

مشروع الذهبيات الخمسة

ملخص المشروع

تهدف الذهبيات الخمسة إلى بناء برنامج تعليمي ومادة داعمة للكادر التعليمي، خلال ثلاث سنوات، من أجل خلق مناخ مدرسي مناسب وفعال. يتم دعم هذا المشروع من خلال قناعة مفادها أن المدارس تتمتع بمسؤوليات هامة لجهة تعليم مواطنو المستقبل سلوكيات صحية تجاه أنفسهم والآخرين والمجتمع؛ كما يوجد حاجة ماسة لتوفير العناية الخاصة للأطفال المعرضين لخطر الاستثناء الاجتماعي. على المعلمين أنفسهم أن يكونوا كفوئين في إدارة الاستراتيجيات وتحسين النمو الاجتماعي للأطفال والصف كمجموعة واحدة.

يتمتع الفريق العامل في هذا المشروع بتجارب سابقة في المشاريع المتعلقة بالمشاكل السلوكية والأطفال المعرضين لخطر الاستثناء الاجتماعي، لذا فقد طور هذا الفريق مصادر تعليمية ومواد تدريبية قياسية للكادر التعليمي.

الهدف هو تنظيم ودمج خلفيتنا التعليمية بطريقة منظمة والتي سوف يطلق عليها اسم البرنامج الذهبي. سوف يستخدم هذا البرنامج استراتيجية خاصة للصف: اختيار خمس أطفال كل مرة حتى يحول جميع الصف إلى صف ذهبي. سوف يتم استطلاع واختبار وتنفيذ البرنامج والاستراتيجية كمادة تستخدم لأغراض التدريب الداخلي. كما سيتم العمل على إنشاء وبناء شبكة وصفحة إلكترونية، كما سيتم توسيع ونشر المادة والبرنامج لأغراض التعليم الأولي للكادر التعليمي ومن ثم عرضه كمادة أوروبية (22 Comenius).

1. الأوضاع الحالية للتعليم الثانوي: المشكلات وفشل المدارس، الخ

تعاني الدول الخمس المشاركة في هذا المشروع من مشكلات مشابهة في مدارسهم، خاصة تلك المتعلقة بالمشاكل السلوكية والناجم عنها بالطبع التحصيل الأكاديمي الضعيف للطلاب المعرضين لخطر الاستثناء الاجتماعي. بدأت اتصالاتنا عام 1999 من خلال مشروع Comenius 2.1، حيث شارك في: Promeco (IT), La Soufle (BE), University Seville (ES) ممن كانوا من ضمن الأعضاء المشاركين في (NOVAS-RES 1999 – 2002) والذي يهدف إلى تطوير استراتيجيات تعليمية تهدف إلى التقليل من مستويات الاستبعاد والشقاوة والسلوكيات غير الاجتماعية الأخرى بين

الطلاب. لقد ساهمت هذه الدول في المراحل التعليمية الأساسية (Le Soufle, BEI) والثانوية (PROMECO) و (Seville University) من خلال النشاطات التي قام بها طلابها والمواد المعيارية الخاصة بتدريب الكادر التعليمي. لقد تم عرض هذه المواد في تشرين الأول 2002 ضمن مادة Comenius 22 والتي نظمت من خلال CEP Alcala de Gra ونسقت من قبل Maria Jose Lera من جامعة Sevilla. شاركت النرويج وبولندا في هذه المادة مما منحنا الفرصة لتبادل تجاربنا سويا ومحاولة جمعها في نموذج منظم من شأنه معالجة الجوانب الإدراكية والاجتماعية والعاطفية للطلاب المعرضين لخطر الاستثناء الاجتماعي.

في إيطاليا، أشار المعلمون العاملون في مركز Promeco والخبراء في مجال التدريب منذ العام 1993 إلى الحاجة الملحة في دعم العمل التعليمي الخاص بالطلاب المعرضين للخطر، خاصة في ظل تزايد وجود المهاجرين والمراقبين الذين يعاونون من مشاكل (التعامل مع القوانين والأدوار، وجود حافز للدراسة، الخ). وجد الباحثون مشاكل كبيرة لجهة الشقاوة والاستبداد في المدارس الثانوية تجاه الطلاب المختلفين عن الغالبية العظمى، حيث تمثلت هذه الاختلافات في عدة جوانب أهمها: السلوكيات والدين والدولة والطبيعة الجسدية للطلاب. وترتبط هذه السلوكيات بمشكلة الاندماج داخل الحصة والذي ينجم عنه تسبب الطلاب الذين يعانون من الاستثناء الاجتماعي.

في بلجيكا، تظهر الإحصائيات وجود تهميش لحوالي 10 إلى 20 من الطلاب في بعض الصفوف، حيث يعاني هؤلاء الطلاب من مشكلات أكاديمية واجتماعية. أما المشكلات الخاصة بالاندماج فهي تقتصر على الطلاب المهاجرين الذين يعانون من الاستثناء الاجتماعي الذي يؤدي بدوره إلى غياب هؤلاء الطلاب وانعدام حافز التحصيل لديهم وبالتالي انخفاض مستويات تحصيلهم الأكاديمي. شاركت المنظمات غير الحكومية و Souffle في هذا المشروع من خلال تطوير برنامج للمعلمين يعنى بسبل التعامل مع الاختلافات الموجودة بين الأطفال المعرضين للخطر.

في اسبانيا، تتشابه الإحصائيات، حيث أننا أعدنا من خلال مشروع NOVAS-RES أدوات و مواد لأغراض تحسين مصادر المعلمين الخاصة بالتعامل مع الاختلافات المتعددة. حالياً، لا يوجد أية مظاهر للتحسن، حيث أن "La maleta intercultural" Comenius 2.1 أعطتنا الفرصة لفحص أوضاع الأطفال المهاجرين الذين سوف يعانون بالضرورة من الاستثناء الاجتماعي إذا لم يتم توفير المزيد من المصادر لمعلميهم. يعاني هؤلاء الأطفال مشاكل شخصية واجتماعية وأكاديمية أكثر من

غيرهم من الطلاب. هذا بالطبع، لا يلغي حاجة فئات طلابية أخرى ذوو الثقافات المختلفة إلى العناية السريعة، كما هو الحال مع العجز وأبناء العمال الذين يعملون في وظائف مؤقتة.

أيضاً، الحالة مشابهة في النرويج وبولندا، حيث أن 7 من الطلاب في النرويج مهمشين داخل الصفوف ويعاونون من مشكلات أكاديمية واجتماعية. أما في بولندا، تأثر الأوضاع الحالية من البطالة المرتفعة جداً على المدارس بشكل عام وغياب الدافعية لدى الطلاب والذي يؤدي بدوره إلى زيادة مظاهر الاعتداء والعنف والاستثناء الاجتماعي والضغط المدرسي بين المعلمين والطلاب، الخ. كافة هذه المشاكل تعتبر أساسية وهامة لدى السلطات التعليمية.

نود أن نعالج، هنا، هذا التحدي من خلال تمكين المعلمين وجعلهم قادرين على التعامل مع الاختلافات الحاصلة داخل الصفوف والاحتياجات الاجتماعية والأكاديمية الفردية للطلاب عن طريق التدخل التعليمي، الذهبيات الخمسة.

بالاعتماد على النظرية النسبية، يصبح هدفنا العام هو إعداد برنامج تعليمي يشمل استراتيجيات تعليمية وطرائق التعامل مع الأطفال المعرضين لخطر الاستثناء الاجتماعي. سوف يضع هذا البرنامج عدة خطوات صممت بطريقة تضمن تحفيز وتنشيط الطلاب في تنمية صفات إيجابية خاصة بكل منهم. في هذا البرنامج المسمى "الذهبيات الخمسة"، سوف يتم تدريب المعلمين على كيفية تحسين مهارات الطلاب الاجتماعية (من خلال الإدراك الاجتماعي وإعطاء مسؤوليات جماعية) والتحصيل الأكاديمي للطلاب (من خلال التدرج في إعطاء التعليمات التي من شأنها مساعدة الطلاب في إنهاء مهماتهم) والنمو الشخصي للطلاب (المرونة وتطبيق الاستراتيجيات ومهارات الاتصال والدعم والفعالية والثقة، الخ). سوف يتم تطبيق هذه الخطوات الأساسية داخل الصف بطريقة منظمة ومن خلال استهداف خمس طلاب في كل مرة، وبعد ذلك يتم اختيار الطلاب الخمس الذين يلوهم حتى يتم تحفيز وتنشيط جميع الطلاب إلى أن يصبح الصف صفا ذهبياً.

سوف يستخدم برنامج الذهبيات الخمسة كميّار في تدريب المعلمين بما في ذلك التقنيات الخاصة بتحسين الإدارة الصفية كأن يتم خلق مناخ صفي إيجابي والتقليل من المقاطعات داخل الصف من خلال تنظيم الصف والتأكد من قصر الفترات الانتقالية بين النشاطات وعدم السماح بحدوث أية مقاطعات (Westwood, 1995; Ysseldyke, 1995).

2. الاحتياجات الخاصة بالتكيف المدرسي

يشير Eccles (1981) إلى أن الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة والثانوية يرافقه تغيراً في المناخ المدرسي الذي يصبح أقل خصوصية وأكثر رسمية، كما يرافقه تقييماً أكبر للطلاب وتنافس أوسع فيما بينهم. وتقع المسؤولية في ذلك على المعلمين الذين يجعلون هذه القيم الجديدة بمثابة معايير ثابتة. كما يوجد أيضاً تركيزاً مضاعفاً على المقارنة الاجتماعية. يوضح نموذج Eccles (1990) أن عدم الانسجام بين المناخ المدرسي في المراحل المتوسطة والثانوية وبين احتياجات المراهقين يساهم في النقلة السلبية التي يمكن ملاحظتها في مسألة دافعية الطلاب. يصبح المعلمون أكثر سيطرة في الفترة التي يحتاج فيها الطلاب إلى استقلالية أوسع؛ وتصبح العلاقة بين المعلم والطلاب علاقة غير حميمية أو شخصية في حين يحتاج الطلاب إلى دعم أكبر من معلمهم بدلاً من أهلهم.

كي نفحص هذا النموذج، أنجزت هارتر العديد من الدراسات (أنظر هارتر، 1996) التي كشفت أن لن الدافعية تربطه علاقة وثيقة بالكفاءة الأكاديمية المدركة (Harter and Connell, 1992; Harter and Jackson, 1984). هكذا، فإن الطلاب الذين قيّموا إيجابياً من حيث الكفاءة سوف يبلغوا عادة بتمتعهم بدافعية طبيعية، بينما يتم ربط الملاحظات السلبية الخاصة بكفائتهم بالدافعية والتحفيز العرضي (هارتر، 1996). أظهرت الدراسات أن الدافعية الطبيعية تميل إلى التدهور عبر سنوات الدراسة فيما تصل ذروتها في الصف السادس والسابع (المرادف للتغيير بين التعليم الأساسي والمتوسط).

كي ننمكّن من شرح هذه النقلة السلبية، شرعت هارتر بإنجاز مشروع طولي لفحص الدافعية لدى الطلاب قبل وبعد مرحلة الانتقال. وجدت الدراسة أن 50 من الطلاب حافظوا على نفس مستوى الدافعية والكفاءة الملحوظة، بينما أظهر 50 زيادة أو انخفاض ملحوظين لجهة إدراك كفائتهم.

تم استخدام استفتاء مبني على عاملين: التقييم الخارجي والمقارنة الاجتماعية لأغراض فحص أسباب فقدان الدافعية الطبيعية لدى الطلاب. شملت الجوانب الخاصة بالتقييم الخارجي تركيز المعلمين على العلامات والمنافسة والتحكم مقابل الخيار الحر والمصالح الشخصية. وجدت هارتر في المراحل المدرسية المتقدمة أن الطلاب يعانون من قيام معلمهم بالتركيز على العلامات والتنافس والتحكم

بالإضافة إلى التركيز بشدة على التقييم الخارجي من خلال الأداء، وفي نفس الوقت، عدم إعطاء الأهمية الكافية لمصالح الطلاب الشخصية. تؤدي جميع هذه العوامل إلى قيام الطلاب بإعادة تقييم إحساسهم بالكفاءة. علاوة على ذلك، أشار الطلاب إلى ازدياد نسبة التركيز على المقارنة الاجتماعية بين الزملاء في الصف، وكلما ارتفع المستوى الصفّي، كلما ازداد إحساس الطلاب بأن الوظائف المدرسية مملة وليست ذا صلة أيضاً، تشير النتائج إلى أن الكثير من الطلاب شعروا بأنه كلما قام المعلمون بالتركيز على عناصر التقييم الخارجي كلما ازداد إحساسهم بالغباء كدافع محبط للاهتمامات الطبيعية.

عندما سئل المعلمين نفس الأسئلة التي وجهت للطلاب، لم يشعر أحدهم بأنه يركز على التقييم الخارجي أو عقد المقارنات الاجتماعية بنفس المستوى الذي ذكره الطلاب. إلا أن الطرفين اتفقا على أن الطالب وفي حال إحساسه بالغباء، فإن ذلك يساهم في التقليل من شأن اهتمامهم الطبيعي في العمل المدرسي. بيد أن المعلمين لم يظهروا أي دليل على أن ممارساتهم التعليمية قد تساهم في إحساس بعض الطلاب بالغباء.

أيضاً، يساهم الزملاء داخل الصف في مسألة إعادة التقييم، حيث أن عدداً لا بأس به من الطلاب لا يعرفون بعضهم البعض، لذا، يتم استهلاك المرجعية الجماعية الاجتماعية بشكل كبير، بحيث يجبر الطلاب على إعادة تقييم كفاءتهم بما يتناسب مع أعضاء جماعة المقارنة الاجتماعية الجديدة. إن هذا التركيز المتزايد على المقارنة الاجتماعية من شأنه أن يعمل كحاجز لإعادة تقييم الكفاءة الأكاديمية للطلاب. قد ينجم عن هذه المقارنات آثار نفسية مروعة عند العديد من الطلاب ممن قد يتوصلوا إلى قناعة مفادها أنهم غير كفؤين مقارنة مع غيرهم في أعلى السلم.

يبدو من نتائج هذه الأبحاث أن المعلمين ليسوا مهمين فقط في الفترة الانتقالية إلى المرحلة المتوسطة والثانوية، بل يمكنهم عمل الكثير لمضاعفة الدافعية الطبيعية لدى الطلاب.

3. النمو الاجتماعي والشخصي

ربط النموذج الذي شرحناه سابقاً بين الدافعية والتحصيل المدرسي، إن التركيز بشدة على الكفاءة الفكرية يفترض أن تكون الهدف الأساس للطلاب في المدرسة. بيد أن البراهين تثبت أن العوامل الاجتماعية للأطفال يجب أن لا تستثنى من النماذج الصفية الخاصة بالدافعية والتكيف المدرسي.

تعالج النظرية النسبية كيفية ترجمة الأفراد للأحداث وعلاقة ذلك بتفكيرهم وسلوكهم. كان (Heider) 1958 أول من طرح النظرية النفسية الخاصة بالصفات، حيث يؤمن Heider أن الناس تتصرف بناء على معتقداتها بغض النظر عن صحة أو عدم صحة هذه المعتقدات. كما قدم Heider نظرية التوازن الإدراكي أو المعرفي والتي تفترض أنه إذا وجد شخصان يتمتعان بنفس السلوك والتجارب والأفكار والأطر، فإن ذلك يؤثر حتما على نوع العلاقة بينهما. إن هذه النظرية مبنية على الأعمال التي أنجزها Mead [Mead, 1934 #1222] والذي يؤكد بأن تبني وجهات نظر الآخرين ومشاركتهم في السلوكيات والأفكار الجماعية تعتمد في الغالب على آرائنا حول الطرف الآخر (نظرية التفاعل الرمزي). أيضا، تأثر Newcomb (1961) بنظريات George H. Mead، حيث قدم نظريته A-B-X والتي تدعي بأن التكيف المشترك تجاه شيء ما أو شخص ما (X) سوف يؤثر حتما على العلاقات بين هؤلاء الشخصين (A-B).

1.3 الزملاء في الصف

يلعب الزملاء في الصف دور الرفاق أو الأصدقاء المحتملين والذين يسدون الحاجات الاجتماعية الهامة خلال مراحل تطور ونمو الطفل. إلا أن هؤلاء الزملاء يشكلون أيضا مرجعية اجتماعية بارزة تدعو الى مقارنة اجتماعية مكثفة. علاوة على ذلك، فإن مؤشرات التأييد أو الرفض الذي قد يظهره هؤلاء الزملاء من شأنه ترك آثار كبيرة على إحساس الطفل أو المراهق بذاته.

"فيما بين الأطفال الأكبر سنا أو المراهقين، يشكل الزميل داخل الصف "الآخر العام" [Mead, 1934 #1222]. لذا، فإن أجواء النظراء داخل السياق المدرسي تلوح بشكل واسع باعتبارها محددًا هامًا في تحديد إحساس الفرد بقيمته كشخص" (هارتر، 1996).

يتأثر التقدير الذاتي بعمق بعدة عوامل داخل الصف، فبحسب Mead (1934)، فإن التفاعل الاجتماعي مع الآخرين يؤثر بشكل قوي على بناء الذات. فحص هارتر الروابط الموجودة بين التأييد الملحوظ للأهل والمعلمين والزملاء والأصدقاء المقربين جدا. ففي المراحل المتأخرة من الطفولة وبداية مراحل المراهقة، نجد أن الدعم الذي يظهره الزملاء في الصف مرتبط بشدة مع التقدير الذاتي للفرد (50 - 50). يلي ذلك الأهل (56 - 59)، ثم المعلمين (45 - 40)، وأخيرا الأصدقاء المقربين باعتبارهم أقل أهمية (40 - 35). من الواضح أن دعم النظراء الذي يأتي على شكل التأييد والدعم يعتبر

ضروري جدا في بناء التقدير الذاتي للفرد. أما في حال غياب دعم وتأييد الزملاء أو النظراء بشكل يومي واستبدال ذلك بالرفض وعدم التأييد والإهمال سوف يؤدي بالطبع مستويات منخفضة من التقدير الذاتي والإحساس بالقيمة الشخصية للفرد. يمكن شرح الاختلاف بين تأثير النظراء والأصدقاء المقربين من خلال اتباع نظرية Mead (1934)، كما أن الدعم المقدم من الآخرين في الحقل العام قد يفسر بشكل أفضل قبول "الأخر العام" ويمكن اعتباره "موضوعيا" أكثر أو مقبولا بشكل عام عن الدعم الذي يقدمه الأصدقاء المقربون (هذا لا يعني عدم أهمية الأصدقاء المقربين، حيث أنهم يتمتعون بوظيفة هامة كونهم يشكلون قاعدة نفسية أساسية تمكن الفرد من إعادة الانطلاق ومجابهة التحديات أمام الآخر العام).

