جامعة محمد الصديق بن يحي- جيجل-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأورطفونيا

# مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في ضوء بعض المتغيرات

**- دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات الأمير عبد القادر-**

**مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية**

**تخصص: علم النفس التربوي**

**إعداد الطالبة:**
فافة عائشة

**الأستاذة المشرفة:**
علوطي سهيلة

**لجنة المناقشة**

| اللقب والاسم | الجامعة | الصفة |
|---|---|---|
| د.يوسف حديد | جامعة جيجل | رئيسا |
| د.علوطي سهيلة | جامعة جيجل | مشرفا |
| د.مسعودي لويزة | جامعة جيجل | مناقشا |

**السنة الجامعية 2019/2018**

# شكر وتقدير

بداية أحمد الله عز وجل على القدرة التي أمدني بها لإتمام هذا العمل

وجرت العادة أن يكون وراء كل إعداد وبحث أشخاص، منهم من ساهم بالنصح والبعض بالتوجيه،

ومن باب الجميل أن أوجه عبارات الشكر والتقدير والامتنان إلى:

من لم يبخلوا علي بنصائحهم القيمة وإرشاداتهم الوجيهة

الأستاذة المشرفة "**علوطي سهيلة**" حفظها الله و رعاها.

كل أساتذة علم النفس وعلوم التربية والاورطفونيا

كل من ساعدني من قريب أو من بعيد ولو بكلمة طيبة.

كما أشكر الأساتذة الكرام أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بتقييم ومناقشة هذه المذكرة.

بارك الله فيكم جميعا

يهدف هذا البحث إلى التعرف على درجة حدة مشكلات الادارة الصفية التي يعاني منها معلمو مرحلة التعليم الابتدائي، والكشف عن الفروق بين المعلمين في حدة هذه المشكلات حسب متغيرات الجنس(ذكر، أنثى) والمؤهل العلمي( ليسانس، ماستر)، والخبرة المهنية ( أقل من 10سنوات، 10سنوات فما فوق) وذلك باستخدام المنهج الوصفي، ومن خلال استخدام المسح الشامل لمعلمي مرحلة التعليم الابتدائي ببلدية الأمير عبد القادر، حيث بلغ العدد في الدراسة الحالية 84 معلما ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبيان خاص بمشكلات الإدارة الصفية التي تواجه المعلمين.

ولمعرفة صحة الفرضيات من عدمها تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وكذلك اختبار(T) للكشف عن الفروق، وبعد تحليل النتائج إحصائيا توصل البحث الحالي لنتائج التالية:

1- يعاني معلمو المرحلة الابتدائية من مشكلات في الإدارة الصفية بدرجة متوسطة مرتبة كالاتي: مشكلات تتعلق بالمنهج الدراسي تم مشكلات تتعلق بالتلاميذ تم مشكلات تتعلق بالمعلم.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في حدة المشكلات التي تواجههم في الإدارة الصفية تعزى لمتغير الجنس.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في حدة المشكلات التي تواجههم في الإدارة الصفية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في حدة المشكلات التي تواجههم في الإدارة الصفية تعزى لمتغير الخبرة.

## Résume

Le but de cette recherche est d'identifier le degré de gravité des problèmes de gestion de classe rencontrés par les enseignements du primaire et de délecté les différences entre les enseignent en ce qui concerne le degré de le gravité de ces problèmes en fonction de sexe (masculin, féminin), et d'expérience professionnelle, licence, de master du baccalauréat (moins de 10 ans). (10 ans et plus) en utilisant l'approche descriptive et en recourant à l'enquête exhaustive sur les enseignants du primaire dans la municipalité de Amir Abdelkader, où 84 enseignants et enseignants sont actuellement inscrits. Pour atteindre les objectifs de l'étude, un questionnaire a été conçu pour les problèmes de gestion de classe auxquels sont confrontés les enseignants.

Afin de déterminé la validité des hypothèses, la moyenne et l'écart type ont été utilisés, de même que le test T.

Pour détecter les différences. Après l'analyse des résultats, les résultats de la recherche en cours donnent les résultats suivants:

1-Les enseignants du primaire souffrent de problèmes dans la gestion de la classe avec un rang moyen, comme suit:

Problèmes avec le programme scolaire Problèmes liés aux élèves Problèmes avec l'enseignant.

2 - Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les enseignants du primaire en ce qui concerne les problèmes auxquels ils sont confrontés dans la gestion de la classe en raison de la variable de genre.

3 - Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les enseignants du primaire dans les problèmes auxquels ils sont confrontés dans l'administration de la classe en raison de la variabilité de la qualification scientifique.

4 Il n'y a pas différence statistiquement significative entre les enseignants du primaire en ce qui concerne les problèmes qu'ils rencontrent dans la gestion de la classe en raison de l'expérience variable.

# فهرس المحتويات

| | الموضوع | الصفحة |
|---|---|---|
| | – شكر والتقدير | |
| | – ملخص البحث باللغة العربية | أ |
| | – ملخص البحث باللغة الفرنسية | ب |
| | – فهرس المحتويات | ج |
| | – فهرس الجداول | و |
| | – فهرس الأشكال والملاحق | ذ |
| | – **مقدمة** | 1 |
| | **الباب الأول: الجانب النظري للدراسة.** | |
| | **الفصل الأول: تحديد المشكلة ومتغيراتها.** | |
| 01 | أولا: تحديد مشكلة الدراسة | 4 |
| 02 | ثانيا: فرضيات الدراسة. | 7 |
| 03 | ثالثا:أهمية الدراسة. | 7 |
| 04 | رابعا: أهداف الدراسة. | 8 |
| 05 | خامسا: تعريف بعض المفاهيم الواردة في الدراسة. | 8 |
| 06 | سادسا: الدراسات السابقة. | 9 |
| 07 | **خلاصة الفصل** | 19 |
| | **الفصل الثاني: الإدارة الصفية ومشكلاتها.** | |
| 08 | أولا: الإدارة الصفية. | 22 |
| 09 | 1– تعريف الإدارة الصفية. | 24 |
| 10 | 2– أهمية الإدارة الصفية | 24 |
| 11 | 3– أهداف الإدارة الصفية. | 25 |
| 12 | 4– خصائص الإدارة الصفية | 27 |
| 13 | 5– عناصر الإدارة الصفية. | 30 |
| 14 | 6– مهام الإدارة الصفية. | 32 |
| 15 | 7– أنماط الإدارة الصفية. | 33 |
| 16 | 8– العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية. | 36 |

| | | |
|---|---|---|
| 17 | 9 –دور المعلم في الإدارة الصفية. | 38 |
| 18 | ثانيا: مشكلات الإدارة الصفية. | 40 |
| 19 | 1– تعريف مشكلات الإدارة الصفية. | 40 |
| 20 | 2– أنواع مشكلات الإدارة الصفية. | 41 |
| 21 | 3– مصادر مشكلات الإدارة الصفية. | 46 |
| 22 | 4– أساليب معالجة مشكلات الإدارة الصفية. | 51 |
| 23 | 5– دور المعلم في معالجة مشكلات الإدارة الصفية. | 54 |
| 24 | **خلاصة الفصل.** | 56 |
| | **الباب الثاني: الجانب الميداني.** | |
| | **الفصل الثالث:الجانب المنهجي للدراسة.** | |
| 25 | أولا: المنهج المستخدم في الدراسة. | 60 |
| 26 | ثانيا: مجتمع الدراسة. | 61 |
| 27 | ثالثا: أداة جمع البيانات وخصائصها السيكومترية. | 62 |
| 28 | رابعا: الدراسة الأساسية. | 66 |
| 29 | خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة. | 66 |
| | **الفصل الرابع: تحليل وتفسير نتائج الدراسة.** | |
| 31 | أولا: تحليل نتائج الدراسة. | 69 |
| 32 | 1– تحليل نتائج الفرضية الأولى. | 69 |
| 33 | 2– تحليل نتائج الفرضية الثانية. | 80 |
| 34 | 3– تحليل نتائج الفرضية الثالثة. | 81 |
| 35 | 4– تحليل نتائج الفرضية الرابعة. | 82 |
| 36 | ثانيا: تفسير نتائج الدراسة. | 83 |
| 37 | 1– تفسير نتائج الفرضية الأولى. | 83 |
| 38 | 2– تفسير نتائج الفرضية الثانية. | 85 |
| 39 | 3– تفسير نتائج الفرضية الثالثة. | 87 |
| 40 | 4– تفسير نتائج الفرضية الرابعة. | 89 |
| 41 | **خلاصة الفصل.** | 90 |
| 42 | **الخلاصة العامة للدراسة.** | 91 |
| 43 | **اقتراحات وتوصيات الدراسة.** | 93 |

| | | |
|---|---|---|
| 44 | **قائمة المراجع.** | 95 |
| 45 | **الملاحق.** | 101 |

**فهرس الجداول**


| الرقم | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | جدول يمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس | 60 |
| 02 | جدول يمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي | 60 |
| 03 | جدول يمثل توزيع مجتمع الدراسةحسب متغير الخبرة | 61 |
| 04 | جدول يمثل محاور الاستبيان المشكلات الإدارة الصفية وأرقام عباراتها | 61 |
| 05 | جدول يمثل العباراتالتي تم حذفها من الاستبيان بناء على رأي المحكمين | 63 |
| 06 | جدول يمثل العبارات التي تم تعديل صياغتها بناء على رأي المحكمين | 63 |
| 07 | جدول يمثل الارتباط بين كل محور من محاور الاستبيان والدرجة الكلية | 64 |
| 08 | جدول يمثل نتائج إجراءات التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة البحث | 65 |
| 09 | جدول يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة على استبيان مشكلات الإدارة الصفية التي توجه معلمي مرحلة التعليم الابتدائي | 70 |
| 10 | جدول يمثل المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية والدرجة الرتبة لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة عبارات محور مشكلات تتعلق بالمنهاج الدراسي | 71 |
| 11 | جدول يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة على عبارات محور مشكلات تتعلق بالتلاميذ | 74 |
| 12 | جدول يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة على عبارات محور مشكلات تتعلق بالمعلم | 78 |
| 13 | جدول يمثل نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق في حدة المشكلات التي تواجه معلمي مرحلة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الجنس | 80 |
| 14 | جدول يمثل نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق في حدة المشكلات التي تواجه معلمي مرحلة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي | 81 |
| 15 | جدول يمثل نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق في حدة المشكلات التي تواجه معلمي مرحلة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الخبرة | 82 |

## فهرس الأشكال


| الرقم | عنوان الشكل | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | يوضح العلاقة بين العوامل المؤثرة في إدارة الصف. | 38 |


## فهرس الملاحق


| الرقم | عنوان الملحــق | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | استبيان مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في ضوء بعض المتغيرات في الصيغة النهائية. | 101 |
| 02 | قائمة الأساتذة المحكمين لاستبيان مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي مرحلة التعليم الابتدائي. | 103 |
| 03 | مخرجات SPSS-19 . | 104 |
| 04 | ترخيص من المديرية للدخول إلى الابتدائيات. | 105 |

حظيت الإدارة الصفية باهتمام بالغ في الآونة الأخيرة من طرف المربيين والتربويين إذ يعدونها من أكثر المهمات التي يجب أن تتقن وتتطلب جهدا وعناية كبيرين من قبل المعلمين سواء كانوا مبتدئين أو من ذوي الخبرة في مختلف الصفوف الابتدائية، والمعلم الناجح والكفء يلعب دورا كبيرا في الغرفة الصفية من خلال ممارساته واستعداداته لتحقيق الأهداف التي تسعى إليها عملية التربية والتعليم.

إن ما تتميز به إدارة الصف من تعقيد وما يحاط بها من تحديات أوجدت كثيرا من المشكلات التي يمكن أن تواجه المعلم في إدارته لصفه، مما يزيد من أعبائه داخل الصف وتسبب ضغوطات له أو حتى ترك مهنته لضعف مقدرته على التحكم في الغرفة الصفية، ففعالية المدرس وكفاءته تتوقف على سلامة و حسن إدارته للموقف التعليمي الصفي، وتوفير و تهيئة جميع الأجواء والمتطلبات لحدوث التعلم بصورة فعالة.

والإدارة الصفية الناجحة والفاعلة هي التي تخلو من المشكلات الصفية وتحسن التعامل معها، ولكن في الوقت الحالي لا نجد صفا يكاد يخلو من هذه المشكلات، لذلك يشعر المعلم بحيرة قد تصله إلى الإحباط منها، فهو يؤكد أنه مهما قضى الكثير من ساعات العمل داخل الصف فإنه حتما هناك مشكلات صفية تصعب عليه إيصال المعلومات للتلاميذ ولا تسمح له بتحقيق الأهداف التربوية.

ولهذا جاءت هذه الدراسة لتبحث عن المشكلات الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية من خلال الكشف عن المشكلات المتعلقة بالتلاميذ والمنهاج الدراسي والمعلم داخل الصف الدراسي.

وضمن هذا انقسمت هذه الدراسة إلى جانبين:

الجانب النظري الذي يأتي بعد المقدمة التي تمثل تقديما لموضوع الدراسة ويضم فصلين: الفصل الأول بعنوان تحديد المشكلة ومتغيراتها ويتضمن تحديد مشكلة الدراسة وفرضيات الدراسة وأهميتها وأهدافها، وتعريف بعض المفاهيم الواردة في الدراسة وأخير الدراسات السابقة، أما الفصل الثاني فقد جاء تحت عنوان الإدارة الصفية ومشكلاتها وتناولت فيه الطالبة الإدارة الصفية وتتضمن تعريفها وأهميتها وأهدافها وخصائصها وعناصرها ومهامها وأنماطها والعوامل المؤثرة فيها، وأخيرا دور المعلم في الإدارة الصفية، أما مشكلات الإدارة الصفية وتتضمن تعريف مشكلات الإدارة الصفية وأنواعها ومصادرها، وأساليب معالجتها، وأخيرا دور المعلم في معالجة هذه المشكلات.

أما الجانب الميداني ويضم فصلين هما الفصل الثالث الخاص بالجانب المنهجي للدراسة وتضمن مجتمع الدراسة والمنهج المستخدم في الدراسة، وأداة جمع البيانات وخصائصها السيكومترية والدراسة الأساسية وأخيرا الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

وفي الأخير، تم عرض الخلاصة العامة للبحث والخروج ببعض التوصيات، وأرفق البحث بقائمة المراجع التي تم الاعتماد عليها، وبعض الملاحق لزيادة التوضيح.

# الباب الأول:

## الجانب النظري للدراسة

# الفصل الأول: تحديد المشكلة ومتغيراتها

**أولا: تحديد مشكلة الدراسة**

**ثانيا: فرضيات الدراسة**

**ثالثا: أهمية الدراسة**

**رابعا: أهداف الدراسة**

**خامسا: تعريف بعض المفاهيم الواردة في الدراسة**

**سادسا: الدراسات السابقة**

## الفصل الثاني: الإدارة الصفية ومشكلاتها

**تمهيد:**

**أولا: الإدارة الصفية**

1- تعريف الإدارة الصفية.

2- أهمية الإدارة الصفية.

3- أهداف الإدارة الصفية.

4- خصائص الإدارة الصفية.

5- عناصر الإدارة الصفية.

6- مهام الإدارة الصفية.

7- أنماط الإدارة الصفية.

8- العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية.

9- دور المعلم في الإدارة الصفية.

**ثانيا: مشكلات الإدارة الصفية**

1- تعريف مشكلات الإدارة الصفية.

2- أنواع مشكلات الإدارة الصفية.

3- مصادر مشكلات الإدارة الصفية.

4- أساليب معاجلة مشكلات الإدارة الصفية.

5- دور المعلم في معالجة مشكلات الإدارة الصفية.

**خلاصة الفصل**

**تمهيد:**

تعد الإدارة الصفية مجموعة من الإجراءات والأنشطة المتسلسلة ممثلة في السلوك الذي يقوم به المعلم داخل الغرفة الصفية لرفع كفاية تعلم التلاميذ، ولكن هذه الأخيرة تكاد لا تخلو من المشكلات الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية والتي تتفاوت في حدتها تبعا لعوامل عديدة، قد تعود في معظمها إلى التلاميذ أو إلى المعلم أو المدرسة، فقد يجد المعلم صعوبة في تجنبها والتعامل معها ومعالجتها أو تعديلها، وذلك لاختلاف هذه المشكلات وتنوعها، فكل مشكلة تتطلب الحرص والعناية من قبل المعلم حتى لا تؤثر بشكل كبير على سير العملية التعليمية التعلمية ومن بين هذه المشكلات الصفية نجد المشكلات الإدارية مثل كثرة الحركة، الأحاديث الجانبية... والمشكلات التدريسية مثل سرعة الفتور تشتت الانتباه... والمشكلات الفردية والجماعية وكذلك المشكلات الكامنة وغيرها من المشكلات الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية.

## 1- تعريف الإدارة الصفية:

اتخذ مفهوم الإدارة الصفية اتجاهات مختلفة يمثل كل منها منحنى أو مسارا مختلفا فمنها: المنحنى المعرفي، والمنحنى السلوكي، والاتجاه الإنساني، والتعلم الاجتماعي إضافة إلى المنحنى المنظمي.

وينظر الاتجاه المعرفي لإدارة الصف على أنها عملية قيادة المعلم للموقف التعليمي على نحو فاعل مع ما يترتب على ذلك من إجراءات التخطيط للمادة وللدرس، إضافة إلى تجهيز الأدوات والوسائل واستخدام الاستراتيجيات الملائمة لسير عملية التعلم والتعليم بغية إحداث تغيرات معرفية مقصودة لدى المتعلم.

في حين ينظر المنحنى السلوكي إلى إدارة الصف، باعتبارها مجموعة النشاطات أو الممارسات التي يسعى المعلم من خلالها إلى إيجاد أو التعزيز السلوك المرغوب فيه لدى المتعلمين، وإلى إلغاء أو حذف السلوك غير المرغوب فيه أو تعديله، مستخدما المبادئ المشتقة من نظريات التعزيز. (بشير محمد عريبات، 2007، ص65).

- بينما ينظر للإدارة الصفية من الناحية الإنسانية على أنها: مجموعة الأنشطة الهادفة إلى إيجاد وتنمية علاقات إنسانية بني المربي والمتربي وبين الطلبة بعضهم بعض وبما يهيئ جوا من التواصل الإنساني الإيجابي داخل غرفة الصفاء وخارجها.

- وينظر للإدارة الصفية على أنها تعلم اجتماعي يتم من خلالها تعلم الأدوار الاجتماعية من خلال جو اجتماعي انفعالي ايجابي (تفاعل اجتماعي) ومن خلال تكوين علاقات صحية بين المعلم وطلابه، وبين الطلبة بعضهم بضعا، وبما يسير نمو نظام اجتماعي تفاعلي قادر على الاستمرار والتطور. (بشير محمد عريبات، 2007، ص65).

- كما ينظر للإدارة الصفية على أنها منحنى منظمي يتم من خلالها توفير متطلبات البيئة الفيزيقية لغرفة الصف ومستلزماتها، وفق مواصفاتها الضامنة للأداء الأمثل، بما يمكنها من الوفاء بوظائفها وتوفير متطلباتها وشروطها بكفاية وفاعلية ورشد،وما يرتب ذلك على المعلم من واجبات ومسؤوليات هي جزء من مهماته في إدارة الصف. (بشير محمد عريبات، 2007، ص66).

وتشير إدارة الفصل إلى مجموعة من النشاطات التي يعمل المعلم على تهيئتها من خلال مشاركة الطلاب في إيجاد المناخ المناسب للعملية التعليمية، ورعاية السلوك لدى الطلاب لكي يكونوا أعضاء نافعين في المجتمع. (صفاء عبد العزيز وسلامة عبد العظيم، 2008، ص13).

ويشير مفهوم إدارة الصف على أنها تلك العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال وذلك من خلال توفير جميع الشروط والظروف اللازمة لحدوث التعلم لدى التلاميذ بشكل فعال. (عزت جرادات وآخرون، 2008، ص122).

هي مجموعة من العمليات والمواقف التعليمية التعلمية التي يتم فيها التفاعل ما بين الطالب والمعلم، والطالب والمنهاج، والطالب وزميله الطالب الآخر، وتوجيهها لتحقيق الأهداف الموضوعة للمنهاج. (جودت عزت عطوي، 2004، ص12).

ويعرفها "**دوك**" **Duke** إدارة الصف بأنها تعني الترتيبات والإجراءات اللازمة لإيجاد وتوفير بيئة تمكن من حدوث التعليم والتعلم. (طارق عبد الرؤوف عامر وربيع عبد الرؤوف محمد، 2009، ص 160).

– أمام عند "**الزغول**" (2010) فهي مجموعة الأنشطة المنهجية وغير المنهجية التي يسعى المعلم من خلالها إلى توفير بيئة صفية تسودها العلاقات الاجتماعية، الايجابية بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم بالإضافة إلى توفيرها متطلبات وظروف نجاح عملية التعلم والتعليم عند المتعلمين. (عباس نوح سليمان ومحمد الموسوى، 2015، ص248).

– ويعرفها: "**الخليلي**" (2005) على أنه مجموعة من الأنماط السلوكية التي يستخدمها المعلم لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة ويحافظ على استمرارها بما يمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وهي مجموعة من الأنشطة والعلاقات الإنسانية الجيدة التي تساعد على إيجاد جو تعليمي واجتماعي فعال. (وفاء سالم الياسين ومحمد يوسف المسيليم، 2014، ص58).

وقد وصف "**العجمي**" (2000) إدارة الصف بأنها تلك العملية التي تهدف على توفير تنظيم فعال داخل غرفة الصف، من خلال الأعمال التي يقوم بها المعلم لإحداث التغيير المرغوب في سلوك المتعلمين. (كمال خليل مخامرة ومحمود أحمد أبو سمر، 2012، ص254).

