمين عليها.

(سهيلة الفتلاوي، 2008، ص:22)[13]

1-7-الجودة الشاملة: هي الفلسفة القائمة على الإشباع الكامل للعميل داخليا وخارجيا، والتي تركز على احتواء جميع العاملين بالمنظمة في تحقيق الجودة لإشباع رغبات المستهلك كقوة قائدة لهذه الجودة.التي ترتكز على التحسين المستمر وخلو المنتج من المعيب.

(محمد عبد الرزاق، 2003، ص:96)[14]

التعريف الإجرائي للجودة: تشمل كل العمليات التي تؤدي إلى دقة وبناء وتصميم المنتج والخدمة التعليمية المقدمة داخل الفصل الدراسي، التي تتطلب التجديد المستمر في الوظائف والإجراءات العملية التي يقوم بها أستاذ التعليم الثانوي، هادفا بذلك إلى الأخذ بكافة الجوانب التي تعمل على تحقيق الفعالية في إدارة الصف الدراسي، والتي تعطي مؤشرات تمكن من صياغة مؤشرات

للجودة في إدارة الصف في ضوء مؤشرات الإدارة الصفية الفعالة، وهذا انطلاقا من أن الفعالية هي أول مبدأ من مبادئ الجودة. وترتكز الدراسة على المفهوم العام للجودة في مجال التربية عموما وفي الإدارة الصفية على وجه الخصوص وطبيعة هذا المفهوم بمجتمع الدراسة الحالية كأطر مرجعية لمناقشة نتائج الدراسة في ضوئها.

2-المفاهيم المرتبطة بالمفاهيم الرئيسية في الدراسة:

2-1- العمليات الإدارية الأساسية للصف الدراسي: هي من أهم الوظائف التي يمكن الحكم عليها في فاعلية الإدارة الصفية وبمقدار تمكن المعلم من تمثيلها داخل الصف الدراسي، وهي التي تعكس جودة عملية التعليم والتعلم في العملية التعليمية، والمتمثلة في مجملها في التخطيط، التوجيه، التنسيق، التقويم، الضبط، التنفيذ، التحكم والمتابعة. **(أحمد إبراهيم أحمد، 2006، ص: 129)**[15]

التعريف الإجرائي للعمليات الإدارية الأساسية : هي مجموع المهارات الأساسية التي يمارسها أستاذ التعليم الثانوي داخل الصف الدراسي، والتي تنطوي في ضوئها أهم الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة والتي يؤديها الأستاذ بدرجة يمكن قياسها، وذات الدور الهام في تفعيل الإدارة الصفية والسير بها نحو الجودة، حيث اهتمت الدراسة الحالية بتقييمها، واشتملت على العمليات التالية: (التخطيط الصفي الفعال، التوجيه الصفي الفعال، التقويم الصفي الفعال، المتابعة الصفية الفعالة).

أ- **التخطيط الصفي الفعال:** ويشير إلى مجموع الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في عملية تخطيط الممارسات التي يؤديها أستاذ التعليم الثانوي، بدرجة تشير إلى التميز في الأداء والتي تشمل عمليات التدريب والتخطيط لما يتطلبه الصف الدراسي، والتي يمكن تحديد درجة ممارستها عن طريق أداة جمع البيانات بحيث تفوق هذه الدرجة المتوسط أي الدرجة الكبيرة أو الكبيرة جدا في كل مؤشر من مؤشرات القياس الخاصة بعملية التخطيط الصفي الفعال.

ب-التوجيه الصفي الفعال: ويشير إلى مجموع الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في محور التوجيه الصفي، والتي تتحدد في الممارسات التي تشمل عملية توزيع أوجه النشاط المختلفة على الطلبة، والتحكم في تنفيذ الخطط المصممة للتعليم والتعلم، والتي يؤديها أستاذ التعليم الثانوي بدرجة تشير إلى التميز في الأداء، والتي تشمل عمليات توجيه وضبط الطلبة بما يتطلبه التعلم الصفي الفعال، والتي يمكن تحديد درجة ممارستها عن طريق أداة جمع البيانات بحيث تفوق هذه الدرجة المتوسط أي الدرجة الكبيرة أو الكبيرة جدا في كل مؤشر من مؤشرات القياس الخاصة بعملية التوجيه الصفي الفعال.

ج-التقويم الصفي الفعال: ويشير إلى مجموع الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في محور التقويم الصفي، والتي تتحدد في الممارسات التي تشمل عملية تقويم أوجه النشاط المختلفة التي يقوم بها الطلبة، والتحكم في المعارف والمعلومات القبلية لديهم، وتقييمها بهدف الوقوف على جوانب القوة والضعف لدى كل طالب لتحقيق تغذية راجعة فعالة، والتي يؤديها أستاذ التعليم الثانوي بدرجة تشير إلى التميز في الأداء، والتي يمكن تحديد درجة ممارستها عن طريق أداة جمع البيانات

بحيث تفوق هذه الدرجة المتوسط أي الدرجة الكبيرة أو الكبيرة جدا في كل مؤشر من مؤشرات القياس الخاصة بعملية التقويم الصفي الفعال.

د-المتابعة الصفية الفعالة: وتشير إلى مجموع الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في محور المتابعة الصفية، والتي تتحدد في الممارسات التي تشمل مراجعة خطط الدروس والتوجيه السليم والتقويم الصحيح للأنشطة الصفية وما يتبعها من ردود أفعال الطلبة أثناء عملية التعلم الصفي، وكل هذا هدفه متابعة ومسايرة الفعل التعليمي التعلمي ليتميزا بالفعالية، والتي يؤديها أستاذ التعليم الثانوي بدرجة تشير إلى التميز في الأداء، والتي يمكن تحديد درجة ممارستها عن طريق أداة جمع البيانات بحيث تفوق هذه الدرجة المتوسط أي الدرجة الكبيرة أو الكبيرة جدا في كل مؤشر من مؤشرات القياس الخاصة بعملية المتابعة الصفية الفعال.

2-2- مواقف التعلم: هي المواقف التي تشمل عمليتي التعليم والتعلم، والتي تعكس الأنشطة الصفية وطبيعة المواقف التي يتعلم فيها الطالب كنشاطات التعلم الفردي ونشاطات التعلم التعاوني، من خلال تنظيم واضح ومحدد متفق عليه لإنجاز هذه النشاطات، ويندرج تحت هذا كل ما يشمل المهام التابعة لمواقف التعلم وسلوك الطلبة التابع لمواقف التعلم.

(أحمد إبراهيم أحمد، مرجع سابق، ص: 252)

التعريف الإجرائي لمواقف التعلم : هي مجموع المعلومات والمعارف التي ينقلها المعلم للطلبة على شكل ممارسات تنفيذية للمهام التعليمية داخل الصف الدراسي، حيث يختلف دور الأستاذ فيها باختلاف هذه المواقف، والتي يمكن قياسها وفق درجات من خلال المؤشرات التي تجسد ممارسات أستاذ التعليم الثانوي في مواقف التعلم الفردية أو الجماعية، وأيضا الممارسات التي تهتم بسلوك الطالب التابع لكل موقف تعلمي.

أ-الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة لمهام مواقف التعلم: وهي الممارسات الفعلية التي يؤديها أستاذ التعليم الثانوي كممارسات تنفيذية للمهام التعليمية، المتمثلة في التعلم الفردي والتعلم التعاوني، وكيفية تدريب وتكوين الطلبة للقيام بهذه المهام، بشكل يخدم التعلم الصفي الفعال حسب كل موقف تعلمي ، والتي يؤديها أستاذ التعليم الثانوي بدرجة تشير إلى التميز في الأداء، والتي يمكن تحديد درجة ممارستها عن طريق أداة جمع البيانات بحيث تفوق هذه الدرجة المتوسط أي الدرجة الكبيرة أو الكبيرة جدا في كل مؤشر من مؤشرات القياس الخاصة بعملية الإدارة الصفية الفعالة لمهام مواقف التعلم.

ب- الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة لسلوك الطلبة التابع لمواقف التعلم:

وهي الممارسات الفعلية التي يؤديها أستاذ التعليم الثانوي كممارسات تنفيذية أثناء تأدية المهام التعليمية، المتمثلة في ردود الأفعال السلوكية التي يبديها الطلبة للتفاعل مع مواقف التعلم بشكل فردي أو جماعي، أي أثناء مواقف التعلم الفردي والتعلم التعاوني، وكيفية تدريب وتكوين الطلبة للالتزام والضبط من خلال التحكم في المشاكل السلوكية الصادرة عن الطلبة في القيام بهذه المهام، بشكل

يخدم التعلم الصفي الفعال حسب كل موقف تعلمي ، والتي يؤديها أستاذ التعليم الثانوي بدرجة تشير إلى التميز في الأداء، والتي يمكن تحديد درجة ممارستها عن طريق أداة جمع البيانات بحيث تفوق هذه الدرجة المتوسط أي الدرجة الكبيرة أو الكبيرة جدا في كل مؤشر من مؤشرات القياس الخاصة بعملية الإدارة الصفية الفعالة لسلوك الطلبة التابع لمواقف التعلم.

2-3- المناخ الصفي: وهو الجو الاجتماعي والنفسي الذي يسود غرفة الصف، والذي يعكس المناخ العاطفي للأستاذ، ودوره في حفظ النظام الذي يكون مصدره الجانب المادي أو النفسي في الصف الدراسي، وأيضا يشمل الاحترام المتبادل بين الأستاذ وطلبته، كما يشمل المودة والتراحم والوئام أيضا، وكل الإمكانات التي من شأنها توفير فرص التعاون بين الطلبة وتزيد من انسجامهم نحو التعلم، كما تركز على الانتماء الاجتماعي كدافع من الدوافع العامة للتعلم، وأيضا تركز على تنظيم البيئة المادية وما تحتاجه لدعم الاحتياجات النفسية والاجتماعية، كتوزيع الأثاث والتجهيزات والوسائل بما يتناسب مع طبيعة الأنشطة الصفية. **(أحمد إبراهيم أحمد، مرجع سابق، ص: 85)**

التعريف الإجرائي للمناخ الصفي : هو مجموع الممارسات التي يؤديها الأستاذ لضبط المناخ المادي والمناخ النفسي للصف الدراسي بأسلوب إيجابي يعكس عملية التعلم الصفي الفعال، والتي أيضا تتدرج ضمن مؤشرات قابلة للقياس وفق درجات.

أ- الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة للمناخ المادي للصف الدراسي: وهي الممارسات الفعلية التي يؤديها أستاذ التعليم الثانوي كممارسات للتحكم في البيئة المادية للتعلم الصفي، المتمثلة في ترتيب الغرفة الصفية وتوزيع الطلبة على مساحة الغرفة وضبط المكونات المادية للصف الدراسي من مستوى الإضاءة ودرجة الحرارة والتهوية، بشكل يخدم التعلم الصفي الفعال ، والتي يؤديها أستاذ التعليم الثانوي بدرجة تشير إلى التميز في الأداء، والتي يمكن تحديد درجة ممارستها عن طريق أداة جمع البيانات بحيث تفوق هذه الدرجة المتوسط أي الدرجة الكبيرة أو الكبيرة جدا في كل مؤشر من مؤشرات القياس الخاصة بعملية الإدارة الصفية الفعالة للمناخ المادي للصف الدراسي.

ب- الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة للمناخ النفسي للصف الدراسي: وهي الممارسات الفعلية التي يؤديها أستاذ التعليم الثانوي كممارسات لخلق جو إيجابي للتعلم الصفي، المتمثلة في تحقيق الأمن النفسي للطلبة وتحقيق الانسجام بينهم والتكيف السليم مع مواقف التعلم وتحقيق المشاركة الفعالة في إحداث عملية التعليم، بشكل يخدم التعلم الصفي الفعال اجتماعيا ونفسيا ، والتي يؤديها أستاذ التعليم الثانوي بدرجة تشير إلى التميز في الأداء، والتي يمكن تحديد درجة ممارستها عن طريق أداة جمع البيانات بحيث تفوق هذه الدرجة المتوسط أي الدرجة الكبيرة أو الكبيرة جدا في كل مؤشر من مؤشرات القياس الخاصة بعملية الإدارة الصفية الفعالة للمناخ النفسي للصف الدراسي.

2-4- التفاعل الصفي:

لغة: التفاعل: تفاعل، يتفاعل، تفاعلا.

تفاعل الشيئان: أثر كل واحد منهما في الآخر لما ينتج تغيرا.

(بن هادية علي، 1991، ص ص: 205- 599)[16]

اصطلاحا:

التفاعل: هو الأثر الذي يحدثه تدخل أو موقف شخص ما على شخص آخر في إطار حوار، أو على آخرين في إطار جماعة.

وهو العملية التبادلية في مجموعة عناصر والتي تغير السلوك من خلال عدة أنماط هي:

علاقة السبب بالأثر الناتج عنه وعلاقته بالتغذية الراجعة.

التفاعل الصفي: تبادل بين أفراد الصف أو بين فرد وجماعة الصف الدراسي، يقوم على نشاط متبادل ومبادرة الأفراد وتدخلاتهم وأفعالهم وردود أفعالهم، ويعتبر السلوك التفاعلي داخل الصف وسيلة من وسائل إكساب المعرفة وإنتاجها وإثارة مناخ وجداني.

فعل التفاعل الصفي: فعل ديداكتيكي منظم وموجه من طرف الأستاذ ذي الوضعية المحورية داخل جماعة مدرسية، بغرض إحداث تغييرات سلوكية لدى أعضاء هذه الجماعة، وهو فعل بيداغوجي لتدخلات المدرس اللفظية منها وغير اللفظية بهدف إقامة تواصل مع التلاميذ، قصد تبليغ رسالة معينة أو مراقبتها أو تحسين سلوك المتعلمين أو إحداث تغييرات في مواقفهم وضبط نشاطاتهم.

(عبد اللطيف الفاربي، 1994، ص ص: 9- 168) [17]

التفاعل الصفي: علاقة ديداكتيكية يمكن أن تكون ثلاثية الأبعاد:

1- علاقة بيداغوجية بين المعلم والتلميذ في وضعية ديداكتيكية.

2- علاقة بيداغوجية بين المعلم والمادة في وضعية ديداكتيكية.

3- علاقة بيداغوجية بين المادة والتلميذ في وضعية ديداكتيكية.

على مستوى وظيفة التلميذ في تطوير مستواه التعليمي.

(R. Legendre,1993, p: 1106) [18]

السلوك التفاعلي : سلوك جدير بالملاحظة بين أعضاء فرادى لجماعة مثل جماعة الفصل الدراسي، الذي يكشف عن نوعية العلاقات والمهارات المتفاعلة فيما بينهم: انطلاقا من سلوكات لفظية وغير لفظية.

(ميشال تكلا جرجس، 1998، ص: 215)[19]

التعريف الإجرائي للتفاعل الصفي : هو مجموع الممارسات الفعلية التي يمكن قياسها من خلال مدى استجابة مجتمع الدراسة لأداة جمع البيانات ، من خلال الدرجات التي توضحها أداة الدراسة المتمثلة في المؤشرات التي تقيس الأداءات السلوكية (اللفظية وغير اللفظية) لأساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة سطيف، والتي تشمل بناء العلاقات الصفية أثناء التفاعل الصفي والمحافظة على الانتباه أثناء التفاعل الصفي .

أ- الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة للعلاقات الصفية أثناء التفاعل الصفي: هي جملة الممارسات التي من شأنها أن تجعل عملية الاتصال الصفي فعالة وتأكيدها على أنها أساس متين في عملية التفاعل الصفي، والتي تعكس ممارسات التفاهم الحقيقي بين أعضاء الصف الدراسي ، وأيضا الممارسات الهادفة إلى تنظيم وضبط وتفعيل العلاقات الصفية المتبادلة والتي يجب أن تتميز بالاستمرارية، من خلال الممارسات الفعلية التي يمكن قياسها، والتي يؤديها أستاذ التعليم الثانوي بدرجة تشير إلى التميز في الأداء، والتي يمكن تحديد درجة ممارستها عن طريق أداة جمع البيانات بحيث تفوق هذه الدرجة المتوسط أي الدرجة الكبيرة أو الكبيرة جدا في كل مؤشر من مؤشرات القياس الخاصة بعملية الإدارة الصفية الفعالة للعلاقات الصفية أثناء التفاعل الصفي.

ب- الإجراءات العملية الموجهة للمحافظة الفعالة على الانتباه أثناء التفاعل الصفي: هي جملة الممارسات التي من شأنها أن تجعل الأستاذ على تفاعل مستمر مع الطلبة أثناء عملية التفاعل الصفي، والتي تعكس ممارسات نقل الأفكار، بشك ل يركز على انتباه الطلبة والمحافظة على هذا الانتباهمن بداية الحصة الصفية، كالمسح البصري الأولي والهيئة الواثقة التي يدخل بها الأستاذ للصف الدراسي، وأيضا الممارسات الهادفة إلى تنظيم وضبط الانتباه الصفي لأن يتميز بالاستمرارية لاستمرارية عملية التفاعل الصفي، من خلال الممارسات الفعلية التي يمكن قياسها، والتي يؤديها أستاذ التعليم الثانوي بدرجة تشير إلى التميز في الأداء، والتي يمكن تحديد درجة ممارستها عن طريق أداة جمع البيانات بحيث تفوق هذه الدرجة المتوسط أي الدرجة الكبيرة أو الكبيرة جدا في كل مؤشر من مؤشرات القياس الخاصة بعملية المحافظة الفعالة على الانتباه أثناء التفاعل الصفي.

2-5- الأستاذ: يعرفه بران: "أنه مختص يستجيب لطلب اجتماعي يتحكم في عدد لا بأس به من المعارف العلمية، وهو عامل حر في اختياراته البيداغوجية مع الحرص على جعل المبادرة والاستقلالية توافق وبكل حساسية منفعة المستخدمين". **(زوليخة طوطاوي، 1993، ص: 19)** [20]

- ***التعريف الإجرائي للأستاذ :*** هو ذلك الشخص الذي يتميز بالكفاءة العلمية والعملية الناتجة عن تكوين علمي أكاديمي في تخصص معين، وهو المسؤول عن نقل مختلف المعارف والخبرات وتوصيلها للطلاب . في إطار تفاعلي هادف من أجل تنمية قدراتهم واستعداداتهم العلمية والمعرفية ، بطرق ووسائل منهجية وبيداغوجية واجتماعية تعكس أسلوبه وطريقته في أداء وظيفته المنوطة له.

2-6- الطالب:

لغة: هو التلميذ من مراحل التعليم الإعدادي والثانوي والعالي، طلبة جمع طلاب ويطلق الطالب على من يسعى في التحصيل على الشيء، جاء في الحديث الشريف قوله صلى الله عليه وسلم: "منهومان لا يشبعان طالب علم وطالب مال".

اصطلاحا: الطالب هو ذلك الذي يلتحق بالمقعد الدراسي من أجل التعلم، وذلك من خلال الدروس التي يقوم المعلم بإعدادها وتقويمها.

– ***التعريف الإجرائي للطالب:*** الطالب هو القطب الرئيسي الثاني للعملية التعليمية، وهو الفرد الخاضع لعملية التعلم (الفرد المتعلم) التي تتم على مستوى التعليم الثانوي ، من خلال اكتساب سلوكات ومعارف.

سادسا: الدراسات السابقة:

أ- الدراسات العربية:

*** الدراسة رقم 01: تحليل السلوك الإداري للمعلم داخل حجرة الدراسة من خلال أداة قياس إدارة وتنظيم حجرة الدراسة لتحقيق الانضباط الصفي: صلاح صديق، فايز عبده (1990)**

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحليل السلوك الإداري للمعلم والانضباط الصفي داخل حجرة الدراسة، وإعداد أداة يمكن استخدامها في قياس إدارة وتنظيم حجرة الدراسة كما هدفت الدراسة إلى الكشف على أهم أنماط السلوك المنحرف لدى التلاميذ وردود الأفعال الخاطئة من قبل طلاب التربية العملية.

وكانت عينة البحث مكونة من 25 طالبا وهي التي تقع تحت إشراف الباحثين، أما العينة التي طبقت عليها أداة قياس كفاية إدارة وتنظيم حجرة الدراسة بلغت 72 معلما.

حيث استخدم الباحثان أداة كوين « QUEEN » وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

– معدل الانحراف السلوكي للتلاميذ يمثل ظاهرة عامة بالنسبة لكافة حجرات الدراسة.

– انخفاض مستوى أداء طلاب التربية العملية في إدارة وتنظيم حجرة الدراسة.

*** الدراسة رقم 02: متطلبات نجاح المعلم في إدارة الصف المدرسي:**

ممدوح سليمان،عباس أديبي(1990)

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى وضع أداة موضوعية لإدارة الصف يمكن من خلالها تحديد بعض متطلبات نجاح المعلم في إدارة الصف المدرسي، ولقد اعتمد في تحديد هذه المتطلبات على استجابات المعلمين أنفسهم، وللوصول إلى هذا الهدف قام الباحثان ببناء استبانه حول مواصفات إدارة الصف والتي اشتملت على ما يلي:

– ضبط سلوك التلاميذ– تنظيم وترتيب الصف.

– مناخ الصف المدرسي ومجابهة حاجات التلاميذ.

– التخطيط قبل البدء في التدريس.

– المهارات التعليمية.

تكونت عينة الدراسة من 230 معلما ومعلمة تم اختيارها بطريقة عشوائية من بين معلمي التعليم الإعدادي بدولة البحرين، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك قائمة مواصفات تحتوي على 45 جانبا من الجوانب التي ينبغي على المعلم الإلمام بها حتى يتمكن من إدارة الصف بصورة جيدة.

(أحمد إبراهيم أحمد، مرجع سابق، ص ص:141–160)

*** الدراسة رقم 03: عناصر إدارة الفصل لدى طلاب شعبة العلوم المتدربين ببعض المدارس المتوسطة بالمدينة المنورة وأثرها على تحصيل التلاميذ: السيد المراغي (1995)**

مشكلة الدراسة: تكمن مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

* ما مدى تأثير عناصر إدارة الفصل لدى طلاب شعبة العلوم المتدربين في المدارس المتوسطة بالمدينة المنورة على تحصيل تلاميذهم الدراسي؟

للإجابة على هذا السؤال لابد من الإجابة على الأسئلة الفرعية التالية:

- ما هي عناصر إدارة الفصل اللازمة للمعلم بالفصول الدراسية؟
- كيف يمكن قياس أداء الطلاب المتدربين لعناصر إدارة الفصل؟

* ما أثر عناصر إدارة الفصل لدى معلم العلوم على تحصيل التلاميذ لمفاهيم وحدة الكميات القياسية والكميات المتجهة؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى ما يلي:

- تحديد عناصر إدارة الفصل اللازمة لمعلم العلوم.
- إمكانية قياس عناصر إدارة الفصل لدى معلم العلوم ببطاقات ملاحظة أداء الطلاب لعناصر الفصل.
- الكشف عن أثر عناصر إدارة الفصل لدى معلم العلوم على تحصيل التلاميذ لمفاهيم وحدة الكميات القياسية والكميات المتجهة.

أداة الدراسة: اشتملت الدراسة على عدة أدوات هي كالآتي :

1- إعداد بطاقات ملاحظة أداء عناصر إدارة الفصل.

2- إعداد اختبار تحصيل مفاهيم الكميات القياسية والكميات المتجهة.

* تضمنت الصورة النهائية لكل بطاقة من بطاقات عناصر إدارة الفصل على:

أولا: تنظيم وتنسيق الفصل.

ثانيا: توجيه إدارة الفصل.

ثالثا: المتابعة في إدارة الفصل.

3- التجربة الاستطلاعية لتقنين اختبار تحصيل مفاهيم الكميات القياسية والكميات المتجهة.

4- التجربة الأساسية لمعرفة أثر عناصر إدارة الفصل لدى الطلاب المتدربين على تحصيل مفاهيم وحدة الكميات القياسية والكميات المتجهة.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة فصلين وبياناتهم كالآتي:

أ- تم اختيار فصل بمدرسة الخليل أحمد الفراهيدي، وبلغ عدد أفراد العينة 22 تلميذا، يقوم الطالب المتدرب بتدريس الوحدة لهم وتطبيق الاختبار التحصيلي القبلي ثم البعدي. (الإدارة الجيدة للفصل).

ب- تم اختيار فصل بمدرسة أبو بكر الصديق، بلغ عدد العينة 17 تلميذا يقوم الطالب المتدرب بتدريس الوحدة لهم وتطبيق الاختبار التحصيلي القبلي ثم البعدي، وقد تم اختيار الطالب المتدرب للتدريس في كل فصل حسب متوسط درجات بطاقات الملاحظة لأداء عناصر إدارة الفصل.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: لما كانت قيمة ت الناتجة أكبر من قيمتها المجدولة اتضح :

- هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة الإدارة الجيدة للفصل، ومجموعة الإدارة غير الجيدة للفصل، ولصالح المجموعة ذات الإدارة الجيدة.

- خلصت الدراسة إلى تحديد مدى انعكاس إدارة الفصل على تحصيل التلاميذ في الفصول الدراسية، كلما كانت إدارة الفصل جيدة كلما كان يراعى فيها العناصر المختلفة للإدارة المبنية على الأسس الجيدة التالية:

* تنظيم وتنسيق الفصل.
* توجيه إدارة الفصل.
* المتابعة في إدارة الفصل.

- خلصت الدراسة في الأخير إلى صياغة مجموعة من التوصيات والمقترحات على رأسها: التركيز على إجراء دراسات حول الإدارة الصفية في علاقتها بمتغيرات أخرى تخص التلاميذ من أجل الحصول على مخرج تعليمي يتميز بالتأهيل العلمي والقدرة على مواكبة تطورات العصر العلمية.

(أحمد إبراهيم أحمد، مرجع سابق، ص ص:161-183)

*** الدراسة رقم 04: معايير مقترحة لجودة التعليم الثانوي:**

سهيلة محسن الفتلاوي، أحمد المسوري(2005)

مشكلة الدراسة: إن الالتحاق بالتعليم الثانوي عرف تطورا على الصعيد العالمي، ويعتبر التعليم الثانوي هو الأسرع في النمو بين جميع قطاعات التعليم النظامي، غير أن تعداد الملتحقين بالتعليم الثانوي يقترن في كثير من البلدان النامية بزيادة حالات الفشل الدراسي مما يشكل هدرا خطيرا في الموارد المالية والبشرية، لهذا وجب على الهيئات المسؤولة اقتراح بنية تعليمية إصلاحية ،تتطلب إجراء تعديلات جوهرية في منظومة التعليم الثانوي .

ومن هنا تنطلق إشكالية الدراسة وذلك في كون مسار التعليم الثانوي وحتى في إطار التوجه نحو التعليم التخصصي يلقى صعوبات تتمثل في أن كثير من الدول العربية تتمتع بنقاط قوة في اقتصادها المزدهر، إلا أن الفجوة كبيرة بين تطلعاتها وبين واقع التربية والتعليم. وبذلك فإن الدول العربية تحتل مراتب متدنية في جودة التعليم الثانوي ، وتتلخص مشكلة الدراسة في السؤال لتالي :

* ما هي المعايير المقترحة لجودة التعليم الثانوي؟

أهداف الدراسة : يهدف البحث إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما المعايير المقترحة لجودة التعليم الثانوي بحسب وجهة نظر المستفيدي منه؟

– ما الآليات المقترحة لتطبيق المعايير التي تحصل على الأهمية النسبية الكبيرة والمتوسطة وفقا لوجهة نظر أفراد العينة المستفيدة من التعليم الثانوي؟

العينة وحدود الدراسة:

* **الحدود البشرية :** ممثلة في عينة الدراسة من مدراء الثانويات ومساعديهم والمدرسين والموجهين الذين يعتبرون المستفيدين الداخليين من نظام التعليم الثانوي.

* **الحدود الموضوعية:** ممثلة في:

– جودة السياسة الإدارية التنظيمية. – جودة أهداف التعليم الثانوي .

– جودة سياسة القبول. – جودة نظام الدراسة. – جودة الخطط الدراسية.

– جودة الكتاب المدرسي. – جودة المعلم . – جودة طرائق وأساليب التدريس.

– جودة التقويم والامتحانات. – جودة الطالب. – جودة مراقبة العملية التعليمية.

– جودة متابعة العملية التعليمية.

لقد تم اختيار عينة عشوائية من المدراء والمعلمين والموجهين التربوييّن وهم عينة البحث من المستفيدين الداخليين في النظام التعليمي، وهم من العاملين في المدارس الثانوية البالغ عددهم 10 ثانويات، وبلغ العدد الإجمالي للعينة 160 من جملة 906 من العاملين في المدارس الثانوية.

أداة الدراسة: تم تصميم أداة الدراسة وفق الخطوات التالية :

1– الدراسة الاستطلاعية: الهدف منها استطلاع رأي عينة الدراسة من المستفيدين من التعليم الثانوي (مديرين، مدرسين، موجهين)، عن طريق المقابلة الشخصية بهدف معرفة رؤيتهم المستقبلية حول المعايير أو المواصفات الواجب توفرها في نظام التعليم الثانوي ،والتي ينبغي مراعاتها في المدخلات والمخرجات والعمليات.

2– قائمة معايير جودة نظام التعليم الثانوي:

أ– الإطلاع على مجموعة من الأدبيات التربوية في مجال إدارة الجودة الشاملة بصفة عامة والتعليم الثانوي بصفة خاصة.

ب– الاطلاع على الأدبيات التربوية في مجال المشكلات التي تواجه نظام التعليم بشكل خاص والتي تتعلق بمنظومة التعليم.

ج– تحديد المعايير التقنية الخاصة بمنظومة التعليم الثانوي على النحو التالي:

– المدخلات: الإدارة، المعلمين، الموجهين، المناهج، الكتاب، المراقبة، المتابعة.

– العمليات: طرق التدريس، الأنشطة التعليمية، التدريب العملي، توظيف تكنولوجيا التعليم والتعلم، أساليب القياس، الإرشاد و التوجيه.

– المخرجات: خريجي الثانويات (الطلاب): جوانب شخصيتهم من الناحية المعرفية والوجدانية والاجتماعية، مستوى خدمات العملية التعليمية التي تحقق الفائدة للمستفيدين من الطلاب وغيرهم.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى الإجابة على أسئلة الإشكالية من خلال النتائج التالية:

- صياغة المعايير المقترحة لجودة التعليم الثانوي من وجهة نظر المستفيدين، وفق جداول مبينة توضح اتفاق أفراد عينة الدراسة عليها كمعايير تحقق الجودة على مستوى التعليم الثانوي.
- هناك إجماع أفراد العينة بوجود معايير درجة أهميتها كبيرة لجودة النظام الدراسي للتعليم الثانوي.
- هناك إجماع بين أفراد العينة على وجود معايير نالت درجة متدنية أو ضعيفة وبالتالي لا يمكن العمل بها في برنامج الجودة في التعليم الثانوي.
- توصلت الدراسة إلى صياغة آليات تطبيق للمعايير المقترحة لجودة التعليم الثانوي وفق جوانب الجودة المبينة في الحدود الموضوعية للدراسة.

(سهيلة الفتلاوي، 2008، ص ص:258-306)[21]

*** الدراسة رقم 05: المدرسة الفعالة في ضوء المناخ المدرسي وضغوط المعلمين : حمدي علي الفرماوى (2005).**

يدرس هذا البحث خصائص المدرسة الفعالة في البيئة العربية من خلال نمط المناخ المدرسي (ديمقراطي، استبدادي)، ومستوى ضغوط المعلمين وتحصيل التلاميذ وحضورهم. أجرى الباحث دراسة ميدانية على (180) معلما ومعلمة يعملون في 15 مدرسة من المدارس الإعدادية في محافظتي المنوفية والغربية (مصر)، وجمع معلومات عن التحصيل ونسب الحضور خلال أربع سنوات، وتبين له أن هناك علاقة بين نمط المناخ المدرسي والضغط المهني لدى المعلمين، وأن ضغوط المعلمين تنخفض لصالح المدارس الديمقراطية، بحيث أن مستوى الضغوط يعتبر دالا على المناخ المدرسي ، كما تبين أن المناخ المدرسي القائم على الديمقراطية يزيد التحصيل الدراسي لدى الطلاب ، أما العلاقة بين المناخ وحضور الطلاب فلم تتأكد ، وفي الخلاصة توصل الباحث إلى أن خصائص المدرسة الفعالة هي التي تضمنت مناخاً ديمقراطيا وضغوطا أقل لمعلميها وتحصيلا دراسيا مرتفعا.

(2http://www.manhal.net/articles.php?action=show&id=13847)[22]

*** الدراسة رقم 06: دعائم التعليم الجامعي كما يؤكدها الطالب الجامعي وفق منظور تقرير جاك تايلور لتحقيق الجودة، مصر: سهيلة الفتلاوي، جميلة فيتور (2006).**

مشكلة الدراسة: إن نوعية الفرص التعليمية المقدمة هي محل تساؤل، لذلك يمكن القول أن التحسين في حجم الالتحاق بالتعليم الجامعي لم يكن مصحوبا في الوقت نفسه بتحسين نوعية الخريجين، وأحد الأسباب في ذلك هو انعدام وجود مؤشرات نوعية لما يتم تنميته في البرنامج الدراسي، من خلال الاعتماد على بعض الأدبيات والمصادر في المجال التربوي على الصعيد المحلي والعربي. فقد تبين أنه هناك عدم تطابق بين المخرجات في التعليم الثانوي والتعليم الجامعي "نوعية الخريج" وما هو متوقع لاحتياجات المجتمع ،فضلا أن تعالي الصيحات بتردي مستوى إعداد وتأهيل الخريجين علميا وثقافيا ومهاريا على المستويين الثانوي والجامعي.

ولاكتشاف بعض ما يعتري تلك النوعية من قصور، فقد توجهت الباحثة إلى طلاب الجامع ة في المراحل النهائية، لمعرفة أرائهم حول مواصفات التعليم الجامع ي، ومما تقدم تبرز إشكالية الدراسة في التساؤل التالي:

* ما التصور المقترح لرفع مستوى مواصفات التعليم الجامعي لأجل تحقيق الجودة؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

* هل تحققت مواصفات دعائم التعليم الجامعي والتعلم من حيث أبعاده التالية:

– بعد لتتعلم، بعد لتعمل، بعد لتكون، بعد لتشارك الآخرين، هذا وفق تأكيد الطلبة الجامعيين؟

* هل يعطى لمواصفات التعليم من كل بعد الأهمية نفسها خلال الخدمات التعليمية الجامعية المقدمة بحسب ما يؤكد الطلاب ذلك؟

* هل تختلف مردودات التعليم الجامعي في أبعاده المتعددة باختلاف نوع الدراسة؟

* ما التصور المقترح لرفع مستوى مواصفات التعليم الجامعي لأجل تحقيق الجودة؟

عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة على 110 طالبا وطالبة، بواقع 60 طالبا وطالبة في المرحلة الرابعة المنتهية بقسم السلوكيات، 25طالبا وطالبة في المرحلة المنتهية بقسم الجغرافية، 25 طالبا وطالبة في المرحلة المنتهية بقسم اللغة العربية والتي تم اختيارها عشوائيا من بين أقسام كلية الآداب.

أداة الدراسة: للوصول إلى أداة تتوفر فيها شروط بناء الأداة والتي من خلالها يتم تحقيق الأهداف المخطط لها في البحث تم الاعتماد على الآتي:

أ– الاستبيان الاستطلاعي، الغرض منه جمع فقرات تتعلق بمواصفات دعائم التعليم الجامعي كما يراها ويؤكدها الطلاب الجامعيون.

ب– الاطلاع على أدبيات ذات علاقة بمضمون ومفهوم البحث .

ج– الاطلاع على الدراسات ذات العلاقة بالتعليم الجامعي وبوظائف الجامعة وأدوارها.

د– الاستبيان النهائي، الذي تم الحصول عليه بعد تحليل استجابات العينة الاستطلاعية.

بعد استفاء الاستبيان للسمات السيكومترية أصبح محددا ومشتملا على 60 فقرة وفق الدعائم التي حددت مسبقا.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى أن التعليم الجامعي يجري في نظام يتضمن بصمات إيجابية وسلبية ،تكون لها نتائجها في عملية بناء المجتمعات المحلية والإقليمية والعالمية ،وذلك لكون التعليم والتنشئة الاجتماعية عمليتان متلازمتان مدى الحياة.

كشفت طبيعة إجابات أفراد العينة عن استفسارات الأسئلة على نواحي القصور في تنمية الشخصية المتكاملة لطلاب الجامعة في الجوانب الأخرى.وقد ترجع هذه النتيجة إلى الافتقار لعناصر التعليم الفعال والإمكانات الضرورية الأساسية في التعليم الجامعي، بما يعود مردوده سلبا في تكوين

شخصية الخريج، التي لم تتح له الفرصة الكافية في البناء النوعي المتميز للقصور في واحدة من أو أكثر من الجوانب التالية:

- إهمال التدريب العلمي والعملي المناسب.
- إغفال أهمية التدريب على أسلوب البحث العلمي وإجادة استخدامه.
- إغفال تقديم الخدمات الترفيهية، الترويحية، الثقافية والرياضية.
- سيادة النظام التعليمي التقليدي في مختلف الأساليب والإجراءات ،منها ما يتعلق بالتدريس والتنظيم والتخطيط والتقويم، مما يولد خللا في نظام الدراسة بالجامعة .
- افتقار التنسيق بين التعليم الجامعي والاحتياجات الواقعية أو الفعلية للمجتمع، مما يضيع الفائدة المرجوة التي يترقبها المجتمع.

وفي الأخير خلصت الدراسة إلى وضع تصورات مقترحة لرفع مستوى مواصفات التعليم الجامعي العربي لأجل تحقيق الجودة وفق الجوانب المذكورة في إشكالية الدراسة.

(سهيلة الفتلاوي، مرجع سابق، ص ص:103-144)

*** الدراسة رقم 07: كفايات جودة أداء معلمي التعليم الثانوي:**

سهيلة محسن الفتلاوي (2006).

مشكلة الدراسة: استجابة لجملة من التحديات التي واجهت التعليم ،شهد التعليم الثانوي تحولا جذريا في أساليب التدريس وأنماط التعليم ومجالاته،وقد أتى هذا التطور استجابة أيضا لتغيرات عالمية أبرزها جودة التعليم.

إضافة إلى ذلك كشفت العديد من الدراسات أنه من الضروري تعزيز دور معلمي التعليم الثانوي الفاعل في تحقيق جودة التعليم،كما تشير دراسات أخرى إلى تدني مستوى أداء المعلم في الكفايات الواجب توفرها لجودة أداء معلمي التعليم الثانوي. والسؤال المطروح:ما هي الكفايات الواجب توفرها لجودة أداء معلمي التعليم الثانوي؟

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على كفايات معلمي التعليم الثانوي في ضوء مفهوم الجودة من وجهة نظر عينة من مدراء ومعلمي وموجهي مؤسسات التعليم الثانوي.
- وضع تصور مقترح لتطوير كفايات معلمي التعليم الثانوي في الوطن العربي في ضوء مفهوم الجودة الشاملة.

عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة على جميع مدراء الثانويات ومساعديهم والبالغ عددهم15 مدير ومديرة، و 15 مساعد ومساعدة، أما عن المعلمين والموجهين فقد تم اختيار عينة عشوائية عددها 230 معلما ومعلمة و 40 موجها، وبذلك بلغ إجمالي عينة الدراسة حوالي 300 من المعلمين والمعلمات والمدراء ومساعديهم والموجهين.

أداة الدراسة: لقد تم استخدام الاستبيان كوسيلة رئيسية للتعرف على أراء أفراد العينة في الكفايات اللازمة لجودة أداء معلمي التعليم الثانوي، ولقد مر إعدادها بالإجراءات التالية:

- إعداد قائمة بالكفايات الرئيسية ومهامها الفرعية.
- تصنيف الكفايات في ضوء نتائج عمليات إعداد قائمة الكفايات الرئيسية.
- قياس السمات السيكومترية (الصدق والثبات للأداة).

وتوصلت الدراسة إلى أنه من أجل تحسين جودة التعليم الثانوي ومخرجاته التعليمية، وفي ضوء التحليل الميداني والنظري للدراسة، أعطت الباحثة تصورا مقترحا لتطوير كفايات المعلمين لتحقيق الجودة في التعليم الثانوي من أجل الحصول على مخرجات تعليمية مناسبة لمتطلبات الجامعة من جهة ومتطلبات سوق العمل من جهة أخرى كما هو مبين في الجدول التالي:

رقم المجال	عناوين مجال الكفايات	عدد مؤشرات كل كفاية	العدد النهائي
الأول	كفايات شخصية	1-9	9
الثاني	كفايات أكاديمية	10-20	11
الثالث	كفايات إدارية	21-36	15
الرابع	كفايات ثقافية	37-46	11
الخامس	كفايات مهنية	47-70	24

- **جدول رقم: 01** -يوضح كفايات جودة أداء معلمي التعليم الثانوي.

تمكنت الدراسة في الأخير من وضع برنامج لإعداد معلمي التعليم الثانوي مرتبط بالتأهيل أثناء الخدمة ومرتبط بالإجراءات والممارسات المهنية لهم.

(سهيلة الفتلاوي، مرجع سابق، ص ص: 307-339)

*** الدراسة رقم 08: إدارة الجودة الشاملة وتدريب المعلمين:**

كارول كفوري (2007).

تهدف هذه الدراسة إلى إظهار أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في تدريب المعلمين، تتناول أولا مفهوم إدارة الجودة الشاملة، كما يطبق في عالم التجارة والأعم .ال وتتوقف عند سماته الثمانية ومكوناته وبعض أساليبه ، ثم تبرهن أن هذا المفهوم قابل للتطبيق في مجال التربية سواء من حيث "منتجات" النظام التربوي، أو آليات عمله أو لجهة" زبائنه" وتعتبر أن أهم جوانب يمكن اقتباسها تتعلق بتطوير العاملين (تدريب المعلمين)، وبروح القيادة وباستخدام البيانات وبالتزام تقديم الدعم للتربية ، كما تقدم الدراسة أبرز نتائج البحوث حول تدريب المعلمين من منظور إدارة الجودة الشاملة.

*** الدراسة رقم 09: إدارة الجودة الشاملة في التعليم الثانوي:**

يوسف منير صيداني (2008).

تستعرض هذه الدراسة الأبعاد التي تقوم عليها مقاربة إدارة الجودة الشاملة وتحلل التطبيقات المحتملة لها ، من زاوية الإمكانية العامة أو من زاوية قابلية الثقافة العربية لاعتمادها . أو من زاوية

المعايير الشائعة للجودة والمعايير التي يجب اعتمادها ، تعرض الخطوات التسع لتطبيقها وتحدد ماهية "زبائن" مؤسسة التعليم الثانوي استنادا إلى تجربة جامعتين أميركيتين، وعوائق تطبيق هذه المقاربة ، وتنتهي الدراسة إلى عرض نتائج دراسة حول إحدى مؤسسات التعليم الثانوي الخاصة في لبنان، والتي تتعلق بنقاط الضعف والقوة فيها من زاوية نظر إدارة الجودة الشاملة.

(2http://www.manhal.net/articles.php?action=show&id=13847)

*** الدراسة رقم 10: دليل تقدم المعلم الناجح في إدارة الصف : قسم العلوم التربوية – كلية التربية جامعة قطر دراسة حديثة حول درجة ممارسة مهارات إدارة الصف كما تدركها معلمات التربية الأسرية في المرحلتين الإعدادية والثانوية بدولة قطر. : د. عائشة فخرو (2009).**

مشكلة الدراسة: وتتحدد مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

– **أولا:** ما درجة ممارسة مهارات إدارة الصف كما تدركها معلّمات التربية الأسرية في المرحلتين الإعدادية والثانوية بدولة قطر.

– **ثانياً:** هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ممارسة مهارات إدارة الصف ، كما تدركها معلمات التربية الأسرية تعزي لنوع المرحلة الدراسية، الخبرات التدريبية، الدورات التدريبية، المجال الذي تقوم بتدريسه.

أهداف الدراسة وأهميتها: تكمن أهمية هذه الدراسة من كونها دراسة تقويمية ذاتية لسلوكيات معلمات التربيةِ الأسرية، حيث تلقي الضوء عل ى طبيعة بعض الأساليب التي تستخدمها معلّمات التربية الأسرية في المدارس الإعدادية والثانوية، وما يظهر نمط أسلوب ضبط سلوك الطالبات أثناء عملية التدريس.

وهذه الدراسة تزود المعنيين في وزارة التربية والتعليم فيما يتعلق بالتربية الأسرية بالمعلومات والمعارف حول نمط الممارسات السلوكية في هذه المرحلة التعليمية، وتساعد النتائج عل ى إجراء ما يرونه مناسباً لعقد ورش العمل والدورات التدريبية، كتطوير وتحسين أداء المعلمات من الناحية المهنية.

وهدفت الدراسة إلى تعريف درجة ممارسة مهارات إدارة الصف ، وتم تطبيق أداة الدراسة وتشمل (28) موقفاً سلوكيا، و التي تعكس الممارسات الفعلية ويمثل كل موقف (3) بدائل محتملة الحدوث والاختيار للبديل الأمثل وموزعة على (3) أبعاد وهي الضبط الصفي، التعزير والعقاب، تقبل مشاعر الطلبة.

العينة وأدوات الدراسة: عينة الدراسة بلغت (140) معلمة في مادة التربية الأسرية للمرحلتين الإعدادية والثانوية، وأشارت الباحثة في المقدمة أن عملية التدريس الصفي تمثل مرحلة عملية يتم خلالها ترجمة الأهداف التعليمية والمعارف والمعلومات وأنماط النشاط التعليم .ي المصاحب لها ، إلى سلوكيات ومهارات مدركة لد ى التلاميذ، ولذا ترتبط عملية التعلم مباشرة بتعديل السلوك والتدريس

الصفي، الذي يقوم على إحداث هذا التعلم، وبالتالي يهدف إلى تعديل في سلوك التلاميذ بما يتفق مع الأهداف المحددة للدرس.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن التدريس الصفي يحقق متعلماً متجاوباً تحت إشراف المعلم، ولم يعد سكوت التلاميذ واستماعهم لشرح المعلم كافياً لتصنيف المعلم في فئة الأكفاء، لأنه لم يعد ناقلاً للمعرفة بل أصبح موجها ومسؤولا عن تعديل سلوك تلاميذه لتحقيق أهداف الدرس وبانياً لشخصيتهم السوية.

ورأت الباحثة أن عملية إدارة الصف وضبطه تعتبر من أهم جوانب عملية التدريس التي تشغل بال المعلمين ، سواء كانوا معلمين مبتدئين أو من المعلمين ذوي الخبرات، وتتوقف كفاءة المعلم وفاعليته إلى حد كبير على حسن إدارته للصف ، والمحافظة على النظام فيه والمناخ الذي يهيئه المدرس لتلاميذه داخل الصف.

وقد بينت الدراسات الحديثة التي تم عرضها أنه إذا ما أريد للتعليم الصفي أن يحقق أهدافه بكفاءة وفعالية فلا بد من إدارة صفية فعالة، ومن الأهمية إتقان المعلم مهارات التواصل والتفاعل الصفي، والمعلم الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في مهامه التعليمية.

و أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، عدم وجود درجة مرتفعة لممارسة مهارات إدارة الصف لد ى أفراد العينة، كما ظهرت فروق دالة إحصائية لصالح معلمات المرحلة الإعدادية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مهارات إدارة الصف لكل من متغير الخبرة والدورات التدريبية ومجال التدريس، وبناء عل ى نتائج الدراسة تقدمت الباحثة بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

(2http://www.manhal.net/articles.php?action=show&id=13847)

* **الدراسة رقم 11: برنامج تدريبي في كفايات إدارة الصف لدى معلمات اللغة الإنجليزية حديثات الخبرة التدريسية في المرحلة المتوسطة بالرياض: عفاف بنت محمد بن صالح الجاسر(2009).**

أهداف الدراسة: هدف هذا البحث إلى تصميم برنامج تدريبي في كفايات إدارة الصف لدى معلمات اللغة الإنجليزية حديثات الخبرة التدريسية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، واستقصاء فاعليته في تنمية تلك الكفايات، وفي تعديل اعتقاداتهن التدريسية بشأن إدارة الصف، وكذا في خفض حالة قلق التدريس لديهن، بصورة أكثر تحديداً فإن هذا البحث حاول الإجابة عن التساؤلات التالية:

1- ما مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية كفايات إدارة غرفة الصف، لدى معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة حديثات الخبرة بالتدريس، في المملكة العربية السعودية بمدينة الرياض؟

2- ما مدى فاعلية البرنامج في تعديل الاعتقادات التدريسية حول إدارة الصف لدى هؤلاء المعلمات.

3- ما مدى فاعلية البرنامج في خفض حالة قلق التدريس لديهن؟

وقد تضمن البحث الفروض الإحصائية التالية :

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى μ^3 0.05) بين متوسطي الأداء البعدي المعدل للمجموعتين التجريبية والضابطة، من معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة حديثات الخبرة التدريسية في كفايات إدارة الصف، كما تقاس ببطارية تقويم كفايات إدارة الصف المعدة من قبل الباحثة .

وتندرج تحت هذا الفرض الإحصائي الصفري فروضاً إحصائية صفرية على النحو التالي :

1-1 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى μ^3 0.05) بين متوسطي الأداء البعدي المعدل للمجموعتين التجريبية والضابطة، من معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة حديثات الخبرة التدريسية في كفايات إدارة الصف كما تقاس ببطاقة الملاحظة .

1-2 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى μ^3 0.05) بين متوسطي الأداء البعدي المعدل للمجموعين التجريبية والضابطة، من معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة حديثات الخبرة التدريسية في كفايات إدارة الصف كما تقاس باختبار المواقف الصفية .

1-3 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى μ^3 0.05) بين متوسطي الأداء البعدي المعدل للمجموعتين التجريبية والضابطة، من معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة حديثات الخبرة التدريسية في كفايات إدارة الصف كما تقاس بالاختبار التحصيلي .

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى μ^3 0.05) بين متوسطي الأداء البعدي المعدل للمجموعتين التجريبية والضابطة، لهؤلاء المعلمات في مقياس الاعتقاد التدريسي حول إدارة الصف المعد من قبل الباحثة .

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى μ^3 0.05) بين متوسطي الأداء البعدي المعدل للمجموعتين التجريبية والضابطة، لهؤلاء المعلمات في مقياس قلق التدريس المعد من قبل الباحثة .

وقد تكون المجتمع الأصلي من معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة الحديثات الخبرة من خريجات مؤسسات إعداد معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة، وهي : كليات البنات التربوية، كليات البنات والجامعات غير التربوية في المملكة العربية السعودية بمدينة الرياض، ممن لا تتجاوز خبرتهن التدريسية ثلاث سنوات، بغض النظر عن المراحل أو الصفوف التدريسية التي يقمن بتدريسها، واشتملت عينة البحث على مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (22) معلمة والأخرى ضابطة وعددها (26) معلمة .

استخدم في هذا البحث التصميم التجريبي المعروف بتصميم القياس القبلي والبعدي لمجموعتين إحداهما ضابطة (Pretest – Posttest Control Design)، ولقياس الأداء القبلي والبعدي للمعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من كفايات إدارة الصف، والاعتقادات التدريسية، وقلق التدريس، وأعدت الباحثة بطارية تقويم لقياس كفايات إدارة الصف تضمنت : بطاقة ملاحظة، واختبار مواقف صفية، واختباراً تحصيلياً، كما أعدت مقياس الاعتقادات التدريسية ومقياس

قلق التدريس، وطبقت الأدوات البحثية قبلياً على المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم عرضت المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي لمدة أثنى عشر يوماً، وطبقت الأدوات البحثية بعدياً بعد انتهاء البرنامج التدريبي .

ويعزى السبب فيما أحدثه البرنامج التدريبي من خفض لقلق التدريس لدى المعلمات اللاتي تعرضن له، إلى ما تضمنه البرنامج من محتوى يدور حول كفايات إدارة الصف الفاعل، مما أدى إلى زيادة معرفتهن بتلك الكفايات، الأمر الذي يعمل على زيادة ثقتهن بأنفسهن ويخفض القلق لديهن من المواقف المختلفة في إدارة الصف، كما أن تدريب المعلمات على كفايات إدارة الصف يساعد على إيجاد البيئة الصفية المناسبة وينتج عن ذلك وسط تعليمي يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة بالإضافة إلى أن ذلك التدريب يساعد على توفير الوقت اللازم للتدريس، وبالتالي تكون النتيجة خفض مستوى القلق والإحباط لدى المعلمة، وتوفير البيئة الاجتماعية المناسبة وتوطيد العلاقة بين المعلمة والطالبات، وبالتالي يصبح الموقف التدريسي أكثر ألفة وأقل تهديداً وإحباطاً وتوتراً مع مرور الوقت . إضافة إلى أن تطوير المعلمات لمعلوماتهن ومهاراتهن التدريسية لكفايات إدارة الصف من خلال البرنامج التدريبي، أسهم في استيعابهن للمشكلات الصفية، وتبنى حلول لها ولفت انتباههن للتغيرات الصفية المتوقعة لها أدت إلى تقليل خوفهن من عملية التدريس .

وتوصلت الباحثة إلى الاستنتاجات التالية :

1- يؤدي البرنامج التدريبي إلى تنمية كفايات إدارة الصف لدى المعلمات حديثات الخبرة التدريسية .
2- يؤدي البرنامج التدريبي إلى تعديل الاعتقادات التدريسية لديهن .
3- يؤدي البرنامج التدريبي إلى خفض قلق التدريس لديهن .

ويهمنا أن ننشر توصيات الدراسة فيما يأتي :

- تطبيق البرنامج التدريبي على جميع المعلمات، بغض النظر عن سنوات الخبرة التدريسية مع زيادة الفترة التدريبية للبرنامج، وتوفير الإمكانات المادية والبشرية عند القيام بتنفيذه، مع الأخذ بالاعتبار إدخال بعض التعديلات عليه وفق الاحتياجات التدريبية للمعلمات وسنوات خبراتهن التدريسية.
- ضرورة إدراج مقرر خاص بكفايات إدارة الصف ضمن الخطة الدراسية لكليات التربية .
- تنظيم دورات تدريبية للمشرفات التربويات تتعلق بكفايات إدارة الصف لتتمكن المشرفات من متابعة معلماتهن أثناء تطبيق هذه الكفايات في مواقف التدريس الفعلي .

رسالة دكتوراه مجلة **رسالة الخليج العدد (76)**

(23)(http://www.abegs.org/trbih/2rsalh/gaazh.htm)

*** الدراسة رقم 12: تطوير العمليات الإدارية في الإدارة الصفية بالمرحلة الثانوية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة: حسن بن معمس الصوقعي (2010).**

(1431هـ . 2010م . مصدر الدراسة كلية التربية – جامعة الملك خالد)

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع العمليات الإدارية (التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة) في الإدارة الصفية بالمرحلة الثانوي.ة، والمشكلات التي تعوق المعلم عن ممارستها من خلال وجهة نظر كل من المديرين والوكلاء والمشرفين التربويين، وأفراد عينة المعلمين، إضافة إلى التعرف على المقترحات اللازمة لتطوير هذه العمليات في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة، ووفقاً لآراء أفراد الدراسة توصل الباحث إلى التعرف على مدى وجود فروق من عدمها بين آرائهم حول كل من: واقع ممارسة المعلم للعمليات الإدارية في الإدارة الصفية والمشكلات التي تعوقه عن ممارستها والمقترحات اللازمة لتطوير العمليات الإدارية في الإدارة الصفية، يمكن أن تعزى إلى متغيرات: (العمل الحالي، ونوع المؤهل، وسنوات الخبرة).

المجتمع والعينة: شمل مجتمع الدراسة جميع معلمي المرحلة الثانوية (بنين) في المدارس الحكومية ومجتمع المديرين والوكلاء في محافظة جدة التعليمية، ومجتمع المشرفين التربويين على هذه المدارس في جميع المكاتب التابعة لتعليم (جدة بنين)، وتم تطبيق أداة الدراسة على جميع مجتمع المديرين والوكلاء – الذين يقومون بعملية تقييم أداء المعلمين في المدرسة، وجميع مجتمع المشرفين التربويين للمرحلة الثانوية وعينة عشوائية من مجتمع المعلمين، وقد جاء عدد أفراد الدراسة بواقع (129) مديراً ووكيلاً، و(141) مشرفاً تربوياً، و(602) معلماً.

نتائج الدراسة:

- موافقة أغلب أفراد الدراسة وبدرجة ممارسة (كبيرة) على أن المعلم يضع الخطة الفصلية في توقيت مناسب من بداية العام الدراسي ، ويُحدد فيها مواعيد الاختبارات (الدورية) القصيرة ، ويختار طريقة التدريس الملائمة للموضوع ، ويراعي عامل الوقت في عرض الدرس ويص وغ الأسئلة التقويمية على ضوء الأهداف السلوكية ، ويحدد التكليفات المنزلية للطلاب ويحرص على تأسيس علاقات تربوية سليمة مع طلابه ، ويعزز السلوك الإيجابي للطلاب في أثناء عملية التوجيه ، ويعالج الأخطاء عند ملاحظتها، كذلك موافقتهم وبدرجة ممارسة (قليلة) على أن المعلم يُضمِّن الخطة أهداف الإدارة الصفية، وينوِّع في الخطة الشهرية والأساليب العلاجية للطلاب المتأخرين دراسيًا، ويختار الأنشطة اللاصفية الملائمة للطلاب، ويُراعي خصائص البيئة الفيزيقية (التهوية والإضاءة داخل الصف)، ويُوزع الطلاب داخل الصف وفق الفروق الفردية بينهم ، ويساعد طلابه على اختيار التخصص الدراسي المناسب، ويحرص على بناء علاقة تعاونية مع أولياء الأمور ، ويراجع فعالية تنظيم ه للبيئة الصفية بصورة دائمة، ويقيِّم تفاعل الطلاب في الأنشطة اللاصفية، وموافقتهم أيضًا وبدرجة ممارسة (لا تمارس) على أن المعلم يعلن عن الساعات المكتبية للطلاب في أماكن واضحة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تُعزى إلى متغير (نوع المؤهل العلمي)، وذلك فيما يتعلق بممارسة المعلم لعمليتي التخطيط والتوجيه في الإدارة الصفية بالمرحلة الثانوية، وق جاءت هذه الفروق لصالح فئة (غير التربويين)، في حي ن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تعزى إلى متغير (نوع المؤهل العلمي)، وذلك فيما يتعلق بعمليتي التنظيم والرقابة. .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تُعزى إلى متغير (العمل الحالي)، وذلك فيما يتعلق بممارسة المعلم للعمليات الإدارية في الإدارة الصفية بالمرحلة الثانوية، وقد جاءت هذه الفروق لصالح عينة المعلمين. .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تُعزى إلى متغير (سنوات الخبرة)، وذلك فيما يتعلق بممارسة المعلم لعمليات التخطيط والتنظيم والرقابة في الإدارة الصفية بالمرحلة الثانوية، وقد جاءت هذه الفروق لصالح الذين (تقل سنوات خبرتهم عن 5 سنوات)، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تعزى إلى متغير (سنوات الخبرة)، وذلك فيما يتعلق بممارسة عملية التوجيه . .

- موافقة أغلب أفراد الدراسة وبدرجة (كبيرة) على أن المشكلات التي تعوق المعلم عن ممارسة العمليات الإدارية في الإدارة الصفية بالمرحلة الثانوية هي: نقص بعض التقنيات التعليمية الأساسية في المدرسة، وضيق مساحة الصف مقارنة بعدد طلابه، وضعف التعاون بين أولياء الأمور والمدرسة، وقلة تزويد المعلم بالمشكلات الصحية والاجتماعية والنفسية للطلاب من قبل المرشد الطلابي، وموافقتهم وبدرجة (قليلة) على المشكلات التالية : قلة وجود أهداف واضحة بدرجة كافية للعملية التعليمية، وقلة التعاون بين المعلمين ممن يدرسون طلاب الصف الواحد ، وضعف اهتمام بعض المعلمين باستخدام الوسائل التعليمية في الوقت المناسب من زمن الحصة . .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تُعزى إلى متغير (العمل الحالي)، وذلك فيما يتعلق بالمشكلات التي تعوق المعلم عن ممارس ته للعمليات الإدارية في الإدارة الصفية بالمرحلة الثانوية، وقد جاءت هذه الفروق لصالح مجتمع المشرفين التربويين . .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تُعزى إلى متغير (سنوات الخبرة)، وذلك فيما يتعلق بالمشكلات التي تعوق ممارسة المعلم لعمليتي التنظيم والتوجيه، وقد جاءت هذه الفروق لصالح الذين (خبرتهم من 5 سنوات فأكثر)، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تعزى إلى متغير (سنوات الخبرة)، وذلك فيما يتعلق المشكلات التي تواجه المعلم في ممارسة عمليتي التخطيط والرقابة. .

- موافقة أغلب أفراد الدراسة وبدرجة (كبيرة) على مقترحات تطوير العمليات الإدارية في الإدارة الصفية بالمرحلة الثانوية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة التالية: إنشاء مكتب متخصص بكل إدارة تعليمية ، يقوم على متابعة أداء المعلم وفقاً لمعايير الجودة الشاملة وتخصيص قاعات دراسية

بحسب المواد العلمية بدلاً من الصفوف الثابتة ، وتحديد مهام ومسؤوليات الطلاب في ضوء قدراتهم العلمية وميولهم الشخصية ، وتزويد المرشد الطلابي للمعلمين بمعلومات كافية عن الطلاب ذوي الاحتياج، وتنمية وعي الطلاب بالقواعد والضوابط المدرسية ، من خلال اللقاءات والنشرات التثقيفية ونشر الوعي بثقافة الجودة الشاملة داخل الصف وخارجه، وإعلام ولي الأمر بصفة دورية بمستوى التزام الطالب سلوكيًا وتفوّقه دراسيًا وضع نظام حوافز مناسب لدعم الرقابة الذاتية للطلاب وتقييم الطالب لنفسه بصفة دورية تحت إشراف المعلم .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تُعزى إلى متغير (نوع المؤهل العلمي) وذلك فيما يتعلق بمقترحات تطوير العمليات الإدارية في الإدارة الصفية بالمرحلة الثانوية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة في عملية الرقابة، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تعزى إلى متغير (نوع المؤهل العلمي) ، فيما يتعلق بمقترحات تطوير عمليات التخطيط والتنظيم والتوجيه .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة تُعزى إلى متغير (العمل الحالي) ، وذلك فيما يتعلق بمقترحات تطوير العمليات الإدارية في الإدارة الصفية بالمرحلة الثانوية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة ، في العمليات الأربع وترجع تلك الفروق لصالح مجتمع المديرين والوكلاء .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى متغير (سنوات الخبرة) ، وذلك في المقترحات التي تتعلق بعملية التخطيط فقط، وقد جاءت هذه الفروق لصالح الذين (تزيد سنوات خبرتهم عن 5 سنوات)، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير (سنوات الخبرة) ، وذلك في المقترحات التي تتعلق بعملية التنظيم والتوجيه والرقابة.

أهم التوصيات:

1- ربط المعلمُ الأهدافَ السلوكية لكل درس بالأهداف العامة للمادة أثناء عملية التخطيط، وذلك لتحقيق الجودة في العملية التعليمية .

2- اعتماد الجودة الشاملة في العمل الإداري للمعلم في إدارته لصفه ضمن رخصة المعلم، وذلك من قِبل وزارة التربية والتعليم .

3- تحديد أعداد الطلاب في كل حجرة دراسية من قبل إدارة شئون الطلاب بإدارة التعليم، وذلك ليسهل على المعلم ممارسة عملية التنظيم الموجه للبيئة الصفية.

4- تحديد المعلم لمهام الطلاب في المرحلة الثانوية ، في ضوء قدراتهم العلمية وميولهم الشخصية، وذلك لإكسابهم الثقة ولتعويدهم على تحمل المس ؤولية، مما يحقق الجودة في الإدارة الصفية .

5- مخاطبة إدارة المدرسة لإدارة التعليم ، برفع الاحتياجات الخاصة من صيانة وتوفير التقنيات التعليمية الأساسية بالمدرسة الثانوية قبل انتهاء العام الدراسي استعدادًا للعام المقبل .

6- إمداد المعلمين بصفة مستمرة بمعلومات كافية عن الطلاب من قِبل الإرشاد الطلابي بالمدرسة

وذلك لتتم عملية التوجيه وفق آلية صحيحة بما يخلق إدارة صفية ناجحة .

7- إنشاء موقع إلكتروني متطور للمدرسة ، وإتاحة الوقت الكافي للمعلم لاستخدامه في التواصل مع أولياء الأمور، والمعنيين بالعملية التعليمية

(2http://www.manhal.net/articles.php?action=show&id=13847)

*** الدراسة رقم 13: نموذج مقترح لاستخدام إدارة الجودة الشاملة لتحقيق قيمة عالية لأعمال مؤسسات التعليم الأردنية الخاصة: د. عيسى يوسف قداده- الأردن(2010).**

تلعب مؤسسات التعليم الأردنية الخاصة دوراً ريادياً في الاقتصاد الوطني وتواجه فرصاً واعد ة وتحديات كبيرة في ظل ازدياد شدة المنافسة بينها، الأمر الذي يتطلب جهود للخروج من المنافسة السعريّة والاتجاه لإيجاد ميزة تنافسية ، تتفوق بها على المنافسين وتضمن بها حصة مناسبة بالسوق، لذلك كان الاتجاه للتميز بالجودة.

مشكلة الدراسة: تحاول هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- ما المقصود بإدارة الجودة الشاملة كنظام متفاعل ومتكامل يساعد في اتخاذ القرارات وحل المشكلات وتحقيق قيمه عالية لأعمال المؤسسات التربوية الأردنية الخاصة؟

2- ما الدور الذي تقوم به إدارة الجودة الشاملة من خلال عملياتها ومبادئها ومفاهيمها في إضافة قيمة عالية لأعمال المؤسسات التربوية الأردنية الخاصة؟

3- ما المقصود بقيمة عالية لأعمال المؤسسات التربوية الأردنية وما هي متغيراتها التي تسعى إلى بلوغها؟

4- ما الذي تقدمه هذه الدراسة لصانع القرار في المؤسسات التربوية الأردنية الخاصة؟

للإجابة عن هذه التساؤلات ركز الباحث على الجانب النظري للدراسة أما الجانب العملي فسوف يتم تغطيته من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

1- هل توجد علاقات ارتباط وتأثير ذات دلالة معنوية بين إدارة الجودة الشاملة والقيمة العالية لأعمال المؤسسات التربوية الأردنية الخاصة؟

2- هل توجد فروق معنوية بين المؤسسات التربوية الأردنية الخاصة فيما يتعلق بإدارة الجودة الشاملة والقيمة العالية لأعمالها؟

وشكلت مشكلة الدراسة المتمثلة في الإجابة على الدور الذي يلعبه تطبيق إدارة الجودة الشاملة كنظام متفاعل ومتكامل ، يساعد في إنجاز القرار وحل المشكلات وتحقيق قيمه عالية لأعمال المؤسسات التربوية الأردنية الخاصة، مرتكزاً أساسيا سعت الدراسة له بالكشف والتحديد والتحليل.

فرضيات الدراسة: يمكن صياغة فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

أولا: - Ho1 الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة معنوية بين القيمة العالية لأعمال المؤسسات التربوية الأردنية الخاصة وإدارة الجودة الشاملة.

ثانيا: – Ho2 الفرضية الثانية: لا تتأثر قيمة أعمال المؤسسات التربوية الأردنية الخاصة بالتغيرات التي تحصل في تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيها.

ثالثا: – Ho3 الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين القيمة العالية لأعمال المؤسسات التربوية الأردنية الخاصة وإدارة الجودة الشاملة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تطوير نموذج لتطبيق إدارة الجودة الشاملة ، يساعد في تحقيق قيمة عالية لأعمال المؤسسات التربوية الأردنية الخاصة ، متمثلاً في خفض كلفتها وزيادة الأرباح وتحقيق تحسين مستمر وزيادة رضا الطلاب ، ورفع مستوى الخبرة للعاملين الأكاديميين والإداريين، ورفع مستوى جودة خدمة المجتمع وجودة خدمات البحث العلمي.

أدوات الدراسة: وتم جمع البيانات من (120) شخص من إدارات المؤسسات التربوية الأردنية الخاصة عن طريق استبيان صمم كأداة لقياس أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة على القيمة العالية لأعمال المؤسسات التربوية الأردنية الخاصة، باستخدام الأساليب الإحصائية الوصفية (الوسط الحسابي والانحراف المعياري)، واستخدام الأساليب الإحصائية الاستدلالية: معاملات الارتباط لاختبار العلاقات والانحدار الخطي البسيط لاختبار التأثير بين تطبيق إدارة الجودة الشاملة والقيمة العالية لأعمال المؤسسات التربوية الأردنية الخاصة و إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق بين تطبيق إدارة الجودة الشاملة وبين القيمة العالية لأعمال المؤسسات التربوية الأردنية الخاصة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين القيمة العالية لأعمال المؤسسات التربوية الأردنية الخاصة وبين تطبيق إدارة الجودة الشاملة . حيث أشارت النتائج إلى وجود ارتباط قوي وطر دي بينهما، وبينت الدراسة كذلك تأثير القيمة العالية لأعمال المؤسسات التربوية الأردنية بالتغيرات التي تحصل نتيجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة ، حيث أشارت الدراسة إلى زيادة وحدة واحدة في إدارة الجودة الشاملة يؤثر في زيادة القيمة العالية لأعمال المؤسسات التربوية الأردنية الخاصة بمقدار (1.04)، وبينت كذلك وجود فروق ذات دلالة معنوية بين القيمة العالية لأعمال المؤسسات التربوية الأردنية الخاصة وبين إدارة الجودة الشاملة.

*** الدراسة رقم 14: سيكولوجية إدارة المدرسة والفصل وما يدركه الطالب وعلاقتها بالتحصيل الدراسي: علي أحمد سيد مصطفى (2011).**

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين سيكولوجية إدارة المدرسة وسيكولوجية إدارة الصف وما يدركه الطالب نحوهما، والتحصيل المدرسي، وإلى تبيان المكونات العاملية لسيكولوجية إدارة المدرسة وإدارة الفصل وإدراك الطالب لهما. أجرى الباحث دراسة ميدانية على 25 مديراً ومدرساً و 91 طالبا وطالبة، تم اختيارهم عشوائياً من الحلقة الأساسية الأولى من التعليم الابتدائي في مدينة أسيوط، مطبقا ثلاثة مقاييس فرعية لكل من الأبعاد المدروسة، فضلا عن احتساب درجة التحصيل لدى الطلبة ، نتج عن التحليل العاملي أربعة عوامل لمقياس إدارة المدرسة وثلاثة عوامل

لمقياس سيكولوجية إدارة الفصل وأربعة عوامل لمقياس ما يدركه الطالب ، كما بينت الدراسة أن هناك علاقات ارتباطية دالة إحصائيا بين التحصيل الفعلي للطالب كمتغير تابع وبين سيكولوجية إدارة المدرسة وسيكولوجية إدارة الفصل لكل من الذكور والإناث كمتغيرات مستقلة.

(2http://www.manhal.net/articles.php?action=show&id=13847)

*** الدراسة رقم 15: درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات:**

حسن الطعاني، الأردن، (2011).

إشكالية الدراسة : تحاول هذه الدراسة الكشف على درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية للمهارات الأساسية للإدارة الصفية وذلك بالإجابة على الأسئلة التالية:

1- ما درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في محافظة الكرك؟

2- هل تختلف درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في محافظة الكرك باختلاف الجنس؟

3- هل تختلف درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في محافظة الكرك باختلاف الخبرة؟

4- هل تختلف درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في محافظة الكرك بتفاعل الجنس مع الخبرة؟

أهمية الدراسة وأهدافها : تنبثق أهمية الدراسة وأهدافها من الآتي:

- امتلاك المعلم للمهارات اللازمة في إدارة صفية فعالة وما لها من دور في تنشيط العملية التعليمية.
- أهمية الدور الذي يقوم به المعلم في الإدارة الصفية وتنظيمه وأهمية إعداده وتدريبه.
- الحاجة إلى إجراء المراجعة المستمرة والتطوير التربوي للبرامج التي تقدمها المؤسسات التربوية.
- التعرف على درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية للتعليم الثانوي لمحافظة الكرك.
- التعرف على أثر المتغيرات(الجنس وسنوات الخبرة) على درجة ممارسة المهارات الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي لمحافظة الكرك.

عينة الدراسة : تم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية، حيث بلغ حجمها 180 معلما .

أداة الدراسة : استخدم الباحث إستبانة خاصة بالمهارات الأساسية للإدارة الصفية بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات ذات العلاقة بالموضوع، حيث احتوت الإستبانة 63 بندا موزعة على 06 مجالات هي: إدارة السلوك، التخطيط للإدارة الصفية، الأنشطة الصفية، التفاعل الصفي، التعليمات والأنشطة المدرسية، التحضير والتقويم.

نتائج الدراسة الإحصائية : للإجابة على أسئلة الدراسة استخدم الباحث التقنيات التالية:

- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة.

– حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بند من بنود الاستبانة.

– استخدام تحليل التباين للإجابة على السؤال الثالث وتحليل التباين الثنائي للإجابة على السؤال الرابع. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجالات الستة قد بلغت (3.90)، وهي درجة كبيرة، وعلى مستوى المجالات يلاحظ أن متغيرات الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي، إدارة السلوك، حصت على أعلى المتوسطات الحسابية (4.08)، (4.13)، وأنها حسب ممارسات المعلمين يجب أن تمارس بدرجة كبيرة جدا.

وحصل متغير التعليمات والأنظمة المدرسية والتخطيط للإدارة الصفية على متوسطات حسابية (3.95)، (3.92) أي تمارس بدرجة كبيرة، وباقي المتغيرات حصلت على متوسطات حسابية (3.73)، (3.65) وهي تمارس بدرجة متوسطة ، وذلك لأن هذه المتغيرات لها علاقة وأثر مباشر على ممارسة هذه المهارات، كما أظهرت نتائج تحليل التباين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى الجنس في ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية، كما أوضحت النتائج أيضا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى الخبرة في ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية.

(حسن الطعاني، 2011، ص: 136) [24]

ب- الدراسات الأجنبية:

*** الدراسة رقم 16: فاعلية إدارة الصف في بداية العام الدراسي لدى معلمي الرياضيات واللغة الانجليزية في المدرسة الإعدادية: أفرتسون، أمبير AVERTSON، EMMER (1982).**

أجريت الدراسة على عدد من معلمي الرياضيات واللغة الانجليزية بالمدرسة الإعدادية، ولقد تم في هذه الدراسة تحديد المعلمي ن الأكثر فاعلية والمعلمين الأقل فاعلية في إدارة الصف في الثلاثة أسابيع الأولى من بداية العام الدراسي، وذلك حتى يمكن التعرف على الأنشطة الموجودة في الصف الدراسي أثناء تلك الفترة، وسلوك المعلم المسبق وخصائص كل من مجموعتي المعلمين الفاعلين وغير الفاعلين، من أهم نتائج الدراسة وجود فروق بين المجموعتين، من حيث إدارة الصف مثل وضع منهج وقواعد ثابتة للتعامل مع الصف، والتركيز على قيام الطلاب بمهام محددة وتوزيع المسؤوليات على التلاميذ في الصف، وتنظيم العملية التعليمية التعلمية وذلك لصالح مجموعة المعلمين الأكثر فاعلية في إدارة الصف.

وعلى هذا أوضحت دراسة أفرستون أهمية إدارة الصف كشرط ضروري للتدريس الفعال، وهذه الإدارة تتضمن ما يلي:التخطيط، التنفيذ الجيد للدرس، وفقا لفترات زمنية محددة في الصف الدراسي، الأسلوب المنظم في قيادة التلاميذ، التغذية الراجعة الجيدة، اختزال سلوك التلاميذ غير المرغوب فيه.

*** الدراسة رقم 17: مدى إدراك وتنبؤ المعلمين بقدراتهم وفاعليتهم في إدارة الصف: سافران وآخرون (1990).**

ركزت الدراسة على إدارة الفصل وبحث طرق التدريس، فاعلية المعلم، واشتملت العينة على 182معلما وباستخدام استبانة مكونة من 389 فقرة، وبالاعتماد على تحليل الانحدار المتعدد أوضحت الدراسة أن ما بين13 بالمائة و18 بالمائة من أفراد العينة قد تنبئوا بالسلوك المتوقع، بينما الاختلافات المرتبطة بالعدد الكبير من باقي العينة، أجمعت أن إنجاز التلميذ الأكاديمي وظروفه الاقتصادية والاجتماعية يعد مؤشرا على قدرة المعلم في التنبؤ بفاعليته في إدارة الفصل.

*** الدراسة رقم 18: إمكانية المعلمين في إدارة الصف بنجاح: سرانلي SRANLEY (1999).**

هدفت الدراسة إلى التعرف عن إمكانية المعلمين على إدارة الفصل بنجاح، ويؤكد مدراء المؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها، على أن المعلمين بحاجة دائمة إلى تدريب معين حتى يستطيعوا القيام بأعمالهم بكفاءة وفاعلية،ولأجل تحقيق ذلك تمت مناقشة أربع بحوث إرشادية، أول بحث إرشادي يركز على الإعداد الكافي للمعلمين، من خلال مساعدة مدير المؤسسة التعليمية وإسهامه في مراقبة الفصل، وتحديد أدوات وطرق التدريس مبكرا من طرف المعلمين، بإعطائهم معلومات إدارية متعددة، وثاني بحث إرشادي يهتم بالفصل وتنظيمه ومراقبته، حيث يبدأ المعلم الحصة بطريقة حاسمة، ويأخذ دوره بكفاءة وفاعلية ويوجه صفه بانتظام، وثالث بحث إرشادي تضمن توضيح التوقعات حول سلوك التلاميذ، واستخدام خطة لضبط النظام الصفي، وإعطاء توجيهات محددة عن السلوك المرغوب فيه والفعلي، وآخر بحث إرشادي تعلق بأهمية توصيل المعلومات للتلاميذ، بحيث يقضي المعلم معظم وقته في تحقيق الإجراءات التي من شأنها جذب انتباه التلاميذ ومشاركتهم الفعلية في الصف الدراسي. **(أحمد إبراهيم أحمد، مرجع سابق، ص: 159).**

*** الدراسة رقم 19:التأثيرات المتبادلة بين سلوك المعلم والالتزامات السلوكية للطالب خلال العام الدراسي (الدافعية داخل الفصل الدراسي): سكنر وبيلمونت (1994).**

تهدف الدراسة إلى استقصاء العلاقة خلال فترة زمنية فاصلة بين 3 أبعاد في سلوك المعلم وهي: الاندماج، البنية، دعم الاستقلال الذاتي، وبين التزامات التلاميذ وقدراتهم السلوكية والانفعالية، وتحديد التأثيرات المتبادلة بينهما، وذلك كما يدركها كل منهما اتجاه الآخر، ومن خلال اختبار نموذج جديد للدافعية.

وقد تم توزيع استبيان يتكون من نسختين أحدهما للتلاميذ والآخر للمعلمين، وكانت عينة التلاميذ وقوامها 144 تلميذ وتلميذة، تتراوح أعمارهم بين 8 إلى 12 سنة، وعينة المعلمين تشمل 14 معلمة ممن يقومون بالتدريس لهؤلاء التلاميذ، وتم مراعاة بساطة المصطلحات ومستوى اللغة.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– أن بعد الاندماج في العلاقات القائمة بين المعلم والتلميذ كل منهم على حدا له أكبر الأثر على إدراكه نحو سلوك المعلم.

(عبد الرحمان صالح الأزرق، 2000، ص: 327) [25]

*** الدراسة رقم 20: إدارة الصف الفاعلة في وكيفية التعامل مع السلوك غير السوي المدارس الأساسية البريطانية: راج Wragg (1995).**

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم تقرير حول إدارة الصف الفاعلة في مدارس الأساس البريطانية مع التشديد على كيفية تعامل المدرسين مع السلوك غير السوي. أجريت الدراسة من خلال ملاحظة (239) مدرسا ومقابلة (60) مدرسا ومقابلة (430) طالبا بين 5–12 سنة.

وجدت الدراسة تفاوتا بين إدراك الطلاب وإدراك المدرسين.إذ أن الطلاب مصدر مهم للمعلومات لكن المدرسون لا يلاحظون ذلك، أو أنهم لا يدركون أهمية وجهة نظر الطلاب، فبالرغم من أنه وفي بعض الفصول يستخدم التفاعل بين الطالب والمدرس في مناقشة سلوك الطلاب ولكن لا تمنح أي فرصة لمناقشة الطالب والمدرس. كما أن الطلاب مهتمون بأنهم لا يستطيعون التحدث بأمانة مع مدرسي الصف بنفس القدر الذي يتحدثون به للباحثين بسبب الخوف أو غيره.

وأوضحت الدراسة أن الطلاب مهتمون باللطف ولا يميلون إلى المدرس الذي يستخدم العنف اللفظي، وخلصت الدراسة إلى أنه وبالرغم من صعوبة إدخال وجهات النظر الخاصة بالطلاب في النظام، فإن الطلاب يقدمون بصيرة نافذة في حياة الصف الدراسي لا يمكن تجاهلها إذا رغب المدرسون في فهم أفضل للهفوات التي تأخذ الكثير من وقتهم، وتقليل القلق من الرقابة التي يشعر بها الكثير من المدرسين.

*** الدراسة رقم 21: العلاقة بين اتجاهات المعلمين نحو الإدارة الصفية والممارسات التي يمارسونها في الإدارة الصفية من وجهة نظر الطلاب: تورانلي وويلدرم Turanli.and Yildirim(1999).**

أجرى تورانلي وويلدرم دراسة هدفت للبحث في العلاقة القائمة بين اتجاهات المعلمين نحو الإدارة الصفية والممارسات التي يمارسونها في الإدارة الصفية من وجهة نظر الطلاب، ومن خلال الملاحظة الصفية في المدارس الإعدادية في إركيز في تركيا، تألفت عينة الدراسة من مجموعتين من المعلمين المختلفين في اتجاهاتهم، مجموعة (أ) تركز على الطالب، ومجموعة (ب) تركز على المهمة، وتكونت العينة من (91) طالبا يعلمهم معلمون من المجموعة (أ) و(48) طالبا يعلمهم معلمون من المجموعة (ب)، حيث قام الطلاب بالإجابة عل استبيان يتعلق بالممارسات الصفية التي يمارسها معلموهم، والاستبيان يتألف من (32) بندا موزعة على سبعة مجالات وهي: التقمص العاطفي، الحماس، التدريس، التشجيع، ضبط الصف، التغذية الراجعة، التصحيح والتقويم، تقييم تقدم الطلاب. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في مجالات: التقمص العاطفي، التدريس، التشجيع، ضبط الصف والتغذية الراجعة والتصحيح وتقييم الطلاب لصالح المعلمين

بالمجموعة (ب) التي تركز على المهمة، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في مجال الحماسة.

*** الدراسة رقم 22: مدى معرفة معلمي ما قبل الخدمة للاستراتيجيات الفاعلة في إدارة الصف للسلوك المشاكس: كمر Khamer (2000).**

أجريت هذه الدراسة للتحقق من مدى معرفة معلمي ما قبل الخدمة للاستراتيجيات الفاعلة في إدارة الصف، وتم الحصول على إجابات مكتوبة موسعة في نهاية فصل دراسي تعليمي من طرف الطلبة المعلمين للاستراتيجيات التي قد لا تنجح في إدارة الصف، تبين من خلال تحليل البيانات أن الطلبة المعلمين أوردوا استراتيجيات لكلا الحالتين أي الاستراتيجيات الناجحة وغير الناجحة، وقد أوردوا أنهم في الغالب سيرسلون الطالب المشاكس للمكتب وأنهم سوف يعطونه أوامر وتعليمات لفظية للتوقف عن السلوك المشاكس، تشتمل الاستراتيجيات التي اعتبروها في العادة غير فاعلة على : الصراخ على الطالب والتهديد بالعقاب، لكن ما كان غائبا من استجابات الطلبة المعلمين هو الإجراءات السليمة لمحاولة منع السلوك أو محاولة التنشئة الاجتماعية من أجل التعامل بشكل فعال مع الأهداف التعليمية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من العرض السابق للدراسات السابقة يتضح لنا مايلي:

– هناك اختلاف في البحث فيما يخص موضوع الجودة الذي يتفاوت ويختلف باختلاف الدول والمهن والمؤسسات التي ينتمي إليها الأفراد والتي تركز معظمها على الجودة في التعليم العالي، وهذا ما يدعونا إلى رصد الظاهرة في المؤسسة التعليمية التربوية على مستوى التعليم الثانوي.

– لا يأتي الربط في معظم الدراسات بين الجودة في التعليم ومتغيرات واضحة ، حيث نجد دراسات تتعلق بالجودة في التعليم وحدها ودراسات تتعلق بالإدارة الصفية وحدها، هذا ما لفت الانتباه إلى قلة الدراسات المتعلقة بالجانب العلائقي الرابط بين الجودة والإدارة الصفية وهو موضوع بحثنا اليوم.

– أفادتنا دراسات التفاعل الصفي إلى إمكانية ربط هذا الأخير بمتغيرات عديدة منها التعلم التعاوني الذي أوضحت معظم الدراسات أنه فعال في تنمية جوانب الاتصال ومهارات التفاعل والذي تم أخذه بعين الاعتبار كأحد مؤشرات القياس في هذا البحث.

– إن أنماط التفاعل التي يوظفها الأستاذ مرتبطة بفاعليته في الأداء في مجال الإدارة الصفية، هذا الأخير الذي يرتفع وينخفض وفقا لمدى تفعيل مختلف المهام الخاصة بالإدارة الصفية من خلال الإجراءات العملية التي توجه العمل الإداري للصف الدراسي بالنسبة للأستاذ، من هنا يمكن لنا أن نضع حلقة الوصل بين الإدارة الصفية وتفعيل الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية بالتعليم الثانوي.

– أما فيما يخص الدراسات الأجنبية فقد عرضنا عددا موجزا منها لأنها تركز فقط على فاعلية إدارة الصف عند المعلمين قبل الخدمة مثل دراسة كمر(2000)، ودراسة راج (1995) هذه الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية في ارتباطها ببعض المفاهيم التي ترتكز عليها.

– معظم الدراسات المجرات سواء فيما يخص الإدارة الصفية أو الجودة في التعليم تختص بعينة الأساتذة في مستويات عليا كالتعليم العالي أو مستويات أولى كالتعليم الابتدائي والمتوسط، وقلة هذه الدراسات على مستوى التعليم الثانوي إلا في دراستين الأولى والتي وسمت بما يلي **تطوير العمليات الإدارية في الإدارة الصفية بالمرحلة الثانوية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة .**

2010م. الباحث : حسن بن معمس الصوقعي . .

.والدراسة الثانية الموسومة بـ : **درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات: الباحث: حسن الطعاني، الأردن، 2011**

– أما فيما يتعلق بأدوات القياس فمعظم الدراسات اعتمدت على الإستبانة بوصفها أداة للتعرف على أساليب الإدارة الصفية ومستواها، غير أنه يمكن استخدام الملاحظة (شبكة الملاحظة) أو المقابلة أو المقاييس.

مما سبق يمكن القول بأن دراستنا الراهنة عن غيرها من الدراسات الأخرى تتميز باشتمالها على أبعاد ومتغيرات لم تتناولها تلك الدراسات، تساعد على قياس مدى تفعيل الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية بصفوف التعليم الثانوي من منظور يتميز بالجدة والأصالة من خلال معالجة هذا الموضوع في ضوء مفهوم الجودة.

مراجع الفصل:

1- ماجد الخطايبة وآخرون: التفاعل الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان، الأردن،2004.

2 – إبراهيم ناصر: أصول التربية، دار الفكر العربي،القاهرة 2004 .

3 – رمزي فتحي هارون: الإدارة الصفية، دار وائل للطباعة والنشر،عمان الأردن.2003

4- جودت عزت عطوي: الإدارة المدرسية الحديثة، مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، دار الثقافة للنشر والتوزيع ،ط1، الأردن، .2004

5- كمال زيتون: التدريس نماذجه ومهاراته،المكتب العلمي للنشر والتوزيع، ط1،الاسكندرية، .1998

6- يوسف قطامي: إدارة الصفوف الأسس السيكولوجية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط 2، الأردن، .2005

7- محمد أحمد كريم: الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الفلاح، ط2، الكويت، 1995.

8- كيلا بوز:الإدارة الصفية والمدرسية وتشريعياتها، منشورات جامعة دمشق، 2003.

9- طارق عبد الحميد البدري: إدارة التعلم الصفي(الأسس والإجراءات)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2005.

10-Grand la rousse en psychopedique, 2eme édition, paris.

11- توفيق مرعي: شرح الكفايات التعليمية، دار الفرقان، عمان، 2003.

12- إمام مختار حميدة وآخرون: مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق للنشر، القاهرة، 2000.

13- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، محمد سيد محمد السيد: وظائف الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية العامة، التنظيم، التوجيه، الإشراف، الواقع والانطلاق نحو الجودة الشاملة، عالم الكتب للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2008.

14- محمد عبد الرزاق إبراهيم: منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2003.

15- أحمد إبراهيم أحمد،إدارة الصف الفعال، قراءات من الأنترنت، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1،الاسكندرية، .2006

16- بن هادية علي وآخرون: القاموس الجديد للطلاب، معجم عربي مدرسي ألفبائي، ط7، 1991.

17- عبد اللطيف الفاربي: الأهداف التربوية سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط3، 1994.

18- R. Legendre : Le dictionnaire actuel de l'éducation, Guérin, Paris, 1993.

19- ميشال تكلا جرجس: معجم المصطلحات التربوية إنجليزي عربي، ترجمة يوسف خليل يوسف، مكتبة لبنان، ط1، 1998.

20- زوليخة طوطاوي: الجو التنظيمي السائد في الجامعة الجزائرية وعلاقته برضا الأساتذة وأدائهم، رسالة ماجستير، 1993.

21- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: الجودة في التعليم، المفاهيم، المعايير، المواصفات، المسؤوليات، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.2008.

22- 2http://www.manhal.net/articles.php?action=show&id=13847

23- http://www.abegs.org/trbih/2rsalh/gaazh.htm

24- حسن الطعاني: مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 27، العدد 1، جامعة دمشق، الأردن، 2011.

25- عبد الرحمان صالح الأزرق: علم النفس التربوي للمعلمين، مكتبة طرابلس العالمية، ليبيا، ط 1، 1999.

الفصل الثاني

الفصل الثاني: مدخل مفاهيمي في الإدارة الصفية والمفاهيم المرتبطة بها

تمهيد:

I- مفاهيم عامة عن الإدارة الصفية:

أولا: مفهوم الإدارة الصفية والمناخ المدرسي.

ثانيا: العلاقات الإنسانية على المستوى التربوي.

ثالثا: أنماط الإدارة الصفية ومهامها.

رابعا: نماذج الإدارة الصفية.

II- مفاهيم عامة عن التفاعل الصفي:

أولا: مفاهيم التفاعل الصفي.

ثانيا: أنماط التفاعل الصفي.

ثالثا: أساليب التفاعل الصفي.

رابعا: أهمية التفاعل الصفي.

III- التفاعل الصفي الفعال وكفاياته:

أولا: كفايات التفاعل الصفي والعلاقات البينية.

ثانيا: مؤشرات السلوك التفاعلي الفعال.

ثالثا: إستراتيجيات التفاعل الصفي في التعلم الفعال .

رابعا : النشاط التفاعلي الصفي الفعال.

VI- تقييم وأدوات قياس التفاعل الصفي:

أولا: تقييم التفاعل الصفي

ثانيا: أداة فلاندرز لقياس السلوك اللفظي

ثالثا: أداة غالاوي لقياس السلوك غير اللفظي

خلاصة

مراجع الفصل

تمهيد:

يقوم التعليم والتعلم الصفي على عمليات اتصال وتفاعل مباشرة وغير مباشرة بين الأساتذة والطلبة، وتحدد فعالية عملية الاتصال والتفاعل المدى الذي سيحقق فيه التعليم والتعلم أهدافه، ونتيجة لظهور عوائق تواجه هذه العملية، فإننا نجد كثير من الأساتذة والطلبة يفشلون في الوصول إلى الأهداف المرجوة، ومن المفيد أن نشير إلى أن عملية الاتصال والتفاعل على مستوى غرفة الصف في الثانوية، حتى وإن كان هناك أفراد راشدون فهي عملية غير عشوائية تتم في إطار رسمي، لأنها تحدث بين مهني محترف الأستاذ الذي يقدم خدمة وعميل يطلبها، هو الطالب بهذا تطرقنا في هذا الفصل إلى تحديد مفاهيم الإدارة الصفية، أهدافها، أنماطها، وكذلك التفاعل الصفي بمفاهيمه وأهميته، وسائله – الاتصال–، وكذا النشاط التفاعلي الصفي الفعال وكفايات الإدارة الصفية، والتفاعل الصفي وتقييم التفاعل، ليزداد فهمنا أكثر فأكثر لعملية التفاعل داخل حجرة الدراسة.

I- مفاهيم عامة عن الإدارة الصفية:

أولا: مفهوم الإدارة الصفية والمناخ المدرسي:

1- مفهومها: يختلف تعريف الإدارة الصفية باختلاف العلماء ويعتبر التباين في تعريف الإدارة الصفية أمر طبيعي ذلك أن كل عالم أو باحث ينطلق من نظرية تربوية ونفسية مختلفة حيث نجد مثلا: كانتر canter 1990 " يعرفها على أنها نموذج من التعليمات والقواعد السلوكية التي يستخدمها المعلمون للتعزيز والعقاب ".

أما كل من كوروين وميندلر لـ CURURIN AND MENDLER 1988 يؤكدان على أهمية تحقيق الانضباط الصفي، وتعاون الطلبة مع المعلم عبر تعزيز شعور الطلبة بالكفاءة والقيمة، عبر دافعيتهم وتوفير فرص النجاح لهم، وتعريف كونين kounin1977 " هي تحليل أداء المعلم ومهاراته التي يوظفها في التعليم ثم يبحث في علاقتها بمستويات انهماك الطلبة في أنشطة التعليم، وحركة التعليم الفعال.

(رمزي فتحي هارون، 2003، ص: 34)[1]

الإدارة الصفية تعرف أيضا على أنها: " القدرة التي يتميز بها المعلم الفعال من أجل تحقيق أهداف بناءة مع الطلبة، يأتي ذلك من خلال السلوك التنظيمي الذي يمارسه المعلم ".

حيث يصف الباحث دافيد إينر أن المعلم الفعال تكون صفاته: العدل، الديمقراطية، المسؤولية التفهم، اللطف، العطف، العمل بمبدأ التحفيز والإثارة، الابتكار، سريع الاستجابة، الهدوء، التحفظ، الاتزان، الثقة بالنفس، وهذا يظهر في تفاعلاته حيث يكون منغمسا في الألفة والصداقة والتجانس والاستقامة مع الطلبة.

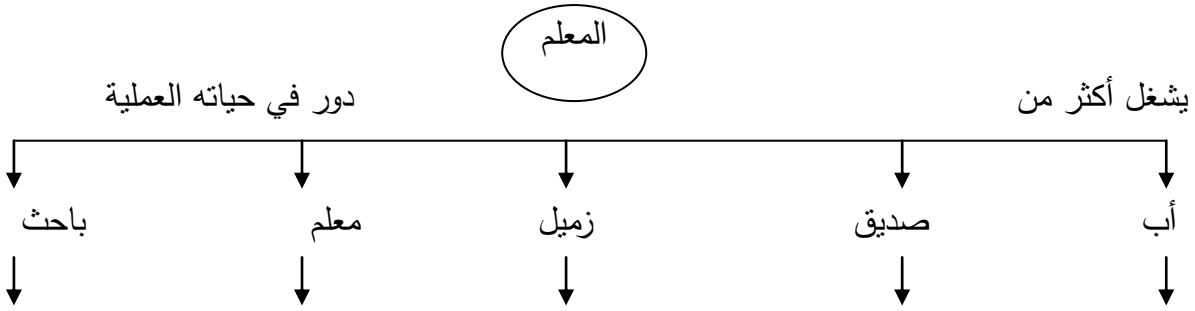
كما يؤكد العالم سميث على أن المعلم الفعال يتميز بـ 4 مميزات:

- التزويد بالمعرفة النفسية والنظريات عن التعليم والسلوك الإنساني.
- أن يكون على دراية بالعلاقات الإنسانية الخالصة.
- الاهتمام بالجوانب التي يدرسها.
- التحكم في مهارات الاتصال مع الطلاب ومع أعضاء المؤسسة التعليمية .

(محمد محمود الحيلة، 2002، ص ص: 24-25)[2]

ويمكن الوصول إلى التعريف التالي:

الإدارة الصفية: "هي جميع الخطوات والإجراءات اللازمة للبناء والحفاظ على بيئة صفية ملائمة لعملية التعليم الثانوي " يعني أن للأستاذ يشغل فيها عدة أدوار.



حقوق وواجبات

شكل رقم 01: يوضح الأدوار التي يمكن أن يشغلها المعلم في حجرة الدراسة.

(رمزي فتحي هارون، مرجع سابق، ص: 90)

2- محاور الإدارة الصفية:

يشير كل من سميث ولازليت smith and laslett 1993 إلى أن الإدارة الصفية نتاج لمزيج من المهارات المنظمة في 4 محاور أساسية تشتمل عليها عملية التدريس هذه المحاور هي:

أ- **الإدارة management:** ويقصد بها المهارة في تنظيم وتقديم الدرس بطريقة تساهم في تحقيق انهماك عال للطلبة في عملية التعلم ،لتحقيق هذا يحتاج المعلم إلى القدرة على تحليل عناصر ومراحل الحصة المختلفة، وإلى القدرة على الاختيار المناسب للمواد التعليمية، والقدرة على تقليل أثر عوامل التشتت.

ب- الوساطة: médiation وتشمل المعرفة بكيفية تقديم الإرشاد والتوجيه الذي يحتاجه الطلبة وكيفية تقدير الطلبة لذواتهم، وأخيرا المهارة في تجنب المواجهة في الغرفة الصف .

جـ- التعديل : modification ويشمل على فهم المعلم للاستراتيجيا ت المختلفة المنتظمة في نظرية التعليم، واستخدام هذه الإستراتجيات في تشكيل وتعديل سلوك الطلبة عبر برامج التعزيز أو العقاب.

د- المراقبة: monitoring ويقصد بها فحص فاعلية سياسية المدرسة في الانضباط ومقدار المساعدة التي تقدمها في خفض التوتر لدى المعلمين والطلبة وتوفير بيئة ومناخ إيجابيين.

(رمزي فتحي هارون، مرجع سابق، ص: 36)

3- الافتراضات الرئيسية في الإدارة الصفية:

نقترح فيما يلي عددا هاما من الافتراضات التي يجب الانطلاق من خلالها ليفهم المعلم دوره كمدير لفرقة الصف، وتمثل هذه الاقتراحات الركائز الفكرية التي سيقوم عليها الفعل التعليمي:

1- الفهم الحديث المتعلق بالإدارة الصفية والحاجات النفسية والأكاديمي ة للطلبة، والمقصود هنا أن ممارسة المعلم في غرفة الصف يجب أن تكون مدفوعة بنتائج البحث العلمي، التي دلت على فاعليتها والدعوى هنا ضرورة القراءة والإطلاع على كل جديد في ميادين التعلم والتعليم والابتعاد عن الارتجال في القرارات والممارسات التربوية والتعليمية، يعني أن الإدارة الصفية هي عملية اتخاذ قرار يحتاج إلى

امتلاك مجموعة من المهارات، إن تحديد هذه المهارات وتعلمها يجب أن يستند على الاستشارة المستمرة لنتائج الأبحاث التي لها علاقة بذلك .

2- التركيز على منحى وقائي في الإدارة الصفية: بحيث يبني هذا المنحى على أسس وقواعد لا تتعارض مع عمليتي التعليم والتعلم مثل: توفير عوامل مساعدة على خلق جو تفاعلي إيجابي داخل الفصل الدراسي .

3- خلق وبناء علاقات ايجابية بين المعلم والطلبة وبين الطلبة فيما بينهم، ذلك نظرا لكون إنتاجية المعلم والطلبة تتأثر بنوع العلاقات التي تجمعهم، من خلال بذل المعلم لجهود في سبيل تطوير علاقات إيجابية بينه وبين الطلبة، من جهة أخرى تمثل الإدارة ضرورة تربوية وليس كما يعتقد البعض أنها ترف تربوي.

4- استخدام الطرق والأساليب التعليمية التي تسهل عملية التعلم وتستجيب لحاجات الطلبة كأفراد وجماعات، على اعتبار أن العديد من الدراسات أكدت على أن احتمالية نجاح المعلم في إدارة الفصل وتحقيق أهدافه وأهداف الطلبة، تزداد عندما ينطلق في قراراته وممارساته التربوية والتعليمية من فهم عميق لخصائص الطلبة النمائية والشخصية، وعليه فإن كل معلم بحاجة إلى الدراسة في موضوعات النمو البشري والشخصية الإنمائية وعلاقتها بالتعليم والتعلم.

(رمزي فتحي هارون، مرجع سابق، ص: 37)

5- استخدام طرق وأساليب لإدارة المجموعة التي تضاعف انهماك الطلبة في عملية التعلم، فإدارة وقت التعلم هو من الأهداف المهمة للإدارة الصفية، ومن الضروري للمعلم أن يدرك الأثر الكبير لمقدار ما يقضيه الطلبة من وقت في التعليم على تحصيلهم وعلى تحقيقهم للأهداف المرجوة.

6 . امتلاك القدرة على استخدام مدى واسع من الأساليب الإرشادية لمساعدة الطلبة الذين تكون لديهم مشكلات انضباط، ومشكلات سلوكية متطرفة، فالمعلم عندما يتعامل مع الطالب الذي يسلك بطريقة غير مقبولة، إنما ينوي مساعدته هنا يظهر الدور التربوي للمعلم كمربي.

7- امتلاك القدرة على استخدام الأساليب والإجراءات التصحيحية والعلاجية للتعامل مع سلوك الطلبة غير المقبول، وتأتي الحاجة لمثل هذه الإجراءات لأن كل محاولات المعلم الوقائية لن تنجح في تحقيق التزام كامل من كل الطلبة، إن السلوك غير المقبول من طرف الطلبة محتمل الحدوث حتى مع الأساتذة والمعلمين ذوي الخبرة الطويلة والكفاءة العالية، الذين يوظفون إجراءات وقائية فعالة، وعليه فإن الوقاية في الإدارة الصفية هو التقليل من احتمالات ظهور مشكلات لكنها لا يمكن أن تنجح في منع حدوث المشكلات تماما وبشكل كلي .

8- طريقة التفكير لدى المعلم يجب أن تكون موافقة لطبيعة سلوكه وممارساته، أي على المعلم أن يكون على دراية بتفاصيل بنيته المعرفية المرتبطة بعمله، وأن يفهم كيف تؤثر مكونات هذه البنية في قراراته وممارساته التربوية والتعليمية .

9- يجب ألا تطغى الحاجة للانضباط على الحاجة لتحقيق تربية وتعليم وتعلم مناسبين، لأن الإدارة الصفية لا تساوي الانضباط الصفي فقط، لأن الهدف الرئيسي للإدارة الصفية هو توفير بيئة التعلم التي تسهل على كل من المعلم والمتعلم (الطلبة) العمل المتبادل، والتي تزيد من تحقيق الأهداف التربوية التعليمية والتعلمية.

10- يجب أن تنطلق جهود المعلم في الإدارة الصفية من الفكر التكاملي والشمولي، بحيث تجدر الإشارة إلى أن أي ظاهرة صفية هي نتاج لمجموعة متداخلة ومتفاعلة من العوامل، وأن التعامل معها ينجح أكثر عندما يأخذ جميع هذه العوامل بالاعتبار، مثل العمل التعاوني بين المعلم والطلبة بهدف الاستفادة من خبراتهم وتجاربهم. **(محمد محمود الحيلة، مرجع سابق، ص: 442 بتصرف)**

4- الاقتراحات التي تحقق إدارة صفية فعالة:

إن هذه الاقتراحات هدفها هو خلق فرص للتفاعل الشخصي مع الطلبة لبناء علاقة أفضل وأكثر إيجابية وفق ما يلي:

أ- إظهار الاهتمام بنشاطات الطلبة: تسهم مشاركة المعلم في بعض أنشطة الطلبة في استمتاعه بالعلاقة التي تربطه معهم، وفي إشعارهم بأنهم مهمون ويستحقون تخصيص وقت لمشاركتهم، من خلال الأبحاث مثلا، واقتراح نتائجها لتؤخذ بعين الاعتبار في التحسين والتعديل والتي تساهم في تطوير أداء الطلبة.

ب- السماح للطالب بإجراء مقابلة مع المعلم خارج نطاق الدراسة: هذا من خلال التعرف على الجوانب الشخصية من حياة الأفراد الذين تقيم معهم علاقة يساعد على تطوير هذه العلاقة، إلا أن هذه الحقيقة غائبة عن بال الكثيرين لاعتقاد المعلم الخاطئ المتمثل في أن ذلك يؤثر في مكانته وهيبته.

جـ- بعث رسائل وملاحظات للطلبة : يمكن للمعلم أن يبدأ السنة الدراسية ببعث رسائل أو كتابة ملاحظات ترحيب شخصية لكل من الطلبة، هذا الأمر يسهم في التمهيد لتطوير علاقة إيجابية بينه وبينهم، وهذا ما يؤكد على أن الأستاذ أو المعلم سعيد بوجود طلبته، كما يمكن تبادل الملاحظات الإيجابية عبر الإنترنيت أو الهاتف...الخ، هذا ما يؤدي إلى ظهور تحسن في السلوك الاجتماعي لدى الطلبة داخل غرفة الصف.

د- وضع صندوق للاقتراحات: يعتقد أغلب الطلبة أن معلميهم غير مهتمين بآرائهم داخل الصف، ومن الاستراتجيات التي تنجح في تغيير هذا الاعتقاد وضع صندوق للاقتراح، يمكن الطلبة من التعبير عن آرائهم بحرية ويعزز شعور الطلبة بالأهمية، وبأن الأستاذ حريص على الاستماع لهم والاستجابة لرغباتهم .

هـ- المشاركة في أنشطة المؤسسة: تنظم كل مؤسسة تعليمية أنشطة طلابية غير الأكاديمية، توفر مثل هذه الأنشطة فرص ممتازة للمعلم لإظهار اهتمامه بالطلبة عبر مشاركته، كما

يساعد على تعزيز العلاقة بين الأساتذة والطلبة ومثل هذه الأنشطة تسهم في تعزيز المناخ الإيجابي السائد على مستوى المؤسسة. **(رمزي فتحي هارون، مرجع سابق، ص ص: 277-278)**

ثانيا: العلاقات الإنسانية على المستوى التربوي:

1- العلاقة الصفية:

يحيا الطالب مع الأستاذ في غرفة الصف حياة مشتركة، لأنهم مجموعة بشرية يقضي أفرادها وقتا طويلا معا، فتتعرض حياتهم في غرفة الصف إلى نفس المؤثرات التي تتعرض لها أية مجموعة بشرية تعيش في أي سياق آخر، حيث تكون كل الاحتمالات واردة: الحب، الكره، الصداقة العداوة، المتعة والملل الفرح والحزن، النجاح والفشل.... وتلعب مهارات الأستاذ في إدارة العلاقات البشرية دورا هاما في تحديد شكل الحياة التي ستسود غرفة الصف، وتسمى هذه المهمة بإدارة المناخ النفسي".

(رمزي فتحي هارون، مرجع سابق، ص:31)

وهذا ما يحدد العلاقة التي يتمركز فيها الفعل التعليمي لذلك نجد الباحث دينو يميز بين 4 أشكال للعلاقات التربوية:

أ- العلاقة التي يكون فيها فعل المدرس متمركزا حول ذاته حيث يكون دوره تقديم المعرفة فقط.

ب- العلاقة التي يكون فيها الفعل التعليمي حول التلميذ، وهنا يكتفي المدرس بإعادة بناء المعرفة والقيام بدور المرشد والمنشط .

ج- العلاقة التي يؤدي فيها المدرس دور المحفز مما يسهل عملية التعليم والتعلم، من غير توجيهها والمشاركة فيها ويستجيب لطلبات التلاميذ.

د- العلاقة التي يصبح فيها المعلم متعلما.

ويتجلى الأساس الذي تقوم عليه هذه النظرية من خلال تصور الأدوار التي يقوم بها المدرس والتلاميذ في إطار العلاقة التربوية .

(محمد آيت موحى ومجموعة من الباحثين، 1991، ص: 19)[3]

2- حركة العلاقات الصفية:

وجه الكثير من الباحثين والمهتمين التربويين دراستهم نحو البحث في العلاقة الإنسانية في البيئة التعليمية بين أفراد الجماعة التربوية، وكنتيجة لتطوير العلوم السلوكية والتقدم الكبير ظهر ما يسمى بحركة نظرية الإدارة التعليمية، وبدأت المقررات الجديدة تجد طريقها إلى الجامعات والمعاهد والتي تهتم بدراسة الاتصال والكفاءة الإدارية والسلوك القيادي، والعلاقات الإنسانية بين أعضاء العمل التعليمي. **(محمد منير مرسى، 1999، ص: 26)[4]**

واستنادا لما تنصّ عليه نظرية الإدارة التعليمية فيما يخص النظام التربوي، على اعتبار أن النظام مجموعة من الأهداف ترتبط بعلاقة الأعضاء فيما بينهم لتتفاعل العناصر فيما بينها لتحقيق التكامل وفق ما يلي:

أ- وجود العمل الجماعي الفعال داخل النظام الدراسي، كتحديد مسؤولية الأستاذ والطالب من خلال إدراك كل واحد منهم دوره فيتحقق النظام في إطار تفاعلي منظم.

ب- عمل برنامج مشترك يمكن الطلبة من الاشتراك في الأنشطة المختلفة، والتدرب على تحمل المسؤولية .

ج- تنشيط الحكم الذاتي من خلال التنظيمات الفعالة على مستوى المؤسسة تمكن الطلبة من التعبير الحر كاتحاد الطلبة مثلا، ويجب على الأستاذ كذلك أن يحافظ على مناخ الفصل ليكون:

1- هادئا وموجها لعملية التعليم والتعلم .

2- أن يساعد الأستاذ الطلبة على التعامل فيما بينهم بما يولد لديهم الاحترام المتبادل والأخذ والعطاء.

3- أن تكون علاقة الأستاذ بالطلبة مبنية على الثقة وبما يولد لديهم الطموح والتطلع ونمو الذات.

(محمد منير مرسي، 2001، يتصرف)[5]

3- جودة العلاقة الصفية:

وهو أمر يعبر عن المهارة الاجتماعية في كسب حب الآخرين وتقديرهم واكتساب الصداقات من خلال:

1- تقبل الآخرين كوجود ينبغي التعامل معهم عن طريق وسائل تعليمية متبادلة.

2- مجاملة الأستاذ للطلبة يفرض تأدية واجباتهم على أحسن ما يرام.

3- التعاون: تحقيق السلوك التعاوني بين الطلبة بهدف تحقيق المساعدة الاجتماعية.

4- جودة التنافس كعملية يقوم الأستاذ بإثرائها عند الطلبة بدفعهم للحيوية والنشاط والابتكار، من خلال إتاحة الفرص لهم لإظهار طاقاتهم والقضاء على الصراع.

(محمد بيومي خليل، 2001، ص ص:52- 54)[6]

العلاقة المتبادلة الثنائية (طالب، أستاذ):

تطورت طرق بحث العلاقات المتبادلة في الجماعة الثنائية في المؤسسة التعليمية من مجرد اختيار أو استبيان يقوم الباحث بإعداده ليكشف به عن رأي الطالب في الأستاذ أو العكس، حيث أصبح هناك طرق كملاحظة ما يحدث فعلا من تفاعل اجتماعي وتسجيله وتحليله، تتلخص أهم الطرق فيما يسمى بطريقة أدنى تفاعل، التي تعتمد على بحث تأثر الفرد عن بعد بفرد آخر، وكذلك تأثر فرد بفرد آخر عن قرب في موقف ثنائي يجمع بينهما مثل الفصل الدراسي، لأن التفاعل يتم في صورته الواقعية، ومن خلال طريقة أدنى تفاعل يمكن لطرفا العمل التعليمي أي الأستاذ والطالب أن يسجلا مجموعة من الاستجابات تخص الطرف المقابل (أستاذ- استجابات متبادلة- طالب) فيوافق عليها أو لا يقبلها وبذلك يتبع التفاعل من خلال علاقات الإثابة أو العقاب.

