جامعـــــــــــة الزاويـــــــــــة
كلية الآداب
إدارة الـدراسـات العليا و التدريـب
قسم التـــربية و علم النفس
شعبة التربويات

المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بمشكلات إدارة الصف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم والمفتشين التربويين ببلدية الزاوية

استكمالا لمتطلبات الحصول على الدرجة الإجازة العالية " الماجستير " في التربية وعلم النفس

إعداد الطالبة :

سمر علوان محمد حسن

إشراف :

أ.د عبدالحكيم أمحمد غزالة

الدرجة العلمية : أستاذ

بتاريخ / / 2024م

الإقرار

أقر أنا سمر علوان محمد حسن بأن ما اشتملت عليه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص ، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد ، وأن هذه الرسالة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أي درجة علمية ، أو بحث علمي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى ، وللجامعة حق توظيف الرسالة أو الأطروحة والاستفادة منها مصدرا مرجعيا للمعلومات لأغراض الاطلاع أو الإعارة أو النشر بما لا يتعارض وحقوق الملكية الفكرية المقررة بالتشريعات النافذة.

التوقيع :

التاريخ :

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ﴾

"سورة المجادلة الآية 11"

الإهداء

إلى ..... جميع الباحثين وطلبة العلم الذين يسعون لكسب المعرفة.

إلى ..... من شرفني بحمل اسمه والدي رحمه الله تعالى.

إلى ..... من فارقتني بجسدها ولكن روحها مازالت ترفرف في سماء حياتي من غرست في هذا الهدف من أول خطواتي في الدراسة والدتي رحمها الله تعالى.

إلى ..... مشاطر أحزاني وأفراحي ورفيق دربي وكفاحي إلى من كان إلى السند والقوة زوجي الغالي.

إلى ..... فلذات كبدي من تحملوا انشغالي عنهم أبنائي.

إلى ..... من كان لهم بالغ الأثر في كثير من العقبات والصعاب أخواتي العزيزات.

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي أتم برضاه وصولي لهذه اللحظة المميزة والمنتظرة . ويقول الرسول صلى الله عليه وسلم : (من لا يشكر الناس لا يشكر الله). قدوة لرسولنا صلى الله عليه وسلم وامتثالا لهذا الحديث النبوي الشريف.

أقدم كامل الشكر والاحترام إلى **الأستاذ الدكتور / عبد الحكيم امحمد غزالة** الذي كان له الفضل في الإشراف على هذه الرسالة وتقديم الكثير من خبرته وتوجيهاته وملاحظاته القيمة طيلة إنجاز هذه الدراسة ، وثنائي الخاص على جديته في العمل.

كما يسرني أن أتقدم بالشكر إلى الأساتذة المحكمين لمنحهم جزءا من وقتهم لتقييم أداة الدراسة ، وأتوجه بشكري وامتناني إلى لجنة المناقشة على تفضلهم بقبول قراءة هذه الدراسة ومناقشتها ، كما يسعدني أن أشكر منسق الدراسات العليا بالقسم **الدكتور / الصديق المريمي** لمساعدته الطلاب لتفادي أي عراقيل وصعاب ، وإلى من بذل جهدا في التدقيق اللغوي **الدكتور / عبدالمعين الشاوش** ، وإلى من ساعدني في التحليل الإحصائي للبيانات **الدكتور / عبد الحليم الصويعي** ، وأتوجه بالشكر إلى موظفي مكتبة الجامعة لمساعدتهم في توفير الكتب والمراجع ، وأقدم شكرا خاصا إلى من قام بطباعة وإخراج الدراسة بهذا المستوى الدقيق **دار رؤية للطباعة والنشر**.

وأتقدم بالشكر والتقدير إلى مديري المدارس والمعلمين ، وإلى مدير مصلحة التفتيش التربوي والمفتشين التربويين لتعاونهم والإسهام في تطبيق أداة الدراسة.

كما أتقدم بخالص الشكر والعرفان إلى كل من قام بمساعدتي في هذه الرسالة ولو برأي أو معلومة بسيطة ، وإلى كل زملائي وزميلاتي وكل أساتذة القسم.

وأخيرا أسأل الله أن يتقبل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم ، وأن يجعله في صالح عملي ، إنه نعم المولى ونعم النصير.

الباحثة

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الإقرار	أ
أية قرآنية	ب
الإهداء	ت
الشكر والتقدير	ث
فهرس المحتويات	ج
قائمة الجداول	د
قائمة الملاحق	ذ
مستخلص الرسالة باللغة العربية	ر
الفصل الأول : الإطار العام للدراسة	
المقدمة	2
مشكلة الدراسة	3
أهداف الدراسة	5
أهمية الدراسة	5
مبررات الدراسة	5
منطلقات الدراسة	6
حدود الدراسة	6
مصطلحات الدراسة	6
الفصل الثاني : أدبيات الدراسة	
أولا ـ الإطار النظري	
أولا ـ المهارات التدريسية	9
مفهوم المهارة لغة واصطلاحا	9
مفهوم المهارات التدريسية	9
مفهوم التدريس لغة واصطلاحا	11
خصائص مهارة التدريس	12
أهمية المهارات التدريسية	13
أبعاد مهارات التدريس	14
مكونات المهارات التدريسية	14
مجالات المهارات التدريسية	15
أولاً ـ مهارة الاتصال والتواصل	16
مفهوم مهارة الاتصال	16
خصائص عملية الاتصال	16
عناصر عملية الاتصال	16
أنماط الاتصال داخل الصف	17
مهارات الاتصال الفعال	18
مفهوم مهارة التواصل	18
أهمية عملية التواصل	18
ثانياً ـ مهارة العلاقات الإنسانية	19
مفهوم العلاقات الإنسانية	19
أهداف العلاقات الإنسانية	19
ثالثا ـ مهارة الأنشطة الصفية	19
أنواع الأنشطة الصفية	19

أهمية الأنشطة الصفية	20
رابعا - مهارة طرح الأسئلة الصفية	20
أهمية الأسئلة الصفية	21
مهارة طرح الأسئلة	21
خامسا - مهارة إدارة وضبط الصف	22
سلوكيات مهارة إدارة الصف	22
ثانيا - الإدارة الصفية	23
مفهوم الإدارة	23
مفهوم الإدارة الصفية	24
مفهوم الإدارة المدرسية	25
أهمية الإدارة الصفية	26
أهداف الإدارة الصفية	27
خصائص الإدارة الصفية	28
جوانب أساسية لنجاح إدارة الصف	28
استراتيجيات الإدارة الصفية	28
الاستراتيجيات القديمة في الإدارة الصفية	28
الاستراتيجيات الحديثة في الإدارة الصفية	29
نظريات إدارة الصف	30
نظريات إدارة الصف وفق الفلسفة القديمة	30
نظريات إدارة الصف وفق الفلسفة الحديثة	30
أساليب إدارة الصف	31
مهارات الإدارة الصفية	31
ثالثاً - مشكلات الإدارة الصفية	34
مشكلات تتعلق بالمعلمين	34
مشكلات تتعلق بالتلاميذ	34
مشكلات تتعلق بالمادة الدراسية	34
مشكلات تتعلق بالبيئة الصفية	35
أسباب مشكلات الإدارة الصفية	35
أساليب معالجة المشكلات الصفية	36
رابعا - التعليم الأساسي	37
مفهوم التعليم الأساسي	37
مراحل التعليم الأساسي	38
سمات التعليم الأساسي	39
أهداف التعليم الأساسي	39
أهمية التعليم الأساسي	40
مميزات التعليم الأساسي	40
المبادئ التي يقوم عليها التعليم الأساسي	42
معلم مرحلة التعليم الأساسي	42
المفتش التربوي في مرحلة التعليم الأساسي	43
احتياجات التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي	43
ثانيا - الدراسات السابقة	
دراسات لها علاقة بالمهارات التدريسية	44
أولا - الدراسات المحلية	44
ثانيا - الدراسات العربية	48
ثالثا - الدراسات الأجنبية	56
دراسات لها علاقة بمشكلات الإدارة الصفية	57

أولا - الدراسات المحلية	57
ثانيا - الدراسات العربية	59
ثالثا - الدراسات الأجنبية	64
تقييم عام للدراسات السابقة	67
موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة	67
الفصل الثالث : منهج الدراسة وإجراءاتها	
أولا - منهج الدراسة	72
ثانيا - مجتمع الدراسة	72
ثالثا - عينة الدراسة	72
رابعا - أداة الدراسة	72
خامسا - الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة (الاستبانة)	74
سادسا - الأساليب الإحصائية	79
الفصل الرابع : عرض النتائج ومناقشتها	
المقدمة	82
وصف خصائص العينة	82
اختبار مقياس الاستبانة	83
مقياس الأهمية النسبية للمتوسط الحسابي	84
نتائج التساؤل العام	84
نتائج التساؤل الأول	93
نتائج التساؤل الثاني	95
نتائج التساؤل الثالث	97
نتائج التساؤل الرابع	100
نتائج التساؤل الخامس	101
نتائج التساؤل السادس	103
ملخص نتائج الدراسة	105
التعليق على نتائج الدراسة مع الدراسات السابقة	107
الفصل الخامس	
التوصيات	110
المقترحات	110
المراجع	111
الملاحق	

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1	نتائج اختبار t لاختبار الفرق بين المجموعتين للمهارات التدريسية	75
2	نتائج اختبار t لاختبار الفرق بين المجموعتين لمشكلات إدارة الصف	75
3	معاملات الارتباط للفقرات مع أبعادها ومع الدرجة الكلية للمقياس للمهارات التدريسية	76
4	معاملات الارتباط للفقرات مع أبعادها ومع الدرجة الكلية للمقياس لمشكلات إدارة الصف	77
5	علاقة الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس للمهارات التدريسية	77
6	علاقة الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس للمشكلات إدارة الصف	77
7	نتائج اختبار ثبات أداة الدراسة (كرونباخ ألفا) للمهارات التدريسية	78
8	نتائج اختبار ثبات أداة الدراسة (كرونباخ ألفا) لمشكلات إدارة الصف	78
9	نتائج اختبار الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية	79
10	توزيع عينة الدراسة حسب النوع	82
11	توزيع عينة الدراسة حسب التخصص الدراسي	82
12	توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة	83
13	قيم ومعايير كل وزن من أوزان المقياس الثلاثي المعتمد من الدراسة	83
14	مقياس الأهمية النسبية للمتوسط الحسابي	84
15	إجابات أفراد العينة على فقرات مهارة الاتصال والتواصل	84
16	إجابات أفراد العينة على فقرات مهارة العلاقات الإنسانية	85
17	إجابات أفراد العينة على فقرات مهارة الأنشطة الصفية	86
18	إجابات أفراد العينة على فقرات مهارة طرح الأسئلة الصفية	87
19	إجابات أفراد العينة على فقرات مهارة إدارة وضبط الصف	88
20	إجابات أفراد العينة على فقرات مشكلات تتعلق بالمعلم	89
21	إجابات أفراد العينة على فقرات مشكلات تتعلق بالتلاميذ	90
22	إجابات أفراد العينة على فقرات مشكلات تتعلق بالمادة الدراسية	91
23	إجابات أفراد العينة على فقرات مشكلات تتعلق بالبيئة الصف	92
24	نتائج اختبار Kolmogorov-Smirnov	93
25	نتائج اختبار t لعينتين مستقلتين لاختبار الفرضية المتعلقة بالتساؤل الفرعي الأول	94
26	نتائج اختبار t لعينتين مستقلتين لاختبار الفرضية المتعلقة بالتساؤل الفرعي الثاني	96
27	نتائج اختبار t لعينتين مستقلتين لاختبار الفرضية المتعلقة بالتساؤل الفرعي الثالث	98
28	نتائج اختبار t لعينتين مستقلتين لاختبار الفرضية المتعلقة بالتساؤل الفرعي الرابع	100
29	نتائج اختبار t لعينتين مستقلتين لاختبار الفرضية المتعلقة بالتساؤل الفرعي الخامس	102
30	معامل ارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بيم المهارات التدريسية ومشكلات إدارة الصف من وجهة نظر المعلمين	103
31	معامل ارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بيم المهارات التدريسية ومشكلات إدارة الصف من وجهة نظر المفتشين التربويين	104

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
ملحق (1)	الاستبانة في صورتها الأولية للمهارات التدريسية
ملحق (2)	الاستبانة في صورتها الأولية لمشكلات إدارة الصف
ملحق (3)	الاستبيانة في صورتها النهائية للمهارات التدريسية
ملحق (4)	الاستبيانة في صورتها النهائية لمشكلات إدارة الصف
ملحق (5)	قائمة لجنة تحكيم الاستبيان
ملحق (6)	المراسلات

مستخلص الدراسة

المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بمشكلات إدارة الصف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم والمفتشين التربويين ببلدية الزاوية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بمشكلات إدارة الصف ، ثم تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05) بين المتغيرات (النوع - التخصص الدراسي - سنوات الخبرة).

واستخدم المنهج الوصفي ، وكانت أداة الدراسة التي استخدمت في جمع المعلومات من مجتمع الدراسة الاستبانة ، التي طبقت على عينة من المعلمين وعددهم (137) معلما ، وعينة المفتشين التربويين وكان عددهم (71) مفتشا تربويا ، في بلدية الزاوية المركز خلال العام الدراسي (2023 - 2024).

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

1- إن جميع استجابات أفراد عينة الدراسة عن المهارات التدريسية جاءت بدرجة متوسطة ، أما المشكلات المتعلقة بإدارة الصف فكان متوسطها أقل من المتوسط.

2- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين طبقا لمتغير النوع.

3- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين طبقا لمتغير التخصص الدراسي.

4- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين طبقا لمتغير سنوات الخبرة ، لصالح أقل من 5 سنوات.

5- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المشكلات المتعلقة بإدارة الصف لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين طبقا لمتغير التخصص الدراسي.

6- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المشكلات المتعلقة بإدارة الصف لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين طبقا لمتغير سنوات الخبرة.

7- توجد علاقة إيجابية بين المهارات التدريسية ومشكلات إدارة الصف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم والمفتشين التربويين.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1- مقدمة الدراسة.

2- مشكلة الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- مبررات الدراسة.

6- منطلقات الدراسة.

7- حدود الدراسة.

8- مصطلحات الدراسة.

1. مقدمة :

تعد مهنة التدريس من المهن التي تتضمن العديد من المهارات التدريسية التي يجب على المعلم أن يتقنها، ومن هذه المهارات (التخطيط ، التنفيذ ، التقويم). كما أن مهنة التدريس تحدث داخل البيئة الصفية ، فيطبق المعلم هذه المهارات التدريسية ضمن إدارة صفه لضمان سير العملية التعليمية.

فالمهارات التدريسية هي كل ما يقوم به المعلم داخل البيئة الصفية من تخطيط وتنفيذ وإشراف ومتابعة وتقويم ، إضافة إلى أن أداء المهارات التدريسية للمعلمين يلقى اهتماما واسعا داخل المؤسسات التربوية من قبل أهل الاختصاص التربوي ؛ لأن المعلم حجر الأساس للعملية التربوية إذ يسهم في تحسين النظام التعليمي.

إن نجاح عملية التدريس تعتمد على المعلم ذي الكفاءة المهنية ، القادر على القيام بجميع الأدوار في مختلف المواقف التدريسية ، بذلك يكون اهتمام برامج إعداد المعلمين باكتساب مهارات التدريس للمعلمين ولاسيما المعلمين الجدد ، لإفراز معلمين متمكنين من عملية التدريس الحديثة.

وتعد الإدارة الصفية فنا وعلما، فمن الناحية الفنية تعتمد هذه الإدارة على شخصية المعلم وأسلوبه في التعامل مع التلاميذ داخل الغرفة الصفية وخارجها ، كما تعد علما بذاته وقوانينه وإجراءاته، وتعد الإدارة الصفية الجيدة أحد أهم عوامل نجاح العملية التعليمية التعلمية ، حيث إنها توفر وتهيئ بيئة صفية ناجحة ، باعتبار أن التعليم هو عملية مقصودة تعمل على ترتيب وتنظيم وتهيئة الظروف جميعها التي تتصل بالمتعلم وخبراته واستعداداته ودافعيته ، والبيئة المحيطة بالمتعلم في أثناء حدوث عملية التعلم ، وتعد الإدارة الصفية الطريقة التي يستطيع أن ينظم فيها المعلم عمله داخل الغرفة الصفية ، حتى يصل من خلالها إلى أهدافه في ضبط الصف وإعطاء المعلومات التي يرغب بإيصالها للطلبة بكل هدوء ونظام[8].

فالإدارة الصفية يعتمد نجاحها على المعلم ، إذا نجح في إدارة صفه نجح في تحقيق أهدافه ، وكل ذلك يعتمد على شخصية وأسلوب المعلم وعلى تطبيقه الأنظمة والقوانين والإجراءات في إدارة صفه.

إن مشكلات إدارة الصف وضبط نظامه ، تشغل المعلمين بشكل خاص في مرحلة التعليم الأساسي ، وتستنفذ جهدهم ووقتهم وطاقتهم ، لانشغالهم بسلوكيات التلاميذ والتي منها المرغوب وغير المرغوب لاختلاف بيئاتهم ، وإن تصنيف السلوكيات يختلف من معلم إلى آخر ، لاختلاف الثقافات وحتى في الثقافة الواحدة ، فلكل معلم نمط مختلف عن المعلم الآخر في إدارة صفه.

) الحراحشة وآخرون، محمد (2004). الإدارة المدرسية الحديثة. الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار الإسراء والتوزيع.8(

إضافة إلى ذلك فإن الكثير من مشكلات إدارة الصف التي يعاني منها المعلمون في المراحل التعليمية المختلفة يكون سببها الرئيس عدم تأسيس التلاميذ في الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي ، وذلك حسب خبرة المعلم وطبيعة التلاميذ ، وعدم تطبيق نظريات إدارة الصف في الواقع رغم تطورها ، وتتلقى الصفوف الأولى اهتماما متزايدا ؛ لأن فيها تبنى شخصية التلميذ وخبراته، ويتطلب من المعلم إدارة الصف بطريقة ناجحة لتحقيق الأهداف المخطط لها ، وغرس داخل المتعلم اتجاهات إيجابية داخل المتعلم نحو مدرسته.

ولأهمية هذا الموضوع فقد تناولته العديد من الدراسات و البحوث ، فقد لا نجد فروقاً بين المهارات التدريسية للمعلمين في الدول المختلفة ، حيث أشارت دراسة الزايدي (2013) أن درجات ممارسة إدارة الصفوف الأولية في مهارات الاتصال بالتلاميذ، ومهارات إدارة السلوك الطلابي تعزى لصالح المعلمين من ذوي الخبرة[1].

ومن خلال هذه الدراسة سنتعرف على العلاقة بين المهارات التدريسية ومشكلات إدارة الصف في الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي .

2. مشكلة الدراسة :

تتعرض مهنة التدريس للعديد من المشاكل التي تواجه المعلمين داخل المدرسة عامة وداخل الصفوف خاصة ، وتعمل على التأثير بشكل سلبي في آرائهم ، وجاءت هذه الدراسة لتكشف عن هذه المشاكل ، للعمل على التقليل من آثارها السلبية التي تعرقل المسيرة التعليمية.

وتمثل إدارة الصف أكبر المشكلات التي يعاني منها المعلمون لاسيما في الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، لما لها من أثار سلبية في أداء مهاراتهم التدريسية ، فيجب أن تلقى اهتماما من كل الفعاليات التربوية والمدرسية والصفية على تحقيقها ونجاحها ، لأنها تؤثر في المعلم وتحقيق أهدافه ، وعلى تعلم التلاميذ وتحصيلهم وتطورهم وعدم تأسيسهم بصورة مناسبة أثناء التعليم الأساسي.

إن العملية التعليمية قد تطورت وتغير معها دور المعلم ، فقد كان محصورا في دور واحد هو تقديم ونقل المعرفة إلى التلاميذ فقط ، وفي الوقت الحالي يقوم المعلم بالعديد من الأدوار ، ومن أهم أدواره التي تخص الدراسة إدارة صفه بشكل جيد ، باستخدامه المهارات التدريسية المناسبة لذلك ؛ لأن عدم تطبيقه للأساليب التربوية الصحيحة يؤثر في تأسيس التلميذ في هذه المرحلة.

وبالرغم من أن البيئة الصفية قد تكون مناسبة فإن داخل البيئة الصفية سيتعرض المعلم للعديد من المهمات منها ما يحتاج إلى إبداع ومنها ما يحتاج إلى حل و اتخاذ قرار، فلذلك وجب الاهتمام

(1) الزائدي، مسفر بن عوض (2013). واقع ممارسة إدارة الصفوف الأولية من وجهة نظر معلميها ومديري ومرشدات المرحلة الابتدائية، بمدينة طائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

بالمعلم تربويا وتزويده بالمهارات التدريسية الأساسية اللازمة لإدارة صفه ، فلا أهمية لأبنية المدرسة وتجهيزاتها من دون معلم ذي كفاءة تربوية عالية ، لبناء أساس التلميذ في الصفوف الأولى بطريقة صحيحة وسليمة.

ونتيجة لخطورة هذه المرحلة وحساسيتها للمستقبل ، واستجابة للاتجاهات التربوية الحديثة فقد تنبه الباحثون والتربويون إلى أهمية المهارات التدريسية التي يجب أن يمتلكها المعلم لإدارة صفه بطريقة ناجحة ، فيجب أن يمتلك المهارة والفاعلية اللازمة لأداء مهامه التدريسية في المواقف التعليمية ، من أجل تحقيق الأهداف المنشودة ، ولأهمية هذه المهارات في تطوير التلاميذ للمراحل التعليمية القادمة.

وتتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي :

ما أهم المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بمشكلات إدارة الصف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم والمفتشين التربويين ؟

ومنه تنبثق التساؤلات الفرعية التالية :

1- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بمشكلات إدارة الصف تبعا لمتغير (النوع) من وجهة نظر المفتشين التربويين ببلدية الزاوية ؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي تبعا لمتغير (التخصص الدراسي) من وجهة نظر المفتشين التربويين ببلدية الزاوية ؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي تبعا لمتغير (سنوات الخبرة) من وجهة نظر المفتشين التربويين ببلدية الزاوية ؟

4- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) تبين أهم مشكلات إدارة الصف لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي تبعا لمتغير (التخصص الدراسي) من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ببلدية الزاوية ؟

5- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) تبين أهم مشكلات إدارة الصف لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي تبعا لمتغير (سنوات الخبرة) من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ببلدية الزاوية ؟

6- هل توجد علاقة تبين أهم المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى لمرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بمشكلات إدارة الصف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم والمفتشين التربويين ؟

3. أهداف الدراسة :

1- التعرف على أهم المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بمشكلات إدارة الصف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم والمفتشين التربويين ببلدية الزاوية.

2- الكشف عن أهم المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بمشكلات إدارة الصف تبعا لمتغير (النوع) من وجهة نظر المفتشين التربويين ببلدية الزاوية.

3- تحديد أهم المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي تبعا لمتغير (التخصص الدراسي) من وجهة نظر المفتشين التربويين ببلدية الزاوية.

4- التعرف على أهم المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي تبعا لمتغير (سنوات الخبرة) من وجهة نظر المفتشين التربويين ببلدية الزاوية.

5- الكشف عن أهم مشكلات إدارة الصف لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي تبعا لمتغير (التخصص الدراسي) من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ببلدية الزاوية.

6- تحديد أهم مشكلات إدارة الصف لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي تبعا لمتغير (سنوات الخبرة) من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ببلدية الزاوية.

7- التعرف على العلاقة بين أهم المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى لمرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بمشكلات إدارة الصف من وجهة المعلمين أنفسهم والمفتشين التربويين.

4. أهمية الدراسة :

1- قد تفيد نتائج الدراسة أصحاب القرار في وزارة التربية و التعليم لإجراء ما يلزم للحد من الفجوة الناشئة بين النظرية والتطبيق في برامج إعداد المعلم.

2- وضع برامج تسهم في تطوير المهارات التدريسية لدى المعلمين مما يؤدي إلى تحسين جودة العملية التعليمية و نجاحها.

3- يستفيد منها المعلمون في القدرة على إدارة الصف وإعداد المعلمين الجدد.

4- إلقاء الضوء على طبيعة الإدارة الصفية ومشكلاتها نظرا لأهميتها في نجاح العملية التعليمية.

5. مبررات الدراسة :

1- نظرا للنقص في التركيز على المهارات التدريسية وعلاقتها بمشكلات المعلم في البيئة المحلية ، تسعى الباحثة من خلال الدراسة إلى سد النقص.

2- إلقاء الضوء على أكثر المشكلات التي تواجه المعلم في إدارة الصف.

3- جميع الدراسات السابقة تركز على المعلم وأهملت دور المفتش التربوي.

6. منطلقات الدراسة :

1- من خلال أدبيات البحث التربوي والدراسات السابقة في مجال الدراسة.

2- نتائج وتوصيات المؤتمرات والندوات العلمية التي لها علاقة بموضوع الدراسة.

3- برامج إعداد المعلم وتطويره، والأطر التربوية المعاصرة في ضوء الدراسة الحالية.

4- الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال التدريس ، إضافة إلى التجارب العربية والمحلية التي لها علاقة بموضوع الدراسة.

7. حدود الدراسة :

1- الحدود الموضوعية : تقتصر الدراسة إلى التعرف على أهم المهارات التدريسية وعلاقتها بمشكلات إدارة الصف.

2- الحدود البشرية : اقتصرت الدراسة على المعلمين والمفتشين التربويين.

3- الحدود المكانية : تم تطبيق الدراسة على مرحلة التعليم الأساسي ببلدية الزاوية المركز.

4- الحدود الزمانية : أجريت الدراسة في العام الدراسي (2023 - 2024 م).

8. مصطلحات الدراسة :

1- المهارات التدريسية : هي أداء المعلم في القدرة على حدوث التعلم، وتنمو هذه المهارة عن طريق الإعداد التربوي والمرور بالخبرات السابقة ، ويختلف هذا الأداء باختلاف المادة الدراسية وطبيعتها وخصائصها وأهداف تعليمها[1].

التعريف الإجرائي : هي مجموعة من الأنشطة التعليمية والأسئلة الصفية التي يستخدمها المعلم ليستطيع الاتصال والتواصل مع تلاميذه ليسود جو من العلاقات الإنسانية بينهم لإدارة وضبط صفه.

2- المعلم : هو عصب العملية التربوية والعامل الرئيس الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها وتحقيق دورها في تطوير الحياة في عالمنا الجديد[2] .

التعريف الإجرائي : هو محور العملية التعليمية الذي توكل إليه مهمة التدريس داخل الصف ويكون حاملا لمؤهل تربوي يمكنه من التدريس.

3- الصفوف الأولى أو الحلقة الأولى : هي الحلقة التي تمتد من الصف الأول إلى الصف الرابع في مرحلة التعليم الأساسي[3].

---

(1) أبوشقير وآخرون، محمد (2017). محاضرات في مهارات التدريس. كتاب إلكتروني، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين، ص.13

(2) باهي، حبيبة بولفتان (2005). دور التكوين أثناء الخدمة في تحسين أداء معلمي المدارس الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد علم النفس والتدريب، الجزائر.

(3) الحلاق، زهية (2012). فاعلية أنشطة المعسكرات الصيفية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي. دراسة ميدانية في معسكر طلائع البعث نموذجا، رسالة ماجستير جامعة حلب، سوريا.

التعريف الإجرائي : وتسمى أحيانا الحلقة الأولى وهي الصفوف الأربعة الأولى تبدأ من الصف الأول إلى الرابع.

4- التعليم الأساسي : هو برنامج دراسي يبدأ من الصف الأول إلى التاسع ، مصمم لكل الأطفال ، ذكورا وإناثا، ريفا وحضرا ، ويهدف إلى إمدادهم بالقدر الضروري من أساسيات المعرفة والمهارات والاتجاهات المناسبة لكي يتكيفوا مع بيئاتهم ، سواء كانت زراعية أم صناعية أو غير ذلك[4].

التعريف الإجرائي : هو تعليم نظامي يكون من مرحلتين ، المرحلة الأولى تبدأ من سن 6 سنوات إلى 12 سنة وتسمى بالشق الأول من التعليم الأساسي ، والمرحلة الثانية تبدأ من 13 سنة إلى 15 سنة وتسمى بالشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.

5- مشكلات : وهي 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[5].

التعريف الإجرائي : وهي معوقات أو صعوبات يتعرض لها الفرد خلال خوضه تجربة ما ، ويجب تحليلها لحل هذه المشكلة.

6- إدارة الصف : وهي عمليات توجيه وقيادة الجهود التي يبذلها المعلم وطلبته في غرفة الصف ، وأنماط السلوك المتصلة بها، باتجاه توفير المناخ الملائم لبلوغ الأهداف التعليمية المخطط لها بدرجة عالية من الإتقان[8].

التعريف الإجرائي : وهي مجموعة نشاطات وأنماط سلوكية يستخدمها المعلم لضبط سلوكيات التلاميذ لتهيئة بيئة مناسبة للتعليم.

7- مشكلات إدارة الصف : هي معوقات يواجهها المعلم في أداء عمله تعرقل تحقيق أهداف العملية التعليمية[1].

التعريف الإجرائي : وهي سلوكيات غير مرغوبة تحدث داخل الصف ، تعارض المعلم على الاستمرار في إعطاء دروسه ، وضبط صفه.

---

(4) عنتر ، محمد (2000). تاريخ التعليم الابتدائي ومشكلاته: دار المعرفة الجامعية.

(5) العاجز ، فؤاد (2001). المشكلات الإدارية التي تواجه مديرات مدارس البنات في التعليم الأساسي بمحافظة غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية، (م9)، (ع1).

) الحيلة، محمد محمود (2009). مهارات التدريس الصفي، الطبعة الثالثة، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص255. 8(

(1) المقيد، عارف مطر (2009). مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة غوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

8- المفتشين التربويين : المفتش هو الشخص المعين رسميا من قبل قسم الإشراف بوزارة التربية و التعليم؛ بهدف توجيه و إرشاد المعلمين لتحسين أدائهم التدريسي ، و تمكينهم من الكفايات التدريسية اللازمة لهم أثناء فترة التدريب الميداني مستخدما في ذلك أساليب إشرافيه متنوعة[8][2].

التعريف الإجرائي : هو شخص ذو خبرة عالية يقوم بزيارة ميدانية للمعلم لغرض توجيهه ومساعدته وتقديم النصائح اللازمة وبيان نقاط القوة والضعف للمعلم للتطوير من نفسه .

9- مدينة الزاوية : تقع شمال غرب مدينة طرابلس وتبعد عنها حوالي (48) كيلومترا، يحدها شمالا البحر المتوسط، وجنوبا سلسلة جبال نفوسة، وشرقا سهل الجفارة ، وغربا مدينة صرمان وصبراتة، وتستمد المدينة أهميتها الجغرافية من كونها أكبر تجمع سكاني غرب طرابلس وهو ما يجعلها البوابة الغربية للعاصمة الليبية[8].

) النجار، هيام رياح (2019). دور الإشراف التربوي التطويري في فاعلية الأداء التدريسي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الأساسية في شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم. رسا8(

(2) النجار، هيام رياح (2019). دور الإشراف التربوي التطويري في فاعلية الأداء التدريسي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الأساسية في شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

) الطوير، محمد امحمد (2007). الزاوية تاريخ وثقافة. ط2: منشورات فايد، ص10-8(

الفصل الثاني

أدبيات الدراسة

أولا - الإطار النظري

ثانيا - الدراسات السابقة

أولا - الإطار النظري :

ستتناول الباحثة في هذا الفصل ثلاثة موضوعات مهمة ألا وهي مهارات التدريس من حيث المفهوم والخصائص والأهمية ، إضافة إلى التعرف على أبعادها ومكوناتها ومجالاتها.

كما سيتم التطرق إلى مفهوم الإدارة الصفية من حيث المفهوم والأهمية والأنماط والنظريات المفسرة لها، وصولا إلى التعرف على مشكلاتها والأسباب الكامنة وراءها وسبل معالجتها.

في حين خصصت الباحثة جزءا في هذا الفصل تناولت فيه التعليم الأساسي من حيث المفهوم والمراحل والسمات ، إضافة إلى أهميته ومبادئه.

أولا - المهارات التدريسية

يحسن بنا قبل التعرف على مفهوم المهارات التدريسية أن نتعرف على مصطلح المهارة ومصطلح التدريس كل منهما على حدة.

1.1 مفهوم المهارة :

لغة : يرجع أصل مصطلح المهارة إلى الفعل "مهر" أي حذق، والاسم منه "ماهر" أي حاذق وبارع ويقال فلان "مهر في العلم" أي كان حاذقا عالما به متقنا له ، ويرجع الفعل "مهر" إلى نوع من الخيل كان يضرب به المثل في السرعة[1].

اصطلاحاً : هي نوع من السلوك الذي يتم تدريب المتعلم عليه ، بحيث سيتطلع القيام به في سرعة ودقة وإتقان[2].

إجرائيا : وهي القدرة على أداء عمل منظم ودقيق ومتناسق وسريع.

1.2 مفهوم المهارات التدريسية :

نظرا لعدم وجود معنى محدد متفق عليه بين أهل الاختصاص والباحثين في مجال التدريس، لذلك سيتم عرض العديد من التعريفات لتحديد مفهومها كالتالي :

عرفها **(أبو شقير ودرويش)** بأنها : قدرة أداء المعلم على إحداث التعلم، وتنمو هذه المهارة عن طريق الإعداد التربوي والمرور بالخبرات السابقة ، ويختلف هذا الأداء باختلاف المادة الدراسية وطبيعتها وخصائصها وأهداف تعليمها[3].

كما عرفها **(محمود ، 2005)** بأنها : مظاهر السلوك الأدائي الإدراكي والحركي ، والتي يقوم بها المعلم في ترابط ، وتسلسل منظم ، وثابت ، لغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة ، مع مراعاة الدقة والاستمرارية[1].

---

(1) أبو هاشم، السيد محمد (2004) . سيكولوجية المهارات، الطبعة الأولى، مصر، القاهرة: دار مكتبة زهراء الشرقية، ص140.

(2) السعدي وآخرون، عباس (2004). مهارات التدريس والتدريب عليها، الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار الوراق للنشر والتوزيع، ص33.

(3) أبو شقير وآخرون، محمد، مرجع سابق.

ويعرف **(زيتون ، 2006)** مهارة التدريس بأنها : القدرة على أداء عمل أو نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه ، وهذا العمل قابل التحليل لمجموعة من السلوكيات المعرفية والحركية والاجتماعية ، ومن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به وسرعة إنجازه والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة ، ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية[2].

في حين عرفها **(عطية ، 2008)** بأنها : نمط من السلوك التدريسي الفعال في تحقيق أهداف محددة يصدر من المعلم في صورة استجابات عقلية أو لفظية أو حركية أو عاطفية متماسكة تتكامل فيها عناصر الدقة والسرعة ، والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي[3] .

بينما عرفها **(الطناوي ، 2009)** بأنها : مجموعة السلوكيات التدريسية الفعالة التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي لهدف تحقيق أهداف معينة ، وتظهر هذه السلوكيات من خلال الممارسات التدريسية للمعلم في صورة استجابات انفعالية أو حركية أو لفظية تتميز بعناصر الدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التعليمي[4].

وعرفها **(الزهراني ، 2010)** بأنها : مجموعة العمليات السلوكية التدريسية التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي داخل حجرة الدراسة وخارجها ؛ لتحقيق أهداف المادة التي يقوم بتدريسها[5].

ويعرفها **(جبل وآخرون ، 2011)** بأنها : عملية إعداد المتدرب وتدريبه على المهارات والقدرات التي يحتاجها أثناء المواقف التعليمية ، كما تساعده في إنجاز ما يريد أن يكتسبه تلاميذه ، فالمتدرب الذي يملك المهارات التدريسية هو الذي يستطيع تحقيق الأهداف التربوية المنشودة من خلال إعداد وتخطيط المواقف التعليمية وتنفيذها[6].

---

(1) محمود، صلاح الدين عرفة (2005). تقرير تعلم مهارات التدريس بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، مصر، القاهرة: عالم الكتب، ص16.

(2) زيتون، حسن حسين (2006). مهارات التدريس رؤية فى تنفيذ التدريس، الطبعة الثالثة، مصر، القاهرة: عالم الكتب، ص12.

(3) عطية ، محسن علي (2008). الاستراتيجيات الحديثة فى التدريس الفعال، الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، ص62.

(4) الطناوي، عفت مصطفى (2009). التدريس الفعال تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه. الطبعة الأولى، مصر: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص22.

(5) الزهراني، بندر بن سعيد (2010). دور الدورات التدريبية في تطوير مهارات التدريس الفعال لمعلمي التربية الفنية من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ص9.

(6) جبل وآخرون، رحاب عادل (2011). المهارات التدريبية والتدريب الميداني. مصر: دار الوفاء، ص54.

وعرفها **(العجرمي ، 2012)** بأنها : مجموعة من الأفعال والسلوكيات التدريسية التي يتوقع أن يتمكن منها الطلبة المعلمون أثناء تدريسهم في فترة التربية العملية ، لتساعدهم على القيام بمهامهم التدريسية بسهولة وإتقان في مراحل التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم ، بما يحقق أهداف التدريس[1].

وتعرفها **(مصطفى ، 2014)** بأنها : مجموعة السلوكيات التدريسية التي يظهرها المعلم من خلال الممارسات التدريسية في صورة انفعالات وحركات تتميز بعناصر الدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التعليمي ، وهي قادرة على إحداث التعلم وتسييره ، وتنمو هذه المهارات عن طريق التدريب والخبرة[2] .

ويعرف **(ميلاد ، 2019)** المهارات التدريسية بأنها : مجموعة من السلوكيات التي يظهرها الطالب / المعلم في نشاطه التعليمي ، حيث تمتاز بالدقة والسرعة والتكيف مع المواقف التعليمية ، ويمكن أن تصدر في صورة استجابات مختلفة ، ويمكن تنميتها من خلال الإعداد والتدريب[3] .

وعرفتها **(سلامة ، 2021)** بأن مهارات التدريس الفعال هي : أداء أو عمل معين له علاقة بتخطيط وتنفيذ وتقويم الدرس ، ويتسم بالدقة والسرعة وتختلف طبيعة وخصائص وأهداف المادة المراد تدريسها[4].

نستنتج من التعريفات السابقة أن مفهوم المهارات التدريسية يشمل على :

1- أنها سلوكيات يقوم بها المعلم داخل الصف.

