جامعـة محمد الصديق بن يحيى– جيجـل–
كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
قسـم علم النفس وعلوم التربية والأورطفونيا

أنمـاط الإدارة الصفيـة التي يمارسهـا أساتـذة مرحلـة التعليـم الثـــانوي في ضوء بعض المتغيـرات
–دراسـة ميدانيـة ببعض ثـانويـات بلدية جيجـل–

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية
تخصص : علم النفس التربوي

إعداد الطالبة:
جبار حياة

إشـراف الأستاذة:
د/ علوطي سهيلة

أعضاء لجنة المناقشة:

- د/بوكراع إيمان..... رئيسا.
- د/علوطي سهيلة..... مشرفا ومقررا.
- د/دعاس حياة..... مناقشا.

السنة الجامعية: 2019/2018

شكـــر وتقديـــر

نحمد الله تعالى الذي وفقنا وأعاننا بفضله على إتمام

هذا البحث ،ونسأله الهداية والتوفيق فيما تبقى من

مستقبلنا ولا يفوتني التقدم بالشكر الجزيل للأستاذة

المشرفة " علوطي سهيلة " على صبرها ومجهوداتها

الكبيرة والتي لم تبخل علي بنصائحها وتوجيهاتها

القيمة كما أتقدم بجزيل الشكر إلى كل من ساعدني

لإنجاز هذا العمل المتواضع .

وشكـــرا

جبـــار حيـــاة

Abstract :

The present study aims to explore the practice of the three class administration models (authoritative, democratic and tolerant) by high school teachers belonging in some Jijel's secondary schools, and to identify the differences of practices between teachers according to sexes (female, male), professional experience (less than 10 years, more than 10 years) and discipline variables (humanities, scientific), by using a descriptive methodology applied on a purposive sample of 48 teachers in Jijel municipality. For achieving the study goals a questionnaire was constructed about the practice of class administration methods by high school teachers.

To test the validity/invalidity of our hypotheses the study was based on arithmetic average, standard deviation and "T" test tools to explore the significance of differences. After having analyzed the statistical data the results obtained are presented as follows:

- High school teachers practice a high level of the democratic administration more than the authoritative and tolerant administration,
- No statistically significant differences in the level of practice of class administration concerning democratic and authoritative model among high school teachers, explained by sexes variable, while some statistically significant differences exist in the tolerant model in favor of males,
- No statistically differences in the level of practice of class administration three models (authoritative, democratic and tolerant) by high school teachers, explained by experience variable,
- No statistically differences in the level of practice of class administration three models (authoritative, democratic and tolerant) by high school teachers, explained by discipline variable,

ملخص البحث باللغة العربية:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي لأنماط الإدارة الصفية (التسلطي، الديمقراطي، التساهلي) ببعض ثانويات بلدية جيجل، والتعرف على الفروق بين الأساتذة في درجة ممارستهم لهذه الأنماط حسب متغير الجنس(ذكر، أنثى) والخبرة المهنية (أقل من 10سنوات، 10سنوات فما فوق) والتخصص (أدبي، علمي) ، وذلك باستخدام المنهج الوصفي من خلال اختيار عينة قصدية، وقد بلغ عدد أفرادها 84 أستاذا وأستاذة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبيان خاص بممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي لأنماط الإدارة الصفية .

ولمعرفة صحة الفرضيات من عدمها تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والدرجة وكذلك اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق.

وبعد تحليل النتائج إحصائيا توصل البحث إلى للنتائج التالية:

1- يمارس أساتذة مرحلة التعليم الثانوي النمط الديمقراطي بدرجة مرتفعة والنمط التسلطي والتساهلي بدرجة متوسطة .

2- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي للنمطين (التسلطي والديمقراطي) تعزى لمتغير الجنس بينما توجد فروق دالة احصائيا للنمط التساهلي لصالح الذكور

3- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي لأنماط الادارة الصفية الثلاث (التسلطي، الديمقراطي، التساهلي) تعزى لمتغير الخبرة المهنية .

4- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي لأنماط الادارة الصفية الثلاث (التسلطي، الديمقراطي، التساهلي) تعزى لمتغير التخصص.

المحتوى	الصفحة
– شكر وتقدير	
– ملخص البحث باللغة العربية	أ
– ملخص البحث باللغة الانجليزية	ب
– فهرس المحتويات	ج
– فهرس الجداول	و
– فهرس الأشكال	ز
– فهرس الملاحق	ح
– مقدمة	1
الباب الاول : الجانب النظري	
الفصل الأول :تحديد المشكلة ومتغيراتها	
1– الإشكالية	4
2– فرضيات الدراسة	7
3– أهمية الدراسة	7
4– أهداف الدراسة	7
5– تعريف المفاهيم الواردة في الدراسة	8
6– الدراسات السابقة	9
الفصل الثاني : الادارة الصفية وأنماطها	
تمهيد	18
1– تعريف الادارة الصفية	19
2– أهمية الادارة الصفية	22
3– أهداف الادارة الصفية	24
4– خصائص الادارة الصفية	27
5– عناصر الادارة الصفية	29
6– مهام ومهارات الادارة الصفية	29
7– نظريات في الادارة الصفية	35
8– أنماط الادارة الصفية	41
9– دور المعلم قديما وحديثا في الادارة الصفية	50

10- العوامل المؤثرة في ادارة الصف	53
11- نصائح وارشادات يتبعها المعلم من أجل ادارته لصفه	56
خلاصة الفصل	57
الباب الثاني :الجانب الميداني	
الفصل الثالث : الجانب المنهجي للدراسة	
تمهيد	58
1- المنهج المستخدم في الدراسة	59
2- مجتمع الدراسة	60
3- تحديد عينة الدراسة وكيفية إختيارها	61
4- أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكو مترية	62
5- الدراسة الأساسية	64
6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	68
خلاصة الفصل	69
الفصل الخامس : تحليل وتفسير نتائج الدراسة	
تمهيد	71
أولا : عرض وتحليل نتائج الدراسة	71
1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى	71
2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية	81
3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة	82
4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة	83
ثانيا : تفسير نتائج الدراسة	85
1- تفسير نتائج الفرضية الأولى	85
2- تفسير نتائج الفرضية الثانية	90
3- تفسير نتائج الفرضية الثالثة	92
4- تفسير نتائج الفرضية الرابعة	94
خلاصة الفصل	95
الخلاصة العامة للدراسة	96
اقتراحات وتوصيات الدراسة	98

قائمة المراجع	100
الملاحق	105

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	الأنماط السائدة في قيادة التعليم	49
02	توزيع أفراد مجتمع البحث حسب الجنس	61
03	توزيع أفراد مجتمع البحث حسب الخبرة المهنية	61
04	توزيع أفراد مجتمع البحث حسب التخصص	61
05	توزيع عينة البحث حسب الجنس	63
06	توزيع عينة البحث حسب الخبرة	63
07	توزيع عينة البحث حسب التخصص	63
08	محاور الاستبيان لأنماط الادارة الصفية وأرقامه وعباراته	64
09	العبارات التي تم حذفها بناء على رأي المحكمين	66
10	العبارات التي تم تعديلها بناء على رأي المحكمين	66
11	نتائج إجراءات التأكد من النتائج السيكو مترية لأداة الدراسة	68
12	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجة أفراد العينة على استبيان درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي لأنماط الادارة الصفية الثلاث	72
13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لأفراد العينة على عبارات محور النمط الديمقراطي	72
14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لأفراد العينة على عبارات محور النمط التسلطي	76
15	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لأفراد العينة على عبارات محور النمط التساهلي	79
16	نتائج إختبار(ت) لدلالة الفرق في درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي لأنماط الادارة الصفية تعزى لمتغير الجنس	81
17	نتائج إختبار (ت) لدلالة الفرق في درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي لأنماط الادارة الصفية تعزى لمتغير الخبرة المهنية	82
18	نتائج إختبار (ت) لدلالة الفرق في درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي لأنماط الادارة الصفية تعزى لمتغير التخصص	84

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	تكامل كل من الطرفين مع الأخر (معلم ، طالب)	55

الرقم	عنوان الملاحق	الصفحة
01	قائمة الأساتذة المحكمين لاستبيان أنماط الادارة الصفية التي يمارسها أساتذة مرحلة التعليم الثانوي .	**105**
02	استبيان أنماط الادارة الصفية التي يمارسها أساتذة مرحلة تعليم الثانوي في الصيغة النهائية	**106**
03	نتائج الدراسة الاستطلاعية	**109**
04	ترخيص من المديرية للدخول إلى الثانويات	**116**

مقدمـــــــــة

مقدمة:

تحظى الادارة الصفية بأهمية خاصة في العملية التعليمية ، كونها تسعى إلى توفير وتهيئة جميع الأجواء والمتطلبات النفسية والاجتماعية لحدوث عملية التعلم بصورة فعالة .

وهي عبارة عن مجموعة من العوامل الاجتماعية والنفسية الأساسية التي يسعى الأساتذة إلى توفيرها وتفعيلها داخل القسم، ومن خلالها يستطيع الأستاذ أن يصمم البيئة المناسبة حسب قواعده وضوابطه .

فالتعلم في صورته الحقيقة هو ترتيب وتنظيم وتهيئة جميع الشروط التي تتعلق بعملية التعليم، سواء تلك الشروط المتصلة بالمتعلم وخبراته واستعداداته، أو تلك التي تشكل البيئة المحيطة بالمتعلم في أثناء حدوث عملية التعلم .

وتتعدد أساليب الإدارة الصفية التي يتبعها الأساتذة من أجل توفير بيئة صفية جيدة من خلال ممارسته داخل غرفة الصف ، فالأساليب التي يتبعها الاساتذة تعد عاملا مهما والذي يقف وراء نجاح الأستاذ أو فشله في تحقيقه أهدافه ، فالنمط الإداري الذي يتبعه الأستاذ داخل غرفة الصف هو الذي يحدد شخصيته وعلاقته بتلاميذه .

كما يتوقف نجاح عملية التعلم بمقدار معرفة الأستاذ واهتمامه بعناصر الإدارة الصفية والتزامه بتطبيق قواعدها، حيث أن الأنماط التي يتبعها الأساتذة داخل الغرفة الصفية، كالنمط التسلطي، والنمط الديمقراطي و التساهلي، هي التي تنتج مناخات متنوعة تحدث مستويات متفاوتة في ممارسة كل أستاذ لذلك النمط، وتجعل كل أستاذ يمارس أسلوبه بطريقة تتناسب وشخصيته و تعامله مع التلاميذ حسب الجو الذي يسود غرفة الصف.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة أساتذة التعليم الثانوي لأنماط الإدارة الصفية الثلاث حيث قسمت إلى قسمين، نظري و ميداني ، فأما الجانب النظري فاحتوى على فصلين ، حيث تطرق في الفصل الأول إلى، مشكلة الدراسة، فرضيات الدراسة، أهميتها، أهدافها، كذلك تعريف بعض المفاهيم الواردة في الدراسة والدراسات السابقة .

أما الفصل الثاني، فقد تم التطرق فيه إلى الإدارة الصفية وأنماطها من خلال تعريف الإدراة الصفية، أهميتها ، عناصرها، خصائصها، مهامها ومهاراتها، نظرياتها، أنماطها، ودور المعلم فيها قديما وحديثا، والعوامل المؤثرة فيها، ونصائح وارشادات للمعلم في التعامل في إدارته لصفه.

أما الجانب الميداني فقد ضم فصلين، الفصل الثالث تم عرض فيه أدوات البحث الإجرائية، بحيث تضمن المنهج المستخدم في الدراسة، مجتمع الدراسة، تحديد عينة الدراسة وكيفية اختيارها، أداة جمع البيانات وخصائصها السيكو مترية، الدراسة الأساسية، والأساليب الاحصائية المستخدمة، أما الفصل الرابع، فتناولنا فيه عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة، وفي الأخير عرض الخلاصة العامة للدراسة والخروج بمجموعة من التوصيات، وتم إرفاق البحث بقائمة المراجع التي تم الاعتماد عليها وبعض الملاحق للتوضيح أكثر.

الباب الأول:

الجـانب النظـري

الفصـل الأول: تحديـد المشكلـــة ومتـغيـراتهـــا

1. الاشكالية
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. تعريف المفاهيم الواردة في الدراسة
6. الدراسات السابقة

خلاصة الفصل

1 -الاشكالية:

تحظى الإدارة الصفية باهتمام كبير من طرف التربويين و المختصين ، حيث يعتبرونها عنصرا هاما ومميزا من عناصر التربية الحديثة، و من أكثر المهمات التي يجب على الأستاذ أن يتقنها ، والتي تتطلب منه المزيد من الجهد والعناية، كونه يعتبر الركن الأساسي داخل حجرة الصف، بحيث يسعى لتوفير جو إنساني مبني على العلاقات الانسانية الجيّدة بين أطراف العملية التعليمية .

كما أن نجاح عملية التربية الصفية بشكل عام يرتبط بدرجة مباشرة بمقدار نجاح الأستاذ في إدارة عمليتي التعليم والتعلم. (طارق عبد الرؤوف عمار وربيع عبد الرؤوف محمد ،2009،ص159)، والتي تؤثر هذه الأخيرة على عناصر المنظومة من مدخلات ومخرجات وتغذيّة راجعة ، فمن خلالها يمكن القول أن الإدارة الصفية هي "مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم لتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ وحذف الأنماط غير المناسبة ، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيّدة وخلق جو اجتماعي انفعالي إيجابي وتحقيق نظام اجتماعي فعال ومنتج داخل الصف، والمحافظة على استمراريته ".(أمجد محمود درادكة ، 2009، ص 58)

ويمكن أن يتباين الأساتذة في الأساليب التي يتبعونها في إدارة صفوفهم وتعاملهم مع التلاميذ، فمنهم من يتبع النمط التسلطي، وفيه يعتبر الأستاذ نفسه هو المتحكم الوحيد في مجريات الأمور دون مراعاة لشعور التلاميذ ويستبد برأيه ، فلا يسمح للطلاب بالتعبير عن آرائهم باستخدام أساليب الإجبار والتخويف فضلا على ذلك يتبع قوانين محكمة لضبط صفه عن طريق استخدام أسلوب العقاب . (صفاء عبد العزيز وسلامة عبد العظيم ، 2007، ص44)

كما نجد النمط الديمقراطي والذي يتصف الأستاذ فيه باهتمام كبير بالعمل والطلاب ويتبع طرائق وأساليب التدريس الحديثة ، ويتسم بالاعتماد على المناقشة والحوار مع الطلاب ، وتشجيع العمل الجماعي بحيث يتيح الأستاذ الفرصة لتلاميذ بالمشاركة في الأنشطة داخل الفصل، ويثير دافعيتهم نحو العمل وتشجعهم على المشاركة في الأنشطة داخل الفصل، ويهتم بالنمو المتكامل لتلاميذه وبمشكلاتهم التحصيلية والنفسية والاجتماعية، عكس الأسلوب التسلطي الذي يعتمد على أسلوب الضبط والتحكم والهيمنة داخل الصف ".(صفاء عبد العزيز وسلامة عبد العظيم ، 2007،ص 46)

كما يمكن أن نجد أسلوب الأستاذ الإدارة لصفه يعتمد على النمط التساهلي والذي يعطي الحرية المطلقة لتلاميذه سواء برغبة ذاتية أو غير ذاتية منه ، فنجد الأستاذ في هذا النمط يمتاز باللامبالاة

أو عدم الإكتراث لتصرفات تلاميذه من خلال الحرية اللامتناهية في توجيه أمورهم وعمليات تعليمهم وفي التصرف داخل حجرة الصف . (عماد عبد الرحيم الزغول و شاكرة عقلة المحاميد ، 2010 ، ص 28)، كما أن هذا النمط يسوده عدم النظام بانعدام التخطيط من الأستاذ الذي يسهل عليه عمله، فلا يحقق الأهداف التربوية المنشودة في النمو العقلي أو المهاري أو الوجداني بما يتضمنه من الاتجاهات والقيم والميول وسمات الشّخصية بصفة عامة " .(إمام مختار حميد واخرون ، 2003، ص238)

وقد نجد أن الأنماط الثلاثة وأسلوب الأستاذ في التعامل مع تلاميذ قد يعود إلى عوامل متعددة ومتداخلة منها تباين اتجاهات الأساتذة التربوية، وطريقة اعدادهم وخبراتهم في مجال الإدارة الصفية فضلا عن تباين شخصياتهم القيادية التي تنعكس على أساليبهم في إدارة الصف . (كريم ناصر علي ، 2006، ص 81)

وهذا ما أكدته دراسة "**سالم الخوالدة**" و"**أحمد الحراجشة**" **(2009)** حيث بينت هذه الدراسة وجود فروق دالة احصائيا في ممارسة المعلمين لأنماط الضبط الصفي من أجل حفظ النظام الصفي يعزى لمتغير الجنس وأيضا بالنسبة للنمط الوقائي تعزى الفروق لمتغير المؤهل العلمي والخبرة .

وفي السياق نفسه أشارت دراسة "**حليمة عطية حسن حلنبو** " **(2016)** إلى أن مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية للأنماط الإدارة الصفية مرتفعة للنمط الديمقراطي و متوسط للنمطين التسلطي والتساهلي .

وبناء عليه يمكن القول أن أسلوب إدارة الأستاذ لتلاميذه داخل الفصل الدراسي له بالغ الأثر في جعل غرفة الصف يسودها جو حيوي قائم على المشاركة الفعالة في الأنشطة، مما يحفز التلاميذ على الإقبال على أساتذتهم وتقبل إرشاداتهم وتوجيههم ، مما يساعد على تقدمهم العلمي ومتابعة تقويمهم" . (كريم ناصر علي ، 2006، ص 85)

وفي الغالب يمكن لنمط الإدارة الصفية التي يستخدمه الأساتذة في إدارتهم للصف أن يتأثر الى حد كبير بشخصيته الأستاذ من حيث خصائصه النفسية والمستوى الأكاديمي وخبراته وتجاربه المتأثرة بخلفيته الاجتماعية والاقتصادية والثقافية .

ومن الممكن أن يتأثر هذا النمط بخصائص الطلبة أنفسهم وخلفياتهم وبخصائص الموقف التعليمي والتي تعمل مجتمعة على توليد نمط أو أسلوب إداري يتبناه الأستاذ داخل غرفة الصف . (بشير محمد عربيات،2007، ص75)

ومن خلال ما سبق ذكره قد يتضح لنا أن دور الأستاذ في الإدارة الصفية والأساليب التي يستخدمها في ضبط الصف والتحكم فيه لا يقل أهمية عن بقية العناصر فيها سواء بتنويع في أساليب التدريس

أو بوجود عوامل تتحكم نوعا ما في إدارته لصفه كطبيعة تكوينه أو شخصيته ، تخصصه ، خبرته جنسه.

وفي دراستنا الحالية ارتأينا أن نسلط موضوع درستنا على أنماط الادارة لصفية التي تمارس من طرف أساتذة مرحلة التعليم الثانوي في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، الخبرة المهنية، التخصص)،

ومن خلال ذلك نطرح التساؤلات التالية :

1 - ما درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي لأنماط الادارة الصفية (التسلطي ، الديمقراطي التساهلي) من وجهة نظرهم؟

2 - هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي للأنماط الادارة الصفية الثلاث (النمط التسلطي، والنمط الديمقراطي، والنمط التساهلي) تعزى لمتغير الجنس ؟

3 - هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي للأنماط الإدارة الصفية الثلاث (النمط التسلطي، والنمط الديمقراطي، والنمط التساهلي) تعزي لمتغير الخبرة المهنية ؟

4 - هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي للأنماط الإدارة الصفية الثلاث (النمط التسلطي ،والنمط الديمقراطي، والنمط التساهلي) تعزى لمتغير التخصص ؟

2- فرضيات الدراسة

1. يمارس أساتذة مرحلة التعليم الثانوي النمط الديمقراطي بدرجة مرتفعة والنمطين التسلطي والتساهلي بدرجة متوسطة .

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة التعليم الثانوي لأنماط الادارة الصفية الثلاث (النمط التسلطي، النمط الديمقراطي، والنمط التساهلي) تعزى لمتغير **الجنس**.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة التعليم الثانوي لأنماط الادارة الصفية الثلاث (النمط التسلطي، والنمط الديمقراطي، والنمط التساهلي) تعزى لمتغير **الخبرة المهنية**.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة التعليم الثانوي لأنماط الادارة الصفية الثلاث (النمط التسلطي، والنمط الديمقراطي، والنمط التساهلي) تعزى لمتغير **التخصص**.

3- أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من خلال تسليط الضوء على واقع ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي لأنماط الإدارة الصفية ، وكذلك محاولة لمعرفة أثر بعض المتغيرات (**الجنس ،الخبرة المهنية ،التخصص**) في أنماط الادارة الصفية التي تمارس من ظرف أساتذة التعليم الثانوي.

كما تتجلى أهميتها أيضا في توفير إطار نظري متعلق بأنماط الادارة الصفية ،وتزويد الأساتذة بتغذية راجعة تمكنهم من ترقية أدائهم في ممارسة وظائفهم ,وعليه يمكن تقديم مقترحات تحدث نوعا من التغيير نحو الأفضل وإختيار الأنجع من تلك الأنماط الصفية من أجل تحسين مردود العملية التعليمية.

4- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الى

1. الكشف عن درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي لأنماط الادارة الصفية (**الديمقراطي، التسلطي، و التساهلي**)
2. الكشف عن الفروق بين أساتذة التعليم الثانوي في درجة ممارستهم لأنماط الادارة الصفية الثلاث (التسلطي ، الديمقراطي ، والتساهلي) في ضوء متغير الجنس .

3. الكشف عن الفروق بين أساتذة التعليم الثانوي في درجة ممارستهم لأنماط الادارة الصفية الثلاث (التسلطي، الديمقراطي، التساهلي) في ضوء متغير الخبرة المهنية.

4. الكشف عن الفروق بين أساتذة التعليم الثانوي في درجة ممارستهم لأنماط الادارة الصفية الثلاث (التسلطي، الديمقراطي، والتساهلي) في ضوء متغير التخصص.

5 -تعريف المفاهيم الواردة في الدراسة

1. **أنماط الادارة الصفية** :تعرف بانها " مجموعة من الأنماط السلوكية المتعددة التي يستخدمها المدرس لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة ويحافظ على استمرارها بما يمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وتعزيز تعاون التلاميذ ومشاركتهم في المهام التي تؤدى داخل الصف بغية تجويد الخدمة التعليمية، ومعالجة المشكلات التي يمكن ان تواجه المدرس بكفاءة وفعالية وزيادة التفاعلات بينه وبين طلاب الصف والمحافظة لى حماستهم ,وتوظيف الأفكار التربوية الحديثة في قاعة الدرس" (حسن شحاتة وآخرون ، 2003،ص 30،31) .

وهذا ما نقصد به **إجرائيا** عندما يقيم أساتذة التعليم الثانوي انفسهم من خلال إجاباتهم على مجموعة العبارات الواردة في استبيان أنماط الادارة الصفية المستخدمة في هذه الدراسة والذي يتضمن تلاثة محاور وهي:

أ) النمط التسلطي : هو سلوك يتبعه الأستاذ أثناء الدوام الرسمي ويصبح مميزا لشخصيته ، حيث يميز هذا النمط عدم اتاحة فرصة المشاركة للتلاميذ في عملية اتخاد القرار وإبداء آراءهم ، وسوف يتم قياسه من خلال استجابات أفراد العينة على العبارات التي تنتمي إلى هذا النمط.

ب)النمط الديمقراطي : هو كل الأفعال والتصرفات والوظائف التي يقوم بها الأستاذ من خلال تصميم وتنظيم الدرس ، وإبداء الاهتمام بالأهداف الموضوعة مسبقا، حيث يترك الفرصة لتلاميذه بالمناقشة ويسعى فيه الأستاذ هنا للحصول على أفكار وآراء التلاميذ وأخدها بعين لاعتبار خلال شرح الدرس وسوف يتم قياسه من خلال استجابات أفراد العينة على العبارات التي تنتمي إلى هذا النمط.

ج)النمط التساهلي : يقصد به إعطاء للتلاميذ أكبر قدر من الحرية لممارسة نشاطهم وإصدار القرارات وإتباع الاجراءات التي يرونها ملائمة لإنجاز عملهم، فهو يعطي السلطة لتلاميذه على أوسع نطاق، وسوف يتم قياسه من خلال استجابات أفراد العينة على العبارات التي تنتمي إلى هذا النمط.

2. **الخبرة المهنية :** يقصد بها سنوات العمل التي شغل فيها أساتذة مرحلة التعليم الثانوي هذا المنصب وفي الدراسة الحالية تم تقسيمها الى فئتين:

1) أقل من 10 سنوات

2) 10 سنوات فما فوق

6 -الدراسات السابقة

1. دراسة "فوزية ابراهيم دمياطي" (1999)

- **بعنوان :** "فعالية استخدام المعلمة للنمطين التسلطي والتسامحي في ادارة الصف مع تلميذات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة في المملكة العربية السعودية".
- **الهدف من الدراسة** : التعرف على فاعلية إستخدام المعلمة للنمطين التسلطي والتسامحي في إدارة الصف مع تلميذات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة في المملكة العربية السعودية.
- **مجتمع الدراسة:** تكون من تلميذات الصف الثالث المتوسط في المدينة المنورة.
- **عينة الدراسة:** عينة عشوائية بسيطة تكونت من (106) تلميذة.
- **المنهج المستخدم:** المنهج التجريبي.
- **نتائج الدراسة** توصلت إلى أن:

النمط التسامحي هو الأفضل في إدارة الصف

النمط التسلطي هو أضعف أساليب الادارة الصفية (كمال خليل مخامرة ومحمود احمد ابو سمرة، 2012،ص 259، 261).

2. دراسة "المواضية" (2006)

-**بعنوان:** "أساليب الادارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في الأردن (إقليم الجنوب)" .

-**الهدف من الدراسة** : التعرف على أساليب الادارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في الأردن

-**مجتمع الدراسة:** تكون من (2530) معلما

-**عينة الدراسة:** إختارت بطريقة عشوائية طبقية بلغت عددها (380)معلما

-**نتائج الدراسة:** تمثلت في

-أكثر أساليب الإدارة الصفية ممارسة لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في إقليم الجنوب هو الأسلوب الديمقراطي لصالح الإناث ولصالح الذكور في الأسلوبين الفوضوي والأتوقراطي .

-وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الخبرة ولصالح مستوى أقل من 5 سنوات في الأسلوب الأتوقراطي والفوضوي ,ولصالح 10سنوات فأكثر في الأسلوب الديمقراطي .

-وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح مستوى بكالورياس في الأسلوب الأتوقراطي والأسلوب الفوضوي ولصالح مستوى الماجستير في الأسلوب الديمقراطي .(أحمد محمد محي الدين الكيلاني ،2014،ص 107)

3. دراسة "محمد بن عيضة بن محمد القريشي" (2007)

-**بعنوان** : "أنماط القيادة الصفية لدى معلمي المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية للبنين بالعاصمة المقدسة".

-**هدف الدراسة** معرفة النمط القيادي السائد لدى معلمي المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية للبنين بالعاصمة المقدسة من وجهة نظر المعلمين والطلاب .

-**مجتمع الدراسة:** معلمو وطلاب المرحلة الثانوية بالمدرسة الحكومية للبنين .

-**عينة الدراسة** تمثلت في (250) معلما و(403) طلاب تم إختيارها بطريقة عشوائية طبقية متساوية

-**المنهج المستخدم:** المنهج الوصفي

- **أداة الدراسة:** الإستبيان

-**نتائج الدراسة** : تمثلت في

1. أن النمط القيادي السائد لدى معلمي المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية للبنين بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين هو(النمط الديمقراطي يليه الأوتوقراطي وأخيرا النمط التسيبي)
2. شيوع الأنماط القيادية الثلاثة لدى معلمي المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية للبنين بمدينة مكة المكرمة
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلاب حول النمط القيادي السائد لدى معلمين (النمط الديمقراطي) ترجع للصف الدراسي وذلك لصالح الصفين الثاني والثالث ثانوي .
4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين والطلاب حول النمط الديمقراطي لصالح المعلمين
5. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين والطلاب حول النمطين الاوتوقراطي والتسيبي.

4 -**دراسة "سالم الخوالدة و احمد الحراحشة" (2009)**

-**بعنوان:** "أنماط الضبط الصفي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصفي في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة محافظة المفرق".