(فؤاد البهي السيد، سعد عبد الرحمان 1999، ص: 169)[7]

ثالثا: أنماط الإدارة الصفية ومهامها:

1- أنماط الإدارة الصفية:

تختلف طبيعة الإدارة الصفية من أستاذ لآخر باختلاف الثقافات والأوضاع الاجتماعية والاقتصادية وعلى هذا الأساس توجد عدة أنماط من الإدارة الصفية:

أ- الإدارة التقليدية: وتكون فيها العلاقة بين الطالب والأستاذ مبنية على الاحترام غير المتبادل، على الطالب أن يستجيب للأستاذ مهما كانت خصائصه لتحقيق مبدأ احترام الكبير .

ب- الإدارة التسلطية: يعمل الأستاذ هنا على الترسيخ في ذهن الطالب أنه فقط له الحق في الأمر والنهي، وأي سلوك لا يرضيه لا يجب تعديله ويقابله بعقوبات صارمة.

جـ- الإدارة الفوضوية: يسمح من خلالها الأستاذ للطلبة بإبداء أرائهم والحرية في إدارة الصف واتخاذ القرارات بأنفسهم، فيكون الأستاذ سلبي في تصرفاته لأنه يخلق من الفوضى وخاصة إذا كان لا يبدي مواقفه الصارمة في الوقت المناسب لها.

(محمد منير مرسي، 2001، ص: 229) [8]

2- مهام الإدارة الصفية:

انطلاقا من مجموعة التعاريف السابقة الذكر لمجموعة هامة من الباحثين يمكن تحديد مهام الإدارة الصفية فيما يلي:

أ- **تخطيط القواعد والإجراءات:** تتطلب هذه المهمة أن يكون لدى الأستاذ بصيرة وإحساس بالمسؤولية اتجاه توقع السلوكات من الطلبة قبل حدوثها، ووضع الإجراءات الخاصة المناسبة لها.

ب- تنظيم البيئة والمناخ الصفي: ويتحدد ذلك من خلال العلاقات بين الأستاذ والطلبة ومما يعكس زيادة دافعيتهم للتعلم.

جـ- ضبط السلوك غير المرغوب فيه: ذلك يتجلى في قدرة الأستاذ على منع حدوث مشكلات داخل الحجرة الصفية وتحكمه في سلوك الطلبة .

د- متابعة تقدم الطلبة: كاستخدام المراقبة اليومية للدروس ومدى استيعاب الطلبة من خلال البحوث والأنشطة المسطرة أسبوعيا بهدف التقويم.

(كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص: 512)[9]

رابعا: نماذج الإدارة الصفية:

1- الإدارة من أجل اتخاذ قرار تعاوني:

1-1- إدارة غلاسر دون إكراه:

منذ الستينات بدأ الباحث وليام غلاسر أعماله حول مبادئ السلوك الإنساني في الصف ، وحتى نهاية التسعينات أكد على أهمية تلبية الحاجات الأساسية للطالب كشرط ضروري لإنشاء مجتمع

متعلم، وهذه الحاجات الإنسانية الأساسية تشمل الحاجة إلى الانتماء، الحاجة إلى امتلاك القوة والحرية، الحاجة إلى معايشة الرضا الشخصي. **(كلير فهيم، 2007، ص: 27)** [10]

1-1-1- آراء غلاسر الجديدة: إن أحدث آراء غلاسر الجديدة موجهة بصفة أساسية نحو المدارس الثانوية، وهي كالتالي:

- هناك حاجات لإعادة هيكلة المدارس الثانوية لتقديم المزيد من التجارب المرضية للطلاب.
- المدارس الثانوية بحاجة لإيجاد طرق لتقليل إحباط المدرس والطالب.
- إن أقل من 50 % من الطلاب يرغبون في بذل جهد للتعلم.
- إن الإجراء العملي المتعلق ببرنامج ضبط الصف هو فقط الذي يجلب رضا الصف وهو الأكثر عملية. **(باربارا لاريفي، ت. محمد أيوب، 2005، ص ص: 12-13)** [11]
- هناك أربع حاجات ضرورية ورئيسية تلعب دورا هاما وقويا في سلوك الطالب، الحاجة للانتماء، الحاجة إلى القوة، الحاجة إلى الحرية، الحاجة إلى المرح، هذه الحاجات التي لها دور هام في إحداث التوافق السليم والتوازن الإيجابي مع جماعة الفصل الدراسي والمجتمع ككل.

(علي راشد، 1996، ص: 42) [12]

- التنظيم الحالي للمدارس يقدم للتعلم التعاوني الوعود الأعظم لتقديم هذه الحاجات الأربعة.
- الملاحظ أن الكثير مما يفعله المدر س هو محاولة ضبط سلوك الآخرين ، إلا أننا في الحقيقة نستطيع فقط أن نضبط سلوكنا (نظرية التحكم)، أي أن الطلاب يضبطون سلوكهم ويحكمونه كي يكون ما يختارون فعله هو الأكثر تلبية لحاجاتهم.
- دمج نظرية أسلوب القيادة مع الأفكار السابقة، حيث يرى غلاسر ضرورة الوصل بين ما يسميه بخصائص "المدرسة الجيدة" والآراء السابقة وهي كما يلي:
- يتم تلبية حاجات الطلاب.
- لا يحاول المدرسون إكراه الطلاب.
- المدرسون "يقودون" ولا "يرأسون" الطلاب.
- المدرسون يبنون الصلة بين وظائف الصف ونظرة الطالب للجودة.

1-1-2- مبادئ غلاسر الرئيسية للمدرس ين: "علاج غلاسر للحقيقة": طور غلاسر علاج الحقيقة كبديل للعلاج النفسي سنة (1965) وذلك من خلال تركيز الكشف عن الحالات في ماضي الشخص التي تساهم في السلوك غير المناسب، وذلك بتمكين الفرد من إدراك حقيقة الموقف الذي هو فيه وتحمل المسؤولية الكاملة لأفعاله وسلوكه، وعلاج الحقيقة عند غلاسير يحاول أن يرشد الفرد نحو العمل الكفء من خلال مساعدته على التعامل بفعالية مع البيئة المحيطة به لتلبية حاجاته، ويركز غلاسر على حاجتين رئيسيتين هما:

- أن يكون الأفراد محبوبين وأن يحبوا.
- أن يشعر الأفراد بقيمة أنفسهم ويدركوا قيمة الآخرين.

والهدف هنا من هذه المبادئ هو تعلم الشخص غير المسؤول السلوك المسؤول، وهكذا فإن عملية العلاج وعملية التعلم والتعليم متماثلان، وما يمكن تطبيقه على المريض في العلاج النفسي يمكن تطبيقه على الطالب في الصف الدراسي.

1-1-3- التطبيق لمبادئ غلاسر في الصف الدراسي : تطبيق علاج غلاسر للحقيقة في الصف الدراسي يتحدد من خلال ما قاله الباحث "غلاسر" في هذا المجال سنة 1969: "إن خلفية الطالب ووضعه الاجتماعي الاقتصادي لا يعفي الطالب من مسؤوليته في أن يتصرف بطريقة مناسبة والحقيقة القائمة في الصف الدراسي هي الأمر المهم، وينبغي على المدرسين أن لا يغفروا السلوك غير المسؤول، وبلاد من ذلك فإنه ينبغي عليهم أن يرشدوا إلى تقييم لا " لسبب" بل "لماهية" السلوك الذي شارك فيه الطالب وتأثير ذلك السلوك.

ويتمثل المعتقد الأساسي لغلاسر في أن الطلبة قادرين على ضبط سلوكهم وأنهم يختارون أن يتصرفوا بالطريقة التي يرونها مناسبة، وتتطلب عمليه تعليم/ تعلم علاج غلاسر للحقيقة ما يلي:

أ- المشاركة لشخص يعتبره الطالب راعيا ومهتما به.

ب- المدرس القادر على تقبل الطالب في حين أنه يرفض السلوك غير المرغوب فيه.

ج- بالنسبة للطالب: تعلم الوسائل المسؤولة عن تلبية الحاجات الشخصية وعلا ج الحقيقة المطبقة على الصف ينظر إليها على أنها تبادل تعاوني يلتزم به الطالب والمدرس، والعملية تستدعي أن يشارك المدرسون في التعليمات المباشرة والحوار والتشاور وتخطيط الجلسات واجتماع المجموعات، وفي جوهره إن المدرس يقدم في علاج الحقيقة الدعم العاطفي مع الإبقاء على التركيز لاستخلاص قرار يقدم بشأن المشكلة قيد البحث (أي الدعوة لسلوك مسؤول من جانب الطالب)، ومن أجل إرشاد الطالب إلى السلوك المسؤول فإن الأداة الموصى بها هي مقابلة علاج الحقيقة أو الانتقاء الفردي، وفيما يلي بعض الإجراءات التي يقدمها نموذج غلاسر للمعلمين من أجل إدارة الصف بشكل فعال وهي كالتالي:

1- إظهار الرعاية بالطالب.

2- تقديم الدعم العاطفي والمساندة.

3- استعمال الإصغاء الإيجابي أو المتعاطف.

4- عدم طرح أسئلة لاستقصاء أمر خاص بالطالب.

5- طرح أسئلة باستخدام ماذا، مَنْ، وكيف.

6- التركيز على السلوك الحاضر وتجاهل السلوك الماضي.

7- كبح جماح الغضب الشديد.

8- الامتناع عن إصدار الحكم على سلوك الطالب.

9- الطلب من الطالب إصدار وتقييم نفسه بنفسه بإعطاء حكم على سلوكه والمعلم يعطي البدائل المناسبة عند الحاجة.

10- مساعدة الطالب على وضع خطة لزيادة السلوك المسؤول.

(باربارا لاريفي، محمد أيوب، مرجع سابق، ص ص: 14-16)

1-2- قواعد الصف الدراسي حسب غلاسر:

تعتبر قواعد الصف الدراسي مهمة جدا بالنسبة لغلاسر، لأنها حساسة بشكل للطلبة غير الناجحين في المدرسة، والتساهل مع الطلبة لا يعطي أية نتيجة وينمي عدم الاحترام للمعلمين، والقواعد الخاصة بالصف الدراسي يجب ضبطها بين الطلبة والمعلمين بشكل مشترك، وقواعد الصف يجب أن تدعم بيئة التعلم التي تسهل إنجاز الفرد والجماعة التعليمية، كما يجب تقييم القواعد باستمرار الذي يؤدي إلى نجاح الصف بكامله من خلال تكييف قواعد الصف الدراسي وقدرات وأعمار الطلاب.

1-3- خصائص القواعد الفعالة للصف الدراسي عند غلاسر:

ينبغي أن تكون القواعد الفعالة للصف الدراسي كما يلي:

- موضوعة بصورة مشتركة: بمعنى يشارك في إعدادها كل من الطلاب والمعلمين ويجب أن تعالج السلوك الشخصي وعادات العمل المدرسي.
- معقولة: أي تركز على السلوك المهم، وتكون معقولة من ناحية مدتها الزمنية ودرجة الأداء.
- محددة بوضوح: أي تكون واضحة ومفهومة للطالب والمعلم.
- ملحوظة: تعالج كل السلوكات التي يمكن ملاحظتها وينبغي أن تحوي معاني القيم، مثل: (جيد، جميل، مؤدب،....).
- إيجابية: تكون القواعد مصاغة بعبارات إيجابية توحي بالأعمال الإيجابية وتبتعد عن الأعمال السلبية.
- موجزة: تكون مختصرة في صياغتها بما يدل على وضوحها وسهولة تذكرها وحفظها.
- قليلة العدد: لا يتجاوز عددها 6 قواعد، أي تشمل بنود تنظم السلوك العام من خلال تقديم تعليمات محددة توافق مناسبات معينة.
- قابلة للتنفيذ: يستطيع المدرس تنفيذ وتطبيق القاعدة الصفية بشكل مستمر يستوعبها الطلاب من خلال إمكانية الالتزام بها.
- التقييم المستمر: القواعد الصفية موضوعة لتدعيم نجاح الفرد المتعلم والصف بشكل عام، لهذا السبب يجب إعادة تقييمها بصورة مستدامة لضمان استمرارية استعمالها.

(باربارا لاريفي، محمد أيوب، مرجع سابق، ص: 24)

2- الإدارة من أجل تعديل السلوك:

2-1- مفهوم السلوك:

إن السلوك عند علماء المدرسة السلوكية يمكن تحليله إلى أفعال منعكسة أو ارتباط بين مثير واستجابة، وقد فسر "واطسن" تعلم الأفعال المنعكسة إلى مبدأين هما:

1- مبدأ التكرار.

2- مبدأ الحدّة.

وحسب واطسن هذا دليل على أن السلوك اللا سوي والمخالف لمعايير المجتمع يمكن اكتسابه أيضا، وأنه لا يوجد فرق بين طريقة اكتساب السلوك العادي وطريقة اكتساب السلوك غير العادي لأن العملية في كلتا الحالتين هي عملية تعلم، وعملية تكوين ارتباطات بين مثيرات واستجابات، وعلى حد تعبير واطسن فإنه يمكن السيطرة على تشكيل السلوك عن طريق ترتيب تتابع المثيرات والاستجابات الناتجة عنها.

(http//www.annabaa.rog/nba51/Taalum.NTm/2010) [13]

والتعلم تعديل في السلوك يساعد المتعلم على حل المشكلات التي تصادفه وتحقيق التكيف مع البنية الصفية، يتم تعديل هذا السلوك عن طريق الخبرة والمرونة في التكيف.

والتعلم بالمفهوم السلوكي هو نتاج التفاعل بين المتعلم والموقف التعليمي ومكوناته وعناصره (المعلم، الصف الدراسي)، والهدف من عملية التعلم هي مزيد من التوافق بين المتعلم وبيئته الصفية.

(ممدوح عبد المنعم، أحمد محمد مبارك الكندري، 1995، ص: 17) [14]

2-2- أنواع السلوك وجدول التعزيز السلوكي عند سكينر:

2-2-1- السلوك الاستجابي : وهو نتيجة لمثير ما يمثل انعكاسا فطريا لمثير خارجي معين، كإغماض العينين عند التعرض للضوء ومنعكس المص لدى المولود الجديد.

2-2-2- السلوك الإجرائي: يتم هذا السلوك من الإجراءات المنبثقة على نحو تلقائي والتي تكون مقيدة بمثيرات معينة.

وتقاس قوة الاشتراط الإجرائي بمعدل الاستجابة من خلال عدد تكرارها وليس بقوة المثير، والسلوك الإجرائي يقاس بأثره على البيئة.

ومن بين المثيرات التي تتحكم في السلوك الإجرائي ما يلي:

- المثير المعزز: ويقصد به كل أنواع المثيرات الإيجابية التي تصاحب السلوك الإجرائي كالمعززات اللفظية والمادية والاجتماعية والرمزية.
- المثير العقابي: ويقصد به كل أنواع العقاب، مثل العقاب اللفظي والاجتماعي أو الجسدي التي تلي السلوك الإجرائي والتي تعمل على إضعافه.
- المثير الحيادي: ويقصد به المثيرات التي تؤدي إلى إضعاف السلوك الإجرائي أو تقويته.

(حسين عبد الفتاح الغامدي، 1998، ص: 32) [15]

2-2-3- جدول التعزيز: عندما يتعلم المتعلم سلوكا جديدا يتم تعزيزه مباشرة، ويسمى هذا بالتعزيز المستمر، أما إذا وصل المتعلم إلى مرحلة الإتقان يستحسن تقديم التعزيز من فترة لأخرى ويسمى هذا بالتعزيز المتقطع.

ويتخذ التعزيز سواء كان ذا شكل ثابت أو متغير من الاستجابات، وقد يفصل بين استجابتين معززتين، والعرض التالي يوضح الفرق بين التعزيز المستمر الثابت والتعزيز المتقطع المتغير.

التعزيز المستمر (الثابت) التعزيز المتقطع (المتغير)

- أكثر فاعلية عند بداية السلوك - أكثر فاعلية بعد بناء وتشكيل السلوك
- يحافظ على استمرار السلوك وتكراره - يحافظ على استمرار السلوك وديمومته بشكل أكبر
- أقل مقاومة لانطفاء السلوك - أكثر مقاومة لانطفاء السلوك
- يصعب الاستمرار في تقديمها - يسهل تقديمها من الحين للآخر
- يؤدي إلى خمود السلوك بعد التعزيز - يبقي الفرد في حالة نشاط مستمر ودائم بحثا عن المعزز
- يؤدي إلى ظهور السلوك المرغوب فيه فقط وتكراره عند تعزيزه - يعمل على خفض معدل السلوك إذا لم يتم تقديم المعزز

(المدرسة السلوكية http//ar.wikipedia. org/wikipedia)[16]

2-3- تشكيل السلوك وتعديله:

2-3-1- تشكيل السلوك: تعتمد إجراءات تشكيل السل وك على عملية تحديد الهدف السلوكي المرغوب فيه، وتجزئته إلى سلسلة من الخطوات المتتابعة التي تقترب تدريجيا من بلوغ الهدف، ويتم تعزيز كل خطوة على حدى بالترتيب المؤدي إلى تحقيق الهدف المراد تحقيقه.

ويستمر هذا النوع من التقريب المتتالي إلى أن يتمكن من تحقيق السلوك المطلوب، والسلوك الإجرائي هو سلوك معزز يعتبر هو الخطوة الأولى في التشجيع لظهور السلوك المحدد، وهو انتظار السلوك المرغوب فيه، ثم اتباعه بتعزيز.

2-3-2- تعديل السلوك: يعدل السلوك وفق توابع ومعززات ذات العلاقة المنطقية بالسلوك، ومن أمثلة ذلك ابتسامة المعلم للطالب بهدف تغيير السلوك وتعديله عن طريق إضفاء السلوك وتعديله، ويتم تعديل السلوك وفق المبادئ التالية:

- السلوك تحكمه نتائجه.
- التركيز على السلوك القابل للملاحظة.
- التعامل مع السلوك غير المرغوب فيه على أنه هو المشكلة.
- السلوك غير المرغوب فيه تحكمه نفس الضوابط التي تحكم السلوك المرغوب فيه.
- السلوك الإنساني ليس عشوائي بل يخضع لقوانين تعديل السلوك ، ومنهجية تجريبية يمكن أن تأخذ الأشكال التالية:
- زيادة احتمال ظهور السلوك المرغوب فيه.
- تقليل احتمال ظهور السلوك غير المرغوب فيه.
- إظهار أنماط سلوكية في المكان والزمان المراد لذلك.
- تشكيل سلوك جديد في أي وقت. **(نشواتي عبد المجيد، 1998، ص: 44)** [17]

2-3-3- التعليم المبرمج: يعد سكينر أول مبتكر للتعليم المبرمج في سنة 1954، أين شهدت الولايات المتحدة الأمريكية نقصا في عدد المعلمين، فاقترح سكينر فكرة التعليم المبرمج بناء على ما توصل إليه من نتائج الاشتراط الإ جرائي، ويعتبر أسلوب التعليم المبرمج نوعا من التعليم الذاتي، إذ يعطي المتعلم فرص تعليم نفسه بنفسه، حيث يقوم البرنامج بدور الموجه نحو تحقيق أهداف معينة.

إن مفهوم التعليم المبرمج هو أكثر التطبيقات التربوية أهمية بمبادئ الاشتراط الإجرائي والذي يقوم على الاستفادة من مبادئ التعلم الإجرائي، ومن مزايا التعليم المبرمج ما يلي:

- يساهم في حل المشكلات التربوية مثل كثافة الطلاب، مشكل الفروق الفردية، نقص عدد المعلمين.
- يركز على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية مع الزيادة في الدافعية للتعلم.
- يضمن تغذية راجعة فورية.
- التعزيز المستمر لمجهودات المتعلم.
- ليس هناك وجود لمثيرات منفرة التي قد يحدثها بعض المعلمين.

2-4- التطبيقات التربوية لنظرية تعديل السلوك في الصف الدراسي:

اقترح سكينر الخطوط العريضة التربوية للمعلمين بهدف الإدارة الجيدة لسلوك الطالب في الصف الدراسي وهي كالآتي:

- استخدام التعزيز الإيجابي بقدر الإمكان.
- ضبط المثيرات المتفرقة في غرفة الصف وتقليلها حتى لا يزداد استخدام العقاب أو التعزيز السالب.
- ضرورة تقديم التغذية الراجعة، سواء كانت في صورة تقرير موجب أو سالب أو عقاب إثر صدور سلوك المتعلم.
- الحرص على تسلسل الخطوات للاستجابات التي يجريها المتعلم وتتبعها وتقديم التغذية الراجعة في كل ما يتعلمه الطالب.

كما أضاف سكينر تحذيرات للمعلمين خاصة بالممارسات الصفية والتي تقترن بسلوكاتهم أوبالمادة الدراسية، نذكر منها ما يلي:

- السخرية من استجابات المتعلم وتقديم التعليقات المسيئة لذواتهم.
- استخدام الأساليب العقابية في الوقت غير المناسب.
- إرهاق نفسية الطالب بإكثار الواجبات المنزلية والأعمال الإجبارية.
- إلزام الطالب بأنشطة صفية غير مرغوب فيها.
- إلزام المتعلم بالصمت والجلوس مدة طويلة من شأنها أن تفقد الطالب التركيز وتشتت انتباهه وتفكيره. **(كراجة عبد القادر، 1997، ص: 48)** [18]

إن نظرية التعزيز أو تعديل السلوك قائمة على فكرة أن السلوك المكافأ يميل إلى أن يتكرر في حين أن السلوك المتجاهل يميل إلى الانطفاء ثم الانقطاع تماما.

لذا في مجال الإدارة الصفية تؤكد الأبحاث التربوية على استخدام التعزيز الإيجابي كأداة قوية لتعديل السلوك أكثر من العقاب، ولهذا فإن استراتيجيات الإدارة تنادي بتركيز الأستاذ على استعمال التعزيز الموجب أو المكافآت لتعديل سلوك الطلاب، والتي من شأنها زيادة التكيف الفاعل في الصف الدراسي، وهناك ثلاث فوائد لهذه النظرية في مجال إدارة الصف الدراسي وهي كالآتي:

1- أنها تقدم للمعلمين بدائل للعمل مع الطلاب وهي بدائل إيجابية تساعدهم على الابتعاد بصفة أولية من استعمال التوبيخ والعقاب لضبط سلوك الطلاب.

2- إن الطريقة السلوكية بتركيزها على مكافأة السلوك المناسب تساعد على التركيز في تحديد أدوات التعزيز ذات الفاعلية في إدارة الصف الدراسي ، وهي الأكثر احتمالا في أن تنتج تفاعلات إيجابية ومساندة للطلبة.

3- التركيز على السلوك الفعلي يساعد المعلمين على أن يكونوا أكثر موضوعية ويبتعدوا عن تصنيف الطلاب (كسول، مهمل، مراوغ،....).

وفي الاعتماد على الطريقة السلوكية لإدارة الصف ينبغي على المدرسين مراعاة العيوب المحتملة التالية:

- إن ما قد يراه المعلم معززا يكون ذا تأثير سلبي على الطلبة.
- الاهتمام الشديد بالمكافآت يمكن أن يقلل الدافعية لدى الطلبة.
- يصبح الطلبة معتمدين على رأي وموافقة المدرس مما يكبح الإبداع ويحبطه.
- يمكن للمدرسين أن يفقدوا التغذية الراجعة المهمة إذا كان الطلبة يخشون النتائج السلبية.
- الطريقة السلوكية تقل فعاليتها مع الطلاب كبار السن.

إن الاعتماد على الطريقة السلوكية لإدارة الصف بشكل أساسي ، ليس ذو فوائد أكيدة لأنها تساعد المعلمين على توفير بدائل للعمل مع الطلبة الإيجابيين ، وتساعدهم على الامتناع عن التوبيخ والعقاب لضبط سلوك الطلبة.

(باربارا لأريفي، محمد أيوب، 2006، ص: 71) [19]

أضف إلى ذلك إن فعالية المعززات الإيجابية والسلبية كأداة إدارية في الصف الدراسي تختلف وفقا لعمر الطالب ومستوى التطور والنضج، كونها الأكثر فعالية مع الطلاب صغار السن وأقل فعالية مع الطلاب متوسطي وكبار السن.

3- الإدارة من أجل دعم معزز:

3-1- الإدارة من أجل دعم قوي:

يستخدم هذا النوع من الإدارة مع الطلاب الذين يظهرون تحديات سلوكية خطيرة، والحقيقة البارزة لهذا النموذج من الإدارة، أنه يمكن أن يكونوا ناجحين عندما تتوفر لهم بيئة صف دراسي تشجع على التواصل، والعامل الذاتي مع دمج استراتيجيات التدخل في حل الصراعات.

وكي نتصور نجاعة فعالة لهذه المفاهيم مع الطلبة الذين يعانون من اضطرابات سلوكية فربما يكون من المفيد أن نفكر بعملية إدارة الصف كسلسلة متواصلة من مستويات التدخل، ويعمل نموذج الإدارة من أجل دعم قوي على كبح التحديات البارزة للطلبة والتي تحتاج إلى استراتيجيات بشأنهم من أجل تصحيحها وتنفيذها باستعمال مستوى متزايد من التخطيط.

كما يقدم هذا النموذج إطارا لتصميم هذه الاستراتيجيات، يعمل هذا الإطار بمثابة الدليل تسهيلا لإدراك السلوك المعارض والمتحدي والعدواني للطالب ، مع دمج المفاهيم ضمن هذا النص لتنفيذ خطة شاملة لدعم السلوك باستخدام المعزز.

3-2- أدوات فهم السلوك المتحدي كوظيفة من وظائف الإدارة:

لكل فرد حاجات مهمة يقولها ويفعلها، وغالبا ما نستعمل مهاراتنا الكلامية لنخبر الآخرين عن حاجاتنا الجسمية ومفاهيمنا وعواطفنا، إلا أن مهاراتنا الكلامية ليست الطريقة الوحيدة للتواصل، كما أن سلوكنا الملاحظ يبلغ الكثير من هذه الحاجات سواء عن طريق تعابير الوجه والإيماءات والحركات والأفعال لأنها طرق يعبر بواسطتها عن الجوانب الأساسية عن ماهية الحاجات، لذا هناك نظرة هامة ننظر بها إلى السلوك هي أن السلوك في جوهره تواصل.

وما إن يوسع المعلم مفهومه للسلوك المتحدي ووضعه بعين الاعتبار، لأن السلوك ليس متعلقا فقط بالمضمون الذي يتم فيه، بل يخدم وظيفة معينة بالنسبة للطالب، وفي هذه الحالة يسير التواصل في الطريق الصحيح لتطوير شراكة قوية مع الطالب.

3-3- الوظائف الممكنة للتواصل وطرق فهم السلوك المتحدي للطالب:

3-3-1- الوظائف الممكنة للتواصل من سلوك الطالب: إن الطلاب عادة ما يفجرون ضغوطاتهم في شكل سلوكات غير مقبولة ومؤذية ، لأن هناك حاجات لم تتم تلبيتها في بيئة البيت أو بيئة الصف الدراسي، لذا ممارسة التعامل مع السلوك المتحدي بطريقة فعالة ، تشمل فهم الطالب بكامله وتفحص وظيفة التواصل مع هذا النوع من السلوك ، وتشجيع السلوك الناجح والتدخل الفعال لإطفاء السلوكات غير المرغوب فيها، وتدعيم السلوكات الأكثر إيجابية كي يصبح الطلاب أكثر ميلا للنواحي الاجتماعية في تفاعلهم مع الآخرين داخل الصف الدراسي وخارجه.

وتكون لهم صفة المتخرجين ذوي الكفاءة، واللائحة التالية توضح أنماط متعددة من وظائف التواصل الممكنة لسلوك الطالب.إذا الطالب قام بـ:

- تشتيت المدرس والزملاء عندما يكون التركيز على شيء ما.
- إصدار أصوات عالية عندما يتوقف الزملاء عن التفاعل معه.
- أشياء مزعجة لأن الآخرين يقولون له أن يفعلها.
- ثم يتحدث فيقول ليس لدي أصدقاء لأشاركهم اللعب أثناء الاستراحة.

إذن ربما هو يريد أن يقول: أنا بحاجة للشعور بالانتماء.

إذا هو:

- أصبح مجابها وعدوانيا.
- أصبح غاضبا عند نزع نشاط محبب إليه
- سأل: لماذا يجب دائما أن نفعل هذا بهذه الطريقة؟
- يصبح مطيعا عندما ينال ما يريد.
- مقاوم لإتباع قواعد الصف بسلبية.
- بحاجة لأن يكون الفائز في المسابقات.

إذن ربما هو يريد أن يقول: أنا بحاجة لأن أضبط بيئتي.

إذا هو:

- ماطل وفشل في إتمام الوظائف.
- قال: لا أستطيع ولا أعرف.
- شكى من اعتلال جسمه.
- أصبح متحديا عندما يحدد له وقت القيام بنشاط ما.

إذن ربما يريد أن يقول أنا بحاجة إلى الهروب.

إذا هو:

- أصبح عدوانيا مع الطلبة الآخرين أثناء قمة النشاط في الصف.
- أصبح متحديا كلاميا أثناء الاختبارات أو المواقف الأخرى الملحة.
- أصبح محبطا عندما يتغير روتين الصف.
- استعمل ثورات الغضب أثناء نشاط مجموعات واسعة كالاجتماعات.

فإنه ربما يقول: أريد أخفض المنبه الحسي.

إذا هو:

- أصدر أصوات سخيفة في أوقات العمل الهادئ.
- يضرب طلابا آخرين بعد طول الجلوس على المقعد.
- يتذمر من الملل.
- تتبع بعصبية أثناء فترات الإصغاء الطويلة.
- فعل أنشطة محفزة ذاتيا عندما يعمل بصفة مستقلة.

فإنه ربما يقول: أريد زيادة المنبه الحسي.

إذا هو:

- أصبح محبطا عندما يريد شيئا ولكن الكلمات لا تسعفه للتعبير عن ذلك.
- يضرب طلابا آخرين كي يعرفوا أنه يريد مشاركتهم نشاطهم.
- يحاول إيذاء نفسه عندما لا يستطيع أن يخبر المعلم ما الذي يريده أو يحتاج إليه.

فإنه ربما يقول: أنني بحاجة إلى نظام تواصل.

إن تحديد ما يحاول الطالب أن يوصله عندما ينخرط في سلوك معارض أو عدواني أو أمر حيوي من أجل التدخل الفعال، يتم عن طريق الإدارة من أجل دعم معزز، لأن هذا النموذج من الإدارة ينظر إلى جميع أنواع السلوك على أنها وظيفة تواصل، وإذا تم تحديد حاجات الطالب من خلال تحليل غاية التواصل عن طريق تحديد نوعية السلوك، فإنه يمكن دمج ودعم السلوكات المؤيدة اجتماعيا في ذخيرة ردود فعل الطالب، فالهدف إذن هو استبدال السلوك المتحدي بسلوك إيجابي يلبي الحاجة ذاتها، التي يريد الطالب تلبيتها، للتقليل بذلك من الاعتماد على السلوك المتحدي لتلبية الحاجة المحددة من طرف الطالب.

3-3-2- طرق فهم السلوك المتحدي وخطة دعم السلوك الفعال للطالب : يهدف جمع البيانات إلى معرفة الطالب باستخدام طرق ذات معنى، ومن خلال الملاحظة وجمع المعلومات يمكن للمعلم أن يراقب الطالب، لمعرفة أنماط تساعده على اكتشاف مفاهيم جديدة، حول ما قد يقوله الطالب أو يفعله من خلال سلوكه، وكي يترجم المعلم ما يلاحظه ويتوقعه من خلال المراقبة السطحية لاحتياجات الطالب، وهناك طرق لفهم السلوك الذي يصدره الطالب ذات أساس علمي في التحليل التطبيقي للسلوك ، الطرق التي يستخدمها المعلم يمكن أن تقوده إلى بيانات مفيدة تساعده في اتخاذ قرارات فعالة حول طرق استيعاب ودعم أو تكيف أو منع لأكثر أنماط السلوك التي تتصف بالتحدي، وعندما يفهم السلوك فإنه يمكن وضع خطة دعم تكون ناجحة في استبدال السلوك المتحدي بسلوك أكثر إنتاجية للطالب، والخيارات التالية تحدد بعض الطرق التي يمكن أن تكون ناجحة في إدارة سلوك الطالب في الصف الدراسي:

الطريقة 1: فهم مصدر السلوك: يكون ذلك عن طريق جمع المعلومات من الملفات وتقارير المدرسين، عينات العمل ومقابلات مع الآباء والطلاب أنفسهم، كل هذا يساعد في الإجابة على الأسئلة التالية:

* ما حالة هذا الطالب التركيب الأسري، معلومات عن صحته وتطوره الصحي، ما تجاربه التعليمية؟
* ما هي اهتمامات هذا الطالب وأهدافه؟
* ما هي آمال العائلة وأحلامها تجاه هذا الطالب؟
* ما هي مواطن قوة أو ضعف هذا الطالب؟

* ما هي الطرق التي تؤدي بسلوك هذا الطالب للتأثير في تعلمه وصداقاته ونمط حياته واجباته المنزلية؟

* ما نوعية التعديلات التعليمية اللازمة لهذا الطالب لدعم سلوكه الموجب؟

الطريقة 2: الكشف عن أنماط السلوك التي يمكن التنبؤ بها : تقوم هذه الطريقة على وضع لائحة بعدد مرات وشدة ومدة السلوك، يمكن من خلالها تقديم خطة مرئية تصف الظروف التي يسوء السلوك في ظلها (يزداد السلوك غير المرغوب فيه) أو يقل، ومن المفيد النظر إلى البيانات التي تسمح بأن نرى السلوك كما هو مرتبط بأوضاع مختلفة ووظائف تعليم معينة، وقد تكون الجوانب الأكثر دقة والجديرة بالنظر هي: الاهتمام بالوظيفة، إدارة الضبط الذاتي، الوصول إلى المهارات الاجتماعية، التكيف مع التغيير، التعاون، المشاركة في أنشطة الجماعة، تقبل التغذية الراجعة، استعمال الوقت بانتظام، إدارة الإحباط، العناية بالصف الدراسي، الاستجابة لحاجة الآخرين، المهارات التنظيمية ومهارات اللغة الاجتماعية.

وتشير هذه الطريقة إلى ما بعد السلوك التحدي وما قبله، أي استعمال تحليل السلوك السابق الذي يقدم معلومات عن البيئة والأحداث والأشخاص والأنشطة التعليمية، ومواعيد الحدوث أثناء اليوم والحاجات الجسمانية والعلاجية، كل هذه العوامل تساعد على التنبؤ بمواعيد حدوث السلوك المقبول وغير المقبول، وانطلاقا من هذه المعطيات يمكن للمعلم التنبؤ باقتراب حدوث السلوك المتفجر، وبالتالي التدخل في مرحلة مبكرة من تسلسل الأحداث السابقة، يعتبر أداة قوية في إفشال السلوك غير المرغوب فيه مع إقرار وقت التدخل.

الطريقة 3: تقييم الوظيفة: إن جمع المعلومات من خلال الملاحظة ومقابلات الطلاب واستمارات واستبيانات الآباء وتوثيق الملفات، أمر يساعد في تحديد الوظائف التي قد يخدمها السلوك المتحدي للطالب والأسئلة هي كما يلي:

أ- ما الذي يسعى الطالب للحصول عليه؟ أي ننظر في التفاعلات والانتباه ونوعية الوظائف والحاجات البيئية والحاجات الجسمانية والمنبه الحسي وأشياء محددة والمشاعر.

ب- ما الذي يسعى الطالب الهروب منه؟ يمكن النظر إلى أشخاص محددين، مهام محددة، بيئات تعليمية، الإجهاد الحسي، توقعات المعلم، مخاوف ومتطلبات الوضع التعليمي.

جـ- ما هي قدرة الطالب في التعبير عن رغباته وحاجاته؟ أي النظر في وجود قدرات لغوية شفوية، وقدرات استقبال، القدرة على التعبير عن الطلبات والقدرة الكلامية في التعبير عن المشاعر.

هذه الطرق الثلاث لجمع البيانات تجعل من المهمة عملية فاعلة للمعلم، وعند الانتهاء منها يمكن التعرف على مصدر السلوك والأنماط السلوكية المتنبأ بها، التي تدخل من خلالها لكف السلوك المتحدي لدى الطالب. **(باربارا الأريفي، محمد أيوب، مرجع سابق، ص ص: 154-155)**

II- مفاهيم عامة عن التفاعل الصفي:

أولا: مفاهيم التفاعل الصفي:

التفاعل interaction: إن إدارة التعلم الفعال لا يتحقق إلا بتوفير إدارة صفية حسنة، ويقوم المعلم على التفاعل داخل الفصل الدراسي بكل مستوياته، وحسب العالم لفرستون 1983.

إنه يتضمن " التنفيذ الجيد للدرس وفق فترات زمنية محددة في الصف، وإتباع أسلوب منظم يهدف إلى زيادة التحصيل وتقديم تغذية راجعة واختزال السلوكات غير المرغوب فيها لدى الطلبة".

(يوسف قطامي، نايفة قطامي، 2000، ص: 335)[20]

وحسب تعريف آخر:

أ- التفاعل هو كفاح أعضاء الفصل كمنظومة اجتماعية تربوية، لضمان استمرارها وأي فصل دراسي يعتمد على العلاقات القائمة بين أعضاءها في تأدية المعلم دائما لوظائفها، من أجل تحقيق هدف التفاعل ورضى الطلبة والأستاذ" يعرف التفاعل أيضا على أنه: " يعني وجود اتصال بين مكونات النظام التعليمي والتأثير والتأثر وتبادل الخبرات داخل حجرة الدراسة، وقد يكون في اتجاه واحد أو اتجاهين مختلفين (أستاذ طالب أو طالب أستاذ): من خلال المناقشة تبادل الرأي مما يؤدي إلى تكامل الفصل وتماسكه". **(أحمد إبراهيم أحمد، 2000، ص: 177-178)**[21]

تعريف سواتسون:" هو العملية التي يرتبط بها أعضاء المجتمع التربوي بعضهم ببعض عقليا، ودافعيا، في الرغبات والحاجات والوسائل والغايات والمعارف والمصالح "

ويعرفه سعد جلال:" على أنه علاقة متبادلة بين فردين أو أكثر، يتوقف سلوك أحدهما على سلوك الآخر كفردين، أو يتوقف سلوك كل منهم على سلوك الآخرين،إذا كانوا أكثر من اثنين (الفصل الدراسي مثلا)، والتفاعل في ذلك هو عملية اتصال تؤدي إلى التأثير في أفعال الغير ووجهات نظرهم". **(صلاح الدين شروخ، 2002، ص: 17)**[22]

ويعرف أيضا على أنه:"التقاء سلوك شخص مع آخر، أو مجموعة أشخاص في عملية متبادلة تجعل كلا منهم معتمد في سلوكه عل الآخر، ومنبها لذلك السلوك في الوقت نفسه".

(حيدر فؤاد، 2003، ص: 67)[23]

ومن خلال جملة هذه التعاريف: تتضح لنا أهمية إدارة الفصل الدراسي مما يؤكد على ضرورة فعالية الاتصال والتفاعل بهدف تحقيق الكفايات المتعلقة بإدارة الصف، التي يفتقدها العديد من الأساتذة، كما أن التعاريف كلها تصب في قالب واحد وهو العلاقة التي تربط الأستاذ بالطالب، كعلاقة ثنائية أي علاقة ذات اتجاهات عديدة مع مختلف أعضاء المجتمع، والتي تهدف إلى التأثير والتأثر بسلوك الآخر من أجل تحقيق التفاعل الصفي الفعال.

ثانيا: أنماط التفاعل الصفي:

النمط الأول: يكون فيه التفاعل السائد في اتجاه واحد، الأستاذ يكون مرسلا رئيسا والطالب متلقيا، ومن مظاهر هذا النمط أن يقوم الأستاذ بإرسال ما يريد تبليغه للطالب، دون رغبة منه في أن يبادر بالمشاركة، وما يترتب من هذا النمط من انعكاسات ما يلي:

- ضعف فعالية التدريس والإدارة الصفية.
- سلبية الطلبة في مواقف التعليم المختلفة، لأنهم يتلقون فقط وبالتالي قتل روح الدافعية وروح المبادرة.

النمط الثاني: هو أكثر فعالية من النمط الأول فالأستاذ يسمح بمجموعة من الاستجابات من طرف الطلبة، ويسعى إلى إعطاء صدى لما يقوله الطلبة داخل الصف، الاهتمام بردود فعلهم واتجاهاتهم فهو يفتح أمامهم قناة للتغذية الراجعة.

النمط الثالث: في هذا النمط يسمح الأستاذ للطلبة بالاتصال بينهم، أي يتيح لهم فرصة التعلم مع بعضهم، من خلال تعرضهم إلى خبرات واتجاهات ومهارات بعضهم البعض، وما يمتلكون من معلومات ومعارف مختلفة المصادر، كل حسب بيئته الاجتماعية والاقتصادية التي أسهمت في بناء تلك المعارف وتكونها لديهم.

النمط الرابع: في هذا النمط نلاحظ أن الأستاذ يقوم بفتح قنوات اتصال متعددة داخل غرفة الصف، أي فرص الاتصال تزداد بين الأستاذ والطالب، وفي إطار هذا النمط فرص التفاعل والتبادل تكون متاحة بشكل أفضل، كما يتيح هذا النمط للطلبة فرصة التحدث والتعبير عن أنفسهم وأرائهم.

وعلى اعتبار أن موضوع الدراسة يتمحور حول التفاعل الصفي في المؤسسة الثانوية أي أن هناك تفاعل على مستوى عال من التبادل والاتصال، لكون أن الطالب في عمر يتجه نحو الرشد وكل سلوكا تـه مضبوطة بأهداف معينة، هذا لا يمنع من أن الأستاذ قد يكون مضطرا في الكثير من الأحيان إلى إتباع نمط معين من التفاعل مع فئة معينة من الطلبة التي تدفعه لذلك.

(مجدي عزيز إبراهيم، 2002، ص ص: 46-40)[24]

ثالثا: أساليب التفاعل الصفي:

يشير أحد الباحثين إلى أن هناك طرق جديدة ومختلفة يتم على أساسها التفاعل منها الاتصال، الأدوار الاجتماعية، التوقع ونحن اليوم نتعرض إلى أهم أسلوب يبنى على أساسه التفاعل ألا وهو الاتصال. **(جودت بن جابر، 2002، ص ص: 139-140)**[25]

1- الاتصال:

مفهومه: لفظة اتصال communication مشتقة من العبارة أو اللفظ اللاتيني commune الذي يعني "عام أو شائع يذاع عن طريق المشاركة، أو من اللفظة communicare والتي تعني " تأسيس جماعة أو مشاركة " وتعني اللفظة في اللغة العربية: إيصال فكرة أو رأي إلى عدد من الأفراد وربطهم ببعضهم البعض، والفكرة توضح أن اللفظة تدل على المشاركة وتلاقي العقول، وعليه فإن الاتصال كعملية process : هو اتصال ذو اتجاهين أو الرسائل تنساب في الاتجاهين معا، ينتج عنها

إجراءات مشتركة ذات استجابات مشتركة، والاتصال في علم النفس: "نسق جماعي يؤثر بطريقة أو بأخرى في العلاقات المتبادلة بين أعضاء الجماعة وآرائهم واتجاهاتهم".

(علاء الدين كفافي، 2003، ص: 60)[26]

أما الاتصال في علم الاجتماع:" هو ظاهرة اجتماعية وقوة رابطة لها دورها في تماسك المجتمع وبناء العلاقات الاجتماعية ".

أما في ميدان التربية" هو عملية مشاركة في الخبرة بين شخصين أو أكثر، حتى تعم هذه الخبرة وتصبح مشاعة بينهم، مما يترتب عنها إعادة تشكيل المفاهيم والتصورات لكل طرف من الأطراف المشاركة في هذه العملية". **(علاء الدين كفافي، مرجع سابق، ص ص: 84-85)**

بمعنى أن عملية التعليم ليست عملية تلقين، وإلقاء كمية من المعلومات، ولكنها التقاء خبرتين حول موضوع درس معين، وعلى الأستاذ أن يهيئ الفرصة لينمي مجال الخبرة عند الطالب، بالتفاعل بينهما وهنا يتحقق الاتصال، ويتضح لنا من حيث اختلاف التعاريف ما يلي:

* الاتصال ليس مجرد نشاط إنساني، ولكنه في الأساس عملية اجتماعية ذات أطراف محدودة لأهداف محددة (الغرفة الصفية مثلا).

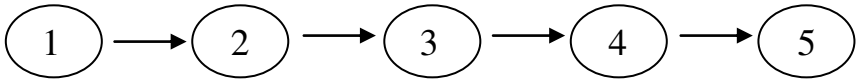
* الاتصال شكل من أشكال عمليات التفاعل الاجتماعي، أيا كان حجمه أو شكله فهو عملية دينامكية وهو يشير غالبا إلى العلاقات المتميزة في نسق اجتماعي معين والأنشطة المتفاعلة بينهم.

* التفاعل بين طرفي الاتصال، عنصر مهم لتمييز عملية الاتصال إزاء تبادل مشترك للمؤشرات المتوالية نحو موضوع تفاعلهم الإتصالي.

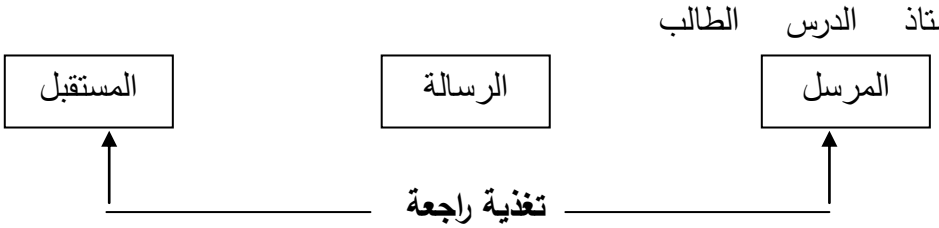
* للاتصال عنصر فاعل، وهو اللغة لأنها الأداة الرئيسة والوسيلة الهامة التي يقوم عليها التعبير والأفكار. **(محي الدين مختار، 2000، ص ص: 244-245)**[27]

2- أشكال الاتصال:

أ- شكل رقم 02: يوضح الاتصال على شكل سلسلة:



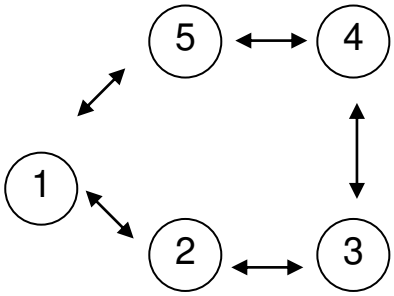
يقوم هذا النوع من الاتصالات على نقل الرسائل من مرسل إلى مستقبل ويقوم هو بدوره بنقلها إلى التالي, ويعاب هذا النوع من الاتصال في أنه إذا فقدت السلسلة أحد حلقاتها تتوقف عملية الاتصال والتفاعل بين مكونات النظام، وفي المجال التعليمي مثل هذا النوع من الاتصال يكون له نمط تواصل ذو تغذية راجعة ضعيفة، نلاحظ ذلك من خلال التفاعلات الاتصالية بين الأستاذ والطلبة التي تؤدي إلى فقر العلاقات الإنسانية، فتكون تغذية ضعيفة بدلا من أن تكون تغذية راجعة تتم على النحو التالي:



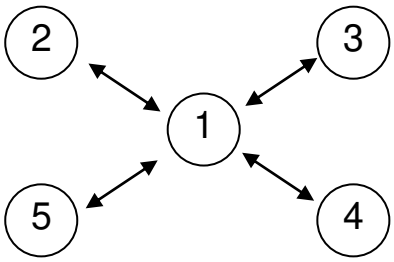
شكل رقم 03 : يوضح التغذية الراجعة الناجحة أثناء عملية الاتصال الصفي.

(**محمد الدريج، 2000، ص: 61**)[28]

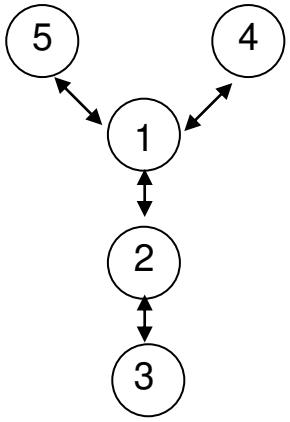
ب- شكل رقم 04 : يوضح الاتصال على شكل دائرة: وفي هذا النوع يكون هناك تفاعل أكثر من النوع السابق وتغذية راجعة نوعية:



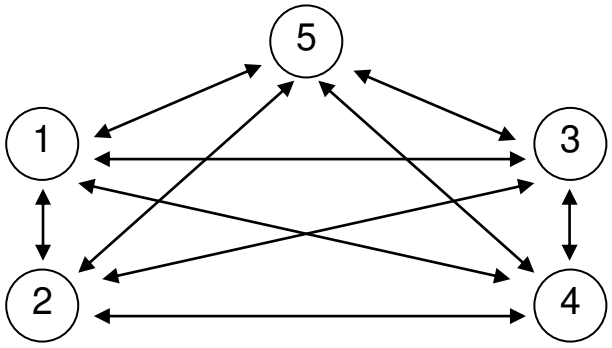
جـ- شكل رقم 05: يوضح الاتصال على شكل عجلة: يكون أحد الأفراد هو مركز عملية الاتصال والمنسق لها



د- شكل رقم 06: يوضح الاتصال عل شكل حرف y : في هذا النوع مركز العملية الاتصالية ينظمها أحد الأفراد مثل نموذج العجلة ولكنهه أقل عددا من حيث الفروع التي يتحكم فيها.



هـ- شكل رقم 07: يوضح الاتصال متعدد الأبعاد: حيث جميع مكونات النظام الإتصالي تتفاعل مع بعضها البعض، لأن هناك اتصال مباشر بين الوحدات، و لا يوجد مركز يتحكم في عملية الاتصال.



ويرى جون ديوي أن الاتصال في ميدان التربية يكون مرهونا بـ مفهومين هما :

- الخبرة .
- المشاركة في الحصول على الخبرة والتي تنطوي على مفهومين هما: التفاعلية، الحرية.

(علاء الدين كفافي، مرجع سابق، ص: 86)

3- أنواع الاتصال:

يختار الأستاذ في تمثيل التفاعل الصفي أحد الأسلوبين أو كلاهما معا وغالبا ما نلاحظ في التفاعل الصفي الأسلوبين معا وهما: الاتصال اللفظي،الاتصال غير اللفظي :

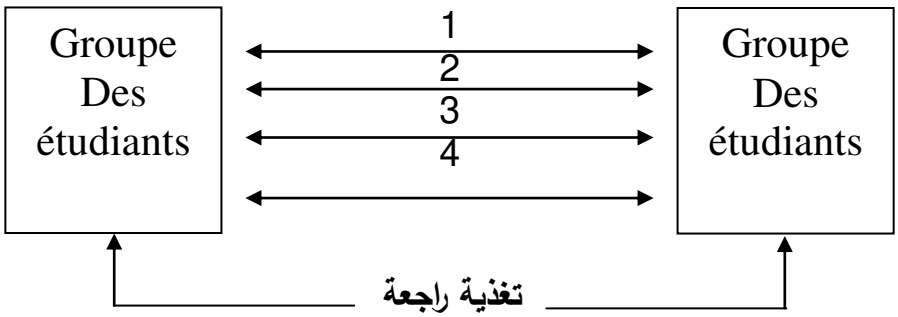
أ- الاتصال اللفظي: ويعتمد اعتمادا كبيرا على امتلاك الأستاذ للمهارات اللغوية التي تعتبر هامة جدا في المجال التعليمي، وعلى الأستاذ مراعاة مجموعة من المهارات لتحقيق أهداف عملية الاتصال.

- القدرة على جلب اهتمام وتشجيع روح التفكير لديهم والنقد والبناء .
- خلق جو تغمره المودة والفهم لكل ما يجري أثناء الدرس من تفاعلات .
- التنويع في نبرة الصوت لتجنب الوقوع في ملل الطلبة، كي لا يكون هناك تشتت في الانتباه.

ب- الاتصال غير اللفظي: هذا الأسلوب من الاتصال يكون عفويا وقد يكون مقصودا، فيشمل كل الرسائل والمعاني التي يتم نقلها وتبادلها دون استعمال الألفاظ، ويرتبط بهذا النوع من الاتصال مجموعة من لغات الجسم (الإيماءات) لغة اليد، لغة العين، لغة القرب والبعد المكاني، لغة الشفاه

(مجدي عزيز ابر هيم، مرجع سابق، ص: 40)

كما أن الاتصال بشكليه يتطلب مجموعة من التفاعلات، لتكون الوضعية التعليمية داخل القسم ناجحة ويمكن تصميم ذلك في المخطط التالي:



شكل رقم 08: يوضح مخطط وضعية تعليمية داخل الفصل الدراسي.

1- مجموع العلاقات النفسية والنفس الاجتماعية المتبادلة بين الأستاذ والطلبة .

2- توصيل محتوى (الاتصال لفظي وغير لفظي).

3- الطريقة البيداغوجية لتنفيذ المحتوى.

4- المناخ العام للفصل وجملة الأحداث المتبادلة داخل الغرفة الصفية.

(Gaston MIALARET, 1994, p: 8)[29]

4- نماذج سلبية في الاتصال الصفي:

يمكن تحديد أشكال التواصل بين الأستاذ والطالب، وخاصة على مستوى التعليم الثانوي، حيث نجد نماذج مختلفة للاتصال، هذا نظرا لطبيعة العلاقة التي تجمع بينهما كعنصرين متفاعلين في العمل التعليمي هادفين لتحقيق أهداف محددة، قد تكون هذه العلاقة مشتملة المحاور العلائقية التالية بين الأستاذ/ الطالب كما يلي:

- متكلم / سامع
- عارف / جاهل
- فاعل / منفعل
- منتج / مستهلك

وعلى هذا الأساس تجدر الإشارة إلى مجموعة من النماذج السلبية في الاتصال بين الأستاذ والطالب. **(عبد اللطيف الفاربي وآخرون، 1994، ص: 66)**[30]

أ- نموذج الأستاذ الثرثار: وهو من أكثر النماذج شيوعا خاصة على مستوى التعليم الثانوي، لأن الأستاذ يلعب دور المرسل في غالبية الوقت، ويقتصر تركيزه على صياغة الرسالة (الدرس) وترميزها وانتقاء طريقة الإلقاء لنقلها، ويهمل دور التغذية الراجعة ويكون هذا النموذج غالبا على الأستاذ إذا كان مضغوطا بالوقت وعليه إتمام الدرس دون تحقيق أهداف، وهذا ما يسبب لدى الطلبة فقدان القدرة على المتابعة والاستمرار في التركيز مما يحد من عملية النقاش وإبداء وجهات النظر.

ب- نموذج الأستاذ الخجول: يفتقد هذا النموذج القدرة على تحديد السرعة الملائمة لنقل الرسالة، فالأستاذ هنا مطالب بتوصيل الرسالة إما بسرعة كبيرة يعجز الطلبة فيها عن استقبال الرسالة بوضوح أو يستقبلونها ناقصة، أو بسرعة أقل يتبع فيها فشل الأستاذ في إدراك المواضيع التي يدرسها.

جـ- نموذج الأستاذ الخطيب: هذا النموذج يطغى عليه البراعة اللغوية، تؤثر هذه البراعة سلبا على وضوح الأفكار لدى الطلبة، فيكون هناك تركيز على جمالية وفصاحة، اللغة فيلجأ إلى تقديم خطب حول الموضوع المراد تدريسه لأنها تخلو من أفكار الدرس الواجب تقديمها.

د- نموذج الأستاذ المتردد: في هذا النموذج يفشل الأستاذ في نقل الرسالة بشكل مباشر وقوي وواثق، وعلى الرغم من أن الأستاذ يملك أفكار صحيحة لكنه يفشل في إحداث التأثير المرجو في الطلبة، فتكون هناك حالات عدم التوظيف للأشكال الضرورية من الاتصال اللفظي، فلا يواجه الأستاذ الطلبة بشكل مباشر وواثق، بل ينظر في الفضاء أو الأرض، وفي المقابل نجده يستخدم كلمات تدل على عدم الثقة مثل:" أظن" ، " على ما أعتقد "ليست متأكدا لكن" وغيرها.

(رمزي فتحي هارون، مرجع سابق، ص ص: 369-370)

ومن الملاحظ أن هذه النماذج تتوقف على الأستاذ بطريقة مباشرة أكثر من الطالب، لأن الأستاذ هو المسؤول على نقل المادة العلمية واختيار الأسلوب والنموذج المناسب لتحقيق أهداف التعلم الفعال في إطار تفاعلي متبادل.

رابعا: أهمية التفاعل الصفي:

يشكل التفاعل بين الأستاذ والطالب الركيزة الأساسية في الموقف التعليمي، لأنه لا يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس فقط، بل يؤدي أيضا إلى اكتساب الطالب أنماط ثقافية واجتماعية مختلفة، سواء من الأستاذ أو المحيط المدرسي ككل، ويؤثر الجو الاجتماعي والنفسي السائد في الحجرة الدراسية على نمط التفاعل، ويؤثر بدوره على الدافعية وعلى القدرة في تحقيق الأهداف التربوية.

- يهدف التفاعل إلى تحسين أسلوب التدريس في ضوء فهم الأستاذ المعايير السلوكية المرغوب فيها.
- جعل اتصال الأستاذ في حجرة الدراسة أكثر تأثيرا في سلوك الطلبة واستجاباتهم، بما يجعل الطلبة قادرين على التفكير بفعالية وعلى التعبير عن آرائهم وأفكارهم أثناء المناقشات التي تجري داخل الصف فتكون العملية التعليمية أكثر متعة. **(مجدي عزيز إبراهيم، مرجع سابق، ص: 41)**

III- التفاعل الصفي الفعال وكفاياته:

أولا: كفايات التفاعل الصفي والعلاقات البينية:

1- كفايات التفاعل الصفي:

تكمن أهمية تناول موضوع التفاعل الصفي كمجال للكفايات التي ينبغي أن يكون الأستاذ متمكنا منها، وقادرا على أدائها، في أن عملية التدريس هي عملية اتصال في حد ذاتها وعملية تفاعل اجتماعي، ومؤشر قوي على نجاح المعلم في مهمته وتشمل قائمة الكفايات المتعلقة بالتفاعل الصفي ما يلي:

- التحدث بمعدل سرعة مناسبة، التركيز للطلبة وفهمهم.

- استخدام أسلوب الاتصال غير اللفظي بفعالية (إشارات، إيماءات، حركات أيدي ورأس).
- توجيه مهارات الشكر والتقدير للطلبة عند تقديم الإجابات الصحيحة والتأكيد على عملية الاتصال المتبادل بين طرفي التفاعل.
- العمل على إضفاء روح الألفة والاحترام المتبادل بينه وبين الطلبة.

(عبد الرحمان صالح الأزرق، 1999، ص ص: 36-37)[31]

- تشجيع الطلبة على المناقشة وإبداء الرأي والحوار الذي يسهل التواصل كما يقول أحد الباحثين التربويين "يلتزم المربي ببناء المعرفة مع الطلبة، من خلال الحوار المستديم لأنه لا يستطيع نقل المعرفة من خلال علاقة السيطرة". **(برتراند ، ترجمة محمد بوعلاق، 2001، ص: 179)**[32]

2- مجال كفايات العلاقات البينية:

تشير الكفايات المتصلة بهذا المجال إلى قدرة الأستاذ على تكوين علاقات إيجابية وبناءة بينه وبين مجتمع العمل التعليمي للمؤسسة كلها، سواء العلاقات المباشرة التي يعبر عنها الأستاذ اتجاه أفراد المؤسسة، من حب واحترام وتقدير، أو من حيث العلاقات غير المباشرة معهم، والتي تفرضها ظروف الدراسة والعمل، المتمثلة في مشاركته الفعالة وتعاونه في التخطيط والإعداد للأنشطة المدرسية، واحترامه لمواعيد العمل، وحضور اللقاءات المدرسية، كما تتحدد كفاياته لهذا المجال في قدرته على حسن التعامل مع المسؤولين، المتمثلة في إدارة المؤسسة والمفتشين والتعامل بصفة خاصة مع الطلبة وأوليائهم. **(عبد الرحمان عبد السلام جامل، 2001، بتصرف)**[33]

ثانيا: مؤشرات السلوك التفاعلي الصفي الفعال:

عملية التعليم الصفي عملية تفاعل مستمر بين الطالب والأستاذ ويتم ذلك من خلال نشاطات محدودة تعطى لإحداث تغيير في سلوك الطلبة وفق ما يلي:

1- الحماس: يعتبر حماس الأستاذ لدرسه وللمادة سلوكا مرغوبا فيه وهناك مجموعة من المفاهيم تدل على ذلك:

- إثارة اهتمام الطلبة وإشعارهم بأهميتهم.
- حفزهم على الدراسة.
- حيوية الأستاذ أثناء الشرح.
- عدم التحيز لأفكار معينة .
- عدم إبداء اللامبالاة بآراء الطلبة.
- استعمال إيماءات وحركات الجسم .
- الثناء على أداء الطلبة وتشجيعهم.
- التجوال في غرفة الصف واستخدام الفراغ المتاح فيها.
- استعمال وسائل لفظية وإيماءات تدل على التفاعل مع أفكار الطلبة .

- طرح أسئلة تحث عل النقاش.

2- الثقة: شرط أساسي يجب أن يتوفر لدى الأستاذ خاصة لدى الأستاذ بالتعليم الثانوي لأنه يتفاعل مع فئة من الأفراد الواعين الذين لديهم القدرة على تمييز الثقة من عدمها عند الأستاذ ومن الممارسات التي تدل على ذلك ما يلي:

- تقبل مشاعر الطلبة دون تهديد.
- تشجيع الطلبة على ترك السلوك غير المرغوب فيه.
- استخدام الفكاهة لتخفيف التوتر داخل الفصل .
- تحويل بعض المواقف الحرجة إلى مواقف مرحة .
- الإيمان بقدرة الطلبة على الإنجاز والإبداع.

3- عدم المباشرة: ويظهر ذلك من خلال ما يلي:

- عدم المبالغة في تقديم النصائح والتوجيهات .
- تشجيع الطلبة على البحث في الحقائق بأنفسهم.
- عدم انتقاد سلوك الطلبة وأعمالهم الناقصة بطريقة تقلل من الاحترام.

4- عمق المعرفة وحب التطلع:

- تحديد أهداف الدرس بوضوح.
- إضافة معلومات من مصادر ومراجع خارجة عن المقرر.
- الاستفادة من الخبرات والمعارف التي يكتسبها الطلبة.

5- الوضوح: ويقصد به سهولة توصيل المعارف وتجانس الدرس من خلال:

- تقديم عرض شامل للدرس.
- التعبير عن ما يريده الأستاذ بكلمات واضحة دون استخدام الأسلوب المعمق .
- تدقيق صحة المعلومات والحقائق.
- ترتيب الحقائق حسب الأهداف.
- عدم تناقض ما يقوله الأستاذ مع ما هو مكتوب.
- إعطاء واجبات منطقية ومعقولة ذات علاقة واضحة مع الدرس .
- التأكيد على النقاط الرئيسة في الدرس والتثبيت عليها.

(وجيه الفرح، ميشيل دبابنة، 2005، بتصرف)[34]

6- الاتصال الفعال: ويقصد به التفاعل السائد في مناخ الفصل كما يلي:

- الإصغاء الدقيق لما يقوله الطلاب.
- توفير الجو الصفي الملائم بحيث يستمع الطلاب لبعضهم البعض.
- استخدام أسلوب التعزيز والنقد البناء.
- استخدام أسلوب التغذية الراجعة المناسبة .

- إتاحة الفرصة لكل طالب للمشاركة في الدرس والتعبير عن رأيه وأفكاره.

7- المرونة والطلاقة:

- التنويع في الأنشطة الصفية بما يتناسب مع طبيعة الدرس.
- استخدام وسائل تعليمية مختلفة .
- تعديل أسلوب التدريس وفقا لمتطلبات الموقف التعليمي.
- استخدام أنواع مختلفة من أساليب التعزيز.
- استعمال أنماط سلوكية مختلفة .

8- إثارة الدافعية والتعزيز: والتي تقوم على:

- تشجيع محاولات الطالب وإنجازاته.
- تقبل أفكار الطلبة وعدم التقليل من قيمتها.
- الإصغاء لما يقوله الطالب وإعادة صياغته لتعزيزه.
- استخدام أسلوب المناقشة داخل الفصل لتشجيع الطلبة على المشاركة .
- استخدام أنشطة مركزة تثير اهتمام الطلبة.

9- طرح الأسئلة: وتشمل ما يلي:

- طرح أسئلة تهدف إلى توضيح المفهوم.
- طرح أسئلة تساعد الطلبة عل المقارنة بين، ما هو صحيح وما هو خاطئ .
- طرح أسئلة تحتمل إجابات مختلفة ومتعددة .
- توجيه أسئلة عل جميع الطلبة باستخدام القائمة.
- طرح أسئلة قابلة للنقاش والتفسير.

10- الاستماع الجيد: كدليل عل أهمية ما يقوله الطلبة ومن الممارسات في هذا المجال ما يلي:

- النظر بطريقة مباشرة للطلبة.
- استيعاب ما يقوله الطلبة والاهتمام بأفكارهم وإن كانت بعيدة عن موضوع الدرس .
- الاستجابة الموضوعية لما يطرحه الطالب من أسئلة .
- توضيح مختلف الاقتراحات التي يحتملها الموقف التعليمي.

(وجيه الفرح، ميشال دبابنة، مرجع سابق، بتصرف)

ثالثا: استراتيجيات التفاعل الصفي في التعلم الفعال:

هناك مجموعة من الإستراتيجيات التي تهدف إلى توفير جو تفاعلي صفي دافع للتعلم هي:

1- تهيئة الفرص المناسبة للطلبة للتعبير عن قدراتهم في التحكم في المشاركة الصفية .

2- مساعدة الطلبة على عمليات الاختيار والتجريب واختراق الغموض، بهدف التقليل من حالات الملل والسأم والفشل.

3- إيجاد جو صفي تفاعلي إيجابي مدعم للطلبة، ومساعد للأستاذ يشعر من خلاله الطلبة بالانتماء والتمييز، ويشعر فيه الأستاذ بالاحترام والتقدير.

4- يكون الأستاذ مسهل مقابل أنه مصدر للمعرفة، فيكون الأستاذ مرشدا لا ملقنا، ويمكن للطالب المشاركة في هذا العمل، فيصبح الأستاذ مدعم للطلبة والطلبة مدعمون له.

5- الأستاذ مصمم المعرفة، من خلال مشاركة الطلبة في تحديد أهداف التعليم، وحتى إن أمكن وضع عنوان للموضوع المراد دراسته، وإتاحة الفرص للطالب لأن يكون أستاذ وطالب في آن واحد.

6- الطالب خبير في مجال التعلم، ونتوقع هنا أن يلعب الطالب دور الأستاذ والأستاذ دور الطالب ويطور بذلك مهارة إدارة العلاقة التعليمية بفعالية .

7- الطالب ناقل للمعرفة، من خلال تبادل الخبرات مع أفراد ومجموعات طلابية في اختصاصات أخرى. **(يوسف قطامي، نافية قطامي، مرجع سابق، ص ص: 280-281)**

8- يجب على الطالب استخدام الوعي والانتباه واليقظة .

9- الحساسية للخبرات الجديدة.

10- سعة الخيال وقدرة التصور.

11- المرونة والتدرب على التفكير اللين.

(يوسف قطامي، نايفة قطامي، 1998، ص: 190)[35]

رابعا: النشاط التفاعلي الصفي الفعال:

يتم التعليم دائما في شكل اجتماعي يتمثل في مجموعة الفصل، التي تؤثر في دافعية الطالب للتعلم، حيث يعبر عن ذلك أحد العلماء في تعريفه للتعلم عل أنه" عملية تفاعلية، لا فردية، مقصودة، يستعمل فيها الاتصال البيداغوجي الهادف إلى تحريك وتحقيق النجاح على مستوى التعلم"، وعليه فإننا نسعى من عملية التعليم التفاعلي إلى بناء العمليات التفاعلية الهادفة داخل الفصل والتي هي مهمة جدا".

(Groupes des chercheurs, 1994, p p 36-37)[36]

ولهذا يجب التركيز على بعض جوانب علم النفس الاجتماعي في النشاط التفاعلي، وتؤكد العديد من الأبحاث أن التعليم ممتد مدى الحياة بمفهوم الامتداد في العلاقات الإنسانية الاجتماعية، كما أن الدافعية تتمركز بشكل فعال حول الجانب الاجتماعي، في تحديد أشكال الاتصال داخل الصف الدراسي، وهذا يظهر من خلال أشكال الحديث المختلفة داخل غرفة الصف الدراسي وفقا للنظام الذي يقوم الأستاذ بضبطه في الداخل ومن أساليب ذلك ما يلي:

- توجيه أسئلة جادة فقط.
- عدم الدلالة على الاعتراض عن الإجابة .
- إمكانية الطالب من التعبير عن المعارف والآراء بحرية.
- إنصات الطلبة لبعضهم البعض أثناء المناقشة .

- احترام مبدأ المحاولة والخطأ في الإجابة وتجنب السخرية.
- النقد البناء واتخاذ الموقف الواضح والمتميز.

ويهدف تبادل الحديث داخل الفصل الدراسي، إلى تحقيق التعليم الاجتماعي لأن الفصل الصامت لا يتيح الفرصة للأحاديث البناءة، و يتحقق فيها التعلم الاجتماعي ذو المستوى الراقي.

(علي السيد سليمان، 2004، ص ص: 109- 110)[37]

VI- تقييم وأدوات قياس التفاعل الصفي:

أولا: تقييم التفاعل الصفي:

إن عملية تقييم التفاعل الصفي تمكننا من تحديد استراتيجيات بناء العلاقات التفاعلية الصفية الفعالة، ويمكن ذلك من خلال ما يلي:

1- مدى سماح المناخ المدرسي بحرية التعبير وتشجيع المناقشات .

2- مدى الألفة بين أعضاء الفصل – أستاذ، الطلبة- وانتشار جو الود والاطمئنان والصداقة بينهم.

3- مدى تماسك أعضاء الفصل الدراسي وسيادة روح الفريق بينهم.

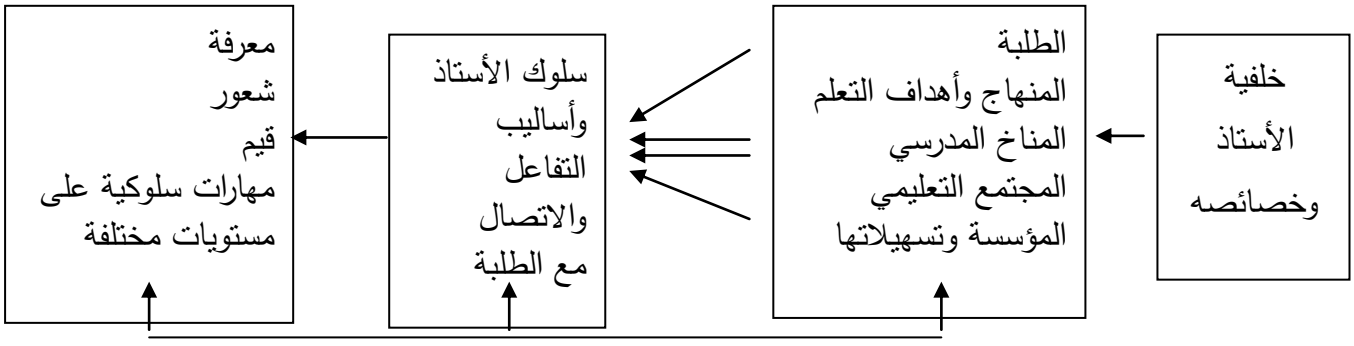
4- مدى مشاركة الأعضاء في التفاعل الصفي السليم.

5- مدى مناسبة وسيلة الاتصال من لغة وغيرها أثناء التفاعل.

6- مدى مساهمة الأستاذ كقائد تربوي في تسهيل عملية التفاعل.

(جودت جابر، مرجع سابق، ص: 125)

ويمكن أيضا تقييم التفاعل إذا قمنا بتحليل الفعل التعليمي على مستوى الأعضاء الفعالة في ذلك وينطلق ذلك من خلال تجزئة المهام، ودراسة عناصر العمل التعليمي كل عنصر على حدا، وبعدها يتم ربط العناصر المتكاملة في مهمة واحدة وهي عملية التعلم الفعال فيتحقق لنا- الفهم، التنبؤ، التحكم، ويتحدد ذلك من خلال:



شكل رقم 09: يوضح المخطط الممثل للعناصر الفاعلة في الفعل التعليمي.

(لحسن بوعبد الله، محمد مقداد، 1994، ص: 57)[38]

ثانيا: أداة فلاندرز لقياس السلوك اللفظي:

يعد أسلوب التفاعل اللفظي من الأساليب الحديثة، التي تؤثر على المردود التعليمي لعملية التعلم، ويمكن تلخيص الأنشطة اللفظية لكل من الأستاذ والطالب في غرفة الصف: إذا تم تقسيم السلوك اللفظي داخل الصف إلى 3 أقسام رئيسية هي: سلوك الأستاذ وسلوك الطالب والسلوك المشترك.

أ- **سلوك الأستاذ:** ويشمل 4 أنماط سلوكية:

1- تقبل المشاعر: يظهر الأستاذ تقبلا لمشاعر الطلبة وذلك من خلال العبارات التي تساعد الطلبة على فهم مشاعرهم منها مثلا: - يبدو أنكم قلقون بسبب الاختبار.

2- الثناء والتشجيع: ويتضمن عبارات الثناء التي يستخدمها لتخفيف التوتر وتكوين جو إيجابي، يسمح للطلبة بعرض أفكارهم مثل: - أحسنت يا فلان - أنت طالب متميز بأفكارك.

3- تقبل الأفكار: ويظهر ذلك عندما يقوم الأستاذ بتوضيح وتطوير الأفكار، التي يعرضها الطلبة ويضيف إليها، بحيث تأخذ طابع علمي.

4- توجيه الأسئلة: ويظهر ذلك من خلال المهارات التدريسية التي يجب على الأستاذ التميز بها، حتى يتمكن من توجيه أسئلة مثيرة ومناسبة تمكن الطلبة من الاندماج في الدرس بنشاط وفاعلية.

ويمكن تلخيص سلوكات أخرى للأستاذ من خلال:

- الشرح والتلقين، إعطاء التوجيهات، الانتقادات والتبريرات.

ب- سلوك الطالب: ويتكون سلوك الطالب حسب فلاندرز من نمطين هما:

1- الاستجابة للأستاذ: ويتم ذلك عندما يجيب الطالب على سؤال يوجهه الأستاذ، أويستفسر عن موضوع له علاقة بما يتحدث به الأستاذ.

2- المبادأة: ويظهر ذلك عندما يبدأ الطالب بتوجيه سؤال، أو يقول عبارة أو يستقر عن شيء لا علاقة له بالنقطة التي يناقشها الأستاذ.

جـ- السلوك المشترك: ويشمل الصمت أو الفوضى وفترات السكوت، ويدل ذلك على انقطاع الاتصال بين الأستاذ والطلبة.

ثالثا: أداة غالاوي لقياس السلوك غير اللفظي:

لقد استفاد غالاوي أثناء دراسته العليا سنة 1962 من أداة فلاندرز للتفاعل اللفظي، واستطاع من خلال إطلاعه وتحليله لأداة فلاندرز تطوير أداة التفاعل غير اللفظي، وذلك بتطبيق أنواع التفاعل اللفظي للعالم فلاندرز والتفاعل غير اللفظي لغالاوي في نفس الوقت.

ويمكن تلخيص مضمون ذلك عند استخدام هذه الأداة المزدوجة في الجدول التالي:

فئات فلاندرز اللفظية	فئات غالاوي غير اللفظية
1- قبول مشاعر الطلبة	1- لا شيء
2- مدح وتشجيع الطلبة	2- توافق- عدم توافق
3- قبول واستعمال أفكار الطلبة	3- تنفيذ – اعتراف
4- توجيه الأسئلة للطلبة	4- اهتمام- تباعد
5- إلقاء المحاضرة والشرح	5- استجابة – اهمال
6- إعطاء الأوامر والتوجيهات	6- اندماج- نبذ
7- نقد الطلبة	7- حزم- شدة
8- إجابات الطلبة	8- انتباه- تجاهل
9- مبادرات الطلبة	9- انتباه- تشتت
10- فوضى وهدوء الطلبة	10- ارتياح- تضايق

جدول رقم 02 : يوضح أداة فلاندرز وغالاوي لقياس التفاعل الصفي.

(ماجد الخطايبة وآخرون، 2004، ص ص: 154-155) [39]

ووفقا لهذه الفئات السلوكية المزدوجة والممثلة في الجدول، التي تعبر عن السلوك اللفظي وغير اللفظي للطالب والأستاذ، تمت الاستفادة من بعض المؤشرات في صياغة بنود – أداة جمع البيانات – التي تمكننا من رصد هذه السلوكات التي هي موضوع هذا البحث.

خلاصة:

تناولنا في هذا الفصل المحاور الرئيسية للإدارة الصفية والتفاعل الصفي والاتصال، التي تشير إلى اشتمال الغرفة الصفية على مدى واسع ومتنوع من الأنشطة، كما حددنا أساليب الاتصال والتفاعل التي من خلالها يمكن الأستاذ اعتماد الطرق التفاعلية المناسبة في المواقف التعليمية المختلفة، من خلال إدراك العلاقة بين ترتيب غرفة الصف ومستوى التواصل الاجتماعي داخلها، لأنها تعكس هوية مستخدميها حسب طبيعة المناخ المدرسي السائد.

مراجع الفصل:

1- رمزي فتحي هارون: الإدارة الصفية، دار وائل للطباعة والنشر، عمان الأردن، 2003.

2- محمد محمود الحلية: مهارات التدريس الصفي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ط1،2002.

3- محمد آيت موحي ومجموعة من الباحثين : المدرس والتلاميذ أية علاقة، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط3، 1991.

4- محمد منير مرسي: الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب للنشر دار الخطابي للطباعة والنشر ، ط، 1999.

5- محمد منير مرسى: الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب للنشر والتوزيع، طبعة مزقحة،2001.

6- محمد بيومي خليل: التربية وجودة الشباب العربي في عصر العولمة ، المكتب الجامعي الحديث،2001.

7- فؤاد البهي السيد ، سعد عبد الرحمان: علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، 1999.

8- محمد منير مرسى: أصول التربية، عالم الكتب القاهرة، دون طبعة، 2001.

9- كمال عبد الحميد زيتون: التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب القاهرة، ط3، 2003.

10- كلير فهيم: طريق نجاح الشباب في الحياة، مكتبة الأنجلو مصرية، ط1، مصر، 2007.

11- باربارا لاريفي، ترجمة محمد أيوب: طرق الإدارة الصفية، الأهداف، الخطط، الوسائل، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2005.

12- علي راشد: المعلم الناجح ومهاراته الأساسية، دار الفكر العربي، د ط، القاهرة، 1996.

13- http/www.annabaa.org/nba51/TaaLum.htm.2010

14- ممدوح عبد المنعم، أحمد محمد مبارك الكندرسي: سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط2، القاهرة، 2005.

15- حسين عبد الفتاح الغامدي: المدرسة السلوكية، جامعة أم القرى للطباعة والنشر، 1998.

16- http//ar.wikipedia.org/wiki المدرسة السلوكية .htm

17- نشواتي عبد المجيد: علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 1998.

18- كراجة عبد القادر: سيكولوجية التعلم، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 1997.

19- باربارا لاريفي، ترجمة محمد أيوب: تعزيز الإدارة الذاتية والمسؤولية عند الطالب، دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات العربية المتحدة، .2006

20- يوسف قطامي ، نايفة قطامي: سيكولوجية التعلم الصفي ، دار الشروق لنشر والتوزيع ، عمان الأردن، ط1،2000.

21- أحمد إبراهيم أحمد: الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية ، دار الفكر العربي شارع عباس العقاد، القاهرة، 2000.

22- صلاح الدين شروخ: علم الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر والتوزيع الحجار، عنابة.
23- حيدر فؤاد: علم النفس الاجتماعي، دراسة نظرية تطبيقية، دار الفكر للنشر والتوزيع،ط1،.2003
24- مجدى عزيز إبراهيم، محمود عبد الحليم حسب الله: التفاعل الصفي، عالم الكتب،ط1،.2002
25- جودت ابن جابر: علم النفس الاجتماعي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2002.
26- علاء الدين كفافي، مصطفى عبد السميع: مهارات الاتصال والتفاعل في عميلتي التعلم والتعلي دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع الأردن،2003 .
27- محي الدين مختار: محاضرات في علم النفس الاجتماعي ، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، 2000
28- محمد الدريج: التدريس الهادف، قصر الكتاب، البليدة،.2000
29- Gaston Mialaret : la prycho- pédagogie,DAR EL AFAQ Alger, 3éme édition,1994.
30- عبد اللطيف الفاربي وآخرون: الأهداف التربوية ، سلسلة علوم التربية ، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط3، 1994.
31- عبد الرحمان صالح الأزرق: علم النفس التربوي للمعلمين، مكتبة طرابلس العالمية، ليبيا، ط1، 1999.
32- محمد بوعلاق، برترائد: النظريات التربوية المعاصرة، قصر الكتاب البليدة، ط4،2001.
33- عبد الرحمان عبد السلام جا م ل: الكفايات التعليمية في القياس والتقويم ، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط 2، .2004
34- وجيه الفرح ، ميشيل دبابنة: أساسيات التنمية المهنية للمعلمين ، مؤسسة الوراق ، عمان ، ط1،2005.
35- يوسف قطامي، نا يفة قطامي: نماذج التدريس الصفي ، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان الأردن، ط2، 1998.
36- Groupes des chercheurs : Recherche et formation, institut national de recherche pédagogique,Paris, 1994.
37- علي السيد سليمان: مبادئ ومهارات التدريس الفعال في التربية الحديثة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، 2004.
38- لحسن بوعبد الله ، محمد مقداد: قراءات في طرائق التدريس، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، ط1،1994.
39- ماجد الخطايبة وآخرون: التفاعل الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.

الفصل الثالث

الفصل الثالث: الإطار المفاهيمي للجودة ومداخلها على مستوى التعليم الثانوي

تمهيد

I- فلسفة الجودة.

أولا: تاريخ الجودة.

ثانيا: مفهوم الجودة.

ثالثا: مبادئ إدارة الجودة.

رابعا: أساليب إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية.

II- العمل التعليمي ومنظومة الجودة في التعليم الثانوي

أولا: التعليم الثانوي وتطوره.

ثانيا: هيكلة التعليم الثانوي في الجزائر.

ثالثا: منظومة الجودة في التعليم الثانوي وآلية التطبيق.

III- الجودة في التعليم وعلاقتها ببعض المفاهيم.

أولا: الجودة ومفهوم المعايير التربوية.

ثانيا: الجودة ومفهوم المنتج التعليمي.

ثالثا:الجودة ومفهوم الاعتماد التربوي.

خلاصة

مراجع الفصل

تمهيد:

يحظى مجال دراسة الجودة اهتماما متزايدا في ميدان التربية والتعليم، لأن المؤسسة التربوية هي الميدان الفعلي الذي يتم فيه إنتاج نواتج تحدد مدى نجاح المؤسسة التعليمية في أداء مهمتها متعددة الأبعاد تعليميا وتربويا، ولكون المؤسسة التعليمية المتمثلة في الثانوية تستمد أهميتها من أهمية الدور الإداري لأساتذتها، لضمان إدارة صفية تتميز بالجودة في مقابل جودة الخريجين، لهذا نركز في هذا الفصل على مفهوم الجودة وأهم الأساليب والمداخل التي تحقق جودة الخرجين من جهة وجودة المعلمين في إدارة صفوفهم من جهة أخرى، كل هذا على مستوى التعليم الثانوي وانطلاقا من أن الجودة الشاملة كمفهوم إداري هي جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في المجال التربوي لرفع مستوى المنتج التعليمي (الطالب) بما يتناسب ومتطلبات سوق العمل، هذا ما تهتم به الدراسة الحالية لذا تم التركيز في هذا الفصل على ما يلي: فلسفة الجودة من حيث المفهوم والتاريخ وكذلك رصد أهم مبادئ إدارة الجودة، ثم تم التطرق إلى منظومة الجودة في التعليم الثانوي آخذين بعين الاعتبار هيكلة التعليم الثانوي في الجزائر، كما تناولنا علاقة الجودة في التعليم ببعض المفاهيم كالمعايير التربوية والمنتج التعليمي وكذلك مفهوم الاعتماد التربوي.

I- فلسفة الجودة وماهيتها:

أولا: تاريخ الجودة:

1- تطور مفهوم الجودة عبر التاريخ : قبل 05 آلاف سنة أعلن الملك البابلي "حمورابي" أن الشخص الذي يبني بيتا إن سقط وقتل ساكنيه سوف يعدم، وجاء التشريع الإسلامي ونهى عن الغش وأمر بإتقان العمل، قال – صلى الله عليه وسلم- "من غشنا فليس منا"، وفيما يروى عنه ـ صلى الله عليه وسلم- "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه "والإتقان هنا بمعنى الجودة.

(توفيق محمد عبد المحسن، 1999، ص: 28) [1]

وبدأ الاهتمام الرسمي بالجودة ومواصفاتها في منتصف القرن السابع عشر ميلادي عندما كتب وزير المالية الفرنسي إلى الملك إنه"إذا ضمنت مصانعنا جودة منتجاتها من خلال إتقانها للعمل، فإن الأجانب سيهتمون بالاستيراد منا، وأموالهم ستتدفق إلى المملكة، فأصبحت الخدمات تعرض بعد ذلك حسب مواصفات وتصنيفات محددة يختار منها المستفيد ما يلبي حاجياته وهذا ما تجسد في المجتمع الياباني. **(Janbet Claude , 1995, p: 23)** [2]

يعتبر عقد التسعينات عقد الجودة الشاملة، بينما كانت السبعينات والثمانينات من القرن العشرين عقدا الكفاية Efficiency والفعالية Effectiveness، ويشير مفهوم الجودة إلى ثقافة جديدة في التعامل مع المؤسسات الإنتاجية لتطبيق معايير مستمرة ليس فقط لضمان المنتج، بل أهم من ذلك وهو جودة العملية التي يتم من خلالها الحصول على المنتج، وهذا المفهوم ورد أساسا في مجال التعليم عنه في مجال الصناعة.

(محمد عبد الوهاب العزاوي، 2005، ص: 50) [3]

2- أصول الجودة: تشير الأدبيات إلى أن أصول الجودة الأولى ترجع إلى العديد من الرواد الأمريكيين وهم " سيوارت"، "ديمنج"، "كرسبي"، "جوران" وغيرهم من الذين ساهموا في وضع الركائز الأساسية لمبادئ الإدارة التي تقوم على فلسفة إرضاء العميل كهدف أول للمؤسسة، وتتمثل أفكار بعض مفكري الجودة فيما يلي:

أ- **ولتر سيوارت Walter sewhart**: وضع سيوارت سنة 1925 عدة عناصر لمفهوم الجودة، وأشار إلى أهمية تحديد مفهوم الجودة واستخدام كل من التفكير الإستقرائي، التفكير الاستدلالي، الإحصاء في عمليتي التحليل والمراقبة ووضع النظام التقليدي للتحكم والضبط داخل المؤسسة والذي يتكون من ثلاثة عناصر:

الأول: عملية تحديد ما هو مطلوب.

الثاني:عملية إنتاج ما هو محدد.

الثالث: الحكم ما إذا كانت الاحتياجات قد تم مواجهتها.

وأوضح أهمية وجود عاملين لتحقيق الجودة هما: التفكير بطريقة موضوعية حقيقية، والعمل كيفما نفكر ونشعر ونحس كنتيجة للموضوعية الحقيقية.

ب- إدوارد ديمنج Edward deming: بدأ عمله حول الجودة عندما كان موظفا في مصنع للكهرباء في ولاية شيكاغو، هذه الخبرة قادته لأن يسأل: كيف تستطيع الشركات أن تحفز موظفيها جيدا؟ بعدها اشترك مع أساتذة "سيوارت" أثناء الثلاثينات في وضع أسس للرقابة في العمليات الإنتاجية، وأشار إلى أهمية ربط الأجر بجودة الإنتاج، وفي سنة 1947 أرسل إلى اليابان لكي يساعد في عملية إحصاء رسمي للسكان، خلالها تمكن من تحقيق نجاح اقتصادي مذهل من خلال طرق الجودة التي ابتكرها. **(محمد عبد الرزاق إبراهيم، 2003، ص ص: 88-89)** [4]

حيث اعتبر ديمنج أبا للجودة " Father of quality"، وتميل فلسفته إلى وضع مفهوم الجودة في إطار إنساني، وكانت فكرته البسيطة والقوية في نفس الوقت خلف كل أفكاره المتمركزة حول مفهوم الجودة "أنه عندما تصبح القوى العاملة في المصنع ملتزمة بكامل إرادتها في إتقان عملها على أحسن وجه، يكون لديها عملية إدارية سليمة يتم من خلالها العمل، فإن الجودة ستكون نتيجة طبيعية"، كما يشير "ديمنج" أن هذه العملية الإدارية لكي تصل إلى الجودة المطلوبة داخل أي مؤسسة لا بد أن تعتمد على 10 عوامل أساسية أوردها "ديمنج" وطبقت في اليابان سنة 1951، وقد تم تطبيقها في معظم مؤسسات العالم المتقدم سنة 1989، وسميت باسم جائزة "ديمنج" " Diming prize" وتتمثل هذه العوامل فيما يلي:

1- السياسة: policy: ضرورة وجود سياسة تحدد الأهداف والإجراءات للمؤسسة.

2- التنظيم: organization: ضرورة وجود تنظيم واضح يحدد المسؤوليات وينظم العمل ويستخدم المدربين الجيدين.

3- التدريب: training: ضرورة التدريب الجيد من خلال وضع الخطط التي تستجيب لاحتياجات الأفراد.

4- المعلومات: information: ضرورة وجود قاعدة للبيانات والمعلومات داخل المؤسسة.

5- التحليل: analysis : التحليل الجيد للمشكلات التي تواجه المؤسسة وسبل التطوير.

6- المعايير :المستويات standards: ضرورة توفر معايير للعمل تعمل في ضوئها المؤسسة.

7- الضبط: control: ضرورة وجود نظام للضبط داخل المؤسسة يعتمد على التغذية الراجعة ودوائر الجودة.

8- توكيد الجودة: quality assurance: وجود نظام لتوكيد وضمان الجودة داخل المؤسسة يعتمد على المراجعة الداخلية للجودة وتقويم المنتج.

9- التأثير: الفعالية effects: ضرورة وجود التأثير والفعالية للإجراءات التي تتخذها المؤسسة بين المؤسسات الأخرى عن طريق جودة خدماتها وتكلفتها.

10- التخطيط المستقبلي: future planing: اعتماد المؤسسة على التخطيط للمستقبل، مع الأخذ بعين الاعتبار العلاقة بين متطلبات الجودة والخطط المرسومة على المدى البعيد والقريب، وهنا تظهر أفكار "ديمنج" في تحسين جودة التعليم عن طريق ما يلي:

- الاهتمام بالتدريب المستمر في جميع الوظائف التعليمية.
- توفر قيادات تعليمية (صفية، مدرسية) واعية متميزة بالديمقراطية.
- القضاء على الخوف عند اتخاذ القرارات لدى قيادات التعليم.
- التركيز على الإنجاز والحقائق والابتعاد عن الشعارات والأقوال بلا أفعال.

(5) **(http/ www. khayma. Com. 2009)**

ج- جوزيف جوران Joseph Juran: يعتبر أيضا واحدا من آباء الجودة، وهو خبير في الإحصاء، أعطى مفهوما للجودة على أنها " الملا ءمة للاستخدام fiteness for use" مؤكدا على أن رسالة الجودة في التعليم هي تنمية البرامج والخدمات التي تلبي حاجات المستخدمين (الطلاب،المجتمع)، وتعد النقطة المحورية لفلسفة الجودة لديه هي مدى اعتقاد المؤسسة في إنتاجية أفرادها، ويوضح فكرته في قوله "إننا نستطيع أن نضمن الجودة عن طريق التأكد من أن كل فرد لديه المكونات الأساسية الضرورية لأداء عمله بطريقة ملائمة وبالأدوات الملائمة وبالتالي يتم إنتاج المنتج أو الخدمة التي تشبع رغبات العملاء باستمرار.

(6) **(http. www.Aljauda. Gov.2010)**

ويشتمل مفهوم "جوران" للجودة على الأبعاد الإدارية لـ (التخطيط،التنظيم،التحكم) والمعروفة باسم ثلاثية جوران، وقد ركز على مسؤولية الإدارة لتحقيق الجودة، والحاجة إلى وضع الأهداف وتحقيقها داخل المؤسسات.

ويوضح "جوران" أن هناك عدة خطوات أساسية لتحقيق الجودة داخل المؤسسات بما فيها المؤسسة التربوية والتعليمية، وتتمثل هذه الخطوات في الأمور التالية:

- بناء الوعي بثقافة الجودة داخل المؤسسة للتحسين والتطوير.
- تحديد الأهداف للتحسين.
- توصيل النتائج والعمل بها.
- التنظيم للوصول للأهداف المرجوة.
- الحفاظ على قوة فريق العمل عن طريق التحسين.
- التدريب المستمر.
- تنفيذ المشروعات لحل المشكلات.
- التقارير العملية والصادقة.
- وضوح المفاهيم.

وبناءا على ما أورده "جوران" من خطوات فإن فلسفته في تطوير جودة التعليم تتضح فيما يلي:

- التخطيط الواعي للجودة داخل المؤسسة التعليمية.
- مراقبة جودة العمليات التعليمية داخل كل فصل دراسي في المؤسسة التعليمية.

- التحسين المستمر والمراقبة المستمرة لجودة الخدمات التعليمية مقارنة باحتياجات الأفراد المتعلمين.
- إنشاء مجلس للجودة في المؤسسة التعليمية. **(وليام جي أوشي، 1998، ص ص: 22-24)** [7]

د- فيليب كروسبي Philip Crosby: جاءت أول أفكار "كروسبي" من خلال إسهامه في تطوير مفهوم الجودة عام 1961 من خلال كتابه "Quality is free" وهو أول من وضع مفهوم منع حدوث الأخطاء "Zéro de fautes "وأنشأ جمعية الجودة سنة 1980.

تشير فلسفة كروسبي لإدارة الجودة إلى أربعة معايير تتمثل في:

1- التكيف لمتطلبات الجودة.

2- نظام الجودة يتمثل في الوقاية من الأخطاء.

3- ضمان منع الأخطاء يمثل تحقيق مستويات الجودة.

4- يتحقق قياس الجودة عن طريق التكلفة. **(رياض رشاد البنا: www.moe.gov.2010)** [8]

يشير "كروسبي" إلى خطة عمل يمكن اتباعها كنموذج عملي يهدف إلى الخلو من العيوب في صناعة الخدمات، ويرى أنه يمكن القيام بعمل خال من الأخطاء من خلال النموذج الذي سماه نموذج وقائي "Prévention model" لمنع المنتجات التالفة والوحدات المعيبة.

وعلى هذا الأساس يمكن تطبيق هذا النموذج في التعليم، على الرغم من أن مفهوم الخلو من العيب يصعب تحقيقه في مجال الخدمات عنه في مجال الصناعة.

حيث هناك فرص كثيرة للخطأ البشري, وهذه الفكرة تستدعي من كل طالب أن يصنع نجاحا لتعليمه من خلال استغلال طاقاته بالتفاعل مع باقي عناصر العملية التعليمية، بما يحقق تحسين الجودة أي يجب أن تكون الأنظمة التعليمية بناءة أيضا.

ومن هنا يتضح أن "كروسبي" يؤكد على أهمية اهتمام المؤسسة التعليمية بالجانب الإداري أي تطبيق مبدأ الإدارة بالتزام وقياس الجودة، وتجدر الإشارة هنا أن الإدارة تشمل جميع مستوياتها إدارة المؤسسة إلى إدارة الصف. **(محمد عبد الرزاق إبراهيم، مرجع سابق، ص: 26)**

ح- أرموند فيجنبوم Armond Feigen bum: فلسفة أرموند في مفهوم الجودة تختلف على كل من "ديمنج" و"جوران", وتعود أول أفكاره في الجودة عندما أنشأ شركته الاستثمارية الخاصة، حيث شغل منصب رئيس الجودة العالمية للكهرباء العامة حتى نهاية سنة 1960, وارتبط اسمه بالجودة من خلال ابتكاره لمفهوم التحكم والضبط في الجودة الشاملة و يرى أنه هناك عنصرين أساسيين لتحقيق الجودة كاستراتيجية عمل وهما:

1- تحقيق الرضا للمستهلكين يمثل الهدف الرئيسي في الجودة .

2- تحقيق الأهداف يجب أن يقود النظام للجودة الشاملة.

[9] **(Anne Hendenbergh, 2007, p: 24)**

وتشمل نظرية الأنظمة للتحكم في الجودة الشاملة على ثلاثة مبادئ:

1- تمثل الجودة عملية عمل متواصل تبدأ بمتطلبات العملاء و تنتهي برضاهم.

2- توثيق البيانات والمعلومات عن طريق إنشاء سجلات للجودة تسمح برؤية واضحة واتصال لأداء مهمة العمل.

3- يتميز نظام الجودة بالمرونة لأنه يقوم على تقديم البدائل.

(البيلاوي حازم فهمي، 2007، ص ص: 22-28) [10]

خ- مالكولم بالدريج Baldrige Malcolm: يعود الفضل في انتقال مفهوم الجودة الشاملة إلى مجال التعليم إلى العالم "مالكولم بالدريج" في الو.م.أ, من خلال شغله لمنصب وزير التجارة في حكومة الرئيس الأمريكي "رونالد ريقان" " Ronald Reagan" سنة 1981, حيث ظل ينادي بتطبيق هذا المفهوم حتى وفاته إلى أن أصبح تطبيق الجودة في التعليم حقيقة واقعة حينما تم إعلان أن جائزة "مالكولم بالدريج" قد امتدت لتشمل قطاع التعليم إلى جانب الشركات الأمريكية العملاقة، وأخذت كليات المجتمع الأمريكية بمدخل تحسين الجودة TQI الشاملة نقلا عن اليابان، وكان لديمنج الفضل في تشجيع وتطبيق هذا المدخل في بداية الثمانينات، نظرا لفلسفته وكفاءته التي يقوم عليها، ولعل معظم الجهود التي بذلت لتطبيق هذا المدخل في التعليم ترجع إلى الرغبة في تحسين العمليات الإدارية بإنشاء برامج ومقررات للطلاب ليتعلموا كيفية تطبيق هذا المدخل في عملهم مستقبلا.

(فتحي عبد الرسول محمد، 2008، ص: 397) [11]

وشهدت الثمانينات والتسعينات تطبيقا واسعا لحركة الجودة الشاملة بالكليات والجامعات الأمريكية، إلى أن بلغت أكثر من 200 جامعة وكلية كل منها تطبق الجودة الشاملة، منها مثلا "هارفارد"، "كاليفورنيا"، "شيكاغو"، "واشنطن"، "فلوريدا"، "هاواي"، "ميرلاند"، "سكونسن".

(الهلالي الشربيني الهلالي، 2006، ص: 178) [12]

د- أشيكاوا والخبراء اليابانيين Ishikawa and the Japanese Experts: أدركت اليابان أهمية الجودة في المنافسة الدولية انطلاقا من نتائج الحرب العالمية الثانية التي دمرت صناعتها نهائيا، ولهذا السبب وليس لغيره أولت اليابان الأهمية الكبرى لمفهوم الجودة، ذلك لأنه حتى مطلع الخمسينات كان ينظر للصناعة اليابانية على أنها متدنية الجودة، ومن هنا جاء ما يسمى بضمان الجودة. **(Jean Marie Gogue, 2006,p p: 19-29)** [13]

ظهرت بوادر الأخذ بمواصفات الجودة الشاملة في اليابان منذ الأربعينات، حيث تم تطوير مبادئ وطرق "ديمنج" لتلائم البيئة اليابانية، حيث ظهرت كلمة "Kaizen" وتعني التحسين المستمر في الأداء في كل المجالات الإنتاجية والتسويقية والتمويلية والإدارية، هذه الأخيرة التي تشير إلى مسؤولية الإدارة والعاملين وكل فرد داخل المؤسسة، ترتكز فلسفتها على أهمية العميل وإرضائه وإشباع رغباته، وهي تركيبة متكاملة من الفكر الإداري وتنظيم العمل وتحليل المشاكل التي تواجه المؤسسات واتخاذ القرارات. **(علي السلمي، 1995، ص: 18)** [14]

ثانيا: مفهوم الجودة:

1- ماهية الجودة: نتج عن الاستقصاء والاستقراء المستمر لأدبيات البحث في مجال الجودة العديد من التعريفات يمكن إيجازها فيما يلي:

- يعرفها ديان بون وريك جريجز: على أنها "معيار أو هدف أو مجموعة متطلبات، والجودة هدف يمكن قياسه، وليس إحساسا مبهما بالصلاحية، إنها جهد متواصل من أجل التطوير وليست درجة محددة للامتياز، الجودة معيار للكمال نقرر من خلاله ما إذا كنا قد أدينا ما عزمنا عليه في الوقت المحدد، وبالكيفية التي قررنا أنها تلاءم احتياجات عملائنا أم لا. فإذا كانوا سعداء بالطريقة التي قد قدمت بها الخدمات والأعمال فيمكن القول إنا حققنا أهداف الجودة".

(ديان بون، ريك جريجز، 1995، ص: 15) [15]

- يعرفها البيلاوي: "يشير مفهوم الجودة الشاملة إلى ثقافة جديدة في التعامل مع المؤسسات الإنتاجية لتطبيق معايير مستمرة، ليس فقط لضمان المنتج بل أيضا وهذا هو الأهم –جودة العملية التي يتم من خلالها الوصول إلى المنتج" .

- ويذهب "دافيد كيرز" إلى تعريفها: "أنها تحقيق أهداف ورغبات وحاجات المستفيدين باستمرار".

- ويشير "رينهارت Rinehart":" إلى أن الجودة هي الخصائص المتجمعة لمنتج أو خدمة ترضي احتياجات العملاء، سواء كان العميل هو المتلقي المباشر للخدمة (الطالب)، أو المستخدم الأصلي للمنتج أو الخدمة، أو كليهما من العملاء الخارجين المتمثلين في (المسئولين عن التعليم الثانوي)".

(محمد عبد الرزاق إبراهيم، مرجع سابق، ص: 97)

يشمل مفهوم الجودة في التعليم عدة معايير وتجب الإشارة في هذه الدراسة إلى ما يلي :

–أنه يشمل كل العمليات التي تؤدي إلى دقة وبناء وتصميم المنتج والخدمة التعليمية المقدمة داخل الفصل الدراسي، التي تتطلب التجديد المستمر في الوظائف والإجراءات العملية التي يقوم بها المعلم، هادفا بذلك إلى الأخذ بكافة الجوانب التي تعمل على تحقيق الفعالية في إدارة الصف الدراسي والتي تعطي مؤشرات تمكن من صياغة معايير للجودة في إدارة الفصل.

إن ارتباط مفهوم الجودة بالشمول الذي اتسمت به يتضح من خلال ما يلي:

- أنها تهتم بتحقيق درجة من الرضا للأطراف التي تقدم لها الخدمة التعليمية.
- أنها تعنى بملاءمة المنتج للاستعمال كما يراها أصحاب الخبرة المهنية.
- أن المستفيد هو الذي يحدد مستوى الانجاز في الجودة وفقا لتطلعاته.

(حسين سليمان: 2010. www.edu.sa/news/aspx) [16]

- أنها تشمل جميع مدخلات وعمليات ومخرجات النظام.
- أنها تؤكد على مسؤولية كل فرد عن جودة عمله, و كذالك الأعمال الجماعية (جماعة الفصل الدراسي).

(Christian Doucet, 2007, p: 13) [17]

2- ماهية الجودة من منظور بعض الهيئات والمنظمات العالمية:

2-1- هيئة المواصفات البريطانية British Standards Institution. "B.S.I":

تعرفها- "على أنها مجموعة صفات وملامح وخواص المنتج أو الخدمة التي تحمل نفسها عبئ إرضاء الاحتياجات الملحة والضرورية".

2-2- المنظمة الأوروبية لضبط الجودة European organization for quality control "EOQC": "تعرفها على أنها مجموعة الملامح المتعلقة بالإنتاج أو الخدمات والتي تعتمد على قدرتها الخاصة لتلبي حاجات مقدمة".

(محمد عبد الرزاق إبراهيم، مرجع سابق، ص: 98)

2-3- الدليل الخاص بإدارة الجودة الصادر عن وزارة الدفاع الأمريكية "T.Q.M":

يعرفها على أنها:"مجموعة من المبادئ الإرشادية والفلسفية التي تمثل التحسين المستمر لأداء المؤسسة من خلال استخدام الأساليب الإحصائية والمصادر البشرية لتحسين الخدمات والموارد التي يتم توفيرها للمؤسسة" **(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2008، ص ص:27-28)** [18]

من خلال عرض هذه التعريفات يمكن القول بأن الجودة تتسع لتشمل جودة كل من **(المنتج +الخدمة+ الأداء+ المعلومات+ مناخ العمل+ الإدارة+ جودة الأفراد+ جميع المبادئ التي تسعى إلى التحقيق الفعال للأهداف التي تتطلع إليها أي مؤسسة تعليمية وتربوية).**

3- أسس قيام مفهوم الجودة : إن مفهوم الجودة يبنى على عدة أسس، ظهرت كركيزة أساسية لقيام هذا المفهوم، والتي في ضوئها تم تحديد مختلف التعريفات السالفة الذكر، ويمكن تصنيف هذه الأسس إلى ما يلي:

1- التعريف الذي يبنى على أساس الإنتاج Product based: "يرتبط تعريف الجودة هنا بالإنتاج ودرجة تقديم المنتج ومضمونه، ويعني بالجودة أنها المدى الذي يظهر من خلاله ملامح ومكونات الإنتاج".

2- التعريف المرتكز على أساس استخدامات المستفيد Customer useremphasis: يرتكز هذا التعريف على مدى مناسبة المنتج للغرض وذلك كما يراه المستفيد.

3- تعاريف ومفاهيم أخرى للجودة الشاملة:

- تعريف"**Sallies**" (1993): " الحالة المثالية التي يوجد عليها شيء ما بمعنى أعلى احتمال ممكن لمستوى مثالي لا يمكن التقليل منه".

- **وعرّف "Jerome" الجودة** على أنها: "عملية بنائية ترتكز على الجهود الإيجابية بهدف تحسين المخرج النهائي".

- **الجودة الشاملة:** لقد وصف "**دافيز واليسون**" الجودة بالشاملة لأنها:" السعي لتحقيق أقصى الأداء، والسعي للتأثير في العناصر التي يصعب السيطرة عليها بصورة مباشرة من خلال مجموعة من المعايير والإجراءات".

كما يشير الباحث نفسه إلى أن الجودة الشاملة تشير إلى "مجموعة من البديهيات التي يجب فهمها أو تطبيقها في الجوانب المتصلة بسياق التطوير وإجراءاته".

(خضير كاظم حمود، 2000، ص: 88) [19]

– ويذهب الباحث الترتوري إلى اعتبار الجودة الشاملة "البحث عن الجودة في أي مظهر من مظاهر العمل بدءا من حاجات المستفيد، وانتهاء بتقويم رضاه عن الخدمات المقدمة".

– أما الباحث" **ناصر عليمات**" فيعرفها على أنها " مجموعة من السمات التي يجب توافرها في جميع عناصر المؤسسة من مدخلات وعمليات ومخرجات، لتحقيق حاجات العاملين ورغباتهم ومتطلباتهم في المؤسسة والمجتمع المحلي". **(صالح ناصر عليمات، 2008، ص: 120)** [20]

تجدر الإشارة هنا إلى ثلاث جوانب مميزة في معنى الجودة الشاملة وهي:

– جودة التصميم design quality.

– جودة الأداء Performance quality.

– جودة المخرج Quality out put. **(حشمت جبر، ياسر فاروق، 1996، ص:92)** [21]

– أما عن مفهوم الجودة الشاملة في ميدان التعليم فيشير " **لاورونس Lawrence**" إلى أنها "عملية تطبيق مجموعة من المواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التعليمي (الطالب، الفصل الدراسي، المدرسة، المرحلة التعليمية) من قبل كل العاملين في مجال التربية والتعليم".

ثالثا: مبادئ الجودة:

يعود الفضل في وضع اللبنات الأولى لمبادئ الجودة لمجموعة من الرواد الأوائل أمثال: والتر ستيوارت، ديمنج، جوران، كروسبي وغيرهم، الذين تمحورت آراؤهم حول المبادئ والأسس التي يمكن أن تحقق للمؤسسة أفضل أداء ممكن وهي:

1- الرؤية المشتركة Shared vision: هي الثقافة المدعمة للجودة، والتي تجعل من الجودة شعارا لكل وحدة تنظيمية في المؤسسة، مما يوفر الوعي بالجودة لدى كل أفراد التنظيم، لينطلق من خلاله الجميع لتحقيق التحسين المستمر على مستوى جميع أنشطة المنظمة وجوانبها الفنية والسلوكية والإدارية، وبهذا فهي رؤية موحدة وتوجه موحد للتنظيم لتجنب تضارب الجهود وتعارضها مع بعضها البعض، لأن الاختلاف في الرؤية بين مستويات التنظيم سيصعب من تحقيق أية أهداف مشتركة، وعلى هذا الأساس لا بد من إرساء ثقافة الجودة داخل المؤسسة التعليمية حتى يعطي الجميع (أعضاء هيئة التدريس (المعلم) والإداريين (المدير، المعلم، القائد...) المزيد من جهودهم لخدمة أهداف العملية التعليمية.

2- تفويض السلطة والعمل الجماعي (عمل الفريق) : يهدف إلى التركيز على التعاون وبناء روح الفريق من خلال اشتراك كل العاملين في المؤسسة من القمة إلى آخر حلقة مكونة للمؤسسة من خلال تنظيم أفقي يلغي كل الحواجز بين مستويات التنظيم، وكذلك لضمان فعاليتها يجب تدريب المشاركين فيها ومنحهم سلطات أوسع مع وضوح الأدوار، ووضع استراتيجيات التقويم وتوصيل الرؤى

الجديدة إليهم بصورة مستمرة وبطرق مناسبة، وإشعارهم بأهميته في العملية التعليمية، وتعتبر حلقات الجودة من أفضل أساليب العمل الجماعي في تحسين الجودة وزيادة الانتماء للمؤسسة، وتتبلور مزايا أسلوب العمل الجماعي فيما يلي:

- اشتراك كل أفراد الفريق في اتخاذ القرار مما يزيد في احتمال تنفيذه.
- تجديد الأفكار وتنميتها في إطار متبادل.
- إعطاء أفضل المعلومات لتعدد مصادر الأفراد وتنوعها.
- إيجاد فرصة أفضل لاحتواء الأخطاء وتصحيحها.
- الإحساس بروح الفريق. **(علي السلمي، 1998، ص: 51)** [22]

3- التحسين المستمر: Continuous improvement: يشكل التحسين جوهر الجودة الشاملة، لأنه يعمل على تحسين المنتجات والخدمات وتطويرها، ويشير إلى الرغبة الدائمة لدى المنظمة وإدارتها من أجل تحقيق التحسن التدريجي والخلاّق في كل العمليات والمستويات، بالاعتماد على التغذية المرتدة.

وفي العملية التعليمية على مستوى الصف الدراسي التي تمثل نظاما متكاملا تتم إدارته من طرف المعلم وفق منهج علمي، فإن التحسين داخل غرفة الصف يحدد: الأنشطة المختلفة لتحقيق التجانس في المنتج التعليمي، تحقيق الاتساق بين عناصر الصف الدراسي، كما يحدد أهداف التحسين المستمر التي تتناسب مع حاجات العملاء (الطلاب)، ومتطلبات سوق العمل والتطور العالمي المعاصر، وتطبيق هذا المبدأ في العملية التعليمية والنظام الصفي يؤكد التركيز على نقاط القوة لدى الطالب وأساليب التعلم الصفي الفعال من أجل إدارة صفية فعالة وجيدة.

