



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خضر - بسكرة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

مطبوعة بعنوان:

قضايا تربوية راهنة

موجهة لطلبة الثانية ماستر ارشاد وتوجيه

من إعداد: د. شافية بن حفيظ

السنة الجامعية

2026-2025

بطاقة تقييمية

المقياس: قضايا تربوية معاصرة

الفئة المستهدفة: طلبة السنة الثانية ماستر تخصص إرشاد وتوجيه.

الحجم الساعي الأسبوعي: ساعة ونصف.

طريقة التقييم: امتحان كتابي.

الحجم السنوي: 15 أسبوع.

المراجع

- صالح أبو جادو (2016) علم النفس التربوي، يوسف قطامي (2010)، علم النفس التربوي يوسف قطامي (2005)، علم النفس العام، العتوم عدنان (2005)، علم النفس التربوي القضاه فرحان، (2006) علم النفس التربوي بشير معمرية (2002)، القياس النفسي عماد الزغلول(2009)، مبادئ علم النفس عبد الرحمن الوافي(2005)، المختصر في مبادئ علم النفس.

مفردات المقياس:

- بيداغوجيا المقاربة بالكافاءات.
- التعلم الإلكتروني.
- التقويم التربوي التقليدي.
- التقويم التربوي الإلكتروني.
- التتمر الإلكتروني.
- دمج التلميذ التوحدي في المدرسة.
- العنف المدرسي.
- الإدارة الصفية.

الوسائل التعليمية.

- محاضرات عبر الخط في قوقل ميت (GOOGLE MEET).
- دروس عن بعد عن طريق أرضية التعليم الإلكتروني Moodle

أهداف الوحدة

- التعرف على أهم القضايا الراهنة في المجال التربوي.
- التعرف على أبرز المشكلات التي تؤرق العاملين في هذا المجال.
- اكتشاف المواضيع المستجدة في مجال التربية.
- اطلاع المتعلم على بعض جوانب المنظومة التربوية الجزائرية

مهارات الوحدة

في نهاية المقياس:

- يكون الطالب قد اطلع على أهم المواضيع والمشكلات التي تعاني منها المؤسسات التربوية، والعاملين بها من ادراة مدرسية ومعلمين وحتى أولياء التلاميذ.
- مناقشة أهم المستجدات في هذا المجال والتي تشكل جدلا في الوسط المدرسي.

فهرس المحتويات

| رقم الصفحة | المحتوى |
|------------|------------------------------|
| 6-5 | مقدمة |
| 14-7 | بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات |
| 21-15 | التعلم الإلكتروني |
| 29-22 | النتمر الإلكتروني |
| 33-30 | الداعية للتعلم |
| 52-34 | التقويم التربوي التقليدي |
| 56-53 | التقويم الإلكتروني |
| 71-57 | دمج الطفل التوحدي في المدرسة |
| 87-72 | العنف المدرسي |
| 114-88 | الإدارة الصفية |
| 126-115 | قائمة المراجع |

مقدمة:

تواجه المجتمعات في الوقت الحاضر تحولات سريعة وتحديات كبيرة نتيجة التطور السريع والمتزايد في كل لحظة في جميع المجالات بدون استثناء، لذلك كان ولابد على الدول إن تهيئ الاستراتيجيات المناسبة للتكييف مع هذه المستجدات ومواجهة المشكلات المترتبة عنها، كما يجب على هذه الدول أن تسعى لمواكبة الركب الحضاري والتطور العلمي بما يسمح لها من تحقيق استقلاليتها وسيادتها وازدهارها.

وتعتبر أهم ركيزة تعتمد عليها الدول للتطور والرقي هي المنظومة التربوية نظراً للدور الذي تلعبه في حياة الشعوب من خلال إنشاء الأفراد الذين يحملون على عاتقهم مسؤولية النهوض بأمتهن وتحقيق أهدافها في قضايا التنمية العامة والتنمية التربوية خاصة.

(غنايم ، 2005 ، ص 01) .

ذلك أن ميدان التربية وقعت عليه مسؤولية قيادة الميدانين الأخرى في المجتمع و إطلاق شرارة الخلق والإبداع فيها (عاشر ، 2004 ، ص 159) .

ومن المعروف أن التربية نشاط أو عملية اجتماعية هادفة، وأنها تستمد مادتها من المجتمع الذي توجد فيه، إذ إنها رهينة المجتمع بكل ما فيه ومن فيه من عوامل ومؤثرات قوى وأفراد، وأنها تستمر مع الإنسان منذ أن يولد وحتى يموت، لذلك فقد كان من أهم وظائفها إعداد الإنسان للحياة، والعمل على تحقيق تفاعله وتكييفه المطلوب مع مجتمعه الذي يعيش فيه فيؤثر فيه ويتأثر به.

والملحوظ في الوقت الراهن أن مجموعة من القضايا التربوية أثارت اهتمام المهتمين بال المجال التربوي، ذلك كونها إما مشكلات تأرق الادارة التربوية والمعلمين أو الأولياء التلاميذ، أو كونها أحد المواضيع الجديدة ويجهلها الكثيرون في هذا الميدان.

ولأهمية الموضوع تم إعداد هذه المطبوعة حتى تكون مرجعاً يعتمد عليه الطلبة والأساتذة للحصول على معارف تخص قضايا ميدان التربية، فهي موجهة لطلبة السنة الثانية ماستر

إرشاد وتوجيهه، حيث يتم من خلالها تزويد الطالب على أهم المواضيع المتعلقة بميدان التربية والتي تشغّل كل الأطراف التي لها علاقة بهذا الميدان، وقد تضمنت هذه المطبوعة مجموعة من المواضيع تم انتقاءها بعناية والتي تعتبر من أهم القضايا التربوية الراهنة وهي كالتالي:

بيداغوجية المقاربة بالكتفاءات، والتعلم الإلكتروني، والتمريري الإلكتروني، والداعية للتعلم، والتقويم التربوي التقليدي، والتقويم الإلكتروني، ودمج الطفل التوحدي في المدرسة، والعنف المدرسي، والإدارة الصفية.

بيداغوجية المقاربة بالكفاءات

تمهيد

- 1-تعريف المقاربة بالكفاءات.
- 2-المقاربة بالكفاءات.
- 3-مبررات تبني استراتيجية التدريس المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري.
- 4-أهداف استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات.
- 5-مبادئ استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات.
- 6-مزايا استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات.
- 7-صعوبات تطبيق استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري.
- 8-خلاصة.

بيداغوجية المقاربة بالكفاءات

تمهيد: بيداغوجية المقاربة بالكفاءات أسلوب تربوي وتعليمي ناتج عن التطور الحاصل في مجال التربية والتعليم في عصرنا، وتحدد هذه المقاربة بمجموعة من المبادئ والقيم والمناهج و تتطلب وسائل وأدوات متطورة، كما يفرز هذا الأسلوب آثارا ونتائج على الفرد والمجتمع، كل هذا في إطار الأسس التي تقوم عليها التربية المعاصرة وفلسفتها. ونظرا لما تعانيه المنظومة التربوية الجزائرية من مشكلات، كالتراجع الكبير في المستوى النوعي للتعليم على أساس المعطيات الكمية، وما عرفه قطاع التربية من تسرب وفشل مدرسيين من جهة، ونظرا للاهتمام العالمي المتزايد للتربية والتعليم في ظل الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي الحاصل والذي أصبح يفرض نفسه بقوة من جهة أخرى، أصبح من المهم جدا على الجزائر الإسراع في تغيير أساليب التدريس والتكوين، وتحوير المضامين والمناهج الدراسية وذلك بتطبيق مشروع استراتيجية التدريس المقاربة بالكفاءات.

1-تعريف المقاربة بالكفاءات:

المقاربة: المقاربة في اللغة تعني الاقتراب والدُّنُوُّ أما في الاصطلاح فتعني تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب (الأهداف، الطريقة، الوسائل، المعارف، خصائص الطفل، الوسط الزمان، المكان...).

فالمقاربة تعني الخطة الموجهة لنشاط ما، مرتبطة بتحقيق أهداف معينة، في ضوء استراتيجية تربوية تحكمها جملة من العوامل، والمؤثرات تتعلق بثلاث عناصر أساسية هي:
1-المدخلات (المنطلقات)، 2-الفعاليات(العمليات)، 3-المخرجات (وضعيات الوصول).
(رمضان ومحمد، 2004، ص 69)

الكفاءة: أما الكفاءة فتعني في اللغة الأجنبية La Compétence ، فالملخص به هو مجموع المعرف، والقدرات والمهارات المدمجة، ذات وضعية دالة، والتي تسمح بإنجاز مهمة، وبالرجوع إلى اللغة العربية فهي مصدر من كفأ أو كفى كفأ، يكفي، كفى يكفي" يقصد به الحالة التي يكون بها الشيء مساوياً لشيء آخر وهي القدرة على العمل وحسن تصريفه وهي القدرة على الأداء والإنجاز الكفاءة. (محمد الصالح، 2002، ص 42).

فالكفاءة هي "مجموعة من القدرات المدمجة التي تسمح بكيفية تلقائية بإدراك وضعية معينة وفهمها، والاستجابة لها بشكل أقل أو أكثر ملائمة" (بوسمان، 2005، ص 9-10). وفي تعريف آخر للكفاءة بأنها: "شبكة المكونات المعرفية والوجدانية والاجتماعية والحس حركية وتطبيقاتها داخل فئة من الوضعيّات وتوجهها نحو غاية محددة." (عز الدين وعبد الكريم، 2005، ص 11-12)

المقاربة بالكفاءات: تعني البياداغوجيا التي تعمل على تمكين المتعلم من اكتساب المعرفة والكفاءة والشخصية المتوازنة الفاعلة المنفعلة للوصول به إلى نموذج المواطن الإيجابي الذي يبني ذاته ويوسّس لها موقعاً في المجتمع والعالم (حابي، 2005، ص 76).

وكما تعبّر عن بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم، فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعى إلى تثمين المعرف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة (حابي، 2005، ص 11). وما تقدم فالمقاربة بالكفاءات تعبّر عن الاستراتيجية التي من خلالها تسعى إلى تعليم التلميذ الاعتماد على نفسه والتعرّف على قدراته الكامنة وكيفية توظيفها في حياته التعليمية والاجتماعية والمهنية.

2- مبررات تبني استراتيجية التدريس المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري:

يشكل إصلاح النظام التربوي الجزائري الجديد إصلاحاً شاملًا، بحيث من كل مكونات المنظومة التربوية من أهداف وسياسة تعليمية عامة إلى المجالات البيداغوجية والتنظيمية التي شهدت هي الأخرى تحولات كبيرة، وقد حدد "فريد عادل" بصفته مدير التعليم الأساسي بوزارة التربية الوطنية، مبررات الإصلاح التربوي الجديد، خاصة ما تعلق منه بالمناهج الدراسية في العناصر التالية:

- انتقال البلاد من نظام سياسي أحادي إلى التعددية الحزبية و إلى نظام ديموقратي.
- انتقال البلاد من نظام اقتصادي مركز إلى نظام الاقتصاد الحر.
- التدهور المستمر لمستوى المتعلمين و نتائجهم.

عموماً يمكن حصر أبرز مبررات تبني هذه الاستراتيجية فيما يلي:

- مواكبة التطورات الحاصلة في الجانب البيداغوجي خاصة ما يتعلق منها بمقاربات بناء المناهج.
- الحاجة إلى تصميم مناهج جديدة تحقق الحاجات الجديدة للمجتمع التي حصلت على كافة المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية.
- ضرورة الانفتاح على العالم بحكم التغيرات الحاصلة في العلاقات مع الآخر خاصة مع بروز وسائل الاتصال الحديثة فضائيات والإنترنت وموقع التواصل الاجتماعي وغيره (عادل، 2001)

3-أهداف استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات: تعلم المقاربة بالكفاءات

على تحقيق جملة من الأهداف ذكر منها:

- إفساح المجال أمام طاقات وقدرات المتعلم الكامنة، لظهور وتتفتح وتعبر عن ذاتها.
- تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب، والربط بين المعرف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة أو مواجهة وضعية.

- ربط التعليم بالواقع والحياة.
- استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.
- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور والظواهر المختلفة التي تحيط به.
- العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.
- تساهم في تحقيق النجاح لأكبر عدد من المتعلمين.(حابي، 2005، ص22)

4- مبادئ استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات: تقوم بيداغوجية المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ ذكر منها:

- **مبدأ البناء:** أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة، قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.
- **مبدأ التطبيق:** يعني ممارسة الكفاءة بعرض التحكم فيها، بما أن الكفاءات تُعرف عند البعض على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما، حيث يكون التلميذ نشطاً في تعلمها.
- **مبدأ التكرار:** أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجة عدة مرات، قصد الوصول به إلى الاكتساب العميق للكفاءات والمحتويات.
- **مبدأ الالدماج:** يسمح الالدماج بممارسة الكفاءة عندما تُقرن بأخرى، كما يتتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات، ليدرك الغرض من تعلمه.
- **مبدأ الترابط:** يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة.

5- مزايا استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات: تكمّن مزايا استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات في تحقيق الأغراض الآتية:

- **تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار:** من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية "التعليمية-التعلمية"، والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك، إذ أنها تعمل على إفحام المتعلم في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال "إنجاز المشاريع وحل المشكلات" ويتم ذلك إما بشكل فردي أو جماعي.

- **تحفيز المتعلمين على العمل:** يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة، تولد الدافع للعمل لدى المتعلم، فتخف أو تزول كثير من حالات عدم انبساط التلاميذ في القسم، ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب و Tingira عمله، وتنماشه وميله واهتمامه.

- **تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات، الميول والسلوكيات الجديدة:** تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية)، والعاطفية (الانفعالية) و"النفسية-الحركية"، وقد تتحقق منفردة أو مجتمعة.

- **عدم إهمال المحتويات (المضامين):** إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، كما هو الحال أثناء إنجاز المشروع مثلاً.

- **اعتبارها معياراً للنجاح المدرسي:** تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهد المبذول من أجل التكوين تؤتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار.

(سعيد، 2008، ص42)

- **صعوبات تطبيق استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري:** توجد صعوبات كثيرة تعرّض تطبيق استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات ولا سيما في التعليم الابتدائي، من هذه الصعوبات ما يرجع إلى عدم التحضير الكافي للشرع في تطبيق هذه المقاربة ولا سيما البيئة المطبقة فيها، ومنها ما

يعود إلى صعوبة فهم المقاربة في حد ذاتها وبهذا سنقف على أهم هذه الصعوبات في ما يلي:

- على مستوى تكوين الأستاذة: نأخذ بذلك بعين الاعتبار كفاءته المعرفية والبيداغوجية واضافة إلى قدرته على البحث، فالأولى تتعلق بكل ماله صلة بالتكوين التخصصي أي في المادة العلمية التي يدرسها وطرح هذه المشكلة خصوصا في المرحلة الابتدائية لأنه غير متخصص في مادة محددة فهو المسؤول عن تدريس كل المواد وبهذا يجد صعوبة ويعجز عن التدريس بالمستوى اللازم إذا لم يكن تكوينه متينا، وهذا بالطبع لوجود ارتباط وثيق بين كفاءة الأستاذ ونتائج المتعلمين الدراسية، أي كلما كان الأستاذ كفء كلما كانت نتائج المتعلمين مقبولة.

أما الكفاءة البيداغوجية تستند على جانبين أساسين هما فهم المتعلم والتحكم البيداغوجي أي فهم خصائص المتعلم الذهنية والعضوية والانفعالية في المرحلة التي يدرس فيها وكذلك حسن استخدام الدعامات البيداغوجية من عنصر تشويق وتوظيف الوسائل التعليمية المناسبة وغيرها، أما فيما يخص قدرة الأستاذ على البحث يجب عليه مواكبة المستجدات في ميدان التربية خصوصا في ظل تعقيد المعارف مما يتطلب عليه جهدا مستمرا لكي يحسن أداءه البيداغوجي.

- على مستوى التقويم: أغلب الصعوبات التي يواجهها الأستاذة في ظل هذه المقاربة تكمن في صعوبة التقويم نظرا للتعقيديات المرتبطة به الناتجة عن ضعف تكوين الأستاذة في هذا المجال.

عموما يمكن حصر صعوبات تطبيق هذه المقاربة في النظام التربوي الجزائري في التالي:

- عدم فهم الخلفية النظرية لهذه المقاربة.
- عدم التفرقة بين هذه المقاربة والمقاربة بالأهداف حيث مزال الكثيرين يقدمون الدروس دون تغيير في كيفية التقديم أو التكيف مع متطلبات المقاربة بالكافاءات خصوصا في ظل انعدام الوسائل أو عدم تحكم في الوسائل التعليمية وتتويعها والبيئة المشجعة...

- الصعوبات الكبيرة في تطبيق أساليب التقويم المناسب.
- عدم القدرة على التخلص من الأنماط التقليدية القائمة على المذكرات والمواضيع الجاهزة، إلى أساليب أكثر مرونة وملائمة مع كل موقف تعليمي.
- مشكلة الاكتظاظ في القسم (الحضر، 2011، ص ص 86-87).

التعلم الإلكتروني

تمهيد:

- 1-تعريف التعليم الإلكتروني
- 2- مميزات التعليم الإلكتروني للتعليم الإلكتروني
- 3- خصائص التعليم الإلكتروني
- 4- أنواع التعليم الإلكتروني
- 5- معوقات التعليم الإلكتروني

التعلم الإلكتروني

تمهيد: إن التعليم الإلكتروني وسيلة من الوسائل التي تدعم العملية التعليمية وتحولها من طور التقين إلى طور الإبداع والتفاعل وتنمية المهارات، ويجمع كل الأشكال الإلكترونية للتعليم والتعلم، حيث تستخدم أحدث الطرق في مجالات التعليم والنشر والترفيه باعتماد الحواسيب ووسائلها التخزينية وشبكاتها، ويعتمد التعليم الإلكتروني أساساً على الحاسوب والشبكات في نقل المعرفة والمهارات. وتضم تطبيقاته التعلم عبر الويب والتعلم بالحاسوب وغرف التدريس الافتراضية والتعاون الرقمي. ويتم تقديم محتوى الدروس عبر الإنترن特 والأشرطة السمعية والفيديو والأقراص المدمجة.

1-تعريف التعليم الإلكتروني:

يعرف التعليم الإلكتروني بالإنجليزية (E-learning) على أنه عملية تعليمية ذاتية من خلال الهاتف المحمول أو أجهزة الكمبيوتر، سواء من خلال الاتصال بشبكة الإنترنط أو من خلال الأقراص المدمجة، وتتيح هذه العملية للمتعلم التعلم في أي وقت وفي أي مكان، ويتضمن التعليم الإلكتروني عرض النصوص، والفيديو، والمقاطع الصوتية، والرسوم المتحركة والبيئات الافتراضية مشكلاً بذلك بيئه تعليمية غنية جداً، ومن الممكن أن تتفوق على بيئه التعليم التقليدي في الفصول الدراسية.

إن التعليم الإلكتروني (E-Learning) نظام تفاعلي للتعليم يقدم للمتعلم باستخدام تكنولوجيات الاتصال والمعلومات، ويعتمد على بيئه إلكترونية رقمية متكاملة تعرض المقررات الدراسية عبر الشبكات الإلكترونية، وتتوفر سبل الإرشاد والتوجيه وتنظيم الاختبارات وكذلك إدارة المصادر والعمليات وتقويمها.

ويعرف التعليم الإلكتروني أيضاً على أنه "شكل حديث لتوصيل التعلم والمصمم تصميمياً جيداً، والذي يتمركز حول الطالب ويتسم بالتفاعل ويسهل تعلم من أي مكان وفي أي وقت عن طريق استخدام مصادر التكنولوجيا الرقمية المتنوعة والتي تمتاز بالمرونة وتوفر بيئة تعلم موزعة، وهو أيضاً استعمال التكنولوجيا الجديدة والأنترنت من أجل تحسين جودة التدريب أو جعله متاحاً وأيضاً مصادره والخدمات المعرفية والتعاون عن بعد (أبيش، بوخالفة، 2021، ص86)

- **مميزات التعليم الإلكتروني للتعليم الإلكتروني:** مميزات وفوائد عديدة، ومن أبرزها:
 - **يوفر الوقت والمال:** يتميز التعليم الإلكتروني بتكلفته المنخفضة، كما يمكن للمتعلمين الوصول إليه من أي مكان فهم ليسوا بحاجة للخروج من بيوتهم أو وظائفهم لحضور الفصول الدراسية.
 - **يوفر محتوى مصمم بفاعلية كبيرة:** يتضمن التعليم الإلكتروني أدوات توفر المحتوى بأسلوب أكثر جاذبية وأكثر تفاعلاً من خلال مقاطع فيديو أو مقاطع صوتية، مما يسهل على المتعلمين تذكر المعلومات والمفاهيم وتطبيقها عملياً.
 - **يوفر استمرار وثبات عملية التعليم:** يتبع كل معلم أسلوب مختلف في التعليم في الفصول الدراسية، وقد يواجه بعض المشاكل ويكون عرضة للأخطاء، بينما يوفر التعليم الإلكتروني نسقاً ثابتاً في التدريس يمكن للمعلم اتباعه في أي وقت ومكان.
 - **يمتلك قابلية التطوير:** يمكن استثمار مادة واحدة وطرحها على عدد كبير من الناس، بما يقلل من النفقات ويمهد الطريق للتطوير في التعليم.
 - **يلبي احتياجات المتعلمين:** يسمح التعليم الإلكتروني للمتعلمين اختيار المسار الذي يفضلونه، ويحقق أهدافهم بالسرعة التي تناسبهم.
 - **يعد طريقة ذاتية التعليم:** يمكن للمتعلم الوصول لوحده إلى الدورات التعليمية عند الحاجة.

- **يتميز بالسرعة:** تتجاوز سرعة التعليم الإلكتروني التقليدي بنسبة 50%， ويعد السبب في ذلك إلى إمكانية تخفيض المعلمين المواد التي يعرفون مفاهيمها بالفعل والانتقال للمواد التي يحتاجون المزيد من التدريب عليها.

- **يمكن تحديث المواد بسهولة وبسرعة:** تحدث المواد والدورات التعليمية بسهولة عبر الإنترنت من خلال تحميلها على خادم الويب فقط، وقد تحتاج الأقراص المضغوطة جهداً وتكلفة أكبر للتحديث، لكنها

تبقي أرخص من إعادة طباعة مواد التدريس الورقية.(العوايشة، 2021، ص20)

3- خصائص التعليم الإلكتروني: هناك العديد من الخصائص التي تميز التعليم الإلكتروني، وأبرزها ما يلي:

- **التفاعلية والممارسة:** تمتاز الدورات التدريبية المقدمة عبر الإنترنت باحتواها على عناصر تفاعلية مثل النصوص ومقاطع الفيديو والمؤثرات الصوتية، وهي العناصر التي تتحدى المتعلم وتجعله يفكر، وتمكنه من القيام بأنشطة خلال الدورة، وهو ما يزيد من الاحتفاظ بالمعلومات، ويوفر للمعلمين تجارب تدريبية وتعلمية ممتعة.

- **تطبيق المعرفة:** تسير عملية التعلم في اتجاهين، الاتجاه الأول هو تقديم المعلومات، والثاني هو تطبيق تلك المعلومات، وما يميز العناصر التفاعلية في التدريب الإلكتروني أنها تمكن المتعلمين من تطبيق المعلومات التي اكتسبوها في الدورات على سيناريوهات الحياة الواقعية المحتملة، وهو ما يثبت فهمهم الجيد للمحتوى التعليمي.

- **المرونة:** من أهم مميزات التعليم الإلكتروني، أنه يتضمن المحتوى القائم على الفيديو، والذي يسمح للمتعلم بمشاهدة الدروس المسجلة مسبقاً في أي وقت من اليوم، وبالتالي يمكنه تكييف هذا النوع من التعليم وفقاً لجدوله اليومي، كما لن تكون هناك فرصة لفقدان أي درس أو دورة، كما أن التعليم الإلكتروني يسمح للمتعلم اختيار طريقة التعلم المفضلة، حيث

يفضل البعض مقاطع الفيديو أو المحتوى الصوتي، بينما يفضل البعض الآخر المحتوى المكتوب، وجميعها خيارات متاحة في هذا النوع من التعليم.

- **التفاعل اللحظي:** عندما يقدم المعلمون والأساتذة محتواهم التعليمي مباشرة عبر الإنترن特، يمكن الطلبة من إرسال استفساراتهم بصورة لحظية، وهو ما يضمن تفاعلهم مع المعلمين فيما يتعلق بموضوع الدرس أو المحاضرة، وبالتالي يتحقق الاتصال الكامل.

- **دعم متعدد اللغات:** مما يميز التعليم الإلكتروني، أن محتواه الذي يستهدف جمهور عالمي يدعم اللغات العالمية الرئيسية للطلبة والمتعلمين، وبالتالي يمكن للمتعلمين من مختلف دول العالم الوصول إلى هذا المحتوى والاستفادة منه.

- **إمكانية الوصول:** يسمح التعليم الإلكتروني للمتعلمين بالوصول إلى المحتوى التعليمي في أي وقت ومن أي مكان، وبالتالي يمكن التعلم خلال التنقل باستخدام برامج التعلم الإلكتروني على الهواتف الذكية أو الكمبيوتر المحمول أو الأجهزة اللوحية.

- **سهولة الاستخدام:** يمكن الاستفادة من نظام التعليم الإلكتروني عبر أنظمة سهلة الاستخدام، إذ يمكن للجميع الوصول إلى المحتويات التعليمية وتشغيلها على متصفح الويب أو التطبيق، بغض النظر عن خلفياتهم التكنولوجية، دون الحاجة إلى امتلاك معارف تقنية معقدة.

- **تتبع التقدم المحرز:** هناك العديد من منصات التعليم الإلكتروني التي توفر ميزات تتبع التقدم المُحرز، ومن ثم تتمكن من مراجعة تقدم المتعلم بدقة وكفاءة، وهي التحديات التي يمكن للمعلمين الاطلاع عليها، كما يمكن أن يطلع عليها الطلبة بأنفسهم من أجل تشجيعهم على تحسين مجالات محددة أو بدء دورات جديدة أكثر صعوبة وتقدماً.

- **فعال من حيث التكلفة:** من خصائص التعليم الإلكتروني انخفاض تكلفته مقارنة بتكلفة برامج التعليم والتدريب التقليدية، فمن خلاله يمكن توفير تكاليف قاعات التدريب وتكاليف

السفر والموارد المادية مثل أجهزة الكمبيوتر، إلى جانب توفير تكاليف المدربين من خلال إنشاء الدورة مرة واحدة ومشاهدتها لعدد غير محدود من المرات.

4- أنواع التعليم الإلكتروني: تتضمن أنواع التعليم الإلكتروني ثلاثة أنواع أساسية، وهي كالتالي:

- **التعليم المتزامن:** يشمل هذا النوع تفاعل المعلم وطلابه عبر الإنترن特 في نفس الوقت، وذلك من خلال اتصال مرئي أو مؤتمر صوتي أو من خلال دردشة ومراسلة فورية، ويمكن من خلال هذا النوع من التعليم تسجيل جميع المحاضرات وتشغيلها في وقت لاحق وتتبع جميع الأنشطة المطلوبة خلالها، كما يمكن للمعلم مراقبة طلابه وتصحيح أخطائهم وتخصيص لكل طالب ما يود تعليمه إياه، وينتسب للطلاب أيضًا فرصة التواصل والتعاون فيما بينهم.

- **التعليم غير المتزامن:** يشمل هذا التعليم تفاعل المعلم وطلابه عبر الإنترن特 في أوقات مختلفة وليس في الوقت ذاته، بحيث تتوفر الدورات والمحاضرات التعليمية على أجهزة الكمبيوتر أو في الأقراص المضغوطة أو من خلال موقع ويب مخصص يمكن الوصول إليها من خلال الإنترنط، ويسمح هذا التعليم للمتعلمين الوصول إلى الدورات التعليمية في أي وقت يحتاجون إليها وبالسرعة التي تناسبهم، ويمكنهم التفاعل مع بعضهم البعض عبر لوحات الرسائل ولوحات الإعلانات ومنتديات المناقشة.

- **التعليم المدمج:** وهو نوع يدمج بين التعليم المتزامن وغير المتزامن، بحيث يتفاعل المعلم والطلاب عبر الإنترنط في نفس الوقت الذي تعطى فيه الدورات التدريبية، ثم تُنقل هذه الدورات إلى أقراص مدمجة لاستخدامها فيما بعد للدراسة الذاتية بصورة منفصلة عن المعلم.

5- معوقات التعليم الإلكتروني:

- الافتقار للبنية التحتية المناسبة للاتصالات مع الجهة الباعثة للتعليم.
- عدم توفر ذوي الخبرات والكفاءات في مجال إدارة التعليم الإلكتروني.

