



أساليب إدارة الصف لدى معلمات البنين في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين

إعداد الطالبة :

عواطف علي الكعبي

إشراف الدكتور :

عابدين محمد شريف

أستاذ أصول التربية والإدارة المساعد

كلية التربية - جامعة البحرين

قُدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية

(التعليم الابتدائي)

يناير ٢٠٠٢م - شوال ١٤٢٢هـ

الإهداء

إلى نبع الحنان الدافئ
إلى رمز العطاء المتجبر
إلى أُمِّي الحنون
أهري شجرة جهري المتواضع

شكر وتقدير

أحمد الله وأشكره أن يسر لي أسباب إتمام هذا العمل ، وأعانني بتوفيق من عنده على إنجازه ، ثم أقدم عظيم شكري وخالص تقديري لأستاذي الفاضل الدكتور عابدين محمد شريف ، المشرف على هذه الرسالة ، والذي كان بحق خير ناقد وموجه ومرشد ، فلقد بذل الكثير من وقته وجهده ، فله مني كل الامتنان والتقدير .

ويسعدني أن أتقدم بالشكر لعضوي لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور إبراهيم مطاوع ممتحناً خارجياً والدكتورة رافدة الحريري ممتحناً داخلياً على تفضلهما بمناقشة هذه الرسالة .

كما أتقدم بالشكر الجزيل والعرفان الوفير لأستاذي الدكتور خليل يوسف الخليلي الذي لم يتوان في تقديم العون والمشورة .

وشكري موصول للأستاذة مريم الزيانى مديرة مدرسة صلاح الدين الأيوبي لمساندتها وتشجيعها الدائم لي .

كما يطيب لي أن أتوجه بموفور شكري وتقديري إلى أساتذة كلية التربية بجامعة البحرين الذين تفضلوا بتحكيم أداة البحث ، ولكل من ساهم من قريب أو بعيد في إنجاز هذا العمل .

ولمقارنة الأساليب التي تستخدمها المعلمات لإدارة الصفوف بالأساليب المتفق عليها في الدراسات والبحوث ذات العلاقة ، تمكنت الباحثة من رصد ثمانين (٨٠) أسلوباً ، قامت بتقليصها إلى (١٥) ترى أنها الأكثر أهمية .

أسفر تحليل بيانات البحث عن نتائج عديدة أبرزها :

١- أن أكثر الأساليب انتشاراً لدى معلمات البنين هي الأساليب التي تضمنها بعد المناخ العاطفي والاجتماعي ، إذ وردت في حوالي (٥٠ ٪) من الأساليب التي تضمنها هذا البعد ضمن العشرة أساليب الأكثر انتشاراً لدى معلمات البنين .

٢- أن أقل الأساليب انتشاراً هي تلك التي تضمنها بعد " حفظ النظام " إذ وردت ما نسبته (٧٠ ٪) من الأساليب الأقل انتشاراً ضمن هذا البعد .

كما اتضح من خلال المقارنة استخدام المعلمات للأساليب المثلى المقترحة في إدارة صفوف البنين بنسب متفاوتة انحصرت بين (٩٦,٥ ٪) و (٤٧,١ ٪) ، وهي نسب قد لا تتلاءم أحياناً مع أهمية بعض الأساليب في الإدارة الصفية ، وقد تعطي مؤشراً لعدم إدراك المعلمات لأهمية بعض تلك الأساليب .

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
ب	إهداء
ج	شكر وتقدير
د	ملخص الرسالة باللغة العربية
و	قائمة المحتويات
ح	قائمة الجداول
١	الفصل الأول : مدخل إلى الدراسة
٢	المقدمة
٥	مشكلة الدراسة
٦	أسئلة الدراسة
٦	أهمية الدراسة
٧	أهداف الدراسة
٨	محددات الدراسة
٨	التعريف الإجرائي للمصطلحات
١٠	الفصل الثاني : الإطار النظري
١١	الإطار النظري
١٥	مفهوم الإدارة الصفية
١٧	عناصر الإدارة الصفية
١٨	أهداف الإدارة الصفية
١٩	خصائص الإدارة الصفية
١٩	أنماط الإدارة الصفية
٢٣	العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية
٢٨	الأدوار الأساسية للمعلم في إدارة الصف
٣٧	خصائص الإدارة الصفية الفاعلة
٣٨	قواعد وإجراءات إدارة الصف الوقائية

الصفحة	الموضوع
٥٢	الفصل الثالث : الدراسات ذات العلاقة
٥٣	أولاً : الدراسات ذات العلاقة بمجال تأنيث هيئات التدريس بمدارس البنين الابتدائية
٦٥	ثانياً : الدراسات ذات العلاقة بالإدارة الصفية
٨٧	الفصل الرابع : إجراءات الدراسة
٨٨	منهج الدراسة
٨٨	مجتمع الدراسة
٩٠	عينة الدراسة
٩١	خصائص عينة الدراسة
٩٤	أداة الدراسة
٩٤	صدق الدراسة
٩٥	ثبات الدراسة
٩٧	الفصل الخامس : نتائج الدراسة ومناقشتها
٩٨	نتائج الدراسة
٩٨	نتائج السؤال الأول
١١٤	مناقشة نتائج السؤال الأول
١١٩	مناقشة السؤال الثاني
١٢٥	مناقشة السؤال الثالث
١٣٥	توصيات الدراسة
١٣٨	دراسات وبحوث مقترحة
١٣٩	المراجع
١٤٠	المراجع العربية
١٤٦	المراجع الأجنبية
١٤٨	الملاحق
١٤٩	ملحق (١) الاستبانة
i	ملخص الرسالة باللغة الإنجليزية

قائمة الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
١	عدد معلمات الحلقة الثانية في مدارس البنين الابتدائية في العام الدراسي (٢٠٠٠ - ٢٠٠١)	٨٩
٢	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المناطق	٩١
٣	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الصف الذي تدرس به كل معلمة	٩٢
٤	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل الدراسي	٩٢
٥	توزيع عينة الدراسة وفقاً لسنوات الخبرة في التدريس	٩٣
٦	توزيع عينة الدراسة وفقاً لعدد مرات الاشتراك في دورات تدريبية في مجال إدارة الصف .	٩٣
٧	أكثر الأساليب انتشاراً لدى معلمات البنين مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب النسبة المئوية	٩٩
٨	أكثر عشرة أساليب من الأساليب الأكثر انتشاراً لدى معلمات البنين مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب النسبة المئوية	١٠١
٩	أقل عشرة أساليب من الأساليب الأكثر انتشاراً لدى معلمات البنين مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب النسبة المئوية	١٠٣
١٠	أكثر عشرة أساليب تستخدم " أحياناً " لدى معلمات البنين مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب النسبة المئوية .	١٠٥
١١	أكثر عشرة أساليب " لا تستخدم " لدى معلمات البنين مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب النسبة المئوية	١٠٦
١٢	الأساليب الأكثر انتشاراً لدى معلمات البنين في علاج السلوك السلبي مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب النسبة المئوية	١٠٨
١٣	الأساليب الأكثر انتشاراً لدى معلمات البنين تبعاً لبعد " حفظ النظام " مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب النسبة المئوية	١٠٩
١٤	الأساليب الأكثر انتشاراً لدى معلمات البنين تبعاً لبعد " المناخ العاطفي والاجتماعي " مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب النسبة المئوية	١١٢
١٥	الأساليب الأكثر انتشاراً لدى معلمات البنين تبعاً لبعد " توفير الخبرات التعليمية " مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب النسبة المئوية	١١٣
١٦	واقع استخدام معلمات البنين لأهم الأساليب في الإدارة الصفية	١٢٧

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة :

تشير الدراسات الإدارية والتربوية المعاصرة إلى وجود علاقة بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية والإدارة الصفية . فالإدارة التعليمية كما يعرفها كريم وزملاؤه (١٩٩٢) هي : " مجموعة العمليات والموارد والإمكانات والتشريعات واللوائح والقوانين التي تنظم عمل النظام التعليمي في مجتمع ما وفقاً لفلسفته ، وأوضاعه ، والاتجاهات الفكرية والتربوية السائدة فيه لتحقيق أهدافه " . أما الإدارة المدرسية فهي : " مجموعة من العمليات المتكاملة والخطط التي يشرف على ممارستها مدير أعد إعداداً خاصاً " . كما يعرف كريم وزملاؤه (١٩٩٢) الإدارة الصفية بأنها : " مجموعة من المبادئ والإجراءات التنظيمية المصممة وفق تنظيم معين ، وتنسيق معطيات وعوامل التعليم والتعلم بصيغ تسهل عملية التربية الصفية ، وتتجه بالطاقات والإمكانات البشرية والمادية نحو تحقيق أهداف معينة " . فالعلاقة وفق هذا المفهوم هي علاقة تأثير وتأثر بين الإدارات الثلاث ؛ إذ أن الإدارة الصفية جزء لا يتجزأ من الإدارة المدرسية . وعلى ذلك فإن تحقيق الإدارة الصفية لأهدافها يعتبر المقدمة الأولى لتحقيق أهداف الإدارة المدرسية ومن ثم الإدارة التعليمية برمتها (كريم وعبد الحميد والنايه والشهيل ، ١٩٩٢ ، ص ٢٢ - ٢٤) .

إن مفهوم الإدارة الصفية لا يقتصر على الجوانب الإدارية بمفهومها التقليدي ، والتي تتمركز حول الضبط والنظام الذي يكفل هدوء التلاميذ في الصف ليتمكن المعلم من التدريس ، وإنما يتعدى ذلك

إلى مجموعة من المهام التي تشمل حفظ النظام ، وتوفير المناخ العاطفي والاجتماعي وتنظيم البيئة الفيزيائية للصف ، إضافة إلى توفير الخبرات التعليمية وملاحظة التلاميذ ومتابعتهم وإعداد تقارير عن سير العمل معهم .

وترتبط الإدارة الصفية وفقاً لهذا المفهوم بالتربية الصفية بجوانبها المختلفة ، التي تشمل كل ما يتصل بالمتعلم ، والمعلم ، والمنهج الدراسي ، والأهداف التربوية ، والإشراف على الأنشطة والفعاليات الصفية المختلفة ، وتوطيد العلاقات الإنسانية بين المعلم والتلاميذ . وعلى هذا فإن الإدارة الصفية ليست غاية في ذاتها ، بل وسيلة إلى غاية ، قوامها تنمية شخصية التلميذ ؛ ليكون قادراً على التكيف مع البيئة الطبيعية والاجتماعية التي يعيش فيها وتطورها ، إذ أنها تسعى إلى تحقيق أهداف تربوية هامة ؛ فهي تعني بالممارسة والطريقة التي توضع بها هذه الأهداف التربوية موضع التنفيذ كما تهتم الإدارة الصفية باستثمار الإمكانيات المادية التي تشمل الصف الدراسي والتجهيزات والأدوات والمواد التعليمية ، إضافة إلى المواد البشرية المتمثلة في المعلم والتلاميذ (كريم وزملاؤه ، ١٩٩٢ ؛ شفشق والناشف ، ١٩٩٥) .

لقد اختلفت أدوار معلم اليوم عن أدواره التقليدية ، فلم يعد ملقناً للحقائق ؛ لأن الفكر التربوي الحديث لا يقبل له مثل هذا الدور ، إذ يجب أن يكون معلم اليوم باحثاً ومتعلماً وموجهاً ، مساعداً ومنشطاً لفعالية التلميذ ، ميسراً لخبرات التعلم . وهذا الدور للمعلم يتطلب منه أن يكون مديراً فاعلاً لصفه ، يوفر مستلزمات التعلم ويراقب عمل التلاميذ بعناية حتى يكون في وسعهم إبداء الاقتراحات الضرورية ، أو طرح الأسئلة المناسبة مما يشجع التلاميذ على تكثيف خبراتهم التعليمية عن طريق توفير الفرص للمتعلمين للاندماج بينهم وبين المادة الدراسية التي يتعلمونها ، ويتولى المعلم إدارة وتنظيم الموقف التعليمي وتحليله وتوجيهه بما يكفل دعم هذا الاندماج (الجمل ، ١٩٨٩) .

إن كفاءة المعلم وفاعليته تتوقفان إلى حد كبير على حسن إدارته لصفه ؛ فالمعلم مهما كان متمكناً من مادته وأساليبه التعليمية فإنه لن يستطيع أن يعد صفّاً على درجة عالية من الكفاءة والإنتاجية ما لم يعمل على إرساء نظام فاعل يهدف إلى تعزيز تعاون التلميذ وإشراكه في الأنشطة التعليمية ، فالكثير من المشكلات التي يواجهها التلاميذ مع معلمهم وزملائهم تنشأ نتيجة غياب نظام فعال يتبعه المعلم في إدارة الصف ، يتمثل في توفير المناخ المناسب لإحداث تفاعل بين المعلم والتلاميذ أثناء عرض الدرس . ولذلك فإن أي خلل في إدارة الصف وضبطه يؤدي إلى تقليل درجة هذا التفاعل ، وبالتالي لا تتحقق الفائدة المرجوة من العملية التعليمية التعلمية (الصادق ، ١٩٩٤ ؛ عدس ، ١٩٩٩ ؛
(Evertson,Emmer, Celements, & Worsham, 1989) .

إن أهمية الإدارة الصفية تتضح بصورة جلية في صفوف المرحلة الابتدائية ، إذ أن طبيعة المرحلة العمرية للتلاميذ تتطلب عناية خاصة . فمما لا شك فيه أن دور المعلم في المرحلة الابتدائية لا يتوقف عند حد تقديم المعرفة للطفل وتزويده بالمعلومات ، وإنما يتعداه إلى المساهمة بشكل إيجابي في تعديل سلوكه وبناء شخصيته . إن تحقيق هذا الهدف لا يتوقف على ما يحتويه المنهج من مواد دراسية ، وإنما يعتمد أيضاً وبشكل كبير على أساليب الترغيب والترهيب التي يستخدمها المعلم في عملية التدريس والتي تلعب دوراً بارزاً في ترغيب الطفل أو ترهيبه من المادة الدراسية ومن المعلم والمدرسة ، كما أنها تؤثر سلباً أو إيجاباً في تكوينه النفسي وزيادة دوافعه نحو التعلم .

لاحظت الباحثة من خلال عملها كمعلمة بمدارس البنين بالمرحلة الابتدائية الحكومية في دولة البحرين أن معلمات البنين في هذه المرحلة التعليمية يواجهن صعوبة كبيرة في إدارة الصف وضبطه وتوفير المناخ الصفّي الملائم لاكتساب وإتقان المهارات المطلوب تعلمها ، وقد تأكدت ملاحظة الباحثة

من خلال دراسة استطلاعية أجرتها على عينة من معلمات البنين قوامها (٨٥) معلمة من ثماني مدارس ابتدائية ذات هيئات تعليمية من الإناث هي : مدرسة صلاح الدين الأيوبي ومدرسة عقبة بن نافع ومدرسة الوادي ومدرسة الخوارزمي ، ومدرسة جدحفص ومدرسة العلاء الحضرمي ومدرسة حطين ومدرسة عمار بن ياسر ومدرسة الرشيد ، حيث أكدت المعلمات في هذه المدارس على وجود الصعوبة في إدارة صفوف البنين ، وقد أرجعن أسباب الصعوبة إلى كثرة الحركة والكلام وعدم الانتباه والمشغبة والعدوانية والإهمال واللامبالاة لدى البعض ، كما أرجعن إلى كثرة عدد التلاميذ والبلوغ المبكر لدى البعض منهم . إن مثل هذه الأسباب وغيرها جعلت من تدريس البنين مهمة صعبة ومسئولية ثقيلة تلقى على عاتق المعلمات ، وهن وإن تحملنها فهي ليست باليسيرة أبداً .

مشكلة الدراسة :

إن السلوك الصفّي غير المرغوب من قبل التلاميذ يعد من المشكلات التي تواجهها المعلمات في الصفوف الدراسية ؛ فالتصرفات غير المتسقة مع التعلم الصفّي تؤدي إلى تشتت انتباه التلاميذ على نحو يعيق التعلم المطلوب . كما أنها تخفض من إنتاجية المعلمة ومن شعورها بالرضا عن العمل ، مما يحول دون إنشاء علاقة إيجابية بين المعلمة وتلاميذها . ومن أجل المحافظة على المناخ الاجتماعي داخل الصف ، لا بد من وجود توازن دقيق بين تلبية حاجات المجموعة ، وبين الحفاظ على المناخ الاجتماعي وتلبية الحاجات الفردية لكل تلميذ . (الخطيب وحمدي ، ١٩٩٧ ، Curwin & Mendler, 1989) .

لاحظت الباحثة خلال عملها كمعلمة بمدارس البنين ، ومن خلال دراسة استطلاعية أجرتها على عينة قوامها (٨٥) معلمة من معلمات البنين بالمرحلة الابتدائية بدولة البحرين أن أولئك المعلمات

يواجهن صعوبات كبيرة في إدارة الصف وضبطه ، وفي تهيئة مناخ صفي ملائم يساعد على اكتساب وإتقان المهارات المطلوب تعلمها .

وعلى هذا فقد تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على أساليب الإدارة الصفية المستخدمة من قبل المعلمات في إدارة صفوف البنين في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية ، ودراستها في ضوء المعايير المثلى في إدارة الصف وضبطه ، والتي ستتوصل إليها الباحثة من خلال الإطلاع على نتائج البحوث والدراسات ذات الصلة .

أسئلة الدراسة :

صممت الدراسة من أجل الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- ما أساليب إدارة الصف المدرسي الأكثر استخداماً لدى معلمات البنين في مدارس البحرين الابتدائية الحكومية ؟

٢- ما أفضل أساليب إدارة الصف المدرسي كما تظهر من خلال أدبيات الدراسة ؟

٣- ما مدى قرب أو بعد الأساليب المستخدمة من قبل معلمات البنين في مدارس البحرين الابتدائية الحكومية عن الأسلوب الأمثل في إدارة الصف المدرسي كما يظهر من خلال أدبيات الدراسة ؟

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي :

١- ندرة البحوث والدراسات العربية التي تناولت أساليب الإدارة الصفية وبالأخص لدى معلمات البنين في المرحلة الابتدائية .

٢- تسلط هذه الدراسة الضوء على أهم المشكلات التي تواجهها معلمات الحلقة الثانية من

المرحلة الابتدائية للبنين ، وهي الصعوبة في إدارة الصفوف ، فمن خلال عمل الباحثة في

تدريس صفوف البنين ، ومن خلال دراسة استطلاعية أجرتها الباحثة لاستقصاء المشكلة تبين

أن معظم المعلمات اللاتي يعملن بتدريس البنين يعانين من هذه المشكلة ، الأمر الذي قد

ينعكس سلبياً على مسيرة العملية التعليمية التعليمية بتلك المرحلة التعليمية بدولة البحرين .

٣- يمكن الاستفادة من المقترحات التي تقدمها الدراسة الحالية ، والخاصة بالانضباط الصففي ،

من خلال ما قد تخرج به الدراسة من أفكار و آراء تربوية تصلح أن تكون معياراً أمثل يعين

المعلمات على إدارة صفوف البنين في المرحلة الابتدائية الحكومية بدولة البحرين .

أهداف الدراسة :

حددت أهداف الدراسة في :

١- التعرف على الأساليب المستخدمة حالياً في إدارة الصفوف من قبل معلمات البنين في مدارس

البحرين الابتدائية الحكومية .

٢- التعرف على أفضل أساليب الإدارة الصفية من خلال مراجعة الأدبيات ذات الصلة .

٣- مقارنة أساليب الإدارة الصفية المستخدمة من قبل معلمات المرحلة الابتدائية الحكومية للبنين

بالأساليب المثلى كما تظهر من خلال أدبيات الدراسة .

٤- تسلط الضوء على الصعوبات التي تواجه معلمات البنين في المدارس الابتدائية الحكومية

بدولة البحرين .

محددات الدراسة :

تتقيد نتائج الدراسة بعدد من المحددات التي تجعل تعميمها يقع ضمن هذا المدى من المحددات

حيث :

- يقتصر تطبيق هذه الدراسة على الفصل الأول من السنة الدراسية ٢٠٠٠ - ٢٠٠١ م .
- تقتصر الدراسة على معلمات البنين في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية الحكومية التي تشمل الصفوف الرابع والخامس والسادس .

التعريف الإجرائي لمصطلح " الإدارة الصفية " :

تتضمن هذه الدراسة مصطلح الإدارة الصفية يستخدم في هذه الدراسة وفق الإطار الآتي :

يعرف جابر وزميلاه (١٩٨٩ ، ص ٣٠٦) الإدارة الصفية بأنها : " مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم لتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ ، وحذف الأنماط غير المناسبة ، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة ، وخلق جو اجتماعي فعال ومنتج داخل الفصل والمحافظة على استمراريته " .

ويعرفها حمدان (٢٠٠٠ ، ص ٨٠) بأنها : " مجموعة من المبادئ والإجراءات التنظيمية

التي تتولى تنسيق معطيات وعوامل التدريس بصيغ تسهل عملية التربية الصفية وتغني مخرجاتها " .

أما منسي (١٩٩٦ ، ص ٢٦) فيعرف الإدارة الصفية بأنها : " توجيه نشاط مجموعة من

الأفراد نحو هدف معين مشترك من خلال تنظيم جهود هؤلاء الأفراد وتنسيقها واستثمارها بأقصى طاقة

ممكنة للحصول على أفضل النتائج ، وبأقل جهد ووقت ممكن " .

يتضح من التعريفات السابقة اتفاقها على أن الإدارة الصفية عبارة عن أنشطة أو مبادئ وإجراءات تنظيمية يستخدمها المعلم مع تلاميذه داخل غرفة الصف ؛ لتحقيق أهداف معينة كتتسيق معطيات وعوامل التعليم والتعلم ، وخلق الجو الاجتماعي الفعال للحصول على أفضل النتائج ، وبأقل جهد ووقت ممكن .

واستناداً إلى التعريفات السابقة وأهم العناصر المشتركة فيها ، فإن الباحثة ستنبئ لأغراض دراستها تعريفاً إجرائياً للإدارة الصفية هو أنها :

" مجموعة من الإجراءات التنظيمية التي تستخدمها المعلمة داخل غرفة الصف ؛ من أجل تنظيم الخبرات التعليمية وتوجيهها ، سواء كانت لفظية أو عملية ؛ لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المرسومة وصولاً لتغيرات سلوكية مرغوبة ، وخلق مناخ اجتماعي فعال " .

الفصل الثاني

الإطار النظري

الفصل الثاني

الإطار النظري

شهد التعليم في دولة البحرين ، خلال السبعينات وأوائل الثمانينات ، تغيرات وتطورات كبيرة في جميع مراحله ؛ بهدف التوسع في نشره وتحسين نوعيته ، من أجل مسايرة المتطلبات الاقتصادية والاجتماعية في البلاد ، ومواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية التي تطرأ في العالم بين الحين والآخر (حمود ، ١٩٨٩) .

ومن هذه التطورات تبني وزارة التربية والتعليم مشروع تأنيث الهيئات الإدارية والتعليمية في مدارس البنين الابتدائية بداية من العام الدراسي (١٩٧٧/٧٦) في مدرستين ابتدائيتين في العاصمة المنامة هما مدرسة الرشيد ومدرسة المتنبى .

وقد طبقت تجربة التأنيث في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في بداية الأمر . وبعد عامين من بدء التجربة ، أي في العام الدراسي (١٩٧٩/٧٨) ، توسعت التجربة لتشمل الصف الرابع الابتدائي ، ووصلت فيما بعد إلى الصفين الخامس والسادس (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٢) .

كان عدد المدارس ذات الهيئات الإدارية والتعليمية من الإناث مع بداية الشروع في تطبيق التجربة ، لا يمثل سوى (٥ ٪) من مجموع مدارس البنين الابتدائية ، أما بعد عشر سنوات من بدء تطبيق التجربة ، أي في العام الدراسي (١٩٨٧/٨٦) ، فقد مثلت تلك المدارس ما نسبته (٢٥ ٪) من

مدارس البنين الابتدائية . أما العام الدراسي (١٩٩٩/٢٠٠٠) فقد أصبح عدد المدارس ذات الهيئات الإدارية والتعليمية من الإناث (٢٩) مدرسة مقابل (٣٠) مدرسة ذات هيئات إدارية وتعليمية من الذكور أي حوالي نصف إجمالي عدد مدارس البنين الابتدائية . وفي العام الدراسي (٢٠٠١/٢٠٠٢) تقلص عدد المدارس المعنية إلى (٢٨) مدرسة مقابل (٣٠) مدرسة ذات هيئات إدارية وتعليمية من الذكور ؛ وذلك نظراً لتحويل مدرسة الإمام الطبري بمدينة عيسى من هيئة إدارية وتعليمية من الإناث إلى هيئة إدارية وتعليمية من الذكور ، وقد اتخذت وزارة التربية والتعليم هذا الإجراء لكثرة شكاوى المعلمات من صعوبة ضبط التلاميذ وفرض السيطرة عليهم ، وهذا يؤكد وجود الصعوبة في الإدارة الصفية لدى معلمات البنين .

وقد كان المبرر التقني المباشر لبروز ظاهرة التأنيث في البحرين يتمثل في الزيادة المتنامية والكبيرة لأعداد الخريجات من معاهد وكليات إعداد المعلمين والمعلمات طوال الثلاثين عاماً الماضية ، والتي تفوق أعداد الخريجين من الذكور . وفي متابعة للعوامل التقنية التي أدت بالبحرين للأخذ بنظام التأنيث ، نلاحظ أنه من بين (١٦٦١) طالباً وطالبة تخرجوا من معهدي المعلمين والمعلمات خلال عقد كامل تقريباً ، كانت نسبة الإناث تمثل حوالي الثلثين ، أي حوالي (٦٦ ٪) مقابل (٣٤ ٪) خريجاً من الذكور .

لقد فضل الذكور الاتجاه للعمل في القطاعين الخاص والعام إبان الطفرة النفطية والتدفق الغزير لرأس المال في النصف الأول من السبعينات ، مما جعلهم ينسحبون من سلك التعليم ولا يقبلون على معاهده وكلياته ؛ لذلك فإن نسبة الخريجين من الذكور أخذت تتراجع ، ومع حلول الربع الثالث من عقد السبعينات ، وبالتحديد بين العام الدراسي (١٩٧٥/٧٦ و ١٩٧٨/٧٧) ، حتى أصبحت نسبتهم لا

تتجاوز (١٢ ٪) من مجموع الخريجين والخريجات من المعهدين ، حيث بلغ عددهم (٥٤) طالباً فقط من بين (٤٤٤) خريجاً وخريجة . وقد استمرت الزيادة في أعداد الخريجات في عقدي الثمانينات والتسعينات ، إذ بلغت (٧٥ ٪) ، ولم تزد بالمقابل رغبة الذكور في امتحان التعليم ؛ إما بسبب عدم إقبالهم على التعليم العالي الذي تتطلبه مهنة التدريس ، أو بسبب استقالاتهم وانسحابهم من مهنة التعليم ، أو بسبب سفرهم إلى دول خليجية أخرى ، وبالأخص دولة الإمارات العربية المتحدة لسد النقص الكبير في المعلمين هناك ؛ حيث أن مهنة التعليم فيها أجدى مادياً (بوصفوان ، ٢٠٠١) .

لذلك العوامل التقنية رأت وزارة التربية أن اللجوء لقرار التأنيث يعد خياراً مقبولاً في منتصف السبعينات ، خاصة وأن هدفه سد حاجة التعليم الحكومي للمعلمين ، كما أن له أهدافاً وطنية واجتماعية واقتصادية منها : التناغم مع شعار البحرين الذي تم رفعه إبان تلك الفترة ، وهو مازال مرفوعاً ، إضافة إلى ما حققه التأنيث على الصعيد الاجتماعي من إعطاء المرأة فرصة أوسع للمشاركة في تنمية المجتمع والنهوض به (بوصفوان ، ٢٠٠١) .

كما أن مهنة التدريس تتلاءم مع طبيعة المرأة ؛ لما فطرت عليه من عاطفة الأمومة والحب والعطف والحنان وسعة الصدر والأفق ، فالمعلمة أكثر صبراً وتحملاً في التعامل مع الأطفال ، كما أنها أكثر قدرة على غرس النواحي السلوكية المرغوبة في الطفل ، وأقدر على خلق الإحساس بالجمال والترتيب والنظام ؛ لأن ذلك نابع من دورها كأم (عابدين ، ١٩٩٨) .

لهذه الأسباب مجتمعة ارتأت وزارة التربية الأخذ بنظام التأنيث في المرحلة الابتدائية ، وقد اتضح من خلال نتائج الدراسات التي تناولت هذا النظام بالبحث أن له إيجابيات عديدة ، فقد أسهم النظام

في تحقيق التفاعل السليم بين المعلمات والتلاميذ ، كما أنه قد أسهم في تحقيق النمو الوجداني السليم للتلاميذ ، وحقق استقرار هيئات التدريس والإدارة ، وانتظام العملية التعليمية داخل المدارس ، ووفر المناخ المناسب للعملية التعليمية ، كما أنه ساعد على توثيق التعاون بين المنزل والمدرسة ، وأتاح الاستفادة من الإمكانيات البشرية المتوفرة على نحو أفضل من خلال الاستفادة من زيادة عدد الخريجات ، كما أنه قد ساعد على تحسين التحصيل الدراسي عند التلاميذ ، فقد أبدى التلاميذ في المدارس ذات الهيئات الإدارية والتعليمية من الإناث تقدماً ملحوظاً في مستوى التحصيل ، وفي المواظبة ، وأسلوب التعامل مع الآخرين ، كما تميزوا بالتهذيب واللفظ والأمانة (إدارة الخدمة الاجتماعية ، ١٩٨٠ ؛ مركز بحوث المناهج ، ١٩٨٢ ؛ الفاضل والسويدي ، ١٩٩٤) .

وفي مقابل هذه الإيجابيات هناك سلبيات لنظام التأنيث في المرحلة الابتدائية كشفت عنها نتائج الدراسات التي تناولت هذا النظام بالبحث ، فالمعلمات يجدن صعوبة في ضبط التلاميذ ، كما أنهن يواجهن مشكلة الحركة الزائدة وإثارة الضوضاء لدى بعض البنين أثناء الدرس ، فالمعلمات في صدام دائم مع الخشونة والعنف والشجار والمشغبة والعدوانية ؛ مما يتسبب في حدوث إرباك لنظام الصف (مركز بحوث المناهج ، ١٩٨٢ ؛ المركز العربي للبحوث التربوية ، ١٩٨٥ ؛ الدقاق ، ١٩٨٩ ؛ الفاضل والسويدي ، ١٩٩٤ ؛ بوصفوان ، ٢٠٠١) .

ولنقف قليلاً عند صعوبة ضبط التلاميذ التي وردت في نتائج الدراسات ، إذ أن المعلمات يواجهن صعوبة في إدارة صفوف البنين ، والإدارة الصفية ذات أهمية قصوى لتحقيق الأهداف التعليمية ، فلا يمكن أن يتم تعلم حقيقي فعال في صف تسوده الفوضى والاضطراب ، أو يسيطر على أجوائه القلق والتوتر . إن انضباط الصف ونظامه يعتبران مظهرًا هاماً من مظاهر الإدارة الصفية ، وواجباً أساسياً يقوم به المعلم كل يوم . فبدونه تسود البيئة الصفية كثير من الفوضى والمشاكل السلوكية التي قد تمنع حدوث عملية التعلم والتعليم بشكل كامل ، أو على أقل تقدير قد تعيقها لبعض الوقت أو تبطئ من تقدمها

أو تذهب قسماً من فاعليتها إذ ترتبط ارتباطاً وثيقاً بأداء وتحصيل التلاميذ ، كما أنها شرط أساسي للتدريس الفعال (حمدان ، ١٩٩٨ ؛ الناجم وموسى ، ١٩٩٦) .

لقد أثبتت دراسات عديدة وجود علاقة بين نوع المناخ السائد أثناء التدريس من جهة ، وكم العمل الذي ينجزه التلاميذ ، ونوع التعلم وحصيلته من جهة أخرى ، فالجو غير المريح المليء بالضغط والتوتر والبعد عن الدفء والصدقة يعوق تحقيق أهداف المعلم ، ويقلل من مستوى دافعية التلاميذ للتعلم ، ويضعف مشاركتهم الإيجابية في الأنشطة. إن التعلم الفعال يحتاج إلى أجواء منظمة هادئة وطبيعية ، كما يحتاج إلى جدية واهتمام وحسن تفاعل بين أطراف الموقف التعليمي ، فالمعلمة مهما كانت ناجحة في أساليب التدريس التي تطبقها مع التلاميذ ، فهي لن تستطيع أن تحافظ على هذا النجاح إذا ما فقدت قدرتها على السيطرة على تلاميذها ، وضبطهم سلوكياً داخل الصف (الزبيد وزملاؤه ١٩٨٩ ؛ شتات ، ١٩٩١ ؛ الهاجري ، ١٩٩٣) .

من هنا تتضح لنا أهمية الإدارة الصفية ، وبالأخص عند معلمات البنين اللاتي يواجهن صعوبات في إيجاد مناخ صفى ملائم للتعلم واكتساب المهارات ، وبالنظر إلى أن البحث الحالي يتمحور حول الإدارة الصفية ، فلا بد من بلورة الإطار النظري حول كل ما يتعلق بإدارة الصف ، وفيما يلي عرض للأدبيات المتعلقة بهذا المجال .

مفهوم الإدارة الصفية :

تعد إدارة الصف فناً وعلماً ، فمن الناحية الفنية تعتمد هذه الإدارة على شخصية المعلم وأسلوبه في التعامل مع التلاميذ في غرفة الدراسة وخارجها ، ومن الناحية العلمية فإن إدارة الصف تعد علماً قائماً بذاته له قوانينه وإجراءاته كتبت حوله الكتب ، وعقدت له المؤتمرات ، ونشرت لتطويره الدراسات (القعيد المشار إليه في بروسيس ، ١٩٩٩) .

يرى السعيد (١٩٩٥) بأن مفهوم إدارة الصف ، مفهوم مركب يجمع بين عالمي الإدارة المتسم بالشمولية والعمومية وخصوصية الاتصال بحقل الإدارة العامة وإدارة الأعمال ، وعالم التربية المتسم بخصوصية تختلف إلى حد ما عن عالم الإدارة . والإنسان هو العامل المشترك بين هذين العالمين ، ذلك الكائن الذي تدخل مجموعة اعتبارات في التفاعل والتعامل معه ، فتجعل من إدارته وتوجيهه عملية ليست بالسهلة ولا تتخذ صفة نمطية .

بينما يعرف سعد (٢٠٠٠) الإدارة الصفية على أنها : " توجيه المعلم لنشاط التلاميذ لتحقيق أهداف الدرس من خلال تنظيم جهودهم ، وتنسيقها ، واستثمارها ، بأقصى درجة ممكنة للحصول على أكبر قدر من التعلم ، ويشمل ذلك جميع الإجراءات التي يقوم بها المعلم من الأساليب والوسائل والأنشطة التعليمية ، وما يقوم به التلاميذ من تفاعل ، واستجابات ، ونشاطات لإحداث التغييرات الإيجابية المقصودة " (ص ٢٥٤) .

أما وونغ و وونغ (Wong & Wong, 1998) فيعرفان الإدارة الصفية على أنها : " كل الإجراءات التي يتخذها المعلم لتنظيم التلاميذ والمكان والوقت والمواد حتى يتمكن من تدريس المحتوى وتعليم التلاميذ " (ص ٨٤) .

بينما يعرفها عدس (١٩٩٩) على أنها : " مجموعة عمليات متداخل بعضها في بعض ، تتكامل فيما بينها ، ويقوم بها شخص معين أو أشخاص بشكل يساعد على بلوغ أهداف معينة ، مخطط لها ، ومحددة بشكل مسبق " (ص ١١) .

أما منسي (١٩٩٦) فيرى بأن الإدارة الصفية هي : توجيه نشاط مجموعة من الأفراد نحو هدف معين مشترك من خلال تنظيم جهود هؤلاء الأفراد وتنسيقها ، واستثمارها بأقصى طاقة ممكنة للحصول على أفضل النتائج ، وبأقل جهد ووقت ممكن " (ص ٢٦) .

بينما يعرف جابر وزاهر والشيخ (١٩٩٨) الإدارة الصفية على أنها : " مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم لتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ ، وحذف الأنماط غير المناسبة ، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة ، وخلق جو اجتماعي فعال ومنتج داخل الصف والمحافظة على استمراريته " (ص ٣٠٦) .

ويعرف كريم وزملاؤه (١٩٩٢) الإدارة الصفية بأنها : " مجموعة من المبادئ والإجراءات التنظيمية المصممة وفق تنظيم معين ، وتنسيق معطيات وعوامل التعليم والتعلم بصيغ تسهل عملية التربية الصفية ، وتتجه بالطاقت والإمكانات البشرية والمادية نحو تحقيق أهداف معينة " (ص ٢٢) .

وعلى هذا يتضح للباحثة أن الإدارة الصفية لا تقتصر على حفظ النظام وضبط الصف فحسب ، لكنها تتسع لتشمل النشاطات والإجراءات التنظيمية التي يهيئها المعلم ، لخلق مناخ تعليمي تعليمي فاعل داخل الصف ، يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية .

عناصر الإدارة الصفية :

يرى حمدان (٢٠٠٠) أن الإدارة الصفية كمفهوم تربوي يلزمها توفر مجموعة من العناصر أو المقومات التي يمكن تنسيقها معاً ، والتحكم فيها لتوجيه عمليتي التعليم والتعلم وبلورة أهدافها التربوية إلى واقع محسوس ، وتتلخص هذه العناصر فيما يلي :

١- الوقت :

يمثل الوقت عاملاً أساسياً في الإدارة الصفية ، فهو يمثل الوسط الناقل الذي تتم عبره إجراءاتها وعملياتها المختلفة سواء في المدرسة أو خارجها .

٢- المكان :

ويقصد به الغرفة الدراسية بما تتصف به من خصائص شكلية عامة ، وما تتضمنه من أثاث

وتسهيلات . كما يمكن أن يضم أمكنة أخرى كساحة المدرسة أو المختبر ، ومركز تقنيات التعليم وغيرها ، مما يحتمل استخدامه في التربية المقصودة .