(سهيلة الفتلاوي، مرجع سابق، ص ص:75-77)

4- التركيز على رضا العميل: العميل أساس الجودة، والعملاء المقصودين هنا هم العملاء الخارجين عن المنظمة، والتي تبذل المؤسسة الجهود من أجل تحفيزهم على شراء المنتجات والخدمات، وأيضا العاملين داخل المؤسسة وهم الذين يتوقف على أدائهم تحقيق مستوى الجودة المطلوب، وبتطبيق هذا المبدأ على المؤسسة التعليمية يتضح لنا أن العملاء الداخليين هم (الطالب، عضو هيئة التدريس، العاملين الإداريين)، والعملاء الخارجيين (مؤسسات المجتمع، مؤسسات التمويل، الأولياء،...). **(جمال الدين لعويسات، 2005، ص ص: 13-18)** [23]

ومن أجل تحقيق الجودة يجب على المنظمة أن تسعى إلى الاستماع إلى عملائها بهدف الإفصاح على حاجاتهم، وذلك وفق عدة خطوات وهي:

- التعرف على العملاء.
- تحديد احتياجات العملاء.
- ترجمة هذه الاحتياجات إلى معايير للجودة قابلة للتطبيق العملي.

[24]**(Bernhard Adriaen et autres, 1994, p :28)**

- إنشاء العمليات الخاصة لإنتاج مخرج جيد.
- تنفيذ تلك العمليات.
- تقييم كل ما سبق.

يتطلب تنفيذ تلك الخطوات السابقة الذكر نظام أداء جودة لكل خطوة، حتى يمكن تنفيذها بفعالية، وكذلك اتخاذ إجراء تصحيحي فوري إذا ظهرت عيوب على مستوى المخرجات.

5- إتباع منهج علمي في اتخاذ القرارات: تعتمد الجودة الشاملة على اتخاذ القرارات بالاستناد إلى حقائق علمية وتبني المفهوم العلمي لحل المشكلات، ويتحقق ذلك من خلال جهاز كفء يساهم فيه كل أعضاء التنظيم، انطلاقا من منهج علمي يعطي المعلومات لإجراء التحسين والتطوير، ووضع الأهداف، وإحداث التوازن بين الخطط وتوجيه العمليات والأنشطة نحو العملاء واحتياجات السوق، وتفعيل عملية القياس من خلال المقارنة بين الأداء الحالي والأداء السابق، أو مقارنة إنتاج مؤسسة (مخرجات) بمخرجات مؤسسة أخرى، هذا من خلال معايير علمية مقننة لتحليل المعلومات، من خلال توفر قاعدة بيانات متكاملة عن أعضاء هيئة التدريس والبرامج الدراسية، بشكل يضمن سلامة اتخاذ القرارات.

(صلاح عبد الباقي، 1999، ص:148) [25]

6- القيادة: للقيادة تأثير مباشر في إحراز الجودة وتقدمها، وذلك لدورها القيادي المؤثر في توجيه أنشطة جميع العاملين في الوحدات التنظيمية المختلفة نحو الالتزام بالجودة فكرا وعملا، وتلبية احتياجات العملاء من خلال التأكيد على التحسين المستمر، وأيضا من خلال التخطيط طويل المدى فيما يتعلق بضمان جودة المنتجات والعمليات، والقيادة الفاعلة يمكنها إنشاء تنظيمات أكثر جاذبية تقوم على العلاقات والروابط التي تدعم المشاركة في إدارة عمليات المؤسسة وأنشطتها (إدارة المعلم لنشاطات ومشاريع الطلبة داخل الفصل الدراسي) نحو تحقيق الجودة، ولنجاح العملية لا بد من الاختيار الأحسن والموجب للقيادات التي تتولى مسؤولية الإشراف، بناء على أسس سليمة تضمن الارتقاء بالصف الدراسي ومن ثمة الارتقاء بالمؤسسة التعليمية.

(عبد الحق أبو نبعة، فوزية مسعد، 1998، ص: 73) [26]

7-التركيز عل جودة العمليات : إن نظام العمليات يقصد به أن المؤسسة نظام شامل، واعتبارا من أن النظام مجموعة من العمليات فإن ذلك يعني أن مسؤولية الجودة متجانسة بين كل مستويات التنظيم، وبين كل العاملين وكل العناصر والمكونات الداخلة في النظام (مدخلات، عمليات، مخرجات)، وبهذا تتكامل العمليات مع النواتج لتحقيق التجانس وإزالة الاختلاف الذي يعوق الجودة، ذلك يتأتى بتكامل الجوانب الفنية مع الجوانب السلوكية والإدارية لتحقيق رضا العملاء من الداخل والخارج (نواتج ومخرجات المؤسسة التعليمية وسوق العمل).

(صونيا محمد البكري، 1999، ص: 133) [27]

رابعا: أساليب إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية:

1- أسلوب حل المشكلات: يعتبر من أكثر الأساليب شيوعا في المؤسسة التي تطبق الجودة للتغلب على المعيقات التي تواجهها باعتباره الأسلوب الملائم لتحسين الجودة، وقد طور ديمنج هذا المدخل بما يتناسب مع البيئة التعليمية والمتمثل في عجلة ديمنج (التخطيط، العمل وتقييم الوضع الراهن، تحليل الأسباب، التصحيح) ومن بين أشكال أسلوب حل المشكلات لتحقيق الجودة ما يلي:

- العصف الذهني، تحليل السبب والأثر، الأشكال البيانية، تحليل المصفوفة.

ومن أهم المشكلات التي تواجه المؤسسة التعليمية ومن شأنها أن تعيق عمل المؤسسة بنظام الجودة مشكلة الإدارة، منها ما يتعلق بالسلطة: السلطة العليا(المدير) والسلطة الدنيا (عمال)، ومنها ما يتعلق بالإدارة بين عناصر العمل التعليمي (المعلمين) والمتعلمين.

إن ما تحتاجه المؤسسة لاستعمال هذا الأسلوب في إدارة الجودة الشاملة هو تكوين وحدات أو فرق يكون الهدف منها عقد اجتماعات دورية لمناقشة مشكلات المؤسسة التعليمية من كل أبعادها، وهناك العديد من أنواع هذه الوحدات، وأكثرها شيوعا الآتي:

1- **بناء مجالس الجودة: Quality Councils**: تضم كل المتخصصين في الجودة داخل هيكل المؤسسة، لتقرير أفضل علاج للمشكلات لأن موجهي ومراقبي الجودة يحتاجون إلى مدخل مهني متفق عليه لعملهم، وجزء من عمل المجلس هو ضبط فاعلية البرنامج التعليمي لضمان إستراتيجية تحسينه.

2- **دوائر الجودة أو حلقات الجودة: Quality Circles**: تستخدم في تحسين النظام أو المؤسسة عن طريق التخطيط لحل المشكلة ، بالاستناد على المناقشة والتحليل لكل ما يعيق العمل، من خلال الاجتماعات الدورية لتقييم الحلول المقترحة للإدارة ، أو القيام باختبار الحل ول من أعضاء الحلق ة بأنفسهم بهدف تحسين الجودة، ولكي تتمكن تلك الحلقات من النجاح لا بد أن يكون عدد أعضائها يتراوح من 6 إلى 12 فردا ،بالإضافة إلى التدريب اللازم على كيفية معالجة المشكلات بالأساليب الإحصائية الموضوعية والدقيقة.

3- **فرق المشروع: Progect Teams**: تقوم الإدارة العليا في المؤسسة بقيادة هذه الفرق التي يوكل إليها القيام بعمل محدد الأهداف، وتشمل هذه الفرق أعضاء من مختلف أقسام المؤسسة، وعلى مستوى كاف من المهارات والقدرات المناسبة للحل في هذا المشروع، وغالبا ما تكون المشاركة في هذه الفرق إجبارية باختيار وترشيح الإدارة لأعضائها، وبعد إنجاز مشروع العمل ينحل الفريق ليعاود التشكيل مرة أخرى تبعا لمهام الأعمال المطلوب أداؤها في المؤسسة.

4- **بناء فريق تحسين الجودة: Groupe Improvement Quality**: إن كل عضو من المؤسسة التعليمية يجب أن يشارك في جهد التطوير والتحسين، وفريق تحسين الجودة مهمته وضع وإدارة

البرنامج الذي يطبق عبر المؤسسة، من خلال الفرق الموجودة في القسم الواحد أو في أقسام عدة ومن مستويات إدارية عديدة.

حيث يجب الاتفاق بين خطة الفريق والإدارة، لأن مهمته هي تقرير كيفية تعيين فشل الجودة وتحسينها وما هي جوانب الفشل من أجل تصحيح المسار.

2- أسلوب الخرائط المتفقة: Flow Charts هو أسلوب يساعد على تحديد خطوات العملية التعليمية وتسجيل الترتيب الضروري للمراحل والخطوات والقرارات والأنشطة المطلوبة، فتقدم الخريطة عرضا بيانيا ملخصا للعملية التعليمية واضحا وسهلا للفهم، كما تقدم مدخلا نقديا لمشكلة ما.

3- أسلوب المقارنة الإحصائية: Bench Marking يتطلب هذا الأسلوب التفرقة بين المؤسسات التعليمية من حيث الجودة، وفي هذا التوجه تبحث المؤسسة عن أفضل ممارسات المؤسسة المنافسة التي تفوقها بالأداء، من خلال جميع المعلومات حول ممارساتها لتبني إستراتيجية تنافسية لتحقيق الأفضل في مستوى الخدمات المقدمة للمستفيدين، وتهدف المقارنة المرجعية إلى تحديد ما يمكن أن يتوقع المستفيدون الحصول عليه من المنافسين ، كجزء أساسي في تحديد احتياجاتهم، لتعلم طرق بديلة لإشباع تلك الحاجات والمساعدة في إيجاد أهداف واضحة لتحسين الجودة.

وفي ظل التوجه نحو تحسين نوعية التعليم تم إنشاء جمعية لتقييم منجزات العمل التعليمي على المستوى الدولي، باستخدام الدراسات الدولية المقارنة لتخدم واضعي السياسة التعليمية ومنفذيها.

كما أقيمت عدة مؤتمرات خاصة بهذا المجال وعلى رأسها مؤتمر الدراسات المقارنة في الإنجازات التربوية بين الدول، بهدف فهم الاختلافات بين أنظمتهم التعليمية فضلا عن تزويدهم بالمعلومات الكافية عن مستوى نظامهم التعليمي في بيان الدراسات الدولية المقارنة، التي تسعى إلى اقتراح مجموعة من المؤشرات لجودة الأنظمة التعليمية، مما يقود إلى نظريات جديدة تفيد في تحسين الأنظمة التعليمية المحلية السائرة نحو الجودة.

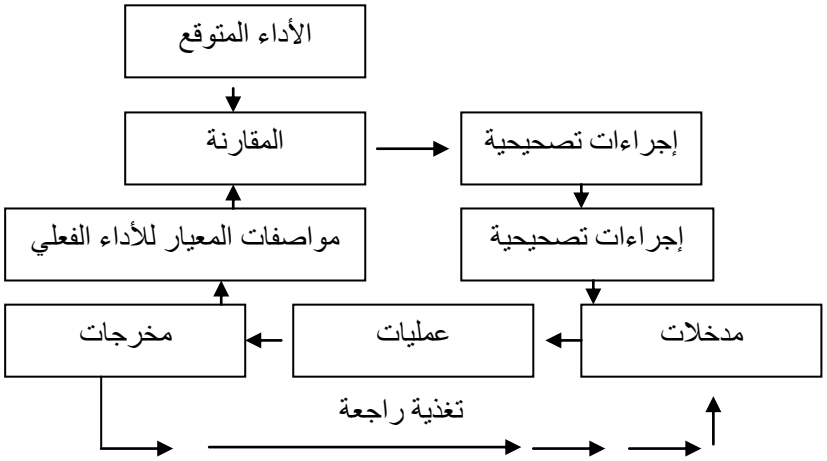
4- أسلوب أنظمة الاقتراحات: Suggestion System يرمي هذا الأسلوب إلى مبدأ مشاركة كل فرد داخل المؤسسة بجهود لتحسين الجودة، من خلال فسح المجال أمام جميع العاملين في المؤسسة باقتراحات، تكون ضرورية لتحسين طرق العمل وحل المشكلات التي تواجههم في عملهم الإداري، ومن ثم تقوم الإدارة بتبني هذه الاقتراحات بعد دراستها دراسة علمية، يلتزم بها كل فرد من أفراد المؤسسة للمشاركة في جهود تحسين الجودة.

يمكن تحقيق هذا الأسلوب من خلال تقديم الحوافز المناسبة للعاملين الذين يتقدمون باقتراحات جيدة، فضلا عن توفير جميع الأساليب والوسائل المناسبة لذلك.

5- أسلوب رقابة العمليات الإحصائية : Statistical Process Control تمثل العمليات الإحصائية أكثر الوسائل الرقابية التي يتم اعتمادها للسيطرة على جودة المخرجات، خاصة

أثناء تدفق العمليات من حيث تمثيلها بالرسوم والخرائط البيانية كوسائل، يمكن من خلالها تزويد أفراد فرق تحسين الجودة ببيانات دقيقة يتم اعتمادها في عملية اتخاذ القرار حول مسألة أو مشكلة ما، ويتسم هذا الأسلوب بأهمية كبيرة في إيضاح تدفق المعلومات والفعاليات والأنشطة، التي يتم من خلالها التعرف على الانحراف والتباين الذي قد يحصل أثناء العمليات من أجل الحفاظ على الثبات في العمليات.

ولقد تطور علم ضبط الجودة أو رقابة الجودة أثناء الحرب العالمية الثانية، برقابة العمليات الإحصائية لاتخاذ الإجراءات التصحيحية الملائمة بشأن التباين والانحراف بين ما هو مخطط وما هو متوقع، وما مدى تحقق الأهداف المرجوة باعتماد أنواع متنوعة لعمليات السيطرة الإحصائية حسب نوعية المخرجات، وهذا الأسلوب من إسهامات جوزيف جوران (Joseph Juran) خلال الحرب العالمية الثانية لتحقيق الجودة من خلال التركيز على الرقابة الإحصائية، ويمكن توضيح ذلك في الشكل التالي:



شكل رقم 10: يوضح الرقابة بالعمليات الإحصائية.

وكل هذه الأساليب هدفها ضمان الجودة في المؤسسة التعليمية، حيث يجب الإشارة هنا إلى أن هذا المفهوم أصبح متداولا في جميع دول العالم، وقد تمكنت 25 دولة إفريقية من إنجاز بعض النماذج لضمان الجودة. **(Peter Materu, 2008, p: 56)** [28]

II- العمل التعليمي ومنظومة الجودة في التعليم الثانوي:

أولا: التعليم الثانوي وتطوره في الجزائر:

1- التعليم الثانوي: التعليم الثانوي مرحلة من المراحل التعليمية تخص كل مجتمع له نظام تعليمي معين وفق السلم التربوي الذي يبدأ من رياض الأطفال وينتهي بالتعليم العالي، وخلال هذه المراحل المختلفة يمر الفرد المتعلم بعمليات النمو المختلفة النفسية والجسمية والعقلية والاجتماعية، وعند سن المراهقة الذي يوافق مرحلة التعليم الثانوي يبدأ المتعلم باكتشاف مكوناته الذاتية، لذلك تكتسب هذه المرحلة منزلة خاصة وطابعا متميزا في تأسيس بنيته المعرفية وإعداده للمستقبل.

يتوسط التعليم الثانوي مرحلتي التعليم المتوسط والتعليم الجامعي، ويضم تعليما ثانويا عاما وتعليما ثانويا مهنيا وتقنيا.

إن التعليم الثانوي العام هو نظام تعليمي معروف وسائد في معظم دول العالم حتى الآن، ومدته في الغالب 3 سنوات، تمثل السنة الأولى مدخلا عاما، أما السنتان التاليتان فينقسم فيها التعليم إلى قسمين:

- تعليم ثانوي فرع أدبي.
- تعليم ثانوي فرع علمي. **(خيري عبد اللطيف، 2007، ص: 188)** [29]

2- أهداف التعليم الثانوي: يهدف التعليم الثانوي إلى ما يلي:

- إعداد الطالب لمواصلة التعليم الجامعي والالتحاق بسوق العمل، وتعميم روح المواطنة الصحيحة.
- التعليم الثانوي وجهة نحو توفير العناية بقدرات الطلاب و اهتماماتهم المتنوعة.
- التعليم من أجل إتاحة الفرصة للطلاب في الحصول على أدوات المعرفة الممكنة مما يمكنهم من امتلاك مهارات عقلية لازمة لفهم بيئتهم وتحمل مسؤولية كيفية التفكير .
- بناء شخصية متكاملة للطالب مضمونها الجانب المعرفي والوجداني و المهاري والاجتماعي.
- تحقيق سوق عمل متوازن حيث يتحقق الانسجام بين المعارف وسوق العمل المتنوع سواء في المجال الخدمي أو الإنتاجي .
- تحقيق إشباع السوق بما يستهدف خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية والعلمية.

(سهيلة الفتلاوي، محمد سيد محمد السيد، 2008، ص ص: 44-45) [30]

3- التطور التاريخي للتعليم الثانوي: لقد حدثت تغيرات وطفرات كبيرة على مستوى التعليم الثانوي على صعيد العالم كما في أوروبا وأمريكا، وسواها من الدول العربية، حينها ظهرت الضرورة إلى تجارب ومحاولات عديدة لتطويره، منها على سبيل المثال تجارب المدارس الشاملة والثانويات المتخصصة .

وفي ذلك أكدت منظمة اليونسكو في أحد مؤتمراتها على الحاجة إلى زيادة الفاعلية والتنوع والتوسع في التعليم الثانوي، من أجل الاستجابة لما يسفر عنه التوسع في التعليم الابتدائي والمتوسط، والتحديات التي تفرضها التغيرات السريعة التي تحدث في سوق العمل.

[31] **(Alégandro Tiana, 1996, p : 48)**

وهذا التنوع يقوم على شعب متنوعة ومناهج ومقررات تقدم للطالب أنواعا مختلفة من الدراسة التخصصية بمرحلة التعليم الثانوي على اختلاف أنماطه، وبهذا أصبح التنوع أو التخصص الشغل الشاغل للكثير من التربويين بدول العالم في الوقت الحاضر، وهذا ما أدى إلى بروز اتجاهان متعارضان في الصدد فنجد هناك:

أ- **المؤيد:** الذي يدعم الحجة بأن سن 15 هو متوسط الالتحاق بالتعليم الثانوي، ويعتبرونها فترة مناسبة تتبلور فيها رغبات الطالب واتجاهاته ويزداد إحساسه بالميول والاهتمامات، مما يساعد على

دعم فكرة وجود تخصصات متنوعة على مستوى التعليم الثانوي، منطلقين من إمكانية إعطاء الفرصة للطالب للاختيار وفقا لإمكانياته وقابليته تحت خدمات التوجيه والإرشاد التربوي والنفسي.

ب- المعارض: الذي يؤكد التخصص لما بعد المرحلة الثانوية، وإن المتعلم يتلقى تعليما عاما في مرحلة التعليم الثانوي قائما على مواد علمية وإنسانية. **(www.gegapedia.org)**[32]

إن التوجه في إصلاح نظام التعليم الثانوي في عموم البلدان العربية كان نتيجة لضرورة حتمية، وإذا تحدثنا عن النموذج العربي فإن للجزائر حظ من هذا الإصلاح فمثلا التعليم الثانوي في ليبيا مر بمرحلتين أساسيتين هما:

المرحلة الأولى: بدأت بالتطبيق الفعلي للثانويات التخصصية في العام 85/84 م، إلا أن العمل الذي استهدف التغيير والتطوير، قد تعثر بسبب العديد من المعوقات التي أعاقته، وعندها توقف قبول دفعات جديدة من الطلبة في عام 92/91 م، واستمر العمل بتنفيذ السلم التعليمي بمرحلة التعليم الأساسي والثانويات العامة والمهنية، وتم تطوير مناهج التعليم الأساسي والثانوي مما أحدث تغيرات نوعية إيجابية في هذا السياق.

المرحلة الثانية: لقد تكاثفت الجهود في سنة 1999م لمحاولة إيجاد صيغ مطورة لهذه الثانويات من أجل تحقيق توجهات المجتمع وإشباع حاجاته، وكذلك أهداف نظام التعليم الثانوي، وعندها بدأت تتشكل لجان متخصصة فنية لوضع الأسس العامة لبناء مناهج هذه الثانويات وأهدافها، والتي تقلصت إلى لجنة مركزية شعبية لمتابعة وتنفيذ مشروع الثانويات التخصصية وعندها شرعت اللجنة في إنشاء الثانويات التخصصية والتي تضمنت ما يلي:

1- ثانويات العلوم الأساسية.
2- ثانويات علوم الحياة.
3- ثانويات العلوم الاقتصادية.
4- ثانويات الفنون والعلوم.
5- ثانويات العلوم الهندسية.
6- ثانويات العلوم الاجتماعية.

وتكون مدة الدراسة 04 سنوات.

غير أن هذا النوع من التعليم واجه العديد من التحديات التي قللت من فاعليته وجودته وأبرزت الحاجة من جديد إلى التطوير والتغيير، وضرورة العمل وفق صيغة وبنية جديدة.

(سهيلة الفتلاوي، مرجع سابق، ص ص: 247-248)

وكذلك في العديد من الدول العربية يبقى التعليم الثانوي بحاجة ماسة إلى التجديد بهدف التجويد، وهذه هي مساعي الإدارة التعليمية الثانوية في الدول العربية بصفة عامة، حيث أن التعليم الثانوي في موريتانيا على حد تعبير الباحثين يعاني من ضعف الفعالية الداخلية والخارجية، ويعود السبب الرئيسي في ذلك إلى أن نسبة 50% من الطلبة يتم استقبالهم بمعدلات ضعيفة ومتدنية،

وترتيب أسفل على مستوى نتائج التعليم المتوسط، وهذا ما يضعف الركيزة الأساسية لتحقيق الجودة، وبالتالي عدم فعالية التعليم الثانوي.

(Ministère de l'éducation national de Mauritanie, 2008, p : 12) [33]

ثانيا: هيكلة التعليم الثانوي في الجزائر:

1- تعريف التعليم الثانوي : هو المخزون أو الرصيد العام للقوى البشرية وهو همزة وصل بين التعليم الأساسي والتعليم الجامعي أو العالي.

إن المدرسة الثانوية هي باختصار شديد عبارة عن مدرسة ضخمة تجمع في رحابها بين نوعيات مختلفة من التعليم الثانوي، بحيث تقدم لتلامذتها تعليما عاما وتعليما حرفيا في وقت واحد، وذلك بهدف إزالة الحواجز المصطفة بين التعليمين النظري والعملي أو بين العلم والتكنولوجيا.

وتعتبر المدرسة الثانوية الشاملة بكل بساطة امتدادا للمدرسة الأساسية ذات التسع سنوات ولها نفس الأغراض ولها نفس الأهداف، وهي تقبل كل التلاميذ في منطقة معينة ابتداء من سن 16 حتى 18 و19 سنة.

2- مفهوم التنظيم (الهيكلة) : يصدر مصطلح الهيكلة أو التنظيم التربوي بمعنى واحد في معظم البلدان العربية، ويقصد بها: الهيكل التطوري أو الارتقائي العام الذي يحدد مسار أو مسارات التعليم ومراحله، وعدد السنوات في كل مرحلة وتشعب بعض هذه المراحل وتفرعاتها وشروط الالتحاق بها، وتقسم هذه المسارات إلى مراحل وتحدد بالسنوات ثم إلى أنواع مختلفة من التعليم، هذه الأمور جميعها يطلق عليها بصورة عامة بنية التعليم. **(رابح تركي، 1989، ص: 129)** [34]

3- الاتجاهات العالمية الكبرى في ميدان التعليم الثانوي : يلح تقرير البنك العالمي المشار إليه في المشروع على أهمية التعليم الثانوي و دوره في التنمية وعلى ضرورة تطويره وتقويته مستقبلا.

فيما يخص التعليم الثانوي إن الدراسة التي قام بها البنك العالمي أفرزت أربع اهتمامات:

1- أصبح التعليم الثانوي يشكل مهمة في حد ذاته: فالروابط الظاهرة بين المجال التربوي والنمو الاقتصادي أظهرت ضرورة توسيع الالتحاق به.

2- يرمي التعليم الثانوي إلى تحقيق تحد مزدوج: توسيع الالتحاق به وتحسين النوعية في احترام تكافؤ الفرص.

3- أفرزت التغيرات في أنماط العمل في مجال اقتصاد المعرفة عن مقاربات جديدة وجذرية في مجال اختيار وتنظيم محتويات المناهج.

4- يكمن التحدي الكبير في مهنة التدريس في تنشيط سيرورة نمو المهارات الإنسانية الضرورية للنمو الاقتصادي والرفاهية الاجتماعية والنمو الشخصي.

5- إن وضع تعليم ثانوي ذو نوعية رفيعة يقتضي تحويل المدارس بصقل تنظيمات صناعيـــــــة إلى

مدارس تتشكل من مجموعات للتمهين.

6- ينبغي تخصيص مصادر مالية متعددة لمواجهة الأعباء الناتجة عن توسيع التمدرس في التعليم الثانوي وتحسين نوعيته.

أبرزت دراسة خصائص مراحل التعليم الثانوي للبلدان المعنية بالتحليل خاصة البلدان المتطورة والاتجاهات العالمية الكبرى في مجال تنظيم التعليم الثانوي و الاتجاهات التي نكتشف من خلالها الاهتمامات الستة التي أفرزتها دراسات البنك العالمي، لذا فأننا نلاحظ ما يلي:

1- شرعت معظم البلدان المتطورة في تعميم الطور الثاني من التعليم الثانوي الذي يوافق تعليمنا الثانوي. **(وزارة التربية الوطنية الجزائرية، 2005، ص: 3)** [35]

2- تسهر معظم البلدان على تحقيق تكافؤ الفرص للالتحاق بهذه المرحلة تجنبا لأي نوع من التمييز.

3- شرعت معظم البلدان في تطوير المجال المهني إلى جانب التعليم الأكاديمي التقليدي.

4- أصبح التعليم الثانوي مرحلة يستفيد التلاميذ فيها من تعليم عام متين.

5- تجنب معظم البلدان التخصصات المبكرة.

6- أصبح عدد الشعب المفتوحة في المجال الأكاديمي للتعليم الثانوي ضئيلا.

7- يتأكد اللجوء إلى استعمال التكنولوجيات الحديثة للمعلومات والاتصال في التعليم كاختيار يتوجه نحو التعليم.

4- المقترح الخاص بإعادة تنظيم مرحلة ما بعد الإلزامي : إن ضمان تحقيق الغايات المقترحة، وسهولة تجسيد الأهداف المسطرة لمرحلة ما بعد الإلزامي يمر حتما بإعادة التنظيم الكلي لهذه المرحلة.

إن إعادة هذا التنظيم حتما يستلزم إعادة الهيكلة للمسارات المدرسية المهنية، إضافة إلى إعادة تنظيم طرق التقويم المدرسي ومراقبة عمل التلاميذ، مع الأخذ بعين الاعتبار طرق التوجيه وإعادة التوجيه الفعال، ومراجعة شاملة لأنواع وطرق تتويج الدراسات.

إن إعادة الهيكلة المقترحة لهذه المرحلة تتم وفق مسارين كبيرين تتوافق مع أنماط التعليم والتكوين الخاصة و مسالك وغايات خاصة.

وهكذا سيكون لدينا:

مسلك ذو طابع ما قبل الجامعي ممثل بالتعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

مسلك ذو طابع مهني ممثل بـ:

- التعليم المهني.
- التكوين المهني.

4-1- التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

4-1-1- الإطار المرجعي لإعادة الهيكلة: لا ينبغي أن تكون إعادة هيكلة التعليم الثانوي من العدم، بل ينبغي أن ترتكز أساسا على التقويم والهيكلة الحالية والتجربة القصيرة للنظام التربوي

الجزائري، حيث ينبغي التمسك بثوابت الهيكل وبعض المبادئ العامة للتنظيم المعمول بها، إذ ينبغي أن يكون تصميمها بشكل مدعم للانسجام الخاص ومردودها الداخلي، وأن يكون ضمن إطار إصلاح النظام التربوي الوطني بجميع مركباته، وهذا لضمان موقعها المركزي ودورها كعامل مساعد للتماسك الشامل والتعاون بين المؤثرين عليها، بحيث تستجيب بشكل مناسب لاحتياجات و متطلبات المجتمع. **(وزارة التربية الوطنية الجزائرية، مرجع سابق، ص: 4)**

وعلى سبيل المثال ينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار ما يلي:

- الإصلاح الذي شرع فيه بمرحلة التربية القاعدية، بهدف دعم المكتسبات، وضمان الاستمرارية التربوية والبيداغوجية.
- الإصلاح الذي شرع فيه التعليم العالي والذي يستدعي توفير ملامح تتلاءم والتجديدات التي أدخلت على التنظيم الجديد للشعب.
- توجيهات جديدة ترسخ التنمية الوطنية عن طريق تدخل الهيئات الحكومية خاصة عبر البرامج المتعلقة بالنهضة الاقتصادية، وانعكاساتها على سوق العمل بمختلف أوجهه.
- ترتكز أيضا إعادة هيكلة التنظيم الثانوي على التحولات التي يعرفها المجتمع الجزائري على المستوى الداخلي المتمثل في المجال السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وفي الأخير ترتكز على التوجه العالمي الخاص بتنظيم النظم التربوية و تأثيرات العولمة على الاقتصاد الوطني أي فتح الحدود، حركية المعارف والمعلومات، تداخل الثقافات والحضارات.

4-1-2- المبادئ العامة لإعادة تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

1- إن التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لا يندرج ضمن التعليم الإجباري، أي أنه لا يستقبل إلا التلاميذ الذين تتوفر فيهم شروط القبول المقررة للالتحاق بالسنة الأولى ثانوي.

2- يحضر التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لامتحان شهادة الباكالوريا التعليم الثانوي أي هو تعليم يحضر بشكل أساسي إلى التكوين في الدراسات العليا.

3- على تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي أن يأخذ بعين الاعتبار من جهة مشروع تنظيم التعليم العالي، أو يهيكل نفسه حتى يكون منسجما معه، ومن جهة أخرى التنظيم المتبع في المسلك المهني. **(وزارة التربية الوطنية الجزائرية، مرجع سابق، ص: 6)**

4- ينبغي أن يندرج تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في إطار التوجه العالمي ، الذي يتفادى التخصص المبكر والابتعاد عن مضاعفة المسالك والشعب.

5- ينبغي أن يتجنب تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي فتح شعب موازية لتلك التي لها نفس ملمح التخرج.

6- ينبغي على تنظيم التعليم العام والتكنولوجي أن ييسر إعادة التوجيهات بانسجام مسالكه ومرونة طرقه، هذه التوجيهات يجب أن تشجع متابعة دروس أخرى أو متابعة تكوين في مجالات التعليم ما بعد الإلزامي مع مراعاة تحسين مكتسبات التلاميذ.

7- إن المرحلة التي تشكل التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في المسارات الدراسية للتلاميذ ، ليست مرحلة تخصص بل هي المرحلة التي يتلقى فيها التلميذ تكوين أساسي في مجالات الآداب، اللغات، الفنون، العلوم والتكنولوجيات دون المواد التي تنمي روح المواطنة وروح المسؤولية.

8- ينبغي أن يأخذ تنظيم التعليم الثانوي على عاتقه المعطيات الناتجة من تطور العلم والتكنولوجيا أثناء إعداد المناهج.

4-1-3- غايات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي : في إطار مواصلة الاعتبارات المقررة والمبادئ العامة التي تستوجب إعادة تنظيم مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي، فإن التعليم الثانوي والتكنولوجي يسعى إلى تحقيق الغايات التالية:

1- المساهمة في تطوير وتحسين المستوى المعرفي والوعي للمواطنين.

2- المساهمة في تخريج حاملي الشهادات ذوي مستويات معرفية وكفاءات ثقافية معادلة لمستويات ومقاييس دولية.

3- تحضير التلاميذ إلى الحياة في مجتمع ديمقراطي بحيث يعتمدون على أنفسهم باحترام الآخرين.

4- تطوير وتدعيم قيم الثقافة الوطنية والحضارية العالمية.

5- المساهمة في تطوير البحث عن الامتياز لدى التلاميذ.

6- تشجيع تطوير المعارف والكفاءات في مجال العلوم والتكنولوجيا والآداب والفنون والاقتصاد.

7- البحث عن أنماط التنظيم والتسيير الأكثر نجاعة.

4-1-4- مهام التعليم الثانوي العام والتكنولوجي : في إطار الغايات المسطرة سابقا فإن مهام التعليم الثانوي العام والتكنولوجي هي:

- تحضير التلاميذ إلى متابعة دراسات جامعية على مستوى عال.
- تطوير المواقف التي تسمح باكتساب المعارف وإدماجها.
- تطوير القدرة على التحليل والتقويم والحكم على أفكار الغير وحل المشاكل.
- جعل التلاميذ يتمتعون بالاستقلالية الذاتية في الحكم.
- دعم روح الانتماء إلى أمة وحضارة قديمة العهد.
- تنمية حب الوطن وتمتين هذا الإحساس.
- تطوير ودعم القيم الروحية الأصلية.
- إكساب التلاميذ المهارات والمواقف الضرورية لتلبية متطلبات الدراسات الجامعية ذات مستوى عال.
- تلقين وغرس حب العمل المتقن والبحث عن الدقة وذوق الإتقان.
- تطوير الحس المدني واحترام الممتلكات العمومية والمحيط.
- تطوير سلوك الاحترام اتجاه كل ما هو مخالف.

4-1-5- الأهداف العامة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي : يمكن تصنيف الأهداف العامة إلى أربع فئات كبيرة:

أ- أهداف التربية العامة، وتشمل:

- إيقاظ الشخصية: الفضولية، الفكر الناقد، الإبداع، الاستقلالية الذاتية.
- المظهر الاجتماعي: الحياة والضغوطات الاجتماعية، التعاون والاتصال.
- اكتساب المعارف وخاصة:
- اكتساب ثقافة عامة.
- اكتساب معارف أساسية مندمجة وقابلة للتجنيد (قصد التعليم كيف نتعلم) مع تجنب الجانب الموسوعي.

ب- أهداف منهجية:

- الطرق العامة للعمل: العمل الفردي (الشخصي)، الجماعي، تحقيق، توثيق.

(وزارة التربية الوطنية الجزائرية، المرجع نفسه، ص: 8)

- اكتساب طرائق من أجل تشجيع المهارة والفهم.
- اكتساب الطرائق الخاصة بالمواد وبشكل خاص التفكير العلمي.

ج- أهداف التحكم في اللغات:

- التحكم في اللغة الوطنية.
- المعرفة والتحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل.
- العمليات المنطقية الرياضية.
- اللغة الفنية.
- اللغة الإعلامية.

د- أهداف التكوين العلمي والتقني:

- فهم محيط الإنسان وتطبيق جميع المعارف والخبرة الشخصية بمعالجة مشاكل المحيط.
- تنمية الفضول وذوق البحث العلمي والخيال الإبداعي وروح المبادرة.
- الحث على البحث العلمي والتصوير الإبداعي والمبادرة.
- فهم الطرائق العلمية مثل – استغلال المعطيات – التمرن على فكرة ملمة موضوعية تحليلية ونقدية.
- اللجوء إلى مقاربات تجريبية قصد القدرة على الملاحظة، نقل المعطيات، استخلاص النتائج، صياغة تعميمات والتحقق منها.
- استعمال لغة بسيطة ووجيزة لشرح وتقييم الأحداث.

4-1-6- التنظيم المقترح للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي : إن مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي التي تستغرق ثلاث سنوات، تحدد التلاميذ لمزاولة دراستهم بالجامعة بعد امتحان شهادة البكالوريا.

في السنة الأولى يتم تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي إلى جذعين مشتركين.

- جذع مشترك آداب.
- جذع مشترك علوم وتكنولوجيا.

هذان الجذعان المشتركان يتفرعان إلى شعب التعليم العام والتعليم التكنولوجي في السنة الثانية. **(وزارة التربية الوطنية الجزائرية، المرجع نفسه، ص: 9)**

وهكذا يتفرع الجذع المشترك آداب إلى شعبتين:

- شعبة اللغات الأجنبية.
- شعبة الآداب والفلسفة.

يؤدي الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا إلى أربع شعب كبيرة هي:

- شعبة الرياضيات.
- شعبة التسيير والاقتصاد.
- شعبة العلوم التجريبية.
- شعبة تقني رياضي بأربع اختيارات:
- الهندسة الميكانيكية.
- الهندسة الكهربائية.
- الهندسة المدنية.
- هندسة الطرائق.

ينبغي أن يستقبل التعليم الثانوي العام والتكنولوجي أحسن التلاميذ الذين أنهوا طور التعليم الإلزامي بنسب تأخذ بعين الاعتبار من جهة قدرات التعليم الجامعي.

لضمان تعليم ذي نوعية ومستوى عال لحاملي البكالوريا بدلالة معدل النجاح في شهادة البكالوريا من جهة، ومن جهة أخرى ضمان شروط التمدرس في المؤسسات الخاصة باستقبال هذا النوع من التعليم.

إن التنظيم الداخلي للتعليم ما قبل الجامعي ينبغي تصميمه بحيث يحقق:

- الانسجام مع طور التعليم الإلزامي آخذا بعين الاعتبار الملمح المدرسي والنفسي للتلاميذ القادمين من السنة الرابعة متوسط.
- الانسجام مع التعليم الجامعي بالتكفل بالمكتسبات القبلية الضرورية لمتابعة هذا النوع من الدراسة.
- التوافق مع المرحلة الإجبارية يحقق بالدرجة الأولى من خلال وضع جذعين مشتركين في السنة الأولى ثانوي، ويحتويان على خصائص الاستمرارية التربوية والبيداغوجية

وبالطبع فإن الاثنين يجمعان عمليا نفس المواد في التاسعة أساسي أو الرابعة متوسط، حيث الحجم الساعي الممنوح لهذين الجذعين يراعى فيهما التأثير في مختلف المواد المدرسية على الملامح المرجوة واختيار التوجيه.

الحجم الساعي المخصص للمواد المساعدة على تحديد نوع التوجيه إلى الشعب يجب أن لا يقل عن نسبة 50% من الحجم الساعي الكلي للمواد.

المواد الممنوحة في الجذعين االمشتركين هي كالتالي:

المشار إليها بالرمز * هي التي تميز الجذع المشترك آداب.

والمشار إليها بالرمز ** هي التي تميز جذع مشترك علوم وتكنولوجيا.

الإشارة	المادة	الإشارة	المادة
**	رياضيات	*	اللغة العربية
**	فيزياء–كيمياء	*	تاريخ وجغرافيا
**	علوم طبيعية	*	انجليزية
**	إعلام آلي	*	فرنسية
	تربية فنية		تربية إسلامية
اختيار حسب الإمكان	الأمازيغية		تربية بدنية ورياضية

جدول رقم03: يوضح المواد الدراسية الممنوحة لجذعي المشترك للتعليم الثانوي.

ملاحظة: على أساس أن السنة الدراسية تتكون من 32 أسبوعا، فالحجم الساعي السنوي الإجمالي يكون بين 1000 و 1150 ساعة. التكفل بالمكتسبات الضرورية الأولية لمواصلة الدراسات الجامعية، مجسدا باختيار شعبة البكالوريا المقترحة ابتداء من السنة الثانية ثانوي.

الشعب الخمس العامة، وشعبة تكنولوجيا بأربع تخصصات كلها منظمة من حيث محتوى المواد، الحجم الساعي والمعاملات بحيث تلبي 14 مجالا للتعليم المنصوص عليها في الهيكلة الجديدة للتعليم العالي والمسماة **LMD** (ليسانس، ماستر، دكتوراه)، وتسهل إعادة التوجيه بفضل تدعيم الدراسات الأساسية لكل شعبة من جهة وإعطاء المكانة المرموقة.

(وزارة التربية الوطنية الجزائرية، المرجع نفسه، ص ص: 10–11)

للثقافة العامة إشعاع – تعدد الكفاءة– في شل التخصصات من جهة أخرى، نعرض فيه يلي من الشعب، آخذين بعين الاعتبار تسلسل الأولوية لمجالات التعليم العالي التي يمكن أن تصب فيها: من المعلوم أن هذه القائمة تشكل تمرينا للمحاكاة وأنها لا تمثل جهاز التوجيه الذي ستصنعه وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

مجالات الدراسات المفتوحة للتوجيه.	الشعب
آداب وأدب عربي – آداب ولغات أجنبية. – علوم اجتماعية. – علوم إنسانية. – علوم إدارية وقانونية. – علوم إسلامية. – فنون . – النشاطات الرياضة. – علوم اقتصادية.	آداب وفلسفة.

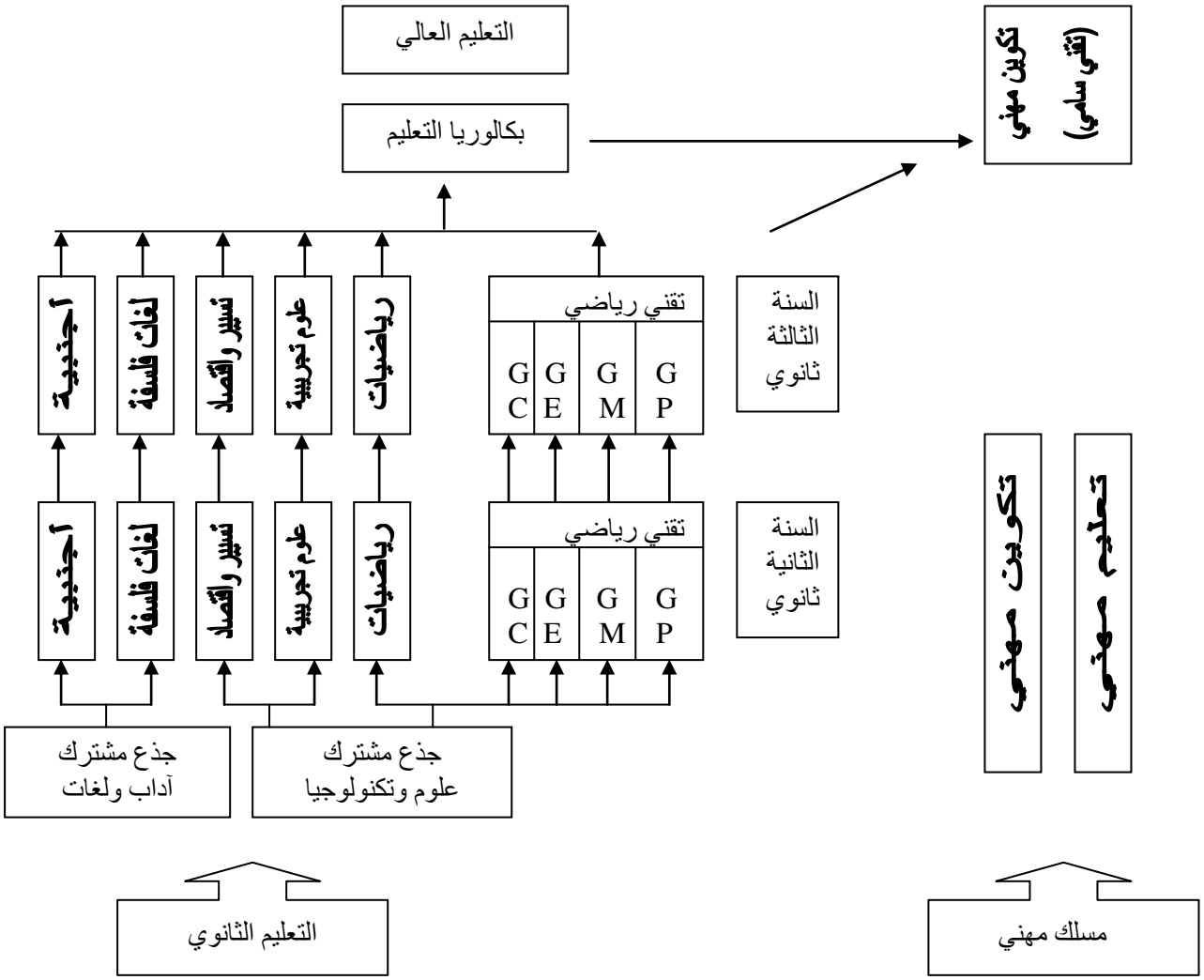
مجالات الدراسات المفتوحة للتوجيه.	الشعب
آداب ولغات أجنبية – آداب وأدب عربي. – علوم اجتماعية – علوم إنسانية. – علوم إدارية وقانونية. – فنون. – نشاطات رياضية. – علوم اقتصادية.	لغات أجنبية.
علوم اقتصادية – علوم إدارية و قانونية. – علوم اجتماعية. – علوم وتكنولوجيا للمهندس. – علوم وتقنيات الخدمات:الأعمال المناجمنت– التسويق– التجارة – البنوك – التأمينات. – علوم إنسانية. – الفنون. – النشاطات الرياضية.	تسيير واقتصاد

مجالات الدراسة المفتوحة للتوجيه.	الشعب
– **علوم الحياة** – علوم الأرض والكون. – علوم دقيقة وتكنولوجيا المهندس . – علوم اقتصادية. – علوم إدارية وقانونية. – الفنون. – النشاطات الرياضية.	علوم تجريبية.
علوم دقيقة وتكنولوجيا المهندس – علوم الأرض والكون. – علوم الحياة. – علوم اقتصادية. – علوم إدارية وقانونية. – نشاطات رياضية.	رياضيات.
علوم دقيقة وتكنولوجيا المهندس – علوم الأرض والكون. – علوم الحياة. – علوم اقتصادية. – علوم إدارية وقانونية. – نشاطات رياضية.	تقني رياضي.

جدول رقم 04: يوضح الاختصاصات التي يقترحها التعليم العالي حسب شعب التعليم الثانوي

الجدول السابق يظهر التوازن الذي يميز الاختصاصات التي يقترحها التعليم الجامعي لكل الشعب 7 أو9 مجالات دراسة، مجال الدراسة بالخط العريض المقابل لكل شعبة يمثل المجال المرجعي الموافق لملمح الخروج للشعبة.

شكل رقم 11: يوضح مخطط التنظيم المقترح للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي.



GP - هندسة الطرائق

GM- هندسة ميكانيكية

GE- هندسة كهربائية

GC- هندسة مدنية

4-2- شروط ومقتضيات إعادة تنظيم هيكلة التعليم الثانوي:

1- في المجال البيداغوجي : الشعب المقترحة في إعادة الهيكلة ستحدد بدقة في إطار تنظيم المسار، وتوزيع المعارف والكفاءات المتحصل عليها من خلال اختيار مواد التعليم والنشاطات النظرية والتطبيقية، التي تؤدي إلى تحديد المواد الأساسية والمواد الثانوية والحجم الساعي والمعاملات.

ومن الناحية الاقتصادية فإن إعادة مراجعة البرامج والوسائل التعليمية ستركز على ما هو متوفر، وبالنظر إلى النقاط المستهدفة من إعادة الهيكلة، والسهر على وضع البرامج والكتب المشتركة لعدة شعب كلما أمكن ذالك، لكي وحتى لا يكون التعليم الثانوي العام والتكنولوجي عبارة عن تجانب نمطين من التعليم، فإن البعد التكنولوجي يجب أن يتكفل به بصورة فعلية في جميع الشعب، من خلال إدراج الكفاءات المستعرضة عن طريق مضامين المواد العلمية.

تعميم تعليم الإعلام الآلي وتطبيقه في مجال التعليمات، وطرق العمل الفردية والجماعية المستوحاة من المسعى العلمي.

2- في مجال الموارد البشرية: انطلاقا من تحجيم شعب مرحلة التعليم الثانوي وانطلاقا من انعكاسات هذا التحجيم على مختلف مظاهر التنظيم التربوي. فإن المصالح المختصة تضع سيناريوهات ومحاكاة لتناول كل مقاييس التأطير في أدق تفاصيلها وهكذا تشخص : العدد الزائد الناتج عن زوال بعض شعب التعليم، وكذا تقلص الاحتياجات التي فرضتها إعادة التوظيف بما في ذلك القطاعات الأخرى.

العجز الناتج عن وجود مواد جديدة حيث يمكن رفع الاحتياج المفروض من طرف إعادة الهيكلة، كوضع مخطط للتكوين والتوظيف بناء على الاحتياج المنظم والأساسي للشعب المعدلة والجديدة. **(وزارة التربية الوطنية الجزائرية، المرجع نفسه، ص: 11)**

3- في مجال الهياكل : تجري النشاطات البيداغوجية للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي في المؤسسات الرسمية التي تسمى « مدارس ثانوية ومتاقن» (المادة 01 من المرسوم رقم 72/76 بتاريخ 16 أفريل 1976 الذي ينص على تنظيم ووظيفة التعليم الثانوي) وتسمى:

- ثانويات : لا تضم أساسا إلا شعب التعليم العام .
- ثانويات تقنية أو متاقن: لا تضم إلا شعب التعليم التقني والتعليم التكنولوجي سابقا، وتتوزع على 05 أنماط (منA إلى E) وتحدد من طبيعة الشعب المعنية .
- ثانويات متعددة الاختصاصات: تضم كلا من شعب التعليم العام والشعب التكنولوجية.

عدد المؤسسات يتوزع كالآتي:

- الثانويات (تعليم عام) 1020
- الثانويات التقنية والمتاقن 244
- الثانويات المتعددة الاختصاصات 159

المجمـــــوع: 1423

إن حضيرة الاستقبال للهياكل، لا تطرح إشكالا بسبب الهيكلة الجديدة لا سيما على المستوى الكمي: بتعداد شامل لـ 1123000 تلميذ في 2005/2004 بمعدل 800 تلميذ في كل مؤسسة.

ويبقى رصيدنا الهيكلي للتعليم الثانوي بعيدا نسبيا على مستوى التشبع خاصة بالنسبة للمتاقن المستغلة بنصف قدراتها .

وبتنوع المسارات الموجودة في الجذوع المشتركة، فإن الصعوبات المعترضة من التنظيم الحالي تتكرر مع الهيكلة الجديدة بصفة أخرى.

وفعلا فإن فتح جذع مشترك علوم وتكنولوجيا في المتاقن، ستعترضه مشاكل التحويل نحو ثانويات التعليم العام للتلاميذ الذين وجهوا نحو الشعب ذات الصدارة العلمية.

وبالمثل فإن فتح الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا في ثانويات التعليم العام، سيلاقي صعوبات ومقاومات بخصوص التحويل نحو المتاقن للتلاميذ الموجهين نحو الاختيارات التكنولوجية لشعبة تقني رياضي. **(وزارة التربية الوطنية الجزائرية، المرجع نفسه، ص: 12)**

الثانويات المتعددة هي الوحيدة التي لا تعاني من مشكل التحويل نحو المؤسسات الأخرى باعتبارها تضم كل الشعب المحدثة. يمكن تفادي هذه الصعوبات بوضع خريطة مدرسية متوازنة باستعمال شبكة المؤسسات بشكل عقلاني.

وعلى المدى القصير فإن الثانوية متعددة الاختصاصات هي التي لا تعاني من مشكل التحويل نحو المؤسسات الأخرى باعتبارها تضم كل الشعب المحدثة. يمكن تفادي هذه الصعوبات بوضع خريطة مدرسية متوازنة باستعمال شبكة عقلانية.

وعلى المدى القصير فإن الثانوية متعددة الاختصاصات هي التي ستشكل الصدارة في شبكة مؤسسات التعليم الثانوي بالبلاد. وحاليا سيقوم المسيرون للنظام بفتح شعب التعليم العالي في المتاقن مع إجراء تحسينات لصالح ثانويات التعليم العام حتى تتمكن من فتح اختيارات شعب التعليم التكنولوجي.

4- في مجال الوسائل التعليمية: إن الوسائل التقنو بيداغوجية الموجودة على مستوى الثانويات التقنية والمتاقن تعتبر من ناحية الكم كافية، ومن ناحية النوع مرضية لاستقبال تلاميذ السنة الأولى ثانوي. غير أنه على المدى المتوسط، وبحسب أهمية التحجيم الخاص للاختيارات الأربعة لشعبة التكنولوجيا فإنه من الضروري اقتناء تجهيزات إضافية.

ومن جهة أخرى فإن الحصص الإضافية للوسائل التعليمية من وسائل الإيضاح والتجريب، تعد ضرورية خاصة لفائدة الثانويات التقنية والمتاقن التي ستستقبل أفواجا تربوية في التعليم العام.

وعلى أية حال فإن مراجعة مدونة الوسائل التعليمية تفرض نفسها كنتيجة منطقية للتنظيم الجديد والمناهج الجديدة، وعلى سبيل المثال فإن الآلات الصغيرة ومحاكاة التجارب بالإعلام الآلي ستعوض الآلات الكبيرة للهندسة الميكانيكية.

5- في مجال الميزانية : إن المحور الأساسي لإعادة هيكلة التعليم الثانوي يركز في مجال ميزانية التجهيز على:

- العمل على تحسينات مقبولة في مؤسسات التعليم الثانوي العام، من خلال أسلوب التجهيز الموجه الذي يسمح بفتح شعب تكنولوجية في التنظيم البيداغوجي.
- تخصيص ثانويات تقنية ومتاقن بمواد وأدوات تعليمية تجريبية، وتمكينهم من فتح شعب التعليم العام في نظامهم التربوي البيداغوجي.
- تجهيز كل من المؤسسات بوسائل الإعلام الآلي والتوثيق التربوي، وتعميمها على جميع الشعب التعليمية.
- خلق ثانويات الامتياز من خلال الإنجاز أو التحويل وتجهيزها بالموازاة مع الثانويات العامة.

إن أثر الهيكلة على ميزانية التسيير لا يمكن أن يكون مهما حتى ولو اهتمت الهيكلة بمصاريف المناصب المتعددة التالية:

- أجور معلمي الإعلام الآلي التي تفرضها عملية تعميم المادة.
- التكوين البيداغوجي للمعلمين الجدد غير المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة.
- تحويل ورسكلة المعلمين الفائضين بسبب زوال بعض المواد أو تعديل في المواقيت .
- إعداد وتنصيب المناهج والكتب المدرسية الجديدة.
- التكوين أثناء الخدمة لكل المدرسين على البرامج الجديدة وطرائق التعليم الجديدة وكذا الوسائط التعليمية الجديدة بما فيها الإعلام الآلي.
- سير الأقسام التحضيرية للمؤسسات التعليمية العليا التي تفتح في إطار ثانويات الامتياز.

إن حجم مصاريف التسيير سيكون خاضعا للتحجيم الإجمالي لمرحلة ما بعد الإلزامي وكذا التعليم الثانوي العام والتكنولوجي .

6- في مجال التشريع : على مستوى التعليم الثانوي، إن إعادة الهيكلة تخص الجوانب ما قبل الجامعة، لذا فإن إعادة الهيكلة تهتم بالمسار الأكاديمي للتعليم ما بعد الإلزامي التام لقطاع التربية الوطنية.

ولهذا الغرض أصبح من الضروري إصدار مرسوم تنفيذي يحدد صلاحيات وزارة التربية الوطنية، لتحديد الإجراءات الخاصة بهذا المسار الأكاديمي الذي يضم التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي التكنولوجي. تضم الهياكل الحكومية وزارة التكوين والتعليم المهنيين، ويكون المسار المهني للتعليم ما بعد الإلزامي تحت وصاية هذه الوزارة. ويتطلب بهذا الإجراء إعداد مرسوم تنفيذي يحدد صلاحيـــــات

وزارة التكوين والتعليم المهنيين.

ولهذا يجب تجنب التداخل بين صلاحيات الوزارتين، وتجنب التفسير الخاطئ لغايات هذا التعليم أو ذلك.

7- في المجال الإجرائي: لقد تم نشر جوانب الإصلاح بصورة كافية عبر الصحافة المكتوبة و وسائل الإعلام الأخرى.وقد تمت المصادقة عليه وتمت مناقشة الجزء الخاص بالتربية في برامج الحكومة، من طرف أعضاء الغرفتين البرلمانيتين.

على مستوى القطاعات المشتركة، تم عقد عدة جلسات عمل وذلك بمشاركة ممثلين عن مختلف الجهات الوزارية الأخرى المعنية بموضوع إعادة الهيكلة من أجل التنسيق والتشاور، ضمانا للانسجام الشامل التربوي الوطني.

على المستوى الداخلي، يعتبر ملف إعادة الهيكلة هو نقطة التقارب لكل انشغالات هياكل الوزارة على مستوى المجلس التنسيقي بصفته مجلسا لإعادة الهيكلة على مستوى اللجنة الوطنية للمناهج، على مستوى المديريات التقنية والمراكز الوطنية التابعة للوصاية، على مستوى الندوات الوطنية والجهوية، وعلى مستوى مديرياته. **(وزارة التربية الوطنية الجزائرية، المرجع نفسه، ص ص:13-14)**

ثالثا: منظومة الجودة في التعليم الثانوي وآلية التطبيق:

1- منظومة الجودة في التعليم الثانوي : اهتم عدد من الباحثين والمهتمين بمجال الجودة ببناء نموذج لمنظومة الجودة الشاملة في التعليم على مستوى جميع مراحله وهذا العرض يركز على نظام التعليم الثانوي:

أ- **المدخلات: Input**: وتشمل:

- خصائص الطلاب.
- خصائص المعلم العلمية والتربوية والشخصية.
- خصائص الجهاز الإداري (إدارة المؤسسة، الإدارة التعليمية، إدارة الفصل).
- المناخ العام والروح المعنوية.
- التسهيلات في الموارد المادية من مبان وتجهيزات ومواد تعليمية وأساليب ووسائل.
- خصائص البيئة العامة المحيطة بالمؤسسة التعليمية.

(سهيلة الفتلاوي، مرجع سابق، ص ص:77-79)

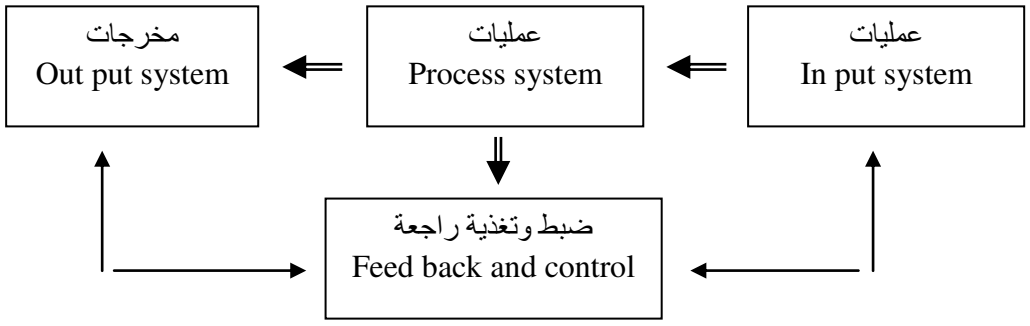
- تحفيز خطط الجودة.
- خصائص البيئة الخاصة بالمؤسسة التعليمية وجميع عناصرها.
- البرامج التعليمية.
- الخدمات المدعمة.
- متطلبات الجودة من الموارد البشرية.

ب- العمليات: Process: والتي من الضروري أن تتناسب مع المدخلات وتشير إلى عمليتي التعليم والتعلم وأدوات ووسائل نقل المعارف وهي:

- المناهج التعليمية.
- طرائق وأساليب التدريس.
- أساليب التعلم الذاتي.
- استخدام تقنيات التعليم والتعلم.
- الأنشطة العلمية والعملية والاتصالية الصفية وغير الصفية.
- المكتبة ومختلف مراكز التعلم.
- العمليات الإدارية في التخطيط والتنظيم والرقابة.
- تطبيق معايير ومواصفات الجودة في العملية الإدارية والتعليمية والتدريسية والبحثية (بما فيها الإدارة الصفية).
- الرقابة على عمليتي التعليم والتعلم.
- عمليات القياس والتقويم.
- تأكيد الجودة.
- الكتب وموارد التعليم ونظم المعلومات.
- الأداء والتغذية الراجعة.

ج- المخرجات: Out put: وهي الناتج النهائي لأي نظام، وتمثل في مجملها الخدمات والمنتجات التي تذهب إلى المستفيد لتلبية حاجاته وتحقق رضاه، وتتمثل في:

- النواتج التعليمية لدى الطالب في جوانب التعلم المختلفة (المعرفية والمهارية والوجدانية).
- نواتج الخصائص الشخصية لدى الطالب من الجانب الصحي والنفسي والعقلي.
- القيادة الفاعلة لأفراد المجتمع ومؤسساته وحل مشكلاته- الإنجازات الوظيفية - تحسين الجودة.
- تدارك العيوب والأخطاء إن وجدت- مدى تحقق رضا المستفيد (الداخلي والخارجي) (المنتج والمستهلك)- مدى تطابق المخرجات بالمعايير والخصائص المحددة.



شكل رقم 12 : يوضح منظومة الجودة في مؤسسة التعليم الثانوي

وفي ضوء ما تقدم فقد ارتبطت عملية قياس الجودة بخمسة مداخل هي:

1- قياس الجودة بدلالة المدخلات مثل: حجم الفصل، عدد المعلمين، نسبة المعلمين إلى الطلاب، مدة الدراسة، مدة العام الدراسي.

2- قياس الجودة بدلالة العمليات من حيث الأنشطة التربوية الصفية وغير الصفية، تنمية المهارات المكتسبة العقلية والاجتماعية، طرق التدريس، أساليب الإدارة الصفية، تقنيات ووسائل التعليم والتعلم.

3- قياس الجودة بدلالة المخرجات من حيث التركيز على ما تعلمه الطالب في نواتج التعليم غير المقاسة، قياس مخرجات مالية وأخرى غير مالية، مخرجات فردية وجماعية.

4- قياس الجودة وفقا لأراء الخبراء وفق مدخل الاعتماد.

5- قياس الجودة بدلالة الخصائص والمعايير الموضوعية المحددة.

(سهيلة الفتلاوي، مرجع سابق، ص ص:79-80)

2- معايير جودة التعليم الثانوي: إن الجودة في التعليم تتطلب إعادة تشكيل النظام التعليمي الداخلي للمؤسسات التعليمية، والخارجي الذي يتعلق بالعلاقات والروابط بين الدارس وسائر مؤسسات المجتمع، وتقتضي إعادة التشكيل الداخلي اتخاذ تدابير واسعة النطاق، لذلك ظهرت عدة رؤى تفيد بضرورة اتخاذ الكثير من التدابير والإجراءات باتجاه الجودة في التعليم الثانوي كسياسة تعليمية جديدة مفادها التخلي على الكم والسير باتجاه الجودة والنوعية.

(سعود هلال الحربي، 2007، ص ص: 39-40) [36]

إذ أن مسألة نوعية التعليم غدت اليوم محط الاهتمام الأول في رسم السياسات التعليمية وفق معايير محددة تصوغ منهجية للسير في خطى الجودة.

يتضح لنا من مناقشة أهمية التوجه نحو تطوير التعليم الثانوي إلى الاهتمام بصياغة معايير لجودة التعليم الثانوي والأخذ بها لغرض:

- بيان ما هو متوقع من النظام التعليمي والتربوي.
- معرفة المعايير والمواصفات التي ينبغي مراعاتها في عناصر نظام التعليم الثانوي من مدخلات، مخرجات وعمليات.
- توظيف المعايير في شكل آليات تطبيقية تكون أساسية في أداء الخدمات المختلفة لعناصره.
- معرفة الأهداف التي يسعى النظام التعليمي الثانوي لتحقيقها.
- ترجمة احتياجات وتوقعات المستفيدين من الخدمة التعليمية.
- وضع الخطط الدراسية الكفيلة للانتقال من البنية التعليمية السابقة إلى بنية جديدة.
- تحويل الخطط الدراسية إلى برامج عمل تساعد على توليد الممارسات الجديدة لتنظيم عمليتي التعليم والتعلم الموجه نحو الطالب والسائر في طريق الجودة.
- التحكم في الصعوبات والمشاكل التي تواجه التعليم الثانوي.

– إثبات ما تم القيام به من ترتيبات وإجراءات وأنشطة، والاحتفاظ بسجلات تفيد في عملية المراقبة والتقويم.

– تحديد جوانب التحسين والتطوير المستمر لعناصر النظام التعليمي من مدخلات وعمليات ومخرجات. **(سهيلة الفتلاوي، 2002، ص ص: 27– 32)** [37]

3– آلية تطبيق معايير الجودة في أهداف التعليم الثانوي: نظرا لأهمية تحقيق معايير الجودة في أهداف التعليم الثانوي، يؤكد الكثير من التربويين على إتباع آلية تطبيق محكمة تسفر نتائجها عن وضع أهداف إجرائية مرنة تتيح إمكانية ملاحظتها وقياسها في مخرجات التعليم الثانوي، ويمكن تطبيق ذلك من خلال ما يلي:

– اهتمام أمانة التعليم ومؤتمراتها بتحديد أهداف ينبغي مراعاتها في رسم سياسة التعليم الثانوي والتخطيط لمناهج التعليم، ومراعاتها في التنفيذ للوصول إلى المدرسة الثانوية الفاعلة.

– العمل على تنمية شخصيات متكاملة في الجوانب المعرفية والوجدانية والحضارية والاجتماعية والأخلاقية، أي تربية شاملة لخريج مدرسة التعليم الثانوي.

– توفير الرعاية لجميع الطلاب ومنهم الموهوبون والمبدعون والعمل على تنمية إبداعهم.

– إكساب طلاب المرحلة الثانوية كفايات التعلم الذاتي ومهارات البحث العلمي والتعلم المستمر الدائم مدى الحياة.

– تمكين طلاب المرحلة الثانوية من استيعا ب علوم العصر وامتلاك المهارات التي تؤهلهم لمواكبة العلم والمعرفة .

– التأكيد على إكساب طلاب المرحلة الثانوية القيم والأخلاق التي يؤكدها الإسلام والمثل التي يقرها المجتمع .

– التأكيد على إكساب طلاب المرحلة الثانوية بقدرات تحمل المسؤولية للإطلاع على متطلبات المواطنة السليمة.

– إكساب الطلاب قدرات عملية تؤهلهم لسوق العمل، واحتياجات التنمية من القوى العاملة المؤهلة والمدربة، وتحقيق أهداف المجتمع وطموحاته .

– المراجعة المستمرة لأهداف التعليم الثانوي عن طريق لجان المتابعة لجودة التعليم الثانوي، التي تلقى عليها مسؤولية متابعة التعليم الثانوي من حيث الأهداف والخطط والمناهج والتنفيذ والتقويم المدرسي، وسواها من الالتزامات والإجراءات التي تضمن تحقيق الجودة في التعليم الثانوي.

(سهيلة الفتلاوي، مرجع سابق، ص ص: 268–269)

في ضوء المنطلقات السابقة، يتضح أن التعليم الثانوي مفتوح لزيادة الإمكانيات التكوينية، وتوسعت أهدافه في سياق ضمان الجودة لتشمل تكوين الخبرات التعليمية وسياسة مركزة حول تكوين تطبيقي، بالعودة إلى الاهتمام بتكوين المعلمين والمتعلمين بما يحقق كفاءات وشهادات خبرة تمكن من صياغة نماذج للجودة. **(Jacques Delors, 1996, p : 139-142)** [38]

III –الجودة في التعليم وعلاقتها ببعض المفاهيم:

أولا: الجودة ومفهوم المعايير التربوية :

1- مفهوم المعايير : لغة: المعيار هو ما اتخذ أساسا للمقارنة والتقدير، والمعيار من المكيال، فالمعيار هو ما عايرت به المكاييل، كما يعرف المعيار لغويا بأنه نموذج متحقق أو تصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء. كما عرف كارتر جود "Carter Good" المعايير" Standars" بأنها نمط أو حكم يستخدم كأساس للمقارنة الكمية والكيفية، وهكذا فإن القواميس العربية والأجنبية تكاد تتفق على أن المعايير هي النموذج الذي يحتذى به لقياس درجة كفاءة شيء ما.

أما التعريف الاصطلاحي للمعيار فهناك الكثير من الأبحاث والدراسات التي حددت مفهوم المعيار نذكر منها ما يلي:

– هو مفهوم فرضي معناه ميزان أو مقياس أو قاعدة أو إطار مرجعي للخبرة والإدراك، وهو السلوك المثالي الذي يتكرر بقبول ويستند عليه كمرجع. **(محي الدين مختار، 1984، ص: 138)** [39]

– يعبر المعيار عن حكم أو قاعدة أو مستوي معين تسعى للوصول إليه على أنه غاية يجب تحقيقها، بهدف قياس الواقع في ضوئه للتعرف على مدى اقتراب هذا الواقع من المستوي المطلوب.

– كم من المعلومات التي يتفق فيها أعضاء المهنة الواحدة، والتي يستخدمونها لتلبية احتياجات العملاء، من أجل الوصول إلى أكبر قدر من الجودة المطلوبة للممارسة.

(محمد عطوة مجاهد، 2008، ص: 137) [40]

– تلك الأبعاد أو المقاييس التي تحدد مستوى النوعية أو تعبر عنها، ويدخل في ذالك عدد كبير من العناصر، منها القائمين على المؤسسة أو البرنامج ومصادر التعليم والتعلم، وأهداف البرنامج خاصة بالقائمين بتطبيقه (المعلم).

–المعايير هي موجهات وخطوط مرشدة "Guide lines". متفق عليها من قبل خبراء التربية، والمنظمات القومية الدولية، تعبر عن المستوى النوعي الذي يجب أن تكون عليه جميع عناصر العملية التعليمية من طلاب ومعلمين وإدارة ومناهج ومباني ومصادر تعليمية.

– مجموعة من الخصائص والمواصفات التي يجب توفرها في عناصر ومكونات النظام التعليمي، للحصول على مخرجات عالية الجودة وبمواصفات محددة يتطلبها سوق العمل.

(محمد عطوة مجاهد، 2008، ص ص: 6-8) [41]

– المعايير هي المواصفات اللازمة للمنتج الجيد الذي يمكن قبوله، وهي الضمان لحسن مستواه وزيادة فاعليته وقدرته على المنافسة في الأسواق العالمية، فضلا عن كونها عبارات تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم نتيجة دراسة محتوى معين.

(ريتشارد فارمان، 1995، ص: 22) [42]

من العرض السابق وعلى ضوء الإطار النظري المرجعي السابق في البحث يمكن أن تصل دراستنا الحالية إلى تعريف إجرائي للمعايير بما يتفق ومتغيرات الدراسة، حيث نجد أن المعايير التربوية

في مجال الإدارة الصفية هي مجموعة المحددات والمستويات التي ينبغي أن يتصف بها معلم التعليم الثانوي في مجال الإدارة الفاعلة للصف، والتي يمكنها في النهاية أن توضح لنا النموذج الذي يمكن تحقيقه وفق تصور منهجي هادف إلى الوصول إلى أكبر قدر من الجودة المطلوبة للممارسة في ميدان إدارة الصف التي يمكن تطبيقها إجرائيا، والتي تشمل مواصفات المعلم وملامح البيئة الصفية والمناخ الصفي ومدى التحكم في الأداء الجيد لهذه الإجراءات من خلال إمكانية قياس فاعليتها.

1-1-خصائص المعايير التربوية: هناك مجموعة من الخصائص يجب أن تتوفر في المعايير على الرغم من اختلاف طبيعة هذه المعايير من هيئة إلى أخرى ومن مجال لآخر في الميدان التربوي التعليمي يمكن أن نذكر ما يلي:

- الشمول: تتناول المعايير جميع جوانب العملية التعليمية المتداخلة (مدخلات، عمليات، مخرجات)، بحيث تكون قادرة على إحداث التكامل في المعلومات بالطريقة التي تجعلها تعبر عن الصحة العامة للنظام التربوي.
- الموضوعية: تكون مركزة على خدمة الأمور الهامة في التعليم وبعيدة عن المصالح الشخصية وتدخل الذاتية.
- الواقعية: يجب أن تكون المعايير مرتبطة بالأهداف القابلة التنفيذ على أرض الواقع.

كما يشير "**دانييل بوري**" أن المعايير تخص كل أفراد المؤسسة وكل جوانب النظام.

(Daniel Boéri, 2003, p : 19-20) [43]

- المرونة: تتميز المعايير بالقابلية للتعديل والتماشي مع الظروف والمتغيرات الجديدة، بحيث يمكن تطبيقها على المؤسسات التعليمية ذات الظروف المختلفة داخل المجتمع الواحد.

(بوخريبة بوبكر، 2006، ص: 12) [44]

- ذات طابع اجتماعي: "مجتمعية" أي المعايير تعكس طموحات المجتمع وآماله وتلتقي مع احتياجاته وظروفه وقضاياه، وتضع أولوياته وأهدافه ضمن المصلحة العليا.
- الاستمرار والتطور: تأخذ المعايير هذه الخاصية على أساس أنه يمكن تطبيقها لفترات زمنية متعاقبة ممتدة، ويمكنها مواكبة المتغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية.
- القابلية للقياس والتكميم: تحمل صفة القابلية إلى تحديد مقدار ونوعية المعلومات والبيانات المطلوبة، من خلال القدرة على تقييم الأداء والحكم عليها بشكل دوري ومقارنته بالمواصفات القياسية ومن ثمة إعطاء الأحكام والقرارات.
- تحقيق مبدأ المشاركة المجتمعية: تبنى المعايير على أساس المشاركة الفعلية للقائمين بتطبيقها والمستفيدين من نتائجها، وفي مقدمتهم أعضاء هيئة التدريس (المعلمين) والطلاب وأولياء الأمور وسوق العمل. **(حسين الشرقاوي، 2003، ص: 13)** [45]
- ذات طابع أخلاقي: تستند في مضمونها على الجانب الأخلاقي، بحيث تخدم القوانين السائدة، وتراعي خصوصيات المجتمع وسلوكياته.

– الدعم: بحيث لا يمكن اعتبارها هدفا في حد ذاته، وإنما آلية لدعم العملية التعليمية والنهوض بها من خلال اعتبارها وسيلة لتحقيق أهداف متعددة تعليمية وتربوية.

– التحفيز: تحمل قدرا من التحدي يدفع بالفرد والمؤسسة إلى بذل الجهد المعتبر، الأمر الذي يساعد في التمييز بين الأداء الجيد (الجودة) والأداء المتدني.

(رضا مسعد السعيد، ناصر السيد، 2010، ص: 121) [46]

2- أنواع المعايير ودلالاتها: تخضع المعايير التربوية إلى أكثر من تصنيف، وتختلف هذه التصنيفات حسب طبيعة النظام الذي تتعامل معه، وفي هذه الحالة تكون المعايير ذات علاقة بمكونات النظام التربوي، أي هناك معايير خاصة بالمدخلات وأخرى بالعمليات والثالثة خاصة بالمخرجات، مع الإشارة أن هذا التصنيف لا يحمل فواصل بين المعايير الخاصة بكل عنصر، ذلك انطلاقا من أن العملية التعليمية في شكلها النهائي هي تداخل بين العناصر السابقة الذكر، ويرتكز هذا التصنيف على معايير لـ:

– **جودة التشريعات واللوائح:** يظهر من خلالها مدى قدرة المعايير على تحديد الإجراءات التي تحكم العمل وتوجهه، والاستجابة السريعة للمتغيرات المحلية والعالمية وقدرتها على تحديد مواصفات المسؤوليات، والمهام الوظيفية المسندة لكل عنصر من عناصر النظام التربوي.

– **جودة الموارد المالية:** يتحدد ذلك من خلال تنوع مصادر التمويل، وحجم الميزانية المتخصصة للتعليم، وضمان الطريقة الفعلية في توزيعها على بنود الإنفاق المختلفة، مع تحديد تكلفة الطالب، وقيمة العائد التربوي الجيد.

– **جودة الموارد المادية:** وتشمل جودة المنتجات والأبنية التعليمية ومصادر التعلم كالمكتبات وشبكات المعلومات، ومدى توافر عوامل الأمن وبرامج الصيانة الدورية.

(محمد عطوة مجاهد، مرجع سابق، ص ص: 11-12)

– **جودة الموارد البشرية:** تشير إلى المعايير التي تشمل جودة الطلاب والمعلمين وعمال الإدارة، ومدى التجانس بين هذه العناصر وآليات النمو المهني لكل عنصر في ضوء التنمية المستدامة.

– **جودة الإدارة:** تشمل جودة العمليات الإدارية من تخطيط وتنظيم واتصال ومتابعة، مع ضمان القدرة على صناعة القرارات المبنية على المعلومات الدقيقة وأساليب الإدارة المتطورة.

(سهلالي يحضية، 2003، ص: 184) [47]

– **جودة البرامج الدراسية:** وتشمل نظم القبول والمناهج الدراسية والكتب المدرسية وطرق التدريس وتكنولوجيات التعليم وأساليب التقويم. **(حسام محمد مازن، 2009، ص: 196)**[48]

– **جودة هيئة التعليم والتعلم:** تتضح من خلال قدرة المعلم في تسيير نظام التعليم وأيضا ملاءمة النظام التربوي للحوافز، وسيادة روح الفريق والعمل الجماعي، ووجود الأنشطة الطلابية البناءة التي من شأنها إدماج كل مهارات الطالب عمليا، في جو تعليمي يمكنه من إظهار كفاءاته التي تحقق الجودة، وكذلك المعايير التي تحدد مختلف الخدمات الاجتماعية والصحية وخدمات الإرشاد والتوجيه.

- **جودة المخرجات المؤسسية:** تتجلى في المعايير التي تظهر قدرة المؤسسة التعليمية على تحقيق أهدافها، ويستدل على ذلك من خلال نسبة النجاح وقياس المدخلات إلى المخرجات، وجودة الخريجين وقدرتهم على تلبية مطالب سوق العمل والإنتاج.

(عدنان بدران، عصام عبلاوي وآخرون، 2006، ص ص: 126- 178) [49]

وتجدر الإشارة في هذا العنصر إلى أهميته في الإطار النظري لهذه الدراسة كإطار مرجعي للبحث الحالي، يمكن الانطلاق منه باعتباره محدد هام يمكن في ضوئه إعطاء تصور عن معايير الفعالية في إدارة الفصل والمناخ الصفي، انطلاقا من تقييم فاعلية المعلم في أدائه للإجراءات التي تقوده نحو الجودة في إدارة الصف.

- **جودة التخطيط:** والتي تحدد جودة العطاء التربوي، لأن جودة المدرسة الأساسية إذا حققت التحسين المستمر يمكنها إعطاء المعايير الأولى التي تستند عليها كل مؤسسة تعليمية في تحقيق جودة مخرجاتها، يتأتى هذا من خلال تحقيق الأهداف النوعية في مستوى ظروف هذه المؤسسات.

(Honoré Dewanou,2005, p : 24) [50]

هناك طريقة أخرى لتصنيف المعايير، حيث يرى البعض أن هناك أربعة معايير هي الأكثر استخداما في مجال الجودة في التعليم هي:

أ- **المعايير التاريخية: Historical standards** ومن خلالها يتم مقارنة الأداء الحالي للمؤسسة التعليمية بالأداء السابق، لمعرفة مدى التقدم أو التأخر في الأداء لكل العناصر البشرية في المؤسسة التعليمية.

ب- **معايير الأداء المستهدف Target performance standards**: تعد هذه المعايير غايات يجب تحقيقها على مستوى المؤسسة التعليمية في ظل ظروف بيئية محددة.

جـ- **المعايير الخاصة بالمنافسين: Compitition performance standards**: تكون هذه المعايير كمية أو نوعية، يمكن من خلالها مقارنة الأداء الخاص في مؤسسة تعليمية معينة بأداء مؤسسة أخرى، مما يعطي مؤشرا قويا لقدرة المؤسسة التنافسية.

د- **معايير الأداء المطلق: Absolute performance standards**: يرتبط هذا النوع من المعايير بمعيار الجودة الشاملة.

قد يصعب تحقيق هذه المعايير على أرض الواقع، ولكن يجب أن تبقى أهدافا مطلوبة يمكن عن طريقها تحديد مستوى التحسن المطلوب. **(حيدر محمد أمين، 1999، ص ص: 39-42)** [51]

3- أهمية ووظائف المعايير التربوية : ترجع أهمية المعايير التربوية في اعتبارها واحدة من الأدوات الأكثر استخداما للإجابة على السؤال التالي:

كيف تقف المؤسسات التعليمية على مستوى إنجازها للمهام وتحقيقها للأهداف التي سطرتها؟ الجواب هو أن المعايير تستخدم لرقابة الظروف المعقدة والتي لا يمكن الحكم عليها بدقة، وعندما يتعلق الأمر بالنظام التعليمي تصبح المعايير واستخدامها ذات دلالة مناسبة، ذلك لأن النظام التعليمي بخلاف

الأنظمة الأخرى له خواص مختلفة من أبرزها صعوبة قياسه مباشرة أو بصورة دقيقة، فمثلا التحدث عن جودة التدريس لا يعني أن هناك طريقة مباشرة لقيامها، ومن هنا تتضح أهمية وجود معايير للوقوف على جودة المؤسسة التعليمية، وبالتالي إمكانية الوقوف على مؤشرات جودة باقي عناصر النظام التعليمي، وفي هذا الصدد تمثل المعايير التربوية أهمية خاصة يمكن تحديدها فيما يلي:

– أنها تمثل أساسا للإصلاح التربوي، حيث تحدد مواصفات الجودة والامتياز لكل من الأفراد والمؤسسات التعليمية على مختلف أنواعها.

– تحدد البرامج التعليمية التي تستحق الاعتماد التربوي، وتضمن استمرار جودتها وجودة مخرجاتها. **(محمد عطوة مجاهد، مرجع سابق، ص: 8)**

– توفر فرصا متساوية للطلاب في كل مستويات التعليم، فإذا تبنت جميع المؤسسات التعليمية في الدولة معايير الجودة في التعليم، خاصة التعليم ما قبل الجامعي فإن ذلك سيحقق نوعا من العدالة والتكافؤ لكافة المتعلمين.

– تعمل كإطار مرجعي لأعضاء هيئة التدريس والقيادات التعليمية وصانعي القرار.

– توجه الجهود المبذولة في تطوير المناهج وخاصة الممارسة التدريسية.

– تزود الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بنقاط توضيحية ومرجعية، فالطالب وفقا لهذه المعايير يمكنه أن يحدد ما يتوقع تحصيله من دراسة ما، والمعلم يمكنه تحديد مهارات ومحتويات التدريس لكل مستوى تعليمي.

– تمثل قوة إيجابية داعمة لمهنة المعلم نحكم من خلالها على أدائه وتدفعه إلى الحرص على التنمية المستدامة.

– تساعد في الحكم على جودة التعليم وتصف ما يجب أن يكون عليه التعليم والتعلم، من أجل تحسين مخرجات التعليم وتزيد من قدرات المتعلمين وفرصهم على تحقيق الجودة.

– تحدد الأدوار والواجبات لجميع العناصر البشرية في المنظومة التعليمية وتكشف على نواحي القوة والضعف في المؤسسة التعليمية.

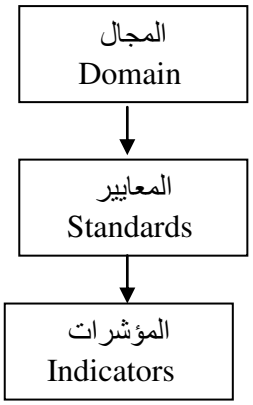
(محمد عطوة مجاهد، مرجع سابق، ص ص: 9-10)

4- المعايير وعلاقتها بالمؤشرات : المؤشر: Indicateur: (Indicator): هو عبارة عن بيانات كمية وكيفية تحدد الحالة الإجمالية للشيء الذي نختبره بدرجة معينة من الدقة، والمؤشرات هي المستوى الأكثر تحديدا للمعايير، وبمعنى آخر فإن المؤشرات هي التي تمكننا من الحكم على مقدار ما يتحقق من المعايير، وتشير الأدبيات التربوية إلى أن هناك نوعية من المؤشرات هي:

– **مؤشرات كمية:** هي التي تعطي أرقاما ونسبا بحيث تختزل الكثير من التعقيد الموجود في الظواهر التربوية، فمثلا حساب نسبة الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس، ومتوسط كثافة الفصل، كل هذه المعطيات تمثل مؤشرات كمية في التعليم، وفي ضوئها يمكن أن نستخلص خصائص النظام التعليمي ومدى جودته.

- **مؤشرات كيفية:** وهي التي تعبر عن حالة النظام التربوي من خلال عبارات محددة تمكننا من إصدار أحكام نوعية باستخدام مقياس، وهذه المؤشرات هي الأكثر استخداما وملاءمة لطبيعة الظاهرة التربوية خاصة على مستوى التعليم، لأن الجانب الكيفي يلعب دورا كبيرا في العملية التعليمية، وبدون هذا النوع من المؤشرات تصبح مؤشرات الكم قاصرة عن تحقيق هدفها، مما يؤكد ضرورة الدمج بين النوعين من المؤشرات. **(Anne Hendenbergh, 2007, p: 24)**

تشير المؤشرات إلى المستوى الأكثر تحديدا للمعايير، وتتضح هذه العلاقة بصورة أكبر في الشكل التالي:



شكل رقم 13: يوضح مستويات بناء المعايير

إن عملية بناء المعايير لها مستويات متدرجة من العمومية والتحديد وتبدأ بتحديد المجالات المكونة للنظام أو الظاهرة التربوية، على اعتبار أن هذا المستوى هو الأكثر عمومية، يليه المستوى الثاني وهو صياغة المعايير المرتبطة بكل مجال، ويأتي بعد ذلك المستوى الثالث وهو تحديد المؤشرات المعبرة عن كل معيار، ويستلزم في صياغة المؤشرات أن تكون في شكل عبارات محددة وواضحة، بحيث يمكن قياسها أو الاستدلال عليها، وفيما يلي عرض لمعايير أداء المعلم، كما حددها برنامج تطوير التعليم كنموذج تطبيقي:

الخطوة الأولى: حيث يتم فيها حصر أهم المجالات المتعلقة بمهام المعلم وهي كالتالي:

- مجال المحتوى العلمي - مجال التدريس
- مجال إدارة الصف - مجال التقييم
- مجال التنمية المهنية. **(أحمد إبراهيم أحمد، 2003، ص ص: 32- 36)** [52]

الخطوة الثانية: يتم فيها صياغة المعايير المكونة لكل مجال من المجالات السابقة، وفي هذه الدراسة سنهتم ببعض المعايير المكونة لمجال إدارة الصف على غرار باقي المجالات لأهمية العنصر في الدراسة:

المعيار الأول: تحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ.

المعيار الثاني: تصميم الأنشطة الصفية الملائمة.

المعيار الثالث: التخطيط لأهداف كبرى في الفصل.

الخطوة الثالثة: هي الخطوة الأكثر دقة ففيها يتم التعبير عن كل معيار من المعايير السابقة من خلال مجموعة من المؤشرات، تساعد في النهاية على الحكم عن مقدار ما يتحقق في هذا المعيار من فعالية، ويمكن صياغة مؤشرات المعيار الأول فيما يلي:

- يصمم المعلم أنشطة استكشافية متنوعة لتحديد ميول التلاميذ.
- يستخدم المعلم أساليب وأدوات متنوعة لرصد وفهم مستويات التلاميذ التحصيلية.
- يشجع التلاميذ على التأمل والتفكر في الحياة والخبرة الشخصية.
- يستخدم الحوار كوسيلة مهمة للتعرف على خبرات واحتياجات التلاميذ.

(أحمد إبراهيم، مرجع سابق، ص ص: 206-207)

وهذه المؤشرات ليست على سبيل الحصر إنما على سبيل المثال فقط، لأن الدراسة الحالية تهتم بإعطاء تصور يمكن اقتراحه لتحديد المعايير الخاصة بالإدارة الصفية في ضوء مفهوم الجودة، وهذا ما تم توضيحه بشكل أكبر في الفصل السابق.

ثانيا: الجودة ومفهوم المنتج التعليمي:

1- ماهية جودة المنتج التعليمي: جاء في معاجم اللغة العربية أن الجودة مشتقة من الفعل الثلاثي (جاد)، ومعناها صار جيدا، أما بخصوص المعنى الاصطلاحي للجودة فهو مجموعة السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التعليم وحالته بما في ذلك مكونات النظام التعليمي (مدخلات، مخرجات، عمليات)، والتفاعلات المستمرة بين هذه المكونات بما يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع تعليمي معين.

(الفرحاتي السيد محمود، أحلام الباز حسن، 2007، ص ص: 22- 23) [53]

والجودة هي الإستراتيجية التي تركز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة تفعيلها وتشغيلها من المعلومات والسياقات، التي يمكن في إطارها توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم المؤسسي على نحو إبداعي، بهدف تحقيق التحسن المستمر لأداء المؤسسة التعليمية، ويستند هذا المفهوم على ثلاثة عناصر أساسية هي: الشمولية (التأكيد على ضرورة تضافر الجهود لجميع العاملين لتحقيق أهداف المؤسسة ككل)، والعمليات (ممارسات تنظيمية تسير أعمال المؤسسة التعليمية) وجودة المنتج (خلو المنتج التعليمي النهائي من العيوب وتحقيقه للمواصفات القياسية المطلوبة). **(توفيق محمد عبد المحسن، 1995، ص: 21)** [54]

لذلك إن الأداء الذي من شأنه تحقيق جودة المنتج التعليمي يستدعي الاهتمام بالمدخلات والعمليات والمخرجات في المؤسسة التربوية، عن طريق "إعادة النظر في رسالة هذه المؤسسة وأهدافها وغاياتها واستراتيجياتها، وتعاطيها مع العمل التربوي ومعايير وإجراءات التقويم المتبعة فيها، كذلك التعرف على حاجات المستفيدين وعلى وجه الخصوص "التلاميذ".

(أحلام الباز حسن، الفرحاتي السيد محمود، مرجع سابق، ص: 23)

ومن هذا المنطلق الموضح لمفهوم جودة المنتج التعليمي، وفي ضوء أهمية الدراسة الحالية واتجاهاتها، يجب الإشارة إلى أن جودة المنتج التعليمي تتعلق بكافة مكونات النظام التربوي ومن ثمة الغرفة الصفية وعناصرها، ومن أهم مكوناتها "المعلم" و "الإجراءات العملية التي يقوم بها داخل الصف الدراسي" لأنها تدخل ضمن الممارسات العملية التي تضمن السير الحسن للنظام التربوي.

ويمكن القول أن جودة المنتج التعليمي هي محصلة جودة جميع مكونات النظام التربوي، بما فيها جودة الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية إذا لم تكن هي الأكثر أهمية في تحقيق جودة المنتج التعليمي، وهو موضوع الدراسة الحالية.

والجودة في التعليم والتعلم تعني إيجابية النظام التعليمي، لأننا إذا نظرنا إلى التعليم على أنه استثمار قوي له مدخلات ومخرجات، فإن جودته تعني أن تتسم المخرجات بسمة الاتفاق مع أهداف النظام التعليمي، من حيث احتياجات المجتمع بشكل عام في تطوره ونموه، واحتياجات الفرد باعتباره وحدة بناء المجتمع، وانطلاقا من أن النظام التعليمي أساسه أفراد الغرفة الصفية والممثلون في كل من المعلم والمتعلم، لأنهما يمثلان وحدة بناء الصف الدراسي، ومن ثمة وحدة بناء المدرسة، وعليه فإن تحقيق الجودة داخل غرفة الصف يحدد معايير تحقيق جودة المنتج التعليمي وفي النهاية جودة النظام التعليمي ككل.

هذا ما يندرج في إشكالية الدراسة الحالية، التي نحاول فيها تحقيق ديناميكية من خلال تضافر الجهود واستثمار كل الطاقات داخل الغرفة الصفية (المعلم, والمتعلم)، في ضوء تقييم فعالية الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية التي تمكننا من صياغة معايير للفعالية في إدارة الصف وفق مؤشرات تقييم تلك الإجراءات السالفة الذكر ومناقشتها في ضوء مفهوم الجودة.

في هذا الشأن ترتبط جودة التعليم بتحقيق ثلاثة معايير أساسية اتفق عليها العديد من العلماء والباحثين التربويين وهي:

جودة التصميم : يقصد بها المواصفات والخصائص التي ينبغي أن تراعى في برامج العمل.

جودة الأداء: القيام بالأعمال وفق المعايير المحددة.

جودة المخرج: ويقصد بها الحصول على منتج تعليمي وخدمات تعليمية موافقة للتوقعات والخصائص والمواصفات الموضوعة مسبقا.

يتحدد في ضوء ما سبق أن جودة المنتج التعليمي هي أسلوب لتحقيق الفاعلية والكفاءة المطلوبة للمؤسسة التعليمية (الصف التعليمي)، بتطبيق العمليات والنظم التي تؤدي إلى التفوق والفعالية في الأداء، وهذا يعني بالتفصيل أن كافة الأنشطة التي تقوم عليها المؤسسة التعليمية ابتداء من حجرة الدراسة إلى أعلى سلطة، موجهة لتحقيق توقعات ورغبات العملاء، والتفوق خلال تحقيق الرضا الكامل للعاملين وتحسين وضع المؤسسة ككل، بتقديم منتج تعليمي ذي جودة عالية في ظل خدمة المجتمع والبيئة والثقافة التنظيمية . **(سمير محمد عبد العزيز، 1999، ص ص: 12-42)** [55]

يشير مفهوم جودة المنتج التعليمي إلى الكفاءة Efficiency وقد يشير إلى الفعالية Effectiveness، كما يمكن أن يشير إلى كليهما، وذالك لأنه إذا كانت الكفاءة تعني الاستخدام الأمثل للإمكانيات المتاحة (المدخلات)، من أجل الحصول على نواتج تعليمية متميزة، أو الحصول على مقدار محدد من المخرجات باستخدام أدنى مقدار من المدخلات التعليمية (أقل تكلفة ممكنة)، وإذا كانت الفعالية هي تحقيق الأهداف المنشودة. فهذا أيضا في الأساس محور جودة التعليم بصفة عامة، ومحور جودة الإدارة الصفية بصفة خاصة.

مفهوم آخر: جودة المنتج التعليمي هي أسلوب تطوير شامل ومستمر في الأداء يشمل كافة مجالات العمل التعليمي، بما يحقق أهداف المؤسسة التعليمية ليس فقط في تحقيق الخدمة, وإنما أيضا في كيفية توصيلها الأمر الذي يشير إلى رضا الطلبة، وزيادة ثقتهم وتحسين مركز المؤسسة محليا وعالميا، يتضح ذالك من خلال ملاءمة خصائص الخرجين لمتطلبات سوق العمل، ويتحدد مستوى جودة المنتج التعليمي على أساس مقدار الصلاحية التي تتوفر في كل عنصر من عناصر النظام. وتتمثل الأبعاد الرئيسية لهذه العناصر في ما يلي:

أ- الأداء "Performance ": يعكس شكل ومحتوى المدخلات والمخرجات التعليمية، على مستوى المعلم والمتعلم وباقي العناصر، المناخ الصفي والموارد البشرية والمادية والإدارية الأخرى، مع الإشارة إلى الاختلاف القائم بين منتج وآخر ذالك نظرا للفروق الفردية بين المتعلمين بخلاف المنتج في المؤسسات الصناعية .

ب- السمات: تختص بقياس السمات المختلفة والمتعددة للمنتج التعليمي (المتعلم) في جوانب مختلفة منها العقلية المعرفية، الوجدانية الشخصية و المهارية ...وغيرها.

ج- درجة الموثوقية: "Reliability": وتدل على مدى الثقة في المنتج التعليمي، من حيث درجة ومدى الاعتماد عليه في إنجاز المهام المنوطة إليه، بمستوى ثابت في الأداء, ومن خلال فعاليته في إثبات كفاءاته عمليا.

د- استمرار الجودة: تعني بقاء المنتج التعليمي محتفظا بجودته، ويقاس ذالك بمدى الثبات النسبي بعدد الاستجابات المتعلمة التي تصدر عن المنتج التعليمي دون تعزيز

(هادي أحمد الفراجي، موسى عبد الكريم، 2006، ص: 285) [56]

2-محاور جودة المنتج التعليمي: على الرغم من التضارب القائم حول تحديد جودة المنتج التعليمي، إلا أنه يمكن ضبط عدة محاور رئيسية ومتداخلة لها وهي:

- **ربط الجودة بالأهداف:** التربية تعرف بدلالة الأهداف المطلوب تحقيقها، فأي مؤسسة تربوية تحقق أهدافها تعد مؤسسة جيدة.

- **ربط الجودة بالمدخلات والعمليات:** تحقيق الأهداف يتوقف على العديد من العوامل، تأتي في مقدمتها المدخلات المادية والبشرية المستخدمة، وطرق استخدام هذه المدخلات واستثمارها.

- **الجودة مصطلح معياري:** يشير إلى الممتاز Excellent والجيد Good والسيئ Bad وربما يتم الجمع بين الوصفية والمعيارية.

- **الجودة اتجاه إنساني شامل :** تحتوي على مدى واسع من السمات الإنسانية كاحترام الأمم الأخرى، والعمل بروح العالمية، والرغبة في المحافظة على السلام العالمي والإسهام في الثقافة الإنسانية والدفاع عن حقوق الإنسان.

- **جودة المنتج التعليمي:** معيار لتقييم نجاح المؤسسة التربوية والتعليمية، وكذالك نجاح للعملية التعليمية، وهل تمكنت المؤسسة من تحقيق ما قصدت إنتاجه أو تقديمه وفق ما يرغب فيه العميل بالمؤسسة وخارجها.

- **الجودة في مقابل الكم:** جودة المنتج التعليمي يحكم عليه من خلال التوازن بين الكم والنوع(حيث لا يجب أن يغلب الكم على حساب النوع دون تحقيق للجودة).

(أحلام البازحسن، الفرحاتي السيد محمود، مرجع سابق، ص ص: 26-27)

3-معايير جودة المنتج التعليمي: وأساسا على ما تقدم فإن معايير جودة المنتج التعليمي لها خصائص وهي:

- القابلية للقياس والتحقيق، تنظيم العمل التعليمي في جماعات .

- قدرة المؤسسة التعليمية على تقديم أفضل ما لديها لعملائها من خلال المعايير من أجل إرضائهم وكسب ثقتهم، وإدخال الثقافة التنظيمية على الجانب العملي للمؤسسة مع إطلاعهم على أهداف التعليم التي ترجوها المؤسسة .

- الاهتمام بكل عناصر العملية التعليمية، وجميع مكونات النظام التربوي التعليمي من أجل الوصول إلى التفوق والتميز، لا مجال للصدفة والتخمين.

- التركيز على توقعات العملاء من حيث الدقة والإتقان والأداء المتميز، وتقديم السلعة أو الخدمة في الوقت المرغوب فيه وبكلفة مناسبة، خالية من العيوب أو الأخطاء، و أيضا توقع ردود أفعال الطلبة.

- التصميم المتميز للعمليات، والرقابة الميسرة والفعالة على كل شيء.

- التميز في تخطيط الوقت وتنظيمه واستثماره من خلال تنظيم البيئة التعليمية، الوسائل، المصادر، الوقت،والمكان.

- الاستخدام الفعال للموارد البشرية والمادية. **(Daniel Amédro, 2009,pp : 100- 109)**[57]

4- لماذا جودة المنتج التعليمي: إن المفهوم الحيوي لجودة المنتج التعليمي يعطي عدة اعتبارات لظهور هذا المفهوم واقترانه بالجودة أهمها ما يلي:

1- التعليم عملية هامة، تحتاج إلى مساهمة جميع أصحاب المصلحة في نظام يتسم بالشفافية و التشاور، والنتائج المرجوة عموما من التعليم هي المخرجات التي تساهم بشكل كبير في التنمية المستدامة للمجتمع.

2- نماء الحاجة للمواطنة النشطة والقيم، هذا ما جاءت به أهداف التربية من أجل ضمان حقوق الإنسان والتنمية المتواصلة، وبهذا تكون الجودة مطلبا أساسيا على مستوى المنتج التعليمي.

(هشيم محمد الصيد، 2009، ص: 65) [58]

3- نقل المعرفة والكفاءة من المعلمين إلى المتعلمين باعتبارهم قادة مسؤولين عن مستقبل شباب الغد، وتجب الإشارة إلى أن القيادة للأنظمة التعليمية والمنظمات التربوية ضرورية لتحقيق جودة التعليم (جودة الصف)، وكذالك (جودة ضبط المناخ الصفي والبيئة الصفية).

4- طغيان مفهوم التكنولوجيا والإعلام على المستوى التربوي،إذ لا يمكن فصل التربية ع ن التكنولوجيا، لما لهذه الأخيرة من دور تعليمي فعال وهام من خلال أجهزة التلفاز و الكمبيوتر، وباقي الأجهزة السمعية البصرية، مما يتطلب دعم إنتاج برامج الإعلام في سبيل توفير تعليم يتميز بالجودة .

5- توجه الأنظمة التعليمية لتحقيق مزيد من الجودة، تعتبر محاولة لضمان عدد من عمليات التغيير، مثل دعم المساهمين لتسيير التعليم وتجويده، هذا يتطلب جملة من المبادرات من أجل زيادة الاستقلال الذاتي المحلي في النظام التعليمي في إطار قوانين أصول الدولة المركزية.

-المبادرات الأساسية المتنوعة التي تساهم في تحسين جودة المنتج التعليمي، إذ أن توجه الأنظمة التعليمية نحو مفهوم الجودة أدى إلى ظهور مجموعة من المبادرات التي تساهم بشكل كبير في تحقيقها، وهي متنوعة بتنوع عناصر الفعل التعليمي و عناصر النظام التربوي ويكون ذالك عن طريق.

* الحصول على ثقة المعلمين من خلال تدريبهم قبل الخدمة وأثناءها، وأن يكونوا مشاركين في الإصلاح التعليمي، وعليهم العمل بطريقة مرنة لمواجهة الاحتياجات المتغيرة في الفصول الدراسية، مع التركيز على تدريس الدارسين مما يمكن من تحقيق الجودة على مستوى إدارة الصف والجودة على مستوى المنتج التعليمي.

* توفير البيئات التعليمية المناسبة، والنظم الإدارية الملائمة، كأساس لتحقيق جودة المنتج التعليمي.

(ضياء الدين زاهر، 2005، ص: 56) [59]

* الاستجابة للطلب المتزايد لتشجيع وتأكيد الحاجة إلى التعليم الثانوي والمهني والتقني والعالي، وحتى تعليم الكبار، والتركيز على تحسين الدور الوظيفي للقراءة والكتابة لتسهيل إيجاد مجتمعات معرفية، ودعم الجودة العامة في التعليم حيث هناك أكثر من 90٪ من رؤساء المؤسسات يولون اهتمامهم للجودة، لأنها تمثل زاوية اتجاه هامة للنهوض بالاقتصاد. كما أنها تدخل في أخلاق الدولة و تنمية الاقتصاد.

(Sylvie Mayeur, 2004, p : 15) [60]

5- اعتبارات أساسية لتفعيل جودة المنتج التعليمي: جودة المنتج التعليمي محل اهتمام كل مؤسسات التعليم، لأنها تعكس بدورها جودة عملية تعليمية بما تحويه هذه العملية من مضامين مختلفة، تختلف باختلاف عناصر النظام التعليمي، وإذا ما أردنا فهم جودة التعليم عموما ينبغي مناقشة الاعتبارات التالية قبل وضع برامج ضبط جودة المنتج التعليمي وتتضمن:

– **الاعتبار الأول:** جودة البرنامج الدراسي هي مؤشر لجودة المنتج التعليمي والواقع العملي يشير إلى ثلاث جوانب أو أهداف رئيسية يمكن تحقيقها وهي:

– الجودة الأكاديمية لا تقتصر على التميز والتفوق، بل تتناول أيضا المساهمة في التنمية الشخصية (المعلم ، متعلم).

– تحقيق جودة المنتج التعليمي التي تهيؤه للعمل.

– جودة المنتج التعليمي تحمل صفة المرونة والتعدد، لأنها ترتبط بكل جوانب المتعلم داخل الغرفة الصفية (جودة الإدارة داخل غرفة الفصل) أو خارجها.

– **الاعتبار الثاني:** التركيز على جودة المنتج التعليمي في المقام الأول، ومعنى ذلك أن المدخلات ليست إحدى الجوانب الرئيسية في تقييم الجودة، على الرغم من أن جودة المدخلات ليست إحدى الجوانب الرئيسية في تقييم الجودة. على الرغم من أن جودة المدخلات تساعد في الحصول على منتج تعليمي يتميز بالجودة، هذا يعني الإشارة إلى تركيز الجهود على العوامل المؤثرة في المدخلات، والتي عن طريقها تتحول إلى مخرجات (منتج تعليمي جيد)، هذا من حيث اختيار المناخ الصفي والبيئة الصفية الملائمين، ومدى ملاءمتها ومشاركتها في تحقيق جودة المنتج التعليمي (جودة إدارة المدخلات – جودة المنتج التعليمي).

– **الاعتبار الثالث:** نتائج الجودة تقديرية تدور حول نتائج عمليتي التعليم والتعلم، وإذا أردنا قياس جودة المنتج التعليمي فإن هذا الجانب يوفر الصلاحية الأكاديمية والوضوح والمرونة، باستخدام وسائل قياس كمية، حيث ينظر إلى الجودة على أنها نوع من التميز والتفوق والنجاح الأكاديمي، ومدى ارتباط هذا التفوق والتميز والنجاح بالمستقبل وتلبية حاجات الفرد والمجتمع.

– **الاعتبار الرابع:** جودة المنتج التعليمي جودة موجهة للأفراد، وليست جودة مجردة أو معنوية، وهي تستجيب لحاجات العملاء والمجتمع بشكل عام، لذالك يجب التركيز على الخدمة المقدمة، التي تمثل واجب كل من المعلم والطالب والأفراد العاملين والمجتمع ككل،فلا يمكن الفصل بين هذه العناصر على الإطلاق، ويتطلب ذالك ثقافة إيجابية داخل المؤسسة انطلاقا من الغرفة الصفية حتى جميع العاملين، سعيا إلى تحقيق جودة المنتج التعليمي التي هي مسؤولية كل فرد داخل المؤسسة التعليمية .

– **الاعتبار الخامس :** إدراك أن رسالة المؤسسة هي توفير دعائم ومتطلبات جودة المنتج التعليمي، هذه الرسالة يطلق عليها معايير جودة المنتج التعليمي.

–**الاعتبار السادس:** تحديد القدرات والكفاءات والممارسات الأكاديمية الجيدة التي يمكن من خلالها الحكم على جودة المنتج التعليمي.

وبهذا فإن الجودة هي عملية بناءة تهدف إلى تحسين المنتج التعليمي في ضوء معايير ومواصفات مقننة، أو أنها صفات المنتج التعليمي الذي يشكل محتوى تحقيق رغبات العملاء وإشباع حاجات وأهداف المؤسسة، بما يتفق مع متطلبات المجتمع، كما أن فعالية وجودة التعليم ما هي إلا انعكاسات لفعالية نتائج الطلبة . فعالية التعلم = نتائج جيدة للطلبة. **(Louise Belair, 2007, p : 52)** [61]

ثالثا: الجودة ومفهوم الاعتماد التربوي:

1- مفهوم الاعتماد: الاعتماد في مجال التربية والتعليم نظام يتم بموجبه الاعتراف بالمؤسسات التعليمية، والبرامج أو الشهادات العلمية أو الترخيص من أجل مزاولة مهنة التعليم في ضوء معايير تحددها المنظمات والهيئات المتخصصة، وهذه المؤسسات تحمل صفة المحايدة ولها صفة الاستقلالية وتعمل على المستوى القومي. وتتألف من كبار الأساتذة والمهتمين بجودة التعليم وقياسه وتدقيقه، كما تهيئ لها الدولة وسائل الدعم المادي.

وبهذه الصيغة يهدف الاعتماد بشكل رئيسي إلى تحقيق الجودة والتميز، وتشجيع التفوق والمنافسة بين المؤسسات التعليمية، وبهذا تصبح شهادة الاعتماد بمثابة اعتراف بالجودة والتميز وإضفاء صفة الإقليمية أو العالمية على حامليها سواء كانوا أشخاص أو مؤسسات.

(سوسن شاكر مجيد, محمد عواد الزيادات، 2008، ص: 26) [62]

2- الاعتماد وتحقيق جودة المنتج التعليمي: يشير العديد من الباحثين في ميدان التربية إلى أن الاعتماد هو نوع خاص من توكيد جودة المنتج التعليمي، يؤدي إلى اعتراف هيئة شرعية رسميا للمؤسسة التعليمية وبرامجها الأكاديمية، وأنها تعنى بالمعايير التي تم تحديدها والاتفاق عليها من قبل الهيئة، وهو ما يمنحها صفة "معتمد" .

ويهدف الاعتماد إلى تحسين جودة المنتج التعليمي والبرامج الأكاديمية والإدارية بصفة مستمرة. **(أحلام الباز الفرحاتي السيد، مرجع سابق، ص: 63)**

3- سمات نظام الاعتماد التربوي: يتميز نظام الاعتماد التربوي بمجموعة من السمات هي:

- التأكد من توفر حد أدنى من المعايير المحددة لجودة المنتج التعليمي والبرامج الدراسية والأكاديمية، والإدارة التعليمية التي ترتبط بتحقيق جودة المنتج التعليمي.
- يعتمد على تقييم خارجي بواسطة هيئة أو منظمة متخصصة ذات أهلية.
- المعيار إما أن يكون حد أدنى أو مقياس للتميز.
- تستخدم المعايير كأداة للحكم.
- يستخدم الاعتماد بدائل ثنائية إما "نعم" وإما "لا".
- تعتمد قرارات الاعتماد على مقاييس الجودة وليس على اعتبارات سياسية .
- قرارات الاعتماد ترتبط بفترة زمنية معينة.
- دخول مفهوم الاعتماد إلى المختبرات: حيث يشير الباحث " **السروي**" في كتابه "نظم الجودة في المختبرات " إلى مفهوم الاعتماد وفوائده للمؤسسة والدولة، والدور الذي تقوم به المؤسسة والدولة لاعتماد مختبراتها، وعملية تقييم المطابقة ومنح الشهادات للخبرات مشيرا إلى كافة خطوات الاعتماد وضرورة تطبيقها على مستوى جميع المؤسسات.

(أحمد السروي, 2010, uqu.edu sa/page/arr/17670) [63]

4- منظمات الاعتماد: تعد الولايات المتحدة الأمريكية أكثر دول العالم خبرة بنظام الاعتماد في ضوء أنه العملية الخاصة بتوكيد الجودة، وتحسين الجودة في المؤسسات الأكاديمية وكذلك البرامج التعليمية التي تتجاوز المعايير المعلنة لمنظمات الاعتماد.

- **جنوب إفريقيا:** الاعتماد يشير إلى المؤسسات الأكاديمية وسلطاتها في تقديم برامج معينة.

(حسين عبد الوهاب، 1997، ص: 32) [64]

- **أوروبا الغربية:** الاعتماد يقصد به تقويم المؤسسة من خلال تقييمها للبرامج بما يتعلق بأهدافها وغاياتها ومعاييرها، فهو يشير إلى مدى نجاح المؤسسة.

- **ألمانيا:** الاعتماد يشير إلى التقويم والتقييم التي تقوم وكالات الاعتماد به، ويعتبر الاعتماد أكثر آليات تطبيق الجودة ومبادئها، وتشير غالبية الدراسات أنه يوجد في الو.م.أ أكثر من 35 هيئة للاعتماد منها:

- المجلس القومي لاعتماد إعداد المعلمين.
- الرابطة الأمريكية لكليات إعداد المعلم.
- المجلس القومي لمعايير التدريس المهني.
- المجلس القومي لمعلمي الرياضيات.
- مجلس اعتماد تربية الطفولة.
- مجلس اعتماد البرامج التربوية الإرشادية.

(محمد الخطيب، عبد الله الجبر، 1999، ص: 65) [65]

5- الاعتماد وتحقيق الجودة في العملية التعليمية: هناك علاقة وثيقة بين الاعتماد وتحقيق الجودة Quality assurance، حيث يمكن تعريف ضمان الجودة بأنه تصميم وتنفيذ نظام يتضمن سياسات وممارسات للتأكد من الوفاء بمعايير الجودة، وفي العملية التعليمية يضمن الاعتماد جودتها وكذلك جودة خريج المؤسسة (جودة المنتج التعليمي)، وهذا يتحقق ضمن تحقيق جودة الإدارة (إدارة الصف) من أجل ضمان استمرار المؤسسة، فالمؤسسة التعليمية تبحث عن الاعتماد من قبل هيئات متخصصة هدفها ضمان جودة البرامج الأكاديمية ومسيرو العمل التعليمي بما في ذلك المعلم (مسير الفصل الدراسي) لتحقيق الأهداف التالية :

(محمد عطوة مجاهد، المتولي اسماعيل، 2006، ص: 77) [66]

- تقديم ضمانات لأصحاب المصلحة عن توفير المؤسسة التربوية للحد الأدنى من الجودة في برامجها.
- تشجيع تطوير وتحسين المؤسسة التربوية من خلال عمليات فحص وتقويم الأنشطة وإصدار التوصيات المتعلقة برفع الكفاءة.
- تشجيع الدراسات والأبحاث الذاتية المستمرة للمؤسسة التربوية.