إن دعم الزملاء داخل الصف تعتبر مسألة هامة وحساسة جدا، إلا أن تأثير دعم المعلم ضروري ولا يمكن الانتقاص من أهميته، حيث أن الدعم الكبير الذي يبديه المعلمين أدى إلى مستويات أعلى من التقدير الذاتي بين الطلاب. أيضا، عوض الدعم المقدم من المعلمين ما قد يقمه الأهل في هذا المجال. إن الأطفال الذين لا يحصلون على هذا الدعم من المعلمين ومن الأهل عانوا من انخفاض في مستويات التقدير الذاتي، بينما ارتفعت نتائجهم الخاصة بالتقدير الذاتي عندما حصلوا على الدعم المطلوب من معلمهم.

2.3 دور المعلم

يعتبر دور المعلم هام جدا من وجهة نظر الطلاب، كما أن علاقاتهم مع الطلاب الآخرين تؤثر بشكل كبير على العمليات الحاصلة داخل الصف. في الدراسة السابقة التي أشرنا لها، جاء المعلمون في المكانة الثالثة لجهة التقدير الذاتي (هارتر، 1996). من هذا المنطلق، وجد Nordal (2002) أن هذه العلاقة مرتبطة بالكفاءة الاجتماعية للطلاب (60) وبالسلوك العام تجاه المدرسة (31). والمشاركة في السلوكيات المنحرفة أو السلبية (44) وسلوك الطلاب تجاه الممارسات التعليمية (60). على نفس الصعيد، استنتج البحث الذي قام به Bru and Thuen (1999) أن العلاقة الإيجابية بين المعلمين والطلاب من شأنها التقليل من السلوكيات المنحرفة داخل الصف وتضاعف من التركيز الأكاديمي للطلاب.

اقترح Birch and Ladd ثلاث معالم مميزة للعلاقة بين المعلم والطفل والتي تعتبر هامة جدا للأطفال الصغار: الحميمية والاعتماد والنزاع (Birch and Ladd, 1996b). ويمكن تطبيق هذه المعالم على المراهقين أيضا خاصة عند الانتقال إلى المراحل الابتدائية والمتوسطة.

تتبعكس الحميمية من خلال نسبة الدفاء والتواصل المفتوح بين المعلم والطالب، ويمكن أن يلعب هذا العامل دورا داعما من حيث إحساس الطفل بالراحة في التوجه إلى المعلم والتحدث عن أحاسيسه وتجاربه. ويمكن لهذه الحميمية أن تساعد في بناء آثار وسلوكيات إيجابية تجاه المدرسة، حيث أن المعلم المتعاون والداعم سوف يساهم في مضاعفة مستويات الدافعية المدرسية لدى الطلاب ومشاركتهم في النشاطات المدرسية بحيث يتم تشجيعهم على التعلم.

يمكن تعريف الاعتماد باعتباره نوع من العلاقة التي تتعارض مع التكيف الناجح للأطفال في المدرسة. في العلاقات الداعمة المثالية، من المفترض أن يزداد عامل الحميمية مع مرور الوقت وأن يقل عامل الاعتماد. إن الأطفال الذين يعتمدون بشكل كبير على معلم الصف يترددون في فحص واستكشاف المناخ المدرسي، كما أنهم أقل دافعية لجهة استكشاف محيطهم أو العلاقات الاجتماعية الأخرى ويرادهم إحساس سلبي تجاه المدرسة علاوة على مظاهر الوحدة والتوتر فيما بينهم.

إن العلاقات الخلافية والتي تتسم بالنزاع بين المعلمين والطلاب تشكل عاملا ضاعطا على الطلاب وقد تعيق من قدرتهم على التكيف بنجاح في المدرسة. يمكن تصور العلاقات الخلافية باعتبارها علاقات مخالفة أو معارضة بين الطرفين وانعدام كافة أنواع الانسجام بين المعلم والطالب. كما ينجم عنها ابتعاد أو عدم مشاركة الطالب علاوة على ظهور سلوك سلبي عنده تجاه المدرسة.

أنجزت هذه الدراسة مع الأطفال في الروضة، إلا أننا نعتقد أن المظاهر المشابهة سوف تترك أثرا مشابها على تطور ونمو الطلاب خاصة خلال انتقالهم إلى المرحلة المتوسطة أو الثانوية.

قام Wentzel من خلال سعيه لفهم آراء الطلاب حول مواصفات المعلم المتعاون بفحص عينة من الطلاب في مدارس المرحلة المتوسطة. طلب Wentzel من الطلاب كتابة ثلاثة أشياء يقوم بها المعلمون من شأنها إظهار "اهتمامهم" بالطلاب وثلاثة أشياء من شأنها إظهار "عدم اهتمامهم" بهم. تم تصنيف الإجابات إلى أربع أبعاد: التفاعل الديمقراطي باعتباره تعبير عن احترام المعلم للطلاب

والإقرار بوجود اختلافات فردية بين الطلاب (اجتماعية وأكاديمية) والتوقعات العالية لجهة التحصيل الأكاديمي والتشجيع الإيجابي والتغذية الراجعة.

بالمقابل، يشير Wentzel إلى أهمية تنمية وتطوير النشاطات التي تعنى بالأهداف الاجتماعية بسبب وجود براهين تثبت علاقة ذلك بالتكيف المدرسي الأفضل (Wentzel, 1996). أولاً، يؤكد Wentzel على أهمية وضع قائمة بالأهداف باعتبارها تمثيلاً إدراكياً للأحداث المستقبلية وباعتبارها محفزاً قوياً للسلوك؛ ثانياً، تقترح الأبحاث الخاصة بالتكيف لأغراض تحقيق الأهداف أن التكيف المدرسي يتطلب السعي نحو العديد من الأهداف الثانوية أو المكملة، الاجتماعية منها والأكاديمية.

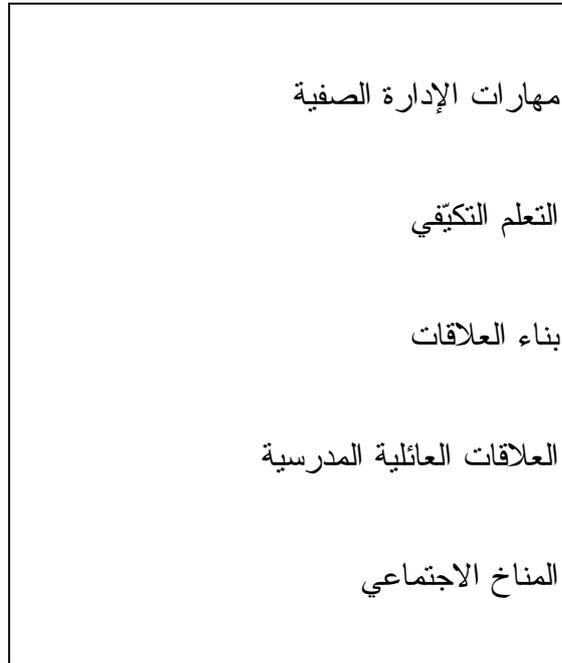
توجد أدلة تشير إلى أن سعي الطالب نحو الأهداف الخاصة بمسؤولياته الاجتماعية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمدى علاقتها بالتقبل الاجتماعي من قبل نظرائه ومعلميه. كما تشير الدراسات، أيضاً، إلى وجود براهين دامغة على أن السلوك الاجتماعي المسؤول مرتبط بشكل وثيق مع الدافعية والأداء الأكاديمي (Wentzel, 1996). لذا فإن الطلاب الذين يسعون إلى تحقيق أهداف متعددة تعكس الأغراض الاجتماعية والأكاديمية هم أولئك الأكثر نجاحاً في المدرسة (Wentzel, 1996, page 227).

بيد أن الأبحاث المختصة بالعمليات داخل الصف والتي تسعى إلى نشر المهارات الاجتماعية والسلوكيات الاجتماعية المسؤولة لا تزال قليلة بالرغم من أن الأنظمة التعليمية الغربية تعتبر أن تطوير المهارات الاجتماعية ووظيفة هامة وأساسية ضمن السياق المدرسي". حاول Wentzel استكشاف بعض الطرق التي تمكنه من فهم العلاقة بين سعي الطلاب ورغبتهم في أن تكون أهدافهم اجتماعية ومسؤولة وبين الدعم الخاص الذي يحصلون عليه من معلمهم وزملائهم. تشير النتائج إلى أن شعور الطلاب نحو المساعدة والتعاون وإتباع أنظمة الصف مرتبطة بالدعم الاجتماعي الملحوظ من المعلمين والنظراء. اعتبرت هذه النتائج قوية للغاية.

4. العرض المقترح للتدخل

يبدو أن دور المعلم يعتبر حاسماً في تحسين مسألة التكيف المدرسي لدى الطلاب وزيادة تقديرهم الذاتي لأنفسهم. في نفس الوقت، يلعب الطلاب دور الوسيط في مسألة الرؤية الاجتماعية الخاصة بزملائهم.

استنادا لهذه المبادئ، نقترح اختيار خمس مجالات: الإدارة الصفية، التعلم التكيّفي، بناء العلاقات، العائلة والمدرسة والمناخ الاجتماعي.



يجب تطوير جميع هذه المجالات من أجل تحسين المناخ داخل الصف. لأغراض تحقيق ذلك، نحن نقترح عددا من الخطوات الأساسية المتعلقة بكل مجال والتي يمكن تطبيقها بسهولة من قبل المعلمين داخل الصف. الخطوات الأساسية والتي سنجدها في الصفحات الآتية.

الخطوات الأساسية

1. المجال الأول: الإدارة الصفية
2. المجال الثاني: التعلم التكيّفي
3. المجال الثالث: بناء العلاقات
4. المجال الرابع: العلاقات العائلية-المدرسية
5. المجال الخامس: المناخ الاجتماعي

المجال الأول: الإدارة الصفية

الأهداف:

1. تحسين تركيز الطلاب ومناخ العمل داخل الصف
2. تعزيز تعلم الطلاب
3. خلق توجهات اجتماعية وبناء قيم إيجابية داخل الصف

المهارات الأساسية:

- التعامل مع عدة قضايا في نفس الوقت.
- معرفة ما يحصل داخل الصف وتبيان ذلك أمام الطلاب.
- القدرة على الاتصال والتواصل مع الطلاب والصف ككل لأغراض شرح ردود أفعالك تجاههم بشكل مفهوم ومنطقي.
- معرفة الهيكلية والبنية الاجتماعية بين الطلاب داخل الصف (من القائد؟ من الذي يتمتع بشهرة واسعة؟ من الذي يعاني من وحدة؟، الخ).

الخطوات الأساسية:

- السلاسة والاستمرارية: (لا تدع السلوكيات السلبية تعوق عمليات الشرح أو العمل داخل الصف، قم بالتعامل معها ومحاولة حلها في نفس الوقت).
- الانتباه: أنتبه إلى وعزز السلوك الإيجابي لجميع الطلاب في الصف، خاصة السلوك الذي تريد المزيد منه.
- الترقب: حل المشكلات بطريقة هادئة (بشكل فردي، صوت منخفض، بقرب الطالب، قبل أو بعد الحصة).
- التقدم: ضع نظاما معيناً يعنى بإدارة السلوك (أنظر إلى، استخدم الإشارات، تقرب إلى الطالب، تحدث بصوت منخفض وأخبر الطالب ما نوعية السلوك المتوقع منه).
- الفعالية: فكر فيما يمكن أن يحدث وكن مستعداً.
- ردود الأفعال: تحدث مع الطالب بعد انتهاء الدرس واتفق معه على ما يجب فعله في الدرس القادم أو تحدث عن بدائل سلوكية أو أخبر الطالب عن ردة الفعل أو النتائج المتوقعة جراء استمرار سلوكه السلبي.
- المطابقة: عدّل من ردود أفعالك بحيث تضمن منطقيتها تجاه السلوك السلبي.

- التوقيت: تعامل مع السوك السلبي بأسرع وقت ممكن.
- الزخم: تأكد من أنك تقوم بتنظيم نشاطات وتوصيل رسائل بشكل طبيعي وسلس.
- الإرساء والمستقبل: ما الذي أنجزناه وتعلمناه؟ ما الإيجابيات التي حصلت المرة الماضية وما الذي سنتعلمه ونفعله اليوم أوفي هذا الدرس؟
- ابحث عن أنماط سلوكية بين الطلاب أو بينك وبين الطلاب وحاول كسر هذه النمطية من خلال فعل شئ جديد لم تقم به من قبل.
- أكتب جميع رسائلك والوصفات المتعلقة بعملك على اللوح أو ورقة العمل.

الإدارة الصفية

بقلم: Maria Jose Lera, Knud Jensen and Frode Jsang

1. الإدارة الصفية وسلوك الطلاب
2. سلوكيات المعلمين
3. الذهبيات الخمسة: العروض الخاصة بالخطوات الأساسية

1. الإدارة الصفية وسلوك الطلاب

تتعدد التعريفات الخاصة بالإدارة الصفية إلا أن معظمها يشمل الإجراءات التي يتخذها المعلم لأغراض تطبيق النظام وإشراك الطلاب أو استنباط تعاونهم (Emmer and Stough 2001). تأثرت الأبحاث المعاصرة الخاصة بالإدارة الصفية بالدراسات التي قام بها Jacob Kounin وزملاؤه (1970).

يتبع Kounin النموذج البيئي النفسي الذي يركز على السمات البيئية وتأثيراتها على سلوك الأطفال، حيث حدد سلسلة بسلوكيات المعلمين ومواصفات الدرس بما في ذلك الذكاء والبراعة، السلاسة، التداخل، وتنبية المجموعة.

1. الذكاء والبراعة: مستوى عال من الانتباه الصفي والعمليات الحاصلة داخل المجموعة والمعرفة الدائمة بكل ما يحصل.
2. التداخل: القدرة على التعامل مع العديد من القضايا في نفس الوقت.
3. السلاسة: التصرف بشكل مناسب خلال الأزمات وضمان سير العمليات الصفية بشكل سلس.

4. التعددية: تغيير الأشياء والقدرة على تحديد الإشكاليات عندما تحصل.

كما اهتم Kounin بما إذا كانت السلوكيات الإدارية التي تعمل مع الطلاب العاديين تؤثر بنفس الدرجة على الطلاب المشاكسين داخل الصف. الجواب هو نعم، على الأقل داخل أو ضمن الصف المدرسي المتكامل (Kounin 1970). لقد ساعدت هذه الأبحاث في نقل التركيز عن استراتيجيات ردود الأفعال أو المقاومة إلى الاستراتيجيات الوقائية، ومن شخصية المعلم إلى عناصر الإدارة البيئية والاستراتيجية.

توجد علاقة واضحة بين إدارة الصفوف والقدرة على اتخاذ القرار وبين القدرة على توصيل الاستراتيجيات وردود الأفعال إلى الطلاب (Ogden 1987). فإذا كان أبنائك يعتقدون بأن أسلوبك في الحياة أو فعل الأشياء يعتبر معقولا ومفهوما، فإن الإدارة الصفية من شأنها أيضا ان تطور من علاقاتك مع الطلاب ومضاعفة مصداقيتك داخل الصف.

يعتبر الصف المدرسي مكانا مفعما بالضغوطات اليومية للطلاب والمعلمين في نفس الوقت. حسب Nordahl، على المعلمين التعامل مع أربع سلوكيات مختلفة من شأنها التأثير على المناخ التعليمي الصفي (Nordahl 1998).

(أ) السلوك الذي يؤثر على العملية التدريسية والعملية التعليمية للطلاب. يشمل هذا السلوك التشريد الذهني والحديث الجانبي وإزعاج الطلاب الآخرين والمعلمين، الخ (يعاني 30 إلى 60 من الطلاب من هذا السلوك أحيانا أو بشكل منتظم).

(ب) العزلة الاجتماعية، وتشمل الوحدة والانسحاب والكآبة وانعدام العلاقات (10 إلى 30).

(ج) سلوكيات جلب الانتباه، ويشمل افتعال النزاع والعنف والمعارضة وامتحان قواعد وأنظمة الصف (12 إلى 30).

(د) كسر القواعد والسلوك الإجرامي الذي يشمل الاستبداد الشديد والسرققة والعنف والتهرب، الخ (1 إلى 2).

يعاني العديد من المعلمين من ضغوطات يومية متعلقة بهذه المشاكل السلوكية التي تؤدي بهم إلى وضع مشاعرهم الخاصة جانبا. تعود أسباب غضب المعلمين على الطلاب إلى عدة عوامل؛ أولها قيام هذه السلوكيات بامتحان قدرة المعلم على قيادة وإدارة الصف؛ ثانيا، تؤدي إحساس المعلم لعدم قدرته

على معالجة وتدبير أمور عمله بشكل عام؛ ثالثاً، غالباً ما ينظر إلى السلوك المشاكس باعتباره هجوماً شخصياً على شخص وقيم المعلم. يشير Roland (1991) إلى خمس عوامل أساسية مشتركة بين هؤلاء المعلمين:

1. هؤلاء المعلمين ليسوا جيدين في التعامل مع المشاكل داخل الصف وإدارة النزاعات والمواقف الصعبة داخل الصف.
2. هؤلاء المعلمين لا يتصرفون بشكل جيد عند مواجهة الطلاب الذين يتمتعون بسلوكيات ومعايير طبيعية داخل الصف.
3. هؤلاء المعلمين غير قادرين على تبني وجهات نظر الطلاب الخاصة بالمواقف المختلفة داخل الصف.
4. هؤلاء المعلمين يفتقدون الكفاءة الخاصة بتنظيم النشاطات الصفية والتخطيط وتطبيق الجلسات التعليمية الجيدة.
5. هؤلاء المعلمين ليسوا عفويين ويستخدمون القليل من الدعابة والفكاهة.