كما أن إدارة الفصل تشمل المحافظة على النظام وتنظيم الطلاب ومتابعة سلوكهم وتيسير التفاعل بين الطلاب بعضهم بعض، والمعلم هنا مسؤول عن توفير جو اجتماعي فعال ومنتج في الفصل، وعليه أن ينمي السلوك ويعززه ويعدل السلوك الغير مرغوب والإدارة الناجحة، ترتكز على الايجابيات، ويشترك الطلاب في الإدارة وعملياتها ومتطلباتها. (شحاتة حسن و النجار زينب، 2013، ص30-31).

يعرف "**هانسون**"(hanson ,1998) الإدارة الصفية على أنها كل مترابط يتألف من مجموعة من العناصر هي: منهاج جذاب، وقدرة على التعامل مع الغضب و الإسقاطات و الاكتئاب، والصراعات، والضغوطات التي يبديها الطلبة، ومعلم نموذج في المعرفة الذاتية، ومهارات إدارة الصف، وقدرة على التعامل مع ما يبديه الطلبة من مقاومة واتجاه السلوكيات الإيجابية، إضافة إلى قدرته على تنشيط التعلم .

وتشير "**فروين وأيفرسون**" (froyen and iverson،1999)إلى أن مفهوم إدارة الصف يتضمن قيام المعلم بتدبر ما يجري في الغرفة الصفية سواء من حيث الأدوات، التجهيزات، وحركة الطلبة، أو تنفيذ دروس المنهاج. (محمد بكر نوفل وفريال محمد أبو عواد،2011،ص343-344).

نستنتج مما سبق ذكره أن الإدارة الصفية هي مجموع عمليات التنظيم والتنسيق، وتوجيه الجهود التي يبذلها المعلم داخل الغرفة الصفية بإشراك المتعلمين لتوفير بيئة صفية جيدة، تسودها العلاقات الإيجابية بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم من أجل تحقيق تعلم فعال، وبلوغ الأهداف التعليمية المرسومة، وجعل عملية التعليم أمرا ممتعا، وتنمية الأنماط السلوكية المرغوب فيها.

## 2- أهمية الإدارة الصفية:

تبرز أهمية الإدارة الصفية من أهمية الطالب باعتباره محور العملية التربوية وغايتها ومن أهمية المعلم وما يقوم به من مهمات ونشاطات، وما يطبقه من إجراءات، إن كل ما تقوم به النظم التربوية على المستوى الكلي أو الجزئي سواء ما تعلق منها بوضع الأهداف التربوية أو السياسات التربوية أو الاستراتيجيات إذ لا يمكن لأي منها أن يتحقق دون إدارة صفية قادرة على ترجمة السياسات وتحقيق مقاصدها وعليه فإن الإدارة الصفية هي المعول عليها في تحقيق أهداف النظام التربوي من عدمه. (بشير محمد عريبات، 2007، ص67).

وتعد إدارة الصف شرط ضروري لإنجاح العملية التعليمية، فإدارة الصف هي جزء من الأدوار التي تناط بعمل المدرس، حيث لا يمكننا فصل هذا الدور عن الأدوار الأخرى، فالمدرس الذي يخطط

درسه بعناية وبنوع الوقت على الأنشطة التعليمية المتنوعة، ويحول الصف إلى بيئة تعلم جيدة، ويهتم بدافعية الطلاب، لابد أن ينعكس ذلك ايجابيا على ممارسات وسلوكيات الطلاب وتحول دون حدوث عدم ضبط الصف وإدارته، بمعنى أن المدرس الذي لديه أرصدة كافية من استراتيجيا التعليم و التعلم، لابد وأن يشكل بيئة تعليمية جيدة تضمن تعاون الطلاب وتقلل من مشكلات الإدارة وضبط النظام داخل حجرة الدراسة. (خليل إبراهيم بشير وآخرون، 2014، ص157).

ويمكن تحديد أهمية الإدارة الصفية في العملية التعليمية التعلمية، من خلال كون عملية التعليم الصفي تشكل عملية تفاعل ايجابي بين المعلم وتلاميذه، ويتم هذا التفاعل من خلال نشاطات منظمة ومحددة تتطلب ظروفا وشروطا مناسبة تعمل الإدارة الصفية على تهيئتها، كما تؤثر البيئة التي يحدث فيها التعلم على فعالية عملية التعلم نفسها، وعلى الصحة النفسية للتلاميذ، فإذا كانت البيئة التي يحدث فيها التعلم بيئة تتصف بتسلط المعلم، فإن هذا يؤثر على شخصية تلاميذه من جهة، وعلى نوعية تفاعلهم مع الموقف التعليمي من جهة أخرى. (عزت جرادات وآخرون، 2008، ص122).

ونستنتج مما سبق أن الإدارة الصفية تكمن أهميتها في توفير المناخ التعليمي الفعال وتنفيذ الأنشطة التعليمية لتحقيق الأهداف المسطرة وتقليل من حدوث المشكلات داخل الغرفة الصفية، وغرس في المتعلمين القيم الإيجابية ورفع المستوى الأدائي لهم.

## 3- أهداف الإدارة الصفية:

من الأهمية بمكان أن ندرك أن الهدف الرئيسي للإدارة الصفية يكمن في إنشاء بيئة تزيد من تعلم الطلبة في الغرفة الصفية وتعزيزه. (محمد بكر نوفل وفريال محمد أبو عواد، 2011، ص348).

فتوفير البيئة التي تحقق الحد الأعلى من التعلم عند الطلبة، لذى يمكن القول بأن استراتيجيات إدارة الصف الجيدة تؤدي إلى تحفيز عملية التعلم عند الطلبة.

إن الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم بهدف الوصول إلى صف هادئ تقل فيه الأسئلة وفرص التفاعل لا تؤدي بالضرورة إلى تحقيق أفضل، فيعمل المعلم على تقييم الاستراتيجيات التي يستخدمها في إدارة الصف في ضوء مساهمتها في زيادة الوقت الفعلي الذي يقضيه الطلبة في التعلم، واستثمار عامل الوقت لتوظيف أهداف التعلم. (نايفة قطامي وآخرون، 2010، ص476).

ومن الأهداف الرئيسية المهمة للإدارة الصفية العمل على إنضاج وتمكين الطلبة من تعلم إدارة ذواتهم بأنفسهم كي يتمكنوا من تذويت الواعد والإجراءات التي تعزز التعلم، وينظر إلى إدارة الذات على أنها سيطرة الأفراد على تعلمهم الخاص بهم دون تدخل من الآخرين، ومساعدتهم على تطوير قدراتهم على الفهم والتحكم، وتقييم تعلمهم وبهذا يكون المعلمين قد ساعدوا طلبتهم على النضج جزءا هاما من النجاح في تحقيق أهداف الإدارة الصفية الناجحة. (محمد بكر نوفل وفريال محمد أبو عواد، 2011، ص348- 349).

- من الأهداف العامة التي تسعى الإدارة الصفية إلى تحقيقها تتمثل فيما يلي:

1- تحقيق أهداف التعليم والتعلم من قبل المعلم والتلاميذ.

2- استخدام عناصر الإدارة الفصلية (البشرية والمادية) المتاحة استخداما علميا وعقلانيا لإحداث التعليم والتعلم المرغوب فيهما.

3- تنظيم وتنسيق الجهود المبذولة من قبل المعلم والتلاميذ بما يتفق والأهداف المنشودة.

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

5- توفير المناخ التعليمي التعلمي الفعال.

6- توفير البيئة الآمنة والمطمئنة للطلاب.

7- رفع مستوى التحصيل العلمي والمعرفي لدى التلاميذ.

8- مراعاة النمو المتكامل للتلاميذ. (عماد عبد الرحيم الزغول وشاكر عقلة المحاميد، 2007، ص22).

9- تحقيق كفاية تحصيل التلاميذ لأهداف التعلم.

10- تحقيق الكفاية في استخدام عناصر الإدارة الصفية كالوقت وغرفة الدراسة والمعلم والتلاميذ و المواد والتجهيزات التعليمية في إحداث التعلم. (أحمد إبراهيم أحمد، 2006، ص12).

نستنتج مما سبق أن الإدارة الصفية تسعى إلى تحقيق أهداف تربوية و إنشاء بيئة تعليمية تزيد من تعلم الطلبة و تحفيزهم للوصول إلى صف جيد تقل فيه المشكلات، ومساعدة المعلمين الطلبة على تحقيق النضج لديهم الذي يعتبر عنصرا مهما من أهداف الإدارة الصفية الناجحة.

## 4- خصائص الإدارة الصفية الناجحة:

لتكون الإدارة الصفية فاعلة لابد من وجود خصائص متعددة لها يمكن إيجاز تلك الخصائص فيما يلي:

**أ- الشمول:** على المعلم أن يأخذ جميع العناصر التي تتضمنها عملية التدريس بعين الاعتبار ومن هذه العناصر: غرفة الصف، الطلاب، أولياء الأمور، مدير المدرسة وهيئتها، المنهج المدرسي، الوسائل التعليمية.

لذلك على المعلم عليه الاهتمام بغرفة الصف من حيث نظافتها وترتيبها من خلال الممارسات الوقائية والعلاجية.

- على المعلم التعرف حول مدى نجاح طلابه والتعرف على أحوال وظروف طلابه، وأن يتعرف على أولياء أمورهم وألا يحاول الحكم على أي منهم إلا بعد الرجوع لأراء المعلمين جميعهم الذين يتعاملون مع الطالب مع المحافظة على احترام كيانه.

- وعلى المعلم تفعيل دور المدرسة من خلال اشتراك المدير في التخطيط من خلال اتخاذ التدابير الوقائية التي تحول دون وجود عوائق لعملية التعليم والإطلاع المستمر للمدير على إجراءات العملية التعلمية، والمحافظة على السلم الوظيفي وعدم تجاوز المدير عند رغبة المعلم بالاتصال بأولياء الأمور.

- كما يتعامل المعلم مع المنهج المدرسي وهو المسؤول عن تنفيذه ودراسة أثره على الطلاب.

- للمعلم دور في إعداد الوسائل التعليمية للمناسبة لإنجاح عملية التدريس. (نوال العشي، 2008، ص25).

## ب-ضرورتها الملحة:

يجد المعلم نفسه أمام مسؤولية حتمية ملحة هي التعامل مع أولياء الطلاب الذين دفع بهم المجتمع إلى المدرسة، والتي قامت بدورها بتوزيعهم على الصفوف فالمعلم يجد نفسه مسؤولا على التعامل معهم، ومسؤولا على القيام بواجباتهم لتحقيق المسؤوليات الملقاة على عاتقه في تحقيق أهداف التربية والمجتمع، فلا يستطيع المعلم التقاعس عن بذل قصارى جهده في التعامل معهم وتقبلهم كما هم، والعمل على الأخذ بأيدهم لتحقيق أهداف ذلك المجتمع. (نوال العشيّ، 2008، ص26).

### ج- تعامله مع أكثر من جهة لبلوغ أهدافها:

إن عملية التربية هي عملية تكامل أدوار بين جهات متعددة بداية من الأسرة وانتقالا إلى المؤسسات الاجتماعية الأخرى، التي تلعب دور غير مباشرا في تربية الأفراد كالنوادي والجمعيات الخيرية ومراكز رعاية الشباب، والمؤسسات الإعلامية المختلفة كالإذاعة والتلفاز والصحافة، وعندما يتحقق التكامل بين الأدوار سيقل الصراع بين ما يقدم في الدراسة وما يقدم في المؤسسات الأخرى. (نوال العشي، 2008، ص26).

### د- تعقد عملياتها:

إن التعامل مع النفس البشرية أكثر تعقيدا من التعامل مع الآلات والأجهزة ولأننا نتعامل في الصف مع عقول وأفكار بشرية يتطلب ذلك وجود أفراد مؤهلين ماهرين وفنيين في التعامل مع جميع هؤلاء الطلبة والأفراد الممثلين بهيئة المدرسة، باختلاف قدراتهم واستعداداتهم وميولهم وشخصياتهم وأنظمتهم القيمة. وذلك يتطلب مزيدا من التنسيق والتنظيم في الجهود التي تتعامل مع كل تلك العناصر والمكونات التي تعكس في النهاية مفهوم النفس البشرية. (نوال العيشي، 2008، ص26).

### هـ- العلاقات الإنسانية:

إن الحفاظ على العلاقات الإنسانية الدافئة شرط أساس لنجاح العملية التعليمية حيث أكد عامل النفس "روجرز" أهمية تقبل المعلم لطلابه تقبلا غير مشروط، لذلك على المعلم بذل قصارى جهده حتى يحافظ على العلاقات الفعالة بينه وبين طلابه بحيث تدعم عملية التعليم وتيسرها، مراعيا بذلك ألا تطغى علاقته بطلابه على الدور الرئيسي المتوقع منه ألا وهو التدريس، لذلك عليه أن يحافظ على درجة الاحترام المتبادل، وأن يحافظ على التفاعل المستمر البناء مع جميع المعنيين بالعملية التربوية ابتداء من مدير المدرسة إلى منهم دونه في السلم الوظيفي. (نوال العشي، 2008، ص26- 29- 30).

### و- تركيزها على التأهيل العلمي والمسلكي للمعلم:

انطلاقا من أهمية الإدارة الصفية وأثرها على نتاجات العملية التعليمية وأثرها على الذين هم رجال المستقبل، وجب على المعلم أن يكون مؤهلا علميا ومسلكيا حتى يتسنى له تحقيق الأهداف التربوية

بمهارة وبأكثر عائد وبأقل جهد وتكلفة، وأن يصل بطلابه إلى المستوى المتوقع أن يحققوه كنتاج للعملية التعليمية التعلمية. (محمد عبد الحليم منسي، 2003، ص17).

## ز- صعوبة قياس وتقويم التغير في سلوك الطلاب:

الهدف من التعليم والتدريس هو إحداث تغير مرغوب ومخطط في سلوك الفرد المعرفي والانفعالي والقيمي... ، هذه المصطلحات بدورها هي مصطلحات مهمة يصعب علينا كمعلمين قياسها وتحديدها، انطلاقا من كونه يتعامل مع نفس بشرية تتكون من أجزاء تكون في مجملها الشخصية المتكاملة للفرد، قد يواجه المعلم صعوبة تكمن في كيفية قياس تلك الجوانب، بالإضافة إلى كون معلمونا غير قادرين على بناء أدوات قياس صادقة وثابتة ومقننة لقياس التغير الذي يطرأ على سلوك المتعلمين من جميع جوانبه حتى يحكم على مصداقية عمله، والسؤال هو هل معلمونا قادرين على قياس تأثير جميع الجهات التي تؤثر في بناء شخصية الفرد كالمؤسسات الاجتماعية والرفاق والمدرسة...؟ (محمد عبد الحليم منسي، 2003، ص17).

## ط- عدم تمكنها من التحكم فيمن يتأثرون بها:

يتوافد الطلاب إلى المدارس من بيئات مختلفة، ولكل فرد قدراته واستعداداته وميوله واتجاهاته التي تميزه عن غيره، وهو ما يسمى بالفروق الفردية بينهم، فالإدارة الناجحة للصف هي التي تبدأ من حيث يكون كل طالبا معرفيا وانفعاليا ومهاراتيا لسدّ الفجوة بين ما يمتلك من معرفة وما سيحصل عليه من خبرات عملية تعليمية، وتقدم له ما يحتاجه من جميع المجالات ليصبح فردا متوازنا منتجا، لذلك على المعلم تخيل وجود روابط وهمية بينه وبين تلاميذه يشدها متى شعر بانقطاع التواصل بينه وبينهم.

وعلينا كمعلمين أن ندرك أن انقطاع التواصل بيننا وبين تلاميذنا يعود لعدم كفاءة المعلم، وعدم قدرته على تفهم مبدأ الفروق الفردية بين طلابه. (نوال العشى، 2008، ص32).

## ح- تركزها على مبدأ التعزيز والإثابة:

إن معرفة المعلم السابقة والمتعمقة من نظريات التعلم ومبادئها يزيد من فعاليته في إدارة صفة، فمعرفتهم لمبادئ النظرية السلوكية وخاصة بمبدأ التعزيز والعقاب الذي أشاد به عالم النفس السلوكي "سكينر" صاحب النظرية السلوكية الإجرائية ومعرفته بتأثر التعزيز على سلوك الطلاب، ومعرفته أن التعلم

القائم على التعزيز بأنواعه أكثر فعالية من التعلم الذي يليه عقاب، وأن يؤمن كمعلم أن التعزيز أجدى من العقاب. لذلك على المعلمين معرفة ماهية التعزيز بأنواعه، وكيفية الانتقال من التعزيز الخارجي المادي متدرجين إلى التعزيز الرمزي، فالتعزيز الذاتي الذي يرتبط بمقدار الدافعية الذاتية للمتعلم. (نوال العشي، 2008، ص32).

لذلك على المعلم استشارة دافعية طلابه للتعلم من خلال:

1- المعرفة المتعمقة لظروف وأحوال الطلبة وخاصة الاقتصادية لأنها تساعده في عملية تحديد أكثر المعززات فعالية لدى طلابه.

2- أن يمتلك مهارة استخدام برامج تعزيز مناسبة للطلاب.

3- العمل على تنمية الفرد من جميع النواحي النفسية والانفعالية والعقلية والحركية. (نوال العشي، 2008، ص31، ص32).

نستنتج مما سبق أن الإدارة الصفية الجيدة تسهل عملية التعليم داخل الصف تراعي خصائص التلاميذ وتراعي حاجاتهم والفروق الفردية بينهم، وأنها تسعى إلى تحقيق شخصية فعالة ومبدعة ومنظمة.

## 5- عناصر الإدارة الصفية:

يلزم الإدارة الصفية كمفهوم تربوي مجموعة من العناصر أو المقومات التي يمكن تنسيقها معا والتحكم فيها لتوجيه عمليتي التعلم والتعليم وبلورة أهدافها التربوية إلى واقع محسوس، ويتوجب التأكد هنا بأن عدم توفر واحد أو أكثر من هذه العناصر سوف يؤدي إلى تشويه نتائج الإدارة الفصلية وسلبيتها عموما، أو إلى عدم وجود إدارة فصلية بالمعنى التربوي على الإطلاق.

وتتلخص هذه العناصر المكونة للإدارة العضلية فيما يلي:

**1- الوقت:** يمثل الوقت عاملا أساسيا لتحقيق الحياة والعمل حيث به يقاس عمر الأشياء، ويتم التعرف على طبيعتها ووجودها، والوقت أو الزمن حسب النظرية النسبية لأينشتاين، يشكل البعد الرابع لكل المدركات مهما تنوع حجمها واختلف بعدها (بعدان أو ثلاث) وهو للإدارة الفصلية يمثل الوسط الناقل الذي تتم عبره إجراءاتها وعملياتها المختلفة سواء في المدرسة أو خارجها.

**2- الفراغ أو المكان:** ويقصد به فراغ الغرفة الدراسية بشكل رئيسي بما يتصف من خصائص شكلية عامة وما يتضمنه من أثاث وتسهيلات. (أحمد إبراهيم أحمد، 2006، ص9).

قد يصدر السلوك غير السليم من بعض الطلبة في كثير من الأحيان نتيجة لعدم توافر المساحة اللازمة والكافية للعمل وليس بسبب مشكلات سلوكية يعانون منها، لذا فإن التركيز على توفير غرفة صفية تلبي من حيث المساحة- احتياجات الطلبة قد يمنع وجود مشكلات سلوكية.

**3- العاملون:** يمثل المعلم والتلاميذ أهم العاملين في الإدارة الصفية إذ أن تبني منحى المبادرة في بناء العلاقات بين المعلمين والطلبة، وما بين الطلبة أنفسهم وما بين المعلمين وأولياء الأمور، يكفل بأن يشارك الطلبة في مجتمع تعليمي يستند إلى الاحترام والرعاية المتبادلة، فالطلبة الذين يكون لهم دور في بناء البيئة الصفية الإيجابية سوف يتحملون على الأغلب المسؤولية عن سلوكهم الشخصي وبذلك يصبحون قدوة صالحة أمام الآخرين. (محمد صالح الخطاب، 2010، ص175 - 176).

**4- المواد والتجهيزات التعليمية:** وتضم المواد والوسائل والآلات التعليمية التي تستخدم في التعلم ومقاعد التلاميذ والأدراج وغيرها. (محمد صالح الخطاب، 2010، ص175- 176).

**5- المستقبلية:** هي النظرة الواسعة إلى المستقبل بقصد التحرك نحوه على بصيرة، وفق خطوات هادفة تستند إلى التنبؤ باحتياجات المستقبل في ضوء إمكانيات الحاضر.

**6-العملية:** وتعني إقامة كل سلوك إداري فصلي على أساس علمي عقلاني قوامه المعلومات و البحث والدراسة، سواء كان في التخطيط أو التنظيم، أو اتخاذ القرار أو التنفيذ أو المشكلات التي تعترض العمل وطرق حلها. (مصطفى نمرد دعمس،2009،ص26-27).

نستنتج مما سبق أن الإدارة الصفية ترتكز على مجموعة من المقومات أو العناصر التي تسمح للعملية التعليمية بتحقيق أهدافها متضمنة المعلم والتلاميذ وهما عنصران أساسيان للإدارة الصفية، بالإضافة إلى استخدام الوقت والمساحة في غرفة الصف بشكل يتسم بالكفاية وتوفير التجهيزات التعليمية والمواد التي تستخدم في التعليم لتسهيل عملية تدريس المعلم وتعينه وتساعد التلاميذ في الاستيعاب بشكل أفضل.

