



جامعة عمار ثليجي بالأغواط

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا



الموضوع:

المشكلات الصفية التي تواجه أساتذة التعليم

الابتدائي الجدد بمدارس ولاية الأغواط

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم علم النفس وعلوم التربية تخصص:

علم النفس التربوي

إشراف الأستاذ الدكتور

محمد داودي

إعداد الطالب

بوبكر شرفي

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
حسين بوداود	أستاذ تعليم عالي	جامعة الأغواط	رئيساً
محمد داودي	أستاذ تعليم عالي	جامعة الأغواط	مشرفاً ومقرراً
ناصر جلاي	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الأغواط	عضوا مناقشا
بن يحي عطاء الله	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الأغواط	عضوا مناقشا
مريم سعداوي	أستاذ محاضر (أ)	المركز الجامعي أفلو	عضوا مناقشا
محمد قرادي	أستاذ محاضر (أ)	المدرسة العليا للأساتذة الأغواط	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2019 / 2020

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الإهداء

إلى سيد الأولين والآخرين سيدنا محمد

صلى الله عليه وسلم

إلى روح والدي نعمه الله في الجنة الذي رباني صغيرا

وأزرنني كبيرا، من علمني أن الأعمال الجليلة لا تتم

إلا بالصبر والعزيمة

إلى والدتي أمد الله في عمرها وألبسها ثوب الصحة والعافية

ومتعني ببرها، وأعانني على رد جميل صنائعها، ووفقني إلى

رضاها، ونفعني بدعائها

إلى من وقفت بجانبني وساندتني في السراء والضراء

وكانت لي خير معين

إلى زوجتي العزيزة رفيقة الدرب والمصير

وإلى أبنائي شيماء وعبير ومحمد

وإلى كل الأصدقاء والزملاء

وطلبتي الاعزاء

أهدي ثمرة مجهودي المتواضع

الطالب الباحث

شرفي بوبكر

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين حمداً موصولاً على تمام نعمه والصلاة والسلام على أشرف خلقه سيدنا محمد النبي الأمي وعلى آله وصحبه ومن اهتدى بهديه إلى يوم الدين .

أتقدم بخالص شكري وتقديري وعرفاني إلى من تقصر عبارات الشكر وعبارات الثناء عن ايفائه حقه، إلى المشرف على هذه الاطروحة الاستاذ الدكتور محمد داودي الذي منحني الوقت والجهد والاهتمام طيلة مرحلة الدراسة، وقد أحاط رسالتي بسعة علمه، وسديد توجيهاته، وأقدم شكري إلى الأساتذة الأكارم أعضاء لجنة المناقشة لقبول مناقشتهم هذا العمل المتواضع، وشكر خاص إلى الأستاذ الدكتور بوداود حسين لما أمدّه لي من عون ، كما لا يفوتني أن اتقدم بالشكر الجزيل لكل أساتذة التعليم الابتدائي الجدد بمدارس ولاية الاغواط. وكل أساتذة المركز الجامعي أفلو وأساتذتي بجامعة الأغواط وجامعة غرداية.

كما أتقدم بخالص شكري وعظيم امتناني لكل من مد لي يد العون والمساعدة في هذه الدراسة.

وأخيراً أسأل الله أن يوفقني إلى ما فيه خير الدنيا والآخرة ويجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم.

الطالب الباحث
شرفي بوبكر

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أبرز المشكلات الصفية التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي بمدارس ولاية الأغواط، ومعرفة الفروق في المشكلات الصفية ومجالاتها تبعا للمتغيرات التالية: (الجنس، مادة التدريس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، طور التدريس والتفاعل بين هذه المتغيرات)، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب المسح المدرسي، وتكونت عينة الدراسة من (342) أستاذا وأستاذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة تحوي (45) فقرة موزعة على خمسة مجالات من المشكلات الصفية التي تتعلق بكل من (الأستاذ، التلميذ، المنهاج، الإدارة المدرسية، أولياء التلاميذ) وتم التأكد من صدق وثبات الأداة، وبعد المعالجة الإحصائية التي تمت بالاعتماد على نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS.20) جاءت نتائج الدراسة على النحو التالي :

- تصدرت ترتيب المشكلات الصفية المتعلقة بالتلاميذ بمتوسط حسابي (4,01) وبانحراف معياري قدره (0,54)، ثم تليها مشكلات تتعلق بالمنهاج بمتوسط حسابي (3,98) وانحراف معياري قدره (0,50)، و حازت المشكلات المتعلقة بأولياء الأمور على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3,94) وانحراف معياري (0,59) ونالت المرتبة الرابعة مشكلات تتعلق بالأستاذ بمتوسط حسابي قدره (3,75) وانحراف معياري (0,64)، وفي الترتيب الأخير جاءت المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية بمتوسط حسابي (3,62) وانحراف معياري (0,70)

- لا توجد فروق في المشكلات الصفية تعزى (للجنس والتفاعل بين الجنس ومادة التدريس)، مع وجود فروق في المشكلات الصفية تعزى لمادة التدريس (عربية، فرنسية) ولصالح أساتذة مادة الفرنسية.

- لا توجد فروق في المشكلات الصفية تعزى (لسنوات الخدمة وطور التدريس والمؤهل العلمي والتفاعل بينهم)، مع وجود فروق في المشكلات الصفية تعزى (لتفاعل سنوات الخدمة وطور التدريس، ولتفاعل طور التدريس والمؤهل العلمي).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات الصفية المتعلقة بكل من (الأستاذ، التلميذ، المنهاج، الإدارة المدرسية، أولياء الأمور) تعزى لمتغيري (الجنس ومادة التدريس والتفاعل بينهما)، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات الصفية التي تتعلق بالتلميذ والمشكلات الصفية التي تتعلق بالمنهاج تعزى لمتغير مادة التدريس (عربية، فرنسية) ولصالح أساتذة مادة الفرنسية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات الصفية المتعلقة بكل من (الأستاذ، التلميذ، المنهاج، الإدارة المدرسية، أولياء الأمور) تعزى (لسنوات الخدمة وطور التدريس والمؤهل العلمي والتفاعل بينهم)، مع وجود فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالأستاذ تعزى (لتفاعل سنوات الخدمة وطور التدريس وتفاعل سنوات الخدمة والمؤهل العلمي)، مع وجود فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالتلميذ تعزى لتفاعل سنوات الخدمة والمؤهل العلمي، ووجود فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالإدارة المدرسية تعزى (لتفاعل سنوات الخدمة وطور التدريس).
- **الكلمات المفتاحية :** المشكلات الصفية ، أستاذ التعليم الابتدائي الجديد.

Abstract

The purpose of this study is to find out the most prominent class problems and issues facing primary schools teachers in Laghouat city, and to know the differences between classroom problems and their fields according to the following variables: (gender, teaching material, academic qualification, years of work, the stage of teaching and the interaction between these variables). The researcher used the descriptive approach in the method of Educational survey, the study sample consisted of (342) teachers (males and females), who were chosen by a random cluster way. In order to achieve the goals of the study, a questionnaire was built containing (45) items divided into five fields of classroom problems that relate to each other according to the following (teacher, pupils, curriculum, School administration and pupil's parents), and the validity and reliability of the tool was confirmed. After the statistical treatment that was done by relying on the Statistical Package for Social Sciences system (SPSS.20) the study resulted in:

-First of all, the problems related to students are ordered in the top of class problems with a mean (4,01) and a standard deviation of (0,54), followed by problems related to the curriculum with a mean of (3,98) and a standard deviation of (0,50). Then, the third rank of such problems is related to parents of pupils problems with a mean (3,94) and a standard deviation (0,59). After that, the fourth rank which is about problems related to the teacher with a mean of (3,75) and a standard deviation (0,64), and in the last order the problems related to school administration came with a mean (3,62) and standard deviation (0,70).

- There are no statistically significant differences in class problems due to (gender and interaction between gender and the subject of teaching), with statistic differences in

class problems due to the teaching subject (Arabic, French) and for the benefit of french professors.

- There are no statistically significant differences in classroom problems due to (years of work and the stage of teaching and to the academic qualification and the interaction between them), with differences in classroom problems attributed (to the interaction of years of work and the stage of teaching, and to the interaction between the teaching stage and the academic qualifications).

- There are no statistically significant differences in the classroom problems related to each of (the teacher, the student, the curriculum, the school administration, parents) due to the two variables (gender, teaching material and the interaction between them), while there are statistically significant differences in the classroom problems related to the student and classroom problems that is related to the curriculum due to the variable of the teaching subject (Arabic, French) and for the benefit of the teachers of the French subject.

- There are no statistically significant differences in the classroom problems related to each of (the teacher, student, curriculum, school administration, parents) attributed (to years of work and the stage of teaching and the academic qualification and the interaction between them), with differences in classroom problems that relate to the teacher attributed to (interaction between years of work, the stage of teaching, the interaction of years of work and the academic qualification), with differences in classroom problems related to the student due to the interaction of years of work and the academic qualification. Also the presence of differences in classroom problems related to school administration is attributed to (the interaction of years of work and the stage of teaching).

Key words: Class problems, new primary school's teachers.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	-
شكر وتقدير	-
ملخص الدراسة باللغة العربية.....	أ
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية.....	ب
فهرس المحتويات.....	د
قائمة الجداول	ح
قائمة الأشكال	ك
قائمة الملاحق.....	ك
المقدمة.....	1

الجانب النظري

الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها

1- مشكلة الدراسة.....	6
2- أهداف الدراسة.....	9
3- أهمية الدراسة.....	10
4- أسباب اختيار الموضوع.....	10
5- مصطلحات الدراسة.....	11
6- الدراسات السابقة.....	12
7- التعقيب على الدراسات السابقة.....	28

الفصل الثاني: مرحلة التعليم الابتدائي

تمهيد

أولاً: التعليم الابتدائي

1- التعليم الابتدائي.....	33
---------------------------	----

33	1.1- تعريف التعليم الابتدائي
33	2.1- تعريف وزارة التربية الوطنية.....
33	2- فلسفة التعليم الابتدائي.....
34	3- وظائف التعليم الابتدائي.....
35	4- أهداف التعليم الابتدائي.....
35	5- أهمية التعليم الابتدائي.....
36	6- التخطيط في مجال التعليم الابتدائي.....
36	7- أطوار مرحلة التعليم الابتدائي.....
38	8- المحاور الرئيسية للتعليم الابتدائي.....
39	9- المنهاج.....
45	10- التفتيش.....
46	11- الخصائص النمائية للطفل في مرحلة التعليم الابتدائي.....
48	12- مبادئ النمو وعلاقتها بالمقررات
	ثانيا: معلم المرحلة الابتدائية
48	1- تعريف المعلم
49	2- سمات المعلم الجديد.....
49	3- خصائص معلم المرحلة الابتدائية ودوره.....
50	4- صفات المعلم وخصائصه بشكل عام.....
55	5- واجبات المعلم.....
56	6- أدوار المعلم.....
58	7- محددات عمل المعلم.....
59	8- كفايات المعلم.....
61	9- أنماط إدارة المعلم.....
63	10- علاقات المعلم.....
65	11- تكوين معلم الابتدائي.....
65	خلاصة الفصل

الفصل الثالث: الإدارة الصفية ومشكلاتها

تمهيد

أولاً: الإدارة الصفية

- 68 1- تعريف الإدارة الصفية.....
- 69 2- عناصر الإدارة الصفية.....
- 70 3- أهداف الإدارة الصفية.....
- 70 4- أهمية الإدارة الصفية.....
- 71 5- مجالات الإدارة الصفية.....
- 72 6- مهام الإدارة الصفية.....
- 74 7- خصائص الإدارة الصفية.....
- 78 8- متطلبات إدارة الصف.....
- 78 9- اتجاهات حديثة في إدارة الصف.....

ثانياً: المشكلات الصفية

- 78 1- تعريف المشكلة.....
- 79 2- المشكلات الصفية.....
- 85 3- معايير تحديد المشكلة.....
- 86 4- أسباب المشكلات الصفية.....
- 89 5- تصنيف المشكلات التي تواجه المعلم.....
- 89 6- مصادر المشكلات الصفية.....
- 94 7- أساليب ملاحظة المشكلات.....
- 96 8- مهام المعلم في التعامل مع المشكلات الصفية.....
- 96 9- استراتيجيات المعلم في الوقاية وعلاج المشكلات الصفية.....

103

خلاصة الفصل

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

106	1- منهج الدراسة.....
106	2- مصادر الدراسة.....
107	3- أداة القياس المستخدمة في الدراسة.....
110	4- الدراسة الاستطلاعية.....
111	5- الخصائص السيكومترية للمقياس.....
121	6- عينة الدراسة الأساسية.....
123	7- حدود الدراسة.....
123	8- الأساليب الإحصائية المستخدمة.....

الفصل الخامس عرض وتفسير النتائج

تمهيد

126	1- عرض وتفسير نتائج التساؤل الأول ومناقشتها.....
147	2- عرض وتفسير نتائج التساؤل الثاني ومناقشتها.....
150	3- عرض وتفسير نتائج التساؤل الثالث ومناقشتها.....
156	4- عرض وتفسير نتائج التساؤل الرابع ومناقشتها.....
164	5- عرض وتفسير نتائج التساؤل الخامس ومناقشتها.....
179	6- استنتاج عام.....
183	7- مقترحات الدراسة.....
185	قائمة المراجع.....
I	الملاحق.....

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	يبين تخفيض الحجم الساعي المخفض لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي	43
2	يوضح توزيع فقرات مقياس المشكــــــــلات الصفية حسب المجالات	108
3	يبين درجة البدائل وفــــــــق مقياس ليكــــــــارت الخماسي	110
4	يوضح خصائص العينة الاستطــــــــلاعية حسب الجنس ومادة التدريس	110
5	يوضح خصائص العينة الاستطــــــــلاعية حسب طور التدريس	111
6	يبين خصائص العينة الاستطــــــــلاعية حسب المؤهل العلمي	111
7	يبين قيم معاملات ثبات الاتساق لمقياس المشكلات الصفية ومجالاته الفرعية	112
8	يبين قيم معاملات ثبات الاستقرار لمقياس المشكلات الصفية ومجالاته الفرعية	113
9	يبين قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه استنادا إلى استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية	114
10	يبين قيم معاملات الارتباط بين درجات المجالات الفرعية من جهة ، وبين درجاتها والدرجة الكلية للمقياس استنادا إلى استجابات عينة الدراسة الاستطلاعية	115
11	نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين المجموعة العليا والدنيا في المشكلات الصفية على كل مجال من مجالات المقياس ودرجته الكلية	116
12	يوضح قيمة الجذر الكامن للعامل المستخرج وما يفسره من التباين الكلي ومعاملات تشبع المجالات الفرعية عليه	119
13	يبين خصائص العينة الأساسية حسب الجنس ومادة التدريس	121
14	يبين خصائص العينة الأساسية حسب سنوات الخدمة طور التدريس المؤهل العلمي	122

126	يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات المقياس	15
127	يوضح المشكلات الصفية التي تواجه أستاذ التعليم الابتدائي مرتبة ترتيبا تنازليا	16
129	يبين التكرارات والمتوسطات والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الأول مشكلات تتعلق بالتلاميذ وكذلك ترتيبها في المجال	17
133	يبين التكرارات والمتوسطات والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثاني مشكلات تتعلق بالمنهاج وكذلك ترتيبها في المجال	18
137	يوضح التكرارات والمتوسطات والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الأول مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ وكذلك ترتيبها في المجال	19
141	يبين التكرارات والمتوسطات والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الأول مشكلات تتعلق بالأستاذ وكذلك ترتيبها في المجال	20
144	يوضح التكرارات والمتوسطات والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الأول مشكلات تتعلق بالبيئة المدرسية وكذلك ترتيبها في المجال	21
148	نتائج تحليل التباين الثنائي لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للمشكلات الصفية حسب متغيرات (الجنس، ومادة التدريس) والتفاعل بينهما	22
148	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمشكلات الصفية حسب متغير مادة التدريس	23
150	نتائج تحليل التباين الثنائي لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للمشكلات الصفية حسب متغيرات (سنوات الخدمة، وطور التدريس، والمؤهل العلمي) والتفاعل بينها	24
153	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتفاعل سنوات الخدمة وطور التدريس	25
155	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتفاعل سنوات الخدمة والمؤهل العلمي	26
156	نتائج تحليل التباين المتعدد لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال مشكلات تتعلق بالأستاذ حسب متغيرات (الجنس، ومادة التدريس) والتفاعل بينهما	27
158	نتائج تحليل التباين المتعدد لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال مشكلات تتعلق بالتلميذ حسب متغيرات (الجنس، ومادة التدريس) والتفاعل بينهما	28
158	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمشكلات الصفية على مجال التلميذ حسب متغير مادة التدريس	29
160	نتائج تحليل التباين المتعدد لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال مشكلات	30

	تتعلق بالمنهاج حسب متغيرات (الجنس، ومادة التدريس) والتفاعل بينهما	
160	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمشكلات الصفية على مجال المنهاج حسب متغير مادة التدريس	31
162	نتائج تحليل التباين المتعدد لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية حسب متغيرات (الجنس، ومادة التدريس) والتفاعل بينهما	32
163	نتائج تحليل التباين المتعدد لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ حسب متغيرات (الجنس، ومادة التدريس) والتفاعل بينهما	33
164	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمشكلات الصفية على مجال أولياء التلاميذ حسب متغير مادة التدريس	34
165	نتائج تحليل التباين المتعدد لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال مشكلات تتعلق بالأستاذ حسب متغيرات (سنوات الخدمة، وطور التدريس، والمؤهل العلمي) والتفاعل بينها	35
167	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتفاعل سنوات الخدمة وطور التدريس في مجال الأستاذ	36
169	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتفاعل سنوات الخدمة والمؤهل العلمي في مجال الأستاذ	37
170	نتائج تحليل التباين المتعدد لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال مشكلات تتعلق بالتلميذ حسب متغيرات (سنوات الخدمة، وطور التدريس، والمؤهل العلمي) والتفاعل بينها	38
171	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتفاعل سنوات الخدمة وطور التدريس في مجال التلميذ	39
173	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتفاعل سنوات الخدمة والمؤهل العلمي في مجال التلميذ	40
174	نتائج تحليل التباين المتعدد لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال مشكلات تتعلق بالمنهاج حسب متغيرات (سنوات الخدمة، وطور التدريس، والمؤهل العلمي) والتفاعل بينها	41
175	نتائج تحليل التباين المتعدد لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية حسب متغيرات (سنوات الخدمة، وطور التدريس، والمؤهل العلمي) والتفاعل بينها	42

43	نتائج تحليل التباين المتعدد لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ حسب متغيرات (سنوات الخدمة، وطور التدريس، والمؤهل العلمي) والتفاعل بينها	177
----	--	-----

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يبين العامل المستخرج بناء على قيم الجذور الكامنة.	120

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق
01	مقياس المشكلات الصفية
02	قائمة مؤسسات التعليم الابتدائي
03	مخرجات الحزمة الاحصائية (SPSS)

مقدمة

تعد المدرسة المؤسسة التعليمية الرسمية التي يناط بها تربية النشء وتكوينه، ومن هنا اكتسبت في الأدب التربوي أهمية ومكانة كبيرة، ولا سيما وأن التلميذ يقضي فيها فترة طويلة من حياته، فهي بحق تعد لبنة أساسية في بناء الحضارات وتطور الأمم، ويتوقف نجاحها في أداء رسالتها التربوية على دعامة أساسية تعد الركن الركين في بناء شخصية الطفل، ألا وهي المعلم صانع الأجيال وحامل الرسالة، إذ هو عصب العملية التعليمية، والعامل الرئيسي الذي يتوقف عليه نجاح التعليم في تحقيق أهدافه .

والمعلم القدير هو الذي يشعر بمدى أهمية عمله، وعظم المسؤولية الملقاة على عاتقه، ويكون مقتنعا بعمله مخلصا فيه، متحمسا في أدائه، متفانيا في إتقانه، مما يجعل التلاميذ يقدرونه ويتقنون فيه ويهتمون بدرسه، ويقبلون عليه وكلهم آذان صاغية وقلوب متفتحة (الفقي، 2010 : 09) .

وتتجسد مكانة المعلم الاجتماعية ودوره في الحياة بأروع صورة، وأبهى حلة، من خلال قول النبي صلى الله عليه وسلم " إنما بعثت معلما " (ابن ماجه، رقم 229). وعن أبي أمامة الباهلي رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال " إن الله وملائكته وأهل السموات والأرضين، حتى النملة في جحرها، وحتى الحوت ليصلون على معلم الناس الخير " (رواه الترمذي، رقم 2685) و(الدارمي، رقم 289).

وفي وقتنا الحاضر يجابه المجتمع الجزائري شأنه شأن العديد من المجتمعات، الكثير من المشكلات والصعاب والتحديات التي تفرضها صيرورة المجتمع ومتطلبات العصر، والتي يعتقد الطالب الباحث أن سببها الرئيسي هو خلل في التربية، فكون الأمة تعيش أزمات اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية أوفي أي مجال من مجالات الحياة، ما هي إلاّ تحصيل حاصل لوضع تربوي عام، أي أنه لا يمكن تعديل وإصلاح هذه الأوضاع دون اللجوء إلى اصلاح تربوي وفرع التعليم خصوصاً، لأنه وبكل بساطة لا يستقيم الظل والعود أعوج، لذا تعطى للتربية المقام الأول في بناء المجتمعات.

ولا يمكن الاهتمام بالتعليم دون الاهتمام بالمعلم، الذي يمثل حجر الزاوية في العملية التربوية ونجاحها في تحقيق أهدافها، والعامل الايجابي الذي يجسدها وينقلها من مجال المطامح النظرية أو التطلعات الى حيز الواقع الملموس (الداهري، 2011 : 129) .

وتوجه كثير من البحوث اللوم الشديد للمعلم بصفته أحد الأسباب الرئيسية للأزمة التربوية، والتي تعاني منها معظم مجتمعات العالم، وأحد العوائق الاساسية أمام حركة التجديد التربوي لتلبية عصر المعلومات ، ولكن النظرة المنصفة تؤكد أن المعلم يمكن أن يكون هو مصدر الحل لا لب المشكلة ، وأن ثورة التجديد التربوي لا يمكن أن تنجح دون أن يكون على رأسها معلم كفء (عبيد، 2006 : 256) .

ومعلم المرحلة الابتدائية له أهمية خاصة، حيث أن الأطفال في هذه السن المبكرة يتأثرون بدرجة كبيرة بسلوكيات المعلم، وأفكاره أثناء تعاملهم في حجرة الدراسة، وإذا شعر الأطفال بأن معلمهم يميل إلى التعاون معهم ويؤمن بقيمة كل منهم، فإنهم يسعون لأن يكونوا عند حسن ظنه بهم، ويتقانون في إتقان واجباتهم والاستزادة في تحصيلهم.

ويواجه المعلم الكثير من الصعاب، وخصوصاً المعلم الجديد حديث التوظيف، والتي تحد من أدائه وتتنقص من عزيمته، وتؤثر على مردود العملية التربوية برمتها والتي يسعى الطالب الباحث في هذه الدراسة تسليط الضوء عليها ومعرفة واقع هذه المشكلات، ومحاولة تحديد الفروق في المشكلات الصفية تبعاً للجنس ومادة تدريس الاستاذ، وطور تدريسه ومؤله العلمي، وسنوات خدمته مركزاً على ثلاث سنوات الأولى على اعتبار أنها مدة حرجية من حياة الاستاذ، ومعرفة أثر تفاعل هذه المتغيرات، وقد اعترضتني الكثير من العقبات كان جلها إدارياً بحيث يصعب الاتصال بمديرية التربية والحصول منها على المعلومات، في ظل عدم استقرار طاقمها الإداري، وكثرة شكلياته البيروقراطية، وعدم جدية بعض أفراد العينة، وقد انتهجت في هذه الدراسة الخطة الآتي ذكرها:

حيث قسمت الدراسة إلى قسمين: القسم الأول تناولت فيه الجانب النظري للدراسة، ويضم ثلاثة فصول: عرضت في الفصل الأول المشكلة واعتباراتها، وكذا أهداف الدراسة وأهميتها البحثية، وأسباب اختيار الموضوع، ومصطلحات الدراسة وأخيراً الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

وفي الفصل الثاني تطرقت إلى نقطتين أما الأولى فتمثلت في التعليم الابتدائي، وتناولت فيها التعريف وفلسفة التعليم الابتدائي، ووظائفه وأهدافه وأطواره و المحاور الرئيسية للتعليم الابتدائي، ثم المنهاج وعناصره، والتفتيش والخصائص النمائية للطفل في المرحلة الابتدائية ومبادئ النمو وعلاقتها بالمقررات.

أما النقطة الثانية فتمثلت في معلم المرحلة الابتدائية وفيها عرّجت على بعض التعريفات، وصفات المعلم وخصائصه الشخصية والمعرفية والجسمية والخلقية والنفسية والانفعالية والعقلية، ثم تناولت تكوين المعلم وأنماط قيادته للقسم والتلاميذ وواجبات المعلم وكفاياته وعلاقاته.

وفي الفصل الثالث تناولت كذلك نقطتين الأولى تطرقت فيها للإدارة الصفية، مفهومها عناصرها أهدافها، أهميتها، مجالات الإدارة الصفية، مهام الإدارة الصفية، وخصائصها ومتطلبات الإدارة الصفية والاتجاهات الحديثة في إدارة الصف.

أما الثانية: فتضمنت المشكلات الصفية التي تواجه معلم المرحلة الابتدائية، وعرضت فيها تعريف المشكلات وأسبابها وتصنيفها ومصادرها، حيث أنه يندرج ضمنها مشكلات تنجم عن المعلم، ومشكلات ذات صلة

بالمتعلم، ومشكلات تنجم عن الأنشطة التعليمية ومشكلات مصدرها الجو العائلي، ومشكلات هي نتاج الإدارة المدرسية، ومشكلات تنجم عن المفتش، ثم أساليب ملاحظة المشكلات، وأخيراً بعض الاستراتيجيات الوقائية والعلاجية للحد من المشكلات .

وفي القسم الثاني تناولت فصلين: الفصل الرابع عرضت فيه الإجراءات المنهجية للدراسة وتتضمن: منهج الدراسة، ثم مصادر الدراسة ثم مجتمع الدراسة وعينته، وأداة جمع البيانات، وإجراءات وخطوات تصميمها، ثم الخصائص السيكومترية للأداة، ثم حدود الدراسة، وأخيراً الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في الدراسة. والفصل الخامس عرضت فيه مناقشة نتائج الدراسة، بدأً بعرض ومناقشة وتفسير التساؤل العام للدراسة، ثم عرض ومناقشة نتائج الاجابة عن التساؤلات، وأخيراً ختمت الدراسة باستنتاج عام وتوصيات ومقترحات.

الجانب النظري

الفصل الأول

المشكلة و اعتباراتها

- 1- مشكلة الدراسة
- 2- أهداف الدراسة
- 3- أهمية الدراسة
- 4- أسباب اختيار الموضوع
- 5- مصطلحات الدراسة
- 6- الدراسات السابقة
- 7- التعقيب على الدراسات السابقة

1- مشكلة الدراسة :

تعد مهنة التدريس مهنة من نوع خاص، تتطلب مراناً وتمرساً ومقدرة على التحمل والاستمرار، فهي قبل كل شيء رسالة من أشرف الرسالات، وأكثرها نبلا وعطاء كيف لا وهي مهنة الانبياء والرسل، وأصحابها هم ورثة الانبياء، وهم الذين ينبرون دروب الناس، وينقلونهم من غيابات الجهل إلى نور العلم والمعرفة، لذا وجب على القائمين بها أن يستشعروا عظمتها، ويؤمنوا بأهميتها ويؤدوا حق الانتماء إليها إخلاصاً وصدقاً، رغم ما يحاط بها من صعوبات، وظروف عمل المعلم تجعله يتعامل مع كائنات بشرية متغيرة ومتباينة ومتطورة ونامية، لكل طفل فيها كيانه الخاص الذي يميزه عن غيره من البشر، وليس مع آلات ثابتة صماء، يمكنه التحكم فيها كيف ما شاء ووقت ما شاء، فكلما اعتقد المعلم أنه اكتسب كفاءة عالية في عمله، ظهرت له فئات أخرى من التلاميذ، ذوي احتياجات جديدة، وبخبرات مختلفة، وفوق هذا تعد محور العملية التعليمية التعليمية، وأنه يجب مراعاة قدراتها وامكاناتها، الأمر الذي يتطلب منه الدخول في خبرات تدريبية أخرى، من أجل اكتساب كفايات جديدة، وهكذا تستمر مراحل تعلم المعلم، ما بقي في مجال التربية والتعليم.

وإذا كان المتعلم هو محور العملية التعليمية، الذي تعد له المناهج وتختار له طرائق التدريس، وتفصل وفق امكاناته وقدراته اركان العملية التربوية، فإن هذه العملية لا تؤدي ثمارها ولن تبلغ مرادها، إلا في وجود معلم ذو خبرة ومراس، يعرف من أين تؤكل الكتف، فالمعلم مازال هو العنصر الأساسي والمحوري والمسئول عن نجاح العملية التعليمية، ويعتمد نجاح هذه العملية على شخصيته، والتي يستطيع من خلالها أن يؤثر على المتعلمين، ولما كانت العملية التعليمية تعتمد على المعلم أصبح من الضروري أن يمتلك هذا المعلم المهارات المهنية العالية، إلى جانب الإلمام بمبادئ وأهداف وأخلاق هذه المهنة السامية، ولا يفوتنا أهمية إلمام المعلم بالمهارات التربوية المتمثلة في طرائق التدريس، والتخطيط الجيد للدرس، والتعامل مع التلاميذ، وإدارة النقاش والحوار معهم، وطرح الأسئلة، وبناء الاختبارات، حتى يستطيع أن ينجح في مهمته والتوفيق في أداء رسالته، كما انه يلعب دورا كبيرا في بناء الحضارات، وهذا من خلال المساهمة في بناء وإعداد النشء فمن خلاله يكتسب المتعلم القيم والاتجاهات والتفاعل مع الخبرات.

فالمعلم كان ولا يزال هو صانع الاجيال ومربيها عبر العصور، وسبب من أسباب النماء والتطور الحاصل في المجتمعات، بل هو معراج الارتقاء والازدهار، وهو الذي أفنى حياته في الغرس والبذر والعناية والرعاية كي تتفتح زهور المستقبل، فهو مهندس القادة والرجال العظماء (بوريدان، 2015: 05).

إذ أن قيمة التعليم من قيمة المعلم، ويستحيل أن ينجح أي مشروع إصلاحي في ميدان التربية مهما كانت الوسائل، ومهما كانت المناهج إذا كان المعلم غير متمكن من المادة الدراسية، أو غير مستوعب للحقائق النفسية والتربوية التي يقوم عليها التعلم، ويبنى على أساسها أسلوب التعامل مع المناهج التعليمية، أو غير منجذب لمهنته، أو غير مقتنع بجدوى عمله (فضيل، 2013 : 196).

وعلى الرغم من أن مهنته توصف بأنها " أم المهن"، إلا أنها من أكثر المهن التي تزخر بالمشكلات التي تثقل كاهل المعلم وخصوصا في سنواته الأولى، فتحد من قدراته وتقص من عزيمته . فقد خلص تقرير "أمة في خطر" عام 1983 حول التعليم الأمريكي إلى نتيجة اعتبر فيها " المعلم" المسؤول الأول عن انخفاض مستوى الطلاب وتدني نوعية التدريس، كما أعتبر "المعلم" حلاً للمشكلة من خلال تحسين مكانة المعلمين المهنية، ومنحهم مزيدا من الاستقلال والحرية والثقة والتدريب، وخلق الفرص للقيام بواجباتهم (عيشور، 2012 : 103).

وقد حظي موضوع المعلم ومشكلاته بالكثير من الاهتمام، من قبل الباحثين في العالم الغربي والعربي من خلال الكثير من الدراسات التي قاموا بها، ونورد في هذا المقام بعضها، ففي دراسة أجرتها لوندن (Lendeen, 2002) بعنوان المشكلات التي يعاني منها المعلمون الجدد في إدارة الصف، والعلاقة الاجتماعية مع الكبار خلال السنة الأولى من عملهم تبين من خلال تحليل النتائج أن مسألة الانضباط الصفّي، وإدارة الصف كانت الأكثر أهمية من بين المشكلات التي ظهرت خلال السنة (غانم وأبو شعيرة، 2008 : 334).

وتوصلت دراسة كل من هارون وأهانلون (Haroun & O'Hanlon, 1997) إلى أن أهم المشكلات التي تواجه المعلم في الاردن تتمثل : التحدث دون استئذان، عدم الانتباه، تدني الدافعية، الخروج من المقعد، المزاح غير الملائم، الإزعاج غير اللفظي، طلب مغادرة الصف، الاستقواء على الآخرين، وعزى المعلمون الأسباب التي تؤدي إلى السلوك المعطل إلى الأسباب التالية مرتبة وفق تكرار ورودها في إجابات المعلمين: عناصر تتعلق بالطالب نفسه، عناصر التنظيم المدرسي، عناصر تتعلق بالمعلم، عناصر تتعلق بالنشاطات التعليمية، عناصر ضمن الإدارة المدرسية والصفية. وقد قدمت الدراسة بعض المعلومات التي تبين وعي المعلمين لعلهم في المدارس، حيث أظهر المعلمون وعياً في بيان أسباب المشكلات عند الطلاب، وقد اقترح المعلمون أن هذه الأسباب تتعلق بالحمل المعرفي الزائد، وإعطاء الفرص القليلة للتحدث خلال زمن الحصة، إعطاء الطلاب فرص قليلة للتحدث فيما بينهم بشكل غير رسمي، إصابتهم بالملل من مواضيع تقنية محددة مثل الرياضيات عدم تشجيع الآباء لتحصيلهم الدراسي.

وأجرى كل من (جابر عبد الحميد وسليمان الشيخ، 1988) دراسة حول المشكلات التي تواجه المعلمين القطريين في سنوات تدريسهم الأولى، وأسفرت نتائجها على أن أهم المشكلات تتمثل في عدم متابعة أولياء الأمور لأبنائهم، وضعف قدرة المعلم على مراعاة الفروق الفردية، وصعوبة التعامل مع التلاميذ بطئي التعلم، وضعف استثارة دافعية التلاميذ للتعلم، وقلة الأجهزة والوسائل التعليمية، وتأخر وصول الكتب عن بداية العام الدراسي، وتهاون إدارة المدرسة مع الغش ، والاكتظاظ داخل الفصول وزيادة عبء التدريس. وأجرى محمد سالم (Mohammad, 2011) دراسة لمشاكل الصف الدراسي التي تواجه المعلمين بالمدارس العامة بالأردن، خلص فيها أن أهم المشكلات التي تعترض المعلم هي المشكلات الأكاديمية تليها المشكلات السلوكية.

هذا فيما يخص المعلم بشكل عام، وتناولت العديد من الدراسات المعلم الجديد في التوظيف، وقد أكدت أن معظم المعلمين الجدد في عدد من الأقطار عبروا عن مواجهتهم لمشاكل عديدة تتعلق بضبط الصف، وصعوبة التحكم في سلوك التلاميذ، حيث يشير سلمون فيمان (Veenman, 1984: 143) في تحليله مضمون (91) دراسة أجريت على المعلمين الجدد أن (83) دراسة تكررت فيها ثمان مشكلات تتعلق بضبط الصف، قدرة المعلم على تحفيز التلاميذ، التعامل مع الفروق الفردية بين التلاميذ وتقييمهم، النصاب العالي لعدد الحصص العلاقة مع أولياء الأمور، عدم كفاية الوسائل التعليمية، التعامل مع المشكلات الفردية للتلاميذ، تطوير العلاقة مع الزملاء.

إن المشكلات التي يعاني منها المعلمون الجدد جديتي التوظيف تؤثر بشكل سلبي على عطائهم ونتاجهم التربوي، وهي تقف عائقاً أمام الوصول بهم إلى جودة التعليم والتعلم، وهي بذلك جديرة بالدراسة ومحاولة التعرف عليها وعلى درجة حدتها، من أجل العمل على كشفها وتحديدها ومعالجتها، حتى يتسنى للمعلمين النهوض بمستواهم الأكاديمي والتربوي وجعله بمستوى أفضل، مما سيؤدي إلى تلبية التطلعات والطموحات والأهداف التي تسعى السياسة التربوية إلى تحقيقها وفي ضوء ما سبق تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل التالي:

- ما واقع المشكلات الصفية التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي الجدد بمدارس ولاية الاغواط من وجهة نظرهم ؟

و منه تتفرع التساؤلات التالية:

ما هي أهم المشكلات الصفية التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي الجدد بمدارس ولاية الأغواط من وجهة نظرهم؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة للمشكلات الصفية التي تواجههم تعزى إلى الجنس (ذكر - أنثى) ومادة التدريس (لغة عربية - لغة فرنسية) والتفاعل بينهما؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة للمشكلات الصفية التي تواجههم تعزى لسنوات الخدمة (سنة - سنتان - ثلاث سنوات) و طور التدريس (الطور الأول، الطور الثاني، الطور الثالث، مختلط الأطوار) والمؤهل العلمي (ليسانس - ماستر) والتفاعل بينهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لمجالات المشكلات الصفية (الأستاذ، التلميذ، المنهاج، الادارة المدرسية، أولياء التلاميذ)، التي تواجههم تعزى للجنس (ذكر - أنثى) ومادة التدريس (لغة عربية - لغة فرنسية) والتفاعل بينهما؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لمجالات المشكلات الصفية (الأستاذ، التلميذ، المنهاج، الادارة المدرسية، أولياء التلاميذ) التي تواجههم تعزى لسنوات الخدمة (سنة - سنتان - ثلاث سنوات) و طور التدريس (الطور الأول - الطور الثاني - الطور الثالث - مختلط الأطوار) والمؤهل العلمي (ليسانس - ماستر) والتفاعل بينهم؟

2- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على أبرز المشكلات الصفية التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي الجدد بمدارس ولاية الأغواط.
- الكشف عن الاختلاف في درجة تقدير المشكلات الصفية التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي الجدد بمدارس ولاية الأغواط تبعاً للمتغيرات: (الجنس، مادة التدريس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، طور التدريس). والتفاعل بين هذه المتغيرات.
- الكشف عن الاختلاف في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لمجالات المشكلات الصفية (الأستاذ، التلميذ، المنهاج، الادارة المدرسية، أولياء التلاميذ) تبعاً للمتغيرات: (الجنس، مادة التدريس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، طور التدريس). والتفاعل بين هذه المتغيرات.

3- أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي :

- يستفيد منها أساتذة المدارس الابتدائية في فهم أفضل للمشكلات التي تواجههم في الأقسام.
- توضح الدراسة الحالية من خلال الفصول النظرية أهمية التعليم الابتدائي، ومساهمته في نشر التعليم ورفع نسب الاستيعاب لمن هم في سن الإلزام، وإبراز نواحي القصور والمشكلات في التعليم الابتدائي.
- تسهم في توضيح الرؤيا للمفتشين التربويين ومديري المدارس في مساعدة الأساتذة وتذليل العقبات لديهم.
- وقد تكون أرضية لبناء برامج إعداد وتدريب الأساتذة (المعلمين)
- تفيد المسؤولين في الوزارة الوصية عن التعليم بالاطلاع على نظرة المعلم الجديد للمنهاج وواقعه مع التلاميذ، وتعامله مع إدارة المدرسة، وأولياء التلاميذ، وكذلك في التركيز على تكوين ومرافقة المعلم الجديد.
- تمد أولياء التلاميذ بما من شأنه أن يوضح العلاقة بين البيت والمدرسة وتساعدهم على الإسهام في تغيير واقع أبنائهم للأحسن
- تثير اهتمام مديري المدارس بالمشكلات التي يواجهها الأستاذ ومعاونتهم في حلها.
- يستفيد منها الدارسون والباحثون في إعطائهم صورة ولو وجيزة عن واقع حال الأساتذة والمشكلات الصفية التي تواجههم.
- تساهم الدراسة الحالية في استكمال جهود السابقين الدارسين للمشكلات الصفية التي تواجهه الأستاذ.
- تفيد هذه الدراسة في إيجاد مقترحات لتحسين مستوى الخدمة التعليمية في مدارس التعليم الابتدائي.
- قد تفتح هذه الدراسة المجال أمام دراسات أخرى تدرس المشكلات الصفية التي تواجه المعلم في مختلف أطوار التعليم، وتسهم في وضع مقترحات لعلاجها.

4- أسباب اختيار الموضوع :

تعود أسباب اختياري للموضوع لنقص الدراسات المحلية على حد علمي في هذا الجانب والمتعلق بالمشكلات الصفية التي تواجه الأستاذ، وكذلك لرغبتني في إلقاء الضوء على قضية من أهم القضايا إن لم نقل رأس القضايا كلها ولن يحدث أي تغيير للأحسن دون تغيير تربوي جاد يبدأ من المرحلة الابتدائية باعتبارها مرحلة التأسيس للمراحل اللاحقة، والعمود الفقري لبناء الحضارات، وتطورها ونموها وديمومتها.

5- مصطلحات الدراسة:

✓ المشكلات :

يعرفها العاجز (2001: 214) بأنها "موقف أو ظاهرة تتكون من عدة عناصر متشابهة ومتداخلة يكتنفها الغموض، ويواجهها الفرد أو الجماعة، وحلها يتطلب تحليلها والتعرف على عناصرها وأسبابها والظروف المحيطة بها من أجل الوصول إلى القرارات المناسبة بشأنها".

✓ التعريف الإجرائي للمشكلات الصفية:

هي عبارة عن الصعوبات والعقبات التي يواجهها أساتذة المرحلة الابتدائية، في إدارتهم لأفواجهم التربوية، ويشعرون بأنها تمنعهم أو تعيقهم عن أداء تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية. وتقدر بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة بعد إجابتهم على فقرات الاستبانة وفق مجالاتها المحددة، وهي:

✓ مشكلات تتعلق بالأستاذ:

هي جملة العقبات الناجمة عن أداء الأستاذ وتقصيره في مهمته، وتقدر بالدرجة التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة على هذا المجال.

✓ مشكلات تتعلق بالتلاميذ:

هي جميع الصعوبات والمعوقات الصادرة من سلوك التلميذ والتي تؤثر في أداء الأستاذ وتحد من أدائه في العملية التعليمية التعليمية، وتقدر بالدرجة التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة على هذا المجال.

✓ مشكلات تتعلق بالمنهاج:

هي جميع الصعوبات والمعوقات الناجمة عن المنهاج والتي تزيد في عرقلة الأداء الأمثل للأستاذ وتقدر بالدرجة التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة على هذا المجال.

✓ مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية:

هي الصعوبات والمعوقات الناجمة عن أداء الإدارة والتي تحد من أداء الأستاذ، وتقدر بالدرجة التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة على هذا المجال.

✓ مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ:

هي الصعوبات والمعوقات والمواقف التي ينتهجها أولياء التلاميذ، والتي تؤثر في الأداء التربوي للأستاذ، وتقدر بالدرجة التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة على هذا المجال.

✓ أستاذ التعليم الابتدائي الجديد (المعلم) :

هو الشخص المكلف بالتدريس في المرحلة الابتدائية، وتعود هذه التسمية للمرسوم التنفيذي رقم 315 /08 والمتضمن القانون الاساسي للتربية الوطنية والذي تقل سنوات خدمته عن ثلاث سنوات.

✓ المرحلة الابتدائية :

هي مرحلة من التعليم الأساسي الإلزامي تبدأ من السنة الأولى حتى السنة الخامسة بمدارس ولاية الاغواط.

6- الدراسات السابقة :

تعتبر الدراسات السابقة والبحوث العلمية ذات دور إيجابي لكل باحث حيث تعمل على تبصيره بخفايا الموضوع وحيثياته، وتدفعه إلى المضي قدماً في البحث عن الجديد، وعمل المقارنات العلمية وهي بذلك توضح للباحث معالم الموضوع.

1.6- الدراسات العربية :

1.1.6- دراسة صطيف أحمد محمد (2016) بعنوان : المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف في

الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالمدارس الحكومية وسبل الحد منها بسوريا

هدفت هذه الدراسة للكشف عن المشكلات الشائعة التي تواجه خريجي معلمي الصف في المدارس الحكومية بمحافظة حماة، حيث اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة تحوي 50 بنداً موزعة على خمسة مجالات (ضبط الصف، الإدارة المدرسية، الموجه التربوي،

الأسرة والمجتمع المحلي، البيئة المادية)، وتكونت عينة الدراسة من 300 معلما ومعلمة اختيروا بطريقة عشوائية عنقودية وأظهرت الدراسة النتائج التالية: جاءت المشكلات التي تتعلق بالأسرة والمجتمع المحلي بالمرتبة الأولى، وجاءت المشكلات التي تتعلق بالبيئة المادية بالمرتبة الثانية، ثم المشكلات التي تتعلق بالإدارة المدرسية جاءت في المرتبة الثالثة، وتلتها المشكلات التي تتعلق بالموجه التربوي في المرتبة الرابعة، وأخيرا في المرتبة الخامسة مشكلات تتعلق ضبط الصف. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات خريجي معلم الصف في المشكلات الصفية تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

2.1.6- القطعاني دارين ونيس عوض (2015) بعنوان: المشكلات الصفية وأساليب مواجهتها من وجه نظر معلمي مدارس مرحلة التعليم الثانوي بمدينة إجدابيا :

هدفت الدراسة إلى معرفة المشكلات الصفية وأساليب مواجهتها من وجهة نظر معلمي مدارس مرحلة التعليم الثانوي بمدينة إجدابيا، ومعرفة درجة الاختلاف في أساليب المواجهة للمشكلات الصفية من خلال متغيرات الدراسة النوع (ذكور إ - ناث) والمؤهل العلمي (ليسانس - بكالوريوس - دبلوم عال - دبلوم متوسط - أخرى تذكر) وسنوات الخبرة (5 سنوات فما دون، من 6 - إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (84) معلم ومعلمة بمدينة إجدابيا ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استمارة استبانة للمشكلات الصفية حيث اشتملت (64) عبارة موزعة على أربعة أبعاد وهي: (ممارسة النشاط الحركي المفرط - ضعف الانتباه والدافعية - ممارسة سلوكيات غير مقبولة - عدم إنجاز المهام التعليمية) ، واستبانة أساليب المواجهة اشتملت على (43) عبارة موزعة على أربعة أبعاد وهي: (ممارسة النشاط الحركي المفرط - ضعف الانتباه والدافعية - ممارسة سلوكيات غير مقبولة - عدم إنجاز المهام التعليمية، وأظهرت الدراسة النتائج التالية: توجد مشكلات صفية يواجهها طلاب التعليم الثانوي بمدينة إجدابيا وتوجد فروق دالة إحصائية في أساليب المعلمين لمواجهة المشكلات الصفية حيث إن استخدام المعلمين لأساليب المواجهة كان محدودا جدا أو معدوم التأثير بمتوسط حسابي بلغ (1.84). توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط الذكور والإناث في أساليب المواجهة لمشكلات الصفية لصالح الإناث متوسط حسابي بلغ (41.93) لا توجد فروق دالة إحصائية في أساليب المواجهة التي يتبعها معلمو التعليم الثانوي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي. لا توجد فروق دالة إحصائية في أساليب المواجهة التي يتبعها معلمو التعليم الثانوي تُعزى لمتغير سنوات الخبرة . توجد علاقة ارتباطية سلبية عكسية ذات دلالة إحصائية بين المشكلات الصفية لدى طلاب المرحلة الثانوية وأساليب المعلمين في مواجهتها.

3.1.6- دراسة الأفندي آلاء عمر (2014) بعنوان: مشكلات إدارة الصف التي تواجه المعلمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي دراسة ميدانية في مدارس المنطقة الشمالية في الجمهورية العربية السورية:

هدف البحث للتعرف على مشكلات إدارة الصف التي تواجه معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء المتغيرات الآتية: (جنس المعلم، سنوات خبرة المعلم، المؤهل العلمي للمعلم، منطقة المدرسة، نمط الإدارة الصفية الذي يتبعه المعلم) ، قامت الباحثة بإعداد الأدوات الآتية -: استبانة: تألفت من 46 فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: مشكلات إدارة الصف المتعلقة بالمعلم، مشكلات إدارة الصف المتعلقة بالتلاميذ، مشكلات إدارة الصف المتعلقة بالبيئة الصفية والمدرسية. - بطاقة ملاحظة: تكونت من 42 بنداً موزعاً على أربعة مجالات هي: النمط التقليدي، النمط الفوضوي، النمط التسلسلي، النمط الديمقراطي.؛ قامت الباحثة بتطبيق استبانة البحث على عينة متاحة من 211 معلماً ومعلمة، ولاحظت أداء 21 منهم في الصف في الفصل الثاني من العام الدراسي 2013. وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتائج الآتية: إن أكثر أنماط الإدارة الصفية شيوعاً بين المعلمين على التدرج هي: النمط التقليدي ثم النمط الفوضوي ثم النمط التسلسلي ثم النمط الديمقراطي وعدد المعلمين الموافق : 7 معلمين تقليديين، 6 معلمين فوضويين، 4 معلمين تسلسليين، 3 معلمين ديمقراطيين؛ إن مشكلات إدارة الصف التي تواجه المعلم هي مشكلات إدارة الصف المتعلقة بالمعلم مرتبة تنازلياً، ضعف الإعداد الأكاديمي في مجال تدريس المنهاج، صعوبة تطبيق الطرائق التدريسية الحديثة، صعوبة التعامل مع تلاميذ الحلقة الأولى، صعوبة استخدام الوسائل التعليمية، صورية الدورات التدريبية التي تقام لتطوير المعلمين. وإن هناك مشكلات أخرى يعاني منها المعلم بدرجات أقل إلا أنها شائعة بين المعلمين وبشكل جماعي مثل: عدم التأهيل الكافي للقائمين على الدورات، تقصير المعلم في الحصول على الوسائل، قلة دخل المعلم، صعوبة المنهاج، سوء إعداد الكتب، صعوبة الحصول على دليل الكتب. مشكلات إدارة الصف المتعلقة بالتلاميذ، عدم التزام التلاميذ بقوانين الانضباط الصفية، قلة احترام التلاميذ للمعلم ولزملائهم في الصف، فرط نشاط التلاميذ، تشتت انتباه التلاميذ، العدوان. وهناك مشكلات أخرى شائعة بين التلاميذ تعوق المعلم في إدارة صفه وتأخذ الكثير من وقت الدرس مثل: التخريب، السرقة، الغش، الملل من الدراسة، تدني مستوى تحصيل التلاميذ الدراسي، التأخر في الحضور إلى الصف. ومشكلات إدارة الصف المتعلقة بالبيئة الصفية والمدرسية:

زيادة عدد التلاميذ في الصف، قلة ملائمة غرفة الصف، نقص الوسائل الحديثة، مزاجية المدير في التعامل مع المعلمين.

4.1.6- دراسة مندو راما أحمد (2013) بعنوان: واقع توظيف معلم الصف لمصادر التعلم في الصف الرابع الأساسي دراسة ميدانية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة حماه سوريا :

حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات توظيف مصادر التعلم في الصف الرابع الأساسي ومعرفة أثر كل من الجنس، والمؤهل العلمي، في تقديراتهم لمستوى تلك المعوقات، وقد تكونت عينة الدراسة من 301 معلماً ومعلمة من معلمي الصف وزعت عليهم استبانة، وتمّ ملاحظة 30 معلم ومعلمة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، و من أجل معالجة البيانات استخدمت المعالجات الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، اختبار "ت" ، تحليل التباين الأحادي معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة كوبر للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة من بين نتائج الدراسة أن أبرز المعوقات : كثافة البرنامج، التدريب غير الكافي للمعلم، وكثرة عدد التلاميذ في القسم . وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي الصفوف فيما يتعلق بمعوقات توظيف مصادر التعلم تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

5.1.6- دراسة شحادة رنين أحمد صالح(2012) بعنوان: درجة المشكلات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية المختلطة في شمال الضفة الغربية :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة المشكلات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية المختلطة في شمال الضفة الغربية، كما هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق لاستجابات المبحوثين على كل من متغيرا ت (الجنس والمؤهل العلمي والعمر وعدد سنوات الخبرة والحالة الاجتماعية والتخصص والمحافظة)، وتم اختيار عينة عشوائية عنقودية بلغت (230) فردا واستخدمت الباحثة استبانة مكونة من (51) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وهي: مجال المشكلات الإدارية، ومجال المشكلات الفنية، ومجال المشكلات

الاجتماعية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لإجراء البحث الحالي، ومن أجل معالجة البيانات استخدمت المعالجات الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، اختبار "ت"، تحليل التباين الأحادي. ومن نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة المشكلات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية المختلطة تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة، والحالة

الاجتماعية، والعمر، والمحافظة وفي ضوء نتائج هذه الدراسة، أوصت الباحثة ببعض التوصيات، ومنها : القيام بعقد ندوات تقام في المدرسة تناقش فيها مشكلات الأبناء ويتم عرض المشكلات التي تواجه المعلمين والطلبة على حد سواء، ومحاولة إيجاد حلول لها ترضي جميع الأطراف، وعقد مزيد من الدورات الخاصة بمديري المدارس الحكومية الأساسية المختلطة ومعلميها، لجعلهم أكثر قدرة على تحدي ومواجهة المشكلات التي تواجههم في مدارسهم. والعمل على تعيين مرشدين اجتماعيين من كلا الجنسين في المدارس المختلطة لما له من أثر بالغ في مساندة المعلمين والتخفيف عنهم، والعمل على إيجاد حلول للمشكلات التي تواجه المعلمين والطلبة معا . وتعيين معلمات إناث في المدارس الحكومية الأساسية المختلطة، لما له من أثر بالغ على نفسيات الطالبات، وتقديمهن الأكاديمي.

6.1.6- دراسة عايش أحمد جميل وعباس خليل (2012) بعنوان: المعوقات التي يواجهها معلمو

ومعلمات وكالة الغوث في الأردن، في تنفيذ استراتيجيات إدارة الصف من وجهة نظرهم:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء المعوقات التي يواجهها المعلمون والمعلمات في المدارس التابعة لوكالة الغوث في الأردن، في تنفيذ استراتيجيات إدارة الصف من وجهة نظرهم أنفسهم، في ثلاثة مجالات: إدارية وتعليمية واجتماعية. وقد تكونت عينة الدراسة من (351) معلما ومعلمة، تم استطلاع آرائهم فيما يواجهون من معوقات في المجالات الثلاثة السابقة، من خلال استخدام استبانة جرى تطبيقها معهم. وقد أظهرت النتائج أن أكثر المعوقات الإدارية اتصلت بتنفيذ استراتيجيات إدارة الصف، حيث اكتظاظ الصفوف الزائد بالطلبة، ثم قلة توفر الإمكانات المادية، مع محدودية الحوافز المعنوية والمادية المقدمة للمعلمين. أما بالنسبة للمعوقات التعليمية التعليمية فكان انخفاض حافزية الطلبة للتعلم هو أبرزها. كما أظهرت الدراسة أن أكثر المعوقات الاجتماعية، تمثلت بتأثير الظروف الاجتماعية القاسية التي يعيشها الطلبة سلباً على تعلمهم. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين والمعلمات للمعوقات التي تواجههم على كل من البعد الإداري والاجتماعي لصالح الذكور، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجال التعليمي. كذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين والمعلمات للمعوقات التي تواجههم حسب الخبرة التعليمية في المجال الإداري لصالح المعلمين ذوي الخبرة القليلة وفي الختام، أوصت الدراسة بتركيز برامج وطرائق التدريب على تحسين كفايات المعلمين في إدارة الصفوف الدراسية، وتوعية الإدارات المدرسية بالمعوقات التي يواجهها المعلمون والمعلمات في إدارة الصفوف للحد من آثارها السلبية على فاعليتهم التدريسية

7.1.6- دراسة السكني هبة يوسف إبراهيم (2011) بعنوان مشكلات المعلمات في مدارس الذكور

بوكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة وسبل التغلب عليها.

هدفت الدراسة للتعرف على مشكلات المعلمات في مدارس الذكور بوكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة وسبل التغلب عليها، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة، وهو: ما هي مشكلات المعلمات في مدارس الذكور بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة؟ وما هي سبل التغلب عليها؟ والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمات في مدارس الذكور بوكالة الغوث في محافظات غزة للمشكلات التي تواجههن تعزى لمتغيرات:

(سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية، المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي) وكذلك التعرف على أهم أسباب تلك المشكلات ومحاولة التوصل إلى بعض المقترحات للتغلب عليها. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (242) معلمة في مدارس الذكور بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة للعام الدراسي (2010 - 2011). وللتحقق من أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة، وشملت (41) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، هي: (مشكلات مصدرها التلاميذ، ومشكلات مصدرها الإدارة المدرسية ومشكلات مصدرها المعلمات أنفسهن)، أما الأساليب الإحصائية المستخدمة هي التكرارات والنسب المئوية والأوزان النسبية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية واختبار "ت" وتحليل التباين الأحادي (One Way Anova) ومعامل ارتباط بيرسون واختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha).

وقد أشارت النتائج إلى أن: مشكلات مصدرها الإدارة المدرسية، حصلت على المرتبة الأولى، مشكلات مصدرها التلاميذ، حصلت على المرتبة الثانية، ثم مشكلات مصدرها المعلمات أنفسهن، حصلت على المرتبة الأخيرة. وكانت أكثر المشكلات التي تواجه المعلمات في مدارس الذكور هي: قيام التلاميذ بتصرفات غير أخلاقية، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في متوسطات تقدير المعلمات للمشكلات التي تواجههن تعزى لسنوات الخدمة والمؤهل العلمي. وتوجد فروق في تقدير المعلمات للمشكلات التي تواجههن تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية ابتدائية دنيا، ابتدائية عليا وذلك لصالح المرحلة الابتدائية الدنيا. وبناء على هذه النتائج أوصت الباحثة بعقد دورات تهيئة توجيهية للمعلمات الجدد تطلعهن فيها بشكل أكثر تفصيلا على المدرسة وطبيعة المشكلات المتوقعة وواقع الإمكانيات التي ستعمل في ظلها، وكذلك عقد مجالس الآباء بصورة فعالة وإقامة أدوات لربط المدرسة بالمجتمع المحلي ومتابعة الإدارة المدرسية لمشكلات المعلمات بشكل متكرر

8.1.6- دراسة المقيد عارف مطر (2009) بعنوان: مشكلات الادارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات ضبط الصف التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث الدولية في جميع محافظات غزة والكشف عن الاختلاف في درجة وجود هذه المشكلات التي تواجه هؤلاء المعلمين تبعاً (للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة) وقد شملت العينة (457) معلماً ومعلمة اختيرت بطريقة عشوائية بسيطة ، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي معتمداً على الأساليب الإحصائية التالية التكرارات والنسب المئوية و الاوزان النسبية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) وتخليل التباين الأحادي، وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية : إن أكثر المشكلات شيوعاً لضبط الصف التي يعاني منها معلم المرحلة الابتدائية هي: كثرة الأعمال الإدارية المطلوبة من المعلم كمربي فصل، و تكراراتها (1372) زيادة عدد التلاميذ بصورة عامة داخل غرفة الصف و تكراراتها (1331). توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي المعلمين والمعلمات لمشكلات ضبط الصف المتعلقة بالإدارة المدرسية والمشكلات المتعلقة بالمعلم، والدرجة الكلية لمشكلات ضبط الصف لدى معلمي المرحلة الابتدائية وذلك لصالح مجموعة المعلمات. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير مشكلات ضبط الصف لدى معلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم -بكالوريوس) وذلك في الأبعاد (المشكلات المتعلقة بالتلاميذ، المشكلات المتعلقة بالمناهج الدراسية، والمشكلات المتعلقة بالمعلم). ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير مشكلات ضبط الصف لدى معلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة وذلك في الأبعاد (المشكلات المتعلقة بالمنهاج، المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية، والمشكلات المتعلقة بالمعلم) مع وجود فروق في المشكلات المتعلقة بالتلاميذ لصالح الأقل خدمة.

9.1.6- دراسة أبوفودة أحمد سعيد (2008) بعنوان: مشكلات معلمي الصف في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل الحد منها.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهم المشكلات التي تواجه معلمي الصف في المدارس الحكومية بمحافظات غزة، من وجهة نظر معلمي الصف أنفسهم، وكذلك الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي الصف حول المشكلات التي تواجههم تعزى إلى المتغيرات التالية الجنس -المنطقة التعليمية - سنوات الخدمة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في وصف الظاهرة موضوع

الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي الصف في المدارس الحكومية، والبالغ عددهم 164 وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: احتل مجال المشكلات المرتبطة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي المرتبة الأولى بوزن نسبي (73.13 %)، يليه مجال المشكلات المرتبطة بالتعامل مع التلاميذ، ثم مجال المشكلات المرتبطة بالإدارة المدرسية، ثم مجال المشكلات المرتبطة بالمنهاج التربوي، ثم مجال المشكلات المرتبطة بالإشراف التربوي، وأخيراً مجال المشكلات المرتبطة بالإدارة الصفية ووجود فروق في درجة استجابات معلمي الصف حول المشكلات التي تواجههم من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الجنس (ذكور-إناث) وكانت الفروق لصالح الإناث. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استجابات معلمي الصف حول المشكلات التي تواجههم من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

10.1.6- دراسة علي كمال محمد أبو علي (2008). بعنوان: الصعوبات والمشكلات التي تواجه معلمي مرحلة الأساس وأثرها في الأداء الأكاديمي.

هدفت الدراسة إلى معرفة المشكلات والصعوبات التي تواجه معلمي مرحلة الأساس في أدائهم بالمدارس الحكومية بشمال فلسطين من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وتحديد أثر كل من الوظيفة والجنس والخبرة والمؤهل العلمي وموقع المدرسة والمحافظة والتخصص عند المعلمين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وقام ببناء استبانة مكونة من (54) فقرة موزعة على خمسة مجالات وشملت العينة (299) معلماً ومعلمة و(58) مديراً، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: جاءت الصعوبات التي تواجه معلمي مرحلة الأساس مرتبة تنازلياً كما يلي: الصعوبات المتعلقة بالتلميذ، وكان أبرزها قلة انضباط التلاميذ في غرفة الصف ثم الصعوبات المتعلقة ببيئة وإدارة المدرسة، وكان أبرز الصعوبات في هذا المجال كثرة عدد التلاميذ في الصف الواحد، ثم تليها الصعوبات المتعلقة بالمنهاج، وكان أبرز هذه الصعوبات كبر حجم المناهج وكثرة المواد الدراسية، وتلتها الصعوبات المتعلقة بالمجتمع المحلي، وكان أبرز هذه الصعوبات تدني النظرة الاجتماعية للمعلم، وأخيراً الصعوبات المتعلقة بالمعلم، وكان أبرز الصعوبات في هذا المجال ضخامة العبء التدريسي للمعلم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين نحو الصعوبات التي تواجههم تعزى للجنس بشكل عام، مع وجود فروق في مجال بيئة وأنظمة المدرسة ومجال أولياء الأمور وذلك لصالح الذكور، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين نحو الصعوبات التي تواجههم تعزى لسنوات الخبرة، مع وجود فروق في مجال بيئة وأنظمة المدرسة، وذلك لصالح الأقل خبرة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين نحو الصعوبات التي تواجههم تعزى للمؤهل العلمي مع وجود فروق علي مجال المناهج الدراسية، وذلك لصالح الذين يحملون مؤهل الدبلوم، ولا توجد فروق ذات

دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين نحو الصعوبات التي تواجههم تعزى لتخصص، كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين نحو الصعوبات التي تواجههم تعزى للمحافظة وذلك لصالح محافظة طوباس.

