

أهمية إدارة الصف الحديثة في العملية التعليمية التعلمية

The importance of modern classroom management in the educational learning process

مزائني جيلالي¹ *، محمد خماد²

¹ جامعة خميس مليانة (الجزائر)، d.mezaini@univ-dbkkm.dz

² جامعة الوادي (الجزائر)، khemmad-mohammed@univ-eloued.dz

تاريخ النشر: 2024-06-30

تاريخ القبول: 2024-06-23

تاريخ الاستلام: 2023-10-15

ملخص: هدفت هذه الدراسة الكشف عن ماهية إدارة الصف الحديثة وأهميتها في تحقيق التعلم لدى التلميذ، إلى جانب تقديم وصف لطبيعة أو خصائص البيئة الصفية. وقد ركزت هذه الدراسة أكثر على أهم العناصر المكونة للإدارة الصف الحديثة كما وردت في أدبيات البحث في هذا المجال وذلك لتقديم تصور علمي وواقعي لمفهوم إدارة الصف. يساهم هذا التصور في بناء برامج تكوين مستقبلية للمعلمين على أسس علمية صحيحة كما يساهم في تطوير مقاييس تعكس المفهوم وأبعاد الحقيقية لإدارة الصف من أجل تقييم الكفايات المكتسبة من قبل المتكولين في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: إدارة الصف؛ البيئة الصفية؛ المفهوم

Abstract: This study aimed to reveal the nature of modern classroom management and its importance in achieving student learning, in addition to providing a description of the nature or characteristics of the classroom environment. This study focused more on the most important components of modern classroom management as mentioned in the research literature in this field in order to provide a scientific and realistic vision of the concept of classroom management. This vision contributes to building future training programs for teachers on sound scientific foundations. It also contributes to developing standards that reflect the concept and real dimensions of classroom management in order to evaluate the competencies acquired by trainees in this field.

Keywords: classroom management; Classroom environment; concept

*المؤلف المراسل.

مقدمة:

تعتبر الإدارة الفعالة للصف أحد أهم مكونات المعرفة البيداغوجية العامة (Borko & Putnam, 1996). فبالرغم من أهمية معرفة المحتوى content knowledge في التعليم الفعال إلا أن المعرفة المتعلقة بالمحتوى البيداغوجي والمعرفة البيداغوجية لهما التأثير الأكبر على الأداء التعليمي ككل (Darling-Hammond, 2000). وتصنف مهارة إدارة الصف في درجة أعلى من معرفة المحتوى ومهارات التعليم (Engel, 2013).

فقد أشارت الكثير من الدراسات إلى أن إدارة الصف تمثل الاهتمام الأكبر والتحدي للكثير من المعلمين (Evertson & Weinstein, 2006). ويدرك المعلمون المبتدئون أن إدارة الصف تمثل لهم التحدي الأكبر (Kaufman & Moss, 2010)، كما أنها تعتبر سببا للاحتراق النفسي وعدم الرضا المهني لدى المعلمين من ذوي الأقدمية. (Evertson & Weinstein, 2006).

كما تمثل، حسب بروفي، أحد أهم المهارات المطلوب توفرها لدى المعلم لتحقيق الأهداف التربوية (Brophy, 1988). ويشير دويل (Doyle, 1986) أن تحقيق الانضباط الصفي والمحافظة عليه والتحكم في الصف هو أحد أهم المهمتين الأساسيتين في التعليم، أما المهمة الثانية فهي التعلم والتدريس. وترتبط أهمية إدارة الصف بالمرجات التعليمية للتلميذ. فقد أكدت العديد من الدراسات على وجود ارتباط موجب بين إدارة الصف الفعالة والتطور الأكاديمي والعاطفي للتلميذ.

وقد استخلص وانغ وآخرون (Wang et.al, 1993) أنه من بين 28 صنفا من المتغيرات التي تؤثر على تعلم التلميذ، كان لإدارة الصف التأثير الأكبر على تحصيل التلميذ مقارنة بالمتغيرات الأخرى على غرار القدرات المعرفية. وبالمقابل، تؤثر الإدارة السيئة للصف على إهدار الوقت المخصص للتدريس وبالتالي على تحصيل التلميذ ومخرجات التعلم (Brouwers & Tomic, 2000).

وقد أوضح وانغ، هارتل وويلبرغ (Wang, Haertel & Walberg, 1993) في دراستهم للعوامل التي تؤثر على التعلم، أن إدارة الصف تعتبر عاملا مهما يؤثر على النجاح الدراسي للتلاميذ. ويضيف آخرون بأن إدارة الصف التي تتماشى واحتياجات التلاميذ تساعد على تطوير قدراتهم على التعلم المستقل وتحقيق الضبط الذاتي. (Archambault et Chouinard, 1996).

1- مفهوم إدارة الصف:

لقد تعرض مفهوم إدارة الصف إلى عدة مراجعات على مر الزمن. فقد ارتبط هذا المفهوم تقليديا بالانضباط وإنشاء معايير سلوكية لضمان بيئة تسهل عملية التعلم. غير أن تعقيدات الصف المتغيرة باستمرار جلبت معها الحاجة إلى البحث عن تعريف عقلاني لإدارة الصف يعكس بصفة دقيقة ديناميكية إدارة الصف الحديثة. فالمفهوم الحديث لإدارة الصف لم يعد يقتصر على مراقبة سلوكيات التلاميذ والرد على السلوكيات السيئة، بل توسع ليشمل جميع النشاطات التي يقوم بها المعلم من أجل توفير بيئة صفية آمنة تساعد على تلبية احتياجات التلميذ وتحقيق التعلم.

فقد أشار ونغ وونغ في توضيحهما لمعنى إدارة الصف أنه بالرغم من أهمية التخطيط لضبط السلوك الصفي وتعزيز العقوبات على السلوكيات المرغوب عنها، إلا أن الهدف العام لإدارة الصف لا يكمن في تأديب التلميذ، وإنما يتعدى ذلك إلى توفير بيئة للتعلم تكون صحية وآمنة، إلى جانب تزويد التلاميذ بالمهارات الضرورية ليصبحوا ناجحين تربويا واجتماعيا في الحياة (Wong & Wong, 2009).

وقد عرفت كل من إيفرستون وونستين (Everston & Wenstein, 2006). إدارة الصف بـ: "النشاطات التي يقوم بها المعلم من دعم وتسهيل لعمليات التعلم الوجداني-الاجتماعي والأكاديمي" (ص، 4). كما يعرفها بروفي (Brophy, 1988) بأنها "الأفعال أو الإجراءات المتخذة لتوفير بيئة تعليمية تؤدي إلى تحقيق أهداف التعليم والمحافظة عليها" (ص2). وتتضمن هذه الإجراءات التنظيم الفيزيقي للصف، تسطير القواعد والإجراءات الصفية، المحافظة على انتباه التلاميذ، ضمان مشاركتهم في مختلف النشاطات الأكاديمية، التدخلات التأديبية، وتحقيق التنشئة الاجتماعية للتلاميذ (students socialization).

كما عرف وونغ وآخرون (Wong et al, 2012) إدارة الصف بأنها " جميع الأشياء التي يقوم بها المعلم من أجل تنظيم التلاميذ، الفضاء، الوقت، والوسائل لتعلم التلميذ. وهي بالتالي تتضمن مجموع الإجراءات التي تعمل على تنظيم الصف بحيث يعرف التلميذ ماذا يفعل داخل الصف، كيف يقوم بالفعل، ومتى يقوم به " (ص، 61).

