



جامعة عمار تليجي بالاغواط
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا



الموضوع:

المشكلات التربوية التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي

دراسة ميدانية بمدارس المقاطعات الشمالية لولاية الأغواط

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي

إشراف الدكتور

محمد داودي

إعداد الطالب

شرفي بوبكر

لجنة المناقشة

د . حميدات ميلود	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الأغواط رئيساً
د . داودي محمد	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الأغواط مشرفاً ومقرراً
أ.د. بورقيبة داود	أستاذ التعليم العالي	جامعة الأغواط مناقشاً
د . بوفاتح محمد	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الأغواط مناقشاً

السنة الجامعية 2014 - 2015



الإهداء

إلى سيد الأولين والآخرين محمد

ﷺ

إلى من بفضلهما بعد الله تعلمت، وبتشجيعهما واصلت،
وبرضاهما ودعائهما وفقت

إلى الوالدين الكريمين أمد الله في عمرهما
إلى من وفقت بجانبني خلال دراستي وكانت لي خير معين
إلى زوجتي

العزيزة رفيقة الدرب والمصير
وإلى بناتي شيما وعبير

وإلى كل الأصدقاء والزملاء وخاصة إلى طلبة أول دفعة
ماسر إرشاد وأخص بالذكر يحي عبد الحفيظي

وجمال فطام وبدر الدين
أهدي ثمرة مجهودي المتواضع

الطالب الباحث

شرفي بوبكر

شكر وتقدير

عن النبي ﷺ أنه قال:

(لا يشكر الله من لا يشكر الناس)

أتقدم بالشكر والعرفان و الدعاء الخالص إلى أستاذي الفاضل الدكتور محمد داودي الذي كان له الفضل الكبير في إنجاز هذه الرسالة لما أبداه من ملاحظات وتوجيهات قيمة، وأقدم شكري إلى الأساتذة الكرام أعضاء لجنة المناقشة لقبول مناقشتهم هذا العمل المتواضع، كما لا يفوتني أن اتقدم بالشكر الجزيل إلى الأساتذة الأفاضل الذين ساهموا في تحكيم الاستبانة وأتقدم بأسمى عبارات الشكر لأستاذي الفاضل الدكتور محمد بوفاتخ لما أفادني به من توجيهات وأخيراً الشكر الخالص لكل أساتذة التعليم الابتدائي بالمقاطعات الشمالية لولاية الأغواط وكل أساتذتي بجامعة الأغواط وجامعة غرداية

الطالب الباحث

شرفي بوبكر

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات التربوية التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي بمدارس المقاطعات الشمالية بولاية الأغواط، وكذلك الكشف عما إذا كان هناك اختلاف في درجة وجود هذه المشكلات تعزى لمتغيرات (الجنس، مادة التدريس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، طور التدريس)، وقد استخدم الطالب الباحث المنهج الوصفي بأسلوب المسح المدرسي، وشملت الدراسة جميع مفردات المجتمع الأصلي والمقدرة ب (542) أستاذاً وأستاذة، تم استثناء منهم عينتان اختيرتا بطريقة عشوائية عنقودية الأولى قوامها (46) أستاذاً وأستاذة، وهذا لغرض بناء الاستبانة، والثانية قوامها (40) أستاذاً وأستاذة، مثلت عينة الدراسة الاستطلاعية، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الطالب استبانة تحوي (50) مشكلة موزعة على خمسة مجالات (مشكلات تتعلق بالأستاذ، مشكلات تتعلق بالتلاميذ، مشكلات تتعلق بالمنهاج، مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية، مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ)، إلا أن الطالب استرجع (382) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي، واستخدم الطالب الأساليب الإحصائية التالية التكرارات والنسب المئوية والأوزان النسبية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي one way ANOVA

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

جاء مجال المشكلات التي تتعلق بأولياء التلاميذ في المرتبة الأولى بنسبة مئوية تقدر ب (80,20%)، ثم يليه مجال المشكلات التي تتعلق بالمنهاج بنسبة مئوية تقدر ب (72,64%)، وفي المرتبة الثالثة مجال المشكلات التي تتعلق بالتلاميذ بنسبة مئوية تقدر ب (69,94%)، ثم مجال المشكلات التي تتعلق بالإدارة المدرسية بنسبة مئوية تقدر ب (56,91%)، وأخيراً مجال المشكلات التي تتعلق بالأستاذ في المرتبة الخامسة بنسبة مئوية تقدر ب (44,64%)

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي للمشكلات التربوية التي تواجههم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي للمشكلات التربوية التي تواجههم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير مادة التدريس ولصالح أساتذة الفرنسية
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي للمشكلات التربوية التي تواجههم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي للمشكلات التربوية التي تواجههم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة وهذا للدرجة الكلية والمجالات (الأستاذ - المنهاج - الإدارة المدرسية - أولياء التلاميذ)
- كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي للمشكلات التربوية التي تواجههم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وهذا لمجال مشكلات تتعلق بالتلاميذ وذلك بين (أقل من 05 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) ولصالح الأقل خبرة
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي للمشكلات التربوية التي تواجههم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الطور الدراسي (الطور الأول، الطور الثاني،

الطور الثالث، مختلط الأطوار) في الدرجة الكلية للاستبانة وللمجالات (الأستاذ - التلاميذ - المنهاج - الإدارة المدرسية) ولصالح الطور الأول
وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي للمشكلات التربوية التي تواجههم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الطور الدراسي في مجال مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ

- وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الطالب الباحث بعض الاقتراحات:
- التنسيق بين المدرسة وأولياء التلاميذ في التغلب على جميع المشكلات التي تعترض أبناءهم في التحصيل الدراسي
 - ضرورة القيام بتكوين وتدريب الأساتذة على كيفية التغلب على الصعوبات والمشكلات التي تواجههم
 - إلغاء قرار الانتقال التلقائي للتلاميذ من السنة الأولى إلى السنة الثانية.

Abstract

The study aimed to identify the most important educational problems facing primary school teachers in the schools of the northern provinces to the jurisdiction of Laghouat, as well as detecting whether there was a difference in the degree of the existence of these problems are due to the variables (sex, teaching material, educational qualification, years of experience, the process of teaching). Then the student researcher has used descriptive style school survey, study included all vocabulary original community, estimated at (542) teachers both male and female, has been an exception, including two samples Achterta first random cluster manner strength (46) teachers also male and female, which was for the purpose of building the questionnaire, and the second-strong (40) teachers who represented exploratory study sample, and to achieve the objectives of the study researcher student prepared a questionnaire containing (50) problems spread over five areas (problems related to the teacher, problems related to the pupils, problems related to the curriculum, problems related to school management and problems related to the guardians of the students), however the student recalled (382) to identify valid for statistical analysis, and student researcher used the following statistical methods frequencies, percentages and relative weights and averages, standard deviations and t-test and analysis of variance one way ANOVA

The study found out the following results:

The field of problems related to the guardians of the students came in the first place with an estimated percentage (80.20%), followed by problems related to the field of curriculum estimated percentage (72.64%), and in the third field problems related to pupils estimated percentage (69 0.94%), and problems related to the field of school administration estimated percentage (56.91%), and finally the field of problems related to the teacher in fifth place with an estimated percentage (44.64%)

- There have been difference in the statistically significant between teachers of primary education and educational problems they face from their point of view due to the variable sex differences in favor of females
- There have been also differences between teachers of primary education and educational problems they face from their point of view due to the variable teaching material and in favour of French professors differences
- The lack of differences in the statistically significant between teachers of primary education and educational problems they face from their point of view due to the variable Qualification differences
- The lack of differences between teachers of primary education and educational problems they face from their point of view due to the variable years of experience differences and this college degree and areas (the teacher - the curriculum - the school administration - Parents)
- There have been differences in statistically significant between teachers of primary education and educational problems they face from their point of view due to the variable years of experience differences, and this is the area of the problems related to the pupils and between (less than 05 years) and (over 10 years) and in favour of less experienced
- The presence of statistically significant differences between teachers of primary education and educational problems they face from their point of view due to the variable academic phase differences (the first phase, the second phase, phase III, mixed-phase) in the total score of the questionnaire and the areas in (the teacher - students - Curriculum - the school administration) and in favour of The first phase
- The lack of statistically significant differences between teachers of primary education and educational problems they face from their point of view due to the variable phase in the field of academic problems related to the guardians of pupils differences

In light of the results of the study student researcher recommended the following:

- Coordination between the school and parents of pupils to overcome all the problems faced by their children in academic achievement
- The need to configure and train teachers
- The decision to cancel the automatic transition of students from the First year to the second year.

فهرس محتويات الدراسة

الصفحة	الموضوعات
-	الإهداء
-	الشكر والتقدير
أ	ملخص الدراسة بالعربية
ج	ملخص الدراسة بالانجليزية
و	فهرس المحتويات
ط	فهرس الجداول
ك	فهرس الملاحق
01	مقدمة
	الجانب النظري للدراسة
	الفصل الأول : مشكلة الدراسة واعتباراتها
60	1- مشكلة الدراسة
70	2- تساؤلات الدراسة
80	3- فرضيات الدراسة
90	4- أهداف الدراسة
90	5- أهمية الدراسة
10	6- أسباب اختيار الموضوع
10	7- صعوبات الدراسة
10	8- مصطلحات الدراسة
12	9- الدراسات السابقة
	الفصل الثاني : التعليم الابتدائي: المعلم ومشكلاته
	أولاً : التعليم الابتدائي
29	1. تعريف التعليم الابتدائي
29	2. فلسفة التعليم الابتدائي

الموضوعات	الصفحة
3. وظائف التعليم الابتدائي	30
4. أهداف التعليم الابتدائي	31
- أطوار مرحلة التعليم الابتدائي	32
5. المنهاج	33
6. التفتيش	34
7. تخفيف محتويات مناهج التعليم الابتدائي	63
8. الخصائص النمائية للطفل في مرحلة التعليم الابتدائي	63
9. تواصل البيت مع المدرسة	93
ثانياً: معلم المرحلة الابتدائية	-
1. تعريف المعلم	39
2. خصائص معلم المرحلة الابتدائية	40
3. دور معلم المرحلة الابتدائية	40
4. صفات المعلم وخصائصه	14
5. تكوين معلم الابتدائي	46
6. أنماط إدارة المعلم	47
ثالثاً : المشكلات التي تواجه المعلم	-
1. تعريف المشكلة	49
2. أسباب المشكلات	50
3. تصنيف المشكلات التي تواجه المعلم	15
4. مصادر المشكلات التربوية	15
5. أساليب ملاحظة المشكلات	75

الصفحة	الموضوعات
85	6. أساليب الوقاية من الوقوع في المشكلات
	الجانب التطبيقي للدراسة
	الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية
63	تمهيد
63	1. منهج الدراسة
63	2. مصادر الدراسة
64	3. مجتمع الدراسة
64	- وصف مجتمع الدراسة
67	4. أداة الدراسة
68	- إجراءات وخطوات تصميم أداة الدراسة
69	- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة
69	- الصدق
78	- الثبات
80	5. حدود الدراسة
80	6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
-	الفصل الرابع : عرض نتائج الدراسة الميدانية ومناقشة وتفسيرها
83	1. عرض ومناقشة نتائج التساؤل العام للدراسة
96	2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
97	3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
99	4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
101	5. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

الصفحة	الموضوعات
105	6. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة
110	- الاستنتاج العام
111	- الاقتراحات
-	- قائمة المراجع
114	مراجع عربية
122	مراجع اجنبية
-	الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	رقم الصفحة
1	شبكة المواقيت المعدلة لمرحلة التعليم الابتدائي	35
2	توزيع أفراد تعداد الدراسة وفقاً لمتغير الجنس	64
3	توزيع أفراد تعداد الدراسة وفقاً لمتغير مادة التدريس	65
4	توزيع أفراد تعداد الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي	65
5	توزيع أفراد تعداد الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة	66
6	توزيع أفراد تعداد الدراسة وفقاً لمتغير طور التدريس	66
7	درجة البدائل وفق مقياس ليكارت الخماسي	68
8	اختبار(ت) لقياس الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا	72
9	معاملات الارتباط لفقرات المجال الأول	73
10	معاملات الارتباط لفقرات المجال الثاني	74
11	معاملات الارتباط لفقرات المجال الثالث	75
12	معاملات الارتباط لفقرات المجال الرابع	76
13	معاملات الارتباط لفقرات المجال الخامس	77

78	معاملات الاتساق الداخلي لمجالات أداة الدراسة	14
78	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	15
79	معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	16
83	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك ترتيبها	17
85	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الأول " مشكلات تتعلق بالأستاذ وكذلك ترتيبها في المجال	18
87	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثاني " مشكلات تتعلق بالتلاميذ وكذلك ترتيبها في المجال	19
89	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثالث " مشكلات تتعلق بالمنهاج وكذلك ترتيبها في المجال	20
91	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الرابع " مشكلات مرتبطة بالإدارة المدرسية " وكذلك ترتيبها في المجال	21
93	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الخامس " مشكلات تتعلق بأولياء الأمور وكذلك ترتيبها في المجال	22
96	اختبار لقياس الفروق تبعاً لمتغير الجنس (ذكر - أنثى)	23
98	اختبار لقياس الفروق تبعاً لمتغير مادة التدريس (عربي - فرنسي)	24
99	تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في استجابات أفراد تعداد الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي	25
102	تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في استجابات أفراد تعداد الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة	26
103	المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد تعداد الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة بالنسبة للمجال الثاني	27
103	اختبار شفهي للفروق المتعددة بين المتوسطات طبقاً لمتغير سنوات الخبرة بالنسبة للمجال الثاني	28
105	تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في استجابات أفراد تعداد الدراسة تعزى لمتغير طور التدريس	29
107	المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد تعداد الدراسة حسب متغير طور التدريس	30
107	اختبار شفهي للفروق المتعددة بين المتوسطات طبقاً لمتغير طور التدريس	31

فهرس الملاحق

رقم الملحق	العنوان	رقم الصفحة
1	استمارة جمع المشكلات التربوية من واقع الأستاذ	I
2	أداة الدراسة في صورتها الأولية	II
3	قائمة الأساتذة المحكمين	X
4	أداة الدراسة في صورتها النهائية	X I
5	نتائج الخصائص السيكومترية و الدراسة الاساسية ب (SPSS)	XVI

مقدمة :

تعد المدرسة المؤسسة التعليمية الرسمية التي يناط بها تربية النشء وتكوينه، ومن هنا إكتسبت 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 رسالتها التربوية على دعامة أساسية تعد الركن الركين في بناء شخصية الطفل ألا وهو المعلم صانع الأجيال وحامل الرسالة .

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 و قلوب متفتحة.

(شمس الدين 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 "

وفي وقتنا الحاضر يجابه المجتمع الجزائري شأنه شأن العديد من المجتمعات، الكثير من المشكلات والصعاب والتحديات التي تفرضها صيرورة المجتمع ومتطلبات العصر، والتي أعتقد 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 الاول في بناء المجتمعات.

وفي تصريح نقلته مجلة المعرفة عن الوزير الأول البريطاني الأسبق طوني بلير (Tony Blair)، عن أهم ثلاثة أولويات لحزبه إذا فاز في الانتخابات فقال التعليم ثم التعليم ثم التعليم .

(خالد الشنتوت، 2007 : 8)

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 . (صالح الدايري، 2011 : 129)

ويواجه المعلم الكثير من المشكلات التربوية التي تحد من أدائه وتتنقص من عزمته وتؤثر على مردود العملية التربوية برمتها والتي أسعى في هذه الدراسة تسليط الضوء عليها منتهجا في ذلك الخطة الآتي ذكرها:

حيث قسمت الدراسة إلى قسمين: القسم الأول تناولت فيه الجانب النظري للدراسة، ويضم فصلين: اوردت في الفصل الأول المشكلة واعتباراتها وتضمن هذا الفصل المشكلة وتساؤلات الدراسة والفرضيات، وكذلك أهداف الدراسة وأهميتها البحثية وأسباب اختيار الموضوع وصعوبات الدراسة، ومصطلحات الدراسة وأخيرا الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

وفي الفصل الثاني تطرقت إلى ثلاثة نقاط أما الأولى فتمثلت في التعليم الابتدائي، وتناولت فيها التعريف وفلسفة التعليم الابتدائي، ووظائفه وأهدافه وأطواره والمنهاج وعناصره، والخصائص النمائية للطفل في المرحلة الابتدائية وتواصل المدرسة مع البيت.

أما النقطة الثانية فتمثلت في معلم المرحلة الابتدائية وفيها عرجت على بغض التعريفات، وصفات المعلم وخصائصه الشخصية و المعرفية والجسمية والخلقية والنفسية والانفعالية والعقلية، ثم تناولت تكوين المعلم وأنماط قيادته للقسم والتلاميذ .

أما النقطة الثالثة فتضمنت المشكلات 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 للحد من المشكلات .

وفي القسم الثاني تناولت فصلين: الفصل الثالث عرضت فيه الإجراءات المنهجية للدراسة وتتضمن: منهج الدراسة، ثم مصادر الدراسة ثم مجتمع الدراسة ووصفه، وأداة جمع البيانات وإجراءات وخطوات تصميمها، ثم الخصائص السيكومترية للأداة، ثم حدود الدراسة، وأخيراً الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في الدراسة

والفصل الرابع عرضت فيه مناقشة نتائج الدراسة، بدأً بعرض ومناقشة وتفسير التساؤل العام للدراسة، ثم عرض ومناقشة نتائج الفرضيات، وأخيراً ختمت الدراسة باستنتاج عام ومقترحات

الباب الأول

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة واعتباراتها

- 1- مشكلة الدراسة
- 2- تساؤلات الدراسة
- 3- فرضيات الدراسة
- 4- أهداف الدراسة
- 5- أهمية الدراسة
- 6- أسباب اختيار الموضوع
- 7- صعوبات الدراسة
- 8- مصطلحات الدراسة
- 9- الدراسات السابقة

1. مشكلة الدراسة :

تهدف التربية بمفهومها الشامل إلى اكساب المتعلم المعرفة والخبرة والمهارة، وتهدف أيضاً إلى تنمية ذاته وقدراته الشخصية وإعداده، لمواجهة مطالب الحياة في ظل التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والفكرية الجديدة، كما تهدف إلى مساعدة المتعلم على تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي والصحة النفسية . (محمد سعفان، سعيد محمود، 2007)

وإذا كانت المدرسة هي البيئة التي يتم فيها ومن خلالها تحقيق الأهداف السابقة، فإن المعلم مازال هو الشخص 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.

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 بجدو عمله .

(عبد القادر فضيل، 2013 : 196)

وعلى الرغم من أن مهنته توصف بأنها " أم المهن"، إلا أنها من أكثر المهن التي تزخر بالمشكلات التي تنقل كاهله وتحد من قدراته وتنقص من عزيمته .

وقد حضى موضوع المعلم ومشكلاته بالكثير من الاهتمام، وهذا على مر قرون من الزمن ونورد على سبيل الذكر لا الحصر أن العلامة ابن خلدون قد أدلى بدلوه في هذا الشأن حيث انتقد الكثير من المعلمين الذين يجهلون طرق التعليم، ويطالبون تلاميذهم بما لا طاقة لهم به من المسائل التي تفوق قدراتهم العقلية، ويحسبون ذلك مراناً على التعلم وصواباً فيه .

(انظر ابن خلدون، 2010 : 598)

وكذلك اهتم به الباحثون في العالم الغربي والعربي من خلال الكثير من الدراسات التي قاموا بها ونورد في هذا المقام بعضها (رنين شحادة، 2012)، (كمال مخامرة، 2012)، (هبة السكني، 2011)، (بيرتس، 1990)، (فينمان، 1984) من هنا لا بد من محاولة التعرف على درجة هذه المشكلات التي تواجه معلمي المدارس الابتدائية، 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 السؤال التالي:

ما واقع المشكلات التربوية التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي بمدارس المقاطعات الشمالية بولاية الأغواط من وجهة نظرهم ؟

2. تساؤلات الدراسة:

1- ما هي أهم المشكلات التربوية التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي بمدارس المقاطعات

الشمالية بولاية الأغواط من وجهة نظرهم؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد تعداد الدراسة للمشكلات

التربوية التي تواجههم تعزى إلى الجنس (ذكر - أنثى)؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد تعداد الدراسة للمشكلات

التربوية التي تواجههم تعزى إلى مادة التدريس (لغة عربية - لغة فرنسية) ؟

4 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد تعداد الدراسة للمشكلات

التربوية التي تواجههم تعزى إلى المؤهل العلمي قبل البكالوريا، بكالوريا، ليسانس) ؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد تعداد الدراسة للمشكلات

التربوية التي تواجههم تعزى إلى سنوات الخبرة أقل من 05 سنوات، من (6 إلى 10)

سنوات، أكثر من 10 سنوات) ؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد تعداد الدراسة للمشكلات

التربوية التي تواجههم تعزى إلى طور التدريس (الطور الأول، الطور الثاني، الطور

الثالث، مختلط الأطوار)؟

3. فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في درجة تقدير أفراد

تعداد الدراسة للمشكلات التربوية التي تواجههم تعزى إلى الجنس (ذكر - أنثى)

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في درجة تقدير أفراد

تعداد الدراسة للمشكلات التربوية التي تواجههم تعزى إلى مادة التدريس (لغة عربية - لغة

فرنسية)

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في درجة تقدير أفراد

تعداد الدراسة للمشكلات التربوية التي تواجههم تعزى إلى المؤهل العلمي (قبل البكالوريا،

بكالوريا، ليسانس) .

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في درجة تقدير أفراد

تعداد الدراسة للمشكلات التربوية التي تواجههم تعزى إلى سنوات الخبرة (أقل من 05

سنوات، من (6 إلى 10) سنوات، أكثر من 10 سنوات)

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في درجة تقدير أفراد تعداد الدراسة للمشكلات التربوية التي تواجههم تعزى إلى طور التدريس (الطور الأول، الطور الثاني، الطور الثالث، مختلط الأطوار)

4. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1- إلقاء الضوء على المشكلات التربوية التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي بالمقاطعات الشمالية لولاية الاغواط.

2- الكشف عن الاختلاف في درجة تقدير المشكلات التربوية التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي بالمقاطعات الشمالية لولاية الاغواط تبعاً للمتغيرات: (الجنس، مادة التدريس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، طور التدريس).

5. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي :

1. قد يستفيد منها أساتذة المدارس الابتدائية في فهم أفضل للمشكلات التي تواجههم في الأقسام

2. وقد تسهم في توضيح الرؤيا للمفتشين التربويين ومديري المدارس في مساعدة الأساتذة وتذليل العقبات لديهم

3. وقد تكون أرضية لبناء برامج إعداد وتدريب الأساتذة (المعلمين)

4. وربما قد تفيد المسؤولين في الوزارة الوصية عن التعليم

5. وقد تمد أولياء التلاميذ بما من شأنه أن يوضح العلاقة بين البيت والمدرسة وتساعدهم على الإسهام في تغيير واقع أبنائهم للأحسن

6. وقد تثير اهتمام مديري المدارس بالمشكلات التي يواجهها الأستاذ ومعاونتهم في حلها.