-**هدف الدراسة** :التعرف على أنماط الضبط الصفي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصفي في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة محافظة المفرق من وجهة نظرهم ,والتعرف على أثر كل من المتغيرات المستقلة الأتية (الجنس، والمرحلة التي يدرسها المعلم، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) .

-**عينة الدراسة**:اختيرت بطريقة عشوائية تمثلت في 210 معلما.

-**منهج الدراسة:** منهج الوصفي .

-**أداة الدراسة:** مقياس لقياس درجة ممارسة أنماط الضبط الصفي .

-**نتائج الدراسة:** توصلت إلى

1 -أن درجة ممارسة أنماط الضبط الصفي جاء كالاتي :النمط الوقائي بالمرتبة الأولى ،النمط التوبيخي بالمرتبة الثانية ،النمط التسلطي بالمرتبة الثالثة.

2 -عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أنماط الضبط الصفي التي يمارسه المعلمون لحفظ النظام الصفي يعزى لمتغير الجنس و المرحلة التي يدرسها المعلم.

3 -عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة إلى النمط الوقائي وعلى الأنماط الثلاثة تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدبلوم المتوسط والبكالورياس.

4 -وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة على درجة ممارسة أنماط الضبط الصفي تعزى لمتغير سنوات الخبرة وكانت لصالح ذوي الخبرة القصيرة.

5 -**دراسة "كمال خليل مخامرة ومحمود احمد أبوسمرة" (2012)**

-**بعنوان:** "أنماط الادارة الصفية لدى معلمي مدارس مديرية تربية وكالة الغوث في الخليل وبيت لحم".

-**هدف الدراسة:** هدفت الى التعرف على أنماط الإدارة الصفية الأكثر شيوعا لدى معلمي مدارس مديرية تربية وكالة الغوث في الخليل وبيت لحم، وبيان مدى اختلاف هذه الانماط باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة وموقع الدراسة.

-**مجتمع الدراسة:** تمثل في جميع معلمي مدارس مديرية تربية وكالة الغوث في الخليل وبيت لحم وعددهم (565) معلما.

-**عينة الدراسة:** اختارت بطريقة عشوائية تمثلت في (113) معلما ومعلمة.

-**المنهج المستخدم:** المنهج الوصفي.

-**أداة الدراسة:** الاستبانة.

-**نتائج الدراسة:** توصلت النتائج إلى

1. أكثر الأنماط الإدارة الصفية شيوعا لدى المعلمين هو النمط الديمقراطي وبدرجة مرتفعة، يليه النمط الاوتوقراطي وبدرجة منخفضة ، وأقل شيوعا لنمط الفوضوي بدرجة منخفضة.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في ممارسة أنماط الادارة الصفية تعزى لمتغيرات: الجنس، و سنوات الخبرة، و موقع المدرسة.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة النمط الديمقراطي لصالح حملة المؤهل العلمي أعلى من الباكالوريوس.

6. دراسة "المواجدة" (2014)

-**بعنوان:** "مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية العليا للاستراتيجيات الإدارة الصفية الحديثة بالأردن" .

-**هدف الدراسة:** تقصي استرتجيات الإدارة الصفية الحديثة لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في الأدرن.

-**مجتمع الدراسة:** تكونت من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية العليا في مديريات التربية والتعليم الواقعة في إقليم الجنوب والبالغ عددهم(3472) معلما ومعلمة .

-**منهج الدراس:** منهج وصفي .

-**عينة الدراسة:** بلغت (380) معلما ومعلمة تم اختيارهم بأسلوب طبقي عشوائي .

-**أداة الدراسة:** الاستبانة .

-**نتائج الدراسة:** توصلت إلى

- أن الاسلوب الديمقراطي حصل على المرتبة الأولى .
- وجاء الاسلوب الأتوقراطي في المرتبة الثانية .
- أما المرتبة الثالثة جاء الأسلوب الفوضوي .
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند استخدام إستراتجيات الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في إقليم الجنوب تعزى لمتغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي).

7. "دراسة احمد محمد محي الدين الكيلاني" (2014)

-**بعنوان:** "أساليب الادارة الصفية الشائعة لدى معلمي التربية الإسلامية في محافظة عمان من وجهة نظرهم".

-**هدف الدراسة:** الكشف عن أساليب الإدارة الصفية الشائعة لدى معلمي التربية الاسلامية في محافظة عمان من وجهة نظرهم .

-**مجتمع الدراسة:** تكونت من جميع معلمي التربية الإسلامية في مديرية تربية لواء ماركا والبالغ عددهم (300) معلما ومعلمة.

-**عينة الدراسة:** بلغت (150) معلما ومعلمة اختيرت بطريقة عشوائية .

-**منهج الدراسة:** منهج الوصفي

-**أداة الدراسة:** الاستبانة.

-**نتائج الدراسة:** توصلت الى

1.أن أكثر أساليب الادارة الصفية شيوعا لدى معلمي التربية الاسلامية هو الأسلوب الفوضوي ، يليه الأسلوب الديمقراطي، وأخيرا الاسلوب الاتوقراطي .

2. وجود فروق دالة إحصائيا في الأسلوب الفوضوي تعزى للجنس لصالح الذكور.

3. عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب الإدارة لصفية الشائعة لدى معلمي التربية الإسلامية تعزى لمتغير المرحلة المدرسية.

8.دراسة "حليمة عطية حسن جلنبو"(2016)

-**بعنوان:** "مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الإدارة الصفية وعلاقتها بالإحتراق النفسي لديهم من وجهة نظرهم".

-**هدف الدراسة:** التعرف على مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الإدارة الصفية وعلاقته بالإحتراق النفسي لديهم من وجهة نظرهم.

-**عينة الدراسة:** تمثلت في (368) معلما ومعلمة.

-**منهج الدراسة:** منهج وصفي ارتباطي.

-**أداة الدراسة:** أستخدمت أداتان هما:

– مقياس لقياس مستوى ممارسة المعلمين لأنماط الادارة الصفية.

– مقياس مستوى الإحتراق النفسي.

-نتائج الدراسة : توصلت إلى:

1.أن مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الإدارة الصفية مرتفعا للنمط الديمقراطي، ومتوسطا للنمطين التسلطي والتساهلي.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية في محافظة العاصمة عمان للنمطين الديمقراطي و التسلطي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الادارة الصفية تعزى لمتغير الخبرة.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة عمان للنمط الديمقراطي تعزى للمتغير المؤهل العلمي و لصالح فئة الدراسات العليا ولم تكن هناك فروق دالة إحصائيا للنمطين الأخرين .

من خلال استعراض الدراسات السابقة الذكر نلاحظ ما يلي:

-تباينت أهدافها ولكن أغلبها اشتملت على هدف مشترك والذي يتجلى في التعرف على أساليب الإدارة الصفية كدراسة "**المواضية**" (**2006**)، و دراسة "**محمد بن عيضة بن محمد القريشي**" (**2007**)، ودراسة **كمال خليل مخامرة وأحمد أبو سمرة** (**2012**)، و دراسة "**المواجدة**" (**2014**) أيضا دراسة "**أحمد محمد محي الدين الكيلاني**" (**2014**)، وكذا دراسة "**حليمة عطية حسن جلنبو**" (**2016**)، إضافة إلى دراسة "**سالم الخوالدة واحمد الحراجشة**" (**2009**)، ما عدا دراسة "**فوزية إبراهيم دمياطي**" (**1999**) التي هدفت الى التعرف على فاعلية استخدام المعلمة للنمطين التسلطي والتسامحي في إدارة الصف.

– أجريت الدراسات السابقة الذكر على عينات تراوحت ما بين (106) معلما الى (653) معلما وطالبا، فكل الدراسات تناولت المعلمين والمعلمات، ما عدا دراسة " **محمد بن عيضة القريشي**" (**2007**) التي كانت عينتها مكونة من (250) معلما و(403) طالبا .

– جميعها تناول المنهج الوصفي ماعدا دراسة " **فوزية إبراهيم دمياطي**" (**1999**)التي استخدمت المنهج التجريبي.

– استخدمت أغلبيتها الاستمارة ماعدا دراسة "**حليمة عطية حسن جلنبو**" (**2016**)، ودراسة "**الخوالدة وأحمد الحراجشة**" (**2009**) التي تم فيهما استخدام المقاييس.

– تباينت نتائجها فيما يخص إثبات الفروق أو نفيها، فمن ناحية اثبات الفروق فقد توصلت دراسة "**المواضية**" (**2006**) الى وجود فروق دالة تعزي لمتغير الخبرة، وأيضا المؤهل العلمي، ودراسة "**محمد القريشي**" (**2007**) والتي توصلت بوجود فروق دالة إحصائيا أيضا، بينما دراسات أخرى توصلت الى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متغير (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي) كدراسة " **المواجدة**" (**2014**)، ودراسة "**الخوالدة وأحمد الحراجشة**" (**2009**).

ومن خلال ما سبق نلخص الى بعض نقاط التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

– اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي ، واستخدمت الإستبيان كأداة لجمع المعلومات وهذا ما استخدمت في أغلب الدراسات السابقة.

– هدفت الدراسة الحالية للتعرف على أهم أنماط الإدارة الصفية التي يمارسها أساتذة التعليم الثانوي في ضوء بعض المتغيرات (الجنس ،و الخبرة ،والتخصص) وهي من بين الأهداف التي سعت إليه بعض الدراسات.

– تميزت الدراسة الحالية في كونها تناولت الأنماط الإدارة الصفية الاكثر ممارسة من ظرف الأساتذة (النمط التسلطي ، والنمط الديمقراطي و الفوضوي) في ضوء بعض المتغيرات .

أما من ناحية الاختلاف فاختلفت عن الدراسات الأخرى في:

– المجال المكاني.

– زمن تطبيق الدراسة.

– المرحلة التعليمية ماعدا دراسة "**محمد القرشي**" (**2007**) التي تشابهت في نفس المرحلة التعليمية.

وجاءت مواضيع الدراسات السابقة مشابهة الى حد ما لموضوع الدراسة الحالية كونها تناولت نفس المتغير وهي أنماط الإدارة الصفية.

ويمكن الاستفادة من الدراسات السالفة الذكر في اختيار المنهج و أداة الدراسة وكيفية بنائها وتحديد حجم العينة وكيفية إختيارها إضافة إلى إمكانية مقارنة نتائجها مع نتائج الدراسات السابقة.

الفصـل الثـانـي: الإدارة الصفيـة وأنمـاطهـا

تمهيد

1. تعريف الادارة الصفية
2. أهمية الادارة الصفية
3. أهداف الادارة الصفية
4. خصائص الادارة الصفية الفاعلة
5. عناصر الادارة الصفية
6. مهام ومهارات المعلم في إدارة الصف
7. نظريات الادارة الصفية
8. أنماط الادارة الصفية
9. دور المعلم قديما وحديثا في الادارة الصفية
10. العوامل المؤثرة في الادارة الصفية
11. نصائح وارشادات للمعلم في التعامل في إدارته لصفه

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد الإدارة الصفية عنصرا أساسيا ومهما في العملية التعليمية، حيث تهدف إلى توفير بيئة تعليمية مناسبة، وتهيئة جميع الأجواء والمتطلبات التربوية والنفسية والاجتماعية لحدوث عملية التعلم، وأيضا خلق جو تربوي ومناخ ملائم من أجل إحداث تغيرات نحو الأفضل في سلوك المتعلم من جميع جوانبه المهارية والأدائية والفكرية، وهذا من أجل تحقيق الأهداف التعليمية.

ونرى أن المعلمين يتباينون في أسلوب ممارستهم الصفية من أجل الحفاظ على سيرورة العمل داخل الفصل الدراسي، فقد نجد منهم من يمارس الأسلوب التسلطي من أجل الحفاظ على صفه وضبطه، ويمكن أن نجد أيضا من يمارس الأسلوب الديمقراطي الذي يقوم على التفاعل بين أطراف العملية التعليمية من أجل خلق جو صفي ملائم يكون فيه جميع الأفراد مشاركين فاعلين في نجاحه، ومنهم من يمارس الأسلوب الفوضوي من خلال إعطاء فرصة وحرية كاملة للتلاميذ في ممارسة أنشطتهم بحرية كاملة مع تدخل المعلم في بعض الأمور السطحية، وهذا ما يجعل صفه في حالة فوضى.

ومن خلال ذلك سوف نتناول في هذا الفصل تعريف الإدارة الصفية، أهميتها، أهدافها، خصائصها وعناصرها مهام ومهارات المعلم في إدارته لصفه، أنماط الإدارة الصفية ونظرياتها، ودور المعلم قديما وحديثا في الإدارة الصفية وأخيرا العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية وبعض الإرشادات في إدارة الصف.

1- تعريف الإدارة الصفية:

قبل أن نتناول تعريف إدارة الصف لا بأس من التعريف أولا **بالإدارة** حيث عرفها "**عبد الرحمان عدس**" "بأنها مجموعة من العمليات المتشابكة فيما بينها يقوم بها أفراد معنيون من أجل بلوغ أهداف مرسومة مسبقا" (نوال العشي، 2008، ص17).

لقد تعددت تعاريف الإدارة الصفية في البحوث التربوية وتعددت مفاهيمها في مجموعة من الاتجاهات المختلفة في التربية حيث:

يعرفها البعض على أنها "مجموعة الأنشطة والأساليب والطرق والإجراءات التنظيمية المتنوعة التي يستخدمها المعلم داخل الصف من أجل تنظيم وتوجيه وتنسيق وتوظيف جهود التلاميذ بالشكل التي تحقق معه الأهداف التعليمية بطريقة أفضل وبأقل جهد ووقت ممكن ".(طارق عبد الرؤوف عمار وربيع عبد الرؤوف محمد، 2009، ص160)

كما يعرفها "**راندولف**" بأنها "مجموعة الممارسات أو التطبيقات التربوية التي يستخدمها المعلم من أجل تشجيع تلاميذه على تطوير التعلم المستقبل لديهم وتطبيق الرقابة الذاتية لذلك التعلم "(كريم ناصر علي، 2006، ص79)

ويذكر "**مرعى وآخرون**" **(1986)** أن مفهوم الإدارة الصفية يشير: "إلى العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال داخل غرفة الصف ومن خلال الأعمال التي يقوم بها المعلم، لتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم في ضوء الأهداف التعليمية "(صالح محمد على أبو جادو، 2006، ص348)

ويشير "**ستيرنبيرغ**" **stermberg** إلى أن الإدارة الصفية هي "مجموعة من الأساليب والمهارات التي تسمح للمعلم بالسيطرة على الطلبة بشكل فعال من أجل خلق بيئة تعليمية إيجابية يتم من خلالها توفير جميع الظروف الملائمة للتعلم".**(Stermberg,2002)**

كما أشار كذلك "**E.Emner**" في تعريفه لها على أنها "مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي يستخدمها المعلم لأغراض تطبيق النظام واشتراك الطلبة واستنباط تعاونهم".**(E.Emner,2001,p103)**

ويعرفها "**إفرتسون**" **Evertson** أن إدارة الصف" تتضمن عدة عناصر هي التخطيط والتنفيد الجيد من خلال اتباع أساليب منظمة لغرض رفع مستوى كفاءة الطلبة وتقديم تغذية راجعة واختزال السلوك الغير مرغوب فيه لدى بعض الطلبة".

كما يعرفه "**موليكان**" **mullikan (1987)** إدارة الصف "بأنها كل ما يقوم به المعلم لتنظيم طلابه وغرفة الصف والوقت، والمواد التعليمية، حتى يتعلم بطريقة فعالة وايجابية". (عبد الحكيم بوصلب، 2014، ص3)

كما تعرف أيضا بأنها "جميع الإجراءات والتدابير التي يستخدمها المعلم لتوفير بيئة صفية ملائمة للتعليم والتعلم والحفاظ على ملائمتها واستمراريتها، بما يمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة ".(عفت مصطفى الطناوي، 2013، ص126)

كما يعرفه "**عبد الرحمان عدس** " **(1999)**الإدارة الصفية هي "ما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف من أعمال لفظية أو عملية من نشأتها أن تخلق جو تربويا ومناخا ملائم يمكن للمعلم والطالب معا من بلوغ الأهداف التربوية، وبما أنها مجموعة عمليات متداخلة بعضها مع بعض تتكامل فيما بينها يقوم بها شخص معين أو أشخاص بشكل يساعد على بلوغ أهداف معينة مخطط لها ومحددة بشكل مسبق ". (بشير محمد عربيات، 2007، ص66)

كما يعرفها البعض بأنها "مجموعة الأنشطة التي يستخدمها المعلم في تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة وإيجاد جو اجتماعي فعال ومنتج داخل الفصل والمحافظة على استمراريته".

أو هي" مجموعة ما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف من أعمال لفظية أو عملية من شأنها إيجاد جو تربوي ومناخ ملائم من أجل إحداث تغيرات نحو الأفضل في سلوك المتعلم وضبطه والحفاظ على نظام الداخلي للصف". (فوائد علي العاجز، 2007، ص4)

هناك اتجاهات عرفت إدارة الصف على حسب الأسلوب الذي تستخدمه داخل الصف حيث.

1- يعرفها "**الاتجاه السلطوي**" بأنها "عملية ضبط سلوك الطلاب في ضوء قواعد محددة، فيكون دور المعلم هنا إرساء الضبط والربط والنظام والمحافظة عليها".

2- أما "**الاتجاه التخويفي**" فيعرفها بأنها "عملية ضبط سلوك الطلاب باستخدام التخويف والتهديد بالعقاب وايقاعه والقسر، ويكون دور المعلم فيه إجبار الطلاب على أن يتصرفوا بالطريقة التي يريدها هو".

3- أما "**الاتجاه التسامحي أو التساهلي أو الفوضوي** ": فهو على نقيض الاتجاهين السابقين، فهو يعرف "إدارة الصف على أنها مجموعة من الأنشطة التي يستطيع المعلم بواسطتها أن يزيد من حرية الطلاب إلى أقصى حد ممكن، ودور المعلم هنا هو مضاعفة حرية الطالب بأن يعمل ما يشاء، وقتما وكيفما وأينما يشاء "(عبد الرحمان إبراهيم السفاسفة، 2005، ص180-181)

4- أما "**اتجاه تعديل السلوك** ": فينظر إلى إدارة الصف بأنها "عملية تعديل سلوك الطالب، فدور المعلم هنا هو تعزيز السلوك غير المرغوب"، ولهذا تعرف إدارة الصف على أنها" مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم لكي ينمي السلوك المناسب لدى الطلاب ويحذف السلوك غير المناسب".

5- وينظر **الاتجاه الاجتماعي العاطفي** إلى إدارة الصف على أنها "عملية خلق جو عاطفي اجتماعي في غرفة الصف، ويقوم هذا الاتجاه على افتراض أن التعليم ذروته في جو صفي إيجابي ينبثق من العلاقات الإيجابية بين الطلاب والمعلم وبين الطلاب أنفسهم، وأن المعلم هو مفتاح هذه العلاقات فدوره هنا خلق مثل هذا الجو من خلال إقامة علاقات ودية مع الطلاب وتشجيعهم "(عبد الرحمان السفاسفة، 2005، ص181-182)

6- كما ينظر اتجاه آخر لإدارة الصف **كنسق اجتماعي** : بأنها "مجموعة الأنشطة التي يستطيع المعلم بواسطتها أن يوجد تنظيما اجتماعيا فعالا داخل الفصل، وأن يحافظ على استمراريته". (ماجدة مصطفى السيد وآخرون، 2011، ص286)

وقد صاغ "**جابر عبد الحميد وآخرون** " تعريفا متعدد الأبعاد يستفيد من الاتجاهات السابقة الذكر: بأن إدارة الفصل هي "مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم لتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى

التلاميذ، وحذف الأنماط غير المناسبة، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، وخلق جو اجتماعي فعال، وينتج داخل الفصل الدراسي والمحافظة على استمراريته". (ماجدة مصطفى السيد وآخرون، 2011، ص287)

ومن خلال ما سبق ذكره يمكن أن نعرف الإدارة الصفية على أنها "مجموعة من الإجراءات والممارسات المنهجية واللامنهجية التي يتبعها أو يمارسها الأستاذ للتأثير على تلاميذه وتوجيه سلوكه، بتوفير جو صفي قائم على التفاعل الإيجابي، وهذا لتحقيق الأهداف التعليمية المراد الوصول إليها من خلال المحافظة على استمراريته ".

2- أهمية الإدارة الصفية:

تكمن أهمية الإدارة الصفية في أنها توفر جو أكاديميا قائما على التفاعل الصفي الإيجابي بين أطراف العملية التعليمية ومن أهميتها نذكر ما يلي:

2-1- تسعى إلى توفير وتهيئة جميع الأجواء والمتطلبات النفسية والاجتماعية لحدوث عملية التعلم بصوره فعالة. (أحمد إبراهيم، 2006، ص13)

وبمعنى آخر فإن إدارة الصف أمر غاية في الأهمية وذلك كونها تعمل على تسيير تحقيق التلاميذ للأهداف التعليمية على نحو مباشر، وتعمل على خلق الظروف وتوفير الشروط التي يحدث في أطرها التعلم، لذلك فإن الإدراة الفاعلة للصف شرط ضروري للتعلم الفعال، وذلك من منطلق أن إدارة الصف بطريقة فاعلة هو جانب هام من عملية التعليم والتعلم. (محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون، 2012، ص36)

2-2- وتتبع أهمية إدارة الصف أيضا من تشعب مدخلاتها، وتنوعها، وازدياد تعقدها ويمكن تحديد أهمية الإدارة الصفية في العملية التعليمية من خلال كون عملية التعليم الصفي تشكل عملية تفاعل ايجابي بين المدرس وتلاميذه، ويتم هذا التفاعل من خلال نشاطات منظمة ومحددة تتطلب ظروف وشروط مناسبة تعمل الإدارة الصفية على تهيئتها. (عزت جرادات وآخرون، 2008، ص122).

2-3- مساعدة المدرس على التعرف على مسؤوليات والواجبات داخل الصف وتزويده بمهارات نقل المعرفة وغرس القيم والاتجاهات في الطلبة، وتعزيز أنماط التفاعل والتواصل الايجابي وتوفير قدرة أكبر في السيطرة على مكونات الغرفة الصفية، وتسخيرها في خدمة الأهداف المنشودة". (محمد محمود الحيلة، 2002، ص275).

وعليه فإن الإدارة الصفية تكفل عوامل التنظيم الذي يسهل ويسرع حدوث التعلم الصفي، وبالتالي خلق نوع من التوازن بين أركان العملية التعليمية والتعلمية بعيدا عن التسيب والفوضى أو التسلط والاستبداد، لاسيما إذا كانت الإدارة الصفية تمتاز بالانضباط والمرونة والفاعلية.

ويمكن أن تبرز **أهمية الإدارة الصفية** الفعالة في المسائل التالية:

- توفير المناخ التعليمي الفعال.
- توفير عوامل الأمن والطمأنينة للمتعلمين.
- توفير فرص التفاعل الايجابي بين المدرس والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم.
- التخطيط السليم لاستخدام الوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة.
- تنفيذ الأنشطة التعليمية على نحو يساعد في تحقيق الأهداف.
- تنظيم الوقت بما يكفل تنفيذ الأنشطة التعليمية بشكل فعال.
- تكفل وجود علاقة بين المتعلمين.
- ترفع من مستوى الأداء والتحصيل بين المتعلمين
- تنمي الاتجاهات الإيجابية لدى المتعلمين نحو المدرسة والمواد التعليمية الأخرى.
- تنمي الاستقلالية وحرية الرأي والثقة بالنفس لدى المتعلمين (عماد عبد الرحيم الزغول وشاكر عقله المحاميد، 2007، ص24)

في حين يرى "**محمد عوض الترتوري** " و"**محمد فرحان القضاة** " أن أهمية الإدارة الصفية تتمثل في النقاط التالية:

* توفر الادارة الصفية قدرا من تنظيم المواد والأدوات التعليمية واستعمالاتها، والانتقال من نشاط إلى آخر وتوفير الوقت والمكان والإجراءات المناسبة لتنفيذ المنهاج (محمد عوض الترتوري ومحمد فرحان القضاة، 2006، ص27)

* تساعد الإدارة لصفية غالبا في ضبط وحفظ النظام فيه، ووضع الأنظمة والقوانين وتطبيقها.

* تساهم في تقليل اعتماد الطلبة على المدرس باتخاذ إجراءات مناسبة لاستخدام المواد التعليمية والاستفادة من الوقت والمكان المتاحين.

* تعزز وسائط نقل المعرفة وغرس القيم والمهارات في النشء عن طريق المدرس.

* تعزز من أنماط التفاعل والتواصل الإيجابي بين المدرس وطلبته من جهة وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى.

* تتيح للمدرس السيطرة أكبر على البيئة الصفية التي يعمل بها. (محمد عوض الترتوري ومحمد فرحان القضاة، 2006، ص27-28).

وخلاصة القول هنا أن أهمية الإدارة الصفية تكمن في توفير بيئة صفية ملائم قائم على التفاعل بين أطراف العملية التربوية تسوده علاقات إنسانية واجتماعية. ومن أجل تحقيق الأهداف التعليمية والتعلمية المنشودة.

3- أهداف الإدارة الصفية:

تهدف الإدارة الصفية لجعل العملية التعليمية فعالة ومحاولة الاستثمار في البيئة الصفية والمحافظة عليها وضبطها، ومن ثم تستهدف الإدارة الصفية تحقيق الأهداف التالية:

3-1 -توفير وقت أطول للتعلم:

لو قمنا بتوقيت النشاطات المختلفة التي تحدث في غرفة الصف، فسوف تفاجئ بمدى الوقت الفعلي للتعلم الحقيقي، وأن كثيرا من الوقت يفقد كل يوم، من خلال ما يدور في غرفة الصف من فوضى، وبدايات متأخرة للحصة، وسوء الانتقال من نقطة إلى أخرى والوقت الفعلي المستخدم في غرفة الصف، يختلف من صف لآخر ويمكننا القول إن 25 من الوقت المتاح للتدريس يذهب سدى. ويمكن تجنب ذلك في غالب الأحيان، أما في بعض الأحيان فإن تجنب هذا الهدر في الوقت يعتبر أمرا غير ممكن. (صالح محمد علي أبو جادو، 2006، ص349)

وعليه فإن معظم الوقت الحقيقي المخصص لعملية التعلم والعمليات الأخرى يصرف في العمل والمقاطعات والمداخلات، مما يجعل من الوقت المخصص للتعلم الحقيقي قليلا جدا، ولذلك فإن هدف آخر لإدارة الصف يتمثل في تحسين نوعية الوقت الذي يندمج من خلاله التلاميذ بفاعلية في النشاطات التعليمية. (عبد الرحمان السفاسفة، 2005، ص186)

وهنا يمكن القول أن أحد الأهداف المهمة لإدارة الصف هو بكل بساطة إعطاء المزيد من الوقت للتعلم لن يقود بشكل مباشر لزيادة تحصيل الدراسي للتلاميذ من خلال زيادة استخدام الوقت بفاعلية.

وعليه فإن الهدف التي تسعى إليه الإدارة الصفية هو زيادة وقت التعلم الأكاديمي من خلال الحفاظ على اندماج الطالب في نشاطات ملائمة وفعالة وذات قيمة. (طارق عبد الحميد البدري، 2005، ص182-183)

3-2- مدخل التعلم:

لكل نشاط صفي قواعده للمشاركة، أحيانا تكون هذه القواعد قد وضعت بشكل واضح من قبل المعلم ولكنها تكون مختصرة وغير محددة، فقد لا يدرك المدرسون والتلاميذ أهمية القواعد السلوكية المختلفة وعلى أي حال فإن قواعد المشاركة لا تكون واضحة ومحددة في كثير من الأحيان. (طارق عبد الحميد البدري، 2005، ص183)

وهذا ويلاحظ أن افتراضات المعلمين غير المعلنة، حول قواعد المشاركة يمكن أن تقود إلى مشكلات، فمن الممكن أن يفهم بعض الطلاب هذه القواعد الدقيقة بسهولة وأن يتواجه آخرون مشكلات في فهمها.

