نموذج رقم (٨)

إجازة أطروحة علمية في صيغتها النهائية بعد التعديلات المطلوبة

الاسم : خالد بن عطية جابر الثقفي القسم : المناهج وطرق التدريس

الدرجة العلمية : ماجستير التخصص : مناهج وطرق تدريس الرياضيات

عنوان الأطروحة :" فاعلية النمط التسامحي والنمط التسلطي في إدارة الفصل على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في الرياضيات ".

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء ، وعلى آله وصحبه أجمعين.. وبعد :

فبناء على توصية اللجنة المكونة لمناقشة الأطروحة المذكورة أعلاه والتي تمت مناقشتها بتاريـــــخ ١٤٢٢/٧/٢١هـ بقبول الأطروحة بعد إجراء التعديلات المطلوبة ، وحيث قد تم عمل اللازم ، فإن اللجنة توصي بإجازة الأطروحة في صيغتها النهائية المرفقة كمتطلب تكميلي للدرجة العلمية المذكورة أعلاه.

والله الموفق ،،،

أعضاء اللجنة

المشرف	المناقش الداخلي	المناقش الخارجي
د.سمير بن نور الدين فلمبان	د.عباس بن حسن غندورة	د.يوسف بن عبدالله سند العامدي

رئيس قسم المناهج وطرق التدريس

أ.د. سليمان بن محمد الوابلي

٤٠٤٩

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

١٠٠٤٦٤٥

فاعلية النمط التسامحي والنمط التسلطي في إدارة الفصل على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في الرياضيات

رسالة مقدمة إلى قسم المناهج وطرق التدريس كمتطلب تكميلي للحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس

إعداد

خالد عطية جابر الثقفي

إشراف

د/ سمير نور الدين فلمبان

الفصل الدراسي الثاني
١٤٢١هـ/١٤٢٢هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص الدراسة

اسم الباحث : خالد عطية جابر الثقفي

عنوان الدراسة : فاعلية النمط التسامحي والنمط التسلطي في إدارة الفصل على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في الرياضيات.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على :

١- فاعلية النمط التسلطي في إدارة الفصل على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في الرياضيات.

٢- فاعلية النمط التسامحي في إدارة الفصل على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في الرياضيات.

عينة الدراسة :

استخدم الباحث عينة قوامها (٩٧) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي تم اختيارهم من المجتمع الأصلي بطريقة العينة القصدية

أداة الدراسة :

اختبار تحصيلي من إعداد الباحث.

الأسلوب الإحصائي :

١- تحليل التباين الأحادي **One way ANOVA** .

٢- اختبار شيفيه اختبار شيفيه **Scheffe's test** .

نتائج الدراسة :

١- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى (النمط التسلطي) والمجموعة الضابطة (النمط العادي) لصالح المجموعة التجريبية الأولى وذلك بالنسبة لكلٍ من مستوى التذكر والفهم والتطبيق وبالنسبة للاختبار ككل.

٢- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى (النمط التسلطي) والمجموعة التجريبية الثانية (النمط التسامحي) لصالح المجموعة التجريبية الأولى وذلك بالنسبة لكلٍ من مستوى التذكر والفهم والتطبيق وبالنسبة للاختبار ككل.

٣- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية (النمط التسامحي) والمجموعة الضابطة (النمط العادي) لصالح المجموعة الضابطة وذلك بالنسبة لمستوى الفهم وبالنسبة للاختبار ككل.

٤- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية (النمط التسامحي) والمجموعة الضابطة (النمط العادي) وذلك بالنسبة لكلٍ من مستوى التذكر ومستوى التطبيق.

أهم التوصيات :

(١) التدقيق في اختيار المتقدمين لمهنة التدريس ، بحيث تتوفر فيهم كافة الصفات التي تؤهلهم للقيام بهذا الدور على أكمل وجه.

(٢) إضافة مادة إلى مقررات الإعداد التربوي بكليات التربية وإعداد المعلمين تركز على مهارات ضبط الفصل ومهارات إدارة الفصل بصفة عامة.

(٣) عقد دورات تدريبية للمعلمين – أثناء الخدمة – لإكسابهم المهارات والكفايات اللازمة لتنمية قدراتهم على إيجاد البيئة التعليمية الفعالة في الفصول الدراسية.

(٤) الاهتمام بالعوامل المؤثرة في إدارة الفصل مثل : حجم الفصل الدراسي ، وإضاءته ، وتهويته ، بالإضافة إلى عدد الطلاب في الفصل.

الطالب
خالد عطية جابر الثقفي
التوقيع :

المشرف
د. سمير نور الدين فلمبان
التوقيع :

عميد كلية التربية
أ.د/محمود بن محمد كسناوي
التوقيع :

إهداء

إلى من أدين لهما بالفضل العظيم بعد المولى القدير ، إلى من استنرت بدعائهما في مشوار الحياة واستمديت منهما صبري وعزيمتي ..

إلى من غرسا في نفسي بذور الأخلاق والعلم وسقياها بينابيع الجد والمثابرة وظللاها بالأمل ..

إلى من ربياني فأحسنا تربيتي ، ذوي الأيادي البيضاء وأهل العطاء ..

إلى من غمراني بحبهما وعطفهما وبذلا في سبيلي عمرهما وشبابهما ..

والدي الحنونين أطال الله عمرهما وأدام عليهما الصحة والعافية ..

إلى رفيق عمري شقيقي فهد ...

إلى من كانت لي خير معين بعد الله ، وضحت بكل شئ لتيسر لي سبل الراحة والعمل ... زوجتي الغالية حفظها الله ..

إلى جميع الأقارب والأصدقاء والأحبة ... أهدي بذرة هذا الغرس الثمين .

خالد ،،

شكر وتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات والصلاة والسلام على سيد الأنام نبينا محمد وعلى آله وصحبه الأخيار ، وبعد:

أحمد الله تعالى وأشكر فضله الذي أعانني وهيأ لي أسباب إتمام هذه الدراسة ، وفي مقام الاعتراف بالفضل والجميل لكل من مد لي يد العون ، وساعدني في إكمال هذه الدراسة ، أتقدم بالشكر والتقدير إلى الصرح العلمي الشامخ في أطهر بقاع الأرض إلى جامعة أم القرى ، وأخص بالشكر معالي مدير الجامعة ، وسعادة عميد كلية التربية ، ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس : أ٠د / سليمان بن محمد الوابلي والسادة الأفاضل أعضاء هيئة التدريس في القسم على إتاحتهم الفرصة لي لمواصلة دراستي ومشواري العلمي وما قدموه خلال فترة الدراسة النظرية ٠

كما أتقدم بالشكر والامتنان إلى أستاذي الفاضل سعادة الدكتور: سمير بن نور الدين فلمبان لإشرافه على هذه الدراسة ، ولرعايته النبيلة ، وتوجيهاته وملاحظاته القيمة ، ومتابعته المستمرة ، وجهوده الحثيثة في إخراج الدراسة بالشكل المطلوب فجزاه الله عني خير الجزاء ٠

كما أزجي جزيل الشكر وعاطر الثناء لسعادة الدكتور : حفيظ بن محمد المزروعي وسعادة الدكتور: عدنان بن عبدالغني صيرفي على تكرمهما بمناقشة خطة الدراسة ومساهمتهما في تحسينها من خلال ما أبدياه من ملاحظات وتوجيهات قيمة لكل ما هو مفيد وصالح للدراسة ٠

وأرى أنه من الاعتراف بالجميل أن أقدم الشكر لسعادة الدكتور : ربيع طه من قسم علم النفس لتوجيهي إلى اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لهذه الدراسة ٠

كما لا يفوتني شكر عضوي لجنة المناقشة الفاضلين سعادة الدكتور عباس بن حسن غندورة ، وسعادة الدكتور: يوسف بن عبد الله سند الغامدي على تكرمهما بالموافقة على مناقشة هذه الدراسة ، وما أبدياه من ملاحظات قيمة أثرت في إخراج الدراسة بالصورة الحالية ٠

وأخيراً أقدم شكري وتقديري إلى كل من كان له أثر فعلي في المساعدة والتشجيع لإنجاز هذه الدراسة وإلى كل من قدم لي العون والنصح والتوجيه خلال فترة الدراسة وتطبيقها الميداني جزى الله الجميع عني كل خير على كريم تعاونهم وحسن تجاوبهم ٠

والحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين ٠

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
ملخص الدراسة	أ
إهداء	ب
شكر وتقدير	ج
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	هـ
قائمة الأشكال	و
قائمة الملاحق	ز
الفصل الأول : المدخل إلى الدراسة	
المقدمة	٢
مشكلة الدراسة	٧
أهداف الدراسة	٧
أهمية الدراسة	٨
فروض الدراسة	٩
حدود الدراسة	٨
مصطلحات الدراسة	٩
الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة	
أولاً : الإطار النظري	١٤
(أ) إدارة الفصل	١٤
(ب) التحصيل الدراسي	٦٢

(ج) أهداف تدريس الرياضيات	٧١
(د) خصائص الطلاب في المرحلة الثانوية	٧٢
ثانياً : الدراسات السابقة	٧٥
الفصل الثالث : إجراءات الدراسة	
مقدمة	٩٢
أولاً : منهج الدراسة	٩٢
ثانياً : مجتمع الدراسة	٩٣
ثالثاً : عينة الدراسة	٩٣
رابعاً : أداة الدراسة	٩٤
خامساً : تطبيق الدراسة	٩٩
سادساً : أسلوب المعالجة الإحصائية	١٠٣
الفصل الرابع : تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها	
أولاً : عرض وتحليل نتائج الدراسة	١٠٦
ثانياً : مناقشة النتائج وتفسيرها	١١٣
الفصل الخامس : ملخص الدراسة والتوصيات والمقترحات	
أولاً : ملخص الدراسة	١١٧
ثانياً : توصيات الدراسة	١٢٠
ثالثاً : دراسات مقترحة	١٢٢
قائمة المراجع	
أولاً : المراجع العربية	١٢٣
ثانياً : المراجع الأجنبية	١٣٠
ملاحق الدراسة	١٣٣

قائمة الجداول

رقم الجدول	موضوع الجدول	رقم الصفحة
١	أداة فلاندرز	٤٩
٢	توزيع أفراد العينة في المجموعات الثلاث	٩٣
٣	الأهمية والوزن النسبي لكل موضوع من موضوعات الوحدة الدراسية	٩٥
٤	مواصفات الاختبار التحصيلي	٩٦
٥	نتائج تحليل التباين الأحادي للمجموعات الثلاث في الاختبار القبلي بالنسبة لمستوى التذكر	٩٩
٦	نتائج تحليل التباين الأحادي للمجموعات الثلاث في الاختبار القبلي بالنسبة لمستوى الفهم	١٠٠
٧	نتائج تحليل التباين الأحادي للمجموعات الثلاث في الاختبار القبلي بالنسبة لمستوى التطبيق	١٠٠
٨	نتائج تحليل التباين الأحادي للمجموعات الثلاث في الاختبار القبلي بالنسبة للاختبار ككل	١٠١
٩	عدد الحصص اللازمة لتدريس كل موضوع من موضوعات الوحدة الدراسية	١٠٣
١٠	نتائج تحليل التباين الأحادي للمجموعات الثلاث بالنسبة لمستوى التذكر	١٠٧
١١	نتائج المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه Scheffe بالنسبة لمستوى التذكر	١٠٧
١٢	نتائج تحليل التباين الأحادي للمجموعات الثلاث بالنسبة لمستوى الفهم	١٠٨
١٣	نتائج المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه Scheffe بالنسبة لمستوى الفهم	١٠٩
١٤	نتائج تحليل التباين الأحادي للمجموعات الثلاث بالنسبة لمستوى التطبيق	١١٠
١٥	نتائج المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه Scheffe بالنسبة لمستوى التطبيق	١١١
١٦	نتائج تحليل التباين الأحادي للمجموعات الثلاث بالنسبة للاختبار بشكل عام	١١٢
١٧	نتائج المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه Scheffe بالنسبة للاختبار بشكل عام	١١٢

قائمة الأشكال

رقم الشكل	موضوع الشكل	رقم الصفحة
١	نمط الاتصال وحيد الاتجاه	٢٧
٢	نمط الاتصال ثنائي الاتجاه	٢٨
٣	نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه	٢٨
٤	نمط الاتصال متعدد الاتجاهات	٢٩

قائمة الملاحق

رقم الملحق	موضوع الملحق	رقم الصفحة
١	الأهداف السلوكية للمستويات المعرفية (التذكر ، الفهم ، التطبيق) لوحدة " الدوال الأسية واللوغاريتمية "	١٣٤
٢	الاختبار التحصيلي	١٣٥
٣	مفتاح تصحيح الاختبار التحصيلي	١٤١
٤	معاملات السهولة والصعوبة (معاملات التمييز) والتباين لمفردات الاختبار التحصيلي	١٤٢
٥	درجات أفراد العينة الاستطلاعية في الاختبار التحصيلي لإيجاد معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	١٤٣
٦	أ) خطاب معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي ب) خطاب الإدارة العامة بالعاصمة المقدسة بشأن الموافقة على إجراء الدراسة	١٤٤
٧	بيان بأسماء المحكمين	١٤٧

الفصل الأول

المدخل إلى الدراسة

المقدمة

مشكلة الدراسة

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

فروض الدراسة

حدود الدراسة

مصطلحات الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين ، وبعد :

تتكون عملية التعلم من مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى تحقيق التلاميذ للأهداف التعليمية المرجوة بصورة فعالة وميسّرة ، وإذا كانت الإدارة الجيدة للفصل تهدف إلى توفير الجو الملائم لعملية التعلم ، فإن معنى هذا أن الإدارة الفاعلة للفصل شرط ضروري للتعلم الفعال .

إن نجاح أي عملية تعليمية يعتمد في المقام الأول على عملية ضبط الفصل بصورة فعالة ، حيث تساهم في نجاح العملية التعليمية للمعلم والمتعلم ، وعدم توفر ذلك سوف يؤدي إلى عدم وصول المعلومات بصورة جيدة للمتعلم مهما كانت القدرات التي يمتلكها هذا المعلم ، ومن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة للتعرف على الأنماط المختلفة لإدارة الفصل والتركيز على النمطين التسامحي والتسلطي ومدى ملاءمتهما للعملية التعليمية في المدرسة الثانوية في المجتمع السعودي ، وقد جاءت أهمية الإدارة الفاعلة للفصل الدراسي في كثير من الدراسات ؛ ويذكر جابر وآخرون(١٩٨٥م ، ص ٣١٣) " أن البحوث النفسية والتربوية التي أُجريت على فعالية التدريس تؤكد أهمية الإدارة الفعالة للفصل في تحقيق الأهداف التربوية ، وهناك كم متزايد من الدراسات التي تركز على العلاقة بين إدارة المعلم للفصل وبين النتائج السلوكية للطلاب ، وتؤكد هذه البحوث على وجود علاقة موجبة بين أساليب معينة للمعلم في إدارة الفصل وبين نتائج سلوكية مرغوب فيها لدى الطلاب ، بما في ذلك تحصيلهم واتجاهاتهم الدراسية " .

ويذكر تايلور Taylor (1987,pp1-2) أن تحقيق الانضباط في الفصل يعتبر من أهم المشكلات التعليمـــية التي تواجه المعلمين وخاصة المستجدين منهم ، كما أن مدى نجاح المعلم يقاس بمدى تمكنه من إدارة الفصل بشكل جيد .

ويشـــير إدوارد Edwards (1994,pp340-346) إلى أن مديـــر المدرسة يعتبر مدى سيطرة المعلم على الفصل كمقياس لنجاح المعلم أو فشله .

ولا تـــتوقف عملية إدارة الفصل عند تحقيق الانضباط وحفظ النظام بل تتعداها إلى عناصر أخرى ، فيذكر أحمد (٢٠٠٠م ،ص٦-٧) أن إدارة الفصل تتضمن : التنظيم و التنسيق والتوجيه والمتابعة ، بينما يرى شفشق والناشف (١٩٩٥م ، ص١١-١٨) أن إدارة الفصل تشمل عدة جوانب منها : حفـــظ النظام ، وتوفير المناخ الوجداني والاجتماعي الذي يشجع على التعلم ، وتنظيم بيئة التعلم ، وتوفير الخبرات التعليمية وتوجيهها ، وملاحظة الطلاب ومتابعة تقدمهم وتقويمهم .

بينما حدد سليمان وأديبي (١٤١٠هـــ ، ص ٥٧) مكونات إدارة الفصل على النحو التالي :

- ضبط سلوك الطلاب .
- تهيئة مناخ الفصل .
- مراعاة حاجات الطلاب .
- التخطيط قبل بدء التدريس في الفصل .
- المهارات التعليمية .
- تنظيم وترتيب الفصل.

كما أوضح إيفيرتسون Evertson (1983,pp173-182) أن إدارة الفصل تتضمن العناصر التالية :

- التخطيط و التنفيذ الجيد للدرس وفقاً لفترات زمنية محددة في الفصل.
- اتباع أسلوب منظم يهدف إلى زيادة تحصيل الطلاب .
- تقديم تغذية راجعة من خلال وسائل متعددة .
- اختزال سلوك الطالب المشاغب.

ويذكر الحقيل(١٤١٣هـ ، ص ٦١) أن " شخصية المعلم هي نقطة البداية والنهاية في العملية التعليمية داخل الفصل ويجب أن يهتم المعلم بالعلاقات الإنسانية ودورها في تحقيق أهداف المدرسة باعتبارها أداة لزيادة دافعية العمل عن طريق السلطة والتحكم مع توافر الجزاء المناسب من ثواب وعقاب ، والتركيز على السلوك المقبول والمعقول لأجل تحقيق الأهداف المرجوة ".

كما يذكر المراغي (١٩٩٤م ، ص١٧٠) أن " التعلم يتحقق بأقصى درجة من الفعالية إذا كان جو الفصل إيجابياً ، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال العلاقات الإنسانية السليمة التي يقيمها المعلم مع طلابه في الفصل الدراسي ".

والطلاب في المرحلة الثانوية يمرون بمرحلة حاسمة هي مرحلة المراهقة التي تعد طفرة في بنائهم الجسمي والعقلي ، وعلاقاتهم بالآخرين ، وفي هذا المجال يذكر عمار (١٤١٥هـ ، ص٧٥) أن " الطلاب في هذه المرحلة لا يحتاجون إلى سلطة تزيد من نفورهم ، ولا إلى تدليل يزيد من اندفاعهم

ولكنهم يحتاجون حسن القيادة ، وصدق العلاقة ، وقوة الصلة ، وعمق الفهم والثقة ، فيقبل الطالب عـــلى معـــلمه لأنـــه يجد منه مشاركة وجدانية ، ويستجيب له بدوافع ذاتية داخلية مقتنعة ، وليس بانضباط شكلي خارجي مؤقت "٠

بيـــنما يذكـــر كانتر Canter (1988,p24) أنه يجب أن يكون المعلم حازماً فيما يتعلق باتخاذ القرارات داخل الفصل الدراسي ، ويؤيده في ذلك مرسي (١٩٩٨م ، ص١٧-١٨) إذ يذكر أن " الطلاب أنفسهم يفضلون قيام المعلم بوضع حدود صارمة لسلوكهم حتى يعرفوا حدودهم ، كما أن بعض الطلاب لا يفهمون أي لغة أخرى سوى لغة القوة "٠

في حـــين أن واتسون Watson (1982,p75) يذكر أن اتباع المعلم للحزم والصرامة في إدارة الفصل يؤدي إلى انخفاض تقدير الذات لدى الطلاب ٠

وفي تجربة قام بها "ليوين" و "ليبيت" و "وايت" Lewin & Lippit & white يذكرها مرسي (١٩٩٨م ، ص٢٢) قـــام الباحـــثون بتعريض ثلاث مجموعات من الأفراد لثلاثة أنظمة ، المجموعة الأولى خضـــعت لنظام قائد تسلطي ، و المجموعة الثانية خضعت لنظام قائد تسامحي ، أما المجموعة الثالثة فقد خضعت لنظام قائد فوضوي ، وتبين من النتائج أن المجموعة التي خضعت للنظام التسلطي كانت أكثر انضباطاً من غيرها، كما أنها أنجزت العمل بسرعة ولكن على حساب العلاقات الإنسانية ، أمـــا المجموعـــة الثانية التي خضعت لنظام تسامحي فقد استغرق إنجازها للعمل وقتاً طويلاً ولكنها

تميزت بوجود علاقات إنسانية جيدة ، أما المجموعة الثالثة فقد عمّتها الفوضى ولم تنجز شيئاً ٠

ويذكر أحمد (٢٠٠٠م ، ص٨) أن " عجز المعلم في إدارة الفصل ربما يرجع إلى عدم استطاعة المعلم إثـــارة الرغـــبة في نفوس طلابه إلى الدرس الذي يلقيه وإلى غفلته عن مراقبتهم مراقبة جيدة ، وعدم اهتمامه بالنظام وعدم التزامه جانب العدالة في معاملة الجميع "٠

كمـــا يؤكد كوروين وميندلير Curwin & Mendler (1989,p83) أن أي مشكلة تحدث في الفصل ترجع إلى افتقار المعلم لطريقة التدريس الصحيحة ٠ ويشير المراعي (١٩٩٤م ، ص٧٤) إلى أن " كفاية التدريس تتطلب قدرة المعلم على تحديد خصائص الطلاب ومعرفة حاجاتهم وقدراتهم، حـــتى يـــتمكن المعـــلم من تكييف تعليمه مع تلك المدخلات ، كما يحتاج المعلم إلى مهارات عرض الدرس ، ومهارات توجيه الأسئلة ، وإثارة الدافعية وإدارة الفصل "٠

ويوضح أحمد (٢٠٠٠م ، ص١٠) أنه " ليس هناك أسلوب مثالي للتدريس وعلى المعلم أن يأخذ في اعتـــباره أن مدى صلاحية أسلوب ما للتدريس يعتمد على ظروف موقف التدريس ، وهذا يعني أن اختلاف المواقف يتطلب نماذج قيادية مختلفة تتناسب مع الموقف "٠

مشكلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي :

مـــا فاعلـــية النمط التسلطي والنمط التسامحي في إدارة الفصل على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في الرياضيات ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية :

١. مـــا فاعلـــية النمط التسلطي في إدارة الفصل على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في الرياضيات ؟

٢. مـــا فاعلـــية النمط التسامحي في إدارة الفصل على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في الرياضيات ؟

٣. مـــا الفرق بين فاعلية النمط التسلطي ، والنمط التسامحي في إدارة الفصل على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في الرياضيات ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على :

١. فاعلـــية الـــنمط التســـلطي في إدارة الفصـــل على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في الرياضيات .

٢. فاعلـــية الـــنمط التســـامحي في إدارة الفصـــل على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في الرياضيات .

أهمية الدراسة

تركـــز الكـــثير من الدراسات التربوية والنفسية على أهمية إدارة الفصل وأثرها في تفعيل عملية التعـــلم ، لذا فإن الباحث يأمل أن تسهم هذه الدراسة في التعرف على الإستراتيجيات المختلفة الـــتي تعـــين المعلمين على إدارة الفصل بشكل جيد والتركيز بصورة خاصة على فاعلية كلٍ من الـــنمط التســـلطي والنمط التسامحي في إدارة الفصل بالنسبة لتحصيل الطلاب في الرياضيات ، والتعرف على مدى ملاءمتهما لطلاب المرحلة الثانوية في المجتمع السعودي.

فروض الدراسة

الفـرض الأول : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل البعدي بين مجموعات الدراسة عند مستوى التذكر .

الفـرض الثاني : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل البعدي بين مجموعات الدراسة عند مستوى الفهم .

الفـرض الثالث : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل البعدي بين مجموعات الدراسة عند مستوى التطبيق .

الفرض الرابع :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل البعدي بين مجموعات الدراسة .

حدود الدراسة

الحـدود المكانية : اقتصر تطبيق هذه الدراسة على طلاب الصف الأول الثانوي في مدرسة ذات الصواري الثانوية بمدينة مكة المكرمة.

الحـدود الموضـوعية : اقتصرت هذه الدراسة على وحدة "الدوال الأسية واللوغاريتمية " المقررة في كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي.

مصطلحات الدراسة

أولاً : إدارة الفصل

١. يعـــرفها إلينور **Elenor** (١٤٢٠هـــ ، ص٨) بأنها " كافة الإجراءات والأفعال الروتينية التي يستعملها المعلم للحفاظ على الفصل الدراسي هادئاً وسلس السير ".

٢. ويعـــرفها المراغي (١٩٩٤م ، ص١٦٧) بأنها " مجموعة الأنشطة التي تهدف إلى خلق وتوفير جو صفّي تسوده العلاقات الاجتماعية الأكاديمية بين المعلم وتلاميذه ، وبين التلاميذ وبعضهم داخل الفصل ".

التعريف الإجرائي :

يعرف الباحث إجرائياً إدارة الفصل بأنها كل ما يقوم به المعلم داخل حجرة الدراسة من سلوكيات ســـواءً كانـــت لفظية أو عملية ، مباشرة أو غير مباشرة ، بحيث يتمكن كل من المعلم و المتعلم من بلـــوغ الأهـــداف التعليمـــية والتربوية المنشودة لكي يحدث في النهاية تغيير مرغوب فيه في سلوك

المتعـــلمين عن طريق إكسابهم معارف ومفاهيم ومهارات وعادات جديدة تعمل على مساعدتهم في الحياة العملية وتصقل شخصياتهم ومواهبهم .

ثانياً : النمط التسلطي في إدارة الفصل :

١. يعرفه جابر وآخرون (١٩٨٥م ، ص٣١١) بأنه " توفير النظام والمحافظة عليه داخل الفصل باستخدام التأديب " .

٢. ويعرفه مختار (١٤٠٩هـ ، ص٥٤) بأنه " السيطرة على الفصل بممارسة الأوامر والتعليمات الصارمة " .

٣. ويعـــرفه كـــريم وآخـــرون (١٤١٥هـــ ، ص٧٤) بأنه " سلوك المعلم الذي يستند على الاســـتبداد بالرأي والغموض في التعليمات والأوامر ، والإرغام والإرهاب والتخويف بهدف ضبط سلوك الطلاب وتوفير النظام والمحافظة عليه داخل الفصل " .

التعريف الإجرائي :

اتخذ الباحث من هذه التعريفات تعريفاً إجرائياً تسير عليه الدراسة الحالية وهو :

النمط التسلطي في إدارة الفصل هو سلوك المعلم الذي يتسم بما يلي :

- السيطرة الكاملة على النشاط الذي يجري في الفصل .
- عدم إتاحة الفرصة للطلاب بالمناقشة والتعبير عن آرائهم .
- تحديد ما يجب أن يعمله الطلاب ومتى يتم عمله .
- التحكم في الطلاب بالمراقبة المستمرة .
- الـــتهديد بالعقـــاب حتى يبذل الطلاب الجهد اللازم لتحقيق الأهداف المرغوبة .

- عدم الاعتراف بقدرات الطلاب الفكرية وإتكاليتهم على المعلم .

- عدم منح الثناء إلا في حالات نادرة.

- إغفال العلاقات الإنسانية بينه وبين الطلاب.

ثالثاً : النمط التسامحي في إدارة الفصل :

١. يعـــرفه جابـــر وآخـــرون (١٩٨٥م ، ص٣١١) بأنه " توفير أقصى قدر من الحرية للتلاميذ بحيث يعملون مايريدون عمله كلما أرادوا ذلك ".

٢. ويعرفه مختار (١٤٠٩هـــ ، ص٥٤) بأنه "تعامل المعلم مع الطلاب على أساس إزالة الفوارق والحواجزالاجتماعية بينه وبينهم،والاستماع إلى مشكلاتهم وحلها".

٣. ويعـــرفه الـــزيود وآخرون (١٩٨٩م ، ص٩٣) بأنه " توفير مناخ تعليمي غير مثير للقلق ، بحيث تسود روح الصداقة والثقة والتفكير المشترك ".

التعريف الإجرائي :

النمط التسامحي في إدارة الفصل هو :

سلوك المعلم الذي يتسم بما يلي :

- إشراك الطلاب في تحديد الأهداف والتخطيط و التنفيذ.

- تهيئة المجال للطلاب لإبداء مقترحاتهم والعمل على الأخذ بالمعقول منها.

- تشجيع الطلاب على المناقشة والمشاركة الفعالة داخل الفصل.

- تعويد الطلاب على ممارسة التوجيه ا لذاتي والمراقبة الذاتية.

- اتـــباع أسلوب التشجيع والمدح والثناء.

- الاهـــتمام بالعلاقات الإنسانية بينه وبين الطلاب والاستماع إلى مشكلاتهم والتفكير معهم في حلها .