7. وقد يستفيد منها الدارسون والباحثون في إعطائهم صورة ولو وجيزة عن واقع حال الأساتذة والمشكلات التي تواجههم.

6. أسباب اختيار الموضوع :

تعود أسباب اختياري للموضوع لنقص الدراسات المحلية في هذا الجانب والمتعلق بالمشكلات التربوية التي تواجه الأستاذ، وكذلك لرغبتني في إلقاء الضوء على قضية من أهم القضايا إن لم نقل رأس القضايا كلها، كون أنه لا يحدث أي تغيير للأحسن دون تغيير تربوي جاد يبدأ من المرحلة الابتدائية باعتبارها مرحلة التأسيس للمراحل اللاحقة.

8. صعوبات الدراسة:

تجسدت صعوبات الدراسة في الجانب الميداني حيث يصعب الحصر الشامل لمجتمع الدراسة، إذ يتطلب ذلك بذل الكثير من الجهد، ويصعب فيه استرجاع الاستبانات، كما لاحظت أن أساتذة بعض المدارس ورغم التأكيد على أن تكون الاجابات مستقلة، إلا أنهم أجابوا نفس الاجابة مما ترك لدي انطباع على أنهم استعانوا ببعضهم في ملئ الاستبانات، وكذلك علمت من خلال المقابلات مع الأساتذة أن بعضهم لديهم مشاكل جمة مع المفتشين إلا أنهم صرحوا بعكس ذلك في الاستبانات .

9. مصطلحات الدراسة:

المشكلات :

يعرفها العاجز (2001م: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:

"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 يأخذها أفراد تعداد الدراسة بعد إجابتهم عن فقرات الاستبانة وفق مجالاتها المحددة .

مشكلات تتعلق بالأستاذ:

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

مشكلات تتعلق بالتلاميذ:

هي جميع الصعوبات والمعوقات الصادرة من سلوك التلميذ والتي من شأنها أن تؤثر في أداء الأستاذ، وتحد من أدائه في العملية التعليمية التعلمية، وتقدر بالدرجة التي يأخذها أفراد تعداد الدراسة على هذا المجال.

مشكلات تتعلق بالمنهاج:

هي جميع الصعوبات والمعوقات الناجمة عن المنهاج والتي تزيد في عرقلة الأداء الأمثل للأستاذ، وتقدر بالدرجة التي يأخذها أفراد تعداد الدراسة على هذا المجال.

مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية:

وهي الصعوبات والمعوقات الناجمة عن أداء الإدارة والتي تحد من أداء الأستاذ، وتقدر بالدرجة التي يأخذها أفراد تعداد الدراسة على هذا المجال.

مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ:

وهي الصعوبات والمعوقات والمواقف التي ينتهجها أولياء التلاميذ، ومن شأنها أن تؤثر في الأداء التربوي للأستاذ، وتقدر بالدرجة التي يأخذها أفراد تعداد الدراسة على هذا المجال.

أستاذ التعليم الابتدائي (المعلم) : هو الشخص المكلف بالتدريس في المرحلة الابتدائية

وتعود هذه التسمية للمرسوم التنفيذي رقم 315 / 08 والمتضمن القانون الاساسي للتربية الوطنية .

المرحلة الابتدائية " : هي مرحلة من التعليم الأساسي الإلزامي تبدأ من السنة الأولى حتى

السنة الخامسة في مدارس المقاطعات الشمالية لولاية الاغواط

9. الدراسات السابقة :

تعتبر الدراسات السابقة والبحوث العلمية ذات دور إيجابي لكل باحث حيث تعمل على تبصيره بالإيجابيات والسلبيات ، وتدفعه إلى المضي قدماً في البحث عن الجديد، وعمل المقارنات العلمية.

الدراسات العربية :

1. 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) ولل تخصص

(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:

1- لا يوجد أثر دال إحصائيًا لمتغير الجنس على متوسط درجات المعلمين المبتدئين على استبانة المشكلات إلا في مجال (الإدارة المدرسية – والمنهج وتدرسه) وذلك لصالح المعلمات.

2- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين المبتدئين على استبانة المشكلات تبعًا للمراحل التعليمية الثلاث وذلك لصالح المرحلة الأساسية الدنيا.

2. دراسة الديحان (1999) الرياض بعنوان : مشكلات التدريس لدى معلم الصف الأول

الابتدائي." وقد 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 وتكراراً، 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) معلماً ومعلمة، (26) مديراً و (27) مشرفاً.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أكثر المشكلات صعوبة ما يتعلق بمحور التلاميذ كثرة عددهم في الصف الواحد، بينما أكثر المشكلات تكراراً حاجة التلاميذ إلى العديد من الوسائل التعليمية الحسية، وفي محور المعلم كانت أكثر المشكلات صعوبة وتكراراً 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.

3. دراسة فهد خلف اللميع 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 : (الادارة -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 .

4. دراسة أحمد سعيد عمر أبوفودة 2008م 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 تُعزى 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 و وجود فروق في درجة استجابات معلمي الصف حول المشكلات التي تواجههم من وجهة نظرهم تُعزى 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 تُعزى إلى متغير سنوات الخدمة

5. دراسة عارف مطر المقيد 2009 م فلسطين 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 و المؤهل 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 :

- 1- 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)

2- 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.

3- لا 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 بالمنهج الدراسية، والمشكلات المتعلقة بالمعلم).

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير مشكلات ضبط الصف لدى معلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة وذلك في الأبعاد (المشكلات المتعلقة بالمنهج، المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية، والمشكلات المتعلقة بالمعلم) مع وجود فروق في المشكلات المتعلقة بالتلاميذ لصالح الأقل خدمة

6. دراسة هبة يوسف إبراهيم السكني 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 الاساليب الاحصائية 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، حصل 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. توجد 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

7. دراسة أحمد جميل عايش و محمد خليل عباس (2012) بعنوان: المعوقات التي يواجهها معلمو ومعلمات وكالة الغوث في الأردن، في تنفيذ استراتيجيات إدارة الصف من وجهة نظرهم أنفسهم : 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) معلماً 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 الإمكانيات 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

<http://www.hamdaneducation.com/english/EPeJdocs/3rd5.htm>

15:05 2014/01/ 28

8. دراسة رنين أحمد صالح شحادة 2012 م بعنوان درجة المشكلات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية المختلطة في شمال الضفة الغربية : هدفت هذه الدراسة إلى

التعرف إلى درجة المشكلات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية المختلطة في شمال الضفة الغربية، كما هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق لاستجابات المبحوثين على كل من متغيرات (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:

مجالات المشكلات الإدارية، ومجالات المشكلات الفنية، ومجالات المشكلات الاجتماعية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لإجراء البحث الحالي، و من 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.

9. دراسة كمال يونس مخامرة 2012 م بعنوان مشكلات الإدارة الصفية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين: هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مشكلات الإدارة الصفية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين، وبيان

مدى اختلاف هذه المشكلات باختلاف متغيرات الدراسة : الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وطور استبانته لجمع البيانات، تم اختيار عينة عشوائية قوامها (93) معلما ومعلمة، ولأغراض التحليل الإحصائي، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، واختبار "ت" و معامل الفا كرونباخ وتحليل التباين الأحادي (One way Anova) وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لأسباب مشكلات الإدارة الصفية تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة .

10. دراسة راما أحمد مندو 2013 م 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 الاساسي ، 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، وتم 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.

الدراسات الأجنبية:

1. دراسة تروات "Traout" (1982) بعنوان تقدير حاجات معلمي المرحلة الابتدائية

وعلاقتها بالخبرة التعليمية في الصفوف الابتدائية والخبرة العامة في التعليم

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل حاجات معلمي المرحلة الابتدائية وعلاقتها بالخبرة التعليمية في الصفوف الابتدائية وتحليل الحاجات المقدرة 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.

2. دراسة فينمان "Veenman, S" (1984) بعنوان "مشاكل مختارة للمدرسين المبتدئين"

وهدفت إلى معرفة المشكلات التي تواجه المعلمين المبتدئين كما تهدف إلى المقارنة بين تلك المشكلات حسب المرحلة التعليمية (ثانوي، ابتدائي) وقد شملت العينة (91) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية حيث استخدم الاستبيان كأداة لهذا البحث واستخدمت التكرارات والنسب المئوية كأسلوب إحصائي في هذه الدراسة، وقد أسفر البحث عن النتائج الآتية: كانت أكثر المشكلات تكراراً هي ضبط الصف، تحفيز الطلاب، التعامل مع الفروق الفردية، تقويم أعمال الطلاب، العلاقة مع أولياء الأمور، تنظيم العمل الطلابي، عدم كفاية الوسائل التعليمية، التعامل مع المشكلات الفردية للطلبة.

3. دراسة بيرتس وهيون "Ben-peretz, m. & hayon" (1990) بعنوان "محتوى

المشكلات المهنية التي يواجهها المدرسون الجدد والقدامى : وهدفت 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 واتفق أن المشكلات تتعلق باختيارهم للعمل و كثيرًا من المشكلات هي التي تتعلق بالتدريس والإدارة داخل الصف، ويعاني منها المعلمون الجدد والقدامى.

4. دراسة هارون و أهانلون " Haroun and O'Hanlon (1997) بعنوان تصورات المعلمين

لمشاكل الانضباط الصففي في مدارس عمان الثانوية في الأردن : وهدفت الدراسة إلى التعرف على ملاحظات المعلمين حول الأنماط السلوكية السيئة المتكررة التي تحدث في غرفة الصف، وفحص الأسباب المرتبطة بهذه الأنماط كما يعيها المعلمون في مدارس غرب عمان في المملكة الأردنية الهاشمية، وقد تم اختيار بطريقة عشوائية إحدى مدارس الذكور الواقعة غرب العاصمة الأردنية عمان والبالغ عدد طلابها (800) طالبًا، وتألفت عينة الدراسة من جميع المعلمين في المدرسة والبالغ عددهم (28) معلمًا. واستخدم الباحثان أسلوب المقابلة، وتوصلت الدراسة

إلى النتائج التالية : حدد المعلمون بشكل تلقائي أنماط للسلوك المعطل لسير الحصة، وقد جاء ترتيبها على النحو التالي: التحدث دون استئذان، عدم الانتباه، تدني الدافعية، الخروج من المقعد، المزاح غير الملائم، الإزعاج غير اللفظي، طلب مغادرة الصف، الاستقواء على الآخرين.

عزى 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 لعملهم في المدارس حيث اظهر 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.

التعقيب على الدراسات السابقة:

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

أولاً: أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

1. من حيث موضوع الدراسة وأهدافها: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث

الأهداف، ومنها دراسة (رنين شحادة، 2012) ودراسة (هبة السكني، 2011)

ودراسة (كمال مخامرة، 2012) ودراسة (أحمد أبوفودة، 2008) ودراسة (احمد عايش، محمد عباس، 2012)

2. من حيث المنهج المستخدم في الدراسة: تستخدم هذه الدراسة المنهج الوصفي، وهي بذلك

تتفق مع معظم الدراسات السابقة العربية، والأجنبية في استخدام هذا المنهج.

3. 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) ودراسة (هبة السكني،

2011)، ودراسة (كمال مخامرة، 2012) ودراسة (أحمد أبوفودة، 2008)، ودراسة

(احمد عايش، محمد عباس، 2012) ودراسة (الديحان، 1999)، ودراسة (

تروات، 1982)، و دراسة (خاطر، 1999)، ودراسة (فهد الميع، 2004)، و دراسة (فينمان، 1984) و دراسة (راما مندو، 2013)

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

5. 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) و دراسة (هبة السكني، 2011) و دراسة (كمال مخامرة، 2012)

6. 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

ثانيا :أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

1. من حيث موضوع الدراسة وأهدافها: تناول موضوع هذه الدراسة المشكلات التربوية التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي بمدارس المقاطعات الشمالية لولاية الأغواط وقد تتشابه مع الدراسات السابقة في نقاط عدة، والتي قد تمثل نقاط التقاء، كالاكتظاظ مثلا 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

2. 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)

3. 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)

4. من حيث مجتمع الدراسة والعينة: شملت هذه الدراسة جميع مفردات المجتمع الأصلي، في حين اقتصرت جل الدراسات السابقة على عينات مثل: دراسة (فهد اللميع، 2004)، ودراسة (المقيد، 2009)، ودراسة (رنين شحادة، 2012)، ودراسة (هبة السكني، 2011)، ودراسة (كمال مخامرة، 2012)، 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) إلى تنويع العينة ولم تقتصر على المعلمين فقط بل شملت المدراء والمشرفين التربويين.

5. من حيث الحدود المكانية: اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في المكان، حيث إن مجال تطبيق الدراسة الحالية هو البيئة الجزائرية في حين دراسة (الديحان، 1999) في مدينة الرياض، ومعظم الدراسات السابقة طبقت بالبيئة الفلسطينية مثل: دراسة (رنين شحادة، 2012)، ودراسة (هبة السكني، 2011)، ودراسة (كمال مخامرة، 2012) ودراسة (أحمد أبوفودة، 2008) ودراسة (عارف المقيد، 2009) ودراسة (خاطر، 1999)، ودراسة (احمد عايش، محمد عباس، 2012)، ودراسة (هارون و أهانلون 1997)، ودراسة (بيرتس وهيون، 1990) في المملكة الهاشمية الأردن، ودراسة (راما مندو، 2013) في البيئة السورية ودراسة (فهد اللميع، 2004) في دولة الكويت

6- 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 .

ثالثاً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

1. مدى استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- ✓ 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
- #### 2. ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- ✓ تتميز هذه الدراسة -في حدود علم الطالب - بأنها قد تكون أول دراسة محلية تتناول المشكلات التربوية التي تواجه أستاذ المرحلة الابتدائية مع حصر شامل لمجتمع الدراسة



الفصل الثاني التعليم الابتدائي : المعلم ومشكلاته

أولاً : التعليم الابتدائي

ثانياً : معلم المرحلة الابتدائية

ثالثاً : المشكلات التي تواجه المعلم

أولاً : 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 وليست المنظمة على أساس فروع أو شعب دراسية متنوعة

(محمد طيب علوي، 1999: 15)

2.1 تعريف وزارة التربية الوطنية:

هي المرحلة الأولى من التعليم الأساسي الإجباري 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، والاكساب 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 متسقا مؤتلفا 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 تخيلا ابداعيا وتخيلا تركيبيا .

ان فلسفة التعليم الابتدائي يجب ان تشتق من الطبيعة الكلية للنمو في هذه المرحلة و امكانيات الطفل الداخلية فيها و الصور الاجتماعية التي يراد له ان يكون عليها و الافق الانساني لأرحب الذي ينبغي ان يصل اليه مروراً بالضرورة و بالدرجة الاولى بمحتويات البيئة المحلية التي يعيش فيها الطفل .

(رائدة خليل سالم، 2008: 95)

3. وظائف التعليم الابتدائي:

إن النظام التعليمي الجزائري يعمل على تحقيق الوظائف التالية :

1.3 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 وأهم مقومات الشخصية القومية هي اللغة الوطنية التي تعتبر بمثابة عقل الأمة ومحتوى ثقافتها .

2.3 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 رابح، 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 عمليا 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

4.3 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 أمته القومية. (المرجع السابق :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:

- 1- تنمية شخصية الأطفال وإعدادهم في نطاق القيم السامية للدين الإسلامي .
 - 2- اكتساب المعارف العامة العلمية والتكنولوجية (تعلم القراءة والكتابة والحساب) .
 - 3- تنشئة التلميذ على حب الوطن من خلال تعريفه بتاريخ وطنه، ومنجزاته في مختلف المجالات .
 - 4- تلقين التلميذ مبدأ العدالة والمساواة بين الافراد والشعوب.
 - 5- تنمية روح التسامح والتفاهم والتعايش مع الآخرين (عبد الرحمان بن سالم، 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 وصقل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النقد فيهم
- النفتح 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.

1.4 أطوار مرحلة التعليم الابتدائي:

أ. الطور الأول : طور الإيقاظ والتعليمات الأولية (الأولى والثانية ابتدائي)

- التحكم باللغة العربية بالتعبير الشفهي والقراءة والكتابة .
- التمكن من كفاءة حل المشكلات .

- اكتشاف عالم الحيوان والنبات والأشياء التقنية البسيطة .

ب.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 .

ج. الطور الثالث : طور التعلم في اللغات الأساسية (الخامسة ابتدائي)

التحكم في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي وكافة المعارف المنهجية وفي مجالات مواد

التعليم . (خديجة بن فليس، 2014 : 47)

5. المنهاج : يعد المنهاج الوعاء الذي ينهل منه المعلمون، وهو مجال النشاط الذي به يتواصلون

مع تلامذتهم، 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 أحمد، 1998 : 29)

وتتمثل عناصر المنهاج في :

1.5 الأهداف: تأتي الأهداف في طليعة العناصر التي يتشكل منها المنهاج، ويكتسب الهدف

أهمية بالغة في العملية التربوية لأن التربية أولاً وأخيراً عملية هادفة ومقصودة.

(أيوب دخل الله، 2014 : 149)

2.5 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 مهار، أو اتجاه أو قيمة .

(المرخع السابق: 156) نقلا عن (الشافعي وآخرون :190)

3.5 طرائق التدريس: تشكل طرائق التدريس الإجراءات العملية الأولى لوضع المنهاج المدرسي فهي ترتبط بالأهداف والمحتوى، 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 الوكيل، 1988 : 94)

4.5 التقويم: 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.

(محمد جاسم العبيدي، 2009 : 397)

6. 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 التعليمية .

(معن العياصرة، 2008 : 64) نقلاً عن (حجي، 1988)

الجدول رقم (1)

شبكة المواقيت المعدلة لمرحلة التعليم الابتدائي

المواد التعليمية	السنة 1	السنة 2	السنة 3	السنة 4	السنة 5
اللغة العربية	11 سا و 15 د	11 سا و 15 د	9 سا	8 سا و 15 د	8 سا و 15 د
اللغة الأمازيغية	////////	////////	////////	3 سا	3 سا
اللغة الفرنسية	////////	////////	3 سا	4 سا و 30 د	4 سا و 30 د
الرياضيات	4 سا و 30 د	4 سا و 30 د	4 سا و 30 د	4 سا و 30 د	4 سا و 30 د
التربية العلمية والتكنولوجية	1 سا و 30 د	1 سا و 30 د	1 سا و 30 د	1 سا و 30 د	1 سا و 30 د
التربية الإسلامية	1 سا و 30 د	1 سا و 30 د	1 سا و 30 د	1 سا و 30 د	1 سا و 30 د
التربية المدنية	45 د	45 د	45 د	45 د	45 د
التاريخ والجغرافيا	////////	////////	45 د	1 سا و 30 د	1 سا و 30 د
التربية الفنية موسيقية وتشكيلية	45 د	45 د	45 د	45 د	45 د
التربية البدنية	45 د	45 د	45 د	45 د	45 د
الحجم الساعي الأسبوعي	21 سا	21 سا	22 سا و 30 د	24 سا + (3 سا أمازيغية)	24 سا + (3 سا أمازيغية)
المعالجة البيداغوجية	لغة عربية: 45 د رياضيات: 45 د	لغة عربية: 45 د رياضيات: 45 د	لغة عربية: 45 د رياضيات: 45 د	لغة عربية: 45 د رياضيات: 45 د لغة فرنسية: 45 د	لغة عربية: 45 د رياضيات: 45 د لغة فرنسية: 45 د

(مناهج التعليم الابتدائي جوان 2011: 3)

7. 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 يتمشى والتوقيت المخصص لها . وكان ذلك عبر مراحل متتالية : جوان 2008. جوان 2009 وأخيرا جوان 2011 (محمد الصالح حثروبي، 2012 : 41)

8. 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 التكيف 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 (حامد 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 سعيد، 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.

(عبد الرحمان 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.

(حامد زهران، مرجع سابق : 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 والحث على المطالعة .

(سعد رياض، 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 .

(عبد الرحمان الوافي، مرجع سابق : 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 .

(حامد زهران، مرجع سابق : 279)

وعلى الوالدين والمربين رعاية النمو الحسي وذلك باستخدام الحواس في الأنشطة و صولا تدريجيا إلى المجرد .

(سعد رياض، 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 (حامد زهران، مرجع سابق : 250-276)

وينبغي تكليف الطفل على قدر طاقته، وألاً نقرن بين الاطفال في القدرات مع التأكيد على الألعاب الجماعية .
(سعد رياض، 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 .

(عبد الرحمان الوافي، مرجع سابق : 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. (حامد زهران، مرجع سابق : 280)

يتجه النمو الانفعالي نحو الثبات والاستقرار، وتتكون العواطف والعادات الانفعالية ويؤدي 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 وتتمو الاتجاهات الوجدانية ، ويتعلم الطفل كيف يتنازل عن حاجاته التي قد تغضب والديه.

(نفس المرجع السابق : 284 - 285)

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 (عبد الرحمان الوافي، مرجع سابق : 143)

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

9. تواصل البيت مع المدرسة: عملية التواصل والاتصال يحبذ أن تقوم بين الأسرة والمدرسة ليتم التنسيق بينهما والتعاون من أجل إنجاح العملية التربوية، فيستحسن أن يتعرف رب الأسرة على مدير المدرسة وعلى المعلم الذي يعلم ابنه أو ابنته، فيعرف اسمه وتأهيله التربوي، ويبني بينهما جسر من التواصل فيسأله من وقت لآخر عن أبنه ومستواه العلمي وسلوكه التربوي، كما على الآباء حضور مجالس جمعية أولياء التلاميذ فيشجعون أبنائهم على المزيد من المثابرة و الاجتهاد ويساعدون في تذليل العقبات ودحر الصعاب

(أحمد حسن الخميسي، 2014 : 82)

وهي عملية تكتسي أهمية كبرى حيث يذهب ابن سحنون(815-869) وهو أول من ألف في التربية من العرب والمسلمين إلى اعتبار أن التربية تعاقد بين المعلم وأولياء الأمور

(عبد القادر لورسي، 2013 : 47)

وهو أمر انتهجته المدرسة الباديسية إبان الاحتلال الفرنسي، وهذا إيماناً منها بأهمية العلاقة بين المعلم وأولياء التلاميذ، وأصدرت منشور يحوى عدة مواد تنظم تلك العلاقة لما لها من أهمية .

(مصطفى عشوي، 1991 : 71)

ثانيا: معلم المرحلة الابتدائية:

1. تعريف المعلم: تعريف محمد السرغيني: 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" .

(ناصر الدين زبدي، 2007 : 55)

ويعرفه جلبر دولانرد شير Gilber,D : بأنه الفرد المكلف بتربية التلاميذ في المدارس

(Gilber, Delanrd, 1974 : 44)

2. خصائص معلم المرحلة الابتدائية: 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 .

(أحمد عايش، 2015 : 153)

3. دور معلم المرحلة الابتدائية: وحتى 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 جعلها مريحة ومثيرة للدافعية ، وبعيدة عن أساليب تعذيب الأطفال

أو قهرهم، فما هم إلا أطفال . (أحمد عايش، نفس المرجع:154)

ويضيف لها (سلطاني 1986) مايلي:

✓ قيامه بدور المرشد خلال مشاركة التلاميذ في النشاط .

✓ الاهتمام بمشكلات التلاميذ التحصيلية والنفسية والاجتماعية .

