أساليب الإدارة الصفية في مؤسسات التعليم الثانوي– دراسة مقارنة بين أساليب الأساتذة الجدد وذوي الأقدمية ووفق متغير الجنس –

أ.**ربوح لطيفة**–المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة

الإشكالية: إن القدرة على إدارة قسم مدرسي أو ما يعرف بالصف المدرسي هاجس الأساتذة عموما والأساتذة الجدد منهم على الخصوص إذ يعترف المدرسون أن كل المعلمين في مرحلة ما يمرون بصعوبات مع فرد أو مع الفصل (كيت سوليفان وآخرون،11،2007) فكم من أستاذ التحق بمهنة التدريس واشتكى من صعوبة إدارة صفه سواء من جانب حفظ النظام أو من جانب الطريقة المناسبة للتدريس وكيفية إثارة دافعية طلبته وكذا عن كيفية التخطيط للدرس وطريقة التقويم المناسبة، وكم من أستاذ مبتدئ أوشك على ترك مهنة التدريس أو تركها بالفعل لعدم قدرته على إدارة صفه، ما جعله يلجأ إلى أسلوب القمع والشدة والقسوة لا لشيء إلا لإضفاء جو من الهدوء التام في صفه ولإخفاء ضعف في شخصيته الذي قد يعود لقصور في تكوينه أو في شخصيته(محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاة،10،2006)، خصوصا وأنه في السنوات الأخيرة كثر الحديث عن مشكلات داخل الصفوف الدراسية(كظاهرة المشاغبة وهي سلوكات استفزازية يقوم بها التلاميذ ضد آخرون مثل التوبيخ والسخرية، التوعد والتهديد الدفع وسرقة الممتلكات... Bullying) (phenomen والتمرد(Rebellion) العنف(violence)...وهذا بالرغم أن القائمين على إدارة النظام التعليمي يحاولون دائما–هذا ما هو مفترض– توفير بيئة مدرسية آمنة. فقد أشارت الدراسات في إنجلترا الولايات المتحدة الأمريكية اليابان ايرلندا استراليا هولندا وبلدان أخرى إلى أن معدل المشاغبة داخل المؤسسات التعليمية يتراوح ما بين 15 إلى 20% (كيت سوليفان وآخرون، المرجع السابق، 11).

أمام هذه الظروف نجد الأساتذة يتخبطون في الأساليب التي تمكنهم من تسيير صفوفهم الدراسية من أجل القدرة على أداء دورهم التربوي والتعليمي كل حسب استراتيجياته وخبراته وكذا شخصيته وقناعته. فإضفاء جو من التفاعل الايجابي داخل الصف وتوفير روح التعاون بين عناصره هدف معظم الأساتذة إن لم نقل جلهم من أجل السير الحسن للعملية التعلمية التعليمية وهذا الأمر يتطلب من الأساتذة مجموعة

من المهارات ذات الصلة بهذه المهمة خصوصا في أقسام مكتظة كما هو الأمر في مؤسساتنا التعليمية، فتوفير الانضباط الصفي والذي يعد مكون من مكونات الإدارة الصفية مثلا يساعد على تحقيق وحدوث التعليم الفعال داخل حجرة الدرس ويساهم في توفير بيئة تعليمية مناسبة إذ أن الانضباط والتعليم يسيران جنبا إلى جنب من أجل عمل جيد في مجال التعليم(محمد الحراحشة وسالم لخوالدة،2009، 445، بتصرف)

وعند الحديث عن إدارة الصف لا يجب الاقتصار في حديثنا على حفظ النظام لأن هذا الأمر اتجاه تقليدي للإدارة الصفية والتي ينظر أصحابها إلى أن إدارة الصف تتمثل في ضبط المتعلمين باستخدام كل الوسائل المتاحة بما فيها الإجراءات التأديبية التي تتضمن العقاب وتنطلق النظرية الكلاسيكية لتفسير الادارة الصفية من اعتبار أن الدرس الذي تسوده الفوضى ويعيث فيه الشغب والعبث درس فاشل مهما كانت قيمة المعلومات التي يحفل بها وقيمة الطريقة المستخدمة فالنظام في غرفة الصف هو الأساس (محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاة،المرجع السابق،27،26)

أما الاتجاه الحديث للإدارة الصفية يعرفها على أنها كل ما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف من سلوكيات سواء لفظية أو غير لفظية مباشرة أو غير مباشرة بحيث تحقق بلوغ الأهداف التعليمية والتربوية المرسومة كي يحدث في الأخير تغير مرغوب فيه في سلوك الطلبة من خلال إكسابهم معارف ومفاهيم ومهارات تعمل على مساعدتهم في الحياة العملية(محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاة،المرجع نفسه،24)وحسب المقال الذي نشره أوليفيه موليني(Olivier Maulini1999) فإن الحديث عن الإدارة الصفية يستدعي الرجوع لما كتب عن هذا المفهوم من الجانب التنظيري والجانب التطبيقي فبالرجوع إلى أدبيات الكتابات في أمريكا الشمالية وبالخصوص الكبيك هناك من العلماء أمثال (Landry&Tochon, 1994,Nault, 1998) من يرى أن إدارة الصف تحمل في طياتها عدة معاني ومؤشرات مختلفة مثل القدرة على طرح التساؤلات وإثارة تساؤلات التلاميذ حل الصراعات والتحكم في الانفعالات وكأنها كفاءة عامة وشاملة للمعلم تسمح له بممارسة مهنة التدريس، رغم أن هذا المعنى لا يقدم توضيح للنشاط البيداغوجي كالتحكم في المعرفة المدرسة والمعارف التعليمية والسيكولوجية والسوسيولوجية للمعلم وكذا قدرته على التخطيط