11.1.6- دراسة اللميع فهد خلف(2004) بعنوان: المشكلات التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بدولة الكويت:

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للعوائق التي تؤدي إلى تقليل وتحجيم فاعلية التدريس، وتدني مستوى كفاءة العملية التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من (716) معلماً ومعلمة من جميع المناطق التعليمية في دولة الكويت، وتم تطبيق استبانة من إعداد الباحث على المعلمين تهدف إلى التعرف على المشكلات التي يواجهها معلمو المرحلة الابتدائية في يومهم الدراسي، تحتوي الاستبانة على تسعة محاور هي: (الإدارة -التوجيه الاشراف الفني -المنهج -وقت الحصة - الوسائل التعليمية - الجدول المدرسي - الطلبة -أولياء الأمور)، وتشير نتائج الدراسة إلى أن أكثر المحاور التي يواجه المعلمون مشاكل فيها بشكل عام أثناء يومهم الدراسي، هما التعامل مع أولياء الأمور والوسائل التعليمية، كما توصلت الدراسة إلى أن أكثر المعلمين تعرضاً للمشاكل وصعوبات في العمل المدرسي كانوا حديثي الخبرة (01- 05) سنوات

12.1.6- دراسة سورطي يزيد عيسى عمان (2000). بعنوان مشكلات المعلمين في سلطنة عمان وعلاقتها ببغض المتغيرات.

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عمان، واستقصاء علاقة تلك المشكلات بجنس المعلم ومؤله العلمي وتخصصه وسنوات خدمته. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية بالمنطقة الداخلية في سلطنة عمان، اختيرت منهم عينة عشوائية قوامها (155) مائة وخمس وخمسون مفردة، ولجمع المعلومات قام الباحث ببناء استبانة اشتملت على (42) مشكلة موزعة على خمسة مجالات ، وظهرت نتائج الدراسة أن أهم المشكلات التي يعاني منها المعلمون هي: المشكلات الطلابية تليها المشكلات المتعلقة بالمناهج الدراسية، والإدارة والإشراف التربوي ثم المشكلات بالمدرسة، وأخيرا المشكلات المتعلقة بمهنة التدريس، كما اظهرت النتائج ايضا عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات المشكلات للمعلمين تعزى إلى الجنس وسنوات الخدمة والتخصص لعلمي، ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات المشكلات تعزى إلى المؤهل العلمي.

13.1.6- دراسة خاطر (1999) بعنوان: "مشكلات المعلم المبتدئ في المدارس الحكومية بمحافظة غزة ومقترحات حلولها".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه المعلم المبتدئ ومدى شيوعها ، وأثر المرحلة التعليمية (أساسية دنيا-أساسية عليا) على اختلاف هذه المشكلات، وحاولت الكشف عما إذا كان للجنس (ذكور وإناث) وللتنخصص (علوم وآداب)، أثر على اختلاف هذه المشكلات، واهتمت بجمع المقترحات لحلول تلك المشكلات وذلك من وجهة نظر المعلمين والمعلمات أنفسهم، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع المعلمين المبتدئين الذين تم تعيينهم في مدارس التعليم العام، وبلغ عددهم 523 معلما ومعلمة، وبعد توزيع الاستبانات وتعبئتها بلغ عدد الاستبانات التي خضعت للتحليل الإحصائي (257) حيث مثل هذا الرقم عينة الدراسة، وتم استخدام الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة حيث مثلت فقراتها المشكلات التي يعاني منها المعلمون المبتدئون مجتمعة في ستة مجالات رئيسية تفرعت عنها (60) مشكلة، وقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي كأساليب إحصائية في هذه الدراسة. وقد أسفرت هذه الدراسة عن النتائج التالية: لا يوجد أثر دال إحصائيًا لمتغير الجنس على متوسط درجات المعلمين المبتدئين على استبانة المشكلات إلا في مجال (الإدارة المدرسية - والمنهج وتدريسه) وذلك لصالح المعلمات، و توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين المبتدئين على استبانة المشكلات تبعا للمراحل التعليمية الثلاث وذلك لصالح المرحلة الأساسية الدنيا.

14.1.6- دراسة الديحان (1999) بعنوان: "مشكلات التدريس لدى معلم الصف الأول الابتدائي بالرياض".

هدفت الدراسة إلى تحديد أهم مشكلات التدريس لمعلم الصف الأول الابتدائي بمدينة الرياض وذلك من وجهة نظر مديري ومشرفي المرحلة الابتدائية ومعلمي الصف الأول الابتدائي نفسه، والتعرف إلى مدى اختلاف مشكلات تدريس معلم الصف الأول الابتدائي صعوبة وتكرارا، باختلاف (وظيفة أو نوع المؤهل العلمي، أو سنوات الخدمة بالتعليم، أو تخصيص أفراد عينة الدراسة)، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي في إجراء هذه الدراسة، وقد وزع الباحث استبانة مشكلات التدريس لدى معلم الصف الأول الابتدائي على (112) معلما ومعلمة، (26) مديرا و (27) مشرفا. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أكثر المشكلات

صعوبة ما يتعلق بمحور التلاميذ كثرة عددهم في الصف الواحد، بينما أكثر المشكلات تكرارا حاجة التلاميذ إلى العديد من الوسائل التعليمية الحسية، وفي محور المعلم كانت أكثر المشكلات صعوبة وتكرارا مساواة معلمي الصف الأول بغيرهم من المعلمين في عدد الساعات التي يقومون بتدريسها. وقد أوصت الدراسة بتقليص أعداد التلاميذ في الصف، توفير الوسائل التعليمية المناسبة لتلاميذ الصف الأول، وتخفيض نصاب معلمي الصف الأول من ساعات التدريس.

15.1.6- دراسة عارف عطاري (1996) بعنوان : مشكلات المدرس المبتدئ كما يراها المدرسون المبتدئون في مدرس قطر الحكومية:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى المشكلات التي تواجه المدرسين المبتدئين كما يراها المدرسون المبتدئون في المدارس الحكومية في قطر، وتقصي أثر ثلاثة من المتغيرات المستقلة (الجنس والتخصص والمرحلة) على إجابات المشاركين. وقد اعتمدت الدراسة في جمع البيانات على استبانة مكونة من 40 بنداً مشكلة أَعدها الباحث استناداً إلى الدراسات السابقة وأدبيات الموضوع، وقام بتعديلها وتوزيعها على خمسة محاور رئيسة بناءً على آراء المحكمين ونتائج الدراسة الأولية. وقد طلب من المشاركين أن يبينوا درجة حدة كل مشكلة باختيار واحد من خمس إجابات (مشكلة كبيرة جداً، مشكلة كبيرة، مشكلة نوعاً ما، مشكلة بسيطة، ليست مشكلة). تكونت عينة البحث من 95 مدرساً يمثلون 31.7 % من المجتمع الإحصائي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المشاركين يدركون جميع المشكلات الواردة في الاستبانة بدرجات متفاوتة من الحدة، ولكن خمس عشرة من تلك المشكلات قد اعتبرت حادة. وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس و التخصص و المرحلة، في بنود محدودة فقط.

16.1.6- دراسة النطاح خالد عبد الله (1990) بعنوان: المشكلات التي تواجه المعلم المبتدئ في المرحلة المتوسطة وأهمية دور المشرف التربوي في حلها (السعودية):

حيث هدفت هاته الدراسة الى الكشف من اهم المشكلات التي تواجهه المبتدئ في السعودية ، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، واستخدمت الاستبانة تحوي ثمانية (08) مجالات وهي (المعلم ، التدريس ، المشرف التربوي ، العلاقة بالمدير ، العلاقة بالمعلمين القدامى ، أولياء التلاميذ ، إمكانات المدرسة ، العبء الدراسي). ومكونة من (39) عبارة يجاب عنها بثمان بدائل خمسة خاصة بالمعلم وثلاثة خاصة بالمشرف التربوي وذلك على عينة تتكون من (190) معلما و (146) مشرفا .وخلصت الى النتائج التالية :

هناك مشاكل تواجهه المعلم المبتدئ بنسبة عالية وهي : فيما يتعلق واشتقاق الأهداف السلوكية ، اختبار الأنشطة ، ضبط التلاميذ ، تحفيز التلاميذ التحكم في زمن الحصة، مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ اختبار طريقة التدريس، اختيار وسائل التعليم، استخدام الوسائل التعليمية، ازدحام الصفوف بالتلميذ، توفر العناصر المساعدة على التعلم، الالمام بطرق التقويم، ثقة المدير والاطلاع على اللوائح، التفريق في المعاملة بين المعلمين ثقة أولياء التلاميذ، عدم جدوى مجالس الإباء واجبات التلاميذ، تدريس الصفوف التي لا يرغب فيها الاخرون، تركيز المشرف على الأخطاء، رتابة التكوين

2.6- الدراسات الأجنبية:

1.2.6- دراسة ياسن ورحيمي Yaseen & Rahimi (2018) بعنوان التحديات التي يواجهها المعلمون المبتدئون في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (كردستان):

هدفت هذه الدراسة إلى التحقيق في تحديات التكيف لمعلمين المبتدئين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية في كردستان. واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي باستخدام استبيان أعد لهذا الغرض، وتألفت العينة من 20 معلماً مبتدئاً في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في أربع محافظات في إقليم كردستان. وكانت تحديات التكيف الأكثر شيوعاً مرتبطة بـ : (1) العلاقة مع الطلاب ، (2) الحالة الاجتماعية والهوية ، (3) المشرفين (مديري المدارس والمفتشين) ، و (4) إدارة الفصل ، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية : يوضح أن النتائج المتعلقة بتحديات عبء العمل ، ذكر ما يقرب من نصف المعلمين المبتدئين أنهم واجهوا صعوبات في إعداد الأوراق الإدارية والمراسلات الرسمية والتقارير. وجد 45٪ من العينة أنهم يقومون بواجبات غير تعليمية ومتعبة ، وإن 50 ٪ من المعلمين ينظرون إلى صعوبة في إنجاز كل شيء بسبب عبء العمل الهائل ، وأفاد 50 ٪ منهم أنهم قضوا وقتهم في المنزل من خلال تقييم أوراق الطلاب. من ناحية أخرى ، تم الإبلاغ عن وجود أنشطة خارج المناهج الدراسية والتي تتطلب الكثير من الوقت والليالي بلا نوم بسبب عبء مضيعة الوقت، أن أكثر من ربع المشاركين تقريباً واجهوا صعوبات في: استخدام الأدوات التعليمية؛ عدم مطابقة الأرقام الكمية مع انطباعاتهم الذاتية؛ ومشكلات في الاختبار والتقييم ، وما يقرب من نصف المبتدئين شعروا بصعوبة في قضايا: استراتيجيات التدريس (40 ٪)؛ لفت انتباه الطلاب إلى الأنشطة (60 ٪) ؛ تحديد ما هو مهم للتدريس (50 ٪)؛ اختيار الأساليب والتقنيات المناسبة (50 ٪) ؛ تحديد الأهداف (50 ٪) ؛ وتنفيذ ما هو

مخطط له (20 ٪). فيما يتعلق بالتحديات التعليمية التي تحدث في بعض الأحيان أو في كثير من الأحيان ، فإن 65 ٪ من المشاركين عانوا من معضلة المناهج الدراسية و 80 ٪ يحتاجون إلى دعم إضافي في التخطيط

2.2.6- دراسة إيمي Amy Gist Jones (2015) بعنوان الكفاءة التعليمية وعلاقتها بسنوات خبرة المعلمين بالمدارس الابتدائية بولاية ألاباما:

هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين الكفاءة التعليمية وسنوات الخبرة في التدريس، ومعرفة تصور المعلمين عن كفاءتهم التعليمية وتألفت عينة الدراسة من (159) معلما اختيروا من ثلاثة مناطق تعليمية في شمال غرب ولاية ألاباما واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي معتمدة على مقياس الكفاءة التعليمية والذي يتكون من ثلاثة أبعاد وخلصت الدراسة : إلى عدم وجود علاقة بين الكفاءة التعليمية وسنوات الخبرة، كما أنه لا توجد علاقة بين سنوات الخبرة وأبعاد المقياس (الكفاءة الاجتماعية، والكفاءة الذاتية، والكفاءة التواصلية العلائقية) وأظهرت النتائج أن التطوير المهني والتدريب يعتبر الخطوة المنطقية في عملية بناء الكفاءة التعليمية للمعلمين، وأنهم بحاجة إلى فرص التكوين والتطوير المهني للحفاظ على الكفاءة التربوية طوال حياتهم المهنية في التدريس

3.2.6- دراسة أحمث وأويا Oya Taneri & Ahmet ok (2014) بعنوان: مشاكل المعلمين المبتدئين في الفصل الدراسي الذين لديهم شهادات عادية وبديلة (تركيا):

هدفت الدراسة إلى معرفة مشكلات المعلمين في الفصل الدراسي في أول ثلاث سنوات من التدريس والتدقيق في ما إذا كانت هذه المشكلات تختلف وفقاً لوجود شهادات مدرسية منتظمة أو بديلة .كانت عينة هذه الدراسة 275 من معلمي الصفوف في المدارس الابتدائية العامة في مقاطعات أوردو وسامسون وسينوب في منطقة البحر الأسود .كانت البيانات التي تم جمعها من خلال الاستبيان خاضعة لتحليل إحصائي .تشير نتائج الدراسة إلى وجود فرق كبير بين معلمي الشهادات البديلة ومعلمي التربية النظامية .المنطقة التي تخرجوا منها ، والعمر ، ووقت التخرج ، ومع ذلك ، فإن النوع الاجتماعي ، والمدينة ، ونوع الصف الدراسي ليس له تأثير على المشكلات التي واجهها المعلمون. وأن أهم المشكلات التي تواجه المعلم هي صعوبة تدريس فصول مختلطة و صعوبة تطبيق المواثيق والقواعد والقانون في الصف الدراسي ونقص بمعرفة طرق

التدريس مع صعوبة تقدير مدى تقدم التلاميذ، غموض في المناهج الدراسية

4.2.6- دراسة أوزدر (Ozder. H, 2011) بعنوان : معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلمين المبتدئين وأدائهم في الفصل الدراسي (تركيا):

هدفت الدراسة التعرف إلى معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلمين المبتدئين وأدائهم في الفصل، وقام الباحث بجمع البيانات النوعية والكمية على عينة قوامها (27) معلما مبتدئ، باستخدام استبيان مفتوح يحوي ثلاثة مجالات وهي (إدارة الفصل، ضمان مشاركة الطلاب في الفصل، استخدام الاستراتيجيات التعليمية في الفصل) وأظهرت النتائج إن للمعلمين المبتدئين معتقدات كفاءة ذاتية في مستوى كاف، وجاء مجال "استخدام الاستراتيجيات التعليمية في الفصل" في المرتبة الأولى، تليها "إدارة الفصل"، والأدنى هو "ضمان مشاركة التلاميذ في الفصل"، وأفاد المعلمون المبتدئون أنهم يستخدمون بشكل متكرر التوبيخ اللفظي، وضع قواعد الفصول الدراسية والروتينية بالتعاون مع الطلاب، تخطيط الدروس اليومية، التعزيز نحو تحصيل الطلاب، أنشطة الذكاءات المتعددة، تقنية المناقشة، أنشطة إضافية مدعومة بصرياً، أسئلة شفوية، و طرق تدريس تفاعلية في الفصل.

5.2.6- دراسة أرباكل وليتل Arbuckle & Little (2004) بعنوان : إدراك المعلمين وإدارتهم للسلوك الصفي المضطرب في السنوات الوسطى من (05 - 09) سنوات (بأمريكا):

هدفت الدراسة تحديد إدراك معلمي السنوات الوسطى وإدارتهم للسلوك المضطرب في ضوء متغيرات (الجنس والخبرة وثقة المعلم والدعم الذي يتلقاه ومشاكل سلوكية محددة للتلاميذ واستراتيجيات إدارة السلوك)، استخدمت الدراسة استبانة وزعت على 96 معلما (ابتدائيا وثانويا)، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن اهتمام المعلمين كان محصورا بتشتت الذهن ومهام التلميذ السلوكية والالتزام بقوانين الصف، وأنه ليس هناك فروقا بين استراتيجيات الإدارة الموظفة بين معلمي المدارس الابتدائية والثانوية، وأن هناك فروقا بين استراتيجيات المعلمين لإدارة الصف المستخدمة من قبل المعلمين في إدارة سلوك التلاميذ الذكور والإناث، وتزايد سلوك الذكور العدائي من الابتدائي للثانوي

6.2.6- دراسة شارنك و كيلي Charnk & Killey (1995) بعنوان "الصعوبات والاستراتيجيات

المساعدة للمعلمين المبتدئين في المدارس المتوسطة والعليا." بولاية بالتي مور الأمريكية:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أسباب المعدلات العالية في نسبة المعلمين المبتدئين في الهجرة الجماعية وترك التدريس ووضع الحلول الممكنة لها ، كما هدفت إلى تحديد أي المعلمين المبتدئين في المدارس المتوسطة أم في المدارس العليا التي تكون صعوباتهم أكثر ويوجد لديهم أنواع ووسائل أكثر قيمة في المساعدة. ولقد طبقت هذه الدراسة على المعلمين المبتدئين في المدارس المتوسطة والعليا التابعة لولاية بالتي مور في الولايات المتحدة الأمريكية ، وقام الباحثان بتوزيع (244) استبانة على المعلمين المبتدئين ولم يرجع منها إلى (100) استبانة كاملة وبعد ذلك تم توزيع استبانة ثانية على المعلمين أنفسهم في نهاية العام الدراسي في ربيع (1994) هدفت إلى تحديد أي نوع من المساعدة المفضلة لدى هؤلاء المعلمين المبتدئين ولقد أشارت نتيجة الاستبانة الأولى إلى أن معظم المعلمين كانوا مهتمين كثيراً بالأمور المتعلقة بضبط الصف والإدارة والنظام والمشاكل التعليمية التي تواجه التلاميذ، وكانت أعلى مرتبة في الصعوبات التي تواجه المعلمين هي الضغوط العاطفية والفيزيائية ثم يتبعه تعليم هذه الأمور وكيف حدثت للمعلمين في المدرسة. وقد توصل الباحثان من خلال الاستبانة الثانية إلى أن أنواع المساعدة المفضلة لدى المعلمين تكون بإتاحة الفرص لهم بملاحظة زملائهم أثناء التدريس وأن يكون لكل معلم مبتدئ مدرس مشرف عليه يستشير في الأمور المتعلقة بمشكلات ضبط الصف التي تواجهه ولقد أوصى الباحثان بزيادة المصادر وورش العمل التي تتناول صعوبات ومشاكل المعلمين المبتدئين.

7.2.6- دراسة بيرتس وهيون Ben-Peretz & Hayon (1990) بعنوان: "محتوى المشكلات

المهنية التي يواجهها المدرسون الجدد والقدامى (إسرائيل):

هدفت هذه الدراسة إلى إظهار بعض المشكلات التي يواجهها المعلمون المبتدئون والقدامى حيث بلغت عينة الدراسة (6) من المعلمين في المراحل التعليمية العليا، (3) منهم مبتدئون خدموا سنتين في حقل التدريس، والثلاثة الآخرون قدامى تتراوح سنوات خدمتهم في حقل التدريس (4، 10، 19) سنة، كما أن العينة أخذت من بيئات تعليمية مختلفة عربية ويهودية وقد استخدمت الباحثان أداة الدراسة وكانت عبارة عن مقابلة شخصية. وبعد تحليل النتائج تبين أن السبب في ظهور المشكلات عند المعلمين الجدد كونهم كانوا طلبة ثم انتقلوا إلى دورهم الجديد كمعلمين واتضح أن المشكلات تتعلق باختيارهم للعمل و كثيراً من المشكلات هي التي تتعلق بالتدريس والإدارة داخل الصف، ويعاني منها المعلمون الجدد والقدامى.

8.2.6- دراسة فينمان "Veenman, S" (1984) بعنوان : مشاكل مختارة للمدرسين المبتدئين" (بأمريكا):

سعت إلى معرفة المشكلات التي تواجه المعلمين المبتدئين كما تهدف إلى المقارنة بين تلك المشكلات حسب المرحلة التعليمية (ثانوي، ابتدائي) وقد شملت العينة (91) دراسة قام باستعراضها على المجتمع الأمريكي واستخدم التكرارات والنسب المئوية كأسلوب إحصائي في هذه الدراسة، ليكشف أن هناك العديد من المشكلات التي تواجه المعلم المبتدئ وعلى رأسها ضبط التلاميذ داخل الفصل، فقد وجد أن هذه المشكلة تأتي في المقام الأول من بين المشكلات المتعدد، ثم تأتي المشكلات التالية : قدرة المعلم على تحفيز التلاميذ، التعامل مع الفروق الفردية بين التلاميذ وتقويمهم، النصاب العالي لعدد الحصص، تقويم أعمال التلاميذ، العلاقة مع أولياء الأمور، تنظيم العمل الطلابي، عدم كفاية الوسائل التعليمية، التعامل مع المشكلات الفردية للتلاميذ، تطوير العلاقة مع الزملاء. وقد توصل أن هناك تجانس جدير بالملاحظة بين الدراسات التي استعرضها وهو أن معظم المشكلات التي تواجه المعلمين المبتدئين تضطر بعضهم لترك التدريس.

9.2.6- دراسة تروات "Traout" (1982) بعنوان : تقدير حاجات معلمي المرحلة الابتدائية وعلاقتها بالخبرة التعليمية في الصفوف الابتدائية والخبرة العامة في التعليم (بأمريكا):

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل حاجات معلمي المرحلة الابتدائية وعلاقتها بالخبرة التعليمية في الصفوف الابتدائية وتحليل الحاجات المقدره لمعلمي المدارس الحكومية في صفوف ما قبل المدرسة و صفوف المرحلة الابتدائية، وعلاقة كل من المؤهل وسنوات الخبرة في تقدير هذه الحاجات، وتكونت عينة الدراسة من (293) معلماً، واحتوت استبانة المسح على (51) فقرة تضمنت (6) مجالات، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة: أن حاجات جميع الفئات تتمحور حول تحسين التدريس، والتفاعل الصفّي، وإدارة الصف، واختيار المواد التعليمية، ووجد أن (10) فقرات كانت موضع الاهتمام الكلي للمشاركين بغض النظر عن المؤهل وسنوات الخبرة.

10.2.6- دراسة جوزف (joseph.1970) بعنوان " ماذا يحدث لاتجاهات المعلمين المبتدئين" بولاية بنسلفانيا الامريكية:

كان الهدف منها معرفة اتجاهات المعلمين المبتدئين ، وكان الهدف منها معرفة اتجاهات المعلمين في بداية تعيينهم اتجاه التلاميذ ، ومهنة التعليم ، وكيف تتغير هذه الاتجاهات بعد مرور خمسة اشهر على تعيينهم ، وفي أي اتجاه يسير ذلك التغير ، وبعض العوامل الشخصية ذات العلاقة بتلك التغيرات .وقد أجريت الدراسة على (779) معلما ومعلمة في (45) منطقة تعليمية في ولاية بنسلفانيا ، واستخدمت الدراسة استبيانين لجمع المعلومات إضافة الى المقابلة الشخصية وكان من أهم نتائج هذه الدراسة . ان التغير في الاتجاهات المعلمين تتخذ في الغالب شكلا سلبيا تجاه التلاميذ ومهنة التعليم ان الاتجاهات السلبية تظهر اكثر ما يمكن عند المعلمين المبتدئين صغار السن والعزباء والاناث .

7- التعقيب على الدراسات السابقة:

استعرض الطالب الباحث عشرة دراسات سابقة لها علاقة مباشرة بموضوع ومتغيرات الدراسة الحالية وقد تم ترتيب هذه الدراسات تاريخيا حسب تسلسلها الزمني، حيث إن كل الدراسات التي تم استعراضها لها علاقة مباشرة بالمشكلات التربوية التي تواجه المعلم، وفيما يلي أقدم عرضاً لذلك:

1.7- أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- ✓ من حيث موضوع الدراسة وأهدافها: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الأهداف، ومنها دراسة (شحادة، 2012) ودراسة (السكني، 2011) ودراسة (صطيف، 2016) ودراسة (أحمد أبوفودة، 2008) ودراسة (عايش وعباس، 2012) (رنين شحادة، 2012) و دراسة (هبة السكني، 2011)، ودراسة (أحمد أبوفودة، 2008)، و دراسة (احمد عايش، محمد عباس، 2012) ودراسة (الديحان، 1999)، ودراسة (تروات، 1982)، و دراسة (خاطر، 1999)، ودراسة (فهد اللميع، 2004)، و دراسة (فينمان، 1984) و دراسة (راما مندو، 2013)
- ✓ من حيث المنهج المستخدم في الدراسة: تستخدم هذه الدراسة المنهج الوصفي، وهي بذلك تتفق مع معظم الدراسات السابقة العربية، والأجنبية في استخدام هذا المنهج.
- ✓ من حيث الأداة المستخدمة في الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة على الاستبانة كأداة رئيسية، وبذلك

اتفقت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية في استخدام أداة الاستبانة كأداة للدراسة ، مثل دراسة (رنين شحادة، 2012) و دراسة (هبة السكني، 2011)، و دراسة ((صطيف، 2016) ودراسة (أحمد أبوفودة، 2008)، و دراسة (احمد عايش، محمد عباس، 2012) و دراسة (الديحان، 1999)، و دراسة (تروات، 1982)، و دراسة (خاطر، 1999)، ودراسة (فهد اللميع، 2004)، و دراسة (فينمان، 1984) و دراسة (راما مندو، 2013)

✓ **من حيث مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أساتذة التعليم الابتدائي الجدد لتتفق مع دراسة (خاطر، 1999)، ودراسة (أحمد أبوفودة، 2008) الدراستان اللتان شملت جميع مفردات المجتمع الأصلي .

✓ **من حيث متغيرات الدراسة:** اعتمدت هذه الدراسة على متغيرات، هي: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومادة التدريس، وطور التدريس. وهي بذلك تتشابه في بعض هذه المتغيرات مع العديد من الدراسات السابقة، مثل دراسة (رنين شحادة، 2012) ودراسة (هبة السكني، 2011) ودراسة (مخامرة، 2012) (صطيف، 2016) و دراسة (هبة السكني، 2011)، ودراسة (أحمد أبوفودة، 2008)، ودراسة (احمد عايش، محمد عباس، 2012)، ودراسة (الديحان، 1999)، ودراسة (تروات، 1982)، ودراسة (خاطر، 1999)، ودراسة (فهد اللميع، 2004)، و دراسة (فينمان، 1984) و دراسة (مندو، 2013)

✓ **من حيث نتائج الدراسات السابقة:** اتفقت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة في النتائج المتوصل إليها فبعضها تطابقت معها في نتائج متغير أو متغيرين ومع البعض الآخر في حيثية من حيثيات الدراسة.

2.7- أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

✓ **من حيث موضوع الدراسة وأهدافها:** تناول موضوع هذه الدراسة المشكلات الصفية التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي الجدد بمدارس ولاية الأغواط، وقد تتشابه مع الدراسات السابقة في نقاط عدة، والتي قد تمثل نقاط التقاء، كالاكتظاظ مثلاً، إلا أنها تتباين في الشدة، ومدى درجة المشكلة، وتختلف في أمور عدة تتفرد بها البيئة الجزائرية وولاية الأغواط خصوصاً، فكل مجتمع مشكلات تربوية ناشئة من

طبيعته في حين هدفت دراسة (joseph.1970) لقياس اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ، ونحو مهنة التدريس، ودراسة (Traout , 1982) لتقدير تحليل حاجات المعلمين المبتدئين حول تحسين التدريس، التفاعل الصفّي، وإدارة الصف، واختيار المواد التعليمية في حين سعت دراسة كل من (Ozder, 2011) ودراسة (Amy Gist Jones, 2015) إلى التعرف على الكفاءة الذاتية و الكفاءة التعليمية للمعلم المبتدئ وأهتمت كثير من الدراسات بالجوانب الفنية والاجتماعية للمعلم مثل دراسة (Veenman, 1984) ودراسة (Amy Gist Jones, 2015) ودراسة (Yassen & rahimi, 2018).

✓ **من حيث المنهج المستخدم في الدراسة:** تنوعت الدراسات السابقة في استخدام منهج الدراسة، فبعضها استخدم المنهج الكيفي التحليلي مثل دراسة (هارون و أهانلون 1997)، ودراسة (بيرتس وهيون، 1990) بينما استخدمت بقية الدراسات المنهج الوصفي بأسلوب المسح الاجتماعي والتربوي ، وركزت دراسة (Veenman, 1984) على أسلوب تحليل مضمون 91 دراسة أجريت في أمريكا.

✓ **من حيث الأداة المستخدمة في الدراسة:** تنوعت الدراسات السابقة في استخدام أداة الدراسة، فبعضها استخدم المقابلات والملاحظة مثل (هارون و أهانلون 1997)، ودراسة (بيرتس وهيون، 1990) وبعضها جمع بين عدة أدوات (الاستبانة والملاحظة ... الخ) مثل (راما مندو، 2013) وهناك دراسات جمعت بين أداتين مثل دراسة (joseph.1970) الاستبيان والملاحظة.

✓ **من حيث مجتمع الدراسة والعينة:** اقتصرت هذه الدراسة على عينة مثل: دراسة (فهد اللميع، 2004)، ودراسة (المقيد، 2009)، ودراسة (رنين شحادة، 2012)، ودراسة (هبة السكني، 2011)، ودراسة (صطيف، 2016)، ودراسة (احمد عايش، محمد عباس، 2012)، ودراسة (راما مندو، 2013)، ودراسة (فينمان، 1984)، ودراسة (تروات، 1982) في حين اكتفت بعض الدراسات على حالات قليلة وذلك حسب طبيعة المنهج والأداة مثل: دراسة (بيرتس وهيون، 1990)، ودراسة (هارون و أهانلون، 1997)، وعمدت دراسة (الديحان، 1999) ودراسة (النطاح، 1990) ودراسة (علي، 2008) إلى تنوع العينة ولم تقتصر على المعلمين فقط بل شملت المديرين والمشرفين التربويين. ودراسة (القطعاني، 2015) التي شملت التلاميذ والمعلمين. واقتصرت دراسة (Veenman, 1984) على تحليل وثائق ودراسات أجريت بأمريكا.

✓ من حيث نتائج الدراسات السابقة: اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كيفية عرض النتائج المتوصل إليها، حيث قدمت الدراسة الحالية درجة ورود كل مشكلة وترتيبها في المجال دون الاكتفاء بترتيب المجالات فقط واختلفت مع العديد من الدراسات في الدلالة الإحصائية للفروق في المتغيرات الوسيطة.

3.7 - أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

ويمكن أن نحدد أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في النقاط التالية:

- اختيار منهج الدراسة واختيار وبلورة فكرة الدراسة ومجالاتها.
- في كيفية إعداد وتصميم الاستبانة ومجالاتها وفقراتها.
- الاطلاع على التراث النظري وبناء تصور أولي.
- الاطلاع على آخر ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة وبذلك الربط بين بعض المشكلات التي يعاني منها الأساتذة .
- معرفة الطرق الإحصائية وتحليل النتائج و التوصيات والمقترحات
- اختيار العينة أو الحصر الشامل للمجتمع وتحديد متغيرات الدراسة
- عقد المقارنات بين نتائج تلك الدراسات وهذه الدراسة

الفصل الثاني

مرحلة التعليم الابتدائي ومعلمها

أولاً: التعليم الابتدائي

ثانياً: معلم المرحلة الابتدائية

تمهيد

نتناول في هذا الفصل التعليم الابتدائي ومعلم هذه المرحلة، إذ تم عرض فلسفة التعليم الابتدائي ووظائفه، وأهدافه وأهميته وأطواره ومحاوره الرئيسية، والمنهاج ومكوناته، وخصائص الطفل في هذه المرحلة، ثم في محور ثاني ركزنا على معلم هذه المرحلة، إذ لا يمكن الحديث عن تعليم دون ذكر من يقوم به، فعرضنا خصائصه، وصفاته وواجباته وأدواره وكفاياته، وفي ما يلي العرض المفصل لذلك.

أولاً: التعليم الابتدائي

1- التعليم الابتدائي

1.1- تعريف التعليم الابتدائي:

هو نوع من التعليم الذي يتلقاه الطفل خلال طفولته الوسطى، والمتأخرة التي تتراوح بين سن السادسة والثانية عشر في المدرسة الابتدائية التي تستقطب كل التلاميذ في لمدرسة الابتدائية التي تستقطب كل التلاميذ تقريباً أي كل التلاميذ ما عدا المتخلفين عقلياً والمعوقين جسمياً والملتحقين بمدارس مستقلة وليسست المنظمة على أساس فروع أو شعب دراسية متنوعة (علوي، 1999: 15).

2.1- تعريف وزارة التربية الوطنية:

هي المرحلة الأولى من التعليم الأساسي الإلزامي مدتها خمس سنوات وهي مرحلة اكتساب التلميذ المعارف الأساسية وتنمية الكفاءات القاعدية في مجالات التعبير الشفهي والكتابي والقراءة والرياضيات والعلوم والتربية الخلقية والمدنية والإسلامية، كما يمكن التعليم الابتدائي التلميذ من الحصول على تربية ملائمة وتوسيع إدراكه لجسمه وللزمان والمكان، والاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية باعتبارها مكتسبات ضرورية تضمن للتلميذ متابعة مساره الدراسي بنجاح (وزارة التربية الوطنية، 2009: 10).

2- فلسفة التعليم الابتدائي:

تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي هي مرحلة التفتح في حياة الطفل، وبداية خروجه من ضيق ذاته الى افق الجماعة الاوسع خارج هذه الذات، وإذا كانت الحياة عند علماء التربية هي عملية تكيف مستمر تصل بين الكائن وبيئته وتظل تلائم بين العوامل الداخلية التكوينية والعوامل الخارجية البيئية حتى تنشئ من هذا كله نمطا متسقاً مؤتلفاً من الحياة الخصبة العريضة، ونتيجة لهذه الانتقالية من ضيق الذات الى افق الجماعة يبدأ الطفل في الاحتكاك بالآخرين غير الوالدين وفي خارج نطاق الاسرة مما يؤثر على كل شيء في حياة الطفل ويوجه نموه بالتالي فبعد ان كان خياله في المرحلة السابقة من النوع الايهامي نلاحظ انه نتيجة للنضج العقلي يصير تخيله في سن المدرسة الابتدائية تخيلاً ابداعياً وتخيلاً تركيبياً .

ان فلسفة التعليم الابتدائي يجب ان تشتق من الطبيعة الكلية للنمو في هذه المرحلة و امكانيات الطفل الداخلية فيها والصور الاجتماعية التي يراد له ان يكون عليها والافق الانساني لأرحب الذي ينبغي ان يصل اليه مروراً بالضرورة و بالدرجة الاولى بمحتويات البيئة المحلية التي يعيش فيها الطفل (رائدة، 2008: 95).

3- وظائف التعليم الابتدائي:

إن النظام التعليمي الجزائري يعمل على تحقيق الوظائف التالية :

3.1- تعليم الطفل مبادئ اللغة العربية والحساب :

تعد هذه الوظيفة من أهم وظائف التعليم الابتدائي، وقد كانت في الماضي تعتبر وظيفته الوحيدة لان رسالة التعليم الابتدائي تتلخص في تكوين شخصية الطفل تكويناً قومياً واهم مقومات الشخصية القومية هي اللغة الوطنية التي تعتبر بمثابة عقل الامة ومحتوى ثقافتها .

3.2- تمكين الاطفال من معرفة البيئة الاجتماعية والاندماج فيها :

الوظيفة الثانية للتعليم الابتدائي هي أن يساعد الأطفال على معرفة بيئتهم الاجتماعية، والاندماج فيها فالطفل قبل الدخول الى المدرسة الابتدائية يكون أفقه الاجتماعي محدود للغاية، لا يكاد يتعدى افراد أسرته والجيران المحيطين به ومن اجل ذلك ينبغي على المعلم ان يبذل جهده في توثيق عرى الألفة بين التلاميذ وإعطائهم دروساً عملية في معايشة الآخرين واحترام حقوقهم (تركي، 1991: 62).

3.3- تمكين الاطفال من معرفة البيئة الطبيعية والتكيف معها:

كذلك من وظائف التعليم الابتدائي أن يهيئ للأطفال أسباب ووسائل معرفة البيئة الطبيعية، معرفة مباشرة عن طريق الاحتكاك بها عملياً لا عن طريق الكتب وحدها، ويكون ذلك عن طريق الرحلات المدرسية التي تنظمها المدارس الابتدائية، كما تكون كذلك عن طريق دروس الجغرافيا ودروس العلوم حيث يتعرف من خلالها الطفل على معالم البيئة الطبيعية وما بها من حيوانات وطيور ومصانع ومزارع ومعامل الى آخره .

ومن ناحية الاشغال اليدوية ينبغي ان يتعلم الطفل كيف يستعمل بعض الآلات اليدوية البسيطة مثل المقص والإبرة والسكين والمنشار والمطرقة.....الخ.

3.4- تمكين الاطفال من الوقوف على تجارب الالباء والأجداد وخبرتهم :

والوظيفة الاخيرة للتعليم الابتدائي هي أن يتمكن لطفل من الوقوف على خبرة الالباء والأجداد وتجاربهم التي سجلوها في الكتب والمتاحف وغيرها من وسائل الثقافة وذلك عن طريق الاطلاع على الثورة العلمية والفنية والروحية لثقافة أمتة القومية (تركي، 1991: 64).

مما سبق يتضح ان وظائف التعليم لا تقتصر على تزويد الطفل بالمعارف فقط، وإنما تولى أهمية قصوى إلى ربطها وترجمتها إلى واقع معيش، وبذلك تجعل من الطفل عنصراً مشاركاً وفعالاً في هذا الواقع، ولا تبقى العملية التعليمية حبيسة الأقسام، وهو ما تدعو إليه التربية الحديثة من تطبيق و إسقاط المعارف والمعلومات النظرية التي يحصل عليها التلميذ على متطلبات الحياة وما يدر نفعاً للفرد والمجتمع على حد سواء.

4- أهداف التعليم الابتدائي :

تعمل المدرسة الابتدائية على تحقيق مجموعة من الغايات والأهداف تتمثل فيما يلي:

- تنمية شخصية الأطفال وإعدادهم في نطاق القيم السامية للدين الإسلامي .
 - اكتساب المعارف العامة العلمية والتكنولوجية (تعلم القراءة والكتابة والحساب).
 - تنشئة التلميذ على حب الوطن من خلال تعريفه بتاريخ وطنه، ومنجزاته في مختلف المجالات .
 - تلقين التلميذ مبدأ العدالة والمساواة بين الافراد والشعوب.
 - تنمية روح التسامح والتفاهم والتعايش مع الآخرين (عبد الرحمان، 2000 : 49).
- وهو ما ورد في القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 حيث جاء فيه :

✓ المادة 45:

- تزويد التلاميذ بأدوات التعلم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب .
- اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى حياتهم .
- تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية .
- التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع .
- تنمية إحساس التلاميذ وصلل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النقد فيهم .
- التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبل الاختلاف والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى .

✓ المادة 47 : يمنح التعليم الابتدائي، الذي يستغرق خمس (5) سنوات، في المدارس الابتدائية.

✓ المادة 48 : سن الدخول الى المدرسة الابتدائية هي ست (6) سنوات كاملة.

5- أهمية التعليم الابتدائي:

تعد المرحلة الابتدائية وعاء التكوين المؤثرة، والتكوين الفعال لشخصيات التلاميذ. ففيها تتصهر قوالب أفكارهم لتصير شيئاً وعلى أساس من مناهجها تصح نفسياتهم أو تعتل وتحدد معالم ثقافتهم ومعارفهم

التي تلازمهم ملازمة الظل، والتي يصعب عليهم أو على غيرهم انتزاعها منها أو انتزاعهم منها. أن أهمية المرحلة الابتدائية ترجع إلى كونها البداية الحقيقية لعملية التنمية الشاملة لمدارك الأطفال لأنها تزودهم بكل ما من شأنه تحقيق النمو الشامل المتزن لشخصياتهم، روحياً واجتماعياً وعقلياً ووجدانياً وجسدياً، كما أنها البيئة الجديدة، التي ينتقل إليها الطفل من بيته. ونظراً إلى فعالية تأثير تلك البيئة في التكوين النفسي والانفعالي للطفل استوجب أن تكون تلك البيئة سليمة وصحية ومناسبة وغنية بالخبرات والمثيرات مما لا يتيسر لكل منزل تأمينه للطفل "(زيدان، 1981 : 19).

مما سبق نرى أن التعليم الابتدائي لا يهدف فقط إلى تزويد التلاميذ بالمعارف والمعلومات وحدها بل إنه يركز على المهارات والقيم والاتجاهات.

6- التخطيط في مجال التعليم الابتدائي :

- استيعاب جميع الأطفال الملزمين أي الأطفال الذين هم في سن هذا التعليم في مدى محدد.
- الاهتمام بنوعية التعليم الابتدائي بجانب الاهتمام بالكيف.
- علاج مشكلة الفاقد في التعليم الابتدائي الناتج عن عوامل متنوعة ممكن علاجها حتى لا يكون هناك فاقد في التعليم الابتدائي.
- توزيع المباني المدرسية على أساس جغرافي سليم وسر حاجة المناطق الريفية والنائية منها.
- نشر التعليم الابتدائي بين الرحل والمناطق النائية عن طريق بناء أقسام ومدارس حيثما كان هناك تجمعات (جاسم، 2008 : 70).

7- أطوار مرحلة التعليم الابتدائي:

1.7- الطــــور الأول : أو طور الإيقاظ والتعلم الأولي: (الأولى والثانية ابتدائي)

إذ يقوم . بشحن رغبة التلميذ في التعلم . وجعله تّواقاً للمعرفة، ويمكنه من البناء التدريجي لتعلّماته الأساسية، وذلك ب:

- التّحكّم في اللغة العربية شفاهة وكتابة وقراءة؛ التي تعتبر كفاءة عرضية أساسية تتّمي تدريجياً اعتماداً على كل المواد الدراسية.
- بناء المفاهيم الأساسية في الرياضيات لكونها من التعلّمات الأساسية التي تضيفي على هذا التعلم .
- الصفة العلمية، وتمنحه نوعاً من الدقّة الفكرية تستفيد منه المواد الأخرى.
- بناء المفاهيم الأساسية للمكان و الزمان.

• اكتساب المنهجيات التي تشكّل قطبا آخر من الكفاءات العرضية الأساسية في هذه المرحلة التعليمية. وتستكمل هذه الكفاءات العرضية بالنسبة لمختلف المواد بكفاءات تشمل في آن واحد المعارف والطرائق الخاصة بكل مجال من المواد ، مثل : حل المشكلات، العَد، معرفة الأشكال والعلاقات الفضائية اكتشاف عالم الحيوان وعالم النبات ،والأدوات المصنوعة البسيطة ...الخ.

من المؤكد أن عدم التحكّم في اللغة العربية (التعبير الشفهي، التعبير الكتابي، القراءة (والرياضيات) سيؤثر لا محالة سلبا على المسار الدراسي للتلميذ وهذا ما يستوجب تطبيق بيداغوجيا الدعم والمعالجة (وزارة التربية الوطنية، 2016 : 13).

وهي أهم مراحل تدرس الطفل إذ في أثناءها يمارس نشاطات الإيقاظ التي تحفز اهتماماته قبل الشروع في التعلم بالمعنى المتعارف عليه، ثم إن الجزء الأكبر من نجاح المدرسة أو إخفاقها يتحدد خلال هذه المرحلة بالذات (بن بوزيد، 2009 : 212).

2.7- الطور الثاني : طور تعميق التعليمات الأساسية (الثالثة والرابعة ابتدائي)

• تعميق التحكم في اللغة العربية والتعبير الشفهي وفهم المنطوق و المكتوب .

• تعميق التحكم في المجالات التعليمية (بن فليس، 2014 : 47).

أو طور تعميق التعلّيمات الأساسية: أي تحسين التحكّم في اللغة العربية من خلال التعبير الشفهي، في المنطوق والمكتوب، والكتابة، إلى جانب التربية الرياضية وهذا التحكّم يشكل قطبا أساسيا للتعلّيمات في هذه المرحلة. كما يخص هذا التعميق الموادّ الأخرى أيضا التربية العلمية والتكنولوجية، التربية الإسلامية والمدنية، ومبادئ اللغة الأجنبية الأولى (وزارة التربية الوطنية، 2016 : 13).

وهذا الطور يشكل القطب الأساس بالنسبة للتعلّيمات المقررة في هذا الطور، مثلما تهتم أيضا بالمجالات الدراسية الأخرى (التربية الرياضية ، التربية العلمية والتكنولوجية ، التربية الإسلامية، التربية المدنية، والبدء في تعليم أولي أبجديات اللغة الأجنبية الأولى) (بن بوزيد، 2009 : 213).

3.7- الطور الثالث : طور التعلم في اللغات الأساسية (الخامسة ابتدائي)

• التحكم في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي وكافة المعارف المنهجية وفي مجالات مواد التعليم (بن فليس، 2014 : 47).

أوطور التحكم في التعلّيمات الأساسية واستخدامها: إنّ تعزيز التعلّيمات الأساسية -لا سيما التحكّم في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي باللغة العربية، ومعلومات وافية في بقية المواد الأخرى -ليشكّل الهدف

الرئيس في هذه المرحلة من التعليم، لأنه تعزيز يَمَكِّن بكفاءاته الختامية من تقويم التعليم الابتدائي. ومن الضروري أن يحقق المتعلم في نهاية هذه المرحلة درجة من التحكم في التعلّيمات الأساسية تمنعه نهائياً من الوقوع في الأمية.

ومن المؤكد أن وضع جهاز العلاج البيداغوجي طوال هذه المرحلة سيسهل دون شك الانتقال إلى مرحلة التعليم المتوسط بمستوى يَمَكِّن من النجاح، حتّى لا تصبح المرحلة هذه مرحلة التسرب المدرسي في التعليم الإلزامي، ولا تشجيعاً للعمل من أجل الامتحان فحسب (وزارة التربية الوطنية، 2016: 13)

وهي المرحلة الثالثة أوفتره التحكم في المواد الأساسية يشكل تدعيم التعلّيمات القاعدية الذي يفترض منه الوصول بالمتعلم إلى التحكم في القراءة والكتابة والتعبير التلقائي والتوظيف الجيد للمعارف ذات الصلة بالمواد التعليمية الأخرى مثل التربية الرياضية والتربية العلمية والتكنولوجية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، الهدف الأساس بالنسبة إلى هذه المرحلة؛ وعند نهايتها يشرع المعنيون في عملية تقييم عام للتعليم الابتدائي. ويتعين على هذا التقييم، بعد نهاية كل مرحلة، أن يخلص إلى وضع نظام للمعالجة لتجنب التأخرات وإعادة السنة الدراسية بالنسبة للمتعلمين (بن بوزيد، 2009 : 213).

8- المحاور الرئيسية للتعليم الابتدائي : يتعلق الأمر ب:

- ترسيخ القيم الوطنية لدى التلميذ امتداداً للتربية العائلية والتربية التحضيرية.
- على المدرسة الابتدائية أن تنمي نوعاً من التربية المدنية والخلقية المتعلقة بالقيم الوطنية التي تغرس في التلميذ روح المسؤولية، والالتزام الشخصي، وتذوق العمل المتقن.
- تحكّم التلميذ في اللغة العربية يَمَكِّنه من القراءة والتواصل والتعبير بشكل سليم شفهاً وكتابةً، واكتشاف ثقافة أمته من خلال المنتج الثقافي والأدبي والفني. كما يشكّل هذا التحكم في الوقت نفسه مجموعة من كفاءات المادّة والكفاءات العرضية الأساسية تمكّن التلميذ من مواصلة مساره المدرسي، إذ تتحوّل إلى أداة يوظفها في اكتساب غيرها من المواد التعليمية.
- تمكّن التلميذ أيضاً من اللغة الأمازيغية بالدرجة المحددة في المنهاج، قصد التواصل واكتشاف ثقافتها من خلال المنتجات الفنية والأدبية والصناعة التقليدية.
- تعلم اللغة الأجنبية الأولى التي ينبغي أن تتحوّل بدورها أيضاً إلى وسيلة للقراءة وللاطلاع قبل الانتقال إلى التعلم المتوسط.

- في الرياضيات، عَمِيَ التلميذ أن يتحكم في العمليات الحسابية والأعداد، وفي مفهوم النسبة والتناسب، وفي مساعي حل المشكلات.
- تحصيل ثقافة علمية وتكنولوجية تَمَكَّن التلميذ من تنمية روح الملاحظة والفضول العلمي ليجد تفسيراً علمياً للظواهر الملاحظة، وأن يتحلى بروح النقد المنطقي.
- على التلميذ أن يبدي اهتمامه بالتطورات العلمية والتكنولوجية، وأن يحترم قواعد الأمن الأساسية عند ممارسته للأعمال اليدوية في المدرسة وخارجها.
- على المدرسة أن تشرع في إكساب التلميذ مبادئ استعمال الحاسوب والتأقّم مع الوسط الرقمي.
- في مجال علوم الطبيعة والحياة، على التلميذ أن يبدي مسؤوليته تجاه البيئة والصحة والعالم الحي، فيعرف الوظائف الكبرى للكائن الحي (التكاثر، النمو، التغذية، التنقل...) وتفاعل هذه الوظائف مع البيئة، وأن يضع التصنيفات البسيطة ليا.
- في مجال التربية الفنية، والتربية البدنية والرياضية، على المدرسة الابتدائية أن:
- تنمي لدى التلميذ الحس الفني باستخدام المعارف والمقاربة الحسية (المعتمدة على الحواس) للأشياء والأشكال الممثلة.
- تساهم في توازن مختلف أشكال الذكاء والإحساس.
- تنمي الذوق الإبداعي.
- العناية بشخصه، وتنمية قدراته النفس حركية، والبدنية والرياضي (وزارة التربية الوطنية، 2016: 14).

9- المنهاج :

يعد المنهاج الوعاء الذي ينهل منه المعلمون، وهو مجال النشاط الذي به يتواصلون مع تلاميذهم، وهو الميدان الذي جمع مختلف العاملين في المدرسة، حيث تتكامل جهودهم في تطبيق المنهاج الدراسي وتقويمه، ومتابعته وتطويره كي يظل مواكبا لتحقيق الأهداف المرجوة في عالم سريع التغيير وهو الإطار الذي يجمع المدرسة والمجتمع (شوق، 1998: 29).

هو عبارة عن مجموعة من الأنشطة والخبرات المتنوعة، التي تخطط لها المؤسسة التربوية بحيث توفر فرص التفاعل والتعلم والنمو إلى أفضل وأقصى ما تستطيعه قدراتهم، بهدف مساعدتهم على النمو المتكامل لنواحي شخصياتهم المختلفة، وتلبية حاجاتهم كأعضاء فاعلين في المجتمع طبقاً لأهداف المؤسسة التربوية المنشودة (أبو شعيرة، 2011: 266).

1.9- خصائص المنهاج :

إن للمنهاج الحديثة خصائص تميزها عما اصطلح عليه سابقا بالبرنامج الدراسي ، يمكن تلخيصها في النقاط التالية :

- يتمحور المنهاج حول التلميذ ويجسد خبراته كمشروع للحياة وإعداده لها .
- ينمي شخصية المتعلم في جميع جوانبها الوجدانية والعقلية والبدنية في شمول وتكامل واتزان .
- يؤكد على ضرورة توظيف المعلومات والمهارات والخبرات التي يكتسبها التلميذ في حياته اليومية الحاضرة والمستقبلية.
- يهيئ الفرص لتنمية روح الاقدام والاكتشاف والاستقصاء والابتكار والقدرة على حسن الاختيار واتخاذ المواقف وحل المشكلات الحياتية.
- تتماشى الخصائص المذكورة اعلاه مع الاختيار المنهجي الذي نص عليه القانون التوجيهي للتربية الوطنية بالنسبة للمقاربة التي ينبغي اعتمادها في تغيير المناهج الجديدة اذ ينص ويؤكد ذات القانون على الجوانب التالية :

- سيتم التركيز على المقاربات التي تتيح النمو المتكامل للمعلم واستقلاله واكتساب كفاءات وجبهة ومتمينة ودائمة .
- اعتماد مقاربة مبنية على تطبيق انساق التحليل والتلخيص وحل المشكلات وبناء المعرف المهيكل منذ السنوات الاولى للمدرسة والتي ستتواصل وتعزز على مدى الحياة ...
- تنمية كفاءات التعلم الذاتي .
- تنمية الكفاءات التي تسمح للأفراد بالاستعمالات المتنوعة للمعارف العلمية في حياتهم المدرسية والاجتماعية والمهنية
- تنمية الفكر والقيم العلمية التي تنشا ذهنية جديدة لدى مواطن العالم الحالي على توجيهه على اسس سليمة (نايت سلمان ، 2015 : 12).

وتتمثل عناصر المنهاج في:

2.9- الأهداف:

تأتي الأهداف في طليعة العناصر التي يتشكل منها المنهاج، ويكتسب الهدف أهمية بالغة في العملية التربوية لأن التربية أولاً وأخيراً عملية هادفة ومقصودة (دخل الله، 2014 : 149).

ويعرفها (جرونلند Gronlund) : "مرامي يتقدم نحوها التلاميذ، أنها النتائج النهائية مصاغة على أساس التغيرات في سلوك التلاميذ" وهذه الأهداف تشتق من السياسة التربوية للدولة التي تؤخذ من فلسفة التربية فيها، وهذه الفلسفة مشتقة من فلسفة المجتمع، وقد صنف الباحثون ومن أشهرهم " بلوم وكراثوهل وكبلر " الاهداف التربوية إلى ثلاثة مجالات " المجال المعرفي، والمجال الوجداني ، والمجال النفسي الحركي (ناصر وبن طريف، 2009: 334).

3.9- المقاربة بالكفاءات :

تشكل هذه المقاربة - المؤسسة على البناء الفكري والبنوية الاجتماعية - المحور الرئيس للمناهج الجديدة، وذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف. وهذه الأخيرة (أي البنوية الاجتماعية) يقدم الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه في وضعيات تفاعلية ذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه.

وأهم ما يميز هذا التوجه المتمثل في المقاربة بالكفاءات هو إمكانية أن يجند المتعلم مجموعة من الموارد المندمجة لحل مجموعة من وضعيات مشكلة تنتمي إلى عائلة واحدة .

إنها تفضل التعلم على منطق التعليم الذي يعتمد على تحصيل المعارف والمعلومات فقط. ويدرب المتعلم في المقاربة بالكفاءات على التصرف من خلال وضعيات مشكلة مختارة من الواقع يواجهها في الحياة.

ولا تختصر هذه المقاربة في تكديس المعارف في مختلف المواد، بل تجعل منها أدوات للتفكير والتصرف في المدرسة وخارجها، أي أنها تجعل المعارف حية.

وتعريف الكفاءة "إنها القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من المواد استعمالا ناجعا لحل وضعيات مشكلة ذات دلالة".

1.3.9- كفاءات المادة والكفاءات العرضية:

- **كفاءات المادة:** هي الكفاءات التي يكتسبها المتعلم في مادة من المواد الدراسية؟ وتهدف إلى التحكم في المعارف وتمكنه من المواد الضرورية لحل وضعيات مشكلة.

- **كفاءات عرضية:** تتكون من القيم والمواقف، والمسااعي الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد التي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات ن والقيم التي تسعى إلى تنميتها (وزارة التربية الوطنية، 2016 : 7).

4.9- المحتوى:

هو خبرات التي يمر بها المتعلم سواء أكانت هذه الخبرات معلومات ومعارف يحصلها المتعلم ويكسبها، أم أنشطة يمارسها أم مواقف يعيشها ليكتسب من وراء ذلك ما يهدف إليه من اكتساب مهارة أو اتجاه أو قيمة. (ناصر وبن طريف، 2009 : 156) نقلا عن (الشافعي وآخرون : 190).

- وهو نوعية المعارف والمعلومات والأنشطة التي يتم اختيارها وتنظيمها على نمط معين، سواء كانت المعارف مفاهيمية أم حقائق أم أفكارا أساسية، ويتم اختيار المحتوى في ضوء الاهداف، ويتم اختيار الاهداف في اطار فلسفة المجتمع وعقيدته (حمادنة وعبيدات، 2012 : 16) .

1.4.9- معايير اختيار المحتوى:

عملية اختيار المحتوى لها معايير معينة يجب أن تؤخذ في الاعتبار وهذه المعايير هي الآتي:

✓ أن يكون المحتوى مرتبطاً بالأهداف.

✓ أن يكون المحتوى صادقا وله دلالة.

✓ أن يرتبط المحتوى بالواقع الثقافي الذي يعيش فيه التلميذ.

✓ أن يكون هناك توازن بين شمول وعمق المحتوى.

أن يراعي المحتوى ميول التلاميذ وحاجاتهم (الخزاعلة وآخرون، 2011 : 54).

تخفيف محتويات مناهج التعليم الابتدائي واعتماد طبعة جوان 2011 قامت اللجنة الوطنية للمناهج بوزارة التربية الوطنية بإدخال تخفيفات مست محتويات مناهج التعليم الابتدائي التي تم تنصيبها من السنة الدراسية 2003/2004 بغرض إحداث انسجام شامل بين المضامين المقررة يتماشى والتوقيت المخصص لها . وكان ذلك عبر مراحل متتالية : جوان 2008.جوان 2009 وأخيرا جوان 2011 (حثوبي، 2012 : 41).

وقد تم في إطار تخفيف البرامج الدراسية، تم تخفيض الحجم الساعي في المرحلة الابتدائية ، ولم تمس هذه العملية سوى النشاطات التكميلية في حين بقيت المواد الاخرى الاساسية على حالها طالما أنها تعد الارضية الاساس في تكوين شخصية الطفل (اللغة العربية والتربية الاسلامية والتاريخ) (بن بوزيد، 2009 : 213).

الجدول رقم (01): تخفيض في الحجم الساعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية

المستويات	1إبتدائي	2إبتدائي	3أبتدائي	4إبتدائي	5إبتدائي
التوقيت القديم	27سا	27سا	28سا و 30د	27سا و 30د	28سا و 30د
التوقيت الجديد	24سا	24سا	25سا و 30د	24سا و 45د	24سا و 45د

5.9- طرائق التدريس:

تشكل طرائق التدريس الإجراء العملي الأول لوضع المنهاج المدرسي فهي ترتبط بالأهداف المحتوى، كما أنها تؤثر في الأنشطة والوسائل الواجب استخدامها فهي التي تحدد دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، وهي التي تحدد الأساليب الواجب اتباعها والوسائل الواجب استخدامها والأنشطة الواجب القيام بها (حلمي، 1988 : 94).

يقصد بطريقة التدريس الطريقة التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المنهج للتلميذ في أثناء قيامه بالعملية التعليمية، وطريقة التدريس بهذا المعنى يكون لها مواصفات محددة ويمكن لأي معلم أن يقوم بالتدريس بالطريقة أو الطرائق التي يرغب في اتباعها، بحيث تتناسب مع طبيعة المحتوى المراد تقديمه لمجموعة من التلاميذ (مدوح، 1988) نقلا عن (الخزاعة وآخرون، 2001 : 180).

1.5.9- معايير اختيار طريقة التدريس:

أ. الهدف التعليمي: فكل هدف له طريقة تدريس تناسبه، وعلى المعلم اختيار الطريقة المناسبة لتوصيل المعلومات إلى طلبته، فطريقة التدريس المستخدمة في تدريس المفاهيم والاتجاهات والمهارات، تختلف عن الطريقة المستخدمة في تدريس المعلومات والحقائق.

ب. طبيعة المتعلم: أي مراعاة الفروق الفردية عند اختيار الطريقة فما ينطبق على طبيعة متعلمين لا ينطبق على أخرى.

ج. طبيعة المادة: فعند اختيار الطريقة لابد من التعرف على طبيعة المادة الدراسية ومستوى صعوبتها، فالتاريخ وطبيعة محتواه يختلف عن محتوى مادة العلوم حيث أن العلوم تحتاج للتجريب والاثبات بينما التاريخ حقائق ومفاهيم تتعلق بالماضي لا يمكن اثباتها داخل المختبر.

د. اتجاه المعلم نحو التعليم: فلكل معلم صفاته ومهاراته واسلوبه الذي يميزه عن غيره كما أن الطريقة التي تناسب معلم لا تناسب آخر، وتتحد طريقة التدريس بنظرته إلى عملية التعليم واتجاهه الفلسفي الذي يتبناه والذي لا بد أن ينسجم مع الطريقة التي يختارها (حمادنه وعبيدات، 2012 : 49).

وليست هناك طريقة تدريس واحدة أفضل من غيرها، فلقد تعددت طرائق التدريس، وما على المعلم إلا أن يختار الطريقة التي تتفق مع موضوع درسه، وهناك طرائق تدريسية تقوم على أساس نشاط التلميذ بشكل كلي مثل طريقة حل المشكلات، وهناك طرائق تقوم على أساس نشاط المعلم إلى حد كبير مثل طريقة الإلقاء، وهناك طرائق تدريس تتطلب نشاطاً كبيراً من المعلم والتلميذ (الصيفي، 2009 : 97).

6.9- التقييم:

يقصد به مجموعة الإجراءات العلمية التي تهدف إلى تقدير ما يبذل من جهود لتحقيق أهداف معينة في ضوء ما اتفق عليه من معايير وما وضع من تخطيط مسبق، والحكم على مدى فاعلية هذه الجهود، وما يصادفها من عقبات وصعوبات في التنفيذ، بقصد تحسين الأداء ورفع درجة الكفاءة الإنتاجية بما يساعد على تحقيق الأهداف (العبيدي، 2009 : 397).

1.6.9- معايير التقييم الفعال :

لابد للتقييم حتى يكون فعالاً وقادراً على تحقيق وظائفه أن يتوفر فيه ما يأتي :

- أ. الشمول: وهذا يعني أن التقييم يجب أن يشمل جميع مجالات الاهداف التعليمية والمعرفية والوجدانية الانفعالية والنفس حركية المهارية، وأن يشمل جميع مستويات المعرفة من التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقييم، وجميع مستويات المجال النفس حركي والوجداني .
- ب. التكامل: قد يستخدم التقييم أكثر من أداة والمطلوب أن تتكامل هذه الادوات وتترابط من أجل الوصول إلى أغراض التقييم الشامل.

ت. التشخيص والعلاج: وهذا يعني تصميم أدوات التقييم بطريقة تؤدي إلى تشخيص الخلل ووضع المعالجة اللازمة لذلك، والحرص على عدم اقتصره على التشخيص دون العلاج.

ث. الدقة العلمية في أدوات التقييم: وهذا يؤكد على أهمية تمتع أدوات التقييم بالصدق والثبات والموضوعية والشمول والتمييز لأنها تعد أساساً للتقييم

ج. الابتعاد عن التعسف في بناء أدوات التقييم: وإصدار الاحكام خاصة في تقييم التحصيل حتى لا يتحول التقييم من وسيلة تربوية إلى وسيلة للعقاب (حمادنه وعبيدات، 2012 : 111).