الاعتماد إذن وسيلة للتأكد من عدم وجود أخطاء كلما أمكن ذلك، فالاعتماد ملازم لضمان الجودة في التعليم، حيث ضمان الجودة يتم بعمليتي التقييم والتقويم، وبالتالي تقويم الأهداف والمحتوى والمصادر والمستويات التعليمية والمخرجات، وكذلك البرامج والأنساق التعليمية.

(أحلام الباز، الفرحاتي السيد، مرجع سابق، ص ص: 67-68)

وجاءت الدراسة الحالية تقييمية لإجراءات الإدارة الصفية في تحقيقها لمفهوم الجودة داخل حجرة الدراسة.

6- معايير الاعتماد الخاصة بإدارة المدرسة: انطلاقا من كون القيادة التعليمية المتميزة مدخلا تستند إليه حركة تطوير العمل المدرسي والارتقاء بجودته داخل الصف والمدرسة.

وإيمانا بأن الرؤية الإستراتيجية الواضحة لمعالم المدرسة هي أساس تنظيم البيئة الميسرة للتواصل الإنساني داخل المدرسة وخارجها، حيث يشير الباحث "**موسى اللوزي**" في كتابه "**التطوير التنظيمي** "إلى أن التخطيط الاستراتيجي لإدارة الجودة هو عملية وضع أهداف رئيسية للحصول على جودة طويلة الأمد، من خلال وضع مؤشرات ومقاييس لقياس مستويات الأداء هذا لتحقيق أهداف المؤسسة، التي ترتبط بتنظيم بيئة التواصل بين أعضاء العمل التربوي.

(موسى اللوزي، 1999، ص: 244) [67]

ويمكن صياغة معايير على درجة من الأهمية خاصة بإدارة المدرسة الثانوية العامة :

1- تهيئة أساليب اكتساب المهارات الفنية والإنسانية الواجب توفرها لدى قائد المدرسة.

2 – تشجيع التجريب والتجديد وعمليات التغيير لتحقيق أهداف المدرسة.

3- تزويد المعلمين من خلال وسائط الاتصال بكل جديد في أساليب التدريس الحديثة.

4- التحديد اللائحي للمهام الوظيفية لمعلم المتعلم الثانوي .

5- أن يكون المعلم مؤهلا للاشتراك في صياغة معايير تقويم أداء العاملين في المدرسة.

(محمد حسين العجمي، 2007، ص ص: 255-258) [68]

خلاصة:

تناولنا في هذا الفصل مدخل الجودة وطرق تطبيقها، كما تم التطرق إلى الجودة الشاملة كمفهوم في التعليم بصفة عامة وإدارة الصف بصفة خاصة، وإذا كانت معرفتنا بالإدارة كأسلوب أداء له أهميته لبلوغ حد معين من التميز والسير نحو الجودة، فقد عرضنا في هذا الفصل وبشيء من التفصيل عنصرين هامين لهما علاقة بموضوع الدراسة وهما الجودة وإدارة الجودة الشاملة، ثم تطرقنا إلى عرض التعليم الثانوي، حيث أظهر هذا الفصل وعلى ضوء ما اشتمله من عناصر أن الجودة الشاملة في التعليم هي أداء العمل بأسلوب صحيح ومتقن وفق مجموعة من المعايير، وجاءت محتويات الفصل لرصد أهم المؤشرات التي ترفع من جودة المنتج التعليمي، وتحقق الأهداف التربوية لأن فلسفة الجودة في الفكر الإداري هي المدخل الذي يحقق الفعالية في التربية بالمفهوم العام والواسع في جميع مستويات التعليم، وتخص هذه الدراسة الفعالية في الإدارة في الصف الدراسي على مستوى التعليم الثانوي.

مراجع الفصل:

1- توفيق محمد عبد المحسن: تخطيط ومراقبة جودة المنتجات، مدخل إدارة الجودة الشاملة، دار النهضة العربية للطبع والنشر، القاهرة، 1999.

2- Janbet Claude :L'assurance qualités économise, Paris, 1995.

3- محمد عبد الوهاب العزاوي: إدارة الجودة الشاملة، دار اليازوري للطباعة والنشر، 2005.

4- محمد عبد الرزاق إبراهيم: منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2003.

5- http/www.KHAYMA.com.2009

6- http/www/Aljouda.Gov.2010

7- وليام جي أوشي: النموذج الياباني في الإدارة، ترجمة حسن محمد، الرياض، 1998.

8- رياض رشاد البتا: www.moe.gov.2010

9- Anne Henderbergh : Les démarches qualités dans s'enseignement supérieur en Europe, Harmattan, Paris , 2007.

10- البيلاوي حازم فهمي: حصاد القرن، المنجزات العلمية والإنسانية في القرن 20، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، الأردن، 2007.

11- فتحي عبد الرسول محمد: الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2008.

12- الهلالي الشربيني الهلالي: إدارة المؤسسات التعليمية في القرن الحادي والعشرين، المكتبة العصرية للنشر، ط1، مصر، 2006.

13- Jean marie gogue : Dynamiques d'entreprises, Qualité totale et plus encore, le management de la qualité, Versailles, l'Harmattan, 2006.

14- علي السلمي: إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للإيزو، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2005.

15- ديان بون، ريك جريجز، ترجمة سامي الفرس، ناصر العديلي: الجودة في العمل دليلك الشخصي لتأسيس وتطبيق معايير الجودة الكلية، دار آفاق الإبداع العالمية، الرياض، 1995.

16- حسين سليمان: www.edu.sa/Vews/aspx، 2009.

17- Christian Doucet : La qualité que sais je ?, presses universitaire de France, Paris, 2007 .

18- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: الجودة في التعليم، المفاهيم، المعايير، المواصفات، المسؤوليات، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2008.

19- خضير كاظم حمود: إدارة الجودة الشاملة، دار المسيرة للنشر والطباعة، الأردن، 2000.

20- صالح ناصر عليمات: إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، جامعة اليرموك، كلية التربية، ط1، 2008.

21- حشمت جبر، ياسر فاروق: المدير المحترف وحلقات التمييز، مطبعة النسل، القاهرة، 1996.

22- علي السلمي: تطوير أداء وتجديد المنظمات، دار قباء للطباعة والنشر، السعودية، 1998.

23- جمال الدين لعويسات: إدارة الجودة الشاملة، دار هومة للطباعة، أبو ظبي، 2005.

24- Bernahard Adrioen : Marketing et qualité totale, entreprise de boeck université Marc Inglan, Michel vanker kam, Bruscelles, 1ère édition , 1994.

25- صلاح عبد الباقي: قضايا إدارية معاصرة، الدار الجامعية، الإسكندرية، 1999.

26- عبد الحق أبو نبعة، فوزية مسعد: إدارة الجودة الشاملة، مفاهيم وتطبيقات، د ط، 1998.

27- صونيا محمد البكري: إدارة الإنتاج والعمليات، الدار الجامعية للطباعة والنشر، الإسكندرية، 1999.

28- Peter matereo: Assurance Qualité de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne état de la question, Etas unis d'Amérique, 2008.

29- خيري عبد اللطيف: برنامج التربية والمجتمع والتنمية، ط1، الأردن، 2007.

30- سهيلة الفتلاوي، محمد سيد محمد السيد: وظائف الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية العامة، التنظيم، التوجيه، الإشراف، الواقع والانطلاق نحو الجودة الشاملة، عالم الكتب للنشر والتوزيع، ط 1، القاهرة، 2008.

31- Francisco Javier, Mercedes lacio, Alégandro Tiana : L'enseignement secondaire en Espagne, Strasbourg, 1996.

32 - www.gegapedia.org .

33- Ministère de l'éducation national de Mauritanie, une approche d'amélioration de la qualité de l'éducation en Mauritanie, ADEA Institut International de planification de l'éducation, LAHAR MATTAN, Paris, France, 2005.

34- رابح تركي: أصول التربية، 1981.

35- وزارة التربية الوطنية، 2005.

36- سعود هلال الحربي: السياسة التعليمية، مفاهيم وخبرات، مؤسسة الكبيعان للنشر، ط1، الرياض، 2007.

37- سهيلة الفتلاوي: المدخل إلى التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، 2002.

38- Jacques Delors: L'éducation un trésor est caché de dans, édition ordiol Paris, 1996.

39- محي الدين مختار: محاضرات في علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجزائرية، 1984.

40- محمد عطوة مجاهد: ثقافة المعايير والجودة في التعليم، دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع، الأزاريطة، 2008.

41- محمد عطوة مجاهد: المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة، دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع، الأزاريطة، 2008.

42- ريتشارد فارمان، ترجمة ناصر محمد حسن الفرس: توكيد الجودة في التدريب والتعليم، دار آفاق الإبداع العامة للنشر والإعلام، الرياض، 1995.

43- Daniel Boéri : Maîtriser la qualité tout sur la certification et la qualité total, les nouvelles normes iso 9001, V2000, 2ème édition, MAXIMA, Saint Germain, Paris, 2003.

44- بوخريبة بوبكر: المفاهيم والمعطيات الأساسية في علم النفس الاجتماعي، منشورات جامعة ناجي مختار، عنابة، الجزائر، 2006.

45- حسين الشرقاوي: نظام التأكد من الجودة في التعليم الجامعي، قضايا وأراء، القاهرة، 2003.

46- رضا مسعد السعيد ناصر السيد: توكيد الجودة في مناهج التعليم، المعايير والعمليات والمخرجات المتوقعة، دار التعليم الجامعي للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 2010.

47- سهلالي يحضية: إدارة الجودة الشاملة، مدخل لتطوير الميزة التنافسية، الجزائر، 2003.

48- حسام محمد مازن: تكنولوجيا التربية وضمان جودة التعليم، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2009.

49- عدنان بدران، عصام عيلاوي وآخرون: استراتيجيات التعليم العالي في الأردن، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، الأردن، 2006.

50- Honoré Dewanou : Les normes EQF école de qualité fondamentale pour le pilotage d'une éducation de qualité au Bénin, Institut de développement de l'éducation en Afrique, Paris, France,2005.

51- حيدر محمد أمين: المرشد إلى طريق الايزو 9000 وتطبيقاته، دار السلام للنشر، ط1، القاهرة، 1999.

52- أحمد إبراهيم أحمد: الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية والتعليمية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2003.

53- الفرحاتي السيد محمود، أحلام الباز حسن: المنتج التعليمي، المعايير وتحقيق الجودة، دار الجامعة الجديدة، الأزاريطة، 2007.

54- توفيق محمد عبد المحسن: تخطيط ومراقبة جودة المنتجات، مدخل إدارة الجودة الشاملة، دار النهضة العربية للطبع والنشر والتوزيع، 2005.

55- سمير محمد عبد العزيز: جودة المنتج بين إدارة الجودة الشاملة والايزو 9000، 10011، رؤية اقتصادية فنية، مكتبة الطبع، مصر، 1999.

56- هادي أحمد الفراجي، موسى عبد الكريم: الأنشطة والمهارات التعليمية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2006.

57- Daniel Amédro : Apports de la recherche à la qualité de l'enseignement, Paris, France, 2009.

58- هيثم محمد الصيد: إدارة الجودة الشاملة وإستراتيجية المؤسسة، د ط، 2009.

59- ضياء الدين زاهر: إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة، دار السحاب للنشر والتوزيع، ط 1، القاهرة، 2005.

60- Sylvie Mayeur : Guide opérationnel de la qualité, faut-il tuer la qualité, MAXIMA, Paris, 2004.

61- Louise Belair, Dany laveault, Christine lebes : Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation ; presses de l'université de l'Ottawa, Montréal, France, 2007.

62- سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات: الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي، دار صفاء للنشر، ط1، الأردن، 2008.

63- أحمد السروي:2010 http/www.uqu.edu.sa/page/aur.

64- حسين عبد الوهاب: إدارة الجودة، التقدم والحكمة وفلسفة ديمنج، ب ط، 1997.

65- محمد الخطيب، عبد الله الجبر: إدارة الاعتماد الأكاديمي في التعليم، رسالة الخليج العربي، عدد 73، 1999.

66- محمد عطوة مجاهد، المتولي إسماعيل: الجودة والاعتماد المهني في التعليم الجامعي مع التطبيق على كليات التربية، المكتبة المصرية، المنصورة، مصر، 2006.

67- موسى اللوزي: التطوير التنظيمي، أساسيات ومفاهيم حديثة، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، د ط، 1999.

68- محمد حسين العجمي: الاعتماد وضمان الجودة الشاملة لدارس التعليم الثانوي العام، دار الجامعة الجديدة، الأزاريطة، الإسكندرية، 2007.

الفصل الرابع

الفصل الرابع: التعليم الصفي الفعال ونظام الجودة في ضوء الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة

تمهيد

I- التعليم الصفي الفعال.

أولا: مفاهيم التعليم الصفي الفعال والتفاعل داخل الصف الدراسي.

ثانيا: عوامل ومميزات التعليم الصفي الفعال.

ثالثا: مدخلات التعليم الصفي الفعال وجودة التعليم الصفي.

رابعا: منظومات التعليم الصفي الفعال وأساليبه.

II- إدارة الصف في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة.

أولا: أهم ملامح إدارة الصف في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة.

ثانيا: مردود تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والصفية.

ثالثا: إدارة التعليم الصفي وتنفيذ الجودة الشاملة في الصف الدراسي.

رابعا: تطبيقات تربوية في إدارة الصف الدراسي.

III- الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة وتحقيق الفعالية التربوية داخل الصف الدراسي وعلى مستوى المؤسسة التربوية.

أولا : الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة.

ثانيا : المداخل والأساليب المتعلقة بالإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة.

ثالثا: الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية المتعلقة بالعمليات الإدارية للصف الدراسي.

رابعا: الفعالية في الصف الدراسي وتحقيق الجودة في إدارة الصف.

خلاصة

مراجع الفصل

تمهيد:

يشكل التعليم الصفي حلقة هامة من النظام التربوي ، باعتباره مدخلا من مدخلات المنظومة التربوية، كما يمكن اعتباره مؤشرا لنجاح العمل التعليمي أو فشله، يتحدد ذلك من خلال فعالية ونوعية التعليم الذي يتم في الصف الدراسي، والذي ينحصر في الآداءات السلوكية التي يؤديها مدير الصف الدراسي (المعلم) بفعالية، هذا الأخير الذي يمارس عمله التربوي والتعليمي داخل الصف الدراسي، وفق إجراءات عملية توجه إدارته للصف الدراسي وتقوده نحو تحقيق أكبر قدر من النجاح والامتياز في أداء عمله الإداري والتعليمي، وفي ضوء هذا العرض نركز في هذا الفصل على عرض الإطار المرجعي التطوري الذي تستند عليه الدراسة ميدانيا، من خلال معالجة مجموعة من العناصر التي نذكرها في شكل بنود عريضة على سبيل الإشارة وهي كالتالي:

التعليم الصفي الفعال من ناحية المفهوم، عوامله ومميزاته، مع التركيز على عنصر هام في هذا الإطار والمتمثل في منظومات التعليم الصفي الفعال، كما تم التطرق إلى بند عريض هام جدا هو إدارة الصف في ضوء مدخل الجودة الشاملة، من خلال توضيح ملامح إدارة الصف في ضوء إدارة الجودة الشاملة، وكذلك المردود التربوي لتنفيذ الجودة في التعليم، وأيضا التطبيقات التربوية الخاصة بتنفيذ الجودة في إدارة الصف، وفي نهاية الفصل تناولنا الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة ،من خلال تحديد الإجراءات العملية الموجهة للمهام الإدارية التي يؤديها المعلم في الصف الدراسي الهادفة إلى تحقيق الجودة في إدارة الصف الدراسي.

I- التعليم الصفي الفعال:

أولا: مفاهيم التعليم الصفي الفعال والتفاعل داخل الصف الدراسي:

1- مفهوم التعليم الصفي الفعال : يعتمد التعليم الصفي الفعال على نمط الإدارة الصفية التي يمارسها المعلم داخل غرفة الصف، وبذلك فهو وليد المهارات والإجراءات الصفية الفعالة التي يستخدمها المعلم، والتي تجعل المتعلمين قادرين على اكتساب مهارات ومعارف واتجاهات معينة تحقق لديهم المتعة والرغبة في التعلم، ولذلك تعددت مفاهيم التعليم الصفي الفعال فنجد منها ما يلي:

- " هو سلسلة منظمة من الأفعال، يديرها المعلم ويسهم فيها المتعلمون نظريا وعمليا ليتحقق لهم التعلم". **(حسن يحي، سعيد جابر، 2002، ص: 6)** [1]

- " هو عملية تربوية هادفة" تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم، ويتفاعل خلالها كل من المعلم والتلاميذ لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة".

- "وهو عملية تفاعلية تحقق التفاعل الإيجابي بين كل من المعلم والمتعلم والمادة المتعلمة من أجل الوصول إلى عملية التدريس الفعالة". **(كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص ص: 61-63)** [2]

- "يشير التعليم الصفي الفعال إلى مجموعة من النشاطات والإجراءات التي يقوم بها المعلم في البيئة الصفية عن قصد، بهدف الوصول إلى نتائج مرضية في مجال التدريس دون إهدار في الوقت أو الطاقة". **(عايش زيتون، 1999، ص: 22)** [3]

2- مواصفات التعليم الفعال : هناك مجموعة من المواصفات التي تشير إلى أن التعليم فعال أو لا، وهي كالتالي:

1- ألا يكرس المعلم جهده ووقته في جذب انتباه التلاميذ وتشويقهم للدرس بشتى الطرق والوسائل، لأن هذا الانتباه يكون مؤقتا، لكن المهم أن ينجح المعلم في توجيه نشاط التلاميذ ومجهودهم توجيها ثابتا ودائما.

2- استثارة خبرات المتعلمين السابقة والانطلاق منها للتدريس الجديد، فالتعليم يعد ناجحا بقدر ما تعتمد خطواته على استثارة خبرات المتعلمين وتنقيحها، وبناء التعلم الجديد عليها.

3- الاقتصاد في الوقت والجهد من المعايير المهمة التي ينبغي أن تراعى عند اختيار طريقة التدريس، فكلما حققت عملية التدريس الهدف منها في أقل وقت ممكن وبأقل جهد، كان التدريس فعالا وناجحا.

4- استعانة المعلم في تدريسه بأكثر من طريقة تدريس، حتى ينوع في معالجته لمحتوى المنهج، لتفادي عيوب بعض الطرق التدريسية ويحقق فعالية التعليم، ومراعاة التنوع في نظامنا التعليمي الحالي المحكوم بعامل الوقت.

5- أن يقف المعلم على طبيعة الأساليب التي تستخدم في عملية التعليم، حيث أن الأهداف التعليمية هي نتائج مباشرة للأساليب المستخدمة، وإذا كان التدريس الفعال يعتمد على مشاركة التلاميذ في أنشطة تعليمية جماعية، فإن ذلك يتضمن التأكيد على قيمة النتائج التعليمية التالية: تنمية ميـــــــول

واتجاهات وجوانب أخرى معينة من التكيف الاجتماعي لدى التلاميذ.

(عزو اسماعيل عفانة، 2007، ص ص: 17-18) [4]

6- الرغبة في التعليم وتطوير الذات من خلال التنمية المهنية المستدامة للمعلمين.

7- التخطيط الفعال لأهداف التعليم والأنشطة والأساليب وإشراك المتعلمين في ذلك والحصول على تعاونهم في تحقيق غايات التعليم الفعال.

8- الكفاءة الواجب إظهارها أو ظهورها لدى المعلمين.

9- إدارة التعلم من حيث تحديد الأدوار للمتعلمين وتنمية مهاراتهم على كيفية التعلم والحصول على المعلومات. **(عماد عبد الرحيم الزغلول، 2007، ص: 32)** [5]

3- أبعاد التعليم الفعال: يعتمد التعليم الفعال على بعدين رئيسيين هما:

أ- **الإثارة الفكرية:** وتتمثل في قدرة المعلم على إثارة حب الاستطلاع والفضول المعرفي لدى المتعلمين ويتحقق ذلك من خلال:

- طريقة التواصل اللفظي الواضح مع المتعلمين.
- طريقة عرض المادة الدراسية.
- القدرة على شرح وتوضيح المادة المتعلمة ومحتواها.

ب- **الصلة الإيجابية مع المتعلمين:** وتتمثل في العلاقة الإيجابية مع المتعلمين، وقدرة المعلم على حث المتعلمين وإثارتهم لزيادة الدافعية لديهم نحو التعلم، ويتحقق ذلك من خلال:

- تبديد مشاعر الخوف والقلق لدى المتعلمين.
- عدم استثارة حساسية المتعلمين من خلال التهكم والسخرية.
- احترام المتعلمين وتقدير جهودهم.
- إثابة الأداء الجيد للمتعلمين وتعزيزه. **(عماد عبد الرحيم، 2006، ص ص: 28-30)** [6]

وبهذا لا يعتبر التعليم الصفي الفعال تعليما استعراضيا يقوم على التكلف ولفت الانتباه أو التزييف، كما أنه ليس مجرد تمثيل أو تسلية، ولكنه تعليم متميز يتصف بإثارة العواطف المرتبطة بالنشاط العقلي، أي إثارة التمعن في الأفكار وإدراك المفاهيم المجردة، ومعرفة وإظهار مدى صلة هذه المفاهيم بحياة المتعلمين.

كما يجب ألا يقتصر عمل المعلم التعليمي على عرض تفصيلات الدرس فقط، وإنما يجب أن تكون رؤيته ونظرته شاملتين لجميع دقائق وتفصيلات المواد التعليمية، سواء كان ذلك بالنسبة للمادة التي يدرسها أو بالنسبة لباقي المواد، وبهذا يكتسب المتعلمون القدرة على مقارنة المفاهيم المختلفة، ومقابلتها بجانب تعلمهم للحقائق المجزأة والتعميمات المنفردة.

وحتى يستطيع المعلم تقديم المادة التعليمية بوضوح، عليه أن يتناولها بالدراسة المتأنية وينظمها بالطريقة التي تجعله يسيطر تماما على جميع جوانبها، وبهذا تجب الإشارة إلى الصلات الشخصية البينية بصورة أكبر وهي كالتالي:

- ينبغي أن يكون المعلم على وعي كامل بالمظاهر الشخصية البينية.
- السيطرة الكاملة على مهارة التخاطب مع التلاميذ بأساليب تزيد من دافعيتهم للتعلم.
- تجنب استثارة العواطف السلبية عند التلاميذ لا سيما القلق الزائد والغضب.
- تطوير العواطف الإيجابية عند المتعلمين، مثل احترامهم وإثابتهم على أدائهم الجيد.
- يجب على المعلمين تبني المواقف الإنسانية، التي تقوم على التفاعل المتبادل والمؤثرات التي تكونّ التعليم الإيجابي بكل مواصفاته، ومساعدة المتعلمين على التعلم الذاتي المستقل الذي يستمر معهم مدى الحياة. **(عزو إسماعيل عفانة، مرجع سابق، ص: 18)**

وتأسيسا على هذا فإن التعليم الفعال هو الذي يمكّن الطلبة من اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المخطط لاكتسابها، بخطوات منظمة بما يجعل المتعلمين قادرين على اكتساب ما تم تصميم التعليم من أجله. **(محسن علي عطية، 2008، ص: 45)** [7]

ثانيا: عوامل ومميزات التعليم الصفي الفعال: Factors of effective instruction:

حتى يكون هناك تعلّم وتعليم صفيين فعالين لا بد من توفر مجموعة من العوامل المهمة لذلك، وكذلك ضرورة صياغة مميزاته.

1- عوامل التعليم الفعال: يمكن توضيحها فيما يلي:

- تجانس خصائص المتعلمين في غرفة الصف، من حيث قدراتهم العقلية والحركية وصفاتهم الجسدية، وقيمهم واتجاهاتهم وأنماطهم الشخصية والاجتماعية.
- أن يمتاز المعلم بالكفاءة المهنية والأكاديمية، بالإضافة إلى توفر قدرات عقلية لديه، مثل الذكاء وقيم شخصية أخرى مثل الميول والاتجاهات نحو تخصصه بشكل خاص وعلى نحو مهنة التعليم عموما.
- أن يتوفر التفاعل الإيجابي والفعال داخل الغرفة الصفية بين المعلم والمتعلمين من جهة، وبين المتعلمين أنفسهم من جهة أخرى.
- أن تتوفر بيئة مدرسية مناسبة وصالحة من حيث توفر الأنظمة، والتعليمات الإدارية المرنة والأبنية والمرافق الملائمة، بالإضافة إلى توفر الوسائل والأدوات والإمكانيات ومصادر التعلم التي تشجع على الحصول على المعارف والمعلومات.
- أن يكون العرض والتنظيم الجيد للمواد الدراسية بشكل يكفل وضوح محتواها.فمن المعروف أن ميول المتعلمين تتباين من مادة دراسية إلى أخرى، فمن أجل ضمان فعالية المتعلمين يجب مراعاة عرض المادة وأنشطتها بشكل واضح ومتسلسل.
- ضمان تفاعل القوى الخارجية، ممثلا ذلك في قوى المجتمع المحلي مثل: الأسرة، والمؤسسات الاجتماعية الأخرى، حيث تزداد فعالية التعلم بمدى تعاون هذه القوى مع المدرسة، من حيث المساهمة في تحسين عملية التعليم والتعلم وحل المشكلات التي تواجه المتعلمين والمدرسة على حد سواء.

– ضمان وجود نظام تقويم فعال ومناسب يرتكز على توظيف أدوات قياس ملائمة، يهدف إلى رفع أداء المتعلمين الأكاديمي ومساعدتهم على الإنجاز والتحصيل،وليس بهدف خلق التوتر والقلق لديهم.

2- مميزات التعليم الفعال: يمتاز التعليم الفعال بعدد من المميزات تتمثل فيما يلي:

– أن يكون مناسبا لخصائص المتعلم، من حيث الوقت والجهد الذي يتطلبه، فكلما كان محتوى التعلم مناسبا لقدرة المتعلم واستعداده من حيث الوقت والجهد، كان أداء المتعلم أفضل وأسهل.

– أن تكون أهدافه واضحة وذات معنى وقيمة للمتعلم، فكلما كانت أهدافه ترتبط بحاجات المتعلمين وميولهم ودوافعهم، كان التعلم ذا معنى للمتعلمين. الأمر الذي يؤدي إلى زيادة إقبالهم عليه ورغبتهم فيه.

– أن يحدث أثرا لدى المتعلمين، فالتعلم الفعال هو الذي يستطيع أن يخلق أثرا إيجابيا في نفسية المتعلم ويولد لديه إيمانا بضرورة الاحتفاظ به.

– أن يكون مبنيا على فهم المتعلم وإدراكه، ويعني ذلك أن يكون ذا قيمة تطبيقية عملية، حيث يستطيع المتعلم الاستفادة منه، وتعميمه على مواقف أخرى وتوظيفه عمليا والاستفادة منه في مواقف جديدة.

– أن يكون مسيرا ذاتيا يعتمد على مبادرات المتعلمين وأنشطتهم الفردية، فكلما كان التعلم فرديا وبعيدا عن أساليب الحث والتلقين كان التعلم أكثر فعالية.

– أن يوفر عوامل تعزيز للمتعلمين وإثابتهم على أدائهم المتميز، والابتعاد عن العقاب والتهديد، وذلك لأن التعزيز يزيد من دافعية المتعلمين ويرفع من مستوى التحصيل لديهم.

(عماد عبد الرحيم الزغول، مرجع سابق، ص ص: 36-37)

ثالثا: مدخلات التعليم الفعال وجودة التعليم الصفي:

1- مدخلات التعليم الفعال: يشار لمدخلات التعليم بالعوامل الأساسية في التدريس، أيضا هي مجمل المتغيرات والمؤثرات التي تكوّن معا التعليم بكل ما يتصف به من عمليات ونتائج، ومن أهم المدخلات أو العوامل التدريسية ما يلي: **(زياد حمدان، 1999، ص: 7)** [8]

– **المعلم:** و ما يتصف به من خصائص نفسية وشخصية وجسمية ومؤهلات وظيفية، وفلسفة تربوية وميول نحو التربية والمعرفة والمتعلمين، وما يمتلك من خلفية اجتماعية واقتصادية وهوايات خاصة.

– **المتعلم** : وما يتصف به من خصائص نفسية وشخصية وجسمية، وخلقية اجتماعية واقتصادية، ومؤهلات ومعارف سابقة.

– **الإدارة:** وما تحتوي عليه من عمال إداريين وما يتصفون به من خصائص نفسية وجسمية وشخصية، ومؤهلات وظيفية وفلسفة تربوية وميول خاصة، وكل خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية .

(عبد السلام مصطفى عبد السلام، 2006، ص: 19) [9]

– **الأقران** : (الزملاء، المتعلمين): وما يتصفون به من هوايات وميول وخصائص نفسية وشخصية وجسمية وتحصيل، وخلفيات اجتماعية واقتصادية.

- **المنهاج:** وما يتصف به من مكونات (أهداف ومعارف وأنشطة تربوية وتقييم)، ومدى تمثيل هذه المكونات لاحتياجات ورغبات التلاميذ الذاتية والنفسية والتربوية، ومدى مناسبتها من حيث المحتوى والمتطلبات للوقت المتوفر للتدريس وللتسهيلات والمواد والوسائل، والخدمات المساعدة التعليمية المتاحة أو التي يمكن استحداثها.
- **البيئة الصفية** : ومالها من صفات من حيث السعة والمكونات، أثاث وتجهيزات ووسائل تعليمية وضوء وتهوية وتدفئة، وديكور وألوان ونظافة عامة.
- **البيئة المدرسية:** وتضم كافة التسهيلات التعليمية والترفيهية والإدارية.
- **البيئة الاجتماعية العامة:** وتعني المجتمع الواسع، وما يتصف به من فلسفة وأهداف تربوية وأنظمة أسرية، واجتماعية واقتصادية وإدارية وفكرية ومراكز قوى، وما ينتج عن كل هذه من دعم للتعليم أو تنشيط له نفسيا أو ماديا.
- **المواد والوسائل والخدمات المساعدة للتعليم والتدريس** : وما تتصف به من حيث النوع والكم وارتباط ذلك بالمواضيع المنهجية (التدريسية)، وحاجات وخصائص التلاميذ النفسية والتربوية وخصائص فنية، وعملية تؤهلها للتطبيق في الظروف والبيئة التعليمية المتوفرة.

(عزو إسماعيل عفانة، مرجع سابق، ص ص: 19-20)

1-1- المعلم باعتباره المدخل الأول في التعليم الفعال:

تعريف المعلم الفعال : هو المعلم صاحب التأثير القوي على التلاميذ، وهو الذي يجعل ما يدرسه تلاميذه ذا معنى لهم، ويمكّنهم من أن يروا جدوى ما يحصلون عليه من معارف ومعلومات ومهارات، ويدركون فائدته في حياتهم، فضلا على أنه يهتم برعاية تلاميذه، ويجعل تعلمهم ممتعا، كما أنه يظهر حماسا وإخلاصا وطاقة تكشف لتلاميذه عن اعتقاد راسخ لديه، بأن ما يقوم على تدريسه يستحق ما يبذل فيه من جهد، وما يستغل فيه من وقت، فضلا عن كفايته التقنية، حيث نجده يستخدم حوافزا وحيل متعددة ومتنوعة ليستثير الدافعية الداخلية للتلاميذ، ويخلق مواقف تعليمية حافزة للتعلم، كما يستخدم أساليب تدريس ذكية تجعل تلاميذه يريدون تعلم ما يقدمه لهم.

والخلاصة هنا تتمثل في القول أن: المعلم الفعال هو: المعلم الذي ينجح في أن يدير صفّه بفعالية مما يجعل المتعلم يصف التعلم بالممتع والمتميز، أو بمعنى آخر أن يقول المتعلم: "أنا أتعلم الكثير لأنه لا يبدو أن التعليم عمل، بل يبدو لي كما لو كان شيئا أريد حقا أن أقوم به، لأنه لا يشعرني بالسأم أو الملل، كما أريد الاستمرار فيه".

1-2- صفات المعلم الفعال: اتساقا مع ما تقدم فإن النظريات السيكولوجية والسوسيولوجية ترجح أن المعلم المؤثر (الفعال)، هو الذي يراه تلاميذه متميزا بما يلي:

- السيطرة على الموارد والمصادر التي يرغب فيها.
- الخبرة والكفاءة في مجال معين من مجالات المعرفة.
- السلطة ليكافئ ويعاقب.

- الحماس للتعليم من خلال الاندماج الشخصي في المادة الدراسية والمهارة في التدريس.
- ينقل إليهم الإحساس بالاستثارة والتشويق عن تعلم المادة.
- يجعل التعليم ممتعا بدلا من أن يكون عملا روتينيا يكلفون به.
- يشرح الأشياء ويوضحها بطرق جديدة أصيلة أو غير عادية.
- يقترب من بتلاميذه ويتفاعل معهم.
- مستعد دائما للإصغاء لتلاميذه وهم كذلك مستعدون للإصغاء إليه.
- يبث فيهم الثقة بالنفس ويشعرهم بقدرتهم على تحقيق النجاح.
- يظهر اهتماما حقيقيا بتلاميذه ويسعى دوما إلى رعايتهم.

(حسن حسين البيلاوي وآخرون، 2006، ص ص: 136-137) [10]

1-3- النمط السلوكي الدال على المعلم الفعال: السؤال الذي يطرح نفسه بهذا الصدد هو كيف تتعرف على المعلم المتحمس والفعال؟ وفيما يلي بعض أنماط السلوك التي يدركها التلاميذ، باعتبارها دالة على سلوك المعلم الفعّال والمتحمس وهي موضحة في المؤشرات التالية:

- يحرص على وقت الدرس ويقلل من الوقت الضائع.
- يبدو واثقا من نفسه ومن مادته.
- مندمج في العمل التعليمي ومثير للحماس حين يدرّس.
- ودود يبدي اهتماما واضحا بالتلاميذ فرادى وجماعات.
- مبدع ومبتكر وينوع في أساليبه التعليمية.
- يملأ الغرفة الصفية بالنشاط والحركة للاستحواذ على اهتمام الجميع.
- يستثير استجابات جميع التلاميذ ويحرص على إشراكهم في الدرس.
- لديه حضور وينوع من الأمثلة لمراعاة الفروق الفردية بين تلاميذه.
- مبادر في اقتراحاته، ومجدد في آرائه كما يعظم من دور التلاميذ في المناقشات، ويبرز أهمية مادته بالقول والفعل.
- يحرص على أن يتم تلاميذه المهمة التعليمية بنجاح.
- يحافظ على بصره بأبصار التلاميذ جميعا.
- يتصرف في المواقف الطارئة بلباقة.
- قليل النقد للتلاميذ، يسعى لبث الثقة فيهم، يبتسم دائما.
- حيوي ومتفائل، بشوش، يستطيع أن يضحك على تصرفاته إن كانت خاطئة.

(حسن حسين البيلاوي، 2008، ص ص: 137-138) [11]

2- جودة التعليم الصفي:

2-1- تعريف جودة التعليم: يعرفها **جراهام جبس** : "أنها كل ما يؤدي إلى تطوير القدرات الفكرية والخيالية عند الطلاب، وتحسين مستوى الفهم والاستيعاب لديهم، ومهاراتهم في حل القضايا والمسائل، وقدراتهم على توصيل المعلومة بشكل فعال، والنظر في الأمور من خلال ما تعلموه في الماضي وما يدرسونه حاليا، لتحقيق هذا لا بد من تبني منهاج دراسي يساعد على إثارة غرائز الإبداع والاستفسار والتحليل عند الطلاب، وحثهم على الاستقلالية في اختيارهم وطرحهم للآراء والأفكار وأهمية النقد الذاتي في عملية التعلم".

2-2- معايير الجودة في مدخلات التعليم الصفي: نقدم في العرض التالي معايير لجودة مدخلات التعليم الصفي، سواء كان معلما أو طالبا أو باقي المدخلات وهي كما يلي:

2-2-1- معايير الجودة في أداء المعلم: إن أي منظومة تعليم تحتاج إلى معلم ناجح وماهر لديه القدرة على تجويد التعليم.

ويعتبر المعلم من المدخلات المهمة ويتوقف على مهاراته نجاح العمليات، ومن ثمة جودة المخرجات. **(محمد اسماعيل عبد المقصود، 2007، ص: 23)** [12]

وفيما يلي معايير الجودة للمعلم الناجح في عمله التعليمي، المتميز بجودة في شخصيته وتفكيره ومعتقداته وأساليبه التعليمية والتربوية حسب الموقف التعليمي، فيجب على المعلم أن يكون:

- حيويا متفائلا، بشوشا.
- جادا مخلصا في عمله.
- واثقا من معلوماته ومعرفته للمادة العلمية.
- مبدعا في أفكاره وطرقه التعليمية.
- مرنا في سلوكه واضحا في شرحه وحيويا في حركاته.
- مبادرا في اقتراحاته ومجددا لآرائه.
- أنيقا في ملبسه ومظهره.
- مصدرا للمعرفة وطرق اكتسابها.
- منظما في سلوكه داخل الصف وخارجه.
- ضابطا لنشاطات الصف.
- مخططا يضع خططا لحل مشاكل تعلم الطلاب، ويختار نشاطات ومواد تعليمية تساعد على تحقيق التعلم العميق عند الطلاب.
- مهتما بتطوير نفسه عندما تسمح له الفرصة.
- مطلعا على ما يستجد في مجال تعليم وتعلم مادته العلمية.
- صبور وذو صدر رحب في تقبله للنقد البناء، وأن يعمل على تحسين وتطوير قدراته ومهاراته.

– مقوما ومعدلا لكل عمل يقوم به سواء له علاقة بالطالب أو المادة العلمية، أو مع نفسه كمعلم: "فمبدأ التحقيق المستمر للذات" يساعد المعلم على تحسين وتطوير أساليب وطرق تدريسية، ويشجعه على تغيير مبادئه ومعتقداته التقليدية في عملية التعليم والتعلم، ويجعله معلما ذا جودة في تفكيره وآرائه وتعامله مع الآخرين. **(عزو إسماعيل عفانة، نائلة نجيب، مرجع سابق، ص ص: 21-22)**

2-2-2- معايير الجودة عند المتعلم: حتى نحصل على الجودة في تعلم طلابنا لا بد من التخلي عن مبادئ منهاج التعلم السطحي، وتبني منهاج التعلم العميق، والتعلم السطحي هو تعلم حقائق متفرقة تحفظ بدون فهم واستيعاب كاملين، لكي تسترد في الاختبارات التقييمية دون القدرة على استخدامها لأغراض عملية.

أما التعلم العميق هو محاولة الطالب استخلاص معنى مما تعلمه من أفكار ومفاهيم، فهذه العملية من التعلم تضع الطالب في إطار من التفكير الفعال، والبحث المتواصل للربط بين المكونات المعرفية لديه وتطبيقها في الواقع والتطوير بالاستمرار، وحتى تتحقق الجودة في التعلم لا بد من صياغة معايير عند المتعلم والتي يجب أن تتصف وفق ما يلي:

– التمتع باندفاعية غرضية متكاملة – أي يحب ويرغب بالتعلم ليس من أجل النجاح بالاختبار فحسب، بل من أجل الاستفادة مما تعلمه في حياته العلمية والعملية المستقبلية.

– القيام بدور المكتشف – أي التعلم بالاكتشاف للحقائق والمعلومات مهما كان نوعها، وعلى مستوى يتناسب مع عقله ونموه الفكري.

– القيام بدور المجرب – أي يتعلم بإجراء تجارب استقرائية سواء في مادة علمية أو أدبية.

– يقوم بدور الباحث – أي يتعلم بإجراء بحث علمي بالتشاور والتفاعل مع المعلم، حيث أن إجراء بحث يتطلب جمع قدر كاف من الحقائق وتحليلها موضوعيا، ونقدها ثم التوصل إلى استنتاجات مما يعزز من عملية التعلم لديه.

– يقوم بدور المناقش المتفاعل– أي يتفاعل مع الآخرين ويتناقش معهم ويطرح أسئلة، ويقترح حلولا للمسائل وقضايا معروضة للمناقشة.

– يقوم بدور المستثمر – باستثمار معرفته السابقة للاستفادة، وتعلم مفاهيم وأفكار جديدة لا بد أن يكون لها صلة بمفاهيم وأفكار قد تعلمها سابقا. **(عزو اسماعيل عفانة، نائلة نجيب، مرجع سابق، ص: 22)**

رابعا: منظومات التعليم الصفي الفعال وأساليبه:

1- مراحل ومنظومات التعليم الصفي الفعال:

1-1- مراحل التعليم الصفي الفعال: التعليم الصفي نشاط عقلي إنساني هادف ومهني أيضا، وفيه يستخدم القائم به (المعلم) معارفه وقدراته على التخيل والابتكار والإبداع في تعزيز التعليم والرفاهية لدى الآخرين وتقويتها، والتعليم الصفي الفعال نشاط ذو أربع مراحل أساسية هي:

(عزو إسماعيل عفانة، 2007، ص: 103) [13]

أ- **مرحلة التخطيط:** وتتضمن فهم أهداف التربية وصياغتها، وكذا أهداف المنهاج الذي يقوم المعلم بتدريسه، واختيار المادة المناسبة التي تعمل على تحقيق تلك الأهداف، أي تتكون هذه المرحلة من اختيار محتوى التعليم وتنظيمه، وصياغة أهداف التعليم، وهذا يعني اشتراك المعلم في اختيار المحتوى وصياغة أهداف التربية. **(عزت جرادات، خيري عبد اللطيف وآخرون، 2008، ص: 82)** [14]

ب- **مرحلة التنفيذ** : وتتضمن استخدام استراتيجيات التدريس المختلفة في الفصل، وتعديلها حيث يستخدم المعلمون استراتيجيات وطرق تدريسية متميزة لمساعدة التلاميذ على التعلم، مع مراعاة استعمال مداخل للتغذية الراجعة حول التدريس. **(صالح ناصر عليمات، 2007، ص: 204)** [15]

جـ- **مرحلة القياس:** وتتضمن قياس نتائج التعلم، ويتطلب ذلك من المعلم أن يختار ويبتكر أدوات مناسبة للقياس، ثم ينظم ويحلل نتائج القياس. **(عزو إسماعيل عفانة، مرجع سابق، ص: 24)**

د- **مرحلة التقويم:** وتتضمن تقويم التدريس كليا أو تقويم أجزاء منه، وعلى المعلم أن يستفيد مرة ثانية من نتائج القياس في إصدار أحكام إنسانية عقلية، وهذه الأحكام تتضمن مدى مناسبة الأهداف لمحتوى المادة الدراسية، ومدى فاعلية طرق التدريس المستخدمة، وتتضمن أيضا صدق أدوات القياس المستخدمة في اختبارات التعليم، وثبات هذه الأدوات.

(جابر عبد الحميد جابر، 1996، ص: 38) [16]

2-1- منظومات التعليم الصفي الفعال: يمكن النظر لمنظومة التعليم الصفي على أنها أي حالة تدريس يتم تصميمها بطريقة منظومية (نسقية) Systemic بغية تحقيق أهداف معينة، وتتعدد صور منظومات التعليم الصفي حسب حدود كل منها ضيقا أو متسعا، فقد تكون المنظومة لدرس مصغر (جزء من درس) أو في صورة درس كامل، أو لعدة دروس معا بحيث تكون وحدة دراسية أو لبرنامج تدريبي كبرامج التدريب على الحاسوب، أو لمادة دراسية أو مجال دراسي معين، وتنطبق سمات المنظومات على عملية التعليم الصفي وفق الحيثيات التالية:

أ- **التعليم الصفي نظام** : لكونه عملية غرضية التوجه، بمعنى أننا نسعى من خلالها إلى تحقيق أهداف معينة ذات علاقة بتعلم الطلاب، وهذه الأهداف تمثل توقعاتنا المرجوة من هذه العملية.

ب- **التعليم الصفي نظام:** لكونه مركب من عدد من الأنظمة الفرعية، وهي على نحو مبسط تمثل كل من المعلم والمتعلم والمادة التعليمية، والوسائل والطرق التدريسية وكذلك التقويم.

جـ- **التعليم الصفي نظام** : لأن لعملية التعليم الصفي بيئة تحيط بها وتقع خارج حدودها، وهي تؤثر وتتأثر بهذه البيئة وهي البيئة الصفية.

د- **التعليم الصفي نظام:** لأنه يمكن تمثيل دينامية عمله في صورة نموذج الضبط الآلي الأساسي، بما يشمله من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة.

ت- **التعليم الصفي نظام:** لكونه أحد المنظومات الفرعية لمنظومة أعلى منه هي المنظومة التعليمية في مؤسسة ما، ومن أمثلتها منظومة التعليم المدرسي التي تتضمن 4 منظومات فرعية أخرى بخلاف

منظومة التدريس، وهي منظومة المنهاج المدرسي ومنظومة التوجيه والإرشاد الطلابي، ومنظومة الإدارة المدرسية ومنظومة التقويم.

2- أساليب التعليم الصفي الفعال: يستخدم المعلم في عملية التدريس أساليب عديدة، ومن الصعب القول أنه يوجد أسلوب واحد أفضل من كل الأساليب، فلكل أسلوب أو مدخل خصائصه ومميزاته، وتكون أنسب في ظروف وإمكانيات معينة، ويمكن للمعلم أن يستثمر إمكانيات كل أسلوب ويعمل على تحسينها، وينبغي أن يجرب بنفسه هذه الأساليب حتى تكون فعالة، حيث أن المعلم كشخص يتحمل كافة المسؤولية الشخصية في غرفة الصف، وكذلك تقدم الطلبة من خلال استخدام الخبرات الشخصية، وتقديم ما يلبي حاجات الطلبة باستخدام الأساليب التدريسية المناسبة لكل موقف تعليمي تعلمي. **(محمد صالح خطاب، 2007، ص: 62)** [17]

والتي أثبتت جدواها وهي كالتالي:

– **أسلوب التعلم التعاوني** : التعلم التعاوني هو تعليم يتضمن تدريبات حسية وحركية في نشاط اجتماعي، وتفاعل يعرف الأفراد ببعضهم البعض ويحقق المشاركة المتساوية بينهم في إحداث التفاعل والنشاط. **(أبو عميرة، 2000، ص: 85)** [18]

– كما أن المعلم الذي يحب طلبته بصفة كلية، فإنه يطور لديهم حب بعضهم البعض وينجح في تحقيق مهمات التعلم التعاوني بينهم، وبهذا يمكن تحقيق أكبر قدر من التعاون في أي عمل صفي. **(يوسف قطامي، 2007، ص: 124)** [19]

ويشير الكثير من الباحثين في مجال التعليم الصفي، أن التعليم التعاوني من أشكال التعليم التي من شأنها خلق بيئة تعليمية فعالة تعزز المهارات الاجتماعية لدى الطلاب داخل حجرة الدراسة، كما أنها تزيد من مسؤوليتهم في استخدام معارفهم وقدراتهم واستغلالها الاستغلال الأمثل. **(يحي محمد نبهان، 2008، ص ص: 223-224)** [20]

– **أسلوب التعليم بالاكتشاف:** وهو أسلوب أتى به الباحث "**بروتر**"، وينظر إليه على أنه أسلوب لفهم المشكلات، أكثر من كونه نتاجا تعليميا أو مادة ما من المعرفة، أي أن التعلم بالاكتشاف يعني مواجهة الطالب بالمشكلة وتركه يبحث عن طريقة الحل الأمثل، ويرى " **أوزوبيل**" أن التعلم بالاكتشاف يتطلب من المتعلم أن يكتشف الموضوع الأساسي للتعلم قبل استيعابه في بنيته المعرفية، أما التدريس الذي يعرض المحتوى الكلي على المتعلم في صورته النهائية، لا يتضمن عملية اكتشاف.

– **أسلوب حل المشكلات:** يشير "**جون ديوي**" إلى أن الفرد يتعلم عن طريق حل مشكلة تواجهه بحكم أنه يواجه الكثير من المواقف، التي يصعب فهمها أو تعديلها، وهو في سبيل معرفته لها يقوم بعدة محاولات لاكتشاف الحل، وبهذا فإن التلميذ يعتمد على الوسائل المختلفة من المراجع والمشاهدات والمقابلات للاهتداء إلى الحل، إذن هو يقوم بتحليل المشكلة وتنظيمها في خطة عمل، وتبويب النتائج وتلخيصها، ويؤكد "**بروتر**" أنه ليس المهم حل المشكلة، بل الأهم هو طريقة الحل، لأنها تعتمد على تنمية التفكير من خلال المناقشة الموجهة، وتوفير المناخ المناسب للمشاركة والحوار.

- **أسلوب تحليل النظم** : وهو من الأساليب الحديثة التي تم استخدامها في التصميم، وفي مجالات عديدة كالمجال الصناعي والمجال العسكري، وحاليا المجال التربوي وأسلوب تحليل النظم عبارة عن إجراء يضع تصميما يصف نظاما كاملا، بما في ذلك عناصر النظام ومكوناته وعلاقاته وعملياته، التي تسعى إلى تحقيق أنواع خاصة من الأهداف في المجتمع، أو أهداف محددة داخل النظام، وتتمثل مكونات النظام الكامل في أسلوب تحليل النظم من مدخلات، عمليات، مخرجات، وتغذية راجعة.

- **أسلوب الحقائب التعليمية** : تشير الحقيبة التعليمية إلى شكل من أشكال التعلم الذاتي أو المنفرد، ويقصد به التعلم الذي يقوم فيه المتعلم بالعمل التعليمي معتمدا على ذاته، بعد أن يعرف الأهداف التعليمية المتوقع منه إنجازها، ويتم ذلك من خلال إلمام المتعلم بالوحدة الدراسية، ويبدأ بعمل الواجبات وحل التمارين وجميع التدريبات المرافقة لكل وحدة دراسية، مطلعا بعد كل تمرين على صحة إجابته.

ويمتاز هذا النوع من التعلم بأنه: يحدد الأهداف والأنشطة التعليمية بدقة، ويراعي الفروق الفردية، ويزود المتعلمين بالتغذية الراجعة الفورية.

- **أسلوب استخدام الحاسوب:** يعتبر عصرنا اليوم عصر المعلومات وتكنولوجيا الاتصال والتكنولوجيات الحديثة، وتتمثل في تكنولوجيا الحاسوب الآلي، والإلكترونيات المصغرة، والاتصالات السلكية واللاسلكية.

وقد تم استثمار الحاسوب فعليا في زوايا عديدة، كتطوير كثير من جوانب العملية التعليمية التعلمية، وتسهيل العديد من مهامها وبالذات في المناهج والوحدات التعليمية، وخاصة ما يسمى اليوم بالمنظومة العالمية التي تربط مجموعة الحواسيب بشبكة واحدة وهي الأنترنت.

(عزو إسماعيل عفانة وآخرون، مرجع سابق، ص ص: 25-45)

II- إدارة الصف في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة:

يشير مفهوم الإدارة بصفة عامة إلى أنها عملية اجتماعية وفنية تشمل التخطيط والتنظيم والتوجيه ورقابة العاملين والموارد الأخرى، وتسهيل إدخال التغييرات من أجل تحقيق أهداف المؤسسة.

(عبد السلام مصطفى عبد السلام، 2007، ص: 257) [21]

وعليه فإن الإدارة الصفية بصفة خاصة هي عملية اجتماعية وفنية داخل مجتمع مصغر ألا وهو الصف الدراسي، وهي الأخرى تقوم على مجموعة من العمليات الإدارية التي تشمل: التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة للأفراد المتعلمين وهذا بهدف تسهيل العملية التعليمية وتحقيق أهدافها.

(عبد السلام مصطفى عبد السلام، مرجع سابق، ص: 253)

أولا: أهم ملامح إدارة الصف في ضوء مدخل الجودة الشاملة:

تشير كل المتغيرات الحاصلة على مستوى مناحي الحياة المختلفة، إلى ضرورة التغيير في أساليب التفكير، الأمر الذي يتطلب أن نواجه العالم بنوعية جديدة من التعليم وبأساليب تعليمية تتسم بالمرونة والجودة والإبداع، ويرى كل من "**جانيس أركارو**" "**Janice Arcaro**" في كتابه "**إصـــلاح**

التعليم والجودة الشاملة في حجرة الدراسة" أن "الجودة هي الحل".

1- ملامح إدارة الصف الهادفة إلى تحقيق الجودة: إدارة الجودة الشاملة نظام متطور للتعليم بصفة عامة، وليس دواء لجميع الأمراض على مستوى الفصول أو الصفوف الدراسية، فهو نظام مبني على إجراءات محددة تشمل عناصر معينة يتطلب وقتا وجهدا كافيين، لذلك عندما تصبح ثقافة الجودة جزءا من ثقافة المجتمع المدرسي فهي حتما ستصبح من ثقافة عناصر الصف الدراسي (المعلم والتلميذ).

- الجودة الشاملة تهتم بالتلميذ، وتنقله من بؤرة الاهتمام إلى محور الفعل التعليمي، كما أنها تركز على المعلم من حيث أنه قائد الصف الدراسي، وتتخذ بذلك العديد من الفنيات والأساليب من أجل تحقيق تحسن مستمر من مستوى التلميذ وقدراته المتعددة.
- تقوم الجودة على مستوى الإدارة الصفية على التعاون والعمل الجماعي والمشاركة من خلال إعطاء الفرصة للتلاميذ للتعبير عن أفكارهم بحرية، وبهذا فإن مبدأ الجودة الشاملة في الصفوف الدراسية، يهدف إلى تعليم التلميذ كيف يتعلم وتساعده على اكتساب مهارات التعلم الذاتي.
- أسلوب الجودة لإدارة الصف الدراسي يمكن من تحديد الأهداف المرجوة بدقة، ووضع خطوط عريضة وإطار عام لخطوات تحقيق هذه الأهداف مع توافر المرونة الكافية.
- مهمة المعلم في إدارة الجودة الشاملة في الصف الدراسي، هي مساعدة التلاميذ على تحمل المسؤولية في التعلم، لأنه يعلمهم كيف يفكرون، بدلا من تعليمهم فيما يفكرون، وعليه أن يساعد التلاميذ على التعبير عن أنفسهم وأفكارهم، والمشاركة في إنتاج المعرفة لا استهلاكها فقط.
- تسمح إدارة الجودة الشاملة بقدر كبير من الحرية للتلاميذ، للتعبير عن أفكارهم والمشاركة وطرح بدائل متعددة، وبالتالي فإن تحقيق الجودة على مستوى حجرة الدراسة، يستوجب توفير المزيد من الحرية للمعلم والتلميذ بصفة خاصة كمدخل جديد له إجراءاته بالنسبة للقائمين بالعملية التعليمية.
- استراتيجيات الجودة في الصف الدراسي مركزة على التعلم التعاوني والجماعي، من خلال تعليم التلاميذ وإكسابهم المهارات المطلوبة للعمل بتعاون وفعالية في فرق عمل.
- تركز الجودة على التمركز حول التلميذ بدلا من المعلم وحده.
- الفصول داخل المدرسة مهيأة للتلاميذ والبيئات التعليمية مجهزة وفقا لمعايير تحقيق الجودة في التعليم بصفة عامة والجودة في إدارة الصف بصفة خاصة.
- إمكانية مشاركة التلاميذ في تحديد أساليب وأدوات تقويمهم.
- تنويع الأسئلة الصفية ومعرفة انطباعات التلاميذ المختلفة في هذا المجال، مع استخدام أسئلة متميزة بالدقة والوضوح بهدف تسهيل عملية التقييم.
- التركيز على أعمدة الجودة الواردة في مفاهيمها المختلفة التي أتى بها العلماء والمختصين في هذا المجال وهي: pillars of quality

- التركيز على العميل Customer Focus

- الإندماج الكلي Total Involvement
- أدوات القياس Measurements
- الالتزام Commitment
- التحسين المستمر Continuous Improvement

التركيز على ثقافة الجودة، أي ضرورة وجود مناخ مناسب يساعد العاملين على تحقيقها في المجال التعليمي عموما والإدارة الصفية خصوصا، ويتم ذلك عن طريق التركيز على صحة الأداء ودقته وتجنب الأخطاء من البداية، وتكوين عادات سلوكية جديدة تتماشى ومبادئ ومتطلبات الجودة. يتأتى هذا من خلال اعتماد هذا الملمح على كافة عناصر العملية التربوية، بحيث أن الجودة الشاملة

قائمة على حقيقة مؤداها أن كل عنصر من عناصر العمل التربوي التعليمي مندمج في العملية التعليمية.

(أحمد إبراهيم أحمد، 2006، ص ص: 220-224) [22]

2- متطلبات تطبيق الجودة في ضوء ملامح إدارة الصف لتحقيق الجودة: إن تحقيق الجودة في أي مجال مرهون بمجموعة من المتطلبات، وهي في هذا الموضوع الذي يتمحور حول إدارة الصف يمكن توضيحها فيما يلي وذلك على سبيل المثال وليس على سبيل الحصر:

- إن إدارة الجودة الشاملة داخل الفصول الدراسية، تتطلب خلق وإيجاد واستمرار بيئة مفتوحة تركز على التعلم، في هذه البيئة يكون كل تلميذ مقبول ومعترف به كفرد له حاجات اجتماعية وعاطفية وعقلية، مع ملاحظة أن مدخل الجودة الشاملة ليس خاصا بالتلاميذ المتفوقين فقط، بل أنها نظام يعمل بمبدأ تكافؤ الفرص لكل المستويات المختلفة من التلاميذ.
- ضرورة مشاركة أولياء الأمور باعتبارهم مشاركين في العملية التعليمية partner ship للتعرف على أرائهم وأفكارهم ودعمهم في جل الكثير من مشكلات التلاميذ والمعلم، والتدخل في إدارة المدرسة والصف إن لزم الأمر من أجل ضبط جودة مخرجاتها.
- توفير القناعة لدى وزارة التربية والتعليم والإدارات المختلفة، بأهمية استخدام مدخل الجودة في الصفوف الدراسية إدراكا منها للمتغيرات العالمية الجديدة والمتسارعة.
- ضرورة ضبط المدرسة والصفوف الدراسية بانتهاج نظام الجودة، كأحد الأساليب الإدارية الحديثة التي تسعى إلى خفض التكاليف المالية، وإقلال الهدر التعليمي والفاقد التربوي والعمل على رفع الكفاءة الداخلية للنظام التربوي.
- تسطير أهداف النظام التربوي على مستوى الصفوف الدراسية بدقة، لتتناسب مع ثقافة العاملين على تحقيقها، بما يلائم إجراءات أسلوب إدارة الجودة الشاملة، حيث تعتبر حاجات ورغبات التلاميذ في المقام الأول عند تحديد أهداف الجودة على مستوى الصف الدراسي، وعلى مستوى المدرسة بكاملها، من أجل التركيز على جودة المنتج النهائي للنظام التربوي. **(أحمد إبراهيم أحمد، مرجع سابق، ص: 225)**

ثانيا: مردود تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والصفية:

1- تطبيق الجودة الشاملة ونتائجها: إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي له عواقب محمودة الأثر سواء كان نطاق هذه الإدارة صغيرا أم كبيرا.

لعل أهم ما يمكن الإشارة إليه هو مردود إدارة الجودة الشاملة والذي يظهر فيما يلي:

أ- تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية، يقوم على خفض التكاليف بصورة ملحوظة نتيجة قلة الأخطاء واحتمال إعادة العمل مرة ثانية.

ب- للحصول على منتج تعليمي يتميز بالجودة ومردود تربوي ذو كفاءة عالية، لا بد من العمل على تحقيق جميع المعايير الخاصة بكل عنصر من عناصر المنظومة التربوية، والتي لا بد أن تكون واضحة ومحددة ومطابقة لصيغ الجودة، وكذلك استخدام القياس من أجل تحديد مستويات الأداء.

(محمد حسن محمد حمادات، 2007، ص ص: 286-287)[23]

جـ- جودة المنتج التعليمي تؤدي إلى زيادة الإنتاج في جميع القطاعات.

د- تحسين أداء العاملين من خلال إدارة الجودة الشاملة بنجاح ،الأمر الذي يتطلب رفع الروح المعنوية لدى العاملين وخلق الإحساس بالمشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات، التي تنمي العمل التعليمي وتطوره.

هـ- الجودة الشاملة تؤدي إلى رضا العاملين التربوية والمستفيدين من الأسر والمجتمع، حيث تركز الجودة الشاملة على إشراك المعلمين في تقديم الاقتراحات، وحل المشكلات بطريقة فردية أو جماعية، والتي تسعى إلى استقراء أراء ورغبات المستفيدين والعمل على تحقيقها.

و- يساهم أسلوب إدارة الجودة الشاملة في تحسين فعالية المؤسسة التربوية وجودة أدائها، كما يساهم في تحقيق الاتصال الفعال بين مختلف العاملين فيها نتيجة لقاءاتهم واجتماعاتهم المتكررة.

ن- إن تطبيق مبدأ الجودة الشاملة في المجال التربوي يتطلب وجود مقاييس ومؤشرات للحكم على جودة النظام التربوي، وضرورة الاستفادة من أخطاء المرحلة السابقة في المرحلة المقبلة، ومن ثم تعميم الدروس المستقاة من تنفيذ إدارة الجودة الشاملة.

ي- تطبيق نظام الجودة الشاملة يدفع كل أعضاء العمل التعليمي إلى البحث ومتابعة تجارب الجودة في مناطق أخرى عربيا ودوليا للاستفادة منها.

(أحمد إبراهيم أحمد، مرجع سابق، ص ص: 224-225)

2- الأدوار المختلفة الخاصة بالإدارة المدرسية والمعلم والطالب في إدارة الجودة في الصف الدراسي:

2-1- دور الإدارة المدرسية: يمثل مدير المدرسة أحد العناصر الهامة التي تؤدي دورا واضحا في السير نحو الجودة، وفق مشاركة فعلية فردية وجماعية، ويتأتى ذلك من خلال ما يلي:

- توضيح رسالة المدرسة التربوية وعرضها لكافة أعضاء المدرسة.
- التخطيط العملي المبني على خمسة عوامل موافقة لأهداف نظام الجودة: التطوير المستمر، الالتزام، أدوات القياس والتقويم، الاندماج الكلي، التركيز على المستفيد (الطالب).
- تحديد الأهداف المرجوة بدقة بشكل جماعي.
- تحديد المهارات وأنماط السلوك التي يجب ملاحظتها مسبقا.
- وجود سجل خاص بكل تلميذ يسجل فيه قدراته، سلوكه، إمكانياته، تطوره ومدى تقدمه العلمي والطريقة المناسبة للتعامل معه، ونمط تعلمه المميز والمهارات التي يتميز بها.
- الاتصال بأولياء الأمور والتعاون معهم في حل مشكلات أبنائهم المختلفة، واعتبارهم شركاء متساويين في العملية التعليمية التربوية.
- تكوين فريق عمل لتنفيذ مشروعات الجودة يشارك فيها كل التلاميذ والأولياء والمعلمين وحتى المجتمع.
- إيجاد أدوات تقويم بعيدة عن التقليد، وتركز على التقويم الحقيقي لأداء الطلاب لتحديد مدى التقدم نحو التطور المنشود.
- عرض مؤشرات الأداء بصورة واضحة من أجل مناقشة خطة العمل، إذا ما وجد هناك انحراف عن المسار الصحيح السائر نحو تحقيق الجودة.

2-2- دور المعلم: يتجلى دور المعلم في مجال إدارة الصف فيما يلي:

أ- تبسيط المعلومات وشرحها بصورة تمكن التلميذ من المشاركة في النشاط الصفي.

ب- جذب انتباه جميع التلاميذ والاحتفاظ بانتباههم.

جـ التخطيط والتطوير في المناهج وأساليب التدريس، واستراتيجيات إدارة الصف، وتدريب الطلاب على المواقف اليومية.

د- تشجيع الطلبة على التعلم الذاتي والتعلم التعاوني.

هـ- إدراكه للمرتكزات الأساسية في إدارة المواقف التعليمية، من استيعاب للمفاهيم والمدركات الأساسية في مادته التعليمية.

و- إدراكه لمعايير اختيار طرق التدريس المناسبة، من خلال مناسبة الطريقة للأهداف ولطبيعة المادة الدراسية وكذلك مستوى نضج الطلاب.

ي- الإجادة في كيفية إنهاء الدرس (غلق الحصة) وخطوات ختم الموضوع التعليمي.

ن- ترتيب الصف بطريقة مناسبة لطريقة التدريس.

م- القدرة على اختيار الوسائل التعليمية ومراكز مصادر التعلم، واستخدامها بشكل يناسب المواقف التعليمية.

ط- استخدام الطرق المناسبة والناجعة في تقويم الطلبة، وتحديد قدرتهم التحصيلية من أجل تدارك نقاط الضعف وتدعيمها.

(طارق عبد الرؤوف عامر، 2008، ص ص: 10-13) [24]

ظ- توضيح خطة اليوم الإجرائية للطلبة، مع مساهمتهم في إعدادها.

ص- الإشراف على الأنشطة الصفية واللاصفية بالتحسين المستمر.

ض- استخدام أسلوب حل المشكلات حتى يصبح الطلبة أكثر فاعلية في مواجهة المشكلات التي تواجههم. **(Claire Kramsh, 2002, pp: 64-69)** [25]

2-3- دور الطالب:

- المشاركة الفاعلة في كل ما يجري داخل الصف الدراسي، وتعاون الطلاب مع بعضهم البعض.
- تدريب كل تلميذ على تحمل مسؤولية تعلمه ومسؤولية تحقيق أهداف الصف الدراسي.
- المشاركة للوصول إلى ما هو مهم بالنسبة لهم واستراتيجيات الوصول إليه.
- التحدث مع المعلم فيما يخص أهداف الطلبة الشخصية وخطط العمل الإجرائية.
- إدارة اللقاءات مع أولياء الأمور، وعرض تقدمهم في تحقيق الأهداف المنشودة.
- الشعور بأن وحدة الصف وحدة متكاملة.
- العمل بكفاءة في مجموعات والتفاعل الإيجابي بين أعضاء المجموعة الواحدة.
- اكتساب القدرة على حل المشكلات وإدارة الصراعات القائمة بين الطلبة.
- ممارسة التقويم الذاتي، من خلال جمع وتوثيق وتسجيل المعلومات التي يتم جمعها بعد تنفيذ أي نشاط حتى يدرك مدى التقدم.
- احترام وتقدير مواهب وقدرات الطلبة الزملاء والعمل على المنافسة الشريفة.

ثالثا: إدارة التعليم الصفي في ضوء تنفيذ الجودة الشاملة في الصف الدراسي:

1- إدارة الجودة الشاملة في غرفة الصف: تشير المهارات المطلوبة حسب برنامج الجودة في حجرة الصف الدراسي إلى: إجادة حل المشكلات، التعاون، صنع القرار، المشاركة، التفكير النقدي، التعلم المستقل، التفكير الابتكاري، الاتصال المستمر، القيادة، التنظيم والتوثيق.

يناقش هذا العنصر خطط جودة التنفيذ والإنجاز في الصف الدراسي، ويمد المعلم بالأدوات التي يحتاجها للتغيير من التركيز على المعلم إلى التركيز على عملية تعليم الطالب، والسؤال كيف يتم ذلك؟ يتحدد ذلك وفق ما يلي:

- أخطط، أفعل، أفحص، أستمر.

يأخذ المعلم وقتا لملاحظة صفه الدراسي.

- هل المقاعد مرتبة بطريقة صفوف طويلة؟
- هل الطلبة في مقاعدهم الأمامية أي في مقدمة الصف؟
- هل الطلبة يجلسون في مقاعدهم معظم الوقت أم أنهم كثيرو الحركة؟
- هل يركز على الأعمال الفردية؟
- هل يغطي المنهج أهم الأهداف؟
- هل يطور إجراءات الدرس؟
- هل يشجع المناقشة والتفاعل بينه وبين الطلبة أم يكتفي بالإلقاء فقط؟

إن الإجابة بنعم على الأسئلة السالفة الذكر، دال على أن إدارة الصف تكون مركزة على المعلم، وفي هذه الحالة تدعو الضرورة إلى كيفية تغيير الصف على أساس الانتقال من التركيز على المعلم إلى التركيز على الطالب، وعملية التعلم للطالب ستكسب المعلم مهارة الممارسة التي يحتاجها لإنجاز وتحقيق الجودة في الصف الدراسي.

(أحمد إبراهيم أحمد، مرجع سابق، ص ص: 227-228)

2- أساسيات تنفيذ الجودة في الصف الدراسي:

أ- تصميم الصف الدراسي: حسب الباحث **Jones**: لتحقيق الانضباط الصفي الأفضل لابد أن يأخذ المعلم مجالا واسعا، من خلال التوظيف الصحيح والسليم للغة الجسم، وبرنامجه يهدف قبل كل شيء إلى تمكين المعلمين من صياغة أسلوب لغة غير لفظي، يسمح لهم بفرض قيود على الطلبة والمعرفة بتنظيم الصف:

- تعليم الطلبة احترام حدود المعلم داخل الصف الدراسي، مستخدما لغة الإيماءات والتي تنقسم حسب **Jones** إلى ما يلي:
- النظرة المباشرة للطلبة.
- القرب المكاني من الطلبة.
- الوقار.
- إماءات الوجه.
- الحركات.

لأن هذه الإماءات إذا كانت فعالة، سيعرف الطلبة من خلالها أن المعلم يسير ويراقب غرفة الصف، ويحافظ على الانضباط ليعم الهدوء، لأنه على علم بما يحدث، ويفكر جيدا في ضبط وتصميم الصف الدراسي. **(CM. Charles, 2003, p: 160)** [26]

إن الحديث عن تصميم الصف الدراسي يأخذ منحى واسعا، ليس بمشاركة المعلم والطلبة فقط، بل يمكن أن يشغل حيزا أكبر، هذا ما خرجت به العديد من النتائج التي أظهرها الباحثون في مجال الإصلاح المستمر للمدرسة. كلها تؤكد ضرورة مشاركة العديد من الأعضاء الفاعلين في تحقيق أهداف المدرسة الفعالة.

وتجب الإشارة هنا إلى التخطيط والتصميم الذي يقوم به كل عضو على مستوى المدرسة وحتى خارجها، في ضوء المجهودات المقدمة على مستوى المدرسة، والتي من شأنها أن تشجع مشاركة الأولياء في هذا التخطيط والتصميم من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

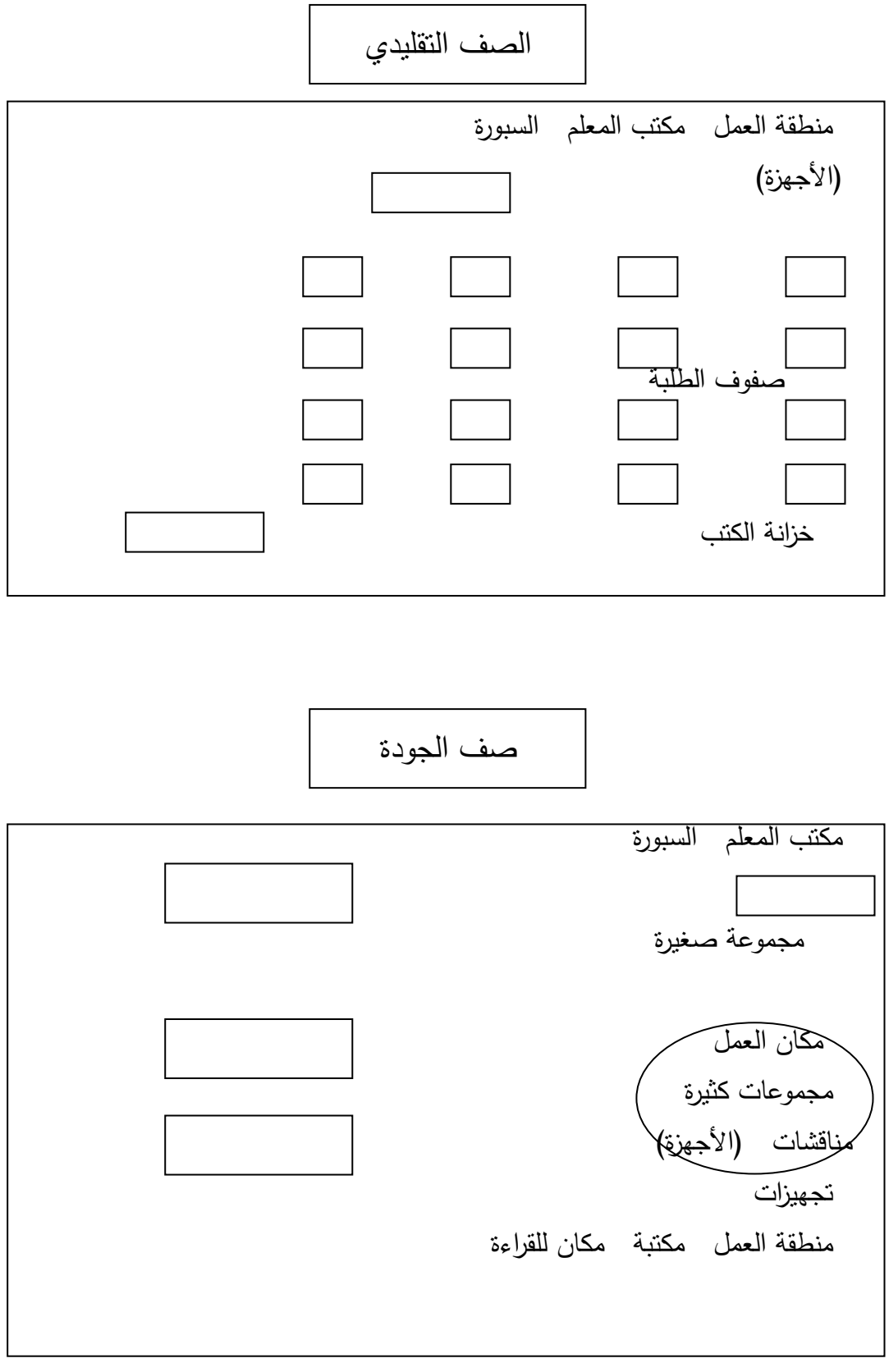
- ما هي العوامل الأكثر تأثيرا على طبيعة ونجاح عملية التصميم والتخطيط الصفي، من أجل تنفيذ وإصلاح مردود المؤسسة؟
- ما هي الأساليب الأكثر نجاعة في تنفيذ ومتابعة مخططات الإصلاح المدرسي؟
- إلى أي مدى وكيف يمكن لمخططات الإصلاح المدرسي أن تترك أثرا على مردود الطلبة وعلى باقي الأعضاء المرتبطين بالمدرسة الفعالة؟
- ما هي الاستراتيجيات الأكثر فعالية من أجل زيادة مشاركة الأولياء في تعليم، تربية أبنائهم؟

(Allison Patricia, 2004, p: 3) [27]

وانطلاقا مما سبق فإن تصميم الصف الدراسي يمكن أن يتم بصورة غير لفظية وأيضا بشكل لفظي، غير أن أهم الطرق المناسبة والفعالة الهادفة إلى تنظيم الصف هي أن يغير المعلم صفه، ويتم هذا التغيير عن طريق تنظيم وترتيب الأثاث الذي يشكل الصف الدراسي، كالمكتب والطاولات والكراسي والخزانة، وتنظيم المقاعد في شكل مجموعات تواجه بعضها البعض.

والشرح للطلبة لماذا يتم تنظيم الأثاث بطريقة معينة، ليسهل عليهم تقبل هذا التغيير بما يوافق موضوع الدراسة، إن التنظيم والترتيب الجيدين للصف يمكن من صياغة طريقة جديدة من شأنها التركيز على الطلبة، وأيضا على عملية التعلم. (التوجه نحو التركيز على الطالب).

ب- طبيعة القيادة في الصف التقليدي وصف جودة : إن القيادة في الصف الدراسي تشير إلى التفاعل التام في إحداث التغيير داخل الصف الدراسي، هذا التفاعل هادف إلى التركيز على الطلاب، لذلك تمت مناقشة ما يسمى بفصل الجودة والخروج من الفصول التقليدية، حيث أشار كل المعلمون أن فصل الجودة يرتكز حول الطالب، ويهتم بحاجات الطلاب وضمان البيئات التعليمية المناسبة لتعلمهم الفعال، ولإثبات ذلك يمكن توضيح الاختلافات القائمة بين فصل الجودة والفصل التقليدي كما يلي:



الشكل رقم 14: يمثل الفرق بين الصف التقليدي وصف الجودة

جـ- عملية التقويم : يعتبر الطالب جزءا من عملية التقويم، لذا يجب أن لا يمتد نظام التقويم إلى الاختبارات التقليدية، والتي تقوم على عدد من الحقائق التي يتم استرجاعها مرة أخرى، ويجب اعتبار عملية التقويم إنتاجا، كأن يتعلم الطلبة تحمل مسؤوليتهم لتقييم أنفسهم فيما تعلموه حقا وكيف يطبقونه، وأين يمكن إجراء التعديلات المناسبة.

كما يمكن اعتماد طرق تقويم قائمة على وضع معايير خاصة بالطلبة، كتقويم المشاريع الجماعية التعاونية، مثلا: عندما يحدد طلاب الصف الواحد مشروعا لتصميم جهاز معين، وعندما يعطي الطلبة نتائج المشروع يمكن تقويمهم جماعيا على عمل مشترك، بالإضافة إلى أعمال فردية أخرى.

(أحمد إبراهيم أحمد، مرجع سابق، ص: 240)

د- المناخ الصفي : إن الجو أو المناخ داخل الصف الدراسي يعتبر عنصرا هاما، حيث ينتقل دور المعلم من خلاله، إلى تحقيق مستوى عال من مشاركة الطلاب واستغراقهم في العمل، ومنع حدوث الفوضى التي تحول دون فعالية إدارة الصف، وقد تم تقييم هذا الأساس إلى مجالين أساسيين هما:

د-1: التوجيه والسيطرة على السلوكيات غير المرغوبة : فالمعلم الفعال يعد قائدا جيدا لا يتجاهل السلوكيات غير المقبولة داخل الصف، لأنه يقوم بتوجيه وتقييم هذه السلوكيات بهدف السيطرة عليها والتخلص منها وفقا لمعايير مصاغة ومتفق عليها سابقا.

د-2: تنظيم وتطبيق أنشطة التعلم: هذا المجال يتطلب جودة تنظيم الأنشطة الصفية وحسن ترتيبها، ذلك لأن الأنشطة المنظمة تساعد في تحقيق مستوى عال من نجاح المعلم ومشاركة الطلاب، كما أن المعلم الفعال يستطيع تنظيم بيئة التعلم، لتقليل مقدار النتائج السلبية التي من الممكن أن يحصل عليها الطلاب. **(صفاء عبد العزيز، سلامة عبد العظيم، 2007، ص ص: 50-52)** [28]

3- إدارة التعليم الصفي في ضوء الجودة الشاملة: إن الجودة الشاملة هي " إستراتيجية تنظيمية " وأساليب مصاحبة ينتج عنها نواتج عالية الجودة وخدمات للعمل، وإن إدارة التعليم في ضوء مفهوم الجودة الشاملة تقوم على أساس ما يلي:

- مشاركة الطلاب للمعلم في التخطيط لموضوع الدرس وتنفيذه بما يحقق مبدأ الإدارة بالمشاركة، وهكذا يكون المعلم والطالب على حد سواء مسؤولين عن تحقيق التدريس الفعال.
- تطبيق مبدأ "الوقاية خير من العلاج"، الذي يقتضي تأدية العمل المدرسي من بدايته إلى نهايته بطريقة صحيحة، تسهم في تجنب وقوع الأخطاء ومواجهتها وعلاجها.
- يقوم التدريس الفعال على أساس مبدأ "التنافس" والتحفيز الذي يستلزم ضرورة توفير أفكار جديدة ومعلومات حديثة من قبل المعلم والطالب على السواء.
- يتحقق التدريس الفعال في حالة تطبيق "المشاركة التعاونية"، وذلك يتطلب "الإدارة الذاتية" لإتاحة الفرصة كاملة أمام جميع التلاميذ، لإبداء الرأي والمشاركة الإيجابية في المواقف التعليمية التعلمية.
- إذا تحققت هذه الأسس لا بد من أن يكون التعليم الفعال يتسم بما يلي:

- شمول جميع أركان التدريس في المواقف التعليمية التعلمية.
- تحسن مستمر في أساليب التدريس والأنشطة التربوية.
- تخطيط وتنظيم وتحليل الأنشطة التعليمية التعلمية.
- فهم الطلاب لجميع جوانب المواقف التدريسية والمشاركة في تنفيذها.
- تعاون فعال بين الطلبة بعضهم البعض، وبينهم وبين المعلم.
- ترابط كل أجزاء الدرس.
- المشاركة الجادة في إنجاز الأعمال والثقة في تحقيق أهداف الدرس.
- تجنب الوقوع في الخطأ. **(فخر الدين القلا، 1999، ص: 28)** [29]
- إحداث تغيير فكري وسلوكي لدى التلاميذ بما يتوافق مع مقومات العمل التربوي الصحيح.
- تحسن العمل الجماعي المستمر.
- تحقيق القدرة التنافسية والتميز.
- مراعاة رغبات الطلبة وتلبية حاجاتهم.
- تحقيق جودة جميع جوانب الأداء التدريسي. **(أحمد إبراهيم أحمد، مرجع سابق، ص: 244)**

وطبقا لنظام الجودة الشاملة يجب الإشارة إلى أن تحقيق التعليم الفعال الذي يحقق أبعاد الجودة، له ميزات متعددة بتعدد المواقف التدريسية وهي كما يلي:

- إدارة صف ديمقراطية مسؤولة بعيدة عن التسلط، ومحققة لحرية الطلاب في التعبير عن ذواتهم دون خوف أو رهبة.
- التحول إلى العمل الجماعي التعاوني المستمر.
- مساهمة الطلبة ومشاركتهم في أخذ القرار.
- التركيز على طبيعة العمليات والنشاطات وتحسينها وتطويرها بصفة مستمرة بما يوافق الانطلاق في تطبيق متطلبات الجودة، بدلا من التركيز على النتائج والمخرجات من الناحية الكمية.
- اتخاذ قرارات صحيحة بناء على معلومات وبيانات حقيقية واقعية، يمكن تحليلها خاصة فيما يخص نوعية الأداء التدريسي.
- التحول إلى ثقافة الإتقان بدل الاجترار، وثقافة الجودة بدل ثقافة الحد الأدنى، ومن التركيز على التعليم إلى التركيز على التعلم، وإلى توقعات عالية من جانب المعلمين نحو طلابهم.
- التحول من اكتشاف الخطأ في نهاية العمل، إلى الرقابة منذ بدء العمل ومحاولة تجنب الوقوع في الخطأ.

(أحمد إبراهيم أحمد، مرجع سابق، ص: 246)

- تفعيل التعليم بما يحقق الأهداف المأمولة.
- التركيز على فهم الطلاب بشكل جيد، ويتضح ذلك من خلال عدة مدركات حول الطالب وتقديرات وتحديدات تكون من طرف المعلم، ومساهمة الخبرة السابقة للطالب.

– التركيز على البنية النشطة للتعلم من خلال تحدي قدرة الطالب المعرفية، وتشجيع المشاركات والاكتشافات.

– التركيز على خلق بيئة تعليمية تستهدف الطالب من خلال الأنشطة الإثرائية وفق عوامل هي: الجو الصفي الذي يدعم العلاقات ويشجع الطالب على تحمل مسؤولية التعلم والتواصل الفعال بين الطلبة، والمرونة في التعامل مع مصادر التعلم.

– التركيز على إثراء المناخ التعليمي أثناء المشاركة الإيجابية، من خلال العلاقة الموجودة بين المعلم والطلبة، التي تتضمن التخطيط والتواصل والتفاعل والتشارك.

(رضا مسعد السعيد، هويدا محمد، 2008، ص ص: 30–33) [30]

– الاعتماد على الأساليب التدريسية المناسبة وفقا للمواقف التعليمية التعلمية المتاحة، وبالتالي فإن طبيعة أسلوب التعليم أو التفاعل داخل حجرة الصف يظل مرهونا بالمعلم، وشخصيته وذاتيته المحددة في التعبيرات اللغوية والحركات الجسمية.

– استخدام تعبيرات الوجه والانفعالات ونغمات الصوت، ومخارج الحروف المناسبة لضبط والتحكم في الصف والموجهة نحو استحواذ تركيز الطلبة واهتمامهم وانتباههم.

(لطفي أيوب، 2000، ص: 12) [31]

رابعا: تطبيقات تربوية في إدارة الصف الدراسي:

1– أهم الاعتبارات التي يجب أن يتبعها المعلم الفعال في إدارة الصف الدراسي:

أ– صلاحية الصف الدراسي من حيث البناء والإضاءة والتهوية، وتوفير الوسائل التعليمية المناسبة للاستعمال وذلك بالتعاون مع الطلاب مما يوفر الراحة النفسية لهم.

ب– تنظيم الصف الدراسي من خلال الاهتمام بتنظيم جلوس الطلبة، بشكل يسهل للمعلم حركة التنقل مما يساعده على الاهتمام بمشاكل الطلبة وانشغالاتهم.

ج– مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، بحيث يكون لكل طالب ما يناسب قدراته واستعداداته، وما يتناسب مع ميوله ورغباته.

د– الأخذ بمبدأ التعلم التعاوني والتعلم بالمشاركة، أي يندمج المعلم مع الطلبة أثناء الأنشطة الصفية.

ذ– إعداد الوسيلة والطريقة المناسبتين للعمل التعليمي، واختيار الأنشطة اللازمة والمرافقة للمنهج.

(حسن حسين زيتون، 2001، ص ص: 265–268) [32]

وهناك من الباحثين التربويين الذين يؤكدون على الاعتبارات التالية:

أ– دخول الصف بوجه بشوش، لأن الوجه العابس للمعلم من شأنه أن يقضي على القابلية للتعلم لدى الطلبة، كعدم إلقاء السلام على الطلبة، وظهور بوادر الاشمئزاز منذ بداية الحصة ينفر الطلبة ويقلل حماسهم للدرس وإقبالهم عليه، والسلوك الصحيح دخول المعلم بوجه بشوش مع الحرص على إلقاء التحية وإعارة كل الطلبة بالاهتمام.

ب- ملاحظة جلوس الطلاب، وترتيب المقاعد وتعويد الطلبة على المحافظة على نظافة الصف، وفتح النوافذ لتهويته حين دخول المعلم.

ج- المناداة على الطلبة بأسمائهم، لأن المعلم الذي يتجنب مناداة الطلبة بأسمائهم، كأن يطلق على أحد طلبته اسما يحمل صفة لا يتقبلها (كالغبي، المهمل، الكسول...)، فهذا من شأنه أن يعكر المناخ الصفي بدل أن يحافظ على خلق جو اجتماعي إيجابي داخل الصف الدراسي.

د- طرح السؤال قبل تحديد الطالب المجيب: غالبا ما يحدد المعلم الطالب قبل أن يطرح السؤال، وهو سلوك عادة ما ينبذه الطلبة، وهكذا يكون الطلبة الآخرين غير معنيين بالسؤال، وهم معفون عن التفكير في الإجابة عنه، والطريقة الصائبة أن يطرح المعلم السؤال على الجميع، ويعطيهم نفس الفرصة للتفكير وبعدها يختار من يجيب.

ذ- تنظيم إجابات الطلبة: الإجابات الجماعية للطلبة تخلق جو الفوضى وعدم النظام، وتؤدي إلى اختلاط الإجابات، فيصعب على المعلم إعادة الأمور إلى نصابها وضبط الإجابات الصحيحة، فعلى المعلم أن ينظم هذه الإجابات، ويعوّد الطلبة على الاستئذان قبل الإجابة، عن طريق رفع اليد دون إحداث أي ضجة أو إزعاج.

ح- حركة المعلم المنظمة داخل الصف الدراسي: يجب أن تكون وقفة المعلم وقفة جريئة، وأن تكون حركته منتظمة داخل حجرة الدراسة، كالمرور المستمر بين الصفوف للإشارة على استخدام وسيلة تعليمية معينة، أو تصويب شيء معين أو فكرة معينة، بحيث لا تكون حركات عشوائية من شأنها تشتيت انتباه الطلبة.

خ- التركيز على عدم الخروج عن موضوع الدرس.

س- تقبل الطلبة وخلق الأجواء التعاونية والديمقراطية، لأن قمع الطلبة يقتل روح الإبداع لديهم وخلق الجو التنافسي والتعاوني يساعد على زيادة الدافعية للتعلم للطلبة.

(أحمد إبراهيم أحمد، مرجع سابق، ص ص: 264-265)

ش- مواجهة المواقف الطارئة بهدوء واتزان، لأن سرعة الانفعال وشدة الارتباك من مظاهر الضعف عند المعلم في إدارته للصف، فلا يجب التسرع والارتباك عند حدوث موقف طارئ فيظهر المعلم بمظهر العاجز الذي لا يدري ما يفعله.

ط- احترام أسئلة الطلاب وإجاباتهم، فالاستخفاف بما يثيره الطلاب من أسئلة، وسخرية المعلم من إجابات الطلبة تؤدي إلى انسحاب الطالب من المشاركة في الأنشطة الصفية، وكره المادة الدراسية وحتى المعلم.

ض- عدم التحيز في المعاملة والموضوعية في التعامل مع الطلبة، فالتحيز يفقد المعلم احترام طلابه له، ويقلل هيبته في نفوسهم، فيجب أن يساوي المعلم بين طلبته في المعاملة، ليخلق نوعا من الرضا عن معلمهم، فيزيد من تقديرهم واحترامهم له وكذلك ينمي من قدراتهم التعليمية.

ظ- الدرس الجيد هو الذي يبدأ بالطالب وينتهي بالطالب: فاشتراك الطلبة في المناقشات والحوار والاستنتاج والاكتشاف يعطي الفرصة للمتعلم لاكتساب الخبرات التعلمية الذاتية.

(جابر عبد الحميد جابر، 2000، ص: 255) [33]

2- الإرشادات التي تساعد المعلم على الاستفادة من أسئلة الصف الدراسي وإدارته بشكل فعال:

من الضروري على المعلم كعنصر فعال في الصف الدراسي أن يمتلك مهارة الطلاقة في طرح الأسئلة،والتي تمثل أصنافا عديدة في أنظمة التفاعل اللفظي في الصف الدراسي، وربما لا يستطيع المعلم امتلاك مثل هذا النوع من التفاعل،إلا إذا كان ملما بالمادة وفاهما لها أيضا، ومدركا لمستويات طلابه وقدراتهم وحاجاتهم وميولهم واستعداداتهم ومعارفهم، وعليه أن يكون عارفا لإجابات الأسئلة التي يطرحها، وأن تكون الأسئلة التي يطرحها نفسها مستوفية الشروط الصحيحة من الصياغة شكلا ومضمونا. **(مجدي إبراهيم، 2004، ص: 12)** [34]

ولتحقيق ما سبق ذكره يجب إتباع ما يلي:

أ- الإرشادات الخاصة بطرح السؤال: هناك العديد من الإرشادات التي يمكن مراعاتها من قبل المعلم، لزيادة كفاية الطلاقة في طرح السؤال، وتزيد من المردود التربوي، على أساس أن المعلم يوجه وينظم الأسئلة ليتم طرحها بطريقة تجعل التفاعل السائد داخل غرفة الصف، تم بالدرجة الأولى على قدر من الحرية والانطلاق في التفكير والتعبير.

(محمد إبراهيم، مريم الشرقاوي، 2008، ص: 38) [35]

يتوقف ضبط السؤال وطرحه بطريقة تثير انتباه الطلبة على شخصية المعلم، وتمكنه من المادة التي يدرّسها واستثماره لوقته وقدرته على شد انتباه الطلبة بأساليب الحوار والمناقشة، والتي من شأنها خلق نوع من الاهتمام لدى الطلبة، فيعمدون إلى الاستغراق في التفكير لتحديد الإجابة على الأسئلة المطروحة. **(إسماعيل محمد دياب، 2001، ص: 112)** [36]

وفي نفس السياق وعلى ضوء ما سبق نعرض أهم الإرشادات العملية التي يمكن مراعاتها من قبل المعلم وهي كالآتي:

- توزيع الأسئلة بطريقة عادلة على الطلبة.
- عدم اقتراح الإجابة على الطالب.
- عدم كثرة الأسئلة المتناهية وعدم السرعة في إعطائها.
- التركيز على النقاط الرئيسية والهامة عند طرح السؤال.
- تحديد نوع الأسئلة على أساس المعلومات والمميزات المتوافرة لدى الطلبة ومستواهم الإدراكي.
- إعطاء الوقت الكافي للتفكير بعد كل سؤال.
- توجيه الأسئلة بعد الانتهاء مباشرة من كل فترة تعليمية لغرض تقييم الطلاب وتجويد التعليم.
- توجيه الأسئلة للطلاب غير المنتبهين أو المشتتين ذهنيا أثناء الدرس.
- الطلب من الطلبة توضيح الإجابة وإعطائها كاملة.

- اعتماد الإجراءات التالية في توجيه الأسئلة.
- توجيه السؤال بلغة واضحة ومفهومة.
- التوقف أو الانتظار حتى يتسنى لأفراد لصف استعادة المطلوب، وإعطاء الإجابة بعقلانية وجدية.
- استخدام الطريقة العشوائية في اختيار الطالب المجيب.
- الاستماع بتركيز وعناية لإجابة الطالب.
- متابعة الطالب أثناء الإجابة من خلال الحذف والإضافة بتشجيع من المعلم وتلميحاته غير المباشرة كلما لزم الأمر لبلوغ الطالب الإجابة الصحيحة.
- تجميع إجابات الطلاب وتلخيصها من طرف المعلم أو أحد الطلبة.

ب- أنواع الأسئلة المستخدمة:

* **أسئلة التفكير الأدنى:** التي تتناول الفهم والاستيعاب وتناول المعلومات.
* **أسئلة التفكير العالي:** التي تتناول أسئلة:

- إصدار الأحكام التقويمية.
- الاستدلال القياسي والاستنتاج (من الكل إلى الأجزاء).
- الاستدلال الاستقرائي (من الأجزاء إلى الكل).
- المقارنة.
- تطبيق المفاهيم والمبادئ.
- حل المشكلات.
- العلاقات بين الأسباب والنتائج.

* **أسلوب التفكير المتمايز :** لتنمية قدرات الطلاب الفكرية، ويصبح الطالب قادرا على إنتاج الأفكار الخلاقة في إيجاد الحلول للمشاكل العامة والخاصة، عندما لا تتوافر المعلومات الكافية إزاء المشاكل المطروحة، ومن خلال هذا النوع من الأسئلة يمكن التوصل إلى عدة حلول لمشكلة واحدة.
* **الأسئلة التحليلية:** يتطلب هذا النوع من أسئلة المواد أن يوجه المعلم السؤال للطالب، ومن ثم يعطي الفرصة للإجابة عن السؤال، وبعد الانتهاء من إعطاء الإجابة يقوم المعلم بمناقشة الإجابة وتحليلها، والتعليق على الخطأ أو النقص في الإجابة، ومن ثمة يشتق السؤال التالي من خلال تلك الإجابة وتستمر العملية حتى تكتمل المعرفة الحقيقة من البحث.

(أحمد إبراهيم أحمد، مرجع سابق، ص ص: 266-268)

والمعلم الفعال هو الذي يملك مهارة إدارة الصف بشكل جيد، ومن المهارات التي تعين المعلم على إدارة الصف بشكل فعال مهارة طرح الأسئلة، وهنا يمكن توضيح بعض النقاط التي تساعد على الاستفادة من الأسئلة الصفية في إدارة الصف الدراسي بصورة فعالة، والتي توسع من مدى التفكير لدى الطلاب من خلال إتباع المعلم لما يلي:

– ترك المجال للطلبة للإجابة بشكل عشوائي، وهذا لا يعني أن نقبل الإجابة الجماعية غير المحددة التي تؤدي إلى الفوضى، والمقصود هنا عدم تحديد الطالب المجيب، الهدف من هذا تحويل الطالب غير المشارك إلى طالب مشارك.

– ترك الوقت للفهم والتفكير: أي إعطاء المجال الزماني الكافي لينظم الطالب إجابته، فالتفكير العميق يمكنه من فهم السؤال جيدا، وبالتالي الإجابة تكون أكثر دقة، مع التركيز على أن لا يكون الوقت طويلا جدا حسب صعوبة السؤال.

– استعمال أسلوب المشاركة في التفكير: عندما تكون الأسئلة عميقة وتحتاج إلى جدية في التفكير، فلا بأس من إتاحة الفرصة لكل طالبين أو ثلاثة في التشاور والمشاركة في التفكير والمناقشة بهدوء والتوصل إلى إجابة مشتركة، تساعد على اكتساب الخبرات وزيادة الحيوية.

– طرح أسئلة المتابعة: عندما يتوصل الطالب إلى الإجابة فلا يمنع أن يضيف الأستاذ سؤالا مكملا، يهدف إلى متابعة واستكمال المعلومة، ومثال ذلك:

– لماذا هذه الإجابة؟

– هل لك أن تفصل في إجابتك؟

– ماذا يحدث لو كان كذا؟

كما يمكن اختيار طلاب آخرين وإكمال أسئلة المتابعة، والسير في بلوغ الإجابة المقصودة

مثلا: – هل توافق على رأي زميلك، وما هي مبرراتك؟

– أذكر أمثلة لتدعيم رأيك؟

– الإمتناع عن إصدار الأحكام: أي الامتناع عن صحة أو خطأ الإجابة، على أساس أن السؤال العميق يحتاج إلى مستوى عال من التفكير، ومجال خصب من النقاش، كأن يقول المعلم للطالب هذا رأيك، ربما يبدو مقبولا.

ويطرح السؤال من لديه رأي آخر؟

وهنا يفتح المجال للطلاب كي يفكروا في إجابات أخرى، ويحاولوا إبداء كل ما لديهم للمعلم.

كما يمكن للمعلم تقسيم الإجابات على شكل مجموعات كالآتي:

– وضع المؤيدين للإجابة في مجموعة؟

– وضع الذين لديهم إجابة أخرى في مجموعة أخرى؟

وفي الأخير يحدد المعلم من الأقرب إلى الصحة ويبرر الإجابة تبريرا مقنعا.

– استخدام التعزيز بمختلف أشكاله والتي منها:

أ– التشجيع اللفظي.

ب– التشجيع بالإشارات.

جـ– استخدام إسهامات الطالب: حيث يعيد المعلم طرح أراء بعض الطلاب ونسبتها إليهم مثلا:

– يقول دعونا نناقش المشكلة التي طرحها زميلكم فلان.

– ثم يقول شكرا، ويشير إلى طالب آخر ويقول أعطنا مثال عما أجاب زميلك، وبعدها يعطي الفرصة للجميع بقوله: هل يريد أحدكم إضافة شيء ما.

د– الحوافز المادية كالجوائز، شهادات التقدير،....إلخ.

– طلب تلخيص عن كل ما حصل في الحصة، من خلال الاستحضار الذهني للطالب أثناء الأنشطة الصفية، ولتحسين مستوى الإصغاء والتلخيص كقول المعلم: – كل طالب يكتب ملخصا في أسطر قليلة يعيد فيه أهم ما احتفظ به أثناء الحصة وقد يكون ذلك شفهيا.

أو قوله: – لخص ما سبق بلغتك الخاصة.

– استطلاع طلاب الفصل، من خلال تمكينهم من اقتراح آرائهم حول وضع الحلول للمسائل المقترحة في الصف، أي على الطالب عدم تقبل الأفكار إلا بعد تمحيص واقتناع، ويمكن للمعلم استعمال مبدأ الاستطلاع بالشكل التالي: – كم طالبا يوافق على طريقة الحل التالية؟

ثم تتم مناقشة الحل والتعرف على جوانب الموافقة وجوانب الاعتراض بفتح مجال أوسع للتفكير المعمق. **(أحمد إبراهيم أحمد، مرجع سابق، ص ص: 268–271)**

III– *الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة وتحقيق الفعالية التربوية داخل الصف الدراسي وعلى مستوى المؤسسة التربوية:*

أولا: الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة:

إن تحديد مفهوم الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية، أمر يستحق الوقوف أمام العديد من وجهات النظر لدى الكثير من الباحثين التربويين، وهنا سيستوقفنا عرض أهم هذه الإجراءات من خلال ضبط مفهومها من طرف الباحثين التربويين، حيث يكون ذلك كالآتي:

1– المفهوم الشامل: على ضوء القراءات السابقة تمكنا من وضع مفهوم شامل للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية، وارتباطها بفعالية وجودة إدارة الصف الدراسي، بحيث يصوغ هذا المفهوم العام والشامل، أهم هذه الإجراءات وهو كالآتي:

هي المكونات العامة لإدارة الصف الدراسي الفعالة وهي:

– القواعد والإجراءات الأولية (بدء الدرس وإنهائه).

– التدخلات التأديبية.

– علاقات الطلبة بالمعلم.

– التهيؤ الذهني لإدارة الصف الدراسي.

وبالنسبة للمرحلة الثانوية فإن الإجراءات والقواعد التي يؤديها المعلم متعلقة ببداية ونهاية اليوم الدراسي وعادة تتناول ما يلي:

– تسجيل الحضور في بداية الحصة الدراسية.

– عند بدء الحصة الدراسية تتم مخاطبة الطلاب الذين لم ينجزوا عملهم في اليوم السابـــــق بسبب

غيابهم.

- التعامل مع الطلبة المتأخرين عن بداية الحصة الدراسية.
- ختام الحصة الدراسية ببناء توقعات واضحة لدى الطلاب عن الواجب المنزلي.

(**روبرت مارزانو، جانا إس مارزانو، ديبرا بيكرينج، 2008، ص: 41**) [37]

وكذلك الإجراءات التي توجه العمل التعليمي داخل حجرة الدراسة، والتي تتم عن طريق تنظيم الأنشطة التي يقودها المعلم تتناول المجالات التالية:

- انتباه الطلاب خلال تقديم الدرس.
- مشاركة الطالب.
- تحدث الطلبة فيما بينهم.
- التعلم التعاوني (المساعدة أثناء تقديم الدرس).
- السلوك خارج المقعد. **(روبرت مارزانو وآخرون، مرجع سابق، ص: 52)**

2- المفهوم المتعلق باستراتيجيات التدريس: يقع هذا المفهوم تحت استراتيجيات التدريس، وفق ثلاث مراحل الأولى هي الإعداد، أي ما يسبق العرض العملي، والثانية مرحلة التنفيذ أي العرض، الثالثة هي النهائية، وتجرى للوقوف على مدى تحقق الأهداف أي التقويم، ويتم ذلك كما يلي:

ما قبل العرض: يعد المعلم في هذه المرحلة خطة تفصيلية تشمل ما يلي:

أ- تحديد الأهداف: يتم هنا تحليل المهارة لاستخراج المفاهيم الجديدة، التي يسعى المعلم إلى تعليمها للطلاب، كما يتم تحديد الأفكار الرئيسية والقواعد العلمية لتنفيذ التطورات، والوصول إلى النتائج التعليمية.

ب- توفير مستلزمات العرض من أجهزة وأدوات ووسائل تعليمية، إذ ينبغي توفير مستلزمات مختلفة، تلزم العرض من أجهزة وأدوات، وتختلف هذه المستلزمات حسب الأنشطة الصفية.

ج- اختيار الوسائل المناسبة لتوضيح المفاهيم والأفكار، وتتطلب عملية العرض استخدام وسائل تعليمية تساهم في توضيح المفاهيم و الأفكار، و بعض خطوات العمل التي تتضمنها المهارة خاصة فيما يتعلق بالبيئة المحلية للمتعلم.

(هادي أحمد الفراجي، موسى عبد الكريم، 2006، ص: 248) [38]

د- إعداد الأسئلة الصفية التي سيطرحها قبل العرض وأثناءه وبعده، حيث تشكل الأسئلة عنصرا مهما، فقبل العرض ينبغي على المعلم استخدام الأسئلة لتهيئة المتعلمين، وتشويق المهارة لديهم، بهدف زيادة دافعيتهم نحو التعلم.

هـ- إعداد المكان إذ يجب إعداد البيئة التعليمية بحيث، يتوافر المكان على أفضل الظروف البيئية لعرض الدرس، وهذه الظروف منها ما يتعلق بالإضاءة، والمآخذ الكهربائية اللازمة عند استخدام وسائل تعليمية، وتنظيم حجرة الدراسة بإعدادها بشكل يلائم الحركة.

و– إعداد وسيلة التقويم، إذ تختلف وسائل التقويم التي يستخدمها المعلم حسب أهداف العرض، فقد يكون التقويم بالتحقق من استنتاجات المتعلمين، التي يتم تدوينها في الكراسة، أو تقويم العمل الذي كلف به المتعلم، ومن جهة أخرى يجب على المعلم أن يعد الوسائل المناسبة لتقويم أدائه هو. ومدى فاعلية العرض وعناصره كالوقت الخاص بالعرض، مستلزمات العرض، طريقة العرض، إدارة الحصة لتحقيق أهداف مهارة إدارة الصف الدراسي.

أثناء العرض: يتم أداء المعلم الإداري للصف الدراسي وفق ما يلي:

– ترتيب الأجهزة والأدوات وتنظيمها لتكون في متناول المعلم تسهيلا للعمل التعليمي.

– تهيئة المعلمين لموضوع الدرس وإثارة الدافعية لديهم وتعريفهم بالأهداف الواجب تحقيقها.

– شرح الأسس المعرفية التي يبنى عليها الأداء المطلوب.

– شرح خطوات العمل التدريسي باختصار.

– تأدية العمل التعليمي التدريسي كما يلي:

– بدء العمل خطوة خطوة بوضوح وثقة واتزان خاصة العمل المعقد.

– مرافقة خطوات العمل بشرح مبسط لكل خطوة ولفت انتباه المتعلمين إلى النقاط الرئيسية والابتعاد عن التفاصيل الدقيقة، التي تشتت الانتباه.– استخدام الوسائل التعليمية في الوقت المناسب والتركيز على ما يخدم الأداء منها. **(هادي أحمد الفراجي، مرجع سابق، ص: 250)**

– الاعتدال أثناء العرض، فعلى المعلم ألا يبطئ ولا يسرع.

– التأكد من متابعة المتعلمين للعرض، ويمكن للمعلم طرح أسئلة لشد انتباه الطلبة باستمرار.

– إعادة شرح أي خطوة يلاحظ المعلم أن المتعلمين بحاجة لذلك.

– تقبل أراء المتعلمين واستفساراتهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

– منح المتعلمين فرصة في نهاية العرض للاستفسار أكثر ونقل ما يجدونه مهما كتابيا.

– التوصل إلى وضع استنتاجات وتعميمات حول موضوع الدرس.

– الطلب من بعض المتعلمين، إعادة تطبيق الخطوات عمليا إذا كان الغرض اكتساب مهارات الأداء.

بعد العرض : يتم تقويم كل من تعلم المتعلمين وأدائهم بعد انتهاء العرض التدريسي مباشرة، فيمكن تقويم التعلم المعرفي بوسائل مختلفة كالمناقشة، وما كتبه المتعلمون في كراساتهم، أما الجانب الأدائي فيتم تقويمه أثناء العرض بالملاحظة، وإذا رأى المعلم أن نتائج التعلم ليست بالمستوى المطلوب، فعليه علاج الموقف بالرجوع إلى الإجراءات العملية، التي توجه عمله الإداري للصف الدراسي أثناء مرحلة العرض وما قبل العرض، ويمكنه الاستفادة من الأسئلة التالية في تقويمه الذاتي لأدائه العملي:

– هل كانت الأهداف واضحة؟

– هل كان العرض ملائما للأهداف؟

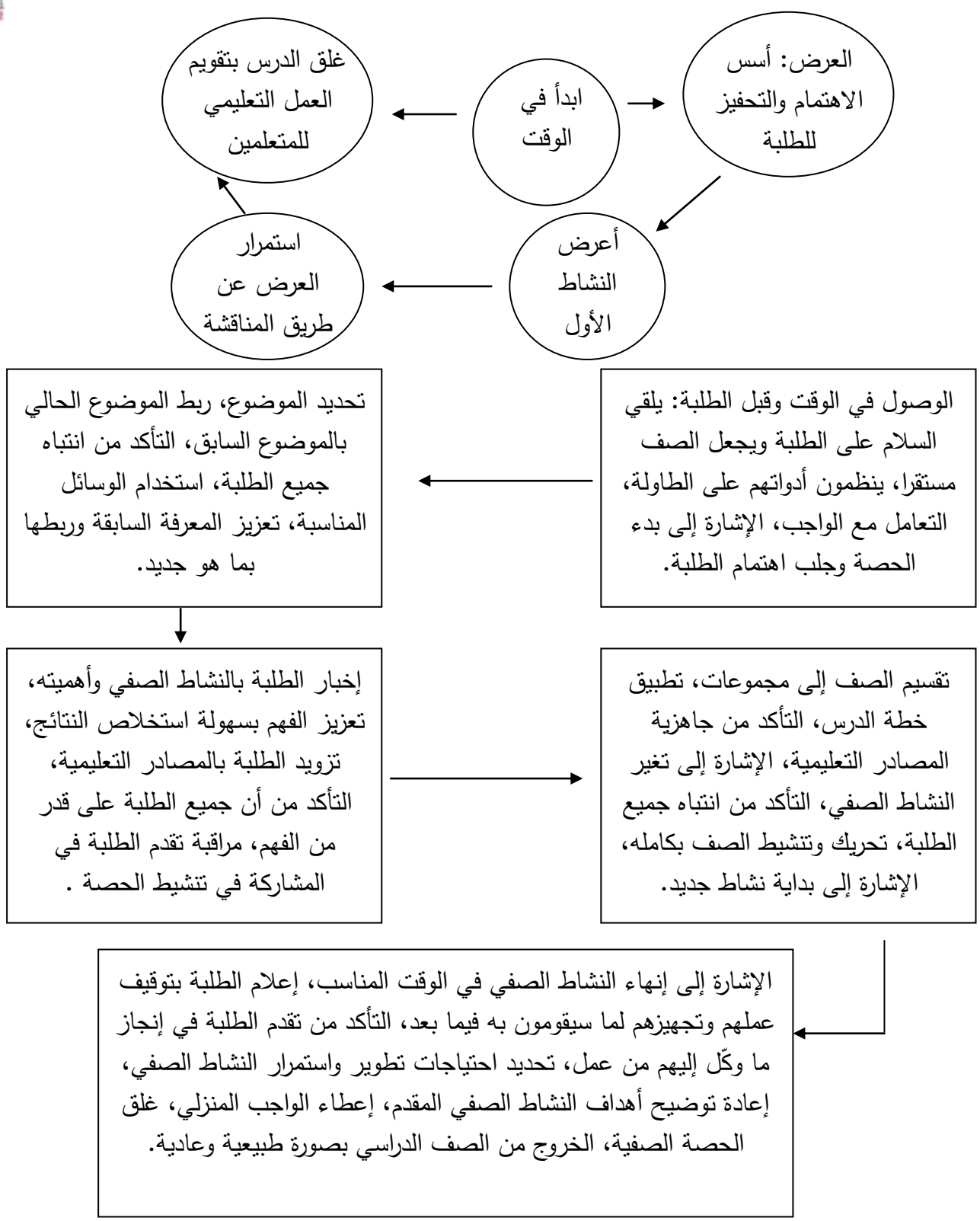
– هل كانت مستلزمات تنفيذ العمل التدريسي مناسبة من حيث الجودة والكمية؟

- هل كانت خطوات العرض صحيحة علميا ومتسلسلة؟
- هل استطاع كل المتعلمين الرؤية والاستماع بوضوح؟
- هل بقي انتباه كل المتعلمين مشدودا إلى موضوع العرض؟
- هل طرحت أسئلة ذات علاقة بالأهداف التعليمية؟
- هل طرحت أسئلة مثيرة للانتباه والتفكير؟

وفي ضوء الإجابة على هذه الأسئلة، يستطيع المعلم تدارك الموقف التعليمي غير الصحيح، ويقوّم المسار داخل حجرة الصف عن طريق تحسين أدائه للعرض.