أما المعلمين الذين يستطيعون تدبير أمورهم وإدارة صفوفهم فهم غالباً ما يتمتعون بالميزات المطلوبة في إدارة الصف. هناك ثلاث مهارات هامة خاصة بالإدارة الصفية:

1. القدرة على التوقع والوضوح.
2. القدرة على حل النزاعات والمواقف المضطربة.
3. القدرة على التفكير في وتغيير الاستراتيجيات وردود الأفعال حسب الحاجة.

يشير Daniels (1998) إلى خمس استراتيجيات ميدانية تتعلق بإساءة التصرف داخل الصف.

- تتمثل الاستراتيجية الأولى بإيجاد أنماط سلوكية بين ردة فعل المعلم وسلوك الطالب. ما نوع العلاقة التي نراها؟ ما الذي يفعله المعلم؟ ما الذي يفعله الطالب حقاً؟ ما هو دور ونشاط الطلاب الآخرين؟
- أما الاستراتيجية الثانية فهي التفكير في أسباب تطور الموقف بهذا الشكل.
- تقوم الاستراتيجية الثالثة بوصف الأنماط السلوكية ومحاولة التفكير في أسباب تطورها بهذا الشكل.
- الاستراتيجية الرابعة هي نقاش ملاحظتك وأفكارك مع زملائك من المعلمين.
- أما الاستراتيجية الخامسة والأخيرة فهي تغيير سلوك المعلم وردود أفعاله من أجل كسر والتخلص من الأنماط السلبية.

لذا، لا تتعلق الإدارة الصفية بالاستراتيجيات والممارسات التي تحصل داخل الصف فقط، بل لها علاقة بجانب آخر لا يقل أهمية؛ ألا وهو سلوكيات ومعتقدات المعلمين وقدرتهم على ترجمة المواقف، والذي يعتبر أحد أهم المفاتيح في تحسين مهارات الإدارة الصفية.

2. سلوكيات المعلمين

يوجد لدى المعلمين آراء مختلفة حول مسألة القيادة، حيث نجد معلما "استراتيجيا" بمعنى أن أهم شيء لديه هو إنجاز خطته للجلسة. وتصبح أسئلة الطلاب وتجاربهم الخاصة عاملا معيقا له، فهولا يسمح بوجود أية مواقف من شأنها إعاقة في أداء عمله أو تغيير الهيكلية التي وضعها للجلسة. عكس ذلك تماما، المعلم "الاتصالي أو التواصلية" الذي يهتم بعمل حوار بينه وبين الطلاب، ويسعى إلى فهمهم وإشراكهم داخل الصف. في الغالب، يجب أن يتوفر لدى المعلم القدرة على أداء الدورين بشكل متوازن كي يتمكن من إدارة الصف.

كما يمكن تسمية المعلم الذي يبني إدارته الصفية على قاعدة الحوار والتفاعل قائدا صفيا ذوو جهة طلابية، حيث يعنى هذا المعلم أساسا بالتفاعل مع الطلاب وبين الطلاب أنفسهم، ويهتم كثيرا في إنشاء طلبه قادرين على التفكير والنقد. يستخدم هذا المعلم النشاطات الجماعية والتعاون الجماعي بكثرة. بالنسبة له، من المهم جدا تطوير سلوكيات وقيم الطلاب والمناخ الصفى السليم.

العكس تماما هو المعلم التقليدي، حيث يعتمد هذا المعلم على الروتين والقوانين والسيطرة والمراقبة والتركييز على ضرورة قيام الطلاب بإنجاز الدور المطلوب منهم داخل الصف بما في ذلك الصمت والاستماع إلى المعلم واتباع إرشاداته. هنا يقوم المعلم بدور نشط، أما الطلاب فيمارسون دور غير فعال داخل الصف. يسمى هذا المعلم قائدا صفيا ذوو جهة غير طلابية، حيث يقوم بطرح المواضيع الجديدة أمام الصف، ومن ثم يقوم بطرح الأسئلة كي يتأكد من فهم الطلاب، وبعد ذلك يقوم الطلاب بحل المهام الفردية المعطاة لهم.

يوجد فرق هائل بين نظرة الطلاب للمعلم وبين فهم الطلاب للمعلم، حيث أن الأول معلم يصرخ ويصيح بصوت عال جدا ويضع إنذارات نهائية للطلاب كي يحافظ على هيئته. أما النوع الثاني فهو معلم يعمل بشكل منتظم مع المشاكل السلوكية للطلاب بشكل فردي، بالإضافة إلى تعامله مع المشاكل

بشكل مفتوح ومفهوم من قبل الطلاب. هنا، يفهم الطلاب الأسباب الكامنة وراء تصرف المعلم ويوافقون على الاستراتيجيات التي يستخدمها.

بغض النظر عن الاختلافات في وجهات النظر، يستطيع المعلمون ممارسة طرق مختلفة في قيادة الصف، حيث أن لكل كاتب تصنيفاته المختلفة، كما أن معظمهم يدافع عن أهمية الاختلاف والتعددية. نجد في الحالات المتطرفة، السلوك الداعي إلى عدم التحكم أو السيطرة، وهنا نجد قيادة المعلم ضعيفة بحيث لا يكون قادراً على مواجهة الطلاب عن طريق استخدام سلوك عادي. قد يعود ذلك إلى شعور المعلم نفسه بعدم الأمان وانعدام الكفاءة المطلوبة لديه أو ربما رغبته بأن يكون محبوباً ومشهوراً بين الطلاب من خلال عدم مواجهتهم. في ظل هكذا قيادة، غالباً ما يلعب بعض الطلاب المميزين دوراً هاماً في قيادة الصف. يتمثل السلوك المعاكس لما ذكر في المعلم الذي يمارس سلطة زائدة من خلال مراقبته لجميع الأمور وفي جميع الأوقات، حيث يعتقد هذا المعلم بأهمية جميع التفاصيل وضرورة التركيز على كافة المشاكل السلوكية. إن الدور الذي يلعبه هذا المعلم من شأنه خلق حالة من الضغط والتذمر السلبي بين الطلاب. يوجد حالات متطرفة أخرى مثل جنون الاضطهاد، حيث يعتقد المعلم في هذه الحالة أن جميع المسلكيات الخاطئة موجهة ضده بشكل شخصي أو ضد أسلوبه في إدارة الصف أو ضد أسلوب تعليمه. غالباً ما يفقد هذا المعلم السيطرة على أعصابه ويلقي اللوم بذلك على الطلاب. في الوسط، نجد المعلم الذي يتبع أسلوب التحكم عن طريق استخدام استراتيجيات واضحة وقادر على خلق مناخ تعليمي إيجابي بما يصحبه من أحاسيس وعلاقات إيجابية تجاه الصف ككل وكل طالب على حدة.

على نفس الصعيد، يبين Lewis (1999) تصنيفاً آخر للسلوكيات، حيث يقسمها إلى ثلاث نماذج نظرية وهي المتدخل والمتفاعل وغير المتدخل (Lewis, 1998). يعكس النموذج الأول عملية الحكم عن طريق الوصاية، حيث يرى أن الطلاب غير قادرين على حكم أنفسهم، بينما الأسلوبين الآخرين فيوفرون فرصاً للطلاب في اتخاذ القرارات والإدلاء بصوتهم.

في الحقيقة، بدأ العديد من المؤلفين بإعادة الربط بين الإدارة الصفية من خلال التعليمات وبين السمات الشخصية الخاصة بالمعلمين مثل الرعاية (Weinstein 1998) والأخلاقيات (Hansen 1993) أو الأدب (Richardson and Fallona 2001). عندما نتحدث عن الأدب في التعليم، نحن نشير إلى المسلك الأخلاقي للمعلم أو سمات شخصيته التي تظهر ضمن ممارساته داخل الصف. تشمل

السمات الفكرية والأخلاقية للشخصية والتي ظهرت في تحليلها؛ العدل والعناية والالتزام بالأهداف التعليمية والتحليل النقدي لممارسات ونظريات الشخص ذاته (Richardson and Fallona 2001).

بهذا المعنى، يمكن استنباط تجارب مختلفة بما في ذلك الجوانب المتعلقة بالدعم العاطفي من قبل المعلم والآثار الإيجابية المترتبة على ذلك (Bru, Boyesen et al. 1998). يشير Bru et al إلى خمس عوامل هامة (Bru, Stephens et al. 2002):

1. المعلم الذي يشعر الطالب أنه ملجأ عاطفي آمن.
2. المعلم الذي يتمتع بمهارة نقل المعلومات المتوفرة لديه للطالب.
3. المعلم الذي يسمح للطلاب بالتأثير على عملية التعلم الخاصة بهم.
4. المعلم الذي يتطلع على نشاطاته الصفية.
5. المعلم الذي يستطيع التعديل من أسلوب إدارته الصفية لمصلحة الطالب الفردية دون التمييز ضد الطلاب الآخرين.

بنفس السياق، طورت Norris أسلوب التعلم الاجتماعي والعاطفي (Norris 2003)، وأيضاً Zipora Shechman من إسرائيل والتي تمارس التعليم الاختياري كأسلوب في تعزيز الإدارة الصفية (Shechtman and Leichtentritt 2004).

3. الذهبيات الخمسة: العروض الخاصة بالخطوات الأساسية

إيجازاً لما سبق، يمكننا تصنيف المشاكل الصفية من ثلاث زوايا مختلفة:

1. مشاكل تتعلق بالنظم والقواعد والروتين.
2. مشاكل تتعلق بالعلاقات.
3. مشاكل تتعلق بالقيم.

تصبح المشاكل السلوكية مخيفة وخطيرة عندما يكون المعلم غير متحصن من الثلاث بنود سابقة الذكر. فبدلاً من التعامل مع هذه المشاكل بتأمل ومرونة وطلب المساعدة وتمكين الذات، نواجهها بفرض القيود والطرده والسخرية والتأديب.

للمساهمة في هذا الحقل، نقترح سلسلة من الخطوات التي من شأنها مساعدة المعلم في تحسين البنية الصفية وإقامة العلاقات وفرض السيطرة والقيم وحل المشكلات.

1. النظم والقواعد والروتين

عادة، نجد خمس نظم هامة وضرورية لكل جلسة دراسية:

1.1 أولى هذه النظم تتعلق بالبداية، ويعتبر هذا البند الأكثر أهمية، حيث يجب أن يكون المعلم متواجداً وجاهزاً كي يبدأ عمله بشكل جيد. ويمكن للمعلم استخدام أنواعاً مختلفة من الروتين كأن يغلق باب الصف أو الغناء أو قراءة مقطوعة شعرية أو قراءة فقرة من كتاب، الخ كي يرفع مستوى الانتباه لدى الطلاب ويحصل على التركيز المطلوب منهم. كما يجب أن يقوم المعلم بالتركيز على جميع الطلبة الموجودين داخل الصف، فيما يطلب من الطالب الفرد الانتظار. كما يمكن أن يقوم المعلم باستخدام الرموز التربوية مثل الوقوف بقرب اللوح أو حمل الطباشيرة في يده.

الخطوة الأساسية: التقدم:

طور نظاماً يعنى بإدارة السلوك عن طريق استخدام إشارات غير لفظية لجلب انتباه الطلاب (كأن ترفع يدك مثلاً)، وأخبر الطلاب ما هو السلوك المتوقع منهم، وكن نموذجاً للعلاقات السليمة من خلال التقرب لهم والتحدث بصوت منخفض، الخ.

2.1 يتعلق النظام الثاني بتركيز المعلم. ما نوع الاستراتيجيات التي سوف يستخدمها إذا أراد للصف أن يستمع له أو إذا أراد إعطاء تعليمات معينة أو شرح شيء ما؟ يقوم بعض المعلمين بالصراخ، البعض الآخر قد يتصرف بهدوء حتى يهدأ جميع الطلاب، البعض الآخر قد يتذمر، وآخرين قد يلجأون إلى التأديب التقليدي. قد يقوم بعض المعلمين باستخدام استراتيجيات واضحة كأن يصفقوا ثلاث مرات أو استخدام رموز مميزة أخرى داخل الصف. ما تفعله في هذا المجال هام للغاية. هل ينتج عن استراتيجياتك مزيداً من التذمر والضغط أم مضاعفة قدرتك على التركيز داخل الصف؟

الخطوة الأساسية: الانتباه:

انتبه إلى وثمن السلوك الإيجابي لجميع الصف أو السلوك الذي ترغب في رؤيته بشكل أكبر.

3.1 يتعلق النظام الثالث بالعملية النشاطية والجلسة التعليمية للطلاب، حيث يعتبر مجرى واستمرارية العملية مسألتان هامتان جدا. يجب أن يركز المعلم على نشاط الطالب وأن يحافظ على تركيز الطالب للمهمة المعطاة له. تتمثل أسهل الطرق في تحقيق ذلك بتركيز المعلم على مسألة مساعدة وتحفيز الطلاب وتركيز انتباههم نحو الكتب والمهمات الآنية، بالإضافة إلى تركيز المعلم على السلوك الإيجابي وما يتوقعه من الطلاب. على المعلم أن يتعامل مع السلوك السلبي والممارسات المزعجة بشكل جانبي ومحاولة حلها باقل جهد ممكن.

الخطوة الأساسية: المجرى والاستمرارية:

لا تجعل السلوك يعترض أو يقاطع الدروس أو العمل داخل الصف، بل واصل عملك وتعامل مع السلوك في نفس الوقت. مثال على ذلك، أنظر إلى عيني الطالب المعين بشكل مباشر وحل المشكلات بهدوء.

4.1 يتمثل النظام الرابع بما يسمى المرحلة الانتقالية عندما تتغير النشاطات داخل الصف، ومن صف إلى آخر، ومن درس إلى آخر. يجب أن تتسم هذه المراحل الانتقالية بالسلاسة والزخم المطلوب في الوقت المناسب.

الخطوة الأساسية: العزم والزخم:

تأكد من أنك تقوم بتنظيم النشاطات وتوصيل الرسائل بشكل طبيعي ومتسلسل.

5.1 أما النظام الخامس فيتعلق بخاتمة الجلسة. هنا، يتم التفكير والتأمل بما تم تحقيقه أو إنجازه، وما هو الجيد، ما الذي تعلمناه، ما الذي أسعد المعلم، وعلى ماذا يجب أن نركز في المرات القادمة؟

الخطوة الأساسية: التعزيز ورسم المستقبل:

تتألف هذه الخطوة من تنظيم الوقت لأغراض التعزيز ورسم الخطوات المستقبلية عند نهاية كل جلسة، حيث يصبح ضرورياً للطالب معرفة ما أنجزه وما تعلمه؛ ما الإنجازات الجيدة التي حققها في المرة الماضية وما الذي سوف يتعلمه وينجزه اليوم.

2. العلاقات والضبط

يندرج تحت مسألة الإدارة الصفية أربع جهات نظر خاصة بالضبط:

1.2 في المستوى الأول، تكمن المهمة في تحقيق مسألة الضبط من خلال استخدام الاستراتيجيات و الجاهزية العالية كي يتمكن المعلم من التعامل مع المشاكل السلوكية بطريقة عملية وإيجابية.

الخطوة الأساسية: العملية والإيجابية:

حل المشكلات بهدوء وروية (بشكل منفرد، واستخدام الصوت المنخفض، والتقرب إلى الطالب،

أو قبل أو بعد الدرس):

- الإشارات غير اللفظية.
- اللغة الاستعارية.
- إساءة استخدام الوقت.
- التوجيه السلوكي.
- التذكير بالقوانين.
- الحجب (التوقيف)، والاتفاقات الجزئية.
- الشكر عند الانتهاء بدلا من (من فضلك).

2.2 تتمثل القضية الثانية بضمان الانضباط عن طريق المحافظة على انتباه الطالب باستخدام وسائل مختلفة في التواصل معه وتصحيح أخطأه.

الخطوة الأساسية: المساعدة البصرية:

يعتمد بعض المعلمين على الأسلوب السمعي في التعليم، إلا أننا نعي أهمية الإشارات البصرية. لذا، أكتب كافة رسائلك وأفكارك الخاصة بالعمل على اللوح أو على ورقة العمل (Rogers (2002، صفحة رقم 45.

3.2 المهمة الثالثة هي الإحساس بـ الوعي حول وجود إشارات تنبئ بفقدان السيطرة. خلال هذه المرحلة، يصبح الطلاب أقل انتباهاً، ولا يستمعون للمعلم، ويصبحون أكثر إزعاجاً مما يضاعف من مستويات الضغط داخل الصف.

الخطوة الأساسية: ما قبل النشاط:

فكر بما يمكن فعله وكن جاهزاً.

4.2 تكمن المرحلة الأخيرة بإعادة فرض الانضباط أو السيطرة عن طريق التركيز على أمر آخر أو مستوى تأثير المعلم.

الخطوة الأساسية: أظهر سلوك غير متوقع:

أنظر إلى الأنماط السلوكية بين الطلاب أو بينك وبين الطلاب وحاول تجزئتهم من خلال القيام بعمل غير اعتيادي. يقدم Dreikurs مثلاً ممتازاً على هذا الصعيد (Dreikurs, Grunwald (1982، et al.، صفحة رقم 149. فكما يقول العالم النفسي: ما الذي سوف يحصل لو وصلت ومعها خمس قبعات؟ يهدف هذا السؤال إلى توضيح أنه من غير اللائق الاستهزاء من شخص بسبب مسلكه؛ طالما أن هذا المسلك لا يضر بأحد. يجب استخدام الدعابة بنفس الطريقة كي تساعد الطلاب على فهم السخرية الكامنة في الموقف المحدد بطريقة عاطفية وأكثر توازناً. (Dreikurs, Grunwald et al. 1982)، صفحة رقم 150.