وقد عرف إيجن وكوشاك (Eggen & Kauchak, 2016) إدارة الصف بأنها " جميع الأفعال التي يقوم بها المعلم من أجل توفير بيئة تدعم التعلم الأكاديمي، التنظيم الذاتي، والتطور الاجتماعي والعاطفي" (ص، 495).

يظهر من خلال التعريفات السابقة أن إدارة الصف لا تنحصر في توفير بيئة صفية منظمة فحسب، بل تشمل مجالا واسعا من النشاطات يضم تطوير التعلم الأكاديمي، التنظيم الذاتي، التطور الاجتماعي والعاطفي للمتعلم، بالإضافة إلى توفير الشعور بالأمن داخل الصف. فإدارة الصف لا تعتبر نشاطا عارضا، بل مهمة أساسية لا تقل أهمية عن المهام التعليمية الأخرى على غرار تدريس المحتوى. فلا يمكن للتعليم أن يحدث دون توفير بيئة صفية تشجع على ذلك.

كما أن إدارة الصف لا تقف عند فرض جومن الهدوء داخل الصف، بل يجب أن تكون عاملا يساهم في التطوير الإيجابي للتلميذ في جوانبه الأكاديمية، السلوكية والوجدانية-الاجتماعية. وأن تكون مصدرا يساعد التلميذ على تعلم التنظيم الذاتي ليصبح مستقلا ومسؤولا عن سلوكياته واختياراته.

2- الفرق بين إدارة الصف والانضباط:

أوضح بعض الباحثين أمثال ايمر وهيكلان (Emmer and Hickman, 1991) أن إدارة الصف Classroom management تختلف عن الانضباط أو التأديب Discipline. فالأول يعرف بأنه مفهوم أكثر شمولية يتضمن جوانب متعددة مثل التنظيم الفيزيقي للصف، تسطير القواعد والإجراءات الروتينية وعواقب السلوكات السيئة، أما الثاني فيركز أكثر على عواقب السلوكات المخالفة للقواعد الصفية (Doyle, 2006). وتشير بارون (Baron, 1992) إلى أنه بالرغم من التداخل الموجود بين مفهوم إدارة الصف والانضباط إلا أنهما مختلفان. فالأول يشير إلى جميع الإجراءات والقواعد التي يستخدمها المعلم للمحافظة على السير الحسن للدرس، أما الثاني فيتمثل في الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم كرد فعل على السلوكات السيئة التي يبديها التلميذ.

ويشير بروفي (Brophy, 1988) كذلك أن الضبط الصفّي يتمثل في " مجموع النشاطات التي يقوم بها المعلم من أجل فرض تعديلات على سلوك التلاميذ الذين يفشلون في الامتثال للقواعد السلوكية المطلوبة وخصوصا السلوك الظاهر أو المتكرر بما يكفي للإخلال بنظام إدارة الصف" (ص، 2).

وتؤكد كل من مارتين وبلدوين (Martin & Baldwin, 1998) أنه على الرغم من الاستخدام المتبادل لمفهوم إدارة الصف والانضباط إلا أنهما ليسا مترادفين. فالانضباط يتمثل في تسطير قواعد السلوك ومحاولة ضمان مستوى عال من الامتثال لهذه القواعد من قبل التلاميذ. أما إدارة الصف فهي مفهوم أوسع يتضمن الجهود التي يبذلها المعلم في تأطير النشاطات التعليمية المختلفة بما في ذلك التعلم، التفاعل الاجتماعي وسلوك التلميذ. وتشير جاريت أنه بالرغم من أن الانضباط هو أحد المكونات الأساسية لإدارة الصف إلا أنه ليس المكون الوحيد لها (garett, 2014).

3- طبيعة البيئة الصفية.

في تحليله لطبيعة البيئة الصفية، أشار دويل (Doyle, 2006) أن هناك العديد من الخصائص المهمة أو الأبعاد التي ترتبط بالصف وتكون حاضرة دائما بوجود المعلم والتلاميذ في الصف وتتضمن:

أ- **تعدد الأبعاد Multidimensionality**: يعتبر الصف مكانا مكتظا حيث يشترك العديد من التلاميذ باختلاف اهتماماتهم وقدراتهم في استخدام مصادر محدودة لتحقيق مجال واسع من الأهداف الشخصية والاجتماعية. كما أن عددا كبيرا من الأحداث والمهام تحدث داخل الصف.

ب- **التزامن Simultaneity**: تقع الكثير من الأحداث دفعة واحدة داخل الصف وبصفة متزامنة. ففي الوقت الذي ينشغل المعلم في مساعدة بعض التلاميذ يجب أن يراقب البقية، يحل المشكلات السلوكية ويراقب الوقت.

ج- **الفورية Immediacy**: ويدل هذا المفهوم على تسارع الأحداث داخل الصف. ففوق الأحداث بصورة متسارعة قد يحد من وقت المعلم في التفكير قبل القيام بالفعل. وفي هذا الصدد يشير جاكسن (Jackson, 1968) أن معلم المرحلة الابتدائية يتجاوز تعامله مع التلاميذ 500 مرة في اليوم.

د- **انعدام القابلية للتنبؤ Unpredictability**: غالبا ما تعرف الأحداث داخل الصف تحولات غير متوقعة، وقد تقع جملة واحدة مما يصعب من توقع كيفية سير النشاطات في حصة دراسية معينة مع مجموعة معينة من التلاميذ.

هـ- **العلنية Publicness**: يمثل الصف مكانا عموميا، فجميع الأحداث التي تقع داخل الصف تكون ظاهرة يستطيع أغلب التلاميذ مشاهدتها.

ز- **التاريخ History**: إن الأحداث والنشاطات التي قد تقع داخل الصف لها ماض ومستقبل. فمجموعات التلاميذ تلتقي داخل الصف خمسة أيام في الأسبوع ولعدة شهور مما ينتج عنه تجمع مشترك من الخبرات، الإجراءات والقواعد التي تمثل قاعدة في توجيه النشاطات لبقية السنة.

ونظرا لتمييز الصف بهذه الخصائص، اقترح دويل أنه ينبغي على المعلم أن يمتلك مجموعة من المهارات تمكنه من التحكم في تعقيدات الصف وقيادة التلاميذ خلال النشاطات اليومية بصفة فعالة. ومن المهارات المطلوبة للتحكم في هذه التعقيدات ما استخلصه كوينين (Kounin, 1970) بعد التحليل المتأني لعدد كبير من الأحداث الصفية المصورة. فقد أظهرت دراسة كوينين عدة عناصر مهمة تميز سلوك المعلم الذي يطور السلوك المطلوب لدى التلميذ ويساعد على الوقاية من السلوكات السيئة خلال الحصة. وتتمثل هذه العناصر فيما يلي:

أ- **اليقظة Withitness**: وتتمثل في الملاحظة المستمرة، الدقيقة والشاملة لكل ما يحدث داخل الصف حتى عند العمل مع المجموعات الصغيرة أو مع الفرد الواحد. وهي العملية التي يجب أن يشعر بها جميع التلاميذ.

ب- **التداخل Overlapping**: وتتمثل في القيام بأكثر من مهمة في الوقت نفسه، كاستخدام بعض الإشارات لإعادة انتباه التلميذ للدرس مع المحافظة على السير الحسن للدرس.