✓ تشجيع التعاون الايجابي بين التلاميذ .

✓ إقامة علاقة طيبة مع التلاميذ . (ماجد خطايبه، وآخرون، 2002 : 22)

4. صفات المعلم وخصائصه : المعلم هو القدوة الصالحة، والمثال المحتذى، والأنموذج

المتبع للتلاميذ في حياتهم بجوانبها المتعددة، وكلما كانت صفات المعلم وخصائصه كاملة

شاملة استقام التلاميذ وصلح المجتمع (سمير 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 .

وقد قسمت هذه الخصائص أو السمات إلى خصائص شخصية ومعرفية ووجدانية وخلقية على

النحو التالي: (بشير عربيات، 2007 : 163)

1.4 خصائص المعلم الشخصية : قوة الشخصية من اهم خصائص المعلم الكفاء، حيث

يستطيع أن يتحكم في سلوكه عند الغضب، وألا يستخدم قوته الجسمية في التعامل مع

التلاميذ، ولا بد أن يتميز بما يلي:

✓ القدرة على معادلة الأمور.

✓ الأمانة .

✓ الشجاعة الأدبية .

✓ الصبر .

✓ الصدق في المعاملة. (مصطفى عبد السميع، سهير محمد، 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 ليجعل الالتقاء أكثر تشويقاً .

✓ لديه روح الدعابة .

✓ واثقاً من نفسه وودود .

✓ مبتكر ومتنوع في طريقته التعليمية . (بشير عربيات، مرجع سابق: 164)

فقد أظهرت دراسة كونين وجامب (Conin and Gymp) 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 مقارنةهم بالأطفال الذين يقوم بتعليمهم معلمون متسامحين أي أن المعلم الودود المتسامح يكسب ثقة تلاميذه . (عبد المجيد 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. (محمد منير، 2000 : 33)

أ. الإعداد الأكاديمي والمهني: يقول غاستون ميالاريه (Gaston Mialaret, 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 مهنيّاً على نحو إيجابي بفعالية التعليم، ذلك أن المعلم المتفوق في التحصيل الأكاديمي والمؤهل مهنيّاً يغدو أكثر فعالية من المعلم الأقل تفوقاً وإعداداً . (بشير عربيات، مرجع سابق: 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 .

(عبد المجيد نشواتي، مرجع سابق: 234)

ب. اتساع المعرفة والاهتمامات : إن نجاعة وفعالية المعلم لا ترتبط بإعداده 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 ودراسة . (طارش اليعقوبي، 2011، 353)

ج. المعلومات المتوافرة للمعلم عن تلاميذه: لابد للمعلم الفعال أن يكون عارفاً لتلاميذه ومستواهم العلمي . (محمد جهاد، فواز فتح الله 2006 : 13)

إذ أنّ معرفة المعلم أسماء تلاميذه، وقدراتهم العقلية، ومستويات نموهم وتحصيلهم وخلفياتهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية تجعله أكثر فعالية في تواصله وتعامله معهم

(بشير عربيات، مرجع سابق: 165)

د. 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 تنطوي عليها المادة الدراسية موضوع الاهتمام .

(عبد المجيد نشواتي، مرجع سابق:235)

هـ. القدرة على استخدام تكنولوجيا التعليم: فالمعلم الفعال يستطيع الاستفادة من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال داخل القسم أثناء شرحه للمادة الدراسية .

(سلامة عبد العظيم، 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 .

(طارق عبد الحميد البدري، 2001 : 134)

كما لابد 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 .

5.4 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 وزملاءه غير متكلف .
- ✓ أن يكون محترماً لدينه وتقاليده قومه (بشير عربيات، مرجع سابق: 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 صالح، 2004 : 30)

6.4 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 . (جمال القرش، 2012 : 55)

7.4 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 تقويم عمله وتحسينه. (شمس الدين الفقي، مرجع سابق: 232)

5. **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 و التطبيقي بما فيه من تربية، وتكوين أثناء

الخدمة ويقصد به التكوين المستمر الذي يستفيد منه العاملون أثناء فترة أدائهم الخدمة

(محمد بن حمودة، 2006 : 221)

حيث كان المعلم يتلقى تكويناً أولاً 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 (الطاهر زرهوني، 1993 : 137)

لنتحول 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.

(عبد القادر فضيل، مرجع سابق : 192)

6. أنماط إدارة المعلم :

1.6 النمط التقليدي : ويعتمد 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 شؤونه وتعد على حقوقه، ومثل هذا النمط لا يحترم كيان التلميذ، ولا يعمل على صقل شخصيته أو تنمية مواهبه وقدراته. (كمال زيتون، 2003: 529)

2.6 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.

(مصطفى الكسواني، وآخرون، 2005 : 20)

3.6 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 التخطي 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 والضيق والعنف واللامبالاة والسخرية وتضيع في ظل هذا الجو قيم عديدة مثل: الاحترام والعدل والنظام والثقة والتقدير ويفقد التلميذ حماسه للإقبال على العلم والتعلم . (إمام حميده، وآخرون، 2008 : 238)

4.6 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 ويأخذ 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. (صديقة 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.

ثالثاً : المشكلات التي تواجه المعلم

1. تعريف المشكلة:

- لغة: وأشكَل الأمرُ: التَّبسَّ.

وأُمورٌ أَشْكَالٌ: ملتبسة، وبَيْنَهُم أَشْكَالَةٌ أَي لَبَسٌ. ابن منظور (1990).

- أما اصطلاحاً:

يعرفها جابر عبد الحميد: بأنها تدخل أو تعطيل يحول بين الاستجابة وتحقيق الهدف "

(جابر عبد الحميد، 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 و الانحراف والجرائم.

(عبد العزيز المعاينة، الجغيمان، 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 فتحي مصطفى، 2001 : 292)

يظهر جلياً مما سبق أن المشكلة موقف غامض يحول دون تحقيق الهدف، ومعرفة أسبابه

هو الحل المطلوب وهذا ما يتلاءم مع القول المشهور "إذا عرف السبب بطل العجب"

المشكلات التربوية: 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

حالاته النفسية والانفعالية أو الصحية. وتكون سبباً في تعطيل مسيرة هذا التلميذ وتمنعه من تحقيق ما يطمح إليه وما ينتظره منه المجتمع. (هادي ربيع، 2003 : 167)

2. أسباب المشكلات : يمكن أن نسرد أسباب المشكلات التربوية كما يلي:

1. افتقار العملية التعليمية والتربوية لسيولة التواصل بين مفرداتها وبين المتعلم.
2. عدم ثبات النظام التربوي لفترة طويلة وإنما هو عرضة للتغيرات الطارئة كل حين .
3. تصميم بعض المناهج المطورة دون دراسات مكثفة واعية تراعي قدرات المتعلم، مما يؤدي إلى فقدان "المعلم" الخطوط العامة لطرائق التدريس
4. إخضاع العملية التعليمية لمزيد من التجارب دون مراعاة البيئة والفروق الفردية.
5. استقدام بعض الخبراء من بلاد الغرب البعيدين عن معايشة المجتمع العربي المسلم والاستماع إلى آرائهم دون تعديل .
6. فقدان التفاعل والمشاركة بين المعلم والمتعلم في قاعات الدراسة، وعدم إعطاء المتعلم الدور الأساسي في عملية التدريس.
7. 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 .
8. تعدد الثقافات الحياتية في المآكل و الملابس والقادمة من بيئات غير مسلمة وتقليدها مما يؤدي إلى مشكلات تربوية يعاني منها الجسم التعليمي .
9. شيوع الآفات والمفاهيم التربوية الخاطئة بين المتعلمين وما يصاحب ذلك من مشكلات تربوية تأخذ الوقت والجهد في علاجها.
10. عدم وجود برامج لتنمية قدرات المعلمين تكفل علاج المشكلات .

11. انتشار مجموعة من الألعاب الحديثة والتي تعمل على ترويج الخرافات وإبعاد المتعلم عن القضايا الجادة ورسالته في الحياة، مما يؤدي إلى مشكلات تربوية حادة .

(عبد العزيز المعاينة، الجيمان، مرجع سابق : 16)

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 .

3. تصنيف المشكلات التي تواجه المعلم : تختلف المشكلات التي قد يواجهها المعلم في

قسمه في درجة حدتها وفي اتساع نطاقها وفي مدى استمراريتها

1. التصنيف تبعاً لدرجة حدة المشكلات

2. التصنيف تبعاً لاتساع نطاق المشكلة

3. التصنيف تبعاً لاستمرارية المشكلات

(كريم علي، أحمد الدليمي، 2006 : 101)

4. مصادر المشكلات التربوية :

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

1.4 مشكلات تنجم عن سلوكات 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 والرفّة والاتزان.

إن معلماً بهذه المواصفات غالباً ما يكون محبوباً مما يجعل العملية التربوية ذات طبيعة تفاعلية تؤدي إلى نتائج باهرة لدى المتعلم (محمد العميرة، 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 الصفّي . (فهد زايد، 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 عبد اللطيف، 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 الاتزان 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 .
- ✓ ينذر تفريده للتعليم ، ويغلب طابع التعليم الجماعي . (علي راشد، 1999: 46)
- ✓ تجاهل معظم التلاميذ والتركيز على نخبة ممن يستطيعون التجاوب معه .
- (زينب صبحي، 2009 : 23)

2.4 مشكلات ذات صلة بالمتعلم :

أ) **مستوى القدرة العقلية للتلميذ:** هناك اختلافات واسعة المدى بين التلاميذ في القدرة العقلية قد لا تتناسبها 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 زايد، مرجع سابق: 61)

(ب) **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

(ج) **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 . (محمد العميرة، مرجع سابق : 62)

3.4 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، مرجع سابق : 199)

✓ ازدحام الكتاب المدرسي بالمعلومات الذي يشجع على الحشو والتكرار

✓ إهمال طرائق وأساليب التدريس التي تحت على التعلم (سهيلة الفتلاوي، 2005: 52)

✓ عدم تضمين محتوى الكتاب المدرسي على مواقف حياتية من واقع التلاميذ .

(رافدة الحريري، 2007: 262)

✓ عدم مراعاة الترابط والتكامل والتتابع بين الموضوعات والمواد الدراسية .

(عبدالرحمن الهاشمي، محسن عطية، 2011 : 93)

✓ وقد تكون الأهداف صعبة المنال وغير ميسورة .

(عبد الرحمن عدس وآخرون، 2009 : 18)

✓ الاهتمام بالجانب المعرفي فقط مهملًا الجوانب الأخرى للنمو مثل الجانب العقلي، الجانب

الاجتماعي، الجانب الديني وهكذا. (عبد اللطيف فرج، 2008 : 180)

4.4 مشكلات متعلقة بتركيب الجماعة الصفية : لاشك 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.

✓ طبيعة التلاميذ غير المتجانسة.

(رمزي هارون، 2003 : 388)

✓ افتقارهم إلى روح التعاون .

(محسن عطية، 2008 : 108)

✓ عدم شيوع الاحترام المتبادل بينهم.

5.4 مشكلات تتجم عن الجو العائلي للتلميذ : يتقمص الأبناء اتجاهات والديهم نحو المدرسة،

فالأهل الذين يقدرّون المدرسة ويحترمونها 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

(ماجد خطايب، وآخرون، مرجع سابق: 105)

انعكاس للجو العائلي.

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 الابناء عندما يرتكبون أخطاء في المنزل .

✓ الافراط في العنف مع الأبناء من قبل الوالدين أو أحدهما .

✓ اهمال متابعة الاهل لأبنائهم .

✓ عدم الاهتمام بحل مشكلات الابناء . (عفت الطناوي، 2011 : 131)

6.4 مشكلات تنجم عن الإدارة المدرسية: تعد من الأسباب الرئيسية لعدم الانضباط نجد بعض

المدارس تسن قوانين صارمة ونظاما قاسيا 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 (عبد الحميد قادري، 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.

(عبد العزيز المعاينة، 2007 : 441)

7.4 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 .
(محمد الترتوري، محمد القضاة، 2006 : 80)

5. أساليب ملاحظة المشكلات : إن تحديد المشكلات وحصرها يعتبر متطلباً 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 .
(قطامي وقطامي، مرجع سابق : 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:

1. تحديد المشكلة المراد ملاحظتها.
2. تحديد العناصر المحيطة المرهونة والمتعلقة بظهور المشكلة.
3. تحديد الجو الفيزيقي الذي تظهر فيه المشكلة.
4. تحديد العناصر التي يفترضها الباحث أو المعلم كأسباب لحدوث المشكلة.
5. 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 حل الجو طبيعياً لا ينتبه إليه التلاميذ الذين يتسببون دائماً في المشاكل. (مصطفى عبد السميع، سهير محمد، مرجع سابق: 78)

6. اساليب 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:

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

✓ **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:

1. 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. (عفت الطناوي، مرجع سابق: 133)

ومن الأشكال التي تستخدم لتنظيم جلوس التلاميذ مايلي :

- أ. التنظيم في صفوف متوازية وهو الشكل السائد في تنظيم التلاميذ في معظم المدارس
- ب. ترتيب المقاعد على شكل حرف U 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 .

2. ترتيب القسم بطريقة تتيح للتلاميذ الاندماج في الأنشطة التعليمية دون تزامم 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 .

(محمد الترتوري، محمد القضاة، 2006 : 111)

✓ **البيئة السيكولوجية :** أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن أقسام الدراسة ذوي المناخ الإيجابي يكون لهم تأثير عاطفي موجب لدى التلاميذ، وتتحول إلى بيئة سيكولوجية موجبة يشعرون فيها بالراحة والأمان والتقدير ويمكن للمعلم أن يوفر البيئة السيكولوجية 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 سيكولوجية موجبة ، وأصبح مكاناً موجهاً نحو العمل الناشط يدرك التلاميذ فيه أنهم مسئولون عن تحقيق أهداف التعلم ويسعون لبلوغها

2.6 إرساء قواعد وإجراءات واضحة تحكم القسم : وتتضمن الإجراءات التي تحكم العمل في القسم ثلاثة أنواع هي :

أ. إجراءات إدارية : وتتضمن الأمور غير الأكاديمية 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. (عفت الطناوي، مرجع سابق:134)

- 3.6 إشراك التلميذ في تحمل المسؤولية:** السماح للتلاميذ بتحمل المسؤولية يمنع حدوث المشكلات داخل القسم، حيث يشعرهم هذا الاجراء بأنهم جزء مهم في العملية التربوية.
- 4.6 المحافظة على وقت الحصة:** هو عملية مهمة وضرورية فالإدارة الجيدة للوقت تقلل من الارتباك وتشتيت ذهن التلميذ .
- 5.6 التخطيط الجيد للأنشطة:** المعلم الناجح في إدارة قسمه هو الذي يخطط جيدا للدرس وهذا يحد من ظهور المشكلات التي قد تؤثر على سير الحصة .
- 6.6 اتباع التعزيزات الملائمة:** استخدام التعزيز بطريقة سليمة يمكن أن يسهم في توجيه المتعلمين نحو ضبط الذات، وقد يقلل من أثر المشكلات التربوية . (مجدي إبراهيم، 2002 : 352)

الباب الثاني

الجانب التطبيقي للدراسة

الفصل الثالث

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

- 1- منهج الدراسة
- 2- مصادر الدراسة
- 3- مجتمع الدراسة
- 4- أداة الدراسة
- 5- حدود الدراسة
- 6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تمهيد

يتناول هذا الفصل وصفاً للمنهج المتبع في الدراسة، ولأفراد المجتمع، وكذا لأداة الدراسة المستخدمة وطرق إعدادها، وصدقها وثباتها، كما يتضمن هذا الفصل وصفاً للإجراءات التي قام بها الطالب في تقنين أداة الدراسة وتطبيقها، وأخيراً المعالجات الإحصائية التي اعتمد عليها في تحليل الدراسة.

1. منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الطالب الباحث باستخدام المنهج الوصفي بأسلوب المسح المدرسي وهو أسلوب يتعلق بدراسة المشكلات المرتبطة بالميدان التربوي بأبعاده المختلفة مثل: المعلمين 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 لجمع البيانات عن الأوضاع التربوية قبل وضع الخطط الخاصة بتطوير هذه الأوضاع.

(عبيدات ذوقان وآخرون، 2014 : 191).

وتتجلى في هذه الدراسة من خلال الكشف عن المشكلات التربوية التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي بمدارس المقاطعات الشمالية بولاية الأغواط .

2. مصادر الدراسة:

اعتمدت الدراسة على نوعيين أساسيين من البيانات:

1-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) واستخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة بهدف الوصول لدلالات تدعم موضوع الدراسة.

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 و الطرق العلمية السليمة في كتابة الدراسات، وكذلك أخذ تصور عام عن آخر المستجدات التي حدثت وتحديث في مجال الدراسة

3. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الأساتذة الذين يدرسون في المرحلة الابتدائية بمدارس المقاطعات الشمالية لولاية الأغواط للموسم الدراسي 2013 / 2014 وفقاً لإحصائيات مديرية التربية لولاية الأغواط، والبالغ عددهم (542) أستاذاً .

حيث قام الطالب الباحث باعتماد جميع مفردات المجتمع الأصلي في الدراسة، وقد استثنى الطالب عينتان اختيرتا بطريقة عشوائية عنقودية، الأولى قوامها (46) أستاذاً وأستاذة لغرض بناء الاستبانة والثانية قوامها (40) أستاذاً وأستاذة لإجراء الدراسة الاستطلاعية، ليتم في الأخير توزيع (456) استبانة وقد تم استرداد (421) استبانة، وبعد تفحص الاستبانات تم استبعاد (39) استبانة لعدم جدية الإجابة عليها وعدم تحقيق الشروط المطلوبة للإجابة، وبذلك يكون عدد الاستبانات الخاضعة للدراسة (382) استبانة.

1.3 وصف مجتمع الدراسة: والجدول التالية تبين خصائص أفراد تعداد الدراسة كما يلي :

أ) الجنس:

جدول رقم: (02)

توزيع أفراد تعداد الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	133	34.82 %
إناث	249	65.18 %
المجموع	382	100 %

يبين من الجدول رقم (2): أن (65.18 %) من تعداد الدراسة إناث، وأن (34/82 %) من تعداد الدراسة ذكور

ب) مادة التدريس:

جدول رقم: (03)

توزيع أفراد تعداد الدراسة وفقاً لمتغير مادة التدريس

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
عربية	328	% 85,86
فرنسية	54	% 14,14
المجموع	382	% 100

يبين الجدول رقم(3): أن (% 85,86) من تعداد الدراسة تخصصهم عربية، في حين أن

(%14,14) من تعداد الدراسة تخصصهم فرنسية

ج) المؤهل العلمي:

جدول رقم: (04)

توزيع أفراد تعداد الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
ما قبل البكالوريا	42	% 11
بكالوريا	78	% 20,41
ليسانس	262	% 68,59
المجموع	382	% 100

يتبين من الجدول رقم (4): أن (% 11) من تعداد الدراسة مؤهلهم العلمي أقل من

البكالوريا، وأن (% 20,41) من تعداد الدراسة حاصلين على شهادة البكالوريا، وأن ما

قوامه (% 68,59) من تعداد الدراسة حاصلين على شهادة ليسانس.

(د) الخبرة الوظيفية:

جدول رقم: (05)

توزيع أفراد تعداد الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

الخبرة الوظيفية	التكرار	النسبة المئوية
أقل من خمس سنوات	186	% 48.70
من (06 إلى 10) سنوات	61	% 15.96
أكثر من 10 سنوات	135	% 35.34
المجموع	382	% 100

يبين الجدول رقم (05): أن (% 48.70) من تعداد الدراسة سنوات خبرتهم أقل من خمس سنوات، وأن (% 15.96) من تعداد الدراسة سنوات خبرتهم من (06 إلى 10) سنوات، وأن (% 35.34) من تعداد الدراسة سنوات خبرتهم أكثر من 10 سنوات

(هـ) طور التدريس

الجدول رقم: (06)

توزيع أفراد تعداد الدراسة وفقاً لمتغير طور التدريس

طور التدريس	التكرار	النسبة المئوية
الطور الأول	164	% 42,93
الطور الثاني	118	% 30,89
الطور الثالث	66	% 17,28
مختلط (أكثر من طور)	34	% 08,90
المجموع	382	% 100

يبين الجدول رقم (06): أن (% 42,93) من تعداد الدراسة يدرسون بالطور الأول، بينما (% 30,89) من تعداد الدراسة يدرسون بالطور الثاني، في حين (% 17,28) من تعداد

الدراسة يدرسون بالطور الثالث، وما نسبته (08,90 %) من تعداد الدراسة يدرسون في أكثر من طور

4. أداة الدراسة: تم إعداد الاستبانة على النحو التالي:

-إعداد استبانة أولية من أجل استخدامها في جمع البيانات والمعلومات.
-عرض الاستبانة على المشرف من أجل اختبار مدى ملاءمتها لجمع البيانات.
-تعديل الاستبانة بشكل أولي حسب ما يراه المشرف.
-تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين والذين قاموا بدورهم بتقديم النصح والإرشاد وتعديل وحذف ما يلزم.

-إجراء دراسة اختباريه ميدانية أولية للاستبانة والتعديل حسب ما يناسب.
-توزيع الاستبانة على جميع أفراد تعداد الدراسة لجمع البيانات اللازمة.
و تم تقسيم الاستبانة إلى قسمين على النحو الآتي:

القسم الأول : يحتوى على الخصائص العامة لمجتمع وعينة الدراسة.

القسم الثاني: يتكون من (50) فقرة موزعة على خمسة مجالات تتناول المشكلات التي تواجه أساتذة المرحلة الابتدائية بمدارس المقاطعات الشمالية لولاية الأغواط وهي كالاتي:
المجال الأول: يركز على المشكلات التي تنجم عن الأستاذ (المعلم)، ويتكون من (09) فقرات.

المجال الثاني: يناقش المشكلات المتعلقة بالتلاميذ، ويتكون من (09) فقرات.

المجال الثالث: يهتم المشكلات المتعلقة بالمنهاج، ويتكون من (11) فقرة.

المجال الرابع: يسلط الضوء على المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية والتعليمية، ويتكون من (13) فقرة.

المجال الخامس: يركز على المشكلات المتعلقة بأولياء التلاميذ، ويتكون من (08) فقرات.

وقد كانت إجابات كل فقرة وفق مقياس ليكارت الخماسي كالتالي:

جدول رقم (07)

درجة البدائل وفق مقياس ليكارت الخماسي

التصنيف	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
الدرجة	5	4	3	2	1

1.4 تقدير الدرجات : من أجل تحديد حدة المشكلة في المقياس الخماسي المستخدم في الدراسة، تم حساب المدى (4=1-5)، ثم تقسيمه على عدد بدائل المقياس للحصول على طول الدرجة الصحيح أي (0,80 = 5/4) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الدرجة، وهكذا ليصبح كما يلي:

المتوسط الحسابي من 1 إلى 1,79 يمثل درجة (قليلة جداً) للمشكلات وهذا في كل فقرة من مجالات الاستبانة.

المتوسط الحسابي من (1,80 إلى 2,59) يمثل درجة (قليلة) .

المتوسط الحسابي من (2,60 إلى 3,39) يمثل درجة توفر مشكلة (متوسطة).