2- مجموعة من الممارسات في صورة حركات وانفعالات.

3- عند تنفيذها يستطيع المعلم تحقيق الأهداف المخطط لها.

4- تتسم بالدقة والسرعة.

5- تختلف باختلاف المادة التعليمية.

6- تمر بمراحل تخطيط ثم تنفيذ ثم تقويم.

3.1 مفهوم التدريس :

لغة : يعود أصل كلمة التدريس من خلال الأصل المعجمي في اللغة العربية، إلى الفعل "درس" ودرس الكتاب: أي قام بتدريسه، وجاء في الحديث الشريف: "تدارسوا القرءان" أي: اقرءوه وتعهدوه لكي لا تنسوه.

---

(1) العجرمي، سامح جميل (2012). فعالية برنامج مقترح قائم على الفصول الافتراضية في تنمية بعض مهارات التدريس الفعال لدى الطلبة المعلمين بجامعة القدس المفتوحة واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير منشورة، جامعة القدس، فلسطين، ص319.

(2) مصطفى، عفاف عثمان (2014). استراتيجية التدريس الفعال، الطبعة الأولى، مصر، الاسكندرية: دار الوفاء، ص149.

(3) ميلاد، سامي عبد السلام (2019). الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية أثناء ممارستهم لها في ضوء مهارات التدريس الفعال بكلية التربية بجامعة الزاوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزاوية، ليبيا، ص106.

(4) سلامة، نزيهة بشير (2021). مدى ممارسة معلمين اشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي لمهارة التدريس الفعال وعلاقتها بالإعداد التربوي للمعلم من وجهة معلمي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة المرقب، ليبيا، ص25.

وجاء في القرءان الكريم قوله تعالى: " وليقولوا درست " وقيل درست: أي قرأت الكتب على أهل الكتاب ويقال: درس الكتاب إذا أكثر قراءته، وذلك للحفظ، وأصله من درس الحنطة يدرسها درسا ودارس إذا دارسها[1].

اصطلاحا : هو عملية تربوية هادفة وشاملة، تأخذ في الاعتبار كافة العوامل المكونة للتعلم والتعليم، ويتعاون خلالها كل من المعلم والتلميذ والإدارة المدرسية والغرف الصفية والأسرة والمجتمع، لتحقيق ما يسمى بالأهداف التربوية[2].

إجرائيا : وهي عملية مخططة تحدث داخل الصف بين المعلم والتلاميذ ، لحدوث التعلم وتحقيق الأهداف المرسومة.

4.1 خصائص مهارة التدريس :

تتسم مهارات التدريس بمجموعة من الخصائص التي تميزها عن المهارات الأخرى وهي كالتالي[3]:

1- العمومية :

وخاصة في تلك المهارات التي تؤدي أثناء الموقف التعليمي ، ويرجع ذلك إلى أن وظائف المعلم تكاد تكون واحدة في كل المراحل التعليمية ، وفي كل المواد الدراسية ، إلا أن محتوى المادة الدراسية وأهدافها هي التي تميز هذه المهارات التدريسية من مرحلة إلى أخرى ، ومن مادة إلى أخرى.

2- التداخل :

فمهارة التدريس لها أدواتها المكونة لها (المعرفي، المهاري، النفسي) وأساليبها المناسبة ، والتي تتم في أثناء الموقف التعليمي في صورة متداخلة يصعب معها الفصل بين مهارة تدريسية معينة ، ومهارة تدريسية أخرى في الموقف التعليمي الواحد.

3- الديناميكية :

تتسم مهارة التدريس بالتطور المستمر لعوامل مهمة، مثل التطور التربوي ، وتطور أساليب تدريس المواد الدراسية، وأساليب تقييمها ، ما جعل مسايرة مهارات التدريس لهذا التطور وما ينتج عنه من أفكار ومهام جديدة أمرا ضروريا.

---

(1) نقلا عن زيتون، كمال عبدالحميد (2003). التدريس نماذجه ومهاراته. الطبعة الأولى، مصر، القاهرة: دار عالم الكتب، ص27.

(2) فضالة، صالح علي، (2010). مهارات التدريس الفعال. الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع، ص7.

(3) محمود، صلاح الدين عرفة، (2004). تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات. الطبعة الأولى، مصر، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، ص 30- 32.

4- الترابط :

ينظر إلى أداء المعلم التدريسي ، كمحصلة لمجموعة من المهارات التدريسية المتداخلة ، والمترابطة ، والمتناسقة ، في صورة متكاملة تؤدي في النهاية إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

5- الاكتساب :

فمهارة التدريس يمكن تعلمها من خلال مكوناتها (المعرفي ، والمهاري ، والنفسي) إلى جانب تلك الخصائص فإن مهارات التدريس تتطلب أن تتوافر لدى المعلم سمات شخصية عدة وقدرات عقلية وجسمية تعد لازمة للنجاح في مهنة التدريس.

5.1 أهمية المهارات التدريسية :

تكمن أهمية المهارات التدريسية في توافر السمات الشخصية والمعرفية لدى المعلم.

حيث أشار **(ميلاد)** إلى أن مهارات التدريس تجعل المعلم قادرا على الإنتاج بفاعلية ؛ ذلك لأنه يعتمد إلى إنجاز مهامه وتحقيق الأهداف التي يسعى إليها من خلال أداءاته التي ينظمها من خلال إتقانه لمهارات التدريس المتعددة[1].

وتناولت **(قطامي)** أهمية المهارات التدريسية في النقاط التالية[2]:

1- أن يكون المعلم قادرا على الإنتاج بفاعلية.

2- أن تجعل المعلم إنسانا بينما يكون في حالات عدم إعداده إما حافظا أو مكررا للمعرفة.

3- يكون المعلم شديد الحساسية لأدائه وأفكاره التربوية ونظرته للإنسان وتكوينه.

4- يصبح المعلم فردا حساسا لمشاعر الآخرين يهدف إلى تطوير ذكائه الانفعالي والعاطفي عن طريق إنجاح مواقف التفاعل مع الطلبة.

5- يكتسب المعلم الذكاء ما يزيد مسؤوليته في تأهيل نفسه وتحصينها من الوقوع في الفشل وتحقيق ذاته عن طريق الإنجاز المتفوق.

وترى **الباحثة** أن أهمية المهارات التدريسية تكمن في تسهيل أداء المعلم وعملية تحقيق الأهداف ، وتساعد المعلم في مواكبة التطورات العلمية الحديثة، وتمكنه من ضبط صفه ، كما أن امتلاك المعلم للمهارات التدريسية يجعله قادرا على أداء عمله بإتقان لإنجاز المهام الموكلة إليه.

---

(1) ميلاد، سامي عبد السلام، مرجع سابق، ص57.

(2) قطامي، نايفة، (2004). مهارات التدريس الفعال. الأردن، عمان: دار الفكر، ص27.

6.1 أبعاد مهارات التدريس :

تقوم مهارات التدريس الفعال على بعدين حددهما **(عطية ، 2008)** و**(الطناوي ، 2009)** فيما يأتي[1]:

البعد الأول : الإثارة الفكرية ، وهي تعتمد على مهارة التدريس وتتمثل في :

1- وضوح الاتصال الكلامي مع المتعلمين عند شرح المادة العلمية.

2- أثر المدرس الانفعالي على المتعلمين ويتولد هذا عن طريقة عرض المادة العلمية.

البعد الثاني : الصلة الإيجابية بين المدرس والتلاميذ ، فلابد أن يعمل المعلم على تحسين مهارة الاتصال مع التلاميذ وذلك لزيادة دافعيتهم للتعلم ويمكن أن يتحقق ذلك بإحدى الطريقتين التاليتين :

1- تجنب استثارة العواطف السلبية عند التلاميذ ، مثل : القلق الزائد أو الغضب.

2- تطوير عواطف إيجابية عند التلاميذ مثل احترامهم وإثابة أدائهم الجيد.

7.1 مكونات المهارات التدريسية :

هناك تمازج بين مكونات المهارات التدريسية بحيث لا يمكن الفصل بينهما ، فقد حددها **(محمود ، 2005)** فيما يلي[2]:

1- **المكون المعرفي** : يتمثل في المحتوى المهارة المعرفي ، والذي يشمل مواصفات المهارات التدريسية ، وكيفية أدائها ، وأساسها النفسي والتربوي ، وأهداف ومحتوى المادة الدراسية ، وأهم الأساليب المناسب استخدامها في الموقف التعليمي.

2- **المكون النفسي** : يتمثل في رغبة المعلم في تعلم المهارات التدريسية المطلوبة ، وإحساسه بأهميتها ، ودورها في تحسين سلوكه وإدارته بصفته معلما ، وإدارة الموقف التعليمي تتم من خلال مجموعة من الآداءات التي تشكل في مجملها المهارة التدريسية.

3- **المكون المهاري** : يتمثل في أسلوب المعلم في أداء مهارة التدريس ، وتنفيذ الأساليب المناسبة لها من خلال الموقف التعليمي ، والتي تناسب أهداف ومحتوى المادة الدراسية ، وبذلك يسهم في تحقيق الأهداف ويساعد تلاميذه على التعلم.

وترى **الباحثة** أن على كل معلم أن يكون له دراية بهذه المكونات؛ لأن هذه المكونات مرتبطة ببعضها بعضا وتساعده على إدارة صفه.

---

(1) العجرمي، سامح جميل، مرجع سابق، ص327- 328.

(2) نصر، فوزية أحمد (2012). برنامج تدريبي مقترح قائم على استخدام أساليب التعلم النشط وفاعليته في تنمية المهارات التدريسية لمعلمي العلوم بليبيا. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

8.1 مجالات المهارات التدريسية :

نظراً لاختلاف الدراسات التربوية والفلسفات التربوية تعددت المهارات التدريسية داخل الصف باختلافها ، نذكر منها :

1- الأهداف التعليمية : هي عبارات سلوكية محددة الصياغة تصف السلوك المرغوب من التلميذ وشروط حدوث هذا السلوك ومستوى الأداء المطلوب ، بأنه أكثر تفصيلا ودقة وتحديدا وترتبط بالمفاهيم والتعميمات المطلوب تعميمها[1].

2- التخطيط : هو أسلوب أو منهج يهدف إلى حصر الإمكانيات المادية والموارد البشرية المتوفرة ودراستها وتحديد إجراءات الاستفادة منها ، لتحقيق أهداف موجودة خلال فترة زمنية محدودة[2].

3- التنفيذ : هو فعل وقدرات المدرس على إحداث التعلم بالشكل المطلوب ، حيث يمكن العمل على تنمية مهارة التدريس من خلال القيام على الإعداد التربوي الذي يأتي قبل العملية التدريسية ، والاطلاع على التجارب والخبرات التدريسية[3].

4- استخدام الوسائل التعليمية : هي أجهزة وأدوات ومواد، يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم وتقصير مدتها، وتوضيح المعاني ، شرح الأفكار ، وتدريس التلاميذ على المهارات ، وغرس العادات الحسنة في نفوسهم ، وتنمية الاتجاهات ، وعرض القيم من دون أن يعتمد المدرس على الألفاظ والرموز والأرقام ؛ وذلك للوصول بطلابه إلى الحقائق العلمية الصحيحة ، والتربية القيمة بسرعة وقوة وبتكلفة أقل[4].

5- التعزيز : هو العملية التي يقوم بها المعلم عند تقديم مثير معزز لطالب معين مكافأة لسلوك مرغوب فيه ، بغرض التشجيع على إعادة تكرار هذا السلوك مرة أخرى ، الأمر الذي يؤدي إلى تقوية ذلك السلوك وظهوره مرات أخرى ، شرط أن يكون هذا المعزز مرضيا للتلميذ[5].

6- إثارة الدافعية : هي حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتوجهه نحو تحقيق الهدف المنشود ، ويمكن إثارة الدافعية من خلال تعزيز الاستجابات الصحيحة في الموقف التعليمي ، فالإشارة إلى تلميذ ما تستثير دوافع باقي التلاميذ[6].

---

(1) عبيدات، هاني إبراهيم (2006). استراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم. الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار عالم الكتب الحديثة، ص161.

(2) سلامة، نزيهة بشير ، مرجع سابق، ص 25.

(3) ساسي، نور الهدى (2021). درجة امتلاك الأستاذ الجامعي لمهارات التدريب. رسالة ماجستير منشورة، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر ، ص70.

(4) الليد، هنيدة إبراهيم (2016). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الاحتياجات التدريبية لتنمية المهارات التدريسية لمعلمي الصف بدولة ليبيا. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر ، ص 67.

(5) أبوشقير وآخرون، محمد، مرجع سابق، ص 226.

(6) مصطفى، عفاف عثمان، مرجع سابق، ص160.

7- التقويم : هو العملية التي يمكن عن طريقها التعرف على درجة تحقيق الأهداف المرسومة ، فهو عملية مستمرة باستمرار تنفيذ المنهاج والبرنامج ، كما أنه مكمل للخبرات المكتسبة منه ويقوم بها المعلم والمتعلم[1].

واقتصرت الدراسة الحالية على المهارات التدريسية والتي حددتها الباحثة في خمسة مجالات رئيسة ، هي :

أولا- مهارة الاتصال والتواصل ، وتتضمن :

1.1 - مفهوم مهارة الاتصال :

عرفت **(غريب ، 2000)** مهارات الاتصال بأنها : مجموعة من السلوكيات والمظاهر والقدرات تتعلق بالاتصال مع الآخرين ، حيث تتيح الفرصة للفرد أن يتفاعل بكفاءة ، ويحدث تأثيرا في الآخرين[2].

وقد عرف **(ملحم ، 2003)** الاتصال الصفي بأنه : عملية تحدث في الموقف التعليمي التعلمي بين جميع الأطراف والعناصر لتنظيم التعلم، ولا يحدث التواصل إلا باللغة المكتوبة أو المحكية أو الرمزية أو الإيمائية[3].

2.1 خصائص عملية الاتصال[4]:

خصائص عملية الاتصال عملية ديناميكية ، وتتم بطريقة دائرية غير خطية ، أي أنها عملية هادفة ومنظمة.

3.1 عناصر عملية الاتصال:

أشار **(الحريري)** إلى أن أهم العناصر التي يتكون منها الاتصال هي[5]:

1- المرسل - هو الشخص الذي يقوم بإرسال الرسالة ليؤثر في المستقبل.

2- الرسالة - هي المعلومة المراد إيصالها من المرسل إلى المستقبل.

3- المستقبل - هو الشخص المتلقي للرسالة.

4- قناة الاتصال - هي الوسيلة التي تتم من خلالها إرسال الرسالة.

5- التغذية الراجعة - هي رد فعل المستقبل واستجابته للرسالة.

---

(1) الكرداني وآخرون، محمد محي (2002). التربية العامة بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى، مصر، الإسكندرية، ص187.

(2) غريب، زينب عبدالرزاق (2000). اختبار مدى فاعلية برنامج في تنمية مهارات الاتصال بالجو الأسري العام. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة.

(3) ملحم، سامي محمد (2003). سيكولوجية التعلم والتعليم، بدون طبعة، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص467.

(4) علي، علي محمد عبدالمنعم (1994). تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية، الطبعة الأولى: دار المعارف، ص85.

(5) الحريري، رافده (2010). فاعلية الاتصالات التربوية في المؤسسات التعليمية. الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار الفكر.

وترى **الباحثة** وجود العديد من نماذج الاتصال ، فكان أبرزها نموذج لاسويل (1949) ، وقد طورت هذه النماذج وتم إدخال عناصر آخرى تستند على العناصر السابقة ، ومن أشهر تلك النماذج نموذج ديفز (1997).

4.1 أنماط الاتصال داخل الصف[1]:

يجب على المعلم معرفة أنماط الاتصال داخل الصف ؛ ليتمكن من تنفيذ المنهج في ضوء الأهداف الموضوعة لأجله، وبذا فإن تعدد أنماط الاتصال يرجع إلى الاختلاف في محتوى المنهج، فكل نمط اتصال يحدد نمط تعليم معين.

1- الاتصال اللفظي : يحدث التعليم نتيجة لوجود رسالة منقولة من طرف إلى آخر، أو نتيجة لحديث المعلم اللفظي ، فالاتصال اللفظي هو ما يصدر عن المعلم من كلام وأقوال ، وذلك من خلال التعبير اللفظي.

2- الاتصال غير اللفظي : إن معظم الرسائل الموجهة إلى التلاميذ أثناء عملية التفاعل داخل الصف رسائل غير لفظية، ولما كانت تنقل إلى التلاميذ بصدق وأمانة ووضوح مشاعر المعلم واتجاهاته نظرا لتلقائيتها وعدم التحكم فيها من جانب المعلم ، لذا فإن تأثيرها في أداء التلميذ وفعاليته يفوق تأثير الرسائل اللفظية التي يستخدمها المعلم، ومنها : تعبيرات الوجه، التواصل العيني ، حركات الجسم ، التواصل المكاني ، استخدام اللمس ، لغة المكان والحركة ، لغة الوقت، لغة الصوت.

3- الاتصال مع الآباء : يمثل الآباء سندا كبيرا للمعلمين في العملية التعليمية ، لذا فمن الأشياء المهمة الواجب مراعاتها هو التأكيد على الاتصال بين المعلمين والآباء منذ بداية العام الدراسي.

ولخلق اتصال جيد مع الآباء لابد من وجود استراتيجيات وأساليب معينة مثل: الخطابات، والمذكرات، والمكالمات التليفونية، والملفات الأسبوعية التي ترسل إلى المنزل، والتقرير اليومي، واجتماع مجالس الآباء.

4- الاستماع : إنه مهارة خاصة وفن من نوع خاص ، فنجد أن الظاهرة العامة هي الكلام ، لأن الاستماع فقط صعب وشاق إذا قورن بالكلام ، فالاستماع فن يجب أن ينميه الإنسان بداخله ، وأول خطوة اتجاه إثراء مهارة الاستماع في قلة الكلام ، فكما أن الصورة أحيانا قد تكون أجدى من ألف كلمة ، فإن صمت المعلم أيضا قد يكون أجدى من ألف كلمة ينطق بها.

(1) زيتون، كمال عبدالحميد، مرجع سابق، ص409- 416.

5.1 مهارات الاتصال الفعال[1]:

لنجاح عملية الاتصال هناك مجموعة من المهارات يجب أن يمتلكها المعلم ، منها :

1- الإصغاء : هو إصغاء المعلم لتلاميذه حتى يتمكن من اكتشاف حقيقة ما يريد التلميذ قوله ، وإعطاء فرصة للتلميذ للتعبير عن نفسه ، ويساعد على تحسين العلاقات بين المعلم والتلاميذ.

2- الشرح : هو توضيح المعلم لأفكاره وأوامره ؛ حتى تكون ذات تأثير فعال على التلاميذ وليست غامضة أو متضاربة.

3- السؤال والمناقشة : هو سؤال المعلم نفسه عن الهدف الذي يريد تحقيقه من الاتصال ، وأن يعطي الفرصة للتلاميذ أن يسألوا وأن يشجعوا على المبادأة بأن ينزع الخوف من نفوسهم بسبب النقد.

4- التقييم : هو التعرف على نقاط القوة والضعف من خلال المعلومات الراجعة من التلاميذ ، ومعالجة أوجه الضعف.

5- الاستجابة : هي ملاحظة المعلم لمتطلبات الموقف في اتصالاته من أوجه سلوكه.

6.1 مفهوم مهارة التواصل :

يعد التواصل عملية تفاعل واتصال بين طرفين أو أكثر ضمن عوامل ومؤثرات عديدة تتضمن القدرة على شرح الأفكار ، وتقديمها للطرف الآخر بشكل واضح ومفهوم ، مع مراعاة الاختلاف والتباين بين الأفراد أو الأطراف الأخرى[2] .

أما مهارات التواصل فهي القدرات التي تستخدمها عند تقديم أو تلقي مختلف أنواع المعلومات[3].

7.1 أهمية عملية التواصل[4]:

1- يستطيع الفرد إشباع حاجاته الأساسية البيولوجية والنفسية.

2- يستطيع الفرد تحقيق مشاعر الانتماء لجماعة ما أو لمجتمع ما من خلال عملية التواصل.

3- تمكن عملية التواصل الفرد من تحقيق ذاته وتأكيدها في تفاعله مع الآخرين من خلال التعبير عن ذاته ومشاعره واحتياجاته وقيمه واتجاهاته.

4- يحقق التواصل للفرد التعلم للمعايير والآراء والأفكار من خلال التفاعل مع الأفراد أو الجماعات في كل مرحلة عمرية.

---

(1) علي، أماني عبدالفتاح، (2011). مهارات الاتصال والتفاعل والعلاقات الإنمائية، مكتبة الأنجلو المصرية، ص 49- 50.

(2) صاحبي، نور الهدى، (2021). درجة امتلاك الأستاذ الجامعي لمهارات التدريس دراسة ميدانية بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة العربيي بن مهيدي- أو البواقي، ص74.

(3) العلي، صالح، (2015). مهارات التواصل الاجتماعي أسس ومفاهيم وقيم، دار الحامد

(4) المرجع السابق، ص 141.

5- يحقق التواصل وعي الفرد بذاته وقدراته وحكمه على عمله أو إنتاجه من آراء الآخرين واستجاباتهم نحوه.

ثانياً ـ مهارة العلاقات الإنسانية :

1.2 مفهوم العلاقات الإنسانية :

هي نتاج الموقف الاجتماعي الذي يوجد فيه الفرد مع جماعة من الناس ، لهم هدف مشترك يسعون لتحقيقه ، بأسلوب يتسم بالتعاون والمودة والرحمة ، آخذين في الحسبان قدراتهم وشخصياتهم المنفردة[1].

2.2 أهداف العلاقات الإنسانية :

1- تتمثل العلاقات الإنسانية في تلك الرابطة التي تجمع بين الأفراد والجماعات من خلال تبادل الحب والاحترام والاستفادة المتبادلة بما يشبع الرغبات في جو يسوده الأمن والاستقرار.

2- توطيد العلاقات الإنسانية والارتقاء بها إلى سلم النجاح ، وهذا يتطلب حسن المعاملة والرقي والمصداقية ، بحيث يقدم المصلحة العامة عن المصلحة الخاصة لغرض تشكيل أنماط تعاون وروح الجماعة المشبعة بالحب.

3- الحاجة الماسة لخلق سياسة نجاحه في إقامة العلاقات الإنسانية تسمو بالروح إلى بذل الجهد لتنمية الثقافة التفاعلية الاجتماعية بين الأفراد لكون الإنسان فردا يعيش في جماعة يتفاعل معها ويؤثر فيها ويتأثر بها.

ثالثاً ـ مهارة الأنشطة الصفية :

يعرف **(خضرة ، 2015)** النشاط الصفي بأنه : كل جهد يقوم به المتعلم سواء أكان هذا الجهد حركيا أو ذهنيا ، بحيث يكون متوافقا مع قدراته واستعداداته وراغبا في القيام به ، سواء أكان ذلك داخل الفصل أو خارجه ، والمهم أن يكون تحت إشراف المدرسة ، بحيث يعمل على تحقيق أهداف تربوية إيجابية ضمن الإمكانيات المتاحة[2].

1.3 أنواع الأنشطة الصفية[3]:

تتعدد الأنشطة الصفية بحسب طبيعة المادة الدراسية ، أن يكون منها :

1- **الأنشطة التعليمية الأولية** : هي خبرات تعليمية أولية تهدف إلى إثارة اهتمام المتعلم أو لفتح باب المناقشة وطرح الأسئلة، ومن بين هذه الأنشطة قراءة قصة من كتاب أو عرض الصور والشرائح أو استخدام آية وسيلة تعليمية لها علاقة بالدرس.

(1) فليه وآخرون، فاروق عبدالله (2005). السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية. الطبعة الأولى: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص105.

(2) خضرة، بن شعبان (2015). النشاطات الصفية وعلاقتها بالمهارات الحياتية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، الجزائر، ص23.

(3) مجلة المهارات اللغوية (2014). العدد23، ص 16- 17.

2- الأنشطة التطويرية : تهدف هذه الخبرات التطويرية أو البنائية إلى تحقيق أهداف الوحدة التدريسية في المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم ومن هذه الأنشطة : البحث ، الإلقاء أو التقديم أو العرض و الخبرات الإبداعية و التقدير و الملاحظة أو الإصغاء و تعاون المجموعة و التجريب العلمي.

3- الأنشطة أو الخبرات المناقشة : تسهم هذه الخبرات بأخذ المعلومات وإعطائها وإتاحة الفرصة للتلاميذ للتقويم وتحديد الحاجات واكتشاف الاحتمالات وتوفير الوقت للمعلم للقيام بالتقويم ومن أمثلته: القيام بعمليات المقارنة والموازنة.

4- الأنشطة أو الخبرات الفنية أو الحرفية : تشمل أنشطة فنية أو حرفية عديدة منها : ضع نماذج أو مجسمات أو جمع عدد من الصور أو الرسوم أو الأشكال التي تتعلق بموضوع ما.

5- الأنشطة الختامية : تثير هذه الخبرات مجموعة من الأسئلة مثلا : من أين بدأنا ؟ أين أصبحنا ؟ ثم ما الخطوة التالية ؟ وتستخدم هذه الأنشطة في التقويم ، وتعد المنافسة الصفية وإعداد التقارير والأشكال التوضيحية من بين الأنشطة الختامية.

2.3 أهمية الأنشطة الصفية[1]:

حدد **العتوم** (2008) أهمية الأنشطة الصفية في الآتي :

1- ربط المدرسة بمشكلات المجتمع والبيئة والقدرة على حلها.

2- ربط الأنشطة بالحياة اليومية ومشكلاتها والإسهام في حلها وعلاجها.

3- تفرز الأنشطة الثقة بالنفس لدى المتعلمين والاعتماد عليها.

4- تساعد الأنشطة في علاج القصور لدى بعض التلاميذ في التحصيل الأكاديمي.

وترى **الباحثة** أن ارتباط الأنشطة بمشكلات المجتمع لها دور أساسي في حل تلك المشكلات ، إضافة إلى تعويد المتعلمين على حب التعاون والمشاركة في علاج تلك المشكلات. كما أن زيادة تحصيل المتعلمين يرتبط ارتباطا وثيقا بتنوع الأنشطة الصفية سواء كانت داخل الصف أو خارجه.

رابعاً - مهارة طرح الأسئلة الصفية :

وقد عرفها **(زيتون ، 2006)** بأنها : مجموعة من السلوكيات والأداءات التدريسية التي يقوم بها المعلم بدقة وسرعة على التكيف مع معطيات الموقف التدريسي.[2].

(1) العتوم، منذر سامح (2008). النشاط المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى: دار المناهج للنشر والتوزيع، ص 18- 19.

(2) زيتون، حسن حسين، مرجع سابق، ص 119.

1.4 أهمية الأسئلة الصفية :

وقد حددها (**تورني**) في قائمته وهي كالتالي[1]:

1- إثارة الاهتمام وحب الاستطلاع اتجاه موضوع معين.

2- تركيز الانتباه على موضوع أو مفهوم معين.

3- المساعدة على تشخيص الصعوبات التي تواجه التلاميذ.

4- المساعدة على عملية الاتصال بين أفراد المجموعة المشتركة في الدرس.

5- تزويد التلاميذ بالفرصة لاستيعاب المعلومات.

6- إتاحة الفرصة للتلاميذ من خلال المناقشة الجادة الهادفة.

7- أن يعبروا عن الاهتمام الخاص بأفكار معينة بالشعور الخاص لديهم.

2.4 مهارات طرح الأسئلة[2]:

أولا- مهارة صوغ الأسئلة

الإرشادات التي يجب على المعلم مراعاتها عند صياغة الأسئلة الجيدة ، وهي كالتالي :

1- السهولة وعدم الغموض.

2- أن يتضمن السؤال فكرة واحدة فقط.

3- أن لا يوحي للمبحوث بالإجابة.

4- تجنب الأسئلة ذات الإجابات المحتملة.

5- أن تتناسب مع قدرات المتعلمين.

ثانيا - مهارة تصنيف الأسئلة

وقد قدم (**فضل وميخائيل ، 1991**) نموذجا مقترحا للتصنيفات المختلفة لأنواع الأسئلة الصفية ، هي على النحو التالي :

أ- تصنيف الأسئلة وفقا لنوعيتها (أسئلة تحليلية - أسئلة واقعية - أسئلة تقديرية - أسئلة غيبية).

ب- تصنيف الأسئلة وفقا لمستوياتها (الأسئلة ذات المستوى الأدنى - الأسئلة ذات المستوى المتوسط - الأسئلة ذات المستوى الأعلى).

ج- تصنيف الأسئلة وفقا لوظيفتها (أسئلة تركيز - أسئلة تأسيس - أسئلة امتداد - أسئلة ارتفاع - أسئلة تعزيز).

---

(1) نقلا عن عبدالحميد وآخرون، جابر (1986). مهارات التدريس.، الطبعة الأولى، مصر، القاهرة: دار النهضة العربية.

(2) نقلا عن زيتون، كمال عبد الحميد، مرجع سابق، ص487-501

ثالثا ـ مهارة توجيه الأسئلة :

وقد أوضح **(هيمان ، 1979)** وجود ثلاثة أساليب تشيع عند توجيه الأسئلة ، وهذه الأساليب هي :

1- أسلوب الوصول إلى القمة - وفيه يسأل التلميذ سؤالا ، ثم يستمر المعلم في سؤاله مجموعة أخرى من الأسئلة في الموضوع نفسه وفي مستويات مختلفة قبل الانتقال إلى طالب آخر.

2- أسلوب تسلق الجبال - وفيه يقوم المعلم بسؤال مجموعة مختلفة من التلاميذ في المستوى نفسه قبل الانتقال إلى المستوى الآخر.

3- الأسلوب المختلط - وفيه يلقي المعلم مجموعة من الأسئلة بطريقة عشوائية من ناحية المستوى أو من ناحية اختيار التلميذ الذي يقوم بالإجابة.

رابعا ـ مهارة تحسين نوعية الإجابات :

السلوكيات التي يجب مراعاتها من قبل المعلم عند تحسين نوعية الإجابات ، وتتمثل فيما يلي :

1- عدم تكرار المعلم لإجابات تلاميذه.

2- عدم مقاطعة المعلم للتلميذ عند عرضه للإجابة.

3- تجنب المعلم للتعليق السالب على الإجابات الخاطئة.

4- استخدام تلميحات لفظية أو أسئلة إضافية لكي تساعد التلميذ على تصحيح إجابته أو توضيحها.

5- تعزيز إجابات التلاميذ الصحيحة.

خامساً ـ مهارة إدارة وضبط الصف :

وقد عرفها **(شاهين ، 2009) :** هي تلك العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال ، وذلك من خلال توفير جميع الشروط اللازمة لحدوث التعلم لدى التلاميذ بشكل فعال[1].

1.5 سلوكيات مهارة إدارة الصف :

توجد العديد من المهارات غير حفظ النظام وضبطه داخل الصف ، وهي كالتالي[2]:

1- الانضباط وحفظ النظام :

إن العمل على حفظ النظام داخل غرفة الصف من أجل يحقق أهداف التعلم ، ويستلزم ذلك توفير مناخ يمتاز بالهدوء والتنظيم.

2- تنظيم البيئة المادية لغرفة الصف :

وهي من الأمور المهمة في زيادة الفاعلية والإنتاجية ؛ لأنها تشكل الإطار العام الذي يتم فيه التعلم.

---

(1) شاهين، عماد (2009). مبادئ التعليم المدرسي للأهل والمعلمين، الطبعة الأولى، لبنان، بيروت: دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، ص 211.

(2) شنين، فاتح الدين (2016). دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. أطروحة دكتوراه منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ص 106- 107.

3- تنظيم البيئة الاجتماعية والانفعالية :

تعد الغرفة الصفية بمثابة المجتمع الصغير ، لذا ينبغي على المعلم أن يقوم بتحفيز المتعلمين وتشجيعهم وتعميق أواصر المحبة والتعاون بينهم والعمل على حل الصراعات الناشئة.

4- ملاحظة التلاميذ ومتابعتهم وتقدمهم :

ويتم باستخدام سجل خاص بحضور وغياب التلاميذ بالنظام المتفق عليه ، وإعداد السجلات الخاصة بدرجات التلاميذ ومشكلاتهم ، وإظهار نواحي التقدم الخاصة بكل تلميذ في جميع المشاركات الصفية.

5- تحويل التفاعل داخل الصف :

يعد تحويل التفاعل داخل الصف من أهم العوامل التي تؤدي إلى زيادة فاعلية العملية التدريسية ، وهناك ثلاثة أنواع من التفاعل التي تحدث داخل الصف :

1- التفاعل بين المعلم ومجموعة من التلاميذ.

2- التفاعل بين المعلم والتلميذ.

3- التفاعل بين التلميذ والتلميذ.

والمعلم الكفء لا يقتصر على نوع واحد من هذه الأنواع الثلاثة، بحيث يكون نمطا سائدا في تدريسه ، وإنما يحاول أن يستخدمها في الدرس الواحد ، وفق ما يتطلبه الموقف. وبالرغم من تعدد الطرائق والأساليب التي يستخدمها المعلم داخل الصف لتلافي الكثير من المشكلات الصفية ، وحسن ضبطه ، وترجح الباحثة ذلك لعامل الخبرة التدريسية التي يتمتع بها بعض المعلمين عن غيرهم وطرائق جذبهم للمتعلمين داخل الصف.

ثانياً - الإدارة الصفية :

قبل أن نتطرق لإعطاء مفهوم محدد للإدارة الصفية، سنقوم بتحديد مفهوم الإدارة بصفة عامة؛ لأن الإدارة الصفية جزء من الإدارة المدرسية، والإدارة المدرسية جزء من الإدارة التربوية.

1.2 مفهوم الإدارة :

عرفها **(فينغز)** بأنها : تنظيم وتوجيه الموارد البشرية والمادية لتحقيق الأهداف المرغوبة[1].

وقد عرفها **(لسنكتون)** بأنها: وظيفة الإدارة للوصول إلى الهدف بأحسن الوسائل داخل التكاليف في حدود الموارد والتسهيلات المتاحة وحسن استخدامها[2].

أما **(كولف)** فقد عرف الإدارة بأنها: فن قيادة وتوجيه نشاطات مجموعة من الأفراد لتحقيق هدف مشترك[3].

(1) العرنوسي وآخرون، ضياء عويد (2013). الإدارة والاشراف التربوي. الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع، ص34.

(2) الخطايبة وآخرون، ماجد (2004). التفاعل الصفي. الطبعة الأولى، مصر، القاهرة، دار الشروق للنشر والتوزيع، ص11.

2.2 مفهوم الإدارة الصفية :

المفهوم التقليدي للإدارة الصفية : هي جميع الإجراءات التي يتبعها المعلم بقصد الضبط وحفظ النظام وبما يكفل هدوء التلاميذ في الصف وإفساح المجال أمام المعلم لكي يلقي المعلومات ويشتق هذا المفهوم من الفلسفة التقليدية أو التربية التقليدية التي تنظر إلى التعليم على أنه عملية نقل المعلومات من بطون الكتب إلى أذهان التلاميذ ، والمعلم هو الناقل لهذه المعلومات[4].

ثم تطور مفهوم الإدارة الصفية في المجال التربوي التي حاولت توضيح معنى الإدارة الصفية كالآتي :

كما عرفها (**قطامي وآخرون، 2002**) بأنها : كل السلوكيات الأدائية وعوامل التنظيم الصفي التي تقود إلى توفير بيئة صفية تعليمية منظمة، وتعد إحدى المهارات العامة التي ينبغي أن يمتلكها المعلم الكفء الذي يجب أن تتوافر فيه خصائص القدرة على إدارة التعلم الصفي وتنظيمه بهدف تحقيق نتاجات تعليمية مرغوبة[5].

بينما عرفها (**هارون ، 2003**) بأنها : جميع الخطوات والإجراءات اللازمة للبناء والحفاظ على بيئة صفية ملائمة لعمليتي التعليم والتعلم[6].

وأشار (**أبو سماحة ، 2004**) إلى إن الإدارة الصفية تعني : العملية التنظيمية المخططة التي يوجه فيها المعلم جهوده لقيادة الأنشطة الصفية ، وما يبذله الطلبة من أنماط سلوك تتصل بإشاعة المناخ الملائم لتحقيق أهداف تعليمية مخططة يضعها المعلم ويدركها الطلبة[7].

ويعرف (**الخليلي ، 2005**) الإدارة الصفية بأنها : مجموعة من الأنشطة والعلاقات الإنسانية الجيدة التي تساد على إيجاد جو تعليمي واجتماعي فعال[1].

وعرفها (**جرادات وآخرون ، 2008**) بأنها : مجموعة النشاطات التي يقوم بها المدرس لتأمين النظام في غرفة الصف والمحافظة عليه[2].

وإن (**الحيلة ، 2009**) عرفها بأنها : عمليات توجيه وقيادة الجهود التي يبذلها المعلم وطلبته في غرفة الصف، وأنماط السلوك المتصلة بها ، باتجاه توفير المناخ اللازم لبلوغ الأهداف التعليمية المخططة بدرجة عالية من الإتقان[3].

---

(3) العماري وآخرون، محارب علي (2009). واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام وإدارة الصفوف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 23، ص 36.

(4) غريب، آمال (2015). إدارة الصف وعلاقتها بالرسوب المدرسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي ، الجزائر، ص33.

(5) قطامي، وآخرون، يوسف (2002). إدارة الصفوف والأسس السيكولوجية، دار الفكر. الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار الفكر.

(6)الصمادي وآخرون، محارب علي (2009)، واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام وإدارة الصفوف من وجهة نظر المعلمين. مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 23. ص 37.

(7)أبوسماحة، كمال (2004). إدارة الصف والتعليم ومفاهيمه وأساليبه، مجلة التربية، العدد 150، الدوحة، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ص101.

(1) الخليلي، أمل (2005). إدارة الصف المدرسي. الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

(2) جرادات وآخرون، عزت (2008). التدريس الفعال. الأردن، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، ص 121- 122.

(3) الحيلة، محمد محمود (2009). مهارات التدريس الصفي. ط3، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص255.

بينما عرفها (**العرنوسي وآخرون ، 2013**) بأنها : الطريقة التي ينظم بها المدرس عمله داخل الصف ويسير بمقتضاها ؛ بغية الوصول إلى الأهداف التربوية التي يبتغيها من الدرس[4].

وبين (**ميلاد ، 2019**) أن مفهوم الإدارة الصفية يقوم على : أساس تركيز مهمة الإدارة الصفية في المدارس والطلبة وتهدف إلى توفير تنظيم فعال من خلال توفير جميع الشروط والظروف الملائمة لحدوث التعليم لدى الطلبة بشكل فعال[5].