## 6- مهام الإدارة الصفية:

1- **الانضباط وحفظ النظام:** يجب العمل على حفظ النظام داخل غرفة الصف من أجل جعل التفاعل الصفي موجها نحو تحقيق أهداف عملية التعلم، إذ أن الفوضى وعدم الانضباط تعمل على تبديد الجهود وتشتيتها.

2- **تنظيم البيئة الصفية المادية:** ينبغي تنظيم البيئة الفيزيقية لغرفة الصف من حيث الإنارة ودرجة الحرارة المناسبة وجلوس الطلبة على نحو يسهل عمليات تعلم لدى المتعلمين.

3- **تهيئة المناخ الاجتماعي والانفعالي:** الاهتمام بميول الطلبة واتجاهاتهم وأهدافهم ومشاعرهم، وتحقيق الانسجام بينهم وإشاعة ثقافة الاحترام لديهم. (عباس نوح سليمان محمد الموسوي، 2015، ص248).

ولذا يحب على المعلمون أن يفكر في الطرق التي يستطيعون من خلالها خلق بيئة مشجعة على التفاعل بين الطلاب والمعلم، كما أن هذه البيئة تدعم السلوك الاجتماعي الايجابي والتعاون بين الطلاب في أداء الأنشطة بين الجماعات الطلابية داخل الفصل.

4- **وضع وتكوين توقعات السلوك:** فقد أكدت أدبيات البحث التي ركزت إلى إدارة الفصل الفعالة على أهمية تكوين توقعات لدى المعلم ومعايير خاصة بكل من الطالب والسلوكيات المتوقع صدورها منه، وطبقا لنتائج هذه الدراسات فإن هذه المعايير تعد بمثابة قواعد حاكمة لسلوك كل من المعلم والطالب ومن ثم يجب أن يكون المعلم واضحا في توقعاته تجاه الطلاب أثناء المناقشة وأن يقوم السلوك المتوقع منهم وإتاحة الفرصة للطلاب للممارسة.

5- **التعامل مع سوء السلوك:** فعلى الرغم من الإجراءات الوقائية، يجب على المعلم أن يتعامل مع بعض المشكلات السلوكية في الفصل، وأن يقوم بتحديدها وتحديد مدى ارتباطها ببعض العوامل الأخرى والأسباب الكامنة ورائها بهدف وضع إستراتيجية ما لتحقيق النظام والانضباط داخل الفصل. (صفا بعد العزيز وسلامة عبد العظيم، 2007، ص21- 22).

6- **إعداد وتوفير خبرات التعليمية:** العمل على تصميم تخطيط مدروس وسليم للخبرة التعليمية المناسبة من حيث اختيارها والتنويع فيها واختبار طرف تنفيذها، ومتابعتها مع مراعاة الفروق الفردية.

**7- إعداد تقارير عن سير العمل:** ينبغي إعداد كشوف بأسماء المتعلمين ورصد الحضور والغياب وتسجيل العلامات وكتابة التقارير حول أداء المتعلمين وسلوكياتهم ومشكلاتهم وحول سير العملية التعليمية.

**8- ملاحظة المتعلمين وتقييم أدائهم:** ضرورة ملاحظة المتعلمين ومتابعة مدى تقدمهم في إنجاز المهمات المطلوبة منهم القيام بها، وتوجيهها والعمل على تحفيزهم وحل المشكلات التي يعانون منها. (عباس نوح سليمان ومحمد الموسوي،2015، ص249).

ومما سبق نستنتج أن للإدارة الصفية مهام كثيرة تساهم في توفير بيئة صفية جيدة، وإتباع تخطيط وتصميم للعملية التعليمية واختيار طرق تنفيذها، وملاحظة المعلمين المتعلمين ومتابعتهم لمسارهم الدراسي خلال الصف، والعمل على تشجيعهم لممارسة السلوكيات المرغوبة وترك السلوكيات السيئة.

## 7- أنماط الإدارة الصفية:

هناك ثلاثة أنماط لإدارة الصفية هي: النمط القسري (التسلطي)، والنمط الفوضوي، وأخيرا النمط الديمقراطي، ويعد اختيار المعلم لنمط معين من هذه الأنماط لإدارة صفه وقيادته لطلابه من أهم العوامل المؤثرة في المناخ النفسي والاجتماعي والتعليمي الذي يسود غرفة الصف.

### 1- النمط التسلطي:

إن أبرز سمات هذا النمط هو أن التفاعل الذي يتم بين المعلم وطلابه يتسم بالقسر والإرهاب، واستغلال سيء للمركز الوظيفي، ويتميز هذا النمط بالعديد من الممارسات السلوكية للمعلم منها أنه يعمل على:

- مناخ صيفي يتسم بالقهر والإرهاب والخوف.
- يرى المعلم في نفسه مصدرا رئيسيا بل ووحيدا للمعلومات.
- المعلم مزاجيا في علاقته بالتلاميذ فهو الذي يمتلك القدرة على الثواب والعقاب.
- إهمال أسئلة التلاميذ واستفساراتهم وعدم سماعها.
- فرض المعلم آرائه ومشاعره الخاصة على التلاميذ. (فتحي محمد أبو ناصر، 2012، ص104).

- تقويم عمل طلابه انطلاقا من اعتقاده بأنه أكثر غيرة منهم وأكثر حكمة.

- استخدام حكمه الشخصي في تقرير ما يعمله الطلاب، ومتى يعملونه، ومن الذي يقوم بالعمل.

- تقرير متى يعاقب ومتى يثيب، وتقليل الثناء لاعتقاده بأنه يفسد الطلاب.

- اعتماد الطلاب عليه شخصيا انطلاقا من عدم ثقته بقدراتهم وإمكاناتهم إذا ما تركوا لوحدهم.

- يقاوم محاولات أي عمل تجديدي يتعلق بالتعليم، على اعتبار أن أية محاولة من هذا القبيل تشكل تحديا لتسلطاته. (خليل إبراهيم بشير، آخرون، 2014، ص157- 158).

ويعتمد هذا النمط على كون المعلم كل شيء في العملية التعليمية في الصف، يبدأ الدرس أو ينهيه بالشكل الذي يراه وينفرد باتخاذ أية قرارات لازمة لمواجهة المواقف، يكثر في إعطاء الأوامر مع الزجر والنهي، الكثيرين، لا يتقبل بسهولة آراء الطلبة، لا يستجيب لمطالب الطلبة فيما يخالف هواه ومن الطبيعي ألا يتقبل نقدهم له أو حتى تعليقهم على ما يقوم به. (بسام القضاة وميسون الدويري، 2012، ص179).

**2- النمط الديمقراطي:**

ومن سماته أن البيئة التي يتم فيها التفاعل بين المعلم وتلاميذه تتميز بتوفير مناخ تعليمي غير مثير للقلق، حيث تسوده روح الصداقة والثقة والتفكير المشترك وفيما يلي أبرز ممارسات المعلم الديمقراطي:

- الحرص على إيجاد جو مفعم بالمودة والطمأنينة، مما يتيح للتلاميذ فرصة القيام بأعمالهم بفعاليته.

- احترام قيم التلاميذ وتقدير مشاعرهم وتطلعاتهم، والعمل، على إشباع حاجاتهم ورغباتهم.

- إتاحة فرص متكافئة أمام التلاميذ، وتشجيعهم على التعاون فيما بينهم.

- إشراك التلاميذ في المناقشة، وإتاحة الفرصة أمامهم لتبادل وجهات النظر.

- استثارة التلاميذ وتوجيهها، واستخدام أساليب تعزيز مناسبة.

- اشتراك التلاميذ في وضع الأهداف وصياغتها، وفي رسم الخطط والأساليب واتخاذ القرارات.

- إتاحة الفرصة أمام التلاميذ لتقييم عملهم بأنفسهم مع اضطلاعه بدور توجيهي في هذا المجال. (عبد الرحمان السفاسقة، 2005، ص201).

- التفاعل الإيجابي بين المعلم وتلاميذه من جهة وبين التلاميذ أنفسهم من جهة

- يراعي النمو المتكامل للتلميذ من كل جوانبه الجسدية والنفسية.

- يعطي للتلميذ الفرصة في التعبير عن نفسه، والتواصل والتحاور مع زملائه مما يوفر إمكانية التعلم. (فتحي محمد أبو ناصر، 2012، ص150).

**3- النمط الفوضوي:**

ويعرف هذا النمط من الإدارة بالمدخل التسامحي، ويرى دعاته أن دور المعلم هو إتاحة أقصى قدر من الحرية للتلاميذ، بحيث يعملون ما يريدون عمله متى شاءوا، في هذا الجو من الحرية يتحقق النمو الطبيعي للتلاميذ، وفي هذا الموقف تعرف إدارة الصف، بأنها مجموعة من الأنشطة التي يستطيع المعلم بواسطتها أن يزيد من حرية التلاميذ إلى أقصى حد ممكن. (صالح محمد علي أبو جادو، 2006، ص311).

وتعرف بأنها الإدارة الضعيفة التي يمسك بزمامها مسؤولون لا يقيمون وزنا للعمل المنظم والرقابة الضرورية لتحسين سير العمل، والنهوض بالمؤسسة التربوية نحو الأفضل، و مع كل فرد بحرية مطلقة دون رادع، متحررا من السلطة. (جرجس ميشال جرجس، 2005، ص46).

وأشار "**بيلو**" **bello** إلى مجموعة من التأثيرات التي تنعكس على التلاميذ كنتيجة لهذا النمط من المعلمين وهذه التأثيرات كالآتي:

1- يميل التلاميذ إلى العدوان وتزايد سلطة التلاميذ الأقوياء على الضعفاء والأصغر سنا وبالتالي يزداد الآخرون كرها وحقدا للمدرسة.

2- يشعر التلاميذ بعدم الأمن في حجرة الدراسة نتيجة لعدم وجود قانون أو نظام في حجرة المدرسة.

3- التلاميذ الذي يتميزون بالخجل يميلون بالانسجام إلى المناقشة الجماعية بالفصل.

4- من الصعوبة أن يعمل التلاميذ في شكل فريق حيث يفعل كل تلميذ ما يرغب نتيجة الحرية غير المقيدة.

5- هروب التلاميذ من تحمل المسؤولية.

6- انخفاض الوازع الأخلاقي لدى التلاميذ. (إيهاب عيسى المصري وطارق عبد الرؤوف محمد، 2014، ص205).

نستخلص مما سبق أن الإدارة الصفية تتضمن ثلاثة أنماط صفية حيث كل معلم يتبع نمط معين داخل الصف مع تلاميذه فهناك من يستعمل السلطة المطلقة وفرض آرائه وإملاء سلطته على الطلبة وهو النمط التسلطي، أما النمط الديمقراطي فنجد هناك نوع من الاحترام المتبادل بين المعلم والمتعلم، ونجده يأخذ بعين الاعتبار حاجاتهم واهتماماتهم، أما النمط الأخير وهو ما يطلق عليها بالنمط الفوضوي فنجده يمتاز بنوع من الحرية المطلقة من قبل المعلم واللامبالاة وعدم الاكتراث لما يحدث داخل الصف.

## 8- العوامل المؤثرة في إدارة الصف:

يتأثر النظام الصفي بعوامل متعددة ومتنوعة لعل أهمها ما يلي:

**أ- العوامل خاصة بالمعلم:**

إن شخصية الطالب/ المعلم تلعب دورا كبيرا في نوع إدارته للصف، ومن العوامل التي تؤثر تأثيرا ايجابيا في هذه الإدارة وتحقق له السيطرة الجيدة على العملية التعليمية في الصف مما يسهم في تحقيق أهدافها ما يلي:

1- المظهر الحسن للطالب/ المعلم.

2- إلمامه الجيد بمادته.

3- ثقافته الواسعة.

4- سلوكه العام في الصف وخارجه.

5- ثقته بنفسه وثباته الانفعالي.

6- سعة صدره في تعامله مع الطلبة. (بسام القضاة وميسون الدويري، 2012، ص178).

**ب- عوامل خاصة بالطلبة:**

يعد الطلبة الطرف الثاني الرئيسي من أطراف العملية التعليمية والذي يلعب دورا أساسيا في تحديد نوع الإدارة المناسبة في الصف. (بسام القضاة وميسون الدويري، 2012، ص178).

**ج- العوامل التي يجب مراعاتها عند تحديد نمط الإدارة المناسبة ما يلي:**

- المرحلة الدراسية التي يدرس فيها الطالبة: إن الأمر يختلف باختلاف المرحلة التي يدرس فيها الطالب/ المعلم ما بين مرحلة التعليم الأساسي أو الثانوي.

- العمر الزمني للطلبة: فالطلبة الكبار في الصف الدراسي يختلف أسلوب إدارتهم عن أسلوب إدارة زملائهم من الصف نفسه.

- قدرات الطلبة واهتماماتهم: إن مستوى ذكاء الطلبة وقدراتهم العقلية وميولهم تلعب دورا كبيرا في تحديد أنسب أنماط إدارة الصف.

- اتجاهات الطلبة نحو العملية التعليمية ككل بملل فيها المعلم وطالب والمعلم نفسه والمواد التعليمية، بل الهدف من الدراسة نفسه.

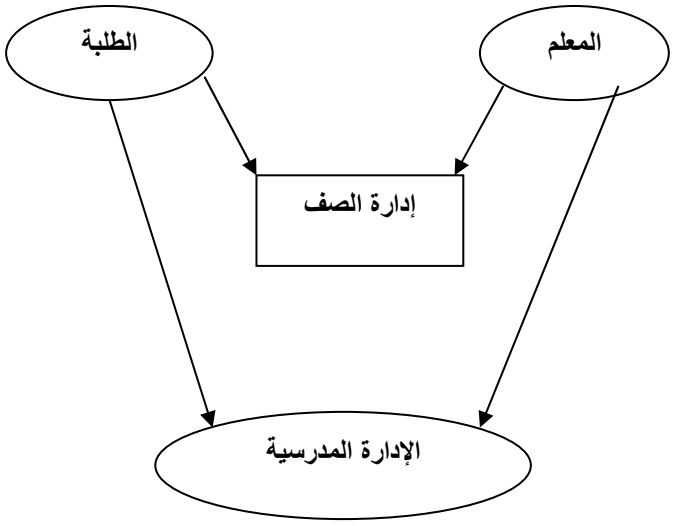
- المستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلبة.

- جنس الطلبة بنون أو بنات. (بسام القضاة وميسون الدويري، 2012، ص178).

**د- عوامل خاصة بالإدارة المدرسية:**

تتسع هذه العوامل لتشمل الجو العام في المدرسة ونمط الإدارة ذاته، والإمكانات المتاحة واللوائح المنظمة ونوع العلاقة بين أطراف الإدارة المدرسية نفسها والمدير والمعلم والموظفين.

كل هذه العوامل ذات شأن في تحديد أنسب أساليب إدارة الصف وعلى الطالب المعلم أن يدرك كل من هذه العوامل، وأن يمارس أفضل نمط من أنماط إدارة الصف واضعا في ذهنه أنه لا يوجد نمط واحد مثالي مع جميع الطلبة في جميع المراحل التعليمية في جميع الظروف، ولعل أقصى ما يمكن تقديمه هنا للطالب المعلم الحديث عن أنواع الإدارة الجيدة للصف.




**شكل رقم (1): يوضح العلاقة بين العوامل المؤثرة في إدارة الصف**

( بسام القضاة وميسون الدويري،2012، ص178).

نستنتج في الأخير، أن كل من المعلم والطلبة والمدرسة يلعب أدوارا مهمة في الإدارة الصفية الفاعلة فعلى المعلم والطالب أن يدركوا كيفية بناء صف جيد تسوده الهدوء والعلاقات الإيجابية، والمدرسة أيضا في وضع القوانين والأنظمة المدرسية وأن تكون متناسبة مع الإدارة الصيفية حتى لا يكون هناك أي خلل أو فوضى في الغرفة الصفية.

## 9-دور المعلم في الإدارة الصفية:

تطرق " **محي الدين توق**" إلى أن المعلم لكي ينجح في إدارة صفه وإدارة التعلم في حجرة التدريس لا بد أن يتسلح بقدرات ومهارات كافية لقيادة هذا الدور والتي تتخلص بالنقاط الآتية:

1- فهم كامل لأساسيات التعلم ونظرياته ومؤثراته وأساليب اكتساب المفاهيم والمعلومات والمعارف والاحتفاظ بالبنى المنظمة لها.

2- معرفة الأساليب والوسائل التي تسهم في نمو التعلم وتطوره ومعالجة ما يحصل خلال التدريس من مشاكل أو معوقات تؤثر في طبيعة المناخ.

3- التعرف على مستوى الطلبة المعرض والعلمي والسلوكي ودرجات التفاوت وبرمجة الخطط التدريسية وإدراج الأهداف التعليمية تبعا لذلك.

4- تحديد نوع التعلم والطريقة التدريسية وفن العرض للمادة واستخدام الحوافز لإبقاء الصف مفعما بالحيوية والسلوك السليم.

5- استخدام مبدأ للاستثارة والحفز لتأجيج الدافعية لدى الطلبة وضمان استمرار انتباههم.

6- تحديد إجراءات تعزيز المناخ الصيفي من لناحية التدريسية والتعليمية لأن التدريس يركز على تقديم المادة العلمية، والتعلم يشمل السلوك والدور القيادي لكي يكتسب المتعلم مفاهيم ومبادئ، والمعلم عليه مسؤولية للنهوض بكلتا الحالتين التدريس والتعليم لذا عليه القدرة البحث عن معززات للحفاظ على الموقف التعليمي سليما وإيجابيا.

7- القدرة على مواجهة مشكلات الصف واتخاذ القرار المناسب للموقف التعليمي.( طارق عبد الحميد البدري، 2005، ص105).

ويمكن بيان دور المعلم في إدارة الصف من خلال دوره كصانع القرارات داخل الصف على النحو التالي:

**أولا: المعلم وقراراته المتعلقة بالتخطيط:**

ويقصد بها القرارات التي تتخذ لوضع التدابير المسبقة من أجل بلوغ أهداف التعليم ويشمل التخطيط على الأمور التالية:

1- وضع الأهداف التعليمية وتحديدها ( كريم ناصر علي، 2006، ص 85).

2- تحديدها الأساليب التي ستتبع في الدرس، والأنشطة التي تمارس من أجل بلوغ الهدف.

3- إشراك الطلبة في وضع الأهداف وممارسة الأنشطة.

4- تبيان الوسائل التعليمية التي يستخدمها.

**ثانيا: المعلم وقراراته المتعلقة بالتنفيذ:** وتتضمن هذه القرارات ما يأتي:

1- إثارة الدافعية عند الطلبة وتشويقهم للدرس.

2- مناقشة الطلبة وإدارة هذه المناقشة.

3- تنظيم عملية التفاعل في الصف.

**ثالثا: المعلم وقراراته المتعلقة بالإشراف والمتابعة:** وتشمل هذه القرارات على الجوانب التالية:

1- الضبط والمحافظة على النظام.

2- مراقبة حضور الطلبة وغيابهم.

3- توجيه الطلبة وإرشادهم. ( كريم ناصر علي،2006، ص86).

وأخيرا فإن نجاح المعلم في إدارة الصف يمكنه من توفير بيئة آمنة وحافزة للتعلم، ولذلك فإن مثل هذه البيئة تشكل مناخا تعليميا مناسبا لرفع مستوى التحصيل عند التلاميذ، وترسخ عندهم المبادئ والقيم والاتجاهات والنابعة من المدرسة التي تحقق النمو المتكامل للمتعلمين.

## ثانيا- مشكلات الإدارة الصفية:

### 1-تعريف مشكلات الإدارة الصفية:

إن الطلبة المنصرفين عن الدرس لا ينقدون لأنشطة التدريسية المخططة لها، فهم قد ينصرفون بالتفكير حول موضوع من المواضيع أو يحلمون بأحد أحلام اليقظة أو يقومون أشياء أخرى غير مزعجة ومشاغبة، ولكن تمنعهم من المشاركة في الأنشطة التدريسية، وعليه تختلف معاملة الطلبة المصرفين عن الدرس عن طريقة معاملة الطلبة الذين يسيؤون السلوك عمدا ويقاطعون الأنشطة الأكاديمية.

ويمكن أن نضطر للتدخل لوقف سوء السلوك ونذكر أن القرارات بالتدخلات الصفية هي أحكام معقدة تتعلق بالفعل المرتكب والطالب والظروف في لحظة معينة من عمر الدرس.

فبعض أعمال الطلاب وتصرفاتهم وتدخل في باب سوء السلوك الواضح وتحتاج التدخل المعلم.

إن مفتاح فهم سوء السلوك هو النظر إلى ما يقوم به الطلاب في ضوء سياق وهيكله الصف وتنظيمه فليس كل مخالفة للقاعدة الصفية أو الخروج عنها هي بالضرورة سوء سلوك، فعلى سبيل المثال يجب التسامح أو غض النظر عن عدم انتباه الطلاب في الدقائق الأخيرة من الدرس، حيث أن الدرس يمضي نحو نهايته بينما يتوقع من المعلم التدخل عندما يحدث ذات السلوك في بداية الحصة. ( محمد طالب السيد سليمان،2009، ص 36-37).

ويعرفها " **عارف مطر المقتد**" (2009) مشكلات الإدارة الصفية بأنها معوقات يواجهها المعلم في أداء عمله تعرقل تحقيق أهداف العملية التعليمية.(آلاء عمر الأفندي،2013، ص 12).

وتعرف أيضا بأنها مجموعة السلوكيات السيئة التي يقوم بها التلاميذ ولا يتقبلها المعلمون بل يرفضونها ويسعون للحد منها ( سليمان الزين،2011، ص 7).

