الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبي

وزارة التعليم العالية والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف – المسيلة –

كلي العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي : ...../2019

علاقة الذكاء الاجتماعي بكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد بالمرحلة الابتدائية

دراسة ميدانية على عينة من المعلمين الجدد بولاية المسيلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في شعبة علوم التربية تخصص توجيه وإرشاد تربوي

إعداد الطالبة : ابن حميدوش فريدة الزهرة

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة الأساتذة:

لجنة المناقشة:			
اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	الجامعة	الصفة
بعلي مصطفى	أستاذ محاضر. أ	جامعة المسيلة	رئيسا
مام عواطف	أستاذ محاضر. أ	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
بولسنان فريدة	أستاذ محاضر. أ	جامعة المسيلة	مناقشا

السنة الجامعية : 2018-2019

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

قال الله تعالى: [ولئن شكرتم لأزيدنكم] ، الآية 7 سورة إبراهيم.

الحمد لله الذي بنعمته تتم خير الأعمال، وبرحمته تنسجم الأقوال مع الأفعال والصلاة والسلام على خير الأنام.

أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من ساعدني على انجاز هذا العمل المتواضع، وأخص بالذكر الدكتورة المشرفة "مام عواطف".

والمشرف على تكوين المعلمين السيد المفتش "مزعاش عز الدين"، ومفتش المالية

أخي الأكبر السيد: "بن حميدوش عبد الوهاب"

كما أشكر كل أساتذة علم النفس وأخصّ بالذكر أساتذة الإرشاد والتوجيه لما قدموه لنا من نصائح وإرشادات توجّهنا، وعلم ينفعنا في حياتنا اليوميّة، ويظلّلنا يوم القيامة.

بن حميدوش فريدة الزهرة

إهداء

بسم الله الرحمان الرحيم

أهدي ثمرة جهدي المتواضعة إلى: روح والدي الطاهرتين.

إلى الذي ساندني ودعمني زوجي

إلى عائلتي الصغيرة: فلذة كبدي ابني: أحمد أمين، محمد الهادي.

إلى حفيدي الكتكوت الصغير عماد

إلى كنتي آثار

إلى كافة إخوتي وزوجاتهم وأبنائهم وعلى رأسهم عبد الوهاب

إلى أختي مريم دليلة وأبنائها

إلى خالاتي وأبنائهم وأخوالي وأبنائهم إلى أصهاري وأبنائهم

إلى زميلاتي في التخصص

إلى زملائي في مشواري المهني

إلى كل من يعرفني ودعا لي بظهر الغيب

إلى من اطلع على هذا العمل المتواضع

بن حميدوش

فريدة الزهرة

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
شكر وتقدير	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول والأشكال	
فهرس الملاحق	
مقدمة.....	**01**
الجانب النظري **الفصل التمهيدي: التعريف بالبحث**	
1- الإشكالية.....	**07**
2- تساؤلات البحث	**12**
3- فروض البحث.....	**12**
4- أهمية الدراسة.....	**13**
5- أهداف الدراسة	**14**
6- تحديد المصطلحات	**14**
7- الدراسات السابقة.....	**18**
الفصل الأول: الذكاء الاجتماعي	
تمهيد.....	**32**
1- نبذة تاريخية عن تطور مفهوم الذكاء الاجتماعي.....	**34**
2- مفهوم الذكاء الاجتماعي	**35**
3- أهمية الذكاء الاجتماعي	**35**
4- أبعاد ومكونات الذكاء الاجتماعي.....	**36**
5- مظاهر الذكاء الاجتماعي.....	**42**

6- النظريات المفسرة للذكاء الاجتماعي.....	**43**
خلاصة الفصل	**53**
الفصل الثاني: كفاءة إدارة الصف	
تمهيد.....	**55**
1- مفهوم إدارة الصف.....	**56**
2- أهمية إدارة الصف.....	**58**
3- أهداف الإدارة الصفية.....	**58**
4- عناصر الإدارة الصفية.....	**59**
5- متطلبات الإدارة الصفية.....	**59**
6- خصائص الإدارة الصفية.....	**60**
7- وظائف الإدارة الصفية.....	**62**
8- أنماط إدارة الصف.....	**63**
9- معلم الإدارة الصفية.....	**65**
10- مشكلات الإدارة الصفية	**70**
خلاصة الفصل.....	**74**
الفصل الثالث: معلم المرحلة الابتدائية	
تمهيد.....	**76**
1- تعريف معلم التعليم الابتدائي.....	**77**
2- تكوين وإعداد معلم التعليم الابتدائي.....	**77**
3- خصائص معلم التعليم الابتدائي.....	**78**
4- أدوار ووظائف معلم التعليم الابتدائي.....	**82**
5- العوامل المؤثرة على أداء المعلم.....	**83**
6- الأساليب والمهارات اللازمة لأداء المعلم.....	**85**
7- علاقة المعلم بالمتعلم.....	**89**

8- مهارات الذكاء الاجتماعي للمعلم	**90**
9- توظيف المعلم لاستراتيجيات الذكاء الاجتماعي في إدارة الصف	**91**
خلاصة الفصل.....	**93**
الجانب التطبيقي **الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية**	
تمهيد.....	**96**
1- الدراسة الاستطلاعية.....	**97**
2- الدراسة الأساسية.....	**98**
2-1.المنهج المستخدم.....	**98**
2-2.مجتمع وعينة الدراسة.....	**98**
2-3.حدود الدراسة	**99**
2-4.أدوات الدراسة	**99**
3-أساليب المعالجة الإحصائية	**113**
الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الفرضيات	
تمهيد.....	**116**
1- عرض ومناقشة فرضيات الدراسة	**117**
2- استنتاجات	**124**
اقتراحات الدراسة.....	**125**
آفاق الدراسة.....	**125**
خاتمة	**127**
قائمة المصادر والمراجع	**129**
قائمة الملاحق	

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
شكر وتقدير	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول والأشكال	
فهرس الملاحق	
مقدمة.....	**01**
الجانب النظري **الفصل التمهيدي: التعريف بالبحث**	
1- الإشكالية.....	**07**
2- تساؤلات البحث	**12**
3- فروض البحث.....	**12**
4- أهمية الدراسة.....	**13**
5- أهداف الدراسة	**14**
6- تحديد المصطلحات	**14**
7- الدراسات السابقة.....	**18**
الفصل الأول: الذكاء الاجتماعي	
تمهيد.....	**32**
1- نبذة تاريخية عن تطور مفهوم الذكاء الاجتماعي.....	**34**
2- مفهوم الذكاء الاجتماعي	**35**
3- أهمية الذكاء الاجتماعي	**35**
4- أبعاد ومكونات الذكاء الاجتماعي.....	**36**
5- مظاهر الذكاء الاجتماعي.....	**42**

6- النظريات المفسرة للذكاء الاجتماعي.....	**43**
خلاصة الفصل	**53**
الفصل الثاني: كفاءة إدارة الصف	
تمهيد.....	**55**
1- مفهوم إدارة الصف.....	**56**
2- أهمية إدارة الصف.....	**58**
3- أهداف الإدارة الصفية.....	**58**
4- عناصر الإدارة الصفية.....	**59**
5- متطلبات الإدارة الصفية.....	**59**
6- خصائص الإدارة الصفية.....	**60**
7- وظائف الإدارة الصفية.....	**62**
8- أنماط إدارة الصف.....	**63**
9- معلم الإدارة الصفية.....	**65**
10- مشكلات الإدارة الصفية	**70**
خلاصة الفصل.....	**74**
الفصل الثالث: معلم المرحلة الابتدائية	
تمهيد.....	**76**
1- تعريف معلم التعليم الابتدائي.....	**77**
2- تكوين وإعداد معلم التعليم الابتدائي.....	**77**
3- خصائص معلم التعليم الابتدائي.....	**78**
4- أدوار ووظائف معلم التعليم الابتدائي.....	**82**
5- العوامل المؤثرة على أداء المعلم.....	**83**
6- الأساليب والمهارات اللازمة لأداء المعلم.....	**85**
7- علاقة المعلم بالمتعلم.....	**89**

8- مهارات الذكاء الاجتماعي للمعلم	**90**
9- توظيف المعلم لاستراتيجيات الذكاء الاجتماعي في إدارة الصف	**91**
خلاصة الفصل.....	**93**
الجانب التطبيقي **الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية**	
تمهيد.....	**96**
1- الدراسة الاستطلاعية.....	**97**
2- الدراسة الأساسية.....	**98**
2-1.المنهج المستخدم.....	**98**
2-2.مجتمع وعينة الدراسة.....	**98**
2-3.حدود الدراسة	**99**
2-4.أدوات الدراسة	**99**
3-أساليب المعالجة الإحصائية	**113**
الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الفرضيات	
تمهيد.....	**116**
1- عرض ومناقشة فرضيات الدراسة	**117**
2- استنتاجات	**124**
اقتراحات الدراسة.....	**125**
آفاق الدراسة.....	**125**
خاتمة	**127**
قائمة المصادر والمراجع	**129**
قائمة الملاحق	

فهرس الجداول

فهرس الجداول :

الرقم	العنوان	الصفحة
01	جدول يمثل عدد المعلمين في عينة البحث	99
02	يوضح توزيع الفقرات على الأبعاد والفقرات السلبية.	102
03	يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات بعد التصرف في المواقف الاجتماعية. مع درجته الكلية	103
04	يوضح مصفوفة إرتباطات عبارات بعد التعرف على الحالة النفسية للمتعلم مع درجته الكلية	104
05	يوضح مصفوفة إرتباطات عبارات بعد الحكم على السلوك الإنساني. مع درجته الكلية	105
06	يوضح مصفوفة إرتباطات عبارات بعد روح الدعابة والمرح. مع درجته الكلية	105
07	يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية لأبعاد المقياس مع درجته الكلية	106
08	يوضح ثبات مقياس الذكاء الاجتماعي عن طريق ألفا كرونباخ	107
09	يوضح مجالات المقياس وفقراته	107
10	يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات بعد إدراك السلوك مع درجته الكلية	108
11	يوضح مصفوفة إرتباطات عبارات بعد التخطيط للإدارة الصفية مع درجته الكلية	109
12	يوضح مصفوفة إرتباطات عبارات بعد الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي مع درجته الكلية	110
13	يوضح مصفوفة إرتباطات عبارات بعد التعليمات والأنشطة المدرسية مع درجته الكلية	111
14	يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات بعد الإرشاد التربوي مع درجته الكلية	112
15	يوضح مصفوفة إرتباطات عبارات بعد تحفيز وتقويم الأداء مع درجته الكلية	112
16	يوضح ثبات مقياس إدارة الصف عن طريق ألفا كرونباخ	113
17	يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية لأبعاد المقياس مع درجته الكلية	114

18	يوضح العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وكفاءة إدارة الصف	**117**
19	يوضح العلاقة بين التصرف في المواقف الاجتماعية وكفاءة إدارة الصف	**118**
20	يوضح العلاقة بين التعرف على الحالة النفسية للمتعلم وكفاءة إدارة الصف	**119**
21	يوضح العلاقة بين الحكم على السلوك الإنساني وكفاءة إدارة الصف	**121**
22	يوضح العلاقة بين روح الدعابة والمرح وكفاءة إدارة الصف	**122**

الملاحق

جدول الملاحق :

رقم الملحق	عنوان الملحق
01	استبانة مقياس الذكاء الاجتماعي
02	استبانة مقياس إدارة الصف
03	ثبات وصدق مقياس الذكاء الاجتماعي
04	ثبات وصدق مقياس كفاءة إدارة الصف
05	ملحق نتائج الدراسة

مـقدمة

مقدمة:

يحظى موضوع التّطوير التّربوي، باهتمام متزايد من قبل مخططي السّياسات التّربويّة والقادة التربويين في المجتمعات المتقدمة والناميّة على حدّ سواء، وقد بدأت هذه الحركة كردة فعل لمواجهة الأزمات والإشكاليات التي تواجهها المجتمعات الإنسانية.

ولقد تزايد الاهتمام بهذا الموضوع عربيّا ودوليّا، مع اقتراب العدّ التّنازلي لولوج الألفيّة الثالثة، حيث انطلقت صرخات متتاليّة، وعقدت ندوات ومؤتمرات متتابعة هنا وهناك تبحث في مسألة تطوير التّربية وتحديثها.

فبدأت تطلق الشعارات التي تؤكد على أنّ التعليم قضيّة وطنيّة ومجتمعيّة هامّة.

وأنّ التربيّة هي المدخل الوحيد لتحقيق التنميّة الوطنيّة الشاملة، فضلا عن ضرورة التركيز على تحسين جودة التربيّة من منظور أنّ الاستثمار الحقيقي في رأس المال البشري أو في عقول البشر.

وتبيّن الشّواهد أنّ التربيّة والتعليم والعمل الاجتماعي وإدارة الشعوب هي التي مكّنت اليابان أن تتبوّأ المكانة التي تحتلها بين شعوب العالم.

وتعتبر أمريكا رائدة التجديد التربوي في العالم ومنها كان إشعاع الفكر التربوي الحديث وتطبيقاته، بما في ذلك البرامج والمناهج الجديدة وطرق التدريس الحديثة والتربويّة التقدميّة، حيث اعتمدت على استراتيجية تغيير اتجاهات الأفراد ومهاراتهم وقيمهم وعلاقاتهم الإنسانية.

وتعدّ المدرسة المؤسسة الثانيّة بعد الأسرة التي تناط إليها مسؤوليّة التكفل بالتلاميذ، بعد تزويدهم بالمعارف والمهارات والاتجاهات التي يصبحون بها مؤهّلين للانخراط في الحياة المستقبليّة، وليس مجرد مكان يتم فيه تعلم المهارات، ففي مجتمع مصغر يتفاعل فيه كل من الطاقم الإداري والمعلمين والتلاميذ ويؤثر بعضهم على بعض.

وهذا يتم في غرفة الصف وما تتطلب من مواصفات خاصة لحدوث عملية التعلم، في جو تسوده العلاقات الاجتماعية في جميع جوانب الحياة لنتائج التفاعل البشري بين الأفراد في المواقف الشخصية والمهنية، حيث تؤدي القدرة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين دوراً محورياً في نجاح الفرد أو فشله في الحياة الاجتماعية والمهنية.

فالفرد لا يحيا في فراغ، وإنّما يعيش في مجتمع يتفاعل معه ويؤثر فيه ويتأثر به، ويسيّر غرفة الصف معلّم يتوقّف نجاحه في مهنته، على مهارات خاصّة تؤهّله للقيّام بهذه المهمّة، وتأتي في مقدمتها القدرات العقليّة، التي يجب أن يتمتع بها لتطبيق استراتيجيات التدريس بكفاءة، وبالذات ما يطلق عليه بالذكاءات المتعددة، والتي منها الذكاء الاجتماعي.

ولقد أشار ريجو وآخرون Riggo, Messamer, Throck, Morton 1991 أن الذكاء الاجتماعي له مكونات ثلاثة هي: التعبير الاجتماعي وتتعلق بالقدرة على ترجمة الأفكار كلمات وألفاظ، والحساسيّة الاجتماعيّة، تتعلق بالوعي بقواعد أشكال التفاعل اليومي، والضبط الاجتماعي، ويتعلق بأداء الأدوار الاجتماعيّة بحكمة واتقان.

ويرى زيركل (Zirkel 2000) أن الذكاء الاجتماعي يرتبط ارتباطا وثيقا بشخصية الفرد وسلوكه، فالأفراد الذين لديهم ذكاء اجتماعيّا يمتلكون وعيّا تامّا، بأنفسهم، ولديهم القدرة على فهم بيئتهم، وذلك من خلال القدرة على فهم الآخرين والاستجابة بشكل لائق مع الأفراد من ذوي الدوافع المختلفة، كذلك القدرة على تشكيل العلاقات الاجتماعيّة، وتنميّة الصّدقات، والقدرة على التعرف على رغبات الآخرين.

ويشير جولمان (Goleman 2006) إلى أن هناك قدرات غير معرفيّة تلعب دوراً مهما في نجاح الفرد، حدّدها بالقدرات في الجوانب الانفعاليّة والاجتماعيّة التي تعمل مع بعضها البعض بشكل تتزامن، وتمكن الفرد من إدارة علاقاته مع الآخرين وهو ما يعرف بالذكاء الاجتماعي.

ووفقا لنظرية جولمان Goleman، فإنّ هذا الذكاء يشتمل بالإضافة إلى المكونات المعرفيّة، على مكوّنات وجدانيّة ومهاراتيّة تمّ تصنيفهم في فئتين رئيسيّتين هما الوعي الاجتماعي، وهو ما يشعر به اتجاه الآخرين، ويتّم تحديد الوعي الاجتماعي لكل فرد من خلال أربع مهارات متميزة هي:

مهارة التّعاطف الأولى، ومهارة التّناغم مع الآخرين، ومهارة دقّة المشاعر، ومهارة الإدراك الاجتماعي.

أما الفئة الثانيّة فهي البراعة أو المهارة الاجتماعيّة، وهي تتصل بالأفعال التي تقوم بها في ضوء المعلومات التي تمتلكها ويتمّ تحديدها من خلال أربع مهارات فرعيّة هي مهارة التوافق، مهارة تقديم النفس، ومهارة التأثير، ومهارة الاهتمام والعناية.

وتعدّ مهنة التدريس أو التعليم من المهن التي تتم في بيئة اجتماعية تتطلّب قدراً كبيراً من القدرة على فهم الآخرين، والتعامل من حولهم بمرونة ومهارة ومسؤولية.

وتتطلب من المعلمين الاتصاف بعدّة خصائص، منها الإلمام بالمهارات المعرفيّة، والاجتماعيّة الوجدانية التوافقيّة، التأثيريّة، والاهتماميّة، التي تتوجب ذكاءً اجتماعياً باعتباره عملية ديناميكيّة مستمرة ترفع التلاميذ للتعلم وتحسين أدائهم، واكسابهم أنماطاً ثقافيّة واجتماعيّة ونفسيّة تجعلهم أكثر قدرة على الحوار، مما يعزز ثقتهم، وفضلا على ذلك، فإن الذكاء الاجتماعي يتيح للمعلم فرصاً كثيرة للعطاء والإبداع ويمده بتغذية راجعة عن سلوكه التدريسي داخل الصف.

وتأسيسا على ما سبق، تتبيّن ضرورة أهميّة امتلاك المعلم الجديد في مرحلة الابتدائيّة للذكاء الاجتماعي، لتحقيق الكفاءة في إدارة الصف.

ولتحقيق الأهداف السابقة جاء هذا البحث ليتناول موضوع علاقة الذكاء الاجتماعي بكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد بالمرحلة الابتدائيّة.

حيث تضمّنت الدراسة 6 فصول، موزعة على بابين باب نظري، وباب ميداني.

ويتكوّن الباب النظري من 4 فصول:

الفصل التّمهيدي: تمّ فيه عرض إشكاليّة الدراسة، وفروضها، وأهميّتها، وأهدافها، وتحديد المصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة إجرائيّاً، والدراسات السابقة، وختاماً التعقيب على الدراسات السابقة.

الفصل الأوّل: عالج موضوع الذكاء الاجتماعي، الذي راهنا عليه في بحثنا بإعطاء نبذة تاريخيّة عن تطور مفهوم الذكاء الاجتماعي، مفهومه أهميّته، أبعاده ومكوناته، مظاهره، النظريّات المفسرّة له، وقياسه.

الفصل الثّاني: خصّصّ لدراسة كفاءة إدارة الصف من حيث مفهومها، أهميّتها، أهدافها، وعناصرها، وخصائصها، ووظائفها، وأنماطها، ومعلم إدارة الصف، ومشكلاتها.

الفصل الثّالث: تناول معلم المرحلة الابتدائيّة، تعريفه، تكوينه وإعداده، خصائصه، أدواره ووظائفه، العوامل المؤثرة على أدائه الأساليب والمهارات اللازمة لأدائه، علاقته بالمتعلم، مهارات ذكائه الاجتماعي، توظيفه لاستراتيجيّات الذكاء الاجتماعي في إدارة الصّف.

أما الباب الثّاني فاشتمل على الدراسة الميدانية حيث احتوى على فصلين:

الفصل الرّابع: يتعلق بالإجراءات المنهجيّة للدراسة الميدانيّة والذي تمّ التطرق فيه إلى إجراءات الدراسة الاستطلاعيّة، والدراسة الأساسيّة، وأدوات الدراسة، وفي الأخير أساليب المعالجة الإحصائيّة للبيانات المتحصّل عليها.

الفصل الخامس: تمّ فيه عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بفرضيّات البحث، والتي من خلالها توصلنا إلى نتيجة عامة، ثم بعدها طرح بعض الاقتراحات والآفاق التي يمكن أن تفيد المعلم الجديد في إدارة صفه.

الجانب النظري

الفصـل التمـهيدي

التعريف بالبحث

1- تحديد الإشكالية

2- تساؤلات البحث

3- فروض البحث

4- أهمية الدراسة

5- أهداف الدراسة

6- تحديد المصطلحات

7- الدراسات السابقة

1- تحديد الإشكالية:

تعد مهنة التعليم مرحلة عملية يتم خلالها ترجمة الأهداف التربوية، والمعارف النظرية وأنشطة التعلم المتصلة بها إلى سلوك ومهارات واقعية محسوسة لدى التلاميذ.

ولا شك أن التعليم مؤسسة أخلاقية بالدرجة الأولى، لأنها تحاول أن تصنع من الأفراد موجودات أفضل ومن العالم مكاناً ملائماً للحياة السعيدة، وهذه الخاصية تفسير كيف أن الفلاسفة وعلماء الأخلاق والتربية (**الدريج، 2000، ص21**) و منهم جون ديوي، ويوهان بستالوزي، وفريديريك فروبل، وماريا موتنسوري، اهتموا منذ القدم بالتعليم.

كما أن الدراسات والبحوث انشغلت بدورها في محاولة التعرف على المعلم الجيد وأجود طرق التعليم.

ومهنة التعليم تتم في بيئة مهنية اجتماعية تتطلب قدراً كبيراً من القدرة على فهم الآخرين، والتعامل مع من حولهم بمرونة ومهارة ومسؤولية، كما أنها لا تتم إلا في المدرسة التي تعد المؤسسة الثانية بعد الأسرة التي تناط إليها مسؤولية التكفل بالأطفال، فهي ليست مجرد مكان يتم فيه تعلم المهارات الأكاديمية، وإنما هي مجتمع مصغر يتفاعل فيه كل من الطاقم الإداري، والمعلمين والتلاميذ.

والتفاعل بين المعلمين والتلاميذ يتم في غرفة صفية تسعى إلى توفير وتهيئة جمع الأجواء والمتطلبات النفسية الاجتماعية بحدوث عملية التعلم بصورة فعالة. (**الحمداني، 2009، ص1**)

في جو تسوده العلاقات الاجتماعية في جميع جوانب الحياة، يريدها المعلم الذي يعد عنصراً أساسياً وحجر الزاوية والحلقة الأقوى في أي عملية تربوية، لأنه ناقل للخبرة والمعرفة والتجربة، وهو المسؤول عن إعداد القوى البشرية المؤهلة والمدربة لتلبية احتياجات المجتمع المتنوعة المركز. (Kenane , Anline , Comedu)

وحتى يستطيع المعلم القيام بالأعباء المختلفة في إدارة صفه، يستلزم منه الاتصاف بعدة خصائص ومزايا شخصية، واجتماعية ووظيفة يتمكن بواسطتها من أداء واجباته على خير ما يراه لما فيه مصلحة لتلامذته لتحقيق رغباتهم وأهدافهم وطموحهم في النمو والعيش والعمل. (**حمدان، 1982، ص149**)

فلا يكفي لتنفيذ هذه المهمات المتنوعة والمتداخلة استعمال المعلم للوسائل اللفظية والميكانيكية (الوسائل التعليمية) بل يتوجب منه أيضا تحفيز التلاميذ للتعلم وتعديل سلوكهم، وتقييم صلاحيتهم، وتنظيم الموقف

التعليمي المكون من المادة المنهجية وغرفة الدراسة والتلاميذ بصيغ تسهل عمليات التعلم والتعليم، وتزيد من مردودها وهذا يتطلب اتصاف المعلم في كل المراحل التعليمية بعدة خصائص منها، الالتزام بقوانين ومتطلبات مهنته، الرغبة الطبيعية في العمل، الذكاء المناسب، المعرفة الأكاديمية الكافية، المهارة في العلاقات الاجتماعية، الصحة العقلية والجسمية، الصبر والموضوعية والعدل في الحكم والمعاملة المرونة، المظهر العام المناسب، الصوت الجلي المسموع؛

وهذا ما أشار إليه سوجاي ولويس (Sugai et Leuis 1995) إلى أن امتلاك المعلم للمهارات الاجتماعية تحسن العلاقات في الصف الدراسي.

ولقد أثبتت الدراسات أن تطبيق استراتيجيات إدارة الصف تتطلب ذكاء متعددا، يتميز به المعلم يجعله يختلف عن قرينه ذي التوجه التقليدي في التعليم.

وهذا ما أشار إليه جود نوف (Good, Nough, 2001) في دراسته استكشاف نظرية الذكاء المتعدد في سياق تدريس العلوم، حيث توصل إلى أن مهام المعلم التقليدي تقتصر على الوقت أو الجلوس على مقعده في غرفة الصف منغمسا في الشرح والتوضيح، للطلبة شارحاً بعض المفاهيم على السبورة، مكلفاً طلبته بحل أو إجابة لبعض الأسئلة والتمارين، ثم ينتظر إجابتهم ليقوم بتصحيحها.

في حين أن معلم الذكاء المتعدد لديه ذخيرة من الاستراتيجيات التعليمية التعلمية المسندة إلى أنواع الذكاء المختلفة، مما تمكنه من مرونة التعليم في الغرفة الصفية، فتراه ينتقل بين العرض الشفوي، والموسيقي، والعرض الرياضي، واللغوي، والطبيعي، وصولا إلى كافة أنواع الذكاء.

مما يمكنه من إيجاد الإبداع لدى طلبته من خلال إطلاق العنان لطاقاتهم الإبداعية الكامنة.

وقد اعتبر الذكاء الاجتماعي أحد أنماط الذكاء المؤثرة في أداء المعلم في غرفة الصف، فالذكاء الاجتماعي يعني القدرة على اكتشاف وفهم الحالة النفسية والمزاجية للآخرين، ودوافعهم ورغباتهم، ومقاصدهم، ومشاعرهم، والتمييز بينها، والاستجابة لها بالطريقة المناسبة. (**سعيد زيان، 73–74**)

وكانت بداية الاهتمام بهذا النوع من الذكاء على يد ثورندايك (1920) عندما أشار إلى وجود مظهر من مظاهر الشخصية يتميز عما هو متعارف عليه من صور الذكاء العملي أو الذكاء المجرد أطلق عليه الذكاء

الاجتماعي. فكان من الأوائل الذين كشف عن مفهوم الذكاء الاجتماعي بمعناه الصحيح، فمثل هذا التعريف نقطة البداية التي انطلق منها المنظرون للخوض في مفهوم الذكاء الاجتماعي.

وتوالت الدراسات والبحوث بعد ذلك حول الذكاء الاجتماعي، وأثبتت أن الشخص الذي يتصف بالذكاء الاجتماعي لديه القدرة على التصرف بشكل لبق في المواقف الاجتماعية العادية، والصعبة، فنجد الشخص الذي يتمتع بالذكاء الاجتماعي ناجحا في معاملته مع الآخرين، ومؤثرا فيهم، وذلك من خلال امتلاكه روح المداعبة والمرح، مما يجعله شخصا محبوباً ومقبولاً، من الآخرين ويحاول أن لا يصطدم بالأشخاص، ولا يواجههم بما يكرهون وبذلك لا يفقد أحد. (**البخاري، 2002، ص486**)

وهذا ما يجب أن يتصف به المعلم الذكي اجتماعياً، لأن توظيف الذكاء الاجتماعي في إدارة الصف مهم جداً في تفعيل التفاعل الاجتماعي وبناء العلاقات الاجتماعية، وتنظيم الصف، وتنمية المهارات الاجتماعية والإبداعية.

حيث أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الاجتماعي وإدارة الصف، كدراسة الدماطي (1991) ودراسة غول (1993)،ودراسة عبد الفتاح (2001)، والدميري (2008)، والمنابري (2010)، والعزي والخزرجي (2010)، وجييلودار ويونس (2011) ويحي زاده وجودارزي (2012).

كما يشير الأدب التربوي إلى أهمية الذكاء الاجتماعي في النجاح بالمهن التي تتم في بيئات اجتماعية، ومنها مهنة التدريس، التي تتطلب القدرة على اكتساب مهارة التناغم مع الآخرين، ومهارة دقة المشاعر، والإدراك الاجتماعي، والتوافق والتأثير ومهارة الاهتمام والعناية، وكل الأنماط السلوكية التي تعزز الدوافع الذاتية لدى التلاميذ.

كما تتطلب حسن التصرف في المواقف الاجتماعية، والنجاح في التعامل مع الآخرين، ومعرفة الحالة النفسية لهم، والعمل على إقامة علاقات اجتماعية لدى الفرد وتنمية حب الانتماء إلى الجماعات والأفراد، وتكوين الصداقات، والتعاطف مع الآخرين واحترام وجهات نظرهم، وتقديم النصح والإرشاد أو إدارة التحديات اليومية وتحويل الانفعالات السلبية إلى انفعالات إيجابية، أي تنمية جميع المهارات التي تتصل بالذكاء الاجتماعي من خلال ممارستها في الحياة اليومية أو في الغرفة الصفية، وهذا بتطبيق استراتيجيات الذكاء الاجتماعي المتمثلة في استخدام استراتيجيات المجموعات التعاونية cooperative groups والتفاعل الاجتماعي، واستخدام العصف

الذهني بين المجموعات والربط الجماعي، والعمل على إقامة نوادي أكاديمية في المؤسسة التعليمية وإنشاء برامج تفاعلية، على الحاسوب، وإنشاء جماعات اجتماعية، ذات بيئات معينة من أجل التعلم، وتدريب الطلبة على وضع قوانين وإجراءات تسيير التعامل فيما بينهم للمحافظة على النظام، وتشكيل مجموعات تتمثل بتطبيق مجموعة من التقنيات، كالاستراتيجية اللغوية، والمكانية وأساليب الضبط الاجتماعي المتمثل في إرشاد الأقران الجماعي للطلبة، وهذا بإعطاء أدواراً قيادية للطلبة.

لذا يعتبر ألبريشت (Albrecht 2006) أن الذكاء الاجتماعي ما ينطوي عليه من قدرات مختلفة واتجاهات، وعادات اجتماعية خاصة ويعد شرطاً أساسيا يجب توفره لدى المعلمين للنجاح في إدارة الصف.

ومهنة التعليم مهنة إنسانية اجتماعية تظهر فيها ذاتية المعلم وشخصيته بشكل واضح، فسمات المعلم ومزاجه الشخصي، وطريقة تفكيه تنعكس بلا شك سلبا أو إيجابا على أدائه وتفاعله مع تلاميذه أثناء إدارة الصف.

وفي هذا السياق يشير كالو وعلي (Kalu, Ali 2004) إلى أن البيئة التعليمية القائمة على المناخ الاجتماعي العاطفي لها تأثير مباشر على سلوكيات الطلبة، داخل غرفة الصف، بالإضافة إلى تأثيرها في اتجاهاتهم وتحصيلهم الأكاديمي.

ويؤكد دانفورث وبويل (Danforth, Boyle, 2007) على ضرورة تطوير التفاعلات الصفية ليس فقط للحد من الضغط النفسي لدى المعلم لكثرة أعداد الطلاب في الصف بل لمساعدته في إقامة مناخ صفي قائم على التعاون.

ويشير سوجاي ولويس (Sugai et Lewis, 1995) إلى أن امتلاك المعلم للكفاءات والمهارات الاجتماعية في الغرفة الصفية تؤدي إلى التقليل من المشكلات السلوكية، ولعل من أهم هذه المهارات، وأكثرها فائدة مهارات التفاعل الصفي باعتبارها عملية ديناميكية مستمرة تدفع التلاميذ للإقبال على التعلم وتحسين أدائهم وزيادة تحصيلهم، وإكسابهم أنماط ثقافية واجتماعية، ونفسية مختلفة، تجعلهم أكثر قدرة على الحوار والمناقشة مما يعزز ثقتهم بأنفسهم.

من خلال اطّلاع الباحثة على الدراسات السابقة وتجاربها الميدانية طيلة مشوارها المهني في تدريس تلاميذ المرحلة الابتدائية مدة 24 سنة، وتدريس تلاميذ المرحلة المتوسطة مدة 13 سنة، كعضو في لجنة التثبيت.

ثم لاحظت أن المعلمين الجدد يواجهون مشكلة التفاعل والتوافق وضبط الصف يحده في غرف الصف حيث ظهرت تصرفات لا أخلاقية للمعلمين اتجاه التلاميذ كالعنف، والضرب والإهانة وصعوبات تعلم أكاديمية .وهذا لضعف المهارات الخاصة بإدارة الصف في الذكاء الاجتماعي لديهم.

وفي الواقع أن التلميذ ينتظر من المعلم أن يتلقى منه المعاملة الحسنة والمرح وروح المداعبة، وتفهم مشكلاته والأخذ بيده، كما يتوقع منه أن يعدل سلوكاته بأسلوب مهاراتي وكفاءة عالية من المهارات الاجتماعية، من أجل النجاح والإنجاز.

فالتحاق التلميذ بالمدرسة، يجعله أمام بيئة فيها الكثير من العناصر الجديدة، ويصبح في مكان جديد عليه، غريب غير مألوف، فهو يواجه البيئة الصفية بمخاوف متنوعة بالإضافة إلى ذلك فإنه يعاني عدداً من الازمات والمشكلات التي يجهل أساليب التصرف فيها ويلاقي صعوبة في حل بعضها أو أكثرها.

فوجود المشكلات في حياة التلميذ تؤثر تأثيراً سلبياً على تحصيله الدراسي، وتعيق من فاعلية التعلم لديه وقد تؤدي به إلى سوء التوافق النفسي والتربوي لذا فإنه من الضروري أن ينتظر التلميذ من المعلم أن يساعده على التكيف مع البيئة الجديدة، وحل مشكلاته، وهذا يتطلب امتلاك المعلم للذكاء الاجتماعي ليساعده على بناء علاقات اجتماعية تعدل من سلوكاته غير المرغوب فيها.

وتأسيسا لما تقدم تحاول الدراسة التي سنتناولها الكشف عن علاقة الذكاء الاجتماعي وكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية.

دراسة ميدانية على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية الجدد بولاية المسيلة.

2- تساؤلات البحث:

2-1- التساؤل العام:

-ما علاقة الذكاء الاجتماعي بكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد بالمرحلة الابتدائية؟

2-2- التساؤلات الفرعية:

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التصرف في المواقف الاجتماعية وكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية؟
- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التعرف على الحالة النفسية للمتعلم وكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية؟
- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الحكم على السلوك الإنساني وكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية؟
- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين روح الدعابة والمرح وكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية؟

3- فروض البحث:

3-1- الفرضية العامة:

- توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الاجتماعي وكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية.

3-2- الفرضيات الجزئية:

- توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين التصرف في المواقف الاجتماعية وكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية.
- توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين التعرف على الحالة النفسية للمتعلم وكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية.

- توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين الحكم على السلوك الإنساني وكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية.
- توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين روح الدعابة والمرح وكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية.

4- أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في العناصر الآتية:

1- سليط الضوء على أبعاد كفاءة إدارة الصف وكيفية التعامل معها من خلال الذكاء الاجتماعي لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية.

2- تكمن أهمية الدراسة في تناولها كفاءة إدارة الصف الذي يعتبر موضوعاً مثيراً للاهتمام في كونه المنطلق الأول في التربية والتعليم الذي تنطلق منه مهمة المعلم.

3- تفيد في التعرف على مستوى الذكاء الاجتماعي لدى المعلمين الجدد لما له من أهمية في فعالية دوره وبالتالي تحقيق فعالية التفاعل الصفي، التعاوني والتواصلي.

4- تعنى الدراسة بمرحلة تعليمية مهمة وهي مرحلة التعليم الابتدائي والتي تعتبر مرحلة التفتح في حياة الطفل وبداية خروجه من التمركز حول ذاته إلى الانفتاح على الجماعات الأولية والثانوية، والتي تمثل بالنسبة للمعلم أخطر مرحلة وأصعبها، فهي المرحلة التي يتأسس فيها الكيان العلمي للطفل، وهي اللبنة الأساسية التي تبنى عليها مراحل حياته، وتعتبر المرحلة الأصعب التي تتطلب الكثير من التحديات التي لا يجب الاستسلام عند مواجهتها.

5- قد تساهم الدراسة الحالية في تزويد الباحثين والمهتمين في هذا المجال حول الذكاء الاجتماعي، وكفاءة إدارة الصف في المرحلة الابتدائية خصوصا لدى المعلمين الجدد حديثي المهنة.