وعرفتها (**زريق ، 2022**) بأنها : عملية منظمة مخططة تشمل إدارة جميع المكونات المادية والبشرية والنفسية في الصف، التي تسعى عن طريقها إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية وبناء الشخصية المتكاملة للتلاميذ، عن طريق إحداث التغييرات المرغوبة في سلوكياتهم وإكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لهم[6].

وأخيرا **المفهوم الحديث للإدارة الصفية :** هي مجموعة من الإجراءات التنظيمية المصححة وفق مبادئ وقواعد تضمن تحقيق بيئة تعليمية فعالة من خلال الأنشطة التي يقوم بها المعلم في الصف[7].

وتعرف **الباحثة** الإدارة الصفية بأنها : مجموعة نشاطات وأنماط سلوكية يستخدمها المعلم لضبط سلوكيات التلاميذ لتهيئة بيئة مناسبة للتعليم.

3.2 مفهوم الإدارة المدرسية :

عرف (**مطاوع ، 2003**) الإدارة المدرسية بأنها : الوحدة القائمة بتنفيذ السياسة التعليمية ، ويقوم على رأسها ناظر أو مدير، مسؤوليته الرئيسة هي توجيه المدرسة نحو أداء رسالتها ، وتنفيذ اللوائح والقوانين التعليمية التي تصدر من الوزارة[1].

بينما عرف (**أحمد، 2006**) الإدارة المدرسية بأنها : الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي " المدرسة " إداريين وفنيين، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة ، تحقيقا يتماشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة على أسس سليمة[2].

---

(4) العرنوسي وآخرون، ضياء عويد، مرجع سابق.

(5) ميلاد، سامي الشيباني، مرجع سابق، ص82.

(6) زريق، بدرية محمد (2022). بعض مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي بمنطقة قصر بن غشير وسبل التغلب عليها. رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية الليبية، مدرسة العلوم الإنسانية، ليبيا، ص22.

(7) أبوخليل، فاديا (2011). إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي. الطبعة الأولى، لبنات، بيروت: دار النهضة العربية، ص31.

(1) مطاوع، إبراهيم عصمت (2003). الإدارة التربوية في الوطن العربي، الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار الفكر.

(2) أحمد، أحمد إبراهيم (2006). الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة. الطبعة الأولى، مصر، الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.

وبين (**أحمد ، 2010**) مفهوم الإدارة المدرسية بقوله هي : كل نشاط تتحقق من ورائه الأغراض التربوية تحقيقا فعالا ، ويقوم بتنسيق وتوجيه الخبرات المدرسية والتربوية ، وفق نماذج مختارة ومحددة من قبل هيئات عليا داخل الإدارة المدرسية[3].

نستنتج من التعريفات السابقة أن مفهوم الإدارة الصفية يشمل على :

1- نشاطات يقوم بها المعلم داخل الصف.

2- توفير بيئة مناسبة لعملية التعليم والتعلم.

3- من خلالها يتم تحقيق الأهداف المنشودة.

4- تسود العلاقات الإنسانية.

5- التنسيق والتنظيم والتفاعل والانضباط الصفي.

4.2 أهمية الإدارة الصفية :

يمكن تحديد الإدارة الصفية في العملية التعلمية من خلال كون عملية التعليم الصفي تشكل عملية تفاعل إيجابي بين المعلم وتلاميذه ، ويتم هذا التفاعل من خلال نشاطات منظمة ومحددة تتطلب ظروفا وشروطا مناسبة تعمل الإدارة الصفية على تهيئتها. كما تؤثر البيئة التي يحدث فيها التعلم في فاعلية عملية التعلم نفسها ، وعلى الصحة النفسية للتلاميذ[4].

وضح (**زكري**) أهمية الإدارة الصفية فيما يأتي[1]:

إن الإدارة الصفية تبرز أهميتها بروزا واضحا في توظيف صفات ومهارات المعلم التوظيف الحسن لتحقيق التدريس الفعال ، والتفاعل الصفي الناجح بين التلميذ والمعلم ، ولذا فإن أهداف العملية التعليمية المخطط لها مسبقا سيتم تحقيقها بشكل علمي ومنظم.

وأبرزت (**الزغول وآخرون**) أهمية الإدارة الصفية كالتالي[2]:

1- توفير المناخ التعليمي الفعال.

2- توفير فرص التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم.

3- التخطيط السليم لاستخدام الوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة.

4- تنظيم الوقت بما يكفل تنفيذ الأنشطة التعليمية بشكل فعال.

5- تكفل وجود علاقات إيجابية بين المتعلمين.

6- تقليل فرص الصراع وحدوث المشكلات.

---

(3) الخضر، الزين الخليفة وآخرون (2020). الإدارة المدرسية. الطبعة الأولى، كتاب إلكتروني، كتبنا، ص5.

(4) زريق، بدرية محمد، مرجع سابق، ص28.

(1) زكري، حافظ محمد (2007). أثر التكوين المهني في الأداء التعليمي لمعلمي الشق الأول من التعليم الأساسي كما يراه مدراء المدارس والمفتشون التربويون. رسالة ماجستير غير منشورة، مركز البحوث والدراسات العليا (سابقا)، جامعة الزاوية، ليبيا، ص52.

(2) الزغلول وآخرون، عماد عبدالرحيم (2007). سيكولوجية التدريس الصفي. الطبعة الأولى، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص24.

وبين **(ميلاد)** أهمية الإدارة الصفية فيما يأتي[3]:

إن الإدارة الصفية لها دور مهم وتعد شرطا ضروريا للتدريس الفعال، وإن هذه الإدارة تتضمن التخطيط والتنفيذ الجيد وفقا لقدرات زمنية محددة في الصف واتباع أسلوب منظم يهدف إلى زيادة تحصيل الطلبة / المعلمين بتغذية راجعة من خلال وسائل متعددة واختزال السلوك غير المرغوب فيه.

5.2 أهداف الإدارة الصفية :

تسعى الإدارة الصفية إلى تحقيق أهداف عامة ، هي كالتالي[4]:

1- تحقيق أهداف التعليم والتعلم من قبل المعلم والتلاميذ.

2- تنظيم وتنسيق الجهود المبذولة من قبل المعلم والتلاميذ بما يحقق الأهداف المنشودة.

3- إيجاد روح التفاهم والتعاون وممارسة العمل الفردي والجماعي في الصف.

4- توفير جو الفصل المناسب الذي تسوده العلاقات الإنسانية الإيجابية.

5- العمل على تعزيز السلوك الإيجابي المرغوب لدى التلاميذ وإلغاء السلوك غير المرغوب فيه.

6- العمل على إكساب التلاميذ اتجاهات إيجابية كالانضباط الذاتي، والمحافظة على النظام، وتحمل المسؤولية، والثقة بالنفس، والعمل التعاوني.

كما يشير **(نبهان ، 2008)** إلى الأهداف الآتية للإدارة الصفية[1]:

1- توفير المناخ التعليمي الفعال.

2- توفير البيئة الآمنة والمطمئنة للمتعلمين.

3- رفع مستوى التحصيل العلمي والمعرفي لدى المتعلمين.

4- مراعاة النمو المتكامل للمتعلم.

ويرى **(ياسين وآخرون ، 2018)** أن ما تهدف إليه الإدارة الصفية ما يلي[2]:

1- تحقيق النظام والانضباط الصفي.

2- توفير المناخ النفسي العاطفي والاجتماعي، مراعيا في ذلك طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم.

3- تنظيم البيئة الفيزيقية والمادية للقسم (توفير الإضاءة والتهوية المناسبة، تنظيم جلوس التلاميذ، والوسائل).

4- القدرة على توزيع زمن الحصة على خطوات ومراحل الدرس المختلفة.

---

(3) ميلاد، سامي الشيباني، مرجع سابق، ص82- 83.

(4) كريم وآخرون، محمد أحمد (1984). الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى، الكويت: مكتبة تهامة، ص25.

(1) زريق، بدرية محمد، مرجع سابق، ص 25.

(2) ياسين وآخرون، محجر (2018). المهارات الأساسية للإدارة الصفية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية. جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 35 سبتمبر.

6.2 خصائص الإدارة الصفية :

إن **(أوزويل ، 1961)** حدد الخصائص الرئيسية للإدارة الصفية على النحو التالي[3]:

1- تراعي التطبيع الاجتماعي لتعلم مستويات السلوك المقبولة.

2- تراعي النضج السوي للشخصية ، أي اكتساب خصائص الشخصية الناجحة مثل الاعتماد على النفس أو التحكم الذاتي.

3- الإسهام في إدخال مستويات والتزامات أخلاقية تتيح الفرصة لنمو الضمير.

4- توفير الأمن الانفعالي.

وهناك خمسة جوانب رئيسية أكدت عليها نتائج الدراسات، إذا توافرت في إدارة الصف فإنها تعد ناجحة وهي كالآتي[4]:

1- ضبط سلوك المتعلمين.

2- المناخ الصفي الذي يشجع على التعلم.

3- تنظيم البيئة الفيزيقية للتعلم.

4- توفير الخبرات التعليمية وتنظيمها وتوجيهها.

5- ملاحظة الطلبة ومتابعة تقدمهم وتقويمهم من خلال كتابة التقارير المستمرة عنهم ، وحفظ ذلك في سجلات وملفات خاصة.

7.2 استراتيجيات إدارة الصف :

الاستراتيجية في الإدارة الصفية تعني : خطة لتوجيه الأنشطة والفعاليات التعلمية التي تحدث بين المعلم وتلاميذه داخل الصف[1].

وتعني أيضا : جميع التحركات التي يتبعها المعلم لتطبيق القواعد والأنظمة والتعليمات وضبط السلوك من أجل توفير البيئتين المادية والنفسية للمتعلم[2].

8.2 الاستراتيجيات القديمة في الإدارة الصفية[3]:

الاستراتيجية الأولى:

ويمثل هذه الاستراتيجية جينوث (1972) وترى ضرورة أن يتجنب المعلم العقاب بشكل كامل عند إدارته للصف ، ذلك أن أصل الإدارة كما ترى هذه المدرسة هو إيجاد بدائل فعالة للعقاب ، فعندما تعاقب طفلا فإن ذلك يعني إثارته وإغضابه وجعله غير قابل للتعلم.

---

(3) قطامي وآخرون، يوسف (2001). سيكولوجية التدريس. الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار الشروق، ص65.

(4) الخطايبة وآخرون، ماجد، مرجع سباق، ص 54- 55.

(1) الخطايبة وآخرون، مرجع سابق، ص56.

(2) منى، حسن عمر (1996). دار الصفوف، الطبعة الأولى: دار الجندي للنشر والتوزيع.

(3) نقلا عن الخطايبة وآخرين، ماجد، مرجع سابق، ص56-57.

الاستراتيجية الثانية :

يمثل هذه الاستراتيجية دايفيد أوزويل (1961) وترى أن الأشكال السلبية تعد ضرورية في تعلم الأطفال بالرغم من تأكيدها على توجيه الأطفال بالمكافأة والاستحسان ؛ لأن التوبيخ والعقاب بحسب اعتقاد أوزويل يعدان من الأمور التي تؤدي إلى الحقد والضغينة للكبار.

والاستراتيجيات الحديثة في الإدارة الصفية[4]:

1- استراتيجية تعديل السلوك :

تستمد هذه الاستراتيجية مبادئها في تقويم وتعديل السلوك من المدرسة السلوكية ، التي تؤكد على استخدام التعزيز ؛ لأن السلوك المعزز سيزداد ويعاود الظهور ، أما السلوك المعاقب أو غير المعزز فإنه يتلاشى.

2- استراتيجية التدخلات البسيطة :

وتتضمن هذه الاستراتيجية جملة من الحركات أو المحاولات ، التي يقوم بها المعلم لغرض الإدارة الصفية والمشكلات الصفية.

3- استراتيجية التدخل المعتدل :

وتتضمن هذه الاستراتيجية مجموعة من الإجراءات والحركات التي تعمل مباشرة على إيقاف المشكلة السلوكية، وتمتاز بكونها تنطوي على مواجهة أكثر من الاستراتيجيات السابقة.

4- استراتيجية التدخل الأوسع :

في حالة استمرار السلوك غير الصحيح من قبل التلميذ، وعدم استجابته لما سبق، فعلى المعلم أن يتبع الاستراتيجيات التي يمكن أن تساعد في تقليل السلوكيات غير المناسبة ، وهي كالآتي :

أ- الاتفاق الفردي مع التلميذ ، وتضم محاولة المعلم وضع عقد فردي بعد مناقشة المشكلة الرئيسة المسببة للسلوك موضحا له العواقب التي تترتب على استمرار سلوكه، والحوافز التي ستقدم له في حالة تغيير سلوكه.

ب- وضع إشارة معينة أمام المخالفة في السجلات الصفية ، حيث تعد من الإجراءات الصفية الجيدة التي يجب على المعلم اتباعها لتهيئة بيئة صفية فاعلة ، حيث إن استخدام السجلات تعد استراتيجية مناسبة للحد من السلوك غير الصحيح.

(4) زكري، حافظ محمد، مرجع سابق، ص 53- 54.

9.2 نظريات الإدارة الصفية[1]:

وضعت بعض النظريات التي تبلور تصور المعلم عن إدارته للصف، وكيفية تعامله مع الطلاب ، وفقا للفلسفة التربوية التي يتبناها المعلم ، سواء كانت فلسفة تربوية تقليدية أو حديثة ، وهي كالتالي :

10.2 نظريات إدارة الصف وفقاً للفلسفة التقليدية :

1- النظرية الانتقامية :

تقوم هذه النظرية على أساس أن كل من يخطئ يجب أن يحاسب على الخطأ الذي ارتكبه.

2- نظرية التأجيل :

تستند هذه النظرية على مبدأ التخويف وتأخير عقاب الطالب من جانب المعلم إلى أن يتكرر مرة أخرى فهي تشير إلى أن عملية ضبط سلوك الطلاب داخل الصف تنحصر في قيام المعلم باستخدام أسلوب العقاب والتهديد والتخويف.

11.2 نظريات إدارة الصف وفقا للفلسفة الحديثة :

1- النظرية العلاجية :

تعتمد على كشف المعلم للمشكلات ودراساتها ثم علاجها داخل الصف بعد وقوعها باستخدام أسلوب التعزيز الإيجابي أو السلبي للتأكيد على السلوك الإيجابي والمحافظة عليه وإلغاء السلوك السلبي غير المرغوب فيه.

2- النظرية الوقائية :

تحاول هذه النظرية تفادي وقوع المشكلات السلوكية عن طريق تهيئة الجو أو البيئة الاجتماعية والمادية وكذلك محاولة البعد عن احتمالات الوقوع في مشكلات النظام داخل الصف.

12.2 أساليب الإدارة الصفية[1]:

1- الأسلوب الفوضوي :

يمنح المعلم خلال هذا الأسلوب عن رغبة ذاتية أو غير ذاتية حرية متناهية للطلاب في توجيه شؤونهم وتعلمهم التصرف كما يحلوا لهم ، دون تدخل يذكر منهم. فهم ينتقلون من مكان إلى آخر في الفصل ويخرجون منه من دون إذن في الغالب.

(1) حافظ وآخرون، محمد صبري (2013). دار المؤسسات التربوية. الطبعة الأولى: عالم الكتب، ص211- 212.

(1) الخليلي، أمل، مرجع سابق، ص24- 25.

2- أسلوب التحفيز :

يدخل كثير من المعلمين الغرفة الدراسية ويبدأ بالتدريس من دون تمهيد أو تحفيز أو تقديم أو تهيئة نفسية للطلاب ، وهذا يؤدي إلى عدم انتباههم وضعف الرغبة لديهم في التعلم وظهور عدد من المشكلات السلوكية والصعوبات التربوية وذلك بسبب عدم تحفيز المعلم لهم.

3- الأسلوب الديمقراطي :

من أهم سماته هو معاملة المعلم للطلاب كأخوة له ، واتخاذه من آراء ورغبات الطلاب معيارا أساسيا عند اختيار أو تطوير نشاطه ، ويراعي الموضوعية في معالجة مشاكل الطلاب ويركز على إنسانية الطالب والاستجابة لحاجتهم الفردية.

4- الأسلوب التسلطي :

يمارس المعلم في هذا الأسلوب سلطة إملائية مباشرة خلال توجيه الطلاب وتعليمهم ، طالبا منهم التمشي مع أهوائه ورغباته من دون معارضة تذكر ، وهنا يميل المعلم إلى المزاجية وعدم النضج في صناعة القرارات التربوية والشخصية بتعلم الطلاب ومعاملتهم.

وترى الباحثة من بعد عرض هذه الأساليب الأربعة في إدارة الصف فإن نخص إلى أن الأسلوب الفعال هو الجمع بين أسلوب التحفيز والديمقراطي حتى نصل إلى الهدف المنشود في الخطة التعليمية.

13.2 مهارات الإدارة الصفية :

إن المهارات الإدارة الصفية التي يستخدمها المعلم الناجح في ضبط صفه وإدارته. يمكن تصنيفها على النحو التالي :

1- المهارات المتعلقة بالمهارات الإدارية العادية في إدارة الصف :

هناك العديد من المهمات الإدارية العادية التي ينبغي على المعلم ممارستها والإشراف على إنجازها ، إذ إن إنجازها يضمن سير العملية التعليمية بسهولة ويسر، ويوفر على المعلم والتلاميذ الكثير من المشكلات ، ويوفر الجهد والوقت ، ومن هذه المهمات :

الحضور والغياب، وتوزيع الكتب والدفاتر، وتأمين الوسائل والمواد التعليمية ، والمحافظة على ترتيب مناسب للمقاعد والإشراف على نظافة الصف وتهويته وإضاءته[1].

(1) الحلو وآخرون، بثينة منصور (2011). الإدارة والإشراف. العراق، بغداد: المركز التقني للأعمال ما قبل الطباعة، ص93.

2- المهارات المتعلقة بتنظيم عملية التفاعل الصفي :

إن التفاعل الصفي يتوقف على قدرة المدرس على تنظيم عملية التفاعل وذلك باستعمال أنماط كلامية، تلك الكلامية غير المباشرة ؛ لأنها تؤدي إلى تحقيق تواصل فعال بين المدرس والطلبة في الموقف التعليمي الصفي، ومن أهم هذه الأنماط ما يلي :

أن ينادي المعلم التلاميذ بأسمائهم ، ويستعمل المعلم الألفاظ التي تشعر الطلبة بالاحترام والتقدير، وأن يتقبل المعلم آراء وأفكار التلاميذ ومشاعرهم ، ويستعمل المعلم التعزيز الإيجابي ، وأن يستعمل المعلم أسئلة واسعة وعريضة، وأن يستخدم النقد البناء في توجيه التلاميذ ، ويجب أن يعطي للتلاميذ الوقت الكافي للفهم ، وأن يتحدث بسرعة مقبولة وبكلمات واضحة تتناسب مع مستويات الطلبة ، وأن يشجع التلاميذ على طرح الأسئلة والاستفسار.

3- المهارات المتعلقة بإثارة الدافعية للمتعلم :

إن إثارة الدافعية للمتعلم تمثل الميل إلى بذل الجهد لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة في الموقف التعليمي الصفي ،وعلى المعلم استثارة الدافعية للمتعلم، باستعمال الحفز الخارجي للتلاميذ الذين لا يحفزون للتعلم داخليا، وأهمية تنويع المعلم أساليب الثواب في عملية استثارة الدافعية وانتباه التلاميذ في داخل غرفة الصف، ويرى علماء النفس وجود مصادر متعددة للدافعية الداخلية منها: الإنجاز باعتباره دافعا، القدرة باعتبارها دافعا، الحاجة إلى تحقيق الذات كدافع للتعلم.

4- المهارات المتعلقة بكيفية التعامل مع الطلبة :

لابد للمعلم من التعامل مع التلاميذ بمزيد من الحرص والمعرفة الجيدة بالخصائص النفسية والجسمية للمرحلة العمرية للتلميذ ، وإن التلميذ هو محور العملية التربوية، وهدفها وغايتها ، ولابد للمعلم الأخذ بأمور عدة منها :

احترام شخصية التلميذ ووجهة نظره وعدم فرض آراء المدرس وقراراته على التلاميذ ، احترام وقت التلميذ والحضور في الموعد المحدد للصف ، العدالة في التعامل مع التلاميذ ، الاتزان والصبر والبعد عن الانفعالية الزائدة والتهور في ردود أفعاله اتجاه التلاميذ، تجنب السلوكيات المشتتة لانتباه الطلبة أثناء الشرح ، تحري الدقة والعدل والوضوح عند تصحيح أوراق الامتحانات، عنايته بنجاحات تلاميذه وتصحيح من أخطائهم[1].

(1) الحلو وآخرون، بثينة منصور، مرجع سابق، ص 92.

5- المهارات المتعلقة بتوفير أجواء الانضباط الصفي :

إن الانضباط الصفي لا يعني التزام التلاميذ بالصمت وعدم الحركة وتنفيذ تعليمات المعلم ، وإن الانضباط الذاتي في غرفة الصف فإنه هدف يسعى المعلمون إلى مساعدة التلاميذ على اكتسابه حتى يصبحوا قادرين على ضبط أنفسهم بأنفسهم ، ومن مهارات تحقيق الانضباط الصفي ما يلي :

أن يعمل المعلم على توضيح أهداف الموقف التعليمي للتلاميذ، أن يحدد الأدوار التي يتحملها التلاميذ في سبيل بلوغ الأهداف المرغوب فيها ، أن يوزع مسؤوليات إدارة الصف على التلاميذ جميعا ، أن يتعرف على حاجيات الطلبة ، وأن ينمي بينهم العلاقات التي تقوم على الثقة والاحترام المتبادل ، أن يفسح المجال أمام التلاميذ لتقييم سلوكهم وتصرفاتهم على نحو ذاتي[2].

6- المهارات المتعلقة بالتغذية الراجعة :

يرتبط مفهوم التغذية الراجعة بالمفهوم الشامل لعملية التقييم ، بوصفها إحدى الوسائل التي تستخدم من أجل ضمان أقصى ما يمكن من الغايات والأهداف التي تسعى العملية التعليمية إلى بلوغها. والتغذية الراجعة تمثل جزءا متكاملا من عملية التقييم ، فهي تهدف إلى تزويد المعلم بالمعلومات التي تدور حول نتائج عملية التقييم، لتطوير وتعزيز العملية التعليمية التعلمية ، وهناك شروط ينبغي مراعاتها لتحقيق الأهداف المرجوة من التغذية الراجعة ، هي كالتالي :

أن تتصف التغذية الراجعة بالاستمرارية وتتم بالاستمرارية ، يتطلب تفسير نتائجها فهما عميقا وتحليلا علميا دقيقا ، وأن تتصف بالشمول وتشمل جميع عناصر العملية التعلمية ، وأن يستخدم أدوات معدة أو مختارة بصورة دقيقة ، يمكن اعتماد نتائجها بصورة صادقة ودقيقة[3].

وهناك عدة مهارات عامة صنفها **(قطامي وآخرون ، 2010)** للإدارة الصفية أهمها[1]:

1- ملاحظة المعلم لكل ما يجري في الصف لجميع التلاميذ بدلا من أن يحصر تفاعله مع مجموعة من التلاميذ.

2- تأدية عدة مهام في وقت واحد، فعندما يقوم المعلم بمهمة معينة عليه أن يبقى يقظا لما يجري في الصف.

3- تشجيع التلاميذ على التعلم عن طريق الإثارة والتشويق للدرس، فعلى المعلم أن ينوع طرائق التدريس والأنشطة بشكل يجذب انتباه التلاميذ واهتمامهم.

4- مشاركة جميع التلاميذ في عملية التعلم ، بحيث يتوقع كل تلميذ أن توجه إليه الأسئلة في أي وقت.

---

(2) الزبيدي، سليمان عاشور (2001). الإدارة الصفية الفعالة في ضوء الإدارة المدرسية المعاصرة. الطبعة الأولى، ليبيا، طرابلس: مطابع الثورة العربية الليبية (سابقا)، ص 42- 44.

(3) المرجع السابق، ص 44.

(1) قطامي وآخرون، نايفة (2010). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار وائل للنشر، ص 499- 501.

5- النقد الإيجابي للتلاميذ ، فعلى المعلم أن يوجه نقده لسلوك التلاميذ غير المرغوب فيه، وليس للتلاميذ أنفسهم الذين قاموا بالسلوك ، وتقديم السلوك البديل المناسب.

ثالثاً ـ مشكلات الإدارة الصفية :

اقتصرت الدراسة الحالية على المشكلات الصفية التي حددتها الباحثة في أربعة مجالات رئيسية هي كالتالي :

1.3 مشكلات تتعلق بالمعلمين :

يعد المعلم حجز الزاوية في العملية التعليمية ، والطرف الأساسي لحل العديد من المشكلات التي تحدث داخل غرفة الصف ، كما تعد الخصائص السلبية للمعلم سببا رئيسيا في ظهور العديد من المشكلات واختلال الضبط الصفي ، وأنه المؤثر الأساسي في عملية التخطيط لعملية التعلم.

2.3 مشكلات تتعلق بالتلاميذ :

ويعد التلاميذ أيضا من أهم المدخلات والمخرجات والمستهدفين في العملية التعليمية ، حيث يقوم بعض التلاميذ بمشكلات سلوكية غير مرغوب فيها داخل الصف ، وبذلك يؤثر في نظام الصف وضبطه ، الذي يحاول المعلم أن يفرضه على تلاميذه أثناء تنفيذه خطته التدريسية.

3.3 مشكلات تتعلق بالمادة الدراسية :

إن المادة الدراسية تمثل ركنا أساسيا في العملية التعليمية ، وهو رسالة ترسل للتلاميذ من خلال المعلم ، وأن محتوى المادة الدراسية ودرجة صعوبته وسهولته يعرض المعلم والتلاميذ للعديد من المشكلات الصفية ، بذلك يؤثر في فهم التلاميذ واستيعابهم للمادة الدراسية ، وإهمال المختصين في تطوير المناهج ما يزيد تفاقم هذه المشكلات.

4.3 مشكلات تتعلق بإدارة الصف :

تعد إدارة الصف ونظامها وضبطها من الأساسيات التي يستطيع من خلالها المعلم تحقيق الأهداف السلوكية الموضوعة في الخطة التدريسية ، وأي خلل في هذه الإدارة الصفية يؤثر سلبا وبشكل كبير في المعلم والتلميذ.

وترى **الباحثة** أن على المعلم أن يقوم بمهارات عدة لتفادى هذه المشكلات ، من هذه المهارات :

1- التخطيط للدرس.

2- تكوين علاقات إنسانية بين المعلم والتلميذ ، وبين التلاميذ أنفسهم ، وبين الإدارة المدرسية والمعلم والتلاميذ.

3-استخدام المعلم للأنشطة التعليمية ؛ تسهيلا للمادة التعليمية.

4- التنوع في طرائق التدريس ، مراعاة للفروق الفردية بين التلاميذ.

5.3 أسباب مشكلات الإدارة الصفية :

تتعد المشكلات الصفية وتتعدد أسبابها وتختلف من معلم لآخر، فيمكن معالجة هذه المشكلات عند تحديد أسبابها، فمعظم الدراسات السابقة تشير إلى أن أسباب هذه المشكلات الصفية كما يلي :

1- الملل والضجر : شعور الطالب بالرقابة والجمود في الأنشطة الصفية يجعلهم يقعون فريسة الشعور بالملل والضجر لذلك فإن انشغال الطلاب بما يثير تفكيرهم ويتحداهم بمستوى مقبول من هذه المشاعر[1].

2- الإحباط والتوتر : هناك أساب تدعو لشعور الطالب بالإحباط في التعليم الصفي ، لذلك تحوله من طالب منتظم إلى طالب مشاكس ومخل بالنظام الصفي ، مثل : طلب المعلم من طلابه أن يسلكوا بشكل طبيعي وهنا لم يحدد للطلاب معايير السلوك الطبيعي ، ورتابة النشاطات التعليمية وقلة حيويتها وصعوبتها بإدخال الألعاب والرحلات والمناقشات تقلل من صعوبة هذه النشاطات[2].

3- ميل الطلاب إلى جذب الانتباه : إن الطالب الذي يعجز في النجاح في التحصيل الدراسي يسعى نحو جذب انتباه المعلم والطلاب الآخرين عن طريق سلوكه السيئ والمزعج ويمكن أن تعالج هذه المشكلة بتوزيع الانتباه العادل بين الطلاب حتى يستطيع المعلم إرضاء طلابه[3].

4- الأسرة : إن مجموعة الأنظمة والقوانين التي تفرضها الأسرة على الأطفال من حيث ما هو مسموح وما هو ممنوع ، وما يجوز وما لا يجوز، سيكون لها مردودها الانعكاسي إيجابا أو سلبا على الأطفال داخل المدرسة.

5- القدرات العقلية : إذا كان مستوى المادة التعليمية المعطاة للطلبة أعلى أو أقل من مستوى الطلبة فإن ذلك سيؤدي إلى نوع من الملل لدى الطلبة وعدم قدرتهم على متابعة ومجاراة ما يتم تعليمه.

6- صعوبات التعلم : قد يخطي بعض المعلمين في تشخيص بعض الطلاب الذين يعانون من بعض العوامل الصحية مثل ضعف السمع والبصر والنطق والإعاقة الحركية التي تؤثر في سلوك الطلبة ، والتي قد تؤدي إلى عدم قدرة الطلبة على متابعة وإنجاز المهام الموكلة إليهم ، ويعتبرهم المعلمون متمردين على سلطة المعلم.

7- العدوان : يتسم الطلاب بالعدوانية في حالة شعورهم بالإحباط ، ويؤدي ذلك إلى ارتكاب بعض السلوكيات التي تتسم بالعنف والمشاكسة ، والنقد الجارح للزملاء ، وتبادل الشتائم ، والتلفظ بالألفاظ النابية ، وتمزيق الكتب والدفاتر وإتلاف المقاعد الصفية.

---

(1) القطامي وآخرون، يوسف (2005). إدارة الصفوف. ط2، الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، ص 197.

(2) العمايرة، محمد حسن (2011). المشكلات الصفي. ط3، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص57.

(3) المساعيد، مفضي عايد (2012). الادارة الصفية. الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، ص152.

8- القوانين المدرسية : من الممكن أن تكون الإدارة المدرسية وقوانينها وتعليماتها سببا رئيسيا في حصول بعض المشكلات الصفية، فمثلا عدم السماح للطلبة القيام بالرحلات المدرسية، أو إجبارهم على قص شعورهم بشكل ما، أو إجبارهم على لباس معين، فهذه الأسباب وغيرها قد تؤدي بالطلبة إلى التحدي ورفض الأنظمة والتعليمات التي تسنها الإدارة المدرسية.

9- الصياح والشغب : وهي عبارة عن الأصوات التي يصدرها الطلبة بشكل جماعي، وقد تعزى هذه المشكلات إلى عدم دراية الطلبة بالأنظمة والتعليمات الصفية بالإضافة إلى جلوس الطلبة الذين يتوافقون مع بعضهم[1].

6.3 أساليب معالجة المشكلات الصفية :

أهم الأساليب والاستراتيجيات التي تسهم في معالجة المشكلات الصفية، وسنذكر منها التالي[2]:

1- اتباع أساليب الوقاية - حيث إن أسهل المشاكل السلوكية التي يتعامل معها هي التي لا تحدث أولا وهي التي يمكن تجنبها بوضع قواعد النظام الصفي وصياغة تعليمات وجعل المتعلمين مندمجين بأعمال مفيدة واستخدام تقنيات مختلفة، هذه الممارسات يمكن أن تقلل من التقنيات الطويلة والصعبة وذلك بتجزئتها وتدريب المتعلمين وإعدادهم للقيام بها، واستخدام أسلوب الدراسة الذاتية، ويمكن تقليل التعب بإعطاء فترات راحة قصيرة تتخلل الأنشطة التعليمية، وتقييم النشاطات وتحديد الأوقات المناسبة من اليوم الدراسي لإعطاء التعيينات الصعبة[1].

2- استخدام التلميحات غير اللفظية - وذلك باستخدام النظر إلى المتعلمين المشتغلين بالحديث مع بعضهم أو الضرب الخفيف على الكتف ، أو التحرك نحو المتعلم المخل بالنظام ، أو الطلب إلى المتعلم بالاعتدال في جلسته ، كل هذه الاستراتيجيات المبنية على التلميحات غير اللفظية، يمكن أن تؤدي إلى تحقيق الهدف ، والهدف من استخدام هذه التلميحات هو المحافظة على استمرار الدرس وعدم المقاطعة، بينما قد تؤدي التلميحات اللفظية إلى التوقف عن العمل وتشتت انتباه المتعلمين ، كما يقع أثر التلميحات غير اللفظية على المتعلم السيئ ، ولا تؤثر في سير انتباه المتعلمين الآخرين.

3- مدح السلوك غير المنسجم مع السلوك السيئ - حيث إن استراتيجية المديح تؤدي إلى زيادة وإثارة دوافع قوية لإيقاف السلوك الذي لا ينسجم مع سلوكيات المتعلم الجيدة ، حيث يمدح المتعلمون الذين يجلسون في مقاعدهم أثناء الإجابة عن سؤال ويجيبون عندما يؤذن لهم[2].

---

(1) هادية، بوكرة (2015). مشكلات الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي الجزائر، ص 68-69.

(2) الخطايبة وآخرون، ماجد، مرجع سابق، ص 131-134.

(1) الطناوي، عفت مصطفى (2009). التدريس الفعال. الطبعة الأولى، الاردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

(2) العفون وآخرون، ماديا حسن (2012). تدريس معلم العلوم وفقا للنظرية البنائية. الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

4- **التذكير اللفظي البسيط** - إذا لم يجد التلميح لدى متعلم ما ولم يوقف سلوكه المدخل للنظام ، فإن استخدام التذكير اللفظي يمكن أن يعيد المتعلم إلى المسار الصحيح والانتظام مع زملائه في إكمال النشاط، وينبغي أن يعطي التذكير بعد حدوث السلوك مباشرة ، حيث إن التذكير المتأخر غالبا لا يفيد ، وأن الصورة السليمة للتذكير يمكن أن تكون بعرض ما يفترض أن يقوم به المتعلمون لا أن يركز على السلوك الخطأ ، وإنما أن يركز على معالجة السلوك ، وليس على المتعلم.

5- التذكير المتكرر - إن الاستراتيجية الأولى للتذكير المتكرر هو أن يعيد المعلم التذكير متجاهلا أية مناقشة وعذر يقدمه المتعلم ليس له علاقة بالمشكلة ، وتسمى هذه الاستراتيجية "بالنظام التأكيدي" ، حيث ينبغي على المعلم أن يقرر ماذا يريد وبصفة واضحة ويكررها مرات حتى يستجيب المتعلم لذلك ، وتجنب النقاش والاستماع للتبرير ؛ لأن ذلك يهدف منه المتعلم إلى تجنب العمل.

وترى **الباحثة** وجود أساليب متعددة ومختلفة لمعالجة المشكلات الصفية ، يستطيع المعلم أن يستخدمها داخل الصف لإدارة صفه وضبطه ، فيجب أن يختار الأسلوب المناسب في الموقف المناسب ، حتى يستطيع خلق جو مناخي مستقر ، تستمر العملية التعليمية.

رابعاً - التعليم الأساسي :

1.4 مفهوم التعليم الأساسي :

يعرف التعليم الأساسي لدى بعض المفكرين والتربويين ولدى المنظمات الدولية بأنه : الحد الأدنى من التعليم الذي يكفل تأهيل الفرد للحياة في المجتمع وجعله قادرا على تأمين حاجات الحياة الأساسية ، ويمكنه من الإسهام في تنمية مجتمعه والتكيف معه ومع ذاته ، وهو القدر من التعليم الذي يلبي حاجات المجتمع من المواطنين المؤهلين التأهيل الضروري الذي يمكنهم من خدمة المجتمع وتطويره وتنميته[1].

وتم تعريفه وفق تصورات النظام في ليبيا بأنه : القاعدة الأساسية والعريضة لتعليم جميع الناشئة من سن السادسة حتى الخامسة عشر ، ويهدف إلى تزويد التلاميذ بالقدر الضروري من القيم وأنماط السلوك والمعارف والخبرات والمهارات العلمية[2].

وتم تعريفه أيضا بأنه : القسط الضروري من المعارف والمعلومات والقدرات الذهنية والمهارات والاتجاهات والميول العلمية للفرد التي ينبغي أن يكتسبها في مراحل حياته الأولى لتمكنه من مواصلة تعليمه وانخراطه في الحياة العملية[3].

---

(1) رحمة، انطوانيت حبيب (1992) . تجارب عربية في التعليم الأساسي ودليل تخطيطه، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،ص87.

(2) المركز الوطني للبحوث التعليمية والتدريبية (1999). ثلاثون عاما ثورة من أجل بناء الإنسان. سيرة التعليم والتدريب في ليبيا، (من 1969-1999م)، طرابلس، ص20-23.

(3) أمانة اللجنة الشعبية العامة للتعليم سابقا (1982). مشروع البنية الجديدة في ليبيا. طرابلس مطبعة الأمانة، ص8.

كما عرفه (**الشافعي وآخرون ، 1992**) بأنه يعني : التعليم الموجه إلى أطفال المرحلة التعليمية الأولى داخل المدارس النظامية، ويتيح لهم تعلم المهارات الأساسية في القراءة والحساب، ويوفر الحد الأدنى من المعارف والخبرات لكي يكونوا مواطنين في المجتمع، وذلك من خلال ألوان من النشاط المنتج، المتصل بحياة الناشئين وواقع بيئتهم، هذا إضافة إلى ما يقدمه من خدمات تعليمية للكبار في المناطق الريفية والحضرية[4].

وعرف (**منسي ، 1993**) التعليم الأساسي بأنه : المرحلة التعليمية التي تبدأ من التحاق الطفل بالمدرسة الابتدائية في سن 6 سنوات حتى الانتهاء من الدراسة بالمدرسة الإعدادية في سن 14 سنة[5].

وعرفه أيضا (**عنتر ، 2000**) : بأنه برنامج دراسي يبدأ من الصف الأول إلى التاسع ، مصمم لكل الأطفال ، ذكورا وإناثا ، ريفا وحضرا ، ويهدف إلى إمدادهم بالقدر الضروري من أساسيات المعرفة والمهارات والاتجاهات المناسبة لكي يتكيفوا مع بيئاتهم سواء كانت زراعية أم صناعية أو غير ذلك[1] .