وتعرفها" **إليزابيث وروستير**" (elizabeth.and roster,1995) الواردة في ( **حمد الله نجيب** 2005) :

بأنها السلوكيات المزعجة التي تكون ذات طبيعة لا يمكن التغاضي عنها وتتعارض مع قدرة المعلم على الاستمرار في الدرس (كمال يونس مخامرة،2012، ص137).

نستنتج مما سبق ذكره أن مشكلات الإدارة الصفية هي عبارة عن سلوكات غير مقبولة من الطلبة حيث قد تكون مرغوبة عند بعض المعلمين وغير مرغوبة عند معلمين آخرين مما يترتب عن ذلك إحداث مشكلة صفية، أو هي مجموعة السلوكات التي تصدر من التلاميذ غير المرغوب فيها داخل الصف، أو عن بعض الممارسات يقوم بها المعلم.

## 2- أنواع المشكلات الصفية:

تنقسم المشكلات الصفية الشائعة بين التلاميذ التي تتطلب التحليل من المعلم ودراستها، ليرسم الحلول المناسبة لها وهي كالآتي:

1- المشكلات الكامنة.

2- المشكلات التي تتطلب حلا سريعا وفوريا والمشكلات التي تتطلب مراقبة مستمرة.

3- المشكلات الإدارية والمشكلات التدريسية

4- المشكلات الفردية والمشكلات الجماعية( عبد الرحمان السفاسفة،2005، ص 288).

**1- المشكلات الكامنة:**

وهي المشكلات التي تظهر إذا فشل المعلم في اتخاذ إجراء وقائي ضدها، وعملية تحليل المعلم للظروف الصيفية الراهنة تسمح له بتحديد مشكلات مختلفة، وكذلك تسمح له بتحديد مشكلات كامنة، ويمكن القول إن المعلم الفعال هو الماهر في توقع المشكلات قبل حدوثها، وهي المشكلات الكامنة ويقصد بها الفجوات بين الظروف الصيفية الراهنة والظروف المرغوبة، والتي تنشا إذا فشل المعلم في اتخاذ إجراء وقائي ضدها.

ومن المؤكد أن المعلم الفعال هو ذلك المعلم الذي لديه القدرة على معالجة المشكلات عند حدوثها، وهو القادر أيضا على توقع المشكلات قبل حدوثها، إذ يتمكن بذلك من القضاء عليها في مهدها.( عبد الرحمن السفاسفة،2005، ص 288).

**2- المشكلات التي تتطلب معالجة فورية سريعة وتلك التي تتطلب مراقبة مستمرة:**

تصنف المشكلات الصفية من حيث تدنها ودرجة خطورتها في نوعين: نوع يحتاج إلى حل سريع وفوري، وهي تلك التي تتضمن تهديد جسديا ونفسيا لأفراد المجموعة، إذ على المعلم أن يقدم إجراء سريعا لحلها لتفادي الخطر الذي قد ينجم عنها.

ونوع لا يحتاج إلى الحل السريع والفوري، بل يحتاج إلى مراقبة مستمرة، وتحليل للوقوف على الأسباب، واختيار الإستراتجية المناسبة لحلها ( عبد الرحمن السفاسفة، 2005، ص288).

فمثال عن النوع الأول: إذا حصل عراك بين طالبين في الصف، على المعلم أن يتحرك بسرعة، ويعمل على فك العراك بين الطالبين.

ومثال النوع الثاني: إذا كشف المعلم أن أحد الطلاب الصف لا يحظى بقبول بقية الطلاب، عليه أن يراقب الموقف باستمرار بدقة، لتحديد العوامل التي تحول دون تقبل المجموعة له وتحديد أسباب ذلك.( عبد الرحمن السفاسفة،2005، ص 289).

**3- المشكلات الإدارية والمشكلات التدريسية:**

أ- **المشكلة الإدارية:** تعد المشكلات الإدارية الأكثر شيوعا بين الطلبة، وتتأثر هذه المشكلات بعوامل متعددة أبرزها المرحلة العمومية ومستوى التحصيل للطلبة والبيئة الاجتماعية للطلبة، وغالبا ما تحدث هذه المشكلات على مرأى من المعلم ومن أكثر المشكلات تكرار ما يلي:

- كثرة الحركة والتلفت والتجول داخل الغرفة الصفية أو المشتغل أو قاعة الأشغال اليدوية.

- الأحاديث الجانبية وإثارة الفوضى، ويرتبط حدوث هذه المشكلات بالحالة التي يشعر فيها الطلبة بالفراغ دون القيام بالأنشطة .

- عدم التقيّد بنظام معين للإجابة عن الأسئلة وتحدث عندما يهمل المعلم تنظيم مشاركة الطلبة فيشجع الإجابات الجماعية ويعزز من أجاب دون استئذان من الطلبة خاصة إذا كانت الإجابة صحيحة... ويهمل توجيه الطلبة إلى ضرورة الالتزام بالنظام عند الرغبة بالمشاركة.

- كثرة الاستئذان لخروج من الصف، المشغل، المختبر، المكتبة: ويكثر الطلبة في مراحلهم العمرية المبكرة من الرغبة بالخروج لأسباب هي في أغلب الحالات أسباب غير جدية، الخروج بدافع التسلية أو تناول المأكولات ويميز ذلك من الأسباب التي يجب أن يعالجها المعلم بطريق تحد من الخروج (أحمد جميل عايش، 2005، ص279،280).

- الاعتداء على الآخرين بالضرب وتحطيم الأشياء والسرقة والوشاية، تكثر مثل هذه الحالات في المرحلة الابتدائية وتحتاج إلى تنفيذ برامج إرشادية دورية بمشاركة المرشد التربوي وبعض أولياء الأمور.

**ب- المشكلات التدريسية(تعليمية) :**

ومن أكثر المشكلات التعليمية ما يكون سببه غياب المتابعة من قبل المعلم وانشغاله بأمور يجد التلاميذ فيها فرصة للتشتت وضعف الانتباه وهبوط الدافعية للتعلم ومن هذه المشكلات ما يلي:

- سرعة الفتور وتشتت الانتباه.

- بطء التعلم وسرعة النسيان.

- الانشغال أو الشرود الذهني.

- عدم المشاركة في التفاعل الصيف ( أحمد جميل عايش،2008، ص 280).

**4- المشكلات الفردية والمشكلات الجماعية:**

حتى يستطيع المعلم معالجة المشكلات الصفية، ولكي يكون فعالا في إدارته الصفية لا بد أن تكون لديه القدرة على التمييز بين المشكلات الفردية والمشكلات الجماعية في إدارة الصف، وكذلك نوع السلوك الذي يلائم كل نوع منها، والقدرة على تطبيقه في مواقف مشكلة معينة، حيث أن التمييز بين المشكلات الفردية والمشكلات الجماعية ليس تصنيفا قاطعا، لأن المشكلات الفردية والجماعية كثيرا ما تتدخل بعضها مع بعض، بحيث يصعب التميز بينهما.

وفيما يلي ستتعرض أنواع المشكلات الفردية والمشكلات الجماعية (عبد الرحمن السفاسفة،2005، ص 290).

**أ- المشكلات الفردية:**

ينبثق تصنيف "**دريكرز وكاسل**"**drekurs et cossle** المشكلات الفردية في إدارة الصف من مسلمة أساسية مفادها « أن السلوك الإنساني سلوك غرضي وهدف، وان لدلى كل فرد حاجة أساسية للانتماء والشعور بأنه دو قيمة وجدارة، والفرد حين يجد إحباط في إشباع حاجاته للانتماء، وإحساسه بقيمته الذاتية من خلال وسائل مقبولة اجتماعيا، فإنه يلجأ إلى أساليب سلوكية غير مقبولة، التحقيق الإشباع ويحددها "**دريكرز وكاسل**" في أربعة أنماط سلوكية يقوم بها الفرد و هي: ( محمد محمود الحيلة،2002، ص 287-288).

- أنماط سلوكية للفت الانتباه.
- أنماط سلوكية لإظهار السلطة والقوة.
- أنماط سلوكية تهدف إلى الانتقام.
- أنماط سلوكية تظهر عدم القدرة أو الكفاءة.

**ب-المشكلات الجماعية:**

يحدد "**جونسون وباني**" **jhonsone et beny** سبعة أنواع من المشكلات الجماعية في إدارة الصف يمكن تلخيصها كما يلي:

**- انعدام الوحدة بين تلاميذ الصف:**

ويظهر هذا النوع من المشكلات في صورة صراعات بين الجماعات الفردية، كالصراع الذي ينشأ بين التلاميذ نتيجة للاختلاف في القومية أو الجنس أو الطبقة الاجتماعية ويتميز جو الصف في هذه الحالات بالصراع والكراهية والتوتر، ويشعر التلاميذ عادة بعدم الرضا عن الجماعة ويجدونها غير جذابة، كما يخفقون في دعم بعضهم البعض الآخر. ( محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون،2011، ص 42-43).

**- عدم التقيد بالقواعد السلوكية:**

يظهر ذلك جليا عندما يعرض طلاب الصف تصرفات مناقضة للقواعد لسلوكية الواضحة مثل: الضوضاء، والاضطراب في أوقات يتوقع من الطلاب أن يكونوا هادئين فيها، والكلام بصوت عال، في وقت يتوقع من الطلاب فيه الهدوء. ( عبد الرحمن السفاسفة،2005، ص 294).

**- ردود فعل سلبية نحو فرد من أعضاء الجماعة:**

يتصف هذا النوع من المشكلات بظهور مشاعر العداء نحو أشخاص غير مرضى عنهم من الجماعة والذين ينحرفون عن قواعدها، أو يحجبون جهودها، ومثال ذلك: مضايقة تلاميذ الصف لتلميذ معين يعتبرونه مختلفا عنهم، ويكون هو الجماعة موجها نحو دفعه إلى مسايرتها.

**- مواقف تلاميذ الصف وتقبلهم لسلوك سيء:**

ويحدث هذا عندما يقوم تلاميذ الصف بتشجيع أحدهم عندما يقوم بحركات مضحكة، أو مثيرة للانتباه، وبذلك دعم التلاميذ لبطل الصف، فإذا تبنى التلاميذ هذا السلوك السيئ أصبحت المشكلة جماعية، وهي أشد خطرا وأكثر عمقا من المشكلات الفردية وأكثر عمقا من الجانب الفردي.( محمد محمود الحيلة،2002، ص290،291)

**- تشتيت الانتباه والتوقف عن العمل:**

تستجيب الجماعة لاستجابات مبالغ فيه لمشتتات الانتباه البسيطة، ومن ثم تتيح للمشكلات أن تعوق الإنتاجية ومن أمثلة ذلك: رفض طلاب الصف العمل، لأنهم يرون أن المعلم غير عادل معهم، ومثل هذه المواقف تكون مشحونة بالشك والقلق.

**- تدني الروح المعنوية وظهور الكراهية، والمقاومة وردود الفعل العدوانية:**

يعتبر هذا النوع من اخطر المشكلات الجماعية، ويظهر عندما ينشغل الطلاب بإظهار الاحتجاج والمقاومة وبشكل يؤدي إلى انخفاض مستوى العمل أو توقفه ومن الأمثلة على ذلك الاستيضاحات المتكررة عن الوظائف، والشكوى عن ضياع الأقلام ونسيان الواجب....

**- العجز عن التكيف لتغيير بيتي:**

ويظهر هذا جليا في ردود فعل الصف على نحو غير ملائم لقانون جديد، أو ظروف طارئ، وتغيير في الجدول الدراسي، أو قدوم معلم بديل، ويمكن القول بشكل عام أن طلاب الصف يتصرفون كرد فعل لتوتر ناجم عن التغيير، إذ يعتقدون أن هذا التغيير يهدد وحدة جماعتهم، ومن الأمثلة على ذلك: سوء تصرف صف عرف من قبل بحسن التصرف بسبب قدوم معلم بديل.(عبد الرحمن السفاسفة،2005، ص294،295)

نستنتج مما سبق أن معظم مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه المعلم داخل الصف في الغالب نجدها مستوحاة من سلوك التلاميذ، مما يتطلب من المعلم التعامل معهم ومساعدتهم لمواجهة المشكلات وحلها، لأنها تتطلب التحليل والتدقيق فيها لاختلافها وكثرة أنواعها من إدارية وتدريسية وكذلك فردية جماعية ومنها ما يتطلب الحل السريع والفوري والمراقبة المستمرة.

## 3- مصادر المشكلات الصفية:

يمكن استعراض عدد من المصادر المتسببة للمشكلات الصفية والتي تعيق النظام والتعلم الصفي وهي كالتالي:

**1- مشكلات تنتج عن سلوك المعلم:**

يؤثر سلوك المعلم بصورة واضحة في تحديد ما يقوم به التلاميذ من سلوكات انضباطية سواء داخل غرفة الصف أو خارجها، فالمعلم الجيد والناجح هو المربي ذو التدريب والكفاءة الجيدة، والديمقراطي المتسامح، ويتسم سلوكه بالعمل والرأفة والاتزان، إن معلما بهذه المواصفات غالب ما يكون محبوبا مما يجعل العملية التربوية ذات طبيعة تفاعلية تؤدي إلى نتائج لدى المتعلم.

ومن ناحية ثانية فإن إصرار المعلم على صف يسوده الهدوء التام وعدم النشاط، يؤدي إلى كبت الدوافع العمل والنشاط عند التلاميذ مما يدفعهم إلى محاولة البحث عن مخارج أخرى لطاقاتهم المكبوتة، كما أن انحراف المعلم عن خط سير الدرس وعدم التزامه بخطة درسه وانشغاله بالأحاديث الجانبية غير المقيدة من شأنه يزيد احتمالات حدوث مشكلات عدم الانضباط الصفي. ( محمد حسن العمايرة، 2010، ص59)

ومن السلوكات التي يقوم بها المعلمون ما يلي:

- القيادة المتسلطة جدا.
- القيادة غير الراشدة أو غير الحكيمة.
- انعدام التخطيط.
- حساسية المعلم الشخصية والفردية.
- ردود فعل المعلم الزائدة للمحافظة على كرامته.
- الاطراد في إعطاء الوعود والتهديدات.
- استعمال العقاب بشكل خاطئ وغير مجد. ( خليل إبراهيم شبير وآخرون،2014، ص 164).

**2- مشكلات تنتج عن سلوك المتعلم:**

هي الصعوبات التي تصادف المتعلم وتحول دون تحقيق أماله وطموحاته، وتقف كحجر عثرة في طريق إشباع حاجاته، وتختلف مشكلات المتعلم باختلاف مراحل نموه العمرية وباختلاف طبيعة المجتمعات التي قد يعيش فيها. ( مجدي عزيز إبراهيم، 2009، ص 926).

**أ- مستوى القدرة العقلية للطالب:**

هناك اختلافات واسعة المدى بين التلاميذ في القدرة العقلية قد لا تناسبها نوعية المدة التعليمية التي يقدمها المعلم فإن كان مستوى المادة منخفضا أدى ذلك إلى سأم المتفوقين وضجرهم، وإذا كان مرتفعا أدى إلى شرود ذهن التلميذ المنخفض الذكاء وذلك مبررا قويا حاسما للتلاميذ في إحداث مشكلات صفية تؤدي إلى عدم الانضباط، كما أن مستوى القدرة العقلية يؤثر في مدى انتباه التلميذ للتعلم في غرفة

الصف، فالتلاميذ ذو القدرة العقلية المتدنية أقل انتباها وصبرا ومثابرة في إنجاز المهمات. ( محمد حسن العمايرة، 2010، ص62)

**ب- العوامل الصحية:**

من العوامل الصحية التي يمكن أن تؤثر في سلوك التلاميذ ضعف السمع والبصر، وضيق التنفس فقد تحول هذه العوامل دون قدرة التلميذ على القيام بواجباته الصفية مما يدفع إلى الاعتقاد بأنه مهمل، وخاصة إذا كان المعلم ليس له دراية بهذه العوامل الصحية المعيقة.

**ج- شخصية التلميذ:**

كأن يكون التلميذ قد بلغ المستوى المناسب من النضج الشخصي، بحيث لا تكون له القدرة على إصدار الأحكام الصحيحة على الأمور، أو أن تكون ثقته بنفسه منخفضة أو أنه لا يستطيع تحمل المسؤولية. ( محمد حسن العمايرة،2010، ص 61 -62).

وهناك عدة مشكلات صفية خاصة بالتلميذ في الغالب يكون سببها ما يلي:

**- الملل والضجر:**

يصاب التلميذ بالملل والضجر عندما يشعر بالرتابة والجمود في الأنشطة الصفية ويمكن أن يقوم المعلم بالإجراءات التالية للتخفيف من ظاهرة الملل والضجر ومن هذه الإجراءات ما يلي:

- على المعلم أن يثير تفكير التلاميذ وأن يعرض عليهم أنشطة تتحدى تفكيرهم بمستوى القبول.

- على المعلم أن يحدد توقعاته في نجاح تلاميذه، ويثير جوا من التشويق في الصف.

- على المعلم أن يحدد استعداد تلاميذه ويراعيها فيما يقدمه من أنشطة ومواد تدريسية .( محمد حسن العمايرة،2010،ص 57).

ويشعر الطالب بالرقابة والجمود في الأنشطة الصفية بجعلهم يقعون فريسة لمشاعرهم الملل والضجر لذلك فإن انشغال الطلاب بما يثير تفكيرهم يتحداهم بمستوى مقبول يقلل من هذه المشاعر. ( خليل إبراهيم شبر،2014، ص 162) .

**- الإحباط والتوتر:**

هناك عدة أسباب لشعور التلاميذ بالإحباط والتوتر في التعلم الصفي، تحولهم من تلاميذ منتظمين إلى تلاميذ مشاكسين، ومخلين بالنظام الصفي ومن هذه الأسباب ما يلي:

- طلب المعلم من التلاميذ أن يسلكوا بشكل طبيعي، دون أن يحدد لهم معايير السلوك الطبيعي.

- زيادة التعلم الفرد الصعب أحيانا، وتحمل هذه المشكلة ببعض النشاطات التعليمية الجماعية.

- سرعة سير المدرس في إعطائه للمواد التعليمية دون إعطاء راحة بين الفترة والأخرى للتلاميذ.

- رتابة النشاطات التعليمية وقلة حيويتها وصعوبتها وعدم ارتباطها بحاجات وواقع التلاميذ، ويستطيع المدرس أن يقلل من صعوبتها بإدخال الألعاب والرحلات والمناقشات.

فهناك فئات عديدة من التلاميذ الذين يتعرضون للتوتر والإحباط، فمنهم من يشعر بالعجز عن إنهاء المهمات المطلوبة منه في الوقت المحدد، ومنه من يشعر بالخوف والجرح من الإجابة عن الأسئلة التي توجه إليه بصورة مفاجئة، وهناك من يشعر بالإحباط إذا لم تتح له الفرصة للمشاركة الصفية بشكل فعال، والأخص إذا كان مستعدا للحصة جيدا مسبقا.( ماجدة خطايبة وآخرون،2008، ص 133).

**- ميل التلاميذ إلى جذب الانتباه:**

إذ يميل بعض التلاميذ وبالأخص المراقبين منهم إلى جذب انتباه المدرس والتلاميذ لان لديهم رغبة وحاجة في أن يتقبلهم الآخرون، لذا فهم يحاولون لفت أنظار من حولهم من خلال التحصيل الأكاديمي والشخصية القيادية، والمهارات الاجتماعية والتكيف مع الآخرين. ( زيد منير سليمان،2012، ص144).

فبالرغم من أن التلاميذ يقصدون جذب الانتباه إلا أن بعضهم قد يفشل في تحقيق ذلك بسلوك مرغوب فيه فيقومون بسلوكيات سيئة ومزعجة كالتشويش والصراخ والتهريج بقصد أو بغير قصد.

والمدرس الفعال هو الذي ينتبه لهذه السلوكيات ويعمل على تحويلها من سلوكيات مزعجة إلى سلوكيات مرغوبة. ( محمد حسن العمايرة،2002، ص50).

فالطالب الذي يعجز على النجاح في التحصيل يسعى نحو جذب انتباه المعلم والطلاب والآخرين عن طريق سلوكه السيئ والمزعج، ويمكن أن تعالج هذه المشكلة بتوزيع الانتباه العادل بين الطلاب حتى يستطيع المعلم إرضاء طلابه.

**3- مشكلات تنجم عن النشاطات الصفية:**

- اقتصار النشاطات الصفية على الجوانب اللفظية.
- تكرار النشاطات التعليمية ورتابتها.
- عدم ملائمة النشاطات التعليمية لمستوى الطالب.
- كثرة الوظائف التعليمية أو قلتها. ( عبد العزيز عطا الله المعايطة،2007، ص 272-273).

**4- مشكلات تنجم عن تركيب الجماعة الصفية:**

الجماعة الصفية تعد من المصادر الأولية التي تحدد سلوك الأفراد ضمن جماعة خاصة، وأن الجماعة أحيانا تفرض على الطلب أن يمارس سلوكا ما قد لا يمارسه عند الانسحاب من الجماعة أو عندما يكون بمفرده ومن أسباب التي تفرض على الطالب ممارسة هذا السلوك ما يلي: (محمد حسن العمايرة،2010، ص 61-62).

- العدوى السلوكية وتقليد الطلاب لزملائهم.
- الجو التنافسي العدواني.
- الإحباط الدائم والمستمر.
- غياب الاستعدادات للأنشطة والممارسات الديمقراطية.
- شيوع جو الدكتاتورية في الصف.
- غياب الطمأنينة والأمان. ( رافدة الحريري وزهرة بن رجب،2008، ص45).

