وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية
قسم: علم النفس وعلوم التربية

واقع ممارسة مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي

دراسة ميدانية بمقاطعة إميه ونسه – الوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالبين :
- اعماره حميداتو
- حسين بن يامة

إشراف الأستاذة:
أ.د/ زليخة جديدي

نوقشت المذكرة علنا يوم: 2023/06/05
أمام اللجنة المكونة من الأساتذة

الإسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
بلقاسم عوين	دكتور جامعي	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي	رئيسا
زليخة جديدي	أستاذة ودكتورة	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي	مشرفا ومقررا
سميرة عمامرة	دكتورة جامعية	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي	مناقشا

السنة الجامعية: 2023/2022

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية
قسم: علم النفس وعلوم التربية

واقع ممارسة مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي

دراسة ميدانية بمقاطعة إميه ونسه – الوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص: علم النفس المدرسي

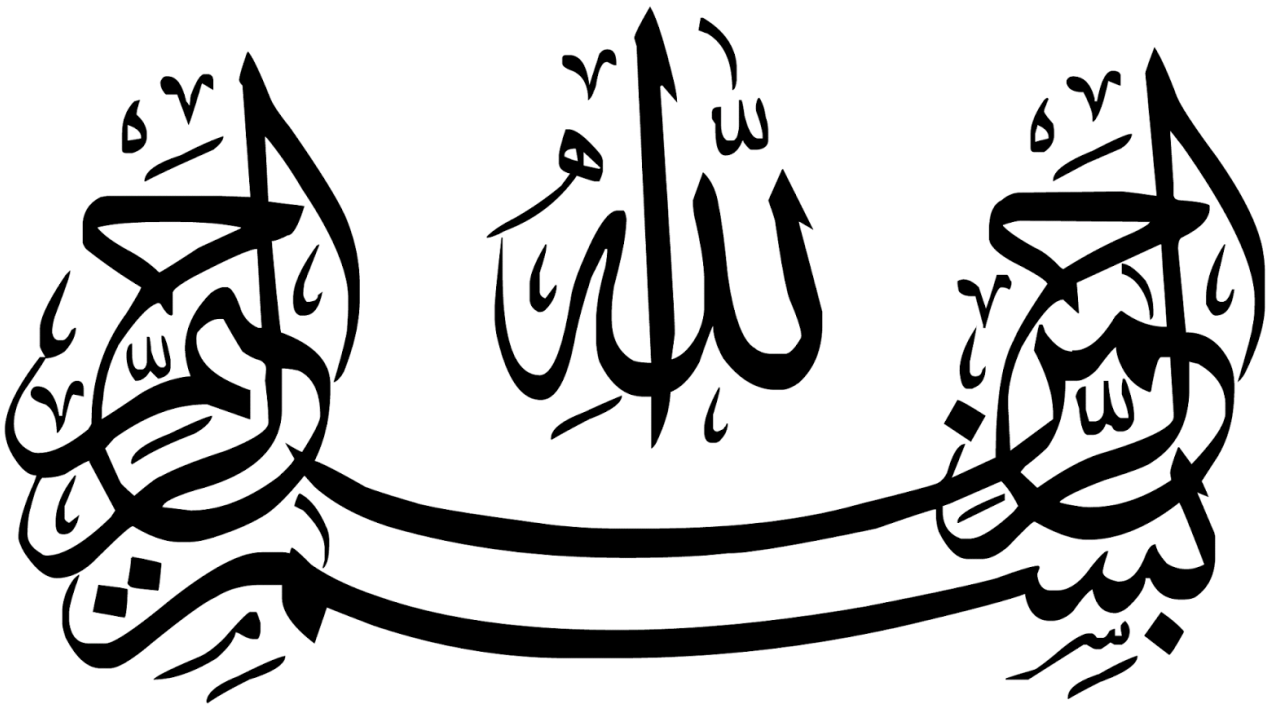
إعداد الطالبين :
-اعماره حميداتو
- حسين بن يامة

إشراف الأستاذة:
أ.د/ زليخة جديدي

نوقشت المذكرة علنا يوم: 2023/06/05
أمام اللجنة المكونة من الأساتذة

الإسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
بلقاسم عوين	دكتور جامعي	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي	رئيسا
زليخة جديدي	أستاذة ودكتورة	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي	مشرفا ومقررا
سميرة عمامرة	دكتورة جامعية	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي	مناقشا

السنة الجامعية: 2023/2022


بسم الله الرحمن الرحيم

الإهـداء

الحمد لله وكفى والصلاة والسلام على النبي المصطفى محمد ﷺ وعلى أهله ومن وفى.