وعرفه (**الحراري ، 2014**) على أنه : المرحلة الأولى من التعليم التي تبدأ من الصف الأول وتنتهي بالصف التاسع (وتسمى مرحلة التعليم الأساسي) ، وهي مرحلة تعليمية تمثل التعليم الإلزامي والمجاني في المدارس الحكومية وغير الحكومية ، والذي يقدم لجميع أبناء الشعب بنين وبنات في الريف والحضر ، يمتد لمدة تسع سنوات دراسية من سن السادسة حتى سن الخامسة عشرة[2].

2.4 مراحل التعليم الأساسي :

تشكل هذه المرحلة أولى درجات السلم التعليمي ، وهي المرحلة البنائية الأساسية التي تتميز بخصائص نفسية وفكرية وجسمية مرتبطة بواقع التلميذ وتنقسم في نظامنا التعليمي إلى الآتي[3]:

المرحلة الأولى : مدتها ثلاث سنوات تشمل (الصف الأول ، الثاني ، الثالث) وفي هذه المرحلة يتعلم التلاميذ أساسيات اللغة العربية المتمثلة في القراءة والكتابة وتعلم مبادئ الحساب ، زيادة على ذلك دراسة أسس التربية الإسلامية.

---

(4) الشافعي، رجب وآخرون (1992). التغيرات النمائية للموهبة الإبداعية لدى الأطفال من الحضانة وحتى الصف الخامس من التعليم الأساسي، مجلة علم النفس، السنة السادسة، العدد 21، القاهرة، ص17.

(5) منسى، محمود عبدالحليم (1993). التعليم الأساسي وإبداع التلاميذ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

(1) عنتر، محمد، (2000). مرجع سابق.

(2) الحراري، الشريف محمد (2014). رؤية مستقبلية لمنظومة التفتيش التربوي بمرحلة التعليم الأساسي في ليبيا في ضوء بعض الخبرات العالمية، أطروحة دكتورة غير منشورة، كلية التربية جامعة بن سويف، ص 43.

(3) سركز، العجيلي عصمان (2005). رؤية واقعية وأفاق مستقبلية لإعداد المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها لتنمية الإبداع لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا. مجلة الجامعة، العدد السابع، ص148-149.

المرحلة الثانية : ومدتها ثلاث سنوات تشمل (الصف الرابع ، الخامس ، السادس) وفيها يتم تنمية قدراتهم العقلية مع التركيز على استيعاب الحقائق والمعلومات والمفاهيم العلمية.

المرحلة الثالثة : مدتها ثلاث سنوات تشمل (الصف السابع ، الثامن ، التاسع) يتم التركيز فيها على تنمية مدارك التلاميذ العقلية والمعرفية والمهارية والقدرة على التفكير الناقد.

3.4 سمات التعليم الأساسي :

1- كان التعليم سابقا إسلاميا مرتبطا بالمساجد ، والزوايا ، والكتاتيب ، وبدأ التعليم بدافع إسلامي مع الفتح واهتم باللغة العربية ، والقرآن والحديث ، والعلوم الإسلامية.

2- كان التعليم أهليا بجهود شعبية ، أما التعليم النظامي الذي تتبناه الدولة عادة لم يكن معروفا في تلك الفترة.

3- بدأ التعليم في صورة جهود فردية، ثم صار في حلقات للدراسة ثم أصبح في المساجد والزوايا والكتاتيب.

4- لم يكن التعليم مقننا بمناهج محددة ، وإنما كانت له غايات عامة تتمثل في حفظ القرآن الكريم والفقه في الدين ، وإجادة اللغة ، وكانت المناهج تتوقف على حصيلة العلماء الذين يقومون بالتدريس في الحلقة أو الزاوية من المعارف والعلوم[1].

4.4 أهداف التعليم الأساسي :

تعد ليبيا من الدول الرائدة في تعميم التعليم الأساسي ، حيث إن حوالي 98% من التلاميذ الذين أعمارهم (6 - 15) يدرسون في التعليم الأساسي وملتحقين بمدارس لا تبعد كثيرا عن مقر سكانهم ويقدم التعليم مجانا لأبناء المجتمع ، محققا بذلك جملة من الأهداف ، تتمثل فيما يلي[2]:

1- توفير الحد الأدنى والضروري من المعارف والمفاهيم وتهيئة المناخ الملائم لاكتساب المهارات والاتجاهات اللازمة للمواطنة الصالحة، كي يستطيع التلميذ تحمل مسؤولياته الكاملة في مرحلة النضج والرشد.

2- بلورة الاتجاهات والقيم المرغوب فيها من قبل المجتمع وتحويلها إلى عادات سلوكية تنبع من داخل الفرد ، بعد أن تصبح هذه القيم والاتجاهات جزءا من شخصيته.

3- تنشيط القدرات الابتكارية لدى المتعلمين عن طريق استثمار ميولهم نحو اللعب في مجالاته عمل ونشاط مثمر طبقا لنمو قدراتهم الجسمية والعقلية.

4- تسهيل اندماج التلاميذ في الحياة العامة ، وتيسير تعاملهم مع موجودات التقنية المعاصرة.

5- ترسيخ إيمان التلاميذ بقوميتهم العربية وعقيدتهم الإسلامية وقيمهم الحضارية.

---

(1) القماطي، أحمد محمد (1987). تطور الإدارة التعليمية في ليبيا. الطبعة الأولى، ليبيا، طرابلس: الدار العربية للكتاب.

(2) المركز الوطني للبحوث التعليمية والتدريبية (1999)، مرجع سابق، ص24.

6- تنمية جميع مواهب التلاميذ الخلاقة وفكرهم النقدي البناء ، بحيث يتمكنون من الإسهام الإيجابي في تنمية شخصياتهم ومجتمعاتهم.

7- إتاحة الفرص للكشف عن ميول التلاميذ المهنية واكتشاف استعداداتهم وقدراتهم العلمية ، ومساعدتهم على اختيار تخصص معين يتلاءم مع استعداداتهم وتطلعاتهم وحاجات المجتمع.

8- العناية بالرعاية الصحية المتكاملة من وقاية وعلاج وغرس العادات الصحية السوية بما يكفل اتساق العقول والأجسام.

9- الاهتمام بالوعي البيئي والمحافظة على البيئة من التلوث الذي يهدد مستقبل الحياة على سطح كوكبنا.

وبين (الحراري) أن أهداف مرحلة التعليم الأساسي تتلخص في الآتي[1]:

1- مساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات الثلاث الضرورية وكسب المعرفة وهي مهارة (القراءة ، والكتابة ، والعد والتعامل بالأرقام).

2- تزويد التلاميذ بالمعارف عن تراث وتاريخ وجغرافية ونظم وإمكانيات ومشكلات مجتمعه العربي الليبي ومحيطه الوطن العربي وذلك حسب النضج المناسب.

3- تنمية حب الوطن والولاء له واحترام نظمه وقوانينه وتوعيه بواجباته وحقوقه.

4- تزويد التلاميذ بالثقافة الدينية السليمة وتنمية ضميرهم الخلقي.

5.4 أهمية التعليم الأساسي :

تكمن أهمية التعليم الأساسي في ليبيا كونها[2]:

1- تعد مرحلة التعليم الإلزامي في ليبيا.

2- تكشف عن ميول التلاميذ واستعداداتهم وتنميتها.

3- تهيئ التلميذ للمراحل التخصصية اللاحقة.

4- تساعد على تنمية النمو المتكامل في شخصيات التلاميذ.

5- تكسب التلميذ في هذه المرحلة معلومات ومفاهيم وميول واتجاهات وعادات وأسلوب تفكير وغيرها مما يوجه سلوك الإنسان ويساعد في بناء شخصيته.

6- تساعد في التعرف على بيئة التلميذ المادية والمعنوية.

6.4 مميزات التعليم الأساسي :

عند تناولنا لمميزات التعليم الأساسي لابد من ذكر الجوانب التالية[3]:

---

(1) الحراري، الشريف محمد، مرجع سابق، ص8

(2) أمانة اللجنة الشعبية العامة للتعليم سابقا، مرجع سابق، ص127

(3) أحمد، محمد عبد القادر (1993). استراتيجية التربية العربية لنشر التعليم الأساسي في الدول العربية. الطبعة الأولى، مصر،القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ص 34-35.

1- إعداد المتعلمين للمواطنة المنتجة المستنيرة :

يمتاز التعليم الأساسي بتنمية الشعور بالمسؤولية الوطنية والممارسة الفعلية لواجبات المواطن وحقوقه وإدراك واضح لقدراته وإمكاناته ودوره في الحياة العملية من أجل إعداد الفرد الإعداد الكامل لكي يكون مواطنا منتجا فعالا في المجتمع.

2- ربط التعليم بالمجتمع :

يعد التعليم الأساسي أكثر قدرة من غيره على ربط التعليم بالمجتمع ربطا كاملا ، بحيث يؤثر فيه، ويتأثر به، تطويرا وتحديثا ، حيث يعمل على تعميق ارتباط الفرد بأرضه ووطنه من خلال تدريبه على الصناعات القائمة في بيئته ، وجعل البيئة محورا للدراسة ومصدرا للمعرفة ومجالا للبحث والدرس والعمل.

3- تعليم مرن يتنوع بتنوع البيئات :

ويعني بذلك ربط التعليم بحياة التلاميذ وواقع بيئاتهم ويمكن بذلك تحقيق هدفين تربويين أساسيين هما :

أ- أن التعليم الأساسي يكون أقوى وأثبت من التعليم القائم على اللفظية.

ب- أن التعليم الأساسي يكون على وعي بمشكلات البيئة ومزاياها فيرتبط بها وهو راغب في إيجاد الحلول لهذه المشكلات والارتقاء ببيئته بدلا من انفصاله عنها.

4- تعليم مفتوح القنوات :

بمعنى أن التعليم الأساسي يجمع بين النواحي النظرية والعملية ، كي تعتبر مرحلة التعليم الأساسي في حد ذاتها مرحلة منتهية بالنسبة لبعض المتعلمين الذين لا تساعدهم استعداداتهم وقدراتهم على مواصلة التعلم ، ويمكن لهؤلاء أن يدخلوا ميدان الحياة العملية في المجالات الزراعية والصناعية والتجارية.

5- احترام العمل اليدوي :

إن هذه النقطة ترتبط بالنقطة التي سبقتها ، ولكن ينبغي أن نشير إلى أن المجتمعات غالبا ما تسود فيها ظواهر سلبية ، ومن أبرز تلك الظواهر احتقار العمل اليدوي ، وبذلك يعد التعليم الأساسي المفتاح الحقيقي في ترسيخ حب العمل لدى الناشئة على اعتبار أن العمل حق وواجب وحياة ، ولن يتحقق مجتمع الرخاء والرفاهية إلا بتشجيع الصناعات الحرفية بما يكفل زيادة الإنتاج لتحسين الدخل.

7.4 المبادئ التي يقوم عليها التعليم الأساسي :

هناك العديد من المبادئ التي يقوم عليها التعليم الأساسي ، ومن هذه المبادئ ما يأتي [8]:

1- أنه تعليم موحد لجميع أبناء الأمة ذكورا أو إناثا في الريف والحضر على سواء.

2- أنه تعليم مفتوح القنوات، فهو يؤدي إلى المراحل التي تليه من التعليم، وقد ينهي بها الفرد تعليمه وفقا لظروفه الاجتماعية وقدراته واستعداداته.

3- أنه تعليم يجمع بين النواحي النظرية والعملية مع التأكيد على ضرورة التكامل بينهما ، بحيث لا تطغى ناحية على أخرى تأكيدا لمبدأ تكامل الخبرة عند التلاميذ.

4- أنه تعليم يرتبط بحياة التلاميذ ، وواقع بيئاتهم بحيث توثق الصلة بين ما يدرسه التلميذ وما يراه في البيئة الخارجية مع تأكيد الاهتمام على الناحية التطبيقية.

5- أنه تعليم من أجل المشاركة في العمل والتنمية ، بحيث لا يستهدف التنمية نفسها وإنما يستهدف الإنسان صانع التنمية لتحقيق رفاهيته.

6- أنه تعليم يؤكد على تحقيق الذات ، وانتماء المتعلم لمجتمعه.

7- أنه تعليم يقوم على دعم التربية البدنية والخلقية.

8.4 معلم مرحلة التعليم الأساسي [8]:

يؤدي معلم مرحلة التعليم الأساسي دورا مهما في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ، ويعتمد نجاح أي خطة تعليمية على المعلم الذي يقوم بتنفيذها ؛ لأنه يمثل مفتاح النجاح لأي برنامج مدرسي ، وإذا تم تزويد المدرسة بأفضل الإمكانيات التربوية وأحسن المباني المدرسية بالإضافة إلى المقررات والكتب المدرسية ، فيجب أن تكون مزودة بالمعلم المعد إعدادا مهنيا وأكاديميا قادرا على إدارة غرفة صفه وله إمكانية مواجهة المشكلات الصفية التي تواجهه وإيجاد الحل لها ، لذلك يجب أن يتحلى المعلم بالصفات الآتية :

1- أن يعامل التلاميذ معاملة بنية الاقتداء بالرسول عليه الصلاة والسلام " إنما أنا لكم مثل الوالد لولده ".

2- نصح التلاميذ وزجرهم واطلاعهم على أنواع العلم.

3- أن يعمل المعلم بعمله ، فلا ينهي بخلق ويأتي مثله ، وذلك لأن العلم يدرك بالبصائر والعمل بالإبصار.

) بدران، منى محمد (1997). الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر. 8(

) هادية، بوكرة، مرجع سابق، ص8.76(

9.4 المفتش التربوي في مرحلة التعليم الأساسي [8]:

قد تطور دور المفتش التربوي من مساعدة المعلم على تطوير أدائه في غرفة الصف ، إلى تطوير العملية التعليمية بكافة جوانبها وعناصرها ، فقد أوضح قرار وزارة التربية والتعليم (1973) مهام وواجبات مفتشي المادة والتي تتضمن ما يلي :

1- الإشراف على دقة تنفيذ المناهج الدراسية المتصلة بالمادة وعلى أسلوب الأداء بما يحقق الهدف من وضع هذه المناهج.

2- القيام بالتوجيه والإرشاد والتقويم ومتابعة مستويات الكفاية لهيآت التدريس والتقدم بالاقتراحات اللازمة.

3- عقد المؤتمرات لدراسة ما يتصل بالمادة من مناهج وكتب وغيرها.

4- دراسة التقارير الواردة من المديريات التعليمية وتقديم ملخصات عنها وتقديم رأيه وملاحظاته.

5- القيام بالزيارات الميدانية لعينات من المدارس لاستطلاع أحوال المادة وتقويمها.

10.4 احتياجات التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي :

إن لكل مجال من مجالات احتياجات التلميذ في مرحلة التعليم الأساسي أهدافا تربوية خاصة به ، تتمثل في الآتي[8]:

1- **الحاجة إلى النمو العقلي :** والهدف العام لهذا المجال اكتساب التلميذ المفاهيم والمعلومات الأساسية والاتجاهات والميول والمهارات العقلية التي تتفق مع مرحلة نضجه ، وتسهم في تكوين شخصيته وتساعده على التكيف الناجح مع بيئته.

2- **الحاجة إلى النمو النفسي :** والهدف العام لهذا المجال اكتساب التلميذ المعارف والاتجاهات والمهارات التي توفر له الصحة النفسية وتعينه على التوافق الشخصي والاجتماعي.

3- **الحاجة إلى النمو الاجتماعي :** والهدف العام لهذا المجال اكتساب التلميذ قدرا من المعلومات والمفاهيم والميول والاتجاهات ومهارات التعلم الاجتماعي التي تساعده على النضج الاجتماعي الملائم والمشاركة الفعالة في مجتمعه.

وترى **الباحثة** أن على المعلم أن يكون على دراية كاملة بهذه الاحتياجات الضرورية للتلاميذ ؛ لتساعده على تأدية عمله بأكمل وجه ، وبكل سهولة ، ضمن الأهداف التربوية المرجوة.

) وزارة التربية والتعليم، إدارة التفتيش التربوي، القرار الوزاري لعام (1973) بشأن تحديد المهام والواجبات لمفتشي المواد.8(

) زريق، بدرية محمد، مرجع سابق، ص8.51(

ثانيا - الدراسات السابقة :

1- دراسات لها علاقة بالمهارات التدريسية :

أولا - الدراسات المحلية :

1- دراسة غزالة (2004)[1]:

بعنوان: **"الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي"**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي ، استخدم الباحث المنهج المسحي وطبقت على جميع المعلمين والمعلمات للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي بالزاوية والبالغ عددهم 223 معلم ومعلمة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

1- تحديد أهم الكفايات التدريسية من خلال ترتيبها تنازليا حسب أهميتها لدى معلمي اللغة الإنجليزية حسب كل محور من المحاور الخمسة ، التخطيط للدرس ، تنفيذ الدرس ، ضبط الصف ، استخدام الوسائل التعليمية، والتقويم.

2- وجود فروق بين الجنسين في المحور المتعلق بإدارة الصف وضبطه والمحور المتعلق باستخدام الوسائل التعليمية وكانت لصالح الإناث.

3- وجود فروق بين مجاميع المعلمين حسب متغير الخبرة التعليمية في المحور المتعلق بإدارة وضبط الصف بين المعلمين من ذوي الخبرة (5 سنوات فأقل) والمعلمين من ذوي الخبرة (11 سنة فأكثر) ولصالح المجموعة الأولى (5 سنوات فأقل).

4- وجود فروق بين مجاميع المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي في المحور المتعلق بالتخطيط للدرس ، حيث كانت الفروق بين مجموعة المعلمين ذوي المؤهل المتوسط وأقرانهم حملة المؤهل الدبلوم العالي لصالح المجموعة الثانية. بينما كانت الفروق بالمحور المتعلق بإدارة الصف وضبطه بين حملة الدبلوم المتوسط المجموعة الأولى وحملة شهادة الليسانس المجموعة الثالثة لصالح المجموعة الآخيرة.

(1) غزالة، عبدالحكيم امحمد (2004). الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الزاوية، ليبيا.

2- دراسة الشهوبي (2006)[1]:

بعنوان: **"الكفايات التدريسية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس بكلية المعلمين بمصراتة ومدى ممارستهم لها من وجهة نظر الطلبة "**

هدفت الدراسة إلى:

1- التعرف على الكفايات التدريسية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس بكلية المعلمين بمصراتة.

2- التعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية.

استخدم الباحث المنهج الوصفي ، وبلغ عدد العينة 200 طالبا وطالبة في السنة الرابعة بكلية المعلمين مصراتة ، وقد تم بناء استبانة مكونة من ثمانية مجالات ، هي : مجال الكفايات المهنية ، مجال الكفايات الأهداف التربوية ، مجال كفايات الإعداد والتخطيط للدرس ، مجال كفايات إدارة الفصل والعلاقة الإنسانية مع الطلاب ، مجال كفايات استثارة الدافعية وتنفيذ الدرس ، مجال كفايات طرائق التدريس والوسائل التعليمية ، مجال كفايات طرح الأسئلة والتقويم ، ومجال كفايات العلاقة مع إدارة القسم والمجتمع المحلي.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- إن أداء أعضاء هيأة التدريس للكفايات التدريسية بشكل عام لم يصل إلى الحد الأدنى من المستوى المقبول، بموجب الأداة التي استخدمت في هذه الدراسة.
- كان مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس مقبولا في ثلاثة مجالات هي : مجال الكفايات المهنية، مجال إدارة الصف والعلاقات الإنسانية مع الطلاب، ومجال الأهداف التربوية.
- لم يصل أداء أعضاء هيأة التدريس إلى المستوى المقبول في خمسة مجالات هي : مجال الإعداد والتخطيط للدرس ، مجال استثارة الدافعية وتنفيذ الدرس ، مجال طرح الأسئلة والتقويم ، ومجال طرائق التدريس والوسائل التعليمية ، ومجال العلاقة مع إدارة القسم والمجتمع المحلي.

3- دراسة أبو ستة (2007)[1]:

بعنوان : **"الكفايات التدريسية لمعلمي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي والعوامل المؤثرة فيها بشعبية طرابلس"**

هدفت الدراسة إلى:

(1) الشهوبي، حسن سالم (2006). الكفايات التدريسية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس بكلية المعلمين بمصراتة ومدى ممارستهم لها من وجهة نظر الطلبة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة مصراتة، ليبيا.

(1) أبوستة، آمال (2007). الكفايات التدريسية لمعلمي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي والعوامل المؤثرة فيها بشعبية طرابلس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة طرابلس، ليبيا.

1- التعرف على توافر كفايات (تخطيط الدروس ، تنفيذ الدروس ، تقويم الدروس) لمعلمي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.

2- التعرف على العوامل المؤثرة في أداء المعلمين، كأثر المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والدورات التدريبية على تمكن معلمي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من الكفايات التدريسية (التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم) للدروس المختلفة.

واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي ، وكانت الاستبانة الأداة الرئيسية لجمع البيانات ، وبلغت عينة الدراسة (750) معلما ومعلمة من معلمي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- تدني مستوى أداء المعلمين في كفايات (التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم).
- أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة والدورات التدريبية.

4- دراسة نصر(2012)[2]:

بعنوان : **"برنامج تدريبي مقترح قائم على استخدام أساليب التعلم النشط وفاعليته في تنمية المهارات التدريسية لمعلمي العلوم بليبيا"**.

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج قائم على أساليب التعلم النشط والتحقق من فاعليته في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي العلوم بليبيا ، ومن أجل تحقيق هذا الهدف تم إعداد برنامج تدريبي يرتكز على التعلم النشط وهي (خرائط المفاهيم ، التعلم التعاوني ، الاستقصاء ، العصف الذهني) ، وبطاقة ملاحظة للمهارات التدريسية النوعية لمعلمي العلوم للمرحلة الإعدادية، واختبار مهارات عمليات العلم ومقياس الاتجاه نحو العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية ، وقد تم اختيار مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية من معلمي العلوم وتلاميذ المرحلة الإعدادية بليبيا، وتطبيق أدوات الدراسة قبليا ، ومن ثم اختيار مجموعة من المعلمين وتطبيق البرنامج عليهم ، ثم تطبيق الأدوات بعديا.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي العلوم التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في كل من (اختبار مهارات عمليات العلم ، ومقياس الاتجاه نحو مادة العلوم) وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

---

(2) نصر، فوزية أحمد (2012). برنامج تدريبي مقترح قائم على استخدام أساليب التعلم النشط وفاعليته في تنمية المهارات التدريسية لمعلمي العلوم بليبيا. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

5- دراسة ميلاد (2019)[1]:

بعنوان : **"الصعوبات التي تواجه طلبة التربية عملية أثناء ممارستهم لها في ضوء مهارات التدريس الفعال بكليات التربية جامعة الزاوية".**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجات الصعوبة التي تواجه طلبة التربية العملية في ضوء مهارات التدريس الفعال (التخطيط - التنفيذ - إدارة الصف - التقويم) ثم البحث عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05) بين متغيري (جنس المعلم - والتخصص العلمي) ومهارات التدريس الفعال. واستخدم الباحث المنهج الوصفي ، واعتمد على الاستبانة في مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (379) طالبا وطالبة وذلك باستخدام أسلوب المسح الشامل.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

1- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مجتمع الدراسة بحسب متغير النوع ودرجات الصعوبة التي تواجه طلبة التربية العملية أثناء ممارستهم لها في ضوء مهارات التدريس الفعال وأبعاده لصالح أفراد مجتمع الدراسة الذكور.

2- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة بحسب متغير التخصص العلمي ودرجات الصعوبة التي تواجه طلبة التربية العملية أثناء ممارستهم لها في ضوء مهارات التدريس الفعال وأبعاده. لصالح أفراد مجتمع الدراسة الذين كان تخصصهم علوما إنسانية.

6- دراسة سلامة (2021)[1]:

بعنوان : **"مدى ممارسة معلمي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التدريس الفعال وعلاقتها بالإعداد التربوي للمعلم من وجهة نظر معلمي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي".**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة معلمي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التدريس الفعال وعلاقتها بالإعداد التربوي للمعلم ، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ، وتم إعداد استبانة مغلقة خماسية على تصنيف ليكارد ، ويتكون مجتمع الدراسة

(1) ميلاد، سامي عبدالسلام (2019). الصعوبات التي تواجه طلبة التربية عملية أثناء ممارستهم لها في ضوء مهارات التدريس الفعال بكليات التربية جامعة الزاوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الزاوية، ليبيا.

(1) سلامة ، نزيهة بشير، (2021). مدى ممارسة معلمي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التدريس الفعال وعلاقتها بالإعداد التربوي للمعلم من وجهة نظر معلمي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا قسم العلوم الإنسانية، جامعة المرقب، ليبيا.

من (647) مدرسا في قصر الأخيار ، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة وبلغ عددها (242) معلما ومعلمة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- أن مستوى إعداد المعلم من النواحي الثلاثة (الشخصية ، والمهنية ، والثقافية) كان مرتفعا ، وجاء ذلك بمتوسطات متفاوتة، السمات الشخصية ثم المهنية ثم الثقافية.
- أن مستوى ممارسة معلمي الشق الثاني لمرحلة التعليم الأساسي ببلدية الأخيار لمهارات التدريس الفعال كان مرتفعا وجاءت فيه متوسطات الاستجابة متدرجة، بحيث اتضح أن أعلى متوسط لاستجابات العينة كان لصالح مهارة التقويم ثم مهارة التخطيط ثم مهارة التنفيذ.
- إن درجة العوائق المتعلقة بالمعلم كانت متوسطة، والعوائق المتعلقة بالمنهج فإنها جاءت بدرجة مرتفعة، وأما العوائق المتعلقة بالإدارة المدرسية فقد جاءت بدرجة مرتفعة أيضا.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلم لمهارات التدريس الفعال تعزى للمتغيرات التالية (الجنس، التخصص، الخبرة، المشاركة في الدورات التدريبية).
- أن علاقة الإعداد التربوي للمعلم باستخدام مهارات التدريس الفعال هي علاقة ترابطية طردية.

ثانياً ـ الدراسات العربية :

1- دراسة الرزقي (2007)[2]:

بعنوان : **"واقع ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة لمهارات إدارة الصف الدراسي في محافظة القنفدة"**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة لمهارات إدارة الصف الدراسي في محافظة القنفذة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي موظفا استبانة احتوت على (60) عبارة. ضمت عينة الدراسة (370) معلما ومشرفا ومديرا.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- موافقة بدرجة عالية ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة لمهارات إدارة الصف (التخطيط وتنظيم البيئة الصفية وترتيبها ، إدارة الوقت ، الاتصال والتفاعل الاجتماعي الصفي ، تهيئة مناخ الصف ، حفظ النظام والانضباط الصفي).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الوظيفة بين آراء المشرف والمعلم لصالح المعلم ، وبين آراء المدير والمعلم لصالح المعلم وبين آراء المدير والمشرف لصالح المدير.

(2) الرزقي، معيض زيدي (2007). واقع ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة لمهارات إدارة الصف الدراسي في محافظة القنفذة. رسالة ماجستير منشورة، مكتبة الملك فهد الوطنية، المملكة العربية السعودية.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين آراء كل من حملة البكالوريوس والماجستير لصالح حملة البكالوريوس.

2- دراسة الصمادي وآخرون (2009)[1]:

بعنوان : **"واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام وإدارة الصفوف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم"**

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام وإدارة الصفوف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وتم استخدام منهج المسح الاجتماعي بالعينة القصدية وتكونت عينة الدراسة من (180) معلما ومعلمة من معلمي محافظة عجلون وجرش، وتم تطوير أداة لهذا الغرض.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المعلمين لمهارات حفظ النظام وإدارة الصف لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر المؤهل العلمي لصالح المعلمين من حملة الماجستير فأكثر مقارنة بالمعلمين من حملة درجة البكالوريوس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الخبرة التدريسية لصالح المعلمين الذين خبرتهم من 3-10 سنوات.

3- دراسة بركات (2010)[1]:

بعنوان: **"فعالية المعلم في مهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها والتعامل مع إجابات الطلبة عليها"**

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية المعلم في مهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها والتعامل مع إجابات الطلبة عنها ، وأجريت الدراسة على عينة تبلغ (190) معلما ومعلمة ، واستخدمت وسائل إحصائية عدة منها : المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، واختبار شيفيه ، والنسب المئوية ، وتحليل التباين الأحادي.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- أظهر المعلمون إجمالا فعالية مرتفعة في ممارسة مهارة طرح الأسئلة والتعامل مع إجاباتها من قبل الطلبة.

(1)الصمادي وآخرون، محارب علي (2009). واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام وإدارة الصفوف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، مجلة البحوث التربوية والنفسية بغداد، (23)، 33-61.

(1) بركات، زياد (2010). فعالية المعلم في مهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها والتعامل مع إجابات الطلبة عليها. مجلة العلوم الإنسانية، (46)، ص2-27.

- وجدت فروق دالة إحصائيا في فعالية المعلمين في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها من الطلبة.
- وجدت فروق دالة إحصائيا في فعالية المعلمين في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها تعزى لمتغيري الجنس، ونوع المدرسة التي يعمل بها المعلم ، وذلك لمصلحة المعلمات والمرحلة الثانوية على الترتيب.
- ولم توجد فروق دالة إحصائيا في فعالية المعلمين في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها تعزى لمتغيرات : التخصص ، وعدد الدورات التأهيلية أثناء الخدمة ، وسنوات الخدمة ، والمؤهل العلمي.

4- دراسة جاسم (2010)[2]:

بعنوان : **"مستوى إتقان معلمي المرحلة الابتدائية مهارات التعلم الفعال وعلاقته بالجنس والخبرة بمركز محافظة النجف في العراق"**

هدفت الدراسة إلى :

1- تحديد مستوى إتقان مهارات التعليم الفعال.

2- معرفة مستوى إتقان هذه المهارات تبعا لمتغيرات الخبرة والجنس.

واستخدم المنهج الوصفي التحليلي وكانت الاستبانة الأداة الرئيسة لجمع البيانات ، وبلغت العينة (70) معلما ومعلمة.

وتوصلت الدراسة إلى النتيجة التالية :

- إن إتقان معلمي المرحلة الابتدائية لمهارات التعلم الفعال (التخطيط ، التنفيذ ، التقويم) كان ضعيفا.

5- دراسة الطعاني (2011)[1]:

بعنوان: **"درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات"**

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في محافظة الكرك ، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة تكونت من (180) معلما ومعلمة للعام الدراسي 2007/2006 تم اختيارها بطريقة عشوائية ، واستخدم اختبار "ت" وتحليل التباين الأحادي والثنائي في المعالجة الإحصائية. وأظهرت البيانات

---

(2) جاسم، عزيز حسن (2010). مستوى إتقان معلمي المرحلة الابتدائية مهارات التعلم الفعال وعلاقته بالجنس والخبرة بمركز محافظة النجف في العراق. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، العراق، ص 302-343.

(1) الطعاني، حسن (2011). درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة جامعة دمشق - جامعة دمشق، 27 (1 أو 2) 691-729 .

الكمية للدراسة أن مهارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي حصلت على المرتبة الأولى بالنسبة للإدارة الصفية ، وحصلت مهارة الإرشاد التربوي على المرتبة الأخيرة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى تفاعل الخبرة مع الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

6- دراسة مصلح (2012)[2]:

بعنوان : **"مدى ممارسة الطلبة / المعلمين في جامعة القدس المفتوحة لمهارات التدريس من وجهة نظر المعلمين المتعاونين"**

هدفت الدراسة إلى التعرف على ممارسة الطلبة / المعلمين في جامعة القدس المفتوحة لمهارات التدريس من وجهة نظر المعلمين المتعاونين ، وقد أجريت الدراسة على جميع أفراد المجتمع البالغ عددهم (113) معلما ومعلمة ، وقد صممت لهذا الغرض استبانة مكونة من ثلاثة محاور ، تمثل الأول في المهارات الفنية، والثاني في المهارات الإدارية ، والثالث في المهارات الاجتماعية ، حيث استخدم الباحث استبانة اعتمدت مقياس التدرج الخماسي.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

وجود فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة مدى ممارسة الطلبة / المعلمين في جامعة القدس المفتوحة لمهارات التدريس من وجهة نظر المعلمين المتعاونين تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث ، والمؤهل العلمي لصالح مؤهل بكالوريوس ، دبلوم عالي ، وللخبرة لصالح 5-10 سنوات ، وللتخصص لصالح العلوم الطبيعية.

7- دراسة العجرمي (2012)[1]:

بعنوان : **"فعالية برنامج مقترح قائم على الفصول الافتراضية في تنمية بعض مهارات التدريس الفعال لدى الطلبة المعلمين بجامعة القدس المفتوحة واتجاهاتهم نحوها"**

هدفت الدراسة إلى :

1- التعرف على فعالية برنامج مقترح قائمة على الفصول الافتراضية في تنمية بعض مهارات التدريس الفعال لدى الطلبة المعلمين بجامعة القدس المفتوحة.

2- التعرف على اتجاهاتهم نحوها.

---

(2) مصلح، معتصم محمد (2012). مدى ممارسة الطلبة / المعلمين في جامعة القدس المفتوحة لمهارات التدريس من وجهة نظر المعلمين المتعاونين. مجلة جامعة الأقصى (سياسة العلوم الإنسانية)، 16(2)، 186-217.

(1)العجرمي، سامح جميل (2012). فعالية برنامج مقترح قائم على الفصول الافتراضية في تنمية بعض مهارات التدريس الفعال لدى الطلبة المعلمين بجامعة القدس المفتوحة واتجاهاتهم نحوها. مجلة المنارة، المجلد 19، (3)، 313- 350.

وتكونت عينة الدراسة من (24) طالب وطالبة من مجتمع الدراسة، تم اختيارهم كعينة قصدية ، وقد استخدم الباحث منهجين هما : المنهج الوصفي التحليلي ؛ وذلك في تحديد مهارات التدريس الفعال ، والمنهج شبه التجريبي ؛ لبيان فاعلية المتغير المستقل الفصول الافتراضية على المتغير التابع مهارات التدريس الفعال ، وتمثلت أداتي البحث في الاختبار التحصيلي وتم حساب الثبات باستخدام التجزئة النصفية ، وكذلك بطاقة الملاحظة مهارات التدريس الفعال وتم استخدام أسلوب ثبات الملاحظين للتحقق من ثباته ، حيث تم تطبيق أداتي البحث قبليا وبعديا على عينة البحث.

وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- وجود فروق دالة إحصائيا في الجانب المعرفي لمهارات التدريس الفعال بين متوسط درجات التطبيق القبلي ومتوسط درجات التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي تعزى إلى استخدام الفصول الافتراضية وذلك لصالح التطبيق البعدي.
- وجود فروق دالة إحصائيا في الجانب الأدائي المهاري لمهارات التدريس الفعال بين متوسط درجات التطبيق القبلي ومتوسط درجات التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة تعزى إلى استخدام الفصول الافتراضية وذلك لصالح التطبيق البعدي.

8- دراسة القمش (2013)[1]:

بعنوان: **"درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهبين لأبعاد التدريس الفعال وجهة نظر المعلمين أنفسهم"**

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ، وتم اختيار عينة مكونة من (143) معلما ومعلمة .

وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- إن مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال أتت بدرجة متوسطة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الذكور والإناث في تقدير الكفايات المتعلقة بالأبعاد الثلاثة لأداة الدراسة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الطلبة الموهوبين في درجة ممارسة التي تعزى لكل من سنوات الخبرة هم لأبعاد التدريس الفعال والمؤهل العلمي للمعلم على كامل أداة الدراسة.

(1) القمش، مصطفى نوري (2013). درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهبين لأبعاد التدريس الفعال وجهة نظر المعلمين أنفسهم. مجلة العلوم التربوية، المجلد 40، ملحق 1.ص445-463.

9- دراسة بن عبد العزيز (2014)[2]:

بعنوان: **"واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس لأساليب التدريس الفعالة من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا"**

هدفت الدراسة التعرف على الأساليب التدريسية التي يمارسها أعضاء هيأة التدريس في قسم الإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بالقسم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي.

وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- جاءت ممارسة الأساليب التدريسية التي يمارسها أعضاء هيأة التدريس في قسم الإدارة التربوية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بدرجة متوسطة.
- والأساليب الأكثر ممارسة هي أسلوب المناقشة ثم أسلوب المحاضرة والأساليب الأقل استخداما هي أسلوب خرائط المفاهيم ثم أسلوب التدريس الحقلي.

10- دراسة القاضي (2016)[1]:

بعنوان **"درجة امتلاك مدرسي المرحلة الثانوية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المدرسين أنفسهم بمدارس محافظة المفرق في الأردن"**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن ممارسة مدرسي المرحلة الثانوية بمحافظة المفرق في الأردن لمهارات التدريس الفعال في ضوء مبادئ الدراسات الاجتماعية وتبعا لمتغيرات الرتبة والنوع والخبرة والمؤهل العلمي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات، وقد بلغت عينة الدراسة (45) معلما ومعلمة من مدارس محافظة المفرق بصورة عشوائية.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- أن درجة امتلاك مدرسي المرحلة الثانوية لمهارات التدريس الفعال تراوحت بين متوسطة وعالية ، حيث جاءت درجة الامتلاك على مجال التخطيط والتقويم عالية، بينما جاءت درجة الامتلاك على مجال التنفيذ متوسطة.
- وأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس والمؤهل العلمي.
- ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الخبرة.

---

(2) بن عبدالعزيز، مشعل (2014). واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس لأساليب التدريس الفعالة من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا. مجلة كلية التربية – جامعة بنها، المجلد25، (99)، 63-99.

(1) القاضي، نجاح سعود (2016). درجة امتلاك مدرسي المرحلة الثانوية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المدرسين أنفسهم بمدارس محافظة المفرق في الأردن. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة الأردن، الأردن.

11- دراسة الرشيدي (2018)[2]:

بعنوان : **"درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمبادئ التدريس الفعال في المرحلة الثانوية"**

هدفت الدراسة إلى التعرف على ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة الفروانية لمهارات التدريس الفعال ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس المرحلة الثانوية في محافظة الفروانية البالغ عددهم (554) بواقع (162) معلما، (392) معلمة وتم التطبيق في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018/2017 حيث تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (194) معلما ومعلمة، تم إعداد بطاقة ملاحظة مكونة من (45) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي (الأهداف ، وطرائق التدريس وأساليبه واستراتيجياته ، ومجال تكنولوجيا المعلومات والموارد البشرية ، ومجال الإبداع ، والتقويم).

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- إن درجة الممارسة لمهارات التدريس الفعال كان متدنيا وتعزى لمتغيرات الجنس أو المؤهل العلمي أو الخبرة.