3. القيم والمشاكل السلوكية

غالباً ما يتطلب تشخيص وحل المشكلات داخل الصف جهداً استراتيجياً على ثلاث مستويات:

1.3 يسمى المستوى الأول المستوى التهيئي، حيث يقوم المعلم باستخدام التقرب والصوت المنخفض والنظر بالعين بشكل مباشر والتذكير والمشي بين الطلاب وإعطاء الطلاب بدائل عدة للسلوك.

الخطوة الأساسية: وضع خطة للأنظمة والحقوق.

من المثير جدا معرفة ما يتوقع الطلاب توضيحه من قبل المعلم (Rogers 2002)، أنظر الصفحة رقم 26؛ أيضا، تشير الصفحة رقم 29 إلى أمثلة عن عقد اتفاقات حول السلوك الطلابي قائمة على مبدأ الحقوق الأساسية الداعية إلى "الشعور بالأمان داخل المدرسة"، والحق في التعلم والتعامل مع الطالب باحترام (Rogers 2002)، صفحة رقم 29.

الخطوة الأساسية: المطابقة:

تأكد من أن ردود أفعالك أصبحت أكثر موائمة وأكثر معقولة تجاه السلوك الخاطئ. من المهم جدا عدم تصعيد الأزمة، بل وبالغرم من حدثها في البداية، حاول التخفيف من هذه الحدة تدريجيا عن طريق الابتسام والشكر والنظرات.

2.3 المستوى الثاني هو مستوى البناء والتنظيم، حيث يقوم المعلم بتغيير النشاطات وإعادة ترتيب الطلاب في مجموعات وإعادة تنظيم النشاط أو الدرس أو البدء من جديد مرة أخرى.

الخطوة الأساسية: إعادة تنظيم النشاط:

تحدث مع الطلاب بعد الدرس واعقد اتفاقا معهم حول ما يجب فعله في الدروس القادمة أو تحدث معهم عن البدائل السلوكية أو أخبرهم عن ردة فعلك أو العواقب التي سيتحملونها جراء استمرار سلوكهم السلبي.

3.3 يتعلق المستوى الأخير بالواجهة، حيث يستخدم المعلم أساليب الضغط والواجهة والعواقب والتدخل وحل المشكلات على المجموعة.

الخطوة الأساسية: التوقيت:

تعامل مع السلوك السيئ بأسرع وقت ممكن.

المجال الثاني: التعلم التكيفي

الأهداف:

زيادة التحصيل الأكاديمي الفردي، والتحفيز والاحترام الذاتي الأكاديمي للطلاب

المهارات الأساسية:

- المناخ التعليمي الآمن الذي يتقبل الأخطاء.
- العلاقات الجيدة مع الطلاب الآخرين.
- تغذية التوجهات التي تقبل بوجود اختلافات بين الطلاب.
- التخطيط التعليمي المنتظم الذي يستخدم نموذج العلاقات التعليمية.
- تعزيز المبدأ الذي يحفز التعلم الفردي.
- تعزيز تأثير الطلبة في عملية التعلم الخاصة بهم.

الخطوات الأساسية:

- قدرة الطلاب على الاختيار بين مهمات مختلفة، مستويات مختلفة أو استراتيجيات مختلفة.
- التركيز على استراتيجيات التعلم الفردي لأغراض تحسين الاستقلالية في العملية التعليمية.
- استخدام اهتمامات وتجارب الطلاب في تخطيط الدروس.
- التقييم الفردي والشخصي للطلاب.
- التعليم الخاص ضمن الأطر المختلفة للصف أو المتصلة به.
- التركيز على المساحة الأكاديمية الفردية.
- استخدام خطة عمل كأحدى طرائق التعلم والتخصص. تصحيح الكتب والامتحانات باستخدام حبر أخضر بدلاً من الأحمر مع التركيز على ما هو جيد وما يمكن تحسينه، الخ.
- استخدام الأنظمة التي تسمح بالتقييم الذاتي للطلاب.
- استخدام مواد ذات تعليمات ذاتية.
- التعامل مع الطلاب باعتبارهم مصدراً هاماً في مساعدة بعضهم البعض.

إعطاء "الطلاب الذهبين" مساعدة أكبر داخل الصف واهتماماً أوسع في المسائل الأكاديمية.

المجال الثالث: بناء العلاقات

الأهداف:

بناء علاقة جيدة وآمنة بين المعلم والطالب كفرد مبنية على الاحترام المتبادل والمشاركة.

المهارات الأساسية:

- البحث عن والاعتراف بالصفات الخاصة بكل طالب كفرد.
- التقرب من الطلاب واستخدام الوقت النوعي معهم.
- الاهتمام بالعالم الخاص لكل طالب كفرد.
- الكفاءة الثقافية: قدرتك على أن تضع نفسك في مكان الطالب؛ كيف ينمو ويكبر ضمن هذا الجيل، في هذا المكان بالذات، في هذا الزمان، مع هذه العائلة، وداخل هذا الصف.

معايير التقييم:

- كفاءة المعلم.
- اللطف والتودد.
- الاستقرار العاطفي.
- المظهر الخارجي.
- الجاذبية الشخصية.

الخطوات الأساسية:

- استخدم اسم الطالب عند التحدث معه.
- ابتسم وتعامل بشكل إيجابي مع الطالب عندما تراه خارج الصف.
- استخدم "اللحظات الذهبية" لإظهار اهتمامك في الطالب وتحدث معه عن شؤون لا تتعلق بالمدرسة.
- حاول تفهم وجهة نظر الطالب المتعلقة بالمشاكل وكن مستعدا للاستماع.
- استخدم الفكاهة والدعابة داخل الصف.
- استخدم المظاهر الاجتماعية، الصفات، والإنجاز الفردي الجيد للطالب، أو العمل والسلوك الجيد كمرجع دائم داخل الصف.
- استخدم الأوراق البيضاء: كل يوم وكل درس هما فرصة جديدة.

- تذكر الأمور التي ذكرها الطلاب لك، أعدها وابدئي اهتماما بها.
- أعطي الطالب تغذية راجعة بناءة وإيجابية.
- تأكد من أنك "ترى" الطالب، أي إبداء اهتماما خاصا بكل طالب مرة واحدة على الأقل في كل درس (أنظر إليه، تقرب منه، امدحه، ساعده، الخ)
- تحدث بإيجابية عن الطالب في حال وجود كبار أو طلاب آخرين.

المجال الرابع: العلاقات العائلية-المدرسية

الأهداف:

خلق مناخ من التعاون بين الأهل والطلاب لأغراض تحسين التحصيل الأكاديمي للطلاب ومضاعفة اندماجهم الاجتماعي داخل الصف.

المهارات الأساسية:

الاحترام والتفاهم المتبادل.

الخطوات الأساسية:

- الاتصال الهاتفي المنتظم مع الأهالي لتوصيل رسالة إيجابية لهم (أو كتابة هذه الرسائل في كتيب خاص بالتلاميذ الخمس).
- التأكد من أهمية حضور أهالي التلاميذ "الذهبيين" لكافة الاجتماعات من خلال الاهتمام الخاص بهم (رسائل خاصة، اتصالات هاتفية، رسائل عن طريق الطلاب، الخ).
- إبداء الاهتمام بأهل الطالب عن طريق طرح أسئلة عنهم.
- مناقشة الوظائف المنزلية مع الأهالي داخل الصف ككل أو مع أهل الطلاب الخمس فقط.
- تنظيم مجموعات عائلية داخل الصف (تقوم مجموعة من الأهالي بأخذ الطلاب لحضور نشاطات مختلفة مرة كل شهر).
- عمل عقود تعليمية بين الطالب والمعلم والأهل مع التركيز على المسؤولية والتحسن.
- عمل بنك عائلي داخل الصف بحيث تستطيع العائلة وضع مساهماتها فيه (مساعدة، سياقة، خبيز، ودعوة طلاب الصف، علاوة على أن يعملوا، يزرعوا أو يخبروا الطلاب عن بعض الهوايات والسفر، الخ).

العلاقات العائلية-المدرسية

بقلم: (Carmen Allepuz and Maria Jose Lera) (ES)

1. تحسين العلاقات العائلية-المدرسية
2. العلاقات العائلية المدرسية: الدراسات الجارية
3. أهمية التوقعات في سلوكيات الأهالي والمعلمين والطلاب
4. العروض الخاصة بالخطوات الأساسية

تفترض أوراق العمل الخاصة بهذا الجانب أهمية وجود علاقات حسنة بين عائلة الطالب والمركز الذي يتلقى فيه تعليمه، أي المدرسة؛ حيث تنطبق هذه الفرضية على الذكور والإناث معا.

حسب العديد من المؤلفين، يمكن اعتبار العلاقات العائلية-المدرسية:

أ. حق من حقوق الطالب

إن المادة رقم 27 من الدستور الأسباني (Martinez Ceron, 2004) وبالرغم من تطبيقها في قليل من الأحيان، تعتبر آلية جيدة لقياس مدى صحة الديمقراطية داخل المراكز التعليمية ومحاولتها الرامية إلى ضمان المحافظة على نوعية النظام التعليمي في بلدنا.

5. "تضمن السلطات العامة حق كل مواطن في التعليم من خلال البرامج التعليمية العامة والمشاركة الحقيقية لكافة القطاعات المعنية وبناء المراكز التعليمية.

7. "سوف يشارك المعلمون والأهالي والطلاب في كافة الخطوات المتعلقة بهذه المراكز المدعومة من قبل الإدارة عن طريق الأموال العامة، حسب ما يقره القانون."

ب. مصدرا لضمان تحقيق التكيف المطلوب للطالب

أظهرت الدراسات التي طبقت في المدارس الابتدائية والمتوسطة أن الدعم الاجتماعي ونظرة الطلاب الخاصة بعائلاتهم مرتبطة بما يلي:

- نظرة الطالب لكفاءته الذاتية.
- حافظا لإقامة علاقات مع شركاء آخرين.
- الجهد الأكاديمي (توليد الأهداف).
- الاهتمام بالمدرسة.

- تأثيرهم على النتائج التي يحصلون عليها في المدرسة، ومحافظتهم على علاقات سلبية مصحوبة بعدم الارتياح العاطفي (Wentzel, 1998).

علاوة على ما سبق، تعتبر نظرة الطلاب لما يقدمه المعلم من دعم مؤشرا إيجابيا وحافزا لهم في إبداء اهتمام أكبر بالمدرسة والصف بالإضافة إلى شعورهم بأهمية المسؤولية الاجتماعية.

تعاملت معظم الأبحاث التي عالجت مسألة أثر مشاركة الأهالي على الطلاب مع طلاب الحضانة والمدارس، حيث تركزت النتائج في الجوانب التالية:

- التحصيل الأكاديمي.

- الاحترام الذاتي.

- السلوك داخل الصف.

- مساعدة الصفوف (Colleman, Collinge and Tabin, 1996; Siles, 2003).

وجدت الأبحاث التي نفذت في أسبانيا بعض العوامل التي تؤثر على أداء ونجاح الطالب: شكل العلاقة بين الأهل والمركز، اللقاءات المنتظمة مع المعلم الأساسي، أو اهتمام العائلة الواضح لجهة النشاطات التي يقوم بها أطفالهم داخل المدرسة (Siles, 2003). يعتبر هذا المستوى من العلاقات مفيد جدا لأغراض السيطرة ومنع الطالب من الفشل، ليس فقط لجهة الدعم الذي يحصل عليه الطالب من أهله ومعلميه في العملية التعليمية، بل لأغراض استمرارية الأهداف التعليمية داخل البيت والمدرسة، حيث أن المشاكل داخل المدرسة غالبا ما تكون متعلقة بالمسافة والبعد الحاصل بين "الثقافة المدرسية" و"الثقافة العائلية" (St. Fabian, cit. At Siles, 2003).

أخيرا، يجدر الإشارة بأننا وجدنا تحسنا في النوعية التعليمية داخل المراكز المدرسية (Chrispeels, 1996; Macbeth, Lazar y Darlington, Becher..cit. at Siles, 2003)، حيث شملت النتائج الأخذ بعين الاعتبار الساعات الطويلة واستقلالية الطالب لجهة مستواه الفكري وجنسه والمستوى التعليمي لعائلته.

1. تحسين العلاقات العائلية-المدرسية

1.1 على صعيد المعلمين

يمكن اعتبار المعلم مصدرا هاما في تحسين رضا وأداء الطلاب. عادة ما تتم الإشارة إلى ضرورة أن يكون الكادر التعليمي حساسا في التعامل مع المواقف الطلابية المحددة، إلا أن التكيف مع هذه المواقف لا يمكن أن يحصل دون المعلومات التي تكون مصاحبة للأفكار النمطية (يمكن ملاحظة هذه الأفكار النمطية للمواقف عند التعامل مع العائلات المهاجرة)، (Vilchez, 2004). إن التعاون والتزامن في العمل بين الأهالي والكادر التعليمي من شأنه تسهيل العملية التعليمية والابتعاد عن عدم الراحة الناجمة عن تعدد الثقافات في العملية التعليمية (Esteve, 1998; Moya, 2004; Lopez, 2003).

هكذا، يعدل المعلمون سلوكياتهم من أجل توليد دافعية أعلى تجاه نشاطاتهم وإعطائها مزيدا من الوقت، بالإضافة إلى بناء علاقة إرشادية جيدة مع الطلاب (مما يضاعف من مستواهم الفكري وأدائهم الأكاديمي)، بحيث يصبح الطالب ومستواه الفكري داعما لأدائه (Siles, 2003).

2.1 على صعيد الأهالي

زيادة مستويات الرضا لدى الأهل وسلوكهم الإيجابي تجاه المدرسة، بالإضافة إلى تحسين شعورهم ونظرتهم الذاتية تجاه كفاءتهم التعليمية. كما تتضاعف رغبتهم في المشاركة في البرامج المختلفة (Chrispeels, 1996).

إن تطوير وتحسين العلاقة بين الأهل والمدرسة والتي غالبا ما تتصف بغياب الفهم بسبب الفروقات الحاصلة في التوقعات المشتركة بين الطرفين (Vilchez, 2004) من شأنها تحسين الأثر التعليمي على الطالب بسبب قيام الطرفين بالعمل على هدف مشترك واحد ألا وهو: تعليم الطلاب.

3.1 على صعيد المراقبين

حسب المعلومات الواردة أعلاه، يمكننا ملاحظة أهمية العلاقات الجيدة بين الأهالي والمدرسة. بالإضافة إلى ذلك، علينا الأخذ بعين الاعتبار ما يلي: المراقبة باعتبارها مرحلة انتقال وتغيير.

عندما نتحدث عن المراهقة، نحن نشير إلى مرحلة انتقالية، مرحلة من مراحل النمو التي تعني انتهاء مرحلة الطفولة وبدء مرحلة البلوغ. إنها مرحلة من المراحل التي يتم التطرق لها بشدة، حيث يشير بعض المؤلفون لها باعتبارها مرحلة ممتعة ورائعة، إلا أن الغالبية العظمى منهم يعتبرها مرحلة صعبة ودقيقة للغاية بسبب ما يرافقها من أزمات ومخاطر وتهديدات.

ترفض المعلومات الحالية هذه الأفكار الخاصة بالمراهقة، حيث أن التعميم لا يتطابق مع الواقع، حيث يمكن اعتبارها مرحلة متغيرة كغيرها من المراحل؛ لذا، يمكن اعتبار كل مراهق حالة خاصة ومميزة. ينظر العديد من المراهقين إلى هذه المرحلة باعتبارها مرحلة تنسم بالغموض واليأس، بينما ينظر لها آخرون باعتبارها مرحلة لعقد الصداقات مع الأقران والابتعاد عن الأهل والأحلام المستقبلية.

بيد أننا لا نستطيع نسيان أنه عندما نتحدث عن مرحلة المراهقة، نحن نتحدث عن مرحلة مصحوبة بالعديد من التغييرات الشخصية العميقة (تغييرات جسدية وجنسية واجتماعية ونفسية، الخ). وفيما يخص العلاقات الشخصية والتكيف الاجتماعي، تؤدي هذه التغييرات إلى زيادة في الاستقلالية النفسية والعاطفية بعيدا عن الكبار وإقامة علاقات مستقلة مع الأقران كي يتمكن المراهق من بناء وصون شخصية إيجابية خاصة به.

بالرغم من ذلك، تعتبر العائلة والمدرسة مسألتان هامتان بالنسبة للمراهق، حيث غالبا ما تشكل هذه المرحلة مرحلة انتقالية إلى سياقات مدرسية وعائلية جديدة يشعر فيها المراهقين بعدم اهتمام الكادر التعليمي بهم الآن واضطرارهم إلى التفاوض مع الكبار من أجل فرض نوع جديد من العلاقات معهم.

فيما يخص الأهل، وبالرغم من ازدياد أهمية الأقران في هذه الفترة، تستمر مسألة وثوق المراهق بعائلته لجهة حصوله على الدعم العاطفي والنصائح منهم (Oliva, Parra and Sanchez, 2002). فيما يخص المدرسة، تصبح العلاقات المقامة مع العائلة ذات أهمية بالغة خلال المرحلة الانتقالية من الابتدائية إلى الثانوية، خصوصا عندما تبدو عناصر الوحدة بين الطالب والمدرسة مهددة بالخطر (Colleman, Collinge and Tabin, 1996).

بالتأكيد، يوجد أهمية قصوى للعلاقة التي يقيمها المراهقون مع الكبار المحيطين بهم، حيث تشير البيانات إلى أن المراهقين الذين لا يتمتعون بعلاقات إيجابية وداعمة مع الكبار يتعرضون في الغالب إلى مخاطر عدة في التجارب التي يخوضونها ومن ضمنها المشاكل الأكاديمية (Wentzel, 1998).

