وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر –بسكرة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مطبوعة بعنوان:

قضايا تربوية معاصرة

موجهة لطلبة الثانية ماستر ارشاد وتوجيه

من إعداد: د. شافية بن حفيظ

السنة الجامعية

2026-2025

بطاقـــــة تقنيـــــة

المقياس: قضايا تربوية معاصرة

الفئة المستهدفة: طلبة السنة الثانية ماستر تخصص إرشاد وتوجيه.

الحجم الساعي الأسبوعي: ساعة ونصف.

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

مفردات المقياس:

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

المراجع

صالح أبو جادو (2016) علم النفس التربوي،

يوسف قطامي (2010)، علم النفس التربوي

يوسف قطامي (2005)، علم النفس العام،

العتوم عدنان (2005)، علم النفس التربوي

القضاه فرحان، (2006) علم النفس التربوي

بشير معمرية (2002)، القياس النفسي

عماد الزغلول(2009)، مبادئ علم النفس

عبد الرحمان الوافي(2005)، المختصر في مبادئ علم النفس.

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 ادرة مدرسية ومعلمين وحتى أولياء التلاميذ.
- مناقشة أهم المستجدات في هذا المجال والتي تشكل جدلا في الوسط المدرسي.

فهرس المحتويات

المحتوى	رقم الصفحة
مقدمة	03
بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات	07
التعلم الالكتروني	08
التقويم التربوي التقليدي	11
التقويم الالكتروني	11
التنمر الالكتروني	12
الدافعية للتعلم	12
دمج الطفل التوحدي في المدرسة	13
العنف المدرسي	13
الإدارة الصفية	14
قائمة المراجع	105

مقدمة:

تواجه المجتمعات في الوقت الحاضر تحولات سريعة وتحديات كبيرة نتيجة التطور السريع والمتزايد في كل لحظة في جميع المجالات بدون استثناء، لذلك كان ولابد على الدول إن تهيئ الاستراتيجيات المناسبة 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 والرقي 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 ويجهلها 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 الالكتروني، والتنمر الالكتروني، والدافعية للتعلم، والتقويم التربوي التقليدي، والتقويم الإلكتروني، ودمج الطفل التوحدي في المدرسة، والعنف المدرسي، والإدارة الصفية.

بيداغوجية المقاربة بالكفاءات

تمهيد

1-تعريف المقاربة بالكفاءات.

2- المقاربة بالكفاءات.

3-مبررات تبني استراتيجية التدريس المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري.

4-أهداف استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات.

5-مبادئ استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات.

6- مزايا استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات.

7-صعوبات تطبيق استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري.

8-خلاصة.

بيداغوجية المقاربة بالكفاءات

تمهيد: بيداغوجية المقاربة بالكفاءات أسلوب تربوي وتعليمي ناتج عن التطور الحاصل في مجال التربية والتعليم في عصرنا، 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 مدرسيين من جهة، ونظرا للاهتمام العالمي المتزايد للتربية والتعليم في ظل الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي الحاصل والذي أصبح يفرض نفسه بقوة من جهة أخرى، أصبح من المهم جدا على الجزائر الإسراع في تغيير أساليب التدريس والتكوين، وتحوير المضامين والمناهج الدراسية وذلك بتطبيق مشروع استراتيجية التدريس المقاربة بالكفاءات.

1-تعريف المقاربة بالكفاءات:

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

فالمقاربة تعني الخطة الموجّهة 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 كفأ أو كفى كفأ، يكفأ، كفى يكفي" يقصد به الحالة التي يكون بها الشيء مساويا لشيء أخر وهي القدرة على العمل وحسن تصريفه وهي القدرة على الأداء والانجاز الكفء. (محمد الصالح، 2002، ص42).

فالكفاءة هي "مجموعة من القدرات المدمجة التي تسمح بكيفية تلقائية بإدراك وضعية معينة وفهمها، والاستجابة لها بشكل أقل أو أكثر ملاءمة" (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 ثّم، فهي اختيار منهجي يمكّن 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 والتعرّف 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 ديموقراطي.
- انتقال البلاد من نظام اقتصادي ممركز 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 وتعبر 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 المعمق للكفاءات والمحتويات.
- **مبدأ الادماج:** يسمح الادماج 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، وتتماشى وميوله واهتمامه.

– **تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات، الميول والسلوكيات الجديدة:** تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية)، والعاطفية (الانفعالية) و"النفسية– الحركية"، وقد تتحقق منفردة أو 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 واضافة إلى قدرته على البحث، فالأولى تتعلق بكل ماله صلة بالتكوين التخصصي أي في

المادة العلمية التي يدرسها وتطرح هذه المشكلة خصوصا في المرحلة الابتدائية لآنه 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 كفئ كلما كانت نتائج المتعلمين مقبولة.

أما الكفاءة البيداغوجية تستند على جانبين أساسين هما فهم المتعلم والتحكم البيداغوجي أي فهم خصائص المتعلم الذهنية والعضوية والانفعالية في المرحلة التي يدرس فيها وكذلك حسن استخدام 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 أداءه 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 التكييف مع متطلبات المقاربة بالكفاءات خصوصا في ظل انعدام الوسائل أو عدم تحكم في الوسائل التعلمية وتنويعها 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 (لخضر، 2011، ص ص86-87).

التعلم الالكتروني

تمهيد:

1-تعريف التعليم الإلكتروني

2- مميزات التعليم الإلكتروني للتعليم الإلكتروني

3-خصائص التعليم الإلكتروني

4- أنواع التعليم الإلكتروني

5-معوقات التعليم الإلكتروني

التعلم الالكتروني

تمهيد

يُمثل التعليم الإلكتروني أحد أبرز التحولات المعاصرة التي أسهمت في دعم المنظومة التعليمية وتطويرها؛ إذ نقلها من القوالب التقليدية القائمة على التلقين واستظهار المعلومات، إلى آفاق رحبة ترتكز على التفاعل، وتحفيز الإبداع، وثقل المهارات الفردية. ويشمل هذا النمط التكنولوجي كافة الممارسات والأساليب الإلكترونية في عمليتي التدريس والتعلم، مستفيداً من التقنيات الحديثة في مجالات النشر الرقمي، والوسائط المتعددة، والترفيه الهادف.

ويعتمد هذا النظام بشكل جوهري على الحواسيب، والشبكات الاتصالية، ووسائط التخزين الرقمية لتسهيل تبادل المعارف والخبرات. وتتعدد تطبيقاته الإجرائية لتشمل التعلم المبني على الويب، والأنظمة البرمجية الموجهة، والصفوف الدراسية الافتراضية، فضلاً عن منصات التعاون الرقمي المشترك. وتُقدم هذه المحتويات المعرفية للمتعلمين عبر وسائط متنوعة مثل شبكة الإنترنت العالمية، والمواد السمعية والبصرية، والأقراص المدمجة.

1. **تعريف التعليم الإلكتروني:** يمكن تحديد مفهوم التعليم الإلكتروني (E-learning) من خلال عدة زوايا أكاديمية وتطبيقية على النحو الآتي:

- **المنظور الإجرائي والتطبيقي** :يُعرف التعليم الإلكتروني بأنه نظام تعليمي ذاتي ومستقل، يتم عبر الأجهزة الذكية كالهواتف المحمولة والحواسيب، سواء أكان ذلك

بالاتصال المباشر بشبكة الإنترنت (Online) أم من خلال وسائط التخزين المدمجة (Offline).وتمنح هذه الآلية مرونة فائقة للمتعلم تحرره من قيود الزمان والمكان. كما يتميز بدمجه لعناصر بصرية وصوتية غنية مثل: النصوص الديناميكية، ومقاطع الفيديو، والمؤثرات الصوتية، والرسوم المتحركة، والبيئات التفاعلية المحاكية للواقع، مما يجعله بيئة تعليمية ثرية قد تتفوق في كفاءتها على الفصول الدراسية التقليدية.

- **المنظور النظامي والاتصالي** :يُنظر إليه كمنظومة تعليمية تفاعلية متكاملة، توظف تكنولوجيات المعلومات والاتصال لتزويد المتعلم بالمعرفة من خلال بيئة رقمية موحدة. ولا تقتصر هذه البيئة على بث المقررات الدراسية عبر الشبكات فحسب، بل تمتد لتشمل تقديم الإرشاد الأكاديمي، وتنظيم الاختبارات التقويمية، وإدارة المصادر المعرفية، وتقييم جودة المخرجات التعليمية برمتها.
- **المنظور التربوي والتدريبي** :وفقاً للدراسات الأكاديمية، يُعرّف التعليم الإلكتروني بأنه "نمط حديث ومتطور لتوصيل المعرفة، صُمم خصيصاً ليكون الطالب هو محور العملية التعليمية. ويتسم هذا النمط بالتفاعلية والمرونة، ومتاح في أي وقت ومن أي مكان عبر توظيف وسائط التكنولوجيا الرقمية المتعددة التي تدعم بيئات التعلم الموزعة. كما يُقصد به توظيف المستحدثات التقنية وشبكة الإنترنت لترقية جودة التدريب والتعليم، وتسهيل الوصول إلى الخدمات المعرفية والتعاون التشاركي عن بُعد" (أبيش وبوخالفة، 2021، ص86).

2. مميزات التعليم الإلكتروني: يتفرد التعليم الإلكتروني بحزمة من المزايا والفوائد الجوهرية التي تجعله خياراً استراتيجياً للمؤسسات والأفراد، ومن أبرزها ما يلي (العوايشة، 2021، ص20):

- **كفاءة التكلفة واستغلال الوقت** :يتسم هذا النمط بانخفاض نفقاته الاقتصادية مقارنة بالتعليم التقليدي. كما يوفر وقداً ثميناً للمتعلمين من خلال إتاحة المحتوى في مواقعهم، مما يلغي حاجة الانتقال أو ترك مقار عملهم لحضور المحاضرات.
- **جودة وتفاعلية التصميم التعليمي** :يعتمد على أدوات برمجية متطورة تصيغ المحتوى بأساليب جاذبة وتفاعلية (عبر الصوت والصورة والرسوم)، مما يعزز

قدرة المتعلم على استيعاب المفاهيم، وترسيخها في الذاكرة طويلة المدى، وتطبيقها بفعالية في الواقع العملي.

- **استدامة وثبات الأداء التدريسي** :يضمن التعليم الإلكتروني تقديم محتوى معياري موحد ومستقر، مما يتجاوز الفروق الفردية في أساليب المعلمين التقليدية أو الأخطاء البشرية المحتملة داخل الصفوف، وبالتالي يحافظ على جودة تعليمية ثابتة.
- **المرونة والقابلية للتوسع النموذجي** :يتيح إمكانية استثمار مساق تعليمي أو مادة تدريبية واحدة وبثها لآلاف المتعلمين في آن واحد، الأمر الذي يقلص المصاريف التشغيلية ويمهد البيئة للتطوير التربوي المستمر.
- **تلبية المتطلبات الفردية للمتعلمين** :يراعي الفروق الفردية من خلال السماح لكل متعلم باختيار المسار التعليمي الذي يتماشى مع اهتماماته، والتقدم في دراسة المحتوى بالسرعة والوقت اللذين يتناسبان مع قدراته الاستيعابية.
- **تعزيز نمط التعلم الذاتي** :يغرس في المتعلم مهارة الاعتماد على الذات، حيث يصبح قادراً على الولوج إلى المقررات والدورات التخصصية وبناء معارفه بشكل مستقل تماماً عند الحاجة.
- **السرعة والفاعلية الزمنية** :تشير المعطيات إلى أن التعليم الإلكتروني يتفوق في سرعته على التعليم التقليدي بنسبة تصل إلى 50%؛ ويعزى ذلك إلى مرونة النظام التي تسمح للمتعلم بتجاوز المفاهيم التي يتقنها مسبقاً، والتركيز المباشر على المواد والمهارات التي يحتاج فيها إلى تطوير حقيقي.
- **التحديث الفوري والديناميكي للمناهج** :يمكن تعديل وتطوير المحتوى العلمي وبثه فوراً عبر خوادم الويب (Web Servers) بكل سهولة وسرعة. ورغم أن الأقراص المدمجة قد تتطلب جهداً أكبر في التحديث مقارنة بالإنترنت، إلا أنها تظل أقل كلفة بكثير من إعادة طباعة المناهج الورقية التقليدية.

3. خصائص التعليم الإلكتروني: يتسم التعليم الإلكتروني بمجموعة من الخصائص البنيوية والوظيفية التي تمنحه هويته الفريدة، وتتمثل في:

- **التفاعلية والممارسة النشطة** :تحتوي المساقات الرقمية على عناصر ديناميكية (نصوص، فيديو، مؤثرات صوتية) تحفز مهارات التفكير العليا لدى المتعلم. وتدفعه هذه الخصائص للمشاركة في الأنشطة التطبيقية أثناء التعلم، مما يساهم في تثبيت المعارف وتقديم تجربة تعليمية ممتعة ومشوقة.
- **التطبيق العملي للمعرفة** :لا تقتصر العملية التعليمية هنا على التدفق أحادي الاتجاه (تلقي المعلومات)، بل تكتمل بدعم الاتجاه الثاني وهو التطبيق؛ حيث تتيح البيئات التفاعلية للمتعلمين إسقاط المعارف المكتسبة على سيناريوهات ومحاكاة لواقعهم المهني والحياتي، مما يؤكد عمق الفهم.
- **المرونة والخيارات المتعددة** :تتيح الدروس المسجلة (المحتوى المرئي والمسموع) للمتعلم فرصة الاطلاع على المحاضرات في أي وقت يتوافق مع أجندته اليومية، مما يقضي على مشكلة فوات الدروس. كما يوفر خيارات متعددة تلائم نمط التعلم المفضل للمستخدم (سمعي، بصري، أو قرائي).
- **التواصل والاستجابة اللحظية** :عند الاعتماد على بث المحاضرات المباشرة (التعليم المتزامن)، يستطيع الطلاب طرح تساؤلاتهم وتلقي الإجابات والإيضاحات من الأساتذة فوراً، مما يخلق بيئة اتصال متكاملة وفعالة تحاكي الواقع التربوي بدقة.
- **تعدد اللغات ودعم العولمة** :يتميز المحتوى الموجه لجمهور عالمي بمرونته اللغوية، حيث يدعم اللغات الحية والرئيسية في العالم، مما يمنح الطلاب من مختلف الخلفيات الثقافية والجغرافية فرصة متكافئة للاستفادة من المواد التعليمية.
- **إمكانية الوصول الشامل والمستمر** :يسمح هذا النظام للمستخدمين بالوصول إلى موادهم الدراسية من أي مكان وفي أي وقت، مستفيدين من مرونة التطبيقات البرمجية وتوافقها مع الحواسيب المحمولة، والهواتف الذكية، والأجهزة اللوحية أثناء التنقل.
- **سهولة الاستخدام والواجهات البسيطة** :تُصمم منصات التعليم الإلكتروني بواجهات مستخدم حدسية ومبسطة، تمكن الجميع من تصفح المحتوى وتشغيله

عبر المتصفحات دون الحاجة إلى امتلاك مهارات تقنية معقدة أو خلفيات تكنولوجية متقدمة.

- **المتابعة الدقيقة وتتبع التقدم** :توفر أنظمة إدارة التعلم (LMS) أدوات وتقارير تحليلية ترصد مستوى تقدم الطالب بدقة وكفاءة. وتتيح هذه التقارير للمعلمين، وللطلاب أنفسهم، الوقوف على نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف، مما يشجعهم على الانتقال إلى مستويات أكاديمية أكثر تقدماً.
- **الجدوى الاقتصادية العالية** :يبرز التعليم الإلكتروني كخيار اقتصادي فعال، إذ يسهم في خفض التكاليف المرتبطة بالقاعات الدراسية، وبدل السفر، والمستلزمات المادية المطبوعة. فضلاً عن توفير نفقات المحاضرين، حيث يتم بناء المساق التعليمي وتطويره لمرة واحدة، ليصبح صالحاً للاستخدام والمشاهدة لعدد غير محدود من المرات والمستفيدين.

4. تصنيفات وأنماط التعليم الإلكتروني: تتنوع الأساليب التقنية المتبعة في تقديم المحتوى الرقمي وتفاعل أطراف العملية التعليمية، ويمكن حصرها في ثلاثة أنماط أساسية على النحو الآتي:

- **التعليم الإلكتروني المتزامن :(Synchronous Learning)** يُعنى هذا النمط بتحقيق اتصال مباشر وتفاعل حي بين المعلم والمتعلمين عبر البيئة الرقمية في التوقيت نفسه بالرغم من تباعدهم الجغرافي. ويتم ذلك عبر قنوات اتصال متعددة مثل البث المرئي المباشر، المؤتمرات الصوتية، أو منصات المحادثة الفورية .وتتجلى مرونة هذا النوع في إمكانية أرشفة وتسجيل هذه اللقاءات الحية لإعادة الاستماع إليها والمراجعة لاحقاً، مع القدرة على رصد وتتبع الأنشطة الأكاديمية المنجزة خلالها. كما يتيح للمدرس الإشراف المباشر على الأداء المعرفي للطلاب، وتقويم مسارهم التعليمي فوراً، وتقديم توجيهات مخصصة تلاءم الفروق الفردية، فضلاً عن كونه بيئة خصبة لتعزيز مهارات العمل الجماعي والتواصل التشاركي بين المتعلمين أنفسهم.
- **التعليم الإلكتروني غير المتزامن :(Asynchronous Learning)** يقوم هذا الأسلوب على انفصال أطراف العملية التعليمية زمنياً؛ حيث يتفاعل المعلم والطالب

في أوقات متباينة وغير متزامنة. وفي هذا النمط، تُرفع المناهج والمساقات التدريبية على خوادم ومواقع ويب متخصصة، أو تُتاح عبر الحواسب والوسائط التخزينية والأقراص المدمجة .ويمنح هذا التعليم حرية كاملة للمتعلمين للولوج إلى المواد الدراسية في أي وقت يتناسب مع ظروفهم، والتقدم في استيعاب المحتوى بالسرعة الفردية التي تلائم قدراتهم. ورغم غياب التواصل اللحظي، إلا أن النظام يوفر قنوات تفاعلية غير مباشرة تتيح تبادل الآراء والنقاشات بين الطلاب، مثل لوحات الإعلانات الرقمية، وصناديق البريد، ومنتديات الحوار الأكاديمية المتخصصة.