والتنسيق .... وحسب Olivier Maulini يجب الاعتراف أن إدارة الصف هي إدارة الاستاذ لعلاقته بالمعرفة وبالتلاميذ وممارساته الخاصة هو امتلاك موارد أساسية لممارسات مهنية فعالة (OlivierMaulini 1999،الانترنت) وبصورة عامة يمكن تعريف الادارة الصفية على أنها مجمل التطبيقات التربوية التي يستعملها الأستاذ لضمان بيئة مناسبة للتعليم والتعلم على حد تعبير دويل(Doyle1986) وهي نشاطات ذات أهمية كبيرة لضمان النجاح المدرسي كما ذكر ذلك (Wang,Haertel et walberg1993) فلإدارة الصفية الفعالة تسمح بالاستفادة من كل الوقت المخصص للتعلم ولضمان السير الحسن للنشاطات البيداغوجية حسب ماك كي وويت(Roch chouinard,1999,497) (Mc et Witt1990) وقد أوضحت دراسات(Johnson1993,Neale et jhonson1994,Reynolds) حول الادارة الصفية أن هذه الأخيرة أصبحت الشغل الشاغل للأساتذة المبتدئين نتيجة لبعض الصعوبات التي قد يعانون منها في بداية مشوارهم المهني تنتهي بهم أحيانا إلى غياب القدرة على حل مشكلات النظام وهذا ما يضر بالوقت المخصص للتعلم، فبالرغم من أن للأساتذة المبتدئين خصائص ايجابية كالحماس وروح المبادرة ولكن تبقى الادارة الصفية تحدي حقيقي لهم (Roch chouinard,ibid,498)، إذ يواجه المعلم المبتدئ عند بدء عمله ما أطلق عليه في الكتابات التربوية بصدمة الواقع أو صدمة الحقيقة والتي من أهم أسبابها الاختيار الخاطئ لمهنة التدريس والتدريب المهني غير الملائم أو الظروف الصعبة في المؤسسة...، وهذه الصدمة عبرت عنها ريجان بقولها "أن المدرسين الجدد يدخلون الفصل مزودين بالكثير من النظريات التعليمية وبقليل من الخبرة العملية وبعض المثالية وتصادفهم قوى تفقدهم مهاراتهم وتتحدى خبراتهم وتضيع حماسهم" (محمد عوض الترتوري، المرجع السابق81-82)

ونظرا لتعدد أبعاد ومكونات الادارة الصفية -كما سبق وأن أسلفنا- اقتصرنا في هذه الدراسة على أبعاد محددة تتمثل في بعد توفير البيئة الوجدانية المناسبة، بعد نمط القيادة الخاص بحفظ النظام والتدريس وبعد إثارة الدافعية، وأخيرا بعد التقويم(الرجوع لشرح هذه الأبعاد في تحديد المفاهيم) وهذا وفق متغير الخبرة والجنس.

ومن أجل ذلك ضغنا التساؤلات التالية:

1-هل تعتمد إدارة الصف في الثانويات على توفير البيئة الوجدانية والنفسية الملائمة للتدريس والتعلم وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغيري الخبرة والجنس؟

2-ما هي الأساليب التي يعتمدها الأساتذة في القيادة. (حفظ النظام، التدريس) وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الأساليب وفق متغيري الخبرة والجنس؟

3-هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في بعد إثارة الدافعية وفق متغيري الخبرة والجنس؟

4-هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التقويم وفق متغيري الخبرة والجنس؟

الفرضيات:

1-تعتمد إدارة الصف في الثانويات على توفير البيئة الوجدانية والنفسية الملائمة للتدريس والتعلم من خلال توفير الشعور بالأمن والإحساس بالقبول والتي تختلف وفق متغيري الخبرة والجنس.

2_يستعمل الأساتذة في القيادة(حفظ النظام، التدريس)كل من الأسلوب الوقائي والأسلوب الديمقراطي والأسلوب التسلطي والذي يختلف وفق متغيري الخبرة والجنس.

3_توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد إثارة الدافعية حسب متغيري الجنس والخبرة.

4_توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التقويم حسب متغيري الجنس والخبرة.

تحديد المفاهيم: مفهوم الصف: الصف وسط معقد يتألف من مجموعة من الطلاب يتفاعلون فيما بينهم من جهة ومع معلمهم من جهة أخرى ويتميزون بخصائص متمايزة تجعل من كل صف نسيجا خاصا لا يمكن له أن يتطابق مع صف آخر (كهيلا بوز، المرجع السابق،231) ونقصد بالصف في هذه الدراسة القسم الذي يدرسه الأساتذة عينة الدراسة من المستوى الثانوي.

مفهوم الإدارة الصفية:_هي مجموعة الأنشطة التي يسعى الأستاذ من خلالها إلى تنمية الأنماط السلوكية المناسبة وإلى خلق وتوفير جو صفي تسوده العلاقات الإيجابية بينه وبين تلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم داخل غرفة الصف وخارجها فالإدارة

الصفية هي مجموعة من النشاطات التي يؤكد فيها الأستاذ على تفاعل التلاميذ في غرفة الصف.