4.1 العلاقات العائلية-المدرسية كوسيلة لدعم مسألة الدمج: الأقليات

يعلم الأهالي أولادهم السلوكيات المحددة كي يتمكنوا من بناء العلاقات الشخصية وكي يتم تقبلهم من قبل المجتمع الذي يعيشون فيه (بناء القيم الأخلاقية والمعايير السلوكية والأهداف، الخ). إن التوجهات والخطاب القائم بين العائلة والمدرسة من شأنهما دعم مسألة اندماج الطلاب في المدرسة وتسهيل عملية تكيف السياق العائلي للطلاب مع سياقه المدرسي، حيث غالبا ما يتم نسيان هذه المسألة عندما يتم العمل مع ثقافات مختلفة داخل المدارس، وخاصة في الحالات التي توجد فيها فروقات هائلة في الخلفية بين العائلة والمدرسة (Wentzel, 2002; Borzone de Manrique, 2000).

في حالة العائلات المهاجرة والغجرية، يصبح من الضروري المطالبة بأهمية الدمج عن طريق مطالبة هؤلاء العائلات بالمشاركة في الهيئات المعنية باتخاذ القرارات حول البرامج والمواد التعليمية في المدرسة (Cardenas, 2002; Plan Andaluz de Educacion de Immigrantes)، بحيث تصبح هذه الهيئات مساحات وأمكنة جديدة للقاء الثقافات المتعددة. في العديد من الحالات، تكون المنظمات الأهلية والمدرسة أول نقاط اتصال تقيمها العائلات المهاجرة مع "المجتمع المستضيف"، حيث تلعب دور المرجع الذي يساعد هؤلاء العائلات في فهم السياق الواقعي الجديد. تلعب الهيئات الخاصة بالأهالي دورا هاما أيضا في تحسين الوجه الثقافي الجديد لدى هؤلاء العائلات.

2. العلاقات العائلية-المدرسية: الدراسات الجارية

تشير الحقائق في هذا المجال إلى عدم عمل دراسات في المدرسة بالرغم من النتائج الإيجابية التي قد تسهم بها إقامة العلاقات بين العائلة والمدرسة (Chrispeels, 1996). يوجد فرق بين مشاركة الأسرة (مفهوم أحادي الوجهة) وبين العلاقات العائلية-المدرسية (مفهوم أوسع يتضمن المفهوم السابق)، بحيث يتم استخدام المفهوم الأول أكثر من الثاني، وتعود أسباب ذلك إلى وجود بيانات ومعلومات كثيرة عن مشاركة العائلة بينما لا يوجد كثير من المعلومات عن العلاقات العائلية-المدرسية.

(أ) لا تعتبر المشاركة العائلية ظاهرة اعتيادية مقارنة بغيرها من المستويات التعليمية (على سبيل المثال، المدرسة الأساسية). لذا، تخف حدة اللقاءات تدريجياً خلال فترة الدراسة وتزداد قلة خلال المرحلة الثانوية. لا تعود أسباب ذلك إلى الثقافة الواسعة والفضفاضة للمشاركة، بل بسبب غياب المعلومات المتعلقة بكيفية إسهام مشاركة الأهالي في نجاح الطالب داخل المدرسة (Vilchez, 2004). تشارك العائلات المهاجرة بشكل أقل من العائلات المحلية، وتعود أسباب ذلك إلى عدم التماثل الناجم عن المعاناة التي توجهها العائلات المهاجرة مثل متابعة الأوراق القانونية وساعات العمل الطويلة وحركتهم الجغرافية وصعوبة اللغة والفروقات الثقافية، الخ.

(ب) أما فيما يخص العلاقات العائلية-المدرسية، فقد وجد Lyons ومعاونيه عام 1982 خمس أشكال أساسية للتفاعل:

1. المضامين في الحكومة أو اللجان.
2. الاتصال بين الأسرة والمدرسة والواجب استهلالها من قبل المدرسة.
3. الدعم المقدم من الأسرة في النشاطات والرحلات أو أية أمور مدرسية أخرى.
4. مساعدة الأهل داخل الصف، أي مساعدة المعلمين.
5. نشاطات الأهل التعليمية (Chrispeels, 1996).

كما نرى، تعتبر مشاركة الأهل عاملاً آخرًا يندرج ضمن كافة الاحتمالات الأخرى. وجد Colling و Coleman و Tabin (1996) اختلافًا واضحًا في رؤية الأهل والكادر التعليمي والطلاب لمسألة التعاون، حيث يعتبرها الأهل والمعلمون شيئًا أحادي الوجهة، والدليل تقبل الأهالي له أكثر من المعلمين.

تختلف مستويات التعاون بين المعلمين والطلاب داخل الصفوف المختلفة، كما يبدو أنها تعتمد على وجهة نظر الكادر التعليمي الخاصة بمدى تحمل الطالب للمسؤولية والتي من شأنها تحديد سلوكيات وممارسات المعلم مع الطلاب.

تقدم لنا الدراسة التي أنجزتها مؤسسة NG في المدارس الأساسية في هونغ كونغ (NG, 1999) بيانات كمية ونوعية حول المعتقدات التي يحملها الأهالي والكادر التعليمي بخصوص المشاركة العائلية في النشاطات المدرسية.

أشارت البيانات إلى أن غالبية المعلمين لم يتقبلوا أهمية الأثر الذي تتركه مشاركة العائلة على الطالب وعدم رغبة الطرفين في مزاوله دورا إداريا داخل المدرسة. اتفق الآباء والأمهات والمعلمين حول أهمية تقسيم المسؤوليات (بعيدا عن مطابقة النموذج المثالي للشراكة، حيث يتمتع الفريقين بنفس المكانة والمسؤوليات).

كشفت NG عن رغبة الأهالي والمعلمين في زيادة مستويات الاتصال الأول والثاني (اللقاءات، الاتصالات الهاتفية، المنشورات، التعاون في التعلم اليومي لكل طالب على حدة، الإشراف على تنفيذ المهمات الداخلية وتقديم العون لجهة تطويرها، الخ). كما تبين وجود صعوبة في مستويات الاتصال الثالثة والرابعة (المشاركة في المؤتمرات، المساعدة في إعداد النشاطات اللامنهجية، التعليم والعمل الطوعي مثل العمل في مكتبة المدرسة، الخ)، حيث أظهرت الأمهات والآباء رغبة في المشاركة في النشاطات التي تؤثر مباشرة على أطفالهم مع عدم رغبتهم في التفاوض مع المعلمين الذين بدورهم أبدوا رغبة مماثلة تجاه الأهالي من حيث عدم تشجيعهم لمسألة قيام الأهل بتعليم الأطفال إنما مشاركتهم في النشاطات اللامنهجية.

وجدت NG في مستويات الاتصال الخامسة والسادسة (مساعدة المعلمين في اتخاذ القرارات الخاصة بالمنهاج، التجديدات التعليمية، التنظيم المدرسي، المشاركة في الجماعات الحاكمة، الخ) رغبة للمشاركة بين الأهالي إلا أنهم استخدموا نريعة الجهل وعدم معرفتهم بهذه الأمور للتملص من المشاركة فيها. يبدو واضحا أنه وبالرغم من اتفاق الأهل ومدراء المدارس الأساسية والثانوية حول أهمية التعاون العائلي - المدرسي، إلا أن عددا هائلا من المدارس الأساسية فضلت مسألة تعاون الأهل خارج وليس داخل المدرسة (NG, 1999).

يؤكد Chrispeels على ما ذكره NG، حيث يظهر رغبة الكادر التعليمي والعائلة في تحقيق أثر أكبر للعائلة، بالرغم من اختلاف مفهوم الأثر بين الاثنين. ترغب الأمهات والآباء في التدخل بشكل أكبر مما يسمح به المعلم لجهة التدخل في ما يحصل داخل الصف، كما يطالبون بإعطائهم فرصا أكبر للالتقاء بـ والتواصل مع المعلمين، بينما يتوقع المعلمون قيام الأهالي بالتحدث مع أطفالهم حول الأهمية التعليمية وضرورة الانتباه وعمل الوظائف المطلوبة منهم والحصول على علامات جيدة. كما يأمل المعلمون أن يقوم الأهالي بممارسة دور أوسع في النشاطات الخاصة بأطفالهم (Chrispeels, 1996).

3. أهمية التوقعات في سلوكيات الأهالي والمعلمين والطلاب

تلعب التوقعات دورا هاما في العلاقات الإنسانية، حيث يعتبر الأهالي والمعلمين والطلاب أنفسهم وخلفيتهم التعليمية أساسية جدا لجهة تطورهم السليم. إن قيام العلاقات يعتمد بالأساس على الجهد المبذول في فهم هذه التوقعات التي تعتبر عناصر غير نهائية لأغراض التغذية الراجعة وتبادل المعلومات.

بذلك، من الضروري معرفة ما الذي ينتظره المعلمون والأهالي والطلاب (ما هي التوقعات الخاصة بكل منهم؟)، وما الذي يؤثر على هذه التوقعات، وبالتالي العمل على تحديدها ودمجها - وفي الحالات الضرورية- تعديلها.

1.3 الأهالي والطلاب

تعتبر الأفكار النمطية الخاصة بمرحلة المراهقة مسألة عادية في الثقافات الشعبية، حيث يشير الإعلام العام عادة إلى هذه اللحظة باعتبارها "مرحلة عاصفة ومجهدة". أيضا، يتبنى الكبار أفكارا نمطية مشابهة لهذه المرحلة: أفكارا تتضمن وجود مشاكل سلوكية وتمرد وتأثير اجتماعي متزايد من قبل الأقران.

لا يمكن اعتبار هذه التأكيدات غير صحيحة مطلقا، إلا أنه يجب النظر إلى هذه المرحلة باعتبارها غير دراماتيكية مع محاولة فهم وجود فروقات ثقافية وفردية في نسبة المشاكل التي قد يعاني منها المراهقون (Oliva, Parra and Sanchez, 2002).

يوفر نموذج Eccles و Cols (1982) حول مشاركة الأهالي إطارا نظريا متطورا يشمل معلومات حول التأثيرات ذات الصلة في عملية المشاركة. حسب هذا النموذج، تؤثر المعتقدات العامة للأهالي حول العالم ككل والأفكار النمطية الخاصة بمرحلة المراهقة، بالإضافة إلى معتقداتهم حول أولادهم وبناتهم، جميعها تؤثر على الرسائل والأفكار التي توصلها العائلة لأطفالها والمتعلقة بتوقعاتهم وقيمهم الأخلاقية. من المتوقع أن تقوم هذه الرسائل والأفكار بالتأثير على مستوى دافعية هؤلاء المراهقين في إنجاز النشاطات الخاصة بهم. ففي بعض الأحيان، يطور الأولاد والبنات قيما أخلاقية خاصة بهم حول مهامهم المختلفة وكيفية دمجها في أنظمتهم وطبيعتهم استخدامها في خياراتهم المستقبلية.

بذلك، يمكن لهذا النموذج أن يساعدنا في فهم طبيعة العلاقة بين معتقدات وتوقعات الأهالي الخاصة بالمراقبة وبين الرؤية الذاتية والسلوك الخارجي للأولاد والبنات.

يمكن لهذه العلاقة أن تمتد إلى ما هو أبعد من مرحلة الطفولة والمراقبة إلى المراحل المبكرة من البلوغ. فحصت الدراسة التي قام بها Jacobs وزملاؤه (2003) العلاقة بين الأفكار النمطية الأساسية الخاصة بالمراقبة التي تؤمن بها العائلة وبين الأفكار والمعتقدات التي تظهرها العائلة عن أبنائها خلال المراحل المبكرة والمتوسطة من المراقبة. وجدت النتائج علاقات هامة جدا بين هذه العوامل والتي استطاعت توضيح معتقدات الأهالي وسلوكيات الأطفال بشكل فعال جدا - هنا، الإشارة إلى الصف العاشر والثاني عشر.

أخيرا، إن مدى النمطية الظاهرة في هذه المعتقدات تؤثر على علاقات المراهقين مع أقرانهم والتي تعتبر "أنماط منحرفة".

على نحو مشابه، وجد Eccles و Jacobs علاقات بين توقعات العائلة والأداء الأكاديمي، علاوة على وجود سلوكيات نمطية في الأدوار الجنسية (Jacobs, Chhin and Shaver, 2003).

في النهاية، تعتبر توقعات العائلة المعدلة والملائمة ضرورية جدا، بالإضافة إلى أهمية الأفكار المشتركة بين الأهالي والطلاب حول المواضيع المختلفة؛ على سبيل المثال، الأداء الأكاديمي (Chrispeels, 1996).

2.3 المعلمون

تعتبر توقعات الكادر التعليمي هامة جدا لهم ولطلابهم ولأمهات وأباء هؤلاء الطلاب. تبين جزء من هذا الأثر في الدراسة التي قام بها Rosenthal و Jacobson في العام 1968 تحت عنوان "دراسة باجماليون (Pigmalion) في الصف". أظهرت هذه الدراسة الطريقة التي تصبح فيها توقعات المعلمين من الطلاب حقيقية.

بيّنت هذه التوقعات في دراسات لاحقة قام بها Cooper في العام 1979 و Ryan في العام 1981، عناصر تضمنت الفروقات الموجودة بين الطلاب. من الضروري الانتباه إلى أن التوقعات

الخاصة بالأولاد والبنات يتم توصيلها يوميا عن طريق التفاعل الحاصل بين المعلم والطلاب. أحيانا، لا تكون هذه التوقعات صريحة أو واضحة، بل يتم نقلها عن طريق قيام الكادر التعليمي بطرح الأسئلة على الطلاب وتوفير التغذية الراجعة أو التعبير عن التقدير. إن هذه السلوكيات وبالرغم من ممارستها بدافع الإخلاص أو الوفاء، إلا أنها قد تكون مؤذية للأولاد والبنات بسبب تراكم تجاربهم الخاصة بالتفاضل في المعاملة على مر السنوات (Thompson, Warren and Carter, 2004).

عادة ما يتم التعبير عن السلوك والمعتقدات السلبية في المدارس الموجودة في المدن تجاه الطلاب ذوي الأوضاع الاجتماعية أو الاقتصادية المتدنية وتجاه الطلاب ذوي اللون المختلف (Warren 2002; Haberman, 1995). هكذا، يتم إطلاق الأحكام المسبقة تجاه المراهقين وأحيانا عائلاتهم دون أن يسمح لهم بالتفاعل مع الكادر التعليمي (Thompson, Warren and Carter, 2004).

في المحصلة، تعتبر مسألة العلاقة بين العائلة والمدرسة هامة جدا، ليس فقط لأغراض العمل على توقعات العائلة، بل أيضا لأغراض تكييف وتحسين الأفكار التي يحملها المعلمون عن الطلاب وعائلاتهم.

حسب Chrispeels (1996)، يقوم الأهالي بتقديم الدعم لأبنائهم خارج وليس داخل المدرسة. لذا، إذا لم يقيم المعلمون بالتواصل مع الأهالي، لن يكون بمقدورهم معرفة نوع الدعم المقدم من الأهالي ممن لديهم طموحات وتوقعات عالية من أبنائهم. وإذا لم يقيم الأهالي بزيارة مدارس أبنائهم، يشعر المعلمون بقلّة تأثير هؤلاء الأهالي على أبنائهم والذي يؤدي إلى توليد مشاعر سلبية لدى المعلمين تجاه الأمهات والآباء والطلاب ويخفض من مستوى التوقعات تجاه الطلاب (Chrispeels, 1996)، ويضاعف من إحساس الأهل بعدم الترحيب بهم داخل المدرسة (Thompson, 2004).

وجد Laak و DeGoede و Brugman (2001) في المدارس الأساسية (تألفت العينة من أربع معلمين و 87 طالب) نسبة منخفضة جدا من التوافق والتكيف في الأحكام التي يصدرها المعلمون تجاه الطلاب، حيث كان المعلمون صائبين فقط في ذكر الصفات السيئة التي يتمتع بها الأولاد والبنات.

بالتأكيد، نحن نقترح بضرورة إيلاء انتباه أكثر لهذه الظاهرة بسبب أهمية إصدار الأحكام المسبقة خلال مرحلة نمو المراهقين.

أخيراً، إن توقعات المعلم مرتبطة بنظرتة حول مدى فعاليته، فعندما يشعر بعدم كفاءته، يصبح أقل ثقة بقدرات وإمكانات الطلبة، كما هو الحال بالنسبة للمعلمين الذين أشرنا لهم سابقاً.

استخدم Thompson و Warren و Carter استفتاء وزع على 121 معلم (2002)، حيث وجدوا أن الكادر التعليمي لا يتحمل مسؤوليته في تعليم الطلاب، بل يعول فشله على أمور أخرى. لا تؤكد هذه الدراسة فقط أن الأفكار السلبية تجاه الأولاد والبنات وعائلاتهم موجودة بالفعل (حوالي 60 ألفوا اللوم على الطلاب و64 على الكادر التعليمي)، بل تحذر من استحالة الحصول على فرص تعليمية متساوية إذا بقي الكادر التعليمي يبحث عن مذنبين. كما تشير الدراسة إلى ضرورة العمل على تشكيل وبلورة الكادر التعليمي من خلال تحسين أدائه وعوامل المنافسة لديه والابتعاد عن "لقاء اللوم على غيرهم" بخصوص مهامهم داخل الصف.

3.3 الاختلاف في الصفات، الاختلاف في التوقعات

إن المعرفة بأهمية التوقعات لدى الأهالي والمعلمين والطلاب لا تعني بالضرورة الوصول إلى اتفاق حولها.

قام Millen و Ferguson و Moore (2002) بعمل دراسة مع 144 عائلة لها أولاد وبنات في المدارس الأساسية (106 أمهات و38 أب)، حيث حاولت هذه الدراسة فحص الصفات التي تعتقد العائلات والطلبة بوجودها وحول المشاكل وعلاقتها بالكادر التعليمي في هذه اللحظة.