رابعاً : النمط العادي في إدارة الفصل :

يعرفه منسي (١٩٩٦م ، ص ٢٩) بأنه " نمط انتقائي يأخذ من جوانب الأنماط الأخرى ، ويركز هذا النمط على احترام كبر السن ، على اعتبار أن المعلم أكبر سناً من الطلاب وأكثرهم علماً ، ويتوقع المعلم – وفق هذا النمط – من طلابه الطاعة والولاء الشخصي ، مع إعطاء الطلاب هامشاً قليلاً من الحرية "

التعريف الإجرائي :

هو النمط الذي لا يركز فيه المعلم على أيٍ من النمطين (التسامحي أو التسلطي) وإنما يتبع في تدريسه طريقته المعتادة التي تتسم بها شخصيته ، وذلك حسب ظروف الفصل ، وحسب الموقف التعليمي .

خامساً : التحصيل الدراسي :

١. يعـــرفه أحمـــد (١٩٨١م ، ص٣٦٢) بأنه " حدوث عمليات التعلم التي نرغبها ، ويتضمن تعـــلم الحقائق والمعلومات بما في ذلك الاتجاهات والاهتمامات والقيم ، وكذلك تعلم أنماط السلوك التي تصبح سمات تميز الشخصية " .

٢. كما يعرفه الهذلي (١٤١٣هـــ ، ص ٨) بأنه " مقدار المعارف والعلوم والمهارات التي يتعلمها الطالب من خلال دراسته لمنهج أو مقرر معين " .

التعريف الإجرائي :

مايحصل عليه الطالب من درجات في الاختبار التحصيلي المخصص لهذه الدراسة .

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً : الإطار النظري :

أ- إدارة الفصل

ب- التحصيل الدراسي

ج- أهداف تدريس الرياضيات

د- خصائص النمو العقلي لدى طلاب المرحلة الثانوية

ثانياً : الدراسات السابقة

أولاً : الإطار النظري

(أ) إدارة الفصل

مفهوم إدارة الفصل

تشكل الإدارة بمفهومها الواسع ظاهرة أساسية لأي مؤسسة اجتماعية تربوية أو غير تربوية. والفصل الـــذي يتكون في العادة من مجموعة من الطلاب المتشابهين في العديد من الخصائص النفسية والعقلية ويتعـــلمون معاً من أجل تغيير سلوكهم وفقاً لأهداف تعليمية مقصودة تحددها سياسة عامة للتعليم ، وينفذها المعلم مع هؤلاء الطلاب بالفصول الدراسية .

ولعـــل أول مـــا يتبادر إلى الأذهان (لدى سماع مفهوم إدارة الفصل الدراسي) المعنى التقليدي لهذا المصـــطلح التربوي ألا وهو الضبط والنظام اللذان يكفلان الهدوء التام للطلاب في الفصل ليتمكن المعـــلم مـــن التدريس ، ولاشك أن المحافظة على النظام في حجرة الدراسة جزء من إدارة الفصل ، ذلـــك أن التعلـــيم لايتم في جو من الفوضى، ولكن عملية إدارة الفصل لا تتوقف عند حفظ النظام والانضباط، بل تتعدى ذلك إلى مهام وأعمال أخرى كثيرة .

ويقصد بإدارة الفصل من وجهة نظر منسي (١٩٩٦م،ص٢٦) " توجيه نشاط الأفراد المتعلمين نحو الأهـــداف التعليمـــية المشـــتركة مـــن خـــلال تنظـــيم جهودهـــم وتنسيقها وتوظيفها بالشكل المناسب،للحصول على أفضل نتائج للتعلم بأقل جهد ووقت " .

كمـــا يعرف عدس (١٩٩٥،ص١١) إدارة الفصل بأنها " ما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف من أعمـــال لفظية أو عملية من شأنها أن تخلق جواً تربوياً ، ومناخاً ملائماً يمكّن المعلم والطالب معاً من بلوغ الأهداف التعليمية المتوخاة التي من شأنها أن تحدث تغييراً نحو الأفضل في سلوك المتعلم ".

ويـــرى المراغي (١٤١٤ ، ص١٦٧) أن " إدارة الفصل من وجهة نظر أصحاب المدارس السلوكية هـــي مجموعـــة الأنشطة التي يخطط لها المعلم ويسعى من خلالها إلى تعزيز السلوك المرغوب فيه لدى الطلاب " .

واســـتناداً إلى التعريفات السابقة فإن الباحث يعرف إدارة الفصل بأنها كل ما يقوم به المعلم داخل حجـــرة الدراسة من سلوكيات سواءً كانت لفظية أو عملية ، مباشرة أو غير مباشرة ، بحيث يتمكن كـــل من المعلم و المتعلم من بلوغ الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة لكي يحدث في النهاية تغيير مرغوب فيه في سلوك المتعلمين عن طريق إكسابهم معارف ومفاهيم ومهارات وعادات جديدة تعمل على مساعدتهم في الحياة العملية وتصقل شخصياتهم ومواهبهم .

خصائص إدارة الفصل

تتفق إدارة الفصل مع غيرها من أنواع الإدارة من حيث أنها تهدف إلى بلوغ أفضل النتائج بأقل كلفة ممكنة من الوقت والجهد معاً ، إلا أن لها خصائص وميزات تميزها عن غيرها من أنواع الإدارة ، وقد حدد منسي (١٩٩٦م، ص١٣) خصائص إدارة الفصل فيما يلي:

١/الشمولية :

أي أنها عملية شاملة تضم عمليات عدة متداخلة كما أنها معقدة لأنها تتناول مجالات عدة منها :

- الطلاب وأولياء الأمور.
- مدير المدرسة.
- المشرف التربوي.

- المعلمون.
- المنهج المدرسي.
- الوسائل التعليمية.
- غرفة الصف.

٢/تسودها العلاقات الإنسانية:

إذا كان لابد من وجود العلاقات الإنسانية لنجاح أي عمل إداري ، فإن مثل هذه العلاقات الإنسانية ضرورة حتمية ولا يمكن الاستغناء عنها في إدارة الفصل ، ومع أهمية هذه العلاقات إلا أنه يجب ألا تكون على حساب إنجاز العمل ، والقيام بالواجبات المترتبة على الفرد ، وعليه يجب ألا يسمح المعلم لأي طالب بالتقاعس عن القيام بواجبه أو التعدي على غيره بدافع الحرص على العلاقات الإنسانية مع الطلبة ، لكن على المعلم أن يعمل على تنمية العلاقات الإنسانية بين الطلبة أنفسهم وبين المعلم والطلبة .

٣/التركيز على التأهيل العلمي والمسلكي للمعلم:

التأهيل العلمي والمسلكي أمر ضروري لإدارة الفصل ، وذلك لتعدد الجوانب التي يتعامل معها المعلم ، ومن هنا كان من الضروري الاهتمام بإعداد المعلم مسلكياً و علمياً بشكل يتلاءم وخطورة المهمة الملقاة على عاتقه ويضمن له النجاح في تدريسه وإدارته للفصل.

٤/صعوبة قياس وتقويم التغير الحاصل في سلوك الطلاب:

يستوعب الفصل الدراسي طلاباً في سن متقاربة ولكنهم يتباينون من حيث قدراتهم واستعداداتهم

وآمالهم وطموحاتهم،وثقافاتهم البيئية التي يأتون بها إلى المدرسة .

ومـــن هـــنا فإن قياس ما حدث من تغيير في سلوك الطلاب سواء أكان ذلك على الصعيد المعرفي أم عـــلى صعيد ما امتلكوه من مهارات واتجاهات ، وقيم ومثل ، يكون صعباً للغاية ، إذ أنه لا توجد أداة قياس مناسبة تماماً لقياس التعلم ، كما أنه توجد عوامل متعددة تؤثر في شخصية المتعلم مما يجعل أثـــر المعلم على طلابه وتغيير سلوكهم عملية غير دقيقة ، وقد يظهر أثر التعليم على الفرد بعد فترة طويلة من الزمن وقد تحتاج إلى الوقت والجهد والمتابعة حتى يصبح أثرها واضحاً للعيان وبخاصة عند اكتساب القيم و المثل والعادات ، و القدرة على توظيفها في السلوك .

أنماط إدارة الفصل بحسب أسلوب الإدارة

يذكـــر كريم وآخرون (١٤١٥ ، ص٧٤) أن النمط الإداري هو نوع السلوك الذي يقوم به الفرد حيـــنما يوجـــه نشـــاط جماعة نحو هدف مشترك ، والمناخ النفسي والاجتماعي الذي يسود حجرة الدراســـة له تأثير كبير على طبيعة التفاعل و الخبرات فيها ، وعلى نواتج التعلم سواء ما كان منها معرفـــياً ، أو وجدانـــياً أو حركياً ، ويعتبر نمط إدارة المعلم للفصل وقيادته لأفراده من أهم العوامل المؤثـــرة في المـــناخ النفسي والاجتماعي الذي يسود الفصل ، ويمكن تصنيف إدارة الفصل بحسب الأسلوب الذي يتبعه المعلم إلى ثلاثة أنماط حددها الزيود وآخرون (١٩٨٩م ، ص٩٢) فيما يلي:

١/النمط التسلطي :

ومن سمات هذا النمط أن البيئة التي يتم فيها التفاعل بين المعلم وطلابه تكون بيئة قسر و إرهاب و استغلال سيئ للمركز الوظيفي ، ومن أبرز الممارسات السلوكية التي يتميز بها المعلم التسلطي ما

يلي:

- يستخدم أساليب القسر والإرهاب والتخويف .
- يستبد برأيه ولا يسمح للطلاب أن يعبروا عن آرائهم .
- يتوقع من طلابه الطاعة المطلقة و التنفيذ الفوري لكل أوامره .
- يضع أهداف النشاط الذي يجري في حجرة الدراسة ، ويسيطر عليه سيطرة كاملة .
- يحكم على عمل الطلاب ويقومه ، وذلك انطلاقا من اعتقاده بأنه أكثر منهم خبرة وحكمة .
- يستخدم و بشكل مستمر حكمه الشخصي في تقرير ما يعمله الطلاب ، ومتى يعملونه ، ومن الذي يقوم منهم بالعمل .
- يمنح الثواب القليل لطلابه لاعتقاده أن الكثير يفسدهم .
- يُغفل العلاقات الإنسانية بينه وبين طلابه ، و يقيم حاجزاً بينه وبينهم يحول دون تعرفه عليهم وعلى حاجاتهم .
- يحرص على جعل الطلاب يعتمدون عليه شخصياً و ذلك لعدم ثقته بقدرتهم على فعل الشيء الصحيح إذا ما تركوا لأنفسهم .
- يحرص على المحافظة على الوضع التعليمي كما هو ، ويقاوم أية محاولة لتغييره على اعتبار أن أية محاولة من هذا القبيل تشكل تحدياً لسلطته .

كما يضيف منسي (١٩٩٦م ، ص ٢٧) بأن " من ضمن سلوكيات المعلم التسلطي تعيينه بعض الطلبة مخبرين له داخل حجرة الدراسة " .

و يرى الباحث بأنه حسب تقسيم فلاندرز (Flanders) للتفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة و

الـــذي يقسم فيه سلوك المعلم إلى مباشر و غير مباشر ، فإن المعلم التسلطي هو معلم مباشر أي أنه يركـــز في تفاعلـــه اللفظي مع الطلاب على الشرح والتلقين وإعطاء التوجيهات و الأوامر والنقد والتوبيخ .

٣/ النمط التسامحي (الديموقراطي) :

ومن سمات هذا النمط أن البيئة التي يتم فيها التفاعل بين المعلم وطلابه تتميز بتوفر مناخ تعليمي غير مـــثير للقلـــق ، حيث تسود روح الثقة والتفكير المشترك ، وفيما يلي أبرز ممارسات المعلم وفق هذا النمط :

- الحرص عل إيجاد جو مفعم بالمودة والطمأنينة، مما يتيح للطلاب فرصة القيام بأعمالهم بفعالية.
- إشراك الطلاب في المناقشة وتبادل الآراء ووضع الأهداف ورسم الخطط واتخاذ القرارات .
- إتاحة فرص متكافئة للطلاب جميعهم .
- احترام آراء الطلاب .
- العمل على خلق جو من الثقة بين المعلم وبين طلابه .
- العمل على زيادة دافعية الطلاب وإقبالهم على التعلم والتعليم.
- التواضع أمام الطلاب وعدم إشعارهم بالتعالي عليهم بسبب المركز الوظيفي ، ولكن بدون أن يـــؤدي ذلك إلى فقدان احترامهم للمعلم والعمل باستمرار على تنمية الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية عند الطلاب .
- العمل على استثارة القدرة الابتكارية عند الطلاب وتنميتها باستمرار .

ويـــرى الباحث بأنه حسب تقسيم فلاندرز (Flanders) للتفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة الـــذي يقسم فيه سلوك المعلم إلى مباشر وغير مباشر ، فإن المعلم التسامحي (الديموقراطي) هو معلم غـــير مباشـــر أي أنـــه يركز في تفاعله اللفظي مع الطلاب على تقبل المشاعر ، والثناء والتشجيع ، وتوجيه وتقبل أسئلتهم .

كمـــا أن الباحـــث يفضـــل استخدام مصطلح "النمط الشوري" بدلاً من استخدام مصطلح النمط الديموقـــراطي ، ومصـــطلح "الـــنمط الشورى" هو مفهوم إسلامي أكثر شمولاً من مصطلح النمط الديموقراطي ، وهذا ما يوضحه كريم وآخرون (١٤١٥هـــ ، ص٧٥) بأنه نمط إسلامي حيث أمر الله ســـبحانه وتعالى رسوله – صلى الله عليه وسلم – أن يشاور المسلمين قبل أن يتخذ قراراً في أمر يخصـــهم ، قال تعالى ﴿ فبما رحمة من الله لنت لهم ولو كنت فظاً غليظ القلب لانفضوا من حولك ، فاعف عنهم واستغفر لهم ، وشاورهم في الأمر ﴾ (سورة آل عمران ، الآية ١٥٩) .

وقـــد جـــاء هذا التوجيه الإلهي ليجعل من الشورى أسلوباً عند اتخاذ القرارات أو وضع السياسات ورسم الخطط ، في مختلف مجالات الحياة في المجتمع المسلم .

٣/ النمط الفوضوي :

ومن سمات هذا النمط أن البيئة التي يتم فيها التفاعل بين المعلم وطلابه تتميز بأن النشاط غير موجه ، ويمارسه الطلاب دون قيد ، حيث يترك المعلم الحرية كاملة للطلاب لاتخاذ قراراتهم والقيام بالأنشطة

الفردية والجماعية التي يريدونها دون متابعة أو تدخل منه .

ويذكـــر مختار (١٤٠٩هـــ ، ص٥٥) " أن من صفات المعلمين الذين يتبعون هذا النمط ضعفهم في المـــادة العلمية حيث تنقصهم المعلومات والنظريات والتعميمات المتضمنة لهذه المادة ، وهم يسعون لتغطية هذا العجز بإرضاء الطلاب بالدرجات المرتفعة و تركهم ينشغلون أثناء الحصص في اللعب أو القـــيام بأعمـــال أخرى ، وهذا النمط بطبيعة الحال محبب إلى الطلاب على الرغم من معرفتهم بأنهم لايستفيدون منه علميا " .

أثر الأنماط السابقة في إدارة الفصل على التعلم

(أ) أثر النمط التسلطي على التعلم :

يذكـــر الزيود وآخرون (١٩٨٩م، ص٩٥) أن لهذا النمط من إدارة الفصل تأثيرات سلبية عديدة على عملية التعلم من أبرزها :

١. عـــدم توفـــر الحوافز المناسبة التي تدفع الطالب إلى التفاعل ، وعدم توفر البيئة المشجعة لهذا التفاعل .

٢. عدم توفر الفرص للطالب ليتعلم كيف يضع أهدافاً لذاته ، أو كيف يسيطر على نفسه ، أو كيف يقدر المسؤولية .

٣. افتقار الطالب إلى اختيار أفضل السبل لتحقيق الأهداف بسبب سيره وفق تعليمات وضعت له ولا يفهم الغرض منها فهماً تاماً .

٤. اضـــطرار الطالـــب إلى كبت رغباته وميوله ، مما يؤدي إلى نفوره من التعلم وإلى تعقيدات

أخرى تنشأ عن ذلك كتدهور الصحة النفسية .

٥. ظهـــور بعض المظاهر السلبية للطالب كالشرود الذهني ، وعدم الرغبة في التعاون ، واللجوء إلى الغيبة والنميمة ، وعدم الاطمئنان للمعلم مع السعي المستمر لجذب انتباهه وكسب رضاه ، أو إبداء الخضوع له والذي يمكن أن يتحول إلى ثورة عدائية ضده إذا ما سمحت الظروف بذلك .

أما كريم وآخرون (١٤١٥هـــ ، ص٧٥) فيضيف على ما سبق :

٦. ارتفاع معدلات الغياب بين الطلاب .

٧. استمرار العمل يتوقف على وجود المعلم .

ومع ذلك فإن هذا النمط لا يخلو من بعض النواحي الإيجابية التي حددها الزيود وآخرون (١٩٨٩ م، ص٩٥-٩٦) فيما يلي :

١. الهـــدف الـــذي يضعه المعلم يساعد الطلاب على البدء في عملهم ، فلا يضيعون وقتاً في البحث عن هدف ، إذ أن الطريق أمامهم واضح مرسوم .

٢. لا يشك الطلاب في قيمة ما يقومون بعمله ، مادام تقويم المعلم لهم يحدث في الحال

ويضـــيف مختـــار (١٤٠٩هـــــ ، ص ٥٤) ناحية إيجابية أخرى للنمط التسلطي وهي أن "معظم الطلاب لا يعملون جدياً إلا مع هذا النمط من المعلمين ، وهم لذلك يتعلمون أفضل ".

(ب) أثر النمط التسامحي على التعلم :

يوضح الزيود وآخرون (١٩٨٩م، ص٩٦-٩٧) أن لهذا النمط تأثيراً إيجابياً على فعالية التعلم ويتمثل ذلك فيما يلي :

١. حب الطلاب للعمل واستمتاعهم به ، لأنهم يعملون في جو مريح يتسم بالهدوء والطمأنينة، مما يدفعهم إلى التعاون المثمر مع معلمهم ، وبذل جهد أكبر في العمل .

٢. حب الطلاب لمعلمهم و حبهم لبعضهم البعض ، نظراً لأنهم يعملون في بيئة تتميز بالإخلاص والثقة والتفكير المشترك ، مما يساعد على توطيد الصداقة وإحداث الاندماج فيما بينهم .

٣. توفر فرص العمل التعاوني و التخطيط الجماعي الموجه لإنجاز العمل ، مما يساعد الطلاب على تقديم المقترحات وتعلم كيفية اتخاذ القرارات والتعامل المثمر فيما بينهم .

٤. تفوق إنتاج التلاميذ في ظل هذا النمط من إدارة الفصل على المدى البعيد ، وذلك نظراً لاستمرارهم في العمل عند غياب معلمهم .

٥. اكتساب الطلاب لعدد من الاتجاهات الإيجابية كضبط النفس ، وتحمل المسؤولية والاستماع إلى الآخرين ، والانتفاع بأفكارهم ومعارضة الآخرين بطريقة بناءة .

ويضيف كريم وآخرون (١٤١٥هـ ، ص٧٥-٧٦) التأثيرات الإيجابية التالية للنمط التسامحي :

٦. انخفاض معدلات الغياب لدى الطلاب .

٧. ارتفاع الروح المعنوية للطلاب .

٨. ميل الطلاب إلى التطوير والابتكار .

ورغـــم مـــا يتميز به النمط التسامحي من آثار إيجابية على عملية التعلم إلا أن له بعض السلبيات ، حيـــث يذكر مختار (١٤٠٩هـــ ، ص ٥٤) بأن " المعلم وفق هذا النمط قد يتمادى في التقرب من طلابـــه وعقـــد صداقات معهم وهذا قد يعطي انطباعاً غير صحيح عن المعلم في مجتمع مثل مجتمعنا حيث قد تفسر هذه العلاقة تفسيراً آخر " .

كمـــا يشـــير كريم وآخرون (١٤١٥هـــ ، ص٧٦) إلى أن " هذا النمط قد يأخذ وقتاً طويلاً حتى يتعود الطلاب على ممارسته " .

ويرى الباحث أن تطبيق النمط التسامحي في إدارة الفصل على نحو ناجح يتوقف على ما يلي :

١. المـــرحلة الدراســـية للطالـــب : بمعنى أن النمط التسامحي قد يكون له تأثير إيجابي في المراحل المـــتقدمة كالصـــف الثالث الثانوي مثلاً ، ولكنه قد يكون بلا تأثير أو يكون له تأثير سلبي في المرحلة المتوسطة مثلاً.

٢. إعداد المعلم وخبرته: أي أن استخدام المعلم للنمط التسامحي في إدارته للفصل الدراسي يحتاج منه إلى مهارة عالية في ضبط الفصل و التعامل مع الطلاب وهذا لا يتحقق إلا بالإعداد الجيد للمعـــلم ســـواءً كان ذلك الإعداد قبل الخدمة أو أثناء الخدمة ، كما أن لخبرة المعلم دوراً كبيراً في ذلك إذ لا يستطيع المعلم المستجد تطبيق النمط التسامحي في إدارة الفصل بنجاح تام

٣. المجـــتمع الـــذي ينتمي إليه الطالب : فتطبيق النمط التسامحي في مجتمع يختلف عن تطبيقه في مجـــتمع آخر ، أي أن تطبيقه قد ينجح في مجتمع ويفشل في مجتمع آخر ، بل أن نجاح تطبيقه في المجـــتمع الواحـــد يخـــتلف مـــن مدرسة إلى أخرى وذلك حسب البيئة الاجتماعية والثقافية للمدرسة.

(ج) أثر النمط الفوضوي على التعلم :

يذكر منسي (١٩٩٦م ، ص ٢٨) أن للنمط الفوضوي آثاراً سلبية على عملية التعلم منها:

١. عدم حدوث تعلم حقيقي للطلاب أي أن إنتاجية الطلاب تكون ضعيفة لأنهم يقضون غالبية الوقـــت يسألون معلمهم عن المعلومات غير الضرورية بدلاً من الأنشطة الضرورية التي تفيد تعلمهم .

ويضيف الزيود و آخرون (١٩٨٩م ، ص ٩٧) آثاراً سلبية أخرى لهذا النمط تتمثل فيما يلي :

٢. إحساس الطلاب بالقلق نتيجة إدراكهم بأنهم يمارسون نشاطاً غير موجه يحول دون معرفتهم ما ينتظر منهم ، مما يجعلهم غير واثقين من أنهم يعملون الشيء الصحيح من جهة ، وخائفين من النتائج غير السارة المترتبة على عدم أدائهم لما ينتظر منهم من جهة أخرى .

٣. افـــتقار الطلاب إلى القدرة على وضع الخطط لعملهم ، نظراً لعدم تبلور حاجاتهم في صورة أهـــداف واضـــحة لديهم ، كما أن تركهم أحراراً في العمل لن يساعدهم على امتلاك تلك القدرة .

النمط الأفضل لإدارة الفصل

يذكـــر كريم و آخرون (١٤١٥هـــ ، ص ٧٧) أن " الواقع التطبيقي في مجال إدارة الفصل يفترض عدم وجود حدود فاصلة بين هذه الأنماط ، فالمعلم الناجح عليه أن يستخدم نمط الإدارة التسلطية أو التســـامحية عندما يتطلب الموقف ذلك ، فقد يستخدم المعلم الأسلوب التسلطي لأنه مؤثر وناجح في بعـــض الحـــالات وخاصة عندما يوجّه أمراً بفعل شيء ما ، وقد يستخدم الأسلوب التسامحي عندما يستشير من معه من التلاميذ في موقف معين " .

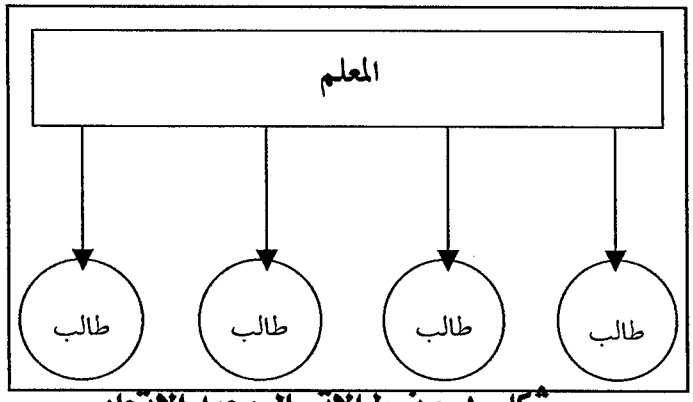
ومعنى ذلك أنه لا يوجد نمط أمثل لإدارة الفصل الدراسي فالمعلم الناجح في إدارته لفصله هو القادر عـــلى فهـــم العوامل التي تحدد سلوكه الإداري الأنسب وتتمثل هذه العوامل في : عدد الطلاب في الفصـــل ، ومدى استعدادهم للعمل مع بعضهم البعض ، والوقت المخصص لإنجاز النشاط التعليمي وميول وقدرات وحاجات الطلاب ، والظروف البيئية والاجتماعية للطلاب .

أنماط الإدارة في الفصل بحسب اتجاه الاتصال

تقـــوم العملية التعليمية داخل حجرة الدراسة على أساس ما يجري من اتصال بين المعلم والطلاب ، فقد أشار كريم وآخرون (١٤١٥هـــ ، ص ١٣٠) إلى أن أنماط الاتصال في الفصل الدراسي يمكن تصنيفها إلى أربعة أنماط أساسية هي :

١) نمط الاتصال وحيد الاتجاه :

وفي هـــذا الـــنمط يرسل المعلم ما يود قوله أو نقله إلى التلاميذ ولا يستقبل منهم ، وهذا النمط من الاتصـــال هو أقل الأنماط من حيث الفعالية، ويشير هذا النمط من الاتصال إلى النمط التقليدي في عملية التدريس الذي يعتبر المتعلم فيه مجرد ذاكرة يجب أن تردد ما يقوله المعلم الذي يجعل من نفسه المصـــدر الوحـــيد لـــلمعرفة ، دون أن يكون للمتعلم أي دور سوى الاستقبال والتلقي ، ويوضح الشكل (١) نمط الاتصال وحيد الاتجاه :

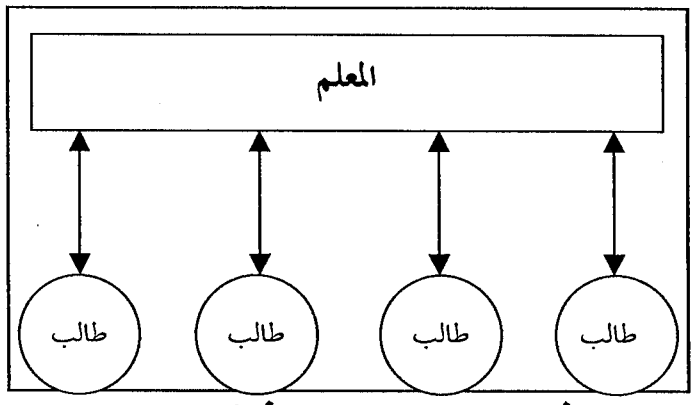


شكل (١) : نمط الاتصال وحيد الاتجاه

٢) نمط الاتصال ثنائي الاتجاه :

وهذا النمط أكثر فعالية من النمط الأول ، ففيه يسمح المعلم بأن ترد إليه استجابات من الطلاب ، ويســـعى إلى الـــتعرف على صدى ما قاله أو ما حاول نقله إلى عقول الطلاب ، ويشعر في كثير من الأحـــيان بأن ما يقوله ربما لا يكون قد وصل إلى عقول طلابه على النحو المطلوب ، ولذلك يسأل الطـــلاب أســـئلة تساعده علي اكتشاف مدى الفائدة التي حققوها ، ويؤخذ على هذا النمط أنه لا يســـمح بالاتصـــال بـــين طالب وطالبٍ آخر ، وأن المعلم فيه هو محور الاتصال ، وأن استجابات

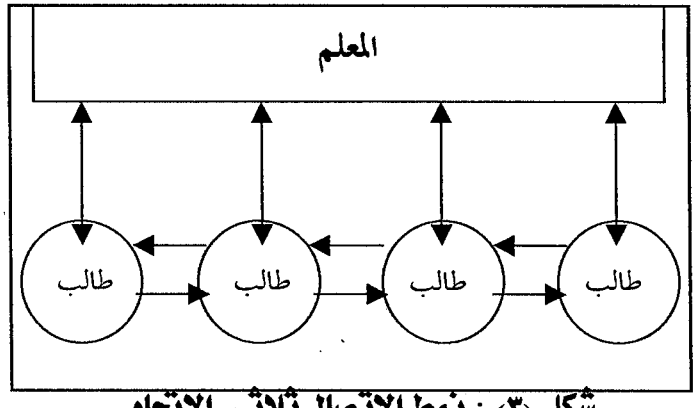
الطلاب هي وسائل لتدعيم سلوك المعلم ، ويوضح الشكل (٢) نمط الاتصال ثنائي الاتجاه :



شكل (٢) : نمط الاتصال ثنائي الاتجاه

٣) نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه :

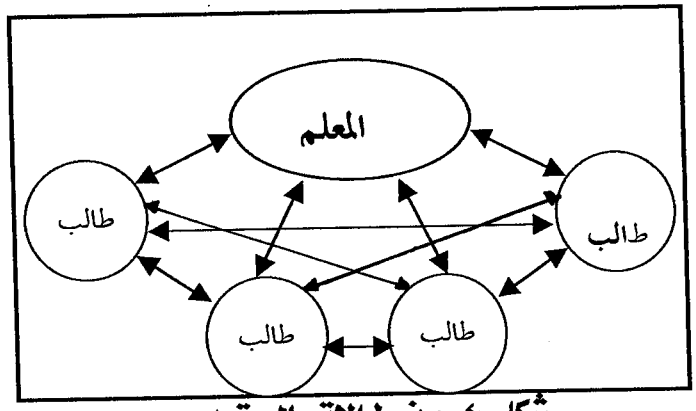
وهذا النمط هو من المعلم لكل طالب ويرتد من كل طالب إلى المعلم ، إضافة إلى وجود اتصال بين كل طالب وآخر ، وبالتالي فإن المعلم فيه لا يكون المصدر الوحيد للتعلم ، كما أن هذا النمط يتيح للجميع فرص التعبير عن النفس والتدرب على كيفية عرض وجهات النظر وهذا النمط يوضحه الشكل (٣) التالي:



شكل (٣) : نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه

٤)نمط الاتصال متعدد الاتجاهات :

وهـــذا النمط يمتاز عن غيره من الأنماط السابقة ، وخاصة النمط الثالث الذي كان يجرى فيه اتصال بين المعلم وبين عدد محدود من الطلاب . ولكن في هذا النمط تتسع فرص الاتصال وتتعدد بين المعلم وبـــين الطـــلاب ، أو بـــين الطلاب بعضهم ببعض ، كما تتوفر فيه أفضل الفرص للتفاعل وتبادل الخبرات ، مما يساعد كل طالب على نقل أفكاره وخبراته إلى الآخرين ، وهذا النمط يوضحه شكل (٤) التالي :



شكل (٤) : نمط الاتصال متعدد الاتجاهات

ولكي يضمن المعلم نجاح عملية الاتصال وفاعليتها ينبغي أن يتأكد من توفر عدة شروط يحددها كريم وآخرون (١٤١٥هـــ ، ص١٣٦) فيما يلي:

١. أن يكون موضوع الاتصال متعلقاً بالهدف الذي من أجله يتم الاتصال .