ج- **السلاسة Smoothness**: والتي تتمثل في الفعالية في إدارة الانتقال من نشاط إلى آخر وتجنب الاستقطاعات التي قد تحدث جراء ذلك .

د- **التحدي والتنويع في المهام الصفية**: وتتمثل هذه الطريقة في تشجيع التلاميذ على الانشغال بالمهام الصفية وذلك من خلال التنويع في الأنشطة.

هـ- **قوة الدفع Momentum**: تحدث قوة الدفع عندما تظهر سلوكيات معيقة خلال الدرس فيكون المعلم مرنا في تعامله معها قصد المحافظة على السير الحسن للدرس.

و- **تركيز المجموعة group focus والمسؤولية Accountability**: وهي إشراك جميع التلاميذ وإشعارهم بالمسؤولية الفردية تجاه أداء المهمة .

4-العناصر المكونة لإدارة الصف:

يرى بيرن أن المكونات الجوهرية لإدارة الصف قد تتباين بين الخبراء كما قد تتفق بينهم أحيانا. وتشير من جهة أخرى أوناييل وستيفنسون (Oneill & Stephenson,2011) أن هناك نوع من الاتفاق في الأدبيات حول نوع المهام والنشاطات التي يتضمنها مجال إدارة الصف. والتي تتمثل في تنظيم الموارد (تنظيم البيئة الفيزيائية، الوقت المخصص للتعلم)، إنشاء وتعزيز القواعد، الإجراءات الروتينية والتطلعات حول المستوى المطلوب لسلوك التلاميذ، جذب انتباه التلميذ ومراقبة مشاركته، تعليم القيم والمهارات الاجتماعية والتدخل لاستعادة النظام عند الإخلال به.

وفي تعريفهما لإدارة الصف بـ"النشاطات التي يقوم بها المعلم من أجل إعداد بيئة داعمة للتعلم الأكاديمي والاجتماعي- العاطفي"، تشير ايفرستون وواينستين (Everston & Wenstein,2006) أن هذه النشاطات تشمل خمسة أنماط يجب أن تمارس حتى يصل المعلم إلى تحقيق إدارة صف نوعية. وتتمثل هذه النشاطات فيما يلي: (1) تطوير علاقات داعمة مبنية على الرعاية والاهتمام بين المعلم وبين تلاميذه وبين التلاميذ فيما بينهم، (2) تنظيم عملية التدريس بطرق تسمح بالتعلم الأفضل للتلميذ، (3) تشجيع التلاميذ على المشاركة في النشاطات الصفية، (4) تطوير المهارات الاجتماعية والضبط الذاتي لدى التلاميذ، (5) التدخلات المناسبة لمساعدة التلاميذ الذين لديهم مشاكل سلوكية(ص،4). أما بروفي (Brophy,2006) فيرى أن إدارة الصف تتضمن تنظيم الفضاء الفيزيقي والوسائل، إنشاء أو تسطير القواعد والإجراءات، أساليب المحافظة على انتباه التلاميذ ومشاركتهم، التدخلات التأديبية، ونشاطات التنشئة الاجتماعية للتلميذ.

وتشترك كل من جاريت (Garett,2014) ، أوناييل وستيفنسون (O'neil & Stevenson,2011). وبروفي (Brophy,2006) في نظرتهم للمكونات الأساسية لإدارة الصف، والتي تشمل بصفة صريحة أو ضمنية على

المجالات الخمسة التالية: إدارة الموارد، القواعد والإجراءات الروتينية، العلاقات الإيجابية، المحافظة على انتباه التلاميذ وإشراكهم في النشاطات الصفية والتدخل من أجل إعادة الانضباط.

4-1- إدارة الموارد:

تعتبر إدارة الموارد بعدا مهما في إدارة الصف حيث تضمن الاستغلال الأقصى للوقت المخصص للتدريس وتتضمن إدارة الموارد التنظيم الفيزيقي للبيئة الصفية، إدارة الوقت والوسائل.

4-1-1- التنظيم الفيزيقي للبيئة الصفية:

يشير دويل أن أحد أهم العوامل التي تحدد كم الوقت الذي يستغرقه المعلم في تنظيم وتوجيه التلاميذ والتعامل مع السلوكيات الفوضوية هو التنظيم الفيزيقي للصف (Doyle, 2006). إن توفير فضاء كاف يعتبر مهما لتحقيق الإدارة الفعالة للصف، إذ يسمح الفضاء الكافي للتلاميذ بالتنقل والتفاعل فيما بينهم بصفة إيجابية. وقد توصلت واينستين (Weinstein, 1979) إلى أن اكتظاظ التلاميذ داخل الفضاء الصفّي له تأثير على عدد وتكرار السلوكيات غير المقبولة. أما الصفوف التي يقل فيها الاكتظاظ فيكون فيها التلاميذ أكثر انتباها وأقل عدوانية. وتعد طريقة التنظيم الفيزيقي للصف مهمة. فتتطلب جلوس التلاميذ مثلا قد يسهل كما قد يعيق العمل التعاوني، الانتباه، الاتصال. فالمعلمون الذين يعتمدون أسلوب التعاون المبني على التلميذ - student-centered collaboration غالبا ما ينظمون الطاولة بطريقة تسمح بتسهيل الاتصال بين التلاميذ.

أما أولئك الذين يعتمدون الطريقة التقليدية المتمثلة في التدريس المبني على المعلم teacher-centered instruction، فغالبا ما ينظمون المقاعد على شكل صفوف تعيق التواصل بين التلاميذ. وقد اقترح كل من أوليفر وراشلي (Oliver & Rescly, 2007) إنشاء بيئة صفية تسهل التواصل، تخفض الشرود الذهني، وتساعد المعلم على الاتصال بالتلاميذ للإجابة على أسئلتهم وإدارة السلوك بطريقة أحسن. فتتطلب جلوس التلاميذ حسب أهداف الحصة التعليمية له تأثير كبير على التعلم. فهو يرمي إلى تمكين التلاميذ من الاقتراب قدر الإمكان من منطقة النشاط (activity zone). وهي المنطقة التي يتفاعل فيها التلميذ مع المعلم. وتمثل هذه المنطقة في حالة الصفوف التقليدية في المنطقة الأمامية والوسطى للحجرة (Garett, 2014). كما يؤثر تنظيم الأثاث على شعور التلاميذ بالارتياح وعلى التفاعل مع الزملاء ومع المعلم. Burgess & Kaya, 2007; (Martin, 2002).

ولتحقيق التنظيم الجيد للبيئة الفيزيكية ينبغي مراعاة الخصائص التالية:

- **القابلية للرؤية Visibility:** يجب على المعلم تنظيم البيئة الصفية الفيزيكية بطريقة تسمح له برؤية التلاميذ في كل الأوقات، وتسمح للتلاميذ برؤية المعلم، الوسائل التعليمية والعروض المقدمة.
- **للقابلية للتواصل Accessibility:** تسمح قابلية التواصل للمعلم بالحركة داخل الصف كما تسمح بإمكانية التواصل مع جميع التلاميذ دون إزعاج لأي طرف، تسهل تناول الوسائل التعليمية من قبل المعلم والتلاميذ، وتحافظ على الفضاء الخاص بالحركة خال من الازدحام.
- **القابلية لتشتت الانتباه Distractibility:** يعمل المعلم على ضمان جلوس التلاميذ بعيدا عن المصادر التي قد تشتت انتباههم. كما يعمل على التفريق بين التلاميذ المشوشين.