المتوسط الحسابي من (3,40 إلى 4,19) يمثل درجة توفر مشكلة (كبيرة)

المتوسط الحسابي من (4,20 إلى 5,0) يمثل درجة توفر مشكلة (كبيرة جداً)

2.4 إجراءات وخطوات تصميم أداة الدراسة

1. الإطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة وقد ركزت في

بناء الاستبانة على دراسة كل من أحمد سعيد عمر أبو فوده المعنونة ب: مشكلات معلمي

الصف في المدارس الحكومية بمحافظة 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.

2. استطلاع رأي عينة من أساتذة المرحلة الابتدائية وذلك بتوجيه سؤال مفتوح لمجموعة

منهم وعددهم (46) أستاذاً وأستاذة، يدرسون في ثلاثة مدارس ابتدائية من غير عينة

الدراسة تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية وكانت المدرسة وحدة الاختيار.

وطلب من كل أستاذ الإجابة عليه ونص السؤال هو:

- ما هي أبرز المشكلات التربوية التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي من وجهة نظركم ؟

الملحق رقم (01)

تم تفريغ الإجابات عن السؤال السابق (في الخطوة الأولى) من قبل الطالب الباحث، حيث تم

اعتماد معيار تكرار ورود المشكلة عند (07) من الأساتذة، وذلك لاعتمادها كفقرة لأداة

الدراسة، وبناءً 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 وجاءت الاستبانة في شكلها الأولي في (72) فقرة موزعة في (05) مجالات

الملحق رقم (02)

3.4 الخصائص السيكمترية لأداة الدراسة:

أ. صدق الأداة: قام الطالب الباحث بالتأكد من صدق فقرات الاستبيان بثلاث طرق:

1. الصدق الظاهري أو صدق المحتوى: عرض الباحث الاستبيان على مجموعة من

المحكمين تألفت من (16) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الجزائرية

ملحق رقم (03)، وقد استجاب الطالب الباحث لآراء السادة المحكمين وقام بإجراء ما

يلزم من حذف وتعديل في ضوء مقترحاتهم. وبذلك ظهر الاستبيان في صورته شبه

النهائية ليتم تطبيقه على العينة الاستطلاعية.

وقد تمّ تحكيم الاستبيان بعد أن كان يشمل (72) فقرة، وبعد الأخذ بآراء السادة المحكمين تمّ

الاحتفاظ بـ (50) فقرة ليصبح الاستبيان على النحو التالي:

المجال الأول : مشكلات تتعلق بالأستاذ(المعلم)

✓ تغيير كلمة "كثرة" بكلمة " اتساع " لتصبح الفقرة رقم (1)

" اتساع الفروق الفردية بين التلاميذ "

✓ تغيير الفقرة رقم (6) من عدم تحكم الأستاذ في إدارة الحوار والمناقشة " إلى " عدم تحكم الأستاذ في إدارة القسم

✓ حذف الفقرة رقم (7) " عدم التمكن من استخدام التعزيز

✓ حذف الفقرة رقم (8) " قلة اهتمام الأستاذ بنظافة القسم "

✓ حذف الفقرة رقم (10) " قلة تشجيع الأستاذ لتلاميذه

✓ حذف الفقرة رقم (11) " عدم استخدام العقاب الملائم للخطأ

✓ حذف الفقرة رقم (12) " السماح بالإجابة الجماعية للتلاميذ

✓ الفقرة رقم (13) تغيير كلمة " قلة " بكلمة " ضعف " لتصبح " ضعف التكوين الفعال للأستاذ "

✓ الفقرة رقم (14) تغيير كلمة " قلة " بكلمة " نقص " لتصبح " نقص التحضير للدرس "

المجال الثاني : : مشكلات تتعلق بالتلاميذ

✓ تعديل الفقرة رقم (3) من "عدم إحضار التلاميذ الكرارييس و الكتب و الأدوات اللازمة" إلى " عدم إحضار التلاميذ الأدوات اللازمة للدراسة"

✓ تغيير الفقرة رقم (4) عدم المشاركة في القسم إلى " ضعف مشاركة التلاميذ في القسم

✓ حذف الفقرة رقم (5) التأخر الصباحي عن المدرسة

✓ حذف الفقرة رقم 6 الانطواء والخجل

✓ تعديل الفقرة رقم (7) من " كثرة الحركة والتلفت والتجول داخل القسم إلى " كثرة الحركة داخل القسم

✓ حذف الفقرة رقم (11) " الانشغال عن الدرس أو الشرود"

✓ حذف الفقرة رقم (13) " الغيابات المتكررة للتلاميذ"

✓ حذف الفقرة رقم (14) " تخريب أثاث القسم "

المجال الثالث : مشكلات تتعلق بالمنهاج

✓ تعديل الفقرة رقم (1) بتغيير كلمة "عدم " بكلمة ضعف لتصبح الفقرة

"ضعف التناسق و الانسجام بين الكتاب المدرسي ودليل الأستاذ "

- ✓ حذف الفقرة رقم (2) " قلة الربط بين الخبرات السابقة و الحالية في المنهاج
 - ✓ حذف الفقرة رقم (7) قلة التنويع في أسئلة الاختبار
 - ✓ تعديل الفقرة رقم (8) من " كثافة محتوى المنهاج المدرسي " إلى " كثافة محتوى البرامج الدراسية "
 - ✓ تعديل الفقرة رقم (9) من " غموض الدروس وصعوبة تحليلها " إلى " غموض بعض الدروس "
 - ✓ تعديل الفقرة رقم (10) من " ضعف ارتباط المحتوى بالواقع الجزائري المعاش " إلى " ضعف ارتباط المحتوى الدراسي بالواقع المعيش للتلميذ "
 - ✓ حذف الفقرة رقم (12) " ضعف المعرفة بأساليب التدريس المتنوعة "
 - ✓ حذف الفقرة رقم (15) " عدم مراعاة المنهاج لحاجات التلاميذ وميولهم "
 - ✓ حذف الفقرة رقم (16) " افتقار المنهاج إلى استخدام أساليب تقويم متنوعة "
 - ✓ حذف الفقرة رقم (17) " عدم ربط المعرفة العلمية بالخبرات السابقة للتلاميذ "
- المجال الرابع : مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية**

- ✓ حذف الفقرة رقم (4) " تدني نظرة الإدارة للأستاذ
- ✓ تعديل الفقرة رقم (5) من " تعامل المدير بمزاجية " إلى " تعامل المدير مع الأساتذة بمزاجية " .
- ✓ تعديل الفقرة رقم (6) من " ضعف البيئة الفيزيائية للقسم " إلى " افتقار القسم لأجهزة التدفئة والإضاءة "
- ✓ حذف الفقرة رقم (8) " تعامل المدير بنمط تسلطي "
- ✓ حذف الفقرة رقم (13) " التفتيش نوع من تصيد العثرات "
- ✓ حذف الفقرة رقم (15) " اعتماد التفتيش على الروتين "
- ✓ حذف الفقرة رقم (17) " توقيت 45 دقيقة لكل مادة غير كافي "

✓ حذف الفقرة رقم (18) " خمس سنوات في المرحلة الابتدائية غير كافية"

ملحق رقم (04)

2. الصدق التمييزي : يكون الاختبار صادقاً وتميزياً عندما يميز بين مجموعتين متطرفتين وقد تمّ حسابه بطريقة المقارنة الطرفية ، فبعد أن تم ترتيب توزيع الدرجات من أعلى درجة إلى أقل درجة لعينة الدراسة الاستطلاعية والمقدرة ب (40) أستاذ وأستاذة، تمّ اختيار 27 % من الأفراد من طرفي التوزيع وكان حجم كل مجموعة 11 أستاذاً وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول:

جدول رقم: (08)

اختبار(ت) لقياس الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا

	المجموعتان	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	مستوى الدلالة	
المجال الأول	المجموعة العليا	11	24,00	4,940	5,245	,000	دالة
	المجموعة الدنيا	11	14,64	3,264			
المجال الثاني	المجموعة العليا	11	34,18	4,622	5,852	,000	دالة
	المجموعة الدنيا	11	21,45	5,538			
المجال الثالث	المجموعة العليا	11	44,09	7,543	3,340	,003	دالة
	المجموعة الدنيا	11	32,73	8,392			
المجال الرابع	المجموعة العليا	11	54,27	8,137	7,842	,000	دالة
	المجموعة الدنيا	11	27,82	7,679			
المجال الخامس	المجموعة العليا	11	37,82	3,157	5,660	,000	دالة
	المجموعة الدنيا	11	26,55	5,803			
الصدق التمييزي الكلي	المجموعة العليا	11	194,36	11,792	13,882	,000	دالة
	المجموعة الدنيا	11	123,18	12,254			

يتضح من الجدول رقم(08) : أن مستوى المعنوية في جميع المجالات والدرجة الكلية تتراوح بين قيمتين (0,003) في المجال الثالث، و(0,000) في الدرجة الكلية وباقي

المجالات وهي أقل من (0.05) مما يدل عن وجود فروق بين المجموعتين (العليا و الدنيا) أي أن الاستبانة تتميز بصدق عالٍ

3. صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان: قام الطالب الباحث بالتحليل الإحصائي لفقرات الاستبيان على عينة استطلاعية البالغة عددها (40) استبانة وزعت على (40) أستاذ وأستاذة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال التابعة له.

1.3. معاملات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة لفقرات المجال الأول: قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول مشكلات تتعلق بالأستاذ والدرجة الكلية لفقراته. كما هو مبين بالجدول رقم (09)

جدول رقم: (09)

معاملات الارتباط لفقرات المجال الأول

رقم البند	محتوى الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	اتساع الفروق الفردية بين التلاميذ	0.478	0.002
2	صعوبة انتباه الأستاذ إلى كل ما يحدث في القسم	0.726	0.000
3	حضور الأستاذ متأخراً للقسم	0.435	0.005
4	التفرقة في المعاملة بين التلاميذ	0.420	0.007
5	انخفاض دافعية الأستاذ للتعليم	0.503	0.001
6	عدم تحكم الأستاذ في إدارة القسم	0.508	0.001
7	قلة اهتمام الأستاذ بتعديل السلوك الخاطئ للتلاميذ	0.347	0.028
8	ضعف التكوين الفعال للأستاذ	0.586	0.000
9	نقص التحضير للدرس	0.466	0.002

يتضح من الجدول رقم (09) : أن مستوى المعنوية لكل الفقرات تتراوح بين (0,000 و 0,028) وهي أقل من (0.05) في جميع الفقرات وبذلك تعتبر فقرات المجال الأول صادقة لما وضعت لقياسه.

2.3 قياس صدق الاتساق الداخلي لفقرات المجال الثاني: قام الطالب الباحث بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني مشكلات تتعلق بالتلاميذ والدرجة الكلية لفقراته. كما هو مبين بالجدول رقم (10)

جدول رقم: (10)

معاملات الارتباط لفقرات المجال الثاني

رقم البند	محتوى الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	انخفاض دافعية التلاميذ للتعلم	0.707	0.000
2	ضعف قدرة التلاميذ على إتباع التعليمات	0.724	0.000
3	عدم إحصار التلاميذ الأدوات اللازمة للدراسة	0.560	0.000
4	ضعف مشاركة التلاميذ في القسم	0.309	0.050
5	كسل وتراخي التلاميذ في القيام بالواجبات	0.579	0.000
6	كثرة حركة التلاميذ داخل القسم .	0.548	0.000
7	كثرة الاستئذان للخروج من القسم	0.421	0.007
8	سرعة الفتور وتشتت الانتباه	0.703	0.000
9	اعتداء التلاميذ على زملائهم بالضرب أو الشتم أو الإشارات	0.448	0.004

يتضح من الجدول رقم (10) : أن مستوى المعنوية لكل الفقرات تتراوح بين (0,000 و 0,05) وهي أقل من (0.05) في جميع فقرات المجال الثاني وبذلك تعتبر فقرات هذا المجال صادقة لما وضعت لقياسه.

3.3 قياس صدق الاتساق الداخلي لفقرات المجال الثالث: قام الطالب الباحث بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني والدرجة الكلية لفقراته.

كما هو مبين بالجدول رقم (11)

جدول رقم: (11)

معاملات الارتباط لفقرات المجال الثالث

رقم البند	محتوى الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	ضعف التناسق و الانسجام بين الكتاب المدرسي ودليل الأستاذ	0.484	0.002
2	كثرة المواد الدراسية	0.587	0.000
3	نقص الجوانب العملية في المنهاج	0.493	0.001
4	عدم ملائمة المحتوى لقدرات التلاميذ	0.508	0.000
5	افتقار المنهاج إلى وسائل توضيحية لتفسيره	0.648	0.000
6	كثافة محتوى البرامج الدراسية	0.534	0.000
7	غموض بعض الدروس	0.337	0.034
8	ضعف ارتباط المحتوى الدراسي بالواقع المعيش للتلميذ	0.442	0.004
9	عدم وضوح أهداف المنهاج	0.306	0.050
10	صعوبة التدريس بالمقاربة بالكفاءات	0.370	0.019
11	صعوبة تحديد مدى تقدم التلاميذ	0.319	0.045

يتضح من الجدول رقم (11) : أن مستوى المعنوية لكل الفقرات تتراوح بين (0,000 و 0,05) وهي أقل من (0.05) وتساويها في الفقرة رقم (09) وبذلك تعتبر فقرات المجال الثالث صادقة لما وضعت لقياسه.

4.3 قياس صدق الاتساق الداخلي لفقرات المجال الرابع : قام الطالب الباحث بحساب معاملات

الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني والدرجة الكلية لفقراته. كما هو مبين بالجدول

رقم (12)

جدول رقم: (12)
معاملات الارتباط لفقرات المجال الرابع

رقم الفقرة	محتوى الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	الاكتظاظ في القسم	0.650	0.000
2	وجود أقسام مشتركة	0.531	0.000
3	تعامل المدير مع الأساتذة بمزاجية	0.495	0.001
4	افتقار القسم لأجهزة التدفئة والإضاءة	0.608	0.000
5	تأخر وصول الكتب المدرسية في بداية العام	0.598	0.000
6	ضعف تنسيق وتعاون الإدارة مع الأستاذ في وضع الخطط	0.631	0.000
7	غياب لقاءات دورية مع جمعية أولياء التلاميذ	0.456	0.003
8	ضعف الانضباط في المدرسة	0.731	0.000
9	ضعف التعاون بين الأستاذ والمفتش	0.590	0.000
10	قلة الرحلات المعدة للتلاميذ	0.521	0.001
11	ضعف مساهمة المفتش في حل مشكلات الأساتذة التربوية	0.631	0.000
12	مطالبة الأستاذ بتضخيم النتائج	0.707	0.000
13	انتقال التلاميذ من السنة الأولى إلى السنة الثانية تلقائيا دون رسوب	0.414	0.008

يتضح من الجدول رقم (12) : أن مستوى المعنوية لكل الفقرات تتراوح بين (0,000 و 0,008) وهي أقل من (0.05) في جميع الفقرات وبذلك تعتبر فقرات المجال

الرابع صادقة لما وضعت لقياسه.

5.3 قياس صدق الاتساق الداخلي لفقرات المجال الخامس: قام الطالب الباحث بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الخامس مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ والدرجة الكلية لفقراته. كما هو مبين بالجدول رقم (13)

جدول رقم: (13)
معاملات الارتباط لفقرات المجال الخامس

رقم الفقرة	محتوى الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	حل واجبات التلاميذ من قبل الأهل	0.516	0.001
2	صعوبة تواصل الأستاذ مع الأهل	0.341	0.031
3	انعدام متابعة الأهل لتحصيل أبنائهم	0.522	0.001
4	إفراط الأهل في الدلال الزائد لأبنائهم	0.562	0.000
5	انعدام فاعلية جمعية أولياء التلاميذ	0.630	0.000
6	قلة تعاون الأولياء في حل مشاكل أبنائهم	0.537	0.000
7	إلقاء اللوم في أي تقصير على الأستاذ	0.444	0.004
8	إلحاح أولياء التلاميذ على حصول أبنائهم على درجات تفوق مستواهم الحقيقي	0.573	0.000

يتضح من الجدول رقم (13): أن مستوى المعنوية لكل الفقرات تتراوح بين (0,000 و 0,031) وهي أقل من (0.05) في جميع الفقرات وبذلك تعتبر فقرات المجال الخامس صادقة لما وضعت لقياسه.

6.3 قياس صدق الاتساق الداخلي لمجالات أداة الدراسة: قام الطالب الباحث بحساب معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات الأداة والدرجة الكلية للاستبانة . كما هو مبين بالجدول رقم (14)

جدول رقم: (14)

معاملات الاتساق الداخلي لمجالات أداة الدراسة

المجال	محتوى المجال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأول	مشكلات تتعلق بالأستاذ	0,742	0,000
الثاني	مشكلات تتعلق بالتلاميذ.	0,777	0,000
الثالث	مشكلات تتعلق بالمنهاج	0,613	0,000
الرابع	مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية	0,814	0,000
الخامس	مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ	0,681	0,000

يبين من الجدول رقم: (14) مدى ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة بالدرجة الكلية الاستبانة، والذي يبين أن محتوى كل مجال من مجالات الاستبيان له علاقة قوية بهدف الدراسة عند مستوى دلالة (0.05) حيث أن قيمة مستوى الدلالة لكل منها أقل من (0.05) ب. ثبات الاستبانة: أجرى الطالب الباحث خطوات التأكد من ثبات الاستبانة وذلك بعد تطبيقها على عينة استطلاعية، بطريقتين هما طريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

1. طريقة التجزئة النصفية : تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين متوسط درجات الأسئلة الفردية الرتبة ومتوسط درجات الأسئلة الزوجية الرتبة لكل مجال من مجالات الاستبانة

جدول رقم: (15)

معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية

المجال	محتوى المجال	معامل الثبات بعد التصحيح
الأول	مشكلات تتعلق بالأستاذ	0,723

0,913	مشكلات تتعلق بالتلاميذ.	الثاني
0,778	مشكلات تتعلق بالمنهاج	الثالث
0,910	مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية	الرابع
0,863	مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ	الخامس
0,952	الدرجة الكلية	

يوضح الجدول رقم (15) : قيم معاملات الثبات لمجالات الاستبانة الخمسة ويتضح أن قيم معامل بيرسون للمجالات تراوحت ما بين (0,723 و 0,913) وهي قيم عالية وهذا يؤكد ثبات هذه المجالات وإمكانية الاعتماد على نتائجه والاستفادة منها في التفسير والمناقشة، كما جاءت قيمة بيرسون للدرجة الكلية للاستبانة 0,952 وهي قيمة عالية جداً

2. طريقة ألفا كرونباخ : استخدم الطالب الباحث طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة كطريقة

ثانية لقياس الثبات .

جدول رقم: (16)

معاملات الثبات طريقة ألفا كرونباخ

المجال	محتوى المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ للثبات
الأول	مشكلات تتعلق بالأستاذ	09	0,766
الثاني	مشكلات تتعلق بالتلاميذ.	09	0,873
الثالث	مشكلات تتعلق بالمنهاج	11	0,850
الرابع	مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية	13	0,895
الخامس	مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ	08	0,850
	الدرجة الكلية	50	0,932

وقد تبين من الجدول السابق رقم (16) أن معاملات الثبات مرتفعة لمجالات الاستبانة وقد

تراوحت بين 0,766 و 0,895 وقد بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لجميع الفقرات (0,932) 5. حدود الدراسة:

تحدد هذه الدراسة بالمحددات التالية:

-**الحد الموضوعي:** اقتصرت هذه الدراسة على تحديد نوع وأكثر المشكلات التربوية شيوعاً بالمرحلة الابتدائية بالمقاطعات الشمالية لولاية الاغواط .

-**الحد المكاني:** المدارس الابتدائية بالمقاطعات الشمالية لولاية الاغواط .

-**الحد المؤسسي:** تم تطبيق هذه الدراسة بمدارس المقاطعات الشمالية لولاية الاغواط.

-**الحد البشري:** شملت هذه الدراسة جميع مفردات المجتمع الأصلي من أساتذة المرحلة الابتدائية.

-**الحد الزمني:** طبقت هذه الدراسة في شهري أفريل وماي 2014 .

6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لقد قام الطالب الباحث بتفريغ وتحليل الاستبانة من خلال استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)، للتحقق من صدق أداة الدراسة،

وذلك بإيجاد العلاقة بين كل فقرة والدرجة الكلية والمجال الذي تنتمي إليه.

2- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، للتحقق من ثبات أداة الدراسة .

3- التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لمعرفة مستوى درجة المشكلات و أبرزها عند أفراد تعداد الدراسة وهذا للإجابة عن التساؤل العام للدراسة.

4- T.Test. اختبار للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين وهذا للتحقق من الفرضية

الأولى و الثانية .

- 5- تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) للفروق بين متوسطات ثلاث عينات فأكثر وهذا للتحقق من الفرضية الثالثة والرابعة والخامسة .
- 6-اختبار شيفيه Scheffe. البعدي وهذا لمعرفة لصالح من تفسير الفروق وهذا في الفرضية الرابعة والخامسة .

الفصل الرابع عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

1. عرض ومناقشة نتائج التساؤل العام للدراسة
2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
5. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة
6. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

عرض نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

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 تساؤل وفرضيات الدراسة.

1. عرض ومناقشة نتائج التساؤل العام للدراسة : والذي ينص على:

ما هي المشكلات الأكثر شيوعاً في المرحلة الابتدائية في مدارس المقاطعات الشمالية لولاية الأغواط كما يراها الأساتذة؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و النسب المئوية لأداة الدراسة ومجالاتها والجدول التالية توضح ذلك :

جدول رقم: (17)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك ترتيبها

الدرجة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجموع الاستجابات	عدد الفقرات	ترتيب	المجال
قليلة	44,64	6,296	20,09	7675	09	5	مشكلات تتعلق بالأستاذ
كبيرة	69,94	7,737	31,48	12024	09	3	مشكلات تتعلق بالتلاميذ.
كبيرة	72,64	7,891	39,96	15263	11	2	مشكلات تتعلق بالمنهاج
متوسطة	56,91	10,542	36,99	14132	13	4	مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية
كبيرة	80,20	6,747	32,09	12256	08	1	مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ
	64,24	31,194	160,60	61350	50		الدرجة الكلية

يلاحظ من الجدول رقم (17) بأن مجال مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ قد جاءت في المرتبة الأولى بنسبة مئوية تقدر ب (80,20 %)، و بمتوسط حسابي قدره (32,09)، وانحراف معياري قدره (6,747)، وتقابلها درجة كبيرة من المشكلات، ويرجع ذلك كون أفراد تعداد الدراسة يرون أن أكثر المشكلات التي تواجههم هي تخلي الأسرة عن الدور التربوي المناط بها، وتراجعها عن أداء مهمتها في بناء شخصية الطفل والاكتفاء بدور الملاحظ من بعيد، وهذا الإهمال ينقل كاهل الأستاذ والعملية التعليمية التعليمية برمتها، وهذا من شأنه أن يضعف من أداء الأستاذ ويؤثر عليه

سلباً، وهو أمر يقرّه 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، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (أحمد سعيد 2008) والتي خلصت إلى كون أهم المشكلات التي تواجه أستاذ التعليم الابتدائي هي مشكلات تتجم عن أولياء أمور التلاميذ، وقد جاءت بوزن نسبي قدره (73,13 %) ، وكذا دراسة (فينمان، 1984) "Veenman, S" والتي توصلت إلى أن أبرز المشكلات تتمثل في العلاقة بين الأستاذ وأولياء الأمور، وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة (هارون و أهانلون، 1997) .