6- كما تبين الدراسة أهمية الذكاء الاجتماعي في الانفتاح الثقافي والاجتماعي وتقبل الآخرين وتأثيره الإيجابي على الأفراد بزيادة الفرص المتاحة وتطوير المهارات الاجتماعية، هذا ما أكده ديفيد ليفربول في كتابه الفروقات الثقافية.

5- أهداف الدراسة:

تمثلت أهداف الدراسة على النحو الآتي:

1- التعرف فيما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التصرف في المواقف الاجتماعية وكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية.
2- التعرف فيما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التعرف على الحالة النفسية للمتعلم وكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية.
3- التعرف فيما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين الحكم على السلوك الإنساني وكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية.
4- التعرف فيما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين روح الدعابة والمرح وكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية.

6- تحديد المصطلحات:

يضم البحث العديد من المفاهيم الأساسية التي تحتاج إلى التحديد والضبط ومن أهمها:

6-1- تعريف الذكاء الاجتماعي:

اصطلاحا:

عرفه (ماير وسالوفي 1993) أنه يتضمن التوافق مع المواقف الاجتماعية، واستخدام المعلومات الاجتماعية المتاحة، للتصرف الإيجابي في هذه المواقف. **(Mayer, Solovery, 1993, P433-442)**

وعرفه الباحث الاجتماعي "هونيويل روس" بأنه حصيلة مجموع الوعي النفسي والاجتماعي ، والمعتقدات الاجتماعية، والمواقف المتطورة، والقدرات، والإدارة، لإدارة التغيير الاجتماعي المعقد. (ARMWikipidia.org)

إجرائيا:

هو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها معلم المرحلة الابتدائية الجديد في التوظيف بعد الإجابة على فقرات مقياس الذكاء الاجتماعي، المستخدم في الدراسة، ويتكون من أربعة أبعاد نعرفها كالآتي:

- **التصرف في المواقف الاجتماعية:**

أي تعني القدرة على حسن التصرف مع الآخرين أو النجاح في التعامل معهم بكفاءة.

- **التعرف على الحالة النفسية للمتعلم:**

وتعني القدرة على فهم الآخرين والتعرف على حالتهم النفسية من أحاديثهم.

- **الحكم على السلوك الإنساني:**

وتعني القدرة على ملاحظة سلوكيات الآخرين، والتنبؤ ببعض المظاهر السلوكية البسيطة للآخرين.

- **روح الدعابة والمرح:**

تعني القدرة على فهم النكت، المزاح والاشتراك مع الآخرين في مرحهم ودعابتهم. (**عثمان وحسين، 2006، ص192**)

6-2- تعريف كفاءة إدارة الصف:

اصطلاحا:

يعرف موليكان (MULLIKAN 1987) كفاءة إدارة الصف بأنها كل ما يقوم به المعلم لتنظيم طلابه وغرفة الصف والوقت، والمواد التعليمية، حتى يتعلم بطريقة فعالة وإيجابية. (**الصمادي، د عموم، فريحات، ص37**)

ويعرفها منسي، بأنها: "السلوكيات التي يسعى المعلم من خلالها لإحداث التغير المرغوب في سلوك التلاميذ عن طريق عن طريق اكسابهم معارف ومفاهيم ومهارات وعادات جديدة". (**المرجع السابق، 1996، ص13**)

إجرائياً:

الإدارة الصفية عملية منظمة مخططة تشمل إدارة جميع المكونات المادية والنفسية في الصف، وتسعى إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية وبناء الشخصية المتكاملة للتلاميذ عن طريق إحداث التغير المرغوب في سلوكياتهم وأفكارهم.

ويستدل عنها في الدراسة من خلال الدرجات المتحصل عليها في مقياس إدارة الصف والمتضمن الأبعاد الآتية:

– إدراك السلوك :

ويشير إلى مجموع الإجراءات العملية الموجهة للكفاءة في الإدارة الصفية محولا إدراك السلوك و التي تحدد في الممارسات التي تشمل تحديد الحاجات الاجتماعية ،و العاطفية، و البدنية ،و تعزيز الأنشطة المرغوب فيها و التي يؤديها معلم المرحلة الابتدائية الجديد بدرجة ممارستها عن طريق أداة جمع البيانات بحيث تفوق هذه الدرجة المتوسطة 'أي الدرجة الكبيرة أو الكبيرة جدا في كل مؤشر من مؤشرات القياس الخاصة بإدراك السلوك .

– التخطيط للإدارة الصفية :

ويشير إلى مجموع الإجراءات العملية الموجهة للكفاءة في الإدارة الصفية في عملية تخطيط الممارسات التي يؤديها معلم المرحلة الابتدائية الجديد بدرجة تشير إلى التميز في الأداء و التي تشمل عمليات التدريب و التخطيط لما يتطلبه الصف الدراسي و التي يمكن تحديد درجة ممارستها عن طريق أداة جمع البيانات بحيث تفوق هذه الدرجة المتوسطة أي الدرجة الكبيرة أو الكبيرة جدا في كل مؤشر من مؤشرات القياس الخاصة بعملية التخطيط الصفي .

– الأنشطة الصفية و التفاعل الصفي :

هي مجموع الإجراءات الأدائية التي تحدث داخل الصف الدراسي بين المعلم و طلبته في مختلف الممارسات للتحقق من الأهداف التعليمية ،و إثارة دافعية الطلبة نحو الدرس ، و رفع كفاءة العملية التعليمية ،و التي يمكن ملاحظتها و تسجيلها و تحليلها ،و هذا بتحديد درجة ممارستها عن طريق أداة جمع البيانات بحيث تفوق هذه الدرجة المتوسطة ،أي الدرجة الكبيرة أو الكبيرة جدا في كل مؤشر من مؤشرات القياس الخاصة بالأنشطة الصفية و التفاعل الصفي .

– التعليمات و الأنشطة المدرسية :

ويشير إلى مجموع الإجراءات العملية الموجهة للكفاءة في الإدارة الصفية في محور التعليمات و الأنشطة المدرسية ،و التي تحدد في الممارسات التنظيمية و أهميتها في عملية التعلم ، و التي يؤديها معلم المرحلة الابتدائية الجديد بدرجة تشير إلى التميز في الأداء و التي تشمل تدريب الطلاب على إدراك مضمون العملية التنظيمية و تقدير النظام

التربوي أثناء أداء الأنشطة المدرسية داخل غرفة الصف ، ويمكن تحديد درجة ممارستها عن طريق أداة جمع البيانات بحيث تفوق هذه الدرجة المتوسط أي الدرجة الكبيرة ، و الكبيرة جدا ،في كل مؤشر من مؤشرات القياس الخاصة بالتعليمات و الأنشطة المدرسية .

– الإرشاد التربوي :

ويشير إلى مجموع الإجراءات العملية الموجهة للكفاءة في الإدارة الصفية في محور الإرشاد التربوي ،و التي تحددفي الممارسات التي تشمل توزيع أوجه الأنشطة المختلفة على التلاميذ و التحكم في تنفيذ الخطط المصممة للتعليم و التعلم و التي يؤديها معلم المرحلة الابتدائية الجديد بدرجة تشير إلى التميز في الأداء و التي تشمل عمليات توجيه وإرشاد و ضبط الطلبة بما يتطلبه التعلم الصفي الفعال ، و التي يمكن تحديد درجة ممارستها عن طريق أداة جمع البيانات بحيث تفوق هذة الدرجة المتوسط ، أي الدرجة الكبيرة أو الكبيرة جدا في كل مؤشر من مؤشرات القياس الخاصة بعملية الإرشاد التربوي .

– التحفيز و تقويم الأداء :

و يشير إلى مجموع الإجراءات العملية الموجهة للكفاءة في الإدارة الصفية في محور التحفيز و التقويم الصفي ،و التي تحدد في الممارسات التي تشمل عملية تقويم أوجه النشاط المختلفة التي يقوم بها الطلبة ،و التحكم في المعا لم و المعلومات القبلية لديهم ،و تقييمها بهدف الوقوف على جوانب القوة و الضعف لدى كل طالب لتحقيق تغذية راجعة فعالة ، والتي يؤديها معلم المرحلة الابتدائية الجديد بدرجة تشير إلى التميز في الأداء و التي يمكن تحديد درجة ممارستها عن طريق أداة جمع البيانات بحيث تفوق هذه الدرجة المتوسط ، أي الدرجة الكبيرة ،أو الكبيرة جدا في كل مؤشر من مؤشرات القياس الخاصة بالتحفيز و تقويم الأداء .

6–3– معلم المرحلة الابتدائية:

اصطلاحاً:

يرى (جون ديوي) أن المعلم الذي يدرب طلابه على استخدام الآلة العملية، ويشترك معهم في تحقيق نمو ذاتي، يصل إلى أعماق الشخصية، ويمتد إلى أسلوب الحياة، كما يجب أن ينفذ السياسة التربوية ويربطها بالمجتمع،

ويربط بين البرامج والأهداف، ويعمل على تجسيدها، فلا بد أن يكون في المستوى المطلوب الذي تقوم عليه العملية التعليمية في المدرسة في المرحلة الابتدائية. (**أسعد، 2000، ص137**)

إجرائياً:

هو فرد يعمل في المدارس الابتدائية يحمل مؤهلات علمية أكاديمية يعمل على تنظيم نشاط المتعلم، وإثارة الدافعية للتعلم، وتوجيهه، وتقديم المعرفة له، ويقصد بهم في البحث المعلمين الجدد الذين هم في فترة تربص والبالغ عددهم (130) من الجنسين بين ومن ذوي المؤهل العلمي ليسانس، ماستر، خريج المدرسة العليا.

7- الدراسات السابقة:

7-1- دراسات عن الذكاء الاجتماعي:

الدراسات العربية:

1-دراسة الدماطي (1991)

هدفت معرفة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وكفاية التدريس لدى طلبة دور المعلمين في مصر بالإضافة إلى معرفة الفروق بين الجنسين في الذكاء الاجتماعي وتكونت عينة الدراسة من (100) معلماً قبل الخدمة (51) ذكور و (49) إناث، طبق عليهم مقياس جامعة جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي، وبطاقة ملاحظة كفاية التدريس للطلبة وقد أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الاجتماعي وكفاية التدريس لدى المعلمين، كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً بين الجنسين في الذكاء الاجتماعي وفي كفاية التدريس.

2-دراسة الغول (1993):

هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة الفروق بين الجنسين في مجال الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي لدى التربويين وإنجاز طلابهم الأكاديمي، وقد استخدمت الدراسة عدة مقاييس منها، (مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس الذكاء الاجتماعي (إعداد الغول)، مقياس اتجاهات المعلمين نحو الدراسة أو المهنة من إعداد الباحث أيضا، مقياس الدافعية المتعدد، اختيار مفهوم الذات، ومقياس الاجتماعي، الاقتصادي للأسرة، وتكونت عينة الدراسة من (180) معلماً مقسمة إلى (90 معلماً، 90 معلمة) واستخدام الباحث بعض الأساليب الإحصائية مثل (معاملات الارتباط، تحليل التباين الثنائي) وأسفرت النتائج عن:

-وجود فروق دالة بين المعلمين والمعلمات في الذكاء الاجتماعي لصالح الذكور عند مستوى دلالة (0.01).

-وجود فروق دالة بين المعلمين التربويين (ذكور) والمعلمين غير التربويين (ذكور) في الذكاء الاجتماعي لصالح المعلمين التربويين.

3-دراسة عبد الفتاح (2001):

حاولت الكشف عن الذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة وعلاقته بكل من كفاءة أدائها وبعض المهارات والذكاء الاجتماعي للطفل، وتكونت العينة من (600) طفل من مرحلة رياض الأطفال في محافظة الجيزة بمصر، ومعلماتهم البالغ عددهم (30) معلمة، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا، بين الذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة وكفاءة الأداء لديها كذلك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة والذكاء الاجتماعي لدى الأطفال.

4-دراسة الدميري (2008):

هدفت إلى معرفة أنماط العلاقة بين أداء المعلمين على اختبار سمات الشخصية وذكائهم الاجتماعي، والكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي لمعلمي المرحلة الابتدائية وجودة أدائهم، والكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي للمعلمين ومهارات التفاعل الصفي لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (550) معلماً للمرحلة الابتدائية في مدارس محافظة الإسماعيلية بمصر، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي لمعلمي المرحلة الابتدائية وجودة أدائهم، وبالإضافة إلى وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي للمعلمين ومهارات التفاعل الصفي .

5-دراسة المنابري (2010):

هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وكل من المسؤولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى المعلمات قبل الخدمة، وتكونت العينة من (629) طالبة من طالبات الإعداد التربوي في كلية التربية بجامعة أم القرى، طبق عليهن مقياس للذكاء الاجتماعي من إعداد الباحثة ومقياساً للمسؤولية الاجتماعية، من إعداد الحارثي، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي، كما أظهرت النتائج عدم

وجود فروق بين استجابات العينة على مقياس الذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية، وكذلك في درجات التحصيل الدراسي لمتغير التخصص الدراسي.

6-دراسة العزي والخزرجي (2010):

حاولت الدراسة التعرف على مستوى الذكاء الاجتماعي للمعلمات قبل الخدمة، والتعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى المعلمات قبل الخدمة في معهد إعداد المعلمات والبالغ عددهن (148) معلمة قبل الخدمة.

وأظهرت النتائج أن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى العينة جاء بدرجة مرتفعة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي.

الدراسات الأجنبية:

7-دراسة (Juchniewiez 2008):

سعت الدراسة للكشف عن تأثير الذكاء الاجتماعي على التعليم الفعال للتربية الموسيقية في المدارس العامة بولاية فلوريدا الأمريكية، ولأغراض الدراسة تم اختيار (40) معلماً لمادة الموسيقى في المرحلة الثانوية طبق عليهم استبانة تقيس التفاعل الإنساني، والذكاء الاجتماعي من وجهة نظر المعلم، بالإضافة إلى ذلك تم تصوير دروسهم باستخدام الفيديو، وبعد الانتهاء من التصوير ثم عرض الدروس المصورة على مجموعة من الخبراء في التربية الموسيقية وطلب منهم تقييم الفعالية العامة لتدريس المعلم، كما وردت في مقاطع الفيديو باستخدام مقياس ليكرت من النوع السباعي بهدف تحليل البيانات أظهر النتائج أن المعلمين الذين صنفوا على انهم معلمون فعّالون وسجلوا علامات أعلى من المعلمين غير الفعّالين على استبانة التفاعل الإنساني والذكاء الاجتماعي. إلا أن الفروق بينهم لم تكن دالة إحصائيا، كما أظهرت النتائج

وخلصت الدراسة إلى أن الذكاء الاجتماعي لا يؤثر بصورة مباشرة في التعليم الفعّال لمادة الموسيقى .

8-دراسة جيلودار ويونس (Jeloudar and Yunus, 2011)

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الذكاء الاجتماعي لدى المعلمين في المدارس الحكومية الثانوية في ماليزيا في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، ومعرفة العلاقة الارتباطية بين الذكاء الاجتماعي للمعلمين واستراتيجيات الضبط الصفي، ولأغراض الدراسة، استخدام مقياس ترومسو للذكاء الاجتماعي (Tromse).

Social Intelligence Scale TSIS بالإضافة إلى استبانة رومي (Romi) لاستراتيجيات الضبط الصّفي وتكونت عينة الدراسة من (203) من معلمين ومعلمات، وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى المعلمين جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت الدراسة أن مستوى الذكاء الاجتماعي يزداد بازدياد العمر للمعلم، كذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين مستوى الذكاء الاجتماعي للمعلمين واستراتيجيات الضبط الصفي (استراتيجيات المناقشة، واستراتيجية التعزيز والمكافأة، واستراتيجية إشراك الطلبة بإرادة الصف، واستراتيجية التلميح)، في حين أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة، ودالة إحصائياً بين مستوى الذكاء الاجتماعي للمعلمين واستراتيجيات الضبط الصفي القائمة على العقاب.

9–دراسة يحي زاده وجودارزي (Yahya Zadeh and Goodarzi, 2012)

حاولت الدراسة فحص العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وسمات الشخصية لدى معلمي المدارس الثانوية في إيران في ضوء متغير العمر، وتكونت العينة من (198) معلماً اختيروا عشوائياً، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس ترمسو (Tromso) للذكاء الاجتماعي واستبانة هكساكو لسمات الشخصية (HEXA GOP.I.R) وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي وسمات الشخصية لدى المعلمين، تعزي لمتغير العمر، كما أظهرت النتائج معاملات الارتباط وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي وسمات الشخصيّة السّتة (الصدق، التواضع، والانفعالية، الانبساط، التوافق، الانفتاح، على الخبرة) كما بينت نتائج الانحدار المتعدد أن السمات الشخصية (الانبساط، والانفتاح على الخبرة) .

تفسر ما نسبته 40% من التباين في الذكاء الاجتماعي، بين المعلمين، وخلصت الدراسة إلى أن سمات الشخصية من العوامل التي لها دور كبير في التأثير على الذكاء الاجتماعي للمعلمين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أولا: التعقيب على دراسات الذكاء الاجتماعي.

1-من حيث الأهداف:

من الملاحظ أن الدراسات السابقة تباينت من حيث أهدافها فقد هدفت مجموعة من الدراسات إلى دراسة العلاقات بين الذكاء الاجتماعي ببعض المتغيرات مثل: الذكاء الاجتماعي وكفاية التدريس (الدّماطي 1991)، الكشف عن الذكاء الاجتماعي وكفاءة بعض مهارات الذكاء (عبد الفتاح، 2011) ، والذكاء ومهارات التفاعل صفي (الدّميري، 2008)، والذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي (المنابري 2010)، الذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي (العزي والخروجي، 2010)، تاثير الذكاء الاجتماعي عن التعليم الفعال (Juchnig, 2008)، الذكاء الاجتماعي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية (جيودار ويونس 2011)، الذكاء الاجتماعي وسمات الشخصية (يحي زاده، وجودارزي 2012)

أما دراسة غول (1993) هدفت إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في مجال الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي.

2-من حيث بيئة وزمن الدراسات:

حيث أجريت الدراسات السابقة في بيئات مختلفة، حيث أجرى عدد منها في بيئات عربية (مصر) ، (الدماطي، 1991)، (الغول، 1993)، (عبد الفتاح، 2001)، ومنها في بيئات أجنبيه (فلوريدا، ماليزيا، إيران)، كدراسة (Juchniewiez 2008)، (جيلودار ويونس، 2011)، (يحي زاده، جودارزي)

3-من حيث عينات الدراسة:

قد اختلفت الدراسات فيما بينها في حجم العينات حيث بلغت أصغر عينة مستخدمة في الدراسات السابقة (30) فرداً في دراسة (عبد الفتاح، 2001)، وبلغ أكبر حجم للعينة (629) فرداً في دراسة (المنابري، 2010) وقد اختلفت الدراسات فيم بينها من حيث نوع العينة، فمنها من أجرى الدراسة على الجنسين كدراسة (الدماطي، 1991)، (غول، 1993)، (جيلودار، يونس، 2011).

ومنها من أجرى الدراسة على الذكور كدراسة (الدميري، 2008)، (Juchniewiez)، ودراسة (يحي زادة، وجودارزي).

ومنه أجرى الدراسة على الإناث، كدراسة (عبد الفتاح، 2001)، (المنابري، 2010)، (العزي، والخزرجي، 2010).

واتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في اختيار مجتمع الدراسة، عينة الدراسة المتمثلة في المعلمين ومنها دراسة (عبد الفتاح ،2001)، (الدميري، 2008)، و(العزي، والخزرجي، 2010) و(جيلودار، يونس 2011) و(يحي زاده، وجودارزي، 2012)، و (غول، 1993).

4- من حيث أداة الدراسة:

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام مقياس أو الاستبيان كأداة رئيسية لقياس مستوى الذكاء الاجتماعي ومنها دراسة (الدميري، 2008)، (المنابري، 2010)، (العزي والخزرجي، 2010) ودراسة (عبد الفتاح، 2001)، (يحي زاده، ويونس، 2011).

5- من حيث النتائج:

فقد تباينت الدراسات السابقة في نتائجها، حيث أن هناك دراسات تؤكد على وجود علاقة بين الذكاء الاجتماعي، وبعض المتغيرات، بينما تنفي دراسات أخرى وجود هذه العلاقة، حيث أكدت دراسة (الدماطي، 1991) على وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الاجتماعي وكفاية التدريس وعدم وجود فروق بين الجنسين.

- أما دراسة (غول، 1993) أكدت على وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور التربويين.
- أما دراسة (عبد الفتاح، 2001) أكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الاجتماعي وكفاءة الأداء، ومهارات التفاعل الصفي.
- أما دراسة (المنابري، 2010) أكدت على وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية.
- أما الدراسات الأجنبية ومنها دراسة جيولودار ويونس (2011) لقد أكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائيا بين مستوى الذكاء الاجتماعي للمعلمين واستراتيجيات الضبط الصفي ، وجود علاقة سالبة ودالة احصائيا بين مستوى الذكاء الاجتماعي للمعلمين واستراتيجيات الضبط الصفي القائمة على العقاب .

- أما دراسة يحي زادة وجودار زي (2012) والتي أكدت على وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي والسمات الشخصية الستة (الصدق ، التواضع ، والانفعالية ، الانبساط ، التوافق ، الانفتاح على الخبرة)

7-2- دراسات إدارة الصف:

الدراسات العربية:

1-دراسة (د.عائشة فخرو، 2009) بعنوان دليل تقدم المعلم الناجح في إدارة الصف.

هدفت الدراسة إلى تزويد المعنيين في وزارة التربية والتعليم فيما يتعلق بالتربية الأسرية بالمعلومات والمعارف حول نمط الممارسات السلوكية في هذه المرحلة التعليمية وتساعد النتائج على إجراء ما يرونه مناسباً لعقد ورش للعمل والدورات التدريبية كتطوير وتحسين أداء المعلمات من الناحية المهنية.

تم تطبيق أداة الدراسة، وتشمل (28) موقفا سلوكياً موزعاً على ثلاثة أبعاد، الضبط الصفي، التعزيز والعقاب، تقبل مشاعر الطلبة، حيث بلغت عينة الدراسة (140) معلمة في مادة التربية الأسرية للمرحلتين الإعدادي والثانوي.

وتوصلت الدراسة إلى أن التدريس الصفي يحقق متعلماً متجاوباً تحت إشراف المعلم، فلم يعد سلوك التلاميذ واستماعهم لشرح المعلم كافيا لتصنيف المعلم في فئة الأكفاء لأنه لم يعد ناقلاً للمعرفة بل أصبح موجهاً ومسؤولاً عن تعديل سلوك التلاميذ لتحقيق أهداف الدرس.

ومن أهم النتائج المتوصل إليها عدم وجود درجة مرتفعة لممارسة مهارات إدارة الصف لدى أفراد العينة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مهارات إدارة الصف لكل من متغير الخبرة والدورات التدريبية ومجال التدريس.**(www.manhal.net/articles.php?action:showraid=13847)**

2-دراسة عفاف بن محمد بن صالح الجاسر (2009):

هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج تدريبي في كيفيات إدارة الصف لدى معلمات اللغة الإنجليزية حديثات الخبرة من خريجات مؤسسات إعداد معلمات اللغة الإنجليزية وهي كليات البنات التربوية، كليات البنات والجامعات التربوية في المملكة العربية السعودية، بمدينة الرياض ممن لا تتجاوز خبرتهن التدريسية ثلاث سنوات،

بغض النظر عن المراحل أو الصفوف التدريسية التي يقمن بتدريسها، واشتملت عينة البحث على مجموعتين احداهما تجريبية عددها (22) معلمة، وأخرى ضابطة عددها (26) معلمة، استخدم في هذا البحث التصميم التجريبي المعروق بتصميم القياس القلبي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، في كل من كفايات إدارة الصف.

حيث أعدت الباحثة بطارية تقويم لقياس كفايات إدارة الصف تضمنت بطاقة ملاحظة، واختبار مواقف صفية واختباراً تحصيليا، كما أعدت مقياس الاعتقادات التدريسية ومقياس قلق التدريس ويعزي السبب فيما أحدثه البرنامج إلى أهمية محتواه الذي يدور حول كفايات إدارة الصف الذي يعمل على زيادة ثقتهن بأنفسهن وخفض القلق لديهن من المواقف المختلفة في إدارة الصف.

وتوصلت الباحثة إلى أن البرنامج التدريسي يؤدي إلى تنمية كفايات إدارة الصف لدى المعلمات حديثات الخبرة التدريسية إلى تعديل الاعتقادات التدريسية لديهن وإلى خفض قلق التدريس.

(رسالة دكتوراه، مجلة رسالة الخليج، العدد 76)

3-دراسة صلاح صديق فايز عبده (1990)

هدفت الدراسة إلى تحليل السلوك الإداري للمعلّم والانضباط الصّفي داخل حجرة الدراسة، وإعداد أداة يمكن استخدامها في قياس إدارة وتنظيم حجرة الدراسة، كما هدفت إلى الكشف على أهم أنماط السلوك المنحرف لدى التلاميذ وردود الأفعال الخاطئة من قبل طلاب التربية العملية، وكانت العينة مكونة من (72) معلماً، و(23) طالباً تحت إشراف الباحثين، حيث استخدم الباحثان أداة كوين (Gueen) وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

-معدل الانحراف السلوكي للتلاميذ يمثل ظاهرة عامة بالنسبة لكافة حجرات الدراسة، وانخفاض مستوى أداء طلاب التربية العملية في إدارة وتنظيم حجرة الدراسة.

4-دراسة ممدوح سليمان وعباس أدبي (1990)

عنوان الدراسة متطلبات نجاح المعلم في إدارة الصف المدرسي هدفت الدراسة إلى وضع أداة موضوعية لإدارة الصف يمكن من خلالها تحديد بعض متطلبات نجاح المعلم في إدارة الصف المدرسي، ولقد اعتمد في تحديد

هذه المتطلبات على استجابات المعلمين أنفسهم، وللوصول إلى هذا الهدف قام الباحثان ببناء استبانة حول مواصفات إدارة الصف والتي اشتملت على ضبط سلوك التلاميذ، تنظيم وترتيب الصف، مناخ الصف المدرسي ومجابهة حاجات التلاميذ، التخطيط قبل البدء في التدريس، المهارات التعليمية. (**سلام هدى، 2015، ص23**)

حيث تكونت العينة من (230) معلماً ومعلمة من بين معلمي ومعلمات التعليم الإعدادي بدولة البحرين، فأظهرت نتائج الدراسة أن هناك قائمة مواصفات تحتوي على 45 جانبا من الجوانب التي ينبغي على المعلم الإلمام بها حتى يتمكن من إدارة الصف. (**أحمد إبراهيم، ص141–160**)

5–دراسة النويصر (1420هـ–1990م)

كانت حول كفايات الإدارة الصفية لدى المعلمين بالمدارس المتوسطة الحكومية للبنين لمدينة الرياض، والتي طبقت على عينة مكونة من (264) معلما، وقد كشفت على الكفايات الصفية الواجب توفرها في المعلم والكفايات الأكثر ممارسة من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين من بينها القدرة على الالتزام بالعدل بين التلاميذ، الالتزام ببدء الحصة في موعدها، الحزم والإنصاف في معاملة الطلاب القدرة على التحضير الجيد للدروس اليومية، إظهار مستوى عالٍ من الأخلاق، القدرة على استخدام الكتاب المدرسي.

7–دراسة الكعبي (2002):

بعنوان أساليب إدارة الصف لدى معلمات البنين في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية من مملكة البحرين، والتي طبقت على (172) معلمة من معلمات البنين اللاتي يعملن في 27 مدرسة ابتدائية حكومية بمملكة البحرين، حيث اسفرت النتائج على أن أكثر الأساليب انتشاراً هي الأساليب التي تضمنها بعد المناخ العاطفي، وأن أقل الأساليب انتشاراً هي التي تضمنها بعد حفظ النظام أذ وردت ما نسبته 70% من الأساليب الأقل انتشاراً ضمن هذا البعد.

الدراسات الأجنبية:

8–دراسة سرانلي (Sranley 1999): بعنوان إمكانية المعلمين في إدارة الصف بنجاح .

هدفت الدراسة إلى التعرف عن إمكانية المعلمين على إدارة الصف بنجاح، ويؤكد مدراء المؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها على أن المعلمين بحاجة دائمة إلى تدريب معين حتى يستطيعوا القيام بأعمالهم بكفاءة وفاعلية، لأجل تحقيق ذلك تمت مناقشة أربعة بحوث إرشادية، أول بحث إرشادي يركز على الإعداد الكافي للمعلمين من خلال مساعدة مدير المؤسسة التعليمية وإسهامه في مراقبة الفصل، وتحديد أدوات وطرق التدريس مبكراً من طرف المعلمين،؟ بإعطائهم معلومات إدارية متعددة، وثاني بحث إرشادي يهتم بالفصل وتنظيمه ومراقبته، حيث يبدأ المعلم بحصة بطريقة حاسمة، ويأخذ دوره بكفاءة وفاعلية ويوجه صفه بانتظام، وتألف البحث الإرشادي، تضمن توضيح التوقعات حول سلوكات، واستخدام خطة لضبط النظام الصفي، وإعطاء توجيهات محددة عن السلوك المرغوب فيه والفعلي، وآخر بحث إرشادي تعلق بأهميته توصيل المعلومات للتلاميذ، بحيث يقضي المعلم معظم وقته في تحقيق الإجراءات التي من شأنها جذب انتباه التلاميذ، ومشاركتهم الفعلية في الصف الدراسي.

(أحمد إبراهيم، مرجع سابق، ص159)

9-دراسة سافرات وآخرون (1990):

بعنوان مدى إدراك وتنبؤ المعلمين بقدراتهم وفاعليتهم في إدارة الصف ركزت الدراسة على إدارة الفصل، وبحث طرق تدريس فاعلية المعلّم، واشتملت العينة على (182) معلماً، باستخدام استبانة مكونة من 389 فقرة، وبالاعتماد على تحليل الانحدار المتعدد، وأوضحت الدراسة أن ما بين 13% و 18% من أفراد العينة قد تنبأوا بالسلوك المتوقع بينما الاختلافات المرتبطة بالعدد الكبير من باقي العينة أجمعت أن إنجاز التلميذ الأكاديمي، وظروفه الاقتصادية والاجتماعية، يعد مؤشراً على قدرة المعلم في التنبؤ بفاعليته في إدارة الفصل.

(نقلا عن سلامة هدى، ص42)

10-دراسة (راج wragg 1995):

بعنوان إدارة الصف الفاعلة وكيفية التعامل مع السلوك غير السوي، المدارس الأساسية البريطانية.

هدفت الدراسة إلى تقديم تقرير حول إدارة الصف الفاعلة في المدارس الأساسية البريطانية مع التشديد على كيفية تعامل المدرسين مع السلوك غير السوي.

أجريت الدراسة من خلال ملاحظة (239) مدرساً، ومقابلة (60) مدرساً ومقابلة (430) طالباً بين (5-12سنة) وجدت الدراسة تفاوتا بين إدراك الطلاب وإدراك المدرسين، إذ أن الطلاب وإدراك المدرسين لا يلاحظون ذلك، أو أنهم لا يدركون وجهة نظر الطلاب، فبالرغم من أنه وفي بعض الفصول يستخدم التفاعل بين الطالب والمدرس في مناقشة سلوك الطلاب ولكن لا تمنح أي فرصة لمناقشة الطالب والمدرس، كما أن الطلاب مهتمون بأنهم لا يستطيعون التحدث بأمانة مع مدرسي الصف بنفس القدر الذي يتحدثون به للباحثين بسبب الخوف أو غيره.

حيث أوضحت الدراسة أن الطلاب مهتمون باللطف، ولا يميلون للمدرس الذي يستخدم العنف اللفظي وخلصت الدراسة إلى أنه بالرغم من صعوبة إدخال وجهات النظر الخاصة بالطلاب في النظام، فإن الطلاب يقدمون بصيرة نافذة في حياة الصف الدراسي، لا يمكن تجاهلها، إذا رغب المدرسون في فهم أفضل الهفوات التي تأخذ الكثير من وقتهم، وتقليل القلق من الرقابة التي يشعر بها الكثير من المدرسين. **(نقلا عن سلامة هدى، ص43)**

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح ما يلي:

اختلاف الدراسات واتفاقها من حيث.

1-الأهداف:

هدفت الدراسات السابقة إلى التعرف على أسلوب المعلم في إدارة الصف، والكشف عن الكفايات الصفية الواجب توفرها لدى المعلم، وصولا إلى تصميم برنامج تدريبي يؤدي إلى تنمية كفايات إدارة الصف لدى المعلمات حديثات الخبرة المهنية، وخفض قلق التدريس من أجل إدارة صفية فعالة، وفي مختلف المراحل التعليمية الابتدائي والمتوسط والثانوي.

2-من حيث البيئة والزمن:

أجريت الدراسات السابقة في بيئات مختلفة منها العربية والأجنبية بـ (مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، قطر، مملكة البحرين، بريطانيا).

3- عينات الدراسة:

قد اختلفت عينات الدراسات السابقة فيما بينها في الحجم حيث بلغت أصغر عينة للدراسة في دراسة الجاسر (2009à في تصميم برنامج تدريبي في كفايات إدارة الصف لدى معلمات حديثي الخبرة حيث بلغ أفراد المجموعة الضابطة (26) معلمة والمجموعة التجريبية (22à معلمة أما أكبر حجم للعينة كان في دراسة النويصر (2007) بـ (264) معلماً وركزت أغلبية الدراسات على الجنس الأنثوي.

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في اختيار مجتمع العينة المتمثلة نفي المعلمين حديثي الخبرة المهنية، كدراسة الجاسر (2009).

4- أداة الدراسة:

تباين استخدام أداة الدراسة في الدراسات السابقة منها بطاقة الملاحظة، اختيار تحصيل مفاهيم الكميات القياسية، والكميات المتجهة، بطارية تقوم لقياس كفايات إدارة الصف تضمنت بطاقة ملاحظة، واختبار مواقف صفية، واختبار تحصيلي ومقياس الاعتقادات التدريسية، ومقياس قلق التدريس، واستبانة إدارة الصف، وهذا ما تعتمد عليه الدراسة الحالية.

5- نتائج الدراسات السابقة:

خلصت نتائج دراسة فخرو (2009) إلى أن التدريس الصفي يحقق متعلما متجاوباً تحت إشراف المعلم، ووجود درجة مرتفعة للممارسة مهارات إدارة الصف، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مهارات إدارة لكل من متغير الخبرة والدورات التدريسية ومجال التدريس.

كما خلصت دراسة الجاسر (2009) إلى أن البرنامج التدريبي يؤدي إلى تنمية كفايات إدارة الصف، لدى المعلمات حديثي الخبرة المهنية لديهن، وتخفيض قلق التدريس.

كما كشفت دراسة النويصر (1990) على الكفايات الصفية الواجب توفرها في المعلم، والكفايات الأكثر ممارسة، حيث توصلت إلى كفاية القدرة على الالتزام بالعدل بين التلاميذ، والالتزام ببدء الحصة في

موعدها، والحزم والانصاف، والتحضير الجيد للدروس، وإظهار مستوى عالٍ من الأخلاق، والقدرة على استخدام الكتاب المدرسي.

وتوصلت دراسة الكعبي (2002) إلى أكثر الأساليب انتشاراً التي تضمنها بعد المناخ العاطفي.

كما أوضحت دراسة رابح (1995) أن الطلاب لا يميلون للمدرس الذي يستخدم العنف اللفظي.

كما أكدت دراسة سرانلي (1999) على ان المعلمين بحاجة دائمة إلى تدريب معين حتى يستطيعوا القيام بأعمالهم بكفاءة وفاعلية ولا يتحقق ذلك إلا ببناء برنامج إرشادي، يركز على الإعداد الكافي للمعلمين، وبرنامج مهتم بالفصل وتنظيمه ومراقبته وبرنامج إرشادي خاص بتوضيح التوقعات حول سلوكات وكيفية استخدام الخطة لضبط النظام الصفي، وإعطاء توجيهات محددة عن السلوك المرغوب فيه والفعلي وبرنامج يتعلق بأهمية توصيل المعلومات للتلاميذ، ومن أجل تحقيق الإجراءات التي من شأنها جذب انتباه التلاميذ ومشاركتهم الفعلية في الصف الدراسي.

الفصل الأول

الذكاء الاجتماعي

تمهيد

1-نبذة تاريخية عن تطور مفهوم الذكاء الاجتماعي.

2-مفهوم الذكاء الاجتماعي.

3-أهمية الذكاء الاجتماعي.

4-أبعاد ومكونات الذكاء الاجتماعي.

5-مظاهر الذكاء الاجتماعي.

6-النظريات المفسرة للذكاء الاجتماعي.