- عدم القدرة على توفير الصيانة السريعة للأجهزة في بعض الأماكن البعيدة.
- صعوبة الإقناع والعدول عن فكرة التعليم التقليدي والانتقال للتعليم الإلكتروني.
- نقص الإمكانيات المادية الالزمه الشروع بالعمل في مجال التعليم الإلكتروني.
- الافتقار للوعي المجتمعي حول التعليم الإلكتروني.
- عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس عن انتهاج هذا الأسلوب في التعليم.
- الحاجة الملحة لتمكين المتعلمين والمعلمين وتدريبهم على كيفية استخدام الإنترنـت للتعلم والتعليم.
- عدم توفر الأمان اللازم للموقع الإلكترونية وبالتالي التخوف من استخدامها في التعلم والتعليم، وبالتالي تكون معرّضة للاختراق بأية لحظة.

التنمر الإلكتروني

تمهيد

- 1-تعريف التنمر
- 2-تعريف التنمر الإلكتروني
- 3-أشكال التنمر الإلكتروني
- 4-أسباب التنمر الإلكتروني
- 5-آثار التنمر الإلكتروني
- 6-استراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني

التنمر الإلكتروني

تمهيد: يعد التنمر الإلكتروني ظاهرة وليدة الاستخدام الغير عقلاني لموقع التواصل الاجتماعي المختلفة، إذ أصبحت منتشرة بكثرة وسط مختلف فئات المجتمع خاصة التلاميذ، تستدعي تدخل كل الجهات المعنية للحد منها لما لها من آثار سلبية على حياة الضحية والتي تدفع به في بعض الأحيان إلى الانتحار، إن التنمر الإلكتروني من الممارسات المنحرفة التي ظهرت وبرزت من خلال التعامل السلبي لبعض التلاميذ مع أدوات التواصل الحديثة ونتجت عنها آثار نفسية وتشتت الذهن وتدني المستوى الدراسي الذي أدى إلى ظهور انعكاسات سلبية على طبيعة العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ، كما أصبح التنمر الإلكتروني مشكلة مركبة أثارت قلق عديد من المجتمعات.

1-تعريف التنمر:

عرفه (بيرماستر، burmaster، 2007) بأنه سلوك عدواني عادة ما يحتوي على عدم التوازن للقوى بين المتنمر والضحية ويتكرر مع مرور الوقت، وللنمر أشكال عديدة تشمل الاعتداء الجسدي، والإهانات اللفظية، والتهديدات الغير لفظية، كما تشمل أيضا استخدام وسائل الاتصال الحديثة إرسال رسائل مركبة ومحيرة وأحيانا رسائل تهديديه (حبيب، 2018، ص 14)، ويعرف أيضا بأنه شكل من أشكال السلوك العدواني الموجه نحو الغير بشكل مقصود ومتكرر، ويحدث عندما يتوجه فرد أو مجموعة أفراد نحو فرد آخر أو مجموعة افراد آخرين بإيذاء اللفظي، أو الجسدي، أو الاجتماعي، أو الإلكتروني، أو النفسي، أو الجنسي، وعادة ما تكون الضحية اقل في القوة (عميرة، 2019، ص 39).

2-تعريف التنمر الإلكتروني: تعتبر وسائل التواصل الاجتماعي أكثر الأماكن شيوعا لممارسة التنمر الإلكتروني الذي هو امتداد للتنمر التقليدي ولكنه تطور كما تطورت

وسائل الاتصال وأثاره السلبية التي لا تقل عن التنمُّر التقليدي الذي هو إيقاع الأذى على فرد أو مجموعة بدنياً أو نفسياً أو عاطفياً أو لفظياً، وبذلك يعد التنمُّر الإلكتروني أحد أنماط التنمُّر التقليدي وأكثرها تطوراً من خلال الرسائل الحديثة كوسائل التواصل الاجتماعي حيث يمكن استخدامهم في إرسال الرسائل الغير مرغوبة أو نشر الشائعات . وبعد التنمُّر الإلكتروني شكل من أشكال العدوان الذي تستخدم فيه وسائل التواصل الاجتماعي بقصد إلحاق الأذى بشخص آخر من خلال ممارسة سلوك عدائي متكرر ، وبالرغم من أن التنمُّر الإلكتروني ليس ظاهرة جديدة إلا أن التنمُّر الإلكتروني أصبح الصورة الأحدث للتنمُّر.

وقد عرفه سميث وأخرون بأنه: عدوانية الفعل أو السلوك التي تتم باستخدام الوسائل الإلكترونية من قبل جماعة أو فرد مارا وتكراها وعلى مر الزمن ضد فرد لا يستطيع الدفاع عن نفسه بسهولة.

وعرفته أمل العمار بأنه: السلوك المتكرر الذي يهدف إلى إيهام شخص آخر من قبل شخص واحد أو عدة أشخاص وذلك بالقول أو الفعل للسيطرة على الضحية وإذلالها ونيل مكتسبات غير شرعية منها عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي (الرقاص، 2021، ص 6-7).

ويعرفه (بفى وديان، ٢٠٠٩) بأنه "مضايقات وتحرشات عن بعد باستخدام وسائل الاتصال الإلكتروني من طرف متمر" (يقصد بها إيجاد جو نفسی لدى الضحية يتسم بالتهديد والقلق

أما (توكيوناجا، ٢٠١٠) فعرفه بأنه "أي سلوك يتم عبر الأنترنت أو وسائل الإعلام الإلكترونية أو الرقمية، والذي يقوم به فرد أو جماعة من خلال الاتصال المتكرر الذي يتضمن رسائل عدائية أو عدوانية، والتي تهدف إلحاق الأذى بالآخرين، وقد تكون هوية

المتتمر مجهولة أو معروفة للضحية، كما قد يحدث التترم الإلكتروني داخل المدرسة أو خارجها" (ثناء، 2019 ،ص 18).

3 - أشكال التترم الإلكتروني: يتضمن التترم الإلكتروني العديد من الأشكال التي يقول المتترم من خلالها بـاللائق الأذى والضرر المتعمد باستخدام الوسائل التكنولوجية مثل موقع التواصل الاجتماعي، والهواتف المحمولة بـإمكانياتها الحديثة في التصوير والتسجيل وإعادة معالجة الصور وغيرها من الإمكانيات التي يساء استخدامها من قبل المتترمين الكترونياً ويتخذ التترم الإلكتروني أشكال مختلفة منها:

- التحرش والمضايقة: وهي إرسال وائل مسيئة وغير اللائقة اجتماعياً وأخلاقياً لشخص ما أو التعليق بشكل سلبي أو مهين عال مشاركته وصوره في موقع التواصل الاجتماعي.

- تشويه السمعة: يحدث هذا عندما يرسل شخص ما معلومات مزيفة أو ينشر إشاعات كاذبة ومضرة وغير صحيحة عن شخص آخر بـغرض السخرية منه وتشويه سمعته .

- انتقال الهوية: يحدث هذا عندما يخترق شخص ما بـريدا الكترونياً أو حساباً على الشبكات الاجتماعية ويستخدم هوية الشخص عبر الأنترنت لنشر وإرسال مواد محربة أو مسيئة (بوعناني، 2023 ، ص 7). **- المطاردة الإلكترونية:** هي عملية إرسال رسائل عبر الأنترنت بشكل متكرر تتضمن تحديات بالأذى أو المضايقة أو رسائل التخويف والتي تجعل الشخص يخاف على سالمته.

- النبذ أو الاستبعاد الإلكتروني: يحصل هذا عندما يترك الآخرون شخصاً ما قصد خارج المجموعة مثل استبعادهم عن موقع الألعاب وغيرها من الأنشطة عبر الأنترنت، وبعد هذا شكل من أشكال التترم الاجتماعي وهو شائع جداً.

- القرصنة الإلكترونية: حيث يودع المتترم برامج ضارة أو يسرق كلمات المرور أو يتحكم في جهاز الضحية.

- **التنمر الإلكتروني عبر التصوير:** حيث يقوم المتنمر بتصوير الضحية من غير علمه ويقوم بنشر صورة على وسائل التواصل الاجتماعي أو يقوم بنشر صورة معدلة له يظهر فيها الضحية بوضع غير اللائق بهدف إلحاق الأذى به.
- **التجسس:** ويتم من خلالها تطبيقات صممت خصيصاً بهدف اختراق خصوصية الآخرين.
- **الخداع:** حيث يقوم المتنمر بخداع شخص ما للكشف عن أسراره ثم يقوم بنشرها وإرسالها إلى الآخرين.
- **المكالمات الهاتفية:** يقصد بها مكالمات صوتية عبر الهاتف أو الويب والتي تستهدف ترويع الضحية من خلال السب والقذف والتهديد.
- **الرسائل النصية:** غالباً ما تتضمن التهديد بإفشاء الأسرار أو افتعال الفضائح أو عبارات السب أو محاولات الابتزاز مقابل عدم تكرار التهديد.
- **الصور ومقاطع الفيديو:** وفيها يقوم المتنمر الكترونياً بالاستيلاء على الصور أو مقاطع الفيديو الشخصية التي قد يتداولها الضحية من أصدقائه عبر الأنترنت دون التبهّ إمكانية تعرض حسابه لقرصنة الكترونية.
- **البريد الإلكتروني:** حيث يدخل المتنمر على الرابط الخاص بالضحية ويتمكن من الاستيلاء على البريد الإلكتروني الخاص بها، ويطلع على الرسائل الشخصية والبيانات والمحادثات الخاصة بالضحية، وقد يجري بعض الإجراءات المخلة بالأداب العامة التي توقع الضحية في الحرج والعديد من المشكلات الاجتماعية.
- **غرفة الدردشة عبر الويب:** وفيها يقوم المتنمر بالتحدث مباشرةً إلى الضحية من حساب مزيف عبر الويب ويحاول أن يوقع بها الأذى أو القرصنة على حسابها الشخصي، ويقوم بنشر صور شخصية أو روابط موقع إباحية (بوعناني، سلطاني، 2023، ص 9).

4- أسباب التنمّر الإلكتروني:

- اضطراب العلاقات الاجتماعية والأسرية لي مسيء استخدام الأنترنت، إذ توجد علاقة طردية بين إساءة استخدام الأنترنت واضطراب السلوك الاجتماعي، والميل إلى الهروب من الواقع الفعلي، وارتفاع مستوى الشعور بالوحدة النفسية والخوف من التفاعل مع الآخرين، كما يتسم المتنمرون الكترونيا بقلة قدرتهم على تحمل الانتماء.
- تعاطي المخدرات، إذ يرتبط التتمر عن طريق الأنترنت بتعاطي المخدرات والسلوك العدواني والتفكير في الانتحار لدى بعض الطالب.
- كثرة التعرض للأذى، والأضرار النفسية، إذ تؤديا إلى كثرة استخدام المراهق للخط المفتوح والذي يربط أيضا المشكلات المدرسية التعليمية، وبالتالي اتجاه سلوكهم نحو السلوك الجائع.
- سوء التنشئة الأسرية: والذي يعد أهم أسباب للتتمر ضد المعلمين.
- تعد سمة لعدوان لدى تلميذ مبنئا بالتتمر الإلكتروني، إذ توجد علاقة بين عنف الطالب في المرحلة الابتدائية وبين استمراره على نفس سلوك العنف بالمراحل التعليمية الأعلى (حسين، 2018، ص18).

ويقوم المتنمر بممارسة التتمر مدفوعة من بعض الأسباب، من هذه الأسباب:

- رغبة المتنمر وخاصة المراهقين إلى لفت أنظار الآخرين له، ليصبح محور الاهتمام.
- التخلص من الشعور بالإحباط والظهور بمظهر الشخص القوي.
- الرغبة القوية عند المتنمر في الظهور بمظهر الشخص القوي والسيطرة.
- شعور الشخص المتنمر بالغيرة من الضحية لأسباب متعددة، مثل احترام الآخرين للضحية وحبهم وتقديرهم له.
- أسباب ترتبط بالأسرة، مثل نمط التربية القاسية، وإهمال الآباء في متابعة أبنائهم، والبيئة الأسرية المشحونة التي يعيش فيها المتنمر.
- وسائل الإعلام والتكنولوجيا الحديثة الموجهة نحو العنف وتعزيز مفهوم العنف وأهميته للسيطرة على الآخرين والحصول على منافع لهم.

- الظروف الاقتصادية غير المستقرة.
 - معاناة الشخص المتتمر وتعرضه للتتمر من آخرين .
 - الفرصة القوية للتخفي وانتحال الشخصيات الوهمية التي توافرها موقع التواصل الاجتماعي والأنترنت للشخص المتتمر والتي تشجعه على التتمر (خيرية، 2022، ص 26).
- 5- آثار التتمر الإلكتروني:** في حين يعاني الضحية من التتمر وتظهر عليه هذه المعاناة من خلال عدة مؤشرات وأثار منها:
- يفقد الضحية احترامه وتقديره لذاته.
 - يظهر لدى الضحية الشعور الدائم بالقلق والتوتر الذي يتحول إلى حالة من الاكتئاب.
 - عدم الرغبة بالذهاب إلى المدرسة، مما يتسبب له بمشكلات إدارية ومشكلات في التحصيل.
 - قد يؤدي التتمر في بعض الحالات إلى الانتحار.
 - عدم التركيز في الدراسة، بسبب انشغال التفكير في حل مشكلة التتمر، وضياع الطاقة والجهد في الحفاظ على سلامته من المتتمر.
- ضعف المشاركة في الأنشطة الصفية، وتجنب المناقشات والحوار في غرفة الصف.
- التأخر في الوصول إلى المدرسة حيث يتأخر الضحية متعمداً لتجنب لقاء الطالب المتتمر. (خيرية، 2022 ، ص 33).
- 7- استراتيجيات مواجهة التمر الإلكتروني:** تعد استراتيجيات مواجهة التمر الإلكتروني من أهم الإجراءات السلوكية والتكنولوجية التي يستخدمها الأفراد بهدف حماية صفاتهم الشخصية من الاختراق والتتمر الإلكتروني مما يقيهم من أثاره السلبية على النواحي النفسية والاجتماعية والأكاديمية، حيث أشارت دراسة (ريابيل وآخرون) إلى وجود أربعة فئات من استراتيجيات مواجهة التمر الإلكتروني.
- (بلوزاع، بن عبد القادر، 2023، ص 47).

-المواجهة الاجتماعية: البحث عن المساندة من الأسرة، الأصدقاء، المعلم .

-المواجهة العدوانية: العلاقات، الاعتداء الجسми، التهديد اللفظي.

العجز عن المواجهة: فقدان الأمان، ردود الفعل السلبية كالتجنب.

. المواجهة المعرفية: الاستجابة التوكيدية ، التفكير العقلاني، تحليل سلوك التنمّر . فمن خلال عرض أهم استراتيجيات مواجهة التنمّر الإلكتروني يمكننا الوصول إلى أن الاستراتيجيات تختلف باختلاف الشخصيات المتعدي عليه فهناك من يتتجنب وهذا من يواجه بعدوانية وهناك من يطلب المساعدة من الآخرين لتحدي صعاب هذه الظاهرة (فويرس، 2022، ص 7).

الدافعية للتعلم

1-تعريف الدافعية:

2-وظائف الدافعية

3-تصنيف الدوافع

- الدوافع الفطرية (دوافع داخلية)

- الدوافع المكتسبة (دوافع خارجية):

4- الدافعية للإنجاز **Achèvement motivateur**

5-الدافعية للتعلم

الدافعية للتعلم

١-تعريف الدافعية:

- هي قوة داخلية تحرك سلوك الفرد وتثير نشاطه وتدفعه ل القيام بسلوك معين يؤدي إلى إشباع حاجة أو تحقيق هدف أو إرضاء رغبة (زهير بгуول، 2017، ص72).
- إنها حالة داخلية تحدث عند الكائن البشري وتنتمي في حالة من التوتر أو عدم التوازن وتنتج بفعل عوامل داخلية أو خارجية تثير لديه سلوكاً معيناً وتوجهه نحو تحقيق هدف معين (عماد عبد الرحمن، 2012، ص194).

إن الدافع اصطلاح عام شامل لذا نجد كلمات وألفاظ كثيرة تحمل معنى الدافع ومنها: الحافز، النزعة، الغرض، القصد، النية، الغاية، ال巴عث، الرغبة، الميل (تأثير، 2009، ص275).

٢-وظائف الدافعية:

- الدافعية تثير السلوك (توليد السلوك) فهي تحت وتنشط وتحرك السلوك لدى الأفراد من أجل إشباع حاجة أو استجابة لتحقيق هدف معين (حالة عدم التوازن).
- توجيه السلوك نحو المصدر الذي يشبع الحاجة أو تحقيق الهدف، فهي تساعدهم في اختيار الوسائل المناسبة لتحقيق ذلك الهدف.
- تحدد الدافعية شدة السلوك اعتماد على مدى إلحاح الحاجة أو الدافع إلى الإشباع أو مدى صعوبة أو سهولة الوصول إلى الباعث الذي يشبع الدافع.

- تحافظ على ديمومة السلوك، فالدافعية تعمل على مد السلوك بالطاقة اللازمة حتى يتم اشباع الدافع أو تحقيق الغايات والأهداف التي يسعى لها الفرد أي أنها تجعل من الفرد مثابرا حتى يصل على حالة التوازن اللازم لبقاءه واستمراره.
- تؤثر الدافعية في نوعية توقعاتها تبعا للأفعال التي تقوم بها فهي وبالتالي تؤثر في مستوى الطموح في ضوء خبرات النجاح والفشل (صالح، 2014، ص293).

3-تصنيف الدوافع: يعد التصنيف المسند إلى مصدر نشوء الدوافع أكثر التصنيفات

اعتمادا لدى علماء النفس، ويقسم الدوافع حسب هذا التصنيف إلى مجموعتين:

3-1- الدوافع الفطرية (دوافع داخلية): وتسمى الدوافع الأولية وتشير إلى مجموعة الحاجات والغرائز البيولوجية التي تولد مع الكائن الحي ولا تحتاج إلى تعلم، فهي تمثل جميع الحاجات العامة الموجودة عند جميع أفراد الجنس الواحد وتصنف هذه الدوافع إلى:

دوافع البقاء: وهي الحاجات الضرورية لبقاء الحياة والحفاظ عليها مثل دوافع الجوع، التنفس، النوم (قطامي، 2005، ص182).

دوافع الحفاظ على النوع: وتشمل الحاجات الضرورية لاستمرار الجنس البشري والحفاظ على النوع مثل دافع الأمومة والجنس والأمن (قطامي، 2005، ص185).

3-2- الدوافع المكتسبة (دوافع خارجية): وتسمى بالدوافع الثانوية وهي كل ما يتعلمها الفرد عن طريق الخبرة والممارسة والتدريب حيث أنها متعلمة خلال عملية التفاعل مع البيئة المادية والاجتماعية وفقا لعمليات التعزيز والعقاب التي يوفرها المجتمع، وتشمل هذه الحاجات النفسية والاجتماعية مثل الحاجة إلى الحب والانتماء والتحصيل والصداقه والسيطرة والتملك والتتفوق والتقدير وتحقيق الذات وهذه الحاجات تتطور لدى الفرد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها الأفراد في الأسرة والمدرسة والشارع دور العبادة والمؤسسات التعليمية والاجتماعية.

4- الدافعية للإنجاز **Achèvement motivature**: يمثل الدافع للإنجاز في الرغبة

في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل وهذه الرغبة كما يصفها "مكيلاند" تتميز بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل في مواجهة المشكلات وحلها.

- يعتبر دافع الانجاز من الدوافع الخاصة بالإنسان.
- يمكن تسميته بالسعي نحو التميز والتقوّق.
- الناس يختلفون في مستوى الدافع للإنجاز.
- تقاس الدافع للإنجاز بعدة اختبارات منها "اختبار تفهم الموضوع TAT".

5- الدافعية للتعلم: تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف

التعليمي والاقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم، إن الأفراد الذين لديهم دافعية للتعلم يعملون بجد أكثر من غيرهم ويحققون نجاحات أكثر من غيرهم.

التقويم التربوي التقليدي

تمهيد

التقويم التربوي:

- 1-مفهوم - التقدير - القياس - التقييم - تقويم.
- 2-الفرق بين التقدير والقياس والتقييم والتقويم.
- 3-مبادئ التقويم التربوي.
- 4-وظائف التقويم.
- 5-أنواع التقويم.
- 6-نماذج التقويم التربوي.
- 7-التقويم التربوي ما هو كائن وما يجب ان يكون.
- 8-طرق تقويم وقياس التحصيل الدراسي للمتعلمين.
- 9-دور التقويم والقياس في إنجاح العملية التعليمية.

التقويم التربوي التقليدي

تمهيد: يعتبر التقويم التربوي أحد المكونات الأساسية والمرتكزات الهامة التي يقوم عليها النظام التربوي والتكتوني، كما يعتبر وسيلة للكشف عن القدرات المعرفية والجسمية للתלמיד، وذلك بإصدار أحكام قيمة على نتائج القياس التربوي، أي مدى كفاية الدرجات التي تمثل تحصيل التلميذ أو ما يمتلكه من معارف، ومهارات، وخبرات، وذلك لغرض اجراء التعديلات الازمة.

1- التقويم التربوي:

1-1-مفهوم - التقدير - القياس - التقييم - تقويم:

التقدير:

إن التقدير أقدم من القياس وهو مرادف للتخيين أي تحديد الشيء بالحدس أو الضن أو بالوهم فيقال قدر الشيء أي بين مقداره، والمقدر أو المخمن هو الشخص الذي يبين مقدار الشيء وما يتربّط عليه من تبعات.

نستنتج مما سبق أن التقدير لغة قد يعني القياس، إلا أنه يختلف عنه من الناحية العملية، فهو تحديد للصفة أو الخاصية بطريق الحدس أو الانطباع الذي يكون لدى الإنسان وهو أقل موضوعية ودقة من القياس (بشير معمرة، 2002 ، ص 9-8).

فالتقديرات الكيفية لا ترقى إلى القياس الكمي. وتتجدر الاشارة أنه تم تطوير العديد من الأدوات التقدير من أجل الاستخدام في مختلف الميادين التربوية والعيادية والمهنية وهذا في الحالات التي لا يوجد فيها أدوات قياس مناسبة بجمع البيانات المراد الحصول عليها فيما يخص موضوع معين.

القياس:

القياس لغة مأخوذ من فعل قاس، يقال قاس الشيء بغيره أي قدره على مثاله.

أما اصطلاحا فالقياس بمفهومه الواسع يشير إلى الجوانب الكمية التي تصف عينة أو شيء أو حدث أو فرد، وقد عرفه (نالي) بأنه قواعد استخدام الأعداد بحيث تشير إلى الأشياء بطريقة تدل على كميات من خاصية (محمد غازي، 2008، ص82) ، أما (جيلفورد 1973) فعرفه بأنه "سب مقادير عدبية (ارقام) إلى الأشياء أو الأحداث وفق قواعد منطقية" ، وعرفه(رومباخ، 1975) بأنه "الطريقة المنظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر" (بشير معمرية،2002،ص32).

وبناء على ما سبق فيمكن تعريف القياس بأنه تعين رموز في اغلب الاحيان ارقام طبقا لقواعد محددة للأشياء او احداث او افراد وذلك من اجل جمع معلومات كمية تمكنا من معرفة مدى او مقدار وجود الخاصية موضوع القياس".

التقييم:

يعتبر مفهوم التقييم من المفاهيم الواسعة الاستخدام في علم النفس وفي الكثير من الاحيان يستخدم بشكل تبادلي وكأنه مرادف لمفهوم التقويم. وهناك تعاريف عديدة اعطتها خبراء المناهج للتقييم نذكر منها على سبيل المثال:

"انه الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحديد مدى نجاح المنهج في تحقيق الاهداف التي وضع من اجلها، أو هو مجموع الاجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو مشروع أو ظاهرة او مادة معينة، ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق اهداف محددة سلفا من اجل اتخاذ قرارات معينة".

وتعريف كذلك بأنه "عملية نظامية متفاوتة التركيب، لجمع معلومات وملحوظات وتحليلات تنتهي بإصدار حكم بشأن نوعية الشيء المقيم سواء اعتبر بصفة اجمالية أو من خلال عنصر أو أكثر التي تكونه" (بودية محمد،2000،ص229).

وتجدر الاشارة أن المختصون يستخدمون أدوات قياس متعددة، الكثير منها يعتمد على القياس الكمي (مثل اختبارات الذكاء والتحصيل والميول والاستعدادات والشخصية....)

والبعض منها يعتمد على التقديرات الكيفية والتحليلية (مثل استماراة القبول ورسائل التركيبة والمقابلات....) وذلك بهدف اختيار الأفراد أو التشخيص العيادي وغير ذلك، والجدير باللحظة هو أنه في عمليات التقويم نستخدم نفس الأدوات لكن لتحقيق أهداف في النهاية مختلفة.

التقويم:

التقويم لغة: قوم الشيء يعني وزنه وقدره وأعطاه ثمنا معينا وتعني كذلك صوبه وعلمه ووجهه نحو الصواب.

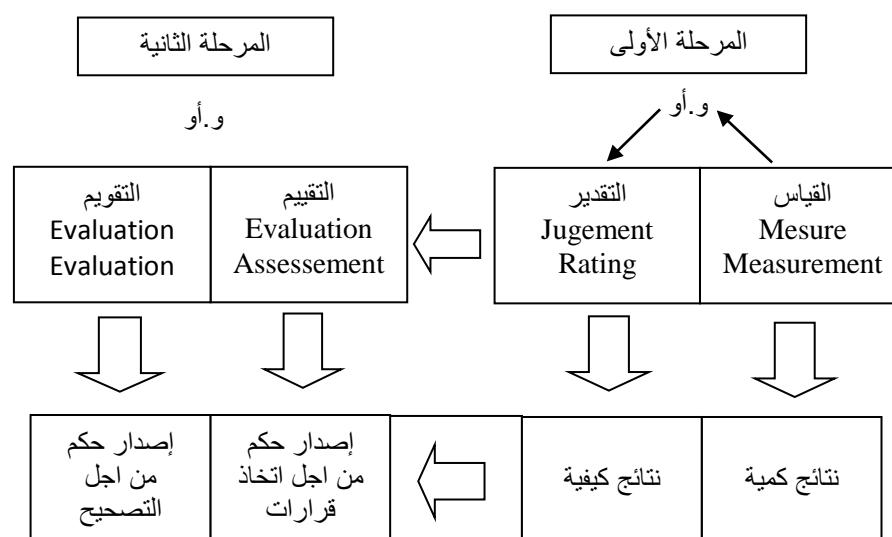
التقويم اصطلاحا : عرفه (ويلي Wely) بأنه تجميع البيانات المتعلقة بتغير سلوك المتعلمين واستثمارها لخطيط المناهج. وعرفه كل من (سكانيل وتراسي Scannel et Tracy) بأنه عملية إصدار أحكام بخصوص مستوى أداء المتعلم، أو نوعية أساليب التدريس، أو مواد تعليمية، ويكون إصدار الحكم بالاعتماد على بيانات يتم تجميعها بواسطة قياسات شكلية أو عن طريق الملاحظة غير الرسمية، الدفاتر المدرسية أو التقارير. (بودية محمد، 2000، ص 82).

إن عملية التقويم تتضمن في البداية مقارنة بين حالتين (ما هو كائن وما يجب أن يكون) وتؤدي إلى اقتراح التعديلات التي يجب القيام بها، بمعنى آخر أنها تقيس الفارق الموجود بين النتائج المحققة والأهداف المسطرة كما أنها تكشف عن أسباب هذا الفارق وبالتالي تسمح لنا بتصور التصحيحات الملائمة (محمود بوسنة، 2007، ص 56).

وبعد هذا التحليل يمكننا ان نعرف التقويم على أنه جمع وتقديم معلومات منظمة وموضوعية، كمية وكيفية حول التلميذ بالاعتماد على العديد من التقنيات مثل الامتحانات والاختبارات والملاحظة والسجلات، بهدف اقتراح التعديلات المناسبة.

1-2- الفرق بين التقدير والقياس والتقييم والتقويم:

بعد العرض الوجيز لكل مفهوم من المفاهيم السابقة نستنتج بأنه بناءً على القياس نحصل على نواتج كمية أما التقدير فنحصل على نواتج كيفية، أما نواتج كل من التقييم والتقويم لا تتحصر في مجرد أرقام أو تقديرات فهي تتعداها، كما أنها أشمل من القياس والتقدير باعتبارهما مرحلة أولية للتقييم ثم التقويم، كما أن التقويم بدوره أشمل من التقييم، وهو الأنسب في المجال التربوي، لأن العملية التربوية تهدف إلى اجراء تغييرات في سلوك المتعلم من خلال توصيل مهارات ومهارات خبرات، لذلك يتحتم من حين إلى آخر إلى الكشف عن مدى تحقيق العملية التربوية لأهدافها، حتى يتم تعزيز مواطن القوة واصلاح مواطن الضعف وهو جوهر التقويم التربوي، والذي يعتبر كعملية بيداغوجية تبدأ بالقياس والتقدير ثم تليها عملية التقييم كمرحلة أولية تنتهي باقتراح أساليب الإصلاح أي التقويم والشكل المولى يوضح الفرق بين المفاهيم السابقة الذكر :



الشكل يبين العلاقة بين القياس والتقدير والتقييم والتقويم.

(محمود بوسنة، 2000، ص 59)

يعتبر التقويم التربوي أحد المكونات الأساسية والمرتكزات الهامة التي يقوم عليها النظام التربوي والتكتيكي، كما يعتبر وسيلة للكشف عن القدرات المعرفية والجسمية للطفل، وذلك بإصدار أحكام قيمة على نتائج القياس التربوي، أي مدى كفاية الدرجات التي تمثل تحصيل التلميذ أو ما يمتلكه من معارف، ومهارات، وخبرات، وذلك لغرض اجراء التعديلات اللازمة.