٣- العاملون :

يمثل المعلم والتلاميذ أهم العاملين في الإدارة الصفية . فالمعلم هو أداتها الرئيسية الموجهة ، أما التلاميذ فهم مادة إجراءاتها ، ومحور مبادئها ، ومبرر وجودها التربوي بوجه عام .

٤- المواد والتجهيزات التعليمية :

وتتضمن المواد والوسائل والآلات التعليمية التي تستخدم في التعليم والتعلم .

أهداف الإدارة الصفية :

من خلال الإطلاع على نتائج الدراسات والأبحاث حول أهداف الإدارة الصفية (كريم وزملاؤه ، ١٩٩٢ ؛ حمدان ، ٢٠٠٠ ؛ أبو جادو ، ٢٠٠٠ ؛ Wong & Wong, 1998) لاحظت الباحثة أن الإدارة الصفية تسعى إلى تحقيق أهداف تربوية عامة ، مستعينة بالتقنيات اللازمة لإدارة الصف للحصول على أقصى استثمار للإمكانات المادية التي تشمل الصف الدراسي والتجهيزات والأدوات والمواد التعليمية ، بالإضافة إلى الموارد البشرية المتمثلة في المعلم والتلاميذ ، وذلك من أجل تحقيق أهداف عامة تتمثل فيما يلي :

- ١- تعزيز وتقوية انشغال التلميذ وتعاونيه في الأنشطة الصفية كلها ، بحيث يتم تحقيق كفاية تحصيل التلاميذ لأهداف التعلم .
- ٢- تحقيق الكفاية في استخدام عناصر الإدارة الصفية كالوقت وغرفة الدراسة والمعلم والتلاميذ والمواد والتجهيزات التعليمية اللازمة لإحداث التعلم .
- ٣- تنظيم وتنسيق الجهود المبذولة من قبل المعلم والتلاميذ بما يتفق والأهداف المنشودة ، نحو تأسيس بيئة عمل مثمرة ومنتجة .
- ٤- إيجاد روح التفاهم والتعاون وممارسة العمل الفردي والجماعي في الصف الدراسي .
- ٥- مساعدة التلاميذ كي يصبحوا أكثر قدرة على إدارة أنفسهم .

ويتضح من خلال استعراض الأهداف والتمعن فيها أن تحقيق النظام لم يعد بحد ذاته هدفاً للإدارة الصفية ، إنما الهدف هو الاستغلال الأمثل للإمكانات المادية والبشرية في البيئة الصفية وصولاً إلى تحقيق النمو الشامل للمتعلم في ضوء التفاعل الإيجابي مع عناصر البيئة الصفية .

خصائص الإدارة الصفية :

- تتفق الإدارة الصفية مع غيرها من أنواع الإدارة كالإدارة العامة والإدارة التربوية من حيث أنها تهدف إلى بلوغ أفضل النتائج بأقل كلفة ممكنة من الوقت والجهد معاً ، إلا أن لها خصائص تميزها عن غيرها من أنواع الإدارة ، وأهم هذه الخصائص كما يراها عدس (١٩٩٩) ما يلي :
- ١- العلاقات الإنسانية هي السائدة ، وهي العنصر الأول فيها .
 - ٢- الصعوبة في قياس ما يحدث من تغير في سلوك التلميذ ، وفي تقويم هذا التغير .
 - ٣- تهتم بشكل خاص بما يتسلح به المعلم من تأهيل علمي ومسلكي .
 - ٤- إنها عملية شاملة ومعقدة تضم عدة عمليات متداخلة .
 - ٥- لها أهمية بالغة ؛ لأنها تتفاعل مع الغالبية العظمى من الأفراد .
 - ٦- تعتمد في بلوغ أهدافها على أكثر من جهة ، وعلى أكثر من صعيد .

أنماط الإدارة الصفية :

يرى سعد (٢٠٠٠) أنه عند التعرف إلى طبيعة الإدارة الصفية ونوعيتها ، يجب أن نعي أثر المعلمين في طبيعة هذه الإدارة ، إذ تؤثر الخلفية الثقافية ، والاجتماعية ، والاقتصادية للمعلمين في طبيعة الإدارة الصفية التي يسلكها المعلم في صفه مع تلاميذه ، فنشأة المعلم في أسرة معينة لها طابعها الخاص بها ، وكذلك المجتمع الذي يعيش فيه المعلم ، ووضعه الاقتصادي ، والثقافي ، كل ذلك يعطي مؤشرات واضحة المعالم عن طبيعة إدارته ؛ لذلك تختلف طبيعة معلم في إدارته لصفه عن معلم آخر

تبعاً لاختلاف الثقافات والأوضاع الاجتماعية ، والاقتصادية ؛ لهذا تبلورت لدينا أنماط مختلفة من أساليب الإدارة الصفية يمكن إيجازها فيما يلي :

١ - الإدارة التسلطية المستبدة :

وتتمثل في إدارة المعلم لتلاميذه على أنه الأمر الناهي في كل أمر من الأمور ، والذي يجب أن يكون مطاعاً ، كما أن البيئة التي يتم فيها التفاعل بين المعلم وتلاميذه تكون بيئة قسر وإرهاب واستغلال سيئ للمركز الوظيفي ، فجو التسلط يسود على كل ما يدور في الصف ، يتحكم بهم دائماً وهو المرسل ، ولا يسمح لهم بالمناقشة ، يفرض عليهم ما يجب أن يفعلوه ، يعتمدون عليه ، وهم المستقبلون ، فالتلاميذ في هذا النوع من الإدارة بدون رأي ، محدودي التفكير ، منعزلين ، وغير فاعلين (سعد ، ٢٠٠٠) .

أثر الإدارة التسلطية المستبدة على التعلم :

لهذا النوع من إدارة الصف تأثيرات عديدة على عملية التعلم أبرزها ما يلي :

أ- عدم توافر الحوافز المناسبة التي تدفع التلميذ إلى التفاعل ، وعدم توافر البيئة المشجعة لهذا التفاعل .

ب- عدم توافر الفرص للتلميذ ليتعلم كيف يضع أهدافاً لذاته ، أو كيف يسيطر على نفسه ، أو كيف يقدر المسؤولية .

ج- افتقار التلميذ إلى اختيار أفضل السبل لتحقيق الأهداف ؛ بسبب سيره وفق تعليمات وضعت له من قبل المعلم .

د- اضطرار التلميذ إلى كبت رغباته وميوله ؛ مما يؤدي إلى نفوره من التعلم .

هـ- ظهور بعض المظاهر السلبية على التلميذ كالشرود ، والاتكالية ، وعدم الرغبة في التعاون ، واللجوء إلى الغيبة والنميمة ، وعدم الاطمئنان للمعلم مع السعي المستمر لجذب انتباهه وكسب

رضاه، أو إبداء الخضوع له . (الزيود وزملاؤه ، ١٩٩٣)

٢- الإدارة الفوضوية المتسيية :

يسود في هذا النوع من الإدارة التسيب والفوضى من قبل التلاميذ داخل غرفة الصف ، كما تتميز البيئة التي يتم فيها التفاعل بالنشاط غير الموجه الذي يمارسه التلاميذ دون قيد ، إذ يترك المعلم الحرية الكاملة للتلاميذ لاتخاذ قراراتهم والقيام بالأنشطة الفردية والجماعية التي يريدونها دون متابعة ، وهو يحاول توفير المواد التعليمية والمعلومات ، ولكنه لا يقدمها إلا عندما يطلبون منه ذلك ، ولا يحاول تقويم نتائج تعلم طلابه سواء كان سلباً أو إيجاباً (منسي ، ١٩٩٦) .

أثر الإدارة الفوضوية المتسيية على التعلم :

لهذا النمط من إدارة الصف آثار سلبية على عملية التعلم أبرزها ما يلي :

- أ- ضعف إنتاجية التلاميذ بحضور المعلم ؛ بسبب قضائهم لمعظم الوقت في الاستفسار منه عن المعلومات بدلاً من انشغالهم بعمل فعلي مثمر .
- ب- إحساس التلاميذ بالقلق نتيجة إدراكهم بأنهم يمارسون نشاطاً غير موجه ، مما يجعلهم غير واثقين من أنهم يعملون الشيء الصحيح من جهة ، وخائفين من النتائج غير السارة المترتبة على عدم أدائهم لما ينتظر منهم من جهة أخرى .
- ج- افتقار التلاميذ إلى القدرة على وضع الخطط لعملهم ؛ نظراً لعدم تبلور حاجاتهم في صورة أهداف واضحة لديهم .
- د- كره التلاميذ للنظام الذي تترك فيه سلطة التصرف للجماعة دون أن يكون هناك شخص واحد يتولى القيادة ، ويرسم لهم الطريق الذي يسرون فيه (الزيود وزملاؤه ، ١٩٩٣) .

٣- الإدارة الديموقراطية :

يعتبر هذا الأسلوب أرقى أنواع الإدارة الصفية ، حيث يتيح المعلم لتلاميذه الحرية الكاملة للتعبير عن أنفسهم ، فينظم البيئة المادية والنفسية ، والاجتماعية لحدوث التعلم ، والتي تتميز بالمناخ التعليمي غير المثير للقلق ، حيث تسود روح الصداقة والثقة والتفكير المشترك ، إذ يحدد المعلم دوره ودور تلاميذه ، يستثير دافعتهم للتعلم ، يشركهم في المناقشة ، ويدربهم على احترام الرأي الآخر ، يهتم بالفروق الفردية بين التلاميذ ، يتصرف بعدم التعالي ، دائم الوجود مع تلاميذه ، وعلاقته معهم مبنية على الاحترام والمحبة ، يعمل في إدارة صفه على تنمية شخصية التلميذ تنمية متكاملة عقلياً ، وبدنياً ، ووجدانياً واجتماعياً (سعد ، ٢٠٠٠) .

أثر الإدارة الديموقراطية على التعلم :

لهذا النمط في إدارة الصف تأثير كبير على فعالية التعلم ، ويتجلى ذلك فيما يلي :

- أ - حب التلاميذ للعمل واستمتاعهم به ؛ لأنهم يعملون في جو مريح يتسم بالهدوء والطمأنينة ؛ مما يدفعهم إلى التعاون المثمر مع معلمهم ، وبذل جهداً أكبر في العمل .
- ب - حب التلاميذ لمعلمهم وحبهم لبعضهم البعض ؛ نظراً لأنهم يعملون في بيئة ديموقراطية تتميز بالإخلاص والثقة والتفكير المشترك .
- ج - توافر فرص العمل التعاوني والتخطيط الجماعي الموجه لإنجاز العمل ؛ مما يساعد التلاميذ على تقديم المقترحات ، وتعلم كيفية اتخاذ القرارات والتعامل المثمر فيما بينهم .
- د - تبلور احتياجات التلاميذ في صورة أهداف واضحة محددة لديهم ، بما يسهل عليهم العمل على تحقيقها .
- هـ - تفوق إنتاج التلاميذ في ظل هذا النمط من إدارة الصف على المدى البعيد ؛ نظراً لاستمرارهم في العمل رغم غياب معلمهم .

- و - توافر برامج تعزيز مناسبة ، تؤدي إلى دفع التلاميذ إلى التفاعل الإيجابي ، وإلى استثارة اهتماماتهم وتوجيهها .
- ز - اكتساب التلاميذ لعدد من الاتجاهات الإيجابية كضبط النفس وتحمل المسؤولية ، والاستماع إلى الآخرين ، والانتفاع بأفكارهم ، ومعارضة الغير بطريقة بناءة ، مما يؤثر على عمل التلاميذ باتزان نحو تحقيق أهداف الجماعة ، والإقلال من التصادم الشخصي وسوء التفاهم الذي يعرقل جهود الجماعة في الإنتاج (الزيود وزملاؤه ، ١٩٩٣) .

العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية :

يرى المناعي (١٩٩٣) أن الإدارة الصفية هي عبارة عن تفاعل مرتكزات ثلاث هي : المعلم والمتعلم والموقف التعليمي . وتعد هذه المرتكزات الثلاث عوامل داخلية تؤثر على الإدارة الصفية سلباً وإيجاباً ، وبجانبها توجد عوامل خارجية كالإدارة المدرسية والتشريعات التربوية والبيئية الخارجية والتي بها يتقرر - إلى حد كبير - نجاح الإجراءات أو فشلها ، ويمكن إجمال العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية فيما يلي :

أولاً : مؤثرات خاصة بالمعلم :

- هناك بعض الخصائص التي يتمتع بها المعلم ، وتؤثر مباشرة في أسلوبه الإداري للصف ، وبالتالي على سلوك التلاميذ وإنتاجهم ، والتي يحددها حمدان (٢٠٠٠) في الخصائص التالية :
- ١ - الالتزام الفطري بالقوانين ومتطلبات مهنة التدريس .
 - ٢ - الرغبة الطبيعية في التدريس .
 - ٣ - الذكاء المناسب .
 - ٤ - المعرفة الكافية لنفسه ، ولتلاميذه ، ولمادة تخصصه ، وطرقها ووسائلها التدريسية .

- ٥- المهارة في التعامل الاجتماعي .
- ٦- الصبر وهدوء الشخصية .
- ٧- الموضوعية والعدل في الحكم والمعاملة .
- ٨- المرونة والتنوع في السلوك والمعاملة والتعليم .
- ٩- المظهر العام المناسب .
- ١٠- الصحة العقلية والجسمية .
- ١١- تعاطفه مع التلاميذ خلقاً وفكراً وآمالاً ومصاعب .

ثانياً : مؤثرات خاصة بالبيئة المحلية :

تتأثر الإدارة الصفية بمجموعة من العوامل البيئية التي توجه وتحدد طبيعة الإدارة الصفية ونوع ممارستها وهي المؤثرات التقنية والمؤثرات التشريعية والمؤثرات السياسية والمؤثرات السكانية والمؤثرات الثقافية .

أ - المؤثرات التقنية :

هناك مجموعة من المؤثرات التقنية التي يرى حمدان (٢٠٠٠) أن لها تأثيراً على ممارسات

الإدارة الصفية للمعلم والتلاميذ من أمثلتها :

١- تقنيات الاتصال عن بعد :

أدت التطورات المتلاحقة السريعة في مجال تقنيات الاتصال عن بعد إلى إحداث تطورات جذرية في مجالات الحياة المختلفة ، وقد طالت هذه التطورات مجال التربية ، فظهر ما يسمى بالتربية الإلكترونية عن طريق الأقمار الصناعية ومراكز المعلومات والكمبيوتر الشخصي وملحقاته المتنوعة ؛ مما أدى إلى تحول الكتاب المدرسي التقليدي المكتوب إلى قرص ليزر أو شريحة مصغرة ، كما أصبح

بالإمكان تحول الغرف الدراسية إلى مراكز تعلم عن بعد ، تحتوي على مقصورات أو مكاتب فردية
مجهزة بالكمبيوتر وملحقاته المتنوعة ، يحضر إليها التلاميذ في أي وقت ليتعلموا ما يريدون أو
لتحصيل المناهج الدراسية المقررة .

إن انعكاسات هذه التطورات التقنية على الإدارة الصفية تبدو جذرية وشاملة في فلسفة العمل
والأساليب والتجهيزات والخدمات البشرية والتعليمية والمادية المساعدة الأخرى .

٢- الهندسة المعمارية :

إن الأسلوب الذي يصاغ به شكل البناء المدرسي وغرفة الدراسة، وما يمكن أن يحتويه من
أعمدة وجدران فاصلة وقاعات ، قد يؤثر على أسلوب الإدارة الصفية ويحدده . فإذا كان البناء المدرسي
مصمماً على شكل قاعات واسعة مفتوحة قليلاً أو معدومة الحواجز الداخلية عندئذ يكون الأسلوب
التعليمي والإداري مفتوحاً في الغالب ؛ حيث يشجع هذا التصميم على تفاعل التلاميذ وتعاملهم معاً
بحرية ويسر . أما إذا كان البناء مقسماً على شكل غرف تقليدية يتسع الواحد منها لثلاثين تلميذاً ، حينئذ
تكون الممارسات التعليمية والإدارية تقليدية مباشرة وجماعية تكثر معها المشاكل الصفية الأكاديمية
والتعليمية السلوكية .

٣- علم الطب :

يرى حمدان (٢٠٠٠) أن علم الطب قد أثر على التربية الصفية في عمليات تعليمها وإدارتها
بصورة ما يسمى بالطرق الطبية أو الوصفية ، حيث يقوم المعلم بالتعرف على جذور أو أسباب مشكلة
التلميذ أو نوع حاجته التعليمية وقدراته ورغباته ، ثم يصف العلاج التربوي الذي يمكن أن يتضمن
المعلومات والأنشطة التي سيقوم بها للتغلب على المشكلة ، تماماً كما يفعل الأطباء مع مرضاهم .

٤- علم النفس السلوكي :

لم تنافس العلوم التقنية علم النفس السلوكي في تأثيره على التربية الصفية . فألات التعليم والمواد المبرمجة والتدريس بالكمبيوتر والأهداف السلوكية ، وطريقة تحليل المهمة واختبارات قبل التدريس هي وسائل سلوكية تؤثر على الإدارة الصفية سلباً أو إيجاباً حسب كفاية المعلم في استعمالها ، ومدى موافقة الظروف البيئية الخاصة بالتلاميذ والفصل لهذه المظاهر التقنية السلوكية (حمدان ، ٢٠٠٠) .

ب - المؤثرات التشريعية :

ويقصد بها القوانين والأنظمة التي تتبناها المدرسة ، ومبادئ الحقوق الفردية الإنسانية كالحق في التعليم والمساواة في الفرص والمعاملة الاجتماعية والحقوق والواجبات بشكل عام . فالقوانين والمبادئ التي تسنها وزارة التربية والتعليم وغيرها من الجهات الرسمية ، والتي تركز على حقوق المتعلمين وعدم ضربهم وتعنيفهم والمساواة والعدل في المعاملة ، توجه في واقع الأمر الأساليب الإدارية التي يستخدمها المعلم ، إذ تملي على المعلم في أغلب الأحيان استعمال نوع محدد من الإجراءات والأساليب الإدارية دون غيرها . (كريم وزملاؤه ، ١٩٩٢) .

ج - المؤثرات السياسية :

يرى حمدان (٢٠٠٠) بأن المؤثرات السياسية للإدارة الصفية نوعان رئيسان هما : الفلسفة التعليمية والسياسية للدولة ، وما تمليه من تضمينات عملية تربوية وإدارية ، ثم نقابات المعلمين ومنظماتهم .

فإذا كانت فلسفة الدولة التعليمية والسياسية تمنح المتعلمين حقوقاً ومسؤوليات واسعة في مجالات تخطيط وإدارة العملية التربوية وتحديد أهدافها ومقرراتها وأنشطتها ومتطلباتها ، فهذا يعني بأن هؤلاء سيمارسون ضغوطاً ومطالب تتفق مع أهوائهم وتصوراتهم مما يؤدي إلى الإساءة للنظام الصفّي وإجراءاته الإدارية .

وتقوم نقابات المعلمين ومنظماتهم في هذه الأيام بدور فعال في دعم حقوق المعلم والدفاع عن مطالبه ومسؤولياته في وجه ما يلاقيه من ظلم أو تعسف تربوي واقتصادي واجتماعي وسياسي حتى لو كان من التلاميذ أنفسهم .

د - المؤثرات السكانية :

تؤثر العوامل السكانية كالكثافة والتجمعات ونسبة المواليد وحركة التنقل من مكان لآخر على أسلوب وممارسات الإدارة الصفية . فكثر عدد السكان وازدحامهم في بقعة معينة وارتفاع نسبة المواليد واستقرارهم تؤدي كلها إلى ارتفاع عدد التلاميذ في الصف الواحد ، وتعدد مسؤوليات المعلم الإدارية وزيادة حجمها (كريم وزملاؤه ، ١٩٩٢) .

و - المؤثرات الثقافية :

إن الثقافة هي كل ما يميز مجموعة من الناس من خصائص حضارية مادية وغير مادية كالدين والعادات والتقاليد والأخلاقيات العامة وأساليب الأسرة في التربية والتوجيه واللباس والطعام . والثقافة تؤثر في طبيعة الإدارة الصفية وممارساتها من خلال عناصرها المادية وغير المادية . فإذا كانت أساليب الأسرة في التربية مركزية متشددة ، فإن الإدارة الصفية في هذه الحالة تكون مركزية من

خلال القيادة المباشرة من المعلم . أما إذا كانت أساليب الأسرة وثقافتها غير مركزية ، فإن إدارة الصف وأنظمتها وإجراءاتها وموادها توجه وتدار من قبل التلاميذ وأسرهم ، وما المعلم في هذه الحالة إلا وسيلة موجهة غير مباشرة (كريم وزملاؤه ، ١٩٩٢) .

الأدوار الأساسية للمعلم في إدارة الصف :

إن تطور الفكر التربوي قد انعكس على كافة الممارسات التربوية ، ومنها ممارسات المعلم داخل الصف ، فقد تعددت أدوار المعلم ، وتغيرت ، وتجددت بشكل كبير وفاعل ، وهذه الأدوار يسعى المعلم من خلالها إلى خلق جو نفسي صفي مادي واجتماعي مريح لإحداث التعلم ، يتفاعل مع التلاميذ ، ويتفاعلون معه ، يأخذ بيدهم ليهيئ لهم جواً صفيّاً صحياً شيقاً ؛ لتحقيق الأهداف التعليمية . فدور المعلم في صفه هو دور قيادي يحفظ وحدة الصف ، ووحدة العمل فيه للوصول إلى الأهداف المشتركة التي تعم الجميع ، فهو الرأس المفكر في كل ما يعود على عملية التدريس والتلاميذ بالنفع والفائدة (الشنطي وعودة ، ١٩٨٩ ؛ فارعة ، ١٩٩٦ ؛ حمدان ، ١٩٩٨ ؛ سعد ، ٢٠٠٠) .

يمكن حصر الأدوار الرئيسية التي يقوم بها المعلم في إدارة التعلم الصفي في الآتي :

أ - التدريس :

التدريس هو الدور الأساسي للمعلم في غرفة الصف ، يتبع هذا الدور مجموعة من المهمات يجب على المعلم القيام بها وتشمل هذه المهمات ما يلي :

- التخطيط :

وهي عملية يتوصل خلالها المعلم إلى تصور ما سيتم تنفيذه في غرفة الصف ، ومن المهمات

التي يقوم بها المعلم في عملية التخطيط :

١- تحديد الأهداف التدريسية .

٢- وضع الأساليب التي يتبعها المعلم في تدريسه .

٣- تحديد الوسائل التعليمية المعينة .

٤- وضع الأنشطة التعليمية الضرورية لتحقيق الأهداف .

- التنفيذ :

وهي عملية يتم خلالها ترجمة التصور الموضوع إلى إجراءات عملية ، وتتطلب هذه العملية ما

يلي :

١- تهيئة التلاميذ لعملية التدريس .

٢- إثارة دافعية التلاميذ وتشويقهم وتقبل مشاعرهم .

٣- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ .

- الإشراف :

ويقصد به مجموعة من الإجراءات التي يتخذها المعلم وتساعد على ضبط السلوك وحفظ النظام

في الصف .

- التقويم :

ويقصد به مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم ، والتي يحكم من خلالها على مدى

تحصيل التلاميذ وإنجازاتهم ، ثم تحديد جوانب الضعف والقوة في التحصيل (الشنطي وعودة ، ١٩٨٩ ؛

الزيود وزملاؤه ، ١٩٩٣) .

ب - إدارة البيئة الصفية المادية وتنظيمها :

يقضي المعلم وتلاميذه وقتهم الدراسي داخل غرفة الصف ؛ لذا تقع على المعلم مسؤولية إيلاء هذه البيئة كل اهتمامه ورعايته ؛ لجعلها مكاناً مريحاً ممتعاً له ولتلاميذه ، ومحفزاً لهم على التعلم ؛ لذا يجب أن تكون الغرفة غنية بمكوناتها المادية ، مستحدثة باستمرار ، ولهذا يقوم المعلم بما يأتي :

- ١- الرقابة على مكونات الغرفة الصفية من الأثاث ، والعمل على ديمومة صلاحيتها .
- ٢- التوجيه والمبادرة بتنظيم المكونات المادية ، وترتيبها بشكل لا يعيق الحركة داخل الصف .
- ٣- تنظيم وضع المعدات ، والأدوات التعليمية بحيث يمكن استخدامها بسهولة .
- ٤- الاهتمام بأنافة الغرفة الصفية ونظافتها ، وجعل ذلك جزءاً من مسؤوليات التلاميذ .
- ٥- إعداد سجلات تنظيمية لمستلزمات التدريس كالخرائط والصور والقرطاسية وغيرها .
- ٦- التعديل والتجديد في تنظيم الغرفة الصفية لتجنب الملل .
- ٧- تنظيم جلوس التلاميذ بما يتناسب وحاجاتهم ، وبالأخص ذوي الحاجات الخاصة .
- ٨- اعتماد نماذج جلوس التلاميذ المختلفة كالجلوس على شكل دائرة ، أو على شكل أضلاع ، بحيث تفيد غرضاً تعليمياً معيناً .
- ٩- تنظيم الغرفة الصفية بحيث يتاح للمعلم تنظيم التلاميذ في مجموعات تعليمية .
- ١٠- إشراك التلاميذ في إغناء الغرفة الصفية وزيادة مكوناتها .
- ١١- إشراك التلاميذ في مسؤولية الحفاظ على مقتنيات ومكونات الغرفة الصفية (السعيد ، ١٩٩٥) .

ج - إدارة البيئة الصفية النفسية والاجتماعية وتنظيمها :

ويقصد بهذا الدور توفير الجو الصفي الذي يتسم بالمودة والتراحم والوئام ، فالجو النفسي المريح للتلميذ يساعد على تكوين شخصيته وبلورة سلوكه وأسلوب تفكيره ويقوي من تفاعله ؛ لأن هذا

الجو يلائم عملية التعلم والتعليم ، ولا ينفصل عنها جواً يكون فيه التلميذ راضياً عن نفسه ، واثقاً بها ، بعيداً عن كل ما يثير في نفسه التوتر أو الصراع الداخلي (الزيود وزملاؤه ، ١٩٩٣ ؛ عدس ، ١٩٩٩) .

إن المعلم يلعب دوراً كبيراً في تهيئة البيئة النفسية ، والاجتماعية داخل الصف ، وهو الذي يستطيع أن ينمي الصحة العقلية لدى التلاميذ التي تتيح لهم تعلم وتعلم مفيد ، وتجعلهم أكثر دافعية نحو التعلم والاستجابة لما يطلب منهم . لقد أثبتت بحوث عديدة أن هناك علاقة قوية بين نوع المناخ السائد أثناء التدريس ، وكم العمل الذي ينجزه التلاميذ ، ونوع وحصيلة التعلم . فالجو الذي يشبع فيه الشعور بالدفء والصدقة في العلاقات يساعد على تحقيق الكثير من الأهداف التي يسعى المعلم إلى بلوغها ، إضافة إلى أنه يساعد على زيادة مستوى دافعية التلاميذ للتعلم ، ومبادراتهم للعمل ، ومشاركاتهم الإيجابية في كل ما تحتويه الخبرات التعليمية من أنشطة (سعد ، ٢٠٠٠ ؛ الزيود وزملاؤه ، ١٩٩٣) .

وهناك جملة من الممارسات النفسية والاجتماعية إن تجسدت في سلوك المعلم الصفّي ، نجم عنها تنظيم البيئة النفسية والاجتماعية داخل غرفة الصف ، وهذه الممارسات هي :

١- إشباع حاجات التلاميذ النفسية والاجتماعية ، ومنها الحاجة إلى الحب والحاجة إلى التقدير ، والحاجة إلى الانتماء إلى الجماعة والاعتزاز بها .

٢- تشجيع التلاميذ على القيام بالنشاطات الجماعية ، والألعاب الجماعية .

٣- تنمية الحس بالجماعة ولا يكون ذلك عن طريق الوعظ والإرشاد ، بل عن طريق خلق جو من المحبة والألفة ، والتعاطف والتعاون .

٤- تشجيع التلاميذ على تحمل المسؤولية وتدريبهم على القيام بأدوار القيادة .

٥- تقدير اهتمامات التلاميذ وميولهم ورغباتهم .

- ٦- قبول واحترام مشاعر التلاميذ .
- ٧- التفاعل الصفّي الديمقراطي القائم على الثقة والمودة .
- ٨- قبول الأفكار والآراء التي تطرح ، وتوظيفها كمصدر للمعلومات .
- ٩- استخدام الإغراء والتشجيع .
- ١٠- وضوح دور المعلم في مجال تقويم الدرس ، وإصدار التوجيهات ، وضبط الصف .
- ١١- وضوح مظاهر الضبط الذاتي عند التلاميذ .
- ١٢- العدالة والمساواة في توزيع الأدوار ، والتفاعل الصفّي بين الجميع .
- ١٣- غياب مظاهر العنف والإرهاب والتفاعل الصفّي بين الجميع . (سعد ، ٢٠٠٠)

د - حفظ النظام والانضباط الصفّي :

ويقصد بهذا الدور ما يقوم به المعلم من جهد إداري لتنظيم تفاعله مع التلاميذ من جهة ، وتفاعل التلاميذ بعضهم البعض من جهة أخرى . إن دور المعلم في صفه هو دور قيادي يحفظ وحدة الصف ، ووحدة العمل فيه للوصول إلى الأهداف المشتركة التي تعم الجميع . فإذا استطاع المعلم أن يمسك بزمام الأمور ، باعتباره القائد والمصدر الأعلى للسلطة داخل الصف ، أصبح الصف خلية عمل بفاعلية واقتدار ، وحتى يتسنى له هذا لابد من أن يدير المعلم الأحداث الصفّية ، والممارسات السلوكية بشكل هادف ومنظم . والمقصود بحفظ النظام هو الهدوء الذي ينبع من رغبة التلاميذ أنفسهم في التعلم ، وليس الهدوء الذي يفرض عليهم خوفاً من المعلم والإجراءات التي يوقعها على المخالف منهم . فالحملية ليست مجرد التزام بقوانين ، وإنما هي عملية تساعد التلاميذ على تبني القيم ، والمعايير التي تساعدهم على بناء مجتمعهم (عدس ، ٢٠٠٠ ؛ الزيود وزملاؤه ، ١٩٩٣ ؛ سعد ، ٢٠٠٠) .

يرى جلاسر (٢٠٠٠) بأن التلاميذ الذين يخالفون النظام الصفّي هم من يجدون صعوبة كبيرة في إشباع احتياجاتهم في المدرسة . فهم عندما يجلسون في الصف يشعرون بالاختلاف بين ما كانوا يرغبون فيه وما لديهم بالفعل . ويصبح سلوكهم تحت ضغط هذا الاختلاف هو سلوك الغضب والتحدي : " أنا لا أعبأ بما تفعلون ، لن أجلس أو أنتبه للشرح " .

ويأتي هذا التحدي على هيئة مشكلات في الانضباط يحددها مورفي (Murphy, 1995) في خمسة أنواع يؤكد عليها المعلمون هي :

- ١- العدوانية : ويتمثل في الهجوم الجسدي أو اللفظي الذي يقوم به التلميذ .
- ٢- السلوك اللاأخلاقي : ويتمثل في الغش ، والكذب ، والسرقه .
- ٣- تحدي السلطة : ويتمثل في العصيان والتمرد .
- ٤- السلوك الفوضوي في الصف : ويتمثل في التحدث في الوقت غير المناسب ، والصراخ ، والسير في أنحاء الغرفة ، والتهرج ، وحذف الأشياء .
- ٥- التصرف الأبله أو الأحمق : ويتمثل في السرحان في الصف ، وعدم أداء الواجبات .

إن أصعب ما يواجهه المعلم إزاء هذه المشكلات أنه لا يمكنه عمل شيء مؤثر في اللحظة التي يسود فيها التوتر مع التلميذ المتمرد أو العدواني . ويرى جلاسر (٢٠٠٠) بأن على المعلم هنا أن لا يلجأ للعقاب والتهديد ، بل عليه أن يعترف بأن هناك مشكلة يسعى لحلها بالتعاون مع التلميذ نفسه ، فلا يوجد شيء فعال يمكن عمله على الفور . فليس بوسع المعلم أن يفعل سوى أن يهيئ لحل المشكلة فيما بعد عندما يهدأ كل منهما . فالهدف النهائي هو إقناع التلميذ المشاغب كي يبدأ بالعمل .

يرى قطامي (١٩٨٩) أن النظام الصفي هو عبارة عن أنشطة يقوم بها المعلم ؛ من أجل تنظيم التعلم والبيئة التعليمية بحيث يساعد تلاميذه على تمثيل واستيعاب ما يقدم لهم من خبرات تضمن استمرار انتباههم ، ثم تمثل القوانين الصفية التي تختزن عند التلميذ على صورة أبنية معرفية ، ويهدف كل ذلك إلى الوصول بالتلميذ إلى حالة التوازن المعرفي ثم التكيف . أما الهدف من حفظ النظام كما يراه زيتون (١٩٩٨) فهو تنمية المهارات الاجتماعية والاتجاهات والقدرات العقلية التي تضمن

أن تكون مسلكاً اجتماعياً لكل تلميذ . ويتوقف حفظ النظام في الصف على عدة عوامل هي :

- شخصية المعلم وتمكنه من المادة التي يدرسها واستثماره لوقته ، وقدرته على شد التلاميذ إليه بأسلوب الحوار والمناقشة والأعمال التي يكلفهم بها .
- النمط الإداري الذي يستخدمه المعلم ، ويعتمد عليه في إدارة صفه ، والفعاليات التي تتم فيه .
- عوامل خارجية مرتبطة بالموقف التعليمي مثل : سعة حجم الصف ، وازدحام التلاميذ ، ونوعية التلاميذ ومدى انسجامهم واختلافهم من حيث وجود فروق فردية بين التلاميذ ، ووجود نوعية خاصة من التلاميذ الراضين والمشاكين وكبار السن ، واختلاف البيئة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي أتى منها التلاميذ ، كما يمكن أن يتأثر النظام بالمستوى الدراسي للتلاميذ ، أي المرحلة التعليمية التي يدرسون بها ، أو حتى الصف الدراسي في المرحلة التعليمية نفسها (الزيود وزملاؤه ، ١٩٩٣ ؛ جان ، ١٩٩٨) .

هـ- تنظيم عملية التفاعل الصفّي :

يتفاعل المعلم مع تلاميذه في سبيل قيامه بوظيفته ، ويحدث عند تفاعل المعلم مع تلاميذه نوعان من التفاعل أولهما : التفاعل اللفظي الذي يستخدم فيه الكلام متمثلاً في الحديث والأمر والنهي والمدح والذم والتشجيع والتوبيخ وغير ذلك ، والثاني هو التفاعل غير اللفظي الذي يتم بين المعلم وتلاميذه في المواقف المختلفة ، والذي يتمثل في الأفعال والإيماءات والتلميحات والاستجابات التي ترتبط بالعملية التعليمية التعليمية (حجي ، ١٩٩٤) .

ومن أهم الاتجاهات السائدة في تقويم إدارة التعلم الصفّي ، تحليل التفاعل اللفظي وتحديد أنماط التفاعل السائدة داخل الصف والإفادة منها في تطوير أداء المعلم في هذا الجانب ، والنجاح في العملية التربوية يتوقف على المعلم الذي ما يزال هو العنصر الفعال في هذه العملية ، على الرغم من كل ما يشهده العالم من تطور هائل في مجال التقنيات التربوية (اللقاني وأبو سنيّة ، ١٩٩٠) .

و- توجيه سلوك التلاميذ :

إن عملية التعليم لم تعد تنصب في هدفها الأساسي على تزويد المتعلم بجملة من المعارف والحقائق والمفاهيم ، وإنما تتجاوز ذلك لتعنى بتوجيه التلاميذ في سلوكهم ومكوناتهم النفسية والاجتماعية . وحتى يتسنى للمعلم القيام بهذا الدور يحسن به مراعاة ما بين التلاميذ في الصف الدراسي من تفاوت في القدرات العقلية ، والمستويات الثقافية ، والخلفيات الاجتماعية من فروق فردية . ومع هذه الفروق تبرز مشكلة كيفية مواجهة المعلم لهذه الفروق والتعامل معها . وبخاصة أن المعلم كثيراً ما يتوقع مستويات معينة من تلاميذه ، ثم يُظهر التلاميذ مستويات مخالفة لتوقعاته (اللقاني وأبو سنية ، ١٩٩٠) .

ترى فارعة (١٩٩٦) أن استجابات المعلم تجاه التلاميذ تتأثر إلى حد كبير بالآراء والأفكار التي كونها حول كل منهم ، إلا أنه يجدر بالمعلم أن يولي عناية خاصة بالتلاميذ ذوي القدرات البسيطة بشيء من التقدير والتشجيع والتوجيه ، وإعطاء المزيد من الإحساس بالثقة بالنفس ؛ مما يؤدي بهؤلاء التلاميذ لتحقيق مستويات أفضل .
ويقدم الشنطي وعودة (١٩٨٩) للمعلم طرقاً لتوجيه سلوك تلاميذه هي :

- استخدام طرق تدريس متنوعة .
- تقديم نماذج للتلاميذ تساعد على عملية التعلم .
- إقامة علاقات طيبة بين المعلم وتلاميذه ، وتنمية هذه العلاقات ؛ ليتمكن من مراعاة حاجات التلاميذ أثناء عملية التعلم .

ز - توجيه تعلم التلاميذ :

إن المعلم هو النموذج لتلاميذه ، يتعلمون منه كل شيء ، ويقلدونه فيما يصدر عنه ، فهو

المنهج الخفي في سلوكه وفكره وعاطفته وقيمه واتجاهاته وخبرته ودرايته بالأمور المتنوعة . لذا يوصي الزيود وزملاؤه (١٩٩٣) المعلم بأن يكون واعياً بدرجة كافية بأهمية هذا الأمر بالنسبة له شخصياً ، وبالنسبة لتلاميذه بحيث يشعرون أنه يسلك بشكل طبيعي وتلقائي بدون تمثيل أو افتعال ، وبذلك يكون قادراً على التأثير في تلاميذه بمعنى أنهم يصبحون أكثر قابلية واستعداداً لتعلم هذه السلوكيات واكتساب الكثير من الاتجاهات المرغوب فيها .