4-1-2- إدارة الوقت:

يعتبر الاستغلال الأمثل للوقت من أهم الخصائص المميزة للإدارة الصفية الفعالة. فحجم الوقت المستغل بصفة فعالية للتعلم يتباين بين المعلمين. فقد بينت إحدى الدراسات المقارنة لريان وكوبر (Ryan &

(Cooper, 2007) التي قامت بتحديد خصائص المعلم "الفعال، متوسط الفعالية، والمعلم غير الفعال"، أن المعلم الفعال يشرك تلاميذه ويشغلهم في النشاط الصفّي لمدة 30 دقيقة تقريباً كل يوم أكثر من المعلم "متوسط الفعالية" وساعة أكثر من المعلم "غير الفعال". وفي غضون 180 يوماً يتفوق تلاميذ المعلم "الفعال" بـ 90 ساعة من المشاركة والانفعال في النشاطات الصفّية عن تلاميذ المعلم "متوسط الفعالية" وبـ 180 ساعة عن تلاميذ المعلم "غير الفعال".

كما أن الإدارة الفعالة للصف تؤثر بصفة إيجابية على الاستغلال الأمثل للوقت المخصص للتعليم وتضمن السير الحسن للنشاطات البيداغوجية (McKee & Witt, 1990). ويشير كوشاك وإيجان (Kauchak & Eggen, 2008) أن الهدف من إدارة الصف لا يكمن في حفظ النظام فحسب بل يساعد كذلك على الاستغلال الأمثل للوقت المخصص لتعليم التلميذ. وقد قسم الباحثان الوقت إلى أربع فئات متداخلة وهي:

أ- **الوقت المخصص للتعليم Allocated time**: ويمثل الزمن الكلي الذي يخصص للتلميذ لتعلم مادة معينة. وهو ما يعبر عنه بالتقسيم الزمني أو جدول التوقيت.

ب- **الوقت المخصص للمشاركة Engaged time**: وهو جزء من الزمن المخصص للتعليم allocated time، ويعبر عن الوقت الذي يقضيه التلميذ في الانتباه، المشاركة والانفعال بالمهام الصفّية المختلفة مثل طرح الأسئلة أو الإجابة عليها، حل التمارين... الخ.

ج- **الوقت المخصص للتدريس Instructional time**: وهو الوقت المخصص لعملية التدريس الفعلي. أي الوقت الذي يحدث فيه التعليم والتعلم بصفة فعلية.

د- **الوقت المخصص للتعليم الأكاديمي Academic learning time**: وهو جزء من الوقت المخصص للتعليم allocated time لمادة معينة مثل الرياضيات أو العلوم. ويتحقق الوقت المخصص للتعليم الأكاديمي عندما تقيم مشاركة التلميذ تعلم النشاطات الصفّية بأنها ناجحة. وتعمل إدارة الصف الفعالة على استغلال الوقت المخصص للتعليم الأكاديمي إلى أقصى حد.

4-1-3- إدارة الوسائل: يقصد بالوسائل التعليمية جميع أنواع الوسائط التي تستخدم في العملية التعليمية- التعليمية لتسهيل اكتساب المفاهيم والمعارف والمهارات وجذب انتباه التلاميذ وتنويع النشاطات التعليمية. ويجب على المعلم تلقين التلاميذ الإجراءات المتعلقة بكيفية التعامل مع مختلف الوسائل مثل كيفية الاستخدام والحفظ. فتعلم الإجراءات المتعلقة بالوسائل يسمح بالمحافظة عليها سليمة كما يساعد على المحافظة على الوقت المخصص للحصّة.

4-2- القواعد والإجراءات الصفّية: يعتبر إعداد القواعد والإجراءات الصفّية وتطبيقها طريقة وقائية للمحافظة على بيئة صفّية صحية. ويشير باردن (Burden, 2003) أن القواعد والإجراءات تدعم التعليم والتعلم وتعرف التلاميذ بالتوقعات الواضحة والمطلوبة منهم وتعلمهم مبادئ السلوك المحددة. فمن الضروري تلقين هذه القواعد والإجراءات للتلاميذ بصفة واضحة، بالإضافة إلى تحديد التوقعات وتعزيز سلوكيات التلاميذ الإيجابية (Sayeski & Brown, 2011).

ويرى مارزانو وآخرون (Marzano et al., 2003) أن إدارة الصف الفعالة يجب أن تتضمن تسطير وتطبيق القواعد والإجراءات. وتعتبر بداية السنة الدراسية فترة مهمة لذلك. وقد أوضح أمير وزملاؤه (1980) (Emmer et al) أهمية القواعد والإجراءات من خلال دراستهم للكيفية التي يستهل بها المعلم الفعال في إدارة

الصف العام الدراسي. حيث توصلت النتائج إلى أن الفرق يظهر منذ اليوم الأول. حيث قدم المعلمون الفاعلون قواعد واضحة لتوجيه السلوك العام وإجراءات معقولة في كيفية إنجاز المهام النوعية. فالمعلمون الفاعلون يقدرون أهمية الوقت المخصص لتقديم القواعد والإجراءات الصفية في بداية السنة الدراسية مما يوفر الوقت المخصص للتعليم على طول السنة الدراسية.

- **الفرق بين القواعد الصفية والإجراءات:** بالرغم من أن القواعد والإجراءات تمثلان قاعدة مهمة في إدارة الصف. فهما يعبران عن التوقعات حول السلوك الصفّي، إلا أنهما يختلفان من حيث المعنى. فقد دأب العديد من الباحثين إلى التمييز بين القواعد الصفية والإجراءات لرفع اللبس وتسطير حدود واضحة تفصل بين المفهومين. فغالبا ما يعود سبب مواجهة المعلمين للمشاكل الصفية إلى عاملين وهما:

1 - لا يقومون بتعليم القواعد والإجراءات لتلاميذهم.

2- لا يفرقون بين المفهومين (Garett,2014).

لقد اعتبرت إيفرستون وآخرون (Everston et al, 2003) أن القواعد تعبر عن التوقعات العامة للسلوك أو المعايير التي تضبطه، أما الإجراءات فتعبر عن التوقعات الخاصة بسلوكات معينة. أي أن القواعد تتعلق بالسلوكات العامة أما الإجراءات فتعتبر أكثر خصوصية وتتعلق بمهام معينة تتمثل في تقديم توجيهات حول كيفية إنجاز بعض المهام.

وقد أشار دويل (Doyle,2006) إلى أن القواعد الصفية ترمي إلى ضبط أشكال السلوك المختلفة التي قد تعرقل النشاطات الصفية، أما الإجراءات فتتضمن الطرق المقبولة للعناية بالواجبات الصفية المختلفة. كما أن تعلم التلاميذ للإجراءات الروتينية تجعل النشاط الصفّي أقل عرضة للتوقف بسبب مشكل معين لأن لديهم الدراية الكافية بالتسلسل الطبيعي للأحداث. ويرى باردين (Burden,2003) أن القواعد هي مجموعة مبادئ وقوانين تتعلق بالسلوك، ويقصد من ورائها توجيه سلوك كل تلميذ في محاولة لدعم التفاعل الإيجابي وتلافي السلوك السيء. أما الإجراءات فهي طرق معتمدة لإنجاز مهام محددة. فمثلا يمكن للمعلم أن يسطر القاعدة التالية "احترم الآخرين" وهذه القاعدة ترتبط مع مجال واسع من السلوكات المتوقعة أو المنتظرة. أو قد يحدد نفس المعلم إجراء حول كيفية تسليم المهام المنجزة، الإجابة على السؤال أو المشاركة في المناقشة، وهذه التوقعات تعتبر نوعية في طبيعتها. (Marzano et al,2003).