وأخيرا يمكننا أن نستنتج أن المشاركة الفاعلة لجميع الطلبة، تقتضي من العلم التأكد من أن كل طالب يعرف كيف يتشارك في كل نشاط محدد، ويجب على المعلم عند الضرورة أن يعدل أبنية المشاركة، بحيث تماثل تلك الأبنية ما لدى الطلاب من الخبرات التي اكتسبوها في بيوتهم. (صالح محمد علي أبو جادو، 2006، ص351)

3-4- الإدارة من أجل إدارة الذات:

يتمثل الهدف الثالث في الإدارة الصفية، في مساعدة التلاميذ وتدريبهم على إدارة أنفسهم وتدوين القوانين والإجراءات التي تيسر تعلمهم.

وتشمل عملية إدارة الذات مساعدة التلميذ ليطور قدرته على أن يفهم، ويوجه ويقيم تعلمه ليصبح فردا متعلما مدى الحياة، ومن أجل تحقيق هدف التعلم فإن على المدرس أن يوجه التلاميذ لتطوير الشعور بالمسؤولية اتجاه تعلمهم بدلا من أن يعمل على تطوير الطاعة والامتثال كأهداف لحد ذاته. (يوسف قطامي وآخرون، 2010، ص376- 377)

في حين يرى "**طارق عبد الرؤوف عامر** " و"**ربيع عبد الرؤوف محمد** " أن الإدارة الصفية تسعى إلى تحقيق أهداف تربوية من عدة جوانب أهمها:

1 - تهيئة البيئة الصفية المناسبة التي تؤدي دور فاعلا وأساسيا في عملية التعلم.

2- القيام بدور هام في تعلم هادف من خلال الاستثمار والتوظيف الامثل لكل من:

- الامكانيات المادية المتمثلة في الصف الدراسي والتجهيزات والأدوات والمواد التعليمية والوقت.

- الموارد البشرية المتمثلة في المعلم والتلميذ وتنظيم الجهود المبذولة وتنسيقها من قبل المعلم والتلاميذ بما يتفق من الأهداف المأمولة.

3- توفير روح التفاهم والتعاون وممارسة العمل الفردي الجماعي في الصف الدراسي كما تهدف ايضا الإدارة الصفية إلى:

- توفير المناخ التعليمي التعلمي الفعال.
- توفير البيئة الآمنة والمطمئنة للطلاب.
- رفع مستوى التحصيل العلمي والمعرفي لدى التلاميذ.
- مراعاة النمو المتكامل للتلميذ. (طارق عبد الرؤوف عامر وربيع عبد الرؤوف محمد، 2009، ص162- 163)

ومما سبق ذكره يمكن القول أن الإدارة الصفية تهدف إلى جعل البيئة الصفية فعالة من خلال المحافظة عليها وضبطها، والقيام بأدوارها من خلال استثمار وتوظيف مجموعة من الوسائل المساعدة في التعلم مع خلق روح التفاهم والتعاون بين أعضاء المجموعة داخل الصف الدراسي.

4- خصائص الإدارة الصفية:

إن للإدارة الصفية خصائص ومميزات تميزها عن غيرها من الإدارات ينبغي للمعلم أن ينتبه لها حتى يتعامل في إطارها ليتسنى له تحقيق النتائج المرغوبة من عملية التعليم، وأهم الخصائص هي:

4-1- العلاقات الإنسانية هي السائدة، وهي العنصر الأول فيها:

إن واجب المعلم تنمية العلاقات الإنسانية مع طلابه بشكل سليم من جهة ومع طلابه بعضهم ببعض من جهة أخرى، وبين المعلمين أنفسهم من جهة ثالثه ومع أولياء الأمور كذلك على أن يسود هذه العلاقات الاحترام المتبادل، وأن تقوم على أساس من التفاعل المستمر والبناء مع جميع من له مساس وصلة بتربية الطفل وتنشئته سواء أكان داخل المدرسة أو خارجها. (أمجد محمود محمد درادكة،2009،ص61)

4-2- الصعوبة في قياس التغير الحادث في سلوك التلاميذ:

هناك صعوبة كبيرة تعترض المعلم إذا أراد أن يقيس مدى ما حدث من تغير في سلوك تلاميذه، سواء كان ذلك على الصعيد المعرفي أو المهاري أو الوجداني، وكذلك الحال عند تصميم أدوات لقياس هذا التغير، ويرجع ذلك إلى عوامل خارجية تؤثر على إنجاز المعلم في هذا المجال، وكذلك إلى أن بعض نتائج عمله يستلزم لها وقت طويل، حيث لا يظهر مداها في وقت يسير. وإنما تحتاج إلى الوقت والجهد والمتابعة. (إمام مختار حميدة وآخرون، 2003، ص235)

4-3- التركيز على التأهيل العلمي والمسلكي للمعلم:

إن الكفاية أمر ضروري وهام إذا ما أراد أي إداري أن ينجح في عمله، وهي أكثر أهمية بالنسبة للإدارة الصفية، ولذلك فلابد من الاهتمام بإعداد مسلكيا بشكل يتلاءم وخطورة المهمة الملقاة على عاتقه. (أمجد محمود محمد درادكة، 2009،ص 62)

4-4- الإدارة الصفية عملية شاملة ومعقدة:

لابد لنا من أجل نجاح في الادارة الصفية أن نتعامل مع جهات أخرى لها أثرها على التلاميذ، ومن ذلك أولياء الأمور، والجمعيات الاجتماعية، ومراكز رعاية الشباب والمؤسسات الإعلامية من صحافة وإذاعة وتلفزيون، فيكون بذلك تنسيق قدر الإمكان بين هذه الاتجاهات لما فيه مصلحة التلاميذ.

وبشكل نتجنب معه أي تعارض قد ينشأ بين ما تقدمه هذه المؤسسات وما يقدمه المعلم داخل حجرة الصف، وإنما يكون ما يقدم للتلاميذ متكامل بعضه مع بعض.

فالإدارة الصفية بعملية التعليم والتعلم التي تجرى داخلها تصبح معقدة، حيث يتعامل المعلم مع عقول وأفكار ومشاعر إنسانية، كما أن تعقد القيم الاجتماعية التي يتبناها الأفراد في المجتمع، والتي تنعكس أثرها على التلاميذ يزيد من صعوبة عمل المعلم ومن قدرته على إدارة الصف بنجاح .(إمام مختار حميد وآخرون، 2003، ص236)

ويرى "**عبد العزيز عطا الله المعايطة** " أن الإدارة الصفية لها خصائص ومميزات تميزها عن غيرها من أنواع الإدارة ويمكن استخلاصها فيما يلي:

- العلاقات الانسانية هي السائد وهي العنصر الأول فيها.
- الصعوبة في قياس ما يحدث من تغير في سلوك التلميذ وفي تقويم هذا التغير.
- تهتم بشكل خاص بما يتسلح به المعلم من تأهيل علمي ومسلكي.
- أنها عملية شاملة تضم عدة عمليات متداخلة، وهي كذلك عملية معقدة.
- لها أهمية بالغة لأنها تتفاعل مع الغالبية العظمى من الأفراد.
- تعتمد في بلوغ أهدافها على أكثر من جهة، وعلى اكثر من صعيد. (عبد العزيز عطا الله المعايطة، 2007، ص269)

ومما سبق ذكره يمكن القول أن الإدارة الصفية لها خصائص ومميزات تبنى على العلاقات الإنسانية وإحداث تأثير وتأثر في سلوك التلاميذ من خلال تغيير في سلوكهم سواء كان ذلك من جوانب عدة معرفية أو مهارية أو وجدانية أيضا تتميز الإدارة الصفية أيضا من ناحية التأهيل العلمي والمسلكي للمعلم، وأنها عملية شاملة ومعقدة تمس جميع أطراف العملية التربوية على الصعيد الداخلي أو الخارجي كالجمعيات وأولياء الأمور وغيرها.

5-عناصر الإدارة الصفية الفاعلة:

5-1- الأستاذ/ الطلبة : وهم العاملون في الإدارة الصفية، فالأستاذ هو الموجه والمنفذ أما الطلبة هم المادة الخام ومبرر وجودها.

5-2- الغرفة الدراسية : وهي المكان الذي تمارس فيه عمليات التعلم بما فيه من خصائص وما يحتوي عليه من أثاث وتجهيزات ويشمل أماكن أخرى مثل ساحة المدرسة، المعامل، الوسائل التعليمية.

5-3- الوقت: وهو عامل أساسي تنتقي بواسطته الإجراءات والعمليات المختلفة سواء داخل المدرسة أو خارجها.

5-4- المواد أو الأجهزة التعليمية : وتشمل الأجهزة التعليمية والمواد، الآلات، الوسائل. (عبد الحكيم بوصلب، 2014، ص8)

ومما سبق ذكره يمكن القول أن إدارة الصف تتكون من عناصر فاعلة لتحقيق تعلم أحسن من خلال تفاعل عناصرها من أستاذ وطلبة وغرفة الصف والوقت والأجهزة التعليمية لكي يتحقق الأهداف المنشودة من التعليم.

6- مهام ومهارات المعلم في الإدارة الصفية:

لكل قائد في الإدارة مهامه ومهارات فنية يستخدمها في إدارته لمؤسسته من أجل نجاح أهدافه، فنجد المعلم في صفه يقوم بعدد من المهام الإدارية والفنية على اعتبار أن الإدارة الصفية عملية إدارية إجرائية فنية تحتاج لمهارة وكفاءة من أجل ضبط صفه.

وسوف نتناول المهام الإدارية للمعلم والمهارات التي يجب أن يتحلى بها في ادارته للفصل.

6-1- المهام الإدارية للمعلم في الإدارة الصفية:

يعمل المعلم على تجسيد صورة العملية الإدارية في الصف عن وعي وكفاءة، تمكنه من إدارة الصف وتنظيمه والتحكم فيه وضبطه، من خلال تفاعله مع تلاميذه وتسيير البيئة التعلمية لهم لتحقيق الأهداف المسطرة مسبقا، ومن المهام التي يقوم بها المعلم لهذه الغاية، وتعتبر من عناصر العملية الإدارية الصفية ما يلي:

6-1-1- التخطيط: ويقصد به وضع المعلم خطة وإجراءات مسبقة تتميز بالمرونة وقابلة للتغيير من شأنها بلوغ الأهداف التربوية المسطرة عليها وذلك في ضوء استثمار الموارد البشرية والمادية المتاحة وتتضمن هذه الخطة.

- وضع المعلم للخطة السنوية أو الخطة الفصلية للمادة الدراسية.
- تحديد المعلم للأساليب والأنشطة والإجراءات المناسبة التي سوف يقوم بتوظيفها وتساعده على تحقيق الأهداف التعليمية. (فؤاد علي العاجز، 2007، ص73-74)
- توفير الكتب والمواد التعليمية الممكنة واللازمة للتعلم، وتسهيل استخدامها وترتيبها على طلبته.
- تعزيز العمل الجيد وتوجيه الطالب وتفكيره نحو العمل الصحيح أثناء انحراف الطالب بتفكيره عن الإجابة الصحيحة. (أيوب دخل الله، 2013، ص116-117)
- العمل على اشتراك الطلاب بقدر الإمكان في التخطيط للعملية التربوية مع المعلم أو الاستعانة بآرائهم والوقوف على قدراتهم واستعداداتهم.
- تحديد وسائل التقويم المناسبة والتي سيوظفها المعلم لمعرفة ما تحقق من أهداف، والوقوف على نقاط القوة والضعف لدى الطلاب والاستعانة بنشاطات لامنهجية مع إثراء المناهج وتفعيلها على أرض الواقع.(فؤاد علي العاجز، 2007، ص74)

6-1-2- تهيئة بيئة صفية جيدة:

بحيث تدعم الأهداف الأكاديمية والاجتماعية ولذا يجب أن يفكر المعلمون في الطرق التي يستطيعون من خلالها خلق بيئة صفية مشجعة على التفاعل بين الطلاب والمعلم، كما أن هذه البيئة تدعم السلوك الاجتماعي الإيجابي والتعاون بين الطلاب في أداء الأنشطة المختلفة والمشاركة في الموارد وتفعيل جو قائم على المناقشة بين جماعة الطلاب داخل الفصل . (صفاء عبد العزيز وسلامة عبد العظيم، 2007، ص21)

كما أن هذه الجماعة يتباينون في سماتهم الشخصية وفي ميولهم وقدراتهم واتجاهاتهم وأهدافهم بالرغم من إشتراكهم جميعا في الدافع إلى التعلم.

وهنا يكمن مهام المعلم في توفير مناخ عاطفي اجتماعي تسوده علاقات إنسانية صادقة تقوم على التعاون الإيجابي فيما بينهم سواء بين المعلم والمتعلمين أو من جهة بين المتعلمين أنفسهم. (عماد عبد الرحيم الزغول وشاكرة عقلة المحاميد، 2007، ص23)

وانطلاقا من هذا ينبغي على المعلم القيام بدور القيادي يتجسد في استثمار طاقات وقدرات المتعلمين واستغلالها بشكل فعال نحو تحقيق أفضل تعلم ممكن. (عباس نوح سليمان محمد الموسوي، 2015، ص251)

بحيث يبقى المدرس الرائد في العمل الصفي ولا يمكن الاستغناء عن دوره القيادي في العملية التعليمية بحيث يكون قادرا على خلق الدافعية للتعلم من خلال إثارة اهتمام التلاميذ بموضوع الدرس والمحافظة على انتباه التلاميذ خلال الموقف التعليمي/التعلمي واشتراك التلاميذ في نشاطات الدرس مع استخدام وسائل التعزيز لإنجازات التلاميذ. (طارق عبد الرؤوف وربيع عبد الرؤوف محمد، 2009، ص169)

6-1-3- إعداد وتوفير الخبرات التعليمية:

إن من الأدوار الإدارة الهامة للمعلم تلك التي تتجسد في التخطيط المدروس والسليم للخبرة التعليمية المناسبة من حيث اختيارها والتنويع فيها واختبار طرق تنفيذها وهذا بالطبع يعني بالضرورة انتباه المعلم وحرصه الدائمين على توجيه المتعلمين أثناء عملية التعلم ومتابعتهم ومراعاة الفروق الفردية فيما بينهم. (عماد عبد الرحيم الزغول وشاكرة عقلة المحاميد، 2007، ص23)

وأيضا على المعلم أن يتعامل مع بعض المشكلات السلوكية في الفصل.

وأن يقوم بتحديدها وتحديد مدى ارتباطها ببعض العوامل الأخرى والأسباب الكامنة وراءها بهدف وضع استراتيجيات لتحقيق النظام والانضباط داخل الفصل . (صفاء عبد العزيز وسلامة عبد العظيم، 2007، ص22)

6-1-4- إعداد تقارير عن سير العمل:

من المهام الإدارية التي ينبغي على المعلم القيام بهذا داخل الغرفة الصفية عملية إعداد شوف بأسماء المتعلمين ورصد الحضور، تسجيل العلامات وكتابة التقارير حول أداء المتعلمين وسلوكاتهم

ومشكلاتهم وحول سير العملية التعليمية والصعوبات تواجهها بحيث تقدم هذه التقارير إلى الإدارة المدرسية بهدف المساعدة في تنمية العملية التعليمية وتطوير مسارها نحو تحقيق أهداف أكثر فعالية. (عماد عبد الرحمان الزغول وشاكر عقلة المحاميد، 2007، ص23-24)

6-1-5- ملاحظة المتعلمين وتقويم أداءهم:

من أساليب الإدارة الناجحة هو ملاحظة سلوك المتعلمين ومتابعة مدى تقدمهم في إنجاز المهمات المطلوب منهم القيام بها, فعلى المعلم تقع المسؤولية الكبرى في ملاحظة سلوك المتعلمين وتوجيهها والعمل على تحفيزهم وحل المشكلات التي يعانون منها.

كما ينبغي عليه كجزء من العمل الإداري قياس مدى النمو يتحقق لدى المتعلمين وتقويم أداءهم الأكاديمي والتحصيل. (عماد عبد الرحمان الزغول وشاكر عقلة المحاميد، 2007، ص23-24)

من خلال عملية التقويم حيث عرفه "**عدس**" بأنها عملية تشخيصية تعاونية مستمرة.

وأيضا تقوم على قياس تحصيل الطلبة والوقوف على مدى بلوغ الأهداف التعليمية ومدى فاعلية الخطة المدرسية في توفير مناخ مناسب للتعلم والتعليم الصفي. (نوال العشي، 2008، ص53)

وهنا يأخذ التقويم طابع الاستمرارية والشمولية على إصدار أحكام على مستوى إتقان المتعلمين لمهمات التعلم واتخاذ القرارات حول مدى فعاليات الممارسة والأنشطة. (عباس نوح سليمان محمد الموسوي، 2015، ص251)

كما يرى "**طارق عبد الرؤوف عامر وربيع عبد الرؤوف محمد** " بأنه هناك ينبغي على المعلم ممارستها والإشراف على إنجازها وفق تنظيم يتفق عليه مع تلاميذه، ومن بينها:

- تفقد الحضور والغياب.
- توزيع الكتب والدفاتر.
- تأمين الوسائل والمواد التعليمية.
- المحافظة على ترتيب مناسب للمقاعد.
- الإشراف على نظافة الصف وتهويته وإضاءته. (طارق عبد الرؤوف عامر وربيع عبد الرؤوف محمد، 2009، ص171، 172)

فمثل هذه المهمات وإن بدت مهمات غاية في البساطة لكنها مهمات أساسية تضمن سير العملية التعليمية بسهولة ويسر، وتقلل من المشكلات بالإضافة إلى توفير الجهد والوقت، في حالة اعتماد المعلم لتنظيم واضح ومحدد ومتفق عليه مسبقا. (طارق عبد الرؤوف عامر وربيع عبد الرؤوف محمد، 2009، ص171، 172)

6-2- مهارات المعلم في الإدارة الصفية:

الإدراة الصفية هي فن من الفنون تحتاج إلى خبرة ونوع من الذكاء من طرف المعلم بحيث يمارس فيها المعلم مهارات متعددة يجب من خلالها أن يكون ملم بها والعمل بجوانب مختلفة والتنويع في استخدامها وتشتمل مهارات إدارة الفصل على ما يلي:

6-2-1- المهارات الإدارية: وتتمثل هذه المهارات في قيام المعلم بعملية التخطيط عن طريق تنظيم المعلومات والأفكار للوصول إلى أهداف محددة تتعلق بالخطة المراد تنفيذها، بالإضافة إلى بعض الإجراءات الإدارية منها تنظيم الصفوف، والحضور، كما يقوم المعلم بالتخطيط لدروسه و يحاول وضع تصورا واضحا لإدارة الفصل. (صفاء عبد العزيز و سلامة عبد العظيم، 2007، ص23)

* إضافة لذلك يقوم المعلم بعملية التنسيق لمادته الدراسية ويحاول تقسيم المهام والأنشطة على جميع الطلاب حسب قدراتهم وإمكانياتهم وكذلك تنظيم بيئة الفصل الداخلية من حيث وضع قواعد والمواد وملاحظة السلوكيات والإشراف على عمليات التعلم والتوجيه والإرشاد وتنظيم السجلات الخاصة بهم.

* كما تشمل **المهارات الإدارية** أيضا على عملية التوجيه حيث يقوم المعلم بتوجيه الطلاب ويشرف على تفاعلاتهم ويتابع مختلف الأعمال، ويقوم بتنظيمها بطريقة جيدة، بالإضافة إلى عملية اتخاذ القرارات داخل الفصل والتي تتم وفق مجموعة من الخطوات. أيضا يحتاج إلى توافر معلومات كافية لدى المعلم عن المواقف المختلفة التي تصدر في سلوكات من طرف التلاميذ ومحاولة حلها واتخاذ قرار حاسم حتى لا يتكرر مثل هذا السلوك .(صفاء عبد العزيز و سلامة عبد العظيم، 2007، ص23)

6-2-2- المهارات الفنية : وتتمثل في قدرة المعلم على الاتصال مع الطلاب داخل الفص وخارجه ولذا يجب أن يكون المعلم قادرا على اكتساب مهارات الاتصال مع الأفراد والجماعات سواء كان هذا الاتصال مباشر بالأفراد والجماعات، أو اتصال في اتجاه واحد من المعلم حيث يكون المعلم هو المصدر الأساسي للمعلومات، أو اتصال في اتجاهين، بحيث يسمح لطلابه بالاتصال فيما بينهم وبين المعلم تحت إشرافه

وتوجيهه، فلا يمكن اعتبار المعلم هنا هو مصدر المعرفة الرئيسية، وإنما يمكن الحصول على المعلومات والأفكار من الطلاب أيضا. (صفاء عبد العزيز و سلامة عبد العظيم، 2007، ص24)

6-2-3- مهارة إدارة الوقت : ويتطلب ذلك عادات واتجاهات جديدة وإيجابية نحو إدارة الوقت وتقديره، وكذلك مهارة استغلال الوقت واستثماره والتغلب على الضغوط الطارئة وموجهتها وتغيير العادات السلوكية السيئة والتي تكون أحيانا من محددات الوقت والالتزام والولاء داخل الفصل.

وأيضا يتطلب من المعلم تحديد أولوياته، ووضع الأهداف، وتنظيم الفصل بصورة جيدة ، وحسن استغلال الوقت والقيام بالواجبات المكلف بها المعلم بأقصى سرعة . (صفاء عبد العزيز و سلامة عبد العظيم، 2007، ص24)

ويشمل تنظيم واستثمار الوقت وحسن التخطيط والتنظيم الفعال له عدة أمور.

1 -**الخطة السنوية للمبحث :** حيث يضع المعلم تصورا مسبقا عن الأهداف التعليمية والمناهج والأساليب والأنشطة التي سيقوم بها والزمن اللازم شهريا لتنفيذ كل وحدة من وحدات المناهج على مدار العام الدراسي من أجل تحقيق أهدافه في الوقت نفسه.

2 -**الخطة الفصلية:** وهي تشبه في مضمونها الخطة السنوية ولكنها تخص التخطيط والتنفيذ لفصل دراسي واحد. (فؤاد علي العاجز، 2007، ص103)

3 -الخطة اليومية لدروس التحضير والجدول الأسبوعي للحصص.

4 -وذلك من خلال التوزيع الزمني للحصص في بداية العام الدراسي، محددا بذلك عدد الحصص والصفوف التي سيقوم بتدريسها المعلم والحجم الساعي المطلوب منه لإنهاء حصصه وهذا مقرر من طرف الوزارة الخاصة وكل مرحلة بعدد حصصها والوقت الزمن لها وعلى المعلم التقيد بهذا وتنظيم وقته فيها وهذا من المهارات المهمة في إدارة الوقت وتنظيمه. (فؤاد علي العاجز، 2007، ص103)

وهنا يتبين مدى أهمية الوقت للمعلم، ومدى الحاجة إلى تنظيمه، بحيث تختلف كل مرحلة من مراحل الدرس حسب الأسلوب الذي يتبعه المعلم وحسب نوع الدرس الذي يقوم به في إدارته للوقت واستغلاله بشكل جيد.

6-2-5- مهارة إدارة السلوك داخل الفصل:

تمثل مهارة إدارة وضبط السلوك الطلابي داخل غرفة الصف أهمية بالغة وجزء رئيسيا من عملية إدارة الفصل الفعال، وذلك لأن إدارة السلوك سواء بالنسبة لسلوك الطلاب أو سلوك المدرسة هي من أهم الإجراءات التي تسهل عملية تعليم الطلاب.

وتركز مهارات إدارة السلوك على ملاحظة سلوكيات الطلاب والتي تعد أحد آليات تحقيق أهداف المدرس والطلاب داخل الفصل، وبذلك فإن الرقابة الجيدة على الظروف المحيطة بالطلاب والنتائج المترتبة على تلك الظروف على سلوكيات الطلاب تزيد المعلم بالقدرة على إدارة سلوكيات غير اللائقة وقت حدوثها.

ومن هنا يمكن للمعلم هنا استخدام أسلوب علاجي نفسي لسلوكيات الطلاب داخل الفصل واستغلال ذلك الأسلوب في زيادة إيجابية السلوكيات الاجتماعية للطلاب وهنا تكمن مهارة المعلم في ضبط السلوك والتحكم فيه ومعالجته بأساليب تربوية مختلفة .(صفاء عبد العزيز وسلامة عبد العظيم، 2007، ص25-27)

ومما سبق ذكره نستخلص أن لكل إدارة مهامها ومهارات ينبغي على القائد الناجح أن يتقنها، فالمعلم بصفته قائد على صفه ويديره عليه أن يسيطر على صفه وأن يقوم بدوره من خلال التخطيط الجيد وتهيئة البيئة الصفية من أجل التفاعل وكتابة تقرير عن سير العمل مع التقويم النهائي لأداء طلابه كما أنه عليه أن يمتلك عدة مهارات في إدارة لصفه من خلال قدرته على تنظيم أفكاره ومعلوماته وقدرته على توجيه طلابه وتنسيق في المادة الدراسية، أيضا عليه أن يمتلك مهارات فنية كقدرته على التواصل والاتصال مع طلابه داخل الفصل وخارجه وكذا مهارات إدارته للوقت والانتهاء في الوقت المحدد له خلال السنة الدراسية ومهارة إدارة السلوك داخل الصف وضبطه من أجل تعلم أفضل لطلابه.

7- نظريات الإدارة الصفية:

تختلف وجهات النظر حول غدارة الصف وفقا للفلسفة التربوية التي يتبناها الأستاذ، سواء كانت بفلسفة تقليدية أم حديثة لذلك تم وضع بعض النظريات التي تتبلور تصور الأستاذ عن ادارته لصفه وكيفية تعامله مع المتعلمين.

ويعرض "**أحمد وحافظ (2003)** "هذه النظريات كالآتي:

7 -1 - نظريات إدارة الصف وفقا للفلسفة التقليدية: وتتمثل هذه النظريات في:

أ- **النظرية الانتقالية:** وتقوم هذه النظرية على أساس أن كل من يخطئ يجب أن يحاسب على الخطأ الذي ارتكبه.

ب- **نظرية التأجيل:** وتستند إلى مبدأ التخويف وتأخير عقاب المتعلم من جانب المدرسي إلى أن يتكرر مرة أخرى، فهي تشير إلى أن عملية ضبط سلوك المتعلمين داخل الصف تنحصر في قيام المدرس بإستخدام أسلوب العقاب والتهديد والتخويف .(ريما محمد المودي،2015 ،ص13- 14)

ج-النظرية الكلاسيكية: ويرى أصحاب هذه النظرية أن التلميذ السوي هو ذلك الذي يفهم نظام عمل المدرس ويتقبله بينما التلميذ الغير السوي وغير المتوافق هو الذي لا يفهم ذلك، ولا يقبله ويزعم أصحاب هذه النظرية أنهم يستندون إلى الواقع الحي الماثل في المدارس.

ويرى أصحاب **النظرية الكلاسيكية** أن " أسلوب المدرس والاستراتيجيات والتقنيات التي يستخدمها في إدارة الصف تؤدي دورا كبيرا في فاعلية إدارته للتلاميذ الذين يشرفون عليهم، ويدعو التربويين إلى الأخذ ببعض الاستراتيجيات الأساسية في إدارة الصف لتحقيق هذه الفاعلية المتمثلة في انغماس التلاميذ بالعمل وانعدام الفوضى والشغب ومن هذه الاستراتيجيات:

-حرص المدرس على التعامل مع أكثر من أمر واحد في آن واحد.

-ضمان أن تسير الأمور بتتابع لا انقطاع فيه.

-وإشغال جميع التلاميذ دون استثناء بالعمل والمسؤولية باستمرار دون انقطاع.

-إثارة حماس التلاميذ ويبقى عليها ثم توفير التنويع في المحتوى والتقديم والأنشطة المختلفة. (محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون ،2012، ص244)

وتنطلق النظرية الكلاسيكية في إدارة الصف وتنظيمه من اعتبار أن الدرس التي تسوده الفوضى مهما كانت قيمة المعلومات التي يقدمها المعلم وقيمة الطريقة المستخدمة، وعليه فإن النظام داخل حجرة الصف هو الأساس، والغاية من النظام عند أصحاب هذه النظرية في حجرة الصف تتمثل فيما يلي:

-تدريب التلاميذ على النظام حتى يصبح عادة عندهم.

-إعدادهم لتنظيم في المستقبل.

-تعويدهم ضبط النفس وكبح جماحها. (محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون،2012،ص246- 247)

ويرى الكلاسيكيون أن هدف المدرسة هو نقل المعارف إلى التلاميذ وإكسابهم القيم التي يقبلها المجتمع، ولذلك يعتبر المدرس المسؤول الأول عن هذا الأمر، لذلك يجب أن يكون نموذجا لتلاميذه في اتجاهاته وسلوكياته، لكي يستطيع التأثير فيهم.