٢. اختيار نمط الاتصال المناسب للموقف .

٣. أن تكون المعلومات المرسلة من جانب المعلم بلغة واضحة محددة يفهمها الطلاب مع استبعاد الألفاظ التي تحمل أكثر من معنى .

٤. مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب ، حيث يختلفون في قدراتهم وحاجاتهم وميولهم واتجاهاتهم،

وتنعكس مثل هذه الاختلافات على طريقة إدراكهم للمعلومات المرسلة.

ويشـــير الزيود وآخرون (١٩٨٩م ، ص١٩٦) إلى أن المشكلة التي يواجهها تطبيق هذه الأنماط من الاتصال تتمثل في أمرين هما :

١. مـــيل المعـــلم إلى استخدام النمط الذي يساعده على إنهاء المادة الدراسية المتمثلة في الكتاب المدرسي في الوقت المحدد له ، نزولاً عند رغبة السلطات الإشرافية التي تتطلب منه ذلك .

٢. خشية بعض المعلمين من عدم قدرتهم على استخدام نمط من أنماط الاتصال المتطورة كالنمط الثالـــث أو الـــرابع ، بحجة أنها تؤدي إلى الفوضى وارتفاع أصوات الطلاب ؛ مما قد يسبب للمعلم إحراجاً أمام الإدارة المدرسية أو المشرفين التربويين .

أنماط إدارة الفصل بحسب تصنيف دوجلاس ماكريجور Douglas McGregor

يشـــير الصـــباب (١٤١٨هـــ ، ص ٧٧) إلى أن ماكريجور McGregor من رواد حركة العلاقـــات الإنسانية في الإدارة ، وقد قدم ماكريجور في هذا المجال اعتقادين عن السلوك الذي يتبعه المديرون ، وهما ما عبر عنه بالنظرية (X) والنظرية (Y) .

(١) النظرية (x):

يذكر الأزهري (١٩٩٣م ، ص ٩٤) أن نظرية (x) تقوم على الفروض التالية :

١. الكره الطبيعي عند الإنسان للعمل.

٢. استمرار الإنسان في محاولة تجنب العمل.

٣. التعامل مع كره الإنسان للعمل يتم عن طريق إكراه الأفراد ورقابتهم وتهديدهم بالعقوبة حتى

تتحقق الأهداف .

٤. تفضـــيل الإنسان لإشباع حاجته الأمنية كهدف أساسي ورغبته في عدم تحمل المسؤولية وقلة طموحه.

٥. اهتمام الفرد بتحقيق أهدافه دون الاهتمام بأهداف التنظيم الذي يعمل به بسبب ما يتسم به الإنسان من أنانية .

٦. طبيعة الإنسان لا تقبل التغيير.

إستراتيجية التدريس بنظرية (x):

يذكر بيرد وهارتلي Beard & Hartley (١٩٩٢م ، ص٦٣) أن إستراتيجية التدريس على حسب فروض نظرية (X) تعتمد على ما يلي :

١. يكره الطلاب بطبيعتهم وفق فروض هذه النظرية العمل ، ويحاولون تجنبه ما استطاعوا ، لذا لا بد من إتباع ما يلي :

- التحكم فيهم بالمراقبة .
- التوجيه والتهديد بالعقاب حتى يبذلوا الجهد اللازم لتحقيق الأهداف المرغوبة.

٢. الالتزام بتحقيق الأهداف التعليمية يعتبر من المهام الأساسية التي يجب أن يمارسها المعلم .

٣. يفضـــل الطالـــب أن يتلقى التوجيه ويرغب في تجنب المسؤولية ، وهو قليل الطموح ، وأهم احتياجاته الشعور بالأمان .

٤. القـــدرة عـــلى ممارسة قدر عالٍ من التخيل والإبداع في حل المشكلات ، يندر وجودها بين الطلاب .

٥. تقل الاستفادة من الإمكانيات الذهنية للطالب في ظل ظروف الحياة المعاصرة .

(٣) نظرية (Y) :

يلخص الهواري (١٩٨٧م ، ص٣١١) فروض نظرية (Y) كما يلي :

١. يعتبر بذل الإنسان للجهد العضلي والذهني شيئاً طبيعياً كاللعب والراحة .

٢. إن عمليـــة الضـــبط والـــتهديد ليست هي العملية المثلى لتوجيه الأفراد وتحفيزهم ، وتحقيق أهداف المدرسة .

٣. يعتمد مدى التزام الأفراد بالأهداف على ما يتوقع تحقيقه من مكافآت .

٤. إن الإنسان الذي تتوافر له الظروف المناسبة يتقبل المسئولية ، بل يسعى لها .

٥. إن القدرة على الإبداع والتفكير الخلاق ليست محصورة في عدد قليل من الأفراد .

<u>استراتيجية التدريس بنظرية (Y) :</u>

يذكر بيرد وهارتلي Beard & Hartley (١٩٩٢م ، ص٦٣) أن إستراتيجية التدريس على حسب فروض نظرية (Y) تعتمد على ما يلي :

١. يبذل الطالب جهداً جسمياً وعقلياً بطريقة طبيعية تماماً كاللعب والراحة .

٢. المراقـــبة الخارجية والتهديد والعقاب ليست الوسائل الوحيدة لبذل الجهد نحو تحقيق أهداف

التعـــلم ، فـــالطلاب يمارســـون التوجيه الذاتي والمراقبة الذاتية لخدمة الأهداف التي التزموا بها شخصياً.

٣. إن القدرة على ممارسة قدر عالٍ من التخيل والإبداع في حل المشكلات تنتشر بين الطلاب .

٤. يمكن الاستفادة الكاملة من القدرات العقلية للطالب العادي في ظروف الحياة المعاصرة .

ويتضـــح مما سبق أن التدريس بنظرية (X) يمثل النمط التسلطي في إدارة الفصل ، و التدريس بنظرية (Y) يمثل النمط التسامحي في إدارة الفصل الدراسي.

أهداف إدارة الفصل

تســـعى إدارة الفصل الدراسي إلى تحقيق أهداف تربوية ، ومن ثم فهي تعنى بالممارسة والطريقة التي توضـــع بها هذه الأهداف التربوية موضع التنفيذ ، وتهتم باستثمار الإمكانات المادية وتشمل الفصل الدراســـي (كمكان) والتجهيزات والأدوات والمواد التعليمية ، إضافة إلى الموارد البشرية المتمثلة في المعلم والطلاب ، وذلك من أجل تحقيق أهداف عامة يلخصها كريم وآخرون (١٤١٥هـــ،ص٢٥) كما يلي :

١- تحقيق أهداف التعليم والتعلم من قبل المعلم والطلاب .

٢- استخدام عناصر إدارة الفصل(البشرية والمادية) المتاحة استخداماً علمياً وعقلانياً لإحداث التعليم والتعلم المرغوب فيهما .

٣- تنظيم وتنسيق الجهود المبذولة من قبل المعلم والطلاب بما يتفق والأهداف المنشودة .

٤- إيجاد روح التفاهم والتعاون وممارسة العمل الفردي والجماعي في الفصل الدراسي.

العوامل المؤثرة في إدارة الفصل

اختلفت آراء المفكرين حول دور البيئة وتأثيرها على العملية الإدارية والمؤسسات الاجتماعية عموماً، فلقد ظل علماء الإدارة يعتقدون في شمولية النظرية الإدارية وصلاحية تطبيقها في كل مكان بغض النظر عن محددات البيئة وتأثيرها على إدارة الفصل .

ولقد اعتقد أصحاب هذا الرأي أن المعيار في تحقيق الأهداف هو مدى قدرة المعلم على الالتزام بالقواعد والمبادئ الإدارية وتطبيقها بشكل سليم داخل الفصل الدراسي ، وهذا يعني استبعاد عوامل البيئة من التأثير في تحقيق أهداف إدارة الفصل ، ويذكر أوتشي Ouchi (P161,1981) أنه "في السنوات الأخيرة ظهرت مجموعة من الدراسات تشير إلى أنه لا يمكن الفصل بين الإدارة والظروف التي تعمل فيها ، وأن للبيئة دوراً في نجاح المؤسسات ولذلك يجب أن تهتم الإدارة الصفية_ عند قيامها بوظائفها الأساسية لتحقيق الأهداف التي تسعى إليها – بالمؤثرات البيئية التي تعيش فيها بعناصرها الثقافية والاجتماعية والسياسية ".

ويؤكد سليمان (١٩٧٨م، ص٣٥-٤٢) على ضرورة دراسة البيئة وكشف القوى والعوامل البيئية المحيطة بالعملية الإدارية في المجتمع وتفهمها .

كما أن النظريات الإدارية التي تنظم العمل الإداري المدرسي يجب أن تأخذ في حسبانها طبيعة المجتمع وخصائصه البيئية التي تميزه عن المجتمعات الأخرى .

ويذكـــر كـــريم وآخرون (١٤١٥هـــ، ص٨٠-٨٣) أن هناك عدة عوامل رئيسية تؤثر في طبيعة وممارسة إدارة الفصل الدراسي وهذه العوامل هي :

١) الاقتصاد :

تؤثـــر الحالـــة الاقتصادية للمجتمع ، ورغبته في الإنفاق على التعليم ، تأثيراً كبيراً في إدارة الفصل الدراسي وخاصة فيما يتعلق منها بالمظاهر المادية من مواد وأبنية مدرسية ومساحة الحجرات الدراسية ووســـائل تعليمية وتجهيزات وأثاث ، بالإضافة إلى معدلات النسب بين المعلمين والطلاب ، ونصاب كـــل معلم في الجدول المدرسي إلى غير ذلك ، مما يؤثر على إدارة الفصل الدراسي سلباً أو إيجاباً ، وذلك حسب ضعف أو قوة الحالة الاقتصادية والرغبة الاجتماعية في الإنفاق على التعليم .

كمـــا أن نوعية المعلم من حيث كفاياته العلمية والمهنية والإدارية تساعد بشكل رئيسي على تحقيق الأهـــداف المرغوبة من الإدارة الصفية ، إلا أن إعداد المعلمين إعداداً جيداً وتحسين أوضاعهم المادية والمهنـــية وتدريبهم أثناء الخدمة يتوقف كذلك على مقدرة المجتمع على الوفاء بالأعباء المالية المترتبة على ذلك .

٢) التشريعات :

ويقصـــد بهـــا القواعد والأنظمة المعمول بها في المدرسة التي تسنها الجهات الرسمية والتي تركز على حقوق المتعلمين وعدم ضربهم وتعنيفهم والمساواة والعدل في المعاملة ، وهذه القواعد والأنظمة توجه في واقـــع الأمر الأساليب الإدارية للمعلم وتملي عليه استخدام بعض الإجراءات والأساليب الإدارية – دون غيرها – بما يسيّر عملية إدارة الفصل باتجاه تحقيق الأهداف المرجوة .

ويـــرى الباحث أن المعلم سابقاً – وقبل قرار منع ضرب الطلاب – كان يحكم وينظم طلابه بسبب خوفهم ورهبتهم منه ، مؤثراً بالتالي على تعلمهم بالشكل الصحيح ، ومنمياً فيهم الشخصية الضعيفة المعـــتمدة على الآخرين في كل شئ ، وهذه نتائج غير مقبولة ، وبعد صدور التعليمات بمنع الضرب والتعنيف ، أصبح المعلم فجأة غير قادر على استعمال هذه الأساليب في إدارة الفصل وأدى ذلك إلى دفع بعض الطلاب إلى مقاومة المعلم ومخالفة أوامره مما أدى إلى مواجهات ومصادمات كان ضحيتها المعلم في بعض الأحيان .

ويعـــتقد الباحث أن الخطأ ليس في هذه التعليمات ، وإنما في تنفيذها المفاجئ في الحياة المدرسية دون التهيئة لها في المجتمع وداخل المدرسة بوضع الأحكام التنظيمية التي تتفق مع مقومات مجتمعنا ومبادئ التربية الحديثة التي تقوم بتعويض تلك الوسائل التقليدية المباشرة في إدارة الفصل الدراسي .

٣) السكان :

تؤثر عدد من العوامل السكانية كالكثافة والتجمعات ونسب المواليد وحركة التنقل أو الترحال من مكـــان لآخر على طبيعة وممارسات الإدارة الصفية ، فتزايد عدد السكان وإزدحامهم في مكان معين واستقرارهم يؤدي إلى ارتفاع عدد الطلاب في الفصل الدراسي الواحد ، ومن ثم تتسع أدوار المعلم الإداريـــة ، وكمـــا يساعد استقرار السكان في منطقة على انتظام العملية التربوية وفعالية إجراءاتها الإداريـــة ، فـــإن الترحال الدائم كما هو الحال مع البدو يؤدي بالإدارة الصفية إلى دوام التغير في الأساليب والمتطلبات والظروف المادية المتوفرة .

٤) العوامل الطبيعية والجغرافية :

تـــتأثر إدارة الفصـــل الدراسي بالعوامل الطبيعية والجغرافية فالأبنية المدرسية والمناخ من حيث قوة الحرارة وشدة البرودة وغيرها كلها عوامل مؤثرة .

٥) الثقافة :

تؤثـــر الثقافة من خلال عناصرها المادية وغير المادية في طبيعة وممارسة إدارة الفصل الدراسي ، فإذا كانـــت أساليب الأسرة في التربية متشددة فإن إدارة الفصل في هذه الحالة تتصف بالمركزية والقيادة المباشرة من المعلم ، أما إذا كانت أساليب الأسرة وثقافتها غير مركزية ، فإن إدارة الفصل وأنظمتها وإجـــراءاتها تُختار وتُوجه وتُدار في الغالب من قبل الطلاب ، كما أن الثقافة تحدد نوع التعليم من حيـــث هو مختلط (ذكور وإناث معاً في فصل دراسي واحد) أو غير مختلط ، ويؤثر ذلك كله على أساليب وممارسات إدارة الفصل.

ويذكر حمدان (١٤١٨ هـــ ، ص ٨٥) أن هناك بعض الخصائص التي يتمتع بها المعلم عادة وتؤثر مباشرة على أسلوبه الإداري للفصل وبالتالي على سلوك الطلاب وإنتاجهم وهذه الخصائص هي :

- الرغبة في التدريس .
- الالتزام بقوانين ومتطلبات مهنة التدريس .
- الذكاء المناسب .
- المعرفة الكافية لذاته ولطلابه ولمادة تخصصه وطرق تدريسها .
- المهارة في التعامل الاجتماعي .
- الصبر وهدوء الشخصية .

- الموضوعية والعدل في الحكم والمعاملة .
- المرونة والتنوع في السلوك والمعاملة .
- المظهر العام المناسب .
- الصحة العقلية والجسمية .
- تعاطفه مع الطلاب .

ويضيف الباحث عاملاً آخر يؤثر في إدارة الفصل وهو خصائص الطلاب ، فالطلاب أفراد متمايزون، كل منهم يختلف عن الآخر في قدراته الجسمية والعقلية والعاطفية والاجتماعية ، كما أن هناك أنماطاً متعددة للطلاب من الضروري أن يعرفها المعلم ، وهذه الأنماط حددها شحاته وزميلته (١٩٩٤م ، ص ٤٤-٤٧) كما يلي :

١. طلاب ملتزمون ومتابعون ، ينفذون كل ما يطلبه المعلم منهم .
٢. طلاب إتكاليون ، لا يعملون إلا إذا كلفهم المعلم وطلب منهم إجراءات محددة .
٣. طلاب سلبيون ، لا يجدون متعة في التعلم ، وليس لديهم الحماس للمشاركة في الدرس .
٤. طلاب متمردون ، سلوكهم ينم عن عداء للمعلم ، لديهم صورة إيجابية غير حقيقية عن أنفسهم ، ولا تلطف المشاعر الإيجابية من عداوتهم .
٥. طلاب اجتماعيون ، يحبون النقاش والحديث ، والعمل الجيد ، ويقيمون علاقات حميمة مع المعلم وزملائهم .

٦. طـــلاب مـــنعزلون ، وهـــم قليلاً ما يشاركون في الدرس ، وهم ليسوا عدوانيين بل هادئون مهذبون .

٧. طـــلاب مبدعون ، يمتلكون الطلاقة والمرونة والجدية في أسئلتهم وإجاباتهم وتعليقاتهم يبحثون عن العلل والأسباب ويفسرون ويستنتجون .

مما سبق يتضح أن إدارة الفصل تتأثر بثلاثة عوامل رئيسية هي :

- عوامل تتعلق بالمعلم .
- عوامل تتعلق بالطالب .
- عوامل تتعلق بالبيئة المحيطة بإدارة الفصل .

الأدوار الأساسية للمعلم داخل الفصل

تـــتعدد الأدوار الـــتي يقوم بها المعلم داخل الفصل الدراسي، ومن الملاحظ أن هذه الأدوار متداخلة فيما بينها ومتكاملة .

ولقـــد حـــدد كل من شفشق والناشف (١٩٩٥م،ص ١١-١٨)وعدس(١٩٩٥ ،ص١٩-٤٠ وكـــريم وآخرون (١٤١٥هـــ ، ص٩٠-١٠٥) ومنسي (١٩٩٦م ، ص ٣٠ – ٤١) الأدوار

الأساسية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل الدراسي ، ويلخصها الباحث فيما يلي :

1) التدريس :

الـــتدريس هـــو الدور الأول والأساسي للمعلم ، ويتبع هذا الدور أدواراً فرعية تتمثل في المهمات التالية :

أ) التخطـــيط : ويقصـــد به وضع خطة واتخاذ إجراءات مسبقة لبلوغ الأهداف التربوية المرجوة ، ويتضمن التخطيط ما يلي :

- تحديد الأهداف بشكل واضح ومحدد بحيث يمكن قياسها .
- تحديد الطرق التدريسية المناسبة التي يتبعها المعلم داخل الفصل .
- تحديـــد الوســـائل التعليمـــية المناسبة التي يستخدمها المعلم لمساعدة الطلاب على بلوغ الأهداف المرسومة .
- تحديد وسائل التقويم المناسبة لمعرفة مدى ما تحقق من هذه الأهداف .

ب) التنفيذ : ويتضمن هذا الدور مايلي :

- إثارة الدافعية عند الطلاب وتشويقهم للدرس .
- إشراك الطلاب في الدرس وتشجيعهم على الإدلاء بآرائهم وعلى المناقشة الفعالة .
- اســـتخدام طـــريقة الـــتدريس الـــتي تتناسب مع مستوى الطلاب ونوع المادة التي يقوم بتدريسها .

ج) الإشـــراف والمـــتابعة : ويقصد بذلك مراقبة حضور الطلاب وغيابهم ومحاولة تقصي الأسباب

الداعية لغيابهم ، والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لذلك .

د) الـــتقويم : وهـــو عملية تشخيصية علاجية تعاونية مستمرة ، وعلى المعلم أن ينطلق من منطلقين أساسيين عند تقويمه لطلابه هما :

- الـــنظرة الشمولية لوضع الطالب في مختلف المواد الدراسية ، فقد يكون قوياً في بعضها ، وضعيفاً في البعض الآخر .
- تقـــويم الطالـــب من خلال قدرته على الإنجاز بشكل مستقل بعيداً عن مقارنته بغيره من الطلاب ، لأن قدرات الطلاب متفاوتة ، واستعداداتهم مختلفة .

٢) تنظيم البيئة الصفية للتعلم :

ويعني ذلك توفير الجو الصفي الذي يشعر المتعلم بالراحة والهدوء والطمأنينة ، والاستخدام الأفضل لحجرة الدراسة دون إزدحامها بأشياء لا ضرورة لها ، والتوزيع المناسب لما فيها من أثاث وتجهيزات ومـــواد تعليمية ووسائل تعليمية بما يتناسب مع طبيعة الأنشطة والخبرات التعليمية ، وبشكل يسمح بتنقل الطلاب بسهولة ، والمحافظة على نظافة حجرة الدراسة وترتيب أثاثها ، وكفاية تهويتها وإنارتها.

٣)الضبط وحفظ النظام:

ويقصـــد بهذا الدور ما يقوم به المعلم من جهد إداري لتنظيم تفاعله مع الطلاب من جهة ، وتفاعل الطـــلاب مـــع بعضـــهم البعض من جهة أخرى ، والمراد بحفظ النظام الهدوء الذي ينبع من رغبة الطـــلاب أنفسهم ، وليس الهدوء الذي يفرض عليهم خوفاً من المعلم والإجراءات التي يوقعها على

المخالف منهم .

ويشـــير الـــزيود وآخرون (١٩٨٩م ، ص ١٨٠- ١٨١) إلى أن ضبط وحفظ النظام في الفصل الدراسي يتوقف على عاملين هما :

(أ) شخصية المعلم وتمكنه من المادة التي يدرسها واستثماره لوقته ، وقدرته على شد الطلاب إليه بأساليب الحوار والمناقشة والأعمال التي يكلفهم بها .

(ب) الـــنمط الإداري الـــذي يستخدمه المعلم ويعتمد عليه في إدارته للفصل الدراسي ، ويقصد بالنمط الإداري أحد الأنماط التالية :

التسلطي أو التسامحي أو الفوضوي والتي سبق توضيحها في بند أنماط إدارة الفصل .

٤) توفير المناخ العاطفي والاجتماعي:

ويقصـــد بهـــذا الـــدور توفير الجو الصفّي الذي يتسم بالمودة والتراحم والوئام ، وهو من الشروط الأساسية للتعلم ، ومن المهمات التي لا يمكن إغفالها للمعلم .

والمناخ التربوي الذي يشجع على التعلم جو ودي غير انتقامي ، يشعر معه الطالب بأنه يستطيع أن يجرب ويخطئ ويصحح أخطاءه ويتعلم منها ، بعكس الجو الذي لا يتوفر فيه مثل هذا الأمان ويخشى معه الطالب من وقوع عقاب المعلم عليه بين لحظة وأخرى لأقل خطأ أو سهو أو تقصير .

٥) توجيه سلوك الطلاب :

يخـــتلف الطـــلاب داخـــل الفصل الدراسي الواحد في كثير من الصفات ، وذلك تبعاً لمبدأ الفروق

الفـــردية ، فهـــناك فـــروق فـــردية في صفات كثيرة ، قد تكون صفات جسمية أو نفسية كالميول والاتجاهـــات والســـرعة في الفهم والإدراك وقوة الملاحظة وإدراك التفاصيل والقدرة على التذكر ودرجـــة الانفعـــال ، كما قد تكون هذه الصفات مرتبطة بشخصية الفرد مثل الميل إلى الانطواء أو الانبســـاط أو التبعـــية إلى غير ذلك من سمات الشخصية ، وبذلك يواجه المعلم في تفاعلاته داخل الفصل الدراسي بفروق كثيرة ، والمشكلة الأساسية هي أن المعلم كثيراً ما يتوقع مستويات معينة من طلابـــه ، كما يتوقع أن يحقق الجميع هذه المستويات ، ولكن سرعان ما يجد أن هناك من يستطيعون ذلـــك ، بل وربما وجد من بين طلابه من يستطيعون تحقيق مستويات أعلى من توقعاته ، وإلى جانب ذلـــك يجد أن هناك من لم يستطيعوا أن يصلوا إلى تلك التوقعات ، وذلك يحتم على المعلم بأن ينوع ويكـــثر من الأمثلة التي يقدمها وأن يستخدم طرق التدريس والوسائل المناسبة والنماذج التي تساعد الجميع على التعلم ، وأن يبث الثقة في طلابه وخاصة ذوي القدرات المحدودة .

ومن هنا لم يعد دور المعلم يقتصر على إعداد الدروس وشرحها للطلاب لتحقيق أهداف معينة ، بل أصـــبح دوره دور المعـــلم الواعي بحاجات الطلاب وقدراتهم وإمكانياتهم ، ومن ثم البدء بالتخطيط والتنظيم للخبرات على هذا الأساس .

٦) توجيه التعلم :

لا يزال الاعتقاد الشائع في هذا الشأن هو أن المعلم يجب أن يقوم بعملية التوجيه للمواقف التعليمية بمعنى أن ما يخططه من خبرات مربية يجب أن يكون مسؤولاً عن تنفيذه وفي أثناء ذلك يجب أن يمارس عملـــه بصورة تساعد على توجيه التعلم في الاتجاه أو الاتجاهات التي تتضمنها الأهداف المحددة لكل

خـــبرة مـــن تلك الخبرات ، ويكون على المعلم أن يوفر للمتعلم مواقف يستطيع من خلالها أن يحقق النجاح وأن يشعر به وأن يجنبه الشعور بالفشل ، إلا أن وقوع الطالب في الخطأ وشعوره بالفشل قد يكون بمثابة حافز له لتعديل سلوكه حيث يواجه بمشكلات تثير تفكيره في الاتجاه الصحيح ، وبذلك يصبح دور المعلم اختيار المشكلات التي يعرضها لطلابه وأسلوب عرضها وبيان جوانبها وتهيئة المتعلم لمواجهـــتها ويتوقف نجاح المعلم هنا على تصوره لأدواره داخل الفصل ، فإذا كان يعتبر نفسه محور العملية التعليمية فإن ما سيترتب على ذلك هو أنه سيفعل وسيقول كل شئ ، وبذلك يكون ما يفعله المتعـــلم أو يقوـــله لـــيس على درجة كبيرة من الأهمية ، بينما إذا كان المعلم يعتبر نفسه شريكاً في المواقـــف التعليمـــية جنـــباً إلى جنب مع طلابه ، فإن ذلك سيكون له انعكاساته الإيجابية على تعلم الطلاب .

٧) <u>قدوة للطلاب</u> :

لا تقف رسالة المعلم عند حد العلم وتعليمه ، فالمعلم مطالب بأن يكون قدوة ونموذجاً لطلابه يحتذون بـــه في اتجاهاتهم وسلوكياتهم ، فإذا كان المعلم على سبيل المثال يملك اتجاهاً موجباً نحو النظام وكان حريصاً على أن يعكس هذا الاتجاه في تنظيم أفكاره وأدواته وكتبه وغير ذلك ، فإن هذا الأمر يتمثله الطـــلاب ويصبح جزءاً من تكوينهم وممارستهم داخل الفصل ، بل وخارجه ، وكلما شعر الطلاب بصـــدق المعلم في هذه السلوكيات وأهميتها كان لذلك تأثيراً كبيراً في البناء الوجداني لهم ، ومن ثم تتعدل سلوكياتهم في الاتجاه المرغوب فيه .

٨) <u>تنظيم التفاعل الصفي</u>:

حيـــنما يواجه المعلم طلابه يجري نوعاً من التفاعل اللفظي وغير اللفظي بينه وبينهم . وهذا التفاعل يـــتم مـــن خلال ما يجري من أحاديث وتساؤلات ومناقشات وغيرها، ويعتمد نمط التفاعل السائد داخـــل الفصـــل بالدرجة الأولى على القدر الذي يسمح به المعلم من الحرية والانطلاق في التفكير والتعبير عن النفس .