كما توضح إيمر، إيفرستون وآخرون (Everston et al, 2003) أنه على الرغم من اختلاف القواعد والإجراءات التي يستخدمها المعلمون من صف لآخر، إلا أنه لا توجد إدارة صف فاعلة بدونهم. فمن غير الممكن بالنسبة للتلميذ أن يكون عمله مثمرا ما لم يتوفر لديه دليل حول كيفية العمل داخل الصف أو القيام بالسلوكات المختلفة. فغياب الإجراءات في الجوانب المختلفة مثل إرجاع الأعمال المنزلية أو المشاركة في المناقشة يمكن أن يضع الكثير من الوقت ويفتر انتباه التلميذ (Marzano et al,2003). فالمدير الفعال للصف يعطي أهمية كبيرة لتسطير القواعد والإجراءات المنتجة. وتخصيصه الوقت الكافي لتعليم التلاميذ كيفية إتباع الإجراءات بصفة فعالة يعد عاملا مهما لنجاحه في إدارة الصف.

إن القواعد الصفية تعبر عن السلوكات المطلوبة والمتوقعة من التلاميذ. فهي تحدد السلوكات التي يجب أن تعزز وعواقب السلوك السيء (Oliver & Reschly, 2007). وتعمل القواعد على توفير النظام والأمن لتحقيق بيئة تعلم منتجة. وينبغي أن تكون القواعد هادفة وواضحة. كما ينبغي أن تتممذج وتمارس. ومن أجل

تحقيق امتثال التلاميذ لهذه القواعد، ينبغي أن يشارك المعلم التلاميذ في إعداد قائمة القواعد الصفية مصحوبة بمخطط الإجراءات العقابية للسلوكات المخالفة لها طبقا لشروط تسطير القواعد.

أما الإجراءات الصفية Routines فتعتبر أفعالا منتظمة ومستمرة تمارس داخل الصف من أجل تحقيق أهداف التعلم. فهي تتعلق بكيفية أداء المهام الصفية. وتوجد عدة دوافع لاستخدام الإجراءات الصفية. فهي تعمل على تبسيط المهام الصفية التي قد تأخذ وقتا كبيرا على حساب الوقت المخصص للتعلم. كما تساعد المعلم على توضيح توقعاته داخل الصف. وهي خطوة مهمة لضمان الامتثال للمعايير. ويقوم المعلم بتوضيح خطوات تنفيذ الإجراءات ونمذجتها ومن ثم تحميل التلاميذ مسؤولية استخدامها في المواقف المناسبة. ومع مرور الوقت تصبح هذه الإجراءات آلية لدى التلاميذ.

وقد بينت العديد من الدراسات أن الاستخدام السلس للإجراءات الصفية في بداية السنة الدراسية يساهم في زيادة مشاركة التلاميذ ويحسن المناخ الصفية. فالصفوف التي يتبع فيها التلاميذ الإجراءات الصفية يقضون وقتا أطول في المهام الصفية. وفي هذا السياق يشير سياسكي وبراون (Sayeski & Brown, 2011) أن "الإجراءات الصفية الممارسة بصفة يومية تعتبر العمود الفقري لإدارة الصف" (ص، 12).

ولكي تكون الإجراءات فعالة يجب أن:

- توضح كيفية إنجاز المهام الصفية.
- ترمي إلى المحافظة على الوقت والتقليل من السلوكات السيئة.
- تكون غير محدودة العدد وقابلة للتعديل.

وقد تباينت تصنيفات الإجراءات الصفية ولكن أغلبها صنف تحتها للسياق الذي تستخدم فيه. وهي:

أ- **إجراءات الانتقال:** ويقصد بإجراءات الانتقال وقت بداية الحصة أو نهايتها أو وقت الانتقال من نشاط إلى نشاط آخر في نفس الحصة الدراسية. فعندما تكون إجراءات الانتقال غير واضحة يعتمد التلاميذ إلى تضيق الوقت في التسكع والفوضى وذلك على حساب الوقت المخصص للحصة.

ب - **إجراءات نشاطات التعلم Routines for Learning Activities :**

تتضمن الحصة التعليمية مدى واسعا من النشاطات بما في ذلك العمل الفردي، العمل الثنائي، أو ضمن العمل ضمن المجموعات الصغيرة، مما يستدعي تلقين التلاميذ الإجراءات المطلوبة التي تسمح بضبط كيفية القيام بمختلف المهام على غرار القيام بالتجارب العلمية وتقديم الواجبات المنزلية مما يساهم في المحافظة على الوقت والقضاء على السلوكات المعرقة للسير الحسن للحصة.

ج- **إجراءات متعلقة بالبيئة الفيزيائية Routines Related to the Physical Environment**

تتعلق هذه الإجراءات بجميع المهام التي تعمل على المحافظة على بيئة فيزيائية مساعدة على التعلم وتتضمن كيفية المحافظة على نظافة الحجرة، تنظيم الطاولات والكراسي، استخدام الوسائل التعليمية والمحافظة عليها.

د- **إجراءات التفاعل الصفية Routines for Personal Interactions :** يمثل التعلم نشاطا اجتماعيا،

لهذا الغرض توجد العديد من الفرص أمام التلاميذ لمشاركة زملائهم في النشاطات الصفية، بما في ذلك الحوار والتواصل الجماعي أو الثنائي، حيث تساعد إجراءات الحوار والتفاعل على تسطير معايير التواصل التي يستخدمها التلاميذ أثناء التفاعل الصفية.

4-3- جذب انتباه التلاميذ والمحافظة عليه: قد أثبتت الدراسات أن إدارة الصف غير الفعالة ينجم عنها تضيق الوقت المخصص للتعليم ونقص في فرص التعلم لدى التلميذ بالإضافة إلى ضعف مشاركته. كما يرتفع منحني السلوكيات غير اللائقة (Berliner, 1986; Espin & Yell, 1994)، يجعل المعلم يواجه صعوبات في تحقيق متطلبات التدريس (Emmer & Stough, 2001)، كما يصيره غير فعال في تحسين مخرجات التلميذ (Tooke, 1997). وعلى النقيض من ذلك، تتضمن الإدارة الفعالة للصف الاستغلال الأوسع للوقت المخصص للتعلم وذلك باستخدام الأساليب المختلفة لجذب انتباه التلميذ والمحافظة عليه ومراقبة مشاركته في النشاطات الصفية. وتظهر مشاركة التلميذ في شكل سلوكيات إيجابية تتمثل في الانتباه المستمر خلال طول الوقت المخصص للتعلم، المشاركة الفعالة في النشاطات الصفية، الدافعية نحو التعلم، المثابرة، وإظهار السلوكيات الإيجابية الموافقة للقواعد الصفية.