أما في المرتبة الثانية فيأتي مجال المشكلات التي تتعلق بالمنهاج بنسبة مئوية تقدر ب(72,64 %) وبمتوسط حسابي قدره (39,96)، وانحراف معياري قدره (7,891)، وتقابلها كذلك درجة كبيرة من المشكلات، وذلك كون المنهاج يعتريه كثير من عدم الوضوح وهو يضم في طياته المحتوى والأهداف وطرائق التدريس والوسائل والتقويم، وفي مجملها ليست بالأمر الهين .

ثم تليها في المرتبة الثالثة مجال المشكلات التي تتعلق بالتلاميذ بنسبة مئوية تقدر ب(69,94 %) وبمتوسط حسابي قدره (31,48) وانحراف معياري قدره (7,737) وتقابلها كذلك درجة كبيرة من المشكلات، ويعد المتعلم 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 وبناءؤه بسهولة وخصوصاً أنه يأتي وهو مزود بقيم ومعارف قبلية، وقد يكون يعاني من مشكلات صحية وظروف اجتماعية .

ثم مجال المشكلات التي تتعلق بالإدارة المدرسية بنسبة مئوية تقدر (56,91 %) وبمتوسط حسابي قدره (36,99)، وانحراف معياري قدره (10,542)، وتقابلها درجة متوسطة من المشكلات، ويعود ذلك لانشغال الإدارة بشكل عام بأمور إدارية والابتعاد عن الأمور التربوية مما يخلق هوة بين الأستاذ والإدارة، ويجعل من الأستاذ يواجه المشكلات والصعوبات لوحده .

وأخيراً مجال المشكلات التي تتعلق بالأستاذ في المرتبة الخامسة بنسبة مئوية تقدر ب(44,64 %) وبمتوسط حسابي قدره (20,09)، وانحراف معياري قدره (6,296) وتقابلها درجة قليلة من المشكلات، ويرجع ذلك في اعتقادي لوعي الأستاذ بدوره ومهامه ورغبته في تذليل الصعاب التي تعترى وتعيق العملية التربوية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (عارف 2009) التي جاءت مشكلات مصدرها الأستاذ بوزن نسبي (45,3 %) .

جدول رقم: (18)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الأول " مشكلات تتعلق بالأستاذ وكذلك ترتيبها في المجال

رقم الفقرة	الفقرة	الترتيب	التكرار والنسبة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	مجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
01	اتساع الفروق الفردية بين التلاميذ	1	ت	16	45	112	128	81	1359	3,56	1,077	71,15	كبيرة
			%	4,2	11,8	29,3	33,5	21,2					
02	صعوبة انتباه الأستاذ إلى كل ما يحدث في القسم	3	ت	85	103	112	51	31	986	2,58	1,203	51,62	قليلة
			%	22,3	27,0	29,3	13,4	8,1					
03	حضور الأستاذ متأخراً للقسم	8	ت	219	95	33	29	6	654	1,71	1,012	34,24	قليلة جداً
			%	57,3	24,9	8,6	7,6	1,6					
04	التفرقة في المعاملة بين التلاميذ	9	ت	262	72	43	3	2	557	1,46	,765	29,16	قليلة جداً
			%	68,6	18,8	11,3	,8	,5					
05	انخفاض دافعية الأستاذ للتعليم	5	ت	178	81	61	28	34	805	2,11	1,309	42,14	قليلة
			%	46,6	21,2	16,0	7,3	8,9					
06	عدم تحكم الأستاذ في إدارة القسم	7	ت	209	92	64	12	5	658	1,72	,940	34,45	قليلة جداً
			%	54,7	24,1	16,8	3,1	1,3					
07	قلة اهتمام الأستاذ بتعديل السلوك الخاطئ للتلاميذ	6	ت	212	72	58	13	27	717	1,88	1,212	37,54	قليلة
			%	55,5	18,8	15,2	3,4	7,1					
08	ضعف التكوين الفعال للأستاذ	2	ت	99	69	97	56	61	1057	2,77	1,398	55,34	قليلة
			%	25,9	18,1	25,4	14,7	16,0					
09	نقص التحضير للدرس	4	ت	132	102	80	34	34	882	2,31	1,273	46,18	قليلة
			%	34,6	26,7	20,9	8,9	8,9					

يتضح من الجدول رقم (18) ما يلي:

أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

-الفقرة (1) والتي نصت على "اتساع الفروق الفردية بين التلاميذ" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3,56) وانحراف معياري (1,077) ونسبة مئوية تقدر ب (71,15 %) وهي درجة كبيرة حيث تعتبر من أهم المشكلات التي تعترض أساتذة المرحلة الابتدائية، ويرجع ذلك لكون هذه المشكلة مركبة أو نتاج مناحي أخرى تزيد من حدة هذه المشكلة، فبيداغوجية الكفاءات تستدعي من الأساتذة تعليم فردي، وفي ظل اكتظاظ الأقسام يعسر على الأستاذ مراعاة الفروق الفردية، وخصوصاً أن أستاذ المرحلة الابتدائية ينتقل عبر مواد مختلفة من قراءة وحساب وتربية مدنية،... الخ

-الفقرة (8) والتي نصت على " ضعف التكوين الفعال للأستاذ " احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (2,77) وانحراف معياري (1,398) ونسبة مئوية تقدر ب (55,34 %) والتكوين المستمر للأستاذ هو أكثر من ضرورة في ظل التغيرات العلمية المتسارعة، و أفراد الدراسة يرون ضرورة ذلك وخصوصاً أن غالبية الأساتذة لم يتلقوا تكويناً في معاهد متخصصة للتعليم بل هم خريجو الجامعة

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

-الفقرة (3) والتي نصت على " حضور الأستاذ متأخراً للقسم " احتلت المرتبة الثامنة في هذا المجال بمتوسط حسابي قدره (1,71) وانحراف معياري (1,012) ونسبة مئوية تقدر ب (34,24 %) ويرجع سبب ذلك لارتفاع الشعور بالمسؤولية لدى الأستاذ وكذلك لصرامة الإدارة مع التأخرين .

الفقرة (4) والتي نصت على " التفرقة في المعاملة بين التلاميذ " احتلت المرتبة التاسعة في هذا المجال بمتوسط حسابي قدره (1,46) وانحراف معياري (,765) ونسبة مئوية تقدر ب (29,16 %) ويرجع ذلك إلى حرص الأستاذ على المساواة بين التلاميذ وعدم التفرقة بينهم وامتداح إنجازات التلاميذ كافة، إذ إن امتداح بعضهم فقط سيشعرهم بعدم الارتياح والقلق حول إمكانية المحافظة على مستوى عالٍ من التحصيل، كما أن تأنيب السلوك غير المرغوب فيه يسري

على جميع من أخل بالنظام الصفي دون تمييز أو محاباة وإيمان الأستاذ بأن أي تقصير في هذا الشأن سيثير ردود أفعال سلبية تؤثر على السير العام للدراسة.

جدول رقم: (19)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثاني " مشكلات تتعلق بالتلاميذ وكذلك ترتيبها في المجال

الدرجة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجموع الاستجابات	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا	التكرار والنسبة	الترتيب	الفقرة	رقم الفقرة
كبيرة	79,37	1,062	3,97	1516	152	115	74	33	8	ت	1	انخفاض دافعية التلاميذ للتعلم	01
					39,8	30,1	19,4	8,6	2,1	%			
كبيرة	75,39	,977	3,77	1440	99	140	104	34	5	ت	2	ضعف قدرة التلاميذ على إتباع التعليمات	02
					25,9	36,6	27,2	8,9	1,3	%			
كبيرة	70,31	1,212	3,52	1343	105	88	114	49	26	ت	6	عدم إحضار التلاميذ الأدوات اللازمة للدراسة	03
					27,5	23,0	29,8	12,8	6,8	%			
متوسط	59,63	1,023	2,98	1139	37	62	163	97	23	ت	9	ضعف مشاركة التلاميذ في القسم	04
					9,7	16,2	42,7	25,4	6,0	%			
كبيرة	72,14	1,121	3,61	1378	96	120	104	44	18	ت	4	كسل وتراخي التلاميذ في القيام بالواجبات	05
					25,1	31,4	27,2	11,5	4,7	%			
كبيرة	71,83	1,217	3,59	1372	104	120	86	42	30	ت	5	كثرة حركة التلاميذ داخل القسم .	06
					27,2	31,4	22,5	11,0	7,9	%			
متوسط	66,33	1,362	3,32	1267	104	72	96	61	49	ت	7	كثرة الاستئذان للخروج من القسم	07
					27,2	18,8	25,1	16,0	12,8	%			
كبيرة	74,39	1,081	3,72	1421	111	115	105	40	11	ت	3	سرعة الفطور وتشتت الانتباه	08
					29,1	30,1	27,5	10,5	2,9	%			
متوسطة	60,10	1,478	3,01	1148	90	61	78	67	86	ت	8	اعتداء التلاميذ على زملائهم بالضرب أو الشتم أو الإشارات	09
					23,6	16,0	20,4	17,5	22,5	%			

يتضح من الجدول رقم (19) ما يلي :

أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا: الفقرة (1) والتي نصت على " انخفاض دافعية التلاميذ للتعلم " جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3,97) وانحراف معياري (1,062) ونسبة مئوية تقدر ب (79,37 %) وهي درجة كبيرة، ومآل ذلك إلى كثرة اهتمامات الطفل في ظل التكنولوجيا الحديثة، فنجد مولعاً بأشياء أخرى تحد من دافعيته للتعلم، كما أن الأطفال في هذه المرحلة يميلون لقضاء أوقات كبيرة في اللعب، وكذلك رواج معايير جديدة في المجتمع لا تمجد الجد والاجتهاد والمثابرة، وبالتالي تسهم بشكل كبير في ثني التلميذ عن التحصيل والعلم، كما تسهم الأسرة بحظ وافر في عدم لعب أي دور في مساعدة أبنائها وزيادة دافعتهم للتعلم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (هارون وأهانلون 1997) وتقول الدكتورة عباد فوزية " مهمة الدافعية ليست مسأله خاصة بالمعلم، بل هي مهمة مشتركة بين المدرسة والبيت وهيئات ومؤسسات اجتماعية أخرى " .

(عباد فوزية، 2011 : 22)

- الفقرة (2) والتي نصت على " ضعف قدرة التلاميذ على اتباع التعليمات " جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (3,77) وانحراف معياري (9,77) ونسبة مئوية تقدر ب (75,39 %)، وهي درجة كبيرة والسبب في ذلك كما ورد سابقاً يأتي الطفل وقد استنفذ قواه في اللعب ومشاهدة البرامج التلفزيونية، فيصعب عليه اتباع التعليمات وتضعف قدرته على التحصيل .

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة (9) والتي نصت على " اعتداء التلاميذ على زملائهم بالضرب أو الشتم أو الإشارات " احتلت المرتبة الثامنة في هذا المجال بمتوسط حسابي قدره (3,01) وانحراف معياري (1,478) ونسبة مئوية تقدر ب (60,10 %) ووردت بدرجة متوسطة ويرجع سبب ذلك كون أساتذة المرحلة الابتدائية يبذلون قصارى جهدهم في ضبط سلوكيات التلاميذ داخل الأقسام، ويتابعون كل شاردة وواردة تصدر عن تلاميذهم .

-الفقرة (4) والتي نصت على " ضعف مشاركة التلاميذ في القسم " احتلت المرتبة التاسعة في هذا المجال بمتوسط حسابي قدره (3,01) وانحراف معياري (1,478) ونسبة مئوية تقدر ب

(59,63 %) ويرجع ذلك لتحفيز الأستاذ لتلاميذه للمشاركة في القسم، وقدرته على خلق جو من التفاعل والحوار، وقد يكون ذلك لرغبة التلاميذ في التعبير عما يختلج ذواتهم .

جدول رقم: (20)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثالث
"مشكلات تتعلق بالمنهاج وكذلك ترتيبها في المجال"

رقم الفقرة	الفقرة	الترتيب	التكرار والنسبة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	الاستجابات	مجموع الحسابي	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسطية	النسبة	الدرجة
01	ضعف التناسق و الانسجام بين الكتاب المدرسي ودليل الأستاذ	8	ت	24	61	148	90	59	1245	3,26	1,096	65,18	متوسطة		
			%	6,3	16,0	38,7	23,6	15,4							
02	كثرة المواد الدراسية	2	ت	4	10	42	139	187	1641	4,30	,844	85,91	كبيرة		
			%	1,0	2,6	11,0	36,4	49,0							
03	نقص الجوانب العملية في المنهاج	7	ت	11	56	121	141	53	1315	3,44	,996	68,84	كبيرة		
			%	2,9	14,7	31,7	36,9	13,9							
04	عدم ملائمة المحتوى لقدرات التلاميذ	3	ت	10	30	93	117	132	1477	3,87	1,060	77,32	كبيرة		
			%	2,6	7,9	24,3	30,6	34,6							
05	افتقار المنهاج إلى وسائل توضيحية لتفسيره	4	ت	10	41	83	105	143	1476	3,86	1,114	77,27	كبيرة		
			%	2,6	10,7	21,7	27,5	37,4							
06	كثافة محتوى البرامج الدراسية	1	ت	3	11	35	123	210	1672	4,38	,829	87,35	كبيرة		
			%	,8	2,9	9,2	32,2	55,0							
07	غموض بعض الدروس	10	ت	34	95	99	78	76	1213	3,18	1,256	63,50	متوسط		
			%	8,9	24,9	25,9	20,4	19,9							
08	ضعف ارتباط المحتوى الدراسي بالواقع المعيش للتلميذ	5	ت	19	41	70	116	136	1455	3,81	1,176	76,17	كبيرة		
			%	5,0	10,7	18,3	30,4	35,6							
09	عدم وضوح أهداف المنهاج	9	ت	37	78	105	91	71	1227	3,21	1,238	64,24	متوسط		
			%	9,7	20,4	27,5	23,8	18,6							
10	صعوبة التدريس بالمقاربة بالكفاءات	6	ت	29	39	120	108	86	1329	3,48	1,168	69,58	كبيرة		
			%	7,6	10,2	31,4	28,3	22,5							
11	صعوبة تحديد مدى تقدم التلاميذ	10	ت	42	68	120	85	67	1213	3,18	1,231	63,50	متوسط		
			%	11,0	17,8	31,4	22,3	17,5							

يتضح من الجدول رقم (20) ما يلي:

أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

الفقرة (13) والتي نصت على " كثافة محتوى البرامج الدراسية " جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4,38) وانحراف معياري (829)، ونسبة مئوية تقدر ب (87,35 %)، ويرجع السبب في ذلك لشعور الأساتذة بكثافة البرامج الدراسية، وهو أمر أقرته الوزارة الوصية من خلال تخفيف البرنامج مرات عدة، جوان 2008، جوان 2009 وأخيرا جوان 2011 .

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

- الفقرة (10) والتي نصت على " كثرة المواد الدراسية " جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (4,30) وانحراف معياري (844)، ونسبة مئوية تقدر ب (85,91 %)، وهي بدرجة كبيرة جداً وقد يرجع سبب ذلك لكون المجتمع يشهد تطوراً تكنولوجياً واقتصادياً كبيراً مما جعل لجان إعداد البرامج والمواد ترى ضرورة هذا الكم من المواد في حين لا بد من تغليب الكيف على الكم، وأمر ثقل حجم المحفظة المتداول في وسائل الإعلام ما هو إلا دليل على كثرة المواد الدراسية .

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا

- الفقرة (9) والتي نصت على " غموض بعض الدروس " احتلت المرتبة العاشرة في هذا المجال بمتوسط حسابي قدره (3,18) وانحراف معياري (1,231) ونسبة مئوية تقدر ب (63,50 %) وجاءت هذه المشكلة بدرجة متوسطة بحيث الإعداد الأكاديمي الحالي يسمح للأساتذة من التمكن من الدروس المبرمجة .

-الفقرة (4) والتي نصت على صعوبة تحديد مدى تقدم التلاميذ " احتلت المرتبة العاشرة في هذا المجال بمتوسط حسابي قدره (3,18) وانحراف معياري (1,231) ونسبة مئوية تقدر ب (63,50 %)، ويرجع سبب هذا كون الأساتذة لا يجدون صعوبة كبيرة في تحديد مدى تقدم

التلاميذ، وهذا راجع لكون أساتذة التعليم الابتدائي يقضون مع التلاميذ وقتاً طويلاً وقد يدوم في كثير من الأحيان إلى سنوات عدة .

جدول رقم: (21)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الرابع " مشكلات مرتبطة بالإدارة المدرسية " وكذلك ترتيبها في المجال

رقم الفقرة	الفقرة	الترتيب	التكرار والنسبة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	مجموع الاستجابات	الحسابي المتوسط	المعياري الانحراف	النسبة المئوية	الدرجة
01	الاكتظاظ في القسم	4	ت	57	47	67	61	150	1346	3,52	1,477	70,47	كبيرة
			%	14,9	12,3	17,5	16,0	39,3					
02	وجود أقسام مشتركة	13	ت	265	80	17	8	12	568	1,49	,919	29,73	قليلة جداً
			%	69,4	20,9	4,5	2,1	3,1					
03	تعامل المدير مع الأساتذة بمزاجية	11	ت	170	64	73	22	53	870	2,28	1,430	45,54	قليلة
			%	44,5	16,8	19,1	5,8	13,9					
04	افتقار القسم لأجهزة التدفئة والإضاءة	12	ت	255	62	41	12	12	610	1,60	1,012	31,93	قليلة جداً
			%	66,8	16,2	10,7	3,1	3,1					
05	تأخر وصول الكتب المدرسية في بداية العام	5	ت	116	71	58	45	92	1072	2,81	1,565	56,12	متوسطة
			%	30,4	18,6	15,2	11,8	24,1					
06	ضعف تنسيق وتعاون الإدارة مع الأستاذ في وضع الخطط	7	ت	125	60	82	32	83	1034	2,71	1,529	54,13	متوسطة
			%	32,7	15,7	21,5	8,4	21,7					
07	غياب لقاءات دورية مع جمعية أولياء التلاميذ	3	ت	58	16	28	54	226	1520	3,98	1,485	79,58	كبيرة
			%	15,2	4,2	7,3	14,1	59,2					
08	ضعف الانضباط في المدرسة	9	ت	120	93	98	35	36	920	2,41	1,274	48,16	قليلة
			%	31,4	24,3	25,7	9,2	9,4					
09	ضعف التعاون بين الأستاذ والمفتش	8	ت	124	82	57	46	73	1008	2,64	1,508	52,77	متوسطة
			%	32,5	21,5	14,9	12,0	19,1					
10	قلة الرحلات المعدة للتلاميذ	2	ت	79	7	11	21	264	1530	4,01	1,631	80,10	كبيرة
			%	20,7	1,8	2,9	5,5	69,1					

مؤسطة	54,76	1,467	2,74	104 6	77	36	85	78	106	ت	ضعف مساهمة المفتش	11
					20,2	9,4	22,3	20,4	27,7	%	6	في حل مشكلات الأساتذة التربوية
قبيلة	45,70	1,518	2,29	873	63	28	47	61	183	ت	مطالبة الأستاذ بتضخيم النتائج	12
					16,5	7,3	12,3	16,0	47,9	%	10	
إمارة	90,83	1,112	4,54	173 5	309	32	5	11	25	ت	انتقال التلاميذ من السنة الأولى إلى السنة الثانية تلقائيا دون رسوب	13
					80,9	8,4	1,3	2,9	6,5	%	1	

يتضح من الجدول رقم (21) ما يلي:

أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة (13) والتي نصت على " انتقال التلاميذ من السنة الأولى إلى السنة الثانية تلقائيا دون رسوب " جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4,54) وانحراف معياري (1,112) ونسبة مئوية تقدر ب (90,83 %)، وربما يعود السبب في ذلك إلى أنه حينما ينتقل التلاميذ إلى السنة الثانية مباشرة يحدث هذا خلافاً في البناء التربوي للطفل فهذا الصعود التلقائي بمثابة شرخ أو حلقة مفقودة في الجهاز المفاهيمي للتعلم بحيث يقفز على الكثير من المبادئ والأسس التي يتعلمها التلميذ في السنة الأولى مما يعسر التعلم في السنوات اللاحقة، وبالتالي تقف حائلاً أمام الأداء الأمثل للأستاذ، وتزيد في صعوبة مهمته لذا يرى غالبية الأساتذة أن هذه الفقرة تأتي في المرتبة الأولى في هذا المجال وفي الاستبيان ككل، فهم يشعرون 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 .

- الفقرة (10) والتي نصت على " قلة الرحلات المعدة للتلاميذ " جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (4,01) وانحراف معياري (1,631) ونسبة مئوية تقدر ب (80,10 %) وقد جاءت

هذه الفقرة بدرجة كبيرة، ويرجع سبب ذلك لما للرحلات من فائدة تربوية كبيرة خصوصاً في المرحلة الابتدائية، التي تستدعي التعليم بالمحسوس والملموس بعيداً عن المفاهيم المجردة، إلا أنها تتطلب مبالغ طائلة تفوق قدرة المدارس في ظل أعداد كبيرة من التلاميذ .

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

-الفقرة (9) والتي نصت على " افتقار القسم لأجهزة التدفئة والإضاءة " احتلت المرتبة الثانية عشر في هذا المجال بمتوسط حسابي قدره (1,60) وانحراف معياري (1,012) ونسبة مئوية تقدر ب (31,93 %) ويرجع سبب ذلك كون الإدارة تسعى جاهدة إلى الاهتمام بالبيئة الفيزيائية للمدارس وتوفير ما من شأنه أن يساعد التلاميذ على التحصيل .

-الفقرة (02) والتي نصت على " وجود أقسام مشتركة " احتلت المرتبة الثالثة عشر في هذا المجال بمتوسط حسابي قدره (1,49) وانحراف معياري (9,19)، ونسبة مئوية تقدر ب (29,73 %) وجاءت هذه المشكلة بدرجة قليلة جداً، ويرجع سبب ذلك لرغبة الإدارة وسهرها على تذليل الصعاب التي تواجه أستاذ المرحلة الابتدائية .