١-٣- مبادئ التقويم التربوي: يمكن تلخيص مبادئ التقويم فيما يلي:

- **الشمول:** وهو أن يعم التقويم كل الجوانب المراد تقويمها ويحيط بها، وأن يتناول التقويم التربوي في منظور تربية الكفاءات معالجة تهدف إلى الحكم على الكل ، وهو في طور البناء مدرجاً لمختلف الموارد المشكلة للكفاءة.

- **التقين:** وهو الاستناد إلى قواعد علمية محددة، فالنقويم جزء من ممارسات المسار التعليمي يبرز التحسينات المحققة، ويكشف التغيرات المعرقلة، ويحدد العمليات الملائمة لتعديل التعلم، وللعلاج البيداغوجي، ولذلك لا يشكل الخطأ علامة عجز، وإنما هو مؤشر لصعوبات ظرفية ضمن مسار بناء الكفاءات تشخيص أسبابه وتعالجه (محمد مبخوت، 2015).

- **الصدق:** وهو الإخبار بالواقع من غير نقص ولا كذب، وتعتمد أساليب التقويم على جمع معلومات موثقة عن درجة التحكم في الكفاءات المستهدفة قصد التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المميزة للطفل.

- **الموضوعية:** وهي التجد من الأحكام الذاتية، فيجب أن تصحب النتائج المدرسية بملحوظات ذات مدلول نوعي بتجدد.

- **الثبات:** وهو إقرار وسائل التقويم وتحقيق صحتها، وأن يعتمد التقويم على وضعيات تجعل الطفولة على وعي باستراتيجياته في التعلم وتمكنه من تبني موقف تأملي لتقدير مدى ملاءمتها وفعاليتها.

١-٤- وظائف التقويم:

يؤدي التقويم وظائف متعددة في العملية التعليمية وفي مقدمة هذه الوظائف:

- الحكم على قيمة الأهداف التعليمية التي تتبناها المدرسة والتأكد من مراعاتها لخصائص وطبيعة الفرد المتعلم وللفلسفة وحاجات المجتمع وطبيعة المادة الدراسية كما يساعد التقويم على وضوح هذه الأهداف ودققتها وترتيبها حسب الأولوية.
- اكتشاف نواحي الضعف والقوة وتصحيح المسار الذي تسير فيه العملية التعليمية وهذا يؤكّد الوظيفة التشخيصية العلاجية معاً للتقويم التربوي.
- مساعدة المعلم على معرفة تلاميذه فرداً فرداً والوقوف على قدراتهم ومشكلاتهم وبهذا يتحقق مبدأ الفروق الفردية.
- اعطاء التلميذ قدرًا من التعزيز والإثابة بقصد زيادة الدافعية لديهم لمزيد من التعلم والاكتشاف.
- مساعدة المعلمين على إدراك مدى فاعليتهم في التدريس وفي مساعدة المتعلمين على تحقيق أهدافهم وهذا التقويم الذاتي من شأنه أن يدفع بالمعلم إلى تطوير أساليبه وتحسين طرقه و بالتالي رفع مستوى أدائه.
- تزويد القائمين على الشأن التربوي والتكميني بمعلومات حول البرامج والمناهج والوسائل والأدوات المستعملة.
- تزويد المفتش التربوي بمعلومات حول مستوى التحصيل عند التلميذ وواقع حجرة الدرس والأساليب المعتمدة والطرائق المنتهجة.
- تزويد المدرس بمعلومات حول الوضعية التعليمية لتلاميذه ومعرفة مقدار الرصيد المعرفي والمهاري لتوظيفه في تطوير العملية التربوية.
- معرفة المدرس لميولات التلميذ واستعداداتهم الشخصية وتوجهاتهم لاعتمادها في عملية التوجيه التربوي.
- مساعدة المدرس التلميذ على اتخاذ القرارات المناسبة بخصوص التوجيه التربوي.

- تزويد التلميذ بمعلومات حول وضعياتهم التعليمية ومعرفة مدى تقدم أو تراجع تحصيلهم الدراسي.

- تكوين التلميذ صورة لمكانته بين رفاقه حتى يحاول تقوية معرفة أو استدراك نقص؛ تشخيص مواطن القوة والضعف عند التلميذ لاتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب؛ (ويكيبيديا الموسوعة الحرة).

١-٥- أنواع التقويم:

يضع المختصون بالتقدير التربوي عدداً من التصنيفات لأنواع التقويم مستندين في ذلك على مبادئ مختلفة، فهناك من يقسمه حسب زمن إجرائه إلى تقويم تنبؤي (ويكون في البداية لضبط نقطة الانطلاق مثل مستوى ذكاء الطالب أو حصيلته المعرفية واستعداداته...) وتقويم تكويني يتم إثر الانتهاء من كل وحدة تدريسية، وتقويم إجمالي يحصل عليه في نهاية البرنامج أو الفصل الدراسي.

وهناك من يقسم أنواع التقويم حسب شمولية أو حسب القائمين به أو حسب الموقف من الأهداف أو مدى تحققها فتبايناً لذلك تتحدد مختلف الوظائف، وهناك من يقسمها على حسب معيار للمقارنة وهي المعيار المحك والمعيار التحصيلي، وتقسم المعايير التحصيلية المستخدمة في التقييم إلى نوعين رئисيين:

الأول: معايير المعدل الإحصائي أو العنصر (الإقراء).

الثاني: معايير المستوى أو مرجع المحك.

ويتجلى الفرق بينهما في أن معيار المعدل الإحصائي (التقويم المعياري) يقارن في الغالب إنجاز تلميذ بأخر في صفة أو سنه دون اعتبار لنوعية هذا الإنجاز وكفايتها العملية في الحياة الواقعية.

أما معيار المحك (التقويم الحكي) فإنه يتلزم بوضع مستوى ثابت يقاس على أساسه مدى تنفيذ المتعلم للمهمة أو الواجب التعليمي والذي يجب أن يصل إليه أو يتجاوزه حتى يعتبر ناجحا.

وهناك من يصنف التقويم على حسب مراحل التقييم وهي كالتالي:

- التقويم التمهيدي (التشخيصي):

يسمي هذا النوع بالسلوك المدخل، حيث يطبق في بداية كل درس أو مجموع دروس، أو في بداية العام الدراسي من أجل تكوين فكرة على المكتسبات المعرفية القبلية للمتعلم، ومدى استعداده لتعلم المعارف الجديدة، أي هو عملية يراد بها تحديد المستوى الذي سيتخذ كقاعدة لانطلاق في درس جديد وهو كذلك أسلوب تعليم وتعلم يقوم على مبدأ جمع المعلومات عن المتعلمين واستخدامه لتغذية راجعة في التخطيط لتعلمهم المستقبلي ويعتبر كذلك جزء لا يتجزأ من عملية التعلم والتعليم يمارسه المعلم قبل بداية الحصة وخلال تنفيذها وبعد الانتهاء من أدائها.

مبادئ التقويم التشخيصي:

- الرؤيا الواضحة للأهداف المراد تحقيقها للمجموعات التي يكونها المعلم خلال تنفيذ الأنشطة ولأفراد الطلاب.
- التعليم السابق ويعتبر هو الركيزة الأساسية التي من خلالها يستطيع المعلم أن ينطلق للتعلم اللاحق.
- التعزيز، فالمعلم دوره أن يحرز جوانب القوة لدى الطلاب ويأخذ بأيديهم من خلال التعزيز لخطي مواطن الخلل.

- التقويم التشخيصي أداة يتخذها المعلم لدعم عملية التعلم والتعليم معا.
- التوفيق بين متطلبات المنهج المدرسي وحاجات الطلاب.

(شاكر مجید، one line 2012)

- التقويم التكويني:

اقترح مصطلح التقويم التكوين لأول مرة من طرف (أسكريفن ميشال) سنة 1967، وكان قد ربطه بتقويم المنهاج، ثم اهتم به (بلوم) (صاحب صنافة الأهداف في المجال العقلي المعرفي) موجها إياه نحو تعلم التلميذ، وما زال أهم أشكال التقويم الذيحظى باهتمام عدد كبير من الباحثين التربويين.

ينظر التقويم التكوين إلى الوضع الراهن للعملية التعليمية، بمعنى أنه يسايرها، وهو على صلة متينة ببيداغوجية الأهداف وببيداغوجية التحكم (البيداغوجية الفارقة)، وفيما يأتي بعض تعاريف التقويم التكوين:

- بالنسبة (لكاردينبي ج) (Gardinet J)، هو نوع من التقويم الغرض منه توجيه التلميذ في عمله المدرسي بالبحث عن تحديد الصعوبات التي تعرّضه، وكل ذلك قصد مساعدته على اكتشاف الطرق التي تسمح له بالدرج في تعلمه .

- في حين ترى (دولندشير. ج) (G. Delandshere): أن التقويم التكويني يرمي إلى الوقوف على حالة تقدم التلميذ ودرجة تحكمه في المعرف والمعلومات والتعرف أين وفي ماذا تعرّضه الصعوبات، وكل ذلك من أجل أن نساعده على تجاوزها وأن نقترح عليه الاستراتيجيات التي تمكّنه من أن يتتطور تعلمه. أنه تقويم لا يترجم إلى علامات (نقاط) بل يتعلق الأمر بالحصول على معلومات راجعة (التغذية الراجعة) يستفيد منها كل من التلميذ والمعلم.

- وبالنسبة (لأميج. ر) (R. Amigues) فإن الغرض من التقويم التكويني هو مد التلميذ بمعلومات راجعة، يمكنه استخدامها من تحسين استراتيجياته في التعلم.

نستنتج من التعريف السابقة ما يأتي، أن التقويم التكويني:

- يسعى إلى الكشف عن درجة تقدم التلميذ في تعلمه بشكل مستمر وكذا مقدار تحكمه في المعلومات والمعرف

- يرمي إلى التعرف على الصعوبات التي تعترض تعلم التلميذ للعمل على تجاوزها.
 - يساعد على تكيف الأنشطة التعليمية التعلمية وفق نتائج المتعلم.
 - يساعد على اقتراح الاستراتيجيات اللازم إتباعها في علمية التعلم.
 - يقدم تغذية راجعة تقييد، على حد سواء كلا من المعلم والمتعلم.
 - يخاطب التقويم التكويني التلميذ، فهو الذي يعنيه بالدرجة الأولى.
 - يقحمه في تعلمه بأن يكون على إدراك به.
 - هو جزء من التعلم ولا يفته.
 - يبحث عن التكيف مع الوضعيات الفردية، لذا عليه أن يتضمن جانب من الليونة مع الفتح على التعددية والتنوع.
 - يتمهم بالمسار والنتيجة على حد سواء.
 - لا يتوقف عند الملاحظة فقط، بل يلحقها بعمل ينصب على التعلم و/أو التعليم لأجل ذلك يكشف الصعوبات ويحددها للعمل على تجاوزها وذلك بالبحث عن أسبابها وليس بمجازاتها كما هو الحال في الاختبار أو الامتحان.
 - من وظائف التقويم التكويني كذلك مساعدة التلميذ (كما يفيد المعلم أيضا) بالسماح له عن طريق معلومات راجعة متعددة بالتوجيه الفعال والمرن لتعلم.
- يؤكد (دولنديشیر) على أن مصطلح التقويم التكويني يبين أن التقويم هو جزء لا يتجزأ من المسار التربوي العادي، أما الأخطاء فينبغي أن تعتبر كوقفات في حل المشكل (وعوموا كلحظات في عملية التعلم، وليس كحالات ضعف أو أنها أعراض مرضية).
- **التقويم الخاتمي أو التجمعي:** يعد التقويم الشامل كتقدير نهائي نحكم من خلاله على تحصل التلميذ في العملية التعليمية، حيث يتم هذا التقويم في نهاية السنة الدراسية، كذلك يكشف التقويم الخاتمي عن مدى تحقيق البرنامج الدراسي لأهدافه بعد إتمام إجراءات التقويم البنائي المستمر.

ومن خلال هذا النوع من التقويم نضع الدرجات النهائية رقمياً على أساسها نقوم بتصنيف الطلبة بشكل نهائي ، ومن ثم نقوم بتصنيفهم والحكم عليهم بشكل موضوعي نهائي ، وهذا يتم عن طريق إعطائهم صفات تحصيلية نهائية ومن الأمثلة على هذا التقويم الاختبارات التحصيلية التي تتم في نهاية السنة الدراسية التي تعقدها المؤسسات التربوية ممثلاً ذلك في المدارس والمعاهد والجامعات وتشمل اختبارات محكية المرجع ومعيارية المرجع. (سعاد

جخرب، 2009، ص 12-13)

٥- نماذج التقويم التربوي:

إن الدلالات المختلفة للتقويم التربوي تتفق على الاختلاف في الرؤى ومن الأسباب البارزة لذلك هو الاختلاف في الخلفيات أو المنطلقات النظرية للباحثين مما يستوجب العودة بالمفاهيم إلى أصولها النظرية. وفي سياق المداخلة الحالية التي سنقسم الآراء والآراء والمواقف المشار إليها إلى مجموعتين أو منحدين : منحى القياس ومنحى التسيير .
والمقصود بالمنحى جملة من المواقف والرؤى التي قد ترقى إلى مستوى النظريات والتي بالرغم من تشعبها تبقى ذات ترابط من حيث الانتماء إلى "براديجم " عام واحد .

- منحى التقويم كتكنولوجيا للاقас :

ويمكن التمييز بين ثلاثة اتجاهات أساسية في تناول التقويم:

• التقويم كدراسة مباشرة لآثار التدخل التربوي:

و ضمن هذا التصور نلاحظ أن العمل التقويمي يسعى إلى البحث عن مسببات للنتائج المتوصل إليها إثر حصة تكوينية أو تدخل تعليمي بعد مدة معينة . فالتوجه هنا ينبع عن خلية الربط الميكانيكي المباشر بين ما هو ملاحظ وما يسبقه مباشرة، وما قد يأخذ على هذا الربط هو الفكر التبسيطي للواقع التربوي، فتفسير أي واقع تربوي ليس من البساطة بمكان حتى نبرره من مجرد تسلسل الأحداث فقط . ووراء هذا التوجه نجد الفلسفة الوضعية القائمة

على قناعة إمكانية العزل بين الأحداث والوقائع وتفسيرها كأسباب ونتائج دون الأخذ بعين الاعتبار لتعقيدات الواقع الاجتماعي فجذور هذا التوجه وجدت في العلوم الطبيعية والفكر التجريبي . إن وسائل التقويم المطورة ضمن هذا الاتجاه جميعها وسائل قياس مستمدة من منظورات كمية وتوزيع على سلم تدرجى ، وبالتالي فالنحو هو ترتيب في إحدى درجات السلم كإعطاء نقطة من عشرين في امتحان مدرسي .

• علم التباري كنموذج للتقويم :

من خلال التعامل مع الأدبيات التربوية يلاحظ أن عدداً كبيراً من الباحثين يتبني
الدوسيمولوجيا (علم التباري أو علم الامتحانات) كنموذج يقتيد به في توجيهه أبحاثه والنماذج
التقويمي هنا هو التعامل مع التقويم بوصفه عملية إنتاج للنقاط والدرجات، وإفراط محتوى
التقويم في عملية الإصدار هذه. حقيقة لقد وجد أن مصححي الفروض والاختبارات يقعون
تحت عدة تأثيرات غير مقصودة ولا سيما، أثر ترتيب ورقة الامتحان ضمن كومة من أوراق
الإجابة خلال فترة التصحيح، حيث لوحظ مثلاً أن المصحح يميل إلى الصرامة مع الأوراق
الأخيرة التي يصححها أكثر من الأوراق الأولى، وأثر العدوى حيث لوحظ أن بعض
المصححين يميلون إلى تغيير تقييماتهم ودرجاتهم تحت تأثير الآخرين، وأثر الأفكار المسبقة
أي أثر الاعتقاد بأن المصحح قادر على إصدار تقييمات صحيحة حول قدرات تلميذه
وطلبه انطلاقاً من مجرد معرفته وتعامله السابق معهم مع مرور الزمن. وأثر الهالة ومؤداته
أن المصحح يتأثر في إصداره للتقييمات بصفات مظهرية واجتماعية للتلميذ، وبعبارة أخرى
إن التقييم يتأثر بـ^{بايديولوجية} المصححين، بمزاجهم، درجة تصلبهم وجديتهم، وبمظهر المتعلم
(كما في الامتحانات الشفهية) والانتقام الاجتماعي والثقافي لهذا الأخير

- القياس (أو التزعة المترية) (كمودج للتقويم:

ضمن هذا التوجه يتم التركيز على الاختبارات لمراقبة ما الذي تقيسه، وبالتالي فالاهتمام ينصب حول صدق القياسات المحصلة عن طريق الاختبارات ومحاولة إيجاد طرق لصناعة

اختبارات تكون نتائجها ذات مصداقية و قابلية للعميم . وتتميز هنا حركتان للبحث ، الحركة الأولى هي دراسة الروائز التي تقيس الذكاء التي ظهرت مع بداية القرن العشرين كدراسات بينيه Binet ، ودراسة الاختبارات الموضوعية التي تقيس التحصيل الدراسي التي جاءت في مرحلة لاحقة (في الثلاثينات من القرن العشرين)، حيث أصبح الشغل الشاغل للباحثين هو إمكانية تعويض اختبارات التحصيل العادلة بالاختبارات الموضوعية أي تلك التي تستوفي شروط القياس التربوي ولا سيما الصدق و الثبات.

نلاحظ أنه خلال تعرضنا للتوجهات الثلاثة السابقة أن الشاغل الأساسي للمشتغلين بها هو التركيز على محاولة بناء وسائل للتقويم سواء من خلال ربط هذا الأخير بجملة من المسببات وبالتالي القفز إلى استنتاج الآثار أو كان ذلك من خلال التركيز على الامتحانات والمسابقات سواء من حيث تقنن وتوحيد شروط إجرائها أو دراسة العمليات النفسية والنفسية الاجتماعية التي تقع وراء الدخول إليها أو أثناء إجرائها، أو أخيراً من حيث شروط القياس الموضوعية التي طورتها حركة القياس النفسي والقياس التربوي.

- المنحى التسبييري في دراسة التقويم :

مقابل المنحى العام الأول المشار إليه، أي التقويم كقياس، نجد منحى عاما آخر يختلف من حيث نقاط التركيز التي يتوجه إليها، ومن حيث الخطاب النظري الذي يتبعه والفلسفة التي يحاول أن يكرسها، ويمكن تسميتها بالتقويم كتسبيير، إذا حاولنا أن نركز على المنحى التسبييري في التعامل مع عملية التقويم فترد إلى الذهن مجموعة متعددة من القرارات والاختلافات البنائية، ويمكن حصرها في:

- أ- نموذج التقويم عن طريق الأهداف.
 - ب- النموذج البنائي في التقويم النموذج السبيرنطي في التقويم .
- نموذج التقويم عن طريق الأهداف :

إن نموذج التقويم انطلاقاً من الأهداف المرحلية أو النهائية لعملية التربية والتكوين اتجاه أثرى الفكر التربوي الحديث بشكل ملحوظ فضمنه نشأ ما سمي ببيداغوجية الأهداف ، وبيداغوجية التحكم ، ونظرية العقد البيداغوجي .ولكن المنطلق الأساسي ضمن هذه الطروحات هو أن العمل التربوي المثالي هو العمل المبني على صياغة واضحة وعلنية للأهداف التربوية، والمدرس المثالي هو الذي يحسن تقنيات هذه الصياغة ويلتزم بها بل ويتعاقد حولها مع التلميذ بالنسبة للبعض، ويتبع هذا أن التقويم الجيد هو ما يجعل من هذه الأهداف محكات يبنّي عليها .إن هذه القناعة قد لا يتقاسمها الجميع بالنظر إلى المنطق الذي يقع خلفها

• النموذج البنائي في التقويم:

فالبنوية حاولت أن تشكل إطاراً بديلاً للفكر التجريبي الذي ظل مسيطراً على البحث والتدخلات (الممارسات) التربوية ردحاً من الزمن وقانونها الأساسي في ذلك هو أن المجموعة أكبر من العناصر المكونة لها (مضافة إلى بعضها البعض)، أي أن المجموع أكبر من الجمع، إنها الرغبة الجامحة في تجاوز ما هو ملاحظ للوصول إلى الكشف عن البنية .فالبنية هي مجموع متنه من العناصر (الثابتة) مأخوذة في شكل أزواج، مربوطة مع بعضها البعض، ومنتظمة بروابط قارة، متداخلة فيما بينها، فالبنية تشبه الهيكل العملي في الجسم، البنية حسب "بياجيه" ذات مظاهر أو قوانين أساسية ثلاثة :مظهرها الشمولي أي كونها كلية ، مظهر التحول ومظهر الضبط الذاتي ، ومفهوم البنية يختلف عن مفهوم النسق أو المنظومة من حيث أن البنية هي نسق مستقل مع افتراض مبدئي أنه منغلق باعتبار أن هذا الانغلاق يضمن للبيئة كيانها المستقل. إن البنويين يسعون إلى الكشف عن / واستظهار البنيات وتقسيرها من خلال العلاقة الداخلية بين القوى التي تكونها(هاته العلاقة عادة ما تسمى :الميكانيزمات أو الآليات)، اشتغال الموضوع المدروس، التعديلات التي تجري على

هذا الشيء . فالبنية تعامل مع الطاقة التي تملؤه، فهي تخلق الحركة الديناميكية والتطور، وهي بالتالي منتجة (الحبيب تلوين ، 2003، ص).

٦-١- طرق تقويم وقياس التحصيل الدراسي للمتعلمين:

لقد لجأت المدارس الحديثة إلى استخدام طرق مختلفة لتقويم وقياس تعليم أبنائها واتخذت بعضها كمقياس لقيمة المعلومات والبعض الآخر كوسيلة لتحسين عملية التعليم وهذا نشير وبإيجاز إلى الطرق التقويمية والقياسية التالية:

- **الاختبارات الشفوية:** وفيها يوجه المعلم للمتعلم أسئلة شفوية، ويستجيب المتعلم بالطريقة نفسها، وهي من أقدم أنواع الاختبارات وتستخدم في تقويم مجالات معينة من التحصيل كالقراءة الجهرية ولقاء الشعر وتلاوة القرآن الكريم.

- **الاختبارات المقالية:** وهي الاختبارات ذات الإجابة الحرة، ويطلق عليها أحياناً اسم الاختبارات الإنسانية أو التقليدية، وأن هذه الاختبارات تتيح للمتعلم فرصة إصدار جوابه الخاص به وكيفية تنظيم الإجابة وتركيبها فهي تساعد على قياس أهداف معينة كالابتكار والتنظيم والمكاملة بين الأفكار والتعبير عنها باستخدام ألفاظه الخاصة، ومن نقاط ضعف هذا النوع من الاختبارات قلة شمول أسئلتها للمادة الدراسية جميعها، وتأثير تصحيحها بالعوامل الذاتية للمصحح.

- **الاختبارات الموضوعية:** ويطلق عليها اسم الاختبارات الحديثة مقارنة بالاختبارات المقالية، وقد اشتهرت اسم الموضوعية لما تمتاز به من دقة وموثوقية ولعدم تأثر تصحيحها بالعوامل الذاتية للمصحح، وهي على أنواع متعددة أشهرها : الصواب والخطأ والاختيار من متعدد، والمقابلة، والتكميل. ومع ما تتميز به الاختبارات الموضوعية من موضوعية وشمول وارتفاع في معاملي الصدق والثبات وسهولة في التطبيق والتصحيح إلا أن أعدادها صعب وتقتصر عن قياس بعض الأهداف التعليمية المعقدة كالتركيب والتقويم كما أنها تفتح مجالاً للغش

والتخمين من قبل المفحوصين، ولذلك فإنه ينصح بعدم استخدامها منفردة دون الاختبارات المقالية، بل يفضل المزج بين النوعين، وهذا يعود طبعاً إلى طبيعة المادة الدراسية.

- الاختبارات الأدائية: وهي الاختبارات التي تقيس أداء الأفراد بهدف تعرف بعض الجوانب الفنية في المادة المتعلمة وفي بعض المهارات التي لا يمكن قياسها بالاختبارات الشفهية أو الكتابية من مقالية وموضوعية، وبذلك فهي لا تعتمد على الأداء اللغوي المعرفي للطالب، وإنما تعتمد على ما يقدمه الطالب من أداء عملي في الواقع، ولهذا النوع من الاختبارات التحصيلية عدة أغراض متصلة بأغراض التقويم والقياس عامة، ومن هذه الأغراض:

التخسيص: أي محاولة تعرف جوانب القوة والضعف لدى الطالب في جانب من جوانب التحصيل للاستفادة من النتائج في تدعيم جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف مع ما يستدعيه ذلك من تقويم لأسلوب التدريس أو المنهاج أو المرافق التعليمية المختلفة ومصادر التعلم، مع الإشارة إلى أن هناك اختبارات خاصة بالتشخيص، ولكن هذا لا ينفي عن الاختبارات التحصيلية الصافية العادية التي تتناسب مع وظيفة التشخيص.

التصنيف: أي تصنيف الطالب إلى تخصصات مختلفة :أكاديمي - تجاري - صناعي - زراعي، وما إلى ذلك أو تصنيفهم إلى مجموعات اعتماداً على قدراتهم العقلية أو ميولهم، وبطبيعة الحال لا يكون هذا التصنيف ممكناً إلا بالاعتماد على نتائج الطالب على اختبارات تحصيلية، أو اختبارات خاصة، أو وسائل قياس أخرى من مقابلات شخصية واستبيانات وقوائم وما إلى ذلك.

قياس مستوى التحصيل: والذي عبرنا عنه سابقاً بمدى تحقيق الأهداف التعليمية لدى المتعلم في مادة دراسية بعينها، وفي المواد الدراسية جميعها، هذا وإن الاختبارات التحصيلية في معظمها إنما تتصب على تحقيق هذا الهدف بقصد الأخذ بنتائجها في تحسين مستوى التعلم وترفيع الطالب إلى صفوف أعلى وما إلى ذلك.

أغراض أخرى: كالمسح، والتبوء، والتغذية الراجعة للطلاب، وقد أشرنا إلى هذه الأغراض فيما سبق.

١-٧- دور التقويم والقياس في إنجاح العملية التعليمية:

وفيما يلي نوضح الدور الذي يجب أن يقوم به التقويم والقياس التربوي في إنجاح العملية التعليمية بصفة عامة وذلك كما يلي:

- في مجال صياغة أهداف العملية التعليمية:

يساهم التقويم والقياس في كثير من الأحيان في عملية اختيار الأهداف التربوية والخطوات المتبعة في اختيار الأهداف وتحديدها على درجة كبيرة من الأهمية، لأننا نسعى على تغيير سلوك الأفراد خلال التعلم والتدريب ولكن بعض هذه التغيرات قد لا تكون مرغوباً فيها، حيث أن التعلم داخل المؤسسات التربوية قصير نسبياً قد لا يسمح لنا بالوصول إلى جميع أهدافنا وغاياتنا، فمثلاً لا يمكن للمعلم أن يقيس نتائج تدريس التلاميذ مقرراً في اللغة العربية دون أن يعرف مقدماً أي تغيرات في السلوك يهدف إلى تحقيقها، فالتحقيق بأدواته المختلفة يهدف في هذه الحالة إلى تحديد ما إذا كانت هذه التغيرات قد تمت على النحو الذي كنا ننشده فإذا كان مقرر اللغة الذي أشرنا إليه يهدف إلى تنمية المهارة في تنظيم المادة المكتوبة فإن أدوات التقويم في هذه الحالة تختلف عنها في مقرر يهدف إلى تنمية المعلومات الأدبية أو تنمية مهارة القراءة. فالتحقيق والقياس التربوي يساعد في اختيار الأهداف التربوية وتوضيحها على نحو غير مباشر، أي يحفّز المؤسسة التربوية على صياغة أهدافها والتعبير عنها بوضوح في عبارات سلوكية ولكن عملية اختيار الأهداف ليست من العمليات البسيطة التي تعتمد على مجرد التعرف أو الحكم المباشر وإنما هي من الأمور التي تتطلب المفاضلة بين أنظمة قيمة ومعيارية.

- في مجال الحكم على نجاح المتعلمين:

من المؤكد أن لكل مرحلة تعليمية عدد من السنوات الدراسية الالزمة لها، فإذا كان التعليم في كل مراحله يتفق مع الحاجات والإمكانيات الفردية يصبح للسنوات الدراسية معنى أكبر من كونها مجرد زمن عابر وخاصة إذا كان مستوى التحصيل الذي يصل إليه كل تلميذ على حده في مختلف الميادين يتحدد بأساليب التقويم وأدوات القياس ويقترح وود "في " 16 نظاماً ثنائياً(يحيى علوان،2007، ص24).

التقويم الإلكتروني

تمهيد

1-مفهوم التقويم الإلكتروني

2- أدوات التقويم الإلكتروني

3-مميزات وخصائص التقويم الإلكتروني

التقويم الإلكتروني

تمهيد: يعتبر التقويم التربوي أحد المكونات الأساسية والمرتكزات الهامة التي يقوم عليها النظام التربوي والتكتيكي، كما يعتبر وسيلة للكشف عن القدرات المعرفية والجسمية للطالب، وذلك بإصدار أحكام قيمة على نتائج القياس التربوي، أي مدى كفاية الدرجات التي تمثل تحصيل التلميذ أو ما يمتلكه من معارف، ومهارات، وخبرات، وذلك لغرض اجراء التعديلات الازمة.