ومن المتفق عليه أن التواصل الصفي الجيد هو ما يكون في اتجاهين أي من المدرس إلى التلاميذ ومن التلاميذ.

وقد سجل المربون أنماطا مختلفة من عمليات التواصل التي تسود العمل التعليمي في حجرة الصف منها:

- الاتصال في اتجاه واحد من المعلم إلى التلاميذ: وهو النمط الذي يغلب على إدارة الصف وتنظيمه وفق النظرية الكلاسيكية، وهو أقل أنماط التواصل فاعلية لأن التلاميذ غالبا ما يتخذون فيه موقف سلبيا أو يقصرون استجاباتهم على قدر طلب المدرس، ويشير هذا النمط إلى الأسلوب التقليدي في عملية التدريس الذي يعتبر المتعلم مجرد ذاكرة حافظة تعي وتردد ما يرد إليها من المصدر الخارجي. (محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون،2012،ص250-251)

- الاتصال في اتجاهين من المدرس إلى كل تلميذ بمفرده ومن التلميذ إلى المدرس: وهو يعد أكثر تطورا من النمط الأول، فيسمح المدرس فيه بأن ترده استجابات من التلاميذ، فيعرف نوعا ما صدى قوله وفعله لدى تلاميذه وتساعده استجابات تلاميذه وربما أسئلتهم على اكتشاف ما تحقق لهم وتزودهم بالتغذية الراجعة.

ولكن هذا النمط ايضا يقتصر على نقل المعارف في اتجاه واحد من المدرس غلى التلاميذ ولا يتيح حركة التفاعل بين التلاميذ أنفسهم، وهي ما تتصف به إدارة الصف وتنظيمه وفق النظرية الكلاسيكية المتطورة وحسب النموذج الكلاسيكي فإنه لا يسمح للتلميذ غالبا بالمناقشة أو الاعتراض أو النقد، وهو معرض للعقاب عند وقوعه في الخطأ. إذ يتعرض التلميذ هنا للعقاب البدني ويجلس في الصف هادئا

حتى يأذن له بالكلام وهو في نظر الكلاسيكين على تزويد التلميذ بالمعلومات النظرية الواسعة المفصلة وأحيانا المعلومات المجردة والتي قد تكون لا صلة لها بالواقع.

أما المدرس الكلاسيكي فيميل إلى **الدكتاتورية** أو ا **لأتوقراطية**، فهو غالبا قائد تسلطي مركزي لا يسمح باشتراك التلاميذ في تعيين الأنشطة أو اختيارها، كما لا يسمح بالكلام أو الحركة في الصف، ولا يفتح لهم المجال لتقديم مقترحاتهم وينصب هم هذا المدرس على تحصيل التلميذ وحسب، والتحصيل عنده حفظ المعلومات وتذكرها في الامتحان، فهو لا يهتم بالنواحي الإنسانية في شخصيات تلاميذه ولا يراعي الفروق الفردية بينهم. وعليه فإن المدرس الكلاسيكي يتبنى فلسفة التقليدية ومعاد للتجديد والتطوير. (محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون،2012،ص254)

7-2- نظريات إدارة الصف وفقا للفلسفة الحديثة: وتتمثل هذه النظريات في:

-نظرية العلاقات الإنسانية في إدارة الصف وتنظيمه:

إن نظرية العلاقات الإنسانية تختلف مع النظريات الكلاسيكية في المبادئ والمنطلقات، فهي تسعى إلى توفير الشروط والظروف الصفية وغير الصفية التي يمكن أن تساعد على تعليم التلاميذ وتساعدهم على التعلم.

فالعملية التربوية في هذه النظرية تشتمل على إدارة الصف والتعليم والتعلم، ذلك أن إدارة الصف وتنظيمه وسيلة لتأمين التعليم والتعلم.

ولذلك فإن إدارة الصف تعني توفير مناخ يسوده انضباط قائم على علاقات التفاعل والتفاهم بين المدرس وتلاميذه من جهة وبين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى. (محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون، 2012،ص254)

- وحسب هذه النظرية فالصف الغير المنظم لا يمكن أطراف العملية التربوية من بلوغ أهدافها، فالمدرس الناجح هو الذي يدير سلوك اجتماعي، بمعنى أنه قادر على إدارة أنماط مختلفة من العلاقات التي تفرضها العملية التعليمية ومتغيراتها. (محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون،2012، ص255)

وتشير العلاقات الإنسانية في العملية التعليمية إلى ضرورة الاهتمام بالمتعلم ومعرفة صفاته وخصائصه وحاجاته الجسمية والنفسية والاجتماعية والمعرفية وضرورة العمل على إشباع هذه الحاجات بالطرق التربوية الملائمة لمساعدته على تحقيق ذاته.

وتهدف نظرية العلاقات الإنسانية إلى الاهتمام بالأمور التالية:

-جعل المتعلم مسؤولا أو مشاركا في تحديد ما يتعلمه تخطيطا وتنفيذ أو تقويما.

-تشجيع الأنشطة التي تساعد في إنماء قدرات المتعلم الابتكارية.

-جعل المتعلم أكثر استقلالية وقادرا على التوجه الذاتي بل وتقويم الذاتي بحيث تعمل التربية على إنماء قدرات الفرد على اتخاذ قراراته وحل مشكلاته بنفسه عن طريق توظيف تفكيره. (محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون،2012،ص255- 256)

-تقريب المدرس من تلامذته وواقعهم، وإنشاء علاقات الثقة والود بينه وبينهم وفيما بينهم.

-الارتقاء بمستوى المدرس من حافظ لمعلومات محدودة مركزي منفرد برأيه إلى مدرس ذو حصيلة معرفية واسعة، مطلع على استراتيجيات حديثة في مهنة التعليم والتعلم . (محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون، 2012،ص256)

ومن المعلوم أن الصف يضم مختلف التلاميذ الذين يختلفون في خصائصهم وحاجاتهم وأنماط سلوكهم، وهنا تقع مسؤولية توجيه التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ على عاتق المدرس، وذلك انطلاقا من معرفة خصائص وحاجات كل تلميذ وعلاقات التلاميذ فيما بينهم، والمهم هنا أن يبنى التفاعل على أسس سلمية منها:

*المودة والثقة المتبادلة واحترام آراء الآخرين.

*تقدير حرية الرفقاء في التعبير عن الذات والاختلاف والنقد والارتياح.

*المشاركة في التخطيط والتنفيذ والتقويم.

*المبادرة دون خوف من الوقوع في الخطأ.

*الشعور بالانتماء للصف ويتقبل الدور الذي يؤدي فيه.

*الإصغاء المتبادل بين أطراف المعادلة الصفية والاستعداد للتقبل ولا سيما في أثناء المناقشات والتدريس.

*التعاون البناء وتقبل الانتماء غلى الجماعة.

*الحرص على تحقيق أهداف جماعة الصف. (محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون، 2012، ص256- 255)

ويقصد بالإدارة الصفية وفق نظرية العلاقات الإنسانية "توجيه الجهود التي يبذلها المدرس وتلاميذه في الموقف التعليمي التعلمي لتحقيق الأهداف التربوية لهذا الموقف" ويتضح من خلال هذا التعريف أن على المدرس معرفة الدور الذي ينبغي عليه أن يقوم به، وأن يعرف الأدوار التي ينتظر من تلاميذه أن يقوموا بها، وتنظيم جهودهم وتنسيقا من أجل البلوغ الأهداف التربوية المرسومة. فالعملية التربوية التي تجري في حجرة الصف عملية تفاعل بين المدرس وتلاميذه، ولنجاح هذا التفاعل لابد أن تكون بيئة الصف مناسبة ومشجعة لذلك. (محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون، 2012،ص260)

وحسب نظرية العلاقات الإنسانية فإن المدرس الجيد هو الذي يهتم بإدارة صفه، من خلال ممارسته للمهمات التي تشتمل عليها هذه العملية بأسلوب ديمقراطي يعتمد على مبادئ العمل التعاوني والجماعي بينه وبين تلاميذه في أداء هذه المهمات، ولكي ينجح المدرس في إدارة صفه لابد له من أن:

- تكون أهدافه واضحة في ذهنه وفي أذهان تلاميذه ومرتبطة بحاجاتهم.
- تكون خطته شاملة للإجراءات المنظمات للعلاقات الاجتماعية والارشادات الخاصة بتنفيذ الأعمال محددة الأوقات والأماكن.
- تكون معرفته لمادة كافية وافية.
- تكون معرفته لخصائص تلاميذه شاملة ليوظف أساليب التعزيز المناسبة لهم.
- يشرك تلاميذه في تخطيط الأنشطة وتنفيذها ويحفزهم لذلك ويثير اهتماماتهم ويحافظ على دافعيتهم ومشاركتهم (محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون، 2012، ص263- 262)
- يعد أسئلة إعداد جيدا مراعيا فيها الفروق الفردية بين تلاميذه، وموفرا لهم التغذية الراجعة المناسبة.
- يوضح لتلاميذه أساليب وأدوات التقويم التي سوف يستخدمها مشجعا اسلوب التقويم الذاتي ليقوم التلاميذ أنفسهم بتقويم إنجازاتهم.

ووفقا لنظرية العلاقات الإنسانية فإن دور المدرس يتجه إلى تنظيم المناخ الاجتماعي والنفسي داخل الصف، لأن هذا المناخ مرتبط مباشرة بعملية التعلم ونتاجه، فإتاحة المدرس للتلاميذ فرص المشاركة

والتعبير الحر والتفكير السليم المتمثل في النقد والاعتراض والاقتراح تعتمد اساسا على مدى استعداده ومدى تمكنه من توفير الخبرات التي تيسر للتلاميذ تعلم هذه الأمور.

فنظرية العلاقات الإنسانية تعتبر اشتراك المدرس للتلاميذ في عملية التعلم والتفاعل الاجتماعي مؤشر على كفاياته وفاعليته في تنظيم التعلم. (محمد سلمان فياض الخزاعلة واخرون، 2012،ص263)

مما سبق ذكره نستخلص أن النظريات المذكورة أعلاه ميزت بين أسلوب المتبع من طرف الأستاذ في إدارته لصفه حيث كل أستاذ يتبنى لفلسفة معينة في إدارته لصفه كالفلسفة التقليدية التي تدعوا إلى أن المعلم هو المحور العملية التربوية والمتعلم مجرد مطيع للأوامر ومنفذ لها عكس نظرية العلاقات الإنسانية التي دعت إلى ضرورة التنسيق بين المعلم والتلميذ من أجل خلق جو من التفاعل داخل الفصل والتركيز على أهمية المتعلم في العملية التعليمية.

8- أنماط الإدارة الصفية:

يمارس أساتذة أنماطا مختلفة من الإدارة الصفية داخل غرفة الصف، حيث تتعدد أساليب ممارسة هذه الأنماط وتتنوع حسب الأهداف المنشودة من طرف الأستاذ ومن أهم هذه الأنماط ما يلي:

8-1-النمط التسلطي:

يطلق عليه أيضا الإدارة التسلطية، الفردية، التحكمية، الصارمة، الدكتاتورية، حيث يحصر المدرس التسلطي جميع السلطة بيده، فهو من يتخذ القرارات ويصدر الأوامر، ويوجه التلاميذ وفق رغباته وقناعاته، ويفرض عليهم طاعته، ولا يفسح المجال أمامهم لمناقشته ويقول "خليل البخاري" عن الإدارة الصفية الاستبدادية أو التسلطية "يتميز فيها سلوك المدرس بالاستبداد بالرأي وعدم منح التلاميذ فرصة الحوار والمشاركة وإبداء الرأي، كما يتميز بالتعالي والابتعاد عنهم وعدم محاولة معرفة مشكلاتهم الاجتماعية" .(أحمد المغربي، 2008، ص31)

ويتميز سلوك المعلم في هذا النمط بما يأتي

-عدم السماح بالنقاش داخل الصف.

-الاستبداد بالرأي وعدم السماح للطلبة بالتعبير عن آرائهم.

- يفرض على الطلبة ما يجب أن يفعلوه ومتى وكيف.
- يستخدم أساليب القسوة والتخويف.
- يتوقع التقبل الفوري لكل أوامره من طلبته.
- لا يؤمن بالعلاقات الإنسانية بينه وبين طلبته ولا يتعرف على مشاكلهم. (كريم ناصر علي، أحمد محمد مخلف الدليمي، 2006، ص30-31)
- يميل إلى استخدام العقاب الجسدي لاعتقاده انه ضروري لانضباط التلاميذ.
- يحاول أن يجعل التلاميذ يعتمدون عليه شخصيا باستمرار.
- ينعزل عن التلاميذ ولا يحاول التعرف عليهم وعلى مشكلاتهم. (أحمد إبراهيم، 2006، ص72)

إضافة إلى الخصائص السابقة الذكر، هناك خصائص وممارسات أخرى يتسم بها سلوك المدرس التسلطي، وأبرزها:

- يهدف على تركيز على أهداف النشاط مع إغفاله العلاقات الإنسانية بينه وبين التلاميذ.
- مقل في ثنائه على الأداء الجيد، وفي المقابل فهو مفرط في توجيه النقد واللوم.
- تسود الصف علاقات تفاعلية متوترة، تكثر فيها المشاجرة والوشاية، ويقل فيها الشعور بالأمن والطمأنينة.
- قنوات الاتصال مفتوحة باتجاه واحد، فالتلاميذ يفضلون الصمت على المشاركة والهدوء السلبي داخل حجرة الصف (بشير محمد عربيات، 2007، ص81)

ورغم أن هذا النمط الإداري للصف قد يؤدي إلى إحكام السلطة وانتظام العمل داخل الصف، إلا أنه له **آثار سلبية** تعود على التلاميذ وعلى عمليتي التعليم والتعلم، وأيضا على المنحنى التربوي داخل المؤسسات التعليمية ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- زعزعة الثقة في نفس التلميذ الذي يشعر بأنه مهدد دائما.
- عدم تقديم الحوافز والمعززات التي تثير دافعية التلميذ إلى العمل.
- عدم تشجيع هذا النمط للتفاعل بين التلاميذ

- عدم إتاحة الفرصة للتلميذ ليتعلم كيفية وضع أهدافه لذاته. (رافدة الحريري، 2010، ص80)
- كبت رغبات وميول التلاميذ، وهذا يدفعهم إلى النفور من التعلم.
- عدم تشجيع التلاميذ على التعاون .(رافدة الحريري، 2010، ص80)
- الخوف الدائم من بطش المدرس ما قد يدفع بعض التلاميذ إلى هجرة المدرسة.
- قيام بعض التلاميذ بالغش عند قيامهم ببعض النشاطات كنقل حلول التمارين من بعضهم البعض.
- ميل التلاميذ للإخلال بالنظام والانضباط الصفي في حالة عدم انتباه المدرس أو خروجه منن حجرة الصف.
- التوقف عن نشاطات التعلم في حالة غياب المدرس
- عدم تقديم الحوافز والمعززات التي تثير دافعية التلميذ إلى العمل
- الانعزالية وضيق التفكير وعدم إبداء الآراء الشخصية.(رافدة الحريري ، 2010، ص80)

ويمكن أن **نضيف للآثار السلبية لنمط التسلطي** على عملية التعلم الآثار التالية.

- فشل التلميذ في وضع أهدافه.
- ضعف شديد لقدرته على التخطيط لحياته ومستقبله وضياع شخصياته.
- يحرم هذا النمط التلاميذ من إكتساب مهارات الضبط الذاتي ومهارات حل المشكلات، كما يحرمهم من التدريب على المبادرة والابتكار.
- الدافعية للتعلم خارجية مصدرها الثواب والعقاب، مما يفقد العملية التعليمية أهم خصائصها وهي نقل أثر التعلم ويبقى التعديل في السلوك محدودا ومرتبطا بزمن الرهبة والخوف . (رافدة الحريري، 2010، ص80)

وعموما فإن النمط التسلطي من الأساليب الإدارية المرفوضة من وجهة نظر الإدارة الصفية والنظرية العلاقات الإنسانية، لعدم اهتمامها بشخصيات التلاميذ، وإعاقته لنموهم وتطورهم وانعدام روح الرغم من كل تلك العيوب التي تحيط بإدارة الصف التسلطية، الاستبدادية، إلا أن هذا الأسلوب ما يزال سائدا في كثير من المدارس.

بل أن بعض الأساتذة يفضلون اللجوء إليه حرصا منهم على الحفاظ على هيبتهم والسيطرة على النظام داخل الصف والوصول بتلاميذ إلى مستوى أمثل من التحصيل الدراسي.

8-2- النمط الديمقراطي:

ومن سماته أن البيئة التي يتم فيها التفاعل بين المعلم وتلاميذه تتميز بتوفير مناخ تعليمي غير مثير للقلق، حيث تسود روح الصداقة والثقة والتفكير المشترك (عبد الرحمان إبراهيم السفاسفة، 2005، ص201)

وفيما يلي **أبرز ممارسات المعلم الديمقراطي:**

- إتاحة فرص متكافئة بين الطلاب وممارسة ذلك فعلا.
- إشراك الطلاب في المناقشة وتبادل الرأي ووضع الأهداف وصياغتها ورسم الخطط والأساليب واتخاذ القرارات المختلفة.
- تنسيق العمل المشترك بينه وبين الطلاب مع بعضهم البعض
- العمل على خلق جو يشعر الطالب بالطمأنينة اللازمة للقيام بالعمل بفعالية
- احترام قيم الطلاب وتقدير مشاعرهم وتطلعاتهم
- إتاحة الحرية الفكرية لكل الطلاب والثقة بهم في قدراتهم والرغبة في التعامل معهم
- تشجيع واستثارة الطلاب لبذل أقصى جهد مستطاع في سبيل إقبالهم على التعلم والتعليم (كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص529- 530)

وعليه فإن هذا الأسلوب لإدارة الصف يوفر الأمن والطمأنينة لكل من التلميذ والمدرس، حيث يسود جو التفاعل الإيجابي بين المدرس وتلاميذه من جهة وبين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى، لذلك يحتاج هذا النمط التربوي الإداري لمدرسين ذوي كفاءة عالية حتى يتمكنوا من الحفاظ على البيئة السليمة للصف على الحفاظ على مستوى عال من التحصيل.

يرى بعض المفكرين التربويين أن الأسلوب الديمقراطي لإدارة الصف جعل التلاميذ يقبلون على المدرس وعلى المدرسة برغبة صادقة، وبهذا يزداد التفاعل فيما بينهم داخل الصف وخارجه. (عبد العزيز عطا الله المعايطة، 2007، ص271)

إن لأسلوب الإدارة الصفية الديمقراطية تأثير كبير على فعالية التعلم ولقد أظهرت بعض الدراسات الميدانية أن الأسلوب الديمقراطي في إدارة الصف، يؤدي إلى إحداث تأثير كبير على فعالية عمليتي التعليم والتعلم، ويمكن توضيح هذا التأثير كما يلي:

- شعور التلاميذ بالطمأنينة والسعادة مما يشجعهم على العمل التعاوني وحثهم على بذل مجهود أكبر للتعلم.
- تعويد التلاميذ على المبادرة وطرح الأفكار والمقترحات، وبالتالي تدريبهم على كيفية اتخاذ القرارات الجمعية.
- حب التلاميذ لممارسة النشاطات المختلفة سواء بحضور المدرس أو غيابه
- تشجيع التلاميذ على التجديد والإبداع والمبادرة
- يعمل المدرس على تنمية الاعتماد على النفس لدى التلاميذ وتحمل المسؤولية
- الانتظام والانضباط الصفي حتى في غياب المدرس
- المشاركة التطوعية النشطة في النشاطات الصفية (رافدة الحريري، 2010، ص81-82)
- اكتساب التلاميذ لعدد من الاتجاهات الإيجابية كضبط النفس، وتحمل المسؤولية والاستماع إلى الآخرين، والانتفاع بأفكارهم، وانتقاد الغير بطريقة بناءة
- تبلور احتياجات التلاميذ في صورة أهداف واضحة محددة لديهم مما يسهل عليهم العمل على تحقيقها (عبد الرحمان إبراهيم السفاسفة، 2005، ص201- 202)
- الميل والشعور إلى الاقدم على المشاركة فيما يجري من مناقشات بين جميع الأطراف
- أكثر استعداد التفاعل مع المعلم والتفاعل بين بعضهم البعض وبذلك نجد أن مواقف التعلم تكون أكثر إثراء وقيمة وذات معنى بالنسبة لتلاميذ
- يعد عاملا فعالا وأساسيا في بناء شخصية الاجتماعية السليمة (حسن محمد فارعة، 1996، ص15)

8-3- النمط الفوضوي (التساهلي):

يمتاز هذا النمط أو الأسلوب من الإدارة الصفية لإعطاء الحرية المطلقة للمتعلمين سواء عن رغبة ذاتية أو غير ذاتية من قبل المدرس. المدرس في هذا النمط "يمتازون باللامبالاة أو عدم الاكتراث أو بضعف الشخصية، حيث أن المتعلمين يمارسون حرية غير متناهية في توجيه أمورهم وعمليات تعلمهم وفي التصرف داخل حجرة الصف ويدخلون ويخرجون دون إستأذان، ويتركون الصف ويغادرونه دون رجعة أثناء اليوم الدراسي ومن غير اعتبار للمدرس. (عماد عبد الرحيم الزغول، شاكر عقلة المحاميد، 2007، ص28- 29)

ويمكن القول أن هذا النمط من الإدارة الصفية يمنح المدرس عن رغبة ذاتية أو غير ذاتية حرية متناهية للتلاميذ في توجيه واجبه في تحقيق أهداف العملية التعليمية، كما أنه لا يلتزم في مواعيد حضوره للصف.

تتسم حجرة الدرس التي يقودها هذا النمط "بالفوضى وبوجود نشاط غير موجه والذي يمارسه التلاميذ، كما أن المدرس لا يحاول تقويم نتائج تعلم تلاميذه سواء كان ذلك سلبا أم إيجابا ، ويتجنب المدرس لفوضوي معاقبة أو معارضة التلاميذ ذوي النزاعات وانتظامهم، كما أن المدرس الفوضوي يبدي عدم التناسق في لباسه ومظهره العام. (رافدة الحريري، 2010، ص78- 79)

ومن أهم ما تتميز به إجراءات أو ممارسات المدرس في هذا الاسلوب من ادارة الصف ما يأتي:

- يتخذ المدرس دورا سلبيا ويترك الحرية الكاملة للتلاميذ لاتخاذ القرارات حول الأنشطة الفردية أو الجماعية التي يريدونها دون متابعة.
- عدم متابعة التلاميذ في الحضور أو الغياب.
- محاولة توفير ما أمكن من مواد تعليمية ومعلومات للتلاميذ ولا يقدمها المدرس لهم إلا عندما يطلبون منه ذلك.
- عدم القيام بأي جهد لتقويم سلوك التلاميذ أو نشاطاتهم أو تقديم مقترحات
- المحافظة على إقامة صداقة مع التلاميذ والاهتمام بالجوانب العاطفية للتلاميذ أكثر من السيطرة على قاعة الصف.
- لا يوجد عنده قواعد ومعايير لضبط التلاميذ ولا يوجد لديه أي أهداف واضحة . (أحمد إبراهيم، 2006، ص75)
- ويتصف المدرس الذي يمارس هذا النمط من إدارة الصف، أما بضعف الشخصية أو الاستهتار وعدم تحمل المسؤولية أو بالجهل التام بأهداف التعليم والتعلم، ومن سوء الحظ أن هذا النمط من الإدارة الصفية هو السائد تقريبا في العديد من الدول العربية، بما فيها الجرائد، وقد أرجع الكثير من التربويين أسباب تدهور التعليم إلى الدروس الخصوصية وإهمال المدرس وحصر تفكيره في كيفية جمع الأموال بهذه الوسيلة. (أحمد المغربي، 2008، ص26- 28)

ويمكن إرجاع أسباب هذا التدهور وميل المدرس للإدارة الفوضوية للصف إلى عدة عوامل نوجزها فيما يلي:

- ضعف شخصية المعلم وعدم إلمام بالأهداف التربوية والتعليمية.
- ضعف مستوى المعلم الأكاديمي وافتقاده لمهارات التدريس.
- عدم اطلاع المدرس وضيق أفقه وعدم تمكنه من استخدام طرق واستراتيجيات التدريس الملائمة.
- الافتقار إلى التدريب المستمر أثناء الخدمة.
- عدم توافق المناهج الدراسية على حاجات واتجاهات وميول التلاميذ وعدم مراعاة خلفياتهم الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.
- فوضوية الإدارة المدرسية واستبدادها.
- عدم تعاون الإدارة المدرسية مع المدرس
- عدم ثقة أولياء الأمور بالتعليم النظامي. (أحمد المغربي، 2008، ص28- 26)

في ضوء ما سبق، يتضح أن النمط الفوضوي في إدارة الصف لها **بثأر سلبية على عملية التعليم والتعلم ومن آثارها ما يلي:**

- ضعف إنتاجية التلاميذ بحضور المدرس، بسبب قضائهم لمعظم الوقت في الاستفسار منه عن المعلومات بدلا من انشغالهم بعمل فعلي مثمر.
- إحساس التلاميذ بالقلق نتيجة إدراكهم بأنهم يمارسون نشاطا غير موجه يحول دون معرفتهم ما ينتظر منهم، مما يجعلهم غير واثقين بأعمالهم وخائفين من النتائج غير السارة المترتبة على عدم أدائهم لما ينتظر منهم من جهة أخرى.
- افتقار التلاميذ إلى القدرة على وضع الخطط لعملهم، نظرا لعدم تبلور حاجتهم في صور وأهداف واضحة لديهم
- كره التلاميذ للنظام الذي تترك فيه سلطة التصرف للجماعة دون أن يكون هناك شخص واحد يتولى القيادة، ويرسم لهم الطريق الذي يسيرون فيه. (عبد الرحمان السفاسفة، 2005، ص204)

إضافة إلى **الآثار السلبية للأسلوب الفوضوي لإدارة الصف على عملية التعلم** ، يمكن أن نستعرض آثار سلبية أخرى نوجزها فيما لي:

- يميل التلاميذ إلى العدوان وتزداد سلطة التلاميذ الأقوياء على الضعفاء، والأصغر سنا ومن ثم يزداد الآخرون كرها وحقدا للمدرسة.
- يشعر التلاميذ بعدم الأمن في حجرة الدراسة لعدم وجود قانون أو نظام في حجرة الدراسة.
- من الصعوبة أن يعمل التلاميذ في شكل فريق، حيث يفعل كل تلميذ ما يرغب فيه وذلك نتيجة الحرية المقيدة. (أحمد إبراهيم، 2006، ص76)
- هروب التلاميذ من تحمل المسؤولية.
- انخفاض الوازع الأخلاقي لدى بعض التلاميذ.
- يؤدي هذا الأسلوب إلى التشويش والاضطراب واختلال النظام وشعور التلاميذ بالإحباط والارتباك لعدم وجود رقيب قادر على مراجعة أعمالهم. (أحمد إبراهيم، 2006، ص76)

من خلال تطرقنا لأنماط الإدارة الصفية، يتضح من خلالها أن الأساتذة يتباين في استخدامها لأساليب الإدارة الصفية فقد يكون المدرس ديمقراطيا في موقف وتسلطيا في موقف آخر، فالأنماط الثلاثة السابقة الذكر قد تتداخل فيما بينها لدى بعض المدرسين فهم يتبعون النمط الذي يتناسب مع كل موقف تعليمي، والمدرس الناجح حسب "**بشير محمد عربيات**" هو ذلك المدرس الذي يمكن أن يكيف أسلوبه في ضوء طبيعته وخصائص التلاميذ واستنادا إلى الافتراضات التي تقوم عليها النظريات الموقفية فإن السلوك الملائم هو نتاج تفاعل خصائص المدرس مع خصائص التلاميذ ومع خصائص الموقف التعليمي وظروفه، لذا يجب على المدرس أن يكون مرنا بدرجة كافية في التعامل مع طلابه بمختلف الأساليب للحفاظ على ضبط الصف.(بشير محمد عربيات،2007، ص 87)

والجدول التالي يبين مقارنة بين هذه الأنماط الثلاثة من حيث المناخ الاجتماعي، والقائد (المعلم) والتلاميذ، وفي حالة مغادرة المعلم عمله والسلوك لدى الجماعة.