أما فارعة (١٩٩٦) فتري أن سلوك المعلم يتأثر إلى حد كبير بعدد التلاميذ في الصف ، فالمشكلة التي يشعر بها المعلم مع الأعداد الكبيرة هي أنه يصعب عليه ضبط الصف بالدرجة التي تسمح له بالتحدث إلى التلاميذ ، ونقل ما يود نقله إلى عقولهم ، هذا فضلاً عن أنه سيشعر بأنه غير قادر على معرفة الجميع ، وهذا سيضطره في أغلب الأحوال إلى اعتماد أسلوب التلقين التقليدي بكل أخطائه ونواحي القصور فيه . ولكي يقوم المعلم بتوجيه التعلم لابد أن يحدد بداية نوع ومستوى التعلم الذي يجب تحقيقه في النهاية ، وبالتالي يكون كل الجهد المبذول في المواقف التعليمية من أجل تحقيق ذلك ، كما أن على المعلم أن يوفر للمتعلم مشكلات تثير تفكيره ، إذ يصبح دور المعلم أساسياً في اختيار المشكلات وفي أسلوب عرضها وبيان جوانبها وتهيئة المتعلم لمواجهةها . ويتوقف نجاح المعلم على تصوره لأدواره داخل الصف ، فإذا كان يعتبر ذاته محور العملية التعليمية ، فإن ما سيجري على ذلك هو أنه سيفعل وسيقول كل شيء ، وبذلك يكون ما يفعله المتعلم أو ما يقوله ليس على درجة كبيرة من الأهمية ، بينما إذا كان المعلم يعتبر نفسه شريكاً في المواقف التعليمية جنباً إلى جنب مع تلاميذه ، وأنهم يجب أن تكون لهم أدوارهم الفعالة سنجد أن ذلك القصور سيترجم إلى ممارسات داخل الصفوف ذات انعكاسات مباشرة ، والتي يمكن أن تتمثل فيما يقوم به التلاميذ من أعمال ومشروعات وأنشطة معرفية وما يصاحبها من تكوينات وجدانية ونفسية حركية .

د - ملاحظة التلاميذ ومتابعتهم وتقديم تقارير عن سير أعمالهم :

من أساسيات الإدارة الناجحة للصف الدراسي معرفة المعلم لتلاميذه ، ومن أبرز الوسائل التي يمكن استخدامها في ذلك ملاحظة التلاميذ ومتابعتهم وتقويمهم ؛ بهدف التعرف على قدراتهم ، ومن ثم الحكم على مدى اكتسابهم للمعارف والمفاهيم والاتجاهات والقيم المطلوبة . ويكتسب هذا الأسلوب أهمية خاصة مع صغار التلاميذ حيث يصعب قياس القدرات الحقيقية للتلاميذ باستخدام الاختبارات اللفظية ، وغيرها من وسائل القياس المباشر .

ويغلب على مهنة كالتدريس الطابع الفني إذ يحتاج المعلم إلى إعداد كشوف بأسماء التلاميذ لتحقيق جملة من الغايات من بينها : رصد حضور وغياب التلاميذ ، وتسجيل درجاتهم وتقديراتهم التحصيلية ، وتقديم صورة وافية عن إنجازاتهم التعليمية لإدارة المدرسة ولأولياء الأمور ، وللجهات الرسمية المعنية بهذا الأمر ، وللاستعانة بها في معرفة مواطن القوة والضعف ومؤثرات المشاكل لكل تلاميذه (شفشق والناشف ، ١٩٩٥) .

خصائص الإدارة الصفية الفاعلة :

الإدارة الصفية الفاعلة كما يعرفها السعيد (١٩٩٥) هي تلك الخبرات التعليمية التعليمية الإيجابية التي تعمل على تحقيق أهداف التعليم والتعلم بمستويات جيدة ، بحيث تكون ملحوظة من المعلمين ، وإدارة المدرسة ، والمجتمع .

يرى كل من وونغ وونغ (Wong & Wong, 1998) أن أهم ما يمكن أن يقدمه المعلم للتلاميذ في الأسبوع الأول من الدراسة هو الأمن ، والأمن لا يتحقق للتلاميذ إلا بالإدارة الصفية الجيدة ، والتي تتميز بالخصائص التالية :

١ - انشغال التلاميذ بعملهم ، خاصة التعليم الأكاديمي الذي يقوده المعلم .

٢- معرفة التلاميذ ما هو المتوقع والمنتظر منهم .

٣- قلة الوقت الضائع نسبياً .

٤- المناخ الصفّي موجه نحو العمل ، مع المحافظة على جو البهجة والانشراح .

قواعد وإجراءات إدارة الصف الوقائية :

لابد أن تتضمن مهارات إدارة الصف استراتيجيات وأفكار وقائية ، ينبغي للمعلم أن يأخذ بها ؛ ليحقق إدارة جيدة لصفه ، فالمشكلات المرتبطة بسوء سلوك التلاميذ تتم معالجتها على نحو أفضل بالإدارة الصفية الوقائية ، والتي تعتمد على كيفية ترسيخ المدرسين للقواعد والإجراءات المحددة ، وفيما يلي بعض التوصيات الخاصة بالإدارة الصفية الوقائية :

١- وضع سلم نظامي كامل : إذ يجب على المعلم وضع إجراءات نظامية تتضمن قواعد وقوانين منذ بدء السنة الدراسية ، فالإجراءات النظامية تضع توقعات سلوكية أساسية تبنى عليها توقعات تعليمية ، وتختلف كيفية وضع الأنظمة تبعاً لاختلاف المعلمين ، واختلاف التلاميذ وكذلك اختلاف الاحتياجات للصفوف الدراسية ، وعند وضع القواعد والأنظمة يحدد بروسيس (١٩٩٩) الأمور التالية التي يجب مراعاتها :

١- إعداد الأنظمة والجزاءات منذ اليوم الأول .

٢- إشراك التلاميذ في وضع الأنظمة والقوانين التي ستطبق عليهم .

٣- اختيار عدد معقول من الأنظمة .

٤- السماح للتلاميذ باقتراح أنظمة يتبعها المعلم .

٥- وضع مجموعة من الجزاءات المنطقية .

٦- تطبيق الأنظمة بطريقة عادلة ومتسقة .

٢- تبني منهج عمل جماعي : إذ يعمل المعلم والمدير وولي أمر التلميذ كفريق واحد ، إذ على المعلم أن يقدم للمدير خطته النظامية ، كما أن عليه أن يعمل على كسب تأييد ومساندة أولياء الأمور ؛ من أجل العمل والتعاون معه لتعديل سلوك التلميذ ، على أن يكون الهدف هو عدم إذلال التلميذ أو إيقاعه في المشكلات ، وعدم إثارة غضب أولياء الأمور ، بل يجب تقديم نسخة من الخطة النظامية للمعلم لأولياء الأمور ؛ لاستخدامها كأساس وقاعدة للتعاون بين البيت والمدرسة (Wong & Wong, 1998; Lefrancois, 2000) .

٣- التدريب على الإدارة الذاتية للتلاميذ : حيث يستطيع المعلم بقليل من التخطيط والتدريب المناسبين تهيئة تلاميذه للقيام بمختلف الواجبات الإدارية ، ولتنفيذ مسؤوليات الروتين الإداري الصفي يحتاج المعلم إلى إتباع الاستراتيجية التالية :

أ- أن يشرح في بداية العام الدراسي ويحدد المهارات والواجبات الإدارية التي يريدها من تلاميذه .

ب- أن يتحلى بالأناة والمثابرة أثناء تطبيق التلاميذ أو ممارستهم المبدئية للمهارات الإدارية ، فالوقت الذي ينفقه أفراد الصف في تعلم المهمات الإدارية سيتم تعويضه فيما بعد ، وخاصة عند امتلاكهم لقدرات الإدارة الذاتية لشؤونهم .

ج- أن يزود التلاميذ بشكل مستمر بمسؤوليات وخبرات صافية ترعى الفكر والعمل والاستقلال والتعاون فيما بينهم ، مع تعزيزه الدائم لإنجازاتهم في هذا المجال .

د- أن يشجع التلاميذ ومبادراتهم الذاتية الخاصة بالأعمال الإدارية الروتينية للصف (حمدان ، ٢٠٠٠) .

يستطيع المدرب عن طريق تدريب التلاميذ على الإدارة الذاتية أن ينمي لديهم تقدير الذات ، وتشجيع تقدير الذات سيزيد من أداء التلاميذ وتحصيلهم ، خاصة إذا ما أولى المعلم المسؤوليات الإدارية للتلاميذ المشاغبين في الصف ، والذين يسببون المشاكل في الصف بسبب نظرتهم المتدنية لذواتهم ، فعندما يعطى مثل هؤلاء التلاميذ المسؤولية يقومون بها على أكمل وجه ، كما أن تفاعلهم مع المعلم يزيد وبالتالي يرتفع مستواهم التحصيلي (Tassell, 2000) .

٤- التخطيط الجيد للدرس : إن من الأمور الهامة للمعلم جودة إعداد درسه والتخطيط له مسبقاً ، وأن يقوم المعلم بتوجيه التلاميذ وإرشادهم ، وتنظيم التجارب التعليمية الممتعة الحافزة على النشاط والعمل ، إذ لم يعد التركيز في الوقت الحاضر على إكساب التلميذ مهارات معينة ، بالقدر الذي يوجه فيه الاهتمام للحوافز التي تدفع التلميذ على الإقبال للمشاركة في المنهج وفي العمل ، وكذلك التركيز على مضمون المنهج الذي يحفز التلميذ على العمل . إن مفتاح التدريس الصفّي الناجح والإدارة الماهرة هو الحصول على تعاون التلميذ في أنشطة حجرة الدراسة ، ودمجهم في مهام التعليم المناسبة ؛ لذا فإن الوظيفة الرئيسة للمعلم هي تخطيط الأنشطة المناسبة والتنسيق بينها بحيث تتدفق وتمضي في سلاسة (Barbules المشار إليه في عدس ، ٢٠٠٠ ؛ جابر ، ١٩٩٨) .

٥- المراقبة أو الضبط المستمر لبيئة الصف : إذ يجب أن يكون المعلم واعياً لما يحدث في الصف ، فالمعلم الجيد هو الذي يعطي انطباعاً لتلاميذه بأنه قادراً على الرصد . كما يجب أن لا يلزم المعلم مكاناً واحداً بل عليه التجول داخل الصف أثناء عمل التلاميذ ويتأكد من تقدمهم وتحسنهم ، وتقديم التعليمات إذا لزم الأمر (مرسى ، ١٩٩٨ ؛ Churchward, 2000) .

٦- توزيع الانتباه على جميع تلاميذ الصف وعدم قصر الاهتمام على بعض التلاميذ دون البعض الآخر . كما يجب أن لا يبدأ درسه قبل أن يتأكد من انتباه الجميع له ، وهذا الأسلوب يعني أن المعلم يطلب اهتمامهم قبل بدء الدرس ، كما يجب أن لا يسمح بالمحادثات الجانبية أثناء الدرس (Churchward, 2000) .

٧- الانضباط في المواعيد : فكثير من مشكلات ضبط المعلم لنظام الصف تنتج عن حضوره متأخر عن بدء الدرس ، فعندما يضبط المعلم موعد حضوره للصف ، ويعد للدرس مقدماً قبل حضور التلاميذ ، فإنه يحول دون حدوث كثير من مشكلات النظام في الصف .

٨- أن يجيد المعلم استخدام صوته : فصوت المعلم هو أدواته ووسيلته الرئيسية في الاتصال مع التلاميذ ، وهو وسيلته في تعليم التلاميذ ومساعدتهم على التعلم ؛ لذا فمن الضروري أن يجيد المعلم استخدام هذه الوسيلة من حيث الوضوح ونغمة الصوت ، وطريقة التعبير .

٩- التعزيز الإيجابي يؤدي إلى حفز التلميذ على السلوك الإيجابي : والمعلم يلجأ إلى المعززات الإيجابية لزيادة السلوك أو الاستجابة المرغوبة ، ويرى مايسكي (Mayeski, 2000) أن المكافآت عنصر هام في عملية التعلم ، كما أن معتقدات المعلم حول المكافآت يؤثر في استخدامه للمكافآت ، فالمعلمون الذين يشعرون بأهميتها وضرورتها يشعرون بالارتياح لاستخدامها ، بينما يعتقد البعض بعدم أهميتها وبأنها تقلل من الدافعية الفعلية الحقيقية مما يؤثر في استخدامهم لها ، إذ يرى براسي (Baracey المشار إليه في Tassell, 2000) أن تقديم المكافأة على السلوك المرغوب قد يقلل من احتمال تكرار السلوك في ظروف تالية بدون تقديم المكافأة . والمعززات

الإيجابية أنواع فقد تكون أساسية أو ثانوية أو مشروطة أو عامة وفيما يلي توضيح لكل نوع منها :

١ - المعززات الإيجابية الأساسية :

في هذا النوع من المعززات يستخدم المعلم المنبهات الأساسية كالطعام والشراب والراحة في تعزيز سلوك التلاميذ وزيادته . فقد يعلن مثلاً بأن التلميذ المنتظم الهادئ في سلوكه الصفي هو الذي يسمح له بالخروج للشرب أثناء الحصة ، مما يحفز هذا بعض التلاميذ على الهدوء العام وخاصة عندما يعزز المعلم هدوءهم هذا بالاستجابة المباشرة لطلبهم بالخروج للشرب . وبتكرار العملية عدة مرات يعتاد التلميذ على الانتظام الصفي والهدوء لدرجة تصبح معها مكافأته غير ضرورية أو لا تمثل حاجة مهمة لديه (حمدان ، ٢٠٠٠) .

٢ - المعززات الإيجابية المشروطة :

تتبع أهمية هذه المعززات في التعليم من سهولة استعمالها وعدم كلفتها المادية العامة . وهي تصلح بالأخص مع التلاميذ في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية . ومن أمثلة المنبهات الإيجابية المشروطة : المديح ، والهدايا الرمزية ، والألقاب الأدبية ، وتكليف التلاميذ بمسؤوليات صفية أو قيادية ، كأن يعين الواحد منهم رئيساً أو عريفاً للصف .

٣ - المعززات العامة :

هي نوع من المعززات المشروطة التي تعمل على إثارة عدد متنوع من السلوك لدى كثير من الأفراد . وقد تكون هذه المنبهات لفظية تتمثل في المديح أو ألفاظ التشجيع أو الألقاب ، أو مادية كتقديم الهدايا مثل الجوائز المختلفة أو الأنشطة التعليمية أو التنظيمية كتولي التلميذ لقيادة أو مسؤولية معينة تخص المادة الدراسية أو النظام الصفي (حمدان ، ٢٠٠٠) .

كما يمكن للمعلم استخدام نظام المكافآت الجماعية ، إذ يتلقى كل أعضاء الجماعة نفس النتيجة ، مما يؤدي إلى امتناع التلاميذ عن السلوك السيء الذي قد يؤثر على الجماعة كلها ، وهذه الطريقة قد تنمي وتحسن من السلوك الجماعي للزملاء في نفس الوقت . كما يمكن اعتبار الصف كله جماعة واحدة . ومثال ذلك أن يكون وقت الفراغ متوقف على السلوك المناسب ، فالسلوك غير المناسب لأحد التلاميذ يقلل من مكافأة الصف كله . وهذه الطريقة فعالة عندما يتصرف عدد من الأطفال بطريقة غير مناسبة (Council for Exceptional Children, 2000) .

تري حميدة (١٩٩٨) أن استخدام المعززات لمساعدة التلاميذ على التقدم ، وحثهم على مساعدة أنفسهم يعد مهارة هامة . والمعلمون يجب أن يستخدموا هذه المهارة مع جميع التلاميذ ، وبالأخص مع التلاميذ الذين ييأسون ، وينسحبون من العمل مع أول فشل يواجهونه . والتوجيهات التالية يمكن أن يستخدمها المعلم عندما يقدم تشجيعاً :

- ١- ركز على الفعل دائماً وليس على الفاعل وأكد الحاضر أكثر من الماضي والمستقبل .
- ٢- ركز على ما تعلمه التلميذ ، وما استطاع عمله على نحو صحيح وليس على ما أخفق في تعلمه أو عمله .
- ٣- ركز على الجهد لا على المحصلة .

- ١٠- التقليل من المشاكل مبكراً : فعندما يتوقف تلميذ عن أداء واجبه أو يتسبب في إرباك الصف ، فينبغي للمعلم التدخل ؛ لأنه إذا اختار عدم التدخل فقد يواصل التلميذ سوء سلوكه ، وكذلك قد يرسل المعلم بعدم تدخله رسالة إلى كل الصف مضمونها أن السلوك الفوضوي أمر مقبول .

ويجب أن يأتي التدخل بناء على السلوك من قبل التلميذ ، ويقترح جون سافير (John Saphier)

المشار إليه في بروسيس ، ١٩٩٩) وألبرت (Albert, 1992) مجموعة من التدخلات الإيجابية هي :

١- الإقرار بتأثير التلميذ بظروفه الخارجية ، وذلك من خلال أخذ ملاحظات عن ظروف

التلميذ ، فعندما يتأثر التلميذ بحدث ما في حياته ، فيمنعه عن التركيز بصورة مناسبة على

واجباته المدرسية ، يكون لزاماً على المعلم الاعتراف بأهمية هذا الحدث الخارجي .

٢- الإنذار المسبق ، بلغت نظر التلاميذ للتركيز على العمل الذي بين أيديهم ، فالإنذار

المسبق يعيد التلميذ إلى التركيز على الدرس بلا إحداث نوع من الإرباك .

٣- التوجيه غير المباشر باستعمال عبارة (أنا أحب كذا ...) ، حيث ينقل المعلم السلوك

المتوقع للتلاميذ ، وكذلك تقويته وتعزيزه ، فمثلاً يمكن أن يقول المعلم لتلاميذه :

(أنا أحب الطريقة التي يجلس بها التلميذ سامي على كرسيه ، وكذلك الطريقة التي

يقرأ بها) ، وتكون النتيجة هي تشجيع التلاميذ على الإقتداء بهذا السلوك .

٤- الوقوف بالقرب من التلميذ الذي يتصرف بصورة غير لائقة ، فهذا التوجيه الضمني

من قبل المعلم كثيراً ما يؤدي إلى إعادة التلميذ إلى التركيز على موضوع الدرس ،

دون الحاجة إلى المزيد من التدخل .

التخطيط للإدارة الصفية الفاعلة :

يقترح ايفرتسون وإمر (Evertson & Emmer 1989) ثلاث مراحل أساسية لتخطيط نظام

فعال للإدارة الصفية هي : التخطيط قبل بدء العام الدراسي ، والإدارة خلال الأسابيع القليلة الأولى ،

وتطوير أنماط السلوك اللازمة لتنفيذ النظام والمحافظة عليه خلال العام الدراسي . وفيما يلي تفصيلاً

لهذه المراحل :

أولاً : التخطيط قبل بدء العام الدراسي :

تعتبر نقطة البداية المنطقية بالنسبة لإدارة الصف هي تنظيم البيئة الفيزيائية لغرفة الصف ، إذ على المعلم أن يحدد كيفية ترتيب مقاعد التلاميذ ، ومقعد المعلم ، وخزائن الكتب ، والملفات ، وكيفية تأثير موقع كل منها على التلاميذ في غرفة الصف . إن المعلم وتلاميذه يقضون وقتاً طويلاً في غرفة الصف لذا فإن على المعلم أن يوفر أفضل الظروف البيئية التي تسمح بحركة منتظمة وسهلة داخل غرفة الصف ؛ حيث تقلل من تشتت انتباه التلاميذ ، وتساعد على الاستثمار الأمثل للمساحات المتوفرة . وقد أوصى إمر وافرتسون (Emmer & Evertson, 1989) بأربعة إجراءات رئيسة للوصول

إلى تنظيم صف ناجح :

١ - المحافظة على أماكن المرور أو الحركة الرئيسية داخل الصف خالية من الاكتظاظ .

٢ - التأكد من قدرة المعلم على رؤية جميع التلاميذ بسهولة ويسر .

٣ - وضع المواد التعليمية التي يكثر استخدامها في أماكن يسهل الوصول إليها .

٤ - التأكد من أن التلاميذ يستطيعون رؤية العروض التعليمية بسهولة ويسر .

وحالما يتم ترتيب الغرفة الصفية فإنه يصبح بإمكان المعلم تركيز جهوده على جوانب أخرى لعمليات الإدارة الصفية . ومن الأمور التنظيمية الخاصة بإدارة الصف وضع إرشادات تخص السلوك المناسب الذي يتوقعه المعلم من جانب التلميذ ، ففي هذا الشأن يمكن للمعلم أن يستعين بثلاث خطوات هي :

١ - تحديد الأنماط السلوكية المتوقعة .

٢- ترجمة التوقعات إلى إجراءات وقوانين .

٣- تحديد نتائج التقيد بالقوانين .

أما تحديد الأنماط السلوكية المتوقعة فيعني تحديد الطريقة التي يريد المعلم أن يدير بها صفه . إذ عليه أن يفكر بالتوقعات قبل أن يدخل الصف ، مستعيناً بملاحظاته عن الإجراءات الصفية الناجحة التي شاهدها في صفوف أخرى ، وخلال خبرته في التدريس . كما أن على المعلم أن يضع قوانين خاصة بالنشاطات الصفية المختلفة كالعمل على مقاعد الدرس ، أو النقاش في مجموعات صغيرة ، أو التعليم للصف بأكمله ، والمشروعات المستقلة . إن كلاً من هذه المواقف يتطلب سلوكاً مختلفاً من التلاميذ . وعلى المعلم أن يأخذ بالحسبان إمكانية استخدام المساحات المتوفرة بأقصى قدر ممكن ، وتسهيل حركة التلاميذ وتنقلهم ، وسبل القيام بالأعمال الروتينية مثل توزيع الأوراق على التلاميذ وما شابه ذلك .

بعد تحديد التوقعات ، يصبح من الضروري العمل على ترجمتها إلى قوانين محددة ليلتزم بها التلاميذ . والقواعد والقوانين كما يعرفها إمر وايفرتسون (Emmer & Evertson, 1989) هي توقعات محددة تتعلق بالسلوك ، وعادة ما تشير القواعد إلى سلوك غير مقبول ، كما تشير أيضاً إلى سلوك مقبول . فمثلاً قاعدة " يمكن التحدث عندما يسمح لك بذلك " يمكن أن تصاغ لتشير ضمناً لسلوك غير مقبول ، كأن نقول : " لا تتحدث بدون إذن " فالسلوك غير المقبول هنا هو " التحدث بدون إذن " .

والقواعد نوعان ، قواعد عامة كاحترام الآخرين ، والمحافظة على سلامة المدرسة ، والتعاون ، والمحافظة على نظافة الصف ، وأخرى خاصة بالحضور إلى الصف في الموعد المحدد لذلك ، وتجهيز مستلزمات الدرس قبل بدايته وعدم الاشتباك بين التلاميذ بالأيدي أو الأرجل (Wong & Wong, 1998) .

ويقدم مايسكي (Mayeski, 2000) بعض الإرشادات عند صياغة القواعد والقوانين الصفية ،

إذ يجب مراعاة الأمور التالية :

- ١- عدم الإكثار من القواعد والقوانين .
- ٢- اختيار القواعد التي تساعد على إيجاد بيئة منظمة ، وتسهم في نجاح عملية التعلم والتعليم .
- ٣- اختيار القواعد التي يستطيع جميع التلاميذ التقيد والالتزام بها .

أما ليفرنشيويس (Lefrancois, 2000) فيرى بأن أهمية القواعد والقوانين في الصف ليس لكونها تضمن النظام اللازم للتعلم والتعليم ، وإنما لتعزيز وتنمية المبادئ الأخلاقية والانضباط الذاتي لدى التلاميذ .

من المعلوم أن القواعد والقوانين بلا جزاءات تعد عديمة الفائدة ، فلا بد أن يكون لكل سلوك غير مرغوب أو إزعاج جزاء منطقي ، وكلما عظم الخطأ ، عظم الجزاء . والآثار المترتبة على مخالفة القوانين أو التقيد بها إما أن تكون إيجابية أو سلبية ، فالنتائج الإيجابية تشمل المكافآت ، إذ لابد من تعزيز كل سلوك مرغوب يصدر عن التلاميذ ، أما النتائج السلبية فتشمل العقوبات والجزاءات التي تنشأ عن مخالفة وخرق القوانين الصفية .

وفي هذا يرى كل من وونغ و وونغ (Wong & Wong, 1998) أن أفضل النتائج هي النتائج المنطقية المعقولة ، والنتيجة المعقولة هي التي تنتج بطريقة منطقية من السلوك نفسه ، فعندما يرى التلاميذ وجود صلة منطقية بين ما يفعلون ، وبين ما يحدث لهم فإن هذا يساعدهم على تعلم واختيار

السلوك المناسب ، ويقدمان نماذج للنتائج المنطقية وغير المنطقية كما يلي :

النتائج المنطقية وغير المنطقية		
سلوك التلميذ	النتيجة المنطقية	النتيجة غير المنطقية
مضغ اللبان	كتابة فقرة عن طريقة منع المخالفة من الوقوع مرة أخرى	إرسال التلميذ إلى الإدارة
تسليم أوراق قذرة	إعادة الورقة	المعلم يرفض الورقة
المشي المزعج	العودة للمشي مرة أخرى بطريقة غير مزعجة	المعلم يتجاهل السلوك
لا يحضر الكتاب	يقضي الحصة بدون كتاب	المعلم يتجاهل السلوك
لا يحضر الأقلام	لدى المعلم صندوق مليء بالأقلام يعطي التلميذ قلم ، ويوقع عليه بالعلم	يجلس التلميذ بدون قلم

المصدر : (Wong & Wong, 1998, P 155)

ثانياً : الأنشطة في بداية العام الدراسي :

تعتبر بداية العام الدراسي على درجة كبيرة من الأهمية ؛ لأن المعلم يشكل فيها النظام الأساسي للإجراءات والقوانين ، كما أن التلاميذ يطورون توقعات عن سلوكهم داخل الصف ، أما دمبو (Dembo, 1994) فيرى بأن الأسابيع القليلة الأولى من العام الدراسي تلعب دوراً مهماً في تحديد الكيفية التي سيتفاعل بها التلاميذ مع بعضهم بعضاً وكذلك المعلم على مدار العام الدراسي . ويقترح إمر وافتسون (Emmer & Evertson, 1989) الإجراءات التالية في الأسابيع القليلة الأولى من العام الدراسي :

- ١- تخصيص بعض الوقت في اليوم الأول لمناقشة قواعد السلوك في غرفة الصف .
- ٢- الاهتمام بتعليم الأنظمة والإجراءات في غرفة الصف ، بالطريقة نفسها التي يتم بها تعليم أية أهداف أخرى .

- ٣- تعليم التلاميذ أنظمة وإجراءات غرفة الصف ، كلما ظهرت الحاجة لذلك ؛ لمساعدة التلاميذ على التعامل مع الجوانب الروتينية في الصف .
- ٤- العمل على إشراك التلاميذ في المهارات السهلة ، إذ يوفر لهم ذلك فرصاً عالية للنجاح ، لاسيما في الأيام القليلة من بداية العام الدراسي .
- ٥- استخدام الأنشطة ذات الطابع الجمعي فقط ، أو تلك التي تتطلب إجراءات بسيطة على الأقل في الأيام القليلة الأولى من العام الدراسي .
- ٦- عدم الافتراض بأن التلاميذ قادرون على القيام بإجراء ما بعد محاولة واحدة ، إذ أن توضيح الإجراء لمرة واحدة لا يعني أنهم يفهمون ما ينبغي عليهم القيام به ، وإذا فهموا ذلك لا يعني أنهم قادرون على القيام به .

ثالثاً : الحفاظ على نظام إدارة صفية فعالة على مدار العام :

عند الانتهاء من وضع القوانين والإجراءات الصفية المناسبة ، على المعلم أن يقوم بمراقبة سلوك التلاميذ ؛ للتأكد من مدى اتباعهم للقوانين والإجراءات والتقييد بها ، والغرض من ذلك هو الكشف عن مظاهر السلوك غير المناسبة ، ولتوضيح أي نوع من الغموض عند التلاميذ حول ما يتوقع منهم . ويحتاج الكثير من المعلمين إلى تطوير مهاراتهم في المراقبة ، وهذا يعني أن المعلم خلال عمله مع مجموعة صغيرة من التلاميذ ، عليه أن يجول بناظره من وقت لآخر ، وأن يتفحص غرفة الصف ، ويتحرك في أرجائها لتفقد أعمال التلاميذ . وتفيد عملية المراقبة كذلك في اكتشاف الصعوبات والمشكلات التي يواجهها التلاميذ ، مما يتطلب تعديل في أساليب المعلم التدريسية .

وهناك جانب آخر للمحافظة على نظام فاعل للإدارة الصفية يتمثل في السيطرة على الأنماط السلوكية غير المناسبة وتثبيته التلاميذ للسلوك غير المناسب ، إذ أن هناك احتمالاً لحدوث مشكلات سلوكية داخل الصف حتى في وجود القوانين والإجراءات . فعلى سبيل المثال إذا بدأ التلميذ في إهمال واجباته البيتية ، فمن المحتمل أن يطور نموذجاً سلوكياً يصعب تغييره بقية العام الدراسي . ويرى إمر وافرستون (Emmer & Evertson,1989) أن المعلمين الذين عرفوا بإدارة صفية ناجحة يستخدمون أساليب بسيطة ومباشرة في التعامل مع التلاميذ الذين لا يتقيدون بالأنظمة الصفية ، وقد كانت طلباتهم واضحة فيما يتعلق بالسلوك الذي يتوقعونه من تلاميذهم ، وتجنبوا اللجوء إلى الانفعالات أو ردود الفعل المبالغ فيها ، وغالباً ما يستخدم هؤلاء المعلمون الإجراءات التالية مع تلاميذهم :

- اطلب من التلميذ وقف السلوك غير المناسب ، واستمر في الاتصال معه إلى أن يتم أداء السلوك بالشكل المطلوب .

- حافظ على التواصل البصري مع التلاميذ حتى يعودوا إلى السلوك المناسب ، ويعتبر هذا الإجراء مناسباً عندما يكون المعلم متأكداً من أن التلاميذ يعرفون الإجراء الصحيح .

- أعد بيان الإجراءات والأنظمة والقوانين الصفية ، وذكر التلاميذ بها .

- اطلب من التلاميذ تحديد الإجراءات الصحيحة ، وزودهم بالتغذية الراجعة إذا تبين عدم قدرتهم على ذلك .

- حدد النتائج أو العقوبات المترتبة على مخالفة الإجراءات أو الأنظمة الصفية .

- اعمل على تغيير الأنشطة وتنويعها من وقت لآخر ، إذ أن الكثير من أنماط السلوك غير المناسب التي يقوم بها التلاميذ تظهر عندما تكون الأنشطة الصفية طويلة ، أو مكررة أو مملة .

والجانب الأخير من أسلوب إمير وافرتسون (Emmer & Evertson, 1989) في تكوين نظام إدارة صفية فعال هو في تطوير "مساعدة التلميذ" وهذه المرحلة تتضمن عدداً من السلوكيات الهامة :

- وضوح الواجبات البيئية من حيث تحديد درجة الاكتمال ، وتاريخ الإنجاز ، وإجراءات الأعمال التعويضية .

- تعريف كل تلميذ بالواجبات المطلوب منه القيام بها على وجه التحديد ، وبيان كيفية وضع الدرجات على كل منها .

- مراقبة ما يقوم به التلاميذ من أعمال في غرفة الصف من خلال التجول بينهم ، والوقوف بطريقة منتظمة على مستوى التقدم الذي يحرزونه .

- تصحيح أعمال التلاميذ وتزويدهم بالتغذية الراجعة .

- إعادة الواجبات البيئية بعد تصحيحها بأسرع وقت ممكن ، والانتقال بالتلاميذ لمناقشة مدى تقدمهم ، والسماح لكل منهم بالاحتفاظ بسجل خاص يتضمن علاماتهم وأعمالهم في كل فترة زمنية يجري فيها تقييمهم .

والهدف الرئيس للمساعدة هو تعريف التلاميذ بأن المعلم يعني ما يقوله ، وأنه يتقيد بتنفيذ الإجراءات التي قام بوضعها في اليوم الأول من العام الدراسي .

ولن يحتاج التلاميذ إلى وقت طويل حتى يدركوا عدم الاتساق بين ما يقوله المعلم وما يفعله . ومن هنا تأتي أهمية التزام المعلم ومتابعته الحثيثة للأنظمة والقوانين التي وضعها ووضحها للتلاميذ في بداية العام الدراسي (Dembo, 1994) .

يتضح مما سبق أهمية التخطيط منذ بدء العام الدراسي لإدارة صفية فاعلة ، بإعداد الإجراءات والقوانين ، والعواقب المترتبة على مخالفة القوانين ، مع ضرورة المتابعة المستمرة من قبل المعلم لمدى التزام التلاميذ بهذه القوانين .

الفصل الثالث

الدراسات ذات العلاقة

الفصل الثالث

الدراسات ذات العلاقة

تنقسم الدراسات ذات العلاقة بموضوع هذا البحث إلى فئتين ، تتعلق إحداهما بمجال تأنيث هيئات التدريس بالمرحلة الابتدائية ، وتتعلق الثانية بمجال إدارة الصفوف والأساليب المتبعة في ضبطها من قبل المعلمين والمعلمات .

أولاً: الدراسات ذات العلاقة بمجال تأنيث هيئات التدريس بمدارس البنين الابتدائية :

لم يحظ موضوع تأنيث الهيئات الإدارية والتعليمية في مدارس البنين الابتدائية بالاهتمام البحثي الكافي في معظم الدول العربية المطبقة له كالبحرين والكويت وقطر والأردن والعراق وسلطنة عمان والإمارات العربية المتحدة ، رغم مضي ربع قرن على تطبيقه في بعض هذه الدول ، خاصة فيما يتعلق منها بأغراض هذه الدراسة ، لذا فإن الدراسات النظرية والميدانية في هذا المجال قليلة ، وتكاد تنحصر في تسع دراسات هي :

دراسة وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت (١٩٨٠)

قامت إدارة الخدمة الاجتماعية بوزارة التربية والتعليم في دولة الكويت بدراسة تقييمية لتجربة المدارس النموذجية ، وهي المدارس التي تضم هيئات إدارية وتعليمية من الإناث . أجريت هذه الدراسة بعد ثلاث سنوات من بدء الوزارة تطبيق تجربة التأنيث في المدارس الابتدائية للبنين . استهدفت الدراسة تقييم التجربة من حيث :

- إقبال التلاميذ على الدراسة .

- مساعدتهم على تحقيق تحصيل دراسي أفضل .

- معاونتهم على اكتساب أنماط سلوكية سليمة .

وقد شملت خطة الدراسة إعداد ثلاث استمارات ، واحدة للمعلمات ، والثانية لأولياء الأمور ، والثالثة للتلاميذ ، وقد شملت عينة الدراسة (١٩١) معلمة و(٢٣٥) من أولياء الأمور، و(٢٤٦) تلميذاً . توصل فريق البحث بعد تحليل نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ متجاوبون مع المعلمات ومع النشاطات الصفية ، كما أبدى التلاميذ تقدماً واضحاً في مستوى التحصيل ، وفي المواظبة وأسلوب التعامل مع الآخرين ، كما لوحظ أن التعاون بين الوالدين وبين معلمات هذه المدارس قد ازداد بشكل ملحوظ . وفي جانب السلبيات أسفرت النتائج عن كثرة غياب بعض المعلمات واستهتار بعض التلاميذ بالمعلمة الأنثى ، وإهمال البعض الآخر واجباتهم المنزلية .

أسفرت نتائج الدراسة عن تسجيل بعض أوجه القصور في إدارة الصفوف من قبل بعض المعلمات ، فالتلاميذ يستهترون بالمعلمة ، مما يؤدي إلى إهمالهم في واجباتهم المنزلية ، وهذا ما يؤثر بالتالي تأثيراً سلبياً على تحصيل التلاميذ .

دراسة وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت (١٩٨٢)

أجرى مركز بحوث المناهج التابع لوزارة التربية والتعليم بدولة الكويت دراسة ميدانية لتقويم نظام تأنيث هيئات التدريس والإدارة في بعض المدارس الابتدائية للبنين بالكويت . وقد استهدفت الدراسة التعرف على إيجابيات نظام التأنيث وسلبياته بعد مرور خمس سنوات على تطبيق التجربة .

وقد صمم القائمون على الدراسة ست استبانات لمسح الجوانب المختلفة للنظام ، وقد بلغ المجموع الكلي لأفراد العينة (١٠٥١) فردا ، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة هي : تحقيق النظام التفاعل السليم بين المعلمات والتلاميذ ، والنمو الوجداني السليم للتلاميذ ، كما يساعد النظام على تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ . أما عن السلبيات التي كشفت عنها الدراسة فهي : صعوبة ضبط التلاميذ من قبل بعض المعلمات ، كما أن بعضهن لا يتمتعن بالشخصية القوية ؛ مما يؤدي إلى الإهمال من جانب التلاميذ ، وعدم الالتزام بالواجبات ومواعيد الدراسة ، كما تتصف بعض المعلمات بسرعة الانفعال ؛ مما يؤثر على تصرفهن مع التلاميذ . كما أن بعضهن لا يرغبن في تدريس البنين ، أما عن التلاميذ في مدارس التجربة فقد أظهرت الدراسة ميلهن إلى الحركة الكثيرة والعنف والمشغبة داخل الصف .

تعتبر هذه الدراسة من أهم الدراسات التي تناولت نظام التأنيث بالبحث ، فقد تناولت معظم الجوانب الخاصة بهذا النظام من ناحية الهيئة الإدارية وهيئة التدريس وأولياء الأمور ، وقد تبين من خلال نتائج الدراسة بعضاً من الأمور التي تعتبر من الصعوبات التي تواجه معلمات البنين كصعوبة ضبط الصف ، بسبب ميل التلاميذ إلى الحركة الكثيرة والمشغبة داخل الصف ، والعنف والشجار الدائم فيما بينهم ؛ لذلك نجد بعض المعلمات لا يفضلن التدريس في مدارس البنين ويفضلن الانتقال إلى مدارس البنات .