7.9- الوسيلة التعليمية:

هي تلك الاداة التي يستخدمها المعلم لتحسن من تدريسه وترفع من فاعليته وتعمق من درجة استفادة المتعلمين منه، وغالبا ما يطلق هذا المصطلح وسيلة تعليمية على جميع المواد التعليمية والاجهزة التعليمية، وتشمل المواد التعليمية جميع المواد المعينة في عملية التدريس كالأفلام والأشياء والنماذج والعينات والصور وغيره، بينما تشمل الاجهزة التعليمية جميع الاجهزة المستخدمة في عرض هذه المواد (الطناوي، 2011 : 82).

ويجب أن تتوفر في الوسائل التعليمية الآتي: (الخزاعلة واخرون، 2011 : 415)

- أن تتناسب مع الاهداف العامة والخاصة للتدريس.
- أن تكون في مستوى تفكير التلاميذ خبراتهم وسنهم، حتى يسهل عليهم حل رموزها وفهمها، وأن تكون شيقة جذابة (بمعنى أن تراعي خصائص نمو الطفل) أن يكون للوسيلة موضوع محدد واحد ومتجانس، وأن ينسجم مع الدرس، ليسهل على التلاميذ إدراكه ومتابعته.

10- التفتيش:

كان التفتيش يقوم على أساس السلطة وتصيد الأخطاء، وتوجيه النقد وانعدام الارشاد والتوجيه من قبل المفتش، من هنا كان ينظر إليه المعلمون نظرة ملؤها الخوف والرغبة، مما ينشأ عنها علاقة معتلة بين المعلم والمفتش لا تقوم على أساس صحي، والزيارات الصفية للمعلم تتم بشكل مفاجئ مما يزيد في توتر المعلم (مرسي منير، 1988 : 259).

أما بمفهومه الحالي الاشراف التربوي، فيعرفه حجي بأنه عملية قيادية منتظمة ومحفزة تقدم خدمات تعليمية للمعلمين وتهيئ الفرص لهم للنمو المهني، وتسعى إلى توثيق العلاقات الداخلية والخارجية في المدرسة، وتتصل بعمليات التقويم الشامل لجميع عناصر العملية التعليمية (معن العياصرة، 2008 : 64) نقلاً عن (حجي، 1988).

- أن تساعد الوسيلة على إتباع الطريقة العلمية في التفكير، والدقة والملاحظة، وجمع البيانات والاستنتاج.
- أن تتناسب مع ما يبذل في استعمالها من جهد ووقت ومال.

11- الخصائص النمائية للطفل في مرحلة التعليم الابتدائي:

تواكب مرحلة المدرسة الابتدائية أو كما يطلق عليها الآن الحلقة الأولى من التعليم الأساسي المرحلتين النمائيتين الطفولة الوسطى من 6 إلى 9 سنوات، والطفولة المتأخرة 9 إلى 12 سنة وهنا نتناولها كمرحلة تربوية ونمائية واحدة. وتقول إليزابيث (Elizabeth, 1978 : 12) أن الطفل يتعلم في هذه المرحلة المفاهيم الأساسية والتي تعد ضرورية لإحداث التكييف مستقبلاً، مع انشغال الطفل بكسب ود أقرانه وأن يصبح عنصراً مقبولاً في الجماعة .

تتميز بأنها فترة نمو جسمي بطيء، ويزداد الطفل نمواً من حيث الطول والوزن، يستطيع أن يؤدي بمرونة وتحكم بعض الحركات المعبرة عن النشاط الجسمي (زهران، 2005 : 247).

تنمو المهارات الجسمية بشكل كبير وهذا بفضل النشاطات التي تتطلبها هذه المرحلة، وتزداد العظام قوة وصلابة، و تزيد قدرة الطفل على مقاومة المرض (زيان، 2011 : 80).

في المجال اللغوي يكون عدد المفردات التي يعرفها الطفل أكثر من ثلاثة آلاف كلمة، كما أنه يكون قادراً على تركيب الجمل كما تنمو لديه القدرة على التعبير الكتابي والشفوي (الوافي، 2006 : 142).

وفي الفترة المتأخرة من هذه المرحلة تزداد المفردات ويزداد فهمها ، ويدرك الطفل التباين والاختلاف القائم بين الكلمات ويدرك التشابه اللغوي ، ويزيد إتقان الخبرات والمهارات اللغوية، وتأخذ قدرته على الاستماع والقراءة والكتابة في التحسن تدريجياً ، كما يمكنه في نهاية المرحلة تذوق الأدب (زهران، 2005 : 284).

وعلى الوالدين والمربين اكتشاف اهتمامات التلميذ وتشجيعه على قراءة الكتب التي تتناسب مع سنه وجنسه وميوله، وتنمية المجال اللغوي بتشجيع التلاميذ على القراءة الجهرية مع ملاحظة الفروق الفردية، وإنشاء مكتبات للأطفال في المنازل والمدارس والبحث على المطالعة (سعد، 2014 : 52).

وينمو الإدراك الحسي للطفل في بداية هذه المرحلة ويتطور إلى الإدراك المجرد، كما يتحكم في دقة السمع والبصر حيث يستطيع رؤية الأشياء القريبة والبعيدة (الوافي، 2006 : 145).

ويستمر السمع في طريقه إلى النضج ، إلا أنه مازال غير ناضج تماماً، وبالنسبة للقدرة على تذوق اللحن الموسيقي ؛ فنجد الطفل في بداية المرحلة لا يستطيع أن يتذوق الإيقاع البسيط ويضطرب له، وفي نهاية المرحلة يكاد يكتمل نمو الحواس التي تعتبر بمثابة المراصد الخارجية للجهاز العصبي (زهران، 2005 : 279).

وعلى الوالدين والمربين رعاية النمو الحسي وذلك باستخدام الحواس في الأنشطة و صولا تدريجيا إلى المجرد (سعد، 2014 : 87).

تنمو العضلات الكبيرة والعضلات الصغيرة، ويحب الطفل العمل اليدوي ويحب تركيب الأشياء وامتلاك ما تقع عليه يده، ويظهر النشاط الزائد وتعلم المهارات الجسمية والحركية اللازمة للألعاب ، مثل لعب الكرة وألوان النشاط العادية، كالجري والتسلق ونط الحبل ، ويستطيع طفل المدرسة الابتدائية أن يقوم بالكثير من الأعمال بنفسه ، فهو يحاول أن يلبس ملابسه ، ويستطيع الكتابة، ويلاحظ أن كتابته تبدأ كبيرة ، ثم يكون بإمكانه بعد ذلك أن يصغر خطه، ويميل الذكور في هذه المرحلة للحركات الأكثر عنفاً من الإناث (زهران، 2005 : 250-276).

وينبغي تكليف الطفل على قدر طاقته، وألا نقرن بين الاطفال في القدرات مع التأكيد على الألعاب الجماعية (سعد، 2014 : 61).

ويستمر النمو العقلي في نموه، ويساعد هذا النمو التحاق الطفل بالمدرسة حيث يتعلم الطفل المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، كما ينمو لديه التفكير ويتطور من التفكير الحسي إلى التفكير الرمزي شبه المحسوس ثم إلى التفكير المجرد (الوافي، 2006 : 142).

ويستمر التفكير المجرد في النمو، ويقوم على استخدام المفاهيم والمدرجات الكلية ويزداد مدى الانتباه ومدته وحدته، كما تزداد القدرة على تعلم ونمو المفاهيم، ويتعلم الطفل المعايير والقيم الخلقية والخير والشر وينمو لديه حب الاستطلاع (زهران، 2005 : 280)

يتجه النمو الانفعالي نحو الثبات والاستقرار، وتتكون العواطف والعادات الانفعالية ويبدى الطفل الحب ويعبر عن الغيرة، وتلاحظ مخاوف الأطفال، وسرعان ما يصبح الطفل أكثر ثباتاً وأقل اندفاعاً ويتعلم تدريجياً التحكم في انفعالاته وضبط ذاته ،ويتضح الميل للمرح، ويفهم النكتة ويضطرب لها وتنمو الاتجاهات الوجدانية ، ويتعلم الطفل كيف يتنازل عن حاجاته التي قد تغضب والديه(سعد ، 2014 : 61).

في هذه المرحلة التي يلتحق فيها الطفل بالمدرسة، تتسع دائرة اتصاله الاجتماعي ويزداد تشبعها، خاصة مع أقرانه وزملائه في القسم الدراسي، حيث يتعرف على أطفال مثله في السن وفي الخبرة وفي العلاقات الاجتماعية، ثم مع التقدم في السن وعن طريق اللعب الجماعي تنمو قدرته على المشاركة الاجتماعية وعلى تحقيق المكانة الاجتماعية، كما تزداد صداقاته بنمو روح التعاون بين الأطفال (الوافي، 2006 : 143).

كما يميل الطفل إلى اكتشاف البيئة المحيطة به، وإدراك العلاقة بين الأشياء، وإثراء خبرته وتتكون لديه المعايير والاتجاهات والقيم الاجتماعية، ويزداد الشعور بالمسؤولية ويتكون عنده الضمير الاجتماعي (زكريا، 2009: 43)

12- مبادئ النمو وعلاقتها بالمقررات:

- النمو عملية مستمرة إلا أن سرعته غير ثابتة: منها مراعاة استمرارية المادة الدراسية وربط السابق منها باللاحق والتدرج في صعوبة الاهداف.
 - النمو عملية فردية : مراعاة الفروق الفردية من جميع الجوانب.
 - تؤثر جوانب النمو وتتأثر بعضها ببعض، والنظر للطالب على أنه كل متكامل.
 - السلوك الانساني معقد، صعوبة معرفة ما إذا كان سلوك الطالب الظاهر يعبر عن حقيقة ما يفكر به.
 - مرحلة الطفولة هي أهم مراحل النمو، فقد أجمع علماء النفس إلى أن الخمس سنوات الأولى تقرر ما سيكون عليه الفرد في المستقبل.
 - التعلم مرتبط بالنمو، فيجب مراعاة مستوى نمو الطلبة عند تحديد الأهداف واختيار المحتوى والأنشطة.
- (نبهان، 2008: 80)
- ينتقل النمو من العام إلى الخاص، وذلك بإدراك الشيء كاملا في البداية ثم ادراك الأجزاء التفصيلية
- ثانيا: معلم المرحلة الابتدائية:

1- تعريف المعلم:

✓ تعريف محمد السرخيني: يصف المعلم بأنه " هو ذلك الشخص الذي ينوب عن الجماعة في تربية

أبنائهم وتعليمهم وهو موظف من قبل الدولة ويتلقى أجرا نظير قيامه بهذه المهمة" (زبدي، 2007: 55).

✓ ويعرفه جليبر دولانرد Gilber, D: بأنه الفرد المكلف بتربية التلاميذ في المدارس

(Gilber. D, 1974 :44)

✓ المعلم هو عصب العملية التعليمية، والعامل الرئيسي الذي يتوقف عليه نجاح التعليم في تحقيق أهدافه. ومعلم المرحلة الابتدائية له أهمية خاصة حيث إن الأطفال في هذا السن المبكرة يتأثرون بدرجة كبيرة بسلوكيات المعلم وأفكاره أثناء تعاملهم في حجرة الدراسة وإذا شعر الأطفال بأن معلمهم

يميل إلى التعاون معهم ويؤمن بقيمة كل منهم، فإنهم يكونون اتجاهات إيجابية نحوه (Dubey, 149).

(D & Others, 1985)

2- سمات المعلم الجيد:

من هو المعلم المبتدئ ؟

يمكن ايجاز سمات المعلم الجديد

✓ المعلم الجديد واقع بين هويتين الاولى تتعلق بمحاولة اهمال سلوكه المنصرم كطالب، والثانية

بسعيه نحو التلون بصبغة سلوك يعود لمهني مسؤول عن قراراته

✓ ممارسة المهنة تعرضه لخوف وقلق، ومخاوف شتى، وكلها عوامل تنقص من اكتساب الخبرة

والثقة بالنفس

✓ علينا أن نمنحه الدعم والوقت، والظروف المواتية للتغلب على العقبات

✓ يشوبه حالة من عدم الدقة ما يجعله مشدوداً، غير متوازن، مرهقاً وعلينا أن نعتبرها عادية

✓ لديه احساس بعدم التمكن، وقدرة متواضعة على استعاب السلوكيات المناسبة للمهنة

✓ هو دائماً يضع نصب عينيه المسافة الواقعة بين ما يتخيله ويصبو إليه وما يعايشه بالفعل

(سليم وعوض، 2012 : 47-48)

3- خصائص معلم المرحلة الابتدائية ودوره:

لمعلم المرحلة الابتدائية خصائص متعددة تميزه عن غيره من المعلمين

- إن معلم المرحلة الابتدائية يقضي من الوقت مع الاطفال ما يقرب مما يقضيه الوالدين معهم
- يقع على عاتق معلم الابتدائية تدريس كل المواد الدراسية وهو يهتم بجميع جوانب النمو للمتعلم
- لمعلم المرحلة الابتدائية الحرية في بناء برنامج الدروس اليومي لتلاميذه .
- يحرص معلم المرحلة الابتدائية على الترابط بين المواد في تدريس المقررات (عايش، 2015 : 153).
- و حتى يكتمل دور معلم الابتدائي عليه أن يأخذ بعين الاعتبار الإرشادات التالية :

✓ الوعي بالخصائص النمائية الشاملة لأطفال المرحلة في جوانبها العقلية و الجسمية والانفعالية .

✓ الإلمام بالأهداف التربوية العامة والخاصة لمعظم المواد الدراسية .

✓ رصد المناسبات المحلية والإقليمية والعالمية واستثمارها كمواضيع يمكن من خلالها تثقيف الاطفال

من جانب، وتوظيف تلك المناسبات بما يتناسب وما هو موجود في المقررات الدراسية من جانب

آخر وبما يتناسب والنضج العقلي والقيمي لأطفال المرحلة.

- ✓ اعتبار البيئة كمصدر للتعلم يمكن لاستفادة من خاماتها في تنفيذ الدروس .
- ✓ تحسين البيئة الصفية بجعلها مريحة ومثيرة للدافعية ، وبعيدة عن أساليب تعذيب الأطفال أو قهرهم،
فما هم إلا أطفال (عايش، 2015 :154).
- ويضيف لها (سلطانني 1986) ما يلي:
- ✓ قيامه بدور المرشد خلال مشاركة التلاميذ في النشاط .
- ✓ الاهتمام بمشكلات التلاميذ التحصيلية والنفسية والاجتماعية .
- ✓ تشجيع التعاون الايجابي بين التلاميذ .
- ✓ إقامة علاقة طيبة مع التلاميذ (خطايبه، وآخرون، 2002 :22).

4- صفات المعلم وخصائصه بشكل عام :

المعلم هو القدوة الصالحة، والمثال المحتذى، والأنموذج المتبع للتلاميذ في حياتهم بجوانبها المتعددة، وكلما كانت صفات المعلم وخصائصه كاملة شاملة استقام التلاميذ وصلح المجتمع (كبريت، 1998 :7) .
وقد اجتهد الكثير من الباحثين في تحديد مواصفات المعلم الناجح بدءاً من أفلاطون ومدينته الفاضلة، وأهم ما أورد من خصائص للمعلم الناجح ما يلي:

- ✓ الميل إلى المهنة.
 - ✓ الالمام الكافي بالمادة أو المواد التي يتولى تدريسها .
 - ✓ الجاذبية الشخصية والتواضع والثقة المتبادلة مع تلاميذه.
 - ✓ الالمام بطرائق التدريس .
 - ✓ أن يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.
 - ✓ أن يراعي البيئة المادية والنفسية والاجتماعية للتلميذ.
 - ✓ أن يكون عادلاً بعيد عن التحيز لفرد معين (زغير، 2016 :12).
- وقد قسمت هذه الخصائص أو السمات إلى خصائص شخصية ومعرفية ووجدانية وخلقية على النحو التالي (عربيات، 2007 :163):

1.4- خصائص المعلم الشخصية :

قوة الشخصية من اهم خصائص المعلم الكفاء، حيث يستطيع أن يتحكم في سلوكه عند الغضب،
وإذا استخدم قوته الجسمية في التعامل مع التلاميذ، ولا بد أن يتميز بما يلي:

• القدرة على معادلة الأمور .

• الأمانة .

• الشجاعة الأدبية .

• الصبر .

• الصدق في المعاملة (عبد السميع وسهير، 2005 : 95).

• روح التعاون مع الآخرين من زملاء وإدارة وأولياء .

• لديه القدرة على التأثير في الآخرين .

• يحافظ على التقاء بصره بأبصار تلاميذه جميعاً .

• يستخدم طبقات صوتية متنوعة لجعل الالتقاء أكثر تشويقاً .

• لديه روح الدعابة .

• واثقاً من نفسه وودود .

• مبتكر ومتنوع في طريقته التعليمية (عربيات، 2007: 164).

فقد أظهرت دراسة كونين وجامب (Conin and Gypm) أثر سلوك المعلمين الودي في تعلم تلاميذ المدارس الابتدائية وتكيفهم، إذ توصلت هذه الدراسة أن الأطفال الذين يتولى تعليمهم معلمون عقابيون يظهرون سلوكاً عدوانياً وعدم اهتمام بالتعلم والموضوعات المدرسية، وذلك في حالة مقارنتهم بالأطفال الذين يقوم بتعليمهم معلمون متسامحين أي أن المعلم الودود المتسامح يكسب ثقة تلاميذه (نشواتي، 2003 : 238) .

2.4- خصائص المعلم المعرفية :

يوجد عدد من الخصائص المعرفية التي ينبغي توفرها في المعلم، فقدراته العقلية وحصيلته المعرفية، والأساليب التي يتبعها في استثارة دافعية تلاميذه هي من العوامل المهمة التي ينبغي أن تؤخذ في الحسبان (منير، 2000 : 33).

1.2.4- الإعداد الأكاديمي والمهني:

يقول غاستون ميالاريه (Gaston, M, 1977 : 05) " إن الإعداد الأكاديمي هو على السواء عملية ونتيجة للدروس العامة والخاصة في مجال معين، وهذا الإعداد الأكاديمي ينمي من جهة، كفاءة أكبر في مادة أو مجموعة مواد علمية، حسب مستوى الدروس المتبعة و من جهة أخرى ينمي الثقافة العامة ". ويرتبط

إعداد المعلم أكاديمياً أو مهنياً على نحو إيجابي بفعالية التعليم، ذلك أن المعلم المتفوق في التحصيل الأكاديمي والمؤهل مهنياً يغدو أكثر فعالية من المعلم الأقل تفوقاً وإعداداً (عربيّات، 2007: 165). ويعود سبب ذلك كون العوامل التي تجعل التلميذ متفوقاً، هي ذاتها التي تجعله معلماً فعالاً كالقدرة العقلية، والجد والمثابرة، والميل إلى القراءة، وسعة الاطلاع (نشواتي، 2003 : 234).

2.2.4- اتساع المعرفة والاهتمامات :

إن نجاعة وفعالية المعلم لا ترتبط بإعداداته في مجال تخصصه فحسب، بل ينبغي أن يكون متعدد الاهتمامات ومتنوعها، يملك روح المبادرة والنزعة إلى التجديد، ويمتلك من القدرات والمهارات والمعلومات ما يجعل منه باحثاً تربوياً يسهم في القضايا عن وعي ودراية (طارش ، 2011 ، 353).

3.2.4- المعلومات المتوافرة للمعلم عن تلاميذه:

لابد للمعلم الفعال أن يكون عارفاً لتلاميذه ومستواهم العلمي (جهاد، 2006 : 13). إذ أنّ معرفة المعلم أسماء تلاميذه، وقدراتهم العقلية، ومستويات نموهم وتحصيلهم وخلفياتهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية تجعله أكثر فعالية في تواصله وتعامله معهم (عربيّات، 2007: 165).

4.2.4- استخدام المنظمات التقديمية :

المعلم الفعال هو الذي يزود تلميذه بما يعرف بالمنظمات التقديمية وهي عبارة عن مراجعات أو معلومات أو قراءات قصيرة عامة يكون التلاميذ على ألفة بها حيث تقوم هذه المقدمات بحصر الفجوة بين معلومات التلاميذ السابقة والمعلومات الجديدة التي تتطوي عليها المادة الدراسية موضوع الاهتمام (نشواتي، 2003 : 235).

5.2.4- القدرة على استخدام تكنولوجيا التعليم:

فالمعلم الفعال يستطيع الاستفادة من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال داخل القسم أثناء شرحه للمادة الدراسية (سلامة، 2006 : 237).

3.4- خصائص المعلم الجسمية:

لا يستطيع المعلم القيام بوظيفته بصورة ملائمة إلا إذا كان يتمتع بالسلامة الجسدية من أي عاهة قد تعيقه في أداء مهمته فلا بد أن يكون خالياً من العيوب والعاهات، كالصمم والعمور والتأتأة، لأن هذه العاهات من طبيعتها أن تجعل المعلم يقصر في أداء واجبه (البديري، 2001 : 134).

كما لا بد من تمتعه بسلامة حواسه (نظر - السمع - اللمس - الذوق - الشم) وسلامة مظهره (هيئته العامة - انسجام ألوان ثيابه - جمال مشيته - حديثه نظافة شكله) فأهمية السلامة تكمن في شد أنظار التلاميذ إلى الدرس وإبعاد تعليقاتهم .

4.4- خصائص المعلم الخلقية:

يعد المعلم القدوة والمثل الأعلى في سلوكه وأخلاقه لتلاميذه لذا فهو بحاجة ماسة إلى الصفات الخلقية الطيبة كي يؤثر في تلاميذه وينجح في مهنته ومن هذه الصفات :

- أن يكون المعلم عطوفاً ليناً مع تلاميذه، دون مبالغة في اللين والقسوة .
- أن يتصف بالصبر والأناة والتحمل.
- أن يتحلى بالحزم والكياسة فلا يكون ضيق الخلق .
- أن يكون مخلصاً في عمله جاداً فيه محباً له .
- أن يكون طبيعياً في سلوكه مع تلاميذه وزملائه غير متكلف .
- أن يكون محترماً لدينه وتقاليده قومه (عربيات، 2007 : 166).

وتبين من دراسة قام بها الدكتور محمد الرشدان في ماليزيا عام 1992 على عينة من التلاميذ بلغ عددهم 352 تلميذاً أن الصفات التي ينبغي أن يتصف بها معلمو المرحلة الابتدائية جاءت على النحو التالي:

- الامانة .
- الاستقامة الخلقية .
- الادارة الجيدة للصف .
- حب التعليم .
- العدل بين التلاميذ (عبد الرحمن، 2004 : 30).

5.4- الخصائص النفسية والانفعالية للمعلم :

- هناك مجموعة من الخصائص النفسية والانفعالية التي ينبغي أن تتوفر في المعلم وهي :
- الاتزان الانفعالي .
 - القدرة على التكيف.
 - القدرة على تنمية الدافع عند التلاميذ.

- القدرة على العمل مع التلاميذ بطريقة إيجابية .
- التوازن في المناقشة والحيادية (القرش، 2012 : 55) .

6.4- الخصائص العقلية للمعلم:

- هناك مجموعة من الخصائص العقلية التي ينبغي أن تتوفر في المعلم نذكر منها:
- الذكاء والقدرة على التصرف الحكيم، وعلى ما يصادفه من مشكلات في الموقف التعليمي، ويتضمن ذلك فهم وإدراك الحقائق، والعلاقات والمشكلات، وتطبيق المعلومات النظرية على مشكلات الحياة الواقعية .
 - دقة الملاحظة، إذ وذلك للتمكن من ملاحظة التلاميذ قصد مساعدتهم على التقدم المستمر وذلك من حيث:

أ. الملاحظة تعد تقييماً للتقدم اليومي للتلاميذ وبذلك تمكن المعلم من مساعدة تلاميذه على التقدم المستمر .

ب. الملاحظة الدقيقة تساعد في تنويع طرق التدريس وتطويرها .

ج. الملاحظة وسيلة للتعرف على المناخ التربوي العام.

- القدرة على إدراك المفاهيم الأساسية في الآداب والعلوم والفنون
- المتابعة الواعية للفكر التربوي المعاصر
- القدرة على تطوير عمله وإتباع أحدث الأساليب التربوية
- القدرة على تقييم عمله وتحسينه (الفقي، 2010 : 232).

7.4- الخصائص القيادية للمعلم:

هناك مجموعة من الصفات القيادية التي ينبغي أن تتوفر في المعلم نذكر منها:

- القدرة على قيادة الصف وفقاً لخطته وبرامجه وتوجهاته
- تشجيع انجازات التلاميذ لتقوية معنوياتهم ودفعهم إلى مزيد من العطاء
- احترام المعلم لتلاميذه في تقصيرهم ونجاحهم باعتبارهم أمانة في يديه
- استئثار انتباه التلاميذ لجذبهم إليه (أبو شعيرة والمخزومي، 2007: 327).

8.4- الخصائص الأخلاقية والاجتماعية للمعلم:

- يعامل الطلاب بمحبة وعطف وحنان.
- يحترم شخصية الطلاب ويحترم قرارات الجماعة.

- لديه علاقات إيجابية مع العاملين في المدرسة وأعضاء المجتمع المحلي
- يسعى لتوطيد العلاقة بين المدرسة والبيئة المحلية.
- يساهم في إحداث التغيير الاجتماعي وتطوير المجتمع (شتات، 1999: ص43)

5- واجبات المعلم:

- تعد الصفات العلمية والخلقية للمعلم ركيزة أساسية في الحديث عن واجبات المعلم، فكل صفة من الصفات تستدعي واجباً من الواجبات المقررة عليه.
- أ. واجبات المعلم نحو نفسه ونموه المهني، ومنها:
- الاهتمام بحسن مظهره وبصحته
 - والتحكم في انفعالاته.
 - والتركيز على أسلوب حديثه مع الآخرين .
 - وعدم ارتكاب ما من شأنه أن يحط من كرامته (عبيد، 2006 : 22).
- ب. واجبات المعلم نحو تلاميذه، ومنها:
- تربية الشخصية المتكاملة في المتعلمين .
 - العناية بالمتعلمين من خلال غرس قيم التعاون والبحث والمعرفة.
 - الاشارة بسلوك التلميذ الذي يعكس قيماً مرغوبة (محبوب، 2013 : 95).
- ت. واجبات المعلم نحو مهنة التعليم، ومنها:
- التمسك والالزام بأداب المهنة واحترام تقاليدھا.
 - الاهتمام بالمظهر العام.
- ث. واجبات المعلم نحو الزملاء ومجتمع المدرسة، ومنها:
- احترام الزملاء والتعاون معهم.
 - إشاعة روح المرح وتجنب التكتلات وإثارة المشكلات.
 - الالتزام بالتعليمات واللوائح والقيام بما يسند إليه من مهمات.
 - المحافظة على الاجهزة والادوات .
- ج. واجبات المعلم نحو أولياء الامور ومنها:
- الاحتفاظ بعلاقات طيبة مع أولياء الامور.

- المشاركة الفاعلة في مجالس أولياء الأمور.
- الاهتمام ببناء قنوات اتصال مستمرة وفعالة مع أولياء الأمور.
- ح. واجبات المعلم نحو وطنه ومنها:
 - متابعة القضايا القومية بما يمكن من توجيه التلاميذ التوجيه الصحيح.
 - تعميق التلاحم بين العمل المهني والواجب الوطني.
- خ. واجبات المعلم نحو الاسهام في بناء المجتمع ومنها:
 - تقديم الانشطة والخدمات للمجتمع المحيط.
 - احترام خصوصية المجتمع وثقافته والتعاون مع اعضاء المجتمع المحلي.
 - توطيد الثقة مع المجتمع في العملية التعليمية والتربوية (الفقى، 2010: 240، 241).

6- أدوار المعلم:

1.6- المعلم كموجه:

يعتبر المعلم الموجه للموقف التعليمي - التعليمي حيث يخطط لتعريض الطلبة للخبرات والاهتمامات، مستخدماً مختلف الوسائل والامكانيات المتاحة له في المدرسة (جرادات وآخرون، 2008: 142).

2.6- المعلم كمرشد:

إن المعلم هو أقرب الاشخاص إلى الطالب في المدرسة، فهو يتفاعل معهم بإعطائه المادة وفي تفاعله معها، كما يعد حلقة الوصل بين الطالب وجهات الارشاد المدرسي. فهو يعتمد على خبراته وتجاربه، لأنه يعرف المسافرين ويعرف الطريق، فالتعليم أشبه بالرحلة والمعلم يأخذ على عاتقه مسؤولية الرحلة، فهو الذي يحدد الطريق وفقاً لحاجات الطلاب وقدراتهم، وهو مرشد يتقبل امتيازات الدليل ومسؤولياته (عربيات، 2007: 171).

3.6- المعلم كمتخصص أكاديمي:

هذا الدور يعتبر دوراً جوهرياً للمعلم، يجب أن يحدد فيه ماذا تعلم؟ وما المواد التعليمية المستخدمة واللازمة لعملية التدريس؟ وما طريقة التدريس التي تناسب المحتوى المختار وكيف يمكن تقويم مدخلات التعليم؟ معتمداً في ذلك على عدد من الحقائق تشمل تحديد الاهداف معرفة الموضوع، ونظريات التعلم والدافعية وقدرات وحاجات المتعلم ومدرراً لشخصيته وأهدافه وحاجاته بشكل مجمل (الخزاعلة، وآخرون، 2011: 127).

4.6- المعلم كمحفز للدافعية:

إن أحد أهم أدوار المعلم تتعلق بدوره في حفز دافعية المتعلم حتى لا يصبح الصف مكاناً يبعث على الملل وتشتت الانتباه، ولذلك من المتوقع من المعلم أن يبحث عن الأنشطة والوسائل والطرق الكفيلة بشد انتباه الطلبة وجعل المادة الدراسية على درجة عالية من الجاذبية والاهتمام بما يتناسب وأعمار الطلبة وحاجاتهم و خصائصهم النمائية (العتوم وأخرون، 2011 : 40).

5.6- المعلم كباحث:

من القضايا التي تجذب المعلم إلى طلابه وتغرس في نفوسهم حبه واحترامه، أن يأتيهم بالجديد دائماً، ويأبى أن يشرب طلابه من الماء الراكد أو يأكلوا طعاماً من اليوم الفائت، وإنما يحاول أن يأتيهم بالجديد في كل حصة، ولا يكون له ذلك إلا إذا كان دائم البحث والاطلاع، وطلب العلم والسهر عليه. (العامري، 2017 : 24)

6.6- المعلم كعضو في المجتمع:

ونعني بهذا الدور أن المعلم مسؤول عن توعية تلاميذه بأهداف المجتمع من خلال عملية التعليم و المحافظة على قيم هذا المجتمع (الداهري، 2010 : 132).

7.6- المجالات الحديثة للمعلم:

يمثل المعلم في العصر التربوي الحديث عدة أدوار اجتماعية تسير روح العصر والتطور منها:

- ✓ المعلم ميسر للحصول على المعرفة .
- ✓ المعلم راعي للنمو الشامل للطلبة .
- ✓ المعلم خبير وماهر في مهنته التدريس والتعليم.
- ✓ المعلم مسؤول عن الانضباط وحفظ النظام.
- ✓ المعلم مسؤول عن مستوى تحصيل التلاميذ وتقويمهم.
- ✓ المعلم مرشد نفسي.
- ✓ المعلم نموذج.
- ✓ المعلم عضو في المجتمع المحلي .
- ❖ أدوار لابد أن يمارسها المعلم وهي:
- ✓ تحليل النظام التعليمي.

✓ تنظيم النظام التعليمي.

✓ تطبيق النظام التعليمي.

✓ تطوير النظام التعليمي (أبوطعه، 2017 : 98).

7- محددات عمل المعلم:

1.7- المعلم والمنهج الدراسي:

يقصد بها تعامل المعلم مع مجموع الخبرات التي تقدم للتلاميذ وتشمل ما يلي:

- - الأهداف المرغوبة باعتبارها محددة لنوع الخبرات المرجوة.
- - المحتوى الدراسي الذي يحدد مضمون الخبرات ومجالها.
- - أساليب التقويم لمعرفة مدى تحقيق الأهداف المرجوة للعملية التعليمية.

2.7- المعلم والظروف البيئية :

يجب أن يرتبط المعلم بالبيئة الصفية ومشكلاتها كما يلي :

✓ ينبغي على المعلم أن ينسق جهوده مع جهود المؤسسات الاجتماعية والثقافية.

✓ إسقاط جميع الحواجز التقليدية بين المدرسة والبيئة.

✓ على المعلم أن يدرك جيداً أن تلاميذه يتعرضون لمؤثرات بيئية مختلفة قد يتعارض بعضها مع القيم والاتجاهات وأساليب التفكير التي تحاول المدرسة غرسها فيهم، وهذا يستلزم وضع خطط تربوية للأنشطة التعليمية تنسق بين جهود المعلمين وتوجهها نحو زيادة فاعلية التأثير المدرسي على التلاميذ.

3.7- المعلم والامكانيات المادية والبشرية:

توفير المواد والادوات والأجهزة ، والاقسام يعد أمراً ضرورياً بالنسبة لتحقيق كثير من الاهداف ومطلوب من المعلم البحث عن أساليب ووسائل تمكنه من مواجهة كثير من الصعوبات لذا يستلزم:

✓ ترسيخ عادات المحافظة على الوسائل بحيث يقلل الفاقد منها.

✓ تطوير التعلم الذاتي لدى التلاميذ وبهذا تقل صعوبة اكتظاظ الاقسام.

✓ الاعتماد على الخامات المحلية سواء من المعلم أو من تلاميذه، في عمل الاجهزة أو الوسائل

التعليمية المختلفة (زغير، 2016 : 9، 10).

8- كفايات المعلم:

1.8- الكفايات العامة:

- الالتزام بتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الوطن والعالم العربي والإسلامي والإنساني: كحب الوطن والاعتزاز بمبادئه وقيمه، الحفاظ على الوحدة، والمحافظة على الممتلكات العامة.
- مراعاة الالتزام بقيم المجتمع داخل المدرسة وخارجها وتنمية روح المسؤولية نحو الاحتياجات البيئية والمجتمعية: فيجب المحافظة على البيئة التي يعيش فيها، والمشاركة في الأعمال التي يقوم بها المجتمع الذي يعيش فيه، ودراسة مشكلات المجتمع والبيئة داخل المدرسة (جردات وآخرون: 2008: 77)
- العمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو النمو المتكامل: النمو الصحي والجسمي والعقلي والثقافي والفكري وغيرها حتى يوجد لدينا الشخصية المتكاملة.
- الالتزام بأخلاق المهنة في رعاية التلاميذ، من حيث العدالة والمساواة بين التلاميذ: فالمعلم هو القدوة الحسنة التي يمثلها تلاميذه لذا يجب أن يكون متصفاً بالصفات الحسنة والأخلاق الفاضلة وينعكس ذلك على تصرفاته مع تلاميذه : الصدق الأمانة العدل المساواة ... الخ.
- الإيمان بوظيفة المعلم ودوره وأهميته في تحقيق التنمية التربوية الشاملة وإدراك تأثيره على حياة التلاميذ في المستقبل، واكتساب الاتجاهات الإيجابية نحو مهنته: فعلى المعلم أن يكون مقتنعاً وراضاً عن عمله ومهنته كمعلم ويجب أن يؤمن بأنه البنة الأولى والأساس من أجل تغيير هذا المجتمع نحو الأفضل وبالتالي يسعى بكل طاقته أن يحقق الأهداف التعليمية المرجوة منه لينتج لنا جيل قادر على تحمل المسؤولية وتحقيق التنمية الشاملة في المستقبل (عربيات، 2007: 175).
- الالتزام بمراعاة الانضباط الشخصي والإلمام بالمسؤولية الإشرافية والتعليمية والإدارية، من خلال: عدم التغيب عن أداء العمل، والمساهمة بمسؤولية في أشرفه على تلاميذه داخل الصف والقيام بالمهام الإدارية داخل المدرسة، فمعلم الاجتماعيات - مثلاً- ليس مجرد معلم لتدريس الحصص الاجتماعية داخل الصف فقط، بل عليه مسؤوليات ومهام إشرافية وإدارية داخل المدرسة إلى جانب عمله كمعلم: مثل الإشراف على طابور الصباح والإذاعة المدرسية، المشاركة في تنسيق وإعداد الرحلات المدرسية، تحضير الطلاب ومتابعتهم، مراسلة أولياء الأمور وغيرها.

• الالتزام بالتعاون والتضامن مع الآخرين من أجل تحسين أداء التلاميذ وترقية نوعية الحياة المدرسية: يجب على المعلم أن يتعاون مع بقية المعلمين داخل المدرسة وذلك لمناقشة وضع التلاميذ ومستوياتهم وكيف يمكن تحسين أو معالجة بعض المشكلات التعليمية أو السلوكية للتلاميذ، وكذلك من أجل إعداد البرامج والخطط والأنشطة المدرسية وغيرها وفقاً للتعاون مع بقية معلمي المدرسة وإدارة المدرسة.

• العمل على تنمية قدرات التلاميذ: من خلال التعلم الذاتي والنمو المهني المستمر، باستخدام وسائل وأساليب التعلم الذاتي ودفع التلاميذ وتدريبهم على استخدامها، كالتعلم باستخدام الحاسوب والانترنت والعقود التعليمية وأسلوب التعلم من أجل الإتقان حتى تتحقق مبدأ مراعاة الفروق الفردية من خلال التعلم الذاتي (العامي، 2017 : 48)

2.8- الكفايات التدريسية:

ويقصد بها إلمام المعلم بتخصصه العلمي ومواده التدريسية، ليس مدعياً لذلك بل متحققاً من ذلك، مستوعباً لها متفهماً لأمرها، مع الحرص على مواصلة الجد والاجتهاد والمطالعة والبحث دون انقطاع (عبيد، 2006 : 171) . وتظهر الكفايات التدريسية على النحو التالي:

• تقديم المادة الدراسية بشكل واضح ومتسلسل: استيعاب المفاهيم وإتقان المحتوى في مجال تخصصه. إتقان محتوى المادة الدراسية مع إدراك الطبيعة التكاملية بينها. استخدام مصادر التعلم المختلفة وتوظيفها بما يتناسب مع احتياجات تلاميذه (جردات وآخرون: 2008 : 79)

• يستخدم أساليب تدريس تلائم الموقف التعليمي: تكليف مجموعة من التلاميذ بعمل ما بشكل جماعي سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها كان يطلب منهم دراسة عين ماء وما هي الأسباب التي أدت إلى تلوثه أو جفافه، أو رسم خارطة جداريه لليمن، ويمكن أن يكلف كل تلميذ بعمل فردي بحسب ميول ورغبات التلاميذ وقدراتهم العلمية والاقتصادية

• يركز على المعارف والمفاهيم الأساسية. يراعي الفروق الفردية .

• يركز على مهارات التواصل والتفاعل الصفي مع التلاميذ، وتشجيعهم على التعبير عن أفكارهم بوضوح والمشاركة في النشاط بفاعلية: استخدام أسلوب التعلم الديمقراطي، وإن ترى الحوارات بكل موضوعية وبتشجيع ومتابعة من قبل المعلم دون التدخل فيها إلا في وقت الحاجة أو نهاية الحصة عند القيام بإغلاق الدرس وهو تلخيص مكثف لما ناقشه التلاميذ وتعديل الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ

- يستثير دافعية الطلبة: من خلال تنويع المثيرات كأن تكون وسيلة أو قصة مشوقة أو تجربة شخصية، بحيث تكون مشوقة وملفته للانتباه، وتكون في بداية الحصة تمهيداً لها(عربيات، 2007 :177).

3.8- كفايات التخطيط:

- إعداد الخطط التدريسية السنوية والفصلية واليومية على النحو الذي يؤدي إلى تحقيق ما يلي:
- الفاعلية وتكامل المقرر الدراسي وترابطه مع سائر المقررات: ربط دروس الجغرافيا مع ما يتعلق بها من دروس العلوم وربط التاريخ بالإسلامية وربط التربية الوطنية بالنصوص وهكذا وكذلك ربط المواد الاجتماعية مع بعضها البعض لكونها مواد مترابطة ومكملة لبعضها البعض، وربطها مع غيرها من المواد.
- اشتقاق الأهداف السلوكية وصياغتها بطريقة إجرائية قابلة للملاحظة والقياس: يمكن اشتقاقها من خلال الكتاب المدرسي نفسه والتي في الغالب قد وضعت الأهداف السلوكية في بداية كل درس أو بداية كل وحدة دراسية، ويمكن اشتقاقها أيضاً من خلال ميول ورغبات التلاميذ ومن خلال أيضاً المجتمع والبيئة التي يعيش فيها التلاميذ .
- تحديد المتطلبات القبلية لموضوعات دراسية معينة وتوضيح طرق الكشف عنها والاستفادة منها: الخلفية السابقة للمتعلم، أو ما يمكن وضعه لربط الدرس بما تم تعليمه، الكشف عن مستويات التلاميذ ومدى فهمهم لمفاهيم (العامي، 2017 : 49).

9- أنماط إدارة المعلم :

1.9. النمط التقليدي :

يعتمد هذا النمط على احترام كبار السن، باعتبار المعلم أكبر من تلاميذه سناً وأنصح منهم بياناً وأكثرهم خبرة وتجربة، ولذا يتوقع من التلاميذ أن يطيعوه لأنه في مقام أبيهم، وله الحق في رعاية شؤونهم حيث يعمل على ما فيه مصلحتهم، وما عليهم إلا الطاعة والولاء، والمعلم التقليدي يحب الحفاظ على القديم لقدمه فسلوكه داخل القسم امتداد لما كان سابقاً، لا يحاول التجديد أو التفكير أو التعديل، وأن أية محاولة من هذا القبيل هي تدخل في شؤونهم وتعد على حقوقه، ومثل هذا النمط لا يحترم كيان التلميذ، ولا يعمل على صقل شخصيته أو تنمية مواهبه وقدراته (زيتون، 2003 :529).

2.9- النمط التسلطي :

يسود في هذا النمط جو التسلط، فرأي المعلم هو الأول والأخير، لا يحق لأحد أن يناقشه أو أن يعترض عليه، فلا يترك للتلاميذ فرصة للتعبير عن آرائهم أو الإدلاء بما يرونه، فهو الأمر الناهي، يأمر فيطاع، يستخدم العنف وأسلوب القهر والاستبداد لكل من تسول له نفسه مخالفة أوامره، أو التباطؤ في تنفيذها، ويقطع الطريق على كل سؤال يحاول التلميذ أن يسأله، وآخر ما يفكر فيه المعلم المستبد هو التقرب من التلميذ، ومحاولة التعرف عليه والوقوف على مشكلاته (الكسواني، وآخرون، 2005 : 20).

وتقل فيه فرص التفاعل اللفظي بين التلاميذ والمعلم أو التلاميذ فيما بينهم، وتسود فيه السلوكيات العدوانية، وتهمل حاجات التلاميذ ويكثر العقاب ولو لأتفه الأسباب، ويضطهد التلميذ الضعيف (قطامي، 2004 : 374).

3.9- النمط الفوضوي :

يسود هذا النمط عدم النظام في كل شيء، فليس هناك تخطيط من المعلم يسير عليه في عمله، كما أن شخصيته ضعيفة ومهزوزة، دائم التخطب والتردد في احكامه ليس لديه أهداف واضحة ومحددة يعمل على تحقيقها، ولا يستطيع أن يحافظ على النظام والهدوء في قسمه، كما أنه لا يستطيع كبح جماح التلاميذ من ذوي السلوك غير المقبول وتبدو داخل القسم مظاهر : الاحباط والضياع والعنف واللامبالاة والسخرية وتضيع في ظل هذا الجو قيم عديدة مثل: الاحترام والعدل والنظام والثقة والتقدير ويفقد التلميذ حماسه للإقبال على العلم والتعلم (حميده وآخرون، 2008 : 238).

4.9- النمط الديمقراطي :

يتميز هذا النمط باحترام كيان وشخصية التلميذ، والعمل على تنمية وإتاحة الفرصة له بالتعبير عن آرائه، ومناقشة معلمه وزملائه، وهو في سلوكه مع التلاميذ يساوي بينهم فلا يميز أحدا منهم دون الآخر ويشرك التلاميذ في الأمور التي تهمهم، ويحترم آرائهم، ولا يتعصب لرأيه لاعتباره معلماً، ويعمل على إتاحة جو يسوده الأمن والطمأنينة بعيداً على جو الرعب والخوف والتمييز، كما أنه يقدر مشاعرهم وأحاسيسهم، بل يأخذ ظروفهم الخاصة بعين الاعتبار حين يتخذ قرار يمس أحدهم أو جميعهم، وغالباً ما يلجأ للإقناع في تعامله مع تلاميذه ويعمل على تشجيعهم، والكشف عن مواهبهم بالثناء والتقدير، وهو لا يتعالى عليهم، ولا يرفع الكلفة بينه وبينهم، بل يجعل لكل منهم حدوداً لا يتخطاها (شكري، 2006 : 36).

نخلص مما سبق أن الجو الديمقراطي هو الجو السوي الذي يقبل فيه التلاميذ على المعلم والمدرسة برغبة صادقة، وشعور بالمسؤولية مما يزيد في التفاعل بينهم داخل القسم وخارجه، ويجدون ويجتهدون في الأنشطة التعليمية ويدركون واجباتهم ويقومون بها سواء أكان المعلم حاضراً أمامهم أم غائباً عنهم.

10- علاقات المعلم:

1.10- علاقة المعلم بالتلميذ:

المعلم هو القائد الثاني في أي مجتمع بعد الوالدين، وهو الصانع الذي تعهد إليه الأمة بشرف تنمية شخصية أبنائها تنمية متكاملة متزنة بقدرته على التأثير فيهم وإدراكه لأصول فنه وبممارسته لتلك الأصول عن فهم وإيمان برسالته وأهميتها، ففي العقدين الآخرين من القرن العشرين أصبح ينظر إلى المعلم على أنه مركز مشكلات التربية وحلولها في نفس الوقت وهذا بالطبع يرجع لوضعه الخاص في العملية التعليمية فهو العنصر الأكثر احتكاكا مباشرة بالتلميذ في الموقف التعليمي وخاصة داخل الصف أو القسم الذي يقضي فيه التلميذ أكثر وقته في المدرسة. لذا تعتبر علاقة التلميذ بالمدرس من أهم العلاقات القائمة في المؤسسة التعليمية وأغدها، ومن المواضيع التي نالت اهتمام الكثير من الباحثين، وخاصة من ناحية العلاقات الصفية التي أخذت حيز كبير من بحوثهم أكثر من اهتمامهم بالعلاقات التي تحدث خارج الصف، وخاصة في المرحلة الثانوية والتي ولا يخفى على أحد أن كراهية التلميذ للمعلم ينتج عنها كراهيته للمادة وحتى للدراسة والمدرسة بشكل عام. لذا وجب على المدرس أن لا يركز فقط على مستوى التحصيل لدى تلاميذه مهماً بذلك الجوانب النفسية والاجتماعية. فلا تربطه بتلاميذه إلا علاقة التلقين وكذا يفقد الجو المدرسي عاملاً مهماً في بناء التلميذ على نحو متكامل في خلق جو اجتماعي يشترك فيه التلميذ ويتفاعل معه وينتمي إليه ويبرز من خلاله إمكاناته المختلفة. وإن صدور نوع من التفرقة في المعاملة بين التلاميذ يكون لها آثار من الصعب تغييرها تؤثر على تصرفات وسلوكيات التلاميذ داخل و خارج المدرسة (شفشق والناشف، 2000: 15).

2.10- علاقة المعلم بالزملاء وغدارة المدرسة وأولياء الأمور:

المدرسة الناجحة هي التي يكون المدرسون فيها على وفاق تام، ومن أبلغ الآفات التربوية وأضرارها، هي الخلافات التي تحدث بين المدرسين والتي تترك آثارها السيئة على التلاميذ، وهم يشهدون (القدوة) أمام أعينهم، وعلى مسامعهم يتبادلون التهم ويهتمون بالتشهير والتجريح لبعضهم البعض، هذه المدرسة التي تضم

هذا النوع من المعلمين، هي في طريقها إلى الانحراف عن الخط التربوي السليم، وعن الغايات التي وجدت من أجلها، ويمكن أن يتحقق نجاح المدرسة إذا كان لها سياسة مرسومة وخطة موضوعية، توزع فيها المسؤوليات على المعلمين (الشحيمي، 1994: 40).

ومن العوامل التي تساعد المعلم على التكيف في عمله والنجاح فيه توفر علاقات طيبة مع زملائه المعلمين والاداريين ومع المديرية المدرسة وأولياء اموره طلابه حيث ان جو العمل الذي يسوده الاحترام المتبادل والثقة والتعاون بين افراده يهيئ لهم فرص التوافق والانسجام وتكامل الجهود ويساعدهم على تطوير انفسهم والارتقاء بمستوياتهم وينعكس على علاقتهم بطلابهم فيتعاملون معهم باحترام ويوجهون كل طاقاتهم للنهوض بمستوياتهم وتنسيق مع جمعية أولياء التلاميذ.

هناك دور هام للوالدين في مجال التواصل مع المدرسة، ويقصد به التواصل الايجابي التعاوني الداعم لدور المدرسة، في تحقيق رسالتها التربوية يتمثل في مشاركة الوالد في هذا المجال والحرص على تقديم شيئاً من وقته وجهده ودعمه لهذه المجالس التربوية (الخوaja، 2009: 117)

3.10 - علاقة المعلم بالمنهج الدراسي :

إن المنهج الدراسي هو أحد الجوانب العملية التعليمية الضرورية في المدرسة وأحد أهم المحاور التعليمية وعلاقة المعلم بالمنهج علاقة مباشرة وقوية ومؤثرة، لذا فانه من الضروري أن يكون المتعلم متفهماً لهذا المنهج وراضياً عنه ومتفاعلاً معه، وقادراً على تحقيق الاهداف المرسومة له وقد تواجه المعلم ايضاً بعض الصعوبات في المنهج الدراسي الذي يقوم بتدريسه فتضعف من خلال ذلك دافعية المعلم نحو هذه المادة. وقد أكدت العديد من الدراسات التربوية أن مشاركة المعلم في القرارات المتعلقة بالطلاب وبالمنهج الدراسي توجد لديه حالة مرتفعة من الرضا عن عمله وبالتالي ترفع مستوى علمه وتزيد انتاجه وتحسن وضع المدرسة وانه ينبغي على مخططي المناهج عندما يحددون طرق التدريس المختلفة والتي هي الجزء من مكونات المنهج أن يترك للمعلم حرية الاختيار من بينها حسب رؤيته هو، وتقديره للموقف التربوي الذي يريده لطلابه .

4.10 - علاقة المعلم بالمبنى الدراسي :

إن للمبنى الدراسي تأثيراً كبيراً على أداء المعلم وعلى دافعيته اتجاه عمله فعندما يكون للمدرسة مبنى كبير ذو فصول واسعة جيدة الاضاءة وتكييف والتهوية مزودة بالأثاث الجيدة والصبورة الكبيرة، معامل مزودة بأدوات والاجهزة ومعامل لغة مكتملة وغرفة للوسائل التعليمية بنوعيتها التقنية كالأفلام المركبة والاشرطة

السمعية واقراص الحاسب الآلي وغير التقنية كالمطورات والخرائط والنماذج المجسمة والصبورات والعينات والشرائح والكتب والمجلات العلمية والدوريات وغرفة للمعلمين مزودة بمكاتب مريحة تساعد المعلم على انجاز عمله وتمتع بقسط من الراحة بين الحصص الدراسية فان ذلك ينعكس تأثيره على اداء معلم هاته المدرسة وعلى تكيّفه مع عمله لأن الجو التعليمي المناسب يساعد المعلم على توجيه جل اهتمامه الى طلابه ومادته ويسعى في ظل الظروف الملائمة الى تحقيق أقصى درجات النجاح في عمله .

أما المعلم الذي يعمل في مدرسة سيئة المبنى أو ناقصة التجهيزات ينتابه الشعور بالسخط، والظلم والعجز خاصة عندما يقف امام طلابه في فصل ضيق سيئ التهوية، والإنارة والتكييف يكتب على صبورة صغيرة متحركة غير ثابتة باهتة اللون، محاولا جذب انتباههم ونقل خبراتهم اليهم، ويتعاطم هذا الشعور في ظل نقص الوسائل التعليمية والتجهيزات ويضع جزءا كبيرا من جهوده في تأمينها وتوفير اللازم منها ومما سبق يمكننا ان نقول ان شعور المعلم بالسخط وعدم الراحة او الشعور بالرضا والطمأنينة ينعكس على دافعيته نحو عمله سلبا او ايجابا (سالم، 2015 : 109).

11- تكوين معلم الابتدائي:

للتكوين أهمية بالغة في نجاح العملية التربوية، وتعتمد العملية التكوينية في الجزائر على نوعين متكاملين من التكوين هما: التكوين الأولي وهو التكوين الأكاديمي التأهيلي للمهنة بشقيه النظري والتطبيقي بما فيه من تربية، وتكوين أثناء الخدمة ويقصد به التكوين المستمر الذي يستفيد منه العاملون أثناء فترة أدائهم الخدمة (بن حمودة، 2006 : 221).

حيث كان المعلم يتلقى تكويناً أولياً يدوم سنة بالمعاهد التكنولوجية التابعة لوزارة التربية، حيث أن الدراسة الفعلية لا تتعدى سبعة أو ثمانية أشهر، والتي تعد غير كافية لقيام المعلم برسالته المقدسة والمتمثلة في تعليم وتربية الأجيال الصاعدة (زرهوني، 1993 : 137).

للتحول المدة فيما بعد إلى سنتين، ليأتي قرار يقضي بنقل مسؤولية التكوين الأولي من معاهد التكوين التابعة لوزارة التربية إلى المؤسسات الجامعية بحجة رفع مستوى التأهيل (فضيل، 2013 : 192).

خلاصة الفصل:

استعرضنا في هذا الفصل محوين، الأول يتعلق بالتعليم الابتدائي، وهو أهم مرحلة في حياة المتعلم فهي مرحلة التأسيس لبناء شخصية الفرد، وإعداده للحياة، إذ لا نكتفي بتزويد المتعلم بالمعارف العلمية، وإنما

تذهب إلى الاهتمام بمناحي النمو عند الطفل في جميع جوانبها، الوجدانية والعقلية والاجتماعية والنفسية وإمداده، بالقيم والأخلاق، والعادات والتقاليد، وجعل منه فرد صالح لنفسه ووطنه وأمته، ضمن فلسفة تربوية رصينة، يحمل فيها المعلم المشعل، وله الدور الأساسي في بناء شخصية الفرد، ولا يتأتى ذلك إلا إذا كان المعلم ذو إتزان انفعالي، نقي السيرة وصفى السريرة، متقاني في عمله، حريصاً على مستقبل تلاميذه، وله يعود الفضل، والحظ الأوفر في تطور ونماء المجتمعات.

الفصل الثالث

الادارة الصفية ومشكلاته

أولاً: الادارة الصفية

ثانياً: المشكلات الصفية

تمهيد:

يتناول هذا الفصل الإدارة الصفية، ومشكلاتها من حيث ماهية الإدارة الصفية، وعناصرها أهدافها وأهميتها، ومجالاتها ومهامها وخصائصها، وذلك بهدف معرفة كل ما يرتبط بالإدارة الصفية، وما يحيط بها من بيئة فيزيقية، كما يهتم بماهية المشكلات الصفية أسبابها، مصادرها، والمشكلات العامة لمهنة التدريس، ومشكلات المعلم الجديد، واستراتيجيات الحد من المشكلات الصفية، وفي ما يلي عرض مفصل عن ماهية الإدارة الصفية ومشكلاتها.

أولاً: الإدارة الصفية

1- الإدارة الصفية:

تعددت تعريفات الإدارة الصفية في الأدب التربوي وفقاً لوجهات نظر وأراء المختصين في هذا الشأن ولعل من أهم هذه التعاريف ما يلي :

هي مجموعة من الأنشطة والعلاقات الإنسانية الجيدة التي تساعد على إيجاد جو تعليمي واجتماعي فعال وأهم ما تشتمل عليه:

✓ توفير المناخ العاطفي والاجتماعي.

✓ تنظيم بيئة التعلم.

✓ توفير الخبرات التعليمية.

✓ حفظ النظام.

✓ ملاحظة الطلاب ومتابعتهم وتقويمهم (برهم، 2005 : 87).

هي ما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف من أعمال لفظية أو عملية من شأنها أن تخلق جوّاً تربوياً ومناخاً ملائماً، والتي من شأنها أن تحدث تغييراً نحو الأفضل في سلوك المتعلم يستفيد منه في حياته عن طريق ما يكتسبه من معارف، ومفاهيم جديدة ومعلومات ومهارات ومثل وعادات، تعمل على رفع كفايته لخوض غمار الحياة، وتنمي ما عنده من استعدادات، وميول وتصل ما لديه من مواهب وقدرات (عدس، 1995 : 11).

مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم في تنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ، وحذف الأنماط غير المناسبة، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، وإيجاد جو اجتماعي فعال ومنتج داخل الفصل والمحافظة على استمراريته (زيتون، 1997 : 423) .

العملية التي تهدف إلى تنظيم الإمكانيات المتاحة لتحقيق التربية المتكاملة لشخصية التلميذ داخل بيئة الصف بمعناه الواسع، وتتضمن هذه الإدارة عدداً من العمليات المختلفة من تخطيط وتنظيم وتوجيه وتقويم للعمل والأفراد (حجي، 1999: 9) .

تلك العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال، وذلك من خلال توفير جميع الشروط اللازمة لحدوث التعلم لدى الطلبة بشكل فعال (عبود، 1995 : 119).

ويعرفها موليكين (Mullikin) بأنها تشمل كل ما يقوم به المعلم من تنظيم صفه وكذا استغلاله للمواد التعليمية والادوات وموجودات غرفة الصف حتى يتعلم التلاميذ بطريقة ايجابية وفعالة ويكون تحصيلهم على أكمل وجه (Mullikin, 1987 : 73).

من خلال التعاريف السابقة نستخلص أن الادارة الصفية تنحصر فيما يلي

✓ هي مجموع الأنشطة والاجراءات التي تحدث داخل غرفة الصف.

✓ أنها عملية تركز على العلاقات الانسانية الجيدة بين المعلم والمتعلم.

✓ أنها عملية تخطيط وتنظيم وتوجيه وتقويم.

✓ أنها تسعى إلى إيجاد جو اجتماعي فعال.

✓ تسعى إلى اكساب المتعلم معارف ومفاهيم، وقيم اجتماعية وسلوكيات جديدة.

ويمكن تعريف الادارة الصفية على أنها جملة من الاجراءات والانشطة يقوم بها المعلم بغية تنمية شخصية المتعلم والوصول لتحقيق أهداف مسطرة سلفا في ظل قواعد محددة في إطار تفاعل بناء وعلاقات انسانية بين المعلم والمتعلم.

2- عناصر الادارة الصفية :

إن الادارة الصفية يلزمها توفر مجموعة من العناصر التي يمكن تصنيفها على النحو الاتي :

1.2- العناصر البشرية: وتشمل المعلم الذي يعد كمنظم لإدارة الصف وميسر لها ويعتبر من أهم عناصر إدارة الصف بسبب الدور الذي يقوم به في إنجاح ادارة الصف، وكذلك المتعلمون وهم الطلبة الذين يكون لهم دور مباشر في ادارة الصف من حيث تأثيرهم بالعناصر الأخرى كالتفاعل الصفّي والقيام بعملية التعليم نفسها.

2.2- العناصر المادية : وهي تشمل النية المادية لغرفة الصف، بشكل عام بما تحويه من مواد تعلم وأجهزة وأثاث ومرافق وغيرها.

3.2- المنهاج والمقرر: وما يتضمنه من أهداف تربوية ومحتوى معرفي ووسائل وأنشطة تقويم، كما يمكن أن يشمل المنهاج ما لدى الطلبة من اتجاهات ومعتقدات وقيم حيث يؤثر هذه بشكل أو بآخر في تحقيق الاهداف التربوية .

4.2- إدارة المدرسة والنمط الإداري الذي تتبعه: فيما إذا كانت إدارة دكتاتورية وتسلطية أو ديمقراطية أو إدارة فوضوية حيث يكون لذلك الأثر الواضح والمباشر على إدارة الصف وبخاصة فيما يتعلق بموضوع التشريعات والقواعد والانظمة السائدة في المدرسة (المساعد والخريشه، 2012 : 27).

5.2- المناخ النفسي والاجتماعي : هو المناخ الذي يسود غرفة الصف، وبما يتضمنه من علاقات اجتماعية وانسانية، وأنماط التواصل والتفاعل الصفي (بني خالد وابو طعمه، 2017 : 81).

6.2- عملية التدريس: وهي تعني جميع الاجراءات المنظمة التي يقوم بها المعلم مع طلاب الصف لإنجاز أو تحقيق مهام وأهداف تعليمية سبق تحديدها (مرعي والعي، 1986 : 165).

3- أهداف الإدارة الصفية: يمكن تحديد أهداف الإدارة الصفية كما يلي :

- تخطيط الاعمال والمهام التعليمية التعلمية في ضوء الاهداف التربوية المنشود تحقيقها في الصف الدراسي.
- تحقيق أهداف التعليم و التعلم من قبل المعلم والتلاميذ، وإيجاد الحلول المناسبة لمعالجة التلاميذ من المشكلات.
- استخدام عناصر الإدارة الصفية استخداماً علمياً وتربوياً، لأحداث مستوى التعليم والتعلم المرغوب فيه
- إيجاد روح التفاهم والتعاون، وممارسة العمل الجماعي بين المعلم والتلاميذ.
- استخدام العناصر المادية والبشرية، وتنظيم الجهود المبذولة من قبل المعلم والتلاميذ
- الرغبة في التعاون وممارسة العمل الجماعي في غرفة الدرس (سالم، 2015 : 75) .

4- أهمية الإدارة الصفية:

يجب على المعلم أن يهتم بإدارة فصله، وذلك من خلال ممارسته لبعض المهمات التي توفر بيئة صفية ملائمة لتعلم فعال، ذلك لأن للإدارة الصفية أهميتها في مدى الممارسة الفصلية للتعليم والتعلم، والتي تكمن في أنها توفر جو أكاديمي من التفاعل الصفي بين المعلم والمتعلمين، وتعمل على حفظ النظام وضبط الصف وفق خطة أعدها المعلم واستجاب لها المتعلمون .

كما أنها تساعد على تنمية الاتجاهات والقيم السلوكية المرغوبة لدى المتعلمين، وتعمل على تحقيق الأهداف التربوية وصياغة التعلم في صورة نتائج فردية وجماعية للمتعلمين، وتعمل على تنمية الإحساس بالمسؤولية والضبط الذاتي للمتعلمين، والاحترام وتقبل النقد البناء (شفيق والناشف، 2000: 60).

كما أنها تؤدي إلى توفير جو إنساني اجتماعي يسود غرفة الصف يعمل على تشجيع المتعلم، وتجعل الطلاب أكثر شوقاً للدرس، ومتابعة التحصيل وإثارة الدافعية لديهم. (سمعان وعاشور، 1990 : 34)

وتسهم في أنها تجعل المعلم قادراً على تنويع نشاطاته الصفية واللاصفية ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتوفير فرصة لتعديل بعض السلوكيات غير المرغوبة لدى بعض المتعلمين (الزيود وآخرون، 1999: 69).

الأمر الذي يحقق ذات المعلم ويبرز قدرته على امتلاك كفايات مهنية واجتماعية وشخصية.

5- مجالات الادارة الصفية : تتعدد مجالات الإدارة الصفية منها:

1.5- اختيار نموذجاً فلسفياً للإدارة الصفية : اقترح مجموعة من التربويين بعض نماذج الادارة الصفية مثل التعلم بالحب والمنطق، والانضباط التعاوني والانضباط مع الكرامة والانضباط الحازم

2.5- تنظيم البيئة المادية : إن الطريقة التي ينظم فيها المعلم الطاولات والمقاعد وترتيبها تؤثر في التدريس وفي سيادة النظام، لذلك يحتاج المعلم إلى تنظيم مساحة الصف والمكتبة والخزائن ومواقع الأنشطة.