فحسب راندولف هي مجموع الممارسات أو التطبيقات التربوية التي يستخدمها المعلم من أجل تشجيع تلاميذه على تطوير التعلم المستقل لديهم وتطبيق الرقابة الذاتية لذلك التعلم وقد تغير مفهوم الإدارة الصفية بتغير مهام المدرسة (كهيلا بوز، المرجع السابق،233)

وفي هذه الدراسة سوف نركز على أبعاد محددة للإدارة الصفية لعدم قدرتنا على دراستها ككل وهي تتمثل في البيئة والمناخ الوجداني المناسبين، نمط القيادة (في حفظ النظام والتدريس)، إثارة الدافعية، التقويم (تشخيصيي، تكويني وعلاجي)

مفهوم البيئة والمناخ الوجداني المناسبين: من خلال توفير الوسط اللآمن فالشعور بالأمن والطمأنينة هي الجاجة الثانية وفق هرم ماسلو بعد الحاجات الجسدية وإرضاؤه شرط ضروري لتحقيق الحاجات التي تليه فالشخص المهدد لا يستطيع الالتفات تماما إلى العمل والتحصيل أما الاحساس بالقبول فقد عرفه مارزانو ورفاقه هو استبعاد النفور أو النبذ من قبل ألآخرين وقد أكد جود ومعاونوه أهمية إدراك المتعلمين لتقبلهم من مدرسهم ...وقد يكون ذلك من خلال سلوكات بسيطة كالابتسامة، كلمة طيبة... (كهيلا بوز، المرجع نفسه، ص241_ 242). ومن الناحية الإجرائية هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة من خلال الإجابة على فقرات المقياس وفق بعد توفير بيئة وجدانية مناسبة.

حفظ النظام: وهو توفير جو يسوده الهدوء والابتعاد عن الفوضى أو الصمت التام ويتوقف ذلك على شخصية المعلم والنمط الإداري المستخدم في الصف(ماجد الخطايبة، 40-40، 2002)

مفهوم أساليب الإدارة الصفية: وتشتمل الأنماط التي يتبعها الأساتذة في إدارة وتسيير أقسامهم وقيادتهم في حفظ النظام وفي التدريس وباقي مكونات الإدارة الصفية التي تم التطرق إليها في هذه الدراسة. ليس المقصود بالقيادة التسلط والتحكم وإنما انقياد الآخرين طواعية واقتناعا بمؤهلات الآخر وقدراته مع الشعور بجاذبيته أو بالكاريزما التي يتمتع بها(كهيلا بوز، المرجع السابق،246 -247) وتم الاعتماد في هذه الدراسة على:

الأسلوب الوقائي في الإدارة الصفية حسب(عدس 1998) يستعمل بهدف تنمية إمكانيات التلميذ من أجل تجنب الوقوع في المشكلات وتطوير قدراته على التعامل مع المواقف المختلفة بصورة ايجابية يشعر معها بالرضا(محمد الحراحشة، المرجع السابق،450)ويقوم على محاولة منع ظهور كل ما يتعارض مع عمليتي التعليم والتعلم وذلك من خلال مشاركة المتعلم في وضع القوانين وسنها أو على الأقل إعلامه بوجودها وكذا مناقشته لها مع إشراك عناصر خارجية في هذا الأسلوب كالأسرة مثلا.. فعندما نستعمل ونضع استراتيجيات وقائية فإننا غالبا ما نتفادى استعمال استراتيجيات التدخل فكما هو معروف وشائع أن الوقاية خير من العلاج، ومن الناحية الإجرائية هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة من خلال الإجابة على فقرات المقياس وفق بعد الأسلوب الوقائي.

الأسلوب اللتسلطي في الإدارة الصفية يستخدم الأستاذ أساليب القهر فهو الآمر الناهي لا يحق لأحد أن يناقشه كما لا يمكن للمتعلمين التعبير عن أرائهم ويستخدم هذا الأسلوب العنف والاستبداد(محمد علي عمارة، 2008،83)، فهو أسلوب يقوم على الفرض والسيطرة وإصدار الأوامر والتعليمات بكثرة، ومن الناحية الإجرائية هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة من خلال الإجابة على فقرات المقياس وفق بعد الأسلوب التسلطي

الأسلوب الديمقراطي في الإدارة الصفية ينطلق من مبدأ الحرية في العمل والمساواة وإعطاء الفرصة للمناقشة والمشاركة وتبادل الرأي يحاول الأستاذ أن يجعل المتعلمين يشعرون بأنهم متواجدون في جو من الطمأنينة والراحة تمكنهم من القيام بالأنشطة المطلوبة وتؤدي توجيهات الأستاذ ومعاملته للمتعلمين إلى حبهم لبعضهم البعض وحبهم للمعلم وهذا مؤشر للهدوء النفسي ولارتفاع مستوى تحصيلهم(محمد عبد الرحمان عدس، 1999، 69)، ويظهر ذلك من خلال إتاحة فرصة مشاركة كل التلاميذ إشراكهم في وضع الخطط وتبادل الرأي والمناقشة تشجيع التلاميذ والثقة فيهم وفي قدراتهم، تنمية اعتمادهم على أنفسهم واستثارة قدراتهم الابتكارية(عبد اللطيف فرج، 2006، 68)، ومن الناحية الإجرائية هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة من خلال الإجابة على فقرات المقياس وفق بعد الأسلوب الديمقراطي.

مفهوم إثارة الدافعية للعمل والتعلم:تعني الدافعية في معناها العام كل ما يحرك سلوك الفرد نحو تحقيق الهدف أما الدافعية للتعلم فهي ترتبط بدرجة انتباه الطالب لما يجري في الموقف التعليمي والنشاطات التي يمارسها(راشد محمد الشنطي،1989، 45)، ويمكن للأستاذ استثارة دافعية التلاميذ من خلال الأسئلة التي يوجهها أو من خلال استعمال الوسائل التعليمية، التشويق للدرس والتنويع في أساليب التفاعل إشراك التلاميذ في النشاطات المدرسية، استعمال التعزيز...(ماجد الخطايبة،المرجع السابق، 46)ومن الناحية الإجرائية هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة من خلال الإجابة على فقرات المقياس وفق بعد إثارة الدافعية.