- **التعليم الإلكتروني المدمج / الهجين :(Blended Learning)** يُمثل هذا النمط نموذجاً تلفيقياً وتكاملياً يجمع بين مزايا التعليم المتزامن وغير المتزامن في آن واحد. إذ يبدأ مسار التعلم من خلال تحقيق تفاعل حي ومباشر بين الأستاذ وطلابه عبر الإنترنت أثناء إلقاء المحاضرات وبث الورش التدريبية (الجانب المتزامن)، ومن ثم يتم توثيق هذه المواد ونقلها إلى وسائط رقمية وأقراص مدمجة ليستخدمها المتعلمون لاحقاً في المراجعة والدراسة الذاتية المستقلة بمعزل عن المعلم (الجانب غير المتزامن)، مما يحقق توازناً تعليمياً متميزاً.

5. تحديات ومعوقات تطبيق التعليم الإلكتروني: على الرغم من المزايا المتعددة للتعليم الإلكتروني، إلا أن تبنيه يواجه جملة من العقبات والتحديات الهيكلية والبشرية التي تحول دون تحقيقه لأهدافه بكفاءة كاملة، ومن أبرزها:

- **ضعف البنى التحتية والتكنولوجية :**نقص التجهيزات التقنية والشبكية اللازمة، وعدم توفر شبكات اتصالات قوية ومستقرة تربط بين المؤسسة التعليمية والمستفيدين منها.
- **ندرة الكوادر البشرية المتخصصة :**الافتقار إلى الخبرات المهنية والكفاءات المؤهلة القادرة على إدارة منصات التعليم الإلكتروني وتسيير أنظمته البرمجية بكفاءة.
- **مشكلات الصيانة والدعم الفني :**صعوبة تقديم الدعم التقني الفوري والاصلاحات السريعة للأجهزة والمعدات، لا سيما في المناطق النائية أو البعيدة عن المراكز الحضرية.

- **المقاومة الثقافية والتربوية للتغيير** :صعوبة إقناع فئات واسعة من المجتمع والتربويين بجدوى التحول عن نمط التعليم التقليدي (النمطي) نحو البديل الإلكتروني الحديث.
- **محدودية الموارد والتمويل المالي** :نقص الدعم المالي والميزانيات الكافية لتأسيس البنية الرقمية، وشراء البرمجيات، وإطلاق المشروعات الخاصة بالتعلم الإلكتروني في بدايتها.
- **تدني مستوى الوعي المجتمعي** :غياب المعرفة الكافية في الأوساط المجتمعية حول أهمية التعليم الإلكتروني وجدواه، والنظر إليه أحياناً كبديل أقل كفاءة من التعليم الحضوري.
- **عزوف الهيئات التدريسية** :رفض أو تراجع بعض الأساتذة وأعضاء هيئة التدريس عن اعتماد هذه الأدوات التكنولوجية، وتفضيلهم الاستمرار في الأساليب التقليدية المألوفة لديهم.
- **الفجوة المهارية والرقمية** :الحاجة الماسة والمستمرة لتنظيم برامج تدريبية مكثفة لتمكين كل من المعلمين والطلاب وتأهيلهم على مهارات الاستخدام الاحترافي للإنترنت والمنصات التعليمية.
- **مخاطر الأمن السيبراني** :غياب تدابير الحماية الكافية لبعض المواقع والمنصات التعليمية، مما يثير مخاوف جدية لدى المستخدمين والمؤسسات من تعرض بياناتهم الأكاديمية والشخصية للاختراق أو القرصنة في أي وقت.

التنمر الالكتروني

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 الالكتروني

تمهيد: يعد التنمر الإلكتروني ظاهرة وليدة الاستخدام الغير عقلاني لمواقع التواصل الاجتماعي المختلفة، إذ أصبحت منتشرة بكثرة وسط مختلف فئات المجتمع خاصة التلاميذ، تستدعي تدخل كل الجهات المعنية للحد منها لما لها من أثار 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 أثار 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 أخر أو مجموعة افرد 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 التنمر التقليدي الذي هو إيقاع الأذى على فرد أو مجموعة بدنيا أو نفسيا أو عاطفيا أو لفظيا، وبذلك يعد التنمر الالكتروني أحد أنماط التنمر التقليدي وأكثرها تطورا من خلال الرسائل الحديثة كوسائل التواصل الاجتماعي حيث يمكن استخدامهم في إرسال الرسائل الغير مرغوبة أو نشر الشائعات . ويعد التنمر الالكتروني شكل من أشكال العدوان الذي تستخدم فيه وسائل التواصل الاجتماعي بقصد إلحاق الأذى بشخص آخر من خلال ممارسة سلوك عدائي متكرر، وبالرغم من أن التنمر الإلكتروني ليس ظاهرة جديدة إلا أن التنمر الإلكتروني أصبح الصورة الأحدث للتنمر.

وقد عرفه سميث وآخرون بأنه: عدوانية الفعل أو السلوك التي تتم باستخدام الوسائل الإلكترونية من قبل جماعة أو فرد مرارا وتكرارا 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 (بفى وديان، ٢٠٠٩) بأنه "مضايقات وتحرشات عن بعد باستخدام وسائل الاتصال الإلكتروني من طرف متنمر(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 الإمكانات التي يساء استخدامها من قبل المتنمرين الكترونيا ويتخذ التنمر الإلكتروني أشكال مختلفة منها:

- **التحرش والمضايقة:** وهي إرسال وائل مسيئة وغير اللائقة اجتماعيا وأخلاقيا 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 أخر بغرض السخرية منه وتشويه سمعته .

- **انتحال الهوية:** يحدث هذا عندما يخترق شخص ما بريدا الكترونيا أو حسابا 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.

– **النبذ أو الاستبعاد الإلكتروني:** يحصل هذا عندما يترك الآخرون شخصا ما قصد خارج المجموعة مثل استبعادهم عن مواقع الألعاب وغيرها من الأنشطة عبر الأنترنت، ويعد هذا شكال من أشكال التنمر الاجتماعي وهو شائع جدا.

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

– **التنمر الإلكتروني عبر التصوير:** حيث يقوم المتنمر بتصوير الضحية من غير علمه ويقوم بنشر صورة على وسائل التواصل الاجتماعي 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 المتنمر بخداع شخص ما للكشف عن أسراره ثم يقوم بنشرها وإرسالها إلى الآخرين.

– **المكالمات الهاتفية:** يقصد بها مكالمات صوتية عبر الهاتف أو الويب والتي تستهدف ترويع الضحية من خلال السب والقذف والتهديد.

الرسائل النصية: غالبا ما تتضمن التهديد بإفشاء الأسرار أو افتعال الفضائح أو عبارات السب أو محاولات الابتزاز مقابل عدم تكرار التهديد.

– **الصور ومقاطع الفيديو:** وفيها يقوم المتنمر الكترونيا بالاستيلاء على الصور أو مقاطع الفيديو الشخصية التي قد يتداولها الضحية من أصدقائه عبر الأنترنت دون التنبه إمكانية تعرض حسابه لقرصنة الكترونية.

– **البريد الإلكتروني:** حيث يدخل المتنمر على الرابط الخاص بالضحية ويتمكن من الاستيلاء على البريد الإلكتروني الخاص بها، ويطلع على الرسائل الشخصية والبيانات

والمحادثات الخاصة بالضحية، وقد يجرى بعض الإجراءات المخلة بالآداب العامة التي توقع الضحية في الحرج والعديد من المشكلات الاجتماعية.

- **غرفة الدردشة عبر الويب:** وفيها يقوم المتنمر 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 التنمر الإلكتروني:

-اضطراب العالقات الاجتماعية والأسرية لي مسيء استخدام الأنترنت، إذ توجد علاقة طردية بين إساءة استخدام الأنترنت واضطراب السلوك الاجتماعي، والميل إلى الهروب من الواقع الفعلي، وارتفاع مستوى الشعور بالوحدة النفسية والخوف من التفاعل مع الآخرين، كما يتسم المتنمرون الكترونيا بقلة قدرتهم على تحمل الانتماء.

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

- كثرة التعرض للأذى، والأضرار النفسية، إذ تؤديا إلى كثرة استخدام المراهق للخط المفتوح والذي يربط أيضا المشكلات المدرسية التعليمية، وبالتالي اتجاه سلوكهم نحو السلوك الجائح.

- 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 بالمراحل التعليمية الأعلى (حسين، 2018، ص18).

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

- رغبة المتنمر وخاصة المراهقين إلى لفت أنظار الآخرين له، ليصبح محور الاهتمام.
- التخلص من الشعور بالإحباط والظهور بمظهر الشخص القوي.
- الرغبة القوية عند المتنمر في الظهور بمظهر الشخص القوي والمسيطر.

– شعور الشخص المتنمر 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 المتنمر.

– وسائل الإعلام والتكنولوجيا الحديثة الموجهة نحو العنف وتعزيز مفهوم العنف وأهميته للسيطرة على الآخرين والحصول على منافع لهم.

– الظروف الاقتصادية غير المستقرة.

– معاناة الشخص المتنمر وتعرضه للتنمر من آخرين .

– الفرصة القوية للتخفي وانتحال الشخصيات الوهمية التي توافرها مواقع التواصل الاجتماعي والأنترنت للشخص المتنمر 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 التنمر .فمن خلال عرض أهم استراتيجيات مواجهة التنمر 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 motivature

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 معينا 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 اشباع 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 اللزمة حتى يتم اشباع الدافع أو تحقيق الغايات والأهداف التي يسعى لها الفرد أي أنها تجعل من الفرد مثابرا حتى يصل غلى 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 والصداقة 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 motivature:** يمثل الدافع للإنجاز في الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل وهذه الرغبة كما يصفها "مكليلاند" 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، الا 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 معمرية،2002 ، ص 9-8).

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 عددية (ارقام) الى الاشياء أو الاحداث وفق قواعد منطقية"، وعرفه(رومباخ، 1975) بأنه "الطريقة المنظمة لمقارنة سلوك شخصين او اكثر" (بشير معمرية،2002،ص32).

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

التقييم:

يعتبر مفهوم التقييم من المفاهيم الواسعة الاستخدام في علم النفس وفي الكثير من الاحيان يستخدم بشكل تبادلي وكانه 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 او ظاهرة او 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 بشان نوعية الشيء المقيم سواء اعتبر بصفة اجمالية أو من خلال عنصر أو اكثر التي تكونه" (بودية محمد،2000،ص229).

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

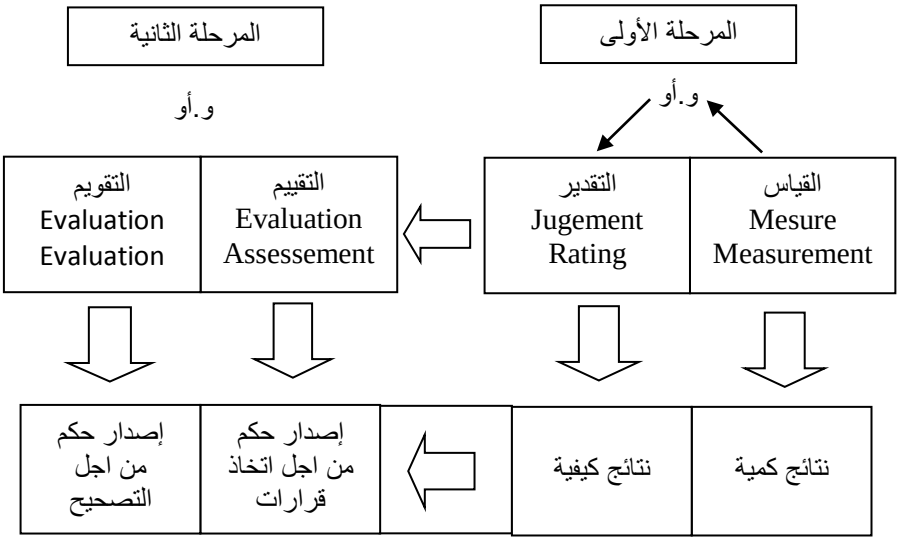
إن عملية التقويم تتضمن في البداية مقارنة بين حالتين (ما هو كائن وما يجب أن يكون) وتؤدي إلى اقتراح التعليلات التي يجب القيام بها، بمعنى آخر أنها تقيس الفارق الموجود بين النتائج المحققة والأهداف المسطرة كما أنها تكشف عن أسباب هذا الفارق وبالتالي تسمح لنا بتصور التصحيحات الملائمة (محمود بوسنة، 2007، ص 56).

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

1-2-الفرق بين التقدير والقياس والتقييم والتقويم:

بعد العرض الوجيز لكل مفهوم من المفاهيم السابقة نستنتج بأنه بناءا 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 ان 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 ويحيط 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 المعرقلة، ويحدد العمليات الملائمة لتعديل التعلم، وللعلاج البيداغوجي، ولذلك لا يشكل الخطأ علامة عجز، وانما هو مؤشر لصعوبات ظرفية ضمن مسار بناء الكفاءات تشخص أسبابه وتعالجه (محمد مبخوت، one line 2015) .
- **الصدق:** وهو الإخبار بالواقع من غير نقص ولا كذب، وتعتمد أساليب التقويم على جمع معلومات موثقة عن درجة التحكم في الكفاءات المستهدفة قصد التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المميزة 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 الاهداف ودقتها وترتيبها حسب الأولوية.

– اكتشاف نواحي الضعف والقوة وتصحيح المسار الذي تسير فيه العملية التعليمية وهذا يؤكد الوظيفة التشخيصية العلاجية معا للتقويم التربوي.

– مساعدة المعلم على معرفة تلاميذه فردا فردا والوقوف على قدراتهم ومشكلاتهم وبهذا يتحقق مبدأ الفروق الفردية.

– اعطاء التلاميذ قدرا 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 لتلامذته ومعرفة مقدار الرصيد المعرفي والمهاري لتوظيفه في تطوير العملية التربوية.

– معرفة المدرس لميولات التلاميذ واستعداداتهم الشخصية وتوجاهاتهم لاعتمادها في عملية التوجيه التربوي.

– مساعدة المدرس التلاميذ على اتخاذ القرارات المناسبة بخصوص التوجيه التربوي.

– تزويد التلاميذ بمعلومات حول وضعيتهم التعلمية 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 فتبعا 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 ناجحا.

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 استعداده 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 معا.
- التوفيق بين متطلبات المنهج المدرسي وحاجات الطلاب.

(شاكر مجيد،2012one line)

- التقويم التكويني:

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

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

- بالنسبة (لكارديني ج) (J Gardinet)، هو نوع من التقويم 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 التقويم التكويني يرمي إلى الوقوف على حالة تقدم التلميذ ودرجة تحكمه في المعارف والمعلومات والتعرف أين وفي ماذا تعترضه الصعوبات، وكل ذلك من أجل أن نساعده على تجاوزها وأن نقترح عليه الاستراتجيات 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 التقويم التكويني هو مد التلميذ بمعلومات راجعة، يمكنه استخدامها من تحسين استراتيجياته في التعلم.

نستنتج من التعاريف السابقة ما يأتي، أن التقويم 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 التعلمية وفق نتائج المتعلم.
- يساعد على اقتراح الاستراتيجيات اللازم إتباعها في علمية التعلم.
- يقدم تغذية راجعة تفيد، على حد سواء كلا من المعلم والمتعلم.
- يخاطب التقويم التكويني التلميذ، فهو الذي يعنيه بالدرجة الأولى.
- يقحمه في تعلمه بأن يكون على إدراك به.
- هو جزء من التعلم ولا 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 كلحظات 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 النهاية رقميا 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 ممثلا ذلك في المدارس والمعاهد والجامعات وتشمل اختيارات محكية المرجع ومعيارية المرجع. (سعاد جخراب،2009،ص12-13)

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 :منحى القياس ومنحى التسيير.

والمقصود بالمنحى جملة من المواقف والرؤى التي قد ترقى إلى مستوى النظريات والتي بالرغم من تشعبها تبقى ذات ترابط من حيث الانتماء إلى "براديجم " عام واحد .

- **منحى التقويم كتكنولوجيا للقاس :**

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 قناعة إمكانية العزل بين الأحداث والوقائع وتفسيرها كأسباب ونتائج دون الأخذ بعين الاعتبار لتعقيدات الواقع الاجتماعي فجذور هذا التوجه وجدت في العلوم الطبيعية والفكر التجريبي .إن وسائل التقويم المطورة ضمن هذا الاتجاه جميعها وسائل قياس مستمدة من منظورات كمية وتوزيع على سلم 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 وطلبته انطلاقا من مجرد معرفته وتعامله السابق معهم مع مرور الزمن .وأثر الهالة ومؤداه أن المصحح يتأثر في إصداره للتقديرات بصفات مظهرية واجتماعية للتلاميذ، وبعبارة أخرى إن التنقيط 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 .وتتمايز 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 فترد 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 انطلاقا من الأهداف المرحلية أو النهائية لعملية التربية والتكوين اتجاه أثرى الفكر التربوي الحديث بشكل ملحوظ فضمنه نشأ ما سمي ببيداغوجية الأهداف ، وبيداغوجية التحكم ، ونظرية العقد البيداغوجي .ولكن المنطلق

الأساسي ضمن هذه الطروحات هو أن العمل التربوي المثالي هو العمل المبني على صياغة واضحة وعلنية للأهداف التربوية، والمدرس المثالي هو الذي يحسن تقنيات هذه الصياغة ويلتزم بها بل ويتعاقد حولها مع التلاميذ بالنسبة للبعض، ويتبع هذا أن التقويم الجيد هو ما يجعل من هذه الأهداف محكات ينبني عليها .إن هذه القناعة قد لا يتقاسمها الجميع بالنظر إلى المنطق الذي يقبع خلفها

- **النموذج البنيوي في التقويم:**

فالبنيوية حاولت أن تشكل إطارا بديلا للفكر التجريبي الذي ظل مسيطرا على البحث والتدخلات(الممارسات)التربوية ردحا 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 منغلق باعتبار أن هذا الانغلاق يضمن للبية كيانها المستقل. إن البنيويين 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(لحبيب 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 وترفيع الطلاب إلى صفوف أعلى وما إلى ذلك.

