



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة محمد خيضر - بسكرة  
كلية العلوم الانسانية 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 تقنية

### المقياس: قضايا تربوية معاصرة

الفئة المستهدفة: طلبة السنة الثانية ماستر تخصص إرشاد وتوجيه.

الحجم الساعي الأسبوعي: ساعة ونصف.

الحجم السنوي: 15 أسبوع. طريقة التقييم: امتحان كتابي.

### 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  
القضاء فرحان، (2006) علم النفس التربوي  
بشير معمريّة (2002)، القياس النفسي  
عماد الزغلول (2009)، مبادئ علم النفس  
عبد الرحمان الوافي (2005)، المختصر في  
مبادئ علم النفس.

### مفردات المقياس:

- بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.
- التعلم الالكتروني.
- التقويم التربوي التقليدي.
- التقويم التربوي الالكتروني.
- التتمم الالكتروني.
- دمج التلميذ التوحدي في المدرسة.
- العنف المدرسي.
- الإدارة الصفية.

### الوسائط التعليمية.

- محاضرات عبر الخط في قوقل ميت (GOOGLE MEET).
- دروس عن بعد عن طريق أرضية التعليم الالكتروني 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 ادرّة مدرسية ومعلمين وحتى أولياء التلاميذ.
  - مناقشة أهم المستجدات في هذا المجال والتي تشكل جدلا في الوسط المدرسي.

فهرس المحتويات

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

## مقدمة:

تواجه المجتمعات في الوقت الحاضر تحولات سريعة وتحديات كبيرة نتيجة التطور السريع والمتزايد في كل لحظة في جميع المجالات بدون استثناء، لذلك كان ولا بد على الدول إن تهيئ الاستراتيجيات المناسبة للتكيف مع هذه المستجدات و مواجهة 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 والرقى هي المنظومة التربوية نظرا للدور الذي تلعبه في حياة الشعوب من خلال إنشاء الأفراد الذين يحملون على عاتقهم مسؤولية النهوض بأمتهم وتحقيق أهدافها في قضايا التنمية عامة والتنمية التربوية خاصة.

(غنام، 2005، ص 01) .

ذلك أن ميدان التربية وقعت عليه مسؤولية قيادة الميادين الأخرى في المجتمع و إطلاق شرارة الخلق والإبداع فيها (عاشور، 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 وقوى وأفراد، وأنها تستمر مع الإنسان منذ أن يولد وحتى يموت، لذلك فقد كان من أهم وظائفها إعداد الإنسان للحياة، والعمل على تحقيق تفاعله وتكيفه المطلوب مع مجتمعه الذي يعيش فيه فيؤثر فيه ويتأثر به.

والملاحظ في الوقت الراهن أن مجموعة من القضايا التربوية أثارت اهتمام المهتمين بالمجال التربوي، ذلك كونها إما مشكلات تؤرق الادرة التربوية والمعلمين أو الأولياء التلاميذ، أو كونها أحد المواضيع الجديدة ويجعلها الكثيرون في هذا الميدان.

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

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

بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، والتعلم الإلكتروني، والتتمر الإلكتروني، والدافعية للتعلم، والتقويم التربوي التقليدي، والتقويم الإلكتروني، ودمج الطفل التوحيدي 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، وتتحدد 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 مدرسين 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 والدنو 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، مرتبط 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، ص69)



**الكفاءة:** أما الكفاءة فتعني في اللغة الأجنبية La Compétence ، فالمقصود به هو مجموع المعارف، والقدرات والمهارات المدمجة، ذات وضعية دالة، والتي تسمح بإنجاز مهمة، وبالرجوع إلى اللغة العربية فهي مصدر من كفاً أو كفى كفاً، يكفاً، كفى يكفي " يقصد به الحالة التي يكون بها الشيء مساوياً لشيء آخر وهي القدرة على العمل وحسن تصريفه وهي القدرة على الأداء والانجاز الكفاء. (محمد الصالح، 2002، ص42).

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 وتطبيقها داخل فئة من الوضعيات وتوجهها نحو غاية محددة. (عز الدين وعبد الكريم، 2005، ص11-12)

**المقاربة بالكفاءات:** تعني البيداغوجيا التي تعمل على تمكين المتعلم من اكتساب المعرفة والكفاءة والشخصية المتوازنة الفاعلة المنفعلة للوصول به إلى نموذج المواطن الإيجابي الذي يبني ذاته ويؤسس لها موقعا في المجتمع والعالم(حابي، 2005، ص76).

وكما تعبر 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 بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة(حابي، 2005، ص 11). ومما تقدم فالمقاربة بالكفاءات تعبر عن الاستراتيجية التي من خلالها تسعى إلى تعليم التلميذ الاعتماد على نفسه والتعرف على قدراته الكامنة و كيفية توظيفها في حياته التعليمية والاجتماعية والمهنية.

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

يشكل إصلاح النظام التربوي الجزائري الجديد إصلاحا شاملا، بحيث مس 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 ديمقراطي.
- انتقال البلاد من نظام اقتصادي ممرکز إلى نظام الاقتصاد الحر.
- التدهور المستمر لمستوى المتعلمين و نتائجهم.
- عموما 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 والانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي وغيره (عادل، 2001)

**3- أهداف استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات:** تعمل المقاربة بالكفاءات على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

- إفساح المجال أمام طاقات وقدرات المتعلم الكامنة، لتظهر وتتفتح وتعبّر عن ذاتها.
- تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف 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 وللظواهر 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 نذكر منها:
  - **مبدأ البناء:** أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة، قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.
  - **مبدأ التطبيق:** يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها، بما أن الكفاءات تُعرف عند البعض على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما، حيث يكون التلميذ نشطا في تعلمه.
  - **مبدأ التكرار:** أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجة عدة مرات، قصد الوصول به إلى الاكتساب العمق للكفاءات والمحتويات.
  - **مبدأ الإدماج:** يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تُقرن بأخرى، كما يتيح 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.
- (شرقي وبوساحة، 2011، ص56)
- 5- **مزايا استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات:** تكمن 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 إقحام 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 انضباط التلاميذ في القسم، ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتنماشى وميوله واهتمامه.

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

- **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 مثلا.

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

(سعيد، 2008، ص42)

**6- صعوبات تطبيق استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري:** توجد صعوبات كثيرة تعترض تطبيق استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات ولاسيما في التعليم الابتدائي، من هذه الصعوبات ما يرجع إلى عدم التحضير الكافي للشروع في تطبيق هذه المقاربة ولاسيما 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 الأساتذة:** نأخذ بذلك بعين الاعتبار كفاءته المعرفية والبيداغوجية وإضافة إلى قدرته على البحث، فالأولى تتعلق بكل ماله صلة بالتكوين التخصصي أي في المادة العلمية التي يدرسها وتطرح 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 كفى كلما كانت نتائج المتعلمين مقبولة.

أما الكفاءة البيداغوجية تستند على جانبين أساسيين هما فهم المتعلم والتحكم البيداغوجي أي فهم خصائص المتعلم الذهنية والعضوية والانفعالية في المرحلة التي يدرس فيها وكذلك حسن استخدام الدعائم 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 أدائه البيداغوجي.

- **على مستوى التقويم:** أغلب الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في ظل هذه المقاربة تكمن في صعوبة التقويم نظرا للتعقيدات المرتبطة به الناتجة عن ضعف تكوين الأساتذة 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 بالكفاءات خصوصا في ظل انعدام الوسائل أو عدم تحكم في الوسائل التعليمية وتوزيعها 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 (الخضر، 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 التلقين إلى طور الإبداع والتفاعل وتنمية المهارات، ويجمع كل الأشكال الإلكترونية للتعليم والتعلم، حيث تستخدم أحدث الطرق في مجالات التعليم والنشر والترفيه باعتماد الحواسيب ووسائطها التخزينية وشبكتها، ويعتمد التعليم الإلكتروني أساساً على الحاسوب والشبكات في نقل المعارف والمهارات. وتضم تطبيقاته التعلم عبر الوب والتعلم بالحاسوب وغرف التدريس الافتراضية والتعاون الرقمي. ويتم تقديم محتوى الدروس عبر الإنترنت والأشرطة السمعية والفيديو والأقراص المدمجة.

### 1-تعريف التعليم الإلكتروني:

يعرف التعليم الإلكتروني بالإنجليزية (E-learning): على أنه عملية تعليمية ذاتية من خلال الهواتف المحمولة أو أجهزة الكمبيوتر، سواء من خلال الاتصال بشبكة الإنترنت 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 بيئة تعليمية غنية جداً، ومن الممكن أن تتفوق على بيئة التعليم التقليدي في الفصول الدراسي.

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



ويعرف التعليم الإلكتروني أيضا على أنه "شكل حديث لتوصيل التعلم والمصمم تصميمًا جيد، والذي يتركز حول الطالب ويتسم بالتفاعل ويتيح بيئة تعلم من أي مكان وفي أي وقت عن طريق استخدام مصادر التكنولوجيا الرقمية المتنوعة والتي تمتاز بالمرونة وبتوفير بيئة تعلم موزعة، وهو أيضا استعمال التكنولوجيا الجديدة والأنترنت من أجل تحسين جودة التدريب أو جعله متاحا وأيضا مصادره والخدمات المعرفية والتعاون عن بعد (أبيش، بوخالفه، 2021، ص86)

## 2- مميزات التعليم الإلكتروني للتعليم الإلكتروني: مميزات وفوائد عديدة، ومن أبرزها:

- يوفر الوقت والمال: يتميز التعليم الإلكتروني بتكلفته المنخفضة، كما يُمكن 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 تفاعلية من خلال مقاطع فيديو أو مقاطع صوتية، مما يُسهل على المتعلمين تذكر المعلومات والمفاهيم وتطبيقها عمليًا.
- 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 نسقًا ثابتًا في التدريس يُمكن للمعلم اتباعه في أي وقت ومكان.
- يمتلك قابلية للتطوير: يُمكن 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: يُمكن للمتعلم الوصول لوحده إلى الدورات التعليمية عند الحاجة.

- يتميز **بالسرعة**: تتجاوز سرعة التعليم الإلكتروني التعليم التقليدي بنسبة 50%، ويعود السبب في ذلك إلى إمكانية تخطي المتعلمين المواد التي يعرفون مفاهيمها بالفعل والانتقال للمواد التي يحتاجون المزيد من التدريب عليها.

- **يُمكن 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

تبقى 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 باحتوائها 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 للمتعلمين تجارب تدريبية وتعليمية 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 محتوهم التعليمي مباشرة عبر الإنترنت، يتمكن 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، ودون الحاجة إلى امتلاك معارف تقنية معقدة.

- **تتبع التقدم المحرز:** هناك العديد من منصات التعليم الإلكتروني التي توفر ميزات تتبع التقدم المحرز، ومن ثم تمكن من مراجعة تقدم المتعلم بدقة وكفاءة، وهي التحديثات 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 وتقدمًا.

- **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 ثلاث أنواع أساسية، وهي كالتالي:

- **التعليم المتزامن:** يشمل هذا النوع تفاعل المعلم وطلابه عبر الإنترنت 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، ويُتيح للطلاب أيضاً فرصة التواصل والتعاون فيما بينهم.