**5- مشكلات تنجم عن الإدارة المدرسية:**

هناك بعض المشكلات الصفية التي تنشأ عن شعور المتعلم بضعف نمط الإدارة المدرسية سواء كانت متمثلة في ضعف شخصية مدير المدرسة في تعاملاته مع المشكلات اليومية الحادثة في مدرسته وعدم حزمه في اتخاذ القرارات المناسبة بشأنها، أو كانت بسبب الإدارة المدرسية المتسببة التي تتاح فيها الفرص لكل العاملين بالمدرسة لعمل ما يريدون ويترك فيها الحبل على الغارب لكل فرد فيها، وفي هذا الجو الذي تضيع فيه السلطة والاحترام لا تطبق القوانين والتعليمات على من يسيء التصرف، مما يتسبب عنه حدوث العديد من المشكلات الصفية.

**6- مشكلات تنجم عن الأسرة:**

في بعض الحالات تكون الظروف الأسرية هي الدافع لبعض المتعلمين لإصدار السلوكيات غير المناسبة في حجرة الدراسة، وينبغي على المعلم أن يتفهم هذه الظروف ويحاول بالتعاون مع الأخصائي الاجتماعي بالمدرسة معالجة الآثار المترتبة عليها، ومن هذه الظروف التدليل الزائد للابن وعدم توجيهه حينما يرتكب مخالفات في المنزل، واستخدام العنف من قبل الوالدين أو أحدهما، وإهمال الوالدين لابنهما وإهمال مشكلاته، وحالات التفكك الأسري التي قد ينشأ عنها أفراد غير أسوياء يميلون للعنف والانتقام.

( عفت مصطفى الطناوي،2013، ص 131)

وفي الأخير يمكن القول أن المشكلات الإدارة الصفية كثيرة ومتعددة وذلك لتنوع مصادرها من متعلم إلى معلم ومدرسة والنشاطات التعليمية وحتى التركيبة الجماعية في الصف، فهي التي تنتج عن كل واحدة مشكلات خاصة بها مثل سلوك التلميذ كتشتت الانتباه، الحديث داخل الصف.... فهي كلها مشكلات تنتج عن مصدر واحد وهو التلميذ.

## 4- أساليب معالجة المشكلات الصفية:

تشير الدراسات إلى أن الأمور التالية تقلل من حدوث المشكلات الصفية وتؤدي إلى الانضباط الجيد:

1- التشجيع والسكينة اللذان يسيطران على البيئة الصفية.

2- تدريس قوانين الصفي ونتائجه، كما تدرس المباحث الدراسية الأخرى ومراجعتها بصورة دورية.

3- استجابة المعلم السريعة للسلوك السيئ، وعدم تحيزه لفئة معينة من الطلاب عند تطبيق القوانين.

4- تبادل المعلم والطلاب لمسؤولية الانضباط الذاتي والانتماء، وتحمل المسؤولية.

5- إبقاء الصف في حركة دؤوبة، ولانتقال بهدوء من نشاط إلى آخر والتنوع في الأنشطة

6- المراقبة والتعليق على سلوك الطلاب، وتعزيز السلوك الجيد بالإشارة والرمز والكلمة وغيرها. ( عبد الرحمن السفاسفة،2005، ص 295)

أما أهم أساليب معالجة المشكلات الصفية فيمكن تلخيصها بما يلي:

1- **أساليب الوقاية:** حيث أن أسهل المشاكل السلوكية التي يتعامل معها هي التي لا تحدث أولا وهي التي يمكن تجنبها بوضع قواعد للنظام الصفي وصياغة تعليمات صفية وجعل الطلاب مندمجين بأعمال معنية واستخدام تقنيات مختلفة.

ويمكن تقليل التعب بإعطاء فترة راحة قصيرة تتخلل الأنشطة التعليمية وتقيد النشاطات، وتحديد الأوقات المناسبة من اليوم الدراسي لإعطاء التعيينات الصفية مثل أوقات الصباح حيث يكون الطلاب مستعدين لذلك. ( عبد العزيز عطا الله المعايطة، 2007، ص 274)

وحتى يتمكن المعلم من التصدي للمشكلات الصفية والتغلب عليها هناك مجموعة من الإجراءات التي يجب أن يقوم بها وهي:

1- التخطيط المسبق للأنشطة التعليمية التعلمية داخل غرفة الصف.

2- لإشغال الطلاب بشكل مستمر والحيلولة بينهم وبين الشعور بالفراغ.

3- حفظ النظام والضبط المبكر للصف من بداية الحصة الدراسية وحتى نهايتها.

4- تعويد الطلاب على تحمل المسؤولية.

5- التنوع في استخدام الأنشطة التعليمية التعلمية في الدرس الواحد.

6- اعتماد أساليب الوقاية ووضع قواعد العمل الصفي بمشاركة التلاميذ.( أيوب دخل الله،2014، ص134)

**2- استخدام التلميحات اللفظية:**

وذلك باستخدام النظر إلى الطلاب المنشغلين بالحديث مع بعضهم أو التريث على الكشف أو التحرك نحو الطالب المخل بالنظام. ( عبد العزيز عطا الله المعايطة،2007، ص 274).

هذه الاستراتجيات المبنية على التلميحات غير اللفظية يمكن أن تؤدي إلى تحقيق الهدف، والهدف من استخدام التلميحات غير اللفظية هو المحافظة على استمرارية الدرس وعدم المقاطعة، بينما تؤدي التلميحات اللفظية بالتلاميذ إلى التوقف عن العمل وتشتت انتباه الطلاب كما أنه يقع أثر التلميحات غير اللفظية على الطالب المسيء، ولا يؤثر على سير وانتباه الطلاب الآخرين.

**3- مدح السلوك الجيد:**

إن إستراتجية المديح تؤدي إلى إثارة دوافع قوية لإيقاف السلوك الذي لا ينسجم مع سلوكات الطلاب الجيدة، حيث يمدح الطلاب على السلوكات المرغوبة ويمدحون أثناء ممارستهم للسلوك المرغوب، مثل مدح المعلم للطلاب الذين يجلسون في مقاعدهم أثناء الاستجابة لسؤال، ويجيبون عندما يؤذن لهم. فالمديح هنا هو للسلوك الجيد والمرغوب وليس للشخص. ( عبد الرحمن السفاسفة،2005، ص 297).

**4- مدح التلاميذ الآخرين:**

حيث يقوم المعلم يمدح تلاميذ الصف مجتمعين ثم يقوم بمدح تلميذ لأدائه وممارسته كل واجباته ومثابرته، كما ينبغي على المعلم أن يتغاضى عن سلوكات، ذلك الإجراء يعلم الآخرين نمط السلوك المثاب المرغوب لممارسته وزيادته أو تقليده، كما ينبغي على المعلم أن يتغاضى عن سلوكات عدم الانتباه السابقة، ويمدح نفس التلميذ الذي كان قد أخطأ في السابق .

**5- التذكير اللفظي البسيط:**

إن لم يجدي التلميح لدى تلميذ ما، ولم يوقف سلوكه المخل للنظام فإن استخدام التذكير اللفظي، يمكن أن يعيد التلميذ للمسار الصحيح والانضمام مع زملائه في إكمال النشاط، وينبغي أن يعطي التذكير مباشرة بعد حدوث السلوك حيث أن التذكير المتأخر غالبا ما يفيد، وأن الصورة السليمة لتذكير يمكن أن تكون لاستعراض ما يفترض أن يقوم به التلاميذ لا أن يركز على السلوك الخطأ، كذلك يراعي أن يركز المعلم في معالجته للسلوك وليس على التلميذ.(وجيه الفرج ومشيل دبابنة،2006، ص 252)

**6- التركيز والمراقبة:**

يبدأ المعلم حصته بالوقوف صامتا لمدة 10 ثوان، ليلفت انتباه الطلبة نحوه، وليتأكد من استعدادهم للاستماع إليه، ويبدأ الحصة بصوت منخفض قليلا عن المعتاد، ليجعل الطالب أكثر هدوءا مما لو بدأ بصوت عال.

ويحرص المعلم على التجوال داخل الغرفة الصفية، ليتأكد من أن الطلاب يقومون بأداء الواجب المطلوب منهم بشكل صحيح. ( عبد الرحمن السفاسفة،2005، ص 298).

نستنتج أن للمشكلات الإدارة الصفية أساليب أو استراتجيات التي يمكن استخدامها لمعالجتها وتعديلها فمنها ما تتطلب مدع السلوك المرغوب، وكذلك بوضع قواعد للنظام الصفي وصيانة تعليماته ومنها من قبل المعلم أن يكون قدوة لتلاميذه في تصرفاته، والتركيز والمراقبة وغيرها من الأساليب التي تقلل من حدوث المشكلات الصفية وتؤدي للانضباط الجيد داخل الصف.

**5-دور المعلم في معالجة المشكلات الصفية:**

تعتبر المراكز العلمية من مدارس وجامعات مراكز إشعاع الأخلاق والقيم الروحية وكل جديد من الفكر والمعرفة والمنبر الذي تنطلق منه آراء المفكرين الأحرار والعلماء والفلاسفة ورواد الإصلاح والتطوير، فارتبط بذلك أدوار المعلم الفاعل من حيث الإعداد والتنشئة، ومع ما يرافق ذلك من الهالة والتقدير والتعظيم، هذا ولقد ارتبط بذلك التعدد في الأدوار وتنوعها من أعمال التدريس وتهذيب الطلبة ولاشتراك في اللجان الاجتماعية والكشف عن مواهب الطلبة وتسير حصول التعلم وتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، ومع هذا فهناك مجموعة من الأدوار التي ينبغي على المعلم إتقانها وذلك لحل المشكلات الصفية وهي: ( ماجدة الخطابية وآخرون،2002، ص 134-135).

1- تسهيل وتسير عملية التعلم

2- أن يكون متمكنا من المادة الدراسية.

3- اختيار المادة التعليمية المناسبة لقدرات واستعدادات التلاميذ.

4- أن يكون مدركا لأهمية الدافعية في التعلم. ( محمد حسن العمايرة،2010، ص54-53).

5- أن يعمل على تنمية الطلاب في الجوانب لمعرفية والاجتماعية والانفعالية.

6- القدرة على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

7- القدرة على الإبداع والابتكار.

8- القدرة على التنوع في الأساليب والأنشطة.

9- القدرة على تقديم الدرس بشكل مناسب من حيث التهيئة والعرض والغلق.

10- القدرة التخطيطية بحيث لا يدع الدرس يسير بطريقة عشوائية.

11- القدرة على المسؤولية.

12- مهارات التحدث بلغة صحيحة.

13- القدرة على الاستحواذ على انتباه الطلاب.

14- احترام الأنظمة والتعليمات والاعتزاز بالمهنة.

15- أن يكون على علم ودراية بالمشكلات الاجتماعية المحيطة.

16- التمييز باللباقة في الحديث.

17- التعاون.

18- المثابرة والبحث الأمانة الفكرية.

19- غرس الروح الدينية والقيمة. ( محمد حسن العمايرة،2010، ص54-53).

نستنتج مما سبق الذكر أنه حتى يتمكن المعلم من التصدي للمشكلات الصفية والتغلب عليها فلابد من مجموعة من الإجراءات أن يقوم بها من أجل توفير بيئة صفية آمنة ومحفزة للتعلم وتشكل مناخا تعليميا مناسبا للرفع من تحصيل التلاميذ ومستواهم الدراسي، ومن بينها التخطيط المسبق للأنشطة وتعويد الطلاب على تحمل المسؤولية والتنوع في استخدام الأنشطة التعليمية والتعلمية وحفظ النظام في

الصف، ومراعاة الفروق الفردية والقدرة على الإبداع والابتكار... وغيرها من الإجراءات التي تساهم في معالجة المشكلات الصفية والحد منها داخل الصف.

## خلاصة الفصل

نستخلص في الأخير من هذا الفصل أن الإدارة الصفية تتعرض للكثير من المشكلات الصفية التي يمكن أن يتعرض لها المعلم داخل الصف وتؤثر سلبا على أدائه وتعيق مهامه، وذلك لوجود مصادر كثيرة تجعل من هذه المشكلات تتفاقم، قد تنجم من المعلم في حد ذاته، ومن التلاميذ كما أنها تختلف من مشكلة إلى أخرى وتختلف أساليب التعامل معها ومعالجتها وذلك حسب طبيعة كل معلم وكفايته وخبرته ودوره في التحكم فيها والحد منها.

# الباب الثاني:

## الجانــب الميداني

# الفصل الثالث: الجانب المنهجي للدراسة

**1- المنهج المستخدم في الدراسة**

**2- مجتمع الدراسة**

**3- أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية**

**4- الدراسة الأساسية**

**5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة**

**تمهيد:**

بعد التطرق في الجانب النظري إلى متغيرات الدراسة والتي تمثلت في مشكلات الإدارة الصفية، سيتم في هذا الفصل عرض إجراءات الدراسة الميدانية التي تسمح بتحويل المعطيات النظرية إلى أرقام وتطبيقات من الواقع تفيد في تحقيق أهداف الدراسة، وذلك من خلال عرض منهجية الدراسة المتمثلة في المنهج المستخدم للدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة، والعينة الاستطلاعية وأدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية والدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات والوصول إلى نتائج.

## أولا: المنهج المستخدم في الدراسة:

استخدام منهج دون آخر يعتمد أساسا على طبيعة موضوع الدراسة، ونظرا لأن موضوع بحثنا هذا يهدف لمعرفة مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات فقد تم استخدام المنهج الوصفي باعتباره المنهج المناسب لموضوع البحث، والذي يعرف بأنه: « طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلات وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها لدراسة الدقيقة » (عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات، 2007، ص 139).

ويعرفه " **عمار الطيب كشرود**" (1994): بأنه يعني" توضيح واقع لأحداث والأشياء ولا يتوقف أو وصف الواقع على تقرير حقائقه الحاضرة كما هي، بل يتناولها بالتحليل والتفسير لغرض الوصول إلى استنتاجات مفيدة لتصحيح هذا الواقع أو تحديثه أو استكماله أو استحداث معرفة جديدة له ( عمار الطيب كشرود، 2007، ص 228).

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 دراستها وصياغتها وضع الفروض والتساؤلات الأساسية.

3- ترجمة كل ما كتب عن هذا الموضوع عن الأبحاث السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث.

4- اختيار العينة التي تجري عليها الدراسة مع توضيح حجم هذه العينة وأسلوب اختبارها.

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

6- تحليل النتائج باستخدام أسلوب إحصائي مناسب.

7- كتابة تقرير النتائج والتوصيات ( إبراهيم عبد العزيز الدعليج، 2010، ص 76).

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

## ثانيا: مجتمع الدراسة:

وقامت الطالبة في الدراسة الحالية باعتماد طريقة المسح الشامل لمعلمي مرحلة التعليم الابتدائي لسبع ابتدائيات الأمير عبد القادر(محمديوة مصباح– مجيدر صالح – إبراهيمي مصطفى– شمشم يوسف – بن عواطة سعيد –بوعكاز عيسى–بهلي حسين) والبالغ عددهم 137 معلما ومعلمة ولكن ما استخدم فعليا في الدراسة هو 84 استبيانا حيث تم استبعاد:

* أفراد العينة الاستطلاعية والبالغ عددهم 20 معلما ومعلمة، للتحقق من الخصائص السيكومترية للأداة الدراسة.

* 16 فردا لم تتمكن الطالبة من استرجاع استماراتهم.

والجداول رقم (1، 2،3) توضح توزيع مجتمع الدراسة الفعلي حسب الجنس والمؤهل العلمي والخبرة المهنية.

**الجدول رقم (01): يوضح توزيع مجتمع البحث حسب الجنس**

| الجنس | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الذكور | 15 | %18 |
| الإناث | 69 | %82 |
| المجموع | 84 | %100 |

يتضح من الجدول رقم (01) أن نسبة الإناث ( 82%) أكبر من نسبة الذكور( 18%).

**الجدول رقم(02): يوضح توزيع مجتمع البحث حسب المؤهل العلمي**

| المؤهل العلمي | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الذكور | 60 | %71 |
| الإناث | 24 | %29 |
| المجموع | 84 | %100 |

يتضح من الجدول رقم (02) أن نسبة ليسانس (71%) أكبر من نسبة الماستر ( 29%) .

**الجدول رقم (03): يوضح مجتمع البحث حسب الخبرة**

| الخبرة | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| أقل من 10 سنوات | 61 | %73 |
| 10 سنوات فما فوق | 23 | %27 |
| المجموع | 84 | %100 |

يتضح من الجدول رقم (03) أن نسبة الخبرة اقل من 10 سنوات (73%) أكبر من نسبة الخبرة 10 سنوات فما فوق ( 27%)

## ثالثا: أداة جمع البيانات وخصائصها السيكومترية (الصدق الثبات):

ثم بناء هذا الاستبيان في صورته الأولية المكونة من 44 عبارة موزعة على 3 محاور وجرى بناء هذا الاستبيان من خلال مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة التي بحثت في الموضوع، مثل دراسة " **آلاء الأفندي**"، ودراسة"**عارف مطر المقيد**"، وقد تم الاعتماد في البحث الحالي على أداة الاستبيان والتي عرفت على أنها مجموعة من الأسئلة المترابطة والمتسلسلة والتي يتم الإجابة عليها وتعبئتها من قبل المبحوث لجمع المعلومات والبيانات حول الظاهرة أو مشكلة البحث ( أحمد إسماعيل المعاني وآخرون، 2012، ص 108).

### أ- مكونات الاستبيان:

ويتكون الاستبيان في صورته النهائية 38 عبارة مقسمة إلى 3 محاور، وكل محور يضم مجموعة من العبارات .

والجدول الآتي يوضح محاور الاستبيان وأرقام عباراته.

**الجدول رقم (04): يوضح محاور استبيان مشكلات الإدارة الصفية وأرقام عباراتها.**

| المحاور | أرقام العبارات | عدد العبارات |
|---|---|---|
| مشكلات تتعلق بالتلاميذ | 1،2،3،4،5،6،7،8،9،10،11،12،13 | 13 |
| مشكلات تتعلق بالمعلم | 14،15،16،17،18،19،20،21،22،23،24،25،26 | 13 |
| مشكلات تتعلق بالمنهاج الدراسي | 27،28،29،30،31،32،33،34،35،36،37،38 | 12 |
| المجموع | | 38 |

**ب- تصحيح الاستبيان**

طريقة تقدير عبارات الاستبيان كالآتي: يتم إعطاء درجة واحدة، إذا كانت استجابته غير موافق، ودرجتين، (2)، إذا كانت إجابته محايد، وثلاث درجات (3)إذا كانت استجابته موافق.

موافق ←تعطى الدرجة (03)

محايد ←تعطى الدرجة (02)

غير موافق←تعطى الدرجة (01)

وتكون أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص في الاستبيان هي 114 في حين تكون أقل درجة هي 38 درجة.

ت-**الخصائص السيكومترية للأداة:**

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

أ/**صدق المحكمين:** وتم ذلك بعرض الأداة بصورتها الأولية على 6 محكمين وهم أساتذة من ذوي الاختصاص من قسم النفس وعلوم التربية والأورطفونيا بجامعة جيجل ( أنظر الملحق رقم 1) وطلب منهم الحكم على الأداة من خلال ما يلي:

- مدى مناسبة العبارة لموضوع الدراسة
- مدى مناسبة العبارة للمحور الذي تقيسه.
- مدى سلامة ووضوح الصياغة اللغوية.
- إبداء ملاحظات أو اقتراحات أخرى ترونها مناسبة.

وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم أجريت بعض التعديلات، حيث تم حذف ( 6) عبارات لم تحظ بنسبة اتفاق 80% بسبب عدم توافقها مع البعد المحدد أو أنها تحمل معان مكررة بصيغ مختلفة وثم حذف العبارات التي أجمع المحكمون على حذفها كما هي مبنية في الجدول الآتي:

**جدول رقم (05): يوضح العبارات التي تم حذفها بناءا على رأي المحكمين**

| الرقم | العبارة | سبب الحذف |
|---|---|---|
| 1 | تشتت انتباه التلميذ أثناء التدريس | مكررة |
| 2 | ضعف المستوى التحصيلي للتلميذ | غير مناسبة |
| 3 | ضعف التلاميذ في القراءة | غير مناسبة |
| 4 | الضحك المرتفع داخل الصف | مكررة |
| 5 | عدم اشراك المعلم التلاميذ في الدرس | غير مناسبة |
| 6 | تبني المعلمين فكرة إنهاء المنهاج دون النظر إلى النتائج | غير مناسبة |

أما العبارات التي تم تعديل صياغتها بناء على رأي المحكمين فهي مبنية في الجدول كالآتي:

**جدول رقم (06): يوضح العبارات التي تم تعديل صياغتها بناءا على رأي المحكمين**

| الرقم | العبارة قبل التعديل | العبارة بعد التعديل |
|---|---|---|
| 1 | تهاون المعلم في تطبيق القواعد والإجراءات التي تضمن إدارة صفية جيدة | تهاون المعلم في معاقبة التلاميذ المخطئين |
| 2 | نقص معرفة المعلم بالخصائص النمائية للتلميذ | قلة إلمام المعلم بخصائص النمو لدى التلاميذ |
| 3 | ضعف دافعية التلميذ نحو الدراسة | نقص رغبة التلميذ نحو التعلم |
| 4 | قلة الوسائل التعليمة لتفسير المنهاج الدراسي | قلة الوسائل التعليمية المعتمدة في المنهاج الدراسي |
| 5 | نقص خبرة المعلم بتنويع طرق التدريس | عدم اهتمام المعلم بتنويع طرق التدريس |

**ب/ صدق الاتساق الداخلي**

**جدول رقم (07): يوضح الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبيان والدرجة الكلية**

| المحاور | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| مشكلات تتعلق بالتلاميذ | 0.75 | 0.01 |
| مشكلات تتعلق بالمعلم | 0.84 | 0.01 |
| مشكلات تتعلق بالمنهاج الدراسي | 0.89 | 0.01 |

يتضح من خلال الجدول أن كل معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة 0.01 للمحاور الثلاثة وقد تراوحت بين ( 0.75 و 0.84 و0.89) وهذا ما يدل على أن الأداة تتمتع بمعامل صدق مرتفع.