أما بعد:

الحمد لله الذي وفقنا لتثمين هذه الخطوة في مسيرتنا الدراسية، بمذكرتنا هذه ثمرة الجهد والنجاح بفضله تعالى وحده مهداة الى من أفضلها على نفسي ولما لا، فقد ضحت من أجلي ولم تدخر جهدا في سبيل اسعادي على الدوام، **أمي** الحبيبة حفظها الله، وإلى خالد الذكر الذي وافته المنية **والدي (رحمه الله)**، إلى قرة عيني ورفيقة دربي " **زوجتي الغالية** "

إلى بناتي الغاليات المؤنسات، **أروى، سيرين ،رفيدة، جويرية.**

لكل أفراد العائلة الكريمة، إلى رفيق المشوار صديقي **حسين**، وإلى زملاء الدراسة والعمل كل واحد باسمه، إلى كل من مد لنا يد العون في إنجاز هذه المذكرة.

"اعماره"

الإهـداء

سبحان الذي وهبنا العقل سبحان الذي يستحق الشكر على نعمته وحده لا شريك له

والصلاة والسلام عل أشرف المرسلين خير الخلق الله أجمعين أما بعد

أهدي هذا العمـل

الى من علمني كيف اقف بكل ثبات فوق الأرض (أبي المحترم)

إلى نبع المحبة والايثار والكرم (أمي الموقرة)

الى من شد الله بهم عضدي فكانوا خير معين

إخواني وأخواتي

الى أقرب الناس الى نفسي (زوجتي المخلصة)

الى روحي وقرة عيني ونبض فؤادي إبني (صلاح الدين) (طلال)

إلى من تلقيت منهم النصح والدعم اصدقائي

"حسين"

بعد أن وفقنا الله في ا نجاز هذا العمل، لا يسعنا إلا أن نتوجه إليه سبحانه وتعالى بجميع أنواع الحمد والشكر على فضله وكرمه الذي غمرنا به فوفقنا إلى ما نحن فيه راجين منه دوام نعمه وكرمه، وانطلاقا من قوله صلى الله عليه وسلم :"من لا يشكر الناس لا يشكر الله "، نتقدم بالشكر والتقدير والعرفان إلى الدكتورة المشرفة " زليخة جديدي"، على تكرمها بقبول مرافقتنا في انجاز مذكرتنا، وعلى الجهد الكبير الذي بذلته معنا أثناء المرافقة، فلها منا فائق آيات التقدير والاحترام.

شكرنا موصول أيضا لأساتذتنا الكرام الذين رافقونا طيلة المشوار الدراسي ولم يبخلوا عنا بتقديم يد العون، وندين بالشكر كذلك إلى الدكتور سيف الدين جديدي الذي لم يبخل علينا بمساعدته وتوجيهاته القيمة.

الى كل الذين رافقونا في هذا العام وكانوا بمثابة إخوة لنا نرجو لهم من الله عز وجل التوفيق والسداد في حياتهم المستقبلية.

وفي الختام نشكر كل من ساعدنا وساهم في هذا العمل سواء من قريب أو بعيد حتى ولو بكلمة طيبة أو ابتسامة عطرة

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة للكشف عن واقع ممارسة مهارات الادارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي مقاطعة اميه ونسه (الوادي) وفقا لمتغير الجنس والخبرة المهنية، حيث تكونت عينة الدراسة من مئة (100) أستاذ وأستاذة، تم إختيارهم بطريقة طبقية ، واستخدمنا المنهج الوصفي الاستكشافي، وتم تطبيق الأدوات الخاصة بالدراسة والتي تتمثل في مقياس الادارة الصفية، وقد جرت المعالجة الاحصائية للنتائج باستخدام برنامج (SPSS) للإجابة عن التساؤلات، وتحقيق الفرضيات التي انطلق منها البحث وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإدارة الصفية تعزى لمتغير الجنس
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإدارة الصفية تعزى لمتغير الخبرة المهنية

الكلمات المفتاحية: الإدارة الصفية، أساتذة التعليم الابتدائي.