- **التعليم غير المتزامن:** يشمل هذا التعليم تفاعل المعلم وطلابه عبر الإنترنت في أوقات مختلفة وليس في الوقت ذاته، بحيث تتوفر الدورات والمحاضرات التعليمية على أجهزة الكمبيوتر أو في الأقراص المضغوطة أو من خلال مواقع ويب مخصصة يمكن الوصول إليها من خلال الإنترنت، ويسمح هذا التعليم للمتعلمين الوصول إلى الدورات التعليمية في أي وقت يحتاجون إليها وبالسعة التي تناسبهم، ويُمكنهم 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 الإنترنت 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 اللازمة للشروع بالعمل في مجال التعليم الإلكتروني.
- الافتقار للوعي المجتمعي حول التعليم الإلكتروني.
- عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس عن انتهاز هذا الأسلوب في التعليم.
- الحاجة الملحة لتمكين المتعلمين والمعلمين وتدريبهم على كيفية استخدام الإنترنت للتعليم والتعليم.
- عدم توفر الأمان اللازم للمواقع الإلكترونية وبالتالي التخوف من استخدامها في التعلم والتعليم،
- وبالتالي تكون معرضة للاختراق بأيّة 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 عقلائي لمواقع 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، وللتنمر 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 وآثاره السلبية التي لا تقل عن التمر التقليدي الذي هو إيقاع الأذى على فرد أو مجموعة بدنياً أو نفسياً أو عاطفياً أو لفظياً، وبذلك يعد التمر الإلكتروني أحد أنماط التمر التقليدي وأكثرها تطوراً من خلال الرسائل الحديثة كوسائل التواصل الاجتماعي حيث يمكن استخدامهم في إرسال الرسائل الغير مرغوبة أو نشر الشائعات . ويعد التمر 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 التمر الإلكتروني ليس ظاهرة جديدة إلا أن التمر الإلكتروني أصبح الصورة الأحدث للتمر.

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

وعرفته أمل العمار بأنه: السلوك المتكرر الذي يهدف إلى إيذاء 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، ص6-7).

ويعرفه (بفي وديان، ٢٠٠٩) بأنه "مضايقات وتحرشات عن بعد باستخدام وسائل الاتصال الإلكتروني من طرف متممر) يقصد بها إيجاد جو نفسي 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



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

**3- أشكال التنمر الإلكتروني:** يتضمن التنمر الإلكتروني العديد من الأشكال التي يقول المتنمر من خلالها بإلحاق الأذى والضرر المتعمد باستخدام الوسائط التكنولوجية مثل مواقع التواصل الاجتماعي، والهواتف المحمولة بإمكانياتها الحديثة في التصوير والتسجيل وإعادة معالجة الصور وغيرها من الإمكانيات التي يساء استخدامها من قبل المتنمرين إلكترونياً ويتخذ التنمر الإلكتروني أشكالاً مختلفة منها:

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

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

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

- **النبد أو الاستبعاد الإلكتروني:** يحصل هذا عندما يترك الآخرون شخصاً ما قصد خارج المجموعة مثل استبعادهم عن مواقع الألعاب وغيرها من الأنشطة عبر الأنترنت، ويعد هذا شكلاً من أشكال التنمر الاجتماعي وهو شائع جداً.

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

- التتمر الإلكتروني عبر التصوير: حيث يقوم المتتمر بتصوير الضحية من غير علمه ويقوم بنشر صورة على وسائل التواصل الاجتماعي او يقوم بنشر صورة معدلة له يظهر فيها الضحية بوضع غير اللائق بهدف إلحاق الأذى به.
- التجسس: ويتم من خلالها تطبيقات صممت خصيصا بهدف اختراق خصوصية الآخرين.
- الخداع: حيث يقوم المتتمر بخداع شخص ما للكشف عن أسرار 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: غالبا ما تتضمن التهديد بإفشاء الأسرار أو افتعال الفضائح أو عبارات السب أو محاولات الابتزاز مقابل عدم تكرار التهديد.
- الصور ومقاطع الفيديو: وفيها يقوم المتتمر الكترونيا بالاستيلاء على الصور أو مقاطع الفيديو الشخصية التي قد يتداولها الضحية من أصدقائه عبر الأنترنت دون التنبيه إمكانية تعرض حسابه لقرصنة الكترونية.
- البريد الإلكتروني: حيث يدخل المتتمر على الرابط الخاص بالضحية ويتمكن من الاستيلاء على البريد الإلكتروني الخاص بها، ويطلع على الرسائل الشخصية والبيانات والمحادثات الخاصة بالضحية، وقد يجرى بعض الإجراءات المخلة بالآداب العامة التي توقع الضحية في الحرج والعديد من المشكلات الاجتماعية.
- غرفة الدردشة عبر الويب: وفيها يقوم المتتمر بالتحدث مباشرة إلى الضحية من حساب مزيف عبر الويب ويحاول أن يوقع بها الأذى أو القرصنة على حسابها الشخصي، ويقوم بنشر صور شخصية أو روابط مواقع إباحية (بوعناني، سلطاني، 2023، ص 9).

#### 4- أسباب التتمر 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 المتممون الكترونيا بقلة قدرتهم على تحمل الانتماء.

- تعاطي المخدرات، إذ يرتبط التمر عن طريق الأنترنت بتعاطي المخدرات والسلوك العدواني والتفكير في الانتحار لدى بعض الطالب.

- كثرة التعرض للأذى، والأضرار النفسية، إذ تؤدي 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 للتنمر ضد المعلمين.

- تعد سمة لعدوان لدى تلاميذ منبئا بالتنمر الإلكتروني، إذ توجد عالقة بين عنف الطالب في المرحلة الابتدائية وبين استمراره على نفس سلوك العنف بالمرحلة التعليمية الأعلى (حسين، 2018، ص18).

ويقوم المتممر بممارسة التنمر مدفوعة من بعض الأسباب، من هذه الأسباب:

- رغبة المتممر وخاصة المراهقين إلى لفت أنظار الآخرين له، ليصبح محور الاهتمام.
- التخلص من الشعور بالإحباط والظهور بمظهر الشخص القوي.
- الرغبة القوية عند المتممر في الظهور بمظهر الشخص القوي والمسيطر.
- شعور الشخص المتممر بالغيرة من الضحية لأسباب متنوعة، 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 المتممر.
- وسائل الإعلام والتكنولوجيا الحديثة الموجهة نحو العنف وتعزيز مفهوم العنف وأهميته للسيطرة على الآخرين والحصول على منافع لهم.

- الظروف الاقتصادية غير المستقرة.
- معاناة الشخص المتمرن وتعرضه للتنمر من آخرين .
- الفرصة القوية للتخفي وانتحال الشخصيات الوهمية التي توافرها مواقع التواصل الاجتماعي والأنترنت للشخص المتمرن والتي تشجعه على التنمر (خيرية، 2022، ص 26).
- 5- آثار التنمر الإلكتروني:** في حين يعاني الضحية من التنمر وتظهر عليه هذه المعاناة من خلال عدة مؤشرات وآثار 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 التنمر في بعض الحالات إلى الانتحار.
  - عدم التركيز في الدراسة، بسبب انشغال التفكير في حل مشكلة التنمر، وضياع الطاقة والجهد في الحفاظ على سلامته من المتنمر.
  - ضعف المشاركة في الأنشطة الصفية، وتجنب المناقشات والحوار في غرفة الصف.
  - التأخر في الوصول إلى المدرسة حيث يتأخر الضحية متعمدا لتجنب لقاء الطالب المتنمر. (خيرية، 2022 ، ص 33).
- 7- استراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني:** تعد استراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني من أهم الإجراءات السلوكية والتكنولوجية التي يستخدمها الأفراد بهدف حماية صفحاتهم الشخصية من الاختراق والتنمر الإلكتروني مما يقيهم من أثاره السلبية على النواحي النفسية والاجتماعية والأكاديمية، حيث أشارت دراسة (ريابيل وآخرون) إلى وجود أربعة فئات من استراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني.
- (بلوزاع، بن عبد القادر، 2023، ص 47).

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

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

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

. المواجهة المعرفية: الاستجابة التوكيدية ، التفكير العقلاني، تحليل سلوك التتمر .فمن خلال عرض أهم استراتيجيات مواجهة التتمر الإلكتروني يمكننا الوصول إلى أن الاستراتيجيات تختلف باختلاف الشخصيات المتعدي عليه فهناك من يتجنب وهنا 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

### 1-تعريف الدافعية:

- هي قوة داخلية تحرك سلوك الفرد وتثير نشاطه وتدفعه للقيام بسلوك معين يؤدي إلى إشباع حاجة أو تحقيق هدف أو إرضاء رغبة (زهير بغول، 2017، ص72).
- إنها حالة داخلية تحدث عند الكائن البشري وتتمثل في حالة من التوتر أو عدم التوازن وتنتج بفعل عوامل داخلية أو خارجية تثير لديه سلوكا معيناً وتوجهه نحو تحقيق هدف معين (عماد عبد الرحمان، 2012، ص194).
- إن الدافع اصطلاح عام شامل لذا نجد كلمات وألفاظ كثيرة تحمل معنى الدافع ومنها: الحافز، النزعة، الغرض، القصد، النية، الغاية، الباعث، الرغبة، الميل (ثائر، 2009، ص275).

### 2-وظائف الدافعية: يمكن للدافعية أن تؤدي الوظائف التالية:

- الدافعية تثير السلوك (توليد السلوك) فهي تحث 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 لبقائه واستمراره.

- تؤثر الدافعية في نوعية توقعاتنا تبعا للأفعال التي نقوم بها فهي بالتالي 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 يتعلمه 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 والصدقة والسيطرة والتملك والتفوق والتقدير وتحقيق الذات وهذه الحاجات تتطور لدى الفرد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها الأفراد في الأسرة والمدرسة والشارع ودور العبادة والمؤسسات التعليمية والاجتماعية.



#### 4-الدافعية للإنجاز **Achèvement motivation**: يمثل الدافع للإنجاز في الرغبة

في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل وهذه الرغبة كما يصفها "مكلياند" 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 والتفوق.

- 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 الافراد 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 والتكويني، كما يعتبر وسيلة للكشف عن القدرات المعرفية والجسمية للتلاميذ، وذلك بإصدار أحكام قيمية على نتائج القياس التربوي، أي مدى كفاية الدرجات التي تمثل تحصيل التلميذ أو ما يمتلكه من معارف، ومهارات، وخبرات، وذلك لغرض اجراء التعديلات اللازمة.

### 1- التقويم التربوي:

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

##### التقدير:

إن التقدير أقدم من القياس وهو مرادف للتخمين أي تحديد الشيء بالحدس أو الضن أو بالوهم فيقال قدر الشيء أي بين مقداره، والمقدر أو المخمن هو الشخص الذي يبين مقدار الشيء وما يترتب 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 الانسان وهو اقل موضوعية ودقة من القياس (بشير معمري، 2002 ، ص 8-9).

فالتقديرات الكيفية لا ترقى الى القياس الكمي. وتجدر الاشارة أنه تم تطوير العديد من الادوات 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 الى الجوانب الكمية التي تصف عينة او شيء أو حدث أو فرد، وقد عرفه (ننالي) بأنه قواعد استخدام الاعداد بحيث تشير إلى الاشياء بطريقة تدل على كميات من خاصية (محمد غازي، 2008، ص82) ، أما (جيلفورد 1973) فعرفه بأنه "نسب مقادير عديدة (ارقام) الى الاشياء أو الاحداث وفق قواعد منطقية"، وعرفه (رومباخ، 1975) بأنه "الطريقة المنظمة لمقارنة سلوك شخصين أو اكثر" (بشير معمري، 2002، ص32).

وبناء على ما سبق فيمكن تعريف القياس بأنه تعيين رموز في اغلب الاحيان ارقام طبقا لقواعد محددة للأشياء أو احداث أو افراد وذلك من اجل جمع معلومات كمية يمكننا من معرفة مدى أو 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 اعطاها 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 أو مادة معينة، ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق اهداف محددة سلفا من اجل اتخاذ قرارات معينة".

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

وتجدر الإشارة 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 استمارة القبول ورسائل التزكية والمقابلات....) وذلك بهدف اختيار الافراد أو التشخيص العيادي وغير ذلك، والجدير بالملاحظة هو أنه في عمليات التقويم نستخدم نفس الادوات لكن لتحقيق أهداف في النهاية مختلفة.