خلاصة الفصل .

تمهيد:

إن الإنسان كائن اجتماعي لا يكتفي بذاته فحسب وإنما يستعين بغيره، لأن خصائص الحياة الإنسانية اجتماعية في مظاهرها، ومجالاتها، وبطبيعته لا يستطيع الاستغناء عن الأفراد الآخرين، فهو بحاجة إلى التآلف معهم والانتماء إليهم، ولكي يستطيع التواصل مع أفراد مجتمعه يجب أن يتحلى بمجموعة من المهارات المستمدة من محيط المجتمع الذي يعيش فيه، وهذا يتطلب منه أن يتمتع بمزايا فردية تساعده على التعامل وتحسين علاقته مع الآخرين. وهذا ما يسمى بالذكاء البين شخصي أو الذكاء الاجتماعي الذي يتمثل في القدرة على إدراك العلاقات الاجتماعية وفهم الناس والتفاعل معهم، وحسن التصرف في المواقف والأوضاع الاجتماعية، والسلوك الحكيم في العلاقات الإنسانية، واكتسب الذكاء الاجتماعي أهمية خاصة بعد اهتمامات ثورندايك عام 1920 بهذا الميدان عندما أشار إلى وجود ذكاء يختلف عن الذكاء العام أو المجرد المتعارف عليه ففتح المجال أمام العديد من الباحثين لدراسته والكشف عن أبعاده ومكوناته، ووضع مقاييس خاصة به كميدان مستقل.

وهذا ما سنعرضه بالشرح والتفصيل فيما سيأتي.

1- نبذة تاريخية عن تطور مفهوم الذكاء الاجتماعي:

بدأ الاهتمام بدراسة الذكاء الاجتماعي مع بداية العقدين الثاني والثالث، وبدأ هذا الاهتمام واضحا في دراسات كل من ثورندايك Thorndik (1920) وبروم Brom (1928) ويعد ثورندايك من الأوائل الذين كشفوا عن مفهوم الذكاء الاجتماعي بمعناه الصحيح وكان ذلك في مقال نشره عام (1925) في مجلة هاربر (Habor) وقد مثل هذا التعريف نقطة البداية التي انطلق منها المنظرون للخوض في مفهوم الذكاء الاجتماعي.

(منتهي الصاحب، 2011، ص198)

ولعل أول دراسة عملية أجريت في ميدان الذكاء الاجتماعي تلك التي قام بها ثورندايك عام (1926) والذي حلل فيها الاختبارات الفرعية التي يتألف منها اختبار جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي.

(إبراهيم المغازي، 2003، ص89)

وقام سترانج (1930) بعد ذلك بدراسة عن الخبرات الاجتماعية للأفراد وبقياسها عن طريق المفاهيم الخلقية والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع حيث أكدت هذه الدراسة على الخصائص الوظيفية للذكاء الاجتماعي.

(الدريني، 1984، ص104)

وفي عام (1936) ظهرت محاولات متعددة لبناء مقاييس الذكاء الاجتماعي، ومنها محاولات موسى وآخرون، إذ قاموا ببناء أداة لقياس الذكاء الاجتماعي واعتمدوا في بناءها على تعريف ثورندايك.

وبعدها محاولة "ودرو" في عام (1937) لتحليل مقاييس جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي سبعة وأربعون اختبار ذات طبيعة متباينة.

وفي عام (1942) ظهرت مفاهيم أخرى لها صلة بالذكاء الاجتماعي، وفي عام (1950) درس بياجيه الذكاء الاجتماعي من الجانب التطوري وليس عن طريق الفروق الفردية، ثم بعد ذلك دراسة دايموند عام (1952) التي هدفت إلى بناء مقياس لمفهوم التعاطف، ويمثل هذا مقياساً للذكاء الاجتماعي.

وفي عام (1953) أكد "كيروسيبرون" على تصور الفرد نفسه مكان فرد آخر وتوقع سلوكه، وعلى أساسه تم بناء اختبارها للذكاء الاجتماعي، ورأى " وكسلر" عام (1958) أن الخاصية السلوكية للذكاء الاجتماعي هو تطبيق للذكاء العام وفق السياق الاجتماعي. (**أديب الخالدي، 2001، ص27**)

ويؤكد أبو حطب أن أكثر البحوث أهمية في هذا المجال بحث بعنوان الذكاء الاجتماعي باسم أو سليفان وجيلفورد وديميل (1965). (**مدثر أحمد، 2003، ص73**)

وفي عام (1967) قام " جيلفورد" بدراسة الذكاء الاجتماعي فقد بحث عن السلوك الاجتماعي الذي يمثل الذكاء الاجتماعي في المحتوى السلوكي للقدرات العقلية، وظهر فيما بعد مقياس جيلفورد ذو العوامل الستة للذكاء الاجتماعي. (**سليمان الشيخ، 1990، ص173**)

وفي عام (1978) ظهرت دراسة لمعرفة مدى استقلال الذكاء الاجتماعي عن الذكاء العام، وتوصلت الدراسة إلى ضعف استقلالية الذكاء الاجتماعي عن الذكاء العام، وفي عام (1979) فشلت محاولة " فوردوتاسيك" في إثبات وجود الذكاء الاجتماعي كقدرة مستقلة باستخدام مقياس جيلفورد" إلا أنها في عام (1983)، وباستخدامها تصميمات جديدة طبقت على طلبة المدارس الإعدادية، باستخدام مقياس مختلف، حيث وجد دليلا على أن عامل الذكاء الاجتماعي مستقل، كما أثبت (مارل Marel) استقلالية الذكاء كقدرة عقلية، وأكد ذلك فورد عام (1995)، وفي أبحاثه اللاحقة أن الذكاء الاجتماعي مساوي لمفهوم الكفاية الاجتماعية.

(**منتهى صاحب، 2011، ص202**)

ويتفق الباحث مع "وكسلر" في أن الخاصية السلوكية للذكاء الاجتماعي تطبيق للذكاء العام وفق السياق الاجتماعي، وأن استخدام الفرد للذكاء الاجتماعي يولد لديه ولدى الآخرين حب المحافظة على العلاقات الإنسانية ويدفع بهم إلى المشاركة الواعية والفاعلة، في كل ما يخص العلاقات الاجتماعية.

وتوصلت حامد العبد (1962) إلى عامل ينتمي إلى ميدان الذكاء الاجتماعي.

وفي عام (1983) نشر "جارندر " كتابه " أطر العقل" عن نظريته في الذكاء المتعدد، أشار فيه إلى الذكاء الاجتماعي، وأسماه Interpersonal ، وقد توالت البحوث بعد ذلك منها دراسة Morlowe 1985 يؤكد فيه أهمية الذكاء الاجتماعي في تقييم احتياجات التدريب في نطاق العمل للتدريب التكنولوجي مع الآخرين.

وفي عام (1999) قامت Beckzr بفحص القدرة العقلية العامة ونماذج أخرى من الذكاء، ومن بينها الذكاء الاجتماعي، واستخلص Bjoerkgvist 2000 من نتائج دراسته أن الذكاء الاجتماعي مهم في كل أنماط السلوك الصراعي سواء ما كان اجتماعي وضد اجتماعي، وأن الذكاء الاجتماعي يزيد من قرارات الصراع السليمة مع وجود التقمص العاطفي. (**مدثر، 2003، ص73**)

2- مفهوم الذكاء الاجتماعي:

من أشهر تعريفات الذكاء الاجتماعي ذكره أدوار ثورندايك 1920 حيث وصفه "بأنه القدرة على التصرف بحكمة في العلاقات الاجتماعية بناء على الفهم السليم للأفراد. **(Thorndike, p227)**

وفي موسوعة علم النفس 1977 تم تعريف الذكاء الاجتماعي بأنه ذلك النوع من الذكاء الذي يظهره الفرد في معاملته مع الآخرين وفي ممارسة العلاقات الاجتماعية.

والذكاء الاجتماعي العالي هو مرادف لمفهوم البراعة اللباقة، فهو القدرة على التكيف وسط البيئة الاجتماعية والتصدي بصورة فعالة للعلاقات الاجتماعية الجديدة .(**كتفي، 2015، ص12**)

ويعرفه حامد زهران 1984، "بأنه قدرة الفرد على إدراك العلاقات الاجتماعية وفهم الناس والتفاعل معهم وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية، مما يؤدي إلى التوافق الاجتماعي ونجاح الفرد في حياته الاجتماعية (**زهران، ص22**)

وعرفه مايروسالوفي 1993 "بأنه يتضمن التوافق مع المواقف الاجتماعية واستخدام المعلومات الاجتماعية المتاحة للتصرف الإيجابي في هذه المواقف.**(Mayer, Salovery, 1993, p433-442)**

وعرفه الغول 1994 " أنه القدرة على فهم مشاعر وأفكار الآخرين والتعامل مع البيئة بنجاح، والاستجابة بطريقة ذكية في المواقف الاجتماعية، وتقدير الشخص لخصائص الموقف تقديراً صحيحاً والاستجابة بطريقة ملائمة بناءً على وعيه الاجتماعي. (**الغول، 1994، ص24**).

أما واور Wawra قد عرف الذكاء الاجتماعي بأنه مجموعة من المهارات والمقدرات، بالتواصل الفعال مع الآخرين وبناء العلاقات الاجتماعية الفاعلة، ومعرفة العادات والتقاليد الاجتماعية، وحسن التصرف في المواقف والمشكلات. (**لافي، 2015، ص18**)

3- أهمية الذكاء الاجتماعي:

تؤكد معظم الاتجاهات النظرية أن للذكاء الاجتماعي أهمية كبيرة في حياة الفرد إذ يتوقف عليه نجاح الفرد في تحقيق أفضل توافق في المحيط الذي يعيش فيه، وربط جميع الاتجاهات النظرية بين الذكاء الاجتماعي والسلوك، إذ أنه لا يمكن ملاحظته والاستدلال عليه إلا عن طريق السلوك الاجتماعي، والذكاء الاجتماعي قدرة لها أهمية قصوى عند الأفراد الذين يتعاملون مباشرة مع الآخرين.

كما تتجلى أهمية الذكاء الاجتماعي من خلال إسهامه في زيادة نمو العلاقات الإنسانية.

ويمكن تلخيص أهمية الذكاء الاجتماعي في عدة نقاط أساسية تتمثل في:

- حسن التصرف في المواقف الاجتماعية والنجاح في التعامل مع الآخرين.
- معرفة الحالة النفسية للآخرين وإضفاء شخصية الفرد على المواقف الاجتماعية.
- إقامة علاقات اجتماعية ناجحة وزيادة الكفاءات الاجتماعية لدى الفرد.
- التنبؤ بالسلوك لدى الأفراد.
- تنمية حب الانتماء إلى الجماعات والأفراد وتكوين صداقات.
- التعاطف مع الآخرين واحترام وجهات نظرهم وتقديم النصح والإرشاد لهم.
- إدارة التحديات اليومية وتحويل الانفعالات السلبية إلى انفعالات إيجابية.
- تنمية جميع المهارات التي تتصل بالذكاء الاجتماعي من خلال ممارستها في الحياة اليومية.
- إظهار شخصية الفرد الإيجابية والاجتماعية في جميع ميادين الحياة مثل الحياة العلمية والحياة المهنية.

(باسل أبو عمشة، 2013، ص37)

4- أبعاد ومكونات الذكاء الاجتماعي:

بالرغم من انتشار مصطلح الذكاء الاجتماعي وتعدد الدراسات حوله إلا أن علماء النفس مازالوا لم يحددوا مكوناته وأبعاده بصفة ثابتة، لذلك نجد العديد من وجهات النظر حول مكونات وأبعاد الذكاء الاجتماعي والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

-توصلت "كورين" و "أوليفز" (1993) إلى تحديد أبعاد الذكاء الاجتماعي وهي على النحو التالي:

4-1- التعامل مع الآخرين والتكيف معهم:

إن الذكاء الاجتماعي هو القدرة على التعامل مع الآخرين وأنه يمكن تحليل مظاهر التعامل مع الآخرين إلى عدة قدرات تعبر كل منها عن مظهر بسيط من مظاهر الذكاء الاجتماعي وهي كما يلي:

- التصرف في المواقف الاجتماعية: أي تعني القدرة على حسن التصرف مع الآخرين أو النجاح في التعامل معهم بكفاءة.
- التعرف على الحالة النفسية للمتكلم: وتعني القدرة على فهم الآخرين والتعرف على حالتهم النفسية من أحاديثهم.
- تذكر الأسماء والوجوه: وتعني القدرة على الاحتفاظ بأسماء الأشخاص وملامحهم وتذكرها بدقة ويدل على شدة الاهتمام بهم.
- ملاحظة السلوك الإنساني: وتعني القدرة على ملاحظة سلوكيات الآخرين، والتنبؤ ببعض المظاهر السلوكية البسيطة للآخرين.
- روح الدعابة والمرح: وتعني القدرة على فهم النكت المزاح والاشتراك مع الآخرين في مرحهم ودعابتهم.

(**أحمد عثمان و عزت حسن 2006 .ص192**)

4-2- التواصل مع الآخرين:

إن التواصل مع الآخرين يعكس قدرة الفرد على التعامل معهم ومدى تكيفه معهم ومراعاة حالتهم المزاجية وتحفيزهم، والتواصل الاجتماعي بدوره يوصل الفرد إلى الاستفادة من كل الأطراف الاجتماعية المحيطة به ويعد الإنسان في الحقيقة ميتا دون علاقات اجتماعية.

فالتواصل يعني الحياة. (**غباري وأبو شعيرة، 2014، ص211**)

كما أن هذا البعد من الذكاء الاجتماعي ذكره "جاردنر" و " هانش" (1989) بمسمى الاتصال الشخصي حيث تتضح فيه قدرة الفرد على التواصل وإدراك مشاعر الآخرين.

وذكر "بام روبيتز" و "جان سكوت" (2000) أن هذه المهارات هي المكونات الضرورية للجاذبية الاجتماعية يستطيع التواصل مع الآخرين بسهولة ويسر ويقرأ مشاعرهم واستجاباتهم ويستطيع أن ينظم ويقود ويعالج الخلافات.

ويركز "ريجيو" وزملاؤه (1991) في تناولهم لمفهوم الذكاء الاجتماعي على دراسة المهارات الأساسية للاتصال الاجتماعي الذي يعد حجر الأساس في الذكاء الاجتماعي.

وهذه المهارات تنقسم إلى (مهارة التعبير الانفعالي) ومهارة الحساسية الاجتماعية، مهارة الضبط الاجتماعي، مهارة الحساسية الانفعالية، مهارة التغيير.

4-3- فهم الآخرين:

يعد هذا البعد أحد الركائز التي يبنى عليها مقياس الذكاء الاجتماعي ويعني قدرة التعرف على الحالة النفسية للآخرين وكذا فهم أفكارهم واتجاهاتهم ومشاعرهم وطبيعتهم، ودوافعهم والتصرف السليم في المواقف الاجتماعية بناءً على هذا الفهم. (**عثمان وحسن، 2006، ص198**)

4-4- التأثير والتأثر الاجتماعي:

ويقصد به مشاركة الآخرين في كل ما يشعرون به والتأثير فيهم والتأثر بهم وهذا بدوره يؤدي إلى علاقات اجتماعية ناجحة.

والذكاء الاجتماعي هو قدرة الفرد على التأثير والتأثر بالآخرين في حال التفاعل معهم، ويؤدي إلى ما يسمى بالتوافق الاجتماعي الذي يقصد به حسن التعامل مع الآخرين، والتأثير فيهم والتأثر بهم وبناء علاقات ناجحة معهم. (**محمد الدسوقي، 2002، ص216**)

والذكاء الاجتماعي يتكون من مجموعة من العناصر وهي:

تنظيم المجموعة:

تستلزم المهارة اللازمة للقيادة، من خلال تنسيق جهود مجموعة مشتركة من الأفراد.

الحلول التفاوضية: أي موهبة الوسيط الذي يستطيع أن يمنح وقوع النزاعات أو يستطيع إيجاد حلول لها.

العلاقات الشخصية:

تتجلى في موهبة التعاطف والتواصل وكذا التعرف على مشاعر الناس واهتماماتهم بصورة مناسبة.

التحليل الاجتماعي: القدرة على اكتشاف مشاعر الآخرين ببصيرة ناقدة ومعرفة اهتماماتهم ودوافعهم وكيف يشعرون. (**ثائر غباري، خالد أبو شقيرة، 2014، ص202**)

ويقسم "كارل ألبرشت" (2006) الذكاء الاجتماعي إلى عدة عناصر هي:

-إدراك معطيات الموقف والوعي بها:

ويقصد "كارل ألبرشت" هنا هل تشعر بأحاسيس للآخرين وهل تقدر مشاعرهم وتستشعر نواياهم وإن لم يصرحوا بها ويشير إلى أنه لا يتفاعل البشر مع بعضهم البعض إلا في سياق مواقف اجتماعية ويجب على الفرد إدراك معطيات للآخرين والوعي بها.

الحضور: هو أسلوبك في التأثير على الآخرين من خلال التواصل معهم.

الأصالة: تعتبر الأصالة عن مصدقيتك مع نفسك ومع الآخرين وهذه خطوة للوصول للذكاء الاجتماعي والأصالة تعني البعد عن الزيف وكسب ثقة الآخرين من خلال سلوك قوامه التفاهم المتبادل، والتواصل الفعال.

الوضوح: أي التعبير عن آرائك ونواياك بصراحة دون تردد أو خجل.

التفهم والتعاطف: ويتمثل التعاطف في قدرتك على استيعاب آراء الآخرين وتفهمك لمشاعرهم، ولا يكون التعاطف إلا من خلال الشعور الإيجابي للآخرين.

ويرى ثورندايك أن الذكاء مكون خليط من المكونات المستقلة تتجمع في ثلاث مجالات:

الذكاء العياني (أو الشيء):ويشمل القدرات التي تعالج الأشياء المادية والمواد العلمية التي يعتمد عليها في أداء الأعمال الفنية والميكانيكية واستخدام الآلات والأجهزة.

الذكاء المجرد: وتشمل القدرات العقلية التي تعالج الألفاظ والعمليات الرمزية المختلفة.

الذكاء الاجتماعي: ويشكل القدرات التي تعتمد عليها في تحديد كفاءة علاقة الفرد بالآخرين وحسن تكيفه مع الظروف الاجتماعية المختلفة. (**كارل ألبريشت، ت، محمد ع، الكريم يوسف 2017**)

ولقد استنتجت "أوسوليفان" 1973 أن هناك ستة عوامل سلوكية مكونة للذكاء الاجتماعي نحددها في الآتي:

معرفة الوحدات السلوكية: وتعكس القدرة على فهم وحدات التعبير غير اللفظي مثل تعبيرات الوجه.

معرفة الفئات السلوكية: وتعكس القدرة على أن يدرك الشخص أن طرق التعبير المختلفة مثل الإيماءات وحالة الجسم وتعبيرات الوجه يمكن أن يكون لها معنى مقصوداً.

معرفة العلاقات السلوكية: وتعكس القدرة على معرفة العلاقات في المواقف الاجتماعية.

معرفة المنظومات السلوكية: وتعكس القدرة على فهم السياق الاجتماعي المركب.

معرفة الدلالات الاجتماعية: وتعكس القدرة على تغيير الإيماءات والتعبير الوجهي.

معرفة الدلالات السلوكية: وتعكس القدرة على التنبؤ بما سيحدث فيما بعد نتيجة موقف اجتماعي معين.

ويرى جابر عبد الحميد أن القدرات في الجانب السلوكي من نموذج جيلفورد يمكن أن توصف بأنها الذكاء الاجتماعي الذي يساعدنا على فهم سلوك الآخرين وفهم سلوكنا تجاههم أيضا وهذا النموذج يصنفه جيلفورد في شكل ثلاثي الأبعاد تمثل في بعد العمليات الفعلية وبعد المحتويات وبعد النواتج وفيما يلي توضيح لكل من هذه الأبعاد الثلاثة:

-بعد العمليات: ويقترح جيلفورد بالنسبة للعمليات العقلية أن تصنف إلى خمسة أنواع (المعرفة، والتذكر والتفكير التقاربي، والتفكير التباعدي والتقويم)

-بعد المحتويات: ويتعلق هذا البعد بالمادة المتضمنة في المشكلة التي ينشط فيها عقل الإنسان وفيما يتصل بهذا البعد، ويميز جيلفورد بين خمسة أنواع من المحتويات وهي:

-المحتوى البصري: وهو ذلك النوع من الأنشطة العقلية التي تكون فيها المادة أو المعلومات التي يعالجها العقل تتعلق بالإدراك البصري.

-المحتوى السمعي: وهو نوع من الأنشطة العقلية التي تتعلق فيها المعلومات بالإدراك السمعي أو الاستشارة السمعية المباشرة.

-المحتوى الرمزي: ويتعلق بالمعلومات التي تكون في شكل مجرد أو في صورة حسية ويتكون من الحروف أو الرموز أو الأرقام ويظهر بصورة أساسية في المشكلات اللفظية والعددية.

-محتوى المعاني: يتعلق بالأفكار والمعاني التي تحملها الألفاظ ودلالاتها.

-المحتوى السلوكي: وهو نوع من المعلومات التي تتعلق بالآخرين وحالاتهم النفسية كما تظهر في حركاتهم التعبيرية وقدرات المحتوى السلوكي هذه هي ما اعتبرها جيلفورد قدرات الذكاء الاجتماعي من حيث تركيزها على التعامل مع الآخرين.

بعد النواتج: ويتعلق بنوع الشيء الذي ينصب عليه نشاط الفرد العقلي بصرف النظر عن نوع العمليات العقلية أو محتوى المشكلة. **(جابر عبد الحميد، 1997، ص209-ص234)**

وتوصل "مارلو" سنة 1984 إلى أن الذكاء الاجتماعي عبارة عن مكونين:

الأول: الأداء الاجتماعي: وهو السلوك الفعلي في المواقف الاجتماعية التي طبيعته المنفعة المتبادلة.

الثاني: الكفاءة الاجتماعية: وهي القدرة الخاصة للشخص على التعامل مع الآخرين بطريقة ملائمة، أي القدرة على التصرف بشكل فعّال اجتماعيا.

ويرى "مارلو" أن للكفاءة الاجتماعية ثلاث مكونات وهي:

- الفعّالية الذاتية الاجتماعية: وهي الشعور بالثقة والتمكن من النجاح في التفاعل الاجتماعي.

- المهارات الاجتماعية: وتتكون من المهارات السلوكية والمعرفة الاجتماعية.

- الاهتمام الاجتماعي: ويتناول الدافع الذي يوجه السلوك للهدف ويعكس اهتمام الشخص بالهدف واهتمام الناس به.

-أما بالنسبة للأبعاد فقد حددها في خمسة أبعاد وهي كالآتي:

- الاهتمام الاجتماعي: يشير إلى ميول الشخص في أي مجموعة بشرية.

- المهارات الاجتماعية: وتشير إلى قدرة الفرد على استخدام مهارات التفاعل الاجتماعي الكفء مع الآخرين.
- مهارات التعاطف: وتشير إلى فهم أفكار ومشاعر الآخرين والتعاطف معهم.
- القلق الاجتماعي: ويشير إلى مستوى قلق الفرد وخبرته في مختلف المواقف الاجتماعية.
- المشاعر الوجدانية: ويشير إلى قدرة الشخص على ويشير إلى قدرة الشخص على الإدراك أو التنبؤ بردود أفعال الآخرين على سلوكه نحوهم. (**Marlwe, 1985, p5-4** ، **نقلا عن محمد غازي الدسوقي، ص85**)

5- مظاهر الذكاء الاجتماعي:

نتعرف على الذكاء الاجتماعي من خلال المظاهر التي تدل عليه وذلك من خلال سلوك الفرد الذي يتمتع بالذكاء الاجتماعي، سواء من خلال تقييمه لنفسه أو من خلال معاملته مع الآخرين لذلك للذكاء الاجتماعي مظاهر عامة تتمثل في توافق الفرد ونجاحه الاجتماعي والتزامه بسلوكيات المجتمع وأيضا مظاهر خاصة تتمثل بتعامله مع الأشخاص وذلك من خلال فهمهم وتفسير السلوك الصادر عنهم وفيما يلي توضيح المظاهر الذكاء الاجتماعي العامة والخاصة.

5-1- المظاهر العامة للذكاء الاجتماعي:

أ-التوافق الاجتماعي:

ويتضمن السعادة مع الآخرين، والالتزام بأخلاقيات المجتمع، ومسايرة المعايير الاجتماعية، والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغير الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي السليم، والعمل لخير الجماعة والسعادة الزوجية، مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية.

ب-الكفاءة الاجتماعية:

وتتضمن الكفاح الاجتماعي، وبذل كل جهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية، وتحقيق توازن مستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية.

جـ-النجاح الاجتماعي: ويتضمن النجاح في معاملة الآخرين ويتجلى في النجاح في الاتصال الاجتماعي مهنياً وإدارياً...الخ

د-المسايرة: وتتضمن الالتزام سلوكيا بالمعايير الاجتماعية في المواقف والمناسبات الاجتماعية.

هـ-الإتيكيت: ويتضمن ذلك اتباع السلوك المرغوب اجتماعيا وأصول المعاملة والتعامل السليم مع الآخرين وأساليبه، وفنياته، وفي الحديث الشريف "الدين المعاملة".

5-2- المظاهر الخاصة للذكاء الاجتماعي:

أ-حسن التصرف في المواقف الاجتماعية:

ويتضمن ذلك "حسن التصرف واللباقة في ضوء المعايير الاجتماعية في المواقف الاجتماعية العامة ومواقف مختلفة كالقيادة والتبعية، ومواقف التفاعل الاجتماعي والمعاملات ومواقف المعاشرة الزوجية، ومواقف الأقليات والمواقف المحرجة.

ب-التعرف على الحالة النفسية للآخرين:

ويتضمن ذلك قدرة الفرد على التعرف على حالة للآخرين، كما في حالة الفرح أو الغضب أو الثورة أو اليأس.

جـ-القدرة على تذكر الأسماء والوجوه: ويتضمن ذلك اهتمام الفرد بالآخرين مما يساعد في قدرته على تذكر وجوههم وأسمائهم.

د-سلامة الحكم على السلوك الإنساني: ويرتبط ذلك بالقدرة على التنبؤ به من بعض المظاهر أو الأدلة البسيطة، ويتجلى ذلك في الفراسة الاجتماعية، فهم التعبيرات الإنسانية، وقدرة الشخص على معرفة الحالة النفسية للآخرين، وذلك من خلال إدراك دلالات بعض معايير الوجه أو الإيماءات، أو أوضاع الجسم أو غير ذلك من المؤشرات التعبيرية.

هـ–روح الدعابة والمرح: يتضمن ذلك القدرة على فهم النكتة ويظهر في القدرة على الاشتراك مع الآخرين في مدحهم، ودعابتهم، وظهور علامات المحبة والألفة المتبادلة مع الآخرين. (**عبد السلام زهران، ص227–225**).

6– النظريات المفسرة للذكاء الاجتماعي:

إن المتتبع للأطر النظرية والأدبيات، والأبحاث السابقة نجد أن هناك اتجاهات ومداخل نظرية في تفسير الذكاء الاجتماعي من وجهة نظر خاصة بكل اتجاه وبناءً على ذلك أشار محمود كاظم تميم في دراسة المعنونة بالذكاء الاجتماعي وعلاقته بجودة اتخاذ القرار إلى أربعة اتجاهات.

أ–الاتجاه السلوكي:

يتثمل هذا الاتجاه في نظرية ثورندايك وسكينر، يؤكد هذا الاتجاه بأن الذكاء الاجتماعي يمثل قدرة الفرد على فهم الآخرين والتعامل السليم معهم من خلال العلاقات الاجتماعية والتصرف بحكمة معهم، حيث أن نجاح الفرد في الحياة ناتج عن أنه لا يحاكي فراغاً وإنما يعيش وسط تجمعات بشرية يتفاعل معها ويؤثر فيها ويتأثر بها.

ب–الاتجاه العلقي:

يتمثل في نظرية جيلفورد حيث شعر بأن الذكاء الاجتماعي يرتبط بالمحتوى السلوكي للقدرات العقلية الذي يتضمن خبرات متعددة تحتوي على معلومة غير لفظية من خلال إدراك الأفراد للرموز والتعابير المستخدمة اجتماعيا التي تتسم من خلال العلاقات الاجتماعية والمشاركة الفعالة مع الآخرين.

جـ–الاتجاه المعرفي:

يتمثل في نظرية جون ديوي حيث افترض أن الإنسان كائن بيولوجي اجتماعي قادر على أن يعمل لنفسه بيئة أفضل ولديه القدرة الكافية على تشكيل مصيره بصورة صحيحة، وأن الخبرة والتجربة لا تعرف فقط بالاهتمامات المتعلقة بالعالم المادي الميكانيكي البحت بل تمتد إلى الأمور الاجتماعية فالفعل هو شكل من اشكال اللون وخاصة السلوك الاجتماعي أي السلوك الذي له هدف واتجاه وأن عمل الفعل في أساسه هو سلوك ونشاط وتفاعل مع البيئة البيولوجية الاجتماعية وأن التربية تعمل لإكساب الفرد ذكاءً اجتماعياً.

د–الاتجاه المعرفي الاجتماعي:

يتمثل في نظرية "باندور" حيث أكد على تفاعل الفرد مع الآخرين وعلاقاته الاجتماعية ومدى فهمه للآخرين ويصبح لديه سياق اجتماعي يندرج تحت سلوكه وتصرفه. (**كاظم التميم، سمير ثابت، ص9–ص10**)

فيما يلي عرض للنظريات المتعددة المفسرة للذكاء الاجتماعي حسب تطورها الزمني:

1–نظرية ثورندايك 1920 R. Thorndike:

يعد ثورندايك أول من قدم الذكاء الاجتماعي، والذكاء لديه متكون من عدد كبير من العناصر أو العوامل المنفصلة فكل أداء عقلي عبارة عن عنصر منفصل مستقل إلى حد ما عن بقية العناصر الأخرى، غير أنه قد يشترك مع كثير من العناصر في بعض المظاهر وهو لا يؤمن بشيء اسمه الذكاء العام. (**جابر عبد الحميد، 1996، ص123**)

وقد توصل إلى وجود ثلاثة أنواع من الذكاء هي ،الذكاء المجرد ، و الذكاء الميكانيكي ،

و الذكاء الاجتماعي الذي تمثل في القدرة على التواصل مع الآخرين و تشكيل العلاقات الاجتماعية .

2–نظرية جيلفورد: Guilford 1967:

يرى جيلفورد أن بنية العقل أو القدرات العقلية التي تتضمنها تتكون من ثلاثة أبعاد رئيسية هي (المحتوى، العمليات، النواتج) وبالرجوع إلى تصنيف جيلفورد هذا فإن المحتوى السلوكي يقع ضمن بعد المحتويات، ويتضمن المحتوى السلوكي المعلومات الخاصة بسلوك الآخرين، والاستدلال على أفكار ومشاعر الأفراد من مظاهر سلوكهم، ويمثل هذا المستوى (الذكاء الاجتماعي) ويمثل (30) قدرة من 120 قدرة. (**أبو حطب، 1991، ص19**)

3–نظرية أبو حطب:

لقد صاغ أبو حطب نظرية الأنموذج الرباعي للعمليات المعرفية في صورتها الأولية عام 1973، ثم ظهرت بشكل أكثر تطوراً في عام 1988، وقد صنف الذكاء إلى ثلاثة أنواع هي الذكاء المعرفي، والوجداني، والاجتماعي، منطلقا من تصوره من أن الذكاء دالة نشاط الشخصية ككل.

وفي المرحلة الثانية لتطور نظريته فإنه صنف الذكاء إلى ذكاء موضوعي واجتماعي وشخصي. (القيسي وناطق، 2005، ص28)

ويتعلق الذكاء الاجتماعي لديه بالإدراك الاجتماعي وإدراك الأشخاص وكل المواد والرموز التي تستخدم اجتماعياً، ويتضح في تعلقه بالعلاقات الاجتماعية بين الأشخاص، ويتم التعامل معه بطريقة الفحص المتبادل أو الفحص بالمشاركة والتي تتضمن المعايشة والتفاعل مع الآخرين. (**انتصار كمال، 2009، ص12**)

4- نظرية ستيرنبورغ 1988 R. Sternberg :

توصل ستيرنبرغ إلى نظرية تدعى النظرية الثلاثية للذكاء ويرى أن الذكاء بنية تتألف من ثلاثة أبعاد هي بعد المكونات، والبعد السياقي، وبعد الخبرات، وقد أشار إلى أن البعد السياقي يتضمن المشكلات المتعددة التي يواجهها الأفراد أثناء حياتهم، وتفاعلاتهم اليومية ويمكن تصنيف هذا البعد إلى ثلاثة أنواع من الذكاء وهي الذكاء التحليلي، والإبداعي، والعملي.

ويشير ستيرنبرغ إلى أن الذكاء الاجتماعي يقع ضمن الذكاء العملي ويتمثل في القدرة على فهم الآخرين والاستجابة اللائقة، واللبق مع الأفراد من ذوي الأمزجة والدوافع المختلفة والقدرة على تشكيل العلاقات الاجتماعية وتكوين الصداقات فضلا عن القدرة على التعرف على رغبات الآخرين. (**الزغلول والهنداوي، 2004، ص314**)

7- تفسير الذكاء الاجتماعي من وجهة نظر الإسلام:

لقد ميز الله الإنسان عن بقية المخلوقات، وأنعم عليه بنعمة العقل والتفكير، وحثه على استعمال عقله والتدبر في الكون، ومظاهره حيث يقول الله عزّ وجلّ في محكم التنزيل:

[أَفَلا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا] (**سورة محمد، الآية 24**)

ويقول: [الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَاماً وَقُعُوداً وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلاً سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ] **(سورة آل عمران، الآية 191)**

ومن خلال هذه الآيات الكريمة وغيرها يتبين لنا مدى حرص الإسلام على تنمية عقل الإنسان، فإن دعوة القرآن الكريم للتفكير والتدبر واستخدام العقل والفكر لمعرفة الله حق المعرفة، لمعرفة قدرته العظيمة، ومعرفة الكون الذي يعيش فيه حق المعرفة لهي أكبر دليل على اهتمام الإسلام بالعقل وتقوية إمكاناته.

ولعل من أبرز مظاهر هذه التنمية –لعقل الإنسان– هي صقل الذكاء، فبدونه لا يتحقق التدبر والتفكير في الكون وما حوله وبالرغم من أن مفهوم الذكاء الاجتماعي يعتبر من المفاهيم حديثة العهد، إلا أن الإسلام أشار إليه، من خلال سلسلة من الآيات في كتاب الله، ومن القصص في سنة نبيه، وفي سير الخلفاء الراشدين، فكان له السبق في الحث على المساواة، والأمانة والصدق، والتسامح، وضبط النفس، واحترام الغير، كما نهى عن مظاهر تناقض الذكاء الاجتماعي، كالنفاق، والتعصب، والتسلط والكبرياء، والأنانية.