1-مفهوم التقويم الإلكتروني: التقويم الإلكتروني أحد العناصر المهمة المكونة لمنظومة المناهج،

وتعدّت تعريفاته؛ فقد يعني إصدار حكم على الأشياء في ضوء استخدام محكّات أو معايير معينة

ويعرف " بأنه عملية توظيف شبكات المعلومات وتجهيزات الكمبيوتر والبرمجيات التعليمية والمادة التعليمية المتعددة المصادر باستخدام وسائل التقييم لجميع وتحليل استجابات الطلاب بما يساعد المعلمين على مناقشة وتحديد تأثيرات البرامج والأنشطة التعليمية للوصول إلى حكم مقنن قائم على بيانات كمية أو كيفية متعلقة بالتحصيل الدراسي " (زاهر، 2009، ص.292)

ويذكر زاهر (2009) أن هناك أربعة أشكال من التقويم يمكن أن يستخدمها المعلم لنقديم فعالية التعليم الإلكتروني وهي: التقويم القبلي والذي يهدف إلى تحديد المستوى الأول للطلاب. التقويم التكتيكي يهدف إلى تحسين العملية التعليمية، فهي مستمرة على مدار عملية التعلم بالمواقف التعليمية الإلكترونية. التقويم التشخيصي ويهدّف إلى اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل الطالب إلكترونياً. التقويم النهائي يتم في نهاية برنامج التعلم

الإلكتروني حيث يهدف إلى تحديد درجة تحقيق الطالب للنواتج الرئيسية للتعلم. دورات تعليمية

2- أدوات التقويم الإلكتروني: ومن أهم أدوات التقويم الإلكتروني المستخدمة هي:

- الاختبارات الإلكترونية حيث يمكن للمعلم استخدام أسئلة متعددة لاختبار طلابه، مثل أسئلة الصواب والخطأ والمزاوجة والاختيار من متعدد، وأسئلة المقال وغيرها، ويمكن للمعلم إنشاء بنك أسئلة واستخدامه في مقرراته ومن مزايا هذه الاختبارات أنها تصحح إلكترونياً ونشر نتائجها إلكترونياً وبشكل فوري (عبد العزيز، 2008)
- المنتديات المقيمة هي إحدى أدوات الاتصال غير المترامن وهو يسمح للطلبة المسجلين في المقرر بإجراء مناقشات حول موضوعات المقرر، ويمكن للمعلم تقييم مشاركات الطلبة وفق معايير محددة وتلقي الطالب تغذية راجعة .
- الواجبات الإلكترونية هي أنشطة ينفذها الطالب في وقت محدد وبمواصفات محددة وتصحح بعد تخصيص درجات لها، وتلقي الطالب التعليقات عليها.

وتؤكدأ لأهمية دور المعلم في تسخير أدوات التقويم الإلكتروني ولتجاوز العقبات، هناك على سبيل المثال الأداة (Safe Assign) وغيرها من الأدوات التي تقيس نسبة التشابه والاقتباسات في الواجبات والأبحاث المقدمة بين الطالب في الشعبة الواحدة والشعب الأخرى (العثمان، 2020)

إن من أهم الأمور التي تساعده على توظيف الأدوات في عملية تقويم الطلاب هو انتشار التطبيقات المساعدة في عملية التعلم عن بعد، حيث أنها لا تتطلب أجهزة حاسب آلي، فهي متوافرة على أجهزة وعلى ضوء ذلك فإن عملية التقويم تعتبر جزءا حيويا من عملية التعلم، وتحتاج إلى تخطيط وتصميم وتنفيذ دقيق يتطلب ذلك فهما ليس فقط من إدارة التعليم أو المعلمين وإنما تحتاج تفهم أولياء الأمور والطلاب من أجل خلق بيئة مناسبة للتقويم الإلكتروني في التعليم عن بعد.

- **أهم مميزات التقويم الإلكتروني:** إن مميزات وخصائص التقويم الإلكتروني يشمل الكثير من الجوانب، وعمل على حل مشكلات مهمة في العملية التعليمية، وأهم المميزات:
- تمنح الطالب والمعلم توفير الكثير من الوقت والجهد والتكاليف المادية.
 - تعطي المعلم أساليب واستراتيجيات وأدوات تعليمية عديدة للقيام بالتقدير الإلكتروني بأفضل شكل ممكن.
 - تقدم لك تقارير واستبيانات ودقيقة حول أداء طلابك.
 - لا يوجد سجلات وبيانات ضائعة بعد الآن، فهي تحتفظ بها بشكل إلكتروني آمن.
 - تعمل بشكل عالي الكفاءة في تقديم تغذية راجعة بين المعلم والطالب عن طريق البريد الإلكتروني بكل سهولة وسرعة.
 - تحسن وتطور العملية التعليمية بكفاءة أكبر وسرعة ودقة.
 - توفر الكثير من التكاليف المادية والموارد البشرية في عملية وضع الاختبارات وإدارتها وتصحيحها وتحليل نتائجها.
 - تقلل بشكل كبير من نسبة الأخطاء البشرية.

التوحد

تمهيد

- 1- لمحة تاريخية عن التوحد.
- 2- ظهور مصطلح اضطراب التوحد.
- 3- تعريف التوحد.
- 4- تعريف الطفل المتوحد.
- 5- المقاربات النظرية لاضطراب طيف التوحد.
- 6- تشخيص اضطراب طيف التوحد.
- 7- الاضطرابات النفسية المصاحبة للتوحد.
- 8- التدخل الأرطفيوني.
- 9- الخاتمة:

دمج التلميذ التوحي في المدرسة

تمهيد:

يعد اضطراب التوحد من أكثر الإعاقات غموضاً لعدم الوصول إلى أسبابه الحقيقية، وكذلك غرابة سلوكه غير التوافقي، وهو حالة تتميز بمجموعة من الأعراض يغلب فيها انشغال الطفل بذاته، وعجز في المهارات الاجتماعية وكذلك قصور في التواصل اللفظي وغير اللفظي مما يصبح عائقاً بينه وبين تفاعلاته الاجتماعية، ولهذا أصبح اضطراب التوحد يشغل العديد من الباحثين من عدة مجالات كالطب وعلم النفس والتربية الخاصة، للقيام بأبحاث ودراسات لإيجاد برامج علاجية تساهم في الحد من هذا الاضطراب.

١- لمحة تاريخية عن التوحد:

في عام 1895 قام إميل كريستن وهو طبيب عقلي ماني بوصف الخرف المبكر للدلالة على ما يسمى الفصام. ووصفه Sante sancis في عام (1906) بما يسمى بالخرف المبكر لدى أطفال وعمرهم من 4 إلى 10 سنوات، وفي عام 1908 قام هيلر بلاحظة سلوكيات نكوصية لدى أطفال في سن 2 إلى 4 سنوات.

ان مصطلح التوحد مترجم عن اللغة الفرنسية Autisme ينحدر من اصل يوناني في عام (1911) استعمل أول مرة من قبل الطبيب العقلي "بلوار" ليشير به إلى الهروب خارج الواقع والانسحاب إلى العالم الداخلي لدى المرضى الفصاميين الراشدين واعتبر بعد ذلك اضطراباً عقلياً ناتجاً عن خلل في النمو المعرفي عام (1930) أما من المنظور النفسي التحليلي اشارت "ميلاني كلاين" في مقالها على أهمية تكوين الرمز.

و في عام(1943)، قام الأطباء النفسيين "ليون كانى" و"هانز اسبرجر" بنشر ورقة بحثية تصف فيها حالات خاصة من الأطفال يعانون من عزلة اجتماعية وتحديات في التواصل يعتبر هذا التقرير الأول للحالات التي تشبه التوحد عام(1980).

(دھقان،2023ص 13)

2- ظهور مصطلح اضطراب التوحد:

- في الطبعة الثالثة من "دليل التشخيص والاحصاء للاضطرابات العقلية" (DSM3)، تم تعريف مصطلح اضطراب التوحد لأول مرة كتصنيف طب وعام(1991) استخدم مصطلح طيف التوحد انتقلت الفهم الطبي للتوحد إلى مفهوم طيف التوحد، مما يعكس التنوع الكبير في الاعراض والتحديات التي يواجهها الأفراد المتأثرين بالتوحد عام(1990) وما بعده التركيز على الأبحاث والعلاج، بدأت الأبحاث تتسع في فهم أسباب التوحد وكيفية التدخل الفعال زاد الاهتمام بتطوير استراتيجيات التدخل المبكر والتعليم المخصص للأفراد ذوي التوحد (DSM5).

- في الطبعة الخامسة من الدليل التشخيص والاحصائي للاضطرابات العقلية (DSM5)، تم ادراج اضطراب طيف التوحد كتصنيف لتجميع مختلف الحالات المتعلقة بالتوحد الفترة الحديثة التوعية والتقبل.

- في السنوات الأخيرة، زادت حملات التوعية حول التوحد واصبح المجتمع اكثر تفهمها وتقبلاً للأفراد المتأثرون بهذا الاضطراب.

3-تعريف التوحد:

لقد تعددت تعريفات التوحد، حيث أشارت معظمها إلى المظاهر السلوكية لدى أطفال التوحد حتى تم وصفه بالانعزal والانسحاب والنمو غير السوي وعدم النجاح في إقامة عالقات مع الآخرين، ومن بين هذه التعريفات ما يلي:

تشتق كلمة التوحد "Autism" من الكلمة الإغريقية "Aut" تعني النفس أو الذات وكلمة "ism" تعني انغلاق بمعنى ذلك الانغلاق على الذات، وتعني هذه الكلمة أن هؤلاء الأطفال غالباً ما يندمجون أو يتواجدون مع أنفسهم ويبعدون قليلاً من الاهتمام بالعالم الخارجي.

ويعتبر "ليو كانر" Leo Kanner أول من عرف هذه الإعاقة عام (1943) وأطلق عليها لفظ "Autism" (ركزة، 2018، ص 12)

لغة: لتوحد من توحد، أحد، موحد، توحد بمعنى توحد برأيه أنس انفرد به والمتوحد هو المنعزل.

اصطلاحاً: عرفه "كانر" Kanner (1943) بأنه حالة من العزلة والانسحاب الشديد وعدم القدرة على الاتصال الآخرين والتعامل معهم، ويوصف أطفال التوحد بأن لديهم اضطرابات لغوية حادة.

ويرى "الأشول" (1987) أن التوحد هو اضطراب اتصالي خطير يبدأ أثناء الطفولة المبكرة وعادة ما يبدأ قبل (30) شهراً وحتى (42) شهراً من عمر الطفل، ويتصف الطفل التوحيدي بكلام عديم المعنى والانسحاب داخل الذات وعدم الاهتمام الآخرين.

ويعرفه "عبد العزيز الشخص وآخرون" (1992) التوحد بأنه من اضطرابات النمو والتطور الشامل،

بمعنى أنه يؤثر على عمليات النمو بصفة عامة وعادة ما يصيب الأطفال في الثلاث سنوات الأولى، ومع بداية ظهور اللغة حيث يفتقرن إلى الكلام المفهوم ذي المعنى الواضح، وكذا الانطواء على أنفسهم وتبدل المشاعر.

وعرفه "إسماعيل البدر" (1997) بأنه اضطراب انفعالي في العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، ينتج عن عدم القدرة على فهم التعبيرات الانفعالية وخاصة في التعبير عنها بالوجه أو اللغة مع ظهور بعض المظاهر السلوكية النمطية.

وبحسب "الدليل الأمريكي التشخيصي والإحصائي الرابع المراجع الصادر" عن جمعية الطب النفسي الأمريكية (DSM-IV-TR: 2000) التوحد هو اضطراب نمائي شامل يؤدي إلى انحراف في النمو العادي لدى الطفل، ويعتبر فئة فرعية من المجموعة الكلية المتمثلة بالاضطرابات النمائية الشاملة التي تتضمن اضطراب التوحد ومتلازمة "أسيجر" و"متلازمة ريت" واضطراب التفكك الذهني واضطراب النمائي الشامل غير المحدد.

وعرفه "غيرلاش Gerlach (2003)" بأنه أحد الاضطرابات النمائية الأساسية يصيب الأطفال منذ لحظة الميلاد، وتنظر عليهم السلوكيات النمطية والتكرارية وفي العادة يبدأ تشخيصهم في عمر العامين ونصف إلى أربعة أعوام لوضوح الأعراض عليهم في تلك الفترة إلا أن حالتهم تكون واضحة نوعاً ما منذ لحظة الميلاد.

ويعرفه "عبد الرحمن وخليفة (2004)" هو اضطراب شديد في عملية التواصل والسلوك يصيب الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ما بين (30-42) شهراً من العمر، ويؤثر في سلوكهم.

و يرى "ماجد عمارة" (2005) أن التوحد هو حالة من حالات الاضطرابات الارتقائية فيها الشاملة يغلب على الطفل الانسحاب والانطواء وعدم الاهتمام بوجود الآخرين أو الإحساس بهم أو بمشاعرهم ويتجنب الطفل أي تواصل معهم وخاصة التواصل البصري، وتميز لغته بالاضطراب الشديد ويكرر ما ي قوله الآخرون، ولديه سلوك نمطي والانشغال بالأجزاء وليس الأشياء نفسها.

عرفته "منظمة الصحة العالمية WHO (2006)" بأنه إعاقة شديدة تشمل نواحي نمائية متعددة وتتضمن مجموعة من ثالث أعراض أساسية هي: القصور في التفاعل الاجتماعي المتبادل، والتواصل اللفظي والسلوكيات النمطية ومحودية النشاط والاهتمامات، وتظهر هذه الأعراض قبل بلوغ سن الثالثة.

وتعزفه "جمعية التوحد الأمريكية ASA"(2009) هو نوع من الاضطرابات النمائية المركبة، ويظهر في السنوات الثالثة الأولى من حياة الطفل وينتج عن اضطرابات عصبية تؤثر في وظائف الدماغ، وتظهر على شكل مشكلات في عدة جوانب مثل التفاعل الاجتماعي، والتواصل اللفظي وغير اللفظي، ونشاطات اللعب مع مقاومة إلى تغيير يحدث في بيئتهم، وتكرار آلي للحركات أو الكلمات.

ويعرفه "القانون الأمريكي لتعليم الأفراد المعاقين IDEA)" هو إعاقة تطورية تؤثر بشكل ملحوظ على التواصل اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعي، وتظهر الأعراض بشكل ملحوظ قبل سن الثالثة من العمر .

ويرى "قططان الظاهر" أن التوحد هو حالة اضطراب عقلي يصيب الأطفال، قد تظهر الأعراض في مرحلة الطفولة المبكرة ويتميز المصابون بهذه الحالة بقصور في الانتماء أو التفاعل مع الآخرين حسياً أو لغويًا، فلا يكون الطفل علاقات اجتماعية، وتظهر عليه علامات الحزن والنمطية والجمود وكذلك يتصرف باضطراب الكلام .

4- تعريف الطفل المتوحد:

يرى "كانر Kanner(1943)" هو الطفل أو الشخص الذي يهتم بنفسه فقط، وتميز ردود فعله بالذاتية

والمحدودية، ويعجز على الاتصال بالآخرين مع تأخر واضح في تطور مفهوم الذات لديه . عرفه "ربيع سالمة"(2005) بأنه الطفل غير قادر على تكوين علاقات اجتماعية طبيعية وغير قادر

على تطوير مهارات التواصل ويصبح الفرد منعزلًا عن محيطه الاجتماعي ويقع في عالم يتصرف بتكرار الحركات والنشاطات.

ويرى "هشام الخولي" (2008) بأنه الطفل الذي يعاني من صعوبة أو قصور في المهارات الاجتماعية المعرفية، والتي تتمثل في مهارات الانتباه، التفاعل الاجتماعي وال التواصل والقصور اللغوي، كما يعاني من سلوكيات نمطية غير مرغوبـة، وتظهر الأعراض خلال مرحلة الطفولة المبكرة وقبل أن يتجاوز الطفل العام الثالث.

كما يعرفه أيضاً "عبد العزيز إبراهيم سليم" (2011) بأنه "الطفل الذي يعاني من اضطرابات في النمو قبل سن الثالثة من العمر، بحيث يظهر أشكال انشغال دائم و زائد بذاته أكثر من الانشغال بمن حوله، واستغراف في التفكير، مع ضعف في الانتباه وضعف القدرة على التواصل بمن حوله، ونمو لغوي بطيء، مع مقومة التغيير في بيئته".

ويعرفه "عبد الرحمن سليمان" (2012) بأنه الطفل الذي فقد التواصل مع الآخرين أو لم يحقق هذا التواصل قط، وهو منسحب تماماً ومنشغل انشغالاً كاملاً بخيالاته وأفكاره وبالأنمط السلوكية النمطية.

كما عرف "فيصل النواصرة" (2017) بأن الأطفال التوحديين هم أولئك الأطفال الذين لديهم إعاقة نمائية تؤثر بدرجة ملحوظة على التواصل اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعية قبل سن الثالثة من العمر.

وعرفة "عاقل" بأنه طفل منكب على ذاته ومنسحب من العالم، والأطفال المتوحدون قد يجلسون ويلعبون ساعات بأصابعهم مثـالـ، ويبدون صائعين في عالم من الخيالـات الداخليةـ . ويرى أيضاً "الحنفي" بأن الطفل المتوحد هو "الـطـفـلـ الـمـسـحـبـ بشـكـلـ مـتـطـرـفـ، يـلـعـبـ لـسـاعـاتـ طـوـلـيـةـ بـأـصـابـعـهـ أوـ بـقـصـاصـاتـ الـورـقـ، يـبـدوـ عـلـيـهـ الـانـصـرافـ عـنـ هـذـاـ عـالـمـ إـلـىـ عـالـمـ الـخـاصـ مـنـ صـنـعـ خـيـالـهـ". (بـودـايـبـ، خـمـاسـ ، 2021، صـ15ـ)

5 - المقاريات النظرية لاضطراب طيف التوحد: لقد اهتم الكثير من المنظرين ومن

علماء النفس بتفسير هذا الاضطراب في محاولات منهم في فهمه وذكر من بينها:

1.5. نظرية العقل:

تشير إلى قصور واضح في قدرة الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد، فالطفل العاديون في عمر الرابعة لديهم القدرة على فهم ما لدى الآخرين من مشاعر وأفكار ورغبات ومقاصد هذه الأشياء هي التي تحرك وتؤثر على السلوك ولديهم القدرة على معرفة رغبات واعتقادات وأفكار الآخرين المختلفة والتي تؤدي إلى اختلاف في السلوك.

إن الأطفال المصابين بهذا الاضطراب بمقاديرهم تكوين اعتقدات معينة أو ادراك ما يعتقدون الآخرون إلى جانب ذلك فهم لا يستطيعون التعبير عن الانفعالات المختلفة، أما بالنسبة للبيئة الاجتماعية فليس من السهل على أغلبهم فهم البيئة و مكوناتها كما أن سلوكياتهم في أغلبها غير مقبولة.

2.5. نظرية الاضطراب الايظي :

في هذه النظرية افتراض ان اضطراب طيف التوحد نتيجة بيبتيد (peptide) خارجي المنشأ (من الغذاء) يؤثر على النقل العصبي داخل الجهاز العصبي المركزي، وهذا التأثير قد يكون بشكل مباشر أو من خلال التأثير على تلك الموجودة والفعالة في الجهاز العصبي، مما يعني أن تكون العمليات داخله مضطربة.

هذه المواد تتكون عند حدوث التحلل غير الكامل لبعض الأغذية المحتوية على الغلوتين (gluten) مثل (القمح، الشعير، الشوفان، كما "الказين" الموجود في الحليب و منتجات اللبن)، لكن في هذه النظرية نقاط ضعف كثيرة فهذه المواد لا تتحلل بالكامل في الكثير من الشخصوص ومع ذلك لم يصابوا بالتوحد.

3.5. نظرية التعاطف و التنظيم:

وتفسر هذه النظرية الصعوبات التواصيلية والاجتماعية التي يعاني منها أطفال التوحد بتأخير وصعوبات في التعاطف مع الآخرين، كما تفسر نقاط القوة لتلك الفئة بالمهارات المتميزة في التنظيم، وفيما يتعلق بنمو الطفل، نجد أن التفاعلات العاطفية تظهر في وقت أبكر من المخططات الحركية الحسية التي اقترحها بياجيه (piaget)، وأنها مجسات أساسية

نستخدمها لفهم و وضع مفاهيم و ثنائية رمزية لخبراتنا عن العالم، كما اقترح جرينسبان أيضاً أن معظم أنماط التفكير مجرد تستند على الانعكاسات للخبرات العاطفية الشخصية و يمكن القول أن العجز النفسي الجوهرى في التوحد، قد يتضمن بذلك عدم القدرة على ربط العاطفة و البيئة مع التخطيط الحركي و تسلسل القدرات و تشكيل الرموز .

1.5. نظرية ضعف التماسك المركزي:

تم استخدام هذه النظرية لوصف كل من الصول و العجز لدى الأفراد المصابين باضطراب طيف التوحد، على سبيل المثال من شأنه أن يفسر لماذا يطور الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، فكثيراً من الحيان يكون لديهم مهارات قوية جداً في الرياضيات أو العلوم، لكنهم يجدون صعوبة في فهم جوهر القصة، من الممكن أن تكون نظرية ضعف التماسك المركزي مرتبطة بنظرية العقل، لنه من أجل فهم أفكار ومشاعر شخص آخر في موقف الحياة الواقعية، يحتاج الفرد إلى أن يكون قادراً على مراعاة السياق الاجتماعي ودمج المعلومات المتنوعة من مجموعة متنوعة من المصادر .

5.5. النظرية السلوكية:

تفترض هذه النظرية أن المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد هي مشكلات أولية و تسبب مشكلات اجتماعية، حيث يرى البعض أن المشكلة الرئيسية تتمثل في تغيير و دمج المدخلات من الحواس المختلفة تقوم على عدم وجود تكامل بين الحواس بعضها البعض وتنقسم بالصفات الآتية:

- زيادة في الاستقبال الحسي للحاسة الواحدة.
- نقص في الاستقبال الحسي للحاسة الواحدة.
- زيادة ونقصان للاستقبال الحسي.
- استقبال القناة الواحدة.
- إثارة حاسة واحدة تؤدي إلى استثارة حواس أخرى.

6.5. نظرية التحليل النفسي:

فسر بعض الأطباء النفسيين المتأثرين بنظرية التحليل النفسي لفرويد "باضطراب طيف التوحد على أنه ينتج من التربية الخاطئة خلال مراحل النمو الأولى من عمر الطفل وهذا يؤدي إلى اضطرابات ذهنية كثيرة عنده، وفسر العالم "برونو بيتم" ان سبب اضطراب طيف التوحد ناتج عن خلل تربوي من الوالدين وضع اللوم بشكل أساسي على الام حيث كان يطلق عليها سابقاً لقب الام الثلاثة.

ومنه تستخلص أن اضطراب طيف التوحد فسر من خلال عدة نظريات متكاملة، حيث تشير نظرية العقل إلى ضعف في فهم مشاعر الآخرين ونواياهم، بينما تظهر نظرية ضعف التماสكي المركزي ميلاً للتركيز على التفاصيل العامة بدل من الصورة العامة، أما نظرية التعاطف والتتنظيم وجود ميل قوي لتحليل الأنظمة وجود ضعف في جانب التعاطف، من جهة أخرى ترجع النظرية الأيضية اضطراب طيف التوحد إلى اضطرابات كيميائية وبيولوجية في الجسم، في حين تركز النظرية السلوكية على إمكانية تعديل السلوك من خلال التعزيز، وأخيراً ترى نظرية التحليل النفسي أن اضطراب طيف التوحد ناتج عن تجارب مبكرة وصراعات لا واعية و إلى تحمل أحد الوالدين المسؤولية. (بلخيري، كحول، 2025، ص 50)

6- تشخيص اضطراب طيف التوحد:

من المفيد التعرف على جميع الاعراض و المتلازمات المرضية حين تشخيص اضطراب التوحد عند الأطفال، وتضم الصورة الإكلينيكية للاضطراب الاعراض التالية:

- اضطراب العلاقات مع الناس
- اضطراب التواصل و اللغة.
- اضطراب في الاستجابة للمواقف والموضوعات .
- اضطراب في تعديل المثيرات والسلوك الحسي.
- اضطراب في السلوك الحركي

وبحسب DSM-5 فإن معايير التشخيص لا يتطلب طيف التوحد تتمثل فيما يلي:

- عجز ثابت و التفاعل الاجتماعي في سياقات متعددة في الفترة الراهنة أو كما ثبت عن طريق التاريخ و ذلك من خلل كل ما يلي:

- عجز عن التعامل العاطفي بالمثل يتراوح على سبيل المثال، من السلوب الاجتماعي الغريب، مع فشل الأخذ و الرد في المحادثة، إلى تدن في المشاركة بالاهتمامات و العواطف، أو الانفعالات يمتد إلى عدم البدء أو الرد على التفاعلات الاجتماعية.

- العجز في سلوكيات التواصل غير اللغوية المستخدمة في التفاعل الاجتماعي، يتراوح من ضعف تكامل التواصل اللغوي و غير اللغوي، إلى الشذوذ في التواصل البصري و لغة الجسد أو العجز في فهم واستخدام الإيماءات، إلى انعدام تام للتعابير الوجهية و التواصل غير اللغوي.

- العجز في تطوير العلاقات و المحافظة عليها و فهمها، يتراوح مثل من صعوبات تعديل السلوك لتلائم السياقات الاجتماعية المختلفة، إلى صعوبات في مشاركة اللعب التخييلي أو في تكوين صداقات إلى انعدام الاهتمام بالأقران.

- أنماط متكررة محددة من السلوك والاهتمامات، أو الأنشطة و ذلك بحصول اثنين مما يلي على الأقل، في الفترة الراهنة أو كما ثبت عن طريق التاريخ:

-نمطية متكررة للحركة أو استخدام الأشياء، أو الكلام (مثل : أنماط حركية بسيطة، صرف اللعب أو تقليل الأشياء، و الصدى اللغوي و خصوصية العبارات.)

-الإصرار على التشابه و الالتزام غير المرن بالروتين أو أنماط طقسيّة للسلوك اللغوي أو غير اللغوي مثل (الضيق الشديد عند التغييرات الصغيرة، و الصعوبات عند التغيير، و أنماط التفكير الجامدة و طقوس التحية والحاجة إلى سلوك نفس الطريق أو تناول نفس الطعام كل يوم).

- اهتمامات محددة بشدة و شاذة في الشدة أو التركيز مثل (التعلق الشديد أو الانشغال بالأشياء غير المعتادة، اهتمامات محصورة بشدة مفرطة المواطبة.)

- فرط أو تدني التفاعل مع الوارد الحسي أو اهتمام غير عادي في الجوانب الحسية من البيئة مثل عدم الاكتتراث الواضح للألم، درجة الحرارة ، و الاستجابة السلبية لصوات أو لأنسجة محددة، الافراط في شم و لمس الأشياء، الانبهار البصري بالضوء أو الحركة.)

A- تظهر الاعراض في فترة مبكرة من النمو (و لكن قد لا يتوضّح العجز حتى تتجاوز مطالبات التواصل الاجتماعي، القدرات المحدودة أو قد تحجب بالاستراتيجيات المتعلمة لحقا في الحياة.).

B- تسبّب الاعراض تدنيا سريريا هاما في مجالات الأداء الاجتماعي والمهني الحالي، أو في غيرها من المناحي المهمة.

C- لا تفسّر هذه الاضطرابات بشكل أفضل بالإعاقة الذهنية (اضطراب النمو الذهني) أو تأثر النمو الشامل، إن العلاقة الذهنية و اضطراب طيف التوحد يحدثان معا في كثير من الحالات، ولوضع التشخيص المرضي المشترك لاضطراب طيف التوحد، ينبغي أن يكون التواصل الاجتماعي دون المتوقع للمستوى التطوري العام.(ركزة، 2018، ص55)

7- الاضطرابات النفسية المصاحبة للتوحد:

وفقاً للدراسة التي أجرتها Leyfer et al. (2006) بعنوان (*Comorbid psychiatric disorders in children with autism: Interview development and rates of disorders*)

والمنشورة في «*Journal of Autism and Developmental Disorders*»، فقد تم تحديد عدد من الاضطرابات النفسية المصاحبة لاضطراب طيف التوحد بناءً على تقييم سريري عميق لعينة من الأطفال.

-**اضطرابات القلق (Anxiety Disorders)** : تُعدّ من أكثر الاضطرابات شيوعاً لدى الأطفال المصابين بالتوحد، خاصة اضطراب القلق العام واضطراب القلق الاجتماعي. وُجد أن حوالي 42% من العينة أظهرت أعراض قلق واضحة.

- **الاكتئاب (Depressive Disorders)** : أظهرت النتائج أن ما يقارب 10% من الأطفال المصابين بالتوحد يعانون من أعراض اكتئابية تتعلق بالحزن المستمر، فقدان المتعة، واضطرابات النوم.