جدول رقم (1): يوضح الأنماط السائدة في قيادة إدارة التعليم

نمط القيادة وجه المقارنة	النمط الدكتاتوري (الاستبدادي، الاوتقراطي)	النمط الديمقراطي	النمط التسيبي(الفوضوي)
المناخ الاجتماعي	– ديكتاتوري إستبدادي، أوتقراطي، تسلطي. – تبنى فيه العلاقة بين القائد (المعلم) والتلاميذ على الارغاء.	– تشبع حاجات المعلم والتلاميذ. – يسود الاحترام لتبادل الحقوق. – تتخدد فيه القرارات نتيجة للمناقشات الجماعية.	– فوضوي يتمتع فيه أفراد الجماعة والمعلم بحرية مطلقة دون ضوابط
القائد (المعلم)	– يحدد بنفسه القرارات تحديدا كليا ويملي خطوات العمل وأوجه النشاط. – يعطي أوامر كثيرة تعارض رغبة الجماعة – يظل محور انتباه.	– يشترك في مناقشة التلاميذ ويشجع التلاميذ على المناقشة والتعاون. – يترك للتلاميذ حرية توزيع العمل بين بعضهم البعض. – يشجع النقد والنقد الذاتي.	– محايد لا يشارك إلا بحد أدنى من المشاركة. – يترك حرية التصرف للتلاميذ.
التلاميذ	– ينفذون خطوات العمل خطوة خطوة بصورة يصعب عليهم معرفة الخطوات التالية. –ليس لهم اختيار رفاق العمل، بل يعين المعلم العمل ورفاق العمل.	– يشعر كل منهم بأهمية مساهمته الإيجابية في التفاعل الاجتماعي داخل الصف – يترك أمامهم حرية الاختيار. – أكثر اندفاعا وحماسا للعمل. – يستفيذ كل منهم حسب قدرته. – أكثر تماسكا وارتباطا مع بعض. – الشعور بالقوة وروح معنوية عالية.	– يختارون الاصدقاء ورفاق العمل بحرية كاملة
إذا غادر المعلم مكانه	–تحدث أزمة شديدة قد تؤدي إلى انحلال الجماعة أو هبوط الروح المعنوية لهم.	–يكون الانتاج والعمل والنشاط في غيابه متساويا له في حضوره	–يكون انتاج في غيابه مساويا أو أقل أو أكثر بحسب ظروف التفاعل الاجتماعي

السلوك لدى الجماعة (التلاميذ)	– يميزه العدوان والتخريب والمنافسة أو السلبية والعجز واللامبالاة. – يشعر التلاميذ بالقصور ويزداد الاعتماد على القائد –تسوده حدة الطبع وتنخفض الروح المعنوية	– يميزه الشعور بالثقة المتبادلة والود بين التلاميذ بعضهم بعضا وبينهم وبين المعلم. – يسود الشعور بالاستقرار والراحة النفسية.	– يتميز بأن الثقة المتبادلة والود بين التلاميذ بعضهم بعضا وبينهم وبين متوسطة والتذمر والقلل بدرجة متوسطة.

(فراس السليتي، 2015، ص311– 312)

ومما سبق ذكره يتضح لنا أن ممارسة لأنماط الإدارة الصفية تتباين من معلم لآخر وتختلف شدة تأثيرها على التلاميذ بصفة عامة والمعلم بصفة خاصة من حيث كل نمط له سلبياته أكثر من إيجابيات ومن خلال ذلك فالمعلم هنا عليه أن يوازن بين تلك الأنماط ويدير صفه بصفته قائد يؤثر ويتأثر بهم داخل الفصل الدراسي.

9– دور المعلم قديما وحديثا في إدارة الصف:

9–1– دور المعلم قديما:

التربية التقليدية تركز على كفاية التعليمية والمعرفية فقط واكتفت باعتبار أن المادة هي غايتها الأساسية لذلك اقتصرت دور المعلم على نقل المعرفة إلى ذهن التلاميذ وباستخدام أسلوب واحد وهو التلقين، حيث أصبح المعلم جانب واحد من جوانب الإدارة الصفية لتحقيق هذا الهدف وهو حفظ النظام والضبط في الصف. (خلود بنت راشد بن حمد الكثيري، 1428، ص30)

كما أن المعلم التقليدي يتقيد بما ينص عليه المنهج من الموضوعات وما ورد في المقرر من المعلومات واهتمامه بالمعلومة المقدمة أكثر من عنايته بقيمة المعلومات التي تعطى للمتعلم وقد انعكس ذلك على جعل المعلم يحدد لطلابه ما يحفظونه من الكتب المقررة أولا.

وتدريبهم على أنواع الأسئلة التي ترد في الاختبارات، وطريقة الإجابة عليها، وهذا قلل من اعتماد الطلاب على أنفسهم .(فراس السليتي، 2015، ص310)

واعتمادا على وجهة النظر هذه، ترى المدرسة التقليدية أن أسلوب المعلم و الإستراتيجيات والتقنيات التي يستخدمها في إدارة الصف تؤدي دورا كبيرا في فاعلية إدارته للطلبة الذين يشرف عليهم.

كما أن النظرية الكلاسيكية تشترك أن يجلس الطلاب طوال الوقت، لأن المهم هم الإصغاء والتلقين عن المعلم. (محمد عوض الترتوري ومحمد فرحان القضاة، 2006، ص88)

ومن الأدوار التي يقوم بها المعلم التقليدي داخل غرفة الصف:

- تدريب الطلاب على النظام حتى يصبح عادة عندهم.
- إعدادهم للتنظيم في المستقبل.
- الانتباه جيدا أو عدم مقاطعة المعلم أو المتحدث داخل غرفة الصف.
- لمعلم هو الأمر الناهي في الصف من خلال اتبع أوامره والولاء الشخصي له.
- كما لا تمانع المدرسة التقليدية من استخدام العقاب البدني، لأنه يحقق شكلا من أشكال الضبط. (محمد عوض الترتوري ومحمد فرحان القضاة، 2006، ص89- 88)

هذا إلى جانب استخدام أشكال أخرى من العقاب غير العقاب البدني كموقف التعزيز مثلا.

- المعلم نموذج يتعلم منه الطلاب، لأن المهمة الاساسية للمعلم هي نقل المعارف غلى الطلبة، وإكسابهم القيم التي يقبلها المجتمع ولذلك يعتبر المعلم المسؤول الأول عن هذا الأمر. (محمد عوض الترتوري و محمد فرحان القضاة، 2006، ص89)

فالمعلم التقليدي يهتم بالمحافظة على الوضع التعليمي كما هو متعارف عليه سابقا دون تغيير مقاوم للتغير. (كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص529)

9-2- دور المعلم حديثا:

إن التغيرات التي حصلت في ميدان التربية رافقها تغير كبير في دور المدرسة إذا أصبح يتمثل في الاهتمام بالنمو المتكامل للمتعلم في جميع النواحي العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية والشخصية مما انعكست على أدوار المعلم فلم تعد مهمة المعلم تلقين المعلومات ونقلها بل أصبح وسيطا يسهم في تنمية الطالب تنمية متكاملة من خلال ما يهيأ له من بيئات وظروف ووسائط تعليمية تسمح لها بالنمو المتكامل ويمكن إجمال أهم أدوار المعلم في إدارة الصف حديثا فيما يلي:

- الاهتمام بالنمو المتكامل للطلبة في النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية.
- الاهتمام بمشكلات الطلبة التحصيلية والنفسية والاجتماعية .
- تهيئة بيئة ديمقراطية تسمح بالقيام بالأنشطة المختلفة .
- التخطيط الجيد لخبرات التعلم والتعليم.
- تشجيع التعاون الإيجابي بين الطلبة.
- إثارة دافعية للتعلم والمحافظة عليها.
- المحافظة في حفظ النظام.
- القيام بدور المرشد خلال مشاركة الطلبة في النشاط الصفي. (خلود بنت راشد بن حمد الكثير، 2007، ص30- 31)
- تزويد الطلبة بتغذية راجعة من أدائهم
- تعرف على قدرات طلابه ومستوياتهم واستعداداتهم وميولهم و اهتمامهم

ويلخص "**قطامي قطامي**" الأدوار الحديثة للمعلم في التربية الصفية في الآتي:

- المعلم مهيء ومنظم للتفاعلات داخل الصف.
- المعلم قدوة حسنة لطلابه خاصة والمجتمع عامة.
- المعلم منظم للجو النفسي والاجتماعي داخل الصف .
- المعلم معد للأسئلة وموجه لها يشمل بها جميع طلابه .
- المعلم موجه ومعدل ومعزز ومقوم لسلوك طلبته في ضوء توقعاته.
- المعلم ميسر ومرشد للتعليم الفعال.
- المعلم مساعد للطلبة على تنمية الثقة بالنفس والأمل في الحياة بشكل يسهل عليهم مواجهة الصعوبات والمشكلات .(خلود بنت راشد بن حمد الكثيري، 1428، ص31)

ومما سبق ذكره نستخلص أن أدوار المعلم قديما وحديثا تغيرت من المقاربة بالأهداف التي كانت تدعوا بأن المعلم هو العنصر الأساسي في العملية التعليمية فهو الآمر والناهي وله الطاعة المطلقة والولاء الشخصي يقدم المعلومة للتلميذ فقط دون مراعاة آراءهم والمناقشة معهم أما مع ظهور المقاربة بالكفاءات جعلت المتعلم هو محور العملية التعليمية والمعلم في الفلسفة الحديثة مجرد موجه ومرشد يسمح

بالتنسيق بين الطلاب ويخلق جو من التفاعل بينهم والطمأنينة واحترام لآرائهم عكس المعلم التقليدي مقاوم للتغيير.

10- العوامل المؤثرة في إدارة الصف:

تتأثر إدارة الصف بعدة عوامل سواء متعلقة بالجو الانفعالي داخل غرفة الصف أو مشاركة الطلبة بشكل أو بآخر في إدارة لصفهم أو ما يتعلق بتفاعل بين أطراف العملية التعليمية وفيما يلي شرح تفصيلي لهذه العوامل.

10-1-الجو الانفعالي العاطفي الاجتماعي الذي يسود داخل غرفة الصف:

تحتوي غرفة الصف على جانبين هما الجانب المادي، والثاني التفاعل الصفي، وهذان الجانبان لهما أهمية في تشكيل عملية التفاعل الصفي المتمثلة بانتباه والمشاركة سواء أكان ذلك داخل غرفة الصف أو خارجها، وعند الحديث عن الجو المادي فإننا نقصد بذلك حجم الأسرة ونوع المقاعد والتهوية والإضاءة والبعد عن عوامل التشتت، وفي الحقيقة فإذا توافرت هذه العوامل بدرجة مناسبة تكون حجرة الدراسة من العوامل المساعدة على وجود التفاعل الصفي بين أطراف العملية التعليمية.

أما فيما يتعلق بالجانب الثاني فيركز على الجو العاطفي الذي يسود فيه جو الصداقة غير شكلي يسمح لطلبة بإبداء آرائهم واتجاهاتهم.

أما بالنسبة للجو الاجتماعي داخل غرفة الصف: فينبغي على المعلم أن يغض النظر عن التباين والاختلاف بين الطلبة ممثلا ذلك في التفاوت الاجتماعي وبذلك يشكل المعلم جوا دراسيا يشعر فيه جميع المتعلمين بلا استثناء بحرية المشاركة وبأهمية تقديم اقتراحاتهم وآرائهم وأفكارهم. (نبيل عبد الهادي وآخرون، 2013، ص195-196)

10-2-مشاركة الطلبة بشكل أو بآخر في غدارة الصف الدراسي:

إن مشاركة الطلبة في إدارة الصف تختلف من موقف تدريسي لآخر إذ أن هذا الاشتراك يتوقف على مدى اهتمام كل متعلم على حدة بموضوع الدرس وعلى إقباله عليه وعلى تحرره من المؤثرات الخارجية التي تؤثر إيجابا أم سلبا على عملية التفاعل الصفي.

وأيضا إبراز إنجازات الطلبة وأدائهم ومساعدتهم على العمل في جو من التفاعل، يؤدي إلى زيادة فعالية الطلبة للمشاركة بحيث تكون هذه المشاركة حقيقية وفعالة في إدارة الصف، وهذا بدوره يؤدي إلى تفعيل دور الطلبة بشكل أوسع خاصة في مجال المناقشة وتفهم المعلومات. (نبيل عبد الهادي وآخرون، 2013، ص197- 198)

ويكمن دور المعلم هنا في تقديم المقترحات لتطوير مستوى أدائهم وهذا يتم عن طريق إجابة الطالب عن أسئلة أعدت للتعرف على آرائهم واتجاهاتهم نحو عملية المشاركة حيث يتبين ادائهم بشكل أفضل، خاصة فيما يتعلق بتوضيح الأهداف المقصودة من العملية التعليمية التعلمية، وهذا يجعل الطلبة قادرين على اتصال مستمر بالمعلم وهذا لا يتم إلا من خلال المشاركة الفعالة في المناقشة حول الموضوع المطروح. (نبيل عبد الهادي وآخرون، 2013، ص197-198)

10-3- التفاعل بين أطراف العملية التعليمية (المعلم والطلبة):

تشير الدراسات وبالذات دراسة "**لندفيل وفلاندزر**" بأن التفاعل الصفي بين أطراف العملية التعليمية على قدر كبير، خاصة إذا كانت المعلومات التي تم توصيلها إلى الطلبة واضحة ومحددة ويتوقف ذلك على كثافة الصفوف والاختلاف في مستوى تحصيل الطلبة وكذلك فإن لعوامل الذكاء الفطرية الموروثة لدى الطلبة تكون ذات اثر على عملية التفاعل الصفي داخل الصفوف.

ولتحقيق التوازن الفعلي داخل غرفة الصف ينبغي على المعلم أن يقوم جاهدا لتنفيذ التوصيات التالية:

أولا: تعزيز الطلبة ذوي القدرات الدنيا بحيث يكلفهم بأعمال إضافية تتناسب مع قدراتهم العقلية أو تتحدى مستوى ذكائهم.

ثانيا: مساعدة الطلبة ذوي القدرات الدنيا وتكليفهم بأعمال يستطيعون أن يحققوا فيها نجاحا

ثالثا: تحليل ما يسهم به كل طالب على أساس القيمة الذاتية لما يسهم به المعلم شخصيا. (نبيل عبد الهادي وآخرون، 2013، ص199)

10-4- مطالب داخل غرفة الصف الدراسي:

تعد الطرق والوسائل التي تستخدمها جماعة الصف لها علاقة وطيدة بفاعليتها حتى نضمن نجاح داخل الصف، ويجب أن تقوم بعدة إجراءات ممثلة على النحو التالي:

أولا: تعريف المتعلمين بالأهداف المقصودة من إنجاز العمل، ومن الأفضل أن يشارك الطالب بنفسه في تحديد الأهداف المرجوة في عملية التعليم داخل غرفة الصف وتعد هذه الطرق ذات أهمية في زيادة التفاعل الصفي خاصة بعد عملية تحديد الهدف.

ثانيا: يجب إعداد خطة مرنة لبلوغ الأهداف الذي يشارك الطلبة في بلورتها وصياغتها بصورة دقيقة.

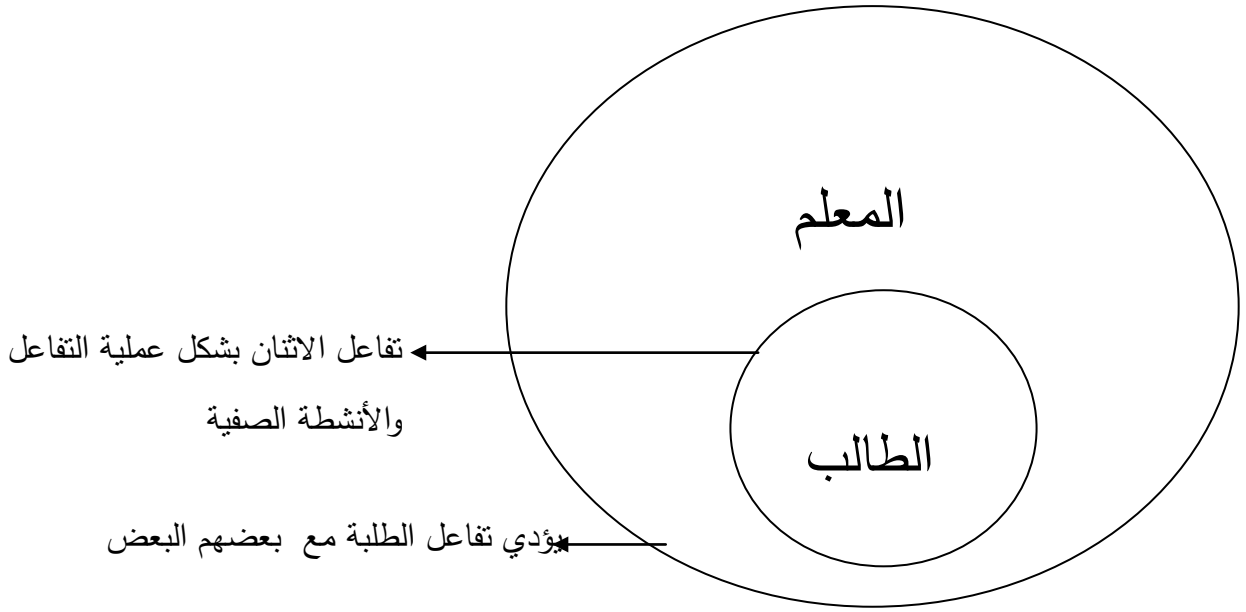
ثالثا: على الطالب ان يتعرف على الطرق المختلفة للاتصال الفكري خاصة للوصول إلى قرارات التي تتفق على حاجات المتعلم الشخصية وإمكاناته الذهنية.

رابعا: ينبغي عمل تقويم لعل ما تم تنفيذه من الخطة العامة، والتقويم يشمل خطة يتضمن التشخيص واقتراح الحلول للوصول إلى قرارات

خامسا: يشرف عليها المعلم بمساعدة الطلبة وهذا يؤدي بدوره على زيادة فعالية التفاعل الصفي بينهم. (نبيل عبد الهادي وآخرون، 2013،ص201)

وحوصلة القول أن الإدارة الصفية تتأثر ببعض العوامل والتي يمكن تحديدها على النحو التالي:

عوامل تتعلق بالمعلم نفسه، وعوامل تتعلق بذاتية الطالب وحتى تتم عملية الاتصال بين كليهما لابد من وجود تفاعل بين أطراف العملية التعليمية معلم +متعلم+مادة تعليمية



شكل رقم (01): يوضح تكامل كل من الظرفين مع الآخر (معلم، طالب)

11- إرشادات ونصائح لمعلمي الأطوار الثلاث في إدارة الصفية

11-1- إرشادات لمعلمي المرحلة الابتدائية:

يسعى المعلمون في المرحلة الابتدائية إلى إيجاد أنماط سلوكية أفضل من خلال تعزيز بيئة تستند إلى الاحترام المتبادل بين المعلمين والطلبة ومن الاستراتيجيات التي تحقق هذا الأمر:

أ- تشجيع الطلبة أن يعرفوا ويهتموا ببعضهم البعض.

ب- إتاحة المجال للتلاميذ للمشاركة في الخبرات الشخصية.

ج- إعطاء الطلبة الخيارات حول مهماتهم التعلمية، وأن يكون لهم رأي في القرارات ذات الصلة بالمادة التي يدرسونها.

د- السماح للتلاميذ بأن يعبروا عن رأيهم بالطريقة التي يقومون فيها بالعمل ويسعى معلمو المرحلة الابتدائية إلى عدم الإصرار على الطاعة والضبط، بل أنهم يؤكدون على أدوارهم في مساعدة الطلبة على الانضباط الذاتي عن طريق الاجراءات التالية:

أ- السماح للتلاميذ أن يقوموا برصد الدوام في الصف ومراقبة أعمالهم الصفية بأنفسهم.

ب- استخدام الخلافات باعتبارها فرصا لتعلم استرتيجية حل المشكلات.

ج- مساعدة الطلبة على التأمل في سلوكهم عن طريق تطبيق المترتبات المنطقية

د- استخدام الوسطاء من الطلبة لحل المشكلات. (محمد صالح خطاب، 2009، ص155- 156)

11-2- إرشادات لمعلمي المرحلتين المتوسطة (الاعدادية) والثانوية:

يوفر معلمو هاتين المرحلتين جوا من الاحترام المتبادل بينهم وبين تلاميذهم عن طريق:

أ- وضع مجموعة محددة من القواعد الصفية في بداية العام الدراسي.

ب- تشجيع الطلبة كي يعبروا عن أنفسهم.

ج- تقليل العلاقات الخلافية بين المعلمين والطلبة.

فيما يلي بعض التوصيات ذات الصلة بالإدارة الصفية الناجحة.

- تشجيع الطلبة على الاستقلالية بدلا من أن يضبط المعلمون سلوك الطلبة .

- يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة في القرارات التي تؤثر بالمقررات الدراسية، وتحمل المسؤولية للقيام بمشروعات أكاديمية دراسية .
- معرفة كيفية حل المشكلات السلوكية من خلال تصميم مناهج والمقررات التي توفر الدافعية للتلاميذ، واستثارتهم على الرغبة في التعلم. (محمد صالح خطاب، 2009، ص156)

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل يمكن القول أن الإدارة الصفية تعتبر أساس العملية التعليمية والتعلمية بالنسبة للمعلم، حيث أن معرفة المعلم بالمهمات الإدارية لصفه تعتبر ضرورة حتمية للحصول على تعلم فعال.

فالتعلم الصفي الفعال هم التعلم الذي يكون مضبوطا من طرف المعلم بقواعد يحددها الأستاذ في غرفة الصف من أجل الحفاظ على ضبط الصف والحفاظ على تفاعل فيه.

فالمعلم الناجح هو من لديه القدرة على القيادة إذا استطاع أن ينظم ويحافظ على صفه، بحيث يعطي فرصة لتفاعل إيجابي بين التلاميذ والمشاركة الصفية من أجل تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية.

الباب الثاني

الجـانب الميـداني

الفصل الثـالـث: الجـانب المنـهجـي للدراســة

تمـهيد

1. المنـهج المستخدم في الدراسة
2. مجتمع الدراسة
3. تحديد عينة الدراسة وكيفية إختيارها
4. أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكو مترية
5. الدراسة الأساسية
6. الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد التطرق إلى الجانب النظري وإلى متغيرات الدراسة والتي تمثلت في أنماط الإدراة الصفية ومعالجتها نظريا وذكر أهم النظريات المفسرة لها ، سوف يتم التطرق في هذا الفصل إلى الجانب الميداني من الدراسة، وذلك من أجل التحقق من فرضيات البحث التي اقترحت والتي تحتاج إلى طريقة إحصائية لمعالجتها، ولذلك سوف يتم تخصيص هذا الفصل لعرض الإجراءت المنهجية المتبعة وأهم الأساليب الإحصائية المستخدمة للحصول على النتائج، وذلك من خلال عرض المنهج المتبع، مع عرض إجراءات الدراسة الاستطلاعية، والعينة الفعلية وكيفية اختيارها وخصائصها، وكذلك الأدوات المستخدمة في جمع بيانات الدراسة وخصائصها السيكومترية والأساليب الإحصائية المستعملة لتحليل نتائج الدراسة.

1- المنهج المستخدم في الدراسة:

استخدام منهج دون آخر يعتمد أساسا على طبيعة موضوع الدراسة، ونظرا لأن موضوع بحثنا هذا يتناول أنماط الإدارة الصفية التي يمارسها أساتذة مرحلة التعليم الثانوي في ضوء بعض المتغيرات، فقد تم استخدام المنهج الوصفي الذي يمكن تعريفه بأنه عبارة عن "دراسة الواقع أو الظاهرة الموجودة في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا عن طريق وصف الظاهرة مع بيان خصائصها " . (ابراهيم بن عبد العزيز الدعليج ، 2010، ص75)

كما يمكن تعريفه بأنه "منهج يهتم بالتعرف على معالم الظاهرة أو المشكلة وتحديد أسباب وجودها وتشخيصها والوصول إلى كيفية تغيرها ". (خالد حامد ، 2012، ص 47)

ويتبع الباحث عند استخدامه للمنهج الوصفي مجموعة من الخطوات وهي كالتالي:

1- الشعور بمشكلة البحث وجمع البيانات والمعلومات التي تساعد على تحديدها.

2- تحديد المشكلة التي يريد الباحث درستها وصياغتها مع وضع فروض و التساؤلات الأساسية.

3- توظيف كل ما يتعلق بموضوع الدراسة والأبحاث ذات العلاقة به.

4- إختيار العينة التي تجري عليها الدراسة مع توضيح حجم العينة وأسلوب اختيارها.

5- إعداد وتجهيز أدوات الدراسة لجمع البيانات ووضعها في جداول حتى تسهل المقارنة .

6- تحليل النتائج بالأسلوب الإحصائي المناسب.

7- كتابة تقرير عن نتائج المتوصلة إليها ووضع توصيات لهذه الدراسة .(ابراهيم بن عبد العزيز الدعليج، 2010، ص 76)

وقد تم تطبيق الخطوات (الأولى، والثانية و الثالثة) لحد الآن في الفصلين الأول والثاني، أما الخطوتين (الرابعة والخامسة) فسيتم تناولهما في هذا الفصل بينما الخطوتين (السادسة والسابعة) فسيتم القيام بهما في الفصل الأخير .

2- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أساتذة مرحلة التعليم الثانوي بثلاث ثانويات ببلدية جيجل وهي: ثانوية" **ثرخوش أحمد** " ، و ثانوية "**كعولة تونس**" ، وثانوية "**الكندي**" عينة الدراسة والبالغ عددهم 201 أستاذا وأستاذة .

والجداول رقم (1، 2 و 3) توضح توزيع مجتمع البحث حسب (**الجنس، والخبرة ، و التخصص**)

جدول رقم (02): يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية (%)
ذكور	39	19
إناث	162	81
المجموع	201	100

يتضح من بيانات الجدول أن نسبة الإناث 81%أكثر من نسبة ذكور 19%

جدول رقم(03): يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الخبرة المهنية

الخبرة المهنية	العدد	النسبة المئوية (%)
أقل من 10 سنوات	77	38
10 سنوات فما فوق	124	62
المجموع	201	100

يتضح من بيانات الجدول أن نسبة الخبرة المهنية ل 10سنوات فما فوق 62% اكثر من نسبة ذوي الخبرة اقل من 10 سنوات ب 38 %

جدول رقم (04): يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب التخصص

التخصص	العدد	النسبة المئوية (%)
علمي	114	57
أدبي	87	43
المجموع	201	100

يتضح من بيانات الجدول أن نسبة الأدبي 57% أكثر من نسبة العلمي 43%

3- تحديد عينة الدراسة وكيفية إختيارها:

تعرف العينة بأنها " جزء من مجتمع البحث الأصلي يختارها الباحث بأساليب مختلفة وتضم عددا من أفراد المجتمع الأصلي " . (إبراهيم بن عبد العزيز الدعليج ، 2010 ، ص 91)

كما تعرف كذلك بالمجموعة الجزئية التي يقوم الباحث بتطبيق دراسته عليها وهي تكون ممثلة لخصائص مجتمع الدراسة الكلي ".(حسان الجيلاني و بلقاسم سلاطنية ، 2009، ص 128)

أ- العينة الاستطلاعية:

تتمثل العينة الاستطلاعية في هذه الدراسة في أساتذة مرحلة التعليم الثانوي في بعض ثانويات بـ بلدية جيجل والبالغ عددهم (30) أستاذا وأستاذة، وذلك من اجل التأكد من الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة.

ب- عينة الدراسة الأساسية:

اختيرت عينة الدراسة من أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ببعض الثانويات ببلدية جيجل (المذكورة سابقا) وذلك باتباع الخطوات التالية :

1- حصر المجتمع الأصلي للدراسة الذي يتكون من أساتذة مرحلة التعليم الثانوي في بعض الثانويات بجيجل والذي بلغ عددهم 201 أستاذا وأستاذة.

2- تحديد حجم العينة بـ 100 أي بنسبة 50% من المجتمع الأصلي علما أن العينة اختيرت بطريقة قصدية.

3- تم توزيع الاستبيان على عينة البحث المكونة من 100 أستاذ وأستاذة بالثانويات المحددة في الدراسة وقد تم استرجاع 84 استمارة .

و الجدول (5)، (6)، (7) توضح توزيع أفراد العينة الفعلية حسب الجنس والخبرة والتخصص.