Abstract

This study aimed to reveal the reality of the practice of classroom management skills among primary education teachers in mih ounsa district (EL OUED) according to the variable of gender and professional experience. The tools for the study, which are the classroom management scale, and the statistical treatment of the results was carried out using the (SPSS) program to answer the questions and achieve the hypotheses from which the research was launched. The study concluded the following:

• There are no statistically significant differences in classroom management due to the gender variable.

• There are no statistically significant differences in classroom management due to the professional experience variable.

Keywords: Classroom management, primary school teachers.

قائمة المحتويات

فهرس المحتويات

المحتـــــــــوى	الصفحـــة
الإهداء	IV
الشكر والعرفان	VI
الملخص	VII
فهرس المحتويات	IX
فهرس الجداول	XI
فهرس الملاحق	XI
مقدمة	أ–ب
الجانب النظري	
الفصل الأول: الاطار العام للدراسة	
1–مشكلة الدراسة	02
2–فرضيات الدراسة	03
3–أهداف الدراسة	03
4–أهمية الدراسة	03
5–التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة	04
6–الدراسات السابقة	04
الفصل الثاني: الإدارة الصفية	
تمهيد	09
أولا: تعريف الإدارة الصفية	09
ثانيا: أهداف الإدارة الصفية	10
ثالثا: أهمية الإدارة الصفية	10
رابعا: أنماط الإدارة الصفية	11
خامسا: عناصر الإدارة الصفية	12
سادسا: خصائص الإدارة الصفية	13
سابعا: أسس الإدارة الصفية	15
ثامنا: مشكلات الإدارة الصفية	15
تاسعا: العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية	17
خلاصة الفصل	21

الفصل الثالث: مرحلة التعليم الإبتدائي	
تمهيد	23
أولا: تعريف مرحلة التعليم الإبتدائي	23
ثانيا: أهمية مرحلة التعليم الإبتدائي	24
ثالثا: أهداف التعليم الإبتدائي	25
رابعا: وظائف مرحلة التعليم الإبتدائي	26
خامسا: العناصر الأساسية في التعليم الإبتدائي	26
سادسا: تنظيم المسار الدراسي للتعليم الإبتدائي	27
سابعا: خصائص معلم مرحلة التعليم الإبتدائي	29
ثامنا: الإدارة الصفية بالمدرسة الإبتدائية الجزائرية	32
تاسعا: المشكلات التي تعترض إدارة المدرسة الإبتدائية	33
خلاصة الفصل	34
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	37
1- منهج الدراسة	37
2- الدراسة الاستطلاعية	37
3- الدراسة الأساسية	38
4- أداة جمع البيانات	39
5- الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة	40
خلاصة الفصل	41
الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	43
1-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى	43
2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية	45
الخلاصة العامة ومقترحات البحث	48
قائمة المصادر والمراجع	50
الملاحق	54

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحـــــة
01	الاستمارة	54
02	مخرجات SPSS	57

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجداول	الصفحـــــة
01	يمثّل أطوار التعليم الابتدائي و المدة الزمنية لكل طور	29
02	يوضح توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية من حيث نوع الجنس	37
03	يوضح توزع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس	38
04	يوضح خصائص عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة	38
05	يبين معاملات الإرتباط بين الدرجة الكلية للأداة	39
06	يبين ثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)	40
07	يوضح نتائج اختبار ت لمتغير الإدارة الصفية حسب متغير الجنس	43
08	يوضح نتائج اختبار انوفا ANOVA لمتغير الإدارة حسب الخبرة	45

مقدمة

تعتبر الإدارة الصّفيّة أهم عنصر من عناصر الموقف التعليمي التعلمي ، كون عملية التعليم الصّفي هي عملية تفاعل إيجابي بين المعلم و تلاميذه ، و يتم التفاعل من خلال نشاطات منتظمة و محددة ، تتطلب معايير و ظروف مناسبة .

تعمل الإدارة الصّفيّة على تهيئتها كما تؤثر البيئة التّي يحدث فيها التعلم على فعالية التعلم نفسها. فالإدارة الصّفيّة تشمل إجراءات المعلم الناجح في تكوين بيئة تعليمية متميزة تشجع على التفاعل الاجتماعي الايجابي و تحفيز الدافعية الذاتية على التعلم و تعزيزها ، فهي التّي تنظم البيئة المادية للتعلم و تضع قواعده و ضوابطه و تخطط لنواتجه و مخرجاته، وتتزايد أهمية الإدارة الصّفيّة في تنوع مصادر المعرفة و تنوع أدواتها المختلفة، كان و لابد من إيجاد ضوابط مدرسية سلوكيّة جديدة تتصدى لما أخرجته التكنولوجيا المعاصرة على التعلم و التربية.