دراسة سعيد والمنصوري (١٩٨٣)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أنماط السلوك التي تميز التلاميذ في المدارس الابتدائية في مدينة بغداد بالعراق من كلا الجنسين البنين والبنات في ظل الهيئات التدريسية المختلفة : المعلمين فقط، المعلمات فقط ، معلمين ومعلمات .

صمم الباحثان ثلاث استبانات ، الأولى خاصة بالمعلمين والمعلمات للتعرف على مشكلات تلاميذ المرحلة الابتدائية ، والثانية وجهت لإدارات المدارس للوقوف على وجهة نظر الإدارة المدرسية بشأن تأنيث التعليم الابتدائي أو الإبقاء عليه كما هو في تنوعه بين التذكير والتأنيث . والاستبانة الثالثة وجهت للتلاميذ للتعرف على وجهات نظر التلاميذ والتلميذات بشأن نوع الهيئة التعليمية التي يفضلونها . بلغت عينة الدراسة (٣٤٧) من المعلمين والمعلمات و (٥٣) من الإداريين والإداريات و (٣٤٦) من التلاميذ والتلميذات .

أسفرت نتائج الدراسة عن أفضلية المدارس المختلطة من المعلمين والمعلمات ؛ لذا أوصت الدراسة بتعميم المدارس المختلطة ، على أن يطبق ذلك تدريجيا ، مراعاة لما للأوساط الاجتماعية من عادات وتقاليد ، كما أوصت بإسناد تدريس مادتي اللغة العربية والرياضيات في الصفين الخامس والسادس إلى الرجال بدلا عن النساء ؛ على اعتبار أنهم أقل تغيبا .

يلاحظ على المدارس ذات الهيئات التدريسية من الإناث كثرة تغيب المعلمات ؛ بسبب ظروفهن الطبيعية من حمل وولادة ، ومراعاة لأبنائهن عند المرض ، ويمكن حل هذه المشكلة في مثل هذه المدارس بتوفير معلمات احتياط على أن يكن ثابتات في المدرسة ، وبالأخص لمادتي اللغة العربية والرياضيات لأهميتهما بالنسبة لتلميذ المرحلة الابتدائية من ناحية ، ولطول المناهج من ناحية أخرى .

دراسة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربية (١٩٨٤)

أجريت هذه الدراسة لتقويم تجربة تأنيث هيئات التدريس في بعض مدارس البنين بالمرحلة الابتدائية في بعض دول الخليج العربي ، وقد استهدفت الدراسة التعرف على وجهة نظر المعلمات

العاملات في مدارس البنين ، وعن مدى فهمهن للأبعاد الهامة لعملية التدريس واستراتيجياتها ،
والسليبات التي يمكن أن تتعرض لها شخصية التلاميذ في مدارس التجربة .

وقد بلغ حجم العينة الكلية (٢٠٠٠) نصفها من المعلمات ونصفها الآخر من المعلمين العاملين
بتدريس المرحلة الابتدائية بالدول التي تطبق التجربة ، وقد اعتمد القائمون على الدراسة على ثلاث
أدوات لجمع البيانات ، الأولى استبانة وجهت للمعلمات ، والثانية استبانة وجهت للمعلمين والمعلمات ،
والثالثة استمارة ملاحظة للمعلمات داخل الصفوف وخارجها بمدارس التجربة .

وقد كشفت نتائج الدراسة عن قناعة المعلمات العاملات بهذه التجربة ، إذ قررت
(٨٥ ٪) من العينة الكلية أنهن راضيات عن عملهن في هذا النوع من المدارس .

كما كشفت الدراسة عن الصعوبات التي تواجهها المعلمات مع التلاميذ الذكور ، والتي تتمثل
في الحركة الزائدة لدى بعض البنين أثناء الدرس وإثارة الضوضاء ، وقلة تعاون بعض أولياء
الأمر، وتقصير بعض البنين في الواجبات المدرسية ، وتلفظهم بعبارات غير لائقة .

وقد أوصى (٧٣ ٪) من عينة الدراسة باستمرار التجربة مع إدخال بعض التعديلات عليها .
وفي مجال الحاجة إلى توافر صفات خاصة في المعلمات العاملات في مدارس التجربة أوصت
غالبية من العينة الكلية (٦٤ ٪) بضرورة توافر صفات خاصة في المعلمات . كما دعت نسبة تبلغ
(٤٥ ٪) من أفراد العينة بتعديل التجربة واقتصارها على الصفوف الثلاثة الأولى .

أما الجانب الثاني من جوانب تقويم التجربة والذي استهدف التعرف على مدى فهم العاملات في مدارس التجربة للأبعاد الهامة لعملية التدريس واستراتيجياتها ، فقد اتفقت غالبية عينتي المعلمات والمعلمين في فهم أدوار المعلم والمسؤوليات التي تتضمنها هذه الأدوار . كما اتفقت عينتا المعلمات والمعلمين في فهم أسس العلاقة بين المعلم والتلميذ. كما تبين عدم وجود فروق ملحوظة بين المعلمات والمعلمين في الوعي بمهارات التدريس واستراتيجياته وبالأاليب الإيجابية لتنمية دوافع المتعلمين وإثارة انتباههم وضبط سلوكهم خلال المواقف التعليمية .

أما الجانب الثالث من جوانب تقويم التجربة والذي يتكفل بالتقويم من الخارج من خلال الملاحظة الميدانية المباشرة وغير المباشرة للبيئة المدرسية ولسلوك التلميذ ، فقد اتضح أن الحزم هو السمة السائدة لدى غالبية المعلمات اللاتي تمت ملاحظتهن ، كما تبين من خلال الملاحظة عدم وضوح طابع أنثوي في مظهر التلاميذ في المدارس التي تمت ملاحظتها ، كما أن البيئة الصفية في مدارس التجربة لم يظهر فيها طابع أنثوي متميز ، كما تبين من خلال الملاحظة أن هناك مشكلات سلوكية كان أبرزها لدى المتعلمين التلفظ ببعض الألفاظ غير اللائقة ، أو كتابة الألفاظ النابية على جدران المدرسة .

أشارت هذه الدراسة إلى بعض الصعوبات التي تواجه معلمات البنين كالحركة الزائدة لدى البنين وإثارة الضوضاء أثناء الدرس ، وتلفظ بعض البنين بعبارات غير لائقة ، وكلها أمور تحول دون تحقيق إدارة صفية فاعلة في صفوف البنين .

دراسة بدر (١٩٨٥)

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي وتقرير نوع المناخ السائد في المدرسة الابتدائية حسبما يقرره المعلمون والمديرون في مدارس البحرين ، وأهمية ذلك كمتغير يؤثر في فاعلية المدرسة ونوعية مخرجاتها . كذلك تعرضت الدراسة إلى إمكانية تأثير العوامل الديموغرافية للمعلمين والمديرين على نوعية المناخ السائد في المدارس .

أشارت نتائج التحليلات الإحصائية أن مدارس البنين الابتدائية التي يتولى التدريس بها معلمون ذكور هي أكثر المدارس انفتاحاً في البحرين ، حيث ترتفع معنويات المعلمين ويسود التعاون بين المعلمين والهيئة الإدارية بالمدرسة بشكل أفضل من بقية المدارس الأخرى . وأن مدارس البنين التي يتولى التدريس بها معلمات هي أقل المدارس الابتدائية انفتاحاً في الجو المدرسي العام ؛ لذلك فإن الروح المعنوية للمعلمات منخفضة ؛ وذلك لعدة أسباب منها : عدم محاولة بعض إدارات المدارس الابتدائية توفير البيئة التعليمية الصالحة ، وتحقيق الجو المدرسي المنفتح بين الهيئة الإدارية والتعليمية بالمدرسة ، بحيث تشرك الإدارة المدرسية المعلمات في القرارات المدرسية والعمل المدرسي .

دراسة رفقي (١٩٨٨)

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن جانبين : أحدهما نظري يلقي الضوء على نشوء وارتفاع الدور الاجتماعي المناط بالجنس لدى أطفال المدرسة الابتدائية . والآخر تطبيقي يرمى إلى التعرف على نمو الدور الاجتماعي المناط بالجنس لدى الذكور في سياقات تعليمية مختلفة من ناحية النمذجة الذكورية ، و ذلك من خلال قياس التباين بين عينتين من أطفال المدرسة الابتدائية

إحداهما تلقت تعليمها في سياق تعليمي ذي هيئة تدريسية مذكرة ، والأخرى في سياق تعليمي ذي هيئة تدريسية مؤنثة .

وقد تم اختيار عشر مدارس من المدارس الابتدائية في المناطق المختلفة في دولة الكويت ، خمسا منها ذات هيئات تدريسية من الذكور ، والأخرى ذات هيئات تدريسية من الإناث ، وقد اختير الأطفال بطريقة عشوائية من بين تلاميذ الصف الرابع ، وقد طبق على التلاميذ مقياساً مكوناً من ثلاثة مقاييس فرعية ، الأول عبارة عن استبانة تقيس مدى قيام الأطفال بأنماط سلوكية عدوانية ، والثاني استبانة تشير إلى أنشطة وظيفية تقوم بها النساء في المجتمع الكويتي ، وعلى الطفل أن يحدد إذا ما كان الرجل يقبل القيام بها ، والمقياس الفرعي الثالث يتكون من عشرين بطاقة عليها صور لعب أطفال ، عشرة منها مصنفة للإناث ، وعشرة منها مصنفة للذكور ، وعلى الطفل أن يختار من بينها عشر لعب .

وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية :

- ارتفاع درجة ظهور السلوكيات العدوانية لدى الأطفال الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون عن أولئك الذين يقوم بالتدريس لهم معلمات .
- ارتفاع درجة تفضيل أطفال مدارس الإناث للعب المصنفة أنثوية .
- ارتفاع درجة تقبل أطفال مدارس الإناث لقيام الذكور ببعض الأنشطة التي يقوم بها النساء عادة في المجتمع الكويتي .

يتضح من خلال هذه الدراسة تأثر التلاميذ الذكور بمن يدرسه من المعلمات ، وبالبينة المدرسية المحيطة به ، والتي لا يتواجد فيها نماذج ذكورية ، وربما كان من الأفضل لمثل هذه المدارس أن يتواجد فيها بعض العناصر الرجالية ليقتردي بها التلاميذ ، كمدرسي الرياضة والتربية الإسلامية .

دراسة الدقاق (١٩٨٩)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أنماط السلوك التي يبدوها التلاميذ الذكور في ظل تأنيث الهيئات التعليمية في مرحلة الدراسة الابتدائية الدنيا بالأردن ، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من ثلاثة أقسام ، يتعلق القسم الأول من العينة برصد سلوك التلاميذ الذكور الذين يدرسون في مدارس يقوم بالتدريس فيها معلمون ذكور، أما القسم الثاني من العينة فقد تمثل في استقصاء آراء المعلمات اللاتي يدرسن في مدارس البنين ، وقد بلغ عدد أفراد العينة (١٢٥) معلمة ، وتمثل القسم الثالث من العينة في مجموعة من التلاميذ بلغ عددهم (١٢٨) تلميذاً من تلاميذ الصفين الثالث والرابع الابتدائيين ممن يدرسون في المدارس ذات الهيئات التدريسية المؤنثة .

وقد أشارت النتائج إلى وجود تجانس كبير بين المعلمين والمعلمات في الأنماط السلوكية ، الشرح والتسامح والتهديد والتوجيه ، وإلى وجود تقارب نسبي عال بين أنماط سلوك التلاميذ عند كل من المعلمين والمعلمات .

أما استمارة استطلاع رأي المعلمات فقد تبين من خلالها أن المعلمات يواجهن الصعوبات التالية في تدريس البنين :

- نقصير التلاميذ في أداء الواجبات المنزلية .
- الحركة الزائدة أثناء الدرس وإثارة الضوضاء .
- قلة تعاون بعض أولياء الأمور .
- تلفظ بعض التلاميذ بعبارات غير لائقة خلال التفاعل بينهم أو مع المعلمة .

وقد رأت غالبية من المعلمات (٨٤,٨٪) أن المرأة أكثر إقبالا على مهنة التدريس ، كما رأت ما نسبته (٧٤,٤٪) أن المرأة أكثر قدرة على توفير ما يحتاجه الطفل في هذه المرحلة ، كما رأت ما نسبته (٧٩,٥٪) من المعلمات استمرار التجربة مع إدخال بعض التعديلات عليها ، أما ما نسبته (٩٢,٨٪) فقد رأت بأن التجربة قد حققت أهدافها ، وقد رأت (٦٤,٤٪) من المعلمات قصر التجربة على الصفوف الثلاث الأولى .

أما بالنسبة لاستبانة رأي التلاميذ فقد رأى (٦٢,٥٪) من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي أن تكون أفراد الهيئة التدريسية معلمات ، أما تلاميذ الصف الرابع فقد رأى (٥٦,٢٪) منهم أن تكون الهيئة التدريسية معلمات .

كشفت هذه الدراسة عن بعض الصعوبات التي تواجهها معلمات البنين كالحركة الزائدة لدى البنين وإثارة الضوضاء أثناء الدرس ، وتلفظهم بعبارات غير لائقة ، والتقصير في الواجبات المنزلية ، وقلة تعاون بعض أولياء الأمور ، مما يدل على أن هناك شبه اتفاق حول هذه الصعوبات بين معظم الدراسات التي تبحث في نظام تأنيث التعليم الابتدائي .

دراسة الفاضل والسويدي (١٩٩٤)

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم تجربة المدارس النموذجية بدولة قطر، وهي مدارس ذات هيئات إدارية وتعليمية من الإناث ، وتضم أطفالاً في الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الابتدائية من سن (٦ - ١٠) سنوات ، كما هدفت إلى التعرف على الآثار الإيجابية والسلبية لتدريس المعلمات للبنين مقارنة بأولئك الذين يقوم بتدريسهم معلمون .

قام الباحثان بمقارنة درجات نهاية الفصل للعام الدراسي (٩١ - ٩٢) في جميع المواد الدراسية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذين درسوا في مدارس نموذجية وغير نموذجية وعددهم (٥٣٤) ، كما تكونت العينة من (٢٨١) تلميذا من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالمدارس النموذجية و(١٨٧) معلما من معلمي الصفين الخامس والسادس الابتدائي و(١٨٧) معلمة من معلمات المدارس النموذجية .

وقد أسفرت هذه الدراسة عن نتائج منها :

تفوق تلاميذ المدارس النموذجية في التحصيل الدراسي على تلاميذ المدارس غير النموذجية .
كما كشفت النتائج عن تميز بعض تلاميذ المدارس النموذجية بسمات إيجابية كالتهديب والرقّة واللفظ والأمانة ، بينما تميز آخرون منهم بسمات سلبية كالخشونة والعنف والمشغبة والعدوانية .

تأتي هذه الدراسة لتؤكد نتائج الدراسات السابقة لها من حيث تفوق تلاميذ المدارس ذات الهيئات التدريسية من الإناث وارتفاع المستوى التحصيلي لديهم ، في حين تؤكد اتصاف التلاميذ بالخشونة والعنف والمشغبة والعدوانية ؛ وهذا ما يؤدي إلى الصعوبة لدى المعلمات في حفظ النظام وتحقيق الانضباط الصفي المطلوب .

دراسة بوصفوان (٢٠٠١)

استهدفت هذه الدراسة التعرف على موقف الهيئات الإدارية والتعليمية من الإناث في مدارس البحرين الابتدائية من مشروع التآنيث . وقد طبق الباحث دراسته على عينة مكونة من (٣٤) إدارية و(٢٢٣) معلمة معتمدا على الاستبانة كأداة لدراسته ، وقد أسفرت النتائج عن تعاون التلاميذ وأولياء

أمورهم مع الهيئات الإدارية والتدريسية ، كما أن تلاميذ هذه المدارس يتميزون بارتفاع المستوى التحصيلي ، والاهتمام بالنظام والنظافة ، ومع ذلك فغالبية المعلمات في هذه المدارس لا تفضل العمل فيها ، بل تفضل العمل في مدارس البنات ، على عكس ما توهي به إجاباتهن ، كما كشفت هذه الدراسة عن بعض الصعوبات التي تواجهها المعلمات والتي أبرزها الحركة الزائدة للتلاميذ ، وكثرة العنف والشجار بينهم ، مما يتسبب في حدوث إرباك لنظام الصف والمدرسة ؛ لذا ينصح بنقل التلاميذ الذين تزيد أعمارهم عن عشر سنوات إلى مدارس ذات هيئات إدارية وتدريسية من الرجال ، وعلى أن تقتصر المدارس ذات هيئات الإناث على الصفوف الثلاثة الأولى فقط ، كما شككن في قدرتهن على تحقيق الهوية الذكورية للبنين ، وقد أيدن التأنيث بشرط أن تنفذه غيرهن .

تختلف نتائج هذه الدراسة عن بقية الدراسات التي تناولت نظام التأنيث بالبحث في تأكيدها على تعاون أولياء الأمور مع الهيئات الإدارية والتدريسية في مدارس هذا النظام ، وما يهمنا أيضاً من نتائج هذه الدراسة هو رغبة معلمات البنين في الانتقال إلى مدارس البنات ، وتأييدهن للتأنيث بشرط أن تنفذه غيرهن ، مما يدل دلالة واضحة على عدم ارتياح المعلمات للتدريس في مدارس البنين ، ويمكن إرجاع الأسباب إلى كثرة المشاكل التي تواجهها معلمة البنين داخل الصفوف ، فالجهد الذي تبذله الإناث في مدارس البنين يفوق بكثير الجهد المبذول في مدارس البنات ، فهي في مواجهة دائمة مع العدوانية والعنف والشجار والحركة الزائدة ، والتي تجعل مهمة حفظ النظام وتحقيق الانضباط الصفية مهمة صعبة لدى معلمات البنين ، وهن إن استطعن تنفيذها فهذا لا يتحقق إلا بجهود مضنية بدنية وعصبية ونفسية .

ثانيا : الدراسات ذات العلاقة بالإدارة الصفية :

دراسة الغامدي (١٩٨٥)

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار افتراض الباحث بأن المعلمين السعوديين يرغبون في برامج تدريبية في إدارة الصف أثناء الخدمة . قام الباحث باستخدام الاستبانة كأداة لدراسته ، وقد طبقها على (٢٠٠) معلم من معلمي عشر مدارس ابتدائية في منطقة جدة بالمملكة العربية السعودية ، وقد تم اختيار هذه المدارس العشر عشوائياً من بين (١٠٤) مدرسة ابتدائية للبنين في جدة .

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن (٧٩٪) من أفراد العينة لم يدرسوا أساليب الإدارة الصفية في دوراتهم التدريبية . بينما أفاد (٥٧٪) منهم أنهم تلقوا تدريباً في علاج بعض المشكلات التي تنشأ خلال التدريس . أما (٤٨٪) منهم فقد تلقوا تدريباً حول أساليب الضبط والسيطرة على التلاميذ عند حدوث أمر غير عادي داخل الصف . كما أسفرت نتائج الدراسة عن موافقة (٨٩٪) منهم على احتياجهم لبرنامج تدريبي في الإدارة الصفية .

دراسة Peercy (١٩٨٦)

هدفت هذه الدراسة على التعرف إلى أساليب الضبط المستخدمة من قبل المعلمين في ولاية تنسي الأمريكية ، حيث اشتملت عينة الدراسة على (٥٧١) معلم من معلمي المرحلة الإعدادية ، وقد طبقت عليهم استبانة مكونة من (١٧) مشكلة سلوكية ، وطلب منهم اختيار الإجراء الذي يستخدمونه في حالة حدوث إحدى المشكلات موضع الدراسة معهم . كذلك طلب منهم اختيار الأساليب الوقائية التي يستخدمونها من أجل منع حدوث مثل تلك المشكلات . ثم صنف استجابات المعلمين إلى (٦) مجموعات من أساليب الضبط المستخدمة ، والتي ارتبطت بالعديد من المتغيرات المستقلة ، مثل جنس المعلم ، والعرق ، والصف الدراسي ، وسنوات الخبرة ، والموضوع الذي يدرسه ، ومستوى تحصيل المعلم العلمي .

وقد دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة بين الاستراتيجيات المستخدمة في الضبط ومتغيرات الجنس والعرق والصف الدراسي الذي يقوم بتدريسه . وقد أظهرت النتائج أن الإناث يستخدمن استراتيجيات مثل السلوكيات اللفظية في التعامل مع مشكلات الضبط الصفّي ، في حين يستخدم الذكور استراتيجية العقاب في التعامل مع نفس المشكلة .

دراسة Renee (١٩٨٦)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين سلوكيات المعلم في الإدارة الصفية والعلوم على أساس النشاط ، وبين تحصيل التلاميذ . تم تدريس عشر وحدات في العلوم على أساس أنشطة الدرس ، وقام بتدريس هذه الوحدات (١١) معلماً في المرحلة الابتدائية في الصفوف من الثالث حتى السادس . وأثناء تنفيذ الوحدات ، كان هناك ملاحظة وتقدير لكل معلم حسب أداة تقييم أداء المعلم الاسترشادي من قبل فريق من المراقبين المدربين ، والذي يتكون من مدير المدرسة ، ومدرس زميل والباحث . وقد تم استخدام (١١) تصنيف بهدف قياس سلوكيات المعلم في الإدارة الصفية ، وكذلك تم مراقبة سلوكيات التلاميذ في الصف ، وتم تقديرها عن طريق الملاحظة بواسطة النسخة الإرشادية للأداة لتقييم أداء المعلم .

وقد تم مقارنة نتائج سلوكيات الإدارة الصفية للمعلم والسلوكيات الصفية النهائية مع تحصيل التلاميذ ، وقدمت قائمة إدراك للتلاميذ تغطي نفس الأنواع والتصنيفات للتلاميذ في نهاية الوحدة التي تتكون من عشر دروس ، وتم المقارنة بين إدراك التلاميذ لسلوكيات المعلم مع تقدير وتصنيف المراقبين ، وبين التحصيل المقاس عن طريق اختبار بعدي في الدروس العشرة .

وقد اتضح من خلال النتائج أنه توجد علاقة قوية بين تقدير المراقبين المدرسين لسلوكيات المعلم وتحصيل التلاميذ . كما أن إدراك التلاميذ لم يكن منبئ جيد بالتحصيل كتقدير المراقبين المدرسين .

دراسة بقلّة (١٩٩٠)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون في التعامل مع المشكلات الصفية السلوكية والأكاديمية ، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كانت هذه الاستراتيجيات تختلف باختلاف جنس المعلم وإدراكه لدوره التدريسي .

اشتملت عينة الدراسة على (٢٢٦) معلماً ومعلمة ، (٨٩) ذكور و(١٣٧) إناث ، اختيروا بطريقة عشوائية من معلمي المرحلة الإعدادية في المدارس الحكومية في منطقة عمان الكبرى ممن تزيد خبرتهم التدريسية عن السنتين . وللتعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون في التعامل مع المشكلات الصفية تم تطوير مقياس خاص مكون من (٢٤) موقفاً مشكلاً يمثل (١٢) مشكلة سلوكية وأكاديمية .

دلت نتائج الدراسة على أن أكثر الاستراتيجيات شيوعاً لدى المعلمين مع المشكلات الأكاديمية هو السلوك التدعيمي . أما مشكلات العداء فأكثر الاستراتيجيات شيوعاً هو السلوك الضاغط . كما دلت النتائج على وجود علاقة ذات دلالة بين جنس المعلم واستراتيجية التعامل مع مشكلات الفشل الدراسي ، والرفض من قبل الزملاء ، الكمالية (السعي وراء الكمال في الإنجاز) ، وقصر فترة الانتباه ، وتدني مستوى النضج ، والتحصيل المتدني .

دراسة سليمان وأديبي (١٩٩٠)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الأبعاد الرئيسية المكونة لعملية إدارة الصف المدرسي ، وإلى تحديد جوانب كل بعد على نحو يؤدي إلى فهم أوضح لعملية إدارة الصف المدرسي . وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٣٥) معلم ومعلمة من عشر مدارس إعدادية بدولة البحرين .

ومن النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة أنه يمكن تقسيم جوانب إدارة الصف المدرسي الخاصة بضبط سلوك التلميذ إلى أربعة مستويات وفقا للأهمية الفعلية وهي :- إظهار السلوك المرغوب فيه عن طريق المدح والثناء المعتدل ، والإنصاف والحزم أثناء التعامل ، والعقاب الملائم للتلميذ ذي السلوك غير السوي ، وتجنب استخدام القوة في طرد التلميذ وعدم تجاهل السلوك غير السوي .

أما بالنسبة لمناخ الصف المدرسي ومجابهة حاجات التلاميذ فيمكن تقسيم جوانب إدارة الصف إلى أربعة مستويات هي : مراعاة مدى انتباه التلاميذ ، ومراعاة متطلبات بطيئي التعلم ، وتقديم التعيينات بما يتناسب مع مستويات التلاميذ المتباينة ، واستخدام المناقشات الجماعية لحل المشكلات الصفية .

وفيما يخص التخطيط قبل بدء التدريس في الصف فيمكن تقسيم جوانب إدارة الصف إلى مستويين فرعيين أولهما : القيام بتجهيز المواد والأدوات اللازمة للتدريس والتأكد من جلوس التلاميذ في أماكن مناسبة لهم ، وأخذ الغياب بدقة ، وتوزيع المستويات بين التلاميذ والقيام بأنشطة صفية و لا صفية ، أما ثانيهما : فيتضمن القيام بأنشطة مناسبة من اليوم الأول من الدراسة .

أما بالنسبة للمهارات التعليمية فقد تم تقسيم جوانب إدارة الصف الخاصة بها إلى أربعة مستويات هي : تفسير الأمور الغامضة المتعلقة بالدرس ، والتنوع في استخدام الوسائل التعليمية ، وتوضيح الأهداف التعليمية للتلاميذ ، واستخدام السرعة المناسبة أثناء شرح الدرس .

وفيما يخص تنظيم وترتيب الصف فهناك جوانب هامة هي : الرؤية الجيدة لدى التلاميذ ، ومراعاة وجود ممرات مناسبة بين المقاعد ، والتهوية الجيدة ، والإضاءة الجيدة .

دراسة أبوسعدة (١٩٩١ ، المشار إليها في النويصر ، ١٩٩٩)

هدفت هذه الدراسة الميدانية إلى وضع تصور لما يجب أن تكون عليه المسؤوليات التربوية لمعلم الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، والتي استخدم فيها الاستبانة كأداة لجمع المعلومات ، وتم توزيعها على عينة تكونت من (٣٠٠) معلم ومعلمة ، ومن أهم نتائج الدراسة في مجال الانضباط الصفي استخدام (٤٨ ٪) من المعلمين و (٥٥ ٪) من المعلمات أسلوب المديح اللفظي والثناء كنوع من الإثابة ، وتدعيم السلوك الإيجابي للتلاميذ ، واعتماد (٦٥ ٪) من المعلمين و (٥٨ ٪) من المعلمات على التعنيف والتوبيخ كوسيلة لمعالجة السلوك السلبي ، يلي ذلك العقاب البدني بنسبة (٣٧ ٪) للمعلمين و (٤٥ ٪) للمعلمات ، واستخدام (١٧ ٪) من المعلمين و (٢٣ ٪) من المعلمات أسلوب تخفيض الدرجات كوسيلة لعلاج السلوك السلبي لدى التلاميذ .

وتشجيع (٥٤ ٪) من المعلمين و (٥٩ ٪) من المعلمات التلاميذ على المشاركة في المواقف التعليمية ، كما يؤكد جميع أفراد العينة بنسبة (١٠٠ ٪) على أن دور التلاميذ في العملية التعليمية يقتصر على مجرد الإجابة عن الأسئلة التي يوجهها المدرس لهم ، كما أن مشاركتهم تقتصر على تكليفهم بالتحضير المسبق للدرس .

أما في مجال مشكلات التلاميذ، فيؤكد غالبية المعلمين والمعلمات أفراد عينة الدراسة عدم محاولة التلاميذ إشراك المعلمين في مشكلاتهم ؛ وذلك بسبب الخجل أو الخوف أو عدم وعي التلاميذ بوظيفة المعلم . كما يؤكد (٤٣ ٪) من المعلمين و (٤٧ ٪) من المعلمات على تقديم النصح والإرشاد عندما يعرض عليهم أحد التلاميذ مشكلة خاصة . ويؤكد غالبية أفراد عينة الدراسة أن من أسباب عدم اهتمامهم بمشكلات التلاميذ وجود أفراد آخرين بالمدرسة مسؤولين عن ذلك كالأخصائي الاجتماعي ، وكذلك عدم توفر الخبرة الكافية لديهم لعلاج تلك المشكلات .

دراسة Michael (١٩٩١)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أساليب المعلمين في الإدارة الصفية ونمو الانضباط الذاتي لدى التلاميذ .

طبقت الدراسة المسحية على (١٧) معلم و(٣٠٠) تلميذ في الصفوف الرابع والخامس . قد تبين من خلال النتائج عدم وجود علاقة مشتركة بين أساليب المعلمين في الإدارة الصفية ونمو الانضباط الذاتي لدى التلاميذ ، إلا أنه يوجد ارتباط بين مفهوم وإدراك التلاميذ لمناخ الصف وبين نمو الانضباط الذاتي للتلاميذ وأساليب المعلمين في الإدارة الصفية . كما أن هناك ارتباط بين أساليب المعلمين في الإدارة الصفية وتقديرات المعلمين لسلوكيات التلاميذ . وتؤكد النتائج أن أساليب المعلمين في الإدارة الصفية يجب وضعها في الحسبان عند تقييم سلوك التلاميذ ، وأن نمو الانضباط الذاتي للتلاميذ يجب أن يوضع في الاعتبار عند تقييم مفهوم وإدراك التلاميذ لمناخ الصف .

دراسة محمود (١٩٩٢)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الممارسات السلوكية الشائعة للمعلمين داخل الصفوف في منطقة الرياض ، وبيان مدى الاختلاف في تقييم وتقدير هذه الممارسات باختلاف المرحلة التعليمية

والجنسية ومستوى التحصيل ، كما تهدف إلى التعرف على مستوى قلق الامتحان عند الطلاب ، وعلاقته بسلوكيات المعلمين ، وبيان مدى اختلاف مستوى القلق باختلاف المرحلة التعليمية والجنسية ومستوى التحصيل الدراسي . وقد تم تطبيق هذه الدراسة على عينة مكونة من (١٧٩) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية والجامعية .

ومن أبرز نتائج هذه الدراسة وجود بعض الممارسات الإيجابية والسلبية لدى المعلمين ، والتي تؤثر على التحصيل الدراسي لدى الطلاب ، ومن أمثلة الممارسات الإيجابية الميل إلى تقدير الطلاب المجدين واحترامهم ، والثناء على الطلاب عند الإجابة السليمة . وتشجيع الطلاب على الجد والتحصيل ، وحرص المدرسين على شد انتباه الطلاب طيلة الدرس ، وإثارة حماس الطلاب داخل الصف نحو التحصيل ، وتوجيه الطلاب وإرشادهم عند الخطأ قبل اللجوء إلى العقاب .

أما الممارسات السلبية فهي الميل إلى معاقبة الطلاب بخفض درجاتهم ، وتهديد الطلاب بالرسوب في الامتحانات ، واستئثار المدرسين بالحصة وعدم السماح للطلاب بالتحدث أثناءها ، ونقد الطلاب بطريقة تجرح شعورهم وكرامتهم .

دراسة عبد المنعم والشهراني (١٩٩٣)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أنماط التفاعل اللفظي لدى كل من الطلاب المعلمين في تخصصي العلوم والاجتماعيات بكلية التربية بأبها ، وكذلك الفروق في هذه الأنماط ، وذلك باستخدام نظام فلاندرز العشري . كما سعت الدراسة للوقوف على مدى العلاقة بين أنماط التفاعل اللفظي للطلاب المعلمين وبين تحصيل طلابهم في العلوم والاجتماعيات بالمدرسة المتوسطة . وقد أظهرت نتائج

الدراسة سيطرة السلوك اللفظي للمتعلمين بالمقارنة بالسلوك اللفظي للمتعلمين وأن معظم أفراد عينة البحث من الطلاب المعلمين مازالوا يستخدمون الأساليب اللفظية المباشرة في تدريسهم ولا يتيحوا الفرصة الكافية لطلابهم للتعبير عن أفكارهم وآرائهم ، واهتموا بشكل رئيسي بالشرح والإلقاء للمعلومات . كما اتضح حدوث تداخلات واضطراب في تواصل الحديث بين المعلمين وطلابهم . وأدى ذلك إلى ظهور مشكلة إدارة الصف ، وعدم القدرة على تحقيق التدريس الفعال . كما ظهر تركيز الطلاب المعلمين على محتوى المادة والأسئلة حول الدرس ، مما أدى إلى كونهم مباشرين في تدريسهم أكثر من كونهم غير مباشرين وفي نهاية الدراسة قدم الباحثان عدة توصيات أهمها :

- الاهتمام بتزويد الطلاب المعلمين في برامج التربية الميدانية بالاستراتيجيات المختلفة في إدارة الصف والمحافظة على النظام .

- العمل على تضمين برامج إعداد وتدريب المعلم موضوعات عن تحليل التفاعل اللفظي في التدريس وتدريب الطلاب على عملية التحليل هذه لزيادة إدراكهم ووعيهم التدريسي والمهني .

دراسة الهاجري (١٩٩٣)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أبرز أساليب العقاب المستخدمة من قبل المعلمين ، ومعرفة آراء التلاميذ فيما يخص فعالية أساليب العقاب المستخدمة من قبل المعلمين ، واعتقادهم فيما إذا كان معلومهم يستخدمون أساليب خاطئة في إدارة السلوكيات الصفية . اعتمد الباحث على الاستبانة كأداة لبحثه ، وطبقها على (٢٥٧) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت .

ومن أبرز نتائج هذه الدراسة تحديد أكثر أساليب العقاب التي تستخدم في مدارس الكويت بصفة مستمرة وهي : تبليغ ولي الأمر ، وقد كانت نسبة استجابة التلاميذ (٨٤٪) ، والفصل المؤقت

من المدرسة بنسبة (٧٣٪) ، وتخفيض الدرجات بنسبة (٦٧٪) ، أما أقل أساليب العقاب المستخدمة في مدارس الكويت فهي : العقاب البدني بنسبة (٣٠٪) ، والفصل الكلي من المدرسة بنسبة (٣٠٪) .

أما عن أكثر الأساليب فعالية في ردع السلوك من وجهة نظر الطلاب فهي : تبليغ ولي الأمر واستدعائه ، حيث كانت نسبته (٧٤٪) ، يليه الفصل المؤقت من المدرسة بنسبة (٥٨٪) ، ثم تخفيض الدرجات بنسبة (٣٥٪) .

دراسة سهل (١٩٩٤)

هدفت هذه الدراسة إلى تتبع الأساليب التي يستخدمها المعلمون في الحد من السلوك غير المرغوب فيه لتلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت . تكونت عينة الدراسة فيها من (٢٩٦) معلما ومعلمة . وقد عرض على أفراد العينة استبانتان ، هدفت الاستبانة الأولى إلى التعرف على مدى انتشار السلوك غير المرغوب فيه ، بينما هدفت الاستبانة الثانية إلى التعرف على الأساليب التي يستخدمها المعلمون في الحد من هذا السلوك .

أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن معظم أفراد العينة من الجنسين يميلون إلى استخدام الأساليب التقليدية أكثر من ميلهم إلى الأساليب الحديثة في تعديل سلوك الأطفال . وقد وجدت فروق ذات دلالة في العديد من المواقف العقابية بين المعلمين والمعلمات . فأفراد العينة من الذكور أكثر ميلا إلى استخدام الأساليب التقليدية في تعديل سلوك الأطفال من الإناث في جميع المجالات . أما من حيث استخدام العقاب البدني فقد وجد أن (١٨ ٪) من المعلمين و (١٢ ٪) من المعلمات يميلون إلى استخدام العقاب البدني بشكل عام .

دراسة الصادق (١٩٩٤)

تبحث هذه الدراسة العلاقة بين أساليب مدرسي العلوم وأثرها في ضبط سلوك الطلاب ، وبعض استراتيجيات إدارة الصف ، وإمكانية توفير موازنة المتفاعلات أثناء التدريس . تكونت عينة البحث من (٢٥) معلمة و(٣٩) معلم من معلمي العلوم الطبيعية بالمدارس الثانوية بدولة البحرين . وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن (٧٦٪) من المعلمين والمعلمات يقبلون إستراتيجيتي التوقف ومعالجة الواقع كأنماط سلوكية يمكن استخدامها للسيطرة على سلوك الطلاب في الصف . وقد كانت أهم الأساليب التي يستخدمها المعلمون للسيطرة على سلوك الطلاب هي: مشاركة الطلاب الإيجابية ، والتشدد مع من يخل بنظام الصف ، واحترام الطلاب ، بينما الأساليب التي تستخدمها المعلمات هي : احترام الطالبات ، بث الطمأنينة بين الطالبات ، التنبية عليهن بخصم الدرجات لمن تخل بالنظام . أما أهم الأساليب التي يستخدمها المعلمون والمعلمات مع الطلاب كثيري الحركة والحديث فكانت التفاهم مع الطالب المخل بنظام الصف حتى يعدل من سلوكه غير المرغوب فيه . ووجد أن (٣٣٪) من أساليب المعلمين والمعلمات يتفق مع (٣٥٪) من مكونات استراتيجيتي التوقف ومعالجة الواقع .

دراسة البابطين (١٩٩٥)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى أهمية وتطبيق طلاب التربية الميدانية للكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية ، وذلك من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالرياض في جامعة الملك سعود .

طبقت الدراسة على (١٨١) طالباً من طلاب التربية الميدانية ، و(٣٣) مشرفاً . اعتمد الباحث على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات ، وقد تضمنت خمسة مجالات رئيسة هي : مجال إعداد الدرس ،

وتتفيذ الدرس ، والمجال الأكاديمي والنمو المهني ، ومجال العلاقات الإنسانية وإدارة الصف ، ومجال
التقويم . وقد اشتملت مجالات الكفايات التعليمية الخمسة على (٥٣) كفاية تعليمية فرعية .