ويختلف موقف المعلمين من التفاعل داخل الفصل ، فبعضهم لا يسمح بالأسئلة أو المناقشات توفيراً للوقت أو خوفاً من اضطراب النظام داخل الفصل وشيوع الفوضى التي قد تؤدي إلى نقد من جانب الإدارة أو المشـــرفين الـــتربويين . وفي هذه الحالة يكون الطلاب في موقف سلبي ، ويكون الصوت المسموع معظم الوقت هو صوت المعلم .

وبناءً على ذلك ، يمكن القول إن المواقف التي تتسم بنوع من التسلط داخل الفصل تعني اتصالاً من جانـــب المعـــلم فقط ، وتجعل معيار التعلم هو ترديد ما تم الاستماع إليه وحفظه واسترجاعه بغض النظر عن مقدار ما فهم أو ما أكتسب من اتجاهات وقيم ، وبهذا يفقد التعليم مضمونه .

٩) <u>توجيه الأسئلة وتنظيم طرحها :</u>

يســـتخدم المعـــلم عـــادة أسئلة متنوعة داخل الفصل الدراسي ، والأسئلة ينبغي أن تكون مخططة ، وقصـــيرة ، وهادفة ، وتنمي التفكير ، وتنصب على قياس تحقق الأهداف ، فإذا تحقق كل ذلك فإن هـــذه الأسئلة تستثير عمليات عقلية عليا أثناء عملية التعلم ، وفي هذا المجال يذكر اللقاني وزميله (١٤١٠هـــــ ، ص ١١٨) أنـــه " إذا استخدم المعلم أسئلة تثير التفكير الناقد أصبح طلابه قادرين عـــلى ممارسة العمليات المعرفية المكونة لهذا الأسلوب في التفكير " . ومن هنا لا ينبغي للمعلم طرح

الأســـئلة كـــيفما اتفـــق بعفوية وارتجال ، وهذا ما يُلمس في الميدان من قبل بعض المعلمين الذين لا يخططـــون للأسئلة التي يطرحونها على طلابهم ، مما يؤدي في الغالب إلى ضياع الأهداف التي يسعون إلى بلوغها ، كما أن بعض المعلمين يميلون إلى النمطية في الأسئلة ، بحيث تدور الأسئلة حول ما جاء في الكـــتاب المدرسي ، أو حول ما قاله المعلم ، وهذا يحرم الطالب فرصة المشاركة والتفكير المبدع الخلاق .

ويشير الزيود وآخرون (١٩٨٩م ، ص ١٨٥) إلى أن " فلاندرز (FLANDERS) قد لاحظ أن أكثر من ثلثي أسئلة المعلمين التي توجه إلى الطلاب تدور حول أمور ضيقة تتطلب إجابة واحدة ، وغالباً ما تبدأ هذه الأسئلة بماذا وأين ومتى ؟ " .

تحليل التفاعل اللفظي كنظام للتغذية الراجعة داخل الفصل الدراسي

تعتـــبر أداة فلاندرز (**FLANDERS**) من أكثر أنظمة تحليل التفاعل اللفظي شيوعاً ، ويشير المفـــتي (١٩٨٤م ، ص٤٠ – ٤١) إلى أن " هـــذا النظام يهدف إلى دراسة المناخ الاجتماعي–الانفعالي داخل الفصل الدراسي مع التركيز على أداءات المعلم التي تشجع أو تحبط حرية الطلاب".

ويذكر أمدون وفلاندرز (١٩٨٦م ، ص٧) " أن نظام فلاندرز يهتم بتحليل السلوك اللفظي فقط ، وذلـــك لأن السلوك اللفظي يمكن ملاحظته بدرجة ثبات أعلى من ملاحظة السلوك غير اللفظي ، والإفتراض الأساسي هنا هو أن السلوك اللفظي لأي فرد يعتبر عينة ممثلة لسلوكه الكلي " .

إن نظـــام تحلـــيل الـــتفاعل اللفظي لفلاندرز يعتبر طريقة جيدة لمعرفة المعلم لسلوكه داخل الفصل الدراســـي ومن ثم تعديل هذا السلوك إذا لزم الأمر ذلك.

وقـــد يستخدم المعلم هذا النظام في ملاحظة سلوك زميله أثناء عملية التدريس أو يستخدمه لتصنيف سلوكه الخاص به داخل غرفة الدراسة عن طريق سماع درسه بعد تسجيله على شريط تسجيل .

وقد قسم فلاندرز الكلام الذي يحدث في حجرة الدراسة إلى ثلاثة أقسام رئيسية هي :

١. كلام المعلم .

٢. كلام الطالب .

٣. الصـــمت والاضـــطراب أو أي شئ آخر يحدث في حجرة الدراسة غير كلام المعلم أو كلام الطالب .

وقسم فلاندرز أيضاً سلوك المعلم إلى قسمين رئيسيين هما :

أ) التأثير غير المباشر ويتضمن :

٢. تقبل المشاعر .

٣. الثناء أو التشجيع .

٤. تقبل الأفكار .

٥. توجيه الأسئلة .

ب) التأثير المباشر ويتضمن :

٦. الشرح والتلقين .

٧. إعطاء التوجيهات .

٨. النقد وتبريرات السلطة .

أما سلوك الطالب فيتضمن :

٩. الاستجابة للمعلم.

١٠. تحدث الطالب بمبادرة منه .

ولقد لخص المراغي (١٤١٤هـ ، ص١٣٨) نظام فلاندرز في الجدول رقم (١) التالي :

جدول رقم (١) : أداة فلاندرز

كلام المعلم	كلام المعلم غير المباشر	١. تقبل الشعور : يتقبل المعلم شعور الطالب ويوضحه كأن يقول : نعم أنا أشعر معك فهذه قضية تستحق الدراسة . ٢. المديح والتشجيع : يكون المعلم منبسطاً يزيل تخوف الطلاب ويزيد من احتمال مبادرتهم كأن يقول : ممتاز ، أحسنت . ٣. تقبل أفكار الطلاب : يستمع لأفكار طلابه ويضيف إليها أو يعدلها إن اقتضى الأمر ذلك . ٤. توجيه الأسئلة : تكون الأسئلة في صلب الدرس وهي على شكل تساؤلات بالدرجة الأولى من أجل إثارة استجابات الطلاب .
	كلام المعلم المباشر	٥. الشرح : يقوم المعلم هنا بتقديم محتويات الدرس الذي ينوي تقديمه للطلاب . ٦. إعطاء التوجيهات : وتتضمن التعليمات التي يأمر بها المعلم كأن يقول للطلاب : افتحوا كتبكم صفحة كذا . ٧. النقد وتبريرات السلطة : وتشمل التهديدات التي يقوم بها المعلم كممثل للسلطة وتبريرها أمام الطلاب للتعبير عن سلوكهم السلبي مثل خصم الدرجات عند عدم حل الواجبات المترلية .
كلام الطالب		٨. الاستجابة للمعلم : كأن يجيب الطالب على سؤال وجهه المعلم أو أن يقوم الطالب بعمل بتكليف من المعلم . ٩. تحدث الطالب بمبادرة منه : يطرح الطالب هنا أفكاره أو يستفسر عن شئ معين دون أمر من المعلم .
سكوت وعدم تواصل		١٠. سكوت وارتباك : يدل ذلك على انقطاع التواصل بين المعلم والطلاب كأن يتحدث الطلاب مع بعضهم أو يثيرون شيئاً من الفوضى .

بيئة الفصل

يعرف الحريقي (١٩٩٣م ، ص١٤٤) بيئة الفصل بأنها " ذلك المناخ الاجتماعي السائد في حجرة الدراسة ويتضمن علاقة المدرس بالتلاميذ ، وعلاقة التلاميذ بزملائهم ، تبعاً للنظم السائدة في المدرسة " .

مقياس بيئة الفصل :

هناك العديد من أدوات قياس بيئة الفصل ومنها مقياس بيئة الفصل (CES) Classroom Environment Scale وهو من إعداد تريكت وموس (Trickett & Moss, 1974) وقام بترجمته وتقنينه على البيئة المصرية عبد الرحيم بخيت (١٩٨٣م) وقام بإعداده للبيئة السعودية عبد الرحيم بخيت و سعد الحريقي (١٩٩١م) .

ويحتوي المقياس على مجموعة من الأبعاد ويحتوي كل بعد على مجموعة من المستويات الفرعية ويوضح سليمان (١٤٠٨هـ ، ص ١٣٧-١٣٨) أبعاد هذا المقياس كما يلي :

١- أبعاد العلاقات :

ويتكون هذا البعد من المستويات الفرعية التالية :

(أ) مدى المشاركة : ويقيس مدى اهتمام الطلاب بالمشاركة في أنشطة الصف ومناقشاته ، وتأديتهم أعمالاً إضافية بأنفسهم .

(ب) الانتماء داخل الصف : ويعبر عن مستوى الصداقة التي يشعر بها كل طالب تجاه الآخر ، ومساعدة بعضهم البعض في حل الواجبات ، والاستمتاع بالعمل سوياً .

(ج) تأييد المعلم : ويعبر عن قدر المساعدة والود الذي يسمح به المعلم تجاه الطلاب ، والاهتمام بأفكارهم ، والثقة فيهم .

٢- النمو الشخصي :

ويتكون هذا البعد من المستويين التاليين :

(أ) توجيه المهام : ويعبر عن مدى التأكيد على الأنشطة التعليمية من قبل المعلم والطلاب والالتزام بأداء الواجبات .

(ب) التنافس الفردي : وعبر ذلك عن مدى التنافس بين الطلاب من أجل الحصول

على درجة أعلى ، ومدى صعوبة تحقيق تقديرات أعلى.

٣- أبعاد النظام :

ويتكون هذا البعد من المستويات التالية :

(أ) الترتيب والتنظيم : ويقصد به مدى التزام الطلاب بالنظم والأوامر.

(ب) وضوح التعليمات : ويقصد به التزام الطلاب بالقواعد والتعليمات ودور المعلم في ذلك.

(ج) ضبط المعلم للصف : ويقصد به مدى صرامة المعلم في تنفيذ التعليمات ، والعقاب الملائم لمن يخرقون التعليمات.

(د) التحديث أو التجديد : ويقصد به مدى استخدام المعلم لأساليب متطورة في التدريس ، وتشجيعه للتفكير الابتكاري لدى طلابه.

مشـــكلات إدارة الفـــصل

تواجه المعلم أثناء تواجده بحجرة الدراسة بعض المشكلات التي قد تؤدي إلى إعاقة عملية التدريس ، وهذا يحتم ضرورة معرفة المعلم لتلك المشكلات وأنسب الحلول للقضاء عليها

ولقد حدد المراغي (١٤١٤هـ ، ص١٧٩-١٨٦) أهم مشكلات إدارة الفصل التي تواجه المعلم والتي لخصها الباحث فيما يلي :

١. عدم الانضباط داخل الفصل :

وتتعدد أسباب مشكلة عدم الانضباط ومن أهمها :

١. طريقة المعلم في التدريس ، فبعض الطرق مبنية على الحفظ مما يسبب الملل والفوضى.

٢. شخصية المعلم ومظهره الشخصي وحركاته.

٣. مستوى المعلم العلمي ودقة المعلومات التي يشرحها .

٤. سلطة المدرسة المتسامحة .

٥. المستوى العلمي والأخلاقي للطلاب .

ولحل هذه المشكلة فإن على المعلم القيام بما يلي :

- الملاحظة المستمرة لسلوكيات الطلاب .
- العقاب المناسب .
- الإنذار .
- خصم الدرجات .
- التوقف قليلاً عن الشرح .
- تعديل المعلم لأسلوبه في الشرح .
- التحدث بصوت يسمعه الجميع .
- معالجة المشكلات حين وقوعها .
- الاعتماد على أسلوب التجريب ووسائل الإيضاح .
- احترام الطلاب وتقدير آرائهم .
- إشراك أكبر عدد من الطلاب أثناء الدرس .
- تجنب أسلوب السخرية والتهكم .
- توزيع بعض مسئوليات إدارة الفصل على الطلاب كنوع من المشاركة وتحمل المسئولية .
- اللجوء إلى المرشد الطلابي .

٢. شرود الذهن أثناء الشرح :

ويمكن للمعلم حل هذه المشكلة عن طريق :

- تنويع طرق التدريس.
- التعرف على الأسس النفسية التي تقوم عليها عملية التدريس ، وما يوجد بين الطلاب من فروق فردية.
- توجيه الأسئلة إلى الطالب الشارد الذهن كنوع من العقاب للطالب لما يسببه ذلك من إحراج أمام زملائه ويعتبر ذلك رادعاً للطالب يتعلم منه ألا يعود لعمل ذلك .

٣. محاولة شغل الحصة بالأسئلة التافهة :

ويرجع ذلك لعدة أسباب تتمثل في :

- عدم قدرة المعلم على تشويق الطلاب .
- عدم قدرة المعلم على طرح أمثلة عن موضوع الدرس .
- عدم استخدام الوسائل التعليمية المناسبة .
- عدم توجيه الأسئلة للطلاب .

ويتطلب حل هذه المشكلة ما يلي :

- أن يعمل المعلم على جذب الطلاب لموضوع الدرس ، ويذكر قنديل (١٤١٨هـ ، ص ١٠٤) بعض الطرق التي تمكن المعلم من جذب الطلاب لموضوع الدرس وهي :

- طرح سؤال حول موضوع الدرس ، بشرط أن يتوقع وجود بعض المعلومات المتعلقة بالسؤال لدى الطلاب.

- عرض فيلم قصير بواسطة الفيديو ثم طرح أسئلة حوله .
- عرض مجسم أو شكل غامض وطرح بعض الأسئلة حوله .
- استغلال خبر في صحيفة ، أو حدث جارٍ في المجتمع للبدء به كمثير للطلاب .

- أن يطرح المعلم الأسئلة ويستمر في الشرح .

٤. غياب الطلاب عن المدرسة :

ولحـــل هذه المشكلة يمكن التنسيق بين المعلم وإدارة المدرسة والمرشد الطلابي وأسرة الطالب لمعرفة الأسباب ووضع الحلول المناسبة .

٥. عدم حل الواجبات المنزلية :

وتبدو مشكلة الواجبات المنزلية لدى الطلاب في المظاهر التالية :

- تأخر بعض الطلاب في القيام بالواجب .
- القيام بالواجب ولكن بصورة غير كاملة .
- عدم القيام بالواجب نهائياً .

وقد ترجع مشكلة عدم حل الواجبات إلى الأسباب التالية :

- المشكلات المختلفة التي يعايشها الطالب .
- عدم فهم الطالب للدرس .
- نظرة الطالب إلى عدم أهمية الواجب .
- تراكم المواد الدراسية المختلفة .

- عدم قدرة الطالب على تنظيم وقته.

ولحل هذه المشكلة على المعلم القيام بما يلي :

- التعرف على مشكلات الطالب الخاصة.
- التنسيق بينه وبين معلمي المدرسة من حيث الواجبات التي يمكن تحديدها للطلاب.
- تفقد الواجبات بصفة مستمرة وتصحيحها مما يدفع الطالب إلى عدم التراخي في القيام بالواجبات .

٦. إحراج الطلاب للمعلم:

إن عدم تمكن المعلم من مادته الدراسية قد يدفع الطلاب إلى العديد من التساؤلات عما يقوم بشرحه.

وتتطلب هذه المشكلة من المعلم أن يقوم بما يلي :

- الإعداد الجيد لمادته .
- الاتزان والمرونة في المواقف المختلفة .
- توجيه الأسئلة التي تتحدى تفكير طلابه .

الثواب والعقاب وأثرهما في إدارة الفصل

مفهوم الثواب والعقاب :

يعرف عدس (١٩٩٥م، ص٦٥) الثواب " بأنه إجراء يتبع سلوكاً مرغوباً فيه ، وينجم عنه شعور بالرضا أو الارتياح يشجع على تكرار هذا السلوك " ، بينما يعرف المراغي (١٤١٤هـ ،

ص٤٩) العقـــاب بأنه " كل مثير غير سار يمكن أن يقدمه المعلم لطلابه ، لحذف سلوك غير مرغوب فيه " .

ومـــا ســـبق يتضح أن الثواب يستخدم لزيادة أنماط سلوكية مرغوب فيها ، وأن العقاب يستخدم للتقليل من أنماط سلوكية غير مرغوب فيها .

وتجـــدر الإشارة إلى أن الثواب أنواع من أبرزها: المدح والتشجيع والجوائز ، كما أن العقاب أنواع من أبرزها: اللوم والتأنيب والإنذار .

أثر الثواب والعقاب في إدارة الفصل :

إن الـــثواب والعقـــاب يعدان أسلوبين شائعين في ضبط عملية التعلم داخل الفصل الدراسي ويلجأ إليهما المعلم لتحقيق متطلبات دوره بنجاح وفعالية ، فهو يستخدم الثواب عندما يقوم الطالب بتأدية متطلبات دوره بشكل مرضٍ ، أو عندما يقوم بأعمال تسهل للمعلم تأدية دوره بنجاح وفعالية .

وهـــو يستخدم العقاب عندما لا يقوم الطالب بتأدية دوره المتوقع منه ، أو عندما يقوم بأعمال تعيق المعلم عن تأدية دوره بنجاح وفعالية .

وفيما يلي توضيح لأثر كلٍ من الثواب والعقاب في عملية التعلم داخل الفصل الدراسي .

أ)أثر الثواب في عملية التعلم:

الأثر الإيجابي للثواب :

يذكـــر الزيود وآخرون (١٩٨٩م ، ص٩٩) أن الأثر الإيجابي للثواب في عملية التعلم يتجلى في النقاط التالية :

١. يشير الثواب إلى أن الاستجابات الصادرة عن المتعلم صحيحة ؛ مما يشجعه على تكرارها .

٢. يعـــزز الثواب السلوك الهادف في التعلم ، حيث يؤدي إلى استثارة المتعلم وحثه على أن يبذل مجهوداً أكبر ، ويزيد من تحصيله وإنجازه .

٣. يعزز الثواب ثقة الفرد بنفسه ؛ مما يؤدي إلى تنشيط جهوده التعليمية اللاحقة .

٤. ينتقل أثره من الاستجابات التي ينصب عليها مباشرة إلى استجابات أخرى .

٥. ينمي الثواب لدى المتعلم دوافع معرفية قوية نحو المواد الدراسية التي يثاب عليها .

الأثر السلبي للثواب :

ومع فعالية الثواب في التعلم إلا أنه له سلبياته التي حددها لبيب وآخرون (١٩٨٣م ، ص٢٥) فيما يلي :

١. إن أثـــر الـــثواب قد يقوي استجابات أخرى غير مرغوبة تصدر في الوقت الذي تصدر فيه الاستجابات المثابة .

٢. إن المبالغة في استخدام الثواب قد تؤدي إلى ما يلي :

- أن الطالب قد يراه نوعاً من الرشوة .
- أن قيمة النشاط قد تصبح مرتبطة بما يتلوه من مكافأة .
- أن الطالب قد يلجأ إلى الغش في الاختبارات للحصول على المكافأة بأيسر السبل .
- أن الطالب الذي يخفق في الحصول على المكافأة قد يتعرض للإحباط .

الأمور التي ينبغي مراعاتها لزيادة فعالية الثواب

يوضح اللقاني وزميله (١٩٩٠م ، ص٦٣-٦٤) أنه لزيادة فعالية الثواب ينبغي مراعاة ما يلي :

١. أن تتم الإثابة بعد الاستجابة المرغوبة مباشرة .

٢. أن يكون مقدار الثواب مناسباً للاستجابة المرغوبة .

٣. أن يكون الطالب على معرفة بسبب الثواب .

٤. أن يقتصر الثواب على السلوك الظاهر في الموقف التعليمي .

٥. أن يقـــدم الثواب على نحو متقطع ، نظراً لأن ذلك يجعله أكثر فعالية مما لو قدم بانتظام على نحو مستمر .

أثر العقاب في عملية التعلم :

الأثر الإيجابي للعقاب :

يحدد السبحي وزميله (١٤١٧هـ ، ص١٦٥) الأثر الإيجابي للعقاب فيما يلي :

١. يشير إلى أن الاستجابة الصادرة عن الطالب غير صحيحة ، وأن استجابة أخرى صحيحة يجب أن تصدر عنه .

٢. تـــؤدي حالة عدم الرضا أو الانزعاج الناجمة عن العقاب إلى منع تكرار السلوك غير المرغوب فيه .

٣. يعـــلم الطلاب الاستفادة من تجارب الآخرين لأنه يقلل احتمال تقليد أعضاء الفصل الآخرين للأنماط السلوكية المعاقب عليها ، وهذا يساعد المعلم على ضبط الفصل .

الأثر السلبي للعقاب :

يذكـــر عمار (١٤١٥هـــ ، ص١٣٣-١٣٧) أن للعقاب آثاراً سلبية على التعلم يلخصها الباحث فيما يلي :

١. قد لا ينجح استخدام العقاب في توجيه سلوك الطالب مالم يصحبه بعض التوجيه .

٢. قد يكون التحسن الطارئ على التعلم نتيجة للعقاب على حساب جوانب أخرى في النمو .

٣. يولـــد العقاب خوفاً لدى الطالب ، يحول بينه وبين ممارسة التفكير الناقد ، والجهر بالآراء التي يعتقد أنها تخالف أراء المعلم .

٤. يُشعر العقاب الطالب بالظلم ، خاصة إذا كان حجم العقوبة أكبر من حجم السلوك المعاقب.

٥. يحـــول العقـــاب دون تكوين علاقة جيدة بين الطالب ومعلمه إذا حدث في مرحلة مبكرة من مراحل العلاقة بينهما .

٦. يولد العقاب لدى الطالب اتجاهاً نحو ترك المدرسة إذا كان مستمراً .

الأمور التي ينبغي مراعاتها لزيادة فعالية العقاب

يذكر مرسي (١٩٩٨م ، ص١٢٤-١٤٠) الأمور التي ينبغي مراعاتها لزيادة فعالية العقاب ويلخص الباحث هذه الأمور فيما يلي :

١. أن يتم إيقاع العقاب بعد ظهور السلوك غير المرغوب فيه مباشرة .

٢. أن يوضح المعلم الخطأ الذي عوقب بسببه الطالب .

٣. أن يقتصر العقاب على السلوك الظاهر في الموقف التعليمي ؛ حتى لا يظن الطالب أن العقاب موجه لشخصه .

٤. أن يستخدم باعتدال ، نظراً لأن شدة العقاب وقسوته تؤدي إلى منع الطالب من تحسين سلوكه وتزيد من الفجوة بينه وبين المعلم .

٥. أن يُشجع الطالب الذي يعاقب على استجابة خاطئة على إصدار الاستجابة الصحيحة ثم يثاب عليها بعد ذلك .

٦. أن يستخدم العقاب على نحو متقطع ؛ نظراً لأن ذلك يجعله أكثر فعالية مما لو استخدم بانتظام على نحو مستمر .

٧. أن يظل المعلم هادئاً عند قيامه بالعقاب ؛ نظراً لأن الغضب والإحباط اللذان يظهران عليه قد يعززان السلوك غير المرغوب فيه .

العقاب من منظور إسلامي :

يعتبر العقاب مبدأ تربوياً أقره الإسلام حيث يقول الله سبحانه وتعالى ﴿ ليجزي الذين أساءوا بما

عملوا ويجزي الذين أحسنوا بالحسنى ﴾ (سورة النجم الآية ٣١) .

ويقول الرسول : – صلى الله عليه وسلم -(مروا أولادكم بالصلاة لسبع واضربوهم عليها لعشر).

ويذكر مرسي (١٩٩٨م ، ص١٣٤-١٣٥) " أن المربين المسلمين يجيزون التأديب إذا كان الهدف منه منفعة الصبيان وليس بسبب غضب المؤدب ، كما يرى علماء التربية المسلمون أنه لا يجوز للمعلم أن يلجأ إلى الضرب إلا آخر المطاف بعد أن يكون قد أستنفذ الوسائل الأخرى ومنها التهديد والوعيد واللوم ، كما اشترط المربون المسلمون أن يكون العقاب على قدر الذنب دون إسراف ، وطالبوا المعلم بأن يكون رقيقاً بطلابه ، عادلاً معهم لأنه يتزل منهم منزلة الوالد ، وقد نهى المربون المسلمون المعلم عن استخدام العقاب وهو في حالة الغضب حتى لا يكون ضرب أولاد المسلمين لراحة نفسه ، وعندما يلجأ المعلم إلى الضرب يجب أن يكون الضرب من واحدة إلى ثلاث ، ويستأذن ولي الأمر فيما زاد عن ذلك ، وأن يتجنب الضرب على الوجه والرأس والأماكن الحساسة من الجسم .

وهكذا نجد أن التربية الإسلامية تضع شروطاً مقيدة ومنظمة لاستخدام العقاب " .

(ب) التحصيل الدراسي

القياس والتقويم:

يوضـــح أبو علام (١٤٠٨هـــ ، ص ٣٩-٤٠) الفرق بين القياس والتقويم بأن القياس يعني إعطاء قـــيمة رقمـــية لصـــفة من الصفات طبقاً لقواعد محددة ، مثل قياس تحصيل المتعلم أو قياس ذكائه ، وتنـــتهي عملية القياس بإعطاء الدرجة ، أما التقويم فهو عملية مستمرة وشاملة تتمثل في تحديد مدى تحقـــق الأهداف في ضوء نتائج القياس والملاحظة والمعلومات الوصفية المتوفرة بغية التعديل والعلاج والتطوير ٠

تعريف التحصيل الدراسي :

يعـــرف أحمد (١٩٨١م ، ص٣٦٢) التحصيل الدراسي بأنه " حدوث عمليات التعلم التي نرغبها ، ويتضـــمن تعلم الحقائق والمعلومات بما في ذلك الإتجاهات والإهتمامات والقيم ، وكذلك تعلم أنماط السلوك التي تصبح سمات تميز الشخصية "٠

كما يعرفه الهذلي (١٤١٣هـــ ، ص ٨) بأنه " مقدار المعارف والعلوم والمهارات التي يتعلمها الطالب من خلال دراسته لمنهج أو مقرر معين "٠

الإختبارات التحصيلية :

يعرف عدس (١٩٩٧م ، ص٧) الإختبارات التحصيلية بأنها " طريقة منظمة لتحديد كمية ما يتعلمه التلميذ " ، كما يعرفها بامشموس وآخرون (١٤١٤هـــ ، ص١٥٥) بأنها " الأداة التي تستخدم في

قـــياس المعرفة والفهم والمهارة في تعلم مادة دراسية معينة أو مجموعة من المواد الدراسية بوضع أسئلة تراعى في صياغتها شروط معينة بحيث تمر في خطوات تجريبية تصل بها إلى تحقيق أهداف الإختبارات التحصـــيلية ، وهي أكثر الأدوات إنتشاراً في التقويم التربوي لأنها تهدف إلى قياس كمية المعلومات ونتائج تعلم الطالب بعد فترة معينة من الدراسة " .

ويذكـــر عدس (١٩٩٧م ، ص٧) أن " الإختبارات التحصيلية تقوي العملية التدريسية وتدعمها ، فهي إذا أُحسن بناؤها واستخدامها تكون عوناً للمعلم والطالب على حدٍ سواء " .

أهداف الإختبارت التحصيلية :

حددت رمزية الغريب (١٩٨٥م ، ص٨٨) عدة أهداف للإختبارات التحصيلية منها :

١. الحصول على معلومات وصفية تبين مدى ما حصله الطالب من خبرة معينة بطريقة مباشرة .

٢. الحصول على معلومات عن ترتيب الطالب في تحصيل خبرة معينة بالنسبة لمجموعته .

بينما حدد أحمد (١٩٨١م ، ص٥٠٥) أهداف الإختبارات التحصيلية فيما يلي :

١. إنتقاء الطلاب الصالحين لنوع معين من التعليم .

٢. تصنيف جماعات الطلاب إلى مجموعات متجانسة .

٣. الـــتحقق من وصول الطلاب إلى مستوى المعرفة المطلوبة للمرحلة الدراسية التي تؤهلهم إلى الإنتقال إلى مرحلة أخرى .

٤. تشـــخيص قدرة الفرد أو عجزه في ناحية معينة مثل صعوبات القراءة أو الضعف التعليمي في مادة من المواد الدراسية .

٥. تقويم البرامج الدراسية وتعديلها .

٦. تحديد البرامج العلاجية للطلاب .

ويذكر أبو علام (١٤٠٨هـ ، ص٥٣-٥٤) أهدافاً أخرى للإختبارات التحصيلية ومنها :

١. تعتبر من أهم الوسائل التي تدفع الطلاب للإستذكار .

٢. تعتبر وسيلة جيدة يستطيع المعلم عن طريقها مراجعة طريقته في التدريس وتقويمها .

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي :

يتأثر التحصيل الدراسي بعوامل متعددة ، فقد أوردت دراسة زينب فلمبان (١٤٠٧هـ ، ص٤١) نقلاً عن محمد الخولي بعضاً من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي وهي :

١. عدم رغبة الطالب في الدراسة .