### التقويم:

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

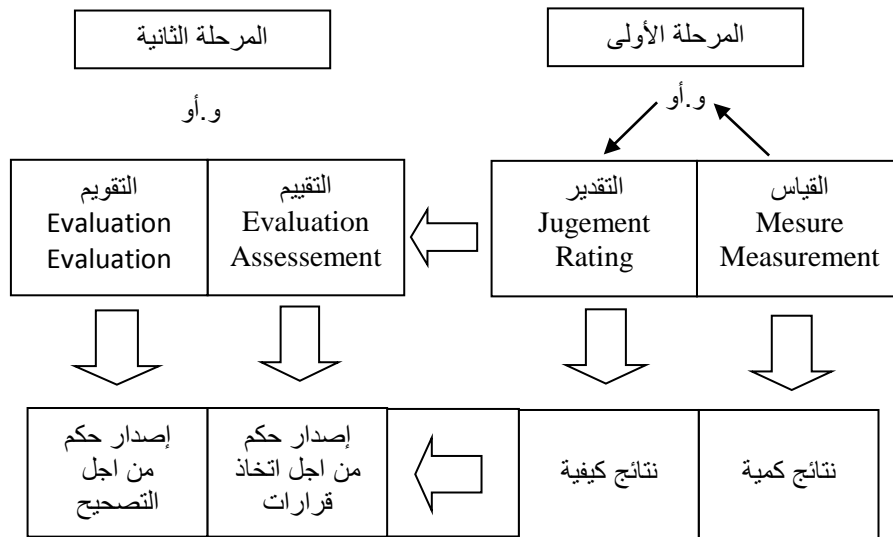
**التقويم اصطلاحا :** عرفه (ويلي Wely) بأنه تجميع البيانات المتعلقة بتغير سلوك المتعلمين واستثمارها لتخطيط المناهج. وعرفه كل من (سكانيل وتراسي Scannel et Tracy ) بأنه عملية إصدار أحكام بخصوص مستوى أداء المتعلم، أو نوعية أساليب التدريس، أو مواد تعليمية، ويكون إصدار الحكم بالاعتماد على بيانات يتم تجميعها 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 التعليقات 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 والتقويم:

بعد العرض الوجيز لكل مفهوم من المفاهيم السابقة نستنتج بأنه بناء على القياس نحصل على نواتج كمية أما التقدير فنحصل على نواتج كيفية، أما نواتج كل من التقييم والتقويم لا تنحصر 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 ومعارف وخبرات، 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 الموالي يوضح الفرق بين المفاهيم السابقة الذكر :



الشكل يبين العلاقة بين القياس والتقدير والتقييم والتقويم.

(محمود بوسنة، 2000، ص59)

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

### 1-3- مبادئ التقويم التربوي: يمكن تلخيص مبادئ التقويم فيما يلي:

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

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

- **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 للتلاميذ.

- **الموضوعية:** وهي التجرد من الأحكام الذاتية، فيجب أن تصحب النتائج المدرسية بملاحظات ذات مدلول نوعي بتجرد.

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

### 1-4- 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 ولفلسفة وحاجات المجتمع وطبيعة المادة الدراسية كما يساعد التقويم على وضوح هذه الأهداف ودقتها وترتيبها حسب الأولوية.
  - اكتشاف نواحي الضعف والقوة وتصحيح المسار الذي تسير فيه العملية التعليمية وهذا يؤكد الوظيفة التشخيصية العلاجية معاً للتقويم التربوي.
  - مساعدة المعلم على معرفة تلاميذه فرداً فرداً والوقوف على قدراتهم ومشكلاتهم وبهذا يتحقق مبدأ الفروق الفردية.
  - إعطاء التلاميذ قدراً 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 والتكويني بمعلومات حول البرامج والمناهج والوسائل والأدوات المستعملة.
  - تزويد المفتش التربوي بمعلومات حول مستوى التحصيل عند التلاميذ 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 التلاميذ واستعداداتهم الشخصية وتوجهاتهم لاعتمادها في عملية التوجيه التربوي.
  - مساعدة المدرس التلاميذ على اتخاذ القرارات المناسبة بخصوص التوجيه التربوي.



- تزويد التلاميذ بمعلومات حول وضعيتهم 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 التلاميذ لاتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب؛ (ويكيبيديا الموسوعة الحرة).

#### 1-5- أنواع التقويم:

يضع المختصون بالتقويم التربوي عددا 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 نحصل 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 فتبعاً لذلك تتحدد مختلف الوظائف، وهناك من يقسمها على حسب معيار للمقارنة وهي المعيار المحك والمعيار التحصيلي، وتقسم المعايير التحصيلية المستخدمة في التقييم إلى نوعين رئيسيين:

**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 بآخر في صفه أو سنه دون اعتبار لنوعية هذا الإنجاز وكفايتها العملية في الحياة الواقعية.

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

وهناك من يصنف التقويم على حسب مراحل التقييم وهي كالتالي:

#### - التقويم التمهيدي (التشخيصي):

يسمى هذا النوع بالسلوك المدخلي، حيث يطبق في بداية كل درس أو مجموع دروس، أو في بداية العام الدراسي من أجل تكوين فكرة على المكتسبات المعرفية القبلية للمتعلم، ومدى استعداداته لتعلم المعارف الجديدة، أي هو عملية يراد بها تحديد المستوى الذي سيتخذ كقاعدة للانطلاق 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 بأيدهم من خلال التعزيز لتخطي مواطن الخلل.
- التقويم التشخيصي أداة يتخذها المعلم لدعم عملية التعلم والتعليم معاً.
- التوفيق بين متطلبات المنهج المدرسي وحاجات الطلاب.

(شاكر مجيد، 2012 one line)

### - التقييم التكويني:

اقترح مصطلح التقييم التكويني لأول مرة من طرف (أسكريفن ميشال) سنة 1967، وكان قد ربطه بتقويم المنهاج، ثم اهتم به (بلوم) (صاحب صنافه الأهداف في المجال العقلي المعرفي) موجهًا إياه نحو تعلم التلاميذ، وما زال أهم أشكال التقييم الذي حظي باهتمام عدد كبير من الباحثين التربويين.

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

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

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

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

نستنتج من التعاريف السابقة ما يأتي، أن التقييم التكويني:

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

- يرمي إلى التعرف على الصعوبات التي تعترض تعلم التلميذ للعمل على تجاوزها.
- يساعد على تكييف الأنشطة التعليمية التعليمية وفق نتائج المتعلم.
- يساعد على اقتراح الاستراتيجيات اللازمة إتباعها في عملية التعلم.
- يقدم تغذية راجعة تفيد، على حد سواء كلا من المعلم والمتعلم.
- يخاطب التقويم التكويني التلميذ، فهو الذي يعنيه بالدرجة الأولى.
- يقممه في تعلمه بأن يكون على إدراك به.
- هو جزء من التعلم ولا يفتته.
- يبحث عن التكيف مع الوضعيات الفردية، لذا عليه أن يتضمن جانب من الليونة مع التفتح على التعددية والتنوع.
- يتهم 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 لتعلمه.
- يؤكد (دولندشير) 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 (وعموما كالحظات في عملية التعلم، وليس كحالات ضعف أو أنها أعراض مرضية).
- **التقويم الختامي أو التجميعي:** يعد التقويم الشامل كتقدير نهائي نحكم من خلاله على تحصل التلاميذ في العملية التعليمية، حيث يتم هذا التقويم في نهاية السنة الدراسية، كذلك يكشف التقويم الختامي 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 اختيارات محكية المرجع ومعيارية المرجع. (سعاد جخراب، 2009، ص 12-13)

### 1-5- 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 والمواقف المشار إليها إلى مجموعتين أو منحيين: منحي القياس ومنحي التسيير. والمقصود بالمنحي جملة من المواقف والرؤى التي قد ترقى إلى مستوى النظريات والتي بالرغم من تشعبها تبقى ذات ترابط من حيث الانتماء إلى "براديجم" عام واحد.

#### - منحي التقويم كتكنولوجيا للقياس :

ويمكن التمييز بين ثلاث اتجاهات أساسية في تناول التقويم:

#### • التقويم كدراسة مباشرة لآثار التدخل التربوي:

وضمن 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 ينم عن خلفية 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 فناعة 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 تدرجي، وبالتالي فالتقويم 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 عددا كبيرا من الباحثين يتبنى الدوسيمولوجيا (علم التباري أو علم الامتحانات) كنموذج يتقيد به في توجيه أبحاثه والنموذج التقويمي هنا هو التعامل مع التقويم بوصفه عملية إنتاج للنقاط والدرجات، وإفراغ 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 مثلا أن المصحح يميل إلى الصرامة مع الأوراق الأخيرة التي يصححها أكثر من الأوراق الأولى، وأثر العدوى حيث لوحظ أن بعض المصححين يميلون إلى تغيير تقديراتهم ودرجاتهم تحت تأثير الآخرين، وأثر الأفكار المسبقة أي أثر الاعتقاد بأن المصحح قادر على إصدار تقديرات صحيحة حول قدرات تلاميذه وطلوبته انطلاقا من مجرد معرفته وتعامله السابق معهم مع مرور الزمن. وأثر الهالة ومؤهله أن المصحح يتأثر في إصداره للتقديرات بصفات مظهرية واجتماعية للتلاميذ، وبعبارة أخرى إن التقيط يتأثر بإيديولوجية المصححين، بمزاجهم، درجة تصلبهم وجديتهم، وبمظهر المتعلم (كما في الامتحانات الشفهية) والانتماء الاجتماعي والثقافي لهذا الأخير

#### • القياس (أو النزعة المترية) كنموذج 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 للتعميم .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 العادية 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 تقنين وتوحيد شروط إجرائها أو دراسة العمليات النفسية والنفسية الاجتماعية التي تقبع وراء الدخول إليها أو أثناء إجرائها، أو أخيرا من حيث شروط القياس الموضوعية التي طورتها حركتا القياس النفسي والقياس التربوي.

#### - المنحى التسييري 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 يتبناه والفلسفة التي يحاول أن يكرسها، ويمكن تسميته بالتقويم كتسيير ،.إذا حاولنا أن نركز على المنحى التسييري في التعامل مع عملية التقويم فنترد إلى الذهن مجموعة متعددة من التفرعات والاختلافات البينية، ويمكن حصرها في:

أ- نموذج التقويم عن طريق الأهداف.

ب- النموذج البنيوي في التقويم النموذج السيبرنيتيكي 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 ، وببداغوجية 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 التلاميذ بالنسبة للبعض، ويتبع هذا أن التقويم الجيد هو ما يجعل من هذه الأهداف محكات يبنى عليها .إن هذه القناعة قد لا يتقاسمها الجميع بالنظر إلى المنطق الذي يقبع خلفها

#### • النموذج البنوي في التقويم:

فالبنوية حاولت أن تشكل إطاراً بديلاً للفكر التجريبي الذي ظل مسيطرًا على البحث والتدخلات ( الممارسات ) التربوية ربحاً 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 متناه من العناصر ( الثابتة ) مأخوذة في شكل أزواج، مربوطة مع بعضها البعض، ومنتظمة بروابط قارة، متداخلة فيما بينها، فالبنية تشبه الهيكل العظمي 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 مغلق باعتبار أن هذا الانغلاق يضمن للبيئة كيانها المستقل. إن البنويين يسعون إلى الكشف عن /واستظهار البنيات وتفسيرها 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 تتعامل مع الطاقة التي تملؤه، فهي تخلق الحركة الديناميكية والتطور، فهي بالتالي منتجة(الحبيب تلوين ،2003،ص).