لقد اختلف العلماء في تحديد طبيعة الإدارة الصّفيّة ، كونها مفهوم مليْ بالغموض يشبه شيئا لا يمكن للباحث الإمساك به لعدم استقراره زمانيا. فالصّف بيئة مركبة صفيّة الإدارة ، تجمع أفراد يتميزون بتنوع جذورهم الاجتماعية و أعمارهم و خبراتهم و دوافعهم و الأهداف التّي يتابعونها.

و تعد إدارة الصّف القاعدة الرئيسية التّي تنطلق منها عملية إصلاح العملية التعليمية ، فالمعلم مهما كان متمكنا من المادة التعليمية الصّفيّة المناسبة لن يستطيع أن يؤدي المهام الملقاة على عاتقه على أكمل وجه، و عليه كان موضوع دراستنا حول واقع ممارسة مهارات الإدارة الصّفيّة لدى معلمي المدرسة الابتدائية ، و تم التطرق في هذه الدراسة على جانبين ، نظري و ميداني :

فالجانب النظري تضمّن ثلاثة فصول :

- **الفصل الأول** احتوى على مشكلة الدراسة و فرضياتها و التعريفات الإجرائية و أهمية الدراسة و أهدافهـــــا، و أهم الدراسات السابقة .
- **الفصل الثاني**: يتعلق بالإدارة الصّفيّة و تناولها فيه مفاهيم الإدارة الصّفيّة و خصائصها و أنماطها و أهدافها و أهميتها.
- **الفصل الثالث:** تتعلق بالمرحلة الابتدائية و تناولنا فيه مختلف تعاريف المرحلة الابتدائية ، و كذلك أهدافها و أهميتها و حاجات التلميذ و مشكلاته فيها.

أما الجانب الميداني فقد احتوى على فصلين:

- **الفصل الرابع:** الذي جاءت فيه العناصر التالية ، إجراءات الدراسة الاستطلاعية و الأساسية و تضمن المنهج المستخدم و عينة الدراسة و أدوات جمع البيانات (استبيان الإدارة الصّفيّة) و كيفية تطبيقه و تصحيحه و خصائصه السيكومترية.

أما الفصل الخامس: فقد جاء فيه عرض و تحليل النتائج المحصل عليها، ومناقشتها تم تقديم خلاصة عامة عن موضوع الدراسة و الخروج بمجوعة من المقترحات و التّي نلحقها بقائمة المراجع و الملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول :الإطار العام للدراســـة

1/- مشكلة الدراسة.

2/- فرضيات الدراسة.

3/- أهداف الدراسة.

4/- أهميّـة الدراسة.

5/- التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة.

6/- الدراسات السابقة.

خلاصة الفصل

1- مشكلة الدراسة

حظي ميدان التربية و التعليم في مختلف بلدان العالم، نصيبا وافرا من الإهتمام ، فالدول تضع التعليم من أولى اهتماماتها و سياساتها نجدها متطوّرة اقتصاديا و اجتماعيا و ثقافيا و سياسيا، و مما لا شكّ فيه أنّ واقعنا اليوم يبين أنّ مستقبل العالم بيد الشعوب و الأمم المتعلّمة لأنّ التربية كما أكدّها (توق و آخرون 2003، 43)، هي "عملية ينظّم بها المجتمع حركته و بناءه و ارتقائه و على أنّها وسيلة لتعليم الفرد من أجل بناء النمو المتكامل لشخصيته و تحقيق التكيف مع بيئته و أنّ ما تهدف إليه هو تطوير المهارات الفردية حتّى يتمكن الإنسان من فهم البيئة من حوله و من السيطرة عليها بشكل يجلب له النفع و السعادة و الرضى".

و من هذا المنطق أولت الجزائر كغيرها من الدول التّي تسعى جاهدة إلى العناية الكبيرة بالتعليم بحيث جعلته إجباريا و حقا دستوريا ، لكل شخص بلغ سن السادسة من عمره، حيث يمرّ بمراحل من التعليم الابتدائي ، مرحلة التعليم المتوسط، مرحلة التعليم الثانوي. و تعدّ مرحلة التعليم الابتدائي هي مرحلة تهيئة التلاميذ للمراحل الأخرى المتقدّمة من الدراسة . و هي القاعدة الأساسية بالنسبة للمتعلمين الذين هم دون سنّ الثانية عشر.