4-4- العلاقات الإيجابية:

يعتبر الصف نظاما اجتماعيا معقدا، كما تعتبر العلاقات بين التلميذ والمعلم والتلميذ فيما بينهم من أهم مكونات هذا النظام. وقد أكدت الكثير من الدراسات على أن طبيعة العلاقات داخل الصف لها تأثير مباشر على قدرة المعلمين على توفير البيئة الصفية الإيجابية المساعدة على التعلم (Newman, 2000; Pianta, 2006). ويشير جونز (Jones, 1996) أن الإدارة الجيدة للصف ليست سبيلا للتعليم الفعال فحسب، ولكن تمثل كذلك قاطرة لتزويد التلاميذ بالشعور بروح الجماعة وبمهارات الاتصال، إدارة الخلافات والضبط الذاتي. وتؤكد الدراسات أن التلاميذ الذين يدركون بأنهم يتلقون الاهتمام والاحترام يبدون استعدادا أكبر للتعاون، يمثلون للقواعد والإجراءات الروتينية، ويلتزمون بالمشاركة في النشاطات الصفية (Garrett, 2014). كما يعمل وجود التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ على تطوير الصورة الإيجابية عن الذات والشعور بالانتماء للصف (Gaudreau et al, 2015). وتشكل جهود المعلم لدعم الجانب الاجتماعي والعاطفي للتلميذ عنصرا مهما يعكس الممارسة الصفية الفعالة من خلال تسهيل التفاعل بين المعلم والتلميذ وبين التلاميذ فيما بينهم. ويمكن تصنيف هذه العلاقات إلى مايلي:

4-4-1- العلاقة بين المعلم والتلميذ:

يمثل الصف وسطا اجتماعيا يلتزم فيه التلميذ بالمشاركة في التعلم والتفاعل مع أقرانه ومعلميه. وبشكل هذا التفاعل جانبا مهما ضمن المناخ الصفّي حيث يؤثر بصفة مباشرة على النمو الشخصي للتلميذ وعلى نوعية التعليم والتعليم. (McLeod, et al ; 2003).

وتبين البحوث أن الانجاز الأكاديمي وسلوك التلميذ يتأثران بصفة جلية بنوعية العلاقة بين المعلم والتلميذ (Jones & Jones, 2001). فالتلاميذ الذين يشعرون بالرعاية والاهتمام الذي يوليه المعلم لهم يجعلهم يحققون إنجازا أكاديميا مرتفعا ويبدون سلوكيات صفية تتماشى والمعايير السلوكية للصف أكثر من التلاميذ الذين يشعرون بالإهمال والاحتقار.

إن إنشاء العلاقات الإيجابية داخل الصف يزيد في فاعلية إدارة الصف ويؤثر إيجابا على البيئة الصفية وعلى تعلم التلميذ. وقد أوضح برادلي وآخرون (Bradley et al ; 2005) أن تنمية العلاقات الإيجابية بين المعلم والتلميذ يسمح بتعزيز النمو المعرفي والوجداني، يزيد في الدافعية نحو التعلم، ويخفض من السلوكيات السلبية. فالمناخ الإيجابي داخل الصف يجعل التلميذ يثق في قدرات المعلم على تلبية احتياجاته عن طريق دعم

قواعد السلوك، توجيه السلوكات السيئة، وتقويم الوضعيات المعقدة. فالتلاميذ الذين يلاحظون اهتمام المعلم بهم كأفراد وتوقعه نجاحهم ينزعون إلى بذل جهد أكبر لتحقيق توقعاته.

وقد توصلت نتائج الدراسة التي قام بها كوثران وآخرون (Cothran, et al. 2003) حول نظرة التلاميذ لإدارة الصف إلى أن سلوكات التلاميذ تكون أكثر إيجابية عندما يسيطر المعلمون توقعات وتطلعات واضحة في بداية السنة الدراسية وينسجون علاقات الاهتمام والاحترام مع التلاميذ.

كما توصل مارزانو ومارزانو (Marzano & Marzano, 2003)، بناء على التحليل البعدي لأكثر من مائة دراسة، أن العلاقات الإيجابية بين المعلم والتلميذ هي الركيزة الأساسية لإدارة الصف الفعالة، وأن إنشاء هذه العلاقات الإيجابية مع التلاميذ أدت إلى انخفاض المشاكل السلوكية بنسبة 31% عن غيرهم من التلاميذ. وفي دراسته لثمانية وستين تلميذا أوضح شيتس (Sheet, 1994) أن 68% من السلوكات السيئة كان بالإمكان تجنبها لوفرت العلاقات الجيدة بين المعلم والتلميذ.

إن العلاقة الجيدة التي تربط المعلم بالتلميذ لا تنحصر في التحكم في الصف أو التشجيع على الامتثال للقواعد الصفية فحسب، بل تتعداها إلى توفير المناخ الذي يسوده الاهتمام، الاحترام، التسامح، القبول والتعليم التعاوني (Connolly et al., 1995). وقد أثبتت الدراسات أن المناخ الصفّي الإيجابي المدعم بالعلاقات النوعية التي تربط المعلم بتلاميذه قادر على تلبية حاجيات التلاميذ وتطوير التعلم (Shores et al., 1993).

كما أن بناء العلاقات مع التلاميذ ينبغي أن يتوقف على الثقة. فقد أوضحت تشانن موران (Tchannen-Moran, 2000) أن "غياب الثقة يجعل طاقة التلاميذ توجه إلى حماية الذات بعيدا عن التعلم" (ص، 4).

فالعلاقات الجيدة التي تبنى على الثقة، العناية والاحترام تزيد في تقدير الذات لدى التلميذ وتساعد على تلبية حاجاته الشخصية والسيكولوجية (Jones & Jones, 2001). فبالرغم من تسطير المعلم للقواعد الصفية، إلا أن فقدان التلاميذ للثقة في نزاهة تطبيقها يفقدها فعاليتها ويجعل المعلم يفقد مصداقيته وبالتالي قدرته على إدارة سلوك التلميذ.

وتؤثر طريقة تواصل المعلم مع التلميذ كذلك على سلوك هذا الأخير وعلى شكل التفاعل داخل الصف، حيث ينتج التواصل الجيد مناخا مساعدا على التعلم النوعي ويولد الرغبة لدى التلميذ في التعاون والالتزام بالسلوكات الإيجابية. ومن الصور التي تميز العلاقة الجيدة بين المعلم والتلميذ الإنصات الجيد من قبل المعلم، توفير الاهتمام والرعاية، تقديم التغذية الراجعة، معرفة اهتمامات التلاميذ والاستجابة لحاجاتهم. ويقابلها إظهار السلوك التعاوني، الانتباه والتركيز، المشاركة في النشاطات الصفية، الالتزام بالقواعد والإجراءات والمساهمة في تحقيق البيئة الصفية المناسبة للتعلم من الطرف الآخر.

وقد أشار باردن (Burden, 2003) أن العلاقات الإيجابية بين المعلم والتلميذ تتأثر بنوعية التواصل الذي يحدث. فنوعية التواصل تساعد على زيادة التفاعل الاجتماعي وتحقيق الأهداف الشخصية والاجتماعية للتلميذ. ويتطلب التواصل الفعال مهارات الإرسال والاستقبال. وتختلف أشكال الإرسال التي يقدمها المعلم على غرار تقديم التغذية الراجعة للأداء الأكاديمي للتلاميذ، تعديل سلوكياتهم وتقديم التوقع الإيجابي المنتظر منهم. كما يلعب الاستقبال الجيد دورا مهما في شعور التلاميذ بأهميتهم وقيمتهم الذاتية بالإضافة إلى إحساسهم بمسؤوليتهم تجاه سلوكياتهم الصفية (Jones & Jones, 2001).