- **اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة (ADHD)** : من الاضطرابات الشائعة أيضاً، حيث بلغت نسبته حوالي 30% من الأطفال الذين شملتهم الدراسة، ويتجلّى في تشّتت الانتباه وصعوبة ضبط السلوك . - **الوسواس القهري (Obsessive-Compulsive Disorder)** : تم رصد حالات متكررة من السلوكيات القهريّة والأفكار المتكرّرة، خاصة لدى الأطفال ذوي القدرات المعرفية الأعلى.

- **اضطرابات المزاج (Mood Disorders)** : رُصدت اضطرابات مزاجية تشمل تقلبات حادة بين الفرح المفرط والحزن، وغالباً ما ترتبط بالعوامل البيئية والاجتماعية.

- **الاضطرابات السلوكية (Behavioral Disorders)** : تتضمّنت السلوك العدواني، نوبات الغضب، وسلوكيات إيذاء الذات، وارتبطة هذه الاضطرابات بصعوبات في التواصل اللفظي والتفاعل الاجتماعي.

8- التدخل الأرطفيوني:

وفقاً لما أورده Paul و Norbury (2012) في كتابهما *Infancy through Adolescence: Listening, Speaking, Reading, Writing, and Communicating*، فإن التدخل الأرطوفيني عند الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد يركّز على تطوير مهارات التواصل الشفهي وغير الشفهي، وتحسين الكفاءة الاجتماعية اللغوية، مع مراعاة الفروق الفردية والاضطرابات النفسية المرافقة. ويُعدّ الهدف الأساسي من التدخل الأرطوفيني هو تمكين الطفل من استخدام اللغة كأداة للتفاعل الاجتماعي وتنظيم السلوك.

يتضمن التدخل الأرطوفيني مجموعة من المحاور العملية التي يجب أن تتكامل مع برنامج الطفل الفردي كالتالي:

- **تحفيز التواصل الوظيفي (Functional Communication Training):** وهو تدريب الطفل على استخدام الإشارات أو الكلمات للتعبير عن الاحتياجات والرغبات بطريقة فعالة، مما يقلّل من السلوكيات غير المرغوبة الناتجة عن الإحباط أو العجز اللغوي.

- **تعليم اللغة الاستقبالية والتعبيرية (Receptive and Expressive Language Therapy):** من خلال تمارين تفاعلية تساعد الطفل على فهم الأوامر، وتسمية الأشياء، وبناء الجمل البسيطة تدريجياً حسب مستوى اللغة.

- **تنمية المهارات الاجتماعية التواصلية (Social Communication Skills):** يُركّز الأخصائي الأرطوفيني على تعليم الطفل مهارات مثل تبادل الأدوار، الحفاظ على التواصل البصري، وفهم الإشارات الاجتماعية. يُعتبر هذا المجال جوهرياً في التكفل بالأطفال الذين يعانون من التوحد.

- العلاج عبر اللعب (**Play-Based Therapy**): وهو من أنفع الوسائل في الأرطوفونيا للتدخل مع الأطفال ذوي التوحد، إذ يسمح بتعزيز التواصل التلقائي وتوسيع دائرة التفاعل الاجتماعي في بيئة آمنة ومشوقة.

الخاتمة:

يُظهر تحليل التوحد في إطار علم النفس المرضي أنه اضطراب متعدد الأبعاد، لا يمكن اختزاله في بعِدٍ بيولوجي أو سلوكى واحد. فالظواهر النفسية للتوحد تعبر عن اختلال في تنظيم الذات، وصعوبات في بناء المعنى والتفاعل الرمزي، إضافة إلى اضطرابات في النمو المعرفي والعاطفي.

إن الجمع بين التحليل المرضي الكلاسيكي والمقاريات الحديثة في علوم الأعصاب المعرفية يتيح فهماً أكثر تكاملاً، ويمهد لتطوير استراتيجيات علاجية تراعي خصوصية كل طفل توحدي من حيث الوظائف النفسية والمعرفية والاجتماعية.

ويظلّ الهدف الرئيس لعلم النفس المرضي في دراسة التوحد هو الانتقال من التشخيص الوصفي إلى الفهم الدينامي العميق للاضطراب، بما يعزز ممارسات التدخل المبكر والتكفل المتعدد التخصصات.

العنف المدرسي

1- تعريف العنف:

2-تعريف العنف المدرسي

3-أشكال العنف المدرسي

4- عوامل العنف المدرسي

5- مظاهر العنف المدرسي

6- النظريات المفسرة للعنف المدرسي

7-آثار العنف المدرسي

8-الحلول المقترحة للوقاية من العنف المدرسي

9-الإجراءات المقترحة للحد من سلوك العنف المدرسي: دور إدارة المدرسة والكادر

التعليمي في الحد من سلوك العنف المدرسي

الخاتمة

العنف المدرسي

1- تعريف العنف:

1.1. لغة: ورد تعريف العنف في "المعجم الوسيط" بأنه يأتي من فعل عنف به وعليه، أي أحذه بشدة وقسوة ولامه فهو عنيف، وفي "معجم العلوم الاجتماعية" العنف هو استخدام الضغط أو القوة استخداماً غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة فرد ما" (محمد، سليمان، 2007، ص 17).

1.2. اصطلاحاً: عرف "Horensin" (هورنسين) العنف بأنه عبارة عن سلوك موجه لابتلاء الآخرين بأضرار مادية أو معنوية، وذلك بتدمير كيانهم أو ممتلكاتهم (عدي، 2010-2011، ص 83).

وعليه فإن العنف هو سلوك عدواني يهدف إلى إلحاق الأذى بالآخرين سواء كان بدنياً أو معنوياً أو تخريباً للممتلكات.

2. تعريف العنف المدرسي: تعددت وجهات النظر في التعريف العنف المدرسي، ويعود هذا إلى الاختلاف في الأطر النظرية والأدبيات التربوية والاجتماعية التي تناولت هذا المفهوم فالعنف المدرسي هو مجموعة السلوكيات الغير المقبولة في الوسط المدرسي؛ التي تؤثر على النظام العام للمدرسة وتؤدي إلى النتائج السلبية في تحصيل الدراسي، ويتمثل في العنف المادي كالضرب والمشاجنة أو تخريب الممتلكات المدرسية...والعنف المعنوي كالسب والشتم والسخرية، بالإضافة إلى إثارة الفوضى بشتى طرقها بأقسام المدرسة وبكل أنواعها.

"حسين توفيق" يعرف العنف المدرسي "على أنه مدرسة سلبية للمراهقين يخدع عقولهم ويزين لهم الأعمال العدائية والانحراف عن خط الحياد وعن المستقبل، ويضلل مسارهم الفكري ويطبع عليهم بطابع القسوة والقوة التي يستخدمونها من هذا السلوك العنيف وقد يمتد إلى أخطر من ذلك بما يتسم به من الحقد والكراءة والنبذ" (حمودي، 2014-2015، ص69).

وكما ويعرفه "ميلاز" بقوله: "أنه يشمل السلوكيات التي تتمثل في العنف الجسدي والإذاء النفسي والتهديدات والترهيب وإحداث الفوضى في الفصول" (كمال بوطورة، 2016-2017، ص127).

ما سبق أن أغلب التعريفات تتفق على أن العنف المدرسي غير مقبول اجتماعياً وتربيوياً، ومظاهر سلبي بارز يقوم به التلميذ قصد إلحاق الأذى بالآخرين داخل المدرسة، كما أن العنف أنواع منه المادي والمعنوي؛ أي هو نمط من السلوك غير المرغوب فيه، يتسم بالعدوانية ويتسبب في إحداث أضرار مادية وجسمية ونفسية، بحيث يؤثر على النظام العام للمدرسة.

3- أشكال العنف المدرسي: ويتجسد في:

- **العنف البدني(الجسدي)** ويقصد به " السلوك الجسدي المؤذن الموجه نحو الذات أو الآخرين وبهدف إلى الإذاء أو إلى خلق الشعور بالخوف ومن أمثلة ذلك: الضرب، الدفع، الركل، شد الشعر، العض... إن هذا الشكل من العنف يرافقه في الغالب نوبات الغضب الشديدة ويكون موجه ضد مصدر العنف والعدوان" (الشهري، 2003 ، ص100).

- **العنف اللفظي (المعنوي)**: ويتمثل في الإهانات المتكررة والكلام الفاحش والسب والشتائم وغيرها من صور العنف اللفظي، ويكون أكثر تأثيراً من العنف الجسدي لأنّه يجرح مشاعر الآخرين ويخدش عواطفهم ويترك صورة سلبية ومنحطة عن الأفراد الذين يتلقّبون بمثل هذه الألفاظ، فلو نعطي مثلاً عن المؤسسات التربوية والمدارس؛ فالعنف المدرسي الموجه من

المدرس إلى التلميذ يترك آثارا سلبية على نفسيته ف تكون رد فعله عنيفة محاولا بذلك رد الاعتبار ، كما أن التلميذ غالبا ما يطلقون ألقابا على المدرسين الهدف منها الحط من قيمتهم أو إطلاق ألقاب على بعضهم البعض و هذا الأمر يعطي نتائج غير مرغوب فيها(عبد القادر العبادية، 2017-2018، ص30-31).

- **العنف النفسي:** ويتم من خلال عمل أو الامتناع عن القيام بعمل ما؛ وهذا وفق مقاييس مجتمعية ومعرفة علمية للضرر النفسي، وقد تحدث تلك الأفعال على يد شخص أو مجموعة من الأشخاص الذين يمتلكون القوة والسيطرة لجعل الطفل متضرر مما يؤثر على وظائفه.

- **العنف الرمزي:** ويشمل التعبير بطرق غير لفظية عن احترار الأفراد الآخرين أو توجيه الإهانة لهم، كالامتناع عن النظر إلى الشخص الذي يكن العداء له، أو الامتناع عن تناول ما يقدمه له، أو النظر بطريقة ازدراء وتحقير(يحيى، 2000، ص 186).

الملحوظ مما تقدم أن أشكال التعبير عن العنف تختلف باختلاف أسلوب التربية والنمط الأخلاقي الذي نشأ عليه الفرد سواءً عنف جسدي أو لفظي أو نفسي، رمزي، فكل منها لها تأثير سلبي وأضرار متقاومة في الخطورة على الفرد في جميع جوانبه.

4 - عوامل العنف المدرسي :

- **العوامل النفسية:** فمن الأسباب التي تقف وراء ظاهرة العنف المدرسي التأثير النفسي، الذي ينشئ لديهم صراعات نفسية والتي غالبا ما تدفعهم نحو ممارسة العنف كوسيلة لإثبات الذات من ذلك:- الشعور المتزايد بالإحباط. - ضعف الثقة بالذات.- طبيعة مرحلة البلوغ والمراهقة. - الاعتزاز بالشخصية وقد يكون ذلك على حساب الغير والميل لسلوك العنف.- الاضطراب الانفعالي والنفسي وضعف الاستجابة للقيم والمعايير.- الشعور بالنقص الجسماني أو النفسي.- القلق والنوم المضطرب.- الشعور بالخوف (بن دريدي، 2007، ص 132-133).

العوامل الأسرية: الأسرة هي الوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الفرد ويتعامل مع أعضائها، وهي الحصن الاجتماعي الذي ينمو فيه الشخص، حيث تلعب دوراً بالغ الأهمية في تشكيل سلوكه، إذ تظل الظروف الاجتماعية من أهم الدوافع التي تدفعه لممارسة فعل العنف داخل المؤسسات التعليمية، فالفرد الذي لم يلقى الرعاية الكافية المناسبة من والديه يكون مفتاعاً للمشكلات السلوكية أكثر من أقرانه الذين يتمتعون بحب والديهم، بالإضافة إلى ذلك مستوى الأسرة الاقتصادي المتدني، وارتفاع نسبة الأمية عند الآباء والأمهات، وكذا ظروف الحرمان والمشاكل الأسرية... فكل هذه العوامل وغيرها يجعل هؤلاء المتعلمين أكثر عرضة لاضطرابات ذاتية، ويكون رد فعلهم عنيفاً في حالة ما إذا أحسوا بالإذلال أو المهانة أو الاحتقار من شخص آخر (خولي، 2008 ، ص 64-65).

- العوامل المدرسية: تعد المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية في الأهمية بعد الأسرة من حيث مكانتها ودرجة تأثيرها على المتعلم ورعايته، وعلى صقل شخصيته وتنمية موهبته ومهاراته وتزويده بالمعرفة، ويمكننا القول أن المدرسة مؤسسة هامة تساعده على تربية الطفل جنباً لجنب مع الأسرة، فهي تكون شخصية الفرد وتوجهه إلى اكتساب سلوكيات سوية أو غير سوية، فالمدرسة يمكن أن تكون سبباً من أسباب انحراف المتعلمين مما يؤدي بهم إلى ممارسة سلوك العنف.

وهناك أسباب مدرسية عديدة يمكن أن تكون مشجعة لهذا السلوك منها (بن نعمة، بوعطوش، 2015-2016، ص 31-32):

أسباب بيداغوجية: وتمثل في عدم كفاءة المعلم واعتماده على الكتاب المدرسي ومذكرات زملائه، فيجب عليه الاستمرار طوال حياته المهنية على عملية التعلم وفي التردد على المؤسسات التي تدرب المعلمين وتحفظهم، كما يجب عليه أن يكون عالماً بأصول التربية وعلم النفس من أجل الوصول إلى سياسة رشيدة يستدل بها أثناء عمله. يوجد صنفين من

المعلمين؛ صنف إيجابي له القدرة على تغيير سلوك التلميذ، وصنف سلبي يزيد الأمر تعقيداً فيستعمل الضرب والسخرية من التلاميذ أثناء الواقع في الخطأ.

أسباب إدارية: وتكون من خلال أسلوب التعامل السائد في المدرسة الذي ينعكس سلباً أو إيجاباً على المدرسة عموماً وعلى المعلم خصوصاً، إذ يتضح ذلك في فرض القواعد والتعليمات والنظم، فإذا كان الأسلوب صارماً يؤدي ذلك إلى نفور التلاميذ من المدرسة.

أسباب تعود إلى المؤسسة التربوية نفسها: وذلك من خلال تصميم المؤسسة وبنائها وازدحام الفصول الدراسية ونقص المرافق الضرورية وقلة الخدمات أو انعدامها. بالإضافة إلى ذلك إهمال الأساتذة لبعض من التلاميذ والتعامل مع النجاء فقط، وكذا غياب الأنشطة الثقافية والرياضية كل ذلك له تأثير سلبي على التلاميذ، كما أن كثافة البرامج الدراسية تشكل ضغطاً على المدرس خاصة في السنوات النهائية التي تجري فيها الامتحانات النهائية، مما يجعل المدرس يستعمل أسلوب الإلقاء والسرعة في الانتقال من درس لآخر وهذا ما يضر بالתלמיד وخاصة الأقل ذكاء وفهمه. وإن ارتفاع مستوى النمو الديمغرافي أدى إلى اكتظاظ الأقسام الدراسية، بالإضافة إلى قلة الهياكل التربوية في بعض المناطق جعل الكثير من الأقسام يصل إلى حوالي 50 تلميذاً أو أكثر مما يسبب ضغطاً على المعلم، وهذا يؤدي إلى انتشار الفوضى داخل القسم وبالتالي لجوء المعلمين إلى استخدام العنف للسيطرة على القسم وهدوءه (باي، 2014-2015، ص 27-28).

عوامل تعود إلى الرفاق في المدرسة وخارجها: للمتعلم مع زملائه في المدرسة نمط معين من العلاقات الاجتماعية، إلا أن هذا النمط من العلاقات له تأثير واضح على نمط الحياة في هذه المدرسة وسيرها وعلى المتعلم شخصياً إما إيجابياً أو سلبياً، فالمتعلم يرتبط بغيره إما بدافع الانسياق و الارتباط بجماعة معينة، أو بدافع الارتباط بهذه الجماعة لما توفره له من احتياجات وجوه مناسبة غير الجو الذي يعيش فيه مع الآخرين في المدرسة، لذا فإن

العنف والعدوان في المدرسة بصفة عامة يصل بعض المتعلمين إلى الاستفزاز والسرقة لإشباع حاجاتهم المادية (السعيدة، 2014، ص 59).

العوامل الإعلامية: شهدت المجتمعات عبر مختلف المراحل التاريخية عملية تطور في مختلف المجالات وبشكل سريع، ولاسيما استعمال التكنولوجيا والتقنيات الحديثة ضمن مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية عموماً و المؤسسات التربوية والأسرية بشكل خاص، منها الانترنت والتلفزيون. ولهذه الوسائل تأثير كبير في نشر العنف؛ من خلال البرامج التلفزيونية التي تنتج أفلام العنف وما تحتويه من مضمون عدوانية التي تتلقاها مختلف شرائح المجتمع، خاصة التلاميذ إذا بلغت درجة مشاهدتهم الإدمان فإن ذلك حتماً سينعكس سلباً عليهم؛ وهذا من خلال محاولة تقليد وتقمص مختلف الأدوار والمشاهير الذين يروجون لمشاهد عنيفة (حمداوي، 2015-2016، ص 38-39).

مما تقدم أن للعنف المدرسي عوامل عدة تؤدي إلى حدوثه، من بينها العوامل النفسية التي تتعلق بنفسية ذات الفرد والعوامل الأسرية المتمثلة في التفكك الأسري والخلافات العائلية بالإضافة إلى أنماط المعاملة الوالدية، و عوامل مدرسية فتتمثل في كل ما يتعلق بأطراف العملية التربوية، وطبيعة العلاقة البيداغوجية و جماعة الرفاق التي تعتبر من العوامل الأولى التي لها تأثير بالغ على سلوك التلميذ، بالخصوص الرفقة السيئة، كما لا ننسى العوامل الإعلامية فهي سلاح ذو حدين فمن جهة تبرز التطور التكنولوجي الذي يشهده العالم، ومن جهة أخرى وسيلة تساعد في انتشار السلوكيات الانحرافية.

5- مظاهر العنف المدرسي: من أبرز مظاهر العنف المدرسي وأكثر شيوعاً لدى ممارسيها ما يلي:

- **السرقة:** تعتبر السرقة مظهراً من مظاهر العنف، وتمثل في أخذ شيء هو ملك لآخر خلسة، ويقوم التلميذ بالسرقة لعدة أسباب؛ فقد تكون من أجل التفاخر أمام أصدقائه كأن يسرق نقوداً للتفاخر بها، بحيث يزعم بأنه ذو شأن كبير ويعيش حياة رغيدة، والبعض الآخر

من التلاميذ يسرقون للانتقام من المعلم بأخذ شيء من محفظته، أو يسرق بدافع الانتقام من والده إذا كان هذا الأخير لا يلبّي حاجات ابنه أو أنه لا يعطيه النقود إلا نادراً أو للحاجات القصوى.

- **الإتلاف والتحطيم:** قد يتخد السلوك العنيف مظاهر مكشوفة كالضرب مثل ذلك عندما يتشاجر التلاميذ يقومون بضرب الآخرين بالكراسي، ومن مظاهر العنف العصيان وإحداث خسارة كبيرة في التجهيزات المدرسية وفي أثاثها مثل: كسر زجاج النوافذ بالحجارة، تخريب الجدران والخرشة عليها بصورة غير لائقة بكتابه كلام لاذع (سعودي، 2016-2017، ص 77).

- **مشكلة التأخر والغياب عن المدرسة:** إن التأخر وغياب التلاميذ عن المدرسة ظاهرة أصبحت تتكرر باستمرار، وهذا يبيّن سوء تكيف التلاميذ مع الحياة المدرسية وذلك يعود إلى أسباب متعددة كإصابة التلاميذ بأمراض مزمنة أو عدم حبه للمدرسة أو كرهه لأحد المدرسين، وقد تعود للأبوين حيث لا ينظمان أوقات التلاميذ أو تعود الأسباب إلى المدرسة ذاتها لأن يكون المناخ المدرسي يتسم بالقسوة والتهديد، أو المنهج المدرسي لا يحقق حاجات التلاميذ ولا يرتبط باهتماماته.

- **العنف ضد الأساتذة أو الإداريين:** يعتبر هذا المظاهر من أخطر مظاهر السلوك العنيف عند التلاميذ في مرحلة المراهقة، حيث يثير المراهق الشكوك حول سلطة الوالدين والكبار من المدرسين وغيرهم من أصحاب السلطة، والدافع لذلك هو محاولة لأن ينمو ويكتشف هويته، مع كراهيته السلطة إذا كانت ضاغطة، وغير معقولة مما يحدث له من إحباط وبالتالي يؤدي به إلى ممارسة العنف، كما أن ثورة المراهق تعكس بروز ذاتية جديدة. إن تمدد بعض التلاميذ على معلميهم ترتب بعوامل متعددة كنظرة المجتمع للمعلم ومكانته ووضعه المهني، كما أن تنشئة التلميذ في الأسرة وما كسبه من قيم ومعايير لها دخل كبير في اكتساب هذا السلوك (باب، 2014-2015، ص 119-121).

وعليه و مما سبق إن مظاهر العنف المدرسي تعدت بتنوع الأسباب والدافع الكامنة داخل الفرد والتي لا تظهر إلا بتأثير مثيرات خارجية وهي مثيرات العنف، فيلحاً بذلك التلاميذ إلى ممارسة سلوكيات عنيفة مثل ما تم ذكره آنفاً، بالإضافة إلى مظاهر أخرى نذكر منها: التدخين وتناول المخدرات، الغش في الامتحانات، اللجوء إلى الانتقام ...

6- النظريات المفسرة للعنف المدرسي:

- **النظريّة الحيوية:** تجتهد هذه النظرية في ربط الجريمة بالوراثة وبالتالي ربط الصفات العدوانية بالوراثة التي تتسم بالعنف، فالسبب الواضح في هذه النظرية هو صفات متصلة في الفرد تأتيه بالولادة فمثلاً الإجرامية يرثها من أبويه وأسلافه، وترى هذه النظرية أن أسباب العنف المدرسي والطلابي هي :

1-الحرمان النفسي من الأم.

2- انعدام الحب المتبادل بين الطفل ووالديه.

3- أسلوب التنشئة الاجتماعية الذي يقوم على النبذ والعقاب.

4- الانفصال أو التفكك الأسري.

- **نظريّة التحليل النفسي:** يرى أصحاب هذه النظرية أن العنف مشكلة نفسية لا اجتماعية حيث يؤكد "فرويد" أن الإنسان يمتلك غريزتين أساسيتين هما غريزة الحياة والتي يتم بواسطتها الحفاظ على الحياة واستمرار النوع، وغريزة الموت التي يعبر عنها الفرد عن طريق العداون، كما يرى أن الإنسان يخلق ولديه نزعة التخريب بحيث يعبر عنها بعدة طرق لذلك فقد اعتبر العداون والعنف طاقة لا شعورية موجودة داخل الإنسان، وقد يستخدم الفرد أسلوب الكبت إذا لم يجد منفذًا لهذه الطاقة مما قد تسبب له بضغوط نفسية، فيكون شخصاً عدوانياً وقد يوجه عداونه نحو مصدر يهدده أو قد يوجه إلى مصدر آخر (غزال، الروسان، أبريل 2017، ص 261-262).

- **نظريّة التفكك الاجتماعي:** يرى علماء الاجتماع أن التفكك هو أحد الأسباب الرئيسية لحدوث سلوك العنف، إذ أن الفرد يرتبط بمجموعة من الوحدات والنظم لكل وحدة مجموعة من المعايير التي تنظم سلوكه، فمفهوم التفكك الاجتماعي حسب تصور محمد عارف "هو التناقض والصراع بين المعايير الثقافية وضعف أثر قواعد السلوك ومعاييره، وانعدام الالتجاء بين الوسائل التي يجيزها المجتمع مع غایات الثقافة فيها وبالتالي انهيار الجماعات وسوء أدائها لوظائفها، " ويتخذ التفكك الاجتماعي شكلين أساسين هما:

- اضطراب البناء الاجتماعي بما في ذلك انعدام النظم الاجتماعية وفساد في العلاقات الأساسية بين الأفراد والجماعات والمؤسسات.

قصور الأداء الوظيفي كالفشل في القيام بمتطلبات الوظيفة مثل الأغراض والأهداف مع حدوث بعض الخلط والغموض (بأي، 2014-2015، ص 33).

بناءً على ما سبق نستنتج أن هذه النظريات اختلفت في تناولها لموضوع العنف المدرسي، حيث حاولت تحديد طبيعة العنف نظراً لتعدد الزوايا التي تتظر منها كل نظرية، كما اختلفت فيما بينها باختلاف التوجهات الفكرية، فهناك من رأى بأن العنف المدرسي مردٍ إلى عامل الوراثة، أما "فرويد" فقد رده إلى غريرة الموت واعتبر العنف طاقة لا شعورية، وفي المقابل نجد علماء الاجتماع يرون أن العنف المدرسي سببه التفكك الاجتماعي.

7- آثار العنف المدرسي: إن للعنف بصفة عامة والعنف المدرسي بصفة خاصة سلبيات كثيرة على المجتمع والتلميذ بالدرجة الأولى وفيما يلي عرض لأهم هذه الآثار:

1- الآثار النفسيّة: يتربّ عن السلوك العنيف آثار نفسية عديدة: كالشعور بالخوف والفزع كما يظهر لدى الطفل نقص النقاء بالنفس، الاكتئاب والتوتر، وكذلك عدم الإحساس بالأمان.

- الآثار الاجتماعيّة: وتنمّي في الخمول الاجتماعي، حيث يفقد التلميذ العنف من طرف أساتذته حيويته في القسم، وقد يتصرف التلميذ العنف بعدوانية اتجاه الآخرين لإحساسه بالخطر وبأنه معرض للهجوم.

- الآثار التعليمية: وتمثل في تدني المستوى التحصيلي للתלמיד والرسوب المدرسي، أو التأخر عن الحضور إلى المدرسة أو الغياب المتكرر، ثم تفاقم الأمور لتصل إلى التسرب أو الانقطاع عن المدرسة (فويديري، 2016-2017، ص72).

وفي العموم نستنتج أن العنف المدرسي آثاراً وانعكاسات سلبية على الفرد والمجتمع والبيئة المدرسية، وكلها تساهم في تحطيم والحط من شخصية المتعلم في شتى المجالات السلوكية، النفس اجتماعية، الانفعالية والتعليمية.

8- الحلول المقترحة للوقاية من العنف المدرسي: نظراً لما يترتب عن العنف المدرسي من مشكلات وأثار لدى كل أطراف العملية التربوية، كان من الواجب البحث عن الطرق التي من شأنها أن تقلل من العنف المدرسي ومخلفاته، لأن التصدي لظاهرة العنف لا يقتصر على طرف دون الآخر، وإنما يتطلب ضرورة تضافر جهود كل الفاعلين في المجتمع من جمعيات وسلطات معنية ورجال إعلام وأئمة ومؤسسات تربوية، وذلك لخلق مجتمع متوازن لا تسوده الفوضى ولتحقيق ذلك يجب:

- ضرورة فهم الأستاذ لطبيعة المرحلة التي يمر بها التلميذ في فترة المراهقة وإقامة تricsات تكوينية تركز على دراسة علم النفس النمو للمراهق ودراسة بيداغوجية التدريس.

- تكثيف الأنشطة الثقافية والرياضية لصالح التلاميذ.

- إقامة أيام وحصص تحسيسية بالمدارس والتي من شأنها مساعدة التلاميذ في الوقاية من ظاهرة العنف (بن عيسى، 2015-2016، ص32).

هنا تجدر الإشارة إلى أنه لابد من اتخاذ التدابير والطرق اللازمة للوقاية من ظاهرة العنف المدرسي، لأنها ظاهرة استفحلت في مدارسنا وللوقاية منها وتفاديها ينبغي أن تتضاد جهود جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية، من الأسرة والمسجد والمدرسة ووسائل الإعلام في مكافحة هذه الظاهرة والتصدي لها، وذلك باستعمال شتى الأساليب والإمكانيات المتاحة

لدى كل مؤسسة من هذه المؤسسات وعليه ومما سبق فإن هناك إجراءات وقائية ينبغي اتخاذها ويتمثل أهمها في:

- **المسجد وأثره في الوقاية من العنف المدرسي:** المسجد هو المدرسة التي يتعلم فيها المسلم كل ما يعوزه من مبادئ الحياة ولذلك يجب عليه ألا يتهاون بحق أهله، ولا يقصر بحق الله فيهم، فلا يخلط الحرام بالحلال، والمسجد يساعد على التنشئة فهو مكان لإقامة الصلاة وصلاح العمل من صلاح الصلاة، وفساد العمل من فسادها؛ لذلك يجب على أئمة المساجد تقديم نصائح وتوجيهات لل المسلمين حول أخطار العنف وانعكاساته السلبية على الفرد والمجتمع، وحثهم على ضرورة تجنب العنف وحرص الأولياء على مراقبة أبنائهم داخل وخارج المدرسة.

- **دور الأسرة:** الأسرة هي نقطة البداية التي ترتكز عليها التدابير الوقائية ضد العنف بصفة عامة والعنف المدرسي بصفة خاصة، وذلك بالعمل على استقرارها، وتهيئة الجو المناسب لتنشئة أسرية صحيحة وإحاطة الأطفال بكل الأساليب التي تتمي قواهم الجسدية والنفسية والعقلية والخلقية، ومن هنا فقد قررت الشريعة الإسلامية جملة من الحقوق للطفل من أهمها:

- حق الرعاية وهو حق يترتب عليه حقوق تربية مسبقة في تكوين الطفل منها.