(هادي أحمد الفراجي، موسى عبد الكريم، مرجع سابق، ص: 252)

والمخطط التالي يوضح مراحل الدرس، والإجراءات الموجهة لمهام المعلم الإدارية ليؤدي عمله الإداري بصورة فعالة.



مخطط رقم 15: يوضح الإجراءات العملية الموجهة للعمل الإداري للمعلم عبر مراحل الحصة الصفية

(عبد السميع، سهير محمد، 2005، ص: 374) [39]

ثانيا: المداخل والأساليب المتعلقة بالإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة:

1- مداخل الإدارة الصفية الفعالة: من الملاحظ أن الفكر الإداري التربوي قد بلغ مرحلة متطورة في الربع الأخير من القرن العشرين، ظهر أثرها في تطبيقات الفكر التربوي بمختلف مستويات الإدارة التربوية والتعليمية، وفيما يلي أهم مداخل وأساليب الإدارة الصفية الفعالة في ضوء الإجراءات العملية الموجهة لذلك:

أ- مدخل القواعد والإجراءات: Rules and procedures:

يرى كل من " **إمر**" و"**إفرسون**" "**Everson**" "**Emmer**" اللذين يرجع إليهما الفضل في تقرير مدخل القواعد والإجراءات الموجهة للإدارة الصفية، من خلال ضرورة وضع المعلم لمجموعة من الإجراءات التي تمكن من ضبط الصف الدراسي بصورة فعالة، غير أنهما أشارا إلى ضرورة اختزال هذه الإجراءات بتقليل عددها قدر الإمكان، وفي ذلك يقول كل من "**إمر**" و "**إفرسون**":" على الرغم من أن القواعد والإجراءات التي يستخدمها المعلمون تختلف من معلم لآخر، إلا أننا لم نجد إدارة فعالة للصف الدراسي بدونها".

ويؤكدان على أن هذه الإجراءات ليست قائمة نهائية، فقد يقرر المعلم استخدام قواعد أخرى أو قد يرغب المعلم في استخدام صياغات مختلفة، والتي يرى المعلمون أنها قواعد عامة جدا، ويرغبون في أن يكون لديهم المزيد من القواعد الأكثر تحديدا، والقواعد والإجراءات الست (06) التي حددها كل من الباحثين "**إمر**" و "**إفرسون**" التي تم وضعها هي كالآتي:

القاعدة والإجراء " 1" ("أحضر للصف كل ما تحتاجه من أدوات") : ومعنى هذا أن يكون الطلبة مستعدين لكل حصة صفية، وأن يعرف كل منهم تماما ما هو متوقع منه إحضاره إلى الصف الدراسي.

القاعدة والإجراء "2" ("كن مستعدا للعمل عندما يدق الجرس") : ويندرج تحت هذه القاعدة الإجراءات التالية:

- تحضير الأدوات الواجب وضعها على طاولة الدراسة.
- إظهار مشاعر الود بين كل من الطلبة وكذلك بين الطلبة والمعلم.

القاعدة والإجراء " 3" ("استمع، وظل جالسا في مقعدك أثناء تحدث الآخرين") : ويندرج تحت هذه القاعدة، أن يستمع الطالب باهتمام أثناء تحدث المعلم أو أي طالب آخر، وأن يظهر كل من الطالب والمعلم سلوكا ملائما.

القاعدة والإجراء "4" ("احترم الجميع، وكن مؤدبا معهم ") : ويندرج تحت هذه القاعدة احترام حديث الآخرين سواء المعلم أو الطلبة.

وعلى هذا يمكن أن ينتج شعور متبادل بالاحترام وتحقيق أكبر قدر من التفاعل الإيجابي، وخاصة في المواقف الحساسة كالتشاجر مثلا.

القاعدة والإجراء "5" ("احترم ملكية الآخرين"): وتتضمن هذه القاعدة إجراءات الإرشاد مثل:

- حافظ على نظافة الحجرة الصفية ونظامها.
- التقط الأوراق التي من شأنها أن تسيء للنظام الصفي.
- أعد الأشياء المستعارة لأصحابها.

القاعدة والإجراء "6" ("أطع جميع القواعد المدرسية"): يندرج تحت هذه القاعدة تذكير الطلبة والمعلم بأن القواعد والإجراءات المطبقة في الصف الدراسي تطبق كذلك خارجه.

ويضع "**إمر**" و "**إفرسون**" عددا من الإجراءات يستخدمها المعلم لإدارة الصف، منها إجراءات خاصة بعمل الطلبة في مقاعدهم الدراسية مثل:

- انتباه الطلبة أثناء شرح الدرس ومشاركتهم في العمل المدرسي.
- احترام المدى المسموح به للتحدث مع الطلبة ولتحدث الطلبة فيما بينهم، وطريقة طلب المساعدة وإجراءات المحافظة على النظام الصفي.
- اعتماد الإجراءات التي يتم اعتمادها عند إنهاء العمل المدرسي.
- استخدام إجراءات العمل الجماعي والتعاوني، من أجل خلق روح المنافسة الحرة، كإجراء المشروع أو توزيع المهام على مجموعة من الطلبة وكذلك توضيح أهداف العمل المدرسي للطلبة.

ب- مدخل تعديل السلوك: Behavior modification:

يقوم هذا المدخل أساسا على اهتمام المعلم بتوفير درجة عالية من الضبط لسلوك الطلبة، فمدخل القواعد والإجراءات ومدخل تعديل السلوك يقومان على اعتقاد، أن سلوك الطالب نتيجة للظروف الخارجية، والطالب غير قادر على ضبط سلوكه، فهو يحتاج إلى قوة خارجية تحكمه كالمعلم، إذن مدخل تعديل السلوك من المداخل المهمة في ضبط السلوك الصفي للطلبة، حيث يشير "**سكينر** "**Skinner**" أن هذا المدخل يعمل على معالجة بيئات التعلم للطلبة، بما يتيح فرص مكافأة السلوك المرغوب فيه، وهذا المدخل يفترض أن سلوك الطلبة غير الملائم يمكن تعديله وإعادة تشكيله في نمط أكثر قبولا اجتماعيا، من خلال التأثير المباشر للأحداث والوقائع في البيئات التعليمية, وسلوك الطلبة يمكن تعديله وفق ثلاث عمليات تتمثل فيما يلي: " **التعزيز** " "**Reinforcement**"، "**العقاب** "**Punishment**" و "**الانطفاء**" "**Extinction**".

جـ - مدخل الدراية والتنظيم: Withitness and organization:

يرجع الفضل في إرساء مدخل الدراية والتنظيم إلى العالم الباحث " **كوينن** " "**Kouinen**"، ويتلخص مدخل " **كوينن** " في أنه يسعى إلى تمكين المعلمين عن طريق سلوكهم من جعل الطلبة منشغلين بالمهمة التعليمية داخل الصف الدراسي، بالاعتماد على استخدام عدد من الأساليب منها ما يطلق عليها " **الدراية** " "**Withitness**"، والتي تشير إلى أن المعلم يتفاعل مع الطلبة في الوقت

المناسب، لذا ينبغي له أن يكون على دراية كافية بكل ما يحدث في الصف في كل الأوقات، ويستجيب للسلوك السيء وغير المرغوب فيه بشكل ملائم وحازم، وهناك أسلوب آخر يطلق عليه"**كوينن**" اسم"**الإحاطة OverLapping**"، والذي يعني أن ينتبه المعلم إلى حدثين أو أكثر يقعان في نفس الوقت، فيتعامل مع الأحداث المتداخلة دون أن يكون مضطرا لتعطيل أي حدث عن الآخر، والأسلوب الثالث يسمى **إنسيابية الانتقال** "**Smoothness Transmition**" أي الانتقال الإنسيابي من نشاط تعليمي لآخر دون تعجيل أو تباطؤ، ويعتقد "**كوينن**" أن معظم المعلمين يقعون في خطأين عند الانتقال من نشاط صفي إلى نشاط آخر، فالأول يسميه التغيرات في **تدفق الأنشطة:** والتي تسبب ارتباكا وضوضاء، وربما أنشطة غير ضرورية بالإضافة إلى سلوكات سيئة، والثاني يطلق عليه اسم "**Slowdown**": وهو يعبر عن التأخيرات التي تضيع الوقت عند الانتقال بين الأنشطة الصفية، إما بسبب الإسهاب المفرط في تفصيلات لا لزوم لها، أو بسبب تجزئة النشاط إلى أنشطة مصغرة ومتعددة، مما يعيق العمل التعليمي ويشتت انتباه الطلبة.

لذا يشير " **كوينن** " إلى ملامح هذا المدخل التي يمكن أن يستعين بها المعلم للمساهمة في الحفاظ على تركيز جماعة الصف الدراسي، تجاه العمل المدرسي من جهة، وتقليل السلوك السيء من جهة أخرى، وتتمثل فيما يلي:

* **التيقظ الجماعي Group alerting:** يهدف إلى محاولة المعلم جذب انتباه أعضاء الصف الدراسي بكامله، وذلك يخلق نوع من الترقب لدى الطلبة.

* **المحاسبة Accountability:** تعبر على الدرجة التي يحمل بها المعلم الطالب مسؤولية أدائه للمهمة الصفية، فالمعلم ينظر ماذا يفعل الطالب ويتواصل معه ويلاحظه للوقوف على أدائه، فالطالب مسؤول على كل ما بدر منه وهو معرّض للمحاسبة.

د- مدخل الاتصال الملائم: Congrument Communication:

يسمى أيضا مدخل " **جينوت** " "**Ginott**" وهو مدخل رئيسي يعد من طرق التواصل التي تستخدم من طرف المعلمين لتساعد على تحقيق بيئة صفية آمنة ومنتجة، وقد وضع " **جينوت**" على مستوى هذا المدخل كل ما يجب أن يفعله المعلمون وكذلك يقولونه، وما يجب أن يتجنبوه قولا وفعلا أثناء معاملتهم للطلبة، وقد قدم " **جينوت** " العديد من الممارسات الجيدة والممارسات المتعلقة بالبيئة التدريسية، كإجراءات توجه العمل الإداري للصف الدراسي لكل معلم، ومن أهم ما أوصى به "**جينوت**" ما يلي: - التواصل الملائم مع الطلبة سواء كان ذلك لفظيا أو غير لفظي.

- تشجيع استقلالية الطلبة ووثباتهم الحرة.
- تجنب الثناء المفرط الهدام والمولد للغرور.
- التخلي التام عن استخدام العقاب إلا للضرورة.
- إعطاء الطلبة الفرصة الكافية لإدراك ما تعلموه وممارسته عمليا.
- تقدير واحترام أفكار جميع الطلبة لنعظم لدى كل طالب الإحساس بقيمته.

- استخدام طريقة التوجيه والقيادة وتجنب النقد الهدام.
- الوعي بتأثير الكلمات الذميمة على الطلبة وتجنب استخدام السخرية.
- استخدام الثناء الذي يزيد من الأداء وليس الثناء التقييمي فقط.

الشيء الملاحظ على مدخل " **جينوت** " أنه يتميز بانخفاض درجة التدخل من طرف المعلم، لضبط سلوك الطالب غير المرغوب فيه، وتنعكس هذه الرؤية على مختلف جوانب إدارة الصف الدراسي لدى المعلمين، الذين يعتمدون هذا المدخل، ويأتي ذلك من خلال مناقشة السلوك وتفهمه وإعطاء السلوك البديل والملائم، وإظهار القدرة على اختيار الإجراءات التي تمكن من تجويد عملية التعلم والتعليم، على أن يكون المعلم هو المسؤول عن إدارة الجماعة في حجرة الدراسة ودفع العمل التعليمي نحو التقدم.

هـ- مدخل الفصل المتمركز حول المتعلم: Learner contred classroom:

تقوم الفكرة الأساسية لهذا المدخل على إتاحة الفرصة والحرية الكاملة للطالب للتعلم والتعبير عن نفسه، والمشاركة الفعالة واتخاذ القرار دون فرض وصايا أو تدخل مباشر من قبل المعلم، عن طريق تكوين ورشات عمل يعمل فيها الطلبة بصورة متبادلة، أي العمل المشترك كالإعداد للعمل وتقديم التغذية الراجعة لزملائهم، ويصاحب ذلك تفويض السلطة للطلبة بمنحهم ملكية النشاط الصفي، عن طريق إعادة صياغة المعلم لأدواره في إدارة الصف المدرسي، من خلال تعظيم دور المتعلمين وتقليل دور المعلمين، حيث يتخذ المعلم دور عضو في جماعة أو قائد في فريق، أكثر من أن يكون المصدر الوحيد للمعرفة والسلطة.

ووفقا لهذا المدخل فإن إجراءات إدارة الصف الدراسي في هذا المدخل، تسمح للمتعلمين بتقليد بعض الأدوار الإدارية التي من بينها: إدارة مناقشات الصف، توجيه الأسئلة للطلبة، بحيث يبدي الطلبة لزملائهم تقبل تقلدهم بهذه الأدوار، لأنهم يوجهون نظرهم ونشاطهم لزملائهم وليس للمعلم. ومن إيجابيات هذا المدخل الذي يتمركز حول المتعلم، نجد أن الطلبة يمارسون فعليا الضبط على أنفسهم في وجود المعلم أو في عدم وجوده، لأن الصف الدراسي بالممارسة والتكرار يدار ذاتيا من قبل الطلبة.وعندما تنتقل الإدارة من المعلم إلى الطالب ليدير نفسه بنفسه، فإنه يمكن الاعتماد على عدد من الأساليب لمعاونة الطالب على ضبط سلوكه وتحقيق الأهداف التعليمية.

(محمود فوزي، أحمد بدوي، 2009، ص ص: 256-273) [40]

خـ- مدخل الجودة الشاملة على مستوى الصف الدراسي: Total quality:

يعتبر هذا المدخل الإداري للصف الدراسي من أحدث المداخل التي يمكن إتباعها في إدارة الصفوف الدراسية. لما يتصف به من خصائص ومميزات تضمن الجودة في كل عنصر من عناصر منظومة العمل في الصف الدراسي، وهو ما يساعد بشكل كبير للوصول إلى إدارة جيدة تتحقق من خلالها أهداف الصف وكذلك أهداف المؤسسة.

(محسن على عطية، 2009، ص: 66) [41]

ويقوم هذا المدخل على إيجاد فلسفة جديدة في إدارة الصف، فهو يضمن أن يعطي كل فرد أو مجموعة أفراد، أفضل ما لديهم من إمكانات وقدرات وأداءات توافق مواصفات الجودة من أهمها: وجود سياسة واضحة ومحددة للجودة، كفاءة التنظيم الإداري والوظيفي، المراجعة الدورية من الإدارة للنظام لتفادي الوقوع في أي خطأ أو مشكلة في المستقبل.

والإدارة بالجودة الشاملة على مستوى الصف الدراسي تعني تحقيق أكبر درجة من الامتياز والنتائج الفريدة، وتوقع الأفضل والأجود من المنتج التعليمي (الطالب)، كذلك تحقيق معدلات أعلى من خلال العمل التعاوني وإدراك المتعلم كمنتج أن يصل إلى أعلى مستوى من الجودة.

وأن هذا المتعلم هو القوة الداعمة للجودة في الصف الدراسي، وعلى المعلم إيجاد صور جديدة لتعليم الطلاب، تركز على التعاون أكثر من التنافس، والعمل في فريق أكثر من العمل الفردي، والتعاون مع الزملاء المعلمين في اتخاذ القرارات والتفكير النقدي والقيادة والتنظيم.

(مأمون السلطي، سمير إلياس، 1996، ص: 28) [42]

كي نوضح هذا المدخل أكثر فإن الأمر يتطلب أن نتعرض لنموذج من أهم نماذج إدارة الجودة الشاملة على مستوى الصف الدراسي، والذي تتضح فيه ملامح وخطوات تنفيذ هذا النموذج وهو نموذج **"جاليليو Galileo Quality Institution**.

والشكل التالي يوضح ملامح هذا النموذج:

شكل رقم 16 : يوضح مراحل الجودة الشاملة على مستوى إدارة الصف الدراسي وفق نموذج جاليليو للجودة. (محمود فوزي بدوي، مرجع سابق، ص: 274)

ويتضح من هذا النموذج التركيز على الطالب، والعمل على دعمه بالمهارات التي تحقق له الامتياز والأداء الأفضل، وهذا من شأنه أن يوفر القبول لأداء المنظمة (الصف الدراسي)، من جانب البيئة التعليمية، وللمعلم دور في هذا النموذج يسير مع كل مرحلة من مراحل الجودة الشاملة التي يقدمها النموذج، فهو يشارك في التخطيط وكذلك الاتصال ويشارك في وضع مقاييس البرنامج وفي إدارة الصراع، واختيار النشاط الصفي، ويعظم دوره في مرحلة تطبيق البرنامج ثم في تقدير فوائد البرنامج وأخيرا في مرحلة التطوير.

(مريم الشرقاوي، 2005، ص: 232) [43]

2- الانضباط الصفي والإجراءات العملية الموجهة لحفظ النظام الصفي:

2-1- مفهوم الانضباط الصفي: يقصد به استخدام المعلم لاستراتيجيات تربوية محددة تسهل حصول الطلبة على أفضل مستوى من التعلم والنمو الشخصي.

ولذلك يعتبر النظام الصفي معيارا لنجاح العملية التعلمية التعليمية. أما المعرفيون فيعرفون النظام الصفي على أنه "عبارة عن نشاطات يقوم بها المعلم من أجل تنظيم التعلم والبيئة التعلمية، بحيث يساعد المعلم طلبته على تمثيل واستيعا ب ما يقدم لهم من خبرات تعلمية تضمن استمرار انتباههم، وكذلك لاستيعاب القوانين الصفية والمدرسية".

وعلى ضوء ما سبق يمكن تعريف الانضباط الصفي بأنه: "عملية قبول الطلبة لما تصدره المدرسة من تعليمات وتوجيهات لهم، بهدف تسهيل قيامهم بما يوكل إليهم من مهام وأعمال".

ولتحقيق الانضباط الصفي يحتاج المعلم والطلبة إلى جو يتسم بالهدوء، حتى يتم التفاعل المثمر بين المعلم وطلبته من ناحية، وبين الطلبة أنفسهم من ناحية أخرى، ذلك التفاعل الذي يكون نتاجه منتج تعليمي يتميز بالجودة.

(محمود عبد الرزاق شفشق، هدى الناشق، 1994، ص ص: 11-32) [44]

ويعرف أيضا على أنه التقيد، الالتزام، الطاعة، التنفيذ، الحزم، وهناك أنواع من الانضباط وهي كما يلي:

أ- انضباط ذاتي: قدرة الطالب على تحقيق حالات الالتزام والتقيد بالتعليمات المدرسية، والعمل وفق مضامينها، من خلال رقابة ذاتية لميوله ورغباته وحاجاته، والوصول إلى سلوك تربوي اجتماعي مقبول ومتناسب مع متطلبات المناخ الصفي.

ب- انضباط خارجي: مجموعة التوجيهات والتعليمات والتنبيه الصادر من المعلم، أو مسؤول الصف إلى الطلاب ودعوتهم للالتزام بالقواعد والأعراف لمناخ الصف التعليمي.

(محمود عبد الرزاق، مرجع سابق، ص: 33)

2-2- إجراءات الانضباط الصفي الهادف إلى تفعيل إدارة الصف:

***الإجراءات المتعلقة بخصائص المعلم:**

- أن يكون المعلم منضبط في مواعيده.
- الإدارة الجيدة للمواقف التعليمية من قبل المعلم.
- أن يكون واعيا بكل ما يحدث في الصف الدراسي، ويستخدم الأسلوب المناسب للتعامل.
- تعميق التفاعل مع الطلبة وتنمية أدوارهم التعلمية.
- وضوح التنظيم داخل الصف الدراسي وتوفير مستلزمات نجاح الدرس.
- تعليم الطلبة مبادئ الإنصات واحترام الآراء وديمقراطية الطرح والنقد الموضوعي البنّاء.

(أيمن أبو الروس، 1996، ص: 70) [45]

- التحكم بالمادة التعليمية قبل التحكم في مجريات المناخ الصفي.
- الرقابة الكافية والمستمرة لسلوكات الطلبة.
- الرقابة المستمرة لمسيرة التعلم والتدريس الصفي، ما إذا كان يحقق الأهداف أو لا.
- تعزيز وتثمين سلوكات الانضباطية الطلابية.

*** الإجراءات المتعلقة بالنمط الإداري والقيادي في الصف الدراسي:**

- الممارسة القيادية المرنة التي يستخدمها المعلم في تنظيم الأنشطة الصفية وإدارة التعلم.
- الإدارة الديمقراطية تتيح للطلبة الحرية في التعبير عن حاجاتهم وأفكارهم ومعتقداتهم وميولهم بهدف خلق مناخ صفي إيجابي.
- النقد الموضوعي المبني على التبادل الفعال المبني على الاحترام بين أفكار الطلبة والمعلمين، وطرح الخيارات والبدائل واتخاذ القرارات الجماعية التي تخدم الأهداف المرجوة.

*** الإجراءات المتعلقة بالمناخ الصفي وإدارة التعليم والتدريس:**

تشمل مختلف القواعد والمبادئ والتعليمات والتوجيهات الخاصة بحفظ النظام الصفي وتسهيل إدارة التعلم الصفي وهي:

- استمرار التذكير بالقواعد السلوكية المطلوبة من طرف الطلبة وضرورة استيعابها.
- الالتزام بتنفيذ كل القواعد والتوجيهات التي تشجع على خلق جو صفي يلبي ميول واحتياجات ورغبات الطلبة.
- وضع خطة ومعايير خاصة بكيفية استخدام القواعد والمبادئ بفاعلية لضبط النظام الصفي.
- تقدير النماذج الملتزمة في التعليم الصفي وتشجيعها، وإبراز الأهداف الخاصة بكل نموذج وأساليب تحقيقها.
- الرغبة المستمرة في العمل الجاد وتقديم الخدمة داخل الصف.
- إشراك الطلبة في فعاليات الأنشطة الصفية، والتنويع في النشاط الصفي مع التركيز على الجانب العملي في التدريس عنه على الجانب النظري.**(طارق عبد الحميد البدري، 2004، ص ص: 154-156)** [46]

– خلق جو من الثقة المتبادلة المتمثلة في الديناميكية أثناء ممارسة الأنشطة الصفية، في شكل مقاربة تعليمية "معلم طلبة".

– تفعيل علاقة المعلم بالطالب لتتميز بالجودة، وتصبح مصدر لتبادل المشاعر الإيجابية بين المعلم والطلبة.

– اجتناب التقييم العشوائي للطالب والحكم عليه مؤهل أو غير مؤهل، ذكي أو غير ذلك، والذي يعتبر تقييم خاطئ مهيكل من طرف المعلمين أنفسهم، في حين يجب إدماج الطلبة في ديناميكية من التطوير والتحسين لتلبية حاجاتهم الطبيعية، التي تمكنهم من تحقيق أهدافهم وأهداف الصف الدراسي.

(Pol Dupant, 1983, p: 13) [47]

– اعتماد الإجراءات العملية المطبقة من طرف المعلمين، والتي يتم توظيفها لمعالجة طبيعة المشاكل التي يتعرض لها المعلمون، هذه الإجراءات تبحث كثيرا في كيفية تجديد وتعديل السلوك الشخصي للطلبة مع الأخذ بعين الاعتبار تأثير جماعة الصف الدراسي على هذا السلوك.

– اعتماد الإجراءات الذاتية التي تؤثر على السلوك العام لجماعة الصف الدراسي، والتداخل بين هذه الإجراءات والإجراءات الخاصة بكل طالب لضبط سلوكه في الجماعة ذاتها.

(Dale Scott Ridley et autres, 2004, p: 83) [48]

3- الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية المتعلقة بالمهام الإدارية للصف الدراسي:

3-1- المهام الإدارية العادية في إدارة الصف الدراسي: هناك مجموعة من المهمات العادية التي ينبغي على المعلم ممارستها والإشراف على إنجازها وفق تنظيم يتفق عليه مع طلبته، وهي كالآتي:

– تفقد الحضور والغياب.

– مراقبة الأدوات المدرسية من كتب ودفاتر.

– تأمين المادة التعليمية.

– المحافظة على ترتيب مناسب للمقاعد.

– الإشراف على نظافة الصف وتهويته وإضاءته.

مثل هذه المهمات وإن بدت سهلة وبسيطة إلا أنها مهمة وأساسية، وإن إنجازها يضمن سير العملية التعليمية بسهولة ويوفر على المعلم والطلبة الكثير من المشكلات، كذلك توفير الجهد والوقت، وفي حالة اعتماد المعلم تنظيم واضح ومحدد ومتفق عليه بينه وبين الطلبة يحقق أكبر قدر من النجاح في الإدارة الصفية. **(بشير محمد عريبات، 2009، ص: 65)** [49]

3-2- المهام المتعلقة بتنظيم التفاعل الصفي: تمثل عملية التعليم عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل ومثمر بين المعلم والطلبة أنفسهم، ونظرا لأهمية التفاعل الصفي في عملية التعليم فقد أكدت نتائج الكثير من الدراسات على ضرورة إتقان المعلم مهارات التواصل والتفاعل الصفي، والمعلم

الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في مهمته التعليمية الخاصة بإدارة الصف الدراسي، حيث أن نشاطات المعلم في غرفة الصف نشاطات لفظية، ويصنف البعض الأنماط الكلامية إلى إثارة اهتمام الطلبة للتعلم وتوجيه السلوك وتوصيل المعلومات لهم، وصنف البعض الآخر السلوك الصفي داخل الصف الدراسي إلى: كلام المعلم وكلام الطالب.والذي يصنف بدوره إلى كلام مباشر وكلام غير مباشر. **(أحمد إبراهيم أحمد، مرجع سابق، ص: 198)**

وعلى وجه العموم يمكن القول أن المعلم الكفء لا بد أن تتوفر لديه المرونة الكافية، حتى يستطيع الاستمرار في التعليم، وحتى يدرك الطلبة مدى صدق المعلم في التفاعل معهم، لأن التفاعل الإيجابي يخلق جوا إيجابيا من التبادل الفكري، والذي يعد معيارا لكفاءة المعلم في قيادة وإدارة صفه الدراسي. **(أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد سليمان، 1995، ص ص: 12-13)** [50]

وانطلاقا من كون الدراسة تهدف إلى تحقيق التكامل بين ملامح وخصائص وكل ما يخص الإدارة الصفية من وظائف ومهام إدارية، ومجالات توجه عمل مدير الصف الدراسي على مستوى التعليم الثانوي (المعلم)، للحصول في النهاية على منتج يمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة ومعروفة.

حيث يشير الباحث " **سمير محمد** " إلى أن دليل الجودة هو الأساس في نظام الجودة في أي مجال، ومن بين ما يركز عليه دليل الجودة في مجال التفاعل والعلاقات المتبادلة بين أعضاء نظام الجودة هو: إعداد وتطوير وتكامل مجموعة من الإجراءات والتعليمات وطرق العمل، من أجل رفع مستوى الأداء، لأن نظام الجودة يرتكز بعناصره المختلفة أساسا على التواصل والتفاعل الإيجابي.
(سمير محمد عبد العزيز، 2000، ص: 401) [51]

ولعل أهم المهارات الفعالة في تفاعل المعلم مع طلبته هي:

- تشجيع التفاعل الفعال داخل الجماعة المدرسية، وإعطاء حرية التعبير عن الآراء والأفكار بأسلوب يراعي مشاعر الآخرين وخبرتهم.
- المشاركة في التفاعل داخل الجماعة القائمة بإعداد النشاط الصفي دون إلحاح، مع تشجيع الطلبة على التعبير بحرية.

(صفاء الأعسر، جابر عبد الحميد، نادية شريف، 2000، ص: 155)[52]

والتفاعل الصفي الجيد هو محاولة تبادل الأفكار والمشاعر لتحقيق حالة تكيف، على قدر كاف من الإيجابية بين المعلم وطلبته، باستخدام فعال لإجراءات التواصل اللفظي وكذلك الجسدي.
(محمود حسان سعد، 1996، ص: 259) [53]

وما دام التفاعل الصفي يشتمل على كلام المعلم وكلام الطالب والذي يصنف بدوره إلى كلام مباشر وكلام غير مباشر، وفيما يلي عرض لأهم الإجراءات التي يتخذها المعلم أثناء عملية التفاعل الصفي اللفظي.

أ- **الإجراءات المتخذة في شكل كلام غير مباشر للمعلم** : يأخذ كلام المعلم ذو الأثر غير المباشر الأنماط الكلامية التالية:

- تقبل المشاعر: حيث يوجه مشاعر طلبته ولا يهزأ منها ويوضحها لهم دون إحراج.
- يتقبل أفكار الطلبة ويشجعها: ويستخدم أنماط كلامية توضح أفكار الطلبة وتساهم في تنميتها وتطويرها. **(أحمد إبراهيم أحمد، مرجع سابق، ص ص: 200-201)**
- يطرح أسئلة على الطلبة وغالبا ما تكون هذه الأسئلة من نمط الأسئلة التي يتنبأ بإجاباتها أي أسئلة محدودة الإجابة، ولا تتطلب استخدام مهارات التفكير.
- يطرح أسئلة عريضة: وهي تلك الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها مهارات تفكير مختلفة: كالتحليل، التركيب، الاستنتاج والتقويم والتي يعبر الطلبة من خلالها عن أفكارهم، اتجاهاتهم ومشاعرهم الشخصية.

(سهيل أحمد عبيدات، 2007، ص: 29) [54]

ب- **الإجراءات المتخذة في شكل كلام مباشر للمعلم:** يأخذ كلام المعلم المباشر أنماطا عديدة منها:

- يحاضر ويشرح: يقوم المعلم من خلاله بشرح المعلومات أو إعطائها، فالمعلم يتكلم والطلبة يستمعون، وبالتالي فإن تفاعلهم يتوقف عند استقبال الحقائق والآراء والمعلومات.
- ينتقد ويعطي توجيهات لفظية: عن طريق إصدار الانتقادات والتوجيهات التي يكون القصد منها تعديل سلوك المتعلمين (الطلبة)، وبالتالي فالمعلم يصدر التعليمات والتوجيهات والطلبة يستمعون.

أما أهم الإجراءات الواجب اتخاذها بالنسبة للأشكال الكلامية التي يستخدمها المعلم فهي كالآتي:

- مناداة الطلبة بأسمائهم.
- استخدام الألفاظ التي تشعر الطلبة بالاحترام والتقدير، مثل: تفضل، من فضلك، شكرا.
- تقبل أفكار وآراء الطلبة ومشاعرهم دون التركيز عليها إيجابية أو سلبية.
- الإكثار من استخدام أساليب التعزيز الإيجابي الذي يشجع المشاركة الإيجابية للطالب.

(ريتشارد كليرج، يوجين س.كيم، 1995، ص: 191) [55]

- استخدام الأسئلة الواسعة والعريضة والتقليل من الأسئلة الضيقة والمحدودة، والتركيز على الأسئلة التي تتطلب التفكير الواسع واستثارة العمليات العقلية العليا.

(أحمد إبراهيم أحمد، مرجع سابق، ص: 202)

- استخدام النقد البناء في توجيه الطلبة، وينبغي أن يوجه المعلم النقد لطالب محدد دون التعميم على كافة الطلبة.
- يعطي الطلبة الوقت الكافي للفهم وأن يتحدث بسرعة مقبولة، وبكلمات واضحة تتناسب مع مستويات الطلبة.
- يشجع الطلبة على طرح الأسئلة والاستفسار عن كل شيء.

– استخدام الأساليب الفعالة لتشجيع الطلبة على التفاعل المستمر، حسب الموقف التعليمي المناسب، وهذا يتعلق أيضا بطرق الاتصال غير اللفظية، مثل: حركات المعلم، إشارات ضبط الصف، تقاسيم الوجه وإيماءاته. **(أيوب عالية، نذير العيادي، 2006، ص: 122)** [56]

3-3- المهام المتعلقة بإثارة الدافعية للتعلم: إن أهمية إثارة الدافعية للتعلم لدى الطلبة تمثل الميل إلى بذل الجهد لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة في الموقف التعليمي، ومن أجل إثارة دافعية التعلم لدى الطلبة ينبغي على المعلمين استثارة انتباه الطلبة والمحافظة على استمرار هذا الانتباه، وإقناعهم بالالتزام لتحقيق الأهداف التعليمية، وأن يعملوا على استثارة الدافعية الداخلية للتعلم، بالإضافة إلى استخدام أساليب التحفيز الخارجي للطلبة الذين لا يمتلكون الحافز الداخلي، ويرى علماء النفس التربويين وجود عدة مصادر للدافعية منها:

* الإنجاز باعتباره دافعا: يعتبر العديد من الباحثين أن الإنجاز يشكل دافعا داخليا يدفع بالفرد إلى الاستمرار في النشاط التعليمي، حيث أن الطالب الذي يتفوق ويحقق نجاحا في مهمته التعلمية يدفعه ذلك إلى متابعة التفوق والنجاح في مهمات أخرى، يتحقق ذلك عن طريق إشعار المعلم للطالب بالنجاح المستمر وحمايته من الشعور بالخوف.

* القدرة باعتبارها دافع: تعتبر من أهم الحوافز الداخلية للفرد، والتي تكمن في سعي الفرد إلى زيادة قدرته، حيث يستطيع القيام بأعماله في مجتمعه وبيئته، والتي تمنحه فرص التقدم والازدهار، ويتطلب هذا الدافع من الفرد تفاعلا مستمرا مع بيئته لتحقيق أهدافه، فعندما يشعر الطالب أن سلوكه الذي يمارسه في تفاعله مع البيئة الاجتماعية للصف الدراسي يؤدي به إلى النجاح، تزداد ثقته بالقدرة الذاتية لديه وهذه القدرة تدفعه وتحفزه لممارسة نشاطات جديدة، لأن الرضا الذاتي الناتج يدعم قدرة الطالب ويدفعه إلى بذل جهود أكبر لتحقيق تعلم جديد، وعلى المعلم تحديد مواطن القوة والضعف لدى طلبته، ومساعدتهم على فهم قدراتهم الحقيقية، وتحديد النشاطات الفعلية التي ينبغي عليهم ممارستها لتحقيق أهدافهم، ومساعدتهم على اكتساب مهارات التقويم الذاتي.

* الحاجة إلى تحقيق الذات كدافع للتعلم: إن الحاجة إلى حقيق الذات تمثل دافعا داخليا إيجابيا يتوج سلوك الفرد لتحقيق النجاح، ويستطيع المعلم استثمار هذه الحاجة من خلال إثارة دافعية الطلبة للتعلم، عن طريق إتاحة الفرصة أمامهم لتحقيق ذواتهم من خلال النشاطات التي يمارسونها في المواقف التعليمية المختلفة، مثل: الاحترام، الشعور بالثقة، التقدير، الاعتزاز.

أما بالنسبة لأساليب الحفز الخارجية لإثارة الدافعية لدى الطلبة فإنها تأخذ أشكالا مختلفة منها التشجيع، استخدام الثواب المادي والنفسي كتغيير البيئة التعليمية، واستخدام أساليب وطرق تعليمية مختلفة كالانتقال من أسلوب التلقين إلى النقاش والحوار والمحاضرة.

وكذلك من خلال التنويع في وسائل التواصل مع الطلبة، سواء كانت لفظية أو غير لفظية أو باستخدام مواد ووسائل تعليمية متنوعة، وأيضا عن طريق تنويع أنماط الأسئلة المحفزة للتفكير والانتباه. **(أحمد إبراهيم أحمد، مرجع سابق، ص ص: 202-204)**

ويرى العديد من الباحثين التربويين أن التعلم الفعال بهذا المفهوم، هو عملية ناتجة عن تفاعل بين الذات والبيئة المدرسية المحيطة بالمتعلم.

وهذا التفاعل القائم بين الذات والبيئة التعليمية، من شأنه أن يولد لدى الطالب الحافز للتعلم وتحقيق النجاح، ليتمكن من خلاله المتعلم في النهاية من تحقيق الذات.

(Georgette Goupil et Guy lusigman, 1993, p: 73) [57]

يشير الباحث " **Clermont**" وزملائه الباحثين أن الإجراءات التي توجه العمل الإداري للمعلم داخل الصف الدراسي، تشمل القواعد والتصرفات العملية التي من شأنها أن تخلق وتحافظ على البيئة المنظمة والمواتية للتعلم.

وقدرة المعلم على إدارة الصف بفعالية، هي المتغير الذي يحدد للمعلم فعالية تعلم الطلاب ودافعيتهم للعمل والإنجاز، كما يقيم من خلالها العمل التعليمي التعلمي.

كما تشمل هذه الإجراءات أيضا التدابير التأديبية والعقوبات الواجب تطبيقها أثناء الحصة الصفية، والتي ترتكز على قوانين وإجراءات ما دامت أحسن إدارة للصف الدراسي تتأسس على ثلاث أسس يضعها المعلم وهي:

- البساطة والوضوح في التعامل مع الطلبة.
- الاتحاد وخلق الجو التعليمي الإيجابي المناسب لرفع دافعية الطلبة للتعلم.
- الابتعاد عن الروتين والأنشطة الروتينية في الصف الدراسي.

(Clermont Gauthier, Anmie malo et autres, 1997, pp: 181-182) [58]

ثالثا: الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية والمتعلقة بالعمليات الإدارية للصف الدراسي:

تعتبر العمليات الإدارية المتمثلة في التخطيط، التنظيم والتنسيق، التوجيه والضبط، القيادة، التنفيذ والتقويم من أهم الوظائف التي تمكن من الحكم على فاعلية الإدارة الصفية، يتحدد ذلك بمقدار تمكن المعلم من تنفيذها في الصف الدراسي، و بمقدار الحكم على جودة عمليتي التعليم والتعلم في العملية التعليمية، وترتكز هذه الإجراءات التي من شأنها أن تنظم البيئة الصفية على كل مركبات الإدارة الصفية والتي يعرفها "**Jean Claude** " كما يلي: "هي مجموع الأعمال المدروسة والإجراءات المتتابعة التي يطرحها المعلم من أجل إنتاج متعلمين، عن طريق إدارة وضعيات التعليم والتعلم، التي تتم في الصف الدراسي، وهي النتيجة المباشرة لأجود نظام إداري يشمل تصميم وتخطيط وتنظيم للأنشطة الصفية، والتي يتم ترجمتها في الصف الدراسي كمنظمة مدركة لحقيقة الفعل التربوي".

وهي أيضا المهمات العملية التي تشمل الإجراءات التأديبية، إدارة التعلم الصفي، البحث عن جمع المادة التعليمية، تكييف مجموعات الطلبة المختلفة مع أنواع التعليم، وطرق تقويم الفعل التعليمي للطلبة".

(Jean Claude, Michèle avoie, Simone Baillauqués, 1999, p: 148) [59]

تشمل هذه العمليات ما يلي:

1- التخطيط: يعتبر أول عنصر من عناصر الإدارة وهو الأساس والمبدأ الذي تقوم عليه العملية الإدارية، وهو أهم عوامل نجاح الإدارة وهو ضرورة لازمة للإدارة الناجحة، لأن التخطيط العملي يحدد ما يجب عمله في ضوء الأهداف المراد تحقيقها في ظل الإمكانيات المتاحة بأقل تكلفة وبأقل جهد ممكن.

ويرى " **هنري فايول** " أن التخطيط يشمل التنبؤ بما سيكون عليه المستقبل متضمنا الاستعداد لهذا المستقبل، فالتنبؤ إذن هو عمل افتراضي يشمل افتراضات لما تكون عليه الأحوال في المستقبل، وبعدها وضع خطة تربط بين الأهداف المطلوب الوصول إليها والعناصر الواجب استخدامها للوصول إلى هذه الأهداف، وكيفية استخدام هذه العناصر ورسم خطط السير لبلوغ ذلك، من حيث المراحل الواجب المرور بها والوقت اللازم لتنفيذ الخطط.

(حسين عثمان محمد عثمان، 2007، ص: 25) [60]

إذا كانت إدارة الفصل بمثابة الإدارة الرئيسية للتربية بالنسبة لتخريج أفراد يتميزون بالكفاءة علميا وسلوكيا وانفعاليا ونفسيا، فإن التخطيط لهذه العملية هو السبيل لتحقيق أهداف المتعلمين من الرفاهية التعليمية والعدالة الاجتماعية.

والتخطيط يعني قدرة المعلم على الإعداد المسبق والمنظم لكل موقف تعليمي بدقة وعناية، عن طريق تحديد التطورات والمراحل التي يتطلبها الموقف التعليمي، وما يتضمنه من موازنة بين اختيار الوسائل والأنشطة الصفية وأساليب التقويم المناسبة وبين الأهداف المرسومة.

(حسن حسين زيتون، 2001، ص: 503) [61]

خاصة أن التخطيط لإدارة الصف الدراسي يأتي قبل عملية التدريس ذاتها بهدف تحديد متطلبات المتعلمين (التلاميذ)، ثم تحديد الأسلوب الأمثل لتحقيق تلك الأهداف، إن إدارة الصف الدراسي تعتمد على التخطيط في المقام الأول، فالأنشطة المستخدمة في إدارة الصف ليست عشوائية، بل تتضمن عملية تخطيط وتفكير مسبق، كما أن إجراءات التخطيط لإدارة الصف الدراسي تتضمن التعامل مع المشكلات الإدارية قبل حدوثها، والتخطيط لتجنب حدوث المشكلات الصفية، فالتخطيط لإدارة الصف من أهم العمليات الإدارية في مجال تحقيق الفعالية التربوية في العملية التعليمية، والتي يقوم بها المعلم قبل مواجهة طلابه في الصف الدراسي، والتي تساعده على ضبط وتوجيه وتعديل السلوك لدى الطلبة في الصف الدراسي، والتعرف على أسلوب حل المشكلات الصفية وعلاجها.

ويختلف التخطيط باختلاف الفترة الزمنية التي يقوم في ضوئها تنفيذ الخطة، فهناك التخطيط على مستوى حصة دراسية وتخطيط لشهر والتخطيط لسنة، وهناك نوعان من التخطيط: – تخطيط بعيد المدى: مثل الخطط السنوية والفصلية.

– تخطيط قصير المدى: التخطيط لحصة دراسية أو أسبوع دراسي أو وحدة دراسية.

1-1- أهمية عملية التخطيط بالنسبة للمعلم: لعملية التخطيط الصفي أهمية واضحة يمكن صياغتها في النقاط التالية:

- تساعد على تحديد طرق ووسائل التدريس التي يستخدمها المعلم في تنفيذ خططه التدريسية.
- تعطي الفرصة للمعلم لتحقيق أهدافه مباشرة، وتقلل من الممارسات الصفية الخاطئة والعشوائية.
- تساعد المعلم على مراعاة منطق المادة التعليمية وتمثيلها في أهداف قابلة التحقيق.
- يجعل عملية التدريس عملية منظمة وواضحة ودقيقة، وهي تساعد على تحقيق أكبر عدد من الأهداف بأقل عدد من الأخطاء.

(**سليمان محي الدين، محمد ساركس، 1998، ص ص: 70-71)** [62]

1-2- الإجراءات الموجهة لعملية التخطيط في الصف الدراسي: يمثل التخطيط أهم المهام والواجبات التي تدور حولها إدارة الصف الدراسي، والتي يقوم المعلم بأعباء تنفيذها، ويعتبر التخطيط الأساس لكل العمليات الإدارية، كما يعتمد عليه بطريقة مباشرة في نجاح أو فشل هذه العمليات، ويحتوي التخطيط هنا بالإضافة لعملية تحضير الدروس وباقي الأنشطة التعليمية التعلمية على جدولة وتوقيت هذه الأنشطة المختلفة، وفق صيغ زمنية تتناسب وحاجات الطلبة ومتطلبات تحقيق المهارات التعليمية، والتخطيط هو وضع خطى واتخاذ إجراءات مسبقة من شأنها بلوغ الأهداف المرجوة، التي تسعى المؤسسة لتحقيقها، ويشمل هذا الإجراءات التالية:

- تحديد الأهداف الصفية بشكل واضح ومحدد، وترجمتها إلى أهداف نظرية وأخرى سلوكية للتمكن من قياسها وتقويمها.
- تحديد الأساليب المناسبة التي يتبعها المعلم داخل الصف الدراسي، لبلوغ هذه الأهداف وكذلك الأنشطة التي تتلاءم مع طبيعة الأهداف وتساعد على بلوغها.
- إشراك الطلبة في رسم الأهداف المتوخاة وممارستهم للأنشطة المرفقة، التي تساعد على بلوغ هذه الأهداف.
- تحديد الوسائل التعليمية المناسبة التي يستخدمها المعلم لمساعدة الطلبة على بلوغ الأهداف المرسومة.
- اعتماد وسائل تقويم ناجعة لمعرفة مدى ما تحقق من هذه الأهداف.

(أحمد إبراهيم أحمد، مرجع سابق، ص: 130)

1-3- مبادئ تطبيق الإجراءات العملية الموجهة لعملية التخطيط الصفي: قبل قيام المعلم بمهمته الإدارية للصف الدراسي يجب أن يضع نصب عينيه مجموعة من المبادئ، نذكر منها ما يلي:

- مراعاة حاجة الطلبة إلى بيئة تعليمية مراقبة وفي نفس الوقت ممتعة ومسلية.
- حاجة الطلبة إلى بيئة تحفيزية مناسبة لمستوى تفكيرهم.

– النظر إلى كل طالب على أنه جيد وبارع، وسوء السلوك يعني عدم القدرة على توجيه فكر الطالب في المادة التعليمية كما ينبغي.

– كل الطلبة في حاجة إلى النجاح ومن ثمة يجب تأسيس بيئة قادرة على تدعيم وتحفيز هذا النجاح.

– حاجة الطلبة إلى إقامة علاقات مريحة ومشجعة مع زملائهم ومعلميهم لتحقيق الحاجة إلى الحب والقبول ممن حولهم.

وعلى هذا الأساس تقوم معظم المدارس من معلميها بكتابة خطط يومية للدروس بطريقة محددة مسبقا، ويتم تلخيص الخطط اليومية على شكل محتوى مطلوب تدريسه مع استخدام التقنيات التحفيزية والأنشطة المحددة والمواد المطلوبة وعمليات التقويم المناسبة.

وتخطيط المعلم للدروس يعني تحديد موضوع الدرس والإطلاع عليه وفهمه والتأكد من صحة مادته وتسهيل الصعب فيه، باستخدام طرق ووسائل إيضاح وإعداد مناسبة.

واعتماد هذه المبادئ يؤدي إلى تحقيق ما يلي:

– الفعالية وتكامل المقرر الدراسي وترابطه مع سائر المقررات.

– اشتقاق الأهداف السلوكية وصياغتها بطريقة إجرائية قابلة للملاحظة والتقدير، وربطها بالأهداف العامة.

– تحديد المتطلبات القبلية لموضوعات دراسية معينة وتوضيح طرق الكشف عنها والاستفادة منها.

– تنويع استراتيجيات وطرق وأساليب التدريس واستخدامها بطريقة وظيفية تكاملية بما يلبي حاجات وقدرات الطلبة المختلفة، والمناسبة لتحقيق الأهداف المعرفية والسلوكية.

– استخدام أساليب التقويم المناسبة للتأكد من مدى تحقق الأهداف العامة والأهداف السلوكية لعملية التعلم.

– تخطيط وتصميم الأنشطة والبرامج الصفية واللاصفية بشكل جيد.

(محمد الدريج، 2004، ص: 306) [63]

1-4- القواعد المتعلقة بعملية التخطيط في الصف الدراسي: يؤكد الباحثون في هذا الصدد بأن العنصر الفعال في إدارة الصف الدراسي هو المعلم، من اليوم الأول لدخوله الصف الدراسي عندما يقوم بإتباع مدخل منظم **Systematic Approach** وإعداد مسبق **Advenced préparation**، وتخطيط جيد قبل بداية عملية التدريس، والتخطيط غير الجيد للدروس يجعل المعلم يتخبط في تقويمه للمادة التعليمية، إلى جانب ظهور العديد من مشكلات ضبط وإدارة الصف الدراسي، لذلك يجب على المعلم القيام بما يلي:

– تجهيز الأدوات والمواد اللازمة للتدريس.

– التأكد من جلوس الطلبة في أماكن مناسبة لهم.

– توزيع النشاطات التعليمية الصفية على جميع الطلبة بشكل دقيق.

ومن القواعد المهمة التي تعين المعلم على تخطيط عمله الإداري للصف الدراسي، هي دقة التدريس التي تعتمد على خمسة تساؤلات هامة هي:

- هل يؤدي الطلبة المهمة المناسبة لقدراتهم واهتماماتهم؟
- هل يتعلم الطالب بشكل فعال؟
- هل يتعلم الطالب بسرعة كافية؟
- ما الذي يمكن فعله عندما لا يستفيد الطالب من العملية التعليمية، أو أنه لا يتعلم بالقدر الكافي؟
- ما مستوى الأداء المتوقع من الطالب؟

(أحمد إبراهيم أحمد، مرجع سابق، ص: 133)

2- التنظيم: تقع مهمة التنظيم الصفي تحت نوعين من التنظيم الأول: تنظيم الطلبة لعملية التعلم بترتيبهم بأسلوب معين أو توزيعهم على مجموعات، وتعريفهم بأدوارهم الفردية والجماعية وبالأحكام والمبادئ التي تسير وتنفذ بواسطتها العملية التعليمية، أما الثاني: فيشير إلى تنظيم الغرفة الصفية وما تحتويه من مواد وأجهزة ووسائل وتجهيزات وأثاث بشكل يفيد في الإدارة الصفية ويسهل حدوثها ويوجهها نحو الجودة.

وتعد عملية التنظيم مؤشر قوي يوضح مدى فاعلية العملية التعليمية التعلمية، فالمعلم الذي يدير الوقت بدقة وفاعلية هو المعلم المتميز بالخبرة والدراية، لأنه يتنقل بين مراحل الدرس المختلفة بيسر وسهولة، معطيا لكل مرحلة ما تستحقه من وقت وجهد، ففي عملية التهيئة يبدأ درسه باختبار قصير يقيس من خلاله خبرات الطالب السابقة، وفي الوقت ذاته يمهد لموضوع الدرس الجديد أو يهيئ للموضوع بطريقة محفزة مناسبة، من خلال تنظيم التفاعل الصفي سواء بينه وبين طلبته أو بين الطلبة أنفسهم، حيث ينظم عملية التعلم بمساهمة الطلبة أنفسهم. فإذا كان مبرمج الحصة بشكل جيد فلا يداهمه الوقت قبل تحقيق أهدافه وقياسها، وهو أيضا منظم في عرضه لوسائل الإيضاح الملائمة والمنمية للتفكير، ويحافظ على سجلاته المختلفة بطريقة منظمة.

2-1- مفهوم التنظيم في إدارة الصف الدراسي: يعرفه "**تيري**" على أنه "الترتيب المسبق للأعمال اللازمة لتحقيق الهدف وتحديد السلطة والمسؤولية الواجب إسنادها للأفراد الذين يتولون تنفيذ تلك الأعمال"، وبهذا التعريف فإن التنظيم في الإدارة الصفية يعني توزيع المسؤوليات على الطلبة في الصف الدراسي، وفق قدراتهم واستعداداتهم وتوزيعهم على مجموعات، وتعريفهم بأدوارهم ووضع القوانين والقرارات التي أصدرتها السلطات التعليمية العليا موضع التنفيذ، إضافة إلى تنظيم الغرفة الصفية وما تحتويه من تجهيزات وأثاث ومواد تعليمية ووضعها في المكان المناسب، وتوفير الإضاءة والتهوية المناسبة، بما يفيد التربية الصفية ويسهل حدوثها، ومن هنا فإن التنظيم يساعد على أن تعمل العناصر البشرية معا بانسجام من أجل تحقيق هدف أو أهداف معينة، لا يمكن تحقيقها لو عمل كل فرد على حدى.

2-2- الإجراءات العملية الموجهة لعملية التنظيم في إدارة الصف الدراسي: يعتبر تنظيم الصف الدراسي من الأمور المهمة والرئيسية في إدارة الصف، حيث يتم تنفيذ العديد من الأنشطة المختلفة داخل الصف الدراسي، والتي يلزمها في نفس الوقت جو ملائم من الهدوء والاستقرار، وعموما وعلى الرغم من عدم وجود طريقة معينة يفضل استخدامها في تنظيم الصف الدراسي، إلا أن هناك إجراءات توجيهية وإرشادية لعملية التنظيم الصفي وهي كالآتي:

- رصد الوضع الحالي للصف الدراسي بالتركيز على مكوناته الأساسية.
- تنظيم بيئة التعلم.
- تنظيم الحجرة الدراسية.
- تنظيم الطلبة للتعلم (طريقة الجلوس، وضعية الطلبة المناسبة للنشاط الصفي).
- تنظيم وقت الحصة وفق أجزاء الحصة التدريسية، من خلال إدارة واستثمار الوقت المخصص للتعلم والأنشطة الصفية.
- تنظيم وحفظ السجلات الخاصة بالطلبة وتوظيفها في تحقيق التعلم الفعال.
- تنظيم خبرات التعلم داخل الصف وخارجه.
- تنظيم البيئة الفيزيقية للصف الدراسي، بما يتناسب وطبيعة الأنشطة والخبرات التعليمية، بما يوفر الراحة والأمن والأمان للطلبة.
- تنظيم إدارة تعلم الطلبة بما يحقق تعلما فعالا، و تنظيم علاقات إيجابية بين المعلم وطلبته وبين الطلبة أيضا، وبما يمكن من حفظ النظام داخل الصف الدراسي.

(محمد الدريج، 2003، ص: 308) [64]

3- التنسيق: باعتبار أن مدخلات الصف الدراسي تتضمن عناصر بشرية وأخرى مادية، وكل عنصر من هذه العناصر يرتبط بعلاقات متشابكة لأنه يشكل في حد ذاته منظومة فرعية، لهذا من الواجب أن تعمل هذه العناصر على شكل وحدة متجانسة لتحقيق الهدف، بالإضافة إلى تحقيق التجانس بين أنواع السلوك الصفي لكل من الطلبة والمعلم، كانتقال الطلبة من مكان لآخر داخل الصف الدراسي وترتيب أدوارهم وتسلسلهم أثناء التعلم والانتقال المناسب من نشاط لآخر.

(أحمد إبراهيم أحمد، مرجع سابق، ص: 136)

4- التوجيه: يقصد به توجيه الطلبة وتعديل سلوكهم من خلال وضع المعلمين لمجموعة من القواعد التي تنظم العمل داخل الصف الدراسي، كما يقوم المعلمون بتوضيح هذه القواعد لبلوغ الهدف من عملية التعلم.

ويعتبر من الواجبات المهمة التي يؤديها المعلم عن طريق توجيه الطلبة للقيام بأعمالهم، وعندما يكون توجيه المعلم لطلبته فعالا، فإن مستوى الإنجاز يكون أكثر فعالية وبذلك تتحقق الأهداف المرجوة.

4-1- الإجراءات العملية الموجهة لعملية التوجيه في إدارة الصف الدراسي: وتتضمن إجراءات توجيه السلطة والمعرفة لخدمة أهداف وطبيعة العملية الإدارية الصفية، في ظل مناخ عاطفي واجتماعي يشجع على التعلم، ويمكن أن يتحقق التوجيه الصحيح في إدارة الصف من خلال الإجراءات التالية:

- مراعاة مدى انتباه الطلبة وتوجيهه.
- تقديم حوافز للأداء الجيد.
- اعتماد الأنشطة الصفية الجيدة والمناسبة مع مراعاة الفروق الفردية.
- تشجيع الطلبة على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بحرية.
- مراعاة احتياجات الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا وتوجيه قدراهم واستعداداتهم.
- استخدام المناقشات الجماعية أثناء القيام بالأنشطة الصفية.

وفي إطار توجيه الطلبة وتعديل سلوكهم يقوم المعلمون بوضع مجموعة من القواعد، التي تنظم العمل داخل الصف الدراسي، كما يقوم المعلمون بتوضيح هذه القواعد والإجراءات الخاصة بالطلبة:

- عدم التحدث أثناء شرح المعلم.
- الامتناع عن الضوضاء والثرثرة.
- إتباع قواعد الدخول والخروج والتحرك داخل الصف الدراسي.
- عدم تدخل الطالب في عمل زميله.
- احترام طرق الإجابة بشكل هادئ بدلا من إحداث الفوضى.
- بذل الجهد الكافي لأداء العمل الموجه للطلبة لضمان السير الحسن للنشاط الصفي.
- طرح الأسئلة والاستفسار في حالة عدم الفهم.

وكل هذه الإجراءات والقواعد يتم احترامها مما يسهل أداءها من طرف الطلبة، وهي التي تبرز دور المعلم بصورة واضحة في تدريب الطلبة على احترام قواعد الصف الدراسي، وذلك من خلال إشراك الطلبة في وضع هذه القواعد مع قيام المعلم بتغيير وتوجيه العمل الصفي بصورة فعالة، لأن الاتجاهات السلبية نحو التعلم والمستويات السلوكية غير اللائقة من الطلبة، ترتبط بانخفاض مستوى الطلبة وعدم قدرتهم على تحقيق التقدم المناسب في الدراسة، وهذا كله ناتج عن فشل عملية التوجيه داخل الصف الدراسي، هذه الأخيرة التي تعيق تحقيق الانضباط الصفي وضبط النظام في حجرة الدراسة، مما يسبب سلوكات خاطئة لدى الطلبة التي بدورها تثير الاضطراب وتعيق فرص التركيز والانتباه عند الطلبة، فلا يكون هناك تعليم صفي فعال ولا تعلم صفي فعال.

5- الضبط: إن تأمين المناخ المريح داخل الصف الدراسي والهادف إلى التواصل الجيد بين الطلبة والمعلم عبارة عن دعوة إلى التفاعل الفعال، يتأتى هذا من خلال استراتيجيات الانضباط الفعال،

الرامية إلى التحكم في مختلف أنواع السلوك، ومن المعروف أن الإجراءات الشائعة في ضبط سلوك الطلبة تنطلق من خلال مكافأة الطالب على الصواب ومعاقبته على الخطأ، والاحتكام إلى المنطق لتكون لدى الطلبة القدرة على مراقبة نتائجهم وأفعالهم وضبطها ذاتيا، ومعالجة الجوانب السيئة فيها.

(كارولين أورنج، 2006، ص: 160) [65]

5-1- مفهوم الضبط في إدارة الصف الدراسي: يقصد به السيطرة والتحكم في السلوك الصفي للطلبة بصيغ تساعد على التعلم، ويركز الضبط في الصف الدراسي غالبا على تدخل المعلم من خلال تعزيز السلوك الصفي المناسب واختزال السلوك غير المرغوب فيه وغير الملائم، كالطلبة الذين يقاطعون الدرس والذين يتحدثون دون طلب إذن للتدخل والذين يتحركون في الصف دون هدف محدد، والعديد من السلوكات التي تعيق النشاط الصفي وتعرقل المهمة التعليمية.

(محمد محمود الحيلة، 2002، ص: 88) [66]

5-2- الإجراءات العملية الموجهة لعملية الضبط في إدارة الصف الدراسي: في هذا السياق ينبغي على المعلم تعويد طلبته وبصورة تدريجية على ممارسة النظام، وتحقيق الانضباط داخل الصف الدراسي، لما له من دور في توفير المناخ الإيجابي للتعلم لديهم، سواء عن طريق التعلم الفردي الذاتي أو التعلم الجماعي التعاوني، الذي يمكنهم من السير بانتظام نحو الأهداف المنشودة، وينمي لديهم الانضباط الذاتي، النابع من داخل الطلبة أنفسهم والناشئ عن الاقتناع، والطالب المنضبط ذاتيا يحافظ على النظام داخل غرفة الصف، ويراقب سلوكه ذاتيا ويحرص على الالتزام بتعليمات المعلم من أجل التعلم الأفضل.

كما أن هذا لا يمنع من ممارسة المعلم لمجموعة من الإجراءات، لضبط سلوك الطلبة والتي تتمثل فيما يلي:

- إظهار السلوك المرغوب فيه عن طريق المدح والثناء المستمر.
- الحزم والإنصاف أثناء التعامل مع الطلبة.
- المراقبة الدقيقة للسلوك غير الملائم وكبحه.
- تجنب الاستهزاء والسخرية من الطلبة.
- تجاهل السلوك المسيء المتكرر الذي يفرض إعاقة عملية التعلم.
- التسلسل أثناء عرض المادة التعليمية والسلاسة في الشرح.
- استخدام السرعة المناسبة أثناء شرح الدروس.

6- القيادة: يعتبر المعلم الرائد الأول للعمل الصفي، ولا يمكن الاستغناء عن دوره القيادي في العملية التعليمية التعلمية، ومن بين الإجراءات التي يجب على المعلم أن يكون قادرا على ممارستها ما يلي:

* **خلق الدافعية للتعلم:** ويكون ذلك عن طريق ما يلي:

– إثارة اهتمام الطلاب بموضوع الدرس والمحافظة على انتباه الطلبة أثناء قيام الموقف التعليمي التعلمي.

– إشراك الطلبة في نشاطات الدرس واستخدام وسائل التعزيز لتحفيز إنجازات الطلبة.

* **مراعاة الحاجات النفسية والاجتماعية للطلبة:** يتم ذلك وفق ما يلي:

– مراعاة خصائص الطلبة ومحاكاتهم من خلال هذه الخصائص.

– تلبية حاجة الانتماء وحاجة الاستقلال وحب التملك وبالتالي معاملتهم على هذا الأساس.

* **العمل على مواجهة الضجر والملل:** يتم ذلك وفق ما يلي:

– تنويع الأنشطة الصفية بهدف الاستحواذ على كامل تركيز الطلبة، خاصة في المرحلة الثانوية لطبيعة المرحلة العمرية.

– اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لتنوع الأنشطة الصفية وربطها ببيئة الطالب وواقعه.

* **التركيز على ميل الطلبة لجذب الانتباه:** ويتم ذلك وفق ما يلي:

– تحليل سلوك الطالب غير المرغوب فيه، وفهمه على أنه سلوك لجلب انتباه المعلم وتشتيت عمله وإعاقة النشاط الصفي.

– التعامل مع السلوكات غير المرغوب فيها كل حالة على حدى، لأن هذه السلوكات تكون لدى المتفوقين، وكذلك لدى ضعاف التحصيل، منها ما يجب التعامل معها بالتجاهل، ومنها ما يجب التعامل معها بشيء من الجدية والصرامة.

* **مراعاة الفروق الفردية:** ويكون ذلك وفق ما يلي:

– إدراك الذكاء المتفاوت بين الطلبة، لأن عملية التعلم لا تتم بنفس الدرجة من الفاعلية والاستيعاب.

– استخدام طرق ووسائل تعليمية تتناسب والاختلاف الذي يكون لدى الطلبة في القدرات والتفوق.

7- التقويم: يعتبر التقويم عملية تشخيصية علاجية تعاونية مستمرة، ومن هنا يتضح لنا أن الهدف من تقويم المعلم لطلابه هو الوقوف على نقاط القوة والضعف عندهم، لتعزيز نقاط القوة منها ومعالجة نقاط الضعف.

7-1- مفهوم التقويم الصفي : التقويم الصفي عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بهدف تحديد درجة تحقيق الأهداف التعليمية داخل الصف الدراسي، مثلا: إذا حصل أحد الطلبة على تقدير (جيد جدا) في مجال التعلم فهذا مثال لعملية تقويم الأداء التعليمي للطالب.

(نبيل عبد الهادي، 2001، ص: 454) [67]

– **التقويم الصفي** : اتجاه مصمم لمساعدة المعلمين على معرفة ما الذي تعلمه الطلاب في الصف وكيف يتعلمونه، وهذا الاتجاه متمركز حول المتعلم وموجه من المعلم، حيث أنه تبادلي الفائدة وبنائي ومستمر، كما أن التقويم الصفي ممارسة تدريس إيجابية.

(Azzouz Lakhdar,1998, p: 58) [68]

- **التقويم الصفي:** عملية مستمرة تهدف إلى تكوين وصيانة التغذية الراجعة بصورة دائمة ومستمرة، من خلال تطبيق عدد من أساليب التقويم الصفي السريعة والسهلة الاستخدام، التي يحصل من خلالها المعلمون على تغذية راجعة حول تعلم طلابهم، وبعدها يتمكن المعلمون من تزويد الطلاب بهذه التغذية الراجعة عن نتائج التقويم، وتقديم اقتراحات لتحسين عملية التعلم، وعندما يصبح التقويم الصفي جزءا من نشاطات الصف الدراسي، فإن عملية الاتصال بين المعلمين والطلاب وبين عمليتي التعليم والتعلم تصبح أكثر كفاءة وفاعلية.

- **التقويم الصفي:** هو محاولة للبناء على ما هو متوفر وقائم حاليا من الممارسات الجيدة من خلال جعل العملية التعليمية منتظمة ومرنة وأكثر فاعلية.

(Caroline, John Brooks, 2005, p: 21) [69]

وكل هذه المفاهيم لعملية التقويم الصفي تهدف إلى تعليم الطلاب أساليب التقويم الذاتي، التي يمكن استخدامها داخل الصف الدراسي أو خارجه، مما يساعدهم على تكامل تعلمهم داخل الصف الدراسي وكذلك خارجه، كما أن الممارسة الموجهة في التقويم الذاتي تعطي الطلاب فرصة تطوير مهارات ما بعد المعرفية أي تنمية التفكير لديهم.

(توماس أنجلو، باتريسيا كروس، 2005، ص: 18) [70]

7-2- الإجراءات العملية الموجهة لعملية التقويم في إدارة الصف الدراسي: عملية التقويم عملية مهمة، يهتم بها المعلم لتحديد مدى الإنجاز الذي وصل إليه الطلاب في ميدان التعلم الصفي، ولهذا يجب أن تتأسس عملية التقويم الصفي على الإجراءات الموجهة لإدارة الصف الدراسي وهي كالآتي:

- دراية المعلم بالمعايير التي يستخدمها في عملية التقويم، وكذلك المعايير التي تشجع الطلبة على التقويم الذاتي.
- اعتماد التغذية الراجعة الفعالة لتقييم أداء الطلبة في الصف الدراسي.
- إشراك الطلبة في عملية التقويم ليكون ذا فاعلية في تعليم أنفسهم.
- استخدام نتائج التدريس في وضع خطة لعملية التقويم الصفي.
- تدريب الطلاب على تقييم أنفسهم وتقييم بعضهم البعض.

(أحمد إبراهيم أحمد، مرجع سابق، ص: 141)

- جمع المعلومات الكافية عن العوامل ذات العلاقة بالأهداف التربوية.
- تصنيف وتحليل هذه المعلومات بهدف استخدامها في عملية التقويم الصفي، واستيعاب المعلم لمفهوم التقويم الصفي وأسسه.
- تعرف المعلم على مبادئ التقويم الصفي.
- تركيز المعلم على استخدام أنواع التقويم الصفي من حيث وقت إجرائه وهي: التمهيدي، البنائي، الختامي.

– تحديد المجالات التي يتم فيها التقويم الصفي حسب المادة التعليمية.

(نبيل عبد الهادي، مرجع سابق، ص: 452)

– تحديد موضوع التقويم، وذلك بذكر الخاصية التي يراد تقويمها والصف الذي تقوم بتقويمه.

– تحديد الهدف من التقويم الصفي.

– تحديد المعادلة المناسبة للتقويم الصفي الخاصة بالنشاط الصفي، سواء كان ذلك عن طريق الأعمال الصفية والفروض المنزلية والاختبارات اليومية والشهرية.

– النظر إلى عملية التقويم نظرة شمولية، بحيث تتناول عملية التقويم الجانبين التاليين:

أ– أن تتناول عملية التقويم الصفي جميع العوامل التي تؤثر سلبا أو إيجابيا على موضوع التقويم.

ب– أن تتناول عملية التقويم الصفي جميع جوانب الموضوع المراد تقويمه.

وفي إدارة الصف يجب أن تتناول عملية التقويم الصفي العناصر التالية: الطالب والمعلم والمنهاج وطريقة التدريس والبيئة الصفية، وهذا ما يجعلها عملية تتصف بالشمول، وإذا تناولت جميع جوانب الموضوع باستخدام أدوات مختلفة مثل ملفات الطلبة، النشاطات الصفية.

– النظر إلى عملية التقويم الصفي على أنها عملية مستمرة وتتصف بالاستمرار.

– الالتزام بوقت تنفيذ عملية التقويم لزيادة فاعلية التقويم الصفي.

(نبيل عبد الهادي، 2000، ص: 456) [71]

8- المتابعة: ويقصد بها الإشراف على تنفيذ ما تم التخطيط والتنظيم له، ويشمل ذلك كل ما يتعلق بمتابعة الطلبة وإنجاز الخطة وما يقدمه المعلم للطلبة، المراجعة، النقد، التفتيش والقياس والتصحيح من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

رابعا: الفعالية التربوية في الصف الدراسي وتحقيق الجودة في إدارة الصف:

1- مفهوم الفعالية في التربية: يعتبر مفهوم الفعالية في ميدان التربية حديثا جدا، يأخذ أبعادا لها علاقة بالميدان الاقتصادي ما دامت التربية منتج إنساني، وهناك من يرى أن الفعالية التربوية تتعلق بعامل الزمن والوسائل والإجراءات والتمويل دون وضوح طبيعة العلاقة بين هذه العوامل، كما أنه هناك معايير تحدد درجة الانسجام بين مختلف هذه العناصر والعوامل وتوافقها في الواقع، لأن تطبيق المقاييس الاقتصادية في الميدان التربوي يحتاج إلى مراعاة خصوصيات العملية التربوية والفعل التربوي، لأن الفرد في الميدان التربوي لا يتميز فقط بما يفعله ويقوم به من أعمال وإنما بكيفية القيام بهذه الأعمال. **(A. Bonboir, 1974, p: 36)** [72]

ومن منظور آخر إن التربية لا تظهر آثارها بسرعة، بل على المدى البعيد بالمقارنة مع إنتاج المؤسسات الصناعية والاقتصادية الأخرى، لهذا يرتكز مفهوم الفعالية في التربية على المعايير، وخصائص الفعالية التي تشير إلى المهام التي تكون على شكل علامات صادقة وقواعد مرجعية لكل فعل أو نشاط فعال، مع الأخذ بعين الاعتبار الأهداف الواضحة التحديد قابلة التحقيق.

ويمكن حصر مفهوم الفعالية التربوية بصورة أوضح، من خلال الإشارة إلى الموضوعات التي يمسها القياس التربوي في حقل التربية بجميع عناصرها، أو بتعبير أفصح كل عناصر النظام التربوي، التلاميذ، المعلمين، الإدارة (تعليمية، مدرسية، صفية، وسائل تعليمية، مناهج دراسية....)

ويشير المفكرون التربويون إلى أن مفهوم الفعالية في التربية لا يرتبط في شموليته بتحقيق الأهداف المسطرة بالنسبة لمؤسسة ما، ولكنه يتعدى ذلك إلى ثنائيتين:

أ- تحقيق النتائج في الآجال المحددة، كما أنه يفرق بين المعارف والقدرة على استعمال هذه المعارف المتمثلة في المعلومات والتقنيات والمناهج، وأيضا تحقيق الفوائد التي تنتج عن هذا النشاط الذي يباشره.

ب- مفهوم الفعالية يندرج في إطار بعيد المدى، يتحقق وفق سيرورة تربوية خلال فترة زمنية محددة.

وعلى ضوء ما تقدم سابقا يمكن حصر مفهوم الفعالية التربوية فيما يلي:

- هي ذلك الإنتاج الذي يتحقق من خلال النشاطات والوظائف، التي يقوم بها المعلم داخل الصف الدراسي مع مراعاة الأهداف المسطرة، وبفضل الإدارة الجيدة لقدرات ومهارات الطلبة، والتوظيف الأمثل للكفاءات المتاحة بالنسبة للمعلم والطلبة نتمكن من الوصول بالفعل التعليمي التعلمي إلى الزيادة في الأداء وبلوغ أكبر قدر من الامتياز والفعالية.

(خالد محمد معسل، عبد الرؤوف البهنساوي، 2007، ص: 122) [73]

2- مفهوم الفعالية من زوايا مختلفة:

2-1- المعنى الاصطلاحي: تشير الفعالية إلى: القوة، الأثر، السببية، المردود، النجاح، البراغماتية، كما أنها كل ما يحقق الناتج المنتظر.

2-2- المعنى الأدبي: من الناحية الأدبية يستعمل مصطلح الفعالية عندما نتحدث عن القوة المؤثرة التي يستطيع من خلالها فاعل ما أن ينتج ناتجا له تأثير ما.

2-3- المعنى الاقتصادي : في مجال الاقتصاد يستعمل مصطلح الفعالية للدلالة على مردود الآلة أو الفرد، فهي القدرة على إنتاج أثر معين، كما تعني وصف العلاقة بين المعطيات (المدخلات) والناتج (المخرجات).

3- الفعالية في المفهوم البيداغوجي: لقد نشأ مفهوم الفعالية في التربية انطلاقا من عقلنة الموارد المسخرة لها،خاصة بعد الأزمة الاقتصادية التي عرفها العالم، والتي نجم عنها تراجع في الميزانية المخصصة للمنظومة التربوية، الأمر الذي أدى إلى اعتبار المدرسة مؤسسة اقتصادية ومنشأة صناعية،مع ضرورة عقلنة كل ما يتدخل في السيرورة التربوية الإنتاجية، وهنا نجد اختلافا في مجالات البحث والاهتمام بموضوع الفعالية في التربية كل حسب مجال اختصاصه، مما أدى إلى اختلاف في مستويات التقييم، وكذلك طرق وأدوات قياس هذه الفعالية، فالفعالية من الناحية البيداغوجية يمكن

تعريفها كما يلي: هي القدرة على إنتاج أثر منتظر أو مرغوب والذي يتمثل في نقل أو تحقيق استيعاب رسالة معينة.

كما تعرف أيضا: على أنها التحكم في المنتج بتحقيق مجموعة من المواصفات والتي يمكن الإشارة لها في النموذج المعروف MUCE الذي يرتكز على العناصر التالية:

- التحكم: ويرمز له بالحرف MAITRISER . M.
- الأهمية: ويرمز له بالحرف UTILITE. U.
- الاحتفاظ: ويرمز له بالحرف CONSERVATION . C.
- الكفاية: ويرمز لها بالحرف EFFICIENCE . E.

(مجموعة من الباحثين، 2004، ص: 12) [74]

4- الفعالية في التربية وعلاقتها بالمنظور التربوي الاقتصادي: تعتبر الفعالية في المنظور الاقتصادي وصف للعلاقة بين مجموعة من العناصر المتفاعلة، والتي تؤدي مهمة موحدة لتحقيق هدف مشترك، والمتمثلة في الموارد المسخرة (كعناصر) والنواتج الممثلة في الأهداف المحققة، بحيث ترتكز الدراسات الاقتصادية للتربية على إثبات أن العملية التربوية عنصر دائم في النمو الاقتصادي، وكلما تحققت الأهداف التربوية كلما اعتبرت المنظومة التربوية فعالة.

يشير اقتصاديو التربية إلى أن الفعالية تنقسم إلى قسمين: الفعالية الخارجية والفعالية الداخلية.

أ- **الفعالية الخارجية:** هي تحدد العلاقة بين التكاليف وما يراد تحقيقه ومدى استجابة الناتج لأهداف ومتطلبات المجتمع، من خلال تلبية احتياجات سوق العمل، بإعداد الطلبة لدورهم المستقبلي في المجتمع عن طريق قياس آفاق التشغيل وكذلك الأرباح التي تتحصل عليها المؤسسات المستقبلية لخريجي القطاع التربوي. **(مصطفى حسن، 2005، ص: 88)** [75]

وتعرفها الباحثة "سهيلة كاظم الفتلاوي" على أنها: " تقويم العملية التي أنتجت المخرجات أو النتائج التي يمكن ملاحظتها".

وترى أن وصف شيء ما بأنه فعال، أي أنه قادر على تحقيق الأهداف الأصلية التي تستجيب لمتطلبات المجتمع، وفي الميدان التربوي وفيما يخص إدارة الصف فإن الفعالية هي: بلوغ الهدف الذي ينشط ويحفز المتعلمين على ابتكار الحلول لمشكلة ما، وبذلك يكون الهدف فعالا.

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003، ص: 26) [76]

ومن خلال ما تقدم يتضح أن الفعالية الخارجية هي التي تحمل مواصفات خارجية لا يمكن ملاحظتها على مستوى المؤسسة التربوية، ولهذا نجد أن الفعالية الخارجية تصف العلاقة بين المدخلات والنتائج المحصل عليها سواء داخل المؤسسة التربوية أو على مستوى المنظومة التربوية بكاملها، حيث تتوقف نجاعة وجودة التعليم على مدى إسهامات هذه الفعالية في الاقتصاد الوطني، عن طريق تحديد وقياس هذه النتائج ويكون هذا القياس من ناحيتين الكمية والنوعية.

(مجموعة من الباحثين، مرجع سابق، ص: 24)

ب- الفعالية الداخلية : هي مدى قدرة النظام التعليمي الداخلية على القيام بالأدوار المتوقعة منها وتشمل الكفاءة الداخلية كل العناصر البشرية الداخلة في عملية التعليم، والتي تتولى تنفيذ البرامج والمناهج الدراسية والأنشطة المصاحبة لعملية التعلم، وتتطلب وجود التفاعل بين جميع عناصر العملية التعليمية واتفاقهم في أداء أدوارهم لبلوغ الأهداف التي تحقق هذه الأدوار.

(محمد منير مرسي، 1998، ص: 133) [77]

وتعتبر الفعالية تحول جديد لوضع تربوي قائم من أجل إحداث تغيير وتعديل وتطوير يتناسب ومتطلبات سوق العمل بغرض تحقيق استثمار كامل وشامل، وهذا العمل يتم في إطار مخطط تربوي يتميز بالانسجام والتكامل والوضوح في الأهداف والقابلية للتقييم والتقويم.

وفي إدارة الصف ترتكز عملية الإدارة على بناء المورد البشري الذي يحدد مدى نجاح المدرسة في أداء مهامها، وكذلك مدى تحقيق المعلم للأهداف المنشودة داخل حجرة الدراسة التي هي مهد تكوين رأس مال بشري ذو أبعاد شخصية وأخرى اقتصادية واجتماعية.

(أبو طالب محمد سعيد، رشراش أنيس عبد الخالق، 2001، ص: 18) [78]

حيث يؤكد العديد من الباحثين أن الاستخدام الأمثل لقدرات الفرد المتعلم داخل الصف الدراسي هو مبدأ تحقيق الجودة، إذن الفعالية هي الاستغلال الأمثل للمورد البشري في حجرة الدراسة من خلال وضع مخطط تربوي يخدم المؤسسة التربوية بصفة خاصة والاقتصاد بصفة عامة.

(Scallon G., 2004, p: 105) [79]

خلاصة:

من منظور ما تم التطرق إليه في هذا الفصل تتضح لنا أن الإدارة الصفية في مهامها المختلفة وفي اتجاهاتها نحو الجودة تهدف إلى تحقيق أكبر قدر من الفعالية في عمليتي التعليم والتعلم، وفي ضوء ذلك يتم تحديد أهم الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية وأخذها بعين الاعتبار على أنها مؤشرات يمكن الانطلاق منها في صياغة معايير تحقيق الجودة في إدارة الصف بمجالاتها المختلفة، وهذا ما تهتم الدراسة الحالية بمعالجته ميدانيا .

وبمضامين هذا الفصل الذي اشتمل على التداخل بين مفهومي الفعالية والجودة في إدارة الصف، يمكن الوصول إلى بناء أداة القياس في هذا البحث والمتمثلة ف ي قوائم التقدير الذاتي، التي يتم توضيح صياغتها في الجانب الميداني، وعلى ضوء ما تم ذكره سابقا وما احتواه هذا الفصل تظهر أهمية عناصر هذا الأخير بالنسبة للبحث الحالي .

مراجع الفصل:

1- حسن يحي، سعيد جابر: المدخل إلى التدريس، الدار الصوتية للنشر والتوزيع، ط 3، الرياض،2002.

2- كمال عبد الحميد زيتون: التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، 2003.

3- عايش زيتون: أساليب تدريس العلوم، دار الشروق للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 1999.

4- عزو إسماعيل عفانة: مخططات المفاهيم، أداة بحث لتقييم معتقدات معلمي المرحلة الأساسية حول التعليم الصفي الفعال، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، 2001.

5- عماد عبد الرحيم الزغلول: سيكولوجية التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2007.

6- عماد عبد الرحيم: مقدمة في علم النفس التربوي، مركز يزيد للنشر والتوزيع، الأردن، 2006.

7- محسن علي عطية: تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط 1، الأردن،2008.

8- زياد حمدان: أدوات ملاحظة التدريس وأساليب قياسها، دار التربية الحديثة، الأردن، 1999.

9- عبد السلام مصطفى عبد السلام: أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، دار الجامعة الجديدة، ط1، الأزاريطة، .2006

10- حسن حسين البيلاوي وآخرون: الجودة الشاملة في التعليم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 1، الأردن،2006 .

11- حسن حسين البيلاوي وآخرون: الجودة الشاملة في التعليم، مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، الأردن، 2008.

12- محمد إسماعيل عبد المقصود: المهارات العامة للتدريس، دار المعرفة الجامعية، ط 1، القاهرة، مصر، 2007.

13- عزو إسماعيل عفانة: التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.

14- عزت جرادات، خيري عبد اللطيف وآخرون: التدريس الفعال، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، الأردن، 2008.

15- صالح ناصر عليمات: العمليات الإدارية في المؤسسات التربوية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2007.

16- جابر عبد الحميد جابر: التقويم التربوي والقياس النفسي، دار النهضة العربية، القاهرة، 1996.

17- محمد صالح خطاب: صفات المعلمين الفاعلين، دليل للتأهيل والتدريب والتطوير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، الأردن، 2007.

18- أبو عميرة: تعليم الرياضيات بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 2000.

19- يوسف قطامي: برنامج تهيئة البيئة التربوية للمعلم، البيئة الآمنة، دار ديبوتو للطباعة والنشر والتوزيع، ط3، الأردن، 2007.

20- يحي محمد نبهان: الإدارة الصفية والاختبارات، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2008.

21- عبد السلام مصطفى عبد السلام: أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، دار الجامعة الجديدة، ط2، الأزاريطة، 2007.

22- أحمد إبراهيم أحمد: إدارة الفصل الفعال، قراءات من الانترنت، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2006.

23- محمد حسن محمد حمادات: وظائف وقضايا معاصرة في الإدارة التربوية، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2007.

24- طارق عبد الرؤوف عامر: الصف المتمايز، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2008.

25- Claire Kramsh : Interaction et discours dans la classe de langue et Apprentissage des langues, collection dirigée par H. et Epapo, Saint claud, France, 2002.

26- CM-Charles :La discipline en classe, Modèles, doctrines et conduites, Buech université, France , 2003.

27- Allison Batricia : La participation des parents aux processus d'amélioration des écoles, Association canadienne d'éducation, France, 2004.

28- صفاء عبد العزيز، سلامة عبد العظيم: إدارة الفصل وتنمية المعلم، دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع، الأزاريطة، الإسكندرية، 2007.

29- فخر الدين القلا: أصول التدريس، مطبعة جامعة دمشق، سوريا، 1999.

30- رضا مسعد السعيد، هويدا محمد: استراتيجيات معاصرة في التدريس للموهوبين والمعوقين، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2008.

31- لطفي أيوب: أساليب تدريس الرياضيات للصفوف الثانوية، منشورات وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، ط2، 2000.

32- حسن حسين زيتون: مهارات التدريس، رؤية في تنفيذ التدريس، عالم الكتب، 2001.

33- جابر عبد الحميد جابر: مدرس القرن الحادي والعشرين، الفعل، المهارات والتنمية المهنية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000.

34- مجدي إبراهيم: موسوعة التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، الأردن، 2004.

35- محمد إبراهيم مريم الشرقاوي: الإدارة الصفية المتميزة، مكتبة النهضة المصرية، ط 1، القاهرة، مصر، 2008.

36- إسماعيل محمد دياب: الإدارة المدرسية، دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع، 2001.

37- روبرت مرزانو، جانا إس مارزانو، ديبرا بيكرينج، ترجمة عبد العزيز بن سعود العمر: إدارة الفصل الفعالة، استراتيجيات معتمدة على البحث العلمي لكل معلم، دار النشر العلمي والطباعة، جامعة الملك سعود، 2008.

38- هادي أحمد الفراجي، موسى عبد الكريم: الأنشطة والمهارات التعليمية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، 2006.

39- عبد السميع، سهير محمد: إعداد المعلم تنميته وتدريبه، دار الفكر، عمان، الأردن، 2005.

40- محمود فوزي، أحمد بدوي: إدارة التعليم والجودة الشاملة، دار التعليم الجامعي للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، 2009.

41- محسن علي عطية: الجودة الشاملة والجديد في التدريس، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2009.

42- مأمون السلطي، سمير إلياس: دليل عملي لتطبيق إدارة الجودة الإيزو 9000، دار الفكر، ط1، 1996.

43- مريم الشرقاوي: الإدارة الصفية، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، 2005.

44- محمود عبد الرزاق شفشق، هدى الناشف: إدارة الصف المدرسي، دار المناهل للطباعة والنشر، القاهرة، 1994.

45- أيمن أبو الروس: دليل المعلم الذكي في فن التدريس ومعاملة الطلاب، دار الطلائع للنشر والتوزيع، القاهرة، 1996.

46- طارق عبد الحميد البدري: إدارة التعلم الصفي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2004.

47- Pol Dupant : Pratique de la classe, domaine relationnel, édition labos Fernand Nathan , Paris, 1983.

48- Dale SCOTT Ridhey et autres : Former des apprenants responsables pour un environnement positif en classe, Boeck université Bruxelles, Parie, France, 1 ère édition, 2004.

49- بشير محمد عريبات: إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، 2007.

50- أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد سليمان: التدريس الفعال، عالم الكتب، ط 3، القاهرة، 1995.

51- سمير محمد عبد العزيز: اقتصاديات جودة المنتج بين إدارة الجودة الشاملة والأيزو 9000 و 10011، رؤية اقتصادية فنية وإدارية، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، مصر، 2000.

52- صفاء الأغسر، جابر عبد الحميد، نادية شريف: أبعاد التعلم تقويم الأداء باستخدام نموذج أبعاد التعلم، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 2000.

53- محمود حسان سعد: التربية العلمية بين النظرية والتطبيق، دار الفكر، ط1، 1996.

54- سهيل أحمد عبيدات: إعداد المعلمين وتنميتهم، عام الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2007.

55- رتشارد كيلرج، يوجين س.كيم، ترجمة إسماعيل أبو العزايم، زكريا عوض الله، صلاح عبد الخالق، مرشد معلم المرحلة الثانوية، عالم الكتب.

56- أيوب عالية، نذير العيادي: تصميم التدريس، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، ط 1، الأردن، عمان، 2006.

57- Georgette Goupil et Guy Lusigman : Apprentissage et enseignement en milieu scolaire, Gaétan Morin éditeur, Parie, 1993.

58- Clermont Gauthier, Anmie malo et autres : Pour un théorie de la pédagogie, recherche contemporaines sur le savoir des enseignants, Boeck, 1997.

59- Jean Claude, Michèle avoie, Simone Baillauqués : Jeunes, enseignants et insertion professionnelle, un processus de socialisation de professionnalisation, de transformation, Département du Boeck, Paris, France, 1999.

60- حسين عثمان محمد عثمان: أصول علم الإدارة العامة، منشورات الحلمي الحقوقية، ط 1، بيروت، لبنان، 2006.

61- حسن حسين زيتون: تصميم التدريس، عالم الكتب، ط، القاهرة،2001.

62- سليمان محي الدين، محمد ساركس: مهارات المعلم التدريسية، عالم الكتاب للنشر، عمان، 1998.

63- محمد الدريج: التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2004.

64- محمد الدريج: مدخل إلى علم التدريس، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2003.

65- كارولين أورنج، ترجمة موسى فايز أيوطة، مراجعة فواز فتح الله، استراتيجيات ذكية لتجنب ارتكاب الأخطاء في الصف الدراسي، دار الكتاب، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2006.

66- محمد محمود الحلية: طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2002.

67- نبيل عبد الهادي: القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للنشر والطباعة، ط2، عمان، الأردن، 2001.

68- Azzouz Lakhdar : Evaluation les enseignants, revue des sciences humaine, édition n° 09 publication de l'université de Canstantine, 1998.

69- Caroline, John Broaks : l'évaluation formative pour un meilleur, apprentissage dans les classes secondaires, organisation de coopération et de développement économiques, France, 2005.

70- توماس أنجلو، باتريسيا كروس، ترجمة حمزة محمد دودين: الأساليب غير التقليدية في التقويم الصفي، دار الكتاب الجامعي، ط1، الإمارات العربية المتحدة، 2005.

71- نبيل عبد الهادي: القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للنشر والطباعة، ط1، الأردن، 2000.

72- A. Bonboir : Une pédagogie pour demain, France, 1974.

73- خالد محمد معسل، عبد الرؤوف البهنساوي: فاعلية الأنشطة المدرسية وتطور العملية التعليمية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، د ط، 2007.

74- مجموعة من الباحثين: تقييم الفعالية: ناتج متطلبات الميدان، ناتج لسيرورة التقييم في التربية، مطبوعات جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2004.

75- مصطفى حسن: التربية وتحولات عصر العولمة، المركز الثقافي العربي للنشر، ط 1، الدار البيضاء، المغرب، 2005.

76- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: كفايات التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003.

77- محمد منير مرسي: تخطيط التعليم واقتصادياته، عالم الكتب، د ط، القاهرة، 1998.

78- أبو طالب محمد سعيد رشراش، أنيس عبد الخالق: عوامل التربية الجسمية والنفسية والاجتماعية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط1، القاهرة، 2001.

79- Scallon G. : L'évaluation des Apprentissages dans une approche par compétences, Boeck université, 2éme éd, Bruxelles, Paris, 2004.

الإطار التطبيقي

الفصل الخامس

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولا: حدود الدراسة

ثانيا: المنهج المستخدم

ثالثا: الدراسة الاستطلاعية

رابعا: أدوات جمع البيانات

خامسا: العينة وكيفية اختيارها

سادسا: أدوات تحليل البيانات

مراجع الفصل

تمهيد:

بعد التطرق إلى الجانب النظري من الدراسة، يأتي الجانب الميداني لإبراز وكشف درجة ممارسة الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة، والتحقق من هذه الدرجة باستخدام مجموعة من الأدوات العلمية الموافقة لمختلف الخطوات التي اتبعناها في هذا البحث، بالاعتماد على مجالات الدراسة الموضحة في صفحات هذا البحث الممثلة في المجال المكاني والبشري والزماني لهذا البحث، بعدها تم تحديد عينة الدراسة والمنهج المستخدم باعتماد المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب مع طبيعة البحث ومعطياته، وصولا إلى بعض الأدوات التي ساعدتنا في جمع البيانات من الميدان والممثلة في قوائم التقدير الذاتي الخاصة بمجالات هذه الدراسة، كما سيتم ذكر التقنيات الإحصائية المستخدمة في المعالجة الإحصائية لهذه البيانات وكيفية مناقشتها.

أولا: حدود الدراسة:

تمحورت الدراسة حول الإدارة الصفية كأحد المواضيع الهامة في مجال البحث التربوي في ضوء مفهوم الجودة، داخل الصفوف الدراسية على مستوى مؤسسات التعليم الثانوي، كإحدى الهياكل التعليمية التربوية التي تهدف إلى تكوين مخرجات تعليمية تتميز بالكفاءة والمهارة العلمية الدالة على جودة التعليم الثانوي بصفة عامة والجودة في إدارة الصف بصفة خاصة، وهذا الأخير هو ما تبحث فيه الدراسة الحالية الهادفة إلى تقييم الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة على مستوى التعليم الثانوي في ضوء مفهوم الجودة، فوقع الاختيار على أساتذة التعليم الثانوي بمؤسسات مقاطعة ولاية سطيف كعينة ممثلة للدراسة، ذلك لأن الإدارة الصفية في هذا المستوى تتم على أكبر قدر من التفاعل العالي بين الأستاذ والطالب، والتفاعل الصفي داخل حجرة الدراسة له مظاهره الواضحة والتي يمكن قياسها بطريقة إجرائية وموضوعية.

أ- الحدود المكانية:

المقصود بها النطاق المكاني للدراسة الميدانية، حيث وقع الاختيار على أساتذة التعليم الثانوي بمؤسسات مقاطعة سطيف، أين تم تطبيق أداة البحث المتمثلة في قوائم التقدير الذاتي، وذلك حسب الدراسة الاستطلاعية التي أوضحت وجود الظاهرة المنوطة بالدراسة.

ب- الحدود البشرية : تم اختيار أساتذة التعليم الثانوي بمؤسسات مقاطعة سطيف بكل الفروع، وعدد الأساتذة موزعين على مؤسسات التعليم الثانوي كما يلي:

الثانوية / المادة التعليمية	رياضيات	فيزياء	علوم طبيعية	العدد الكلي للأساتذة	
ثانوية مالك بن نبي	8	8	8	24	68
ثانوية مليكة قايد	8	8	8	24	64
ثانوية محمد قيرواني	10	10	10	30	82
ثانوية المعز لدين الله	6	6	5	17	60
ثانوية فاطمة الزهراء	8	6	4	18	66
ثانوية أحمد زهراوي	5	5	4	14	49
المجموع	45	43	39	127	389

- **جدول رقم 05**- يوضح حدود الدراسة البشرية.

جـ- الحدود الزمانية : وهي الفترة التي تم خلالها إنجاز البحث الميداني، وقد كانت ممتدة كالآتي:

- من أكتوبر 2012 إلى ديسمبر 2012: تم إجراء الدراسة الاستطلاعية للحصول على بيانات ومعلومات تفيد في بناء أدوات القياس.
- من سبتمبر 2013 حتى أكتوبر 2013: تم تطبيق أداة جمع البيانات لقياس الصدق والثبات.

– من نوفمبر 2013 حتى جوان 2014: تم تطبيق قوائم التقدير الذاتي من خلال إجراء الدراسة النهائية على عينة البحث.

ثانيا: المنهج المستخدم:

إن المنهج هو الكيفية التي يمكن بواسطتها الإجابة على السؤال المطروح والتي تمكن من وضع حل لمشكلة الدراسة.

وعلى اعتبار أن هذه الدراسة تهتم بتقدير الممارسة الصفية لمجالات الإدارة الصفية على مستوى صفوف المرحلة الثانوية، خلال إدارة الأستاذ لصفه الدراسي للحصول على أفضل وأدق وصف لما يحدث داخل حجرة الدراسة، لأن الوصف الدقيق يوضح لنا المناخ الاجتماعي للصف والخبرات الانفعالية والفعلية للأستاذ والطالب، في موقف تفاعلي هادف إلى تحقيق أغراض علمية تربوية، كما أن هذا المنهج في هذه الدراسة يهتم بالوصف المفصل للأنشطة الصفية ومختلف المناقشات التي تجري داخل حجرة الدراسة.

ويعرف على أنه: "الطريقة التي يسلكها الباحث للوصول إلى نتيجة معينة".

(عمار بخوش، 1990، ص: 27) [1]

واعتبارا أن لكل منهج خصائصه ووظائفه التي تتوقف عليها طبيعة المعلومات المراد الحصول عليها، ووفقا للإشكالية المصاغة واستنادا للفرضيات التي وضعناها، عمدنا إلى استخدام المنهج الوصفي التحليلي أو بصورة أدق هو منهج الدراسة التحليلية، ويستخدم هذا النوع في البحوث التي تدرس مدى تواجد المتغيرات بالنسبة لعينة الدراسة، وكذلك يلجأ الباحث إلى استخدام هذا المنهج إذا أردنا تحليل ظاهرة معينة أو متغير معين، ويعتمد على هذا المنهج إذا استحال تطبيق المنهج التجريبي. **(مراد صلاح، فوزية هادي، 2002، ص: 322)** [2]

ثالثا: الدراسة الاستطلاعية:

قمنا بدراسة استطلاعية حول موضوع الإدارة الصفية والإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة، ومفهوم الجودة في التربية والجودة في إدارة الصف بصفوف التعليم الثانوي بمؤسسات مقاطعة ولاية سطيف، واعتمدت الدراسة المواد التعليمية الخاصة بالتخصصات العلمية والأدبية والممثلة في الرياضيات، الفيزياء، العلوم الطبيعية، لغة عربية، تاريخ وجغرافيا، لغة أجنبية – 1–، هندسة كهربائية وهندسة ميكانيكية، وتوزع العدد النهائي كما يلي:

المواد	الأساتذة
الرياضيات	14
الفيزياء	12
العلوم الطبيعية	18
لغة عربية	02
تاريخ وجغرافيا	02
لغة أجنبية –1–	03
هندسة كهربائية	01
هندسة ميكانيكية	02
المجموع	**54**

– **جدول رقم 06** – يوضح المواد التعليمية التي شملتها الدراسة الاستطلاعية.

والملاحظ أنه تم أخذ عينة تتراوح بين (3.1) بالنسبة للتخصصات التالية: تاريخ وجغرافيا، لغة أجنبية، هندسة كهربائية، هندسة ميكانيكية، وهذا لعدم استجابة الأساتذة لقبول الإجابة على أداة الدراسة الاستطلاعية، وعلى هذا فإن عينة الدراسة الاستطلاعية في هذه المواد غير ممثلة في الدراسة النهائية مقارنة بأساتذة المواد التعليمية الأخرى، علما أنه تم استخدام الاستمارة كأداة لجمع البيانات وكانت عبارة عن مجموعة من الأسئلة كاستمارة موجهة للأساتذة، وأيضا تم استخدام المقابلة، غير أن الأداة الممثلة في المقابلة شملت أساتذة المواد العلمية فقط من رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية برصد المعلومات المتعلقة بالموضوع، ويتم توضيح ذلك على النحو التالي:

*** الاستمارة**

س1- ماذا تعرف عن إدارة الصف؟

س2– ما هي الإجراءات القابلة للتطبيق الفعلي التي تقوم بها كمدير لصفك الدراسي؟

س3– هل هناك إجراءات مقدمة من وزارة التربية فيما يخص إدارة الصف الدراسي؟ إذا كانت الإجابة نعم فيما تتمثل هذه الإجراءات؟

س4– هل تلقيت تكوينا خاصا حول مجالات وطرق الإدارة الصفية؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم فيما تمثل هذا التكوين؟

س5– ماذا يعني لديك مصطلح الجودة في التربية؟

س6– ماذا يعني لديك مصطلح الفعالية في التربية؟

س7– باعتبارك مديرا لصفك الدراسي هل تسعى إلى تحقيق تعليما فعالا لطلبتك؟

نعم ☐ لا ☐

ما هي جوانب الفعالية التي تسعى إلى تحقيقها من خلال إدارتك لصفك الدراسي؟

س8- حسب رأيك هل يمكنك ضبط صفك الدراسي بطريقة تجعلك راضيا عن مهمتك لإدارة صفك الدراسي؟ نعم ☐ لا ☐ بيانا ☐

كيف يمكنك تحقيق ذلك؟

س9- ما هي الأهداف الإجرائية التي تسعى إلى تحقيقها من خلال إدارتك لصفك الدراسي؟

*** المقابلة:**

س1- هل تسعى إلى تحقيق النجاح في مهمتك الإدارية للصف الدراسي؟ نعم ☐ لا ☐

بماذا؟

س2- هل لديك معلومات حول مفهوم الجودة في إدارة الصف الدراسي؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب بنعم حدد هذه المعلومات؟

س3- حسب رأيك ما هي أهم الأساليب التي يمكن اعتمادها لتحقيق الجودة في إدارتك لصفك الدراسي؟

س4- كيف يمكنك تحقيق الانضباط وضبط النظام لصفك الدراسي؟

س5- هل يبدي طلبتك مشاكل سلوكية أثناء إدارتك لصفك الدراسي؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب بنعم، ما هي أهم هذه المشاكل؟

س6- ما هي الإجراءات التي تتخذها للتحكم وضبط السلوكات غير المرغوب فيها في صفك الدراسي؟

س7- ما هي أهم المعيقات التي تعرقل أداءك لتحقيق الجودة في إدارتك لصفك الدراسي؟

تحليل النتائج: بعد أن تم جمع بيانات الاستمارة وبيانات المقابلة تم تحليل النتائج كما يلي:

أ- تحليل بيانات الاستمارة:

س1- ماذا تعرف عن إدارة الصف؟

الاستجابات	التكرارات	النسبة
تسيير ومتابعة ومعالجة وتأطير وتنظيم طلبة الصف.	08	% 14.81
الإشراف على طلبة الصف وتوجيههم والتواصل معهم بأسلوب فعال ومثمر.	06	% 11.11
التعامل والتفاعل الموجب الذي هدفه التحصيل العلمي ذو النوعية والجودة.	14	% 25.92
تهيئة الجو المناسب لتقديم الأنشطة الصفية، جذب اهتمام الطلبة، اختيار الأنشطة الصفية المناسبة، التدرج في إلقاء المعلومات من السهل إلى الصعب.	16	% 29.62
ضبط الصف باستغلال كل الطاقات لدى الطلبة بتحقيق أهداف التعليم الفعال.	10	% 18.51
المجموع	**54**	**% 100**

- جدول رقم 07 -

يتضح من الجدول أعلاه أن معرفة الأستاذ الثانوي لإدارة الصف محصورة في مجال محدود جدا، إذ أن أكبر نسبة والتي بلغت 29.61 % تشير إلى أن إدارة الصف تمثل الجو المناسب لتقديم الدرس وجذب اهتمام الطالب واختيار الأنشطة المناسبة بعدها تلي النسبة المقدرة بـ 25.92 % والتي يظهر من خلالها أن إدارة الصف هي التفاعل والتعامل الموجب والودي، كما يأخذ مفهوم الضبط بهدف تحقيق الجودة في إدارة الصف وتفعيل التعلم الصفي بنسبة 18.51 %، تليها نسبة متقاربة تؤكد على أن إدارة الصف هي الإشراف والتأطير، المتابعة والتسيير والتوجيه والتي تتراوح بين 11.11 % ، 14.81% وعلى ضوء هذا العرض يمكن القول هنا بأن معرفة أستاذ التعليم الثانوي عن إدارة الصف تختلف، إلا أنها تؤكد وعيه بمسؤولية إدارة الصف سواء من حيث الإدارة كمفهوم أي تنظيم، توجيه وتقويم إلخ، وأيضا أن إدارة الصف ليست عمل إداري فقط بل هي عملية بناء مورد بشري (طالب) من خلال تنظيم سلوكه وضبطه والاهتمام بالصف.

س2- ما هي الإجراءات القابلة للتطبيق الفعلي التي تقوم بها كمدير لصفك الدراسي؟

الاستجابات	التكرارات	النسبة
الإشراف، التسيير، ضبط جميع جوانب الصف التربوية والمادية والعلمية.	11	% 20.37
توجيه الطلبة بيداغوجيا، تنظيم الطلبة في الجلوس، متابعة العمل التعليمي للطلبة وتحسين نتائجهم.	09	% 16.66
الحفاظ على نظام الصف، تحقيق أكبر قدر من الانضباط داخل الصف، تقييم العمل التربوي والتعليمي للطلبة.	06	% 11.11
التوجيه، التنظيم، الإرشاد والنصح، تصحيح الأخطاء وتقويم الاعوجاج، مساعدة الطالب على الفهم والاستيعاب والنقد والإكتساب.	18	% 33.33
إثارة الرغبة والدافعية للتعلم، فتح فرص التنافس من أجل تحقيق نتائج فعالة في التعلم.	04	% 7.40
المناقشة والحوار الحر، تحفيز الطلبة على العمل المستمر والجاد، معاقبة الطلبة غير المهتمين وردعهم.	04	% 7.40
حسن المعاملة،حل مشكلات الطلبة، المساواة بين الطلبة في التعامل.	02	% 3.70
المجموع	**54**	**% 100**

- جدول رقم 08-

تظهر القراءة الإحصائية للجدول أعلاه أن مهام الإدارة الصفية كما يدركها أستاذ التعليم الثانوي ذات نسب مختلفة ومتفاوتة، حيث تقدر أعلى نسبة بـ 20.37% يحصرون مهام الإدارة الصفية في الإشراف والتسيير والضبط وهي مهام إدارية بحتة، بعدها نسبة 33.33 % يرون أن أهم مهام الإدارة الصفية هي توجيه سلوك الطالب وإرشاده وتصحيح أخطائه وتقويم الاعوجاج لديه، تلي نسبة 16.66 % والتي تشير فيها استجابات الأساتذة إلى أول مهمة في إدارة الصف هي توجيه الطالب بيداغوجيا، وتنظيم طريقة جلوسهم بهدف تحقيق تعلم صفي والحصول على نتائج إيجابية،

تليها نسب محصورة بين (3.70- 11.11 %) وهي نسب نوعا ما منخفضة والتي تشير إلى أن مهام الإدارة الصفية تشمل مجالات أخرى على شكل إجراءات قابلة للتطبيق بعيدة عن العمل الإداري الروتيني المعروف والتي اشتملت على الحفاظ على النظام الصفي، تحقيق الانضباط الصفي، تقييم وتقويم العمل التربوي، إثارة الدافعية للتعلم، التعلم التعاوني والتنافسي لتحقيق تعلم صفي فعال، روح المبادرة وفتح مجال المناقشة والحوار الحر، التحفيز بتجديد التعليمات والقواعد الصفية، التحفيز على التفاعل الصفي الموجب وحسن التعامل، مساعدة الطلبة في حل المشكلات.

س3- هل هناك إجراءات مقدمة من وزارة التربية فيما يخص إدارة الصف الدراسي؟ إذا كانت الإجابة نعم فيما تتمثل هذه الإجراءات؟

الاستجابات	التكرارات	النسبة
لا	36	% 66.66
نعم	18	% 33.33
المجموع	**54**	**% 100**

- جدول رقم 09 -

أظهرت القراءة الإحصائية للجدول أعلاه أن نسبة 66.66 % هي النسبة الأكبر أي أنه ليست هناك إجراءات واضحة مقدمة من وزارة التربية في مجال الإدارة الصفية، والنسبة المقدرة بـ 33.33 % تشير إلى أنه هناك إجراءات إلا أنها إجراءات متداولة وروتينية معروفة والتي يمكن حصرها فيما يلي: تحضير الدروس، إعداد الوسائل والأنشطة الصفية المناسبة لمحاور المنهاج، ضبط الطلبة داخل حجرة الصف، تقويم الطلبة في نهاية كل فصل دراسي.

من الملاحظ أن الإجراءات المقدمة من طرف وزارة التربية والتعليم هي إجراءات عادية يجب تواجدها في الصف الدراسي، وهذا ما يفسر استجابة أفراد العينة بنسبة كبيرة على أنه ليست هناك إجراءات عملية واضحة مصاحبة للتفسير والإصلاح التربوي الحاصل والمتجدد، وعليه يمكن القول بأن أستاذ التعليم الثانوي له أدوار جديدة تتوافق مع المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات) في مجال إدارة الصف والتي يأخذها من باب الاجتهاد الشخصي والذاتي فقط.

س4- هل تلقيت تكوينا خاصا حول مجالات وطرق الإدارة الصفية؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم فيما تمثل هذا التكوين؟

الاستجابات	التكرارات	النسبة
لا	26	% 48.14
نعم	28	% 51.85
المجموع	**54**	**% 100**

- جدول رقم 10 -

أظهرت الاستجابات أن النتائج الإحصائية المبينة أعلاه أي نسبة 51.85 % هي نسبة متوسطة إلى أنه ليس هناك تكوين خاص حول مجالات وطرق إدارة الصف، غير أن نسبة 48.14% أوضحت أن هناك نكوينا في مجال الإدارة الصفية الذي اشتمل أهم الإجراءات والمهام التي تسير عمل الأستاذ داخل حجرة الدراسة والذي كان يدور حول طرق استخدام الوسائل التعليمية، التقويم، بعض المفاهيم المتعلقة بما يسمى المقاربة باللقاءات، كذلك أبواب مفتوحة وأيام دراسية وندوات علمية حول النجاح وطرق مساعدة الأستاذ للطالب للنجاح في الباكالوريا، والجدول التالي يوضح ما تضمنه التكوين حسب استجابات أفراد العينة.

الاستجابات	التكرارات	النسبة
تكوين حول طرق استعمال الكتاب المدرسي، كيفية بناء المناهج الدراسية.	04	% 15.38
تكوين إداري، دراسة القانون الإداري للمؤسسة، وكيفية تسيير حجرة الدراسة بمكوناتها المادية والبشرية.	04	% 15.38
دورات تكوينية حول مساعدة الطالب في اكتساب المعرفة، والتقويم المستمر للطلبة حسب المقاربة بالكفاءات، التخطيط لتحقيق أكبر قدر من النجاح لدى الطلبة.	06	% 23.07
الأيام الدراسية، الأبواب المفتوحة حول النجاح في الباكالوريا، ندوات منعقدة مع المفتشين، الإطلاع على نماذج أجنبية في إدارة الصف ومحاولة اقتباس ما يمكن أن يحسن من إدارة الصف على المستوى المحلي.	12	% 46.15
المجموع	**26**	**% 100**

- جدول رقم 11 -

يظهر التحليل الإحصائي للجدول السابق أن التكوين الذي يراه الأساتذة تكوينا في مجال الإدارة الصفية يشمل أهم الأدوار الإدارية للصف الدراسي وكيفية تحقيق النجاح للطالب، وليس تكوينا واضحا يشمل جوانب الإدارة الصفية الفعلية بهدف تحقيق التعلم الصفي الفعال، هذا مقارنة بما تستوجبه إدارة الصف من إجراءات حديثة عملية موجهة للإدارة الصفية نحو الفعالية، هذا لا يعني غياب كلي لهذه الإجراءات لكنها غير منظمة في شكل برامج تكوينية وتدريبية لتفعيل الإدارة الصفية بالتعليم الثانوي.

س5- ماذا يعني لديك مصطلح الجودة في التربية؟

الاستجابات	التكرارات	النسبة
الإتقان في العمل، التحكم في معايير التميز، الأثر الظاهر على الطالب على المستوى المعرفي والعملي.	09	% 16.66
القيام بالمهام الإدارية والتربوية على أكمل وجه وتحقيق أفضل النتائج.	16	% 29.62
إحداث تغير فعال واضح في الجوانب المعرفية والعلمية والعملية لكل من الطالب والأستاذ.	06	% 11.11
الارتقاء بالطالب في المستوى الدراسي والسير به نحو الأفضل لمسايرة متطلبات العصر علميا وعمليا.	08	% 14.81
النوعية والكفاءة الفعالة في المعارف والمهارات والمنتج الجيد في جميع المجالات.	09	% 16.66
التحصيل الجيد للطالب والعلامات الممتازة التي تعكس حسن الأداء وتحقيق النتائج المرجوة وفق البرنامج المسطر.	06	% 11.11
المجموع	**54**	**% 100**

- جدول رقم 12 -

تظهر النتائج الإحصائية المبينة أعلاه أن مفهوم الجودة يختلف باختلاف تقدير ما يمكن تحقيقه في إدارة الصف من خلال إتقان هذه المهمة وعليه يمكن حصر هذا المفهوم حسب استجابات أفراد العينة كما يلي: النسبة الأكبر والمقدرة بـ 30 % تؤكد أن مفهوم الجودة هو الحصول على أحسن النتائج من الناحية الكمية والنوعية وتحقيق العمل الإداري للصف على أكمل وجه، بعدها تأتي النسبة المقدرة بـ 16.66 % والتي تشير إلى أن مفهوم الجودة يحمل معنى الإتقان والعمل الجيد والفعال أيضا قدرة الأستاذ على التحكم في معايير التمييز في المستوى العلمي والمعرفي للطالب التي يظهر أثرها واضحا على المستوى العلمي والعملي للطالب الجيد بشكل خاص، أما النسب الأخرى فهي نسب متقاربة ومحصورة بين (11.11- 14.81%) والتي تشير إلى أن مفهوم الجودة يتضح من خلال كفاءة الأستاذ ونوعية التعليم والمنتج الجيد ومسايرة متطلبات العصر علميا ومعرفيا وعمليا، والارتقاء بالجوانب التي تضمنت التحصيل الجيد للطالب والأداء الجيد للأستاذ، أي أن الجودة في مجال التربية تمس كل من الطالب والأستاذ، غير أن نتائجها تظهر بشكل واضح على المنتج التعليمي (الطالب)، كما أن مفهوم الجودة يشير إلى الفعالية في كل استجابات الأساتذة.