إن الرسول صلى الله عليه وسلم، المعلم الأول للبشرية جمعاء في فن التعامل مع الآخرين على اختلاف طبائعهم، فقد اتبع أسلوباً تربوياً مميزاً شمل وسائل تعليمية أيضا حية وكان يكرر كلامه، ويستغل المناسبات للوعظ والإرشاد. **(الأغا، 2011، ص67)**

مظاهر الذكاء الاجتماعي في الإسلام:

1–حسن الخلق: قال الله تعالى: [وَإِنَّكَ لَعَلى خُلُقٍ عَظِيمٍ] **(سورة القلم، الآية 4)**

2–مخالطة الناس والصبر على أذاهم: عن عمر رضي الله عنه أنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم "المؤمن الذي يخالط الناس ويصبر على أذاهم خير من الذي لا يخالط الناس ولا يصبر على أذاهم" (رواه الترميذي)

3–كظم الغيظ والعفو عن الناس: قال الله تعالى: [الَّذِينَ يُنْفِقُونَ فِي السَّرَّاءِ وَالضَّرَّاءِ وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنْ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ] **(سورة آل عمران، الآية 134)**

4–السعي بالصلح بين المسلمين: قال الله تعالى: [إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ] **(سورة الحجرات، الآية 10)**

5-تجنب قول الزور: قال الله تعالى:[وَالَّذِينَ لا يَشْهَدُونَ الزُّورَ وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَاماً](**سورة الفرقان، الآية 72**)

6-تجنب سوء الظن:

قال الله تعالى: [يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيراً مِنْ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ وَلا تَجَسَّسُوا وَلا يَغْتَبْ بَعْضُكُمْ بَعْضاً أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَنْ يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتاً فَكَرِهْتُمُوهُ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ تَوَّابٌ رَحِيمٌ] (**سورة الحجرات، الآية 12**)

7-عدم السخرية: قال الله تعالى: [يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لا يَسْخَرْ قَومٌ مِنْ قَوْمٍ عَسَى أَنْ يَكُونُوا خَيْراً مِنْهُمْ وَلا نِسَاءٌ مِنْ نِسَاءٍ عَسَى أَنْ يَكُنَّ خَيْراً مِنْهُنَّ وَلا تَلْمِزُوا أَنفُسَكُمْ وَلا تَنَابَزُوا بِالأَلْقَابِ بِئْسَ الِاسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الإِيمَانِ وَمَنْ لَمْ يَتُبْ فَأُوْلَئِكَ هُمْ الظَّالِمُونَ] (**سورة الحجرات، الآية11**)

8-إدخال السرور على القلوب: عن أنس بن مالك رضي الله عنه أنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:" من لقي أخاه المسلم بما يحب ليسره بذلك، سره الله عزّ وجلّ يوم القيامة" (رواه الطبراني)

9-إفشاء السلام: عن أبو هريرة أنه قال: قال رسول الله عليه الصلاة والسلام: "لا تدخلوا الجنة حتى تؤمنوا، ولا تؤمنوا حتى تحابوا، أولا أدلكم على شيء إذا فعلتموه تحاببتم؟ أفشوا السلام بينكم" (رواه مسلم)

10-الفطنة والتريث: عن أبي هريرة رضي الله عنه أنه قال: قال رسول الله صلة الله عليه وسلم: " المؤمن فطن حذر، وقاف، متثبت لا يعجل، عالم ورع، والمنافق همزة لمزة، حكمة، لا يقف عند شبهة، ولا عند محرم كحاطب ليل لا يبالي من أين كسب ولا فيما أنفق" (رواه البخاري)

11- اللين في التعامل: قال الله تعالى: **[**وَلا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ**]** (**سورة فصلت، الآية 34**) (**عسقول، 2009، ص35**)

ومن خلال ما ذكر من آيات كريمة وشواهد من السنة النبوية العطرة، ترى الباحثة أن الإسلام بشموليته حرص وأكد على أهمية العلاقات بين البشر، وأهمية أن تكون هذه العلاقات مبنية على أسس وقواعد سليمة وإيجابية، لذلك اهتم الإسلام بتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى الفرد المسلم حتى تتحقق معادلة الصحة النفسية، فالمؤمن الذي ذاق حلاوة الإيمان هو المسلم الذي يتمتع بذكاء اجتماعي مرتفع، بحيث يتمكن من التعامل الإيجابي مع ذاته ومع الآخرين، ليحقق لنفسه، ولمن حوله أكبر قدر من السعادة.

8- قياس الذكاء الاجتماعي:

فتحThorndike الطريق أمام الباحثين للخوض في مجال قياس الذكاء الاجتماعي، فتجلى ذلك بشيء من الصعوبة ويعود السبب في ذلك إلى عاملين رئيسيين هما:

- اختلاف الذكاء الاجتماعي عن الذكاء العام، والذكاء العلمي.
- إن الاعتماد على الاختبارات اللفظية في الذكاء الاجتماعي قد لا يكون مناسبا لقياس الذكاء الاجتماعي فقط، إذ يدخل ضمن ذلك الذكاء المجرد.

فازداد الاهتمام بدراسة الذكاء الاجتماعي من ناحية المفهوم والنظريات والقياس، إذ توجد عدة أنواع من وسائل قياس الذكاء الاجتماعي، منها ما هو مباشر وغير مباشر نعرضها على النحو التالي:

1-مقياس جورج واشنطن: George Washington1928

بعد قياس جامعة جورج واشنطن الذي أعده (موس وهنت وأمواك وودورد 1928= هو أو مقياس وضع للذكاء الاجتماعي، في ضوء تصور ثورندايك وتضمن سبعة اختبارات فرعية:

- اختبار الحكم في المواقف الاجتماعية.
- اختبار تذكر الأسماء الموجودة.
- اختبار ملاحظة السلوك الإنساني.
- اختبار التعرف على الحالة العقلية من خلال الكلمات.
- اختبار التعرف على الحالة العقلية من خلال تعبيرات الوجه.
- اختبار المعلومات الاجتماعية.
- اختبار تذوق النكت والفكاهة.

وفي الطبعات المتتالية لهذا المقياس بعد عام 1927 حذف الاختباران الخامس والسادس، وأصبح المقياس مكون من خمسة فرعية هي:

- اختبار القدرة على إصدار الأحكام في المواقف الاجتماعية.
- اختبار القدرة على التعرف على حالة المتكلم النفسية.
- اختبار القدرة على ملاحظة السلوك الإنساني.
- اختبار القدرة على إدراك وتذوق النكت وروح الدعابة والمزاح.
- اختبار القدرة على تذكر الأسماء الموجودة. (**الدسوقي، 2002، ص120**)

وأعدت منه بعد ذلك صيغة قصيرة تتكون من أربعة أجزاء فقط:

- التصرف في المواقف الاجتماعية.
- التعرف على الحالة النفسية للمتكلم.
- الحكم على السلوك الإنساني.
- روح الدعابة والمرح.

وأعدت صيغة مختصرة تحتوي على جزئين فقط هما:

- التصرف في المواقف الاجتماعية.
- الحكم على السلوك الاجتماعي

وقد تم تعديل فقرات المقياس للتوافق مع البيئة العربية في صورة اختبارين وكتيب واحد، وتستغرق الإجابة عنه حوالي نصف ساعة.

الاختبار الأول: "التصرف في المواقف الاجتماعية"

يتكون من عشرين عبارة تعبر كل منها عن موقف اجتماعي به مشكلة تتطلب التصرف بشكل معين لحلها أو سؤالا يتطلب إجابة تدل على حسن التصرف ويلي كل موقف أربع استجابات وعلى المفحوص أن يختار إحدى هذه الاستجابات التي يعتقد أنها تمثل الاستجابة الصحيحة أو الرأي الصحيح.

الاختبار الثاني: " الحكم على السلوك الإنساني"

ويتكون من خمسين عبارة تعبر كل منها على السلوك الإنساني، ويطلب من المفحوص أن يقرر وجهة نظره ما إذا كانت العبارة صحيحة أم خاطئة.

أمثلة:- (صح) (خط) –لكي تتحقق من شعور الناس لا بد أن تعتمد على العين أكثر من اعتمادك على الأذن.

-(صح) (خطأ)- معظم الناس يتقبلون النقد الموجه إليهم بصدر رحب.

-(صح) (خطأ)- إن ما يجعل أحد الأشخاص سعيداً يمكن أن يؤخذ بلا تردد على أنه يجعل الناس عموماً سعداء (**زهران، 1984، ص228**)

2-مقياس العوامل الأربعة للذكاء الاجتماعي لجيلفورد 1925:

- لقد ظل البحث في الذكاء الاجتماعي متوقفا لسنوات عديدة إلى أن انتعش على يد جيلفورد وتلاميذه حيث قدم نموذجه حول بنية العقل عام 1955 والذي تضمن ثلاثون قدرة مميزة للذكاء الاجتماعي (المحتوى السلوكي)
- تعرف هذه الاختبارات باختبار الذكاء الاجتماعي ذات العوامل الست وتقيس المعرفة السلوكية.
- اختبار المجموعات التعبيرية، ويقيس عامل معرفة الوحدات السلوكية.
- اختبار الرسم الكاريكاتوري الناقص، ويقيس عامل معرفة المنظومة السلوكية.
- اختبار الترجمات الاجتماعية، ويقيس عامل معرفة التحولات السلوكية.
- اختبار الرسم الكاريكاتوري التنبؤي، ويقيس عامل معرفة التضمينات السلوكية.
- اختبار الصور الناقصة ويقيس عامل معرفة المنظومة السلوكية.
- اختبار تبديل الصور، ويقيس عامل معرفة التحولات السلوكية.

ومن خلال الأدبيات قام جيلفورد وسليفان بمراجعة هذه الاختبارات وحذفا منها الاختباران الخامس والسادس وأصبحت هذه الاختبارات تسمى فيما بعد باختبارات الذكاء الاجتماعي ذات العوامل الأربعة.

(**الدسوقي، 2008، ص123**)

3-مقياس الذكاء الاجتماعي لأحمد الغول 1990:

في عام 1990 أعد أحمد الغول مقياسا للذكاء الاجتماعي يتضمن ثلاثة اختبارات فرعية هي:

- اختبار المواقف السلوكية الاجتماعية.
- اختبار المواقف السلوكية اللفظية.
- اختبار المواقف السلوكية المصورة وينقسم إلى نوعين:

* اختبار الأفعال السلوكية.

* اختبار التعبيرات الانفعالية وهما عبارة عن رسوم كاريكاتورية. (**الدسوقي، 2008، ص 29**)

4-مقياس الذكاء الاجتماعي لوونج وماكسويل وميرا 1995:

استخدم ونج 1992 وآخرون ما بين عام 1995 إلى غاية 2002 التصميم المتعدد السمات-المتعدد الأساليب في قياس الذكاء الاجتماعي، بحيث أوضح العديد من الباحثين أن استخدام أكثر من طريقة في قياس السمة يعطي ثقة أكبر في النتائج. (**الدسوقي، ص130**).

5-مقياس جامعة ترومسو للذكاء الاجتماعي 2001:

في ظل موجة الاهتمام بقياس الذكاء الاجتماعي من خلال استخدام أكثر من طريقة سواء لفظية أو مصورة، خرج علمنا ديفيد " سيلفيرا" اختبارات التقرير الذاتي في قياس الذكاء الاجتماعي، ويتكون هذا الاختبار. وهو عبارة عن اختبار ورقة وقلم، من 21 عبارة تمثل ثلاثة أبعاد وهي تجهيزا معالجة) المعلومات الاجتماعية، المهارات الاجتماعية، الوعي (الإدراك) الاجتماعي.

وهذا الاختبار هو في الحقيقة مقياسا فردياً يسمح بقياس الأبعاد الثلاثة للذكاء الاجتماعي في وقت واحد.

(الدسوقي، ص134-135)

6-مقياس الذكاء الاجتماعي لمحمد غازي 2002:

في عام 2002 أعد محمد غازي مقياسا للذكاء الاجتماعي يقيس أربعة أبعاد فردية، اعتبرها مكونات للذكاء الاجتماعي وهي:

- الإدراك الاجتماعي والمعرفة الاجتماعية، كمكونين معرفيين.
- الكفاءة الاجتماعية والتوافق الاجتماعي، كمكونين سلوكيين. (**الدسوقي، ص 134-135**)

بعد عرض المقاييس التي وردت في الأدبيات النظرية والدراسات السابقة على تسلسلها الزمني يبدو أن هناك تطوراً متواصلاً للبحث في هذا النوع من الذكاء، ويبقى بحاجة إلى المزيد من الاهتمام والبحث خاصة في البيئة العربية والمحلية الجزائرية نظراً لنقص الأبحاث حوله، وخاصة أن الإسلام يحث على تنمية الذكاء الاجتماعي لدى الفرد.

خلاصة الفصل:

إن الذكاء الاجتماعي يحقق للفرد النجاح في الحياة الاجتماعية، إذ يتفاعل الفرد مع الآخرين في علاقاته الاجتماعية، وعن طريق قدرته على فهم الآخرين، وحسن التعامل معهم المتمثل بالتعاطف والمحبة والاتزان الانفعالي، ويكسب الفرد أفضل توافق مع المجتمع الذي يعيش فيه ويحقق علاقات اجتماعية ناجحة تؤثر في نجاحه.

كما أن الذكاء الاجتماعي من القدرات المهمة عند الفرد وذلك لأن له علاقة بجوانب متعددة من بناء الفرد كالتوافق الاجتماعي ومفهوم الذات، والإنجاز الأكاديمي، وتحقيق الذات، وأنماط السلوك التكيفي في حجرة الدراسة، وفاعلية القائد، وفاعلة المعلم، وأساليب الشخصية، والكفاءة الاجتماعية، وأساليب المعاملة الوالدية.

فرعاية الذكاء الاجتماعي وتنميته لدى الأطفال والشباب ضرورة ملحة عن طريق تعليمهم التصرف الاجتماعي في المواقف الاجتماعية المختلفة في صور المعايير السليمة والقيم الاجتماعية والأخلاقية والدينية، وهذا من أهم واجبات الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام.

الفصل الثاني

كفاءة إدارة الصف

تمهيد.

1-مفهوم إدارة الصف.

2-أهمية إدارة الصف.

3-أهداف الإدارة الصفية.

4-عناصر الإدارة الصفية متطلباتها

5- خصائص الإدارة الصفية.

6- وظائف الإدارة الصفية.

7- أنماط الإدارة الصفية.

8- معلم الإدارة الصفية

9- مشكلات إدارة الصف.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

الإدارة قديمة قدم الإنسان، فقد بدأت عندما أدار الإنسان شؤون حياته وفق خبراته البسيطة.

وظهرت الإدارة بشكل واضح بعد قيام الثورة الصناعية 1750م حيث اقتصرت خلال هذه الفترة على اعتبار الإنسان أداة للعمل بغية الوصول إلى الإنتاج المطلوب.

ثم ظهر اتجاه جديد في الإدارة نتيجة التسيب في العمل وانخفاض الإنتاج، بسب مبالغة اهتمام أنصار الاتجاه الإنساني بالحاجات الإنسانية، وهو مدخل العملية الإدارية الذي اعتبر الإدارة مجموعة من الوظائف هي: التخطيط، والتنظيم والمتابعة، ولكن رغم عدم إغفاله العنصر البشري إلا أنه لم يضعه في المكان المناسب، لذا ظهر مدخل اتخاذ القرارات، الذي اعتبر الإنسان عاملا من عدة عوامل مؤثرة في اتخاذ القرار.

وأخيراً ظهر مدخل السلوكي، الذي اعتبر الإنسان العامل الرئيسي لكفاية الإدارة وقدرتها على تحقيق أهدافها.

ثم انتقل مفهوم الإدارة من ميدان الصناعة إلى التربية، وتتمثل الإدارة التربوية بالوزارة وما تصنعه من أنظمة وسياسات تربوية، ويرأسها وزير التربية، وتتفرغ عنها الإدارة التعليمية التي تختص بتنفيذ السياسة العامة والفلسفة التربوية والإشراف على العملية التربوية، ويرأسها مدير التربية، ثم الإدارة المدرسية التي تقوم بتنفيذ السياسة التعليمية، ويرأسها مدير المؤسسة، وأخيرا الإدارة الصفية، وتعتبر جزء من الإدارة المدرسية وتتعلق بما هو داخل الصف، أي يقوم بها معلم الصف وتعد إدارة الصف القاعدة الرئيسية التي تنطلق منها عملية إصلاح العملية التعليمية، فالمعلم مهما كان متمكناً من المادة العلمية، فإنه إذا لم يمتلك مهارات إدارة الصف ويهيئ لنفسه البيئة الصفية المناسبة لن يستطيع أن يؤدي المهام الملقاة على عاتقه على أكمل وجه.

فإدارة غرفة الصف بشكل فاعل، هو مطلب رئيسي للتعليم الفعّال، وتعد المهمة الأساسية والجوهرية والأكثر صعوبة لأي مدرس، وكفاءة المعلم وقدرته على إدارة الصف لها دلالة كبيرة على فهمه لفاعليته وأثر ذلك في تعليم وتعلم التلاميذ.

لذا جاء هذا الفصل، ليوضح مفهوم إدارة الصف، وأهمية الإدارة الصفية، وأنماطها والتعرف على مشكلاتها، ومواقف المعلم من هذه المشكلات.

1- مفهوم إدارة الصف:

اقتصر المفهوم التقليدي للإدارة الصفية على المحافظة على النظام والهدوء التام في الصف بشكل يتيح للمعلم التدريس ويمكن التلاميذ من حفظ المعلومات التي يلقيها المعلم، وهذا ما أسفر على ظهور الكثير من المشكلات أهمها، عدم الاهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ، عدم الاكتراث للإبداع والابتكار بينهم، انعدم التواصل بين المعلم والتلاميذ، ضعف دافعية التلاميذ للتعلم. (**الرشيدي، 1999، ص 83-96**)

ثم طور مفهوم الإدارة الصفية ليشمل بالإضافة إلى ضبط النظام في الصف، جميع الممارسات التي يقوم بها المعلم لتشجيع التلاميذ على تطوير تعلمهم والانضباط الذات، مثل: تشجيع الحركة في الصف، العمل التعاوني، إشراك التلاميذ في إدارة تعليمهم وتعلمهم. (**بوز، 2012، ص233-235**)

ولقد أخذت إدارة الصف تعاريف عدة منها:

- أنها "مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم لتأمين النظام في غرفة الصف والمحافظة عليه".
- يلاحظ في هذا التعريف أنه يقوم على أساس تركيز مهمة الإدارة الصفيّة لدى المعلم.
- ويرى البعض أنّها موجهة نحو حفظ النظام الصفي فقط.
- فهو تعريف يستند على الفلسفة التسلطيّة في الإدارة من جهة وهو محدود في مضمونه من جهة أخرى.

- أمّا التعريف الآخر، فيرى أنّ الإدارة الصفيّة هي:

"مجموعة من النشاطات التي يؤكد فيها المعلم على إتاحة حرية التفاعل للتلاميذ في غرفة الصف".

ويتبين من هذا التعريف أنّه يأخذ الاتجاه الفوضوي في الإدارة الذي يؤمن بإعطاء الحرية المطلقة للتلاميذ في غرفة الصف.

- أمّا من وجهة نظر أصحاب المدرسة السلوكية في علم النفس: فإنّ إدارة الصف تمثل مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى تعزيز السلوك المرغوب فيه لدى التلاميذ ويعمل على إلغاء وحذف السلوك غير المرغوب فيه لديهم عن طريق عمليات التعزيز، الإنطفاء، العقاب.
- وتعريف الإدارة الصفية بحسب المنحى الاجتماعي:

هناك تعريف يرى أنّ الإدارة الصفية تمثل مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى خلق وتوفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ أنفسهم داخل غرفة الصف. (**الحمداني، 2009، ص1**)

- وتعرف الإدارة الصفية بحسب المنحى التربوي:

- بأنّها "مجموعة من المبادئ والإجراءات التنظيمية المصممة وفق تنظيم معين وتنسيق معطيات وعوامل التعليم بصيغ تسهل عملية التربية الصفية، وتتجه بالطاقات والإمكانيات البشرية والمادية نحو تحقيق أهداف معينة.
- يعرف موليكان Mullikan 1987 إدارة الصف بأنّها " كل ما يقوم به المعلم لتنظيم طلابه وغرفة الصف والوقت، والمواد التعليمية، حتى يتعلم بطريقة فعالة وإيجابية".
- يعرفها إفرتسون Evertson أنّ إدارة الصف تتضمن عدة عناصر هي التخطيط والتنفيذ الجيد من خلال أساليب منظمة لغرض رفع مستوى كفاءة الطلبة وتقديم تغذية راجعة واختزال السلوك لغير مرغوب فيه لدى بعض الطلبة. (**بوصلب، 2014، ص3**)
- ويعرفها منسي بأنّها "السلوكيات التي يسعى المعلم من خلالها إحداث التغير المرغوب في سلوك التلاميذ عن طريق إكسابهم معارف ومفاهيم ومهارات وعادات جديدة. (**منسي، 1996، ص13**)
- ويعرفها حجي بأنّها "منظومة فرعية للإدارة المدرسية تهدف إلى الاستثمار الأمثل لإمكانات المتاحة لتحقيق النمو المتكامل لشخصية التلميذ". (**حجي، 2001، ص30**)
- ويعرفها معروف بأنّها: "عملية منظمة تسعى إلى توفير المناخ الملائم لتحقيق الأهداف التعليمية".

(**معروف، 2010، ص753**)

من خلال هذه التعاريف يمكن تعريف الإدارة الصفية بأنّها: " عملية منظمة مخططة تشمل إدارة جميع المكونات المادية والنفسية في الصف، تسعى إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية وبناء الشخصية المتكاملة للتلاميذ، عن طريق إحداث التغير المرغوب في سلوكياتهم وإكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لهم".

2- أهمية إدارة الصف:

تنبع أهمية إدارة الصف من تشعب مدخلاتها، وتنوعها وازدياد تعقيدها، فقد أصبح المعلم مسؤولاً عن متغيرات كثيرة في غرفة الصف، كالمكتبة والوسائل التعليمية التعلمية والمستلزمات، والسبورة، وما إلى ذلك ناهيك عن التركيب الإنساني للغرفة الصفية، الذي يقتضي التعامل مع طلبة ينتمون إلى خلفيات اجتماعية، واقتصادية، وثقافية، متنوعة إلى جانب الاختلافات الروحية، والفروق الفردية الذكائية.

أما أهمية إدارة الصف للمعلم، فتتمثل في مساعدة المعلم على تعرّف المسؤوليات، والواجبات داخل الغرفة الصفيّة، والتزود بمهارات نقل المعرفة وغرس المهارات والقيم في النشء، وتعزز من أنماط التفاعل والتواصل الإيجابي، وتوفر قدرة أكبر في السيطرة على مكونات الغرفة الصفية، وتسخيرها في خدمة الأهداف المنشودة، أي أن إدارة الصف، تتيح للمعلم سيطرة أكبر، وأفضل على البيئة التي يعمل فيها، فهو الموجه والقائد والمرجع، وليس التابع المضطرب غير القادر على توجيه وتحريك الجهود، لجعل التعلم والتعليم أمراً ممكناً وممتعاً. (**الحيلة، 2002، ص257**)

3- أهداف الإدارة الصفية:

من أهم أهداف الإدارة الصفية:

- الوصول بالتلاميذ إلى التعلم الجيد من خلال توفير فرص تعليمية تتيح لهم المشاركة في الأنشطة الصفية.
- استثمار الوقت بشكل فعّال، إذ يضيع الكثير من الوقت في ضبط الفوضى في الصف، وتأخير بدء الحصة.
- تحقيق الانضباط الذاتي للتلاميذ، وإدارة أنفسهم بأنفسهم من خلال تغيير أنماطهم السلوكية إلى أنماط أفضل مرغوبة. (**راشد، 2005، ص150-151**)
- الاستثمار الفعّال للإمكانات المادية والبشرية لتحقيق الأهداف التربوية. (**سليمان، 2001، ص70**)
- ضبط سلوكيات التلاميذ غير المرغوبة. (**قطامي وآخرون، 2010، ص477**)

4- عناصر الإدارة الصفية:

تشمل الإدارة الصفية عدة عناصر هي:

1-المعلم: وهو من أهم عناصر الإدارة الصفية وحجر الأساس فيها، كونه ميسر للتعلم ومدير للصف والعملية التعليمية.

2-التلاميذ: وهم أهم عناصر الإدارة الصفية، فبدون التلاميذ لا يكون هناك صف، ولا يكون هناك تعليم وبالتالي لا تكون هناك إدارة، والإدارة الصفية تتطلب من المعلم أن يقف على كافة النواحي المتصلة بالتلاميذ من حيث نموهم وتعلمهم.

3-البيئة المادية للصّف: وتشمل موقف الصّف في المدرسة إضاءته، جودة وسلامة المقاعد، عددها، مناسبتها للتلاميذ، عدد التلاميذ، توافر المواد والوسائل التعليمية ومكان عرضها ووضوحها وملاءمة حجمها، ونوع الطلاء ولونه، ومكان السبورة وارتفاعها. (**سليمان، 2001، ص69-78**)

5- متطلبات إدارة الصف:

تتطلب إدارة الصف جوانب عدة هي:

- توفير النظام والهدوء في الصف: النظام قيمة أساسية يجب على التلاميذ اكتسابها، ولكن ذلك لا يعني أن يقيد التلميذ في مقعده كل اليوم الدراسي، فحتى يتعلم التلاميذ لابد أن تكون هناك حركة لذا يجب على المعلم أن يفسح المجال للتلميذ بالحركة، لأنه كلما صغر عمر التلميذ، ازدادت حاجته للحركة لقدرته المحدودة على التركيز.
- توفير بيئة نفسية تساعد التلاميذ على التعلم: تتطلب إدارة الصف بيئة نفسية مريحة تتيح الفرصة للتلميذ أن يجرب ويخطئ ويصحح أخطاءه ويتعلم منها دون أن يخشى عقاب المعلم لأقل سهو وتقصير.
- تنظيم البيئة المادية للصف: ويتم ذلك من خلال توزيع الأثاث والوسائل التعليمية بشكل يضمن استغلال كل أجزاء الصف ويسهل انتقال التلاميذ بنفس الوقت.

- توفير الخبرات التعليمية: ويكون ذلك عبر التخطيط للخبرات التعليمية وتقديمها بشكل يتيح العمل للجميع وتعلم التلاميذ في كل حصة أشياء جديدة كل حسب سرعته الخاصة واهتماماته.
- ملاحظة التلاميذ ومتابعة تقدّمهم وتقوّيهم: وذلك للتعرف على مستوى التقدم الذي وصلوا إليه ونقاطا الضعف التي يعانوا منها لمعالجتها. (**شفشق، 1995، ص11–17**)

ولعل الهدوء وتقديم المعلومات من أهم متطلبات الإدارة برأي الباحثة كونهما عنصران متلازمين يستحيل تحقق أحدهما بدون الآخر.

6– خصائص الإدارة الصفية:

إنّ أهم خصائص الإدارة الصفية هي:

- تأهيل المعلم: يجب أن يعدّ المعلم إعداداً جيداً حتى ينجح في إدارته لصفه.
- عملية شاملة: الإدارة الصفية تضم جهات عديدة، التلاميذ المعلم، المنهج، أولياء الأمور، المجتمع المحلي، يجب التنسيق بينهم حتى لا يقع التلميذ بمشكلات تؤثر على تعلمه.(**الجميلي، الجبوري، 2009، ص152**)
- سيادة العلاقات الإنسانية: يجب على المعلم أن ينمي العلاقات الإنسانية مع تلاميذه، لأنه يتعامل معهم طوال اليوم شريطة ألا تطغى على جانب الإيجاز في العمل.
- صعوبة القياس والتقييم: ويعزى ذلك إلى عدة عوامل خارجية تؤثر على إنجاز المعلم في التعليم، بالإضافة إلى أن أثر التعليم يحتاج إلى الوقت حتى يصبح واضحاً، وكذلك عدم وجود أداة لقياس التعليم.

(**عدس، 1995، ص11–12**)

العمليات التي تنطوي عليها الإدارة الصفية:

تتحدد العمليات التي تنطوي عليها الإدارة الصفية على الشكل الآتي:

1–التخطيط للعمل في الصف:

يضمّ تحديد الأهداف التعليمية التي يسعى المعلم إليها توزيع المادة الدراسية على العام الدراسي، مع مراعاة العطل، ثم تحديد طرائق التدريس، والأنشطة المناسبة للمواقف التعليمية، ثم تحديد وسائل التعليم، وأخيراً وضع استراتيجية للتقويم. (**حجي، 2001، ص74-76**)

2-التنظيم داخل الصف:

يشمل تحديد الوقت اللازم للأنشطة المختلفة على مدار اليوم المدرسي مع مراعاة الإمكانات المادية والبشرية المتاحة وتوزيع زمن كل حصة، تنظيم التلاميذ داخل الصف في مجموعات عمل أو في شكل مجموعة الحوار والمناقشة على شكل (U)، أو التنظيم الجمعي التقليدي. (**حجي، 2001، ص90-96**)

3-توجيه المعلم للتلاميذ:

ويتم ذلك من خلال إعطائه معلومات تساعدهم على معرفة قدراتهم واستعداداتهم وميولهم والمشكلات التي تواجههم، ومعرفة البيئة المحيطة وإمكاناتها ومحدداتها ليتمكنوا من استغلال قدراتهم وقدرات بيئتهم بالشكل الأمثل، وهذا يتوقف على مدى توافر صفات التقبل والاحترام والمشاركة والصدق عند المعلم.

4-اتصال المعلم وتفاعله مع تلاميذه:

وهو على نوعين:

أ-تفاعل لفظي: يستخدم فيه المعلم الكلام وسيلة للاتصال، ويعبر عنه بالمدح والذم والتشجيع والتوبيخ.

ب-تفاعل غير لفظي: لا يستخدم فيه المعلم الكلام، ويعبر عنه بلغة الجسم ويتعلق وتتعلق بالمظهر والحركات والمكان والزمان. (**حجي، 2001، ص 96-102**)

مثل نظرة العيون وتعابير الوجه، ونبرات الصوت ويتم الاتصال من خلال عدة عناصر هي: المرسل والمستقبل والرسالة والتغذية الراجعة، وقناة الاتصال. ويأخذ الاتصال في الصف أحد الأشكال الأربعة الآتية: اتصال رأسي هابط، اتصال رأسي هابط صاعد، اتصال رأسي أفقي صاعد هابط، اتصال متعدد القنوات.

(**حجي، 2001، ص104-108**)

- **الشكل الأول**: يلقن المعلم تلاميذه دون أي مشاركة منهم، وهو أقل الأشكال فاعلية.
- **الشكل الثاني**: يفعل المعلم للتلاميذ المعلومات، ويستجيب التلاميذ لمعلمهم.
- **الشكل الثالث**: ينقل المعلم المعلومات للتلاميذ ويطلب منهم استجابات، كلما يتيح لهم الفرصة لعرض وجهات نظرهم.
- **الشكل الرابع**: وفيه يتفاعل ويتبادل المعلم الخبرات مع تلاميذ، والتلاميذ مع بعضهم البعض.

5-تقويم الجهود التربوية والتعليمية: التي تبذل لتحقيق الأهداف المنشودة، ويتصف بالاستمرار وذلك بهدف التعرف على مدى النجاح الذي يحقق ومدى القرب والبعد عن هذه الأهداف بغية التطوير والتحسين.

(حجي، 2001، ص127-131)

7- وظائف الإدارة الصفية:

تقسم وظائف الإدارة الصفية إلى قسمين:

7-1- توفير البيئة الصفية المناسبة:

إنّ الصورة النمطية للبيئة الصفية هي: غرفة تضم معلماً يجلس على طاولة يلقي المعلومات، ومجموعة من التلاميذ يجلسون في صفوف تحوي أدراجاً منظمة.

بينما يرى آخرون أن البيئة الصفية هي: المكان الذي يتفاعل فيه المعلم مع تلاميذه ويستخدمون فيه مصادر متنوعة لتحقيق أهداف التعلم.

ومما سبق نجد أن هناك نوعين من البيئة الصفية: بيئة مادية، وبيئة نفسية.

البيئة المادية: هي مكان تنفيذ التدريس، ويشمل الفراغ والأثاث والمقاعد، والسبورة والطاولات، والضوء، والتهوية، والحرارة والمواد والأجهزة التعليمية.

ويتطلب توفير البيئة الصفية المادية ما يلي:

- ترتيب مقاعد جلوس التلاميذ بشكل يتيح لهم الحركة بحرية دون تشتيت بمشتتات قريبة منهم.

- ترتيب الأثاث بشكل يسهل استخدام التلاميذ للمواد التعليمية، ويقلل من ازدحام التلاميذ، وتشتت انتباههم، ويمكن المعلم من مراقبة الغرفة، ويوفر ممرات للحركة.

البيئة النفسية: هي الجو العام الذي يسود الصف وتتطلب توفير مناخ صفي مناسب يشعر فيه التلاميذ بالأمن والطمأنينة والقبول والبعد عن النبذ من الآخرين، لأن المناخ لتربوي الودّي يزيد من دافعية التلاميذ للتعلم.

7-2- تسيير الأمور الصفية:

وتعني تحديد المعلم للتصرفات المسموحة والممنوعة في الصف وفق ما يلي:

أ-وضع قواعد وإجراءات مطلوبة من التلاميذ شريطة أن تكون واضحة مختصرة مرنة تتلاءم مع المواقف المستجدة.

ب-تقديم القواعد والإجراءات للتلاميذ في بداية العام، بحيث يعرف التلميذ ما يجب عمله وكيف يعمله ومتى يفعله، ولماذا يفعله، وربطها بخبراتهم السابقة.

جـ-تقديم عروض نموذجية للقواعد والإجراءات، كون معظم القواعد تتجسد في تعليمات عامة يجهلها التلاميذ، ثم تطبيق هذه العروض بشكل عملي. (**الافندي، 2013، ص45-46**)

حسب رأي الباحثة إن أهم الوظائف التي يجب على المعلم الحفاظ عليها، وضع خطة واضحة لضبط الصف، منذ بداية العام الدراسي، والتركيز عليها مع بداية كل حصة، ليعرف التلاميذ ما هو مطلوب منهم، ومتى وكيف يفعلونه والنتائج المترتبة على مخالفتهم، فالوضوح منذ البداية، واتباع خطة ثابتة يسهل إدارة الصف ويجنب الفوضى.

8- أنماط إدارة الصف:

هناك العديد من الأنماط ولكل منها خصائص وسنذكر منها الأنماط الأربعة الآتية:

8-1- النمط التسلطي:

يقاوم المعلم في هذا النمط أية محاولة للتغيير، ويستند برأيه مستخدماً أساليب القسر، والقهر، والتخويف بعيداً عن كل جانب إنساني. (**منسي، 1997، ص 27-28**)

وأبرز سلوكيات المعلم في هذا النمط، تأنيب التلاميذ لسلوكهم دون إذن منه، معالجة مشاكل التلاميذ بقسوة، إملاء الأوامر والتعليمات على التلاميذ، التمييز في معاملة التلاميذ، وكذلك عدم إتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير عن آرائهم، تحديد ما يجب أن يفعله التلاميذ، ومتى وأين وكيف يفعلون. (**الأفندي، 2014، ص47**)

برأي الباحثة أن هذا النمط أكثر الأنماط سلبية، لأنه يشيع أجواء الخوف، والرعب في الصف، والكبت وهذا يتناقض مع الاتجاهات التربوية الحديثة.

8-2- النمط الديمقراطي:

يشارك المعلم في هذا النمط التلاميذ بالمناقشة وتبادل الرأي، كما يتيح فرص متكافئة بين التلاميذ فلا يحابي بعضهم على البعض. (**المنسي، 1996، ص28-29**)

وأبرز سلوكيات المعلم في هذا النمط، معاملة التلاميذ بإنسانية وتقهم حاجاتهم، معالجة مشاكل التلاميذ وفق الطرق النفسية الموجهة، تشجيع التلاميذ على التعبير عن آرائهم، تنويع أساليب التعامل مع التلاميذ، تنويع الأنشطة التدريسية، تشجيع التلاميذ على ضبط أنفسهم ذاتيا، وأيضا إشراك التلاميذ في اتخاذ القرارات، احترام التلاميذ وتقدير مشاعرهم. (**الأفندي، 2014، ص48**)

إنّ هذا النمط برأي الباحثة هو النمط الأكثر فعاليّة، كونه يناسب التطورات التربوية الحالية، لكن يصعب تطبيقه على أرض الواقع ويستحيل أحياناً في ضوء عدد التلاميذ الكبير في الصف، وضيق وقت الحصة الدراسيّة.

8-3- النمط الفوضوي:

في هذا النمط يترك المعلم الحرّيّة الكاملة لتلاميذه دون متابعتهم. (**منسي، 1996، ص28**)

وأبرز سلوكيات المعلم في هذا النمط، السّماح للتلاميذ بعمل ما يريدون، تجاهل سلوكيات التلاميذ السلبية، عدم التخطيط للتدريس، الاستمرار بإعطاء الدرس رغم الفوضى في الصف، تجنب التلاميذ ذو النزعات القيادية، إعطاء تعليمات متناقضة في وقت واحد، ليس لديه خطة ثابتة يسير عليها في الدرس، إهمال التوجيهات التي يعطيها للتلاميذ، بالإضافة إلى تقديم قدر قليل من الاقتراحات، إعطاء الحرية الكاملة للتلاميذ في اتخاذ القرارات.

(**الأفندي، 2014، ص48**)

ترى الباحثة أن المعلم الفوضوي، ليس لديه أيّة فكرة عن ضبط الصف، فيدخل الصف غير آبه بما سيقوم به من أعمال، وكيف ستكون؟ وهل ستحقق الأهداف أم لا؟

8-4- النمط التقليدي:

يقوم هذا النمط على احترام التلاميذ للمعلم لأنه أكبر سناً من تلاميذه، وإعطائهم القليل من الحرية دون مراعاة فرديتهم في المواقف. (**منسي، 1997، ص29-30**)

وأبرز سلوكيات المعلم في هذا النمط، رسمية العلاقة مع التلاميذ، استخدام العقاب الجماعي في معالجة مشاكل التلاميذ، المحافظة على شكل وترتيب الصف، إنهاء الدرس عند انتهاء وقت الحصة، الالتزام بالكتاب المقرر وعدم تطبيق أية أنشطة في الدرس والتفصيل والتكرار في التعليم، الاقتصار على الصف في إعطاء الدروس.

(**الأفندي، 2014، ص48**)

حسب رأي الباحثة أنّ النمط التقليدي هو النمط الأفضل في إدارة الصف ولا يعتبره نمطاً سلبياً، لأنه يكرّس احترام التلاميذ للمعلم، وهو النمط الأسهل والأنسب لتحقيق أهداف العملية التعليمية، بالإضافة إلى رغبة المعلم باستخدامه لأنه لا يزال يعتقد بفاعليته في ضوء عدد التلاميذ الكبير، ويرفض قبول أنماط جديدة تتطلب منه بذل جهود كبيرة قد لا يحقق فيها النّجاح.