جدول رقم: (22)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الخامس "مشكلات تتعلق بأولياء الأمور وكذلك ترتيبها في المجال

رقم الفقرة	الفقرة	التكرار والنسبة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	مجموع الاستجابات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
01	حل واجبات التلاميذ من قبل الأهل	ت	39	56	59	99	129	1369	3,58	1,352	71,67	كبيرة
		%	10,2	14,7	15,4	25,9	33,8					
02	صعوبة تواصل الأستاذ مع الأهل	ت	24	34	53	81	190	1525	3,99	1,250	79,84	كبيرة
		%	6,3	8,9	13,9	21,2	49,7					
03	انعدام متابعة الأهل لتحصيل أبنائهم	ت	16	15	52	98	201	1599	4,21	1,079	83,73	كبيرة جداً
		%	4,2	3,9	13,6	25,7	52,6					

04	إفراط الأهل في الدلال الزائد لأبنائهم	6	ت	18	27	121	73	143	1442	3,77	1,162	75,49	كبيرة
			%	4,7	7,1	31,7	19,1	37,4					
05	انعدام فاعلية جمعية أولياء التلاميذ	3	ت	15	17	44	44	262	1667	4,36	1,097	87,27	كبيرة
			%	3,9	4,5	11,5	11,5	68,6					
06	قلة تعاون الأولياء في حل مشاكل أبنائهم	2	ت	21	16	44	77	224	1613	4,22	1,148	88,45	كبيرة جداً
			%	5,5	4,2	11,5	20,2	58,6					
07	إلقاء اللوم في أي تقصير على الأستاذ	1	ت	17	11	26	67	261	1690	4,42	1,044	88,48	كبيرة
			%	4,5	2,9	6,8	17,5	68,3					
08	إلحاح أولياء التلاميذ على حصول أبنائهم على درجات تفوق مستواهم الحقيقي	8	ت	54	46	67	71	144	1351	3,54	1,448	70,73	كبيرة
			%	14,1	12,0	17,5	18,6	37,7					

يتضح من الجدول رقم (22) ما يلي :

أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

-الفقرة (07) والتي نصت على " إلقاء اللوم في أي تقصير على الأستاذ " جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4,42) وانحراف معياري (1,044) ونسبة مئوية تقدر ب

(88,48 %)، وقد وردت بدرجة كبيرة جداً، ويرجع السبب في ذلك لاعتقاد الأولياء أن الأستاذ هو المسئول الأول عن تربية أبنائهم، وفي هذا يقول (خالد الشنتوت، 2007 : 08) ساد خطأ شائع بأن المدرسة فيها مدرسون وهم أقدر من الآباء والأمهات على التربية، ويذهب ليصف هذا الخطأ بالخطر جداً لأنه برر للبيت تخليه عن وظيفته، وهو ما يجعل أولياء الأمور 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 .

- الفقرة (06) والتي نصت على " قلة تعاون الأولياء في حل مشاكل أبنائهم " جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (4,22) وانحراف معياري (1,148) ونسبة مئوية تقدر (88,45 %)

يرى أفراد تعداد الدراسة تقصير الأولياء وقلة تعاونهم في حل مشاكل أبنائهم، قد وردت هذه المشكلة بدرجة كبيرة جدا 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 أبنائهم 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

(أحمد الخميسي، 2014 : 06)

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة (1) والتي نصت على " حل واجبات التلاميذ من قبل الأهل " احتلت المرتبة السابعة في هذا المجال بمتوسط حسابي قدره (3,58) وانحراف معياري (1,352) ونسبة مئوية تقدر ب (71,67 %)، رغم أنها في المرتبة ما قبل الأخيرة إلا أنها جاءت بدرجة كبيرة ويرجع سبب ذلك كون أولياء التلاميذ يسعون للحلول الجاهزة، وذلك دون تعب ومساعدة الأبناء على التعلم وحل واجباتهم بأنفسهم .

-الفقرة (8) والتي نصت على " إلحاح أولياء التلاميذ على حصول أبنائهم على درجات تفوق مستواهم الحقيقي " احتلت المرتبة الثامنة في هذا المجال بمتوسط حسابي قدره (3,54) وانحراف معياري (1,448) ونسبة مئوية تقدر ب (70,73 %)، وعلى الرغم أنها في المرتبة الأخيرة إلا أنها جاءت كذلك بدرجة كبيرة ، ويرجع سبب ذلك لرغبة أولياء الأمور في نجاح أبنائهم ولو بدون كد وجهد، الأهم في نظرهم هو الحصول على درجات عالية.

2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى : والتي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في متوسطات المشكلات التربوية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الطالب الباحث باستخدام اختبار "T. test" لعينتين مستقلتين والجدول رقم (23) يوضح ذلك

جدول رقم: (23)

اختبار t لقياس الفروق طبقا لمتغير الجنس (ذكر- أنثى)

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مشكلات تتعلق بالأستاذ	ذكر	133	20,29	6,003	,440	,660 غير دالة
	أنثى	249	19,99	6,456		
مشكلات تتعلق بالتلاميذ.	ذكر	133	29,59	6,209	-3,858	,000 دالة
	أنثى	249	32,49	8,277		
مشكلات تتعلق بالمنهاج	ذكر	133	38,74	6,707	-2,372	,018 دالة
	أنثى	249	40,61	8,396		
مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية	ذكر	133	35,31	9,334	-2,418	,016 دالة
	أنثى	249	37,90	11,046		
مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ	ذكر	133	31,47	6,371	-1,309	,191 غير دالة
	أنثى	249	32,41	6,929		
جميع المجالات	ذكر	133	155,38	25,399	-2,613	,009 دالة
	أنثى	249	163,39	33,603		

يتضح من الجدول رقم (23) أن مستوى المعنوية أقل من (0.05) في الدرجة الكلية للاستبانة، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة التعليم الابتدائي فيما يتعلق بتكرار المشكلات التربوية التي تواجههم تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وهو الشأن نفسه بالنسبة للمجالات (التلميذ - المنهاج - الإدارة المدرسية)، وبالتالي الفرضية لم تتحقق وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (أحمد أبوفودة، 2008) كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المشكلات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي في المجالات (الأستاذ - أولياء الأمور) تعزى لمتغير الجنس ويعزو الطالب الباحث ذلك إلى :

- كون الإناث أكثر رغبةً ومثابرةً وحماساً في العمل، مما يزيد في تقديرهن لدرجة المشكلات التربوية وهذا مقارنة بالذكور.

- كون الإناث أكثر عاطفية من الذكور الأمر الذي يجعل الأنثى أكثر إحساساً بتقديرها للمشكلات .

- ربما كون الأنثى تتنقل كاهلها التزامات أخرى خارج المدرسة من رعايتها للأسرة وأعمال البيت مما يجعلها أكثر تقديراً للمشكلات التي تواجهها في مهنتها .

- وربما كون الإناث ذوات خصوصية تحكمهن عادات وأعراف اجتماعية، تحد من تواصلهن مع الإدارة المدرسية مما يؤثر في ارتفاع درجة تقديرهن للمشكلات .

أما في المجالين (الأستاذ - أولياء الأمور) يعزو الطالب الباحث عدم وجود فروق بين الجنسين في تقدير المشكلات التربوية إلى:

- كون الإناث والذكور على حد سواء يتفقان على أن المشكلات التي تتعلق بأولياء الأمور تأتي في المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة وهذا لأن أمر تجاهل وإهمال أولياء الأمور لمستقبل أبنائهم 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.

3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية : والتي تنص على أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في متوسطات المشكلات

التربوية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير مادة التدريس (عربي - فرنسي)

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الطالب الباحث باستخدام اختبار "T. test" لعينتين مستقلتين

والجدول رقم (24) يوضح ذلك :

جدول رقم: (24)

اختبار لقياس الفروق طبقاً لمتغير مادة التدريس (عربي - فرنسي)

المجال	مادة التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مشكلات تتعلق بالأستاذ	عربي	328	19,80	6,147	-2,276	,023 دالة
	فرنسي	54	21,89	6,925		
مشكلات تتعلق بالتلاميذ	عربي	328	31,13	7,664	-2,199	,028 دالة
	فرنسي	54	33,61	7,908		
مشكلات تتعلق بالمنهاج	عربي	328	39,55	7,906	-2,462	,014 دالة
	فرنسي	54	42,39	7,411		
مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية	عربي	328	36,37	10,236	-2,902	,004 دالة
	فرنسي	54	40,81	11,623		
مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ	عربي	328	31,79	6,737	-2,132	,034 دالة
	فرنسي	54	33,89	6,584		
جميع المجالات	عربي	328	158,63	30,366	-3,082	,002 دالة
	فرنسي	54	172,59	33,692		

يتضح من الجدول رقم (24) أن مستوى المعنوية أقل من (0.05) في الدرجة الكلية للاستبانة وهو الأمر نفسه في جميع مجالات الاستبانة، مما يجعلنا نرفض الفرض الصفري أي الفرضية لم تتحقق وبالتالي نقبل الفرض البديل بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المشكلات بين أفراد تعداد الدراسة تعزى لمتغير مادة التدريس (عربية - فرنسية) 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 .

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 . (محمد بن حمودة، 2008 : 45)

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

4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة : والتي تنص على أنه :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في متوسطات المشكلات التربوية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي (قبل البكالوريا، بكالوريا، ليسانس) .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الطالب الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي

(One Way ANOVA) الجدول رقم (25) يوضح ذلك

جدول رقم: (25)

تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في استجابات افراد تعداد الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
مشكلات تتعلق بالأستاذ	بين المجموعات	167,982	2	83,991	2,132	غير دالة 120,
	داخل المجموعات	14933,811	379	39,403		
	المجموع	15101,793	381			
مشكلات تتعلق بالتلاميذ	بين المجموعات	101,679	2	50,840	,849	غير دالة 429,
	داخل المجموعات	22705,608	379	59,909		
	المجموع	22807,288	381			
مشكلات تتعلق بالمنهاج	بين المجموعات	28,881	2	14,440	,231	غير دالة 794,
	داخل المجموعات	23695,362	379	62,521		
	المجموع	23724,243	381			

مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية	بين المجموعات	182,489	2	91,244	820,	441, غير دالة
	داخل المجموعات	42157,501	379	111,234		
	المجموع	42339,990	381			
مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ	بين المجموعات	48,259	2	24,130	529,	590, غير دالة
	داخل المجموعات	17295,060	379	45,633		
	المجموع	17343,319	381			
جميع المجالات	بين المجموعات	424,955	2	212,478	217,	805, غير دالة
	داخل المجموعات	370312,563	379	977,078		
	المجموع	370737,518	381			

يتضح من الجدول رقم(25): أن قيمة مستوى المعنوية للدرجة الكلية للاستبانة تقدر ب (0,805) وهي أكبر من(0,05) وهو الشأن نفسه لجميع مجالات الاستبانة(الأستاذ - التلاميذ - المنهاج - الإدارة المدرسية - أولياء الأمور) فهي كلها أكبر من (0,05) مما يجعلنا نقبل الفرض الصفري بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المشكلات التربوية بين أفراد تعداد الدراسة تعزى للمؤهل العلمي وبالتالي الفرضية تتحققت ويعزو الطالب الباحث ذلك إلى:

- كون غالبية أفراد تعداد الدراسة أي ما يقارب (70 %) 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 فارقاً 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 .

(عبد القادر فضيل، مرجع سابق: 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 ومساير لهذه المشكلات مما يجعل أفراد تعداد الدراسة لا يختلفون في درجة تقديرهم للمشكلات التربوية وهذا على الرغم من اختلاف المؤهل العلمي بينهم.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (هبة السكني، 2011)، والتي توصلت لعدم وجود فروق في المشكلات تعزى للمؤهل العلمي ودراسة (رنين شحادة، 2012)، والتي خلصت لعدم وجود فروق في المشكلات تبعاً لمتغير المؤهل و دراسة (كمال مخامرة، 2012)، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لأسباب مشكلات الإدارة الصفية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذا دراسة (عارف 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 (تروات، 1982) Traout والتي توصلت إلى أن (10 فقرات كانت موضع الاهتمام الكلي لعينة الدراسة بغض النظر عن المؤهل العلمي لديهم.

5. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في متوسطات المشكلات التربوية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 05 سنوات، من 6 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الطالب الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) الجدول رقم (26) يوضح ذلك .

جدول رقم: (26)

تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في استجابات افراد تعداد الدراسة
تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
مشكلات تتعلق بالأستاذ	بين المجموعات	18,104	2	9,052	,227	,797 غير دالة
	داخل المجموعات	15083,689	379	39,799		
	المجموع	15101,793	381			
مشكلات تتعلق بالتلاميذ	بين المجموعات	516,949	2	258,474	4,395	,013 دالة
	داخل المجموعات	22290,339	379	58,814		
	المجموع	22807,288	381			
مشكلات تتعلق بالمنهاج	بين المجموعات	241,644	2	120,822	1,950	,144 غير دالة
	داخل المجموعات	23482,599	379	61,959		
	المجموع	23724,243	381			
مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية	بين المجموعات	532,059	2	266,030	2,412	,091 غير دالة
	داخل المجموعات	41807,930	379	110,311		
	المجموع	42339,990	381			
مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ	بين المجموعات	104,742	2	52,371	1,151	,317 غير دالة
	داخل المجموعات	17238,577	379	45,484		
	المجموع	17343,319	381			
جميع المجالات	بين المجموعات	4589,356	2	2294,678	2,375	,094 غير دالة
	داخل المجموعات	366148,162	379	966,090		
	المجموع	370737,518	381			

يتضح من الجدول رقم (26) أن مستوى المعنوية للدرجة الكلية للاستبانة والمقدر ب (0,094)، وللمجالات (الأستاذ - المنهاج - الإدارة المدرسية - أولياء الأمور)، أكبر من (0.05) وهذا يجعلنا نقبل الفرض الصفري بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة التعليم الابتدائي فيما يتعلق بتكرار المشكلات التربوية التي تواجههم في مجالات الدراسة آنفة الذكر، وهذا على الرغم من اختلاف سنوات خبرتهم، وبالتالي الفرضية تتحقق كما نلاحظ قيمة

المعنوية لمجال المشكلات التي تتعلق بالتلاميذ هي (0.013) وهي أقل من (0,05) وهي دالة عن وجود فروق في درجة تقدير أفراد تعداد الدراسة للمشكلات التربوية تعزى لسنوات الخبرة. و نبين نتائجها في الجدولين (27) و (28)

جدول رقم: (27)

المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد تعداد الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة
بالنسبة للمجال الثاني

المتوسط الحسابي			المجال
أقل من 5 سنوات	من (6 - 10) سنوات	أكثر من 10 سنوات	
32,65	30,80	30,16	مشكلات تتعلق بالتلاميذ

يتبين من الجدول (27) أن أكبر متوسط هو (32.65) للفئة الأقل الخبرة

جدول رقم (28)

اختبار شففيه للفروق المتعددة بين المتوسطات طبقاً لمتغير سنوات الخبرة
بالنسبة للمجال الثاني

الفروق بين المتوسطات				المجال
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	من (6 - 10) سنوات	أكثر من 10 سنوات	مشكلات تتعلق بالتلاميذ
أقل من 5 سنوات	-	-1,847	-2,488*	
من (6 - 10) سنوات	1,847	-	-,640	
أكثر من 10 سنوات	2,488*	,640	-	

وقد يعزى ذلك إلى:

- كون المشكلات تتميز بدرجة وضوح كبيرة بحيث حدث شبه اتفاق في تقدير هذه المشكلات، وهذا مهما كانت سنوات الخبرة لدى أفراد تعداد الدراسة .

- وربما قد يكون عدم وجود فروق دليلاً على درجة عمومية هذه المشكلات، وبالتالي لا يختلف تقدير أفراد تعداد الدراسة لهذه المشكلات على الرغم من اختلاف سنوات خبرتهم.
- إن عدد سنوات الخبرة سواءً طال 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 عشرين سنة في التدريس، بحيث لا يمكن لأي كان من أفراد تعداد الدراسة أن يغير في هذه المشكلات كونها تتعدى حدود المدرسة وعلى سبيل المثال لا الحصر " مشكلة انعدام متابعة الأهل لتحصيل أبنائهم.
- وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من : (رنين شحادة، 2012) والتي خلصت لعدم وجود فروق تعزى لسنوات الخبرة، ودراسة (هبة السكني، 2011) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود الفروق تعزى للخبرة، ودراسة (كمال مخامرة، 2012)، والتي توصلت نتائجها لعدم وجود فروق في المشكلات تعزى للخبرة والأمر نفسه في دراسة (أحمد أبوفودة، 2008) ودراسة (تروات، 1982) Traout والتي خلصت أن نفس المشكلات تكررت عند عينة الدراسة رغم اختلاف سنوات الخبرة مما يدل على أن الخبرة لا تحدث فارقاً في تقدير المشكلات التي تواجه الاستاذ، وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من (أحمد عايش، محمد عباس، 2012) والتي توصلت إلى وجود فروق بين أفراد الدراسة لصالح ذوي الخبرة القليلة، ودراسة (فهد اللميع، 2004) التي خلصت إلى نفس النتائج .
- أما فيما يخص مشكلات تتعلق بالتلاميذ فنلاحظ من الجدولين المذكورين آنفاً (27) و(28) أن الفروق الموجودة هي بين فئتين (أقل من 05 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) ولصالح الأقل خبرة أي أن درجة تقديرهم للمشكلات كانت أكبر.
- ويعزو الطالب الباحث ذلك إلى:

كون الأستاذ قليل الخبرة يعمل في السنوات الأولى بالكثير من التحفظ إزاء المشكلات التربوية التي تعترضه والمتعلقة بالتلميذ، وبالممارسة والمران الدائم يكتسب خبرة في التعامل مع هذه المشكلات وهذا بمرور الزمن، وكذلك كون الأستاذ في سنواته الأولى يقبل على العمل بحماس واندفاعية زائدة، مما يزيد في درجة تقديره للمشكلات التي يتعامل معها يوميا دون غيرها من المشكلات

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عارف المقيد، 2009) و التي خلصت لوجود فروق في المشكلات التي تتعلق بالتلاميذ وذلك لصالح الأساتذة الأقل خبرة .
و دراسة كل من (بيرتس وهيون، 1990) والتي ترى السبب في ظهور المشكلات عند الأساتذة الجدد كونهم كانوا طلبة ثم انتقلوا إلى دورهم الجديد .

6. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة : والتي تنص على أنه :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في متوسطات المشكلات التربوية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير طور التدريس : (الطور الأول، الطور الثاني، الطور الثالث، مختلط الأطوار) .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الطالب الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي

(One Way ANOVA) والجدول رقم (29) يوضح ذلك

جدول رقم: (29)

تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في استجابات افراد تعداد الدراسة

تعزى لمتغير طور التدريس

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
مشكلات تتعلق بالأستاذ	بين المجموعات	517,057	3	172,352	4,467	,004 دالة
	داخل المجموعات	14584,736	378	38,584		
	المجموع	15101,793	381			
مشكلات تتعلق بالتلاميذ	بين المجموعات	1865,786	3	621,929	11,226	,000 دالة
	داخل المجموعات	20941,502	378	55,401		
	المجموع	22807,288	381			

مشكلات تتعلق بالمنهاج	بين المجموعات	946,372	3	315,457	5,235	,001 دالة
		22777,872	378	60,259		
		23724,243	381			
مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية	بين المجموعات	3232,364	3	1077,455	10,414	,000 دالة
		39107,625	378	103,459		
		42339,990	381			
مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ	بين المجموعات	276,074	3	92,025	2,038	,108 غير دالة
		17067,245	378	45,151		
		17343,319	381			
جميع المجالات	بين المجموعات	26732,196	3	8910,732	9,791	,000 دالة
		344005,323	378	910,067		
		370737,518	381			

يتضح من الجدول رقم (29): أن قيمة مستوى المعنوية للدرجة الكلية للاستبانة تقدر ب (0,000) وهي أقل من (0,05) وهو الشأن نفسه للمجالات (الأستاذ - التلاميذ - المنهاج - الإدارة المدرسية) فهي كلها أقل من 0,05 مما يجعلنا نرفض الفرض الصفري وبالتالي الفرضية لم تتحقق مما يجعلنا نقبل الفرض البديل بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المشكلات التربوية بين أفراد تعداد الدراسة تعزى للطور الدراسي، وعدم وجود فروق في المشكلات التربوية في مجال مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ تعزى لطور التدريس .

جدول رقم (30)

المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد تعداد الدراسة حسب متغير طور التدريس

المتوسط الحسابي	المجال			
	الطور الاول	الطور الثاني	الطور الثالث	مختلط الأطوار
مشكلات تتعلق بالأستاذ	21,30	18,58	19,83	20,00
مشكلات تتعلق بالتلاميذ	33,90	29,65	29,08	31,65
مشكلات تتعلق بالمنهاج	41,66	38,03	39,45	39,38
مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية	40,34	34,21	34,98	34,44
مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ	32,74	31,47	30,86	33,44
جميع المجالات	169,95	151,36	154,79	158,91

جدول رقم (31)

اختبار شفهي للفروق المتعددة بين المتوسطات طبقاً لمتغير طور التدريس

الفروق بين المتوسطات					المجال
طور التدريس	الطور الاول	الطور الثاني	الطور الثالث	مختلط الأطوار	
الطور الاول	-	-2,729*	-1,472	-1,305	مشكلات تتعلق بالأستاذ
الطور الثاني	2,729*	-	1,257	1,424	
الطور الثالث	1,472	-1,257	-	,167	
مختلط الأطوار	1,305	-1,424	-,167	-	
الطور الاول	-	-4,826*	-4,251*	-2,255	مشكلات تتعلق بالتلاميذ
الطور الثاني	4,826*	-	,575	2,571	
الطور الثالث	4,251*	-,575	-	1,996	
مختلط الأطوار	2,255	-2,571	-1,996	-	
الطور الاول	-	-3,639*	-2,210	-2,282	مشكلات تتعلق بالمنهاج
الطور الثاني	3,639*	-	1,429	1,357	
الطور الثالث	2,210	-1,429	-	-,072	
مختلط الأطوار	2,282	-1,357	,072	-	
الطور الاول	-	-6,124*	-5,351*	-5,894*	مشكلات تتعلق
الطور الثاني	6,124*	-	,773	,229	
الطور الثالث	5,351*	-,773	-	-,544	

بالإدارة المدرسية	مختلط الأطوار	5,894*	-229,	544,	-
مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ	الطور الأول	-	-1,272	-1,874	703,
	الطور الثاني	1,272	-	-602,	1,975
	الطور الثالث	1,874	602,	-	2,578
	مختلط الأطوار	-703,	-1,975	-2,578	-
جميع المجالات	الطور الأول	-	-18,589*	-	-11,033
	الطور الثاني	18,589*	-	3,432	7,556
	الطور الثالث	15,157*	-3,432	-	4,124
	مختلط الأطوار	11,033	-7,556	-4,124	-

ويتضح من الجدولين (30) و(31) أن الفروق الموجودة في تقدير أفراد تعداد الدراسة للمشكلات في الدرجة الكلية للاستبانة جاءت بين الطور الأول والطور الثاني، ولصالح الطور الأول، وكذلك الفروق موجودة بين الطور الأول، والطور الثالث، ولصالح الطور الأول، وهو الأمر نفسه في مجال مشكلات تتعلق بالتلميذ، أي وجود فروق بين الطور الأول والطورين الثاني والثالث، ولصالح الطور الأول، وفي المجال الأول وجود هذه الفروق لكن بين الطور الأول والطور الثاني فقط، وهو نفس الشيء الملاحظ في مجال المنهاج أي وجود فروق بين الطور الأول والطور الثاني فقط، في حين مجال الإدارة المدرسية فنلاحظ وجود فروق بين الطور الأول وجميع الأطوار الأخرى بما في ذلك مختلط الأطوار، ودائماً الفروق لصالح الطور الأول، هذا في جميع المجالات الواردة آنفاً، كما يتضح عدم وجود فروق في درجة تقدير المشكلات التربوية بين أفراد تعداد الدراسة تعزى لطور التدريس في مجال مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ

ويعزو الطالب الباحث ذلك إلى:

كون أساتذة الطور الأول يتعاملون مع تلاميذ جدد لم يتعودوا بعد على المناخ الدراسي، ويستدعي تهذيبهم دراية كبيرة في فن التعامل مع الأطفال، فلا يكتفي الأساتذة بتمكنهم من المواد الدراسية، ولكن ينبغي عليهم معرفة كيفية تقديم تلك المعلومات، فهذا أمر يزيد في درجة تقديرهم للمشكلات التي تعترضهم، كما أنه إذا ما قارنا أساتذة الطور الأول، مع أساتذة الطورين الثاني والثالث:

نجد أن التلاميذ يلتحقون بهذين الطورين وقد تعلموا إن لم نقل أتقنوا المبادئ العامة للتعلم من قراءة، وكتابة، وحساب، فأساتذة هذين الطورين أكثر أريحية من أساتذة الطور الأول، الأمر الذي يزيد في درجة تقديرهم للمشكلات التربوية التي تواجههم وإذا ما رجعنا إلى إحدى المشكلات ذات الانتشار الواسع بين أفراد تعداد الدراسة، والتي جاءت في المرتبة الأولى من حيث التكرار وبنسبة مئوية كبيرة جداً تفوق (90 %) وهي انتقال التلاميذ من السنة الأولى إلى السنة الثانية تلقائياً دون رسوب، تختص بالطور الأول حيث أنها تثقل كاهل أستاذ السنة الثانية إذ ما التحق بها تلاميذ لا ينبغي لهم الانتقال كونهم لم يتقنوا الحروف ربماً، وهو أمر قد يجعل من بعض أساتذة السنة الأولى ممن ليس لهم الرغبة في الجد والاجتهاد، لا يبذلون أدنى جهد لأن الكل سينتقل إلى السنة الثانية فما الداعي لبذل الجهد، وهذا أمر يتنافى مع أحد القواعد الهامة في التربية ألا وهي عملية التقويم التربوي، التي تعد ركيزة أساسية في التأكد مما حققه التلميذ من تقدم في العملية التعليمية التعلمية، وتوطيد مواطن القوة في تحصيل التلميذ، واستدراك ما أمكن من نقاط الضعف.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (هبة السكني، 2011)، والتي توصلت إلى وجود فروق في إدراك المشكلات بين أساتذة المرحلة (العليا - الدنيا) للتعليم الابتدائي ولصالح أساتذة المرحلة الدنيا وتتفق كذلك مع دراسة (الديحان، 1999) و التي ترى أن تلاميذ الطور الأول أي المرحلة الدنيا بحاجة إلى العديد من الوسائل التعليمية الحسية دون غيرهم من التلاميذ، أو بشكل آخر حاجتهم أكبر من سواهم لوسائل الإيضاح وكذلك تتفق مع دراسة (خاطر، 1999) التي توصلت إلى وجود فروق في تقدير المشكلات التربوية بين أساتذة المرحلة (العليا - الدنيا) للتعليم الابتدائي ولصالح المرحلة الدنيا، وتتفق كذلك مع دراسة (عايش وعباس، 2012) ومع دراسة (بيرتس وهيون، 1990) والتي ترى السبب في ظهور المشكلات عند الأساتذة الجدد كونهم كانوا طلبة ثم انتقلوا إلى دورهم الجديد كأساتذة .