٢. سوء تنظيم الوقت .

٣. سوء ظروف الطالب البيئية .

٤. ضعف مهارة الإستماع وقلة الفهم لدى الطالب .

٥. ضعف المعلومات في المادة الدراسية .

٦. سوء الإستعداد للإختبار .

٧. سوء أداء الإختبار .

ويصنف زهران (١٩٩٠م ، ص٤٧٥) العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي إلى :

١. عوامل جسمية : مثل تأخر النمو وضعف الحواس وإضطراب الكلام.

٢. عوامل عقلية : مثل نقص القدرات العقلية وضعف الذاكرة.

٣. عوامل إجتماعية–إقتصادية : مثل إنخفاض المستوى التعليمي للوالدين ، وكبر حجم الأسرة والظروف السكنية وسوء التوافق الأسري.

٤. عوامل إنفعالية : مثل ضعف الثقة بالذات والإحباط ونقص الإتزان الإنفعالي والقلق وكراهية مادة معينة.

أما القحطاني (١٤١٠هـ ، ص١٨–٢٧) فقد ذكر بأن التحصيل الدراسي يتأثر بالعوامل التالية :

١. عوامل عقلية ، مثل :

- القدرة اللغوية.
- القدرة على الإدراك المكاني.
- القدرة على التفكير.
- الذكاء.

٢. عوامل إجتماعية ، مثل :

- نوع المسكن.
- إتساع المسكن.
- ترتيب الطالب في الأسرة.
- حجم الأسرة.

- جودة العلاقات الإجتماعية في الأسرة.
- درجة تعلم الأب.
- المستوى الإقتصادي للأسرة.

٣. عوامل وجدانية ، مثل :

- الإنبساطية والإنطوائية.
- الدافعية ومستوى الطموح.
- الثقة بالنفس.
- الاتزان الإنفعالي.
- الحاجة للتحصيل.
- الاتجاه نحو المادة.
- القلق من المادة.

٤. عوامل لها علاقة بسلوك المعلم ، مثل :

- المناخ العام داخل الفصل الدراسي.
- سلوك المعلم من حيث كونه مباشراً أو غير مباشر.
- إنفتاح المعلم.

٥. عوامل لها علاقة بطريقة التدريس ، مثل :

- استخدام المناقشة.

- إستخدام الطريقة المبرمجة .

٦. عوامل لها علاقة بوسائل التعليم ، مثل :

- استخدام الآلات الحاسبة .
- استخدام الحاسبات اليدوية .
- استخدام الحاسب الآلي .

ومما سبق يمكن للباحث أن يصنف العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي إلى مايلي :

١. عوامل خاصة بالطالب .

٢. عوامل متعلقة بالبئية المحيطة بالمدرسة .

٣. عوامل متعلقة بالمعلم .

٤. عوامل متعلقة بالمناخ المدرسي .

٥. عوامل متعلقة بالمناهج والمقررات .

٦. عوامل تتعلق بإمكانات المدرسة المتاحة .

معايير الاختبارات التحصيلية :

ذكـــر أبو علام (١٤٠٨هـــ ، ص٢٧٤) أن " هناك عدة صفات لابد من توافرها في وسيلة القياس التي نريد استخدامها ، وأهم هذه الصفات صفتان أساسيتان وهما الصدق والثبات " .

وسيعرض الباحث هاتين الصفتين بصورة موجزة كما يلي :

(1) صدق الاختبار :

يـــرى بامشموس وآخرون (١٤١٤هـــ ، ص١٤٢) أن " الاختبار الصادق هو الذي يقيس ما أعد مـــن أجـــل قياسه فعلاً ، أي يقيس الوظيفة التي أعد لقياسها ، ولا يقيس شيئاً آخر مختلف عنها ، فالاختـــبار الذي أعد لقياس التحصيل في مادة دراسية معينة لا يجب أن يكون من بين أسئلته أسئلة مـــتعلقة بقياس الذكاء ، فيتحول الاختبار من قياس التحصيل إلى قياس الذكاء ، أو أي شئ آخر لا يهدف الاختبار إلى قياسه ".

ويذكر عودة (١٩٩٣م ، ص٣٧٠) أن " صدق المحتوى من أهم أنواع الصدق وذلك عندما يكون المجـــال محدداً ، فتحصيل الطالب في مادة دراسية مثلاً خاصية ترتبط بمجال محدد من السلوك ، بينما قياس السمات النفسية أو الإنفعالية أو القدرات العامة هو مجال مفتوح ، وعندما يكون المجال محدداً فإنه بالإمكان تغطيته بعدد محدد من الفقرات ".

ويميز عودة (١٩٩٣م ، ص٣٧٠-٣٧١) بين نوعين من الصدق هما :

الصدق الظاهري :

ويـــتم التوصـــل إليه من خلال حكم مختص على درجة قياس الاختبار للسمة المقاسة ، وبما أن هذا الحكم يتصف بدرجة من الذاتية ، لذلك يعطى الاختبار لأكثر من محكم.

الصدق العيني :

ويتطلـــب هـــذا الـــنوع من الصدق تحديداً أدق للمجال أو الموضوعات الدراسية ، وكلما كانت الموضوعات أكثر تحديداً فإنه يتوقع أن يكون الصدق العيني أعلى ، وتعتبر لائحة المواصفات خطوة

أساسية في بناء الاختبارات التحصيلية.

(٢) ثبات الاختبار :

يذكر عودة (١٩٩٣م ، ص٣٣٥) أن " الاختبار الثابت هو الاختبار الذي يقيس بدرجة مقبولة من الدقة أو بأقل خطأ ممكن " ، كما يذكر أبو علام (١٤٠٨هـ ، ص٢٧٥) أن ثبات الاختبار يعني حصولنا على درجات متشابهة عند تطبيق الاختبار نفسه على ذات المجموعة من الأفراد مرتين مختلفتين .

ويحدد بامشموس (١٤١٤هـ ، ص١٤٦-١٤٨) الطرق المستخدمة لتعيين معامل ثبات الاختبار ، والتي يلخصها الباحث كما يلي :

(أ) طريقة إعادة تطبيق الاختبار :

وفي هذه الطريقة يطبق الاختبار على ذات الأفراد مرتين متباعدتين ، وتتم مقارنة نتائج الاختبارين بحساب معامل الارتباط بينهما.

(ب) طريقة الصورتين المتكافئتين :

وتتضمن هذه الطريقة صياغة صورتين متكافئتين من الاختبار الواحد ، ويتم إعداد كلٍ منهما على حدة وبطريقة مستقلة ، بحيث تتوافر المواصفات نفسها في الاختبارين.

(ج) طريقة التجزئة النصفية :

وتتضمن هذه الطريقة تقسيم الاختبار إلى نصفين بعد ترقيم الفقرات إلى فقرات زوجية وفقرات فردية ، ثم يقاس معامل الارتباط بين الفقرات الزوجية والفقرات الفردية.

معامل الصعوبة ومعامل التمييز :

يعـــرف أبـــو علام (١٤٠٨هـــ ، ص٢٣٢) معامل صعوبة الفقرة بأنه " النسبة بين عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة إلى العدد الكلي للطلاب الذين أجري عليهم الاختبار ".

ويـــرى عودة (١٩٩٣م ، ٢٩٣) بأن معامل التمييز للفقرة هو " قدرة الفقرة على التمييز بين الفئة العليا والفئة الدنيا ، بمعنى أن ينسجم تمييز الفقرة مع تمييز الاختبار كله ".

أسئلة الاختيار من متعدد :

يحـــدد بامشـــموس وآخرون (١٤١٤هـــ ، ص١٨٠) الأمور التي يجب مراعاتها عند صياغة أسئلة الاختيار من متعدد كما يلي :

- ألاّ يقل عدد بدائل السؤال عن أربعة ، حتى تقل فرصة التخمين أثناء الإجابة.
- ألاّ يكون ترتيب الإجابة الصحيحة واحداً في جميع الأسئلة بحيث تسير وفقاً لنظام معين ، بل يجب أن توضع الإجابات بطريقة عشوائية.
- ألاّ تحتوي البدائل على إشارة تدل على الإجابة الصحيحة في السؤال.
- ألاّ تستخدم صيغة النفي في الأسئلة.
- ألاّ تكـــون الـــبدائل ســـهلة وواضـــحة بحيث يسهل التمييز بين العبارات الصحيحة وغير الصحيحة.

(ج) أهداف تدريس الرياضيات

الأهداف الخاصة لتدريس الرياضيات في الصف الأول الثانوي :

هـــذه الدراســـة ســـوف يتم تطبيقها على طلاب الصف الأول الثانوي لذلك فإن الباحث سيذكر الأهـــداف الخاصـــة لـــتدريس الرياضيات في هذه المرحلة والتي وردت في كتاب المعلم للرياضيات للصف الأول الثانوي (١٤٢٠هـــ، ص ٤) كما يلي :

١. إبراز ميول الطالب ومواهبه وبيان مدى قدرته على متابعة الدراسة العلمية وتحديد اتجاهه.

٢. إعطاء الطالب المعارف والمعلومات الرياضية التي لها صلة بالحياة.

الأهداف السلوكية :

يصنف بلوم (Bloom) سلوك الطلاب إلى ثلاثة مجالات هي :

١- المجال المعرفي.

٢- المجال الانفعالي.

٣- المجال النفسي الحركي.

ويتكون المجال المعرفي من المستويات التالية :

- التذكر
- الفهم
- التطبيق
- التحليل
- التركيب
- التقويم

وتقتصر الدراسة الحالية على المستويات الثلاثة الأولى من المجال المعرفي ، لذا فإن الباحث يلخصها

كما يلي :

١- مستوى التذكر : يذكر السبحي (١٤١٧هـ ، ص١٣١) أن هذا المستوى يشمل استرجاع المعلومات التي سبق أن تعلمها الطالب كالحقائق والمبادئ والتعميمات والمصطلحات والنظريات والقوانين والمقاييس والتصنيفات.

٢- مستوى الفهم : ويقسم هذا المستوى إلى ثلاثة أقسام يذكرها المغيرة (١٤٠٩هـ ، ص ٢٨-٢٩) كما يلي :

(أ) الترجمة : وهي القدرة على تحويل الفكرة من صيغة إلى أخرى مع الاحتفاظ بمضمون الفكرة ، مثل تحويل المسائل الرياضية اللغوية إلى رموز وعلاقات.

(ب) التفسير : وهو القدرة على ربط الحقائق ببعضها وكذلك المفاهيم ، لتفسير موقف معين ، مثل استنتاج بعض المعلومات من رسم بياني.

(ج) التنبؤ : وهو امتدادا للتفسير ، إلا أنه أعمق ، ففي التفسير تكون الأفكار الجديدة المستنتجة موجودة ضمناً أما في التنبؤ ، فإن هذه الأفكار لا تكون موجودة ضمناً ، مثل إيجاد العدد الناقص في متسلسلة ما.

(٣) مستوى التطبيق : وهو قدرة الطالب على استخدام ما تعلمه من حقائق ومفاهيم وقوانين في مواقف جديدة.

(د) خصائص النمو العقلي لدى طلاب المرحلة الثانوية

تقل سرعة نمو الذكاء في هذه المرحلة ويقترب من الوصول إلى اكتماله في الفترة من ١٥- ١٨ سنة ويـــزداد نمو القدرات العقلية وخاصة القدرات اللفظية والميكانيكية وتزاد قدرة المراهق على الانتباه فهو يستطيع أ ن يستوعب مشكلات طويلة معقدة في يسر وسهولة كما يصاحب ذلك نمواً مقابلاً في القدرة على التعلم والتذكر .

وتزداد القدرة على التفكير المجرد والتفكير الابتكاري كما تزداد القدرة على التحصيل الدراسي .

وتـــنمو الميول والاهتمامات وتتأثر بالعمر الزمني والذكاء والجنس والبيئة الثقافية وبنمط الشخصية العـــام لـــلمراهق ، وتـــبدو في اهـــتمامه الشديد بأوجه النشاط المختلفة التي يتصل بها وفي اختيار موضـــوعات القراءة والاستمتاع والمشاهدة ، وتشمل الميول العقلية والدينية والخلقية والاجتماعية ٠٠٠إلخ ، كمـــا يظهر في هذه المرحلة اهتمام المراهق جدياً بمستقبله المهني ويزداد تفكيره في تقدمه الدراسي وفي المهن التي تناسبه أكثر من غيرها ٠

دور المدرسة الثانوية في إشباع مطالب النموالعقلي لدى طلاب المرحلة الثانوية

يتم إشباع (مقابلة) النمو العقلي عن طريق :

١. تطويـــر أســـلوب التعليم بحيث يشجع الطلاب على التعلم الذاتي ، مما يساعد المواطن على استمرار التعليم خارج المدرسة مدى الحياة ٠

٢. تطويـــر أســـلوب التعليم بحيث يدرب الطلاب على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير وينمي لديهم القدرة على التجديد والابتكار ٠

٣. ملاءمة طبيعة وطريقة التدريس والمعلومات حسب مستوى النمو العقلي للطلاب والتأكد من أن قـــدرات المراهق دائماً تنتظر الإثارة وهي إذا لم تستثر فلن تنمو كما ينبغي ، ويساعد في ذلك تكليف الطلاب بأعمال ومشكلات تتطلب استخدام ذكائهم وقدراتهم الخاصة النامية ٠

٤. تنظـــيم مناهج واسعة شاملة للقدرات العقلية والميول المختلفة تهدف إلى تحقيق النمو العقلي للمراهقين إلى أقصى درجة ممكنة ، جنباً إلى جنب مع النمو الجسمي والانفعالي والاجتماعي ،

والاستمرار في إعداد المراهق للحياة العملية والاستمرار في إعداده كإنسان صالح في المجتمع.

٥. الاهتمام بالمتفوقين عقلياً والمبتكرين وتنمية قدراتهم ومواهبهم.

٦. تنظيم برامج علاجية لتصحيح أي تخلف في أي مظهر من مظاهر النمو العقلي.

ثانيا : الدراسات السابقة

(أ) : : الدراسات العربية :

١. **دراسة عبد الرحيم بخيت (١٩٨٤م):**

كان هدف هذه الدراسة إلقاء الضوء على الواقع الحقيقي لبيئة الفصل الدراسي في المرحلة الإعدادية ومعـــرفة بيئة الفصل كما يدركه المعلم ومدى تطابق هذا الإدراك ببيئة الفصل كما يدركه التلميذ، وكانـــت الأداة المســـتخدمة في هذه الدراسة هي مقياس بيئة الفصل (CES) Classroom Environment Scale، وتم إجـــراء الدراســـة عـــلى عينة قوامها (٢٢٣) تلميذاً وتلميذة من الصـــفين الأول والـــثاني بالمـــرحلة الإعدادية منها(١١١) طالباً ، بالإضافة إلى المعلمين الذين قاموا بالـــتدريس لهـــم وهـــم أربعة معلمين للرياضيات ، وأربعة معلمين للغة العربية ، كان نصفهم يقوم بالتدريس للذكور والنصف الآخر للإناث ، وكانت أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي :

- لا يوجد تطابق بين إدراك المعلمين أو المعلمات وإدراك التلاميذ وذلك في أبعاد بيئة الفصل.
- لا توجـــد أي علاقـــة ارتباطـــية ذات دلالـــة إحصائية بين أبعاد مقياس بيئة الفصل والإنجاز الأكاديمي للمواد المحددة لعينة البحث ماعدا الارتباط بين الإنجاز الأكاديمي وضبط المعلم للصف لتلاميذ الصف الثاني لمادة الرياضيات.

٢. **دراسة رأفت عطية باخوم (١٩٨٦م):**

هدفـــت هـــذه الدراســـة إلى معرفة السمات الشخصية التي يتميز بها معلمو المرحلة الإعدادية ذوو السلوك التصلبي وذوو السلوك المرن ، والتعرف على الفروق الجوهرية في أبعاد بيئة حجرة الدراسة بـــين معلمي المواد ذوي السلوك التصلبي والتعرف على مدى اختلاف متغيرات بيئة حجرة الدراسة

كمـــا يدركهـــا المعـــلمون ذوو السلوك التصلبي وتلاميذهم عن طريق المقياس الخاص ببيئة حجرة الدراسة ، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٤) معلماً ومعلمة ممن يتصفون بالسلوك التصلبي المرتفع ، وكذلـــك (١٤٤) معـــلماً ومعلمة ممن يتصفون بالسلوك التصلبي المنخفض ، و (٤٨٠) من تلاميذ المدرسة الإعدادية ، وقد تم تطبيق مقاييس الشخصية لكومري وقائمة صفات الشخصية على العينتين وتم تطبيق مقياس بيئة الصف على المعلمين ذوي السلوك التصلبي ، وكذلك مقياس بيئة الصف على عيـــنة التلامـــيذ واتضـــح من النتائج أن هناك فروقاً جوهرية بين العينات الأربع من المعلمين ذوي الســـلوك التصلبي المرتفع ومعلمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم في عوامل بيئة حجرة الدراسة ، ولم تكن الفروق ذات دلالة بين المجموعات الأربع في كل من : الصفات المفضلة ، الصـــمود ، الذاتية ، الانقياد ، الوالد الناقد ، الطفل الحر ، منخفض الأصالة ، مرتفع الذكاء ، ولا توجد فروق دالة بين المعلمين ذوي السلوك التصلبي والمعلمين ذوي السلوك المرن في معظم متغيرات الدراسة .

٣. **دراسة ممدوح محمد سليمان وعباس أديبي (١٤١٠هـ) :**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد بعض متطلبات نجاح المعلم في إدارة الفصل ، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان ببناء استبانة حول مواصفات إدارة الفصل تشمل على خمسة أبعاد هي :

- ضبط سلوك الطلاب .
- مناخ الفصل ومجابهة حاجات الطلاب .
- التخطيط قبل البدء في التدريس في الفصل .

- المهارات التعليمية.

- تنظيم وترتيب الفصل.

وبالإضـــافة إلى ذلـــك فقد تم تقديم سؤال مفتوح إلى أفراد عينة الدراسة بشأن إعطاء المزيد من المقترحات حول إضافة جوانب أخرى غير مذكورة في الاستبانة.

ولقد تكونت عينة الدراسة من (٢٣٥) معلماً ومعلمة تم اختيارهم من بين معلمي المرحلة المتوسطة بدولة البحرين بطريقة عشوائية ، وقام الباحثان بحساب النسب المئوية للموافقة على كل عبارة من عبارات الاستبانة ، ثم رُتبت هذه النسب حسب الأهمية وقسمت إلى مستويات عن طريق حساب (ز) ، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك قائمة مواصفات للجوانب التي ينبغي للمعلم الإلمام بها حتى يتمكن من إدارة الفصل بطريقة جيدة ، وهذه المواصفات رُتبت في مستويات حسب أهميتها كما يلي :

المســـتوى الأول: ويتضمن مراعاة مدى انتباه التلاميذ ، توفير الجو الودي في الفصل ، تقديم حوافز للأداء الجيد ، تقديم الأنشطة المناسبة مع مراعاة الفروق الفردية ، تشجيع التلاميذ عن طريق التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم ، ومراعاة اهتمامات التلاميذ.

المســـتوى الـــثاني: مراعاة متطلبات بطيئي التعلم ، تنمية العلاقة الودية بين المعلم والتلميذ ، مراعاة متطلبات التلاميذ المتفوقين.

المستوى الثالث: تقديم التعيينات بما يتناسب مع مستويات التلاميذ المتباينة.

المستوى الرابع: استخدام المناقشات الجماعية لحل المشكلات الصفية.

٤. **دراسة سعد بن محمد الحريقي (١٩٩٣م):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على نوعية الارتباطات بين متغيرات بيئة الفصل في المدارس الثانوية السعودية لكل من الطلبة والطالبات وبالتالي تعود أهميتها إلى أنها تعطي مؤشراً لجدوى الأساليب التربوية المستخدمة داخل الفصل من حيث المناهج وطرائق التدريس وطبيعة العلاقة بين المعلم والتلاميذ.

تكونت عينة الدراسة من (١٩٠) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية بمنطقة الأحساء بالمملكة العربية السعودية تم اختيارهم عشوائياً وتمثل العينة ٢% من المجتمع الأصلي تقريباً ، وجميع أفراد العينة لا يعانون من أي مشكلات نفسية أو عضوية أو أي من المشكلات التي ترتبط بالنظام المدرسي ، بلغت عينة الطلاب (٩١) طالباً (من القسم الأدبي ٦١ طالباً ومن القسم العلمي ٣٠طالباً) وبلغت عينة الطالبات (٩٩) طالبة (من القسم الأدبي ٦٦ طالبة ومن القسم العلمي ٣٣ طالبة) ، وتم استخدام مقياس بيئة الفصل (CES) وهو من إعداد تريكيت وموس (Moss,1974 &Trickett) وقام بترجمته وتقنينه على البيئة المصرية عبد الرحيم بخيت (١٩٨٣م) وقام بإعداده للبيئة السعودية عبد الرحيم بخيت وسعد الحريقي (١٩٩١م) ، ويتضمن المقياس ٩ أبعاد من خلال ٣ مقاييس فرعية وهي : المشاركة في الفصل ، الاندماج مع الآخرين ، تدعيم المعلم ، التنافس ، الترتيب والتنظيم ، وضوح التعليمات ، توجيه الواجبات ، ضبط المعلم للفصل ، الإبتكار.

وكانت من أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

أولاً : بالنسبة للطلاب:

- توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)بين المشاركة والضبط.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين التدعيم والمشاركة.

ثانياً : بالنسبة للطالبات :

- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المشاركة والتدعيم.
- توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المشاركة والضبط

٥. **دراسة علي بن محمد المصوري(١٤١٣هـ):**

هدفت هذه الدراسة إلى استطلاع آراء الطلاب حول بعض العوامل المؤثرة في مستوى تحصيل طلاب التخصص العلمي في مدارس منطقة أبها الثانوية ، واقتصرت الدراسة على طلاب السنتين الثانية والثالثة علمي بالمرحلة الثانوية في منطقة أبها التعليمية ، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية ، فقد تم اختيار ٩ مدارس بلغت عينة مجتمع الدراسة فيها (٧١٠) طلاب يمثلون ٥٤% من مجموع مجتمع الدراسة وجميعهم من الجنسية السعودية حيث استبعدت الاستبانات الخاصة بأبناء الجاليات المقيمة في المنطقة.

وتم بناء استبانة تتكون من قسمين ، القسم الأول يمثل المعلومات الشخصية لأفراد العينة والقسم الثاني يشتمل على ستين مفردة وُزعت في الاستبانة عشوائياً وهذه المفردات تمثل سبع مجموعات وكل مجموعة ترتبط بجانب من الجوانب المهمة في العملية التعليمية ، وكان من أهم نتائج هذه

الدراسة أن العوامل المؤثرة في مستوى تحصيل الطلاب هي :

- ♦ المـــدرس يركـــز في تعامله مع الطلاب على الجيدين فقط ، وبلغت نسبة الموافقة عليها حوالي ٥٢,٦٨%.
- ○ أن الطـــلاب لا يشـــعرون بالإرتياح في التعامل مع المعلم ، وبلغت نسبة الموافقة على هذه المفردة حوالي ٣٤,١٥%.

٦. **دراسة خيري عبد العزيز إبراهيم (١٩٩٤م):**

قام خيري عبد العزيز بدراسة للتعرف على أثر السلوك الديموقراطي للمعلم في تحصيل مادة التاريخ بالمـــرحلة الثانوية العامة ، وتم اختيار عينة من معلمي التاريخ بإدارة شرق الإسكندرية ، وبلغ عدد العينة (١٢) معلماً يعملون في ثلاث مدارس ثانوية عامة ، وتم تقسيمهم إلى : مجموعة تجريبية (وهي مجموعة المعلمين الذين يتبعون السلوك الديموقراطي) ومجموعة ضابطة (وهي مجموعة المعلمين الذين يتـــبعون السلوك العادي) ، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين الذين يتبعون سلوكاً ديموقراطياً في تعامـــلهم مع الطلاب داخل الفصل ، يتحقق لطلابهم مستوى مرتفع من التحصيل في مادة التاريخ ، في حـــين أن المعلمين الذين يتبعون السلوك العادي في تعاملهم مع الطلاب لم يتحقق لطلابهم مستوى مرتفع من التحصيل.

٧. **دراسة ماهر حسن علوي (١٤١٦هـ) :**

هدفـــت هذه الدراسة إلى التعرف على شكل الارتباط القائم بين بيئة التعلم والتحصيل الدراسي في

مادة الأحياء بالمدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة.

وأجرى الباحث دراسته على عينة قوامها (١٠٥٠) طالباً ينتمون إلى (٣٥) فصلاً موزعة على ست مدارس ثانوية ، وقد استخدم الباحث قائمة بيئة التعلم لقياس بيئة التعلم في حجرة الدراسة وتتكون هذه القائمة من ١٥ بعداً ، وكان من ضمن هذه الأبعاد بعد الديمقراطية ، والتي عرفها الباحث بأنها " المدى الذي يشارك فيه التلاميذ في صنع القرارات التي تخص الفصل في حصة مادة الأحياء " ، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة وجود معامل ارتباط سالب بين التحصيل وبعد الديمقراطية.

٨. **دراسة حمزة البركاتي (١٤١٧هـ) :**

كان من أهم أهداف هذه الدراسة التعرف على العلاقة بين البيئة المدرسية والتحصيل الدراسي ، لذلك قام الباحث بإجراء دراسته على عينة مكونة من (٩٢٥) طالباً ، واستخدم الباحث مقياس البيئة المدرسية (من إعداد فائقة بدر ، ١٤٠٥هـ) كأداة للدراسة.

وكان من أهم نتائج هذه الدراسة أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين البيئة المدرسية والتحصيل الدراسي.

٩. **دراسة فوزية إبراهيم دمياطي (١٤١٩هـ):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام المعلم لكلٍ من النمط التسامحي والنمط التسلطي في إدارة الفصل على فهم التلميذات لمادة الجغرافيا.

وكانـــت عينة الدراسة تتكون من (١٠٦) طالبات قُسمت إلى ثلاث مجموعات ، المجموعة التجريبية الأولى (٣٩) طالبة ، المجموعة التجريبية الثانية (٣٤) طالبة ، المجموعة الضابطة (٣٣) طالبة .

قامـــت معـــلمة الفصـــل – تحت توجيهات الباحثة – بتطبيق اختبار قياس الفهم على أفراد العينة الأساســـية تطبيقاً قبلياً للوقوف على المعرفة القبلية لأفراد العينة في معلومات الباب الأول بعنوان " الجغرافـــية الطبيعية بالمملكة العربية السعودية " قبل تدريسه ، وقد تراوحت درجات التطبيق القبلي لأفـــراد العيـــنة بين (٢ و ١٠) درجات ، ويدل ذلك على عدم المعرفة السابقة لأفراد العينة بالمادة العلمـــية المقدمـــة في الوحـــدة. ثم قامـــت معـــلمة الفصل بشرح الموضوعات المتضمنة في الباب الأول"الجغرافـــية الطبيعية بالمملكة العربية السعودية" ،وقامت بتدريس المجموعات باستخدام النمط العـــادي في إدارة الفصـــل مـــع المجموعة الضابطة ، كما استخدمت النمط التسامحي مع المجموعة التجريبية الأولى ، بينما استخدمت النمط التسلطي مع المجموعة التجريبية الثانية.

وتم تطبـــيق الـــتجربة لمدة ثلاثة أسابيع باستخدام الأساليب الثلاثة في إدارة الفصل ثم طُبق الاختبار التحصـــيلي بعدياً فور انتهاء التجربة ، وقد تم تطبيق الاختبار للمجموعات الثلاث في الوقت نفسه لضـــمان عـــدم تســـرب الأســـئلة ، بعد ذلك استخدمت الباحثة تحليل التباين (One-Way-ANOVA) بين المجموعات الثلاث في الاختبار البعدي ، وقد أظهرت النتائج ما يلي :

- أن النمط التسامحي المستخدم في إدارة الفصل الممثل في المجموعة التجريبية الأولى كانت له دلالـــة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) عند مقارنته بالمجموعة الضابطة ، وذلك يؤكد أن الـــنمط التسامحي المستخدم من قبل المعلم في إدارة الفصل أدى إلى تنمية الفهم لدى أفراد العينة.

- أن النمط التسلطي المستخدم في إدارة الفصل الممثل في المجموعة التجريبية الثانية لم تكن له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) عند مقارنته بالمجموعة الضابطة ، وذلك يؤكد أن النمط التسلطي المستخدم من قبل المعلم في إدارة الفصل لم يكن له فاعلية في تنمية الفهم لدى التلميذات .
- أن المجموعة التجريبية الأولى كانت أفضل بكثير من المجموعة التجريبية الثانية في تنمية الفهم لدى أفراد العينة ، مما يدل على أن النمط التسامحي المستخدم من قبل المعلم في إدارة الفصل كان له تأثير إيجابي في زيادة الفهم لدى التلميذات مقارنةً بالنمط التسلطي المستخدم من قبل المعلمة في إدارة الفصل والذي لم يؤدّ إلى نمو في الفهم لدى أفراد العينة

(ب) : : الدراسات الأجنبية :

١. **دراسة هول** (Hall,1965) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر أبعاد المناخ المدرسي على التحصيل الدراسي للطلاب ، وتكونت العينة من (٨٤٦) طالباً من (١٢) مدرسة ابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية ، وتوصلت الدراسة إلى أن التحصيل اللغوي فقط يرتبط بأبعاد المناخ المدرسي ، أما التحصيل في الرياضيات والقراءة فلا يرتبط أي منهما بأبعاد المناخ المدرسي .