9- معلم الإدارة الصفية:

إنّ المعلم الجيّد هو المعلم الذي يهتم بإدارة شؤون صفه من خلال ممارسة للمهمات التي تشمل عليها هذه العمليات بأسلوب ديمقراطي، يعتمد على مبادئ العمل التعاوني والجماعي بينه وبين التلاميذ في إدارة هذه المهمات التي يمكن أن تكون أبرز مجالاتها:

1- المهمات الإدارية العادية:

في إدارة الصف والمتمثلة في مجموعة من المهمات العادية التي يمارسها المعلم، والإشراف على إنجازها وفق تنظيم يتفق عليه مع تلاميذه من بينها. (**الحمداني، 2009، ص2**)

1-1- إدارة بدء الحصة: وتشمل دخول المعلم إلى الصف وتنظيم جلوس التلاميذ في الأماكن المخصّصة ثم تهيئتهم لبدء الدرس. (**الأفندي، 2014، ص52**)

1-2- تفقد حضور وغياب التلاميذ.

1-3- تامين الوسائل والمواد التعليمية.

1-4- المحافظة على ترتيب مناسب للمقاعد.

1-5- الإشراف على نظافة الصف وتهويته وإضاءته.

1-6- توزيع الكتب والدفاتر. (**الحمداني، 2009، ص2**)

1-7- إدارة المادة الدراسية، وتتعلق باختيار طريقة التدريس المناسبة للمادة والتي تستثير اهتمامهم، وتراعي أيضا خبراتهم السابقة، وتضمن الانتقال من فقرة لأخرى بسهولة. (**الأفندي، 2014، ص52**)

2- المهمات المتعلقة بتنظيم عملية التفاعل الصفي:

تمثل عملية التعليم عملية تواصل دائم ومتبادل ومثمر بين المعلم وتلاميذه أنفسهم، ونظراً لأهمية التفاعل الصفي في عملية التعليم، فقد احتل هذا الموضوع مركزاً هاماً في مجالات الدراسة والبحث التربوي، وقد أكدت نتائج الكثير من الدراسات على ضرورة اتقان المعلم مهارات التواصل والتفاعل الصفي، والمعلم الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في مهماته التعليمية ويمكن القول بأن نشاطات المعلم في غرفة الصف هي نشاطات لفظية ويصف البعض الأنماط الكلامية التي تدور في غرفة الصف في كلام تعلمي، وكلام يتعلق بالمحتوى، وكلام ذي تأثير عاطفي، ويستخدم المعلم هذه الأنماط لإثارة اهتمام التلاميذ للتعلم ولتوجيه سلوكهم وتوصيل المعلومات لهم.

وصنف البعض الآخر السلوك الصفي داخل الصف إلى:

أ-كلام مباشر.

ب-كلام غير مباشر.

فالكلام المباشر هو الكلام الذي يصدر عن المعلم، دون إتاحة الفرصة أمام التلميذ للتعبير عن رأيه فيه.

(**الحمداني، 2009، ص2**)

ومن أنماط هذا الكلام التعليمات التي تصدر عن المعلم للتلاميذ، أما كلام المعلم غير المباشر فيضم تلك الأنماط التي تتيح الفرصة أمام التلاميذ للاستجابة والكلام بحرية داخل غرفة الصف وذلك حين يستخدم المعلم أنماطاً كلامية مثل ما رأيكم، هل من إجابة أخرى؟

وقد قسم كلام التلاميذ إلى قسمين: فقد يكون كلامهم استجابة لسؤال يطرحه عليهم المعلم، وقد يكون الكلام صادراً على التلاميذ، وهناك حالة أخرى يطلق عليها حالة التشويش والفوضى حيث ينقطع الاتصال بين الأطراف المتعددة داخل غرفة الصف.

وكلام المعلم غير المباشر يأخذ الأنماط الكلامية التالية:

2-1- يتقبل المشاعر: وذلك حين يتقبل المعلم مشاعر التلاميذ ويوضحها لهم دون إحراج، سواءاً أكانت مشاعر إيجابية، أم سلبية، فلا يهزأ المعلم بمشاعر التلاميذ وإنما يتقبلها ويقوم بوتجيهها.

2-2- يتقبل أفكار التلاميذ ويشجعها: يستخدم أنماط كلامية من شأنها أن تؤدي إلى توضيح أفكار التلاميذ وتسهم في تطويرها.

2-3- يطرح أسئلة على التلاميذ: وغالبا ما تكون هذه الأسئلة من نمط الأسئلة التي يمكن التنبؤ بإجابتها، وبالتالي يطلق عليها الأسئلة الصفية أي محدودة الإجابة ولا تتطلب الإجابة عنها استخدام مهارات تفكيرية مختلفة كالتحليل والتركيب والاستنتاج والتقويم والتي يعبر التلاميذ فيها عن أفكارهم واتجاهاتهم ومشاعرهم الشخصية.

(الحمداني، 2009، ص3)

2-4- مشاركة التلاميذ التلقائية: حيث يكون كلام التلاميذ في هذا الشكل صادرا عنهم ويبدو ذلك في الأسئلة أو الاستفسارات التي تصدر عن التلاميذ لمعلمهم، أي أنّهم يأخذون زمام المبادرة في الكلام.

ولقد أضاف بعض التربويين في تصنيفهم لأنماط التفاعل اللفظي داخل غرفة الصف، وهو فترات الصمت والتشويش، واختلاط الكلام حيث ينقطع التواصل والتفاعل ويأخذ هذا الشكل الأنماط التالية:

2-4-1- الكلام الإداري: مثل قراءة إعلان أو قراءة أسمائهم.

2-4-2- الصمت: وهي فترات الصمت والسكوت القصيرة حيث ينقطع التفاعل.

2-4-3- التشويش: وهي فترات اختلال الكلام حيث تدب الفوضى في الصف ويصعب فهم الحديث أو متابعة أو تمييز الكلام الذي يدور.

ويمكن القول ان التفاعل الصفي يتوقف على قدرة المعلم على تنظيم عملية التفاعل وذلك باستخدامه أنماط كلامية وخاصة تلك الأنماط غير المباشرة، لأنها تؤدي إلى تحقيق تواصل فعّال بين المعلم والتلاميذ في الموقف التعليمي من أهم هذه الأنماط الكلامية:

1-أن ينادي المعلم تلاميذه بأسمائهم.

2-أن يستخدم المعلم الألفاظ التي تشعر التلميذ بالاحترام والتقدير مثل، من فضلك، تفضل، شكراً، أحسنت.

3-أن يتقبل المعلم آراء وأفكار التلاميذ ومشاعرهم، بغض النظر عن كونها سلبية أو إيجابية.

4-أن يكثر المعلم من استخدام أساليب التعبير الإيجابي، الذي يشجع المشاركة الإيجابية للتلميذ.

5-أن يستخدم المعلم أسئلة واسعة وعريضة، وأن يقلل من الأسئلة الضيقة التي لا تحتمل إلا الإجابة المحددة مثل "لا" أو "نعم" أو كلمة واحدة محدودة، وإنّما عليه أن يكثر من الأسئلة التي تتطلب تفكيراً واسعاً واستثارة للعمليات العقلية العليا.

6-أن يستخدم النقد البناء في توجيه التلاميذ.

2-5- أنماط غير مرغوب فيها لأنّها لا تشجع حدوث التفاعل الصفي:

1-استخدام عبارات التهديد والوعيد.

2-إهمال أسئلة التلاميذ واستفساراتهم وعدم سماعها.

3-الاستهزاء أو السخرية من أي رأي لا يتفق مع رأيه الشخصي.

4-النقد الجارح للتلاميذ سواء بالنسبة لسلوكهم أم لآرائهم. (**الحمداني، 2009، ص4**)

3- المهمات المتعلقة بإثارة الدافعية للتعلم:

تؤكد معظم الدراسات والبحوث التربوية والنفسية أهمية إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ باعتبارها تمثل الميل إلى بذل الجهد لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة في الموقف التعليمي ومن أجل زيادة دافعية التلاميذ ينبغي على المعلمين القيام باستثارة انتباه تلاميذهم والمحافظة على استمرار هذا الانتباه وأن يعملوا على استثارة الدافعية الداخلية للتعلم.

ويرعى علماء النفس التربوي وجود مصادر متعددة للدافعية منها:

- الإنجاز باعتباره دافعاً.
- القدرة باعتبارها دافعاً.
- الحاجة إلى تحقيق الذات دافع للتعلم.

إن الثواب له قيمته الإيجابية في إثارة دافعية وانتباه التلاميذ في الموقف التعليمي، ويسهم في تعزيز المشاركة الإيجابية في عملية التعلم، وهذا يتطلب من المعلم أن يكون قادراً على استخدام أساليب الثواب بصورة فعالة، وأن يحرص على استخدامه في الوقت المناسب، وأن يشعر التلاميذ بأنه أمر روتين.

وهذا بتوضيح المعلم سبب الإثابة، وأن يربطها بالاستجابة أو السلوك الذي جاءت الإثابة بسببه.

(**الحمداني، 2009، ص6**)

4- المهمات المتعلقة بتوفير أجواء الانضباط الصفي:

في الحديث عن الانضباط الصفي يجب التذكر أن الانضباط لا يعني جمود التلاميذ وانعدام الفاعلية والنشاط داخل غرفة الصف.

فمن أبرز الممارسات التي يتوقع من المعلم القيام بها لتحقيق الانضباط الصفي الفعال بغية إتاحة فرص التعلم الجيد للتلاميذ ما يلي:

4-1- أن يعمل على توضيح أهداف الموقف التعليمي للتلاميذ.

4-2- أن يحدد الأدوار التي يتحملها التلاميذ في سبيل بلوغ الأهداف التعليمية المرغوب فيها.

4-3- أن يوزع مسؤوليات إدارة الصف على التلاميذ جميعاً، حيث يحرص على مشاركة التلاميذ في تحمل المسؤوليات كل على ضوء قدراته وإمكاناته.

4-4- أن يتعرف على حاجات التلاميذ ومشكلاتهم، ويسعى إلى مساعدتهم على مواجهتها.

4-5- أن ينظم العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ.

4-6- أن يستخدم أساليب التعزيز الإيجابي بأشكالها المختلفة.

4-7- أن يستخدم استراتيجيات تعليمية متنوعة، فيغير وينوع في أساليبه التعليمية ولا يعتمد أسلوباً أو نمطاً تعليمياً محدداً.

4-8- أن يستخدم أساليب التفاعل الصفي، حيث يغير وينوع في وسائل الاتصال والتفاعل سواء في الوسائل اللغوية أم غير اللغوية، فيغير نغمات صوته تبعاً لطبيعة الموقف التعليمي.

4-9- أن يعتمد في تعامله مع تلاميذه أساليب الإدارة الديمقراطية، مثل العدل، التسامح، والتشاور، وتشجيع أساليب النقد البناء واحترام الآراء.

4-10- أن يفسح المجال أمام التلاميذ لتقييم سلوكهم وتصرفاتهم على نحو ذاتي. (**الحمداني، 2009، ص7**)

وترى الباحثة أن مهمة المعلم في الصف تتطلب كفاءة ومهارة وذكاء اجتماعي يجعلونه قادراً على فهم التلاميذ والتعامل معهم، ورعاية شؤونهم الصحية والنفسية والاجتماعية والتربوية، وفهم البيئات الاجتماعية التي تحيط بهم، ومساعدتهم على التكيف الاجتماعي.

10- مشكلات الإدارة الصفيّة:

تتنوع مشكلات الإدارة الصفية، ونذكر منها:

أولا: مشكلات تتعلق بالمعلم:

- **التدريب الشكلي للمعلم أثناء الخدمة:**

فمعظم برامج التدريب هي انعكاس لبرامج الإعداد قبل الخدمة لا تلبي حاجات المعلمين، تقوم على تحديث معلومات المعلمين نظرياً وفق أسلوب المحاضرات دون الاهتمام بنمو المعلمين مهنياً وعلمياً.

(**بشارة، 2003، ص148**)

كما أنّها تفتقر إلى إطار مفاهيمي واضح، بالإضافة إلى عدم مناسبة مكان وزمان الدورات للمعلمين المتدربين. (**راشد، 1997، ص63**)

- **الوسائل والإمكانات المتاحة:**

القصور في استخدام الوسائل يفقد الثقة بين المعلم والتلميذ.

هذا ما أشارت إليه "كوجك وآخرون" أن للإمكانات دوراً كبيراً في العملية التعليمية في عصر التقدم العلمي والتكنولوجي وإن قلتها يؤدي إلى آثار سلبية، لاسيما أن الكثير منها غير معروف للمعلمين أو غير متوفر في المدارس.

(الأفندي، 2014، ص53)

ثانيا: مشكلات تتعلق بالتلاميذ:

- **العدوان:** هو من أكثر المشكلات شيوعاً، حيث يعرف بأنه "السلوك الذي يصدر بقصد إيذاء الآخرين".

(مختار، 1999، ص50)

ويتمثل العدوان في الصف بسلوك يقوم به أحد التلاميذ ليحدث الأذى لبقية التلاميذ، كالضرب، والعض، والرفس، والبصاق، والقذف بالألفاظ. **(عبد العزيز عطيوي، 2004، ص191)**

ويعود العدوان إلى أسباب نفسية تكوينية أو أسباب أسرية واجتماعية وأسباب صحية وعضوية، وأسباب تعود للبيئة المدرسية. **(مهنا، 1999، ص320)**

ترى الباحثة أن العدوان من أكثر المشكلات شيوعاً بين التلاميذ في كل المراحل التعليمية من خلال ممارستها العملية لمهنة التعليم، ويعود ذلك إلى أساليب التنشئة الاجتماعية والأسرية، التي تنمي السلوك العدواني عند أبنائهم وتشجعهم على ممارستها.

- **مخالفة النظام:** ويتمثل في عناد التلميذ وإصراره على تنفيذ ما يريد وتخريب ممتلكات وأثاث الصف وعدم طاعة الأوامر والتمرد عليها. **(حجي، 2001، ص235)**

- **عدم الانتباه:** ويتمثل بتشتت ذهن التلميذ وعدم تركيزه وعدم تمثله لموضوعات ومفاهيم المادة الدراسية، بسبب عدم القدرة على استبعاد المفاهيم والأفكار غير المناسبة وغير المرتبطة بالمادة والتي تعرقل عملية الانتباه، ويعود إلى أسباب أسرية، وأسباب نفسية. (**مهنا، 1999، ص339**)
- **فرط النشاط:** ويقصد به عدم القدرة على الضبط وعدم الاتزان الانفعالي، ويتمثل بميل التلميذ للحركة الزائدة وإلى اللعب بطريقة متواصلة تهوريّة وميله لإحداث الضجيج عن طريق الصراخ، وإحداث الشغب، وميله نحو المشاكسة والتكسير وافتعال الفوضى في الصف مما يؤدي إلى زعزعة الاستقرار في الصف.

(**مهنا، 1999، ص379**)

ويأخذ أحد الأشكال التالية: المشي في الصف، إحداث الفوضى والشغب، والتحدث إلى الزملاء، عدم الامتثال للتعليمات، مغادرة الصف، وتغيير أماكن الجلوس بدون إذن المعلم، سرقة ممتلكات زملائه، الضحك في الصف. (**يحي، 2000، ص180**)

ترى الباحثة أنّ فرط النشاط يعود إلى طبيعة المرحلة العمرية، لتلاميذ الحلقة الأولى، حيث يكونوا مفعمين بالحركة ولديهم طاقات كبيرة للعب والمرح في الوقت الذي يطلب منهم أن يلزموا الصمت والهدوء والنظام.

- **التأخر الدّراسي:**

ويقصد به انخفاض نسبة التحصيل دون المستوى العادي بسبب العجز عن استيعاب المقرر، ويعود إلى عوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية. (**العصيمي، 1430، ص38**)

ويتمثل بعجز التلميذ عن اكتساب المفاهيم التي تعرض على التلاميذ والتي تتناسب مع عمرهم والصف الذي ينتمون إليه.

أي عدم تمثل المواد الدراسية رغم قدرة التلميذ المحدودة في استرجاع المعلومات مباشرة، وبشكل تلقائي لكن هذه المعلومات تتعرض للنسيان والتلاشي، وقد يكون عاما في كل المواد الدراسية مما يتوجب على التلميذ إعادة الصف عدة مرات، وتنتهي بالتسرب أو يكون جزئيا في بعض المواد فينتقل إلى صف أعلى لكن بصعوبة ظاهرة.

(**مهنا، 1999، ص355-356**)

برأي الباحثة، يرجع ذلك إلى عدم الاهتمام بالتحصيل العلمي للفرد بسبب تدني الدافعيّة وعدم التكيف مع الوسط المدرسي، بالإضافة إلى غياب الحافز، فمعظم المعلومات تقدم نظرياً ولا ترتبط بالحياة الواقعية للتلميذ فتتعرض للنسيان بسرعة.

ثالثا: مشكلات تتعلق بالبيئة الصفية والمدرسية:

- **ازدحام الصفوف:**

تشير "كوجك وآخرون" أن الصفوف تتكدس بالتلاميذ نتيجة توزيع التلاميذ على عدد محدد من الصفوف في كل صف دراسي بحيث يصل إلى (40) أو أكثر، مما يؤدي إلى الكثير من المشكلات وإلى آثار مدمرة على تعليم ومستقبل التلميذ. (**الأفندي، 2014، ص56**)

فمع التزايد السكاني الكبير اكتظت الصفوف بالتلاميذ، وهنا أصبح المعلم أمام هذه الكثافة مجهداً كثيراً، مما يؤدي إلى عدم تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين التلاميذ وعدم قدرة المعلم على الكشف عن الفروق الفردية بين التلاميذ والتعرف على مواهبهم وتنميتها. (**الرشيدي، 1999، ص130**)

برأي الباحثة السبب الرئيسي في ازدحام الصفوف هو المسألة الديموغرافية والتزايد الهائل لأعداد المواليد سنوياً في حين أن عدد المدارس يبقى ثابتاً تقريباً، وبسبب اجبارية التعليم ومجانيته.

- **الإدارة المدرسية:**

بما أنّ الإدارة الصفية ترتبط بالإدارة المدرسية، لتنعكس أحوالها إيجاباً أو سلباً، على الإدارة الصفيّة، إذ يعاني الكثير من المعلمين من مشكلات أنماط الإدارة المدرسية التقليدية عند تطبيق أساليب تدريسية حديثة لم تكن تستخدم من قبل. (**الرشيدي، 1999، ص146**)

ترى الباحثة أن الراحة النفسية للمعلم مهمة لأداء مهنته بكفاءة، فتحيّز المدراء لبعض المعلمين، والتمييز بينهم لأسباب شخصية، أو عرقلتهم على أداء واجبهم، يقلل من مردود المعلم، ويرجع هذا إلى جهل المدراء بكيفية ممارسة الإدارة لكونهم غير مؤهلين لذلك.

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل المحاور الرئيسية للإدارة الصفية والتفاعل الصفي والاتصال، التي تشير إلى اشتمال الغرفة الصفية على مدى واسع ومتنوع من الأنشطة، كما حددنا أساليب الاتصال والتفاعل التي من خلالها يمكن للمعلم اعتماد الطرق التفاعلية المناسبة في المواقف التعليمية المختلفة من خلال إدراك العلاقة بين ترتيب غرفة الصف ومستوى التواصل الاجتماعي داخلها.

وإدارة الصف الناجحة تتمثل في إعداد وتنظيم الأنشطة، والانتقال السلس من نشاط لآخر، وإثارة اهتمام التلاميذ، والاستحواذ على انتباههم، ومراعاة الفروق الفردية، والميول، والوعي الكامل بالتلاميذ، وإدراك المشكلات المحتملة والتعامل معها ووضع حلول لها.

الفصل الثالث

معلم المرحلة الابتدائية

تمهيد

1-تعريف معلم التعليم الابتدائي.

2-تكوين وإعداد معلم التعليم الابتدائي.

3-خصائص معلم التعليم الابتدائي.

4-أدوار ووظائف معلم التعليم الابتدائي.

5-العوامل المؤثرة على أداء المعلم.

6-الأساليب والمهارات اللازمة لأداء المعلم.

7-علاقة المعلم بالمتعلم.

8-مهارات الذكاء الاجتماعي للمعلم.

9-توظيف المعلم للذكاء الاجتماعي في إدارة الصف.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

لا شك ان التعليم مهنة سامية ورسالة مقدسة، فهي مهنة سامية لأنها تتطلب من المعلم عملاً متواصلاً، ومهارات خاصة، وخلقاً قويماً ينبثق من الشعور العميق بالمسؤولية نحو الفرد المتعلم وأهداف المجتمع.

والتعليم رسالة مقدسة، لأنها وسيلة الأنبياء والمرسلين والمربين والصالحين، في إقامة البناء الروحي للمجتمع.

فلا يقتصر أثر المعلم في تلاميذه على مادته العلمية، وإنما باتجاهاته، وقيمه وعاداته، وسلوكه بحيث ينعكس ذلك كله على أفعاله وتصرفاته التي سرعان ما تنتقل إلى التلاميذ باعتباره القدوة، والنموذج الذي يحتذى به.

فلم تعد وظيفة المعلم مقصورة على التدريس، ولكنها تعدت هذا الإطار المحدود إلى إطار التربية، فالمعلم مرب بالدرجة الأولى.

وإذا اعتبرنا التربية عملية نمو شامل ومتكامل للفرد حيث ينمو متفاعلا مع بيئته الطبيعية والاجتماعية هادفا إلى تحقيق التوازن معها، وإذا علمنا أن الفرد يحتاج إلى الرعاية والحماية والاهتمام لتحقيق هذا التوازن، أدركنا أهمية الدور الذي يقوم به المعلم بصفة عامة ومعلم الفصل بصفة خاصة في إنجاح العملية التربوية وخاصة أنه يتعامل مع الأطفال في مرحلة من أهم مراحل العمر، ومهنة التعليم من أكثر المهن التي تكثر فيها المشكلات والصعوبات في التعامل مع التلاميذ فهي تسبب توتراً نفسيا للمعلم وتلاميذه، أثناء التواصل، مما يتطلب ذكاءً اجتماعياً للتغلب على هذه المشكلات وإحداث تفاعلاً إيجابيا داخل غرفة الصف.

1- تعريف معلم التعليم الابتدائي:

يعرف المعلم:

لغة: مصدر علم، علمتُ الشيء، أعلمه علماء، أي عرفته، قال ابن مسعود: إنك عليم "معلم" أي ملهم للصواب

(ابن منظور، 1990، ص415)

معلم جمعه معلوم من مهنة التعليم دون المرحلة الجامعية، مدرس تخرج على يد معلم كبير.

(المنجد في اللغة العربية، 1990، ص378)

اصطلاحا: تعددت وتنوعت التعاريف المقدمة للمعلم من قبل العلماء، والتربويين المختصين في الميدان، ويعود هذا التنوع أساسا إلى تعدد أدوار المعلم وتشبعها وكثرة مهامه مسؤولياته.

-يعرف (Dr. David Berliner) أنه رجل إجرائي لأنه ينجز عدة أعمال إجرائية في الصف كل يوم.

(عدس، 2000، ص35)

-يرى (جون ديوي) أنه الذي يدرب طلابه على استخدام الآلة العلمية، ويشترك معهم في تحقيق نمو ذاتي يصل إلى أعماق الشخصية، ويمتد إلى أسلوب الحياة، كما يجب أن ينفذ السياسة التربوية ويربطها بالمجتمع، ويربط بين البرامج والأهداف، ويعمل على تجسيدها ومنه فلا بد للمعلم أن يكون في المستوى المطلوب الذي تقوم عليه العملية التعليمية في المدرسة. **(أسعد، 2002، ص137)**

أما محمد الطيطي وآخرون يقدمون تعريفا: أن المعلم ذلك الشخص الذي يقوم بعملية التعليم، ونقل الخبرات والأفكار والمعارف وغيرها إلى المتعلمين، وهو مصدر الحنان لهم، ويقوم بتهذيب سلوكهم. **(أسعد، 2002، ص246)**

-ويعرف: "بأنه ذلك الشخص الذي ينوب عن الجماعة في تربية الأنباء وتعليمهم، وهو موظف ومنظم من قبل الدولة التي تمثل مصالح الجماعة، ويتلقى أجراً نظير قيامه بذلك. **(زيدي، 2005، ص44-45)**

2- تكوين وإعداد معلم التعليم الابتدائي:

إن توفير المعلم الكفء يعد التزاماً نحو الناشئين، ونحو مستوى مهنة التعليم.

فأصبح إعداد وتكوين المعلمين أمراً ضرورياً، فأنشئت بعد الاستقلال معاهد تكنولوجية تعد المعلمين للمراحل التعليمية وبالأخص المراحل الابتدائية، وتطور وإعداد المعلمين كثيرا، والمعلم اليوم يتلقى تكوينا بالمدارس العليا مدة تدوم ثلاثة سنوات للحاصلين على شهادة البكالوريا ويشمل تكوين الجانب المعرفي والمهني، وفي إطار السياسة الجديدة للتكوين فإن المؤسسات الجامعية هي التي تتولى تكوين المعلم، ويتولى الإشراف التربوي على هؤلاء المعلمين مفتشو التربية والتكوين. (**الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2008**)

ويشمل تكوين المعلمين وإعدادهم من عدة جوانب منها:

2-1- الإعداد الثقافي العام:فكلما زادت المعلومات العامة للمعلم كان أقدر على نيل ثقة تلاميذه، والتأثير فيهم، ونضوج شخصيته، وسعة إدراكه، مما يخلصه من روح التعصب لميدان عمله الضيق. (**أب، وشعيرة، 2008، ص264**)

2-2- الإعداد الأكاديمي: تزويد المعلم بما يحتاجه، وتوضيح كيفية أداء مهامه التي تتطلبها عملية التعليم، ووصف خطواتها، وتتابع تلك الخطوات مستنداً إلى المبادئ والمفاهيم والحقائق العلمية التي تكون مجموعها الكفاءة الأكاديمية.

(**مرعي، الحلية، 2002، ص343**)

2-3- الإعداد المهني: إكساب معلم المستقبل مهنة التدريس وأصولها، الذي يشتمل على معلومات حول المتعلم وشخصيته، ونموه وما يفرضه من واجبات تربوية، على المعلم، وطرق التدريس، وأهداف العملية التربوية.

(**أب، وشعيرة، 2008، ص265**)

3- خصائص معلم التعليم الابتدائي:

إن الاهتمام بشخصية المعلم لا يقل أهمية عن الاهتمام بالنواحي الأكاديمية والمهنية، فشخصية المعلم تحدد إلى درجة كبيرة ما سوف يحققه التلميذ من نحو تحت إشرافه وتوجيهه.

ولقد حددت معايير يجب على المعلم التحلي بها حتى يزاول مهنته بنجاح.

3-1- الخصائص الجسمية: وتتمثل في:

- صحة البدن: فالمعلم الذي يعاني من الأمراض لا يمكنه القيام بوظيفته.
- سلامة الحواس: الخلو من العيوب الجسمية والعاهات وخاصة عيوب النطق.

وتعتبر العيوب الجسمية من أهم أسباب الشعور بالنقص والإحباط لكثير من الناس وهي تعوق الأفراد عن إشباع كثير من دوافعهم ورغباتهم. (**شفشق، م.ع. وناشق، هـ، م، 1994، ص22**)

- اللياقة البدنية: أي التوافق العضلي والعصبي للمعلم:
  - الإحساس بالحركة: تساعد المعلم على القيام بالحركات البدنية المناسبة والحكم الدقيق على وضع البدن.
  - التوازن: يوجد في الأذن الداخلية حواس خاصة تحس بتوازن البدن والتغيرات التي تحدث في وضع الرأس وسرعة حركتها الدائرية وكحركة السائل الموجود في القنوات الصلالية بالأذن الداخلية أهمية في الإحساس بالتوازن.
- الحيوية والنشاط: والمعلم الذي لا تتوافر فيه الحيوية والنشاط يهمل عمله ولا يجد حافزا يدفعه للقيام بواجبه، ويكون عدم توفر النشاط ناجما عن اضطراب مزمن أو قابلية مستمرة للتعب، تجعل الفرد أقل كفاية لأنها تحد من نشاطه واهتماماته. (**شفشق، م.ع. وناشق، هـ، م، 1994، ص 24-25**)

3-2- الخصائص النفسية والانفعالية:

الخصائص الذاتية للمعلم، تحدد طبيعة تعاملاته مع تلاميذه داخل القسم، كما أنها تؤثر إيجابياً أو سلبياً على التلاميذ وعلى تحصيلهم واتجاهاتهم.

حيث تشير الدراسات التي أجريت حول أثر الخصائص الشخصية للمعلمين، لاسيما الاتزان والدفء والمودة، أن هناك ارتباطا قوياً بين فعالية التعليم وخصائص المعلمين الانفعالية، فالمعلمين الذين يتميزون بالتسامح تجاه سلوك طلبتهم ودوافعهم، ويعبرون عن مشاعر ودية حيالهم ويتقبلون أفكارهم، ويشجعونهم على المساهمة في النشاطات الصفية المختلفة، هؤلاء المعلمون هم أكثر فعالية من غيرهم. (**ملحم، 2001، ص381**)

من بين الدراسات التي تعرضت إلى السمات الشخصية للمعلم الفعال، نجد دراسة "ويتي 1967 Witty" التي توصلت إلى تحديد السمات كما يلي:

- التعاون والاتجاهات الديمقراطية.

- الصبر.
- المظهر الشخصي والمزاج والمرح.
- الحماس.
- الحس الفكاهي.
- الاهتمام بمشكلات التلاميذ.
- العدل وعدم التحيز.
- المرونة.
- السلوك الثابت والمنسق.
- استخدام الثواب والعقاب.
- التعاطف ومراعاة الفروق الفردية. (**ملحم، 2001، ص382**)

فالمعلم غير المتزن يؤثر على شخصية المتعلمين ويربكهم ويزرع في نفوسهم الخوف وقلة الثقة بالنفس خاصة إذا كان لا يصرف توتره تصريفاً سوياً.

3-3- الخصائص المعرفية:

يعتبر الجانب المعرفي بمجالاته المختلفة، كالذكاء والانتباه والإدراك، والذاكرة والتخيل من الخصائص التي يعتمدها المعلم في عمله فيكون قوي الملاحظة، ويدرك سرعة المعوقات التي تحول دون الاستيعاب الجيد للتلاميذ.

أما الذكاء وخاصة الذكاء الاجتماعي فعليه أن يتمتع بذكاء فوق المتوسط على الأقل، لكي يساعده في صناعة القرارات التعليمية على اختلاف أنواعها، واتخاذ الإجراءات المناسبة لمعالجة المشاكل الصفية، وقيادة فعالة لتلاميذه، وتوجيههم دائما نحو الأفضل. (**حمدان، 1985، ص248**)

فالجوانب المعرفية للمعلم تزداد كلما وسع مداركه بالمطالعة والقراءة والرفع من مستواه التحصيلي والعلمي، فكلما زادت امكانياته الذهنية كلما انعكست إيجاباً على تحصيل التلاميذ، فسعة إطلاع المعلم وتنوعها تجعله أكثر فعالية من المعلم الأقل اهتماماً واطلاعا. (**ملحم، 2001، ص380**)

3-4- الخصائص الخلقية:

الجانب الخلقي مؤثر مهم في حياة التلاميذ وخاصة في مرحلة الابتدائي لأن طفل هذه المرحلة يتعلم بالتقليد والمحاكاة ويتأثر بشخصية المعلم، وهذا ما يطلق عليه البعض التربية بالقدرة، هذا لأن الأخلاق تغرس بطرق غير مباشرة أكثرهم تعلم بطريق التلقين والوعظ.

وفي هذا المجال قامت "كرونين موريير" (**Cornine Merier**) بدراسة لتحديد مواصفات المعلم والذي يعتبر قدوة للمتعلمين، والتي حددها التلاميذ في كونه متفهما، عطوفا اجتماعياً، مجتهداً، محباً للمتعلم، حسناً، نموذجياً، ناقلا للقيم متمثلا لها، ايثاريا، ناقلا للمعرفة، مجيداً للمهارات الانفتاح عليها، قدوة شخصيته، محترما لمهنته، مقدسا لمبادئها، محبا لغيره، ذا ضمير حي، مستقر عاطفياً، لديه رغبة في العمل بصورة جماعية، واعياً بالحاجات التعليمية والمتطلبات العاطفية للمتعلمين. (**المهدي، 2007، ص105**)

زيادة على اهتمامه بالنمو العقلي والبدني لتلاميذه، لابد على المعلم أن لا يهمل دوره في نموهم الروحي والعاطفي والاجتماعي، لأنه مصدر قيمهم واتجاهاتهم، وأنماط سلوكهم، وهو المسؤول على غرس وتنمية الفضائل والخصال، كالشرف، والشفقة، والتسامح، والشجاعة، والسلوك الحميد والدقة في نفوس من يدرس لهم.

(**كريم وآخرون، 2002، ص362**)

ومن المعروف أن القرآن الكريم قد جمع صفات المعلم في قوله سبحانه وتعالى مخاطبا نبيه، قال تعالى: [وَإِنَّكَ لَعَلى خُلُقٍ عَظِيمٍ] (**سورة القلم، الآية 4**)

وقوله أيضا: [لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيراً]

(**سورة الأحزاب، الآية21**)

وقد رفع الغزالي مكانة المعلم الصادق الصالح واعتبره خير مرشد لتلاميذه، حيث يقول: " وأشرف موجود على الأرض جنسي الإنس، وأشرف جزء من جواهر الإنسان قلبه، والمعلم مشتغل بتكميله وتجليله وتطهيره، وسياقته إلى القرب من الله عز وجل". (**شفشق، ناشف، 1994، ص32–33**)

3–5– الخصائص التربوية:

رغم أهمية الجوانب الشخصية لكن تبقى غير كافية، فلابد من توافر جوانب موضوعية، لتكتمل صورة المعلم الناجح الذي ينبغي أن يمتلك مؤهلات تسمح له القيام بواجباته المتعددة.

لأن التعليم يتطلب نوعاً من القدرات والمؤهلات التي لا يمكن أن تتحقق إلا عن طريق تكوين مهني خاص، يتمثل في القدرات والمهارات والخبرات التي يتحصل عليها المعلم من خلال برامج إعداده وتدريبه في ميدان التربية والتعليم (الإعداد الثقافي، والأكاديمي، والتربوي). (**بشارة، 1986، ص33**)

إذ تشير البحوث والدراسات في هذا المجال (Torance 1979) أن الإعداد المهني والأكاديمي للمعلم مرتبط إيجابيا بفعّالية التعليم، كما أن المعلمين الذين يتفوقون في ميدان العمل هم المعلمون المؤهلون مهنياً وأكاديميا.

(**ملحم، 2001، ص380**)

مما تقدم يمكن الإشارة إلى أنّ المعلم الناجح هو الذي لديه قدرات عالية في التفكير العلمي، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، وحلّ المشكلات والتحليل والتطبيق، والقدرة على التكيف مع الظروف الحالية، والمرونة في معالجة واتخاذ القرارات، وحسن التصرف في المواقف المختلفة، والتقويم الموضوعي لأداء التلاميذ، والقدرة على فهم واستيعاب المعلومات، وتبسيطها وتوصيلها للتلاميذ في يسر وسهولة.

4- أدوار ووظائف معلم التعليم الابتدائي:

يمكن إيجاز أهم ما يقوم به معلم المرحلة الابتدائية لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي للتلاميذ وفق الأهداف التي يحددها النظام التربوي فيما يلي:

4-1- التدريس: هو الدور الأساسي للمعلم في غرفة الصف ويتبع هذا الدور مهمات يجب على المعلم القيام بها وتشمل ما يلي:

4-2- التخطيط: وهي عملية يتوصل خلالها المعلم إلى تصوّر لما سيتم تنفيذه في القسم، ومن المهمّات التي يقوم بها تحديد الأهداف التدريسية، وضع الأساليب التي يتبعها المعلم في تدريسه، تحديد الوسائل التعليمية. (الشنطي وعودة، ص129)

4-3- التنفيذ: ترجمة تصوّر الموضوع إلى إجراءات عملية تتم بتهيئة التلاميذ لعملية التدريس، وإثارة الدافعية وتشويقهم، وتقبل مشاعرهم، مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ. (**الشنطي وعودة، دون سنة، ص130**)

والعمل على تغيير اتجاهات التلاميذ السلبية وتعديلها، ومساعدتهم على تنمية مواهبهم وقدراتهم وميولهم، وجوانب شخصيتهم الجسمية والعقلية والانفعالية. (**لشهب، براهيمي، 2017، ص229**)

4-4- الإشراف: مجموعة من الإجراءات تساعد في ضبط السلوك، وحفظ النظام في القسم، وتشمل مراقبة حضور التلاميذ، وغيابهم، وإرشادهم وتوجيههم بصورة مستمرة للتصحيح الفوري والمستمر للأخطاء السلوكية التي يقعون فيها بغرض وقايتهم من الاضطراب والانحراف. (**لشهب، براهيمي، 2017، ص230**)

4-5- التقويم: مجموعة من الإجراءات التي يحكم من خلالها على مدى تحصيل التلاميذ وانجازاتهم، ثم تحديد جوانب القوة والضعف في التحصيل. (**الشنطي وعودي، دون سنة، ص130**)

4-6- المعلم مرشد وموجه: يعمل على تشجيع التلاميذ على النجاح والإنجاز، لتجنيبهم الفشل.