2- **الثبات:**

يعرف الثبات بأنه الاتساق في النتائج ويعتبر الاختبار ثابتا إذا حصلنا منه على النتائج نفسها عند إعادة تطبيقه على الأفراد في ظل الظروف نفسها (مروان عبد المجيد إبراهيم،2000، ص 42).

وللتحقق من ثبات هذا الاستبيان تم الاعتماد على طريقتين هما:

أ- **طريقة معامل ألفا كرونباخ:** تم الاعتماد على معامل **ألفا كرونباخ** لحساب معامل ثبات الأداة حيث بلغت قيمته ( 0.89) وهو معامل ثبات مرتفع يدل على ثبات الأداة وإمكانية استخدام الاستبيان.

ب- **طريقة التجزئة النصفية:** تم تطبيق الاستبيان على أفراد العينة الاستطلاعية، ثم حساب معامل الارتباط بين درجاتهم في المفردات الفردية ودرجاتهم في المفردات الزوجية، فبلغت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية (0.77) وبعد تصحيحه باستخدام معادلة " **سبيرمان بروان**" بلغ معامل ثبات الاستمارة ككل (0.87) وهو معامل ثبات مرتفع يدل على ثبات الأداة وقابليتها للتطبيق.

وباستخدام معادلة " **جوتمان**" بلغت قيمة معامل الثبات ( 0.84) وهو معامل ثبات مرتفع يدل أن الأداة ثابتة وقابلة للتطبيق والجدول الآتي يلخص إجراءات التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة البحث.

**الجدول رقم (08): يوضح نتائج إجراءات التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة البحث**

| | الاختبار | النتيجة | الحكم |
|---|---|---|---|
| الصدق | صدق المحكمين | اتفاق 80% من المحكمين على الإبقاء على 38 عبارة وحذف 6 عبارات مع تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات | الأداة صادقة |
| | صدق الاتساقي الداخلي | معاملات الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية<br>المحور 01: 0.75<br>المحور 02: 0.84<br>المحور 03: 0.89<br>وهي قيم دالة. | الأداة صادقة |
| الثبات | ألفاكرونباخ | 0.89 | الأداة صادقة |
| | التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان براون | 0.87 | الأداة صادقة |
| | التجزئة النصفية باستخدام معادلة جوتمان | 0.84 | الأداة صادقة |

ومن خلال الجدول رقم (08) يتضح أن الأداة صادقة وثابتة ويمكن استخدامها في الدراسة

**رابعا:الدراسة الأساسية:**

تم إجراء الدراسة الأساسية خلال الفترة الممتدة من 29 أبريل 2019 إلى غاية 11 ماي 2019 ، حيث تم توزيع الاستبيان على معلمي المرحلة الابتدائية، حيث تم الحصول على 120 استبيان فيما لم يتم استرجاع 16 استبيان، وبذلك أصبح العدد 84 معلما ومعلمة يمثلون العدد النهائي في الدراسة الأساسية و 20استبيان تم استخدامهم في عينة الدراسة الاستطلاعية.

## خامسا: الأساليب الإحصائية:

للتحقق من فرضيات البحث تم الاعتماد على برنامج (spss) في المعالجة الإحصائية للبيانات وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية.

- **معامل ألفا كرونباخ** وتم استخدامه للتأكد من ثبات أداة الدراسة.

-معادلة سبيرمان براون ومعادلة جوتمان، وتم استخدامهما للتأكد من ثبات الأداة.

- **المتوسط الحسابي والانحراف المعياري** وتم استخدامهما لأنهما مطلوبان للتأكد من صحة الفرضية الأولى.

- **اختبار(t)** وتم استخدامه للتحقق من صحة الفرضيات الثانية والثالثة والرابعة.

**خلاصة الفصل**

من خلال هذا الفصل تم التطرق إلى الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة، وذلك من خلال التعرف على المنهج المستخدم في الدراسة ومجتمع الدراسة، والتعرف على أداة جمع البيانات المتمثلة في الاستبيان، وقد تم أيضا التطرق إلى التأكد من صدق وثبات الأداة، بالإضافة للأساليب الإحصائية التي استخدمت للتحقق من فرضيات البحث.

# الفصل الرابع: تحليل وتفسر نتائج الدراسة

**أولا: تحليل نتائج الدراسة**

1- تحليل نتائج الفرضية الأولى.

2- تحليل نتائج الفرضية الثانية.

3- تحليل نتائج الفرضية الثالثة.

4- تحليل نتائج الفرضية الرابعة.

**ثانيا: تفسير نتائج الدراسة**

1- تفسير نتائج الفرضية الأولى.

2- تفسير نتائج الفرضية الثانية.

3- تفسير نتائج الفرضية الثالثة.

4- تفسير نتائج الفرضية الرابعة.

**خلاصة الفصل**

## أولا: تحليل نتائج الدراسة

**1- تحليل الفرضية الأولى:** والتي تنص على أنه:« يعاني معلمو المرحلة الابتدائية من مشكلات في الإدارة الصفية بدرجة متوسطة».

وفي سبيل التحقق من صدق هذه الفرضية ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجتمع على استبيان مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية حسب المحاور. وتم تحديد درجة حدة مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بالمعادلة التالية:

$$\frac{\text{القيمة العليا للبديل} - \text{القيمة الدنيا}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{3-1}{3} = \frac{2}{3} = 0.66$$

[1-0.66] درجة منخفضة.

[ 1.67-2.33] درجة متوسطة.

[2.34-3] درجة مرتفعة.

**جدول(09): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لاستجابةأفراد مجتمع الدراسة على استبيان مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي مرحلة التعليم الابتدائي:**

| الرقم | المحور | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 01 | مشكلات تتعلق بالتلاميذ. | 2.09 | 0.50 | 2 | متوسطة |
| 02 | مشكلات تتعلق بالمعلم. | 1.88 | 0.59 | 3 | متوسطة |
| 03 | مشكلات تتعلق بالمنهاج الدراسي. | 2.45 | 0.50 | 1 | مرتفعة |
| 04 | الدرجة الكلية. | 2.13 | 0.44 | / | متوسطة |

يتضح من **الجدول رقم (9)**: أن درجة حدة مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلميمرحلة التعليم الابتدائي بدرجة متوسطة وهذا يشير إلى تحقق الفرضية الأولى.

أما بالنسبة لدرجات أفراد المجتمع على محاور الاستبيان كانت متباينة حيث جاءت الرتبة الأولى لمحور مشكلات يتعلق بالمنهاج الدراسي بمتوسط حسابي (2.45) وانحراف معياري (0.50)، والرتبة الثانية لمحور مشكلات تتعلق بالتلاميذ بمتوسط حسابي (2.09) وانحرافمعياري (0.50)،أما الرتبة الثالثة فعادت لمحور مشكلات تتعلق بالمعلم بمتوسط حسابي(1.88) وانحراف معياري (0.59).

وللتفصيل أكثر يأتي عرض نتائج عبارات كل المحاور حسب ترتيبها من حيث الدرجة.

## المحور الأول: مشكلات تتعلق بالمنهاج الدراسي

**جدول رقم (10): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة على عبارات محور مشكلات تتعلق بالمنهاج الدراسي:**

| الرقم | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 27 | غموض المادة التعليمية بالنسبة للتلاميذ. | 2.51 | 0.85 | 5 | مرتفعة |
| 28 | عدم ملاءمة المنهاج الدراسي القدرات المعرفية للتلاميذ. | 2.76 | 0.61 | 1 | مرتفعة |
| 29 | ضيق الوقت المخصص لكل مادة دراسية. | 2.50 | 0.79 | 7 | مرتفعة |
| 30 | عدم مراعاة المنهاج الدراسية الفروق الفردية بين التلاميذ. | 2.50 | 0.82 | 6 | مرتفعة |
| 31 | صعوبة المفاهيم المستخدمة في المنهاج الدراسي. | 2.57 | 0.78 | 4 | مرتفعة |
| 32 | اقتصار النشاطات التعليمية على الجوانب اللفظية. | 2.05 | 0.95 | 12 | متوسطة |
| 33 | قلة الممارسة العملية في المناهج الدراسي. | 2.39 | 0.79 | 8 | مرتفعة |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 34 | عدم ارتباط النشاطات التعليمية بحاجات التلاميذ. | 2.19 | 0.88 | 11 | متوسطة |
| 35 | قلة الوسائل لتعليمية المعتمدة في المنهاج الدراسي. | 2.63 | 0.75 | 3 | مرتفعة |
| 36 | طول المحتوى التعليمي في المنهاج الدراسي. | 2.71 | 0.65 | 2 | مرتفعة |
| 37 | ضعف تعزيز المنهاج الدراسي للتعلم الذاتي للتلاميذ. | 2.26 | 0.82 | 10 | متوسطة |
| 38 | غياب عنصر التشويق للمناهج الدراسية. | 2.32 | 0.88 | 9 | متوسطة |

من خلال **الجدول رقم (10):** يتضح أن عبارات المحور جاءت أغلبها بدرجة مرتفعة والبالغ عددها 8 عبارات و4 عبارات بدرجة متوسطة وكانت العبارات مرتبة حسب درجة الحدة كالآتي:

**1- العبارة رقم (28)** بمتوسط حسابي ( 2.76) وانحراف معياري (0.61) والتي تنص علىعدم ملائمة المنهاج الدراسي للقدرات المعرفية للتلاميذ بدرجة مرتفعة.

**2- العبارة رقم (36)** بمتوسط حسابي (2.7) وانحراف معياري ( 0.65) والتي تنص على طول المحتوى التعليمي في المنهاج الدراسي بدرجة مرتفعة.

**3- العبارة رقم (35)** بمتوسط حسابي (2.36) وانحراف معياري (0.75) والتي تنص على قلة الوسائل التعليمية المعتمدة في المنهاج الدراسي بدرجة مرتفعة.

**4- العبارة رقم (31)** بمتوسط حسابي (2.57) وانحراف معياري ( 0.78) والتي تنص على صعوبة المفاهيم المستخدمة في المنهاج الدراسي بدرجة مرتفعة.

**5- العبارة رقم (27)** بمتوسط حسابي (2.51) وانحراف معياري (0.85) والتي تنص علىغموض المادة التعليمية بالنسبة للتلاميذ بدرجة مرتفعة.

6- **العبارة رقم (30)** بمتوسط حسابي (2.50) وانحراف معياري (0.82) والتي تنص على عدم مراعاة المنهاج الدراسية الفروق الفردية بين التلاميذ بدرجة مرتفعة.

**7- العبارة رقم (29)** بمتوسط حسابي (2.50) وانحراف معياري (0.79) والتي تنص على ضيق الوقت المخصص لكل مادة دراسية بدرجة مرتفعة.

**7- العبارة رقم (33)** بمتوسط حسابي (2.39) وانحراف معياري (0.79) والتي تنص على قلة الممارسة العملية في المناهج الدراسي بدرجة مرتفعة.

**9- العبارةرقم (38)** بمتوسط الحسابي (2.32) وانحراف معياري (0.88) والتي تنص على غياب عنصر التشويق للمنهاج الدراسي بدرجة متوسطة.

**10- العبارة رقم (37)** بمتوسط حسابي (2.26) وانحراف معياري (0.88) والتي تنص على ضعف تعزيز المنهاج الدراسي للتعلم الذاتي للتلاميذ بدرجة متوسطة.

**11- العبارة رقم (34)** بمتوسط حسابي (2.19) وانحراف معياري (0.88) والتي تنص على عدم ارتباط النشاطات التعليمية بحاجات التلاميذ بدرجة متوسطة.

**12- العبارة رقم (32)** بمتوسط حسابي (2.05) وانحراف معياري (0.95) والتي تنص علىاقتصار النشاطات التعليمية المعتمدة في المنهاج الدراسي بدرجة متوسطة.

## المحور الثاني: مشكلات تتعلق بالتلاميذ

**جدول رقم (11) : يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة على عبارات محور مشكلات تتعلق بالتلاميذ:**

| الرقم | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 01 | عدم إنجاز التلميذ الواجبات المدرسية. | 2.30 | 0.91 | 4 | متوسطة |
| 02 | عدم إحضار التلميذ لبعض أدواته المدرسية. | 2.44 | 0.84 | 1 | مرتفعة |
| 03 | انشغال التلميذ بالأحاديث الجانبية. | 2.18 | 0.94 | 5 | متوسطة |
| 04 | نقص رغبة التلميذ نحو التعلم. | 2.37 | 0.84 | 3 | مرتفعة |
| 05 | فرط النشاط لبعض التلاميذ. | 2.43 | 0.81 | 2 | مرتفعة |
| 06 | صعوبة انسجام التلاميذ الراسبين في الصف الجديد. | 1.77 | 0.89 | 12 | متوسطة |
| 07 | شعور التلميذ بالملل أثناء الدرس. | 1.98 | 0.90 | 10 | متوسطة |
| 08 | مضايقة التلاميذ لبعضهم داخل الصف. | 2.01 | 0.97 | 9 | متوسطة |
| 09 | انسحاب بعض التلاميذ عن أقرانهم في الصف. | 1.68 | 0.82 | 13 | متوسطة |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 10 | إجابة التلميذ عن الأسئلة المطروحة دون إذن المعلم. | 2.13 | 0.94 | 6 | متوسطة |
| 11 | عدم المشاركة التلميذ في المناقشة مع زملائه. | 2.06 | 0.92 | 8 | متوسطة |
| 12 | قلة انضباط التلميذ في الصف. | 2.12 | 0.96 | 7 | متوسطة |
| 13 | تأخرالتلميذ بالالتحاق بحجرة الصف. | 1.81 | 0.91 | 11 | متوسطة |

يتضح من خلال **الجدول رقم(11)** أن عبارات المحور أغلبها جاءت بدرجة متوسطة البالغ عددها 13 عبارة.

أما العبارة (2،4،5) جاءت بدرجة مرتفعة،وكانت العبارات مرتبة حسب درجة الحدة كالآتي:

**1- عبارة رقم (02)** بمتوسط حسابي (2.44) وانحراف معياري (0.84) والتي تنص على عدم إحضار التلميذ لبعض أدواته المدرسية بدرجة مرتفعة.

**2- العبارة رقم (05)** بمتوسط حسابي (2.43) وانحراف معياري ( 0.81) والتي تنص على فرط النشاط لبعض التلاميذ بدرجة مرتفعة.

**3- العبارة رقم( 04)** بمتوسط حسابي (2.37) وانحراف معياري (0.84) والتي تنص على نقص رغبة التلميذ نحو التعلم بدرجة مرتفعة .

**4- العبارة رقم (01)** بمتوسط حسابي (2.30 ) وانحراف معياري (0.91) والتي تنص على عدم إنجاز التلميذ الواجبات المدرسية بدرجة متوسطة.

**5- العبارة رقم (03)** بمتوسط حسابي (2.18) وانحراف معياري( 0.94) والتي تنص علىانشغال التلميذ بالأحاديث الجانبية بدرجة متوسطة.

6- **العبارة رقم (10)** بمتوسط حسابي (2.13) وانحراف معياري (0.94) والتي تنص على إجابة التلميذ عن الأسئلة المطروحة دون إذن المعلم بدرجة متوسطة.

7- **العبارة رقم (12)** بمتوسط حسابي (2.12) وانحراف معياري (0.96) والتي تنص على قلة انضباط التلميذ في الصف بدرجة متوسطة

8- **العبارة رقم (11)** بمتوسط حسابي (2.06) وانحراف معياري (0.92) والتي تنص علىعدم مشاركة التلميذ في المناقشة مع زملائه بدرجة متوسطة.

9- **العبارة رقم (8)** بمتوسط حسابي (2.01) وانحراف معياري (0.97) والتي تنص على مضايقة التلاميذ لبعضهم داخل الصف بدرجة متوسطة.

10- **العبارة رقم (07)**بمتوسط حسابي (1.98) وانحراف معياري (0.90) والتي تنص على شعور التلميذ بالملل أثناء الدرس بدرجة متوسطة.

11- **العبارة رقم (13)** بمتوسط حسابي (1.81) وانحراف معياري (1.91) والتي تنص علىتأخر التلميذ بالالتحاق بحجرة الصف بدرجة متوسطة.

12- **العبارة رقم (06)** بمتوسط حسابي (1.77) وانحراف معياري (0.89) والتي تنص على صعوبة انسجام التلاميذ الراسبين في الصف الجديد بدرجة متوسطة.

13- **العبارة رقم (09)** بمتوسط حسابي (1.68) وانحراف معياري (0.82) والتي تنص على انسحاب بعض التلاميذ عن أقرانهم في الصف بدرجة متوسطة.

## المحور الثالث: مشكلات تتعلق بالمعلم

**جدول رقم (12): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة على عباراتمحور مشكلات تتعلق بالمعلم:**

| الرقم | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 14 | سوء تحضير المعلم لمذكرات الدروس. | 1.74 | 0.93 | 11 | متوسطة |
| 15 | قلة تشجيع المعلم التلاميذ على الانضباط الذاتي. | 1.89 | 0.90 | 6 | متوسطة |
| 16 | عدم تقيد المعلم بتوزيع الوحدات الدراسية. | 1.68 | 0.88 | 13 | متوسطة |
| 17 | عدم تشجيع المعلم التلميذ على تحمل المسؤولية. | 1.74 | 0.92 | 12 | متوسطة |
| 18 | عدم مراعاة المعلم الفروق الفردية بين التلاميذ. | 1.92 | 0.93 | 5 | متوسطة |
| 19 | قلة إلمام المعلم بخصائص النمو لدى الفرد. | 2.20 | 0.91 | 2 | متوسطة |
| 20 | تهاون المعلم في معاقبة التلاميذ المخطئين. | 1.93 | 0.90 | 3 | متوسطة |
| 21 | سماح المعلم للتلاميذ بالإجابة الجماعية. | 1.75 | 0.89 | 10 | متوسطة |
| 22 | إحراج المعلم التلميذ | 1.79 | 0.94 | 8 | متوسطة |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | أمام زملائه. | | | | |
| 23 | عدم تحكم المعلم في استخدام الوسائل التعليمية. | 1.76 | 0.92 | 9 | متوسطة |
| 24 | عدم اهتمام بتنويع طريقة التدريس. | 1.92 | 0.96 | 4 | متوسطة |
| 25 | ضعف دافعية المعلم إلى التعليم. | 1.85 | 0.95 | 7 | متوسطة |
| 26 | كثرة المواد التعليمية التي يقدمها المعلم. | 2.57 | 0.78 | 1 | مرتفعة |

من خلال **الجدول رقم (12):** يتضح أن عبارات المحور جاءت أغلبها بدرجة متوسطة والبالغ عددها 12 عبارة وعبارة واحدة فقط مرتفعة وكانت العبارات مرتبة حسب درجة الحدة كالآتي:

**1- العبارة رقم (26)** بمتوسط حسابي (2.57) وانحراف معياري (0.78) والتي تنص على كثرة المواد التعليمية التي يقدمها المعلم بدرجة مرتفعة.

**2- العبارة رقم (19)** بمتوسط حسابي(2.20) وانحراف معياري (0.91) والتي تنص على قلة إلمام المعلم بخصائص النمو لدى الفرد بدرجة متوسطة.

**3- العبارة رقم (20)** بمتوسط حسابي (1.93) وانحراف معياري (0.90) والتي تنص علىتهاون المعلم في معاقبة التلاميذ المخطئين بدرجة متوسطة.

**4- العبارة رقم (24)** بمتوسط حسابي (1.92) وانحراف معياري (0.96) والتي تنص على عدم اهتمام المعلم بتنويع طريقة التدريس بدرجة متوسطة.

**5- العبارة رقم (18)** بمتوسط حسابي (1.92) وانحراف معياري (0.93) والتي تنص على عدم مراعاة المعلم الفروق الفردية بين التلاميذ بدرجة متوسطة.

**6- العبارة رقم (15)** بمتوسط حسابي (1.89) وانحراف معياري (0.90) والتي تنص علىقلة تشجيع المعلم التلاميذ على الانضباط الذاتي بدرجة متوسطة.

7- **العبارة رقم (25)** بمتوسط حسابي (1.85) وانحراف معياري (0.95) والتي تنص على ضعف دافعية المعلم إلى التعليم بدرجة متوسطة.

8- **العبارة رقم (22)** بمتوسط حسابي (1.97) وانحراف معياري (0.94) والتي تنص على إحراج المعلم التلميذ أمام زملائه بدرجة متوسطة.

9- **العبارة رقم (23)** بمتوسط حسابي (1.76) وانحراف معياري (0.92) والتي تنص على عدم تحكم المعلم في استخدام الوسائل التعليمية بدرجة متوسطة

10- **العبارةرقم (21)** بمتوسط حسابي (1.75) وانحراف معياري (0.89) والتي تنص على سماح المعلم للتلاميذ بالإجابة الجماعية بدرجة متوسطة.

11- **العبارةرقم (14)** بمتوسط حسابي (1.74) وانحراف معياري (0.93) والتي تنص على سوء تحضير المعلم لمذكرات الدروس بدرجة متوسطة.

12- **العبارة رقم (17)** بمتوسط حسابي (1.74) وانحراف معياري (0.92) والتي تنص على عدم تشجيع المعلم التلميذ على تحمل المسؤولية بدرجة متوسطة.

13- **العبارة رقم (16)** بمتوسط حسابي (1.68) وانحراف معياري (0.88) والتي تنص على عدم تقيد المعلم بتوزيعالوحدات الدراسية بدرجة متوسطة.