- رعاية النظام الأسري بإشاعة جو من الحب والولاء داخل الأسرة في العلاقات داخلها، ففي ذلك حصانة من الانحراف والعنف.

- تأمين وسط ومناخ اجتماعي مستقر يتسم بالمودة والسكينة لكي ينشأ الطفل في جو صحي عاطفي يساعد على تتميم شخصيته بصورة متوازنة ذلك أن الانهيار العاطفي في الأسرة يؤدي إلى نشوء شخصيته بشكل عدواني.

- عدم المشاجرات بين الزوجين.

- التواصل مع الأبناء وتوعيتهم في مجالات ذات علاقة بالحد من العنف مع تجنب الانفعالات العنيفة كوسيلة لضبط السلوك.

- دور المدرسة:

- أن تتوفر في المدارس خدمات اجتماعية ونفسية للكشف عن السلوك المنحرف لدى المتعلمين وعلاجه في وقت مبكر.
- أن تضع المدرسة برنامجا دراسيا منا يتلاءم مع مستوى التلميذ العقلي.
- أن يكون المدرسوؤ مؤهلين.
- أن يكون عدد المدرسين كافيا ومناسبا، بحيث يكون بالإمكان للمدرسين القيام بالإشراف مباشرة على سير دراسة التلميذ وسلوكه، والاعتناء باحتياجات التلميذ الفردية عناية خاصة.

أن تقوم المدرسة بمعالجة مشكلة الصراع الثقافي معالجة تربوية للوقاية من العنف المدرسي.

- وسائل الإعلام: يجب أن تقوم البرامج الإعلامية على خطط تتسمج مع أهداف التنمية المجتمعية بمعناها الشامل، وتتسنم مع اتجاهات المجتمعات الإسلامية وقيمها.
- بث الأعمال الهدافة إلى التغفير من العنف المدرسي، وبيان أسبابه وطرق علاجه، والآثار الخطيرة التي تترتب عليه سواء على الفرد أو المجتمع.
- يعد التلفاز أكثر وسيلة إعلامية ملتصقة بالعائلة ويشاهدها كل الأفراد، لذا يمكن استغلال هذه الوسيلة الإعلامية في بث الرسائل الخاصة بمكافحة جرائم العنف داخل المدرسة وخارجها (حمداني، بزيد، 2016-2017، ص62-63).

وخلصة القول لكل مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية دور فعال على سبيل المثال لا الحصر ما يرسل من مضامين عبر خطبة الجمعة بالمسجد، تحقيق مناخ أسري تسوده المودة، في المدرسة الندوات والدورات التدريبية التحسيسية لبيان خطورة العنف المدرسي، وبيث في وسائل الإعلام في تقديم برامج تلفزيونية تنشر الوعي حول هذه الظاهرة الخطيرة.

8- الإجراءات المقترحة للحد من سلوك العنف المدرسي: دور إدارة المدرسة والكادر

التعليمي في الحد من سلوك العنف المدرسي:

- أولاً دور مدير المدرسة و ذلك في حصر حاجات الطلبة في المدرسة والمشاركة في وضع البرامج والأنشطة التربوية والإرشادية التي تلبي هذه الحاجات، وتوفير الأجهزة الملائمة في المدرسة لعملية اتصال و التواصل إيجابية فعالة، تفعيل دليل تعليمات الانضباط المدرسي داخل المدرسة من خلال التوعية المتعلمين والمعلمين وأولياء الأمور و تزويدهم بأوليات الأمور بمعلومات أساسية عن إجراءات وسياسات المدرسة و إشراكهم في عملية التخطيط للخدمات المدرسية، التزام مدير المدرسة بإبلاغ مدير التربية والتعليم و بتقرير خطى عن أية مشكلة متعلقة بالإساءة والعنف وبشكل سري لاتخاذ الإجراءات اللازمة حيالها.

- ثانياً دور المعلم يتمثل في الاهتمام بالمتعلم و تقبليه بغض النظر عن قدراته و حالته الجسمية أو العقلية. مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين و وضع خطة تربوية إجرائية للتعامل معها، و توفير بيئة صافية تربوية صحية تخلق جوا من النقاول الإيجابي بين المتعلمين، تزويدهم بأوليات الأمور بصورة واضحة و واقعية عن قدرات ابنائهم و ميولهم و تطورهم، تشجيع أولياء الأمور على زيارة المدرسة و تخصيص وقت للقاءهم بما يتناسب مع جدول المعلم و وقته، إحالة المتعلم الذي يحتاج إلى خدمات الإرشاد التربوي بعد استفادته المعلم للإجراءات والمهارات التربوية التي تم تدريبه وتأهيله عليها.

- ثالثاً دور المرشد التربوي والذي يمكن دوره في حصر حالات المتعلمين الذين يظهرون سلوك العداون والعنف في المدرسة وإعداد البرامج التربوية والإرشادية الوقائية والعلاجية لتعديل سلوكهم و توجيه طاقاتهم، تكثيف الحصص الإرشادية وعقد الندوات والمحاضرات وإصدار النشرات والملصقات التثقيفية، تدريب المعلمين على

استخدام الأساليب الوقائية والعلاجية لتعديل سلوك الطلبة المخالفين قبل وقوع العقوبة وعقد مجالس الضبط، مساعدة المتعلم على زيادة الدافعية للتحصيل الدراسي والعمل مع الهيئة التدريسية على توفير فرص الإنجاز والنجاح لكل المتعلمين وفق قدراته، تقديم المعلومات والنتائج للدراسات والبحوث التي قام بها، والعمل على توظيف نتائجها لخدمة العملية التربوية (محمد العكور، 2006-2007، ص 22-26). و خلاصة القول نستنتج من خلال ما تقدم هناك العديد من البرامج والاستراتيجيات التي تستخدم في مساعدة المتعلمين على خفض درجة العنف في المدرسة، والتدخل المبكر لمنع العنف المدرسي وذلك بهدف النقليل من حدة السلوك العنيف ومن ثم التحكم فيه.

الخاتمة:

إن العنف المدرسي من أخطر أشكال العنف فهو يمثل مشكلة حقيقية تعيق المدرسة عن القيام بدورها المتوقع منها؛ وهو نمط سائد في معظم المؤسسات التربوية في كل المجتمعات ولاسيما المجتمع الجزائري و خاصة في الآونة الأخيرة، فالعنف هو تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين إما جسديا أو نفسيا، الأمر الذي يتربّع عنه أشكالاً مختلفة فقد يكون هذا العنف جسدياً كالضرب أو يكون لفظياً كالسب والشتائم، أو نفسياً كالترهيب النفسي، أو يكون رمزاً كالنظر للطرف الآخر بازدراء واحترار، وعليه فإن أشكال العنف المدرسي هذه إلا ووراءها عوامل ومبررات تؤدي إلى حدوثها فقد تعود عوامله إلى عوامل نفسية كالإحباط أو الشعور بالنقص، أو إلى عوامل أسرية كالذل والمهانة أو المشاكل الأسرية، أو إلى عوامل مدرسية والتي تتمثل في كل ما يتعلق بأطراف العملية التعليمية وطبيعة العلاقة البيداغوجية، كما لا يغيب عن أذهاننا وسائل الإعلام ودورها في انتشار السلوكيات الانحرافية، ومنه فكل هذه العوامل تؤدي إلى إحداث العنف المدرسي بمظاهر مختلفة بحيث تختلف باختلاف الأسباب والدوافع الكامنة في الفرد ومن أمثلة هذه

المظاهر الأكثر شيوعاً للسرقة، الإتلاف والتحطيم وغيرها العديد من المظاهر، ونظراً لتنوع العوامل والمظاهر المولدة للعنف المدرسي وتفشيه الخطير في المؤسسات التربوية وسبب العديد من المشكلات في المجال التربوي كظهور مشكلة الرسوب المدرسي وتوتر العلاقات داخل المدرسة جعله محطة ملحة لعديد من الدراسات والأبحاث، وظهور وتنوع المقاربات النظرية المفسرة له فكل منها حاولت تحديد طبيعته بحسب الزوايا التي تتضرر منها هذه الظاهرة وكما رأينا يوجد اختلاف فيما بينها باختلاف التوجهات الفكرية ومن هذه النظريات نظرية التحليل النفسي وكذا نظرية التفكك الاجتماعي التي يتزعّمها علماء الاجتماع وغيرها من النظريات، وما لا شك فيه أن للعنف المدرسي تأثيرات سلبية كبيرة تتعكس على الفرد القائم بالعنف أو المعنف منها آثار نفسية وهي الأكثر خطورة كالاكتئاب والخوف، وأثار اجتماعية كالخمول الاجتماعي، وأثار تعليمية كالرسوب الدراسي، ولهذا وجب وضع حلول وقائية للحد من هذه الظاهرة المشينة وأن تتضافر الجهود بين جميع مؤسسات التربية الاجتماعية للقضاء عليها بإقامة ندوات تحسيسية لتحسينهم بمدى خطورة هذه الظاهرة وتأمين وسط ومناخ اجتماعي مستقر وما إلى ذلك من التدابير الوقائية الضرورية، إضافة إلى ذلك وضع الإجراءات الضرورية لعلاج هذه الظاهرة كتجنيد أكبر عدد ممكن من مستشاري التوجيه والإرشاد، والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين على مستوى كل الأطوار التعليمية بهدف تشخيص ومعالجة حالات العنف ومتابعتها.

الإدارة الصفية في التعليم

تمهيد:

- 1- مفهوم الإدارة الصفية
- 2- أهداف الإدارة الصفية
- 3- مقومات الإدارة الصفية
- 4- الأسس النفسية والاجتماعية لإدارة الصف
- 5- خصائص الإدارة الصفية
- 6- أنماط الإدارة الصفية
- 7- عناصر الإدارة الصفية:
- 8- العوامل المؤثرة في إدارة الصف
- 9- الاستراتيجيات الوقائية في ادارة البيئة الصفية
- 10- الوظائف الأساسية للمعلم في ادارة الصف
- 11- المشكلات الصفية ودور المعلم في علاجها
- 12- خلاصة

الإدارة الصفية في التعليم.

تمهيد:

تعتبر المدرسة إحدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية والتربوية، حيث تقوم على تربية الفرد وفقاً لمعايير وقيم المجتمع المتواجدة فيه، كما تعد حاجة ضرورية في تقدم المجتمعات ورقيتها، كونها تهتم بالفرد في جميع نواحيه العقلية والنفسية والخالية، والجسمية، والاجتماعية، ويتم ذلك بتوجيهه وارشاد من قبل المعلم باعتباره أحد الأطراف الأساسية للعملية التعليمية، ويعتبر المعلم الناجح هو القادر على أداء دوره بكل فعالية واقتدار، ويستطيع إدارة صفة بكل فعالية، فحسن إدارة المعلم لصفه يلعب دوراً هاماً في إيصال رسالته التربوية إلى التلميذ، حيث تشكل الإدارة الصفية بمهامها واجباً من واجبات المعلم اليومية وجزءاً رئيسياً من سلوكه التربوي؛ وعليه فإن نجاح عملية الإدارة الصفية بشكل عام يرتبط بدرجة مباشرة بقدر نجاح المعلم في إدارته لعملية التعليم والتعلم، كما يتوقف نجاح المعلم في إدارة الصف على مقدار اهتمام المعلم بعناصر الإدارة الصفية والتزامه بتطبيقها بمهارة وإبداع (العشيشي أمال، 2012)

إن إدارة الصف تعتبر عنصراً هاماً من عناصر المنظومة التربوية الحديثة، لأنها تؤثر في كل عناصر هذه المنظومة من مدخلات ومخرجات وهي ذات فعالية هامة تدرج تحتها الكثير من المفاهيم التربوية كالخطيط، وتنفيذ التدريس، وتقدير النتائج النهائية لعملية التدريس، إضافة إلى التعامل مع الطلبة لإثارة دافعيتهم للتعلم، ومساعدتهم على النمو الشامل في كافة المظاهر الشخصية، من عقلية واجتماعية وانفعالية وجسمية.

1-مفهوم الإدارة الصفيّة: لقد تعددت تعريفات الإدارة الصفيّة بتنوع الباحثين وتعدد مناطقهم وتوجهاتهم النظرية والتربوية، لذلك سنحاول عرض مجموعة من التعريفات المتنوعة والتي تمثل بعض التوجهات النظرية للباحثين، وهي كالتالي:

فقد عرفها (منسي، 1996) بأنها "السلوكيات التي يسعى المعلم من خلالها لإحداث التغيير المرغوب في سلوك التلميذ عن طريق إكسابهم معارف ومفاهيم ومهارات وعادات جديدة" (آلاء عمر الأفندى، 2013).

نلاحظ أن هذا التعريف ركز على الجانب السلوكي حيث حصر الإدارة الصفيّة في إحداث تغيير إيجابي في سلوك التلميذ، وحدد السلوك في المجال المعرفي، والأدائي، وتعلم بعض العادات.

ويذكر (مرعي وأخرون، 1986) إن مفهوم الإدارة الصفيّة يشير إلى "العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال داخل غرفة الصف، من خلال الأعمال التي يقوم بها المعلم لتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم في ضوء الأهداف التعليمية، التي سبق أن حددها بوضوح لإحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين، تتسم بثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه من جهة، وتطور إمكانياتهم إلى أقصى حد ممكن في جوانب شخصيتهم المتكاملة من جهة أخرى" (صالح، 2016، ص343).

يتضمن هذا التعريف مجموعة من الأبعاد تمثل دورها عناصر الإدارة الصفيّة، وهي التنظيم أي توفير الظروف الملائمة لحدوث التعلم وتهيئة بيئة تتكيف مع حاجات المتعلمين وتلبى متطلباتهم، وبعد التخطيط أي تسطير الأهداف ووضع الخطط التي توجه عمل المعلم، وتمكنه من تحقيق الأهداف التربوية، والسعى إلى استغلال إمكانات وقدرات المتعلمين والعمل على تطويرها وتنميتها إلى أقصى حد ممكن.

كما عرفت الإدارة الصفية "بأنها تمثل مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى خلق و توفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ مع بعضهم البعض داخل غرفة الصف" (بوصلب، 2014، ص02) يندرج هذا التعريف تحت المنحى الاجتماعي حيث حدد الإدارة الصفية في النشاطات التي يسعى من خلالها المعلم إلى خلق وبناء بيئة صفية مهيئة لإقامة علاقات إنسانية إيجابية بين جميع الأطراف في الغرفة الصفية، سواء بين المعلم والتلاميذ أو بين التلاميذ مع بعضهم البعض.

وعرف (رمزي فتحي، 2003، ص7) الادارة الصفية بأنها جميع الخطوات والاجراءات الازمة لبناء والحفظ على بيئة صفية ملائمة لعمليات التعليم والتعلم .

نلاحظ من التعريف السابقة الذكر أنه يوجد تباين في وجهات النظر حول مفهوم الإدارة الصفية، حيث حصرها البعض في الحفاظ على النظام داخل غرفة الصف، في حين يعتبرها البعض الآخر على أنها إجراءات تهدف إلى توفير بيئة تفاعل بين المتعلمين داخل غرفة الصف، وهناك من يرى بأنها مجموعة من الممارسات المنهجية وغير المنهجية التي يمارسها المعلم داخل الغرفة الصفية بهدف تغيير سلوكيات المتعلمين تغييراً إيجابياً، فالإدارة الصفية تتطوي على مهام تتضمن تحديد دور كل من المعلم والمتعلم من أجل توفير المناخ الملائم لتحقيق الأهداف التعليمية المخطط لها مسبقاً من قبل المعلم، والتي يجب أن يكون المتعلمين على وعي تام بها، ولذلك فإن الإدارة الصفية تقوم على عدد من المرتكزات وهي:

- حفظ النظام.
- توفير المناخ العاطفي والاجتماعي.
- تنظيم البيئة الفизيقية.
- توفير الخبرات التعليمية.
- ملاحظة التلميذ و متابعتهم و تقويمهم.

- تقديم تقارير عن سير العمل.

2-أهداف الإدارة الصفية: من الأهمية بما كان أن ندرك أن الهدف الرئيس للإدارة الصفية يكمن في إنشاء بيئة تزيد من تعلم التلاميذ في الغرفة الصفية، وتعززه، ويمكن تحديد أهم أهداف الإدارة الصفية كالتالي:

1.2- إدارة الوقت: تعد عملية إدارة الوقت من المهام الرئيسية التي يحرص عليها المعلمون الخبراء في مجال الإدارة الصفية الفاعلة، وتفرض هذه العملية على هؤلاء المعلمين توفير الوقت الكافي لانخراط التلاميذ فعلياً في عملية التعلم الصفي، في مقابل توزيع الوقت على عملية التعلم، وعلى هذا تقاس فاعلية استراتيجية الإدارة الصفية بالوقت المخطط والمخصص لانخراط الطلبة في عملية التعلم.

2.2- تحسين الإدارة الذاتية: أي تمكين التلاميذ من تعلم إدارة ذاتهم بأنفسهم، كي يتمكنوا من تذويب القواعد والإجراءات التي تعزز التعلم، وفي السياق ذاته ينظر إلى إدارة الذات على أنها سيطرة الأفراد على تعلمهم الخاص بهم دون تدخل من الآخرين، من خلال مساعدتهم على تطوير قدراتهم على الفهم، والتحكم، وتقييم تعلمهم، وبهذا يكون المعلمون قد عملوا على مساعدة تلاميذهم مدى الحياة، وتعتبر مساعدة المعلمين للتلاميذ على النضج جزءاً هاماً من النجاح في تحقيق أهداف الإدارة الصفية الناجحة، ويتم ذلك من خلال توعيتهم بكيفية التركيز على تطوير احساسهم بالمسؤولية في ما يتعلق بتعلمهم (محمد بكر نوفل، 2011، ص ص 348-349).

3- مقومات الإدارة الصفية: تشتهر في تشكيل الإدارة الصفية عدة عوامل تتدخل وتفاعل فيما بينها لتكون عملية إنسانية متكاملة، وهذه العوامل هي التلاميذ والمنهج والمعلم وحجرة الدراسة، وخطط وأنشطة التعليم والتعلم، والثقافة التنظيمية، كما نجد أن للإدارة الصفية مقومات أساسية تصنف على النحو التالي:

1.3- الاستقلالية: وتعني النظرة العميقة إلى المستقبل لأجل التحرك نحوه على بصيرة وبناء على خطوات هادفة تستند إلى التنبؤ باحتياجات المستقبل على ضوء إمكانيات الحاضر.

2.3- المرونة: وتعني التكيف في الحركة والعمل حسب ما يتطلبه كل موقف وحسب مقتضيات الظروف المؤثرة في التربية الصيفية.

3.3- المشاركة: وتعني زيادة مساحة فرص الحوار والمناقشة وتنمية العلاقات بين الطلاب وجعلهم أكثر ايجابية.

4.3- العلمية: وتعني تأسيس كل سلوك إداري صفي على أساس علمي سواء في التخطيط أم التنظيم أم اتخاذ القرار أم التغلب على المشكلات.

5.3- الاجتماعية: وهذا يعني أن تتماشى الإدارة الصيفية مع السياق الاجتماعي الذي تعمل فيه.

6.3- الكفاية: وهي نتيجة المقومات الخمسة المذكورة أعلاه وتعني الوصول في ضوء الأهداف إلى أعلى ناتج بأقل كلفة وذلك عن طريق الاستخدام الأمثل للإمكانيات المادية والبشرية المتاحة (فهد سعد الزهراني، 2013).

4-الأسس النفسية والاجتماعية لإدارة الصف: إن لإدارة الصف أساس نفسية وأخرى اجتماعية ذات أهمية خاصة، لأن طرفي الاتصال يتسمان بأبعاد نفسية واجتماعية غاية في الخصوصية، كما يتضح في ما يلي:

1.4- الأسس النفسية للإدارة الصيفية: يمكن أن ننطلق في معرفة الأسس النفسية للإدارة النفسية من خلال معرفة طبيعة المتعلم، ومعرفة طبيعة التعلم، فعند معرفة الأسس النفسية ذات الصلة فنحن معنيون بالفارق الفردية، إذ يختلف الأفراد في سماتهم وصفاتهم وقدراتهم وميولهم واهتماماتهم واستعداداتهم، ومعنيون أيضاً بإدراك الحاجات الفردية ذات الطابع

النفسي للمتعلم، والتي منها الحاجة إلى الأمان وال الحاجة إلى العطف وال الحاجة إلى الحرية وال الحاجة إلى سلطة ضابطة موجهة وال الحاجة إلى النجاح.

2.4- الأسس الاجتماعية للإدارة الصيفية: الإنسان كائن اجتماعي، يعيش خبراته الاجتماعية منذ الولادة، فبيئته الاجتماعية المبكرة هي بيته، ثم مدرسته، فمكان عمله، وهو ينمو ويتطور اجتماعياً بتأثير البيئات المختلفة التي يعيش فيها، والمدرسة تتبع للتلميذ خبرات اجتماعية، ويلعب المعلم دوراً كبيراً في غرس قيم اجتماعية مرغوبة، والتي تهيئهم لتكيف الاجتماعي المستقبلي.

ولتلميذ حاجات اجتماعية متعددة فهو بحاجة إلى تذويب مختلف خصائص مجتمعه ومزاياه، من أجل تكيف أفضل، وهو بحاجة إلى جملة المهارات الضرورية التي تساعده على تفرد شخصيته وعلى خصوصيته ليكون فرداً متميزاً مستقبلاً وهو كذلك بحاجة إلى قدرات مختلفة تعزز فاعلية انتمائه ومشاركته في المجتمع الذي يعيش فيه.

(صالح محمد ، 2016 ، ص ص 352-353)

5- خصائص الإدارة الصيفية: تسعى الإدارة الصيفية الناجحة إلى بلوغ الأهداف التعليمية التعلمية بأقل كلفة ممكنة من الوقت والجهد والمال، لكن للإدارة الصيفية مميزات تميزها عن غيرها من الإدارات، ومن أهم هذه المميزات هي :

1.5- الشمولية: إن الإدارة الصيفية عملية شاملة تضم عمليات عدة متداخلة، كما أنها عملية معقدة تتناول أطراف عدّة، منها التلاميذ، وأولياء الأمور، ومدير المدرسة، والمشرف التربوي، والمدرسون، والمنهج، والوسائل التعليمية، وبيئة الصف.

2.5- التأهيل العلمي والمهني للمعلم: إن التأهيل العلمي والمهني للمعلم مهم جداً للقيام بعملية التدريس لاسيما بالنسبة للمعلم الذي يريد أن يديرك صفة بفاعلية، فإذا لم يكن المعلم معداً إعداداً علمياً جيداً وإعداداً مهنياً، فإنه يصعب عليه أن ينجح في تدريسه وفي إدارة صفه.

3.5 - التفاعل الصفي: إن لبيئة الصف التي يتم فيها التفاعل بين المعلم والتلميذ تؤثر إلى درجة كبيرة في فاعلية التعلم، فإذا كانت بيئة الصف بيئة مسلطة ومسطرة فإن التلميذ يضطر إلى كبت رغباته وميوله، مما يؤدي إلى نفوره من التعلم أو إلى إصابته بتعقيدات ينشأ عنده تدني صحته النفسية، أما إذا كانت بيئة الصف التي يتحقق فيها التفاعل بيئة ديمقراطية، تتميز بالصداقة والثقة والإخلاص، والتفكير المشترك فإن الطالب في مثل هذه البيئة يتجاوب مع مدرسه ويزيد تفاعله مما يسهل عملية التعلم وتكامل شخصيته وتحسين صحته النفسية (عدنان علي ، 2009، ص151). وللتفاعل الصفي أربعة أنماط أساسية هي:

- **نوع الاتصال وحيد الاتجاه:** وهو نوع يرسم المعلم ما يريد قوله أو نقله إلى التلميذ ولا يستقبل منهم، وهذا النوع من الاتصال هو أقل الأنماط من حيث الفعالية، وفيه يأخذ التلميذ موقفا سلبيا مطلقا، بينما يتخذ المعلم موقفا ايجابيا، ويشير هذا النوع إلى الأسلوب التقليدي في عملية التدريس.

- **نوع الاتصال ثانوي الاتجاه:** هذا النوع أكثر فعالية من النوع الأول، فيه يسمح المعلم بأن ترد إليه استجابات من التلميذ، ويسعى إلى معرفة صدى ما قاله أو محاولة نقله إلى عقول التلاميذ، ويشعر في الكثير من الأحيان بأن ما يقوله ربما لا يكون قد وصل إلى عقول تلاميذه على النحو المطلوب، ولذلك يسأل التلميذ أسئلة تساعد على اكتشاف ما الفائدة التي حققها، ويؤخذ على هذا النوع أنه لا يسمح بالاتصال بين تلميذ وتلميذ آخر، وأن المعلم فيه محور الاتصال وإن استجابات التلاميذ هي وسائل لدعيم المعلم في الأداء التدريسي التقليدي.

- **نوع الاتصال ثلاثي الاتجاه:** هذا النوع أكثر تطورا من سابقتها، فيه يسمح المعلم بأن يجري اتصال بين تلاميذ الصف، وأن يتم تبادل الخبرات والأراء ووجهات النظر بينهم، وبالتالي فإن المعلم فيه لا يكون المصدر الوحيد للتعلم، كما أن هذا النوع يتيح للجميع

فرص التعبير عن النفس والتدريب على كيفية عرض وجهات النظر باختصار وسهولة، وهي كلها مهارات يحتاج إليها الأبناء في مجرى حياتهم اليومية .

- **نمط الاتصال متعدد الاتجاهات:** في هذا النمط تتسع فرص الاتصال وتعدد بين المعلم والتلاميذ أو بين التلاميذ بعضهم ببعض، كما تتوافر فيه أفضل الفرص للتفاعل وتبادل الخبرات، مما يساعد كل تلميذ على نقل فكرة وخبراته إلى الآخرين، ومن جهة أخرى فإن تفاعل التلاميذ معاً يؤثر على ما يرسلونه من رسائل إلى المعلم، وما يستقبلون من رسائل منه، مما يساعد على زيادة استجاباتهم في الموقف التعليمي، ويعتبر هذا النمط هو أكثر الأنماط تلاؤماً مع الاتجاهات الحديثة(صوفي، 2011، ص 59-60).

4.5- تعدد عملياتها: إن التعامل مع النفس البشرية أكثر تعقيداً من التعامل مع الآلات والأجهزة، ولأننا نتعامل في الصف مع عقول وأفكار بشرية يتطلب ذلك وجود أفراد مؤهلين ماهرين وفنيين في التعامل مع جميع هؤلاء التلاميذ والأفراد المماثلين بهيئة المدرسة، باختلاف قدراتهم واستعداداتهم وميولهم وشخصياتهم وأنظمتهم القيمية، وذلك يتطلب مزيداً من التنسيق والتنظيم في الجهد الذي تتعامل مع كل تلك العناصر والمكونات التي تعكس في النهاية مفهوم النفس البشرية.

5.5- العلاقات الإنسانية: إن الحفاظ على العلاقات الإنسانية الدافئة شرط أساس لنجاح العملية التعليمية، حيث أكد عالم النفس "روجرز" أهمية تقبل المعلم لطلابه قبلًا غير مشروط، لذلك على المعلم بذل قصارى جده حتى يحافظ على العلاقة الفعالة بينه وبين تلاميذه بحيث تدعم عملية التعليم وتيسّرها، مراعياً بذلك ألا تطغى علاقته بتلاميذه على الدور الرئيسي المتوقع منه ألا وهو التدريس، لذلك عليه أن يحافظ على درجة من الاحترام المتبادل، وأن يحافظ على التفاعل المثمر البناء مع جميع المعنيين بالعملية التربوية ابتداءً من مدير المدرسة إلى من هم دونه في السلم الوظيفي.

6.5 - صعوبة قياس وتقدير التغيير في سلوك الطلاب: الهدف من التعليم والتدريس هو إحداث تغيير مرغوب ومخطط في سلوك الفرد المعرفي والانفعالي والمهاري والقيمي...، هذه المصطلحات بدورها هي مصطلحات مهمة يصعب علينا كمعلمين قياسها وتحديدها، انطلاقاً من كونه يتعامل مع نفس بشرية تتكون من أجزاء تكون في مجملها الشخصية المتكاملة للفرد، وقد يواجه المعلم صعوبة تكمن في كيفية قياس تلك الجوانب، بالإضافة إلى كون معلمونا غير قادرين على بناء أدوات قياس صادقة وثابتة ومقننة لقياس التغيير الذي يطرأ على سلوك المتعلمين من جميع جوانبه حتى يحكم على مصداقية عمله، والسؤال هو هل معلمونا قادرین على قياس تأثير جميع الجهات التي تؤثر في بناء شخصية الفرد كالمؤسسات الاجتماعية والرفاقة والمدرسة...؟

7.5 - الإدارة الصافية الفاعلة هي التي ترتكز على مبدأ التعزيز والإثابة: إن معرفة المعلم السابقة والمتعمقة في نظريات التعلم ومبادئها يزيد من فاعليته في إدارة صفة، فمعرفته لمبادئ النظرية السلوكية وخاصة بمبدأ التعزيز والعقاب الذي أشاد به عالم النفس السلوكي "سكيرز" صاحب النظرية السلوكية الإجرائية ومعرفته بأثر التعزيز على سلوك الطالب، ومعرفته أن التعلم القائم على التعزيز بأنواعه أكثر فعالية من التعلم الذي يليه عقاب، وأن يؤمن كمعلم أن التعزيز أجدى من العقاب، لذلك على المعلمين معرفة ماهية التعزيز وأنواعه، وكيفية الانتقال من التعزيز الخارجي المادي متدرجين إلى التعزيز الرمزي، فالتعزيز الذاتي الذي يرتبط بمقدار الدافعية الذاتية للمتعلم.