الجدول رقم (05): يوضح توزيع عينة البحث حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية (%)
ذكور	17	20
انات	67	80
المجموع	84	100

يتضح من الجدول أن نسبة الإناث 80% أكثر من نسبة الذكور20%

جدول رقم (06): يوضح توزيع عينة البحث حسب الخبرة

الخبرة	العدد	النسبة المئوية %
أقل من 10 سنوات	47	56
10 سنوات فما فوق	37	44
المجموع	84	100

يتضح من الجدول أن ذوي الخبرة أقل من 10 سنوات نسبته 56% أكثر من نسبة ذوي الخبرة 10 سنوات فما فوق 44%

جدول رقم (07) : يوضح عينة البحث حسب التخصص

التخصص	العدد	النسبة المئوية %
علمي	37	44
أدبي	47	56
المجموع	84	100

يتضح من الجدول أن التخصص الأدبي نسبته 56% أكثر من نسبة التخصص العلمي 44%.

4- أداة جمع البيانات وخصائصها السيكومترية:

قامت الطالبة ببناء هذا الاستبيان في صورته الأولية المكونة من 45 عبارة موزعة على 3 محاور وقد جرى بناء هذا الاستبيان من خلال مراجعة الإطار النظري و الدراسات السابقة التي بحثت في نفس الموضوع كدراسة "**كمال المخامرة**"، "**ودراسة محمد القرشي** " **(2007)** بالإضافة الى دراسات أخرى التي تناولت موضوع الدراسة.

وفيما يلي وصف الاستبيان :

- مكونات الاستبيان

يتكون الاستبيان في صورته النهائية من 40 عبارة مقسمة إلى 3 محاور وكل محور يضم مجموعة من العبارات وهي كالتالي:

الجدول الآتي يوضح محاور الاستبيان وأرقام عباراته.

جدول رقم (08) : يوضح محاور الاستبيان لأنماط الادارة الصفية وأرقامه وعبارته

المحاور	أرقام العبارات	عدد العبارات
النمط التسلطي	1، 2 ، 6 ، 14 ، 15 ، 17 ،20 ، 22 ، 24 ، 25 ، 26 ، 32 ، 37 ، 38	14
النمط الديمقراطي	3 ، 4 ، 9 ، 10 ، 12 ، 16 ، 18 ، 27 ، 28 ، 31 ، 33 ، 36 ، 39 ، 40	14
النمط التساهلي	5 ، 7 ، 8 ، 13 ، 11 ، 19 ، 21 ، 29 ، 23 ، 30 ، 34 ، 35	12
المجموع		40

تكون الاجابة على عبارات الاستبيان بوضع علامة (x) في البديل المناسب ، ولقد تم تحديد طريقة تقدير درجات الاستبيان كالتالي :

دائما: تعطى الدرجة (03)

أحيانا: تعطى الدرجة (02)

نادرا: تعطى الدرجة (01)

- **الخصائص السيكو مترية للأداة:**

1- الصدق : وقد تم الاعتماد على نوعين من الصدق هما:

أ- **صدق المحكمين :** وتم ذلك بعرض الأداة بصورتها الأولية على ستة محكمين وهم أساتذة في علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا بجامعة جيجل **(أنظر الملحق رقم1)** و طلب منهم الحكم على الأداة من خلال ما يلي :

- مدى مناسبة العبارة لموضوع الدراسة.
- مدى مناسبة العبارة للمحور الذي تقيسه.
- مدى سلامة ووضوح الصياغة اللغوية للعبارات.
- إعطاء ملاحظة واقتراحات من وجهة نظرهم.

ولقد تم اعتماد نسبة اتفاق 80% فما فوق لقبول العبارة واعتبارها مناسبة أو غير مناسبة ، حيث اتضح أن أغلب العبارات صالحة لأهداف هذا البحث ، وتقيس ما وضعت الأداة لقياسه ولكن مع إدخال بعض التعديلات على الصياغة اللغوية لبعضها، وتم حذف بعض العبارات التي لا تقيس موضوع الدراسة.

و الجدول التالي يوضح العبارات التي تم حذفها بناء على آراء المحكمين.

جدول رقم (09): يوضح العبارات التي تم حذفها بناء على آراء المحكمين

العبارات التي تم حذفها بناء على رأي المحكمين	سبب الحذف
– توظف المعلومات السابقة مع المعلومات الجديدة	غير مناسبة
– تتبع التعلم الفردي بين التلاميذ	غير مناسبة
– تتشدد بوضع أسئلة الامتحان لتلاميذ	غير مناسبة
– تحترم أراء التلاميذ	مكررة
– تضع أسئلة الإمتحان في متناول الجميع	غير مناسبة

والجدول التالي يوضح العبارات التي تم تعديلها بناء على أراء المحكمين.

جدول رقم (10) : يوضح العبارات التي تم تعديلها بناء على آراء المحكمين.

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
–تتابع بشكل دوري الأنشطة الفردية والجماعية المقدمة للتلاميذ	–تتابع بشكل دوري الأنشطة الفردية المقدمة للتلاميذ
–تتغاضى عن استعمال أسلوب العقاب عند القيام بالفوضى داخل القسم	–تتجنب العقاب عند القيام بالفوضى داخل القسم
–تترك للتلاميذ الفرصة لتنفيس عن أنفسهم داخل الصف	–تترك للتلاميذ الفرصة للتنفيس عن أنفسهم بالحديث الجانبي داخل الصف
–تهتم بنتائج الأعمال المقدمة للتلاميذ أكثر من الاهتمام بتفاصيل العمل	–تهتم بنتائج الأعمال المقدمة للتلاميذ أكثر من الاهتمام بخطوات العمل
–تتخد القرارات المتعلقة بالصف فرديا.	–تتولى مسؤولية اتخاد القرارات المتعلقة بالصف دون استشارة الآخرين
–تراعي عند وضع أسئلة الامتحان الفروق الفردية بين التلاميذ	–تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند صياغة أسئلة الامتحان

ب- الصدق الذاتي : يقاس الصدق لذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الأداة ويتم ذلك كالتالي :

بعد حساب معامل ثبات الأداة عن طريق إستخدام معامل ألفا كرونباخ قدر الصدق الذاتي للأداة بـ $\sqrt{0.75}$ = 0,86 وهو معامل صدق مرتفع وهذا يدل على أن الأداة صادقة.

2- ثبات الاستبيان:

وللتحقق من ثبات الاستبيان قامت الطالبة بحساب معامل الثبات بالإعتماد على عينة من الأساتذة متكونة من 30 أستاذا وأستاذة بإستخدام طريقتين وهما :

أ- طريقة معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل ثبات الاستبيان باستخدام معامل ألفا كرونباخ وبلغت قيمتة (**0.75**) وهي قيمة مرتفعة وتدل على أن الاستبيان ثابت **(أنظر الملحق رقم (03))**.

ب- طريقة التجزئة النصفية:

1- باستخدام معامل سبيرمان براون: تم تطبيق الاستبيان على أفراد العينة الاستطلاعية، ثم حساب حساب الارتباط بين درجاتهم في المفردات الفردية والزوجية ، فبلغت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية **(0,65)** وبعد تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان براون بلغ معامل ثبات المقياس الكلي (**0,78**) وهي قيمة مرتفعة وتدل على أن الاستبيان ثابت **(أنظر الملحق رقم (04))**.

2- باستخدام معادلة جوتمان : تم تطبيق الاستبيان على الأفراد العينة الاستطلاعية تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة "جوتمان " حيث بلغ **(0,77)** وهي قيمة مرتفعة تدل على أن الاستبيان ثابت.

والجدول الآتي يلخص إجراءات التأكد من الخصائص السيكو مترية للأداة الدراسة:

جدول رقم (11) : يوضح نتائج إجراءات التأكد من الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة

	الاختبار	النتيجة	الحكم
الصدق	صدق المحكمين	اتفاق 80 % من المحكمين على الابقاء على جميع العبارات مع تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات	الأداة صادقة
	الصدق الذاتي	0,86	الأداة صادقة
الثبات	ألفا كرونباخ	0,75	الأداة ثابتة
	التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان براون	0,78	الأداة ثابتة
	التجزئة النصفية باستخدام معادلة جوتمان	0,77	الأداة ثابتة

ومن خلال الجدول يتضح أن الأداة صادقة و ثابتة ويمكن استخدامها في الدراسة الأساسية

5- الدراسة الأساسية:

تم إجراء الدراسة الأساسية خلال شهر ماي من العام الدراسي 2018/ 2019 م على عينة من أساتذة مرحلة التعليم الثانوي الذي بلغ عددهم 100 أستاذا و أستاذة.

ولقد تم أخذ تسهيلات من رئيسة قسم علم النفس وعلوم التربية والأورطفونيا وذلك من أجل التوجه إلى ثانويات من أجل الحصول على العدد الإجمالي للأساتذة واختيار عينة الدراسة الأساسية ، وقد تم الحصول على العدد من كل ثانوية.

ولقد تم تهيئة الأساتذة، وذلك بتوضيح الهدف العلمي من هذه الدراسة و أن النتائج والإجابات لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي كما تم توضيح طريقة الإجابة والتعليمات الخاصة بالاستمارة وتم استعادة 84 استمارة من أصل 100 استمارة التي تم توزيعها على الأساتذة.

6- الأساليب الاحصائية:

للتحقق من فرضيات الدراسة تمت المعالجة الإحصائية للمعطيات باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ألفا كرونباخ ، وتم استخدامه للتأكد من ثبات أداة الدراسة.
- معادلة سبيرمان براون، معادلة جوتمان، وتم استخدامهما للتأكد من ثبات الأداة.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتم استخدامهما للتأكد من صحة الفرضية الأولى.
- اختبار (ت)، وتم استخدامه للتحقق من صحة الفرضية الثانية والثالثة والرابعة.

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل تم التعرف على أدوات البحث الإجرائية، وذلك من خلال التعرف على المنهج المستخدم في الدراسة ، وكذلك مجتمع الدراسة كما تم التعرف على أداة جمع بيانات الدراسة (الاستبيان) وقد تبين صدقها وثباتها، ثم خصائصها لسيكو مترية للأداة بالإضافة إلى أهم الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة.

الفصل الرابـع: عـرض وتحليـل وتفسيـر نتـائج الدراسة

تمـهيد

أولا : عرض نتائج الدراسة

1. عرض نتائج الفرضية الأولى
2. عرض نتائج الفرضية الثانية
3. عرض نتائج الفرضية الثالثة
4. عرض نتائج الفرضية الرابعة

ثانيا : تحليل وتفسير نتائج الدراسة

1. تحليل وتفسير الفرضية الأولى
2. تحليل وتفسير الفرضية الثانية
3. تحليل وتفسير الفرضية الثالثة
4. تحليل وتفسير الفرضيى الرابعة

خلاصة الفصل

الخلاصة العامة للدارسة:

حاولت الدراسة الحالية إلقاء الضوء على درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي لأنماط الإدارة الصفية ، وقد كان الهدف من هذه الدراسة التعرف على درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي لأنماط الإدارة الصفية (التسلطي، والديمقراطي، والتساهلي)، والكشف عن الفروق في درجة ممارسة الأساتذة لهذه الأنماط حسب متغير الجنس ،والتخصص والخبرة المهنية.

وتوقفت الدراسة قليلا في الجانب النظري عند مفهوم الإدارة الصفية وأنماطها، حيث تم التطرق إلى تعريف الإدارة الصفية وعلى نظرياتها وأنماطها، كما تعرضت الدراسة إلى مجموعة من الدراسات المتعلقة بممارسة الأساتذة لهذه الأنماط الثلاث.

وبعد تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها، أظهرت النتائج أن درجة ممارسة أساتذة للنمط الديمقراطي جاءت مرتفعة بينما التسلطي والتساهلي بدرجة متوسطة، وهذا يشير إلى أن أساتذة يقومون بأدوارهم كما ينبغي ويسعى هنا الأستاذ لمساعدة التلميذ من أجل تحقيق توافقه الدراسي وجذب الثقة بينه وبين التلاميذ وتنسيق العمل بينهم.

كما أنه لم تتضح وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي للنمطين التسلطي والديمقراطي تعزى لمتغير الجنس. بينما اتضحت وجود فروق في النمط التساهلي لصالح الذكور وهذا يشير إلى أن كل من الجنسين لهم قدرات تؤهلهم وتمكنهم من القيام بمهامه داخل غرفة الصف ، وهذا راجع إلى أن كل أستاذ (ة) يعرف مسؤولياته وواجباته قبل المساس بضوابط وقواعد الصف، بالإضافة إلى أن تبادل الخبرات والآراء فيما بينهم يزيل هذه الفروق بينما في النمط التساهلي فيمكن إرجاعها إلى أن الذكور يعطون فرصا أكثر للتلاميذ في الحرية داخل القسم عكس الإناث اللواتي تحاولن أن يكون هناك توازن في أسلوب إدارتها للصف .

كذلك أدت المقارنة بين درجة ممارسة أساتذة الذين تخصصوا أدبي وعلمي إلى عدم وجود فروق بينهما، وهذا قد يدعونا إلى مزيد من الدراسات التي تبحث عن عوامل أخرى تحدد ممارسة أساتذة التعليم الثانوي لهذه الأنماط .

كما أنه اتضح عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة لأنماط الإدارة الصفية الثلاث حسب الخبرة وهذا إن دل على شيء فإنه يدل على أن جميع أساتذة مرحلة العليم الثانوي يسعون إلى القيام بمهامهم وأدوارهم مهما اختلفت خبراتهم الطويلة أو القصيرة ، وهذا يرجع إلى أن كل أستاذ يطمح إلى التطوير من قدراته ومعارفه بغض النظر عن الخبرة التي يمتلكها.

ومما سبق ذكره فإن الدراسة الحالية كشفت عن بعض الأمور المتعلقة بأسلوب الأستاذ في التدريس، وأهمية دراستها من وجهات نظر أخرى وضرورة أن يكون هناك توازن في ممارسة لنمطين التسلطي والديمقراطي حتى لا يفقد الأستاذ السيطرة على صفه، بحيث تحكمه ضوابط وقواعد تعليمية تتوافق مع الأهداف التربوية الموضوعة مسبقا.

تمهيد:

سيتم التطرق في هذا الفصل إلى النتائج المتوصل إليها، من أجل الإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من الفرضيات التي تم وضعها مسبقا، وهذا من خلال تحليل وتفسير بيانات الدراسة ومعطياتها.

أولا: عرض نتائج الدراسة

1- **عرض نتائج الفرضية الأولى :** والتي تنص على أنه " يمارس أساتذة مرحلة التعليم الثانوي النمط الديمقراطي بدرجة مرتفعة ، والنمط التسلطي والتساهلي بدرجة متوسطة".

وللتحقق من صدق هذه الفرضية ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة لإستجابات أفراد العينة على استبيان درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي للأنماط الإدارة الصفية حسب محاوره ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي لأنماط الإدارة الصفية ويتم تحديد درجة بالمعادلة التالية:

1- 1.66 بدرجة منخفضة

1.67- 2.33 بدرجة متوسطة

2.34-3 بدرجة مرتفعة

والجدول رقم (12): يوضح متوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لاستجابات أفراد العينة على استبيان ممارسة أنماط الإدارة الصفية لدى أساتذة مرحلة التعليم الثانوي.

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
01	النمط التسلطي	2.29	0.20	02	متوسطة
02	النمط الديمقراطي	2.70	0.18	01	مرتفعة
03	النمط التساهلي	1.81	0.23	03	متوسطة

يتضح من الجدول أن درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي لأنماط الإدارة الصفية متباينة حيث جاءت في الرتبة الأولى النمط الديمقراطي بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (**2.70**)، وانحراف معياري (**0.18**)، وفي الرتبة الثانية جاء النمط التسلطي بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (**2.29**)، وانحراف معياري (**0.20**)، وفي الرتبة الثالثة جاء النمط التساهلي بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (**1.81**)، وانحراف معياري (**0.23**)، وهذا يشير إلى أن الفرضية الأولى تحققت **(أنظر الملحق رقم (05)).**

ولتفصيل النتائج أكثر سيأتي عرض نتائج عبارات كل المحاور حسب ترتيبها من حيث الدرجة

المحور 01 : الأسلوب الديمقراطي

جدول رقم (13): يوضح المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والدرجة والرتبة للاستجابات أفراد العينة على عبارات محور الأسلوب الديمقراطي

رقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
15	تتيح الفرصة لتلاميذك للمناقشة وتوظيف مكتسباتهم القبلية	2.95	0.21	1	مرتفعة

16	يدرك تلاميذك أنهم يستطيعون مقاطعتك إذا كان لديهم أي سؤال متصل بالموضوع	2.35	0.72	13	مرتفعة
17	تهتم بكيفية تعليم تلاميذك	2.94	0.23	2	مرتفعة
18	تحاول دائما أن تشرح الأسباب وراء قراراتك وقواعدك	2.43	0.60	12	مرتفعة
19	الصحة الوجدانية لتلاميذك أهم من السيطرة على الفصل	2.30	0.65	14	متوسطة
20	يوجد جو من الثقة بينك وبين التلاميذ	2.87	0.33	5	مرتفعة
21	تتعاطف مع تلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعيق تعلمهم	2.73	0.44	8	مرتفعة
22	تراعي الفروق الفردية بين لتلاميذ داخل الصف عند صياغة أسئلة الامتحان	2.75	0.46	6	مرتفعة
23	تراعي ميول التلاميذ نحو التعلم داخل الصف	2.75	0.43	7	مرتفعة
24	تشجع التلاميذ على المبادرة داخل الصف	2.93	0.30	3	مرتفعة
25	تقوم بالثناء على العمل المنجز بالشكل الصحيح	2.93	0.25	4	مرتفعة

26	تناقش الرأي الذي يعرضه التلميذ بتأني قبل أن تقبله أو ترفضه	2.73	0.52	9	مرتفعة
27	تعطي التلاميذ الفرصة للتعلم في وسط جماعة	2.44	0.54	11	مرتفعة
28	تهتم بآراء تلاميذك عندما تتخذ أي قرار قد يتوقف عليه نجاحهم .	2.73	0.52	10	مرتفعة

من خلال الجدول يتضح أن عبارات المحور جاءت أغلبها بدرجة مرتفعة والبالغ عددها 13 عبارة وكانت العبارات مرتبة حسب درجة الممارسة كالآتي :

1- العبارة رقم (15): بمتوسط حسابي (2.95) وانحراف معياري (0.21) والتي تنص على: "تتيح الفرصة لتلاميذك للمناقشة وتوظيف مكتسباتهم القبلية ".

2- العبارة رقم (17): بمتوسط حسابي (2.94) وانحراف معياري (0.23) والتي تنص على: "تهتم بكيفية تعليم تلاميذك" .

3- العبارة رقم (24): بمتوسط حسابي (2.93) وانحراف معياري (0.30) والتي تنص على: "تشجع التلاميذ على المبادرة داخل الصف".

4- العبارة رقم (25): بمتوسط حسابي (2.93) وانحراف معياري (0.25) والتي تنص على: "تقوم بالثناء على العمل المنجز بالشكل الصحيح" .

5- العبارة رقم (20): بمتوسط حسابي (2.87) وانحراف معياري (0.33) والتي تنص على: "يوجد جو من الثقة بينك وبين التلاميذ " .

6- العبارة رقم (22): بمتوسط حسابي (2.75) وانحراف معياري (0.43) والتي تنص على: "تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ داخل الصف عند صياغة أسئلة الامتحان".

7- العبارة رقم (23): بمتوسط حسابي (2.75) وانحراف معياري (0.43) والتي تنص على " تراعي ميول التلاميذ نحو التعلم داخل الصف ".

8- العبارة رقم (21): بمتوسط حسابي (2.73) وانحراف معياري (0.44) والتي تنص على: "تتعاطف مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعيق تعلمهم ".

9- العبارة رقم (26): بمتوسط حسابي (2.73) وانحراف معياري (0.52) والتي تنص على: "تناقش الرأي الذي يعرضه التلميذ بتأني قبل أن تقبله أو ترفضه" .

10- العبارة رقم (28): بمتوسط حسابي (0.73) وانحراف معياري (0.52) والتي تنص على " تهتم بآراء تلاميذك عندما تتخذ أي قرار قد يتوقف عليه نجاحهم ".

11- العبارة رقم (27): بمتوسط حسابي (2.44) وانحراف معياري (0.54) والتي تنص على: "تعطي التلاميذ فرصة للتعلم في وسط جماعة".

12- العبارة (18): بمتوسط حسابي (2.43) وانحراف معياري (0.60) والتي تنص على: "تحاول دائما أن تشرح الأسباب وراء قراراتك وقواعدك".

- **العبارة (16)**: بمتوسط حسابي (2.35) وانحراف معياري (0.72) والتي تنص على: "يدرك تلاميذك أنهم يستطيعون مقاطعتك إذا كان لديهم أي سؤال متصل بالموضوع ".

أما العبارة التي أتت بدرجة متوسطة فقد كانت:

14- العبارة رقم (19): بمتوسط حسابي (2.30) وانحراف معياري (0.65) والتي تنص على: الصحة لوجدانية لتلاميذك أهم من السيطرة على الفصل".

المحور 02: النمط التسلطي

الجدول رقم (14): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لاستجابة أفراد العينة على عبارات محور 01: النمط التسلطي.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
01	عندما تدخل إلى غرفة الصف تتوقع من تلاميذك التنفيذ الفوري لكل تعليماتك	2.24	0.52	9	متوسطة
02	إذا كان التلميذ مشاغبا داخل الفصل ، تقوم بعقابه دون أية مناقشة	1.56	0.58	13	منخفضة
03	يجب أن يكون الفصل هادئا لكي يتعلم التلميذ	2.89	0.31	1	مرتفعة
04	تتابع بشكل دوري الأنشطة الفردية المقدمة للتلاميذ	2.62	0.51	5	مرتفعة
05	تتولى مسؤولية اتخاذ القرارات المتعلقة بالصف دون إستشارة الأخرين	1.96	0.64	10	متوسطة
06	تشعر بالانزعاج إذا وجه التلاميذ لك بعض الانتقادات خلال الدرس	1.49	0.57	14	منخفضة
07	تضبط دخول التلاميذ إلى القسم في الوقت المحدد	2.80	0.43	3	مرتفعة

08	تهتم بالساعات المحددة للدرس دون التطرق غلى مواضيع خارجية	2.39	0.62	8	مرتفعة
09	تؤكد على إنجاز العمل في مدته المحددة	2.81	0.42	2	مرتفعة
10	تهتم بنتائج الأعمال المقدمة للتلاميذ أكثر من الاهتمام بخطوات العمل	1.89	0.58	12	متوسطة
11	تقوم بتنظيم جلوس التلاميذ قبل أن تبدأ الدرس	2.43	0.66	6	مرتفعة
12	تؤدي واجباتك الصفية ضمن الأنظمة والقوانين التربوية	2.80	0.43	4	مرتفعة
13	تتوقع من لتلاميذ رد المعلومة كما قدمت لهم	1.90	0.55	11	متوسطة
14	تدافع عن آرائك العملية التي تقدمها للتلاميذ حتى وإن وجدت معارضة	2.40	0.67	7	مرتفعة

يتضح من خلال الجدول أن عبارات المحور 02 للنمط التسلطي أغلبها جاءت بدرجة مرتفعة والبالغ عددها 8 عبارات والتي كانت مرتبة حسب درجة الممارسة كالآتي :

1- العبارة رقم (03): بمتوسط حسابي (2.89) وانحراف معياري (0.31) و التي تنص على: "يجب أن يكون الفصل هادئا لكي يتعلم التلميذ".

2- العبارة رقم (09): بمتوسط حسابي (2.81) وانحراف معياري (0.42) والتي تنص على : "تؤكد على انجاز لعمل في مدته المحددة ".

3- العبارة رقم (07): بمتوسط حسابي (2.80) وانحراف معياري (0.43) والتي تنص على : "تضبط دخول التلاميذ إلى القسم في الوقت المحدد" .

4- العبارة رقم(12): بمتوسط حسابي(2.80) وانحراف معياري (0.43) والتي تنص على : "تؤدي واجباتك الصفية ضمن الأنظمة والقوانين التربوية ".

5- العبارة رقم (04): بمتوسط حسابي(2.62) وانحراف معياري (0.51) والتي تنص على : "تتابع بشكل دوري الأنشطة الفردية المقدمة للتلاميذ" .

6- العبارة رقم (11): بمتوسط حسابي(2.43) وانحراف معياري (0.66) والتي تنص على : "تقوم بتنظيم جلوس التلاميذ قبل أن تبدأ الدرس" .

7- العبارة رقم (14): بمتوسط حسابي (2.40) وانحراف معياري (0.67) والتي تنص على : "تدافع عن آرائك العملية التي تقدمها للتلاميذ حتى وإن وجدت معارضة".

8- العبارة رقم (08): بمتوسط حسابي (2.39) وانحراف معياري (0.62) والتي تنص على : والتي تنص على: "تهتم بالساعات المحددة للدرس التي تقدمها دون التطرق إلى مواضيع خارجية" .

أما العبارات التي أتت بدرجة متوسطة والبالغ عددها (04) عبارات وهي :

9- العبارة رقم (01): بمتوسط حسابي (2.24) وانحراف معياري (0.52) والتي تنص على : "عندما تدخل إلى غرفة الصف تتوقع من تلاميذك التنفيذ الفوري لكل تعليماتك" .

10- العبارة رقم (05): بمتوسط حسابي (1.96) وانحراف معياري (0.64) والتي تنص على: "تتولى مسؤولية اتخاذ القرارات المتعلقة بالصف دون استشارة الآخرين" .

11- العبارة رقم (13): بمتوسط حسابي (1.90) وانحراف معياري (0.55) والتي تنص على: "تتوقع من التلاميذ رد المعلومة كما قدمت لهم" .

12- العبارة رقم (10): بمتوسط حسابي (1.89) وانحراف معياري (0.58) والتي تنص على: "تهتم بنتائج الأعمال المقدمة للتلاميذ أكثر من الاهتمام بخطوات العمل ".

أما العبارات التي أتت بدرجة منخفضة والبالغ عددها (02) عبارتين وهي كالتالي:

13- العبارة رقم (02): بمتوسط حسابي (1.56) وانحراف معياري (0.58) والتي تنص على : "إذا كان التلميذ مشاغبا داخل الفصل تقوم بعقابه دون أية مناقشة" .

14- العبارة رقم (06): بمتوسط حسابي(1.49) وانحراف معياري (0.57) والتي تنص على : "تشعر بالانزعاج إذا وجه التلاميذ لك بعض الانتقادات خلال الدرس" .

محور03 : النمط التساهلي

جدول رقم (15) : يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور النمط التساهلي .

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
29	لا تحب أن تفرض أية قواعد على تلاميذك	1.93	0.61	4	متوسطة
30	لا تتقبل أية أعذار من تلميذ منخفض التحصيل	1.73	0.52	9	متوسطة
31	لا تجد مشكلة في أن يقدم لك تلاميذك الواجبات المنزلية بعد المواعيد المحدد لتقديمها	1.74	0.56	8	متوسطة
32	إذا استأذنك أي تلميذ بالخروج تسمح له بذلك	1.81	0.54	7	متوسطة
33	التحضير للحصة ليس مهما	1.13	0.40	12	منخفضة
34	تولي مظهرك الاهتمام اللازم أمام التلاميذ داخل الصف	2.62	0.61	1	مرتفعة
35	تترك الفرصة لتلاميذك بالحديث الجانبي داخل الصف	1.93	0.59	5	متوسطة
36	تضع أسئلة الامتحان سهلة لتلاميذك	1.52	0.50	10	منخفضة
37	تتجنب العقاب عند القيام بالفوضى داخل القسم	1.85	0.63	6	متوسطة
38	تميل إلى الاختلاط مع التلاميذ بتسهيل سبل الاتصال بينهم	2.18	0.77	2	متوسطة

39	تتساهل عند دخول التلاميذ الى القسم في الوقت الغير المحدد	2.02	0.67	3	متوسطة
40	تقيم علاقة صداقة لا حدود لها مع التلاميذ	1.35	0.63	11	منخفضة

ومن خلال الجدول يتضح أن عبارات المحور في مجملها متوسطة ما عدا العبارة رقم 34 مرتفعة والعبارة 33 و36 منخفضة وبلغ عدد العبارات 12 عبارة وكانت العبارات مرتبة حسب درجة الممارسة كالآتي:

1- العبارة رقم (34): بمتوسط حسابي (2.62) وانحراف معياري (0.61) والتي تنص على: "تولي مظهرك الاهتمام اللازم أمام التلاميذ داخل الصف".