### 1-6- 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 وهنا 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 وإلقاء الشعر وتلاوة القرآن الكريم.

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

**التشخيص:** 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 الصفية العادية التي تتناسب مع وظيفة التشخيص.

**التصنيف:** أي تصنيف الطلاب 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 الطلاب على اختبارات تحصيلية، أو اختبارات خاصة، أو وسائل قياس أخرى من مقابلات شخصية واستبانات 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 تنصب على تحقيق هذا الهدف بقصد الأخذ بنتائجه في تحسين مستوى التعلم وترفيه الطلاب إلى صفوف أعلى وما إلى ذلك.

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

### 1-7- 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 مقررًا في اللغة العربية دون أن يعرف مقدماً أي تغيرات في السلوك يهدف إلى تحقيقها، فالتقويم 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. "فالتقويم والقياس التربوي يساعد في اختيار الأهداف التربوية وتوضيحها على نحو غير مباشر، أي يحفز 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 ومعارية.

#### - في مجال الحكم على نجاح المتعلمين:

من المؤكد أن لكل مرحلة تعليمية عدد من السنوات الدراسية اللازمة 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 ثنائي (يحي 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 والتكويني، كما يعتبر وسيلة للكشف عن القدرات المعرفية والجسمية للتلاميذ، وذلك بإصدار أحكام قيمية على نتائج القياس التربوي، أي مدى كفاية الدرجات التي تمثل تحصيل التلميذ أو ما يمتلكه من معارف، ومهارات، وخبرات، وذلك لغرض اجراء التعديلات اللازمة.

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

وتعددت تعريفاته؛ فقد يعني إصدار حكم على الأشياء في ضوء استخدام محكات 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 لتقويم فعالية التعليم الإلكتروني وهي: التقويم القبلي والذي يهدف إلى تحديد المستوى الأول للطلاب. التقويم التكويني يهدف إلى تحسين العملية التعليمية، فهي مستمرة على مدار عملية التعلم بالمواقف التعليمية الإلكترونية. التقويم التشخيصي ويهدف إلى اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل الطالب إلكترونياً. التقويم النهائي يتم في نهاية برنامج التعلم

الإلكتروني حيث يهدف إلى تحديد درجة تحقيق الطلاب للنواتج الرئيسة 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 المتزامن وهو يسمح للطلبة المسجلين في المقرر بإجراء مناقشات حول موضوعات المقرر، ويمكن للمعلم تقييم مشاركات الطلبة وفق معايير محددة وتلقي الطلاب تغذية راجعة .
  - الواجبات الإلكترونية هي أنشطة ينفذها الطلاب في وقت محدد وبمواصفات محددة وتصحح بعد تخصيص درجات لها، وتلقي الطلاب التعليقات عليها.
- وتأكيداً لأهمية دور المعلم في تسخير أدوات التقويم الإلكتروني ولتجاوز العقبات، هناك على سبيل المثال الأداة (Safe Assign) وغيرها من الأدوات التي تقيس نسبة التشابه والاقتراسات في الواجبات والأبحاث المقدمة بين الطلاب في الشعبة الواحدة والشعب الأخرى (العثمان، 2020)
- إن من أهم الأمور التي تساعد على توظيف الأدوات في عملية تقويم الطلاب هو انتشار التطبيقات المساعدة في عملية التعلم عن بعد، حيث أنها لا تتطلب أجهزة حاسب آلي، فهي متاحة على أجهزة وعلى ضوء ذلك فإن عملية التقويم تعتبر جزءاً حيوياً 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.

3- 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 بالتقويم 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 الأروطفوني.
- 9-الخاتمة:

## دمج التلميذ التوحد في المدرسة

### تمهيد:

يعد اضطراب التوحد من أكثر الإعاقات غموضا 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 عائقا بينه وبين تفاعله الاجتماعي، 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.

### 1-لمحة تاريخية عن التوحد:

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

ان مصطلح التوحد مترجم عن اللغة الفرنسية Autisme ينحدر من اصل يوناني في عام(1911) استعمل اول مرة من قبل الطبيب العقلي "بلوار" ليشير به الى الهروب خارج الواقع والانسحاب الى العالم الداخلي لدى المرضى الفصامين الراشدين واعتبر بعد ذلك اضطرابا عقليا ناتجا عن خلل في النمو المعرفي عام(1930) اما من المنظور النفسي التحليلي اشارت "ميلاني كلاين" في مقالها على أهمية تكوين الرمز.

و في عام(1943)، قام الأطباء النفسيين "ليون كاني" 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). (دهقان،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 الى مفهوم طيف التوحد، مما يعكس التنوع الكبير في الاعراض والتحديات التي يواجهها الافراد المتأثرين بالتوحد عام(1990) وما بعده التركيز على الأبحاث والعلاج، بدأت الأبحاث تتسارع 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 تفهما وتقبلا للأفراد المتأثرون بهذا الاضطراب.

## 3-تعريف التوحد:

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

تشتق كلمة التوحد "Autism" من كلمة إغريقية "Aut" تعني النفس أو الذات وكلمة "ism" تعني انغلاق بمعنى ذلك الانغلاق على الذات، وتعني هذه الكلمة أن هؤلاء الأطفال غالبا ما يندمجون أو يتوحدون مع أنفسهم ويبدون قليلا من الاهتمام بالعالم الخارجي. ويعتبر "ليو كانر" Leo Kanner أول من عرف هذه الإعاقة عام (1943) وأطلق عليها لفظ "Autism" (ركزة، 2018، ص12)

**لغة:** لتوحد من توحد، أحاد، موحد، توحد بمعنى توحد برأيه أس انفرد به والمتوحد هو المنعزل.

**اصطلاحا:** عرفه "كانر" Kanner (1943) بأنه حالة من العزلة والانسحاب الشديد وعدم القدرة على الاتصال بالآخرين 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) شهرا وحتى (42) شهرا من عمر الطفل، ويتصف الطفل التوحدى بكلام عديم المعنى والانسحاب داخل الذات وعدم الاهتمام بالآخرين. 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 السنوات الأولى، ومع بداية ظهور اللغة حيث يفتقرون إلى الكلام المفهوم ذي المعنى الواضح، وكذا الانطواء على أنفسهم وتبذل 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.

وحسب "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 "أسبرجر" و"متلازمة ريت" واضطراب التفكك الطفولي واضطراب النمائي الشامل غير المحدد.

وعرفه "غيرلاش Gerlach" (2003) بأنه أحد الاضطرابات النمائية الأساسية يصيب الأطفال منذ لحظة الميلاد، وتظهر 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 الشاملة يغلب فيها على الطفل الانسحاب والانطواء وعدم الاهتمام بوجود الآخرين أو الإحساس بهم أو بمشاعرهم ويتجنب الطفل أي تواصل معهم وخاصة التواصل البصري، وتتميز لغته بالاضطراب الشديد ويكرر ما يقوله 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 ومحدودية النشاط والاهتمامات، وتظهر هذه الأعراض قبل بلوغ سن الثالثة.

وتعرفه "جمعية التوحد الأمريكية(2009)"ASA هونوع من الاضطرابات النمائية المركبة، ويظهر في السنوات الثالث الأولى من حياة الطفل وينتج عن اضطرابات عصبية تؤثر في وظائف الدماغ، وتظهر على شكل مشكلات في عدة جوانب مثل التفاعل الاجتماعي، و التواصل اللفظي و غيراللفظي، ونشاطات اللعب مع مقاومة ألي تغيير يحدث في بيئتهم، و تكرار ألي للحركات أو الكلمات.

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

ويرى "قحطان 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 حسيا أو لغويا، فلا يكون الطفل علاقات اجتماعية، وتظهر عليه علامات الحزن والنمطية والجمود وكذلك يتصف باضطراب الكلام .

#### 4- تعريف الطفل المتوحد:

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

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

على تطوير مهارات التواصل ويصبح الفرد منعزلا عن محيطه الاجتماعي ويتوقع في عالم يتصف 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 والتواصل والقصور اللغوي، كما يعاني من سلوكيات نمطية غير مرغوبة، وتظهر الأعراض خلال مرحلة الطفولة المبكرة وقبل أن يتجاوز الطفل العام الثالث.

كما يعرفه أيضا "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، واستغراق 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 تماما ومنشغل انشغالا كاملا بخيالاته وأفكاره وبأنماط السلوكية النمطية.

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

وعرفه "عافل" بأنه طفل منكب على ذاته ومنسحب من العالم، والأطفال المتوحدون قد يجلسون ويلعبون ساعات بأصابعهم مثال، ويبدون ضائعين في عالم من الخيالات الداخلية. ويرى أيضا "الحنفي" بأن الطفل المتوحد هو "الطفل المنسحب بشكل متطرف، يلعب لساعات طويلة بأصابعه أو بقصاصات الورق، يبدو عليه الانصراف عن هذا العالم إلى عالمه الخاص من صنع خياله". (بودايب، خماس ، 2021، ص15)

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

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

#### 1.5. نظرية العقل:

تشير إلى قصور واضح في قدرة الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد، فالطفال 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 بمقدورهم تكوين اعتقادات معينة أو ادراك ما يعتقدونه 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 الايضي :

في هذه النظرية افترض ان اضطراب طيف التوحد نتيجة بيبتيدي (peptide) خارجي المنشأ (من الغذاء) يؤثر على النقل العصبي داخل الجهاز العصبي المركزي، وهذا التأثير قد يكون بشكل مباشر أو من خلل التأثير على تلك الموجودة والفاعلة 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 " الكازين" الموجود في الحليب و منتجات اللبان)، لكن في هذه النظرية نقاط ضعف كثيرة فهذه المواد لا تتحلل بالكامل في الكثير من الأشخاص ومع ذلك لم يصابوا بالتوحد.

### 3.5. نظرية التعاطف و التنظيم:

وتفسر هذه النظرية الصعوبات التواصلية والاجتماعية التي يعاني منها أطفال التوحد بتأخر 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 أيضا أن معظم أنماط التفكير المجرد 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 الافراد المصابين باضطراب طيف التوحد، على سبيل المثال من شأنه أن يفسر لماذا يطور الافراد ذوي اضطراب طيف التوحد، فكثيرا من الحيان يكون لديهم مهارات قوية جدا في الرياضيات أو العلوم، لكنهم يجدون صعوبة في فهم جوهر القصة، من الممكن أن تكون نظرية ضعف التماسك المركزي مرتبطة بنظرية العقل، لانه من أجل فهم أفكار ومشاعر شخص آخر في موقف الحياة الواقعية، يحتاج الفرد إلى أن يكون قادرا 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 الاطفال 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 ببعض وتتسم 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 النفسانيين 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 بيتلهم" ان سبب اضطراب طيف التوحد ناتج عن خلل تربوي من الوالدين وضع اللوم بشكل أساسي على الام حيث كان يطلق عليها سابقا 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 و نواياهم، بينما تظهر نظرية ضعف التماسك المركزي ميلا للتركيز على التفاصيل العامة بدل من الصورة العامة، أما نظرية التعاطف و التنظيم وجود ميل قوي لتحليل الأنظمة و وجود ضعف في جانب التعاطف، من جهة أخرى ترجع النظرية الأيضية اضطراب طيف التوحد إلى اضطرابات كيميائية و بيولوجية في الجسم، في حين تركز النظرية السلوكية على إمكانية تعديل السلوك من خلال التعزيز، واخيرا ترى نظرية التحليل النفسي أن اضطراب طيف التوحد ناتج عن تجارب مبكرة و صراعات لا واعية و إلى تحمل أحد الوالدين المسؤولية. (بلخيري،كحول،2025،ص50)

## 6-تشخيص اضطراب طيف التوحد:

من المفيد التعرف على جميع الاعراض و المتلازمات المرضية حين تشخيص اضطراب التوحد عند الاطفال، 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

وحسب DSM-5 فإن معايير التشخيص لاضطراب 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 الاخذ 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 اللفظية المستخدمة في التفاعل الاجتماعي، يتراوح من ضعف تكامل التواصل اللفظي و غير اللفظي، إلى الشذوذ في التواصل البصري و لغة الجسد أو العجز في فهم واستخدام الإيماءات، إلى انعدام تام للتعبير الوجهية و التواصل غير اللفظي.