أغراض أخرى: كالمسح، والتنبؤ، 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 مقرراً 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 وتوضحيها على نحو غير مباشر، أي يحفِّز المؤسسة التربوية على صياغة أهدافها والتعبير عنها بوضوح في عبارات سلوكية ولكن عملية اختيار الأهداف ليست من العمليات البسيطة التي تعتمد على مجرد التعرف أو الحكم المباشر وإنما هي من الأمور التي تتطلب المفاضلة بين أنظمة قيمة ومعيارية.

- في مجال الحكم على نجاح المتعلمين:

من المؤكد أن لكل مرحلة تعليمية عدد من السنوات الدراسية 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 إلكترونيًا. 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 والاقتباسات 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 جزءا حيويا من عملية التعلم، وتحتاج إلى تخطيط وتصميم وتنفيذ دقيق يتطلب ذلك فهما ليس فقط من إدارة التعليم أو المعلمين وإنما تحتاج تفهم أولياء الأمور والطلاب من أجل خلق بيئة مناسبة للتقويم الإلكتروني في التعليم عن بعد.

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 الأرطفوني.**

9-**الخاتمة:**

دمج التلميذ التوحدي 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 4الى 10 سنوات، وفي عام 1908 قام هيلر بملاحظة سلوكات نكوصيه لدى أطفال في سن 2 الى 4 سنوات.

ان مصطلح التوحد مترجم عن اللغة الفرنسية Autismeينحدر 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 الفصاميين 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 للافراد 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 للافراد 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 عالقات مع الآخرين، ومن بين هذه التعريفات ما يلي:

تشتق كلمة التوحد"Autism" من كلمة إغريقية "Aut" تعني النفس أو الذات وكلمة "ism" نعني انغلاق بمعنى ذلك الانغلاق على الذات، وتعني هذه الكلمة أن هؤلاء الأطفال غالبا ما يندمجون أويتوحدون 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 بان لديهم اضطرابات لغوية حادة.

ويرى "الألشول"(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 التوحدي 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 وتبلد 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 "غيرلاشGerlach"(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 نوعا ما منذ لحظةالميلاد.

ويعرفه "**عبد الرحمن وخليفة(2004)**"هو اضطراب شديد في عملية التواصل والسلوك يصيب

الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ما بين (30-42) شهرا 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.

و**تعرفه** "**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 الفظي و غيرللفظي، ونشاطات اللعب مع مقاومة ألي تغيير يحدث في بيئتهم، و تكرار آلي للحركات أو الكلمات.

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

ويرى "**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 يُكون الطفل علاقات اجتماعية، وتظهر عليه علامات الحزن والنمطية والجمود وكذلك يتصف باضطراب الكلام .

4- تعريف الطفل المتوحد:

يرى"كانرKanner"(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 ويتقوقع 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 وبالأنماط السلوكية النمطية.

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

وعرفه "**عاقل**" 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 الخرين من مشاعر وأفكار ورغبات ومقاصد هذه الأشياء هي التي تحرك وتؤثر على السلوك ولديهم القدرة على معرفة رغبات واعتقادات وأفكار الخرين المختلفة والتي تؤدي إلى اختلف في السلوك.

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

2.5. نظرية الاضطراب الايظي :

في هذه النظرية افتراض ان اضطراب طيف التوحد نتيجة بيبتيد(peptide) خارجي المنشأ (من الغذاء) يؤثر على النقل العصبي داخل الجهاز العصبي المركزي، وهذا التأثير قد يكون بشكل مباشر أو من 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 الشخاص 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 الخرين، 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 الجوهري 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، لنه 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 المصاد .

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 الثلاجة.

ومنه تستخلص أن اضطراب طيف التوحد فسر من خلال عدة نظريات متكاملة، حيث تشير نظرية العقل إلى ضعف في فهم مشاعر الخرين 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 خلال 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 للتعابير 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 اللعاب 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 بالضواء 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 الحيان، 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:

وفقًا 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 التوحّد بناءً على تقييم سريري معمّق لعينة من الأطفال.

-**اضطرابات القلق (Anxiety Disorders)** : تُعدّ من أكثر الاضطرابات شيوعًا لدى الأطفال المصابين بالتوحّد، 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 بالتوحّد يعانون من أعراض اكتئابية تتعلق بالحزن المستمر، فقدان المتعة، واضطرابات النوم.

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

- **اضطرابات المزاج (Mood Disorders)** :رُصدت اضطرابات مزاجية تشمل تقلبات حادة بين الفرح المفرط والحزن، وغالبًا 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 الأرطفوني:

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

يتضمن التدخل الأرطفوني 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 تدريجيًا حسب مستواه اللغوي.

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

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

الخاتمة:

يُظهر تحليل التوحد في إطار علم النفس المرضي أنّه اضطراب متعدد الأبعاد، لا يمكن اختزاله في بعدٍ بيولوجي أو سلوكي واحد. فالمظاهر النفسية للتوحد تعبّر 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 والتكفّل 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: تتداخل المقاربات اللغوية والاصطلاحية في تحديد ماهية العنف كظاهرة سلوكية واجتماعية، ويمكن رصد هذا التباين التأسيسي على النحو التالي:

1.1. **الدلالة اللغوية** :بالرجوع إلى ما ورده المتن المعجمي في "المعجم الوسيط"، نجد أن جذر المفهوم مشتق من الفعل (عَنُفَ)، ويُقال عَنُفَ به أو عليه إذا ما تصرَّف معه بفظاظة، وغلظة، وقسوة مفرطة، وجابهه بلوم شديد وتقريع؛ فالإنسان العنيف هو الذي يتجاوز حد الاعتدال والرفق في القول أو الفعل. أما في سياق "معجم العلوم الاجتماعية"، فيتخذ المفهوم بُعداً قانونياً وتنظيمياً، حيث يُعرَّف العنف بأنه: "توجيه الضغوط الإكراهية أو استخدام القوة المادية والرمزية بطرق غير مشروعة، وخارجة عن الأطر القانونية والمعايير المنظمة، مستهدفةً سلب إرادة الفرد وتوجيه خياراته قسراً" (محمد وسليمان، 2007، ص 17).

2.1. **الدلالة الاصطلاحية والتربوية** :قدّم الباحث "هورنسين (Horensin) "صياغة اصطلاحية للعنف باعتباره: "كل سلوك ديناميكي صادر عن قصدية وإدراك، يهدف بالدرجة الأولى إلى إلحاق أضرار مادية ملموسة أو أضرار معنوية ونفسية بالآخرين، عن طريق تدمير كينونتهم الوجودية والاعتبارية أو استهداف ممتلكاتهم ومقدراتهم بالهدم والتخريب" (عبدي، 2010-2011، ص 83).

وعليه فإن العنف يُمثّل نمطاً سلوكياً عدوانياً موجهاً، محفوفاً بنية مسبقة ومقصودة ترمي بالدرجة الأولى إلى إلحاق الأذى البالغ والانتهاك الصريح بالآخرين، سواء اتخذ هذا الانتهاك شكلاً فيزيقياً (بدنياً) أو سيكولوجياً (معنوياً)، أو تجسّد في النزوع نحو تخريب وتدمير البنى التحتية والممتلكات.

2. تعريف العنف المدرسي: تتقاطع وجهات النظر والأطروحات الفكرية في تعريف العنف المدرسي نتيجة لاختلاف الرؤى والأطر النظرية، والخلفيات الأدبية والتربوية

والاجتماعية التي سعت لاستقصاء هذه الظاهرة. وإجرائياً، يُعرَّف العنف المدرسي بأنه: منظومة من الاستجابات السلوكية المنحرفة وغير المقبولة سوسيولوجياً وتربوياً داخل الفضاء المدرسي، والتي ينجم عنها الإخلال بالنظام العام للمؤسسة وضوابطها التنظيمية، مما يؤثر سلباً بشكل مباشر على المخرجات التعليمية والتحصيل الدراسي والنمو المعرفي للمتعلمين. ويتخذ هذا العنف تمظهرات متعددة داخل الفضاء التعليمي، بدءاً من العنف المادي الفيزيقي كالمشاجرات والضرب، مروراً بالاعتداء على الأثاث والمرافق التعليمية بالتخريب، وصولاً إلى العنف الرمزي والمعنوي كالسب، والقذف، والتهكم الساخر، وفضلاً عن تشتيت انتباه المجموع الصفي وإثارة الفوضى العارمة داخل الأقسام بكل الطرق الممكنة.

وفي السياق ذاته، يرى الباحث "**حسين توفيق** "العنف المدرسي من زاوية تنموية ونفسية، بوصفه:

"مدرسة سلبية وموجة مضادة تخاطب المراهقين وتخدع ملكاتهم العقلية الإدراكية، حيث تزين لهم النزعات العدائية وممارسات الانحراف عن خط الاعتدال والحياد الأخلاقي، وتجرف مستقبلهم الأكاديمي، مسببةً تضليلاً واضحاً في مسارهم الفكري البنائي، وتطبع شخصياتهم بطابع القسوة المفرطة والاعتماد على منطق القوة والاستبداد. وقد يتفاقم هذا النمط السلوكي المأزوم ليتطور إلى مستويات أشد خطورة قوامها الحقد الدفين، وتجذر الكراهية، والشعور بالنبذ الإقصائي المتبادل" (حمودي، 2014-2015، ص 69).

ومن جهة أخرى، يختزل الباحث "**ميلر** "الظاهرة في محددات إجرائية صفية بقوله: "إن العنف المدرسي يشمل حزمة من السلوكيات المنحرفة التي تتمثل في الإيذاء الجسدي المباشر، والانتهاك النفسي، والتهديدات المبطنة والصريحة، والترهيب، وتعمُّد إحداث الفوضى والارتباك الإداري والتعليمي داخل حجرات الدراسة" (بوطورة، 2016-2017، ص 127).

تلتقي معظم الرؤى النظرية عند حقيقة مفادها أن العنف المدرسي مظهر سلوكي شاذ، ومرفوض تماماً من الناحيتين الاجتماعية والتربوية. وهو عبارة عن آلية تفريغ سلبي يلجأ

إليها التلميذ بهدف إيقاع الأذى والضرر بمن حوله داخل الأسوار المدرسية. وهو نمط عدواني يتأرجح بين المادي والمعنوي، ويتسبب في تصدعات مادية، وجسمية، ونفسية بالغة، تُعيق سيرورة المناخ التنظيمي والمؤسساتي للمدرسة.

3. **أشكال العنف المدرسي:** تتعدد النماذج والأشكال التي يفرغ من خلالها العنف المدرسي شحنته العدوانية، ويمكن تصنيفها بنيوياً إلى الأشكال التالية:

شكل العنف	المفهوم والدلالة التربوية	المظاهر والإجراءات التطبيقية	الأثر والانعكاس النفسي / السلوكي
العنف البدني (الجسدي)	كل سلوك فيزيقي مؤذٍ وموجّه بدافعية عدوانية نحو الذات أو نحو الآخرين في المحيط المدرسي.	الضرب، الدفع القسري، الركل، شد الشعر، والعض.	يهدف إلى إيقاع الألم المباشر وزرع مشاعر الذعر والخوف، وغالباً ما تصاحبه نوبات انفعالية غاضبة وحادة تنفجر ضد مصدر التهديد (الشهري، 2003، ص 100).
العنف اللفظي (المعنوي)	منظومة من الاعتداءات اللسانية والمنطوقات الهابطة التي تستهدف الحط من القيمة الاعتبارية للفرد.	الإهانات المتكررة، استخدام الألفاظ الفاحشة، السب، الشتم، وإطلاق الألقاب الساخرة والمسيئة.	يتجاوز في خطورته الأثر الجسدي؛ لأنه يجرح المشاعر الإنسانية، ويخدش الكرامة، ويترك ندوباً نفسية سحيقة. وفي حال صدوره من **المعلم نحو**

			التلميذ، فإنه يدمر نفسية المتعلم، ويدفعه لرد فعل عنيف لاستعادة اعتباره المهدور. كما أن تبادل الألقاب المهينة بين التلاميذ والمعلمين يُسهم في إسقاط الهيبة وتدهور المنظومة القيمية (العبادية، 2017-2018، ص 30-31).
العنف النفسي (السيكولوجي)	نمط معقد يقوم على الفعل الإيجابي المؤذي أو الامتصاص والامتناع السلبي (الإهمال والعزل) الموجه ضد الطفل.	الممارسات القائمة على فرض السيطرة والتحكم التعسفي من قِبل أفراد أو جماعات يمتلكون موازين القوة داخل الصف.	يُقاس الضرر النفسي هنا وفق المعايير السوسيولوجية والمحددات العلمية، حيث يضرب هذا العنف البناء النفسي الداخلي للطفل، مما يؤدي إلى خلل وتدهور حاد في وظائفه المعرفية، والانفعالية، والاجتماعية.
العنف الرمزي	أسلوب عدواني	الامتناع العمدي عن	يعبر عن حالة

(الإيمائي)	مبطن وخفي، يتم عبر قنوات غير لفظية وممارسات غير منطوقة، لإيصال رسائل الاحتقار والازدراء للآخر.	النظر للشخص المعادي (الإقصاء البصري)، رفض تدويل أو تناول ما يقدمه من أشياء، وتوجيه نظرات دونية ومحملة بالتحقير الساخر.	عميقة من الرفض والعداء الداخلي غير المعلن، ويدمر الثقة بالنفس لدى الطرف المستهدف (يحي، 2000، ص 186).

أن قنوات التعبير عن العنف المدرسي وآلياته تتباين وتتنوع تبعاً لنمط التنشئة الأسرية، وطبيعة النسق الأخلاقي والقيمي الذي تشكلت فيه شخصية الفرد؛ وسواء كان هذا العنف فيزيقياً، أو لفظياً، أو سيكولوجياً، أو رمزياً، فإن المحصلة النهائية تظل واحدة: أضرار بالغة الأهمية والتأثير، وتداعيات بالغة الخطورة تنعكس سلباً على النمو الشامل والمتكامل للمتعلم في كافة جوانبه الذاتية والاجتماعية والأكاديمية.

4.عوامل العنف المدرسي: تتشابك العوامل والمحددات التي تقف وراء انبثاق السلوك العنيف وتناميه في الحقل التعليمي، وهي نتاج لتداخل أبعاد نفسية، وسياقات أسرية، ومتغيرات مدرسية، وإعلامية، وبيئية يمكن تفصيلها بنيوياً على النحو التالي:

1.4. **الروافد والمحددات النفسية:** تتبع العديد من السلوكيات العدوانية من ترسبات وصراعات سيكولوجية داخلية يعيشها المتعلم، حيث يمثل العنف لديه آلية تعويضية غير سوية ومحاولة قسرية لإثبات الذات وتحقيق التوازن الوهمي. وتتمثل هذه المثيرات النفسية في (بن دريدي، 2007، ص ص 132-133):

- **تراكم الإحباط** :الشعور المزمن والمتزايد بالعجز عن تحقيق الأهداف الشخصية أو الأكاديمية.
- **أزمة تقدير الذات** :هشاقة البناء الداخلي وضعف الثقة بالنفس، مما يولد نزوعاً دفاعياً عنيفاً.
- **الطبيعة النمائية للمرحلة** :حدة التغيرات الهرمونية والفيزيولوجية المصاحبة لمرحلتي البلوغ والمراهقة.
- **التمركز الأناني حول الذات** :تضخم الاعتزاز بالشخصية والرغبة في فرض السيطرة على حساب حقوق الآخرين ووجودهم.
- **الاضطرابات الانفعالية** :اختلال الاستجابة الوجدانية وضعف الامتثال للمنظومة القيمية والمعايير الضابطة للمجتمع.
- **عقد النقص العضوي أو النفسي** :الشعور بالدونية نتيجة قصور جسماني أو نفسي، يتم تفريغه عبر سلوك تعوضي هجومي.
- **الاضطرابات السيكوسوماتية** :مثل القلق الحاد، التوتر المستمر، وعدم انتظام الدورة البيولوجية للنوم.
- **سيكولوجية الخوف** :الخوف غير المعالج الذي يتحول تلقائياً إلى نمط هجومي استباقي لحماية الذات.

2.4.**السياقات والديناميات الأسرية:** تُمثل الأسرة النسق الاجتماعي الأول والمحضن الوجودي الذي يتشكل فيه وعي الفرد وتتبني فيه ملامح شخصيته؛ لذا فإن الاختلالات البنيوية داخلها تعد من أقوى الدوافع لتصدير العنف نحو المؤسسات التربوية. فالطفل الذي يفتقر إلى الرعاية العاطفية والتوجيه الرشيد من الوالدين يبدي نزوعاً أكبر لافتعال المشكلات السلوكية مقارنة بأقرانه الذين ينشؤون في بيئة أسرية مشبعة بالدعم والأمن النفسي. وينضم إلى ذلك مجموعة من المهددات الأسرية مثل (خولي، 2008، ص ص 64-65):

- انخفاض المؤشرات الاقتصادية وتردي المستوى المعيشي للأسرة.
- تفشي الأمية الأبجدية والثقافية بين الوالدين، مما يضعف آليات التوجيه السليم.
- ظروف الحرمان العاطفي والمادي، وتفاقم النزاعات والصراعات الأسرية المستمرة.

ميكانزم الاستجابة العنيفة إن هذه التصدعات البيئية تترك المتعلم في حالة هشاشة ذاتية عالية، مما يجعل استجابته السلوكية تنفجر بشكل عنيف وعدواني في أي موقف يشعر فيه بالإذلال، أو المهانة، أو الاحتقار من قِبل الآخرين في المحيط الخارجي.