3.5- ضبط سلوك الطالب: إن القواعد والاجراءات تدعم التعليم والتعلم وتعرف الطلبة على التوقعات الواضحة والمطلوبة منهم .

4.5- تكوين بيئة تعليم داعمة ومحترمة: هناك العديد من خصائص ومواصفات البيئة التعليمية الايجابية ومنها:

أ. إن أكثر ما يتجلى نجاح المعلمين وفعاليتهم في إيجاد بيئة تعلم داعمة هو في تفهمهم للتنوع والاختلاف بين الطلاب في الصف الواحد .

ب. يستطيع المعلمون اتخاذ الاجراءات لإيجاد فصل دراسي متعاون ويقدر المسؤولية.

ت. يمكن إعداد خطة شاملة لاستثارة دافعية الطلاب على التعلم بما في ذلك القرارات الخاصة بالمهام التدريسية والتغذية الراجعة والتقييم.

ث. على المعلمين تركيز انتباه الطلاب على السلوك الصفّي السوي، وذلك بمساعدتهم على تحمل مسؤولية أي سلوك يتبادر منهم (رياش وعبد الحق، 2007 : 415-416).

5.5- ضبط التدريس وتسهيله: لبعض العوامل في الدرس تأثير على النظام في غرفة الصف وتشمل هذه العوامل القرارات الخاصة بتنظيم الدروس ونموذج المجموعات والأدوات

6.5- تعزيز الأمان والسلامة في قاعة الصف: لا بد لطلاب من الشعور بالأمان البدني والعاطفي قبل توجيه انتباههم للمهام التدريسية .

7.5- التفاعل مع الزملاء وأولياء الأمور وجميع المعنيين لتحقيق أهداف الإدارة الصفية: عند تواصل المعلم مع أولياء الأمور سيلقى الطلبة الدعم والعناية والتوجيه الضروريين ويكون بمقدورهم ممارسة الانضباط الذاتي على أنفسهم في غرفة الصف، فعملية التعليم عماية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل ومثمر بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم، ونظرا لأهمية التفاعل الصفّي في عملية التعلم، فقد احتل هذا الموضوع مركزا هاما في مجالات الدراسة والبحث التربوي، ولقد أكدت نتائج الكثير من الدراسات على ضرورة اتقان المعلم مهارات التواصل والتفاعل الصفّي (جرادات وآخرون، 2008 : 123).

6- مهام الادارة الصفية :

لا يتوقف دور الادارة الصفية على حفظ النظام والانضباط داخل غرفة الصف، لا بل يتعدى ذلك ليشمل مجموعة من المهام الأخرى يمكن اجمالها على النحو التالي :

1.6- الانضباط وحفظ النظام:

إن نجاح العملية التعليمية في تحقيق أهدافها يستلزم توفير مناخ يمتاز بالهدوء والتنظيم، إذ أن الفوضى وعدم الانضباط تعمل على تبديد الجهود وتشتيتها، فمن هنا ينبغي على المعلم على حفظ النظام داخل غرفة الصف من أجل جعل التفاعل الصفّي بينه وبين التلاميذ أنفسهم فاعلا وموجها في الدرجة الاولى نحو تحقيق أهداف عملية التعليم (الزغول والمحاميد، 2007 : 22) .

2.6- تنظيم البيئة الصفية المادية :

يقصد به استغلال البيئة الفيزيائية على النحو الأمثل وذلك بالاستفادة من كل ركن من أركان الغرفة الصفية بشكل مدروس، وتنظيم ما تحتويه من أجهزة ووسائل وتجهيزات وأثاث بشكل يفيد عملية التربية الصفية ويسهل حدوثها (سالم، 2015 : 76) .

3.6- تهيئة المناخ الاجتماعي والانفعالي:

إن المناخ الذي يشيع فيه الشعور بالدفء والصداقة والعلاقات يساعد على تحقيق الكثير من الاهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها، ويساعد على زيادة مستوى الدافعية لدى التلاميذ، فالمعلم باستطاعته أن يوجد المناخ المناسب لعملية التعلم، وقد يكون هذا المناخ متحررا بدرجة يشعر معها التلاميذ بنوع الصداقة والألفة والراحة والثقة، الأمر الذي يعد ميسراً لعملية التعلم، وتتأثر عملية تكوين القيم والاتجاهات بنوع المناخ الاجتماعي والنفسي والانفعالي السائد داخل الفصول الدراسية (اللقاني، 1990 : 117) .

4.6- إعداد وتوفير الخبرات التعليمية:

إن من الأدوار الادارية الهامة للمعلم تلك التي تتجسد في التخطيط المدروس والسليم للخبرة التعليمية المناسبة من حيث اختيارها والتنويع فيها واختبار طرق تنفيذها، وهذا بالطبع يعني ضرورة انتباه المعلم وحرصه الدائم على توجيه المتعلمين أثناء عملية التعلم ومتابعتهم ومراعاة الفروق الفردية فيما بينهم (الزغول والمحاميد، 2007 : 23) .

5.6- إعداد تقارير عن سير العمل:

تشكل هذه الخطوة مهمة ذات بال في الادارة الصفية، وتضم جملة من العمليات مثل: تسجيل الاختبارات، تطوير السجلات، تدوين الحضور والغياب، وتتم هذه العمليات باستعمال المعلم لكشوف وملفات وسجلات متخصصة (سالم، 2015 : 77).

6.6- ملاحظة المتعلمين وتقييم أدائهم:

من أساليب الادارة الصفية الناجحة هو ملاحظة سلوك المتعلمين ومتابعة مدى تقدمهم في انجاز المهمات المطلوبة منهم، فعلى المعلم تقع المسؤولية الكبرى في ملاحظة سلوك المتعلمين وتوجيهها والعمل

على تحفيزهم وحل المشكلات التي يعانون منها، كما ينبغي عليه كجزء من العمل الإداري قياس مدى النمو الذي يتحقق لدى المتعلمين وتقييم أدائهم الأكاديمي والتحصيلي (الزغول والمحاميد، 2007 : 24).

7- خصائص الإدارة الصفية:

الإدارة الصفية تشترك مع ميادين الإدارة الأخرى، في أنها تهدف إلى بلوغ أفضل النتائج بأقل كلفة من الوقت والجهد معاً إلا أن لها بعض الخصائص المميزة لها ومن أهمها :

- الشمول.
- الضرورة الملحة لهذا النوع من الإدارة .
- تعقد عملياتها.
- الإدارة الصفية تتسم بالعلاقات الإنسانية.
- صعوبة قياس وتقويم التغير في سلوك الطلاب.
- الاهتمام بالتأهيل العلمي والمسلكي للمعلم.
- الاعتماد في بلوغ الأهداف على أكثر من جهة
- عدم تمكنها من التحكم بمن يتأثرون بها (العشي، 2008 : 23).

1.7- الشمول:

تتناول الإدارة الصفية جوانب متعددة يتعامل معها المعلم وهذه الجوانب هي:

أ- غرفة الصف.

ب- الطلاب وأولياء أمورهم.

ج- مدير المدرسة والهيئة التدريسية .

د- المنهج الدراسي.

2.7- غرفة الصف :

المعلم الناجح في إدارته الصفية لابد أن يهتم بغرفة الصف حيث يقضي فيها هو والمتعلم معظم اليوم الدراسي، ولذلك لابد من توجيه العناية بنظافتها من قبل الطلاب أو المستخدمين والاهتمام بتهويتها وطلاتها

وإضاءتها وإيجاد الوسائل المريحة فيها؛ ليوفر المعلم بيئة مادية لها انعكاسات إيجابية على صحة الطلاب، وبالتالي على قدرتهم على التفاعل والتحصيل والإنجاز والتعلم (الزويد ، 1989: 20).

3.7- الطلاب وأولياء أمورهم :

على المعلم أن يهتم بالطلاب من حيث تنظيمهم المريح داخل الصف، والعمل على تفهم المشكلات السلوكية والاجتماعية والاقتصادية التعليمية لديهم، والعمل على معالجتها، كذلك يجب عليه أن يراعي الفروق الفردية بينهم بتنوع الوسائل والأساليب والأسئلة، بما يتناسب مع قدرات الطلاب واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم، ووفقاً لذلك لابد للمعلم من التعامل مع أولياء أمور الطلبة، للوقوف على مشكلاتهم والعمل بشكل متعاون على حلها أو معالجتها مدرسياً وأسريراً.

4.7- مدير المدرسة والهيئة التدريسية :

المعلم الناجح هو الذي يجيد التعامل البناء مع مدير المدرسة والهيئة التدريسية لحل مشكلات الطلاب المختلفة التحصيلية والسلوكية، وذلك بالوقوف على آراء المعلمين الآخرين الذين يتعامل معهم الطلاب والاسترشاد برأيهم، كما يجب على المعلم أن يتعاون بشكل بناء وهادف مع مدير المدرسة والهيئة التدريسية في جميع الأمور التي تتعلق بالبيئة المدرسية .

وفي المقابل فإن على مدير المدرسة أن يستجيب لمطالب المعلم بخصوص ما يتعلق بأمر تهم حجرة الصف أو الطلاب أو أولياء أمورهم، ويعمل ما في استطاعته وقدراته ومسئوليته وواجباته على حل المشكلات التي تعترض المعلم أثناء عمله، وذلك عندما يطلب المعلم منه المشورة والمساعدة.

5.7- المنهج الدراسي :

يقوم المعلم في الصف بالتعامل الفعال مع الطلاب من خلال المنهج المدرسي، فهو المسؤول عن تنفيذه وهو المخول بمعرفة أثر هذا المنهج على الطلاب ومدى تلبية لاحتياجاتهم ومدى تجاوبهم معه، وتفهمهم له، كما يستطيع المعلم من خلال هذا التعامل مع المنهاج أن يقوم بتقويم نتائج التعلم والوقوف على مستوى تحقق هذه النتائج، كما يقوم بإعداد وتوظيف الوسائل التعليمية اللازمة واختيار الأساليب الملائمة لطلابه ومتناسبة مع المحتوى التعليمي، كما يستطيع أن يضيف ما شاء من الأنشطة الصفية واللاصفية التي تناسب المحتوى الذي يقوم بتدريسه، ويؤدي المعلم تجاه ذلك دوراً بارزاً في تزويد مدير

المدرسة والمسؤولين التربويين ومديرية المناهج بملاحظاته ومقترحاته لتأخذ طريقها الصحيح لتعديل وتطوير المناهج المدرسية (العاجز والبنا، 2007 : 8).

6.7- الضرورة الملحة لهذا النوع من الإدارة:

يجد المعلم نفسه أمام مسؤولية ملحة هي التعامل مع أولئك الطلاب الذين دفع بهم المجتمع إلى المدرسة والتي قامت بدورها بتوزيعهم على الصفوف فالمعلم يجد نفسه مسؤولاً على التعامل معهم، ومسؤولاً على القيام بواجباته لتحقيق آمال أولئك الآباء، ولتحقيق المسؤوليات الملقاة عاتقه، في تحقيق أهداف التربية والمجتمع، فلا يستطيع المعلم التقاعس عن بذل قصارى جهده في التعامل معهم وتقبلهم كما هم، والعمل على الأخذ بأيديهم لتحقيق أهداف ذلك المجتمع (العشي، 2008 : 26) .

7.7- الإدارة الصفية تتسم بالعلاقات الإنسانية :

العلاقات الإنسانية في الإدارة الصفية أمراً لا يمكن الاستغناء عنه، وذلك لبلوغ الأهداف التي يسعى إليها المعلم في الصف، كما أنه من واجب المعلم أن يعمل على تنمية العلاقات الإنسانية مع طلابه بشكل سليم من جهة ومع طلبته بعضهم ببعض من جهة أخرى، وبين المعلمين أنفسهم من جهة ثالثة، ومع أولياء الأمور كذلك، على أن يسود هذه العلاقات الاحترام المتبادل وأن تقوم على أساس من التفاعل المثمر والبناء (مرعي وآخرون ، 1986 : 42، 43).

وهنا ينبغي أن لا يفرط المعلم في واجبات الطلاب في إنجاز المهمات الموكلة إليهم أو أن يهمل حقوقهم في اعتداء بعضهم على بعض بحجة الحرص على المحافظة على العلاقات الإنسانية.

8.7- صعوبة قياس وتقويم التغير في سلوك الطلاب :

يواجه المعلم صعوبة في قياس مدى ما حدث من تغير في سلوك طلبته، وتقويم ما امتلكه الطلاب من معارف ومهارات وقيم واتجاهات، وذلك لصعوبة تحديد أداة القياس التي يريد أن يستخدمها، وكذلك صعوبة تصميم هذه الأداة وطريقة بنائها والمعايير التي تعتمد عليها، ذلك لأن المتعلم لا تؤثر في تعلمه المدرسة فقط (العاجز والبنا، 2007 : 9)

ويذكر (مرسي، 2001 : 25) أن مؤسسات أخرى اجتماعية تربوية في المجتمع تؤثر في النمط المعرفي والسلوكي للطلاب، وبالتالي تؤثر في إنجاز المعلم ولا يظهر أثر التعلم ومجهود المعلم ونتاج عمله في وقت سريع، بل يحتاج إلى مزيد من الوقت والجهد والمتابعة، أو زمن طويل ليصبح التغير في سلوك المتعلم سلوكاً دائماً.

9.7- الاهتمام بالتأهيل العلمي والمسلكي للمعلم :

يجب أن يكون المعلم معداً إعداداً علمياً ومسلكياً جيداً ومناسباً بشكل يتلاءم مع المهمة التي يقوم بها حتى يشعر بالطمأنينة والراحة وحسن الأداء والنجاح في مهنة التدريس (العاجز والبنا، 2007: 10) .

يحتاج المعلم لممارسة الإدارة الصفية كفاية خاصة حتى ينجح في أدائها، وذلك لتعدد المهام التي ينفذها المعلم داخل الغرفة الصفية، ومهام التدريس، والتعامل مع الطلاب، والمناهج وتوفير العلاقات الإنسانية في المناخ الصفّي والمدرسي (عدس ، 1995: 13).

10.7- الاعتماد في بلوغ الأهداف على أكثر من جهة:

تتعامل الإدارة المدرسية مع المتعلمين داخل غرفة الصف، ومن أجل استمرارية تحقيق أهدافها التي تسعى لها لابد للإدارة الصفية أن تتعامل مع الأسرة ومع المؤسسات الاجتماعية الأخرى القائمة في المجتمع وتتأثر بها، مثل النوادي والجمعيات والمؤسسات الإعلامية (الصحافة، الراديو، التلفزيون) والتي لها علاقة بصورة مباشرة أو غير مباشرة في تربية الأبناء وتنشئتهم، وذلك بغرض التنسيق والتعاون وتكامل أدوارها معاً، حتى لا يكون هناك تناقض وتعارض بين ما يقدمه المعلم داخل الصف وبين ما تقدمه هذه المؤسسات (حيدر، 1991: 165) .

8- متطلبات إدارة الصف:

تتطلب إدارة الصف جوانب عدة هي:

1.8- توفير النظام والهدوء في الصف: النظام قيمة أساسية يجب على التلاميذ اكتسابها؛ ولكن ذلك لا يعني أن يُقيد التلميذ في مقعده كل اليوم الدراسي، فحتى يتعلم التلميذ لابد أن تكون هناك حركة، لذا يجب على المعلم أن يفسح المجال للتلميذ بالحركة، لأنه كلما صغر عمر التلميذ ازدادت حاجته للحركة لقدرته المحدودة على التركيز.

2.8- توفير بيئة نفسية تساعد التلاميذ على التعلم: تتطلب إدارة الصف بيئة نفسية مريحة تُتيح الفرصة للتلميذ أن يجرب ويخطئ ويصحح أخطاءه ويتعلم منها دون أن يخشى عقاب المعلم لأقل سهو أو تقصير.

3.8- تنظيم البيئة المادية للصف: ويتم ذلك من خلال توزيع الأثاث والوسائل التعليمية بشكل يضمن استغلال كل أجزاء الصف ويسهل انتقال التلاميذ بنفس الوقت.

4.8- توفير الخبرات التعليمية: ويكون ذلك عبر التخطيط للخبرات التعليمية وتقديمها بشكل يتيح العمل للجميع ويُعلم التلاميذ في كل حصة أشياء جديدة كل حسب سرعته الخاصة واهتماماته.

5.8- ملاحظة التلاميذ ومتابعة تقدمهم وتقويمهم: وذلك لتعرف مستوى التقدم الذي وصلوا إليه ونقاط

الضعف التي يعانون منها لمعالجتها (شفشق، 1995: 11-17).

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

9- اتجاهات حديثة في إدارة الصف:

- اعتبار المعلم قائداً تربوياً يمتلك من السمات القيادية ما يؤهله قيادة السلوك وقيادة الوقت وقيادة الموارد المادية بأسلوب السهل الميسر.
- اعتبار أخطاء التلاميذ مصدراً لتعليمهم وتعلمهم، وتوجيه سلوكياتهم توجيهها إيجابياً.
- الممارسة الموقفية لعملية التعليم والتعلم.
- التركيز على البعد الانساني في إدارة الصف.
- للتلاميذ أدوارهم في القرارات التي تهمهم.
- التواصل الفعال مع التلاميذ وأولياء أمورهم.
- اعتبار الغرفة الصفية مركزاً للتعليم والتعلم (عايش، 2015: 290).

ثانياً: المشكلات الصفية

1- تعريف المشكلة:

- لغة: وأشكل الأمر: التَبَسَ.

وأُمورٌ أَشْكَالٌ: ملتبسة، وبَيَّنْهُمْ أَشْكَالَةً أَي لَبَسَ. ابن منظور (1990).

- أما اصطلاحاً:

يعرفها جابر عبد الحميد: بأنها تدخل أو تعطيل يحول بين الاستجابة وتحقيق الهدف " (جابر، 2000 : 203).

المشكلة: هي انحراف ما من الحالة الطبيعية إلى مؤثرات سلبية تضر الحالة النفسية كما تضر البيئة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، ويسعى الفرد إلى معرفة أسباب المشكلة لكي يحاول إصلاحها كالمرض والتسرب والانحراف والجرائم (المعاينة، الجفيمان، 2009 : 16).

تعريف فتحي مصطفى الزيات: "المشكلة هي عبارة عن موقف معقد يتكون من عدة عناصر، بينها علاقات بعض العناصر موجودة وظاهرة في المجال الإدراكي للفرد، وبعضها مفقود يؤدي اكتشاف العلاقات بين العناصر الموجودة، وإعادة ترتيبها إلى إيجاد العناصر المفقودة والتي عادة تكون الحل المطلوب (الزيات، 2001 : 292) .

ويعرفها خير الله (1981) بأنها "حالة من عدم الرضا أو التوتر تنشأ عند إدراك وجود عوائق تعترض الوصول إلى الهدف (خير الله، 1981 : 51).

يعرفها اميل ليتري (Littre, Emille) بأنها: " كل عائق يقف مانعا لتحقيق هدف معين وباعث لنزعة التحدي (Littre, 1967 : 54).

ويذكر قطامي وقطامي (2005) أن المشكلة عبارة عن زيادة أو نقصان في المجالات المعرفية والانفعالية والسلوكية، مقارنة هذا النقص أو الزيادة بمستوى مقبول أصلاً.

ويشير سكينر (Skinner) إلى أن سلوك الفرد متعلم ومشكلاته جزء من سلوك المتعلم، وبما أن السلوك متعلم فيمكن تعديله.

ويخرج باندورا بالقول : أن العوامل الرئيسية في ظهور المشكلات هي :

✓ خصائص الفرد ومعارفه وقدراته.

✓ البيئة المحيطة به .

✓ التفاعل بين العامل الأول والثاني (قطامي وقطامي، 2005 : 203).

يظهر جلياً مما سبق أن المشكلة موقف غامض يحول دون تحقيق الهدف، يتجلى في خروج السلوك عن مستوى محدد صادر عن التفاعل بين قدرات الفرد والبيئة، ومعرفة أسبابه عي جزء من الحل المطلوب.

2- المشكلات الصفية :

هي تلك المشاكل التي تواجه التلاميذ والمعلمين في المؤسسات التربوية بفعل عوامل تكون إما نابعة من المؤسسات التربوية ذاتها أي بما تشمله من إدارة ومعلمين وزملاء ومنهج، أو نابعة من ظروف خارجية كالأسرة أو المجتمع، أو نابعة من التلميذ من حالته النفسية والانفعالية أو الصحية. وتكون سبباً في تعطيل مسيرة هذا التلميذ وتمنعه من تحقيق ما يطمح إليه وما ينتظره منه المجتمع (هادي، 2003 : 167).

1.2- المشكلات العامة لمهنة التعليم:

يواجه المعلم في أثناء حياته المهنية بعض المشكلات التي تتصف بال تكرار والعمومية، فقد تحدث في أي منطقة شمالاً أو جنوباً، ويواجهها المعلم القديم كما يواجهها المعلم الجديد، ومن هذه المشكلات الفجوة بين النظرية والتطبيق، وانصراف الطلاب عن الدرس، والاعتقاد بأن المعلم مصدر المعرفة والتدريس في وجود زائر. وسوف نتعرض فيما يلي لهذه المشكلات بشيء من الإيجاز.

1.1.2- الفجوة بين النظرية والتطبيق:

إن واحدة من أهم وأبرز المشكلات التي تواجه المعلم هي الفجوة بين النظرية والتطبيق ونقصد بذلك التفاوت الكبير بين ما يسمعه المعلم عند دراسته في الكليات أو في الدورات التدريبية من مبادئ ونظريات تربوية مثالية، وبين ما يجده مطبقاً في بعض المدارس من أساليب تقليدية (غير تربوية فهو يسمع ويقرأ عن طرق التدريس التي تهتم بنشاط الطالب وقد يجد في المدرسة طرق التدريس التي لا تهتم إلا بنشاط المعلم ويسمع عن إرشاد التلاميذ باللين والنصيحة وربما يجد في بعض المدارس أن إرشادهم لا يتم إلا بالعصا.

ولا شك أن مثل هذه التفاوت والتباين بين ما هو نظري مثالي من جهة، وما هو عملي قائم من جهة أخرى، يثير كثيراً من التساؤلات في نفس المعلم الممارس لمهنة التدريس، وليس لدينا ما نوجهه إليك من نصح في هذا المجال إلا أن نقول لك: " ابدأ بنفسك " فإذا بدأت بنفسك في إتباع ما درسته من مبادئ ونظريات تربوية، فسوف تضع نفسك على أول الطريق السليم وليس لك إلا الصبر، والتمسك بالعمل الجاد الملتزم، وبما درسته وتولدت لديك اقتناعات به، وذلك في صمت ومثابرة حتى توفق بإذن الله.

2.1.2- انصراف الطلاب عن الدرس :

في أحيان كثيرة يجد المعلم طلابه منصرفين عن الاهتمام بموضوع الدرس، وقد تدور بينهم أحاديث جانبية من آن لآخر، وتسبب هذه المشكلة إزعاجاً كبيراً للمعلم القديم والجديد على حد سواء. والسبب الغالب لظاهرة انصراف الطلاب عن درس المعلم وهو فقدان اهتمامهم بهذا الدرس، وانعدام الدافعية للتعليم، مما يجعلهم يفضلون الاهتمام بأمر آخر أكثر تحقيقاً لحاجاتهم، سواء المعرفية أو النفسية أو غيرها باحثين عن النشاطات التي يعتقدون أنها أكثر جدوى وفائدة لهم، فينشغلون في قراءات أخرى، أو يعمدون إلي أحاديث جانبية عن المباريات والأندية واللاعبين الخ. (الفقى، 2010: 250)

وقد تكون قلة خبرة المعلم هي السبب في ذلك، فغالباً ما يكون غير متمكن من أساليب الإثارة والتمهيد التي يقدمها في بداية الدرس لجذب انتباه الطلاب، وإثارة اهتمامهم ودوافعهم الداخلية للتعلم، هذا فضلاً عن

عدم تمكنه من مهارات التدريس الأخرى الخاصة بالتفاعل مع الطلاب فيفشل في إشراكهم في دائرة التعليم، ومن ثم ينصرفون عنه، وحتى يتمكن المعلم من علاج هذه المشكلة يمكنه تجريب النصائح التالية:

- التدريب على مهارات الإثارة، واستخدام المواد والأجهزة التعليمية، وقد يتعاون المعلم مع بعض زملائه الذين يكلفهم بملاحظة تدريسه وتقديم التغذية الراجعة له دون أن يجد في ذلك حرجاً أو غرابية، فكلنا يعمل دون كلل لتحقيق المنفعة للمتعلم داخل المدرسة.
- التخلي عن التفكير التقليدي واستبدال فكر جديد به فإن ذلك يجعل الطالب محور العملية، ويحرر فكره، ويشغل طاقاته في عملية التعليم.

3.1.2- الاعتقاد بأن المعلم مرجع شامل للمعرفة:

هناك اعتقاد سائد بين كثير من الناس، ومن بينهم الطلاب بأن المعلم ينبغي أن يكون مرجعاً شاملاً للمعرفة، وهذا غير صحيح، إذ أن وظيفة المعلم في واقع الأمر تتمحور حول تنظيم وتسهيل عملية تعلم الطلاب، ليتمكن كل طالب من تأدية مهام التعليم بنجاح، ويؤدي هذا الاعتقاد الخاطيء إلى توجيه بعض الأسئلة من قبل الطلاب للمعلم، قد يكون القصد من هذه الأسئلة كشف قدرة المعلم على الإجابة عنها، وفي مثل هذه الحالة يمكن للمعلم إتباع أحد الأساليب التالية :

- أ. استقبال السؤال باهتمام وأعادته توجيهه إلى جميع طلاب الصف وحثهم على التفكير في حله.
- ب. التوضيح للطلاب أن يعلم كل شيء إلا الله سبحانه وتعالى، ثم تحويل السؤال إلى بحث يجريه الطالب بمفرده أو مع مجموعة من زملائه الطلاب.
- ت. الإشادة بالطالب السائل وبما لديه من اهتمامات معرفية متنوعة مع بذل الجهد في الحصول على الإجابة الصحيحة من المصادر المتاحة . (اللقاني، 1990: 217)

4.1.2- التدريس في وجود زائر :

مشكلة التدريس في وجود زائر مشكلة عامة منتشرة بين المعلمين المبتدئين والمخضرمين على السواء إلا أنها تكون أكثر حدة في حالة المعلم حديث العهد بالتدريس. وتتمثل مظاهر هذه المشكلة في الارتباك الشديد عند دخول زائر مثل المشرف التربوي أو مدير المدرسة لملاحظة المعلم في غرفة الصف وفي أحيان كثيرة يكون المعلم على درجة عالية من الكفاءة ويتبدل

حالة فجأة عند دخول زائر فينطق بعبارات غير مترابطة ويسوق أمثلة في غير محلها ويذكر معلومات خاطئة ويجيب عن الأسئلة بإجابات بعيدة كل البعد عن الحقيقة.

ولعل وضوح الهدف من وجود المشرف التربوي أو مدير المدرسة... إلخ، يلغي وجود مثل هذه المشكلة، حيث يتفق الجميع على أنه لا صلاح تعليمية دون تقويم، ومعرفة جوانب القوة والضعف فيها، والمعلم من أهم عناصر العملية التعليمية فهدف المشرف التربوي أو مدير المدرسة أو حتى الزملاء تقويم المعلم ومحاولة تدعيم جوانب القوة عنده ومعالجة جوانب الضعف بغية الوصول إلى الأحسن لصالح المعلم والفرد، وبالتالي لصالح المجتمع.

فليس الهدف من آلية الإشراف الجديدة في المملكة العربية السعودية تصيد أخطاء المعلم والعمل على إرباكه، وإنما الهدف هو الوصول إلي صالح الفرد والجماعة معاً.

وقد يساعد في الوصول إلى هذا الهدف قيام المشرفين التربويين بتخطيط بعض الدروس، وتنفيذها على شكل فريق يحتوي على المشرف التربوي، و أكثر من معلم مما يعود المعلمين على العمل في وجود آخرين.

2.2- مشكلات المعلم حديث التوظيف:

يواجه المعلم المبتدئ عند بدء عمله ما أطلق عليه في الكتابات التربوية بصدمة الواقع أو صدمة الحقيقة ومن أهم أسبابها:

1.2.2- أسباب شخصية:

منها الاختيار الخاطئ لمهنة التدريس، حدوث مواقف غير محتملة، وجود صفات شخصية غير مناسبة.

2.2.2- أسباب موقفية :

التدريب المهني غير الملائم، وضع المدرسة الصعب (من إدارة بيروقراطية أو تسلطية أو هيئة تدريسية غير ملائمة أو نقص في الخامات والتجهيزات أو عدم وضوح الأهداف التعليمية أو تدخل الوالدين في عمل المدرس)، إعطاء المدرسين الجدد صفوف ضعيفة أو إعطائهم مواد في غير تخصصهم.

3.2.2- أسباب أخرى:

أنهم يكونون تحت التدريب لمتطلبات عملهم، لا يوجد أسس ومعايير واضحة في تدريب المدرسين، إن السنة الأولى من التدريس تكون بداية تحمل مسؤوليات (البحث عن سكن جديد، تكوين عائلة، تكوين

أصدقاء).....، بعد أن يكون المدرس طالباً حراً، يتحول إلى قيود الحياة المهنية ومسئولياتها، veenman (148, 147 : 1984)

هناك بعض المشكلات المهنية التي تواجه المعلم المبتدئ بصفة خاصة نظراً لقلة خبراته بميدان التعليم ويكتسب المعلم مناعة ضد هذه المشكلات مع مرور الزمن بازدياد خبراته في العمل الميداني. ومن أهم هذه المشكلات الشعور بالغربة داخل المدرسة والمواجهة الأولى مع الطلاب وتوفير المواد والأجهزة التعليمية اللازمة للتدريس و إنما بعض المهام الروتينية للمعلم وهو ما سنتناوله بشيء من الإيجاز فيما يلي:

✓ الشعور بالغربة:

قد يشعر المعلم في الأسابيع الأولى من وجوده في المدرسة بالغربة في هذا المكان الجديد، وهذا شعور طبيعي لأي شخص يدخل إلى مكان غير مألوف لديه، فمثل هذا الشعور لا يزعج بأي حال من الأحوال. ولعل السبب في هذا الشعور هو عدم المعرفة الكافية بمكونات المكان، وعدم معرفة أسماء الأشخاص وطباعهم، وربما كيفية التعامل معهم، ولعلك تتذكر أن هذا الشعور قد انتابك في كل مرحلة دراسية عندما كنت تنتقل إلى مدرسة جديدة، أو عند التحاقك بالجامعة وسرعان ما يزول هذا الشعور عندما تجد شخصا يتبادل معك الحديث، ويصبح صديقاً لك، وهو ما يحدث أيضاً في مدرستك الجديدة لذا فقد يكون في الاقتراحين التاليين تخفيف لحدة هذه الظاهرة، وتقليل لأثرها فيك:

- محاولة التعرف بأسرع ما يمكن على واحد . أو أكثر. من معلمي المدرسة، بغرض الاستفادة منه في تنظيم أو الشرح بعض الأمور لك، أو حضور بعض الدروس معك، وسوف يؤدي ذلك إلى وجود شخص تألفه وتتحدث معه، وهو بدوره سيتبنى تقديمك لبقية زملائه، ومن ثم تنتهي مشكلة غربتك بسرعة.
- سرعة البحث عن جماعات النشاط التي توافق ميولك في المدرسة، وبحث إمكانية مشاركتك في تنظيم هذا النشاط، أو المعاونة في الإشراف عليه، ومن الطبيعي أن تكون بحكم موقعك هذا مضطراً للتعامل مع كثير من المعلمين والطلاب، فتتعرف عليهم وتحتك بهم، وتنتهي بسرعة مشكلة غربتك أيضاً. (الترتوي والقضاة، 2006 : 418)

✓ المواجهة الأولى:

في أول مرة يدخل المعلم يدخل إلى غرفة الصف ليواجه الطلاب - على الرغم من تدريبه على التدريس في أثناء التربية العملية- تتنابه مجموعة من مشاعر القلق قبل الدرس الموعد، ونود أن نطمئن كل معلم مبتدئ إلى أن كل هذه المشاعر طبيعية ومعتادة فهو مقدم على اليوم الذي ينتقل فيه من عالم الطلاب

إلى عالم المعلمين الحقيقيين، ومن الطبيعي أن يكون لهذا اليوم التاريخي، ولهذه اللحظات انفعالاتها ومضامينها النفسية المتعددة.

وليس لأي من هذه المشاعر إلا المرور فيها، ومع ذلك فهناك بعض النصائح التي نقدمها للمعلم الجديد للتقليل من هذه الانفعالات ولعل من أبرز هذه النصائح ما يلي:

- حاول زيارة بعض المعلمين، ومشاهدة دروسهم بصورة مكثفة لتألف المدرسة وغرفة الصف، قبل أن تقوم بأول مواجهة منفردة لك مع الطلاب.
- احرص على أن تشترك مع بعض المعلمين في فريق للتدريس في الشهور الأولى من مباشرتك العمل، بحيث توكل إليك في كل مرة مهام محددة في أثناء التدريس، على ألا تستغرق هذه المهام أكثر من بضع دقائق من العمل الفعلي، بينما تستغل باقي الوقت في متابعة زملائك أعضاء الفريق، وقد تزيد من المدة المواجهة درساً بعد آخر ليصل إلى درس كامل بصورة تدريجية، وعند قيامك بالتدريس أمام الفريق احرص على أن تستمع إلى آرائهم وتوجيهاتهم دون حساسية، فهم عين أمينة يقدمون لك صورة حقيقية يصعب عليك رؤيتها في أثناء انهماكك في العمل. (الفقى، 2010 : 253).

✓ صعوبة معالجة النظم اليومية (روتينيات التدريس):

ثمة أمر مربك للمعلم المبتدئ، وهو إنهاء بعض المهام الروتينية اليومية في المدرسة، وهذا الارتباك طبيعي، لأن المعلم لم يتدرب على الأمور المتعلقة بروتينيات التدريس، كحصر غياب الطلاب، والتوقيع على البيان الخاص بذلك، والإطلاع على التعميمات والتوقيع عليها بالعلم، والاستجابة لطلبات المدير أو الوكيل بإخراج طالب من الصف أو إعادته إليه، وكل هذه الأمور لم يألفها المعلم، لأنها لم تدرس له في المحاضرات، ولم يقرأها في كتب دراسية.

ولذلك فإننا نشير إليها هنا من باب الاهتمام بمثل هذه الأمور البسيطة التي تضل بمهام المعلم في الموقف التدريس فالمعلم يجب أن يقوم بمحضر الغياب في بداية الدرس، ويجب أن ينتبه لمن يطرق باب غرفة الصف ليعرف ماذا يريد، كما يجب أن يستفسر ممن يتأخر من الطلاب عن سبب تأخيرهم: وهكذا، فإن هناك الكثير من مثل هذه الأمور التي يجب أن لا تغيب عن انتباه المعلم، أو تقع خارج دائرة اهتمامه في أثناء وجوده داخل غرفة الصف (كبريت، 1998: 96).

ويجب أن نشير إلى عدم انتباه المعلم إلى مثل هذه الأمور، وتركه الطلاب وغيرهم يدخلون ويخرجون من الصف دون وعي أو انتباه منه مما يفقده القدرة على التحكم في النظام، ويقلل من قدرته على ضبط الصف.

✓ عدم توفير المواد والأجهزة التعليمية:

يحتاج المعلم عند بدء عمله في المدرسة إلى مواد تعليمية متنوعة، كالكتب الدراسية وكتاب المعلم - إن وجد - و الوسائل التعليمية المختلفة، والأجهزة التعليمية التقنية التي تستخدم في التدريس ويواجه المعلم في بداية فترة عمله مشكلة الحصول على هذه الأشياء الضرورية، بل ومعرفة مصادر الحصول عليها. والحل الأمثل لمثل هذه المشكلة هو استشارة المشرف التربوي، ومدير المدرسة، فلديهم من الخبرة و المعرفة ما يكفي لتوفير مستلزمات المعلم من المواد التعليمية، أو لتوجيهه الوجهة الصحيحة التي توفر وقته وجهده، وتمكنه من الحصول على ما يريد دون عنا.

كما يمكن أن يلجأ المعلم إلى استشارة زملائه القدامى، وزيارة مستودع الوسائل التعليمية في المدرسة، ولا بأس من زيارة أقرب مركز مجاور للوسائل التعليمية خلال الأسابيع الأولى من بداية الدراسة، فكل ذلك يوفر للمعلم خبرة كافية لتجاوز هذه المشكلة في أسرع وقت ممكن (الترتوري، والقضاة، 2006: 419).

✓ المشكلات التعليمية والإدارية الصفية:

يتوقع دائماً أن يواجه المعلم نمطين من المشكلات داخل الصف، طالما أن التعليم يتألف من أنشطة تدريسية، وأخرى إدارية . والمعلم الكفاء هو الذي يستطيع التمييز بين المشكلات التعليمية التي تتطلب حلولاً تعليمية، والمشكلات الإدارية التي تستلزم حلولاً إدارية وعلى ذلك، فهناك مجموعة من المسلمات يستند إليها هذا الموضوع وهي:

أ. بما أن التعليم يتألف من بعدين : التدريس والإدارة، فإن مشكلات الصف نوعان: مشكلات تدريسية ومشكلات إدارية.

ب. تتطلب المشكلات الإدارية حلولاً إدارية، ولا يمكن مواجهتها باستخدام الحلول التدريسية، كما أن المشكلات التدريسية، تتطلب حلولاً تدريسية، ولا يمكن مواجهتها بحلول إدارية.

ت. الإدارة الفعالة للصف، تعتمد على قدرة المعلم على تحديد نوع المشكلات على نحو صحيح : تعليمية أم إدارية، وقدرته على التصرف بناء على هذا التحديد (الحيلة، 2014: 266) .

3-معايير تحديد المشكلة:

إن معايير تحديد المشكلة يمكن تقسيمها إلى:

1.3- المعيار الذاتي: حيث يتخذ الطالب من ذاته إطاراً مرجعياً يرجع إليه في الحكم هلى السلوك

العادي والسلوك المشكل.

2.3- المعيار الاجتماعي و البيئي: حيث يتخذ من مسايرة المعايير الاجتماعية أساساً للحكم على السلوك العادي أو المشكل، فالعادي هو المتوافق اجتماعيا.

3.3- المعايير التطويرية: حيث يتم مقارنة الفرد بالفئة العمرية التي تنتمي إليها، مع مراعاة خصائص المرحلة النمائية، فطفلة عمرها (5) سنوات لا ترغب في مشاركة ألعابها مع الآخرين يعد سلوك عادي لأن التمرکز حول الذات من خصائص هذه المرحلة.

4.3- مستوى التسامح: إن المعيار الرابع هو مستوى التسامح من المعلم أو الوالدين تجاه السلوك الذي يعرضه الطفل أو المتعلم.

5.3- المعيار الاحصائي: إن الانحراف الشديد عن الوسط نحو الزيادة أو النقصان يعد مشكلة (قطاعي وقطامي، 2005 : 204، 205).

4- أسباب المشكلات الصفية :

يمكن أن نسرد أسباب المشكلات الصفية كما يلي:

- ✓ افتقار العملية التعليمية والتربوية لسيولة التواصل بين مفرداتها وبين المتعلم.
- ✓ عدم ثبات النظام التربوي لفترة طويلة وإنما هو عرضة للتغيرات الطارئة كل حين .
- ✓ تصميم بعض المناهج المطورة دون دراسات مكثفة واعية تراعي قدرات المتعلم، مما يؤدي إلى فقدان "المعلم" الخطوط العامة لطرائق التدريس.
- ✓ إخضاع العملية التعليمية لمزيد من التجارب دون مراعاة البيئة والفروق الفردية.
- ✓ استقدام بعض الخبراء من بلاد الغرب البعيدين عن معاشية المجتمع العربي المسلم والاستماع إلى آرائهم دون تعديل .
- ✓ فقدان التفاعل والمشاركة بين المعلم والمتعلم في قاعات الدراسة، وعدم إعطاء المتعلم الدور الاساسي في عملية التدريس.
- ✓ ترك المجال لوسائل الإعلام المختلفة المقروءة والمسموعة والمرئية لصياغة المتعلم دون وضع الضوابط اللازمة لصيانتها من أثارها التي تؤدي إلى نشوء مشكلات سلوكية تعاني منها العملية التعليمية .
- ✓ تعدد الثقافات الحياتية في المآكل و الملابس والقادمة من بيئات غير مسلمة وتقليدها مما يؤدي إلى مشكلات تربوية يعاني منها الجسم التعليمي .

✓ شيوخ الآفات والمفاهيم التربوية الخاطئة بين المتعلمين وما يصاحب ذلك من مشكلات تربوية تأخذ الوقت والجهد في علاجها.

✓ عدم وجود برامج لتنمية قدرات المعلمين تكفل علاج المشكلات .

✓ انتشار مجموعة من الألعاب الحديثة والتي تعمل على ترويج الخرافات وإبعاد المتعلم عن القضايا الجادة ورسالته في الحياة، مما يؤدي إلى مشكلات تربوية حادة (المعايطة، الجفيمان، 2009: 16).

ويرجع البعض أسباب المشكلات الصفية إلى ما يلي:

1.4- الملل والضجر :

إنّ الملل في الصف يعكس استجابات سلبية نحو التعلم وانعدام الاهتمام به، لذا يكون الطلاب الذين يشعرون بالملل والضجر مصدرا رئيسا للمشكلات الصفية ، فعندما يسيطر المعلم على النقاش أثناء الحصة أو يقوم الطلاب بنشاط ما تزيد مدته عن 20 دقيقة ، فإنّ هذا يكون مدعاة لشعورهم بالرتابة والجمود ، فيتحوّل اهتمامهم وتفكيرهم نحو أي شيء آخر يثير اهتمامهم أكثر من الدرس . وقد يعزى شعور الطلاب بالملل إلى قلة التنوع في الأنشطة والمواضيع التي يبحثها المعلم مع طلابه ، وغالبا ما يزيد الملل عند الطلاب حينما يفقدون الحماس والتشويق والتحدى (قطامي وقطامي، 2005 : 197).

2.4- الإحباط والتوتر :

قد يلجأ الطلاب إلى المشكلات الصفية نتيجة شعورهم بالإحباط والتوتر أثناء الحصة ، فيمكن أن تعزى هذه المشكلات إلى كثرة القوانين والقيود التي يضعها المعلم ، مما يؤدي إلى إرباك الطلاب وتوترهم . كما أن سرعة سير المعلم في شرح الدروس، دون إعطاء الطلاب راحة بين الفينة والأخرى للتفكير واستيعاب ما تلقوه من معلومات، يؤدي إلى شعورهم بالإحباط والتوتر، فيلجؤون عندها إلى إثارة المشكلات. وجدير بالذكر أن الطلاب يتشربون مشاعر واتجاهات معلمهم ؛ فإن أخبرهم مسبقا بأن موضوعا ما صعب أو غير ممتع فهذا يزيد من حدة التوتر والإحباط لديهم ، وغالبا ما يسيطر الإحباط والتوتر على الطلاب حينما تقتقر البيئة الصفية على روح الدعابة .

وهناك فئات عديدة من الطلاب التي تصاب بالتوتر والإحباط فمنهم الفئة التي تشعر بالعجز عن إنهاء المهمات المطلوبة في الوقت المحدد ، ومنهم التي تحبط عندما لا يلتزم المعلم بخط سير الدرس ، وينشغل بالأحاديث الجانبية غير المفيدة ، ومنها التي تشعر بالخوف والحرص من الإجابة عن أسئلة المعلم التي توجه إليهم بصورة مفاجأة ، وبالمقابل هناك فئة تشعر بالإحباط إن لم يفسح لها المعلم فرصة المشاركة الصفية

بشكل فعال ؛ وبالأخص إن كانت مستعدة مسبقا للحصة بشكل جيد كإحضار وسيلة إيضاح ونحوها . وإن لم تلق جميع هذه الفئات العناية والرعاية من المعلم أُحبطت ، وصارت تبحث لها عن أنشطة أخرى لا ترتبط بالدرس وزادت من احتمالات حدوث المشكلات الصفية.

3.4- العدوان :

عندما يشعر الطلاب بالإحباط يمكن أن تصدر عنهم سلوكيات تتميز بالعنف والمشاكسة أثناء الحصة تعبيرا عن الغضب وعدم الرضا ؛ كالنقد الجارح للزملاء ، وتبادل الشتائم والألفاظ النابية ، وتمزيق الدفاتر والكتب وإتلاف المقاعد الصفية .

4.4- ميل الطلاب الى جذب الانتباه:

ميل بعض الطلاب وبالأخص المراهقين منهم إلى جذب انتباه المعلم والطلاب ، لأن 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 . وبالرغم من أن الطلاب يقصدون جذب الانتباه ، إلا أن بعضهم قد يفشل في تحقيق ذلك بسلوك مرغوب فيه ، والقيام بالشغب في الصف كالتشويش والإزعاج بقصد أو بغير قصد . والمعلم الحكيم ينتبه لهذا السلوك ، ويعلم أن الكثير من السلوكيات التي يقصد منها جذب الانتباه لا تعد سلوكيات سيئة يستحق عليها الطلاب عقابا ما ، وإنما يوظف رغبة هؤلاء الطلاب في تحقيق هدف من الأهداف التعليمية في الحصة ، كأن يكلفهم بالقيام بنشاط محبب لهم فتتحقق لهم رغبتهم بجذب انتباه الآخرين .

5.4- الصياح والشغب :

قد يسمع المعلم أصواتا في غرفة الصف دون معرفة مصدرها ، إذ يتبادل بعض الطلبة أطراف الحديث ، ويتهايمسون أثناء الشرح ، ويجيبون عن الأسئلة بصوت عال دونما إذن ، وقد يصيحون عاليا : (أنا يا أستاذ) رغبة منهم في المشاركة .

ومن أبرز الأسباب التي تدعو إلى هذه المشكلات هو عدم معرفة الطلاب بالقوانين الصفية ، وتوافر صداقة متينة بين الطلاب الذين يجلسون سويا ، والميل إلى جذب انتباه الآخرين ، والغيرة من الزملاء المتفوقين أكاديميا أو اجتماعيا لعدم قدرتهم على تحقيق التفوق .

6.4- السلوك الانعزالي :

يفتقر بعض الطلاب إلى الثقة بالنفس فيمتنعون عن المشاركة بفعالية في الأنشطة الصفية ، وربما تركوا بعض الأسئلة عليهم بدون حل في دفاترهم دون أن يسألوا المعلم أو حتى زملاءهم عنها . وقد يغفل أو يتغافل عن هذه الفئة العديد من المعلمين ، لأنها تحتاج إلى وقت وجهد وصبر في التعامل معها ؛ إذ إنها تشعر بالخوف والحرج والحساسية الشديدة من الزملاء المعلمين إن أخطأت في الإجابة ، لذا فهي تؤثر العزلة الفردية وتتجنب ما أمكن العمل مع الزملاء أثناء القيام بالأنشطة الصفية . وهناك مشكلات أخرى وجد أنها من أبرز المشكلات التي يواجهها المعلمون في صفوفهم ، قد يكون لها ارتباط بالأسباب السابقة كمقاطعة المعلم ، التحدي وعدم الانتباه والبكاء والكذب والبطء والمماطلة في إنجاز المهمات، والغش والسرقة ومضغ العلكة (النوايسة، 2012: 157،158).

مما سبق يتضح لنا جلياً أن العملية التعليمية التعلمية شديدة التأثير سلباً أو إيجاباً بكل ما يحيط بها من مفردات، وأي شاردة أو واردة يمكن أن تكون سبباً في ظهور المشكلات، فإهمال التلاميذ وعدم متابعتهم في كل صغيرة وكبيرة من شأنه أن يؤثر على التلميذ وعلى العملية التعليمية برمتها، وأي إفراط من الأسرة سواء بالدلال أو بالإهمال يجعل من التلميذ عرضة لمشكلات جمة، وأن التعليم والتربية عموماً هي استثمار في رأس المال البشري لذا وجب إعطاؤها أولوية قصوى، إن لم نقل أنها تعد أولوية الأولويات .

5- تصنيف المشكلات التي تواجه المعلم :

تختلف المشكلات التي قد يواجهها المعلم في قسمه في درجة حدتها وفي اتساع نطاقها وفي مدى استمراريتها

✓ التصنيف تبعاً لدرجة حدة المشكلات.

✓ التصنيف تبعاً لاتساع نطاق المشكلة.

✓ التصنيف تبعاً لاستمرارية المشكلات (كريم والدليمي، 2006 : 101).

6- مصادر المشكلات الصفية :

يمكن استعراض عدد من المصادر المتسببة للمشكلات الصفية والتي تعوق النظام والتعلم الصفّي ومن هذه المصادر ما يلي :

1.6- مشكلات تنجم عن سلوكيات المعلم:

يؤثر سلوك المعلم بصورة واضحة في تحديد ما يقوم به التلاميذ من سلوك وانضباط سواء داخل القسم أو خارجه، فالمعلم الجيد والناجح هو المربي ذو التدريب والكفاءة الجيدة والديمقراطي المتسامح، ويتسم سلوكه بالعدل والرأفة والاعتزان.

إن معلماً بهذه المواصفات غالباً ما يكون محبوباً مما يجعل العملية التربوية ذات طبيعة تفاعلية تؤدي إلى نتائج باهرة لدى المتعلم (العمارة، 2007 : 59).

ومن ناحية ثانية فإن إصرار المعلم على صف يسوده الهدوء التام، يؤدي إلى كبت دوافع العمل والنشاط عند التلاميذ ما يدفعهم إلى محاولة البحث عن مخارج أخرى لطاقتهم المكبوتة، كما أن انحراف المعلم عن خط سير الدرس وعدم التزامه بخطة درسه وانشغاله بالأحاديث الجانبية غير المفيدة من شأنه أن يزيد احتمالات حدوث مشكلات عدم الانضباط الصفية (فهد، 2012 : 59).

وقد أورد قطامي وقطامي، مجموعة من سلوكيات المعلمين داخل القسم والتي من شأنها أن تؤثر بشكل سلبي على سلوك التلاميذ ومن هذه السلوكيات :

- القيادة المتسلطة جدا .
- القيادة غير الراشدة أو الحكيمة.
- تقلب قيادة المعلم .
- انعدام التخطيط. (نضال، 2005 : 14).
- ردود فعل المعلم الزائدة للمحافظة على كرامته .
- عدم الثبات في الاستجابات وردود الأفعال .
- الاضطراب في إعطاء الوعود والتهديدات .
- استعمال العقاب بشكل خاطئ وغير مجد (قطامي وقطامي، 2005 : 190).
- ويضيف لها (حسن زيتون ، 2004 : 444).

- الضعف العلمي للمعلم وعدم التحضير للدرس .
- عدم الاعتزان في التدريس (من افراط في سرعة التدريس أو طول فترات الانتقال من عنصر لآخر) .
- انشغاله عن متابعة تلاميذه .
- سلوكه العدواني المستبد مع تلاميذه .
- لجوئه للعقاب الجماعي دون مبرر .
- سماحه بالإجابة والحديث دون إذن .

- كبتة لمشاعر تلاميذه وعدم إعطائهم فرصة للتنفيس .
- اهتمامه ببعض التلاميذ دون آخرين .
- تقييده لحركة تلاميذه بشكل مبالغ فيه.
- مظهره وهندامه غير المناسبين.
- يندر تفريده للتعليم ، ويغلب طابع التعليم الجماعي (راشد، 1999: 46).
- تجاهل معظم التلاميذ والتركيز على نخبة ممن يتجاوبون معه (صبيحي، 2009 : 23).

2.6- مشكلات ذات صلة بالمتعلم :

1.2.6- مستوى القدرة العقلية للتلميذ: هناك اختلافات واسعة المدى بين التلاميذ في القدرة العقلية قد لا تناسبها نوعية المادة التعليمية التي يقدمها المعلم، فإذا كان مستوى المادة التعليمية منخفضاً أدى ذلك إلى سأم المتفوقين وضجرهم، وإذا كان مرتفعاً أدى إلى شرود ذهن التلميذ منخفض الذكاء، وفي كلتا الحالتين يكون ذلك مبرراً قوياً ودافعاً حاسماً للتلاميذ في إحداث مشكلات صفية تؤدي إلى عدم الانضباط كما أن مستوى القدرة العقلية يؤثر في مدى انتباه التلميذ للتعلم في القسم، فالتلميذ ذي القدرة العقلية المرتفعة أكثر انتبهاً وصبراً ومثابرة في إنجاز مهمات التعلم، بعكس ذلك نجد أن التلميذ ذي القدرة العقلية المتدنية أقل انتبهاً ومثابرة في مواقف التعلم الصفي، وغالباً ما يؤدي عجزه عن إتمام المهمات المطلوبة للتعلم إلى تشتيت انتباهه وقيامه بنشاطات زائدة، لا صلة لها بمهمات التعلم وهذا ما يضع المعلم أمام صعوبات حقيقية لجعل مثل هؤلاء التلاميذ يحافظون على الانضباط والنظام في القسم (فهد، 2012: 61) .

2.2.6- العوامل الصحية: من العوامل الصحية التي يمكن أن تؤثر في سلوك التلاميذ

- ضعف السمع والبصر.
- ضيق التنفس.
- الصرع .

فقد تحول هذه العوامل دون قدرة التلميذ على القيام بواجباته مما يدفع إلى الاعتقاد بأنه مهمل، وخاصة إذا كان المعلم ليس له دراية بهذه العوامل الصحية المعيقة

3.2.6- شخصية الطالب: فقد يكون التلميذ لم يبلغ المستوى المناسب من النضج الشخصي، بحيث لا

تكون له القدرة على اصدار الأحكام الصحيحة على الأمور أو أن تكون ثقته بنفسه منخفضة، أو أنه لا يستطيع تحمل المسؤولية (العميرة، 2007 : 62) .

3.6- مشكلات تنجم عن النشاطات التعليمية :

- صعوبة اللغة التي يستخدمها المعلم.
- كثرة الوظائف التعليمية أو قلتها .
- قلة الإثارة في الوظائف التي يحددها المعلم لطلابه .
- اقتصار النشاطات الصفية على الجوانب اللفظية .
- تكرار النشاطات التعليمية ورتابتها.
- عدم ملائمة النشاطات التعليمية لمستوى الطلاب (قطامي وقطامي، 2005 : 199) .
- ازدحام الكتاب المدرسي بالمعلومات الذي يشجع على الحشو والتكرار
- إهمال طرائق وأساليب التدريس التي تحت على التعلم (الفتلاوي، 2005: 52) .
- عدم تضمين محتوى الكتاب المدرسي على مواقف حياتية من واقع التلاميذ (الحريري، 2007: 262) .
- عدم مراعاة الترابط والتكامل والتتابع بين الموضوعات والمواد الدراسية (الهاشمي وعطية، 2011 : 93) .
- وقد تكون الأهداف صعبة المنال وغير ميسورة (عدس وآخرون، 2009 : 18) .
- الاهتمام بالجانب المعرفي فقط مهملًا الجوانب الأخرى للنمو مثل الجانب العقلي، الجانب الاجتماعي، الجانب الديني وهكذا (فرج، 2008 : 180) .

4.6- مشكلات متعلقة بتركيب الجماعة الصفية :

- لأشك أن الجماعة الصفية لها دور بارز في تحديد سلوك الأفراد ومن الأسباب التي تفرض على التلاميذ ممارسة السلوكيات غير المرغوب فيها ما يلي:
- العدوى السلوكية وتقليد التلاميذ لزملائهم .
 - الجو العقابي الذي يسود القسم.
 - الجو التنافسي العدواني.
 - الإحباطات الدائمة والمستمرة .
 - غياب الاستعدادات للأنشطة والممارسات الديمقراطية .
 - شيوع جو الدكتاتورية في القسم .
 - غياب الطمأنينة والأمن. (هارون، 2003 : 388)
 - طبيعة التلاميذ غير المتجانسة.
 - افتقارهم إلى روح التعاون .

- عدم شيوع الاحترام المتبادل بينهم. (محسن، 2008 : 108)

5.6- مشكلات تنجم عن الجو العائلي للتلميذ :

يتقمص الأبناء اتجاهات والديهم نحو المدرسة، فالأهل الذين يقدرّون المدرسة ويحترمون جهود المعلمين إنما يشجعون تبني اتجاهات إيجابية نحو المدرسة وأنظمتها لدى أولادهم، وعلى العكس من ذلك الأهل الذين يقللون من أهمية المعلم والتعليم، أي أن السلوكيات التي يمارسها التلاميذ في القسم والمدرسة هي انعكاس للجو العائلي (خطيئة، وآخرون، 2002: 105) .

وتؤثر الظروف الاسرية ومعاملة الأهل في سلوك أبنائهم وتكون دافعاً لبعض التلاميذ في إصدار سلوكيات غير مناسبة داخل القسم ومن بين هذه المعاملات:

- الدلال الزائد للأبناء .
- عدم توجيه الأبناء عندما يرتكبون أخطاء في المنزل .
- الإفراط في العنف مع الأبناء من قبل الوالدين أو أحدهما .
- إهمال متابعة الأهل لأبنائهم .
- عدم الاهتمام بحل مشكلات الأبناء.(الطناوي، 2011 : 131).

6.6- مشكلات تنجم عن الإدارة المدرسية:

تعد من الأسباب الرئيسية لعدم الانضباط نجد بعض المدارس تسن قوانين صارمة ونظاماً قاسياً يشبه إلى حد كبير النظام العسكري في الضبط والصرامة بينما البعض الآخر من المدارس معروفة بالتسيب والفوضى واللامبالاة ولعل من أهم هذه المشكلات

- كثرة عدد التلاميذ في القسم
- انخفاض معدلات الانتقال من مستوى دراسي إلى مستوى (قادي، 2013 : 64)
- عدم تعاون الإدارة المدرسية مع المعلمين
- استخدام المدير النمط الديكتاتوري أو الفوضوي في التعامل مع المعلمين.
- تكليف المعلم بنصاب من الحصص أو أعمال إدارية تفوق طاقته. (المعاينة، 2007 : 441)

7.6- مشكلات تتعلق بالإشراف والتوجيه (التفتيش): ومن أبرز هذه المشكلات :

- افتقاد بعض المفتشين للعدالة في التعامل مع المعلمين وخاصة المعلمين الجدد .
- بعض المفتشين لا يؤدون عملهم بروح الإشراف، بل بتصيد الأخطاء .

- يطالب المفتشون المعلمين بأعمال تفوق قدراتهم وأوقاتهم .
 - عدم منح المعلم صلاحية تنفيذ طرق تربوية جديدة في التعليم أو تجريب الجديد في مجال التربية .
 - مطالبة المعلم بمهام خارج نطاق العمل المدرسي، في الوقت الذي لا تتوفر فيه إمكانيات التدريس .
- (الترتوري والقضاة، 2006 : 80).

8.6- مشكلات المعلم الجديد ومهنة التعليم:

لكل مهنة من المهن مشكلاتها التي تتفاوت من البساطة إلى التعقيد، وتشترك مهنة التعليم مع المهن الأخرى في هذه الخاصية ، إذ يواجه المعلمون في الميدان مشكلات يومية متنوعة ، خاصة إذا تذكرنا أن المعلم هو صاحب المهنة التي تتعلق بالهندسة البشرية ، فهو يتعامل مع أناس مختلفين في ثقافتهم وبيئاتهم وطباعهم وأعمارهم وليس مع آلات متشابهة في تركيبها أو ميكانيكية عملها.

وإذا استعرضنا هذه المشكلات ، نجد أن بعضها يهم المعلم المبتدى أكثر من زميله الذي أمضى في ممارسة المهنة دهرًا من الزمان، كما أن بعضها الآخر يهم جميع المعلمين القدامى منهم والمبتدئين على السواء . (قطامي، 2004 : 288)

وتجدر الملاحظة أن بعض المشكلات قد لا تواجه المعلم في يومه الأول أو في عامه الأول، و إنما في عدة سنوات، وهكذا يظل المعلم جديداً على المهنة فيما يتعلق بمثل هذه المشكلات، وقديماً في الوقت ذاته بالنسبة لمشكلات أخرى.

ولذا سوف نستعرض في هذا الفصل بعض المشكلات التي يتردد الحديث عنها في الأوساط التربوية انطلاقاً من اقتناعنا بأهمية معرفة المعلم لهذه المشكلات في وقت مبكر من تاريخه المهني، فمعرفة المعلم لهذه المشكلات قبل وقوعها يقلل من أثارها السلبية عليه ، كما يساعده على التفكير في الحلول المناسبة دون حيرة أو ارتباك، وسوف يكون استعراضنا لهذه المشكلات على قسمين يتناول :

• القسم الأول- المشكلات العامة التي تهم جميع المعلمين

• القسم الثاني- على المشكلات المعلم المبتدى. (اللقاني، 1990 : 217)

7- أساليب ملاحظة المشكلات :

إن تحديد المشكلات وحصرها يعتبر مطلباً لدى كل من يتعامل مع التلاميذ سواء كان معلماً أو موجهاً أو مرشداً نفسياً، لذلك فإن تدريب المعلم على ملاحظة المشكلات الصفية يعتبر عملية هامة ويفترض أنها مخططة ومنظمة، لأن الملاحظة التي تستخدم في تحديد المشكلة الصفية ليست ملاحظة عشوائية غير منتظمة لأن الملاحظة العشوائية لا تساعد في حل المشكلة، كذلك فإن جميع المعلومات المتعلقة بالمشكلة

وغير المتعلقة تجعل حل المشكلة غير ممكن ويزيد في صعوبتها ويؤخر في حلها ومن أجل توفير الوقت، وزيادة فعالية الملاحظة، والإسراع في معالجة المشكلة لابد من استخدام الملاحظة المنتظمة. (قطاعي وقطامي، 2005 : 200)

والملاحظ المنتظمة : هي الملاحظة التي يحدد فيها المعلم الزمان والمكان، وموضوع الظاهرة وعدد الجلسات وعدد التلاميذ.

وحتى تكون الملاحظة المنتظمة مجدية وأكثر فعالية لابد من تحديد عوامل منها:

- أ. تحديد المشكلة المراد ملاحظتها.
- ب. تحديد العناصر المحيطة المرهونة والمتعلقة بظهور المشكلة.
- ت. تحديد الجو الفيزيقي الذي تظهر فيه المشكلة.
- ث. تحديد العناصر التي يفترضها الباحث أو المعلم كأسباب لحدوث المشكلة.
- ج. تحديد أساليب الملاحظة سواء كانت بالتسجيل اليدوي أو استخدام كاميرات أو استخدام مسجلات اما إذا كانت المشكلة متشابكة وليس بالإمكان تحديد العناصر السابقة، ولم يستطع المعلم بمهارته وتدريبه الوصول إلى الأسباب فلا بد من ملاحظات غير منتظمة يقوم المعلم فيها بملاحظة عامة وشاملة بهدف جعل الجو طبيعياً لا ينتبه إليه التلاميذ الذين يتسببون دائماً في المشاكل (عبد السميع وسهير، 2005 : 78) .
- ومن الأساليب التي يمكن للمعلم القيام بها، وتوفير له فرصاً للمساعدة في ملاحظة مصادر المشكلات لدى الطلاب ما يلي:

- القيام بالرحلات: حيث يكون الطالب على حريته، فيظهر أنماطاً سلوكية غير مألوفة في المواقف الصفية.
 - المشاريع الجماعية: حيث يقوم الطالب فيها بالتعبير عن الكبت الداخلي له في صورة سلوك.
 - الأنشطة الرياضية الترويحية: وفيها يظهر الطالب سلوكيات مدفونة في ذاته، يقصد عن تصور للمشكلات الصفية.
 - المشاركة في الأنشطة المدرسية: وفيها يتم التعرف على نمط السلوك الذي يقوم به الطالب، الأمر الذي يوفر للمعلم فهماً واسعاً لأسباب السلوك الغير مرغوب، ويجمع من خلاله معلومات عن طلابه.
- ويجب على المعلم الأخذ في الاعتبار شروط الملاحظة الجيدة وهي:
- أ. أن يكون الملاحظ على قدر كافٍ من المعرفة في مجال الخصائص أو السمات التي يسعى إلى قياسها.