12- دراسة الشويلي (2018)[1]:

بعنوان : **"درجة ممارسة معلمي مادة الاجتماعيات لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر مديري المدارس"**

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي مادة الاجتماعيات لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر مديري المدارس ، إذ استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي ، وذلك بإعداد استبانة مكونة من (28) فقرة ، موزعة على سبعة مجالات ، وتوزيعها على العينة المكونة من (32) مديرا ومديرة ، وتم التحقق من ثبات الاستبانة عن طريق التجزئة النصفية حيث بلغت (92.0) وبعد تصحيحها بمعادلة سبيرمان براون أصبح معامل الثبات (95.0) واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الوسط المرجح والوزن المئوي ومعامل ارتباط بيرسون.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- إن درجة ممارسة معلمي مادة الاجتماعيات لمهارات التدريس الفعال حصلت على درجة كبيرة ، وكذلك الفروق لصالح الذكور.

---

(2) الرشيدي، عبدالرحمن الشامخ (2018). درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمبادئ التدريس الفعال في المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة، (113)، 235-254.

(1) الشويلي، مرتضى سعيد (2018). درجة ممارسة معلمي مادة الاجتماعيات لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر مديري المدارس. بحوث العلوم النفسية والتربوية، العراق، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، (113)، ص235-254.

13- دراسة ياسين وآخرين، (2018)[2]:

بعنوان : **"المهارات الأساسية للإدارة الصفية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية "**

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة مدرسي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة للمهارات الأساسية للإدارة الصفية ، على عينة بلغ تعدادها (179) مدرسا ومدرسة ، وهذا في ضوء متغيري الخبرة المهنية ونوع المؤهل العلمي ، وتم بناء استبانة تكونت من (20) فقرة موزعة على (04) أبعاد ، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي ، مستعملين الأساليب الإحصائية التالية : المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ، اختبارات ، تحليل التباين الأحادي ، اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- مستوى ممارسة مدرسي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة للمهارات الأساسية للإدارة الصفية كان مرتفعا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير نوع المؤهل العلمي.
- وجود فروق دالة تعزى لمتغير سنوات الخبرة المهنية.

14- دراسة الصلوي (2020) :[1]

بعنوان : **"درجة امتلاك معلمي العلوم المرحلة الثانوية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين ومشرفيهم في محافظة تعز"**

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الثانوية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين ومشرفيهم في محافظة تعز ، وتكونت العينة من (45) معلما ومعلمة، و(25) مشرفا ومشرفة ، كما تم إعداد استبانة مكونة من (44) مهارة موزعة على ثلاثة مجالات هي (التخطيط ، التنفيذ ، والتقويم).

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- أن درجة الامتلاك لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين كانت كبيرة للأداة ككل ولكل مجال من مجالاتها.

- أن درجة الامتلاك لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المشرفين كبيرة للأداة ككل ولمجالي التخطيط والتنفيذ، ومتوسطة لمجال التقويم.

---

(2) ياسين وآخرون، محجر (2018). المهارات الأساسية للإدارة الصفية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية. جامعة قاصدي مرباح ورقلة – الجزائر، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 35 سبتمبر.

(1) الصلوي، وداد طه (2020). درجة امتلاك معلمي العلوم المرحلة الثانوية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين ومشرفيهم في محافظة تعز. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، 5، (12)، ص154-180.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا (0.05) في درجة الامتلاك لمهارات التدريس الفعال بين تقديرات المعلمين ومشرفيهم في مجال التخطيط.

- وجود فروق دالة إحصائيا (0.05) في درجة الامتلاك لمهارات التدريس الفعال بين تقديرات المعلمين ومشرفيهم للأداة ككل ولمجالي التنفيذ والتقويم ولصالح تقديرات المعلمين.

ثالثاً ـ الدراسات الأجنبية :

1- دراسة هسياو لين تون وآخرين (1995)[2]:

بعنوان : **"المهارات التدريسية لدى الطلبة / المعلمين من خلال أدائهم في تدريس الكيمياء"**.

هدفت الدراسة إلى التعرف على المهارات التدريسية لدى الطلبة / المعلمين من خلال أدائهم في تدريس الكيمياء ، واستخدمت الدراسة بطاقة ملاحظات لمعرفة وقياس أهم المهارات التدريسية ومن هذه المهارات : التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس ، وإجراء التجارب داخل المعمل.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- إن الطلاب / المعلمين لديهم نقص في المهارات التدريسية والناحية العلمية لتدريس مادة الكيمياء.
- إن الطلاب / المعلمين يعانون ضعف العلاقة بين أجزاء المادة العلمية وعدم الربط بين المفاهيم والنظريات العلمية.

2- دراسة بولوينا (2015)[1]:

بعنوان : **"تنمية مهارات التعلم في المدارس الابتدائية"**

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية المدارس في تعزيز تنمية المهارات الشاملة في فنلندا ، وقد ركزت على كفائتين رئيسيتين وهما : الكفاءات المعرفية العامة والمعتقدات التحفيزية المتعلقة بالتعلم ، واستخدمت الاستبانة الخماسية كأداة رئيسة للدراسة على عينة قوامها (608) معلم تظهر المتابعة لمدة ست سنوات لـ (608) تلميذ أن الكفاءات المعرفية أظهرت في بداية الصف الأول في اختبار توقع الاستعداد للتعلم كلا من كفاءات المعرفية اللاحقة ، لكن تطورها تحددها الفروق الفردية السابقة في الاستعداد للتعلم في الصف الأول.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

---

(2) Hsia lin tuan and Others (1995). Acase study of preserve chemistry Teachers pedagogical contentkoowledge Development, Paper Presented at the Annual meeting of the National Association for Research in science Teaching, san Francisco April 22-25.

نقلا عن: مطر، حسن درويش (2005). تصور مقترح لتطوير برنامج الإعداد المهني لمعلم العلوم بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت، رسالة ماجستير منشورة. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

(1) PAULINA, MARI, (2015). Development of learning to learn skills in primary school.

نقلا عن: سلامة، نزيهة بشير (2021). مدى ممارسة معلمين الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التدريس الفعال وعلاقتها بالإعداد التربوي للمعلم من وجهة معلمي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة المرقب، ليبيا.

- أن المعتقدات التحفيزية تبدأ في الارتباط بالأداء الإدراكي ، ثم تتطور تدريجيا مع العمر ، لذلك يجب على المعلمين الانتباه لهذا جيدا فقد يكون لها تأثير أقوى قليلا على من تأثير الأداء المعرفي.
- أن تطوير مدارس الأطفال العامة يعتمد جزئيا على الاستعداد الأولي للتعلم وتطوير المهارات التدريسية لدى المعلمين.

3- دراسة إسلام (2019)[2]:

بعنوان : **"أهم العوائق التي تقف حائلا دون استخدام المعلم لمهارات التدريس الفعال"**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أفضل طريقة للتدريس على مستوى المدارس الابتدائية، وتم تطوير استبانة على حسب مقياس ليكارد المكون من 5 بدائل، وكانت عينة الدراسة مكونة من معلمين من المدارس الابتدائية الحضارية، وتم اختيار المناطق الريفية، سواء المعلمين والمعلمات من منطقة ملتان، على أنها من عينة الدراسة، واعتمدت مدارس مختلفة لجمع المعلومات.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- بينت الدراسة المعلمين المؤهلين تأهيلا عاليا ، والتعليم المهني وكان مستوى الخبرة لديهم عاليا وكانوا على دراية بأساليب التدريس.
- أن معظم المعلمين يستخدمون التدريس القائم على طرائق النشاط الذي يقوم بمساعدة أدوات التدريس المختلفة.
- أن المعلمين يستخدمون في الغالب النشرات والكتب المدرسية والمواد المطبوعة والصور والأدوات والأشياء الحقيقية المتعلقة بموضوع التدريس في الفصل.

2- دراسات لها علاقة بمشكلات إدارة الصف

أولاً- الدراسات المحلية :

1- دراسة الختالي (2008)[1]:

بعنوان : **"تقويمية لأساليب إدارة الصف بمرحلة التعليم الأساسي، ليبيا"**.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الأساليب القيادية التي يستخدمها معلمو الشق الأول من التعليم الأساسي لإدارة الفصل في ليبيا عن طريق تشخيص الواقع ، والخروج بمقترحات تسهم في حل المشكلات الموجودة ، بهدف تطوير الأساليب القيادية لإدارة الفصل لديهم ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي في جمع البيانات وتحليلها.

---

(2) Aslam, Rabia (2019). Perception of Primary school teachers about teaching strategies and theirimpact on student learning.

نقلا عن: سلامة، نزيهة بشير (2021). مدى ممارسة معلمين الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التدريس الفعال وعلاقتها بالإعداد التربوي للمعلم من وجهة معلمي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة المرقب، ليبيا.

(1) الختالي، نعيمة (2008). تقويمية لأساليب إدارة الصف بمرحلة التعليم الأساسي، ليبيا. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس كلية الآداب، جامعة طرابلس، ليبيا.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- وجود مشكلات تمثلت في ضعف القدرات القيادية للمعلمين.
- غياب العلاقات الإنسانية داخل الفصل.
- صعوبة التفاعل بين الطلاب والمعلمين.

2- دراسة زريق (2022)[1]:

بعنوان : **"بعض مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي بمنطقة قصر بن غشير وسبل التغلب عليها"**.

هدفت الدراسة إلى :

1- التعرف على أهم مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس قصر بن غشير.

2- الكشف عن الاختلاف في درجة وجود هذه المشكلات التي تواجه هؤلاء المعلمين تبعا لمتغيرات (الجنس ، المؤهل العلمي ، سنوات الخدمة).

3- التوصل إلى أهم سبل حل هذه المشكلات.

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واقتصر مجتمع الدراسة على جميع معلمي مرحلة التعليم الأساسي بقصر بن غشير من الصف الأول إلى السادس وعددهم (780) ما بين معلم ومعلمة في العام الدراسي 2020- 2021، وتم إعداد استبانة تم توزيعها على أربعة مجالات ، هي: (مشكلات تتعلق بالتلاميذ ، مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية ، مشكلات تتعلق بالمقررات الدراسية ، ومشكلات تتعلق بالمعلم).

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- تتمثل أهم مشكلات الإدارة الصفية التي يواجهها معلمو الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي كالتالي :

مشكلات تتعلق بالتلاميذ ، مثل ميل التلاميذ إلى إبراز أنفسهم لنيل اهتمام المعلم، ومشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية مثل قلة توفير المدرسة لبعض الوسائل والأجهزة التعليمية المتطورة ، مشكلات تتعلق بالمقررات الدراسية مثل احتياج المقرر الدراسي إلى وسائل متنوعة ، مشكلات تتعلق بالمعلم مثل قلة تشجيع المعلم للتلاميذ على التعبير الحر.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في متوسط استجابات عينة الدراسة إلى درجة وجود بعض المشكلات الإدارة الصفية التي يواجهها المعلم في الشق الأول

(1) زريق، بدرية محمد (2022). بعض مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي بمنطقة قصر بن غشير وسبل التغلب عليها. رسالة ماجستير غير منشورة، مدرسة العلوم الإنسانية، الأكاديمية الليبية، ليبيا.

من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس قصر بن غشير تعزى لمتغيرات الجنس - والمؤهل العلمي - وسنوات الخبرة.

ثانياً - الدراسات العربية :

1- دراسة حمد الله (2005):[1]

بعنوان : **"المشكلات التي تواجه معلم الصف في إدارة الصف في المدارس التابعة لوكالة الغوث في الأردن من وجهة نظر معلم الصف"**.

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه معلم الصف في إدارة الصف بشكل عام، وأسبابها والمشكلات السلوكية التي يظهرها التلاميذ ، ومعرفة أثر متغيرات (الجنس ، العمر، المستوى التعليمي ، الخبرة ، الصف الذي يدرسه المعلم ، الدورات التدريبية) في تقدير درجة مواجهة المعلم لهذه المشكلات ، طبقت الدراسة على 472 معلما و544 معلمة ، وتم تطوير أداتين : نموذج ملاحظة صفية من 5 أجزاء ، واستبانة مؤلفة من36 فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي : مشكلات المعلم العامة 12 فقرة ، وأسبابها 34 فقرة ، والمشكلات السلوكية 10 فقرات ، وقد تم استعادة 300 استبانة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- أن درجة مواجهة المشكلات العامة عند المعلمين والمعلمات منخفضة.
- من أهم المشكلات التي تعترضهم هي : المحافظة على انتباه الطلبة وانغماسهم في المهمة التعليمية ، قدرة المعلم على الوقاية أو منع ظهور السلوك غير المقبول ، تعاون الإدارة مع المعلمين في تطوير مجموعة من القوانين المدرسية التي تحكم سلوك التلاميذ ، توفير البيئة المادية المناسبة.
- أن أهم الأسباب التي تسهم في ظهور المشكلات من وجهة نظر المعلمين هي : عدد الطلاب الكبير في الصف، انعكاس الظروف الاقتصادية والاجتماعية للطلبة على متابعتهم لعملهم المدرسي، حجم الأسرة، إهمال الأهل لأداء أبنائهم، المشاكل العائلية.
- أن أكثر المشكلات السلوكية ظهورا هي : التكلم من دون إذن ، التباطؤ في العمل ، إصدار أصوات ، العدوان البدني ، انعدام الترتيب ، الخروج من المقعد ، التأخير، تعطيل على الزملاء، الإساءة اللفظية ، عدم الالتزام بتعليمات المعلم.
- كما تبين أن هناك فروقا تعزى إلى متغير الجنس وتعود إلى الإناث في المشكلات السلوكية وأنه ليس هناك فروقا في المشكلات العامة والأسباب ، وأيضا تبين أن هناك فروقا في المشكلات

(1)حمد الله، نجيب فهد (2005). المشكلات التي تواجه معلم الصف في إدارة الصف في المدارس التابعة لوكالة الغوث في الأردن من وجهة نظر معلم الصف. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

العامة ، وأيضا تبين أنه ليس هناك فروقا في المشكلات العامة وأسبابها والمشكلات السلوكية تعزى إلى متغيرات (المؤهل ، الصف ، الخبرة).

2- دراسة أبو فودة (2008)[1]:

بعنوان : **"مشكلات معلمي الصف في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل الحد منها"**.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات التي تواجه معلمي الصف وفق متغيرات (الجنس ، المنطقة التعليمية ، سنوات الخدمة) ، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي عن طريق استبانة مشكلات من 70 فقرة موزعة على ستة مجالات هي : مشكلات مرتبطة بالإدارة المدرسية، أولياء الأمور والمجتمع المحلي ، والاشراف التربوي ، الإدارة الصفية ، التعامل مع التلاميذ ، المنهج التربوي ، ووزعها على 164 ما بين معلما ومعلمة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- أن أكثر المشكلات هي المرتبطة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي ، ثم المرتبطة بالتعامل مع التلاميذ ، ثم المرتبطة بالتعامل مع التلاميذ ، ثم المرتبطة بالإدارة المدرسية ، ثم المرتبطة بالمنهج ثم الإشراف التربوي ، ثم الإدارة الصفية.
- أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاستجابة إلى المشكلات تعزى إلى متغير الجنس لدى الإناث أكثر من الذكور.
- أن هناك فروق تعزى إلى متغير المنطقة التعليمية (رفح ، خان يونس ، الوسطى ، شرق غزة، غرب غزة ، شمال غزة).
- ليس هناك فروقا تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

3- دراسة المقيد (2009)[2]:

بعنوان : **"مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها"**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات ضبط الصف التي تواجه المعلمين وفق متغيرات (الجنس ، المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة) استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانة 46 فقرة موزعة على مشكلات ضبط الصف المتعلقة بالإدارة المدرسية والمعلم والتلاميذ والمناهج الدراسية وزعها على 457 معلما ومعلمة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

(1) أبوفودة، أحمد سعيد (2008). مشكلات معلمي الصف في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل الحد منها. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية – غزة، فلسطين.

(2) المقيد، عارف مطر (2009). مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية – غزة، فلسطين.

- أن أكثر المشكلات هي : كثرة الأعمال المطلوبة من المعلمين ، زيادة عدد التلاميذ في الصف، تدني تحصيل التلاميذ.
- أن هناك فروقا في المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية والمعلم تعزى إلى متغير المؤهل وتعود إلى حملة البكالوريوس.
- أن هناك فروقا في مشكلات التلاميذ تعزى إلى متغير الخبرة وتعود إلى المعلمين ذوي الخبرة التي تقل عن 5 سنوات.
- أنه ليس هناك فروقا في مشكلات التلاميذ والمعلم والمناهج المدرسية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.
- أنه ليس هناك فروقا في مشكلات التلاميذ والمعلم والإدارة المدرسية تعزى إلى متغير الخبرة.

4- دراسة مخامرة (2012)[1]:

بعنوان : **"مشكلات الإدارة الصفية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين"**.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات الإدارة الصفية وفق متغيرات (الجنس ، المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة المديرية) ، استخدم الباحث المنهج الوصفي وطور استبانة من 50 فقرة وزعها على خمسة محاور (الطلبة ، المنهاج ، المدرسة ، المعلم ، الأهل) وزعت على 93 معلما ومعلمة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- أن المشكلات الإدارة الصفية جاءت بدرجة متوسطة.
- أنه ليس هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مشكلات الإدارة الصفية تعزى إلى متغيرات الدراسة.

5- دراسة الآفندي (2013)[2]:

بعنوان : **"مشكلات إدارة الصف التي تواجه المعلمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس المنطقة الشمالية في الجمهورية العربية السورية"**.

هدفت الدراسة إلى :

1- التعرف على مشكلات إدارة الصف التي تواجه معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي المتعلقة بالمعلم والتلاميذ وبالبيئة الصفية والمدرسية.

(1) مخامرة، كمال يونس (2012). مشكلات الإدارة الصفية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير منشورة، دراسات نفسية وتربوية، جامعة الخليل، فلسطين، ص132-163.

(2) الآفندي، آلاء عمر (2013). مشكلات إدارة الصف التي تواجه المعلمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس المنطقة الشمالية في الجمهورية العربية السورية. رسالة ماجستير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية، جامعة حلب، سوريا.

2- الكشف عن الفروق الإحصائية في مشكلات إدارة الصف التي تواجه المعلمين والمتعلقة بالمعلم والتلاميذ والبيئة الصفية والمدرسية والتي تعزى للمتغيرات الآتية : (جنس المعلم ، وخبرة المعلم ، والمؤهل العلمي للمعلم ، والنمط الذي يتبعه في إدارة الصف).

واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة لجمع البيانات ، وبلغت العينة 200 معلم ومعلمة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- ضعف الإعداد الأكاديمي للمعلم.
- صعوبة تطبيق الطرائق التدريسية.
- صعوبة التعامل مع تلاميذ الحلقة الأولى.
- صعوبة استخدام الوسائل التعليمية.
- نقص الوسائل التعليمية.
- زيادة عدد التلاميذ في الصف.
- كذلك عدم ملاءمة غرفة الصف.
- مزاجية المدير في التعامل مع المعلمين.

6- دراسة الزايدي (2013)[1]:

بعنوان : **"واقع ممارسة إدارة الصفوف الأولية من وجهة نظر معلميها ومديري ومرشدي المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف"**

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة إدارة الصفوف الأولية ، على عينة عشوائية تكونت من (62) مديرا و(60) مرشدا و(195) معلما من المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف. استخدم خلالها الباحث المنهج الوصفي المسحي ، موظفا استبانة مكونة من (55) عبارة تقيس ممارسات لإدارة الصفوف الأولية.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- أن المتوسط الحسابي الموزون لأبعاد ممارسة سلوك المعلم لإدارة الصفوف الأولية كان بدرجة عالية حيث بلغ (4.12) وبانحراف معياري قدره (0.54).
- عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقدير درجة ممارسة مهارات إدارة الصفوف الأولية وفقا لنوع الإعداد وكذلك المؤهل العلمي.

(1) الزايدي، مسفر بن عوض (2013). واقع ممارسة إدارة الصفوف الأولية من وجهة نظر معلميها ومديري ومرشدي المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- وجود فروق بين المتوسطات لدرجات ممارسة إدارة الصفوف الأولية في مهارات الاتصال بالتلاميذ ، ومهارات إدارة السلوك الطلابي تعزى إلى متغير الخبرة لصالح ذوي الخبرات 15 سنة.

7- دراسة سلام (2014)[1]:

بعنوان : **" الإدارة الصفية وعلاقتها بالتوافق المهني لأستاذ التعليم الثانوي "**

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الإدارة الصفية والتوافق المهني لأستاذ التعليم الثانوي ، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (43) معلما ، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت نموذج فلاندرز الذي يهتم بقياس التفاعل اللفظي بمختلف جوانبه ونموذج غالاوي الذي يهتم بقياس التفاعل غير اللفظي بمختلف أنواعه.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوافق المهني لدى الأستاذ والسلوك اللفظي لدى التلاميذ.
- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوافق المهني لدى الأستاذ والسلوك غير اللفظي لدى التلميذ.

8- دراسة غريب (2015)[2]:

بعنوان : **"إدارة الصف وعلاقتها بالرسوب المدرسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة القائمة بين إدارة الصف والرسوب المدرسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي ، وتم اختيار العينة الأساسية من المجتمع الأصلي الذي يتكون من (362) تلميذا ينتمون إلى ثانوية حمزاوي محمد العيد بدائرة مسكيانة بولاية أم البواقي وقد اختيرت منها عينة تكونت من 80 راسبا وراسبة ، طبقت عليهم أداة الدراسة التي تمثلت في استمارة ، واستخدم في المعالجة الإحصائية التكرارات والنسب المئوية.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- وجود علاقة بين سوء التخطيط الدراسي والرسوب المدرسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

(1) سلام، هدى (2014). الإدارة الصفية وعلاقتها بالتوافق المهني لأستاذ التعليم الثانوي دراسة ميدانية. مجلة العلوم الاجتماعية، العدد19 ديسمبر، ص 153-167.

(2) غريب، آمال (2015). إدارة الصف وعلاقتها بالرسوب المدرسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي. رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة العربي بن مهيدي-أم البواقي، الجزائر.

- وجود علاقة بين المناخ الصفي والرسوب المدرسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.
- وجود علاقة بين سوء إدارة المعلم للصف والرسوب المدرسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

9- دراسة هدى (2015)[1]:

بعنوان : **"جودة إدارة الصف في ضوء الإجراءات العلمية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة "**

هدفت الدراسة إلى التعرف على جودة إدارة الصف في ضوء الإجراءات العلمية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة ، وأجريت على عينة بلغت (65) أستاذا ، واستخدمت عدة وسائل إحصائية منها : الوسط المرجح ، والأوزان المئوية ، والانحرافات المعيارية ، واستخدم نموذج فلاندرز الذي يهتم بقياس التفاعل الصفي اللفظي ونموذج غالاوي الذي يهتم بقياس التفاعل غير اللفظي.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- أن هناك ممارسة للإجراءات لعملية التوجيه الصفي على حساب التخطيط والتقويم والمتابعة الصفية.
- أن هناك ممارسة منخفضة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة لمواقف التعلم الصفي في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي.

ثالثاً ـ الدراسات الأجنبية :

1-دراسة جيلو وليتل (2003)[2]:

بعنوان : **"مشاكل السلوك الصفية، العلاقة بين إدراك وخبرات الصف والقدرات الذاتية للمتخرجين والطلاب المعلمين "**

هدفت الدراسة إلى :

1- التعرف على تأثير عوامل الاستعداد والتأهب وخبرات الصف عواملا مقدرة على إدارة السلوك.

2- التعرف على الاختلاف في الفعالية الذاتية في إدارة السلوك بين المعلمين المتخرجين والطلاب المعلمين.

وقد تم استخدام المنهج الوصفي واستبانة موزعة على (54) معلما بخبرة أقل من 3 سنوات.

---

(1) هدى، سلام (2015). جودة إدارة الصف في ضوء الإجراءات العلمية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة. أطروحة دكتوراه منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين – سطيف2، الجزائر.

(2) Giallo, Rebecca, little, emma (2003). Classroom behavior problems: the relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student teachers, Australian journal of educational and developmental psychology, vol 3, pp 21-34.

نقلا عن: سلامة، نزيهة بشير، (2021). مدى ممارسة معلمين الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التدريس الفعال وعلاقتها بالإعداد التربوي للمعلم من وجهة معلمي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة المرقب، ليبيا.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- أهمية التشارك الإيجابي بين الفعالية الذاتية في إدارة السلوك والاستعداد والخبرات الصفية.
- أهمية الاستعداد والخبرات الصفية بالتنبؤ بتقييم المعلمين لقدراتهم في إدارة السلوك.
- كانت (83.5%) من العينة الكلية تفضل تدريبا إضافيا في إدارة السلوك وذلك من خلال إعداد برنامج تدريب للمعلمين.

2- دراسة أربوخل وليتل (2004)[2]:

بعنوان : **"إدراك المعلمين وإدارتهم للسلوك الصفي المضطرب في السنوات الوسطى من 5-9 سنوات"**

هدفت الدراسة إلى :

1- التعرف على إدراك معلمي السنوات الوسطى.

2- التعرف على إدارة المعلمين للسلوك المضطرب في ضوء متغيرات (الجنس والخبرة وثقة المعلم والدعم الذي يتلقاه ومشاكل سلوكية محددة للتلاميذ واستراتيجيات إدارة السلوك).

واستخدم المنهج الوصفي عن طريق استبانة وزعت على(96) معلما ابتدائيا وثانويا.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- أن اهتمام المعلمين كان محصورا بتشتت الذهن ومهام التلميذ السلوكية والالتزام بقوانين الصف.
- أنه ليس هناك فروقا بين استراتيجيات الإدارة الموظفة بين معلمي المدارس الابتدائية والثانوية.
- أن هناك فروقا بين استراتيجيات لارقش المعلمين لإدارة الصف المستخدمة من قبل المعلمين في إدارة سلوك التلاميذ الذكور والإناث.
- تزايد سلوك الذكور العدائي من الابتدائي إلى الثانوي.

(2) Arbuckle, Christie, little, Emma (2004). Teachers perceptions and management of disruptive classroom behavior during the middle years (years five to nine), Australian joumal of educational and developmental psychology, vol 4, pp 59-70.

نقلا عن: الأفندي، آلاء عمر (2013). مشكلات إدارة الصف التي تواجه المعلمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس المنطقة الشمالية في الجمهورية العربية السورية. رسالة ماجستير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية، جامعة حلب، سوريا.

3- دراسة العمارات (2011)[1]:

بعنوان: **"مشكلات الصف التي تواجه المعلمين في المدارس العامة في (تأفيلا بروفنا) وحلول مقترحة".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات الصف التي تواجه المعلمين في المدارس العامة في تأفيلا في ضوء متغيرات (الجنس ، مستوى الدراسة ، الخبرة ، المؤهل) ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وتم توزيع الاستبانة على 196 ما بين معلما ومعلمة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- أن متوسط المشكلات السلوكية (2.66) ومتوسط المشكلات الأكاديمية (3.18).
- أن هناك فروقا إحصائية للتفاعل بين الجنس ومستوى المدرسة والخبرة في المشكلات السلوكية للذكور في المرحلة الأساسية لأقل من خمس سنوات.
- ليس هناك فروق بين الجنسين ومستوى المدرسة ودرجة المؤهل والخبرة في المشاكل الأكاديمية.

4 - دراسة أحمد وآخرين (2012)[2]:

بعنوان : **" فهم المعلمين لإدارة الصف مشكلات وحلول، دراسة حالة للمدارس الحكومية الثانوية في خيرات، بختونخا خيبر باكستان".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على فهم المعلمين لإدارة الصف ومشاكلها وحلولها في المدارس الثانوية الحكومية ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واستبانة وزعت على 100 معلم من معلمي المدارس الثانوية.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- أن أكثر المشكلات شيوعا هي : السلوك السيئ للتلاميذ ، وضعف قدرة المعلمين في إدارة الصف بسبب عدم التخطيط ، وعدم تطبيق أنشطة تزيد من حماس التلاميذ للتعلم. وعدم احترام التلاميذ لقوانين المدرسة.

---

(1) Alamarat, mohammed salem (2011). The classroom problems faced teachers at the public school in tafila province, and proposed solutions, Int, j, edu, sci, 3(1) pp37-48.

نقلا عن: الأفندي، آلاء عمر (2013). مشكلات إدارة الصف التي تواجه المعلمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس المنطقة الشمالية في الجمهورية العربية السورية. رسالة ماجستير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية، جامعة حلب، سوريا.

(2) Ahmed, Iqbal, raf, Muhammad, zeb, alam, rachid, aqila, ali,farman (2012). Teachers perceptions of classroom management, problems and its solutions: case of government secondary schools in chitral, Khyber pakhtunkhwa, Pakistan, International journal of business and social science, vol. 3 no. 24, pp 173-181.

نقلا عن: سلامة، نزيهة بشير (2021). مدى ممارسة معلمين الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التدريس الفعال وعلاقتها بالإعداد التربوي للمعلم من وجهة معلمي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة المرقب، ليبيا.

تقييم عام للدراسات السابقة :

من خلال عرض الدراسات السابقة نلاحظ أن هذه الدراسات قد تناولت موضوع الدراسة من جانب : (المهارات التدريسية - مشكلات إدارة الصف) ، أو تتناول مجالا من مجالات الدراسة الحالية ، وأن جميع الدراسات سواء المحلية والعربية أو الأجنبية تسعى إلى الهدف نفسه.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة :

إن هذه الدراسة تسير على خطى الدراسات السابقة في سد بعض الخلل والعجز وإضافة جهد متواضع فيما يختص بالمهارات التدريسية ومشكلات إدارة الصف ، وإن هذه الدراسة تهدف إلى إيجاد العلاقة بين المهارات التدريسية ومشكلات إدارة الصف.

حيث تتشابه هذه الدراسة مع الدراسات السابقة فيما يلي :

- تتشابه الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث المنهج المتبع ، وهو المنهج الوصفي التحليلي.
- تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث المكان الجغرافي ، هو مدينة الزاوية مثل : دراسة غزالة (2004) ، ودراسة ميلاد (2019).
- تتشابه الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث عينة الدراسة ، وهي المعلمين.
- تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث مجتمع الدراسة ، وهو مرحلة التعليم الأساسي ، مثل دراسة جاسم (2010) ، ودراسة ياسين (2018) ، ودراسة بولينا (2015) ، ودراسة إسلام (2019) ، ودراسة الفنير وآخرين (2003) ، ودراسة الختالي (2008) ، ودراسة زريق (2022) ، ودراسة المقيد (2009) ، ودراسة الآفندي (2013) ، ودراسة الزايدي (2013) ، ودراسة أربوخل وليتل (2004).
- تتشابه الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث أداة الدراسة ، وهي الاستبانة.

وتختلف هذه الدراسة مع الدراسات السابقة فيما يلي :

- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في المنهج المتبع ، مثل : دراسة الصمادي وآخرين (2009) استخدمت منهج المسح الاجتماعي ، وبعض الدراسات السابقة تختلف في نوع المنهج الوصفي.
- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في بعض متغيرات الدراسة وأهدافها.
- تختلف الدراسة الحالية عن معظم الدراسات السابقة من حيث المكان الجغرافي.

- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عينة الدراسة ، مثل : دراسة ميلاد (2019)، ودراسة العجرمي (2012) ، ودراسة هسياولين تون وآخرين (1995) ، كانت العينة الطلبة المعلمين ، أما دراسة بن عبد العزيز (2014) فالعينة طلاب دراسات عليا ، ودراسة الشويلي (2018) فقد كانت العينة مديري المدارس ، أما دراسة بولينا (2015) فكانت العينة تلاميذا من الصفوف الأولى ، ودراسة الزايدي (2013) العينة لم تكن معلمين فحسب أضافت الدراسة إلى المرشدين والمديرين ، ودراسة هدى (2015) التي كانت العينة منها أساتذة.
- تختلف الدراسة الحالية عن معظم الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة التي أجريت عليه.
- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في بعض الأساليب الإحصائية المستخدمة ، وأداة الدراسة ، مثل : دراسة نصر (2012) الأداة بطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاه ، ودراسة العجرمي (2012) الأداة الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة ، ودراسة الرشيدي (2018) ودراسة هسياولين تون وآخرين (1995) الأداة بطاقة الملاحظة ، أما دراسة سلام (2014) ودراسة هدى (2015) فكانت الأداة نموذج فلاندرز ونموذج غالاوي.

جوانب استفادة الباحثة من الدراسات السابقة :

1- التعرف على المهارات التدريسية ومشكلات إدارة الصف وموضوعاتهم.

2- اختيار الموضوعات المتصلة بالمهارات التدريسية والإدارة الصفية.

3- التعرف على المصادر والمراجع المستفاد منها.

4- اختيار منهج وأداة الدراسة.

5- تحديد مجالات الاستبانة ومن ثم انتقاء عباراته.

6- تحديد الإجراءات المتبعة والأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة الميدانية.

الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها

1- منهج الدراسة.

2- مجتمع الدراسة.

3- عينة الدراسة.

4- أداة الدراسة.

5- الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة.

6- الأساليب الإحصائية.

أولا- منهج الدراسة :

لقد اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي ؛ لأنه يلائم طبيعة الدراسة وأهدافها ، وهو منهج من مناهج البحث الذي يدرس الوضع الراهن لظاهرة من الظواهر ، دون التدخل في متغيرات دراستها ، ويصف ما هو كائن وصفا تفسيريا دقيقا بالمقارنة ، ثم نعبر عنه تعبيرا كميا أو كيفيا[8].

ثانيا - مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع البحث من المعلمين والمفتشين التربويين خلال العام الدراسي (2023 - 2024) والبالغ عددهم (137) معلما و(116) مفتشا تربويا في بلدية الزاوية المركز.

ثالثا - عينة الدراسة :

تمَّ استطلاع أراء عينة عشوائية طبقية من أفراد مجتمع البحث، وقد اشتملت على (137) معلما وعلى (71) مفتشا تربويا.

رابعا - أداة الدراسة (الاستبانة) :

يتم بناء أداة الدراسة من خلال اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوعي الدراسة ، وتتكون أداة المهارات التدريسية من خمسة مجالات وهي :

1- مهارة الاتصال والتواصل.

2- مهارة العلاقات الإنسانية.

3- مهارة الأنشطة الصفية.

4- مهارة طرح الأسئلة الصفية.

5- مهارة إدارة وضبط الصف.

وتتكون أداة مشكلات إدارة الصف من أربعة مجالات وهي :

1- مشكلات تتعلق بالمعلم.

2- مشكلات تتعلق بالتلاميذ.

3- مشكلات تتعلق بالمادة الدراسية.

4- مشكلات تتعلق ببيئة الصف.

تصميم الاستبانة في صورتها الأولية :

بناء على ما تم الاطلاع عليه من قبل الباحثة من أدبيات الدراسة ومن بعض استبانات الدراسات السابقة كدراسة (غزالة ، 2004) ودراسة (الشهوبي ، 2006) ودراسة (أبوفودة ، 2008) ودراسة (المقيد ، 2009) ودراسة (الطعاني) ، ودراسة (مخامرة ، 2012) ودراسة (الأفندي

8(سركز وآخرون، العجيلي عصمان (2013). البحث العلمي أساليبه وتقنياته. الطبعة الأولى، ليبيا، الزاوية: مطبعة المكتبة الجامعة.

، 2013) ودراسة (نيقرو وآخرين ، 2015) ودراسة (ميلاد ، 2019)، فقد تم تصميم الاستبانين في صورتهما الأولية ، بحيث احتوى استبانة المهارات التدريسية على (53) فقرة موزعة على المجالات التالية :

(10) فقرات لمهارة الاتصال والتواصل ، و(9) فقرات لمهارة العلاقات الإنسانية ، و(8) فقرات لمهارة الأنشطة الصفية ، و(8) فقرات لمهارة طرح الأسئلة الصفية ، و(7) فقرات لمهارة إدارة وضبط الصف.

واحتوت استبانة مشكلات الإدارة الصفية على (39) فقرة موزعة على المجالات التالية :

(12) فقرة لمشكلات تتعلق بالمعلم ، و(9) فقرات لمشكلات تتعلق بالتلاميذ ، و(8) فقرات لمشكلات تتعلق بالمادة الدراسية ، و(10) فقرات لمشكلات تتعلق بالبيئة الصفية.

الصياغة النهائية للاستبانة :

بعد أن تم أخذ آراء الأساتذة المحكمين حول الاستبانة الأولى ، فقد تم إعادة صياغتها بالصورة النهائية ، بحيث احتوت استبانة المهارات التدريسية على (32) فقرة موزعة على :

(6) فقرات لمهارة الاتصال والتواصل ، و (7) فقرات لمهارة العلاقات الإنسانية ، و (7) فقرات لمهارة الأنشطة الصفية ، و(6) فقرات لمهارة طرح الأسئلة الصفية ، و(6) فقرات لمهارة إدارة وضبط الصف.

واحتوت استبانة مشكلات الإدارة الصفية على (22) فقرة موزعة على :

(6) فقرات لمشكلات تتعلق بالمعلم ، و(5) فقرات لمشكلات تتعلق بالتلاميذ ، و(6) فقرات لمشكلات تتعلق بالمادة الدراسية ، و(5) فقرات لمشكلات تتعلق بالبيئة الصفية.

وصف الاستبانة :

تتكون استبانة المهارات التدريسية واستبانة مشكلات الإدارة الصفية على ثلاث صفحات ، تشتمل الصفحة الأولى على عنوان ومفهوم ومجالات الدراسة.

أما بداية الصفحة الثانية فتحتوى على البيانات الأولية للمبحوثين ، من حيث (النوع ، التخصص الدراسي ، سنوات الخبرة) ثم مجالات الاستبانة ويتبع في الصفحة الثالثة.

طريقة تصحيح الاستبانة :

تم توزيع الدرجات من (3–1) على النحو التالي :

تعطي الدرجة (3) لموافق ، وموافق بشدة.

تعطي الدرجة (2) لمحايد.

تعطي الدرجة (1) لغير موافق ، وغير موافق بشدة.

خامسا ـ الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة (الاستبانة) :

أولا: صدق الاستبانة

يقصد بصدق أداة الدراسة أن تقيس عبارات الاستبينة ما وضعت لقياسه، وقمنا بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال أنواع الصدق التالية:

1- الصدق الظاهري للاستبانة (صدق المحكمين)

تم عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة قسم التربية وعلم النفس لكلية التربية الزاوية وكلية التربية أبوعيسى ؛ نظرا لما يتمتعون به من خبرة في هذا المجال ، من حيث وضوح الفقرات وسلامتها ، وملاءمة البنود التي وضعت من أجلها ، ومدى قياسها لما أعدت لقياسه ، وقد تم اتفاق المحكمين على بعض فقرات الاستبانة بأنها مناسبة لمجالات الدراسة ، وسلامة صياغتها اللغوية ، وتم إبعاد بعض الفقرات الأخرى ، وتم التقيد بكل التعديلات التي اقترحها جميع المحكمين.