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

- أنماط متكررة محددة من السلوك والاهتمامات، أو الانشطة 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 تقليب الأشياء، و الصدى اللفظي و خصوصية العبارات. )

-الإصرار على التشابه و الالتزام غير المرن بالروتين أو أنماط طقسية للسلوك اللفظي أو غير اللفظي مثل (الضيق الشديد عند التغيرات 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 المواظبة. )

-فرط أو تدني التفاعل مع الوارد الحسي أو اهتمام غير عادي في الجوانب الحسية من البيئة مثل عدم الاكتراث 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 ل يتوضح العجز حتى تتجاوز متطلبات التواصل الاجتماعي، القدرات المحدودة أو قد تحجب بالاستراتيجيات المتعلمة لحقا في الحياة.)

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

C-لا تفسر هذه الاضطرابات بشكل أفضل بالإعاقة الذهنية ( اضطراب النمو الذهني ) أو تأخر النمو الشامل، إن العلاقة الذهنية و اضطراب طيف التوحد يحدثان معا في كثير من الأحيان، 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 معمق 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، ويتجلى في تشتت الانتباه وصعوبة ضبط السلوك . - - الوسواس القهري (Obsessive-Compulsive Disorder) : تتم رصد حالات متكررة من السلوكيات القهرية والأفكار المتكررة، 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)** : تضمنت السلوك العدواني، نوبات الغضب، وسلوكيات إيذاء الذات، وارتبطت هذه الاضطرابات بصعوبات في التواصل اللفظي والتفاعل الاجتماعي.

8- التدخل الأطفوني:

وفقاً لما أورده Paul و Norbury (2012) في كتابهما *Language Disorders from Infancy through Adolescence: Listening, Speaking, Reading, Writing, and Communicating*، فإنّ التدخل الأَرطفوني 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 الأَرطفوني هو تمكين الطفل من استخدام اللغة كأداة للتفاعل الاجتماعي وتنظيم السلوك.

يتضمن التدخل الأَرطفوني 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 فعّالة، 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 مستواه اللغوي.

- **تنمية المهارات الاجتماعية التواصلية: (Social Communication Skills)** يركّز الأخصائي الأَرطفوني 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 أنجع الوسائل في الأرطفونيا 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 بعدٍ بيولوجي أو سلوكي واحد. فالمظاهر النفسية للتوحد تعبر عن اختلال في تنظيم الذات، وصعوبات في بناء المعنى والتفاعل الرمزي، إضافة إلى اضطرابات في النمو المعرفي والعاطفي.

إنّ الجمع بين التحليل المرضي الكلاسيكي والمقاربات الحديثة في علوم الأعصاب المعرفية يتيح فهماً أكثر تكاملاً، ويمهّد 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 أخذه بشدة وقسوة ولامه فهو عنيف، وفي "معجم العلوم الاجتماعية" العنف هو استخدام الضغط أو القوة استخداما غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة فرد ما" (محمد، سليمان، 2007، ص17).

**2.1. اصطلاحا:** عرف "Horensin" (هورنسين) العنف بأنه عبارة عن سلوك موجه لابتلاء الآخرين بأضرار مادية أو معنوية، وذلك بتدمير كيانهم أو ممتلكاتهم (عبدي، 2010-2011، ص83).

وعليه فإن العنف هو سلوك عدواني يهدف إلى إلحاق الأذى بالآخرين سواء كان بدنيا أو معنويا أو تخريبا 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 والمشاحنة 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 والكراهية والنبذ" (حمودي، 2014-2015، ص 69).

وكما ويعرفه "ميلر" بقوله: "أنه يشمل السلوكيات التي تتمثل في العنف الجسدي والإيذاء النفسي والتهديدات والترهيب وإحداث الفوضى في الفصول" (كمال بوطورة، 2016-2017، ص 127).

مما سبق أن أغلب التعريفات تتفق على أن العنف المدرسي غير مقبول اجتماعيا وتربويا، ومظهر 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 المؤذي الموجه نحو الذات أو الآخرين ويهدف إلى الإيذاء 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 ، ص 100).

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

المدرس إلى التلميذ يترك آثارا سلبية على نفسيته فتكون ردة فعله عنيفة محاولا بذلك رد الاعتبار، كما أن التلاميذ 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 احتقار 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(يحي، 2000، ص 186).

الملاحظ مما تقدم أن أشكال التعبير عن العنف تختلف باختلاف أسلوب التربية والنمط الأخلاقي الذي نشأ عليه الفرد سواءا عنف جسدي أو لفظي أو نفسي، رمزي، فكل منها لها تأثير سلبي وأضرار متفاوتة 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 الحضان الاجتماعي الذي ينمو فيه الشخص، حيث تلعب دورا 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 مفتعلا 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 تجعل هؤلاء المتعلمين أكثر عرضة لاضطرابات ذاتية، ويكون رد فعلهم عنيفا 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 مواهبه ومهاراته وتزويده بالمعارف، ويمكننا القول أن المدرسة مؤسسة هامة تساعد على تربية الطفل جنبا لجنب مع الأسرة، فهي تكوّن شخصية الفرد وتوجهه إلى اكتساب سلوكيات سوية أو غير سوية، فالمدرسة يمكن أن تكون سببا 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:** وتتمثل 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 وتحفزهم، كما يجب عليه أن يكون عالما 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 التلاميذ، وصنف سلبي يزيد الأمر تعقيدا فيستعمل الضرب والسخرية من التلاميذ أثناء الوقوع في الخطأ.

**أسباب إدارية:** وتكون من خلال أسلوب التعامل السائد في المدرسة الذي ينعكس سلبا أو إيجابا على المدرسة عموما وعلى المعلم خصوصا، إذ يتضح ذلك في فرض القواعد والتعليمات والنظم، فإذا كان الأسلوب صارما 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 النجباء فقط، وكذا غياب الأنشطة الثقافية والرياضية كل ذلك له تأثير سلبي على التلاميذ، كما أن كثافة البرامج الدراسية تشكل ضغطا 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 بالتلميذ وخاصة الأقل ذكاء وفهما. 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 تلميذا أو أكثر مما يسبب ضغطا 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:** للتعلم 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 شخصا إما إيجابيا أو سلبيا، فالمتعلم يرتبط بغيره إما بدافع الانسحاق و الارتباط بجماعة معينة، أو بدافع الارتباط بهذه الجماعة لما توفره له من احتياجات وجو يراه مناسبا غير الجو الذي يعيش فيه مع الآخرين في المدرسة، لذا فإن

العنف والعنوان في المدرسة بصفة عامة يصل ببعض 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 مضامين عدوانية التي تتلقاها مختلف شرائح المجتمع، خاصة التلاميذ إذا بلغت درجة مشاهدتهم الإدمان فإن ذلك حتما 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 وذات 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، وتتمثل 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 يلبي حاجات ابنه أو أنه لا يعطيه النقود إلا نادراً أو للحاجات القصوى.

- **الإتلاف والتعطيم:** قد يتخذ السلوك العنيف مظاهر مكشوفة كالضرب مثال 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 والخريشة عليها بصورة غير لائقة بكتابة كلام لاذع (سعودي، 2016-2017، ص77).

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

- **العنف ضد الأساتذة أو الإداريين:** يعتبر هذا المظهر 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 تمرد بعض التلاميذ على معلمهم ترتبط 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 (دباب، 2014-2015، ص 119-121).

وعليه و مما سبق إن مظاهر العنف المدرسي تعددت بتعدد الأسباب والدوافع الكامنة داخل الفرد والتي لا تظهر إلا بتأثير مثيرات خارجية وهي مثيرات العنف، فيلجأ 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:

- **النظرية الحيوية:** تجتهد هذه النظرية في ربط الجريمة بالوراثة وبالتالي ربط الصفات العدوانية بالوراثة التي تتسم بالعنف، فالسبب الواضح في هذه النظرية هو صفات متأصلة في الفرد تأتيه بالولادة فميوله 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.

- **نظرية 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 العدوان، كما يرى أن الإنسان يخلق ولديه نزعة التخريب بحيث يعبر عنها بعدة طرق لذلك فقد اعتبر العدوان والعنف طاقة لا شعورية موجودة داخل الإنسان، وقد يستخدم الفرد أسلوب الكبت إذا لم يجد منفذا لهذه الطاقة مما قد تتسبب له بضغوط نفسية، فيكون شخصا عدوانيا وقد يوجه عدوانه نحو مصدر يهدده أو قد يوجه إلى مصدر آخر(غزال، الروصان، أبريل 2017، ص261-262).



- **نظرية 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 ومعاييرها، وانعدام الالتقاء بين الوسائل التي يجيزها المجتمع مع غايات الثقافة فيها وبالتالي انهيار الجماعات وسوء أدائها لوظائفها، " ويتخذ التفكك الاجتماعي شكلين أساسيين 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 (باي، 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 تنظر منها كل نظرية، كما اختلفت فيما بينها باختلاف التوجهات الفكرية، فهناك من رأى بأن العنف المدرسي مرده إلى عامل الوراثة، أما "فرويد" فقد رده إلى غريزة 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 النفسية:** يترتب عن السلوك العنيف آثار نفسية عديدة: كالشعور بالخوف والفرع

كما يظهر لدى الطفل نقص الثقة بالنفس، الاكتئاب والتوتر، وكذلك عدم الإحساس بالأمان.

- **الآثار الاجتماعية:** وتتمثل في الخمول الاجتماعي، حيث يفقد التلميذ المعنف من طرف

أساتذته حيويته في القسم، وقد يتصرف التلميذ المعنف بعدوانية اتجاه الآخرين لإحساسه

بالخطر وبأنه معرض للهجوم.

- **الآثار التعليمية:** وتتمثل في تدني المستوى التحصيلي للتلميذ والرسوب المدرسي، أو التأخر عن الحضور إلى المدرسة أو الغياب المتكرر، ثم تتفاقم الأمور لتصل إلى التسرب أو الانقطاع عن المدرسة (قويدري، 2016-2017، ص72).

وفي العموم نستنتج أن للعنف المدرسي آثارا 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:** نظرا لما يترتب عن العنف المدرسي من مشكلات وآثار 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 التلاميذ في فترة المراهقة وإقامة تربصات 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 لا بد من اتخاذ التدابير والطرق اللازمة للوقاية من ظاهرة العنف المدرسي، لأنها ظاهرة استفحلت في مدارسنا وللوقاية منها وتقاديبها ينبغي أن تتضافر 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 للمسلمين 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 تركز 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 تنمي قواهم الجسدية والنفسية والعقلية والخلقية، ومن هنا فقد قررت الشريعة الإسلامية جملة من الحقوق للطفل من أهمها:

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

- رعاية النظام الأسري بإشاعة جو من الحب والوئام 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 تنمية 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 مرنا يتلاءم مع مستوى التلاميذ العقلي.
- أن يكون المدرسون 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 تتسجم مع أهداف التنمية المجتمعية بمعناها الشامل، وتتسجم مع اتجاهات المجتمعات الإسلامية وقيمتها.
- بث الأعمال الهادفة إلى التنفير من العنف المدرسي، وبيان أسبابه وطرق علاجه، والآثار الخطيرة التي تترتب عليه سواء على الفرد أو المجتمع.
- يعد التلفاز أكثر وسيلة إعلامية ملتصقة بالعائلة وبشاهدها كل الأفراد، لذا يمكن استغلال هذه الوسيلة الإعلامية في بث الرسائل الخاصة بمكافحة جرائم العنف داخل المدرسة وخارجها (حمداني، بزي، 2016-2017، ص 62-63).
- وخلاصة 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 الأجواء الملائمة في المدرسة لعملية اتصال وتواصل إيجابية فعالة، تفعيل دليل تعليمات الانضباط المدرسي داخل المدرسة من خلال التوعية المتعلمين والمعلمين وأولياء الأمور و تزويد أولياء الأمور بمعلومات أساسية عن إجراءات وسياسات المدرسة و إشراكهم في عملية التخطيط للخدمات المدرسية، التزام مدير المدرسة بإبلاغ مدير التربية والتعليم وبتقرير خطي عن أية مشكلة متعلقة بالإساءة والعنف وبشكل سري لاتخاذ الإجراءات اللازمة حيالها.