٢. **دراسة مولر** (Muller,1978):

وكان هدف هذه الدراسة هو المقارنة بين المعلمين الذين يستخدمون استراتيجية ديموقراطية والمعلمين

الذيـــن يســـتخدمون إســـتراتيجية متسلطة ، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام المعلم للسلوك الديموقـــراطي أثـــناء الـــتدريس يشيع الرضا ، وينمي الإبداع والاستقلالية والاتزان الانفعالي لدى المتعلم، كما يؤدي إلى تنمية الميول والتفوق الدراسي ، أما المعلم الذي يستخدم الأسلوب التسلطي مـــع الطـــلاب يكون سلوكه سبباً في انخفاض الدافعية لدى الطلاب ، وضعف قدرتهم على التركيز والتحصيل في المادة الدراسية .

٣. **دراسة فلاندرز وموريسن** (Flanders and Morrison,1980) :

أجـــرى فلانـــدرز وموريســـن دراسة على عينة من الطلاب الذين يتلقون تعليمهم بواسطة معلمين يخـــتلفون في استخدام استراتيجيات التدريس بين الديموقراطية والتسلط ، أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين يتلقون تعليماً بواسطة معلمين يسلكون استراتيجية ديموقراطية ، ويستمعون إلى آراء الطـــلاب، ويحـــترمون شخصية طلابهم ، ويتبادلون معهم الآراء ، تتكون لديهم اتجاهات إيجابية ، ويـــزداد تحصيلهم الدراسي ، وذلك مقارنة بزملائهم الذين يتعلمون على يد معلمين يتبعون سلوكاً متسلطاً .

٤. **دراسة فراي وكوي** (Coe,1980 & Fry) :

وكـــان الهـــدف من هذه الدراسة هو شرح العلاقة بين صفات المناخ الاجتماعي للحجرة الدراسية متعددة الأبعاد والدوافع الأكاديمية ، وتم تطبيق مقياس بيئة الصف ، وقائمة الدوافع الأكاديمية The Academic Motivation Inventory عـــلى عينة مختارة من ٢٠ مدرسة ، اختير من كل مدرسة ثلاثـــة صـــفوف ، وبهذا احتوت العينة على تلاميذ ٦٠ صفاً من كلا الجنسين ، كما اختيرت العينة بطـــريقة عشوائية من الستين صفاً من البيض فقط ، وكانت تلك العينة تقوم بدراسة اللغة الإنجليزية

والدراســـات الاجتماعـــية الأحياء والعلوم الطبيعية والرياضيات واللغات الأجنبية ، وقد اتضح من الدراســـة أن العوامـــل الخاصـــة بمـــناخ حجرة الدراسة التي ارتبطت ارتباطاً دالاً بعوامل الدوافع الأكاديمية هي المشاركة وتدعيم المعلم والتنافس وضبط المعلم للصف ، أما العوامل التي كانت ذات درجة أقل من ارتباطها بالدوافع الأكاديمية فهي التجديد وتوجيه المهام.

٥. **دراسة سسترنك** (Sistrunk,1986):

قـــام ســـســـترنك بدراسة للبحث عن عملية إعادة تجديد الذات ، والبحث عن أسباب تحفيز بعض المتخصصين ، واستمرار نشاطهم ، وتجدد طاقاتهم ، وتحمسهم ، واستعدادهم لمواجهة التجديدات ، في الوقـــت الذي يكون فيه متخصصون آخرون متضائقين وساخطين ، وليس لديهم أي حماس نحو عملهم.

وبتطبـــيق نظريات ماك جريجور**McGregor** في الإدارة ، اتضح أن نظرية (X) قد توفر للعاملين نسبة ضئيلة من الرضا عن عملهم ، وبالتالي فإنهم يبحثون عن إعادة تجديد الذات ، بينما اتضح أن هناك بعض الأشخاص قد يتوفر لهم رضا كامل عن عملهم ، وذلك من خلال تطبيق نظرية(Y).

٦. **دراسة فرانكلين وكيم** (Franklin and Kim,1989):

اســـتخدم فـــرانكلين وكيم أساليب البحث المخطط لدراسة الدرجة التي تتعلق بالفلسفة الإدارية في التدريـــب والتنمية المهنية ، وممارسة الكبار لأسس التعليم ، التي تؤكد على أسلوب التعليم المشترك وذلك على عينة عشوائية مكونة من (٤٠٠) عضو من الجمعية الأمريكية للتدريب والتنمية.

وقد استخدم مقياس (مدي تعلم الكبار) PALS لقياس نمط التدريس ، كما استخدم اختباراً لماك جريجور McGregor (١٩٦٠) لافتراضات نظرية (X) ونظرية (Y).

وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الفلسفات الإدارية السائدة تتمثل في نظرية (Y) ، وخاصة بالنسبة إلى الأشـــخاص الذين تدربوا على مستوى تعليم الكبار ، وبالتالي يزداد اتجاههم وميلهم نحو التعاون والمشاركة المتمثلة في نظرية (Y)٠

٧. **دراسة جوردان** (Jordan,1990) :

أجرى جوردان هذه الدراسة بهدف التعرف على دور اختلاف جنس المعلم ، واستخدام استراتيجية الـــتحكم (الســـيطرة) والـــتي تعد أحد نماذج النمط التسلطي المتمثلة في نظرية (X) على اتجاهات الطلاب ، وأسفرت النتائج عن وجود تأثير إيجابي لاستخدام استراتيجية السيطرة على اتجاه الطلاب نحو التعلم٠

٨. **دراسة نيوباي** (Newby,1991) :

أجريت هذه الدراسة بهدف التعرف على أثر استخدام دافعية الفصل واستراتيجية المعلم خلال السنة الأولى ، وأجريـــت الدراسة على عينة مكونة من (٣٠) معلماً ،خلال مدة (١٦) أسبوع ، وقد تم اســـتخدام استراتيجية الدافعية ، وقد صنفت استراتيجية الدوافع إما لجذب الانتباه أو التأكيد على الذات أو بناء الثقة أو إيقاع العقاب ، وبتحليل البيانات اتضح أن تتابع استخدام الثواب والعقاب كـــان له ارتباط سلبي بالسلوك المرغوب من قبل الطلاب ، مما يدل على عدم فاعلية تتابع استخدام الثواب والعقاب مع الطلاب٠

٩. **دراسة جلمان** (Gillman,1993):

هـــدف الدراســـة هو التعرف على أثر استخدام نظريتي (X) و (Y) في نظام المدارس العامة بولاية

شـــيكاغو ، حاولـــت الدراسة التعرف على وجود أي تباين أو اختلاف في إدراك رضا المعلمين في المـــدارس الموجـــودة في المدن والمدارس الموجودة في القرى ، وذلك بالنسبة إلى المرحلتين الابتدائية والثانوية .

أســـفرت نـــتائج الدراسة عن وجود اختلاف بين الجنسين (ذكور ، إناث) وأسلوب المدير ، حيث أظهرت النتائج أن الإناث يملن إلى الإدارة المتمثلة في نظرية(X) أكثر من الذكور ، ولم تظهر النتائج اختلافاً في رضا المعلمين بين المدارس الابتدائية والثانوية عند قيادتها من قبل الإناث أو الذكور حسب نظـــريتي (X) و (Y) ، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق بين رضا المعلمين بخصوص نظرية (X) ، ونظـــرية (Y) ، حيـــث كان رضا المعلم أكبر عند استخدام نظرية (Y) مقارنة باستخدام نظرية (X) أياً كان جنس المدير .

ومـــن بـــين النتائج أيضاً وجود درجة من عدم الرضا من قبل معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية تجاه نظرية (X) ، بنما كان هناك درجة كبيرة من الرضا نحو نظرية (Y) ، وخاصة من قبل الإناث اللائى يعملن في مدارس المدن .

١٠. **دراسة سكنر** (Skinner,1993):

قـــام ســـكنر بدراسة عن علاقة الدافعية في الفصل والتأثيرات الناتجة عن سلوك المعلم ، تم استخدام ثلاثة أبعاد لسلوك (١٤) معلماً ، وهي (الاندماج ، التركيب ، دعم الاستقلال) ، واستخدمت مع (١٤٤) طفلاً من الصف الثالث إلى الخامس الابتدائي على مدار العام الدراسي .

أوضـــحت نتائج الدراسة أن اندماج المعلم شيء ضروري لتجاوب الأطفال في الفصل ، ويؤدي إلى

وضوح في دوافع الطالب ، كما تبين أن إستراتيجية الاندماج كانت الأفضل في زيادة الدافعية لدى المتعلمين ، يليها إستراتيجية دعم الاستقلال .

١١. **دراسة تيفين وجون** (Teven,Jason John,1998):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأنماط السلوكية الإيجابية والسلبية للمعلم كما يدركها طلابهم .

أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها (٢٤٩)طالباً وطالبة (١٤٢)طالب و (١٠٧) طالبة في إحدى كليات جامعة (Atlantic) واستخدم الباحثان مقياس " مدى تسامح المعلم عند الاختلاف معه في الرأي معه " (TTFD) الذي يتكون من (٢٠) مفردة .

وكان من أهم نتائج هذه الدراسة أن استخدام المعلم للاتصال الاجتماعي وتسامحه في الاختلاف معه كان له ارتباط موجب مع كلٍ من : إدراك الطلاب لرعاية معلميهم ، وتحصيل الطلاب الدراسي ، وطريقة تقويم الطلاب لمعلميهم ، في حين كانت العلاقة سالبة بالنسبة لعدوانية المعلم الشخصية .

١٢. **دراسة جريس وباتريشا** (Gazda-Grace,Patricia Ann,1999) :

هذه الدراسة تهدف إلى :

- فحص واختبار ما يعتقده طلاب المدارس الثانوية كعلاقة شخصية بينهم وبين معلميهم
- أثر علاقة المعلم بطلابه على التحصيل واتجاهاتهم نحو المدرسة .

وأُستخدمت طريقة المقابلة للحصول على بيانات الدراسة .

تم إجـــراء مقابلات مع (١٠) طلاب و (١٠) معلمين في مدرسة ثانوية كبيرة وقد تمت مقابلة كل مشارك على حدة ، وبعد الاستماع لتسجيل المقابلات أظهرت نتائج الدراسة ما يلي :

- أن الطـــلاب يظهـــرون رغـــبة قوية لأن يكونوا في فصول أصغر ومنهج أكثر ملاءمة وإثارة للإهتمام.
- أن الطلاب يظهرون رغبة قوية في أن يكونوا في فصول يكون اهتمام المعلم بهم أكثر أي : أن يكون المعلم أكثر فهماً وشعوراً نحو رغبات الطلاب في مرحلة البلوغ.
- أبدى الطلاب رأيهم في أن يطور المعلم مهارات التعامل مع الطلاب.
- يحتاج الطلاب لأن يكونوا في وضع سليم عاطفياً حتى يعبروا عن أنفسهم.
- يمكن تطوير (تحسين) بيئة الفصل عن طريق التعرف على رغبات واحتياجات الطلاب ، وأن ذلك عنصر مهم حتى تتم عملية التعلم.
- أن هذا العنصر لا يلقى الاهتمام الكافي في برامج إعداد المعلمين.

التعليق على الدراسات السابقة

١. معظـــم الدراســـات السابقة ركزت على بيئة الفصل الدراسي بصفة عامة كدراسة المصوري ودراســـة عـــبد الرحـــيم بخيت ودراسة ممدوح سليمان ودراسة الحريقي ودراسة رأفت باخوم ودراسة فراي وكوي.

٢. معظم الدراسات تؤكد التأثير الإيجابي للنمط التسامحي في إدارة الفصل ماعدا دراسة جوردان التي أسفرت نتائجها عن وجود تأثير إيجابي لاستخدام النمط التسلطي في إدارة الفصل على اتجاه الطلاب نحو التعلم ، كما أن دراسة ماهر علوي (١٤١٦هـــ) توصلت إلى وجود معامل ارتباط سالب بين التحصيل الدراسي والديموقراطي.

٣. لم تـــستطرق الدراســـات السابقة للعلاقة بين نمط إدارة المعلم للفصل وتحصيل الطلاب في مادة الرياضيات بشكل مباشر ، في حين أن الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة فاعلية النمطين التسلطي والتسامحي في إدارة الفصل على تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

مقدمة

أولاً : منهج الدراسة

ثانياً : مجتمع الدراسة

ثالثاً : عينة الدراسة

رابعاً : أداة الدراسة

خامساً : تطبيق الدراسة

سادساً : أسلوب المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

مقدمة :

يتـــناول هذا الفصل الإجراءات التي اتبعها الباحث في تنفيذ هذه الدراسة ، وقد شمل ذلك وصف مـــنهج هـــذه الدراسة ، وعينتها ، والأداة المستخدمة لاختبار صحة فروضها ، وشمل كذلك وصفاً لإجراءات ضمان صدق وثبات تلك الأداة كما شمل وصفاً للمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل بياناتها واستخلاص نتائجها .

أولاً : منهج الدراسة :

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي لأنه المنهج المناسب لهذه الدراسة التي هدفت إلى معرفة ما إذا كان للمتغير المستقل –الذي يتمثل في النمط الذي يستخدمه المعلم في إدارة الفصل – أي أثـــر عـــلى المتغير التابع – الذي يتمثل في تحصيل الطلاب للوحدة الدراسية المقررة في هذه الدراسة .

ولمـــا كانـــت عيـــنة الدراسة قد أُخذت بطريقة قصدية ، وكذلك تعيين أفراد العينة في المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة لم تتوفر فيه العشوائية فإن ذلك من الأسباب التي ذكر عودة وزميله (١٩٩٢م ، ص١٢٥-١٢٦) بأنهـــا تحول دون استخدام منهج البحث التجريبي الحقيقي ، كما أن الوصـــول إلى التصـــميم التجريبي المثالي أمر مستحيل إذ يوجد باستمرار متغيرات متداخلة يمكن أن تمارس دورها في التجربة .

ثانياً : مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الأول الثانوي في مكة المكرمة الذين يدرسون في العام الدراسي (١٤٢٠هـ - ١٤٢١هـ)٠

ثالثاً : عينة الدراسة :

اشتملت عينة الدراسة على (٩٧) طالباً تم اختيارهم من المجتمع الأصلي بطريقة العينة القصدية (العمدية) وذلك من مدرسة ذات الصواري الثانوية بمكة المكرمة ، وقد تم توزيع أفراد العينة في ثلاث مجموعات كما في الجدول (٢) التالي :

جدول (٢) : توزيع أفراد العينة في المجموعات الثلاث

المجموعة	عدد أفراد العينة
التجريبية الأولى (المجموعة التي استخدم معها النمط التسلطي في إدارة الفصل)	٣١
التجريبية الثانية (المجموعة التي استخدم معها النمط التسامحي في إدارة الفصل)	٣٣
الضابطة (المجموعة التي استخدم معها النمط العادي في إدارة الفصل)	٣٣
المجموع	٩٧

أما سبب اختيار الباحث لهذه المدرسة فيرجع إلى أن الباحث معلماً فيها٠

أما الطلاب الذين اختيروا ليكونوا أفراد هذه العينة هم من نفس العمر تقريباً من ١٥ إلى ١٦ سنة ، وذلك في محاولة من الباحث لضبط متغير العمر لدى أفراد العينة ، كذلك قام الباحث بحذف درجات الطلاب المعيدين في الاختبار التحصيلي وذلك لضبط متغير الخبرة السابقة لدى أفراد العينة

رابعاً : أداة الدراسة :

للتحقق من فروض الدراسة قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي في وحدة " الدوال الأسية واللوغاريتمية " في مادة الرياضيات للصف الأول الثانوي.

وقد تم إعداد الاختبار التحصيلي كما يلي :

١. تحديد الهدف من الاختبار :

كان الهدف من الاختبار التحصيلي قياس تحصيل الطلاب في الوحدة بالنسبة للمجموعات الثلاث (التجريبيتين والضابطة).

٢. تحديد الأهداف السلوكية للوحدة المختارة :

حدد الباحث الأهداف السلوكية لكل موضوع من موضوعات الوحدة ، وحدد مستوى كل هدف منها (تذكر – فهم – تطبيق) ،ملحق(١).

٣. تحديد الأهمية والوزن النسبي لكل موضوع من موضوعات الوحدة الدراسية:

حُددت الأهمية والوزن النسبي لكل موضوع من موضوعات الوحدة على ضوء عدد الحصص اللازمة لتدريس كل موضوع وذلك حسب خبرة المعلم وحسب الجدول الزمني المخصص لتدريس كل موضوع كما جاء في كتاب المعلم للرياضيات للصف الأول الثانوي.

ويوضح الجدول (٣) في الصفحة التالية الأهمية والوزن النسبي لكل موضوع من موضوعات الوحدة الدراسية .

جدول (٣) : الأهمية والوزن النسبي لكل موضوع من موضوعات الوحدة الدراسية

م	الموضوع	عدد الحصص	النسبة المئوية	مستويات الأهداف			مجموع الأهداف	النسبة	متوسط النسبة	ترتيب الأهمية
				التذكر	الفهم	التطبيق				
١	الأسس	٤	٢٠٪	٦	١	١	٨	٢٦,٦٪	٢٣,٣٪	٢
٢	الجذور	٤	٢٠٪	٣	٢	١	٦	٢٠٪	٢٠٪	٣
٣	الدالة الأسية	١	٥٪	١	-	-	١	٣,٣٪	٤,١٦٪	٦
٤	تطبيقات جبرية	١	٥٪	-	-	١	١	٣,٣٪	٤,١٦٪	٧
٥	تعريف اللوغاريتم- الدالة اللوغاريتمية	٥	٢٥٪	١	٥	١	٧	٢٣,٣٪	٢٤,١٦٪	١
٦	قوانين اللوغاريتمات	٢	١٠٪	١	١	١	٣	١٠٪	١٠٪	٤
٧	اللوغاريتمات العشرية	٢	١٠٪	١	-	٢	٣	١٠٪	١٠٪	٥
٨	الاستفادة من اللوغاريتمات في إجراء الحسابات	١	٥٪	-	-	١	١	٣,٣٪	٤,١٦٪	٨
	المجموع	٢٠	١٠٠٪	١٣	٩	٨	٣٠	١٠٠٪	١٠٠٪	

٤. بناءً على جدول الأهمية والوزن النسبي لموضوعات الوحدة الدراسية تم إعداد مواصفات الاختبار التحصيلي كما يوضحها الجدول (٤) في الصفحة التالية .

جدول (٤) : مواصفات الاختبار التحصيلي

الموضوعات	مستويات الأهداف			عدد الأسئلة
	التذكر	الفهم	التطبيق	
الأسس	٦	١	١	٨
الجذور	٣	٢	١	٦
الدالة الأسية	١	-	-	١
تطبيقات جبرية	-	-	١	١
تعريف اللوغاريتم–الدالة اللوغاريتمية	١	٥	١	٧
قوانين اللوغاريتمات	١	١	١	٣
اللوغاريتمات العشرية	١	-	٢	٣
الاستفادة من اللوغاريتمات في إجراء الحسابات	-	-	١	١
المجموع	١٣	٩	٨	٣٠

٥. صياغة مفردات الاختبار التحصيلي :

بعـــد تحديد مواصفات الاختبار بالصورة السابقة تمت صياغة مفردات الاختبار بوضع ٣٠ سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد حيث يختار الطالب الإجابة الصحيحة من بين أربعة بدائل.

٦. صدق الاختبار :

قـــام الباحث بعرض الاختبار التحصيلي على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربـــية بجامعة أم القرى ومشرفي ومعلمي مادة الرياضيات بتعليم العاصمة المقدسة ، ملحق (٧) ، وطُلب منهم الحكم على الاختبار التحصيلي من حيث وضوح مفرداته ومطابقـــتها لمســـتويات الأهداف (التذكر،الفهم، التطبيق) ، وبعد إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين ، أصبح الاختبار في صورته النهائية ، ملحق (٢) .

٧. العينة الاستطلاعية :

بعـــد إجـــراء التعديلات اللازمة للاختبار بناءً على توجيهات المحكمين ، قام الباحث باختـــيار عينة استطلاعية مأخوذة من المدرسة نفسها من فصول لم يدرسها الباحث ، وتتكون العينة الاستطلاعية من (٣٠) طالباً ، وذلك بهدف حساب ما يلي :

- زمن الاختبار :

تم حســـاب زمـــن الاختبار بأخذ متوسط الزمن الذي يستغرقه أول طالب ينتهي من الاختبار والزمن الذي يستغرقه آخر طالب ينتهي من الاختبار كما يلي :

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن الطالب الأول} + \text{زمن الطالب الأخير}}{٢}$$

$$\text{وكان زمن الاختبار} = \frac{٣٨ + ٥٢}{٢} = ٤٥ \text{ دقيقة}$$

- معامل السهولة و معامل الصعوبة :

تم إيجاد معامل السهولة لمفردات الاختبار باستخدام المعادلة التالية :

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة على السؤال}}{\text{عدد من حاول الإجابة عليه}}$$

معامل الصعوبة = ١ – معامل السهولة (عودة (١٩٩٣م،ص٢٨٩))

وقـــد تراوحـــت معاملات السهولة لمفردات الاختبار بين ٠,٤٣ وَ ٠,٨ (ملحق (٤)) ، وهذا يشير إلى مناسبة سهولة المفردات ٠

- معاملات التمييز :

تم حســـاب معاملات التمييز باستخدام التباين حيث أوضح البهي (١٩٧٨م ، ص ٤٥٦) أن أقل الأســـئلة تميـــيزاً للفروق الفردية هي الأسئلة السهلة والأسئلة الصعبة ، وأكبرها تمييزاً هي تلك التي تصـــل في سهولتها إلى النصف أي ٠,٥ وبالتالي تكون صعوبتها ٠,٥ وهذا معناه أن النهاية العظمى للتباين هي ٠,٢٥ ، لأن التباين = معامل السهولة × معامل الصعوبة٠

وقد تراوح تباين مفردات الاختبار بين ٠,١٦ وَ ٠,٢٥ وهذا يعني أنها ذات تمييز مقبول ٠ ملحق (٤) ٠

- معامل ثبات الاختبار :

قـــام الباحث بحساب ثبات الاختبار باستخدام التجزئة النصفية ، حيث تم تجزئ الاختبار إلى نصفين أحدهما يضم الأسئلة ذات الأرقام الفردية والآخر يضم الأسئلة ذات الأرقام الزوجية ، ملحق (٥) ، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في الأسئلة الفردية ودرجاتهم في الأسئلة الزوجية الـــذي يدل على ثبات نصف الاختبار ، حيث بلغ هذا المعامل (٠,٧٣٤) باستخدام معادلة بيرسون التالية :

$$ر = \frac{ن \text{مجـــ} س ص - (\text{مجـــ} س)(\text{مجـــ} ص)}{\sqrt{(ن \text{مجـــ} س^{٢} - (\text{مجـــ} س)^{٢})(ن \text{مجـــ} ص^{٢} - (\text{مجـــ} ص)^{٢})}}$$

حيث : ن : عدد الطلاب

س : درجات الطلاب في الفقرات الفردية (عدس ،(١٤٠٥هـــ،ص١٧٨))

ص: درجات الطلاب في الفقرات الزوجية

ولحساب معامل الثبات للاختبار بأكمله استخدم الباحث معادلة سبيرمان براون التالية :

$$ر = \frac{٢ ر_{١/٢ ٠ ١/٢}}{١ + ر_{١/٢ ٠ ١/٢}}$$ (بامشموس وآخرون (١٤١٤هـــ ، ص١٤٩))

حيث : $ر_{١/٢ ٠ ١/٢}$: معامل ثبات نصفي الاختبار٠

ر : معامل ثبات الاختبار كاملاً٠

وبناءً على ذلك فقد بلغ معامل ثبات الاختبار (٠,٨٥) وهي قيمة جيدة تسمح باستخدام الاختبار كأداة للقياس٠

خامساً : تطبيق الدراسة :

١. التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي :

قـــام الباحـــث بتطبـــيق الاختبار على أفراد العينة الأساسية تطبيقاً قبلياً للتأكد من تكافؤ المجموعات الـــثلاث : التجريبـــية الأولى والتجريبـــية الثانية والضابطة ، واستخدم الباحث لذلك تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) .

وكانت نتائج تحليل التباين الأحادي في الاختبار القبلي للمجموعات الثلاث كما يلي :

- في مستوى التذكر فقد اتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)بين المجموعات الثلاث كما هو مبين في الجدول (٥).

جدول (٥) : نتائج تحليل التباين الأحادي للمجموعات الثلاث في الاختبار القبلي بالنسبة لمستوى التذكر.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
بين المجموعات	٢	٠,٠٣٥٧	٠,٠١٧٩	٠,٠٠٨٤
داخل المجموعات	٩٤	٢٠٩,٢٩١٠	٢,١٣٥٦	
المجموع	٩٦	٢٠٩,٣٢٦٧		

- وفي مستوى الفهم اتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات الثلاث ويتضح ذلك من الجدول (٦)٠

جدول (٦): نتائج تحليل التباين الأحادي للمجموعات الثلاث في الاختبار القبلي بالنسبة لمستوى الفهم

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
بين المجموعات	٢	٠,٦٨٩٢	٠,٣٤٤٦	١,٢٠٦٨
داخل المجموعات	٩٤	٢٧,٩٨٤٠	٠,٢٨٥٦	
المجموع	٩٦	٢٨,٦٧٣٣		

- كذلك في مستوى التطبيق اتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات الثلاث كما هو مبين في الجدول (٧)٠

جدول (٧): نتائج تحليل التباين الأحادي للمجموعات الثلاث في الاختبار القبلي بالنسبة لمستوى التطبيق

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
بين المجموعات	٢	١,١٤٨١	٠,٥٧٤٠	١,٦٢٠٣
داخل المجموعات	٩٤	٣٤,٧١٣٣	٠,٣٥٤٢	
المجموع	٩٦	٣٥,٨٦١٤		

أمـــا بالنسبة للمقارنة بين المجموعات الثلاث في الاختبار القبلي بصورة عامة فقد اتضح أنه لا توجد فـــروق ذات دلالـــة إحصـــائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات الثلاث كما يتضح ذلك من الجدول (٨)٠

جدول (٨) نتائج تحليل التباين الأحادي للمجموعات الثلاث في الاختبار القبلي بالنسبة للاختبار ككل

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
بين المجموعات	٢	٢,٦٨٤٨	١,٣٤٢٤	٠,٣١٤٣
داخل المجموعات	٩٤	٤١٨,٥٠٣٤	٤,٢٧٠٤	
المجموع	٩٦	٤٢١,١٨٨١		

٢. تدريس الوحدة الدراسية :

التدريس باستخدام النمط التسامحي :

قام الباحث بتدريس المجموعة التجريبية الثانية باستخدام النمط التسامحي الذي يعتمد على مشاركة الطلاب في تحديد الأهداف والتخطيط والتنفيذ وتهيئة المجال لهم كي يبدوا مقترحاتهم وتشجيعهم ومدحهم والاهتمام بالعلاقات الإنسانية .

مثال : يوجه الباحث للطلاب السؤال التالي: إذا كانت $٥^{س} = ١/١٢٥$ فما قيمة س ؟

- يحاول الباحث تشجيع الطلاب على حل السؤال .
- يطلب الباحث من الطلاب تحديد : المعطيات ، والمطلوب .
- يتقبل الباحث مقترحات الطلاب المختلفة .

يثني الباحث على الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة ، ولايقوم بتوبيخ الطلاب على إجاباتهم الخاطئة .

التدريس باستخدام النمط التسلطي :

قام الباحث بتدريس المجموعة التجريبية الأولى باستخدام النمط التسلطي الذي يعتمد على عدم إتاحة الفرصة للطلاب بالتعبير عن آرائهم ، وتوعدهم باللوم والعقاب وعدم مدحهم وتشجيعهم .

مثال : يوجه الباحث للطلاب السؤال التالي: إذا كانت $٥^{س} = ١/١٢٥$ فما قيمة س ؟

- يوجه الباحث أوامره للطلاب بالإجابة عن السؤال .
- يعطي الباحث وقتاً ملائماً للتفكير في حل السؤال ، دون أي تشجيع للطلاب بل على العكس يقوم الباحث بتهديد الطلاب بالخصم من درجاتهم إذا لم يحلوا السؤال .
- لا يتقبل الباحث أي مقترحات لا تؤدي إلى حل للسؤال .
- لا يثني الباحث على الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة ، ويقوم بتوبيخ وتهديد الطلاب الذين لم يجاوبوا إجابة صحيحة .