2- الصدق التمييزي

الصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية ويحسب باستخدام اختبار t لعينتين مستقلتين لمعرفة الفرق بين المجموعتين المتطرفين، فقيمة t المحسوبة لدلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية تمثل الصدق التمييزي للمقياس. ولتحقيق ذلك، يتم ترتيب الدرجات الكلية لمفردات الاستبانة ترتيبا تنازليا من أعلى درجة إلى أقل درجة. وحددت المجموعتان المتطرفتان في الدرجة الكلية بنسبة 27% في كل مجموعة. ومن خلال اختبار t لعينتين مستقلتين، تم الحصول على قيمة الدلالة المحسوبة التي تساوي 0.000 لكلا المقياسين ، وكذلك كل الأبعاد وهي أصغر من 0.05 ما يدل على أن الأداة تمتاز بصدق تمييزي ، أي لها قدرة تمييزية عالية.

أولا- الصدق التمييزي للمهارات التدريسية

جدول (1) يوضح نتائج اختبار t لاختبار الفرق بين المجموعتين

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
مهارة الاتصال والتواصل	المجموعة العليا	18.00	0.000	10.11	23.774	0.000
	المجموعة الدنيا	7.89	1.853			
مهارة العلاقات الإنسانية	المجموعة العليا	17.84	0.375	9.89	19.132	0.000
	المجموعة الدنيا	7.95	2.223			
مهارة الأنشطة الصفية	المجموعة العليا	20.79	0.535	13.42	72.940	0.000
	المجموعة الدنيا	7.37	0.597			
مهارة طرح الأسئلة الصفية	المجموعة العليا	20.79	0.535	12.37	33.802	0.000
	المجموعة الدنيا	8.42	1.50			
مهارة إدارة وضبط الصف	المجموعة العليا	17.89	0.315	10.84	34.020	0.000
	المجموعة الدنيا	7.05	1.353			
المقياس ككل	المجموعة العليا	94.37	2.521	53.58	26.932	0.000
	المجموعة الدنيا	40.79	8.297			

ثانيا - الصدق التمييزي لمشكلات إدارة الصف

جدول (2) يوضح نتائج اختبار t لاختبار الفرق بين المجموعتين

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
مشكلات تتعلق بالمعلم	المجموعة العليا	15.16	1.740	9.16	32.025	0.000
	المجموعة الدنيا	6.00	0.000			
مشكلات تتعلق بالتلاميذ	المجموعة العليا	14.32	0.784	7.75	29.326	0.000
	المجموعة الدنيا	6.57	1.405			
مشكلات تتعلق بالمادة الدراسية	المجموعة العليا	16.86	1.110	9.10	28.181	0.000
	المجموعة الدنيا	7.76	1.623			
مشكلات تتعلق ببيئة الصف	المجموعة العليا	14.86	0.347	8.70	41.941	0.000
	المجموعة الدنيا	6.16	1.214			
المقياس ككل	المجموعة العليا	58.41	4.146	28.36	28.279	0.000
	المجموعة الدنيا	30.05	4.472			

3- صدق الاتساق الداخلي :

لإجراء صدق الاتساق الداخلي قامت الباحثة بإيجاد الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال مع مجاله ومع الدرجة الكلية للمقياس ، ويوضح الجداول (3)، (4) النتائج، كما قامت الباحثة بإيجاد معامل الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية للمقياس ، والنتائج موضحة في الجداول (5)، (6)، حيث يتضح من هذه الجداول بأن جميع الفقرات ترتبط مع الدرجة الكلية للاستبانة. أي أن فقراته دالة إحصائيا، حيث نجد أن معنوي معاملات الارتباط المحسوبة لكل فقرة من فقراته

أقل من 0.05 ، في جميع فقرات الاستبيان أي يوجد ارتباط معنوي ومنه تعتبر فقرات الاستبانة، صادقة ومتسقة داخليا ، لما وضعت لقياسه.

أولا- الارتباط بين درجة كل فقرة مع مجالها ومع الدرجة الكلية للمقياس

1- مقياس المهارات التدريسية من وجهة نظر المفتشين

جدول (3)

معاملات الارتباط للفقرات مع مجالاتها ومع الدرجة الكلية للمقياس

الاتصال والتواصل			العلاقات الإنسانية		
رقم الفقرة	ارتباطه بمجاله	ارتباطه بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	ارتباطه بمجاله	ارتباطه بالدرجة الكلية
1	0.813**	0.764**	1	0.807**	0.664**
2	0.717**	0.627**	2	0.845**	0.705**
3	0.802**	0.800**	3	0.866**	0.694**
4	0.682**	0.592**	4	0.806**	0.687**
5	0.792**	0.742**	5	0.692**	0.825**
6	0.769**	0.739**	6	0.825**	0.854**
الأنشطة الصفية			طرح الأسئلة الصفية		
رقم الفقرة	ارتباطه بمجاله	ارتباطه بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	ارتباطه بمجاله	ارتباطه بالدرجة الكلية
1	0.810**	0.773**	1	0.619**	0.647**
2	0.919**	0.856**	2	0.786**	0.780**
3	0.891**	0.767**	3	0.894**	0.851**
4	0.920**	0.838**	4	0.775**	0.754**
5	0.829**	0.807**	5	0.848**	0.779**
6	0.896**	0.827**	6	0.896**	0.834**
7	0.864**	0.854**	7	0.873**	0.784**
إدارة وضبط الصف					
رقم الفقرة	ارتباطه بمجاله	ارتباطه بالدرجة الكلية			
1	0.800**	0.740**			
2	0.822**	0.785**			
3	0.816**	0.824**			
4	0.849**	0.822**			
5	0.869**	0.788**			
6	0.840**	0.737**			

2- مشكلات إدارة الصف من وجهة نظر المعلمين

جدول (4)

معاملات الارتباط للفقرات مع مجالاتها ومع الدرجة الكلية للمقياس

مشكلات تتعلق بالمعلم			مشكلات تتعلق بالمادة الدراسية		
رقم الفقرة	ارتباطه بمجاله	ارتباطه بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	ارتباطه بمجاله	ارتباطه بالدرجة الكلية
1	0.662**	0.487**	1	0.735**	0.612**
2	0.815**	0.612**	2	0.626**	0.551**
3	0.752**	0.575**	3	0.725**	0.596**
4	0.693**	0.568**	4	0.633**	0.448**
5	0.764**	0.620**	5	0.719**	0.583**
6	0.567**	0.553**	6	0.633**	0.540**
مشكلات تتعلق بالتلاميذ			مشكلات تتعلق ببيئة الصف		
رقم الفقرة	ارتباطه بمجاله	ارتباطه بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	ارتباطه بمجاله	ارتباطه بالدرجة الكلية
1	0.567**	0.423**	1	0.803**	0.643**
2	0.632**	0.484**	2	0.820**	0.674**
3	0.737**	0.570**	3	0.829**	0.714**
4	0.765**	0.572**	4	0.782**	0.698**
5	0.786**	0.643**	5	0.621**	0.526**

ثانيا- الارتباط بين درجة كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس

1- مقياس المهارات التدريسية من وجهة نظر المفتشين

جدول (5): علاقة المجالات بالدرجة الكلية للمقياس

المجال	الدرجة الكلية للمقياس
	درجة الأهمية
مهارة الاتصال والتواصل	0.933**
مهارة العلاقات الإنسانية	0.923**
مهارة الأنشطة الصفية	0.930**
مهارة طرح الأسئلة الصفية	0.952**
مهارة إدارة وضبط الصف	0.941**

2- مقياس مشكلات إدارة الصف من وجهة نظر المعلمين

جدول (6): علاقة المجالات بالدرجة الكلية للمقياس

المجال	الدرجة الكلية للمقياس
	درجة الأهمية
مشكلات تتعلق بالمعلم	0.806**
مشكلات تتعلق بالتلاميذ	0.773**
مشكلات تتعلق بالمادة الدراسية	0.817**
مشكلات تتعلق ببيئة الصف	0.845**

ثانيا ـ ثبات الاستبانة

للتحقق من ثبات الأداء قامت الباحثة بحساب معاملات ثبات المقياس باستخدام الطرائق التالية :

1- معامل ألفا كرونباخ

من أجل اختبار ثبات أداة الدراسة تم استخدام اختبار ألفا كرونباخ لاختبار الاتساق الداخلي للأداة ، حيث تشير النتائج الواردة في الجدولين (7) و (8) إلى درجة ثبات في استجابات عينة الدراسة كانت 97.7% للمهارات التدريسية، وكانت 90.5% لمشكلات إدارة الصف وهي نسب مقبولة ، لأن قيمة ألفا المعيارية أكثر من 70%. وبالتالي يمكن القول بأن المقياسين ثابتين ، وعليه يمكن اعتماده في هذه الدراسة الميدانية لكون نسبة تحقيق نفس النتائج لو أعيد تطبيقه مرة أخرى تقدر 97.7% 90.5% لمقياسي المهارات التدريسية ومشكلات إدارة الصف على التوالي.

1- مقياس المهارات التدريسية من وجهة نظر المفتشين

جدول (7)

نتائج اختبار ثبات أداة الدراسة (كرونباخ ألفا)

المجال	عدد الفقرات	قيمة ألفا
مهارة الاتصال والتواصل	6	0.855
مهارة العلاقات الإنسانية	6	0.889
مهارة الأنشطة الصفية	7	0.950
مهارة طرح الأسئلة الصفية	7	0.916
مهارة إدارة وضبط الصف	6	0.911
المقياس ككل	32	0.977

2- مقياس مشكلات إدارة الصف من وجهة نظر المعلمين

جدول (8)

نتائج اختبار ثبات أداة الدراسة (كرونباخ ألفا)

المجال	عدد الفقرات	قيمة ألفا
مشكلات تتعلق بالمعلم	6	0.800
مشكلات تتعلق بالتلاميذ	5	0.738
مشكلات تتعلق بالمادة الدراسية	6	0.765
مشكلات تتعلق ببيئة الصف	5	0.830
المقياس ككل	22	0.905

2- التجزئة النصفية

تم حساب ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية ، وذلك بتقسيم فقرات المقياس إلى نصفين ، حيث احتوى النصف الأول على الفقرات الفردية بينما احتوى النصف الثاني على الفقرات الزوجية. تم حساب معامل الارتباط بين مجموع فقرات النصفين حيث كانت النتائج كما في الجدول (9) التالي :

جدول (9)

نتائج اختبار الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية

المقياس	المجال	معامل الارتباط		معامل الارتباط المصحح باستخدام معادلة سبيرمان براون
			معدل الفقرات الزوجية	
المهارات التدريسية	مهارة الاتصال والتواصل	معدل الفقرات الفردية	0.811	0.896
	مهارة العلاقات الإنسانية	معدل الفقرات الفردية	0.925	0.961
	مهارة الأنشطة الصفية	معدل الفقرات الفردية	0.927	0.962
	مهارة طرح الأسئلة الصفية	معدل الفقرات الفردية	0.910	0.953
	مهارة إدارة وضبط الصف	معدل الفقرات الفردية	0.921	0.959
	المقياس ككل	معدل الفقرات الفردية	0.980	0.990
مشكلات إدارة الصف	مشكلات تتعلق بالمعلم	معدل الفقرات الفردية	0.798	0.888
	مشكلات تتعلق بالتلاميذ	معدل الفقرات الفردية	0.729	0.843
	مشكلات تتعلق بالمادة الدراسية	معدل الفقرات الفردية	0.777	0.875
	مشكلات تتعلق ببيئة الصف	معدل الفقرات الفردية	0.836	0.911
	المقياس ككل	معدل الفقرات الفردية	0.919	0.958

وهي قيم دالة إحصائيا وبالتالي يمكن القول بأن المقياس ثابت.

سادسا ـ الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات

لبيان مدى استجابة عينة الدراسة لأسئلة أداة القياس، تم استخدام الأسلوب الإحصائي الوصفي والتحليلي من أجل تحليل البيانات واختبار الفرضيات وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم والاجتماعية (SPSS) إذ تم استخدام الوسائل التالية:

1- الإحصاء الوصفي :

- جداول التوزيع التكراري متمثلة في التكرارات والنسب المئوية والرسومات البيانية.
- المتوسط الحسابي بهدف التعرف على تقييمات عينة الدراسة لكل فقرة.

- الانحراف المعياري لقياس درجة تشتت قيم إجابات عينة الدراسة عن الوسط الحسابي لكل فقرة.

2- **الاستدلال الإحصائي المتمثل في :**

- **اختبار t لعينتين مستقلتين** : تم استخدم هذا الاختبار لاختبار الفرضيات المتعلقة بالتساؤل الثاني والتساؤل الخامس.
- **اختبار تحليل التباين الأحادي** : تم استخدام هذا الاختبار لاختبار الفرضيات المتعلقة بالتساؤل الثالث والسادس.

الفصل الرابع

عرض ومناقشة النتائج

- **التساؤل العام**
- التساؤل الأول.
- التساؤل الثاني.
- التساؤل الثالث.
- التساؤل الرابع.
- التساؤل الخامس.
- التساؤل السادس.

مقدمة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بمشكلات إدارة الصف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم والمفتشين التربويين.

حيث تم تقسيم آلية عرض النتائج كالآتي :

1- وصف خصائص أفراد العينة.
2- عرض نتائج التساؤل العام.
3- اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات
4- اختبار فرضيات الدراسة المتعلقة بتساؤلات الدراسة.
5- ملخص نتائج الدراسة.
6- التعليق على نتائج الدراسة مع الدراسات السابقة.

أولا - وصف خصائص العينة

يتناول هذا الجزء النتائج المتعلقة بخصائص عينة الدراسة من حيث النوع والتخصص وسنوات الخبرة

جدول (10)

توزيع عينة الدراسة حسب النوع

النوع	المفتشين		المعلمين	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
ذكور	30	%42.3	-	-
إناث	41	%57.7	137	%100.0
المجموع	71	100.0%	137	100.0%

يتضح من الجدول (10) يتبين أن 42.3% من عينة المفتشين هم ذكور، في حين أن 57.7% من عينة المفتشين هم إناث. أما بالنسبة لعينة المعلمين فنجد أن جميعهم 100.0% هم إناث.لذا يستثنى متغير النوع نظراً لعدم وجود معلمين ذكور.

جدول (11)

توزيع عينة الدراسة حسب التخصص الدراسي

التخصص	المفتشين		المعلمين	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
علوم إنسانية	39	%54.9	72	%52.6
علوم تطبيقية	32	%45.1	65	%47.4
المجموع	71	100.0%	137	100.0%

يتضح من الجدول (11) أن 54.9% من عينة المفتشين تخصصهم علوم إنسانية، في حين أن 45.1% من عينة المفتشين تخصصهم علوم تطبيقية. أما بالنسبة لعينة المعلمين فنجد أن 52.6% منهم تخصصهم علوم إنسانية في حين أن 47.4% من عينة المعلمين تخصصهم علوم تطبيقية.

جدول (12)

توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	المفتشين		المعلمين	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	4	%5.6	16	%11.7
من 5 إلى 10 سنوات	4	%5.6	39	%28.5
أكثر من 10 سنوات	63	%88.7	82	%59.9
المجموع	71	100.0%	137	100.0%

يتضح من الجدول (12) أن عدد المفتشين الذين لديهم خبرة "أقل من 5 سنوات" هم 4 مفتشين ، ويمثلون 5.6٪ من عينة المفتشين. أما بالنسبة لأولئك الذين لديهم خبرة "من 5 إلى 10 سنوات" ، فإن عددهم أيضا 4 مفتشين ، ويمثلون 5.6٪ من عينة المفتشين. أما المفتشين الذين لديهم خبرة "أكثر من 10 سنوات" ، فيبلغ عددهم 63 مفتشا ، ويمثلون 88.7٪ من عينة المفتشين. أما بالنسبة لعينة المعلمين، فيشير الجدول إلى أن عدد المعلمين الذين لديهم خبرة "أقل من 5 سنوات" هو 16 معلما ، ويمثلون 11.7٪ من عينة المعلمين. أما بالنسبة لأولئك الذين لديهم خبرة "من 5 إلى 10 سنوات" ، فإن عددهم 39 معلما ، ويمثلون 28.5٪ من عينة المعلمين. أما المعلمين الذين لديهم خبرة "أكثر من 10 سنوات"، فيبلغ عددهم 82 معلما، ويمثلون 59.9٪ من عينة المعلمين. من هذه النسب ، ويمكن ملاحظة أن هناك نسبة عالية من أفراد العينة لديهم خبرة تزيد على 10 سنوات ، وهذا قد يشير إلى وجود خبرة واسعة لديهم. ومن المهم أيضًا ملاحظة أن هناك عددًا مقبولًا من المعلمين من لديهم خبرة من 5 إلى 10 سنوات ، مما يوفر تنوعًا في مستويات الخبرة المدروسة.

اختبار مقياس الاستبانة

لقد تم اعتماد مقياس ليكرت الثلاثي (Likert Scale of three points) لتحديد درجة الأهمية النسبية لكل بند من بنود الاستبانة وذلك كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول (13)

قيم ومعايير كل وزن من أوزان المقياس الثلاثي المعتمد من الدراسة

المقياس	موافق	محايد	غير موافق
الدرجة	3	2	1

مقياس الأهمية النسبية للمتوسط الحسابي

تم وضع مقياس ترتيبي للمتوسط الحسابي وفقا لمستوى أهميته وذلك لاستخدامه في تحليل النتائج وفقا لما يلي :

المقياس	موافق	محايد	غير موافق
الدرجة	2.34-3	1.67-2.33	1-1.66

جدول (14)

مقياس الأهمية النسبية للمتوسط الحسابي

المتوسط الحسابي	الأهمية النسبية
1-1.66	منخفضة
1.67-2.33	متوسطة
2.34-3.00	مرتفعة

ثانيا ـ عرض نتائج التساؤل العام

التساؤل العام : ما أهم المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بمشكلات إدارة الصف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم والمفتشين التربويين؟

أولا: المهارات التدريسية من وجهة نظر المفتشين

1- مهارة الاتصال والتواصل

جدول (15)

إجابات أفراد العينة عن فقرات مهارة الاتصال والتواصل

ت	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المهارة	درجة الأهمية
1	يتقبل آراء التلاميذ ويتعامل معهم بمرونة.	2.35	0.830	مرتفعة	3
2	لا يستخدم عبارات التجريح أو الإهانة عند التعامل مع التلاميذ.	2.07	0.884	متوسطة	4
3	ينوع في نبرات الصوت لجذب انتباه التلاميذ.	2.06	0.954	متوسطة	5
4	يتعامل مع التلاميذ على قدر من المساواة.	2.38	0.868	مرتفعة	2
5	يستخدم إيماءات الوجه لتعزيز إجابات التلاميذ.	1.93	0.946	متوسطة	6
6	يحرص على حفظ أسماء التلاميذ لتسهيل التواصل معهم.	2.48	0.826	مرتفعة	1
	المتوسط العام	2.21	0.675	متوسطة	

يتضح من الجدول (15) ، أن جميع المتوسطات الحسابية للفقرات التي تقيس مستوى مهارة الاتصال والتواصل لدى معلمي الصفوف الأولى من وجهة نظر المفتشين تتراوح من (1.93) إلى (2.48) ، وجميعها تشير إلى أن مستوى مهارة الاتصال والتواصل لدى معلمي الصفوف الأولى من وجهة نظر المفتشين كانت بدرجة من متوسطة إلى مرتفعة. فقد حصلت الفقرة السادسة

"يحرص على حفظ أسماء التلاميذ لتسهيل التواصل معهم" على المرتبة الأولى إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (2.48) وبلغ انحرافها المعياري (0.826) ، وتعد قيمة المتوسط الحسابي لها مرتفعة، بينما حصلت الفقرة الخامسة "يستخدم إيماءات الوجه لتعزيز إجابات التلاميذ" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.93) وانحراف معياري (0.946) ، وتعد قيمة المتوسط الحسابي لها متوسطة. كما تشير النتائج إلى أن المتوسط العام لفقرات مستوى مهارة الاتصال والتواصل يساوي (2.21) بانحراف معياري (0.675) ، وتعد قيمة المتوسط الحسابي لها متوسطة، ما يدل على أن هناك اتفاق بين أفراد العينة على أن مستوى مهارة الاتصال والتواصل لدى معلمي الصفوف الأولى من وجهة نظر المفتشين بشكل عام هو بدرجة متوسطة.

2- مهارة العلاقات الإنسانية

جدول (16)

إجابات أفراد العينة عن فقرات مهارة العلاقات الإنسانية

ت	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المهارة	درجة الأهمية
1	يمثل القدوة الحسنة المثالية للتلاميذ.	2.55	0.713	مرتفعة	1
2	يراعي الظروف الاجتماعية للتلاميذ.	2.42	0.839	مرتفعة	3
3	يهتم بجميع التلاميذ من دون تمييز.	2.39	0.836	مرتفعة	4
4	يكون علاقات مع التلاميذ قائمة على الاحترام المتبادل.	2.42	0.822	مرتفعة	2
5	يراعي ميول التلاميذ واهتماماتهم.	1.83	0.926	متوسطة	6
6	يشجع التلاميذ على تبادل الآراء بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم.	2.01	0.870	متوسطة	5
	المتوسط العام	2.27	0.672	متوسطة	

يتضح من الجدول (16) ، أن جميع المتوسطات الحسابية للفقرات التي تقيس مستوى مهارة العلاقات الإنسانية لدى معلمي الصفوف الأولى من وجهة نظر المفتشين تتراوح من (1.83) إلى (2.55) ، وجميعها تشير إلى أن مستوى مهارة العلاقات الإنسانية لدى معلمي الصفوف الأولى من وجهة نظر المفتشين هو بدرجة من متوسطة إلى مرتفعة. فقد حصلت الفقرة الأولى "يمثل القدوة الحسنة المثالية للتلاميذ" على المرتبة الأولى إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (2.55) وبلغ انحرافها المعياري (0.713) ، وتعد قيمة المتوسط الحسابي لها مرتفعة ، بينما حصلت الفقرة الخامسة "يراعي ميول التلاميذ واهتماماتهم" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.83) وانحراف معياري (0.926) وتعد قيمة المتوسط الحسابي لها متوسطة. كما تشير النتائج إلى أن المتوسط العام لفقرات مستوى مهارة العلاقات الإنسانية يساوي (2.27) بانحراف معياري (0.672) ، وتعد قيمة المتوسط الحسابي لها متوسطة، ما يدل على أنه هناك اتفاق بين أفراد العينة

على أن مستوى مهارة العلاقات الإنسانية لدى معلمي الصفوف الأولى من وجهة نظر المفتشين بشكل عام هو بدرجة متوسطة.

3- مهارة الأنشطة الصفية

جدول (17)

إجابات أفراد العينة عن فقرات مهارة الأنشطة الصفية

ت	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المهارة	درجة الأهمية
1	يشرك جميع التلاميذ في الأنشطة الصفية.	2.15	0.856	متوسطة	2
2	يوزع الأنشطة على التلاميذ حسب زمن الحصة.	1.90	0.943	متوسطة	5
3	يختار أنشطة متنوعة ملائمة لمستوى التلاميذ.	1.97	0.894	متوسطة	3
4	يربط بين الأهداف والأنشطة الصفية.	1.87	0.900	متوسطة	6
5	يشجع التلاميذ على المشاركة في الأنشطة الصفية.	2.17	0.894	متوسطة	1
6	يستخدم أنشطة صفية جماعية لغرس روح التعاون بين التلاميذ.	1.85	0.873	متوسطة	7
7	يعزز رغبة التلاميذ في التفاعل الصفي.	1.92	0.874	متوسطة	4
	المتوسط العام	1.98	0.781	متوسطة	

يتضح من الجدول (17) ، أن جميع المتوسطات الحسابية للفقرات التي تقيس مستوى مهارة الأنشطة الصفية لدى معلمي الصفوف الأولى من وجهة نظر المفتشين تتراوح من (1.85) إلى (2.17) ، وجميعها تشير إلى أن مستوى مهارة الأنشطة الصفية لدى معلمي الصفوف الأولى من وجهة نظر المفتشين هو بدرجة متوسطة ، فقد حصلت الفقرة الخامسة "يشجع التلاميذ على المشاركة في الأنشطة الصفية" على المرتبة الأولى إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (2.17) وبلغ انحرافها المعياري (0.894) ، وتعد قيمة المتوسط الحسابي لها متوسطة، بينما حصلت الفقرة السادسة "يستخدم أنشطة صفية جماعية لغرس روح التعاون بين التلاميذ" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.85) وانحراف معياري (0.873) وتعد قيمة المتوسط الحسابي لها متوسطة أيضا. كما تشير النتائج إلى أن المتوسط العام لفقرات مستوى مهارة الأنشطة الصفية يساوي (1.98) بانحراف معياري (0.781) ، وتعد قيمة المتوسط الحسابي لها متوسطة ، ما يدل على أن هناك اتفاق بين أفراد العينة على أن مستوى مهارة الأنشطة الصفية لدى معلمي الصفوف الأولى من وجهة نظر المفتشين بشكل عام هو بدرجة متوسطة.

4- مهارة طرح الأسئلة الصفية

جدول (18)

إجابات أفراد العينة عن فقرات مهارة طرح الأسئلة الصفية

ت	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المهارة	درجة الأهمية
1	يستمع إلى الأسئلة المطروحة من التلاميذ بكل رحابة.	2.44	0.770	مرتفعة	1
2	يناقش الإجابات الخاطئة للتلاميذ ويصححها.	2.10	0.913	متوسطة	3
3	يختار أسئلة تشد انتباه التلاميذ للدرس.	2.01	0.870	متوسطة	5
4	تكون الأسئلة ذات لغة واضحة.	2.20	0.888	متوسطة	2
5	يطرح أسئلة تتسم بالشمول والدقة والموضوعية.	1.97	0.894	متوسطة	6
6	يطرح أسئلة حسب مستويات الأهداف السلوكية.	1.87	0.925	متوسطة	7
7	تثير الأسئلة المطروحة الدافعية لدى التلاميذ.	2.00	0.926	متوسطة	4
	المتوسط العام	2.08	0.722	متوسطة	

يتضح من الجدول (18) ، أن جميع المتوسطات الحسابية للفقرات التي تقيس مستوى مهارة طرح الأسئلة الصفية لدى معلمي الصفوف الأولى من وجهة نظر المفتشين تتراوح من (1.87) إلى (2.44) ، وجميعها تشير إلى أن مستوى مهارة طرح الأسئلة الصفية لدى معلمي الصفوف الأولى من وجهة نظر المفتشين هو بدرجة من متوسطة إلى مرتفعة ، فقد حصلت الفقرة الأولى "يستمع إلى الأسئلة المطروحة من التلاميذ بكل رحابة" على المرتبة الأولى إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (2.44) وبلغ انحرافها المعياري (0.770) ، وتعد قيمة المتوسط الحسابي لها مرتفعة، بينما حصلت الفقرة السادسة "يطرح أسئلة حسب مستويات الأهداف السلوكية" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.87) وانحراف معياري (0.925) وتعد قيمة المتوسط الحسابي لها متوسطة. كما تشير النتائج إلى أن المتوسط العام لفقرات مستوى مهارة طرح الأسئلة الصفية يساوي (2.08) بانحراف معياري (0.722) ، وتعد قيمة المتوسط الحسابي لها متوسطة ، ما يدل على أن هناك اتفاق بين أفراد العينة على أن مستوى مهارة طرح الأسئلة الصفية لدى معلمي الصفوف الأولى من وجهة نظر المفتشين بشكل عام هو بدرجة متوسطة.

5- مهارة إدارة وضبط الصف

جدول (19)

إجابات أفراد العينة عن فقرات مهارة إدارة وضبط الصف

ت	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المهارة	درجة الأهمية
1	يوفر بيئة صفية مناسبة للتعلم.	2.34	0.792	مرتفعة	1
2	يضبط النظام الصفي ويحسن إدارته.	2.18	0.883	متوسطة	3
3	يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة لضبط الصف.	1.87	0.925	متوسطة	5
4	ينمي اتجاهات إيجابية نحو عملية الانضباط داخل الصف.	2.01	0.902	متوسطة	4
5	يشجع التلاميذ على النظام داخل الصف.	2.23	0.882	متوسطة	2
6	يراعي الأوضاع الصحية في تنظيم جلوس التلاميذ لتمكينهم جميعا من رؤية السبورة.	2.23	0.882	متوسطة	2
	المتوسط العام	2.14	0.731	متوسطة	

يتضح من الجدول (19) ، أن جميع المتوسطات الحسابية للفقرات التي تقيس مستوى مهارة إدارة وضبط الصف لدى معلمي الصفوف الأولى من وجهة نظر المفتشين تتراوح من (1.87) إلى (2.34) ، وجميعها تشير إلى أن مستوى مهارة إدارة وضبط الصف لدى معلمي الصفوف الأولى من وجهة نظر المفتشين هو بدرجة من متوسطة إلى مرتفعة ، فقد حصلت الفقرة الأولى "يوفر بيئة صفية مناسبة للتعلم" على المرتبة الأولى ، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (2.34) وبلغ انحرافها المعياري (0.792) ، وتعد قيمة المتوسط الحسابي لها مرتفعة ، بينما حصلت الفقرة الثالثة "يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة لضبط الصف" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.87) وانحراف معياري (0.925) وتعد قيمة المتوسط الحسابي لها متوسطة. كما تشير النتائج إلى أن المتوسط العام لفقرات مستوى مهارة إدارة وضبط الصف يساوي (2.14) بانحراف معياري (0.731) ، وتعد قيمة المتوسط الحسابي لها متوسطة ، ما يدل على وجود اتفاق بين أفراد العينة على أن مستوى مهارة إدارة وضبط الصف لدى معلمي الصفوف الأولى من وجهة نظر المفتشين بشكل عام هو بدرجة متوسطة.

ثانيا - إدارة مشكلات الصف التدريسية من وجهة نظر المعلمين

1- مشكلات تتعلق بالمعلم

جدول (20)

إجابات أفراد العينة عن فقرات مشكلات تتعلق بالمعلم

ت	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاتفاق	الترتيب
1	عدم تمكن المعلم من المادة التعليمية.	1.47	0.767	منخفضة	6
2	قلة خبرة المعلم في تعامله مع تلاميذ الصفوف الأولى.	1.69	0.889	متوسطة	3
3	قلة اهتمام المعلم بانتباه التلاميذ عند شرح الدرس.	1.53	0.841	منخفضة	5
4	قلة تشجيع المعلم أسلوب التعزيز والمكافأة.	1.88	0.940	متوسطة	1
5	عدم مراعاة المعلم للفروق الفردية بين التلاميذ أثناء شرح الدرس.	1.63	0.891	منخفضة	4
6	الملل والروتين في عمل المعلم.	1.78	0.921	متوسطة	2
	المتوسط العام	1.66	0.620	منخفضة	

يتضح من الجدول (20) ، يتضح أن جميع المتوسطات الحسابية للفقرات التي تقيس مستوى المشكلات المتعلقة بالمعلم لدى معلمي الصفوف الأولى من وجهة نظر المعلمين تتراوح من (1.47) إلى (1.88) ، وجميعها تشير إلى أن مستوى المشكلات المتعلقة بالمعلم لدى معلمي الصفوف الأولى من وجهة نظر المعلمين هو بدرجة من منخفضة إلى متوسطة ، فقد حصلت الفقرة الرابعة "قلة تشجيع المعلم بانتباه التلاميذ عند شرح الدرس" على المرتبة الأولى إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (1.88) وبلغ انحرافها المعياري (0.940)، وتعد قيمة المتوسط الحسابي لها متوسطة، بينما حصلت الفقرة الأولى "عدم تمكن المعلم من المادة التعليمية" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.47) وانحراف معياري (0.767) وتعد قيمة المتوسط الحسابي لها منخفضة. كما تشير النتائج إلى أن المتوسط العام لفقرات مستوى المشكلات المتعلقة بالمعلم يساوي (1.66) بانحراف معياري (0.620) ، وتعد قيمة المتوسط الحسابي لها منخفضة ، ما يدل على وجود اتفاق بين أفراد العينة على أن مستوى المشكلات المتعلقة بالمعلم لدى معلمي الصفوف الأولى من وجهة نظر المعلمين بشكل عام هو بدرجة منخفضة.

2- مشكلات تتعلق بالتلاميذ

جدول (21)

إجابات أفراد العينة عن فقرات مشكلات تتعلق بالتلاميذ

ت	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاتفاق	الترتيب
1	تأخر التلاميذ عن بداية الحصة الأولى في الوقت المحدد.	2.01	0.915	متوسطة	5
2	استعانة التلاميذ بغيرهم في حل الواجبات المنزلية.	2.49	0.824	مرتفعة	1
3	امتلاك بعض التلاميذ اتجاهات سلبية نحو المدرسة.	2.27	0.920	متوسطة	2
4	إهمال إحضار الكتب والكراسات.	2.05	0.942	متوسطة	4
5	انتشار عادات سيئة بين التلاميذ (كالسرقة والكذب والتنمر)	2.10	0.942	متوسطة	3
	المتوسط العام	2.19	0.636	متوسطة	

يتضح من خلال الجدول (21) ، أن جميع المتوسطات الحسابية للفقرات التي تقيس مستوى المشكلات المتعلقة بالتلاميذ لدى معلمي الصفوف الأولى من وجهة نظر المعلمين تتراوح من (2.01) إلى (2.49) ، وجميعها تشير إلى أن مستوى المشكلات المتعلقة بالتلاميذ لدى معلمي الصفوف الأولى من وجهة نظر المعلمين هو بدرجة من متوسطة إلى مرتفعة ، فقد حصلت الفقرة الثانية "استعانة التلاميذ بغيرهم في حل الواجبات المنزلية" على المرتبة الأولى ، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (2.49) وبلغ انحرافها المعياري (0.824) ، وتعد قيمة المتوسط الحسابي لها مرتفعة، بينما حصلت الفقرة الأولى "تأخر التلاميذ عن بداية الحصة الأولى في الوقت المحدد" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.01) وانحراف معياري (0.915) ، وتعد قيمة المتوسط الحسابي لها متوسطة. كما تشير النتائج إلى أن المتوسط العام لفقرات مستوى المشكلات المتعلقة بالتلاميذ يساوي (2.19) بانحراف معياري (0.636) ، وتعد قيمة المتوسط الحسابي لها متوسطة، ما يدل على وجود اتفاق بين أفراد العينة على أن مستوى المشكلات المتعلقة بالتلاميذ لدى معلمي الصفوف الأولى من وجهة نظر المعلمين بشكل عام هو بدرجة متوسطة.

3- مشكلات تتعلق بالمادة الدراسية

جدول (22)

إجابات أفراد العينة عن فقرات مشكلات تتعلق بالمادة الدراسية

ت	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاتفاق	الترتيب
1	حجم المادة الدراسية لا يتناسب مع المدة الزمنية لتنفيذه.	2.41	0.879	مرتفعة	2
2	افتقاد الأنشطة التعليمية في بعض المواد الدراسية.	2.53	0.823	مرتفعة	1
3	صعوبة تحليل المادة الدراسية إلى أهداف سلوكية.	1.95	0.910	متوسطة	4
4	المادة الدراسية لا تناسب المستوى العقلي والجسمي للتلاميذ.	1.76	0.920	متوسطة	6
5	قلة الربط بين الأهداف السلوكية وبين أساليب التقويم.	1.85	0.904	متوسطة	5
6	افتقاد التشويق في المادة الدراسية.	1.99	0.943	متوسطة	3
	المتوسط العام	2.08	0.608	متوسطة	

يتضح من الجدول (22) ، أن جميع المتوسطات الحسابية للفقرات التي تقيس مستوى المشكلات المتعلقة بالمادة الدراسية لدى معلمي الصفوف الأولى من وجهة نظر المعلمين تتراوح من (1.76) إلى (2.53) ، وجميعها تشير إلى أن مستوى المشكلات المتعلقة بالمادة الدراسية لدى معلمي الصفوف الأولى من وجهة نظر المعلمين هو بدرجة من متوسطة إلى مرتفعة ، فقد حصلت الفقرة الثانية "افتقاد الأنشطة التعليمية في بعض المواد الدراسية" على المرتبة الأولى ، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (2.53) وبلغ انحرافها المعياري (0.823) ، وتعد قيمة المتوسط الحسابي لها مرتفعة، بينما حصلت الفقرة الرابعة "المادة الدراسية لا تناسب المستوى العقلي والجسمي للتلاميذ" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.76) وانحراف معياري (0.920) وتعد قيمة المتوسط الحسابي لها متوسطة. كما تشير النتائج إلى أن المتوسط العام لفقرات مستوى المشكلات المتعلقة بالمادة الدراسية يساوي (2.08) بانحراف معياري (0.608) ، وتعد قيمة المتوسط الحسابي لها متوسطة ، ما يدل على وجود اتفاق بين أفراد العينة على أن مستوى المشكلات المتعلقة بالمادة الدراسية لدى معلمي الصفوف الأولى من وجهة نظر المعلمين بشكل عام هو بدرجة متوسطة.

4- مشكلات تتعلق ببيئة الصف

جدول (23)

إجابات أفراد العينة على فقرات مشكلات تتعلق ببيئة الصف

ت	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاتفاق	الترتيب
1	ازدحام الصف بالتلاميذ.	2.41	0.879	مرتفعة	1
2	عدم احترام التلاميذ لقوانين وأنظمة المدرسة داخل الصف.	2.21	0.927	متوسطة	4
3	معاملة بعض التلاميذ زملاءهم بسلوك عدواني داخل الصف.	2.23	0.926	متوسطة	3
4	الشعور بالإحباط والفشل والنبذ من الآخرين.	1.95	0.926	متوسطة	5
5	قلة استخدام المعلم الوسائل التعليمية الحديثة.	2.26	0.900	متوسطة	2
	المتوسط العام	2.21	0.703	متوسطة	

يتضح من الجدول (23) ، أن جميع المتوسطات الحسابية للفقرات التي تقيس مستوى المشكلات المتعلقة ببيئة الصف لدى معلمي الصفوف الأولى من وجهة نظر المعلمين تتراوح من (1.95) إلى (2.41) ، وجميعها تشير إلى أن مستوى المشكلات المتعلقة ببيئة الصف لدى معلمي الصفوف الأولى من وجهة نظر المعلمين هو بدرجة من متوسطة إلى مرتفعة ، فقد حصلت الفقرة الأولى "ازدحام الصف بالتلاميذ" على المرتبة الأولى إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (2.41) وبلغ انحرافها المعياري (0.879) ، وتعد قيمة المتوسط الحسابي لها مرتفعة ، بينما حصلت الفقرة الرابعة "الشعور بالإحباط والفشل والنبذ من الآخرين" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.95) وانحراف معياري (0.926) وتعد قيمة المتوسط الحسابي لها متوسطة. كما تشير النتائج إلى أن المتوسط العام لفقرات مستوى المشكلات المتعلقة ببيئة الصف يساوي (2.21) بانحراف معياري (0.703) ، وتعد قيمة المتوسط الحسابي لها متوسطة ، ما يدل على وجود اتفاق بين أفراد العينة على أن مستوى المشكلات المتعلقة ببيئة الصف لدى معلمي الصفوف الأولى من وجهة نظر المعلمين بشكل عام هو بدرجة متوسطة.