4-4-2- العلاقة بين التلاميذ:

يسعى المعلم الفعال لتحقيق التعليم التعاوني داخل الصف عن طريق توفير المناخ الملائم لذلك والمتمثل في التخطيط لتقديم نشاطات تتطلب العمل الجماعي وتتماشى مع مستوى التلاميذ واهتماماتهم لبناء نسيج متين من العلاقات الإيجابية. ويشير كون (Kohn,1996) أن "طريقة تعامل التلاميذ داخل الصف لا تشكلها ما تعلمه التلاميذ ولكن تشكلها البيئة الصفية التي تم تهيئتها. لهذا يجب الانتباه إلى بنية الصف في حد ذاته وليس فقط عمل وسلوك التلاميذ". فالعلاقة الجيدة بين التلميذ وزملائه تجعله يشعر بالانتماء، تزيد في دافعيته للتعلم، وترفع من تقديره لذاته.

4-5- الوقاية من السلوك السيء والاستجابة له:

تشكل الوقاية من السلوك السيء والاستجابة له أو الرد عليه أحد أهم المكونات الأساسية للإدارة الفعالة للصف. ويعتبر السلوك سيئاً إذا كان التلميذ لا يلتزم بالقيام بالمهام التي يقدمها المعلم وأن هذا السلوك يعيق جهود التلاميذ الآخرين للتعلم (Niemann, Ball & Caldwell, 1989). ويمثل انضباط التلميذ بالنسبة للمعلم المبتدئ عديم الخبرة التحدي الأكثر صعوبة لشعوره بأنه غير مهياً لمواجهة.

(Evertson & Weinstein, 2006; Jones, 2006).

وقد توصل إيمر وستاف (Emmer & Stough, 2001) إلى أن المعلمين الفعالين في إدارة الصف يطبقون مقاربات الوقاية من السلوكات السيئة ويلقنون التلاميذ السلوكات المرغوبة بصفة واضحة بدلاً من تطبيق مقاربات ردود الفعل.

ويشير بروفي (Brophy, 2006) في هذا الشأن بأن البحوث المتراكمة في مجال إدارة الصف حققت أكبر النجاحات في القرن العشرين حيث ساهمت في الانتقال من استعمال أسلوب الانضباط كرد فعل reactive على السلوك الفوضوي إلى إنشاء القواعد والإجراءات الروتينية وتعليم المهارات الاجتماعية للوقاية منه، ومن اعتماد المعلم على مراقبة التلاميذ إلى تطوير قدراته على ممارسة المسؤولية والضبط الذاتي self-regulation، ومن إدارة السلوك إلى تشجيع التزام التلميذ ومشاركته في النشاطات الصفية. أي الانتقال من استخدام أسلوب رد الفعل reactive أو الاستجابة للسلوك السيء بعد حدوثه إلى أسلوب توقع احتمال وقوعه ومن ثم الوقاية منه Proactive، وذلك بتطبيق جميع التدابير اللازمة لمنع حدوثه.

وتتضمن ممارسات إدارة الصف الوقائية (أ) تنظيم البيئة الصفية لتتلاءم مع تحركات التلاميذ والتقليل من الشرود الذهني وعدم التركيز بالإضافة إلى تنظيم الوقت المخصص للدرس ولانتقال من نشاط إلى آخر، (ب) إنشاء التوقعات أو المعايير السلوكية المصاغة بالإيجاب والتي تتماشى مع مخطط المؤسسة التربوية، (ج) التعريف بالقواعد الصفية التي تعكس التوقعات، (د) تسطير الإجراءات المتعلقة بالمهام الصفية، (هـ) التخطيط لتدريس القواعد والإجراءات بصفة فعالة، (و) تسطير الإجراءات لتعزيز السلوك الإيجابي، (ز) تسطير الإجراءات الفعالة للتقليل والرد على السلوكات السيئة (ح) جمع البيانات المتعلقة بتأثير سلوك التلاميذ وتعديل مخطط إدارة الصف عند الحاجة (Oliver & Reschly, 2010).

وبالإضافة إلى ما سبق، يعد التخطيط الجيد للدرس كذلك عاملاً مهماً للوقاية من حدوث سلوكات غير اللائقة. حيث يوضح شاور (Shawer, 2010) أن "التخطيط للدرس لا يعتبر مهماً في الجانب البيداغوجي فحسب، بل كذلك لإدارة الصف بصفة الفعالة" (ص، 2). فالتحضير أو التخطيط للدرس يعتبر مهماً بالنسبة للمعلمين الفاعلين من أجل الوقاية من المشاكل السلوكية (Zuckerman, 2007).

وإلى جانب هذا يرى ساياسكي وبراون أن انشغال التلاميذ بالدرس يخفف من احتمال حدوث السلوكات السيئة (Sayeski & Brown, 2011).

ولكن بالرغم من تطبيق الإجراءات الوقائية الضرورية للحد من السلوكات الفوضوية والمحافظة على السلوكات الإيجابية، إلا أنه يبقى على المعلم أن يكتسب المهارات الضرورية للرد عليها في حالة وقوعها. وفي هذا الشأن يشير براورز وتوميك (Browers & Tomic, 2000) أنه "إذا لم يرد المعلم على التلميذ الذي يبدي سلوكا فوضويا بشكل ملائم وفعال فإن الوقت المخصص للتدريس سيضيع لجميع التلاميذ. وحتى يتسنى على المعلم تحقيق أهدافه التدريسية، يتوجب عليه التعامل بشكل ملائم مع السلوك الفوضوي داخل الصف." (ص، 242).

وبما أن الإخلال بالصف يحصل حتى في الصفوف الأكثر تنظيماً، بات من الضروري على المعلمين امتلاك الأساليب والطرق المناسبة للاستجابة بطريقة تسمح بإعادة جذب انتباه التلميذ مع المحافظة على السير الحسن للدرس. فإلى جانب استخدام المعلم للمقاربات الوقائية، فإن إدارة الصف الفعالة يجب أن تتضمن كذلك المهارات التي تسمح بالرد على مشاكل السلوك المستمرة عن طريق تحليل البيئة الصفية، إدخال تعديلات لمساندة التلميذ ومساعدته على تطوير مهارات تخص المسؤولية حول السلوك داخل الصف.

خاتمة:

لقد أشارت الكثير من الدراسات أن إدارة الصف تمثل الاهتمام الأكبر والتحدي للكثير من المعلمين (Evertson & Weinstein, 2006). وتمثل، حسب بروفني، أحد أهم المهارات المطلوب توفرها لدى المعلم لتحقيق الأهداف التربوية (Brophy, 1988).

كما أن "تحقيق الانضباط الصفي والمحافظة عليه والتحكم في الصف هو أحد أهم المهمتين الأساسيتين في التعليم، أما المهمة الثانية فهي التعلم والتدريس. وترتبط أهمية إدارة الصف مباشرة بالمرجات التعليمية للتلميذ (Doyle, 1986).

لقد تعرض مفهوم إدارة الصف إلى عدة مراجعات على مر الزمن. حيث ارتبط هذا المفهوم تقليدياً بالانضباط وإنشاء معايير سلوكية لضمان بيئة تسهل عملية التعلم. ثم ارتبط بالأفعال أو الإجراءات المتخذة لتوفير بيئة تعليمية تؤدي إلى تحقيق أهداف التعليم والمحافظة عليها. وتتضمن هذه الإجراءات التنظيم الفيزيقي للصف، تسطير القواعد والإجراءات، المحافظة على الانتباه للدرس، مشاركة التلاميذ في النشاطات الأكاديمية، التدخلات التأديبية، والتنشئة الاجتماعية للتلاميذ.