وبما أننا تحدثنا عن أهمية معرفة المعلم لأنواع التعزيز، علينا أن نعرف مسبقاً أن الفرق بين التعزيز والعقاب يكمن في أن التعزيز يؤدي دائماً إلى تقوية السلوك، بينما العقاب يؤدي إلى إضعاف السلوك، لذلك يجب على المعلمين التركيز على استخدام التعزيز لتقوية السلوكيات المرغوبة، والتي بدورها وبطريقة غير مباشرة تعمل على إضعاف السلوكيات غير المرغوبة، وأنه إذا ما اضطر لاستخدام أساليب العقاب أن تكون تلك

الأساليب تربوية بعيدة كل البعد عن استخدام العقاب البدني، أو التوبيخ النفسي للتلמיד الذي يقلل من احترامه لذاته، ومن احترامه للمعلم بالدرجة الأولى فيؤدي إلى انقطاع التواصل بينه.

(العشيشي ، 2012، صص 54-55)

6-أنماط الإدارة الصفية: هناك العديد من الأنماط وكل منها خصائصه وسنذكر منها الأنماط الأربع الآتية:

1.6- النمط التسلطى: يُقاوم المعلم في هذا النمط أية محاولة للتغيير ويستبد برأيه مستخدماً أساليب القسوة والقهر والتخييف بعيداً عن كل جانب إنساني، ومن أبرز سلوكيات المعلم في هذا النمط هي: تأنيب التلاميذ لسلوكهم دون إذن منه، ومعالجة مشاكل التلاميذ بقسوة، وكذلك إملاء الأوامر والتعليمات على التلاميذ، والتمييز في معاملة التلاميذ، وعدم إتاحة الفرصة لللاميذ للتعبير عن آراءهم، وتحديد ما يجب أن يفعله التلاميذ ومتى وأين وكيف يفعلوه، ويعتبر هذا النمط أكثر الأنماط سلبية؛ لأنه يزرع أجواء الخوف والرعب في الصف وهذا يتناقض مع الاتجاهات التربوية الحديثة.

2.6- النمط الديمقراطي: يُشارك المعلم في هذا النمط التلاميذ بالمناقشة وتبادل الرأي، كما يتيح فرص متكافئة بين التلاميذ فلا يحابي بعضهم على بعض، ومن أبرز سلوكيات المعلم في هذا النمط: معاملة التلاميذ بإنسانية وتقدير حاجاتهم، ومعالجة مشاكل التلاميذ وفق الطرق النفسية الموجهة، ويشجع التلاميذ على التعبير عن آرائهم وتتنوع أساليب التعامل مع التلاميذ، ويشرك التلاميذ في الأنشطة التدريسية، ويشجع التلاميذ على ضبط أنفسهم ذاتياً في اتخاذ القرارات، واحترام التلاميذ وتقدير مشاعرهم، إن هذا النمط هو النمط الأكثر فعالية، كونه يناسب والتطورات التربوية الحالية، لكن يصعب تطبيقه على أرض الواقع ويستحيل أحياناً في ضوء أعداد التلاميذ الكبيرة في الصف وضيق وقت الحصة الدراسية (آلاء عمر الأفندى، 2014، ص 48).

3.6- النمط الفوضوي: في هذا النمط يترك المعلم الحرية الكاملة للتلميذ دون متابعتهم وأبرز سلوكيات المعلم في هذا النمط هي: السماح للتلميذ بعمل ما يريدون، تجاهل سلوكيات التلاميذ السلبية، عدم التخطيط للتدريس، الاستمرار بإعطاء الدرس رغم الفوضى في الصف، تجنب التلاميذ ذوو النزعات القيادية، إعطاء تعليمات متناقضة في وقت واحد، ليس لديه خطة ثابتة يسير عليها في الدرس، إهمال التوجيهات بالإضافة إلى تقديم قدر قليل من الاقتراحات، إعطاء الحرية الكاملة للتلاميذ في اتخاذ القرارات، إن المعلم الفوضوي ليس لديه أية فكرة عن ضبط الصف فيدخل الصف منتظراً انتهاء الحصة غير آبه بما سيقوم به من أعمال وكيف ستكون وهل ستحقق الأهداف منها أم لا.

4.6- النمط التقليدي: يقوم هذا النمط على احترام التلاميذ للمعلم لأنه أكبر سناً منهم ويعطيهم القليل من الحرية دون مراعاة فرديتهم في المواقف، ومن أبرز سلوكيات المعلم في هذا النمط هي: رسمية العلاقة مع التلاميذ، استخدام العقاب الجماعي في معالجة مشاكل التلاميذ، المحافظة على شكل وترتيب الصف، إنتهاء الدرس عند انتهاء الوقت الحصة، الالتزام بالكتاب المقرر وعدم تطبيق أية أنشطة في الدرس والتفصيل والتكرار في التعليم، الاقتصار على الصدف في إعطاء الدروس، ويرى العديد من أهل الاختصاص أن النمط التقليدي هو النمط الأفضل في إدارة الصف ولا يعتبر نمطاً سلبياً لأنه يكرس احترام التلاميذ للمعلم وهو النمط الأسهل والأنسب لتحقيق أهداف العملية التعليمية، بالإضافة إلى رغبة المعلم باستخدامه لأنه لازال يعتقد بفاعليته في ضوء أعداد التلاميذ الكبيرة ويرفض قبول أنماط جديدة تتطلب منه بذل جهود كبيرة قد لا يحقق فيها النجاح (عشيشي أمال، 2012، ص 57).

7- عناصر الإدارة الصفية:

يرى (عامر ومحمد، 2009) أن نجاح المعلم في إدارة الصفة يتوقف على مقدار اهتمام المعلم بعناصر الإدارة الصافية والتزامه بتطبيقها بمهارة، وتمثل عناصر العملية الإدارية الصافية في:

- **الخطيط:** وهو أول المهام الإدارية للمعلم، حيث أن أي خلل في هذا الجانب ينعكس على مختلف جوانب العملية الإدارية، وقيام المعلم بوضع العديد من الخطط أهمها: الخطة السنوية - الخطة الدراسية - الخطة الزمنية للمنهاج - خطط علاجية - خطط للمتفوقين - المشاركة في إعداد الخطة التطويرية للمدرسة.

ويشير (الحيلة، 2002) إلى "أن عملية التخطيط هي تصور مسبق لتحقيق التوافق والانسجام بين مكونات النظام في الموقف الصفي على نحو يؤدي إلى تحقيق تعلم مثمر".

- **القيادة:** رغم تغيير النظريات التربوية وتقلبها على مر الزمن إلا أن المدرس يبقى الرائد في العمل الصفي ولا يمكن الاستغناء عن دوره القيادي في العملية التعليمية وبالتالي يجب على المعلم أن يكون قادرًا على:

- **خلق الدافعية للتعلم:** وذلك من خلال إثارة اهتمام التلاميذ بموضوع الدرس والمحافظة على انتباه التلاميذ خلال الموقف التعليمي، وإشراك التلاميذ في نشاطات الدرس واستخدام وسائل التعزيز لإنجازات التلاميذ.

- **مراجعة الحاجات النفسية والاجتماعية للتلاميذ:** كل مرحلة نمو لها خصائصها التي يجب أن يراعيها المعلم ويحاكي التلاميذ من خلالها، فاللهم كائن بشري بحاجة للانتماء، وبحاجة للمدح.

- **مواجهة الملل والضجر:** حيث يصاب التلاميذ كثيراً بحالة من الملل والضجر وعليها أن لا ننسى أن التلاميذ في هذه المرحلة من العمر لا يستطيع التركيز في موضوع واحد أكثر من 10 دقائق، لذلك يجب على المعلم أن ينوع الأنشطة الصافية ويختار الوسائل التعليمية المناسبة للموضوع، وربط الموضوع ببيئة التلميذ ودوافعه.

- **الانتباه لميل الطالب لجذب الانتباه:** في الغالب ما نجد أن بعض التلاميذ يميلون لجذب الانتباه إليهم وإذا كان هذا السلوك أكثر وجوداً بين التلاميذ ضعاف التحصيل ولكننا نجده بين التلاميذ المتفوقين أحياناً، وعليينا أن نتعامل مع كل حالة على حدى، ويجب البحث عن أسباب لجوء التلميذ إلى هذا السلوك ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة حسب طبيعة الحالة.

- **الفروق الفردية:** لا يستجيب التلاميذ لعملية التعلم بنفس الدرجة من الفاعلية والاستيعاب فكما بينت الدراسات العلمية الحديثة أن هناك ثمانية أنواع مختلفة من الذكاء لدى الإنسان فيجب أن تلاحظ دائماً أن بعض التلاميذ يستجيبون لطريقة ما أكثر من غيرها، وكذلك فإن بعض التلاميذ يتمتعون بقدرات عالية من التفوق والذكاء، فأولئك يجب وضع برامج خاصة بهم أثناء الحصة الدراسية.

3.7 التنظيم: تعد عملية التنظيم مؤسراً قوياً على مدى فاعلية العملية التعليمية، فالملحن الذي يدير الوقت بدقة وفاعلية هو معلم ذو خبرة و دراية، فهو ينتقل بين مراحل الدرس المختلفة بيسير وسهولة معطياً كل مرحلة منها ما تستحقه من الوقت، ففي عملية التهيئة قد يبدأ درسه باختبار قصير يقيس خبرات التلميذ السابقة وفي نفس الوقت ذاته يحضر لموضوع الدرس الجديد، وهو قادر على تنظيم التفاعل الصفي سواء بينه وبين التلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم، حيث ينظم عملية التعلم بمشاركة جميع التلاميذ، ويبرمج لحصته فلا يداهمه الوقت قبل تحقيق أهدافه وقياسها، وهو في الوقت ذاته منظم في عرضه لوسائل الإيضاح الملائمة ويرى حفظ على سجلاته المختلفة بطريقة منتظمة (نضيرة مزعاشي، 2016، ص 15).

4.7 التقويم: إذا كان مفهوم التقويم إصدار أحكام عند انتهاء مرحلة معينة فإننا ننظر للتقويم أيضاً بكونه عملية استمرارية، وبذلك فهو مدخل لتعديل الانحراف عن المسار المرسوم وتقويمه، ولا يمكن لنا أن نحكم على أية عملية تربوية إلا من خلال عملية

التقويم الذي بدونه تصبح العملية التعليمية ارتجالية فردية غير موضوعية ولذلك وجب على المعلم أن يولي التقويم أهمية خاصة حيث يجب أن يتحري الدقة والموضوعية خلال هذه العملية (مسفر، 2013، ص ص 16-17)

8- العوامل المؤثرة في إدارة الصف: يتأثر النظام الصفي بعوامل متعددة ومتنوعة لعل أهمها مايلي:

1.8- الإدارة الديمقراطية للصف بدل الإدارة السلطوية: إن تتمتع التلاميذ بقليل من الحرية في غرفة الصف التي يسودها النظام الديمقراطي والتي يحرص الأستاذ فيها على توفير البيئة التي يمارس التلاميذ من خلالها الحرية ، تولد لدى هؤلاء التلاميذ بصورة نامية وتدرجية روح المسؤولية.

2.8- تنوع الأنشطة التعليمية التعليمية: إن عدم تنوع ألوان النشاط التعليمي وعدم توفير البديل في الأهداف والنشاطات التعليمية الصافية، تعتبر مظاهر تسلطية لا ديمقراطية، وبالتالي لا يسهم في توفير مناخ للتعلم، ولا تساعد في تحقيق النظام والانضباط الصفي المشجع على التعلم (جلال خديجة، 2016، ص 23).

3.8- الأوامر والنواهي والانضباط الصفي: لكي يتعلم التلاميذ بحرية وفاعلية، ينبغي أن يتواجد في غرفة الصف مستوى من النظام والانضباط الذي يلتزم به التلاميذ، وهذا يعني وجود بعض القواعد والقوانين المتفق عليها، لتوفير مناخ صفي يساعد على التعلم.

4.8- وضوح الأهداف التعليمية وتوافر المواد الازمة لتحقيقها: إن الوضوح في أهداف التعلم وفي الظروف والشروط والمواد الازمة لبلوغها، يوفر لكل متعلم الانتماك الوعي في عملية التعلم، ويضع المسئولية بين يديه وعلى عاته.

5.8- التعزيز والإثابة بدل التجاهل والعقاب: يلعب التعزيز دوراً فاعلاً في تحقيق النظام والانضباط الصفي، من خلال أثره الإيجابي في نفس المتعلم، وتحفيزه على تكرار

السلوك المعزز، رغبة في الحصول على المزيد من التعزيز والإثابة، أما العقاب فيؤدي إلى غياب السلوك المعقاب، لكنه قد يعود إلى الظهور فور اختفاء العقاب.

6.8 - التعاون والمشاركة: تشكل النشاطات التعليمية التعاونية عاملًا من عوامل النظام الضبط الصفي، رغم ما تشمل عليه من إمكان حدوث الضجة والفوضى، فمن خلال التعاون يدرك كل تلميذ ماله وما عليه.

7.8 - النقد البناء لا الانتقاد الساخر: الأستاذ الوعي هو الذي يتسع صدره لأخذ تلاميذه السلوكية، فيستوعبها ويعالجها بحنكة ودراية بعد التعرف على أسبابها ودوافعها، ويتخذ منها موقفاً متعلاً متفهماً، دون أن يتسبب في أي إحراج لأي تلميذ.

8.8 - الصمت الهداف لا السلوك القسري: تكون فترات الصمت التي تتخلل الموقف التعليمي، مقبولة وفاعلة بالقدر الذي تسمح فيه للتلميذ بالتأمل والانبهام في العمل، أما الصمت الذي يتولد عن الخوف، فينظر إليه نظرة سلبية و يؤدي إلى توليد المشاعر والاتجاهات السلبية نحو الأستاذ والمدرسة والتعلم بشكل عام.

8.9- استخدام التقنيات التربوية وطرق التعليم الحديثة: إن التعلم عن طريق استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التي توظف الحواس كلها، يكون قابلاً للاحتفاظ مدة أطول، وقابلًا للاستدعاء، والانتقال والتوظيف والتطبيق في مواقف جديدة، ومما يزيد من فاعليته الوسائل التعليمية استخدام الطائق التعليم الحديثة (صالح محمد أبو جادو، 2016، ص363-364).

9- الاستراتيجيات الوقائية في إدارة البيئة الصفية: إن توقيع حدوث مشكلات سلوكية في الغرفة الصفية يعد أمراً طبيعياً، وتتبأ المعلم بحدوث هذه المشكلات بشكل بعدها مهما في إدارة المعلم الخبير للغرفة الصفية، وبالتالي تشكل عملية الوقاية والحد من حدوث مثل هذه المشكلات مهارة أساسية من مهارات مدير الغرفة الصفية الفاعلة، ومن أهم هذه الاستراتيجيات ما يلي:

1.9- استراتيجية الإحاطة: وفق "كاونن" فإن هذه الاستراتيجية تشير إلى قدرة المعلمين

على الملاحظة والانتباه اليقظ لكل ما يجري من أحداث في الصف، وإن تمتع المعلم

بمستوى عالٍ من الإحاطة يمكنه من الاستجابة السريعة للمشكلات التي يمكن أن

تطرأ في الموقف التعليمي، ويمكن للمعلمين أن يصبحوا أكثر قدرة على توظيف

استراتيجية الإحاطة من خلال الاتصال بالعيون في ما بينهم وبين تلاميذهم،

ومناداتهم بأسمائهم، مما يشعرهم بأنهم مدركون بما يقومون به من أفعال .

2.9- استراتيجية التأسلم مع المواقف المتعددة بشكل متزامن: يشار إلى هذه الاستراتيجية

أحياناً استراتيجية التداخل أو التشابك، فقدرة المعلم على توظيف هذه الاستراتيجية

يتضمن جملة من الإجراءات منها مراقبة وقت سير الحصة، من حيث بدئها وتوزيع

الوقت على الأنشطة التعليمية، ومراقبة وقت ابتدأ كل مهمة تعليمية وانتهائها.

3.9- استراتيجية إيجاد زخم يضمن تحركات سلسة: يقوم المعلمون الخبراء بالانتقال

بالتلميذ من نشاط تعليمي تعلمـي إلى آخر بشكل متواصل دون انقطاع، وبالتالي لا

يضيـعون وقت في عملية الانتقال وإذا ما حدثت بعض المقاطعات أو التدخلـات فـانـهم

ينـاقـونـها على أنها رسائل تحـمـلـ معـانـيـ معـيـنةـ، وعـندـ ظـهـرـ بـرـاعـةـ وـمـرـونـةـ المـعـلـمـ

الـخـبـيرـ فيـ التعـاـلـمـ السـلـسـ معـ هـذـهـ المـقـاطـعـاتـ.

4.9- استراتيجية إشراك جميع الطلبة: من خصائص المعلمين الخبراء أنهم يستجيبـونـ

لـأـسـئـلةـ التـلـمـيـذـ وـيـعـمـلـونـ عـلـىـ مـاسـعـتـهـمـ عـنـ طـلـبـهـاـ، وـفـيـ الـوقـتـ نـفـسـهـ يـبـقـونـ عـلـىـ

دـرـجـةـ عـالـيـةـ مـنـ التـيـقـظـ لـبـقـيـةـ التـلـمـيـذـ، وـهـذـاـ يـتـحـقـقـ مـنـ خـلـالـ إـشـراكـ جـمـيعـ التـلـمـيـذـ فـيـ

الـأـنـشـطـةـ الـعـلـيـمـيـةـ الـتـعـلـمـيـةـ، وـثـمـةـ مـجـمـوعـةـ مـنـ الـاجـرـاءـاتـ وـالـمـارـسـاتـ الـتـيـ يـمـكـنـ انـ

يـسـتـخـدـمـهـاـ المـعـلـمـ النـاجـحـ فـيـ إـدـارـةـ الصـفـ، وـالـتـيـ تـعـمـلـ عـلـىـ إـشـراكـ كـلـ التـلـمـيـذـ فـيـ

الـأـنـشـطـةـ الصـفـيـةـ بـشـكـلـ مـبـاـشـرـ، وـتـزـيدـ مـنـ اـنـتـبـاهـهـمـ لـأـنـشـطـةـ الـدـرـسـ، وـمـنـهـاـ:

- إشراك التلميذ في معالجة مشكلة على كراسهم، بعد أن تم تنفيذ جزء منها .

- قيام المعلم بتجزئة افكار مادة معينة كان يكون درس التعبير في اللغة العربية، فيطلب من تلاميذه القيام بعمل تركيب ذي معنى لأجزاء موضوع التعبير.
- تكليف التلاميذ بالإجابة على سؤال دون ترتيب محدد لأسمائهم.
- تكليف جميع التلاميذ بتحضير اجابات مختلفة لمشكلة مفتوحة غير مقيدة مطروحة للحل او النقاش.
- طرح بعض العبارات التي تهم جميع افراد الصف ومن ثم استفتائهم عبر اعلان رايهم اما بالموافقة او الرفض.
- طرح مشكلة أو قضية وتكليف جميع التلاميذ بالعمل على إيجاد مجموعة من الحلول المتعددة لها.

5.9- استراتيجية توليد الحماسة: يقوم المعلمون الخبراء في إدارة الصف باستخدام مجموعة من الاتجاهات وأساليب التقديم الشيقية للدروس التي يدرسوها، والتي تعمل على توفير مستوى من الدافعية والاثارة لتلاميذهم، ويلتفت المعلمون المهرة الذين يرغبون في جذب انتباه تلاميذهم إلى أهمية الوعي بالخصائص النمائية للمتعلمين، إذ أن التلاميذ في مرحلة الابتدائية تكون فترة انتباهم قصيرة، في حين أن فترة انتباهم الأكبر سنا تكون أطول، وهذا يفرض على المعلمين تصميم المهام التعليمية- التعليمية التي تناسب فترة انتباه التلاميذ وفق لخصائصهم النمائية، عندئذ ي العمل على تلبية حاجاتهم المختلفة من خلال التنويع في الاستراتيجيات التعليمية التي تتناغم مع طبيعة المرحلة النمائية التي يمررون بها.

6.9- استراتيجية نقد التلاميذ بطريقة بناءة: إن الطريقة التي يعطي بها النقد للتلاميذ هي بيت القصيد في مجال الادارة الصافية الناجحة، إذ يركز النقد البناء على السلوكيات السلبية الصادرة من التلميذ أكثر من تركيزه على التلميذ الذي يودي السلوك نفسه، وتعتبر عملية النقد البناء فعالة ليس فقط للطالب الذي ابدى سلوكاً ما استحق عليه

النقد، بل ايضاً للتلاميذ الآخرين الذين يرقبون الموقف بين التلميذ والمعلم (استهزاء بالللميذ ام غضب) فهم يراقبون ردود أفعاله مما يقودهم إلى التأثر بشكل إيجابي بالحالة التي يتم فيها النقد بطريقة ايجابية.

وقد اقترح "كاونن" مجموعة من الاجراءات الفعالة التي يمكن أن يتبعها المعلم لمواجهة سوء التصرف من قبل التلاميذ، وهي على النحو التالي:

- حدد اسم التلميذ الذي أساء التصرف، ومن ثم قم بوصف السلوك غير المرغوب الذي قام به وليس الشخص ذاته.
- بين سبب عدم قبول السلوك من التلميذ.
- صف السلوك المرغوب والإيجابي الذي يجب أن يحل محل السلوك غير المرغوب به.
- كن حازماً وصارماً ولا تتصرف بطريقة غاضبة او مهددة للتلميذ المسيطر (محمد بكر نوفل، 2011، ص ص 357-358).

10- الوظائف الأساسية للمعلم في ادارة الصف: للمعلم مجموعة من المهام يقوم بها لإدارة صفه وهي كالتالي:

1.10 التخطيط الجيد والتحضير: ويشكل هذا عنصراً هاماً من عمل المعلم، فالخطيط بكل جوانبه وشموليته من حيث تحديد الأهداف، ومعرفة جوانب المادة التعليمية، و اختيار الاستراتيجية الخاصة بتنفيذ المقرر، و اختيار الوسائل المناسبة التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية، كما يشمل تهيئة الظروف المادية الملائمة في الصف ومناسبتها، مما يوفر إدارة صافية ناجحة للمعلم، يشعر خلالها بالعطاء، ويشعر خلالها الطلاب بالتعلم.

2.10 حفظ النظام: إن حفظ النظام لا يعني الصمت التام الذي يكون مصدره الخوف من المعلم، بل الهدوء والنظام الذي ينبع من رغبة التلميذ انفسهم في أن

يتعلموا، مما يجعل حفظ النظام قائماً على أساس الاحترام المتبادل بين الجميع، على المعلم أن يدير صفة بشكل يوفر له انضباط صفي، ويوفر له السيطرة على مجريات الأمور دون تسلط، وعلى المعلم أن يشارك التلاميذ المسؤولية ويسعى نظاماً معيناً واضحاً للطلاب، مما يمنع حدوث مشاكل بين التلاميذ، ويعمل على حل المشكلات التي تحدث بأقل ضرر ممكن وذلك بتقبل التلاميذ للحلول ومشاركتهم فيها، وهذا يعمل على إفساح المجال أمام التلاميذ لأن يعبروا عن أنفسهم، وأن يطوروا مفهوم الانضباط الذاتي لديهم، ويشعرهم بأهمية المحافظة على الجو الصفي لتوفير التعلم الفعال بشكل إيجابي، وفي هذاخصوص على المعلم أن يراعي أموراً مقبولةً ومنتجةً بهذاخصوص، ومن هذه الأمور وقفه المعلم في الصف، وصوته الواضح، وحسن ووضوح الخط على السبورة، وتعبيراته اللغوية وسلامتها، وقواعد التواب والعقاب في الصف.

3.10 - توفير المناخ العاطفي والاجتماعي: يصعب على المعلم أن يدير صفا دراسياً لا تسوده علاقات انسانية سوية ومناخ نفسي واجتماعي يتسم بالمودة والتراحم والوئام وكلما تقدم التلاميذ في السن أصبح بالإمكان تكوين جماعات صداقة وعمل، إن التعاون يجب أن يسود بين تلاميذ الصف، فيساعدون بعضهم بعضاً بحسب قدرات كل واحد منهم وامكاناته، مع توفير فرص التنافس بين التلاميذ أنفسهم.

4.10 - تنظيم البيئة الفيزيقية: إن البيئة الفيزيقية تشكل الإطار الذي يتم فيه التعلم ولا يتطلب تنظيم بيئه التعلم الكثير من الجهد أو التكالفة لكنه يحتاج إلى فهم طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية وأساليبهم في العمل، بالإضافة إلى حسن التخطيط بحيث يتم استغلال كل جزء وركن من أركان الغرفة الصفيحة، وتوزيع الأثاث والتجهيزات والوسائل التعليمية بما يتاسب وطبيعة الأنشطة التي يمكن تنفيذها بسهولة.

5.10 - توفير الخبرات التعليمية: لا يكون المعلم ناجحاً إلى أن يشعر التلاميذ أنهم يتعلمون في كل يوم وحصة أشياء جديدة، وهذا لا يكون إلا بتوفير العديد من الخبرات التعليمية المتنوعة وحسن التخطيط لها ومتابعة التلاميذ وتوجيه أدائهم ومراعات الفروق الفردية بينهم.

6.10- ملاحظة التلاميذ ومتابعتهم وتقويمهم: تعتبر هذه المهمة من أساسيات الإدارة الصافية الناجحة حيث يمكن للمعلم قياس استعدادات التلاميذ ونموهم وتحصيلهم الدراسي في إطار التعليم النظامي للمؤسسة التعليمية باستخدام أنواع التقويم المختلفة للتعلم.

7.10 - تقديم تقارير عن سير العمل: إن كل عمل يقوم به المعلم مهما كانت طبيعته يشكل جزءاً إدارياً لا غنى عنه، فالمعلم يقوم بإعداد كشوف بأسماء التلاميذ من أجل رصد الحضور والغياب وتسجيل الدرجات والتقديرات التي يحصلون عليها وكتابة التقارير التي تقدم للإدارة المدرسية من أجل التأكد من سير العملية التعليمية (تأثير غباري، 2009، ص ص 225-226)

8.10- توفير الجو الملائم: لا يكفي التحضير لوحده إذا لم يعمل المعلم على توفير تفاعل صفي ناجح، بحيث يجعل التلميذ محوراً للعملية التعليمية التعلمية، وذلك لإثارة دافعية التلاميذ، وحتى لا يخيم عليهم الملل، وفي هذا الخصوص عليه أن يحرص على زيادة الاتصال والتواصل بينه وبينهم بشكل سليم، وبين التلاميذ أنفسهم، مما يجعل عملية التعلم تتم بإرادة التلاميذ، وليس عملية قسرية خارجة عن إرادة التلاميذ، وبذلك لا يكون المعلم متسلاً أو غير المتفاهم الذي ينتظر التلاميذ خروجه من الصف بفارغ الصبر، ولتوفير الجو الملائم لتنشئة التلاميذ تنشئةً صالحةً عليه أن يتحلى دائماً بالبشاشة والابتسام، وتقبل التلاميذ محافظاً على عناصر التشويق

الصفي للتلاميذ مع الاهتمام بتوفير النظام بشكل إرادى من قبل التلاميذ، مهتماً دائمًا بجو الصف وترتيبه ونظافته.

9.10- المحافظة على انضباط الصف: يعد الضبط من الشروط الأساسية لنجاح العملية التعليمية التعلمية في غرفة الصف، وفي غياب ذلك لا يستطيع المعلم تنظيم عملية التعلم والسير في خطواتها بشكل فاعل لتحقيق أهداف التعلم، ويمكن تعريف الانضباط الصفي بأنه مجموعة من الطرائق والإجراءات التي تعمل على تطوير فهم ذاته وتنمية قدراته وإدراكه لتحمل مسؤولية أفعاله، ومساعدته على رؤية أنه وليس غيره المسؤول عن سلوكه ونتائج هذا السلوك، وباختصار فإن الانضباط عملية يقوم بها المعلمون والإداريون وأولياء الأمور لمساعدة التلاميذ على أن يصبحوا مسؤولين عن أفعالهم وضبط ذواتهم داخلياً، ويمكن تصنيف عملية الضبط حسب مصدرها إلى نوعين:

- **الانضباط الداخلي:** عملية يقوم المعلم فيها بمساعدة المتعلمين على تبني القيم والمعايير التي تساعدهم على الاستمتاع بعملية التعلم في بيئة حرة منظمة، ويحرص من خلالها المتعلم على المشاركة والاستمتاع بأنشطة التعلم، وهذا يعني أن الانضباط عملية تربوية تسهم في تطوير سلوك هادف لدى التلاميذ بالانضباط الذاتي.
- **الضبط الخارجي:** ويشير إلى عملية التحكم في سلوك التلاميذ بالطرق المختلفة، ومعناه استخدام الإجراءات لتأمين الالتزام بالقواعد والأنظمة والقوانين المدرسية والصفية كما يراها المعلم، ويعني الحفاظ على النظام الصفي هنا باتباع واستخدام أساليب خارجية مختلفة كالثواب والعقاب (صالح محمد أبو جادو، 2016، ص 359).