ثالثا - اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات

قبل البدء باختبار الفرضيات لابد من إخضاع البيانات للتحليل للتأكد من أن هذه البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي أم لا ، وللوقوف على ذلك تم استخدام اختبار Kolmogorov-Smirnov ، وعلى أساس الفرضية التالية :

الفرضية الصفرية : البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي.

الفرضية البديلة : البيانات لا تخضع للتوزيع الطبيعي.

والجدول التالي يبين نتائج اختبار Kolmogorov-Smirnov.

جدول (24) : نتائج اختبار Kolmogorov-Smirnov

البعد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Kolmogorov-Smirnov	المعنوية المشاهدة
المهارات التدريسية	2.13	0.672	0.133	0.111
الاتصال والتواصل	2.21	0.675	0.132	0.111
العلاقات الإنسانية	2.27	0.672	0.088	0.200
الأنشطة الصفية	1.98	0.781	0.103	0.200
طرح الأسئلة الصفية	2.08	0.722	0.122	0.111
إدارة وضبط الصف	2.14	0.731	0.130	0.111
مشكلات إدارة الصف	2.02	0.518	0.097	0.200
مشكلات تتعلق بالمعلم	1.66	0.620	0.104	0.200
مشكلات تتعلق بالتلاميذ	2.19	0.636	0.098	0.200
مشكلات تتعلق بالمادة التدريسية	2.08	0.608	0.164	0.087
مشكلات تتعلق ببيئة الصف	2.21	0.703	0.159	0.094

يتضح من نتائج الجدول (24) ، أن قيم مستوى المعنوية المشاهدة لكل الأبعاد أكبر 0.05 ما يعني عدم رفض الفرضية الصفرية أي أن البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي ، وبالتالي يمكن استخدام أساليب التحليل الاحصائي المعلمي في اختبار فرضية الدراسة.

رابعا ـ اختبار فرضيات الدراسة

التساؤل الفرعي الأول : هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين تبعا لمتغير النوع ؟

للإجابة عن التساؤل أعلاه، تم صياغة الفرضية التالية :

الفرضية الصفرية : لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين تبعا لمتغير النوع.

الفرضية البديلة : توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين تبعا لمتغير النوع.

لاختبار الفرضية أعلاه ، تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين ، حيث كانت النتائج كما هي بالجدول (25)

جدول (25)

نتائج اختبارt لعينتين مستقلتين لاختبار الفرضية المتعلقة بالتساؤل الفرعي الأول

المهارة	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
الاتصال والتواصل	ذكر	30	2.38	0.642	1.870	0.066
	أنثى	41	2.09	0.678		
العلاقات الإنسانية	ذكر	30	2.45	0.616	1.945	0.056
	أنثى	41	2.14	0.688		
الأنشطة الصفية	ذكر	30	2.18	0.814	1.868	0.066
	أنثى	41	1.83	0.733		
طرح الأسئلة الصفية	ذكر	30	2.24	0.718	1.548	0.071
	أنثى	41	1.97	0.713		
إدارة وضبط الصف	ذكر	30	2.28	0.703	1.391	0.169
	أنثى	41	2.04	0.742		
المهارات التدريسية ككل	ذكر	30	2.30	0.660	1.851	0.068
	أنثى	41	2.01	0.662		

من النتائج المبينة في الجدول (25) ، يتضح أن :

1- قيمة اختبار t لاختبار الفروق في مهارة الاتصال والتواصل تساوي 1.870 بمستوى دلالة تساوي 0.066 وهي أكبر من 0.05 ما يعني عدم رفض الفرضية الصفرية ، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية من حيث الاتصال والتواصل لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين تبعا لمتغير النوع.

2- قيمة اختبار t لاختبار الفروق في مهارة العلاقات الإنسانية تساوي 1.945 بمستوى دلالة تساوي 0.056 وهي أكبر من 0.05 ما يعني عدم رفض الفرضية الصفرية ، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية من حيث العلاقات الإنسانية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين تبعا لمتغير النوع.

3- قيمة اختبار t لاختبار الفروق في مهارة الأنشطة الصفية تساوي 1.868 بمستوى دلالة تساوي 0.066 وهي أكبر من 0.05 ما يعني عدم رفض الفرضية الصفرية ، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية من حيث الأنشطة الصفية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين تبعا لمتغير النوع.

4- قيمة اختبار t لاختبار الفروق في مهارة طرح الأسئلة الصفية تساوي 1.548 بمستوى دلالة تساوي 0.071 وهي أكبر من 0.05 ما يعني عدم رفض الفرضية الصفرية ، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية من حيث طرح الأسئلة الصفية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين تبعا لمتغير النوع.

5- قيمة اختبار t لاختبار الفروق في مهارة إدارة وضبط الصف تساوي 1.391 بمستوى دلالة تساوي 0.169 وهي أكبر من 0.05 ما يعني عدم رفض الفرضية الصفرية ، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية من حيث إدارة وضبط الصف لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين تبعا لمتغير النوع.

6- قيمة اختبار t لاختبار الفروق في المهارات التدريسية تساوي 1.851 بمستوى دلالة تساوي 0.068 وهي أكبر من 0.05 ما يعني عدم رفض الفرضية الصفرية ، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين تبعا لمتغير النوع.

التساؤل الفرعي الثاني : هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين تبعا لمتغير التخصص الدراسي ؟

للإجابة عن التساؤل أعلاه ، تم صياغة الفرضية التالية :

الفرضية الصفرية : لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

الفرضية البديلة : توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

لاختبار الفرضية أعلاه ، تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين ، حيث كانت النتائج كما بالجدول (26)

جدول (26)

نتائج اختبارt لعينتين مستقلتين لاختبار الفرضية المتعلقة بالتساؤل الفرعي الثاني

المهارة	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
الاتصال والتواصل	علوم إنسانية	39	2.26	0.645	0.678	0.500
	علوم تطبيقية	32	2.15	0.715		
العلاقات الإنسانية	علوم إنسانية	39	2.30	0.651	0.370	0.713
	علوم تطبيقية	32	2.24	0.704		
الأنشطة الصفية	علوم إنسانية	39	1.96	0.777	-0.221	0.826
	علوم تطبيقية	32	2.00	0.798		
طرح الأسئلة الصفية	علوم إنسانية	39	2.08	0.734	-0.097	0.923
	علوم تطبيقية	32	2.09	0.719		
إدارة وضبط الصف	علوم إنسانية	39	2.11	0.735	-0.406	0.686
	علوم تطبيقية	32	2.18	0.736		
المهارات التدريسية ككل	علوم إنسانية	39	2.13	0.667	0.027	0.979
	علوم تطبيقية	32	2.13	0.689		

يتضح من النتائج المبينة في الجدول (26) ، أن :

1- قيمة اختبار t لاختبار الفروق في مهارة الاتصال والتواصل تساوي 0.678 بمستوى دلالة تساوي 0.500 وهي أكبر من 0.05 ما يعني عدم رفض الفرضية الصفرية ، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية من حيث الاتصال والتواصل لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

2- قيمة اختبار t لاختبار الفروق في مهارة العلاقات الإنسانية تساوي 0.370 بمستوى دلالة تساوي 0.713 وهي أكبر من 0.05 ما يعني عدم رفض الفرضية الصفرية ، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية من حيث العلاقات الإنسانية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

3- قيمة اختبار t لاختبار الفروق في مهارة الأنشطة الصفية تساوي 0.221- بمستوى دلالة تساوي 0.826 وهي أكبر من 0.05 ما يعني عدم رفض الفرضية الصفرية ، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية من حيث الأنشطة الصفية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

4- قيمة اختبار t لاختبار الفروق في مهارة طرح الأسئلة الصفية تساوي 0.097- بمستوى دلالة تساوي 0.923 وهي أكبر من 0.05 ما يعني عدم رفض الفرضية الصفرية ، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية من حيث طرح الأسئلة الصفية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

5- قيمة اختبار t لاختبار الفروق في مهارة إدارة وضبط الصف تساوي 0.406- بمستوى دلالة تساوي 0.686 وهي أكبر من 0.05 ما يعني عدم رفض الفرضية الصفرية ، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية من حيث إدارة وضبط الصف لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

قيمة اختبار t لاختبار الفروق في المهارات التدريسية تساوي 0.027 بمستوى دلالة تساوي 0.979 وهي أكبر من 0.05 ما يعني عدم رفض الفرضية الصفرية ، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

التساؤل الفرعي الثالث : هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين تبعا لمتغير سنوات الخبرة ؟

للإجابة على التساؤل أعلاه ، تم صياغة الفرضية التالية :

الفرضية الصفرية : لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية البديلة : توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

لاختبار الفرضية أعلاه ، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One way ANOVA حيث كانت النتائج كما بالجدول (27)

جدول (27)

نتائج اختبار تحليل التباين لاختبار الفرضية المتعلقة بالتساؤل الثالث

البعد	الخبرة بالسنوات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار F	مستوى الدلالة
الاتصال والتواصل	أقل من 5	4	3.00	0.000	4.037	0.022
	5-10	4	2.58	0.631		
	أكثر من 10	63	2.14	0.664		
العلاقات الإنسانية	أقل من 5	4	2.96	0.083	2.402	0.098
	5-10	4	2.38	0.644		
	أكثر من 10	63	2.22	0.675		
الأنشطة الصفية	أقل من 5	4	3.00	0.000	4.229	0.019
	5-10	4	2.18	0.876		
	أكثر من 10	63	1.90	0.759		
طرح الأسئلة الصفية	أقل من 5	4	3.00	0.000	3.686	0.030
	5-10	4	1.96	0.965		
	أكثر من 10	63	2.03	0.697		
إدارة وضبط الصف	أقل من 5	4	3.00	0.000	3.086	0.052
	5-10	4	2.08	0.986		
	أكثر من 10	63	2.09	0.711		
المقياس ككل	أقل من 5	4	2.99	0.016	3.881	0.025
	5-10	4	2.23	0.763		
	أكثر من 10	63	2.07	0.656		

يتضح من النتائج المبينة في الجدول (27) ، يتضح أن :

1- قيمة اختبار F لاختبار الفروق في أهم المهارات التدريسية على محور الاتصال والتواصل تساوي 4.037 بمستوى دلالة تساوي 0.022 وهي أقل من 0.05 ما يعني رفض الفرضية الصفرية ، وبالتالي يمكن القول بأنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية من حيث الاتصال والتواصل لدى معلمي الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين تبعا لمتغير سنوات الخبرة. ولتحديد هذه الفروق تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) ، حيث أشارت النتائج إلى أن أهم المهارات التدريسية من حيث الاتصال والتواصل لدى معلمي الصفوف الأولى ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات أعلى منه لدى معلمي الصفوف الأولى ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات.

2- قيمة اختبار F لاختبار الفروق في أهم المهارات التدريسية من حيث العلاقات الإنسانية تساوي 2.402 بمستوى دلالة تساوي 0.098 وهي أكبر من 0.05 مما يعني عدم رفض الفرضية الصفرية، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم

المهارات التدريسية من حيث العلاقات الإنسانية لدى معلمي الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

3- قيمة اختبار F لاختبار الفروق في أهم المهارات التدريسية من حيث الأنشطة الصفية تساوي 4.229 بمستوى دلالة تساوي 0.019 ، وهي أقل من 0.05 ما يعني رفض الفرضية الصفرية ، بالتالي يمكن القول بوجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية من حيث الأنشطة الصفية لدى معلمي الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين تبعا لمتغير الخبرة. ولتحديد هذه الفروق ، تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) حيث أشارت النتائج إلى أن أهم المهارات التدريسية من حيث الأنشطة الصفية لدى معلمي الصفوف الأولى ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات أعلى منه لدى معلمي الصفوف الأولى ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات.

4- قيمة اختبار F لاختبار الفروق في أهم المهارات التدريسية من حيث طرح الأسئلة الصفية تساوي 3.868 بمستوى دلالة تساوي 0.030 وهي أقل من 0.05 ما يعني رفض الفرضية الصفرية ، وبالتالي يمكن القول بوجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية من حيث طرح الأسئلة الصفية لدى معلمي الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين تبعا لمتغير سنوات الخبرة. ولتحديد هذه الفروق ، تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) حيث أشارت النتائج إلى أن أهم المهارات التدريسية من حيث طرح الأسئلة الصفية لدى معلمي الصفوف الأولى ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات أعلى منه لدى معلمي الصفوف الأولى ذوي الخبرة من 5 إلى 10 سنوات وكذلك أكثر من 10 سنوات.

5- قيمة اختبار F لاختبار الفروق في أهم المهارات التدريسية من حيث إدارة وضبط الصف تساوي 3.086 بمستوى دلالة تساوي 0.052 وهي أكبر من 0.05 مما يعني عدم رفض الفرضية الصفرية ، وبالتالي يمكن القول بوجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية من حيث إدارة وضبط الصف لدى معلمي الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

6- قيمة اختبار F لاختبار الفروق في أهم المهارات التدريسية تساوي 3.881 بمستوى دلالة تساوي 0.025 وهي أقل من 0.05 مما يعني رفض الفرضية الصفرية ، وبالتالي يمكن القول بوجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين تبعا لمتغير الخبرة. ولتحديد هذه الفروق، تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) حيث أشارت النتائج أن المهارات التدريسية

بشكل عام لدى معلمي الصفوف الأولى ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات أعلى منه لدى معلمي الصفوف الأولى ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات.

التساؤل الفرعي الرابع : هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم مشكلات إدارة الصف التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير التخصص الدراسي ؟

للإجابة عن التساؤل أعلاه ، تم صياغة الفرضية التالية :

الفرضية الصفرية : لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم مشكلات إدارة الصف لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

الفرضية البديلة : توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم مشكلات إدارة الصف لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

لاختبار الفرضية أعلاه ، تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين حيث كانت النتائج كما بالجدول (28)

جدول (28)

نتائج اختبارt لعينتين مستقلتين لاختبار الفرضية المتعلقة بالتساؤل الفرعي الرابع

المشكلات	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
مشكلات تتعلق بالمعلم	علوم إنسانية	72	1.70	0.632	0.693	0.489
	علوم تطبيقية	65	1.62	0.609		
مشكلات تتعلق بالتلاميذ	علوم إنسانية	72	2.17	0.620	-0.255	0.799
	علوم تطبيقية	65	2.20	0.657		
مشكلات تتعلق بالمادة الدراسية	علوم إنسانية	72	2.14	0.573	1.116	0.266
	علوم تطبيقية	65	2.02	0.644		
مشكلات تتعلق ببيئة الصف	علوم إنسانية	72	2.21	0.676	-0.010	0.992
	علوم تطبيقية	65	2.21	0.737		
مشكلات تتعلق بإدارة الصف	علوم إنسانية	72	2.04	0.477	0.508	0.612
	علوم تطبيقية	65	2.00	0.563		

يتضح من النتائج المبينة في الجدول (28) ، أن :

1- قيمة اختبار t لاختبار الفروق في المشكلات المتعلقة بالمعلم تساوي 0.693 بمستوى دلالة تساوي 0.489 وهي أكبر من 0.05 ما يعني عدم رفض الفرضية الصفرية ، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المشكلات المتعلقة بالمعلم لدى

معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

2- قيمة اختبار t لاختبار الفروق في المشكلات المتعلقة بالتلاميذ تساوي -0.255 بمستوى دلالة تساوي 0.799 وهي أكبر من 0.05 ما يعني عدم رفض الفرضية الصفرية ، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المشكلات المتعلقة بالتلاميذ لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

3- قيمة اختبار t لاختبار الفروق في المشكلات المتعلقة بالمادة التدريسية تساوي 1.116 بمستوى دلالة تساوي 0.266 وهي أكبر من 0.05 ما يعني عدم رفض الفرضية الصفرية ، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المشكلات المتعلقة بالمادة التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

4- قيمة اختبار t لاختبار الفروق في المشكلات المتعلقة ببيئة الصف تساوي -0.010 بمستوى دلالة تساوي 0.992 وهي أكبر من 0.05 ما يعني عدم رفض الفرضية الصفرية ، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المشكلات المتعلقة ببيئة الصف لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

5- قيمة اختبار t لاختبار الفروق في المشكلات المتعلقة بإدارة الصف تساوي 0.508 بمستوى دلالة تساوي 0.612 وهي أكبر من 0.05 ما يعني عدم رفض الفرضية الصفرية ، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المشكلات المتعلقة بإدارة الصف لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

التساؤل الفرعي الخامس : هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المشكلات المتعلقة بإدارة الصف لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير سنوات الخبرة ؟

للإجابة على التساؤل أعلاه ، تم صياغة الفرضية التالية :

الفرضية الصفرية : لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المشكلات المتعلقة بإدارة الصف لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية البديلة : توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المشكلات المتعلقة بإدارة الصف لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

لاختبار الفرضية أعلاه ، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One way ANOVA حيث كانت النتائج كما مبينة بالجدول (29)

جدول (29)

نتائج اختبار تحليل التباين لاختبار الفرضية المتعلقة بالتساؤل الخامس

المشكلة	الخبرة بالسنوات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار F	مستوى الدلالة
مشكلات تتعلق بالمعلم	أقل من 5	16	1.70	0.673	0.268	0.765
	5-10	39	1.71	0.619		
	أكثر من 10	82	1.63	0.616		
مشكلات تتعلق بالتلاميذ	أقل من 5	16	2.29	0.708	0.288	0.750
	5-10	39	2.14	0.668		
	أكثر من 10	82	2.19	0.611		
مشكلات تتعلق بالمادة الدراسية	أقل من 5	16	2.07	0.680	0.252	0.778
	5-10	39	2.03	0.630		
	أكثر من 10	82	2.11	0.589		
مشكلات تتعلق ببيئة الصف	أقل من 5	16	2.10	0.716	0.241	0.786
	5-10	39	2.21	0.769		
	أكثر من 10	82	2.23	0.675		
المقياس ككل	أقل من 5	16	2.03	0.562	0.012	0.988
	5-10	39	2.01	0.574		
	أكثر من 10	82	2.02	0.488		

يتضح من النتائج المبينة في الجدول (29) ، أن :

1- قيمة اختبار F لاختبار الفروق في المشكلات المتعلقة بالمعلم تساوي 268.0 بمستوى دلالة تساوي 765.0 وهي أكبر من 0.05 ما يعني عدم رفض الفرضية الصفرية ، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المشكلات المتعلقة بالمعلم لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

2- قيمة اختبار F لاختبار الفروق في المشكلات المتعلقة بالتلاميذ تساوي 0.288 بمستوى دلالة تساوي 0.750 وهي أكبر من 0.05 ما يعني عدم رفض الفرضية الصفرية وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المشكلات المتعلقة بالتلاميذ لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

3- قيمة اختبار F لاختبار الفروق في المشكلات المتعلقة بالمادة التدريسية تساوي 0.252 بمستوى دلالة تساوي 0.788 وهي أكبر من 0.05 ما يعني عدم رفض الفرضية الصفرية ، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المشكلات المتعلقة بالمادة التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

4- قيمة اختبار F لاختبار الفروق في المشكلات المتعلقة ببيئة الصف تساوي 0.241 بمستوى دلالة تساوي 0.786 وهي أكبر من 0.05 ما يعني عدم رفض الفرضية الصفرية ، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المشكلات المتعلقة ببيئة الصف لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

5- قيمة اختبار F لاختبار الفروق في المشكلات المتعلقة بإدارة الصف تساوي 0.012 بمستوى دلالة تساوي 0.988 وهي أكبر من 0.05 ما يعني عدم رفض الفرضية الصفرية ، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المشكلات المتعلقة بإدارة الصف لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

التساؤل الفرعي السادس : هل توجد علاقة تبين أهم المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى لمرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بمشكلات إدارة الصف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم والمفتشين التربويين ؟

للإجابة على التساؤل أعلاه ، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون حيث كانت النتائج كما مبينة بالجدول (30) والجدول (31) :

أولا : من وجهة نظر المعلمين

جدول (30)

معامل ارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين المهارات التدريسية ومشكلات إدارة الصف من وجهة نظر المعلمين

المهارات التدريسية	مشكلات إدارة الصف	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاتصال والتواصل	مشكلات تتعلق بالمعلم	0.999**	0.000
	مشكلات تتعلق بالتلاميذ	0.497**	0.000
	مشكلات تتعلق بالمادة التدريسية	0.546**	0.000
	مشكلات تتعلق ببيئة الصف	0.540**	0.000
العلاقات الإنسانية	مشكلات تتعلق بالمعلم	0.531**	0.000
	مشكلات تتعلق بالتلاميذ	0.973**	0.000

	مشكلات تتعلق بالمادة التدريسية	0.595**	0.000
	مشكلات تتعلق ببيئة الصف	0.652**	0.000
الأنشطة الصفية	مشكلات تتعلق بالمعلم	0.586**	0.000
	مشكلات تتعلق بالتلاميذ	0.548**	0.000
	مشكلات تتعلق بالمادة التدريسية	0.938**	0.000
	مشكلات تتعلق ببيئة الصف	0.793**	0.000
طرح الأسئلة الصفية	مشكلات تتعلق بالمعلم	0.877**	0.000
	مشكلات تتعلق بالتلاميذ	0.561**	0.000
	مشكلات تتعلق بالمادة التدريسية	0.601**	0.000
	مشكلات تتعلق ببيئة الصف	0.806**	0.000
إدارة وضبط الصف	مشكلات تتعلق بالمعلم	0.689**	0.000
	مشكلات تتعلق بالتلاميذ	0.906**	0.000
	مشكلات تتعلق بالمادة التدريسية	0.553**	0.000
	مشكلات تتعلق ببيئة الصف	0.582**	0.000

يتضح من الجدول (30) أن هناك علاقة إيجابية قوية بين المهارات التدريسية ومشكلات إدارة الصف من وجهة نظر المعلمين. تظهر جميع معاملات الارتباط بيرسون قيمًا مرتفعة ومعنوية بشكل كبير (مستوى الدلالة = 0.000). يعني ذلك أن زيادة المهارات التدريسية لدى المعلمين ترتبط بتقليل مشكلات إدارة الصف.

على سبيل المثال ، هناك علاقة قوية بين المهارات التدريسية المتعلقة بالاتصال والتواصل ومشكلات تتعلق بالمعلم (معامل الارتباط = 0.999) ، وهناك أيضًا علاقة قوية بين المهارات التدريسية المتعلقة بالعلاقات الإنسانية ومشكلات تتعلق بالتلاميذ (معامل الارتباط = 0.973).

بناءً على هذه النتائج، يمكن الاستدلال بأن تطوير المهارات التدريسية لدى المعلمين يمكن أن يسهم في تقليل مشكلات إدارة الصف وتحسين العلاقات مع المعلمين والتلاميذ.

ثانيا ـ من وجهة نظر المفتشين

جدول (31)

معامل ارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بيم المهارات التدريسية ومشكلات إدارة الصف من وجهة نظر المفتشين التربويين

المهارات التدريسية	مشكلات إدارة الصف	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاتصال والتواصل	مشكلات تتعلق بالمعلم	0.476**	0.000
	مشكلات تتعلق بالتلاميذ	0.390**	0.000
	مشكلات تتعلق بالمادة التدريسية	0.363**	0.000
	مشكلات تتعلق ببيئة الصف	0.445**	0.000
العلاقات الإنسانية	مشكلات تتعلق بالمعلم	0.573**	0.000
	مشكلات تتعلق بالتلاميذ	0.540**	0.000
	مشكلات تتعلق بالمادة التدريسية	0.529**	0.000
	مشكلات تتعلق ببيئة الصف	0.615**	0.000
الأنشطة الصفية	مشكلات تتعلق بالمعلم	0.258*	0.037

	مشكلات تتعلق بالتلاميذ	0.180	0.148
	مشكلات تتعلق بالمادة التدريسية	0.136	0.275
	مشكلات تتعلق ببيئة الصف	0.224	0.070
طرح الأسئلة الصفية	مشكلات تتعلق بالمعلم	0.332**	0.006
	مشكلات تتعلق بالتلاميذ	0.303*	0.013
	مشكلات تتعلق بالمادة التدريسية	0.291*	0.018
	مشكلات تتعلق ببيئة الصف	0.342**	0.005
إدارة وضبط الصف	مشكلات تتعلق بالمعلم	0.445**	0.000
	مشكلات تتعلق بالتلاميذ	0.417**	0.000
	مشكلات تتعلق بالمادة التدريسية	0.413**	0.000
	مشكلات تتعلق ببيئة الصف	0.420**	0.000

يتضح من الجدول (31) ، وجود علاقة إيجابية بين المهارات التدريسية ومشكلات إدارة الصف من وجهة نظر المفتشين. ومع ذلك ، تظهر قيم معاملات الارتباط بيرسون في هذا الجدول أقل من تلك الموجودة في الجدول السابق (جدول 30).

على سبيل المثال ، هناك علاقة متوسطة بين المهارات التدريسية المتعلقة بالاتصال والتواصل ومشكلات تتعلق بالمعلم (معامل الارتباط = 0.476)، وهناك أيضًا علاقة متوسطة بين المهارات التدريسية المتعلقة بالعلاقات الإنسانية ومشكلات تتعلق بالتلاميذ (معامل الارتباط = 0.540).

من الجدول (31) ، يمكن أيضًا ملاحظة أن بعض المهارات التدريسية مثل الأنشطة الصفية لديها علاقة ضعيفة أو غير معنوية مع مشكلات إدارة الصف. على سبيل المثال ، المهارات التدريسية المتعلقة بالأنشطة الصفية لديها معاملات ارتباط الأقل والتي تكون غير معنوية في بعض الحالات.

بناءً على هذه النتائج ، يمكن الاستدلال بأن بعض المهارات التدريسية قد تكون أكثر تأثيرًا على مشكلات إدارة الصف من وجهة نظر المفتشين مقارنة بالمهارات الأخرى. قد يكون هناك حاجة إلى تطوير هذه المهارات الضعيفة لتحسين إدارة الصف وتعزيز العلاقات بين المعلمين والتلاميذ.

ملخص نتائج الدراسة :

أسفرت الدراسة عن النتائج التالية :

1- أشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى في مرحلة التعليم الأساسي التي تمثلت في مهارة العلاقات الإنسانية احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.27)، حيث احتلت الفقرة الأولى "يمثل القدوة الحسنة المثالية للتلاميذ" المرتبة الأولى ، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (2.55) وبلغ انحرافها المعياري (0.713)، وتعد قيمة المتوسط الحسابي لها مرتفعة ، ويليها من حيث الأهمية الفقرة الرابعة "يكون علاقات مع التلاميذ قائمة على

الاحترام المتبادل" حيث حصلت على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.42) وانحراف معياري (0.822) وتعد قيمة المتوسط الحسابي لها مرتفعة ، بينما جاءت الفقرة الثانية "يراعي الظروف الاجتماعية للتلاميذ" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.42) وانحراف معياري (0.839) وبدرجة مرتفعة ، وجاءت الفقرة الثالثة "يهتم بجميع التلاميذ من دون تمييز" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.39) وانحراف معياري (0.836) وبدرجة مرتفعة.

ويليها مهارة الاتصال والتواصل التي احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.21) ، حيث احتلت الفقرة السادسة "يحرص على حفظ أسماء التلاميذ لتسهيل التواصل معهم" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.48) وانحراف معياري (0.826) جاءت بدرجة مرتفعة ، ويليها من الأهمية الفقرة الرابعة "يتعامل مع التلاميذ على قدر من المساواة" قد جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.38) وانحراف معياري (0.868) وتعد قيمة المتوسط الحسابي لها مرتفعة ، بينما جاءت الفقرة الأولى "يتقبل آراء التلاميذ ويتعامل معهم بمرونة" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.35) وانحراف معياري (0.830) وبدرجة مرتفعة.

بينما مهارة إدارة وضبط الصف فقد احتلت المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.14) ، حيث احتلت الفقرة الأولى "يوفر بيئة صفية مناسبة للتعلم" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.34) وانحراف معياري (0.792) وتعد قيمة المتوسط الحسابي مرتفعة.

ويليها أيضا مهارة طرح الأسئلة الصفية ، التي احتلت المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.08) حيث احتلت الفقرة الأولى "يستمع إلى الأسئلة المطروحة من التلاميذ برحابة صدر" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.44) وانحراف معياري (0.770) وجاءت بدرجة مرتفعة.

بينما مهارة الأنشطة الصفية فقد احتلت المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (1.98) ، حيث احتلت الفقرة الخامسة "يشجع التلاميذ على المشاركة في الأنشطة الصفية" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.17) وانحراف معياري (0.894) بدرجة متوسطة.

- وأشارت الدراسة أيضا إلى أن أهم مشكلات إدارة الصف تمثلت في مشكلات تتعلق ببيئة الصف احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.21) ، حيث احتلت الفقرة الأولى " ازدحام الصف بالتلاميذ" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.41) وانحراف معياري (0.879) وتعد قيمة المتوسط الحسابي مرتفعة .

ويليها في الأهمية مشكلات تتعلق بالتلاميذ قد احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.19) ، حيث احتلت الفقرة الثانية "استعانة التلاميذ بغيرهم في حل الواجبات المنزلية" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.49) وانحراف معياري (0.824) وجاءت بدرجة مرتفعة.

ويليها أيضا مشكلات تتعلق بالمادة الدراسية قد احتلت المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.08) ، حيث احتلت الفقرة الثانية "افتقاد الأنشطة التعليمية في بعض المواد الدراسية" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.53) وانحراف معياري (0.823) وبدرجة مرتفعة ، بينما جاءت الفقرة الأولى "حجم المادة الدراسية لا يتناسب مع المدة الزمنية لتنفيذه" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.41) وانحراف معياري (0.879) وجاءت بدرجة مرتفعة.

وجاءت مشكلات تتعلق بالمعلم في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (1.66) ، حيث احتلت الفقرة الرابعة "قلة تشجيع المعلم أسلوب التعزيز والمكافأة" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.88) وانحراف معياري (0.940) وجاءت بدرجة متوسطة.

2- بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين تبعا لمتغير النوع.

3- أوضحت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

4- أشارت نتائج الدراسة أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المهارات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين تبعا لمتغير سنوات الخبرة ، لصالح أقل من 5 سنوات.

5- أكدت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المشكلات المتعلقة بإدارة الصف لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

6- أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) تبين أهم المشكلات المتعلقة بإدارة الصف لدى معلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

7- بينت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة إيجابية بين المهارات التدريسية ومشكلات إدارة الصف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم والمفتشين التربويين ، يعني ذلك أن زيادة المهارات التدريسية لدى المعلمين ترتبط بتقليل مشكلات إدارة الصف.

التعليق على نتائج الدراسة مع الدراسات السابقة :

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة سلامة (2021) حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلم لمهارات التدريس الفعال تعزى لمتغيري النوع

والتخصص ، وتتفق النتائج مع دراسة القمش (2013) حيث أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الذكور والإناث في تقدير الكفايات المتعلقة بالأبعاد الثلاثة لأداة الدراسة ، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الطلبة الموهوبين في درجة الممارسة التي تعزى إلى المؤهل العلمي للمعلم على كامل أداة الدراسة.

كما اتفقت مع دراسة بركات (2010) حيث أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في فعالية المعلمين في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها تعزى لمتغيرات التخصص وعدد الدورات التأهيلية أثناء الخدمة والمؤهل العلمي، وتتفق مع دراسة غزالة (2004) ، حيث أظهرت أن وجود فروق بين مجاميع المعلمين حسب متغير الخبرة التعليمية في المحور المتعلق بإدارة وضبط الصف بين المعلمين لصالح المجموعة الأولى (5 سنوات فأقل). واتفقت أيضا نتائج الدراسة مع دراسة أبوستة (2007) حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة والدورات التدريبية، ومع دراسة الصمادي (2009) حيث أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الخبرة التدريسية لصالح المعلمين الذين خبرتهم من 3-10 سنوات ، واتفقت أيضا مع دراسة مصلح (2012) حيث أظهرت وجود فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة الطلبة / المعلمين في جامعة القدس المفتوحة لمهارات التدريس من وجهة نظر المعلمين المتعاونين تعزى إلى متغير الخبرة لصالح 5-10 سنوات.

وكذلك اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة زريق (2022) ، حيث أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في متوسط استجابات عينة الدراسة إلى درجة وجود بعض المشكلات الإدارة الصفية التي يواجهها المعلم في الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس قصر بن غشير تعزى لمتغيري المؤهل العلمي – وسنوات الخبرة ، واتفقت النتائج أيضا مع دراسة حمد الله (2005) حيث أظهرت عدم وجود فروق في المشكلات العامة وأسبابها والمشكلات السلوكية تعزى لمتغيرات (المؤهل، الصف، الخبرة).

واتفقت أيضا مع دراسة مخامرة (2012) حيث أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات الإدارة الصفية تعزى إلى متغيرات الدراسة النوع والمؤهل والخبرة ، وكذلك اتفقت مع دراسة أبوفودة (2008) حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخدمة ، واتفقت أيضا نتائج الدراسة مع دراسة المقيد (2009) حيث أظهرت بأنه ليس هناك فروق في مشكلات التلاميذ والمعلم والإدارة المدرسية تعزى إلى متغير الخبرة.

في حين اختلفت نتائج الدراسة مع باقي الدراسات مثل دراسة غزالة (2004) ، حيث أظهرت بأنه وجود فروق بين النوعين في المحور المتعلق بإدارة وضبط الصف ، والمحور المتعلق باستخدام الوسائل التعليمية وكانت لصالح الإناث ، وأيضا اختلفت مع دراسة ميلاد

(2019) ، حيث أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مجتمع الدراسة بحسب متغير النوع ودرجات الصعوبة التي تواجه طلبة التربية العملية أثناء ممارستهم لها في ضوء مهارات التدريس الفعال وأبعاده لصالح أفراد مجتمع الدراسة الذكور، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة بحسب متغير التخصص العلمي ودرجات الصعوبة التي تواجه طلبة التربية العملية أثناء ممارستهم لها في ضوء مهارات التدريس الفعال وأبعاده ، لصالح أفراد مجتمع الدراسة الذين تخصصهم علوم إنسانية ، واختلفت النتائج أيضا مع دراسة الصمادي (2009) حيث أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية في ممارسة المعلمين لمهارات حفظ النظام وادارة الصف ولصالح الاناث ، واختلفت مع نتائج دراسة بركات (2010) حيث أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في فعالية المعلمين في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها تعزى لمتغيري النوع ونوع المدرسة ، التي يعمل بها المعلم وذلك لمصلحة المعلمات والمرحلة الثانوية على الترتيب ، وكذلك لم توجد فروق دالة إحصائيا في فعالية المعلمين في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها تعزى لمتغير سنوات الخدمة ، ووجد الاختلاف أيضا مع دراسة الطعاني (2011) حيث أظهرت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى تفاعل الخبرة مع الجنس ، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة مصلح (2012) حيث أظهرت وجود فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة مدى ممارسة الطلبة / المعلمين في جامعة القدس المفتوحة لمهارات التدريس من وجهة نظر المعلمين المتعاونين تعزى إلى متغير النوع ولصالح الإناث ، وللتخصص لصالح العلوم الطبيعية ، واختلفت أيضا مع دراسة القاضي (2016) حيث أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير النوع ، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الخبرة ، وتختلف مع دراسة سلامة (2021) حيث أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلم لمهارات التدريس الفعال تعزى للمتغيرات التالية : التخصص ، الخبرة ، المشاركة في الدورات التدريبية.

وكذلك اختلفت مع دراسة القمش (2013) حيث أظهرت بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الطلبة الموهوبين في درجة ممارسة التي تعزى لكل من سنوات الخبرة هم لأبعاد التدريس الفعال والمؤهل العلمي للمعلم على كامل أداة الدراسة. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة المقيد (2009) حيث أظهرت بوجود فروقا في مشكلات التلاميذ تعزى إلى متغير الخبرة تعود إلى المعلمين ذوي الخبرة التي تقل عن 5 سنوات.

التوصيات والمقترحات :

التوصيات :

1- إقامة دورات تدريبية للمفتشين التربويين والمعلمين ، وربط نجاحهم في هذه الدورات بالترقيات الوظيفية ، لتكون حافزا للجدية في هذه الدورات.

2- إقامة دورات خاصة بالمعلمين والمفتشين الجدد الذين تكون خبرتهم أقل من 5 سنوات.

3- تكليف المفتشين التربويين حضور الندوات والمؤتمرات التربوية داخل الدولة وخارجها ، للاطلاع على آخر المستجدات والتطورات في عملية الإشراف التربوي.

4- عقد ندوات لأولياء الأمور للتعرف على مشكلات أبنائهم ، ومناقشتهم لإيجاد حلول مناسبة لها.

المقترحات :

1- إجراء المزيد من البحوث والدراسات استكمالا لموضوع الدراسة.

2- إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة على مرحلة التعليم الثانوي.

3- استخدام بطاقة الملاحظة والمقابلة كأدوات أخرى لجمع بيانات الدراسة لتحديد المهارات التدريسية ومشكلات إدارة الصف.

4- إجراء دراسات تجريبية على أفراد عينة الدراسة للحصول على نتائج أكثر دقة.