ب. أن يكون الملاحظ موضوعياً بحيث يسجل الملاحظة كما يراها في حقيقتها.
ت. أن يخضع الملاحظ الموقف المراد ملاحظته إلى الضبط في المتغيرات، بمعنى تحييد المتغيرات الأخرى المؤثرة على الموقف.

ث. أن يستخدم الملاحظ أدوات القياس الملائمة.

ج. أن تتكرر الملاحظة، وأن لا يحكم على السلوك من ملاحظة واحدة.

ح. ألا يتأثر الملاحظ بآراء الغير أو آراء مسبقة.

أن تسجل المعلومات والبيانات بطريقة علمية منظمة، وفق نظام معين تسهل معه معالجة هذه المعلومات، للاستفادة منها (العاجز والبنا، 2007: 231).

8- مهام المعلم في التعامل مع المشكلات الصفية:

- التعرف على مشكلات التلاميذ ودراساتها والعمل على إيجاد الحلول لها
 - مشاركة أولياء الأمور في حل المشكلات الطلابية إذا دعا الأمر لذلك
 - أن يحاول المعلم قدر الامكان التنبؤ بالمشكلات الصفية والحيولة دون حدوثها
 - أن يدرس المعلم مصادر المشكلات الصفية والعمل على ازالتها بشكل منظم
 - أن يوفر المعلم جواً مريحاً للتعلم، واختيار ما يلئم الطلاب من نشاطات وفعاليات
- أن يكون المعلم بمثابة الصديق للطلاب، للتعرف على مشاكلهم عن قرب وبدون أي نوع من الخوف لدى الطلاب من العقاب أو الاحباط (الترتوري، والقضاة، 2006: 411)

9- استراتيجيات المعلم في الوقاية وعلاج المشكلات الصفية:

1.9- استراتيجيات الوقاية من الوقوع في المشكلات :

إن الوقاية من المشكلات خير من التورط فيها، وما يتبع ذلك من عناء في المعالجة لذا ينبغي على المعلم استخدام الاساليب الوقائية ما أمكنه ذلك ومنها:

1.1.9- الاحاطة : وفق كاونن (Jacob Kounin) فإن هذه الاستراتيجية تشير إلى قدرة المعلمين

على الملاحظة والانتباه اليقظ لكل ما يجري من أحداث في الغرفة الصفية. ويمكن أن يشار إلى المعلمين الذين يتمتعون بهذه القدرة بأن لهم عيون في الجزء الخلفي من رؤوسه، وإن تمتع المعلم

بمستوى عال من الاحاطة يمكنه من الاستجابة السريعة للمشكلات التي يمكن أن تطرأ في الموقف التعليمي (نوفل وأبو عواد، 2011 : 351).

2.1.9- توفير بيئة صفية مناسبة : تتألف البيئة الصفية من شقين : البيئة الفيزيائية، والبيئة السيكولوجية .

3.1.9- البيئة الفيزيائية : وتتكون من الجوانب والعناصر المحيطة بالمتعلم وتتمثل في شكل القسم، وحجمه، وترتيب جلوس التلاميذ وأماكن وضع الأدوات التعليمية وينبغي أن يخطط المعلم لمكونات البيئة الفيزيائية لتكون على النحو التالي:

- ترتيب مقاعد جلوس التلاميذ بشكل مرن، بحيث يمكن تعديله تبعاً لنوعية الأنشطة التي سيقوم بها التلاميذ بما يتيح لهم الاندماج في الخبرات الاجتماعية والأكاديمية في مكان مناسب يسمح لهم بحرية الحركة والتنقل وقد أكدت نتائج بعض الدراسات التربوية أن ترتيب أنماط مقاعد جلوس التلاميذ يؤثر في التفاعلات الحادثة فيما بينهم، والحادثة بينهم وبين المعلم ، كما يؤثر في اتجاهاتهم ودافعيتهم للتعلم وأنه لا يوجد ترتيب مثالي لمقاعد جلوس التلاميذ (الطناوي، 2011 :133).

ومن الأشكال التي تستخدم لتنظيم جلوس التلاميذ ما يلي :

- أ. التنظيم في صفوف متوازية وهو الشكل السائد في تنظيم التلاميذ في معظم المدارس
- ب. ترتيب المقاعد على شكل حرف L وهذا النوع قد يكون قليل الاستخدام في المدارس وخصوصاً الابتدائية والأقسام التي تكون مكتظة بالتلاميذ .
- ج. تقسيم القسم إلى مراكز اهتمام أو مراكز تعلم، وهذه المراكز ليست ثابتة بل قد تتغير، وذلك تبعاً للغايات والأهداف التي يحددها المعلم لتلاميذه، وتبعاً لخصائص هؤلاء التلاميذ .
1. ترتيب القسم بطريقة تتيح للتلاميذ الاندماج في الأنشطة التعليمية دون تراحم أو تعطيل أو تعرض لتشتت الانتباه، من خلال توفير ممرات مفتوحة الحركة بين مقاعد جلوس التلاميذ، وحول أماكن خزن الأدوات التعليمية ووضع حدود فاصلة بين الأنشطة (الترتوري والقضاة، 2006 : 111) .

4.1.9- البيئة السيكلوجية : أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن أقسام الدراسة ذوي المناخ الايجابي يكون لهم تأثير عاطفي موجب لدى التلاميذ، وتتحول إلى بيئة سيكلوجية موجبة يشعرون فيها بالراحة والأمان والتقدير ويمكن للمعلم أن يوفر البيئة السيكلوجية الموجبة عن طريق :

أ. استخدام عناصر الضوء والصوت واللون ودرجة الحرارة في تناسق وتناغم مما يستثير جمع حواس المتعلم، ويوفر له بيئة آمنة ومثيرة انفعاليا.

ب. تنظيم القواعد والإجراءات التي تحكم العمل في حجرة الدراسة وتحقيق النظام فيها، وتحديد الأنماط السلوكية التي يتوقعها المعلم من التلاميذ

ج. تنمية علاقة التلاميذ الاجتماعية والتعاونية، والاحترام المتبادل بين المعلم والتلاميذ، وشعور التلميذ بالرضا عن نفسه وعن الآخرين .

فإذا استطاع المعلم تحقيق ذلك أصبح القسم بيئة سيكلوجية موجبة ، وأصبح مكاناً موجهاً نحو العمل الناشط يدرك التلاميذ فيه أنهم مسئولون عن تحقيق أهداف التعلم ويسعون لبلوغها

5.1.9- إرساء قواعد وإجراءات واضحة تحكم القسم : وتتضمن الاجراءات التي تحكم العمل في القسم ثلاثة أنواع هي :

أ. إجراءات إدارية : وتتضمن الأمور غير الاكاديمية مثل حصر حضور المتعلمين، وتوزيع الكراسات وأوراق العمل وجمعها، والانتقالات بين القسم والفناء أو أماكن النشاط الأخرى

ب. إجراءات تعليمية : وتحدد ما سوف يفعله المعلم أثناء تدريس لتلاميذه .

ج. إجراءات قيام المتعلمين بالأنشطة : ويقصد بها القواعد التي تحكم كل نشاط من الأنشطة المختلفة التي يتكون منها اليوم الدراسي (الطناوي، 2011: 134).

6.1.9- إشراك التلميذ في تحمل المسؤولية: السماح للتلاميذ بتحمل المسؤولية يمنع حدوث المشكلات داخل القسم، حيث يشعرون هذا الاجراء بأنهم جزء مهم في العملية التربوية.

7.1.9- المحافظة على وقت الحصة: هو عملية مهمة وضرورية فالإدارة الجيدة للوقت تقلل من الارتباك وتشتيت ذهن التلميذ .

8.1.9- التخطيط الجيد للأنشطة: المعلم الناجح في إدارة قسمه هو الذي يخطط جيداً للدرس وهذا يحد من ظهور المشكلات التي قد تؤثر على سير الحصة (دخل الله، 2014: 134).

9.1.9- اتباع التعزيزات الملائمة: استخدام التعزيز بطريقة سليمة يمكن أن يسهم في توجيه المتعلمين نحو ضبط الذات، وقد يقلل من أثر المشكلات الصفية (مجدي، 2002 : 352).

2.9- استراتيجيات معالجة المشكلات الصفية:

من المفيد استخدام استراتيجيات معينة لإدارة الصف، ولكن من الصعب شمولية تلك الاستراتيجيات واحتوائها لكل المخالفات السلوكية التي يمكن أن تصدر من التلميذ، ومن أهم الاستراتيجيات:

1.2.9- استراتيجيات التدخلات البسيطة:

وتتضمن هذه الاستراتيجية جملة من المحاولات التي يقوم بها المعلم لغرض علاج المشكلات الصفية ومن هذه الحركات:

- **التلميحات أو الإشارات غير اللفظية:** وذلك بتواصل المعلم للنظر للطالب، مع إعطاء إشارات وتلميحات كهز الرأس أو وضع الإصبع على الفم أو إشارات الأيدي، لإصدار أمر بالكف عن السلوك.
- **القرب الجسمي للمعلم:** ذلك باقترب المعلم من الطالب المشاغب، مع إشارة غير لفظية له، حتى لا يتم تعطيل التدريس، ويساعد المعلم في ذلك وضع اليد على كتف الطالب أو رأسه أو التريبت عليه.
- **مدح المعلم للسلوك المرغوب فيه:** حيث أن المديح يؤدي إلى إثارة دوافع قوية لدى الطلاب لإيقاف السلوك الغير مرغوب فيه ويمكن أن يقوم المعلم بمدح طلاب الصف مجتمعين، ثم يقوم بمدح طالب ما لأدائه وممارسته لحل واجبه ومثابرتة، أو أن يقوم المعلم بمدح الطلاب الذين يجلسون في مقاعدهم أثناء الاستجابة لسؤال ويجيبون عندما يؤذن لهم.
- **لفت انتباه الطلاب ككل:** وذلك باستثارة أداء الطلاب، وإصدار إشارات وتعليمات للانتباه، مع إخبارهم بأنه قد ينادي على أي واحد منهم للإجابة عن أي سؤال، أو إضافة معلومات أخرى للإجابة أو للشرح.
- **إعادة توجيه سلوك الطالب:** وذلك بتذكير الطلاب بين الحين والآخر بالسلوك المناسب، ومخاطبتهم بشكل جماعي، وبعبارات واضحة ويكررها عدة مرات حتى يستجيب لها معظم الطلاب، أما إذا اقتصر السلوك غير المناسب على طالب أو طالبين، فعلى المعلم إعادة توجيههما على انفراد، مع الأخذ في الاعتبار عدم تعطيل الأنشطة الصفية.

- تقديم المساعدة اللازمة للطلاب: وذلك بتفقد أعمال الطلاب، وتقديم المساعدة لمن لا يستطيع أداء العمل، أو إيقاف النشاط، وتوضيح المطلوب لجميع الطلاب إذا كان هناك صعوبة في النشاط.
- إتاحة الفرصة للطلاب للاختيار: وذلك بإعطاء الطالب المخالف الفرصة للاختيار بين التصرف بشكل مناسب، أو انتظار العقوبة المقررة لهذا التصرف، فمثلاً الطالب الذي يواصل الحديث مع الآخرين في الصف، ويشتت انتباههم، يقول له المعلم (أما أن تختار العمل بهدوء وعدم الحديث، أو تجلس لوحده في المقعد الخلفي).
- توضيح أثر المشكلة للطلاب: يمكن للمعلم توجيه العبارات إلى الطالب المخالف، أو إلى جميع الطلاب موضحاً لهم أثر السلوك غير المرغوب الذي يقوم به أحد الطلاب، كأن يقول للطلاب الذي يتحدث بصوت عالٍ، وبدون استئذان: (عندما نتحدث بصوت عالٍ وبدون استئذان، فإن ذلك يعطل الدرس، ويشتت انتباه الطلاب، ولا يعطي فرصة للآخرين في الإجابة) (الجاسر، 2001: ص126).

2.2.9 - استراتيجية التدخل المعتدل:

- وتهدف هذه الاستراتيجية إلى تعامل المعلم مع السلوكيات غير المرغوبة بشكل أكثر جدية، واستخدام عقوبات معتدلة لإيقاف المشكلة السلوكية، ومن أهم الأساليب التي يمكن اتباعها ما يلي:
- حرمان الطالب من بعض الامتيازات المرغوبة: ويلجأ المعلم إلى حرمان الطالب من هذه الامتيازات (مثل الحرمان من النشاط المفضل، الإبعاد عن صديق له في الصف، أو عدم منح التلميذ المسيء الحركة دون إذن) كنتيجة لسلوك غير مرغوب يقوم به الطالب المخالف، وذلك للسيطرة على هذا السلوك أو إيقافه أو تعديله.
 - نقل الطالب المخالف من مكانه: يمكن للمعلم نقل طالب مخالف عن بقية الطلاب إلى مكان آخر في مؤخرة الصف، ويعتبر ذلك سحباً لامتياز مشاركة الطالب في الأنشطة الصفية، مع الأخذ في الاعتبار دعوته إلى ممارسة النشاط بعد وقت قصير، أو في الحصة القادمة إذا أظهر سلوكاً مقبولاً. وعلى المعلم أن يكون حازماً عند التنفيذ، خاصة إذا رفض الطالب الذهاب إلى المكان الذي أشار له المعلم البديل، كأن يقول له: (إما أن تذهب إلى ذلك المكان أو أن تذهب إلى مكتب المدير) أو يقول له: (حسناً بعد الدرس سنتناقش في الأمر). ويأخذه المعلم بعد الدرس إلى مكتب المدير لمعالجة الموضوع.

- **استخدام الغرامة أو الجزاء:** حيث يطلب المعلم من الطالب المخالف عمل ما كجزاء على ما أرتكبه من سلوك غير مناسب، كأن يطلب المعلم من الطالب المخالف كتابة فقرة من درس، كجزاء لتصرف معين، أو أن يكلفه بإحضار ولي أمره لدفع تكاليف شباك زجاجي أو طاولة قام بكسرها الطالب.
- **استخدام عقوبات الإدارة المدرسية:** عند إخفاق المعلم في تحقيق نتائج باستخدام الأساليب السابقة، يمكنه اللجوء إلى العقوبات المدرسية حسب النظم واللوائح المعمول بها، فيقوم بتحويل الطالب المخالف إلى نائب المدير، أو المدير، أو المرشد التربوي، الذي يتولى معالجة سلوك الطالب، ويفرض عليه العقاب الملائم، حسب لوائح الانضباط المدرسي (ولا يفضل اللجوء إلى ذلك، إلا بعد الإخفاق عدة مرات في تعديل سلوك الطالب من قبل المعلم) ومن المفيد في هذا الجانب استدعاء الطالب بطريقة غير مباشرة (أي ليس بعد حدوث السلوك الخاطئ مباشرة) للالتقاء به خارج غرفة الصف، وبعيداً عن عيون أقرانه، وطلب المعلم منه أداء السلوك الذي قام به لإحراجه وإقناعه بمساوئ السلوك الذي قام به، والسؤال عن مبررات هذا السلوك، والتوصل مع الطالب إلى تفهم، ووعده بعدم تكرار هذا السلوك (سالم، 2014 : 230).

3.2.9- استراتيجيات التدخل الأوسع:

في حالة عدم استجابة التلميذ للتدخل البسيط أو المعتدل ولا يكف التلميذ عن السلوك المخالف، ويستمر في سلوكه، مما يسبب عرقلة لسير الدرس، ويؤثر سلباً على أداء المعلم، وعلى تعلم الطالب وتعلم الآخرين. يلجأ المعلم لاستخدام هذه الاستراتيجية ومن أساليبها:

- **الاجتماع مع ولي أمر الطالب المخالف:** وذلك بالاتصال بولي الأمر، بمساعدة مدير المدرسة، أو المرشد التربوي، وذلك بهدف دراسة مسببات سلوك الطالب، والعمل على تعديل هذا السلوك، وذلك من خلال تأثير ولي الأمر، ووضع خطة علاجية تعاونية بين المعلم وولي الأمر لعلاج المشكلة.
- **استخدام نظام وضع إشارة (x):** وذلك بوضع المعلم لعلامة (x) أمام الطالب الذي يخالف القواعد الصفية، وإذا استمر الطالب في المخالفة توضع له إشارة (x) أخرى، ويتم رصد هذه المخالفات للطالب، ويوجه له تحذير في المرة الأولى، ثم يتبع المعلم إجراءات أكثر صرامة، حسب الحالة، كأن يعرض المعلم ذلك على مربي الصف، أو على مدير المدرسة، أو المرشد التربوي، ومن ثم ولي الأمر، لاتخاذ الخطوات الكفيلة بعدم تكرار هذا السلوك وهذه المخالفات (الjasر، 2001 : 126).

4.2.9- استراتيجية تحقيق الهدف: تسعى هذه الاستراتيجية إلى اتخاذ كل الإجراءات والتدابير اللازمة لإنجاح إدارة الصف وذلك من خلال:

- تحقيق درجة عالية من جودة المنهاج.
- توفير برامج تعليمية ذات معنى للطلبة.
- التخطيط للنشاطات التعليمية.
- الاهتمام بالأساليب وطرق التدريس (مهارات ممتعة وشيقة).
- تشجيع انهماك الطلبة في النشاطات التعليمية.
- رفع دافعية الطلبة نحو التعلم
- خلق بيئة صفية تهتم بحاجات الطلبة.
- تحقيق الأهداف التربوية. (عربيات، 2007: 88).

5.2.9. استراتيجية الإقناع والإرشاد :

وتقوم هذه الاستراتيجية على أساس مخاطبة الطلبة باللغة التي يفهمونها وبالتالي إقناعهم بالالتزام وإطاعة التعليمات وممارسة السلوكيات المتوافقة مع المعايير الاجتماعية، فالمعلمون الملتزمون بهذه الاستراتيجية يؤمنون بضرورة استخدام وسائل الإقناع كوسيلة لتحقيق تعاون الطلبة. ويتطلب استخدام استراتيجية (الإقناع والإرشاد) ما يلي:

- امتلاك المعلم مهارات الاتصال والإقناع.
- الكثير من الصبر والوقت، إذ لا يتوقع لهذه الاستراتيجية أن تؤتي ثمارها مباشرة فقد تحتاج إلى عدة محاولات ولأكثر من جلسة إرشادية ولربما يشترك في تطبيقها في بعض المجالات إضافة إلى المعلم، المرشد التربوي، وأولياء الأمور حتى تحقق هدفها المنشود (عربيات، 2006: 32).

6.2.9. استراتيجية التحكم بالأزمات وضبطها:

تهدف هذه الاستراتيجية إلى السيطرة على المواقف أو الأزمات الطارئة داخل غرفة الصف، مثلما يمكن استخدامها خارج غرفة الصف في الساحات والأماكن العامة الأخرى في المدرسة، وهي من الاستراتيجيات التي تحتاج إلى تدريب مثلما تطلب من المعلم القدرة على ضبط انفعالاته وبالتالي السيطرة على المواقف فعلى سبيل المثال: فإنه قد يحدث أن تقوم مجموعة من الطلبة وبشكل مفاجئ بإصدار أصوات غير مناسبة، أو الحديث دون إذن محدثين شكلاً من أشكال الفوضى أو التمرد، أو في حال نشوب شجار بين مجموعة من الطلبة وللتعامل مع الأزمة. ويقترح على المعلم مايلي:

- حافظ على هدوئك، لا تسلك سلوكاً متطرفاً أو عدوانياً تجاه سلوك الطلبة فقد يؤدي ذلك إلى زيادة تعقيد الموقف.

- أزل الطلبة المسؤولين عن المشكلة عن باقي الطلبة حتى لا تنتشر الحالة.
- اجعل الطلبة غير المنخرطين في المشكلة ينشغلون بنشاطهم التعليمي السابق. (أبو خليل، 2011: 4).

ومن التوجيهات المفيدة للمعلم في معالجة بعض المشكلات الصفية التي تنشأ في الصف ما يلي:

- التعرف على ذوي الحاجات الخاصة وتقديم الرعاية المناسبة لهم.
- التدخل المباشرة من قبل المعلم عند وقوع المشكلة ومخالفة القواعد وذلك لمنع تفاقم المشكلة.
- إصدار المعلم للتعليمات، بأن ينهى عن السلوك المخالف للقواعد بإبراز مساوئه، وتوجيهه التلميح بصورة جماعية، مع تركيز نظره على من قام بالمخالفة.
- تعتمد المعلم لإهمال السلوك المخالف للقواعد، حين لا يكون قادراً على تحديد مصدره.
- إعادة توزيع أماكن جلوس بعض الطلاب، الذي يؤدي تجمعهم إلى الشغب وإثارة المشاكل بينهم.
- توقف المعلم عن الشرح في حالة حدوث سلوك الطالب لا يمكن تجاهله ولا يجدي فيه التلميح، ويشعر المعلم الطلاب باعتراضه على سلوك الطالب، وينبه المخالف بضرورة الكف عن تكرار السلوك.
- ابتعاد المعلم عن اتخاذ قرار بمعاقبة أي طالب مخالف لعقوبة (مشكلة) تستوجب العقاب في داخل الصف.
- التشديد على اعتذار الطالب عن الخطأ، للتأكد على أن الخطأ مرفوض، وعدم التهاون في تبريرات الخروج عن قواعد النظام المدرسي.

- خلاصة الفصل:

تعرضنا في هذا الفصل إلى جانبين للإلمام بالإدارة الصفية ومشكلاتها، والربط بينهما ربط منهجياً، ففي الجانب الأول، تطرقنا إلى ماهية الإدارة الصفية، والتي تعتبر فناً وعلماً، له أصول وعناصر وخصائص ومجالات، ينبغي على المعلم الإلمام بها وحته للقيام بالعديد من الأعمال والمهام، من حفظ النظام، وتوفير للمناخ العاطفي والاجتماعي، وتنظيم البيئة الفيزيائية من أثاث وتجهيزات ومواد ووسائل واستثمار خبرات تعليمية وحسن التخطيط لها، أما في الجانب الثاني تناولنا المشكلات الصفية التي تواجه المعلم الجديد وتحدياته من أدائه وتقلل من تفاعله مع تلاميذه مستعرضين الأسباب والمصادر والأنواع واستراتيجيات الوقاية والعلاج، بغية تحكم المعلم الجديد في بيئته الصفية ورسم خطط للوقاية من المشكلات وعلاجها، وتمكنه من أداء رسالته على أكمل وجه.

الجانِب المِيداني

الفصل الرابع

الإجراءات الميدانية للدراسة

- 1- منهج الدراسة
- 2- مصادر الدراسة
- 3- أداة القياس المستخدمة
- 4- الدراسة الاستطلاعية
- 5- الخصائص السيكومترية للمقياس
- 6- عينة الدراسة الأساسية
- 7- حدود الدراسة
- 8- الأساليب الإحصائية المستخدمة

تمهيد

يتناول هذا الفصل وصفاً للمنهج المتبع في الدراسة، وأفراد المجتمع، وكذا أداة الدراسة المستخدمة وطرق إعدادها، ومؤشرات صدقها وثباتها، كما يتضمن هذا الفصل وصفاً للإجراءات التي قام بها الطالب في تقنين أداة الدراسة وتطبيقها، وأخيراً المعالجات الإحصائية التي اعتمد عليها في الإجابة على تساؤلات الدراسة.

1- منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الطالب الباحث باستخدام المنهج الوصفي بأسلوب المسح المدرسي، وهو أسلوب يتعلق بدراسة المشكلات المرتبطة بالميدان التربوي بأبعاده المختلفة مثل: الأساتذة، ووسائل التعليم، وطرق التدريس، وأهداف التربية، والمناهج وغيرها، وتهدف هذه الدراسات إلى تطوير العملية التربوية، إذ يعد المسح المدرسي الخطوة الأولى التي يفترض أن تتم بها جمع البيانات عن الأوضاع التربوية قبل وضع الخطط الخاصة بتطوير هذه الأوضاع (عبيدات ذوقان وآخرون، 2014 : 191).

والمسح التربوي يتناول أوضاع وعناصر التنظيم التربوي، بما في ذلك المعلمين والمتعلمين ومكونات العملية التربوية (الكيلاني والشريفين، 2016 : 28) .

وتتجلى في هذه الدراسة من خلال الكشف عن المشكلات الصفية التي تواجه أساتذة المدرسة الابتدائية حديثي التوظيف بمدارس ولاية الأغواط.

2- مصادر الدراسة:

اعتمدت الدراسة على نوعين أساسيين من البيانات:

1.2- البيانات الأولية: وذلك بالبحث في الجانب الميداني بتوزيع استبيانات لدراسة بعض مفردات البحث وحصر وتجميع المعلومات اللازمة في موضوع البحث، ومن ثم تفريغها وتحليلها باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) نسخة الإصدار 20 من خلال توظيف مجموعة من الاختبارات الإحصائية المناسبة للوصول لدلالات تدعم موضوع الدراسة.

2.2- البيانات الثانوية: قام الطالب الباحث بمراجعة الكتب والمنشورات الخاصة أو المتعلقة بالموضوع قيد الدراسة، وأية مراجع قد يرى الطالب أنها تسهم في إثراء الدراسة بشكل علمي وذلك من أجل التعرف على الأسس والطرق العلمية السليمة في كتابة الدراسات، وكذلك أخذ تصور عام عن آخر المستجدات التي حدثت وتحديث في مجال الدراسة.

3- أداة القياس المستخدمة في الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية المتعلقة بمشكلة الدراسة واستعراض بعض المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة من قبيل دراسة كل من أحمد سعيد عمر أبو فوده المعنونة ب: مشكلات معلمي الصف في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل الحد منها، ودراسة عارف مطر المقيد تحت عنوان مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية وسبل التغلب عليها. تم بناء أداة القياس (مقياس المشكلات الصفية) لتحقيق أهداف الدراسة فيما يلي عرض لها:

- استطلاع رأي عينة من أساتذة المدرسة الابتدائية وذلك بتوجيه سؤال مفتوح لمجموعة من الأساتذة حديثي التوظيف وعددهم (46) أستاذ وأستاذة يدرسون في ثمانية مدارس ابتدائية من غير عينة الدراسة تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية، وكانت المدرسة وحدة الاختيار، وطلب من كل أستاذ الإجابة عليه والسؤال هو:

((ما هي أبرز المشكلات الصفية التي تواجه أساتذة المدرسة الابتدائية الجدد من وجهة نظركم ؟)).

تم تفرغ الإجابات عن السؤال السابق (في الخطوة الأولى) ، حيث تم اعتماد معيار تكرار ورود المشكلة عند (07) من الأساتذة، وذلك لاعتمادها كفقرة لأداة الدراسة، وبناء على المشكلات الأكثر تكراراً من قبل الأساتذة والتي تتطابق إلى حد بعيد مع الأدب التربوي والدراسات السابقة، تبنى الطالب الباحث الصياغة الأكثر رواجاً المعتمدة في الأدب التربوي، هذا وقد مر تطوير هذا المقياس بعدة تعديلات حتى اخذ الصورة النهائية المكونة من 45 فقرة موزعة على (05) مجالات هي:

✓ **مشكلات تتعلق بالأستاذ:** جملة العقبات الناجمة عن أداء الأستاذ وتقديره في مهمته، وتحمل في مجملها (09) فقرات.

✓ **مشكلات تتعلق بالتلاميذ :** جميع الصعوبات والمعوقات الصادرة من سلوك التلميذ والتي من شأنها أن تؤثر في أداء الأستاذ، وتحد من أدائه في العملية التعليمية التعلمية، وتحوي (08) فقرات.

✓ **مشكلات تتعلق بالمنهاج:** جميع الصعوبات والمعوقات الناجمة عن المنهاج والتي تزيد في عرقلة الأداء الأمثل للأستاذ، وتتألف من (10) فقرات.

✓ **مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية:** الصعوبات والمعوقات الناجمة عن أداء الإدارة والتي تحد من أداء الأستاذ، ويتكون هذا المجال (11) فقرة.

✓ مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ: الصعوبات والمعوقات والمواقف التي ينتهجها أولياء التلاميذ، ومن شأنها أن تؤثر في الأداء التربوي للأستاذ، وتحتوي (07) فقرات.

والجدول التالي يوضح توزيع الفقرات على هذه المجالات:

جدول 02: توزيع فقرات مقياس المشكلات الصفية حسب المجالات

الترتيب	المجال	الفقرات
1	المشكلات التي تتعلق بالأستاذ	أجد صعوبة في تحضير الدروس
2		لا أستطيع الانتباه إلى كل ما يحدث في القسم
3		أجد فجوة بين التكوين النظري والممارسة الميدانية
4		اتفاعل مع التلاميذ النجباء أكثر من غيرهم
5		انخفاض دافعية الأستاذ للتعليم
6		أجد صعوبة في إدارة القسم
7		أجد صعوبة في تعديل السلوك الخاطئ للتلاميذ
8		عدم فعالية الندوات البيداغوجية
9		أجد صعوبة في استثارة دافعية بعض التلاميذ
10	المشكلات التي تتعلق بالتلميذ	التأخر المستمر لبعض التلاميذ عن توقيت الدخول
11		ضعف قدرة التلاميذ على اتباع التعليمات
12		عدم احضار التلاميذ الأدوات اللازمة للدراسة
13		كثرة غياب بعض التلاميذ
14		اعتداء التلاميذ على زملائهم بالشتم أو الإشارات
15		كثرة حركة التلاميذ داخل القسم.
16		كثرة الاستئذان للخروج من القسم
17		سرعة الفتور وتشتت الانتباه
18	المشكلات التي تتعلق بالمنهاج	صعوبة تحديد مدى تقدم التلاميذ
19		كثرة الأنشطة الدراسية
20		نقص الجوانب العملية في المنهاج
21		عدم ملاءمة المحتوى لقدرات التلاميذ

22	صعوبة التدريس بالمقاربة بالكفاءات	
23	كثافة محتوى البرامج الدراسية	
24	غموض بعض الدروس	
25	انعدام التسلسل في عرض المعلومات والمفاهيم	
26	عدم التوافق بين الدروس والأنشطة	
27	ضعف ارتباط المحتوى الدراسي بالواقع المعيش للتلميذ	
28	الاكتظاظ في القسم	المشكلات التي تتعلق بالإدارة المدرسية
29	نقص الوسائل التعليمية	
30	تعامل المدير مع الأستاذ بمزاجية	
31	افتقار القسم لأجهزة التدفئة والإضاءة	
32	تأخر وصول الكتب المدرسية في بداية العام	
33	ضعف تنسيق وتعاون الإدارة مع المعلم	
34	الانتقال الآلي للتلاميذ من السنة الأولى إلى السنة الثانية	
35	ضعف الإدارة المدرسية في فرض الانضباط	
36	ضعف التنسيق بين الأستاذ والمفتش	
37	مطالبة الأستاذ بتضخيم النتائج	
38	ضعف مساهمة المفتش في حل المشكلات الصفية للأستاذ	
39	صعوبة تواصل الأستاذ مع الأهل	المشكلات التي تتعلق بأولياء التلاميذ
40	انعدام متابعة الأهل لتحصيل أبنائهم	
41	إفراط الأهل في الدلال الزائد لأبنائهم	
42	انعدام فاعلية جمعية أولياء التلاميذ	
43	قلة تعاون الأولياء في حل مشاكل أبنائهم	
44	القاء اللوم في أي تقصير على الأستاذ	
45	إلحاح أولياء التلاميذ على حصول أبنائهم على درجات تفوق مستواهم الحقيقي	

تم وضع أمام كل فقرة مقياس ليكارت الخماسي كالتالي:

جدول 03: درجة البدائل وفق مقياس ليكارت الخماسي

التصنيف	وافق بشدة	وافق	متردد	لا اوافق	لا اوافق ابداً
النقاط	5	4	3	2	1

وإجابات كل فقرة فهي وفق مقياس ليكارت الخماسي: (وافق بشدة-5 درجات) (وافق-4 درجات)

(متردد -3 درجات) (لا اوافق-درجتان) (لا اوافق ابداً- درجة واحدة)

و من أجل تقدير حدة المشكلات نقوم بالتالي نحدد المدى (5-1=4) ونقسم المدى على ثلاث فئات

من (1 إلى 2.33) درجة المشكلات قليلة.

من (2.34 إلى 3.67) درجة المشكلات متوسطة.

ومن (3.68 إلى 5) درجة المشكلات كبيرة.

4- الدراسة الاستطلاعية:

بعد إعداد المقياس طبق على مجموعة من أساتذة المدرسة الابتدائية حديثي التوظيف بهدف التعرف

على مدى وضوح التعليمات، ومدى ملائمة صياغة الفقرات وبدائل الإجابة، هذا ولم تسفر هذه الخطوة عن

أي تعديل، حيث اختيرت عينة عشوائية عنقودية قوامها (126) أستاذ وأستاذة لتمثل عينة التقنين، والجداول

التالية توضح خصائص هذه العينة من حيث الجنس، مادة التدريس، طور التدريس، المؤهل العلمي:

جدول 04: يبين خصائص العينة الاستطلاعية حسب الجنس ومادة التدريس

الجنس	مادة التدريس	المجموع
ذكر	العربية	16
	الفرنسية	14
	المجموع	30
أنثى	العربية	77
	الفرنسية	19
	المجموع	96
المجموع	العربية	93
	الفرنسية	33
	المجموع	126

جدول 05: يبين خصائص العينة الاستطلاعية حسب طور التدريس

النسبة المئوية	التكرار	طور التدريس
41.26%	52	الطور الأول
30,15%	38	الطور الثاني
26.19%	33	الطور الثالث
2.38%	03	مختلط (أكثر من طور)
100%	126	المجموع

جدول 06: يبين خصائص العينة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي

النسبة المئوية	التكرار	المؤهل العلمي
71.42%	90	ليسانس
28.57%	36	ماستر
100%	126	المجموع

5- الخصائص السيكومترية للمقياس:

1.5- الثبات: تم تقدير معاملات الثبات المقياس ومجالاته الفرعية على أساس معاملات ثبات

الاتساق الداخلي معاملات الاستقرار.

أ- معامل ثبات الاتساق الداخلي: تم تقدير قيمة معامل ثبات الاتساق لمقياس المشكلات

الصفية ومجالاته الفرعية بطريقة ألفا كرونباخ استناد إلى استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.

والنتائج يظهرها الجدول التالي:

جدول 07: يبين قيم معاملات ثبات الاتساق لمقياس المشكلات الصفية وأبعاده الفرعية.

م	أبعاد المقياس	ألفا كرونباخ
01	المشكلات المتعلقة بالأستاذ	0.58
02	المشكلات المتعلقة بالتلاميذ	0.71
03	المشكلات المتعلقة بالمنهاج	0.76
04	المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية	0.77
05	المشكلات المتعلقة بأولياء التلاميذ	0.67
	مقياس المشكلات الصفية بشكل عام	0.86

يتضح من نتائج الجدول أن قيم معاملات الثبات للمجالات الفرعية وقعت في مدى يتراوح من (0.58) إلى (0.77) بمتوسط حسابي قدره (0.69). وقد أظهر مجال المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية أعلى قيمة للثبات، بينما تعود أدنى قيمة للثبات لمجال المشكلات المتعلقة بالأستاذ، وتشير قيم هذه المعاملات في مجملها إلى ثبات مقبول. وفي المقابل تميز هذا المقياس ككل بثبات مرتفع حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.86).

بالنظر إلى عدد البنود القليل المكون لكل مجال من المجالات الفرعية لمقياس المشكلات الصفية يمكن القول أن هذه المجالات في مجملها أظهرت ثباتا مقبولا مع ميل للانخفاض قليلا في المشكلات المتعلقة بالأستاذ بعينة الدراسة الاستطلاعية. في حين تميز المقياس ككل بثبات مرتفع بطريقة ألفا كرونباخ .

ب- معامل ثبات الاستقرار: لتقدير قيمة معامل الثبات، تم تطبيق مقياس المشكلات الصفية على أفراد عينة الدراسة، وبفاصل زمني قدره أسبوعان، أعيد تطبيق المقياس على نفس أفراد العينة، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين أدائهم (درجاتهم) في التطبيق الأول وأدائهم في التطبيق الثاني، وأظهر معامل الارتباط أن قيم معاملات ثبات الاستقرار للمجالات الفرعية وقعت في مدى يتراوح من (0.69) إلى (0.86)، بينما بلغ معامل ثبات الاستقرار للمقياس ككل القيمة (0.88). وتظهر هذه القيم تمتع المقياس ومجالاته الفرعية بثبات مرتفع

بطريقة ثبات الاستقرار. والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول 08: يبين قيم معاملات ثبات الاستقرار لمقياس المشكلات الصفية ومجالاته الفرعية.

م	مجالات المقياس	معامل ثبات الاستقرار
01	المشكلات المتعلقة بالأستاذ	0.69**
02	المشكلات المتعلقة بالتلاميذ	0.82**
03	المشكلات المتعلقة بالمنهاج	0.79**
04	المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية	0.86**
05	المشكلات المتعلقة بأولياء التلاميذ	0.71**
	مقياس المشكلات الصفية بشكل عام	0.88**

2.5- الصدق

أ- صدق الاتساق الداخلي:

- ارتباط البند بالمجال الذي ينتمي إليه: للتعرف على دلالة معامل الارتباط بين كل بند من بنود المقياس والمجالات الفرعية التي تنتمي إليها تلك البنود كمؤشر على صدق التكوين الفرضي، تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه البند، والنتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول 09: يبين قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه استنادا إلى استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.

المجال	البند	الارتباط	المجال	رقم البند	الارتباط	المجال	رقم البند	الارتباط
المشكلات المتعلقة بالأستاذ	01	0.48**	المشكلات المتعلقة بالمنهاج	18	0.52**	المشكلات المتعلقة بأولياء التلاميذ	39	0.61**
	02	0.53**		19	0.63**		40	0.66**
	03	0.32**		20	0.62**		41	0.48**
	04	0.40**		21	0.70**		42	0.51**
	05	0.42**		22	0.57**		43	0.50**
	06	0.46**		23	0.70**		44	0.65**
	07	0.57**		24	0.53**		45	0.34**
	08	0.46**		25	0.32**			
	09	0.59**		26	0.42**			
المشكلات المتعلقة بالتلميذ				27	0.45**			
	10	0.42**	المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية	28	0.21*			
	11	0.58**		29	0.54**			
	12	0.70**		30	0.50**			
	13	0.59**		31	0.57**			
	14	0.36**		32	0.50**			
	15	0.65**		33	0.66**			
	16	0.65**		34	0.42**			
	17	0.63**		35	0.61**			
				36	0.50**			
				37	0.59**			
				38	0.58**			

** دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) * دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)

يبين الجدول رقم(09) أن 45 بندا، ما يمثل نسبة 100% من بنود المقياس حققت ارتباطات دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01، وبلغت قيم هذه الارتباطات في مدى يتراوح من (0.32) إلى (0.70)، فحين أظهر معامل ارتباط واحد قيمته 0.21 دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05، كما يتبين من نتائج الجدول أعلاه أن بنود المقياس تجاوزت قيم معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه 0.21 ، وهذا يقودنا إلى الاستنتاج بأن هذه البنود تعمل في نفس الاتجاه الذي تعمل فيه المجالات التي تنتمي إليها تلك البنود، وان بنود كل مجال متسقة فيما بينها، وهو ما يعطي مؤشرا على تمتع بنود المقياس بالاتساق الداخلي في قياسه للمشكلات الصفية. وفي هذا دلالة على الصدق التكويني الفرضي.

• **ارتباط المجالات مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس :** للتعرف على دلالة معامل الارتباط بين المجالات الفرعية الخمسة مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس كمؤشر على الصدق التكويني الفرضي . تم حساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجات المجالات الفرعية من جهة ، وبين درجاتها والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يظهر النتائج:

جدول 10: يبين قيم معاملات الارتباط بين درجات المجالات الفرعية من جهة ، وبين درجاتها والدرجة الكلية للمقياس استنادا إلى استجابات عينة الدراسة الاستطلاعية .

أبعاد المقياس	1	2	3	4	5
1- المشكلات المتعلقة بالأستاذ	-	-	-	-	-
2- المشكلات المتعلقة بالتلاميذ	0.21*	-	-	-	-
3- المشكلات المتعلقة بالمنهاج	0.20*	0.24**	-	-	-
4- المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية	0.42**	0.30**	0.24**	-	-
5- المشكلات المتعلقة بأولياء التلاميذ	0.34**	0.42**	0.38**	0.53**	-
المقياس ككل	0.59**	0.60**	0.59**	0.80**	0.76**

** دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) * دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)

يظهر الجدول أن قيم معاملات الارتباط بين درجات المجالات الفرعية وقعت في مدى يتراوح من (0.20) إلى (0.53) بمتوسط حسابي قدره (0.32)، وقد أظهرت هذه القيم تمتعها بالدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة 0.01 و 0.05 ، كما ويتبين أن قيم معاملات الارتباط بين درجات المجالات الفرعية للمقياس ودرجته الكلية تمتعت بالدلالة الإحصائية عند مستوى 0.01، حيث تراوحت قيم هذه الارتباطات بين (0.59

و (0.80) بمتوسط حسابي قدره (0.66)، وهو ما يعطي مؤشرا على الاتساق الداخلي للمقياس. يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن المجالات الفرعية تعمل في نفس الاتجاه الذي يعمل فيه المقياس وأن هذه المجالات لها القدرة على تمثيل جوانب المشكلات الصفية وتشكيل المقياس ككل.

ب- **صدق المقارنة الطرفية:** للتعرف على مؤشرات الصدق للمجالات الفرعية لمقياس المشكلات الصفية ودرجته الكلية بطريقة المقارنة الطرفية ، تم ترتيب درجاتهم على الأبعاد الفرعية لمقياس المشكلات الصفية على أساس محك داخلي، والمتمثل في أدائهم (درجاتهم الكلية) على مقياس المشكلات الصفية، وتم تحديد مجموعات المقارنة من خلال سحب أعلى وأدنى 27% من أفراد العينة الاستطلاعية حيث بلغت 34 أستاذًا (ما يمثل 27% من ذوي الدرجات المرتفعة) في المجموعة العليا، و 34 أستاذًا (ما يمثل 27% من ذوي الدرجات المنخفضة) في المجموعة الدنيا. ثم تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للمقارنة بين كل متوسطين من المتوسطات على مجالات المشكلات الصفية عند المجموعتين الطرفيتين وذلك على المقياس موضع الاهتمام ومجالاته الفرعية، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول 11: نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين المجموعة العليا والدنيا في المشكلات الصفية على كل مجال من مجالات المقياس ودرجته الكلية.

المتغير المقاس	مجموعات المقارنة	ن	م	ع	ت.ق.د.	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المجال الأول	العليا	34	32.20	1.88	66	23.87	0.000 دالة إحصائية
	الدنيا	34	20.41	2.17			
المجال الثاني	العليا	34	32.05	2.01	66	18.68	0.000 دالة إحصائية
	الدنيا	34	19.32	3.42			
المجال الثالث	العليا	34	41.97	2.44	66	16.47	0.000 دالة إحصائية
	الدنيا	34	28.57	4.06			
المجال الرابع	العليا	34	43.38	6.23	66	15.98	0.000 دالة إحصائية
	الدنيا	34	24.35	3.05			
المجال الخامس	العليا	34	29.88	1.51	66	15.36	0.001 دالة إحصائية
	الدنيا	34	19.58	3.60			
المقياس ككل	العليا	34	167.79	6.97	66	15.80	0.000 دالة إحصائية
	الدنيا	34	122.08	15.34			

يظهر من خلال الجدول أن متوسط المشكلات الصفية في كل مجال من مجالات المقياس ودرجته الكلية عند المجموعة العليا تتراوح بين (29.88 و 167.79)، بانحراف معياري وقع في مدى يتراوح من (1.51) إلى (6.97)، بينما بلغ المتوسط عند المجموعة الدنيا ما بين (19.32 و 122.08)، بانحراف معياري من (2.17) إلى (15.34)، وبلغت "ت" القيم في مدى يتراوح من (15.36) إلى (23.87) بمستوى دلالة لا يزيد عن (0.001)، أي أن جميع قيم "ت" تمتعت بالدلالة الإحصائية. بناء على هذه النتائج يمكن القول انه توجد فروق بين متوسطي المشكلات الصفية عند المجموعة العليا والدنيا، وذلك على كل مجال من المجالات الفرعية للمقياس ودرجته الكلية.

أظهرت المقارنة الإحصائية باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، أن الفروق في المشكلات الصفية على كل مجال من المجالات الفرعية للمقياس ودرجته الكلية بين المجموعتين العليا والدنيا دالة إحصائياً أي أن المجموعتين غير متكافئتين في مستوى المشكلات الصفية، وهو ما يعبر عن تمتع المقياس ومجالاته الفرعية بالقدرة على التمييز بوضوح بين ذوي المستوى المرتفع والمستوى المنخفض على هذا المتغير (المشكلات الصفية). ويشير بوسالم في هذا الإطار "إذا ما كانت الفروق بين المجموعتين الطرفيتين في السمة المقاسة دالة إحصائياً، دل ذلك على ارتفاع درجة صدق الاختبار". (بوسالم، 2014، ص 73). ويقودنا هذا إلى القول بأن المقياس بأبعاد الفرعية يتمتع بصدق تمييزي مقبول.

3.2.5. الصدق العاملي:

تم تقدير هذا النوع من الصدق من خلال التعرف على مدى انطواء المجالات الفرعية لمقياس المشكلات الصفية على بنية عاملية أحادية العامل كمؤشر على الصدق العاملي ولتحقيق هذا الهدف تم التحقق من مدى توفر مصفوفة الارتباط المكونة من خمسة متغيرات وهي (المشكلات التي تتعلق بالأستاذ، المشكلات التي تتعلق بالتلميذ، المشكلات التي تتعلق بالمنهاج، المشكلات التي تتعلق بالإدارة المدرسية، المشكلات التي تتعلق بأولياء التلاميذ) على المؤشرات التي تجعلها قابلة للتحليل العاملي استناداً إلى استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، قبل استخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية. (Principal Component Analysis (PCA)). وفيما يلي عرض للمؤشرات المستخرجة من مصفوفة الارتباط :

أ- استخرجت القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباط، حيث بلغت القيمة (0.38) وهي أكبر من (0.0001)، مما يعني أن مصفوفة الارتباط حقيقية وليست مشتقة (أي خالية من التكرار أو التداخل في عناصرها).

ب- تم التحقق من دلالة اختبار "بارتليت"، استناداً إلى تقدير قيمة كاي مربع ودلالاتها الإحصائية، وأظهرت النتائج أن كاي مربع بلغت القيمة (114.993) عند مستوى دلالة (0.000) أي أنها دالة إحصائية. وهو ما يعطي مؤشراً على دلالة اختبار بارتليت. وبالتالي يمكن القول أن مصفوفة الارتباط المكونة من خمس متغيرات ليست مصفوفة الوحدة.

ت- التأكد من وجود قاسم مشترك من التباين بين المتغيرات الخمسة (أي وجود مساحات من التباين المشترك)، وذلك من خلال اختبار كيزر- ماير- أولكن (KMO). وتبين من النتائج أن KMO بلغ القيمة (0.73) أي أنها تجاوزت المحك الذي وضعه كيزر و المقدر ب (0.50)، مما يدل على وجود عامل أو عوامل تلقي عندها تباين المتغيرات الخمس .

ث- تحديد مستوى الارتباط بين كل متغير من المتغيرات الخمسة من خلال مقياس كفاءة المعاينة (MSA) الموجود في مصفوفة الارتباطات الصورية. وأظهرت النتائج أن قيم معاملات الارتباط البيئية وقعت في مدى يتراوح من (0.71) إلى (0.79) أي أنها تجاوزت قيمة المحك المقدر ب (0.50). بناءً على هذه النتائج يمكن اعتبار مستوى ارتباط المتغيرات في المصفوفة كاف لإجراء التحليل العاملي.

يتبين من نتائج المؤشرات السابقة أن مصفوفة الارتباط المكونة من خمس متغيرات قابلة للتحليل العاملي. وبناءً على ما سبق لجأ الطالب الباحث إلى تحديد مجموعة من المحكات قبل استخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية. (Principal Component Analysis (PCA))

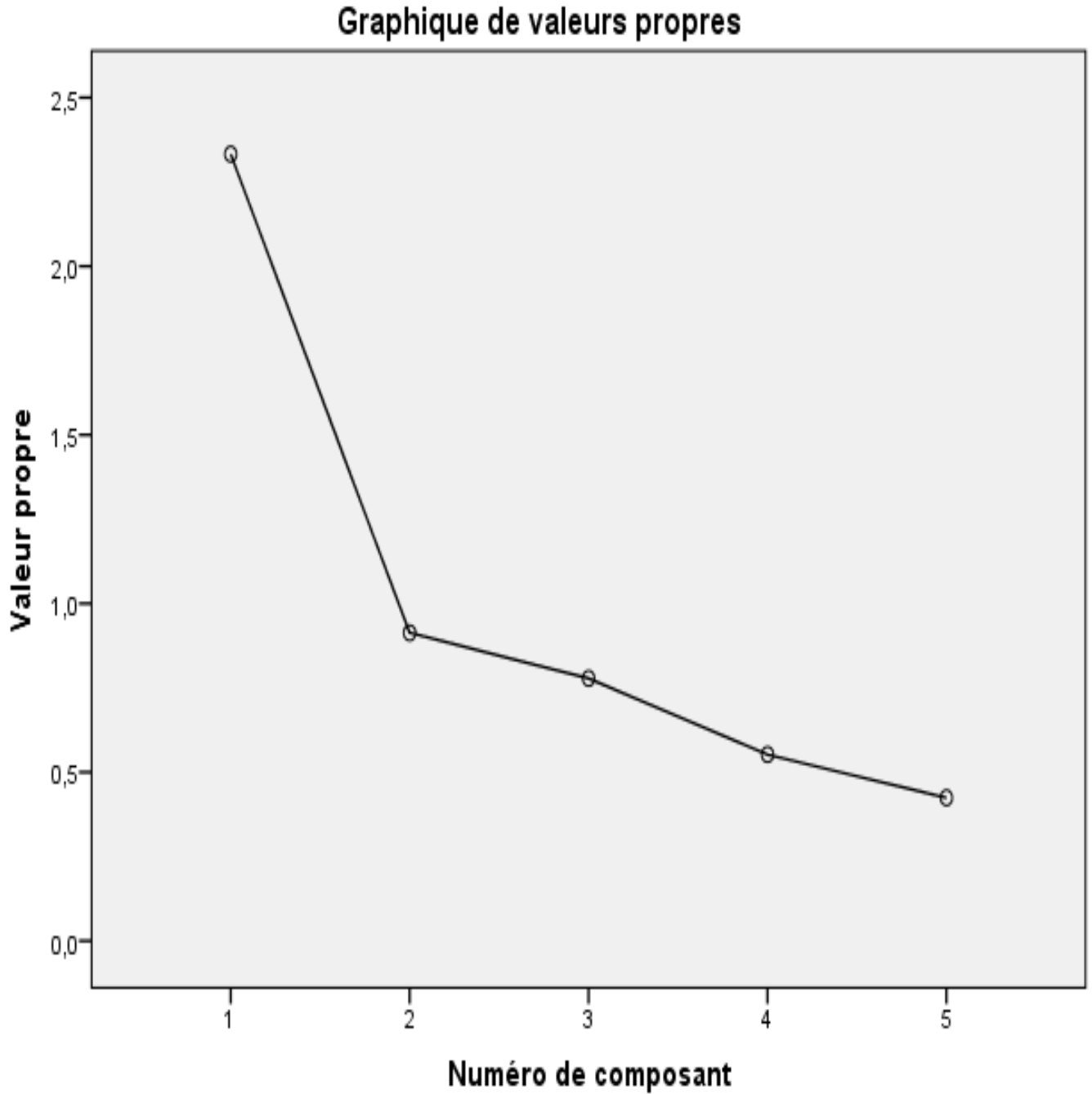
- اعتبار العامل عاملاً إذا بلغت قيمة جذره الكامن (1) فما فوق.
- أن تتشعب على العامل ثلاث متغيرات على الأقل.
- أن تكون قيمة تشعب كل متغير على العامل أكبر أو تساوي (0.50).

ونائج التحليل العاملي الاستكشافي يظهرها الجدول التالي:

جدول 12: يوضح قيمة الجذر الكامن للعامل المستخرج وما يفسره من التباين الكلي ومعاملات تشبع المجالات الفرعية عليه.

المتغيرات	التشبعات على العامل
المشكلات التي تتعلق بالأستاذ	0.60
المشكلات التي تتعلق بالتلميذ	0.60
المشكلات التي تتعلق بالمنهاج	0.57
المشكلات التي تتعلق بالإدارة المدرسية	0.76
المشكلات التي تتعلق بأولياء التلاميذ	0.82
الجذر الكامن	2.33
النسبة التراكمية المفسرة	%46.64

يظهر من الجدول أن نتائج التحليل العاملي الاستكشافي أسفرت عن وجود عامل عام واحد بقيمة جذر كامن قدرها (2.33) وفسر ما نسبته (%46.64) من تباين أداء أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على مقياس المشكلات الصفية، كما يتبين من الجدول أعلاه أن جميع مجالات المقياس (المقاييس الفرعية) تمتعت بتشبعات مرتفعة، حيث وقعت في مدى يتراوح من (0.57) إلى (0.82)، مما يعني أن هذه التشبعات أساسية حسب محك (Steens).



الشكل 01: يبين العامل المستخرج بناء على قيم الجذور الكامنة.

بناء على قيم الجذور الكامنة يلاحظ من الشكل البياني وجود عامل عام واحد قبل أن يبدأ الشكل بالاستواء، وفي ضوء هذه النتيجة يمكن القول أن المجالات الفرعية تنطوي تحت عامل واحد.

كشفت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي استنادا إلى استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية أن المجالات الفرعية الخمسة قد تشبعت تشبعت أساسية حسب محك (Steens) على عامل عام واحد فسر ما مقداره 46.64% من تباين استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على المقياس موضع الاهتمام، وهذا

ما يؤكد أن البناء العاملي للمشكلات الصفية ينطوي على بنية أحادية العامل، وأن هذه المجالات تشكل بنية متجانسة لهذا المفهوم، وهو ما يعطي مؤشرا على الصدق العاملي.

يتبين من نتائج التحليل الإحصائي أن المجالات الفرعية لمقياس المشكلات الصفية ودرجته الكلية أظهرت خصائص سيكومترية مقبولة تسمح باستخدامه ضمن إجراءات الدراسة الأساسية.

6- عينة الدراسة الأساسية:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أساتذة المدرسة الابتدائية حديثي التوظيف البالغ عددهم (1006) أستاذ وأستاذة يزاولون نشاطهم في أربع وعشرين بلدية بولاية الأغواط للموسم الدراسي 2018 / 2019 وفقاً لإحصائيات مديرية التربية لذات الولاية ، ثم قام الطالب الباحث باختيار عينة عشوائية عنقودية (حيث تعتبر البلدية وحدة اختيار). وبلغ عدد البلديات المختارة 09 بلديات، ضمت 375 أستاذا ، طبق عليهم المقياس وبعد عملية فرز أوراق الإجابة، تم استبعاد 33 مفردة من عينة الدراسة لعدم اكتمال أوراق الإجابة أو التي اعتمدت فيها الاستجابة العشوائية. حيث شملت عينة الدراسة في شكلها النهائي 342 مفردة والجداول التالية توضح خصائص العينة من حيث الجنس، مادة التدريس، طور التدريس، المؤهل العلمي وسنوات الخدمة:

جدول 13: يبين خصائص العينة الأساسية حسب الجنس ومادة التدريس

الجنس	مادة التدريس	المجموع
ذكر	العربية	121
	الفرنسية	14
	المجموع	135
أنثى	العربية	178
	الفرنسية	29
	المجموع	207
المجموع	العربية	299
	الفرنسية	43
	المجموع	342

جدول 14: يبين خصائص العينة الأساسية حسب سنوات الخدمة طور التدريس المؤهل العلمي

سنوات الخدمة				طور التدريس		المؤهل العلمي		المجموع	
سنة	122	34	88	الطور الأول	الليسانس	38	الليسانس	ماستر	
				الطور الثاني	الليسانس	26	الليسانس	ماستر	
				الطور الثالث	الليسانس	15	الليسانس	ماستر	
				مختلط الاطوار	الليسانس	9	الليسانس	ماستر	
سنتان	133	63	70	طور الأول	الليسانس	23	الليسانس	ماستر	
				طور الثاني	الليسانس	30	الليسانس	ماستر	
				طور الثالث	الليسانس	14	الليسانس	ماستر	
				مختلط الاطوار	الليسانس	3	الليسانس	ماستر	
ثلاث سنوات	87	33	54	الطور الأول	الليسانس	20	الليسانس	ماستر	
				الطور الثاني	الليسانس	17	الليسانس	ماستر	
				الطور الثالث	الليسانس	10	الليسانس	ماستر	
				مختلط الاطوار	الليسانس	13	الليسانس	ماستر	
المجموع	342	130	212	الطور الأول	الليسانس	81	الليسانس	ماستر	
				الطور الثاني	الليسانس	73	الليسانس	ماستر	
				الطور الثالث	الليسانس	62	الليسانس	ماستر	
				مختلط الاطوار	الليسانس	42	الليسانس	ماستر	

7- حدود الدراسة:

تحدد هذه الدراسة بالمحددات التالية:

✓ **الحد الموضوعي:** اقتصرت هذه الدراسة على تحديد أكثر المشكلات الصفية شيوعاً بالمرحلة التعليم الابتدائي بولاية الأغواط .

✓ **الحد المكاني:** المدارس الابتدائية بولاية الأغواط . الملحق رقم (02)

✓ **الحد المؤسسي:** طبقت هذه الدراسة بمدارس الابتدائية بولاية الأغواط.

✓ **الحد البشري:** شملت عينة عشوائية من أساتذة المدرسة الابتدائية حديثي التوظيف .

✓ **الحد الزمني:** طبقت هذه الدراسة في الموسم الدراسي 2018/2019 وتحديدا بداية الموسم شهري

أكتوبر نوفمبر 2018

8- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية نظام رزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية (SPSS)، نسخة الاصدار 20 لإجراء المعالجات الإحصائية، من خلال توظيف الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) .
- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين متساويتين.
- معامل ألفا كرونباخ. (Cronbach's alpha).
- محدد القيمة المطلقة لمصفوفة الارتباط.
- كاي مربع.
- اختبار كيزر - ماير - أولكن (KMO).
- مقياس كفاءة المعاينة (MSA).
- الإحصاءات الوصفية (التكرارات ، النسب المئوية ، المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري)

- تحليل التباين ذو الاتجاه الثنائي (tow way ANOVA) .
-
- تحليل التباين ذو الاتجاه الثلاثي (three way ANOVA)
- تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة ذو الاتجاه الثنائي (tow way MANOVA)
- تحليل التباين متعدد المتغيرات ذو الاتجاه الثلاثي (three way MANOVA)
- اختبار شيفيه Scheffe.

الفصل الخامس

عرض وتفسير النتائج

- عرض وتفسير نتائج التساؤلات ومناقشتها

- استنتاج عام

- مقترحات الدراسة

تمهيد

سيقوم الطالب الباحث في هذا الفصل بعرض تفصيلي للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة، بالإضافة إلى تفسير ومناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج، من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة.

1- عرض وتفسير نتائج التساؤل الأول ومناقشتها:

نص التساؤل: ما هي أبرز المشكلات الصفية التي تواجه اساتذة التعليم الابتدائي الجدد بمدارس

ولاية الاغواط ؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والتكرارات والانحرافات المعيارية و النسب المئوية لأداة الدراسة ومجالاتها والجدول التالية (15) (16) (17) (18) (19) (20) (21) توضح ذلك :

جدول رقم (15): المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذا ترتيبها

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		النسب المئوية	عدد الفقرات	ترتيب	المجال
		للمجال	للفقرة				
كبيرة	0,64	3,75	33,80	75	09	4	مشكلات تتعلق بالأستاذ
كبيرة	0,54	4,01	32,09	80,20	08	1	مشكلات تتعلق بالتلاميذ.
كبيرة	0,50	3,98	39,77	79,60	10	2	مشكلات تتعلق بالمنهاج
متوسطة	0,70	3,62	39,82	72,40	11	5	مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية
كبيرة	0,59	3,94	27,59	78,82	07	3	مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ
كبيرة	0,46	3,84	172,9 2	76,85	45		الدرجة الكلية

يتضح من الجدول رقم (15) أن المتوسطات الحسابية لمجالات الاستبانة تراوحت بين (3,62) و(4,01) مرتبة كالاتي: تصدرت الترتيب مشكلات تتعلق بالتلاميذ، بمتوسط حسابي (4,01)، وانحراف معياري قدره (0,54)، ثم تليها مشكلات تتعلق بالمنهاج، بمتوسط حسابي (3,98)، وانحراف معياري قدره (0,50)، ثم حازت مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ، على المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (3,94)، وانحراف معياري (0,59)، والمرتبة الرابعة مشكلات تتعلق بالأستاذ، بمتوسط حسابي قدره (3,75)، وانحراف معياري (0,64)، واخيرا مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية، بمتوسط حسابي (3,62)، وانحراف معياري (0,70).