2- العبارة رقم (38): بمتوسط حسابي (2.18) وانحراف معياري (0.77) والتي تنص على: "تميل إلى الاختلاط مع التلاميذ بتسهيل سبل الاتصال بينهم ".

3- العبارة رقم (39) : بمتوسط حسابي (2.02) وانحراف معياري (0.67) والتي تنص على: "تتساهل عند دخول التلاميذ في الوقت الغير المحدد".

4- العبارة رقم (29): بمتوسط حسابي (1.93) وانحراف معياري (0.61) والتي تنص على : "لا تحب أن تفرض أية قواعد على تلاميذك " .

5- العبارة رقم (35): بمتوسط حسابي (1.93) وانحراف معياري (0.59) والتي تنص على : "تترك الفرصة لتلاميذك بالحديث الجانبي داخل الصف ".

6- العبارة رقم (37): بمتوسط حسابي (1,56) وانحراف معياري (0,50) والتي تنص على : "تتجنب العقاب عند القيام بالفوضى داخل الصف".

7- العبارة رقم (32): بمتوسط حسابي (1.82) وانحراف معياري (0.54) والتي تنص على : " إذا استأذنك التلميذ بالخروج تسمح له بذلك" .

8- العبارة رقم (31): بمتوسط حسابي (1.74) وانحراف معياري (0.56) والتي تنص على : "لا تجد مشكلة في أن يقدم لك تلاميذك الواجبات المنزلية بعد المواعيد المحددة لتقديمها ".

9- العبارة رقم (30): بمتوسط حسابي (1.73) وانحراف معياري (0.52) والتي تنص على : "لا تتقبل أية أعذار من التلميذ منخفض التحصيل".

10- العبارة رقم (36): بمتوسط حسابي (1.52) وانحراف معياري (0.50) والتي تنص على :" تضع أسئلة الامتحان سهلة للتلاميذ".

11- العبارة رقم (40): بمتوسط حسابي (1.35) وانحراف معياري (0.63) والتي تنص على:"تقيم علاقة صداقة لا حدود لها مع التلاميذ ".

12- العبارة رقم (33): بمتوسط حسابي (1.13) وانحراف معياري (0.40) والتي تنص على: "التحضير للحصة ليس مهما ".

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنص على أنه : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي لأنماط الإدارة الصفية (التسلطي، الديمقراطي، التساهلي) تعزى لمتغير الجنس.

وللاختبار هذه لفرضية تم حساب دلالة الفروق بين لمتوسطات وباستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للأنماط الثلاثة وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (16): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق في درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي الأنماط الإدارة الصفية (التسلطي، الديمقراطي، التساهلي) تعزى لمتغير الجنس

النمط	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
النمط التسلطي	ذكر	17	2.31	0.23	0.26	غير دالة
	أنثى	67	2.29	0.19		
النمط الديمقراطي	ذكر	17	2.73	0.19	0.85	غير دالة
	أنثى	67	2.69	0.18		
النمط التساهلي	ذكر	17	1.95	0.21	2.83	دالة
	أنثى	67	1.78	0.22		

من خلال الجدول يتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي للنمطين (التسلطي والديمقراطي) تعزى لمتغير الجنس، إذ بلغت قيمة (ت) للنمط التسلطي **(0.26)** وهي قيمة غير دالة، بينما النمط الديمقراطي بلغت قيمة ت (**0.85**) وهي قيمة غير دالة، عكس النمط التساهلي الذي أظهر وجود فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي لنمط التساهلي يعزى لمتغير الجنس ، وكان الفرق لصالح الذكور إذ بلغت قيمة (ت) **(2.83)** وهذا يشير إلى تحقق جزئي للفرضية الثانية، فالفروق كانت دالة في درجة ممارسة أساتذة التعليم الثانوي في النمط التساهلي لصالح الذكور بينما اختفت هذه الفروق بالنسبة للنمطين التسلطي والديمقراطي.

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

والتي تنص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي لأنماط الإدارة الصفية (التسلطي، الديمقراطي، التساهلي) تعزى إلى متغير الخبرة المهنية".

ولاختبار هذه الفرضية تم حساب دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للأنماط الثلاثة (التسلطي، الديمقراطي، التساهلي).

وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (17) : يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق في درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي لأنماط الإدارة الصفية (التسلطي، الديمقراطي، والتساهلي) تعزى لمتغير الخبرة المهنية

النمط	الخبرة المهنية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
النمط التسلطي	أقل من 10سنوات	47	2.31	0.18	0.54	غير دالة
	10 سنوات فما فوق	37	2.28	0.21		
النمط الديمقراطي	أقل من 10 سنوات	47	2.70	0.17	0.24	غير دالة
	10 سنوات فما فوق	37	2.69	0.19		

النمط التساهلي	أقل من 10 سنوات	47	1.82	0.23	0.42	غير دالة
	10 سنوات فما فوق	37	1.80	0.23		

من خلال الجدول يتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي للأنماط الثلاثة (التسلطي، الديمقراطي، التساهلي) تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

حيث بلغت قيمة (ت) للأنماط الثلاثة **(0.54، 0.24، 0.42)** وهي قيم غير دالة وهذا يشير إلى عدم تحقق الفرضية الثالثة وهذا يجعلنا نرفض الفرضية البحثية ، ونقبل الفرضية الصفرية القائلة لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي للأنماط الثلاثة (التسلطي، الديمقراطي، والتساهلي) تعزى لمتغير الخبرة لمهنية.

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

والتي تنص على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي للأنماط الإدارة الصفية (التسلطي، الديمقراطي، وتساهلي) تعزى لمتغير التخصص.

ولإختبار هذه الفرضية تم حساب دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لأنماط الثلاثة (التسلطي، الديمقراطي، والتساهلي).

وكانت النتائج موضحة في لجدول التالي:

جدول رقم (18): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق في درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي (للنمط التسلطي ، النمط الديمقراطي ، والنمط التساهلي) تعزى لمتغير التخصص

النمط	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
النمط التسلطي	أدبي	47	2.26	0.22	1.64	غير دالة
	علمي	37	2.33	0.19		
النمط الديمقراطي	أدبي	47	2.68	0.18	0.83	غير دالة
	علمي	37	2.72	0.19		
النمط التساهلي	أدبي	47	1.82	0.22	0.34	غير دالة
	علمي	37	1.80	0.24		

من خلال الجدول يتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي (النمط التسلطي ، الديمقراطي والنمط التساهلي) تعزى لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة (ت) للأنماط الثلاثة (**1.64 ، 0.83، 0.34**) وهي قيم غير دالة وهذا يشير إلى عدم تحقق الفرضية الرابعة وهذا يجعلنا نرفض الفرضية البحثية الرابعة ونقبل الفرض الصفري القائل : "لا توجد فروق دالة إحصائيا في ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي لأنماط الإدارة الصفية الثلاثة (التسلطي، الديمقراطي، التساهلي) تعزى لمتغير التخصص".

ثانيا: تفسير ومناقشة نتائج الفرضيات

1- تفسير نتائج الفرضية الأولى:

أظهرت نتائج الفرضية الأولى أن أساتذة التعليم الثانوي يمارسون النمط الديمقراطي بدرجة مرتفعة والنمط التسلطي والتساهلي بدرجة متوسطة مما يشير إلى تحقق الفرضية الأولى.

ولقد أكدت بعض الدراسات بأنه يمارس أساتذة مرحلة التعليم الثانوي لأنماط الإدارة الصفية الثلاثة بدرجة مرتفعة في النمط الديمقراطي بينما في النمطين التسلطي والتساهلي فيمارس بدرجة متوسطة كدراسة "**محمد بن عيضة بن محمد القريشي**" **(2007)** والتي أظهرت نتائجها على أن النمط القيادي السائد لدى معلمي المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين هو النمط الديمقراطي يليه الأتوقراطي وأخيرا النمط التساهلي.

وهذا ما توصلت إليه الدراسة الحالية، إضافة إلى دراسة "**إبراهيم دمياطي**" **(1999)** والتي توصلت إلى أن النمط التسامحي هو أفضل في إدارة الصف والنمط التسلطي هو أضعف أساليب الإدارة الصفية.

إضافة إلى دراسة "**كمال المخامرة**" **(2012)** والتي كشفت أن أكثر أنماط الإدارة الصفية شيوعا لدى المعلمين هو النمط الديمقراطي وبدرجة مرتفعة ،يليه النمط الأتوقراطي بدرجة منخفضة ،وأقل شيوعا النمط الفوضوي بدرجة منخفضة.

وفي السياق نفسه توصلت دراسة " **حليمة عطية حسن جلنبو**" **(2016)** إلى أن مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الإدارة الصفية مرتفعة للنمط الديمقراطي ومتوسطا للنمطين التسلطي والتساهلي.

وهذا يعني أن أساتذة مرحلة التعليم الثانوي يقومون بأدوارهم في ممارسة لأنماط الإدارة الصفية الثلاثة حيث جاءت في المرتبة الأولى النمط الديمقراطي ويليه النمط التسلطي والتساهلي بدرجة متوسطة.

بحيث يوفر كل أستاذ جوّا قائما على التفاعل بين عناصر الإدارة الصفية باستخدام مجموعة من الأنشطة والقواعد والأساليب لضبط الصف والحفاظ عليه، إضافة إلى أن أغلب الأساتذة يدرسون بالمقاربة

بالكفاءات ويسعون إلى تنسيق العمل بينهم وبين التلاميذ من خلال قدرة الأستاذ على السيطرة على غرفة الصف مما يؤدي إلى تحقيق هدف الدرس والأهداف المنشودة.

والآن سيتم تفسير ما جاء من نتائج في كل جانب من الجوانب التي يمارس بها أساتذة مرحلة التعليم الثانوي لأنماط الإدارة الصفية حيث أظهرت النتائج أنها كانت مرتبة حسب الدرجة كالآتي:

1- النمط الديمقراطي

2- النمط التسلطي

3- النمط التساهلي

1- ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي للنمط الديمقراطي:

لقد أظهرت النتائج أن النمط الديمقراطي جاء بدرجة مرتفعة **(أنظر الجدول رقم 13)** ويعود حصول هذا الجانب على لرتبة الأولى أن أساتذة مرحلة التعليم الثانوي لديهم اهتمام كبير بأهمية العلاقات الإنسانية القائمة على الأسلوب الديمقراطي.

كما توصلت نتائج الدراسة الحالية أن أغلب عبارات المحور (2) للنمط الديمقراطي جاءت بدرجة مرتفعة والتي تشير إلى أن ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي لهذا النمط بدرجة مرتفعة بحيث أن الأستاذ يتيح الفرصة لتلاميذه للمناقشة وتوظيف مكتسباتهم القبلية، فيخلق جوّا من الثقة بينه وبين التلاميذ، يراعي الفروق الفردية، وميولا تهم نحو التعلم، بالإضافة إلى تشجيعهم على المبادرة داخل الصف واهتمامه بكيفية تعليم تلاميذه .

ولقد أكدت نظرية العلاقات الإنسانية أن النمط الديمقراطي في أساسه يعتمد على مجموعة العلاقات الإنسانية التي تسعى إلى توفير الشروط والظروف الصفية وغير الصفية التي يمكن أن تساعد على تعليم التلاميذ وتساعدهم على التعلم، لذلك فإن توفير مناخ يسوده انضباط قائم على علاقات التفاعل والتفاهم بين المدرس وتلاميذه من جهة وبين لتلاميذ أنفسهم من جهة أخرى .(محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون ،2012، ص254)

ومن المعلوم أن التلاميذ يختلفون في خصائصهم وحاجاتهم وأنماط سلوكهم، وهنا تقع مسؤولية التوجيه والتفاعل وضبط الصف على عاتق المدرس، وذلك انطلاقا من معرفة خصائص وحاجات كل تلميذ فيما بينهم بحيث يبني هذا النمط على أسس سليمة، كالمودة والثقة المتبادلة واحترام آراء الآخرين والمشاركة في التخطيط والتنفيذ والتقويم، المبادرة دون خوف من الوقوع في الخطاء، التعاون والاستعداد لتقبل لاسيما أثناء المناقشة والتدريس والحرص على تحقيق أهداف جماعة الصف . (محمد فياض الخزاعلة وآخرون ،2012،ص255، 256)

2- ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي للنمط التسلطي:

لقد أظهرت النتائج أن الأسلوب التسلطي جاء بدرجة متوسطة (**أنظر الجدول (14)** ويعود حصول هذا الجانب على الرتبة الثانية إلى أن أساتذة مرحلة التعليم الثانوي مازالوا يستخدمون هذا الأسلوب من أجل السيطرة على سير الحصة والتحكم فيها وضبطها.

ولقد توصلت نتائج الدراسة الحالية أن عبارات محور النمط لتسلطي جاءت بدرجة مرتفعة إلى متوسطة وهذا يشير إلى أن أساتذة التعليم الثانوي يستخدمون هذا الأسلوب حسب الموقف الذي يكونون فيه، ونتائج الجدول رقم (12) توضح ذلك.

ويرى أصحاب النظرية الكلاسكية أن أسلوب المدرس والإستراتجيات والتقنيات التي يستخدمها في إدارة الصف تؤدي دورا كبيرا في فاعلية إدارته لتلاميذه، حيث أن هدف المدرس هنا هو نقل المعارف إلى التلاميذ بحيث لا يسمح للتلميذ غالبا بالمناقشة والاعتراض أو النقد، كما لا يفتح المجال لهم لتقديم مقترحاتهم ، فالمدرس المتسلط في الغالب لا يهتم بالنواحي الإنسانية في شخصية تلاميذه ولا يراعي الفروق الفردية بينهم، وعليه فإن المدرس الذي يمارس هذا النمط يتبنى أفكارا عملية وهو معاد للتجديد والتطوير. (محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون ، 2012، ص 254)، إضافة إلى أن سلوك المدرس يتسم بالتركيز على أهداف النشاط مع إغفال العلاقات الإنسانية بينه وبين التلاميذ.

وعموما فإن النمط التسلطي من الأساليب الإدارية المرفوضة من وجهة نظر الإدارة الصفية ونظرية العلاقات الإنسانية لعدم اهتمامها بشخصية التلاميذ، ورغم ذلك فإن هذا الأسلوب ما يزال سائدا في الكثير من المدارس بل أن بعض الأساتذة يفضلون اللجوء إليه حرصا منهم على الحفاظ على هيبتهم والسيطرة

على النظام داخل الصف والوصول بالتلاميذ لمستوى أمثل من التحصيل الدراسي. (رافدة الحريري ، 2010، ص80)

ومن خلال كل هذا يمكن القول أن النمط التسلطي من الأساليب التي من الضروري على الأستاذ أن يمارسها في صفه لضبط الصف مراعيا في ذلك العلاقات الإنسانية التي تتسم بالاحترام وتبادل الآراء والثقة بين الأستاذ والتلميذ دون أن ينسى الأستاذ مسؤولياته كأستاذ و كقائد يسير صفه بضوابط وقواعد تحدد فيه واجبات وحقوق كل طرف من أطراف العملية التعليمية.

3- ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي للنمط التساهلي:

لقد أظهرت النتائج أن النمط التساهلي جاء بدرجة متوسطة (أنظر الجدول رقم (15)) ويعود حصول هذا الجانب على الرتبة الثالثة إلى أن أساتذة مرحلة التعليم الثانوي يستخدمون هذا الأسلوب بدرجة متوسطة، ونلاحظ أن اغلب الأساتذة يميلون إلى استخدام أسلوب الديمقراطي والأسلوب التسلطي على عكس الأسلوب التساهلي الذي يتجنب الأغلبية استخدامه من أجل الحفاظ على الصف دون المساس بقواعد وضوابط داخل غرفة الصف.

حيث يتميز هذا الأسلوب بترك الحرية الكاملة للتلاميذ لاتخاذ القرارات، ويتسم بالفوضى داخل القسم، أيضا يكون أسلوب المدرس فيه متساهلا في دخول التلاميذ إلى القسم في الوقت المحدد، وأيضا يسمح لهم بتقديم واجباتهم في الوقت غير المحدد، مع تجنب العقاب عند قيام التلاميذ بالفوضى واللامبالاة من الأستاذ بتلاميذه مع إقامة علاقة صداقة مع التلاميذ، أيضا عدم وجود قواعد ومعايير لضبط سلوك التلاميذ كما انه لا يوجد لدى الأستاذ أية أهداف واضحة لتحقيقها. (أحمد ابراهيم ، 2006، ص75)

ويمكن أن تكون كل تلك الأساليب المستخدمة عاملا تؤثر في ممارسة النمط التساهلي ، بحيث نجد أنه رغم تباين الشخصيات والخبرات والتخصص إلا أن الأساتذة يمارسون النمط التساهلي بطريقة سطحية، و المدرس الذي يمارس هذا النمط من إدارة الصف يتصف بضعف الشخصية والاستهتار وعدم تحمل المسؤولية أو بالجهل بأهداف التعلم والتعليم.

ويمكن إرجاع أسباب ميل المدرس للإدارة الفوضوية لصفه إلى عدة عوامل كضعف شخصيته ،ضعف مستواه الأكاديمي وافتقاره لمهارات التدريس ، عدم اطلاع المدرس وضيق أفقه وعدم تمكنه من استخدام طرق واستراتجيات التدريس الملائمة. (أحمد المغربي ،2008 ، ص26 – 28)

ومن خلال ما سبق نجد أن ممارسة أساتذة التعليم الثانوي لأنماط الإدارة الصفية جاءت بهذا الترتيب حيث احتل النمط الديمقراطي الصدارة ليليه النمط التسلطي ثم التساهلي بدرجة متوسطة.

ويمكن إرجاع هذا الترتيب إلى أن الأساتذة يفضلون استخدام النمط الديمقراطي في الغالب لما له أثر ايجابي في الإدارة الصفية وكسب ثقة التلاميذ وتشجيعهم على التفاعل داخل الصف والمبادرة إلى الإجابة دون أية خوف من الخطاء، أيضا مراعاة الفروق الفردية عند التلاميذ وتقبل آرائهم ومناقشتهم مع التعزيز الايجابي لكل إجابة صحيحة منه حتى يؤثر ويخلق جوّا من الثقة بينه وبين التلاميذ، ويمكن في بعض المواقف يلجأ الأستاذ إلى استخدام الأسلوب التسلطي وذلك من أجل ضبط الصف وإلزام التلاميذ بالتعليمات كضبط دخول التلاميذ إلى القسم في الوقت المحدد، وإنجازه للعمل في وقته، خلق جو من الهدوء داخل القسم من أجل تعلم أفضل لتلاميذ، تتبع الأنشطة المقدمة لتلاميذ بشكل دوري حتى يتحمل التلميذ مسؤولياته ويعرف حقوقه من واجباته دون خرق نظام الصف، كما نجد الأستاذ نفسه يتساهل مع التلاميذ ليجعلهم بعيدين عن الضغط والجو المشحون بتقديم الدرس والأنشطة، حيث نجد الأستاذ متساهل في بعض الأحيان فيفتح المجال لتلاميذه خلال فترة من انتهاء الدرس بالحديث الجانبي للتنفيس عن أنفسهم والحركة داخل القسم ، كما أنه يقيم علاقات صداقة مع بعض التلاميذ ويسمح في بعض الأحيان بتأجيل أعمالهم الموكلة إليهم خلال النشاط أيضا، نجده يتسامح في بعض الحالات دخول التلاميذ إلى القسم في الوقت غير المحدد ، مع تجنب عقاب التلاميذ في خلق الفوضى وهذا يعطي لهم الحرية في كسر بعض القوانين وضوابط الصف.

فالأستاذ هنا يمكن أن يكون حازما في بعض الأحيان ومتساهلا في أحيان أخرى مع الحفاظ على الأسلوب الغالب في إدارته لصفه وهو الأسلوب الديمقراطي الذي يفقد فاعليته في المواقف التي تتطلب الحزم أو التساهل وهنا يحدث ذلك التكامل والتوازن في أسلوب المعلم في إدارته لصفه، و يجب أن يكون مرنا وهو يدير صفه ويختار الأسلوب المناسب في المواقف المناسبة فكل أسلوب يتطلب مناخا وظروف مناسبة لاستخدامه.

2- تفسير نتائج الفرضية الثانية:

تعلقت الفرضية الثانية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي للنمطين التسلطي والديمقراطي يعزى لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة (ت) للنمط التسلطي ب **(0.26)** وهي قيمة غير دالة بينما بلغت قيمة (ت) في النمط الديمقراطي ب **(0.85)** وهي غير دالة، بينما وجدت فروق دالة بين الجنسين بالنسبة للنمط التساهلي ولصالح الذكور بقيمة (ت) (**2.83**) ومتوسط حسابي **(1.95)** وهذا يشير إلى تحقق جزئي للفرضية الثانية .

بالنسبة لعدم وجود فروق للنمطين التسلطي والديمقراطي في متغير الجنس يمكن أن يعود إلى التشابه في أسلوب معاملة الأساتذة داخل الصف بالإضافة إلى أن كل أستاذ (ة) يهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية تقوم على مجموعة ضوابط يضعها الأستاذ ويسيرها من أجل تحقيق أهدافه والحفاظ على النظام داخل غرفة لصف.

و تتفق هذه النتيجة مع دراسة التي قامت بها "**سالم الخوالدة وأحمد الجراحشة** "(**2009**) والتي توصلت إلى عدم وجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أنماط الضبط الصفي التي يمارسه المعلمون لحفظ النظام الصفي يعزى لمتغير الجنس.

بالإضافة إلى دراسة "**كمال خليل مخامرة ومحمود أحمد أبو سمرة**" (**2012**) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة أنماط الإدارة لصفية تعزى لمتغير الجنس.

وكذلك دراسة " **المواجدة** "(**2014**) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق في استخدام الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير الجنس.

في حين تعارضت دراسة "**حليمة عطية حسن جلنبو**"(**2016**) مع الدراسة الحالية التي توصلت إلى وجود فروق في مستوى ممارسة معلمي للمدارس الأساسية للنمطين الديمقراطي والتسلطي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

بينما أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق في النمط التساهلي لصالح الذكور ب قيمة (ت) (2.83) وهذا يوافق ما توصلت إلية دراسة "**المواضية** "(**2006**) والتي أظهرت نتائجها أن أكثر أساليب الإدارة الصفية ممارسة من طرف المعلمين في المرحلة الأساسية هو الأسلوب الديمقراطي لصالح الإناث

ولصالح الذكور الأسلوب الفوضوي والأتوقراطي، كما أظهرت دراسة "**أحمد محمد محي الدين الكيلاني** " **(2014)** إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الأسلوب الفوضوي تعزى لصالح الذكور أيضا.

ويمكن أن نرجع النتيجة التي تم التوصل إليها إلى أنه رغم وجود تباين في الخصائص والسمات بين الجنسين إلا أنه لا يمكن أن يكون عاملا يؤثر في ممارستهم للنمط التسلطي، أو النمط الديمقراطي، بحيث نجد تشابها كبيرا في العمل ولا يكون أي اختلاف بينهم في أسلوب التعامل، وهنا قد يؤدي تبادل الخبرات والاستشارات بين الجنسين وإبداء كل واحد منهم نظرته الخاصة حول سير العمل داخل الصف إلى اكتساب آليات العمل بطريقة موحدة ومشتركة.

ويمكن إرجاع في عدم وجود فروق بين الجنسين في النمطين التسلطي والديمقراطي إلى شخصية كل أستاذ من الجنسين داخل الصف، واكتظاظ القسم تجعل الأستاذ يضع ضوابطا وأحكاما تحافظ على سير الدرس وأيضا يمكن أن نرجعها إلى خصائص التلاميذ أنفسهم وخلفياتهم وبخصائص الموقف التعليمي التي تعمل مجتمعة على توليد نمط أو أسلوب يتبناه كل أستاذ داخل الصف من كلا الجنسين للحفاظ على إدارة صفه بنجاح. (بشير محمد عربيات ،2007، ص75)

في حين يمكن أن نرجع وجود فروق بين الجنسين في النمط التساهلي ولصالح الذكور إلى أن الأستاذ بطبعه يعطي حرية لتلاميذه من أجل التنفيس عن ضغوط الدراسة و يفتح لهم المجال بالحركة داخل القسم من أجل إخراجهم من والجو المشحون من الدراسة ، أما الإناث تفضل النظام والضبط وتكون أكثر حزما في مواقف كثيرة حتى لا تفقد السيطرة على إدارة صفها لهذا تتجنب أن تكون متساهلة لتبرز هيبتها و قدرتها على السيطرة على الدرس دون الخروج عن ضوابط و قواعد الصف.

3- تفسير نتائج الفرضية الثالثة:

أسفرت نتائج الفرضية الثالثة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي لأنماط الإدارة الصفية الثلاث (التسلطي ، الديمقراطي ، التساهلي)تعزى لمتغير الخبرة المهنية ، حيث كانت قيمة **(ت)** بالنسبة للنمط التسلطي (**0.54**) و بلغت في النمط الديمقراطي **(0.24)** والنمط التساهلي **(0.42)** وهي قيم غير دالة وهذا يشير إلى عدم تحقق الفرضية الثالثة.

أي أن الأساليب التي يستعملها أساتذة مرحلة التعليم الثانوي داخل الصف لا تتوقف على الخبرة المهنية ، ولا تعتبر عاملا مؤثرا في درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي للأنماط الثلاثة.

حيث أظهرت دراسة "**كمال المخامرة**" (**2012**) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في ممارسة أنماط الإدارة الصفية تعزى لمتغير الخبرة المهنية، إضافة إلى دراسة "**المواجدة**" (**2014**) والتي أظهرت نتائجها بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في استخدام معلمي المرحلة الأساسية لإستراتجيات الإدارة الصفية تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

وفي نفس السياق أشارت دراسة "**حليمة عطية حسن جلنبو**" (**2016**) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للأنماط الإدارة الصفية تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

بينما إختلفت مع دراسة "**المواضية**" (**2006**) التي أظهرت بوجود فروق في ممارسة أنماط الإدارة الصفية تعزى للخبرة ولصالح أقل من 5 سنوات في الأسلوب الأوتوقراطي الفوضوي ولصالح 10 سنوات فأكثر في الأسلوب الديمقراطي.

كما إختلفت كذلك مع نتائج دراسة" **سالم الخوالدة وأحمد الحراشجة**" (**2009**) إلى وجود فروق دالة إحصائيا في ممارسة أنماط الضبط الصفي تعزى لمتغير سنوات الخبرة وكانت لصالح ذوي لخبرة القصيرة.

وهنا يمكن القول إلى أن الخبرة المهنية لم يكن لها أثر كبير في اختلاف الأساتذة في ممارستهم لأنماط الإدارة الصفية بحيث يمكن أن نرجع عدم وجود فروق في الخبرة لمهنية، إلى تلقي الأساتذة بعض الدورات التكوينية حول أساليب التعامل داخل الصف والتكوين المستمر بعد الالتحاق بالعمل، كما أن الاطلاع والمعرفة يزيل من الفروق في ممارسة الأنماط الصفية الثلاثة.

لذلك نجد هناك توافق كبير بين المجموعتين، بحيث يسعى كل أستاذ إلى تحسين أدائه المهني وهذا يقلل من عامل الخبرة المهنية ولا يمكن اعتباره أساسا في الاختلاف في درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي لأنماط الإدارة الصفية الثلاث.

ويمكن أن نرجع ذلك إلى أن الأستاذ يعمل جاهدا على تجسيد صورة عملية لإدارته صفه دون أن يتدخل عاملا لخبرة في ذلك، فأسلوب الأستاذ في إدارته لصفه يعتمد على سعة صبره، واطلاعه بالأساليب المستعملة قديما وحديثا من أجل إزالة فارق الخبرة المهنية بين أقرانه الأساتذة لتحقيق أهداف الصف والحفاظ على نظامه.

4- تفسير نتائج الفرضية الرابعة:

أسفرت نتائج الفرضية الرابعة على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي لأنماط الإدارة الصفية الثلاثة (التسلطي، الديمقراطي، والتساهلي) تعزى لمتغير التخصص.

حيث بلغت قيمة (ت) في النمط التسلطي **(1.64)** والنمط الديمقراطي **(0.83)** والنمط التساهلي **(0.34)** وهي قيم غير دالة وهذا يشير إلى أن الفرضية الرابعة لم تتحقق.