س6- ماذا يعني لديك مصطلح الفعالية في التربية؟

الاستجابات	التكرارات	النسبة
الأداء الجيد للمعلم، تحقيق النتائج المرجوة.	11	% 20.37
أداء المهمة التعليمية بشكل جيد، الحصول على مردود تعليمي ممتاز، أن تؤدى المهام بمستوى يفوق المتوسط .	08	% 14.81
تفعيل كل ما من شأنه تحقيق الجودة (تفعيل الإدارة، تفعيل المعلم، تفعيل الوسائل والإمكانات.	12	% 22.22
هي القدرة على التحكم في زمام الأمور (تحكم المعلم في طلبته وتمكنه من مادته التعليمية.	03	% 5.55
الأثر الإيجابي على المؤسسة (طلبة أكفاء)، أساتذة مؤهلين، تعليم يتميز بالجودة، تعلم فعال.	16	% 29.62
التكامل بين ما يقدمه الأستاذ وما يكتسبه الطالب (تكامل عمليتي التعليم والتعلم).	04	% 7.40
المجموع	**54**	**% 100**

- جدول رقم 13 -

تظهر النتائج الإحصائية المدونة في الجدول أعلاه أن مفهوم الفعالية مختلف ذو أبعاد مختلفة، غير أن الشيء الملاحظ أن النسبة الأكبر محصورة بين (20.37% ، 29.62%) تعطي مفهوم الأداء الجيد وتحقيق النتائج المرجوة، الحصول في المجال على مردود تربوي يتميز بالجودة، تفعيل المعلم ودوره، تفعيل الطالب، تفعيل التحكم في الطرق والوسائل التعليمية، وهذا ما سبقت الإشارة إيه في السؤال حول مفهوم الجودة، تليها النسبة المقدرة بـ 14.81% والتي أعطت مفهوم نوعا ما علمي والذي يشير أن الفعالية هي المردود الذي يفوق المتوسط سواء في أداء الطالب أو الأستاذ، أما النسبة الأخيرة فتتراوح بين (5.55%، 7.40%) والتي أوضحت أن الفعالية هي ذلك التكامل بين الطالب والأستاذ لأن التفاعل بينهما يعزز عمليتي التعليم والتعلم، والنسبة السالفة الذكر التي تم تحليلها إحصائيا أوضحت أن مفهوم الجودة والفعالية مترادفان لدى أساتذة التعليم الثانوي بالمؤسسات المنوطة بالدراسة، فهم يحاولون تحقيق الفعالية التي هي في ذاتها الجودة، وأن مؤشرات الفعالية هي نفسها مؤشرات الجودة، غير أن الشيء الغالب هنا هو عدم وضوح هذه المؤشرات لتكون على شكل برامج تكوينية أودورات تدريبية قابلة للتكوين والتدريب يدرك الأستاذ من خلالها معايير الجودة في مجال الإدارة الصفية وهذا ما تسعى الدراسة الحالية معالجته نظريا وميدانيا.

س7- باعتبارك مديرا لصفك الدراسي هل تسعى إلى تحقيق تعليما فعالا لطلبتك؟

نعم ☐ لا ☐

ما هي جوانب الفعالية التي تسعى إلى تحقيقها من خلال إدارتك لصفك الدراسي؟

الاستجابات	التكرارات	النسبة
نعم	54	% 100
لا	00	% 00
المجموع	**54**	**% 100**

- جدول رقم 14 -

تظهر النتائج الإحصائية المحصل عليها في الجدول أعلاه أن نسبة 100 % لأفراد العينة تؤكد أن الأساتذة يسعون إلى تحقيق التعلم الفعال والإدارة الصفية الفعالة، والجدول أدناه يوضح جوانب الفعالية التي يرى الأساتذة أنها إجراءات يمكن من خلالها تفعيل الإدارة الصفية وبالتالي تحقيق التعلم الصفي الفعال.

الاستجابات	التكرارات	النسبة
تمكين الطلبة من توظيف مكتسباتهم في الحياة العملية، تمكينهم من حل مشكلاتهم، القدرة على التكيف مع متطلبات العصر.	12	% 22.22
الجانب السلوكي، الجانب النفسي والجانب العقلي (يصبح الطالب جيدا في جميع الجوانب).	03	% 5.55
احتواء الطالب، الاستحواذ على اهتمامه، تحفيزه على طلب العلم، إحداث تغيير واضح وموجب في جميع إمكاناته.	22	% 40.74
ضبط الطالب بشكل جيد، تحقيق أكبر قدر من التميز في الانضباط داخل الصف الدراسي.	17	% 31.48
المجموع	**54**	**% 100**

- جدول رقم 15 -

من خلال القراءة الإحصائية للجدول أعلاه يمكن القول بأن جوانب الفعالية في إدارة الصف اشتملت محاور محددة بنسب مختلفة، حيث تظهر أكبر نسبة والمقدرة بـ 22.22 % والتي تهتم بمحور أداء الطالب وتعزيزه، حيث أن مؤشرات الفعالية في هذا المحور اشتملت على التمكين العملي والفعلي للطالب من توظيف مكتسباته وأيضا القدرة على التكيف مع متطلبات العصر وحل المشكلات بشكل ذاتي، أما النسبة الموالية والمقدرة بـ 40.74% وهي نسبة عالية فهي تهتم بالجانب العلائقي والتفاعلي بين الأستاذ والطلبة، من خلال مؤشرات الفعالية التالية، احتواء الطالب، الاستحواذ على اهتمامه، إحداث تغيير واضح في إمكانات الطالب المعرفية والسلوكية، والنسبة التالية المقدرة بـ 31.48 % كانت موافقة لمحور الضبط الصفي وتحقيق الانضباط بشكل فعال والتي تضمنت مؤشرات الفعالية التالية: ضبط الطالب بشكل جيد، تحقيق التميز في الانضباط حتى خارج الصف الدراسي، أما النسبة

المقدرة بـ 5.55% أظهرت أن مؤشرات الفعالية تتحدد في جوانب واضحة: الجانب السلوكي، النفسي والمعرفي، حيث يصبح الطالب متميزا في جميع الجوانب على حد سواء.

س8- حسب رأيك هل يمكنك ضبط صفك الدراسي بطريقة تجعلك راضيا عن مهمتك لإدارة صفك الدراسي؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

كيف يمكنك تحقيق ذلك؟

الاستجابات	التكرارات	النسبة
نعم	08	% 14.81
لا	18	% 33.33
أحيانا	28	% 51.85
المجموع	**54**	**% 100**

- جدول رقم 16 -

أثبتت القراءة الإحصائية للنتائج المدونة في الجدول أعلاه أن النسبة الأكبر والمقدرة بـ 51.85% هي نسبة تفوق المتوسط والتي تشير إلى أن معظم الأساتذة غير راضون تماما على درجة ضبطهم لصفهم الدراسي، مما يجعلهم غير راضون تماما عن مهمتهم لإدارة الصف، بعدها تلي النسبة الموالية المقدرة بـ 33.33 % وهي نسبة أيضا قريبة من المتوسط والتي تعبر عن عدم الرضا التام للأساتذة في مجال ضبط الصف الدراسي وكذلك أداء مهمة إدارة الصف بشكل مرضي، أما الفئة الأخيرة من الأساتذة التي عبرت عن رضاها لضبط الصف الدراسي وإدارتها للصف الدراسي بشكل يحقق الرضا فهي النسبة الأقل والمقدرة بـ 14.81%، وعلى هذا نقول أن مهمة إدارة الصف بالتعليم الثانوي لمقاطعة ولاية سطيف تحتاج إلى ما يحقق الرضا لدى الأساتذة، وذلك من خلال الوقوف على استجابات الأساتذة الذين هم راضون عن إدارتهم للصف الدراسي وكيفية الضبط الفعال للصف الدراسي، والتي يمكن توضيحها من خلال الاستجابات الموالية لهذا العرض الإحصائي.

- احتواء الطالب رغم سلوكه غير المرغوب.
- إعطاء الفرصة للطالب لأن يكون طالبا، أستاذا وزميلا في بعض الأحيان.
- الوقوف على تقديم المساعدة الكافية لتحقيق أكبر قدر من التوافق والانسجام بين الأستاذ والطالب في حالات عدم التوافق النفسي والبيداغوجي خاصة في هذه المرحلة الحرجة.
- استيعاب الأستاذ لجميع الإجراءات القابلة للتطبيق العملي داخل حجرة الدراسة وطريقة تطبيقها تطبيقا فعالا من خلال متابعة الأستاذ لكل ما يناسب تأدية مهامه الإدارية للصف الدراسي بكل جدية عن طريق (التكوين، التدريب) حتى وإن كان هناك غياب تام لهذا الإجراء، إلا أن الممارسة المستمرة تمكن الأستاذ من تفعيل إدارة صفه عن طريق التدريب والتكوين الفردي الشخصي التربوي (بناء نفسه بنفسه).

س9- ما هي الأهداف الإجرائية التي تسعى إلى تحقيقها من خلال إدارتك لصفك الدراسي؟

الاستجابات	التكرارات	النسبة
إتمام البرنامج، تنمية ذكاء الطالب، تقويم سلوك الطالب.	16	% 29.62
تفعيل الطالب بالاستفادة من مكتسباته في الحصول على طلبة أكفاء كما وكيفا، تحقيق الكفاءات التي سطرتها الوزارة في المقاربة الجديدة.	08	% 14.81
إنجاح العملية التربوية لكل من الأستاذ والطالب، تنمية روح العمل لدى الأستاذ والتعلم لدى الطالب.	06	% 11.11
الحصول على طلبة مؤهلين لدخول الجامعة، تحقيق تعليم ثانوي فعال من أجل تحقيق تعليم عالي فعال.	24	% 44.44
المجموع	**54**	**% 100**

- جدول رقم 17 -

أظهرت القراءة الإحصائية لبيانات الجدول أعلاه أن الأهداف الإجرائية العملية التي يمكن أن يحققها الأستاذ تتمحور في أربع مجالات أساسية بنسب مختلفة حسب استجابات أفراد العينة والتي شملت الترتيب التالي: أعلى نسبة والمقدرة بـ 44.44 % تشير إلى أن الهدف الرئيسي هو الحصول على طلبة أكفاء مؤهلين لدخول الجامعة من جهة، وتحقيق تعلم ثانوي فعال وضمان تعليم عالي فعال من جهة أخرى، تأتي النسبة الموالية والمقدرة بـ 29.62% والتي تشير إلى أن الأهداف الإجرائية المحققة فعلا هي إتمام البرنامج ، تنمية ذكاء الطالب وقدراته، تعديل سلوكه، بعدها تأتي النسبة المحصورة بين (11.11- 14.81%) والتي تؤكد أن الأهداف الإجرائية عديدة وعملية جدا قابلة للتطبيق والتي تشمل ما يلي:

- تفعيل الطالب علميا وسلوكيا، الحصول على منتج تعليمي متميز يستفاد منه.
- التفعيل في المورد البشري التربوي (الطالب) كما وكيفا، أي تحقيق الجودة في المنتج التعليمي.
- تحقيق أهداف الإصلاح التربوي الجديد، المقاربة بالكفاءات (السير نحو الجودة).
- تنمية روح العمل لتفعيل الإدارة الصفية لدى الأستاذ، ودافعية التعلم لدى الطالب (الفعالية في المرود التربوي لكل طرفي العملية التعليمية).

ب- تحليل بيانات المقابلة:

س1- هل تسعى إلى تحقيق النجاح في مهمتك الإدارية للصف الدراسي؟ نعم ☐ ☐

بماذا؟

الاستجابات	التكرارات	النسبة
نعم	22	%100
لا	00	% 00

- جدول رقم 18 -

تؤكد القراءة الإحصائية لبيانات الجدول أعلاه أن جميع أفراد العينة مهتمون بتحقيق النجاح في الإدارة الصفية بنسبة 100%، وهذا ما يؤكد استجابات أفراد العينة من خلال الاستمارة المقدمة في الدراسة الاستطلاعية المنوطة بالدراسة الموجودة في مجتمع الدراسة.

الاستجابات	التكرارات	النسبة
متابعة الطالب من ناحية العمل والسلوك، معالجة النقائص على المستوى المعرفي والعملي.	04	% 18.18
الديمقراطية في التعامل، التواصل الموجب المتبادل، تشجيع الطالب على المثابرة والعمل الجاد، الثقة المتبادلة بين الطالب والأستاذ، عدم الاستهزاء بقدرات الطلبة، زيادة الدافعية، حب العمل لدى الطلبة.	09	% 40.90
توفير جو دراسي مناسب، استخدام الشدة واللين أثناء إدارة الصف، تعزيز نقاط القوة وتدارك نقاط الضعف.	07	% 31.81
إتقان الإدارة بمحتوياتها للصف الدراسي، إتقان التخطيط والتوجيه والمتابعة.	02	% 9.09
المجموع	**22**	**% 100**

- جدول رقم 19 -

تظهر البيانات الإحصائية المبينة في الجدول أعلاه أن نجاح المهمة الإدارية للصف الدراسي تتجسد عمليا في عدة محاور رئيسية يمكن ضبطها حسب استجابات الأساتذة والتي تتقدمها النسبة الأكبر والمقدرة بـ 40.90 % والتي حددت مؤشرات نجاح الإدارة الصفية كما يلي: الديمقراطية في الإدارة، التواصل الفعال، التحفيز، احترام القواعد الصفية، الدافعية، وهذا ما يندرج ضمن مجال التفاعل والتعامل الصفي، تليها النسبة المقدرة بـ 31.81 % والتي تركز على الجو الدراسي المناسب من ناحية بيئة التعلم والبيئة النفسية للتعلم الصفي، أي أن هناك تركيز على مجال إدارة البيئة المادية والنفسية للتعلم الصفي، تأتي بعدها النسبة المقدرة بـ: 18.68 % والتي تركز على متابعة الطالب سلوكيا ومعرفيا بإدارة سلوكه وإدارة المواقف المعرفية للتعلم، وهذا ما يعطينا مؤشرات للمحورين، محور إدارة السلوك ومحور إدارة مواقف التعلم، أما النسبة الأخيرة والمقدرة بـ: 9.09 % تشير إلى إتقان العمليات الإدارية في مجال إدارة الصف (التخطيط، التوجيه، التنسيق، التنفيذ والتقويم....)، والسير نحو التميز في أداة المهام الإدارية للصف الدراسي بشكل عام، بالإضافة إلى التركيز على التميز في مستوى الطالب (الجودة) وهذا ما يرتكز في المحور الخاص بالعمليات الإدارية الأساسية للصف الدراسي.

س2- هل لديك معلومات حول مفهوم الجودة في إدارة الصف الدراسي؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب بنعم حدد هذه المعلومات؟

الاستجابات	التكرارات	النسبة
نعم	18	%81.81
لا	04	% 18.18
المجموع	**22**	**% 100**

- جدول رقم 20 -

يتبين من القراءة الإحصائية لمعطيات الجدول أعلاه أن نسبة 81.81% وهي نسبة كبيرة تؤكد أنها تحمل معلومات على مفهوم الجودة، والنسبة المقدرة بـ 18.18 % تشير إلى أنها لا تحمل معلومات واضحة عن مفهوم الجودة في المجال التربوي، وبناءا على هذه النسب توصلنا إلى أن المعلومات التي يأخذها أستاذ التعليم الثانوي عن الجودة تنحصر في:

الاستجابات	التكرارات	النسبة
إدارة الصف بشكل جيد أي مستوى يفوق المتوسط في جميع المهام الإدارية المعروفة (التخطيط، التنفيذ، التقويم، توجيه الطلبة، إكسابهم مهارات تفوق المتوسط).	09	% 40.90
تحقيق أكبر قدر من التميز والنجاح للمؤسسة من خلال رفع نسبة النجاح، الحصول على خريجين من التعليم الثانوي يتميزون بالمهارة والقدرة على خدمة المجتمع (الفعالية).	04	% 18.18
التفوق للناجحين في الباكالوريا خاصة وبمستوى يفوق المتوسط، النوعية في المهارات والمكتسبات بما يمكن الطالب من مزاولة الدراسة في الجامعة في تخصصات مناسبة.	09	% 40.90
المجموع	**22**	**% 100**

- جدول رقم 21 -

تمكننا القراءة الإحصائية للجدول أعلاه من الحصول على نسبة متساوية كنسبة كبيرة والمقدرة بـ: 40.90 % والتي تحددت فيها الاستجابات حول مفهوم الجودة فيما يلي: النوعية في المهارات والمكتسبات، المستوى الذي يفوق المتوسط سواء في كمية المعارف أو في عدد الناجحين، أيضا إدارة الصف الدراسي بشكل جيد وفعال، وأيضا أن يكون الأداء الإداري للصف الدراسي يشمل العمليات الإدارية الأساسية فالأستاذ يركز على الجانب السلوكي والمعرفي (العمليات المعرفية) وكذلك مواقف التعلم بما فيها الجانب التفاعلي داخل الصف الدراسي، أما النسبة المقدرة بـ: 18.18 % والتي أوضحت أن الجودة في التربية تتمركز حول تحقيق أكبر قدر من النجاح والتميز أي الفعالية في إدارة الصف والفعالية في تحقيق تعلم صفي فعال يمكن الطالب من خدمة المجتمع حتى وإن لم يلتحق بالجامعة.

س3- حسب رأيك ما هي أهم الأساليب التي يمكن اعتمادها لتحقيق الجودة في إدارتك لصفك الدراسي؟

الاستجابات	التكرارات	النسبة
المنافسة الحرة والشريفة بين الطلبة، اعتبار الطالب محور العملية التعليمية، أسلوب التعلم التعاوني ومشاركة الطالب في عملية التعليم،تشجيع الطالب على إدارة نفسه بنفسه.	09	% 40.90
التعلم والمشاركة، التعلم بطريقة المشروع، إعطاء الفرصة للطالب لأن يأخذ أدوارا عديدة (معلم، طالب، زميل)، أسلوب الحوار المتبادل.	07	% 31.81
أسلوب الإدارة الديمقراطية، أسلوب الإدارة الذي يتميز باللين تارة وبالشدة تارة أخرى، أسلوب الإدارة الذي يرتكز على ضبط النظام وتحقيق الانضباط بشكل فعال.	06	% 27.27
المجموع	**22**	**% 100**

- جدول رقم 22 -

تبين القراءة الإحصائية لبيانات الجدول أعلاه أن نسبة 40.90 % من الاستجابات تحدد أساليب تحقيق الجودة في إدارة الصف بالتعليم الثانوي في التعلم التنافسي، التعلم التعاوني، الوضعيات المشكلة، أسلوب إدارة الصف باعتماد المشروع، كذلك تلي النسبة المقدرة بـ 31.81 % والتي تشير إلى اعتماد التعلم بالمشاركة، أسلوب المحاورة وإعطاء الفرصة للطالب لأن يكون طالبا، أستاذا، زميلا، وتأتي النسبة المقدرة بـ: 27.27 % وهي النسبة الأقل والتي أوضحت أن أساليب إدارة الصف بشكل جيد هي: الإدارة الديمقراطية، المزج بين أسلوب الصرامة واللين، وضبط النظام الصفي بشكل فعال، والعرض الإحصائي السابق يؤكد تعدد الأساليب في إدارة الصف للسير نحو الجودة، وعلى الرغم من الاختلاف في هذه الأساليب إلا أن الإجراءات المتخذة وفقا لهذه الأساليب تحقق الجودة إذا تمت ممارستها بشكل فعال، وهذا ما يدعم ويعزز البحث في هذا الموضوع.

س4- كيف يمكنك تحقيق الانضباط وضبط النظام لصفك الدراسي؟

الاستجابات	التكرارات	النسبة
الصرامة في المعاملة والحث على القيام بالواجبات وتحفيز الطالب على العمل لجيد، عدم الإساءة للطالب وتجنب العنف بكل أشكاله، معالجة السلوك السيء وتشجيع السلوك الحسن.	07	% 31.81
تكليف الطلبة بنشاطات صفية فردية للحد من الفوضى والعمل العشوائي، تشجيع العمل الجماعي والتعاوني والتنافسي، حرية الحركة والتعبير لدى الطالب بما يخدم طبيعة النشاط الصفي، اعتماد النقد البناء.	10	% 45.45
العقاب الصارم، عدم التساهل والتسامح، فرض الذات، مع شيء من التبادل في الأفكار.	01	% 4.54
تدرج التوجيه والاستمرارية فيه، أن تكون مثالا باحترام ما تفرضه على طلبتك، الصبر والابتسامة وعدم التراجع في المواقف المسيئة للأستاذ.	04	% 18.18
المجموع	**22**	**% 100**

- جدول رقم 23 -

تعطي القراءة الإحصائية لبيانات الجدول أعلاه مجموعة من الإجراءات العملية التي يمكن ممارستها عمليا في ضبط النظام الصفي وتحقيق الانضباط، وذلك من خلال النسب الموضحة، حيث تظهر أكبر نسبة والمقدرة بـ: 45.45 % وهي نسبة قريبة من المتوسط والتي أوضحت أن أهم هذه الإجراءات تشمل مواقف التعلم الفردي والتعلم الجماعي في المواقف التعلمية المناسبة، وأيضا التعلم التنافسي والتعاوني، مع المحافظة على حرية الطالب في التعبير بما يخدم النشاط الصفي ويعزز التعلم، تليها النسبة المقدرة بـ 31.81 % من استجابات الأساتذة والتي تحدد أهم إجراءات ضبط النظام الصفي في الصرامة في المعاملة، التحفيز على الجدية في العمل، عدم الإساءة للطالب واجتناب العنف، التركيز على الجانب السلوكي بتعزيز المرغوب فيه وإطفاء السلوك المسي ء، كما تشير النسبة الموالية المقدرة بـ 18.18 % إلى أن إجراءات الانضباط الصفي تنحصر في التوجيه المستمر والمتدرج، أن يكون الأستاذ نموذجا ومثالا للاحترام، يفرض نفسه دون منازع، اجتناب الأوامر واعتماد التوجيه والمتابعة، الصبر في المواقف المسيئة، وفي الأخير تأتي النسبة المقدرة بـ 4.54 % وهي النسبة التي تعتمد على العقاب الصارم وعدم التساهل مع الطالب أيا كان الموقف، إضافة إلى هذا فرض ذات الأستاذ على أنه هو سيد الموقف مع المحافظة على شيء من التبادل في الأفكار المفيدة للنشاط الصفي فقط.

ويمكن تحليلنا هذا من توضيح نقطتين هما:

- الاختلاف في الإجراءات المتخذة لضبط النظام الصفي وتحقيق الانضباط والاختلاف في درجة الممارسة.

- هناك نماذج مختلفة من الأساتذة تختلف باختلاف الإجراءات المطبقة داخل حجرة الدراسة لضبط النظام الصفي وهذا ما يساعد في وضع مؤشرات دقيقة تخدم الأستاذ من جهة وتخدم أهداف الدراسة من جهة أخرى.

س5- هل يبدي طلبتك مشاكل سلوكية أثناء إدارتك لصفك الدراسي؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب بنعم، ما هي أهم هذه المشاكل؟

الاستجابات	التكرارات	النسبة
نعم	22	% 100
لا	00	% 00
المجموع	**22**	**% 100**

- جدول رقم 24 -

تبين القراءة الإحصائية لبيانات الجدول أعلاه أن جميع الأساتذة يتفقون على إبداء الطلبة لبعض المشاكل السلوكية أثناء إدارة الأستاذ لصفه الدراسي وهذا بنسبة مقدرة بـ 100 % ، والجدول أدناه يبين أهم هذه المشكلات حسب استجابات الأساتذة.

- ما هي أهم هذه المشاكل؟

الاستجابات	التكرارات	النسبة
التهاون في إنجاز الواجبات، عدم المشاركة في النشاط الصفي، عدم الاهتمام بالأسئلة الصفية التي يتم طرحها أثناء عملية التقويم التشخيصي.	06	% 27.27
قلة الانتباه، عدم التركيز، سلوكات طفيلية غير مرغوب فيها، الرد على الأستاذ بكل جرأة، الفوضى عند انشغال الأستاذ بطالب ما.	10	% 45.45
مشكلات سلوكية كانتقال بعض الطلبة بين الصفوف، الاعتداء اللفظي على الأستاذ وبين الطلبة أنفسهم، مشكلات معرفية كعدم الاستيعاب وعدم الفهم خاصة لدى طلبة الباكالوريا، قلة الاهتمام بالعمل التعاوني والتنافسي .	06	% 27.27
المجموع	**22**	**% 100**

- جدول رقم 25 -

حيث تشير بيانات الجدول إحصائيا إلى أن نسبة 45.45 % تركز على أن أهم المشكلات تمس العمليات العقلية المعرفية كعدم الانتباه، عدم التركيز وأيضا الجانب السلوكي الدال على غياب الوعي المعرفي الكافي لدى الطالب أثناء الحصة الصفية مثل السلوكات الطفيلية، الرد على الأستاذ بكل جرأة، الفوضى أثناء انشغال الأستاذ بالشرح، تليها النسبة المتساوية المقدرة بـ 27.27 % والتي تحصر المشكلات الصفية في مجالين أيضا: مجال معرفي ومجال سلوكي، المجال السلوكي يشمل تنقل الطلبة بين الصفوف دون مبرر، الاعتداء اللفظي على الأستاذ، عدم المشاركة في النشاط الصفي والانشغال بالأدوات والوسائل التعليمية المتاحة أمام الطالب، والمجال المعرفي من خلال عدم الفهم والاستيعاب رغم تكرار الشرح.

وقلة الاهتمام بالأنشطة الصفية محل التعلم التعاوني، انعدام المعارف القبلية التي يتم اعتمادها أثناء عملية التقويم الأولي (تشخيصي)، وكل هذه المشكلات من شأنها أن تحد من تحقيق الجودة في إدارة الصف بالنسبة للأستاذ، لذا يجب التعامل معها لضمان السير الحسن للعمل التعليمي التعلمي.

س6- ما هي الإجراءات التي تتخذها للتحكم وضبط السلوكات غير المرغوب فيها في صفك الدراسي؟

الاستجابات	التكرارات	النسبة
الحزم والجدية في التعامل، ردع السلوك غير المرغوب فيه بطريقة ذكية، عدم إحراج الطالب أمام زملائه، إخراج الطالب من الصف دون إهانته.	04	% 18.18
استدعاء الولي.	03	% 13.63
إبلاغ مستشار التربية، توجيه الطالب للإدارة.	08	% 36.36
عدم الاكتراث به ومتابعة العمل بطريقة عادية، إهمال السلوكات غير المرغوب فيها ما لم تكن معرقلة للنشاط الصفي، المحافظة على هيبة الأستاذ ووقاره رغم كل السلوكات، امتصاص غضب الطالب وتحويل هذا الغضب إلى طاقة يمكن الاستفادة منها، محاكاة الطالب على أنه فرد يحتاج للاستماع بهدف مساعدته على حل مشكلاته	07	% 31.81
المجموع	**22**	**% 100**

- جدول رقم 26 -

تعطي القراءة الإحصائية لبيانات الجدول أعلاه أن النسبة الأكبر والمقدرة بـ 36.36 % أن أهم الإجراءات المتخذة لضبط والتحكم في السلوكات غير المرغوب فيها تشمل: إبلاغ مستشار التربية وتوجيه الطالب للإدارة، تليها النسبة المقدرة بـ 31.81 % أن الإجراءات الفعالة في ضبط سلوك الطالب غير المرغوب فيها تظهر من خلال عدم الاكتراث بالطالب ومتابعة المهمة التعليمية بشكل عادي، إهمال السلوكات غير المرغوب فيها بهدف إطفائها تلقائيا دون حدوث مشكلات تعرقل السير الحسن للنشاط الصفي، المحافظة على هيبة الأستاذ ووقاره مهما كان الموقف الاستفزازي من طرف الطالب، محاكاة الطالب وامتصاص غضبه بتحويل سلوكه غير المرغوب فيه إلى طاقة يمكن الاستفادة منها، تأتي بعدها النسب المتقاربة تتراوح بين 13.63 و 18.18% ، حيث تشير نسبة 18.18% إلى اتخاذ إجراءات عملية تجسد مؤشر الحزم والجدية في التعامل، ردع السلوك غير المرغوب فيه مباشرة وبطريقة لا تمس الجانب الشعوري للطالب أو إخراج الطالب من الصف دون إهانته، أما النسبة الأخيرة والمقدرة بـ 13.63 % تشير إلى أن الإجراء الفعال في حالة تمادي الطالب بإظهار سلوكات غير مرغوب فيها هو استدعاء الولي، وعليه تعطي القراءة الإحصائية للجدول جميع الإجراءات العملية القابلة للممارسة والتي من شانها ضبط وإدارة سلوك الطالب داخل الصف الدراسي.

س7- ما هي أهم المعيقات التي تعرقل أداءك لتحقيق الجودة في إدارتك لصفك الدراسي؟

الاستجابات	التكرارات	النسبة
كثافة الصفوف بالطلبة، ضعف التحصيل لكثير من الطلبة في سنوات ما قبل الثانوي.	11	% 50
التغيير المتكرر في البرامج الدراسية، قلة الوسائل والتجهيزات، قلة الهياكل مقارنة بعدد الطلبة.	08	% 36.36
انعدام التكوين الخاص بالأساتذة من أجل تحقيق الفعالية في إدارة الصف.	02	% 9.09
طبيعة الطالب الذي لم يعد يتميز بالنوعية، الإصلاحات التربوية التي لا تأخذ بعين الاعتبار هوية الطالب ومدى استيعابه للمادة العلمية.	01	% 4.54
المجموع	**22**	**% 100**

- جدول رقم 27 -

تظهر القراءة الإحصائية لبيانات الجدول أعلاه أن هناك معيقات تعرقل أداء الأستاذ في إدارته للصف الدراسي، والتي تحول دون السير بالمهمة الإدارية للصف الدراسي نحو الجودة، والتي تتحدد في المحاور التالية حسب النسب المئوية الموضحة في الجدول كالآتي: أكبر نسبة مقدرة بـ 50 % وهي النسبة المعادلة للمتوسط والتي تؤكد على أن أهم المعيقات يمكن توضيحها في كثافة الصفوف، ضعف التحصيل العلمي للطالب للسنوات ما قبل التعليم الثانوي (الفيزياء، والرياضيات خاصة)، تليها النسبة المقدرة بـ 36.36 % والتي توضح أن معيقات تحقيق الفعالية في إدارة الصف تتضح في التغيير المتكرر في الاستراتيجيات التعليمية، وبالتالي التغيير غير المدروس في البرامج الدراسية التي لا تتوافق مع الوسائل والتجهيزات، وأيضا قلة الهياكل مقارنة بالعدد الكثيف للطلبة، وتأتي في الأخير النسب المتقاربة والمقدرة بـ 9.09 % والتي ركزت على طبيعة الطالب الذي لا يتميز بالنوعية في المجال المعرفي، إضافة إلى الإصلاحات التربوية التي لا تأخذ بعين الاعتبار نوعية الطالب وهويته في المجتمع المحلي التي لا تتناسب تماما مع متطلبات تفعيل العملية التربوية عموما، والنسبة الأقل والمقدرة بـ 4.54 % تشير إلى الجانب المهم الذي يؤكد على انعدام التكوين الخاص بالأساتذة في مجال إدارة الصف من أجل تحقيق الفعالية تماشيا مع أي إصلاح في المنظومة التربوية وضبط جوانب تفعيل إدارة الصف بالتعليم الثانوي على شكل برامج قابلة لأن يستفيد منها الأستاذ بالتعليم الثانوي.

الاستنتاج العام من الدراسة الاستطلاعية:

أفادتنا الدراسة الاستطلاعية في تحديد عينة البحث والتي ستنحصر على المواد العلمية فقط الممثلة في أساتذة الرياضيات، أساتذة العلوم، الفيزياء التي تتوفر بها المعلومات الخاصة بمجالات الدراسة الحالية، وقد اتضح أنه سيتم تطبيق الدراسة النهائية على بعض المؤسسات فقط، وهذا أيضا راجع إلى رفض المدراء المشرفين على بعض مؤسسات التعليم الثانوي بإجراء الدراسة الاستطلاعية بها بحجة

عرقلة السير الحسن لعملية التعليم والتعلم، وعلى هذا تشتمل الدراسة على 06 مؤسسات للتعليم الثانوي من مؤسسات مقاطعة سطيف التي سيتم توضيحها في طريقة اختيار العينة فيما بعد، وتم إلغاء باقي المؤسسات وأيضا إلغاء التعامل مع أساتذة المواد الأدبية والمواد التقنية لصعوبة الاتصال الاستطلاعي معهم، وبناءا على هذه المعطيات أجمع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية التي تمثلت في 54 أستاذا باستخدام الاستمارة الاستطلاعية، و 22 أستاذا باستخدام المقابلة الاستطلاعية على أنهم مهتمون بتفعيل الإدارة الصفية بصفوف التعليم الثانوي متبعين في ذلك إجراءات عملية مطبقة والتي تم رصدها في البيانات والمعلومات المحصل عليها في العرض السابق.

كما ساعدنا ذلك في بناء قوائم التقدير الذاتي الخاصة بمجالات الإدارة الصفية الفعالة المنوطة بالدراسة، وبالتالي فإن الدراسة النهائية ستتم على شكل دراسة استكشافية تمس أساتذة المواد العلمية المتمثلة في الرياضيات، الفيزياء، العلوم الطبيعية.

رابعا: أداة جمع البيانات:

تعتبر مرحلة جمع البيانات من أهم مراحل الدراسة، والتي يتم من خلالها تقييم البيانات، ويظهر ذلك من خلال استخدام الأدوات المناسبة.

ولكون هذا البحث يهدف إلى تبيان درجة ممارسة الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة، في مؤسسات التعليم الثانوي بمقاطعة سطيف في ضوء مفهوم الجودة ، وهذا المتغير يمكن قياسه من خلال الدرجات، فقد ارتأينا استخدام الأداة التالية:

- **قوائم التقدير الذاتي:** والتي اشتملت على البدائل التالية بدرجاتها كما يلي:

* في حالة الصيغة الايجابية: كبيرة جدا (05)، كبيرة (04)، متوسطة (03)، منخفضة (02)، منخفضة جدا (01).

* في حالة الصيغة السلبية: كبيرة جدا (01)، كبيرة (02)، متوسطة (03)، منخفضة (04)، منخفضة جدا (05).

صياغة قوائم التقدير الذاتي الخاصة بقياس العمل الإداري الصفي لأستاذ التعليم الثانوي: تتضمن محتويات هذه الأداة وصفا إجرائيا لأهم الأداءات السلوكية اللفظية وغير اللفظية لأستاذ التعليم الثانوي، والتي تؤخذ كمؤشرات عملية للمهام الإدارية في مجال إدارة الصف الدراسي في مؤسسات التعليم الثانوي، والتي ينبغي أن يقوم بها أستاذ التعليم الثانوي كإجراءات عملية موجهة لإدارته الصفية (إدارة الطلبة)، في إطار التفاعل الصفي الحاصل بين الأستاذ والطلبة، وهي أداة مستوحاة من نماذج عديدة لقياس التفاعل الصفي، **نموذج فلاندرز**: الذي يهتم بقياس التفاعل اللفظي بمختلف جوانبه، و **نموذج غالاوي** الذي بهتم بقياس التفاعل غير اللفظي بمختلف جوانبه أيضا، كما اعتمدنا على صحف التقويم الذاتي للباحث –محمد صالح خطاب– المعتمدة في الرصد الذاتي لتقويم أداء المعلم في مهمته الإدارية للصف الدراسي، وبغرض بناء هذه القوائم بطريقة علمية، قد استندنا إلى بعض بطاقات الملاحظة الخاصة بملاحظة الأداءات السلوكية في مجالات الدراسة الحالية، ومن أهمها: بطاقة قياس

الكفايات المهنية الخاصة بالتفاعل الصفي والإدارة الصفية للدكتور –عبد الرحمان صالح الأزرق– وقوائم الرصد الذاتي وبطاقات الملاحظة للدكتور –رمزي فتحي هارون –، والشكل النهائي لأداة جمع البيانات يكون كالآتي:

اشتملت قوائم التقدير الذاتي على 4 مجالات لكل مجال محاوره الخاصة:

المجال الأول: الإدارة الفعالة للعمليات الإدارية الأساسية: تكون من 37 بندا موزعة على 4 محاور كالآتي:

- المحور الأول: التخطيط الصفي الفعال: اشتمل على 10 بنود.
- المحور الثاني: التوجيه الصفي الفعال: اشتمل على 08 بنود.
- المحور الثالث: التقويم الصفي الفعال: اشتمل على 10 بنود.
- المحور الرابع: المتابعة الصفية الفعالة: اشتمل على 09 بنود.

المجال الثاني: الإدارة الفعالة لمواقف التعلم: تكون من 34 بندا موزعة على محورين كما يلي:

- المحور الأول: الإدارة الفعالة لمهام مواقف التعلم: اشتمل على 15 بندا.
- المحور الثاني: الإدارة الفعالة لسلوك الطلبة التابع لمواقف التعلم: اشتمل على 19 بندا.

المجال الثالث: الإدارة الفعالة للمناخ الصفي : تكون من 24 بندا موزعة على محورين كالآتي:

- المحور الأول: الإدارة الفعالة للمناخ المادي للصف الدراسي: اشتمل على 12 بندا.
- المحور الثاني: الإدارة الفعالة للمناخ النفسي للصف الدراسي: اشتمل على 12 بندا.

المجال الرابع: الإدارة الفعالة للتفاعل الصفي : تكون من 26 بندا موزعة على محورين كالآتي:

- المحور الأول: الإدارة الفعالة للعلاقات الصفية أثناء التفاعل الصفي: اشتمل على 14 بندا.
- المحور الثاني: المحافظة الفعالة على الانتباه أثناء التفاعل الصفي: اشتمل على 12 بندا.

حساب السمات السيكومترية :

على اعتبار أن أي أداة لجمع البيانات لا يمكن أن تكون على فائدة علمية، إلا إذا تم حساب خصائصها السيكومترية أي الصدق والثبات، وقد قمنا بهذه العملية من خلال تطبيق قوائم التقدير الذاتي على عينة أولية مكونة من 35 أستاذا، ولحساب الثبات استخدمنا التطبيق وإعادة التطبيق واعتمدنا حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وأيضا اعتمدنا على حساب معامل الاتساق الداخلي (الثبات) باستخدام معادلة ألفاكرونباخ، وذلك لأن البدائل المعتمدة في أداة جمع البيانات أكثر من 02 وذلك كما يلي:

أ–**الثبات:** بالاعتماد على طريقة التطبيق وإعادة التطبيق وحساب معامل ارتباط بيرسون: الذي معادلته كمال يلي:

$$ر = \frac{ن\ مج\ (س \times ص) - (مج\ س)(مج\ ص)}{\sqrt{[ن\ (مج\ س^2) - (مج\ س)^2][ن\ (مج\ ص^2) - (مج\ ص)^2]}}$$

ن= عدد أفراد العينة.

س= درجات التطبيق الأول.

ص= درجات إعادة التطبيق (التطبيق الثاني).

(صلاح الدين محمود علام، 2006، ص: 66)[3]

وحصلنا على البيانات المبينة في الجدول أدناه:

المجال	المحاور	معامل ثبات كل محور	معامل ثبات كل مجال
01	التخطيط الصفي الفعال	0.80	0.85
	التوجيه الصفي الفعال	0.78	
	التقويم الصفي الفعال	0.88	
	المتابعة الصفية الفعالة	0.94	
02	الإدارة الفعالة لمهام مواقف التعلم	0.89	0.92
	الإدارة الفعالة لسلوك الطلبة التابع لمواقف التعلم	0.96	
03	الإدارة الفعالة للمناخ المادي للصف الدراسي	0.90	0.90
	الإدارة الفعالة للمناخ النفسي للصف الدراسي	0.91	
04	الإدارة الفعالة لعلاقات الصفية أثناء التفاعل الصفي	0.79	0.87
	المحافظة الفعالة على الانتباه أثناء التفاعل الصفي	0.96	
ثبات الأداة الكلي		**0.88**	

– **جدول رقم 28** – يوضح حساب الثبات بطريقة معامل ارتباط بيرسون.

إذن المقياس ذو نسبة ثبات كلية عالية، وبمختلف مجالاته الأربعة و محاوره العشرة، لذا فهو صالح لأغراض الدراسة الحالية.

حساب الاتساق الداخلي لأداة جمع البيانات: باستخدام معادلة ألفاكرونباخ وهي كالآتي:

$$ά = \frac{م}{م-1}\left(1 - \frac{مج\ ع^2\ ب}{ع^2\ ك}\right)$$

مج ع^2 ب= مجموع تباين كل بند.

ع^2 ك= تباين الدرجات الكلية للاختبار.

م = عدد البنود.

وانطلاقا من أن هذه المعادلة لا يتم حسابها إلا بحساب التباينات، وقد تم اعتماد معادلة التباين التالية:

$$ع^2 = \frac{مج\ س^2 - \frac{(مج\ س)^2}{م}}{م-1}$$

م= عدد أفراد العينه.

وبعد تطبيق المعادلات حصلنا على البيانات التالية:

المجال	مج ع^2 ب	ع^2 ك	ά (معامل ألفاكرونباخ)	النتيجة
1	16.08	70.90	0.79	ثابت
2	15.01	72.88	0.82	ثابت
3	14.10	70.66	0.84	ثابت
4	15.16	73.05	0.83	ثابت
	ά		**0.82**	**ثابت**

– **جدول رقم 29** –: يوضح حساب الاتساق الداخلي لأداة جمع البيانات.

بما أن معامل الاتساق الداخلي لجميع المحاور عالي فإن أداة القياس ثابتة، وذلك بمتوسط ثبات = 0.82.

ب –الصدق: بالاعتماد على:

1– الصدق الذاتي (الداخلي): هو الجذر التربيعي لمعامل الثبات لأداة الدراسة يساوي $\sqrt{0.88}$ = 0.93 وهي أيضا قيمة عالية.

2– صدق المحكمين: لقد تم الاعتماد على هذا النوع من الصدق لدعم الصدق الداخلي لأداة جمع البيانات، بعرضها على 08 محكمين، وبعد المصادقة على إمكانية تطبيقها تم اعتمادها كأداة نهائية لجمع البيانات في الدراسة النهائية، وذلك وفق التعديلات المشار إليها حسب المحكمين.

وبعد عرض قوائم التقدير الذاتي على مجموعة المحكمين الذين بلغ عددهم 08، وهم يمثلون في مجملهم أساتذة متخصصين اهتموا بتقويم العملية التعليمية، وتقويم المعلم على وجه الخصوص وتقييم التعلم الصفي وتوابعه، وهم أساتذة ينتمون إلى قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة سطيف وأساتذة متخصصين في اللغة العربية، وذلك لتأكيد استخدام هذه الأداة كأداة للقياس، وكذلك التعرف على مدى تمثيل المؤشرات للبعد الذي تندرج تحته لتعبر عنه عن طريق اختيارات أو بدائل، وهي كما يلي:

– يقيس، لا يقيس، البديل.

وقد استخدمنا طريقة **لاوشي Lawshé** لحساب معامل الاتفاق بين المحكمين والتي معادلتها كالآتي:

$$CVR_i = \frac{\frac{ne - N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

CVRi= قيمة صدف العبارة (i)

ne= عدد المحكمين الذين اتفقوا على أن العبارة أساسية وتقيس البعد الذي وضعت من أجله.

N= عدد المحكمين الكلي

وقد أظهرت النتائج باستخدام هذه المعادلة أن متوسط درجات صدق المحتوى حسب عبارات قوائم التقدير الذاتي ككل = 0.91، وهذا يعني أن درجة ملاءمة فقرات المقياس لقياس ما وضع من أجله عالية، وبالتالي يمكن تطبيقه.

خامسا: العينة وكيفية اختيارها:

1- العينة : ما دام من الصعب على الباحث أن يتصل بعدد كبير من المعنيين بالدراسة استوجب هذا اللجوء إلى أسلوب العينات.

واختيار العينة هو من أهم الإجراءات التي يقوم بها الباحث، فلا بد له أن يختار عينة بحثه ممثلة للمجموعة ليعمم فيما بعد على المجتمع الكلي.

(رجاء وحيد دويدري، 2005، ص: 305) [4]

2- حجم العينة وكيفية اختيارها : بما أن الهدف من الدراسة هو الكشف عن درجة ممارسة الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة، ومناقشة هذه الممارسة في ضوء مفهوم الجودة في إدارة الصف، فإن استخدام أسلوب العينات هو الكفيل بتحقيق الكشف عن الدرجة الحقيقية لممارسة الإجراءات الموجهة للإدارة الصفية الفعالة، حيث يتمثل مجتمع الدراسة في أساتذة المواد العلمية الممثلة في الرياضيات، الفيزياء والعلوم الطبيعية، وهذا لتجاوب الأساتذة مع معطيات الدراسة الاستطلاعية، وقم تم توضيح ذلك في تحليل بيانات هذه الأخيرة، وبالاعتماد على الإحصاءات المتوفرة فإن عدد الأساتذة الإجمالي للمواد التعليمية المذكورة وحسب المؤسسات التي شملتها الدراسة قد بلغ 127 أستاذا.

ولقد استطعنا التوزيع بطريقة مقصودة حوالي 78 قائمة من قوائم التقدير الذاتي الخاصة بمجالات الدراسة حسب المؤسسات المعتمدة في ذلك، غير أننا تمكنا من استرجاع 65 قائمة فقط، وهو العدد النهائي المعتمد في هذه الدراسة، وكان توزيع عدد الأساتذة بعد جمع القوائم كما يلي:

المؤسسة	عدد الأساتذة الذين تفوق خبرتهم 10 سنوات	المواد التعلمية	عدد الأساتذة
ثانوية مالك بن نبي	07	رياضيات	04
	07	فيزياء	04
	05	علوم طبيعية	03
ثانوية مليكة قايد	06	رياضيات	04
	05	فيزياء	03
	06	علوم طبيعية	03
ثانوية محمد قرواني	10	رياضيات	04
	09	فيزياء	04
	08	علوم طبيعية	03
ثانوية أحمد زهراوي	05	رياضيات	03
	04	فيزياء	03
	03	علوم طبيعية	04
ثانوية فاطمة الزهراء	06	رياضيات	04
	03	فيزياء	03
	05	علوم طبيعية	04
ثانوية المعتز لدين الله	06	رياضيات	04
	06	فيزياء	04
	05	علوم طبيعية	04
المجموع	**106**		**65**

– **جدول رقم 30 –:** يوضح حجم العينة وكيفية اختيارها.

وبالتالي فإن طبيعة العينة هي: عينة مقصودة(عينة حصصية)، ويمكن تحديد نسبتها كما يلي:

106 ⟵ 100

65 ⟵ س

س= 61.32 %

سادسا: أدوات تحليل البيانات:

اعتمدنا في هذه الدراسة على استخدام التحليل الوصفي باستعمال الأوساط المرجحة والأوزان المئوية والانحرافات المعيارية لجميع بنود أداة جمع البيانات، لتحديد درجة ممارسة الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة كتقدير كمي، بينما تم الاعتماد على الوصف والتفسير والتحليل البيداغوجي للنتائج المحصل عليها كتقدير كيفي في ضوء مفهوم الجودة بصفة عامة ومفهوم الجودة في إدارة الصف بصفة خاصة وعلاقة هذا المفهوم بمفهوم الفعالية.

مراجع الفصل:

1- عمار بخوش: دليل البحث في المنجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤوسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1990

2- مراد صلاح، فوزية هادي: طرائق البحث العلمي، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2002.

3- صلاح الدين محمود علام: الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط2، الأردن، 2006

4- رجاء وحيد دويدري: البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، ط3، 2005.

الفصل السادس

الفصل السادس: تحليل ومناقشة النتائج في ضوء الفرضيات

تمهيد

أولا: الأدوات الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات

ثانيا: عرض النتائج في ضوء الفرضيات

ثالثا: مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات

رابعا: الاستنتاج العام

خامسا: الاقتراحات

مراجع الفصل

تمهيد:

بعد عملية التطبيق والتي اشتملت على توزيع قوائم التقدير الذاتي على أفراد العينة والحصول على الاستجابات، قمنا بتفريغ البيانات في جداول إحصائية بغرض معالجتها ومناقشتها على ضوء الفرضيات الخاصة بمجالات هذه الدراسة، وبعد توزيع القوائم على أساتذة التخصصات المعنية بالدراسة من أساتذة الرياضيات والفيزياء والعلوم الطبيعية بصفوف التعليم الثانوي التابعة للمؤسسات التي اعتمدت كإطار مكاني لهذه الدراسة لتوفر الظاهرة بها، حيث تم التوزيع بطريقة مقصودة على عدد من الأساتذة وبعد جمع البيانات وتبويبها تمثل حجم العينة في 65 أستاذا موزعة على التخصصات السالفة الذكر، وقد تم توضيح ذلك في جدول حجم العينة.

أولا: الأدوات الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات:

1- الوسط المرجح : يساعد على معرفة مدى تماثل أو اعتدال صفات أو سلوكات أفراد العينة، فإذا كان الوسط المرجح مرتفعا دلّ ذلك على أن القيم كبيرة أو مرتفعة وإذا كان الوسط المرجح منخفضا دلّ ذلك على أن القيم قليلة أو منخفضة، ويفيد أيضا حساب الوسط المرجح في مقارنة مجموعتين بمقارنة الوسط المرجح لكل مجموعة عندما نجري نفس الاختبار، كما يستخدم للدلالة على مدى أو درجة وجود صفة ما أو سلوك ما لدى عدد من الأفراد، والوسط المرجح عبارة عن مجموع التكرارات للأفراد على عدد الأفراد ويحسب بالقانون التالي:

$$\text{الوسط المرجح للبند} = \frac{\text{مجموع التكرارات التي حصل عليها البند}}{\text{عدد المستجيبين}}$$

$$\text{الوسط المرجح للمجال} = \frac{\text{مجموع التكرارات التي حصل عليها المجال}}{\text{عدد الفقرات x عدد المستجيبين}}$$

$$\text{الوزن المئوي} = \frac{\text{الوسط المرجح 100x}}{\text{القيمة القصوى}}$$

(سامي والريماوي، ١٩٩٧ ، ص90)[1]

وقد تم تقدير الأوساط المرجحة والأوزان المئوية كما يلي:

البدائل	الوسط المرجح	الأوزان المئوية (%)
كبيرة جدا	[4.2، 5]	[84، 100]
كبيرة	[3.4، 4.2]	[68، 84]
متوسطة	[2.6، 3.4]	[52، 68]
منخفضة	[1.8، 2.6]	[36، 52]
منخفضة جدا	[1 ، 1.8]	[20، 36]

جدول رقم 31: يوضح تقدير الأوساط المرجحة والأوزان المئوية حسب بدائل أداة جمع البيانات.

2- الانحراف المعياري: يعد الانحراف المعياري أكثر مقاييس التشتت استخداما، حيث يعتمد في حسابه على إيجاد انحراف كل درجة من درجات توزيع معين عن متوسط التوزيع، والانحراف المعياري يعد معيارا لتحديد الانحرافات أو الفروق بين المتوسطات وكل درجة من درجات التوزيع، فهو يعد مقياسا إحصائيا تزداد قيمته بزيادة تشتت الدرجات، ويتم حسابه وفق القانون التالي:

$$ع = \sqrt{\frac{مج س^2 - \frac{(مج س)^2}{ن}}{ن - 1}}$$

(صلاح الدين محمود علام، 2005، ص: 62)[2]

ثانيا: عرض النتائج في ضوء الفرضيات:

عرض نتائج الفرضية العامة: والتي مفادها هناك ممارسة كبيرة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف.

رتبة المجال	المحاور	الوسط المرجح	الوزن المئوي (%)	الوسط المرجح للمجال	الوزن المئوي للمجال (%)
01	الإدارة الفعالة للعلاقات الصفية أثناء التفاعل الصفي	3.29	65.8	3.27	65.4
	المحافظة الفعالة على الانتباه أثناء التفاعل الصفي	3.26	65.2		
02	التخطيط الصفي الفعال	2.43	48.6	2.35	47
	التوجيه الصفي الفعال	3.09	61.8		
	التقويم الصفي الفعال	2.10	42		
	المتابعة الصفية الفعالة	1.81	36.2		
02	الإدارة الفعالة لمهام مواقف التعلم	2.38	47.6	2.35	47
	الإدارة الفعالة لسلوك الطلبة التابع لمواقف التعلم	2.33	46.6		
04	الإدارة الفعالة للمناخ المادي للصف الدراسي	2.21	44.2	2.15	43
	الإدارة الفعالة للمناخ النفسي للصف الدراسي	2.09	41.8		
	الوسط المرجح العام لجميع المحاور			**2.49**	**49.8**

- جدول رقم 32- يوضح عرض نتائج الفرضية العامة.

يتضح من الجدول أعلاه أن الوسط المرجح العام للمجالات ككل بلغ 2.49 وبوزن مئوي قدره 49.8 %، وهذا يعني أن الأساتذة –عينة الدراسة– التابعين لمؤسسات التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف مجال الدراسة، لهم ممارسة منخفضة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في ضوء مفهوم الجودة، واتضح أيضا أن أغلب المجالات حصلت على قيمة قريبة من هذه القيمة، ما عدى التفاوت الملحوظ في المجال الرابع الذي حصل على الرتبة الأولى والذي مفاده: "الإدارة الفعالة للتفاعل الصفي"، فقد حصل هذا المجال على وسط مرجح قيمته 3.27 بوزن مئوي قدره 64.4%، ما يدل على الممارسة المتوسطة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة للتفاعل الصفي مع المحافظة الفعالة على الانتباه أثناء التفاعل الصفي، وحصل المجال الأول والثاني على نفس الرتبة

وهي الرتبة الثانية بوسط مرجح عام قدره 2.35 بوزن مئوي قدره 47 % ، الخاصان على الترتيب بـ: "الإدارة الفعالة للعمليات الإدارية الأساسية"، "الإدارة الفعالة لمواقف التعلم" ليحظى المجال الثالث الخاص بالإدارة الفعالة للمناخ الصفي بالرتبة الرابعة بوسط مرجح قدره 2.15 ما يعادل الوزن المئوي المقدر بـ 43%، كذلك استخرجنا الأوساط المرجحة والأوزان المئوية والانحرافات المعيارية لإجابات الأساتذة –عينة الدراسة– عن كل بند من بنود المجالات الأربعة كل على حده، بناءا على التقديرات التي أدلى بها الأساتذة، وستتناول الدراسة عرض القراءة الإحصائية والبيداغوجية بشيء من التفصيل حسب كل مجال.

1- عرض نتائج الفرضية رقم -1-: والتي مفادها:

- هناك ممارسة كبيرة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في مجال العمليات الإدارية الأساسية للصف الدراسي في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف.

الأفراد	م1	م 2	م 3	م 4	الدرجة الكلية	الأفراد	م1	م2	م3	م4	الدرجة الكلية
01	26	21	22	19	88	**34**	22	29	17	16	84
02	22	15	15	11	63	**35**	23	24	21	18	86
03	26	31	21	14	92	**36**	25	29	24	17	95
04	27	25	15	15	82	**37**	28	29	22	17	96
05	26	24	17	16	83	**38**	16	27	20	15	78
06	27	18	23	18	86	**39**	24	28	22	16	90
07	25	23	16	13	77	**40**	21	28	21	14	84
08	25	18	23	22	88	**41**	18	22	14	12	66
09	25	17	23	22	87	**42**	29	30	27	15	101
10	24	19	16	14	73	**43**	16	21	20	13	70
11	16	19	21	23	79	**44**	28	20	24	16	88
12	25	21	30	26	102	**45**	27	27	17	14	85
13	29	21	27	22	99	**46**	20	30	25	18	93
14	27	20	28	23	98	**47**	19	25	16	12	72
15	25	18	30	23	96	**48**	28	31	15	17	91
16	21	21	24	15	81	**49**	23	29	22	20	94
17	25	26	18	14	83	**50**	21	32	21	16	90
18	27	27	20	15	89	**51**	20	23	15	15	73
19	14	16	13	09	52	**52**	19	20	15	13	67
20	18	27	16	09	70	**53**	19	23	14	13	69
21	21	25	15	17	78	**54**	30	31	21	13	95
22	20	28	14	16	78	**55**	21	19	23	16	79
23	26	25	15	16	82	**56**	26	27	26	14	93
24	24	27	24	15	90	**57**	24	31	21	14	90
25	26	26	22	14	88	**58**	24	24	23	14	85
26	27	29	23	14	93	**59**	30	33	28	14	105
27	23	25	16	13	77	**60**	21	28	21	14	84
28	21	31	24	13	89	**61**	30	32	38	26	126
29	25	26	17	14	82	**62**	30	31	33	24	118
30	30	32	23	22	107	**63**	19	24	21	17	81
31	26	30	21	21	98	**64**	22	29	22	19	92
32	24	19	17	15	75	**65**	24	22	28	22	96
33	27	17	16	16	76						

- **جدول رقم 33**- يوضح عرض نتائج الفرضية رقم 1.

جدول رقم: 34: يوضح الأوساط المرجحة والأوزان المئوية والانحرافات المعيارية لبنود الفرضية الأولى المرتبة ترتيبا تنازليا:

المجال / المحور		الإدارة الفعالة للعمليات الإدارية الأساسية	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المئوي (%)	درجة الممارسة
ترتيب البنود		**التخطيط الصفي الفعال**				
01	01	أصوغ عنوان الدرس بشكل واضح	3.38	0.97	67.6	متوسطة
02	02	أضع خطة للدرس تتضمن الكفاءات المراد تحقيقها	3.13	0.89	62.6	متوسطة
03	03	أصوغ مقدمة ذات العلاقة بعنوان الدرس	2.76	0.93	55.2	متوسطة
04	04	أجزئ الدرس على شكل عناصر قابلة للعرض	2.6	0.8	52	متوسطة
05	05	لا أنتقي الوضعيات التعليمية التي لا تتوافق مع عناصر الدرس	2.36	0.87	47.2	منخفضة
06	06	لا أترك عناصر الدرس دون تحديد أنشطة صفية مدعمة لها	2.29	0.70	45.8	منخفضة
07	07	أحدد الوسائل التعليمية الأكثر فعالية في تقديم الدرس	2.20	0.85	44	منخفضة
08	08	أهتم بتخطيط الأساليب التعليمية الملائمة للأنشطة الصفية أثناء عملية التعلم	2.06	0.81	41.2	منخفضة
09	09	أضع خطة سنوية شاملة من حيث (الأنشطة الصفية، الوسائل التعليمية، الكفاءات المستهدفة)	1.83	0.76	36.6	منخفضة
10	10	أصمم أنشطة إثرائية ختامية لكل محور من محاور المادة التعليمية	1.8	0.74	36	منخفضة
		التوجيه الصفي الفعال				
11	11	أستعمل إيماءات موجهة تساعد الطالب على التجاوب بسهولة أثناء الحصة	3.98	0.81	79.6	كبيرة
12	12	أوجه نظرات إلى الطلبة تتفق مع سلوكي اللفظي أثناء الشرح	3.39	0.95	67.8	متوسطة
13	13	أنتقل بين الصفوف بطريقة موجهة لجذب انتباه الطلبة بصورة متكافئة	3.32	0.83	66.4	متوسطة
14	14	لا أهتم بتوجيه تركيز جميع الطلبة نحو موضع جلوسي داخل الصف الدراسي	3.06	0.88	61.2	متوسطة
15	15	لا أستخدم إيماءات موجهة دالة على الاستهزاء بإجابات الطلبة	3.01	0.92	60.2	متوسطة
16	16	أظهر ملامح التوتر و الغضب بشكل موجه نحو الطلبة عند الضرورة	2.9	0.87	58	متوسطة
17	17	أنسق بين شكلي الخارجي وإيماءاتي بشكل موجه لإثارة اهتمام الطلبة (الابتسامة)	2.6	0.94	52	متوسطة
18	18	أتجنب الحركات الموجهة التي لا تتناسب مع النشاط الصفي الممارس	2.38	0.97	47.6	منخفضة
		التقويم الصفي الفعال				
19	19	أبدأ الحصة الصفية بتقويم تشخيصي لما كان في الحصة الماضية	2.83	0.92	56.6	متوسطة
20	20	أشخص المعارف المسبقة باستخدام أسئلة تقييمية للمدخلات المعرفية السابقة للطلبة	2.36	0.85	47.2	منخفضة

21	21	أستخدم قوائم الرصد والملاحظة كوسائل لتقييم الطلبة	2.33	0.81	46.6	منخفضة
22	22	أعطي واجبات منزلية أقيم من خلالها مدى تقدم الطلبة	2.13	0.72	42.6	منخفضة
23	23	أستخدم النقد الإيجابي الذي يشجع أعمال الطلبة	2.10	0.75	42	منخفضة
24	24	أعتمد أسلوب التغذية الراجعة من خلال إعلام الطلبة بنقاط قوتهم ونقاط ضعفهم	2.03	0.72	40.6	منخفضة
25	25	لا أضيع الفرصة في مساهمة الطلبة لتقييم النشاط الصفي	1.96	0.94	39.2	منخفضة
26	26	لا أترك أي نشاط صفي دون تقويم مستمر	1.93	0.80	38.6	منخفضة
27	27	أدرب الطلبة على ممارسة التقويم الذاتي	1.91	0.83	38.2	منخفضة
28	28	أتأكد من فهم الطلبة في نهاية الحصة الصفية	1.82	0.77	36.4	منخفضة
		المتابعة الصفية الفعالة				
29	29	أتابع بشكل دوري تقدم الطلبة في أداء الأنشطة الصفية	2.47	0.73	49.4	منخفضة
30	30	أتابع معارف الطلبة بنقد المعارف المألوفة لمتابعة المعارف الحديثة	2.04	0.69	40.8	منخفضة
31	31	أتابع باستمرار تقدم الطلبة أثناء قيامهم بعملية التقويم الذاتي	2.01	0.81	40.2	منخفضة
32	32	أمكن الطلبة من المشاركة في الدرس بمتابعة أفكارهم	1.89	0.82	37.8	منخفضة
33	33	أتابع الطلبة للاستفسار عما لا يفهمونه	1.85	0.75	37	منخفضة
34	34	لا أتجاهل الإجابات الجماعية والفوضوية بمتابعة استجابات الطلبة	1.83	0.74	36.6	منخفضة
35	35	لا أتجاهل روح المبادأة وحرية التعبير بمتابعة المشاركة الفعالة للطلبة	1.8	0.57	36	منخفضة
36	36	أمكن الطلبة من اقتراح النشاط الصفي بتعليمات متابعة	1.47	0.64	29.4	منخفضة جدا
37	37	أساعد الطلبة في بناء الدرس من خلال متابعة تدخلاتهم بشكل منظم	1.4	0.62	28	منخفضة جدا

القراءة الإحصائية والبيداغوجية لنتائج الفرضية رقم – 1–: يظهر من نتائج الجدول أعلاه أن هذا المجال قد حاز على أوساط مرجحة وأوزان مئوية تراوحت بين القيمة (3.98) كأعلى قيمة وبوزن مئوي قدره 79.6% و (1.4) كأدنى قيمة بوزن مئوي قدره 28 %، حيث حصل البند رقم "11" والذي مفاده: "أستعمل إيماءات موجهة تساعد الطالب على التجاوب بسهولة أثناء الحصة" على أعلى وسط مرجح، أي ممارسة كبيرة وهذا ضمن محور التوجيه الصفي، وفي المقابل حصل البند رقم "37" على أدنى وسط مرجح والذي مفاده: "أساعد الطلبة في بناء الدرس من خلال متابعة تدخلاتهم بشكل منظم"، مما يظهر ممارسة كبيرة للإجراءات العملية الموجهة لعملية التوجيه الصفي على حساب باقي المحاور والتي هي التخطيط الصفي والتقويم الصفي والمتابعة الصفية.

القراءة الإحصائية والبيداغوجية لمحاور الفرضية رقم -1-:

المحور الأول: التخطيط الصفي الفعال : أوضحت النتائج أعلاه أن قيمة الوسط المرجح والوزن المئوي لبنود هذا المحور تراوحت بين (3.38) كأعلى قيمة بوزن مئوي قدره 67.6 % و(1.8) كأدنى قيمة بوزن مئوي قدره 36 % حيث حصل البند رقم" 1" على أعلى وسط مرجح (3.38) بوزن مئوي قدره 67.6 % والذي مفاده: "أصوغ عنوان الدرس بشكل واضح" أي أن هناك ممارسة متوسطة لهذا الإجراء، وفي المقابل حصل البند رقم " 10" على أدنى قيمة للوسط المرجح (1.8) بوزن مئوي قدره 36 % من نفس المحور والذي مفاده: "أصمم أنشطة إثرائية ختامية لكل محور من محاور المادة التعليمية"، هذه القيمة الدالة على الممارسة المنخفضة لهذا الإجراء العملي الموجه لعملية التخطيط الصفي الفعال، وبين القيمتين الدنيا والعليا ترتبت القيم الأخرى كما يلي: (3.13، 62.6 %)، (2.76، 55.2 %)، (2.6، 52%)، (2.36، 47.2%)، (2.29، 45.8%)، (2.2، 44%)، (2.06، 41.2 %) و(1.83، 36.6 %)، وهي قيم الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لبنود محور التخطيط الصفي مرتبة ترتيبا تنازليا حسب درجة ممارستها، ومن خلال القراءة الإحصائية لهذه النتائج نتوصل إلى أن هناك ممارسة منخفضة ومتوسطة لهذه الإجراءات، وعليه يمكن القول أن هناك ممارسة منخفضة ومتوسطة على العموم للإجراءات العملية الموجهة لعملية التخطيط الصفي الفعال.

المحور الثاني: التوجيه الصفي الفعال : أوضحت النتائج أعلاه أن قيمة الوسط المرجح والوزن المئوي لبنود هذا المحور تراوحت بين القيمتين (3.98) كأعلى قيمة بوزن مئوي قدره 79.6% و(2.38) كأدنى قيمة بوزن مئوي قدره 47.6%، حيث حصل البند رقم " 11" على أعلى وسط مرجح (3.98) بوزن مئوي قدره 79.6%، والذي مفاده: "أستعمل إيماءات موجهة تساعد الطالب على التجاوب بسهولة أثناء الحصة" ما يدل بيداغوجيا على ممارسة كبيرة لهذا الإجراء، وفي المقابل حصل البند رقم " 18" على أدنى وسط مرجح (2.38) بوزن مئوي قدره 47.6%، والذي مفاده: " أتجنب الحركات الموجهة التي لا تتناسب مع النشاط الصفي الممارس"، هذه القيمة الدالة بيداغوجيا على الممارسة المنخفضة لهذا الإجراء العملي الموجه لعملية التوجيه الصفي الفعال، وبين القيمتين الدنيا والعليا لبنود هذا المحور ترتبت القيم الأخرى كما يلي: (3.39، 67.8 %)، (3.32، 66.4 %)، (3.06، 61.2 %)، (3.01، 60.2 %)، (2.9، 58 %)، (2.6، 52 %)، وهي قيم الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لبنود محور التوجيه الصفي مرتبة ترتيبا تنازليا حسب درجة ممارستها، ومن خلال القراءة الإحصائية لهذه النتائج نتوصل إلى قراءة بيداغوجية مفادها أن هناك ممارسة متوسطة إلى منخفضة في بعض الإجراءات العملية الموجهة لعملية التوجيه الصفي الفعال.

المحور الثالث: التقويم الصفي الفعال : توضح المعطيات الإحصائية المبينة في الجدول أعلاه أن قيمة الوسط المرجح والوزن المئوي لبنود هذا المحور تراوحت بين (2.83) كأعلى قيمة بوزن مئوي قدره 56.6 %، و (1.82) كأدنى قيمة بوزن مئوي قدره 36.4 %، حيث حصل البند رقم "19"

على أعلى قيمة للوسط المرجح (2.83) بوزن مئوي قدره 56.6 %، والذي مفاده: " أبدأ الحصة الصفية بتقويم تشخيصي لما كان في الحصة الماضية "، مما يدل بيداغوجيا على الممارسة المتوسطة لهذا الإجراء العملي الموجه لعملية التقويم الصفي الفعال، وفي المقابل حصل البند رقم " 28" على أدنى قيمة للوسط المرجح (1.82) بوزن مئوي قدره 36.4 %، والذي مفاده: "أتأكد من فهم الطلبة في نهاية الحصة الصفية"، هذه القيمة الدالة بيداغوجيا على الممارسة المنخفضة لهذا الإجراء العملي الموجه لعملية التقويم الصفي الفعال، وبين القيمتين الدنيا والعليا للوسط المرجح والوزن المئوي لبنود هذا المحور ترتبت القيم الأخرى كما يلي (2.36، 47.2 %)، (2.33، 46.6 %)، (2.13، 42.6 %)، (2.10، 42 %)، (2.03، 40.6 %)، (1.96، 39.2 %)، (1.93، 38.6 %)، (1.91، 38.2 %)، وهي قيم الوسط المرجح والوزن المئوي لبنود محور التقويم الصفي مرتبة ترتيبا تنازليا، وفي ضوء هذه المعطيات الإحصائية نتوصل إلى القراءة البيداغوجية التي مفادها أن هناك ممارسة متوسطة ومنخفضة للإجراءات العملية الموجهة لعملية التقويم الصفي الفعال.

المحور الرابع: المتابعة الصفية الفعالة : تمكن القراءة الإحصائية لمعطيات الجدول أعلاه من القول أن قيمة الوسط المرجح والوزن المئوي لبنود هذا المحور تراوحت بين (2.47) كأعلى قيمة بوزن مئوي قدره 49.4 % ، و(1.4) كأدنى قيمة بوزن مئوي قدره 28 %، حيث حصل البند رقم "29" على أعلى قيمة للوسط المرجح (2.47) بوزن مئوي قدره 49.4 %، والذي مفاده: "أتابع بشكل دوري تقدم الطلبة في أداء الأنشطة الصفية" مما يدل بيداغوجيا على الممارسة المنخفضة لهذا الإجراء العملي الموجه لعملية المتابعة الصفية الفعالة، وفي المقابل حصل البند رقم "37" الذي مفاده: "أساعد الطلبة في بناء الدرس من خلال متابعة تدخلاتهم بشكل منظم" على أدنى قيمة للوسط المرجح (1.4) بوزن مئوي قدره 28 %، والدال بيداغوجيا على الممارسة المنخفضة جدا لهذا الإجراء العملي الموجه لعملية المتابعة الصفية الفعالة، وبين القيمتين الدنيا والعليا للوسط المرجح والوزن المئوي لبنود هذا المحور ترتبت القيم الأخرى كما يلي (2.04، 40.8 %)، (2.01، 40.2 %)، (1.89، 37.8 %)، (1.85، 37 %)، (1.83، 36.6 %)، (1.8، 36 %)، (1.47، 29.4 %) وهي قيم الوسط المرجح والوزن المئوي لبنود محور المتابعة الصفية مرتبة ترتيبا تنازليا، وفي ضوء القراءة الإحصائية لهذه المعطيات نتمكن بيداغوجيا من القراءة التي مفادها أن هناك ممارسة منخفضة ومنخفضة جدا للإجراءات العملية الموجهة لعملية المتابعة الصفية الفعالة.

الخلاصة الإحصائية : بما أن قيمة الوسط المرجح العام للمجال بلغت القيمة (2.35) ما يعادل الوزن المئوي المقدر بـ 47% فإنه هناك ممارسة منخفضة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة للعمليات الإدارية الأساسية.

الخلاصة البيداغوجية : حسب القراءة الإحصائية السابقة يمكن القول بيداغوجيا أنه هناك ممارسة منخفضة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة للعمليات الإدارية الأساسية في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف، وبالتالي فإن الفرضية رقم –1– غير محققة.

2– عرض نتائج الفرضية رقم – 2–: والتي مفادها:

– هناك ممارسة كبيرة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في مجال الإدارة الفعالة لمواقف التعلم الصفي في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف.

الأفراد	م1	م 2	الدرجة الكلية	الأفراد	م1	م2	الدرجة الكلية	الأفراد	م1	م2	الدرجة الكلية
01	46	38	84	**23**	42	39	81	**45**	38	30	68
02	47	39	86	**24**	41	35	76	**46**	56	43	99
03	44	33	77	**25**	48	30	78	**47**	33	38	71
04	43	39	82	**26**	50	30	80	**48**	53	28	81
05	45	38	83	**27**	41	33	74	**49**	51	43	94
06	39	37	76	**28**	57	38	95	**50**	46	38	84
07	44	37	81	**29**	44	36	80	**51**	33	29	62
08	42	40	82	**30**	54	45	99	**52**	38	29	67
09	47	37	84	**31**	48	45	93	**53**	41	35	76
10	43	34	77	**32**	41	36	77	**54**	51	35	86
11	41	37	78	**33**	46	30	76	**55**	40	37	77
12	50	45	95	**34**	44	28	72	**56**	49	40	89
13	57	41	98	**35**	48	34	82	**57**	41	31	72
14	39	40	79	**36**	41	31	72	**58**	40	35	75
15	60	41	101	**37**	42	42	84	**59**	55	45	100
16	51	28	79	**38**	48	44	92	**60**	38	36	74
17	45	37	82	**39**	47	31	78	**61**	55	41	96
18	48	36	84	**40**	50	33	83	**62**	53	45	98
19	24	19	43	**41**	35	24	59	**63**	34	33	67
20	33	30	63	**42**	49	33	82	**64**	38	37	75
21	51	34	85	**43**	34	28	62	**65**	35	32	56
22	52	32	84	**44**	51	44	95				

- جدول رقم 35 -: يوضح عرض نتائج الفرضية رقم 2.

جدول رقم: 36: يوضح الأوساط المرجحة والأوزان المئوية والانحرافات المعيارية لبنود الفرضية الثانية المرتبة ترتيبا تنازليا:

المجال / المحور		الإدارة الفعالة لمواقف التعلم	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المئوي (%)	درجة الممارسة
ترتيب البنود		**الإدارة الفعالة لمهام مواقف التعلم**				
01	01	أقدم للطلبة شرحا كاملا موضحا لمهام التعلم الفردي	3.75	0.86	75	كبيرة
02	02	أوضح للطلبة أهمية النشاط الفردي الذي أكلفهم به	3.39	0.79	67.8	متوسطة
03	04	أتحرك بين الطلبة باستمرار أثناء أدائهم لمهمة موقف التعلم الفردي	2.75	0.82	55	متوسطة
04	05	أساعد الطلبة عند الحاجة في تأدية مهام الموقف التعلمي الفردي	2.73	0.74	54.6	متوسطة
05	12	لا أضع مجموعات التعلم التعاوني بطريقة مرتبة تقلل من مشاركة جميع أعضاء المجموعة	2.61	0.87	52.2	متوسطة
06	07	لا أعتمد طريقة التعلم التعاوني إلا بعد تحديد الحجم الملائم للمجموعة	2.6	0.68	52	متوسطة
07	08	أصمم أنشطة صفية ملائمة لمهمة التعلم التعاوني في الموقف التعلمي	2.4	0.70	48	منخفضة
08	13	أوفر للطلبة مناخا إيجابيا لزيادة نسبة المتطوعين في الإجابة أثناء مواقف التعلم	2.36	0.78	47.2	منخفضة
09	06	أوضح للطلبة طبيعة التعلم التعاوني	2.36	0.69	47.2	منخفضة
10	03	أزود الطلبة بتعليمات إجرائية لأوضح خطوات تنفيذ التعلم الفردي	1.95	0.96	39	منخفضة
11	09	أعطي للطلبة الوقت الكافي للتفكير في الأسئلة المطروحة	1.92	0.78	38.4	منخفضة
12	10	أستخدم استراتيجيات المساءلة الفردية أثناء تأدية أنشطة التعلم التعاوني	1.87	0.71	37.4	منخفضة
13	14	لا أركز على أسلوب واحد في استثارة دافعية الطلبة أثناء مواقف التعلم	1.83	0.75	36.6	منخفضة
14	15	أستخدم أسلوب التغذية الراجعة أثناء عملية الشرح لأتأكد من مدى تعلم الطلبة وتقدمهم أثناء مواقف التعلم	1.81	0.75	36.2	منخفضة
15	11	أستخدم أساليب مختلفة باختلاف مواقف التعلم لضمان فرص متساوية لمشاركة الطلبة في الموقف التعلمي	1.8	0.68	36	منخفضة
		الإدارة الفعالة لسلوك الطلبة التابع لمواقف التعلم				
16	16	أدرك أنني المسؤول المباشر عن التعامل مع المشكلات السلوكية الصفية التي يسببها الطلبة	3.72	0.96	74.4	كبيرة
17	19	لا أوفر للطلبة فرص التدريب على السلوك المقبول	03	0.86	60	متوسطة
18	20	أقدم وصفا واضحا أدقق فيه مطالب السلوك المقبول للالتزام به	2.84	0.71	56.8	متوسطة
19	23	لا أحتكر الأسئلة الصفية على الطلبة المتفوقين قدر الإمكان لضبط استجابات الطلبة	2.63	0.82	52.6	متوسطة

20	24	لا أميز بين الطلبة في تعزيز السلوك المقبول	2.61	0.74	52.5	متوسطة
21	25	لا أميز بين الطلبة في الاقتراب جسديا أثناء الأنشطة الصفية	2.61	0.70	52.5	متوسطة
22	17	أتعامل مع المشكلة الصفية دون التدقيق في فهم تفاصيلها	2.6	1.10	52	متوسطة
23	26	أركز على نقاط القوة لدى الطلبة لأشجعها	2.44	0.70	48.8	منخفضة
24	30	لا أظهر انفعالاتي عند وقوع أي مشكلة للمحافظة على هدوئي	2.44	0.85	48.8	منخفضة
25	27	لا أميز بين الطلبة في تزويدهم بالتغذية الراجعة المناسبة عن أدائهم	2.35	0.57	47	منخفضة
26	31	لا أتعامل مع المشكلات الصفية غير الطارئة بسرعة حفاظا على وقت التعلم	2.2	0.74	44	منخفضة
27	21	أوفر للطلبة مدى متباينا من المهارات التعليمية أراعي فيه الفروق في القدرات والميولات	2.09	0.80	41.8	منخفضة
28	18	أقدم للطلبة نموذجا يتعلمون من خلاله السلوك المقبول	2.04	0.90	40.8	منخفضة
29	32	لا أعارض تدخل أطراف أخرى في معالجة المشكلات السلوكية الصفية	2.00	0.88	40	منخفضة
30	28	أوزع الطلبة في الصف بشكل يخدم كل نشاط صفي لسهولة التحكم في سلوكهم	1.92	0.86	38.4	منخفضة
31	29	أتأكد من إشباع الطلبة لحاجاتهم بشكل لا يتعارض مع عملية التعلم	1.90	0.97	38	منخفضة
32	22	أقدم مساعدة إضافية للطلبة ضعاف التحصيل تفاديا للمظاهر السلوكية غير المقبولة	1.86	0.79	37.2	منخفضة
33	33	33- أزود الطلبة المتفوقين بنشاطات تعلمية إضافية تتناسب مع قدراتهم تفاديا للمظاهر السلوكية غير المرغوبة	1.81	0.71	36.2	منخفضة
34	34	34- أظهر تفهما للطرق غير المألوفة التي يظهرها الطلبة المتفوقين في حل المشكلات الصفية	1.47	0.66	29.4	منخفضة جدا

القراءة الإحصائية والبيداغوجية لنتائج الفرضية رقم- 2-: توضح القراءة الإحصائية لنتائج الجدول أعلاه أن المجال الخاص بالإدارة الفعالة لمواقف التعلم الصفي قد حاز على أوساط مرجحة وأوزان مئوية تراوحت بين القيمة (3.75) كأعلى قيمة بوزن مئوي قدره 75% و(1.47) كأدنى قيمة بوزن مئوي قدره 29.4% ، حيث حصل البند رقم " 1" على أعلى قيمة للوسط المرجح (3.75) بوزن مئوي قدره 75%، والذي مفاده: " أقدم للطلبة شرحا كاملا موضحا لمهام التعلم الفردي " مما يدل بيداغوجيا على الممارسة الكبيرة لهذا الإجراء العملي الموجه للإدارة الفعالة لمواقف التعلم الصفي، وفي المقابل حصل البند رقم " 34" على أدنى قيمة للوسط المرجح (1.47) بوزن مئوي قدره 29.4% والذي مفاده: "أظهر تفهما للطرق غير المألوفة التي يظهرها الطلبة المتفوقين في حل المشكلات الصفية" مما يدل بيداغوجيا على الممارسة المنخفضة جدا لهذا الإجراء العملي الموجه للإدارة الفعالة لسلوك الطلبة التابع لمواقف التعلم.

القراءة الإحصائية والبيداغوجية لمحاور الفرضية رقم -2-:

المحور الأول: الإدارة الفعالة لمهام مواقف التعلم : تبين المعطيات الإحصائية للجدول أعلاه أن هذا المحور الخاص بإدارة مهام مواقف التعلم قد حاز على أوساط مرجحة وأوزان مئوية تراوحت بين (3.75) كأعلى قيمة بوزن مئوي قدره 75% ، و (1.8) كأدنى قيمة بوزن مئوي قدره 36% ، حيث حصل البند رقم " 1" على أعلى قيمة للوسط المرجح (3.75) بوزن مئوي قدره 75%، والذي مفاده: " أقدم للطلبة شرحا كاملا موضحا لمهام التعلم الفردي " مما يدل بيداغوجيا على الممارسة الكبيرة لهذا الإجراء العملي الموجه للإدارة الفعالة لمواقف التعلم الصفي، وفي المقابل حصل البند رقم "11" على أدنى قيمة للوسط المرجح (1.8) بوزن مئوي قدره 36%، والذي مفاده: " أستخدم أساليب مختلفة باختلاف مواقف التعلم لضمان فرص متساوية لمشاركة الطلبة في الموقف التعلمي "، وهذا ما يدل بيداغوجيا على الممارسة المنخفضة لهذا الإجراء العملي الموجه للإدارة الفعالة لمهام مواقف التعلم الصفي، وبين القيمتين الدنيا والعليا للوسط المرجح والأوزان المئوية لبنود هذا المحور ترتبت القيم الأخرى كما يلي: (3.39، 67.8 %)، (2.75، 55 %)، (2.73، 54.6 %)، (2.61، 52.2 %)، (2.6، 52 %)، (2.4، 48 %)، (2.36، 47.2 %)، (1.95، 39 %)، (1.92، 38.4 %)،(1.87، 37.4 %)، (1.83، 36.6 %)، (1.81، 36.2 %) وهي قيم الوسط المرجح والوزن المئوي لبنود هذا المحور مرتبة ترتيبا تنازليا، وفي ضوء هذه المعطيات الإحصائية تمكنا من القراءة البيداغوجية التي مفادها هناك ممارسة متوسطة ومنخفضة بالنسبة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة لمهام مواقف التعلم الصفي.

المحور الثاني: الإدارة الفعالة لسلوك الطلبة التابع لمواقف التعلم الصفي : توضح البيانات الإحصائية لمعطيات الجدول أعلاه، أن المحور الخاص بالإدارة الفعالة لسلوك الطلبة التابع لمواقف التعلم الصفي قد حاز على أوساط مرجحة وأوزان مئوية تراوحت بين (3.72) كأعلى قيمة بوزن مئوي قدره 74.4 %، و(1.47) كأدنى قيمة بوزن مئوي قدره 29.4 %، حيث حصل البند رقم "16" على أعلى قيمة للوسط المرجح (3.72) بوزن مئوي قدره 74.4 %، والذي مفاده: " أدرك أنني المسؤول المباشر عن التعامل مع المشكلات السلوكية الصفية التي يسببها الطلبة"، هذا ما يعطينا قراءة بيداغوجية مفادها أن هناك ممارسة كبيرة لهذا الإجراء العملي الموجه للإدارة الفعالة لسلوك الطلبة التابع لمواقف التعلم الصفي، وفي المقابل حصل البند رقم "34" على أدنى قيمة للوسط المرجح (1.47) بوزن مئوي قدره 29.4 %، والذي مفاده:" أظهر تفهما للطرق غير المألوفة التي يظهرها الطلبة المتفوقين في حل المشكلات الصفية"، مما يدل بيداغوجيا على الممارسة المنخفضة جدا لهذا الإجراء العملي الموجه للإدارة الفعالة لسلوك الطلبة التابع لمواقف التعلم الصفي. وبين القيمتين الدنيا والعليا للوسط المرجح والأوزان المئوية لبنود هذا المحور ترتبت القيم الأخرى كما يلي:(3، 60%)، (2.84، 56.8 %)،(2.63، 52.6 %)، (2.61، 52.2 %)، (2.6، 52 %)، (2.44، 48.8 %)،

(2.35، 47 %)، (2.2، 44 %)، (2.09، 41.8 %)،(2.04، 40.8%)، (2، 40 %)، (1.92، 38.4 %)، (1.9، 38%)، (1.86، 37.2 %)، (1.81، 36.2 %) وهي قيم الوسط المرجح والوزن المئوي لبنود هذا المحور مرتبة ترتيبا تنازليا. وفي ضوء هذه المعطيات الإحصائية تمكنا من القراءة البيداغوجية التي مفادها هناك ممارسة متوسطة ومنخفضة بالنسبة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة لسلوك الطلبة التابع لمواقف التعلم الصفي.

الخلاصة الإحصائية: بما أن الوسط المرجح العام للمجال بلغ القيمة (2.35) ما يعادل الوزن المئوي المقدر بـ 47% فإنه هناك ممارسة منخفضة للإجراءات العملية الموجهة لمواقف التعلم الصفي.

الخلاصة البيداغوجية : حسب القراءة الإحصائية السابقة يمكن القول بيداغوجيا أنه هناك ممارسة منخفضة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة لمواقف التعلم الصفي في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف، وبالتالي فإن الفرضية رقم –2– غير محققة.

3- عرض نتائج الفرضية رقم – 3–: والتي مفادها:

– هناك ممارسة كبيرة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في مجال المناخ الصفي في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف.

الأفراد	م1	م 2	الدرجة الكلية	الأفراد	م1	م2	الدرجة الكلية	الأفراد	م1	م2	الدرجة الكلية
01	29	30	59	**23**	27	23	50	**45**	30	24	54
02	25	18	43	**24**	19	28	47	**46**	33	36	69
03	27	25	52	**25**	30	27	57	**47**	22	23	45
04	25	33	58	**26**	29	34	63	**48**	29	28	57
05	34	25	59	**27**	25	27	52	**49**	32	30	62
06	29	23	52	**28**	30	33	63	**50**	26	23	49
07	28	26	54	**29**	26	19	45	**51**	22	22	44
08	25	32	57	**30**	35	34	69	**52**	22	19	41
09	26	29	55	**31**	27	32	59	**53**	22	23	45
10	29	30	59	**32**	25	29	54	**54**	34	30	64
11	30	18	48	**33**	23	27	50	**55**	25	30	55
12	30	30	60	**34**	28	24	52	**56**	30	29	59
13	31	30	61	**35**	26	23	49	**57**	23	22	45
14	23	26	49	**36**	30	22	52	**58**	21	25	46
15	30	28	58	**37**	22	28	50	**59**	26	36	62
16	23	25	48	**38**	36	32	68	**60**	28	22	50
17	26	25	51	**39**	32	27	59	**61**	31	32	63
18	26	25	51	**40**	28	30	58	**62**	36	34	70
19	16	19	35	**41**	20	20	40	**63**	16	27	43
20	25	19	44	**42**	27	31	58	**64**	20	26	46
21	27	29	56	**43**	16	14	30	**65**	13	17	30
22	24	30	54	**44**	35	29	64				

جدول رقم 37– يوضح عرض نتائج الفرضية رقم 3.

جدول رقم38: يوضح الأوساط المرجحة والأوزان المئوية والانحرافات المعيارية لبنود الفرضية الثالثة المرتبة ترتيبا تنازليا:

المجال / المحور		الإدارة الفعالة للمناخ الصفي	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المئوي (%)	درجة الممارسة
ترتيب البنود		**الإدارة الفعالة للمناخ المادي للصف الدراسي**				
01	01	لا أترك غرفة الصف دون ترتيب بمشاركة الطلبة	3.78	1.10	75.6	كبيرة
02	02	لا أدع مجالا لمصادر التشويش والفوضى في الغرفة الصفية	3.21	1.05	64.2	متوسطة
03	07	أترك الوسائل التعليمية التي أستخدمها باستمرار في مكان مناسب	2.98	0.97	59.6	متوسطة
04	10	أتأكد باستمرار من ملاءمة درجة حرارة الغرفة الصفية للتعلم	2.72	1.08	54.4	متوسطة
05	04	لا أهتم بطريقة توزع الطلبة على المقاعد لضمان الرؤية الجيدة لأن الأمر يخصهم	2.62	0.91	52.4	متوسطة
06	06	أتيح الفرصة للطلبة للجلوس بطريقة تأخذ بالاعتبار توزع علاقاتهم الصفية	1.83	0.80	36.6	منخفضة
07	08	لا أحافظ على مكان واحد في الجلوس حتى أحافظ على البيئة المادية للصف الدراسي	1.82	0.83	36.4	منخفضة
08	05	لا أعطي فرصة الجلوس في الأمام للطلبة المتفوقين فقط بتبديل أماكن جلوس الطلبة باستمرار	1.81	0.67	36.2	منخفضة
09	11	أوزع الطلبة بشكل يتناسب مع مساحة الغرفة الصفية	1.8	0.70	36	منخفضة
10	09	أتأكد من الإضاءة الجيدة للتعلم في الغرفة الصفية	1.47	0.64	29.4	منخفضة جدا
11	12	أراعي راحة الطلبة في الجلوس للمشاركة الإيجابية في النشاطات الصفية	1.47	0.58	29.4	منخفضة جدا
12	03	أرتب مقاعد الطلبة بطريقة تتلاءم مع مهام التعلم الصفي	1.38	0.54	27.6	منخفضة جدا
		الإدارة الفعالة للمناخ النفسي للصف الدراسي				
13	14	أقدم للطلبة أنشطة صفية تنشط التعاون الإيجابي بينهم	3.26	0.88	65.2	متوسطة
14	18	أحافظ على بشاشتي (الابتسامة) في وجه الطلبة	2.83	0.92	56.6	متوسطة
15	19	أستعمل الألفاظ والعبارات المهينة للطلبة الذين يثيرون انفعالي أثناء التعامل معهم	2.66	0.88	53.2	متوسطة
16	20	أعبر قولا فقط عن احترامي لجميع الطلبة	2.6	0.91	52	متوسطة
17	23	أعطي الفرصة للطلبة في اتخاذ القرارات المتعلقة بهم	2.50	1.03	50	منخفضة
18	13	لا أهيء مناخا تعلميا يركز على التنافس فقط في مواقف التعلم	2.18	1.03	43.6	منخفضة
19	16	أستخدم طرقا لتقييم درجة رضا الطلبة عن علاقتهم بي	1.86	0.70	37.2	منخفضة
20	24	أوفر للطلبة قنوات اتصال فعالة تربط بيني وبينهم بمشاركة أولياء الأمور	1.83	0.66	36.6	منخفضة

21	17	أشارك الطلبة بشيء من خصوصياتهم	1.49	0.58	29.8	منخفضة جدا
22	22	أنظم منافسات صفية بين الطلبة لتعزيز الصلة بينهم	1.44	0.57	28.8	منخفضة جدا
23	21	أشجع الطلبة على تنظيف الصف في إطار جماعي	1.43	0.55	28.6	منخفضة جدا
24	15	أتفادى التركيز على الأنشطة الصفية التي تقلل من مستوى الانسجام بين الطلبة داخل الصف	1.38	0.49	27.6	منخفضة جدا

القراءة الإحصائية والبيداغوجية لنتائج الفرضية رقم- 3-: تمكن المعطيات الإحصائية المبينة في الجدول أعلاه من القول أن هذا المجال الخاص بالإدارة الفعالة للمناخ الصفي قد حاز على أوساط مرجحة وأوزان مئوية تراوحت بين (3.78) كأعلى قيمة بوزن مئوي قدره 75.6 %، و(1.38) كأدنى قيمة بوزن مئوي قدره 27.6 %، حيث حصل البند رقم " 1" على أعلى قيمة للوسط المرجح (3.78) بوزن مئوي 75.6 %، الذي مفاده:" لا أترك غرفة الصف دون ترتيب بمشاركة الطلبة "، وهذا يدل بيداغوجيا على الممارسة الكبيرة لهذا الإجراء العملي الموجه للإدارة الفعالة للبيئة المادية للصف الدراسي، وفي المقابل حصل البندين رقم " 3" ورقم " 15" على أدنى قيمة للوسط المرجح (1.38) بوزن مئوي قدره 27.6 %، والذي مفادهما على الترتيب البند رقم " 3" :" أرتب مقاعد الطلبة بطريقة تتلاءم مع مهام التعلم الصفي"، هذا البند التابع لمحور إدارة البيئة المادية للصف الدراسي، والبند رقم "15" الذي مفاده: " أتفادى التركيز على الأنشطة الصفية التي تقلل من مستوى الانسجام بين الطلبة داخل الصف "، وهذا البند تابع لمحور إدارة المناخ النفسي للصف الدراسي، ومن هذه المعطيات الإحصائية نستطيع القول بيداغوجيا أن هناك ممارسة منخفضة جدا لهذين الإجرائين العمليين الموجهين للإدارة الفعالة للمناخ الصفي.

القراءة الإحصائية والبيداغوجية لمحاور الفرضية رقم -3-:

المحور الأول: الإدارة الفعالة للمناخ المادي للصف الدراسي : توضح النتائج الإحصائية المبينة في الجدول أعلاه أن هذا المحور الخاص بإدارة المناخ المادي للصف الدراسي قد حاز على أوساط مرجحة وأوزان مئوية تراوحت بين (3.78) كأعلى قيمة بوزن مئوي قدره 75.6 %، و(1.38) كأدنى قيمة بوزن مئوي قدره 27.6 %، حيث تحصل البند رقم "1" الذي مفاده:" لا أترك غرفة الصف دون ترتيب بمشاركة الطلبة "على أعلى قيمة للوسط المرجح (3.78) بوزن مئوي قدره 75.6 %، والذي يعطينا القراءة البيداغوجية التي مفادها:" هناك ممارسة كبيرة لهذا الإجراء العملي الموجه للإدارة الفعالة للبيئة المادية للصف الدراسي"، وفي المقابل حصل البند رقم "3" على أدنى قيمة للوسط المرجح (1.38) بوزن مئوي قدره 27.6 %، الذي مفاده: "أرتب مقاعد الطلبة بطريقة تتلاءم مع مهام التعلم الصفي" وهذا يدل بيداغوجيا على الممارسة المنخفضة جدا لهذا الإجراء العملي الموجه للإدارة الفعالة للمناخ المادي للصف الدراسي، وبين القيمتين الدنيا والعليا للوسط المرجح والوزن المئوي لبنود هذا المحور ترتبت القيم الأخرى كما يلي: (3.21، 64.2 %)، (2.98، 59.6 %)، (2.72، 54.4 %)،

(2.62، 52.4 %)، (1.83، 36.6 %)، (1.82، 36.4 %)، (1.81، 36.2 %)، (1.8، 36 %)، (1.47، 29.4 %) وهي قيم الوسط المرجح الوزن المئوي لبنود هذا المحور مرتبة ترتيبا تنازليا، وفي ضوء هذه المعطيات الإحصائية نتمكن من القراءة البيداغوجية التي مفادها هناك ممارسة متوسطة إلى منخفضة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة للمناخ المادي للصف الدراسي، على الرغم من وجود قيم تدل على الممارسة المنخفضة جدا للإجراءات العملية الموجهة لإدارة المناخ المادي للصف الدراسي، يتضح ذلك من خلال قيمة الوسط المرجح والوزن المئوي للبندين رقم " 9" ورقم "12" على التوالي والذي مفادهما البند رقم "9": " أتأكد من ملاءمة درجة حرارة الغرفة للتعلم "، البند رقم 12": "أراعي راحة الطلبة في الجلوس للمشاركة الإيجابية في النشاطات الصفية".

المحور الثاني: الإدارة الفعالة للمناخ النفسي للصف الدراسي : تمكن النتائج الإحصائية المبينة في الجدول أعلاه من أن هذا المحور الخاص بإدارة المناخ النفسي للصف الدراسي قد حاز على أوساط مرجحة وأوزان مئوية تراوحت بين (3.26) كأعلى قيمة بوزن مئوي قدره 65.2 % و (1.38) كأدنى قيمة بوزن مئوي قدره 27.6 %، حيث حصل البند رقم " 14" على أعلى قيمة للوسط المرجح (3.26) بوزن مئوي قدره 65.2 %، والذي مفاده: " أقدم للطلبة أنشطة صفية تنشط التعاون الإيجابي بينهم "، وهذا يدل بيداغوجيا على الممارسة المتوسطة لهذا الإجراء العملي الموجه للإدارة الفعالة للمناخ النفسي للصف الدراسي، وفي المقابل حصل البند رقم " 15" على أدنى قيمة للوسط المرجح (1.38) بوزن مئوي قدره 27.6 % ، والذي مفاده: " أتفادى التركيز على الأنشطة الصفية التي تقلل من مستوى الانسجام بين الطلبة داخل الصف "، وهذا يدل بيداغوجيا على الممارسة المنخفضة جدا لهذا الإجراء العملي الموجه للإدارة الفعالة للمناخ النفسي للصف الدراسي، وبين القيمتين الدنيا والعليا للوسط المرجح والوزن المئوي لبنود هذا المحور ترتبت القيم الأخرى كما يلي: (2.83، 56.6 %)، (2.66، 53.2 %)، (2.6، 52 %)، (2.50، 50 %)، (2.18، 43.6 %)، (1.86، 37.2 %)، (1.83، 36.6 %)، (1.49، 29.8 %)، (1.44، 28.8 %)، (1.42، 28.4 %)، هذه المعطيات الإحصائية تعطي قراءة بيداغوجية تدل على التفاوت في درجة ممارسة الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة للمناخ النفسي للصف الدراسي، والتي تراوحت بين الممارسة المتوسطة والمنخفضة في أغلب الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة للمناخ النفسي للصف الدراسي، بالإضافة إلى القيم الدالة على الممارسة المنخفضة جدا لبعض الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة للمناخ النفسي للصف الدراسي، يظهر ذلك في قيم الوسط المرجح والوزن المئوي كالتالي: (1.49) بوزن مئوي قدره 29.8 % للبند رقم "17" الذي مفاده " أشارك الطلبة بشيء من خصوصياتهم "، (1.44) بوزن مئوي قدره 28.8 % للبند رقم " 22" الذي مفاده " أنظم منافسات صفية بين الطلبة لتعزيز الصلة بينهم "، (1.42) بوزن مئوي قدره 28.40 % للبند رقم " 21" الذي مفاده " أشجع الطلبة على تنظيف الصف في إطار جماعي" كما هو مبين في الجدول أعلاه.

الخلاصة الإحصائية : بما أن قيمة الوسط المرجح العام للمجال بلغت القيمة (2.15) ما يعادل الوزن المئوي المقدر بـ 43 % فإنه هناك ممارسة منخفضة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة للمناخ الصفي.

الخلاصة البيداغوجية : حسب القراءة الإحصائية السابقة يمكن القول بيداغوجيا أنه هناك ممارسة منخفضة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة للمناخ الصفي في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف، وبالتالي فإن الفرضية رقم –3– غير محققة.

4- عرض نتائج الفرضية رقم –4–: والتي مفادها:

– هناك ممارسة كبيرة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في مجال التفاعل الصفي في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف.

الأفراد	م1	م 2	الدرجة الكلية	الأفراد	م1	م2	الدرجة الكلية	الأفراد	م1	م2	الدرجة الكلية
01	46	29	75	**23**	49	33	82	**45**	49	48	97
02	39	39	78	**24**	55	52	107	**46**	36	39	75
03	46	38	84	**25**	52	50	102	**47**	44	35	79
04	47	39	86	**26**	49	41	90	**48**	40	40	80
05	52	45	97	**27**	55	43	98	**49**	48	36	84
06	46	35	81	**28**	54	42	96	**50**	43	40	83
07	47	37	84	**29**	48	42	90	**51**	46	33	79
08	61	49	110	**30**	49	41	90	**52**	47	47	94
09	53	38	91	**31**	53	40	93	**53**	45	43	88
10	44	38	82	**32**	55	47	102	**54**	45	34	79
11	46	29	75	**33**	29	26	55	**55**	46	40	86
12	53	45	98	**34**	25	25	50	**56**	52	40	92
13	49	38	87	**35**	31	22	53	**57**	45	42	87
14	56	42	98	**36**	33	29	62	**58**	49	29	78
15	56	42	98	**37**	53	44	97	**59**	50	43	93
16	64	45	109	**38**	37	41	78	**60**	51	44	95
17	52	52	104	**39**	55	46	101	**61**	35	31	66
18	55	46	101	**40**	48	44	92	**62**	33	30	63
19	24	32	56	**41**	60	52	112	**63**	40	38	788
20	51	43	94	**42**	36	40	76	**64**	42	36	78
21	40	30	70	**43**	47	41	88	**65**	43	39	82
22	49	34	83	**44**	32	39	71				

– **جدول رقم 39** – يوضح عرض نتائج الفرضية رقم 4.

جدول رقم40: يوضح الأوساط المرجحة والأوزان المئوية والانحرافات المعيارية لبنود الفرضية الرابعة مرتبة ترتيبا تنازليا:

المجال / المحور		الإدارة الفعالة للتفاعل الصفي	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المئوي (%)	درجة الممارسة
ترتيب البنود		**الإدارة الفعالة للعلاقات الصفية أثناء للتفاعل الصفي**				
01	01	أظهر ثقتي بالطلبة	4.30	0.96	86	كبيرة جدا
02	10	لا ألعب دور المرسل فقط في العلاقات الصفية طوال الوقت	4.04	1.19	80.8	كبيرة
03	02	لا أتعامل مع الطلبة إلا بود	3.84	0.93	76.8	كبيرة
04	06	أستخدم وسائط اتصال تتناسب مع طبيعة الرسائل الصفية	3.83	1.11	76.6	كبيرة
05	07	أوظف لغة الجسد لدعم الرسائل الصفية اللفظية	3.81	0.95	76.2	كبيرة
06	03	لا أقلل من احترام الطلبة أثناء تفاعلي معهم	3.63	0.99	72.6	كبيرة
07	12	أوزع الاتصال البصري بالتساوي بين الطلبة	3.61	1.12	72.2	كبيرة
08	08	أستمع باهتمام لما يقوله الطلبة	3.58	1.14	71.6	كبيرة
09	04	أنادي الطلبة بأسمائهم دون تمييز	3.36	1.11	67.2	متوسطة
10	13	لا أهتم بفعالية تطوير مهارات الاتصال لدى الطلبة	2.67	1.31	53.4	متوسطة
11	11	أستخدم نبرة صوت واحدة أثناء الشرح	2.62	1.40	52.4	متوسطة
12	09	لا أنتقل باستمرار دون مبرر أثناء الشرح	2.41	1.21	48.2	منخفضة
13	14	أستخدم السرعة التي تتناسب مع سرعة الطلبة في الاستقبال أثناء نقل المعلومات	2.30	1.14	46	منخفضة
14	05	أنوع في وسائط التفاعل الصفي مع الطلبة	2.20	1.14	44	منخفضة
		المحافظة الفعالة على الانتباه الصفي أثناء التفاعل الصفي				
15	16	لا أدخل الصف إلا بهيئة واثقة تدل على الاتزان للفت الانتباه	4.07	0.89	81.4	كبيرة
16	15	لا أصل متأخرا إلى الصف الدراسي	4.04	0.94	80.8	كبيرة
17	20	لا أتحرك في الغرفة الصفية بطريقة تشتت انتباه الطلبة	3.92	0.81	78.4	كبيرة
18	19	أبدأ الحصة الصفية بهمة ونشاط ممتع يساعد على جذب انتباه الطلبة بسرعة	3.81	0.96	76.2	كبيرة
19	23	أستخدم الاتصال البصري كوسيلة للمحافظة على انتباه الطلبة	3.75	01	75	كبيرة
20	24	لا أوزع الأسئلة الصفية موضع مواقف التعلم على الطلبة بشكل يشتت الانتباه	3.72	1.13	74.4	كبيرة
21	17	لا أنسى إلقاء التحية على الطلبة قبل بداية الحصة الصفية	3.70	1.11	74	كبيرة
22	22	أستخدم عبارات لفظية واضحة للفت انتباه الطلبة للنقاط المهمة أثناء الشرح	3.64	1.09	72.8	كبيرة
23	21	لا أهتم بأسلوب المساءلة الفردية للتحقق من انتباه الطلبة	2.61	1.33	52.2	متوسطة
24	25	أبدل وسائل الاتصال التي تمكن الطلبة من استغلال المستقبلات الحسية اللازمة للانتباه	2.09	0.91	41.8	منخفضة
25	26	أنتهج فترات الصمت كوسيلة لجذب انتباه الطلبة	2.00	0.88	40	منخفضة
26	18	أنجح في تهيئة الطلبة للحصة بأسرع وقت ممكن	1.87	0.96	37.4	منخفضة

القراءة الإحصائية والبيداغوجية لنتائج الفرضية رقم-4-: توضح المعطيات الإحصائية المبينة في الجدول أعلاه أن هذا المجال الخاص بالإدارة الفعالة للتفاعل الصفي قد حاز على أوساط مرجحة وأوزان مئوية تراوحت بين (4.30) كأعلى قيمة بوزن مئوي قدره 86 % و(1.87) كأدنى قيمة بوزن مئوي قدره 37.4 %، حيث حصل البند رقم " 1" على أعلى وسط مرجح (4.30) بوزن مئوي قدره 86 %، والذي مفاده: "أظهر ثقتي بالطلبة"، وهذا ما يعطينا القراءة البيداغوجية التي مفادها أن هناك ممارسة كبيرة جدا لهذا الإجراء العملي الموجه للإدارة الفعالة للعلاقات الصفية أثناء التفاعل الصفي، وفي المقابل حصل البند رقم " 18" على أدنى قيمة للوسط المرجح (1.87) بوزن مئوي قدره 37.4 %، والذي مفاده: "أنجح في تهيئة الطلبة للحصة بأسرع وقت ممكن"، وهذا ما يدل بيداغوجيا على الممارسة المنخفضة لهذا الإجراء المعلي الفعال الموجه للمحافظة الفعالة على الانتباه الصفي.

القراءة الإحصائية والبيداغوجية لمحاور الفرضية رقم -4-:

المحور الأول: الإدارة الفعالة للعلاقات الصفية أثناء التفاعل الصفي : تمكن النتائج الإحصائية المبينة في الجدول أعلاه من القول أن هذا المحور الخاص بالإدارة الفعالة للعلاقات الصفية أثناء التفاعل الصفي قد حاز على أوساط مرجحة وأوزان مئوية تراوحت بين (4.30) كأعلى قيمة بوزن مئوي قدره 86 % ، و(2.20) كأدنى قيمة بوزن مئوي قدره 44 % ، حيث حصل البند رقم "1" على أعلى قيمة للوسط المرجح (4.30) بوزن مئوي قدره 86 % ، والذي مفاده: "أظهر ثقتي بالطلبة"، وهذا ما يمكن من القراءة البيداغوجية التي مفادها أن هناك ممارسة كبيرة جدا لهذا الإجراء العملي الموجه للإدارة الفعالة للعلاقات الصفية أثناء التفاعل الصفي، وفي المقابل حصل البند رقم "5" على أدنى قيمة للوسط المرجح (2.20) بوزن مئوي قدره 44 % والذي مفاده: "أنوع في وسائط الاتصال الصفي"، وهذا ما يؤكد بيداغوجيا على الممارسة المنخفضة لهذا الإجراء العملي الموجه للإدارة الفعالة للعلاقات الصفية أثناء التفاعل الصفي، وبين القيمتين الدنيا والعليا للوسط المرجح والوزن المئوي لبنود هذا المحور ترتبت القيم الأخرى كما يلي: (4.04، 80.8 %)،(3.84، 76.8 %)،(3.83، 76.6 %)،(3.81، 76.2 %)،(3.63، 72.6 %)، (3.61، 72.2 %)، (3.58، 71.6 %)، (3.36، 67.2 %)، (2.67، 53.4 %)، (2.62، 52.4 %)، (2.41، 48.2 %)، (2.30، 46 %) وهي قيم الوسط المرجح والوزن المئوي لبنود هذا المحور مرتبة ترتيبا تنازليا، هذه المعطيات الإحصائية الدالة بيداغوجيا على الممارسة الكبيرة في الغالب للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة للعلاقات الصفية أثناء التفاعل الصفي، هذا يظهر من خلال القيم الموضحة في الجدول للبنود التالية: البند رقم " 10" بوسط مرجح قدره (4.04) ووزن مئوي يقدر بـ 80.8 %، البند رقم " 2" بوسط مرجح قدره (3.84) ووزن مئوي يقدر بـ 76.8 %، البند رقم " 6" بوسط مرجح قدره (3.83) ووزن مئوي يقدر بـ 76.6 %، البند رقم "7" بوسط مرجح قدره (3.81) ووزن مئوي يقدر بـ 76.2 %، البند رقم "3" بوسط مرجح قدره (3.63) ووزن مئوي يقدر بـ 72.6 %، البند رقم " 12" بوسط مرجح

قدره (3.61) ووزن مئوي يقدر بـ 72.2 %، البند رقم "8" بوسط مرجح قدره (3.58) ووزن مئوي يقدر بـ 71.6%، كما هو موضح في الجدول أعلاه.

وتظهر الممارسة المتوسطة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة للعلاقات الصفية أثناء التفاعل الصفي في البنود التالية: البند رقم " 4" بوسط مرجح قدره (3.36) ووزن مئوي يقدر بـ 67.2 % ، والبند رقم "13" بوسط مرجح قدره (2.67) ووزن مئوي يقدر بـ 53.4 %، والبند رقم "11" بوسط مرجح قدره (2.62) ووزن مئوي يقدر بـ 52.4%.

كما توضح النتائج الإحصائية البيداغوجية أن هناك ممارسة منخفضة لبعض الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة للعلاقات الصفية أثناء التفاعل الصفي الموضحة في البنود التالية: البند رقم "9" بوسط مرجح قدره (2.41) ووزن مئوي يقدر بـ 48.2%، والبند رقم " 14" بوسط مرجح قدره (2.30) ووزن مئوي يقدر بـ 46 %، وكل هذه القراءة الإحصائية تمكن من القراءة البيداغوجية التالية: هناك ممارسة متفاوتة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة للعلاقات الصفية أثناء التفاعل الصفي، والتي تراوحت بين الممارسة الكبيرة إلى المتوسطة فالمنخفضة، وبالتالي ليس هناك ثبات في ممارسة هذه الإجراءات.

المحور الثاني: المحافظة الفعالة على الانتباه أثناء التفاعل الصفي : توضح المعطيات الإحصائية المبينة في الجدول أعلاه، أن هذا المحور الخاص بالمحافظة الفعالة على الانتباه أثناء التفاعل الصفي قد حاز على أوساط مرجحة وأوزان مئوية تراوحت بين (4.07) كأعلى قيمة بوزن مئوي قدره 81.4 %، و (1.87) كأدنى قيمة بوزن مئوي قدره 37.4 %، حيث حصل البند رقم "16" على أعلى قيمة للوسط المرجح (4.07) بوزن مئوي قدره 81.4 %، والذي مفاده: "أدخل الصف بهيئة واثقة ومتزنة ملفتة للانتباه"، وهذا ما يؤكد بيداغوجيا الممارسة الكبيرة للإجراء العملي الموجه للمحافظة الفعالة على الانتباه أثناء التفاعل الصفي، وفي المقابل حصل البند رقم " 18" على أدنى قيمة للوسط المرجح (1.87) بوزن مئوي قدره 37.4 %، والذي مفاده: "أنجح في تهيئة الطلبة للحصة بأسرع وقت ممكن"، مما يدل بيداغوجيا على الممارسة المنخفضة لهذا الإجراء العملي الموجه للمحافظة الفعالة على الانتباه أثناء التفاعل الصفي، وبين القيمتين الدنيا والعليا للوسط المرجح والوزن المئوي لبنود هذا المحور ترتبت القيم الأخرى كما يلي: (4.04، 80.8 %)، (3.92، 78.4 %)، (3.81، 76.2 %)، (3.75، 75 %)، (3.72، 74.4 %)، (3.70، 74 %)، (3.64، 72.8 %)، (2.61، 52.2 %)، (2.09، 41.8 %)، (2.00، 40 %) وهي قيم الوسط المرجح والوزن المئوي لبنود هذا المحور مرتبة ترتيبا تنازليا، وهذه المعطيات الإحصائية تمكن من القراءة البيداغوجية التالية: أنه هناك ممارسة كبيرة للإجراءات العملية الموجهة للمحافظة الفعالة على الانتباه أثناء التفاعل الصفي، وهذا بالنسبة للبنود التالية: البند رقم "15"، البند رقم "20"، البند رقم "19"، البند رقم "23"، البند رقم "24"، البند رقم "17" والبند رقم "22"، هذا حسب الأوساط المرجحة والأوزان المئوية المرافقة لكل بند كما هو مبين في الجدول أعلاه، كما أوضحت النتائج أن هناك ممارسة متوسطة للإجراء العملي الموجه للمحافظة

الفعالة على الانتباه أثناء التفاعل الصفي ، وهذا بالنسبة للبند " 21" الذي مفاده: "أوظف استراتيجيات المساءلة الفردية للتحقق من انتباه الطالب" بوسط مرجح قدره (2.61) بوزن مئوي يقدر بـ 52.2 %، كما أوضحت النتائج أن هناك ممارسة منخفضة لبعض الإجراءات العملية الموجهة للمحافظة الفعالة على الانتباه أثناء التفاعل الصفي والتي تظهر في البنود التالية: البند رقم " 25" بوسط مرجح قدره (2.09) ووزن مئوي يقدر بـ 41.8 %، والبند رقم "26" بوسط مرجح قدره (2.00) بوزن مئوي يقدر بـ 40 %.