لوحظ وجود اتفاق وخلاف في الصفات بين العائلات والطلاب والمعلمين، إلا أن ثلاثتهم أجمعوا حول مسؤولية أو عدم مسؤولية الأهل نحو سلوك أطفالهم في المدرسة.

يقترح العديد من المؤلفون الذين يستخدمون البيانات والتشريعات التعليمية التي تروج وتدعو إلى إقامة العلاقات بين العائلة والمدرسة استخدام السياقين معاً. كما يقترحوا أهمية العمل مع الأباء كي يضاعفوا من تأثيرهم في المدرسة، وخاصة ضمن العائلات التي يتواجد فيها الأب والأم الذين قد

يعتقدون بشكل خاطئ بعدم أهمية الأب كون الأم تشارك في المدرسة (تشير النتائج، على سبيل المثال، أن العائلات المنفصلة، أي المكونة من فرد واحد، تمارس سلوك مشابه وأكثر انسجاماً عن تلك المكونة من فردين).

فبحسب البيانات التي حصلنا عليها من الحضانه والمدارس الأساسية، وجدنا أن مشاركة الآباء في المدرسة تترك آثاراً مختلفة ومستقلة على أداء أطفالهم عند مقارنتها مع مشاركة الأم في المدرسة (Winquist, 1999). لذا، نحن نقترح تكثيف العلاقة بين السياقين العائلي والأكاديمي والابتعاد عن الميول أحادية الجانب عند التحدث عن "مشاركة العائلة".

نحن نفترض أن الاتصال والتأثير والتعلم والتعليم المتبادل هم الأساس للبرامج المعنية بإقامة علاقات بين العائلة والمدرسة. إن تبني نظاماً يعنى بالعوامل والقوى الكامنة لدى الطلاب والمجتمع قد تساهم في إنشاء هذه العلاقات (Coleman, Collinge and Tabin, 1996)، بحيث يتم الترويج لها في مشروع الذهبيات الخمسة.

كما يقول Chrispeels، بالرغم من ان المعلمين، بشكل عام، هم أول من يحاول البدء بإقامة علاقة من التعاون المشترك والعمل مع الأهل، إلا أنهم لا يستطيعون فعل ذلك لوحدهم؛ فهم بحاجة إلى دعم الإدارة المدرسية والمحافظة التي يقيمون فيها والدولة أيضاً. لذا، فإن العمل مع هذه العناصر الأخيرة يعتبر هام جداً (Chrispeels, 1996). بسبب جميع هذه الاطروحات، نحن نؤمن بضرورة عمل دراسة أوسع حول التوجه أحادي الجانب والخاص بالعلاقات العائلية - المدرسية. فكما أشرنا سابقاً، لم يتم التطرق إلى هذا الموضوع بشكل واسع كما لم يتم عقد أي ورش تدريبية للمعلمين والذي يعتبر جانب مهم جداً أيضاً.

نحن بحاجة إلى مدارس تقوم بتعليم الأهالي مسؤولياتهم وواجباتهم داخل المدرسة (NG, 1999; Siles, 2003). بالطبع، نحن أيضاً بحاجة إلى المدارس التي تساعد المعلمين في إنشاء علاقات سليمة مع الأهالي، حيث أن مشروعنا يعنى بهذا الجانب الذي حاول Coleman وزملاؤه إيجاد أجوبة للأسئلة الخاصة به، مثل؛ من القادر على وصف ممارسات الكادر التعليمي التي أثبتت نجاعتها، إلا أنها لم تؤكد بعد القدرة على تعلم هذه الممارسات؟ (Coleman, Collinge and Tabin, 1996).

بشكل مختصر، نحن نقترح العمل مع جميع الأطراف المعنية بالعملية التعليمية ومحاولة إيجاد العوامل المتداخلة بينهما والتوصل إلى توفيق في التوقعات والصفات والوصول إلى إجماع حول الحاجة إلى التعاون المشترك.

بالتأكيد، وحسب Bacahrach، يعتبر عنصر الثبات هام جداً؛ فإذا أرادت المدارس تعليم الإبداع وحل المشكلات والتعاون والتأثير، عليها أن تقوم بممارسة ذلك أولاً، ليس داخل الصف فقط، بل داخل جميع مستويات النظام ككل (Coleman, Collinge and Tabin, 1996).

4. العروض الخاصة بالخطوات الأساسية

لأغراض تحسين العلاقات العائلية-المدرسية، نحن نقترح الخطوات الأساسية التالية ضمن ثلاث نقاط بؤرية (أ - ج):

(أ) إنشاء علاقات واتصالات إيجابية:

الخطوة الأساسية (1): اتصل مع الأهل بشكل دوري واحمل لهم رسائل إيجابية. (استخدم الهاتف أو اكتب رسالة خاصة وضعها في كتاب لهؤلاء الخمس أطفال).

الخطوة الأساسية (2): اعد لقاء مع المعلم والطفل والأهل واستخدم توجيهها إيجابياً في اللقاء.

إن تحسين العلاقات بين العائلة والمدرسة يولد فرصاً أفضل لربط السياقين معاً، حيث يمكن لأحد الطرفين أن يستهل العلاقة، إلا أنه وبما أن الذهبيات الخمسة تبدأ عملها من المركز وبما أننا لا نستطيع الاعتماد على الدور العفوي للأهل خاصة في الحالات المتعلقة بالأولاد والبنات المشاكسين أو الذين ينتمون إلى جماعات مهاجرة، لذا، نحن نقترح قيام المعلمين بدعوة الأهالي لزيارة المدرسة.

تعتبر الرسائل الإيجابية أساسية: غالباً ما يطلب من الأهالي إعطاء معلومات حول المشاكل السلوكية لأطفالهم، لذا، يمتنع الأهل في التجاوب مع الاتصال المدرسي لم يحمله هذا الاتصال من أثر سلبي.

بفضل الخطوة الأساسية رقم (2)، نحن نأمل بأن نترك الأثر المطلوب على الجماعات المعنية الثلاث (الأهل والمعلمين والطلاب)، كما نأمل نشر التعاون والتحالف بينهما والذي يعتبر هاما جدا في المستقبل.

الخطوة الأساسية (3): تأكد من تواجد الأهالي المشاركين في الزيارات الخمسة في المؤتمرات من خلال إعطائهم الاهتمام المطلوب (رسالة خاصة، اتصال هاتفي، رسالة بواسطة الطالب، الخ).

إن الاهتمام الزائد بالعائلة قد يؤدي إلى مضاعفة اهتمامهم ومشاركتهم بالشؤون المدرسية وزيادة دافعيتهم للتعاون ورفع مستويات كفاءتهم الذاتية.

الخطوة الأساسية (4): أظهر اهتماما بعائلة الطالب ونشاطاته من خلال طرح الأسئلة على الطالب.

يمكن لهذه الخطوة أن تكون لصالح بناء العلاقات الإيجابية وتحفيز المعلمين والأهالي والطلاب وتوفير المعلومات المتعلقة بعادات المراهقين للمعلمين. تساهم هذه المعلومات في تحسين العلاقات بين أفراد هذا الجسم الثلاثي بالإضافة إلى تعديل المواضيع والروتين المدرسي بما يتلاءم واحتياجات الطلاب.

(ب) تعامل مع التوقعات والدافعية:

الخطوة الأساسية (5): اسأل الأهل في المؤتمرات أو اللقاءات عن رأيهم حول قدرات وإمكانات أبنائهم. استخدم استفتاء للرأي يتضمن أسئلة حول الدافعية والاحترام الذاتي والتكيف الأكاديمي والتوقعات والتكيف الاجتماعي وإرساله للعائلة مسبقا كي تنتهي العائلة لمناقشة هذه المواضيع.

لقد رأينا أهمية المعلومات التي يقدمها الأهل للمعلمين حول أبنائهم، ليس فقط لأغراض تحسين معرفة الكادر التعليمي بالطلاب الموجودين لديه وكيفية تعاملهم مع مرحلة المراهقة، بل تكمن الأهمية في قدرتهم على تحديد ما يجب أن يتوقعوه من هؤلاء الأولاد والبنات وتكييف هذه التوقعات بما يتلاءم مع الحقيقة والواقع قدر الإمكان. إن تبني وجهة نظر إيجابية مسألة هامة أيضا، لأن التوقعات، كما

أشرنا سابقاً، تحدد بعض السلوكيات التي يمارسها الكبار بخصوص المراهقين، كما أن الرسائل التي تصلهم تؤثر على رؤيتهم وأرائهم حول كفاءة أو عدم كفاءة أطفالهم.

ج) ضع لائحة بالمبادرات والالتزامات المشتركة:

الخطوة الأساسية (6): وقع "عقداً تعليمياً" بين الطالب والمعلم والأهل حول الواجبات والتحسينات المطلوبة من كل منهم.

يمكن اعتبار العقد التعليمي أداة يتم من خلالها أن يعمل الأهل والمعلمين والطلاب بشكل مشترك وموحد عن طريق تركيز انتباههم على إقامة العلاقات وسبل التعاون والتأثير السليم كما وضحنا سابقاً.

الخطوة الأساسية (7): راجع "الواجبات المنزلية" مع الأهل داخل الصف ككل أو مع الأهالي المشتركين في الذهبيات الخمسة.

قد تكون "الواجبات المنزلية" أحد المبادرات العائلية الخاصة بتحسين مستويات التكيف لدى المراهق.

الخطوة الأساسية (8): اليوم المفتوح مع الأهل والطلاب يمكن الأهل من مشاهدة إنجازات الطلاب وصفوفهم.

هكذا، يمكن أن يصبح الأهل أكثر قرباً للمناخ التعليمي الذي يمضي فيه أولادهم وبناتهم غالبية الوقت مما يزيد من دافعيتهم في تطوير علاقاتهم مع المناخ التعليمي الخاص بأطفالهم. نتيجة لذلك، يحصل الأولاد والبنات أحياناً على الانتباه والدعم الإيجابي من أمهاتهم وأبائهم والذي بدوره سوف يؤثر على مستوى الرضا لديهم واحترامهم الذاتي لأنفسهم في المدرسة.

الخطوة الأساسية (9): نظم مجموعات عائلية داخل الصف (تقوم كل مجموعة من الأهالي بعمل نشاط لمجموعة من الطلاب مرة كل شهر خلال ساعات المساء أو العصر).

الخطوة الأساسية (10): اعمل بنكا للنشاط العائلي داخل الصف، بحيث تقوم العائلة بتسجيل مساهماتها فيه مثل (المساعدة، السياقة، الطبخ، دعوة الصف أو أية أمور أخرى).

كما ذكرنا سابقا، غالبا ما يحصل التعاون بين العائلة والمدرسة خلال مستويات الاتصال الأول والثاني: اللقاءات والاتصالات الهاتفية وتقييم العون في مجالات التعليم اليومي للطفل والإشراف على النشاطات الداخلية وتقديم ما يلزم من مساعدة ومحاولة تطوير واستنهاض هذه الأنشطة. هنا، نقترح العمل ضمن مستويات الاتصال الثالث والرابع (المشاركة في المؤتمرات والمساعدة في تنظيم النشاطات اللامنهجية والتعليم والتطوع في مكتبة المدرسة مثلا)، بحيث يتبنى الأهل مسؤوليات أكبر في هذا المجال دون التدخل المباشر في مسائل إدارة وتنظيم المدرسة.

ينظر المعلمون إلى الأهل باعتبارهم عنصرا داعما للعملية التعليمية إلا أنهم يفضلون مشاركتهم في مجالات أخرى مثل النشاطات اللامنهجية. إن الخطوات الأساسية التي ذكرناها سابقا من شأنها تحسين العلاقة بين العائلة والمدرسة بشكل تدريجي. لذا، حاول في المستقبل، إشراك الأهل في مستويات الاتصال الخامسة والسادسة، مثل (قيام الأهل بمساعدة المعلم في اتخاذ القرارات الخاصة بالمنهاج والابتكارات التعليمية والتنظيم المدرسي والمشاركة في الجماعات المقررة)، (NG, 1999).

المجال الخامس: المناخ الاجتماعي

الأهداف:

خلق مناخ اجتماعي داخل الصف من شأنه ضمان التركيز في التعلم، التحفيز، وتمتع الطالب باحترام ذاتي وعلاقات إيجابية.

المهارات الأساسية:

- القدرة على حل المشكلات سويا.
- مهارات التعاون.
- الهوية الصفية الإيجابية ("نحن" الصف بدلا من "أنا").
- مهارات التجديد والتحسين.

الخطوات الأساسية:

- تعزيز مبدأ الاستقلالية.
- الدعم الأكاديمي من الطلاب الآخرين.
- التعزيز الاجتماعي الممنهج (ما الذي يرضينا؟).
- التقييم الإيجابي الممنهج بعد كل حصة وكل يوم.
- عمل الأشياء سوياً (المشاريع، الفن، العروض، الخ).
- وضع أهداف مشتركة للصف ككل وللأفراد.
- وضع 3-5 قوانين ايجابية داخل الصف حول العلاقات وكيفية التعامل مع الآخرين.
- الدلالة: استخدم الطلاب الإيجابيين كنماذج للطلاب الآخرين.
- زيادة معرفة الطلاب ببعضهم البعض من خلال عمل لقاءات بينهم.
- عند التحقق من كافة المسائل الأخرى، اعمل يوماً سميّه يوم الطالب (لقاءات مشتركة، احضار لعبة أو سر من البيت).
- نشاط الصديق السري.

استخدم الاستراتيجيات التعليمية التعاونية (Johnson & Johnson).

تحليل البيانات:

1- التكيّف المدرسي: أنا والمدرسة

جدول رقم (1): توزيع عينة الدراسة حسب العمر

العمر	العدد	النسبة المئوية
6	21	12.4
7	16	9.5
11	3	1.8
12	41	24.1
13	6	3.5
14	46	27.1
15	25	14.7
16	4	2.4
غير محدد	8	4.7
المجموع	170	100.0

يلاحظ من الجدول أعلاه أن أكثر من ربع عينة الدراسة (27.1) تبلغ أعمارهم (14 سنة)، و (24.1) في عمر 12 سنة، و (14.7) للعمر 15 سنة، و (512.4) في عمر 6 سنوات، و (9.5) في عمر 7 سنوات، و (3.5) في عمر 13 سنة، و (2.4) في عمر 16 سنة، و (1.8) في عمر 11 سنة، فيما لم يحدد (4.7) أعمارهم.

جدول رقم (2): توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	122	71.8
أنثى	43	25.3
غير محدد	5	2.9
المجموع	170	100.0

يلاحظ من الجدول أعلاه أن حوالي ثلاثة أرباع عينة الدراسة (71.8) هم من الذكور، و (25.3) من الإناث، و (2.9) لم يقوموا بتحديد جنسهم.

جدول رقم (3): التكرارات والمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات ومجال التكيف المدرسي "أنا والمدرسة"

الرقم	الفقرة / المجال	لا بقوة	لا	نعم	نعم بقوة	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
9	من الصعب علي أن أتعلم	71.5	10.3	10.3	7.9	1.55	0.966
8	لدي صعوبات في القراءة	61.7	13.6	14.2	10.5	1.73	1.056
2	أعتقد أن الشخص يتعلم الكثير من الأشياء المثيرة في المدرسة	54.3	19.1	11.7	14.8	1.87	1.115
24	أحيانا أشعر بأوجاع في البطن قبل الذهاب إلى المدرسة	57.8	12	15.1	15.1	1.87	1.15
23	من الصعب علي أن أقوم بتأدية الوظائف المنزلية	58.1	10.8	16.2	15	1.88	1.155
6	أحب فترات الاستراحة	50.9	9.1	15.8	24.2	2.13	1.276
4	أعتقد أن زملائي يحبونني	41.8	13.9	25.5	18.8	2.21	1.178
17	أشعر بالملل داخل الصف	35.8	12.3	30.9	21	2.37	1.174
12	أحيانا، لا يتعامل بعض الطلاب بشكل جيد معي	31.5	15.8	32.1	20.6	2.42	1.137
21	أحيان أشعر بالصداع في المدرسة	28	10.4	29.9	31.7	2.65	1.196
11	أنا أحب الرياضيات	20.9	6.1	22.1	50.9	3.03	1.189
20	أتطلع إلى العطل	14	14	20.1	51.8	3.1	1.103
22	أحب مادة الفن	20.6	6.3	11.3	61.9	3.14	1.223
10	من السهل علي أن أتذكر ما تعلمته	14.5	3.6	27.3	54.5	3.22	1.06
18	أشارك في قرارات الصف	13.3	3.6	23.5	59.6	3.30	1.04
13	يدير معلمي الصف بشكل جيد	11.7	3.7	27	57.7	3.31	0.996

0.813	3.34	50.6	37.7	6.8	4.9	يعتقد معلمي أنني أعمل في المدرسة بشكل جيد	14
0.796	3.37	51.8	38	5.4	4.8	من الصعب أن أطبق ما يطلبه مني المعلم	5
0.91	3.41	61.2	26.7	3.6	8.5	أنا أحب المدرسة	1
0.968	3.42	66.3	20.2	3.1	10.4	أنا أحب صفي	15
0.909	3.45	66.2	20.4	5.7	7.6	أود المساعدة أكثر في المدرسة	19
0.885	3.47	66.3	21.7	4.8	7.2	أنا أكتب بشكل جيد	26
0.919	3.52	72.4	16.6	1.8	9.2	أحياناً، يعاكسونني في الصف	3
0.858	3.57	74.4	15.9	2.4	7.3	أنا أحب مادة التربية المدنية	16
0.765	3.59	71.5	20	4.2	4.2	يزعجونني جدا في المدرسة	7
0.866	3.60	77.7	12.7	1.8	7.8	أحب العمل مع زملائي في الصف	25
0.273	2.87	التكيف المدرسي: أنا والمدرسة					

يبين الجدول أعلاه النسب المئوية للتكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات ومجال التكيف المدرسي أنا والمدرسة، حيث تم حساب المتوسطات بإعطاء علامة واحدة للخيار "لا بقوة" و 2 علامة للخيار "لا"، و 3 علامات للخيار "نعم"، و 4 علامات للخيار "نعم بقوة"، حيث تفاوتت نسب الإجابة بين الفقرات، وبشكل عام فقد تراوحت المتوسطات ما بين 1.55 للفقرة (من الصعب علي أن أتعلم) كحد أدنى و 3.60 للفقرة (أحب العمل مع زملائي في الصف) كحد أعلى، وقد حصل المجال الكلي التكيف المدرسي: أنا والمدرسة على متوسط مقداره 2.87 وهذا يدل على التأييد وبقوة.