3.4. **المتغيرات والمؤثرات المدرسية** : تأتي المدرسة في المرتبة الثانية بعد الأسرة من حيث الأهمية التنظيمية والقدرة على صقل وتوجيه سلوك المتعلم، وتنمية ملكاته، وتزويده بالأنساق المعرفية؛ غير أن هذا المرفق قد يتحول أحياناً من فضاء للتنشئة السوية إلى بيئة جاذبة للانحراف السلوكي ومحفزة لتوليد العنف، وذلك نتيجة لعدة أسباب بنيوية (بن نعمة وبوعطوش، 2015-2016، ص ص 31-32):

4.4. **الأبعاد البيداغوجية والتعليمية:** ترتبط مباشرة بكفاءة المعلم المهنية؛ حيث إن افتقار المدرس للمهارات الحديثة واعتماده النمطي على النقل الحرفي من الكتاب المدرسي أو مذكرات زملائه يفرغ العملية التعليمية من جاذبيتها. إن مقتضيات المهنة تفرض على المعلم الاستمرار في التكوين الذاتي والتردد على معاهد التدريب لرفع دافعيته، والاطلاع الواسع على أصول التربية السلوكية وعلم النفس المعرفي لصياغة سياسات صفية رشيدة. وضمن هذا الإطار، يمكن تصنيف المعلمين إلى نمطين:

- **النمط الإيجابي** :يمتلك القدرة على احتواء المشكلات، وتعديل سلوك الطلاب بطرق تربوية ذكية.
- **النمط السلبي** :يعقد المواقف التعليمية ويفاقمها عبر اللجوء إلى أساليب العقاب البدني، التهكم، والسخرية من المتعلم عند ارتكابه الأخطاء المعرفية.

5.4. **الأبعاد الإدارية والتنظيمية:** تنعكس الفلسفة الإدارية السائدة داخل المؤسسة بشكل مباشر على المناخ النفسي العام؛ ويتجلى ذلك في آلية فرض القواعد والتعليمات. فإذا اتسم الأسلوب الإداري بالجمود، والتسلط، والصرامة الجافة دون مراعاة الجوانب الإنسانية، فإن ذلك يؤدي حتماً إلى نفور المتعلمين وإنتاج مشاعر العداء والاغتراب تجاه المدرسة ومكوناتها.

6.4. **الأبعاد الهيكلية والمادية للمؤسسة:** ترتبط بالهندسة الفيزيقية للمبنى المدرسي وتوزيع مقدراته؛ ويبرز ذلك في النقاط التالية (باي، 2014-2015، ص ص 27-28):

- **العوز المرفقي والتمييز التربوي** :يتجلى في النقص الحاد للمرافق الضرورية وغياب الأنشطة الثقافية والرياضية التي تمثل متنفساً طبيعياً لطاقات الطلاب، وينضم إلى ذلك ممارسات بعض الأساتذة في إهمال فئات المتعلمين المتوسطين أو ضعاف التحصيل، وحصر الاهتمام والرعاية بالطلبة النجباء والمتفوقين فقط، مما يولد مشاعر الدونية والغبن السلوكي لدى البقية.

- **الاكتظاظ الصفي والفوضى التنظيمية** :يظهر نتيجة الارتفاع المتزايد في النمو الديمغرافي مقابل قلة الهياكل التربوية المتاحة، الأمر الذي أدى إلى تكدس الفصول الدراسية ووصول الكثافة الطلابية إلى خمسين تلميذاً أو أكثر في القسم الواحد؛ هذه الضخامة العددية تخلق مناخاً من الفوضى العارمة والضغط النفسي على المدرس، مما يدفعه غالباً للجوء إلى أساليب العنف والشدة القسرية لإعادة فرض الضبط والسيطرة على القاعة.

- **الضغط المعرفي وحتمية الإلقاء** :يرتبط مباشرة بكثافة وحجم البرامج والمقررات الدراسية المقررة، لا سيما في السنوات النهائية المؤهلة للامتحانات الرسمية؛ حيث يقع المعلم تحت طائلة ضيق الوقت والمطالبة بإنهاء المقررات، مما يجبره على اعتماد أسلوب التلقين السريع والإلقاء الأحادي، وهو ما يضر بالعملية التعليمية ويحرم الفئات الطلابية الأقل ذكاءً واستيعاباً من الفهم، مسبباً لهم إحباطاً معرفياً يترجم لاحقاً في شكل سلوكيات عنيفة.

7.4. **ديناميات جماعة الرفاق:** ينخرط المتعلم داخل المدرسة وخارجها في شبكة من العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع أقرانه، وتلقي هذه الشبكة بظلالها الواضحة على سلوكه الشخصي وعلى نمط الحياة المدرسية ككل. ويتشكل ارتباط الفرد بجماعته إما بوازع المحاكاة والانسياق الأعمى، أو نتيجة لبحثه عن بيئة بديلة توفر له إشباعاً لحاجاته النفسية والاجتماعية التي يفتقدها في سياقاته الأخرى. وتأسيساً على ذلك، فإن استفحال النزعات العدوانية في محيط الرفاق قد يدفع بعض المتعلمين إلى ممارسات سلوكية منحرفة كالانجرار خلف الاستفزاز البدني أو ممارسة السرقة لإشباع متطلباتهم المادية تحت تأثير ضغط الجماعة (السعايدة، 2014، ص 59).

8.4. **التموجات والتدفقات الإعلامية:** تسير المجتمعات المعاصرة في خطى متسارعة من التطور التقني والتكنولوجي، والذي تغلغل بشكل عميق في بنية مؤسسات التنشئة الاجتماعية وعلى رأسها الأسرة والمدرسة، عبر وسائط البث الفضائي وشبكة الإنترنت. وتلعب هذه الوسائل دوراً هائلاً في إعادة إنتاج العنف وتطبيعه؛ من خلال ما تقدمه الشاشات والمنصات الرقمية من مضامين ترفيهية وأفلام سينمائية محملة بالأنماط العدوانية. وعندما يصل استهلاك التلاميذ لهذه المواد إلى مرحلة الإدمان والتشبع البصري، فإن ذلك ينعكس سلباً على توازنهم السلوكي من خلال ميكانزمات "التقليد والمحاكاة(Modeling) "، ومحاولة تقمص الأدوار العنيفة للمشاهير والرموز التي تروج للعدوان كأداة لحسم الصراعات (حمداوي، 2015-2016، ص ص 38-39).

يتضح أن العنف المدرسي ليس ظاهرة أحادية المصدر، بل هو محصلة لتقاطع شبكة معقدة من الأسباب:

- تبدأ من **الذات** من خلال الاضطرابات النفسية والصراعات الداخلية للمتعلم.
- وتمر بـ **الأسرة** عبر التفكك، والنزاعات العائلية، واختلال أساليب المعاملة الوالدية.

- وتتشعب في **المدرسة** من خلال طبيعة العلاقات البيداغوجية الباردة وضغط المناخ الهيكلي، مضافاً إليها تأثير **جماعة الرفاق** (ولا سيما رفقاء السوء) كقوة جذب نحو الانحراف.
- وتكتمل هذه المنظومة بـ **المؤثر الإعلامي والرقمي** الذي يمثل سلاحاً ذو حدين؛ يبرز في شقه الإيجابي الطفرة التكنولوجية والمعرفية للعالم، بينما يسهم في شقه السلبي في نمذجة الممارسات الانحرافية وتمريرها لعقول الناشئة.

5. مظاهر العنف المدرسي: تتبلور ظاهرة العنف داخل الحقل التربوي عبر حزمة من السلوكيات المرئية والأكثر شيوعاً في الأوساط الطلابية، والتي تعكس اختلالاً في التوافق النفسي والاجتماعي لدى ممارسيها. ويمكن تصنيف هذه المظاهر وتفكيك دوافعها البنيوية على النحو التالي:

1.5. **جنوح السرقة والاستلاب:** تُصنف السرقة سيكولوجياً بوصفها مَظهراً غير مباشر من مظاهر العنف الموجه نحو البيئة ومكوناتها، وتتمثل إجرائياً في الاستحواذ خلسة على ممتلكات الآخرين وحقوقهم المادية. وتتعدد الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك لتشمل:

- **التعويض والتفاخر الاجتماعي** :يلجأ الطالب للاستيلاء على النقود أو الحاجيات الثمينة لاستعراضها أمام جماعة الرفاق، مدعياً زيفاً امتلاكه لمكانة اجتماعية مرموقة وحياة رغيدة، وهو ما يمثل آلية دفاعية للتعويض عن شعور داخلي بالدونية.
- **الانتقام الموجه ضد السلطة التربوية** :قد يتخذ السلوك طابعاً كيدياً يستهدف النيل من المعلم، من خلال سرقة متعلقاته الشخصية من محفظته كوسيلة لكسر رمزيته وسلطته.
- **التمرد على السلطة الوالدية** :تمثل السرقة في بعض الأحيان صرخة احتجاج وانتقام ضد الأب، لا سيما في الأسر التي تعتمد شحاً عاطفياً ومادياً، ولا تلبي متطلبات الأبناء إلا في الحدود القصوى النادرة.

2.5. **التخريب المادي وإتلاف الممتلكات:** يتخذ العنف في كثير من الأحيان مسارات مكشوفة وصادمة تتجاوز الإيذاء البدني المباشر بين الطلاب في مشاجراتهم (كالاستعانة بالكراسي والطاولات كأدوات اعتداء)، لتصل إلى إعلان العصيان والتخريب العمدي للبنية التحتية للمؤسسة التربوية. ويتجلى هذا التدمير الهيكلي في (سعودي، 2016–2017، ص 77):

- تكسير زجاج النوافذ والأبواب عبر رشقها بالحجارة.
- تشويه الجدران المدرسية بالخربشة والكتابات غير اللائقة، والتي تحمل عادةً عبارات لاذعة، وألفاظاً نابية تعكس حجم الاغتراب النفسي لدى الطالب تجاه مدرسته.

3.5. **المتلازمات الانسحابية** (الغياب المزمن والتحصيل المتأخر): يُعد التكرار المستمر لظاهرتي التأخر الصباحي والهروب من المدرسة مؤشراً بنيوياً على سوء تكيف المتعلم مع الحياة المدرسية وفشله في الاندماج في نسيجها. عد التكرار المستمر لظاهرتي التأخر الصباحي والهروب من المدرسة مؤشراً بنيوياً على سوء تكيف المتعلم مع الحياة المدرسية وفشله في الاندماج في نسيجها. وترجع هذه المشكلة إلى مصفوفة من الأسباب المتشابكة؛ منها أسباب ذاتية كالإصابة بأمراض مزمنة ومقيدة أو نشوء مشاعر الكره للمعلمين والمقررات، وأسباب أسرية تتبلور في غياب الإشراف الأبوي وفشل الوالدين في تنظيم وضبط أوقات الأبناء، وصولاً إلى الأسباب المدرسية كالمناخ التنظيمي الذي يتسم بالقسوة والتهديد، أو وجود مناهج جافة لا تلبي حاجات واهتمامات الطلاب.

4.5. **الاعتداء المباشر على الطاقم التربوي والإداري**: يُمثل هذا السلوك الذروة الأخطر في هرم العنف المدرسي، وتزداد حدته ومؤشراته خصيصاً في مرحلة المراهقة. ففي هذه المحطة النمائية الحرجة، يبدأ المراهق بالتشكيك في شرعية السلطة الأبوية والمجتمعية التي يجسدها المعلمون والإداريون، مدفوعاً برغبة راديكالية للاستقلال واكتشاف الهوية الذاتية. وتتحول هذه الرغبة إلى عنف مضاد إذا ما جابهت مناخاً مدرسياً ضاغطاً، وقوانين تعسفية تولد لديه الإحباط والرفض. وإن تمرد الطلاب على أساتذتهم لا ينفصل عن المتغيرات السوسيولوجية المحيطة، والتي تبرز في النظرة المجتمعية القاصرة لمكانة المعلم وتراجع وضعه المهني والاعتباري، فضلاً عن طبيعة التنشئة الأسرية الأولى وما زرعته في وعي الطفل من قيم ومعايير تتعلق باحترام الكبير أو التمرد عليه (دباب، 2014-2015، ص ص 119-121).

تأسيساً على القراءة التشخيصية المتقدمة، نخلص إلى أن مظاهر العنف المدرسي تتعدد وتتخذ أشكالاً ديناميكية تختلف باختلاف الدوافع السيكولوجية الكامنة في البناء النفسي للمتعلم؛ حيث تظل هذه النزعات حبيسة الذات ولا تخرج إلى حيز الفعل إلا بتأثير "المثيرات الخارجية والمواقف الضاغطة" التي تلعب دور المفجر لسلوك العنف. وإلى جانب ما تم تفصيله، فإن هناك مظاهر وسلوكيات انحرافية موازية تتغذى من نفس المعين وتنتشر في الوسط المدرسي كقنوات للتفريغ السلبي، ومن أبرزها: الانزلاق نحو التدخين المبكر وتناول الآفات والمخدرات، تفشي ظاهرة الغش في الامتحانات كشكل من أشكال الاعتداء على نزاهة المنظومة، والنزوع الدائم نحو الانتقام وتصفية الحسابات بطرق لا مدنية تضرب استقرار البيئة التعليمية في مقتل.

6. المقاربات المفسرة للعنف المدرسي : تباينت الرؤى والأطر المعرفية في رصدها للجذور المسببة للعنف في الوسط التعليمي؛ وتبعاً لتعدد الخلفيات الفكرية، انقسمت التفسيرات العلمية إلى اتجاهات بيولوجية، ونفسية، وسوسيولوجية على النحو الآتي:

1.6. المقاربة الحيوية (البيولوجية): ترتكز هذه النظرية على حتمية التفسير الوراثي، حيث تجتهد في ربط النزوع الإجرامي والأنماط السلوكية العدوانية بالخريطة الجينية للفرد. وترى أن العوامل المسببة للعنف هي صفات بيولوجية متأصلة وفطرية تظهر مع الولادة، حيث يرث المتعلم ميوله الصدامية من أبويه وأسلافه. وفي سياق إسقاطها على البيئة المدرسية، تحصر النظرية منطلقات العنف والعدوان الطلابي في مصفوفة من الاختلالات البيئية المبكرة التي تفاعل معها هذا التكوين:

- الحرمان العاطفي والنفسي من الرعاية الأمومية.
- انعدام قنوات الحب المتبادل والروابط الوجدانية بين الطفل والوالدين.
- اعتماد أساليب تنشئة اجتماعية قائمة على النبذ الوالدي والعقاب البدني/المعنوي.
- تصدع البناء الأسري نتاج الانفصال أو الطلاق.

2.6. **مقاربة التحليل النفسي:** يجزم رواد هذا الاتجاه بأن العنف إشكال سيكولوجي غريزي نابع من أعماق الذات وليس مجرد إفراز اجتماعي خارجي. وضمن هذا المنظور، يؤكد "سيجموند فرويد " أن المحرك الأساسي للسلوك البشري يكمن في غريزتين متناقضتين :غريزة الحياة (Eros)المستهدفة للحفاظ على البقاء واستمرار النوع، وغريزة الموت (Thanatos) التي يترجمها الفرد ديناميكياً عبر مسارات التدمير والعدوان.

وتأسيساً على ذلك، يُولد الإنسان ومعه نزعة تخريبية فطرية يعبر عنها بآليات شتى، مما يجعل العنف طاقة لا شعورية كامنة ومستمرة في التدفق. وإذا لم يجد الفرد منافذ آمنة لتصريف هذه الطاقة، فإنه يلجأ إلى "ميكانزم الكبت"، مما يولد ضغوطاً نفسية حادة تحوله إلى شخص عدواني، يوجه طاقته التدميرية إما صوب المصدر المهدد له مباشرة، أو يقوم بنقلها وإزاحتها نحو أهداف ومصادر بديلة في محيطه (غزال والروصان، 2017، ص ص 261-262).

3.6. نظرية التفكك الاجتماعي:

ينظر علماء الاجتماع إلى التفكك البنيوي بوصفه المحرك الأساسي لإنتاج وإعادة إنتاج السلوكيات العنيفة. فالقاعدة السوسيولوجية تشير إلى أن الفرد يرتبط بنسق من النظم والوحدات الاجتماعية التي تضبط سلوكه عبر معايير محددة. وحسب أطروحة "محمد عارف"، فإن التفكك يتجلى في التناقض والتصادم الحاد بين المعايير الثقافية، مصحوباً بضعف الامتثال لقواعد الضبط السلوكي، فضلاً عن وجود فجوة وانعدام التقاء بين الوسائل والأدوات التي يقرها المجتمع وبين الغايات والمستهدفات الثقافية، مما يفضي في النهاية إلى انهيار الجماعات وقصور أداؤها الوظيفي. ويتبلور هذا التفكك في مظهرين بنيويين (باي، 2014-2015، ص 33):

- **اختلال البناء الاجتماعي** :ويتمثل في تلاشي النظم الضابطة، وفساد العلاقات البينية والأساسية الفاصلة بين الأفراد، والجماعات، والمؤسسات.
- **قصور الأداء الوظيفي** :ويبرز في عجز الأنساق الاجتماعية عن تلبية متطلباتها الوظيفية وتحقيق أهدافها، مع بروز حالة من الغموض والخلط التنظيمي.

يتبين مما سبق حجم التباين في التعاطي الإبستيمولوجي مع العنف المدرسي؛ فبينما رهنته المقاربة البيولوجية بالجاهزية الوراثية، أرجعته مدرسة التحليل النفسي الفرويدية إلى حتمية غريزة الموت والطاقة اللاشعورية المحتبسة، في حين رصدته المقاربة السوسيولوجية من زاوية التفكك والاختلال البنيوي للمجتمع ونظمه.