مفهوم التقويم: يعتبر التقويم أحد عناصر المنهاج وهو التصحيح ويشتمل على عمليات فرعية مثل عملية التقييم بمعنى التثمين، وعملية التشخيص بمعنى تحديد مظاهر القوة ومواطن الضعف وعملية القياس وعملية المتابعة وهو ما يعرف بالتقويم التشخيصي، التكويني والعلاجي(توفيق أحمد مرعي، 2000، 95) ومن الناحية الإجرائية هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة من خلال الإجابة على فقرات المقياس وفق بعد التقويم.

مفهوم الأساتذة الجدد: وهم ممن التحقوا بمهنة التدريس في وقت قصير وقد حددت المدة في هذه الدراسة بأقل من عامين.

مفهوم الأساتذة القدامى: وهم من لديهم مدة أكبر في مهنة التدريس قد يكتسبون خلالها خبرة وأقدمية وقد حددت في هذه الدراسة بخمس سنوات وأكثر.

حدود الدراسة: انطلاقا من كون إدارة الصف مجموع السلوكيات والتطبيقات التربوية التي تسهل العمل التربوي وتوفر البيئة التعليمية المسهلة للتعلم والتعليم اقتصرنا في دراستنا هذه على بعض مكوناتها والتي تتمثل في أبعاد محددة:

– توفير بيئة وجدانية مناسبة(من خلال الشعور بالأمن والإحساس بالقبول) وعدم التركيز على الجانب المادي للبيئة الصفية وهذا لأنها مفروضة على الأستاذ وهو ليس المسئول المباشر عنها.

_نمط القيادة (في حفظ النظام والتدريس)، إثارة الدافعية للعمل والتعلم، والتقويم، مع إهمال الجانب التعليمي الديداكتيكي في إدارة الصف لارتباطه بخصوصية كل

مادة.كما اقتصرنا على بعض ثانويات منطقة برج الكيفان والحراش، وفق متغير الجنس والخبرة.

-كما أن هذه الدراسة تدخل ضمن تقويم الاستاذ لإدارته الصفية وليس دراسة لممارساته الفعلية في هذه الادارة من خلال القيام بملاحظات أثناء أداء المعلم لمهماته وممارساته.

الدراسات السابقة: دراسة للدكتورين محمد الحراحشة وسالم الخوالدة(2009): عن أنماط الضبط الصفي الممارسة من المعلمين لحفظ النظام الصفي على عينة من(210) من المعلمين والتعرف على أثر كل من المتغيرات التالية: الجنس، المرحلة المدرسة، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. وقد تم الاعتماد في الاستبيان المصمم على ثلاثة أنماط للضبط الصفي: النمط الوقائي، النمط التوبيخي، والنمط التسلطي وقد أشارت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أنماط الضبط الصفي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصفي في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة محافظة المفرق من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس والمرحلة التي يدرسها المعلم كما دلت الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة إلى النمط الوقائي على الأنماط الثلاثة تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدبلوم المتوسط والبكالوريوس. كما أشارت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة ممارسة أنماط الضبط الصفي تعزى لمتغير سنوات الخبرة وكانت لصالح ذوي الخبرة القصيرة ويوصي الباحثان بضرورة الاهتمام بتنمية مفهوم أنماط الضبط الصفي الايجابية لدى الطلبة وإجراء دراسة لاقتراح الحلول التي من شأنها حل المشكلات التي تواجه المعلمين في قضايا الضبط الصفي (محمد الحراحشة وسالم الخوالدة المرجع السابق،443).

2-دراسة علاونة(1995):بعنوان الضبط الصفي وحفظ النظام في مدارس البحرين على عينة متكونة من 128 معلما ومعلمة و402 من الطلبة، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر الأساليب استخداما تتمثل في توضيح القوانين الصفية منذ اليوم الدراسي الأول والتسامح مع التصرفات ذات الطابع البسيط وامتداح سلوك الطالب غير المشاغب أما أقل الأساليب انتشارا فكانت تلك المرتبطة باستخدام القمع والشدة

والتهديد، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والطلبة حول أكثر الأساليب انتشارا، ففي حين أكد المعلمون الأساليب الايجابية عموما أكد الطلبة الأساليب السلبية وأن النتائج جاءت لصالح الذكور من الطلبة عند استخدام الاساليب السلبية(محمد الحراحشة وسالم الخوالدة المرجع السابق،447)

3-دراسة الحلو(2001): هدفت إلى التعرف على تصورات معلمي المدارس الأساسية والثانوية وطلبتها نحو أنماط الضبط الصفي في فلسطين وأثر كل من متغيرات الجنس والمرحلة الدراسية والتخصص للطالب ومتغيرات الجنس والشهادة العلمية والمرحلة الدراسية التي يدرس فيها المعلم على هذه الأنماط، وقد أجريت الدراسة على 566 طالبا وطالبة و206 معلما ومعلمة وتوصلت الدراسة إلى أن النمط السائد في المدارس من وجهة نظر الطلبة والمعلمين كان النمط الوقائي وأن النمط العقابي يظهر بوضوح في مدارس الذكور ولاسيما المرحلة الأساسية ولدى المعلمين حاملي شهادة الماجستير، ولم تظهر الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى0.05 في تصورات المعلمين نحو أنماط الضبط الصفي تبعا لمتغير المرحلة الدراسية(محمد الحراحشة وسالم الخوالدة المرجع السابق،447-448)

4-دراسة د راشد حماد الدوسري: (2002)حول موضوع الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية بالبحرين على 600 معلم(ة) أن الكثير من المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تقويم طلبتهم كالاختبارات بأنواعها ويستخدمون العوامل غير المرتبطة بالتحصيل الدراسي بشكل كبير في تقدير درجة طلبتهم في المقرر(المشاركة الصفية، مجهود الطالب الشخصي، الانضباط)(راشد حماد الدوسري،2002، 14-18)