## 2- تحليل نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنص على أنه:« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في درجة حدة المشكلات التي تواجههم في الإدارة الصفية تعزى لمتغير الجنس».

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات باستخدام اختبار(ت) لمجتمع الدراسة، وكانت النتائج موضحة في جدول كالآتي:

**جدول رقم (13): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة حدة المشكلات التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير الجنس,**

| الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | 15 | 2.27 | 0.28 | 1.30 | غير دالة |
| أنثى | 69 | 2.10 | 0.46 | | |

من خلال **الجدول رقم(13)**: يتضح أن قيمة (ت) بلغت (1.30) وهي قيمة غير دالة وهذا يجعلنا نرفض الفرضية البحثية الثانية ونقبل بالفرض البديل القائل: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في درجة حدة المشكلات التي تواجههم في الإدارة الصفية تعزى لمتغير الجنس.

## 3- تحليل نتائج الفرضية الثالثة:

والتي تنص على أنه:« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في درجة حدة المشكلات التي تواجههم في الإدارة الصفية تعزى لمتغير المؤهل العلمي».

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات باستخدام اختبار(ت) لمجتمع الدراسة وكانت النتائج موضحة في الجدول كالآتي:

**جدول رقم (14): يوضح نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق في حدة المشكلات التي تواجه معلمي مرحلة التعليمالابتدائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.**

| المؤهل العلمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| ليسانس | 60 | 2.09 | 0.46 | 1.32 | غير دالة |
| ماستر | 24 | 2.23 | 0.36 | | |

من خلال**الجدول رقم(14)**: يتضح أن قيمة (ت) بلغت (1.32) وهي قيمة غير دالة وهذا يجعلنا نرفض الفرضية البحثية الثالثة ونقبل الفرض البديل القائل: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في درجة حدة المشكلات التي تواجههم في الإدارة الصفية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

## 4- تحليل نتائج الفرضية الرابعة:

والتي تنص علىأنه :« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلميمرحلة التعليم الابتدائي في درجة حدة المشكلات التي تواجههم في الإدارة الصفية تعزى لمتغير الخبرة».

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب دلالة الفروق بين المتوسطات باختبار(ت) لمجتمع الدراسة وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي:

**جدول رقم (15): يوضح نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق في درجة حدة المشكلات التي تواجه معلمي مرحلة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الخبرة,**

| سنوات الخبرة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| أقل من 10 سنوات | 61 | 2.18 | 0.36 | 1.64 | غير دالة |
| 10 سنوات فما فوق | 23 | 2.00 | 0.58 | | |

من خلال **الجدول رقم (15)**: يتضح أن قيمة (ت) بلغت (1.64) وهي قيمة غير دالة، وهذا يجعلنا نرفض الفرضية البحثية الرابعة، ونقبل الفرض البديل القائل: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في درجة حدة المشكلات التي تواجههم في الإدارة الصفية تعزى لمتغير الخبرة.

## ثانيا: تفسير نتائج الدراسة

### 1- تفسير نتائج الفرضية الأولى:

تعلقت الفرضية الأولى بأن معلمي المرحلة الابتدائية يعانون من مشكلات الإدارة الصفية بدرجة متوسطة، مما يشير إلى تحقق الفرضية الأولى.

وترجع هذه النتيجة إن أن معلمي مرحلة التعليم الابتدائي يواجهون في نفس المشكلات الداخل الغرفة الصفية وذلك باختلاف جنسهم ومؤهلهم العلمي وسنوات الخبرة بدرجة متوسطة، وترجع كذلك إلى نفس الأسباب التي تؤدي نفس سلوك المعطل في الصف ونفس الظروف الاقتصادية والاجتماعية للتلاميذ، وتطبيق نفس المنهاج الدراسي على اختلاف قدرات التلاميذ وهذا ما أدى إلى أن معلمي مرحلة التعليم الابتدائي يعانون من مشكلات الإدارة الصفية بدرجة متوسطة.

فبعدالوصول إلى النتائج كما هي موضحة في **الجدول (09)** نجد أن معلمي المرحلة الابتدائية يعاونون من مشكلات الإدارة الصفية مرتبة كالآتي: مشكلات تتعلق بالمنهاج الدراسي بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي يقدر بـ (2.45) وانحراف معياري (0.50)، ثم مشكلات تتعلق بالتلاميذ بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (2.09) وانحراف معياري(0.50) وأخير مشكلات تتعلق بالمعلم متوسطة بمتوسط حسابي (1.88) وانحرافمعياري (0.59)، وقداتفقت هذه النتيجة مع دراسة "**هبة يوسف إبراهيم السكني**" (2011) التي توصلت إلى أن المشكلات التي تواجه المعلمات في مدارس الذكور في المجالات الثلاثة كانت كالتالي: المجال الأول (مشكلات مصدرها التلاميذ) حصل على المرتبة الثانية بنسبة (50.90%)،أما المجال الثاني (مشكلات مصدرها الإدارة المدرسية) حصل على المرتبة الأولى بنسبة (52.81%) أما المجال الثالث (مشكلات مصدرها المعلمات) حصل على المرتبة الأخيرة بنسبة(62.45%)، ويعودسبب هذه النتيجة إلى أن المعلمين يواجهون مشكلات حادة بالنسبة للمنهاج الدراسي ويجدون صعوبة في تطبيقه مما تشير إليه نتائج العبارات الخاصة بغموض المادة التعليمية بالنسبة للتلاميذ بمتوسط حسابي (2.51) وعدم ملاءمة المنهاج الدراسي الفروق الفردية بين التلاميذ (2.50) وطول المحتوى التعليمي بمتوسط (2.71) وضيق الوقت المخصص لكل مادة دراسية بمتوسط (2.50)، وبالتالي كل العبارات جاءت بدرجة مرتفعة، أما فيما يخص مشكلات تتعلق بالتلاميذ جاءت بدرجة متوسطة لكل العبارات ما عدا ثلاث عبارات: عدم إحضار التلميذ لبعض أدواته ونقص

رغبة التلميذ نحو التعلم وفرط النشاط لبعض التلاميذ بدرجة مرتفعة بمتوسطات حسابية (2.44، 2.37، 2.43)، أما المشكلات المتعلقة بالمعلم فقد جاءت كلها بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (1.92إلى 2.20) ماعدا العبارة كثرة المواد التعليمية التي يقدمها المعلم جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (2.57).

وترجع الطالبة هذه النتيجة إلى أن معلمي مرحلة التعليم الابتدائي يعانون من مشكلات الإدارة الصفية بدرجة متوسطة، لأن المشكلات المتعلقة بالمنهاج الدراسي حسب المعلمين يرونها أكثر المشكلات خطورة لعدم مراعاتها للظروف الفردية والخصائص النمائية للتلاميذ وضعف الإعداد الأكاديمي في مجال تدريس المناهج، وصعوبة المناهج الجديدة، إذ تحتوي هذه المناهج على مفاهيم ومصطلحات مبهمة يصعب على التلاميذ استيعابها وقلة مواكبة المعلمين للمستجدات العلمية من خلال التعلم الذاتي لذلك احتلت هذه المشكلات المرتبة الأولى، أما المشكلات المتعلقة بالتلاميذ احتلت المرتبة الثانية وتعود إلى أنالمعلم يجد صعوبة في التعامل مع تلاميذ المرحلة الابتدائية، وصعوبة تطبيق القوانين الرادعة لهم، مما يزيد من كثرة المشكلات التي تنتج عنهم، أما المشكلات التي تتعلق بالمعلم احتلت المرتبة الثالثة فيمكن أن تعزى إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية لم يجيبوا بموضوعية على استبيان الدراسة للظهور بصورة جيدة وعدم الاعتراف بأن المعلم قد يكون مصدر مشكلات الإدارة الصفية.

**2- تفسير نتائج الفرضية الثانية:**

تعلقت الفرضية الثانية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في درجة حدة مشكلات الإدارة الصفية تعزى إلى متغير الجنس حيث بلغت قيمة (ت) (1.30) وهي قيمة غير دالة وهذا يشير إلى عدم تحقق الفرضية الثانية.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة "**كمال يونس مخامرة**"(2012) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لأسباب مشكلات الإدارة الصفية تعزى لمتغير الجنس، ودراسة "**رنين أحمد صالح شحاذة**" (2012) لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة المشكلات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية المختلطة تعزى إلى متغير الجنس.

بينما اختلفت مع دراسة "**آلاءعمر الأفندي**" (2014) توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مشكلات إدارة الصف تعزى إلى متغير الجنس ودراسة "**حمد الله نجيب**" (2005) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات الإدارة الصفية تعزى لمتغير الجنس ودارسة "**عارف مطر المقيد**" (2009) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\propto$ أقل من 0.05 بين متوسطي تقديري مجموعتي المعلمين والمعلمات لمشكلات ضبط الصف.

ويمكن إرجاع عدم وجود الفروق بين الجنسين لشخصية المعلم أو المعلمة في التدريس لا تختلف عن بعضها، فنجد سواء بالنسبة للذكور أو الإناث في وقتنا الحاضر يتمتعون بشخصية متقاربة ويتبعون أسلوبا واحدا مما يؤدي إلى مواجهتهم لمشكلات واحدة، فنجد أن المعلمة أو المعلم يعانون من مشكلات صفية على حد سواء فالمعلمة قد تجد صعوبة في التعامل مع التلاميذ خاصة مع الذكور، وتجد صعوبة في تطبيق المنهاج الدراسي لكثرة لدروس وضيق الوقت وطول المحتوى الدراسي للمناهج ونفس الشيء بالنسبة للمعلم، ويرجع كذلك إلى أن القوانين المعمول بها موحدة عند الذكور والإناث داخل المدرسة والصف، وإلى تشابه الظروف والعوامل المحيطة بالمعلم أو المعلمة داخل حجرة الصف، وتأثيرها سلبا على أدائه، وأيضا إلى وجود أسباب كثيرة للمشكلات الصفية تواجه المعلم والمعلمة على حد سواء.

ومما سبق فقد تبين أنه لا توجد فروق بين المعلمين والمعلمات في حدة المشكلات التي تواجههم في إدارة الصف، وترجع الطالبة هذه النتيجة إلى وجود عوامل أخرى غير الجنس كتشابه خصائص أفراد المجتمع التي طبقت عليهم الدراسة، وتواجدهم في نفس المنطقة التدريسية ويمكن إرجاع عدم وجود الفروق بين الإناث والذكور وإلى عدم وجود دورات تدريبية تكسبهم خبرات التعامل مع المشكلات الصفية، ويعود كذلك إلى أن الأعداد الكبيرة من التلاميذ في الصف الواحد ترهق المعلم وتجعله غير مبال للمشكلات ويعود أيضا إلى تشابه ظروف العمل في مختلف المؤسسات التعليمية وهذا بدوره أدى إلى عدم وجود فروق في الآراء بين الجنسين.

**3- تفسير نتائج الفرضية الثالثة:**

تعلقت الفرضية الثالثة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في درجة حدة المشكلات التي تواجههم في الإدارة الصفية تعزى لمتغير المؤهل العلمي حيث بلغت قيمة (ت) (1.32) وهي قيمة غير دالة، وهذا يشير إلى عدم تحقق الفرضية الثالثة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة" **كمال يونس مخامرة** "(2012) التي توصلت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لأسباب مشكلات الإدارة الصفية تعزى إلى المؤهل العلمي وكذا دراسة "**هبة يوسف إبراهيم السكني**"(2011) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تقدير المعلمات في مدارس الذكور بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة للمشكلات التي تواجههن تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وكذا دراسة "**رنين أحمد صالح شحادة**" (2012) التي توصلت أيضا إلىعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة المشكلات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية المختلطة تعزى إلى المؤهل العلمي.

وقد اختلفت النتيجة مع دراسات أخرى كدراسة"**حمد الله نجيب**" (2005) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة "**عارف مطرالمقيد**"(2009) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية من متوسطات درجات تقدير معلمي المرحلة الابتدائية لمشكلات ضبط الصف المتعلقة بالإدارة المدرسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة "**آلاء عمرالأفندي**" (2014) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات إدارة الصف تعزى إلى المؤهل العلمي.

ويمكن إرجاع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حدة مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي إلى أن المعلمين بصفة عامة سواء حاملي شهادة الليسانس أو الماستر تواجههم هذه المشكلات، سواء المشكلات المتعلقة بالمنهاج الدراسي أو المشكلات المتعلقة بالتلاميذ أو المعلم نفسه، فالمنهاج الدراسي يرونه بأنه مجرد خطة لتقديم الدروس وتنفيذ العملية التعليمية إلا أنه لا يراعي متطلبات التلاميذ ككل، وأنه توجد صعوبة في تنفيذه، أما المشكلات المتعلقة بالتلاميذ كالضحك، الإجابة دون إذن المعلم...الخ فهي مشكلات يواجهها كلا من المعلمين سواء الذي يحمل شهادة ليسانس أو ماستر، أما المشكلات المتعلقة بالمعلم هو نفسه فجميع المعلمين باختلاف الشهادة التي يمتلكونها يرون أن المعلم ليس هو المشكل ولا يصدر أي صعوبة قد تواجهه داخل

الصف، وكذلك نفسر عدم وجود فروق لمتغير المؤهل العلمي لأن جميع المعلمين تلقوا نفس التكوين قبل مزاولة المهنة أو أثنائها أو ربما لم يتلقوا أي تأهيل لممارسة المهنة من حيث طرائق التدريس واستخدام الوسائل، وطرق إدارة الصف بل انخرطوا مباشرة في ميدان العمل مما يسبب لهم الكثير من المشكلات لأنهم اعتمدوا على موهبتهم وخبراتهم عندما كانوا تلاميذ، لذلك نجد أنه بعد التطبيق الميداني أن معظم المعلمين يجدون صعوبة في التعامل مع المنهاج الدراسي والتلاميذ و لا يمتلكون خطط وتقنيات التخطي لمشكلات التي تصادفهم منها.

**4- تفسير نتائج الفرضية الرابعة:**

تعلقت الفرضية الرابعة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في درجة حدة المشكلات التي تواجههم في الإدارة الصفية تعزى لمتغير الخبرة حيث بلغت قيمة (ت) (1.64)، وهي قيمة غير دالة، وهذا يشير إلى عدم تحقق الفرضية الرابعة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "**حمد الله نجيب**"(2005) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ∝ أقل من (0.05) بين متوسطات درجات تقدير مشكلات ضبط الصف لدى معلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة ( 5 فأقل ، 6-10، 10 فأكثر) في ظل الأبعاد (المشكلات المتعلق بالتلاميذ، بالإدارة المدرسية والمعلم، والدرجة الكلية للاستبانة) ودراسة "**كمال يونس مخامرة**" (2012) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لأسباب مشكلات الإدارة الصفية تعزى لمتغير الخبرة، ودراسة "**هبة يوسف إبراهيم السكني**" (2011) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقدير المعلمات في مدارس الذكور بوكالة الغوث الدولية للمشكلات التي تواجههن لسنوات الخدمة (1-5 سنوات، 6-10 سنوات، أكثر من 10سنوات)، ودراسة "**رنين أحمد صالح شحادة**" (2012) التي توصلت أيضا لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة المشكلات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية المختلطة تعزى لمتغير الخبرة.

وقد اختلفت الدراسة في نتائجها مع دراسات أخرى كدراسة "**عارف مطر المقيد**" (2009) الذي توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ∝ أقل من (0.05) بين متوسطات درجات تقدير معلمي المرحلة الابتدائية لمشكلات ضبط الصف تعزى لمتغير سنوات الخبرة ودارسة "**آلاء عمر الأفندي**" (2014) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) في مشكلات إدارة الصف تعزى إلى متغير الخبرة.

ويمكن إرجاع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في درجة حدة المشكلات التي تواجههم في الإدارة الصفية تعزى لمتغير الخبرة إلى بساطة المشكلات ووضوحها لا تحتاج إلى خبرة لإدراكها وتقديرها، وأنه لا يوجد تباين كبير في المتوسطات فسنوات الخبرة أقل من 10 سنوات قدرت بـ (2.18) أما سنوات الخبرة 10 سنوات فما فوق قدرتبـ (2.00)، وأيضا

فالمعلم عند تعيينه لمزاولة المهنة تواجهه المشكلات من أول مرة حتى وبعد مرور الوقت، وكذلك يرجع إلى أن المعلمين يقومون بتأهيل تربوي واحد، وإلى تقارب أعمار المعلمين في مختلف المدارس وأن سنوات الخدمة هي مجرد تكرار زمني لما تعودوا عليه في المهنة، وأيضا يرجع تفسير عدم وجود فروق لكون أن المعلم المبتدئ يتلقى العديد من المشكلات من بداية مزاولة للمهنة حتى وبعد اكتسابه لسنوات خبرة يعاني من مشكلات في إدارة صفه سواء فيما يتعلق بمشكلات المنهاج الدراسي أو مشكلات تتعلق بالتلاميذ أو المعلم نفسه.

## خلاصة الفصل:

بعد عرض وتحليل النتائج وتفسيرهاتم التوصل إلى قبول الفرضية الأولى ورفض الفرضيات الثانية والثالثة والرابعة وكانت النتائج كالتالي:

1- يعاني معلمو المرحلة الابتدائية من مشكلات في الإدارة الصفية بدرجة متوسطة وكانت مرتبة كالآتي:

أ/مشكلات تتعلق بالمنهاج الدراسي،**ب**/ مشكلات تتعلق بالتلاميذ، **ج**/ مشكلات تتعلق بالمعلم.

**2**- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في درجة حدة المشكلات في الإدارة الصفية تعزى لمتغير الجنس.

**3**- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في درجة حدة المشكلات في الإدارة الصفية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

**4**- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في درجة حدة المشكلات التي تواجههم في الإدارة الصفية تعزى لمتغير الخبرة.

## الخلاصة العامة للدراسة

حاولت الدراسة الحالية إلقاء الضوء على مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)، وقد كان الهدف من هذه الدراسة التعرف على درجة حدة مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية والكشف عن الفروق بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في درجة حدة مشكلات الإدارة الصفية حسب متغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

توقفت الدراسة قليلا في الجانب النظري عند مفهوم الإدارة الصفية ومشكلاتها وتطرقت إلى مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت مشكلات الإدارة الصفية مع متغيرات أخرى غير متغيرات الدراسة ودراسات أخرى تناولت متغيرات الدراسة.

وقد أفضت نتائج الدراسة والتي تبحث عن تحليل البيانات إلى الوصول أن معلمي المرحلة الابتدائية يعانون من مشكلات في الإدارة الصفية بدرجة متوسطة ومرتبة كالآتي:

أ/ مشكلات تتعلق بالمنهاج الدراسي، **ب**/ مشكلات تتعلق بالتلاميذ، **ج**/ مشكلات تتعلق بالمعلم، وبالتالي فالمشكلات المتعلقة بالمنهاج الدراسي أكثر ارتفاعا من حيث الدرجة لذلك لا بد من النظر إلى هذا المشكل من خلال إشراك وزارة التربية والتعليم المعلمين في وضع المناهج الدراسية وتعديلها، وأن تعيد النظر في المناهج جيدا قبل تطبيقها والعمل على تحليلها لتكون متناسبة مع واقع وحاجات التلاميذ.

كما اتضح أنه لا توجد فروق دالة بين معلمي المرحلة الابتدائية في مشكلات الإدارة الصفية تعزى إلى متغير الجنس، وهذا يشير أن كلا الجنسين يمتلكون نفس الخصائص والقدرات الشخصية وخضوعهم إلى نفس التكوين وتواجدهم في نفس المكان أو المنطقة الدراسية.

كذلك اتضح أنه لا توجد فروق دالة بين معلمي المرحلة الابتدائية في مشكلات الإدارة الصفية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي ( ليسانس، ماستر)، وذلك باعتبارهما مرحلتين دراسيتين متتابعتين خاصة في مجتمعنا لا تفرق بينهما من طرف وزارة التربية، كما أنه اتضح عدم وجود فروق في مشكلات الإدارة الصفية بين معلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير الخبرة (أقل من 10 سنوات ومن

10 سنوات فما فوق)، وذلك لأننا نجد كلا من المعلم المبتدئ أو المعلم الأقدم في الخدمة يواجهان نفس المشكلات داخل الغرفة الصفية وبالتالي فمتغير الخبرة لا يلعب دورا كبيرا في الإدارة الصفية.

وفي الأخير يمكن القول أن معلم المرحلة الابتدائية تواجهه مشكلات متعددة في الإدارة الصفية خاصة فيما يتعلق بالمنهاج الدراسي والتلاميذ، وذلك حسب اختلاف جنسهم والمؤهل العلمي و سنوات الخبرة التي قضاها في التدريس.

خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات المتمثلة في:

1- ضرورة إعداد وتكوين المعلمين على كيفية مواجهة مشكلات الادارة الصفية.

2- ضرورة تكوين المعلمين على كيفية التعامل مع تلاميذ المرحلة الابتدائية.

3- عقد ندوات تربوية لاطلاع المعلمين على أساليب واستراتيجيات تعديل السلوك.

4- ضرورة أن تقوم وزارة التربية والتعليم بالنظر إلى المناهج الدراسية للمرحلة الابتدائية قبل تطبيقها والعمل على تحليلها وتكون مناسبة مع واقع وحاجات التلاميذ.

5- اشراك وزارة التربية والتعليم المعلمين في وضع المناهج الدراسية وتعديلها.

6- ضرورة أن تقوم وزارة التربية والتعليم بتحسين الظروف الاقتصادية والاجتماعية داخل المدرسة مما يؤثر الغرفة الصفية.

7- تدريب المعلمين على بناء علاقات إيجابية واجتماعية مع التلاميذ.