7. التداعيات والآثار المترتبة على العنف المدرسي (آثار العنف المدرسي): يفرز العنف في الفضاء التربوي ارتدادات وخيمة وسلبية تلقي بظلالها على البناء المجتمعي عموماً، وعلى المنظومة النفسية والمعرفية للمتعلم (الضحية) خصوصاً. ويمكن حصر هذه الانعكاسات في ثلاثة أبعاد رئيسية (قويدري، 2016-2017، ص 72):

- **الآثار النفسية** :وتتمثل في بروز مشاعر الخوف، الفزع، وتقويض الثقة بالذات، مع تشكل أعراض الاكتئاب، والتوتر المستمر، وفقدان الإحساس بالأمان النفسي داخل المحيط التربوي.

- **الآثار الاجتماعية** :وتظهر عبر الخمول والانكفاء الاجتماعي، حيث يفقد التلميذ المعنف حيويته ونشاطه في القسم، أو قد يتبنى سلوكيات هجومية مضادة اتجاه الآخرين لإحساسه الدائم بالخطر وأنه معرض للهجوم الاستباقي.

- **الآثار التعليمية** :وتتجلى إجرائياً في تدني مستويات التحصيل الأكاديمي، والوقوع في شرك الرسوب والتأخر الدراسي، والتأخر الصباحي أو الغياب المتكرر، والتي تتفاقم تدريجياً لتصل إلى ظاهرة التسرب أو الانقطاع التام عن مقاعد الدراسة.

إن العنف المدرسي يمثل حلقة تدميرية متكاملة تصيب البيئة التعليمية والمجتمعية في مقتل، وتعمل بشكل تراكمي على تقويض البناء الشخصي للمتعلم، وإضعافه في شتى المجالات: السلوكية، النفس–اجتماعية، الانفعالية، والمعرفية.

8. الحلول المقترحة للوقاية من العنف المدرسي: نظراً للتبعات الوخيمة والارتدادات العميقة التي يفرزها العنف المدرسي على شتى أطراف النسق التربوي، يغدو من الضروري التأسيس لمقاربات وقائية وعلاجية قادرة على تحييد هذه الظاهرة وتجفيف منابعها. إن مجابهة العنف ليست مسؤولية قطاعية معزولة، بل تستلزم بالضرورة تعبئة اجتماعية شاملة تتضافر فيها جهود الفاعلين المؤسساتيين، والجمعيات، ورجال الإعلام، والمؤسسات الدينية والتربوية، بغية صياغة بيئة مجتمعية متوازنة وخالية من التوترات والاضطرابات السلوكية. وتحقيقاً لذلك، يتعين تبني الموجهات الوقائية التالية (بن عيسى، 2015–2016، ص 32):

- **تطوير الكفايات السيكو–بيداغوجية** :ضرورة استيعاب الأساتذة للمحددات النمائية والخصائص السيكولوجية التي تميز مرحلة المراهقة، عبر إدراجهم في دورات تدريبية متخصصة تركز على علم نفس النمو وهندسة الممارسات البيداغوجية الحديثة.
- **تنشيط الفضاء المدرسي** :تكثيف وحظر الأنشطة الثقافية، الفنية، والرياضية كقنوات شرعية وآمنة لتصريف الطاقات الحركية والانفعالية الزائدة لدى المتعلمين.
- **الهندسة التحسيسية** :تنظيم أيام دراسية وحملات توعوية دورية داخل المؤسسات التعليمية لبناء الوعي الوقائي لدى الطلاب ضد أشكال السلوك العدواني.

إن استفحال هذه الظاهرة وتغلغلها في المنظومة التربوية المعاصرة يستدعي مراجعة شاملة لأدوار مؤسسات التنشئة الاجتماعية (الأسرة، المدرسة، المسجد، ووسائل الإعلام)، بحيث تسخر كل مؤسسة إمكانياتها البنيوية والرمزية لمكافحة الظاهرة وفق الآتي:

1.8. المسجد وأثره الروحي والقيمي في التحصين السلوكي: يُعد المسجد منارة توجيهية ومؤسسة تنشئية محورية يتعلم فيها الفرد مبادئ الحياة المتوازنة وضوابط السلوك القويم. ومن هذا المنطلق، يتعين تفعيل الدور التوعوي للأئمة عبر الخطب والدروس الدينية؛ لتسليط الضوء على المخاطر السلوكية والاجتماعية للعنف، وحث الأولياء على الالتزام بمسؤولياتهم التربوية وحق الله في رعاية الأبناء ومراقبة مساراتهم السلوكية داخل المحيط المدرسي وخارجه.

2.8.الأسرة بوصفها النواة الوقائية الأولى: تمثل الأسرة المرتكز الأساسي والجدار الدفاعي الأول في إستراتيجيات الوقاية من الانحراف السلوكي والعنف؛ وذلك من خلال العمل على استقرار بنائها الداخلي، وتوفير مناخ نمائي سليم يدعم القوى الجسدية، النفسية، العقلية، والأخلاقية للطفل. وقد كفلت الشريعة الإسلامية حزمة من الحقوق الضامنة لتوازن الناشئة، أبرزها:

- **حق الرعاية الشاملة** :وهو جذر تترتب عليه التزامات تربوية مسبقة تصوغ بناء الطفل.
- **استقرار النظام الأسري** :إشاعة قيم المودة، والحب، والوئام في العلاقات البينية داخل الأسرة لتأمين حصانة وجدانية ضد الانحراف.
- **المناخ البيئي الآمن** :توفير بيئة عاطفية مستقرة تتسم بالسكينة، وتحييد النزاعات والمشاجرات الزوجية أمام الأبناء لمنع تشكل الأنماط الشخصية العدوانية الناتجة عن الانهيار العاطفي.
- **الحوار والتواصل الإيجابي** :تفعيل قنوات التفاعل مع الأبناء، وتوعيتهم بمخاطر العنف، مع تجنب الأساليب الانفعالية العنيفة كأدوات للضبط السلوكي.

3.8. المدرسة باعتبارها الحاضنة التنظيمية الكبرى: يتلخص الدور الوقائي للمؤسسة التربوية في تبني جملة من الترتيبات الهيكلية والبيداغوجية (حمداني وبزيد، 2016-2017، ص ص 62-63):

- توفير مكاتب ووحدات للخدمة الاجتماعية والنفسية المتخصصة؛ لرصد المؤشرات الأولى للسلوك المنحرف وتشخيصه وعلاجه مبكراً.
- هندسة مناهج وبرامج دراسية مرنة تتوافق مع القدرات العقلية والذكائية المتمايزة للمتعلمين.
- التأهيل المستمر للكادر التدريسي وضمان كفايته العددية، بما يسمح بمراقبة مباشرة، وإشراف تربوي فعال، ورعاية الاحتياجات الفردية للطلاب.
- معالجة إشكالات الصراع الثقافي وتناقض القيم داخل البيئة المدرسية بأساليب تربوية وعلمية واعية.

4.8. وسائل الإعلام والوسائط الرقمية: *يجب إخضاع البرامج والمضامين الإعلامية لخطط مدروسة تتسق مع مستهدفات التنمية الشاملة وقيم المجتمع وأخلاقياته. ويتطلب ذلك بث أعمال درامية وتثقيفية هادفة تنفر من السلوكيات العنيفة، وتكشف عن مسبباتها وتداعياتها الوخيمة على الفرد والمجتمع. وبما أن التلفاز والمنصات الرقمية هي الوسائل الأكثر التصاقاً بالحياة اليومية للعائلة، فإنه يمكن استثمارها بكثافة لتمرير رسائل اتصالية مكثفة تناهض الجريمة والعنف المدرسي.*

9. الإجراءات والآليات الإجرائية المحددة للحد من العنف المدرسي: تتوزع المسؤوليات التنفيذية داخل الحقل التعليمي بين ثلاثة أركان أساسية لضمان التدخل المبكر وتقليل حدة السلوك العنيف والتحكم فيه (محمد العكور، 2006-2007، ص ص 22-26):

- **دور مدير المؤسسة الإداري والتنظيمي** :يكمن في حصر الاحتياجات الحقيقية للطلاب والمشاركة في هندسة البرامج والأنشطة التربوية والإرشادية التي تلبيها،

وتأمين مناخ اتصالي إيجابي وفعال. كما يتطلب تفعيل دليل تعليمات الانضباط المدرسي عبر توعية المتعلمين والمعلمين وأولياء الأمور به، وإشراك العائلات في التخطيط للخدمات المدرسية مع تزويدهم بسياسات المؤسسة، بجانب الالتزام بالتبليغ السري والخطي لمديرية التربية والتعليم عن أي ممارسات تتعلق بالإساءة أو العنف لاتخاذ التدابير الفورية.

- **دور المعلم الصفي والبيداغوجي** :يتمثل في إبداء التقبل غير المشروط للمتعلم بغض النظر عن قدراته أو بنتيه الجسمية والعقلية، مع المراعاة الدقيقة للفروق الفردية وصياغة خطط إجرائية للتعامل معها. ويتكامل ذلك مع بناء بيئة صفية صحية تدعم التفاعل الإيجابي، وإحاطة أولياء الأمور بصورة واقعية عن مستويات أبنائهم وتخصيص أوقات للقائهم، وصولاً إلى إحالة الطلاب الذين يظهرون احتياجات إرشادية حادة إلى مكتب الإرشاد بعد استنفاذ كافة الأدوات التربوية والمهارات التدريبية المتاحة لديه.
- **دور المرشد التربوي والعلاجي** :يرتكز دوره المحوري في رصد وحصر حالات المتعلمين الذين يبدون سلوكيات عدوانية، وإعداد البرامج الوقائية والعلاجية المتخصصة لتعديل سلوكهم وتوجيه طاقاتهم معرفياً وحركياً. ويشمل ذلك تكثيف الحصص الإرشادية والندوات وإصدار النشرات التثقيفية، مع تدريب الكادر التدريسي على الأساليب الحديثة لتعديل السلوك قبل اللجوء للمجالس الضبطية أو العقوبات، فضلاً عن مساعدة الطلاب على رفع دافعية تحصيلهم العلمي وتوظيف نتائج البحوث والدراسات الميدانية لخدمة النسق التربوي.

خاتمة

يُمثل العنف المدرسي أحد أعقد وأخطر التحديات السلوكية التي تواجه المنظومات التربوية المعاصرة، نظراً لكونه عائقاً بنيوياً يحول دون تحقيق المدرسة لأهدافها التنشئية والمعرفية المتوقعة. وقد تحولت هذه الظاهرة إلى نمط سائد ومقلق في معظم البيئات التعليمية، ولا سيما في المجتمع الجزائري خلال الآونة الأخيرة.

وقد كشفت الدراسة أن العنف ممارسة تدميرية تفضي إلى إلحاق الأذى بالآخرين عبر قنوات متعددة؛ فقد يتخذ طابعاً **جسدياً** كالضرب والاشتباك، أو **لفظياً** كالسب والشتم والتهكم، أو **نفسياً** كالترهيب وبث الذعر، أو **رمزياً** يتجلى في نظرات الازدراء، الاحتقار، والهيمنة. وخلف هذه التمظهرات السلوكية الشائعة كالسرقة الكيدية وتخريب الممتلكات وإتلاف الهياكل البنيوية للمؤسسة تقف شبكة متشابكة من المسببات؛ تتوزع بين أبعاد نفسية ذاتية (كالإحباط المتراكم وعقد النقص)، وأبعاد أسرية (كظروف الإذلال والنزاعات وتصدع المعاملة الوالدية)، وأبعاد مدرسية ترتبط بطبيعة المناخ التنظيمي والتعامل البيداغوجي، ناهيك عن الدور التمريضي لبعض وسائل الإعلام التي تروج للأنماط الانحرافية عبر نمذجة العنف.

إن هذه الخطورة البالغة وما تفرزه من انعكاسات وخيمة تؤدي إلى تدني مستوى التحصيل والرسوب وتوتر العلاقات الصفية، جعلت الظاهرة محط اهتمام المقاربات النظرية والفكرية؛ حيث باينت الاتجاهات الابستيمولوجية في تفسيرها؛ فرصدتها مدرسة التحليل النفسي بوصفها طاقة لا شعورية محكومة بغريزة الموت، في حين فسرتها نظريات التفكك الاجتماعي سوسيولوجياً من منظور اختلال البناء وقصور الأداء الوظيفي للمؤسسات. وتأسيساً على تلك الآثار التدميرية المتعددة ولا سيما النفسية كالاكتئاب والوجل، والاجتماعية كالانكفاء والخمول، والتعليمية كالتسرب والرسوب المدرسي بات من الواجب الحتمي صياغة وترتيب خطط وقائية وعلاجية عاجلة. تتطلب هذه الخطط تظافراً وتكاملاً بين شتى وسائط التنشئة لإنتاج مناخ اجتماعي مستقر، وتفعيل الندوات التحسيسية، مضافاً إليها الإجراءات العلاجية الميدانية المتمثلة في تجنيد وتكثيف مستشاري التوجيه والإرشاد، والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين في جميع الأطوار التعليمية، لتشخيص الحالات العنيفة، ومتابعتها عيادياً، وتحييد مسبباتها لضمان استقرار المناخ التربوي.

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:

تتبوأ المدرسة مكانة جوهرية كإحدى أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية والتربوية؛ فهي الحاضنة التي تشكل وعي الفرد وفقاً للمنظومة القيمية والمعايير الحضارية للمجتمع. وتنبثق ضرورة المدرسة من دورها في دفع عجلة التقدم المجتمعي عبر استهداف النمو المتكامل للمتعلم في أبعاده الخمسة: المعرفية، والنفسية، والأخلاقية، والبدنية، والاجتماعية. ويتحقق هذا النمو تحت إشراف وتوجيه المعلم، الذي يعد الركيزة الأساسية في العملية التعليمية.

إن معيار نجاح المعلم لا يتوقف عند غزارة علمه فحسب، بل يمتد ليشمل قدرته على إدارة الحجرة الصفية بكفاءة واقتدار. فالسلطة الإدارية والتربوية التي يمارسها المعلم داخل الصف هي القناة التي تمر من خلالها الرسالة التعليمية إلى عقول التلاميذ. وبناءً عليه، تُصنف الإدارة الصفية كواجب يومي وسلوك تربوي محوري؛ حيث يرتبط نجاح التعليم والتعلم طردياً

بمدى تمكن المعلم من المهارات الإدارية، ومدى التزامه بتطبيق عناصرها بأسلوب يمزج بين المهارة الفنية واللمسة الإبداعية (لعشيشي، 2012).

وتعد الإدارة الصفية حجر الزاوية في التربية الحديثة، نظراً لتأثيرها المباشر على كافة مفاصل المنظومة التعليمية، بدءاً من المدخلات وصولاً إلى المخرجات. فهي تشمل عمليات التخطيط، والتدريس، والتقويم، بالإضافة إلى الدور الإنساني المتمثل في تحفيز دافعية الطلبة ورعاية نموهم الشخصي الشامل.

1. **مفهوم الإدارة الصفية:** نظراً لتشعب الرؤى التربوية، فقد تباينت تعريفات الإدارة الصفية وفقاً للخلفيات النظرية والمنطلقات الفلسفية للباحثين، ويمكن استعراض أبرز هذه التوجهات فيما يلي:

- **الاتجاه السلوكي** :عرفها (منسي، 1996) بأنها مجموعة الأنماط السلوكية التي ينتهجها المعلم بهدف صياغة تغييرات إيجابية في سلوك المتعلم، وتزويده بحصيلة من المعارف والمهارات والعادات الجديدة (الأفندي، 2013). ويتضح هنا التركيز على النواتج السلوكية القابلة للقياس في المجالات المعرفية والأدائية.
- **الاتجاه التنظيمي الشامل** :أشار (مرعي وآخرون، 1986) إلى أنها العملية الهادفة إلى تأسيس تنظيم فاعل داخل الصف، حيث يقوم المعلم بتهيئة الظروف البيئية والتربوية التي تسمح بحدوث التعلم في ضوء أهداف مسبقة. ويهدف هذا التنظيم إلى الارتقاء بإمكانات المتعلم إلى أقصى حدودها بما يتوافق مع هوية المجتمع (صالح، 2016). ويبرز هذا التعريف أبعاداً إدارية هامة كالتخطيط الاستراتيجي، وتصميم البيئة التعليمية المستجيبة لحاجات الطلاب.
- **الاتجاه الاجتماعي الإنساني** :تبرز وجهة نظر (بوصلب، 2014) التي تعرفها بأنها جملة من الأنشطة الهادفة لخلق مناخ صفي يرتكز على العلاقات الاجتماعية الإيجابية، سواء بين المعلم وطلابه أو بين الطلاب أنفسهم. ويركز هذا المنحى على البعد الإنساني وبناء بيئة آمنة تدعم التفاعل الاجتماعي المثمر.

- **الاتجاه الإجرائي** :لخصها (فتحي، 2003) في كونها كافة التدابير والإجراءات العملية اللازمة لتأسيس واستدامة بيئة صفية تخدم عمليتي التعليم والتعلم.

رغم التباين الظاهري في التعريفات بين من يراها أداة لضبط النظام، ومن يراها وسيلة للتفاعل، أو ممارسة منهجية لتعديل السلوك، إلا أن الإدارة الصفية في جوهرها هي "منظومة متكاملة من المهام التي تحدد أدوار المعلم والمتعلم لخلق مناخ تعليمي مثالي". وتستند هذه المنظومة إلى مرتكزات أساسية هي:

- استتباب النظام والهدوء المنتج.
- صناعة المناخ العاطفي والاجتماعي الداعم.
- التنظيم اللوجستي للبيئة الفيزيقية (المكان والأدوات).
- تصميم وتقديم الخبرات التعليمية.
- التقييم المستمر ومتابعة أداء المتعلمين.
- التوثيق وتقديم تقارير دورية حول سير العمل.

2. أهداف الإدارة الصفية: يتمحور الهدف الأسمى للإدارة الصفية حول إيجاد بيئة تعليمية محفزة ترفع من كفاءة التحصيل الدراسي، ويمكن تفصيل الأهداف الاستراتيجية كما يلي:

1.2. إدارة استثمار الوقت: يعد "الوقت" المورد الأكثر حرجاً في العملية التعليمية. فالمعلم الخبير هو من يستطيع تحويل الوقت الزمني إلى "وقت تعلم فعلي"، بحيث يتم تقليص الوقت الضائع في الإجراءات الروتينية لصالح الوقت المخصص للانخراط الذهني للطلاب. وتقاس جودة الإدارة الصفية بمدى قدرة المعلم على جدولة المهام وضمان انشغال الطلبة بالأنشطة التعليمية الهادفة طوال الحصة.