وهذه القراءة الإحصائية المجملة لمعطيات الفرضية رقم – 4– تؤكد أن الممارسة تراوحت بين الممارسة الكبيرة والمتوسطة والمنخفضة للإجراءات العملية الموجهة للمحافظة الفعالة على الانتباه أثناء التفاعل الصفي على الرغم من أنها كانت في الغالب ممارسة كبيرة حسب ما أوضحته البيانات الإحصائية المذكورة سابقا والموضحة في الجدول أعلاه.

الخلاصة الإحصائية: بما أن قيمة الوسط المرجح العام للمجال بلغت القيمة (3.27) ما يعادل الوزن المئوي المقدر بـ 65.4 % فإنه هناك ممارسة متوسطة للإجراءات العملية الموجهة للتفاعل الصفي.

الخلاصة البيداغوجية : حسب القراءة الإحصائية السابقة يمكن القول بيداغوجيا أنه هناك ممارسة متوسطة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة للتفاعل الصفي في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف، وبالتالي فإن الفرضية رقم –4– غير محققة.

ثالثا: مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات:

مناقشة نتائج الفرضية العامة: والتي مفادها:

– هناك ممارسة كبيرة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف.

فقد تبين من خلال المعالجة الإحصائية للفرضيات الجزئية المتفرعة من هذه الفرضية، وذلك بحساب الأوساط المرجحة والأوزان المئوية والانحرافات المعيارية لبنود مجالات الدراسة الأربعة، أنه هناك ممارسة منخفضة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف.

وتأكدت النتيجة التي مفادها أن الفرضية العامة غير محققة، من خلال البحث عن الدلالة الإحصائية للأوساط المرجحة والأوزان المئوية الخاصة بالفرضيات الأربعة، والتي اتضح في ضوئها عدم تحقق الفرضيات الأربعة مجال الدراسة، وبالتالي عدم تحقق الفرضية العامة الخاصة بالدراسة الحالية، وسيتم مناقشة هذه النتيجة حسب العرض العام التالي.

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

- هناك ممارسة كبيرة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في مجال العمليات الإدارية الأساسية للصف الدراسي في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف.

يتكون هذا المجال من أربعة – 4- محاور، الأول يشمل عملية التخطيط الصفي الفعال، والثاني يشمل عملية التوجيه الصفي الفعال، والثالث يشمل عملية التقويم الصفي الفعال، والرابع يشمل عملية المتابعة الصفية الفعالة، واحتوى هذا المجال على 37 بندا موزعة وفقا للمحاور السابقة الذكر والتي يمكن توضيحها كما يلي:

- المحور الأول: اشتمل على 10 بنود من البند (1) إلى غاية البند (10).
- المحور الثاني: اشتمل على 08 بنود من البند (11) إلى غاية البند (18)
- المحور الثالث: اشتمل على 10 بنود من البند (19) إلى غاية البند (28)
- المحور الرابع: اشتمل على 09 بنود من البند (29) إلى غاية البند (37)

حيث أظهرت نتائج التحليل الإحصائي الموضحة في القراءة الإحصائية السابقة لبيانات الجدول رقم – 34 –، أن الوسط المرجح والوزن المئوي العام لممارسة أساتذة التعليم الثانوي للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف بلغ (2.35، 47 %)، حيث أوضحت النتائج أن الوسط المرجح والوزن المئوي الخاص بالمحور الأول المتمثل في التخطيط الصفي الفعال أخذ القيمة (2.43، 48.8 %) مما يدل على الممارسة المنخفضة للإجراءات العملية الموجهة للتخطيط الصفي الفعال، والوسط المرجح والوزن المئوي الخاص بالمحور الثاني المتمثل في التوجيه الصفي أخذ قيمة (3.09، 61.8 %)، الدالة بيداغوجيا على الممارسة المتوسطة للإجراءات العملية الموجهة لعملية التوجيه الصفي الفعال، والوسط المرجح والوزن المئوي الخاص بالمحور الثالث المتمثل في التقويم الصفي الفعال، أخذ القيمة (2.10، 42 %) الدالة بيداغوجيا على الممارسة المنخفضة للإجراءات العملية الموجهة للمتابعة الصفية الفعالة، وهذه النتائج أكدت أن هناك ممارسة منخفضة في العموم للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في مجال العمليات الإدارية الأساسية للصف الدراسي بصفوف التعلم الثانوي لمقاطعة سطيف، وتتأكد هذه النتيجة من خلال حساب الوسط المرجح والوزن المئوي الكلي لجميع بنود المجال الخاص بالفرضية الأولى والذي بلغت قيمته (2.35، 47 %)، وهذه النتائج سيتم مناقشتها في العرض الخاص بمناقشة محاور الفرضية رقم –1–.

مناقشة النتائج المتعلقة بمحاور الفرضية رقم –1–:

المحور الأول: التخطيط الصفي الفعال : يتكون هذا المحور من 10 بنود، ويلاحظ من القراءة الإحصائية المبينة سابقا، أن بنود هذا المحور قد حصلت على أوساط مرجحة وأوزان مئوية منخفضة على العموم في معظمها، كما حصلت بعض البنود على أوساط مرجحة وأوزان مئوية

متوسطة، مما يؤكد على الممارسة المتوسطة والمنخفضة للإجراءات العملية الموجهة للتخطيط الصفي الفعال، حيث حصل البند رقم " 1" على أعلى وسط مرجح ووزن مئوي (3.38، 67.6 %) والدال بيداغوجيا على الممارسة المتوسطة لهذا الإجراء العملي الذي مفاده: "أصوغ عنوان الدرس بشكل واضح"، ويرجع ذلك إلى قلة اهتمام الأساتذة بهذا الإجراء الذي يبدو إجراءا عاديا، فمنهم من يصوغ العنوان كتابيا على السبورة ويكون واضحا، ومنهم من يعطي عنوان الدرس شفاهة، ومنهم من لا يهتم بوضع عنوان الدرس أساسا، يكفي بالنسبة لهم شرح المضمون دون الاهتمام بصياغة واضحة لعنوان الدرس، وهذا يؤكد أن أساتذة التعليم الثانوي –عينة الدراسة الحالية– يفضلون ترك عنوان الدرس مندرجا ضمن الشرح ربما بغرض الفهم الواسع لموضوع الدرس، أو ربما ليتسنى للطلبة صياغة عنوان الدرس مع الأستاذ، كما أن باقي بنود هذا المحور لم تكن ممارستها كبيرة بل حصلت معظم بنود هذا المحور على أوساط مرجحة وأوزان مئوية منخفضة، وهذا ما يؤكد القراءة البيداغوجية التي تقول أن هناك ممارسة منخفضة على العموم للتخطيط الصفي الفعال، على الرغم من أنه يعد معيارا هاما من معايير تفعيل الإدارة الصفية، ويمكن توضيح ذلك في البنود التالية: " 4"، "5"، "6"، "7"، "8"، "9"، "10"، أي أن غالبية البنود التي تعكس الإجراءات العملية الخاصة بمحور التخطيط الصفي الفعال، كلها تمارس بدرجة منخفضة، وهذا راجع إلى عدم اهتمام أساتذة التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف – مجال الدراسة– بهذا المحور الهام وإجراءاته العملية، التي تساعد على تفعيل العمليات الإدارية الأساسية في مجال الإدارة الصفية.

وقد يعزى ذلك إلى اعتبار مؤشرات هذا المحور هي تضييع لوقت التعلم ولا حاجة للتخطيط الصفي، بل أن الحصة الصفية والأنشطة الصفية تمارس داخل حجرة الدراسة، وهي متوقفة على مكتسبات الطلبة وفاعليتهم في المشاركة في الأنشطة الصفية، ولا حاجة للتخطيط المسبق لكيفية إدارة الصف بشكل فعال، وأيضا قد يرجع ذلك إلى انعدام ثقافة الجودة وثقافة التفعيل في مجالات الإدارة الصفية، إذ لا حاجة للتخطيط الفعال في إدارة الصف بل الأستاذ هنا بحاجة إلى طالب يكتسب كل ما يلقى عليه، ومؤشرات التخطيط الصفي الفعال هي أمور اعتيادية لا حاجة لأن يخطط لها، إذ أن عنوان الدرس، الكفاءات الموافقة للدرس، الأنشطة التابعة لعناصر الدرس، تصميم أنشطة صفية إثرائية لمحاور الدرس، الوسائل المناسبة لمحاور الدرس، ذلك أمر يتأتى مع معطيات الحصة الصفية والنشاط الصفي، ولا حاجة لأي تخطيط لذلك، خاصة وأن الأستاذ يعتاد على هذه الإجراءات، فقد يخطط كتابيا لذلك لكن عمليا لا يعتمد على عملية التخطيط الصفي، بل يهتم بإنهاء الحصة وإكمال الدرس فقط، وفي الأخير نقول أنه هناك ممارسة منخفضة للإجراءات العملية الموجهة للتخطيط الصفي الفعال بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف في ضوء مفهوم الجودة.

المحور الثاني: التوجيه الصفي الفعال : يتكون هذا المحور من 08 بنود، ويتضح من القراءة الإحصائية المبينة سابقا، أن بنود هذا المحور قد حصلت على أوساط مرجحة وأوزان مئوية تراوحت بين القيم الكبيرة والمتوسطة، ما يؤكد الممارسة الكبيرة لبعض الإجراءات العملية، وأيضا

الممارسة المتوسطة للإجراءت العملية الموجهة للتوجيه الصفي الفعال، حيث حاز البند رقم " 11" وهو خاص بأحد الإجراءات العملية الموجهة للتوجيه الصفي الفعال، والذي مفاده: " أستعمل إيماءات موجهة تساعد الطالب على التجاوب بسهولة أثناء الحصة "على أعلى وسط مرجح ووزن مئوي (3.98، 79.6 %)، أي أنه هناك ممارسة كبيرة لهذا الإجراء العملي في عملية التوجيه الصفي الفعال، ويرجع ذلك لتركيز الأستاذ على التوجيه غير اللفظي للطالب الذي يكون له الأثر الواضح على عملية التعلم الصفي وفعاليته، لأن الإيماءات في عملية التوجيه ودعم التعلم الصفي تكون أكثر دلالة وعمقا من الدلالة اللفظية في عملية التوجيه الصفي الفعال، هذه الأخيرة التي يمكن أن يكون لها الأثر السلبي كأن يحس الطالب بعدم كفاءته مما يحرجه خاصة أثناء المشاركة في الأنشطة الصفية، كما تفسر الممارسة المتوسطة لباقي الإجراءات العملية الموجهة لعملية التوجيه الصفي الفعال في البنود التالية: "12"، "13"، "14"، "15"، "16"، "17" والتي مفادها على الترتيب "أوجه نظرات إلى الطلبة تتفق مع سلوكي اللفظي أثناء الشرح"، " أنتقل بين الصفوف بطريقة موجهة لجذب انتباه الطلبة بصورة متكافئة"، " لا أهتم بتوجيه تركيز جميع الطلبة نحو موضع جلوسي داخل الصف الدراسي "، " لا أستخدم إيماءات موجهة دالة على الاستهزاء بإجابات الطلبة "، " أظهر ملامح التوتر و الغضب بشكل موجه نحو الطلبة عند الضرورة"، " أنسق بين شكلي الخارجي وإيماءاتي بشكل موجه لإثارة اهتمام الطلبة (الابتسامة)" بأن أساتذة التعليم الثانوي – عينة الدراسة – لهم دور نسبي في عملية التوجيه الصفي الفعال، هذا ما يدل على الاتجاهات السلبية نحو فعالية الإدارة الصفية، وربما يرتبط ذلك بانخفاض مستوى الطلبة وعدم قدرتهم على التجاوب الكافي مع توجيهات الأساتذة، كصدور بعض السلوكيات غير المقبولة والخاطئة منهم، بالإضافة إلى قلة القدرة على المشاركة والاندماج الفعال في العمل الصفي، مما يعيق فرصة الأستاذ في التوجيه الصفي الفعال، بالإضافة إلى قلة السيطرة والتحكم في السلوك الصفي للطلبة، بصيغ تساعد على التعلم الصفي الفعال، بما يتفق مع متطلبات الإصلاح التربوي الحديث الممثل في المقاربة بالكفاءات، هذه الأخيرة التي تتطلب من الأستاذ أن يسلك سلوك المكوّن والموجه أكثر من الملقن، أي التركيز على المكتسبات والمؤهلات المتاحة لدى الطالب بغرض توجيهها الوجهة الصحيحة بما يتفق والتعلم الصفي الفعال من جهة، وفعالية الإدارة الصفية من جهة أخرى.

المحور الثالث: التقويم الصفي الفعال : يتكون هذا المحور من 10 بنود، ويتضح من خلال القراءة الإحصائية المبينة سابقا أن بنود هذا المحور قد حصلت على أوساط مرجحة وأوزان مئوية منخفضة، فأعلى وسط مرجح ووزن مئوي أخذ القيمة الموافقة لـ (2.83، 56.6 %)، حيث حاز البند رقم "19" على هذه القيمة الدالة بيداغوجيا على الممارسة المتوسطة لهذا الإجراء العملي الموجه لعملية التقويم الصفي الفعال والذي مفاده: " أبدأ الحصة الصفية بتقويم تشخيصي لما كان في الحصة الماضية "، وتفسر هذه النتيجة بأن الأساتذة – عينة الدراسة – لا يهتمون بالتقويم الأولي على أنه عملية تشخيصية مستمرة، يتم في ضوئها الوقوف على مكتسبات الطلبة ومعارفهم السابقة، للانطلاق

منها لبداية موضوع جديد، على الرغم من أن هذا الإجراء له أهمية بالغة في المقاربة الجديدة التي تنص على التقويم التشخيصي (الأولي)، إلا أن ممارسة هذه العملية تتم بدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك أيضا إلى عدم اعتماد الأساتذة على عملية التقويم الأولي، بل يركزون فقط على الموضوع المراد معالجته والكفاءات المراد تحقيقها أثناء القيام بالأنشطة الصفية، وعلى الطالب التجاوب مع ما يعطيه الأستاذ من خلال المشاركة الفعالة في إحداث عملية التعلم، أي أن الأستاذ يعمل على دمج الطالب تدريجيا في النشاط الصفي، من خلال مكتسباته القبلية ومعارفه المسبقة ولا حاجة لتقييمها في بداية الحصة.

أما بالنسبة للبنود الأخرى في هذا المحور والخاصة بعملية التقويم الصفي الفعال التي نرصدها في البنود رقم "20"، "21"، "22"، "23"، "24"، "25"، "26"، "27"، "28"، فقد حصلت على أوساط مرجحة وأوزان مئوية منخفضة ما يدل على الممارسة المنخفضة للإجراءات العملية الموجهة لعملية التقويم الصفي الفعال، التي نجد منها: "أوجه أسئلة تقييمية للمدخلات المعرفية السابقة للطلبة"، "أستخدم قوائم الرصد والملاحظة كوسائل تقييمية للطلبة"، " أعطي واجبات منزلية أقيم من خلالها مدى تقدم الطلبة "، "أستخدم النقد الإيجابي الذي يشجع أعمال الطلبة"، "أدرب الطلبة على التقويم الذاتي"، " أتأكد من فهم الطلبة في نهاية الحصة الصفية "، وكل هذه الإجراءات العملية التي ضبطت في شكل مؤشرات لعملية التقويم الصفي الفعال في هذه الدراسة، لم تكن لها الأهمية الكبيرة في الممارسة العملية، حيث حظيت بأوساط مرجحة وأوزان مئوية منخفضة، وقد يرجع ذلك إلى انعدام أسلوب التغذية الراجعة الفعالة في الصف الدراسي، التي يتم من خلالها تقييم المردود التربوي للطلبة، والأستاذ هنا يكتفي فقط بـ: "الاختبارات والفروض"، بالإضافة إلى نقطة التقويم كمؤشرات عملية يتم في ضوئها تقييم الطالب. كما يمكن تفسير هذه النتيجة بقلة فعالية المشاركة الطلابية في عملية التقويم، وإدراكهم جوانب القوة والضعف لديهم إذ يعتمدون فقط على ما يكون في الفرض أو الامتحان، وهذا غير كاف بالنسبة لعملية التقويم الفعال، إذ يجب أن يكون هناك تقويم ذاتي حتى تكون عملية التقويم في عمومها فعالة، وهذا راجع إلى حاجة الطلاب إلى تدريب كاف لتقييم أنفسهم، كما تفسر أيضا بانعدام الدراية الكافية بمعايير التقويم الفعال من طرف الأساتذة –عينة الدراسة–، هذا ما يؤكد غياب ثقافة الجودة والفعالية في عملية التقويم في الإدارة الصفية الفعالة، على الرغم من المبادئ التنظيمية والقواعد الصادرة من السلطات التعليمية العليا، التي تنص على أن الأستاذ يعمل على جعل الصف الدراسي فعالا من جميع جوانبه ومجالاته، بما في ذلك التقويم الصفي، وهذا ما جاءت به المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات) التي تعتمد أساسا على التقويم المستمر بأشكاله، بما يتوافق مع الكفاءات المراد تحقيقها، ولكن هذا ما لا يتفق عمليا مع ما توصلت إليه نتائج الدراسة المؤكدة للغياب التام للعمل بما تنص عليه الإصلاحات التربوية الحديثة، سواء في مجال التقويم أو في مجال الإدارة الصفية بصفة عامة، وقد يرجع ذلك إلى انعدام التكوين والتدريب الكافيين للأساتذة بالموازاة مع ما يجرى من إصلاحات تربوية ولا تكون عملية التقويم الصفي عملية عشوائية اعتباطية.

المحور الرابع: المتابعة الصفية الفعالة : يتكون هذا المحور من 09 بنود، حيث أظهرت القراءة الإحصائية المبينة سابقا، أن بنود هذا المحور قد حصلت على أوساط مرجحة وأوزان مئوية منخفضة، وأعلى وسط مرجح ووزن مئوي أخذ القيمة (2.47، 49.4 %)، الدالة بيداغوجيا على الممارسة المنخفضة للإجراء العملي الموجه للمتابعة الصفية الفعالة، حيث حصل البند رقم " 29" على هذه القيمة والذي مفاده: "أتابع بشكل دوري تقدم الطلبة في أداء الأنشطة الصفية"، ويرجع ذلك إلى غياب الربط بين عملية التقويم والمتابعة الصفيين، ما دام أن النتائج أكدت الممارسة المنخفضة للإجراءات العملية الموجهة للتقويم الصفي الفعال، وكتحصيل حاصل لهذه النتيجة تكون هناك ممارسة منخفضة للإجراءات العملية الموجهة للمتابعة الصفية الفعالة، فالمتابعة الصفية عملية مكملة تقوم مبادئها على أسس عملية التقويم الصفي، فهي التي يسعى من خلالها الأساتذة – عينة الدراسة– إلى توضيح أهداف المواقف التعليمية، وهذه العملية تتطلب صبرا من الأستاذ ودقة ويقظة دائمة لما يحصل في الصف الدراسي لأن الطالب متغير بتغير الموقف التعليمي، لذا لا يتسنى للأستاذ المتابعة المستمرة لأنه يكون عاجزا أمام تلبية جميع حاجات الطلبة، والوقوف على متابعتها مما يؤثر على ممارسته في أداء مهمة المتابعة الصفية الفعالة، وقد يرجع ذلك أيضا إلى التناقض بين ما يسعى الأستاذ لتحقيقه وما يكتسبه الطالب من مكتسبات ومعارف وكفاءات، وعدم التفاعل بين هذين العنصرين قد يخلق لدى الأستاذ صعوبة في متابعة الطالب، لعدم تمكنه من إعطاء المردود التربوي المحتمل، كما أن الاحتياجات السلوكية والمعرفية الأساسية للطلبة مختلفة باختلاف قدراتهم، ونظرا لكثافة الصفوف والحجم الساعي المحدود لا يتسنى للأساتذة المتابعة الكاملة والمستمرة لجميع الطلاب.

أما بالنسبة للبنود الأخرى والتي اشتملت على مؤشرات المتابعة الصفية الفعالة، فقد أكدت النتائج الإحصائية الممارسة المنخفضة أيضا، والتي كانت ممثلة في البنود رقم " 30"، "31"، "32"، "33"، "34"، "35"، "36"، "37"، المتمثلة في: " أتابع معارف الطلبة بنقد المعارف المألوفة لمتابعة المعارف الحديثة "، " أتابع باستمرار تقدم الطلبة أثناء قيامهم بعملية التقويم الذاتي "، " أمكن الطلبة من المشاركة في الدرس بمتابعة أفكارهم "، "أتابع الطلبة في الاستفسار عما لا يفهمونه باستمرار"، " لا أتجاهل الإجابات الجماعية والفوضوية بمتابعة استجابات الطلبة "،" لا أتجاهل روح المبادأة وحرية التعبير بمتابعة المشاركة الفعالة للطلبة" بالإضافة إلى: " أساعد الطلبة على بناء الدرس من خلال متابعة تدخلاتهم المتكررة بشكل منتظم"، وكل هذه الإجراءات العملية التي من الواجب القيام بها بالنسبة للأساتذة –عينة الدراسة–، أوضحت النتائج أنها تمارس بدرجة منخفضة، ويرجع ذلك لسوء التخطيط أو لغياب عملية التخطيط الصفي الفعال، لأن التخطيط الصفي تبنى في ضوئه كيفية متابعة الطالب سلوكيا ومعرفيا، ما دامت المتابعة الصفية هي الإشراف على تنفيذ ما تم التخطيط له، وعلى ما حصل عليه الأستاذ من نتائج أثناء عملية التقويم، كتحديد طبيعة النشاط الصفي مسبقا ووضع أهدافه حتى يستفيد الطالب فعليا من عملية التعلم، والوقوف على عملية التغذية الراجعة الفعالة، بالإضافة إلى عدم قيام الأستاذ بتسجيل أداء الطالب بانتظام من خلال المتابعة الشفوية والكتابية، التي

يستخدمها بهدف معرفة ما تعلمه الطالب بالفعل وما مكتسباته الجديدة، كما أن عدم قدرة الأستاذ على تنظيم التفاعل الصفي بينه وبين طلابه، وقلة تنظيم الطلبة وتهيئتهم للنشاط الصفي بشكل فعال كتوزيعهم في مجموعات، وتعريفهم بأدوارهم الفردية والجماعية، وعدم متابعة تدخلاتهم بإعطائهم الفرصة للمشاركة الفعالة بأفكارهم كلها مؤشرات قوية دالة على انخفاض في درجة المتابعة الصفية الفعالة، إذ يكتفي الأستاذ بالوقوف على رصد الوضع الحالي لعملية التعلم الصفي للطالب، ولا حاجة لمتابعته من خلال النقد والمراجعة ما دام حصل على قدر معين من المعرفة والكفاءات، ولا يهم إن كان هذا التحصيل يستجيب لمتطلبات التعلم الصفي الفعال والإدارة الصفية الفعالة أو لا يستجيب لذلك.

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

- هناك ممارسة كبيرة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في مجال مواقف التعلم الصفي في ضوء مفهوم الجودة لصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف.

يتكون هذا المجال من محورين الأول يشمل الإدارة الفعالة لمهام مواقف التعلم والمحور الثاني يشمل الإدارة الفعالة لسلوك الطلبة التابع لمواقف التعلم، ويحتوي هذا المجال على 34 بندا موزعة على المحورين السالفين في الذكر كما يلي:

المحور الأول: اشتمل على 15 بندا موزعة من البند رقم "1" إلى غاية البند رقم "15".

المحور الثاني: اشتمل على 19 بندا موزعة من البند رقم "16" إلى غاية البند رقم "34".

وفي ضوء القراءة الإحصائية لبيانات هذا المجال، يتضح أن قيمة الوسط المرجح والوزن المئوي العام لبنود هذا المجال قد بلغت القيمة (2.35، 47 %)، والدالة بيداغوجيا على الممارسة المنخفضة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة لمواقف التعلم وكذا الإدارة الفعالة لسلوك الطلبة التابع لمواقف التعلم، وهذه القراءة تظهر من خلال قيمة الوسط المرجح والوزن المئوي المحصل عليه بالنسبة لكل محور من محاور هذا المجال والتي يمكن تأكيدها فيما يلي: الوسط المرجح والوزن المئوي للمحور الأول الخاص بالإدارة الفعالة لمواقف التعلم بلغ القيمة (2.38، 47.6 %)، والدالة بيداغوجيا على الممارسة المنخفضة للإجراءات العملية الخاصة بهذا المحور، والوسط المرجح والوزن المئوي للمحور الثاني الخاص بالإدارة الفعالة لسلوك الطلبة التابع لمواقف التعلم بلغ القيمة (2.33، 46.6 %)، والدالة من الناحية البيداغوجية على الممارسة المنخفضة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة للسلوك التابع لمواقف التعلم، وهذه النتائج سيتم مناقشتها في العرض الخاص بمناقشة محاور الفرضية رقم -2-.

مناقشة النتائج المتعلقة بمحاور الفرضية رقم -2-:

المحور الأول: الإدارة الفعالة لمهام مواقف التعلم : يتكون هذا المحور من 15 بندا، ومن خلال القراءة الإحصائية السابقة التي أظهرت أن أعلى وسط مرجح ووزن مئوي لبنود هذا المحور أخذ

القيمة (3.75، 75 %)، هذه القيمة الدالة بيداغوجيا على الممارسة الكبيرة لهذا الإجراء العملي الموجهة للإدارة الفعالة لمهام مواقف التعلم الصفي، هذا الإجراء الموضح في البند رقم " 1" من بنود هذا المحور والذي مفاده: " أقدم للطلبة شرحا كاملا موضحا لمهام التعلم الفردي "، هذه النتيجة التي تؤكد أن الأساتذة –عينة الدراسة–، لهم ممارسة هادفة أثناء قيام العملية التعليمية التعلمية والتي تظهر على شكل توجيهات صريحة تشمل مقومات ومبادئ التعلم الفردي وفائدته، من خلال فعالية الأستاذ في اختيار طبيعة النشاط الصفي موضع التعلم الفردي، والتحكم في محتويات مهمة التعلم الفردي، بتزويد الطلبة بشرح كاف عن المهمة كتحديد المدة الزمنية المخصصة للنشاط موقف التعلم الفردي، حيث يحدد الأستاذ للطلبة لماذا يقومون بهذه المهمة وما فائدتها في عملية التعلم الصفي الفعال.

أما بالنسبة للبنود الأخرى التي اشتملت على مؤشرات الإدارة الفعالة لمهام مواقف التعلم، والتي كانت ممثلة في البنود رقم "2"، "4"، "5"، "12"، "7"، فقد أكدت النتائج الإحصائية الممارسة المتوسطة لهذه الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة لمهام مواقف التعلم، حيث اشتملت على المؤشرات التالية: " أوضح للطلبة أهمية النشاط الفردي الذي أكلفهم به "، " أتحرك بين الطلبة باستمرار أثناء أدائهم لمهمة موقف التعلم الفردي "، " أساعد الطلبة عند الحاجة في تأدية مهام الموقف التعلمي الفردي "، " لا أضع مجموعات التعلم التعاوني بطريقة مرتبة تقلل من مشاركة جميع أعضاء المجموعة "، " لا أعتمد طريقة التعلم التعاوني إلا بعد تحديد الحجم الملائم للمجموعة "، وتفسر هذه النتيجة أولا بأن مواقف التعلم الفردي تتطلب تحديات عديدة من الأستاذ للاستجابة لها والتعامل معها وهذا ما يفتقده الأساتذة –عينة الدراسة–، حيث يظهرون ممارسة كبيرة للإجراء العملي المتعلق بتقديم الشرح الكافي والواضح والكامل لمهام التعلم الفردي، بينما يظهرون ممارسة متوسطة لتوضيح أهمية النشاط الفردي للطلبة، وقد يرجع أيضا لتقيد الأستاذ بوقت النشاط الصفي الفردي، مما لا يسمح له بالخوض طويلا في التطرق إلى أهمية النشاط الصفي موضع التعلم الفردي، حتى لا ينعكس ذلك سلبا على أهداف موقف التعلم الفردي، حيث أن أهمية النشاط الصفي الفردي ستظهر لاحقا من خلال مناقشة ما حققه الطلبة من نتائج حول تأديتهم للنشاط الصفي الفردي، أما بالنسبة للتحرك المستمر للأستاذ أثناء تأدية الطلبة للنشاط الصفي الفردي، ومساعدته لهم عند الحاجة، فقد أكدت النتائج أيضا الممارسة المتوسطة لهذين الإجرائين العمليين الموجهين للإدارة الفعالة لمهام مواقف التعلم، وترجع هذه النتيجة إلى عاملين أساسيين أولهما يتعلق بصعوبات تواجه الأستاذ في إدارة مواقف التعلم الفردي، والثاني يتعلق بصعوبات تواجه الطلبة أثناء تأديتهم لمهام التعلم الفردي، بالنسبة للعامل الأول الخاص بالأستاذ فيعزى ذلك إلى صعوبة الأستاذ في الإلمام بما يقوم به جميع الطلبة، خاصة عند انشغاله مع أحد الطلبة، إذ من الطبيعي أن يقوم الأستاذ بالتجول بين الطلبة لتفقدهم أثناء تأديتهم لمهمة التعلم الفردي، لكنه قد يتوقف لمساعدة أحدهم أو لمناقشة آخر بالإجابة عن انشغالاته، وفي هذه الحالة المعتادة الحدوث يصعب على الأستاذ الحفاظ على وعيه بما يقوم به باقي الطلبة، السبب الذي يؤدي إلى توقف باقي الطلبة عن إتمام نشاطهم الفردي، والخروج عن أدبيات القيام بمهام موقف التعلم

الفردي، كظهور الفوضى وكثرة المناقشات الجماعية، مما يحوّل مهمة النشاط الفردي موقف التعلم إلى تداخل في استجابات الطلبة، وسوء القيادة والتحكم والضبط في هذه الاستجابات، وأيضا معاناة الأستاذ من تشتت انتباه الطلبة وفقدانهم للاهتمام بالمهمة التعلمية موضع التعلم الفردي، لأن الطلبة يجدون صعوبة في التركيز المستمر منفردين، في ظل غياب المتابعة المباشرة والضبط المباشر للأستاذ، ومن جهة أخرى يؤدي هذا إلى تجزئة مهمة النشاط الفردي موقف التعلم، حيث يتجزأ تركيز الطلبة بين شرح الأستاذ واستجابات الطلبة المذكورة والفوضوية، التي يرى الطالب أنها تسهل عليه الفهم، لكنها في المقابل تفقد باقي الطلبة اهتماماتهم وتركيزهم بسرعة، خاصة إذا كان النشاط الفردي صعبا، وأيضا تفسر هذه النتيجة بتباين سرعة الطلبة في إنجاز المهمة التعلمية موقف التعلم الفردي، فعادة ما يبدأ الطلبة في تنفيذ مهمة التعلم الفردي في وقت واحد، لكن نادرا ما ينتهون في الوقت نفسه، وهذا راجع إلى الفروق الفردية والتفاوت في القدرات العقلية ومستوى التركيز والاهتمام والجدية في العمل الصفي التي تختلف من طالب لآخر، مما يزيد من حيرة الأستاذ في كيفية التعامل مع الطلبة الذين يحتاجون وقتا أطول، أما التحدي الأساسي الذي يجد فيه الأستاذ صعوبة كبيرة هو اختياره للنشاط الصفي موقف التعلم الفردي لأنه عادة ما تكون مهام التعلم الفردي تتميز بالغموض وعدم الوضوح، وفي بعض الأحيان تكون بعيدة عن موضوعات التعلم المعروضة، لأن وضوح مهام التعلم الفردي تزيد من انهماك الطلبة أثناء تأديتها، مما يخفف على الأستاذ عبء المتابعة والتجوال لمساعدة الطلبة.

أما التفسير الثاني والمتعلق بالصعوبات التي تواجه الطلبة، فيمكن توضيحه فيما يلي: عدم قدرة الطالب على الاستمرار في التركيز في غياب رقابة الأستاذ ومتابعته، حيث يفقد الطالب ضبط ذاته داخليا للاستمرار في الانهماك في المهمة ومقاومة المشتتات لما يسببه موقف التعلم الفردي، ما دام أنه يتيح فرصا أكبر للتفاعل الاجتماعي مع الأستاذ والزملاء، التي يحرم منها الطالب في مواقف تعلمية أخرى، أما التفسير الآخر فيمكن حصره في صعوبة الطالب في الحصول على مساعدة الأستاذ لمناقشته حول ما لا يفهمه لغموض مهمة النشاط الفردي موقف التعلم، إذ لا يجد الطالب الوقت المناسب والكيفية الملائمة لطلب المساعدة، وقد لا يحظى أصلا بجلب انتباه الأستاذ للمساعدة والمناقشة، ما دام الصف الدراسي يحوي حوالي 30 أو 35 طالبا، مما يشعر الطالب بالارتباك والتوتر، وقد يتخلى تماما عن إتمام نشاطه، كما أن صعوبة الأستاذ في التحكم في معايير أداء مهمة التعلم الفردي التي تستدعي عدم التعاون وانعدام تبادل الأفكار بين الطلبة، والتي تعتبر غشا وبهذا يواجه الطالب صعوبة في الالتزام بهذه المعايير، فالطالب المجتهد الذي ينهي مهمته الفردية، يرغب في التعاون مع زملائه، للوصول إلى الانتهاء من النشاط الصفي، ولا حاجة لمضيعة الوقت، مما لا يسمح للطلبة البطيئين والضعاف للانقياد إلى ما توصل إليه المتفوقون، وبالتالي لا يكون هناك تحسين لمستواهم، وهنا تصبح مهام التعلم الفردي غير ناجعة، وإدارتها غير فعالة خاصة في غياب المفهوم الواضح للجودة بالنسبة للأساتذة –عينة الدراسة–.

أما بالنسبة للبندين " 12" و " 7" واللذان اشتملا على ما يلي: " لا أضع مجموعات التعلم التعاوني بطريقة مرتبة تقلل من مشاركة جميع أعضاء المجموعة "، " لا أعتمد طريقة التعلم التعاوني إلا بعد تحديد الحجم الملائم للمجموعة " ، حيث أكدت النتائج أيضا الممارسة المتوسطة لهذين الإجراءين العمليين الموجهين للإدارة الفعالة لمهام مواقف التعلم لدى الأساتذة –عينة الدراسة–، وترجع هذه النتيجة إلى صعوبة مهمة الأستاذ في إدارة مواقف التعلم التعاوني بشكل عام، وإدارة سلوك الطلبة مع الحفاظ على مشاركة ومتابعة جميع أعضاء المجموعة، لأن هذا النوع من التعلم يحتاج إلى الإرسال الجيد من طرف الأستاذ والاستماع الجيد أيضا من طرف الطلبة، ليكون التعلم أكثر فعالية وهذا ما يصعب تحقيقه لطبيعة المجموعات المشكلة، لأنه يصعب على الأستاذ تكوين مجموعات تخدم النشاط الصفي، وتخدم الوقت المخصص للنشاط الصفي اللازم، كما أن تكتل الطلبة ضمن مجموعات من اختيارهم يميل إلى تشكيل مجموعات متجانسة، إما من ناحية الجنس فنجد مجموعات ذكورية تماما ومجموعات أنثوية تماما، أو قد يتكتل الطلبة في مجموعات حسب القدرة كتكتل المتفوقين في مجموعة واحدة، أو تكتل الأصدقاء في مجموعة واحدة، وكل هذه الأشكال لا تخدم عملية التعلم الصفي الفعال، كما تفسر الممارسة المتوسطة للإجراء العملي الممثل في ترتيب مجموعات التعلم التعاوني بطريقة تضمن مشاركة جميع أعضاء المجموعة، بعدم تكافؤ فرصة مساهمة أعضاء المجموعة، بحيث يعتمد أعضاء المجموعة على عضو واحد أو عضوين لتحمل مسؤولية تنفيذ مهمة التعلم التعاوني، مما يتسبب في التوزيع غير العادل للجهد والمسؤولية بين الطلبة، لأن الأستاذ في هذه الحالة لا يستطيع السيطرة على مناقشة الطلبة المتفوقين، مما يحول دون وقوفه على مشاركة الأعضاء الأخرى في المجموعة، مما يؤثر على فعالية تحقيق أهداف التعلم التعاوني، حيث ينعكس سلبا على مستوى الإنجاز، إذ أن الأستاذ يستهلك جزءا كبيرا من الوقت المتاح في تشكيل المجموعات أو في توزيع الأدوار والتخطيط لآلية تنفيذ مهمة التعلم الجماعي التعاوني، هذا ما يؤدي إلى افتقار القدرة على التعاون بين الطلبة أو حتى عدم رغبتهم في التعاون.

أما بالنسبة للإجراءات العملية الأخرى الموجهة للإدارة الفعالة لمهام مواقف التعلم والمتمثلة في البنود التالية: " 8"، " 13"، " 6"، " 3"، " 9"، " 10"، " 14"، " 15"، " 11"، ووفقا للنتائج المحصل عليها والتي أكدت الممارسة المنخفضة لهذه الإجراءات التي شملت المؤشرات التالية: " أصمم أنشطة صفية ملائمة لمهمة التعلم التعاوني في الموقف التعلمي "، " أوفر للطلبة مناخا إيجابيا لزيادة نسبة المتطوعين في الإجابة أثناء مواقف التعلم "، "أوضح للطلبة طبيعة التعلم التعاوني"، " أزود الطلبة بتعليمات إجرائية لأوضح خطوات تنفيذ التعلم الفردي "، " أعطي للطلبة الوقت الكافي للتفكير في الأسئلة المطروحة "، " أستخدم استراتيجيات المساءلة الفردية أثناء تأدية أنشطة التعلم التعاوني "، " أستخدم استراتيجيات المساءلة الفردية أثناء تأدية أنشطة التعلم التعاوني"، " أستخدم أسلوب التغذية الراجعة أثناء عملية الشرح لأتأكد من مدى تعلم الطلبة وتقدمهم أثناء مواقف التعلم" فبالنسبة لتصميم أنشطة صفية ملائمة لمهمة التعلم التعاوني في الموقف التعليمي، يمكن تفسير هذه النتيجة بصعوبة

التخطيط الجيد والناجح بما يتناسب والعمل في شكل جماعات، أي أن النشاط الصفي المختار يجب أن يكون ملما ومتضمنا لأهداف إجرائية يحددها الأستاذ، ليسهل عليه فيما بعد متابعة الطلبة أثناء تأديتهم لمهمة التعلم التعاوني، وهذا ربما أمر صعب لأنه يتطلب من الأستاذ الجهد والوقت الكافيين، وكذلك فيما يخص توضيح طبيعة التعلم التعاوني، وتفسر الممارسة المنخفضة لهذا الإجراء باكتفاء الأستاذ بتشكيل مجموعات التعلم التعاوني، وتقديم النشاط الصفي الذي يتم في ضوئه التعاون، لأن الخوض في شرح طبيعة التعلم التعاوني سيأخذ من الأستاذ الكثير من الوقت، مما يؤثر على وقت النشاط الصفي موضع التعلم التعاوني، أما فيما يخص توفير المناخ الإيجابي أثناء مواقف التعلم لزيادة المتطوعين للإجابة، واستخدام المساءلة الفردية أثناء مواقف التعلم التعاوني، واستخدام أساليب مختلفة باختلاف مواقف التعلم لتوفير فرص متكافئة لمشاركة الطلبة، وتزويد الطلبة بتعليمات إجرائية يتم من خلالها توضيح خطوات تنفيذ التعلم الفردي، واستخدام أسلوب التغذية الراجعة لمتابعة الطلبة أثناء تأديتهم لمهام التعلم في المواقف التعلمية المختلفة، فتفسر الممارسة المنخفضة لهذه الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة لمهام مواقف التعلم بأن الأساتذة –عينة الدراسة–، لا يجدون الوقت الكافي ولا التجاوب الفعال من الطلبة أثناء مواقف التعلم، كما أنه يصعب على الأستاذ معالجة كل حالة على حدا خاصة فيما يخص المساءلة الفردية أثناء مواقف التعلم التعاوني، لأن هذا يحتاج إلى جهد كبير ووقت طويل، وفي هذه الحالة لا يستطيع الأستاذ تلبية جميع حاجات الطلبة سواء فيما يخص التعلم التعاوني أو التعلم الفردي، نظرا لتقيده بالوقت المخصص للنشاط الصفي وأيضا كثافة المقرر الدراسي الواجب إنهاؤه في الوقت المحدد، والأستاذ في غنى عن تضييع الوقت على حساب إتمام البرنامج.

المحور الثاني: الإدارة الفعالة لسلوك الطلبة التابع لمواقف التعلم : يتكون هذا المحور من 19 بندا، ومن خلال القراءة الإحصائية والبيداغوجية السابقة، أكدت النتائج الممارسة الكبيرة للإجراء العملي الموجه للإدارة الفعالة لسلوك الطلبة التابع لمواقف التعلم، حيث حصل البند رقم " 16" على أعلى وسط مرجح ووزن مئوي والذي قدرت قيمته بـ (3.72، 74.4%)، والذي مفاده: " أدرك أنني المسؤول المباشر عن التعامل مع المشكلات السلوكية الصفية التي يسببها الطلبة "، وتفسر هذه النتيجة بأن الأستاذ هو الشخص الرئيسي الذي يملك مهارات العلاقات الشخصية الفعالة، وهو الذي يتحكم في نوعية العلاقات والتفاعلات، التي هي في الحقيقة مقياس للجو العام في الصف الدراسي، لأن الأستاذ الذي يقيم علاقات إيجابية مع طلابه يستطيع التعامل وبشكل جيد مع مشاكل الطلبة السلوكية، إضافة إلى هذا يعتبر الأستاذ سيد الموقف الحادث، لأنه يتحكم في الصف ومحتوياته بما فيها المواقف السلوكية للطلبة.

كما أظهرت النتائج الممارسة المتوسطة لبعض الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة للسلوك التابع لمواقف التعلم، حيث تمثلت هذه الممارسة لدى الأساتذة –عينة الدراسة– في البنود رقم "19"، "20"، "23"، "24"، "25"، "17"، والتي شملت المؤشرات التالية: " لا أوفر للطلبة فرص التدريب على السلوك المقبول "، " أقدم وصفا واضحا أدقق فيه مطالب السلوك المقبول للالتزام به "، "

لا أحتكر الأسئلة الصفية على الطلبة المتفوقين قدر الإمكان لضبط استجابات الطلبة "،" لا أميز بين الطلبة في تعزيز السلوك المقبول "، " لا أميز بين الطلبة في الاقتراب جسديا أثناء الأنشطة الصفية "، " أتعامل مع المشكلة الصفية دون التدقيق في فهم تفاصيلها "، وتفسر النتيجة الدالة على الممارسة المتوسطة لهذه الإجراءات العملية الخاصة بالإدارة الفعالة لسلوك الطلبة التابع لمواقف التعلم، بأن جهود الأساتذة –عينة الدراسة– موجهة كلها نحو ضبط الصف الدراسي والتحكم في محتوياته، بما في ذلك السلوك غير المرغوب فيه ولا يهتمون بتوفير الفرصة للطالب ليتدرب على السلوك المرغوب والمقبول، من خلال توفير شرحا واضحا ودقيقا للأنماط السلوكية المطلوبة، على الرغم من أن الأستاذ يركز جهوده للوقاية من ظهور السلوك غير المقبول في غرفة الصف، إذن يظهر جليا توظيف الأساتذة –عينة الدراسة– لإجراءات علاجية تصحيحية لإيقاف السلوك غير المرغوب فيه، وإعادة بناء السلوك المطلوب لدى الطالب، إذ يفقد الأساتذة –عينة الدراسة– مقدارا كبيرا من الوقت وهم يتعاملون مع سلوكيات صفية غير مقبولة، ومن هنا يتضح الأثر السلبي لعدم تركيز الأساتذة –عينة الدراسة– على الوصف الواضح والكافي والدقيق على السلوك المقبول، مع توفير وإتاحة الفرصة لتعلم السلوك المطلوب الالتزام به.

أما فيما يخص المؤشرات الأخرى " لا أحتكر الأسئلة الصفية على الطلبة المتفوقين قدر الإمكان لضبط استجابات الطلبة "، فترجع الممارسة المتوسطة لهذا الإجراء العملي بقلة مهارة الأسئلة الصفية لدى الأساتذة –عينة الدراسة–، سواء بسبب كثافة الفصول أو بسبب قلة التحكم في ردود أفعال الطلبة أثناء طرح الأسئلة، فهم متعودون على التعامل مع السؤال المطروح بشكل فوضوي، هذا ما يؤكد أن مهارة صياغة الأسئلة الصفية لا تقتصر على حسن الصياغة والوضوح فقط، وهذا ما يهتم به الأساتذة عادة، بل لا بد من التنويع والتوزيع الجيد للأسئلة الصفية، بما يتناسب مع المستويات الفكرية، وأيضا التوجيه الصحيح للأسئلة الصفية من المهارات الأساسية لتنفيذ مهام التعلم أثناء المواقف التعليمية، هذا ما يؤكد افتقار الأساتذة –عينة الدراسة– لأساليب توجيه الأسئلة، مما يؤدي إلى إجابات ليست على الوجه المطلوب، ولا يحقق أهداف التعلم الصفي الفعال من جهة وأهداف الإدارة الصفية الفعالة من جهة أخرى.

وبالنسبة للمؤشران اللذان يركزان على: تعزيز السلوك المقبول لدى جميع الطلبة دون تمييز، والاقتراب جسديا من جميع الطلبة ودون تمييز، فتعزى الممارسة المتوسطة لهذين الإجراءين العمليين الموجهين للإدارة الفعالة لسلوك الطلبة بعدم قدرة الأساتذة –عينة الدراسة – على توظيف أساليب التعزيز العادل للطلبة أثناء قيامهم بالسلوك المقبول، بالإضافة إلى الاقتراب من الطلبة أثناء الشرح أو أثناء المساعدة لتأدية مهام التعلم في المواقف التعلمية المختلفة الفردية أو التعاونية، غير أن الأساتذة –عينة الدراسة– خاضعون إلى التمييز بين الطلبة في أداء هذه الإجراءات، لأنهم لا يهتمون بتوفير الفرصة للطلبة المنعزلين والمرفوضين، لإشباع حاجاتهم التعليمية كالحاجة للانتماء والشعور بالكفاءة مثل أقرانهم الممتازين، وهذا بسبب عدم قدرة الأساتذة –عينة الدراسة– على استخدام وتوظيف أنشطة

تحقق الانسجام والتجانس بين الطلبة، كما أن من العادة يلاحظ على الأساتذة أنهم يقيمون علاقات إيجابية مع الطلبة القادة والمتفوقين والمتميزين، مما يقلل من فرص التعامل مع باقي الطلبة، كما أن الأساتذة –عينة الدراسة– يعمدون دائما إلى تنشيط الحصة الصفية ولا يتأتى ذلك إلا من خلال المتابعة المستمرة، والتعامل المكثف والمباشر مع الطلبة الأكثر اندماجا مع المواقف التعلمية، لتوفير بيئة ملائمة لعملية التعلم، وعدم التمييز هنا أمر أشبه ما يكون مستحيلا، لما يتطلبه من وقت وجهد من طرف الأستاذ وهو في غنى عن ذلك، وكل هذه التحديات تحول دون الممارسة الفعالة لهذه الإجراءات.

أما بالنسبة للمؤشرات المتبقية والمتمثلة في البنود رقم "26"، "30"، "27"، "31"، "21"، "18"، "32"، "28"، "29"، "22"، "33"، فترجع الممارسة المنخفضة للإجراءات العملية الموافقة لهذه البنود، والتي يمكن رصدها في المؤشرات التالية: " أركز على نقاط القوة لدى الطلبة لأشجعها "، " لا أظهر انفعالاتي عند وقوع أي مشكلة للمحافظة على هدوئي "، " لا أميز بين الطلبة في تزويدهم بالتغذية الراجعة المناسبة عن أدائهم "، " لا أتعامل مع المشكلات الصفية غير الطارئة بسرعة حفاظا على وقت التعلم "، " أوفر للطلبة مدى متباينا من المهارات التعليمية أراعي فيه الفروق في القدرات والميولات"،" أقدم للطلبة نموذجا يتعلمون من خلاله السلوك المقبول". يمكن تفسير الممارسة المنخفضة لهذه الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة لسلوك الطلبة عند الأساتذة –عينة الدراسة– بعدم اتساقهم الذاتي، إذ أن الحالة المزاجية للأستاذ تتغير بتغير الموقف التعليمي التابع لمواقف التعلم، فما بالك عند إثارة توتره وقلقه بالمشكلات السلوكية المتكررة، والتي من المستحيل أن يخلو أي صف دراسي منها، مما يعكر صفو مزاج الأستاذ ويشعره بالإحباط، وأمام هذه الضغوطات يعجز الأستاذ عن ضبط انفعالاته والمحافظة على هدوئه، حيث أن انعدام الاتساق الداخلي في ذات الأستاذ يجعله غير قادر على إعطاء نموذج يتعلم من خلاله الطلبة السلوك المقبول، وهذا مرهون بسلوك الأستاذ في حد ذاته لأن عدم التزامه بالقاعدة السلوكية يزيد من تمرد طلبته عليه، فمن غير المنطقي أن يطالب الأستاذ بالالتزام والهدوء وضبط النفس عند ظهور مشكلة بين أحد الطلبة وزملائه، وهو ذاته لا يستطيع ضبط انفعالاته والمحافظة على هدوئه في حالة ظهور مشكلة سلوكية صفية.

وهنا يظهر التفسير المنطقي للممارسة المنخفضة للمؤشر الخاص بتقديم نموذج يتعلم من خلاله الطلبة السلوك المقبول، ما دامت هناك ممارسة منخفضة للإجراء الخاص بضبط انفعالات الأستاذ والمحافظة على هدوئه أثناء حدوث المشكلات السلوكية الصفية، وهذا أيضا ينعكس على الإجراء العملي الموضح في المؤشر الذي مفاده: تأجيل التعامل مع المشكلات غير الطارئة للمحافظة على وقت التعلم، إذ أن الأساتذة –عينة الدراسة– لا تتغير ردود أفعالهم في التعامل مع السلوكات غير المقبولة فكلهم يتأثرون بالمواقف السلوكية المخالفة للنظام الصفي المقبول، والتي تؤثر على الجانب الشخصي للأستاذ، والتي ربما تقلل من احترامه وتحط من مكانته، وفي هذه الحالة لا يستطيع الأستاذ تحييد أثر حالته المزاجية على أدائه، ولو كان ذلك على حساب وقت التعلم، لأن الأستاذ في

كثير من الحالات لا يمكنه أن يكون قاضيا أو حاكما عادلا يطبق القانون على رعاياه (الطلبة) بالعدل والمساواة، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم ودون تمييز، والقاعدة هنا هي أن ردة فعل الأستاذ في التعامل مع سلوك الطلبة غير المقبول متغير بتغير خصائص الطالب المخالف، الذي يؤثر بدوره في الحكم على السلوك، حيث يعامل الطالب المخالف المجتهد بطريقة متميزة عن الطالب المخالف الضعيف.

أما بالنسبة للممارسة المنخفضة للإجراءات العملية المتعلقة بالمؤشرات التالية: " لا أعارض تدخل أطراف أخرى في معالجة المشكلات السلوكية الصفية "، " أتأكد من إشباع الطلبة لحاجاتهم بشكل لا يتعارض مع عملية التعلم "، " أوزع الطلبة في الصف بشكل يخدم كل نشاط صفي لسهولة التحكم في سلوكهم "، "أقدم مساعدة إضافية للطلبة ضعاف التحصيل تفاديا للمظاهر السلوكية غير المقبولة"،" أزود الطلبة المتفوقين بنشاطات تعلمية إضافية تتناسب مع قدراتهم تفاديا للمظاهر السلوكية غير المرغوبة " . فيمكن تفسير النتيجة الدالة على انخفاض درجة ممارسة هذه الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة لسلوك الطلبة التابع لمواقف التعلم أولا: بعدم رغبة الأساتذة –عينة الدراسة– في تدخل أطراف أخرى في معالجة المشكلات السلوكية الصفية، وذلك لرغبتهم بعدم خروج المشكلة عن الصف الدراسي فهي مشكلة داخلية ويجب التعامل معها لإطفائها في حدود حدوثها، ولا حاجة لتوسيع حدودها، وقد ترجع بعواقب تؤثر على الطلبة من جهة وعلى الأستاذ من جهة أخرى، ربما هذا يرجع إلى طريقة تفكير الأساتذة –عينة الدراسة– فهم يرون أن تدخل أطراف أخرى في حل المشكلات الصفية، من شأنه أن يؤثر على العلاقات العامة والشخصية بين الأستاذ وطلبته، وبدلا من أن يعززها يحد منها ويقضي على الجو والمناخ الصفي الإيجابي، غير أن وجهة النظر هذه قد لا تتماشى وبعض المواقف التعلمية التي تشهد مشكلات سلوكية صفية، والتي يجد الأستاذ نفسه عاجزا عن حلها خاصة إذا كانت مصادر هذه المشكلات تتعلق بأمور خارج الصف الدراسي، ففي كثير من الأحيان يقع الطالب في مشاكل مع الآخرين سواء كانوا أعضاء للعملية التعليمية بكل معطياتها، أو يمكن أن يكون للطالب مشكلة أسرية، وكل هذا يؤثر على سلوكه داخل حجرة الدراسة، وفي هذه الحالة لا يمكن للأستاذ تجاهل مصدر المشكلة، حتى يتسنى له التعامل معها بشكل جيد، وإذا كانت تستدعي تدخل أطراف أخرى فلا حرج في ذلك.

أما بالنسبة للمؤشر الخاص بـ "أتأكد من إشباع الطلبة لحاجاتهم بشكل يتعارض مع عملية التعلم"، فتفسر الممارسة المنخفضة لهذا الإجراء بأن الأستاذ لا يلعب دور المراقب لتصرفات الطلبة وسلوكاتهم، والتي يحكمها التنوع الضخم في الدوافع والحاجات، لأن سلوك الطلبة في الصف الدراسي وظيفي وهادف وكل سلوك يقوم به الطالب ويظهره، يسعى من خلاله إلى تحقيق هدف وإشباع حاجة، والحاجة هنا تعبر عن ذلك النقص الذي يتسبب في شعور الطالب بالتوتر وعدم التوازن، وإذا لم يلاحظ الأستاذ ذلك حتما سيؤثر هذا الأمر على عملية التعلم من جهة وعلى إدارة الصف الفعالة من جهة أخرى.

وأما الممارسة المنخفضة للإجراءين العمليين اللذين نرصدهما في المؤشرين التاليين: " أوزع الطلبة في الصف بشكل يخدم كل نشاط صفي لسهولة التحكم في سلوكهم "، "أقدم مساعدة إضافية للطلبة ضعاف التحصيل تفاديا للمظاهر السلوكية غير المقبولة" وكل من هذين المؤشرين هدفهما هو التحكم في السلوكات غير المقبولة وتفاديها، ونفسر ذلك بأن الطالب بحاجة أكبر لأن يتعلم السلوك المقبول اللازم إظهاره أو القيام به لإشباع الحاجة وليس التحكم فيه، لأن شعور الطالب كما ذكرنا سابقا بعدم إشباع حاجاته يولد لديه دافعا لسلوك غير مقبول، لأن أحدا لم يعلمه السلوك المقبول المطلوب، وقد تنتج السلوكات غير المقبولة نتيجة لتجاهل الأستاذ لدوره في تحديد حاجات الطلبة، حيث أن الطلبة ضعاف التحصيل هم بحاجة دائمة لإشباع حاجة قلة الفهم والمعرفة وعدم الاستيعاب لديهم، مما يشعرهم بعدم التوازن ويتولد لديهم دافع سلوك غير مقبول، فعدم الوقوف على إشباع حاجات الطلبة ضعاف التحصيل في مجال المعرفة وسد فجوة عدم الاستيعاب لديهم، يخلق للأستاذ مصدرا لا يستهان به في ظهور السلوكات غير المقبولة، خاصة أثناء تأدية الأنشطة الصفية سواء في المواقف التعلمية الفردية أو التعاونية.

وفيما يخص توزيع الطلبة في الصف بشكل يخدم عملية التعلم، فهنا الأمر يحتمل عدة تحديات من بينها البيئة المادية للصف الدراسي، بالإضافة إلى طبيعة الطالب، لأن الطالب في هذه المرحلة "المراهقة" يشعر بنوع من الاستقلالية، ولا يريد أن يتحكم أحد في طريقة جلوسه أو مكان جلوسه حتى وإن كان ذلك على حساب عملية التعلم لديه أو حتى على حساب الإدارة الصفية الفعالة للأستاذ، فقد نجد مثلا طالب مجتهد يفضل الجلوس لوحده في آخر الصف، وهذا المظهر من مظاهر السلوك يؤثر طبعا في عملية التعلم، وقد يرفض طالب آخر مثلا انتماءه لمجموعة يكونها الأستاذ بغرض التعلم التعاوني مثلا، لأن الطالب لا يرتاح في العمل مع تلك المجموعة، وهنا على الأستاذ أن يقف موقفا حياديا، وعلى هذا لن تكون له ممارسة كبيرة للإجراء العملي المتعلق بتوزيع الطلبة في الصف الدراسي بشكل يخدم عملية التعلم، وفي المقابل يصبح هذا عاملا هاما في تعزيز ظهور السلوكات غير المقبولة لدى الطلبة، لأن الأستاذ لم يحافظ على توضيح حدوده بشكل مسبق وجيد وليس لديه الإصرار الكافي على ضرورة تقيد الطلبة بهذه الحدود.

3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

- هناك ممارسة كبيرة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في مجال المناخ الصفي في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف.

يتكون هذا المجال من محورين الأول يشمل الإدارة الفعالة للمناخ المادي للصف الدراسي، والثاني يشمل الإدارة الفعالة للمناخ النفسي للصف الدراسي، ويحتوي هذا المجال على 24 بندا موزعة على المحورين السابقين في الذكر كما يلي:

المحور الأول: اشتمل على 12 بندا موزعة من البند رقم "1" إلى غاية البند رقم "12".

المحور الثاني: اشتمل على 12 بندا موزعة من البند رقم "13" إلى غاية البند رقم "24".

وفي ضوء القراءة الإحصائية لبيانات هذا المجال يتضح أن الوسط المرجح والوزن المئوي لبنود المحور الأول قد أخذ القيمة (2.21، 44.2 %)، والدالة بيداغوجيا على الممارسة المنخفضة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة للمناخ المادي للصف الدراسي، والوسط المرجح والوزن المئوي لبنود المحور الثاني قد أخذ القيمة (2.09، 41.8 %)، والدالة بيداغوجيا على الممارسة المنخفضة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة للمناخ النفسي للصف الدراسي، وهذه النتائج أكدت في العموم أن هناك ممارسة منخفضة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة للمناخ الصفي بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف، وتتأكد هذه النتيجة من خلال حساب الوسط المرجح والوزن المئوي الكلي لجميع بنود هذا المجال الخاص بالفرضية الثالثة والذي أخذ القيمة (2.15، 43 %)، وهذه النتائج سيتم مناقشتها في العرض الخاص بمناقشة محاور الفرضية رقم –3–.

مناقشة النتائج المتعلقة بمحاور الفرضية رقم –3–:

المحور الأول: الإدارة الفعالة للمناخ المادي للصف الدراسي: يتكون هذا المحور من 12 بندا، وفي ضوء القراءة الإحصائية والبيداغوجية المبينة سابقا، أكدت النتائج الممارسة الكبيرة للإجراء العملي الخاص بالمؤشر الأول الموجه للإدارة الفعالة للمناخ المادي للصف الدراسي، والذي يظهر في البند الأول، حيث حصل على أعلى وسط مرجح ووزن مئوي (3.78، 75.6 %)، والذي مفاده: " لا أترك غرفة الصف دون ترتيب بمشاركة الطلبة "، وتفسر هذه النتيجة بطبيعة العلاقات المكونة بين الطلبة والأستاذ، ومدى إيجابيتها فمشاركة الطلبة في ترتيب غرفة الصف يولد لديهم الإحساس بالمسؤولية، ويزيد من دافعية الإنجاز الدراسي لديهم، أي أن لهم فرصة في اتخاذ قرارات تتعلق بشيء يخصهم ألا وهو شكل الغرفة الصفية، لأن دافعية الطالب تزداد كلما شعر بأنه عضو فاعل في الجماعة، وهذا ما يظهر الانتماء الاجتماعي الذي يمنحه الأستاذ للطلبة من خلال تنظيم البيئة الفيزيقية لحجرة الدراسة، لأنه من العوامل الرئيسية التي تؤثر بشكل واضح في التعلم الصفي الفعال من جهة، وتسهل على الأستاذ إدارة صفه بشكل فعال أيضا، وهذا ما يعكس إدراك الأساتذة –عينة الدراسة – لهذا الإجراء العملي الفعال الموجه للإدارة الفعالة للمناخ المادي للصف الدراسي، والدال على حسن التنظيم، بحيث يتم استغلال كل جزء وركن من أركان الغرفة الصفية، وتوزيع الأثاث والتجهيزات والوسائل بما يتناسب مع طبيعة الأنشطة الصفية، التي من شأنها أن تسهل حركة الأستاذ وحركة الطلبة.

كما أكدت النتائج الممارسة المتوسطة لبعض الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة للمناخ المادي للصف الدراسي، وتظهر هذه النتيجة على مستوى البنود رقم "2"، "7"، "4"، "10" حيث تفسر الممارسة المتوسطة للمؤشر الذي مفاده: " لا أدع مجالا لمصادر التشويش والفوضى في الغرفة الصفية "، بأن هناك بعض المصادر المادية التي يصعب على الأستاذ تغييرها، والتي من شأنها أن تكون مصدرا للتشويش والفوضى في الغرفة الصفية، فمثلا يعاني بعض الطلبة من عدم التجانس بين

البنية الجسمية والكرسي، ففي كثير من الأحيان يكون الكرسي صغير الحجم مقارنة بجسم الطالب، وكذلك الطاولات التي تكون بمقاعد ملتصقة لا تسمح للطالب بالجلوس بشكل مريح مما يؤدي إلى التشويش والفوضى.

وبالنسبة للمؤشر الذي مفاده: " أترك الوسائل التعليمية التي أستخدمها باستمرار في مكان مناسب "، فالممارسة المتوسطة لهذا الإجراء العملي الموجه للإدارة الفعالة للمناخ المادي ترجع إلى طبيعة الوسائل المستخدمة، إذا كانت ممثلة في الكتاب والسبورة والطباشير فهذه الوسائل لها مكانها المخصص، بينما إذا كان النشاط الصفي يحتاج إلى وسائل أخرى خاصة في المواد العلمية "مجال الدراسة"، فمن الضروري وضع الوسائل اللازمة في مكان يتناسب مع سرعة الحصول عليها عند الحاجة، غير أن الممارسة متوسطة لهذا الإجراء لدى الأساتذة –عينة الدراسة– مما يدل على التجاهل في بعض الأحيان لترتيب الوسائل التعليمية، وإعطائها الأولوية في المناخ المادي للغرفة الصفية، بسبب كثرة هذه الوسائل أو ربما بسبب حجمها أيضا كالوسائل التي تستخدم في الرياضيات والفيزياء والعلوم كلها وسائل هامة وذات حجم نوعا ما كبير، فقد لا يجد الأستاذ المكان الكافي لترتيبها ووضعها بحيث تكون في متناوله عند الحاجة، وهنا الأمر لا يلقى على عاتق الأستاذ فقط، بل على هيكلة المؤسسة التعليمية التي من الضروري أن تكون مجهزة بكل ما هو ضروري لخدمة عملية التعلم الصفي الفعال، وأيضا مساعدة الأستاذ على الإدارة الفعالة للصف الدراسي.

وتفسر الممارسة المتوسطة لكل من المؤشرين التاليين: " أتأكد من ملاءمة درجة حرارة الغرفة الصفية للتعلم " و " لا أهتم بطريقة توزع الطلبة على المقاعد لضمان الرؤية الجيدة لأن الأمر يخصهم "، بأن الأساتذة –عينة الدراسة– لهم اهتمام قليل فيما يخص درجة حرارة الغرفة الصفية، حيث يجدون أن هذا الإجراء أمر طبيعي ولا حاجة لضبطه، وتهيئة هذه الأجواء يجب أن تكون من مسؤولية المؤسسة وليس الأستاذ، لأن تهيئة جميع الأجواء تحتاج من الأستاذ جهدا ووقتا، أو ربما هذا يعكس عدم حرص الأساتذة –عينة الدراسة– على هذا الإجراء العملي الموجه للإدارة الفعالة للمناخ المادي، والذي يرجع إلى أن المؤسسة مجهزة وفقا لذلك أي أن الفصول الدراسية مضبوطة من حيث درجة الحرارة صيفا وشتاءا، إذ ربما تحوي الصفوف الدراسية بالمؤسسات –عينة الدراسة– على المدفأة شتاءا، وعلى المكيف صيفا مما يقلل من اهتمام الأساتذة بهذا الإجراء.

وبالنسبة لتوزيع الطلبة بطريقة تسمح بالرؤية الجيدة فتعزى الممارسة المتوسطة لهذا الإجراء، بأن الأساتذة –عينة الدراسة– ليس لهم دور فعال في التكفل بالطلبة ضعاف البصر ومحدودي الرؤية، ويرجعون ذلك إلى الطالب في حد ذاته، إذ عليه طلب الجلوس في مكان يسمح له بالرؤية الجيدة، ولا داعي لأن يؤدي الأستاذ هذه المهمة، غير أن الأستاذ في هذه الحالة قد يهمل مسؤوليته ودوره في اكتشاف الطلبة الذين تؤثر لديهم الرؤية في عملية التعلم، ولا يستطيعون لفت انتباه الأستاذ لذلك.

وتؤكد النتائج الممارسة المنخفضة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة للمناخ المادي للصف الدراسي الموافقة للبنود رقم " 6"، "8"، "5"، 11" والممثلة في المؤشرات التالية: " أتيح الفرصة

للطلبة للجلوس بطريقة تأخذ بالاعتبار توزع علاقاتهم الصفية "، " لا أحافظ على مكان واحد في الجلوس حتى أحافظ على البيئة المادية للصف الدراسي "، " لا أعطي فرصة الجلوس في الأمام للطلبة المتفوقين فقط بتبديل أماكن جلوس الطلبة باستمرار "، " أوزع الطلبة بشكل يتناسب مع مساحة الغرفة الصفية "، وكل هذه المؤشرات تتعلق بطريقة جلوس الطلبة وطريقة جلوس الأستاذ، وتفسر النتائج المحصل عليها في ممارسة هذه الإجراءات العملية، بغياب الربط بين بيئة غرفة الصف والتعلم الأكاديمي للطلبة، وهذا ما يوضح عدم الدراية الكافية للأساتذة –عينة الدراسة– بمتطلبات الأنشطة الصفية أثناء مواقف التعلم، والتي تعكس أن مكان الجلوس في الغرفة الصفية بالنسبة للطلبة والأساتذة من العوامل المؤثرة في نمو العقل، واكتساب مهارات التفكير، وتنمية القدرات العقلية، وعدم اهتمام الأساتذة بتوفير بيئة مادية تعكس التوزيع الجيد للطلبة وفقا لمساحة الغرفة ووفقا لطبيعة التفاعلات الصفية التي تتطلبها مواقف التعلم خاصة التعلم التعاوني، يحول دون تحقيق أهداف الإدارة الصفية الفعالة، ومن الملاحظ هنا غياب التوظيف الهادف والوعي التام لدى الأساتذة –عينة الدراسة– في توفير بيئة مادية مثيرة وغنية من حيث التركيز على توزيع الطلبة، وطريقة جلوسهم بصورة متميزة، تحفزهم على الملاحظة والتجربة والاكتشاف، وأيضا تجب الإشارة إلى الإمكانات المتاحة الداعمة لتحقيق هذه الإجراءات العملية، إذ يتوقف دور الأستاذ في هذه الحالة على تعرفه فقط على ما هو متاح من إمكانات ليوظفها بشكل يخدم عملية التعلم الصفي الفعال من جهة، وتأكيد فعالية الإدارة الصفية من جهة أخرى.

أيضا أكدت النتائج الممارسة المنخفضة جدا للإجراءات العملية المتمثلة في المؤشرات الموافقة للبنود رقم "9"، "12"، "3" والتي مفادها على الترتيب: " أتأكد من الإضاءة الجيدة للتعلم في الغرفة الصفية "، "أراعي راحة الطلبة في الجلوس للمشاركة الإيجابية في النشاطات الصفية"، "أرتب مقاعد الطلبة بطريقة تتلاءم ومهام التعلم الصفي"، وتفسر هذه النتيجة بالنسبة للتأكد من الإضاءة الجيدة بعدم تركيز الأساتذة –عينة الدراسة– على الدور الفعال للإضاءة المناسبة في غرفة الصف، والتي لها الأثر الواضح في راحة الأستاذ والطلبة أثناء العملية التعليمي ة، غير أن الأساتذة يبدون عدم الاهتمام بهذا الإجراء، ربما لأنهم يكتفون بتوفير قدر بسيط من الإضاءة يكفي للرؤية ولا يهم إن كان ملائما لمتطلبات التعليم والتعلم الفعالين. وتفسر الممارسة المنخفضة جدا للإجراءين الآخرين بما ذكر سابقا فيما يخص إهمال الأساتذة –عينة الدراسة– لدورهم في ضبط طريقة جلوسهم وطريقة جلوس الطلبة، وأيضا بسبب انشغال الأساتذة بأمور تتعلق بتغطية المنهاج وتحسين مستوى الطلبة، والحفاظ على الانضباط والتقليل من المشكلات الصفية والسلوكات غير المرغوبة، على حساب الحالة المادية للغرفة الصفية، إذ لا يدرك الأستاذ مدى تأثير جاذبية البيئة المادية (طريقة جلوسه وطريقة جلوس الطلبة) على السلوك، فطريقة الجلوس تؤثر بشكل واضح على مستوى مشاركة الطلبة في النقاشات أثناء تأدية الأنشطة الصفية.

المحور الثاني: الإدارة الفعالة للمناخ النفسي للصف الدراسي : يتكون هذا المحور من 12 بندا، وفي ضوء القراءة الإحصائية والبيداغوجية المذكورة سابقا، أكدت النتائج الممارسة المتوسطة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة للمناخ النفسي، والتي شملت البنود التالية رقم " 14"، "18"، "19"، "20"، "23"، والتي تتجسد في المؤشرات التالية: " أقدم للطلبة أنشطة صفية تنشط التعاون الإيجابي بينهم "، " أحافظ على بشاشتي (الابتسامة) في وجه الطلبة "، " أستعمل الألفاظ والعبارات المهينة للطلبة الذين يثيرون انفعالي أثناء التعامل معهم "، " أعبر قولا فقط عن احترامي لجميع الطلبة "، " أعطي الفرصة للطلبة في اتخاذ القرارات المتعلقة بهم "، وتفسر هذه النتيجة بالاتجاهات السلبية التي يبديها الأساتذة –عينة الدراسة– حول ما يسمى بالمناخ النفسي للصف الدراسي، حيث تظهر قلة الاهتمام بهذه الإجراءات خاصة منها ذات الطابع الشخصي للأستاذ كبشاشة وجهه وابتسامته، وكذلك طريقة تعبيره باستخدام الألفاظ والعبارات الودية المؤثرة، على الرغم من أنها إجراءات لا تحتاج لجهد ولا لوقت، لكنها في الوقت ذاته تعكس المناخ النفسي للأستاذ في حد ذاته، فإذا كان سلبيا حتما يدرك الطلبة ذلك المناخ مما يشعرهم بعدم المسؤولية وعدم الأهمية، وهذا ما يتجاهله الأستاذ في كثير من الأحيان، أيضا تعزى أسباب الممارسة المتوسطة للمؤشرات المذكورة أعلاه بقلة الدراية عن ملامح ومعالم المناخ النفسي الإيجابي، خاصة في هذه المرحلة بالنسبة للطلبة مرحلة التعليم الثانوي، ربما يرجع هذا أيضا لعدم توفر تعليمات واضحة ومنسقة مفهومة، ومعلن عنها في المناشير الخاصة بإحداث تغييرات وإصلاحات تربوية، هذا ما أدى بالأساتذة –عينة الدراسة– إلى قلة اهتمامهم بالبحث في الخطوات الإجرائية الواضحة، التي تتم من خلالها الإدارة الفعالة للمناخ النفسي للصف الدراسي.

كما أوضحت النتائج الممارسة المنخفضة للإجراءات العملية الموضحة في البنود رقم " 13"، "16"، "24" والمتمثلة في المؤشرات التالية: " لا أهيء مناخا تعلميا يركز على التنافس فقط في مواقف التعلم "، " أستخدم طرقا لتقييم درجة رضا الطلبة عن علاقتهم بي "، " أوفر للطلبة قنوات اتصال فعالة تربط بيني وبينهم بمشاركة أولياء الأمور " وتفسر هذه النتيجة أولا بالاعتقاد الخاطئ الذي يتبناه الأساتذة –عينة الدراسة– في أن قضاء الوقت في بناء المناخ الصفي النفسي الذي مبدؤه التعاون، والذي من شأنه أن يتيح فرص الاتصال الفعالة التي تربط بين الطلبة بعضهم ببعض وبين الطلبة والأستاذ، سيكون على حساب وقت التعلم، وأنه من الأفضل قضاء مجمل الوقت المتاح في عمليات تعلم حقيقية، هذا ما جعل الأساتذة –عينة الدراسة– يتجاهلون هذه الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة للمناخ النفسي للصف الدراسي، الأمر الذي من شأنه أن يخلق للطلبة مناخا صفيا خاليا من الأمن النفسي، مما يؤثر بشكل مباشر على علاقاتهم مع الأستاذ، ومع زملائهم ويقودهم ذلك إلى الانخراط في مشكلات صفية سلوكية، هذا ما يزيد من تعقيد الأمور أكثر، فيجد الأستاذ نفسه عاجزا عن بناء نظام فعال من التواصل والعلاقات بينه وبين طلبته، وأيضا لن يستطيع مد جسور التواصل مع أولياء الأمور، لتفعيل قنوات الاتصال التي تحقق أهداف التعلم المنشود وأهداف الإدارة الصفية الفعالة.

أما بالنسبة للمؤشر الذي مفاده: "أستخدم طرقا لتقييم درجة رضا الطلبة على علاقتهم بي" فتفسر الممارسة المنخفضة لهذا الإجراء العملي الموجه للإدارة الفعالة للمناخ النفسي والتي تظهر أنها درجة منخفضة لأنها ترتبط بدرجة تأثير الأساتذة –عينة الدراسة– في اتجاهات الطلبة، لأن العلاقة الإيجابية مع الأستاذ من شأنها أن تساهم في تشكيل اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو الأساتذة، وعليه يمكن تحديد مدى رضا الطلبة عن العلاقة القائمة بينهم وبين الأساتذة، وفي ضوء هذا يظهر عدم إدراك الأساتذة –عينة الدراسة– لفعالية وأهمية شكل العلاقة التي يقيمها الأستاذ مع الطلبة، في تحديد مستوى فعالية إدارته للمناخ النفسي للصف الدراسي، وهذه النتيجة تؤكد ما سبقها، حيث أن عدم تفعيل قنوات الاتصال بين الأستاذ والطلبة، من شأنه أن يقلص من الحراك الاجتماعي التفاعلي داخل الصف الدراسي، إضافة إلى هذا يمكن تفسير هذه النتيجة باعتراض الأساتذة –عينة الدراسة– على اعتماد الطلبة كمصدر للمعلومات في تقييم فاعلية الأستاذ في أدائه، وهذا قد يرجع إلى اعتبار الطلبة غير موضوعيين وربما يقدمون آراء متحيزة مع الأستاذ أو ضده، وذلك تبعا للمعاملة التي يتلقاها كل طالب من أستاذه لأن الصف الدراسي لا تحكمه علاقة واحدة مع جميع الطلبة، وأيضا ربما لا يمكن للطلبة أن يصرحوا بمعلومات واقعية حول فاعلية الأستاذ، لأنهم لا يثقون في رغبته في حصوله على معلومات تخصه، والتي يمكن أن يوظفها ضدهم إذا لم تكن لصالحه.

وفيما يخص الممارسة المنخفضة جدا للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة للمناخ النفسي للصف الدراسي، والموضحة في المؤشرات الموافقة للبنود التالية: " 17"، "22"، "21"، "15"، والتي اشتملت على المؤشرات التالية: " أشارك الطلبة بشيء من خصوصياتهم "، " أنظم منافسات صفية بين الطلبة لتعزيز الصلة بينهم "، " أشجع الطلبة على تنظيف الصف في إطار جماعي "، " أتفادى التركيز على الأنشطة الصفية التي تقلل من مستوى الانسجام بين الطلبة داخل الصف "، فيمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأساتذة –عينة الدراسة– لا يهتمون بالجوانب الشخصية والخصوصية للطلبة، فهم ربما يتجاهلونها لاعتقادهم أن هذا الأمر يؤثر على مكانتهم وهيبتهم، لأن هذا يجعل الأستاذ يكشف عن ذاته مما قد يؤدي بالطلبة إلى التعامل معه دون احترام للحدود الواجب احترامها، هذا بالنسبة للمؤشر الخاص بمشاركة الأستاذ للطلبة بشيء من خصوصياتهم، أما بالنسبة للمؤشرات الأخرى فترجع الممارسة المنخفضة جدا لهذه الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة للمناخ النفسي، بعدم الدراية الكافية بأهمية شعور الطلبة بالانتماء والأهمية داخل الصف الدراسي، حيث يتجاهل الكثير من الأساتذة هذا المبدأ في الإدارة الفعالة للمناخ النفسي، كذلك إن عدم امتلاك الأساتذة –عينة الدراسة– للكفاءات الخاصة بتوظيف الأنشطة الصفية المحققة للانسجام بين الطلبة وكذلك المشاركة الجماعية في تجميل الصف والمحافظة على الجو الإيجابي داخله، ويعود هذا إلى انعدام الدورات التدريبية والتكوينية الخاصة بهذا المجال.

4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

- هناك ممارسة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في مجال التفاعل الصفي في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف.

يتكون هذا المجال من محورين الأول يشمل الإدارة الفعالة للعلاقات الصفية أثناء التفاعل الصفي والثاني يشمل المحافظة الفعالة على الانتباه أثناء التفاعل الصفي، ويحتوي هذا المجال على 26 بندا موزعة على المحورين السابقين في الذكر كما يلي:

المحور الأول: اشتمل على 14 بندا موزعة من البند رقم "1" إلى غاية البند رقم "14".

المحور الثاني: اشتمل على 12 بندا موزعة من البند رقم "15" إلى غاية البند رقم "26".

وفي ضوء القراءة الإحصائية لبيانات هذا المجال، يتضح أن الوسط المرجح والوزن المئوي لبنود المحور الأول قد أخذ القيمة (3.29، 65.8 %)، والدالة بيداغوجيا على الممارسة المتوسطة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة للعلاقات الصفية أثناء التفاعل الصفي، والوسط المرجح والوزن المئوي لبنود المحور الثاني قد أخذ القيمة (3.26، 65.2 %)، والدالة بيداغوجيا على الممارسة المتوسطة للإجراءات العملية الموجهة للمحافظة الفعالة على الانتباه أثناء التفاعل الصفي، وهذه النتائج أكدت في العموم أنه هناك ممارسة متوسطة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة للتفاعل الصفي بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف، وتتأكد هذه النتيجة من خلال حساب الوسط المرجح والوزن المئوي الكلي لجميع بنود هذا المجال الخاص بالفرضية الرابعة والذي أخذ القيمة (3.27، 65.4 %)، وهذه النتائج سيتم مناقشتها في العرض الخاص بمناقشة محاور الفرضية رقم -4-.

مناقشة النتائج المتعلقة بمحاور الفرضية رقم -4-:

المحور الأول: الإدارة الفعالة للعلاقات الصفية أثناء التفاعل الصفي : يتكون هذا المحور من 14 بندا، وفي ضوء القراءة الإحصائية والبيداغوجية السابقة أوضحت النتائج الممارسة الكبيرة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة للعلاقات الصفية أثناء التفاعل الصفي والتي شملت البنود التالية: "1"، "10"، 2"، "6"، "7"، 3"، "12"، "8"، والتي توافقها المؤشرات التالية: " أظهر ثقتي بالطلبة"، " لا ألعب دور المرسل فقط في العلاقات الصفية طوال الوقت "، " لا أتعامل مع الطلبة إلا بود "، " أستخدم وسائط اتصال تتناسب مع طبيعة الرسائل الصفية "، "أستمع باهتمام لما يقوله الطلبة"، " لا أقلل من احترام الطلبة أثناء تفاعلي معهم "، " أوظف لغة الجسد لدعم الرسائل الصفية اللفظية "، "أوزع الاتصال البصري بالتساوي بين الطلبة" ، وتفسر هذه النتيجة أولا بتركيز الأساتذة – عينة الدراسة-، على أهمية عملية الاتصال الفعلية التي تكون على شكل رسالة قد تحمل فكرة أو انفعالا أو اتجاها أو موقفا، مما يشعر الطلبة بأهمية الرسالة المنقولة والتي يدركون من خلالها طريقة التفاعل الذي يستخدمه الأستاذ معهم، مما يزيد من اهتمامهم أيضا، فيصبحون أكثر قدرة على إشباع حاجاتهم، وهذا ما يعكس التفاعل الإيجابي والعلاقات الإيجابية بين الأساتذة -عينة الدراسة- والطلبة، ثانيا: تعكس هذه النتيجة أن الأساتذة -عينة الدراسة-، يعتمدون على النمط التحادثي والاجتماعي

في معظم أنواع التعلم الصفي، الذي يحمل معاني حميمية أثناء العلاقة التفاعلية لما يحمله من ود واحترام وتقدير، وكذلك لغة الجسد كالإيماءات والحركات والاتصال البصري كالابتسامة وغيرهما، مما يدل على الموافقة على فكرة معينة أو لتوجيه الطالب لإتمام إجابته، وتؤكد النتائج أيضا الممارسة الكبيرة لهذه الإجراءات العملية، لإدراك الأساتذة –عينة الدراسة– بأن التعبيرات غير اللفظية أكثر تأثيرا وإقناعا، وكلما أولى الأستاذ هذا النوع من التواصل اهتماما كلما كانت هناك علاقة متطورة بينه وبين طلبته في الصف الدراسي، وهذه النتيجة ترجع أيضا إلى طبيعة التغذية الراجعة في العلاقات الصفية التي يمارسها الأساتذة –عينة الدراسة– مع الطلبة، خاصة في هذه المرحلة التي تتميز بالإدراك المتبادل لتأثير العلاقة الصفية في إحداث التوازن العلائقي بين الأستاذ والطالب، والتي تؤكدها النتائج على أنها فعالة وناجعة، سواء كانت بشكل مباشر أو غير مباشر لتعكس ردود الفعل المتوقعة من المرسل والمستقبل أثناء عملية الاتصال، وعملية التغذية الراجعة تحوي نمطا من التقييم لوسائط الاتصال، وهذا ما يزيد من احتمالات استيعاب المستقبل (الأستاذ أو الطالب) أثناء العملية الاتصالية، وإحداثها للأثر المرجو، كما تؤكد النتائج الممارسة الكبيرة للإجراء العملي الممثل في الاتصال البصري وتوزيعه بشكل عادل على الطلبة، وهذه النتيجة تؤكد الإدراك الكبير للأساتذة – عينة الدراسة– لأهمية هذا النمط من الاتصال أثناء التفاعل الصفي، ما يعكس الاتصال والارتباط النفسي القوي بين الأستاذ وطلبته والنظرة يمكن أن تكون ذات أثر بالغ، خاصة أثناء التحكم في السلوكات غير المرغوب فيها، وكل هذه التفسيرات تشير وبوضوح إلى أن الأساتذة –عينة الدراسة–، يعملون على تطوير اتجاهات إيجابية نحو جميع الطلبة، ويميلون إلى إظهار الثقة بأفعالهم ونواياهم، مما يؤكد النجاح الكبير في التواصل والتفاعل بينهم، هذا الأخير الذي تصاحبه مشاعر الاحترام والثقة والاهتمام والتقدير، مما يؤكد الإدارة الفعالة للتفاعل الصفي في ممارسة هذه الإجراءات العملية الموجهة لذلك.

أما فيما يخص الممارسة المتوسطة للإجراءين العمليين الموجهين للإدارة الفعالة للعلاقات الصفية أثناء التفاعل الصفي، واللذين يمثلان البندين " 13"، "11" الموافقين للمؤشرين التاليين: " لا أهتم بفعالية تطوير مهارات الاتصال لدى الطلبة "، " أستخدم نبرة صوت واحدة أثناء الشرح "، فيمكن إرجاع هذه النتيجة إلى قلة اهتمام الأساتذة –عينة الدراسة– بامتلاك الطالب لمهارات الاتصال، لاعتبارهم أن هذا أمر يأتي مع الوقت، ويكفي أن يكون الأستاذ متميزا بنمط من التواصل الموجب الذي يؤثر في الطالب مما يمكّنه من اكتساب مهارات الاتصال بشكل آلي دون أخذه كإجراء عملي يجب تحقيقه، وأيضا هذا يشير إلى أن الأساتذة –عينة الدراسة– يواجهون مواقف عديدة من الطلبة تعطل عملية الاتصال أحيانا، مما يعكس الخصائص والخلفيات المتنوعة والمتعددة للطلبة، ما يحول دون فاعلية الاتصال في الكثير من الأحيان، بين المعرفة المنقولة وخصائص الطلبة ورغباتهم، ولتطوير مهارات الاتصال لدى الطلبة يحتاج الأستاذ إلى جهد ووقت كافيين لتغيير الاتجاهات السلبية التي تعطل عملية الاتصال الصفي بينه وبين طلبته، وهذا ما قد يؤثر على وقت التعلم، أما فيما يخص تغيير نبرة الصوت أثناء الشرح، فترجع الممارسة المتوسطة لهذا الإجراء العملي الفعال الموجه

للإدارة الفعالة للعلاقات الصفية أثناء التفاعل الصفي إلى قلة المواقف التي تستدعي التغيير في نبرة الصوت، كما تعكس النتيجة التسميع الجيد للأساتذة –عينة الدراسة– أثناء الشرح، مما يؤكد أيضا الاستماع الجيد للطلبة، ما يقلل الممارسة الخاصة بتغيير نبرة الصوت والتي نجدها عادة في التأكيد على سلوك معين أو في التحذير من سلوك آخر، غير أن عدم التغيير من نبرة الصوت بشكل دوري أمر يقلل من تجاوب الطلبة مع الأستاذ خاصة فيما يخص التركيز على فكرة معينة أو التأكيد على أمر معين وهذا ما يتجاهله الأساتذة –عينة الدراسة–.

أيضا أظهرت نتائج الدراسة الممارسة المنخفضة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة للعلاقات الصفية أثناء التفاعل الصفي في البنود التالية: " 9"، "14"، "5" والموافقة للمؤشرات التالية: " لا أنتقل بين الصفوف باستمرار دون مبرر أثناء الشرح "، " أستخدم السرعة التي تتناسب مع سرعة الطلبة في الاستقبال أثناء نقل المعلومات "، " أنوع في وسائط التفاعل الصفي مع الطلبة "، وترجع هذه النتيجة إلى عدم إدراك الأساتذة –عينة الدراسة– أن كثرة التنقل غير المبرر والذي يكون على شكل مستمر قد يشتت الانتباه، ويقلل من التركيز مما يولد ردود أفعال سلبية لدى الطلبة، تعكس قلة الاستيعاب المحتملة وعدم الفهم المتكرر والمفاجئ، حيث أن عدم تجنب التنقل المتكرر للأساتذة – عينة الدراسة– قد يخلق مشكلات سلوكية صفية تقلل من وسائط الاتصال الفعالة، ولا يحقق الهدف المنشود، بل يعمل على تعطيل سير الحصة كتأخر الطلبة في أداء مهمات التعلم الصفي، وصدور مخالفات للتعليمات الصفية بشكل عام، أما فيما يخص استخدام السرعة التي تتناسب مع سرعة استقبال الطلبة أثناء الشرح، فترجع الممارسة المنخفضة لهذا الإجراء العملي، لانعدام التحكم في هذا الإجراء من طرف الأساتذة –عينة الدراسة– ويعكس هذا صعوبة الإجراء وبالتالي ضرورة فاعلية الأساتذة في تطبيقه، حيث أن التغيير في سرعة نقل المعلومات أمر صعب التحقيق، لأنه محكوم بمواقف تعلمية مختلفة وأيضا يحكمه تعدد في خصائص الطلبة وقدراتهم، فقد يسرع الأستاذ تارة في الشرح مما يلبي حاجة المتفوقين في الاستيعاب، لكن ينعكس سلبا على الضعاف في التحصيل أو العكس، فقد يتماطل ويقلل من السرعة في الإلقاء والشرح مما يشبع حاجة الضعفاء من الطلبة، ولكن يؤثر سلبا على سريعي الاستقبال كالطلبة المتميزين والمتفوقين، حيث يشعرهم ذلك بالملل والضجر والتكرار والتماطل غير المبرر، وقد يجد في ذلك الأستاذ ردود أفعال غير مستحبة كتعبير الطلبة بعبارات غير مرغوب فيها، مثل "يكفي لقد فهمنا"، "توقف عن البلبلة"، "حسنا لا داعي للتكرار"...، وكل هذا يحول دون الممارسة الكبيرة لهذا الإجراء العملي الموجه للإدارة الفعالة للعلاقات الصفية أثناء التفاعل الصفي، ويؤكد في نفس الوقت غياب إستراتيجية مناسبة لممارسة هذا الإجراء، لافتقار الأساتذة –عينة الدراسة– لتعليمات تمكنهم من امتلاك هذه الإستراتيجية، التي تعطيهم فرصة التوازن في استخدام سرعة مناسبة تزيد من فاعلية العلاقات الصفية أثناء التفاعل الصفي وتحقق الإدارة الصفية الفعالة.

المحور الثاني: المحافظة الفعالة على الانتباه الصفي أثناء التفاعل الصفي : يتكون هذا المحور من 12 بندا، وفي ضوء القراءة الإحصائية والبيداغوجية السابقة الذكر، أوضحت النتائج الممارسة الكبيرة للإجراءات العملية الموجهة للمحافظة الفعالة على الانتباه الصفي أثناء التفاعل الصفي، والتي تظهر على مستوى البنود التالية: "16"، "15"، "20"، "19"، "23"، 24"، "17"، "22"، والتي اشتملت على المؤشرات التالية: " لا أدخل الصف إلا بهيئة واثقة تدل على الاتزان للفت الانتباه "، "أصل إلى الصف في الموعد المحدد"، " لا أتحرك في الغرفة الصفية بطريقة تشتت انتباه الطلبة "، " أبدأ الحصة الصفية بهمة ونشاط ممتع يساعد على جذب انتباه الطلبة بسرعة "، " أستخدم الاتصال البصري كوسيلة للمحافظة على انتباه الطلبة "، " لا أوزع الأسئلة الصفية موضع مواقف التعلم على الطلبة بشكل يشتت الانتباه "، " لا أنسى إلقاء التحية على الطلبة قبل بداية الحصة الصفية "، " أستخدم عبارات لفظية واضحة للفت انتباه الطلبة للنقاط المهمة أثناء الشرح "، وترجع هذه النتيجة إلى أن الأساتذة –عينة الدراسة– يدركون أن الانتباه من متطلبات التعلم الصفي الفعال، وهم على مهارة كافية في الحفاظ عليه، كما تؤكد النتائج وضوح الاستراتيجيات التي يعتمدها الأساتذة –عينة الدراسة– في الحصول على انتباه الطلبة في بداية الحصة الصفية، كدخول الأستاذ في الوقت المحدد بهيئة واثقة ومتزنة، تعكس اهتمامه بانتباه الطلبة، لأن التركيز على هيئة الأستاذ من أهم متطلبات التقليل من احتمالات تشتت الانتباه، حيث أن وقوفه بقامة عالية ومشية بخطى ثابتة، مع تعبيرات الوجه الصارمة تجذب أنظار الطلبة بشدة، فيضبطون أنفسهم بأنفسهم ويكونون أكثر انتباها واستعدادا للحصة الصفية، كما أن استمرار الأستاذ في المحافظة على هيئته يسمح له بأن يحظى بانتباه طلبته، إضافة إلى هذا تحرك الأستاذ داخل الصف الدراسي بطريقة تركز على انتباه الطلبة يحرك انتباههم أيضا دون أن يشتته، كوقوف الأستاذ في مقدمة الصف ثم انتقاله لمؤخرة الصف بشكل منتظم وأثناء بداية الحصة الصفية، يؤكد أن الأساتذة –عينة الدراسة– يعملون وباستمرار على جذب انتباه الطلبة عند بداية الحصة، حتى يتسنى لهم التحكم في المحافظة على الانتباه أثناء باقي الحصة الصفية، كما أن الممارسة الكبيرة للإجراء المتعلق بالمؤشر الخاص بإلقاء التحية قبل بدء الحصة الصفية، يؤكد وعي الأساتذة –عينة الدراسة– بتأثير التحية بشكل مباشر، حيث يمكّن هذا الإجراء من الحصول على انتباه غالبية الطلبة في لحظة واحدة، وبسهولة يجد الأستاذ نفسه في حالة اندماج اجتماعي مباشر بينه وبين طلبته، حيث أن التحية سرعان ما تمكن الأستاذ من الحصول على انتباه الطلبة، بعكس أي إجراء آخر، وهذا ما يشير إلى أن الأساتذة –عينة الدراسة– يركزون على إلقاء التحية كإشارة للطلبة لانطلاق الحصة الصفية، وعلى الطلبة الانتظار لفترة قصيرة يخوض بعدها مباشرة الأستاذ بدء الحصة الصفية، وذلك بعد التأكد من استجابة الطلبة وتوجيه انتباههم نحوه، وهنا يمكن الإشارة إلى أن الأساتذة –عينة الدراسة– يهتمون كثيرا بهذا الإجراء العملي الموجه للمحافظة الفعالة على انتباه الطلبة، إذ أن الأستاذ وفور حصوله على انتباه الطلبة يبدأ بتقديم الدرس للمحافظة على الانتباه الذي حصل عليه من طلبته، وإذا كان الأستاذ لا يستطيع استغلال هذه الفرصة في وقت قصير قد يضيّع انتباه الطلبة، وقدرة

الأساتذة –عينة الدراسة– على التحكم في جذب الانتباه كبيرة، بحيث يسهل عليهم المحافظة على هذا الانتباه، وهذا ما يؤكد العلاقة الإيجابية التفاعلية بين الطلبة والأساتذة –عينة الدراسة–، وهذا الإجراء العملي في المحافظة على الانتباه الصفي له دور واضح وهام في تفسير الممارسة الكبيرة لبدء النشاط الصفي بشكل ممتع يسهل على الأساتذة –عينة الدراسة– المحافظة على انتباه الطلبة بسرعة، أما بالنسبة للممارسة الكبيرة للإجراء العملي الممثل في "استخدام الاتصال البصري كوسيلة للمحافظة على انتباه الطلبة" فترجع إلى قدرة وفاعلية الأساتذة –عينة الدراسة– على استخدام المسح البصري الذي يركز تدريجيا على ضبط الطلبة الأكثر تحركا في الصف الدراسي، والعمل على شد انتباههم وهذا أيضا يشير إلى قدرة الأساتذة –عينة الدراسة–، على توظيف التواصل البصري كأداة من أدوات تفقد الطلبة باستمرار أثناء الحصة الصفية، مقابل ضمان أكبر قدر من الاستمرارية في الانتباه من قبل الطلبة.

وفيما يخص توزيع الأسئلة بشكل عشوائي هدفه المحافظة على انتباه الطلبة، وأيضا توجيه عبارات واضحة للفت انتباه الطلبة للنقاط المهمة في الشرح، فقد أوضحت النتائج الممارسة الكبيرة لهذين الإجراءين، مما يؤكد إتقان الأساتذة –عينة الدراسة– لتوظيف استراتيجيات تنويع المثيرات كوسائل مدعمة لجذب انتباه الطلبة من جهة، والمحافظة على هذا الانتباه من جهة أخرى، وهذا ما يعكس تركيز الأساتذة –عينة الدراسة– على ما يسمى بإستراتيجية الكلمات الموجهة، والتي من شأنها أن تعطي للطلبة إحساسا وإشارة لفظية واضحة على أن ما يقوله الأستاذ مهم، ويعطيهم مؤشرا بضرورة الانتباه، وهذه النتيجة توحي بامتلاك أفراد العينة لمجموعة هائلة ومتنوعة من العبارات والألفاظ الموجهة، بالإضافة إلى حسن توظيفها والاستمرار في استخدامها كمثيرات للانتباه والمحافظة على هذا الانتباه طوال الحصة الصفية، وكذلك هو الحال بالنسبة لتوزيع الأسئلة بشكل عشوائي يزيد من انتباه الطلبة، إذ تعزى الممارسة الكبيرة لهذا الإجراء العملي أيضا إلى امتلاك الأساتذة –عينة الدراسة– لفنيات طرح الأسئلة والتحكم في استجابات الطلبة، ويشمل هذا الإجراء مهارات الأستاذ في صياغة الأسئلة، وأيضا مهارات توجيه الأسئلة خاصة العشوائية في إلقاء السؤال بحيث يمكن اعتبار مهارات إلقاء الأسئلة ومهارة توجيهها من المهمات الأساسية في المحافظة على انتباه الطلبة، وتوجيه أفكارهم مع ضمان عدم تشتتها، وهنا يتمثل الأسلوب العشوائي في إلقاء السؤال على الطلبة مؤشرا لكل طالب بأنه معني بالسؤال، ما يعطي الفرصة المتكافئة في الإجابة للجميع، إضافة إلى الممارسة الكبيرة للإجراءات العملية الموجهة للمحافظة الفعالة على الانتباه الصفي أثناء التفاعل الصفي أوضحت النتائج أن هناك ممارسة متوسطة لبعض الإجراءات في نفس المحور والتي شملت البند رقم " 21" والذي يوافقه المؤشر التالي: " لا أهتم بأسلوب المساءلة الفردية للتحقق من انتباه الطلبة "، حيث يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى اكتفاء الأساتذة –عينة الدراسة– بالاستحواذ الكافي على انتباه الطلبة في الحصة الصفية، مما يزيد من فرص التفاعل، وهنا قد تتشكل مجموعات مختلفة للتفاعل الصفي، فعندما يستخدم الأستاذ هنا المساءلة الفردية مع أحد الطلبة فقد يتحول الموقف إلى تبادل في الأفكار

بين الطلبة كتدخل أحد الطلبة بسؤال آخر وتدخل طالب آخر للإجابة على سؤال زميله، ما يتيح فرص التفاعل (طالب– أستاذ، طالب– طالب)، وهنا لا يستطيع الأستاذ اعتماد أسلوب المساءلة الفردية مع جميع الطلبة، فتداخل استجابات الطلبة يحدد مدى انتباههم، لذا وجب على الأستاذ اعتماد هذا الأسلوب مع بعض الطلبة الذين يعانون من تشتت الانتباه، كما أن تطبيق هذا الأسلوب يتوقف على مدى مشاركة الطلبة في الوضعيات التعليمية، لأن المساءلة الفردية من شأنها أن تعزز المشاركة الفعالة في آداء الأنشطة الصفية، ويجب الإشارة هنا إلى قلة خبرة الأساتذة –عينة الدراسة–، أو غياب التوظيف الفعال لأسلوب المساءلة الفردية، السبب الذي يحول دون الممارسة الكبيرة لهذا الإجراء العملي الفعال في المحافظة على انتباه الطلبة خاصة غير المنتبهين.

أما البنود رقم " 25"، "26"، 18" فقد أكدت النتائج الإحصائية أن هناك ممارسة منخفضة للإجراءات العملية الموجهة للمحافظة الفعالة على الانتباه الصفي، والموافقة للمؤشرات التالية: " أبدل وسائل الاتصال التي تمكن الطلبة من استغلال المستقبلات الحسية اللازمة للانتباه "، " أنتهج فترات الصمت كوسيلة لجذب انتباه الطلبة "، " أنجح في تهيئة الطلبة للحصة بأسرع وقت ممكن "، وتفسر هذه النتيجة بالنسبة للمؤشر الخاص بالإجراء العملي الذي يركز على تبديل وسائط الاتصال التي تمكن الطلبة من استغلال المستقبلات الحسية اللازمة للانتباه، بأن الأساتذة –عينة الدراسة– يفتقرون للقدرة الكافية لانتقاء المثيرات التي تفرض نفسها على الطالب بالاستجابة أثناء الاتصال، وعدم التركيز على المثيرات الشديدة للمستقبلات الحسية لدى الطلبة يطفئ الاتصال الفعال، مما يشتت انتباه الطلبة فيتوزع هذا الانتباه ليشمل الاستجابة على مثيرات أقل شدة، أيضا تتوقف فعالية توظيف هذا الإجراء على كفاءة الأساتذة –عينة الدراسة– في اختيار المثيرات المرتبطة بعملية التعليم أو الالتفات إلى مثيرات لا علاقة لها بموضوع التعلم، وهذا يشير أيضا إلى غياب التنويع في المثيرات، لأن تعرض الطلبة لأي مثير لفترة طويلة من الوقت يؤثر على المثير فيفقد جاذبيته، مما يؤدي إلى التوقف عن الانتباه، ومن واقع هذه الدراسة نتأكد أن الأساتذة –عينة الدراسة– يركزون على تكرار المثيرات التي تعكس التشابه في وسائط الاتصال، مما أدى إلى انخفاض ممارسة هذا الإجراء العملي الموجه نحو المحافظة الفعالة على الانتباه الصفي، وهذه النتيجة تؤكد ما سبقها في المحور السابق الخاص بالتفاعل الصفي، حيث أوضحت النتائج الممارسة المتوسطة لمؤشري مساعدة الطلبة على تطوير مهارات الاتصال، بالإضافة إلى التنويع في نبرة الصوت من خلال التفاوت في درجة الصوت، كمثيرات للمحافظة الفعالة على الانتباه الصفي.

وفيما يتعلق بالمؤشر الذي مفاده " أنتهج فترات الصمت كوسيلة تجذب انتباه الطلبة"، فتفسر الممارسة المنخفضة لهذا الإجراء العملي لغياب الدراية الكافية بقواعد الصمت، حيث أن هذه النتيجة تشير وبوضوح إلى إفراط الأساتذة –عينة الدراسة–، في استخدام مثيرات لفظية على حساب المثيرات غير اللفظية، بما فيها الصمت المفاجئ، خاصة عندما يكون الموقف التعليمي يحتاج إلى فترة طويلة من الشرح، لذا يعتقد الأساتذة –عينة الدراسة– أن هذا النوع من المواقف التعليمية يستوجب الاتصال

المباشر والمستمر بينهم وبين الطلبة، مما يجعلهم يتجنبون استخدام فترات الصمت كوسيلة لجذب انتباه الطلبة، فيهرعون إلى ملء أي فترة صمت، مما يولد لدى الطلبة فقدان التركيز وتشتت في الانتباه، كذلك التجاهل أو عدم وجود تعليمات واضحة تؤكد استخدام الصمت في الاستراتيجيات التعليمية الحديثة يزيد من تجاهل الأساتذة –عينة الدراسة– لاعتماد هذا الإجراء العملي الفعال في إدارة انتباه الطلبة والمحافظة عليه، وبالنسبة للممارسة المنخفضة للإجراء العملي الذي مفاده: " أنجح في تهيئة الطلبة للحصة بأسرع وقت ممكن "، فترجع هذه النتيجة إلى قلة اهتمام الأساتذة –عينة الدراسة– بالتهيئة الأولية للحصة وفي وقت قصير، وقد يرجع إلى ما أكدته النتائج في ممارسات الأساتذة –عينة الدراسة– للإجراءات العملية المتعلقة بكل من التخطيط الصفي الفعال والتقويم الصفي الفعال، فقلة اهتمام الأساتذة –عينة الدراسة– بالتقويم الأولي مثلا، من شأنه أن يقلل فرصة نجاحهم في تهيئة الطلبة لشد انتباههم بأسرع وقت ممكن، ما يؤكد غياب الربط بين فعالية الإجراءات العملية في مجال العمليات الإدارية الأساسية وفعالية الإجراءات في مجال التفاعل الصفي.

مناقشة النتائج في ضوء مفهوم الجودة :

في ضوء النتائج الإحصائية والبيداغوجية المحصل عليها ومن خلال المناقشة والتحليل البيداغوجيين لفرضيات الدراسة والتي أفادت بعدم تحقق الفرضيات الأربعة لهذه الدراسة، ومن ثمة عدم تحقق الفرضية العامة والتي مفادها: – هناك ممارسة كبيرة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف، وبناءا على هذا نتوصل إلى ما يلي:

– الغياب التام للمفهوم الحقيقي والصحيح للجودة بصفة عامة وللجودة في إدارة الصف بصفة خاصة، كما تؤكد النتائج الفهم الخاطئ للجودة على اعتبار أنها الفعالية في الأداء على الرغم من عدم تحقق مؤشرات هذه الأخيرة لأنها أساس الدراسة الحالية، حيث أن الفعالية هي تحقيق أكبر قدر من الامتياز وبلوغ الأهداف المرجوة والمسطرة وفق معايير مصاغة وفق تلك الأهداف بما يخدم المؤسسة التربوية، بينما الجودة هي خاصية تساعد في تحديد درجة الامتياز وتوصيف حالة معينة بأنها جيدة أو ممتازة، وهي ترتكز على تحديد المقاييس والمعايير التي يجب احترامها لأجل بلوغ أكبر قدر من الامتياز، أو ما يسمى بضمان الجودة، وهي توظيف سياسة تربوية تهدف إلى التجنيد الدائم لجميع العاملين في المؤسسة التربوية لتحسين نوعية منتجاتها وخدماتها وفعالية عملها ونجاعة أهدافها، لذا فهي في الإدارة الصفية تمثل ذلك الالتزام الذي ينبثق منه جميع أعمال المؤسسة التربوية والتي تؤدي إلى التحسين المستمر بغرض رفع رضا المؤسسة التربوية ورضا المستفيدين من هذه المؤسسة وإرضاء الحاجات الحالية الآنية والمستقبلية للمؤسسة التربوية.

– عدم وعي أعضاء هيئة التدريس الممثلة في الأساتذة –عينة الدراسة– بمؤسسات التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف بمتطلبات تحقيق الجودة في إدارة الصف.

– انعدام الأرضية الفكرية والعملية لتبني مفهوم الجودة في الإدارة الصفية على مستوى الجهات المعنية في المؤسسات المنوطة بالدراسة الحالية، وهذا ما يؤكد افتقار هذه المؤسسات التعليمية للدورات

التدريبية والتكوينية أو حتى الأبواب المفتوحة والأيام الدراسية في هذا المجال أي مجال الجودة في التربية والتعليم.

– انتهاج استراتيجيات تربوية حديثة مهملة التعليمات فيما يخص تجويد الإدارة الصفية.

– غياب المعايير الواضحة العملية التطبيق في ضوء المؤشرات التي يعتمدها الأساتذة –عينة الدراسة– بمؤسسات التعليم الثانوي، لتحقيق الفعالية في إدارة الصف أي غياب مبدأ للانطلاق في تبني مفهوم الجودة في الإدارة الصفية بصفوف التعليم الثانوي، حيث أكدت نتائج الدراسة الحالية أن هناك تركيزا على المؤشرات المتداولة وغير المدروسة والتي هي بعيدة نوعا ما عن مؤشرات تفعيل الإدارة الصفية (المؤشرات المصرح عليها في الدراسة الاستطلاعية)، والتي هي لا تعكس مؤشرات الفعالية من جهة، ولا مؤشرات للجودة من جهة أخرى.

ومن خلال النقاط المعروضة والتي تم مناقشتها في ضوء الدراسة التقييمية الحالية يمكن أن نقول ما يلي:

– يتطلب اعتماد الجودة داخل الصف تغيير طريقة تفكير المعلم بأن يعيد النظر في اعتقاداته ومفاهيمه التربوية والتعليمية وبعثه نحو التفكير الجاد في تغيير التعود السالب لممارسة العمل التعليمي داخل الصف الدراسي بهدف إثرائه والسير به نحو الجودة، وهذا لا يتأتى فقط من خلال فرض قرارات من السلطة العليا دون تجسيد ومتابعة، حيث أن تطبيق الإدارة الصفية بمبدأ الجودة يقتضي إعادة النظر في الفلسفة التربوية وعملياتها وتحسين السيرورة التعليمية بشكل فعلي، من خلال وضع معايير للجودة مضبوطة المؤشرات، لأن الإدارة بالجودة هي عملية لتحسين نوعية التعليم عامة، ما دامت تبدأ به وتنتهي به، وهي في الحقيقة تعطي الفرصة لأفراد العمل التعليمي جميعهم لمراجعة أنفسهم ومتابعة آدائهم وتقدم هذا الأداء باستمرار، إضافة إلى مراجعة الطريقة التي يؤدى بها هذا الأداء ليتحقق التحسين المستمر، والوصول إلى التقدم ولو بخطى متأنية لكن ثابتة، ما دام أن الاهتمام بالجودة يجب أن يكون على مستوى جميع عناصر العملية التعليمية وعملياتها، فهذا هو المحور الرئيسي في السياسة التربوية الهادفة إلى إعداد مخرجات تعليمية ناجحة حاليا ومستقبلا، بغرض مواجهة متطلبات الحياة المتغيرة والمتطورة باستمرار وخاصة على الصعيد التربوي.

– توفير القناعة لدى وزارة التربية والتعليم والإدارات التربوية الوطنية المختلفة، بأهمية استخدام مدخل إدارة الجودة الشاملة إدراكا منها للمتغيرات العلمية الجديدة والمتسارعة، وأن الجودة الشاملة هي أحد أساليب الإدارة الحديثة التي تسعى إلى خفض التكاليف المالية والتقليل من الهدر التربوي والفاقد التعليمي، والعمل على رفع الكفاءة الداخلية للنظام التربوي، لهذا على مستوى الصف الدراسي تسعى الجودة إلى تعديل ثقافة المنظمة التربوية بما يلائم إجراءات أسلوب إدارة الجودة الشاملة وخلق ثقافة تنظيمية تنسجم مع مفاهيم الإدارة الصفية الفعالة، وتعتبر احتياجات ورغبات الطلاب في المقام الأول عند تحديد أهداف الجودة في إدارة الصف، لأنها الكفاءة الخارجية للنظام التربوي (مخرجات فعالة).

مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة:

اشتملت الدراسة الحالية على مجموعة هامة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع والتي تم الاعتماد عليها في بعض جوانب الدراسة الحالية، لكن هذا لا يمنع من الحصول على نتائج خاصة بالدراسة الحالية، والتي بطبيعة الحال كانت مختلفة في بعض النقاط ومتفقة في نقاط أخرى هذا حسب الموضوع المدروس، والتي سيتم مناقشتها على النحو التالي:

*** على وجه الاتفاق مع الدراسات السابقة المعروضة في الدراسة الحالية يمكن رصد النقاط التالية:**

– أوضحت الدراسة الحالية موقع مفهوم الفعالية في الإدارة الصفية ومن ثمة الوقوف على محددات مفهوم الجودة في إدارة الصف، الذي تم توضيحه سابقا بصفوف التعليم الثانوي، كما هو الحال في أغلب الدراسات التي ركزت على المفهوم أكثر منه على معايير تطبيق الجودة أو معايير تحقيق الفعالية في إدارة الصف.