هذا يعني أنه لا توجد تباين بين أساتذة مرحلة التعليم الثانوي الذين لديهم تخصص علمي وأدبي، وهذا قد يعود إلى التكوين الأكاديمي الذي تلقونه في أسلوب إدارة الصف لا يختلف من أستاذ ذي تخصص علمي أو أدبي، لذلك لا يمكن اعتبار التخصص العلمي هو أساس العمل والأداء الجيد، فالمدرس الناجح يجب أن يكون مطلعا على أساليب إدارة الصف و كيفية التعامل داخل غرفة الصف، وأن يكون على دراية بمختلف الأمور والمواضيع التي من شأنها أن تساعده على القيام بمهامه من خلال العمل الدائم على التنويع في أساليب وطرق سير الدرس وضبطه بمجموعة من القواعد والإجراءات.

وكل هذا يؤكد على أن التخصص لا يؤثر في درجة ممارسة الأساتذة التعليم الثانوي لأنماط الإدارة الصفية ، فممارسة الأستاذ لهذه الأنماط لا تتوقف على التخصص الذي يدرسه بقدر ما يتوقف على عوامل قد تكون أكثر أهمية كشخصيته أو حسب درجة استيعاب التلاميذ لهذه القواعد وتطبيقها لها، وعدم اللامبالاة من طرف التلاميذ لتعليمات الأستاذ يضطره إلى التشدد في أسلوبه للحفاظ على نظام الصف ، كذلك عدم قدرة الأستاذ في التحكم في عدد كبير من التلاميذ قد يضطره إلى استعمال بعض الأساليب للتحكم في سير الحصة والحفاظ على هدوئها كالتوازن في استعمال الأسلوب التسلطي مع الديمقراطي ليتحقق التكيف الصفي (مناخ الصفي معتدل) .

خلاصة الفصل:

بعد عرض وتحليل النتائج وتفسيرها تم التوصل إلى قبول الفرضيات (الثانية والثالثة والرابعة) فكانت النتائج كالتالي:

يمارس أساتذة مرحلة التعليم الثانوي النمط الديمقراطي بدرجة مرتفعة، والنمطين التسلطي والتساهلي بدرجة متوسطة، حيث أكدت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي للنمطين (التسلطي، والديمقراطي) تعزى لمتغير الجنس، بينما توجد فروق دالة إحصائيا بالنسبة للنمط التساهلي لصالح الذكور، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي لأنماط الإدارة الصفية الثلاث (التسلطي ، الديمقراطي ، التساهلي) تعزى لمتغير الخبرة المهنية، بالإضافة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي لأنماط الإدارة الصفية الثلاث (التسلطي، الديمقراطي، التساهلي) تعزى لمتغير التخصص.

خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات والإقتراحات والمتمثلة في:

- يجب على الأستاذ في إدارته لصفه أن يضبط قواعد واضحة يحدد فيها حقوق وواجبات كل طرف في العملية لتعليمية داخل غرفة الصف.
- أن يتوفر المناخ الصفي على بجو من الأمان والاحترام لتحقيق الأهداف التعليمية داخل حجرة الدرس.
- التنويع في أساليب إدارة الصف دون المساس بمحدودية وضوابط الصف الأساسية حتى يتجنب الفوضى والخروج عن النظام والتعليمات الموضوعة.
- القيام بدراسات حول أهم الأساليب المتبعة في إدارة الصف من جوانب عدة كوجهات نظر التلاميذ حول إدارة الصف لأساتذتهم.
- إجراء دراسات حول وجهات التلاميذ في أنماط الإدارة الصفية وتأثيرها على توافقهم الدراسي.

قـــائمـــة المـــراجـــع

قائمة المراجع:

أ- **الكتب:**

1 -ابراهيم بن عبد العزيز الدعليجي (2010): **مناهج وطرق البحث العلمي** ، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

2 -أحمد ابراهيم (2006): **إدارة الفصل قراءات من الانترنات**، ط1، درا الوفاء، الاسكندرية.

3 -أحمد المغربي (2008): **إدارة الفصل**، د ط، دار الفجر، القاهرة .

4 -إمام مختار حميد وأخرون (2003): **مهارات التدريس**، ط2، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة .

5 -أمجد محمود محمد داردكة (2009): **الإدارة والتخطيط التربوي رؤى جديدة** ، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن.

6 -أيوب دخل الله (2010): **علم النفس التربوي، الخصائص النمائية والفروق الفردية والبيئة الصفية وإنعكاستها على العملية التعليمية**، ط1، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، عمان.

7 -بشير محمد عربيات (2007): **ادارة الصفوف وتنظيم البيئة التعليم**، ط1، دار الثقافة،عمان.

8 -بلقاسم سلاطنية و حسن الجيلاني (2004): **منهجية العلوم الاجتماعية** ، شركة دار العهد، عين مليلة، الجزائر.

9 -خالد حامد (2003): **منهج البحث العلمي**، ط1، دار ريحانة، الجزائر.

10 -رافدة الحريري (2010): **مهارات الادارة الصفية**، ط1، دار الفكر لنشر والتوزيع، عمان.

11 -صالح محمد علي ابو جادو (2006): **علم النفس التربوي**، ط5، دار المسيرة، عمان.

12 -صفاء عبد العزيز وسلامة عبد العظيم (2007): **ادارة الفصل وتنمية المعلم** ، د ط، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية .

13 -طارق عبد الحميد البدري (2005): **ادارة التعلم الصفي الاسس والاجراءات** ، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

14 -طارق عبد الرؤوف عامر وربيع محمد (2008): **الصف المتمايز**، د ط، دار اليازوري، د م.

15 -عباس نوح سليمان محمد الموسوي (2015): **علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ** ، ط1، دار رضوان للنشر والتوزيع، عمان.

16 -عبد الرحمان السفاسفة (2005): **إدارة التعليم والتعلم الصفي**، د ط، دار يزيد، الكرك .

17 عبد العزيز عطا الله المعايطة (2007): **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر** ، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.

18 عزت جردات وأخرون (2008): **التدريس الفعال**، ط1،دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

19 عفت محمد الطناوي (2008): **التدريس الفعال تخطيطه – مهاراته – استراتجياته – تقويمه** ، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

20 عماد عبد الرحيم الزغول و شاكرة عقلة المحاميد (2007): **سيكولوجية لتدريس الصفي** ، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

21 فارعة حسن محمد (1996): **المعلم وإدارة الفصل** ، د ط، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، مصر الجديدة.

22 فراس محمد السليتي (2015): **استراتجيات التدريس المعاصرة** ، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع، الأردن .

23 فؤاد علي العاجز (2007): **الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق**، ط3، د ن، غزة .

24 كريم ناصر علي (2006): **الإدارة والإشراف التربوي**، ط1، دار الشروق، عمان.

25 كريم ناصر علي و أحمد محمد مخلف الدليمي (2006):**الإدارة الصفية** ، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

26 كمال عبد الحميد زيتون (2003): **التدريس نماذجه ومهارته** ، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.

27 ماجدة مصطفى السيد وآخرون (2011): **المناهج ومهارات التدريس**، دار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.

28 محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون (2012): **إدارة الصف و المخرجات التربوية** ، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان .

29 محمد صالح خطاب (2010): **الإدارة الصفية المشكلات التعليمية والحلول** ، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

30 محمد عوض الترتوري و محمد فرحان القضاة (2006): **المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة لصفية الفعالة**، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.

31 محمد محمود الحيلة (2002): **مهارات التدريس الصفي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

32 نبيل عبد الهادي وآخرون (2013): **التفاعل الصفي أساسياته، تطبيقاته، مهارته** ، ط1، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان.

33 نوال العشي (2008): **إدارة التعلم الصفي**، ط1، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان.

34 يوسف قطامي و اخرون (2010): **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق** ، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

ج – الرسائل الجامعية:

1 حليمة عطية حسن جلنبو (2016): **مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الإدارة الصفية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لديهم من وجهة نظرهم** ، رسالة مكملة لنيل درجة الماجيستير في التربية، تخصص الإدارة والقيادة التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

2 خلود بنت راشد بن حمد الكثيري (2007): **فاعلية مديرة المدرسة في تنمية مهارة الإدارة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض** ، رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير، الآداب في الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

3 ريما محمد المودي (2015): **دور ممارسة القواعد الصفية في تحقيق الانضباط الذاتي لدي المتعلمين** ، رسالة مكملة لنيل شهادة ماجيستير في الإدارة الصفية والمدرسية، كلية التربية قسم مناهج وطرائق التدريس، جامعة تشرين.

4 محمد بن عيضة بن محمد القريشي (2007م– 1427هـ): **أنماط القيادة الصفية لدى معلمي المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية للبنين بالعاصمة المقدسة من وجهة نظر كل من المعلمين والطلاب** ، مذكرة مكملة للحصول على درجة الماجيستير في الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى.

د– المجلات:

1 - أحمد محمد محي الدين الكيلاني (2014): **أساليب الإدارة الصفية الشائعة لدى معلمي التربية الإسلامية في محافظة عمان من وجهة نظرهم** ، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، المجلد 16، العدد الثالث 2016.

2 -بوصلب عبد الحكيم (2014): **إدارة الصف التعليمي وتقنيات التنشيط داخل المجموعات** ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأورطفونيا، بسطيف تاريخ 19- 03 – 2014، جامعة سطيف 2 .الجزائر .

3 - سالم الخوالدة ومحمد الحراجشة (2009): **أنماط الضبط الصفي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصفي في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة محافظة المفرق** ، مجلة جامعة دمشق، المجلد 25، العدد 1+2 .

4 - كمال خليل مخامرة ومحمود أحمد أبو سمرة (2012): **أنماط الإدارة الصفية لدى معلمي مدارس مديرية تربية وكالة الغوث في الخليل وبيت لحم** ، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية 2012، المجلد 14، العدد.1

5- المواجدة (2014): **مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية العليا لإستراتيجيات الإدارة الصفية الحديثة بالأردن**، مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات، العدد الخامس .

ب- المعاجم والقواميس:

1- حسن شحانة وآخرون (2003): **معجم المصطلحات التربوية والنفسية** ، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

هـ- المراجع الأجنبية:

1- Eemmer and straight ,(2001): **"classroom managemrnt articale part of etudcation psychologie with inplications for teacher education** " Education psychologie .
2- Stemberg J .R and william, (2002): **Education psychologie, boston ,allyn and bacon USA** .

الملاحـــــــق

ملحق رقم(01) : أسماء المحكمين لاستبيان أنماط الادارة الصفية:

اسم المحكم	الرتبة العلمية	اسم الجامعة
1- دعاس حياة	أستاذة محاضرة – ب-	محمد الصديق بن يحي –جيجل
2- قرفي محمد	أستاذ محاضر– أ-	محمد الصديق بن يحي –جيجل
3- بوكراع إيمان	أستاذة محاضرة – ب-	محمد الصديق بن يحي –جيجل
4- بوطاجين عادل	أستاذ محاضر –ب-	محمد الصديق بن يحي –جيجل
5- براجل إحسان	أستاذ مساعد – ب-	محمد الصديق بن يحي –جيجل
6- صيفور سليم	أستاذ محاضر – أ –	محمد الصديق بن يحي –جيجل

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,753	40

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,630
		Nombre d'éléments	20[a]
	Partie 2	Valeur	,542
		Nombre d'éléments	20[b]
	Nombre total d'éléments		40
Corrélation entre les sous-échelles			,651
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,789
	Longueur inégale		,789
Coefficient de Guttman split-half			,774

Statistiques

		1التسلطي	2الديمقراطي	3التساهلي
N	Valide	84	84	84
	Manquante	8	8	8
Moyenne		2,2993	2,7007	1,8165
Ecart-type		,20218	,18767	,23633

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
1التسلطي	ذكر	17	2,3109	,23411	,05678
	أنثى	67	2,2964	,19512	,02384
2الديمقراطي	ذكر	17	2,7353	,19523	,04735
	أنثى	67	2,6919	,18618	,02275
3التساهلي	ذكر	17	1,9559	,21674	,05257
	أنثى	67	1,7811	,22929	,02801

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pou			
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Diffé moy
التسلطي1	Hypothèse de variances égales	,358	,551	,264	82	,793	
	Hypothèse de variances inégales			,236	21,972	,815	
الديمقراطي2	Hypothèse de variances égales	,010	,921	,850	82	,398	
	Hypothèse de variances inégales			,826	23,927	,417	
التساهلي3	Hypothèse de variances égales	,181	,672	2,837	82	,006	
	Hypothèse de variances inégales			2,934	25,871	,007	

Statistiques de groupe

	الخبرة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
التسلطي1	سنوات10 من اقل	47	2,3100	,18914	,02759
	فوق فما سنوات10	37	2,2857	,21951	,03609
الديمقراطي2	سنوات10 من اقل	47	2,7052	,17973	,02622
	فوق فما سنوات10	37	2,6950	,19967	,03282
التساهلي3	سنوات10 من اقل	47	1,8262	,23751	,03464
	فوق فما سنوات10	37	1,8041	,23751	,03905

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pou			
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Diffé moy
التسلطي1	Hypothèse de variances égales	1,018	,316	,545	82	,587	
	Hypothèse de variances inégales			,535	71,315	,594	
الديمقراطي2	Hypothèse de variances égales	,092	,763	,246	82	,807	
	Hypothèse de variances inégales			,242	73,249	,809	
التساهلي3	Hypothèse de variances égales	,098	,756	,425	82	,672	
	Hypothèse de variances inégales			,425	77,434	,672	

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
التسلطي1	ادبي	47	2,2675	,20119	,02935
	علمي	37	2,3398	,19878	,03268
الديمقراطي2	ادبي	47	2,6854	,18582	,02710
	علمي	37	2,7201	,19076	,03136
التساهلي3	ادبي	47	1,8245	,22870	,03336
	علمي	37	1,8063	,24849	,04085

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pou			
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Diffé moy
التسلطي1	Hypothèse de variances égales	,056	,813	-1,644	82	,104	
	Hypothèse de variances inégales			-1,646	77,851	,104	
الديمقراطي2	Hypothèse de variances égales	,008	,927	-,839	82	,404	
	Hypothèse de variances inégales			-,836	76,476	,406	
التساهلي3	Hypothèse de variances égales	,005	,943	,348	82	,729	
	Hypothèse de variances inégales			,344	74,199	,732	

ملحق رقم (02) : يوضح استبيان أنماط الإدارة الصفية التي يمارسها أساتذة التعليم الثانوي

أخي الأستاذ المحترم ، أختي الأستاذة المحترمة :

بهدف إعداد مذكرة الماستر في علوم التربية تخصص علم النفس التربوي نضع بين يديك هذه الاستمارة والمتكونة من (40) عبارة أمام كل عبارة (03) خيارات (دائما) أو (أحيانا) ، (نادرا) نرجو منك الاجابة عنها بوضع علامة (x) أمام العبارة التي تنطبق عليك .

أعلمك أستاذي (ة) المحترم (ة) أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك الشخصي وتأكد إن المعلومات التي أدليت بها ستبقى سرية ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي .

تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير

وشكرا لتعاونكم

البيانات الشخصية :

-**الجنس :** ذكر( ) أنثى ( )

-**سنوات الخبرة :** أقل من 10 سنوات ( )

10 سنوات فما فوق ( )

-**التخصص :** أدبي ( ) علمي ( )

الرقم	العبـــــــــارة	دائما	أحيانا	نادرا
01	**عندما تدخل إلى غرفة الصف تتوقع من التلاميذ التنفيذ الفوري لكل تعليماتك**			
02	**إذا كان التلميذ مشاغبا داخل الفصل ، تقوم بعقابه دون أية مناقشة**			
03	**تتيح الفرصة للتلاميذ للمناقشة وتوظيف مكتسباتهم القبلية**			
04	**يدرك تلاميذك أنهم يستطيعون مقاطعتي إذا كان لديهم أي سؤال متصل بالموضوع**			
05	**لا تحب أن تفرض أية قواعد على تلاميذك**			
06	**يجب أن يكون الفصل هادئا لكي يتعلم التلاميذ**			
07	**لا تتقبل أية أعذار من التلميذ منخفض التحصيل**			
08	**لا تجد مشكلة في أن يقدم لي التلاميذ الواجبات المنزلية بعد المواعيد المحددة لتقديمها**			
09	**تهتم بكيفية تعليم تلاميذك**			
10	**تحاول دائما إن تشرح الأسباب وراء قراراتك وقواعدك**			
11	**إذا استأذنك أي تلميذ بالخروج تسمح له بذلك**			
12	**الصحة الوجدانية لتلاميذك أهم من السيطرة على الفصل**			
13	**التحضير للحصة ليس مهما**			
14	**تتابع بشكل دوري الأنشطة الفردية المقدمة للتلاميذ**			
15	**تتولى مسؤولية اتخاذ القرارات المتعلقة بالصف دون استشارة الآخرين**			
16	**يوجد جو من الثقة بينك وبين تلاميذك.**			
17	**تشعر بالانزعاج إذا وجه التلاميذ لك بعض لانتقادات خلال الدرس**			
18	**تتعاطف مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعيق تعلمهم**			
19	**تولي مظهرك الاهتمام اللازم أمام التلاميذ داخل الصف**			
20	**تضبط دخول التلاميذ إلى القسم في الوقت المحدد**			
21	**تترك للتلاميذ الفرصة لتنفيس بالحديث الجانبي داخل الصف**			

22	تهتم بالساعات المحددة للدرس التي تقدمها دون التطرق إلى مواضيع خارجية			
23	تضع أسئلة الامتحان سهلة لتلاميذك			
24	تؤكد على انجاز العمل في مدته المحددة			
25	تهتم بنتائج الأعمال المقدمة للتلاميذ أكثر من الاهتمام بخطوات العمل			
26	تقوم بتنظيم جلوس تلاميذك داخل الصف قبل أن تبدأ الدرس			
27	تراعي الفروق الفردية بين تلاميذك داخل الصف عند صياغة أسئلة الامتحان			
28	تراعي ميول تلاميذك نحو التعلم داخل الصف			
29	تتجنب العقاب عند القيام بالفوضى داخل القسم			
30	تميل إلى الاختلاط مع تلاميذك بتسهيل سبل الاتصال بينهم			
31	تشجع تلاميذك على المبادرة داخل الصف			
32	تؤدي واجباتك الصفية ضمن الأنظمة والقوانين التربوية			
33	تقوم بالثناء على العمل المنجز بشكل صحيح			
34	تتساهل عند دخول التلاميذ إلى القسم في الوقت غير المحدد			
35	تقيم علاقة صداقة لا حدود لها مع التلاميذ			
36	تناقش الرأي الذي يعرضه التلميذ بتأني قبل أن تقبل به أو ترفضه			
37	تتوقع من تلاميذك رد المعلومة كما قدمت لهم			
38	تدافع عن أرائك العملية التي تقدمها للتلاميذ حتى وأن وجدت معارضة			
39	تعطي التلاميذ الفرصة للتعلم في وسط الجماعة			
40	تهتم بآراء تلاميذك عندما تتخذ قرار قد يتوقف عليه نجاحهم			

ملحق رقم (3): يوضح معامل الثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,753	40

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,630
		Nombre d'éléments	20[a]
	Partie 2	Valeur	,542
		Nombre d'éléments	20[b]
	Nombre total d'éléments		40
Corrélation entre les sous-échelles			,651
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,789
	Longueur inégale		,789
Coefficient de Guttman split-half			,774

ملحق رقم (4): يوضح المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأنماط الإدارة الصفية الثلاث

Statistiques

		1التسلطي	2الديمقراطي	3التساهلي
N	Valide	84	84	84
	Manquante	8	8	8
Moyenne		2,2993	2,7007	1,8165
Ecart-type		,20218	,18767	,23633

ملحق رقم (5): يوضح المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية على بعارات محور النمط الديمقراطي

Statistiques

	N		Moyenne	Ecart-type
	Valide	Manquante		
تتيح الفرصة لتلاميذك للمناقشة وتوظيف مكتسباتهم القبلية	84	0	2,95	,214
يدرك تلاميذك أنهم يستطيعون مقاطعتك اذا كان لديهم اي سؤال متصل بالموضوع	84	0	2,35	,720
تهتم بكيفية تعليم تلاميذك	84	0	2,94	,238
تحاول دائما أن تشرح الاسباب وراء قرارتك وقواعدك	84	0	2,43	,607
الصحة الوجدانية للتلاميذك أهم من السيطرة على الفصل	84	0	2,30	,655
يوجد جو من الثقة بينك وبين تلاميذك	84	0	2,87	,339
تتعاطف مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعيق تعلمهم	84	0	2,73	,449
تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ داخل الصف عند صياغة اسئلة الامتحان	84	0	2,75	,462
تراعي ميول التلاميذ نحو التعلم داخل الصف	84	0	2,75	,436
تشجع التلاميذ علة المبادرة داخل الصف	84	0	2,93	,302
تقوم بالثناء على العمل المنجز بشكل صحيح	84	0	2,93	,259
تناقش الراي الذي يعرضه التلميذ بتاني قبل ان تقبله أوتلرفضه	84	0	2,73	,523
تعطي التلاميذ الفرصة للتعلم في وسط جماعة	84	0	2,44	,546
تهتم بأراء تلاميذك عندما تتخذ أي قرار قديتوقف عليه نجاحهم	84	0	2,73	,523

ملحق رقم (6): يوضح المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية على عبارات محور النمط التسلطي

Statistiques

	N		Moyenne	Ecart-type
	Valide	Manquante		
عندما تدخل الى غرفة الصف تتوقع من تلاميذك التنفيذ الفوريلكل تعليماتك	84	0	2,24	,529
اذا كان التلميذ مشاغبا داخل الفصل تقوم بعقابه دون أية مناقشة	84	0	1,56	,588
يجب أن يكون الفصل هادئا لكي يتعلم التلميذ	84	0	2,89	,311
تتابع بشكل دوري الانشطة الفردية المقدمة للتلاميذ	84	0	2,62	,513
تتولى مسؤولية اتخاد القرارات المتعلقة بالصف دون استشارة الاخرين	84	0	1,96	,648
تشعر بالانزعاج اذا وجه التلاميذ لك بعض الانتقادات خلال الدرس	84	0	1,49	,570
تضبط دخول التلاميذ الى القسم في الوقت المحدد	84	0	2,80	,433
تهتم بالساعات المحددة للدرس التي تقدمها دون الترق الى مواضيع خارجية	84	0	2,39	,621
تؤكد على انجاز العمل في مدته المحددة	84	0	2,81	,424
تهتم بنتائج الاعمال المقدمة للتلاميذ اكثر من الاهتمام بخطوات العمل	84	0	1,89	,581
تقوم بتنظيم جلوس التلاميذ قبل ان تبدا الدرس	84	0	2,43	,664
تؤدي واجباتك الصفية ضمن الانظمة والقوانين التربوية	84	0	2,80	,433
تتوقع من التلاميذ رد المعلومة كما قدمت لهم	84	0	1,90	,551
تدافع عن آرائك العملية التي تقدمها للتلاميذ حتى وان وجدت معارضة	84	0	2,40	,679

ملحق رقم (7): يوضح المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية على عبارات محور النمط التساهلي

Statistiques

	N		Moyenne	Ecart-type
	Valide	Manquante		
لا تحب أن تفرض أية قواعد على تلاميذك	84	0	1,93	,617
لا تتقبل أية اعذار من التلميذ المنخفض	84	0	1,73	,523
لا تجد مشكلة في أن يقدم لك تلاميذك الواجبات المنزلية بعد المواعيد المحددة لتقديمها	84	0	1,74	,562
اذا استأذنك أي تلميذ بالخروج تسمح له بذلك	84	0	1,81	,548
التحضير للحصة ليس مهما	84	0	1,13	,404
تولي مظهرك الاهتمام اللازم أمام التلاميذ داخل الصف	84	0	2,62	,619
تتلرك الفرصة لتلاميذ لتنفيس بالحديث الجانبي داخل الصف	84	0	1,93	,597
تضع أسئلة امتحان سهلة لتلاميذك	84	0	1,52	,502
تتجنب العقاب عند القيام بالفوضى داخل القسم	84	0	1,85	,630
تميل الى الاختلاط مع تلاميذك بتسهيل سبل الاتصال بينهم	84	0	2,18	,779
تتساهل عند ذخول التلاميذ الى القسم في الوقت غير المحدد	84	0	2,02	,676
تقيم علاقة صداقة لا حدود لها مع التلاميذ	84	0	1,35	,630

ملحق رقم (8): يوضح نتائج إختبار T لدلالة الفرق في درجة ممارسة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي لأنماط الإدارة الصفية تعزى لمتغير الجنس

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
1التسلطي	ذكر	17	2,3109	,23411	,05678
	أنثى	67	2,2964	,19512	,02384
2الديمقراطي	ذكر	17	2,7353	,19523	,04735
	أنثى	67	2,6919	,18618	,02275
3التساهلي	ذكر	17	1,9559	,21674	,05257
	أنثى	67	1,7811	,22929	,02801

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
1التسلطي	Hypothèse de variances égales	,358	,551	,264	82	,793	,01455	,05521	-,09529	,12439
	Hypothèse de variances inégales			,236	21,972	,815	,01455	,06158	-,11317	,14227
2الديمقراطي	Hypothèse de variances égales	,010	,921	,850	82	,398	,04340	,05105	-,05816	,14495
	Hypothèse de variances inégales			,826	23,927	,417	,04340	,05253	-,06504	,15183
3التساهلي	Hypothèse de variances égales	,181	,672	2,837	82	,006	,17479	,06162	,05221	,29737
	Hypothèse de variances inégales			2,934	25,871	,007	,17479	,05957	,05232	,29726

ملحق رقم (9): يوضح نتائج إختبار T لدلالة الفرق في درجة ممارسة أساتذة التعليم الثانوي لأنماط الإدارة الصفية الثلاثة تعزى لمتغير الخبرة المهنية

Statistiques de groupe

	الخبرة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
1التسلطي	سنوات10 من اقل	47	2,3100	,18914	,02759
	فوق فما سنوات10	37	2,2857	,21951	,03609
2الديمقراطي	سنوات10 من اقل	47	2,7052	,17973	,02622
	فوق فما سنوات10	37	2,6950	,19967	,03282
3التساهلي	سنوات10 من اقل	47	1,8262	,23751	,03464
	فوق فما سنوات10	37	1,8041	,23751	,03905

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
1التسلطي	Hypothèse de variances égales	1,018	,316	,545	82	,587	,02432	,04462	-,06445	,11309
	Hypothèse de variances inégales			,535	71,315	,594	,02432	,04543	-,06625	,11489
2الديمقراطي	Hypothèse de variances égales	,092	,763	,246	82	,807	,01019	,04148	-,07233	,09271
	Hypothèse de variances inégales			,242	73,249	,809	,01019	,04201	-,07353	,09391
3التساهلي	Hypothèse de variances égales	,098	,756	,425	82	,672	,02219	,05220	-,08165	,12603
	Hypothèse de variances inégales			,425	77,434	,672	,02219	,05220	-,08175	,12612

ملحق رقم (10): يوضح نتائج إختبار T لدلالة الفرق لدرجة ممارسة أساتذة التعليم الثانوي لأنماط الإدارة الصفية الثلاثة تعزى لمتغير التخصص

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
1التسلطي	ادبي	47	2,2675	,20119	,02935
	علمي	37	2,3398	,19878	,03268
2الديمقراطي	ادبي	47	2,6854	,18582	,02710
	علمي	37	2,7201	,19076	,03136
3التساهلي	ادبي	47	1,8245	,22870	,03336
	علمي	37	1,8063	,24849	,04085

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
1التسلطي	Hypothèse de variances égales	,056	,813	-1,644	82	,104	-,07229	,04399	-,15979	,01521
	Hypothèse de variances inégales			-1,646	77,851	,104	-,07229	,04392	-,15974	,01515
2الديمقراطي	Hypothèse de variances égales	,008	,927	-,839	82	,404	-,03467	,04132	-,11687	,04753
	Hypothèse de variances inégales			-,836	76,476	,406	-,03467	,04145	-,11721	,04788
3التساهلي	Hypothèse de variances égales	,005	,943	,348	82	,729	,01816	,05222	-,08572	,12204
	Hypothèse de variances inégales			,344	74,199	,732	,01816	,05274	-,08693	,12325