2.2. تعزيز الرقابة الذاتية (الإدارة الذاتية): يتجاوز الهدف التعليمي مجرد الانضباط الخارجي ليصل إلى تمكين الطالب من قيادة ذاته. فالإدارة الصفية الناجحة تسعى إلى غرس القواعد والإجراءات في وعي الطالب حتى تصبح جزءاً من سلوكه التلقائي (التذويت). إن تدريب الطلاب على مراقبة أدائهم، وتقييم تقدمهم، وتحمل مسؤولية

تعلمهم، هو جوهر النضج التربوي. وبهذا يتحول دور المعلم من "مراقب" إلى "ميسّر" يساعد التلاميذ على تطوير وعيهم بمسؤولياتهم تجاه أنفسهم وتجاه المجتمع المدرسي (نوفل، 2011).

3. **مقومات الإدارة الصفية:** تتشكل بيئة الإدارة الصفية من خلال مصفوفة من المتغيرات والعوامل الحيوية التي تتداخل وتتفاعل ديناميكياً لتصنع في النهاية عملية إنسانية متكاملة الأركان. وتتمثل هذه العوامل المحورية في: (المتعلمين، المنهج الدراسي، المعلم، البيئة المادية للحجرة الصفية، الخطط والأنشطة التعليمية، بالإضافة إلى الثقافة التنظيمية السائدة). وحتّى تؤدي هذه المنظومة دورها بكفاءة، فإنها ترتكز على ستة مقومات أساسية يحددها (الزهراني، 2013) كالتالي:

1.3. **الاستشراف والمستقبلية (وردت في النص بالاستقلالية)** :ونقصد بها امتلاك المعلم لرؤية مستقبلية بعيدة المدى، تمكنه من قيادة حجرته الصفية على بصيرة وبخطى مدروسة. ويقوم هذا المقوم على القدرة على التنبؤ بالاحتياجات التربوية القادمة وسد الفجوات قبل حدوثها، مستنداً في ذلك إلى قراءة واعية لمقومات وإمكانيات الواقع الحالي.

2.3. **المرونة والتكيف** :وتتمثل في مرونة الحركة والقدرة على تعديل السلوك الإداري والتدريسي وفقاً لمتطلبات الموقف التعليمي الآني، وتكييف الممارسات الإدارية بما يتوافق مع المستجدات والظروف الطارئة التي قد تؤثر على مناخ البيئة الصفية.

3.3. **المشاركة والتفاعل** :ويعني هذا المبدأ توسيع آفاق الحوار التربوي المثمر، وتوفير قنوات لمناقشة الأفكار وتبادلها بين الطلاب، مما يساهم في توطيد العلاقات الإنسانية بينهم، ويحول دور المتعلم من متلقٍ سلبي إلى عنصر نشط وفعال في بناء المعرفة.

4.3. **العلمية والموضوعية** :وتفرض صياغة كافة الممارسات والقرارات الإدارية داخل الصف بناءً على مرجعيات ونظريات علمية رصينة، وتجنب العشوائية أو الارتجال، سواء كان ذلك في مرحلة التخطيط والتنظيم، أو عند اتخاذ القرارات وحل المشكلات الصفية.

5.3. **السياق الاجتماعي** :ويعني ضرورة اتساق الفلسفة الإدارية للمعلم مع المنظومة القيمية والثقافية للمجتمع الكبير الذي تقع المدرسة في محيطه، لضمان عدم حدوث فجوة بين ما يتعلمه الطالب داخلياً وما يمارسه خارجياً.

6.3. **الكفاية والإنتاجية** :وهي النتيجة الحتمية لتكامل المقومات الخمسة السابقة؛ وتعني القدرة على بلوغ الأهداف التعليمية المرسومة بأعلى مستويات الجودة وأقل تكلفة وجهد ممكنين، وذلك عبر الاستثمار الأمثل والرشيد لجميع الطاقات البشرية والموارد المادية المتاحة.

4. الأسس النفسية والاجتماعية لإدارة الصف: تنطلق الإدارة الصفية الناجحة من دعامتين رئيسيتين: نفسية واجتماعية، وتكتسب هاتان الدعامتان أهمية استثنائية نظراً لأن طرفي التفاعل الإداري (المعلم والمتعلم) يمتلكان أبعاداً إنسانية مركبة تتأثر بشكل مباشر بهذه العوامل (صالح، 2016):

1.4. الأسس النفسية للإدارة الصفية: تتأسس القواعد النفسية للإدارة الصفية على فهم عميق وجامع لطبيعة المتعلم وكيفية حدوث عملية التعلم، وتتمحور حول ركيزتين:

- **مراعاة الفروق الفردية** :ينطلق المعلم من حقيقة أن الطلاب يتباينون في سماتهم الشخصية، وقدراتهم العقلية، وميولهم المعرفية، واستعداداتهم النفسية؛ مما يفرض عليه تنويع استراتيجياته الإدارية والتعليمية لتلائم هذا التنوع البشري.
- **تلبية الحاجات النفسية الأساسية** :لا يمكن للتعلم أن يحدث في بيئة مضطربة، لذا تسعى الإدارة الصفية إلى إشباع حاجات المتعلم النفسية مثل :*الحاجة إلى الأمن والطمأنينة*، *والحاجة إلى العطف والقبول الاجتماعي*، *والحاجة إلى هامش من الحرية والاستقلال*، جنباً إلى جنب مع وجود *سلطة ضابطة وموجهة* تمنحه شعوراً بالانضباط، وصولاً إلى تلبية حاجته للنجاح والتقدير.

2.4. **الأسس الاجتماعية للإدارة الصفية:** بما أن الإنسان كائن اجتماعي بطبعه، يكتسب خبراته التفاعلية الأولى في محيط الأسرة ثم ينتقل بها إلى المدرسة، فإن الإدارة الصفية تمثل مجتمعاً مصغراً يتدرب فيه الطالب على الحياة العامة. وهنا يبرز دور المعلم في رعاية جوانب التنشئة التالية:

- **تذويت القيم الاجتماعية** :يساهم المعلم بشكل فعال في غرس السلوكيات والمبادئ الأخلاقية المرغوبة التي تمكن الطلاب من تحقيق التكيف والاندماج المجتمعي مستقبلاً.
- **تحقيق التوازن بين الفردية والاجتماعية** :يحتاج المتعلم إلى استيعاب خصائص مجتمعه وثقافته لضمان التكيف، لكنه في الوقت ذاته يحتاج إلى تطوير مهارات خاصة تدعم تميز شخصيته واستقلاليتها ليصبح فرداً مبدعاً.
- **تعزيز قيم الانتماء والمواطنة** :من خلال إتاحة الفرص أمام الطلاب للمشاركة الجماعية وتحمل المسؤولية داخل الصف، الأمر الذي ينمي لديهم قدرات التفاعل الإيجابي والمواطنة الفاعلة في مجتمعاتهم (صالح، 2016).

5. **خصائص ومميزات الإدارة الصفية:** تتجاوز الإدارة الصفية المفهوم التقليدي للإدارة العامة؛ إذ تسعى بصورة حثيثة إلى بلوغ الغايات التربوية المرسومة بأقل تكلفة ممكنة من الجهد، والوقت، والمال. وتنفرد الإدارة الصفية بمجموعة من السمات البنيوية التي تميزها عن غيرها من الأنماط الإدارية الأخرى، وتتشكل هذه الخصائص كالتالي (عدنان علي، 2009):

1.5. **الشمولية والاتساع** :لا تُعنى الإدارة الصفية بالمعلم والطالب فحسب، بل هي عملية مركبة وشاملة تتشابك فيها خيوط متعددة تشمل: (المتعلمين، الإدارة المدرسية، أولياء الأمور، الإشراف التربوي، المناهج الدراسية، التقنيات والوسائل التعليمية، والمناخ المادي للغرفة الصفية). هذا التداخل يجعل منها منظومة مجتمعية مصغرة تتطلب مهارات تنسيقية عالية.

2.5. **التأهيل العلمي والمهني التكاملي للمعلم** :يُعد التمكن المعرفي والمهاري صمام الأمان للإدارة الصفية الناجحة. فالمعلم الذي يفتقر إلى الإعداد الأكاديمي الرصين والتأهيل التربوي المسلكي، سيجد صعوبة بالغة في بسط سيطرته الإيجابية على الصف أو قيادة تلاميذه نحو التعلم الفعال؛ لذا فإن كفاءة الإدارة هي انعكاس مباشر لجودة إعداد المعلم.

3.5 **ديناميكية التفاعل الصفي** :تُمثل طبيعة التواصل داخل الحجرة الصفية حجر الزاوية في توجيه كفاءة التعلم وصياغة الصحة النفسية للمتعلم. وتنقسم البيئات الصفية وفقاً لآليات التفاعل إلى نمطين (عدنان علي، 2009):

- **البيئة السلطوية المكبوتة** *:*تؤدي إلى إجبار المتعلمين على كبت ميولهم ورغباتهم، مما يولد لديهم نفوراً من التعليم، وينعكس سلباً على توازنهم النفسي في شكل عقد أو انسحاب اجتماعي.
- **البيئة الديمقراطية التشاركية** *:*مناخ تسوده الصداقة، والثقة المتبادلة، والتفكير التعاوني؛ مما يحفز التلميذ على الاستجابة النشطة، ويسهم في تكامل شخصيته والارتقاء بصحته النفسية.

4.5. أنماط الاتصال والتفاعل الصفي: يتخذ التفاعل الصفي أربعة أنماط أساسية تحدد طبيعة المناخ التربوي وسيرورة المعلومات (صوفي، 2011):

- **نمط الاتصال وحيد الاتجاه (أحادي الجانب)** :يمثل هذا النمط التدريس التقليدي العتيق، حيث يحتكر المعلم سلطة الكلام والإرسال، في حين يقتصر دور المتعلم على التلقي السلبي دون أي فرصة للتغذية الراجعة. وهو أقل الأنماط كفاءة لغياب التفاعل تماماً.
- **نمط الاتصال ثنائي الاتجاه** :يُعد خطوة متقدمة عن النمط الأول؛ إذ يسمح المعلم باستقبال استجابات طلابه للتحقق من مدى استيعابهم للمادة العلمية عبر إلقاء

الأسئلة. ومع ذلك، يُعاب على هذا النمط أنه يُبقي المعلم محوراً وحيداً للعملية الاتصالية، ولا يسمح بوجود أي قنوات تواصل بين الطلاب أنفسهم.

- **نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه** :يتسع هذا النمط ليسمح بحدوث تواصل وتفاعل بين الطلاب أنفسهم تحت إشراف المعلم، مما يتيح لهم تبادل الآراء والخبرات. وفي هذه البيئة، يتزحزح المعلم عن دور "المصدر الوحيد للمعرفة"، مما يكسب الطلاب مهارات حياتية كالقدرة على التعبير عن الذات وإدارة الحوار باقتضاب ووضوح.
- **نمط الاتصال متعدد الاتجاهات** :يُعد هذا الأنموذج الأرقى والأكثر تماشياً مع الفلسفات التربوية المعاصرة؛ حيث تتحول الغرفة الصفية إلى شبكة تفاعلية مفتوحة (بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب وبعضهم البعض). تزداد هنا فرص تبادل الخبرات، وتؤثر الجماعة الصفية إيجابياً في صياغة الرسائل التعليمية واستقبالها، مما يرفع من دافعية وحيوية الموقف التعليمي ككل.

5.5. الخصائص السيكولوجية والتربوية المعقدة:

- **تعقد العمليات الإدارية** :إن التعامل مع النفس البشرية وسبر أغوار العقول والوجدان الفكري أكثر تعقيداً بكثير من إدارة الآلات أو الأنظمة الصماء. فالصف يضم طيفاً متنوعاً من الشخصيات، والاستعدادات، والمنظومات القيمية، مما يفرض على المعلم امتلاك مهارات تنسيقية وفنية هائلة لتوحيد هذه الجهود المتباينة.

6.4. **العلاقات الإنسانية** :يشترط للنجاح التعليمي توفير علاقات إنسانية دافئة؛ وقد أكد عالم النفس "كارل روجرز" على ضرورة *التقبل غير المشروط* من قبل المعلم لطلابه. وعلى المعلم موازنة هذه العلاقة الإنسانية بذكاء، بحيث يمنح الود والدعم دون أن يخل ذلك بدوره المهني الأساسي كمدير وميسر لعملية التدريس، محتفظاً بمسافة من الاحترام المتبادل.

7.5. **نسبية وصعوبة قياس التغير السلوكي** :يستهدف التعليم إحداث تغييرات مرغوبة ومخططة في بنية الطالب المعرفية، والانفعالية، والقيمية، والمهارية. وتكمن

الصعوبة الأكاديمية هنا في عدم قدرة العديد من المعلمين على صياغة أدوات تقويمية (صادقة، وثابتة، ومقننة) تقيس هذه الجوانب بدقة. علاوة على ذلك، تتداخل جهات أخرى كالأقران، والأسرة، ووسائل الإعلام في بناء شخصية الطالب، مما يجعل عزل قياس أثر المعلم وحده أمراً غاية في الصعوبة.

8.5. **الارتكاز على مبدأ التعزيز والإثابة** :ترتبط فاعلية الإدارة الصفية بمدى استيعاب المعلم لنظريات التعلم، ولا سيما *النظرية السلوكية الإجرائية* للعالم "**سكينر** " **(Skinner)**.فالمعلم الواعي يدرك أن التعلم المبني على التعزيز بأنواعه (المادي، الرمزي، والوصول إلى التعزيز الذاتي الداخلي المرتبط بالدافعية) هو أكثر ديمومة وأعمق أثراً من التعلم المدفوع بالعقاب.

التعزيز يهدف دائماً إلى تقوية السلوكات الإيجابية المرغوبة وتكرارها، وهذا بدوره يؤدي ضمناً وبشكل غير مباشر إلى إطفاء السلوكات السلبية وإضعافها. وإذا ما دعت الضرورة القصوى للعقاب، فيجب أن يرتدي طابعاً تربوياً خالصاً، بعيداً عن الإيذاء البدني أو التوبيخ النفسي الذي يجرح كبرياء المتعلم ويقطع حبال التواصل الإنساني بينه وبين معلمه (لعشيشي، 2012).

6. **أنماط الإدارة الصفية:** تتباين الفلسفات التربوية التي يتبناها المعلمون، مما ينعكس على شكل أربعة أنماط إدارية أساسية داخل الحجرة الصفية، ولكل نمط خصائصه وممارساته (الأفندي، 2014؛ لعشيشي، 2012):

النمط الإداري	أبرز سلوكيات المعلم	لانعكاس على الطلاب والبيئة الصفية
النمط التسلطي (الأوتوكراتي)	إملاء الأوامر الصارمة، القسوة والتخويف، احتكار القرارات، التمييز في المعاملة، وحجب حظر	يزرع أجواء الرعب والخوف، ويسلب الطلاب استقلاليتهم، مما يتناقض كلياً مع التوجهات التربوية الحديثة.

	التعبير عن الرأي.	
النمط الديمقراطي	فتح باب المناقشة وتكافؤ الفرص، وتفهم الحاجات النفسية، وتشجيع الضبط الذاتي، والاحترام المتبادل.	النمط الأكثر فاعلية وتناغماً مع الفكر التربوي المعاصر، إلا أن تطبيقه يواجه تحديات واقعية مثل كثافة الفصول وضيق الوقت.
النمط الفوضوي (السائب)	ترك الحرية المطلقة بلا توجيه، تجاهل السلوكات السلبية، غياب التخطيط، وإعطاء تعليمات متناقضة.	غياب تام للانضباط والأهداف، ويتحول الصف إلى بيئة عشوائية يدخلها المعلم مترقباً نهاية الوقت فقط.
النمط التقليدي	الاعتماد على هيبة السن، رسمية العلاقات، الالتزام الحرفي بالكتاب المدرسي، واستخدام العقاب الجماعي.	نمط يحظى بقبول واسع لدى معلمين كثر؛ لاعتقادهم بكفاءته في السيطرة على الأعداد الكبيرة دون بذل مجهود إداري إضافي.

1.6. **النمط التسلطي** :يظهر فيه المعلم كمستبد برأيه، مقاوماً لأي بادرة تغيير، ومستخدماً أدوات الترهيب والقهر السيكولوجي. فهو يحدد أدق تفاصيل العمل (ماذا ومتى وكيف) دون منح الطلاب مساحة للتنفس الإبداعي أو التعبير عن الرأي.

2.6. **النمط الديمقراطي** :يقوم على الشراكة الحقيقية والإنسانية؛ حيث يعالج المعلم المشكلات عبر قنوات الإرشاد النفسي، ويدعم التقييم الذاتي للطلاب، ويحترم مشاعرهم. ورغم أفضليته المطلقة، إلا أن الأعداد الغفيرة للطلاب في الفصول واختصار زمن الحصة الدراسية يحولان دون تطبيقه بشكل مثالي في بعض الأحيان (الأفندي، 2014).

3.6. **النمط الفوضوي** :يتنازل فيه المعلم عن دوره القيادي تماماً، تاركاً العنان للطلاب دون أي ضوابط أو متابعة. يدخل هذا المعلم الحجرة الصفية بلا خطة ذهنية أو كتابية، ويمضي وقت الحصة متجاهلاً الفوضى العارمة، متجنباً الصدام مع الطلاب ذوي النزعات القيادية.

4.6. **النمط التقليدي** :يرتكز هذا النمط على موروث احترام الصغير للكبير وتكريس سلطة المعلم الرسمية. ورغم جموده واقتصاره على الشرح والتكرار من داخل الكتاب المقرر دون أنشطة إثرائية، إلا أن قطاعاً كبيراً من التربويين لا يصنفونه كنمط سلبي مطلق؛ نظراً لكونه الأسهل تطبيقاً والأكثر ملاءمة لضبط الفصول ذات الكثافة الطلابية العالية، مما يفسر تمسك المعلمين به ورفضهم استبداله بأنماط معاصرة تتطلب مجهوداً تنظيماً مضاعفاً (لعشيشي، 2012).