التدريس باستخدام النمط العادي :

قام الباحث بتدريس المجموعة الضابطة باستخدام النمط العادي الذي يعتمد على طريقة الباحث المعتادة في طريقة تدريسه التي تتسم بها شخصية الباحث وذلك بدون التركيز على أيٍّ من النمطين (التسلطي أو التسامحي) ، وإنما حسب ظروف الفصل وحسب الموقف التعليمي .

مثال : يوجه الباحث للطلاب السؤال التالي: إذا كانت $٥^{س} = ١/١٢٥$ فما قيمة س ؟

- يطلب الباحث من الطلاب حل السؤال .
- يقوم الباحث بتوجيه الطلاب للإجابة الصحيحة بتذكيرهم بأن :

$١٢٥ = ٥^{٣}$ و $س^{ن} = (١/س)^{-ن}$.

- يثني الباحث على الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة .
- يوبخ الباحث الطلاب الذين أجابوا إجابة خاطئة .

وقد قام الباحث بتدريس المجموعات الثلاث موضوعات الوحدة وفق الجدول الزمني التالي :

جدول (٩) : عدد الحصص اللازمة لتدريس كل موضوع من موضوعات الوحدة الدراسية

الموضوع	عدد الحصص
الأسس	٤
الجذور	٤
الدالة الأسية	١
تطبيقات جبرية	١
تعريف اللوغاريتم – الدالة اللوغاريتمية	٥
قوانين اللوغاريتمات	٢
اللوغاريتمات العشرية	٢
الاستفادة من اللوغاريتمات في إجراء الحسابات	١

٣. التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي :

بعد التأكد من صدق وثبات الاختبار التحصيلي و تكافؤ المجموعات الثلاث ، وبعد الانتهاء من شرح موضـــوعات الوحدة الدراسية ، قام الباحث بإجراء التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للإجابة عن فروض الدراسة ومن ثم الوصول إلى نتائج الدراسة.

سادساً : أسلوب المعالجة الإحصائية :

قام الباحث باستخدام الأسلوبين الإحصائيين التاليين :

١. تحليل التباين الأحادي One way ANOVA :

قـــام الباحـــث باختـــبار صـــحة فروض الدراسة باستخدام تحليل التباين الأحادي One way ANOVA حيـــث يذكـــر عـــودة والخليلي (١٩٨٨م ، ص٣٢٥) بأن تحليل التباين الأحادي

يســـتخدم لمعـــرفة الفروق بين ثلاث مجموعات بالنسبة لمتغير مستقل واحد (وهو في هذه الدراسة الـــنمط المســـتخدم في إدارة الفصل) وأثر ذلك المتغير على متغير تابع واحد (وهو في هذه الدراسة تحصيل الطلاب في الوحدة الدراسية) .

٢. اختبار شيفيه Scheffe's test :

قـــام الباحث باستخدام اختبار شيفيه Scheffe لمعرفة مصدر دلالة الفروق بين المجموعات الثلاث حيث يذكر عدس (١٤٠٥هـــ،ص٢٠٦-٢٠٧) بأن هذه الطريقة تستخدم في إجراء جميع المقارنات بـــين الأوســـاط وهي المفضلة على أي طريقة أخرى عندما تكون حجوم المجموعات غير متساوية أو عندما نرغب في إجراء مقارنات معقدة .

الفصل الرابع

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

مقدمة

أولاً : عرض وتحليل نتائج الدراسة

ثانياً : مناقشة النتائج وتفسيرها

الفصل الرابع

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

مقدمة :

هدفـــت هذه الدراسة إلى مقارنة أثر كل من النمط التسلطي والنمط التسامحي في إدارة الفصل على تحصـــيل طلاب الصف الأول في وحدة " الدوال الأسية واللوغاريتمية " ، وقد قام الباحث بإجراء تحليل التباين الأحادي One way ANOVA كما يلي :

١. بين المجموعات الثلاث بالنسبة لمستوى التذكر.

٢. بين المجموعات الثلاث بالنسبة لمستوى الفهم.

٣. بين المجموعات الثلاث بالنسبة لمستوى التطبيق.

٤. بين المجموعات الثلاث بالنسبة للاختبار بشكل عام.

وفي كل مرة أُستخدم اختبار شيفيه Scheffe لمعرفة مصدر دلالة الفروق بين المجموعات.

أولاً : عرض وتحليل نتائج الدراسة :

الفرض الأول : وينص على أنه :

لا توجـــد فـــروق ذات دلالـــة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين مجموعات الدراسة عند مستوى التذكر.

ويتضـــح مـــن الجـــدول (١٠) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين

المجموعات الثلاث بالنسبة لمستوى التذكر ٠

جدول رقم (١٠) : نتائج تحليل التباين الأحادي للمجموعات الثلاث بالنسبة لمستوى التذكر

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
بين المجموعات	٢	٥٠٧,٤٦٠٧	٢٥٣,٧٣٠٤	٣١,٦٢٥١
داخل المجموعات	٩٤	٧٥٤,١٦٨١	٨,٠٢٣١	
المجموع	٩٦	١٢٦١,٦٢٨٩		

ولمعـــرفة مصدر الفروق قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه Scheffe ويبين الجدول رقم(١١)

نتائج اختبار شيفيه Scheffe للفروق بين المتوسطات للمجموعات الثلاث :

جدول رقم (١١) : نتائج المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه Scheffe بالنسبة لمستوى التذكر

المجموعات الثلاث	المتوسطات	التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	الضابطة
		١١,٣٢٢٦	٥,٩٣٩٤	٧,١٢١٢
التجريبية الأولى	١١,٣٢٢٦	–	٥,٣٨٣٢*	٤,٢٠١٤*
التجريبية الثانية	٥,٩٣٩٤	–	–	١,١٨١٨
الضابطة	٧,١٢١٢	–	–	–

*دالة عند مستوى ٠,٠٥

وبالنظر في الجدول رقم(١١) يتضح أن :

- هـــناك فـــروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى (النمط التسلطي) والمجموعة الضابطة (النمط العادي) لصالح المجموعة التجريبية الأولى ٠

- هـــناك فـــروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى (النمط التسلطي) والمجموعة التجريبية الثانية (النمط التسامحي) لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية (النمط التسامحي) والمجموعة الضابطة (النمط العادي) .

ممـــا ســـبق يتضح أن النمط التسلطي في إدارة الفصل والمتمثل في المجموعة التجريبية الأولى أدى إلى تحســـن في مســـتوى التذكر لدى الطلاب في حين أن النمط التسامحي في إدارة الفصل والمتمثل في المجموعة التجريبية الثانية لم تكن له فاعلية في تنمية مستوى التذكر لدى الطلاب.

الفرض الثاني : وينص على أنه :

لا توجـــد فـــروق ذات دلالـــة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين مجموعات الدراسة عند مستوى الفهم.

ويتضـــح مـــن الجـــدول (١٢) أن هـــناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات الثلاث بالنسبة لمستوى الفهم.

جدول رقم (١٢) : نتائج تحليل التباين الأحادي للمجموعات الثلاث بالنسبة لمستوى الفهم

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
بين المجموعات	٢	٤٣٧,٠٠٦٧	٢١٨,٥٠٣٣	١١٧,٣٩٩٦
داخل المجموعات	٩٤	١٧٤,٩٥٢١	١,٨٦١٢	
المجموع	٩٦	٦١١,٩٥٨٨		

ولمعـــرفة مصدر الفروق قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه Scheffe ويبين الجدول رقم(١٣)

نتائج اختبار شيفيه Scheffe للفروق بين المتوسطات للمجموعات الثلاث :

جدول رقم (١٣) : نتائج المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه Scheffe بالنسبة لمستوى الفهم

المجموعات الثلاث	المتوسطات	التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	الضابطة
		٧,٩٠٣٢	٢,٧٥٧٦	٤,٤٥٤٥
التجريبية الأولى	٧,٩٠٣٢	–	٥,١٤٥٦*	٣,٤٤٨٧*
التجريبية الثانية	٢,٧٥٧٦	–	–	١,٦٩٦٩*
الضابطة	٤,٤٥٤٥	–	–	–

*دالة عند مستوى ٠,٠٥

وبالنظر في الجدول رقم(١٣) يتضح أن :

- هـــناك فـــروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى (النمط التسلطي) والمجموعة الضابطة (النمط العادي) لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- هـــناك فـــروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى (النمط التسلطي) والمجموعة التجريبية الثانية (النمط التسامحي) لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- هـــناك فـــروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية (النمط التسامحي) والمجموعة الضابطة (النمط العادي) لصالح المجموعة الضابطة.

ممـــا سبق يتضح أن النمط التسلطي في إدارة الفصل المتمثل في المجموعة التجريبية الأولى أدى إلى تنمـــية مستوى الفهم لدى الطلاب ، كما أن النمط العادي في إدارة الفصل والمتمثل في المجموعة الضابطة كان له تأثير أفضل من النمط التسامحي المتمثل في المجموعة التجريبية الثانية.

الفرض الثالث : وينص على أنه :

لا توجـــد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين مجموعات الدراسة عند مستوى التطبيق.

ويتضـــح مـــن الجـــدول (١٤) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات الثلاث بالنسبة لمستوى التطبيق.

جدول رقم (١٤) : نتائج تحليل التباين الأحادي للمجموعات الثلاث بالنسبة لمستوى التطبيق

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
بين المجموعات	٢	٢٢٢,١٧١١	١١١,٠٨٥٥	٥٧,٧٠٩٢
داخل المجموعات	٩٤	١٨٠,٩٤٢٣	١,٩٢٤٩	
المجموع	٩٦	٤٠٣,١١٣٤		

ولمعرفة مصدر الفروق قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه Scheffe ويبين الجدول رقم (١٥) نتائج اختبار شيفيه Scheffe للفروق بين المتوسطات للمجموعات الثلاث.

جدول رقم (١٥) : نتائج المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه Scheffe بالنسبة لمستوى التطبيق

المجموعات الثلاث	المتوسطات	التجريبية الأولى ٥,٥٨٠٦	التجريبية الثانية ٢,١٢١٢	الضابطة ٢,٦٠٦١
التجريبية الأولى	٥,٥٨٠٦	–	٣,٤٥٩٤*	٢,٩٧٤٥*
التجريبية الثانية	٢,١٢١٢	–	–	٠,٤٨٤٩
الضابطة	٢,٦٠٦١	–	–	–

*دالة عند مستوى ٠,٠٥

وبالنظر في الجدول رقم(١٥) يتضح أن :

- هـــناك فـــروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى (النمط التسلطي) والمجموعة الضابطة (النمط العادي) لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- هـــناك فـــروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى (النمط التسلطي) والمجموعة التجريبية الثانية (النمط التسامحي) لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية (النمط التسامحي) والمجموعة الضابطة (النمط العادي) .

مما سبق يتضح أن النمط التسلطي في إدارة الفصل والمتمثل في المجموعة التجريبية الأولى أدى إلى تحسن في مستوى التطبيق لدى الطلاب ، في حين أن النمط التسامحي في إدارة الفصل والمتمثل في المجموعة التجريبية الثانية لم تكن له فاعلية في تنمية مستوى التطبيق لدى الطلاب.

الفرض الرابع : وينص على أنه :

لا توجـــد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين مجموعات الدراسة بالنسبة للاختبار بشكل عام٠

ويتضـــح مـــن الجـــدول (١٦) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات الثلاث بالنسبة للاختبار بشكل عام٠

جدول رقم (١٦) : نتائج تحليل التباين الأحادي للمجموعات الثلاث بالنسبة للاختبار بشكل عام

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
بين المجموعات	٢	٣٣٨١,١٥٧٥	١٦٩٠,٥٧٨٨	١٠٣,٦٨٥٦
داخل المجموعات	٩٤	١٥٣٢,٦٥٦٩	١٦,٣٠٤٩	
المجموع	٩٦	٤٩١٣,٨١٤٤		

ولمعرفة مصدر الفروق قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه Scheffe ويبين الجدول رقم (١٧) في الصـــفحة التالـــية نـــتائج اختـــبار شـــيفيه Scheffe للفروق بين المتوسطات للمجموعات الثلاث٠

جدول رقم (١٧) : نتائج المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه Scheffe بالنسبة للاختبار بشكل عام

المجموعات	المتوسطات	التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	الضابطة
الثلاث		٢٤,٨٠٦٥	١٠,٨١٨٢	١٤,١٨١٨
التجريبية الأولى	٢٤,٨٠٦٥	–	*١٣,٩٨٨٣	*١٠,٦٢٤٧
التجريبية الثانية	١٠,٨١٨٢	–	–	*٣,٣٦٣٦
الضابطة	١٤,١٨١٨	–	–	–

*دالة عند مستوى ٠,٠٥

وبالنظر في الجدول رقم(١٧) يتضح أن :

- هـــناك فـــروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى (النمط التسلطي) والمجموعة الضابطة (النمط العادي) لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- هـــناك فـــروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى (النمط التسلطي) والمجموعة التجريبية الثانية (النمط التسامحي) لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- هـــناك فـــروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية (النمط التسامحي) والمجموعة الضابطة (النمط العادي) لصالح المجموعة الضابطة.

ممـــا سبق يتضح أن النمط التسلطي في إدارة الفصل المتمثل في المجموعة التجريبية الأولى أدى إلى تحســـن في تحصـــيل الطـــلاب كما يتضح أن النمط العادي في إدارة الفصل المتمثل في المجموعة الضابطة كان له تأثير أفضل من النمط التسامحي المتمثل في المجموعة التجريبية الثانية وذلك بالنسبة لتحصيل الطلاب.

ثانياً : مناقشة النتائج وتفسيرها

من خلال استعراض نتائج الدراسة الحالية يتبين أن النمط التسلطي في إدارة الفصل كان له تأثير إيجابي في تحصيل الطلاب وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه جوردان (Jordan,1995)

حيث وجد أن أسلوب السيطرة والتحكم في الطلاب أدى إلى تأثير إيجابي في اتجاهات الطلاب نحو التعـــلم ، وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصل إليه كل من خيري عبد العزيز (١٩٩٤م) وفوزية دمياطي (١٤١٩هـــ) و مولر (Muller,1978) و فلاندرز و موريسون(Flanders & Morrison,1980) وتيفين وجاسون(Teven , Jasnon,1998) .

ويعتقد الباحث أن اختلاف النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يرجع إلى عدة عوامل منها :

❖ يقوم المعلم وفق النمط التسلطي في إدارة الفصل بتحديد الأهداف المطلوب الوصول إليها فيذكر الزيود وآخرون (١٩٨٩م،ص٩٥) بأن النمط التسلطي في إدارة الفصل يتميز بأن الهدف الذي يضـــعه المعلم يساعد الطلاب على البدء في عملهم فلا يضيعون وقتاً في البحث عن هدف إذ أن الطريق أمامهم واضح مرسوم كما أن الطالب لا يشك في قيمة ما يقوم بعمله مادام تقويم المعلم يحدث له في الحال وباستمرار .

كما أن المعلم وفق هذا النمط يقوم بالتحكم في الطلاب ومراقبتهم وتوجيههم حتى يبذلوا الجهد اللازم لتحقيق الأهداف المرغوبة .

أمـــا في النمط التسامحي في إدارة الفصل فإن الطلاب يمارسون التوجيه والضبط الذاتي والمراقبة الذاتية لخدمة الأهداف التي التزموا بها شخصياً وهذا قد لا يتوفر في طلاب الصف الأول الثانوي الذيـــن هم في مرحلة انتقالية حساسة مما يؤدي إلى فشل هذا النمط في الإدارة في تحسين تحصيل الطلاب .

❖ أن النمط التسلطي في إدارة الفصل قد يكون مناسباً للتعامل مع الطلاب فقد ذكر مختار (١٤٠٩هـ ، ص٥٤) أن " معظم الطلاب لا يعملون جيداً إلا مع هذا النمط وهم لذلك يتعلمون أفضل ".

❖ النمط التسامحي قد يأخذ وقتاً طويلاً حتى يتعود الطلاب على ممارسته.

❖ أجريت الدراسات السابقة في مجتمعات تختلف عن المجتمع في مدارسنا التعليمية ماعدا دراسة واحدة تم إجراؤها في منطقة المدينة المنورة ، أجرتها فوزية دمياطي (١٤١٩هـ) ، وقد يعلل اختلاف ما توصلت إليه هذه الدراسة مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية بما يلي :

- أجريت هذه الدراسة على طالبات المرحلة المتوسطة في منطقة المدينة المنورة بينما أجريت الدراسة الحالية على طلاب المرحلة الثانوية في مكة المكرمة.
- أجريت الدراسة في مادة الجغرافيا بينما أجريت الدراسة الحالية في مادة الرياضيات .

وربما يكون فارق الجنس واختلاف المرحلة والمادة التعليمية قد أدت جميعها إلى اختلاف النتائج بين تلك الدراسة والدراسة الحالية.

الفصل الخامس

ملخص الدراسة والتوصيات والمقترحات

أولاً : ملخص الدراسة

ثانياً : توصيات الدراسة

ثالثاً : دراسات مقترحة

ملخص الدراسة والتوصيات والمقترحات

أولاً : ملخص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام المعلم لكلٍ من النمط التسلطي و النمط التسامحي في إدارة الفصل على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في الرياضيات .

وكانت فروض الدراسة كما يلي :

الفرض الأول : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل البعدي بين مجموعات الدراسة عند مستوى التذكر .

الفرض الثاني : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل البعدي بين مجموعات الدراسة عند مستوى الفهم .

الفرض الثالث : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل البعدي بين مجموعات الدراسة عند مستوى التطبيق .

الفرض الرابع : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل البعدي بين مجموعات الدراسة .

قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي وعرضه على مجموعة من المحكمين ومن ثم تطبيقه على عينة استطلاعية لحساب ثبات الاختبار ، ثم طُبق الاختبار التحصيلي تطبيقاً قبلياً للتأكد من تكافؤ مجموعات الدراسة الثلاث .

بعد ذلك قام الباحث بتدريس المجموعات الثلاث وحدة " الدوال الأسية واللوغاريتمية " لمدة أربعة أسابيع واستخدم الباحث النمط التسلطي في إدارة الفصل مع المجموعة التجريبية الأولى ، و النمط التسامحي في إدارة الفصل مع المجموعة التجريبية الثانية ، و النمط العادي في إدارة الفصل مع المجموعة الضابطة ، ثم تم بعد ذلك تطبيق الاختبار التحصيلي تطبيقاً بعدياً ، و تم التعامل مع درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي باستخدام تحليل التباين الأحادي One way Anova وباستخدام اختبار شيفيه Scheffe's test للمقارنات البعدية .

وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي :

(١) بالنسبة لمستوى التذكر :

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى (النمط التسلطي) والمجموعة الضابطة (النمط العادي) لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى (النمط التسلطي) والمجموعة التجريبية الثانية (النمط التسامحي) لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية (النمط التسامحي) والمجموعة الضابطة (النمط العادي) .

(٢) بالنسبة لمستوى الفهم :

- هـــناك فـــروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى (النمط التسلطي) والمجموعة الضابطة (النمط العادي) لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- هـــناك فـــروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى (النمط التسلطي) والمجموعة التجريبية الثانية (النمط التسامحي) لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- هـــناك فـــروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية (النمط التسامحي) والمجموعة الضابطة (النمط العادي) لصالح المجموعة الضابطة.

(٣) بالنسبة لمستوى التطبيق :

- هـــناك فـــروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى (النمط التسلطي) والمجموعة الضابطة (النمط العادي) لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- هـــناك فـــروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى (النمط التسلطي) والمجموعة التجريبية الثانية (النمط التسامحي) لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية (النمط التسامحي) والمجموعة الضابطة (النمط العادي) .

(٤) بالنسبة للاختبار بشكل عام :

- هـــناك فـــروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى (النمط التسلطي) والمجموعة الضابطة (النمط العادي) لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

- هـــناك فـــروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى (النمط التسلطي) والمجموعة التجريبية الثانية (النمط التسامحي) لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- هـــناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية (النمط التسامحي) والمجموعة الضابطة (النمط العادي) لصالح المجموعة الضابطة.

ثانياً : توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية ، يوصي الباحث بما يلي :

(١) التدقـــيق في اختـــيار المتقدمين لكليات التربية من الأشخاص الذين تتوفر فيهم الصفات الشخصية والخلقية التي يجب توافرها في القائمين بمهنة التدريس .

(٢) تعـــريف معـــلم المســـتقبل على الأنماط المختلفة في إدارة الفصل (التسامحي والتسلطي والعادي) وكيفية اختيار النمط المناسب لنوعية الطلاب والمواقف التعليمية المختلفة.

(٣) إضـــافة مـــادة إلى مقررات الإعداد التربوي بكليات التربية وإعداد المعلمين تركز على مهارات ضبط الفصل ومهارات إدارة الفصل بصفة عامة.

(٤) عقـــد دورات تدريبـــية للمعلمين – أثناء الخدمة – لتنمية المهارات والكفايات اللازمة لتهيئة البيئة التعليمية الفعالة للطلاب.

(٥) تهيـــئة الفرصـــة للمعـــلمين للإطـــلاع على البحوث التربوية التي أجريت في هذا المجال ليستفيدوا من نتائجها في إثراء المواقف التعليمية داخل الفصل.

ثالثاً : دراسات مقترحة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية :

(١) دراســـات مماثلة للتعرف على فاعلية النمط التسامحي والنمط التسلطي في إدارة الفصل على تحصيل الطلاب والطالبات في المواد الأخرى بالمراحل المختلفة.

(٢) دراســـات للتعرف على علاقة استخدام المعلم للنمط التسامحي والنمط التسلطي في إدارة الفصل ببعض السمات الشخصية للمعلم.

(٣) دراســـات للـــتعرف على آراء المعلمين وآراء الطلاب حول استخدام النمط التسامحي والنمط التسلطي في إدارة الفصل.

قائمة المراجع

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

١- إبراهيم ، خيري عبد العزيز ، أثر السلوك الديمقراطي للمعلم على تحصيل مادة التاريخ بالمرحلة الثانوية العامة (دراسة تجريبية) ، مجلة كلية الآداب ، جامعة الزقازيق ، العدد (١٨) ، ١٩٩٤م.

٢- أبـــو عـــلام ، رجاء محمود ، قياس وتقويم التحصيل الدراسي ، ط١ ، الكويت ، دار القلم للنشر والتوزيع ، ١٤٠٨هـ.

٣- أحمد ، أحمد إبراهيم ، السيد شحاته محمد المراغي ، عناصر إدارة الفصل والتحصيل الدراسي ، الإسكندرية ، ٢٠٠٠م.

٤- أحمد ، محمد عبد السلام ، القياس النفسي التربوي ، ط١٢ ، مصر ، دار النهضة ، ١٩٨١م

٥- الأزهري ، محيي الدين ، الإدارة ودور المديرين : أساسيات وسلوك ، ط١ ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٩٣م.

٦- إلينور ب.بارون ، ترجمة محمد طه علي ، كيف تضبط الفصل الدراسي : إستراتيجيات عملية للمدرسين ، الرياض ، دار المعرفة للتنمية البشرية ، ١٤٢٠هـ.

٧- أمـــدون ، أدموند ،نيد فلاندرز ، ترجمة عبد العزيز بن عبد الوهاب البابطين ، دور المدرس في حجرة الدراسة ، الرياض ، عمادة شؤون المكتبات-جامعة الملك سعود ، ١٩٨٦م.

٨- باخوم ، رأفت عطية ، تحديد بعض السمات الشخصية المميزة للسلوك التصلبي لمعلمي المرحلة الإعدادية وعلاقتها ببيئة الفصل ، رسالة دكتوراه ، قسم علم النفس التعليمي ، جامعة المنيا ، ١٩٨٦م.

٩- بامشـــموس ، سعيد محمد ، السيد محمد خيري ، يحي محمد مهنى ، التقويم التربوي ، ط٣ ، جدة ، مطابع دار البلاد ، ١٤١٤هـ.

١٠- بخيت ، عبد الرحيم ، دراسة لبيئة الفصل في المدرسة الإعدادية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ، المنيا : دار حراء ، ١٩٨٤م.

١١- الـــبركاتي ، حمـــزة محمد حمزة ، البيئة المدرسية وعلاقتها ببعض السمات المزاجية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى ، ١٤١٧هـ.

١٢- الـــبهي ، فؤاد ، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٧٨م.

١٣- بيرد ، روث ، جيمس هارتلي ، ترجمة أحمد إبراهيم شكري ، التعليم والتعلم في الجامعات والمعاهد العليا ، جدة : مركز النشر العلمي ، جامعة الملك عبد العزيز ، ١٩٩٢م.

١٤- جابر ، جابر عبد الحميد ، فوزي زاهر ، سليمان الشيخ ، مهارات التدريس ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٨٥م

١٥- الحريقي ، سعد محمد ، دراسة عاملية لمكونات بيئة الفصل في المدارس الثانوية بمنطقة الأحساء

بالمملكة العربية السعودية ، مجلة مركز البحوث التربوية ، العدد (٣) ، السنة الثانية ، ١٩٩٣م

١٦- الحقيل ، سليمان بن عبد الرحمن ، نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ، ط١٢ ، الرياض ، مكتبة الملك فهد للنشر ، ١٤١٩هـ.

١٧- الحقيل ، سليمان عبد الرحمن ، التطبيق التربوي للعلاقات الإنسانية في المجال المدرسي ، ط٢ ، الرياض : دار الشبل للنشر والتوزيع ، ١٤١٣هـ.

١٨- حمدان ، محمد زياد ، التعلم المدرسي : تحفيزه وإدارته وقياسه التربوي ، عمّان ، دار التربية الحديثة ، ١٤١٨هـ.

١٩- دمياطي ، فوزية إبراهيم ، فاعلية استخدام المعلمة لنمطي التسلط والتسامح في إدارة الفصل على فهم تلميذات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة ، المجلة العربية للتربية ، العدد (٢) ، المجلد (١٨) ، ١٤١٩هـ.

٢٠- زهران ، حامد عبد السلام ، علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) ، ط٥ ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٠م.

٢١- زيدان ، محمد مصطفى ، المدرسة الثانوية العامة بالمملكة العربية السعودية ، ط١ ، جدة ، دار الشروق ، ١٤٠٢هـ.

٢٢- الزيود ، نادر فهمي ، صالح ذياب هندي ، هشام عامر عليان ، تيسير مفلح كوافحة ، التعلم والتعليم الصفي ، ط١ ، عمّان ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، ١٩٨٩م.

٢٣- السبحي ، عبد الحي أحمد ، فوزي صالح بنجر ، طرق التدريس وإستراتيجياته ، جدة ، دار زهران للنشر والتوزيع ، ١٤١٧هـ.

٢٤- سليمان ، عرفات عبد العزيز ، استراتيجية الإدارة في التعليم ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٨م.

٢٥- سليمان ، ممدوح محمد ، عباس أديبي ، نحو أداة موضوعية لإدارة الصف بالتعليم الإعدادي بالبحرين ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد (٣٢) ، السنة العاشرة ، ١٤١٠هـ.

٢٦- شحاته ، حسن ، محبات أبو عميرة ، المعلمون والمتعلمون : أنماطهم وسلوكهم وأدوارهم ، القاهرة ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، ١٩٩٤م.

٢٧- شفشق ، محمود عبد الرزاق ، هدى محمود الناشف ، إدارة الصف المدرسي ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٩٥م.

٢٨- الصباب ، أحمد عبد الله ، أصول الإدارة الحديثة ، ١٤١٨هـ.

٢٩- عدس ، عبد الرحمن ، دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية ، عمّان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٩٩٧م.

٣٠- عدس ، عبد الرحمن ، مبادئ الإحصاء في التربية وعلم النفس ، ط٣، عمّان ، مكتبة الأقصى ، ١٤٠٥هـ.

٣١- عدس ، محمد عبد الرحيم ، الإدارة الصفية والمدرسة المنفردة ، ط١، عمّان : دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ، ١٩٩٥م.

٣٢- علـــوي ، ماهـــر حسن صدقة ، دراسة علاقة بيئة التعلم في حجرة الدراسة بتحصيل تلاميذ المرحلة الثانوية في مادة الأحياء بمدارس مدينة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى ، ١٤١٦هـ.

٣٣- عمار ، محمود إسماعيل ، العلاقة بين الطالب والمعلم (رؤية إسلامية) ، ط١ ، الرياض : دار المسلم للنشر والتوزيع ، ١٤١٥هـ.

٣٤- عودة ، أحمد ، القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط٢ ، إربد ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، ١٩٩٣م.

٣٥- عودة ، أحمد سليمان ، خليل يوسف الخليلي ، الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية ، ط١ ، عمّان ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، ١٩٨٨م.

٣٦- عودة ، أحمد سليمان ، فتحي حسن ملكاوي ، أساليب البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية : عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي لبياناته ، ط٢ ، إربد ، مكتبة الكتاني ، ١٩٩٢م.