- ثانياً دور المعلم يتمثل في الاهتمام بالمتعلم وتقبله بغض النظر عن قدراته وحالته الجسمية أو العقلية. مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ووضع خطة تربوية إجرائية للتعامل معها، وتوفير بيئة صفية تربوية صحية تخلق جواً من التفاعل الإيجابي بين المتعلمين، تزويد أولياء الأمور بصورة واضحة وواقعية عن قدرات أبنائهم وميولهم وتطورهم، تشجيع أولياء الأمور على زيارة المدرسة وتخصيص وقت للقائهم بما يتناسب مع جدول المعلم ووقته، إحالة المتعلم الذي يحتاج إلى خدمات الإرشاد التربوي بعد استنفاد المعلم للإجراءات والمهارات التربوية التي تم تدريبه وتأهيله عليها.

- ثالثاً دور المرشد التربوي والذي يكمن دوره في حصر حالات المتعلمين الذين يظهرون سلوك العدوان والعنف في المدرسة وإعداد البرامج التربوية والإرشادية الوقائية والعلاجية لتعديل سلوكهم وتوجيه 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، ص22-26). 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 التقليل 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 جسدياً أو نفسياً، الأمر الذي يترتب عنه أشكالاً مختلفة فقد يكون هذا العنف جسدياً كالضرب أو يكون لفظياً كالسب والشتم، أو نفسياً كالتهريب النفسي، أو يكون رمزياً كالنظر للطرف الآخر بازدراء واحتقار، وعليه فإن أشكال العنف المدرسي هذه إلا ووراءها عوامل ومسببات تؤدي إلى حدوثها فقد تعود عوامله إلى عوامل نفسية كالأحباط 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 شيوعا السرقة، الإلتاف والتحطيم وغيرها العديد من المظاهر، ونظرا لتعدد 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 محط العديد من الدراسات والأبحاث، وظهر وتعدد المقاربات النظرية المفسرة له فكل منها حاولت تحديد طبيعته بحسب الزوايا التي تنظر إليها لهذه الظاهرة وكما رأينا يوجد اختلاف فيما بينها باختلاف التوجهات الفكرية ومن هذه النظريات نظرية التحليل النفسي وكذا نظرية التفكك الاجتماعي التي يتزعمها علماء الاجتماع وغيرها من النظريات، ومما لاشك فيه أن للعنف المدرسي تأثيرات سلبية كبيرة تنعكس على الفرد القائم بالعنف أو المعنف منها آثار نفسية وهي الأكثر خطورة كالاكتئاب والخوف، وآثار اجتماعية كالخمول الاجتماعي، وآثار تعليمية كالرسوب الدراسي، ولهذا وجب وضع حلول وقائية للحد من هذه الظاهرة المشينة وأن تتضافر الجهود بين جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية للقضاء عليها كإقامة ندوات تحسيسية لتحسيسهم بمدى خطورة هذه الظاهرة وتأمين وسط ومناخ اجتماعي مستقر وما إلى ذلك من التدابير الوقائية اللازمة، إضافة إلى ذلك وضع الإجراءات اللازمة 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 علاجه
- 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 ورفقها، كونها تهتم بالفرد في جميع نواحيه العقلية والنفسية والخلقية، والجسمية، والاجتماعية، ويتم ذلك بتوجيه وإرشاد من قبل المعلم باعتباره أحد الأطراف الأساسية للعملية التعليمية، ويعتبر المعلم الناجح هو القادر على أداء دوره بكل فعالية واقتدار، ويستطيع إدارة صفه بكل فعالية، فحسن إدارة المعلم لصفه يلعب دوراً هاماً في إيصال رسالته التربوية إلى التلاميذ، 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 بمقدار 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 (لعشيشي 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 تتدرج تحتها الكثير من المفاهيم التربوية كالتخطيط، وتنفيذ التدريس، وتقييم 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 الصفية: لقد تعددت تعاريف الإدارة الصفية بتعدد الباحثين وتعدد منطلقاتهم وتوجهاتهم النظرية والتربوية، لذلك سنحاول عرض مجموعة من التعاريف المتنوعة والتي تمثل بعض التوجهات النظرية للباحثين، وهي كالتالي:

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

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

ويذكر (مرعي وآخرون، 1986) إن مفهوم الإدارة الصفية 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، تتسق وثقافة 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 بدورها عناصر الإدارة الصفية، وهي التنظيم أي توفير الظروف الملائمة لحدوث التعلم وتهيئة بيئة تتكيف مع حاجات المتعلمين وتلبي متطلباتهم، وبعد التخطيط أي تسطير الأهداف ووضع الخطط التي توجه عمل المعلم، وتمكنه من تحقيق الأهداف التربوية، والسعي 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 وتوفير جو صفّي 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 مهيأة 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) الإدارة الصفية بأنها جميع الخطوات والاجراءات اللازمة لبناء والحفاظ على بيئة صفية ملائمة لعمليات التعليم والتعلم .

نلاحظ من التعاريف 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 تغييرا إيجابيا، فالإدارة الصفية تنطوي على مهام تتضمن تحديد دور كل من المعلم والمتعلم من أجل توفير المناخ الملائم لتحقيق الأهداف التعليمية المخطط لها مسبقا 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 الفيزيكية.

- توفير الخبرات التعليمية.

- ملاحظة التلميذ ومتابعتهم وتقويمهم.

- 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، وتعزيزه، ويمكن تحديد أهم أهداف الإدارة الصفية كالآتي:

**1.2- إدارة الوقت:** تعد عملية إدارة الوقت من المهمات الرئيسية التي يحرص عليها المعلمون الخبراء في مجال الإدارة الصفية الفاعلة، وتفرض هذه العملية على هؤلاء المعلمين توفير الوقت الكافي لانخراط التلاميذ فعليا في عملية التعلم الصفّي، 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 ذواتهم بأنفسهم، كي يتمكنوا من تذويت 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، وتعد مساعدة المعلمين للتلاميذ على النضج جزءا هاما 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:** تشترك في تشكيل الإدارة الصفية عدة عوامل تتداخل وتتفاعل 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 الصفية.

**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 الصفية مع السياق الاجتماعي الذي تعمل فيه.

**6.3- الكفاية:** وهي نتيجة المقومات الخمسة المذكورة أنفا 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 أسس 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 الصفية:** 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 بالفروق الفردية، إذ يختلف الأفراد في سماتهم وصفاتهم وقدراتهم وميولهم واهتماماتهم واستعداداتهم، ومعنيون أيضا بإدراك الحاجات الفردية ذات الطابع

النفسى للمتعلم، والتي منها الحاجة إلى الأمن والحاجة إلى العطف والحاجة إلى الحرية والحاجة إلى سلطة ضابطة موجهة والحاجة إلى النجاح.

**2.4- الأسس الاجتماعية للإدارة الصفية:** 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 تتيح للتلميذ خبرات اجتماعية، ويلعب المعلم دور كبير في غرس قيم اجتماعية مرغوبة، والتي تهيئهم للتكيف الاجتماعي المستقبلي.

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

(صالح محمد ، 2016، ص ص 352-353)

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

**1.5- الشمولية:** إن الإدارة الصفية عملية شاملة تضم عمليات عدة متداخلة، كما أنها عملية معقدة تتناول أطراف عدة، 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 يدير صفه بفاعلية، فإذا لم يكن المعلم معداً إعداداً علمياً جيداً وإعداداً مهنياً، فإنه يصعب عليه أن ينجح في تدريسه وفي إدارة صفه.

**3.5- التفاعل الصفّي:** إن لبيئة الصف التي يتم فيها التفاعل بين المعلم والتلاميذ تؤثر إلى درجة كبيرة في فاعلية التعلم، فإذا كانت بيئة الصف بيئة متسلطة ومسيطرّة فإن التلميذ يضطر إلى كبت رغباته وميوله، مما يؤدي إلى نفوره من التعلم أو إلى إصابته بتعقيدات ينشأ عنه تدني صحته النفسية، أما إذا كانت بيئة الصف التي يتحقق فيها التفاعل بيئة ديمقراطية، تتميز بالصدّاقة 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 الصفّي أربعة أنماط أساسية هي:

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

- **نمط الاتصال ثنائي الاتجاه:** هذا النمط أكثر فعالية من النمط الأول، فيه يسمح المعلم بأن ترد إليه استجابات من التلاميذ، ويسعى إلى معرفة مدى ما قاله أو محاول 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 التلاميذ أسئلة تساعد على اكتشاف ما الفائدة التي حققوها، ويؤخذ على هذا النمط أنه لا يسمح بالاتصال بين تلميذ وتلميذ آخر، وأن المعلم فيه محور الاتصال وإن استجابات التلاميذ هي وسائل لتدعيم المعلم في الأداء التدريسي التقليدي.

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

فرص التعبير عن النفس والتدرب 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 معا 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 تلاؤما مع الاتجاهات الحديثة (صوفي، 2011، ص 59-60).

**4.5- تعقد عملياتها:** إن التعامل مع النفس البشرية أكثر تعقيدا 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 الممثلين بهيئة المدرسة، باختلاف قدراتهم واستعداداتهم وميولهم وشخصياتهم وأنظمتهم القيمة، وذلك يتطلب مزيدا من التنسيق والتنظيم في الجهود التي 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 تقبلا غير مشروط، لذلك على المعلم بذل قصارى جهده حتى يحافظ على العلاقة الفعالة بينه وبين تلاميذه بحيث تدعم عملية التعليم وتيسرها، مراعيًا 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 ابتداء من مدير المدرسة إلى من هم دونه في السلم الوظيفي.



#### 6.5- صعوبة قياس وتقويم التغير في سلوك الطلاب: الهدف من التعليم والتدريس هو إحداث

تغير مرغوب ومخطط في سلوك الفرد المعرفي والانفعالي والمهاري والقيمي...، هذه المصطلحات بدورها هي مصطلحات مهمة يصعب علينا كمعلمين قياسها وتحديدتها، 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 التغير الذي يطرأ على سلوك المتعلمين من جميع جوانبه حتى يحكم على مصداقية عمله، والسؤال هو هل معلمونا قادرين على قياس تأثير جميع الجهات التي تؤثر في بناء شخصية الفرد كالمؤسسات الاجتماعية والرفاق والمدرسة...؟

#### 7.5- الإدارة الصفية الفاعلة هي التي تركز على مبدأ التعزيز والإثابة: إن معرفة المعلم

السابقة والمتعمقة في نظريات التعلم ومبادئها يزيد من فاعليته في إدارة صفه، فمعرفته لمبادئ النظرية السلوكية وخاصة بمبدأ التعزيز والعقاب الذي أشاد به عالم النفس السلوكي "سكينز" صاحب النظرية السلوكية الإجرائية ومعرفته بأثر التعزيز على سلوك الطلاب، 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 السلوكات المرغوبة، والتي بدورها وبطريقة غير مباشرة تعمل على إضعاف السلوكات غير المرغوبة، وأنه إذا ما اضطر لاستخدام أساليب العقاب أن تكون تلك

الأساليب تربوية بعيدة كل البعد عن استخدام العقاب البدني، أو التوبيخ النفسي للتلميذ الذي يقلل من احترامه لذاته، ومن احترامه للمعلم بالدرجة الأولى فيؤدي إلى انقطاع التواصل بينه. (لعشيشي ، 2012، صص54-55)

6- أنماط الإدارة الصفية: هناك العديد من الأنماط ولكل منها خصائصه وسنذكر منها الأنماط الأربعة الآتية:

1.6- النمط التسلطي: يُقاوم المعلم في هذا النمط أية محاولة للتغيير ويستبد برأيه مستخدماً أساليب القسوة والقهر والتخويف 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 للتلاميذ 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 يُتيح فرص متكافئة بين التلاميذ فلا يحابي بعضهم على بعض، ومن أبرز سلوكيات المعلم في هذا النمط: معاملة التلاميذ بإنسانية وتفهم حاجاتهم، ومعالجة مشاكل التلاميذ وفق الطرق النفسية الموجهة، ويشجع التلاميذ على التعبير عن آرائهم وتنويع 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 الأفندي، 2014، ص48).