5- دراسة أبيلي:(Abailli1997)حول الدافعية توصلت إلى وجود فروق في استراتيجيات التعلم والدراسة بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي كما وجد أن الدافعية هي العامل التميزي الأكثر قوة في الفصل بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي(راشد مرزوق راشد عصام علي الطيب، 2009، 96)

6-دراسة (سالفن وجود 1988) ودراسة (بروفي 1990): أوضحت أن المعلمين الذين يحققون جوا تدريسيا ملائما مفعما بالدافعية يحقق تعلم بمستوى عال وتقل فيه كثيرا من مشكلات الطلاب(كهيلا بوز، المرجع السابق،244)

وصف المقياس: المقياس الذي طبق على أساتذة التعليم الثانوي من إعداد الباحثة، ويتكون من 62 عبارة(20 عبارة سلبية و42 عبارة ايجابية) وفق أربعة أبعاد توزع كالآتي: **بعد توفير بيئة وجدانية مناسبة** ويقسم إلى جزئين:

أ- الشعور بالأمن ويظم الأسئلة (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8).

ب-الإحساس بالقبول ويظم الأسئلة(9، 10، 11، 12، 13، 14).

1-**بعد نمط القيادة:** ويقسم إلى جزئين: أ-في حفظ النظام: ويشتمل على الأسلوب الديمقراطي ويظم الأسئلة(15،16،17،18)، الأسلوب العقابي التسلطي ويظم الأسئلة(19، 20، 21،22)، الأسلوب الوقائي ويظم الأسئلة(23،24،25،26،27،28)

ب-في التدريس: ويشتمل على الأسلوب الديمقراطي ويظم الأسئلة(29، 30، 31، 32، 33، 34) الأسلوب العقابي التسلطي ويظم الأسئلة(35، 36، 37، 38،39)، الأسلوب الوقائي ويظم الأسئلة (40، 41، 42)

3-**بعد إثارة الدافعية:** ويظم الأسئلة (43،44،45،46،47،48،49،50،51،52،53)

4- **بعد التقويم:** ويظم الأسئلة (54، 55، 56، 57، 58، 59، 60، 61، 62)

وزعت العبارات وفق 5 اختيارات لمدرج ليكرت الخماسي وتقدير الدرجات كان كالآتي:

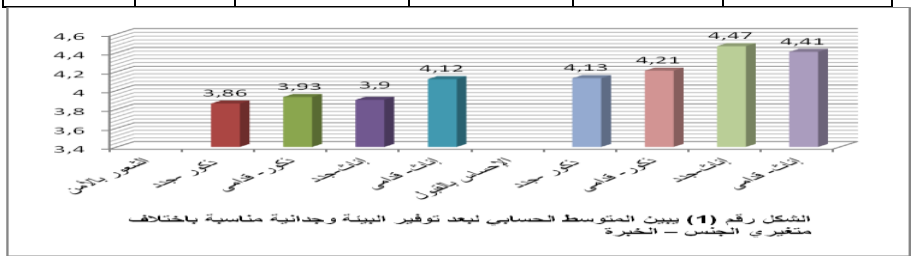
دائما (5) درجات، غالبا(4) درجات، أحيانا(3) درجات، نادرا(2)درجتان، أبدا(1) درجة وهذا في العبارات الايجابية ويقلب التقويم في العبارات السلبية.

صدق وثبات المقياس: تم حساب ثباته وصدقه بحساب الاتساق الداخلي بين كل عبارة وبقية عبارات المقياس

عرض النتائج ومناقشتها:

الجدول رقم (1) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ف ومستوى الدلالة لبعد توفير البيئة وجدانية مناسبة باختلاف متغيري الجنس- الخبرة

البيئة الوجدانية	الجنس- الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
الشعور بالأمن	إناث- قدامى	4,12	1,08	13.93	أكثر من 0,001
	ذكور- قدامى	3,93	1,92		
	إناث-جدد	3,9	1,03		
	ذكور -جدد	3,86	1,07		
الإحساس بالقبول	إناث-جدد	4,47	0,76		
	إناث- قدامى	4,41	0,91		
	ذكور- قدامى	4,21	0,87		
	ذكور-جدد	4,13	0,99		



الشكل رقم (1) يبين المتوسط الحسابي لبعد توفير البيئة وجدانية مناسبة باختلاف متغيري الجنس – الخبرة

الملاحظ من الجدول والشكل رقم (1) أن المتوسط الحسابي لبعد الشعور بالأمن والإحساس بالقبول كان مرتفعا بصفة عامة عند الإناث بغض النظر عن الخبرة إذ تراوحت درجة المتوسط الحسابي بين (4.47_3.86) وهي درجات مرتفعة، وبالرجوع إلى بعد الشعور بالأمن، وصلت أعلى درجة إلى(4,12)عند الأساتذة الإناث ذوات الأقدمية تليها درجة (3,93) عند الأساتذة الذكور ذوي الأقدمية فالدرجات هنا كانت لذوي الأقدمية، تليها درجة (3,9) عند الأساتذة الإناث الجدد تليها درجة (3,86) عند الأساتذة الذكور الجدد وهذا تعبير على أن الأساتذة يعملون على نشر الأمن وسط تلاميذهم من وجهة نظرهم من خلال عدم استعمال عبارات التهديد والإحراج إشعار التلاميذ بالراحة ونشر روح المودة والمرح بينهم

فالشعور بالأمن شرط ضروري لتحقيق الحاجات التي تليه على حد تعبير ماسلو فالشخص المهدد لا يستطيع الالتفات تماما إلى العمل والتحصيل، أما الاحساس بالقبول فقد سجلت أكبر درجة عند الأساتذة الاناث على العموم فالجدد حصلن على