8- تشجيع المعلمين التلاميذ على السلوك المقبول لتشجيع زملائهم على الالتزام بالسلوكيات المرغوبة.

9- إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع المشكلات الصفية وسبل التغلب عليها في مختلف المراحل التعليمية وعلاقتها بمتغيرات أخرى (التخصص، البيئة، المدرسة...).

# قائمة المراجع

## 1- الكتب:

1- إبراهيم عبد العزيز الدعليج (2010): **مناهج وطرق البحث العلمي** ، ط1، دار صفاء، الأردن.

2- أحمد إبراهيم أحمد(2006): **إدارة الفصل الفعال قراءات** من الأنترنت، ط1، دار الوفاء للطباعة والنشر، مصر.

3- أحمد جميل عايش(2005): **تطبيقات في الاشراف التربوي**، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

4- إيهاب عيسى المصري وطارق عبد الرؤوف(2014): **علم النفس المدرسي**،ط1،مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، مصر.

5- أيوب دخل الله(2010): **علم النفس التربوي، الخصائص النمائية والفروق الفردية والبيئية الصفية وانعكاساتها على العملية التعليمية** ، ط1، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر.

6- بسام القضاة وميسون الدويري (2012): **دليل التربية العملية (معلم الصف)**، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن.

7- بشير محمد عريبات(2006): **الإدارة الصفية والمشكلات التعليمية والحلول**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

8- جمال محمد أبو ألو فاد سلامة عبد العظيم حسين (2008): **الادارة المدرسية والصفية**، ط1، دار الجامعة والجديدة، مصر.

9- جودت عزت عطوي وسعيد عبد العزيز(2004): **التوجيه المدرسي، مفاهيمه النظرية أساليبه الفنية وتطبيقاته العملية**، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.

10- خليل إبراهيم شبر وأخرون(2014): **أساسيات التدريس**، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.

11- رافدة الحريري وزهرة بن رجب (2008): **المشكلات النفسية والتربوية للتلاميذ المرحلة الابتدائية** ، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع ، الأردن.

12- صالح محمد علي أبو جادو(2008): **علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ** ، ط1، دار الرضوان للنشر والتوزيع، الأردن.

13- صفاء عبد العزيز سلامة عبد العظيم(2007): **إدارة الفصل وتنمية المعلم**، ط1، دار الجامعة الجديدة للنشر، مصر.

14- طارق عبد الحميد البدري(2004): **إدارة التعلم الصيفي، الأسس والإجراءات**، ط1،دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

15- طارق عبد الحميد البدري(2005): **إدارة التعليم الصفي، الأسس والإجراءات**،ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

16- طارق عبد الحميد عامر وربيع عبد الرؤوف محمد(2009): **الانطباع المدرسي**، ط1، مكتبة الزهراء الشرق، مصر.

17- عباس نوح سليمان محمد الموسوي(2015):**علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ** ، ط1، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، مصر.

18-عبد الرحمان السفاسفة(2005): **إدارة التعليم والتعلم الصفي**، ط1،مركز يزيد للنشر والتوزيع، الاردن.

19-عبد العزيز عطاالله المعايطة (2007): **الادارة المدرسية في ضوء التفكير الاداري المعاصر**، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.

20- عزت جردات وأخرون(2008): **التدريس الفعال**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

21- عفت مصطفي الطناوي(2013): **التدريس الفعال، تخطيطه، مهارتيه واستراتيجياته ، والتقويمية**، ط3، دار المسيرة للنشر ، والتوزيع ،الأردن.

22- عماد عبد الرحيم الزغول وشاكر عقلة المحاميد(2007): **سيكولوجية التدريس الصفي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

23- عمار الطيب كشرود(2007): **البحث العلمي ومناهجه في العلوم الاجتماعية والسلوكية**، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.

24- عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات(2007): **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ط4، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

25- فتحي محمد أبو ناصر(2012): **مدخل إلى الإدارة التربوية**، ط2، دار المسير للنشر والتوزيع، الأردن.

26-كريم ناصر علي(2006): **الادارة والاشراف التربوي**، ط1، دار الشروق، الأردن.

27- ماجدة الخطايبة وأخرون(2002): **التفاعل الصفي**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

28- محمد بكر نوفل وفريال محمد أبوعواد(2011): **علم النفس التربوي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

29-محمد حسن العمايرة (2007): **المشكلات الصفية، السلوكية، التعليمية، الأكاديمية**، ط2، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الاردن.

30-محمد حسن العمايرة(2012): **المشكلات الصفية، السلوكية التعليمية**، الأكاديمية، مظاهرها، أساليبها، علاجها، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، والطباعة، الأردن.

31-محمد سليمان فياض الخزاعلة وأخرون(2012): **إدارة الصفاء والمخرجات التربوية**، ط1، دار الصفاء، الأردن.

32- محمد صالح الخطاب(2010): **الإدارة الصفية للمشكلات التعليمية والحلول**، ط1، دار المسيرة، للتوزيع والطباعة، الأردن.

33- محمد طالب السيد سليمان(2009): **الادارة الصفية تكوين بيئة صفية ناجحة**، ط2، دار الكتاب الجامعي ، فلسطين.

34- محمد عبد الحكيم منسي(2003): **الابداع والموهبة في التعليم العام** ، ط1، دار المعرفة الجامعية، مصر.

35-محمد محمود الحيلة (2007): **مهارات التدريس الصفي**، ط1، دار المنير للنشر، الأردن.

36- مصطفى نمرد عمس(2009):**إعداد وتأهيل العلمي**، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع ،ط1، الأردن.

37- نايفة قطامي وأخرون (2010): **علم النفس التربوي**، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.

38- نوال العشي(2008): **إدارة التعليم الصفي**، ط1، دار اليازوري للنشر والتوزيع، الأردن.

39-وجيه الفرج وميشيل دبابنة (2006): **أساسيات التنمية المهنية للمعلمين**، ط1، مؤسسة الوراق ،الأردن.

## 2- الرسائل الجامعية

40-آلاء عمر الأفندي(2014/2013): **مشكلات إدارة الصف التي تواجه المعلمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي** رسالة ماجيستير، جامعة عليا، سوريا.

41-سليمان الزين (2011): **التواصل الصفي وعلاقته بالمشكلات الانضباط الثانوية بمحافظة غزة في ضوء بعض المتغيرات**، فلسطين.

42-لعشيشي أمال(2012/2011): **أهم المشكلات الادارة الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي**، رسالة الماجستير، جامعة باين مختار، عنابة، الجزائر.

## 3- المجلات

43-كمال خليل المخامرة ومحمد أحمد سمرة(2012): "**أنماط الادارة الصفية لدى معلمي مدارس مديرية التربية**"، وكالة الغوث في الخليل، مجلة جامعة الأزهر سلسلة العلوم الانسانية، المجلد14، العدد الأول، فلسطين.

44-كمال يونس المخامرة (2012): "**مشكلات الادارة الصفية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل، مخبر التطوير الممارسات النفسية والتربوية**"، ، العدد 8 جوان 2012، فلسطين.

45-محمد الحراحشة وسالم الخوالدة(2009) : "**أنماط الضبط الصفي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصفي في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة محافظة المعزق**"، المجلد25 ، العدد(1+2)، سوريا.

46-وفاء سالم الياسين ومحمد يوسف المسيليم(2014): "**استراتيجية التعلم والتعاون وعلاقتها بالإدارة الصفية**"، مجلد 15 العدد الأول مارس2015.

**4-المعاجم**

47-جرجس ميشال جرجس(2005): **معجم المصطلحات التربية والتعليم**،ط1، دار النهصة العربية لبنان.

48-شحاتة حسين النجار زينب(2003): **معجم المصطلحات التربوية والتعليمية** ، ط1، الدار المصرية اللبنانية ، مصر.

49-مجدي عزيز إبراهيم(2009): **معجم المصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، ط1، عالم الكتب مصر.

50-محمد السيد علي (2011): **موسوعة المصطلحات التربوية**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع الأردن.

# الملاحـــق

**ملحق رقم(01):استبيان مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في ضوء بعض المتغيرات في الصيغة النهائية,**

**البيانات الشخصية:**

- الجنس: - ذكر ☐ - أنثى ☐

- المؤهل العلمي: - ليسانس ☐ - ماستر ☐

- سنوات الخبرة: -أقل من 10 سنوات ☐ -من 10 سنوات فما فوق ☐

**المحور الأول: مشكلات تتعلق بالتلاميذ**

| الرقم | العبارة | موافق | محايد | غير موافق |
|---|---|---|---|---|
| 1 | - عدم انجاز التلميذ الواجبات المدرسية. | | | |
| 2 | - عدم إحضار التلميذ لبعض أدواته المدرسية. | | | |
| 3 | - انشغال التلميذ بالأحاديث الجانبية. | | | |
| 4 | - نقص رغبة التلميذ نحو التعلم. | | | |
| 5 | - فرط النشاط لبعض التلاميذ. | | | |
| 6 | - صعوبة انسجام التلاميذ الراسبين في الصف الجديد. | | | |
| 7 | - شعور التلميذ بالملل أثناء الدرس. | | | |
| 8 | - مضايقة التلاميذ لبعضهم داخل الصف. | | | |
| 9 | - انسحاب بعض التلاميذ عن أقرانهم في الصف. | | | |
| 10 | - إجابة التلميذ عن الأسئلة المطروحة دون إذن المعلم. | | | |
| 11 | - عدم مشاركة التلميذ في المناقشة مع زملائه. | | | |
| 12 | - قلة انضباط التلميذ في الصف. | | | |
| 13 | - تأخر التلميذ بالالتحاق بحجرة الصف. | | | |

**المحور الثاني: مشكلات تتعلق بالمعلم**

| الرقم | العبارة | موافق | محايد | غير موافق |
|---|---|---|---|---|
| 14 | - سوء تحضير المعلم لمذكرات الدروس. | | | |
| 15 | - قلة تشجيع المعلم التلاميذ على الانضباط الذاتي. | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 16 | – عدم تقيد المعلم بتوزيع الوحدات الدراسية. | | | |
| 17 | – عدم تشجيع المعلم التلميذ على تحمل المسؤولية. | | | |
| 18 | – عدم مراعاة المعلم الفروق الفردية بين التلاميذ. | | | |
| 19 | – قلة إلمام المعلم بخصائص النمو لدى التلاميذ. | | | |
| 20 | – تهاون المعلم في معاقبة التلاميذ المخطئين. | | | |
| 21 | – سماح المعلم للتلاميذ بالإجابة الجماعية. | | | |
| 22 | – إحراج المعلم التلميذ أمام زملائه. | | | |
| 23 | – عدم تحكم المعلم في استخدام الوسائل التعليمية. | | | |
| 24 | – عدم اهتمام المعلم بتنويع طريقة التدريس. | | | |
| 25 | – ضعف دافعية المعلم إلى التعليم. | | | |
| 26 | – كثرة المواد التعليمية التي يقدمها المعلم. | | | |

**المحور الثالث: مشكلات تتعلق بالمنهاج الدراسي**

| الرقم | العبارة | موافق | محايد | غير موافق |
|---|---|---|---|---|
| 27 | – غموض المادة التعليمية بالنسبة للتلاميذ. | | | |
| 28 | – عدم ملاءمة المنهاج الدراسي القدرات المعرفية للتلاميذ. | | | |
| 29 | – ضيق الوقت المخصص لكل مادة دراسية. | | | |
| 30 | – عدم مراعاة المناهج الدراسية الفروق الفردية بين التلاميذ. | | | |
| 31 | – صعوبة المفاهيم المستخدمة في المنهاج الدراسي. | | | |
| 32 | – اقتصار النشاطات التعليمية على الجوانب اللفظية. | | | |
| 33 | – قلة الممارسة العملية في المنهاج الدراسي. | | | |
| 34 | – عدم ارتباط النشاطات التعليمية بحاجات التلاميذ. | | | |
| 35 | – قلة الوسائل التعليمية المعتمدة في المنهاج الدراسي. | | | |
| 36 | – طول المحتوى التعليمي في المنهاج الدراسي. | | | |
| 37 | – ضعف تعزيز المنهاج الدراسي للتعلم الذاتي للتلاميذ. | | | |
| 38 | – غياب عنصر التشويق للمناهج الدراسية. | | | |

**ملحق رقم (02): قائمة الاساتذة المحكمين لاستبيان مشكلات الادارة الصفية التي تواجه معلمي مرحلة التعليم الابتدائي.**

| الرقم | أسماء المحكمين | التخصص العلمي | الرتبة العلمية |
|---|---|---|---|
| 01 | بوكراع إيمان | علم النفس المدرسي | أستاذة محاضرة– أ– |
| 02 | هاين ياسين | علم النفس المدرسي | أستاذ محاضر – أ– |
| 03 | براجل إحسان | علم النفس العيادي | أستاذة مساعدة – ب– |
| 04 | مشري زبيدة | علم النفس الاجتماعي | أستاذة محاضرة – ب– |
| 05 | قرفي محمد | علوم التربية | أستاذ محاضر–ب– |
| 06 | بوطاجين عادل | علم النفس الاجتماعي | أستاذ مساعد – أ– |

## ملحق رقم(03): مخرجات spss-19

- نتائج معامل الثبات ألفا كرونباخ

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,891 | 38 |

- معامل الثبات التجزئة النصفية

**Statistiques de fiabilité**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | ,720 |
| | | Nombre d'éléments | 19[a] |
| | Partie 2 | Valeur | ,862 |
| | | Nombre d'éléments | 19[b] |
| | Nombre total d'éléments | | 38 |
| Corrélation entre les sous-échelles | | | ,773 |
| Coefficient de Spearman-Brown | Longueur égale | | ,872 |
| | Longueur inégale | | ,872 |
| Coefficient de Guttman split-half | | | ,849 |

a. **Les éléments sont** : العبارة_1, العبارة_2, العبارة_3, العبارة_4, العبارة_5, العبارة_6, العبارة_7, العبارة_8, العبارة_9, العبارة_10, العبارة_11, العبارة_12, العبارة_13, العبارة_14, العبارة_15, العبارة_16, العبارة_17, العبارة_18, العبارة_19.

b. **Les éléments sont** : العبارة_20, العبارة_21, العبارة_22, العبارة_23, العبارة_24, العبارة_25, العبارة_26, العبارة_27, العبارة_28, العبارة_29, العبارة_30, العبارة_31, العبارة_32, العبارة_33, العبارة_34, العبارة_35, العبارة_36, العبارة_37, العبارة_38.

**-نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبيان**

## Statistiques

| | | مشكلات تتعلق بالتلاميذ | مشكلات تتعلق بالمعلم | مشكلات تتعلق بالمنهاج الدراسي | الكلي1 |
|---|---|---|---|---|---|
| N | Valide | 84 | 84 | 84 | 84 |
| | Manquante | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Moyenne | | 2,0980 | 1,8864 | 2,4504 | 2,1369 |
| Ecart-type | | ,50085 | ,59518 | ,50815 | ,44280 |

- نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحاور الثلاث

**Statistiques**

| | N | | Moyenne | Ecart-type |
|---|---|---|---|---|
| | Valide | Manquante | | |
| عدم انجاز التلميذ الواجبات المدرسية | 84 | 0 | 2,30 | ,915 |
| عدم احضار التلميذ لبعض ادواته المدرسية | 84 | 0 | 2,44 | ,841 |
| انشغال التلميذ بالاحاديث الجانبية | 84 | 0 | 2,18 | ,946 |
| نقص رغبة التلميذ نحو التعلم | 84 | 0 | 2,37 | ,847 |
| فرط النشاط لبعض التلاميذ | 84 | 0 | 2,43 | ,811 |
| صعوبة انسجام التلاميذ الراسبين في الصف الجديد | 84 | 0 | 1,77 | ,896 |
| شعور التلميذ بالملل اثناء الدرس | 84 | 0 | 1,98 | ,905 |
| مضايقة التلاميذ لبعضهم داخل الصف | 84 | 0 | 2,01 | ,976 |
| انسحاب بعض التلاميذ عن اقرانهم في الصف | 84 | 0 | 1,68 | ,824 |
| اجابة التلميذ عن الاسئلة المطروحة دون اذن المعلم | 84 | 0 | 2,13 | ,941 |
| عدم مشاركة التلميذ في المناقشة مع زملائه | 84 | 0 | 2,06 | ,923 |
| قلة انضباط التلميذ في الصف | 84 | 0 | 2,12 | ,962 |
| تاخر التلميذ بالالتحاق بحجرة الصف | 84 | 0 | 1,81 | ,911 |
| سوء تحضير المعلم لمذكرات الدروس | 84 | 0 | 1,74 | ,933 |
| قلة تشجيع المعلم التلاميذ على الانضباط الذاتي | 84 | 0 | 1,69 | ,905 |
| عدم تقيد المعلم بتوزيع الوحدات الدراسية | 84 | 0 | 1,68 | ,880 |
| عدم تشجيع المعلم التلميذ على تحمل المسؤولية | 84 | 0 | 1,74 | ,920 |
| عدم مراعاة المعلم الفروق الفردية بين التلاميذ | 84 | 0 | 1,92 | ,934 |
| قلة المام المعلم بخصائص النمو لدى التلميذ | 84 | 0 | 2,20 | ,915 |
| تهاون المعلم في معاقبة التلاميذ المخطئين | 84 | 0 | 1,93 | ,902 |
| سماح المعلم للتلاميذ بالاجابة الجماعية | 84 | 0 | 1,75 | ,890 |
| احراج المعلم التلميذ امام زملائه | 84 | 0 | 1,79 | ,945 |
| عدم تحكم المعلم في استخدام الوسائل التعليمية | 84 | 0 | 1,76 | ,926 |
| عدم اهتمام المعلم بتنويع طريقة التدريس | 84 | 0 | 1,92 | ,960 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ضعف دافعية المعلم الى التعليم | 84 | 0 | 1,85 | ,951 |
| كثرة المواد التعليمية التي يقدمها المعلم | 84 | 0 | 2,57 | ,781 |
| غموض المادة التعليمية بالنسبة للتلاميذ | 84 | 0 | 2,51 | ,857 |
| عدم ملاءمة المنهاج الدراسي القدرات المعرفية للتلاميذ | 84 | 0 | 2,76 | ,613 |
| ضيق الوقت المخصص لكل مادة دراسية | 84 | 0 | 2,50 | ,799 |
| عدم مراعاة المناهج الدراسية الفروق الفردية بين التلاميذ | 84 | 0 | 2,50 | ,829 |
| صعوبة المفاهيم المستخدمة في المنهاج الدراسي | 84 | 0 | 2,57 | ,781 |
| اقتصار النشاطات التعليمية على الجوانب اللفظية | 84 | 0 | 2,05 | ,956 |
| قلة الممارسة العملية في المنهاج الدراسي | 84 | 0 | 2,39 | ,792 |
| عدم ارتباط النشاطات التعليمية بحاجات التلاميذ | 84 | 0 | 2,19 | ,885 |
| قلة الوسائل التعليمية المعتمدة في المنهاج الدراسي | 84 | 0 | 2,63 | ,757 |
| طول المحتوى التعليمي في المنهاج الدراسي | 84 | 0 | 2,71 | ,651 |
| ضعف تعزيز المنهاج الدراسي للتعلم الذاتي للتلاميذ | 84 | 0 | 2,26 | ,823 |
| غياب عنصر التشويق للمناهج الدراسية | 84 | 0 | 2,32 | ,880 |

**-نتائج "اختبارt"لدلالة الفروق لدرجة حدة مشكلات الإدارة الصفية لمعلمي مرحلة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الجنس.**

**Statistiques de groupe**

| | الجنس | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| الكلي1 | ذكر | 15 | 2,2719 | ,28873 | ,07455 |
| | انثى | 69 | 2,1076 | ,46611 | ,05611 |

**Test d'échantillons indépendant**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyenne s | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | Intervalle de confiance 95% de la différence | |
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Inférieure | Supérieure |
| الكلي1 | Hypothèse de variances égales | 2,406 | ,125 | 1,309 | 82 | ,194 | ,16438 | ,12561 | -,08550 | ,41425 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 1,762 | 32,227 | ,088 | ,16438 | ,09331 | -,02563 | ,35439 |

**-نتائج "اختبارt"لدلالة الفروق لدرجة حدة مشكلات الادارة الصفية لمعلمي مرحلة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.**

**Statistiques de groupe**

| | المؤهل_العلمي | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| الكلي1 | ليسانس | 60 | 2,0965 | ,46814 | ,06044 |
| | ماستر | 24 | 2,2379 | ,36120 | ,07373 |

**Test d'échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | Intervalle de confiance 95% de la différence | |
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Inférieure | Supérieure |
| الكلي1 | Hypothèse de variances égales | 2,274 | ,135 | -1,329 | 82 | ,188 | -,14145 | ,10646 | -,35322 | ,07033 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -1,484 | 54,671 | ,144 | -,14145 | ,09533 | -,33253 | ,04963 |

**-نتائج "اختبارt"لدلالة الفروق لدرجة حدة مشكلات الادارة الصفية لمعلمي مرحلة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير سنوات الخبرة**

**Statistiques de groupe**

| | سنوات_الخبرة | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| الكلي1 | اقل من 10سنوات | 61 | 2,1851 | ,36886 | ,04723 |
| | من_10_سنوات_فما_فوق | 23 | 2,0092 | ,58751 | ,12250 |

**Test d'échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | Intervalle de confiance 95% de la différence | |
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Inférieure | Supérieure |
| الكلي1 | Hypothèse de variances égales | 11,630 | ,001 | 1,640 | 82 | ,105 | ,17592 | ,10726 | -,03746 | ,38930 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 1,340 | 28,792 | ,191 | ,17592 | ,13129 | -,09269 | ,44453 |