فحص الفرضيات:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في إجابات المبحوثين على فقرات ومجال التكيف المدرسي: أنا والمدرسة تعزى إلى الجنس.

جدول رقم (4): فحص نتائج الفرضية الأولى حسب الجنس

الدلالة الإحصائية	درجات الحرية	قيمة T	الإتحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	الجنس	الفقرة / المجال
0.357	158	-0.924	0.964	3.35	118	ذكر	أنا أحب المدرسة
			0.773	3.50	42	أنثى	
0.200	155	1.287	1.146	1.95	115	ذكر	أعتقد أن الشخص يتعلم الكثير من الأشياء المثيرة في المدرسة
			1.000	1.69	42	أنثى	
0.702	156	-0.383	0.870	3.51	116	ذكر	أحياناً، يعاكسونني في الصف
			1.016	3.57	42	أنثى	
0.443	158	-0.768	1.181	2.19	117	ذكر	أعتقد أن زملائي يحبونني
			1.152	2.35	43	أنثى	
0.992	159	-0.010	0.810	3.35	118	ذكر	من الصعب أن أطبق ما يطلبه مني المعلم
			0.783	3.35	43	أنثى	
0.669	158	0.429	1.301	2.17	120	ذكر	أحب فترات الاستراحة
			1.207	2.08	40	أنثى	
0.972	158	0.035	0.810	3.58	118	ذكر	يزعجونني جدا في المدرسة
			0.668	3.57	42	أنثى	
0.491	155	0.691	1.060	1.77	115	ذكر	لدي صعوبات في القراءة
			1.032	1.64	42	أنثى	
0.031	158	2.177	1.025	1.66	120	ذكر	من الصعب علي أن أتعلم
			0.751	1.27	40	أنثى	
0.033	158	2.156	0.941	3.35	120	ذكر	من السهل علي أن أتذكر ما تعلمته
			1.218	2.95	40	أنثى	
0.849	156	-0.191	1.202	3.01	118	ذكر	أنا أحب الرياضيات
			1.154	3.05	40	أنثى	
0.050	158	-1.974	1.121	2.29	119	ذكر	أحياناً، لا يتعامل بعض الطلاب

			1.083	2.68	41	أنثى	بشكل جيد معي
0.004	156	2.901	0.949	3.42	117	ذكر	يدير معلمي الصف بشكل جيد
			1.068	2.90	41	أنثى	
0.160	155	1.412	0.832	3.37	115	ذكر	يعتقد معلمي أنني أعمل في المدرسة بشكل جيد
			0.762	3.17	42	أنثى	
0.053	156	-1.946	1.039	3.32	117	ذكر	أنا أحب صفي
			0.728	3.66	41	أنثى	
0.411	157	0.824	0.819	3.59	118	ذكر	أنا أحب مادة التربية المدنية
			1.002	3.46	41	أنثى	
0.634	155	0.476	1.175	2.40	117	ذكر	أشعر بالملل داخل الصف
			1.137	2.30	40	أنثى	
0.041	159	2.063	0.980	3.40	121	ذكر	أشارك في قرارات الصف
			1.097	3.03	40	أنثى	
0.901	150	0.124	0.892	3.46	111	ذكر	أود المساعدة أكثر في المدرسة
			0.923	3.44	41	أنثى	
0.209	157	1.263	1.088	3.15	117	ذكر	أنتقل إلى العطل
			1.122	2.90	42	أنثى	
0.528	157	-0.633	1.170	2.67	118	ذكر	أحيان أشعر بالصداع في المدرسة
			1.209	2.80	41	أنثى	
0.082	153	1.753	1.193	3.22	113	ذكر	أحب مادة الفن
			1.305	2.83	42	أنثى	
0.606	160	0.517	1.199	1.92	120	ذكر	من الصعب علي أن أقوم بتأدية الوظائف المنزلية
			1.018	1.81	42	أنثى	
0.886	159	0.144	1.167	1.91	120	ذكر	أحيانا أشعر بأوجاع في البطن قبل الذهاب إلى المدرسة
			1.144	1.88	41	أنثى	
0.286	159	-1.070	0.914	3.57	120	ذكر	أحب العمل مع زملائي في الصف
			0.633	3.73	41	أنثى	

0.866	159	0.169	0.882	3.48	119	ذكر	أنا أكتب بشكل جيد
			0.861	3.45	42	أنثى	
0.106	108	1.630	0.265	2.90	77	ذكر	المجال: أنا والمدرسة
			0.291	2.81	33	أنثى	

تم فحص الفرضية باستخدام اختبار t-test حيث تبين أنه توجد فروق بين الذكور والإناث في إجابات المبحوثين على فقرات ومجال التكيف المدرسي: أنا والمدرسة تعزى إلى الجنس للفقرات (من الصعب عليّ أن أتعلم، من السهل عليّ أن أتذكر ما تعلمته، يدير معلمي الصف بشكل جيد، أشارك في قرارات الصف) وذلك لأن قيمة الدلالة الإحصائية لها أقل من 0.05، وبالتالي تم رفض الفرضية لها حيث كانت الفروق لصالح الذكور فيها جميعاً .

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في إجابات المبحوثين على فقرات ومجال التكيف المدرسي: أنا والمدرسة تعزى إلى العمر.

جدول رقم (5) : نتائج فحص الفرضية الثانية حسب العمر

الدلالة الإحصائية	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	الفقرة / المجال
0.012	2.552	1.926	8	15.408	بين المجموعات	أنا أحب المدرسة
		0.755	149	112.472	داخل المجموعات	
			157	127.880	المجموع	
0.072	1.853	2.240	8	17.918	بين المجموعات	أعتقد أن الشخص يتعلم الكثير من الأشياء المثيرة في المدرسة
		1.208	146	176.431	داخل المجموعات	
			154	194.348	المجموع	
0.003	3.130	2.231	8	17.845	بين المجموعات	أحياناً، يعاكسونني في الصف
		0.713	147	104.745	داخل المجموعات	
			155	122.590	المجموع	

0.025	2.272	2.967	8	23.736	بين المجموعات	أعتقد أن زملائي يحبونني
		1.306	149	194.599	داخل المجموعات	
			157	218.335	المجموع	
0.040	2.087	1.210	8	9.680	بين المجموعات	من الصعب أن أطبق ما يطلبه مني المعلم
		0.580	151	87.564	داخل المجموعات	
			159	97.244	المجموع	
0.365	1.101	1.774	8	14.194	بين المجموعات	أحب فترات الاستراحة
		1.611	149	240.015	داخل المجموعات	
			157	254.209	المجموع	
0.345	1.133	0.631	8	5.050	بين المجموعات	يزعجونني جدا في المدرسة
		0.557	149	83.026	داخل المجموعات	
			157	88.076	المجموع	
0.003	3.124	2.944	8	23.553	بين المجموعات	لدي صعوبات في القراءة
		0.942	146	137.583	داخل المجموعات	
			154	161.135	المجموع	
0.186	1.437	1.248	8	9.982	بين المجموعات	من الصعب علي أن أتعلم
		0.869	149	129.416	داخل المجموعات	
			157	139.399	المجموع	
0.802	0.569	0.653	8	5.222	بين المجموعات	من السهل علي أن أتذكر ما تعلمته
		1.147	149	170.886	داخل المجموعات	
			157	176.108	المجموع	
0.000	6.688	7.233	8	57.864	بين المجموعات	أنا أحب الرياضيات
		1.081	147	158.976	داخل المجموعات	
			155	216.840	المجموع	
0.014	2.515	3.008	8	24.066	بين المجموعات	أحيانا، لا يتعامل بعض الطلاب بشكل جيد معي
		1.196	149	178.194	داخل المجموعات	
			157	202.259	المجموع	

0.002	3.338	2.953	8	23.621	بين المجموعات	يدير معلمي الصف بشكل جيد
		0.884	146	129.127	داخل المجموعات	
			154	152.748	المجموع	
0.005	2.938	1.530	8	12.242	بين المجموعات	يعتقد معلمي أنني أعمل في المدرسة بشكل جيد
		0.521	146	76.055	داخل المجموعات	
			154	88.297	المجموع	
0.000	5.523	4.146	8	33.164	بين المجموعات	أنا أحب صفي
		0.751	148	111.090	داخل المجموعات	
			156	144.255	المجموع	
0.044	2.052	1.407	8	11.257	بين المجموعات	أنا أحب مادة التربية المدنية
		0.686	147	100.820	داخل المجموعات	
			155	112.077	المجموع	
0.000	4.870	5.358	8	42.864	بين المجموعات	أشعر بالملل داخل الصف
		1.100	146	160.646	داخل المجموعات	
			154	203.510	المجموع	
0.003	3.036	3.035	8	24.281	بين المجموعات	أشارك في قرارات الصف
		1.000	150	149.983	داخل المجموعات	
			158	174.264	المجموع	
0.399	1.054	0.855	8	6.840	بين المجموعات	أود المساعدة أكثر في المدرسة
		0.811	141	114.334	داخل المجموعات	
			149	121.173	المجموع	
0.020	2.365	2.719	8	21.756	بين المجموعات	أتطلع إلى العطل
		1.150	148	170.168	داخل المجموعات	
			156	191.924	المجموع	
0.000	3.803	4.823	8	38.583	بين المجموعات	أحيان أشعر بالصداع في المدرسة
		1.268	147	186.411	داخل المجموعات	
			155	224.994	المجموع	

0.018	2.410	3.375	8	27.000	بين المجموعات	أحب مادة الفن
		1.400	144	201.640	داخل المجموعات	
			152	228.641	المجموع	
0.013	2.518	3.024	8	24.195	بين المجموعات	من الصعب علي أن أقوم بتأدية الوظائف المنزلية
		1.201	150	180.183	داخل المجموعات	
			158	204.377	المجموع	
0.425	1.019	1.352	8	10.818	بين المجموعات	أحيانا أشعر بأوجاع في البطن قبل الذهاب إلى المدرسة
		1.328	150	199.144	داخل المجموعات	
			158	209.962	المجموع	
0.731	0.654	0.478	8	3.823	بين المجموعات	أحب العمل مع زملائي في الصف
		0.730	150	109.536	داخل المجموعات	
			158	113.358	المجموع	
0.037	2.123	1.471	8	11.767	بين المجموعات	أنا أكتب بشكل جيد
		0.693	150	103.943	داخل المجموعات	
			158	115.711	المجموع	
0.012	2.728	0.189	7	1.321	بين المجموعات	التكيف المدرسي: أنا والمدرسة
		0.069	102	7.054	داخل المجموعات	
			109	8.375	المجموع	

تم فحص الفرضية باستخدام اختبار ANOVA حيث تبين أنه توجد فروق حسب العمر في إجابات المبحوثين على فقرات ومجال التكيف المدرسي: أنا والمدرسة في الفقرات (1، 3، 4، 5، 8، 11، 12، 13، 14، 16، 17، 18، 20، 23، 26) ومجال (التكيف المدرسي: أنا والمدرسة) وذلك لأن قيمة الدلالة الإحصائية لهم أقل من 0.05، وبالتالي تم رفض الفرضية.

2- التقدير الذاتي: مقياس روزينبيرج

جدول رقم (6): التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات ومجالات التقدير

الذاتي " مقياس روزينبيرج "

الرقم	الفقرة / المجال	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
q9	بشكل عام، أنا أميل إلى الشعور بأنني فاشل	65.20	28.30	2.20	4.30	1.46	0.751	
q2	أحياناً، أشعر بعدم جدواي	56.30	29.20	8.30	6.30	1.65	0.887	
q6	بالتأكيد، أشعر بعدم فائدتي أحياناً	43.80	33.30	18.80	4.20	1.83	0.883	
q5	أشعر بعدم وجود شيء يجعلني فخور بنفسي	31.30	41.70	12.50	14.60	2.10	1.016	
q4	أستطيع القيام بالأشياء التي يقوم بها الآخرون	8.20	16.30	36.70	38.80	3.06	0.944	
q8	أتمنى أن أكن لنفسى احتراماً أكبر	10.60	4.30	36.20	48.90	3.23	0.960	
q1	بشكل عام، أنا راض عن نفسي	8.20		44.90	46.90	3.31	0.847	
q10	لدي سلوك إيجابي تجاه نفسي	12.20	4.10	20.40	63.30	3.35	1.032	
q7	شعر بأنني شخص ذو قيمة، على الأقل، بشكل متساو مع غيري	8.30	4.20	29.20	58.30	3.37	0.914	
q3	أعتقد أنني أمتلك العديد من الصفات الجيدة	4.10	8.20	26.50	61.20	3.45	0.818	
التقدير الذاتي: مقياس روزينبيرج							2.69	0.427

يبين الجدول أعلاه النسب المئوية للتكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات ومجال التقدير الذاتي: مقياس روزينبيرج، حيث تم حساب المتوسطات بإعطاء علامة واحدة للخيار "لا أوافق بشدة" و 2 علامة للخيار "لا أوافق"، و 3 علامات للخيار "أوافق"، و 4 علامات للخيار "أوافق بشدة"، حيث تفاوتت نسب الإجابة بين الفقرات، وبشكل عام فقد تراوحت المتوسطات ما بين 1.46 للفقرة (بشكل عام، أنا أميل إلى الشعور بأنني فاشل) كحد أدنى و 3.45

للفقرة (أعتقد أنني أمتلك العديد من الصفات الجيدة) كحد أعلى، وقد حصل المجال الكلي التقدير الذاتي: مقياس روزينبيرج على متوسط مقداره 2.69 وهذا يدل على عدم الموافقة .

3- قائمة المعلمين:

جدول رقم (7): توزيع عينة الدراسة حسب الصف

الصف	العدد	النسبة المئوية
الأول	48	61.5
السادس	11	14.1
الثامن	11	14.1
التاسع	8	10.3
المجموع	78	100.0

يلاحظ من الجدول أعلاه أن أكثر من نصف عينة الدراسة (61.5) يدرسون في الصف الأول، و (14.1) في كلا الصفين: السادس والثامن، و (10.3) في الصف التاسع.

جدول رقم (8): توزيع عينة الدراسة حسب المدرسة

المدرسة	العدد	النسبة المئوية
ذكور خرسا الثانوية	22	28.2
بنات خرسا	56	71.8
المجموع	78	100.0

يلاحظ من الجدول أعلاه أن حوالي ثلاثة أرباع عينة الدراسة (71.8) يدرسون في مدرسة بنات خرسا، و (28.2) يدرسون في مدرسة ذكور خرسا الثانوية.

جدول رقم (9): التكرارات والمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات ومجالات قائمة

المعلمين

الرقم	الفقرة / المجال	أبداً	أحياناً	غالباً	دائماً	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
q1.1	التسلسل والاستمرارية	1.6	4.8	17.7	75.8	3.68	0.647
q1.2	الانتباه	0.0	3.3	16.4	80.3	3.77	0.496
q1.3	الترقب	0.0	6.9	17.2	75.9	3.69	0.598
0.418	الإدارة الصفية					3.73	
q2.1	استخدام الاسم	0.0	1.6	16.4	82.0	3.80	0.440
q2.2	التغذية الراجعة البناءة والإيجابية	0.0	3.3	11.5	85.2	3.82	0.466
q2.3	استخدام اللحظات الذهبية	0.0	1.7	11.7	86.7	3.85	0.404
0.286	بناء العلاقات					3.83	
q3.1	زيادة معرفة الطلاب ببعضهم البعض	0.0	9.8	18.0	72.1	3.62	0.662
q3.2	وضع 3-5 قواعد إيجابية داخل الصف والتركيز عليها	0.0	13.1	29.5	57.4	3.44	0.719
q3.3	الترويج والتقييم الاجتماعي المستمر	0.0	11.5	21.3	67.2	3.56	0.696
0.541	المناخ الصفّي					3.57	
q4.1	القدرة على الاختيار والتدبر	0.0	6.7	28.3	65.0	3.58	0.619
q4.2	استخدام الحبر الأخضر في تصحيح أعمال الطلاب	6.5	22.6	12.9	58.1	3.23	1.015
q4.3	التقييم الفردي	0.0	6.8	13.6	79.7	3.73	0.582
0.555	التعلم التكيفي					3.57	
q5.1	الاتصال الإيجابي مع الأهل	0.0	9.5	12.7	77.8	3.68	0.643

0.752	3.60	76.2	7.9	15.9	0.0	استخدام اجتماعات الأهالي للتعرف على الطالب	q5.2
0.733	3.59	73.0	12.7	14.3	0.0	عمل عقود تعليمية واستخدامها في تعزيز إنجاز الطالب	q5.3
0.643	3.62	العلاقات العائلية - المدرسية					
0.286	3.74	المجال الكلي					

يبين الجدول أعلاه النسب المئوية للتكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات ومجالات قائمة المعلمين، حيث تم حساب المتوسطات بإعطاء علامة واحدة للخيار "أبداً" و 2 علامة للخيار "أحياناً"، و 3 علامات للخيار "غالباً"، و 4 علامات للخيار "دائماً"، حيث تفاوتت نسب الإجابة بين الفقرات، وبشكل عام فقد تراوحت المتوسطات ما بين 3.23 للفقرة (استخدام الحبر الأخضر في تصحيح أعمال الطلاب) كحد أدنى و 3.85 للفقرة (استخدام اللحظات الذهبية) كحد أعلى، كما تراوحت متوسطات المجالات الفرعية ما بين 3.57 و 3.83، وحصل مجال الإدارة الصفية على متوسط مقداره 3.73، ومجال بناء العلاقات على متوسط 3.83، أما مجالي المناخ الصفّي والتعلم التكيّفي فقد حصل كل منهما على متوسط مقداره 3.57، وحصل مجال العلاقات العائلية - المدرسية على متوسط 3.62، وبشكل عام حصل المجال الكلي على متوسط مقداره 3.74 أي بين غالباً ودائماً.