وفي المرحلة الثانية تم حساب متوسطات كل فقرة من فقرات الاستبانة وترتيبها تنازلياً من أكبر إلى أدنى متوسط، وهو ما يوضحه الجدول رقم (16)

جدول رقم (16): المشكلات الصفية التي تواجه أستاذ التعليم الابتدائي مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	المشكلة	م. الحسابي	الانحراف	مجال المشكلة	درجة
01	الاكتظاظ في القسم	4,26	1,109	مدرسية	كبيرة
02	نقص الوسائل التعليمية	4,24	,935	مدرسية	كبيرة
03	ضعف ارتباط المحتوى الدراسي بالواقع المعيش للتلميذ	4,22	,904	المنهاج	كبيرة
04	كثرة حركة التلاميذ داخل القسم	4,14	,926	تلاميذ	كبيرة
05	عدم أداء بعض التلاميذ للواجب المدرسي	4,13	1,145	تلاميذ	كبيرة
06	شغب بعض التلاميذ وخروجهم عن النظام	4,12	1,081	تلاميذ	كبيرة
07	انعدام فاعلية جمعية أولياء التلاميذ	4,12	1,036	اولياء	كبيرة
08	عدم ملائمة المحتوى لقدرات التلاميذ	4,11	,975	المنهاج	كبيرة
09	القاء اللوم في أي تقصير على الأستاذ	4,10	1,052	اولياء	كبيرة
10	نقص الجوانب العملية في المنهاج	4,09	1,059	المنهاج	كبيرة
11	عدم فعالية الندوات البيداغوجية	4,09	1,10	الأستاذ	كبيرة
12	كثرة الأنشطة الدراسية	4,07	1,210	المنهاج	كبيرة
13	سرعة الفطور وتشتت الانتباه	4,07	1,176	تلاميذ	كبيرة
14	انعدام متابعة الأهل لتحصيل أبنائهم	4,04	1,108	اولياء	كبيرة
15	كسل وتراخي بعض التلاميذ	4,01	1,142	تلاميذ	كبيرة
16	قلة تعاون الاولياء في حل مشاكل أبنائهم	3,98	,842	اولياء	كبيرة
17	انخفاض دافعية المعلم للتعليم	3,96	1,254	الأستاذ	كبيرة
18	كثافة محتوى البرامج الدراسية	3,95	1,060	المنهاج	كبيرة
19	عدم التوافق بين الدروس والأنشطة	3,95	,994	المنهاج	كبيرة
20	تأخر بعض التلاميذ عن توقيت الدخول	3,94	1,219	تلاميذ	كبيرة
21	صعوبة تواصل الأستاذ مع الأهل	3,92	1,040	اولياء	كبيرة
22	انعدام التسلسل في عرض المعلومات والمفاهيم	3,91	999	المنهاج	كبيرة
23	أجد فجوة بين التكوين النظري والممارسة الميدانية	3,90	1,117	الأستاذ	كبيرة
24	صعوبة التدريس بالمقاربة بالكفاءات	3,85	1,062	المنهاج	كبيرة
25	لا أستطيع الانتباه إلى كل ما يحدث في القسم	3,84	1,168	الأستاذ	كبيرة
26	صعوبة تحديد مدى تقدم التلاميذ	3,84	1,184	المنهاج	كبيرة
27	ضعف التنسيق بين الأستاذ والمفتش	3,83	1,232	مدرسية	كبيرة
28	إفراط الأهل في الدلال الزائد لأبنائهم	3,83	1,009	اولياء	كبيرة
29	ضعف قدرة التلاميذ على اتباع التعليمات	3,82	1,234	تلاميذ	كبيرة

كبيرة	تلاميذ	1,038	3,80	كثرة الاستئذان للخروج من القسم	30
كبيرة	المنهاج	1,097	3,79	غموض بعض الدروس	31
كبيرة	الأستاذ	1,348	3,78	أجد صعوبة في إدارة القسم	32
كبيرة	مدرسية	1,319	3,74	الانتقال الآلي للتلاميذ من السنة الأولى إلى السنة الثانية	33
متوسطة	الأستاذ	1,074	3,66	أجد صعوبة في تعديل السلوك الخاطئ للتلاميذ	34
متوسطة	مدرسية	1,223	3,66	تأخر وصول الكتب المدرسية في بداية العام	35
متوسطة	مدرسية	1,224	3,62	ضعف تنسيق وتعاون الإدارة مع الأستاذ	36
متوسطة	الأستاذ	1,041	3,61	أجد صعوبة في تحضير الدروس	37
متوسطة	الأستاذ	1,246	3,61	اتفاعل مع التلاميذ النجباء أكثر من غيرهم	38
متوسطة	مدرسية	1,259	3,55	ضعف مساهمة المفتش في حل المشكلات الصفية للأستاذ	39
متوسطة	أولياء	1,183	3,47	إلحاح أولياء التلاميذ على حصول أبنائهم على درجات تفوق مستواهم الحقيقي	40
متوسطة	الأستاذ	1,268	3,44	أجد صعوبة في استثارة دافعية بعض التلاميذ	41
متوسطة	مدرسية	1,481	3,43	افتقار القسم لأجهزة التدفئة والإضاءة	42
متوسطة	مدرسية	1,356	3,27	ضعف الإدارة المدرسية في فرض الانضباط	43
متوسطة	مدرسية	1,306	3,25	تعامل المدير مع الأستاذ بمزاجية	44
متوسطة	مدرسية	1,386	2,99	مطالبة الأستاذ بتضخيم النتائج	45

من خلال الجدول رقم (16) نلاحظ أن جل المشكلات مصنفة بدرجة كبيرة، وذلك من المتوسط الحسابي (3.67) فما فوق، والمحددة ب 33 مشكلة صفية منتمة لجميع المجالات الخمسة، بدء بالمشكلات المتعلقة بالتلاميذ والتي تأخذ الترتيب التالي: (4، 5، 6، 10، 13، 15، 20، 29، 30)، وهي جميع مشكلات هذا المجال، ثم تليها مشكلات تتعلق بالمنهاج، وتأخذ المراتب التالية: (3، 8، 10، 12، 18، 19، 22، 24، 26، 31)، وهي جميع فقرات هذا المجال، ثم مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ، وتأخذ المراتب التالية: (7، 9، 14، 16، 21، 28)، ثم مشكلات تتعلق بالأستاذ (11، 17، 23، 25، 32) ثم مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية، وتأخذ المراتب التالية: (1، 2، 27، 33). وتتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة (خاطر، 1999) ودراسة (الديحان، 1999) ودراسة (عطاري، 1996) ودراسة (Ben-Peretz & 1990 Hayon، ودراسة (Veenman, 1984). وسأتناول كل مجال على حدى حسب ترتيبها :

- **مجال مشكلات تتعلق بالتلاميذ:** الجدول رقم: (17) يوضح التكرارات والمتوسطات والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات هذا المجال

الجدول رقم (17) : التكرارات والمتوسطات والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الأول " مشكلات تتعلق بالتلاميذ وكذلك ترتيبها في المجال

رقم الفقرة	الفقرة	الترتيب	التكرار والنسبة	لا وافق ابداً	لا وافق	متذبذب	وافق	وافق بشدة	المتوسط الحسابي	مجموع الاستجابات	النسبة المئوية	الدرجة
01	التأخر الصباحي لبعض التلاميذ	6	ت %	10 2,9	53 15,5	45 13,2	73 21,3	161 47,1	3,94	1348	78,83	كبيرة
02	ضعف قدرة التلاميذ على اتباع التعليمات	7	ت %	28 8,2	25 7,3	52 15,2	111 32,5	126 36,8	3,82	1308	76,94	كبيرة
03	عدم أداء بعض التلاميذ للواجب المدرسي	2	ت %	16 4,7	27 7,9	27 7,9	98 28,7	174 50,9	4,13	1413	82,63	كبيرة
04	شغب بعض التلاميذ وخروجهم عن النظام	3	ت %	8 2,3	34 9,9	31 9,1	104 30,4	165 48,2	4,12	1410	82,46	كبيرة
05	كسل وتراخي بعض التلاميذ	5	ت %	9 2,6	38 11,1	53 15,5	83 24,3	159 46,5	4,01	1371	80,71	كبيرة
06	كثرة حركة التلاميذ داخل القسم	1	ت %	4 1,2	14 4,1	60 17,5	117 34,2	147 43,0	4,14	1415	82,74	كبيرة
07	كثرة الاستئذان للخروج من القسم	8	ت %	11 3,2	34 9,9	57 16,7	151 44,2	89 26,0	3,80	1299	75,96	كبيرة
08	سرعة الفتور وتشتت الانتباه	4	ت %	22 6,4	18 5,3	39 11,4	99 28,9	164 48,0	4,07	1391	81,34	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (17) ما يلي: أن فقرات هذا المجال جاءت بمتوسط حسابي تراوح بين (3,80 و 4,14)، ووزن نسبي ما بين (75,96% و 82,74%)، وهي تشير إلى أن كل فقرات هذا المجال جاءت بدرجة كبيرة.

ويعزى ذلك كون التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية، وتتجم عنه مشكلات جمّة من شأنها أن تقف حائلاً أمام الأداء الأمثل للأستاذ، فكل طفل يعد كياناً قائماً بذاته يصعب تغييره وبنائه بسهولة وخصوصاً أنه يأتي وهو مزود بقيم ومعارف قبلية، وقد يكون يعاني من مشكلات صحية وظروف اجتماعية، وتعامل الأستاذ بالدرجة الأولى يكون مع المتعلم لذا يعد أهم مشكل بالنسبة له، وهو يبقى معه جل الوقت إن لم نقل كل الوقت الذي يقضيه المتعلم في المدرسة، وأداء الأستاذ ونجاحه مرهون بمدى التأثير الحاصل في التلميذ وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (علي ، 2008) ودراسة (عطاري ، 1996)، ودراسة (الديحان، 1999)، ودراسة (Oya & Ahmet, 2014) ، والتي ترى في مجملها أن أهم مشكلات يعانيتها الأستاذ داخل الصف هي صعوبة ضبط سلوك التلميذ، وقد أظهرت نتائج دراسة (Iqbal et al, 2012 :174) أن واحدة من أكبر المشاكل المتعلقة بإدارة الفصول الدراسية هي السلوك المنحرف للطلاب حيث لا يلتزم الطلاب بالقواعد واللوائح المدرسية، وأشار تحليل بيانات دراسة (Marc & Gonca, 2015) إلى أن مشكلات الأساتذة الجدد في المقام الأول جاءت بسبب التلاميذ داخل الفصل الدراسي.

و تنصدر الفقرة : كثرة حركة التلاميذ داخل القسم بمتوسط حسابي قدره (4,14)، ووزن نسبي بلغ (82,74%)، إذ يكثر التلاميذ من حركاتهم، وقد لا يأبهون بأوامر الأستاذ ونواهييه بل قد يزيدهم ذلك حركة وقد تكون في الطور الأول أكثر من بقية الاطوار ذلك كونهم جديدي عهد بمقاعد الدراسة وقلة تعودهم على النظام، ويرجع عايش (2015) ذلك بقوله "يكن السبب إلى الخصائص النمائية للتلاميذ في عمر معين بسبب بطء في النمو الجسمي، الامر الذي يتسبب في وجود طاقة زائدة ينبغي تفريغها بكثرة الحركة، وأما من جانب آخر فقد يكون السبب حدوث أوقات فراغ أثناء الحصة، بسبب ضعف التخطيط وقلة الانشطة التعليمية التعليمية (عايش، 2015 : 305).

ثم تليها الفقرة عدم أداء بعض التلاميذ للواجب المدرسي بمتوسط حسابي قدره (4,13)، ووزن نسبي بلغ (82,63%)، ويتضمن مفهوم الواجب المدرسي كل الخبرات والانشطة الاضافية التي يؤديها التلاميذ داخل القسم وخارجه وذلك بغية فهم المادة الدراسية، وتركز بشكل كبير على الواجب المنزلي، أي ما يطلبه الأستاذ من التلاميذ خارج الدوام اليومي، وربما يرجع هذا الرفض إلى كون كثير من الواجبات تفوق قدرات التلاميذ وتستدعي إشراف مربّي له مراس في هذا الشأن، ويعجز الأهل بالقيام بهذا الدور، كما أنه ربما ليس بمقدورهم القيام به، وربما لو كان بمقدور التلاميذ أن يعبروا عن آرائهم لصاحوا بأعلى صوت أثقلت كاهلنا الواجبات وأرقتنا الصعوبات .

ويرجع المساعيد والخريشة احتمالية أسباب عدم أداء الواجب المدرسي إلى ما يلي: كبر حجم الواجب، صعوبة الواجب ، كثرة الواجبات المدرسية، رتابة الواجبات ، والميول السلبية للتلاميذ نحو المادة الدراسية والأستاذ(المساعد والخريشة، 2012 : 206) .

ونالت الفقرة شغب بعض التلاميذ وخروجهم عن النظام داخل الفصل المرتبة الثالثة في هذا المجال بمتوسط حسابي بلغ (4,12)، ووزن نسبي قدر ب (82,46 %)، قد يواجه الأستاذ وخاصة الأستاذ الحديث أو المبتدئ بعض المشكلات نتيجة خروج التلاميذ عن النظام و اشاعة الفوضى(الفقي، 2010: 255).

ويأخذ الشغب والخروج عن النظام اشكالا كثيرة بإصدار أصوات دون معرفة وإدراك مصدرها أو الاجابة دون اعطاء التلاميذ إذن أو رفع اليد والقيام من مكان الجلوس و يعود السبب في ذلك الى حب الظهور أو التظاهر بالمعرفة قصد جذب الانتباه .وقد يعود ذلك لشعور التلميذ بالغيرة من تفوق زملائه فيجرح لهذا السلوك وترجع بهادر ذلك الى عدم معرفة التلميذ النظام و آداب السلوك في الصف ووجود قدر كبير من الطاقة والمجهود والنشاط لدى التلميذ ولا يمكن من كبتة، فيصرفه بأسلوب أو آخر (بهادر، 1984 : 205)

وحازت الفقرة سرعة الفتور وتششت الانتباه على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (4,07) ووزن نسبي قدر ب (81,34 %)، إن تسلسل الاحداث يحتاج من التلميذ للإصغاء، والفهم والتذكر ثم القيام بالعمل المناسب، وقد تلعب العوامل البيئية والنفسية دوراً هاماً كمسببات لضعف الانتباه، فالأولاد القلقون والذين لا يشعرون بالأمن يظلون معتمدين على الآخرين فعدم الاحساس بالأمن والشعور بعدم الكفاءة يؤديان إلى ضعف الانتباه، وعدم القدرة على مقاومة تششت الانتباه، وكذلك التلاميذ الذين يعيشون في عالمهم الخيالي الخاص تضعف قدراتهم على الانتباه لدروسهم، وما يصدر عن الأستاذ من سرعة الانتقال من حيثة إلى أخرى يقطع حبل تواصل التلميذ ويجعله يهيم في عالمه الخاص .

ثم تلتها الفقرة الخامسة كسل وتراخي بعض التلاميذ بمتوسط قدره(4,01)، ووزن نسبي بلغ (80,71 %)، قد يتأثر بعض التلاميذ من تأخير توقيت النوم، فيظهر عليه التعب والاعياء، وعدم اللامبالاة بالأنشطة، الصفية والدور في ذلك يرجع لتهاون الاسرة وتقصيرها في متابعة شؤون أبنائها، وقد يعود ذلك لعدم مقدرة الأستاذ جلب انتباه وتنشيط تلاميذه، وقد يعود شطر من ذلك إلى رتابة المواد التعليمية والأنشطة .

وتلتها بعد ذلك فقرة التأخر الصباحي لبعض التلاميذ بمتوسط حسابي قدره (3,94)، ووزن نسبي قدره (78,83 %)، ويعود ذلك لإهمال الاسرة في تعويد الاطفال القيام بانتظام كل صباح و الذهاب الى المدرسة

في الوقت المحدد، وتغاضي مدير المدرسة عن المتأخرين ، كره الطالب لجو المدرسة، وجود بعض الملامي على طريق المدرسة، شدة بعض المدرسين، وتعهد الطالب عدم حضور حصصهم، لا مبالاة الطالب بنظام المدرسة التي تخلف عنها، عدم قيام الطالب بواجب الحصة، تكليف بعض أولياء الأمور أبنائهم ببعض الأعمال، سهر التلميذ إلى وقت متأخر من الليل (المعاينة والجفيمان، 2009: 61) .

وتأخذ فقرة عدم استجابة بعض التلاميذ لتعليمات الأستاذ المرتبة السابعة بمتوسط حسابي قدره (3,82) ووزن نسبي قدره (76,94 %) ربما هذا التجاهل ناتج لسيادة المناخ السلبي في غرفة الصف يؤدي الى شعور التلميذ بعدم الطمأنينة وتوتر العلاقة بينه وبين الأستاذ، وعدم اهتمام الأستاذ وسوء معاملته وتسلطه الدائم على تلاميذه . (سالم، 2015: 64) .

وقد يعود السبب الى ضعف قدرات التلاميذ على اتباع التعليمات ناشئة لفروق فردية، وقد تكون لسيادة النمط السائب في غرفة الصف، وتساهل الأستاذ في الاصرار على تنفيذ الاوامر والتعليمات، ومرور التلاميذ بخبرات تربوية وأسرية غير سلمية.

في المرتبة الأخيرة لهذا المجال تأتي الفقرة كثرة الاستئذان للخروج من القسم بمتوسط حسابي قدره (3.80)، ووزن نسبي بلغ (75,96 %)، يكثر التلاميذ من ابداء رغباتهم بالخروج من الاقسام ويبالغون في تقليد بعضهم بحجة قضاء الحاجة او شرب الماء وهي حاجة فيزيولوجية ملحة ينبغي قضاؤها لكن المبالغة فيها تعتبر أمرا غير مقبول، وسبب ذلك في كثير من الاحيان تقليد بعضهم لبعض، وهروب من جو الحصة فلذا ينبغي أن يميز الأستاذ بين رغبة التلميذ الحقيقية والوهمية .

– مجال مشكلات تتعلق بالمناهج: والجدول رقم(18): يوضح التكرارات والمتوسطات والوزن النسبي

لكل فقرة من فقرات هذا المجال:

جدول رقم (18) : التكرارات والمتوسطات والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثاني " مشكلات تتعلق بالمنهاج وكذلك ترتيبها في المجال

رقم الفقرة	الفقرة	الترتيب	التكرار والنسبة	لا وافق ابدأ	لا وافق	مترد	وافق	وافق بشدة	المتوسط الحسابي	مجموع الاستجابات	النسبة المئوية	الدرجة
01	صعوبة تحديد مدى تقدم التلاميذ	9	ت %	13 3,8	43 12,6	64 18,7	88 25,7	134 39,2	3,84	1313	76,78	كبيرة
02	كثرة الانشطة الدراسية	1	ت %	4 1,2	16 4,7	38 11,1	127 37,1	157 45,9	4,22	1443	84,38	كبيرة
03	كثافة محتوى البرامج الدراسية	3	ت %	5 1,5	29 8,5	60 17,5	84 24,6	164 48,0	4,09	1399	81,81	كبيرة
04	عدم ملائمة المحتوى لقدرات التلاميذ	2	ت %	6 1,8	14 4,1	68 19,9	104 30,4	150 43,9	4,11	1404	82,10	كبيرة
05	صعوبة التدريس بالمقاربة بالكفاءات	8	ت %	8 2,3	29 8,5	86 25,1	101 29,5	118 34,5	3,85	1318	77,07	كبيرة
06	نقص الجوانب العملية في المنهاج	5	ت %	15 4,4	14 4,1	68 19,9	120 35,1	125 36,5	3,95	1352	79,06	كبيرة
07	غموض بعض الدروس	10	ت %	6 1,8	45 13,2	77 22,5	100 29,2	114 33,3	3,79	1297	75,85	كبيرة
08	انعدام التسلسل في عرض المعلومات والمفاهيم	7	ت %	8 2,3	27 7,9	58 17,0	144 42,1	105 30,7	3,90	1337	78,19	كبيرة
09	عدم التوافق بين الدروس والانشطة	6	ت %	4 1,2	30 8,8	64 18,7	126 36,8	118 34,5	3,95	1350	78,95	كبيرة
10	ضعف ارتباط المحتوى الدراسي بالواقع المعيش للتلميذ	4	ت %	18 5,3	29 8,5	44 12,9	72 21,1	179 52,3	4,07	1391	81,34	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (18) ما يلي: أن كل فقرات هذا المجال جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي تراوح بين (3,79 و 4,22) ووزن نسبي ما بين (75,85 و 84,38) وهي نسبة عالية. ويعزى ذلك كون المناهج إذا ما تفحصناها فهي تركز على الكم الهائل من المعلومات والتي تجعل من المعرفة غاية في ذاتها، إضافة لتعدد الأنشطة الدراسية وخصوصا في السنوات الأولى، التربية المدنية والتربية الإسلامية، والتربية التكنولوجية، والرياضيات والقراءة إضافة لمواد الإيقاظ. ولعل من أهم العوامل التي أثرت على المناهج الرغبة في مواكبة التطور الاقتصادي والاجتماعي الحاصل في المجتمع، والانفجار المعرفي الرهيب، وزيادة المعلومات وتراكمها والتقدم العلمي والتكنولوجي الهائل بما استدعى الإلمام بكل هذا في المناهج أدى إلى تنوعها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (علي، 2008) والتي حازت فيها مشكلات تتعلق بالمناهج على المرتبة الثانية وذلك في فقرتي كبر حجم المناهج وكثرة المواد الدراسية، وتتفق هذه النتيجة أيضا مع نتائج دراسة كل من (Yassen & Rahimi, 2018) والتي توصلت إلى أن 65 % من الاساتذة الجدد عانوا في كثير من الاحيان من مشكلة المناهج وكبر حجمها.

تتصف المناهج التعليمية بالجمود من حيث تركيزها على حجم المعلومات دون الاهتمام بنوعيتها، وذلك لأنها معدة لطلاب يتواجدون في مدارس مكتظة وغير ملائمة للمناهج الحديثة (نشوان، 2005 : 346) وقد أشار (Yvonne. F, 2015 : 17) يواجه الأساتذة المبتدئون تحديات غير متوقعة. والمجالات الأكثر تحديا المذكورة في جميع الدراسات تشمل المناهج الدراسية التخطيط، إدارة الفصل والانضباط، التقنيات التعليمية، الوصول إلى المواد، والعمل مع أولياء الأمور.

وتتصدر الفقرة كثرة الأنشطة الدراسية هذا المجال بمتوسط حسابي قدره (4,22)، ووزن نسبي بلغ (84,38 %)، فالأستاذ في مرحلة التعليم الابتدائي يكلف بتدريس قرابة العشر مواد دراسية لغة عربية ورياضيات وتاريخ وجغرافيا وتربية تكنولوجيا وتربية إسلامية وتربية مدنية وتربية فنية وتربية موسيقية وتربية بدنية، إذ نكلف الأستاذ بما لا طاقة له به، فكل هذا الزخم من المواد والأنشطة الدراسية تستدعي مدرس موسوعي، في حين المؤهل العلمي والتكوين الذي خضع له الأستاذ لا يؤهله إلى التعامل مع هذا القدر من المواد وفي هذه المرحلة الحرجة من حياة الطفل، بما يوجب إعادة النظر في هذه المواد بما يتناسب وقدرات الاستاذ مع مراعاة التركيز على التكوين الفعلي والجاد للأستاذ.

أما الفقرة الثانية في الترتيب فجاءت عدم ملاءمة المحتوى لقدرات التلاميذ بمتوسط حسابي قدره (4,11)، ووزن نسبي بلغ (82,10 %) ويعد ملاءمة المنهاج لقدرات التلاميذ أحد المبادئ العامة لبناء المناهج، وذلك بأن يكون المنهج متمثلا في الخبرات التعليمية مناسبة لقدرات وخبرات المتعلمين ولاحتياجات سوق المهنة (فرحاوي، 2017: 45).

ويورد الدكتور فضيل في تحليله لمنهاج المرحلة الابتدائية صعوبة بعض المفاهيم والمعلومات المدرجة في البرنامج مما يجعلها تفوق قدرات المتعلم. وعلى سبيل الذكر أن ما يقدم في المادتين (التربية العلمية والتربية المدنية) في السنة الأولى يفوق قدرات التلاميذ (فضيل، 2016: 119)

كما أنه من الملاحظ في منهاج سنة أولى ابتدائي أنه معد على أساس أن الطفل مر بمرحلة التعليم التحضيري، وهذا الأمر غير صحيح كون أكثرية التلاميذ لم يتمكنوا من الالتحاق بالمدرسة في سن مبكر، لأن كل مدرسة مرخص لها بقسم أو قسمين على الأكثر دون أن يتجاوز القسم 25 تلميذاً، مما يجعل الأستاذ في سنة أولى ابتدائي يتعامل مع مستويين (تلاميذ مرو بالتحضيري، وتلاميذ لم يتمكنوا من الدخول للأقسام التحضيرية)، لذا ينبغي إما تعميم التحضيري على جميع الأطفال، وإلا التخلي عنه تماماً.

وتليها فقرة كثافة محتوى البرامج الدراسية بمتوسط حسابي قدره (4.09)، ووزن نسبي بلغ (81.81 %)، والملاحظ أن كثير من البرامج والمحتويات لا يمكن بأي حال من الأحوال إتمامها مع نهاية العام، وعلى سبيل الذكر مثلاً أن برنامج الرياضيات للسنة الخامسة مقدم في كتابين صرح العديد من الأساتذة القدامى أنهم ليس في مقدورهم إنهاء البرنامج فما حال الأساتذة الجدد وهو أمر أقرته الوزارة الوصية من خلال تخفيف البرنامج مرات عدة، جوان 2008، جوان 2009 وأخيراً جوان 2011 .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (راما مندو، 2013) والتي توصلت أن من أبرز المعوقات التي تواجه الاستاذ هي كثافة البرنامج .

ثم تليها الفقرة ضعف ارتباط المحتوى الدراسي بالواقع المعيش للتلميذ بمتوسط حسابي قدره (4.07)، ووزن نسبي بلغ (81.34 %)، فالجزائر والحمد لله قارة مترامية الأطراف بشساعة أراضيها وتنوع عاداتها، واختلاف مكونات مجتمعاتها، فمن الواجب أن تكون كل هذه المكونات والقيم والعادات حاضرة في المناهج دون إقصاء وتهميش بحيث يجد التلميذ خصائص منطقته في المحتويات والبرامج التي يدرسها، وتكون أهداف هذه المناهج تخدم الهوية الوطنية بعيدة عن التقليد الأعمى . يقول أفلاطون: "أن الفرد الذي يتبع أهداف غيره دون أن تكون له أهدافه الخاصة هو الذي يمكن أن يوصف بالرق والعبودية (فرج، 2008 : 19)

وورد بعدها فقرة نقص الجوانب العملية في المنهاج بمتوسط حسابي قدره (3.95)، ووزن نسبي بلغ (79.06 %)، يفتقر المنهاج للجوانب العملية الإجرائية، كونها تحتاج الكثير من النفقات حيث تستلزم الوسائل، والقيام برحلات علمية وتتطلب وقتاً، مع عدد محدودة من التلاميذ .

وحازت فقرة عدم التوافق بين الدروس والأنشطة على متوسط حسابي قدره (3.95)، ووزن نسبي بلغ (78.95 %)، يجد الأستاذ نفسه في مواقف صعبة وخصوصاً كونه جديداً، مشكلة عدم التوافق بين كتاب الدروس، حيث يقدم الدرس وحينما ينتقل إلى الأنشطة لا يجد ما يتوافق مع الدروس، وذلك كون الإدارة التربوية قامت بتغيير الدروس (كتب الدروس) وأبقت كتب الأنشطة على حالها، حيث أضافت دروس

وحذفت أخرى بما لا يتوافق مع كتب الأنشطة مع وجود خلل في الترتيب، بتقديم مثلاً درس وتأخير نشاطه وعلى سبيل الذكر تكثر هذه الملاحظات في منهاج السنة الرابعة ابتدائي بالنسبة لمادتي اللغة العربية والرياضيات.

وتليها فقرة انعدام التسلسل في عرض المعلومات والمفاهيم بمتوسط حسابي قدره (3,90)، ووزن نسبي بلغ (78,19%)، وذلك بعدم التدرج في التناول، تقديم بعض المعلومات قبل أن يحين توقيتها في الترتيب وقبل أن يمهد لها، بما يجعلها مفهومة وملائمة، وإدراج بعض المواد المعرفية قبل أوانها بحيث يجد التلميذ نفسه أمام مفاهيم ومعلومات تفوق مستواه. (فضيل، 2016: 118).

وبعدها جاءت فقرة صعوبة التدريس بالمقاربة بالكفاءات، بمتوسط حسابي قدره (3,85)، ووزن نسبي بلغ (77,07%)، حيث كنا نتعلم لنتعرف وصرنا نتعلم لنتصرف، من وجهة نظرية أمر محمود ومرغوب إلا أنه يحتاج إلى تكوين كبير، وأقسام غير مكتظة، وتوفير وسائل وإمكانيات، وخصوصاً في المراحل التعليمية الأولى، فالطفل يتعلم باللموس والمحسوس لا بالمجرد. ثم إن المناهج تتوفر على كفاءات طويلة (هي وجود الكفاءة في مادة دراسية واحدة مثلاً الصدق في كتاب القراءة) وعدم وجود كفاءات عرضية (عدم وجود هذه الكفاءة في بقية المواد الدراسية بما يعزز هذا السلوك عند التلميذ).

وتليها بعد ذلك فقرة صعوبة تحديد مدى تقدم التلاميذ بمتوسط حسابي قدره (3,84)، ووزن نسبي بلغ (76,78%)، إن الاختبارات في شكلها الحالي تركز على الحفظ والتذكر ويهمل جوانب الاستدلال والتحليل والمقارنة، وهذه الطريقة لا تبصر التلميذ بأخطائه، ولا تبين ما ينبغي عمله، حتى يتدارك النقائص، ويصح أفكاره ومعلوماته، كما أن التركيز على العلامة الرقمية لا يعد تقويماً حقيقياً يجعلنا نحكم على مقدار ما بلغناه من أهداف.

وأخيراً في هذا المجال جاءت فقرة غموض بعض الدروس بمتوسط حسابي قدره (3,79)، ووزن نسبي بلغ (75,85%)، حيث جاءت بدرجة كبيرة، إذ يعاني بعض الأساتذة الجدد من بعض الدروس الغامضة والتي تحتاج إلى كثير من المراجعة والتغيير، حتى تصبح في متناول الأستاذ، ويمكنه نقلها وشرحها للتلميذ، وعلى سبيل الذكر لا الحصر درس التربية العلمية من منهاج السنة الثانية الصفحة مائة وسبعة عشر يتحدث عن الهواء (المحرك، والمعيق)، وعلى التلاميذ ربط بعض الجمل بأحد الخيارين السابقين، صعب على الأساتذة الاتفاق على الخيارات وكثير من الدروس تأخذ هذا المنحى.

- مجال مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ: والجدول رقم: (19) يوضح التكرارات والمتوسطات والوزن النسبي

لكل فقرة من فقرات هذا المجال

الجدول رقم: (19) التكرارات والمتوسطات والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الأول " مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ وكذلك ترتيبها في المجال

الدرجة	النسبة المئوية	مجموع الاستجابات	المتوسط الحسابي	وافق بشدة	وافق	مترد	لا اوافق	لا اوافق ابداً	التكرار والنسبة	الترتيب	الفقرة	رقم الفقرة				
كبيرة	78,42	1341	3,92	113	33,0	138	40,4	52	15,2	29	8,5	10	2,9	5	صعوبة تواصل الأستاذ مع الأهل	01
				149	43,6	114	33,3	37	10,8	29	8,5	13	3,8	3	انعدام فاعلية جمعية أولياء التلاميذ	02
كبيرة	76,55	1309	3,83	98	28,7	130	38,0	79	23,1	27	7,9	8	2,3	6	إفراط الأهل في الدلال الزائد لأبنائهم	03
				156	45,6	111	32,5	45	13,2	20	5,8	10	2,9	1	انعدام متابعة الأهل لتحصيل أبنائهم	04
كبيرة	79,53	1360	3,98	91	26,6	173	50,6	62	18,1	11	3,2	5	1,5	4	قلة تعاون الاولياء في حل مشاكل أبنائهم	05
				149	43,6	122	35,7	44	12,9	11	3,2	16	4,7	2	القاء اللوم في أي تقصير على الأستاذ	06
متوسطة	69,36	1186	3,47	77	22,5	99	28,9	99	28,9	41	12,0	26	7,6	7	إلحاح أولياء التلاميذ على حصول أبنائهم على درجات تفوق مستواهم الحقيقي	07

يتضح من الجدول رقم (19) ما يلي: إن أغلب فقرات هذا المجال جاءت بدرجة كبيرة، عدا فقرة واحدة وردت بدرجة متوسطة، وتراوح متوسطات هذا المجال بين (4,12 و 3,47)، وبأوزان نسبية بين (82,40 % و 69,36 %)، وبذلك حل هذا المجال في المرتبة الثالثة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (اللميع، 2004) ودراسة (أبوفودة ، 2008).

ويعزو الطالب الباحث ذلك لتخلي الأسرة عن الدور التربوي المناط بها، وتراجعها عن أداء مهمتها في بناء شخصية الطفل، والاكتفاء بدور الملاحظ من بعيد، وهذا الإهمال يتقل كاهل الأستاذ والعملية التعليمية التعليمية برمتها، وهذا من شأنه أن يضعف من أداء الأستاذ ويؤثر عليه سلباً، وهو أمر يقره الواقع حيث أصبح الأولياء يحرصون على رعاية أبنائهم بتوفير الحاجات المتعلقة بالمأكل والملبس دون التركيز على الناحية التربوية التي تعتبر لب البناء الإنساني، متناسية في ذلك كونها أول وأهم مؤسسة تربوية تعنى بتربية الأطفال، ويعود لها الدور الأكبر في ذلك، وهذا لا يعني أن تأخذ دور المدرسة، وتقوم بالعملية التعليمية ونكلف الأسرة بما لا قبل لها به، لكن كان لزاماً عليها أن تظهر الاهتمام إلى أبنائها، وتقوم بعمل مكمل للمدرسة، وتباشر الاتصال بالمدرسة، وتتعرف على مدرسي أبنائها، وتتخبط في العمل الجماعي ضمن جمعية أولياء التلاميذ . فالبيئة الأسرية التي يعيش فيها التلميذ تلعب دوراً هاماً في بناء شخصيته وتطورها، فهي البيئة التي ينشأ فيها الطفل، والتي قد تخلق منه إنساناً سويّاً خالياً من المشكلات، وفي المقابل قد تكون البيئة سبباً مباشراً أو غير مباشر في حدوث العديد من المشكلات، لذا ينبغي أن تكون الأسرة واعية لدورها في التربية، مدركة للأساليب التي تدعم ثقة الابن بنفسه، وتلك التي تزعزع هذه الثقة، وتؤدي لعدم تقديره لنفسه، فالأسرة مطالبة بتوفير الاجواء التي تزرع في حياة الطفل، الظواهر السلوكية المرغوبة، وتحول في الوقت نفسه دون تسرب الظواهر السلبية في حياته.

وجاءت فقرة انعدام متابعة الأهل لتحصيل أبنائهم في المرتبة الأولى في هذا المجال بمتوسط حسابي قدره (4,12)، وبوزن نسبي بلغ (82,40 %)، إذ ينشغل كثير من الآباء بشؤونهم الخاصة، وينسون أطفالهم كما لو أن التعليم ليس له وزن عندهم، أو أن المسألة لا قيمة لها فهي أهون من أن يلقوا لها بالاً، فينتظروا من المدرسة و الأستاذ الشيء الكثير ولا يترتب عليهم أي واجب اتجاه أبنائهم. فعدم تجاوب أولياء التلاميذ مع المدرسة والأستاذ ناجمة عن أسباب منها: عدم إدراك أولياء التلاميذ حاجيات أبنائهم وأهمية التعاون والتكامل بين البيت والمدرسة، وعدم مقدرة الأستاذ والولي خلق حبل تواصل قائم على الثقة المتبادلة. (الدعيج، 2009 : 320).

وحازت فقرة لقاء اللوم في أي تقصير على الأستاذ في المرتبة الثانية في هذا المجال بمتوسط حسابي قدره (4,10)، وبوزن نسبي بلغ (82,05 %)، يرجع ذلك إلى تقصير كثير من الأولياء في تحصيل أبنائهم في الوقت المناسب، وبعد مرور الوقت يفاجؤون بتدني مستوى تحصيل أبنائهم، فيلجؤون إلى إلقاء اللوم على الأستاذ، اعتقاداً منهم أنه الوحيد المسؤول عن مستقبل أبنائهم، وهو المذنب الأول و الأخير عن أي خلل قد يصدر في تحصيل وتربية أبنائهم، وبذلك يتحمل وزر أي تراجع في نتائج التلاميذ، وفي هذا يقول (الشنتوت، 2007: 08) ساد خطأ شائع بأن المدرسة فيها مدرسون وهم أقدر من الآباء والأمهات على التربية، ويذهب ليعصف هذا الخطأ بالخطير جداً لأنه برر للبيت تخليه عن وظيفته، وهو ما يجعل أولياء التلاميذ يلقون باللوم على الأستاذ في أي شاردة وواردة، في حين نجد أن التلميذ يقضي في البيت أطول مدة من أي مكان آخر بما في ذلك المدرسة .

ثم تلتها فقرة انعدام فاعلية جمعية أولياء التلاميذ بمتوسط حسابي قدره (4,04)، وبوزن نسبي بلغ (80,88 %)، إن عدم دراية الآباء بالدور الأساسي الذي ينبغي أن تلعبه جمعية أولياء التلاميذ كونها شريك فعال في الحياة المدرسية للتلميذ، ومساعدته والوقوف إلى جانب الأستاذ في تذليل الصعاب التي تواجه العملية التعليمية التعليمية كل من موقعه، إذ تعد عملية دقيقة تتأثر بكل ما يحيط بالتلميذ.

بعدها نالت فقرة قلة تعاون الأولياء في حل مشاكل أبنائهم بمتوسط حسابي (3,98)، وبوزن نسبي بلغ (79,59 %)، ويرى أفراد عينة الدراسة تقصير الأولياء وقلة تعاونهم في حل مشاكل أبنائهم، قد وردت هذه المشكلة بدرجة، كبيرة ويرجع سبب ذلك لانشغال أولياء الأمور بمطالب الحياة، والجهد والكد لتوفير الحاجيات على حساب تربية الطفل، والسهر على تحصيله، وبناء شخصيته، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (هارون و أهانلون، 1997) والتي توصلت إلى أن الآباء لا يشجعون أبناءهم على التحصيل الدراسي .

فمن حق الطفل على أسرته أن تحافظ على صحته الجسمية والنفسية، فتقدم له كل ما يناسبه من غذاء وكساء، ووسائل ترفيه، وهذا ما تقوم به معظم الأسر في عالمنا العربي دون تقصير، ولكن كثيراً من الأسر

مع الأسف تتساهل في ما يعتري أبنائها من اضطرابات نفسية ومشكلات سلوكية (الخميسي، 2014 : 06).
ثم جاءت فقرة صعوبة تواصل الأستاذ مع الأهل بمتوسط حسابي قدره (3,92)، وبوزن نسبي بلغ (78,42 %)؛ يجد كثير من الأساتذة صعوبة في التواصل مع أهل التلاميذ وذلك كون كثير من الآباء لا يلبون دعوة المدرسة، ولا يأبهون بالأنشطة التي تقوم بها المدرسة والتي هم معنيون بالمشاركة فيها، حيث لا يعي الكثير من الأولياء كونهم شركاء فاعلين في العملية التربوية، وقد يغفل بعض الأساتذة عن أهمية التواصل مع البيت، كونهم لم يذوقوا ثمار هذا التواصل وبالخصوص مازالوا جددًا.

وحازت فقرة إفراط الأهل في الدلال الزائد لأبنائهم على متوسط حسابي قدره (3,83)، وبوزن نسبي بلغ (76,55 %)، درجة هذه المشكلة في تقدير الأساتذة كبيرة، حيث تلمس عينة الدراسة إفراط الأهل في الدلال الزائد اتجاه كثير من التلاميذ، وهذا من خلال التعامل المباشر مع التلميذ، ويظهر هذا جليا في بعض السلوكيات والتصرفات التي يبديها التلميذ، إضافة إلى مبالغة بعض الأولياء وخصوصاً الأمهات في الحماية الزائدة لأطفالهم، اعتقاداً منهم بأن ذلك سوف يحميهم من الاخطار المحتملة، ويكون هؤلاء الاولياء مندفعين نحو هذا الاتجاه ربما بسبب شعورهم بالذنب نحو أطفالهم، ولأنهم يعتبرون أنفسهم سبباً في شقائهم.

وفي آخر هذا المجال جاءت فقرة إلحاح أولياء التلاميذ على حصول أبنائهم على درجات تفوق مستواهم الحقيقي بمتوسط حسابي (3,47)، وبوزن نسبي بلغ (69,36 %)، وهي درجة متوسطة، وهي ناشئة عن سوء تقدير بعض الأولياء قدرات أبنائهم فمن الحرص الزائد يلجؤون إلى مثل هذه الأساليب.

- مشكلات تتعلق بالأستاذ: والجدول رقم (20) يوضح التكرارات والمتوسطات والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات هذا المجال

الجدول رقم: (20) التكرارات والمتوسطات والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الأول " مشكلات تتعلق بالأستاذ وكذلك ترتيبها في المجال

رقم الفقرة	الفقرة	الترتيب	التكرار والنسبة	لاوافق ابداً	لاوافق	مترد	وافق	وافق بشدة	المتوسط	مجموع	النسبة المئوية	الدرجة
01	أجد صعوبة في تحضير الدروس	7	ت	9	43	94	122	74	3,61	1235	72,22	متوسطة
			%	2,6	12,6	27,5	35,7	21,6				
02	لا أستطيع الانتباه إلى كل ما يحدث في القسم	4	ت	15	42	49	114	122	3,84	1312	76,72	كبيرة
			%	4,4	12,3	14,3	33,3	35,7				
03	عدم فعالية الندوات البيداغوجية	3	ت	8	44	52	109	129	3,90	1333	77,95	كبيرة
			%	2,3	12,9	15,2	31,9	37,7				
04	اتفاعل مع التلاميذ النجباء أكثر من غيرهم	8	ت	27	52	40	132	91	3,61	1234	72,16	متوسطة
			%	7,9	15,2	11,7	38,6	26,6				
05	أجد صعوبة في استشارة دافعية بعض التلاميذ	2	ت	20	35	50	70	167	3,96	1355	79,24	كبيرة
			%	5,8	10,2	14,6	20,5	48,8				
06	أجد صعوبة في إدارة القسم	5	ت	20	64	43	58	157	3,78	1294	75,67	كبيرة
			%	5,8	18,7	12,6	17,0	45,9				
07	أجد صعوبة في تعديل السلوك الخاطئ للتلاميذ	6	ت	9	49	74	128	82	3,66	1251	73,16	متوسطة
			%	2,6	14,3	21,6	37,4	24,0				
08	أجد فجوة بين التكوين النظري والممارسة الميدانية	1	ت	6	43	30	99	164	4,09	1398	81,75	كبيرة
			%	1,8	12,6	8,8	28,9	48,0				
09	انخفاض دافعية الأستاذ للتعليم	9	ت	19	80	69	79	95	3,44	1177	68,83	متوسطة
			%	5,6	23,4	20,2	23,1	27,8				

يتضح من الجدول رقم (20) ما يلي: إن خمس فقرات من هذا المجال جاءت بدرجة كبيرة وتراوح متوسطات هذا المجال بين (4,09 و 3,44) وبأوزان نسبية بين (81,75 % و 68,83 %) وبذلك حل هذا المجال في المرتبة الرابعة.

ثم مشكلات تتعلق بالأستاذ كونه مازال تحت التمرين، فهو جديد تنقصه الخبرة والاحتكاك بهذا الواقع الصعب المراس فهو يتعامل مع أبنية متعددة أبدع الله في تصويرها، تحتاج إلى كثير من الدراية والحكمة و الفطنة والجد والاجتهاد، فلم يعد دور الأستاذ مقتصرًا على التلقين ونقل المعلومات، وتوصيل المعرفة، بل أصبح مسؤولاً على تنمية التلاميذ بشكل شامل ومتكامل وبنائهم وتوجيههم والإشراف عليهم، والتفاعل معهم وإكسابهم الخبرات وتسهيل تعلمهم، وتوفير البيئة التعليمية الملائمة لهم، لذا فهو يترتب على عاتق الأستاذ مهمة جليلة لا تضاهيها أي مهنة، فهي أصل بناء الأمم والحضارات.

وقد أثبتت كثير من الأبحاث أن المدارس المتميزة هي المدارس التي يحظى فيها الأساتذة والتلاميذ على السواء بمزيد من الحرية والتعاون بينهم والتعامل بدون إكراه أو ضغط من جانب الأستاذ، فإن الأساتذة يبذلون جهوداً ناجحة في تحسين الطريقة التي يديرون بها التلاميذ، حيث إن تنظيم إدارة الفصل لها دور كبير على تحصيل التلاميذ وتفوقهم الدراسي (جلاسر، 2000 : 18)

وجاءت في المرتبة الأولى لهذا المجال فقرة أجد فجوة بين التكوين النظري والممارسة الميدانية بمتوسط حسابي قدره (4,09)، وبوزن نسبي بلغ (81,75 %)، تعد واحدة من أهم وأبرز المشكلات التي تواجه الأستاذ هي الفجوة بين النظرية والتطبيق، ونقصد بذلك التفاوت الكبير بين ما يسمعه الأستاذ عند دراسته في الكليات أو في الدورات التدريبية من مبادئ ونظريات تربوية مثالية، وبين ما يجده مطبقاً في بعض المدارس من أساليب تقليدية (غير تربوية فهو يسمع ويقرأ عن طرق التدريس التي تهتم بنشاط الطالب... بينما يجد في المدرسة طرق التدريس التي لا تهتم إلا بنشاط الأستاذ ويكون الطالب متلقياً سلبياً، ويسمع عن إرشاد الطلاب باللين والنصيحة وربما يجد في بعض المدارس أن إرشاد الطلاب لا يتم إلا بعصا. (الفقى، 2010 : 250)

وقد يعاني الأستاذ الجديد أكثر من غيره من هذه المشكلة فهو يجد نفسه أمام اختبار صعب لا يعرف من أين يبدأ ولا كيف ينهي، له كثير من المعارف النظرية ولكن كيف ومتى يستخدمها؟

وتليها فقرة أجد صعوبة في استثارة دافعية بعض التلاميذ بمتوسط حسابي قدره (3,96)، وبوزن نسبي بلغ (79,24 %)، تؤكد معظم نتائج الدراسات والبحوث التربوية والنفسية أهمية إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، باعتبارها تمثل الميل إلى بذل الجهد لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة في الموقف التعليمي، ومن

أجل زيادة دافعية التلاميذ للتعلم ينبغي على الأساتذة القيام باستثارة انتباه تلاميذهم والمحافظة على استمرار هذا الانتباه، وأن يقنعوهم بالالتزام لتحقيق الاهداف التعليمية (فرج، 2008: 197)

ويرجع سبب صعوبة استثارة دافعية التلاميذ من قبل الأستاذ إلى العديد من العوامل فيها ما هو خارج عن نطاق المدرسة، وفيها ما هو ناشئ في حجرة الدرس مثل تساهل الأستاذ وعدم التنويع في طرق التدريس، وافتقار الدرس للوسائل، وخلو الدرس مما يشد الانتباه.

ثم بعدها جاءت فقرة عدم فعالية الندوات البيداغوجية بمتوسط حسابي قدره (3,90)، وبوزن نسبي بلغ (77,95 %)، والتكوين المستمر للأستاذ هو أكثر من ضرورة في ظل التغيرات العلمية المتسارعة، وأفراد عينة الدراسة يرون ضرورة ذلك وخصوصاً أن غالبية الأساتذة لم يتلقوا تكويناً في معاهد متخصصة للتعليم بل هم خريجو الجامعة وبذلك هم يرون عدم كفاية التكوين إذ هم قد زاولوا دراسات جامعية نظرية، وبعيدة نوعاً ما عما يحدث في المدارس والأقسام ومناهجها، وليست وثيقة الصلة بما يتعلمه تلاميذ المرحلة الابتدائية.

إذ يؤكد الدكتور عبد القادر فضيل في هذا المجال "أن المؤسسة الجامعية لها مسؤولياتها والتي تختلف عن مسؤوليات معاهد تكوين الأساتذة والمعلمين، ولها طابعها المنهجي المميز الذي يسمح لها بتكوين العلماء والباحثين والمفكرين والمختصين في بعض مجالات المعرفة، وليس تكوين الأساتذة، إذ ليس كل باحث يستطيع ممارسة مهنة التعليم وخاصة مهنة تعليم الصغار التي تعد من أعقد المهام . (فضيل، 2013: 193).

وتليها فقرة لا أستطيع الانتباه إلى كل ما يحدث في القسم بمتوسط حسابي قدره (3,84) وبوزن نسبي بلغ (76,72 %) حيث لا يستطيع كثير من الأساتذة الجدد الانتباه إلى كل ما يحدث في الأقسام، ويرجع ذلك لعدة أسباب، منها كون الأستاذ لا زال جديد يصعب عليه التركيز في كثير من الأمور وخصوصاً تركيزه منصب على تقديم المعلومات والمعارف، مع كثرة أعداد التلاميذ في القسم، وكذلك لصعوبة هذه المرحلة النمائية التي يمر بها الأطفال، إذ نجد كثير منهم في حركة وعدم استقرار، ويلعب التعود مع مرور الوقت دوراً في التغلب على هذه المشكلة.

وحازت بعد ذلك فقرة أجد صعوبة في إدارة القسم على متوسط حسابي قدره (3,78)، ووزن نسبي بلغ (75,67 %)، وكانت آخر فقرة تأتي بدرجة كبيرة في هذا المجال، إذ يركز الأستاذ الجديد بادئ أمره على اتقانه وتمكنه من المواد الدراسية، إلا أن التعليم لا يتم بهذا الجانب فقط، فيفاجأ بمناخ مدرسي وتنظيم بيئة تعليمية يصعب عليه التعامل معها في بداية حياته المهنية، وتتطلب منه خبرة وتستلزم منه مراس وتقاني في العمل . والعلاقة بين الأستاذ والتلاميذ لها تأثير فعال على نجاح التلاميذ وتفوقهم، واكتسابهم سمات شخصية

جيدة، فإن التلميذ يبذل قصارى جهده حتى ينال رضا الأستاذ عنه، لكي يشاركه في الأنشطة داخل حجرة الدراسة وحينئذ يشعر التلميذ بالسعادة الكبيرة (Anderson, 1989 : 09)

بينما جاءت الفقرات الأربع الباقية بدرجة متوسطة، وهي على التوالي: أجد صعوبة في تعديل السلوك الخاطئ للتلاميذ بمتوسط حسابي قدره (3,66)، وبوزن نسبي (73,16)، أجد صعوبة في تحضير الدروس بمتوسط حسابي قدره (3,61) وبوزن نسبي (72,22)، اتفاعل مع التلاميذ النجباء أكثر من غيرهم بمتوسط حسابي قدره (3,61) وبوزن نسبي (72,16)، انخفاض دافعية الأستاذ للتعليم بمتوسط حسابي قدره (3,44) وبوزن نسبي (68,83) وهي متوسطات ونسب تدنو في قرب كبير من الدرجات العالية لدلالة على أن الأستاذ ينبغي الاهتمام به أكثر وتذليل الصعاب أمامه، وهو الاستثمار الناجح مهما أنفقت عليه من أموال.

- مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية: والجدول رقم: (21) يوضح التكرارات والمتوسطات والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات هذا المجال.

الجدول رقم: (21) التكرارات والمتوسطات والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الأول " مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية وكذلك ترتيبها في المجال

رقم الفقرة	الفقرة	الترتيب	التكرار والنسبة	لاوافق أبداً	لاوافق	مترد	وافق	وافق بشدة	المتوسط	مجموع	النسبة المئوية	الدرجة
01	الاكتظاظ في القسم	1	ت	20	8	33	84	197	4,26	1456	85,15	كبيرة
			%	5,8	2,3	9,6	24,	57,6				
02	نقص الوسائل التعليمية	2	ت	5	16	40	113	168	4,24	1449	84,74	كبيرة
			%	1,5	4,7	11,7	33,0	49,1				
03	تعامل المدير مع الأستاذ بمزاجية	10	ت	36	70	90	65	81	3,25	1111	64,97	متوسطة
			%	10,5	20,5	26,3	19,0	23,7				
04	افتقار القسم لأجهزة	8	ت	49	67	32	76	118	3,4	11	68,	متو

[illegible]

يتضح من الجدول رقم (21) ما يلي: إن أربع فقرات هذا المجال جاءت بدرجة كبيرة وتراوح متوسطات هذا المجال بين 4,26 و 3,74 و بأوزان نسبية بين 85,15 % و 74,85 % وجاءت سبع فقرات الباقية بدرجة متوسطة وتراوح المتوسطات بين (3,67) و(2,99) وبأوزان نسبية (73,33 %) و(59,82%) وبذلك حل هذا المجال في المرتبة الخامسة والاختيرة ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (علي، 2008) ودراسة (أبوفودة، 2008)

ويعزو الطالب الباحث ذلك كون البيئة المدرسية عامل مهم في الحد من المشكلات الصفية، ومساعد للأستاذ في مهامه .

وجاءت فقرة الاكتظاظ في القسم بمتوسط حسابي قدره (4,26) وبوزن نسبي بلغ (85,15 %)، والاكتظاظ داخل الاقسام وكثرة أعداد التلاميذ داخل القسم الواحد تعقد مهمة الأستاذ، وتضعف نتائج جهوده، وتضيّع على المتعلمين جانباً مهماً من الفرص التي تمكنهم من التمتع بحقهم في التعليم. (فضيل، 2016 : 69)

ثم حازت فقرة نقص الوسائل التعليمية على متوسط حسابي قدره (4,24)، ووزن نسبي بلغ (84,74 %)، وهذا شعوراً من الأستاذ أن شرحه غير كافٍ ، لتوصيل ما يريد توصيله مالم يستخدم عديداً من الوسائل التعليمية من ملصقات وصور وخرائط ومجسمات وغيرها من أجهزة فهي تساعد التلاميذ على توظيف حواسهم في العملية التعليمية مما يزيد في عملية التحصيل ويربط ذهن المتعلم بالمادة المدروسة وينقلها من مادة جافة نظرية إلى واقع محسوس فتزيد هذه الوسائل في ربط ذهن المتعلم بالدرس وتوضيح شرح الأستاذ أكثر. (العامري، 2017 : 86). وقد توصلت دراسة (Norlita, 2018) أن أكبر مشكلة يعانيها الأستاذ في الفلبين هي عدم توفر الأجهزة بالعدد الكافي، رغم أن الحديث هنا عن أجهزة كومبيوتر في التعليم الابتدائي.

ونالت فقرة ضعف التنسيق بين الأستاذ والمفتش على متوسط حسابي قدره (3,83) ووزن نسبي بلغ (76,67 %)، إذ يغيب التنسيق بين الأستاذ والمفتش ويغلب على العلاقة الجانب الرقابي وتصيد العثرات والزلات في حين يورد سلامة وعوض الله أن أهم وظائف المشرف (المفتش) مساعدة الأساتذة الجدد على التكيف مع عملهم الجديد، والقيام بمسؤولياتهم بكفاءة وتنبيههم إلى ما ينبغي عمله وما يتوقع منهم وما لا يتوقع وتوجيه الأساتذة الجدد لأن التوجيه بنفسه لهم عملية ضرورية لبقائهم واستمرارهم على التأقلم مع العمل مما يشعر التلاميذ بالثقة (سلامة وعوض الله، 2006 : 26).

وجاءت فقرة الانتقال الآلي للتلاميذ من السنة الأولى إلى السنة الثانية بمتوسط حسابي قدره (3,74) وبوزن نسبي بلغ (74,85 %)، انتقال التلاميذ من السنة الأولى إلى السنة الثانية تلقائياً دون رسوب " تعد مشكلة كبيرة في تقدير الأساتذة ورجال التربية عموماً، ويعود السبب في ذلك إلى أنه حينما ينتقل التلاميذ إلى السنة الثانية مباشرة يحدث هذا خللاً في البناء التربوي للطفل، فهذا الصعود التلقائي بمثابة شرخ أو حلقة مفقودة في الجهاز المفاهيمي للمتعلم، بحيث يقفز على الكثير من المبادئ والأسس التي يتعلمها التلميذ في السنة الأولى دون إتقان مما يعسر التعلم في السنوات اللاحقة، وبالتالي تقف حائلاً أمام الأداء الأمثل للأستاذ، وتزيد في صعوبة مهمته لذا يشعر غالبية الأساتذة بخطورة هذا الإجراء الإداري، الذي من شأنه أن

يضعف من المنظومة التربوية ككل لأن عدم تأسيس التلميذ تأسيساً سليماً منذ البداية، يؤدي إلى ضعف إقباله على الدراسة لاحقاً، كما أن بعض أساتذة السنة الأولى ممن ليست لهم رغبة في الجد والاجتهاد يجدون فيها حجة للتكاسل لأن الجميع سوف ينتقل إلى السنة الثانية سواء كان تحصيله عالٍ أو متدنٍ، كما أنه يثقل كاهل أساتذة السنوات اللاحقة حيث أنهم يجدون أنفسهم يدرسون تلاميذ لا يتقنون بعض المبادئ الأولية في القراءة والحساب وربما لا يعرفون حتى الحروف والأعداد.

أما بقية مشكلات هذا المجال فجاءت بدرجة متوسطة تأخر وصول الكتب المدرسية في بداية العام بمتوسط حسابي قدره (3,67) وبوزن نسبي بلغ (73,33%)، ثم ضعف تنسيق وتعاون الإدارة مع الأستاذ بمتوسط حسابي قدره (3,62) وبوزن نسبي بلغ (72,40%)، وتليها ضعف مساهمة المفتش في حل المشكلات الصفية للأستاذ بمتوسط حسابي قدره (3,50) وبوزن نسبي بلغ (70,93%)، ثم افتقار القسم لأجهزة التدفئة والإضاءة بمتوسط حسابي قدره (3,43) وبوزن نسبي بلغ (68,59%) الأمر الذي تجاوزته كثير من مدارس ولاية الاغواط باستثناء المدارس المتواجدة في القرى النائية والأرياف، ثم ضعف الإدارة المدرسية في فرض الانضباط بمتوسط حسابي قدره (3,27) وبوزن نسبي بلغ (65,32%)، تعامل المدير مع الأستاذ بمزاجية بمتوسط حسابي قدره (3,25) وبوزن نسبي بلغ (64,97%)، وأخيراً مطالبة الأستاذ بتضخيم النتائج بمتوسط حسابي قدره (2,99) وبوزن نسبي بلغ (59,82%).

2- عرض و تفسير نتائج التساؤل الثاني ومناقشتها:

نص التساؤل: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة للمشكلات الصفية التي تواجههم تعزى إلى الجنس (ذكر - أنثى) ومادة التدريس (لغة عربية - لغة فرنسية) والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب تحليل التباين الثنائي للمشكلات الصفية تبعا لمتغيري جنس الاستاذ ومادة تدريسه (عربية، فرنسية) والتفاعل بينهما، والنتائج موضحة في الجدول (22) الآتي:

الجدول رقم: (22) نتائج تحليل التباين الثنائي لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للمشكلات الصفية حسب متغيرات (الجنس، ومادة التدريس) والتفاعل بينهما

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F »	مستوى الدلالة
المشكلات الصفية	الجنس	740,	1	740,	002,	966,
	مادة التدريس	3782,487	1	3782,487	9,407	002,
	الجنس X مادة التدريس	436,204	1	436,204	1,085	298,
	الخطأ	135911,423	338	402,105		
	الاجمالي	142109,146	341			

يتضح من الجدول رقم (22) أن مستوى المعنوية في المشكلات الصفية بين الجنسين تساوي (0,966) وهي قيمة أكبر من (0,05) وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية تعزى للجنس، كما أن قيمة المعنوية في مادة التدريس تساوي (0,002) وهي أقل من (0,05) وبالتالي توجد فروق في المشكلات الصفية تعزى لمادة التدريس (عربية، فرنسية)، كما أنه لا توجد فروق في المشكلات الصفية تعزى لتفاعل الجنس (ذكر، أنثى)، ومادة التدريس (عربية، فرنسية) لأن مستوى المعنوية (0,298) أكبر من (0,05)؛ والجدول (23) يظهر الفروق في المشكلات الصفية تبعا لمادة التدريس.

الجدول رقم: (23) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمشكلات الصفية حسب متغير مادة التدريس

مادة التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العربية	171,23	20,500
الفرنسية	182,84	16,769

يتضح من الجدول رقم (23) أن المتوسط الحسابي لمادة العربية يساوي (171,23) والمتوسط الحسابي لمادة الفرنسية يساوي (182,84)، مما يدل على أن الفروق في المشكلات الصفية لصالح أساتذة مادة الفرنسية.

ويعزو الباحث ذلك إلى :

كون الإناث والذكور على حد سواء يتفقان على أن المشكلات التي تتعلق بالتلاميذ تأتي في المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة، وهذا لأن المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية أمر ظاهر للعيان لا يكاد يختلف عليه اثنان. وكذلك لكون الذكور والإناث يتلقون نفس التكوين ولهم نفس درجة الشعور بالمسؤولية، وإدراكهم للواجبات التي تنتظرهم في عملهم التربوي متماثل.

وجود فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات الصفية تعزى لمادة التدريس ولصالح أساتذة مادة الفرنسية. ويعزو الطالب الباحث سبب ذلك كون أساتذة مادة الفرنسية يدرسون أكثر من طور مما يزيد في درجة تقديرهم للمشكلات، إضافة لخصوصية مادة التدريس إذ تعد الفرنسية صعبة المراس إذا ما قورنت بالعربية التي هي لغة البيت والمجتمع.

ويورد بن بوزيد أن تعليم اللغة الفرنسية في المنظومة التربوية يصطدم بعائقين كبيرين :

- عدم توفر العدد الكافي من معلمي اللغة الفرنسية؛ ولقد انجر عن هذه الوضعية أن عددا معتبرا من الأتواج البيداغوجية في المناطق النائية والمعزولة، في الهضاب العليا والجنوب لم تستند من دراسة اللغة الفرنسية بصورة منتظمة.
- ضعف مستوى معلمي اللغة الفرنسية بحيث أن نسبة (6 %) فقط ممن يزاولون تدريسها في مرحلة التعليم الابتدائي يملكون مستوى التأهيل الذي يشترطه الإصلاح التربوي (بن بوزيد، 2009: 99).
- ورغم أن المجلس الأعلى للتربية في الجزائر أورد في مشروعه التمهيدي ما ملخصه " اللغات الأجنبية نافذة على العالم ووسيلة للاتصال والتفاهم مع الشعوب..." ما يوحي بضرورة تعلم اللغة الأجنبية في مرحلة متقدمة من التعليم الابتدائي، إلا أن كثيراً من المهتمين بالشأن التربوي يرون أن تعلم اللغات ضعيف رغم حاجتنا لهذا التعلم (بن حمودة، 2008: 45) .

فهذا إقرار بواقع ملموس يفسر زيادة تقدير أساتذة مادة الفرنسية للمشكلات الصفية، وربما ما يزيد في إحداث الفارق كون أساتذة مادة الفرنسية وبحكم موازنة الحجم الساعي للتدريس يبرمج لهم التدريس في أكثر من مدرسة، وأكثر من طور مما يجعلهم يتعاملون مع أكثر من إدارة واحدة، فهذا بالضرورة يزيد في درجة تقديرهم للمشكلات، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (شحادة، 2012) التي توصلت لعدم وجود فروق في إدراك المشكلات الصفية تعزى لتخصص الأستاذ، ودراسة (راما مندو، 2013) التي أظهرت

نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أساتذة الصفوف فيما يتعلق بمعوقات توظيف مصادر التعلم تعزى لمتغيري التخصص .

أما فيما يخص تفاعل الجنس ومادة التدريس فإنه لا توجد فروق في تفاعل الجنس ومادة التدريس كون المجموعات الأربع (ذكور/عربية، ذكور/فرنسية، إناث/عربية، إناث/فرنسية) يطغى تأثير الجنس على مادة التدريس، تتوحد المجموعات في نظرتها للمشكلات الصفية على أنها تعد مشكلات حادة تنصدرها مشكلات تتعلق بالتلاميذ وتليها مشكلات تتعلق بالمنهاج.