٣٧- الغريب ، رمزية ، التقويم والقياس النفسي والتربوي ، القاهرة ، مكتبة الإنجلو المصرية ، ١٩٨٥م.

٣٨- فلمبان ، زينب ، دراسة لبعض المتغيرات المتصلة بإتجاهات طالبات المرحلة المتوسطة نحو مادة الرياضيات وعلاقتها بالتحصيل ، رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى ، ١٤٠٧هـ.

٣٩- القحطاني ، سعيد عبد الخالق سعيد ، دراسة إستطلاعية لتحديد بعض الأسباب المؤدية إلى إخفاق طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر الرياضيات بمدينة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى ، ١٤١٠هـ.

٤٠- قنديل ، يس عبد الرحمن ، التدريس وإعداد المعلم ، ط٢، دار النشر الدولي ، الرياض ، ١٤١٨هـ.

٤١- كريم ، محمد أحمد ، صلاح عبد الحميد ، نجاة عبد الله النابه ، عبدالرحمن الشهيل ، الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق ، ط٢ ، بيروت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، ١٤١٥هـ.

٤٢- لبيب ، رشدي ، جابر عبد الحميد ، منير عطا الله ، الأسس العامة للتدريس ، بيروت : دار النهضة العربية ، ١٩٨٣م.

٤٣- اللقاني ، أحمد حسين ، عودة عبد الجواد أبو سنينة ، التعلم والتعليم الصفي ، ط١ ، عمّان ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ١٤١٠هـ.

٤٤- مختار ، حسن علي ، الفاعلية في المناهج وطرق التدريس (حول قضايا تعليمية معاصرة) ، مكتبة الجامعة للخدمات العلمية ، ١٤٠٩هـ.

٤٥- المراغي ، السيد شحاته ، إستراتيجيات التدريس ، المدينة المنورة : مكتبة دار الزمان ، ١٩٩٤م.

٤٦- المراغي ، السيد شحاته ، اتجاهات حديثة في تدريس العلوم ، المدينة المنورة : مكتبة دار الزمان ، ١٩٩٤م.

٤٧- مرسي ، محمد منير ، المعلم والنظام : دليل المعلم إلى تعليم المتعلم ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٨م.

٤٨- المصوري ، علي محمد ، العوامل المؤثرة في تحصيل طلاب التخصص العلمي في المدارس الثانوية كما يقررها طلاب منطقة أبها التعليمية ، مجلة العلوم التربوية ، جامعة الملك سعود ، المجلد (٦) ، ١٤١٣هـ.

٤٩- المفتي،محمد أمين، سلوك التدريس ، سلسلة معالم تربوية ، مؤسسة الخليج العربي ، ١٩٨٤م.

٥٠- منسي ، حسن عمر ، إدارة الصفوف ، إربد : دار الكندي للنشر والتوزيع ، ١٩٩٦م.

٥١- الهـــذلي ، عـــبد الله محســـن ، تأهيل عضو هيئة التدريس بكليات المعلمين ودوره في تحصيل الطلاب ، بحث مقدم إلى المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ، مكة المكرمة : جامعة أم القرى ، كلية التربية ، ١٤١٣هـ

٥٢- الهواري ، سيد ، الإدارة : الأصول والأسس العلمية ، القاهرة : مكتبة عين شمس ، ١٩٨٧م

٥٣- وزارة المعارف ، كتاب المعلم للرياضيات ،الصف الأول الثانوي ، ١٤٢٠هـ.

٥٤- المغيرة ، عبد الله بن عثمان ، طرق تدريس الرياضيات ، ط١ ، جامعة الملك سعود ، عمادة شؤون المكتبات ، ١٤٠٩هـ.

٥٥- سليمان ، ممدوح محمد ، أثر إدراك الطالب المعلم للحدود الفاصلة بين طرائق وأساليب وإستراتيجيات التدريس في تنمية بيئة تعليمية فعالة داخل الصف ، رسالة الخليج العربي ، العدد ٤٤ ، السنة الثامنة ، ١٤٠٨هـ.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

56. CANTER,L., ASSERTIVE DISCIPLINE AND THE SEARCH FOR THE PERFECT CLASSROOM, YOUNG CHILDREN , 43(2) ,1988.

57. CURWIN,R.L.&MENDLER,A.N. , WE REPEAT,LET THE BUYER BEWARE : A RESPONSE TO CANTER, EDUCATIONAL LEADERSHIP ,46(6),1989.

58. EDWARDS , C. ,LEARNING AND CONTROL IN THE CLASSROOM , JOURNAL OF INSTRUCTIONAL PSYCHOLOGY ,21(4) , 1994.

59. EVERTSON,C.M.,EMMER,E.T.,SANFORD,J.P.& CLEMENTS,B.S., IMPROVING CLASSROOM MANAGEMENT : AN EXPERIMENT IN ELEMENTARY SCHOOL CLASSROOM,THE ELEMENTARY SCHOOL JOURNAL ,VOLUME 84,NO.2,1983.

60. FLANDERS , N.A., MORRISON , CHANES IN PUPIL ATTITUDES DURING THE SCHOOL YEARS , 1980.

61. FRANKLIN , JOAN E.,FREELAND, D. KIM , COLLABORATING WITH McGREGOR AND ASTD. , PAPER PRESENTED AT THE ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN ASSOCIATION FOR ADULT AND CONTINUING EDUCATION , ERIC , ED313523 , 1989.

62. FRY , P.S. & COE.K.J. , INTERACTION AMONG DIMENSIONS OF ACADEMIC MOTIVATION AND CLASSROOM SOCIAL CLIMATE : A STUDY OF THE PERCEPTIONS OF JONIOR HIGH AND HIGH SCHOOL PUPILS , BR.J.EDUC.PSYCHOL,1980.

63. GAZDA-GRACE , PATRICIA ANN , A STUDY OF THE PERCEPTIONS OF HIGH SCHOOL STUDENTS AND TEACHERS : THE RELATIONSHIP BETWEEN A PERSONALIZED

CLASSROOM ENVIROMENT AND LEARNING , STATE UNIVERSITY OF NEW YORK AT BINGHAMTON , EDD , 1999.

64. GILLMAN LYNN S., STAFF SATISFACTION AND LEADERSHIP BEHAVIOR OF THEORY (X) AND THEORY (Y) ORIENTED PRINCIPALS IN THE GREATER CHICAGO PUBLIC SCHOOL SYSTEM , EDD , ANDREWS UNIVERSITY , 1993.

65. HALL , J.A , STUDY OF RELATIONSHIP BETWEEN SELECTED FACTORS OF ORGANIZATIONAL CLIMATE AND PUPILS ACHIEVEMENT IN READING , ARITHMETICAL AND LANGUAGE PISS. ,UNIVERSTY OF ALABAMA,26,5817 A,1965.

66. JORDAN F.F., Mc GREAL , E.A., WHEELESS V.E., STUDENT PERCEPTIONS AND USE OF POWER STRATEGIES AND TEACHER SEX AS DETERMINANTS OF STUDENT ATTITUDES TOWARD LEARNING , COMMUNICATION QUARTERLY , VOL.38 , NO.1 , 1990.

67. MULLER , WOLF H. A., THE NEED FOR TEACHER TRAINING AND TRAINING MODEL TO PROMOTE DEMOCRATIC TEACHING BEHAVIOR , 1978.

68. NEWBY , TIMOTHY J. , CLASSROOM MOTIVATION : STRATEGIES OF FIRST-YEAR TEACHERS , JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY , VOL.85 , NO.2 , 1991.

69. OUCHI , WILLIAM , G. ,THEORY Z , ADDISION WESLY , U.S.A , 1981.

70. SISTRUNK , WALTER E. , SELF-RENEWAL FOR SELF-PRESERVATION , PAPER PRESENTED AT THE ANNUAL MEETING OF THE NATIONAL CONFERENCE OF PROFESSORS OF EDUCATIONAL ADMINISTRATION , ERIC ,ED276119 , 1986.

71. SKINNER , ELLEN , A. , BELMONT , MICHAEL J. , MOTIVATION IN THE CLASSROOM : RECIPROCAL EFFECTS OF TEACHER BEHAVIOR AND STUDENT

ENGAGEMENT ACROSS THE SCHOOL YEAR , JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY , VOL.85 , NO.4 , 1993.

72. TAYLOR , B.W. , CLASSROOM DISCIPLINE : A SYSTEM FOR GETTING THE SCHOOL ADMINISTRATOR TO SEE CLASSROOM DISCIPLINE PROBLEMS YOUR WAY , DAYTON , OH : SOUTHER HILLS PRESS , 1987.

73. TEVEN , JASON , JOHN , THE RELATIONSHIPS AMONG TEACHER CHARACTERISTICS,STUDENT LEARNING,AND TEACHER EVALUATION (INTERPERSONAL COMMUNICATION) , EDD , WEST VIRGINIA UNIVERSITY , 1998.

74. WATSON,M., CLASSROOM CONTROL : TO WHAT ENDS?AT WHAT PRICE?,CALIFORNIA JOURNAL OF TEACHER EDUCATION,9(4),1982.

ملاحق الدراسة

ملحق رقم (١)

الأهداف السلوكية للمستويات المعرفية (التذكر ، الفهم ، التطبيق) لوحدة " الدوال الأسية واللوغاريتمية "

مستوى التذكر	مستوى الفهم	مستوى التطبيق
١. أن يعرف الطالب القوة ذات الأس الصحيح الموجب.	١. أن يحسب الطالب قوة قوة عدد حقيقي.	١. أن يستخدم الطالب قوى العشرة في كتابة الأعداد العلمية.
٢. أن يذكر الطالب الأس الصفري لعدد حقيقي.	٢. أن يحسب الطالب الجذر النوني لعددٍ ما.	٢. أن يستخدم الطالب خصائص الجذور التربيعية في تبسيط مقدار رياضي.
٣. أن يذكر الطالب الأس السالب لعدد حقيقي.	٣. أن يكتب الطالب قوة ذات أس نسبي على هيئة جذر.	٣. أن يحل الطالب معادلة أسية.
٤. أن يعرّف الطالب خاصية ضرب قوتين لعدد حقيقي.	٤. أن يعرّف الطالب لوغاريتم عدد موجب لأساس موجب غير مساوٍ للواحد.	٤. أن يحل الطالب معادلة لوغاريتمية.
٥. أن يعرّف الطالب خاصية قوة حاصل ضرب عددين حقيقيين.	٥. أن يوضح الطالب كيفية الانتقال من علاقة أسية إلى علاقة لوغاريتمية.	٥. أن يستخدم الطالب قانون لوغاريتم حاصل ضرب عدة أعداد في حل بعض المسائل.
٦. أن يعرّف الطالب خاصية قسمة قوتين لعدد حقيقي.	٦. أن يبين الطالب أن لوغاريتم العدد (١) يساوي(٠) مهما كان الأساس.	٦. أن يحسب الطالب اللوغاريتم العشري لعدد باستخدام الآلة الحاسبة.
٧. أن يذكر الطالب أن العدد السالب ليس له جذر تربيعي في مجموعة الأعداد الحقيقية.	٧. أن يبين الطالب أن : لوأ أ = ١ ، (أ > ٠ ، أ ≠ ١)	٧. أن يعيّن الطالب عدد بعد معرفة لوغاريتمه باستخدام الآلة الحاسبة.
٨. أن يعرف الطالب خاصية العددين المترافقين.	٨. أن يبين الطالب أن الأعداد السالبة ليس لها لوغاريتم.	٨. أن يستخدم الطالب اللوغاريتمات في إجراء الحسابات المعقدة.
٩. أن يحدد الطالب الجذر التكعيبي لعددٍ ما	٩. أن يستنتج الطالب أن : لوأ $\sqrt[م]{س^{ن}} = \frac{ن}{م}$ لوأ س	
١٠. أن يحدد الطالب الدالة الأسية.		
١١. أن يتعرف الطالب على رمز اللوغاريتم.		
١٢. أن يذكر الطالب قانون لوغاريتم كسر موجب.		
١٣. أن يتعرف الطالب على اللوغاريتم العشري لعدد.		

ملحق رقم (٢)

الاختبار التحصيلي

بسم الله الرحمن الرحيم

إدارة التعليم بالعاصمة المقدسة

مدرسة ثانوية ذات الصواري

الزمن : ٤٥ دقيقة

الاسم : .....

الفصل : ١ /.....

عزيزي الطالب :

هذا اختبار في باب الدوال الأسية واللوغاريتمية ويتكون الاختبار من ٣٠ فقرة وتتم الإجابة عليها بوضع دائرة حول الإجابة الصحيحة كما في المثال التالي :

المعادلة ص = لوب س تُسمى :

(أ) دالة أُسية

(ب) دالة مثلثية

(ج) دالة لوغاريتمية

(د) دالة خطية

(١) القوة الخامسة للعدد ٣ تكتب كما يلي :

(أ) $٥^{٣}$ (ج) ٥×٣

(ب) $٣^{٥}$ (د) $٥ + ٣$

(٢) العدد (١٧) إذا رُفع إلى القوة (صفر) فإن الناتج يساوي :

(أ) ١٧ (ج) صفر

(ب) ١ (د) -١

(٣) $(\frac{٥}{٤})^{-٢} =$

(أ) $(\frac{٥}{٤})^{٢}$ (ج) $(\frac{-٥}{٤})^{٢}$

(ب) $(\frac{٤}{٥})^{٢}$ (د) $(\frac{-٤}{٥})^{٢}$

(٤) $٠,٠٠٠٥٢٣ =$

(أ) $٥,٢٣ \times ١٠^{-٤}$ (ج) $٠,٥٢٣ \times ١٠^{-٤}$

(ب) $٥,٢٣ \times ١٠^{٤}$ (د) $٥٢,٣ \times ١٠^{٤}$

(٥) $(٢^{\sqrt{٣}})^{\sqrt{٣}} =$

(أ) $٢^{١٨}$ (ج) $٢^{٨}$

(ب) $٢^{١٢}$ (د) $٢^{٦}$

(٦) لضرب قوتين لهما الأساس نفسه فإننا :

(أ) نضرب الأسين. (ج) نطرح الأسين.

(ب) نجمع الأسين. (د) نقسم الأسين.

(٧) $(٥ \times ٧)^{-٢} =$

(أ) $٥^{-٢} \times ٧^{٢}$ (ج) $٥^{٢} \times ٧^{٢}$

(ب) $٥^{٢} \times ٧^{-٢}$ (د) $٥^{-٢} \times ٧^{-٢}$

(٨) لقسمة قوتين لهما الأساس نفسه فإننا :

(أ) نضرب الأسين. (ج) نطرح الأسين.

(ب) نجمع الأسين. (د) نقسم الأسين.

(٩) الجذر التربيعي للعدد (−١٠) هو :

(أ) ٥ (ج) −٥

(ب) ١٠٠ (د) ليس له جذر تربيعي في ح.

(١٠) $\sqrt{٨} - \sqrt{٢} =$

(أ) $\sqrt{٦}$ (ج) ٤

(ب) $\sqrt{١٠}$ (د) $\sqrt{٢}$

(١١) حاصل ضرب مقدارين مترافقين يساوي :

(أ) جذر العدد الأول − جذر العدد الثاني (ج) مربع العدد الأول − مربع العدد الثاني

(ب) العدد الأول − العدد الثاني (د) العدد الأول × العدد الثاني

(١٢) الجذر التكعيبي للعدد ٨ يساوي :

(أ) ٣ (ج) ٤

(ب) ٢ (د) ٨

(١٣) $\sqrt[٤]{١٦} =$

(أ) ٤ (ج) ٨

(ب) ٢ (د) ١٦

(١٤) $٧^{\frac{٣}{٥}} =$

(أ) $\sqrt[٣]{٧^{٥}}$ (ج) $\sqrt[٥]{٧^{٣}}$

(ب) $\sqrt[\frac{٣}{٥}]{٧}$ (د) $\sqrt[\frac{٥}{٣}]{٧}$

(١٥) الدالة التالية تمثل دالة أُسيّة :

(أ) ص = $٢^{س}$ (ج) ص = $س^{٢}$

(ب) ص = ٢س (د) ص = ٢ + س

(١٦) إذا كانت $٥^{س} = \frac{١}{١٢٥}$ فإن س =

(أ) $\frac{١}{٣}$ (ج) −٣

(ب) ٣ (د) $\frac{١}{٥}$

(١٧) الرمز $لو_{د}$ ب يُقرأ كما يلي :

(أ) لوغاريتم د للأساس ب (ج) لوغاريتم د أُس ب

(ب) لوغاريتم ب للأساس د (د) لوغاريتم د

(١٨) لو$_{٤}$ ٦٤ =

(أ) ٣ (ج) ٨

(ب) ٤ (د) ١٦

(١٩) العبارة ٥ ^{٤} = ٦٢٥ تكافئها العبارة اللوغاريتمية :

(أ) لو$_{٤}$ ٦٢٥ =٥ (ج) لو$_{٥}$ ٤ =٦٢٥

(ب) لو$_{٥}$ ٦٢٥ =٤ (د) لو$_{٤}$ ٥ =٦٢٥

(٢٠) لو$_{٥}$ ١ =

(أ) ٥ (ج) ٠

(ب) ١ (د) -١

(٢١) لو$_{٧}$ ٧ =

(أ) ٧ (ج) ١

(ب) ٠ (د) $٧^{٧}$

(٢٢) إذا كان لو$_{س}$ ٦٤ = ٦ فإن س =

(أ) ١٢ (ج) ٣

(ب) $\frac{٦٤}{٦}$ (د) ٢

(٢٣) لو$_{٢}$ (-٤) =

(أ) ٢لو$_{٢}$ -٢ (ج) ٠

(ب) -٢لو$_{٢}$ ٢ (د) العدد (-٤) ليس له لوغاريتم.

(٢٤) إذا كان لو$_{٣}$ ٥ =١,٤٧ وَ لو$_{٣}$ ٢ = ٠,٦٣ فإن لو$_{٣}$ ١٠ =

(أ) ٠,٨٤ (ج) ٠,٩٢٦١

(ب) ٢,١٠ (د) ٢,٣٣

(٢٥) لوغاريتم كسر موجب يساوي :

(أ) لوغاريتم البسط - لوغاريتم المقام (ج) لوغاريتم البسط ÷ لوغاريتم المقام

(ب) لوغاريتم المقام - لوغاريتم البسط (د) لوغاريتم البسط + لوغاريتم المقام

(٢٦) لو $\sqrt[٣]{٢,٧}$ =

(أ) $\frac{١}{٣}$ لو ٢,٧ (ج) لو $\frac{٢,٧}{٣}$

(ب) ٣ لو ٢,٧ (د) ٣ لو $\sqrt{٢,٧}$

(٢٧) لو ٦,٥ تعني :

(أ) لو $_{١٠}$ ٦,٥ (ج) لو $_{٦,٥}$ ١٠

(ب) لو ^{١٠} (٦,٥) (د) لو ^{٦,٥} (١٠)

(٢٨) اللوغاريتم العشري للعدد ٧,٠٢٣ يساوي :

(أ) ١٠٥٤٣٨٦٨,٩٦ (ج) ١,٩٥

(ب) ٠,٨٤٧ (د) ١,٨٤٧

(٢٩) العدد الذي لوغاريتمه ٢,٦٤ هو :

(أ) ١,٦٢٥ (ج) ٠,٤٢٢

(ب) ٦,٩٦٩٦ (د) ٤٣٦,٥٢

(٣٠) باستخدام الآلة الحاسبة وخواص اللوغاريتمات فإن $\sqrt[٥]{٤٦,٢٥}$ يساوي :

(أ) ٦,٨ (ج) ٢,١٥٣

(ب) ٢١١٦٢٠٩٦٢,٥ (د) ٠,٣٣٣

الدرجة
٣٠

ملحق رقم (٣)

مفتاح تصحيح الاختبار التحصيلي

رقم الفقرة	الإجابة
١	ب
٢	ب
٣	ب
٤	أ
٥	د
٦	ب
٧	د
٨	ج
٩	د
١٠	د
١١	ج
١٢	ب
١٣	ب
١٤	ج
١٥	أ
١٦	ج
١٧	ب
١٨	أ
١٩	ب
٢٠	ج
٢١	ج
٢٢	د
٢٣	د
٢٤	ب
٢٥	أ
٢٦	أ
٢٧	أ
٢٨	ب
٢٩	د
٣٠	ج

ملحق رقم (٤)

معاملات السهولة والصعوبة (معاملات التمييز) والتباين لمفردات الاختبار التحصيلي

رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	التباين
١	٠,٨	٠,٢	٠,١٦
٢	٠,٧٣	٠,٢٧	٠,٢
٣	٠,٦	٠,٤	٠,٢٤
٤	٠,٦	٠,٤	٠,٢٤
٥	٠,٤٧	٠,٥٣	٠,٢٥
٦	٠,٦٣	٠,٣٧	٠,٢٣
٧	٠,٦٧	٠,٣٣	٠,٢٢
٨	٠,٦٣	٠,٣٧	٠,٢٣
٩	٠,٧٣	٠,٢٧	٠,٢
١٠	٠,٦٧	٠,٣٣	٠,٢٢
١١	٠,٦٣	٠,٣٧	٠,٢٣
١٢	٠,٦٣	٠,٣٧	٠,٢٣
١٣	٠,٥٧	٠,٤٣	٠,٢٥
١٤	٠,٤٧	٠,٥٣	٠,٢٥
١٥	٠,٧	٠,٣	٠,٢١
١٦	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٢٥
١٧	٠,٧٣	٠,٢٧	٠,٢
١٨	٠,٦٣	٠,٣٧	٠,٢٣
١٩	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٢٥
٢٠	٠,٥	٠,٥	٠,٢٥
٢١	٠,٧٧	٠,٢٣	٠,١٨
٢٢	٠,٦	٠,٤	٠,٢٤
٢٣	٠,٦٧	٠,٣٣	٠,٢٢
٢٤	٠,٥	٠,٥	٠,٢٥
٢٥	٠,٧	٠,٣	٠,٢١
٢٦	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٢٥
٢٧	٠,٥	٠,٥	٠,٢٥
٢٨	٠,٤٣	٠,٥٧	٠,٢٥
٢٩	٠,٤٧	٠,٥٣	٠,٢٥
٣٠	٠,٤٣	٠,٥٧	٠,٢٥

ملحق رقم (٥)

درجات أفراد العينة الاستطلاعية في الاختبار التحصيلي لإيجاد معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية

م	الفردية س	الزوجية ص	الدرجة الكلية س+ص	س٢	ص٢	س×ص
١	٧	٥	١٢	٤٩	٢٥	٣٥
٢	١١	٩	٢٠	١٢١	٨١	٩٩
٣	٨	٥	١٣	٦٤	٢٥	٤٠
٤	٦	٦	١٢	٣٦	٣٦	٣٦
٥	١٢	١١	٢٣	١٤٤	١٢١	١٣٢
٦	١٣	١٠	٢٣	١٦٩	١٠٠	١٣٠
٧	٨	٩	١٧	٦٤	٨١	٧٢
٨	١١	١٢	٢٣	١٢١	١٤٤	١٣٢
٩	٩	٨	١٧	٨١	٦٤	٧٢
١٠	١٣	١٠	٢٣	١٦٩	١٠٠	١٣٠
١١	١١	٩	٢٠	١٢١	٨١	٩٩
١٢	٨	٦	١٤	٦٤	٣٦	٤٨
١٣	١٢	٨	٢٠	١٤٤	٦٤	٩٦
١٤	٦	٦	١٢	٣٦	٣٦	٣٦
١٥	١٠	١٣	٢٣	١٠٠	١٦٩	١٣٠
١٦	٨	٧	١٥	٦٤	٤٩	٥٦
١٧	١٣	١٠	٢٣	١٦٩	١٠٠	١٣٠
١٨	٧	٦	١٣	٤٩	٣٦	٤٢
١٩	٨	٨	١٦	٦٤	٦٤	٦٤
٢٠	١٠	٨	١٨	١٠٠	٦٤	٨٠
٢١	١١	١٢	٢٣	١٢١	١٤٤	١٣٢
٢٢	١١	٨	١٩	١٢١	٦٤	٨٨
٢٣	٧	٦	١٣	٤٩	٣٦	٤٢
٢٤	٨	٦	١٤	٦٤	٣٦	٤٨
٢٥	١٢	١١	٢٣	١٤٤	١٢١	١٣٢
٢٦	١١	١٠	٢١	١٢١	١٠٠	١١٠
٢٧	٧	٨	١٥	٤٩	٦٤	٥٦
٢٨	١٠	١٠	٢٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠
٢٩	١١	٩	٢٠	١٢١	٨١	٩٩
٣٠	٦	٧	١٣	٣٦	٤٩	٤٢
مجـ	٢٨٥	٢٥٣		٢٨٥٥	٢٢٧١	٢٥٠٨

ملحق رقم (٦)

أ) خطاب معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي
ب) خطاب الإدارة العامة بالعاصمة المقدسة بشأن الموافقة على إجراء الدراسة

بِسْمِ اللهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالى
جامعة أم القرى
معهد البحوث العلمية

الرقم : ٥٣٠٥
التاريخ : ١٤٢٠/٨/٢٠
المشفوعات : ــــ

سعادة عميد كلية التربية حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

وبعد :

فبناءً على الخطاب الذي تقدم به الطالب/ **خالد عطية جابر الثقفي** – من قسم المناهج وطرق التدريس – ويرغب فيه افادته عن بحث بعنوان : « **فاعلية استخدام المعلم للنمط التسلطي والنمط التسامحي في إدارة الفصل على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في الرياضيات** » والذي اختاره لينال به درجة الماجستير من جامعة أم القرى.

يفيد معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي بأن هذا البحث لايوجد ضمن قاعدة المعلومات المتوفرة بمركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية بالرياض، ومرفق طيه قائمة بالأبحاث القريبة من الموضوع المشار إليه (إن وجدت) . ــــ

وتقبلوا وافر التحية والتقدير ...

حمدي

عميد معهد البحوث العلمية
عن
د/ سعد بن عبدالله بردي الزهراني

Umm AL - Qura University
Makkah Al Mukarramah P.O. Box 715
Cable Gameat Umm Al - Qura, Makkah
Telex 540026 Jammka SJ
Faxemely 5564560
Tel - 02 - 5574644 (10 Lines)

جامعة أم القرى
مكة المكرمة ص . ب : ٧١٥
برقيا : جامعة أم القرى مكة
تلكس عربي ٥٤٠٠٤١ م . ك جامعة
فاكسميلي : ٥٥٦٤٥٦٠
تليفون : ٥٥٧٤٦٤٤ - ٠٢-(١٠ خطوط)

المملكة العربية السعودية
وزارة المعارف
إدارة التعليم بالعاصمة المقدسة
إدارة التطوير التربوي – البحوث التربوية

وزارة المعارف
MINISTRY OF EDUCATION

الرقم : ٤/٢/٥٩٠
التاريخ: ٩/٢/١٤٢١هـ
المرفقات :

الموضوع/الموافقة على إجراء دراسة

المكرم مدير مدرسة / ثانوية ذات الصواري **الموقر**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد .

فبناء على خطاب عميد كلية التربية رقم ١/٢٢٤/ك ت وتاريخ ١٤٢١/٢/٦هـ بشأن تطبيق الاختبار التحصيلي للباحث /خالد عطيه جابر الثقفي الخاصة بدراسته حول (فاعلية استخدام المعلم للنمط التسامحي والنمط التسلطي في إدارة الفصل على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في الرياضيات)

وحيث إن الاختبار يتطلب التطبيق على طلاب الصف الأول الثانوي ، عليه نأمل التعاون مع الباحث بما يخدم البحث التربوي .

١٤٢١/٢/١٩هـ

وتقبلوا تحياتي ،،،،،،،

مدير عام التعليم بالعاصمة المقدسة

عبدالله بن محمد الهويمل

١٤٢١/٢/٩هـ

صورة للتطوير التربوي / قسم البحوث التربوية
صورة للباحث
صورة للاتصالات الإدارية

ملحق رقم (٧)

بيان بأسماء المحكمين

١.	د٠حفيظ المزروعي	جامعة أم القرى–كلية التربية
٢.	د٠ربيع طه	جامعة أم القرى–كلية التربية
٣.	د٠سمير فلمبان	جامعة أم القرى كلية التربية
٤.	د٠عدنان صيرفي	جامعة أم القرى كلية التربية
٥.	د٠يوسف سند الغامدي	جامعة أم القرى كلية التربية
٦.	حازم داغستاني	مشرف تربوي لمادة الرياضيات–إدارة التعليم بالعاصمة المقدسة
٧.	سالم باهبري	مشرف تربوي لمادة الرياضيات–إدارة التعليم بالعاصمة المقدسة
٨.	فايز النفيعي	مشرف تربوي لمادة الرياضيات–إدارة التعليم بالعاصمة المقدسة
٩.	سالم المفرجي	معلم لمادة الرياضيات–ثانوية ذات الصواري
١٠.	علي إبراهيم الثقفي	معلم لمادة الرياضيات–ثانوية ذات دار العلوم