وقد أشارت نتائج البحث إلى اتفاق طلاب التربية الميدانية والمشرفون عليهم من أعضاء هيئة
التدريس والأساتذة على أن الكفايات التعليمية المتضمنة في الدراسة مهمة للمعلم في المرحلتين
المتوسطة والثانوية . وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التربية الميدانية
والمشرفين عليهم في إدراكهم للأهمية النسبية للمجالات التعليمية الخمسة . كما أشارت النتائج إلى
إجماع المشرفين على أن طلاب التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك سعود يطبقون قائمة
الكفايات التعليمية الخاصة بالدراسة بدرجة ضعيفة نسبياً (٦٨٪) .

دراسة علاونة (١٩٩٥)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أكثر أساليب الضبط الصفّي وحفظ النظام استخداماً في مدارس
البحرين من وجهة نظر المعلمين والتلاميذ ، وفيما إذا كانت هذه الأساليب تختلف باختلاف جنس المعلم
ومؤهله الأكاديمي ، وجنس التلميذ ، ومرحلته الدراسية . وقد تم تطوير استبانة تكونت من (٣٠) عبارة
تمثل ثلاثين أسلوباً من أساليب الضبط الصفّي ، وقد وزعت الاستبانة على (٤٠٢) من التلاميذ
و(١٢٨) معلماً ومعلمة .

وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن أكثر الأساليب استخداماً من وجهة نظر أفراد العينة جميعاً
كانت : توضيح القوانين الصفية منذ اليوم الدراسي الأول ، والتسامح مع التصرفات ذات الطابع البسيط ،
وتنبه الطالب المشاغب مرة أو أكثر ، وإضفاء جو من المرح على الحصة ، وامتداح سلوك التلميذ غير
المشاغب .

أما أقل الأساليب انتشاراً فكانت : إثارة زملاء التلميذ المشاغب عليه كنوع من العقاب المعنوي ، والتلويح له بالعصا ، وإهماله وعدم الانتباه لما يفعله أثناء الحصة . وقد اختلفت هذه الأساليب باختلاف بعض خصائص المعلمين كالجنس والمؤهل ، وخصائص التلاميذ كالجنس والمرحلة الدراسية . كما ظهرت فروق بين المعلمين والتلاميذ حول أكثر الأساليب انتشاراً ، فأكد المعلمون مجموعة الأساليب الإيجابية عموماً ، بينما أكد التلاميذ الأساليب السلبية .

دراسة Crystal (١٩٩٥)

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مدى فاعلية برنامج الانضباط الذاتي باستخدام التوجيه والتقويم الذاتي ، والذي يهدف إلى زيادة مشاعر التلاميذ بالانضباط الشخصي وتحسين الاستجابات والردود السلوكية والدراسية داخل المحيط التعليمي . تم استخدام نموذج تجريبي جماعي للاختبارات القبلية والبعدية بالنسبة للصفوف الرابع والسادس والتاسع . استمر التطبيق لمدة خمس أسابيع تقريباً ، وكانت المقاييس المعتمدة في ذلك هي التقديرات الذاتية ، وتقديرات المعلمين .

وقد كشفت البيانات التي جمعت من كل التلاميذ في المجموعات التجريبية مقارنة بالمجموعات الضابطة وجود تغيرات سلوكية وأكاديمية عند التلاميذ .

دراسة Stensmo (١٩٩٥)

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم تقرير حول حالي دراسة سويديتين لنمطين مختلفين لإدارة صفين مختلفين لمعلمين من الدرجة الخامسة ، في خمس مهارات إدارية : التخطيط ، الرقابة ، التحفيز ، المجموعات ، الفردية .

كان النمط الأول (أ) لمعلمة تعكس نمط إنتاجي الاتجاه ، وإدارة صارمة لأنشطة الصف نحو أهداف تحددها المعلمة . في حين أن النمط الثاني (ب) لمعلم يعكس نمطاً مبنياً على العلاقة ، ومركزاً على الطالب المفرد وإدارة متساهلة لأنشطة الصف وفقاً لرغبات وأحاسيس الطلاب المعبر عنها ، وقد تم جمع البيانات عبر الملاحظة في الصف ، والمقابلات المسجلة ، واستخدام النسخة السويدية " جرد البيئة التعليمية " .

وتمت المقارنة بين دراستي الحالة وفقاً لفئات معينة تشمل فلسفة التعليم ومهام الإدارة الخمس . وأظهرت الدراسة أن كلا من النمطين الإداريين يمكن أن يكون مثمراً ومفهوماً في إدارة الصف ، كذلك خلصت الدراسة إلى أن العلاقة بين المعلمين والطلاب ووضعية الفصول تتفاوت ولا يوجد نمط إداري أفضل من الآخر .

دراسة Wragg (١٩٩٥)

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم تقرير حول إدارة الصف الفاعلة في مدارس الأساس البريطانية مع التشدد على كيفية تعامل المعلمين مع السلوك غير السوي .

أجريت الدراسة عبر ملاحظة (٢٣٩) درساً ومقابلة (٦٠) مدرساً ومقابلة (٤٣٠) تلميذاً في المدى العمري (٥ - ١٢) سنة .

وجدت الدراسة تفاوتاً بين إدراك التلاميذ وإدراك المعلمين ، وأن التلاميذ مصدر مهم للمعلومات ولكن المعلمين ربما لا يلاحظون ذلك ، أو أنهم لا يدركون أهمية وجهة نظر التلاميذ ،

فبالرغم من مناقشة سلوك التلاميذ بين التلاميذ ومعلمهم إلا أن سلوك المعلم لا يناقش في المقابل . كما أن التلاميذ مهتمون بأنهم لا يستطيعون التحدث بأمانة مع مدرسي الصف بنفس القدر الذي يتحدثون به للباحثين بسبب الخوف أو غيره .

وأوضحت الدراسة أن التلاميذ مهتمون باللطف ، ولا يحبون المعلم الذي يصرخ فيهم ، وخلصت الدراسة إلى أنه وبالرغم من صعوبة إدخال وجهات نظر التلاميذ في النظام فإن التلاميذ يقدمون بصيرة نافذة في حياة الصف لا يمكن تجاهلها إذا رغب المدرسون في فهم أفضل للهنوات الصغيرة التي تأخذ معظم وقتهم ، وتقليل القلق من الرقابة التي يشعر بها العديد من المعلمين .

دراسة بولس (١٩٩٦)

هدفت هذه الدراسة إلى طرح بعض التصورات عن إدارة الصف والتطبيع الاجتماعي للتلميذ والتدخل التنظيمي أو الانضباطي كوظائف أساسية للمعلم ينبغي أن تصاغ بصورة أو بأخرى في برامج إعدادهم ، وذلك من خلال دراسة تحليلية للأبحاث والأدبيات التي تناولت إدارة حجرة الدراسة والعوامل المؤثرة فيها خلال العقد الأخيرين .

وفي سياق الدراسة بين الباحث أن وظائف التدريس الرئيسة تشمل :

١- التعليم : ويرجع إلى ما يتخذ خاصة لمساعدة التلاميذ في استيعاب وإجادة الجوانب المختلفة للمنهج الرسمي .

٢- إدارة حجرة الدراسة : يقصد بها الإجراءات التي تتخذ لخلق وتحقيق بيئة تعليم تخدم وتسهم في الوصول إلى تحقيق أهداف التعليم وإعداد البيئة الطبيعية لجو الدراسة وتنظيمها ، ووضع القواعد والإجراءات والقوانين ، والتأكيد على الانتباه إلى الدروس ، والمشاركة في الأنشطة العلمية .

- ٣- التطبيع الاجتماعي للتلميذ : يشير إلى الإجراءات التي تتخذ بقصد التأثير على اتجاهات التلاميذ وتطلعاتهم أو سلوكهم بشأن القضايا والمسائل الشخصية والاجتماعية. ويشمل التطبيع الاجتماعي الإقتراء ، وتعزيز السلوك والصفات المرغوبة ، وكذلك الإرشاد ، وتعديل السلوك ، والأعمال العلاجية الأخرى التي تتم مع التلاميذ الذين يظهرون توافقا شخصيا واجتماعيا ضعيفا .
- ٤- التدخلات التنظيمية : ويقصد بها الإجراءات التي تتخذ لأحداث أو فرض التغيرات في سلوك التلاميذ الذين يفشلون في التوافق مع التطلعات ، وخاصة السلوك الذي يعطل نظام إدارة حجرة الدراسة . وتوصلت الدراسة إلى صياغة تصور لأسلوب متكامل يدرس المعرفة الإجرائية المتعلقة بتطبيق هذه المبادئ ثم المعرفة الشرطية الخاصة بزمن وسبب تطبيقها .

وقد بين الباحث بأن هذا التصور المقترح سوف يمد المعلمين بطريقة منظمة للتفكير في إدارة حجرة الدراسة ، والموضوعات المرتبطة بها والتي ستسمح لهم بوضع جيد يمكنهم من التكيف ، وابتكار خطط لإدارة مواقف جديدة تظهر أثناء العمل .

دراسة الناجم وموسى (١٩٩٦)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق في إدارة الصف المدرسي من وجهة نظر الطالب المتدرب وفقا لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي ، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بتصميم استبيان إدارة الصف المدرسي ، والتي تضمنت (٤٠) بندا موزعة على خمس مجالات هي : مجال الكفاءة التدريسية ، والتمكن العلمي ، والأداء التدريسي ، والقدرة على الإدارة الصفية ، ومهارة التدريس .

وطبقت الاستبانة على عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل ، وقد تكونت العينة من مجموعتين ، شملت المجموعة الأولى (١٠٠) طالب وطالبة من المتدربين في تخصصات دراسية مختلفة ، والمجموعة الثانية شملت (١١٨) طالب وطالبة من كلية التربية .

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أثر دال إحصائيًا لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي في إدارة الصف المدرسي .

كما أشارت إلى مجموعة من الوسائل التي يجب على الطالب المتدرب أن يراعيها حتى يستحوذ على انتباه التلاميذ خلال الحصة وهي :

التأكد من انتباه تلاميذ الصف قبل البدء بالتدريس ، وتوضيح أهمية موضوع الدرس بإيجاز لهم ، والبدء بالتدريس ، وتوجيه الأوامر والتعليمات فردياً دون اللجوء إلى الجماعية ، والانتقال من فقرة أو مهمة تربوية إلى أخرى في الوقت المناسب ، والنظر دائماً إلى التلاميذ أثناء عملية الشرح والتدريس ، والتنقل المناسب أثناء الدرس بين التلاميذ ، وتوجيه الأسئلة عشوائياً لأفراد التلاميذ ، وتنويع متطلبات الأسئلة إنجازياً وإدراكياً ، ومشاركة أكثر من تلميذ واحد في الإجابة عن الأسئلة في حالة تعددها وكثرة متطلباتها ، والتوزيع العادل للأسئلة الصفية على مجموع الصف ، والتنويع في طرق ووسائل وأنشطة التعليم ، والتنويع في الصوت ولغة المديح والتدريس ، والتنويع في أنشطة التعلم ، والتقدم في الشرح والتدريس حسب قدرة التلاميذ على الاستيعاب ، والتوقف عن التدريس في حالة ملل وإعياء التلاميذ أو شرودهم ذهنياً .

إضافة إلى هذا يجب على الطالب المتدرب التعرف على السلوك الجيد وتعزيزه وذلك من خلال استخدام أنواع ووسائل تعزيزية مناسبة لأفراد التلاميذ ، والمثابرة في تعزيز السلوك الجيد حتى يتم اكتسابه من أفراد التلاميذ ، وتعزيز السلوك الجيد فور حدوثه دون تمهل أو تأخير ، والتنويع في وسائل وأساليب التعزيز من وقت لآخر، ومن تلميذ لتلميذ آخر .

وقد خرجت الدراسة بعدة توصيات منها : ضرورة تعرف الطالب المتدرب على كيفية إدارة الصف المدرسي في مراحل التعليم المختلفة ، كذلك ضرورة تزويد الطالب المتدرب ببعض المعطيات العلمية والفنية التي تساعد على إدارة الصف المدرسي وفقا للظروف الراهنة ، أيضا يجب على القائمين على إعداد الطالب المتدرب الخروج من دائرة التنظير الأكاديمي البحثي إلى دائرة التطبيق العملي في مجال إدارة الصف .

دراسة Nancy&Zenong (١٩٩٧)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق بين أساليب الإدارة الصفية للمعلمين في المستوى الثانوي ، والمعلمين في المستوى الابتدائي ، كما هدفت الدراسة إلى التأكد من صلاحية وسلامة البناء لقائمة أساليب الإدارة الصفية الموضوعة ، والتي تقيس مفاهيم ومشاعر المعلمين لممارساتهم ومعتقداتهم عن الإدارة الصفية .

تكونت عينة الدراسة من (٢٥٧) معلم ، (٢٣٪) من العينة في المرحلة الابتدائية و(٦٢٪) من العينة في المرحلة الثانوية ، ومن بين هذا العدد الإجمالي كان ثلثي العينة من الإناث . وقد تم جمع البيانات باستخدام قائمة أساليب الإدارة الصفية ، ومقياس الملاحظة للمعلمين ، والمقياس الفرعي لإدارة وتنظيم الأفكار ، والاستبانة التي تتكون من (١٦) عامل للشخصية .

وقد كشفت النتائج عن تسجيل معلمي المرحلة الابتدائية درجات أقل بكثير عن زملائهم في التعليم الثانوي كمتدخلين في قائمة أساليب الإدارة الصفية . كما تبين عدم وجود فروق جوهرية بين المعلمين في التعليم الابتدائي والمعلمين في التعليم الثانوي فيما يتعلق بالسيطرة ، أو في المقياس الفرعي الخاص بإدارة الأفكار .

دراسة دمياطي (١٩٩٨)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام معلمة المواد الاجتماعية لنظريتي (X) و (Y) في إدارة الصف على دائرة الفهم السيكلوجية في المواد الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية .

اعتمدت الباحثة على الاختبار التحصيلي كأداة للدراسة ، وقد طبقته على (١٠٦) تلميذة من تلميذات الصف الثالث المتوسط .

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأسلوب التسلطي (نظرية X) المستخدم في إدارة الصف لم يؤد إلى تحسن في فهم التلميذات للمعلومات ، وبالتالي لم تكن له فاعلية في تنمية الفهم لدى التلميذات .

وأن الأسلوب الديمقراطي (نظرية Y) المستخدم في إدارة الصف كان له تأثير إيجابي في زيادة الفهم لدى التلميذات . كما أن الأسلوب الديمقراطي له فاعلية في تحسين تحصيل التلميذات في مستوى التفسير والتنبؤ .

دراسة النويصر (١٩٩٩)

استهدفت هذه الدراسة التعرف على أهم كفايات الإدارة الصفية الواجب توافرها في المعلم ، ومعرفة مدى ممارسة المعلمين لكفايات الإدارة الصفية داخل صفوفهم بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس المتوسطة والمشرفين التربويين ، وكذلك معرفة إلى أي مدى تختلف وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس المتوسطة والمشرفين التربويين حول ممارسات الإدارة الصفية داخل الصفوف بالمرحلة المتوسطة ، ومعرفة الصعوبات التي تواجه المعلمين وتعوق ممارستهم لكفايات الإدارة الصفية الفعالة .

وقد اعتمد الباحث على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات اللازمة من أفراد العينة ، والتي تكونت من (٣٠٠) معلم في المرحلة المتوسطة ، و(٦٠) مدير مدرسة متوسطة ، و(٥٦) من مشرفي المواد التربويين .

وقد توصل الباحث إلى العديد من النتائج من أهمها :

ارتفاع درجة الأهمية من وجهة نظر كافة أفراد العينة لمعظم الكفايات التي ذكرت في الاستبانة ، وفيما يلي أبرز عشر كفايات من وجهة نظر كافة أفراد عينة الدراسة وهي : القدرة على تنظيم الجو التعليمي في غرفة الصف ، والقدرة على الالتزام بالعدل في معاملة الطلاب ، القدرة على إظهار مستوى عال من الأخلاق ، وتجنب الاستهزاء والسخرية بالطلاب ، والقدرة على الحزم والإنصاف في معاملة الطلاب ، والقدرة على التصرف بكفاءة في المواقف المفاجئة وبهدوء واتزان ، والقدرة على التأكد من أن كل طالب يسمع صوت المعلم ، والقدرة على الالتزام ببداية الحصة في موعدها المحدد ، والقدرة على استخدام السبورة تنظيمًا وكتابة بشكل فعال ، والقدرة على الالتزام والاستفادة من الوقت المخصص للحصة .

كما تبين من خلال استجابات كافة أفراد عينة الدراسة أن معظم كفايات الأداة الصفية الواردة في استبانة الدراسة تمارس بشكل متوسط .

وقد اتضح من خلال الدراسة أن أبرز عشر كفايات تمارس بشكل قليل هي :

القدرة على تحليل نتائج الاختبارات باستخدام وسائل إحصائية بسيطة ، والقدرة على الإسهام بإيجاد مكتبة صفية مناسبة ، والقدرة على قياس مدى صدق وثبات الاختبارات ، والقدرة على استخدام المكتبة المدرسية لتقوية تعلم الطلاب وإثرائه ، والقدرة على تشخيص حاجات الطلاب التعليمية والتربوية ، القدرة على توفير أنشطة تعليمية فردية صفية وغير صفية ، القدرة على تدريب الطلاب على ممارسة تقويم تعلمهم ذاتيا ، القدرة على استخدام المناقشات الجماعية لحل المشكلات الصفية ، والقدرة على إشغال الطالب المشاغب بأعمال تربوية مناسبة ، والقدرة على تنظيم العمل الفردي والجماعي .

وقد تبين من خلال استجابات كافة أفراد عينة الدراسة أن متوسط درجة مدى الممارسة لكفايات الإدارة الصفية منخفض قياسا بمتوسط درجة مدى الأهمية . كما أن هناك اختلاف في وجهات النظر بين المعلمين ومديري المدارس المتوسطة والمشرفين التربويين حول ممارسات الإدارة الصفية داخل الصفوف بالمرحلة المتوسطة . وأن هناك صعوبات ومعوقات تحول دون ممارسة المعلمين للإدارة الصفية الفعالة أبرزها : زيادة عبء التدريس ، وكثافة عدد الطلاب في الصف ، وكثرة المهام والواجبات المناطة بالمعلم وعدم توفر الوقت الملائم لأدائها ، وضعف شخصية المعلم أمام الطلاب ، وتساهل إدارات المدارس بشكل يحفز الطلاب على إثارة المشكلات داخل الصف أو المدرسة ، وقلة وعي الأسرة ، وقلة تعاون أولياء الأمور مع المعلمين وإدارة

المدرسة ، عدم ملائمة مبنى المدرسة من حيث الشروط الفنية والصحية ، وإحساس المعلم بالضيق في مزاولة عمله ، وضعف المستوى العلمي للمعلم وشعور الطلاب بذلك .

من خلال العرض السابق للدراسات ذات العلاقة يتبين للباحثة بأن معظم الدراسات التي تناولت نظام تأنيث التعليم الابتدائي كانت تقييمية ، إذ حاولت أن ترصد إيجابيات النظام وسلبياته ، فمن حيث الإيجابيات نجد أن التلاميذ في مدارس الإناث قد تمكنوا من تحقيق تحصيل دراسي أفضل ، واكتساب أنماط سلوكية سليمة كالتهديب والأمانة والاهتمام بالنظام والنظافة . أما سلبيات النظام فقد تمثلت في صعوبة ضبط التلاميذ من قبل بعض المعلمات ، واستهتار بعض التلاميذ بالمعلمة الأنثى ؛ مما يؤدي إلى إهمال التلاميذ لواجباتهم المنزلية ، كما أن التلاميذ يتميزون بسمات سلبية ككثرة الحركة والعنف والمشغبة والعدوانية واستخدام الألفاظ غير اللائقة ، وإثارة الضوضاء داخل الصف ؛ مما يعيق الحركة التعليمية داخل الصف ويسبب إرباكاً للنظام فيه ، وهذا ما يجعل الإدارة الصفية داخل صفوف البنين عملية شاقة ، جعلت المعلمات غير راغبات في تدريس البنين ، ويفضلن الانتقال لمدارس البنات .

أما بالنسبة للدراسات ذات العلاقة بالإدارة الصفية فنلاحظ تنوع الأساليب والاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون في إدارة الصف وضبطه ، فقد يلجأ البعض إلى استخدام الأساليب التقليدية المتمثلة في الضرب والتوبيخ وخفض الدرجات ، بينما يلجأ البعض الآخر إلى الأساليب الحديثة والتي تمثلها الوسائل النفسية المستخدمة في تعديل السلوك ، والتي تقوم على عملية التجاهل والحرمان من أنشطة محببة ، أو تقديم الإرشاد والنصيحة للتلاميذ عندما يصدر عنهم سلوك غير مرغوب فيه ؛ فالأساليب المستخدمة من قبل المعلمين تتباين فيما بينهم تبعاً لتقافة المعلمين أنفسهم من حيث المعتقدات والاتجاهات التي يؤمنون بها لتعديل سلوك التلاميذ ، وتبعاً للفئة التي يدرسونها والبيئة المحيطة بهم .

كما نلاحظ من خلال الدراسات ذات العلاقة بإدارة الصف تركيزها على بعد حفظ النظام والانضباط الصفّي والتفاعل والعلاقات بين التلاميذ والمعلمين داخل الصف ، ومما لاشك فيه أن الإدارة الصفّية أوسع من ذلك بكثير ، فهي تشمل أبعاداً أخرى لم تحظ بالدراسة والبحث الكافي . كما نلاحظ أن معظم الدراسات التي تناولت الإدارة الصفّية بالبحث تناولتها كجزء من الكفايات التعليمية اللازمة لتحقيق التدريس الفعال للمعلمين .

وللوقوف على الأساليب التي تستخدمها معلمات البنين بالمرحلة الابتدائية الحكومية بدولة البحرين ، ومدى اتفاق هذه الأساليب مع تلك التي تشير إليها الدراسات ذات العلاقة ، قامت الباحثة بتطبيق الدراسة الميدانية وفق ما تم تبينه في الفصل الأول ، ووفق الإجراءات التي سيتم توضيحها في الفصل التالي من هذه الدراسة .

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

يبين هذا الفصل المنهجية التي اتبعت في تنفيذ البحث ، ويقدم وصفاً لمجتمعه ، وعينته ، والأداة التي استخدمت فيه ، وكيفية بنائها ، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها ، كما يحدد كيفية تطبيق الدراسة الميدانية ، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات وتحليلها .

منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ؛ لأنه المنهج الذي يتلاءم وطبيعة هذه الدراسة وأهدافها ، وهو المنهج الذي يهتم بدراسة الظاهرة ووصفها وصفاً تفسيرياً بدلالة الحقائق المتوافرة ، والتعبير عن هذا الوصف كمياً وكيفياً (عودة وملكوي ، ١٩٩٢) .

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة الأصلي من جميع معلمات البنين ممن يعملن بالتدريس في الحلقة الثانية في المدارس الابتدائية الحكومية بدولة البحرين ، حيث بلغ عددهن (٣٦٣) معلمة في العام الدراسي (٢٠٠٠ - ٢٠٠١ م) موزعات على (٢٧) مدرسة ابتدائية ، كما هو موضح في الجدول رقم (١) .

الجدول رقم (١)
عدد معلمات الحلقة الثانية في مدارس البنين الابتدائية
في العام الدراسي (٢٠٠٠ - ٢٠٠١)

١١	الرابع	الحد	الحد	١
٩	الرابع	المحرق	أبو عبيدة بن الجراح	٢
١٤	الخامس	المحرق	حسان بن ثابت	٣
١٧	الخامس	المحرق	الخورازمي	٤
٧	الخامس	المحرق	عراد	٥
٨	الخامس	المحرق	قلالي	٦
٨	الخامس	المنامة	الرشيد	٧
١٤	السادس	المنامة	المتنبي	٨
١٥	السادس	المنامة	حطين	٩
١٧	السادس	المنامة	العلاء الحضرمي	١٠
١٣	السادس	المنامة	أم الحصم	١١
٤	الخامس	المنامة	الجزيرة	١٢
١٥	الخامس	جدحفص	جدحفص	١٣
٢٢	السادس	الشمالية	سار	١٤
٨	الرابع	سترة	ابن النفيس	١٥
٩	الخامس	الوسطى	سند	١٦
١٢	الرابع	مدينة عيسى	خالد بن الوليد	١٧
٢٢	الخامس	مدينة عيسى	بدر الكبرى	١٨
١٢	الرابع	مدينة عيسى	عمار بن ياسر	١٩
٧	الرابع	الرفاع	الرفاع الشرقي	٢٠
٢٠	الخامس	الرفاع	عقبة بن نافع	٢١
١٩	الخامس	الرفاع	صلاح الدين الأيوبي	٢٢
١٢	الرابع	مدينة حمد	مدينة حمد	٢٣
٢١	السادس	مدينة حمد	الروضة	٢٤
١٨	السادس	مدينة حمد	سعد بن أبي وقاص	٢٥
١١	الرابع	مدينة حمد	الوادي	٢٦
١٨	الرابع	مدينة حمد	ابن طفيل	٢٧
٣٦٣	المجموع			

المصدر : وزارة التربية والتعليم (٢٠٠١) ، إدارة التعليم الابتدائي .

عينة الدراسة :

لكي يتم اختيار عينة تتناسب ومجتمع الدراسة قامت الباحثة باختيار المدارس ذات الهيئات التدريسية من الإناث بطريقة مقصودة ، ثم قامت بتوزيع تلك المدارس على المناطق . ولما كان تواجد المدارس في المناطق المختلفة من البحرين غير متساوٍ في كل منطقة ، حيث تتركز المدارس ذات الهيئات الإدارية والتعليمية من الإناث في بعض المناطق كالمحرق والمنامة ومدينة حمد ، وتزداد بالتالي أعداد المعلمات فيها ، في حين تكاد تخلو مناطق أخرى من أي مدرسة ذات الهيئات الإدارية والتعليمية من الإناث كالمنطقة الغربية ، وعلى ذلك فقد حددت الباحثة المناطق التي توجد بها المدارس ذات الهيئات الإدارية والتعليمية من الإناث ، واختارت عشوائياً من كل منطقة عينة مناسبة من هذه المدارس ، بحيث تغطي معظم المدارس ذات الهيئات الإدارية والتعليمية من الإناث في البحرين . وقد تم اختيار (٢٣) مدرسة مؤنثة من مدارس البحرين الابتدائية من أصل (٢٧) مدرسة تشتمل على صفوف الرابع والخامس والسادس ، أي أن نسبة العينة المختارة من المدارس تشكل (٨٥ ٪) . أما بالنسبة للمعلمات فقد تم اختيارهن من كل مدرسة عشوائياً ، وبما يتناسب مع عدد المعلمات فيها . وقد بلغ حجم العينة الكلية (١٧٢) معلمة من أصل (٣٦٣) معلمة ، أي ما يشكل حوالي (٥٠ ٪) من مجتمع الدراسة (انظر الجدول رقم ٢) .

الجدول رقم (٢)
توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المناطق
(العام الدراسي ٢٠٠٠ - ٢٠٠١)

الرقم	المنطقة	عدد المدارس	عدد المعلمات في الحلقة الثانية	عدد أفراد العينة
١	الحد	١	١١	٦
٢	المحرق	٥	٥٥	٣٠
٣	المنامة	٦	٧١	٣٩
٤	جدحفص	١	١٥	-
٥	الشمالية	١	٢٢	٤
٦	سترة	١	٨	٣
٧	الوسطى	١	٩	-
٨	مدينة عيسى	٣	٤٦	٢٥
٩	الرفاع	٣	٤٦	٣٤
١٠	الغربية	صفر	صفر	-
١١	مدينة حمد	٥	٨٠	٣١
	المجموع	٢٧	٣٦٣	١٧٢

خصائص عينة الدراسة :

تتسم عينة الدراسة بعدة خصائص في ضوء متغيرات الدراسة وفيما يلي عرض لهذه

الخصائص (انظر الجداول من رقم (١) إلى رقم (٦)) :

الجدول رقم (٣)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الصف الذي تدرس به كل معلمة

الصف	التكرار	النسبة
الرابع	٨١	٤٧,١
الخامس	٦٩	٤٠,١
السادس	٢٢	١٢,٨
المجموع	١٧٢	١٠٠

يتضح من خلال الجدول رقم (٣) أن (٤٧,١ %) من أفراد العينة هن من معلمات الصف الرابع ، بينما تمثل معلمات الصف الخامس ما نسبته (٤٠,١ %) ، أما معلمات الصف السادس فيمثلن (١٢,٨ %) من أفراد العينة .

الجدول رقم (٤)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل الدراسي

المؤهل الدراسي	التكرار	النسبة
بكالوريوس تربوي	١٢٤	٧٢,١
بكالوريوس غير تربوي	٢٣	١٣,٤
مؤهل دون البكالوريوس	٢٥	١٤,٥
المجموع	١٧٢	١٠٠

يتضح من خلال بيانات الجدول رقم (٤) أن نسبة عالية من المعلمات في عينة الدراسة (٧٢,١ %) هن من الحاصلات على بكالوريوس تربوي ، تليها نسبة الحاصلات على مؤهل دون البكالوريوس (١٤,٥ %) . أما الحاصلات على بكالوريوس غير تربوي فقد جاءت في المرتبة الثالثة حيث بلغت نسبتهن (١٣,٤ %) من مجموع أفراد العينة .

الجدول رقم (٥)
توزيع عينة الدراسة وفقاً لسنوات الخبرة في التدريس

النسبة	التكرار	سنوات الخبرة في التدريس
٤٢,٤	٧٣	أقل من ٥ سنوات
٢٨,٥	٤٩	٥ - ٩ سنوات
٢٩,١	٥٠	أكثر من ٩ سنوات
١٠٠	١٧٢	المجموع

يتضح من خلال بيانات الجدول رقم (٥) أن غالبية معلمات العينة لديهن خبرة تقل عن ٥ سنوات ، بنسبة تبلغ (٤٢,٤ %) من مجمل معلمات العينة ، أما الفئة الثانية فتبلغ خبرتهن أكثر من ٩ سنوات ، أما الفئة الثالثة فتتراوح خبرتهن بين (٥ - ٩) سنوات .

الجدول رقم (٦)
توزيع عينة الدراسة وفقاً لعدد مرات الاشتراك في دورات تدريبية في مجال إدارة الصف

النسبة	التكرار	الاشتراك في دورات تدريبية في مجال إدارة الصف
٧٠,٩	١٢٢	لم أحضر أي دورة
١٣,٤	٢٣	حضرت مرة واحدة
١٥,٧	٢٧	حضرت أكثر من مرة واحدة
١٠٠	١٧٢	المجموع

يتضح من واقع بيانات الجدول رقم (٦) أن غالبية معلمات العينة لم يحضرن دورات في مجال إدارة الصف ، حيث بلغت نسبة اللاتي لم يحضرن أي دورة تدريبية في إدارة الصف (٧٠,٩ %) . أما (١٥,٧ %) من أفراد العينة فقد حضرن دورات تدريبية لأكثر من مرة واحدة ، بينما (١٣,٤ %) منهم حضرن دورات تدريبية لمرة واحدة .

أداة الدراسة :

بعد الرجوع إلى أدبيات الدراسة في مجال إدارة الصف ، قامت الباحثة بتحديد ثلاثة أبعاد مهمة في إدارة الصف ، ثم قامت في ضوء ذلك بتصميم استبانة تهدف إلى التعرف على الأساليب المستخدمة لدى معلمات البنين في المرحلة الابتدائية على النحو الآتي :

البعد الأول : للتعرف على الأساليب المستخدمة لدى معلمات البنين في محور " حفظ النظام " ، وقد بلغت عبارات هذا المحور (٢٦) عبارة .

البعد الثاني : للتعرف على الأساليب المستخدمة لدى معلمات البنين في محور " المناخ العاطفي والاجتماعي " ، وقد صيغت (٨) عبارات لتغطية هذا المحور .

البعد الثالث : لمعرفة الأساليب المستخدمة عند معلمات البنين في مجال " توفير الخبرات التعليمية " ، وقد قامت الباحثة بصياغة (٨) عبارات لتغطية هذا المحور .

كما خصصت الباحثة سؤالاً مفتوحاً ضمن أسئلة الاستبانة ، يتضمن اقتراحات المعلمات لتطوير أساليب إدارة صفوف البنين في المرحلة الابتدائية التي يقمن بالتدريب فيها .

صدق الأداة :

بعد بناء أداة الدراسة قامت الباحثة بعرضها على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة البحرين ، للتأكد من الصدق الظاهري للأداة . حيث طلبت من المحكمين إبداء

رأيهم حول وضوح العبارات ، ومدى ملاءمتها لقياس ما وضعت من أجله ، ومناسبة كل عبارة للبعد الذي تنتمي إليه ، وإمكانية حذف أو إضافة بعض العبارات . وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها (٧٥ ٪) من المحكمين أو أكثر ، وكانت معظم التعديلات تتناول إعادة صياغة بعض العبارات لزيادة توضيحها ، وحذف بعض الفقرات المكررة ، ويوضح (الملحق رقم ١) أداة الدراسة في صورتها النهائية .

ثبات الدراسة :

للتحقق من ثبات الأداة قامت الباحثة باستخراج معامل الثبات ألفا كرونباخ لبنود الأداة ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات ٠,٨٦١٧ ، وباستخدام معامل الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق في أبعاد الأداة الثلاثة ، بالنسبة لبعد " حفظ النظام " بلغت قيمة الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق ٠,٦٤٧٤ ، أما بالنسبة لبعد " المناخ العاطفي والاجتماعي " فقد بلغت قيمة الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق ٠,٦٣٣٣ ، وبالنسبة للبعد الثالث وهو " توفير الخبرات التعليمية " فقد بلغت قيمة الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق ٠,٨٠٤٧ ، أما قيمة معامل الثبات بين التطبيق وإعادة التطبيق للأبعاد الثلاثة مجتمعة فقد بلغت قيمة ألفا ٠,٨٦٥٦ ، أما قيمة ألفا المقننة للأبعاد الثلاثة مجتمعة فقد بلغت ٠,٩١٤٧ ، وكلها دالة إحصائياً على ثبات أداة الدراسة .

تطبيق الدراسة :

بعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة تم تطبيقها ميدانياً في مدارس البنين الابتدائية الحكومية ذات الهيئات التعليمية من الإناث ، فور الحصول على الموافقة من إدارة التعليم الابتدائي بوزارة التربية والتعليم في البحرين .

وقد بلغ عدد الاستثمارات المعادة إلى الباحثة (١٧٥) من أصل (١٨٢) استبانة بنسبة (٩٦ ٪) ،
وتم استبعاد (٣) استبانة لعدم صلاحيتها ، ليكون عدد الاستبانة الصالحة (١٧٢) أي ما نسبته
(٩٤,٥ ٪) من مجموع الاستبانة التي تم توزيعها .

المعالجة الإحصائية :

استخدمت الباحثة لغرض تحليل نتائج الدراسة التكرارات والنسب المئوية ، كما تم استخدام ألفا
كرونباخ لقياس ثبات الأداة ، بالإضافة إلى حساب معامل الارتباط عند تطبيق أداة الدراسة وإعادة
تطبيقها .

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الأساليب المستخدمة حالياً في إدارة الصفوف من قبل معلمات البنين في مدارس البحرين الابتدائية الحكومية ، ومقارنتها بالأساليب المثلى كما تظهر من خلال أدبيات الدراسة . ويختص هذا الفصل بعرض وتحليل وتفسير النتائج . ولتحقيق أهداف الدراسة تمت الإجابة عن أسئلتها وفق الترتيب التالي :

١- ما أساليب إدارة الصف المدرسي الأكثر انتشاراً لدى معلمات البنين في مدارس البحرين الابتدائية الحكومية ؟

٢- ما أفضل أساليب إدارة الصف المدرسي كما تظهر من خلال أدبيات الدراسة ؟

٣- ما مدى قرب أو بعد الأساليب المستخدمة من قبل معلمات البنين في مدارس البحرين الابتدائية الحكومية عن الأسلوب الأمثل في إدارة الصف المدرسي ، كما يظهر من خلال أدبيات الدراسة ؟

السؤال الأول :

ما أساليب إدارة الصف المدرسي الأكثر انتشاراً لدى معلمات البنين في مدارس البحرين الابتدائية الحكومية ؟

للتعرف على أساليب إدارة الصف الأكثر انتشاراً لدى معلمات البنين استخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية ، ويبين جدول (٧) تلك الأساليب مرتبة ترتيباً تنازلياً .