المصادر والمراجع

أولا : المصادر

القرآن الكريم ، سورة المجادلة

ثانيا : المراجع

1- **الكتب**

1. أبو شقير وآخرون، محمد (2017). محاضرات في مهارات التدريس. بالجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين: كتاب إلكتروني مطبوع.
2. أبوخليل، فاديا (2011). إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي. الطبعة الأولى، لبنان، بيروت: دار النهضة العربية.
3. أبوهاشم، السيد محمد (2004) . سيكولوجية المهارات. الطبعة الأولى، مصر، القاهرة: دار مكتبة زهراء الشرقية.
4. أحمد، أحمد إبراهيم (2006). الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة. الطبعة الأولى، مصر، الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.
5. أحمد، محمد عبد القادر (1993) . استراتيجية التربية العربية لنشر التعليم الأساسي في الدول العربية. الطبعة الأولى، مصر، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
6. جبل وآخرون، رحاب عادل (2011). المهارات التدريبية والتدريب الميداني. الطبعة الأولى ، مصر: دار الوفاء.
7. جرادات وآخرون، عزت (2008). التدريس الفعال. الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
8. حافظ وآخرون، محمد صبري (2013). القيادة في دار المؤسسات التربوية. الطبعة الأولى: عالم الكتب.
9. الحراحشة وآخرون، محمد، (2004). الإدارة المدرسية الحديثة. الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار الإسراء والتوزيع.
10. الحريري، رافده (2010). فاعلية الاتصالات التربوية في المؤسسات التعليمية. الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار الفكر.
11. الحلو وآخرون، بثينة منصور (2011). الإدارة والإشراف. العراق، بغداد: المركز التقني للأعمال ما قبل الطباعة.

12.الحيلة، محمد محمود (2009). مهارات التدريس الصفي. ط5، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
13.الخضر، الزين الخليفة وآخرون (2020). الإدارة المدرسية، الطبعة الأولى: كتبنا، كتاب إلكتروني.
14.الخطايبة وآخرون، ماجد (2004). التفاعل الصفي. الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
15.الخليلي، أمل (2005). إدارة الصف المدرسي. الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
16.الزبيدي، سلمان عاشور (2001). الإدارة الصفية الفعالة في ضوء الإدارة المدرسية المعاصرة. الطبعة الأولى، ليبيا، طرابلس: مطابع الثورة العربية الليبية(سابقا).
17.الزغلول وآخرون، عماد عبدالرحيم (2007). سيكولوجية التدريس الصفي. الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
18.زيتون، حسن حسين (2006). مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس. القاهرة، عالم الكتب.
19.زيتون، كمال عبدالحميد (2003). التدريس نماذجه ومهاراته. الطبعة الأولى، مصر، القاهرة: دار عالم الكتب.
20.سركز وآخرون، العجيلي عصمان (2013). البحث العلمي أساليبه وتقنياته. الطبعة الأولى، ليبيا، الزاوية: مطبعة المكتبة الجامعة.
21.السعدي وآخرون، عباس (2004). مهارات التدريس والتدريب عليها. الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار الوراق للنشر والتوزيع.
22.شاهين، عماد (2009). مبادئ التعليم المدرسي للأهل والمعلمين. الطبعة الأولى، لبنان ، بيروت: دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع.
23.الطناوي، عفت مصطفى (2009). التدريس الفعال تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه. الطبعة الأولى، الأردن، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
24.الطوير، محمد إمحمد (2007). الزاوية تاريخ وثقافة. ط2، ليبيا، الزاوية: منشورات فايد.
25.عبد الحميد وآخرون، جابر (1986). مهارات التدريس. الطبعة الأولى، مصر، القاهرة : دار النهضة العربية.

26. عبيدات، هاني إبراهيم (2006). استراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم. الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار عالم الكتب الحديثة.
27. العتوم، منذر سامح (2008). النشاط المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى: دار المناهج للنشر والتوزيع.
28. عدس، محمد عبدالرحيم (1999م). الإدارة الصفية والمدرسية المنفردة. الطبعة الأولى، الأردن، عمان: مجدلان للنشر.
29. العرنوسي وآخرون، ضياء عويد (2013). الإدارة والإشراف التربوي. الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.
30. عطية ، محسن علي (2008). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
31. العفون وآخرون، ماديا حسن (2012). تدريس معلم العلوم وفقا للنظرية البنائية، الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
32. علي، أماني عبدالفتاح (2011). مهارات الاتصال والتفاعل والعلاقات الإنمائية. الطبعة الأولى، مصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
33. العلي، صالح (2015). مهارات التواصل الاجتماعي أسس ومفاهيم وقيم. الطبعة الأولى: دار الحامد.
34. علي، علي محمد عبدالمنعم (1994). تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية. الطبعة الأولى: دار المعارف.
35. العمايرة، محمد حسن (2011). المشكلات الصفية. ط3، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
36. عنتر، محمد (2000). تاريخ التعليم الابتدائي ومشكلاته. الطبعة الأولى: دار المعرفة الجامعية.
37. فضالة، صالح علي (2010). مهارات التدريس الفعال. الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
38. فليه وآخرون، فاروق عبدالله (2005). السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية. الطبعة الأولى: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
39. قطامي وآخرون، يوسف (2001). سيكولوجية التدريس. الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار الشروق.

40.القطامي وآخرون، يوسف (2005). إدارة الصفوف. ط2، الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
41.قطامي وآخرون، يوسف (2010). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار وائل للنشر.
42.قطامي، نايفة (2004). مهارات التدريس الفعال. الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار الفكر.
43.قطامي، وآخرون، يوسف (2002). إدارة الصفوف والأسس السيكولوجية. الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار الفكر.
44.القماطي، أحمد محمد (1987) ، تطور الإدارة التعليمية في ليبيا. الطبعة الأولى، ليبيا، طرابلس، الدار العربية للكتاب.
45.الكرداني وآخرون، محمد محي (2002). التربية العامة بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى ، مصر، الإسكندرية.
46.كريم وآخرون، محمد أحمد (1984). الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى، الكويت: مكتبة تهامة.
47.محمود، صلاح الدين عرفة (2004). تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات. الطبعة الأولى، مصر، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
48.محمود، صلاح الدين عرفة (2005). تقرير تعلم مهارات التدريس بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى، مصر، القاهرة: عالم الكتب.
49.المساعيد، مفضي عايد (2012). الإدارة الصفية. الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
50.مصطفى ، عفاف عثمان (2014). استراتيجية التدريس الفعال. الطبعة الأولى، مصر، الإسكندرية: دار الوفاء.
51.مطاوع، إبراهيم عصمت (2003). الإدارة التربوية في الوطن العربي. الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار الفكر.
52.ملحم، سامي محمد (2003). سيكولوجية التعلم والتعليم. بدون طبعة، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
53.منى، حسن عمر (1996). دار الصفوف. الطبعة الأولى: دار الجندي للنشر والتوزيع.

54.منسى، محمود عبدالحليم (1993). التعليم الأساسي وإبداع التلاميذ. الطبعة الأولى، مصر، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

ثانيا : الرسائل العلمية

1- الأطاريح

1. الحراري، الشريف محمد (2014). رؤية مستقبلية لمنظومة التفتيش التربوي بمرحلة التعليم الأساسي في ليبيا في ضوء بعض الخبرات العالمية المعاصرة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بني سويف، مصر.
2. شنين، فاتح الدين (2016). دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. أطروحة دكتوراه منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
3. غريب، زينب عبدالرزاق (2000). اختبار مدى فاعلية برنامج في تنمية مهارات الاتصال بالجو الأسري العام، أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
4. الليد، هنيدة إبراهيم (2016). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الاحتياجات التدريبية لتنمية المهارات التدريسية لمعلمي الصف بدولة ليبيا. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.
5. هدى، سلام (2015). جودة إدارة الصف في ضوء الإجراءات العلمية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة. أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة محمد لمين دباغين – سطيف 2، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.

2- رسائل الماجستير

6. أبوستة، آمال (2007). الكفايات التدريسية لمعلمي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي والعوامل المؤثرة فيها بشعبية طرابلس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة طرابلس، ليبيا.
7. أبوفودة، أحمد سعيد (2008). مشكلات معلمي الصف في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل الحد منها. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية – غزة، فلسطين.
8. الأفندي، آلاء عمر (2013). مشكلات إدارة الصف التي تواجه المعلمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس المنطقة الشمالية في الجمهورية العربية السورية. رسالة ماجستير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية، جامعة حلب- سوريا.

9. باهي، حبيبة بولفتان (2005). دور التكوين أثناء الخدمة في تحسين أداء معلمي المدارس الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد علم النفس والتربية، الجزائر.
10. بدران، منى محمد (1997) . الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.
11. جاسم، عزيز حسن (2010). مستوى إتقان معلمي المرحلة الابتدائية مهارات التعلم الفعال وعلاقته بالجنس والخبرة بمركز محافظة النجف في العراق. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، العراق.
12. الحلاق، زهية (2012). فاعلية أنشطة المعسكرات الصيفية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي، دراسة ميدانية في معسكر طلائع البعث نموذجا. رسالة ماجستير منشورة، جامعة حلب، سوريا.
13. حمد الله، نجيب فهد (2005). المشكلات التي تواجه معلم الصف في إدارة الصف في المدارس التابعة لوكالة الغوث في الأردن من وجهة نظر معلم الصف. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
14. الختالي، نعيمة (2008). تقويمية لأساليب إدارة الصف بمرحلة التعليم الأساسي، ليبيا. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس كلية الآداب، جامعة طرابلس، ليبيا.
15. خضرة، بن شعبان (2015). النشاطات الصفية وعلاقتها بالمهارات الحياتية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، الجزائر.
16. الرزقي، معيض زيدي (2007). واقع ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة لمهارات إدارة الصف الدراسي في محافظة القنفدة. رسالة ماجستير منشورة، مكتبة الملك فهد الوطنية، المملكة العربية السعودية .
17. الزايدي، مسفر بن عوض (2013). واقع ممارسة إدارة الصفوف الأولية من وجهة نظر معلميها ومديري ومرشدي المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
18. زريق، بدرية محمد (2022). بعض مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي بمنطقة قصر بن غشير وسبل التغلب عليها. رسالة ماجستير غير منشورة، مدرسة العلوم الإنسانية، الأكاديمية الليبية، ليبيا.

19. زكري، حافظ محمد (2007). أثر التكوين المهني في الأداء التعليمي لمعلمي الشق الأول من التعليم الأساسي كما يراه مدراء المدارس والمفتشون التربويون. رسالة ماجستير غير منشورة، مركز البحوث والدراسات العليا (سابقا)، جامعة الزاوية، ليبيا.
20. الزهراني، بندر بن سعيد (2010). دور الدورات التدريبية في تطوير مهارات التدريس الفعال لمعلمي التربية الفنية من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
21. ساسي، نور الهدى (2021). درجة امتلاك الأستاذ الجامعي لمهارات التدريس، رسالة ماجستير منشورة. جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر.
22. سلامة، نزيهة بشير (2021). مدى ممارسة معلمين الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التدريس الفعال وعلاقتها بالإعداد التربوي للمعلم من وجهة معلمي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة المرقب، ليبيا.
23. الشهوبي، حسن سالم (2006). الكفايات التدريسية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس بكلية المعلمين بمصراتة ومدى ممارستهم لها من وجهة نظر الطلبة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة مصراتة، ليبيا.
24. صاحبي، نور الهدى (2021). درجة امتلاك الأستاذ الجامعي لمهارات التدريس دراسة ميدانية بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي. رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة العريبي بن مهيدي- أم البواقي، الجزائر.
25. العجرمي، سامح جميل (2012). فعالية برنامج مقترح قائم على الفصول الافتراضية في تنمية بعض مهارات التدريس الفعال لدى الطلبة المعلمين بجامعة القدس المفتوحة واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.
26. غريب، آمال (2015). إدارة الصف وعلاقتها بالرسوب المدرسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي. رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي، الجزائر.
27. غزالة، عبدالحكيم امحمد (2004). الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الزاوية، ليبيا.

28. القاضي، نجاح سعود (2016). درجة امتلاك مدرسي المرحلة الثانوية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المدرسين أنفسهم بمدارس محافظة المفرق في الأردن. رسالة ماجستير منشورة، محافظة المفرق-الأردن.
29. مخامرة، كمال يونس (2012). مشكلات الإدارة الصفية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير منشورة، جامعة الخليل – فلسطين.
30. المقيد، عارف مطر (2009). مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية – غزة، فلسطين.
31. ميلاد، سامي عبدالسلام (2019). الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية أثناء ممارستهم لها في ضوء مهارات التدريس الفعال بكليات التربية جامعة الزاوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الزاوية، ليبيا.
32. النجار، هيام رياح (2019). دور الإشراف التربوي التطويري في فاعلية الأداء التدريسي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الأساسية في شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
33. نصر، فوزية أحمد (2012). برنامج تدريبي مقترح قائم على استخدام أساليب التعلم النشط وفاعليته في تنمية المهارات التدريسية لمعلمي العلوم بليبيا. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
34. هادية، بوكرة (2015). مشكلات الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير منشورة، جامعة العربي بن مهيدي الجزائر، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجزائر.

ثالثا : المجلات والندوات والتقارير والمؤتمرات

1. أبوسماحة، كمال (2004). إدارة الصف والتعليم ومفاهيمه وأساليبه. مجلة التربية، العدد 150، الدوحة، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.
2. أمانة اللجنة الشعبية العامة للتعليم سابقا (1982). مشروع البنية الجديدة في ليبيا. طرابلس: مطبعة الأمانة.
3. بركات، زياد (2010). فعالية المعلم في مهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها والتعامل مع إجابات الطلبة عليها. مجلة العلوم الإنسانية، (46).

4. بن عبدالعزيز، مشعل (2014). واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس لأساليب التدريس الفعالة من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا. مجلة كلية التربية - جامعة بنها، المجلد25، (99).
5. رحمة، انطوانيت حبيب (1992). تجارب عربية في التعليم الأساسي ودليل تخطيطه. تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
6. الرشيدي، عبدالرحمن الشامخ (2018). درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمبادئ التدريس الفعال في المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة، (113).
7. سركز، العجيلي عصمان (2005). رؤية واقعية وأفاق مستقبلية لإعداد المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها لتنمية الإبداع لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا. مجلة الجامعة، العدد السابع.
8. سلام، هدى (2014). الإدارة الصفية وعلاقتها بالتوافق المهني لأستاذ التعليم الثانوي دراسة ميدانية. مجلة العلوم الاجتماعية، العدد19 ديسمبر.
9. الشافعي، رجب وآخرون (1992). التغيرات النمائية للموهبة الإبداعية لدى الأطفال من الحضانة وحتى الصف الخامس من التعليم الأساسي. مجلة علم النفس، السنة السادسة، العدد 21، القاهرة.
10. الشويلي، مرتضى سعيد (2018). درجة ممارسة معلمي مادة الاجتماعيات لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر مديري المدارس. بحوث العلوم النفسية والتربوية، العراق، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، (113).
11. الصلوي، وداد طه (2020). درجة امتلاك معلمي العلوم المرحلة الثانوية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين ومشرفيهم في محافظة تعز. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، 5، (12).
12. الصمادي وآخرون، محارب علي (2009). واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام وإدارة الصفوف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. مجلة البحوث التربوية والنفسية بغداد، (23).
13. الطعاني، حسن (2011). درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة جامعة دمشق - جامعة دمشق، 27 (1 أو 2).

14.العاجز، فؤاد (2001). المشكلات الإدارية التي تواجه مديرات مدارس البنات في التعليم الأساسي بمحافظة غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية، (م9)، (ع1).
15.العماري وآخرون، محارب علي (2009). واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام وإدارة الصفوف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 23.
16.الفنير وآخرون، فوزية عبدالله (2003). الأسباب التي تؤدي إلى حدوث مشكلة الشغب الصفي عند تلاميذ المرحلة الابتدائية. ليبيا، جامعة الجبل الغربي.
17.القمش، مصطفى نوري (2013). درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهبين لأبعاد التدريس الفعال وجهة نظر المعلمين أنفسهم. مجلة العلوم التربوية، المجلد 40، ملحق 1.
18.المركز الوطني للبحوث التعليمية والتدريبية (1999). ثلاثون عاما ثورة من أجل بناء الإنسان، سيرة التعليم والتدريب في ليبيا، (من 1969-1999م)، طرابلس.
19.مصلح، معتصم محمد (2012). مدى ممارسة الطلبة / المعلمين في جامعة القدس المفتوحة لمهارات التدريس من وجهة نظر المعلمين المتعاونين. مجلة جامعة الأقصى (سياسة العلوم الإنسانية)، 16(2).
20.وزارة التربية والتعليم، إدارة التفتيش التربوي، القرار الوزاري لعام (1973) بشأن تحديد المهام والواجبات لمفتشي المواد.
21.ياسين وآخرون، محجر (2018). المهارات الأساسية للإدارة الصفية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية. جامعة قاصدي مرياح ورقلة - الجزائر، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 35 سبتمبر.

المراجع الأجنبية :

1. Ahmed, Iqbal, raf, Muhammad, zeb, alam, rachid, aqila, ali,farman (2012). Teachers perceptions of classroom management, problems and its solutions: case of government secondary schools in chitral, Khyber pakhtunkhwa, Pakistan, lnternational journal of business and social science, vol. 3 no. 24.

نقلا عن: زريق، بدرية محمد (2022). بعض مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي بمنطقة قصر بن غشير وسبل التغلب عليها. رسالة ماجستير غير منشورة، مدرسة العلوم الإنسانية، الأكاديمية الليبية.

2. Alamarat, mohammed salem (2011). The classroom problems faced teachers at the public school in tafila province, and proposed solutions, lnt, j, edu, sci, 3(1).

نقلا عن: الأفندي، آلاء عمر (2013). مشكلات إدارة الصف التي تواجه المعلمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس المنطقة الشمالية في الجمهورية العربية السورية. رسالة ماجستير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية، جامعة حلب- سوريا.

3. Arbuckle, Christie, little, Emma (2004). Teachers perceptions and management of disruptive classroom behavior during the middle years (years five to nine), Australian joumal of educational and developmental psychology, vol 4.

نقلا عن: الأفندي، آلاء عمر (2013). مشكلات إدارة الصف التي تواجه المعلمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس المنطقة الشمالية في الجمهورية العربية السورية. رسالة ماجستير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية، جامعة حلب- سوريا.

4. Aslam, Rabia (2019). Perception of Primary school teachers about teaching strategies and theirimpact on student learning.

نقلا عن: سلامة، نزيهة بشير (2021). مدى ممارسة معلمين الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التدريس الفعال وعلاقتها بالإعداد التربوي للمعلم من وجهة معلمي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة المرقب.

5. Giallo, Rebecca, little, emma (2003). Classroom behavior problems: the relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student teachers, Australian journal of educational and developmental psychology, vol 3.

نقلا عن: سلامة، نزيهة بشير (2021). مدى ممارسة معلمين الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التدريس الفعال وعلاقتها بالإعداد التربوي للمعلم من وجهة معلمي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة المرقب.

6. Hsia lin tuan and Others (1995). Acase study of preserve chemistry Teachers pedagogical contentkoowledge Development, Paper Presented at the Annual meeting of the National Association for Research in science Teaching, san Francisco April 22-25.

نقلا عن: مطر، حسن درويش (2005). تصور مقترح لتطوير برنامج الإعداد المهني لمعلم العلوم بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت. رسالة ماجستير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

7. PAULINA, MARI (2015). Development of learning to learn skills in primary school.

نقلا عن: سلامة، نزيهة بشير (2021). مدى ممارسة معلمين الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التدريس الفعال وعلاقتها بالإعداد التربوي للمعلم من وجهة معلمي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة المرقب.

ملحق (1)

جامعـــــــــــة الزاويـــــــــــة

إدارة الـدراسـات العليا و التدريـب

قسم التـــربية و علم النفس

شعبة التربويات

استمارة الاستبانة بصورتها الأولية

الأستاذ / الدكتور الفاضل ....

تحية تقدير واحترام .....وبعد

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية للحصول على درجة الإجازة العالية (الماجستير) ، في التربية وعلم النفس ، بعنوان : (**المهارات التدريسية لمعلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بإدارة الصف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم والمفتشين التربويين ببلدية الزاوية).**

وعرفت الباحثة المهارات التدريسية إجرائيا بأنها : هي مجموعة من الأنشطة التعليمية والأسئلة الصفية التي يستخدمها المعلم ليستطيع الاتصال والتواصل مع تلاميذه ليسود جو من العلاقات الإنسانية بينهم لإدارة وضبط صفه.

وتهدف الدراسة إلى معرفة المهارات التدريسية لمعلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بإدارة الصف طبقا لمتغيرات (النوع - التخصص الدراسي - سنوات الخبرة).

وقد تم تحديد المهارات التدريسية في هذه الدراسة بمهارة (الاتصال والتواصل - العلاقات الإنسانية - الأنشطة الصفية - طرح الأسئلة الصفية - إدارة وضبط الصف).

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال ، نأمل من حضرتكم التكرم بالاطلاع على هذا المقياس وإبداء آرائكم واقتراحاتكم حوله ، من حيث وضوح الفقرات وسلامتها، وملاءمة البنود التي وضعت من أجلها ، ومدى قياسها لما أعدت لقياسه ، وأي تعديل أو اقتراح لفقرات جديدة ترونها مناسبة.

ولكم جزيل الشكر والتقدير

الباحثة

	أولا: مهارة الاتصال والتواصل	مناسبة	غير مناسبة	تحتاج إلى تعديل	التعديل المناسب
1	يضبط أعصابه عند الانفعال.				
2	يتحدث بصوت مرتفع وواضح.				
3	يتقبل آراء التلاميذ ويتعامل معهم بمرونة.				
4	يصغي إلى آراء التلاميذ عند تحديد موعد الاختبار.				
5	لا يستخدم عبارات التجريح أو الإهانة عند التعامل مع التلاميذ.				
6	يصغي لكل من يتحدث من التلاميذ.				
7	ينوع في نبرات الصوت لجذب انتباه التلاميذ.				
8	يتعامل مع التلاميذ على قدر من المساواة.				
9	يستخدم إيماءات الوجه لتعزيز إجابات التلاميذ.				
10	يحرص على حفظ أسماء التلاميذ لتسهيل التواصل معهم.				
	ثانيا : مهارة العلاقات الإنسانية				
1	يتعامل مع التلاميذ بود وعطف.				
2	يساعد التلاميذ على حل مشكلاتهم ويتعاطف معهم.				
3	يراعي الاحتياجات النفسية للتلاميذ.				
4	يمثل القدوة الحسنة المثالية للتلاميذ.				
5	يراعي الظروف الاجتماعية للتلاميذ.				
6	يهتم بجميع التلاميذ من دون تمييز.				
7	يكون علاقات مع التلاميذ قائمة على الاحترام المتبادل.				
8	يراعي ميول التلاميذ واهتماماتهم.				
9	يشجع التلاميذ على تبادل الآراء بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم.				
	ثالثا : مهارة الأنشطة الصفية				

1	يشرك جميع التلاميذ في الأنشطة الصفية.				
2	يوزع الأنشطة على التلاميذ حسب زمن الحصة.				
3	يلزم التلميذ بالدور الذي يستند إليه في النشاط الصفي.				
4	يختار أنشطة متنوعة ملائمة لمستوى التلاميذ.				
5	يربط بين الأهداف والأنشطة الصفية.				
6	يشجع التلاميذ على المشاركة في الأنشطة الصفية.				
7	يستخدم أنشطة صفية جماعية لغرس روح التعاون بين التلاميذ.				
8	يعزز رغبة التلاميذ في التفاعل الصفي.				
رابعا : مهارة طرح الأسئلة الصفية					
1	يستمع إلى الأسئلة المطروحة من التلاميذ بكل رحابة.				
2	يناقش الإجابات الخاطئة للتلاميذ ويصححها.				
3	يختار أسئلة تشد انتباه التلاميذ للدرس.				
4	تكون الأسئلة ذات لغة واضحة.				
5	يطرح أسئلة تتسم بالشمول والدقة والموضوعية.				
6	مراعاة الفروق الفردية عند طرح الأسئلة.				
7	يطرح أسئلة حسب مستويات الأهداف السلوكية.				
8	تثير الأسئلة المطروحة الدافعية لدى التلاميذ.				
خامسا : مهارة إدارة وضبط الصف					
1	يوفر بيئة صفية مناسبة للتعلم.				
2	يضبط النظام الصفي ويحسن إدارته.				
3	يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة لضبط الصف.				
4	ينمي اتجاهات ايجابية نحو عملية				

	الانضباط داخل الصف.				
5	يحسن التصرف ويتخذ القرارات المناسبة في المواقف الصفية.				
6	يشجع التلاميذ على النظام داخل الصف.				
7	يراعي الأوضاع الصحية في تنظيم جلوس التلاميذ جميعا لتمكينهم من رؤية السبورة.				

ملحق (2)

جامعـــــــــــة الزاويـــــــــــة

إدارة الـدراسـات العليا و التدريـب

قسم التـــربية و علم النفس

شعبة التربويات

استمارة الاستبانة بصورتها الأولية

الأستاذ / الدكتور الفاضل ....

تحية تقدير واحترام .....وبعد

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية للحصول على درجة الإجازة العالية (الماجستير)، في التربية وعلم النفس ، بعنوان : (**المهارات التدريسية لمعلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بمشكلات إدارة الصف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم والمفتشين التربويين ببلدية الزاوية).**

وعرفت الباحثة إدارة الصف إجرائيا على أنها : وهي مجموعة نشاطات وأنماط سلوكية يستخدمها المعلم لضبط سلوكيات التلاميذ لتهيئة بيئة مناسبة للتعليم.

وتهدف الدراسة إلى معرفة المهارات التدريسية لمعلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بمشكلات إدارة الصف طبقا لمتغيرات (النوع - التخصص الدراسي - سنوات الخبرة).

وقد تم تحديد مشكلات الإدارة الصفية وهي مشكلات تتعلق ب (المعلم - الطالب - المادة الدراسية - إدارة الصف).

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال ، نأمل من حضرتكم التكرم بالاطلاع على هذا المقياس وإبداء آرائكم واقتراحاتكم حوله، من حيث وضوح الفقرات وسلامتها ، وملاءمة البنود التي وضعت من أجلها ، ومدى قياسها لما أعدت لقياسه، وأي تعديل أو اقتراح لفقرات جديدة ترونها مناسبة.

ولكم جزيل الشكر والتقدير

الباحثة

أولا : مشكلات تتعلق بالمعلم		مناسبة	غير مناسبة	تحتاج إلى التعديل	التعديل المناسب
1	عدم تمكن المعلم من المادة التعليمية.				
2	قلة خبرة المعلم في تعامله مع تلاميذ الصفوف الأولى.				
3	ضعف قيادة المعلم للمناقشة والحوار.				
4	قلة تشجيع المعلم التلاميذ على زيادة مستوى الدافعية للتعلم.				
5	قلة اهتمام المعلم بانتباه التلاميذ عند شرح الدرس.				
6	تجاهل المعلم السلوك الخاطئ وعدم استخدامه استراتيجيات تعديل السلوك.				
7	وصول المعلم متأخرا بعد بدء الحصة.				
8	قلة معرفة المعلم بخصائص نمو التلاميذ.				
9	قلة تشجيع المعلم أسلوب التعزيز والمكافأة.				
10	ضعف سيطرة المعلم على الإجابات الجماعية للتلاميذ.				
11	عدم مراعاة المعلم للفروق الفردية بين التلاميذ أثناء شرح الدرس.				
12	الملل والروتين في عمل المعلم.				
ثانيا : مشكلات تتعلق بالتلاميذ					
1	تأخر التلاميذ عن بداية الحصة الأولى في الوقت المحدد.				
2	استعانة التلاميذ بغيرهم في حل الواجبات المنزلية.				
3	امتلاك بعض التلاميذ اتجاهات سلبية نحو المدرسة.				
4	النشاط المفرط لبعض التلاميذ.				
5	إهمال إحضار الكتب والكراسات.				
6	انتشار عادات سيئة بين التلاميذ (كالسرقة والكذب والتنمر)				
7	انشغال التلاميذ بأدواتهم المدرسية على حساب التعلم.				
8	كثرة المشاجرة بين التلاميذ.				
9	الشعور بالملل من قبل التلاميذ أثناء شرح الدرس.				

ثالثا : مشكلات تتعلق بالمادة الدراسية					
1	حجم المادة الدراسية لا يتناسب مع المدة الزمنية لتنفيذه.				
2	عدم استخدام البيئة المحلية في توفير وسائل تعليمية مناسبة لموضوع الدرس.				
3	افتقاد الأنشطة التعليمية في بعض المواد الدراسية.				
4	صعوبة تحليل المادة الدراسية إلى أهداف سلوكية.				
5	لا تناسب المادة الدراسية المستوى العقلي والجسمي للتلاميذ.				
6	قلة الربط بين الأهداف السلوكية وأساليب التقويم.				
7	افتقاد التشويق في المادة الدراسية.				
8	قلة الممارسة العملية في المادة الدراسية.				
رابعا : مشكلات تتعلق ببيئة الصف					
1	عدم وجود إمكانيات داخل الصف تتيح للمعلم تطبيق الأنشطة الصفية.				
2	ازدحام الصف بالتلاميذ.				
3	عدم ترتيب مقاعد جلوس التلاميذ بشكل يتيح لهم الحركة بحرية دون تشتيت انتباههم.				
4	عدم احترام التلاميذ لقوانين وأنظمة المدرسة داخل الصف.				
5	ندرة استخدام المعلم أساليب التفاعل الصفي.				
6	عدم الشعور بالطمأنينة والقبول من الآخرين.				
7	معاملة بعض التلاميذ زملاءهم بسلوك عدواني داخل الصف.				
8	تشتت انتباه التلاميذ عند شرح الدرس.				
9	الشعور بالإحباط والفشل والنبذ من الآخرين				
10	قلة استخدام المعلم الوسائل الحديثة.				

ملحق (3)

جامعـــــــــــة الزاويـــــــــــة

إدارة الـدراسـات العليا و التدريـب

قسم التـــربية و علم النفس- شعبة التربويات

استمارة الاستبانة بصورتها النهائية

السيد المحترم / ة : المعلم / ة .....

السيد المحترم/ ة : المفتش/ ة .....

بعد التحية والسلام

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية للحصول على درجة الإجازة العالية (الماجستير) ، في التربية وعلم النفس ، بعنوان : (**المهارات التدريسية لمعلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بإدارة الصف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم والمفتشين التربويين ببلدية الزاوية).**

وعرفت الباحثة **المهارات التدريسية** إجرائيا بأنها : مجموعة من الأنشطة التعليمية ، والأسئلة الصفية التي يستخدمها المعلم ليستطيع الاتصال ، والتواصل مع تلاميذه ويسود جو من العلاقات الإنسانية بينهم لإدارة وضبط صفه.

وتهدف الدراسة إلى معرفة المهارات التدريسية لمعلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بإدارة الصف طبقا لمتغيرات (النوع - التخصص الدراسي - سنوات الخبرة).

وقد تم تحديد المهارات التدريسية في هذه الدراسة بمهارة (الاتصال والتواصل - العلاقات الإنسانية - الأنشطة الصفية - طرح الأسئلة الصفية - إدارة وضبط الصف).

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال ، نأمل من حضرتكم التكرم بالإجابة عن هذا المقياس.

ولكم جزيل الشكر والتقدير

الباحثة

البيانات الأولية :

النوع : ذكر ( ) أنثى ( )

التخصص الدراسي : علوم إنسانية ( ) علوم تطبيقية ( )

سنوات الخبرة : أقل من 5 سنوات ( ) من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات ( ) من 10 سنوات وأكثر ( )

	أولا : مهارة الاتصال والتواصل	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	يتقبل آراء التلاميذ ويتعامل معهم بمرونة.					
2	لا يستخدم عبارات التجريح أو الإهانة عند التعامل مع التلاميذ.					
3	ينوع في نبرات الصوت لجذب انتباه التلاميذ.					
4	يتعامل مع التلاميذ على قدر من المساواة.					
5	يستخدم إيماءات الوجه لتعزيز إجابات التلاميذ.					
6	يحرص على حفظ أسماء التلاميذ لتسهيل التواصل معهم.					
	ثانيا : مهارة العلاقات الإنسانية					
1	يمثل القدوة الحسنة المثالية للتلاميذ.					
2	يراعي الظروف الاجتماعية للتلاميذ.					
3	يهتم بجميع التلاميذ من دون تمييز.					
4	يكون علاقات مع التلاميذ قائمة على الاحترام المتبادل.					
5	يراعي ميول التلاميذ واهتماماتهم.					
6	يشجع التلاميذ على تبادل الأراء بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم.					
	ثالثا : مهارة الأنشطة الصفية					
1	يشرك جميع التلاميذ في الأنشطة الصفية.					
2	يوزع الأنشطة على التلاميذ حسب زمن الحصة.					
3	يختار أنشطة متنوعة ملائمة لمستوى التلاميذ.					
4	يربط بين الأهداف والأنشطة الصفية.					
5	يشجع التلاميذ على المشاركة في الأنشطة الصفية.					
6	يستخدم أنشطة صفية جماعية لغرس روح التعاون بين التلاميذ.					
7	يعزز رغبة التلاميذ في التفاعل الصفي.					
	رابعا : مهارة طرح الأسئلة الصفية					
1	يستمع إلى الأسئلة المطروحة من التلاميذ بكل رحابة.					
2	يناقش الإجابات الخاطئة للتلاميذ ويصححها.					
3	يختار أسئلة تشد انتباه التلاميذ للدرس.					
4	تكون الأسئلة ذات لغة واضحة.					
5	يطرح أسئلة تتسم بالشمول والدقة والموضوعية.					
6	يطرح أسئلة حسب مستويات الأهداف السلوكية.					
7	تثير الأسئلة المطروحة الدافعية لدى التلاميذ.					
	خامسا : مهارة إدارة وضبط الصف					
1	يوفر بيئة صفية مناسبة للتعلم.					

2	يضبط النظام الصفي ويحسن إدارته.					
3	يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة لضبط الصف.					
4	ينمي اتجاهات إيجابية نحو عملية الانضباط داخل الصف.					
5	يشجع التلاميذ على النظام داخل الصف.					
6	يراعي الأوضاع الصحية في تنظيم جلوس التلاميذ جميعا لتمكينهم من رؤية السبورة.					

ملحق (4)

جامعـــــــــــة الزاويـــــــــــة

إدارة الـدراسـات العليا و التدريب

قسم التـــربية و علم النفس- شعبة التربويات

استمارة الاستبيان بصورته النهائية

السيد المحترم/ ة : المعلم/ ة.....

السيد المحترم / ة : المفتش / ة .....

بعد التحية والسلام

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية للحصول على درجة الإجازة العالية (الماجستير) ، في التربية وعلم النفس ، بعنوان : (**المهارات التدريسية لمعلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بمشكلات إدارة الصف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم والمفتشين التربويين ببلدية الزاوية).**

وعرفت الباحثة **إدارة الصف** إجرائيا على أنها : مجموعة نشاطات وأنماط سلوكية ، يستخدمها المعلم لضبط سلوكيات التلاميذ ، لتهيئة بيئة مناسبة للتعليم.

وتهدف الدراسة إلى معرفة المهارات التدريسية لمعلمي الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بمشكلات إدارة الصف طبقا لمتغيرات (النوع - التخصص الدراسي - سنوات الخبرة).

وقد تم تحديد مشكلات الإدارة الصفية ، وهي مشكلات تتعلق ب (المعلم - الطالب - المادة الدراسية - إدارة الصف).

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال ، نأمل من حضرتكم التكرم بالإجابة عن هذا المقياس.

ولكم جزيل الشكر والتقدير

الباحثة

البيانات الأولية :

النوع : ذكر ( ) أنثى ( )

التخصص الدراسي : علوم إنسانية ( ) علوم تطبيقية ( )

سنوات الخبرة : أقل من 5 سنوات ( ) من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات ( ) من 10 سنوات وأكثر ( )

	أولا : مشكلات تتعلق بالمعلم	**موافق بشدة**	**موافق**	**محايد**	**غير موافق**	**غير موافق بشدة**
1	عدم تمكن المعلم من المادة التعليمية.					
2	قلة خبرة المعلم في تعامله مع تلاميذ الصفوف الأولى.					
3	قلة اهتمام المعلم بانتباه التلاميذ عند شرح الدرس.					
4	قلة تشجيع المعلم أسلوب التعزيز والمكافأة.					
5	عدم مراعاة المعلم للفروق الفردية بين التلاميذ أثناء شرح الدرس.					
6	الملل والروتين في عمل المعلم.					
	ثانيا : مشكلات تتعلق بالتلاميذ					
1	تأخر التلاميذ عن بداية الحصة الأولى في الوقت المحدد.					
2	استعانة التلاميذ بغيرهم في حل الواجبات المنزلية.					
3	امتلاك بعض التلاميذ اتجاهات سلبية نحو المدرسة.					
4	إهمال إحضار الكتب والكراسات.					
5	انتشار عادات سيئة بين التلاميذ (كالسرقة والكذب والتنمر)					
	ثالثا : مشكلات تتعلق بالمادة الدراسية					
1	حجم المادة الدراسية لا يتناسب مع المدة الزمنية لتنفيذه.					
2	افتقاد الأنشطة التعليمية في بعض المواد الدراسية.					
3	صعوبة تحليل المادة الدراسية إلى أهداف سلوكية.					
4	المادة الدراسية لا تناسب المستوى العقلي والجسمي للتلاميذ.					
5	قلة الربط بين الأهداف السلوكية وبين أساليب التقويم.					
6	افتقاد التشويق في المادة الدراسية.					
	رابعا : مشكلات تتعلق ببيئة الصف					
1	ازدحام الصف بالتلاميذ.					
2	عدم احترام التلاميذ لقوانين وأنظمة المدرسة داخل الصف.					
3	معاملة بعض التلاميذ زملاءهم بسلوك عدواني داخل الصف.					
4	الشعور بالإحباط والفشل والنبذ من الآخرين.					
5	قلة استخدام المعلم الوسائل التعليمية الحديثة.					

ملحق (5)

قائمة أسماء المحكمين

الاسم	الدرجة العلمية	الجامعة
محمد أمحمد غزالة	أستاذ	الزاوية
فاطمة رمضان صاكال	أستاذ مشارك	الزاوية
الشريف محمد الحراري	أستاذ مشارك	الزاوية
الشارف الكوم	أستاذ مشارك	الزاوية
الزائرة المختار أبوحربة	أستاذ مشارك	الزاوية
حافظ أمحمد زكري	أستاذ مشارك	الزاوية
فتحية ملاطم	أستاذ مساعد	الزاوية