العمل على اكساب التلاميذ اتجاهات إيجابية نحو المدرسة والتعليم والعمل، والمجتمع والعمل على توفير مناخ مدرسي يسوده الحب والمشاركة الوجدانية. (**لشهب، براهيمي، 2017، ص230**)

4-7- المعلم مرب وأب: المعلم يستمد مكانته وأهميته من تأثيره على تلاميذه، فهو قدوة لهم يتأثرون به وشخصيته، فيعتبرونه في مقام الوالد. (**شفشق، الناشف، 1994، ص34**)

4-8- المعلم مجدد: المعلم يترجم وينقل خبرات الإنسان ويجب أن يعيد صياغتها باستمرار في قالب جديد حتى تبدو جديدة. (**أب وشعيرة، 2008، ص266**)

توجيه سلوك التلاميذ وتقديم التقارير عن عملهم، وهذا بمراعاة التفاوت بين التلاميذ في القدرات لعقلية، والمستويات الثقافية (**الشنطي وعودة، ص131**)

ونستنتج مما سبق أن المعلم دور مهم في الحفاظ على الصحة النفسية للتلاميذ، وتنمية قدراتهم العقليّة، وذلك من خلال التعرف على خصائصهم الشخصية، ومراعاة الفروق الفردية بينهم أثناء التخطيط للدرس، وتنفيذه عبر اختيار الأنشطة المناسبة، والكفيلة بتنمية المهارات والمعارف لديهم، وتوفير الفرص المناسبة لنجاح كل منهم وتجنيبهم خبرات الفشل وما سيتبعها من إحباط واضطراب نفسي قدر المستطاع.

5- العوامل المؤثرة على أداء المعلم:

هناك عوامل مؤثرة على أداء المعلم وعلى توجيهاته المهنية والتي من بينها:

5-1- اتجاهات المعلم نحو مهنة التدريس:

يعرف "محمد مصطفى زيدان" الاتجاه على أنه إحدى حالات التهيؤ والتأهب العقلي العصبي التي تنظمها الخبرة، وما يكاد يثبت الاتجاه حتى يمضي مؤثراً وموجها لاستجابات الفرد أشياء والمواقف المختلفة.

(**زيدان، 1965، ص179**)

وهذه العلاقات الطيبة ذات أثر حميد وهام في عمل المعلم، وفي جهود الطلاب وتحصيلهم.

ففي هذا المجال تشير كل من "هولمز" و " راهي" (Holms et Rahe) إلى أن أكثر المواقف الضاغطة على حياة المعلم ما تعلق منها بحالات الزواج والطلاق أو وفاة أحد الزوجين أو أقرب الناس إليهن والإرهاق في العمل ، التقاعد، والتغير في الحياة الصحية لأفراد أسرته، وساعات عمله اليومي ومكان عمله وشروطه، والاضطرابات الأسرية ونشاطاته الدينية والاجتماعية والعادات، والتغير في موارده الاقتصادية. (**ملحم، 2001، ص407**)

كما يشعر المعلمون أن الرواتب الشهرية التي يحصلون عليها في العمل لا تصل إلى مستوى كمية العطاء الذي يقدمونه، مما تساهم هي أيضا في زيادة معاناتهم وتوترهم. (**شلالي، 2009، ص71**)

5-2- علاقة المعلم بالإدارة المدرسيّة:

القيادة هامّة لكل عمل، فلابد لكل مهمة من قيادة توجهها، وتصل بها للغايات المنشودة، حيث في غيابها المستمر يستحيل لأنه مؤسسة تربوية الاستمرار في تأدية وظائفها، والقيادة هي "مبادرة إنسانية يتولى القيام بها فرد مؤهل أو أكثر لغرض التأثير على اتباعها وتحفيزهم لتحصيل أهداف تهمّ حياتهم وآمالهم، أو ترتبط ببقاء وتقدم مجتمعهم". (**حمدان، 1986، ص131**)

والمدير هو المسؤول الذي تتلخص بين يديه حرمة المدرسة وقيم المجتمع، تكمن رسالته في تنشئة جيل من المعلمين القادرين على تحمل مسؤولياتهم، فهو يعمل دوماً على تدعيم أواصر المحبة بين العاملين في المدرسة ويضفي عليهم جواً من العدالة والإرخاء. (**بوساحة، 1992، ص9**)

فكلما استمع المدير إلى انشغالات المعلمين كلما ارتفعت روحهم المعنوية واتصف عملهم بالجودة والجدية.

5-3- علاقة المعلم بزملائه:

هناك مجالات خارج غرفة الصف ذات أهمية قصوى في النمو المهني للمعلم، ومن هذه المجالات هي علاقات العمل بين المعلمين، حيث أن كثير من نجاح المدرسة الحديثة يتوقف على رغبة معلميها وقدرتهم على العمل المشترك.

(عاقل، 1982، ص525)

ومن الأمور المفيدة في هذا المجال أن يعرض كل معلم على زملائه خبراته وما اطلع عليه من اتجاهات حديثة وتجارب في مجال تدريس مادّة تخصّصه.

وكذا وضع خطة زمنية مرنة لتنفيذ المنهج، ومن ثمة يتضح أن معلمي المادة الواحدة أو المستوى الواحد يعملون كفريق متعاون متكامل. **(عودة، 2006، ص92)**

تأسيسا لم تقدم نرى أنه من الضروري اتصاف المعلم، بالتعاون مع زملائه في المدرسة، ومشاركتهم معرفته ورأيه كلما لزم، والمحافظة على علاقات إيجابية منتجة، ومساعدة المعلم الجديد في المهنة على تخطي الصعاب.

5-4- علاقة المعلم بالمشرف التربوي:

يعتبر المشرف التربوي هو المسؤول الإداري والتربوي على المعلمين، وهو الذي يقوم بتوجيههم، وإرشادهم، ومراقبة عملهم التربوي ومتابعته باستمرار، وتسهم ملاحظته وتقويماته في ترقية المعلمين أو بقائهم في نفس الدرجة.

لهذا فالمشرف "هو الفرد المؤهل علماً وخبرة وميولاً لمتابعة مرؤوسيه من معلمين وعاملين وإداريين، وتوجيه انجازهم وتطويره نفساً وتربوياً وعلمياً، لغرض تحصيلهم الفعال للأهداف التربوية المرجوة. **(حمدان، 1986، ص111)**

5-5- علاقة المعلم بأولياء التلاميذ والمجتمع:

يتأثر المعلم في أداء مهنته بطبيعة المتعلم وخصائه، وأوليائهم فهو محاط من كافة النواحي بتوقعات أولياء الأمور وتصوراتهم عن أدائه في غرفة الصف، فلا يفوتنا أن نذكر مدى تأثير ما يتوقعه المجتمع من المعلم في تحقيق آماله وتطلعاته في أبنائه.

لذا يتوجب على أولياء الأمور مساعدة المعلم على أداء رسالته، ومشاركته في حل مشكلات المتعلمين، وفي المقابل على المعلم تحمل المسؤولية نحو مجتمعه بالتزامه بعاداته وتقاليده الحسنة واحترام تراثه الحضاري، ونشر الوعي الصحي والعلمي، ومحاربة الخرافات والآفات الاجتماعية.

مكانة المعلم في المنظومة التربوية الجزائرية:

1- الوضعية القانونية (الإدارية) للمعلم:

المعلم موظف في سلك التعليم تحدد وضعيته وفق جملة من المعطيات الإدارية، وهي بمثابة بطاقة تعريف مهنية التي تتلخص عموماً فيما يلي:

السلك: معلم (أستاذ التعليم الابتدائي)

الصنف: 11.

الصفة: (متدرب، مرسم، متعاقد، مستخلف).

الدرجة: (حسب الأقدمية العامة)

الأقدمية في الدرجة: حسب آخر تاريخ للترقية.

نقطة التفتيش: يمنحها مفتش المقاطعة.

النقطة الإدارية: يمنحها مدير المؤسسة.

هذه الوضعية تضمن للمعلم حقوقه كعامل في الوظيف العمومي التابع لقطاع التربية وهي في مجملها تتمثل في:

- الحصول على راتب شهري بعد أداء الخدمة.
- التكوين وتحسين المستوى.
- الترقية الصنفية.
- الراحة والعطلة القانونية.
- الحماية الاجتماعية (الأمراض، الحوادث، الوفيات)
- الاستفادة من الخدمات الاجتماعية (المنح العائلية للعلاج)

- الحق النقابي.
- الحق في الإضراب.
- الحماية من طرف الدولة أثناء القيام بمهامه.
- الدفاع عن نفسه والطعن إذا تعرض للعقوبة.
- الحق في التقاعد. (**بوساحة، 2000، ص34**)

2- الوضعية البيداغوجية:

لقد أجمع المربون على أن المشاكل التربوية ناشئة عن افتقار المدارس إلى معلمين قديرين، ذوي كفاءة.

فالانفجار الديمغرافي أصعب المشكلات أمام الدول النامية (العربية) والتي من بينها الجزائر، حيث ازداد الطلب الاجتماعي على التعليم بدرجة مرتفعة، وبالتالي أدى إلى انخفاض في نوعية ومستوى الخدمة التعليمية بصفة عامة. (**أحمد، 2005، ص583**)

حيث دفع بالوزارة إلى تبني معايير غير تربوية في توظيف المعلمين لسد العجز على مستوى التأطير، حيث أنها تستعين بعدد كبير من المعلمين دون مستويات الكفاءة الأساسية اللازمة لكل مرحلة تعليمية، والذين لم يتم إعدادهم أصلا لمهنة التعليم، كخريجي العلوم القانونية والإدارية، والعلوم الاقتصادية والصحافة والعلوم السياسية والمهندسين.

زيادة على سبق نجد أن للمعلم جملة من المشكلات داخل المدرسة كالاكتظاظ في الأقسام، وكثافة البرامج الدراسية، ونقص الوسائل التعليمية، بالإضافة إلى المشاكل الإدارية والإشراقية.

3- الوضعية الاجتماعية:

إذا سلمنا مبدئياً أن المعلم ليس مزيلاً للأمية أو مدرساً للعلوم والمعارف فحسب، وإنما هو مكون للشخصية البشرية وصانع للشعوب والأمم، فمن حقه أن يحتل المركز الاجتماعي اللائق به وبأمثاله من أصحاب المهن الراقية، لكن الواقع ليس كذلك.

وفي الأخير نقول إن وضعية المعلم الجزائري لا ترقى للمستوى المطلوب، وأن مهنة التعليم في منظور المجتمع لا تبلي لصاحبها الحاجات الأولية، وبالتالي تقلل من مكانته الاجتماعية. (**شلالي، 2009، ص83**)

6- الأساليب والمهارات اللازمة لأداء المعلم في غرفة الصف:

يشير أسلوب التعليم إلى الطريقة المتميزة التي يتفاعل من خلالها المعلم مع تلاميذه أثناء قيامه بعملية التعليم داخل حجرة الدراسة.

وينقسم بدوره إلى أسلوب مباشر، وأسلوب غير مباشر.

6-1- الأسلوب المباشر: ويتمثل في:

- الشرح والتلقين: حيث يتم خلالها تقديم المعلومات والحقائق والأفكار والآراء والمفاهيم للتلاميذ.

وقد أثبتت الدراسات التي أجريت في العالم العربي عن التفاعل اللفظي أن نسبة كبيرة من الدروس مازالت تتم عن طريق التلقين والحفظ والاستظهار بحيث ما تزال غير قادرة على دفع التلاميذ للاستجابة.

- إعطاء التوجيهات: ويتلخص ذلك في توجيه التعليمات والأوامر التي يتوقع المعلم أن ينفذها التلميذ.
- النقد واستخدام السلطة: ويقصد بذلك ما يوجهه المعلم إلى التلاميذ من عبارات النقد التي تستهدف تعديل سلوكهم. (**شفشق، ناشف، 1994، ص73-74**)

6-2- الأسلوب غير المباشر: ويشمل:

- تقبل المشاعر: ويظهر المعلم في هذا الموقف تقبلا لمشاعر التلاميذ، ويتضمن ذلك العبارات الصادرة عن المعلم التي تشير إلى مساعدة التلاميذ على فهم مشاعرهم، ويظهر تقبل المشاعر في صوره عبارات مثل:
  - يبدو أن كثرة الواجبات المنزلية ترهقكم.
  - يبدو أنكم قلقون بسبب الامتحان.
  - لا شك أنكم تحسون بالتعب بعد حل هذه المسائل.
- الثناء والتشجيع: يتضمن ذلك عبارات الثناء والتشجيع التي يستخدمها المعلم والتي تعمل على إزالة التوتر، وتساعد التلاميذ على عرض تصوراتهم. (**شفشق، ناشف، 1994، ص71-72**)

وتتمثل عبارات الثناء التي يرددها المعلّمون عادة في:

- أحسنت يا فلان.
- أنت تلميذ ذكي.
- لقد نجحت في حل المسألة رغم صعوبتها.

- تقبل الأفكار: ويتضمن ذلك تقبل المعلم لأفكار التلاميذ أو إعادة صياغة عبارة قالها، أو تلخيص كلام قاله المعلم.
- توجيه الأسئلة: تتمثل في قدرة المعلم على توجيه أسئلة مثيرة، مناسبة يمكن الإجابة عنها.

لذلك تعتبر هذه القدرة مهارة من مهارات التدريس، وقد وجد أن المعلمين الجدد يميلون لتوجيه أسئلة قد تكون غاية في العمومية لدرجة أنها تصبح غامضة ويستحيل الإجابة عنها، أو غاية في التخصص لدرجة أنها تحتاج لكلمة واحدة في الإجابة عنها.

وعلى العموم فالأسئلة بصفة عامة نوعان: نوع يحدّ من حرية التلاميذ وتحتاج الإجابة عنه إلى الإيجاب أو السّلب، والنوع الثاني يتيح نوعا من الحرية للتلاميذ للتعبير عن آرائهم.(**شفشق، ناشف، 1994، ص72-73**)

المهارات اللاّزمة لأداء المعلم:

تتمثل مهارات المعلم في غرفة الصف فيما يلي:

1-مهارة تحليل الأهداف من حيث الفئة والمستوى لاختيار أنسب الطرق للتدريس والوسائل التعليمية وبناء وسائل التقويم من امتحانات وغيرها سواء منها الاختبارات الدورية أو النهائية.

2-اختيار الخبرات والأنشطة التعليمية التي تحدث أكبر أثر في دفع التلاميذ للتعلم.

3-العلم بخصائص مواصفات التلاميذ الذين يوضع التصميم من أجلهم، وحثهم عن التعليم والتعرف على المشكلات التي يمكن أن يقابلها عند التعامل معهم، وكيفية مواجهتها وإيجاد الحلول المناسبة لها.

4-الدراية الكافيّة بأنواع السلوك التي تدل على تحقيق أهداف الدرس ويتطلب ذلك تعمقا في المادة الدراسية التي يوضع لها التصميم والقدرة على صياغة الأهداف بطريقة صحيحة. (**محمد مرسي منير، 2000، ص58**)

7- علاقة المعلّم بالمتعلّم:

إنّ عصر المعرفة الذي نعيشه الآن، هو عصر الانفتاح وعصر المعلومات، والتحول النوعي، والواضح في تركيبة الموارد البشرية، خاصة المتعلم. (**الشرقاوي، 2005، ص52**)

فعلاقة المعلم بالمتعلم تكمن في حضور المعلم الدائم مع تلاميذه في جو واحد واحتكاكه المباشر بهم، وبدخول التكنولوجيا جميع مجالات الحياة، تغيرت طرق التعليم والأساليب التربوية التعليمية وبالتالي أعطت صبغة جديدة لنوع العلاقة بين المعلم والمتعلم.

فالتفاعل الصفي عملية ديناميكية تدفع التلاميذ إلى الإقبال على التعلم وتتيح للمعلم فرص كثيرة للعطاء وللإبداع. **(بن عيسى، 1989-1996، ص43)**

فهذا المنحنى الإنساني يجعل المتعلم مستقلا وقادراً على التقويم الذاتي، ويثير دافعيته للإنجاز وإشباع الحاجات، كما يجعل المعلم يتحرر من عقدة التفوق التي يشعر بها تجاه تلاميذه ليجعله يدرك أنه شريك لهم وأنهم أصدقاء له.

ولقد أشار أحد الباحثين وهو (سيلبرمان 1979) إلى شيوع أربعة اتجاهات بين المعلمين تحكم عملية تفاعلهم مع تلاميذهم وهي:

- اتجاه التّعلّق: تعلق المعلم بالمتعلم فيفضل الاحتفاظ بأحد طلابه لعام آخر.
- اتجاه الاهتمام: يفضل المعلم اهتمامه وانتباهه إلى أحد طلابه الذي يهمه أمره.
- اتجاه اللامبالاة: هو تحدث المعلم عن طالب ما بأدنى درجة الاستعداد أمام ولي أمره.
- اتجاه النبذ: عندما يفضل المعلم أن لا يكون طالبا في صفه ويتمنى نقله إلى صف آخر.

(منسي، 2000، ص40)

8- مهارات الذكاء الاجتماعي للمعلم:

وتتمثل مهارات الذكاء الاجتماعي في:

8-1- حسن التّصرف في المواقف الاجتماعيّة: ويمكن تحقيقها من خلال امتلاك المهارات الفرعية التالية:

- حسن التّصرف واللباقة في ضوء المعايير الاجتماعية في المواقف العامة ومواقف القيادة أو التبعية.
- حسن التصرف في مواقف التفاعل الاجتماعي والمعاملات اليومية مع الآخرين دون إحراج للفرد وللآخرين.

8-2- التعرف على الحالة النفسية للآخرين والتصرف في ضوئها: ويتحقق من خلال المهارات التالية:

- قدرة الفرد على التعرف على حالة الآخرين من خلال كلامهم وحركاتهم والتعامل في ضوء هذه الحالة.
- قدرة الفرد على التمييز بين حالة الفرح والغضب أو الثورة.
- استغلال الوقت المناسب للحالة النفسية. (**زهران، 1984، ص227**)

8-3- القدرة على تذكر الوجوه والأسماء: ويتحقق ذلك من خلال ما يلي:

- زيادة اهتمام الفرد بالآخرين في المعاملات مع المحيطين به وإظهار هذا الاهتمام بتذكر أسمائهم ومناداتهم بها.
- إبداء الاحترام المناسب بمخاطبة كل واحد باسمه ولقبه الوظيفي دون كسر لحواجز الاحترام أو التقدير لأي أحد.
- إبداء الاهتمام بالآخرين من خلال ذكر الأماكن التي جمعت الكل في مناسبة سعيدة أو مفرحة أو خلاف ذلك.

8-4- سلامة الحكم على السلوك الإنساني: ويتحقق ذلك من خلال:

- القدرة على التنبؤ ببعض المظاهر أو الأدلة البسيطة وافتراض حسن النية دائما.
- التماس الأعذار دائما للآخرين وتقدير ظروفهم وحالتهم وأوضاعهم. (**زهران، 1984، ص225**)

8-5- النجاح الاجتماعي: ويتحقق من خلال:

- النجاح باستمرار معاملة الآخرين.
- السعي باستمرار بكسب صداقة الناس وتعاطفهم ومودتهم ومساعدتهم.
- القدرة على التواصل الاجتماعي في معاملة الآخرين.

8-6- رسم الابتسامة على الوجه باستمرار: تتمثل في ما يلي:

- رسم الابتسامة المستمرة والبشاشة للجميع حتى في أصعب المواقف الخاصة، المشحونة انفعالياً.
- مواجهة سيل الاحباطات التي قد تواجه الإنسان وبذل المحاولات المختلفة لتحويل ذلك إلى الإحساس بالسعادة مما يجعله ينعكس على الشكل الظاهري للفرد.

8-7- إدارة الأزمات بحكمة: ويتحقق ذلك من خلال:

- عدم التسرع في أخذ القرارات غير المدروسة والتصرف بعقلانية تقلل من اندفاع الآخرين غير المحسوب العواقب.
- القيادة بفن واقتدار للمجموعة للتوصل إلى حل أو انقاذ ما يمكن إنقاذه. (**زهران، 1984، ص227**)

9- توظيف المعلم لاستراتيجيات الذكاء الاجتماعي في إدارة الصف:

إنّ أفضل الطرق التي يمكن بها توضيح استخدام نظريات الذكاء الاجتماعي، تسليط الضوء على المدرسة، وما يمكن رصده ومشاهدته من إجراءات تنظيمية، ومهارات تفاعلية بين أطرافها، والمتمثلة في المدير والمعلم والتلميذ، لخلق ثقافة مدرسية فعالة، وتنمية التفاهم مع الغير، وخلق بيئة آمنة تضع كل من التلميذ والمعلم في جو مريح، ومحفز للإنتاج، والتقدم من خلال إجراءات يحاول المعلم توفيرها في غرفة الصف بهدف العمل على جذب انتباه التلاميذ سواء في بداية الموقف التعليمي أو أثنائه، أو في نهايته. (**نوفل، 2007، ص281**)

ويعتبر الذكاء الاجتماعي للمعلم أحد القدرات الإنسانية التي يتطلبها التعامل مع التلاميذ باعتبارهم الأكثر احتياجاً للتفهم والمساعدة، كما يعدّ الذكاء الاجتماعي ذو أهمية في حياتنا الدراسية والمهنية للتعامل مع رؤساء العمل والتلاميذ والأولياء.

ويعتبر الصف المدرسي مكانا مفعماً بالضغوطات اليومية للتلاميذ والمعلمين في نفس الوقت، فيعاني العديد من المعلمين من ضغوطات يومية متعلقة بالمشاكل السلوكية التي تؤدي بهم إلى وضع مشاعرهم الخاصة جانباً، ودفعهم لممارسة أساليب، العنف والقسوة، الجفاء.

ويفسر Roland 1991 لجوء المعلمين إلى هذه الأساليب هم معلمون ليسوا جيدين في التعامل مع المشاكل داخل الصف، وإدارة النزعات، والمواقف الصعبة، وقدرتهم على ترجمة المواقف، والذي يعتبر أهم المفاتيح في تحسين مهارات الإدارة الصفية. (**مشروع الذهنيات الخمسة المسودة الأولى، ص 12-13**)

استراتيجيات تطبيق الذكاء الاجتماعي في إدارة الصّف

تتمثل استراتيجيات تطبيق الذكاء الاجتماعي في إدارة الصف في إدارة الصف في استخدام استراتيجيات المجموعات التعاونية cooperative groups و التفاعل الاجتماعي برسم ألعاب على السبورة تكون ذات صبغة جماعية ،تتناغم و العمر الزمني للمتعلمين ،و استخدام العصف الذهني بين المجموعات و الربط الجماعي .

والعمل على إقامة نوادي أكاديمية في المؤسسة التعليمية ،و إنشاء برامج تفاعلية interactive software على الحاسوب ،و إنشاء جماعات اجتماعية ذات بيئات معينة من أجل التعلم أو تدريب الطلبة على وضع قوانين و إجراءات تيسر التعامل فيم بينهم للمحافظة على النظام إذ هم من وضعوا هذه الأنظمة و القوانين و بالتالي هم الأقدر على المحافظة عليها و تفعيلها داخل الغرفة الصفية . (**نوفل 2007** . **ص180**)

- تشكيل المجموعات و تتمثل في تطبيق المعلم لمجموعة من التقنيات أشار إليها (amstrong2000) كالاستراتيجية اللغوية ،حيث يطلب المعلم من التلاميذ التفكير بأحد حروف العلة الموجود في أحد أسماء طلبة الصف و في حالة وجود هذا الاسم يطلب من صاحبه أن يلفظه داخل الغرفة الصفية ، و يتأكد من نطق بعض الطلبة لهذا الاسم المتضمن حرف العلة .أو الاستراتيجية المكانية بحيث يطلب من الطلبة أن يجدوا ثلاثة أو أربعة من الطلبة يرتدون ألوان ملابسهم .

نستنتج مما سبق أن المعلم الذكي اجتماعياً، يجعل المتعلمين يستوعبون أكثر، ويتواصلون مع التلاميذ بسهولة، وقادرين على التفكير والنقد، فيفهم ويتعاون معهم باستخدامه مختلف استراتيجيات النشاطات الجماعية والتعاون الجماعي في جو من المرح والترفيه والاطمئنان.

لذا فإن توظيف الذكاء الاجتماعي من قبل المعلم مهم أثناء تدريسه بخلق بيئة صفية تفاعلية تشجع على الإبداع، وتجنب الإحراج، والتجريح، والاهتمام أكثر بحركات التلاميذ وكلامهم ليسهل عليه التعامل معهم، وإظهار احترامه لهم بمناداتهم بأسمائهم ورسم الابتسامة على وجوههم.

فإذا وظف ذكاءه الاجتماعي في عمله سيجعل التلاميذ يحبون العلم والتعلم والحياة بشكل عام، مما يؤثر عليهم إيجابياً، صحياً، ونفسياً، وتربوياً، ومعرفياً.

خلاصة الفصل:

يعتبر المعلم الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، من خلال الأدوار المميزة والوظائف المنوطة به، حيث يشترط فيه أن يتحلى بمجموعة من الخصائص الجسمية والنفسية، والخلقية، والتربوية، والقدرات لعقلية، حتى تبرز كفاءته، في إحداث الاتزان المطلوب في عقول من يدرس لهم.

فمن الضروري أن ينال منه العناية القدر الذي يتناسب مع الدور الصعب الذي يقوم به في إعداد النشء، وتكوينهم، لذا على المجتمعات أن تهتم بالمعلم وبالدور الذي يقوم به، ومساعدته على تحقيق أهدافه لأنه المسؤول عن إعداد المواطن الصالح للمجتمع.

فمتى قام المعلم بواجبه على أحين وجه كانت المسيرة التعليمية ناجحة، وساهم في بناء جيل قادر على تحمل المسؤولية.

فإذا أهمل المعلم دوره وواجباته انعكس ذلك على الفرد والمجتمع، فينشأ جيلا أميأ فاشلا غير قادر على اتخاذ القرارات وحل المشكلات، وتحمل المسؤوليات .

من خلال ما سبق نجد أن دور المعلم في ظل الذكاء الاجتماعي في إدارة الصف يتطلب حبّ المهنة والإخلاص لها، وروح المبادرة، والمرح والابتسامة، والصّبر والتفهم، وتقبل الغير، وربط العلاقات معه.

لذلك لابد للمعلمين الجدد اكتساب آليات ومهارات الذكاء الاجتماعي لإدارة صفوفهم لنجاحهم في العمل.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.

1-الدراسة الاستطلاعية.

2-الدراسة الأساسية.

2-1.المنهج المستخدم.

2-2.مجتمع وعينة الدراسة.

2-3.مجالات الدراسة.

2-4.أدوات الدراسة.

3-أساليب المعالجة الإحصائية.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يسعى كل باحث من خلال بحثه أن يتحقق من الفرضيات التي وضعها، وذلك بإخضاعها إلى التجريب العلمي عن طريق اختيار الفروض ميدانيا بإتباع منهج يتلاءم وطبيعة الدراسة، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي كمنهج ملائم للدراسة ويشمل الجانب التطبيقي للبحث فصلين.

الفصل الرابع ويمثل الطرق المنهجية للبحث وتشمل على إجراءات الدراسة الاستطلاعية ومجالاتها الزمانية والمكانية والبشرية، والشروط العلمية للأداة، فالعينة الأساسية للبحث وكيفية تم اختيارها، وأدوات الدراسة، وكذا أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة لطبيعة المتغيرات المراد دراستها.

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية من الخطوات الهامة في البحوث العلمية، فهي تساعد الباحث على إلقاء نظرة أولية من أجل الإحاطة بجوانب الدراسة الميدانية.

حيث تهدف الدراسة الميدانية إلى التأكد من ملائمة دراسة البحث من حيث متغيرات الدراسة، وصياغة الفرضيات، والتأكد من مدى صلاحية الأداة المستعملة في جمع المعلومات، ومعرفة الزمن المناسب والمتطلب لإجرائها.

قبل التطبيق الميداني للمقياس قمنا بدراسة استطلاعية ميدانية لحصر كل الإمكانيات المادية والبشرية المتعلقة بموضوع الدراسة، وبعد زيارة مديرية التربية ومقر المفتشين الأكاديميين لولاية المسيلة، استطعنا حصر تواجد المعلمين الجدد للمرحلة الابتدائية.

حيث قمنا بزيارة مركز تكوين المعلمين الجدد (المتربصين) بثانوية إبراهيم بن الأغلب التميمي خلال عطلة الربيع والمبرمجة من يوم 23 مارس2019 إلى غاية 6 أفريل 2019.

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى اختيار عينة الدراسة الأساسية.
- حساب الخصائص السيكومترية لأداة البحث.

1-2- نتائجها:

لقد ساعدتنا الدراسة الاستطلاعية في ضبط العينة، حيث تم اختيار عينة قوامها (40) أستاذاً من التعليم الابتدائي الجدد الناجحين والمعنيين من قوائم الاحتياط والذين تم استدعائهم وعينوا قبل وبعد الدخول المدرسي 2019/2018، والذين عينوا بعد عطلة الشتاء 2019، وخريجي المدرسة العليا 2019/2018 القاطنين بالولاية كعينة استطلاعية، وتحديد العينة الأساسية.

2- الدراسة الأساسية:

2-1- المنهج المستخدم:

تعتمد كل دراسة على منهج ملائم يتناسب ونوع الدراسة والأهداف التي ترمي إليها.

-فالمنهج هو الطريق الذي سلكه الباحث للإجابة عن الأسئلة التي تثير مشكلة البحث.

وبما أن الدراسة الحالية هو الكشف عن العلاقة، بين متغيري الذكاء الاجتماعي، وكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد، فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، والهدف منه اكتشاف ووصف قوة الارتباط بين المتغيرين.

حيث يعرف العساف البحث الارتباطي بأنه: "ذلك النوع من أساليب البحث الذي يمكن بواسطته معرفة إذا كانت هناك ثمة علاقة بين متغيرين أو أكثر ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة". (**الرشيدي وآخرون، 2007، ص77**)

2-2- مجتمع وعينة الدراسة:

من الخطوات المهمة في البحوث التربوية والنفسية هي اختيار أفراد العينة التي ينبغي أن تكون ممثلة للمجتمع الأصلي على نحو صحيح.

وعليه فقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية وهذا بإجراء القرعة، لاختيار العينة.

حيث تكون مجتمع الدراسة من 300 أستاذ جديد للمرحلة الابتدائية، حيث تم اختيار منهم (40) أستاذاً كعينة استطلاعية والتي تم استبعادها من العينة الأساسية وتم استبعاد (04) استمارات لعدم الإجابة على عبارات مقياس إدارة الصف كاملةً .

أما عينة الدراسة فقد تم اختيار (130) أستاذاً من (260) أستاذاً من مجتمع الدراسة، تم أخذها جميعاً خلال تطبيق أداة الدراسة، والممثلة بالجدول رقم (1):

الجدول رقم (01) : جدول يمثل عدد المعلمين في عينة البحث

عدد المعلمين في المجتمع الأصلي	عدد المعلمين في العينة الاستطلاعية	عدد المعلمين الذين لم يطبق عليهم الاستبيان	عدد المعلمين الذين أجابوا عن الاستبيان	نسبة مشاركة العينة في الاستبيان
300	40	130	130	%50

ولقد تم استبعاد (4) استمارات بعد تطبيق أداة المقياس للسبب التالي:

-عدم الإجابة على عبارات مقياس إدارة الصف كاملة.

2-3- حدود ومحددات الدراسة:

2-3-1- الحدود الزمانية:

يمثل الزمان الذي تمت فيه الدراسة الفترة لممتدة من يوم الأحد 24مارس2019 إلى غاية 28مارس2019.

2-3-2- الحدود المكانية:

أجريت الدراسة الميدانية لموضوع الدراسة، بمركز تكوين المعلمين، بثانوية إبراهيم بن الأغلب التميمي ببلدية المسيلة الجدد والتي تضمنت أساتذة الدوائر التالية: (المسيلة، حمام الضلعة، الشلال، أولاد دراج، مقرة، عين الحجل، سيدي عيسى).

2-3-3- الحدود البشرية:

تكون مجتمع الدراسة في بحثنا من أساتذة التعليم الابتدائي الناجحون والمعنيون من قوائم الاحتياط مسابقة 2018 (عربية+ فرنسية) الذين تم استدعائهم، وعينوا قبل وبعد الدخول المدرسي 2019/2018 والذين عينوا بعد عطلة الشتاء 2019 القاطنين بالولاية.

وأساتذة التعليم الابتدائي (عربية+ فرنسية) خريجي المدرسة العليا، الذين تم استدعائهم، وعينوا قبل وبعد الدخول المدرسي 2019/2018 القاطنين بالولاية.

2-4- أدوات الدراسة:

إن الدراسة الميدانية للبحوث العلمية تتطلب وسائل وأدوات لجمع البيانات والتي من خلالها نتمكن من الوصول إلى النتائج والحقائق المراد الوصول إليها وبين هذه الأدوات.

2-5- محددات البحث:

-الاستبيان المستخدم في قياس إدارة الصف لناجل ودريسكو (NAGEL AND DERISCOL,1993) المقسم إلى 6 مجالات، إدراك السلوك، التخطيط الصفي، التفاعل الصفي، والإدارة والتدريس، والإرشاد التربوي.

-استبيان قياس الذكاء الاجتماعي تبنته الباحثة حيث تم تحديد أبعاده بناءً على تعريف جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي، تم استخدامه وتحكيمه بعد عرضه على مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس والاجتماع من أساتذة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة والبالغ عددهم (6) أساتذة.

-تم التأكد من الخصائص السيكومترية للأداتين، بحساب الاتساق الداخلي وألفا كرونباخ.

2-5-1- مقياس الذكاء الاجتماعي:

بعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات صلة بموضوع البحث (الذكاء الاجتماعي) والإطلاع على العديد من المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة، منها مقياس العوامل الأربعة لجيلفورد (1925)، ومقياس جورج واشنطن (1928)، ومقياس أحمد الغول (1990)، ومقياس وونج وماكسويل (1995)، ومقياس سيلفيرا (2001)، ومقياس محمد غازي (2002).

واستطلاع رأى نخبة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس عن طريق استمارة تحكيم، تم اختيار مقياس للذكاء الاجتماعي، تم بناءه وفق خطوات، بعد إعداد استبانه في صورتها الأولية والتي شملت (45) فقرة تم عرضها على الأستاذ المشرف من أجل اختبار مدى ملاءمتها لجمع البيانات.

ثم تم تعديل الاستبانة بشكل أولي حسب رأي المشرف، بعدها عرضت الاستبانة على 6 محكمين في مجال علم النفس والاجتماع في جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

بعد التعديلات التي أوصى بها الأساتذة المحكمين والتي تمثلت في حذف العبارات رقم (11)، (12)، (17)، لعدم تماشيها مع محتوى البعد، (الملحق رقم 01 يبين الاستبانة في صورتها النهائية)، تم اعتماد الباحثة على المقياس في صورته النهائية، واختارت سلما تقديراً مكوناً من خمسة بدائل حسب ليكرت هي (بدرجة كبيرة جداً 5درجات)، درجة كبيرة 4 درجات، بدرجة متوسطة 3درجات، بدرجة ضعيفة درجتان، بدرجة ضعيفة جداً درجة واحدة فقط.

باستثناء الفقرات السلبية تصحح عكس الاتجاه، وعلى المفحوص أن يحدد مدى انطباق كل عبارة على سلوكاته وذلك بوضع علامة (X) أمام كل فقرة تحت العمود الذي يتفق مع رأيه.

الجدول رقم (02) يوضح توزيع الفقرات على الأبعاد والفقرات السلبية.

	الأبعـــاد	تسلسل الفقرات	عدد الفقرات	رقم العبارات السلبية
1	**التصرف في المواقف الاجتماعية**	18-1	18	/
2	**التعرف على الحالة النفسية للمتعلم**	26-19	8	24 و 26
3	**الحكم على السلوك الإنساني**	34-27	8	29 و 33
4	**روح الدعابة والمرح**	43-35	9	43
المجمـــــوع		/	**43**	**5**

ويتم حساب الدرجة الكلية لسلوك المفحوص على المقياس بجمع درجاته في الأبعاد الثلاثة للمقياس، ويتم تحديد مستوى الذكاء الاجتماعي لسلوك المفحوص وفقاً لمتوسط درجته على كل من الأبعاد الأربعة وعلى المقياس الكلي.