– توصلت الدراسة الحالية إلى نتائج مشابهة فيما يخص حصول المجال الخاص بالإدارة الفعالة للتفاعل الصفي على الرتبة الأولى، بما يتوافق مع دراسة **(حسن الطعاني)** التي أكدت نفس النتيجة من خلال وجود ممارسة كبيرة لمؤشرات هذا المجال.

– اتفقت الدراسة الحالية أيضا مع النتائج المحصل عليها في دراسة الباحثة **(عائشة فخرو)**، حول درجة ممارسة مهارات إدارة الصف بالمرحلة الإعدادية والتي تنص على عدم وجود ممارسة مرتفعة حسب التقييم الخاص بذلك.

– اتفقت نتائج الدراسة الحالية أيضا مع النتائج المحصل عليها في الدراسة التي أجراها الباحث **(حسن بن معمس السوقعي)**، الخاصة بتطوير العمليات الإدارية في الإدارة الصفية بالمرحلة الثانوية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة وذلك من خلال النتائج التقييمية لهذه الدراسة التي تحدد درجة ممارستها العديد من المؤشرات التي تحمل نفس المضمون مع مؤشرات الدراسة الحالية، وأيضا تقريبا نفس درجة الممارسة خاصة فيما يخص المؤشرات المتعلقة بالممارسة القليلة في مجال التخطيط، وأيضا المؤشرات المتعقلة بالممارسة القليلة في مجال مراعاة خصائص البيئة الفيزيقية.

– اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات من خلال اشتمالها على مجالات بحث متشابهة والمتمثلة في مجال التخطيط، التوجيه، التقويم، المتابعة، حيث اهتمت غالبية الدراسات بالجانب التقييمي لهذه المجالات، نجد ذلك في دراسة كل من (حسن بن معمس السوقعي، حسن الطعاني).

– اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي تهتم بتجويد التعليم بصفة عامة من جهة، وتجويد أداء أستاذ التعليم الثانوي من جهة أخرى، نجد ذلك في دراسة كل من (سهيلة الفتلاوي مع جميلة فيتور) حول الدراسة الخاصة بدعائم التعليم الجامعي ودراسة (سهيلة الفتلاوي) الخاصة بكفايات لجودة أداء معلمي التعليم الثانوي.

*** على وجه الاختلاف مع الدراسات السابقة المعروضة في الدراسة الحالية يمكن رصد النقاط التالية:**

– تمكنت الدراسة الحالية من ضبط معايير الفعالية لتحقيق الإدارة الصفية الفعالة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف، والتي لم تهتم جل الدراسات المعروضة في الدراسة الحالية بذلك، والتي كان مجال اهتمامها بمفهوم الفعالية أكثر من الوقوف على المعايير لتحقيق تلك الفعالية.

– جل الدراسات السابقة المعروضة اتجهت للبحث في الجودة من جهة أو البحث في الإدارة الصفية من جهة أخرى، أو تقييم لدرجة ممارسة العمليات الإدارية للصف الدراسي فقط، ولم يتم الربط بين الجودة وإدارة الصف كنقطة بحث للانطلاق منها لوضع تصور مقترح لنموذج يمكن من خلاله تحقيق الجودة في إدارة الصف، وكانت هذه الدراسة المنطلق الأول للبحث في معايير تفعيل الإدارة الصفية بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف، والانبعاث من خلاله لترسيخ فكرة تبني مفهوم الجودة بصفة عامة ومتطلبات تحقيق الجودة في إدارة الصف.

– اهتمت هذه الدراسة برفع اللبس الشائع في المفهوم فيما يخص علاقة مفهوم الفعالية في إدارة الصف بمفهوم الجودة في إدارة الصف، إذ أن الفعالية شيء والجودة شيء آخر، حيث توصلت الدراسة إلى ضبط المفهومين، وهذا ما تم الوقوف على توضيحه في مناقشة نتائج الدراسة في ضوء مفهوم الجودة.

– اعتمدت الدراسة الحالية على أداة لجمع البيانات مختلفة عن كل الأدوات المستخدمة، حيث ركزت على توظيف قوائم التقدير الذاتي لرصد الأداءات السلوكية المتعلقة بمجالات الدراسة، والتي أكدت النتائج ضرورتها لأفراد العينة بالمؤسسات المنوطة بالدراسة، بهدف استخدامها في عملية التقويم الذاتي، بغرض تحسين الأداء في المجالات الخاصة بالإدارة الصفية الفعالة.

– اهتمت هذه الدراسة بمجالات مختلفة تماما عن المجالات التي جاءت في الدراسات السابقة المعروضة، حيث ركزت الدراسة الحالية على أكبر مجالات الإدارة الصفية، ذات الطابع العملي والإجرائي، بهدف توضيح مؤشرات كل مجال، وفي الأخير لنتمكن من صياغتها على شكل معايير لتفعيل الإدارة الصفية بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف، ومن ثمة السير بها نحو الجودة.

– تمكنت الدراسة الحالية من الوقوف على المؤشرات الفعلية التي يمكن أن تحدد متطلبات تفعيل الإدارة الصفية، على شكل تصور مقترح بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف، من خلال وضوح النتائج المحصل عليها فيما يخص الإجراءات العملية الممارسة فعلا من طرف الأساتذة –عينة الدراسة–، وضبط الإجراءات العملية ذات الممارسة المنخفضة والمتوسطة، والتي مكنتنا من ضبط قائمة الرصد الذاتي الفعالة في إدارة الصف في مجال الإدارة الصفية الفعالة، ومن خلالها توعية الأساتذة بهدف تبنيهم لمفهوم الجودة وترسيخه لدى كافة عناصر المؤسسة التربوية.

– اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة الأخرى، من حيث عدم اهتمامنا بدراسة الفروق في درجة ممارسة الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة بمؤسسات التعليم الثانوي المنوطة

بالدراسة، وذلك لاستبعاد وجود فروق ذات دلالة إحصائية من حيث الجنس لأن أغلب أفراد العينة ذكور، ومن حيث الخبرة لأن أفراد العينة جميعهم ذو خبرة تدريسية تفوق 10 سنوات، ومن حيث التخصص لأن أفراد العينة ينتمون إلى تخصصات متشابهة ذات طابع علمي ألا وهي: الرياضيات، الفيزياء والعلوم الطبيعية، إضافة إلى هذا فطابع الدراسة الحالية استكشافي ويهتم بتقييم عام يمكن من خلاله التعميم.

– معظم الدراسات السابقة المعروضة اهتمت بنجاح المعلم في أدائه داخل حجرة الدراسة وركزت أيضا على الإدارة الصفية الجيدة وغير الجيدة، كما اهتمت بعض الدراسات بفاعلية إدارة الصف الدراسي، وعلى خلاف الدراسة الحالية لم تهتم هذه الدراسات بربط مفاهيمها بمفهوم الجودة.

مناقشة النتائج في ضوء الدراسة الاستطلاعية:

تمثل الدراسة الاستطلاعية في هذا البحث المدخل الإجرائي للدراسة النهائية من حيث أنها شكلت الأرضية الفكرية والميدانية لهذا العمل، ومن خلال القراءة التحليلية للنتائج النهائية للدراسة، نستطيع القول أنها كانت نتائج مدعمة ومؤكدة لما توصلت إليه النتائج المتعلقة بالدراسة الاستطلاعية، من حيث أنها احتوت عل المؤشرات الفعلية، الدالة على الممارسة الكبيرة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية في مجالات الإدارة الصفية المدروسة في الدراسة النهائية والمضبوطة على شكل مؤشرات صرح بها أفراد عينة الدراسة في استجاباتهم في الدراسة الاستطلاعية، والتي لا تؤكد الممارسة الكبيرة للإجراءات العملية التي أوضحتها الدراسة الاستطلاعية على أنها مؤشرات كافية لتحقيق الفعالية في إدارة الصف والسير بها نحو الجودة، بل لا بد من استعراض أهم المؤشرات الفعلية والعملية ذات الطابع الإجرائي وذات الأبعاد العملية من أجل توعية أفراد العينة بمعايير تحقيق الفعالية في إدارة الصف والانطلاق منها لتحقيق الجودة في الإدارة الصفية، وهذا ما كان غائب لدى أفراد العينة الاستطلاعية للدراسة الحالية والدليل على ذلك التركيز على مجموعة الإجراءات العملية المتعلقة بالإدارة الصفية الفعالة وتجاهل الجانب الأكبر من هذه الإجراءات التي أثبتت الدراسة النهائية في نتائجها أنها تمارس بدرجة متوسطة ومنخفضة، وعلى هذا يتأكد التعبير الذي مفاده أن الإجراءات العملية الممارسة بدرجة كبيرة غير كافية لأن تؤكد أن مفهوم الفعالية هو نفسه مفهوم الجودة، وهي المسلمة التي انطلقت منها الدراسة الحالية بهدف توضيحها في النتائج النهائية.

رابعا: الاستنتاج العام:

تعتبر الدراسة الحالية أحد مرتكزات البحث العلمي ذات التوجه الحديث الذي ينص على الخوض في مواضيع تتعلق بالجانب العملي والفعلي لما تهتم به التربية حاليا ألا وهو مفهوم الجودة، واهتمت الدراسة الحالية بمضامين ذات أهمية بالغة على مستوى التعليم الثانوي، والمتمثلة في الإدارة الصفية الفعالة والإجراءات الموجهة نحو تحقيقها، والجودة في إدارة الصف، اعتمدت الدراسة الحالية على تقييم لمجموع الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في مجالات مختلفة تم تحديدها في 04 مجالات أساسية والتي اشتملت:

1- العمليات الإدارية الأساسية للصف الدراسي: وبدورها شملت أربع محاور أساسية وهي: التخطيط الصفي، التوجيه الصفي، التقويم الصفي والمتابعة الصفية.

2- إدارة مواقف التعلم: واشتمل هذا المجال على إدارة مهام مواقف التعلم وإدارة السلوك التابع لمواقف التعلم.

3- إدارة المناخ الصفي: والذي اشتمل على إدارة المناخ المادي وإدارة المناخ النفسي للصف الدراسي.

4- إدارة التفاعل الصفي: والذي اشتمل على إدارة العلاقات الصفية أثناء التفاعل الصفي، المحافظة على الانتباه أثناء التفاعل الصفي.

وقد تمت مناقشة نتائج هذه الدراسة بعد عملية التقييم في ضوء مفهوم الجودة بصفة عامة، و مفهوم الجودة في إدارة الصف بصفة خاصة بالاعتماد على قوائم التقدير الذاتي التي استخدمت كأداة في هذه الدراسة، ولهذا الغرض تناولنا هذا الموضوع نظريا وتطبيقيا، وبعد جمع المعطيات والبيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام الوسط المرجح والانحراف المعياري والوزن المئوي، بتقدير درجة ممارسة الإجراءات المراد تقييمها، وبالنظر إلى ما تم التوصل إليه وحسب هذه النتائج تمكنا من استنتاج ما يلي:

- هناك ممارسة منخفضة فيما يخص الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف، حيث يتأكد هنا غياب تام لثقافة التفعيل في الاستراتيجيات التربوية الحديثة، وعدم وضوح التعليمات الخاصة بالإدارة الصفية في التعليم الثانوي، كما يشير هذا إلى افتقار الأساتذة –عينة الدراسة– بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف، إلى التكوين والتدريب الخاص بالإدارة الصفية الفعالة وعلاقتها بمفهوم الجودة، هذا يوضح عدم اهتمام الجهات المعنية والهيئات الوصية، بتحديد الأدوار الحديثة لأستاذ التعليم الثانوي في مجال الإدارة الصفية في ضوء الإصلاحات التربوية المتغيرة، والتي من المفترض أنها في مجملها إصلاحات هادفة لمواكبة التغيير السريع في المعارف والمهارات والكفاءات، وهذا ما لا يتفق مع النتائج المحصل عليها ومتطلبات تحقيقها عمليا في هذه الدراسة، ومن خلال العرض السابق يمكن استنتاج ما يلي:

- حاجة الأساتذة –عينة الدراسة– إلى الاهتمام بمفهوم الفعالية في إدارة الصف وكيفية تجويد الإدارة الصفية بالانطلاق من عملية تفعيل الإدارة الصفية.

– حاجة الأساتذة –عينة الدراسة– إلى متابعة مستمرة يتم من خلالها التقييم المستمر لأدائهم في مجال الإدارة الصفية، حتى وإن كان ذلك التقييم ذاتي من خلال استخدام قوائم الرصد الذاتي.

– حاجة الأساتذة –عينة الدراسة– إلى توضيح حول مفهوم الفعالية وعلاقته بالجودة في إدارة الصف، وما هي متطلبات تفعيل الإدارة الصفية بصفوف التعليم الثانوي بهدف السير بها نحو الجودة.

– حاجة الأساتذة –عينة الدراسة– إلى معايير مضبوطة قابلة للتطبيق العملي الهادفة إلى تحقيق الفعالية في إدارة الصف، والتي يمكن من خلالها تبني مفهوم الجودة في إدارة الصف بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف.

– يتطلب توظيف مدخلات وعمليات المنظومة التعليمية في حجرة الدراسة لتفعيل الإدارة الصفية توافر مجموعة من المعايير واعتمادها كأطر مرجعية يتم في ضوئها تقويم أداء الأساتذة باستمرار.

– تحقيق الفعالية في إدارة الصف بالتعليم الثانوي يتم بمعزل عن برامج تدريبية أو تكوينية مستقلة عن البرنامج التربوي أو المقرر الدراسي للمادة المدرسة، هذا فضلا عن الاهتمام بالتوجيه نحو تبني المفهوم في حد ذاته وتحمل كامل المسؤولية لتجسيده، لأن ذلك جزء مكمل للأداء الجيد فيما يخص ممارسة الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة.

– تشير الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة المضبوطة في أداة القياس المعتمدة في الدراسة الحالية، إلى إمكانية ضبط معايير الإدارة الصفية الفعالة وممارستها إجرائيا، ولكل معيار مجموعة من المؤشرات.

خامسا: الاقتراحات:

بعد استكمال هذه الأطروحة المتواضعة، وانطلاقا مما توصلت إليه النتائج بنوعيها الإحصائية والبيداغوجية، واستنادا إلى ما اشتملت عليه من أهداف وأهمية، فهذا العمل يعطي في الأخير حصيلة من الاقتراحات التي يمكن عرضها فيما يلي:

* الاهتمام بمفهوم الفعالية في إدارة الصف وترسيخه، وتمكين الهيئات المعنية من تبنيه كمنطلق للنجاح في الإدارة الصفية بصفة عامة وفي تفعيل مخرجات التعليم الثانوي خاصة.

* إعطاء الفرصة للأساتذة في التعليم الثانوي للإطلاع على أهم الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة، بما يتناسب مع معطيات الإصلاحات التربوية الحديثة، مع التركيز على مفهوم الجودة وكيفية تبني هذا المفهوم في إدارة الصف بالتعليم الثانوي.

* تمكين كل أستاذ من انتهاج أسلوب التقييم والتقويم الذاتي، بتدريب الأساتذة بالتعليم الثانوي على ذلك، وإعطائهم الفرصة في الحصول على نماذج لقوائم الرصد الذاتي الخاصة بأدائهم في جميع مجالات الإدارة الصفية.

* إمكانية الاستفادة من النتائج المحصل عليها وذلك بعرضها على مدراء المؤسسات التربوية بالتعليم الثانوي لمقاطعة سطيف، للوقوف على واقع الإدارة الصفية بالتعليم الثانوي، ومحاولة تعديل هذا الواقع

بالتماشي واحتياجات الطلبة من جهة، واحتياجات المجتمع المحلي من جهة أخرى في الحصول على أداء متميز مقابل ضمان الحصول على مخرجات تتميز بالفعالية.

* اعتبار هذه الدراسة دراسة استكشافية يمكن الانطلاق منها في مجال البحث العلمي، واعتبارها نقطة انطلاق لآفاق بحثية تمكن من الوصول إلى تبني مفهوم الجودة في الإدارة الصفية بشكل عملي وصياغة نموذج لتحقيق الجودة في إدارة الصف بالتعليم الثانوي.

* الغوص في تحديد أهم الإجراءات والاستراتيجيات المساعدة على بناء برامج تدريبية تشمل مجالات الإدارة الصفية المتناولة في هذه الدراسة، والتي من شأنها أن تفيد في تحقيق التعلم الصفي الفعال من جهة وفي تحقيق الإدارة الصفية الفعالة من جهة أخرى.

وفي الأخير توصلت الدراسة إلى اقتراح نقطتين هامتين بما يتماشى والنتائج المحصل عليها ميدانيا الممثلتين فيما يلي:

* قائمة للرصد الذاتي في مجالات الإدارة الصفية المدروسة يقدم نموذج منها لكل مدير بمؤسسات التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف، بغرض التقويم المستمر للأداء السلوكي الخاص بالإدارة الصفية وتفعليها لدى أساتذة التعليم الثانوي.

* تصور مقترح لضبط معايير الإدارة الصفية الفعالة بصفوف التعليم الثانوي الذي يكون في العرض التالي:

تصور مقترح لمعايير الإدارة الصفية الفعالة بصفوف التعليم الثانوي في ضوء مفهوم الجودة:

المجال الأول: العمليات الإدارية الأساسية:

أولا: التخطيط الصفي الفعال:

✓ **المعيار الأول: تحديد الاحتياجات التعليمية للطلبة:**

*** المؤشرات:**

- تصميم أنشطة استكشافية متنوعة لتحديد حاجات التلاميذ وميولهم.
- إشراك الطلبة في وضع أهداف خطة التعليم الصفي.
- إشراك الطلبة في تحديد مكونات وعناصر النشاط الصفي.
- تحديد مراحل خطة الدرس في ضوء الاحتياجات التعليمية للطلبة.

✓ **المعيار الثاني: تحديد الأهداف الكبرى للتعلم الصفي:**

*** المؤشرات:**

- البحث عن المادة التعليمية بشكل موسع لموضع الخطة.
- تصميم خطة تشتمل على أنشطة تستثير لدى الطلبة حب البحث والاستقصاء.
- وضع أهداف تعليمية واضحة تنمي التفكير الناقد وأسلوب حل المشكلات.
- وضع أهداف تعليمية تخدم العمل الجماعي والتعاوني.
- ترتيب موضوعات المقرر الدراسي واختيار طرق التدريس الملائمة.

✓ **المعيار الثالث: تصميم الوضعيات التعليمية الملائمة للتعلم الصفي الفعال:**

*** المؤشرات:**

- تصميم وحدات تعليمية ودروس في ضوء الأهداف بعيدة المدى.
- التخطيط للتدريس بناءا على معلومات عن الموضوع وعن الطلبة.
- تصميم أنشطة ووضعيات تساعد الطلبة على الاستقلال المعرفي الذاتي.
- تصميم أنشطة تتيح استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة.

ثانيا: التوجيه الصفي الفعال:

✓ **المعيار الأول: التمكن من التحكم في التسيير الجيد للأسئلة الصفية واستجابات الطلبة:**

*** المؤشرات:**

- توجيه أسئلة واضحة هدفها إثارة الدافعية للتعلم.
- تنظيم استجابات الطلبة وتوجيهها الوجهة الصحيحة.
- الحد من الاستجابات الفوضوية بتوجيهات واضحة.
- استخدام أسئلة ضيقة موجهة وهادفة.
- إعطاء توجيهات على شكل أسئلة تزيد من استفسارات الطلبة لتمكينهم من المبادرة.

✓ **المعيار الثاني: تقديم توجيهات لفظية لتفقد مدى اندماج الطلبة في عملية التعلم الصفي الفعال:**

*** المؤشرات:**

- استخدام أنماط كلامية تظهر على شكل توجيهات من شأنها الحد من الإجابات الجماعية.
- استخدام توجيهات لفظية واضحة لمساعدة الطلبة على التعبير الحر عن آرائهم وأفكارهم.
- استخدام النقد البناء في توجيه الطلبة وسلوكاتهم.
- عدم التعميم في تقديم التوجيهات التي هدفها التعديل من سلوك الطالب محدد بل التوجيه المضبوط.
- اجتناب تقديم توجيهات كلامية هدفها الاستهزاء والسخرية من مبادرات الطلبة.

✓ **المعيار الثالث: إتقان استخدام التوجيهات غير اللفظية الهادفة:**

*** المؤشرات:**

- استخدام حركة الرأس كتوجيه لتقبل أو رفض إجابة معينة.
- استخدام النظرة الاشمئزازية كتوجيه للطالب لغرض التركيز وإعادة الانتباه.
- استخدام حركة اليدين للتأكيد على بعض المعلومات الهامة.
- استخدام الإيماءات باليد أو بالنظرة للحد من الفوضى (كضرب المكتب، أو النظرة الثاقبة للعناصر المشوشة).
- استخدام التوجيه المباشر من خلال التحرك المستمر داخل الصف الدراسي لتوجيه أفكار الطلبة خاصة أثناء القيام بالأنشطة الصفية الفردية.

ثالثا: التقويم الصفي الفعال:

✓ **المعيار الأول: تقويم المعلومات والمعارف المكتسبة لدى الطلبة:**

*** المؤشرات:**

– استغلال المعارف السابقة للطلبة واكتشافها في بداية كل حصة صفية.

– تصميم أدوات متنوعة ومبتكرة للتقويم بما يتناسب وسن الطلبة.

– استخدام أساليب التقويم الفعال مثل ملفات تتبع أداء الطلبة باستمرار لمعرفة مدى تقدم مستواهم.

– تشخيص نقاط القوة والضعف باستمرار.

– تصميم أنشطة صفية تقويمية وقائية لمواجهة الضعف لدى الطلبة كالأنشطة الاستدراكية ودروس الدعم.

– تصميم أنشطة إثرائية لتدعيم نقاط القوة.

– التمكن من انتهاج أساليب تقويمية للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة والموهوبين ودمجهم في الأنشطة الصفية بشكل سلس.

– إشراك أولياء الأمور في عملية تقييم أبنائهم وتحسين أدائهم التعلمي.

✓ **المعيار الثاني: التركيز على التقويم الذاتي:**

*** المؤشرات:**

– الفهم الكافي لعملية التقويم الذاتي وشرحها بشكل جيد.

– تعويد الطلبة على أن يتأملوا باستمرار آثار أفعالهم وقراراتهم.

– تعويد الطلبة على دراسة ذواتهم وتحديد جوانب قوتهم وجوانب ضعفهم.

– استخدام أساليب وأدوات مختلفة للتقييم الذاتي لأداء الطلبة.

– تشجيع الطلبة على تقييم ذواتهم وتقبل تقييم بعضهم البعض.

– تصميم أدوات للتقويم الذاتي بمشاركة الطلبة.

✓ **المعيار الثالث: التغذية الراجعة:**

*** المؤشرات:**

– استخدام نتائج التقويم لتحسين نتائج الطلبة.

– استخدام أراء الطلبة عن بعضهم البعض لتجويد أدائهم.

– تشجيع الطلبة على إبداء آرائهم ومشاعرهم نحو ما تعلموه.

– تشجيع الطلبة على ممارسة ما تعلموه في مواقف التعلم.

– حث الطلبة على تقبل أفكار بعضهم البعض بما يحقق الاندماج الاجتماعي الذي هدفه التغذية الراجعة الجيدة.

رابعا: المتابعة الصفية الفعالة:

✓ **المعيار الأول: التمكن من توضيح تكامل عناصر المادة التعليمية بعضها ببعض:**

*** المؤشرات:**

- الربط بين المفاهيم في المادة التعليمية الواردة في الحصص السابقة وفي الحصة الجديدة.
- توضيح العلاقة بين الموضوعات الماضية والموضوعات الجديدة.
- طرح أسئلة مفتاحية مرتبطة بالموضوع الذي سبق شرحه لمتابعة تقدم الطلبة في اكتساب المعارف.
- متابعة أحدث التطورات في المادة التعليمية وحث الطلبة على تحصيلها.
- استخدام الملاحظة المنظمة في متابعة الطلبة في تعزيز نقاط قوتهم ومحاولة تدارك نقاط الضعف.
- الربط بين عملية التقويم وعملية المتابعة لتحقيق أهداف المادة التعليمية.
- استخدام نتائج التقويم لتحسين أداء الطلبة.

✓ **المعيار الثاني: القدرة على إنتاج المعرفة:**

*** المؤشرات:**

- تدريب الطلبة على تصنيف البيانات والمعلومات على شكل فئات متجانسة.
- تدريب الطلبة على تحليل المعلومات المتاحة والاستفادة منها.
- خلق روابط بين الأجزاء غير المترابطة وجعلها ذات معنى.
- تمكين الطلبة من استنتاج المعارف الجديدة من المعلومات المتاحة.
- تعويد الطلبة على نقد المعارف المألوفة والمطالبة بمتابعة المعارف الحديثة.
- تدريب الطلبة على التفكير المرن وتقبل الجديد وعدم الخوف من ذلك.
- مساعدة الطلبة على اكتشاف المتناقضات ومحاولة فكها لترقية المعرفة.
- تشجيع الطلبة على التنويع في مصادر التعلم ومتابعة استخدام الأساليب التكنولوجية المختلفة في الحصول على المعارف.

المجال الثاني: الإدارة الفعالة لمواقف التعلم:

أولا: الإدارة الفعالة لمهام مواقف التعلم:

✓ **المعيار الأول: تيسير خبرات التعلم الفعال وفقا لمواقف التعلم:**

*** المؤشرات:**

- توفير فرص التعلم المستقل (الفردي).
- توفير فرص التعلم التعاوني.
- توفير طرق متنوعة لتقسيم الطلبة إلى مجموعات تخدم مواقف التعلم التعاوني.
- تحسين التفاعل والتعاون بين الطلبة أثناء مواقف التعلم التعاوني.
- تشجيع التفاعلات الإيجابية بين جميع الطلبة دون تمييز.
- مساعدة الطلبة على اتخاذ القرارات المتعلقة بمواقف التعلم الفردي.

- تمكين الطلبة من حسن إدارة الوقت والاستخدام الأمثل للمعارف أثناء مواقف التعلم الفردي.
- إعطاء الفرصة لجميع الطلبة للمناقشة في مواقف التعلم التعاوني أو مواقف التعلم الفردي.

✓ **المعيار الثاني: إشراك الطلبة في اختيار الأنشطة الصفية لمواقف التعلم وتشجيع التفكير الناقد والإبداعي:**

*** المؤشرات:**

- تشجيع الطلبة على تطبيق ما تعلموه في المواقف التعليمية والحياتية.
- تشجيع الفضول العلمي لدى الطلبة وحثهم على المبادأة والإبداع من خلال الاختيار المشترك للأنشطة الصفية.
- مساندة الطلبة أثناء مواقف التعلم للاستقصاء الناقد لمفاهيم المادة التعليمية.
- تشجيع جميع الطلبة ودون تمييز على طرح أسئلة ناقدة تخدم مواقف التعلم.
- مساعدة الطلبة على تحليل مواقف التعلم والتوصل إلى استنتاجات صحيحة سواء كانت فردية أو مشتركة.
- حث الطلبة على التأمل في كيفية تعلمهم واستغلال ذلك في بناء مواقف تعلمية جديدة.
- التأكيد على المساواة والاحترام بين الطلبة بعضهم البعض أثناء تأدية مهام مواقف التعلم الفردية أو التعاونية.

ثانيا: الإدارة الفعالة للسلوك التابع لمواقف التعلم:

✓ **المعيار الأول: توفير مناخ ميسر للعدالة في إدارة السلوك في مواقف التعلم:**

*** المؤشرات:**

- مساعدة الطلبة على احترام الآخرين وإن اختلفوا معهم معرفيا أو سلوكيا.
- التأكيد على المساواة والعدل في حجرة الدراسة بإعطاء نفس الفرصة في المشاركة الفعالة في مواقف التعلم.
- تشجيع إنجازات الطلبة وإسهاماتهم أثناء مواقف التعلم ودون تمييز.
- مساندة مساهمات الطلبة الفعالة وتقديرها خاصة في مواقف التعلم الفردي ودون تمييز.
- معالجة الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها بطريقة منصفة وعادلة تتسم بالمساواة.

✓ **المعيار الثاني: استخدام استراتيجيات تعليمية استجابة لحاجات الطلبة:**

*** المؤشرات:**

- إشراك جميع الطلبة ودون تمييز في خبرات تعليمية متنوعة تخدم مواقف التعلم.
- التأكد من مدى ملاءمة خبرات التعلم في مواقف التعلم لحاجات الطلبة.
- استخدام استراتيجيات متنوعة لعرض مفاهيم المادة التعليمية وشرحها لجميع الطلبة.
- اعتماد أسلوب التغذية الراجعة الفعالة بالتركيز على حاجات الطلبة ومحاولة فهمها لإشباعها.
- تنويع الاستراتيجيات التعليمية لزيادة المشاركة النشطة للطلبة أثناء مواقف التعلم لاستثارة دوافعهم.

– استخدام التكنولوجيا في استثارة دوافع الطلب لتحسين تعلمهم بما يحقق لهم الإشباع الكافي لحاجاتهم.

– استخدام طرق وأساليب تمكن من تقدير مدى إشباع الطلبة لحاجاتهم لتفادي السلوكات غير المرغوب فيها.

المجال الثالث: الإدارة الفعالة للمناخ الصفي:

أولا: الإدارة الفعالة للمناخ المادي للصف الدراسي:

✓ **المعيار الأول: التأكد من سلامة البيئة المادية وملاءمتها لعملية التعليم والتعلم:**

*** المؤشرات:**

– التأكد من صلاحية الصف الدراسي من حيث البناء والتهوية والإضاءة.

– احتواء الصف الدراسي على كامل المستلزمات المناسبة للاستخدام وترتيبها في مكان مناسب.

– ضبط مقاعد الجلوس والتأكد من توزيعها وكفايتها لتوفير جلوس مريح يسهل عملية التعلم.

– التأكد من صلاحية أماكن الجلوس بالنسبة لكل طالب من حيث الرؤية والسمع والطول والقصر.

– التأكد من خلو البيئة المادية وسلامتها من المثيرات المسببة للفوضى والتشويش.

✓ **المعيار الثاني: الاستخدام الفعال لمحتويات البيئة المادية وتنظيمها:**

*** المؤشرات:**

– تنظيم بيئة التعليم والتعلم الفيزيقية لمساعدة الطلبة على التفاعل الصفي.

– استخدام الأدوات والتجهيزات المتاحة في الصف الدراسي بفعالية.

– تصميم مثيرات سمعية وبصرية مناسبة للبيئة التعليمية للطلبة.

– إتاحة الفرصة للطلبة في المشاركة في تنظيم الصف وتجهيزه.

– مراقبة مستلزمات البيئة المادية المساعدة على التعلم الإيجابي من إضاءة وحرارة.

ثانيا: الإدارة الفعالة للمناخ النفسي للصف الدراسي:

✓ **المعيار الأول: إدراك العلاقة بين المناخ النفسي وعملية التعلم الصفي:**

*** المؤشرات:**

– الاهتمام بالمناخ النفسي الإيجابي داخل الصف الدراسي.

– توفير الفرص للطلبة لممارسة النشاط الصفي بشكل تعاوني ومنسجم.

– التركيز على الأنشطة الصفية ذات الطابع التعاوني أكثر من الطابع التنافسي.

– استخدام طرق مناسبة لتقييم العلاقات الصفية بين الطلبة والأستاذ، وبين الطلبة أنفسهم.

– مشاركة الطلبة في اتخاذ القرارات المتعلقة بهم.

✓ **المعيار الثاني: المحافظة على إيجابية وانسجام الطلبة أثناء عملية التعلم الصفي:**

*** المؤشرات:**

– استعمال الألفاظ والعبارات الودية المشجعة على انسجام الطلبة بعضهم ببعض.

– تخصيص جوائز ومكافآت رمزية للطلبة ذوي الإسهامات المتميزة في الصف الدراسي.
– إشراك الطلبة في تجميل الصف الدراسي وتشجيعهم للحفاظ على ذلك.
– عقد اجتماعات مع الطلبة بهدف تعزيز الإنجازات الإيجابية الجماعية.
– تخصيص مساحات ولوحات لعرض صور للطلبة المتميزين معرفيا وسلوكيا مع كتابة ملاحظات إيجابية عنهم.

المجال الرابع: الإدارة الفعالة للتفاعل الصفي:

أولا: الإدارة الفعالة للعلاقات الصفية أثناء التفاعل الصفي:

✓ **المعيار الأول: البناء الصحيح للعلاقات الصفية:**

*** المؤشرات:**

– اعتماد المبادئ الأساسية في بناء علاقات صفية إيجابية كالاحترام والود.
– تنويع وسائط الاتصال لضمان التنويع في العلاقات الصفية حسب حاجات الطلبة.
– فتح المجال لتوسيع قنوات الاتصال الفعالة التي من شأنها خلق اتجاهات إيجابية للطلبة عن الأستاذ.
– خلق فرص للتفاعل الشخصي وبناء علاقات خصوصية محدودة مع الطلبة.

✓ **المعيار الثاني: التطوير الهادف للعلاقات الصفية:**

*** المؤشرات:**

– إظهار الاهتمام بطبيعة العلاقة مع الطلبة.
– السماح للطلبة بإجراء مقابلات شخصية مع الأستاذ.
– بعث رسائل وملاحظات شخصية للطلبة من شأنها أن تدعم العلاقة الصفية الإيجابية.
– وضع صندوق الاقتراحات للنقد البناء للطرفين الطالب والأستاذ يتم من خلاله تقييم العلاقة الصفية.
– المشاركة في الأنشطة الصفية الأكاديمية وغير الأكاديمية لإظهار القدرة على أهمية التوسع والتطوير الإيجابي للعلاقات الاجتماعية التعليمية.
– محاولة حفظ جميع أسماء الطلبة ومعاملتهم بها دون تمييز في المواقف العلائقية الصفية الإيجابية والسلبية.

ثانيا: المحافظة الفعالة على الانتباه أثناء التفاعل الصفي:

✓ **المعيار الأول: القدرة على الجذب الكامل لانتباه الطلبة:**

*** المؤشرات:**

– دخول الصف بهيئة واثقة ومتزنة وهادئة في نفس الوقت.
– الوقوف في مقدمة الصف وبشكل يتوسط الغرفة الصفية دون أي تعبير لفظي.
– البدء بالمسح البصري منذ دخول الصف الدراسي والاستمرار فيه مع التركيز على مصادر الفوضى.

– إلقاء التحية للحصول على انتباه غالبية الطلبة.

– طرح بعض الأسئلة لتركيز الانتباه على الطلبة المنتبهين واستمرار التواصل البصري مع الطلبة غير المنتبهين.

– استخدام أحد الإشارات الدالة على بداية الدرس بما يلزم الطلبة على الانتباه.

– الشروع مباشرة في مضمون الدرس بعد الحصول على القدر الكافي من انتباه الطلبة.

– البدء بمهمة أو أي نشاط ممتع يساعد على جذب انتباه جميع الطلبة بسرعة.

✓ **المعيار الثاني: السيطرة على المشتتات مع المحافظة على الانتباه الصفي:**

*** المؤشرات:**

– القدرة على التعامل مع جميع التغيرات التي تظهر داخل الصف الدراسي خاصة أثناء مواقف التعلم الجماعية.

– اعتماد نمط للانضباط الصفي والذي يجب أن يحتوي على تعليمات واضحة وصريحة تنظم سلوك الطلبة وتقضي على مشتتات الانتباه.

– المسح البصري المستمر للطلبة أفرادا وجماعات وذلك طوال الحصة على اعتبار أن الطلبة يفقدون الانتباه أثناء انشغال الأستاذ بشيء ما.

– المراقبة الدائمة لانهماك الطلبة في المهمات التعليمية للمحافظة على مؤشرات الانتباه والسيطرة على مصادر التشويش.

– حركة الأستاذ داخل الصف الدراسي بشكل ميسر لعملية الانتباه والمحافظة عليها.

– التركيز اللفظي على بعض عناصر الدرس للمحافظة على انتباه الطلبة.

– توظيف حركة الجسم والإيماءات المختلفة المدعمة لانتباه الطلبة.

– التنويع في وسائط الاتصال التي تؤثر على المستقبلات الحسية للطلبة مما يساعد على الاستمرار في الانتباه.

– استخدام فترات الصمت والتوقف لإتاحة الفرصة للطلبة بإعادة تنظيم أنفسهم وتجديد انتباههم.

مراجع الفصل:

1- سامي محمود ، احمد شكري الريماوي ، مقدمة في علم الإحصاء الوصفي والتحليلي، دار حنين، عمان،1997.

2- صلاح الدين محمود علام: الاختيارات والمقاييسن التربوية، دار الفكر النشر والتوزيع، ط 1، 2005.

3- صلاح الدين محمود علام: الاختيارات والمقاييسن التربوية، دار الفكر النشر والتوزيع، ط 2، 2006.

4- رجاء وحيد دويدري: البحث العلمي أساسياته النظية وممارسته العلمية، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، ط3، 2005.

5- سعد عبد الرحمان: القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، ط1، 1998.

خاتمة عامة:

تندرج الدراسة الحالية ضمن الإشكاليات التي تهتم بمناقشة مبادئ الإدارة الصفية الفعالة والإجراءات الموجهة نحوها، والعوامل المؤثرة فيها وفي النظام الصفي، والتي تؤثر في أهداف التعلم الصفي الفعال كميدان من الميادين التعلمية التربوية على مستوى التعليم الثانوي، وإدراكا منا بأهمية هذه المضامين، حاولنا أن ندرس درجة ممارسة الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف، من خلال تقييمها ومناقشة نتائج هذا التقييم في ضوء مفهوم الجودة في التربية عموما من جهة ومفهوم الجودة في إدارة الصف من جهة أخرى.

وهذا بغرض تحقيق هدف مشترك من خلال تنظيم جهود أستاذ التعليم الثانوي واستثمارها داخل الصف الدراسي بأقصى طاقة ممكنة هذا من جهة، ومن جهة أخرى بهدف الحصول على معايير يمكن ضبطها لتفعيل الإدارة الصفية بالتعليم الثانوي والسير بها نحو الجودة.

واستنادا لما جاء في الدراسة الاستطلاعية، وبعد المعالجة الإحصائية باستخدام الوسط المرجح والانحراف المعياري والوزن المئوي، أوضحت نتائج الدراسة أن هناك ممارسة منخفضة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة، وقد تمت مناقشة هذه النتائج من خلال التحليل البيداغوجي في الصفحات السابقة، وهنا يجب الإشارة إلى أن هذه النتائج تتعلق بعينة بحثية قدرها 65 أستاذا للمواد العلمية المتمثلة في الرياضيات، الفيزياء، والعلوم الطبيعية، وقد اشتملت الدراسة على أساتذة ذكور و 08 أستاذات من أصل أساتذة الثانويات المنوطة بالدراسة، بالإضافة إلى أن خبرة هؤلاء تعدت 10 سنوات، وبالتالي فإن عينة الدراسة لها نفس الخصائص المميزة.

ومن خلال هذا الجهد المتواضع وسعيا منا نحو توفير تعلم صفي فعال بالتعليم الثانوي الهادف إلى تفعيل الإدارة الصفية من جهة والسير بها نحو الجودة من جهة أخرى، من خلال عملية التقييم لممارسة الأساتذة في هذا المجال. أوضحت النتائج الممارسة المنخفضة للإجراءات العملية المتعلقة بالإدارة الصفية الفعالة، ما أثر كثيرا على تبني مفهوم الجودة في الإدارة الصفية بالنسبة للمؤسسات المنوطة بالدراسة، وعلى هذا خلصت الدراسة إلى وضع حصيلة من الاقتراحات التي نعتبرها ملحقا لما جاء في هذه الدراسة، منها ما يمكن أخذها بعين الاعتبار كنقاط انطلاق تساعد في فتح آفاق بحثية جديدة.

قائمة المراجع العامة:

1. إبراهيم ناصر: أصول التربية، دار الفكر العربي،القاهرة، 2004 .
2. أبو طالب محمد سعيد رشراش، أنيس عبد الخالق: عوامل التربية الجسمية والنفسية والاجتماعية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط1، القاهرة، 2001.
3. أبو عميرة: تعليم الرياضيات بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 2000.
4. أحمد إبراهيم أحمد: إدارة الصف الفعال، قراءات من الأنترنت، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية، 2006.
5. أحمد إبراهيم أحمد: الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية، دار الفكر العربي شارع عباس العقاد، القاهرة، 2000.
6. أحمد إبراهيم أحمد: الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية والتعليمية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2003.
7. أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد سليمان: التدريس الفعال، عالم الكتب، ط3، القاهرة، 1995.
8. إسماعيل محمد دياب: الإدارة المدرسية، دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع، 2001.
9. إمام مختار حميدة وآخرون: مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق للنش، القاهرة، 2000.
10. أيمن أبو الروس: دليل المعلم الذكي في فن التدريس ومعاملة الطلاب، دار الطلائع للنشر والتوزيع، القاهرة، 1996.
11. أيوب عالية، نذير العيادي: تصميم التدريس، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، عمان، 2006.
12. باربارا لاريفي، ترجمة محمد أيوب: طرق الإدارة الصفية، الأهداف، الخطط، الوسائل، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2005.
13. باربارا لاريفي، ترجمة محمد أيوب: تعزيز الإدارة الذاتية والمسؤولية عند الطالب، دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات العربية المتحدة، 2006.
14. بشير محمد عربيات: إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2007.
15. بن هادية علي وآخرون: القاموس الجديد للطلاب، معجم عربي مدرسي ألفبائي، ط7، 1991.
16. بوخريبة بوبكر: المفاهيم والمعطيات الأساسية في علم النفس الاجتماعي، منشورات جامعة ناجي مختار، عنابة، الجزائر، 2006.

17. البيلاوي حازم فهمي: حصاد القرن، المنجزات العلمية والإنسانية في القرن 20، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، الأردن، 2007.
18. توفيق محمد عبد المحسن: تخطيط ومراقبة جودة المنتجات، مدخل إدارة الجودة الشاملة، دار النهضة العربية للطبع والنشر، القاهرة، 1999.
19. توفيق محمد عبد المحسن: تخطيط ومراقبة جودة المنتجات، مدخل إدارة الجودة الشاملة، دار النهضة العربية للطبع والنشر والتوزيع، 2005.
20. توفيق مرعي: شرح الكفايات التعليمية، دار الفرقان، عمان، 2003.
21. توماس أنجلو، باتريسيا كروس، ترجمة حمزة محمد دودين: الأساليب غير التقليدية في التقويم الصفي، دار الكتاب الجامعي، ط1، الإمارات العربية المتحدة، 2005.
22. جابر عبد الحميد جابر: التقويم التربوي والقياس النفسي، دار النهضة العربية، القاهرة، 1996.
23. جابر عبد الحميد جابر: مدرس القرن الحادي والعشرين، الفعل، المهارات والتنمية المهنية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000.
24. جمال الدين لعويسات: إدارة الجودة الشاملة، دار هومة للطباعة، أبو ظبي، 2005.
25. جودت ابن جابر: علم النفس الاجتماعي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2002.
26. جودت عزت عطوي: الإدارة المدرسية الحديثة، مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، دار الثقافة للنشر والتوزيع ،ط1، الأردن، 2004.
27. حسام محمد مازن: تكنولوجيا التربية وضمان جودة التعليم، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2009.
28. حسن الطعاني: مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 27، العدد 1، جامعة دمشق، الأردن، 2011.
29. حسن حسين البيلاوي وآخرون: الجودة الشاملة في التعليم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2006 .
30. حسن حسين البيلاوي وآخرون: الجودة الشاملة في التعليم، مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، الأردن، 2008.
31. حسن حسين زيتون: تصميم التدريس، عالم الكتب، ط، القاهرة،2001.
32. حسن حسين زيتون: مهارات التدريس، رؤية في تنفيذ التدريس، عالم الكتب، 2001.
33. حسن يحي، سعيد جابر: المدخل إلى التدريس، الدار الصوتية للنشر والتوزيع، ط3، الرياض،2002.

34. حسين الشرقاوي: نظام التأكد من الجودة في التعليم الجامعي، قضايا وأراء، القاهرة، 2003.
35. حسين عبد الفتاح الغامدي: المدرسة السلوكية، جامعة أم القرى للطباعة والنشر، 1998.
36. حسين عبد الوهاب: إدارة الجودة، التقدم والحكمة وفلسفة ديمنج، ب ط، 1997.
37. حسين عثمان محمد عثمان: أصول علم الإدارة العامة، منشورات الحلمي الحقوقية، ط1، بيروت، لبنان، 2006.
38. حشمت جبر، ياسر فاروق: المدير المحترف وحلقات التمييز، مطبعة النسل، القاهرة، 1996.
39. حيدر فؤاد: علم النفس الاجتماعي، دراسة نظرية تطبيقية، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1 ، 2003.
40. حيدر محمد أمين: المرشد إلى طريق الايزو 9000 وتطبيقاته، دار السلام للنشر، ط1، القاهرة، 1999.
41. خالد محمد معسل، عبد الرؤوف البهنساوي: فاعلية الأنشطة المدرسية وتطور العملية التعليمية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، د ط، 2007.
42. خضير كاظم حمود: إدارة الجودة الشاملة، دار المسيرة للنشر والطباعة، الأردن، 2000.
43. خيري عبد اللطيف: برنامج التربية والمجتمع والتنمية، ط1، الأردن، 2007.
44. ديان بون، ريك جريجز، ترجمة سامي الفرس، ناصر العديلي: الجودة في العمل دليلك الشخصي لتأسيس وتطبيق معايير الجودة الكلية، دار آفاق الإبداع العالمية، الرياض، 1995.
45. رابح تركي: أصول التربية، 1981.
46. رتشارد كيلرج، يوجين س.كيم، ترجمة إسماعيل أبو العزايم، زكريا عوض الله، صلاح عبد الخالق، مرشد معلم المرحلة الثانوية، عالم الكتب.
47. رجاء وحيد دويدري: البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، ط3، 2005.
48. رضا مسعد السعيد ناصر السيد: توكيد الجودة في مناهج التعليم، المعايير والعمليات والمخرجات المتوقعة، دار التعليم الجامعي للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 2010.
49. رضا مسعد السعيد، هويدا محمد: استراتيجيات معاصرة في التدريس للموهوبين والمعوقين، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2008.

50. رمزي فتحي هارون: الإدارة الصفية، دار وائل للطباعة والنشر،عمان، الأردن، 2003.

51. روبرت مرزانو، جانا إس مارزانو، ديبرا بيكرينج، ترجمة عبد العزيز بن سعود العمر: إدارة الفصل الفعالة، استراتيجيات معتمدة على البحث العلمي لكل معلم، دار النشر العلمي والطباعة، جامعة الملك سعود، 2008.

52. ريتشارد فارمان، ترجمة ناصر محمد حسن الفرس: توكيد الجودة في التدريب والتعليم، دار آفاق الإبداع العامة للنشر والإعلام، الرياض، 1995.

53.زوليخة طوطاوي: الجو التنظيمي السائد في الجامعة الجزائرية وعلاقته برضا الأساتذة وأدائهم، رسالة ماجستير، 1993.

54. زياد حمدان: أدوات ملاحظة التدريس وأساليب قياسها، دار التربية الحديثة، الأردن، 1999.

55. سامي محمود ، احمد شكري الريماوي ، مقدمة في علم الإحصاء الوصفي والتحليلي، دار حنين، عمان،1997

56. سعد عبد الرحمان: القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، ط1، 1998.

57. سعود هلال الحربي: السياسة التعليمية، مفاهيم وخبرات، مؤسسة الكبيعان للنشر، ط1، الرياض، 2007.

58. سليمان محي الدين، محمد ساركس: مهارات المعلم التدريسية، عالم الكتاب للنشر، عمان، 1998.

59. سمير محمد عبد العزيز: اقتصاديات جودة المنتج بين إدارة الجودة الشاملة والأيزو 9000 و 10011، رؤية اقتصادية فنية وإدارية، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، مصر، 2000.

60. سمير محمد عبد العزيز: جودة المنتج بين إدارة الجودة الشاملة والايزو 9000، 10011، رؤية اقتصادية فنية، مكتبة الطبع، مصر، 1999.

61. سهلالي يحضية: إدارة الجودة الشاملة، مدخل لتطوير الميزة التنافسية، الجزائر، 2003.

62. سهيل أحمد عبيدات: إعداد المعلمين وتنميتهم، عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2007.

63. سهيلة الفتلاوي: المدخل إلى التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، 2002.

64. سهيلة الفتلاوي، محمد سيد محمد السيد: وظائف الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية العامة، التنظيم، التوجيه، الإشراف، الواقع والانطلاق نحو الجودة الشاملة، عالم الكتب للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2008.
65. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: الجودة في التعليم، المفاهيم، المعايير، المواصفات، المسؤوليات، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2008.
66. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: كفايات التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003.
67. سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات: الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي، دار صفاء للنشر، ط1، الأردن، 2008.
68. صالح ناصر عليمات: إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، جامعة اليرموك، كلية التربية، ط1، 2008.
69. صالح ناصر عليمات: العمليات الإدارية في المؤسسات التربوية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2007.
70. صفاء الأغسر، جابر عبد الحميد، نادية شريف: أبعاد التعلم تقويم الأداء باستخدام نموذج أبعاد التعلم، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 2000.
71. صفاء عبد العزيز، سلامة عبد العظيم: إدارة الفصل وتنمية المعلم، دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع، الأزاريطة، الإسكندرية، 2007.
72. صلاح الدين شروخ: علم الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر والتوزيع الحجار، عنابة.
73. صلاح الدين محمود علام: الاختيارات والمقاييسن التربوية، دار الفكر النشر والتوزيع، ط2، 2006.
74. صلاح الدين محمود علام: الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط2، الأردن، 2006.
75. صلاح الدين محمود علام: الاختيارات والمقاييسن التربوية، دار الفكر النشر والتوزيع، ط1، 2005.
76. صلاح عبد الباقي: قضايا إدارية معاصرة، الدار الجامعية، الإسكندرية، 1999.
77. صونيا محمد البكري: إدارة الإنتاج والعمليات، الدار الجامعية للطباعة والنشر، الإسكندرية، 1999.
78. ضياء الدين زاهر: إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة، دار السحاب للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2005.

79. طارق عبد الحميد البدري: إدارة التعلم الصفي(الأسس والإجراءات)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2005.
80. طارق عبد الحميد البدري: إدارة التعلم الصفي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2004.
81. طارق عبد الرؤوف عامر: الصف المتمايز، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2008.
82. عايش زيتون: أساليب تدريس العلوم، دار الشروق للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 1999.
83. عبد الحق أبو نبعة، فوزية مسعد: إدارة الجودة الشاملة، مفاهيم وتطبيقات، د ط، 1998.
84. عبد الرحمان صالح الأزرق: علم النفس التربوي للمعلمين، مكتبة طرابلس العالمية، ليبيا، ط1، 1999.
85. عبد الرحمان عبد السلام جامل: الكفايات التعليمية في القياس والتقويم، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط 2، 2004.
86. عبد السلام مصطفى عبد السلام: أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، دار الجامعة الجديدة، ط1، الأزاريطة، 2006.
87. عبد السلام مصطفى عبد السلام: أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، دار الجامعة الجديدة، ط2، الأزاريطة، 2007.
88. عبد السميع، سهير محمد: إعداد المعلم تنميته وتدريبه، دار الفكر، عمان، الأردن، 2005.
89. عبد اللطيف الفاربي وآخرون: الأهداف التربوية، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط3، 1994.
90. عدنان بدران، عصام عيلاوي وآخرون: استراتيجيات التعليم العالي في الأردن، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، الأردن، 2006.
91. عزو إسماعيل عفانة: التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.
92. عزو إسماعيل عفانة: مخططات المفاهيم، أداة بحث لتقييم معتقدات معلمي المرحلة الأساسية حول التعليم الصفي الفعال، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، 2001.1
93. علاء الدين كفافي، مصطفى عبد السميع: مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعلم والتعليم دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع الأردن،2003 .

94. علي السلمي: إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للإيزو، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2005.
95. علي السلمي: تطوير أداء وتجديد المنظمات، دار قباء للطباعة والنشر، السعودية، 1998.
96. علي السيد سليمان: مبادئ ومهارات التدريس الفعال في التربية الحديثة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، 2004.
97. علي راشد: المعلم الناجح ومهاراته الأساسية، دار الفكر العربي، د ط، القاهرة، 1996.
98. عماد عبد الرحيم الزغلول: سيكولوجية التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2007.
99. عماد عبد الرحيم: مقدمة في علم النفس التربوي، مركز يزيد للنشر والتوزيع، الأردن، 2006.
100. عمار بخوش: دليل البحث في المنجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤوسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1990.
101. فتحي عبد الرسول محمد: الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2008.
102. فخر الدين القلا: أصول التدريس، مطبعة جامعة دمشق، سوريا، 1999.
103. الفرحاتي السيد محمود، أحلام الباز حسن: المنتج التعليمي، المعايير وتحقيق الجودة، دار الجامعة الجديدة، الأزاريطة، 2007.
104. فؤاد البهي السيد، سعد عبد الرحمان: علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، 1999.
105. كارولين أورنج، ترجمة موسى فايز أيوطة، مراجعة فواز فتح الله، استراتيجيات ذكية لتجنب ارتكاب الأخطاء في الصف الدراسي، دار الكتاب، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2006.
106. كراجة عبد القادر: سيكولوجية التعلم، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 1997.
107. كلير فهيم: طريق نجاح الشباب في الحياة، مكتبة الأنجلو مصرية، ط1، مصر، 2007.
108. كمال عبد الحميد زيتون: التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 2003.
109. كمال عبد الحميد زيتون: التدريس نماذجه ومهاراته،المكتب العلمي للنشر والتوزيع، ط1،الاسكندرية، 1998.
110. كيلا بوز :الإدارة الصفية والمدرسية وتشريعياتها، منشورات جامعة دمشق، 2003.

111. لحسن بوعبد الله، محمد مقداد: قراءات في طرائق التدريس، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، ط1، 1994.
112. لطفي أيوب: أساليب تدريس الرياضيات للصفوف الثانوية، منشورات وزارة التربية
113. ماجد الخطايبة وآخرون: التفاعل الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.
114. مأمون السلطي، سمير إلياس: دليل عملي لتطبيق إدارة الجودة الإيزو 9000، دار الفكر، ط1، 1996.
115. مجدى عزيز إبراهيم، محمود عبد الحليم حسب الله: التفاعل الصفي، عالم الكتب، ط1، 2002.
116. مجدي إبراهيم: موسوعة التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، الأردن، 2004.
117. مجموعة من الباحثين: تقييم الفعالية: ناتج متطلبات الميدان، ناتج لسيرورة التقييم في التربية، مطبوعات جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2004.
118. محسن علي عطية: تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، الأردن،2008.
119. محسن علي عطية: الجودة الشاملة والجديد في التدريس، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
120. محمد إبراهيم مريم الشرقاوي: الإدارة الصفية المتميزة، مكتبة النهضة المصرية، ط1، القاهرة، مصر، 2008.
121. محمد أحمد كريم: الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الفلاح، ط2، الكويت، 1995.
122. محمد إسماعيل عبد المقصود: المهارات العامة للتدريس، دار المعرفة الجامعية، ط1، القاهرة، مصر، 2007.
123. محمد الخطيب، عبد الله الجبر: إدارة الاعتماد الأكاديمي في التعليم، رسالة الخليج العربي، عدد 73، 1999.
124. محمد الدريج: التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2004.
125. محمد الدريج: التدريس الهادف، قصر الكتاب، البليدة، 2000.
126. محمد الدريج: مدخل إلى علم التدريس، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2003.
127. محمد آيت موحي ومجموعة من الباحثين: المدرس والتلاميذ أية علاقة، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط3، 1991.

128. محمد بوعلاق، برترائد: النظريات التربوية المعاصرة، قصر الكتاب البليدة، ط4، 2001.
129. محمد بيومي خليل: التربية وجودة الشباب العربي في عصر العولمة، المكتب الجامعي الحديث، 2001.
130. محمد حسن محمد حمادات: وظائف وقضايا معاصرة في الإدارة التربوية، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2007.
131. محمد حسين العجمي: الاعتماد وضمان الجودة الشاملة لدارس التعليم الثانوي العام، دار الجامعة الجديدة، الأزاريطة، الإسكندرية، 2007.
132. محمد صالح خطاب: صفات المعلمين الفاعلين، دليل للتأهيل والتدريب والتطوير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، الأردن، 2007.
133. محمد عبد الرزاق إبراهيم: منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2003.
134. محمد عبد الوهاب العزاوي: إدارة الجودة الشاملة، دار اليازوري للطباعة والنشر، 2005.
135. محمد عطوة مجاهد: المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة، دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع، الأزاريطة، 2008.
136. محمد عطوة مجاهد: ثقافة المعايير والجودة في التعليم، دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع، الأزاريطة، 2008.
137. محمد عطوة مجاهد، المتولي إسماعيل: الجودة والاعتماد المهني في التعليم الجامعي مع التطبيق على كليات التربية، المكتبة المصرية، المنصورة، مصر، 2006.
138. محمد عطوة مجاهد، المتولي إسماعيل: الجودة والاعتماد المهني في التعليم الجامعي مع التطبيق على كليات التربية، المكتبة المصرية، المنصورة، مصر، 2006.
139. محمد محمود الحلية: طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2002.
140. محمد محمود الحلية: مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2002.
141. محمد منير مرسى: أصول التربية، عالم الكتب القاهرة، دون طبعة، 2001.
142. محمد منير مرسى: الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب للنشر والتوزيع، طبعة منقحة، 2001.
143. محمد منير مرسي: الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب للنشر دار الخطابي للطباعة والنشر، طبعة منقحة، 1999.

144. محمود حسان سعد: التربية العلمية بين النظرية والتطبيق، دار الفكر، ط1، 1996.
145. محمود عبد الرزاق شفشق، هدى الناشف: إدارة الصف المدرسي، دار المناهل للطباعة والنشر، القاهرة، 1994.
146. محمود فوزي، أحمد بدوي: إدارة التعليم والجودة الشاملة، دار التعليم الجامعي للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، 2009.
147. محي الدين مختار: محاضرات في علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجزائرية، 1984.
148. محي الدين مختار: محاضرات في علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، 2000.
149. مراد صلاح، فوزية هادي: طرائق البحث العلمي، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2002.
150. مريم الشرقاوي: الإدارة الصفية، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، 2005.
151. مصطفى حسن: التربية وتحولات عصر العولمة، المركز الثقافي العربي للنشر، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 2005.
152. مقدم عبد الحفيظ: الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993.
153. ممدوح عبد المنعم، أحمد محمد مبارك الكندرسي: سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط2، القاهرة، 2005.
154. موسى اللوزي: التطوير التنظيمي، أساسيات ومفاهيم حديثة، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، د ط، 1999.
155. ميشال تكلا جرجس: معجم المصطلحات التربوية إنجليزي عربي، ترجمة يوسف خليل يوسف، مكتبة لبنان، ط1، 1998.
156. نبيل عبد الهادي: القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للنشر والطباعة، ط1، الأردن، 2000.
157. نبيل عبد الهادي: القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للنشر والطباعة، ط2، عمان، الأردن، 2001.
158. نشواتي عبد المجيد: علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 1998.
159. هادي أحمد الفراجي، موسى عبد الكريم: الأنشطة والمهارات التعليمية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2006.

160. هادي أحمد الفراجي، موسى عبد الكريم: الأنشطة والمهارات التعليمية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، 2006.
161. الهلالي الشربيني الهلالي: إدارة المؤسسات التعليمية في القرن الحادي والعشرين، المكتبة العصرية للنشر، ط1، مصر، 2006.
162. هيثم محمد الصيد: إدارة الجودة الشاملة وإستراتيجية المؤسسة، د ط، 2009.
163. وجيه الفرح، ميشيل دبابنة: أساسيات التنمية المهنية للمعلمين، مؤسسة الوراق، عمان، ط1، 2005.
164. وزارة التربية الوطنية، منشور وزاري لإعادة هيكلة التعليم الثانوي بالجزائر، 2005.
165. وليام جي أوشي: النموذج الياباني في الإدارة، ترجمة حسن محمد، الرياض، 1998.
166. يحي محمد نبهان: الإدارة الصفية والاختبارات، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2008.
167. يوسف قطامي: إدارة الصفوف الأسس السيكولوجية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، الأردن، 2005.
168. يوسف قطامي: برنامج تهيئة البيئة التربوية للمعلم، البيئة الآمنة، دار ديبوتو للطباعة والنشر والتوزيع، ط3، الأردن، 2007.
169. يوسف قطامي، نايفة قطامي: سيكولوجية التعلم الصفي، دار الشروق لنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2000.

المراجع الأجنبية:

170- A. Bonboir : Une pédagogie pour demain, France, 1974.
171- Allison Batricia : La participation des parents aux processus d'amélioration des écoles, Association canadienne d'éducation , France, 2004.
172- Anne Henderbergh : Les démarches qualités dans s'enseignement supérieur en Europe, Har mattan, Paris , 2007.
173- Azzouz Lakhdar : Evaluation les enseignants, revue des sciences humaine, édition n° 09 publication de l'université de Constantine, 1998.
174- Bernahard Adrioen : Marketing et qualité totale, entreprise de Boeck université Marignan, Michel vankerkam, Bru scelles, 1ère édition , 1994.
175- Caroline, John Broaks : l'évaluation formative pour un meilleur, apprentissage dans les classes secondaires, organisation de coopération et de développement économiques, France, 2005.
176- Christian Doucet : La qualité que sais je ?, presses universitaire de France, Paris, 2007 .

177- Claire Kramsh : Interaction et discours dans la classe de langue et Apprentissage des langues, collection dirigée par H. et Epapo, Saint Claude, France, 2002.
178- Clermont Gauthier, Anmie malo et autres : Pour un théorie de la pédagogie, recherche contemporaines sur le savoir des enseignants, Boeck, 1997.
179- CM-Charles :La discipline en classe, Modèles, doctrines et conduites, Buech université, France, 2003.
180- Dale Scott Ridley et autres : Former des apprenants responsables pour un environnement positif en classe, Boeck université Bruxelles, Paris, France, 1 ère édition, 2004.
181- Daniel Boéri : Maîtriser la qualité tout sur la certification et la qualité total, les nouvelles normes iso 9001, V2000, 2ème édition, MAXIMA, Saint Germain, Paris, 2003.
182- Daniel Amédro : Apports de la recherche à la qualité de l'enseignement, Parie, France, 2009.
183- Francisco Javier, Mercedes lacio, Alégandro Tiana : L'enseignement secondaire en Espagne, Strasbourg, 1996.
184- Gaston Mialaret : la psycho- pédagogie,DAR EL AFAQ Alger,I3,1994.
185- Georgette Goupil et Guy Lusignan : Apprentissage et enseignement en milieu scolaire, Gaétan Morin éditeur, Parie, 1993.
186- Grand la rousse en psycho pédagogique, 1er éd, la rousse paris.
187- Groupes des chercheurs : Recherche et formation, institut national de recherche pédagogique, Paris, 1994.
188- Honoré Dewanou : Les normes EQF école de qualité fondamentale pour le pilotage d'une éducation de qualité au Bénin, Institut de développement de l'éducation en Afrique, Paris, France,2005.
189- Jacques Delors: L'éducation un trésor est caché de dans, édition ordiol Parie, 1996.
190- Janbet Claude : L'assurance qualités économise, Parie, 1995.
191- Jean Claude, Michèle avoie, Simone Baillauqués : Jeunes, enseignants et insertion professionnelle, un processus de socialisation de professionnalisation , de transformation, Département du Boeck, Parie, France, 1999.
192- Jean marie gogue : Dynamiques d'entreprises, Qualité totale et plus encore, le management de la qualité, Versailles, l'Harmattan, 2006.
193- Louise Belair, Dany laveault, Christine lebes : Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation presses de l'université de l'Ottawa, Montréal, France, 2007.
194- Ministère de l'éducation national de Mauritanie, une approche d'amélioration de la qualité de l'éducation en Mauritanie, ADEA Institut International de planification de l'éducation, LAHAR MATTAN, Paris, France, 2005.

195- R. Legendre : Le dictionnaire actuel de l'éducation, Guérin, Paris, 1993.
196- Scallon G. : L'évaluation des Apprentissages dans une approche par compétences, Boeck université, 2éme éd, Bruxelles, Paris, 2004.
197- Sylvie Mayeur : Guide opérationnel de la qualité, faut-il tuer la qualité, MAXIMA, Paris, 2004.
198- Peter matereo: Assurance Qualité de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne état de la question, Etas unis d'Amérique, 2008.
199- Pol Dupant : Pratique de la classe, domaine relationnel, édition labos Fernand Nathan , Paris, 1983.

مواقع الانترنيت:

200- 2http://www.manhal.net/articles.php?action=show&id=13847

201- http://www.abegs.org/trbih/2rsalh/gaazh.htm

202- http/www.annabaa.org/nba51/TaaLum.htm.2010

203- http//ar.wikipedia.org/wiki المدرسة السلوكية .htm

204- http/www.KHAYMA.com.2009

205- http/www/Aljouda.Gov.2010

206 - رياض رشاد البتا: www.moe.gov.2010

207 - حسين سليمان: www.edu.sa/Vews/aspx، 2009.

208- www.gegapedia.org2010-

209 - أحمد السروي:2010 http/www.uqu.edu.sa/page/aur.

الملحق رقم 02: ***تفريغ بيانات الفرضية الأولى:***

المجال	التخطيط الصفي										التوجيه الصفي								التقويم الصفي									
الأفراد	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**	**25**	**26**	**27**	**28**
1	4	2	2	4	3	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	1	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3
2	3	3	2	4	2	2	3	1	1	1	3	2	3	3	1	1	1	1	3	1	1	2	1	1	2	2	1	2
3	2	2	3	4	5	5	4	2	3	2	4	4	4	4	4	4	4	3	4	2	2	3	2	1	3	2	1	1
4	3	2	4	2	3	2	2	3	4	2	3	3	3	4	2	4	3	3	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1
5	2	4	2	3	4	3	2	2	2	2	4	**3**	2	3	2	3	4	3	2	1	3	2	3	2	1	1	1	1
6	2	3	2	4	3	2	4	3	2	2	2	3	2	1	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3
7	2	2	4	2	3	2	3	2	3	2	3	3	2	2	3	3	4	3	1	2	1	3	2	1	2	1	2	1
8	2	2	2	4	2	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	2	1
9	4	2	2	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	2	1	2	1	2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	1
10	2	2	2	1	1	2	2	1	2	1	4	2	4	2	2	2	1	1	2	1	2	3	2	2	3	2	2	1
11	3	3	4	3	1	3	2	2	2	2	3	4	2	4	2	1	1	2	1	2	2	3	2	1	2	2	2	2
12	2	2	2	3	3	4	3	4	3	2	4	3	2	2	3	3	2	2	2	3	3	4	3	3	2	2	3	3
13	3	3	3	3	4	3	2	3	3	2	4	3	3	3	2	2	2	2	3	4	3	3	2	2	3	3	2	2
14	2	2	3	4	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	4	3	4	3	3	2	2	2	2
15	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	1	2	4	4	3	3	4	3	2	2	2	2
16	2	2	3	2	2	2	2	2	2	1	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2	2	1	2
17	3	3	2	2	2	4	3	3	1	2	4	2	4	3	4	2	3	4	2	3	2	3	3	2	1	1	1	1
18	4	4	3	3	2	3	3	1	3	1	4	4	4	4	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	1	1	1	1
19	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	3	2	2	2	3	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1
20	3	3	2	3	2	1	1	1	1	1	4	4	3	3	4	3	3	3	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1
21	2	3	3	2	2	2	2	2	1	2	4	3	4	3	3	3	3	2	2	2	1	2	2	1	2	1	1	1
22	3	3	3	2	2	2	1	1	2	1	5	5	3	3	4	4	3	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	2
23	4	4	3	3	2	2	2	2	2	2	4	4	3	2	3	3	3	3	2	2	2	1	1	2	1	2	1	1
24	4	4	3	4	2	2	1	3	1	2	4	4	4	2	4	2	4	3	3	2	2	3	3	3	2	2	1	2
25	4	4	4	3	2	3	2	1	1	2	4	4	4	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	3
26	4	4	4	3	3	2	1	3	3	1	5	4	5	3	4	3	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2	1

المجال	التخطيط الصفي										التوجيه الصفي								التقويم الصفي									
الأفراد	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
27	3	3	3	3	3	2	2	2	1	3	5	4	3	4	3	3	2	1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	1
28	2	3	3	2	4	2	1	2	2	2	5	5	4	3	4	4	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	1
29	4	4	3	2	2	3	2	3	1	1	5	3	3	4	4	3	2	2	2	2	2	1	1	2	3	1	2	1
30	5	5	4	2	3	2	3	2	2	2	5	5	4	4	4	4	4	2	3	2	3	3	3	2	1	1	2	2
31	4	3	3	4	4	2	2	2	1	1	4	3	4	4	4	4	3	4	3	2	2	2	3	2	2	2	1	2
32	3	3	3	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	2	2	3	2	1	3	2	1	2	2	2	1	2	1	1
33	4	4	2	2	3	2	3	3	2	2	3	2	3	2	2	3	1	1	3	2	1	1	2	2	1	1	2	1
34	4	4	3	2	3	1	2	1	1	1	5	4	5	3	5	4	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2
35	4	4	2	2	3	2	2	1	2	1	4	3	4	2	4	4	2	4	3	3	2	2	1	2	2	3	3	1
36	5	2	4	3	2	2	3	1	1	2	5	5	5	4	3	2	4	1	4	3	2	2	3	2	3	3	1	2
37	5	5	4	3	2	3	2	2	1	1	5	5	4	5	3	4	2	1	3	2	3	3	2	2	2	1	2	1
38	3	2	2	1	1	2	2	1	1	1	5	5	3	4	4	3	1	2	3	2	3	2	2	2	1	1	2	2
39	4	4	2	2	3	2	2	1	2	2	4	4	3	4	4	4	3	2	4	3	2	2	3	2	2	1	1	2
40	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	5	5	4	3	4	2	3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2
41	3	2	2	2	1	2	1	2	1	2	4	3	3	3	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	1	2	1	1
42	4	4	4	3	4	2	3	2	2	3	5	5	3	4	4	3	3	3	4	3	2	2	3	2	1	2	3	3
43	3	2	2	2	2	1	1	1	1	4	3	3	3	3	3	2	2	2	4	3	2	2	2	3	2	3	2	1
44	5	4	3	3	3	2	3	2	2	1	4	2	3	2	3	2	2	2	4	4	3	3	2	1	1	2	3	3
45	5	4	2	2	4	2	2	4	1	1	4	3	4	3	4	3	3	3	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1
46	5	5	3	4	2	3	2	3	2	1	4	4	4	4	3	4	4	3	4	2	3	2	3	2	2	3	3	2
47	3	2	2	2	1	2	3	2	1	1	4	4	3	3	2	3	3	3	2	1	2	1	2	1	1	2	2	2
48	4	4	3	4	3	2	2	2	2	2	5	5	4	3	4	3	3	3	3	2	3	2	1	2	1	1	2	2
49	2	3	2	3	3	2	3	2	2	1	4	3	4	4	3	3	4	4	3	2	3	2	3	2	2	2	1	2
50	3	3	2	2	2	3	2	1	1	2	5	4	4	4	3	4	4	4	2	2	3	2	2	2	2	3	1	2
51	4	3	2	2	1	2	1	2	2	1	4	3	3	2	3	4	3	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1
52	4	3	1	2	1	2	2	2	1	1	3	3	3	2	2	2	3	2	2	1	2	2	2	2	1	1	1	1

المجال	التخطيط الصفي										التوجيه الصفي								التقويم الصفي									
الأفراد	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**	**25**	**26**	**27**	**28**
53	3	3	2	2	2	2	1	1	1	2	4	2	2	4	3	3	1	3	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1
54	5	4	5	4	3	1	2	3	1	2	5	4	5	4	3	4	4	1	3	3	3	1	2	2	2	3	1	1
55	4	3	2	2	3	2	1	2	1	1	4	3	2	3	1	3	2	1	4	4	3	2	1	1	2	1	3	2
56	4	4	3	2	1	4	2	3	2	1	5	4	3	4	3	3	2	2	4	3	1	2	3	3	2	2	4	2
57	4	3	3	2	2	3	1	2	2	3	5	5	4	4	4	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	1	1	1
58	3	3	4	3	2	2	2	1	2	3	4	4	3	2	2	3	3	3	4	3	3	2	2	4	1	2	1	1
59	5	5	4	4	2	3	2	2	2	1	5	3	3	5	5	3	4	4	4	4	3	2	3	1	4	2	2	3
60	3	3	2	2	2	3	2	1	1	2	5	3	5	2	3	2	4	4	3	3	2	2	2	3	1	1	2	2
61	4	3	5	2	2	4	4	3	2	4	3	2	3	3	2	4	4	3	5	4	3	2	2	4	5	4	4	5
62	4	4	3	4	5	4	4	4	3	4	4	2	2	4	3	3	2	4	4	4	4	3	3	2	4	4	3	2
63	2	2	1	3	3	1	1	2	4	3	3	2	4	3	4	3	3	3	2	2	4	1	1	2	3	2	3	2
64	4	4	3	3	2	2	1	2	3	1	4	3	3	3	2	4	3	4	2	2	1	3	3	2	3	3	2	1
65	4	4	4	3	2	3	2	2	4	3	4	3	4	2	4	4	3	4	3	3	2	3	3	2	4	3	3	2
المجموع	**120**	**204**	**180**	**169**	**154**	**149**	**143**	**134**	**119**	**117**	**259**	**221**	**216**	**199**	**196**	**189**	**169**	**155**	**184**	**154**	**152**	**139**	**137**	**132**	**126**	**128**	**111**	**107**
الوسط المرجح	**3.38**	**3.13**	**2.76**	**2.6**	**2.36**	**2.29**	**2.2**	**2.06**	**1.83**	**1.8**	**3.98**	**3.39**	**3.32**	**3.06**	**3.01**	**2.9**	**2.6**	**2.38**	**2.83**	**2.36**	**2.33**	**2.13**	**2.10**	**2.03**	**1.96**	**1.93**	**1.91**	**1.82**
الإنحراف	**0.97**	**0.89**	**0.93**	**0.80**	**0.87**	**0.70**	**0.85**	**0.81**	**0.76**	**0.74**	**0.81**	**0.95**	**0.83**	**0.88**	**0.92**	**0.87**	**0.94**	**0.97**	**0.92**	**0.85**	**0.81**	**0.72**	**0.75**	**0.72**	**0.94**	**0.80**	**0.83**	**0.77**

المجال	المتابعة الصفية						المجال	المتابعة الصفية						المجال	المتابعة الصفية					
الأفراد	29	30	31	32	33	34	الأفراد	29	30	31	32	33	34	الأفراد	29	30	31	32	33	34
1	2	1	2	2	3	2	**23**	2	3	2	1	2	2	**45**	2	1	2	1	2	2
2	2	1	1	1	2	1	**24**	2	2	2	1	1	2	**46**	3	1	3	2	2	1
3	3	2	2	1	2	1	**25**	2	1	2	1	2	1	**47**	2	1	2	1	1	1
4	2	3	1	2	1	2	**26**	2	2	1	2	2	2	**48**	3	2	2	1	2	2
5	3	2	1	3	2	1	**27**	2	2	1	1	1	2	**49**	3	3	3	1	3	2
6	4	2	2	2	1	2	**28**	1	1	2	2	2	2	**50**	2	2	2	2	2	1
7	2	2	2	1	1	2	**29**	2	2	2	1	2	1	**51**	2	2	1	2	2	1
8	4	2	4	2	2	3	**30**	4	3	3	3	2	2	**52**	3	2	1	2	2	1
9	3	2	3	3	2	4	**31**	4	3	3	2	3	2	**53**	3	2	1	1	1	1
10	2	2	2	2	2	1	**32**	3	2	2	1	1	2	**54**	2	1	1	1	1	2
11	2	3	2	3	2	3	**33**	2	2	3	2	1	1	**55**	3	1	3	1	2	1
12	3	3	2	3	3	4	**34**	2	2	2	2	2	2	**56**	2	2	2	2	1	1
13	3	3	3	3	2	2	**35**	3	3	1	1	2	2	**57**	2	2	2	2	1	1
14	3	3	3	3	3	2	**36**	2	2	2	3	3	1	**58**	1	1	2	2	1	2
15	3	3	2	3	3	2	**37**	3	2	3	3	1	2	**59**	2	2	3	3	1	1
16	2	2	2	2	2	1	**38**	3	1	1	1	2	1	**60**	3	2	3	3	1	1
17	3	2	1	1	2	1	**39**	3	3	2	1	1	1	**61**	3	3	4	2	4	4
18	3	2	2	1	1	2	**40**	2	2	2	2	1	1	**62**	3	3	3	4	3	2
19	1	1	1	1	1	1	**41**	2	1	2	1	2	1	**63**	4	3	2	2	2	1
20	1	1	1	1	1	1	**42**	2	2	1	2	1	1	**64**	3	2	2	3	1	2
21	2	2	1	2	2	2	**43**	2	2	1	1	1	2	**65**	2	1	4	4	3	2
22	2	3	2	2	2	1	**44**	3	2	1	3	2	2							
														المجموع	**161**	**131**	**133**	**118**	**117**	**110**
														الوسط المرجح	**2.47**	**2.01**	**2.04**	**1.81**	**1.8**	**1.69**
														الإنحراف	**0.73**	**0.69**	**0.81**	**0.82**	**0.75**	**0.74**

المجال	المتابعة الصفية		
الأفراد	35	36	37
1	2	2	3
2	1	1	1
3	1	1	1
4	1	2	1
5	2	1	1
6	1	1	3
7	1	1	1
8	2	1	2
9	2	2	1
10	1	1	1
11	2	3	3
12	3	3	2
13	2	3	1
14	3	2	1
15	2	3	2
16	2	1	1
17	1	1	1
18	2	1	1
19	1	1	1
20	1	1	1
21	2	2	2
22	1	2	1

المجال	المتابعة الصفية		
الأفراد	35	36	37
23	1	1	1
24	2	2	1
25	2	2	1
26	1	1	1
27	2	1	1
28	1	1	1
29	2	1	1
30	2	1	2
31	2	1	1
32	2	1	1
33	1	2	2
34	1	2	1
35	2	2	2
36	2	1	1
37	1	2	2
38	2	2	2
39	2	2	1
40	1	1	2
41	1	1	1
42	2	2	1
43	2	1	1
44	1	1	1

المجال	المتابعة الصفية		
الأفراد	35	36	37
45	1	2	1
46	2	2	2
47	2	1	2
48	2	1	2
49	2	1	2
50	1	2	2
51	2	1	2
52	1	1	1
53	2	1	2
54	2	2	2
55	1	1	1
56	1	1	2
57	2	2	2
58	2	2	2
59	1	2	1
60	2	2	1
61	2	1	3
62	1	2	2
63	1	1	1
64	2	3	1
65	2	1	2
المجموع	**106**	**96**	**91**
الوسط المرجح	**1.63**	**1.47**	**1.4**
الإنحراف	**0.57**	**0.64**	**0.62**

الملحق رقم 03: ***تفريغ بيانات الفرضية الثانية:***

المجال	إدارة مهام مواقف التعلم																									إدارة سلوك الطلبة التابع لمواقف التعلم											
الأفراد	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**	**25**	**26**	**27**
1	4	4	4	3	3	2	2	2	2	1	3	2	2	2	2	4	3	2	4	3	3	2	3	2	2	3	2
2	4	4	2	3	3	3	2	3	1	2	2	3	3	3	3	4	2	3	4	3	2	1	3	3	3	3	3
3	4	4	1	3	2	3	3	2	1	2	1	2	3	1	1	3	1	2	4	3	2	1	4	3	4	2	2
4	4	4	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	4	2	1	3	3	2	2	3	3	4	2	2
5	4	4	2	3	4	3	3	2	1	1	1	4	3	2	1	4	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2
6	4	4	1	3	3	4	3	2	2	2	1	2	3	1	2	3	1	1	3	2	2	2	2	2	3	2	3
7	4	4	1	2	3	2	4	2	2	3	2	3	3	1	2	4	2	2	2	2	1	1	3	3	4	2	3
8	5	4	2	3	3	2	3	4	3	2	2	2	3	1	1	3	1	1	3	3	2	2	2	2	3	2	2
9	4	4	2	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	1	1	4	2	4	4	3	2	1	2	2	3	3	2
10	3	3	1	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	4	1	2	3	3	2	1	3	2	3	2	2
11	4	4	2	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	1	1	3	1	1	3	3	2	1	3	3	3	2	2
12	5	5	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	1	1	1	5	2	2	4	4	3	2	4	4	4	1	2
13	4	4	1	2	4	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	5	5	4	4	4	2	1	3	3	3	3	2
14	3	3	2	3	4	2	4	2	2	3	3	3	4	1	1	4	1	2	3	3	1	1	3	3	3	3	3
15	4	4	1	4	4	3	2	2	2	3	3	3	3	2	2	5	2	3	5	4	3	3	5	5	4	4	4
16	2	2	1	2	1	1	1	4	2	2	2	2	2	1	1	4	3	2	4	4	2	2	4	4	4	3	3
17	4	4	2	3	3	2	3	3	2	2	2	2	1	2	1	4	2	1	3	3	1	2	3	3	3	3	2
18	5	4	1	2	2	2	1	4	3	2	3	4	1	1	1	5	4	2	2	3	4	1	5	5	4	3	2
19	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1
20	4	3	2	1	2	2	3	2	2	1	1	2	3	2	1	3	1	1	2	2	3	2	2	2	2	2	2
21	4	4	3	4	4	3	3	2	2	2	2	2	2	1	1	5	3	3	2	2	1	1	2	2	2	2	3
22	4	3	1	4	4	3	3	3	2	2	2	3	3	2	2	15	4	4	1	2	1	1	2	2	2	2	3
23	4	4	3	4	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	2	4	1	1	3	3	2	2	3	3	3	2	2
24	3	4	2	4	4	3	3	3	2	2	1	3	3	2	2	4	3	2	2	2	1	1	3	3	3	2	2
25	4	3	2	3	4	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	4	2	2	3	3	2	2	3	3	3	2	2
26	3	3	3	3	3	2	2	3	1	1	1	2	2	2	2	5	2	4	3	3	1	1	3	3	3	3	2

المجال	إدارة مهام مواقف التعلم												إدارة سلوك الطلبة التابع لمواقف التعلم														
الأفراد	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
27	4	3	3	1	3	2	3	3	1	1	1	3	3	1	2	4	2	3	2	2	1	1	2	2	3	3	2
28	4	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	4	3	2	2	5	5	3	3	3	3	2	4	3	3	2	2
29	4	3	3	2	2	2	2	2	1	1	1	4	4	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3
30	5	4	4	3	4	2	3	3	3	3	1	3	3	2	2	4	4	2	3	3	2	2	4	4	2	2	2
31	5	4	4	2	4	3	2	4	4	3	2	2	3	3	1	3	3	2	3	3	2	3	2	2	2	2	3
32	4	3	3	2	3	2	2	1	1	2	3	3	2	3	2	4	3	1	2	3	1	2	3	3	3	2	3
33	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	3	1	1	5	5	3	3	2	2	1	3	2	3	2	3
34	3	3	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	3	4	4	3	3	2	2	1	3	2	3	3	2
35	4	4	1	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	1	1	5	4	3	3	2	2	2	3	3	4	4	2
36	3	3	1	3	3	2	2	2	2	2	1	1	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3
37	4	4	1	4	3	3	2	2	2	2	2	4	3	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	3
38	3	3	1	3	4	4	3	3	3	2	2	4	2	3	3	4	2	2	3	3	2	3	3	3	3	2	2
39	4	3	2	3	2	3	2	2	1	1	1	2	2	2	2	5	3	3	4	4	4	4	2	3	2	2	4
40	3	3	1	3	3	2	3	2	1	1	1	2	2	2	3	4	3	3	4	4	2	2	3	3	3	3	3
41	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	3	2	1	3	2	1	1	2	2	2	2	3
42	4	3	2	3	3	2	3	2	1	1	1	2	2	2	2	4	4	4	4	3	3	2	2	2	3	2	3
43	2	2	1	2	3	3	1	3	2	1	2	2	1	1	1	3	3	2	3	3	2	2	1	2	2	2	2
44	3	3	1	3	4	4	3	3	3	2	2	4	2	3	3	4	3	3	4	3	2	3	4	3	2	2	2
45	2	2	1	3	3	3	2	2	1	1	1	2	2	2	2	4	2	1	4	3	1	2	3	3	3	2	2
46	2	2	2	4	3	3	3	4	4	3	1	3	3	3	3	4	4	1	4	4	2	2	3	3	3	4	2
47	3	3	4	4	3	2	2	3	2	2	1	3	2	2	3	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2
48	2	2	1	3	3	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	4	4	1	3	3	2	2	2	2	3	3	2
49	4	3	4	2	2	3	3	2	1	3	1	4	3	3	3	3	3	4	4	3	2	3	2	2	3	3	2
50	4	4	2	3	3	3	2	2	3	1	2	3	2	2	2	4	3	2	3	4	2	2	4	3	3	3	3
51	4	3	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	3	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2
52	3	3	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	1	2	3	2	1	3	2	2	2	3	1	1	2	3
53	4	5	1	2	3	2	3	2	1	2	3	1	2	1	1	4	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2

المجال	إدارة مهام مواقف التعلم												إدارة سلوك الطلبة التابع لمواقف التعلم														
الأفراد	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
54	4	4	2	3	2	2	2	3	3	2	4	1	2	5	1	4	3	2	3	3	3	3	2	2	2	4	2
55	4	4	1	3	2	4	2	4	1	2	1	4	2	2	1	4	1	1	2	3	2	3	2	2	1	1	2
56	5	4	2	4	4	2	3	2	2	2	2	3	2	1	2	4	2	2	2	3	3	4	2	3	2	2	3
57	4	3	2	3	3	2	3	2	1	1	1	3	1	1	3	3	3	1	3	2	2	2	2	2	2	2	3
58	4	4	1	4	3	2	3	2	2	3	2	1	1	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	2
59	5	5	2	4	3	3	4	2	2	3	2	2	2	4	2	4	4	3	5	3	3	3	3	4	2	2	2
60	4	4	4	2	2	3	2	2	1	1	1	4	4	1	1	2	1	1	3	4	3	2	2	3	3	3	2
61	5	4	2	3	3	3	2	3	2	2	2	3	3	2	1	5	4	2	4	4	1	2	4	4	3	3	2
62	5	5	1	4	3	3	4	2	3	2	2	4	2	3	3	4	3	2	4	4	2	2	3	2	3	3	2
63	4	3	1	2	2	2	3	3	3	1	1	2	1	1	2	4	3	2	2	2	1	1	2	3	2	2	2
64	5	3	2	2	3	2	3	2	2	2	1	3	2	2	2	3	4	1	3	2	2	2	3	2	2	3	2
65	3	2	2	2	2	3	3	2	2	1	2	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
المجموع	**244**	**221**	**127**	**172**	**178**	**154**	**169**	**156**	**123**	**122**	**110**	**170**	**154**	**119**	**118**	**242**	**169**	**133**	**195**	**185**	**136**	**121**	**171**	**170**	**170**	**159**	**153**
الوسط	**3.75**	**3.39**	**1.95**	**2.75**	**2.73**	**2.36**	**2.6**	**2.4**	**1.92**	**1.87**	**1.68**	**2.61**	**2.36**	**1.83**	**1.81**	**3.72**	**2.6**	**2.04**	**3**	**2.84**	**2.09**	**1.86**	**2.63**	**2.61**	**2.61**	**2.44**	**2.35**
الانحراف	**0.86**	**0.79**	**0.96**	**0.82**	**0.74**	**0.69**	**0.68**	**0.70**	**0.78**	**0.71**	**0.68**	**0.87**	**0.78**	**0.75**	**0.75**	**0.96**	**1.10**	**0.90**	**0.86**	**0.71**	**0.80**	**0.79**	**0.82**	**0.74**	**0.70**	**0.70**	**0.57**

المجال	إدارة سلوك الطلبة التابع لمواقف التعلم						
الأفراد	28	29	30	31	32	33	34
1	2	2	4	2	1	1	1
2	2	2	3	2	1	2	1
3	1	1	3	3	2	1	2
4	2	2	2	2	2	1	2
5	3	2	3	2	1	1	1
6	2	2	2	2	1	2	1
7	4	2	3	2	2	1	1
8	1	2	4	3	2	2	1
9	3	2	2	3	2	1	2
10	3	3	3	2	2	1	1
11	1	4	2	2	2	2	1
12	4	4	2	1	1	1	1
13	4	2	4	2	2	2	1
14	2	1	2	2	1	1	1
15	2	3	1	1	2	2	2
16	1	1	2	2	2	3	2
17	3	3	2	2	3	1	2
18	1	1	3	3	2	2	3
19	1	1	1	1	1	1	1
20	1	1	2	2	1	1	1
21	2	4	2	4	4	2	1
22	2	4	2	4	3	3	1

المجال	إدارة سلوك الطلبة التابع لمواقف التعلم						
الأفراد	28	29	30	31	32	33	34
23	2	3	3	2	2	2	1
24	2	4	2	2	4	2	2
25	3	3	3	2	2	2	2
26	3	3	2	3	1	1	1
27	3	3	3	3	2	3	3
28	2	3	2	1	1	1	1
29	2	3	3	2	2	3	3
30	4	3	3	3	3	2	2
31	2	1	2	2	1	1	2
32	2	2	2	1	2	1	1
33	3	1	2	2	1	2	2
34	3	1	2	2	1	2	1
35	3	1	2	2	1	2	1
36	2	2	3	3	2	1	1
37	3	3	3	1	3	2	2
38	2	2	3	2	2	3	3
39	1	1	2	1	2	1	1
40	2	1	2	1	2	2	2
41	1	1	2	2	1	1	1
42	1	1	2	3	3	2	1
43	1	1	1	1	1	1	1
44	2	2	2	2	3	2	2

المجال	إدارة سلوك الطلبة التابع لمواقف التعلم						
الأفراد	28	29	30	31	32	33	34
45	1	1	1	2	2	2	1
46	2	4	4	2	3	2	3
47	1	2	2	2	2	2	1
48	2	2	4	4	4	2	3
49	1	2	3	3	3	4	2
50	2	1	2	2	2	3	1
51	1	1	2	2	2	1	2
52	2	1	2	2	3	2	1
53	1	2	3	3	2	2	1
54	2	3	4	2	3	2	2
55	1	2	3	2	3	1	2
56	2	2	4	4	2	2	1
57	2	1	3	3	2	2	2
58	1	1	2	2	3	3	1
59	2	2	3	3	2	2	3
60	1	1	2	3	2	1	1
61	2	2	3	4	2	3	2
62	2	1	2	3	3	3	3
63	2	1	1	1	1	2	1
64	1	1	2	2	2	3	1
65	1	1	1	2	1	2	1
المجموع	125	124	159	143	130	118	96
الوسط المرجح	1.92	1.90	2.44	2.2	2	1.81	1.47
الإنحراف	0.86	0.97	0.85	0.74	0.88	0.71	0.66

الملحق رقم 04: *تفريغ بيانات الفرضية الثالثة:*

المجال	إدارة المناخ المادي للصف الدراسي												إدارة المناخ النفسي للصف الدراسي											
الأفراد	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1	4	4	2	3	2	2	3	3	1	2	3	1	5	4	1	2	1	4	4	3	1	2	2	1
2	4	2	1	3	1	1	3	2	1	3	2	2	2	2	1	1	1	3	1	1	1	1	2	2
3	4	3	3	3	1	1	2	3	1	3	3	1	4	2	2	2	1	2	3	2	1	2	3	1
4	5	4	1	2	2	1	2	1	1	4	1	1	5	4	2	1	2	4	3	3	2	2	4	1
5	5	5	2	4	1	1	5	2	1	4	2	2	4	3	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2
6	4	4	1	4	1	1	4	2	3	3	1	1	4	2	2	1	1	3	3	3	1	1	1	1
7	3	3	1	3	2	2	3	2	2	3	2	2	5	3	2	1	1	2	2	4	1	1	3	1
8	5	4	2	2	1	2	1	1	1	4	1	1	5	4	2	1	1	4	4	4	1	1	3	2
9	4	4	2	1	2	3	1	3	1	3	1	1	5	3	2	2	2	3	2	3	2	1	3	1
10	5	4	1	4	1	2	3	2	1	1	3	2	5	5	1	2	1	2	2	3	1	2	4	2
11	4	5	1	4	3	2	4	1	1	1	2	2	2	2	1	22	2	2	2	1	1	1	1	1
12	5	4	2	4	4	2	1	1	1	1	2	1	5	4	2	4	1	3	3	2	1	1	2	2
13	4	4	1	4	2	2	5	3	2	2	1	2	4	4	1	3	2	4	4	3	1	2	1	1
14	4	2	2	1	1	3	3	3	1	1	1	1	3	4	1	2	2	3	3	2	1	1	2	2
15	4	4	1	4	3	3	3	2	1	2	2	1	4	4	1	2	2	3	3	2	1	1	3	2
16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
17	3	3	1	3	2	2	2	2	1	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
18	3	4	3	2	2	1	3	2	2	2	1	2	3	3	1	1	1	3	3	2	1	1	3	3
19	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	3	2	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1
20	4	4	1	4	2	2	2	2	1	2	1	2	3	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1
21	5	4	2	2	2	1	3	2	1	3	1	1	4	4	2	2	2	3	3	3	2	2	1	1
22	3	3	1	2	1	1	3	1	1	4	2	2	5	4	1	2	2	3	1	1	2	2	4	3
23	5	4	2	2	1	2	3	2	1	3	1	1	3	3	2	2	2	3	2	2	1	1	2	2
24	2	2	1	2	1	1	3	2	1	2	1	1	5	3	2	4	4	2	2	1	1	2	1	1
25	5	3	2	3	2	2	3	3	2	3	1	1	4	3	1	1	2	2	3	3	1	2	4	2
26	4	2	1	3	3	3	2	2	3	3	1	2	5	5	2	2	2	3	3	4	2	2	2	2

المجال	إدارة المناخ المادي للصف الدراسي												إدارة المناخ النفسي للصف الدراسي											
الأفراد	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
27	3	2	1	4	2	4	2	4	1	1	3	1	4	2	2	2	1	3	3	3	2	1	2	3
28	5	4	2	2	3	2	3	3	1	1	4	1	5	4	1	1	2	5	5	4	1	1	2	2
29	4	2	1	3	2	2	3	2	1	3	2	1	2	2	1	2	1	1	2	2	1	1	2	2
30	5	4	3	4	2	3	4	2	1	3	4	2	5	3	1	2	2	3	3	4	2	2	5	2
31	4	4	1	2	3	3	2	1	2	3	1	1	4	2	2	1	1	4	4	4	1	2	4	3
32	3	2	1	2	3	3	3	3	2	2	1	1	5	3	2	3	2	2	3	3	2	3	1	2
33	2	2	2	1	3	1	4	2	2	2	1	1	4	3	1	3	1	3	2	2	1	1	3	2
34	5	3	1	2	1	1	4	2	1	4	2	2	3	3	2	2	2	1	2	2	1	1	4	1
35	3	4	1	2	2	2	3	2	2	3	1	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	3	2
36	5	3	1	2	2	1	3	4	2	3	2	3	3	2	1	2	2	3	1	3	2	2	2	1
37	4	2	1	2	2	3	2	3	1	2	1	1	3	3	2	2	2	2	4	3	1	1	3	2
38	5	4	2	4	3	3	5	1	1	4	2	2	5	5	1	2	1	3	3	5	2	2	3	2
39	5	4	1	3	1	2	4	2	2	4	2	2	3	3	1	1	1	4	4	4	1	1	4	2
40	4	3	1	2	2	2	4	1	2	4	1	2	3	3	2	3	2	4	4	4	2	1	4	2
41	2	2	1	2	1	1	3	1	1	2	2	2	3	3	1	1	1	2	2	2	1	2	2	2
42	3	3	2	2	2	1	3	2	2	2	4	1	4	4	1	3	2	5	4	3	2	2	2	3
43	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
44	5	5	1	2	1	2	4	3	2	5	2	3	4	4	1	1	2	3	3	2	2	2	3	2
45	5	5	2	2	1	4	1	1	2	3	2	2	3	3	2	2	2	3	3	1	1	1	2	1
46	5	4	1	5	1	1	5	1	2	4	2	2	5	4	1	1	2	4	4	3	3	3	4	2
47	2	2	1	3	1	1	2	1	2	3	2	2	3	3	1	1	1	3	2	2	1	1	3	2
48	4	4	2	3	1	1	3	2	2	4	2	1	4	4	2	2	2	3	3	2	1	2	2	1
49	5	4	1	3	2	1	4	2	2	4	2	2	5	5	1	2	1	4	3	2	1	1	3	2
50	3	3	1	3	1	2	1	1	4	3	3	1	3	3	1	2	1	3	2	2	1	2	2	2
51	2	2	1	2	2	2	2	1	1	4	2	1	4	2	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1
52	2	2	2	3	1	2	2	2	1	1	3	1	2	2	1	1	1	3	2	3	1	1	1	1

المجال	إدارة المناخ المادي للصف الدراسي												إدارة المناخ النفسي للصف الدراسي											
الأفراد	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**
53	4	3	1	2	1	1	3	1	1	3	1	1	3	3	1	2	1	2	2	2	1	1	3	4
54	5	4	1	3	1	2	4	4	2	5	2	3	5	5	1	2	1	3	2	2	1	2	4	2
55	4	3	2	3	2	2	3	1	1	2	1	1	5	4	1	2	2	3	2	2	1	3	3	2
56	4	4	1	3	2	2	4	2	1	4	3	1	4	3	2	2	1	4	3	4	1	1	4	2
57	3	3	1	2	2	1	2	2	1	3	2	2	3	2	1	3	1	3	2	3	2	1	1	2
58	4	3	1	4	3	1	2	1	1	2	1	1	4	3	2	1	1	3	2	2	1	1	2	3
59	5	4	1	2	1	2	2	1	1	3	2	2	5	4	1	4	1	3	4	5	2	2	4	5
60	3	3	2	4	2	2	4	2	1	3	1	1	3	3	1	1	1	2	3	3	1	1	2	1
61	5	4	1	2	2	1	4	2	2	4	2	2	4	4	2	2	2	3	3	4	3	2	2	1
62	5	5	2	4	2	2	5	1	2	4	2	2	4	4	1	2	2	4	4	4	1	2	4	2
63	2	1	1	2	2	1	2	3	1	1	2	1	3	4	1	2	1	2	2	3	2	2	4	3
64	2	2	1	2	1	2	3	1	2	2	1	1	4	4	1	1	1	3	3	3	2	1	2	2
65	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	3	1	2	2	2	2	1	1	1
المجموع	**246**	**209**	**90**	**171**	**118**	**119**	**194**	**119**	**96**	**177**	**117**	**96**	**142**	**212**	**90**	**121**	**97**	**184**	**173**	**169**	**93**	**94**	**163**	**119**
الوسط	**3.78**	**3.21**	**1.38**	**2.62**	**1.81**	**1.83**	**2.98**	**1.82**	**1.47**	**2.72**	**1.8**	**1.47**	**2.18**	**3.26**	**1.38**	**1.86**	**1.49**	**2.83**	**2.66**	**2.6**	**1.43**	**1.44**	**2.50**	**1.83**
الانحراف	**1.10**	**1.05**	**0.54**	**0.91**	**0.67**	**0.80**	**0.97**	**0.83**	**0.64**	**1.08**	**0.70**	**0.58**	**1.03**	**0.88**	**0.49**	**0.70**	**0.58**	**0.92**	**0.88**	**0.91**	**0.55**	**0.57**	**1.03**	**0.66**

الملحق رقم 05: ***تفريغ بيانات الفرضية الرابعة:***

المجال	إدارة العلاقات الصفية أثناء التفاعل الصفي												المحافظة على الانتباه أثناء التفاعل الصفي												
الأفراد	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
1	5	4	4	3	2	3	5	5	4	3	2	1	3	2	4	4	3	1	2	3	2	2	2	4	1	1
2	4	4	1	2	3	2	4	3	4	5	1	1	3	2	4	5	4	2	3	3	5	3	3	2	2	3
3	5	5	5	4	1	4	4	2	1	5	3	2	4	1	4	3	3	2	5	5	4	2	3	3	2	2
4	5	5	5	3	2	3	3	4	2	5	2	5	2	1	4	4	4	1	3	3	2	5	5	3	1	4
5	5	5	5	4	2	4	3	4	1	5	1	5	4	4	5	5	5	2	4	4	5	5	3	3	2	2
6	4	4	3	4	2	4	4	3	2	4	3	4	2	3	3	4	3	2	3	4	1	4	3	4	2	2
7	4	4	4	3	1	4	4	3	4	2	2	4	4	4	3	3	3	1	4	3	2	4	5	5	2	3
8	5	5	4	4	3	4	4	5	3	5	5	4	5	5	5	5	5	3	5	5	3	5	4	5	2	2
9	4	4	4	3	3	4	5	5	2	4	3	4	5	3	4	3	4	1	4	4	1	1	4	5	3	4
10	5	4	3	4	4	4	3	2	3	5	1	3	1	2	3	3	4	1	3	3	2	4	4	5	3	3
11	5	5	4	3	3	2	4	4	5	3	1	2	2	3	3	3	3	1	2	2	1	3	3	5	2	2
12	5	5	5	4	2	4	4	4	2	4	3	5	3	3	4	4	5	3	5	5	2	2	4	4	3	3
13	4	4	3	4	1	5	5	4	1	5	5	4	2	2	3	3	4	3	3	4	4	5	3	4	2	2
14	5	4	5	4	2	4	4	5	4	5	5	3	3	4	3	3	3	4	3	3	2	4	5	5	1	1
15	4	4	3	4	1	4	5	5	5	2	5	4	5	5	4	4	4	1	4	4	3	4	5	4	3	2
16	5	4	5	3	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	5	5	2	5	5	2	4	5	5	2	2
17	4	4	3	4	4	3	4	4	4	2	4	5	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	5	4	3	3
18	5	5	3	5	5	4	4	5	5	4	3	5	4	3	4	4	4	3	4	5	5	4	4	5	2	2
19	2	2	2	1	2	3	1	1	2	2	1	3	2	2	2	4	4	3	2	3	1	2	2	3	1	1
20	5	5	4	5	2	5	5	5	2	4	1	5	2	2	5	5	5	2	5	4	1	5	4	4	2	2
21	2	2	5	2	1	5	5	2	2	4	1	5	2	2	2	2	2	1	4	3	2	3	4	4	2	2
22	4	5	4	1	4	5	4	3	1	5	5	4	2	2	3	3	3	1	3	3	2	4	4	4	3	2
23	3	4	3	1	4	4	5	3	2	4	4	5	3	3	3	3	3	1	4	4	1	3	4	4	2	2
24	4	4	4	4	5	4	5	5	3	5	5	2	2	2	4	4	5	3	5	5	4	5	4	4	4	4
25	5	4	3	3	4	5	5	4	4	4	2	4	2	2	4	4	5	2	5	5	3	3	5	5	4	4
26	5	3	3	4	2	5	3	3	2	5	1	4	4	5	4	4	4	2	4	4	1	5	3	2	2	2

المجال	إدارة العلاقات الصفية أثناء التفاعل الصفي													المحافظة على الانتباه أثناء التفاعل الصفي											
الأفراد	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
27	5	3	4	5	2	5	4	4	3	5	2	5	5	3	5	5	5	1	5	5	2	4	5	4	1	1
28	5	4	4	5	1	5	5	4	2	5	2	4	5	3	4	5	3	1	5	5	2	4	5	5	2	1
29	5	3	4	5	3	4	4	4	1	4	1	4	4	2	5	3	3	2	4	3	3	5	5	5	2	2
30	5	4	4	5	2	4	5	4	1	4	2	4	4	1	3	5	5	1	4	3	3	4	3	4	3	3
31	5	5	5	4	1	2	3	5	2	5	3	5	5	3	5	3	4	1	5	4	2	4	4	5	1	2
32	4	4	5	3	2	5	5	4	2	5	4	5	4	3	5	5	5	2	4	5	5	4	5	3	2	2
33	2	2	2	1	1	2	1	2	4	1	4	3	1	1	2	2	1	1	3	4	3	3	2	2	2	1
34	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	3	1	3	2	2	2	2	1	2	2	3	3	2	2	2	2
35	3	3	2	3	1	1	1	3	2	4	3	4	1	1	2	4	2	1	2	2	1	4	1	1	1	1
36	4	4	2	4	1	1	3	3	2	4	2	1	3	1	4	4	2	1	2	4	3	3	2	2	1	1
37	5	4	4	4	3	4	4	5	2	5	3	4	3	3	5	5	4	3	4	4	2	3	4	4	3	3
38	3	3	4	2	2	3	4	4	1	5	2	2	1	1	5	5	4	2	5	5	3	2	3	3	2	2
39	5	5	4	5	1	5	4	4	3	5	4	4	2	3	5	5	4	2	4	4	3	4	5	5	3	2
40	5	5	2	4	2	5	4	4	3	5	1	4	2	2	5	5	4	2	4	4	3	4	5	4	2	2
41	5	5	4	5	2	5	4	4	5	5	4	4	4	4	5	5	5	3	5	5	4	5	5	2	5	3
42	3	2	3	4	1	4	3	3	1	5	1	4	1	1	5	4	5	1	4	4	1	5	4	4	1	1
43	5	5	3	4	1	5	5	4	1	3	4	4	4	4	5	5	5	3	4	4	3	3	3	4	4	2
44	2	2	3	3	2	1	2	3	3	4	1	4	1	1	4	4	3	1	4	4	1	5	5	5	2	2
45	5	4	5	5	2	5	5	3	3	5	4	3	2	2	5	5	4	2	5	5	4	4	5	4	2	1
46	3	3	2	3	1	3	4	4	3	2	3	3	1	1	3	4	4	2	4	4	1	4	4	4	3	1
47	5	5	3	3	2	3	4	4	1	5	1	3	2	1	5	3	3	1	5	4	3	5	5	4	1	1
48	4	4	3	3	1	3	3	4	1	4	3	5	1	1	4	4	5	2	5	4	2	4	4	3	1	2
49	5	5	4	4	2	4	4	5	2	3	1	5	2	2	5	4	4	1	5	3	1	3	3	3	2	2
50	4	4	3	3	2	3	3	4	1	4	1	4	4	3	5	4	4	2	5	4	2	4	4	5	1	1
51	5	5	4	2	2	4	4	4	2	5	1	3	3	2	4	5	4	1	5	3	1	3	3	4	1	1
52	4	4	3	3	2	5	4	4	2	5	2	4	2	2	5	4	5	2	5	4	4	3	3	4	4	4

المجال	إدارة العلاقات الصفية أثناء التفاعل الصفي													المحافظة على الانتباه أثناء التفاعل الصفي												
الأفراد	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
53	5	3	3	4	1	5	4	4	2	4	4	4	1	1	5	5	4	4	3	3	2	4	4	5	2	2
54	4	5	4	4	2	5	4	3	3	2	2	3	2	2	4	4	5	2	4	4	3	1	1	4	1	1
55	5	5	4	4	3	3	2	3	1	2	3	2	5	4	4	5	5	4	3	3	4	2	4	2	2	2
56	4	4	5	3	5	4	4	3	4	5	5	4	1	1	4	5	4	2	4	4	2	5	4	5	2	1
57	5	5	4	4	1	5	5	1	1	5	4	2	2	2	5	4	3	3	4	5	4	3	3	4	2	2
58	5	5	5	4	2	4	4	3	3	4	1	4	3	2	3	3	2	1	3	3	2	2	4	4	1	1
59	5	4	4	3	4	4	4	3	3	5	3	5	2	2	3	5	5	2	4	5	1	4	5	5	2	2
60	5	5	5	4	2	5	4	4	1	5	4	4	2	2	5	5	3	1	5	5	2	5	4	4	3	2
61	3	3	2	3	1	3	4	3	1	3	1	3	3	2	4	3	3	1	4	3	2	3	3	1	2	1
62	2	4	4	2	2	4	2	2	2	3	2	2	1	1	4	4	2	2	4	4	1	1	3	3	2	1
63	5	3	3	4	2	3	3	4	2	4	1	4	1	1	5	4	3	3	2	4	1	5	5	4	1	1
64	4	4	3	3	2	4	4	4	2	5	3	5	5	5	4	4	3	1	4	3	1	4	4	5	1	2
65	5	5	4	3	1	3	3	4	2	5	3	3	1	1	5	4	4	1	4	5	2	3	4	4	2	2
المجموع	**280**	**250**	**236**	**219**	**143**	**249**	**248**	**233**	**157**	**263**	**171**	**235**	**174**	**150**	**263**	**265**	**241**	**122**	**248**	**255**	**170**	**237**	**244**	**242**	**136**	**130**
الوسط	**4.30**	**3.84**	**3.63**	**3.36**	**2.2**	**3.83**	**3.81**	**3.58**	**2.41**	**4.04**	**2.62**	**3.61**	**2.67**	**2.30**	**4.04**	**4.07**	**3.70**	**1.87**	**3.81**	**3.92**	**2.61**	**3.64**	**3.75**	**3.72**	**2.09**	**2**
الانحراف	**0.96**	**0.93**	**0.99**	**1.11**	**1.14**	**1.11**	**0.95**	**1.14**	**1.21**	**1.19**	**1.40**	**1.12**	**1.31**	**1.14**	**0.94**	**0.89**	**1.11**	**0.96**	**0.96**	**0.81**	**1.33**	**1.09**	**1.00**	**1.13**	**0.91**	**0.88**

الملحق رقم 06: بيانات حساب الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ:

المجال الأول		المجال الثاني		المجال الثالث		المجال الرابع	
البنود	$ع^2ب$	البنود	$ع^2ب$	البنود	$ع^2ب$	البنود	$ع^2ب$
1	0.24	1	0.33	1	0.8	1	0.33
2	0.44	2	0.40	2	0.33	2	0.5
3	0.5	3	0.61	3	0.40	3	1.14
4	0.38	4	0.33	4	0.57	4	0.9
5	0.65	5	0.31	5	0.57	5	1.23
6	0.65	6	0.40	6	0.66	6	0.8
7	0.39	7	0.33	7	0.28	7	0.47
8	0.77	8	0.61	8	0.23	8	1.14
9	0.37	9	0.28	9	0.33	9	0.47
10	0.51	10	0.61	10	0.86	10	0.33
11	0.53	11	0.33	11	0.90	11	0.23
12	0.64	12	0.50	12	0.57	12	0.28
13	0.51	13	0.80	13	0.61	13	0.28
14	0.24	14	0.90	14	0.24	14	0.57
15	0.6	15	0.61	15	0.44	15	0.47
16	0.44	16	0.86	16	0.51	16	0.8
17	0.44	17	0.45	17	0.44	17	0.57
18	0.51	18	0.57	18	0.72	18	0.57
19	0.44	19	0.61	19	0.46	19	0.66
20	0.72	20	0.9	20	0.38	20	0.14
21	0.36	21	0.44	21	0.33	21	0.5
22	0.38	22	0.80	22	0.57	22	0.5
23	0.44	23	0.61	23	0.77	23	0.33
24	0.46	24	0.45	24	0.51	24	0.9
25	0.38	25	0.33	المجموع	12.48	25	0.66

0.28	26	68.66	$ع^2ك$	0.61	26	0.33	26
15.05	المجموع			0.5	27	0.51	27
73.05	$ع^2ك$			0.8	28	0.62	28
				0.61	29	0.77	29
				0.45	30	0.46	30
				0.50	31	0.60	31
				0.33	32	0.64	32
				0.45	33	0.44	33
				0.61	34	0.60	34
				18.23	المجموع	0.51	35
				72.88	$ع^2ك$	0.75	36
						0.77	37
						18.99	المجموع
						70.90	$ع^2ك$

الملحق رقم 07: أسماء محكمي أداة جمع البيانات.

أسماء المحكمين	اسم الجامعة
1 - صحراوي عبد الله	جامعة محمد لمين دباغين –سطيف 2 -.
2 - بوصلب عبد الحكيم	جامعة محمد لمين دباغين –سطيف 2 -.
3 - ستر الرحمان نعيمة	جامعة محمد لمين دباغين –سطيف 2 -.
4 - أحميد حسينة	جامعة محمد لمين دباغين –سطيف 2 -.
5 - جدوالي صفية	جامعة محمد لمين دباغين –سطيف 2 -.
6 - حربي سميرة	جامعة عنابة.
7 - إيطاطاحين غانية	جامعة البليدة .
8 - طشوعة الويزة	جامعة الجزائر.