وقد أوضحت البحوث أن إدارة الصف تختلف عن الانضباط أو التأديب. فالأول يعرف بأنه مفهوم أكثر شمولية يتضمن جوانب متعددة مثل التنظيم الفيزيقي للصف، القواعد، والإجراءات الروتينية المطبقة وعواقب السلوكات السيئة وسلوكات التحدي، أما الثاني فيركز أكثر على عواقب السلوكات المخالفة للقواعد والإجراءات الصفية (Doyle, 2006).

وتشترك كل من جاريت (Garett, 2014) وأوناييل وستيفنسون (O'neil & Stevenson, 2011) وبروفني (Brophy, 2006) في نظرتهم للمكونات الأساسية لإدارة الصف والتي تشمل بصفة صريحة أو ضمنية على المجالات الخمسة التالية: إدارة الموارد، القواعد والإجراءات الروتينية، العلاقات الإيجابية، المحافظة على انتباه التلاميذ وإشراكهم في النشاطات الصفية، التدخل من أجل إعادة الانضباط.

الاحالات والمراجع:

- Archambault, J. et Chouinard, R. (1996). Vers une gestion éducative de la classe. Boucherville : Gaétan Morin.
- Baron, Eleanor B. , 1992, Discipline Strategies for Teachers; Fastback vol. 344; Phi Delta Kappa Educational Foundation; Bloomington, Indiana
- Berliner, D. C. (1986). In *pursuit of the expert pedagogue*. Educational Researcher, 15(7), 5–13.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to Teach. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 673-708). New York: Macmillan Library Reference USA: Simon & Schuster Macmillan.
- Bradley, D.F., Pauley, J.A., and Parley, J.F. (2005). *Effective Classroom Management: Six keys to Success* Roman and Littlefield Education .
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*. 4(1), 1-18.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239–253.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239–253.
- Burden, P. R. (2003). *Classroom management: Creating a successful learning community* New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Burgess, B., & Kaya, N. (2007). Gender differences in student attitude for seating layout in college classrooms. *College Student Journal*, 41, 940-946.
- Connolly, T., Dowd, T., Criste, A., Nelson, C., Tobias, L. (1995). *The well-managed classroom: Promoting student success through social skill instruction*. Boys Town, NB: Boys Town Press.
- Cothran, D.J., Kulinna, P.H., & Garrahy, D.A. (2003). “This is kind of giving a secret away...”: Student's perspectives on effective classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 19, 435-444.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.
- Doyle, W. (2006). *Ecological Approaches to Classroom Management*. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 97-125). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eggen, P.D., and Kauchak. D. P. (2016). *Educational Psychology: Windows on Classrooms*. 10th Edition, Pearson Education.
- Emmer, E. T. & Hickman, J., (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational Psychological Measurement*, 51, 755-766.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.

- Engel, M. (2013). Problematic preferences: A mixed method examination of principals' preferences for teacher characteristics in Chicago. *Educational Administration Quarterly*, 49, 52–91.
- Espin, C.A., & Yell, M.L. (1994). Critical indicators of effective teaching for preservice teachers: Relationship between teaching behaviors and ratings of teacher effectiveness. *Teacher Education and Special Education*, 17, 154-169.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3-16). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for elementary teachers* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Garrett, T. (2014). *Effective classroom management: The essentials*. New York: Teachers College Press.
- Gaudreau, N., Frenette, E., & Thibodeau, S. (2015). Echelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ESEPGC). *Mesure et évaluation en éducation*, 38(2), 31-60.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York, NY : Teachers College Press.
- Jones V.F.& L.S. Jones. (2001). *Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Problems*. Allyn&Bacon. Boston.
- Kaufman, D., & Moss, D. M. (2010). A new look at preservice teachers' conceptions of classroom management and organization: Uncovering complexity and dissonance. *The Teacher Educator*, 45, 118–136.
- Kounin, J.S. (1970) *Discipline and Group Management in Classrooms*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Martin, N. K. & Baldwin, B. (1996). Helping beginning teachers foster healthy classroom management: Implications for elementary school counselors. *Elementary School Guidance & Counseling*, 31 (2), 106-113.
- Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). Classroom management training, class size and graduate study: Do these variables impact teachers' beliefs regarding classroom management style? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 420671).
- Martin, S.H. (2002). The classroom environment and its effects on the practice of teachers. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 139-156.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. and Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McKee, W.T et Witt, J.C. (1990). Effective teaching: A review of instructional, and environmental variables. In T.B. Gutkin et CR. Reynolds (dir.), *The handbook of school psychology* (p. 821-846). New York (NY) : John Wiley and Sons.

- McLeod, J., J. Fisher, and G. Hoover. 2003. The key elements of classroom management: Managing time and space, student behavior, and instructional strategies. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Newman, R. S. (2000). Social influences on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Developmental Review*, 20, 350–404.
- Niemann, M., Ball, D.W., Caldwell, M.S. (1989). A comparison between elementary and secondary beginning teachers on responses to disruptive behavior. *Journal of Classroom Interaction*, 24 (1), 1-4.
- O'Neill, S. C., & Stephenson, J. (2011). The measurement of classroom management self efficacy: A review of measurement instrument development and influences. *Educational Psychology*, 31(3), 261–299.
- Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2010). Teacher preparation in classroom management: Implications for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 35, 188-199.
- Oliver, R.M., & Reschly, D.J. (2007). Effective classroom management: Teachers preparation and professional development. *National Comprehensive Centre for Teachers Quality*.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships. In C. M. Evertson & C. research. *Review of Educational Research*, 49, 557–610.
- Ryan, K., & Cooper, J. M. (2007). Those who can, teach (11th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Sayeski, K. L., Brown, M. R. (2011) Developing a Classroom Management Plan Using a Tiered Approach. *Teaching Exceptional Children*, Sept/Oct, 8 – 17.
- Shawer, S. (2010). The influence of assertive classroom management strategy used on student-teacher pedagogical skills. *Academic Leadership*, 8(2), 1-11.
- Shores, R. E., Jack, S. L., Gunter, P. L., Ellis, D. N., DeBriere, T. J., & Wehby, J. H. (1993). Classroom interactions of children with behavior disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1, 27–39.
- Tooke, J. (1997). Middle school math teachers: What do they need from preservice programs? *The Clearing House*, 71, 51–52.
- Tschannen-Moran, M. (2000, Spring). The ties that bind: The importance of trust in schools. *Essentially Yours*, 4, 1–5.
- Wang, M. C., Haertel, G., & Walberg, H. J. (1993). Synthesis of Research: What Helps Students Learn? *Educational Leadership*, 51, 74-79.
- Weinstein, C. S. W. (1979). The physical environment of the school: A review of the research. *Review of Educational Research*, 49, 557–610.
- Wong, H., & Wong, R. (2009). The first days of school how to be an effective teacher. Mountain View: Harry K. Wong Publications.
- Wong, H., Wong, R., Rogers, K., & Brooks, A. (2012). Managing your classroom for success. *Science & Children*, 49(9), 60-64.

Zuckerman, J. (2007). Classroom Management in Secondary Schools: A Study of Student Teachers' Successful Strategies. American Secondary Education, 35(2), 4-16.