فحص الفرضيات:

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في إجابات المبحوثين على فقرات ومجال قائمة المعلمين تعزى إلى الصف.

جدول رقم (10) : نتائج فحص الفرضية الثالثة حسب الصف

الدلالة الإحصائية	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	الفقرة / المجال
-------------------	--------	----------------	--------------	----------------	--------------	-----------------

0.453	0.888	0.374	3	1.122	بين المجموعات	q1.1
		0.421	58	24.427	داخل المجموعات	
			61	25.548	المجموع	
0.124	1.999	0.469	3	1.408	بين المجموعات	q1.2
		0.235	57	13.379	داخل المجموعات	
			60	14.787	المجموع	
0.205	1.633	0.572	2	1.144	بين المجموعات	q1.3
		0.350	55	19.270	داخل المجموعات	
			57	20.414	المجموع	
0.000	28.918	2.341	3	7.024	بين المجموعات	q2.1
		0.081	57	4.615	داخل المجموعات	
			60	11.639	المجموع	
0.356	1.102	0.238	3	0.713	بين المجموعات	q2.2
		0.216	57	12.303	داخل المجموعات	
			60	13.016	المجموع	
0.008	4.327	0.605	3	1.816	بين المجموعات	q2.3
		0.140	56	7.834	داخل المجموعات	
			59	9.650	المجموع	
0.034	3.103	1.232	3	3.696	بين المجموعات	q3.1
		0.397	57	22.632	داخل المجموعات	
			60	26.328	المجموع	
0.548	0.713	0.374	3	1.123	بين المجموعات	q3.2
		0.525	57	29.926	داخل المجموعات	
			60	31.049	المجموع	
0.157	1.800	0.838	3	2.514	بين المجموعات	q3.3
		0.466	57	26.535	داخل المجموعات	
			60	29.049	المجموع	

0.954	0.047	0.018	2	0.037	بين المجموعات	q4.1
		0.396	57	22.546	داخل المجموعات	
			59	22.583	المجموع	
0.000	16.590	9.673	3	29.020	بين المجموعات	q4.2
		0.583	58	33.819	داخل المجموعات	
			61	62.839	المجموع	
0.007	4.473	1.285	3	3.856	بين المجموعات	q4.3
		0.287	55	15.805	داخل المجموعات	
			58	19.661	المجموع	
0.000	13.148	3.426	3	10.278	بين المجموعات	q5.1
		0.261	59	15.373	داخل المجموعات	
			62	25.651	المجموع	
0.000	10.396	4.044	3	12.131	بين المجموعات	q5.2
		0.389	59	22.949	داخل المجموعات	
			62	35.079	المجموع	
0.000	6.949	2.896	3	8.687	بين المجموعات	q5.3
		0.417	59	24.583	داخل المجموعات	
			62	33.270	المجموع	
0.142	2.021	0.341	2	0.683	بين المجموعات	الإدارة الصفية
		0.169	54	9.122	داخل المجموعات	
			56	9.805	المجموع	
0.000	10.156	0.564	3	1.693	بين المجموعات	بناء العلاقات
		0.056	55	3.056	داخل المجموعات	
			58	4.750	المجموع	
0.175	1.712	0.482	3	1.447	بين المجموعات	المناخ الصفي
		0.282	54	15.221	داخل المجموعات	
			57	16.669	المجموع	

0.000	12.936	2.798	2	5.597	بين المجموعات	التعلم التكيفي
		0.216	54	11.682	داخل المجموعات	
			56	17.279	المجموع	
0.000	11.779	3.205	3	9.614	بين المجموعات	العلاقات العائلية - المدرسية
		0.272	59	16.051	داخل المجموعات	
			62	25.665	المجموع	
0.000	28.126	1.479	1	1.479	بين المجموعات	المجال الكلي
		0.053	48	2.524	داخل المجموعات	
			49	4.004	المجموع	

تم فحص الفرضية باستخدام اختبار ANOVA حيث تبين أنه توجد فروق حسب الصف في إجابات الباحثين على فقرات ومجال قائمة المعلمين في الفقرات (2.1، 2.3، 3.1، 4.2، 4.3، 5.1، 5.2، 5.3) ومجالات (بناء العلاقات، التعلم التكيفي، العلاقات العائلية - المدرسية، المجال الكلي) وذلك لأن قيمة الدلالة الإحصائية لهم أقل من 0.05، وبالتالي تم رفض الفرضية.

4- التوجهات المدرسية: "السلوكيات تجاه المدرسة"

جدول رقم (11): التكرارات والمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات ومجالات التوجهات المدرسية: السلوكيات تجاه المدرسة"

الرقم	الفقرة / المجال	مطابقة بشكل ضعيف جداً	مطابقة بشكل ضعيف	مطابقة بشكل جيد نسبياً	مطابقة بشكل جيد	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
q1.1	من المهم لي أن أعمل بشكل جيد في المدرسة	3.1	4.4	20.1	72.3	3.62	0.719
q1.2	من المهم لي أن أحصل على تعليم جيد	2.5	0.6	16.8	80.1	3.75	0.595
q1.3	أسعى للحصول على	2.5	0.0	18.8	78.8	3.74	0.588

علامات جيدة								
0.524	3.71	السلوك الفردي للطلاب تجاه الأعمال المدرسية						
الرقم	الفقرة / المجال	مطابقة بشكل ضعيف جداً	مطابقة بشكل ضعيف	مطابقة بشكل جيد نسبياً	مطابقة بشكل جيد	الوسط الحسابي	الإحتراف المعياري	
q2.1	أعتقد انه شيء مسلي أن أنتهك قوانين المدرسة	73.8	14.4	4.4	7.5	1.46	0.889	
q2.2	لا احب الالتزام بما يقوله المعلمون	61.9	16.9	8.8	12.5	1.72	1.065	
q2.3	أعتقد أنه شيء مسلي أن أتحدى المعلمين	74.8	10.7	7.5	6.9	1.47	0.906	
0.753	1.53	السلوك الفردي للطلاب تجاه أنظمة وقوانين المدرسة						
الرقم	الفقرة / المجال	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	الوسط الحسابي	الإحتراف المعياري
q3.1	أكون أذكى من غيري	4.3	11.2	16.1	35.4	32.90	3.81	1.141
q3.2	أكون الأفضل	5.0	15.5	20.5	30.4	28.60	3.62	1.193
q3.3	أكون أفضل من زملائي	11.3	18.8	23.8	24.4	21.90	3.27	1.302
q3.4	أبين للجميع أنني الأفضل	14.8	16.7	19.1	24.7	24.70	3.28	1.389
1.005	3.51	عندما أتعلم شيئاً جديداً في المدرسة، أشعر بالنجاح عندما						
الرقم	الفقرة / المجال	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	الوسط الحسابي	الإحتراف المعياري
q4.1	أبذل جهداً جيداً	1.3	0.6	7.5	36.3	54.40	4.42	0.765
q4.2	أظهر تقدماً ملحوظاً	3.8	4.4	11.3	44.0	36.50	4.05	0.999
q4.3	أنجح في شيء بذلت مجهوداً فيه	1.9	0.6	2.5	25.9	69.10	4.60	0.743

0.997	4.17	47.20	32.9	12.4	5.0	2.5	أبذل قصارى جهدي	q4.4
0.608	4.31	السلوك تجاه المهام						
الإحتراف المعياري	الوسط الحسابي	صحيح	صحيح نسبيا	أحيانا صحيح وأحيانا غير صحيح	غير صحيح نسبيا	غير صحيح	الفقرة / المجال	الرقم
0.756	4.64	74.40	19.4	3.8	0.6	1.9	أعتقد انه من المهم إعطاء كل طالب فرصة للمشاركة في نشاطات الصف	q5.1
0.957	4.46	67.50	18.8	8.8	1.9	3.1	أعتقد انه من المهم ان يشعر زملائي بأهمية مشاركتهم في الصف	q5.2
1.228	4.12	51.90	29.7	5.1	5.1	8.2	اعتقد انه من الصواب أن أتعاون مع جميع زملائي في الصف	q5.3
1.505	3.85	54.40	13.9	8.9	8.2	14.6	أعتقد انه من المهم أن لا يشعر أحد بالاستثناء أو العزلة داخل الصف	q5.4
0.725	4.26	السلوك الفردي للطلاب بخصوص الترابط والتعاون بين الطلاب						
الإحتراف المعياري	الوسط الحسابي	صحيح	صحيح نسبيا	أحيانا صحيح وأحيانا غير صحيح	غير صحيح نسبيا	غير صحيح	الفقرة / المجال	الرقم
1.380	3.57	32.70	28.3	14.5	11.9	12.6	أفضل أن أتعاون مع الطلاب الذين أقضي أطول وقت معهم	q6.1
1.423	2.40	12.60	11.9	17.0	19.5	39.0	يوجد بعض الطلاب	q6.2

							أتجنب أن أتعاون معهم	
1.428	2.29	10.20	14.6	14.6	14.6	45.9	أفضل أن لا أتعاون مع الطلاب الذين أقضي وقتا قصيرا معهم	q6.3
1.014	4.09	45.00	28.1	20.6	3.8	2.5	أنا أتعاون مع الجميع داخل الصف	q6.4
0.751	3.08	الممارسات التعاونية الفردية الخاصة بكل طالب						
الإحتراف المعياري	الوسط الحسابي	نعم بقوة	نعم	لا	لا بقوة	الفقرة / المجال	الرقم	
1.151	2.32	18.3	32.0	13.1	36.6	أتمتع بمزاج حاد	q7.1	
1.175	2.20	19.4	22.5	16.9	41.3	أنا عصبي	q7.2	
1.185	2.13	18.5	21.2	14.6	45.7	أنا عنيد	q7.3	
1.186	2.89	42.8	26.3	8.6	22.4	أصبح عصبي جدا عندما أنتقد أمام الآخرين	q7.4	
1.103	3.18	56.1	21.7	7.0	15.3	أشعر بالغضب عندما أنجز عملا جيدا وأحصل على تقييم ضعيف	q7.5	
1.151	3.12	54.8	20.4	7.0	17.8	أشعر بالانزعاج عندما لا يتم تقديري على عمل جيد قمت به	q7.6	
1.051	2.51	19.6	34.2	23.4	22.8	غالبا ما أشعر بالغضب	q7.7	
0.619	2.60	العواطف والمواقف						
الإحتراف المعياري	الوسط الحسابي	نعم بقوة	نعم	لا	لا بقوة	الفقرة / المجال	الرقم	
0.942	1.53	7.6	8.9	12.7	70.9	أشعر بالرضا عندما	q8.1	

						أجعل الآخرين يتصرفون بغباء	
1.151	1.88	15.9	12.7	14.6	56.7	أشعر بالسعادة عندما يخاف الآخرون مني	q8.2
1.046	1.67	11.9	7.5	16.4	64.2	أحب السيطرة على الآخرين بطريقة تجعلهم يخافون مني	q8.3
1.071	1.73	11.9	11.3	14.5	62.3	إذا هددت الآخرين، يصبح هدفي السيطرة عليهم	q8.4
0.806	1.69	مقياس قوة الترقب					
الإحتراف المعياري	الوسط الحسابي	نعم بقوة	نعم	لا	لا بقوة	الفقرة / المجال	الرقم
1.033	1.68	9.3	14.3	11.8	64.6	تعود أسباب مشاركتي في انتهاك القوانين إلى رغبتي في الانضمام إلى نظرائي	q9.1
1.057	1.66	11.9	8.8	13.1	66.3	أشعر بأننا نصبح أصدقاء عندما ننبذ الآخرين	q9.2
0.901	1.45	6.8	7.5	9.9	75.8	أشعر بأننا نصبح أصدقاء عندما نستهزئ بالآخرين	q9.3
0.989	1.50	10.1	5.7	8.2	75.9	أشعر بأننا نصبح أصدقاء عندما نقوم بأعمال غير قانونية	q9.4
0.746	1.56	مقياس أصل الترقب					

يبين الجدول أعلاه النسب المئوية للتكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات ومجالات التوجهات المدرسية: "السلوكيات تجاه المدرسة"، حيث تم حساب المتوسطات بإعطاء علامة واحدة للخيار الذي يدل على النفي أو عدم الموافقة بشدة و2 علامة للخيار الذي يليه حتى يحصل الخيار الأخير على أعلى علامة: 4 إذا كان عدد الخيارات 4 و 5 إذا كان عدد الخيارات 5، حيث تفاوتت نسب الإجابة بين الفقرات.

تراوحت متوسطات فقرات مجال "السلوك الفردي للطالب تجاه الأعمال المدرسية" ما بين 3.62 للفقرة (من المهم لي أن أعمل بشكل جيد في المدرسة) كحد أدنى و 3.75 للفقرة (من المهم لي أن أحصل على تعليم جيد) كحد أعلى، وبشكل عام فقد بلغ متوسط مجال السلوك الفردي للطالب تجاه الأعمال المدرسية 3.71 وهذا يدل على المطابقة بشكل جيد.

أما بالنسبة لمجال "السلوك الفردي للطالب تجاه أنظمة وقوانين المدرسة" تراوحت المتوسطات للفقرات ما بين 1.46 للفقرة (أعتقد انه شيء مسلي أن أنتهك قوانين المدرسة) كحد أدنى و 1.72 للفقرة (لا احب الالتزام بما يقوله المعلمون) كحد أعلى، وبشكل عام فقد بلغ متوسط مجال السلوك الفردي للطالب تجاه أنظمة وقوانين المدرسة 1.53 وهذا يدل على المطابقة بشكل ضعيف.

وقد حصل مجال "عندما أتعلم شيئاً جديداً في المدرسة، أشعر بالنجاح عندما" تراوحت المتوسطات للفقرات ما بين 3.27 للفقرة (أكون أفضل من زملائي) كحد أدنى و 3.81 للفقرة (أكون أذكى من غيري) كحد أعلى، وبشكل عام فقد بلغ متوسط مجال عندما أتعلم شيئاً جديداً في المدرسة، أشعر بالنجاح عندما 3.51 وهذا يدل على الموافقة.

أما مجال "السلوك تجاه المهام" تراوحت المتوسطات للفقرات ما بين 4.05 للفقرة (أظهر تقدماً ملحوظاً) كحد أدنى و 4.60 للفقرة (أنجح في شيء بذلت مجهوداً فيه) كحد أعلى، وبشكل عام فقد بلغ متوسط مجال السلوك الفردي للطالب تجاه الأعمال المدرسية 4.31 وهذا يدل على الموافقة.

وبالنسبة لمجال "السلوك الفردي للطالب بخصوص الترابط والتعاون بين الطلاب" فقد تراوحت المتوسطات للفقرات ما بين 3.85 للفقرة (أعتقد انه من المهم أن لا يشعر أحد بالاستثناء أو العزلة داخل الصف) كحد أدنى و 4.64 للفقرة (أعتقد انه من المهم إعطاء كل طالب فرصة للمشاركة في

نشاطات الصف) كحد أعلى، وبشكل عام فقد بلغ متوسط مجال السلوك الفردي للطلاب بخصوص الترابط والتعاون بين الطلاب 4.26 وهذا يدل على الموافقة.

وفيما يتعلق بمجال "الممارسات التعاونية الفردية الخاصة بكل طالب" فقد تراوحت المتوسطات للفقرات ما بين 2.29 للفقرة (أفضل أن لا أتعاون مع الطلاب الذين أقضي وقتاً قصيراً معهم) كحد أدنى و 4.09 للفقرة (أنا أتعاون مع الجميع داخل الصف) كحد أعلى، وبشكل عام فقد بلغ متوسط مجال الممارسات التعاونية الفردية الخاصة بكل طالب 2.60 وهذا يدل على أنها صحيحة نسبياً.

فيما يتعلق بمجال "العواطف والمواقف" فقد تراوحت المتوسطات للفقرات ما بين 2.13 للفقرة (أنا عنيد) كحد أدنى و 3.18 للفقرة (أشعر بالغضب عندما أنجز عملاً جيداً وأحصل على تقييم ضعيف) كحد أعلى، وبشكل عام فقد بلغ متوسط مجال العواطف والمواقف 2.60 وهذا يدل على الموافقة.

وفيما يتعلق بمجال "مقياس قوة الترقب" فقد تراوحت المتوسطات للفقرات ما بين 1.53 للفقرة (أشعر بالرضا عندما أجعل الآخرين يتصرفون بغباء) كحد أدنى و 1.88 للفقرة (أشعر بالسعادة عندما يخاف الآخرون مني) كحد أعلى، وبشكل عام فقد بلغ متوسط مجال مقياس قوة الترقب 1.69 وهذا يدل على عدم الموافقة.

وبالنسبة لمجال "مقياس أصل الترقب" فقد تراوحت المتوسطات للفقرات ما بين 1.45 للفقرة (أشعر بأننا نصبح أصدقاء عندما نستهزئ بالآخرين) كحد أدنى و 1.68 للفقرة (تعود أسباب مشاركتي في انتهاك القوانين إلى رغبتني في الانضمام إلى نظرائي) كحد أعلى، وبشكل عام فقد بلغ متوسط مجال مقياس أصل الترقب 1.56 وهذا يدل على عدم الموافقة.

جدول رقم (12): توزيع عينة السلوكيات تجاه المدرسة حسب المادة

المادة	العدد	النسبة المئوية
التربية الوطنية	52	32.1
رياضيات	24	14.8
غير محدد	86	53.1
المجموع	162	100.0

يلاحظ من الجدول أعلاه أن حوالي ثلث عينة الدراسة (32.1%) للتربية الوطنية، و (14.8%) للرياضيات، فيما لم يحدد (53.1%) المادة.