الجدول رقم (٧)
أكثر الأساليب انتشاراً لدى معلمات البنين مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب النسبة المئوية

الترتيب	النسبة			التكرار			الأساليب	رقم العبارة الأصلية
	لا يستخدم	أحياناً	دائماً	لا يستخدم	أحياناً	دائماً		
١	٠,٦	٢,٩	٩٦,٥	١	٥	١٦٦	حرمان التلميذ المشاغب من أنشطة محببة لديه .	١٩
٢	-	٤,٧	٩٥,٣	-	٨	١٦٤	بث الثقة بالنفس لدى جميع التلاميذ ، وخاصة ذوي القدرات المحدودة .	٢٩
٣	-	٥,٢	٩٤,٨	-	٩	١٦٣	التقرب من التلميذ المشاغب والتودد إليه .	٢٨
٤	-	٥,٨	٩٤,٢	-	١٠	١٦٢	المحافظة على جو إيجابي متفاعل داخل الصف .	٣٢
٥	٠,٦	٥,٢	٩٤	١	٩	١٦٢	تهديد التلميذ المشاغب بتخفيض درجاته .	٢٠
٦	-	٧	٩٣	-	١٢	١٦٠	تحقيق الانضباط الصففي باستخدام الأقران .	٧
٧	٠,٦	٩,٣	٩٠,١	١	١٦	١٥٥	مزج العقاب بالمكافأة .	٥
٨	٩,٩	-	٩٠,١	١٧	-	١٥٥	احترام التلاميذ ومراعاة مشاعرهم .	٣١
٩	-	١٢,٨	٨٧,٢	-	٢٢	١٥٠	التوقف عن الشرح لحين هدوء التلاميذ .	٢٤
١٠	٣,٥	١٠,٥	٨٦	٦	١٨	١٤٨	التوزيع في طرائق التدريس حسب الموقف .	٣٧
١١	-	١٤,٥	٨٥,٥	-	٢٥	١٤٧	استخدام أسلوب التهديد والألفاظ السلبية .	١٥
١٢	٠,٦	٦١,٣	٨٠,٨	١	٢٨	١٤٣	إتاحة لفرصة للتلاميذ لتبادل الآراء والمشاركة في المناقشة فيما يتعلق بالدرس .	٣٦
١٣	٢,٣	١٥,٧	٨٢	٤	٢٧	١٤١	وضع مجموعة من الجزاءات التأديبية .	٢
١٤	١,٧	١٧,٤	٨٠,٨	٣	٣٠	١٣٩	التحديق في العيون لفت نظر التلميذ للكف عن مسلك معين .	١٤
١٥	٢,٩	١٧,٤	٧٩,٧	٥	٣٠	١٣٧	التوزيع في استخدام الوسائل التعليمية حسب الحاجة .	٣٨
١٦	١,٢	٢٠,٣	٧٨,٥	٢	٣٥	١٣٥	استخدام العقاب البدني .	٢١
١٧	٤,١	١٧,٤	٧٨,٥	٧	٣٠	١٣٥	تغيير نشاط الصف بالانتقال إلى نشاط محبب للتلاميذ .	٢٥
١٨	٧	١٤,٥	٧٨,٥	١٢	٢٥	١٣٥	التقويم المستمر لتحصيل التلاميذ أثناء عملية التعليم .	٤٢
١٩	١,٢	٢١,٥	٧٧,٣	٢	٣٧	١٣٣	تجاهل السلوك غير السوي .	٢٦

الترتيب	النسبة			التكرار			الأساليب	رقم العبارة الأصلية
	لا يستخدم	أحياناً	دائماً	لا يستخدم	أحياناً	دائماً		
٢٠	١,٧	٢٢,١	٧٦,٢	٣	٣٨	١٣١	مخاطبة التلميذ باسمه عند توجيه الأمر بالانضباط الصفى .	١٣
٢١	٤,١	٢٠,٩	٧٥	٧	٣٦	١٢٩	استخدام أسلوب التوبيخ عند خروج التلميذ عن المألوف .	١٦
٢٢	٢,٩	٢٤,٤	٧٢,٧	٥	٤٢	١٢٥	تجنب البدايات المتأخرة والنهايات المبكرة في تنفيذ الدرس .	٣٥
٢٣	٢,٣	٢٥	٧٢,٧	٤	٤٣	١٢٥	إعطاء اهتمام فردي لكل تلميذ .	٢٧
٢٤	٢,٣	٢٥	٧٢,٧	٤	٤٣	١٢٥	المبادرة بالمكافأة قبل العقاب .	٤
٢٥	٥,٨	٢٢,٧	٧١,٥	١٠	٣٩	١٢٣	الاحتفاظ بروح مرحلة أثناء التدريس .	٣٤
٢٦	٥,٨	٢٧,٩	٦٦,٣	١٠	٤٨	١١٤	توجيه سؤال مفاجئ للتلميذ المشاغب .	١٧
٢٧	٧	٣٤,٩	٥٨,١	١٢	٦٠	١٠٠	استخدام المناقشات الجماعية لحل المشكلات الصفية .	٣٠
٢٨	٣,٥	٤١,٣	٥٥,٢	٦	٧١	٩٥	حبس التلميذ داخل الصف .	٢٣
٢٩	٣,٥	٤٤,٢	٥٢,٣	٦	٧٦	٩٠	تطوير خطط تدريسية تشمل أنشطة صفية كافية تستغرق الوقت المخصص للدرس .	٣٩
٣٠	١,٢	٤٦,٥	٥٢,٣	٢	٨٠	٩٠	الاقتراب البدني من التلميذ أو اللمس .	١٢
٣١	١٣,٤	٣٩,٥	٤٧,١	٢٣	٨٦	٨١	توضيح السلوك المرغوب فيه من جانب المعلمة .	٩
٣٢	١١,٦	٤١,٣	٤٦,٥	٢٠	٧١	٨٠	تدريب التلاميذ على الانضباط الذاتي داخل غرفة الصف .	٦
٣	١١,٦	٤٤,٢	٤٤,٢	٢٠	٧٦	٧٦	تعزيز سلوك التلميذ إيجابياً .	٣
٣٤	٦,٤	٥١,٧	٤١,٩	١١	٨٩	٧٢	استخدام تلميحات غير لفظية كالإشارات والحركات وتغيير الصوت .	١٠
٣٥	٢٢,٧	٤٠,١	٣٧,٢	٣٩	٦٩	٦٤	وضع لوائح وإجراءات صفية واضحة منذ بدء العام الدراسي والتأكيد عليها .	١
٣٦	١٣,٤	٥١,٢	٣٥,٥	٢٣	٨٨	٦١	الحركة داخل الصف عند الحاجة دون تشتيت انتباه التلاميذ .	١١
٣٧	٣٢	٣٥,٥	٣٢,٦	٥٥	٦١	٥٦	التغذية الراجعة الدائمة من قبل المعلمة لأداء التلاميذ .	٤١
٣٨	١٤	٥٨,١	٢٧,٩	٢٤	١٠٠	٤٨	حث التلاميذ على الإقتران بالنماذج الإيجابية من بين زملائهم .	٨
٣٩	٢٤,٤	٥٩,٣	١٦,٣	٤٢	١٠٢	٢٨	الحرمان من الحصة .	٢٢
٤٠	٥١,٢	٣٤,٩	١٤	٨٨	٦٠	٢٤	التحلي بالصبر وعدم الانفعال تجاه سلوكيات التلاميذ .	٣٣
٤١	٤٧,١	٤٥,٩	٧	٨١	٧٩	١٢	إعداد أنشطة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ .	٤٠
٤٢	٧٠,٣	٢٥,٦	٤	١٢١	٤٤	٧	نقل التلميذ المشاغب من مكانه .	١٨

يتضح من خلال بيانات الجدول رقم (٧) أن ما نسبته (٦٥ ٪) من أفراد العينة قد اختزن الإجابة بدائماً ، وما نسبته (٦٢ ٪) أجبن أحياناً ، وأن ما نسبته (٩ ٪) قد اختزن الإجابة بلا يستخدم .

وتسهيلاً لعرض النتائج ترى الباحثة أنه يمكن إعطاء فكرة عن الأساليب المنتشرة لدى معلمات البنين عن طريق العشرة أساليب الأولى والعشرة الأساليب الأخيرة بعد الترتيب حسب النسبة المئوية ، وبالنظر إلى الجدول رقم (٧) نجد أن الأساليب من رقم (١) إلى رقم (١٠) قد حظيت بأعلى النسب المئوية ، حيث تراوحت قيمة النسب المئوية لهذه الأساليب بين (٩٦,٥ ٪) و (٨٦ ٪) ، فكان هناك اتفاق من قبل المعلمات حول تلك الأساليب ، مما يعكس القناعة لدى المعلمات بأهمية هذه الأساليب في إدارة صفوف البنين . وفي المقابل نجد أن هناك بعض الأساليب التي تستخدم بشكل أقل لدى المعلمات حيث تراوحت النسب المئوية بين (٤٤,٢ ٪) و (٤ ٪) والتي تمثلها الأساليب من رقم (٤٢) إلى رقم (٣٣) ، والتي يوضحها الجدول رقم (٨) والجدول رقم (٩) التاليين :

الجدول رقم (٨)

أكثر عشرة أساليب من الأساليب الأكثر انتشاراً لدى معلمات البنين مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب النسبة المئوية

رقم العبارة الأصلية	الأساليب	التكرار	النسبة	الترتيب
١٩	حرمان التلميذ المشاغب من أنشطة محببة لديه .	١٦٦	٩٦,٥	١
٢٩	بث الثقة بالنفس لدى جميع التلاميذ وخاصة ذوي القدرات المحدودة .	١٦٤	٩٥,٣	٢
٢٨	التقرب من التلميذ المشاغب والتودد إليه .	١٦٣	٩٤,٨	٣
٣٢	المحافظة على جو إيجابي متفاعل داخل الصف .	١٦٢	٩٤,٢	٤
٢٠	تهديد التلميذ المشاغب بتخفيض درجاته .	١٦٢	٩٤	٥
٧	تحقيق الانضباط الصفي باستخدام الأقران .	١٦٠	٩٣	٦
٥	مزج العقاب بالمكافأة .	١٥٥	٩٠,١	٧
٣١	احترام التلاميذ ومراعاة مشاعرهم .	١٥٥	٩٠,١	٨
٢٤	التوقف عن الشرح لحين هدوء التلاميذ .	١٥٠	٨٧,٢	٩
٣٧	التنوع في طرائق التدريس حسب الموقف .	١٤٨	٨٦	١٠

يتضح من بيانات الجدول رقم (٨) أن أكثر الأساليب انتشاراً لدى المعلمات هو أسلوب " حرمان التلميذ المشاغب من أنشطة محببة لديه " بنسبة (٩٦,٥ ٪) ، يليه أسلوب " بث الثقة بالنفس لدى جميع التلاميذ ، وخاصة ذوي القدرات المحدودة " بنسبة (٩٥,٣ ٪) ، ثم أسلوب " التقرب من التلميذ المشاغب والتودد إليه " بنسبة (٩٤,٨ ٪) ، يليه أسلوب " المحافظة على جو إيجابي متفاعل داخل الصف " بنسبة (٩٤,٢ ٪) ، ثم أسلوب " تهديد التلميذ المشاغب بتخفيض درجاته " بنسبة (٩٤ ٪) ، يليه أسلوب " تحقيق الانضباط الصفي باستخدام الأقران " بنسبة (٩٣ ٪) ، ثم أسلوب " مزج العقاب بالمكافأة " بنسبة (٩٠,١ ٪) ، يليه أسلوب " احترام التلاميذ ومراعاة مشاعرهم " بنسبة (٩٠,١ ٪) ، ثم أسلوب " التوقف عن الشرح لحين هدوء التلاميذ " بنسبة (٨٧,٢ ٪) ، يليه أسلوب " التنويع في طرائق التدريس حسب الموقف " بنسبة (٨٦ ٪) .

كما يتبين من بيانات الجدول رقم (٨) أن خمسة من الأساليب العشرة الأكثر انتشاراً لدى معلمات البنين هو من بعد " حفظ النظام " ، وهو البعد الأول من أبعاد إدارة الصف المدرسي كما يظهر في الأداة المطبقة وهي كالتالي : " حرمان التلميذ المشاغب من أنشطة محببة إليه " وقد جاء في المرتبة الأولى ، و " تهديد التلميذ المشاغب بتخفيض درجاته " وقد جاء في المرتبة الخامسة ، و " تحقيق الانضباط الصفي باستخدام الأقران " وقد جاء في المرتبة السادسة ، و " مزج العقاب بالمكافأة " والذي جاء في المرتبة السابعة ، و " التوقف عن الشرح لحين هدوء التلاميذ " وقد جاء في المرتبة التاسعة .

أما بالنسبة لبعد " المناخ العاطفي والاجتماعي " وهو البعد الثاني من أبعاد إدارة الصف المدرسي فقد شمل الأسلوب الثاني وهو " بث الثقة بالنفس لدى جميع التلاميذ ، وخاصة ذوي القدرات المحدودة " ، والأسلوب الثالث " التقرب من التلميذ المشاغب والتودد إليه " ، الأسلوب الرابع " المحافظة على جو إيجابي متفاعل داخل الصف " ، و الأسلوب الثامن وهو " احترام التلاميذ ومشاعرهم " .

أما الأسلوب العاشر وهو " التنويع في طرائق التدريس حسب الموقف " فقد كان الأسلوب الوحيد من بعد " توفير الخبرات التعليمية " وهو البعد الثالث من أبعاد إدارة الصف المدرسي .

الجدول رقم (٩)
أقل عشرة أساليب من الأساليب الأكثر انتشارا لدى معلمات البنين
مرتبة ترتيبا تنازليا حسب النسبة المئوية

الترتيب	النسبة	التكرار	الأساليب	رقم العبارة الأصلية
١	٤	٧	نقل التلميذ المشاغب من مكانه .	١٨
٢	٧	١٢	إعداد أنشطة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ .	٤٠
٣	١٤	٢٤	التحلي بالصبر وعدم الانفعال تجاه سلوكيات التلاميذ .	٣٣
٤	١٦,٣	٢٨	الحرمان من الحصة .	٢٢
٥	٢٧,٩	٤٨	حث التلاميذ على الإقتداء بالنماذج الإيجابية من بين زملائهم .	٨
٦	٣٢,٦	٥٦	التغذية الراجعة الدائمة من قبل المعلمة لأداء التلاميذ .	٤١
٧	٣٥,٥	٦١	الحركة داخل الصف عند الحاجة دون تشتيت انتباه التلاميذ .	١١
٨	٣٧,٢	٦٤	وضع لوائح وإجراءات صفية واضحة منذ بدء العام الدراسي والتأكيد عليها .	١
٩	٤١,٩	٧٢	استخدام تلميحات غير لفظية كالإشارات والحركات وتغيير الصوت .	١٠
١٠	٤٤,٢	٧٦	تعزيز سلوك التلميذ إيجابياً .	٣

كما يتضح من بيانات الجدول رقم (٩) أن أقل عشرة أساليب منتشرة لدى معلمات البنين هو أسلوب " نقل التلميذ المشاغب من مكانه " بنسبة (٤ ٪) ، يليه أسلوب " إعداد أنشطة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ " بنسبة (٧ ٪) ، ثم أسلوب " التحلي بالصبر وعدم الانفعال تجاه سلوكيات التلاميذ " بنسبة (١٤ ٪) ، يليه أسلوب " الحرمان من الحصة " بنسبة (١٦,٣ ٪) ، ثم أسلوب " حث التلاميذ على الإقتداء بالنماذج الإيجابية من بين زملائهم " بنسبة (٢٧,٩ ٪) ، يليه أسلوب " التغذية الراجعة الدائمة من قبل المعلمة لأداء التلاميذ بنسبة (٣٢,٦ ٪) ، ثم أسلوب " الحركة داخل الصف عند الحاجة دون تشتيت انتباه التلاميذ " بنسبة (٣٥,٥ ٪) ، يليه أسلوب " وضع لوائح وإجراءات صفية واضحة منذ بدء العام

الدراسي والتأكيد عليها " بنسبة (٣٧,٢ ٪) ، ثم أسلوب " استخدام تعليمات لفظية كالإشارات والحركات وتغيير الصوت " بنسبة (٤١,٩ ٪) ، يليه أسلوب تعزيز سلوك التلميذ إيجابياً " بنسبة (٤٤,٢ ٪) .

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (٩) يتبين أن أقل عشرة أساليب منتشرة لدى معلمات البنين معظمها من بعد " حفظ النظام " وهي كالتالي : أسلوب " نقل التلميذ المشاغب من مكانه " والذي احتل المرتبة الأولى ، وأسلوب " الحرمان من الحصة " والذي احتل المرتبة الرابعة ، وأسلوب " حث التلاميذ على الإقتداء بالنماذج الإيجابية من بين زملائهم " والذي احتل المرتبة الخامسة ، كذلك أسلوب " الحركة داخل الصف دون تشتيت انتباه التلاميذ " والذي احتل المرتبة السابعة ، وأسلوب " وضع لوائح وإجراءات صفية واضحة منذ بدء العام الدراسي والتأكيد عليها " والذي احتل المرتبة الثامنة ، وكذلك أسلوب " استخدام تلميحات غير لفظية كالإشارات والحركات وتغيير الصوت " والذي احتل المرتبة التاسعة ، وكذلك أسلوب " تعزيز سلوك التلاميذ إيجابياً " والذي احتل المرتبة العاشرة .

أما بعد " المناخ العاطفي والاجتماعي " فقد شمل أسلوب " التحلي بالصبر وعدم الانفعال تجاه سلوكيات التلاميذ " والذي احتل المرتبة الثالثة ضمن أقل عشرة أساليب منتشرة بين معلمات البنين . أما الأسلوب الثاني وهو " إعداد أنشطة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ " ، والأسلوب السادس وهو " التغذية الراجعة الدائمة من قبل المعلمة لأداء التلاميذ " فهما من بعد " توفير الخبرات التعليمية " .

جدول (١٠)

أكثر عشرة أساليب تستخدم " أحياناً "

لدى معلمات البنين مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب النسبة المئوية

الترتيب	النسبة	التكرار	الأساليب	رقم العبارة الأصلية
١	٥٩,٣	١٠٢	الحرمان من الحصة .	٢٢
٢	٥٨,١	١٠٠	حث التلاميذ على الإقتداء بالنماذج الإيجابية من بين زملائهم .	٨
٣	٥١,٧	٨٩	استخدام تلميحات غير لفظية كالإشارات والحركات وتغيير الصوت .	١٠
٤	٥١,٢	٨٨	الحركة داخل الصف عند الحاجة دون تشتيت انتباه التلاميذ .	١١
٥	٤٦,٥	٨٠	الاقترب البدني من التلميذ أو اللمس .	١٢
٦	٤٥,٩	٧٩	إعداد أنشطة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ .	٤٠
٧	٤٤,٢	٧٦	تطوير خطط تدريسية تشمل أنشطة صفية كافية تستغرق الوقت المخصص للدرس .	٣٩
٨	٤٤,٢	٧٦	تعزيز سلوك التلميذ إيجابياً .	٣
٩	٤١,٣	٧١	تدريب التلاميذ على الانضباط الذاتي داخل غرفة الصف .	٦
١٠	٤١,٣	٧١	حبس التلميذ داخل الصف .	٢٣

بالنظر إلى بيانات جدول (١٠) الخاص بأكثر عشرة أساليب تستخدم " أحياناً " لدى معلمات

البنين ، نجد أن النسب المئوية لأكثر عشرة أساليب قد تراوحت بين (٥٩,٣ %) و (٤١,٣ %) ، وأن

ثمانية من هذه الأساليب هي من بعد " حفظ النظام " وهي : أسلوب " الحرمان من الحصة " والذي جاء

في المرتبة الأولى بنسبة (٥٩,٣ %) ، وأسلوب " حث التلاميذ على الإقتداء بالنماذج الإيجابية من بين

زملائهم " والذي جاء في المرتبة الثانية بنسبة (٥٨,١ %) ، وكذلك أسلوب " استخدام تلميحات غير

لفظية كالإشارات والحركات وتغيير الصوت " والذي جاء في المرتبة الثالثة بنسبة (٥١,٧ %) ،

وأسلوب " الحركة داخل الصف عند الحاجة دون تشتيت انتباه التلاميذ " والذي جاء في المرتبة الرابعة

بنسبة (٥١,٢ %) ، وكذلك الأسلوب الذي جاء في المرتبة الخامسة وهو " الاقتراب البدني من التلميذ

أو اللمس " وقد كانت نسبته (٤٦,٥ %) ، والأسلوب الذي جاء في المرتبة الثامنة هو " تعزيز سلوك

التلميذ إيجابياً " بنسبة (٤٤,٢ %) ، وكذلك الأسلوب الذي جاء في المرتبة التاسعة وهو " تدريب التلاميذ على الانضباط الذاتي داخل غرفة الصف " بنسبة (٤١,٣ %) ، وكذلك الأسلوب الذي جاء في المرتبة العاشرة وهو " حبس التلميذ داخل الصف " بنسبة (٤١,٣ %) .

أما الأسلوب الذي جاء في المرتبة السادسة وهو " إعداد أنشطة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ " والتي كانت نسبته (٤٥,٩ %) ، والأسلوب الذي جاء في المرتبة السابعة وهو " تطوير خطط تدريسية تشمل أنشطة صفية كافية تستغرق الوقت المخصص للدرس " والتي كانت نسبته (٤٤,٢ %) فهما من بعد " توفير الخبرات التعليمية " .

جدول (١١)

أكثر عشرة أساليب " لا تستخدم "

لدى معلمات البنين مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب النسبة المئوية

رقم العبارة الأصلية	الأساليب	التكرار	النسبة	الترتيب
١٨	نقل التلميذ المشاغب من مكانه .	١٢١	٧٠,٣	١
٣٣	التحلي بالصبر وعدم الانفعال تجاه سلوكيات التلاميذ .	٨٨	٥١,٢	٢
٤٠	إعداد أنشطة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ .	٨١	٤٧,١	٣
٤١	التغذية الراجعة الدائمة من قبل المعلمة لأداء التلاميذ .	٥٥	٣٢	٤
٢٢	الحرمان من الحصة .	٤٢	٢٤,٤	٥
١	وضع لوائح وإجراءات صفية واضحة منذ بدء العام الدراسي والتأكيد عليها .	٣٩	٢٢,٧	٦
٨	حث التلاميذ على الإقتداء بالنماذج الإيجابية من بين زملائهم .	٢٤	١٤	٧
١١	الحركة داخل الصف عند الحاجة دون تشتيت انتباه التلاميذ .	٢٣	١٣,٤	٨
٩	توضيح السلوك المرغوب فيه من جانب المعلمة .	٢٣	١٣,٤	٩
٦	تدريب التلاميذ على الانضباط الذاتي داخل الصف .	٢٠	١١,٦	١٠

بالنظر إلى جدول (١١) يتبين لنا أن هناك مجموعة من الأساليب لا تستخدم عند مجموعة من المعلمات إذ تتراوح النسب بين (٧٠,٣ ٪) و (١١,٦ ٪) وهذه الأساليب هي : " نقل التلميذ المشاغب من مكانه " وقد جاء بنسبة (٧٠,٣ ٪) ، وهذا الأسلوب من بعد " حفظ النظام " ، ومن نفس البعد جاء الأسلوب الخامس " الحرمان من الحصة بنسبة (٢٤,٤ ٪) ، والأسلوب السادس بنسبة (٢٢,٧ ٪) والأسلوب السابع " حث التلاميذ على الإقتداء بالنماذج الإيجابية من بين زملائهم " بنسبة (١٤ ٪) وأسلوب " الحركة داخل الصف عند الحاجة دون تشتيت انتباه التلاميذ " بنسبة (١٣,٤ ٪) ، وكذلك أسلوب " توضيح السلوك المرغوب فيه من جانب المعلمة " بنسبة (١٣,٤ ٪) ، ثم أسلوب " تدريب التلاميذ على الانضباط الذاتي داخل غرفة الصف " بنسبة (١١,٦ ٪) .

أما بعد " المناخ العاطفي والاجتماعي " فقد تضمنه الأسلوب الثاني وهو " التحلي بالصبر وعدم الانفعال تجاه سلوكيات التلاميذ " بنسبة (٥١,٢ ٪) .

أما من بعد " توفير الخبرات التعليمية " فقد جاء الأسلوب الثالث " إعداد أنشطة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ " بنسبة (٤٧,١ ٪) ، وأسلوب " التغذية الراجعة من قبل المعلمة لأداء التلاميذ بنسبة (٣٢ ٪) .

جدول (١٢)

الأساليب الأكثر انتشاراً لدى معلمات البنين
في علاج السلوك السلبي مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب النسبة المئوية

الترتيب	النسبة			التكرار			الأساليب	رقم العبارة الأصلية
	لا يستخدم	أحياناً	دائماً	لا يستخدم	أحياناً	دائماً		
١	٠,٦	٢,٩	٩٦,٥	١	٥	١٦٦	حرمان التلميذ المشاغب من أنشطة محبة لديه .	١٩
٢	٠,٦	٥,٢	٩٤	١	٩	١٦٢	تهديد التلميذ المشاغب بتخفيض درجاته .	٢٠
٣	—	١٤,٥	٨٥,٥	—	٢٥	١٤٧	استخدام أسلوب التهديد والألفاظ السلبية .	١٥
٤	١,٢	٢٠,٣	٧٨,٥	٢	٣٥	١٣٥	استخدام العقاب البدني .	٢١
٥	١,٢	٢١,٥	٧٧,٣	٢	٣٧	١٣٣	تجاهل السلوك غير السوي	٢٦
٦	٤,١	٢٠,٩	٧٥	٧	٣٦	١٢٩	استخدام أسلوب التوبيخ عند خروج التلميذ عن المألوف .	١٦
٧	٣,٥	٤١,٣	٥٥,٢	٦	٧١	٩٥	حبس التلميذ داخل الصف .	٢٣
٨	٢٤,٤	٥٩,٣	١٦,٣	٤٢	١٠٢	٢٨	الحرمان من الحصة .	٢٢

يتضح من خلال بيانات جدول (١٢) والذي يبين الأساليب الأكثر انتشاراً لدى معلمات البنين في علاج السلوك السلبي أن أكثر الأساليب استخداماً هو أسلوب " حرمان التلميذ المشاغب من أنشطة محبة لديه بنسبة (٩٦,٥ %) ، يليه أسلوب " تهديد التلميذ المشاغب بتخفيض درجاته " بنسبة (٩٤ %) ، ثم " استخدام أسلوب التهديد والألفاظ السلبية " بنسبة (٨٥,٥ %) ، يليه " استخدام العقاب البدني " بنسبة (٧٨,٥ %) ، ثم " استخدام أسلوب التوبيخ عند خروج التلميذ عن المألوف " بنسبة (٧٥ %) ، يليه أسلوب " تجاهل السلوك غير السوي " بنسبة (٧٧,٣ %) ، ثم أسلوب " حبس التلميذ داخل الصف " بنسبة (٥٥,٢ %) ، ثم استخدام أسلوب " الحرمان من الحصة " بنسبة (١٦,٣ %) .

جدول (١٣)
الأساليب الأكثر انتشاراً لدى معلمات البنين تبعاً لبعدها
" حفظ النظام " مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب النسب المئوية

الترتيب	النسبة				التكرار				الأساليب	رقم العبارة الأصلية
	لا يستخدم	أحياناً	دائماً	لا يستخدم	أحياناً	دائماً	لا يستخدم	دائماً		
١	٩,٩	-	٩٠,١	١٧	-	١٥٥			تعزيز سلوك التلميذ إيجابياً .	٣
٢	٣,٥	١٠,٥	٨٦	٦	١٨	١٤٨			تدريب التلاميذ على الانضباط الذاتي داخل غرفة الصف .	٦
٣	٠,٦	١٦,٣	٨٣,١	١	٢٨	١٤٣			مخاطبة التلميذ باسمه عند توجيهه الأمر بالانضباط الصفّي .	١٣
٤	١,٧	١٧,٤	٨٠,٨	٣	٣٠	١٣٩			التحديق في العيون للفت نظر التلميذ للكف عن مسلك معين .	١٤
٥	٢,٩	١٧,٤	٧٩,٧	٥	٣٠	١٣٧			حث التلاميذ على الإقتراء بالنماذج الإيجابية من بين زملائهم .	٨
٦	٢,٩	١٧,٤	٧٩,٧	٥	٣٠	١٣٧			توضيح السلوك المرغوب فيه من جانب المعلمة .	٩
٧	٧	١٤,٥	٧٨,٥	١٢	٢٥	١٣٥			وضع لوائح وإجراءات صفية واضحة منذ بدء العام الدراسي والتأكيد عليها .	١
٨	١,٧	٢٢,١	٧٦,٢	٣	٣٨	١٣١			الحركة داخل الصف عند الحاجة دون تشتيت انتباه التلاميذ .	١١
٩	٢,٩	٢٤,٤	٧٢,٧	٥	٤٢	١٢٥			نقل التلميذ المشاغب من مكانه .	١٨
١٠	٥,٨	٢٢,٧	٧١,٥	١٠	٣٩	١٢٣			استخدام تلميحات غير لفظية كالإشارات والحركات وتغيير الصوت .	١٠
١١	٥,٨	٢٧,٩	٦٦,٣	١٠	٤٨	١١٤			المبادرة بالمكافأة قبل العقاب .	٤
١٢	٣,٥	٤١,٣	٥٥,٢	٦	٧١	٩٥			التوقف عن الشرح لحين هدوء التلاميذ .	٢٤
١٣	٣,٥	٤٤,٢	٥٢,٣	٦	٧٦	٩٠			توجيه سؤال مفاجئ للتلميذ المشاغب .	١٧
١٤	١٣,٤	٣٩,٥	٤٧,١	٢٣	٨٦	٨١			وضع مجموعة من الجزاءات التأديبية .	٢
١٥	١١,٦	٤١,٣	٤٦,٥	٢٠	٧١	٨٠			الإقتراب البدني من التلميذ أو للمس .	١٢
١٦	١١,٦	٤٤,٢	٤٤,٢	٢٠	٧٦	٧٦			تحقيق الانضباط الصفّي باستخدام الأكران .	٧
١٧	٦,٤	٥١,٧	٤١,٩	١١	٨٩	٧٢			تغيير نشاط الصف بالانتقال إلى نشاط محبب للتلاميذ .	٢٥

الترتيب	النسبة			التكرار			الأساليب	العبارة الأصلية	رقم
	لا يستخدم	أحياناً	دائماً	لا يستخدم	أحياناً	دائماً			
١٨	٢٢,٧	٤٠,١	٣٧,٢	٣٩	٦٩	٦٤	تهديد التلميذ المشاغب بتخفيض درجاته . حرمان التلميذ المشاغب من أنشطة محببة لديه . مزج العقاب بالمكافأة .	٢٠	
١٩	١٣,٤	٥١,٢	٣٥,٥	٢٣	٨٨	٦١		١٩	
٢٠	٣٢	٣٥,٥	٣٢,٦	٥٥	٦١	٥٦		٥	
٢١	١٤	٥٨,١	٢٧,٩	٢٤	١٠٠	٤٨		١٦	
٢٢	٢٤,٤	٥٩,٣	١٦,٣	٤٢	١٠٢	٢٨	تجاهل السلوك غير السوي . استخدام أسلوب التهديد والألفاظ السلبية .	٢٦	
٢٣	٥١,٢	٣٤,٩	١٤	٨٨	٦٠	٢٤		١٥	
٢٤	٤٧,١	٤٥,٩	٧	٨١	٧٩	١٢	استخدام العقاب البدني .	٢١	
٢٥	٦٩,٢	٢٣,٨	٧	١١٩	٤١	١٢	الحرمان من الحصة .	٢٢	
٢٦	٧٠,٣	٢٥,٦	٤	١٢١	٤٤	٧	حبس التلميذ داخل الصف .	٢٣	

وبالنظر إلى جدول (١٣) والذي يوضح أكثر الأساليب انتشاراً لدى معلمات البنين تبعاً لبعده " حفظ النظام " يتبين لنا أن أكثر الأساليب انتشاراً هو أسلوب " تعزيز سلوك التلميذ إيجابياً " والذي كانت نسبته (٩٠,١ ٪) ، يليه أسلوب " تدريب التلاميذ على الانضباط الذاتي داخل غرفة الصف " بنسبة (٨٦ ٪) ، ثم أسلوب " مخاطبة التلميذ باسمه عند توجيه الأمر بالانضباط الصفّي " والذي كانت نسبته (٨٣,١ ٪) ، يليه أسلوب " التحديق في العيون للفت نظر التلميذ للكف عن مسلك معين بنسبة (٨٠,٨ ٪) ، ثم أسلوب " حث التلاميذ على الإقتداء بالنماذج الإيجابية من بين زملائهم " بنسبة (٧٩,٧ ٪) ، وبنفس النسبة (٧٩,٧ ٪) جاء أسلوب توضيح السلوك المرغوب فيه من جانب المعلمة " ، يليه أسلوب " وضع لوائح وإجراءات صفية واضحة منذ بدء العام الدراسي والتأكيد عليها " بنسبة (٧٨,٥ ٪) ، ثم أسلوب " الحركة داخل الصف عند الحاجة دون تشتيت انتباه التلاميذ " بنسبة (٧٢,٧ ٪) ، ثم أسلوب " استخدام تلميحات غير لفظية كالإشارات والحركات وتغيير الصوت " بنسبة (٧١,٥ ٪) ، يليه " أسلوب المبادرة بالمكافأة قبل العقاب " بنسبة (٦٦,٣ ٪) ، ثم أسلوب " التوقف عن الشرح لحين هدوء التلاميذ " بنسبة (٥٥,٢ ٪) ، ثم أسلوب " توجيه سؤال مفاجئ للتلميذ المشاغب " بنسبة (٥٢,٣ ٪) ، يليه أسلوب " وضع مجموعة من الجزاءات التأديبية " بنسبة (٤٧,١ ٪) ، ثم أسلوب " الاقتراب البدني من التلميذ أو اللمس " بنسبة (٤٦,٥ ٪) ، يليه أسلوب " تحقيق الانضباط الصفّي باستخدام الأقران " بنسبة (٤٤,٢ ٪) ، ثم أسلوب " تغيير نشاط الصف بالانتقال إلى نشاط محبب للتلاميذ " بنسبة (٤١,٩ ٪) ، يليه أسلوب " تهديد التلميذ المشاغب بتخفيض درجاته " بنسبة (٣٧,٢ ٪) ، ثم أسلوب " حرمان التلميذ من أنشطة محببة لديه " بنسبة (٣٥,٥ ٪) ، يليه أسلوب " مزج العقاب بالمكافأة " بنسبة (٣٢,٦ ٪) ، ثم أسلوب " استخدام أسلوب التوبيخ عند خروج التلميذ عن المألوف " بنسبة (٢٧,٩ ٪) ، يليه أسلوب " تجاهل السلوك غير السوي " بنسبة (١٦,٣ ٪) ، ثم أسلوب " استخدام أسلوب التهديد والألفاظ السلبية " بنسبة (١٤ ٪) ، يليه أسلوب " استخدام العقاب البدني " بنسبة (٧ ٪) ، وبنفس النسبة (٧ ٪) جاء أسلوب " الحرمان من الحصة " ، يليه أسلوب " حبس التلميذ داخل الصف " بنسبة (٤ ٪) .

جدول (١٤)

الأساليب الأكثر انتشاراً لدى معلمات البنين تبعاً

لبعد " المناخ العاطفي والاجتماعي " مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب النسبة المئوية

رقم العبارة الأصلية	الأساليب	التكرار			النسبة		الترتيب
		دائماً	أحياناً	لا يستخدم	دائماً	أحياناً لا يستخدم	
٣١	احترام التلاميذ ومراعاة مشاعرهم .	١٦٣	٩	-	٩٤,٨	٥,٢	١
٣٢	المحافظة على جو إيجابي متفاعل داخل الصف .	١٦٢	١٠	-	٩٤,٢	٥,٨	٢
٢٩	بث الثقة بالنفس لدى جميع التلاميذ وخاصة ذوي القدرات المحدودة .	١٥٠	٢٢	-	٨٧,٢	١٢,٨	٣
٣٤	الاحتفاظ بروح مرحة أثناء التدريس .	١٤٧	٢٥	-	٨٥,٥	١٤,٥	٤
٣٣	التحلي بالصبر وعدم الانفعال تجاه سلوكيات التلاميذ .	١٣٥	٣٥	٢	٧٨,٥	٢٠,٣	٥
٢٧	إعطاء اهتمام فردي لكل تلميذ .	١٢٥	٤٣	٤	٧٢,٧	٢٥	٦
٣٠	استخدام المناقشات الجماعية لحل المشكلات الصفية .	١٠٠	٦٠	١٢	٥٨,١	٣٤,٩	٧
٢٨	التقرب من التلميذ المشاغب والتودد إليه .	٩٠	٨٠	٢	٥٢,٣	٤٦,٥	٨

وبالنظر إلى جدول (١٤) والذي يوضح الأساليب الأكثر استخداماً لدى معلمات البنين تبعاً لبعد " المناخ العاطفي والاجتماعي " يتبين لنا أن أكثر الأساليب استخداماً هو أسلوب " احترام التلاميذ ومراعاة مشاعرهم " ، إذ كانت نسبته (٩٤,٨ %) ، وفي المرتبة الثانية جاء أسلوب " المحافظة على جو إيجابي متفاعل داخل الصف " بنسبة (٩٤,٢ %) ، يليه في المرتبة الثالثة أسلوب " بث الثقة بالنفس لدى جميع التلاميذ ، وخاصة ذوي القدرات المحدودة " بنسبة (٨٧,٢ %) وفي المرتبة الرابعة جاء أسلوب " الاحتفاظ بروح مرحة أثناء التدريس " بنسبة (٨٥,٥ %) ، يليه في المرتبة الخامسة أسلوب " التحلي بالصبر وعدم الانفعال تجاه سلوكيات التلاميذ " بنسبة (٧٨,٥ %) ، وفي المرتبة السادسة جاء أسلوب " إعطاء اهتمام فردي لكل تلميذ " بنسبة (٧٢,٧ %) ، وفي المرتبة السابعة جاء أسلوب " استخدام المناقشات الجماعية لحل المشكلات الصفية " بنسبة (٥٨,١ %) ، يليه وفي المرتبة الثامنة أسلوب " التقرب من التلميذ المشاغب والتودد إليه " بنسبة (٥٢,٣ %) .