10.10- الاتصال الفاعل بين المعلم والإدارة وبين المعلمين أنفسهم: العلاقات الجيدة التي تسود المناخ المدرسي تؤثر بشكل فاعل على الإدارة الصافية للمعلم، فالعلاقات الحميدة بين المعلمين تعمل إلى توفير جو ودي للجميع مما يجعل الطلاب يعيشون في أجواءه، وذلك لأن التناقضات داخل الهيئة التدريسية أو مع الإدارة تترك التلاميذ وتجعلهم ضحية لها، وتعمل على إعاقة العمل المنظم للمعلمين، وتؤدي إلى تناقض القواعد والقوانين الصادرة من كل جهة، مما يشيع جوًّا يؤدي إلى التدهور والتسبيب داخل المدرسة.

11.10- الاتصال الفاعل بين المدرسة والأهل: يؤدي الاتصال الفاعل بين المدرسة والأهل إلى تكامل دور كل منهم، وتوحيد رؤية مكملة لدور المدرسة، فمعرفة أولياء الأمور بمشاكل أبنائهم عن قرب وسببياتها، يوفر طرق سليمة للحلول، ومساعدة التلاميذ، فمعظم هذه المشكلات التي يواجهها المعلم في الصف تعود للتنشئة الأسرية والجو الاجتماعي المحيط بها، حيث أن التلاميذ يأتون من بيئات مختلفة كل لها قواعدها ونظمها، وعلى التلاميذ أن يتوحدوا في نظام واحد، هو النظام المدرسي والمحافظة على الجو الصفي بشكل ملائم.

11- المشكلات الصافية ودور المعلم في علاجها: مهما بلغت إدارة المعلم للصف من الدقة والشمول، ومهما بلغت الخبرات من العمق والثراء في ضبط الصف والمحافظة على النظام، لكن لا يمكن أن تخلو من العقبات التي يواجهها المدرسون في صفوفهم، ومن المشكلات التي قد يرتكبها التلاميذ ويواجهها المعلم في صفة (التعبير عن الغضب بالعدوان على المدرس أو الزملاء، أو تمزيق الكتب والدفاتر، وإتلاف الأدوات والأثاث أو اللجوء للشتائم، أو الحديث الجاني مع الآخرين، أو الضحك أو الانزعال والسرحان أو ادعاء المرض والخروج من الصف.... الخ) ومن المصادر المسببة لهذه المشكلات الصافية والتي تعيق العملية التعليمية التعلمية، وقد تكون بسبب سلوكيات المدرس (القيادة المتسلطة، انعدام

التخطيط، ردود فعل المدرس، استعمال العقاب بشكل خاطئ ...الخ أو بسبب النشاطات التعليمية الصافية وصعوبة اللغة التي يستخدمها المدرس في تعليمه، أو كثرة النشاطات التعليمية أو قلتها، قلة الإثارة، اقتصار النشاطات الصافية على الجوانب اللفظية) ويمكن أن يعود السبب أيضاً إلى مشكلات ناجمة عن تركيب الجماعة الصافية، وللوقاية من هذه المشكلات يمكن للمعلم أن يركز على الإجراءات التالية:

- التحضير الجيد للدرس.
- الاهتمام بضبط الطلبة في الصف من اللقاء الأول بهم.
- تحديد القوانيين الصافية.
- يجب أن يدرك التلاميذ من خلال سلوك المدرس.
- عملية التعليم ترافقها وتلازمها عملية التقويم.
- إبقاء الصف في حركة ونشاط مستمرتين.
- عدم تركيز عملية التفاعل الصافي على الطلبة المتميزين.
- إثارة دافعية الطلبة ودفعهم لحب الدرس والانتباه للعملية التعليمية التعلمية.
- جذب انتباه الطلبة ومساعدتهم على التركيز عند بداية الحصة.
- تعزيز نشاط المتميزين من الطلبة (عدنان علي الجميلي، 2009، ص 155).

وقد أفرزت الدراسات وبحوث العلماء مجموعة من الاستراتيجيات التي يستطيع المعلم استغلالها في التعامل مع السلوك الغير مرغوب وتعديل سلوك المتعلمين وسنعرضها باختصار:

1.11- استراتيجية تعديل السلوك: تسير استراتيجيات تعديل السلوك وفق النموذج التالي:

- تحديد السلوك المراد تعديله وتحديد المعزز: يجب أن يعرف السلوك المراد تعديله تعريفاً اجرائياً بحيث يكون قابلاً للقياس ومثال ذلك: عدد المرات التي يظهر فيها السلوك، والمدة الزمنية التي يستمر فيها ظهور السلوك، وتشمل هذه المرحلة تسجيل

السلوك المراد تعديله من حيث التكرار وطول مدة ظهور السلوك، كما تتضمن هذه المرحلة تحديد السلوك البديل.

- تحديد السلوك السابق للسلوك والمثيرات التابعة له.
- اختيار استراتيجية تعديل السلوك وهذا يقوم المعلم باختيار الاستراتيجية التي سوف يستخدمها، كأن يستخدم التعزيز الإيجابي أو التعزيز السلبي أو العقاب .
- اختيار المعزز ومعيار التعزيز: يبدأ المعلم هنا استخدام المعززات التي تم اختيارها، وعليه في هذه الحالة أن يوضح لللهميذ السلوك الذي عليه أن ينفذه لكي يحصل على التعزيز، ويرتبط تقديم التعزيز بظهور التقدم نحو الهدف المراد تحقيقه.
- ملاحظة التقدم في السلوك نحو الهدف ومقارنته بدرجة تكراره أو مدة ظهوره قبل البدء بالبرنامج.
- تقليل التعزيز تدريجيا أثناء برنامج التعديل عندما يظهر التلميذ تحسنا في السلوك.
- تقييم برنامج تقييم السلوك: ويتم ذلك بمقارنة السلوك القاعدي مع السلوك الجديد الذي تم تحقيقه عند التلميذ.

2.11 استراتيギات التدخل المباشر للتعامل مع السلوك غير المرغوب: تتعامل هذه الاستراتيجيات مع السلوك غير المناسب مباشرة وحال وقوعه وهي تعمل على ايقاف السلوك ولا يؤدي استخدامها الى تعطيل سير الحصة وتحتاج الى قليل من وقت وجه المعلم، ويجب أن تطبق في جو بعيد عن التهديد للمحافظة على شعور التلميذ بالأمن واحترام الذات.

وضع الحدود باستخدام اللغة: يتضمن هذا الإجراء استخدام عبارات تصف السلوك الذي على التلميذ ممارسته وتوجه العبارات بصوت هادئ وطبيعي للتلهميذ الذين يظهرون سلوك غير مناسب.

- الاستماع الانتقائي: ويعد المعلم هنا الى تجاهل السلوك غير المناسب بحيث يدرك التلميذ أن المعلم يتتجاهل سلوكه، وستخدم هذه الاستراتيجية في التعامل مع السلوك الاعتمادي وسلوك المقاومة وسلوك لفت الانتباه.
- تكرار بعض العبارات: يكرر المعلم العبارة التي تصف ما يرغب أن ينفذه التلميذ، ويمكن أن يكرر العبارات ثلاث مرات متتالية ويقدم المعلم العبارة أول مرة ويستجيب لردود فعل من التلاميذ بتكرار نفس العبارة بلهجة حازمة.
- إعادة تنظيم بيئة الصف: يعمد المعلم هنا الى اعادة تنظيم بيئة التعلم في ضوء تحديده وتعديلاته للعوامل التي تستجر السلوك غير المناسب .
- اجراءات الإبعاد: في هذا الاجراء يقوم المعلم بإبعاد التلميذ الذي يعطى عمل باقي التلاميذ لمدة دقيقة او دقيقتين ولكن يعود لإعطائه الفرصة للعمل مع المجموعة.
- وقت التركيز لاستعادة الهدوء: يستخدم هذا الإجراء عندما يعرض التلميذ سلوكا غير مقبول يصاحبه انفعال حاد، وهنا يسمح المعلم للتلميذ أن يغادر غرفة الصف أو أن يجلس بعيدا لفترة من الوقت حتى يستعيد هدوئه، ويسعى المعلم عند تطبيق هذا الإجراء الى تدريب التلميذ على ادارة الغضب والتغلب على حالة الانفعال الشديد التي سيطرت عليه (يوسف قطامي وآخرون، 2010، ص ص 509-510).

خلاصة:

ان موضوع الإدارة الصفية من المواضيع التي اهتم بها الكثير من الباحثين في العلوم الاجتماعية والتربوية، وذلك لما لها من تأثير على فاعلية العملية التعليمية ومدى تحقيقها للأهداف التربوية المسطرة، وتعتبر الإدارة الصفية فنا وعلما، فنا لأنها تعتمد على شخصية المعلم وأسلوبه في التعامل مع التلميذ داخل الصف وخارجها، وتعد علما قائما بذاته بقوانينه واجراءاته، فالإدارة الصفية عبارة عن سلوكيات ونشاطات يقوم بها المعلم حتى يوفر الظروف الملائمة لحدوث عملية التعلم، ويسعى من خلالها الى انجاح العملية التعليمية والحصول

على تحصيل دراسي مرتفع، وللمعلم مجموعة من المهام يقوم بها حتى يدير صفة بفعالية، فالاتخذ الطريقة الجيد والحرص على حفظ النظام بالإضافة إلى توفير المناخ العاطفي والاجتماعي وتنظيم البيئة الفيزيقية، وكذا العمل على تحقيق اتصال وتفاعل صفي إيجابي بينه وبين التلاميذ، وبين التلاميذ مع بعضهم البعض، وتعتبر أهم وظيفة يقوم بها المعلم حتى يضمن إدارة صفية فاعلة هو توقع حدوث مشكلات سلوكية في الغرفة الصفية، ويتم ذلك من خلال تفعيل استراتيجيات الوقاية كاستراتيجية الإحاطة واستراتيجية التأقلم مع الموقف المتعدد، وكذا إشراك جميع التلاميذ في مختلف الأنشطة الصفية.

إن سعي المعلم لإدارة صفة مع الاستعانة بأحسن الوسائل وأحدث الطرق العلمية، حتماً سنحصل على تعليم ناجح وتحصيل دراسي مرتفع وبالتالي نحقق أهداف العملية التعليمية التربوية

المراجع

- محمد بكر نوفل، فريال محمد أبو عواد (2011)، علم النفس التربوي، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الأردن.
- ثائر غباري، خالد أبو شعيرة (2009)، علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفيّة، ط1، مكتبة العربي للنشر والتوزيع، الأردن.
- صالح محمد أبو جادو (2016)، علم النفس التربوي، ط12، دار الميسرة للتوزيع والنشر، الأردن.
- يوسف قطامي وأخرون (2010)، علم النفس التربوي- النظرية والتطبيق، ط1، دار وائل للنشر، الأردن.
- يوسف قطامي وعبد الرحمن عدس (2005)، علم النفس العام، ط2، دار الفكر للنشر، الأردن.
- خديجة جلال، جيلالي ميزابني (2016)، أساليب إدارة السلوك الصفي الجدد، الجزائر.
- نضيره مزعاشي (2016)، الإدارة الصفيّة الفعالة من وجهة نظر أستاذة التعليم الابتدائي، دراسة ميدانية على خمس مدارس ابتدائية بمدينة- طولقة، جامعة بسكرة، الجزائر.
- صوفي نعيمة (2010-2011)، الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تتميم القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، الجزائر.
- آلاء عمر الأفندى (2014)، مشكلات إدارة الصّف التي تواجه المعلمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، دراسة ميدانية في مدارس المنطقة الشّمالية في الجمهورية العربية السورية، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في المناهج وأصول التدريس، سوريا.

لعيashi أمال (2011-2012)، أهم مشكلات الإدارة الصيفية بالأقسام النهائية للثانوية، دراسة ميدانية بثانويتين من ولاية عنابة، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير، جامعة عنابة، الجزائر.

بو صلب عبد الحكيم(2014)، إدارة الصف التعليمي وتقنيات التنشيط داخل المجموعات، جامعة سطيف، الجزائر.

عدنان علي الجميلي، وداد مهدي الجبوري (2009)، بعض العوامل المؤثرة في الإدارة الصيفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية في المدارس الثانوية، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، العدد (1) المجلد (8) ، بغداد.

فهد سعد الزهراني (2013)، مقومات جودة إدارة الموقف التعليمي.

<https://www.manhal.net/art/s/147>

العثوم عدنان يوسف، وآخرون(2005)، علم النفس التربوي "النظرية التطبيق"، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

القضاه محمد فرحان، والتوري محمد عوض (2006) علم النفس التربوي "النظرية التطبيق، ب ط، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.

بشير معمرية (2002)، القياس النفسي وتصميم الاختبارات النفسية ط1، منشورات شركة بانتيت للمعلومات والخدمات المكتبية والنشر، باتنة، الجزائر.

عماد عبد الرحمن الزغلول(2009)، مبادئ علم النفس التربوي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

عبد الرحمن الوافي(2005)، المختصر في مبادئ علم النفس، ب ط، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر .

محمد آدم سلامة، توفيق حداد، (1973)، علم النفس الطفل للطلبة المعلمين والمساعدين في المعاهد التكنولوجية للتربية، ط1، وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، الجزائر.

- محمد جمال يحياوي (2003)، دراسات في علوم النفس، ب.ط، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر.
- ابراهيم عبد الله ناصر وأخرون (2010) مدخل إلى التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط2، الأردن.
- لبوز عبد الله (2013) محاضرات في علوم التربية-مطبوعة موجهة لطلبة السنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية، جامعة قاصدي مریاح ورقلة، الجزائر.
- فدوی موسى، وأخرون (2013) مدخل الى التربية، ط4، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الأردن.
- يوسف المولى (2019) مدخل إلى التربية، ط1، دار الراية للنشر والتوزيع، الأردن.
- سامي سلطني عريفج (2008) مدخل إلى التربية، ط3، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- علي شريف حورية (2019-2020) مطبوعة بيداغوجية في مقاييس مدخل إلى علوم التربية، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، الجزائر.
- بودية محمد (2000) الكتاب السنوي 2000، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.
- بوسعادة قاسم (2011) تكوين المعلمين وإشكاليته، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 2، جامعة قاصدي مریاح ورقلة، الجزائر.
- نجاة بزيad (2010-2011) التكوين واستراتيجيات تسخير المهارات التسييرية لدى إطارات "سوناطراك"، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس العمل والتنظيم، جامعة وهران، الجزائر.
- صحي حمدان أبو جالة (2018) أصول التربية الأسس والتطبيقات، ط1، دار الكتاب الجامعي، الأردن.
- غidi عيد القادر (2020) علوم التربية وبيداغوجيا التعليم الحديث للطالب والأستاذ، دار ألفا للوثائق، ط1، الجزائر.

- سميرة بن شعبان(2018-2019) دور التكوين في تحسين أداء العاملين، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع، جامعة قالمة، الجزائر.
- مسيكة بعشاش، عبد الرزاق مروان(2015) واقع التكوين في المسار المهني للمؤسسة- دراسة ميدانية، مجلة علوم الاقتصاد والتسيير والتجارة، العدد31، ص ص 57-77.
- ميمون عيسى (2010-2011) محاضرات علوم التربية، جامعة مصطفى بن بولعيد باتنة 2، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة باتنة، الجزائر.
- فضيل شارف (2017) المنظومة التربوية في الجزائر من البرنامج إلى المنهاج، مجلة الاشعاع، جامعة سعيدة، العدد8،الجزائر، ص ص 271-289 .
- المولى يوسف (2019) مدخل إلى التربية، دار الراية للنشر والتوزيع، ط1،الأردن.
- تركي رابح (1981) الشيخ عبد الحميد بن باديس (رائد الاصلاح والتربية في الجزائر)، ط3، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع- الجزائر.
- طبعلي محمد الطاهر- قوارح محمد (2011) المؤسسات الاجتماعية والتربية ودورها في علاج ظاهرة تعاطي المخدرات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد2، ص ص188-208.
- ماريا لويزا برنيري (1997) المدينة الفاضلة عبر التاريخ، عالم المعرفة، الكويت.
- أحمد تيغري وأخرون (1994) قراءات في الأهداف التربوية، جمعية الاصلاح الاجتماعي والتربوي، ط1، الجزائر.
- عمر رابح (2021) مطبوعة مدخل إلى الفلسفة،الجزائر.
- محمد الطيطي وأخرون (2013) مدخل إلى التربية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط4،الأردن.
- حرizi موسى (2010) علم التدريس(الديداكتيك)، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة قاصدي مرباح-ورقلة، الجزائر.

عبد الرزاق بالموشي (2021) دروس ومحاضرات في تعليمية المواد، جامعة الوادي، الجزائر.

رياض الجوادى (2020) علم التدريس لمقارن، دار التجديد للطباعة والنشر والترجمة، ط1، تونس.

أحمد الفاسي (ب س) محاضرات حول الديداكتيك، جامعة عبد المالك السعدي، المدرسة العليا للأستانة تطوان، المغرب.

خولة معنوق (2020) نموذج الوثيقة البيداغوجية لتدعم منصة التعليم عن بعد، جامعة الجزائر أبو القاسم سعد الله، الجزائر

محمد مبخوت، شاكر مجيد(2012) فن التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية،
www.elbassair.com

سعاد جراب(2009) التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية، مذكر ماجستير في اللغة العربية وأدبها، جامعة قاصدي مرابح، كلية اللغة والادب العربي.

يخلف رفique(2020) بيداغوجيا المشروع وأهميتها في المناهج التربوية، مجلة البحث التربوية والتعليمية، المجلد 9 ،العدد: 2، ص ص 9 –20.

يحي محمد النبهان (2012) مهارة التدريس، دار اليازوري، عمان الأردن.
أبو الصبغات زكرياء إسماعيل(2009) الديمقراطية وفلسفة التربية، ط1، دار الفكر، عمان.

الرشدان عبد الله، جعینی نعیم (2002)، المدخل الى التربية والتعليم، ط2، دار الشروق، الأردن.

ناصر إبراهيم (2001م)، فسفات التربية، ط1، ذار وائل للطباعة والنشر، الأردن.
يخلف رفique (2020) بيداغوجيا المشروع وأهميتها في المناهج التربوية، المجلد9/العدد: (2022 ،) ص ص 9 –2، مجلة البحث التربوية والتعليمية.

<https://salim-mezhoud.hooxs.com/t1070-topic> –

<http://www.saaid.net/Doat/arrad/>

لخضر، لکھل (2011) المقارنة بالكافاءات الجذور والتطبيق، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الرابع، عدد خاص حول ملتقى التكوين بالكافاءات، جامعة قاصدي مرياح ورقلة، 17/18 جانفي، ص ص 86-87.

سعید، جابر(2008) دلیل التربية العملية، شعبة الدراسات الاجتماعية (مشروع تطوير التربية العملية) - كلية التربية - جامعة المنوفية مصر ، ص 42.

شرقي، رحیمة وبوساحة، نجاة(2011) بیداغوجیة المقارنة بالكافاءات في الممارسة التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الرابع، عدد خاص حول ملتقى التكوين بالكافاءات، جامعة قاصدي مرياح ورقلة، ص 59.

حابي، فرید(2005) بیداغوجیا التدريس بالكافاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، ص 76.

عز الدين، الخطابي وعبد الكريم، غريب- جواكيم، دولز وآخرون(2005) لغز الكفاءات في التربية، ط 1، منشورات عالم التربية- الدار البيضاء، المغرب، ص ص 11-12.

بوسمان، کریستان وآخرون (2005) أي مستقبل للكفاءات، ترجمة: عبد كريم غريب، منشورات عالم التربية-دار البيضاء، المغرب، ص ص 09-10.

محمد الصالح، حثروبي (2002) المدخل إلى التدريس بالكافاءات، ط 2، شركة الهدى، الجزائر، ص 42.

رمضان، أرزيل ومحمد، حسونات (2004) نحو استراتيجية التعلم بالمقارنة بالكافاءات، المعالم النظرية للمقاربة ج 1، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تیزی وزو، ص 69.

أوبیش سمير، بوخالفة رفیق (2021) دور التعليم الالكتروني كأحد أوجه التعليم عن بعد في تحقيق جودة التعليم، مجلة دراسات التنمية والمجتمع، المجلد 06، العدد 03.

العوايشة مروان عبد الله (2021) أثر التعليم عن بعد والتعليم التقليدي على تحصيل الأكاديمي عند طلبة الصفوف الثلاث الأولى في مدارس العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور (دراسة مقارنة).

https://units.imamu.edu.sa/deanships/elearn/announcements/Pages/E-learning_Project_article_08_03_1438.aspx

حسين، حسنية (2018) تصور مقترن للتغلب على التتمر الإلكتروني في مدارس التعليم الأساسي لجمهورية مصر العربية على ضوء خبرات كل من استراليا وفنلندا والأوليات المتحدة الأمريكية، مجلة كلية العربية، العدد 177-الجزء الثاني، جامعة الأزهر، مصر.

بوعناني مصطفى، سلطاني عبد القادر (2023) الإرشاد المدرسي ودوره في الحد من سلوك التتمر السيبراني لدى تلميذ مرحلة التعليم المتوسط، مجلة روافد لدراسات والأبحاث العلمية في علوم الاجتماعيه والإنسانية، العدد خاص، مجلد 07 ،جامعة الدكتور موالى الطاهر، سكيكدة، الجزائر.

ثناء، هاشم محمد (2019) واقع ظاهرة التمر الإلكتروني لدى طلبة طالب مرحلة الثانوية في محافظة فيوم وسبل مواجهتها، مجل جامعة فيوم للعلوم التربوية والنفسية، العدد الثاني عشر-الجزء الثاني، مصر.

عميرة، مريم (2019) المناخ الأسري وعلاقته بالتمر المدرسي لدى عينة من التلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، مذكرة مقدمة الاستكمال متطلبات شهادة ماستر أكاديمي، كلية علوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، تخصص ارشاد

بشير معمرية ،(2002)،القياس النفسي وتصميم الاختبارات النفسية ط1،شركة باتبيت .
محمد غازي الدسوقي سيد احمد،(2008)،طيف الاختبارات النفسية و اشكاليات القياس في الوطن العربي ،مجلة دراسات النفسية وتربوية،العدد 1 ديسمبر 2008.
بودية محمد،(2000)، الكتاب السنوي لوزارة التربية الوبصية، المركز الوطني للوثائق التربوية،الجزائر.

محمود بوسنة ،(2007)، علم النفس القياسي، المبادئ الاساسية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

يحيى علوان،(2007)،التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، محمد خضر بسكرة ،العدد 11- الجزائر.

حبيب تلوبن،(2003) ،التقويم التربوي: تكنولوجيا ام اديولوجيا ،مجلة العلوم الانسانية ال عدد 19 جوان 2003، جامعة منتوري قسنطينة -الجزائر.

عاشرى، محمد علي، (2004) ، مدى اهتمام أعضاء التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الحكومية بالبحوث المرتبطة بالتطوير التربوي، جامعة اليرموك، مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد الخامس، العدد الأول، الأردن عدد 19 جوان 2003، جامعة منتوري قسنطينة - الجزائر .

غانم، خاتم عبد الله علي (2005) ، السمات الشخصية و الولاء التنظيمي لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، دراسة مكملة لنيل درجة ماجستير في الإدارة التربوية.

حمدان، دانا لطفي، (2008)، العلاقة بين الحرية الأكademie و الولاء التنظيمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في الإدارة التربوية، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين .

محمد مبخوت، شاكر مجيد،(2012)، فن التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية،

www.elbassair.com

سوسن شاكر مجيد، (2012)، التقويم التربوي انواعه و مجالات استخدامه،
<http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=303270#>

جمال بليكاي،(2008)،التقويم التربوي واهميته في العملية التعليمية، مجموعة مقالات اجتماعية، مكتبة الكويت الالكترونية،

[ttp://www.statcounter.com](http://www.statcounter.com)

ادوات القياس والتقييم في العملية التربوية، ويكيبيديا الموسوعة الحرة - [wikipedia.org](https://ar.wikipedia.org)

دهقان عبد الحق،(2023) تأثير اضطراب التوحد على الأداء الوظيفي للأسرة ،مذكرة لنيل شهادة ماستر تخصص علم النفس العيادي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ابن خلدون تبیازة، الجزائر.

بلخيري شيماء، كحول مروة (2025) فلق المستقبل لدى ام الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد، مذكرة نيل شهادة الماستر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية شعبة علم النفس، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

بودایب اسمهان، خمس رقية، (2021) استخدام برنامج تیتش في التكفل بالطفل التوحد في الجزائر ، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بن احمد ،وهرتن، الجزائر .

محمود عبد الرحمن عيسى الشرقاوي، (2017) الإعاقة العقلية والتوحد، ط1، دار أطفالنا للنشر والتوزيع، الجزائر .

سمير زكزة،(2018) التوحد، ط1، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر .

بن دریال مليكة،(2020)،مطبوعة بيداغوجية في علم النفس المرضي، جامعة الدكتور مولاي الطاهر سعيدة، الجزائر .

داودي خيرة، 2020، علم النفس المرضي ، جامعة زيان عاشور ، الجلفة.

حافري زهية غنية،(2016)، مطبوعة الدعم البيداغوجي في مقاييس علم النفس المرضي، جامعة سطيف 2.

زنوفي فوزية، بن حسان زينة، (د،س)، مداخلة التحليل العلمي للمرض النفسي -سيكولوجية النوم والصحة النفسية.

جهاد علي السعايدة، (2014م)، أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منه من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 41، العدد 1، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية.

حنان قويدري، (2016-2017م)، العنف اللفظي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في العلوم الاجتماعية، جامعة مولاي الطاھر، سعیدة.

خولة أحمد يحيى، (2000م)، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان-الأردن.

زهية دباب، (2014-2015م)، دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي في الجزائر، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

سعاد حمداني، ريم بوزيد، (2016-2017م)، العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف التلميذ ضد الأستاذ لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم اجتماع التربية، جامعة حمة لخضر، الوادي.

سميرة عبدي، (2010-2011م)، الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس من (15 - 17)، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمر، تizi وزو.

طيب حمداوي، (2015-2016م)، العنف في الوسط المدرسي وعلاقته بالتنشئة الأسرية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع الإجرام، جامعة وهران 2.

عبد القادر العبادية، (2017-2018م) فعالية برنامج إرشادي نفسي في التخفيف من العنف المدرسي، رسالة لنيل شهادة دكتوراة العلوم في علوم التربية، جامعة محمد بن أحمد، جامعة وهران 2.

علي بن عبد الرحمن الشهري، (2003م)، العنف في المدارس من وجهة نظر المعلمين والطلاب، أطروحة لنيل شهادة الماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

فاطمة بن نعمة، هجيرة بوعطوش، (2015 - 2016م)، العنف المدرسي وأثره على التحصيل الدراسي للتلميذ، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع التربوي، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم.

فتيبة محمد باي، (2014-2015م)، العنف المدرسي وأثره على التحصيل الدراسي للتلميذ، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع التربوي، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم.

كمال بوطورة، (2016-2017م)، مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع ، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
محمد العكور، (2006-2007م)، دليل الوقائي لحماية الطلبة من العنف والإساءة، إدارة التعليم العام وشئون الطلبة ، وزارة التربية والتعليم، المملكة الأردنية الهاشمية.

محمد عثمان منيب تهاني، د.محمد سليمان عزة، (2007م)، العنف لدى الشباب الجامعي، جامعة نايف العربية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر ، الرياض،.

مليكة حمودي، (2014-2015م)، العنف المدرسي الموجه ضد الأستاذ في الطور الثانيي، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر ، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجيلالي بونعامة- خميس مليانة.

نصيرة بن عيسى، (2015-2016م)، *أساليب مواجهة العنف المدرسي في المدارس الثانوية من وجهة نظر المرشدين التربويين*، مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر في الإرشاد والتوجيه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الدكتور مولاي الطاهر، سعيدة.

نهاية إسماعيل غزال، د.هدى محمد عساف الروسان(2017)، اتجاهات الطلبة نحو العنف المدرسي في مدارس الجبيل الصناعية، مجلة كلية التربية، العدد(173 الجزء الثاني)، جامعة الأزهر.

وصال سعودي، (2016-2017م)، دور مستشار التوجيه في الحد من ظاهرة العنف المدرسي، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع التربوي، جامعة زيان عاشور، الجلفة.

فوزي أحمد بن دريدي، (2007م)، العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الرياض.

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.).* Washington, DC: Author.
- Leyfer, T. Leyfer, Folstein ,E,Folstein , Bacalman, Susan, Davis ,Naomi , Dinh, Elena., Morgan, Jubel, Tager-Flusberg, Helen , Lainhart, Janet. E. (2006) ,*Comorbid psychiatric disorders in children with autism: Interview development and rates of disorders.* *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(7), 849–861
- Paul, Rhea, Norbury, Courtenay ,F. (2012). *Language Disorders from Infancy through Adolescence: Listening, Speaking, Reading, Writing, and Communicating (4th ed.).*