أما فيما يخص عدم وجود فروق في المشكلات التربوية في مجال مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ تعزى لطور التدريس، كون أساتذة التعليم الابتدائي وعلى اختلاف الأطوار التي يدرسون فيها يتفقون في وجهات النظر حول غياب أي دور لأولياء التلاميذ في متابعة تحصيل أبنائهم بشكل عام

الاستنتاج العام:

قدمت هذه الدراسة ليستدل بها على أهم المشكلات التربوية التي تواجه الأستاذ في المرحلة الابتدائية، بمدارس المقاطعات الشمالية لولاية الأغواط من وجهة نظرهم، وبيان مدى اختلاف هذه المشكلات تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة : الجنس ومادة التدريس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة وطور التدريس .

حيث أنه لم يعد الحديث عن الأستاذ (المعلم) ودوره في العملية التعليمية 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 :

أولياء التلاميذ قد اتصلوا من أي مسؤوليات تلقى على عاتقهم في تربية وتعليم أبنائهم، وهو أمر يتقل كاهل الأستاذ، ويزيد المنهاج الحالي من كثرة مواد وطول محتواه من صعوبة العملية التعليمية التعليمية، مع وجود جيل جديد من التلاميذ ستصاغ يسر الحياة وثرائها التكنولوجي، مما شنت 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 .

وكذلك خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي للمشكلات التربوية التي تواجههم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي للمشكلات التربوية التي تواجههم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير مادة التدريس ولصالح أساتذة الفرنسية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي للمشكلات التربوية التي تواجههم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي للمشكلات التربوية التي تواجههم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة وهذا للدرجة الكلية والمجالات (الأستاذ - المنهاج - الادارة المدرسية - أولياء التلاميذ)
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي للمشكلات التربوية التي تواجههم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وهذا لمجال مشكلات تتعلق بالتلاميذ وذلك بين (أقل من 05 سنوات) و (أكثر من 10 سنوات) ولصالح الأقل خبرة
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي للمشكلات التربوية التي تواجههم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الطور الدراسي (الطور الأول، الطور الثاني، الطور الثالث، مختلط الأطوار) في الدرجة الكلية للاستبانة والمجالات (الأستاذ - التلاميذ - المنهاج - الإدارة المدرسية) ولصالح الطور الأول
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي للمشكلات التربوية التي تواجههم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الطور الدراسي في مجال مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ

مقترحات الدراسة :

- أن تقوم الأسرة بتشجيع أبنائها على متابعة الدراسة .
- التنسيق بين المدرسة وأولياء التلاميذ في التغلب على جميع المشكلات التي تعترض أبنائهم في التحصيل الدراسي .
- ضرورة إعادة النظر في المواد الدراسية وكثافة البرنامج .
- ضرورة الحد من الاكتظاظ في الأقسام .
- ضرورة القيام بتكوين وتدريب الأساتذة على كيفية مواجهة المشكلات التربوية .
- 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 التربوية .
- تحفيز التلاميذ بالجوائز والرحلات وإثارة دافعيتهم للتعلم .

وبخصوص الدراسات المستقبلية في هذا المجال نقترح :

- إجراء دراسة تتناول مشكلات ضبط الصف التي تواجه الأستاذ في الابتدائي والمتوسط والثانوي
- إجراء دراسة توضح أهمية المناخ الصفّي في مراحل التعليم المختلفة
- إجراء دراسات للمشكلات التربوية خاصة بكل مجال على حدى الأستاذ - المتعلم - المنهاج _ الإدارة المدرسية - أولياء الأمور
- دراسة للضغوط التي تحد من أداء الأستاذ

المراجع

المراجع العربية : الكتب:

1. أحمد حسن الخميسي (2014). **تربية الاطفال بين البيت و المدرسة**. ط1. الجزائر: دار النهار للنشر
2. أحمد جميل عايش (2015). **إدارة الصفوف المبكرة**. ط 1. عمان الأردن : دار المسيرة
3. أيوب دخل الله (2014). **قراءات في علوم التربية**. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع
4. أمام مختار حميده، وآخرون (2008). **مهارات التدريس القاهرة مصر: مكتبة زهرة الشرق**
5. الزيات فتحي مصطفى (2001). **علم النفس المعرفي :مداخل ونماذج ونظريات القاهرة مصر: عالم الكتب**
6. الطاهر زرهوني (1993). **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**. الجزائر: موفم للنشر
7. بشير محمد عربيات (2007). **إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم**. ط1 عمان الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع
8. تركي رابح (1990). **أصول التربية والتعليم**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية
9. جابر عبد الحميد جابر (2000). **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال المهارات والتنمية المهنية القاهرة مصر: دار الفكر العربي**
10. جمال بن إبراهيم القرش (2012). **مهارات التدريس الفعال**. ط1 . برج الكيفان الجزائر: دار النجاح للكتاب للنشر والتوزيع
11. حامد عبد السلام زهران (2005) **علم نفس النمو الطفولة و المراهقة**. ط6. القاهرة :عالم الكتب
12. حسن حسين زيتون (2004). **مهارات التدريس ، ط2**. القاهرة مصر: عالم الكتب
13. حلمي الوكيل (1988). **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى**. ط1. الكويت : مكتبة الفلاح

14. خالد أحمد الشنتوت (2007). ماذا تريد المدرسة من البيت. ط2. الجزائر: دار الخلدونية للنشر و التوزيع
15. خديجة بن فليس (2014). المرجع في التوجيه المدرسي والمهني. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية
16. رافدة عمر الحريري (2007). التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية . ط1 عمان الأردن : دار الفكر
17. رائدة خليل سالم (2008). التعليم الابتدائي .عمان الاردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع
18. رمزي فتحي هارون (2003). الإدارة الصفية .عمان الأردن: دار وائل للطباعة والنشر
19. زكريا اسماعيل أبو الضبعات (2009). إعداد وتأهيل المعلمين الأسس التربوية و النفسية. ط1 . عمان الأردن: دار الفكر
20. زينب صبحي (2009). إعداد الطفل للمدرسة . ط1. الجزائر: دار المواهب المحمدية
21. زيان سعيد (2011). مدخل إلى علم نفس النمو. ط2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية
22. سعد رياض (2014). البناء النفسي للطفل في البيت والمدرسة تنمية المهارات اللغوية واللفظية، ط1 دار الفانار للعلوم والآداب الجزائر
23. سعد رياض (2014). البناء النفسي للطفل في البيت والمدرسة، تنمية المهارات الوجدانية وإدارة الذات. ط1 . الجزائر: دار الفانار للعلوم والآداب
24. سعد رياض (2014) البناء النفسي للطفل في البيت والمدرسة، تنمية التفكير الابداعي. ط1. الجزائر: دار الفانار للعلوم والآداب
25. سلامة عبد العظيم حسين (2006) الادارة المدرسية والصفية المتميزة الطريق إلى المدرسة الفعالة .عمان الأردن : دار الفكر
26. سمير محمد كبريت (1998). منهاج المعلم والإدارة التربوية. ط1. بيروت لبنان: دار النهضة العربية

27. سهيلة محسن الفتلاوي (2005) **المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل**. ط1. عمان الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع
28. شمس الدين فرحات الفقى (2010). **كيف تكون معلماً ناجحاً؟ أسس ومهارات المعلم الناجح**. ط1. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية
29. شوق، محمود أحمد (1998). **الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجهات الإسلامية**. القاهرة: دار الفكر العربي
30. صالح الداھري (2011). **أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم**، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان: مكتبة المجتمع العربي
31. صديقة شكري، 2006 **أهداف التربية الرياضية بمرحلة التعليم الابتدائي ودورها في تحقيق فلسفة المجتمع**، ط1 ، الاسكندرية مصر
32. طارش بن غالب اليعقوبي (2011). **الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم**. ط1. عمان الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع
33. طارق عبد الحميد البدری (2001). **الاساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية**. عمان الأردن : دار الفكر للطباعة والنشر
34. عباد، قندوز فوزية (2011). **التعليم بين الطفولة والمراهقة وعلاقته بنظام الامتحانات وبناء المناهج** . الجزائر: دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع
35. عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطي (2011). **تحليل مضمون المناهج المدرسية**. ط 1 . عمان الأردن : دار صفاء للنشر والتوزيع
36. عبد الرحمن، ابن خلدون (2010). **مقدمة ابن خلدون** . ط1. دمشق سوريا : مؤسسة الرسالة ناشرون
37. عبد الرحمن عدس وآخرون (2009). **علم النفس التربوي**. القاهر مصر: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات
38. عبد الرحمن صالح (2004). **التربية العملية ومكانتها في برامج تربية المعلمين** . ط1. عمان الأردن: دار وائل
39. عبد الحميد ابراهيم قادري (2013). **الادارة المدرسية** . الجزائر: دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع

40. عبد اللطيف حسين فرج (2008). منهج المرحلة الابتدائية . ط1 . عمان الأردن : دار الحامد للنشر والتوزيع
41. عبد العزيز المعاينة (2007). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. ط1 . عمان الاردن : دار الحامد
42. عبد العزيز المعاينة، محمد عبد الله الجيمان (2009). مشكلات تربوية معاصرة عمان الاردن : دار الثقافة للنشر والتوزيع
43. عبد القادر لورسي (2013). المرجع في علوم التربية . ط1 . الجزائر: جسور للنشر والتوزيع
44. عبد الرحمن بن سالم (2000) المرجع في التشريع المدرسي الجزائري الجزائر: دار الهدى
45. عبد القادر فضيل (2013) المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات . ط2. الجزائر: جسور للنشر والتوزيع
46. عبد الرحمن الوافي (2006). مدخل إلى علم النفس . الجزائر: دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع
47. عبد المجيد نشواتي (2003) علم النفس التربوي . ط4 . الأردن : دار الفرقان للنشر والتوزيع
48. عبيدات ذوقان ، كايد عبد الحق، عدس (2014). البحث العلمي مفهومه، وأدواته، وأساليبه. ط 16 . عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع.
49. عفت الطناوي (2011). التدريس الفعال تخطيطه مهاراته استراتيجياته تقويمه عمان الأردن : دار المسيرة
50. علي راشد (1999). المعلم الناجح ومهارته الأساسية مفاهيم ومبادئ تربوية. ب ط القاهرة : دار الفكر العربي
51. فهد خليل زايد (2012) .فن التعامل مع الطلاب . ط1 . الجزائر : جسور للنشر والتوزيع

52. كريم ناصر علي، أحمد محمد الدليمي (2006). الإدارة الصفية. ط1 . عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع
53. كمال عبد الحميد زيتون (2003). التدريس نماذج ومهاراته. ط1 القاهرة: عالم الكتب
54. ماجد خطايبة، وآخرون (2002). التفاعل الصفّي. ط1 . عمان الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع
55. مجدي عزيز إبراهيم (2002). التدريس الفعال ماهيته _ مهاراته _ إدارته القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية
56. محسن علي عطية (2008). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال . ط1 عمان الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع
57. محمد صالح حثروبي (2012). الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية . عين مليلة الجزائر: دار الهدى
58. محمد جاسم العبيدي (2009). علم النفس التربوي وتطبيقاته . ط1. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع
59. محمد طيب علوي (1999). التربية والإدارة والمدرسة الجزائرية . دط . الجزائر: دار البحث الجزائري
60. محمد حسن العمارة، 2007 المشكلات الصفية السلوكية - التعليمية - الأكاديمية مظاهرها اسبابها علاجها ط2 دار المسيرة عمان الأردن
61. محمد سامي منير (2000). المدرس المثالي نحو تعلم أفضل . ط1 . القاهرة مصر: دار غريب
62. محمد الترتوري، محمد القضاة (2006). المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة. ط1 . عمان الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع
63. محمد جهاد جمل، فواز فتح الله الراميني (2006). مدرسة المستقبل مجموعة أفكار ودراسات معاصرة . ط1 . غزة فلسطين : دار الكتاب الجامعي
64. محمد بن حمودة (2006). علم الإدارة المدرسية نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري . عنابة الجزائر: دار العلوم للنشر والتوزيع،

65. محمد بن حمودة (2008). الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية .عناية الجزائر: دار العلوم للنشر والتوزيع
 66. محمد أحمد سحافان، سعيد طه محمود (2007). الاتجاهات الحديثة في مناهج البحث في علم النفس التربوي إعداد وتدريب المعلم . ط2. القاهرة مصر: دار الكتاب الحديث
 67. مرسى محمد منير(1988). الإدارة التعليمية . القاهرة: عالم الكتب
 68. مصطفى عبد السميع، سهير محمد(2005). إعداد المعلم تنميته وتدريبه . ط1 . عمان الأردن :دار الفكر
 69. مصطفى الكسواني، وآخرون (2005) إدارة التعلم الصفي . ط1 . عمان : دار الصفاء للنشر والتوزيع
 70. مصطفى عشوي (1991). المدرسة الجزائرية إلى أين؟ برج الكيفان الجزائر : دار الأمة
 71. معن محمود العياصرة (2008) الإشراف التربوي والقيادة التربوية وعلاقتها بالاحترق النفسي . ط1 . عمان الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع
 72. ناصر الدين زبدي(2007). سيكولوجية المدرس .الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية
 73. نضال عبد اللطيف (2005). المشكلات الصفي . ط1 . عمان: مكتبة المجتمع العربي
 74. هادي مشعان ربيع (2003). الارشاد التربوي مبادئه وأدواته الأساسية.ط1 عمان الأردن : دار الثقافة للنشر والتوزيع
 75. يوسف قطامي ونايفة قطامي (2005) إدارة الصفوف الأسس السيكلوجية .ط2 . عمان الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر
- المعاجم والقواميس**
1. ابن منظور جمال الدين محمد (1990م). لسان العرب. ج11.. بيروت لبنان: دار صادر للطباعة والنشر

رسائل الماجستير:

1. أحمد سعيد عمر أبوفودة (2008) ، مشكلات معلمي الصف في المدارس الحكومية بمحافظة غزة وسبل الحد منها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم أصول التربية كلية التربية الجامعة الإسلامية ، غزة
2. خاطر تهناني " (1999) مشكلات المعلم المبتدئ في المدارس الحكومية بمحافظة غزة ومقترحات حلولها " رسالة ماجستير غير منشورة" كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة
3. راما أحمد مندو (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
4. رنين أحمد صالح شحادة (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 نابلس، فلسطين
5. عارف مطر المقيد: (2009) مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية – غزة
6. هبة يوسف إبراهيم السكني (2011) ، مشكلات المعلمات في مدارس الذكور بوكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة وسبل التغلب عليها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم أصول التربية ، كلية التربية الجامعة الإسلامية ، غزة.

المجلات والدوريات العلمية:

1. الديحان، محمد بن عبد الرحمن . (1999) مشكلات التدريس لدى معلم الصف الأول الابتدائي، رسالة الخليج العربي عدد (21) .

2. العاجز فؤاد (2001). المشكلات الإدارية التي تواجه مديرات مدارس البنات في التعليم الأساسي بمحافظات غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية ، المجلد التاسع

3. فهد خلف اللميع (2004) : المشكلات التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد 18، العدد 70 مارس 2004

4. كمال يونس مخامرة (2012) ، " مشكلات الإدارة الصفية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين " ، دراسات نفسية و تربوية ، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية ، عدد 8 جوان 2012 ، جامعة الخليل ، فلسطين

القوانين والمناشير:

1. القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 جانفي (2008)
2. القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية المرسوم التنفيذي رقم 315 /08 أكتوبر (2008)
3. وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، المديرية الفرعية للتوثيق، العدد 522 (2009).
4. وزارة التربية الوطنية. مناهج التعليم الابتدائي لمختلف المستويات الدراسية، مديرية التعليم الأساسي طبعة جوان (2011)

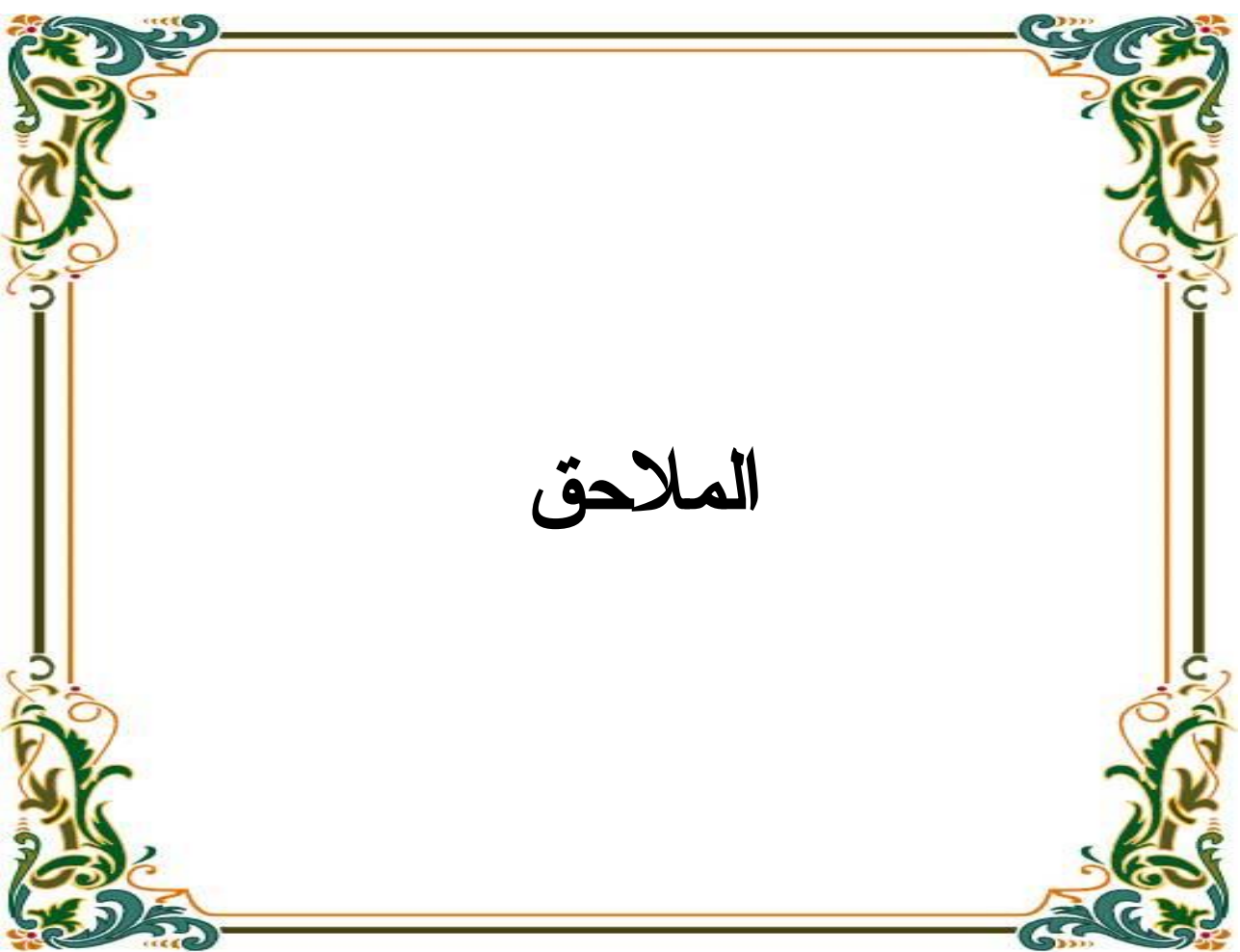
مواقع الانترنت:

1. احمد جميل عايش و محمد خليل عباس (2012): المعوقات التي يواجهها معلمو ومعلمات وكالة الغوث في الأردن، في تنفيذ استراتيجيات إدارة الصف من وجهة نظرهم أنفسهم 28/01/2014 على الساعة 15:05

<http://www.hamdaneducation.com/english/EPeJdocs/3rd5.ht>

المراجع الأجنبية:

1. Ben-peretz, m & Hayon, (1990) **contend and cotext of Professional dilemmas encountered by novice and senior teachers Educational review**. 42(1) 31-39
2. Elizabeth, Hurlok (1978) **la psychologie de développement** Canada
3. Haroun, R. and Ohanlon, CH. (1997). **Teacher's Perceptions of Discipline problems in a Jordanian Secondary School Jordan**, Amman, Jordan.
4. Gaston Mialaret ,(1977). **la formation des enseignants,1 dition**, P.U.F, PARIS.
5. Gilber, delanrd shere. (1974) **la formation des enseignants**
a. Margada PARIS.
6. Traout, N. and 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, Vol. 44, No10
7. Veenman, s.1984 **Perceived problems of beginning teachers review of educational research** 54(2) 143-178



الملاحق

الملحق رقم (01): استمارة جمع المشكلات التربوية من واقع الأستاذ

ما هي أبرز المشكلات التربوية التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي من وجهة نظركم ؟

المجال	المشكلات
مشكلات تتعلق بالأستاذ	- - - - - -
مشكلات تتعلق بالتلاميذ.	- - - - -
مشكلات تتعلق بالمنهاج	- - -
مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية	- - - -
مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ	- - - - -

الملحق رقم (02): أداة الدراسة في صورتها الأولى

الموضوع تحكيم استبانة

المحترم

الدكتور الفاضل /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

يقوم الطالب الباحث بوبكر شرفي بإجراء دراسة للحصول على درجة الماجستير في فرع علم نفس التربوي بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة عمار ثلجي الاغواط تحت عنوان :

"المشكلات التربوية التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي دراسة ميدانية بمدارس المقاطعات الشمالية بولاية الاغواط

لذا فقد قام الباحث بإعداد استبانة لمعرفة هذه المشكلات ونظرا لما تتمتعون به من خبرة علمية وكفاءة تربوية نأمل منكم دراسة عبارات الإستبانة والتأكد من صدقها و التكرم بإبداء أرائكم وإجراء التعديل الذي ترونه مناسباً، من حذف أو تغيير أو إضافة وتتضمن الاستبانة (72) عبارة تحوي خمسة مجالات :

المجال الأول:.. مشكلات تتعلق بالأستاذ

المجال الثاني:.. مشكلات تتعلق بالتلاميذ.