جدول (١٥)

الأساليب الأكثر انتشاراً لدى معلمات البنين تبعاً لبعدها

" توفير الخبرات التعليمية " مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب النسبة المئوية

رقم العبارة الأصلية	الأساليب	التكرار			النسبة			الترتيب
		دائماً	أحياناً	لا يستخدم	دائماً	أحياناً	لا يستخدم	
٤٢	التقويم المستمر لتحصيل التلاميذ أثناء عملية التعليم .	١٦٦	٥	١	٩٦,٥	٢,٩	٠,٦	١
٤١	التغذية الراجعة الدائمة من قبل المعلمة لأداء التلاميذ .	١٦٢	٩	١	٩٤	٥,٢	٠,٦	٢
٣٧	التنوع في طرائق التدريس حسب الموقف .	١٦٠	١٢	-	٩٣	٧	-	٣
٣٨	التنوع في استخدام الوسائل التعليمية حسب الحاجة	١٥٥	١٦	١	٩٠,١	٩,٣	٠,٦	٤
٣٦	إتاحة الفرصة للتلاميذ لتبادل الآراء والمشاركة في المناقشة فيما يتعلق بالدرس .	١٤١	٢٧	٤	٨٢	١٥,٧	٢,٣	٥
٣٥	تجنب البدايات المتأخرة والنهايات المبكرة في تنفيذ الدرس .	١٣٥	٣٠	٧	٧٨,٥	١٧,٤	٤,١	٦
٣٩	تطوير خطط تدريسية تشمل أنشطة صفية كافية تستغرق الوقت المخصص للدرس .	١٣٣	٣٧	٢	٧٧,٣	٢١,٥	١,٢	٧
٤٠	إعداد أنشطة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ .	١٢٩	٣٦	٧	٧٥	٢٠,٩	٤,١	٨

وبالرجوع إلى جدول (١٥) والذي يوضح الأساليب الأكثر استخداماً لدى معلمات البنين تبعاً لبعدها " توفير الخبرات التعليمية " يتبين لنا أن أكثر الأساليب المستخدمة تبعاً لهذا البعد هو أسلوب " التقويم المستمر لتحصيل التلاميذ أثناء عملية التعليم " ، إذ كانت نسبته (٩٦,٥ %) ، يليه في المرتبة الثانية أسلوب " التغذية الراجعة الدائمة من قبل المعلمة لأداء التلاميذ " بنسبة (٩٤ %) ، وفي المرتبة الثالثة جاء أسلوب " التنوع في طرائق التدريس حسب الموقف " بنسبة (٩٣ %) ، ثم أسلوب " أسلوب التنوع في استخدام الوسائل التعليمية حسب الحاجة " في المرتبة الرابعة بنسبة (٩٠,١ %) ، يليه في المرتبة الخامسة أسلوب " إتاحة الفرصة للتلاميذ لتبادل الآراء والمشاركة في المناقشة فيما يتعلق بالدرس " بنسبة (٨٢ %) ، وفي المرتبة السادسة جاء أسلوب " تجنب البدايات المتأخرة ولنهايات المبكرة في تنفيذ الدرس " بنسبة (٧٨,٥ %) ، يليه في المرتبة السابعة أسلوب " تطوير خطط تدريسية تشمل أنشطة صفية كافية تستغرق الوقت المخصص للدرس " بنسبة (٧٧,٣ %) ، وفي المرتبة الثامنة جاء أسلوب " إعداد أنشطة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ " بنسبة (٧٥ %) .

مناقشة نتائج السؤال الأول :

أشارت نتائج الدراسة الحالية وفق البيانات السابقة إلى انتشار عشرة أساليب تستخدم بشكل دائم هي :

- ١- حرمان التلميذ المشاغب من أنشطة محببة لديه (٩٥,٣ %) .
- ٢- وبث الثقة بالنفس لدى جميع التلاميذ ، وخاصة ذوي القدرات المحدودة (٩٤,٨ %) .
- ٣- التقرب إلى التلميذ المشاغب والتودد إليه (٩٤,٢ %) .
- ٤- المحافظة على جو إيجابي متفاعل داخل الصف (٩٤,٢ %) .
- ٥- تهديد التلميذ المشاغب بتخفيض درجاته (٩٤ %) .
- ٦- تحقيق الانضباط الصفّي باستخدام الأقران (٩٣ %) .
- ٧- مزج العقاب بالمكافأة (٩٠,١ %) .
- ٨- احترام التلاميذ ومراعاة مشاعرهم (٩٠,١ %) .
- ٩- التوقف عن الشرح لحين هدوء التلاميذ (٨٧,٢ %) .
- ١٠- التنويع في طرائق التدريس حسب الموقف (٨٦,٥ %) .

كما يتضح أن (٥٠ %) من الأساليب التي تضمنها بعد " المناخ العاطفي والاجتماعي " قد ذكرت ضمن العشرة أساليب الأكثر انتشاراً وهي :

- ١- بث الثقة بالنفس لدى جميع التلاميذ ، وخاصة ذوي القدرات المحدودة (٩٥,٣ %) .
- ٢- التقرب من التلميذ المشاغب والتودد إليه (٩٤,٨ %) .
- ٣- المحافظة على جو إيجابي متفاعل داخل الصف (٩٤,٢ %) .
- ٤- احترام التلاميذ ومراعاة مشاعرهم (٩٠,١ %) .

وهذا يدل على أن المعلمات يجتهدن في سبيل توفير " المناخ العاطفي والاجتماعي " الملائم داخل الصفوف ، وهي نتائج تعكس طبيعة المرأة التي فطرت على عاطفة الأمومة والحب والعطف والحنان وسعة الصدر والأفق .

كما كشفت نتائج الدراسة الحالية عن عدم استخدام المعلمات الأساليب التالية :

- ١- نقل التلميذ المشاغب من مكانه (٧٠,٣ %) .
- ٢- التحلي بالصبر وعدم الانفعال تجاه سلوكيات التلاميذ (٥١,٢ %) .
- ٣- إعداد أنشطة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ (٤٧,١ %) .
- ٤- التغذية الراجعة الدائمة من قبل المعلمة لأداء التلاميذ (٣٢ %) .
- ٥- الحرمان من الحصة (٢٤,٤ %) .
- ٦- وضع لوائح وإجراءات صفية واضحة منذ بدء العام الدراسي والتأكيد عليها (٢٢,٧ %) .
- ٧- حث التلاميذ على الإقتداء بالنماذج الإيجابية من بين زملائهم (١٤ %) .
- ٨- الحركة داخل الصف عند الحاجة دون تشتيت انتباه التلاميذ (١٣,٤ %) .
- ٩- توضيح السلوك المرغوب فيه من جانب المعلمة (١٣,٤ %) .
- ١٠- تدريب التلاميذ على الانضباط الذاتي داخل الصف (١١,٦ %) .

من الملاحظ أن (٧٠ %) من الأساليب التي لا تستخدم عند معلمات البنين هي من بعد " حفظ النظام " ، فالمعلمات لا يستخدمن هذه الأساليب بالشكل المطلوب رغم أهميتها في حفظ النظام وتحقيق الانضباط الصفي ، وقد يرجع ذلك إلى عدم إدراك المعلمات بأهمية هذه الأساليب في الإدارة الصفية ، وهذه النتائج تتفق مع ملاحظة الباحثة من وجود صعوبة في الإدارة الصفية لدى معلمات البنين ، كما تتفق مع نتائج دراسة مركز بحوث المناهج بدولة الكويت (١٩٨٢) والتي توصلت ضمن نتائجها إلى أن بعض معلمات البنين يواجهن صعوبة في ضبط التلاميذ ، كما أنهن سريعات الانفعال ، مما يؤثر على تصرفهن مع التلاميذ .

فمن حيث نتائج هذه الدراسة فقد أجابت (٥١,٢ ٪) من المعلمات بأنهن لا يتحلين بالصبر وعدم الانفعال تجاه سلوكيات التلاميذ ؛ وقد يرجع إلى كثرة السلوكيات الخاطئة التي يرتكبها البنين داخل الصفوف ، مما يجعل المعلمة غير قادرة على ضبط أعصابها والتحكم في انفعالاتها .

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة علاونة (١٩٩٥) والتي هدف فيها إلى تحديد أكثر أساليب الضبط الصففي وحفظ النظام استخداماً في مدارس البحرين ، فقد خلص في دراسته إلى أن أكثر الأساليب استخداماً كانت : توضيح القوانين الصفية منذ اليوم الدراسي الأول ، والتسامح مع التصرفات ذات الطابع البسيط ، وتثبيته التلميذ المشاغب مرة أو أكثر ، وإضفاء جو من المرح على الحصة ، وامتداح سلوك التلميذ غير المشاغب ، أما أقل الأساليب انتشاراً في دراسة علاونة فكانت : إثارة زملاء التلميذ المشاغب عليه كنوع من العقاب المعنوي ، والتلويح له بالعصا ، وإهماله وعدم الانتباه لما يفعله أثناء الحصة .

يتبين من خلال دراسة علاونة أن أسلوب توضيح القوانين الصفية منذ بدء اليوم الدراسي الأول قد ورد ضمن أكثر الأساليب استخداماً بينما ورد في الدراسة الحالية ضمن الأساليب التي لا تستخدم عند معلمات البنين .

كما كشفت نتائج هذه الدراسة عن استخدام المعلمات لبعض الأساليب كوسائل لعلاج السلوك السلبي ، فقد تبين أن أكثر الأساليب استخداماً هي :

١- أسلوب " حرمان التلميذ المشاغب من أنشطة محببة لديه " بنسبة (٩٦,٥ ٪) .

٢- أسلوب " تهديد التلميذ المشاغب بتخفيض درجاته " بنسبة (٩٤ ٪) .

٣- " استخدام أسلوب التهديد والألفاظ السلبية " بنسبة (٨٥,٥ ٪) .

٤- " استخدام العقاب البدني " بنسبة (٧٨,٥ ٪) .

٥- " استخدام أسلوب التوبيخ عند خروج التلميذ عن المألوف " بنسبة (٧٥ ٪) .

٦- أسلوب " تجاهل السلوك غير السوي " بنسبة (٧٧,٣ ٪) .

٧- أسلوب " حبس التلميذ داخل الصف " بنسبة (٥٥,٢ ٪) .

يتضح من خلال النتائج ارتفاع نسبة استخدام " العقاب البدني " لدى معلمات البنين (٧٨,٥ ٪) ، وهي نسبة مرتفعة ، إذ أجابت (١٣٥) معلمة من عينة الدراسة باستخدامهن للعقاب البدني بشكل دائم ، فما الذي يلجأ المعلمات اللاتي يتصفن بالحنو والرحمة على التلاميذ لاستخدام العقاب البدني ؟

هذه النسبة تعطي مؤشراً لوجود الصعوبة في ضبط التلاميذ ، كما أنها تدل على قناعة المعلمات بفعالية مثل هذا الأسلوب في ضبط سلوكيات التلاميذ والتحكم فيها ، وفي منع تكرار الخطأ السلوكي من جانب التلاميذ ، في حين يدعو بعض الباحثين كفونتا (Fonta المشار إليه في الهاجري ، ١٩٩٣) إلى عدم استخدام العقاب لعدة مبررات منها : تأثيره في علاقة الاحترام المتبادل بين المعلم والتلميذ ، وعدم نجاحه في لفت الانتباه إلى السلوك المرغوب ، وإثارته للمشاعر السلبية ، وقتله لروح الابتكار لدى التلاميذ ، إضافة إلى دفعه التلاميذ للجوء إلى تكتيكات غير مرغوبة لتبرئة الذات .

أما مرسى (١٩٩٣) فيرى بأن الثواب أبقى أثراً من العقاب ، في حين أن أثر العقاب مرهون بوجود العقاب . وهذا يعني أن الطفل إذا أمن أنه لن يعاقب فإنه يعود إلى سلوكه القديم ، أي أن العقاب لا يحل المشكلة ، وإنما يمنع من ظهورها بطريقة مؤقتة .

أما عن أكثر الأساليب استخداماً لدى معلمات البنين تبعاً لبعـد " توفير الخبرات التعليمية " فكانت :

- ١- التقويم المستمر لتحصيل التلاميـذ أثناء عملية التعليم (٩٦,٥ ٪) .
- ٢- التغذية الراجعة من قبل المعلمة لأداء التلاميـذ (٩٤ ٪) .
- ٣- التنويع في طرائق التدريس حسب الموقف (٩٣ ٪) .
- ٤- التنويع في استخدام الوسائل التعليمية حسب الحاجة (٩٠,١ ٪) .
- ٥- إتاحة الفرصة للتلاميـذ لتبادل الآراء والمشاركة في المناقشة فيما يتعلق بالدرس (٨٢ ٪) يتبين من خلال النتائج أن أكثر الأساليب استخداماً تبعاً لبعـد " توفير الخبرات التعليمية هو أسلوب " التقويم المستمر لتحصيل التلاميـذ أثناء عملية التعليم (٩٦,٥ ٪) ويمكن تفسير ارتفاع هذه النسبة بإلزام وزارة التربية والتعليم للمعلمين والمعلمات بتطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم ، والذي يعتمد في مجال تقويم المتعلمين على إتقان الكفايات الأساسية ، فالمعلمة مطالبة بإجراء مجموعة من الاختبارات تتابع فيها إتقان التلاميـذ للكفايات .

وفي المقابل هناك أساليب لم تحظ بنسب عالية مثل : تجنب البدايات المتأخرة والنهايات المبكرة في تنفيذ الدرس (٧٨,٥ ٪) ، وتطوير خطط تدريسية تشمل أنشطة صفية كافية تستغرق الوقت المخصص للدرس (٧٧,٥ ٪) ، وإعداد أنشطة تراعي الفروق الفردية بين التلاميـذ (٧٥ ٪) .

تساهم هذه الأساليب من بعد " توفير الخبرات التعليمية " بطريقة غير مباشرة في حفظ النظام والانضباط الصفّي ، فالبداية المتأخرة والنهائية المبكرة للدرس تؤدي إلى حدوث الفوضى والإخلال بالنظام في الصف ، لذا على المعلمة أن تعجل ببدء الحصة ، وتحاول أن تنتهيها مع الجرس تجنباً لما يمكن أن يحدث في الصف من فوضى نتيجة عدم إشغال التلاميذ بأنشطة صفية مناسبة ، إذ يجب عليها أن تعد درسها إعداداً جيداً مع مراعاة تحديد الوقت الخاص بكل نشاط ضمن خططها التحضيرية ، حتى تتمكن من توزيع الأنشطة المناسبة والكافية على كل مرحلة من مراحل الدرس ، كما يجب أن تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند إعداد الأنشطة ، فالتلميذ المشاغب غالباً ما يكون من ضعاف المستوى ، فإذا ما شغل هذا التلميذ بنشاط صفّي يناسب مستواه استطاعت المعلمة أن تسير في حصتها دون مشاكل .

السؤال الثاني :

ما أفضل أساليب إدارة الصف المدرسي كما تظهر من خلال أدبيات الدراسة ؟

برجوع الباحثة إلى الدراسات والأبحاث ذات العلاقة بإدارة الصف الدراسي أمكنها التوصل إلى مجموعة من الأساليب التي يمكن اعتبارها من أفضل الأساليب ، وقد فضلت الباحثة توزيع تلك الأساليب المستنبطة على خمسة أبعاد كما يلي :

أولاً : حفظ النظام والانضباط الصفّي :

- ١- وضع لوائح وإجراءات صفية واضحة منذ بدء العام الدراسي والتأكيد عليها .
- ٢- وضع مجموعة من الجزاءات التأديبية .
- ٣- تعزيز سلوك التلميذ إيجابياً .
- ٤- المبادرة بالمكافأة قبل العقاب .

- ٥- مزج العقاب بالمكافأة .
- ٦- تدريب التلاميذ على الانضباط الذاتي داخل غرفة الصف .
- ٧- تحقيق الانضباط الصفّي باستخدام الأقران .
- ٨- حث التلاميذ على الإقتداء بالنماذج الإيجابية من بين زملائهم .
- ٩- توضيح السلوك المرغوب فيه من جانب المعلمة .
- ١٠- استخدام تلميحات غير لفظية كالإشارات والحركات وتغيير الصوت .
- ١١- الحركة داخل الصف عند الحاجة دون تشتيت انتباه التلاميذ .
- ١٢- الاقتراب البدني من التلميذ أو اللمس .
- ١٣- مخاطبة التلميذ باسمه عند توجيه الأمر بالانضباط الصفّي .
- ١٤- التحديق في العيون للفت نظر التلميذ للكف عن مسلك معين .
- ١٥- توجيه سؤال مفاجئ للتلميذ المشاغب .
- ١٦- نقل التلميذ المشاغب من مكانه .
- ١٧- التوقف عن الشرح لحين هدوء التلاميذ .
- ١٨- تغيير نشاط الصف بالانتقال إلى نشاط محبب للتلاميذ .
- ١٩- إشغال التلميذ المشاغب بأعمال تربوية مناسبة .
- ٢٠- تفهم أسباب المشكلات ومعاقبة المتسبب الفعلي .
- ٢١- تشخيص أسباب سوء السلوك .
- ٢٢- المراقبة الدقيقة للسلوك غير السوي .
- ٢٣- تحديد المشكلات التي يعاني منها التلاميذ وتؤثر في عملية تعلمهم .

- ٢٤- العقاب الملائم للتلاميذ ذوي السلوك غير السوي .
- ٢٥- تجنب استخدام العنف في معاملة التلاميذ .
- ٢٦- تجنب الاستهزاء والسخرية بالتلميذ .
- ٢٧- الحزم والإنصاف في معاملة التلاميذ .
- ٢٨- استخدام الأساليب المختلفة لعلاج السلوك غير السوي لدى التلاميذ .
- ٢٩- علاج مصدر الإزعاج فور حصوله .
- ٣٠- إشراك جميع التلاميذ في عمليات النقاش وطرح الأسئلة .
- ٣١- تنظيم إجابات التلاميذ وتعويدهم الاستئذان قبل الإجابة برفع الأيدي بهدوء .
- ٣٢- تجنب الخروج عن موضوع الدرس .
- ٣٣- مصادرة الأشياء المؤذية للإخلال بالنظام .
- ٣٤- جذب انتباه التلاميذ باستثارة دافعيتهم للتعلم .
- ٣٥- إشراك التلاميذ في الحفاظ على نظام الصف وإدارته .
- ٣٦- استخدام الإقناع أساساً لحفظ النظام في الصف .

ثانياً : المناخ العاطفي والاجتماعي :

- ٣٧- توفير جو نفسي يشجع التلاميذ على المبادأة وطرح الأسئلة والمشاركة .
- ٣٨- إعطاء اهتمام فردي لكل تلميذ .
- ٣٩- بث الثقة بالنفس لدى جميع التلاميذ ، وخاصة ذوي القدرات المحدودة .
- ٤٠- استخدام المناقشات الجماعية لحل المشكلات الصفية .

- ٤١- احترام التلاميذ ومراعاة مشاعرهم .
- ٤٢- التحلي بالصبر وعدم الانفعال تجاه سلوكيات التلاميذ .
- ٤٣- الاحتفاظ بروح مرحة أثناء التدريس .
- ٤٤- التعامل مع مشكلات التلاميذ بأسلوب تربوي يقلل من تكرارها .
- ٤٥- التقرب من التلميذ المشاغب والتودد إليه .
- ٤٦- تنمية العلاقات الودية مع التلاميذ .
- ٤٧- دراسة مشكلات التلاميذ والعمل على حلها .
- ٤٨- تسهيل تفاعل التلاميذ من خلال العمل الجماعي المشترك .
- ٤٩- تنظيم العمل الفردي والجماعي بشكل ييسر التفاعل فيما بين التلاميذ .
- ٥٠- الالتزام بالعدل في معاملة التلاميذ .

ثالثاً : توفير الخبرات التعليمية :

- ٥١- تجنب البدايات المتأخرة والنهايات المبكرة في تنفيذ الدرس .
- ٥٢- إتاحة الفرصة للتلاميذ لتبادل الآراء في المناقشة فيما يتعلق بالدرس .
- ٥٣- التنويع في طرائق التدريس حسب الموقف .
- ٥٤- التنويع في استخدام الوسائل التعليمية حسب الحاجة .
- ٥٥- تطوير خطط تدريسية تشمل أنشطة صفية كافية تستغرق الوقت المخصص للدرس .
- ٥٦- إعداد أنشطة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ .
- ٥٧- التغذية الراجعة الدائمة من قبل المعلمة لأداء التلاميذ .

- ٥٨- التقييم المستمر لتحصيل التلاميذ أثناء عملية التعليم .
- ٥٩- اختيار الواجبات المنزلية التي تلبي حاجات التلاميذ الفردية المختلفة .
- ٦٠- استخدام المكتبة المدرسية لتقوية تعلم التلاميذ وإثرائه .
- ٦١- استخدام السبورة تنظيمياً وكتابةً بشكل فعال .
- ٦٢- توضيح الأهداف التعليمية للتلاميذ في بداية الدرس .
- ٦٣- استخدام السرعة المناسبة أثناء الشرح .

رابعاً : تنظيم البيئة الفيزيائية للصف :

- ٦٤- تنظيم مقاعد التلاميذ بشكل يسمح بالحركة .
- ٦٥- تمكين التلاميذ من الرؤية الجيدة .
- ٦٦- مراعاة التهوية الجيدة في الصف .
- ٦٧- مراعاة الإضاءة الجيدة في الصف .
- ٦٨- مراعاة نظافة وترتيب الصف .
- ٦٩- التأكد من سماع كل تلميذ لصوت المعلمة .
- ٧٠- الاهتمام بالمظهر العام لغرفة الصف لطرده الملل والسأم عن التلاميذ .
- ٧١- إشراك التلاميذ في إعداد الوسائل التعليمية اللازمة وحثهم على المحافظة عليها .
- ٧٢- الإسهام بإيجاد مكتبة صفية مناسبة .
- ٧٣- التأكد من جلوس التلاميذ في أماكن مناسبة لهم .
- ٧٤- تجهيز الأدوات والمواد اللازمة للتدريس .

خامساً : ملاحظة التلاميذ ومتابعتهم :

٧٥- استخدام أساليب تقويم متنوعة وفق تنوع الأهداف التعليمية والأنشطة .

٧٦- تدريب التلاميذ على ممارسة تقويم تعلمهم ذاتياً .

٧٧- تشخيص جوانب التفوق والضعف لدى التلاميذ .

٧٨- تحليل نتائج الاختبارات باستخدام وسائل إحصائية بسيطة .

٧٩- مراعاة مدى انتباه التلاميذ .

٨٠- ملاحظة المظهر العام للتلاميذ .

وبإعادة النظر في تلك القائمة المطولة تم استبعاد بعض الفقرات وتقليصها إلى ثلاثين

(٣٠) فقرة ، موزعة على الأبعاد الخمسة . ثم قامت الباحثة بدمج الفقرات المتشابهة ، والتي ترتبط

بأساليب متشابهة ومتقاربة ، وخلصت إلى رصد وتثبيت خمسة عشرة (١٥) أسلوباً ، موزعة على

ثلاثة أبعاد كما يلي :

أولاً : حفظ النظام والانضباط الصفّي :

١- وضع لوائح وإجراءات صفية واضحة منذ بدء العام الدراسي والتأكيد عليها .

٢- وضع مجموعة من الجزاءات التأديبية .

٣- تعزيز سلوك التلميذ إيجابياً .

٤- تدريب التلاميذ على الانضباط الذاتي داخل غرفة الصف .

٥- توضيح السلوك المرغوب فيه من جانب المعلمة .

ثانياً : توفير المناخ العاطفي الاجتماعي :

- ٦- إعطاء اهتمام فردي لكل تلميذ .
- ٧- التقرب من التلميذ المشاغب والتودد إليه .
- ٨- احترام التلاميذ ومراعاة مشاعرهم .
- ٩- المحافظة على جو إيجابي متفاعل داخل الصف .
- ١٠- التحلي بالصبر وعدم الانفعال تجاه سلوكيات التلاميذ .

ثالثاً : توفير الخبرات التعليمية :

- ١١- تجنب البدايات المتأخرة والنهايات المبكرة في تنفيذ الدرس .
- ١٢- التنويع في طرائق التدريس حسب الموقف .
- ١٣- التنويع في استخدام الوسائل التعليمية حسب الحاجة .
- ١٤- تطوير خطط تدريسية تشمل أنشطة صفية كافية تستغرق الوقت المخصص للدرس .
- ١٥- التقويم المستمر لتحصيل التلاميذ أثناء عملية التعليم .

السؤال الثالث :

ما مدى قرب أو بعد الأساليب المستخدمة من قبل معلمات البنين في مدارس البحرين الابتدائية

الحكومية عن الأسلوب الأمثل في إدارة الصف المدرسي كما يظهر من خلال أدبيات الدراسة ؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بتقليص الأساليب المثلى في الإدارة الصفية إلى خمسة

عشر أسلوباً ؛ ليتسنى لها المقارنة بين الأساليب المثلى في الإدارة الصفية والأساليب المستخدمة في

الواقع من قبل معلمات البنين ، والأساليب المثلى الخمسة عشر تتضمن ثلاثة أبعاد ، وكل بعد يشتمل على خمسة أساليب ، فمن بعد " حفظ النظام " تم اختيار أسلوب " وضع لوائح وإجراءات صفية واضحة منذ بدء العام الدراسي والتأكيد عليها " وأسلوب " وضع مجموعة من الجزاءات التأديبية " ، وأسلوب " تعزيز سلوك التلميذ إيجابياً " وأسلوب " تدريب التلاميذ على الانضباط الذاتي داخل غرفة الصف " وأسلوب " توضيح السلوك المرغوب فيه من جانب المعلمة " .

ومن بعد " المناخ العاطفي والاجتماعي " فقد تم اختيار أسلوب " إعطاء اهتمام فردي لكل تلميذ " وأسلوب " التقرب من التلميذ المشاغب والتودد إليه " وأسلوب " احترام التلاميذ ومراعاة مشاعرهم " وأسلوب " المحافظة على جو إيجابي متفاعل داخل الصف " وأسلوب التحلي بالصبر وعدم الانفعال تجاه سلوكيات التلاميذ " .

أما من بعد " توفير الخبرات التعليمية " فقد تم اختيار أسلوب " تجنب البدايات المتأخرة والنهايات المبكرة في تنفيذ الدرس " وأسلوب " التنويع في طرائق التدريس حسب الموقف " وأسلوب " التنويع في استخدام الوسائل التعليمية حسب الحاجة " وأسلوب تطوير خطط تدريسية تشمل أنشطة صفية كافية تستغرق الوقت المخصص للدرس " وأسلوب " التقويم المستمر لتحصيل التلاميذ أثناء عملية التعليم " . والجدول التالي يوضح نسب استخدام المعلمات لهذه الأساليب .

**جدول (١٦)
واقع استخدام معلمات البنين لأهم الأساليب في الإدارة الصفية**

النسبة				التكرار			الأساليب	الرقم
لا يستخدم	أحياناً	دائماً	لا يستخدم	أحياناً	دائماً			
أولاً : حفظ النظام :								
٧	١٤,٥	٧٨,٥	١٢	٢٥	١٣٥	وضع لوائح وإجراءات صفية واضحة منذ بدء العام الدراسي والتأكيد عليها .	١	
١٣,٤	٣٩,٥	٤٧,١	٢٣	٨٦	٨١	وضع مجموعة من الجزاءات التأديبية .	٢	
٩,٩	-	٩٠,١	١٧	-	١٥٥	تعزيز سلوك التلميذ ايجابياً .	٣	
٣,٥	١٠,٥	٨٦	٦	١٨	١٤٨	تدريب التلاميذ على الانضباط الذاتي داخل غرفة الصف .	٤	
٢,٩	١٧,٤	٧٩,٧	٥	٣٠	١٣٧	توضيح السلوك المرغوب فيه من جانب المعلمة .	٥	
ثانياً المناخ العاطفي الاجتماعي :								
٢,٣	٢٥	٧٢,٧	٤	٤٣	١٢٥	إعطاء اهتمام فردي لكل تلميذ .	٦	
١,٢	٤٦,٥	٥٢,٣	٢	٨٠	٩٠	التقرب من التلميذ المشاغب والتودد اليه .	٧	
-	٥,٢	٩٤,٨	-	٩	١٦٣	احترام التلاميذ ومراعاة مشاعرهم .	٨	
-	٥,٨	٩٤,٢	-	١٠	١٦٢	المحافظة على جو ايجابي متفاعل داخل الصف .	٩	
١,٢	٢٠,٣	٧٨,٥	٢	٣٥	١٣٥	التحلي بالصبر وعدم الانفعال تجاه سلوكيات التلاميذ .	١٠	
ثالثاً : توفير الخبرات التعليمية :								
٤,١	١٧,٤	٧٨,٥	٧	٣٠	١٣٥	تجنب البدايات المتأخرة والنهايات المبكرة في تنفيذ الدرس .	١١	
-	٧	٩٣	-	١٢	١٦٠	التوزيع في طرائق التدريس حسب الموقف .	١٢	
٠,٦	٩,٣	٩٠,١	١	١٦	١٥٥	التوزيع في استخدام الوسائل التعليمية حسب الحاجة .	١٣	
١,٢	٢١,٥	٧٧,٣	٢	٣٧	١٣٣	تطوير خطط تدريسية تشمل أنشطة صفية كافية تستغرق الوقت المخصص للدرس .	١٤	
٠,٦	٢,٩	٩٦,٥	١	٥	١٦٦	التقويم المستمر لتحصيل التلاميذ أثناء عملية التعليم .	١٥	

بالنظر إلى جدول (١٦) يتبين لنا أن المعلمات يستخدمن الأساليب المثلى في الإدارة الصفية ولكن بنسب متفاوتة ، انحصرت بين (٩٦,٥%) و (٤٧,١%) وبالرجوع إلى الأساليب الخاصة بـبعد " حفظ النظام " نجد أن أسلوب " وضع لوائح وإجراءات صفية واضحة منذ بدء العام الدراسي والتأكيد عليها " يستخدم لدى المعلمات بنسبة (٧٨,٥%) ، وهي نسبة معقولة ولكنها لا تتلاءم مع أهمية هذا الأسلوب في الإدارة الصفية ، وحتى الفئة التي تستخدم هذه القوانين والإجراءات ، فإنها تنقلها للتلاميذ بصورة شفوية ، ولا توضع ضمن لائحة مكتوبة ، إذ نظراً لأهميتها يؤكد كل من وونغ وونغ (Wong & Wong , 1998) على أن تكون لائحة القواعد والقوانين مكتوبة ومعلقة على الحائط قبل اليوم الأول للدراسة .

إن القوانين الفاعلة كما يعرفها كرون ومندلر (Curwin & Mendler, 1989) هي تعبيرات سلوكية للمبادئ ، وهي تعرف بوضوح ما هو مقبول وما هو غير مقبول في غرفة الصف ، ولا يمكن أن تكون فاعلة ، إلا إذا وصفت سلوكاً محدداً . كما أن أهمية القوانين المحددة ترتبط بالحاجة إلى التنبؤ بما هو متوقع من التلميذ ؛ سعياً لتطوير تحمل المسؤولية لديه ، وكلما كانت التوقعات مفهومة أكثر ، كلما كانت فرص تحقيقها من جانب التلاميذ أفضل .

أما بالنسبة للأسلوب الثاني من بعد حفظ النظام وهو " وضع مجموعة من الجزاءات التأديبية " فقد كانت نسبة استخدامه (٤٧,١%) وهي نسبة منخفضة ، تدل على عدم انتشار هذا الأسلوب بين معلمات البنين ، رغم أهميته في إدارة الصف ، فهو أسلوب مكمل يتبع أسلوب " وضع اللوائح والإجراءات الصفية " ، فالقواعد والإجراءات الصفية وحدها ليست كافية لتحقيق إدارة فعالة للصف ، إذ تكون عديمة الفائدة بلا جزاءات ونتائج ، فلا بد أن يكون لكل إساءة أو إزعاج جزاء منطقي ، وكلما

عظمت الإساءة عظم الجزاء . والنتائج تكون أكثر ملاءمة عندما ترتبط منطقياً بسلوك التلميذ ، فعندما يرى التلميذ علاقة منطقية بين ما فعله ، وما حدث له ، فإن ذلك يساعده على تعلم الاختيار بين التصرفات المقبولة وغير المقبولة . كما أن تقبل التلاميذ للنتائج المنطقية وتعاونهم مع المعلم بشأنها يكون أفضل بكثير من النتائج التي تفرض عليهم ، والتي لا يرون علاقة منطقية بينها وبين سلوكهم . (بروسيس ، ١٩٩٩ ؛ حميدة ، ١٩٩٨) .

وفيما يتعلق بالأسلوب الثالث وهو " تعزيز سلوك التلميذ إيجابياً " فقد حظي بنسبة عالية (٩٠,١ %) مما يدل على أن نسبة كبيرة من المعلمات يستخدمن هذا الأسلوب في إدارتهن للصف ، والذي ينحصر في المعززات العامة كالتعزيز اللفظي أثناء الحصة ، أو التعزيز بتقديم الهدايا والجوائز في المناسبات . والمطلوب هو التنويع في استخدام المعززات الإيجابية ، فهي قد تكون أساسية أو ثانوية أو مشروطة أو عامة ، كأن تستخدم المعلمة المنبهات الأساسية كالطعام والشراب والراحة في تعزيز سلوك التلاميذ وزيادته كنوع من المعززات الإيجابية الأساسية ، ويمكن أن تستخدم المنبهات الإيجابية المشروطة كالمدح والهدايا الرمزية والألعاب الأدبية ، وتكليف أفراد التلاميذ بمسؤوليات صفية أو قيادية كنوع من المعززات الإيجابية المشروطة ، كما يمكن أن تستخدم المعززات العامة كالمدح أو ألفاظ التشجيع أو الألعاب ، أو مادية كتقديم الهدايا مثل الجوائز المختلفة أو الأنشطة التعليمية أو التنظيمية كتولي التلميذ لقيادة أو مسؤولية معينة تخص المادة الدراسية أو النظام الصفّي (حمدان ، ٢٠٠٠) .

يقدم كل من وونغ و وونغ (Wong & Wong , 1998) مجموعة من المقترحات للمكافآت والمعززات الإيجابية مثل إعطاء التلاميذ ٣٠ دقيقة وقت فراغ في أحد أيام الأسبوع ، على أن يسبق

هذه المكافأة أسبوع عمل يتعاون فيه الجميع للحصول على المكافأة ، كما يمكن تشجيع التلميذ بانتخابه لجماعة الشرف بالمدرسة ، أو مكافأته بمنحة شهادة " شخصية هامة جداً " (VIP) ، أو اختياره كتلميذ مثالي لليوم أو الأسبوع أو الشهر ، كما يمكن مكافأته بأساليب بسيطة مثل : الابتسامه ، أو المصافحة ، أو كلمة تشجيع ، أو شكر على العمل ، أو رسالة تقدير ترسل للمنزل ، أو مكالمه هاتفية تشجيعية للمنزل .

أما بالنسبة للأسلوب الرابع وهو " تدريب التلاميذ على الانضباط الذاتي داخل غرفة الصف " فقد كانت نسبة استخدامه (٨٦ ٪) وهي نسبة مرتفعة إلا أنها لا تتلاءم مع واقع استخدام المعلمات لهذا الأسلوب ، والذي يهدف إلى تهيئة التلاميذ للقيام ببعض الإجراءات التي قد يستخدمها التلميذ نفسه في تعديل سلوكه أو تقويته والمحافظة عليه ، ومن أهم الوسائل للتدريب على الانضباط الذاتي ثلاث هي : تسجيل التلميذ لسلوكه ، واختيار التلميذ لنوع وطريقة التعزيز ، ثم الاتفاقات الثنائية المشروطة . ففي الإجراء الأول يقوم التلميذ بتسجيل سلوكه بوضع إشارة محددة على بطاقة خاصة يزوده بها المعلم في كل مرة يبدي فيها السلوك المرغوب أو غير المرغوب ، يجمع التلميذ في نهاية الحصة الإشارات التي تم تدوينها ، ثم يحاسب إيجاباً أو سلباً نفسه بنفسه أو حسب الاتفاق مع المعلم .

وفي الإجراء الثاني يختار التلميذ مقدار ونوع المعزز للسلوك الذي سيقوم به . إن التأثير الذي يمكن أن ينتجه هذا الإجراء على التلميذ هو كفاحه الذاتي للحصول على الشيء الذي يرغبه ويختاره ، ومن ناحية نفسية يشعر التلميذ بأن الطريق مفتوح أمامه لنيل ما يريد دون تدخل خارجي أو ضغط من أحد .

أما في الإجراء الثالث فيتفق فيه المعلم مع التلميذ على القيام بسلوك تنظيمي أو دراسي محدد حسب معايير موضوعية نوعية وكمية وكيفية ، مقابل مكافأة مادية أو تعليمية أو نفسية اجتماعية ، وهي

اتفاقيات تكون مشروطة ومكتوبة بدرجة كافية من التفصيل والوضوح وموقعة من قبل المعلم والتلميذ ،
يكون التلميذ بعدئذ حراً في تنفيذ الاتفاقية أو عدم تنفيذها ، مع وعيه بنتائج تصرفه عليه .

أما فيما يتعلق " بتوضيح السلوك المرغوب فيه من جانب المعلمة " فقد كانت نسبة استخدامه
(٧٩,٧ %) وهي نسبة معقولة مما يدل على أن المعلمات يستخدمن هذا الأسلوب في إدارتهن لصفوف البنين ،
خاصة وأن تعاملهن مع أطفال صغار هم في احتياج دائم إلى توضيح السلوك المرغوب فيه أولاً بأول .

أما فيما يتعلق ببعد " المناخ العاطفي والاجتماعي " فقد اتضح بأن المعلمات يحاولن إعطاء
اهتمام فردي لكل تلميذ بنسبة (٧٢,٧ %) ، وهي نسبة مناسبة ، وربما كان السبب في عدم ارتفاع
هذه النسبة هو كثرة عدد التلاميذ في الصفوف ، إذ تقارب معظم صفوف البنين من (٣٥) تلميذاً مما
يصعب فيها على المعلمة إعطاء اهتمام فردي لكل تلميذ .

أما بالنسبة لأسلوب " التقرب من التلميذ المشاغب والتودد إليه " فقد كانت نسبته ضئيلة
(٥٢,٣ %) ، مما يدل على أن استخدام المعلمات لهذا الأسلوب قليل رغم أهميته في الإدارة الصفية ،
فمتى ما تقربت المعلمة من التلميذ المشاغب ، وبنيت معه علاقة ودية استطاعت أن تحصل على تعاونه
في الحصة ، في حين أن تركه يؤدي إلى ارتكابه للكثير من المخالفات الصفية وإحداث الشغب في
غرفة الصف ، وهذا يتطلب منها وقتاً ومجهوداً أكبر مما لو خططت منذ البداية للتقرب منه .

بالنسبة لأسلوب " احترام التلميذ ومراعاة مشاعرهم " فقد اتضح من خلال النتائج أن المعلمات
يستخدمنه بشكل كبير (٩٤,٨ %) وهي نسبة مرتفعة ، مما يدل على أن المعلمات يجتهدن في مراعاة

مشاعر التلاميذ ، إذ من واجب المعلم أن يؤكد احترامه لتلاميذه ، فوجود الاحترام أو عدم وجوده له تأثير فاعل في مناخ الصف سلباً أو إيجاباً .