7. **عناصر الإدارة الصفية:** يؤكد (عامر ومحمد، 2009) أن نجاح المعلم في قيادة حجرة الدراسة مرهون بمدى وعيه بعناصر الإدارة الصفية وتطبيقه لها بمهارة وفنية عالية. ويمكن حصر هذه العناصر البنيوية في أربع عمليات أساسية:

1.7. **التخطيط الاستراتيجي الصفي** :يُعد التخطيط نقطة الانطلاق والركيزة الأولى للمهام الإدارية؛ فأي عشوائية في هذا الجانب تؤدي تلقائياً إلى اختلال المنظومة بأكملها. ويتجلى هذا العنصر في صياغة المعلم لعدة مستويات من الخطط تشمل: (الخطة السنوية الشاملة، الخطط الدراسية اليومية والوحدوية، الجدولة الزمنية للمنهاج، الخطط العلاجية لتعويض الفاقد التعليمي، خطط رعاية الموهوبين والمتفوقين، بالإضافة إلى إسهامه الفاعل في صياغة الخطة التطويرية الشاملة للمؤسسة التعليمية). وفي هذا السياق، يرى (الحيلة، 2002) أن التخطيط هو بمثابة "تصور ذهني وإجرائي مسبق يهدف إلى إحداث الانسجام والتوافق التام بين مكونات الموقف الصفي، بما يضمن تحقيق مخرجات تعليمية مثمرة."

2.7. **القيادة التربوية الفاعلة** :على الرغم من تطور النظريات التربوية وتغير أدوار المعلم، إلا أنه يظل القائد والربان للموقف الصفي، ولا يمكن إغفال دوره التوجيهي. ولتحقيق القيادة الناجحة، يجب أن يمتلك المعلم القدرة على:

- **تحفيز الدافعية للتعلم** :عبر استثارة اهتمام المتعلمين بموضوع الدرس منذ البداية، والحفاظ على يقظتهم الذهنية وانتباههم طوال الموقف التعليمي، وإشراكهم في الأنشطة، والتوظيف الذكي لأساليب التعزيز.
- **مراعاة الاحتياجات النفس-اجتماعية** :من خلال فهم خصائص النمو للمرحلة العمرية التي يدرسها، والتعامل مع الطلاب ككائنات بشرية لديهم حاجة ملحة للمديح والتقدير، وشعور بالانتماء للجماعة الصفية.
- **مكافحة الملل والضجر** :انطلاقاً من الحقائق السيكولوجية التي تشير إلى أن المدى الزمني للتركيز المتواصل لدى المتعلمين في هذه المراحل العمرية لا يتجاوز 10 دقائق؛ مما يفرض على القائد التربوي تنويع الأنشطة، وتوظيف الوسائل التعليمية الجاذبة، وربط المادة ببيئة الطالب واهتماماته المعيشية.
- **توجيه سلوكيات جذب الانتباه** :يميل بعض الطلاب (وخاصة متعثري التحصيل الدراسي، وأحياناً المتفوقين) إلى ممارسة سلوكيات بهدف لفت الأنظار. وهنا تتجلى حكمة القائد في دراسة كل حالة بشكل منفرد، والبحث عن أسبابها الدفينة لإيجاد حلول تربوية مخصصة لها.
- **تفريد التعليم ومراعاة الفروق الفردية** :لا يستجيب الطلاب للمادة التعليمية بنفس الوتيرة أو الكفاءة. وقد أثبتت الدراسات المعاصرة – لاسيما نظرية **الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligences)**للعالم **هوارد جاردنر – (Howard Gardner)** وجود ثمانية أنواع من الذكاءات لدى البشر، مما يتطلب تنويع طرق التدريس لتخاطب ذكاءات الطلاب المختلفة، مع صياغة برامج إثرائية خاصة تلبّي طموح الطلبة المتميزين عقولاً وقدرات.

3.7. **التنظيم المحكم** :يُشكل التنظيم مؤشراً حاسماً على مهارة المعلم وخبرته؛ فالإداري الناجح هو من يدير الوقت والجهد بدقة، وينتقل بين مفاصل الحصة بيسر وسلاسة

دون تداخل أو ارتباك. فهو يبدأ مرحلة التهيئة باختبار تشخيصي قصير (تقويم مبدئي) يقيس من خلاله الخبرات السابقة للمتعلمين ويمهد للموضوع الجديد، وينظم آليات التفاعل الصفي والعمل الجماعي مبرمجاً زمن الحصة بحيث لا يداهمه الوقت قبل قياس الأهداف والتأكد من تحقيقها. كما يمتد تنظيمه ليشمل العرض المنظم للوسائل الإيضاحية، والدقة في مسك السجلات والدفاتر التربوية (مزعاشي، 2016).

4.7. **التقويم المستمر والبديل** :لا يقتصر التقويم على إصدار أحكام نهائية أو رصد درجات عند نهاية مرحلة ما، بل هو عملية تشخيصية علاجية مستمرة وملازمة لكافة مراحل الدرس. يُعد التقويم بوصلة المعلم لتعديل مسار العملية التعليمية وتصحيح الانحرافات أولاً بأول، وبدونه تتحول الممارسات التربوية إلى ممارسات ارتجالية تفتقر للموضوعية والعلمية؛ لذا يتوجب على المعلم تحري منتهى الدقة والعدالة في أدواته التقويمية (مسفر، 2013).

8. **العوامل المؤثرة في إدارة الصف وانضباطه:** تتأثر المنظومة الصفية صعوداً وهبوطاً بمجموعة من المتغيرات والعوامل التي تشكل في مجملها بيئة الانضباط والتعلم، ويحددها (أبو جادو، 2016؛ جلال، 2016) على النحو التالي:

1.8. **المناخ الديمقراطي مقابل التسلط** :إن منح المتعلمين مساحة من الحرية المنضبطة في ظل قيادة ديمقراطية تشركهم في اتخاذ القرار، يسهم بشكل تدريجي في بناء وعيهم وصقل روح المسؤولية الذاتية لديهم، على عكس المناخ التسلطي الذي ينتج خضوعاً مؤقتاً مشوباً بالعداء.

2.8. **إثراء وتنويع الأنشطة التعليمية** :يُعد الجمود واقتصار التدريس على نمط واحد مظهراً من مظاهر التسلط؛ فالإدارة الفاعلة هي التي توفر بدائل وخيارات متنوعة في الأنشطة والأهداف الإجرائية، مما يسهم في خلق مناخ انسيابي يحقق الانضباط الصفي بشكل تلقائي نتيجة انشغال الطلاب بما يفيد (جلال، 2016).

3.8. **وضوح التشريعات والقواعد الصفية** :لكي يتحقق التعلم الفعال، يجب أن تحكم الصف قوانين واضحة ومحددة يتفق عليها المعلم مع طلابه في بداية العام؛ إذ يساهم هذا الوعي بالأنظمة في صياغة بيئة آمنة ومستقرة تدعم الانضباط الذاتي.

4.5. **وضوح الغايات التربوية وتوافر الوسائل** :عندما يدرك المتعلم الهدف من التعلم والشروط والمواد اللوجستية اللازمة لبلوغه، يزداد انهماكه الواعي في أداء المهام، ويتحمل مسؤولية نجاحه أو فشله بشكل مباشر.

5.8. **أولوية التعزيز والإثابة على العقاب** :للتعزيز دور محوري في تثبيت السلوكيات الإيجابية المرغوبة وتكرارها نتيجة الأثر النفسي الطيب الذي يتركه في وجدان المتعلم. وفي المقابل، فإن العقاب قد يخفي السلوك السلبي مؤقتاً، لكنه سرعان ما يعود للظهور بمجرد غياب أداة العقاب أو زوال مصدر الخوف.

6.8. **استراتيجيات التعلم التعاوني** :تشكل الأنشطة الجماعية القائمة على التعاون ركيزة هامة للضبط الصفي؛ فرغم أنها قد تحدث نوعاً من الضوضاء المقبولة (الضجيج البناء)، إلا أنها تدرب كل طالب على معرفة حقوقه وواجباته واحترام أدوار الآخرين.

7.8. **التقويم والتوجيه البناء** :المعلم الواعي هو من يتسع صدره للأخطاء السلوكية لطلابه، فيستوعبها ويعالجها بحكمة وتدبر بعد البحث في أسبابها، متخذاً موقفاً إرشادياً عقلانياً، متجنباً تماماً الانتقاد الساخر أو السخرية التي تتسبب في إحراج التلميذ وتدمير تقديره لذاته.

8.8. **الصمت الهادف في مقابل الضبط القسري** :فترات الهدوء والصمت التي يوظفها المعلم بذكاء تكون إيجابية وفعالة عندما تهدف إلى إتاحة فرصة للمتعلمين للتأمل، والتلخيص الذهني، والانهماك في التفكير العميق. أما الصمت النابع من الخوف والترهيب، فهو مؤشر سلبي يولد اتجاهات ومشاعر عدائية نحو المعلم، والمدرسة، والعملية التعليمية برمتها.

9.8. **توظيف تكنولوجيا التعليم والطرائق المعاصرة** :إن تقديم المعرفة عبر وسائط وتقنيات تربوية حديثة تشترك في تشغيلها كافة حواس المتعلم، يضمن بقاء أثر التعلم ومقاومته للنسيان لفترات أطول، ويعزز قدرة الطالب على استدعاء المعلومات، ونقل أثر التعلم، وتطبيقها في سياقات ومواقف حياتية جديدة. ويزداد هذا الأثر كفاءة كلما اقترنت التقنيات بطرق تدريس تفاعلية حديثة تتمركز حول المتعلم (أبو جادو، 2016).

9. **الاستراتيجيات الوقائية في إدارة البيئة الصفية:** يُعد توقع حدوث المشكلات السلوكية داخل الحجرة الصفية أمراً طبيعياً ومتوقعاً في السياق التربوي. ويمثل التنبؤ بهذه العقبات واستشرافها بُعداً جوهرياً يميز المعلم الخبير عن غيره؛ حيث تشكل القدرة على تصميم "الوقاية السلوكية" مهارة أساسية لضمان استمرارية التعلم الفعال. وتتعدد هذه الاستراتيجيات الوقائية لتشمل ما يلي (نوفل، 2011):

1.9. **استراتيجية الإحاطة واليقظة التامة :(Withitness)** صاغ هذا المفهوم الباحث "جاك كاونين(Kounin) "، ويقصد به قدرة المعلم على الملاحظة الواعية والانتباه الحذر لكل تفصيلة وحركة تحدث داخل الصف في آن واحد. إن تمتع المعلم بمستوى عالٍ من اليقظة يمكنه من التدخل السريع لإخماد المشكلات في مهدها قبل تفاقمها. ويتحقق ذلك إجرائياً عبر: الحفاظ على التواصل البصري المستمر مع جميع الطلاب، ومناداتهم بأسمائهم الشخصية، مما يولد لديهم شعوراًبأنهم تحت الملاحظة الدائمة والاهتمام الواعي.

2.9. استراتيجية التزامن وإدارة المهام المتعددة :(Overlapping) تُعرف هذه المهارة بقدرة المعلم على التداخل والتشابك الإيجابي؛ أي قيادة أكثر من موقف تعليمي في ذات اللحظة دون ارتباك. ويتضمن ذلك مراقبة زمن الحصة بدقة، وضبط وتيرة الانتقال بين الأنشطة، وتحديد نقطة البداية والنهاية لكل مهمة تعليمية بصرامة ومرونة.

3.9. استراتيجية الحفاظ على زخم التحركات وسلاستها :(Momentum) يبرز نجاح المعلم الخبير في قدرته على نقل المتعلمين من محطة تعليمية إلى أخرى بشكل تتابعي وانسيابي دون إحداث فجوات زمنية قد يتسلل منها الملل أو الشغب. وإذا ما واجه المعلم

مقاطعات أو تداخلات طارئة، فإنه يستقبلها كإشارات دلالية تستوجب العلاج السريع والمرن دون التضحية بزخم الحصة الدراسي.

4.9. استراتيجية إشراك المجموع الشامل للطلبة :من سمات المعلم المحترف استجابته الذكية لأسئلة الطلاب الفردية ومساعدتهم عند الحاجة، مع بقائه في الوقت ذاته متيقظاً لبقية أفراد الصف. ويتحقق ذلك من خلال دمج الجميع في الأنشطة عبر ممارسات إجرائية محددة مثل:

- تكليف الطلاب بمعالجة وتكملة جزئيات المسائل على كراساتهم بعد شرح النموذج العام.
- تجزئة الأفكار الكبيرة (مثل موضوعات التعبير اللغوي) وتكليف الطلاب بإعادة تركيبها صياغياً بشكل ذي معنى.
- طرح الأسئلة وتلقي الإجابات بشكل عشوائي دون الالتزام بترتيب المقاعد أو الأسماء لإبقاء الجميع في حالة تأهب ذهني.
- توجيه مشكلات مفتوحة النهاية تستدعي حلولاً ونقاشات متنوعة يشترك الجميع في صياغتها.
- استخدام أسلوب الاستفتاء السريع وإعلان الرأي (موافقة/رفض) حول العبارات والقضايا المطروحة.

5.9. **استراتيجية توليد الحماس واستثارة الدافعية** :يستثمر المعلم الخبير طرق تقديم مشوقة ومبتكرة للمادة العلمية، تسهم في رفع مستويات الدافعية الداخلية لدى المتعلمين. ويرتبط هذا الجانب بمدى وعي المعلم بالخصائص النمائية؛ فمتعلم المرحلة الابتدائية يتسم بقصر مدى انتباهه مقارنة بالمراحل الأكبر سناً، مما يفرض تصميم مهمات تعليمية قصيرة، مكثفة، ومتنوعة تتناغم مع طبيعة المرحلة العمرية.

6.9. **استراتيجية التوجيه والنقد البناء** :إن الفن الكامن وراء تقديم التغذية الراجعة التقويمية هو محك النجاح الإداري؛ حيث يركز النقد البناء على "السلوك السلبي

الخاطئ" بهدف تقويمه، وليس على "شخص المتعلم" بهدف تجريحه. هذا الأسلوب التربوي لا يقتصر أثره الإيجابي على الطالب المعني بالخطأ فحسب، بل يمتد ليكون درساً غير مباشر لجميع الطلاب الملاحظين للموقف، إذ يتعلمون من خلاله التقييم الذاتي من خلال رصد ردود أفعال المعلم المتزنة والبعيدة عن الغضب والتهكم.إجراءات "كاونين" لمعالجة سوء السلوك:

- تحديد اسم الطالب بدقة، ووصف السلوك الخارجي غير المرغوب بموضوعية دون المساس بذاته.
- توضيح المبررات التربوية التي تجعل هذا السلوك غير مقبول في البيئة الصفية.
- تقديم بديل سلوكي إيجابي واضح ليتخذه الطالب مساراً بديلاً.
- الحفاظ على الحزم والصرامة القيادية، مع تجنب الغضب أو الانفعال والتهديد (نوفل، 2011).

10. الوظائف والمهام الأساسية للمعلم في إدارة الصف: تتعدد المسؤوليات والوظائف التنفيذية التي يضطلع بها المعلم لصناعة بيئة صفية فاعلة ومثمرة، ويمكن تصنيفها إلى المحاور التالية (غباري، 2009؛ أبو جادو، 2016):

1.10. **التخطيط والتحضير البنيوي مسبق الصنع:** يعد الإعداد المسبق والشامل بكافة مستوياته صمام الأمان لنجاح المعلم؛ ويشمل ذلك صياغة الأهداف الإجرائية بدقة، وتفكيك المادة التعليمية، واختيار الاستراتيجيات التدريسية المحققة للغايات، وتجهيز الوسائط التعليمية، بالتوازي مع تهيئة البيئة المادية للحجرة وتكييفها، مما يمنح المعلم شعوراً بالتمكن والقدرة على العطاء الهادف.

2.10. **حفظ النظام وتأسيس الانضباط الواعي:** لا يعني حفظ النظام الصمت المطلق الناجم عن الخوف من سلطة المعلم، بل هو الهدوء والوقار المرتبط برغبة المتعلمين النابعة من دوافعهم الذاتية نحو التعلم. ويقوم هذا الانضباط على الاحترام المتبادل والمشاركة في صياغة القوانين الصفية؛ مما يتيح للطلاب فرصة التعبير عن أنفسهم وتطوير آليات الانضباط الذاتي. ويدعم هذا التوجه سمات مهنية يمتلكها المعلم مثل: لغة الجسد والوقوف المتزن، نبرة الصوت الواضحة والملونة، جودة الخط والتنظيم على السبورة، السلامة اللغوية، والوضوح في معايير الثواب والعقاب التربوي.

3.10. **صناعة المناخ الوجداني والاجتماعي:** يتعذر إحداث تعلم حقيقي في بيئة تفتقر إلى العلاقات الإنسانية السوية؛ لذا يلتزم المعلم ببناء مناخ ينبض بالمودة، والتراحم، والوئام النفسي. وتزداد أهمية هذا البُعد مع تقدم الطلاب في السن؛ حيث يحرص المعلم على تنظيم جماعات العمل والصداقة، وتكريس روح التعاون التكاملي بناءً على قدرات كل فرد، مع إتاحة مساحات للتنافس الشريف والبناء.

4.10. **هندسة وتنظيم البيئة الفيزيقية (المادية):** تُمثل البيئة المادية الإطار الجغرافي الذي يحتضن عملية التعلم. ولا يتطلب تنظيمها تكاليف باهظة، بقدر ما يحتاج إلى فهم سيكولوجي لاحتياجات المتعلمين، وحسن استغلال للمساحات والأركان، وتوزيع الأثاث والمقاعد والوسائل التعليمية بشكل يسهل حركة الطلاب ويدعم طبيعة الأنشطة المنفذة (سواء كانت فردية أو تعاونية جماعية).