المجال الثالث: مشكلات تتعلق بالمنهاج

المجال الرابع : مشكلات تتعلق بالادارة المدرسية .

المجال الخامس : مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ

التعريف الإجرائي للمشكلات التربوية :هي الدرجة التي يحصل عليها المعلمون بعد إجابتهم على فقرات الاستبيان المعد وتترجم مدى الصعوبات التي تواجههم في تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية." شاكرين ومقدرين لكم جهودكم

والله يحفظكم ويرعاكم

البيانات الشخصية :

أولاً : المؤهل العلمي :

قبل البكالوريا ☐ بكالوريا ☐ ليسانس ☐

ثانياً : التخصص :

أستاذ عربية ☐ أستاذ فرنسية ☐

ثالثاً : الجنس :

ذكر ☐ أنثى ☐

رابعاً : سنوات الخبرة في التدريس :

خمس سنوات فأقل ☐ من [6 إلى 10] سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

خامساً : سنة التدريس :

الطور الاول: السنة الأولى ☐ السنة الثانية ☐

الطور الثاني : السنة الثالثة ☐ السنة الرابعة ☐

الطور الثالث : السنة الخامسة ☐

الطالب الباحث

بوبكر شرفي

*جدول خاص بالبدائل

البديل	مناسبة	غير مناسبة	البدائل
			كبيرة جدا
			كبيرة
			متوسطة
			قليلة
			قليلة جدا

المجال الأول: مشكلات تتعلق بالأستاذ.

الرقم	العبارة	درجة الانتماء		درجة الوضوح		درجة المناسبة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
1	كثرة الفروق الفردية بين التلاميذ							
2	صعوبة انتباه الأستاذ إلى كل ما يحدث في القسم							
3	حضور الأستاذ متأخراً للقسم							
4	التفرقة في المعاملة بين التلاميذ							
5	انخفاض دافعية الأستاذ للتعليم							
6	عدم تحكم الأستاذ في إدارة الحوار والمناقشة							
7	عدم التمكن من استخدام التعزيز							
8	قلة اهتمام الأستاذ بنظافة القسم							
9	قلة اهتمام الأستاذ بتعديل السلوك الخاطئ للتلاميذ							

							قلة تشجيع الأستاذ لتلاميذه	10
							عدم استخدام العقاب الملائم للخطأ	11
							السماح بالإجابة الجماعية للتلاميذ	12
							قلة التكوين الفعال للأستاذ	13
							قلة التحضير للدرس	14

المجال الثاني: مشكلات تتعلق بالتلاميذ.

الرقم	العبارة	درجة الانتماء		درجة الوضوح		درجة المناسبة		التعديل المقترح
		متنمية	غير متنمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
1	كثرة الفروق الفردية بين التلاميذ							
2	صعوبة انتباه الأستاذ إلى كل ما يحدث في القسم							
3	عدم احضار التلاميذ الكراريس و الكتب و الادوات اللازمة							
4	عدم المشاركة في القسم							
5	كسل وتراخي التلاميذ في القيام بالواجبات							
6	التأخر الصباحي عن المدرسة							
7	الانطواء والخجل							
8	كثرة الحركة والتلفت والتجول داخل القسم .							

9	كثرة الاستئذان للخروج من القسم						
10	سرعة الفتور وتشتت الانتباه						
11	الانشغال عن الدرس أو الشرود						
12	اعتداء التلاميذ على زملائهم بالضرب أو الشتم أو الاشارات						
13	الغيابات المتكررة للتلاميذ						
14	تخريب اثاث القسم						

المجال الثالث : مشكلات تتعلق بالمنهاج.

الرقم	العبارة	درجة الانتماء		درجة الوضوح		درجة المناسبة		التعديل المقترح
		متنمية	واضحة	واضحة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	
1	عدم التناسق و الانسجام بين الكتاب المدرسي ودليل الأستاذ							
2	قلة الربط بين الخبرات السابقة و الحالية في المنهاج							
3	كثرة المواد الدراسية							
4	نقص الجوانب العملية في المنهاج							
5	عدم ملائمة المحتوى لقدرات التلاميذ							
6	افتقار المنهاج إلى وسائل متنوعة لتفسيره							
7	قلة التنوع في أسئلة الاختبار							
8	كثافة محتوى المنهاج المدرسي							
9	غموض الدروس وصعوبة تحليلها							
10	ضعف ارتباط المحتوى بالواقع الجزائري							

الرقم	العبارة	درجة الانتماء		درجة الوضوح		درجة المناسبة		التعديل المقترح
		متنمية	متنمية	واضحة	واضحة	مناسبة	مناسبة	
	المعاش							
11	عدم وضوح أهداف المنهاج							
12	ضعف المعرفة بأساليب التدريس المتنوعة							
13	صعوبة التدريس بالمقاربة بالكفاءات							
14	صعوبة تحديد مدى تقدم التلاميذ							
15	عدم مراعاة المنهاج لحاجات التلاميذ وميولهم							
16	افتقار المنهاج إلى استخدام أساليب تقويم متنوعة							
17	عدم ربط المعرفة العلمية بالخبرات السابقة للتلاميذ							

المجال الرابع: مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية

الرقم	العبارة	درجة الانتماء		درجة الوضوح		درجة المناسبة		التعديل المقترح
		متنمية	متنمية	واضحة	واضحة	مناسبة	مناسبة	
1	الاكتظاظ في القسم							
2	وجود أقسام مشتركة							
3	مطالبة الأستاذ بتضخيم النتائج							
4	تدني نظرة الإدارة للأستاذ							
5	تعامل المدير بمزاجية							

الرقم	العبارة	درجة الانتماء		درجة الوضوح		درجة المناسبة		التعديل المقترح
		متنمية	متنمية	واضحة	واضحة	مناسبة	مناسبة	
6	ضعف البيئة الفيزيقية للقسم							
7	تأخر وصول الكتب المدرسية عن بداية العام							
8	تعامل المدير بنمط تسلطي							
9	ضعف تنسيق وتعاون الادارة مع الأستاذ في وضع الخطط							
10	غياب لقاءات دورية مع جمعية أولياء التلاميذ							
11	ضعف الانضباط في المدرسة							
12	ضعف التعاون بين الأستاذ والمفتش							
13	التفتيش نوع من تصيد العثرات							
14	قلة الرحلات المعدة للتلاميذ							
15	اعتماد التفتيش على الروتين							
16	ضعف مساهمة المفتش في حل مشكلات الأساتذة التربوية							
17	توقيت 45 دقيقة لكل مادة غير كافي							
18	خمس سنوات في المرحلة الابتدائية غير كافية							
19	إنتقال التلاميذ من السنة الاولى إلى السنة الثانية تلقائيا دون رسوب							

المجال الخامس: مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ

الرقم	العبارة	درجة الانتماء	درجة الوضوح	درجة المناسبة	التعديل المقترح
-------	---------	---------------	-------------	---------------	-----------------

مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة
							1
							2
							3
							4
							5
							6
							7
							8

مشكلات لم تذكر

الملحق (03): قائمة الأساتذة المحكمين

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة
01	بوفاتح محمد	أستاذ محاضر أ	جامعة عمار ثلجي الأغواط
02	بن سعد أحمد	أستاذ محاضر أ	جامعة عمار ثلجي الأغواط
03	حسين بوداود	أستاذ تعليم عالي	جامعة عمار ثلجي الأغواط
04	واكد رابح	أستاذ محاضر أ	جامعة الدكتور يحي فارس مدية
05	بن الطاهر التيجاني	أستاذ محاضر أ	جامعة عمار ثلجي الأغواط
06	زروق سعدية	أستاذة مساعدة ب	جامعة عمار ثلجي الأغواط
07	رمضان عمومن	أستاذ محاضر ب	جامعة عمار ثلجي الأغواط
08	عون علي	أستاذ محاضر ب	جامعة عمار ثلجي الأغواط
09	عياط الامين	أستاذ مساعد ب	جامعة عمار ثلجي الأغواط
10	خلادي يمينه	أستاذة محاضرة أ	جامعة عمار ثلجي الأغواط
11	محمدي فوزية	أستاذة محاضرة أ	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
12	بوسعدة قاسم	أستاذ محاضر أ	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
13	الشايب ساسي	أستاذ تعليم عالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
14	محجر ياسين	أستاذ تعليم عالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
15	بن زعموش نادية بوضياف	أستاذة محاضرة أ	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
16	ضياف زين الدين	أستاذ تعليم عالي	جامعة محمد بوضياف المسيلة

الملحق (04): الاستبانة في صورتها النهائية

جامعة عمار ثلجي الأغواط

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا

استبانة

أخي الأستاذ/ أختي الأستاذة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

في إطار إجراء دراسة للحصول على درجة الماجستير في فرع علم نفس التربوي

تحت عنوان : "المشكلات التربوية التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي

دراسة ميدانية بمدارس المقاطعات الشمالية لولاية الاغواط

قمت بإعداد استبانة لمعرفة واقع هذه المشكلات، ونظرا لكونك الأقرب للحكم على

هذه الظاهرة فإنني آمل منك دراسة عبارات الإستبانة والتكرم بملئها ، وذلك بوضع

علامة (x) في الخانة التي توافق رأيك.

مع العلم أن جميع البيانات المقدمة من طرفك لا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط

شاكرين ومقدرين لكم حسن تعاونكم

والله الموفق

البيانات الشخصية :

أولاً : المؤهل العلمي :

قبل البكالوريا ☐ بكالوريا ☐ ليسانس ☐

ثانياً : التخصص :

أستاذ(ة) عربية ☐ أستاذ(ة) فرنسية ☐

ثالثاً : الجنس :

ذكر ☐ أنثى ☐

رابعاً : سنوات الخبرة في التدريس :

خمس سنوات فأقل ☐ من [6 إلى 10] سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

خامساً : سنة التدريس :

الطور الاول: السنة الأولى ☐ السنة الثانية ☐

الطور الثاني : السنة الثالثة ☐ السنة الرابعة ☐

الطور الثالث : السنة الخامسة ☐

الطالب الباحث

بوبكر شرفي

الرقم	المجال الأول مشكلات تتعلق بالأستاذ	درجة وجود المشكلة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	اتساع الفروق الفردية بين التلاميذ					
2	صعوبة انتباه الأستاذ إلى كل ما يحدث في القسم					
3	حضور الأستاذ متأخراً للقسم					
4	التفرقة في المعاملة بين التلاميذ					
5	انخفاض دافعية الأستاذ للتعليم					
6	عدم تحكم الأستاذ في إدارة القسم					
7	قلة اهتمام الأستاذ بتعديل السلوك الخاطئ للتلاميذ					
8	ضعف التكوين الفعال للأستاذ					
9	نقص التحضير للدرس					

الرقم	المجال الثاني : مشكلات تتعلق بالتلاميذ.	درجة وجود المشكلة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	انخفاض دافعية التلاميذ للتعلم					
2	ضعف قدرة التلاميذ على اتباع التعليمات					
3	عدم احضار التلاميذ الأدوات اللازمة للدراسة					
4	ضعف مشاركة التلاميذ في القسم					
5	كسل وتراخي التلاميذ في القيام بالواجبات					

6	كثرة حركة التلاميذ داخل القسم .					
7	كثرة الاستئذان للخروج من القسم					
8	سرعة الفتور ونشئت الانتباه					
9	اعتداء التلاميذ على زملائهم بالضرب أو الشتم أو الاشارات					

الرقم	المجال الثالث : مشكلات تتعلق بالمنهاج	درجة وجود المشكلة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	ضعف التناسق و الانسجام بين الكتاب المدرسي ودليل الأستاذ					
2	كثرة المواد الدراسية					
3	نقص الجوانب العملية في المنهاج					
4	عدم ملائمة المحتوى لقدرات التلاميذ					
5	افتقار المنهاج إلى وسائل توضيحية لتفسيره					
6	كثافة محتوى البرامج الدراسية					
7	غموض بعض الدروس					
8	ضعف ارتباط المحتوى الدراسي بالواقع المعيش للتلميذ					
9	عدم وضوح أهداف المنهاج					
10	صعوبة التدريس بالمقاربة بالكفاءات					
11	صعوبة تحديد مدى تقدم التلاميذ					

الرقم	المجال الرابع: مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية	درجة وجود المشكلة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	الاكتظاظ في القسم					
2	وجود أقسام مشتركة					
3	تعامل المدير مع الأساتذة بمزاجية					
4	افتقار القسم لأجهزة التدفئة والإضاءة					

5	تأخر وصول الكتب المدرسية في بداية العام				
6	ضعف تنسيق وتعاون الإدارة مع الأستاذ في وضع الخطط				
7	غياب لقاءات دورية مع جمعية أولياء التلاميذ				
8	ضعف الانضباط في المدرسة				
9	ضعف التعاون بين الأستاذ والمفتش				
10	قلة الرحلات المعدة للتلاميذ				
11	ضعف مساهمة المفتش في حل مشكلات الأساتذة التربوية				
12	مطالبة الأستاذ بتضخيم النتائج				
13	انتقال التلاميذ من السنة الأولى إلى السنة الثانية تلقائياً دون رسوب				

الرقم	المجال الخامس: مشكلات تتعلق بأولياء التلاميذ	درجة وجود المشكلة				
		كبيرة	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	حل واجبات التلاميذ من قبل الأهل					
2	صعوبة تواصل الأستاذ مع الأهل					
3	انعدام متابعة الأهل لتحصيل أبنائهم					
4	إفراط الأهل في الدلال الزائد لأبنائهم					
5	انعدام فاعلية جمعية أولياء التلاميذ					
6	قلة تعاون الأولياء في حل مشاكل أبنائهم					
7	القاء اللوم في أي تقصير على الأستاذ					
8	إلحاح أولياء التلاميذ على حصول أبنائهم على درجات تفوق مستواهم الحقيقي					

الملحق (05): نتائج الخصائص السيكومترية و الدراسة الاساسية ب (SPSS)

الصدق التمييزي للدرجة الكلية

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المشكلات العليا	11	194,36	11,792	3,555
المشكلات الدنيا	11	123,18	12,254	3,695

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig	t	df
المشكلات Equal variances assumed	,050	,826	13,882	20
Equal variances not assumed			13,882	19,971

	t-test for Equality of Means			
	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
				Lower
المشكلات Equal variances assumed	,000	71,182	5,128	60,486
Equal variances not assumed	,000	71,182	5,128	60,485

الصدق التمييزي للمجال الأول

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المجال 1 العليا	11	24,00	4,940	1,489
المجال 1 الدنيا	11	14,64	3,264	,984

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	df
المجال 1				
Equal variances assumed	,955	,340	5,245	20
Equal variances not assumed			5,245	17,335

	t-test for Equality of Means			
	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
				Lower
المجال 1				
Equal variances assumed	,000	9,364	1,785	5,640
Equal variances not assumed	,000	9,364	1,785	5,603

الصدق التمييزي للمجال الثاني

العلياو الدنيا	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المجال 2				
العليا	11	34,18	4,622	1,394
الدنيا	11	21,45	5,538	1,670

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	df
المجال 2				
Equal variances assumed	,107	,747	5,852	20
Equal variances not assumed			5,852	19,380

	t-test for Equality of Means				
	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
				Lower	
المجال 2	Equal variances assumed	,000	12,727	2,175	8,190
	Equal variances not assumed	,000	12,727	2,175	8,181

الصدق التمييزي للمجال الثالث

العلياو الدنيا		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المجال 3	العليا	11	44,09	7,543	2,274
	الدنيا	11	32,73	8,392	2,530

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	t	df	
المجال 3	Equal variances assumed	,414	,527	3,340	20
	Equal variances not assumed			3,340	19,777

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
المجال 3	Equal variances assumed	,003	11,364	3,402	4,267

Equal variances not assumed	,003	11,364	3,402	4,262
-----------------------------	------	--------	-------	-------

الصدق التمييزي للمجال الرابع

العلياو الدنيا	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
العليا	11	54,27	8,137	2,454
المجال 4 الدنيا	11	27,82	7,679	2,315

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	df
Equal variances assumed	,437	,516	7,842	20
المجال 4 Equal variances not assumed			7,842	19,933

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means			
	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
				Lower
Equal variances assumed	,000	26,455	3,373	19,418
المجال 4 Equal variances not assumed	,000	26,455	3,373	19,416

الصدق التمييزي للمجال الخامس

العلياو الدنيا	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
العليا	11	37,82	3,157	,952
المجال 5 الدنيا				

الدنيا	11	26,55	5,803	1,750
--------	----	-------	-------	-------

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	t	df	
المجال5	Equal variances assumed	3,384	,081	5,660	20
	Equal variances not assumed			5,660	15,441

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means				
	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
				Lower	
المجال5	Equal variances assumed	,000	11,273	1,992	7,118
	Equal variances not assumed	,000	11,273	1,992	7,038

صدق الاتساق الداخلي بين المجالات والدرجة الكلية

	الدرجة الكلية	البعد الخامس	البعد الرابع	البعد الثالث	البعد الثاني	البعد الاول
البعد الاول	Pearson Correlation	,742**	,475**	,510**	,288	,586**
	Sig. (2-tailed)	,002	,001	,072	,000	
	N	40	40	40	40	40
البعد الثاني	Pearson Correlation	,777**	,452**	,362*	,593**	,586**

	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,022	,003	,000
	N	40	40	40	40	40	40
	Pearson Correlation	,288	,593**	1	,294	,065	,613**
البعء الثالث	Sig. (2-tailed)	,072	,000		,065	,688	,000
	N	40	40	40	40	40	40
	Pearson Correlation	,510**	,362*	,294	1	,552**	,814**
البعء الرابع	Sig. (2-tailed)	,001	,022	,065		,000	,000
	N	40	40	40	40	40	40
	Pearson Correlation	,475**	,452**	,065	,552**	1	,681**
البعء الخامس	Sig. (2-tailed)	,002	,003	,688	,000		,000
	N	40	40	40	40	40	40
	Pearson Correlation	,742**	,777**	,613**	,814**	,681**	1
الدرجة الكلية	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	40	40	40	40	40	40

الثبات بألفا كرومباخ للدرجة الكلية

الثبات بالتجزئة النصفية للدرجة الكلية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Value	,849
	Part 1	
	N of Items	25 ^a
	Value	,885
Part 2		
	N of Items	25 ^b

Cronbach's Alpha	N of Items
,932	50

Total N of Items	50
Correlation Between Forms	,916
Equal Length	,956
Spearman-Brown Coefficient	Unequal Length ,956
Guttman Split-Half Coefficient	,952

الفرضية الأولى الفروق في المشكلات تبعا للجنس

الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ذكر	133	155,38	25,399	2,202
الدرجة الكلية انثى	249	163,39	33,603	2,129

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	df
الدرجة الكلية Equal variances assumed	15,775	,000	-2,405	380
Equal variances not assumed			-2,613	337,278

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means		
	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الدرجة الكلية Equal variances assumed	,017	-8,006	3,329
Equal variances not assumed	,009	-8,006	3,064

الفرضية الثانية الفروق في المشكلات تبعا لمادة التدريس

التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
--------	---	------	----------------	-----------------

عربي	328	158,63	30,366	1,677	
الدرجة الكلية	فرنسي	54	172,59	33,692	4,585

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	t	df	
الدرجة الكلية	Equal variances assumed	2,409	,122	-3,082	380
	Equal variances not assumed			-2,860	67,927

	t-test for Equality of Means			
	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	
الدرجة الكلية	Equal variances assumed	,002	-13,965	4,531
	Equal variances not assumed	,006	-13,965	4,882

الفرضية الثالثة الفروق في المشكلات تبعا للمؤهل العلمي

ANOVA

الدرجة الكلية

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	424,955	2	212,478	,217	,805
Within Groups	370312,563	379	977,078		
Total	370737,518	381			

ANOVA

البعد الاول

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	167,982	2	83,991	2,132	,120
Within Groups	14933,811	379	39,403		
Total	15101,793	381			

ANOVA

البعد الثاني

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	101,679	2	50,840	,849	,429
Within Groups	22705,608	379	59,909		
Total	22807,288	381			

ANOVA

البعد الثالث

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	28,881	2	14,440	,231	,794
Within Groups	23695,362	379	62,521		
Total	23724,243	381			

البعد الرابع

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	182,489	2	91,244	,820	,441
Within Groups	42157,501	379	111,234		
Total	42339,990	381			

ANOVA

البعد الخامس

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	48,259	2	24,130	,529	,590

Within Groups	17295,060	379	45,633		
Total	17343,319	381			

الفرضية الرابعة الفروق في المشكلات تبعا لسنوات الخبرة

الدرجة الكلية

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4589,356	2	2294,678	2,375	,094
Within Groups	366148,162	379	966,090		
Total	370737,518	381			

الفرضية الخامسة: الفروق في المشكلات تبعا لطور التدريس

ANOVA

الدرجة الكلية

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	26625,559	2	13312,780	13,928	,000
Within Groups	329768,587	345	955,851		
Total	356394,147	347			