3- عرض و تفسير نتائج التساؤل الثالث ومناقشتها:

نص التساؤل: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة للمشكلات الصفية التي تواجههم تعزى لسنوات الخدمة (سنة - سنتان - ثلاث سنوات) وطور التدريس (الطور الأول، الطور الثاني، الطور الثالث، مختلط الاطوار) والمؤهل العلمي (ليسانس - ماستر) والتفاعل بينهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب تحليل التباين الثلاثي للمشكلات الصفية تبعا لمتغيرات سنوات الخدمة، وطور التدريس، والمؤهل العلمي والتفاعل بينهم، والنتائج موضحة في الجدول (24) الآتي:

الجدول رقم : (24) نتائج تحليل التباين الثنائي لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للمشكلات الصفية حسب متغيرات (سنوات الخدمة، وطور التدريس، والمؤهل العلمي) والتفاعل بينها

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F »	مستوى الدلالة
المشكلات الصفية	سنوات الخدمة	290,223	2	145,111	350	705
	طور التدريس	96,643	3	32,214	078	972
	المؤهل العلمي	295,204	1	295,204	712	399
	سنوات الخدمة * طور التدريس	6682,171	6	1113,695	2,687	015
	سنوات الخدمة * المؤهل العلمي	2550,610	2	1275,305	3,077	047
	طور التدريس * المؤهل العلمي	445,942	3	148,647	359	783
	سنوات الخدمة * طور التدريس * المؤهل العلمي	3285,415	5	657,083	1,586	164
	الخطأ	132203,037	319	414,430		
	الاجمالي	147792,868	341			

يتضح من الجدول رقم (24) أن مستوى المعنوية في الفرق في المشكلات الصفية في سنوات الخدمة يساوي (0,705) وهي قيمة أكبر من (0,05) وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية تعزى للسنوات الخدمة، كما أن قيمة المعنوية في طور التدريس تساوي (0,972)، وهي أكبر من (0,05) وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية تعزى لطور التدريس (الاول، الثاني، الثالث، المختلط)، وقيمة المعنوية في المؤهل العلمي (الليسانس، ماستر) تساوي (0,399)، وهي أكبر من (0,05) وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية تعزى لنوع الشهادة (الليسانس، ماستر)، أما قيمة المعنوية في تفاعل سنوات الخدمة وطور التدريس فهي تساوي (0,015)، وهي أقل من (0,05) وبالتالي توجد فروق في المشكلات الصفية تعزى لتفاعل سنوات الخدمة وطور التدريس، وكذلك قيمة المعنوية في تفاعل سنوات الخدمة والمؤهل العلمي تساوي (0,047)، وهي أقل من (0,05) وبالتالي توجد فروق في المشكلات الصفية تعزى لتفاعل سنوات الخدمة والمؤهل العلمي، وقيمة المعنوية في تفاعل طور التدريس والمؤهل العلمي بلغت (0,783)، وهي قيمة أكبر من (0,05) وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية تعزى لتفاعل طور التدريس والمؤهل العلمي، كما أن قيمة المعنوية في تفاعل سنوات الخدمة وطور التدريس والمؤهل العلمي بلغت (0,164)، وهي قيمة أعلى من (0,05) وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات الصفية تعزى لتفاعل سنوات الخدمة وطور التدريس والمؤهل العلمي.

ويعزى عدم وجود فروق في المشكلات الصفية في سنوات الخدمة وطور التدريس والمؤهل العلمي إلى:

✓ كون المشكلات تتميز بدرجة وضوح كبيرة بحيث حدث شبه اتفاق في تقدير استجابات أفراد عينة الدراسة لهذه المشكلات، وهذا مهما كانت سنوات الخدمة لديهم، لأنها أصلاً لا تتجاوز 3 سنوات وهو عدد قليل من السنوات الخبرة يحتاج فيها الأستاذ مزيد من التمرس.

✓ وربما قد يكون عدم وجود فروق دليلاً على درجة عمومية هذه المشكلات، وبالتالي لا يختلف تقدير أفراد عينة الدراسة لهذه المشكلات على الرغم من اختلاف سنوات خدمتهم.

إن عدد سنوات الخبرة سواء طالت أم قصرت لم تحدث أي فارق في تقدير المشكلات التي تواجه أساتذة التعليم، كون بعض المشكلات تقديرها لا يتأثر بطول عدد سنوات الخبرة، فإدراك هذه المشكلات يظهر جلياً لصاحب سنة واحدة أو ثلاث سنوات في التدريس، بحيث لا يمكن لأي كان من أفراد عينة الدراسة أن يغير في هذه المشكلات كونها تتعدى حدود المدرسة

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من : (صطيف، 2016) والتي خلصت لعدم وجود فروق تعزى لسنوات الخبرة، ودراسة (السكني، 2011) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق تعزى للخبرة،

ودراسة (شحادة، 2012)، والتي توصلت نتائجها لعدم وجود فروق في المشكلات تعزى للخبرة والأمر نفسه في دراسة (أبوفودة، 2008) ودراسة (Traout, 1982) والتي خلصت أن نفس المشكلات تكررت عند عينة الدراسة رغم اختلاف سنوات الخبرة، مما يدل على أن الخبرة لا تحدث farkاً في تقدير المشكلات التي تواجه الأستاذ، وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من (عايش وعباس، 2012) والتي أظهرت وجود فروق بين أفراد الدراسة لصالح ذوي الخبرة القليلة، ودراسة (اللميع، 2004) التي خلصت إلى نفس النتائج.

كما أن هذه المشكلات لا تختلف من طور إلى آخر هذا بشكل عام، فالأستاذ الجديد تقديره للمشكلات الصفية عال رغم اختلاف طور التدريس، فأستاذ سنة أولى ابتدائي لا تختلف نظريته عن أستاذ سنة خامسة ابتدائي، كون أفراد عينة الدراسة ممن يحملون شهادة الليسانس قد زاولوا دراسات جامعية نظرية، وبعيدة نوعاً ما عما يحدث في المدارس والأقسام ومناهجها معقدة، وليست وثيقة الصلة بما يتعلمه تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبالتالي المؤهل العلمي لا يحدث farkاً في درجة ادراك وتقدير تلك المشكلات التربوية.

إذ يؤكد الدكتور عبد القادر فضيل في هذا المجال "أن المؤسسة الجامعية لها مسؤولياتها والتي تختلف عن مسؤوليات معاهد تكوين الأساتذة والمعلمين، ولها طابعها المنهجي المميز الذي يسمح لها بتكوين العلماء والباحثين والمفكرين والمختصين في بعض مجالات المعرفة، وليس تكوين الأساتذة، إذ ليس كل باحث يستطيع ممارسة مهنة التعليم وخاصة مهنة تعليم الصغار التي تعد من أعقد المهام (فضيل، 2013: 193).

وكذلك كون أساتذة التعليم الابتدائي ليس لهم الوقت الكافي، ولا القدرة على الحد من تلك المشكلات، سواء أكان مؤهلهم العلمي مرتفعاً أو متدنياً، ويبقى دور الأستاذ في هذا الشأن كملاحظ ومسائر لهذه المشكلات، مما يجعل أفراد عينة الدراسة لا يختلفون في درجة تقديرهم للمشكلات الصفية التي تواجههم، وهذا على الرغم من اختلاف المؤهل العلمي بينهم. وبالتالي ليس للمؤهل دور في تحديد هذه المشكلات، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (السكني، 2011)، والتي توصلت لعدم وجود فروق في المشكلات تعزى للمؤهل العلمي ودراسة (شحادة، 2012)، والتي خلصت لعدم وجود فروق في المشكلات تبعاً لمتغير المؤهل، ودراسة (مخامرة، 2012)، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمشكلات الإدارة الصفية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذا دراسة (المقيد، 2009) والتي توصلت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير مشكلات ضبط الصف لدى معلمي المرحلة الابتدائية تعزى

لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة (traout, 1982) والتي توصلت إلى أن (10) فقرات كانت موضع الاهتمام الكلي لعينة الدراسة بغض النظر عن المؤهل العلمي لديهم.

والجدول رقم (25) يوضح المقارنات البعدية في الفروق في المشكلات الصفية تبعا لتفاعل سنوات الخدمة وطور التدريس :

الجدول رقم (25) : نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتفاعل سنوات الخدمة وطور التدريس

مستوى الدلالة	الخطأ المعياري	الفروق في المتوسطات	(J)سنوات الخدمة	(I)سنوات الخدمة	طور التدريس
0,009	6,228	16,471*	سنتين	سنة	الطور الأول
0,284	5,572	5,984	ثلاث سنوات	سنة	
0,009	6,228	-16,471*	سنة	سنتين	
0,090	6,167	-10,487	ثلاث سنوات	سنتين	
0,284	5,572	-5,984	سنة	ثلاث سنوات	
0,090	6,167	10,487	سنتين	ثلاث سنوات	
0,023	3,740	8,571*	سنتين	سنة	الطور الثاني
0,841	4,723	-,946	ثلاث سنوات	سنة	
0,023	3,740	-8,571*	سنة	سنتين	
0,041	4,642	-9,517*	ثلاث سنوات	سنتين	
0,841	4,723	,946	سنة	ثلاث سنوات	
0,041	4,642	9,517*	سنتين	ثلاث سنوات	
0,032	11,874	25,528*	سنتين	سنة	مختلط الاطوار
0,050	14,087	27,167*	ثلاث سنوات	سنة	
0,032	11,874	-25,528*	سنة	سنتين	
0,886	11,426	-1,639 ^b	ثلاث سنوات	سنتين	
0,050	14,087	-27,167 ^c	سنة	ثلاث سنوات	
0,886	11,426	1,639 ^c	سنتين	ثلاث سنوات	

يتضح من الجدول رقم(25) أن قيمة المعنوية دالة عن وجود فروق في الطور الاول بين الاساتذة الذين لديهم سنة خدمة وسنتين إذ تساوي (0,009)، وهي قيمة دالة عن وجود فروق وفي الطور الثاني بين الأساتذة الذين لديهم سنة خدمة وسنتين، إذ تساوي (0,023) وسنتين وثلاث سنوات إذ تساوي (0,041) وفي مختلط الأطوار بين الاساتذة الذين لديهم سنة خدمة وسنتين إذ تساوي (0,032) وسنة خدمة وثلاثة سنوات إذ تساوي قيمة المعنوية (0,05).

أما وجود فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات الصفية تعزى لتفاعل طور التدريس وسنوات الخدمة وهذا عند أساتذة الطور الأول الذين لديهم سنة خدمة وستين، وذلك لصالح الذين زاولوا سنة تدريس بمعنى أن تقديرهم للمشكلات أكبر بفارق متوسط (16,471) ويعزو الطالب الباحث ذلك إلى: كون أساتذة الطور الأول تعترضهم عقبات ومشكلات حيث في السنة الأولى ابتدائي نجد أنه أعدت للتلاميذ كتب وبرامج تنطلق من كونهم مروا على سنة تحضيرية (أقسام التحضيري) إلا أن معظم التلاميذ لم يملأوا بالقسم التحضيري، لأن المدارس في أغلبها تسجل قسماً واحداً يتكون من (25) تلميذ، ولا يمكن للمدرسة أن تستقبل جميع التلاميذ الراغبين في الدخول للقسم التحضيري وبهذا تكون الوزارة الوصية تحدث فوارق بين التلاميذ، إذ يكون لدى أستاذ السنة الأولى مستويين، مما يصعب عليه الأمر في التعامل والتفاعل مع تلاميذه.

ثم إن السنة الثانية ينتقل إليها جميع تلاميذ السنة الأولى دون استثناء، ودون تقويم تربوي يستدرك به النقص والعجز، الأمر الذي يثقل كاهل الأستاذ وخصوصاً في عامه الأول من التدريس، إضافة أن كثير من البرامج هذا الطور تفوق قدرات التلاميذ.

وكذلك الأمر في الطور الثاني هناك فروق ذات دلالة احصائية في تقدير استجابات العينة للمشكلات الصفية تعزى لسنوات الخدمة، وذلك بين سنة وستين خدمة، ولصالح الاساتذة الذين لديهم سنة خدمة وهذا كون الطور الثاني طور بالغ الاهمية، يدخل فيه تعلم اللغة الثانية إلا أن الفروق بين المتوسطات بلغت (8,571) ليست بحدة الفروق في الطور الأول، فقد يصل التلميذ لهذا الطور، وهو لا يتقن اللغة الأم أو ربما بعض التلاميذ لم يتعلموا حتى الحروف العربية ويجدون أنفسهم في تعلم لغة ثانية ببرامج تقفز على الكثير من المفاهيم بكثافة محتوياتها. " إن كثيراً من الاساتذة يقبلون في بداية حياتهم العملية على مهنة التدريس بشغف وحب، إلا أن ذلك الاهتمام لا يلبث أن يتناقص مع كل مشكلة جديدة تعترض سبيلهم". (الفقي، 2010: 230).

ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية في تقدير استجابات أفراد العينة للمشكلات الصفية تعزى لتفاعل الطور الثالث وسنوات الخدمة، كون هذه السنة أي السنة الخامسة تتميز بدرجة عالية من الضغوط على التلميذ والاستاذ على حد سواء، فمهما اختلفت سنوات خدمة الأستاذ فالمشكلات الصفية تظهر بدرجة وضوح عالية يدركها جميع الاساتذة دون استثناء مهما كان مؤهلهم وسنوات خدمتهم .

أما في الطور المختلط ويقصد به أستاذ مادة الفرنسية دون سواه وهو الاستاذ الذي يتأرجح بين طورين معاً هما (الثاني والثالث)، فهناك فروق في المشكلات الصفية في تقدير استجابات أفراد العينة الذين لديهم

سنة خدمة من جهة، والذين لديهم سنتين وثلاث سنوات من جهة أخرى، ودائماً درجة التقدير المشكلات الصفية عالية من جهة الأساتذة الذين لديهم سنة خدمة، بفارق في المتوسطات يفوق (25) درجة مع الأساتذة الذين لديهم سنتان خدمة، ويفوق فارق المتوسطات (27) درجة مع الأساتذة الذين لديهم ثلاثة سنوات خدمة، أي أن أستاذ مادة الفرنسية الذي يدرس طورين في عامه الأول، درجة تقديره للمشكلات الصفية عال جداً كونه عديم الخبرة في التعامل مع المواقف في الصف، إضافة لذلك يتعامل مع مستويات مختلفة مما يصعب عليه أداء واجبه على أكمل وجه.

وقد التمس في تعامله مع الكثير من الأساتذة الجدد أن لديهم اعتقادات مثالية عن التدريس، وأكثر من ذلك لديهم رغبة في التفاني في العمل، ولكنهم عند الانخراط في المهنة يواجهون الكثير من العقبات بدءاً بإدارة الصف، وسلوك التلاميذ، وصعوبة التعامل مع المنهاج وتغطية محتوياته وعزوف الآباء عن متابعة أبنائهم وقلة التواصل معهم.

والجدول رقم (26) يوضح المقارنات البعدية في الفروق في المشكلات الصفية تبعا لتفاعل سنوات الخدمة والمؤهل العلمي:

الجدول رقم (26) : نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتفاعل سنوات الخدمة والمؤهل العلمي

مستوى الدلالة	الخطأ المعياري	الفروق في المتوسطات	المؤهل (J) العلمي	المؤهل (I) العلمي	سنوات الخدمة
,034	7,550	16,090 [*]	ماستر	الليسانس	سنة
,034	7,550	-16,090 [*]	الليسانس	ماستر	
,579	4,472	2,485	ماستر	الليسانس	سنتان
,579	4,472	-2,485	الليسانس	ماستر	
,260	4,695	5,302 ^b	ماستر	الليسانس	ثلاث سنوات
,260	4,695	-5,302 ^c	الليسانس	ماستر	

يتضح من الجدول رقم (26) أن قيمة المعنوية دالة عن وجود فروق عند الاساتذة الذين لديهم سنة خدمة بين الذين مؤهلهم العلمي، ليسانس والذين مؤهلهم العلمي ماستر، إذ تساوي قيمة المعنوية (0,034)، وهي قيمة دالة عن وجود فروق ولصالح الذين مؤهلهم ليسانس. وعن وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقدير استجابات أفراد العينة للمشكلات الصفية تعزى لتفاعل سنوات الخدمة والمؤهل العلمي، وقد ظهرت هذه الفروق لدى الاساتذة الذين زاولوا سنة واحدة عمل، وذلك بين الذين مؤهلهم العلمي الليسانس والذين مؤهلهم

العلمي ماستر لصالح الذين مؤهلهم العلمي الليسانس، أي أن تقديرهم للمشكلات الصفية أكبر وبفارق في المتوسطات يفوق (16).

ويعزو الطالب الباحث ذلك كون الاستاذ في عامه الأول والحاصل عن شهادة الليسانس ينخرط في الخدمة وهو متخوف بادئ الأمر إذ يعتقد أن مؤهله العلمي غير كافٍ رغم رغبته في العمل الجاد، سرعان ما تبدأ هذه الفروق في التلاشي في السنة الثانية من التدريس.

ولا توجد فروق ذات دلالة في تقدير استجابات أفراد العينة للمشكلات الصفية تعزى لتفاعل سنوات الخدمة، وطور التدريس، والمؤهل العلمي كون كل الفروق في التفاعلات الثنائية آففة الذكر تتضاءل حتى تصبح غير معبرة عن الاختلاف في تفاعل ثلاثة متغيرات وسطية والتي تقسم المجموعات في تفاعلاتها إلى (24) مجموعة تغيب فيها الفروق لأن نظرة المجموعات تتوحد في حدة المشكلات الصفية .

4- عرض وتفسير نتائج التساؤل الرابع ومناقشتها:

نص التساؤل: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير متوسطات أفراد عينة الدراسة لمجالات المشكلات الصفية التي تواجههم تعزى للجنس (ذكر، أنثى) ولمادة التدريس (لغة عربية، لغة فرنسية) والتفاعل بينهما ؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة ذو الاتجاه الثنائي لكل من (الأستاذ، التلميذ، المنهاج، الإدارة المدرسية، أولياء التلاميذ)، وهذا تبعا لمتغيري الجنس ومادة التدريس والنتائج موضحة في الجداول الآتية:

أولاً : بالنسبة لمجال مشكلات تتعلق بالأستاذ: الجدول رقم (27) يوضح النتائج المتعلقة بهذا المجال
الجدول رقم : (27) نتائج تحليل التباين المتعدد لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال مشكلات تتعلق بالأستاذ حسب متغيرات (الجنس، ومادة التدريس) والتفاعل بينهما

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F »	مستوى الدلالة
الأستاذ	الجنس	001,	1	001,	000,	308 ^a ,
	مادة التدريس	40,950	1	40,950	1,218	271,
	الجنس X مادة التدريس	22,416	1	22,416	667,	415,
	الخطأ	11367,733	338	911,		
	الإجمالي	402569,000	342			

يتضح من الجدول رقم: (27) أن مستوى المعنوية لمتغير الجنس يساوي (0,308) وهو أكبر من (0,05) مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات الصفية التي تتعلق بالأستاذ تعزى للجنس (ذكر، أنثى)، كما أن مستوى المعنوية في مادة التدريس تساوي (0,271) وهي كذلك أكبر من (0,05) فهي تدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات الصفية التي تتعلق بالأستاذ تعزى لمادة التدريس (عربية، فرنسية)، ومستوى المعنوية في تفاعل الجنس * مادة التدريس يساوي (0,415) وهي أكبر من (0,05) مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات الصفية التي تتعلق بالأستاذ تعزى لتفاعل الجنس (ذكر، أنثى) * مادة التدريس (عربية، فرنسية).

ويرجع هذا لطبيعة المشكلات الصفية التي تتعلق بالأستاذ أنها مشكلات عامة يعاني منها الجنسان (الذكور والاناث) معا على اختلاف مادتي تدريسهم (عربية، فرنسية)، وفي مجملها صادرة عن نقص التكوين خصوصا في الأعوام الاولى من الخدمة، ودور الأستاذ لم يعد مقتصر على التلقين ونقل المعلومات، وتوصيل المعرفة بل أصبح مسؤولا على تنمية الأفراد بشكل شامل ومتكامل، وبنائهم وتوجيههم، والإشراف عليهم والتفاعل معهم، وإكسابهم الخبرات وتفجير الطاقات الابداعية فيهم، وزيادة قدراتهم في جميع مناحي الحياة، وتسهيل تعلمهم، وتوفير البيئة التعليمية الملائمة لهم. كما أنه قد يزيد من حدة المشكلات الصفية المتعلقة بالأستاذ أن كثيرا ممن يمتنون هذه المهنة ليست لهم ميول في العطاء وبذل الجهد في هذا الحقل التربوي، وإنما إقبالهم صادر عن تسوية وضعية .

ويؤكد السخي (2002) أن كثير من الشباب يقبلون على مهنة التعليم لا يختارونها عن طيب خاطر، ورغبة شخصية، واقتناع ذاتي، مصدره توافقها مع ميولهم واستعداداتهم، ففي كثير من الأحيان يختارونها مدفوعين بعوامل اجتماعية أو اقتصادية ضاغطة وقاهرة، وهذا ما يقلل فرص نجاحهم في هذه المهنة، ويؤثر سلبا على عملهم التربوي، ومن ثم على تقدم أمتهم وبلدانهم. (السخي، 2002 : 117).

ثانياً: بالنسبة لمجال مشكلات تتعلق بالتلاميذ: الجدول رقم (28) يوضح النتائج المتعلقة بهذا المجال:

الجدول رقم (28) : نتائج تحليل التباين المتعدد لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال مشكلات تتعلق بالتلميذ حسب متغيرات: (الجنس، ومادة التدريس) والتفاعل بينهما

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F »	مستوى الدلالة
التلميذ	الجنس	6,887	1	6,887	,382	,537
	مادة التدريس	433,567	1	433,567	24,036	,000
	الجنس X مادة التدريس	,011	1	,011	,001	,980
	الخطأ	6096,819	338	18,038		
	الإجمالي	367264,000	342			

يتضح من الجدول رقم: (28) أن مستوى المعنوية لمتغير الجنس يساوي (0,537) وهو أكبر من (0,05) مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات الصفية التي تتعلق بالتلميذ تعزى للجنس (ذكر، أنثى)، كما أن مستوى المعنوية في مادة التدريس تساوي (0,000) وهي أقل من (0,05) فهي تدل على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات الصفية التي تتعلق بالتلميذ تعزى لمادة التدريس (عربية، فرنسية)، ومستوى المعنوية في تفاعل الجنس * ومادة التدريس يساوي (0,980) وهي أكبر من (0,05) مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات الصفية التي تتعلق بالتلميذ تعزى لتفاعل الجنس (ذكر، أنثى) * ومادة التدريس (عربية، فرنسية). ولمعرفة لصالح من تؤول الفروق في المشكلات المتعلقة بالتلاميذ تبعا لمادة التدريس، نقوم بمقارنة المتوسطات الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم: (29) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمشكلات الصفية على مجال التلميذ حسب متغير مادة

التدريس

المجال	مادة التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التلميذ	العربية	32,02	4,411
	الفرنسية	35,63	3,684

يتضح من الجدول رقم: (29) أن متوسط أساتذة مادة العربية يساوي 32,02 بانحراف معياري 4,411 في حين متوسط أساتذة مادة الفرنسية يساوي (35,63) بانحراف معياري (3,684) ويعزو الطالب الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات الصفية التي تتعلق بالتلاميذ تبعاً لجنس الأستاذ، كونه لا يختلف تقدير أفراد العينة باختلاف جنس الأستاذ، لأن المشكلات الصفية السلوكية والأكاديمية الصادرة عن التلاميذ لها نفس درجة الوضوح، ولا يختلف في تقديرها الأساتذة الذكور عن الإناث.

في حين وجود فروق جوهريّة في المشكلات الصفية التي تتعلق بالتلاميذ تبعاً لمادة التدريس، ولصالح أساتذة مادة الفرنسية، وذلك لأنهم يشعرون بمشكلات صفية أكبر، لأن التلميذ يتعامل مع لغة بعيدة عن لغة البيت والشارع وقد يصل كثير من التلاميذ للسنة الثالثة ولم يتقنوا القراءة باللغة العربية بسبب الانتقال الآلي من السنة الأولى إلى السنة الثانية والتهاون والإهمال في السنة الثانية، وربما القفز على اتقان الحروف وتعلم الكلمات في السنة الثانية، لأنها في منهاج السنة أولى، والأستاذ لا يمكنه الرجوع بالتلاميذ لمنهاج السنة الفارطة، فيفقد التلميذ حلقة مهمة في جهازه المفاهيمي، وينتقل للسنة الثالثة وهو في مجابهة لغتين العربية والفرنسية، مما يثقل كاهله ويصيبه العجز والتقصير في التحصيل الدراسي. كما أن أستاذ مادة الفرنسية يجد نفسه مع تلاميذ ما زلوا في مرحلة التعلم باللمس وتنقصه الخبرة في إيصال المعلومة، فجد بعضهم يتكلم باللغة العربية لشرح مادة الفرنسية، وآخرون يشرحون دروسهم باللغة الفرنسية، و الأستاذ لازال جديد تنقصه الخبرة والمران .

كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات الصفية التي تتعلق بالتلاميذ تبعاً لتفاعل الجنس ومادة التدريس، كون المجموعات الأربع لها نفس التقديرات للمشكلات الصفية، فالأستاذ يعاني من ضعف معرفة بخصائص التلاميذ وقدراتهم، وضعف معرفة بآليات ضبط الصف، وخصوصاً في أعوام تدريسه الأولى. وكذلك كون الأستاذ في سنواته الأولى يقبل على العمل بحماس واندفاعية زائدة، مما يزيد في درجة تقديره للمشكلات التي يتعامل معها يومياً دون غيرها من المشكلات. كما أن المجموعات الأربع (فرنسية ذكور، فرنسية إناث، عربية ذكور، عربية إناث) لهم نفس التقدير للمشكلات الصفية المتعلقة بالتلاميذ، أي أنها واضحة وجلية يتفق عليها الجميع رغم اختلاف تفاعل مادة التدريس والجنس.

ثالثاً: بالنسبة لمجال مشكلات تتعلق بالمنهاج: الجدول رقم (30) يوضح النتائج المتعلقة بهذا المجال

الجدول رقم (30) نتائج تحليل التباين المتعدد لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال مشكلات تتعلق

بالمنهاج حسب متغيرات (الجنس، ومادة التدريس) والتفاعل بينهما

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F »	مستوى الدلالة
مجال المنهاج	الجنس	11,025	1	11,025	410	522,
	مادة التدريس	115,467	1	115,467	4,296	039,
	الجنس X مادة التدريس	9,830	1	9,830	366	546,
	الخطأ	9084,856	338	26,878		
	الإجمالي	561812,000	342			

يتضح من الجدول رقم (30) أن مستوى المعنوية لمتغير الجنس يساوي (0,522) وهو أكبر من (0,05)، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات الصفية التي تتعلق بالمنهاج تعزى للجنس (ذكر، أنثى)، كما أن مستوى المعنوية في مادة التدريس تساوي (0,039) وهي أقل من (0,05) فهي دالة احصائياً بوجود فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالمنهاج تعزى لمادة التدريس (عربية، فرنسية)، ومستوى المعنوية في تفاعل الجنس * ومادة التدريس يساوي (0,546) وهي أكبر من (0,05) مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات الصفية التي تتعلق بالمنهاج تعزى لتفاعل الجنس (ذكر، أنثى) * ومادة التدريس (عربية، فرنسية)؛ ولمعرفة لصالح من تؤول الفروق في المشكلات المتعلقة بالمنهاج تبعا لمادة التدريس نقوم بمقارنة المتوسطات الموضحة في الجدول (31).

الجدول رقم (31) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمشكلات الصفية

على مجال المنهاج حسب متغير مادة التدريس

المجال	مادة التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المنهاج	العربية	38,56	6,068
	الفرنسية	39,77	5,026

ويعزو الطالب الباحث ذلك إلى:

- عدم وجود فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالمنهاج تبعاً للجنس كون الأساتذة ذكورا وإناثا يتلقون نفس التعليم ونفس الخبرات، ويمرون بنفس الظروف، لذا نظرتهم للمشكلات الصفية التي تتعلق بالمنهاج واحدة لا تختلف باختلاف جنس الأستاذ.
- أما وجود فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات الصفية التي تتعلق بالمنهاج تعزى لمادة التدريس (عربية، فرنسية)، ولصالح أساتذة الفرنسية، راجع كونهم أكثر شعوراً بالمشكلات، وذلك لقلة تفاعل التلاميذ مع مادة الفرنسية .
- وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات الصفية التي تتعلق بالمنهاج تعزى لتفاعل الجنس (ذكر، أنثى) *ومادة التدريس (عربية، فرنسية) كون المجموعات الأربع ينظرون للمشكلات المتعلقة بالمنهاج على نفس التقدير والدرجة، على أساس أن هذه الأخيرة لا يختلف عليها اثنان في كونها مناهج كثيفة، تهتم بالكم، مركزة على حجم المعلومات، دون مراعاة للكيف، ذلك كون الأساتذة ذكورا وإناثا يتلقون نفس الخبرات ، ويعيشون نفس الواقع ونظرتهم للمناهج والمشكلات التي تصدر منها واحدة ، فنظرة المجموعات الأربعة السالفة الذكر للمشكلات التي تتعلق بالمنهاج على نفس التقدير والدرجة، كونها هاته الأخيرة لا يختلف عليها اثنان، مناهج كثيفة ، تهتم بالكم ، تركز على حجم المعلومات ، تتخطى في كثير من الأحيان قدرات التلاميذ ، تعاني خللاً في تسلسل المعلومات.

رابعاً: بالنسبة لمجال مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية: الجدول التالي يوضح النتائج المتعلقة بهذا المجال

الجدول رقم 32: نتائج تحليل التباين المتعدد لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية حسب متغيرات (الجنس، ومادة التدريس) والتفاعل بينهما

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F »	مستوى الدلالة
الإدارة	الجنس	31,855	1	31,855	,545	,461
	مادة التدريس	78,297	1	78,297	1,339	,248
	الجنس X مادة التدريس	70,646	1	70,646	1,208	,273
	الخطأ	19767,277	338	58,483		
	الاجمالي	563451,000	342			

يتضح من الجدول رقم: (32) أن مستوى المعنوية لمتغير الجنس يساوي (0,461) وهو أكبر من (0,05)، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات الصفية التي تتعلق بالإدارة المدرسية تعزى للجنس (ذكر-أنثى)، كما أن مستوى المعنوية في مادة التدريس تساوي (0,248) وهي كذلك أكبر من (0,05)، فهي تدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات الصفية التي تتعلق بالإدارة المدرسية تعزى لمادة التدريس (عربية، فرنسية)، ومستوى المعنوية في تفاعل الجنس * ومادة التدريس تساوي (0,273)، وهي أكبر من (0,05)، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات الصفية التي تتعلق بالإدارة المدرسية تعزى لتفاعل الجنس (ذكر، أنثى) * مادة التدريس (عربية، فرنسية).

ويعزو الطالب الباحث عدم وجود فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالإدارة المدرسية تبعاً للجنس ومادة التدريس و تفاعلها معاً ناتجة عن كون المشكلات الادارية واضحة المعالم والحدود لا يختلف عليها الاساتذة على اختلاف مادة تدريسهم، وجنس الأستاذ، وكون الادارة تقف على نفس المسافة من الأساتذة سواء كانوا ذكورا أو اناثاً أساتذة مادة العربية أو مادة الفرنسية.

خامساً: بالنسبة لمجال مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ: الجدول رقم (33) يوضح النتائج المتعلقة بهذا

المجال

الجدول رقم: (33) نتائج تحليل التباين المتعدد لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ حسب متغيرات (الجنس، ومادة التدريس) والتفاعل بينهما

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F »	مستوى الدلالة
مجال أولياء التلاميذ:	الجنس	29,321	1	29,321	1,720	,191
	مادة التدريس	68,099	1	68,099	3,996	,046
	الجنس X مادة التدريس	,215	1	,215	,013	,911
	الخطأ	5760,497	338	17,043		
	الاجمالي	267340,000	342			

يتضح من الجدول رقم (33) أن مستوى المعنوية لمتغير الجنس يساوي (0,191) وهو أكبر من (0,05) مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات الصفية التي تتعلق بأولياء التلاميذ تعزى للجنس (ذكر، أنثى)، كما أن مستوى المعنوية في مادة التدريس تساوي (0,046) وهي أقل من (0,05) فهي تدل على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات الصفية التي تتعلق بأولياء التلاميذ تعزى لمادة التدريس (عربية، فرنسية)، ومستوى المعنوية في تفاعل الجنس * ومادة التدريس يساوي (0,911) وهي أكبر من (0,05) مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات الصفية التي تتعلق بأولياء التلاميذ تعزى لتفاعل الجنس (ذكر، أنثى) * مادة التدريس (عربية، فرنسية). ويعزو الطالب الباحث عدم وجود فروق في المشكلات التي تتعلق بأولياء التلاميذ تعزى لجنس الأستاذ لتطابق النظرة بين الاساتذة ذكورا وإناثا حول دور الأسرة، وتهاونها في الحرص على متابعة مصير أبنائها الدراسي، في حين توجد فروق في المشكلات التي تتعلق بأولياء التلاميذ تعزى لمادة التدريس؛ ولمعرفة لصالح من تقول الفروق في المشكلات المتعلقة بأولياء التلاميذ تبعا لمادة التدريس، نقوم بمقارنة المتوسطات الموضحة في الجدول (34) :

الجدول رقم(34) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمشكلات الصفية على مجال أولياء التلاميذ

حسب متغير مادة التدريس

المجال	مادة التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أولياء التلاميذ	العربية	27,48	4,263
	الفرنسية	30,33	3,053

من الجدول(34) نلاحظ أن الفروق لصالح أساتذة مادة الفرنسية أي أن تقديرهم للمشكلات أكبر ونظرهم للمشكلات أعظم، لكونهم ينتظرون دوراً أكبراً للأسرة وأولياء التلاميذ، فهم يعلمون لغة جديدة للطفل، لا يمكنه أن يتعلمها جيداً دون أن يتواصل بها مع محيطه وبالتالي هم دائماً ينتظرون أكثر من أولياء الأمور، فالعبء ثقيل جداً، والدور المنتظر من الأسرة كبير، دون أن تحرك ساكناً، فالرسالة هنا إعداد الطفل للحياة وليست مجرد تعلم حروف وكلمات، وبالتالي لابد من تضافر الجهود بين مكونات المجتمع بما في ذلك الأسرة.

5- عرض وتفسير نتائج التساؤل الخامس ومناقشتها:

نص التساؤل:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لمجالات المشكلات الصفية التي تواجههم تعزى لسنوات الخدمة (سنة، سنتان، ثلاث سنوات) و لطور التدريس (الطور الأول، الطور الثاني، الطور الثالث، مختلط الأطوار) وللمؤهل العلمي (ليسانس، ماستر) والتفاعل بينهم؟

ولإجابة على هذا السؤال فقد تم حساب تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة لكل من (الأستاذ، التلميذ، المنهاج، البيئة المدرسية، أولياء الأمور) تبعا للمتغيرات سنوات الخدمة (سنة، سنتان، ثلاث سنوات) و طور التدريس (الطور الأول، الطور الثاني، الطور الثالث، مختلط الأطوار) والمؤهل العلمي (ليسانس، ماستر) والتفاعل بينهم والنتائج موضحة في الجداول الآتية:

أولاً: بالنسبة لمجال مشكلات تتعلق بالأستاذ: الجدول رقم (35) يوضح النتائج المتعلقة بهذا المجال:

الجدول رقم (35): يبين نتائج تحليل التباين المتعدد لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال مشكلات تتعلق بالأستاذ حسب متغيرات (سنوات الخدمة، وطور التدريس، والمؤهل العلمي) والتفاعل بينها

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F »	مستوى الدلالة
مجال الأستاذ	سنوات الخدمة	55,580	2	27,790	,856	,426
	طور التدريس	57,434	3	19,145	,590	,622
	المؤهل العلمي	84,815	1	84,815	2,612	,107
	سنوات الخدمة * طور التدريس	406,425	6	67,738	2,086	,050
	سنوات الخدمة * المؤهل العلمي	483,152	2	241,576	7,440	,001
	طور التدريس * المؤهل العلمي	96,596 ^a	3	32,199	,992 ^a	,397
	سنوات الخدمة * طور التدريس * المؤهل العلمي	231,807	5	46,361	1,428	,214
	الخطأ	10357,448	319	32,468		
	الاجمالي	11451,673	341			

يتضح من الجدول رقم (35) أن مستوى المعنوية في سنوات الخدمة يساوي (0,426)، وهي قيمة أكبر من (0,05)، وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالأستاذ تعزى لسنوات الخدمة، كما أن قيمة المعنوية في طور التدريس تساوي (0,622)، وهي أكبر من (0,05)، وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالأستاذ تعزى لطور التدريس (الاول، الثاني، الثالث، المختلط)، وقيمة المعنوية في المؤهل العلمي تساوي (0,107)، وهي أكبر من (0,05)، وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالأستاذ تعزى للمؤهل العلمي (الليسانس، ماستر)، أما قيمة المعنوية في تفاعل سنوات الخدمة وطور التدريس فهي تساوي (0,050)، وهي تساوي (0,05)، وبالتالي توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالأستاذ تعزى لتفاعل سنوات الخدمة (سنة، سنتان، ثلاث سنوات) وطور التدريس (الطور الأول، الطور الثاني، الطور الثالث، مختلط الأطوار)، وكذلك قيمة المعنوية في تفاعل سنوات الخدمة والمؤهل العلمي فهي تساوي (0,001)، وهي أقل من (0,05)، وبالتالي توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالأستاذ تعزى لتفاعل سنوات الخدمة (سنة، سنتان، ثلاث سنوات)، والمؤهل

العلمي (الليسانس، ماستر)، وكذلك قيمة المعنوية في تفاعل طور التدريس والمؤهل العلمي فهي تساوي (0,397)، وهي أكبر من (0,05)، وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالأستاذ تعزى لتفاعل طور التدريس (الطور الأول، الطور الثاني، الطور الثالث، مختلط الأطوار) المؤهل العلمي (الليسانس، ماستر)، وقيمة المعنوية في تفاعل سنوات الخدمة وطور التدريس والمؤهل العلمي تساوي (0,214) وهي أكبر من (0,05) وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالأستاذ تعزى لتفاعل سنوات الخدمة (سنة، سنتان، ثلاث سنوات) وطور التدريس (الطور الأول، الطور الثاني، الطور الثالث، مختلط الأطوار) والمؤهل العلمي (الليسانس، ماستر).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد العينة المشكلات الصفية التي تتعلق بالأستاذ تبعاً لمتغيرات (طول التدريس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)، كون الأساتذة رغم اختلاف أطوار تدريسهم واختلاف مؤهلاتهم العلمية، واختلاف سنوات خبرتهم فهم يرون المشكلات الصفية المتعلقة بالأستاذ بنفس الدرجة، لأنه مطلوب منه الكثير وخصوصاً في هاته المرحلة من حياة الطفل، فينبغي أن يكون الأستاذ ذو اتزان انفعالي كبير، وتوازن في الشخصية لأن أي خلل قد يصاحب التلميذ مدى حياته والأستاذ حديث التخرج كلف عبء ثقيلاً تعجز الجبال عن حمله، إضافة إلى ضعف معرفة الأستاذ ببيئة التلميذ الخارجية، فالدور الرئيسي للأستاذ هو مساعدة كل تلميذ على الوصول إلى أعلى مستوى ممكن من الإنجاز، وتقع على عاتقه مسؤولية جعل صفه ممتعاً، ويذهب بعض الأساتذة في الشكوى من الفصل الذي يقومون بتدريسه، إذ تجابههم مشكلة عدم انضباط التلاميذ، مما يخلق أمامهم عقبة في عملية التدريس، كوصول التلاميذ إلى الفصول متأخرين، أو عدم تقيد التلاميذ بالمواعيد المحددة للفصول، ويمكن التغلب على مشكلات الإدارة الصفية من خلال الاستعداد للصف، وتحفيز التلاميذ، وتوفير بيئة تعليمية مريحة، وبناء احترام التلاميذ لذواتهم. (Ritu, 2015: 14).

ويعزو الطالب الباحث عدم وجود فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالأستاذ تبعاً للمتغيرات (طور التدريس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة)، ولتفاعل هذه المتغيرات مع بعض، كون عينة الدراسة تنظر لهذه المشكلات بنفس الدرجة، مهما اختلف طور التدريس والمؤهل العلمي، وتعددت سنوات الخدمة، ومع تفاعل هذه المتغيرات مجتمعة، وسلوك الأستاذ يؤثر بصورة واضحة على سلوك المتعلم، سواء في القسم، أو خارجه، فالأستاذ الجيد الناجح هو المربي ذو التدريب والكفاءة الجيدة الديمقراطي المتسامح، الذي يتسم سلوكه بالرأفة والعدل والاتزان، ومثل هذا الأستاذ غالباً ما يكون محبوباً من تلاميذه مما يؤثر إيجاباً

على العملية التربوية، والقسم يسوده التفاعل الايجابي، المليء بالحيوية والنشاط والتحصيل العلمي الباهر؛
الجدول رقم (36) يوضح المقارنات البعدية في الفروق في المشكلات الصفية المتعلقة بالأستاذ تبعا لتفاعل
سنوات الخدمة وطور التدريس.

الجدول رقم (36) : نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتفاعل سنوات الخدمة وطور التدريس في مجال الأستاذ

مستوى الدلالة	الخطأ المعياري	الفروق في المتوسطات	(J)سنوات الخدمة	(I)سنوات الخدمة	طور التدريس
,212	1,830	2,287	سنتان	سنة	الطور الأول
,048	1,637	4,887	ثلاث سنوات		
,048	1,637	-4,887	سنة	ثلاث سنوات	
,441	1,812	1,399	سنتان		
,128	3,140	4,786	سنتان	سنة	الطور الثالث
,054	1,552	3,003	ثلاث سنوات		
,054	1,552	-3,003	سنة	ثلاث سنوات	
,570	3,140	-1,784	سنتان		

في حين وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقدير أفراد عينة الدراسة للمشكلات الصفية التي
تتعلق بالأستاذ تعزى لتفاعل سنوات الخدمة(سنة، سنتان، ثلاث سنوات) وطور التدريس (الطور الأول،
الطور الثاني، الطور الثالث، مختلط الأطوار)

في الطور الأول بين الأساتذة الذين لديهم سنة من الخدمة وثلاث سنوات من الخدمة، ولصالح
الأساتذة الذين لديهم سنة خدمة، أي أن شعورهم بالمشكلات التي تتعلق بالأستاذ اكبر من غيرهم بمعنى
يرون الأستاذ مقصر في القيام بدوره على أكمل وجه، وهنا بسبب صدمة الواقع حيث يأتي الأستاذ الجديد وله
الكثير من المعلومات والمعارف النظرية والمثل العليا التي شكلها عن التدريس، ورغبته في التفاني في العمل
وبذل أقصى جهد من الاجتهاد، وكله عزم وإصرار على العمل الدؤوب، ولكنه عند انخراطه في العمل يجابه
الكثير من الصعوبات. "خصوصا أن مهنة التعليم تختلف عن غيرها من حيث أن الأستاذ الجديد يعمل في
الغالب في غرفة صفه منعزلا عن الآخرين، وحيث يكون من الصعب أن تتاح له الفرصة دائما ليرى كيف
يعمل الآخرون

ومن خلال الجدول تظهر الفروق في المتوسطات، حيث بلغ الفرق في المتوسطات بين الأساتذة الذين لديهم سنة خدمة والذين لديهم ثلاث سنوات (4.88)، وهذا راجع الى أن الأستاذ في عامه الأول رغم انه يدخل باندفاعية إلى أن خبرته معدومة في التعامل مع المواقف الجديدة، فهو يتعرض كما أشرنا سابقا إلى صدمة الواقع، وهو عالم يختلف على ما كان يدرسه الأستاذ في المعاهد والجامعات أو تصويره عن الطفل وخصوصا تلميذ الطول الأول، أي السنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، فالطفل مازال لم يألف الدراسة والجو المدرسي إضافة الى تركزه حول ذاته، مما يزيد في تقدير الأستاذ للمشكلات خصوصا في عامه الأول ويرى ان تكوينه ربما غير كاف. وقد أشار روبرت ودوغلاس (Robert & Douglas, 2009 : 814) أنه لابد أن نعترف بصعوبة السنة الأولى على الأستاذ الجديد عند مزاولته لمهنة التدريس، حيث أن عدداً مثيراً للقلق من الأساتذة الجدد يتكون هذه المهنة في السنوات الثلاث الأولى بعد الالتحاق بالخدمة.

وكذلك هناك فروق في الطور الثالث (السنة الخامسة) بين الأساتذة الذين لديهم سنة واحدة خدمة وثلاث سنوات لصالح الأساتذة الذين لديهم سنة واحدة خدمة أي تقديرهم للمشكلات أكبر.

ويرجع الطالب الباحث ذلك كون تدريس السنة الخامسة ابتدائي يعد صعبا نوعا ما على الأستاذ الجديد في عامه الأول، ورغم تعليمات الإدارة الوصية على هاته السنة وعدم إسنادها الى الأستاذ الجديد، في عامه الأول، إلا أنه يلجأ البعض لإسنادها للأستاذ الوافد حديثا، مما يزيد بتقديره للمشكلات المتعلقة بإعداده وتكوينه. ويؤكد فييمان نمسر (2001) أن الأساتذة المبتدئين يجدون أنفسهم في متاهة غير منطقية فهم في دورهم الجديد ، يجب عليهم في وقت واحد "تعليم وتعلم التدريس" كل حين تحت الملاحظة ومطالب التلاميذ وأولياء الأمور والزملاء والموجهين والإدارة (Yvonne. F, 2015 : 17).

ويرى (سليمان وحسن، 1987) أن أستاذ الصف في عامه الأول من التدريس يشعر بوجود بعض المشكلات الحقيقية أثناء ممارسة عمله، وفي هذه الفترة الزمنية يمكن للمعلم أن يحدد المشكلات التي تعترضه إلى احتمالين:-

الأول :أنه يتغلب في الأعوام التالية على بعض المشكلات بشكل منفرد أي تصبح لديه الخبرة الكافية لمواجهة مثل هذه المشكلات. والثاني :أنه ينخرط في الأعوام التالية في الروتين المدرسي السائد أو بمعنى آخر يصبح جزءاً من هذا الروتين المدرسي اليومي، فتكون نظرتهم مركزة على ما هو كائن لا على ما يجب أن يكون (سليمان وحسن، 1987: 20) .

والجدول رقم (37) يوضح المقارنات البعدية في الفروق في المشكلات الصفية المتعلقة بالأستاذ تبعا لتفاعل سنوات الخدمة والمؤهل العلمي.

الجدول رقم (37) : نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتفاعل سنوات الخدمة والمؤهل العلمي في مجال الأستاذ

مجال الأستاذ	المؤهل العلمي	سنوات (I) الخدمة	سنوات (J) الخدمة	الفروق في المتوسطات	الخطأ المعيار ي	مستوى الدلالة
	الليسانس	سنة	سنتان	1,553	1,212	,201
			ثلاث سنوات	2,848*	1,173	,016
		سنتان	سنة	-1,553	1,212	,201
			ثلاث سنوات	1,294	1,364	,343
		ثلاث سنوات	سنة	-2,848*	1,173	,016
			سنتان	-1,294	1,364	,343
	ماستر	سنة	سنتان	4,506*	2,276	,049
			ثلاث سنوات	6,134*. ^b	2,334	,009
		سنتان	سنة	-4,506*	2,276	,049
			ثلاث سنوات	-1,628 ^b	1,330	,222
		ثلاث سنوات	سنة	-6,134*. ^c	2,334	,009
			سنتان	1,628 ^c	1,330	,222

وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد العينة للمشكلات التي تتعلق بالأستاذ التي تعزى لتفاعل المؤهل وسنوات الخدمة ، وذلك بين الأساتذة الذين لديهم مؤهل ماستر وبين الأساتذة الذين لديهم سنة خدمة، أي أنهم أكثر شعورا بالمشكلات التي تتعلق بالأستاذ، وهذا كون شهادة الماستر غير كافية لتكوين الأستاذ رغم انها شهادة عالية إلا انها في التخصصات علمية جامعية تتعلق بالبحث العلمي .

وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد العينة للمشكلات التي تتعلق بالأستاذ بين الأساتذة الذين لديهم مؤهل ليسانس، وذلك بين من لديهم سنة خدمة وثلاث سنوات ولصالح سنة خدمة أي أنهم أكثر تقديرا وشعورا بالمشكلات المتعلقة بالأستاذ كون الأستاذ في عامه الأول لم يألف الوسط المدرسي يرى الأمور الغريبة عنه فيزيده في شعوره بالمشكلات الصفية سرعان ما يتبدد هذا الشعور مع الوقت .

ويشير (Zuhair H, 2013 :140) أن التدريس يعد من أصعب الوظائف على الإطلاق لأنه يجب على الاستاذ أثناء التدريس التفكير في مسائل كثيرة مثل: خلفيات الطلاب ، الاهتمامات ، طرق التدريس الأكثر

ملائمة، وتوفير أفضل بيئة تعليمية مثل الجو الدافئ والتعاوني إذ يصعب على الاستاذ الجديد تدرکها بسهولة.

ثانيًا: بالنسبة لمجال مشكلات تتعلق بالتلاميذ: الجدول رقم (38) يوضح النتائج المتعلقة بهذا المجال:

الجدول رقم (38): نتائج تحليل التباين المتعدد لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال مشكلات تتعلق بالتلميذ حسب متغيرات (سنوات الخدمة، وطور التدريس، والمؤهل العلمي) والتفاعل بينها

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F »	مستوى الدلالة
م. التلميذ	سنوات الخدمة	32,578	2	16,289	,899	,408
	طور التدريس	56,092	3	18,697	1,032	,379
	المؤهل العلمي	14,023	1	14,023	,774	,380
	سنوات الخدمة * طور التدريس	337,728	6	56,288	3,107	,006
	سنوات الخدمة * المؤهل العلمي	122,428	2	61,214	3,379	,035
	طور التدريس * المؤهل العلمي	68,891 ^b	3	22,964	1,268 ^b	,286
	سنوات الخدمة * طور التدريس * المؤهل العلمي	170,753	5	34,151	1,885	,097
	الخطأ	5779,195	319	18,117		
	الإجمالي	6383,006	341			

يتضح من الجدول رقم (38) أن مستوى المعنوية في سنوات الخدمة يساوي (0,408)، وهي قيمة أكبر من (0.05) وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالتلميذ تعزى لسنوات الخدمة (سنة - سنتين - ثلاث سنوات)، كما أن قيمة المعنوية في طور التدريس تساوي (0,379)، وهي أكبر من (0,05)، وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالتلميذ تعزى لطور التدريس (الاول، الثاني، الثالث، المختلط)، وقيمة المعنوية في المؤهل العلمي تساوي (0,380)، وهي أكبر من (0,05)، وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالتلميذ تعزى للمؤهل العلمي (ليسانس، ماستر)، أما قيمة المعنوية في تفاعل سنوات الخدمة وطور التدريس فهي تساوي (0,006)، وهي أقل من (0,05)، وبالتالي توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالتلميذ تعزى لتفاعل سنوات الخدمة (سنة، سنتان، ثلاث سنوات) وطور التدريس (الطور الأول، الطور الثاني، الطور الثالث، مختلط الأطوار)، وكذلك

قيمة المعنوية في تفاعل سنوات الخدمة والمؤهل العلمي فهي تساوي (0,035) وهي أقل من (0,05) وبالتالي توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالتلميذ تعزى لتفاعل سنوات الخدمة (سنة، سنتان، ثلاث سنوات) والمؤهل العلمي (الليسانس، ماستر)، وكذلك قيمة المعنوية في تفاعل طور التدريس والمؤهل العلمي فهي تساوي (0,286) وهي أكبر من (0,05) وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالتلميذ تعزى لتفاعل طور التدريس (الطور الأول، الطور الثاني، الطور الثالث، مختلط الأطور) والمؤهل العلمي (الليسانس، ماستر)، وقيمة المعنوية في تفاعل سنوات الخدمة وطور التدريس والمؤهل العلمي تساوي (0,090) وهي أكبر من (0,05) وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالتلميذ تعزى لتفاعل سنوات الخدمة (سنة، سنتان، ثلاث سنوات) وطور التدريس (الطور الأول، الطور الثاني، الطور الثالث، مختلط الأطور) والمؤهل العلمي (الليسانس، ماستر).

ذكرت ليفين ونولان (Levin and Nolan 2007) أن بعض المعلمين يقضون ما بين 30 إلى 80 بالمائة من وقتهم في معالجة مشاكل الانضباط. لذلك فإنه يجب أن يتقن المعلم استراتيجيات التدريس بفعالية. ويكون قادر على ضبط سلوكيات تلاميذه داخل فصولهم الدراسية. (Katharina, 2016 :164).

والجدول رقم (39) يوضح المقارنات البعدية في الفروق في المشكلات الصفية المتعلقة بالتلميذ تبعاً

لتفاعل سنوات الخدمة وطور التدريس :

الجدول رقم (39) : نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتفاعل سنوات الخدمة وطور التدريس في مجال التلميذ

مجال التلميذ	طور التدريس	(I)سنوات الخدمة	(J)سنوات الخدمة	الفروق في المتوسطات	الخطأ المعيار ي	مستوى الدلالة
	طور الأول	سنة	سنتان	2,973°	1,367	,030
			ثلاث سنوات	2,737°	1,223	,044
		سنتان	سنة	-2,973°	1,367	,030
			ثلاث سنوات	- ,235	1,354	,847
		ثلاث سنوات	سنة	-2,737°	1,223	,044
			سنتان	,235	1,354	,847
	طور الثاني	سنة	سنتان	2,596°	,821	,011
			ثلاث سنوات	-1,553	1,019	,060
		سنتان	سنة	-2,596°	1,037	,011
			ثلاث سنوات	1,044	1,019	,315
	طور الثالث	سنة	سنتان	5,587°	2,346	,018
ثلاث سنوات			3,186°	2,346	,039	

		سنتان	سنة	-5,587°	2,346	,018
			ثلاث سنوات	2,401	1,159	,175
		ثلاث سنوات	سنة	-3,186°	2,346	,039
			سنتان	-2,401	1,159	,175

توجد أيضاً فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات الصفية المتعلقة بالتلاميذ تعزى لتفاعل طور التدريس وسنوات الخدمة، ذلك في الطور الأول بين الأساتذة الذين لديهم سنة خدمة من جهة وسنين من الخدمة من جهة أخرى، وسنة وثلاث سنوات، ودوما لصالح الأساتذة الذين لديهم سنة خدمة، أي تقديرهم للمشكلات المتعلقة بالتلميذ اكبر .

ويعزو الطالب الباحث أن الطور الأول وخصوصاً السنة الأولى ابتدائي تعد سنة صعبة وعلى الأستاذ في عامه الأول من التدريس ناهيك عن كون السنة تحوي مستويين من التدريس .
والتلاميذ الذين لم يتمكنوا من هاته الخبرة، والأستاذ في عامه الأول يصعب عليه التعامل مع مستوى واحد فما بالك بمستويين الامر الذي يزيد في تقديره للمشكلات المتعلقة بالتلميذ، إضافة إلى الاكتظاظ الكبير في الأقسام مما يجعله امام الكثير من التحديات.

وكذلك في الطور الثاني نجد أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات الصفية المتعلقة بالتلميذ تعزى لتفاعل طور التدريس، وسنوات الخدمة، وذلك بين الأساتذة الذين لديهم سنة خدمة وسنتين، ولصالح الذين لديهم سنة خدمة أي انهم اكثر تقديراً للمشكلات في هذا الطور يدخل عامل اللغة الثانية وبالتالي يقدر أساتذة اللغة الفرنسية المشكلات التي تتعلق بالتلاميذ بدرجة عالية كما سبق ذكرها وخصوصاً الأستاذ في عامه الأول يكون اكثر حساسية لمواقف التفاعل بينه وبين تلاميذه.

وقد أشار روبرت ودوغلاس (Robert & Douglas, 2009 : 814) أنه لا بد أن نعترف بصعوبة السنة الأولى من التدريس على الأستاذ الجديد عند مزاولته لمهنة التدريس، حيث أن عددًا مثيرًا للقلق من الأساتذة الجدد يتركون هذه المهنة في السنوات الثلاث الأولى بعد الالتحاق بالخدمة.

وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تتعلق بالتلاميذ في طور التدريس وسنوات الخدمة. وذلك في الطور الثالث بين الأساتذة الذين لديهم سنة خدمة من جهة، وسنتان وثلاث سنوات من جهة أخرى، ودوما تقدير المشكلات من طرف الأساتذة الذين لديهم سنة خدمة بدرجة أكبر، وهذا كون السنة الخامسة سنة امتحان وسنة فيصل بين مرحلتين ينبغي تجنب إسنادها للأستاذ في عامه الأول من التدريس. إلا انه تسند اليه حسب خصوصية وظروف المدارس، وهذا سواء لأساتذة اللغة العربية أو الفرنسية الأمر

الذي يتقل كاهل الأستاذ، ويصعب عليه التعامل مع تلاميذه، وهي بالنسبة له سنة اختبار لعالم جديد لم يألفه بعد، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (المقيد، 2009) والتي خلصت لوجود فروق في المشكلات التي تتعلق بالتلاميذ، وذلك لصالح الأساتذة الأقل خبرة، ودراسة (بيرتس وهيون، 1990) والتي ترى السبب في ظهور المشكلات عند الأساتذة الجدد كونهم كانوا طلبة ثم انتقلوا إلى دورهم الجديد. والجدول رقم: (40) يوضح المقارنات البعدية في الفروق في المشكلات الصفية المتعلقة بالتلميذ تبعا لتفاعل سنوات الخدمة والمؤهل العلمي.

الجدول رقم (40) : نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتفاعل سنوات الخدمة والمؤهل العلمي في مجال التلميذ

مستوى الدلالة	الخطأ المعياري	الفروق في المتوسطات	سنوات (J) الخدمة	سنوات (I) الخدمة	المؤهل العلمي
0,060	905,	1,707	سنتان	سنة	مجال التلميذ
0,258	876,	993,	ثلاث سنوات		
0,060	905,	-1,707	سنة	سنتان	
0,484	1,019	-714,	ثلاث سنوات		
0,258	876,	-993,	سنة	ثلاث سنوات	
0,484	1,019	714,	سنتان		
0,105	1,700	-2,765	سنتان	سنة	ماستر
0,051	1,744	3,409 ^a	ثلاث سنوات		
0,105	1,700	2,765	سنة	سنتان	
0,518	994,	644 ^b	ثلاث سنوات		
0,051	1,744	-3,409 ^a	سنة	ثلاث سنوات	
0,518	994,	-644 ^c	سنتان		

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات المتعلقة بالتلاميذ تعزى لتفاعل المؤهل العلمي وسنوات الخدمة، وذلك لدى الأساتذة الذين لديهم مؤهل الماستر بين (سنة خدمة وثلاث سنوات) ولصالح الأساتذة الذين لديهم سنة خدمة ونلاحظ أن الفرق في المتوسطات بلغ (3.4)، وهذا كون الأستاذ في عامه الأول من

التدريس مهما بلغت درجة تكوينه، ومهما اختلف طور تدريسه، ومهما كانت اللغة التي يدرسها بها، فهو يعيش وضعاً خاصاً يزيد من حساسيته نحو تقديره للمواقف التفاعلية بينه وبين تلاميذه، كما يطلق على هذا الموقف صدمة الواقع، فهي بحق صدمة لتصور يحمله الأستاذ الجديد في ذهنه يختلف عن الممارسة . شيئاً فشيئاً بالوقت والممارسة يزيد في سيطرته على هذا الوضع .

ثالثاً: بالنسبة لمجال مشكلات تتعلق بالمنهاج الجدول رقم (41) يوضح النتائج المتعلقة بهذا المجال:

الجدول: (41) نتائج تحليل التباين المتعدد لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال مشكلات تتعلق بالمنهاج حسب متغيرات (سنوات الخدمة، وطور التدريس، والمؤهل العلمي) والتفاعل بينها

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F »	مستوى الدلالة
مجال المنهاج	سنوات الخدمة	30,710	2	15,355	,608	,545
	طور التدريس	60,692	3	20,231	,801	,494
	المؤهل العلمي	36,795	1	36,795	1,457	,228
	سنوات الخدمة * طور التدريس	168,902	6	28,150	1,115	,353
	سنوات الخدمة * المؤهل العلمي	75,943	2	37,972	1,504	,224
	طور التدريس * المؤهل العلمي	28,901 ^c	3	9,634	,381 ^c	,766
	سنوات الخدمة * طور التدريس * المؤهل العلمي	92,334	5	18,467	,731	,600
	الخطأ	8055,585	319	25,253		
	الاجمالي	8612,211	341			

يتضح من الجدول رقم (41) أن مستوى المعنوية في سنوات الخدمة يساوي (0,545)، وهي قيمة أكبر من (0,05)، وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالمنهاج تعزى للسنوات الخدمة (سنة، سنتان، ثلاث سنوات)، كما أن قيمة المعنوية في طور التدريس تساوي (0,494)، وهي أكبر من (0,05)، وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالمنهاج تعزى لطور التدريس (الاول، الثاني، الثالث، المختلط)، وقيمة المعنوية في للمؤهل العلمي تساوي (0,228)، وهي أكبر من (0,05) وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالمنهاج تعزى للمؤهل العلمي (الليسانس، ماستر) ، أما قيمة المعنوية في تفاعل سنوات الخدمة وطور التدريس فهي تساوي (0,353)، وهي أكبر من

(0,05) وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالمنهاج تعزى لتفاعل سنوات الخدمة (سنة، سنتان، ثلاث سنوات) وطور التدريس (الطور الأول، الطور الثاني، الطور الثالث، مختلط الأطوار)، وكذلك قيمة المعنوية في تفاعل سنوات الخدمة والمؤهل العلمي فهي تساوي (0,224) وهي أكبر من (0,05) وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالمنهاج تعزى لتفاعل سنوات الخدمة (سنة، سنتان، ثلاث سنوات) والمؤهل العلمي (الليسانس، ماستر)، وكذلك قيمة المعنوية في تفاعل طور التدريس والمؤهل العلمي فهي تساوي (0,766)، وهي أكبر من (0,05)، وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالمنهاج تعزى لتفاعل طور التدريس (الطور الأول، الطور الثاني، الطور الثالث، مختلط الأطوار)، المؤهل العلمي (الليسانس، ماستر)، وقيمة المعنوية في تفاعل سنوات الخدمة وطور التدريس والمؤهل العلمي تساوي (0,600) وهي أكبر من (0,05)، وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالمنهاج تعزى لتفاعل سنوات الخدمة (سنة، سنتان، ثلاث سنوات) وطور التدريس (الطور الأول، الطور الثاني، الطور الثالث، مختلط الأطوار) والمؤهل العلمي (الليسانس، ماستر)،. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات المتعلقة بالمنهاج تعزى لسنوات الخدمة ومؤهل الأستاذ كون نظرة الأستاذ للمشكلات التي تتعلق بالمنهاج لا يختلف عليها الأساتذة رغم اختلاف سنوات خدمتهم ومهما كان طور تدريسهم، وأي كان مؤهلهم، ورغم تفاعل هاته المتغيرات مثنى مثنى أو مجتمعة وهذا كونهم يجمعون على كبر حجم للمناهج وكثرة المواد الدراسية وعدم تسلسل المنطقي للمفاهيم وغموض بعض الدروس وخصوصا في مادة الرياضيات.