الخصائص السيكومترية للأداة:

أ- الصدق: صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالبعد الذي تنتمي اليه، وبعدها تم تقدير الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد بالدرجة الكلية للمقياس ككل كما يلي:

1- الارتباط بين العبارات والدرجات الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها:

1.1. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لبعد التصرف في المواقف الاجتماعية:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الأول (**التصرف في المواقف الاجتماعية**) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات البعد الأول مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (10) عبارات، وقد كانت في

أرقام العبارات (1، 2، 3، 4، 5، 8، 11، 12، 13، 17) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,67) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (12) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,46) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (4) والدرجة الكلية للبعد ككل، ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) وعددها (8) عبارات، وقد كانت في أرقام العبارات (6، 7، 9، 10، 14، 15، 16، 18) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,42) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (18) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,35) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (9) والدرجة الكلية للبعد ككل، وعموما يمكن القول بأن البعد الأول (**التصرف في المواقف الاجتماعية**) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (03) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات بعد التصرف في المواقف الاجتماعية. مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للبعد	العبارات	الدرجة الكلية للبعد
العبارة 1	0.522**	**العبارة 10**	0.419*
العبارة 2	0.544**	**العبارة 11**	0.556**
العبارة 3	0.491**	**العبارة 12**	0.675**
العبارة 4	0.460**	**العبارة 13**	0.607**
العبارة 5	0.538**	**العبارة 14**	0.409*
العبارة 6	0.411**	**العبارة 15**	0.358*
العبارة 7	0.400**	**العبارة 16**	0.407*
العبارة 8	0.608**	**العبارة 17**	0.504**
العبارة 9	0.350*	**العبارة 18**	0.421*

.الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا **(0.01)

.الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا *(0.05)

2.1 الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لبعد التعرف على الحالة النفسية للمتعلم:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الثاني (**التعرف على الحالة النفسية للمتعلم**) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات البعد الثاني مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (7) عبارات، وهي (19، 20،

21، 22، 24، 25، 26) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,77) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (22) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,50) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (25) والدرجة الكلية للبعد ككل، ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) وعددها (1) عبارة، وقد كانت في العبارة رقم (23) حيث جاءت قيمة الارتباط فيها (0,43) والدرجة الكلية للبعد ككل ، وعموما يمكن القول بأن البعد الثاني (**التعرف على الحالة النفسية للمتعلم**) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (04) يوضح مصفوفة إرتباطات عبارات بعد التعرف على الحالة النفسية للمتعلم مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للبعد	العبارات	الدرجة الكلية للبعد
العبارة 19	0.562**	**العبارة 23**	0.430**
العبارة 20	0.712**	**العبارة 24**	0.513**
العبارة 21	0.544**	**العبارة 25**	0.508**
العبارة 22	0.771**	**العبارة 26**	0.746**
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا ** (0.01)			
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا * (0.05)			

3.1 الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لبعد الحكم على السلوك الإنساني:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الثالث (**الحكم على السلوك الإنساني**) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات البعد الثالث مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (6) عبارات، وهي (28، 29، 30، 32، 33، 34) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,60) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (32) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,44) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (34) والدرجة الكلية للبعد ككل، ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) وعددها (2) عبارة، وقد كانت في العبارتين رقم (27 و 31) حيث جاءت قيمة الارتباط فيها ما بين (0,40 و 0.35) والدرجة الكلية للبعد ككل ، وعموما يمكن القول بأن البعد الثالث (**الحكم على السلوك الإنساني**) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (05) يوضح مصفوفة إرتباطات عبارات بعد الحكم على السلوك الإنساني. مع درجته الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية للبعد	العبارات	الدرجة الكلية للبعد
العبارة 27	0.408*	العبارة 31	0.353*
العبارة 28	0.451**	العبارة 32	0.601**
العبارة 29	0.476**	العبارة 33	0.521**
العبارة 30	0.591**	العبارة 34	0.442**
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا ** (0.01)			
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا* (0.05)			

4.1 الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لبعد روح الدعابة والمرح.:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الرابع (.**روح الدعابة والمرح**) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات البعد الرابع مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (9) عبارات، وهي (35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 43) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,75) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (36) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,48) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (42) والدرجة الكلية للبعد ككل، وعموما يمكن القول بأن البعد الرابع (**روح الدعابة والمرح**) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (06) يوضح مصفوفة إرتباطات عبارات بعد روح الدعابة والمرح. مع درجته الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية للبعد	العبارات	الدرجة الكلية للبعد
العبارة 35	0.719**	العبارة 40	0.638**
العبارة 36	0.758**	العبارة 41	0.702**
العبارة 37	0.712**	العبارة 42	0.485**
العبارة 38	0.747**	العبارة 43	0.644**

العبارة 39	0.694**	**الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا ** (0.01)**

2 – الارتباط بين الدرجات الكلية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ككل:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائيا فقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الاول (**التصرف في المواقف الاجتماعية**) والدرجة الكلية للمقياس ككل (0.80)، وبالنسبة لارتباط البعد الثاني (**التعرف على الحالة النفسية للمتعلم**) بالدرجة الكلية للمقياس ككل (0.62)، وبالنسبة لارتباط البعد الثالث (**الحكم على السلوك الإنساني**) بالدرجة الكلية للمقياس ككل (0.47)، أما بالنسبة للبعد الرابع (**روح الدعابة والمرح**) والدرجة الكلية للمقياس ككل (0.80)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (07) يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية لأبعاد المقياس مع درجته الكلية

البعد	الدرجة الكلية للمقياس	البعد	الدرجة الكلية للمقياس
البعد الأول (التصرف في المواقف الاجتماعية)	0.808**	**البعد الثالث(الحكم على السلوك الإنساني)**	0.473**
البعد الثاني (التعرف على الحالة النفسية للمتعلم)	0.627**	**البعد الرابع (روح الدعابة والمرح)**	0.806**
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا ** (0.01)			
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا *(0.05)			

ب– الثبات:

1– التناسق الداخلي: (ألفا كرونباخ):

تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل إرتباطات العبارات فيما بينها بالنسبة للأبعاد أو للمقياس ككل، حيث قدر معامل ألفا كرونباخ بالنسبة للبعد الاول

(0.78) وبالنسبة للبعد الثاني (0.72) وبالنسبة للبعد الثالث (0.53) وبالنسبة للبعد الرابع (0.84) في حين بلغ بالنسبة للمقياس ككل (0.85) وكلها قيم تدل على أن هذا المقياس ثابت، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (08) يوضح ثبات مقياس الذكاء الاجتماعي عن طريق ألفا كرونباخ		
المقياس	**معامل ألفا كرونباخ**	**عدد العبارات**
البعد الأول (التصرف في المواقف الاجتماعية)	0.785	18
البعد الثاني (التعرف على الحالة النفسية للمتعلم)	0.723	8
البعد الثالث(الحكم على السلوك الإنساني)	0.531	8
البعد الرابع (روح الدعابة والمرح)	0.849	9
الكلي	0.859	43

2-5-2مقياس إدارة الصف:

اعتمدت الباحثة على مقياس لإدارة الصف خاص بالمهارات الأساسية للإدارة الصفية بفاعلية تم تطويره.

حيث تضمن المقياس (63) فقرة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في الإدارة التربوية، وقد حللت الإجابات باستخدام النسب المئوية لاختيار الفقرات التي ينبغي أن تحتويها الأداة بالاتفاق على حصول الفقرة على (80%) من موافقة الخبراء، ونتيجة لذلك تم استبعاد (7فقرات) من المجالات جميعاً، فأصبحت الأداة بصورتها النهائية تتضمن (56) فقرة، موزعة على 6 مجالات للمهارات الأساسية للإدارة الصفية بفاعلية موضحة في الجدول رقم (3):

الجدول رقم (09) : يوضح مجالات المقياس وفقراته

	المجـــــالات	**الفقـــرات**
1	إدارة السلوك	من 1 إلى 7
2	التخطيط للإدارة الصفية	من 8 إلى 16
3	الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي	من 17 إلى 26
4	التعليمات والأنشطة المدرسية	من 27 إلى 35
5	الإرشاد التربوي	من 36 إلى 48
6	التحفيز وتقويم الأداء	من 49 إلى 56

وتم ترتيب الاستجابة عن فقرات الاستجابة وفق كيرت بدرج خماسي ممثلا بدرجة كبيرة جداً، درجة كبيرة، درجة متوسطة، درجة منخفضة، درجة منخفضة جداً، مثلت رقميا بالأرقام (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي.

الخصائص السيكومترية للأداة:

أ- الصدق: صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالبعد الذي تنتمي اليه، وبعدها تم تقدير الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد بالدرجة الكلية للمقياس ككل كما يلي:

1- الارتباط بين العبارات والدرجات الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها:

1.1. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لبعد إدراك السلوك:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الاول (**إدراك السلوك**) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات البعد الاول مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (7) عبارات، وقد كانت في أرقام العبارات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,82) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (7) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,51) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (3) والدرجة الكلية للبعد ككل، وعموما يمكن القول بأن البعد الأول (**إدراك السلوك**) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (10) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات بعد إدراك السلوك مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للبعد	العبارات	الدرجة الكلية للبعد
العبارة 1	0.544**	**العبارة 5**	0.720**
العبارة 2	0.693**	**العبارة 6**	0.702**
العبارة 3	0.514**	**العبارة 7**	0.820**
العبارة 4	0.693**		

الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا **(0.01)

2-1 الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لبعد التخطيط للإدارة الصفية:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الثاني (**التخطيط للإدارة الصفية**) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات البعد الثاني مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (8) عبارات، وهي (8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,79) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (13) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,46) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (16) والدرجة الكلية للبعد ككل، ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) وعددها (1) عبارة، وقد كانت في العبارة رقم (9) حيث جاءت قيمة الارتباط فيها (0,42) والدرجة الكلية للبعد ككل ، وعموما يمكن القول بأن البعد الثاني (**التخطيط للإدارة الصفية**) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (11) يوضح مصفوفة إرتباطات عبارات بعد التخطيط للإدارة الصفية مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للبعد	العبارات	الدرجة الكلية للبعد
العبارة 8	0.580**	**العبارة 13**	0.798**
العبارة 9	0.420*	**العبارة 14**	0.508**
العبارة 10	0.668**	**العبارة 15**	0.623**
العبارة 11	0.668**	**العبارة 16**	0.469**
العبارة 12	0.618**		

الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألف **ا (0.01)

الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا *(0.05)

3.1 الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لبعد الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الثالث (**الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي**) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات البعد الثالث مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا فمنها ما هو عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (9) عبارات، وهي (17، 18، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,88) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (23) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,46) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (25) والدرجة الكلية للبعد ككل، ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) وعددها (1) عبارة، وقد كانت في العبارة رقم (19) حيث جاءت قيمة الارتباط فيها ما بين (0,39) والدرجة الكلية للبعد ككل ، وعموما يمكن القول بأن البعد الثالث (**الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي**) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (12) يوضح مصفوفة إرتباطات عبارات بعد الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للبعد	العبارات	الدرجة الكلية للبعد
العبارة 17	0.725**	**العبارة 22**	0.725**
العبارة 18	0.556**	**العبارة 23**	0.883**
العبارة 19	0.395*	**العبارة 24**	0.759**
العبارة 20	0.666**	**العبارة 25**	0.467**
العبارة 21	0.648**	**العبارة 26**	0.801**

الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا **(0.01)

الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا *(0.05)

4.1 الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لبعد التعليمات والأنشطة المدرسية:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الرابع (**التعليمات والأنشطة المدرسية**) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات البعد الرابع مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (9) عبارات، وهي (27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,79) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (31) والدرجة

الكلية للبعد ككل و(0,49) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (30) والدرجة الكلية للبعد ككل، وعموما يمكن القول بأن البعد الرابع (**التعليمات والأنشطة المدرسية**) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (13) يوضح مصفوفة إرتباطات عبارات بعد التعليمات والأنشطة المدرسية مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للبعد	العبارات	الدرجة الكلية للبعد
العبارة 27	0.723**	**العبارة 32**	0.512**
العبارة 28	0.552**	**العبارة 33**	0.514**
العبارة 29	0.771**	**العبارة 34**	0.642**
العبارة 30	0.492**	**العبارة 35**	0.693**
العبارة 31	0.799**	**الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا **(0.01)**	

5.1 الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لبعد الإرشاد التربوي:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الخامس (**الإرشاد التربوي**) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات البعد الخامس مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (11) عبارة، وقد كانت في أرقام العبارات (36، 37، 38، 39، 41، 42، 44، 45، 46، 47، 48) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,85) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (47) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,48) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (44) والدرجة الكلية للبعد ككل، ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) وعددها (2) عبارتين، وقد كانت في أرقام العبارات (40، 43) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,36) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (40) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,38) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (43) والدرجة الكلية للبعد ككل، وعموما يمكن القول بأن البعد الخامس (**الإرشاد التربوي**) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (14) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات بعد الإرشاد التربوي مع درجته الكلية			
العبارات	**الدرجة الكلية للبعد**	**العبارات**	**الدرجة الكلية للبعد**
العبارة 36	0.505**	**العبارة 43**	0.383*
العبارة 37	0.632**	**العبارة 44**	0.482**
العبارة 38	0.521**	**العبارة 45**	0.609**
العبارة 39	0.540**	**العبارة 46**	0.605**
العبارة 40	0.367*	**العبارة 47**	0.850**
العبارة 41	0.531**	**العبارة 48**	0.593**
العبارة 42	0.510**		
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا **(0.01)			
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا * (0.05)			

6.1 الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لبعد تحفيز وتقويم الأداء:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد السادس (**تحفيز وتقويم الأداء**) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات البعد السادس مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (8) عبارات، وهي (49، 50، 51، 52، 53، 54، 55، 56) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,74) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (51) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,44) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (50) والدرجة الكلية للبعد ككل، وعموما يمكن القول بأن البعد السادس (**تحفيز وتقويم الأداء**) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (15) يوضح مصفوفة إرتباطات عبارات بعد تحفيز وتقويم الأداء مع درجته الكلية			
العبارات	**الدرجة الكلية للبعد**	**العبارات**	**الدرجة الكلية للبعد**
العبارة 49	0.544**	**العبارة 53**	0.660**
العبارة 50	0.444**	**العبارة 54**	0.618**
العبارة 51	0.744**	**العبارة 55**	0.452**

العبارة 52	0.597**	**العبارة 56**	0.483**
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا **(0.01)			
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا *(0.05)			

ب- الثبات:

1- التناسق الداخلي: (ألفا كرونباخ):

تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل إرتباطات العبارات فيما بينها بالنسبة للأبعاد أو للمقياس ككل، حيث قدر معامل ألفا كرونباخ بالنسبة للبعد الاول (0.77) وبالنسبة للبعد الثاني (0.77) وبالنسبة للبعد الثالث (0.86) وبالنسبة للبعد الرابع (0.81)) وبالنسبة للبعد الخامس (0.81)،) وبالنسبة للبعد السادس (0.89)، في حين بلغ بالنسبة للمقياس ككل (0.92) وكلها قيم تدل على أن هذا المقياس ثابت، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (16) يوضح ثبات مقياس إدارة الصف عن طريق ألفا كرونباخ

المقياس	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
البعد الأول (إدراك السلوك)	0.774	7
البعد الثاني (التخطيط للإدارة الصفية)	0.774	9
البعد الثالث(الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي)	0.861	10
البعد الرابع (التعليمات والأنشطة المدرسية)	0.817	9
البعد الخامس (الإرشاد التربوي)	0.811	13
البعد السادس (تحفيز وتقويم الأداء)	0.898	8
الكلي	0.929	56

2- الارتباط بين الدرجات الكلية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ككل:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائيا فقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الاول (**إدراك السلوك**) والدرجة الكلية للمقياس ككل (0.68)، وبالنسبة لارتباط البعد الثاني (**التخطيط للإدارة الصفية**) بالدرجة الكلية للمقياس ككل (0.81)، وبالنسبة لارتباط البعد الثالث (**الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي**) بالدرجة الكلية للمقياس ككل (0.80)، أما بالنسبة للبعد الرابع (**التعليمات والأنشطة المدرسية**) والدرجة الكلية للمقياس ككل

(0.83)، وبالنسبة لارتباط البعد الخامس (**الإرشاد التربوي**) بالدرجة الكلية للمقياس ككل (0.71)، في حين بالنسبة للبعد السادس (**تحفيز وتقويم الأداء**) والدرجة الكلية للمقياس ككل (0.61)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (17) يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية لأبعاد المقياس مع درجته الكلية

البعد	الدرجة الكلية للمقياس	البعد	الدرجة الكلية للمقياس
البعد الأول (إدراك السلوك)	0.689**	**البعد الرابع (التعليمات والأنشطة المدرسية)**	0.831**
البعد الثاني (التخطيط للإدارة الصفية)	0.819**	**البعد الخامس (الإرشاد التربوي)**	0.713**
البعد الثالث(الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي)	0.808**	**البعد السادس (تحفيز وتقويم الأداء)**	0.616**
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا **(0.01)			

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لقد استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب في تحليل بيانات الدراسة، وذلك بغرض معرفة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد للمرحلة الابتدائية، وقم تم الاعتماد على برنامج المعالجة الإحصائية المعروف بالحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS21) .

الفصل الخـامس

عرض ومناقشة نتائج الفرضيات

تمهيد

1. **عرض ومناقشة فرضيات الدراسة**
2. **استنتاجات الدراسة.**
3. **اقتراحات الدراسة**
4. **آفاق الدراسة**

تمهيد:

ستعرض الباحثة في هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة، وذلك بعد الإجابة على التساؤلات والتحقق من الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

كما ستقوم الباحثة بتفسير ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء الإطار النظري للدراسات السابقة.

1-عرض ومناقشة فرضيات الدراسة :

1-1-عرض ومناقشة الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة على: " **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي وكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية** "، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (**Rp**)، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى:

الجدول رقم (18) يوضح العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وكفاءة إدارة الصف

		كفاءة إدارة الصف	القرار
الذكاء الاجتماعي	معامل الارتباط	0.485**	الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا ** 0.01
	مستوى الدلالة	0.000	
	حجم العينة	126	

من خلال الجدول رقم (18) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في **الذكاء الاجتماعي** ودرجاتهم في **كفاءة إدارة الصف** بلغ (0.48) وهي قيمة متوسطة وموجبة وهذا يعني أن الارتباط بين **الذكاء الاجتماعي** و**كفاءة إدارة الصف** هو إرتباط طردي، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي يمكن القول بأن النتيجة المتوصل إليها جاءت مؤيدة لفرضية البحث العامة والقائلة **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي وكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية** ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

نستنتج مما سبق أن المعلمين الجدد بالمرحلة الابتدائية يوظفون المهارات الاجتماعية لتحقيق التواصل الفعال وتنظيم العلاقات من تخطيط وتوجيه، ومهارات التعاطف مع التلاميذ وفهم أفكارهم وميولهم لتحقيق معادلة الصحة النفسية، العمل على تحديد الأدوار، وتوزيع المسؤوليات أثناء إدارة الصف في سبيل بلوغ الأهداف التعليمية المرغوب فيها.

وهذا ما أكد عليه السيكولوجيون ومنهم (ثورندايك وسكينر) وذوي الاتجاه العقلي ومنهم (جيلفورد)، والاتجاه المعرفي ومنهم (جون ديوي)، والمعرفي الاجتماعي، ومنهم (باندور).

تتفق هذه النتائج مع دراسة الدماطي (1991) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الاجتماعي وكفاية التدريس لدى المعلمين قبل الخدمة، حيث أجريت على عينة تكونت (100) معلم ومعلمة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الذكاء الاجتماعي وكفاية التدريس في بيئة مصرية.

ودراسة الدهيري (2008) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي لمعلمي وجودي أدائهم.

ودراسة جيراودار ويونس (2011) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين مستوى الذكاء الاجتماعي للمعلمين واستراتيجيات الضبط الصفي (استراتيجية المنافسة، والتعزيز والمكافأة وإشراك الطلبة بإدارة الصف، واستراتيجية التلميح).

ودراسة يحي زاده وجودارزي (2012) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي، وسمات الشخصية الستة. (الصدق، التواضع، الانفعالية، والتوافق، الانفتاح على الخبرة).

1-2-عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى:

نصت الفرضية الجزئية الأولى على: " **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التصرف في المواقف الاجتماعية وكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية** "، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (**Rp**)، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى:

الجدول رقم (19) يوضح العلاقة بين التصرف في المواقف الاجتماعية وكفاءة إدارة الصف

		كفاءة إدارة الصف	**القرار**
التصرف في المواقف الاجتماعية	معامل الارتباط	0.478**	الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا ** 0.01
	مستوى الدلالة	0.000	
	حجم العينة	126	

من خلال الجدول رقم (19) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في **التصرف في المواقف الاجتماعية** ودرجاتهم في **كفاءة إدارة الصف** بلغ (0.47) وهي قيمة متوسطة وموجبة وهذا يعني أن الارتباط بين **التصرف في المواقف الاجتماعية** و**كفاءة إدارة الصف** هو إرتباط طردي، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)، ومنه نستطيع القول بأنه تم

رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي يمكن القول بأن النتيجة المتوصل إليها جاءت مؤيدة لفرضية البحث الأولى والقائلة **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التصرف في المواقف الاجتماعية وكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية** ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

نستنتج مما سبق أن المعلمين الجدد بالمرحلة الابتدائية يستخدم مهارات التصرف بلباقة في مواقف القيادة بفن واقتدار لإحداث التفاعل الإيجابي ذي صبغة جماعية، كالعصف الذهني بين المجموعات والربط الجماعي، وتنويع وسائل الاتصال وطرق التعامل في الإدارة الديمقراطية التي تقوم على التشاور، وفتح المجال لتقييم سلوك التلاميذ وتصرفاتهم لإتاحة الفرصة للعطاء والإبداع.

هذا ما أثار إليه (ثورندايك) في نظريته أن الذكاء الاجتماعي يتمثل في القدرة على التواصل مع الآخرين وتشكيل العلاقات الاجتماعية داخل وسط بشري يتفاعل معه ويؤثر فيه ويتأثر به، والمعلم لا يحاكي فراغاً داخل غرفة الصف.

اتفقت النتائج المتحصل عليها مع دراسة الدهيري (2008) التي أكدت على وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائيا، بين الذكاء الاجتماعي لمعلمي المرحلة الابتدائية ومهارات التفاعل الصفي في العملية التربوية.

1-3-عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

نصت الفرضية الجزئية الثانية على: " **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعرف على الحالة النفسية للمتعلم وكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية** "، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (**Rp**)، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى:

الجدول رقم (20) يوضح العلاقة بين التعرف على الحالة النفسية للمتعلم وكفاءة إدارة الصف

		كفاءة إدارة الصف	القرار
التعرف على الحالة النفسية للمتعلم	معامل الارتباط	0.389**	الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا 0.01
	مستوى الدلالة	0.000	
	حجم العينة	126	

من خلال الجدول رقم (20) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في **التعرف على الحالة النفسية للمتعلم** ودرجاتهم في **كفاءة إدارة الصف** بلغ (0.38) وهي قيمة متوسطة وموجبة وهذا يعني أن الارتباط بين المشاركة في **التعرف على الحالة النفسية للمتعلم** و**كفاءة إدارة الصف** هو إرتباط طردي، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)، ومنه نستطيع القول بأنه تمرفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي يمكن القول بأن النتيجة المتوصل إليها جاءت مؤيدة لفرضية البحث الثانية والقائلة **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعرف على الحالة النفسية للمتعلم وكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية** ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

نستنتج مما سبق أن المعلمين الجدد بالمرحلة الابتدائية يستثمرون قدراتهم وذكائهم في التعرف على حالة التلاميذ من خلال كلامهم وحركاتهم لفهم مشاعرهم في مختلف حالاتهم النفسية من فرح، وغضب وثورة وإزالة التوتر والقلق الامتحانات وكثرة الواجبات وهذا باستخدام عبارات الثناء، والتشجيع، ومناداتهم بأسمائهم للتقرب منهم وتقبل آرائهم وأفكارهم أثناء إدارة الصف لتحقيق أهدافه التعليمية.

هذا ما أكد عليه "باندور" ، "ستيرنبورغ"، "كارل ألبرشت" بضرورة فهم الآخرين والاستجابة اللائقة واللبقة مع الآخرين ذوي الأمزجة والدوافع والتعرف على رغباتهم، وتقدير مشاعرهم من خلال الحضور والأصالة والوضوح والتفهم والتعاطف.

من خلال النتائج السابقة نجد أن الدراسة تتفق مع دراسة جيلودار ويونس (2011) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين مستوى الذكاء الاجتماعي للمعلمين واستراتيجية الضبط الصفي والمتمثلة في استراتيجية التعزيز والمكافأة، واستراتيجية التلميح.

1-4-عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:

نصت الفرضية الجزئية الثالثة على: " **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الحكم على السلوك الإنساني وكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية** "، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (**Rp**)، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى:

الجدول رقم (21) يوضح العلاقة بين الحكم على السلوك الإنساني وكفاءة إدارة الصف			
		كفاءة إدارة الصف	**القرار**
الحكم على السلوك الإنساني	معامل الارتباط	0.374**	الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا 0.01**
	مستوى الدلالة	0.000	
	حجم العينة	126	

من خلال الجدول رقم (21) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في **الحكم على السلوك الإنساني** ودرجاتهم في **كفاءة إدارة الصف** بلغ (0.37) وهي قيمة متوسطة وموجبة وهذا يعني أن الارتباط بين **الحكم على السلوك الإنساني** و**كفاءة إدارة الصف** هو إرتباط طردي، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)، ومنه نستطيع القول بأنه نرفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي يمكن القول بأن النتيجة المتوصل إليها جاءت مؤيدة لفرضية البحث الثالثة والقائلة **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الحكم على السلوك الإنساني وكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية** ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

نستنتج مما سبق أن المعلمين الجدد بالمرحلة الابتدائية يحرصون على التماس أعذار التلاميذ وتقدير ظروفهم وحالتهم وأوضاعهم، وتعزيز السلوك المرغوب فيه لديهم، وإلغاء السلوك غير المرغوب فيه، باستخدام أساليب التعبير الإيجابي الذي يشجع على المشاركة الإيجابية للتلميذ، ويسعوا لانتهاج أسلوب النقد البناء من خلال الأسئلة التي تتطلب تفكيراً واسعاً واستثماراً للعمليات العقلية العليا أثناء إدارة الصف.

وهذا ما أشار إليه "جيلفورد" حيث أكد على ضرورة الاستبدال على أفكار ومشاعر الأفراد من مظاهر سلوكهم من خلال العمليات العقلية كالمعرفة والتذكر، التفكير التقاربي والتباعدي والتقويم، والمحتوى السمعي والبصري، والمعاني والسلوكي.

جاءت النتائج بقيمة متوسطة وموجبة، مما يؤكد على صعوبة الحكم على السلوك الإنساني، وهذا ما اتفق مع دراسة يحي زاده وجودارزي التي أظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي

وسمات الشخصية الستة (التواضع، الصدق، الانفعالية، الانبساط، التوافق والانفتاح) وأن سمات الشخصية الانبساط والانفتاح على الخبرة تفسر ما نسبته 40% من التباين في الذكاء الاجتماعي.

1-5-عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الرابعة:

نصت الفرضية الجزئية الرابعة على: " **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين روح الدعابة والمرح وكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية** "، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (**Rp**)، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى:

الجدول رقم (22) يوضح العلاقة بين روح الدعابة والمرح وكفاءة إدارة الصف

		كفاءة إدارة الصف	**القرار**
روح الدعابة والمرح	معامل الارتباط	0.397**	الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا 0.01
	مستوى الدلالة	0.000	
	حجم العينة	126	

من خلال الجدول رقم (22) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في **روح الدعابة والمرح** ودرجاتهم في **كفاءة إدارة الصف** بلغ (0.39) وهي قيمة متوسطة وموجبة وهذا يعني أن الارتباط بين المشاركة في **روح الدعابة والمرح** و**كفاءة إدارة الصف** هو إرتباط طردي، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي يمكن القول بأن النتيجة المتوصل إليها جاءت مؤيدة لفرضية البحث الرابعة والقائلة **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين روح الدعابة والمرح وكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية** ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

نستنتج مما سبق أن المعلمين الجدد بالمرحلة الابتدائية يسعوا لرسم الابتسامة المستمرة في وجوه التلاميذ والبشاشة حتى في أصعب المواقف، والابتعاد عن عبارات التهديد والوعيد والاستهزاء، والسخرية بآراء التلاميذ والنقد الجارح، واستخدام مختلف استراتيجيات النشاطات الجماعية والتعاون الجماعي في جو من المرح والترفيه، وعرض بعض النكت دون الإطناب في ذلك، وإظهار علامات المحبة والألفة، وتذكيرهم بالأماكن التي جمعتهم في

مناسبات احتفالية مدرسية مفرحة أو خرجات ميدانية كالرحلات المدرسية وما تضمنته من مغامرات ومواقف مضحكة.

وهذا ما ذهب إليه "مارلو" حيث أكد على أهمية المعرفة الاجتماعية والاهتمام الاجتماعي، ومهارات التعاطف من خلال فهم المشاعر الوجدانية والقلق الاجتماعي.

اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة جيلودار ويونس (2011) التي أكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين مستوى الذكاء الاجتماعي للمعلمين واستراتيجيات الضبط الصفي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين مستوى الذكاء الاجتماعي للمعلمين واستراتيجيات الضبط الصفي القائمة على العقاب.

2- الاستنتاجات:

بناءاً على النتائج المحصل عليها بتطبيق مقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس كفاءة إدارة الصف تم التوصل إلى ما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي وكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية.
- توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين التصرف في المواقف الاجتماعية وكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية.
- توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين التعرف على الحالة النفسية للمتعلم وكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية.
- توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين الحكم على السلوك الإنساني وكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية.
- توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين روح الدعابة والمرح وكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية.

3- اقتراحات الدراسة:

1-نشر ثقافة المشاركة في الدورات التدريبية في الوسط المدرسي حول تنمية الذكاء الاجتماعي لتعلم استراتيجيات استخدامه كالتعلم التعاوني، ومشاركة الأقران في تنفيذ المهام والمشروعات.

2-ضرورة تدريب المعلمين على توظيف مهارات الذكاء الاجتماعي.

3-تكثيف الدورات التدريبية والتكوينية الميدانية للاقتداء بالنماذج البشرية التي تقدم القدوة، وتعرض من المظاهر الإجرائية للذكاء الاجتماعي.

4-ضرورة تثمين الدراسات والبحوث الخاصة بالذكاء الاجتماعي والتعريف بها في المجال التربوي، خلال الدورات التدريبية والتكوينية والندوات التربوية.

5-العمل على تنشيط عملية البحث العلمي في محاور الذكاء الاجتماعي وانعكاساته على كفاءة قيادة الصف لدى المعلمين، بتنظيم مسابقات ثقافية.

4- آفاق الدراسة :

- إجراء دراسة حول الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد لدى الطلبة الجامعيين.
- إجراء دراسة حول الذكاء وعلاقته ببعض سمات الشخصية.
- فاعلية برنامج مقترح للنهوض بمستوى الذكاء الاجتماعي لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية.
- الاهتمام بإعطاء دورات تدريبية للمعلمين والأكاديميين بالجامعات عن طبيعة الذكاء الاجتماعي.
- إجراء دراسات حول الذكاء الاجتماعي وعلاقته بمتغيرات أخرى كالسمات الانفعالية، والعدوان والانطواء وفرط الحركة.
- دراسة الذكاء الاجتماعي وكفاءة إدارة الصف على عينة أكبر في مرحلة التعليم المتوسط والثانوي.

خاتمة

الخاتمة :

إن التعليم مهنة سامية ومقدسة، يديرها معلم، تتطلب منه عملاً متواصلاً، ومهارات خاصة وخلقاً قويماً، ينبثق من الشعور العميق بالمسؤولية نحو المتعلم، وأهداف المجتمع.

فلا يقتصر أثر المعلم في التلاميذ على مادته العلمية، وإنما باتجاهاته، وقيمه، وعاداته، وسلوكه، بحيث ينعكس ذلك كله على أفعاله التي سرعان ما تنتقل إلى التلاميذ باعتباره القدوة والنموذج الذي يحتذى به.

فالاهتمام بشخصية المعلم لا يقل أهمية عن الاهتمام بجوانبه الأكاديمية والمهنية والنفسية، والاجتماعية، والمعرفية.

فالمعلم الناجح والكفء في إدارة الصف هو الذي لديه قدرات عالية في التفكير العلمي والإبداعي، والناقد، ومهارات حل المشكلات والتحليل والتطبيق، والقدرة على التكيف مع الظروف الحلية والمرونة في المعالجة، واتخاذ القرارات وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية، والتقويم الموضوعي للأداء، والقدرة على فهم واستيعاب المعلومات، وتبسيطها وتوصيلها للتلاميذ في يسر وسهولة في عملية تعليمية تتطلب التدريس، والتخطيط والتنفيذ والإشراف والتقويم، والتحفيز والتوجيه والإرشاد.

ونجد أن نجاح المعلم في أداء دوره الفعال يكمن في تنمية ذكائه الاجتماعي بتطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني، ومشاركة الأقران في تنفيذ المهام، والمشروعات، والاقتداء بالنماذج البشرية، التي تقدم القدوة، وتعرض المظاهر الإجرائية للذكاء الاجتماعي، التي يمكن أن يقلدها الآخرون، وتوزيع الأدوار والمهام والمسؤوليات، وتحقيق الأهداف المشتركة، ومن خلال تنمية الذاكرة الاجتماعية، وسلوكيات رد الفعل، وتحديد الأهداف، وتنظيم المعرفة، والاستبصار الاجتماعي، وفهم وتفسير التلميحات الاجتماعية، واحترام الذات والمناخ البيئي، وتنمية الكفاءة الذاتية، والاجتماعية المتمثلة في القدرة على تكوين علاقات ناجحة.

والاستعداد للمشاركة في الأنشطة الاجتماعية، والاهتمام بأفراد المجتمع والتوافق معهم، وفهم المشاعر والأحاسيس الذاتية للآخرين، من خلال ملاحظته لتعبيرات الوجه أو السلوك التعبيري والمعرفة الاجتماعية المتمثلة في الإلمام بالعادات والتقاليد الاجتماعية وآداب السلوك العامة.

لتحقيق الأهداف التربوية وذاتية المتعلم وتنمية تحصيله الدراسي.

قائمة المراجع

قائمة المراجع :

الكتب:

- أب وشعيرة وخالد ، محمد .(2008). **المدخل إلى علم التربية.** (ط1).عمان : مكتبة المجتمع العربي.
- إبراهيم محمد، المغازي . (2003). **الذكاء الاجتماعي والوجداني والقرن الحادي والعشرين.** (د.ط) .المنصورة مصر : مكتبة الإيمان.
- أحمد إبراهيم، أحمد . (2006). **إدارة الصف الفعال قراءات من الانترنت.**(ط1) .الاسكندرية : دار الوفاء، لدنيا الطباعة والنشر.
- أديب ، الخالدي. (2001). **الصحة النفسية** .(ط1). ليبيا : المكتبة الجامعية.
- أسعد، محمد مصطفى. (2000). **التنمية ورسالة الجامعة في الألف الثالث.** (ط1) . لبنان: المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع.
- بشارة، جبرائيل. (1986). **تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية.**(ط1). بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- بشارة، جبرائيل.(2003). **المعلم في مدرسة المستقبل.** (د.ط) . دمشق : دار الرضا للنشر.
- تميم ، محمود، كاظم ، وغيد سمير ثابت. (2009-2010). **الذكاء الاجتماعي وعلاقته بجودة اتخاذ القرار.** (د.ط) . العراق : كلية التربية الجامعة المستنصريّة.
- حسن بوساحة. (1992): **دليل مدير المدرسة الأساسية.** (د.ط) . الجزائر : دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.
- حسن بوساحة. (2000). **التشريع المدرسي** . (د.ط) . الجزائر : دار الحضارة للطباعة والنشر والتوزيع.
- ثائر ، غباري وأبو شعيرة خالد. (2004). **القدرات العقلية بين الذكاء والإبداع.**(ط1). عمان : مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

- جابر عبد الحميد. (1997). **قراءات في تعليم التفكير والمنهج**. (د.ط). القاهرة: دار النهضة العربية.
- جابر ، عبد الحميد جابر. (1996). **الذكاء ومقاييسه**.(ط5). القاهرة : دار النهضة العربية.
- حجي، أحمد إسماعيل. (2001). **إدارة بيئة التعليم والتعلم النظرية والممارسة داخل الفصل والمدرسة**.(ط2) . القاهرة : دار الفكر العربي.
- حسن فادية. (2011). **الذكاء الشخصي وعلاقته بالذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي**. (د.ط) . مصر : دار المعرفة الجامعية.
- حمدان، محمد زيان. (1982). **التدريس الحديث أصوله وتطبيقاته**.(د.ط) . الكويت: مؤسسة دار الكتب للنشر.
- حمدان محمد، زياد. (1985). **قياس كفاية التدريس**. (د.ط) . الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية.
- حيلة ، محمد، محمود. (2002). **مهارات التدريس الصفي**. (ط1). عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- دريج محمد. (2000). **العملية التعليمية** .(د.ط) .البليدة : قصر الكتاب.
- دسوقي ، محمد غازي. (2008). **الذكاء الاجتماعي لمشرفي الأنشطة التربوية، قدرة فائقة في النجاح المهني**، (د.س) . مصر: دار المكتب الجامعي الحديث.
- راشد، علي .(1997). **شخصية المعلم وأداؤه في ضوء التوجهات الإسلامية نحو تأصيل إسلامي للتربية**. (د.ط) . القاهرة : دار الفكر العربي.
- راشد، علي.(2005). **كفايات الأداء التدريسي، المعلم الناجح ومهاراته الأساسية**. الكتاب الرابع . (ط1) . القاهرة : دار الفكر العربي.
- رشيدي، أحمد كامل. (1999). **إدارة الفصل بلغة العصر، رؤية تربوية**. (د.ط) . مصر : دار المصري للطباعة.
- رشيدي، سعد وآخرون .(2007). **مناهج البحث التربوي بين النظرية والتطبيق** . (د.ط) . عمان : مكتبة الفلاح .