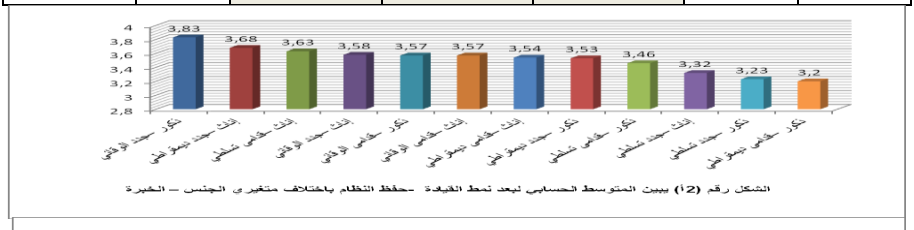
درجة (4,47) تليها درجة (4,41) عند الأساتذة ذوات الأقدمية وفي الرتبة الثالثة عند الأساتذة الذكور القدامى بدرجة (4,21) وفي الأخير الأساتذة الذكور الجدد بدرجة(4,13) وهذه الدرجات مرتفعة على العموم تعبر على أهمية هذا العنصر في إضفاء روح الطمأنينة في الصف ووعي الأساتذة بمدى أهميته في الادارة الصفية من خلال عدم التمييز بين التلاميذ باختلاف مستواهم وجنسهم، الابتسامة والكلمة الطيبة... ويكون القبول حسب مارزانو ورفاقه من خلال استبعاد النفور أو النبذ من قبل الأساتذة، وقد أكد "جود" ومعاونوه أهمية إدراك المتعلمين لتقبلهم من طرف أساتذتهم في نجاحهم وتكيفهم المدرسي، وأوضح روبنز أهمية الخبرات الوجدانية الإيجابية داخل الفصل، ومردودها الإيجابي لدى التلاميذ والمعلمين فهي تنمي الانتباه الذي بدوره ينمي التعلم والتذكر(روبنز وسكوت، 2000، 190)... وقد يظهر التعبير عن القبول من خلال سلوكات بسيطة قد يقوم بها الأستاذ كالابتسامة، الكلمة طيبة...

من خلال النتائج تبين أن الفروق حقيقية عند مستوى أكثر من 0.001 وبالتالي تحقق الفرضية الأولى القائلة أن إدارة الصف في الثانويات تعتمد على توفير البيئة الوجدانية والنفسية الملائمة للتدريس والتعلم من وجهة نظر الأساتذة من خلال توفير الشعور بالأمن والإحساس بالقبول والتي تختلف وفق متغيري الخبرة والجنس.

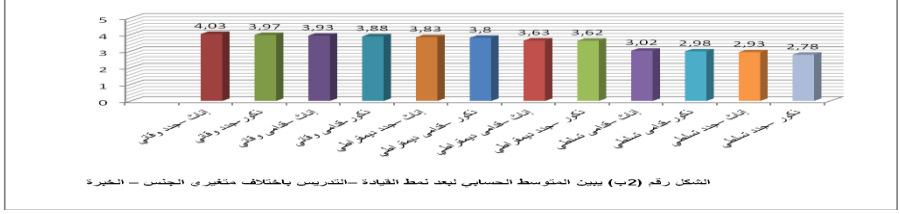
الجدول رقم (2) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ف ومستوى الدلالة لبعد نمط القيادة باختلاف متغيري الجنس– الخبرة

نمط القيادة	الخبرة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
حفظ النظام	الوقائي	ذكور –جدد	3,83	0,99	15 ,8 97	أكثر من 0,001
	ديمقراطي	إناث –جدد	3,68	0,98		
	تسلطي	إناث –قدامى	3,63	1,26		
	الوقائي	إناث –جدد	3,58	1,25		
		ذكور – قدامى	3,57	1,33		
		إناث –قدامى	3,57	1,32		
	ديمقراطي	إناث –قدامى	3,54	1,16		
		ذكور –جدد	3,53	1,29		
	تسلطي	ذكور –	3,46	1,44		

		قدامى			
		إناث –جدد	3,32	1,3	
		ذكور –جدد	3,23	1,28	
	ديمقراطي	ذكور – قدامى	3,2	1,13	
التدريس	وقائي	إناث –جدد	4,03	0,96	
		ذكور–جدد	3,97	0,84	
		إناث –قدامى	3,93	1,05	
		ذكور–قدامى	3,88	1,12	
	ديمقراطي	إناث –جدد	3,83	1,06	
		ذكور – قدامى	3,8	1,11	
		إناث –قدامى	3,63	1,09	
		ذكور –جدد	3,62	1,07	
	تسلطي	إناث –قدامى	3,02	1,49	
		ذكور–قدامى	2,98	1,49	
		إناث –جدد	2,93	1,54	
		ذكور –جدد	2,78	1,21	



الشكل رقم (2أ) يبين المتوسط الحسابي لبعد نمط القيادة –حفظ النظام باختلاف متغيري الجنس – الخبرة



الشكل رقم (2ب) يبين المتوسط الحسابي لبعد نمط القيادة –التدريس باختلاف متغيري الجنس – الخبرة

الملاحظ من الجدول والشكل رقم (2) الخاص ببعد نمط القيادة في حفظ النظام أن المتوسط الحسابي كان مرتفعا بدرجة (3,83) لدى الأساتذة الذكور الجدد لصالح النمط الوقائي، يليه النمط الديمقراطي بالنسبة للإناث الجدد بدرجة(3,68)، وبدرجة أقل النمط التسلطي عند الذكور الجدد بدرجة (3,23) والملاحظ أن أقل درجة كانت