رابعا : بالنسبة لمجال مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية: والجدول رقم (42) يوضح النتائج المتعلقة بهذا المجال

الجدول رقم : (42) نتائج تحليل التباين المتعدد لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال مشكلات تتعلق

بالإدارة المدرسية حسب متغيرات (سنوات الخدمة، وطور التدريس، والمؤهل العلمي) والتفاعل بينها

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F »	مستوى الدلالة
مجال الإدارة المدرسية	سنوات الخدمة	17,255	2	8,628	150	861
	طور التدريس	176,331	3	58,777	1,021	384
	المؤهل العلمي	6,321	1	6,321	110	741
	سنوات الخدمة * طور التدريس	453,257	6	75,543	1,312	251
	سنوات الخدمة * المؤهل العلمي	64,166	2	32,083	557	573
	طور التدريس * المؤهل العلمي	63,346 ^d	3	21,115	367 ^d	777

سنوات الخدمة * طور التدريس *	366,263	5	73,253	1,272	276,
المؤهل العلمي					
الخطأ	18372,535	319	57,594		
الاجمالي	20275,474	341			

يتضح من الجدول رقم (42) أن مستوى المعنوية في سنوات الخدمة يساوي (0,861)، وهي قيمة أكبر من (0,05)، وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالإدارة المدرسية تعزى لسنوات الخدمة (سنة، سنتان، ثلاث سنوات)، كما أن قيمة المعنوية في طور التدريس تساوي (0,384)، وهي أكبر من (0,05)، وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالإدارة المدرسية تعزى لطور التدريس (الاول، الثاني، الثالث، المختلط)، وقيمة المعنوية في للمؤهل، العلمي تساوي (0,741)، وهي أكبر من (0,05) وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالإدارة المدرسية تعزى للمؤهل العلمي (الليسانس، ماستر)، أما قيمة المعنوية في تفاعل سنوات الخدمة وطور التدريس فهي تساوي (0,251) وهي أكبر من (0,05) وبالتالي توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالإدارة المدرسية تعزى لتفاعل سنوات الخدمة (سنة، سنتان، ثلاث سنوات)، وطور التدريس (الطور الأول، الطور الثاني، الطور الثالث، مختلط الأطوار)، وكذلك قيمة المعنوية في تفاعل سنوات الخدمة والمؤهل العلمي فهي تساوي (0,573) وهي أكبر من (0,05) وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالإدارة المدرسية تعزى لتفاعل سنوات الخدمة (سنة، سنتين، ثلاث سنوات) والمؤهل العلمي (الليسانس، ماستر)، وكذلك قيمة المعنوية في تفاعل طور التدريس والمؤهل العلمي فهي تساوي (0,777)، وهي أكبر من (0,05)، وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالإدارة المدرسية تعزى لتفاعل طور التدريس (الطور الأول، الطور الثاني، الطور الثالث، مختلط الأطوار) والمؤهل العلمي (الليسانس، ماستر)، وقيمة المعنوية في تفاعل سنوات الخدمة وطور التدريس والمؤهل العلمي تساوي (0,276)، وهي أكبر من (0,05)، وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالإدارة المدرسية تعزى لتفاعل سنوات الخدمة (سنة، سنتان، ثلاث سنوات)، وطور التدريس (الطور الأول، الطور الثاني، الطور الثالث، مختلط الأطوار) والمؤهل العلمي (الليسانس، ماستر)

ويعزو الطالب الباحث عدم وجود فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالإدارة المدرسية تبعا لكل المتغيرات من سنوات الخدمة وطور التدريس والمؤهل العلمي منفردة أو مجتمعة في تفاعلها مثنى وثلاث، وهذا كون الادارة المدرسية تقف على نفس المسافة والمستوى من جميع الاساتذة مهما اختلفت سنوات خدمتهم

ومؤهلهم العلمي وطور تدريسهم، فهي إن خفت عليهم العبء فيخفف عن الجميع وإن تقاعست ونقص أداؤها فإن الأمر يجري على الجميع.

خامساً: بالنسبة لمجال مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ: الجدول رقم (43) يوضح النتائج المتعلقة بهذا المجال:

الجدول رقم (43) :نتائج تحليل التباين المتعدد لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ حسب متغيرات (سنوات الخدمة، وطور التدريس، والمؤهل العلمي) والتفاعل بينها

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F »	مستوى الدلالة
مجال أولياء التلاميذ	سنوات الخدمة	23,654	2	11,827	,728	,484
	طور التدريس	16,835	3	5,612	,346	,792
	المؤهل العلمي	2,929	1	2,929	,180	,671
	سنوات الخدمة * طور التدريس	195,632	6	32,605	2,008	,064
	سنوات الخدمة * المؤهل العلمي	9,256	2	4,628	,285	,752
	طور التدريس * المؤهل العلمي	13,134 ^e	3	4,378	,270 ^e	,847
	سنوات الخدمة * طور التدريس * المؤهل العلمي	126,982	5	25,396	1,564	,170
	الخطأ	5180,939	319	16,241		
	الإجمالي	5834,868	341			

يتضح من الجدول رقم (43) أن مستوى المعنوية في سنوات الخدمة يساوي (0,484)، وهي قيمة أكبر من (0,05)، وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بأولياء التلاميذ تعزى للسنوات الخدمة (سنة، سنتان، ثلاث سنوات)، كما أن قيمة المعنوية في طور التدريس تساوي (0,792)، وهي أكبر من (0,05)، وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بأولياء الأمور تعزى لطور التدريس (الاول، الثاني، الثالث، المختلط)، وقيمة المعنوية في المؤهل العلمي تساوي (0,671)، وهي أكبر من (0,05)، وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بأولياء التلاميذ تعزى للمؤهل

العلمي (الليسانس، ماستر)، أما قيمة المعنوية في تفاعل سنوات الخدمة وطور التدريس فهي تساوي (0,064)، وهي أكبر من (0,05)، وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بأولياء الأمور تعزى لتفاعل سنوات الخدمة (سنة، سنتان، ثلاث سنوات) وطور التدريس (الطور الأول، الطور الثاني، الطور الثالث، مختلط الأطوار)، وكذلك قيمة المعنوية في تفاعل سنوات الخدمة والمؤهل العلمي فهي تساوي (0,752) وهي أكبر من (0,05) وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بأولياء الأمور تعزى لتفاعل سنوات الخدمة (سنة، سنتين، ثلاث سنوات) والمؤهل العلمي (الليسانس، ماستر)، وكذلك قيمة المعنوية في تفاعل طور التدريس والمؤهل العلمي فهي تساوي (0,847) وهي أكبر من (0,05) وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بأولياء التلاميذ تعزى لتفاعل طور التدريس (الطور الأول، الطور الثاني، الطور الثالث، مختلط الأطوار) المؤهل العلمي (الليسانس، ماستر)، وقيمة المعنوية في تفاعل سنوات الخدمة وطور التدريس والمؤهل العلمي تساوي (0,170) وهي أكبر من (0,05) وبالتالي لا توجد فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بأولياء التلاميذ تعزى لتفاعل سنوات الخدمة (سنة، سنتان، ثلاث سنوات) وطور التدريس (الطور الأول، الطور الثاني، الطور الثالث، مختلط الأطوار) والمؤهل العلمي (الليسانس، ماستر)

لا نقول أن تأخذ الأسرة دور المدرسة ولكن ينبغي أن تبدي الأسرة الاهتمام لمستقبل أبنائها، وتحثهم على التقاني في كسب الخبرات، وبذل الجهد، والمثابرة في تنمية مهارات القراءة والكتابة والحساب كما تسعى الأسرة الى تنمية الجوانب الخلقية وتزويد الأطفال بالموثوث الثقافي وقيم المجتمع وتقاليده كما أن التطورات التكنولوجية الحاصلة في المجتمعات جعلت الاسر التي كان لها الفضل في تدريب أطفالها على التربية والتعلم أصبحت لا تستطيع مع الزحف الجديد المتمثل في التطورات المختلفة للأنشطة تقديم المعلومات الكافية لتربية ابنائها وترقية تكوينهم وتدريبهم على تقنيات جديدة وتأهيلهم للمستقبل (عباد قندوز 2011: 279).

من الملاحظ أن أولياء التلاميذ قد اتصلوا من أي مسؤوليات تلقى على عاتقهم في تربية وتعليم أبنائهم، وهو أمر يثقل كاهل الأستاذ، ويزيد المنهاج الحالي من كثرة مواده وطول محتواه من صعوبة العملية التعليمية التعليمية، مع وجود جيل جديد من التلاميذ استساغ يسر الحياة وثرائها التكنولوجي، مما شتت ذهنه وحد من تحصيله، مع انشغال الإدارة المدرسية بأمور بعيدة عن الشأن التربوي، وهذا في غياب مؤسسات تكوين خاصة بالأساتذة، تعنى بتدريس خصائص مرحلة التأسيس وطرائق التدريس، وكل ما من شأنه صناعة الاجيال.

6- استنتاج العام:

تسعى هذه الدراسة في مجمل فصولها ليستدل بها على أهم المشكلات الصفية، التي تواجه الأستاذ الجديد في المرحلة الابتدائية بمدارس ولاية الأغواط من وجهة نظرهم، وبيان مدى اختلاف هذه المشكلات تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة من جنس ومادة التدريس وتفاعل بين هذين المتغيرين، وكذا المؤهل العلمي وسنوات الخدمة وطور التدريس وتفاعل هذه المتغيرات، فضلاً عن بيان مدى اختلاف مجالات المشكلات الصفية (أستاذ ، تلاميذ، منهاج، الادارة المدرسية، أولياء الأمور) تبعاً للمتغيرات أنفة الذكر مع تفاعلاتها وقد أردفنا في الجوانب النظرية الحديث عن المرحلة الابتدائية والأستاذ (المعلم) ودوره في العملية التعليمية حيث أنه لم يعد يقبل الكثير من الجدل، أو تختلف فيه الآراء، حتى مع ظهور العديد من الاتجاهات الحديثة في العملية التعليمية، والتي تركز على التعلم والمتعلم وتقلل بعض الشيء من شأن التعليم والأستاذ، إلا أن الأستاذ هو المربي والمعلم وصاحب الرسالة، فهناك شبه إجماع عالمي على أنه هو الركيزة الأساسية في أي نظام تعليمي، والاهتمام بمشاكله هو اهتمام بنهضة المجتمع ككل، وبدونه لا يستطيع أي نظام تعليمي تحقيق أهدافه، فالأستاذ هو المنفذ للبرامج التعليمية، والمشرف عليها، والقادر على إنجازها وتحقيق الأهداف المنشودة منها، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن :

وردت المشكلات الصفية تنازلياً كالاتي : مشكلات تتعلق بالتلاميذ، ثم تليها مشكلات تتعلق بالمناهج، وبعد ذلك تأتي مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ، وتليها مشكلات تتعلق بالأستاذ، ثم مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية.

أولاً: مشكلات تتعلق بالتلاميذ

بنتبع المشكلات الصفية في هذا المجال وجد أن جميع فقرات هذا المجال والتي عددها (08) فقرات تشير إلى وجود مشكلات صفية ذات درجة كبيرة والتي جاء نص عباراتها:

- كثرة حركة التلاميذ داخل القسم؛
- عدم أداء بعض التلاميذ للواجب المدرسي ؛
- شغب بعض التلاميذ وخروجهم عن النظام؛
- سرعة الفتور وتشتت الانتباه؛
- كسل وتراخي بعض التلاميذ؛
- التأخر الصباحي لبعض التلاميذ؛

- ضعف قدرة التلاميذ على اتباع التعليمات؛
- كثرة الاستئذان للخروج من القسم؛
- وبحساب متوسط درجة هذا المجال وجد أنه يساوي (32,09) يقابلها متوسط كل فقرة (4,01) وهذه النتيجة تقع في حدود الدرجة الكبيرة، وبذلك تصدر هذا المجال المشكلات الصفية بشكل عام.

ثانياً: المنهاج

وفيما يتعلق بالمشكلات الصفية ذات العلاقة بالمنهاج والتي عددها (10) فقرات، تشير جميعها إلى وجود مشكلات صفية ذات درجة كبيرة، والتي جاء نص عباراتها:

- كثرة الانشطة الدراسية ؛
- عدم ملائمة المحتوى لقدرات التلاميذ؛
- كثافة محتوى البرامج الدراسية؛
- ضعف ارتباط المحتوى الدراسي بالواقع المعيش للتلميذ {
- نقص الجوانب العملية في المنهاج ؛
- عدم التوافق بين الدروس والانشطة؛
- انعدام التسلسل في عرض المعلومات والمفاهيم؛
- صعوبة التدريس بالمقاربة بالكفاءات؛
- صعوبة تحديد مدى تقدم التلاميذ؛
- غموض بعض الدروس ؛

وحاز هذا لمجال على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (39,77) يقابله على كل فقرة (3,98) وهذه النتيجة تدل على وجود مشكلات صفية في المنهاج بدرجة كبيرة.

ثالثاً: أولياء التلاميذ

من خلال تتبع المشكلات الصفية التي تتعلق بأولياء التلاميذ نلاحظ أن ست فقرات من هذا المجال جاءت بدرجة كبيرة ومشكلة صفية واحدة وردت بدرجة متوسطة و جاء نص عباراتها:

- انعدام متابعة الأهل لتحصيل أبنائهم؛
- القاء اللوم في أي تقصير على الأستاذ؛
- انعدام فاعلية جمعية أولياء التلاميذ ؛
- قلة تعاون الاولياء في حل مشاكل أبنائهم ؛
- صعوبة تواصل الأستاذ مع الأهل؛

- إفراط الأهل في الدلال الزائد لأبنائهم؛
- إلحاح أولياء التلاميذ على حصول أبنائهم على درجات تفوق مستواهم الحقيقي؛
- ونال هذا لمجال على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (27,59) يقابله على كل فقرة (3,94) وهذه النتيجة تدل على وجود مشكلات صفية في المنهاج بدرجة كبيرة
- رابعاً: مشكلات تتعلق بالأستاذ**
- وفيما يتعلق بالمشكلات الصفية ذات العلاقة بالأستاذ والتي عددها (10) فقرات، فإن (5) فقرات منها تشير إلى وجود مشكلات صفية ذات درجة كبيرة، والتي جاء نص عباراتها:
- أجد فجوة بين التكوين النظري والممارسة الميدانية؛
- أجد صعوبة في استثارة دافعية بعض التلاميذ؛
- عدم فعالية الندوات البيداغوجية؛
- لا أستطيع الانتباه إلى كل ما يحدث في القسم؛
- أجد صعوبة في إدارة القسم؛
- و(4) فقرات جاءت بدرجة متوسطة:
- أجد صعوبة في تعديل السلوك الخاطئ للتلاميذ؛
- أجد صعوبة في تحضير الدروس؛
- التفاعل مع التلاميذ النجباء أكثر من غيرهم؛
- انخفاض دافعية الأستاذ للتعليم؛
- وبحساب متوسط درجة هذا المجال وجد أنه يساوي (33,80) يقابلها متوسط كل فقرة (3,75) وهذه النتيجة تقع في حدود الدرجة الكبيرة، وورد هذا المجال في المرتبة الرابعة.

خامساً: مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية

- بمتابعة المشكلات الصفية في هذا المجال وجد أن فقرات هذا المجال والتي عددها (08) فقرات تشير إلى وجود مشكلات صفية ذات درجة كبيرة والتي جاء نص عباراتها:
- بمتابعة المشكلات الصفية في هذا المجال وجد أن (4) فقرات من هذا المجال والتي عددها (11) فقرات تشير إلى وجود مشكلات صفية ذات درجة كبيرة والبقية تشير إلى درجة متوسطة، والتي جاء نص عباراتها:
- الاكتظاظ في القسم؛
 - نقص الوسائل التعليمية؛
 - ضعف التنسيق بين الأستاذ والمفتش؛

- الانتقال الآلي للتلاميذ من السنة الاولى إلى السنة الثانية؛

(7) فقرات بدرجة متوسطة

- تأخر وصول الكتب المدرسية في بداية العام؛

- ضعف تنسيق وتعاون الادارة مع الأستاذ؛

- ضعف مساهمة المفتش في حل المشكلات الصفية للأستاذ..

- افتقار القسم لأجهزة التدفئة والإضاءة؛

- ضعف الادارة المدرسية في فرض الانضباط ؛

- تعامل المدير مع الأستاذ بمزاجية ؛

- مطالبة الأستاذ بتضخيم النتائج؛

وبحساب متوسط درجة هذا المجال وجد أنه يساوي (39,82) يقابلها متوسط كل فقرة (3,62) وهذه

النتيجة تقع في حدود الدرجة المتوسطة، وورد هذا المجال في المرتبة الخامسة.

وكذلك خلصت الدراسة إلى ما يلي:

- لا توجد فروق في المشكلات الصفية تعزى (للجنس والتفاعل بين الجنس ومادة التدريس)، مع وجود فروق في المشكلات الصفية تعزى لمادة التدريس (عربية، فرنسية) ولصالح أساتذة مادة الفرنسية.

- لا توجد فروق في المشكلات الصفية تعزى (لسنوات الخدمة وطور التدريس وللمؤهل العلمي والتفاعل بينهم)، مع وجود فروق في المشكلات الصفية تعزى (لتفاعل سنوات الخدمة وطور التدريس، ولتفاعل طور التدريس والمؤهل العلمي).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات الصفية المتعلقة بكل من (الأستاذ، التلميذ، المنهاج، الإدارة المدرسية، أولياء الأمور) تعزى لمتغيري (الجنس ومادة التدريس والتفاعل بينهما)، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات الصفية التي تتعلق بالتلميذ والمشكلات الصفية التي تتعلق بالمنهاج تعزى لمتغير مادة التدريس (عربية، فرنسية) ولصالح أساتذة مادة الفرنسية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات الصفية المتعلقة بكل من (الأستاذ، التلميذ، المنهاج، الإدارة المدرسية، أولياء الأمور) تعزى (لسنوات الخدمة وطور التدريس والمؤهل العلمي والتفاعل بينهم)، مع وجود فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالأستاذ تعزى (لتفاعل سنوات الخدمة وطور التدريس وتفاعل سنوات الخدمة والمؤهل العلمي)، مع وجود فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالتلميذ تعزى لتفاعل سنوات الخدمة والمؤهل العلمي. ووجود فروق في المشكلات الصفية التي تتعلق بالإدارة المدرسية تعزى (لتفاعل سنوات الخدمة وطور التدريس).

7- مقترحات الدراسة:

بعد هذا العرض المستفيض لنتائج الدراسة ومناقشتها يمكن للطالب أن يقدم بعض المقترحات لفائدة الأسرة التربوية والأسر وكل من له علاقة بالمدرسة:

- أن تقوم الأسرة بتشجيع أبنائها على متابعة الدراسة .
- التنسيق بين المدرسة وأولياء التلاميذ في التغلب على جميع المشكلات التي تعترض أبناءهم في التحصيل الدراسي .
- ضرورة إعادة النظر في المواد الدراسية وكثافة البرنامج .
- ضرورة الحد من الاكتظاظ في الأقسام .
- ضرورة القيام بتكوين وتدريب الأساتذة الجدد على كيفية مواجهة المشكلات الصفية.
- عقد اللقاءات والأيام التكوينية للأساتذة الجدد والقدامى، وإحداث الاحتكاك بينهما، قصد نقل الخبرة .
- إلغاء قرار انتقال التلاميذ من السنة الأولى إلى السنة الثانية تلقائياً .
- ضرورة إحداث منصب مستشار إرشاد وتوجيه في المدارس الابتدائية .
- ضرورة إعادة معاهد تكوين الأساتذة، وتحت إشراف وزارة التربية وتفعيل دورها.
- تكثيف اللقاءات الدورية بين الأساتذة وأولياء التلاميذ .
- التعاون بين إدارة المدرسة والأستاذ في حل المشكلات الصفية
- تحفيز التلاميذ بالجوائز والرحلات وإثارة دافعيتهم للتعلم .

وبخصوص الدراسات المستقبلية في هذا المجال نقترح :

- إجراء دراسة تتناول مشكلات ضبط الصف التي تواجه الأستاذ في المتوسط والثانوي.
- إجراء دراسة توضح أهمية المناخ الصفّي في مراحل التعليم المختلفة.
- إجراء دراسات للمشكلات الصفية خاصة بكل مجال على حدى الأستاذ، المتعلم ، المنهاج ، الإدارة المدرسية، أولياء الأمور.
- دراسة للضغوط التي تحد من أداء الأستاذ.

المراجع

قائمة المراجع :

أولا : المراجع باللغة العربية:

● الاحاديث النبوية

1. ابن ماجة حديث تحت رقم 229
2. الترمذي، رقم 2685
3. الدارمي، رقم 289

● الكتب

1. ابن منظور، جمال الدين محمد .(1990). *لسان العرب*. ج11. بيروت، لبنان: دار صادر للطباعة والنشر.
2. أبو خليل، فاديا.(2011). *إدارة الصف وتعديل السلوك الصفّي*. ط 1. بيروت، لبنان دار النهضة العربية.
3. أبو رياش، حسين، عبد الحق زهرية.(2007). *علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم والممارس*، ط1، الاردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
4. أبو سالم، عبد العزيز.(2014). *القياس في علم النفس والتربية*. ط1. الجزائر: دار قرطبة للنشر والتوزيع.
5. أبو شعيرة ، خالد وغباري ثائر.(2011). *التربية وعلم النفس والاجتماع* ط1 . عمان: مكتبة المجتمع العربي.
6. أبو شعيرة ، خالد وغباري، ثائر والمخزومي، ناصر(2007). *التربية الأسس والتحديات*. ط 1 . عمان: مكتبة المجتمع العربي.
7. أبوفودة ، أحمد سعيد عمر.(2008). *مشكلات معلمي الصف في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل الحد منها*. رسالة ماجستير غير منشورة . قسم أصول التربية كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.
8. الأفندي، آلاء عمر.(2014). *مشكلات إدارة الصف التي تواجه المعلمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي دراسة ميدانية في مدارس المنطقة الشمالية في الجمهورية العربية السورية*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة حلب سوريا.
9. البدري، طارق عبد الحميد .(2001). *الاساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية*. عمان الأردن : دار الفكر للطباعة والنشر.
10. برهم نضال عبد اللطيف(2005). *المشكلات الصفية*. ط1. الاردن : مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
11. بن بوزيد، بوبكر.(2009). *إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات*. الجزائر : دار القصة للنشر
12. بن حمودة، محمد .(2006). *علم الإدارة المدرسية نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري*. عنابة الجزائر: دار العلوم للنشر والتوزيع.
13. بن حمودة، محمد .(2008). *الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية*. عنابة الجزائر: دار العلوم للنشر والتوزيع.

14. بن سالم، عبد الرحمن. (2000). **المرجع في التشريع المدرسي الجزائري**. الجزائر: دار الهدى.
15. بن فليس، خديجة. (2014). **المرجع في التوجيه المدرسي والمهني**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
16. بني خالد، حسن ظاهر وأبو طعمه، دلال يوسف. (2017). **معلم الصف وطرائق التدريس الحديث**. ط1. عمان الاردن : دار أسامة للنشر والتوزيع.
17. بهادر، سعدية. (1984). **دليل الآباء والمعلمين في مواجهة المشكلات اليومية**. عمان الاردن : دار الفرقان.
18. بوريدان، أحمد. (2015). **المعلم مكانة وشرف**، ط1، مستغانم الجزائر: دار الكتاب.
19. الترتوري، محمد والقضاة، محمد. (2006). **اساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**. ب ط . عمان الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
20. الترتوري، محمد والقضاة، محمد. (2006). **المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة**. ط1 . عمان الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
21. تركي، رايح. (1990). **أصول التربية والتعليم**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية
22. جابر، عبد الحميد جابر وسليمان، الحضري الشيخ. (1988). **مشكلات المعلمين المبتدئين وعلاقتها باتجاهاتهم التربوية**. مركز البحوث التربوية، جامعة قطر المجلد 24
23. جابر، عبد الحميد جابر. (2000). **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال المهارات والتنمية المهنية**. القاهرة مصر: دار الفكر العربي
24. الجاسر، عفاف بنت محمد بن صالح . (2001). **برنامج تنمية كفايات إدارة الصف لدى المعلم والمعلمة**، الرياض، السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.
25. جرادات، عزت وذوقان، عبيدات وهيفاء، ابو غزالة و خيرى، عبد اللطيف. (2008). **التدريس الفعال**. ط1. عمان الاردن : دار صفاء للنشر والتوزيع .
26. جلاس، وليام (2000). **إدارة المدرسة الحديثة، مدرسة الجودة (فن إدارة التلاميذ بدون اكراه)**، ترجمة فائزة كريم، القاهرة، الدراسة الدولية للاستثمارات الثقافية.
27. جمل، محمد جهاد والرامي، فواز فتح الله. (2006). **مدرسة المستقبل مجموعة أفكار ودراسات معاصرة** . ط1 . غزة فلسطين : دار الكتاب الجامعي
28. حثروبي، محمد صالح. (2012). **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية** . عين مليلة الجزائر: دار الهدى
29. حجي، أحمد إسماعيل. (1999). **إدارة الفصل**. القاهرة: مطابع التيسير
30. الحريري، رافدة عمر. (2007). **التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية** . ط1 عمان الأردن : دار الفكر
31. حلمي، الوكيل. (1988). **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى**. ط1. الكويت : مكتبة الفلاح

32. حمادنه، محمد محمود ساري وعبيدات، خالد حسين .(2012). *مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق...أساليب...استراتيجيات*. ط1. إربد الاردن: عالم الكتب الحديث
33. حميده، أمام مختار والنجدي، حمد وصلاح الدين، عرفة محمود وراشد، علي محي الدين والقرش، حسن حسن .(2008). *مهارات التدريس* القاهرة مصر: مكتبة زهرة الشرق
34. حيدر، فؤاد.(1991). *التخطيط التربوي المدرسي وحاجات الطفل العربي*. بيروت : دار الفكر العربي.
35. الحيلة، محمد محمود. (2014). *مهارات التدريس الصفّي*. ط4. عمان الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع
36. خاطر تهاني.(1999). *مشكلات المعلم المبتدئ في المدارس الحكومية بمحافظة غزة ومقترحات حلولها* " رسالة ماجستير. غير منشورة" كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة
37. الخزاعلة، محمد والزبون، منصور والخزاعلة، خالد و الشوبكي، عساف والسحني، حسين.(2011). *طرائق التدريس الفعال*. ط1. عمان الاردن : دار صفاء للنشر والتوزيع .
38. خطايبه، ماجد والطويسى، أحمد والسلطاني، عبد الحسين. (2002). *التفاعل الصفّي*. ط1. عمان الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع
39. الخميسي، أحمد حسن.(2014). *تربية الاطفال بين البيت و المدرسة*. ط1. الجزائر: دار النهار للنشر
40. خير الله، سيد.(1981). *علم النفس التربوي أسسه النظرية و التجريبية*، بيروت، لبنان: دار النهضة العربية
41. الداهري، صالح .(2011). *أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم*. ط1. دار الحامد للنشر والتوزيع. عمان: مكتبة المجتمع العربي
42. دخل الله، أيوب.(2014) *علم النفس التربوي الخصائص النمائية والفروق الفردية والبيئة الصفية وانعكاساتها على العملية التعليمية*. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع
43. دخل الله، أيوب.(2014). *قراءات في علوم التربية*. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع
44. الدعليج، إبراهيم.(2009). *الادارة العامة والإدارة التربوية*. ط1. عمان الاردن: دار الرواد للنشر والتوزيع
45. الديحان، محمد بن عبد الرحمن (1999). *مشكلات التدريس لدى معلم الصف الأول الابتدائي*. رسالة الخليج العربي عدد (21) .
46. ذوقان، عبيدات وكايد، عبد الحق، عدس.(2014). *البحث العلمي مفهومه، وأدواته، وأساليبه*. ط 16 . عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع.
47. راشد، علي .(1999). *المعلم الناجح ومهارته الأساسية مفاهيم ومبادئ تربوية*. ب ط القاهرة : دار الفكر العربي
48. رائدة خليل سالم (2008). *التعليم الابتدائي*. عمان الاردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع
49. زبدي، ناصر الدين (2007). *سيكولوجية المدرس*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية

50. زرهوني الطاهر (1993). *التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال*. الجزائر: موفم للنشر
51. الزغول، عماد عبد الرحيم والمحاميد، شاكر عقله. (2007). *سيكولوجية التدريس الصفي*. ط1، عمان الأردن : دار المسيرة.
52. زغير، رشيد حميد. (2016). *أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم*. عمان الاردن : دار أسامة للنشر والتوزيع.
53. زكريا، اسماعيل أبو الضبغات. (2009). *إعداد وتأهيل المعلمين الأسس التربوية و النفسية*. ط1 . عمان الأردن: دار الفكر.
54. زهران، حامد عبد السلام. (2005) *علم نفس النمو الطفولة و المراهقة*. ط6. القاهرة :عالم الكتب
55. الزيات، فتحي مصطفى. (2001). *علم النفس المعرفي :مدخل ونماذج ونظريات*. القاهرة مصر : عالم الكتب
56. زيان، سعيد. (2011). *مدخل إلى علم نفس النمو*. ط2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية
57. زيتون، حسن حسين. (2004). *مهارات التدريس*. ط2. القاهرة مصر: عالم الكتب
58. زيتون، كمال عبد الحميد. (2003). *التدريس نماذج ومهاراته*. ط1 القاهرة: عالم الكتب
59. زيدان، محمد مصطفى. (1981). *الكفاية الانتاجية للمدرس*. ط1. جدة السعودية: دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة
60. الزيود، نادر. (1989). *علم النفس المدرسي*، عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع
61. الزيود، نادر والهندي، صالح ذياب وكوافجة، تيسير وعليان، هشام عامر. (1999). *التعلم والتعليم الصفي*. ط4. عمان الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع
62. سالم، حنين فريد. (2015). *اساسيات الإدارة الصفية الحديثة*. ط1 . عمان الاردن : دار الشروق للنشر والتوزيع
63. السخي، خالد أحمد. (2002). *اتجاهات حديثة في إعداد معلم المستقبل*. مجلة عجمان للدراسات والبحوث العدد الأول ، 107- 176
64. سعد، رياض. (2014). *البناء النفسي للطفل في البيت والمدرسة، تنمية التفكير الابداعي*. ط1. الجزائر: دار الفنار للعلوم والآداب
65. سعد، رياض. (2014). *البناء النفسي للطفل في البيت والمدرسة تنمية المهارات اللغوية واللفظية*، ط1 دار الفنار للعلوم والآداب الجزائر
66. سعد، رياض. (2014). *البناء النفسي للطفل في البيت والمدرسة، تنمية المهارات الوجدانية وإدارة الذات*. ط1 . الجزائر: دار الفنار للعلوم والآداب
67. سغفان، محمد أحمد وسعيد، طه محمود. (2007). *الاتجاهات الحديثة في مناهج البحث في علم النفس التربوي إعداد وتدريب المعلم*. ط2. القاهرة مصر: دار الكتاب الحديث

68. السكني، هبة يوسف إبراهيم.(2011). مشكلات المعلمات في مدارس الذكور بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم أصول التربية. كلية التربية الجامعة الإسلامية ، غزة.
69. سلامة، عبد العظيم حسين.(2006). الادارة المدرسية والصفية المتميزة الطريق إلى المدرسة الفعالة . عمان الأردن : دار الفكر
70. سلامة، عبد العظيم وعوض، الله سليمان عوض الله.(2006). اتجاهات حديثة في الاشراف التربوي. ط1. الاسكندرية مصر : دار الوفاء .
71. سليم، عبدالله وعوض، ميشيل عبد المسيح.(2012). الاسس النفسية والاجتماعية للتدريس التألمي والنمو المهني للمعلمين. ط1. القاهرة: دار الكتاب الحديث
72. سليمان، ممدوح محمد وحسن، علي محمد.(1989) من مشكلات معلم الفصل في عامه الأول إلى تطوير برنامج إعدادة. مجلة دراسات تربوية بجامعة البحرين ،5(27)، 20-56
73. شتات، نهى.(1999). الدور المهني للمعلم من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين في المدارس الإعدادية الحكومية بمحافظة غزة والشمال. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية غزة.
74. شحادة، رنين أحمد صالح. (2012). درجة المشكلات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية المختلطة في شمال الضفة الغربية . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية الدراسات العليا في، جامعة النجاح الوطنية في نابل فلسطين
75. الشحيمي، محمد أيوب.(1994). مشاكل الطفل كيف نفهمها. ط1. لبنان دار الفكر اللبناني،
76. شفيق، محمود والناشف، هدى.(2000). إدارة الصف المدرسي، القاهرة : دار الفكر العربي
77. شكري صديقة.(2006). أهداف التربية الرياضية بمرحلة التعليم الابتدائي ودورها في تحقيق فلسفة المجتمع، ط1 ، الاسكندرية مصر
78. الشنتوت، خالد أحمد .(2007). ماذا تريد المدرسة من البيت. ط2. الجزائر: دار الخلدونية للنشر و التوزيع
79. شوق، محمود أحمد.(1998). الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجهات الإسلامية. القاهرة: دار الفكر العربي.
80. صبحي، زينب .(2009). إعداد الطفل للمدرسة . ط1. الجزائر: دار المواهب المحمدية
81. صطيف، أحمد محمد.(2016). المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالمدارس الحكومية وسبل الحد منها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق
82. الصيفي عاطف .(2009).المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث. ط1. عمان الأردن : دار أسامة للنشر والتوزيع .

83. طارش، بن غالب اليعقوبي. (2011). *الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم*. ط1. عمان الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع
84. الطناوي، عفت. (2011). *التدريس الفعال تخطيطه مهاراته استراتيجياته تقويمه*. عمان الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
85. العاجز، فؤاد والبنا، محمد. (2007) *الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق*. ط3. فلسطين: مطبعة غزة
86. العاجز، فؤاد. (2001). *المشكلات الإدارية التي تواجه مديرات مدارس البنات في التعليم الأساسي بمحافظات غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات*. مجلة الجامعة الإسلامية ، المجلد التاسع .
87. العامري، عبدالله. (2017). *المعلم الناجح*. عمان الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
88. عايش أحمد جميل. (2015). *إدارة الصفوف المبكرة*. ط 1. عمان الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع
89. عباد، قندوز فوزية. (2011). *التعليم بين الطفولة والمراهقة وعلاقته بنظام الامتحانات وبناء المناهج* . الجزائر: دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع
90. عبد الرحمن، صالح. (2004). *التربية العملية ومكانتها في برامج تربية المعلمين* . ط1. عمان الأردن: دار وائل.
91. عبد السميع، مصطفى وسهير محمد. (2005). *إعداد المعلم تنميته وتدريبه* . ط1 . عمان الأردن :دار الفكر.
92. عبود، عبد الغني. (1995). *الإدارة التعليمية الابتدائية* ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية
93. عبيد، جمانة محمد . (2006). *المعلم إعداد تربيته كفاياته*. ط1. عمان الاردن : دار صفاء للنشر والتوزيع
94. العبيدي محمد جاسم . (2009). *علم النفس التربوي وتطبيقاته* . ط1. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع
95. عدس عبد الرحمن وآخرون. (2009). *علم النفس التربوي*. القاهرة مصر: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات
96. عدس، محمد عبد الرحيم. (1995). *علم النفس التربوي نظرة معاصرة*. ب ط. عمان الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
97. عربيات، بشير محمد. (2007). *إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم*. ط1. عمان الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
98. عشوي مصطفى . (1991). *المدرسة الجزائرية إلى أين؟* برج الكيفان الجزائر : دار الأمة
99. العشي، نوال . (2008). *إدارة التعلم الصففي*. عمان الاردن : دار اليازوري للنشر والتوزيع
100. عطاري، عارف . (1996). *مشكلات المدرس المبتدئ كما يراها المدرسون المبتدئون في مدارس قطر الحكومية*. مجلة الملك سعود كلية العلوم التربوية 8 (2)، 353 - 383

101. علوي، محمد طيب. (1999). *التربية والإدارة والمدرسة الجزائرية*. ب ط . الجزائر: دار البحث الجزائري.
102. علي، كمال محمد أبو علي. (2008). *الصعوبات والمشكلات التربوية التي تواجه معلمي مرحلة الأساس وأثرها في الأداء الأكاديمي*. أطروحة دكتوراه غير منشورة . جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا كلية الدراسات العليا كلية التربية
103. العميرة، محمد حسن . (2007) *المشكلات الصفية السلوكية - التعليمية - الأكاديمية مظاهرها اسبابها علاجها*. ط2. عمان الأردن: دار المسيرة
104. عيشور، نادية. (2012). *محاضرات في التربية المقارنة*. ط1. قسنطينة الجزائر : منشورات مكتبة إقرأ
105. غانم، بسام عمر وأبو شعيرة، خالد محمد (2008) *التربية العلمية الفاعلة بين النظرية والتطبيق في صفوف الحلقة الاولى من المرحلة الاساسية*. ط1. الاردن: مكتبة المجتمع العربي
106. الفتلاوي، سهيلة محسن. (2005) *المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل*. ط1. عمان الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
107. فرج، عبد اللطيف حسين (2008). *منهج المرحلة الابتدائية*. ط1 . عمان الأردن : دار الحامد للنشر والتوزيع
108. فرحاوي، كمال .(2017). *تصميم المناهج التعليمية*. ب ط. الجزائر: دار الخلدونية
109. فضيل، عبد القادر.(2013). *المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات*. ط2. الجزائر: جسور للنشر والتوزيع
110. فضيل، عبد القادر.(2016). *نظام التعليم في الجزائر بين مظاهر التدني ومستويات التحدي*. ط1. الجزائر: جسور للنشر والتوزيع
111. الفقى، شمس الدين فرحات .(2010). *كيف تكون معلماً ناجحاً؟ أسس ومهارات المعلم الناجح*. ط1. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية
112. فهد، خليل زايد .(2012). *فن التعامل مع الطلاب*. ط1 . الجزائر : جسور للنشر والتوزيع
113. قادري ،عبد الحميد ابراهيم.(2013). *الإدارة المدرسية*. الجزائر: دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع
114. القرش جمال بن إبراهيم.(2012). *مهارات التدريس الفعال*. ط1 . برج الكيفان الجزائر: دار النجاح للكتاب للنشر والتوزيع.
115. قطامي، نايفة.(2004). *مهارات التدريس الفعال*. ط1 . عمان الأردن :دار الفكر
116. قطامي، يوسف و قطامي، نايفة.(2005). *إدارة الصفوف الأسس السيكولوجية*. ط2 . عمان الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

117. القطعاني، دارين ونيس عوض.(2015). *المشكلات الصفية وأساليب مواجهتها من وجه نظر معلمي مدارس مرحلة التعليم الثانوي بمدينة إجدابيا*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بنغازي ليبيا.
118. كبريت سمير محمد (1998). *منهاج المعلم والإدارة التربوية*. ط1. بيروت لبنان: دار النهضة العربية.
119. كريم، علي ناصر والدليمي، أحمد محمد .(2006). *الإدارة الصفية*. ط1 . عمان الاردن : دار الشروق للنشر والتوزيع.
120. الكسواني، مصطفى ، وآخرون .(2005). *إدارة التعلم الصفية* . ط1 . عمان : دار الصفاء للنشر والتوزيع
121. الكيلاني، عبد الله زيد والشريفين، نضال كمال.(2016). *مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية*. ط1. عمان الاردن: دار المسيرة
122. اللقاني، أحمد حسين.(1990). *التعلم والتعليم الصفية*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع
123. اللميع، فهد خلف .(2004). *المشكلات التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بدولة الكويت*. المجلة التربوية. جامعة الكويت، المجلد 18، العدد 70
124. لورسي، عبد القادر .(2013). *المرجع في علوم التربية* . ط1 . الجزائر: جسور للنشر والتوزيع
125. مجدي، عزيز إبراهيم.(2002). *التدريس الفعال ماهيته _ مهاراته _ إدارته*. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
126. محجوب، عباس.(2013). *دور المعلم في التربية*. ط1. الاردن : عالم الكتب الحديث
127. محسن، علي عطية.(2008). *الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال* . ط1 عمان الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع
128. محمد، جاسم محمد.(2008). *سيكولوجية الادارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام*. ط1 . عمان الأردن : دار الثقافة للنشر والتوزيع
129. مخامرة، كمال يونس.(2012). *مشكلات الإدارة الصفية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين* " . دراسات نفسية و تربوية . مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية. عدد 8 جامعة الخليل ، فلسطين.
130. مرسي، محمد منير.(1988). *الإدارة التعليمية* . القاهرة: عالم الكتب
131. مرعي، توفيق وعلي، نصر.(1986). *إدارة الصف وتنظيمه*، عمان - الأردن.
132. المساعيد، مفضي عايد والخريشه، سعود فهاد.(2012). *الادارة الصفية*. ط1. عمان الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
133. مصطفى، حسن وهيب، سمعان ورياض، معوض ومحمد محمد عاشور.(1990). *اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية* . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

134. المعاينة، عبد العزيز والجيمان محمد عبد الله .(2009). *مشكلات تربوية معاصرة* عمان الاردن : دار الثقافة للنشر والتوزيع.
135. المعاينة، عبد العزيز.(2007). *الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر*. ط1 . عمان الاردن : دار الحامد للنشر والتوزيع.
136. معن، محمود العياصرة .(2008). *الإشراف التربوي والقيادة التربوية وعلاقتها بالاحترق النفسي* . ط1 . عمان الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
137. المقيد، عارف مطر . (2009). *مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها*. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، غزة
138. مندو، راما أحمد.(2013). *واقع توظيف معلم الصف لمصادر التعلم في الصف الرابع الأساسي دراسة ميدانية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة حماه سوريا*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق . سوريا.
139. منير، محمد سامي.(2000). *المدرس المثالي نحو تعلم أفضل* . ط1 . القاهرة مصر: دار غريب
140. ناصر، ابراهيم وبن طريف، عاطف. (2009). *مدخل إلى التربية*. ط1. عمان الاردن : دار الفكر ناشرون وموزعون.
141. نايت، سليمان الطيب. (2015). *المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية أمثلة علمية* . تيزي وزو الجزائر : الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.
142. نبهان، يحي محمد.(2008). *مهارة التدريس*. عمان الاردن : دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع
143. نشواتي، عبد المجيد.(2003). *علم النفس التربوي* . ط4 . الأردن : دار الفرقان للنشر والتوزيع
144. نضال، عبد اللطيف.(2005). *المشكلات الصفية* . ط1 . عمان: مكتبة المجتمع العربي.
145. النوايسة، فاطمة عبد الرحيم.(2012). *الاتصال الانساني بين المعلم والطالب*. ط1. عمان الاردن : دار حامد للنشر والتوزيع.
146. نوفل، بكر محمد وأبو عواد فريال محمد.(2011). *علم النفس التربوي*. ط1. الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
147. هادي، مشعان ربيع .(2003). *الارشاد التربوي مبادئه وأدواته الأساسية*. ط1. عمان الأردن : دار الثقافة للنشر والتوزيع .
148. هارون، رمزي فتحي.(2003). *الإدارة الصفية* . عمان الأردن: دار وائل للطباعة والنشر
149. الهاشمي، عبد الرحمن ومحسن علي عطى.(2011). *تحليل مضمون المناهج المدرسية*. ط 1 . عمان الأردن : دار صفاء للنشر والتوزيع.
150. الوافي، عبد الرحمن.(2006). *مدخل إلى علم النفس* . الجزائر: دار هومه للطباعة والنشر والتوز

151. وزارة التربية الوطنية. (2008). *القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية*. المرسوم التنفيذي رقم 315 /08 أكتوبر
152. وزارة التربية الوطنية. (2009). *النشرة الرسمية للتربية الوطنية، المديرية الفرعية للتوثيق، العدد 522*.
153. وزارة التربية الوطنية. (2008). *القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 جانفي*
154. وزارة التربية الوطنية. (2011). *مناهج التعليم الابتدائي لمختلف المستويات الدراسية، مديرية التعليم الأساسي طبعة جوان*
155. وزارة التربية الوطنية. (2016). *مناهج التعليم الابتدائي لمختلف المستويات الدراسية. مديرية التعليم الأساسي طبعة جوان*

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية:

1. Adams, R.(1982). *Teacher development: A Look at Changes in Teacher Perception and Behaviour Across Time*, the journal of teacher education, 3 (4), 40 – 43
2. Amy, G J.(2015) *The Relationship Between Elementary Teachers' Years Of Experience And Their Self-Perceived Pedagogical Competence In Alabama Elemenetary Schools*, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education, Liberty University, Lynchburg, VA
3. Anderson, Lorin,W. (1989). *The effective teacher, study guide and readings*, London: McGraw - hill
4. Arbuckle, Christie, Little, Emma .(2004). *Teachers' Perceptions and Management of Disruptive Classroom Behaviour During the Middle Years (years five to nine)*, Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, Vol 4, 59-70
5. Ben-Peretz, m & Hayon. (1990). *contend and cotext of Professional dilemmas encountered by novice and senior teachers* Educational review. 42(1), 31-39
6. Charnk & Killey.(1995). *Difficulties and strategies for junior teachers in middle and higher schools*; Journal of Counselling & Development, 73(06), 643-653
7. Dubey, D ., L. & . Dubey. Coe, ndagi. J.o (1985). *Teaching in the primary school, a course for active learning*, Hong Kong : long man group Ltd
8. Elizabeth, Hurlok. (1978). *la psychologie de développement* Canada
9. Gaston Mialaret ,(1977). *la formation des enseignants,1 dition*, Presses Universitaires de France, PARIS.
10. Gilbert de Landsheere (1976) *la formation des enseignants demain*, avec la collaboration de S. de Coster, W. de Coster, F. Hotyat, Casterman Université de liège Service de Psychologie de L'Enfant et de l'adolescent Belgique
11. Haroun, R. and Ohanlon, CH. (1997). *Teacher's Perceptions of Discipline problems in a Jordanian Secondary School Jordan*, Amman, Jordan.
12. Iqbal Ahmad , Muhammad Rauf , Alam Zeb, Shafiqur Rehman, Wajid Khan Aqila Rashid , Farman Ali .(2012). *Teachers' Perceptions of Classroom Management, Problems and its Solutions: Case of Government Secondary Schools in Chitral, Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan*, International Journal of Business and Social Science, 3(24), 173-181

13. Isa. Spahiu, .(2013). *Teacher's Role in Classroom Management and Traditional Methods* .Anglisticum Journal (IJLLIS) 2 (3) 91-100
14. Katharina, S. (2016). *Effective Classroom-Management & Positive teaching* , Canadian Center of Science and Education English Language Teaching, 9 (1), 163-172
15. Littré, Émile. (1967). *Dictionnaire de la langue française*, Paris, Gollimaraol, Hachette
16. Marc. Ali, Gonca Subaşı. (2015). *Classroom Management Problems and Coping Strategies of Turkish Student EFL Teachers*, Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 6(1), 39-71
17. Mohammad, Salem. (2011). *The Classroom Problems Faced Teachers at the Public Schools in Tafila Province, and Proposed solutions*, International Journal education and science, 3(1), 37-48
18. Mullikin, I. (1987). *Effective school and effedive .classroom deparment of education* PA, USA.
19. Norlita B. Nemenzo. (2018). *Problems Encountered by Teachers in the Teaching-Learning Process*, Department of Education of the Philippines
20. Oya taneri & Ahmet .ok .(2014). *Education and science* , Middle East Technical University turkey, 39 (173), 416-426
21. Ozder, Hasan. (2011). *Self-Efficacy Beliefs of Novice Teachers and Their Performance in the Classroom*, Australian Journal of Teacher Education, 36 (5), 1-15
22. Ritu, Chandra .(2015). *Classroom Management for Effective Teaching* International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR), 4(4), 13-15
23. Robert, D & Douglas, E. (2009). *A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years*. Journal Teaching and Teacher Educatio, 25(6), 814-825
24. Traout, N. & Gode, J. (1982), *A study of the perceived Needs of Elementary Teacher in Relation to Level, Educational Experience And Teaching Experience*, Disseration Abstracts Inter- national, 44 (10)
25. Veenman, S. (1984). *Perceived problems of beginning teachers review of educational research*, 54(2), 143-178
26. Yaseen, M & Rahimi. A .(2018). *Challenges Faced by Novice EFL Teachers*. International Journal of Humanities and cultural studies, 5(1),
27. Yvonne. F. (2015). *Novice Teachers' Stories of Solving Problems of Practice*. Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, University of South Florida
28. Zuhair H. Al-Zu'bi .(2013). *Class room Management Problems Among Teacher Students Training At Hashemite University* . European Journal of Business and Social Sciences, 2(3), 140-149

الملاحق

الملحق 01:(الصورة النهائية والمعدلة): مقياس المشكلات الصفية

التعليمة :

عزيزي الأستاذ/ السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد...

نرجو منكم التكرم بقراءة عبارات المقياس المرفق، و الإجابة عن كل منها بما يعبر عن المشكلات الصفية التي تعاني منها، حيث لا توجد إجابات صحيحة و إجابات خاطئة على أسئلة المقياس.

و في الوقت الذي نشكركم فيه على تعاونكم البناء ، نرجو تعبئة البيانات التالية بالمعلومات المناسبة .

الجنس:..... السن المستوى:..... سنوات

الخدمة:..... سنة التدريس:..... التخصص:.....

يرجى وضع إشارة x في المكان المناسب

م	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق أبدا
1	أجد صعوبة في تحضير الدروس					
2	لا أستطيع الانتباه إلى كل ما يحدث في القسم					
3	أجد فجوة بين التكوين النظري والممارسة الميدانية					
4	اتفاعل مع التلاميذ النجباء أكثر من غيرهم					
5	انخفاض دافعية الأستاذ للتعليم					
6	أجد صعوبة في إدارة القسم					
7	أجد صعوبة في تعديل السلوك الخاطئ للتلاميذ					
8	عدم فعالية الندوات البيداغوجية					
9	أجد صعوبة في استثارة دافعية بعض التلاميذ					
10	التأخر المستمر لبعض التلاميذ عن توقيت الدخول					
11	ضعف قدرة التلاميذ على اتباع التعليمات					
12	عدم احضار التلاميذ الأدوات اللازمة للدراسة					
13	كثرة غياب بعض التلاميذ					
14	اعتداء التلاميذ على زملائهم بالشتيم أو الإشارات					
15	كثرة حركة التلاميذ داخل القسم.					
16	كثرة الاستئذان للخروج من القسم					
17	سرعة الفتور وتشتت الانتباه					
18	صعوبة تحديد مدى تقدم التلاميذ					
19	كثرة الأنشطة الدراسية					
20	نقص الجوانب العملية في المنهاج					
21	عدم ملاءمة المحتوى لقدرات التلاميذ					

22	صعوبة التدريس بالمقاربة بالكفاءات				
23	كثافة محتوى البرامج الدراسية				
24	غموض بعض الدروس				
25	انعدام التسلسل في عرض المعلومات والمفاهيم				
26	عدم التوافق بين الدروس والأنشطة				
27	ضعف ارتباط المحتوى الدراسي بالواقع المعيش للتلميذ				
28	الاكتظاظ في القسم				
29	نقص الوسائل التعليمية				
30	تعامل المدير مع الأستاذ بمزاجية				
31	افتقار القسم لأجهزة التدفئة والإضاءة				
32	تأخر وصول الكتب المدرسية في بداية العام				
33	ضعف تنسيق وتعاون الإدارة مع الأستاذ				
34	الانتقال الآلي للتلاميذ من السنة الأولى إلى السنة الثانية				
35	ضعف الإدارة المدرسية في فرض الانضباط				
36	ضعف التنسيق بين الأستاذ والمفتش				
37	مطالبة الأستاذ بتضخيم النتائج				
38	ضعف مساهمة المفتش في حل المشكلات الصفية للأستاذ				
39	صعوبة تواصل الأستاذ مع الأهل				
40	انعدام متابعة الأهل لتحصيل أبنائهم				
41	إفراط الأهل في الدلال الزائد لأبنائهم				
42	انعدام فاعلية جمعية أولياء التلاميذ				
43	قلة تعاون الأولياء في حل مشاكل أبنائهم				
44	القاء اللوم في أي تقصير على الأستاذ				
45	إلحاح أولياء التلاميذ على حصول أبنائهم على درجات تفوق مستواهم الحقيقي				

انتهى المقياس...يرجى التأكد من الإجابة عن جميع أسئلة...

أرقام الفقرات	مجالات المقياس
01 إلى 09	المشكلات التي تتعلق بالأستاذ
10 إلى 17	المشكلات التي تتعلق بالتلميذ
18 إلى 27	المشكلات التي تتعلق بالمنهاج
28 إلى 38	المشكلات التي تتعلق بالإدارة المدرسية
29 إلى 45	المشكلات التي تتعلق بأولياء التلاميذ

الملحق 02: (قائمة مؤسسات التعليم الابتدائي)

البلديات	العينة	أسماء الابتدائيات		
الأغواط	107	بوفلحة محمد	كزواي عطاء الله	بوخلخال معمر
		الجودي عبد الحميد	بوعزيز محمد	بوقرين علي
		لطرش سليمان	تيشوش عبد القادر	دهينة بوبكر
		مبارك الميلي	بلمشري محمد	هويشر علال
		العربي التبسي	حراث عبد القادر	زواي حسن ابراهيم
		مخلوف بلقاسم	الرق عيسى	هلوب السايح
		هلالبة عبد الرحمان	فرحات بلقاسم	طيباوي التهامي
		محمد قريبيز	بعيط بن جدو	بن مبارك معمر
			لخضر فشكار	الطاهر بلحوت
بن ناصر بن شهرة	22	محمد زيد الخير	محمد لقويلى	محمد فرحات
		عبد الحاكم أحمد	قلومة ميلود	أحمد بن زيان
حاسي الرمل (بليل)	15	محبوب عبد المالك	لمنور علي	
		البشير الابراهيمى	بقشيش علي	
الخنق	19	محمد بن سالم	بن قانة قدور	برطال عبد الله
			هيزوم أحميدة	لعجال عطاء الله
بريدة	20	دزايث محمد	قدادة قدور	مهيسات أحمد
		خربة محمد	برديد الزويبر	جنيدات محمد
الغيشة	17	رابح الطير	محمد بوشوشة	محمد عزوزي
			بيعة مسعود	غباني محمد
عين سيدي علي	18	بوثلجة جديد	عقعاك عبد الرزاق	كعيب محمد
			عبد الحفيظ زخروف	راشدي محي الدين
قلنة سيدي سعد	19	محمد بوضياف	قدوري عبد القادر	جابري بلعباس
			التربي أحمد	همكة عبد القادر
افلو	105	مولود قاسم نايت قاسم	شرفي عيسى	بن الساسي مصطفى
		محمد الأخضر السائحي	النوي الشيخ	شريف بوشوشة
		محمد العيد آل خليفة	بداوي سليمان	عبان رمضان
		محمد الصديق بن يحي	سي عمار	زميت ابراهيم
		عثماني العربي	مويسات بن طالب	مولود فرعون
		عطية التومي	شناوي محمد	مالك بن نبي
		بوعزة خثير	بن زيد عبد القادر	حسيبة بن بوعلي
		شارف بلقاسم	أول نوفمبر	منصوري بشير
المجموع	342			

الملحق 03: (مخرجات الحزمة الاحصائية SPSS)

نتائج التساؤل الأول

Mean		3,61	3,84	3,90	3,61	3,96	3,78
Std. Deviation		1,041	1,168	1,117	1,246	1,254	1,348
Variance		1,083	1,363	1,248	1,553	1,573	1,818
25		3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Percentiles	50	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
	75	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

Statistics

		Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
N	Valid	342	342	342	342	342	342
	Missing	0	0	0	0	0	0
	Mean	3,66	4,09	3,44	3,94	3,82	4,13
	Std. Deviation	1,074	1,106	1,268	1,219	1,234	1,145
	Variance	1,152	1,224	1,608	1,486	1,523	1,311
	25	3,00	4,00	2,00	3,00	3,00	4,00
Percentiles	50	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00
	75	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

Statistics

		Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18
N	Valid	342	342	342	342	342	342
	Missing	0	0	0	0	0	0
	Mean	4,12	4,01	4,14	3,80	4,07	3,84
	Std. Deviation	1,081	1,142	,926	1,038	1,176	1,184

Variance		1,170	1,305	,858	1,076	1,383	1,402
25		4,00	3,00	4,00	3,00	4,00	3,00
Percentiles	50	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
	75	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

Statistics

		Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24
N	Valid	342	342	342	342	342	342
	Missing	0	0	0	0	0	0
	Mean	4,07	4,22	4,11	3,85	3,95	3,79
	Std. Deviation	1,210	,904	,975	1,062	1,060	1,097
	Variance	1,465	,817	,951	1,128	1,124	1,203
	25	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Percentiles	50	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
	75	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

Statistics

		Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q30
N	Valid	342	342	342	342	342	342
	Missing	0	0	0	0	0	0
	Mean	3,91	3,95	4,09	4,26	4,24	3,25
	Std. Deviation	,999	,994	1,059	1,109	,935	1,306
	Variance	,998	,988	1,121	1,230	,873	1,706
	25	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	2,00
Percentiles	50	4,00	4,00	4,00	5,00	4,00	3,00
	75	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00

Statistics

		Q31	Q32	Q33	Q34	Q35	Q36
N	Valid	342	342	342	342	342	342
	Missing	0	0	0	0	0	0
	Mean	3,43	3,66	3,62	3,74	3,27	3,83
	Std. Deviation	1,481	1,223	1,224	1,319	1,356	1,232
	Variance	2,193	1,497	1,497	1,740	1,838	1,518
	25	2,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00
Percentiles	50	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
	75	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00

Statistics

		Q37	Q38	Q39	Q40	Q41	Q42
N	Valid	342	342	342	342	342	342
	Missing	0	0	0	0	0	0
	Mean	2,99	3,55	3,92	4,04	3,83	4,12
	Std. Deviation	1,386	1,259	1,040	1,108	1,009	1,036
	Variance	1,921	1,586	1,082	1,227	1,017	1,074
	25	2,00	3,00	3,00	4,00	3,00	4,00
Percentiles	50	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
	75	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

Statistics

		Q43	Q44	Q45	مجال 1	مجال 2	مجال 3
N	Valid	342	342	342	342	342	342
	Missing	0	0	0	0	0	0

Mean		3,98	4,10	3,47	33,80	32,09	39,77
Std. Deviation		,842	1,052	1,183	5,795	4,326	5,026
Variance		,709	1,107	1,399	33,583	18,718	25,256
25		4,00	4,00	3,00	31,00	30,00	36,00
Percentiles	50	4,00	4,00	4,00	35,00	33,00	40,00
	75	5,00	5,00	4,00	37,00	35,00	43,25

نتائج التساؤل الثاني

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: الكلية

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	6197,723 ^a	3	2065,908	5,138	,002
Intercept	4180189,634	1	4180189,634	10 395,771	,000
الجنس	,740	1	,740	,002	,966
مادة التدريس	3782,487	1	3782,487	9,407	,002
الجنس * مادة التدريس	436,204	1	436,204	1,085	,298
Error	135911,423	338	402,105		
Total	10341184,000	342			
Corrected Total	142109,146	341			

نتائج التساؤل الثالث

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: الكلية

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	15589,832 ^a	22	708,629	1,710	,026
Intercept	3440727,177	1	3440727,177	8 302,320	,000

سنواتالخدمة	290,223	2	145,111	,350	,705
طورالتدريس	96,643	3	32,214	,078	,972
المؤهل العلمي	295,204	1	295,204	,712	,399
سنواتالخدمة * طورالتدريس	6682,171	6	1113,695	2,687	,015
سنواتالخدمة * المؤهل العلمي	2550,610	2	1275,305	3,077	,047
طورالتدريس * المؤهل العلمي	445,942	3	148,647	,359	,783
سنواتالخدمة * طورالتدريس * المؤهل العلمي	3285,415	5	657,083	1,586	,164
Error	132203,037	319	414,430		
Total	10374171,000	342			
Corrected Total	147792,868	341			

نتائج التساؤل الرابع:

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Sig.
Corrected Model	مجال 1 الأستاذ	,308 ^a
	مجال 2 التلميذ	,000 ^b
	مجال 3 المنهاج	,035 ^c
	مجال 4 الإدارة المدرسية	,025 ^d
	مجال 5 أولياء التلاميذ	,057 ^e
Intercept	مجال 1 الأستاذ	,000
	مجال 2 التلميذ	,000
	مجال 3 المنهاج	,000
	مجال 4 الإدارة المدرسية	,000
	مجال 5 أولياء التلاميذ	,000
الجنس	مجال 1 الأستاذ	,995
	مجال 2 التلميذ	,537

	مجال 3 المنهاج	,522
	مجال 4 الإدارة المدرسية	,461
	مجال 5 أولياء التلاميذ	,191
	مجال 1 الأستاذ	,271
	مجال 2 التلميذ	,000
مادة التدريس	مجال 3 المنهاج	,039
	مجال 4 الإدارة المدرسية	,248
	مجال 5 أولياء التلاميذ	,046
	مجال 1 الأستاذ	,415
	مجال 2 التلميذ	,980
الجنس * مادة التدريس	مجال 3 المنهاج	,546
	مجال 4 الإدارة المدرسية	,273
	مجال 5 أولياء التلاميذ	,911
	مجال 1	
	مجال 2	
Error	مجال 3	
	مجال 4	
	مجال 5	
	مجال 1	
	مجال 2	
Total	مجال 3	
	مجال 4	
	مجال 5	

نتائج التساؤل الخامس

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	F	Sig.
--------	--------------------	---	------

Corrected Model	مجال 1 الأستاذ	1,532 ^a	,061
	مجال 2 التلميذ	1,515 ^b	,067
	مجال 3 المنهاج	1,002 ^c	,461
	مجال 4 الإدارة المدرسية	1,502 ^d	,071
	مجال 5 أولياء التلاميذ	1,830 ^e	,014
Intercept	مجال 1 الأستاذ	3 955,359	,000
	مجال 2 التلميذ	6 469,675	,000
	مجال 3 المنهاج	7 129,020	,000
	مجال 4 الإدارة المدرسية	3 248,106	,000
	مجال 5 أولياء التلاميذ	5 503,447	,000
سنوات الخدمة	مجال 1 الأستاذ	,856	,426
	مجال 2 التلميذ	,899	,408
	مجال 3 المنهاج	,608	,545
	مجال 4 الإدارة المدرسية	,150	,861
	مجال 5 أولياء التلاميذ	,728	,484
طور التدريس	مجال 1 الأستاذ	,590	,622
	مجال 2 التلميذ	1,032	,379
	مجال 3 المنهاج	,801	,494
	مجال 4 الإدارة المدرسية	1,021	,384
	مجال 5 أولياء التلاميذ	,346	,792
المؤهل العلمي	مجال 1 الأستاذ	2,612	,107
	مجال 2 التلميذ	,774	,380
	مجال 3 المنهاج	1,457	,228
	مجال 4 الإدارة المدرسية	,110	,741
	مجال 5 أولياء التلاميذ	,180	,671
سنوات الخدمة * طور التدريس	مجال 1 الأستاذ	2,086	,050
	مجال 2 التلميذ	3,107	,006

	مجال 3 المنهاج	1,115	,353
	مجال 14 الإدارة المدرسية	1,312	,251
	مجال 5 أولياء التلاميذ	2,008	,064
	مجال 1 الأستاذ	7,440	,001
	مجال 2 التلميذ	3,379	,035
سنوات الخدمة * المؤهل العلمي	مجال 3 المنهاج	1,504	,224
	مجال 14 الإدارة المدرسية	,557	,573
	مجال 5 أولياء التلاميذ	,285	,752

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	F	Sig.
طور التدريس * المؤهل العلمي	مجال 1 الأستاذ	,992 ^a	,397
	مجال 2 التلميذ	1,268 ^b	,286
	مجال 3 المنهاج	,381 ^c	,766
	مجال 14 الإدارة المدرسية	,367 ^d	,777
	مجال 5 أولياء التلاميذ	,270 ^e	,847
سنوات الخدمة * طور التدريس * المؤهل العلمي	مجال 1 الأستاذ	1,428	,214
	مجال 2 التلميذ	1,885	,097
	مجال 3 المنهاج	,731	,600
	مجال 14 الإدارة المدرسية	1,272	,276
	مجال 5 أولياء التلاميذ	1,564	,170