- زغلول، عماد عبد الرحيم، والهنداوي علي فاتح. (2004). **مدخل إلى علم النفس**. (ط2) . الإمارات العربية : دار الكتاب الجامعي.
- زهران ، حامد عبد السلام. (1984). **علم النفس الاجتماعي**.(ط6). مصر : عالم الكتب
- زياد، سعيد. **مدخل إلى علم النفس التربوي**. (د.ط). الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية. بدون تاريخ.
- سامي، محمد، ملحم. (2001). **سيكولوجية التعلم** (ط1) . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- سامي، محمد، ملحم. (2005). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** .(ط3). الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- سليمان، الشيخ.(1990) **الفروق الفردية في الذكاء**. (د.ط) . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر.
- سليمان، هالة، عبد المنعم أحمد. (2001). **إدارة الفصل في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي**. (د.ط) . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
- شفشق، محمود عبد الرزاق.(1995). **إدارة الصف المدرسي**. (ط3). القاهرة : دار المناهل.
- شنطي، راشد محمد، محمد عبد الله عودة . **التعلم والتعليم الصفي**. (د.ط) . دار الأهلية. بدون تاريخ .
- صاحب منتهي. (2011). **أنماط الشخصية وفق نظرية الإنيكرام والعقد الاجتماعي**. (د.ط) . عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.
- طّيطي محمد ، وآخرون. (2002). **مدخل إلى التربية**.(ط1) . مصر: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عبد العزيز سعيد، والعطوي، جودت عزت. (2004). **التوجيه المدرسي، مفاهيمه النظرية أساليبه الفنية وتطبيقاته العملية**.(ط1). عمان : دار الثقافة للنشر.

- عبد الفتاح ، لافي ، سميرة. (2015). **مستوى الذكاء العاطفي والذكاء الاجتماعي لمديري المدارس الثانوية الحكومية في العاصمة عمان وعلاقتهما بمستوى العلاقات الإنسانية السائدة في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين**. (د.ط) . عمان.
- عدس، محمد عبد الرحيم. (1995). **الإدارة الصفية والمدرسة المنفردة**. (ط1) . عمان : دار مجدلاوي للنشر.
- عناوي ، سحر والزبيدي رهيو. **دور الذكاء الاجتماعي في تعزيز المهارات الاجتماعية للعاملين، دراسة تحليلية لآراء العاملين في دائرة التقاعد**. القادسية : فرع الديوانية، كلية الإدارة والاقتصاد، قسم إدارة الأعمال. بدون تاريخ .
- عودة محمد. (2006). **إعداد معلم المرحلة الأساسية** . (د.ط) . الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي. فاخر، عاقل. (1982). **علم النفس التربوي**.(د.ط). بيروت : دار العلم للملايين.
- قطامي، نايفة، وشريم، رغدة، وغرايبة، عايش، والزغبي، رفعة، ومطره جيهان، وظاظا، حيدر. **علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق**. (ط1). عمان : دار وائل للنشر. بدون تاريخ.
- محمد، أحمد ، كريم، وعنتر لطفي محمد، ومصطفى ابتسام عثمان، ومحمد غازي بيومي. (2002). **مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها**، (د.ط) . الإسكندرية : شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورقة .
- محمد مصطفى، زيدان. (1965). **السلوك الاجتماعي للفرد وأصول الإرشاد النفسي** . (د.ط) . القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- محمد بكر نوفل. (1428هـ-2007م). **الذكاء المتعدد، النظرية والتطبيق**. (ط1). الأردن : دار المسيرة.
- محمد ، سامي منير.(2000). **المدرس المثالي نحو تعليم أفضل**. (د.ط). القاهرة : دار غريب للنشر والتوزيع.
- مجدي المهدي. (2007). **المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة**. (د.ط) . الإسكندرية : دار الجامعة الجديدة للنشر.

- مختار، ورفيق صفوت. (1999). **مشكلات الأطفال السلوكية، الأسباب وطرق العلاج**. (ط1) . القاهرة : دار المعلم والثقافة.
- مرعي، توفيق، أحمد الحلية، محمد محمود. (2002). **طرائق التدريس العامة**. (ط1). عمان : دار المسيرة.
- محمد إبراهيم الشرقاوي مريم.(2005). **الإدارة الصفية المتميزة**. (ط1). القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
- مدثر، سليم أحمد. (2003). **الوضع الراهن في بحوث الذكاء**. (د.ط) . الإسكندرية: المكتب الحديث.
- منسي، حسن عمر. (1996). **إدارة الصفوف**. (د.ط) . إربد : دار الكندي.
- مهنا، عدنان. (1999). **الاضطرابات السلوكية والمدرسية، تحليل وعلاج** . (ط1). جمعية الإنماء التربوي في البقاع، حركة الريف الثقافية.
- هني، خير الدين. (2005). **مقاربة التدريس بالكفاءات**. (ط1). مطبعة، ع/بن.
- يحي خولة أحمد. (2000): **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**. (ط1). عمان : دار الفكر للطباعة.

الرسائل الجامعية:

- أبو عمشة ، إبراهيم باسل. (2013). **الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة تعز**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية : غزة.
- أغا، ريهام سلامة. (2011). **التنبؤ بالسلوك الاجتماعي للنساء الأرامل في ضوء بعض المتغيرات النفسية**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: غزة.
- أفندي ،آلاء ، عمر. (2013). **مشكلات إدارة الصف التي تواجه المعلمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة . في المناهج وأصول التدريس : الجمهورية العربية السورية.

- بن عيسى ، آسيا. (1989-1996). **ملحم عام لشخصية المعلم، دراسة تحليلية تقويمية لشخصية المعلّم، الطور الثالث من التعليم الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس التربوي : الجزائر.
- دسوقي ، محمد غازي. (2002). **الذكاء الاجتماعي تحديده وقياسه، دراسة مشرفي الأنشطة الاجتماعية بمرحلتين التعليم الإعدادي والثانوي**. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية : عين الشمس.
- سلام، هدى. (2015). **جودة إدارة الصف في ضوء الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة، أطروحة دكتوراه العلوم**. أطروحة دكتوراه غير منشورة . كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تخصص إدارة تربوية، جامعة محمد لمين دباغين: سطيف2 .
- شلالي ، لخضر.(2009). **تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من خلال وجهة نظر الطلبة والأساتذة**، ماجستير غيرة منشورة . في علوم التربية : الجزائر.
- عسقول، خليل محمد. (2009). **الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد، وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: غزة.
- عصيمي، جزاء بن عبيد بن جزاء.(1430). **بعض المشكلات النفسية الشائعة لدى طلاب مراحل التعليم العام، بمدينة الطائف**، رسالة ماجستير غير منشورة : أم القرى.
- غول، أحمد ، المنعم. (1994). **الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي وعلاقتها ببعض العوامل الوجدانية لدى الأكاديمي** . أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية. جامعة أسيوط : القاهرة.
- قيسي لبنى، وناطق عبد الوهاب. (2005). **كفايات الذكاء الاجتماعي، لدى مدراء المدارس الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة . المعهد العربي العالي للعلوم التربوية والنفسية : بغداد.
- كتفي ، جميلة. (2014-2015). **الذكاء الاجتماعي وعلاقته بمهارات الاتصال التنظيم بالجامعة الجزائرية**، رسالة ماجستير غير منشورة . قسم علم النفس العمل والتنظيم، جامعة محمد خيضر: بسكرة.

- نويصر، منصور بن صالح بن عبد الرحمان. (1420هـ). **كفايات الإدارة الصفية لدى المعلمين بالمدارس المتوسطة الحكومية للبنين بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية. جامعة الملك سعود : المملكة العربية السعودية

Pdf.www.eduni.net/ed/showtheod.php ?t=15622

المجلات:

- أحمد ،عثمان وعزت ،حسن، (2006). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكل من الدافعية للتعلم والخجل والشجاعة، والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الزقازيق. مجلة كلية التربية. جامعة الزقازيق. **مجلة كلية التربية . العدد (44)** .
- جميلي، عدنان وعلي الجبوري، وداد مهدي. (2009). بعض العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية، لدى أعضاء الهيئة التعليمية في المدارس الثانوية، **مجلة القادسية، في الآداب والعلوم التربوية.**
- دريني . حسين . الذكاء الاجتماعي وقياسه في الثقافة العربية، **مجلة كلية التربية، مجلد (64).**
- رسالة دكتوراه **مجلة رسالة الخليج، العدد (76)**، منشورة على الموقع:

www.abergs.org/tribih/2rsalh/gaazh.htm

- كعبي ،عواطف. أساليب إدارة الصف لدى معلمات البنين في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية، بمملكة البحرين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد3. العدد (2).**
- كمال ، قاسم ، انتصار. الذكاء الاجتماعي وعلاقته بأسلوب حل المشكلات لدى طلبة الجامعة، **مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (21).**
- لشهب ، أسماء وبراهيمي ،إبراهيم. (2017). معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد (30).**
- محارب ، علي والصمادي محمد ، حامد محمد علي عموم، عمار عبد الله فريحات، واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام وإدارة الصفوف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. **مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (23).**

- معروف، سعاد. (2010). اتجاهات الطلبة نحو اللغة الإنجليزية وعلاقتها بالتحصيل لدى الجنسين في ضوء أنماط الإدارة الصفية السائدة. **مجلة جامعة دمشق.**

الدوريات:

- أبو حطب فؤاد عبد اللطي. (1991). **الذكاء الشخصي، (النموذج وبرنامج البحث)، الجمعية النفسية للدراسات النفسية.** المؤتمر السّابع لعلم النفس : مصر.
- بوصلب عبد الحكيم. (2014). **اليوم التكويني لتطوير الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي** . مداخلة بعنوان "الصف التعليمي وتقنيات التنشيط داخل المجموعات" قسم علم النفس وعلم النفس التربية والأرطفونيا. جامعة سطيف2 .

المنشورات والوثائق:

- **الجريدة الرسمية للجمهوريـّة الجزائرية الديمقراطية الشعبية.** (23 جانفي 2008) . القانون رقم 08-04 . المتعلق بالقانون التوجيهي للتربية الوطنية . العدد (4) .
- مركز EDU لرسائل الماجستير والدكتوراه: Kenano.online.
- بوز كهيلا. (2012). الإدارة الصفية والمدرسية وتشريعاتها. **منشورات جامعة دمشق:** دمشق.
- مشروع الذهنيات الخمسة المسودة الأولى، الإدارة الصفية، مقال منشور على الموقع:
- 19090-1-com.1-2-1

القواميس:

- ابن منظور، (1990): لسان العرب، دار صادر، ج4، ط1، بيروت.
- المنجد في اللغة العربية، المعاصر .(2000): دار الشرق، ط1، لبنان.

المواقع الالكترونية :

- حسين علي الحمداني. (2009): كيفيّة إدارة الصف المدرسي، الحوار المتمدّن، المحور، التربية والتعليم والبحث العلمي، العدد 2564، مقال منشور على الموقع:

www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=163465

-nordahl.t(1998) er.detbeareleven ?.nova.rapport12.

-www.manhal.net/articles.php?actionshow.eid=1384

-elbassaier.net.downloadstarbawiyateg9/09/pdf

-thorndike.el(1920): intelligenceand its, Use.haper's Magazine.

Ar.m.wikipidia.org.(2018).

المراجع الأجنبية:

-Johns, Mayer and Peter Salovrey. (1993) : l'intelligence de l'intelligence émotionnelle, Elservier, N.D. Science

Dr.Kart Albrecht.(2017). Social intelligence international.

ترجمة: محمد عبد الكريم يوسف، مراجعة سوسن علي عبود، صحيفة المثقف، العدد 4129، 2017/12/25، الساعة 3:16:31.

الملاحق

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

جامـــعة محـمد بوضياف بالمـــــــسيلة

كليّة العلوم الإنسانيـــّـــة و الاجتماعيّة

قســـــــــــم عـــــــــلم النّـــفس

التّخصص إرشاد و توجيه

الأساتذة الأفاضل

السّلام عليكم و رحمة الله و بركاته

تقوم الباحثة بدراسة **" علاقة الذّكاء الاجتماعي بكفاءة إدارة الصّف "** دراسة ميدانية على عيّنة من الأساتذة الجدد للمرحلة الابتدائيّة بولاية المسيلة .

- و ذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على شهادة الماستر من كلية العلوم الإنسانيّة و الاجتماعيّة ،قسم علم النّفس ،تخصّص إرشاد و توجيه بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة .

تتطلّب الدّراسة تطبيق المقياس الّذي بين أيديكم و المكون من جزأين .

الجزء الأول : الذّكاء الاجتماعي . **الجزء الثّاني :** إدارة الصّف

- و نظرا لما نعهده فيكم من تعاون مثمر لإكمال الدّراسة ،تأمل الباحثة من سيّادتكم التّكرم بالإجابة على جميع فقرات الاستبيان و ذلك بوضع إشارة (×) في المكان المناسب بكل موضوعيّة ، علما بأن إجابتكم في هذا المقياس هي محطّ سريّة تامّة و لن تستخدم إلاّ في أغراض البحث العلمي .

مع فائق الشّكر لكم لحسن تعاونكم.

الرقم	العبـــــــارات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا
1	لدي القدرة على إقناع التّـــــــلاميذ .					
2	لدي قدرة التّـــــأثير على التّلاميذ .					
3	يتأثّر التّلاميـــــــذ بأفكاري .					
4	يتأثّر التّـــــلاميذ بمبادئي الاجتماعيّـــة .					
5	أحترم التّلاميذ الّذين أتعامل معـــــــــهم .					
6	أحرص على تلبيّة مطالب التّـــــــلاميذ .					
7	أتقبل التّلاميذ و لو كنت لا أتّفق معهم .					
8	أعمل ما يتوقّعه التّـــــــلاميذ مني .					
9	أحتاج وقتا للتّفكير و للاستجابة لمطالب التّلاميذ					
10	أتصرّف على نحو يليق بكل موقف اجتماعي .					
11	أبادر لتقديم المساعدة و العون للتّلاميذ .					
12	أتعرّف بسهولة على مشاعر التّلاميذ في مختلف المواقف الاجتماعيّة .					
13	أساعد التّلاميذ دون تردّد .					
14	أحيانا أتسبّب في سوء تقدير المعلمين أثناءالاستجابة لهم .					
15	أستخدم أفضل الطّرق لحلّ المشكلات الاجتماعيّة .					
16	أقدّر مشاعر التّلاميذ .					
17	أستطيع التّعامل مع التّلاميذ بمختلف الأعمار .					
18	يتضايق التّلاميذ من تصرفاتي في الموقف الاجتماعيّة					
19	يسهل عليّ معرفة التّغيرات النّفسيّة للتّلاميذ .					
20	أستطيع التّعرف على الحالة النّفسيّة للتّلاميذ .					
21	أستطيع خلق جو من الرّاحة و الطّمأنينة لدى التّلاميذ					
22	لديّ القدرة على تقديم حلّ لبعض المشكلات النّفسيّة للتّلاميذ .					
23	أجيد الحكم على شخصيّة التّلاميذ .					
24	أواجه صعوبة في التّعامل مع التّلاميذ .					
25	أشعر بانفعالات التّلاميذ اتجاه أفعالي .					

26	أواجه صعوبة في التّعرف على الحالة النّفسيّة للتّلميذ.					
27	أستطيع التّنبؤ بسلوك التّلميذ قبل وقوعه .					
28	أفهم التّعبيرات التّي تظهر على وجوه التّلاميذ .					
29	أجد صعوبة في تقبل بعض سلوكات التّلاميذ .					
30	أتقبّل سلوك التّلاميذ .					
31	لدي القدرةعلى التّعامل مع السلوكات المختلفة للتّلاميذ					
32	أحترم تعبير التّلاميذ عن أرائهم .					
33	أواجه صعوبة في التّعامل مع بعض سلوكات التّلاميذ					
34	أستطيع التّعرف على السّلوكات المختلفة للتّلاميذ .					
35	أستخدم أسلوب المرح و الكوميديا في التّدريس					
36	أشارك التّلاميذ المسرّات و الأحزان .					
37	لي القدرة على إقامة علاقات جيّدة مع تلاميذي					
38	لدي القدرة على إسعاد التّلاميذ .					
39	أمتلك القدرة على تحويل المواقف الحزينة إلى مواقف مرحة .					
40	أشارك تلاميذي بعض الأنشطة التّرفيهيّة .					
41	لدي القدرة على فهم النّكتة .					
42	أتبادل الاحترام و التّقدير مع التّلاميذ .					
43	أواجه صعوبة في خلق جوّ من المرح لدى التّلاميذ .					

الإدارة الصّـــــفيـــّـــة

الرقم	إدراك السّـــــلوك	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدا
1	أسعى بأن يكون سلوكي لائقا داخل غرفة الصّف					
2	أستخدم الألفاظ و العبارات اللّطيفة داخل غرفة الصّف.					
3	أبتعد عن المزاجيّة والعصبيّة أثناء التّدريس.					
4	أعزّز سلوك الطّلاب الايجابي .					

5	أوفر بيئة مواتيّة للتّفاعل الايجابي بين الزّملاء .					
6	أوفر بيئة عمل ممتعة و منظّمة في غرفة الصّف و المحافظة عليها .					
7	أحدّد الحاجات الاجتماعيّة و العاطفيّة و البدنيّة الّتي ربّما تؤثّر قي النّجاح في الدّراسة.					
التّخطيط للإدارة الصّفيّـــــة						
8	أضع خطة تعليميّة شاملة واضحة و قابلة للتّطبيق و دقيقة للمقرر الدّراسي .					
9	أحضّر يوميّا و مسبقا لإدارة صفي .					
10	أضع أهدافا سلوكيّة محدّدة و قابلة للقياس .					
11	أجهز الوسائل التّعليميّة المناسبة و المصاحبة للإدارة الصّفيّة .					
12	أختار أنشطة منهجيّة متنوّعة ملائمة لمستوى الطّلبة .					
13	أختار الأساليب التّدريسيّة المتنوّعة لتنفيذ الأهداف					
14	أوزّع الأنشطة على الطّلاب ضمن وقت للإدارة الصّفيّة .					
15	أربط بين عناصر التّدريس مثل (المحتوى،أو المواد و النّشاطات و طريقة العرض ،و الأهداف ،و بين حاجات الطّلبة الّتي تمّ التّعرف عليها) .					
16	أطوّر الخطط التّعليميّة الّتي تعكس المتطلّبات السّابقة من المعرفة ، و المهارات ، و الاستعداد للتّعلّم .					
الأنشـطة الصّفيّة و التّفاعل الصّفي						
17	أستخدم الأسلوب العلمي الهادف مع الطّلاب					
18	أهئ المناخ الصّفي المريح للطّلاب أثناء العمليّة التّعليميّة .					
19	أراعي الفروق الفرديّة في توزيع الأدوار					
20	أتأكّد من تحقيق الأهداف التّعليميّة من خلال الخبرات التّعليميّة و الأنشطة الصّفيّة .					
21	أستخدم طريقة الحوار و المناقشة لتنميّة التّفكير النّاقد لدى الطّلاب .					
22	أتيح الفرصة لجميع الطّلاب للاشتراك في الأنشطة التّعليميّة					
23	أشجع الطّلاب على المشاركة بالأنشطة التّعليميّة					
24	أشجع الطّلاب على تبادل الأراء حول الإدارة الصّفيّة .					
25	ألزم الطّالب بالدور الذي يستند إليه داخل غرفة الصّف .					
26	أتحمّل المسؤوليّة الجماعيّة داخل الإدارة الصّفيّة					

التّعليمات و الأنشطة المدرسيّـــة						
27	أوضّح التّعليمات و الإرشادات التّنظيميّة من بداية العمليّة التّدريسيّة .					
28	أشارك الطّلاب في عمليّة الإدارة و التّنظيم الصّفي.					
29	أساعد الطلبة على فهم الأنظمة و التّعليمات الصّفيّة بأنّها خبرات تربويّة .					
30	أستخدم الأسلوب الدّيمقراطي في التّعلم مع الطلبة .					
31	أنظّم علاقاتي مع الطّلاب و بين الطلاب بعضهم ببعض .					
32	أدرّب الطلاب على الالتزام بالأنظمة و التّعليمات المدرسيّة .					
33	أدرّب الطلاب على إدراك مضمون العمليّة التّنظيميّة داخل غرفة الصّف .					
34	أوعّي الطلاب بالنّظام و أهميّته لعمليّة التّعليم داخل غرفة الصّف .					
35	أقدّر النّظام التّربوي الصّفي لتحقيق الأهداف التّعليميّة .					
الإرشّـــاد التّـــــــــربوي						
36	أهتمّ برغبات و ميول الطّلاب الذّاتيّة و التّعليميّة .					
37	أدير المنافسات داخل غرفة الصّف لحلّ المشكلات التّعليميّة .					
38	أنمّي مهارات التّوجيه الذّاتي الفردي و الجماعي .					
39	أساعد الطّلاب على البحث و الاستقصاء بالطّريقة العلميّة .					
40	أستخدم التّجريب في حلّ المشكلات لربط التّعليم بالحياة .					
41	أساعد الطّلاب على بيئتهم و التّكيف مع الظّواهر البيئيّة و الاجتماعيّة.					
42	أطوّر قدرات الطّلاب للتّعامل مع الإدارة الصّفيّة المختلفة .					
43	أعرف الطّلاب بدورهم ومكانتهم في المجتم					
44	أشجّع الطّلاب على حثّ أوليّاء أمورهم على المشاركة المدرسيّة في حلّ مشاكله					

45	أشجّع الطّلاب على استشارة المرشد التّربوي في المشكلات الّتي يواجهونها.					
46	أوعّي الطّلاب بمتطلبات المرحلة العمريّة الّتي يمرون بها .					
47	أوعّي الطّلاب من خلال برامج الإرشاد التّربوي المدرسي .					
48	أنمّي قدرات الطّلاب على آليات التّمثل و المواءمة لتحقيق التّوازن لإدراك شخصيّتهم					
التّـــــــحفيز و تقويـــــم الأداء						
49	أستخدم الأسلوب الشّيق في إعطاء الدّروس					
50	أثير اهتمامات الطّلاب بالمادّة التّعليميّة أثناء الإدارة الصّفيّة .					
51	أستعمل الوسائل التّعليميّة السّمعيّة و البصريّة في التّدريس .					
52	أعرف مدى تحقيق الأهداف التّعليميّة لدى الطّلاب .					
53	أستخدم الاختبارات التّقويميّة لمعرفة نقاط الضّعف و القوّة .					
54	أستخدم أساليب التّقويم الحديثة مثل المسجل و التّقويم الذّاتي .					
55	أستخدم أسلوب العصف الذّهني أثناء الإدارة الصّفيّة .					
56	أصحّح الاختبارات بدقة و موضوعيّة ،و أستخدم بيانات الاختبار في تشخيص الضّعف و القوّة لكل طالب على حدة .					

أولا/ ثبات وصدق مقياس الذكاء الاجتماعي:

أ-الثبات:

Fiabilité

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0.785	18
0.723	6
0.531	3
0.849	9
0.663	43

ب-الصدق:

Corrélations

Corrélations					
		د1ك			د1ك
ب1	Corrélation de Pearson	0.552**	ب10	Corrélation de Pearson	0.419*
	Sig. (bilatérale)	0.002		Sig. (bilatérale)	0.014
	N	34		N	34
ب2	Corrélation de Pearson	0.544**	ب11	Corrélation de Pearson	0.556**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	34		N	34
ب3	Corrélation de Pearson	0.491**	ب12	Corrélation de Pearson	0.675**
	Sig. (bilatérale)	0.003		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	34		N	34
ب4	Corrélation de Pearson	0.460**	ب13	Corrélation de Pearson	0.607**
	Sig. (bilatérale)	0.006		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	34		N	34
ب5	Corrélation de Pearson	0.538**	ب14	Corrélation de Pearson	0.409*
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.016
	N	34		N	34
ب6	Corrélation de Pearson	0.411*	ب15	Corrélation de Pearson	0.358*
	Sig. (bilatérale)	0.016		Sig. (bilatérale)	0.037
	N	34		N	34
ب7	Corrélation de Pearson	0.400*	ب16	Corrélation de Pearson	0.407*
	Sig. (bilatérale)	0.019		Sig. (bilatérale)	0.017
	N	34		N	34
ب8	Corrélation de Pearson	0.608**	ب17	Corrélation de Pearson	0.504**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.002
	N	34		N	34
ب9	Corrélation de Pearson	0.350*	ب18	Corrélation de Pearson	0.421*
	Sig. (bilatérale)	0.043		Sig. (bilatérale)	0.013
	N	34		N	34
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		2دك			2دك
19ب	Corrélation de Pearson	0.562**	23ب	Corrélation de Pearson	0.430*
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.011
	N	34		N	34
20ب	Corrélation de Pearson	0.712**	24ب	Corrélation de Pearson	0.513**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.002
	N	34		N	34
21ب	Corrélation de Pearson	0.544**	25ب	Corrélation de Pearson	0.508**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.002
	N	34		N	34
22ب	Corrélation de Pearson	0.771**	26ب	Corrélation de Pearson	0.746**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	34		N	34
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		3دك			3دك
27ب	Corrélation de Pearson	0.408**	31ب	Corrélation de Pearson	0.353*
	Sig. (bilatérale)	0.017		Sig. (bilatérale)	0.011
	N	34		N	34
28ب	Corrélation de Pearson	0.451**	32ب	Corrélation de Pearson	0.601**
	Sig. (bilatérale)	0.007		Sig. (bilatérale)	0.002
	N	34		N	34
29ب	Corrélation de Pearson	0.476**	33ب	Corrélation de Pearson	0.521**
	Sig. (bilatérale)	0.004		Sig. (bilatérale)	0.002
	N	34		N	34
30ب	Corrélation de Pearson	0.591**	34ب	Corrélation de Pearson	0.442**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.009
	N	34		N	34
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		4ك			4ك
1ب	Corrélation de Pearson	0.719**	9ب	Corrélation de Pearson	0.638**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	34		N	34
2ب	Corrélation de Pearson	0.758**	10ب	Corrélation de Pearson	0.702**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	34		N	34
3ب	Corrélation de Pearson	0.712**	11ب	Corrélation de Pearson	0.485**
	Sig. (bilatérale)	0.018		Sig. (bilatérale)	0.004
	N	34		N	34
4ب	Corrélation de Pearson	0.747**	12ب	Corrélation de Pearson	0.644**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	34		N	34
8ب	Corrélation de Pearson	0.694**			
	Sig. (bilatérale)	0.000	**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
	N	34			

Corrélations

Corrélations					
		الكلي			الكلي
د1ك	Corrélation de Pearson	0.808**	د3ك	Corrélation de Pearson	0.473**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.005
	N	34		N	34
د2ك	Corrélation de Pearson	0.627**	د4ك	Corrélation de Pearson	0.806**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	34		N	34
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					

ثانيا/ ثبات وصدق مقياس كفاءة إدارة الصف:

أ-الثبات:

Fiabilité

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0.774	7
0.774	9
0.861	10
0.817	9
0.811	13
0.698	8
0.929	56

ب-الصدق:

Corrélations

Corrélations					
		1ك			1ك
ع1	Corrélation de Pearson	0.544**	ع5	Corrélation de Pearson	0.720**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	34		N	34
ع2	Corrélation de Pearson	0.693**	ع6	Corrélation de Pearson	0.702**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	34		N	34
ع3	Corrélation de Pearson	0.514**	ع7	Corrélation de Pearson	0.820**
	Sig. (bilatérale)	0.002		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	34		N	34
ع4	Corrélation de Pearson	0.693**	**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
	Sig. (bilatérale)	0.000			
	N	34			

Corrélations

Corrélations					
		2ك			2ك
8ع	Corrélation de Pearson	0.580**	13ع	Corrélation de Pearson	0.798**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	34		N	34
9ع	Corrélation de Pearson	0.420*	14ع	Corrélation de Pearson	0.508**
	Sig. (bilatérale)	0.013		Sig. (bilatérale)	0.002
	N	34		N	34
10ع	Corrélation de Pearson	0.668**	15ع	Corrélation de Pearson	0.623**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	34		N	34
11ع	Corrélation de Pearson	0.668**	16ع	Corrélation de Pearson	0.469**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.005
	N	34		N	34
12ع	Corrélation de Pearson	0.618**	*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).		
	Sig. (bilatérale)	0.000	**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
	N	34			

Corrélations

Corrélations					
		3ك			3ك
17ع	Corrélation de Pearson	0.725**	22ع	Corrélation de Pearson	0.725**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	34		N	34
18ع	Corrélation de Pearson	0.556**	23ع	Corrélation de Pearson	0.883**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	34		N	34
19ع	Corrélation de Pearson	0.395*	24ع	Corrélation de Pearson	0.759**
	Sig. (bilatérale)	0.021		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	34		N	34
20ع	Corrélation de Pearson	0.666**	25ع	Corrélation de Pearson	0.467**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	34		N	34
21ع	Corrélation de Pearson	0.648**	26ع	Corrélation de Pearson	0.801**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	34		N	34
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		4ك			4ك
27ع	Corrélation de Pearson	0.723**	32ع	Corrélation de Pearson	0.512**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.002
	N	34		N	34
28ع	Corrélation de Pearson	0.552**	33ع	Corrélation de Pearson	0.514**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.002
	N	34		N	34
29ع	Corrélation de Pearson	0.771**	34ع	Corrélation de Pearson	0.642**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	34		N	34
30ع	Corrélation de Pearson	0.492**	35ع	Corrélation de Pearson	0.693**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	34		N	34
31ع	Corrélation de Pearson	0.799**	**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
	Sig. (bilatérale)	0.000			
	N	34			

Corrélations

Corrélations					
		5دك			5دك
36ع	Corrélation de Pearson	0.505**	43ع	Corrélation de Pearson	0.383*
	Sig. (bilatérale)	0.002		Sig. (bilatérale)	0.025
	N	34		N	34
37ع	Corrélation de Pearson	0.632**	44ع	Corrélation de Pearson	0.482**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.004
	N	34		N	34
38ع	Corrélation de Pearson	0.521**	45ع	Corrélation de Pearson	0.609**
	Sig. (bilatérale)	0.002		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	34		N	34
39ع	Corrélation de Pearson	0.540**	46ع	Corrélation de Pearson	0.605**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	34		N	34
40ع	Corrélation de Pearson	0.367*	47ع	Corrélation de Pearson	0.850**
	Sig. (bilatérale)	0.033		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	34		N	34
41ع	Corrélation de Pearson	0.531**	48ع	Corrélation de Pearson	0.593**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	34		N	34
42ع	Corrélation de Pearson	0.510**	*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).		
	Sig. (bilatérale)	0.002	**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
	N	34			

Corrélations

Corrélations					
		6دك			6دك
49ع	Corrélation de Pearson	0.544**	53ع	Corrélation de Pearson	0.660**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	34		N	34
50ع	Corrélation de Pearson	0.444**	54ع	Corrélation de Pearson	0.618**
	Sig. (bilatérale)	0.008		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	34		N	34
51ع	Corrélation de Pearson	0.744**	55ع	Corrélation de Pearson	0.452**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.007
	N	34		N	34
52ع	Corrélation de Pearson	0.597**	56ع	Corrélation de Pearson	0.483**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.004
	N	34		N	34
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		الكلي			الكلي
1ك	Corrélation de Pearson	0.689**	4ك	Corrélation de Pearson	0.831**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	34		N	34
2ك	Corrélation de Pearson	0819**	5ك	Corrélation de Pearson	0.713**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	34		N	34
3ك	Corrélation de Pearson	0.808**	6ك	Corrélation de Pearson	0.616**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.007
	N	34		N	34
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					

ملحق نتائج الدراسة

1- الفرضية العامة

Corrélations

Corrélations		
		كفاءة إدارة الصف
الذكاء الاجتماعي	Corrélation de Pearson	0.485**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	126
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		

2- الفرضية الاولى

Corrélations

Corrélations		
		كفاءة إدارة الصف
التصرف في المواقف الاجتماعية	Corrélation de Pearson	0.478**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	126
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		

3- الفرضية الثانية

Corrélations

Corrélations		
		كفاءة إدارة الصف
التعرف على الحالة النفسية للمتعلم	Corrélation de Pearson	0.389**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	126
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		

4- الفرضية الثالثة

Corrélations

Corrélations		
		كفاءة إدارة الصف
الحكم على السلوك	Corrélation de Pearson	0.347**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	126
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		

5- الفرضية الرابعة

Corrélations

Corrélations		
		كفاءة إدارة الصف
روح الدعابة والمرح	Corrélation de Pearson	0.397**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	126
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن علاقة الذكاء الاجتماعي وكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية.

ولتحقيق اهداف الدراسة تم تطبيق استبيان الذكاء الاجتماعي، واستبيان إدارة الصف بعد حساب خصائصها السيكومترية من صدق وثبات على عينة مكونة من (130) معلم ومعلمة جدد في فترة تربص في المرحلة الابتدائية، معتمدين في ذلك على المنهج الوصفي الارتباطي.

وقد تمت المعالجة الإحصائية باستخدام أساليب معـــالجة البيانـات المتمثلة في نظام (SPSS 21) حيث أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الاجتماعي (التصرف في المواقف الاجتماعية والتعرف على الحالة النفسية للمتعلم والحكم على السلوك الإنساني، وروح الدعابة والمرح) وكفاءة إدارة الصف لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية بأبعادها (إدراك السلوك، التخطيط للإدارة الصفيـــة، الأنشـــطة الصفية، والتفاعل الصفي، والتعليمات والأنشطة المدرسية، والإرشاد التربوي، والتحفيز وتقويم الأداء).

وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات أهمها: نشر ثقافة المشاركة في الدورات التدريبية حول تنمية الذكاء الاجتماعي وتعلم استراتيجيات استخدامه أثناء إدارة الصف، وضرورة تدريب المعلمين على توظيف مهارات الذكاء الاجتماعي، وتكثيف الدورات التدريبية والتكوينية الميدانية، وتثمين الدراسات والبحوث الخاصة بالذكاء الاجتماعي .

The Stady Summery :

The present study aimed at revealing the relationship between social intelligence and the efficiency of classroom management among new teachers in primary school..

In order to achieve the objectives of the study, the Social Intelligence Questionnaire and the Management Questionnaire were applied after calculating their characteristics (psychometric) of validity , and persistence of a sample of (130) new teachers and teachers in the period of residency in the primary stage ..

Statistical processing was done using the data processing methods of the system (spss)..

The results showed a statistically significant correlation between the dimensions of social intelligence (behavior in social attitudes, identification of the learner's psychological state, judgment on human behavior, the spirit of foreplay and fun) and the efficiency of classroom management for new teachers in the primary stage (Behavior Management, Planning, Management Classroom activities, class interaction, instruction and school activities, educational guidance, motivation and performance evaluation .)

The study came out with a number of suggestions and recommendations .

To disseminate the culture involved in the training courses on the development of social intelligence, to learn strategies for its use during classroom management, to train teachers to employ social intelligence skills, to intensify training, training and field training, and to evaluate the studies and research of teachers on social intelligence.