### 3.6- النمط الفوضوي: في هذا النمط يترك المعلم الحرية الكاملة لتلاميذه دون متابعتهم وأبرز

سلوكيات المعلم في هذا النمط هي: السماح للتلاميذ 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 منتظرا 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 سنا منهم

ويعطيهم القليل من الحرية دون مراعاة فريديتهم 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، إنهاء الدرس عند انتهاء الوقت الحصة، الالتزام بالكتاب المقرر وعدم تطبيق أية أنشطة في الدرس والتفصيل والتكرار في التعليم، الاقتصار على الصف في إعطاء الدروس، ويرى العديد من أهل الاختصاص أن النمط التقليدي هو النمط الأفضل في إدارة الصف ولا يعتبر نمطا سلبيا لأنه يكرس احترام التلاميذ للمعلم وهو النمط الأسهل والأنسب لتحقيق أهداف العملية التعليمية، بالإضافة إلى رغبة المعلم باستخدامه لأنه لا زال يعتقد بفاعليته في ضوء أعداد التلاميذ الكبيرة ويرفض قبول أنماط جديدة تتطلب منه بذل جهود كبيرة قد لا يحقق فيها النجاح (لعشيشي أمال، 2012، ص57).

### 7- عناصر الإدارة الصفية:

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

**1.7- التخطيط:** 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 للمناهج - خطط علاجية - خطط للمتفوقين - المشاركة في إعداد الخطة التطويرية للمدرسة.

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

**2.7- القيادة:** رغم تغيير النظريات التربوية وتقلبها على مر الزمن إلا أن المدرس يبقى الرائد في العمل الصفّي 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.

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

- **مواجهة الملل والضجر:** حيث يصاب التلميذ كثيرًا بحالة من الملل والضجر وعلينا أن لا ننسى أن التلميذ في هذه المرحلة من العمر لا يستطيع التركيز في موضوع واحد أكثر من 10 دقائق، لذلك يجب على المعلم أن ينوع الأنشطة الصفية 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 وجودًا بين التلاميذ ضعاف التحصيل ولكننا نجده بين التلاميذ المتفوقين أحيانًا، وعلينا 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 دائمًا 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 مؤثرًا قويا على مدى فاعلية العملية التعليمية، فالمعلم الذي يدير الوقت بدقة وفاعلية هو معلم ذو خبرة ودراية، فهو ينتقل بين مراحل الدرس المختلفة ببسر وسهولة معطيًا 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 الصفّي سواء بينه وبين التلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم، حيث ينظم عملية التعلم باشتراك جميع التلاميذ، ويبرمج لحصته فلا يداهمه الوقت قبل تحقيق أهدافه وقياسها، وهو في الوقت ذاته منظم في عرضه لوسائل الإيضاح الملائمة ويحافظ على سجلاته المختلفة بطريقة منظمة (نضيرة مزعاشي، 2016، ص15).

**4.7- التقويم:** إذا كان مفهوم التقويم إصدار أحكام عند انتهاء مرحلة معينة فإننا ننظر للتقويم أيضًا 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 بدوره تصبح العملية التعليمية ارتجالية فردية غير موضوعية ولذلك وجب على المعلم أن يولي التقويم أهمية خاصة حيث يجب أن يتحرى الدقة والموضوعية خلال هذه العملية (مسفر، 2013، ص ص 16-17)

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

1.8- الإدارة الديمقراطية للصف بدل الإدارة السلطوية: إن تمتع 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 البدائل في الأهداف والنشاطات التعليمية الصفية، تعتبر مظاهر تسلطية لا ديمقراطية، وبالتالي لا يسهم في توفير مناخ للتعلم، ولا تساعد في تحقيق النظام والانضباط الصفّي المشجع على التعلم (جلال خديجة، 2016، ص 23).

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

4.8- وضوح الأهداف التعليمية وتوافر المواد اللازمة لتحقيقها: إن الوضوح في أهداف التعلم وفي الظروف والشروط والمواد اللازمة لبلوغها، يوفر لكل متعلم الانهماك الواعي في عملية التعلم، ويضع المسؤولية بين يديه وعلى عاتقه.

5.8- التعزيز والإثابة بدل التجاهل والعقاب: يلعب التعزيز دوار فاعلا في تحقيق النظام والانضباط الصفّي، من خلال أثره الايجابي في نفس المتعلم، وتحفيزه على تكرار

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

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

**7.8 - النقد البناء لا الانتقاد الساخر:** الأستاذ الواعي هو الذي يتسع صدره لأخطاء تلاميذه السلوكية، فيستوعبها ويعالجها بحنكة ودراية بعد التعرف على أسبابها ودوافعها، ويتخذ منها موقفاً متعلّقاً ناقداً متفهّماً، دون أن يتسبب في أي إخراج لأي تلميذ.

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

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

**9-الاستراتيجيات الوقائية في إدارة البيئة الصفية:** إن توقع حدوث مشكلات سلوكية في الغرف الصفية يعدّ أمراً طبيعياً، وتتنبأ المعلم بحدوث هذه المشكلات بشكل بعدا 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 عال 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 التأقلم مع المواقف المتعددة بشكل متزامن: يشار إلى هذه الاستراتيجية

أحيانا 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 ابتداء كل مهمة تعليمية وانتهائها.

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

بالتلاميذ من نشاط تعليمي تعليمي إلى آخر بشكل متواصل دون انقطاع، وبالتالي لا يضيعون وقت في عملية الانتقال وإذا ما حدثت بعض المقاطعات أو التدخلات فانهم يتلقونها على أنها رسائل تحمل معاني معينة، وعندئذ تظهر براعة ومرونة المعلم الخبير في التعامل السلس مع هذه المقاطعات.

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

لأسئلة التلاميذ ويعملون على مساعدتهم عند طلبها، وفي الوقت نفسه يبقون على درجة عالية من التيقظ لبقية التلاميذ، وهذا يتحقق من خلال إشراك جميع التلاميذ في الأنشطة التعليمية، وثمة مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يمكن ان يستخدمها المعلم الناجح في إدارة الصف، والتي تعمل على إشراك كل التلاميذ في الأنشطة الصفية بشكل مباشر، وتزيد من انتباههم لأنشطة الدرس، ومنها:

- اشراك التلاميذ في معالجة مشكلة على كرايسهم، 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 رأيهم اما بالموافقة او الرفض.
- طرح مشكلة أو قضية وتكليف جميع التلاميذ بالعمل على إيجاد مجموعة من الحلول المتنوعة لها.

#### 5.9- استراتيجية توليد الحماسة: يقوم المعلمون الخبراء في إدارة الصف باستخدام

مجموعة من الاتجاهات وأساليب التقديم الشيقة للدرس التي يدرسونها، 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 انتباههم قصيرة، في حين أن فترة انتباه أقرانهم الأكبر سنا تكون أطول، وهذا يفرض على المعلمين تصميم المهمات التعليمية-التعلمية التي تناسب فترة انتباه التلاميذ وفق لخصائصهم النمائية، عندئذ يعمل على تلبية حاجاتهم المختلفة من خلال التنوع في الاستراتيجيات التعليمية التي تتناغم مع طبيعة المرحلة النمائية التي يمرون بها.

#### 6.9- استراتيجية نقد التلاميذ بطريقة بناءة: إن الطريقة التي يعطي بها النقد للتلاميذ هي

بيت القصيد في مجال الادارة الصفية الناجحة، إذ يركز النقد البناء على السلوكيات السلبية الصادرة من التلميذ أكثر من تركيزه على التلميذ الذي يودي السلوك نفسه، وتعد عملية النقد البناء فعالة ليس فقط للطالب الذي ابدى سلوكا ما استحق عليه

النقد، بل أيضا للتلاميذ الآخرين الذين يراقبون الموقف بين التلميذ والمعلم (استهزاء بالتلميذ ام غضب) فهم يراقبون ردود أفعاله مما يقودهم إلى التأثير 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 والايجابي الذي يجب أن يحل محل السلوك غير المرغوب به.

- كن حازما وصارما ولا تتصرف بطريقة غاضبة او مهددة للتلميذ المسيء (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،

فالتخطيط بكل جوانبه وشموليته من حيث تحديد الأهداف، ومعرفة جوانب المادة التعليمية، واختيار الاستراتيجية الخاصة بتنفيذ المقرر، واختيار الوسائل المناسبة التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية، كما يشمل تهيئة الظروف المادية الملائمة في الصف ومناسبتها، مما يوفر إدارة صفية ناجحة للمعلم، يشعر خلالها بالعتاء، 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 التلاميذ انفسهم في أن

يتعلموا، مما يجعل حفظ النظام قائماً على أساس الاحترام المتبادل بين الجميع، على المعلم أن يدير صفه بشكل يوفر له انضباط صفي، ويوفر له السيطرة على مجريات الأمور دون تسلط، وعلى المعلم أن يشارك التلاميذ المسؤولية ويضع 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 الصفّي لتوفير التعلم الفعال بشكل إيجابي، وفي هذا الخصوص على المعلم أن يراعي أموراً مقبولة ومنتجة بهذا الخصوص، ومن هذه الأمور وقفة المعلم في الصف، وصوته الواضح، وحسن ووضوح الخط على السبورة، وتعبيراته اللغوية وسلامتها، وقواعد الثواب والعقاب في الصف.

### 3.10- توفير المناخ العاطفي والاجتماعي: يصعب على المعلم أن يدير صفا دراسيا 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 بعضا بحسب قدرات كل واحد منهم وامكاناته، مع توفير فرص التنافس بين التلاميذ أنفسهم.

### 4.10- تنظيم البيئة الفيزيائية: إن البيئة الفيزيائية تشكل الإطار الذي يتم فيه التعلم ولا

يتطلب تنظيم بيئة التعلم الكثير من الجهد أو التكلفة 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 الصفية، وتوزيع الأثاث والتجهيزات والوسائل التعليمية بما يتناسب 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

الصفية 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 التعليمية، وذلك لإثارة دافعية التلميذ، 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 التلميذ، وليست عملية قسرية خارجة عن إرادة التلميذ، وبذلك لا يكون المعلم متسلطاً 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

الصفى للتلاميذ مع الاهتمام بتوفير النظام بشكل إرادي من قبل التلاميذ، مهتماً دائماً بجو الصف وترتيبه ونظافته.