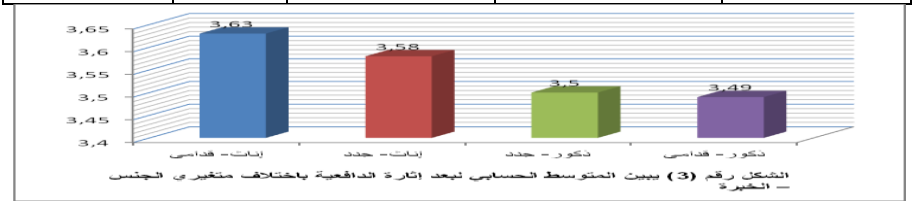
للنمط الديمقراطي لدى الذكور القدامى بدرجة (3,20). وبالنسبة لبعد التدريس فالنمط الوقائي كانت له الصدارة كذلك في أساليب الأساتذة بمتوسط حسابي مرتفع قدر بـ(4,03) لدى الاناث الجدد تليه درجة(3,97) لدى الأساتذة الذكورالجدد، وعند النمط الديمقراطي سجلت أكبر درجة لدى الأساتذة الإناث الجدد بقيمة (3,83)، وأقل الدرجات سجلت في النمط التسلطي على العموم أين وصلت أقل درجة بقيمة (2,78) لصالح الذكور الجدد، واعتماد الاساتذة على النمط الوقائي ينم عن وعيهم بأهمية أساليبه فعندما نستعمل ونضع استراتيجيات وقائية فإننا غالبا ما نتفادى استعمال استراتيجيات التدخل فكما هو معروف وشائع أن الوقاية خير من العلاج، وهذه النتيجة جاءت متناسبة مع دراسة علاونة(1995) ودراسة الحلو(2001) فالطريقة الوقائية تستعمل حسب(عدس 1998) بهدف تنمية إمكانيات التلميذ من أجل تجنب الوقوع في المشكلات وتطوير قدراته على التعامل مع المواقف المختلفة بصورة ايجابية يشعر معها بالرضا(محمد الحراحشة، المرجع السابق،450) والملاحظ أن الاساتذة بعد النمط الوقائي يميلون إلى استعمال النمط الديمقراطي على حد تعبيرهم وهذا قد يعود لوعي الأساتذة بايجابية هذا النمط ومساهمته في تدعيم العلاقة التربوية المبنية على التفاهم والمشاركة والتعاون وفقا لما جاء في كل الدراسات الميدانية حول هذا ألموضوع هذا وأقل الدرجات جاءت في بعد النمط التسلطي لصالح الأساتذة الذكور الجدد والذين قد يلجئون لهذا النمط لتغطية نقص في معارفهم أو بحثا عن البقاء على حد تعبير كاغان (kagan1992)

من خلال النتائج تبين أن الفروق حقيقية عند مستوى أكثر من 0.001 وبالتالي تحقق الفرضية الثانية القائلة باستعمال الأساتذة في القيادة(حفظ النظام، التدريس) كل من الأسلوب الوقائي والأسلوب الديمقراطي والأسلوب التسلطي والذي يختلف وفق متغيري الخبرة والجنس.

الجدول رقم (3) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ف ومستوى الدلالة لبعد إثارة الدافعية باختلاف متغيري الجنس – الخبرة

الجنس–الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
إناث– قدامى	3,63	1,23	1,42	ليس لها دلالة
إناث– جدد	3,58	1,18		

ذكور – جدد	3,5	1,13		
ذكور – قدامى	3,49	1,28		

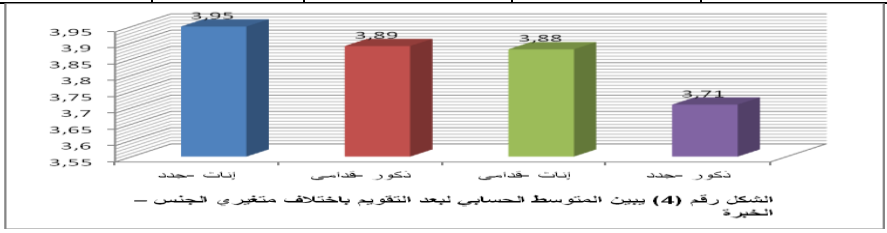


الشكل رقم (3) يبين المتوسط الحسابي لبعد إثارة الدافعية باختلاف متغيري الجنس – الخبرة

الملاحظ من خلال هذا الشكل أن أكبر درجة في بعد إثارة الدافعية نجدها عند الأساتذة الإناث القدامى ب(3,63) وتليها الاناث الجدد ب(3,58) وهذا قد يظهر أن العنصر النسوي أكثر استعمالا لأساليب إثارة الدافعية من خلال التنويع في أساليب التدريس واستعمال الوسائل التعليمية المناسبة وكذا طرح الأسئلة المشوقة والتنويع في أساليب التفاعل، وأقل درجة عند الأساتذة الذكور القدامى ب (3,49) وبدرجة متقاربة بين الذكور الجدد بقيمة(3,5) لكن عند حساب قيمة ف نلاحظ أن الفروق ليس لها دلالة إحصائية في بعد إثارة الدافعية قد تعود لعوامل أخرى لم يتم التطرق إليها، وبالتالي عدم تحقق الفرضية الثالثة القائلة بوجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد إثارة الدافعية حسب متغيري الجنس والخبرة.