يقترح بروسيس (Prosise , 1999) تأكيد الاحترام للتلاميذ بجعل عملية التدريس تركز على الجوانب الشخصية وذلك بأن يسمح المعلم لتلاميذه بإبداء آرائهم في اختيار المشاريع والواجبات الدراسية المختلفة .

وفيما يتعلق بأسلوب " المحافظة على جو إيجابي متفاعل داخل الصف " فقد حصل على نسبة عالية (٩٤,٨ %) ، وهي تدل على أن هذا الأسلوب يستخدم بشكل كبير لدى المعلمات ، إلا أن هذه النسبة لا تعكس الواقع في صفوف البنين ، فإذا كانت المعلمة في صدام دائم مع التلاميذ ، فكيف لها أن توفر جواً إيجابياً متفاعلاً داخل الصف ، فالمناخ الصفّي الذي يغلب على أفراد الشعور بالتسامح والدفاء ومحبة بعضهم للآخر مفقود في صفوف البنين ، بل تنتشر بين التلاميذ العدوانية والعنف ، وفي ظل هذا الوضع لن تتمكن المعلمة من توفير الجو الإيجابي المتفاعل الذي تطمح إليه .

أما فيما يتعلق بأسلوب " التحلي بالصبر وعدم الانفعال تجاه سلوكيات التلاميذ " فقد تبين أن (٧٨,٥ %) من المعلمات يتحلين بالصبر وعدم الانفعال تجاه سلوكيات التلاميذ ، وهي نسبة معقولة ، إلا أنها ليست منتشرة بين جميع معلمات البنين ، إذ أن (٢١,٥ %) من المعلمات لا يتحلين بالصبر ، فهن سريعات الانفعال تجاه تصرفات التلاميذ غير المرغوبة ، مما يدل على مواجهتهن لتصرفات غير لائقة مستفزة تثير توترهن فيفقدن السيطرة على أعصابهن ، فالمعلمات في مواجهة دائمة مع بعض التلاميذ الذين يكذبون ويشتمون ويسرقون ويتشاجرون ويخربون ، ولا يؤدون الواجب المنزلي مطلقاً ، وهم يمثلون مصادر التوتر الشديد بالنسبة للمعلمة . لذلك نجد أن التحلي بالصبر وعدم الانفعال والحفاظ

على الثبات هو الحل أمام مثل هذه المشكلات ، إذ يجب أن تتعامل المعلمة بفاعلية مع هؤلاء التلاميذ ، وتحاول ألا تفقد صبرها وهدوءها .

أما بالنسبة لبعد " الخبرات التعليمية " فالمعلمات يستخدمن أسلوب " تجنب البدايات المتأخرة والنهايات المبكرة في تنفيذ الدرس " بنسبة (٧٨,٥ ٪) وهي نسبة معقولة ، لكنها لا تتلاءم مع أهمية هذا الأسلوب في إدارة صفوف البنين ، فعلى المعلمة أن تكون منضبطة في مواعيد بدء الحصة وإنهاءها ، فكثير من مشكلات ضبط المعلم لنظام الصف حضوره متأخراً عن بدء الدرس ، فعندما يضبط المعلم موعد حضوره للصف ، ويشغل تلاميذه بأنشطة صفية معدة بحيث تشغلهم طوال الحصة حتى موعد دق الجرس فإنه يحول دون حدوث كثير من مشكلات النظام في الصف .

وفيما يتعلق بأسلوب " التنويع في طرائق التدريس حسب الموقف " فقد اتضح بأن المعلمات يستخدمن هذا الأسلوب بشكل كبير (٩٢ ٪) وهي نسبة عالية ، وهذا الأسلوب من الأهمية بحيث يجب أن يعد له المعلم إعداداً جيداً ، إذ لا بد أن يكون المعلم مبتكراً ومجدداً في طرق تدريسه للمادة ، فالمعلم مصدر أساسي يستمد منه المتعلم معلوماته الدراسية وخبراته الثقافية ، لذا يجب عليه الابتعاد عن العمل الروتيني في التدريس ويسعى حثيثاً وراء كل جديد ونافع . كما يجب أن ينوع في الأنشطة التي يقدمها للتلاميذ من طرح للأسئلة ، إلى إجراء حوار ، إلى القيام بعمل كتابي على السبورة أو الدفاتر ، إلى بيان وجهة النظر فيما يعرض من أفكار وآراء ، فالتنوع في الأنشطة عامل هام في الحفاظ على انتباه التلميذ ، وبالتالي التقليل من مشكلات النظام (كريم وزملاؤه ، ١٩٩٢ ، عدس ، ٢٠٠٠) .

وفيما يتعلق بأسلوب " التنويع في استخدام الوسائل التعليمية حسب الحاجة " ، فقد تبين استخدام المعلمات لهذا الأسلوب بنسبة (٩٠,١ ٪) وهي نسبة مرتفعة تدل على وعي المعلمات بأهمية استخدام الوسائل التعليمية خاصة مع تلميذ المرحلة الابتدائية الذي يحتاج دائماً إلى استخدام وسائل مشوقة ومثيرة

لانتباهه ، فالوسائل التعليمية تدعم مهمة المعلم في تدريسه بما توفره من أمثلة وشواهد لتوضيح الأفكار مما يسهل فهمها واستيعابها ، أو بما توفره لهم من فرص للتدريب العملي للثبوت من حقيقة علمية .

وبالنسبة لأسلوب " تطوير خطط تدريسية تشمل أنشطة صفية كافية تستغرق الوقت المخصص للدراسة " فقد أجابت (٧٧,٣ ٪) باستخدامهم لهذا الأسلوب بشكل دائم ، وهي نسبة معقولة ، ولكنها لا تتلاءم مع أهمية هذا الأسلوب في الإدارة الصفية ، وأهميته في حفظ النظام في الصف ، إذا أن فشل العديد من خطط التدريس الصفية حين وضعها موضع التنفيذ يعود إلى سوء في التوقيت ، فالتخطيط الفاعل لا يقتصر فقط على حسن اختيار الأنشطة ، وإنما على تنظيم الوقت ، وحسن توزيعه في الحصة بشكل مناسب بحيث تشمل الأنشطة كل الوقت المخصص للحصة ، كما يجب أن لا تطول فترة الانتظار للقيام بنشاط جديد ، فذلك يبعث على الملل والإخلال بالنظام (عدس ، ٢٠٠٠) .

وفيما يتعلق بأسلوب " التقويم المستمر لتحصيل التلاميذ أثناء عملية التعليم " فقد حظي هذا الأسلوب بنسبة عالية (٩٦,٥ ٪) مما يدل على كثرة استخدامه من قبل معظم أفراد العينة ، ووعيه بأهميته ، فالدور الأول للمعلم في الصف هو قيادة تعلم التلاميذ ، والعمل على تعزيزه ، وذلك لن يتم دون عملية تقييمية ، والتقويم عملية منظمة لتحديد مدى تحقق الأهداف التربوية ، وهو عبارة عن عملية تشخيص وعلاج ووقاية ، وتتضح عملية التشخيص في تحديد مواطن القوة والضعف في الشيء المراد تقويمه ، ومحاولة التعرف على أسبابها ، ويتضح العلاج في الحلول المناسبة للتغلب على نواحي الضعف والاستفادة من نواحي القوة ، وتتمثل الوقاية في العمل على تدارك الأخطاء (جامل ، ١٩٩٨) .

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية ، ومن خلال الإطلاع على مقترحات أفراد العينة من معلمات الحلقة الثانية بالمرحلة الابتدائية الحكومية للبنين بخصوص تطوير أساليب إدارة صفوف البنين ، أمكن التوصل لبعض التوصيات يمكن إيجازها فيما يلي :

١- الدقة في اختيار المعلمات اللاتي سيعملن في تدريس البنين ، إذ يجب أن تتوفر فيهن مجموعة من المواصفات منها :

أ- أن تتميز معلمة البنين بقوة الشخصية والحزم ، والصبر والحكمة والتروي ، كما يجب أن تتصف بالاتزان الانفعالي والعاطفي .

ب- أن تتميز بالخبرة الطويلة في مجال التدريس بالمرحلة الابتدائية ، وأن تكون مؤهلة علمياً وتربوياً ، وعلى دراية كافية بخصائص النمو عند تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وعلى دراية كافية بالفروق بين البنين والبنات في هذه المرحلة العمرية .

ج- أن تتوفر لدى المعلمة الرغبة في تدريس البنين .

د- أن تخضع معلمة البنين لبعض الدورات التدريبية التي يمكن أن تساعد على كيفية التعامل مع البنين والتدريس لهم ، كدورات الإدارة الصفية ، والتي تبين من خلال الدراسة أن (٧٠,٩ ٪) من عينة الدراسة لم تحضر أي دورة في الإدارة الصفية ، كما أبدت معظمهن الرغبة في حضور مثل هذه الدورات ، كما أبدين الرغبة في حضور دورات تتعلق بخصائص النمو عند البنين في هذه المرحلة ، ودورات تتعلق بكيفية التعامل مع البنين ، وكيفية التدريس لهم ، ودورات خاصة بكيفية بناء شخصية التلاميذ البنين ، ودورات تتعلق بالأنشطة التي تناسب البنين في هذه المرحلة .

- ٢- أن يقتصر نظام التأنيث على الصفوف الأربعة من المرحلة الابتدائية ، بحيث لا يشمل الصفين الخامس والسادس ، لأن تلميذ الصف الخامس يكون على أعتاب مرحلة المراهقة ، إذ يشعر برجولته فيبدأ في العناد والتمرد على المعلمة ، وعلى القوانين الصفية مما يخل بسير العملية التعليمية في الصف .
- ٣- التقليل من عدد التلاميذ في الصف بحيث لا يزيد عن (٢٥) تلميذاً داخل الصف الواحد ؛ حتى يتسنى للمعلمة السيطرة على الصف وحفظ النظام فيه ومتابعة مشاكل التلاميذ السلوكية والتحصيلية ، بحيث تتمكن من دراسة أسباب سوء السلوك ، كما يمكن أن تضع خططاً علاجية لضعاف المستوى من التلاميذ ، والذين غالباً ما يثيرون المشاكل داخل الصف .
- ٤- تقليل نصاب معلمات البنين ، لعظم الجهد المبذول في ضبط الصف من ناحية ، ولاحتياجها لوقت إضافي لإعداد المزيد من الأنشطة والوسائل التي تحتاجها لإشغال التلاميذ عن ارتكاب المخالفات السلوكية ، وكذلك التخفيف من الأعمال الكتابية والأنشطة الإضافية حتى تتوفر المعلمة للتدريس ومعالجة الأوضاع والمواقف التعليمية والسلوكية داخل الصف وخارجه .
- ٥- التدوير بين المعلمات فيما بين مدارس البنات والبنين ، بحيث تنقل المعلمات ذوات الخبرة والكفاءة من مدارس البنات إلى مدارس البنين ، ومن مدارس البنين إلى مدارس البنات .
- ٦- توفير عدد كاف من معلمات الاحتياط ، نظراً لكثرة غياب المعلمات بسبب ظروفهن الطبيعية من حمل وولادة ورعاية لأبنائهن حين المرض ، وهذا يتطلب من محل المعلمة الغائبة وتواصل في المناهج المقررة .
- ٧- توفير الإمكانيات والوسائل والتجهيزات المدرسية التي يحتاجها المعلم لإثراء المواقف التعليمية ولشد انتباه التلاميذ .
- ٨- الاهتمام بإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية المتنوعة ، والتنويع في طرائق التدريس لزيادة فعالية التدريس وشد انتباه التلاميذ ، وبالتالي التقليل من حدوث المشكلات الصفية .
- ٩- الاهتمام بتدريب التلاميذ على الانضباط الذاتي داخل الصفوف .

١٠- أن تكون الصفوف الدراسية الخاصة بالبنين كبيرة الحجم تكفي لاستيعاب الحركة الزائدة للذكور ، كما يمكن للمعلمة تنويع الأنشطة الصفية دون عوائق خاصة بصغر المكان .

١١- توفير أنشطة مختلفة في مدارس البنين بحيث تستثمر الطاقة الزائدة للبنين في هذه المرحلة ، ويمكن أن يتم ذلك عن طريق زيادة حصص التربية الرياضية ، وتوفير مزيد من الأنشطة المهنية المحببة لدى البنين كالنجارة والسباكة والكهرباء وغيرها ، وحبذا لو خطط ضمن المنهج لحصة نشاط يومية ، على أن تكون الأخيرة ضمن الحصص ، إما أن تكون رياضة ، أو أي نشاط مهني آخر كالسباكة والنجارة والكهرباء ، على أن يتولى مثل هذه الحصص عناصر رجالية ، إذ يمكن عن طريق هذه الحصة الحصول على انضباط صفي تام في الحصص النظرية ، بحيث يكافأ التلميذ على انضباطه بحضور مثل هذه الحصة ، أما المشاغب منهم فيعاقب بحرمانه من حضور هذه الحصة .

١٢- تحسين الوضع المادي لمعلمات البنين مقارنة بمعلمات البنات ، فالجهد الذي يبذل في تدريس البنين يفوق بكثير الجهد المبذول في تدريس البنات .

١٣- توعية أولياء الأمور بضرورة إبداء الاحترام الكافي للمعلمة أمام الأبناء وعدم تقليل شأنها أمامهم .

١٤- إدخال بعض العناصر الرجالية في الإدارة ، وفي تدريس بعض المقررات كالرياضة والتربية الإسلامية ، إذ أن وجود نماذج ذكورية بالإضافة إلى النماذج النسوية ضروري للتلاميذ كي يقتدوا بالمعلمين الرجال .

١٥- الدقة في اختيار مديرات مدارس البنين ، إذ يجب أن تتوفر فيهن مواصفات خاصة من حيث قوة الشخصية والحزم والحكمة ، كما يجب أن تكون ذات خبرة في المدارس الابتدائية ذات الهيئات المؤنثة ، وعلى دراية تامة بكيفية التعامل مع البنين ، كما يجب أن تكون ذات علاقات اجتماعية جيدة .

دراسات وبحوث مقترحة

من خلال البحث الحالي يمكن طرح بعض المقترحات لدراسات وبحوث أخرى في مجال :

- ١- أثر تأنيث هيئات التدريس على شخصية التلميذ وعلى سلوكه وتحصيله الدراسي في المرحلة الابتدائية بدولة البحرين .
- ٢- جوانب النمو النفسي للتلاميذ ذات الهيئات التدريسية المؤنثة في مدارس البحرين .
- ٣- فعالية المعلمة الأنثى مع التلاميذ مقارنة بتفاعلها مع التلميذات .
- ٤- ظاهرة السلوك العدواني عند التلاميذ في المدارس ذات الهيئات الإدارية والتدريسية من الإناث وعلاقتها بجنس المعلم .
- ٥- دراسة تتبعية مقارنة للتلاميذ الذين درسوا في مدارس ذات هيئات تدريسية من الإناث بعد انتقالهم للمدارس ذات هيئات تدريسية من الرجال ، للتعرف على الجوانب السلوكية والتحصيلية لديهم .
- ٦- دراسة مقارنة لأساليب الإدارة الصفية بين المعلمين والمعلمات .
- ٧- اتجاهات أولياء الأمور والتلاميذ نحو تأنيث التعليم الابتدائي .
- ٨- فاعلية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى تلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية بمدارس البحرين .
- ٩- فاعلية برنامج تدريبي في الإدارة الصفية في رفع كفاءة معلمات البنين الإدارية في المدارس الابتدائية بدولة البحرين .
- ١٠- أشكال العدوان الصفّي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية بمدارس البحرين .

قائمة المراجع

أولاً : المراجع العربية :

أبو جادو ، صالح محمد علي . (٢٠٠٠) . علم النفس التربوي (الطبعة الثانية) . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

الباطين ، عبدالعزيز عبدالوهاب . (١٩٩٥) . الكفايات التعليمية اللازمة للطالب المعلم وتقصي أهميتها وتطبيقها من وجهة نظره ونظر المشرف عليه في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض . مجلة جامعة الملك سعود بالرياض ، ٧ (٢) ، ٢٠١ - ٢٤٨ .

بروسيس ، روجر . (١٩٩٩) . فن إدارة الفصل الدراسي (حسين علي إسماعيل ، مترجم) . الرياض ، المملكة العربية السعودية : دار المعرفة للتنمية البشرية .

بقلة ، مورييس فايز بندلي . (١٩٩٠) . الاستراتيجيات التي يستخدمها المدرسون في التعامل مع المشكلات الصفية (السلوكية والأكاديمية) وعلاقتها بجنس المعلم وإدراكه لدوره التدريسي . رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .

بوصفوان ، عباس حسن . (٢٠٠١) . موقف الهيئات الإدارية والتعليمية من تأنيثها في مدارس البنين الابتدائية بدولة البحرين . رسالة ماجستير غير مجازة . جامعة القديس يوسف . بيروت .

بولس ، وصفي عزيز . (١٩٩٦) . مفاهيم إدارة حبرات الدراسة في برامج إعداد المعلم - دراسة تقويمية . مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، ١٠ (٢) ، ١١٠ - ١٤٠ .

جابر ، جابر عبدالحميد . (١٩٩٨) . التدريس والتعلم (الطبعة الأولى) . القاهرة : دار الفكر العربي .

جابر ، جابر عبدالحميد وزاهر ، فوزي والشيخ ، سليمان الخضري . (١٩٩٨) . مهارات التدريس (الطبعة الثالثة) . القاهرة : دار النهضة العربية .

جامل ، عبدالرحمن عبدالسلام . (١٩٩٨) . الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي (الطبعة الأولى) . عمان : دار المناهج للنشر والتوزيع .

جان ، محمد صالح . (١٩٩٨) . المرشد النفيس إلى أسلمة طرق التدريس (الطبعة الأولى) . الطائف : دار الطرفين .

الجميل ، محمد جهاد . (١٩٨٩) . الإدارة الصفية . مجلة المعلم العربي بسوريا ، (٣) ، ٨٩ - ٩٢ .

حجي ، أحمد إسماعيل . (١٩٩٤) . الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية (الطبعة الأولى) . القاهرة : دار النهضة العربية .

حمدان ، محمد زياد . (١٩٩٨) . التربية العملية للطلاب المعلمين : مفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها المدرسية (الطبعة السادسة) . دمشق : دار التربية الحديثة .

_____ . (٢٠٠٠) . التعلم المدرسي تحفيزه وإدارته وقياسه التربوي (الطبعة الثانية) . عمان : دار التربية الحديثة .

حمود ، رفيقة . (١٩٨٩) . التجديدات التربوية في التعليم الابتدائي الحكومي في البحرين . التربية الجديدة ، (٤٦) ، ٨٧ - ١٢١ .

حميدة ، فاطمة إبراهيم . (١٩٩٨) . مداخل واستراتيجيات في إدارة الصف (الطبعة الأولى) . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

الخطيب ، جمال وحمد ، نزيه . (١٩٩٧) . فاعلية لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك الصفي غير المناسب . المجلة التربوية بجامعة الكويت ، (٤٢) ، ٢٥٥ - ٢٧٦ .

الخولي ، محمد علي . (٢٠٠٠) . أساليب التدريس العامة (الطبعة الأولى) . عمان : دار الفلاح للنشر والتوزيع .

الدقاق ، باسمه عادل عمر . (١٩٨٩) . مدى تأثير سلوك التلاميذ الذكور باختلاف جنس المعلم في المدارس المؤنثة في المرحلة الابتدائية . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .

دمياطي ، فوزية إبراهيم . (١٩٩٨) . فاعلية استخدام المعلمة لنمطي التسلط والتسامح في إدارة الفصل على فهم تلميذات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة . المجلة العربية للتربية ، ١٨ (٢) ، ١١٢ - ١٤٣ .

رفقي ، محمد عيسى . (١٩٨٨) . دراسة مقارنة بين أطفال المدارس الابتدائية ذات المدرسات وأطفال المدارس الابتدائية ذات المدرسين من حيث خصائص أدوار الذكورة / الأنوثة . حولية كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة ، (٣) ، ٩٩ - ١٣٨ .

زيتون ، كمال . (١٩٩٨) . التدريس نماذج ومهاراته (الطبعة الأولى) . الإسكندرية : المكتب العلمي للنشر والتوزيع .

الزيود ، نادر فهمي وهندي ، صالح ذياب وعليان ، هشام عامر وكوافحة ، تيسير مفلح . (١٩٩٣) . التعلم والتعليم الصفي (الطبعة الثالثة) . عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع .

سعد ، محمود حسان . (٢٠٠٠) . التربية العملية بين النظرية والتطبيق (الطبعة الأولى) . عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

السعيد ، أنور (١٩٩٥) . إدارة الصفوف . عمان ، معهد التربية ، الاونروا : اليونسكو .

سعيد ، حميد سعيد والمنصوري ، محسن مجيد . (١٩٨٣) . مدى تأثير الهيئات التعليمية في المرحلة الابتدائية على سلوك التلاميذ . بغداد : وزارة التربية ، مديرية التوثيق والدراسات .

سليمان ، ممدوح محمد وأديبي ، عباس . (١٩٩٠) . نحو أداة موضوعية لإدارة الصف بالتعليم الإعدادي بالبحرين . رسالة الخليج العربي ، (٣٢) ، ٥٧ - ٨٦ .

شتات ، يونس . (١٩٩١) . ممارسات غير مرغوب فيها في إدارة الصف . مجلة التربية بدولة الإمارات العربية المتحدة ، (٩١) ، ١٤ - ١٩ .

شفشق ، محمود عبدالرزاق والناشف ، هدى محمود . (١٩٩٥) . إدارة الصف المدرسي
(الطبعة الثالثة) . القاهرة : دار الفكر العربي .

الشنطي ، راشد وعودة ، محمد . (١٩٨٩) . التعلم والتعليم الصفّي (الطبعة الأولى) . عمان :
الأهلية للنشر والتوزيع .

الصادق ، ممدوح عبدالعزيز . (١٩٩٤) . العلاقة بين أساليب مدرسي العلوم في المرحلة الثانوية
وأثرها في ضبط سلوك الطلاب وبعض استراتيجيات إدارة الفصل وإمكانية توفير موازنة
المتفاعلات أثناء التدريس . المجلة التربوية بجامعة الكويت ، ٨ (٣٢) ، ١٤٧ - ١٩٤ .

عابدين ، مجاهد . (١٩٩٨) . تأنيث الهيئة التدريسية لمدارس البنين للمرحلة الابتدائية . مجلة المعلم
بدولة الكويت ، (١١٨٢) ، ١٤ - ١٧ .

عبدالمنعم ، منصور والشهراني ، عامر عبدالله . (١٩٩٣) . دراسة مقارنة لأنماط التفاعل اللفظي
لدى الطلاب المعلمين (تخصص علوم - اجتماعيات) بكلية التربية بأبها وعلاقة ذلك بتحصيل
طلابهم في المدرسة المتوسطة . الكتاب العلمي بجامعة أم القرى ، (٢) ٩ - ٣٢ .

عدس ، عبدالرحمن . (١٩٩٨) . علم النفس التربوي (الطبعة الأولى) . عمان : دار الفكر للطباعة
والنشر والتوزيع .

عدس ، محمد عبدالرحيم . (١٩٩٩) . الإدارة الصفية والمدرسة المنفردة (الطبعة الثانية) . عمان :
دار مجدلاوي للنشر .

_____ . (٢٠٠٠) . المعلم الفاعل والتدريس الفعال (الطبعة الأولى) . عمان : دار
الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

علاونة ، شفيق فلاح . (١٩٩٥) . الضبط الصفّي وحفظ النظام في مدارس دولة البحرين . دراسات
العلوم الإنسانية ، ٢٢ (٦) ، ٢٩٢٩ - ٢٩٥٧ .

عودة ، أحمد سليمان وملكاوي ، فتحي حسن . (١٩٩٢) . أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية (الطبعة الثانية) . إربد : مكتبة الكتاني .

الفاضل ، حمد النيل والسويدي ، وضحي علي . (١٩٩٣) . أثر تأنيث هيئات التدريس على تحصيل وشخصية وسلوك تلاميذ المدارس النموذجية بدولة قطر . حولية كلية التربية بجامعة قطر ، (١٠) ، ٢٨٨ - ٣٢٦ .

قطامي ، يوسف . (١٩٨٩) . سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي (الطبعة الأولى) . عمان : دار الشروق .

كريم ، محمد أحمد وعبد الحميد ، صلاح والنايه ، نجاه عبدالله والشهيل ، عبدالرحمن . (١٩٩٢) . الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق (الطبعة الأولى) . الكويت : مكتبة الفلاح .

اللقاني ، أحمد حسين وأبو سنيّة ، عودة عبدالجواد . (١٩٩٠) . التعلم والتعليم الصفي (الطبعة الأولى) . عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع .

محمد ، فارعة حسن . (١٩٩٦) . المعلم وإدارة الفصل (الطبعة الأولى) . مصر الجديدة : مركز الكتاب للنشر .

محمود ، محمود عطا . (١٩٩٢) . الممارسات السلوكية الشائعة للمدرسين في إدارة الفصل وقلق الامتحان وعلاقتها ببعض المتغيرات . المجلة التربوية بجامعة الكويت ، ٦ (٢٣) ، ٢١١ - ٢٤٥ .

مرسي ، محمد منير . (١٩٩٣) . المعلم وميادين التربية (الطبعة الأولى) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

_____ . (١٩٩٨) . المعلم والنظام (الطبعة الأولى) . القاهرة : عالم الكتب .

مكتب التربية العربي لدول الخليج . (١٩٨٥) . تقويم تجربة تأنيث هيئة التدريس في بعض المدارس الابتدائية للبنين بدول الخليج العربي . الرياض : المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج .

المناعي ، علي عبدالله . (١٩٩٣) . التدريس ، إدارة وإبداع . مجلة آفاق تربوية بدولة قطر ، (٣) ، ٣٣ - ٥٥ .

منسي ، حسن عمر . (١٩٩٦) . إدارة الصفوف (الطبعة الأولى) . إريد : دار الكندي للنشر والتوزيع .

الناجم ، سعد عبدالرحمن وموسى ، رشاد علي عبدالعزيز . (١٩٩٦) . إدارة الصف المدرسي من وجهة نظر الطالب المتدرب وفقاً للجنس والتخصص الأكاديمي . مجلة التعاون ، (٤٤) ، ٢٠٤ - ٢٤٠ .

النويصر ، منصور صالح عبدالرحمن . (١٩٩٩) . كفايات الإدارة الصفية لدى المعلمين بالمدارس المتوسطة الحكومية للبنين بمدينة الرياض . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة الملك سعود ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .

الهاجري ، عبدالله جاسم . (١٩٩٣) . دراسة تحليلية لآراء الطلاب والطالبات في أساليب ضبط السلوك الطلابي المتبعة في مدارس الكويت . المجلة التربوية بدولة الكويت ، ٧ (٢٧) ، ١٦٩ - ٢١٤ .

وزارة التربية والتعليم . (١٩٨٠) . تقويم تجربة تدريس المعلمات لبعض المدارس الابتدائية للبنين . الكويت : إدارة الخدمة الاجتماعية .

_____ . (١٩٨٢) . داسة ميدانية لتقويم نظام تأنيث هيئة التدريس والإدارة في بعض المدارس الابتدائية للبنين بالكويت . الكويت : مركز بحوث المناهج .

وزارة التربية والتعليم . (١٩٨٢) . مشروع تأنيث الهيئة الإدارية والتعليمية في المدارس الابتدائية للبنين . البحرين : إدارة المناهج .

_____ . (٢٠٠١) . كشف بأعداد المعلمين والمعلمات بالنسبة للمواد الدراسية في المدارس الابتدائية للبنين للعام الدراسي ٢٠٠٠ - ٢٠٠١ م . البحرين : إدارة التعليم الابتدائي .

وليام جلاسر . (٢٠٠٠) . إدارة المدرسة الحديثة ، مدرسة الجودة (فن إدارة التلاميذ بدون إكراه) فايزة حكيم ، مترجم . القاهرة ، مصر : الدار الدولية للاستثمارات الثقافية .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Al. Gamdi, S.A.S. (1985). Classroom Management: A course of Study for Saudi Arabian Elementary School Teachers. Unpublished master's thesis, California State University, Chico.
- Albert, L. (1992). An Administrator's Guide to Cooperative Discipline (first edition). Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Bader, H.S.A. (1985). Principals and Teachers Perceptions of the Organisation Climate of Bahraini Elementary Schools. Unpublished Doctoral Dissertation, Venderbilt University, U.S.A.
- Churchward, B. (2000). 11 Techniques for Better Classroom Discipline. The Honor Level System: Discipline by Design.
< <http://members.aol.com/churchward/hls/techniques.html>.
- Council for Exceptional Children (2000). Managing Inappropriate Behavior in the Classroom. Reston, Va, ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 371506).
- Crystal,H.(1995).Whole Class Self-Management In An Elementary School Setting:Its Effectiveness And Prachticality (masters thesis,University Of Alberta,1994).Dissertation Abstracts International,33,AACMM94940.
- Curwin, R.L, & Mendler, A.N. (1989). Discipline With Dignity (first edition). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dembo, M.H. (1991). Applying Educational Psychology in the Classroom (fourth edition). New York: longman.
- Emmer, E.T, Evertson, C.M., Clements, B.S, & Worsham, M.E. (1989). Classroom Management for Secondary Teachers (Second edition).
- Evertson, C.M., Emmer, E.T., Clements, B.S., & Worsham, M.e. (1989). Classroom Management for Elementary Teachers (Second edition). Englewood Cliffs, N.J: Prentice - Hall.
- Lefrancois, G.R. (2000). Psychology For Teaching (tenth edition). Alberta: Wadsworth.

- Mayeski, F. (2000). The Metamorphosis of Classroom Management. What's Noteworthy on Learners.
< http://www.mcrel.org/resources/note_worthy/franm.asp.
- Michael,S.(1991).The Relationship Between Children's Self-Regulatory Development And Teachers Class Management Orientations (Doctoral Dissertation,University Of Washington,1990).Dissertation Abstract International, 51,AAC9108522.
- Murphy, C. (1995). Managing Students: Building Positive Attitudes in the classroom. Schools in the Middle, 4 (4), 31 - 33.
- Nancy,K.M&Zenong,Y.(1997).Attitudes and Beliefs regarding Classroom Management Style : Differences between Male and Female Teachers.(ERIC Doucument Reproduction Service No.ED 404738).
- Peercy,D.(1986).Middle School Discipline:An Identification of discipling,techniques used for specific discipline problems by middle school classroom teacher.DissertationAbstract International,49,no.2.1988.
- Renee,H.D.(1986).The Relationship Between Teacher Management Behaviors And Student Achievement In An Activity Based Elementary(Doctoral Dissertation,University of Georgia,1985).Dissertation Abstract International,64,AAC 8524333.
- Stensmo, C. (1995). Classroom Mangement Styles in Context: Two Case Studies. San Francisco: Research Association, CA, April 18-22.
- Tassell, G.V. (2000). Classroom Management. Practical Classroom Applications of Current Brain Research for Secondary.
< <http://www.brains.org/Classroom-Management.htm>.
- Wong, H.K, & Wong, R.T. (1998). The First Days of School (first edition). North Shoreline Boqlevard: Harry K. Wong Publication, Inc
- Wragg, C.M. (1995). Classroom Management: The perspectives of Teachers, Pupils, and Researcher. San Francisco: Research Association, CA, April 17-22.

الملاحق

ملحق رقم (١) الاستبانة

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

عزيزتي المعلمة :

إن مساهمتك في الإجابة عن فقرات هذه الإستمبانة هامة للغاية ، فهي تساعد الباحثة في التوصل إلى بيانات صحيحة تتعلق بأطروحة الماجستير التي تقوم بإعدادها ، والتي تبحث في " الأساليب المستخدمة من قبل معلمات البنين في إدارة الصف " . الرجاء تحري الدقة والصراحة في استكمال فقرات هذه الإستمبانة ، علماً بأن جميع البيانات والآراء ستستخدم لغرض الدراسة الحالية فقط .

وتفضلني بقبول وافر الشكر والتقدير ،،،

الباحثة

عواطف الكبي

بيانات شخصية :

❖ الصف الذي تدرسين به :

☐ الرابع

☐ الخامس

☐ السادس

❖ المؤهل الدراسي :

☐ بكالوريوس تربوي

☐ بكالوريوس غير تربوي

☐ مؤهل دون البكالوريوس

❖ سنوات الخبرة في التدريس :

☐ أقل من ٥ سنوات

☐ ٥ - ٩ سنوات

☐ أكثر من ٩ سنوات

❖ عدد مرات الاشتراك في دورات تدريبية في مجال إدارة الصف :

☐ لم أحضر أي دورة

☐ حضرت مرة واحدة

☐ حضرت أكثر من مرة واحدة

استبانة إدارة الصف المدرسي

عزيزتي المعلمة :

الرجاء وضع علامة (✓) تحت الاختيار الذي يتناسب مع استخدامك للأساليب التالية في إدارة

صفوف البنين :

رقم الفقرة	الأسلوب المستخدم في إدارة الصف	دائماً	أحياناً	لا يستخدم
أولاً : حفظ النظام :				
١	وضع لوائح وإجراءات صفية واضحة منذ بدء العام الدراسي والتأكيد عليها			
٢	وضع مجموعة من الجزاءات التأديبية .			
٣	تعزيز سلوك التلميذ إيجابياً .			
٤	المبادرة بالمكافأة قبل العقاب .			
٥	مزج العقاب بالمكافأة .			
٦	تدريب التلاميذ على الانضباط الذاتي داخل غرفة الصف .			
٧	تحقيق الانضباط الصففي باستخدام الأقران .			
٨	حث التلاميذ على الاقتداء بالنماذج الإيجابية من بين زملائهم .			
٩	توضيح السلوك المرغوب فيه من جانب المعلمة .			
١٠	استخدام تلميحات غير لفظية كالإشارات والحركات وتغيير الصوت .			
١١	الحركة داخل الصف عند الحاجة دون تشتيت انتباه التلاميذ .			
١٢	الاقترب البدني من التلميذ أو اللمس .			
١٣	مخاطبة التلميذ باسمه عند توجيه الأمر بالانضباط الصففي .			
١٤	التحديق في العيون للفت نظر التلميذ للكف عن مسلك معين .			
١٥	استخدام أسلوب التهديد والألفاظ السلبية .			
١٦	استخدام أسلوب التوبيخ عند خروج التلميذ عن المألوف .			
١٧	توجيه سؤال مفاجئ للتلميذ المشاغب .			
١٨	نقل التلميذ المشاغب من مكانه .			
١٩	حرمان التلميذ المشاغب من أنشطة محببة لديه .			
٢٠	تهديد التلميذ المشاغب بتخفيض درجاته .			
٢١	استخدام العقاب البدني .			
٢٢	الحرمان من الحصة .			
٢٣	حبس التلميذ داخل الصف .			
٢٤	التوقف عن الشرح لحين هدوء التلاميذ .			
٢٥	تغيير نشاط الصف بالانتقال إلى نشاط محبب للتلاميذ .			

رقم الفقرة	الأسلوب المستخدم في إدارة الصف	دائماً	أحياناً	لا يستخدم
٢٦	تجاهل السلوك غير السوي .			
ثانياً : المناخ العاطفي والاجتماعي :				
٢٧	إعطاء اهتمام فردي لكل تلميذ .			
٢٨	التقرب من التلميذ المشاغب والتودد إليه .			
٢٩	بث الثقة بالنفس لدى جميع التلاميذ وخاصة ذوي القدرات المحدودة .			
٣٠	استخدام المناقشات الجماعية لحل المشكلات الصفية .			
٣١	احترام التلاميذ ومراعاة مشاعرهم .			
٣٢	المحافظة على جو إيجابي متفاعل داخل الصف .			
٣٣	التحلي بالصبر وعدم الانفعال تجاه سلوكيات التلاميذ .			
٣٤	الاحتفاظ بروح مرحة أثناء التدريس .			
ثالثاً : توفير الخبرات التعليمية :				
٣٥	تجنب البدايات المتأخرة والنهايات المبكرة في تنفيذ الدرس .			
٣٦	إتاحة الفرصة للتلاميذ لتبادل الآراء والمشاركة في المناقشة فيما يتعلق بالدرس .			
٣٧	التنوع في طرائق التدريس حسب الموقف .			
٣٨	التنوع في استخدام الوسائل التعليمية حسب الحاجة .			
٣٩	تطوير خطط تدريسية تشمل أنشطة صفية كافية تستغرق الوقت المخصص للدرس .			
٤٠	إعداد أنشطة تراعي الفروق بين التلاميذ .			
٤١	التغذية الراجعة من قبل المعلمة لأداء التلاميذ .			
٤٢	التقويم المستمر لتحصيل التلاميذ أثناء عملية التعليم .			

❖ من خلال خبرتك في إدارة صفوف البنين ، ما الذي تقترحينه لتطوير إدارة صفوف البنين مستقبلاً ؟

Abstract

This research was conducted for the purpose of discovering and describing the overall methods used by female teachers to manage their classes at the boys Public Primary Schools in the State of Bahrain . Furthermore, the researcher has contacted several sources, such as books, studies, articles, researches, in the field and has prepared a list of eighty (80) measures of excellent classroom management, then were short listed to fifteen (15).

The data was collected by means of a forty - two (42) items questionnaire given to one hundred and seventy two (172) female teachers randomly selected from a total number of (363) teaching at (27) boy's public primary schools.

Upon comparing the used methods and means of classroom management with those extracted from literature, the author has reached the following conclusions :

- 1- More than (50%) of the methods most frequently used by the female teachers to manage their classrooms were related to "providing suitable social and passionate atmosphere for better learning".
- 2- More than (70%) of the methods less frequently used by the female teachers to manage their classrooms were related to "keeping order".
- 3- The study sample widely varied in using the fifteen (15) mostly recommended methods. The variation ranged from (96.5%) to only(47.1%) indicating neglecton from the part of the female teachers to some necessary means of classroom management such as :
 1. Adopting a number of disciplinary measures (47.1%).
 2. Quietly talking to the trouble - making pupil (52.3%).
 3. caring about each pupil individually (72.7%).
 4. Fully utiliging the time allocated for the lesson (77.3%).