5.10. **صياغة الخبرات التعليمية ومتابعتها:** يرتبط نجاح المعلم بمدى إدراك الطلاب وتلمسهم لنموهم المعرفي بشكل يومي؛ وهو ما يتطلب تصميماً مستمراً لخبرات تعليمية متنوعة، وتوجيهاً دائماً للأداء، ومراعاة حثيثة للفروق الفردية الكامنة بين المتعلمين.

6.10. **الملاحظة الإكلينيكية والتقويم المستمر:** تعد المتابعة الدقيقة والتقويم بأنواعه (القبلي، التكويني، والختامي) أداة رئيسية لقياس استعدادات الطلاب ونموهم المعرفي والتحصيلي في إطار المنظومة التعليمية الرسمية، مما يتيح للمعلم إطلاق أحكام تقويمية موضوعية.

7.10. **التوثيق الإداري وإعداد التقارير الدوريّة:** إن المهام اللوجستية التي يمارسها المعلم (مثل رصد الحضور والغياب، كشوف الدرجات، تدوين التقديرات، وكتابة التقارير الدورية المرفوعة للإدارة المدرسية) تشكل جزءاً إدارياً لا غنى عنه للتحقق من سلامة سير العمل التربوي بالمؤسسة.

8.10. إثراء البيئة التفاعلية (محورية المتعلم): لا يكفي التخطيط النظري وحده إن لم ينجح المعلم في خلق بيئة تفاعلية تضع "التلميذ في مركز العملية التعليمية". ويسهم هذا التوجه في إثارة دافعيته وإبعاد شبح الملل، عبر مد جسور التواصل الإنساني واللفظي السليم. ويتحقق هذا المناخ ببشاشة المعلم، وتقبله لطلابه، والاهتمام الدائم بنظافة الفصل وترتيبه ليكون بيئة جاذبة ومحببة.

9.10. سيكولوجية الانضباط الصفي ومصادره: يُعد الانضباط ركيزة أساسية للسير الفاعل للعملية التعليمية، وفي غيابه يستحيل تنظيم التعلم أو بلوغ غاياته. ويمكن تعريف الانضباط الصفي بأنه: "مجموعة الطرائق والإجراءات الهادفة إلى تنمية قدرة المتعلم على فهم ذاته وتحمل مسؤولية أفعاله، وإدراك أنه المسؤول الأول والوحيد عن سلوكياته ونواتجها". وينقسم الانضباط بحسب مصدر السلطة والتحكم إلى نوعين (أبو جادو، 2016):

نوع الضبط	مصدر السلطة والتحكم	الميكانيزمات والآليات المتبعة	المخرجات التربوية والسلوكية
الانضباط الداخلي (الذاتي)	نابع من وعي المتعلم ووجدانه الداخلي.	مساعدة المتعلم على تذويت وتبني المعايير والقيم الإيجابية، والمشاركة الطوعية في الأنشطة بحرية منظمة.	سلوك هادف ومستدام، استمتاع حقيقي بالتعلم، ونضج شخصي طويل الأمد.
الضبط الخارجي (التحكمي)	مفروض من قِبل قوى خارجية (المعلم/الأنظمة).	استخدام أساليب الإلزام والتحكم المباشر، وتطبيق قواعد الثواب والعقاب الخارجي والمادي.	الالتزام والامتثال المشروط بوجود سلطة الرقيب، وقد يزول السلوك فور غياب أداة الضبط.

10.10. شبكة الاتصال الفاعل والمناخ التنظيمي للمدرسة: لا تعمل الحجرة الصفية بمعزل عن البيئة الخارجية، بل تتأثر كفاءة الإدارة الصفية بشبكة العلاقات التنظيمية المحيطة بها من خلال مستويين للتواصل:

- **التواصل البيني (المعلم ـــــ الإدارة ـــــ الزملاء):** يؤثر المناخ الاجتماعي والودي السائد بين أعضاء الهيئة التدريسية والإدارة المدرسية بشكل مباشر على أداء المعلم داخل صفه؛ فوجود بيئة داعمة ينعكس استقراراً على الطلاب، في حين أن الصراعات والتناقضات البينية داخل المؤسسة تربك المتعلمين وتجعلهم ضحية لتشتت القوانين والتعليمات الصادرة، مما يشيع مناخاً من التسيب والتدهور التربوي.
- **التواصل التكاملي (المدرسة ـــــ الأسرة):** يحقق الاتصال الفاعل بين المؤسسة التعليمية وأولياء الأمور تكاملاً للأدوار وتوحيداً للرؤى التربوية. إن وقوف الأهل على مشاكل أبنائهم ومسبباتها يسهم في صياغة حلول علمية ناجعة؛ نظراً لأن معظم المشكلات السلوكية داخل الصف تعود في أصلها إلى نمط التنشئة الأسرية والبيئة الاجتماعية المحيطة بالطالب. وبما أن الطلاب يفدون من خلفيات ثقافية وبيئية متباينة القواعد، فإن هذا التواصل يساعد على دمجهم وتوحيدهم تحت مظلة نظام مدرسي قيمي واحد مستقر.

11. سيكولوجية المشكلات الصفية: مظاهرها ومصادرها المثيرة: مهما بلغت إدارة المعلم للصف من الدقة والشمول، ومهما امتلك من خبرات عميقة في ضبط البيئة الصفية، فإن المواقف التعليمية لا تخلو من العقبات والمشكلات السلوكية التي تعيق جودة التعلم. وتتنوع هذه المشكلات في مظاهرها ومصادرها على النحو التالي (الجميلي، 2009):

1.11. المظاهر السلوكية للمشكلات الصفية:

- **السلوك العدواني والانفعالي** :مثل التعبير عن الغضب بالاعتداء اللفظي أو الجسدي على المعلم أو الزملاء، واللجوء للشتائم.

- **تخريب الممتلكات** :مثل تمزيق الكتب والدفاتر، وإتلاف الأدوات المدرسية وأثاث الغرفة الصفية.
- **السلوك الاندفاعي والمشتت** :مثل الحديث الجانبي المستمر مع الآخرين، أو الضحك في غير سياقه.
- **السلوك الانسحابي** :مثل الانعزال، السرحان الذهني، ادعاء المرض، وطلب الخروج المتكرر من الصف.

2.11. المصادر المسببة للاختلال السلوكي الصفي

3.11. الإجراءات الوقائية للحد من المشكلات الصفية: لتحصين البيئة الصفية ضد هذه المثيرات المعيقة، يتعين على المعلم التركيز على حزمة من التدابير الوقائية (الجميلي، 2009):

- التحضير الذهني والكتابي الجيد والمنظم للدرس.
- فرض الانضباط والاهتمام بضبط سلوك الطلبة منذ اللقاء الأول (الإنطباع الأول).
- المشاركة في تحديد القوانين والمعايير الصفية الواضحة.
- بناء الكاريزما المهنية ليُدرك التلاميذ جدية المعلم من خلال ممارساته وسلوكه المباشر.
- المزاوجة المستمرة بين عمليتي التعليم والتقويم التكويني.
- إبقاء الصف في حالة حركة ونشاط ذهني وتفاعلي مستمر لقتل الفراغ.
- توزيع التفاعل الصفي بعدالة، وعدم حصر الاهتمام بالطلبة المتميزين فقط.
- استثارة دافعية الطلبة وتوليد الشغف والاهتمام بالدرس.
- جذب الانتباه ومساعدة الطلاب على التركيز البؤري منذ الدقائق الأولى للحصة.
- تعزيز نشاط المتميزين لضمان استدامة أدائهم الإيجابي.

4.11. الاستراتيجيات العلاجية وتعديل السلوك الصفي غير المرغوب: أفرزت البحوث التربوية والنفسية مجموعة من المقاربات الاستراتيجية التي تمكن المعلم من معالجة السلوك غير المرغوب وتعديله وفق أسس علمية (قطامي وآخرون، 2010):

- ***استراتيجية تعديل السلوك المنهجي***(Behavior Modification) :تسير هذه الاستراتيجية وفق خطة هندسية دقيقة تتلخص في سبع خطوات متتابعة:

1. التحديد الإجرائي للسلوك والمعزز:تعريف السلوك المراد تعديله بدقة قابلة للقياس (رصد تكراره، ومدته الزمنية)، وتسجيل خط القاعدة (السلوك القياسي القبلي)، مع تحديد السلوك البديل المستهدف.

2. **تحليل المثيرات القبلية والبعدية:** التحليل الوظيفي

رصد المثيرات السابقة للسلوك (المستجرّة له) والمثيرات التابعة التي تعمل على استمراره.

3.**اختيار استراتيجية التدخل:** صناعة القرار التربوي

تحديد أداة التدخل المناسبة لحالة الطالب (تعزيز إيجابي، تعزيز سلبي، أو أساليب العقاب التربوي).

4.**اختيار المعزز وبناء معيار المكافأة:** إبرام العقد السلوكي

تقديم المعززات المختارة مع توضيح الشروط السلوكية للطالب بشكل صريح، وربط المكافأة بمؤشرات التقدم نحو الهدف.

5. **المراقبة المستمرة لمسار السلوك:** التتبع والمقارنة

قياس التغير الحاصل في السلوك ومقارنته المستمرة بمعدلات خط القاعدة قبل البرنامج.

6.**التضاؤل التدريجي للتعزيز**: الفطام السلوكي

تقليل تقديم المعززات بشكل تدريجي عند ثبات السلوك المرغوب، لتحويله من دافع خارجي إلى سلوك ذاتي مستدام.

7.**التقويم النهائي للبرنامج**: الحكم على الكفاءة

مقارنة السلوك القاعدي الأصلي بالسلوك الجديد المحقق للحكم على نجاح الخطة العلاجية.

- **استراتيجيات التدخل المباشر والفوري**: تستهدف هذه الإجراءات إيقاف السلوك غير المناسب فور حدوثه داخل الحصة دون التسبب في تعطيل سير الدرس، مع الحفاظ على بيئة آمنة تحترم ذات المتعلم (قطامي وآخرون، 2010):

- **وضع الحدود اللغوية الهادئة** :صياغة عبارات واضحة وحازمة تصف السلوك المرغوب بدقة، وتوجيهها بنبرة صوت طبيعية هادئة للمتعلم المخالف.
- **الاستماع والانتباه الانتقائي (التجاهل المنظم)** :تعمُّد تجاهل السلوكيات غير المناسبة البسيطة ليشعر التلميذ بأن سلوكه غير منتج؛ وتنجح هذه الطريقة خصوصاً مع السلوكيات الاعتمادية، وسلوك لفت الانتباه، والمقاومة السلبية.
- **تكرار العبارات التوجيهية (الأسطوانة المشروخة)** :تكرار العبارة الواصفة للمهمة المطلوبة (حتى ثلاث مرات متتالية) بنبرة حازمة، مع استيعاب ردود فعل الطالب وإعادة توجيهه للمهمة دون الدخول في جدال جانبي.
- **إعادة تنظيم البيئة الصفية** :تعديل وهندسة المتغيرات الفيزيقية أو التنظيمية في الحجرة الصفية التي ثبت أنها تستثير السلوكيات السلبية (مثل تغيير مكان المقعد، أو إعادة توزيع مجموعات العمل).
- **إجراءات الإبعاد المؤقت :(Time-out)** نقل التلميذ الذي يعطل عمل أقرانه إلى مكان معزول داخل الصف لدقيقة أو دقيقتين، ثم إعادته سريعاً لإعطائه فرصة جديدة للعمل السوي مع المجموعة.

- **وقت التركيز لإدارة الغضب** :يُطبق عند ظهور سلوك حاد مصحوب بانفعال وتوتر شديد؛ حيث يُسمح للمتعلم بمغادرة الصف أو الجلوس بعيداً لفترة مؤقتة حتى يستعيد توازنه العاطفي، مع تدريبه اللاحق على مهارات ضبط النفس وإدارة الانفعالات.

الخلاصة

تتبلور الإدارة الصفية كمنظومة تربوية متكاملة تجمع بين **العلم والفن**؛ فهي **فنٌ** يستند إلى سمات المعلم الشخصية، وكاريزمته، وأسلوبه الإنساني البشوش في بناء جسور التواصل التفاعلي، وهي **علمٌ** قائم بذاته له أصوله، وقوانينه، وإجراءاته الاستراتيجية الممنهجة. ولم تعد المهمة الأسمى للمعلم المعاصر تقتصر على تلقين المعرفة اللفظية، بل تمتد لتشمل الإدارة التنفيذية الذكية عبر التنبؤ بالمشكلات السلوكية قبل وقوعها، وتفعيل استراتيجيات اليقظة والإحاطة، والمزاوجة بين التخطيط البنيوي المسبق وتنظيم البيئة الفيزيقية للحجرة الصفية. وإن هندسة هذا المناخ الوجداني والاجتماعي القائم على محورية المتعلم وإشراك مجموع الطلاب في الأنشطة، بالتوازي مع امتلاك مهارات التدخل العلاجي وتعديل السلوك بدقة وموضوعية، يضمن في نهاية المطاف تحويل ضبط الصف من سلطة خارجية جافة إلى انضباط داخلي واعٍ، مما يقود حتماً إلى بيئة تعليمية آمنة، وتحصيل دراسي مرتفع، ونمو قيمي مستدام يحقق الغايات التربوية المنشودة.

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 للتوزيع والنشر، 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 ميزايني (2016)، أساليب إدارة السلوك الصفي الجدد، الجزائر.

نضيرة مزعاشي (2016)، الإدارة الصفية الفعالة 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 الصّف الّتي تواجه المعلمين في الحلقة الأولى من مرحلة التّعليم الأساسيّ، دراسة ميدانيّة في مدارس المنطقة الشّماليّة 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 معمرية (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 يحياوي (2003)، دراسات في علوم النفس، ب.ط، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر.

ابراهيم عبد الله ناصر وأخرون (2010) مدخل إلى التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط2، الأردن.

لبوز عبد الله (2013) محاضرات في علوم التربية–مطبوعة موجهة لطلبة السنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية، جامعة قاصدي 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.

صبحي حمدان أبو جلالة (2018) أصول التربية الأسس والتطبيقات، ط1، دار الكتاب الجامعي، الأردن.

غيدي عيد القادر (2020) علوم التربية وبيداغوجيا التعليم الحديث للطالب والأستاذ، دار ألفا للوثائق، ط1، الجزائر.

سميرة بن شعبان(2018-2019) دور التكوين في تحسين أداء العاملين، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع، جامعة قالمة، الجزائر.

مسيكة بعداش، عبد الرزاق مروان(2015) واقع التكوين في المسار المهني للمؤسسة- دراسة ميدانية، مجلة علوم الاقتصاد والتسيير والتجارة، العدد31، ص ص 57-77.

ميمون عيسى (2010-2011) محاضرات علوم التربية، جامعة مصطفى بن بولعيد باتنة 2، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة باتنة، الجزائر.

فضيل شارف (2017) المنظومة التربوية في الجزائر من البرنامج إلى المنهاج، مجلة الاشعاع، جامعة سعيدة، العدد8، الجزائر، ص ص 271-289 .

المولى يوسف (2019) مدخل إلى التربية، دار الراية للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.

تركي رابح (1981) الشيخ عبد الحميد بن باديس (رائد الاصلاح والتربية في الجزائر)، ط3، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع- الجزائر.

طعبلي محمد الطاهر- قوارح محمد (2011) المؤسسات الاجتماعية والتربوية ودورها في علاج ظاهرة تعاطي المخدرات، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد2، ص ص188-208.

ماريا لويزا برنيري (1997) المدينة الفاضلة عبر التاريخ، عالم المعرفة، الكويت.

أمحمد تيغري وأخرون (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 قاصدى 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، شاكر مجيد(2012) فن التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية، www.elbassair.com

سعاد جخراب(2009) التقويم اللغوي طرقه ومعاييره 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، المجلد9 ،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، جعنيني نعيم (2002)، المدخل الى التربية والتعليم، ط2، دار الشروق، الأردن.

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

يخلف رفيقة (2020) بيداغوجيا المشروع وأهميتها في المناهج التربوية، المجلد9/العدد: 2(2022 ،) ص ص9 –2، مجلة البحوث التربوية والتعليمية.

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

http://www.saaid.net/Doat/arrad/ بن علي أبو عرَّ صالح

لخضر، لكحل (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 ص11-12.

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

محمد الصالح، حثروبي (2002) المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ط2، شركة الهدى، الجزائر، ص42.

رمضان، أرزيل ومحمد، حسونات (2004) نحو استراتيجية 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، العدد03.

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

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

حسين، حسنية (2018) تصور مقترح للتغلب على التنمر 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 مصطفاي، سلطاني عبد القادر(2023) الإرشاد المدرسي ودوره في الحد من سلوك التنمر السيبراني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، مجلة روافد لدراسات والأبحاث العلمية في علوم الاجتماعية والإنسانية، العدد خاص، مجلد 07 ،جامعة الدكتور موالي الطاهر، سكيكدة، الجزائر.

ثناء، هاشم محمد (2019) واقع ظاهرة التنمر 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 بالتنمر المدرسي لدى عينة من التلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، مذكرة مقدمة الاستكمال متطلبات شهادة ماجستير أكاديمي، كلية علوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، تخصص ارشاد

بشير معمرية ،(2002)،القياس النفسي وتصميم الاختبارات النفسية ط1،شركة باتنيت.

محمد غازي الدسوقي سيد احمد،(2008)،طيف الاختبارات النفسية و اشكاليات القياس في الوطن العربي ،مجلة دراسات النفسية وتربوية،العدد1 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، شاكر مجيد،(2012)، فن التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية، www.elbassair.com

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

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

ttp//www.statcounter.com

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.

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

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

بن 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 السعايدة، (2014م)، أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منه من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد41، العدد1،عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية،.

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

خولة أحمد يحي، (2000م)، الاضطربات 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 وهران2.

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.

محمد باي،(2014–2015م)، العنف المدرسي وأثره على التحصيل الدارسي 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،.

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.

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.).*