الجدول رقم (4) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ف ومستوى الدلالة لبعد التقويم باختلاف متغيري الجنس – الخبرة

الجنس– الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
إناث –جدد	3,95	1,16	3,14	أكثر من 0,05
ذكور –قدامى	3,89	1,08		
إناث –قدامى	3,88	1,08		
ذكور –جدد	3,71	1,1		



الشكل رقم (4) يبين المتوسط الحسابي لبعد التقويم باختلاف متغيري الجنس – الخبرة

الملاحظ من الجدول رقم (4) والشكل أن أكبر درجة في بعد التقويم تقدر بـ(3,95) عند الاناث الجدد وذلك من خلال التنويع في أساليب التقويم بالاعتماد على مختلف أنواعه من تشخيص وتكوين وتحصيل وهذا يعتبر تحدي حقيقي لهذه الفئة تليها

درجة (3,89) عند الذكور القدامى وبدرجة متقاربة لدى الاناث القدامى بقيمة(3,88) وأقل قيمة عند الذكور الجدد بدرجة(3,71) وتظهر أهمية التقويم في ضرورة أن يكون موضوعيا يقيس المستوى الفعلي لا الاعتبارات الشخصية، وكل هذه العبارات تتماشى مع حقيقة التقويم والذي يجب أن يكون عملية تشخيصية وقائية وعلاجية الهدف منها التعرف على مواطن الضعف وتعزيز مواطن القوة وليس على أساس قياس كم المعارف والقدرة على الحفظ(السيد علي شهده،2004 ،12)

من خلال النتائج تبين أن الفروق حقيقية عند مستوى أكثر من 0.05 وبالتالي تحقق الفرضية الرابعة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التقويم حسب متغيري الجنس والخبرة لصالح الاناث الجدد في المرتبة الأولى .

خاتمة: عند الحديث عن الإدارة الصفية نجد العديد من العناصر التي تتفاعل مع بعضها البعض فكما قال الباحث هارون يجب أن تنطلق جهود المعلم في الإدارة الصفية من الفكر التكاملي والشمولي فأي ظاهرة صفية نتاج لمجموعة متداخلة ومتفاعلة من العوامل وأن التعامل معها ينجح أكثر عندما يتخذ بجميع هذه العوامل(رمزي فتحي هارون،37،2003–38)،

فلأجل أن يتدرب الشخص على عملية التدريس لا يكفي أن يكون ملما بموضوع المادة التي يدرسها كما قال راث ولا بتنظيم المنهج أو المقرر أو أن يكون ضليعا في علم النفس التربوي بل من الضروري أن تكون له كفاءات التفاعل الاجتماعي مع طلابه وتنوع في الطريقة التي يقدم بها المادة وكيفية تشويقهم للدرس.(صباح باقر وآخرون، 1974، 18) وكل هذه العناصر تضاف إليها حسن تعامله مع المواقف المفاجئة التي قد يجد الاستاذ نفسه فيها والتي تفرض عليه اتخاذ اجراءات تناسب قناعاته وطبيعة دينامية الجماعة التي يتفاعل معها وبالتالي غالبا ما يكون بحاجة إلى من يمد له يد العون سواء من طرف أساتذة خبراء في الميدان أو من خلال رسكلة جد دقيقة تتكفل بالنقائص التي قد تعرقل السير الحسن لمهام وممارسات الأستاذ.

قائمة المراجع

1_ توفيق أحمد مرعي د.محمد محمود الحيلة، (2000) المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط 1عمان الأردن.

2_كيت سوليفان، ماري كلاري، جيني سوليفان(2007) سلوك المشاغبة في المدارس الثانوية ماهيته كيفية إدارته ترجمة الدكتور طه عبد العظيم حسين ط 1دار الفكر عمان الأردن.

3_ محمد الحراحشة وسالم الخوالدة(2009)، "أنماط الضبط الصفي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصفي في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة محافظة المفرق(ص 443-465)، مجلة جامعة دمشق المجلد25 العدد (1،2)، الأردن.

4_ محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاة(2006)، المعلم الجديد دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة ط1 دار الحامد للنشر والتوزيع عمان الأردن.

4_كهيلا بوز (2010-2011) الإدارة الصفية والمدرسية وتشريعاتها، منشورات جامعة دمشق

5_راشد محمد الشنطي، محمد عبدالله عودة(1989)، التعلم والتعليم الصفي، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان.

6_ راشد حماد الدوسري(2002-2003) "الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية" مجلة رسالة الخليج العربي العدد 90 كلية التربية جامعة البحرين.

7-ماجد الخطايبة وآخرون(2002)، التفاعل الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع ط1 عمان الأردن.

8_ روبنز بام وسكوت جان (2000) الذكاء الوجداني، ترجمة صفاء الأعسر وعلاء كفافي، دار قباء القاهرة مصر.

9-محمد عبد الرحمان عدس(1999)الإدارة الصفية والمدرسة المنفردة، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ط 2 عمان الأردن.

10_محمد علي عمارة(2008) برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين، دار الفتح القاهرة.

11_عبداللطيف فرج(2006) المعلم والمشكلات الصفية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ط1،عمان الأردن.

12_راشد مرزوق راشد، عصام علي الطيب(2009) "أثر استراتيجيات التعلم والدراسة على الكفاءة الأكاديمية المدركة لدي طلاب الجامعة" مجلة البحث في التربية وعلم النفس المجلد 22 العدد 2 أكتوبر مجلة نصف سنوية تصدرها كلية التربية جامعة المنيا القاهرة (ص 95-133)

13-رمزي فتحي هارون(2003) الادارة الصفية، دار وائل للطباعة والنشر عمان الأردن.

14- صباح باقر وآخرون(1974) تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والتلاميذ في الصفين الرابع والخامس الابتدائي في مادة العلوم والحساب دار الكتب للطباعة والنشر الموصل العراق.

المراجع باللغة الأجنبية:

15-Olivier Maulini (1999) La gestion de classe: considération théorique autour d'une notion bien(trop)pratique, Genève in internet http/www.unige.ch/fapse/teacher/Maulini/classe.html

16-Meirieu Philippe(1995) la pédagogie entre le dire et le faire, Paris ESF.
17-Roch chouinard(1999) « enseignant débutant et pratiques de gestion de classe » Revue des sciences de l'éducation, vol XXV, n 3,P 497-514 .