#### 9.10- المحافظة على انضباط الصف: يعد الضبط من الشروط الأساسية لنجاح العملية

التعليمية التعليمية في غرفة الصف، وفي غياب ذلك لا يستطيع المعلم تنظيم عملية التعلم والسير في خطواتها بشكل فاعل لتحقيق أهداف التعلم، ويمكن تعريف الانضباط الصفى بأنه مجموعة من الطرائق والإجراءات التي تعمل على تطوير فهم لذاته 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 داخليا، 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 الصفى هنا باتباع واستخدام أساليب خارجية مختلفة كالنواب 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 الصفية للمعلم، فالعلاقات الحميدة بين المعلمين تعمل إلى توفير جو ودي للجميع مما يجعل الطلاب يعيشون في أجوائه، 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 جواً يؤدي إلى التدهور والتسيب 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 ومسبباتها، 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 الصفّي بشكل ملائم.

#### 11- المشكلات الصفية ودور المعلم في علاجه: 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 (كالتعبير عن الغضب بالعدوان على المدرس أو الزملاء، أو تمزيق الكتب والدفاتر، وإتلاف الأدوات والأثاث أو اللجوء للشتائم، أو الحديث الجانبي مع الآخرين، أو الضحك أو الانعزال والسرحان أو ادعاء المرض والخروج من الصف.... الخ) ومن المصادر المسببة لهذه المشكلات الصفية 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 الصفية وصعوبة اللغة التي يستخدمها المدرس في تعليمه، أو كثرة النشاطات التعليمية أو قلتها، قلة الإثارة، اقتصار النشاطات الصفية على الجوانب اللفظية) ويمكن أن يعود السبب أيضاً إلى مشكلات ناجمة عن تركيب الجماعة الصفية، وللوقاية من هذه المشكلات يمكن للمعلم أن يركز على الإجراءات التالية:

- التحضير الجيد للدرس.
  - الاهتمام بضبط الطلبة في الصف من اللقاء الأول بهم.
  - تحديد القوانين الصفية.
  - يجب أن يدرك التلاميذ من خلال سلوك المدرس.
  - عملية التعليم ترافقها وتلازمها عملية التقويم.
  - إبقاء الصف في حركة ونشاط مستمرين.
  - عدم تركيز عملية التفاعل الصفّي على الطلبة المتميزين.
  - إثارة دافعية الطلبة ودفعهم لحب الدرس والانتباه للعملية التعليمية التعليمية.
  - 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 إجرائياً 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 وهنا 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 للتلميذ 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 تدريجياً أثناء برنامج التعديل عندما يظهر التلميذ تحسناً في السلوك.
- تقييم برنامج تقييم السلوك: ويتم ذلك بمقارنة السلوك القاعدي مع السلوك الجديد الذي تم تحقيقه عند التلميذ.

## 2.11- استراتيجيات التدخل المباشر للتعامل مع السلوك غير المرغوب: تتعامل هذه

الاستراتيجيات مع السلوك غير المناسب مباشرة وحال وقوعه وهي تعمل على إيقاف السلوك ولا يؤدي استخدامها الى تعطيل سير الحصة وتحتاج الى قليل من وقت وجهد المعلم، ويجب أن تطبق في جو بعيد عن التهديد للمحافظة على شعور التلميذ بالأمن واخترام الذات.

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



- **الاستماع الانتقائي:** ويعتمد المعلم هنا الى تجاهل السلوك غير المناسب بحيث يدرك التلميذ أن المعلم يتجاهل سلوكه، وتستخدم 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:** يعتمد المعلم هنا الى اعادة تنظيم بيئة التعلم في ضوء تحديده وتعديله للعوامل التي تستجر السلوك غي المناسب .
- **اجراءات الإبعاد:** في هذا الاجراء يقوم المعلم بإبعاد التلميذ الذي يعطل 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 هدوءه، 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 وعلمًا، فنا لأنها تعتمد على شخصية المعلم وأسلوبه في التعامل مع التلاميذ داخل الصف وخارجه، 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 صفه بفعالية، فالتخطيط الجيد والحرص على حفظ النظام بالإضافة إلى توفير المناخ العاطفي والاجتماعي وتنظيم البيئة الفيزيائية، 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 المواقف المتعددة، وكذا إشراك جميع التلاميذ في مختلف الأنشطة الصفية.

إن سعي المعلم لإدارة صفه مع الاستعانة بأحسن الوسائل وأحدث الطرق العلمية، حتما 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 الصفية، ط1، مكتبة العربي للنشر والتوزيع، الأردن.
- صالح محمد أبو جادو (2016)، علم النفس التربوي، ط12، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الأردن.
- يوسف قطامي وآخرون (2010)، علم النفس التربوي- النظرية والتطبيق، ط1، دار وائل للنشر، الأردن.
- يوسف قطامي وعبد الرحمان عدس (2005)، علم النفس العام، ط2، دار الفكر للنشر، الأردن.
- خديجة جلال، جيلالي ميزاني (2016)، أساليب إدارة السلوك الصفّي الجدد، الجزائر.
- نضيرة مزعاشي (2016)، الإدارة الصفّية الفعّالة من وجهة نظر أساتذة 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 تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، الجزائر.
- آلاء عمر الأفندي (2014)، مشكلات إدارة الصفّ التي تواجه المعلمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، دراسة ميدانية في مدارس المنطقة الشماليّة في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في المناهج وأصول التدريس، سوريا.

لعياشي أمال (2011-2012)، أهم مشكلات الإدارة الصفية 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 الصفية 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>

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

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

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

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

عبد الرحمان 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 يحيوي (2003)، دراسات في علوم النفس، ب.ط، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر.
- ابراهيم عبد الله ناصر وآخرون (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 مرباح ورقلة، الجزائر.
- فدوى موسى، وآخرون (2013) مدخل الى التربية، ط4، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الأردن.
- يوسف المولى (2019) مدخل إلى التربية، ط1، دار الراية للنشر والتوزيع، الأردن.
- سامي سلطي عريفج (2008) مدخل إلى التربية، ط3، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- علي شريف حورية (2019-2020) مطبوعة بيداغوجية في مقياس مدخل إلى علوم التربية، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، الجزائر.
- بودية محمد (2000) الكتاب السنوي 2000، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.
- بوسعدة قاسم (2011) تكوين المعلمين وإشكاليته، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد2، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- نجاة بزايد (2010-2011) التكوين واستراتيجيات تسيير المهارات التسييرية لدى إطارات "سوناطراك"، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس العمل والتنظيم، جامعة وهران، الجزائر.
- صباحي حمدان أبو جلالة (2018) أصول التربية الأسس والتطبيقات، ط1، دار الكتاب الجامعي، الأردن.
- غيدي عيد القادر (2020) علوم التربية وبيداغوجيا التعليم الحديث للطلاب 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 بعداش، عبد الرزاق مروان (2015) واقع التكوين في المسار المهني للمؤسسة- دراسة ميدانية، مجلة علوم الاقتصاد والتسيير والتجارة، العدد 31، 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، العدد 8، 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.
- طعيلي محمد الطاهر- قوارح محمد (2011) المؤسسات الاجتماعية والتربوية ودورها في علاج ظاهرة تعاطي المخدرات، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 2، ص ص 188-208.
- ماريا لويزا برنيري (1997) المدينة الفاضلة عبر التاريخ، عالم المعرفة، الكويت.
- أحمد تيغري وآخرون (1994) قراءات في الأهداف التربوية، جمعية الاصلاح الاجتماعي والتربوي، ط1، الجزائر.
- عمر رابح (2021) مطبوعة مدخل إلى الفلسفة، الجزائر.
- محمد الطيطي وآخرون (2013) مدخل إلى التربية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط4، الأردن.
- حريزي موسي (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 الجوادي (2020) علم التدريس لمقارن، دار التجديد للطباعة والنشر والترجمة، ط1، تونس.

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

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

محمد مبخوت، شاعر مجيد (2012) فن التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية، [www.elbassair.com](http://www.elbassair.com)

سعاد جخراب (2009) التقويم اللغوي طرقه ومعايير في المدرسة الجزائرية، مذكر ماجستير في اللغة العربية وآدابها، جامعة قاصدي مرباح، كلية اللغة والادب العربي.

يخلف رفيقة (2020) بيداغوجيا المشروع وأهميتها في المناهج التربوية، مجلة البحوث 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، جعيني نعيم (2002)، المدخل الى التربية والتعليم، ط2، دار الشروق، الأردن.

ناصر إبراهيم (2001م)، فلسفات التربية، ط1، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن.

يخلف رفيقة (2020) بيداغوجيا المشروع وأهميتها في المناهج التربوية، المجلد 9/العدد: 2 (2022)، ص ص 9-2، مجلة البحوث التربوية والتعليمية.

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

<http://www.saaaid.net/Doat/arrad/> بن علي أبو عرّ صالح

لخضر، لكل (2011) المقاربة بالكفاءات الجذور والتطبيق، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الرابع، عدد خاص حول ملتقى التكوين بالكفايات، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 18/17 جانفي، ص ص 86-87).

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

شرقي، رحيمة وبوساحة، نجاة (2011) بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الرابع، عدد خاص حول ملتقى التكوين بالكفايات، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، ص 59.

حابي، فريد (2005) بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، ص 76.

عز الدين، الخطابي وعبد الكريم، غريب- جواكيم، دولز وآخرون (2005) لغز الكفايات في التربية، ط1، منشورات عالم التربية- الدار البيضاء، المغرب، ص ص 11-12.

بوسمان، كريستان وآخرون (2005) أي مستقبل للكفايات، ترجمة: عبد كريم غريب، منشورات عالم التربية-دار البيضاء، المغرب، ص ص 9-10.

محمد الصالح، حثروبي (2002) المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ط2، شركة الهدى، الجزائر، ص 42.

رمضان، أرزيل ومحمد، حسونات (2004) نحو استراتيجيات التعلم بالمقاربة بالكفاءات، المعالم النظرية للمقاربة ج1، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، ص 69.

أوبيش سمير، بوخالفة رفيق (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](https://units.imamu.edu.sa/deanships/elearn/announcements/Pages/E-learning_Project_article_08_03_1438.aspx)

حسين، حسنية (2018) تصور مقترح للتغلب على التثمر الإلكتروني في مدارس التعليم الأساسي لجمهورية مصر العربية على ضوء خبرات كل من استراليا وفنلند 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 التثمر السيبراني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، مجلة روافد لدراسات والأبحاث العلمية في علوم الاجتماعية والإنسانية، العدد خاص، مجلد 07، جامعة الدكتور مولي الطاهر، سكيكدة، الجزائر.

ثناء، هاشم محمد (2019) واقع ظاهرة التثمر 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 بالتثمر 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 معمري، (2002)، القياس النفسي وتصميم الاختبارات النفسية ط1، شركة بانتيت.

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 الوصية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.

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

يحي علوان،(2007)،التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية، مجلة العلوم الانسانية ،محمد خيضر بسكرة ،العدد11- الجزائر .

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

عاشوري، 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 الأكاديمية والولاء التنظيمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في الإدارة التربوية، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين .

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

[www.elbassair.com](http://www.elbassair.com)

سوسن شاكور مجيد، (2012)، التقويم التربوي انواعه ومجالات استخدامه،

<http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=303270#>

جمال بليكاوي،(2008)،التقويم التربوي وأهميته 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

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 تيبازة، الجزائر.

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

بودايب اسمهان، خماس رقية،( 2021) استخدام برنامج تيتش في التكفل بالطفل التوحدي 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 زكرة،(2018) التوحد، ط1، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر.

بن دربال 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 مقياس علم النفس المرضي، جامعة سطيف2.

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

جهاد علي السعيدة، (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 الطاهر، سعيدة.

خولة أحمد يحي، (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 بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس من (15 - 17)، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي 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 وهران2.

علي بن عبد الرحمان 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..

فتيحة 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 وشؤون 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 الثانوي، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجيلي 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 الروصان(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.)*.