و تعتمد مرحلة التعليم الابتدائي على العمليات المحسوسة و ذلك بتوظيف الوسائل التعليمية ، كما أشار إليها (جون جاك روسوا)، كما أطلق عليها مرحلة العمليات الحسيّة (شقيق 2010، 24).

فالمدرّس الكفء أحد الوسائط المهمّة في الإدارة الصفيّة الناجحة و الذي يجب أن يمتلك مجموعة من المهارات المتنوعة و التّي تسمح له بتحقيق الأهداف باختلاف مراحلها.

وتتمثل الإدارة الصفيّة في مجموعة الممارسات المنهجية و اللامنهجية التّي يؤديها المعلم أثناء تواجده داخل غرفة الصف ، و هي ذلك العلم الذي له أسسه و قواعده في الوقت ذاته هي فنّ تطبيق هذا العلم (نبهان، 2008، 20).

فالتعلّم الصّفي الفعّال هو التّعلّم الذي يكون مضبوطا بالإدارة و يقوم على الخبرة و الممارسة ، و على هذا الأساس تعمل الإدارة الصّفيّة على توفير بيئة صفيّة مضبوطة ، تضمن الوصول لتحقيق الأهداف المنتظرة داخل الصّف الدراسي من أجل تنظيم المواقف و العلاقات التفاعلية بين المعلم و المتعلم ، و هنا تبرز خبرة و مهارات المعلم ، للحدّ من بعض المشكلات السائدة في غرفة الصّف بالنسبة للطور الإبتدائي.

تعتبر إدارة الصف من المهام الأساسية للتّعلّم و الإفراط فيها أو إهمالها يؤدّي إلى عرقلة سير العملية التعلميّة.

و مما لاشكّ فيه أنّ الإدارة الصّفيّة قد مسّت مختلف الأطوار التعلمية الثلاثة ، إذ برزت بحدّة في الصفوف الابتدائية

و من خلال ما سبق يمكن طرح التساؤل التالي :

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات الإدارة الصّفيّة لدى أساتذة التعليم الابتدائي، تعزى لمتغيري (الجنس – الخبرة المهنية).

و عليه و في ضوء هذه الإشكالية نحاول نحن الباحثان الإجابة عن التساؤلات التالية :

1– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات الإدارة الصّفيّة لدى أساتذة التعليم الابتدائي حسب متغيري الجنس .

2– هل توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات الإدارة الصّفيّة لدى أساتذة التعليم الابتدائي حسب متغير الخبرة المهنية.

2–فرضيات الدراسة:

1–الفرضية الرئيسية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات الإدارة الصّفيّة لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغيري (الجنس – الخبرة المهنية).

2–الفرضيات الجزئية:

1– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات الإدارة الصّفيّة لدى أساتذة التعليم الابتدائي حسب متغير الجنس.

2– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات الإدارة الصّفيّة لدى أساتذة التعليم الابتدائي حسب متغير الخبرة المهنية.

3– أهداف الدراسة: إنّ قيمة كل دراسة في العلوم الاجتماعية ترتبط ارتباطا وثيقا بقيمة الأهداف و النتائج التّي تتوصل إليها ، لذلك يجب على الباحث أن يضع أهداف مساعدة له، فلا يمكن أن نتصور دراسة بدون أهداف.

* معرفة واقع الإدارة الصّفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي و مدى تطبيقها في المدرسة الجزائرية.

* معرفة مدى تأثير متغير الجنس في تطبيق مهارات الإدارة الصّفيّة.

* معرفة مدى تأثير متغير الخبرة المهنية في تطبيق مهارات الإدارة الصّفيّة.

4- أهمية الدراسة: تتمثل أهمية هذه الدراسة الحالية في كونها تحاول تشخيص واقع إدراك معلمي المرحلة الابتدائية و حاجاتهم التكوينية للإدارة الصّفيّة ، و تعدّ هذه الأخيرة من المواضيع المهمّة في إنجاح العملية التعليمية ، و رغم أهمية هذا الموضوع في حد ذاته باعتبار أنّ الإدارة الصّفيّة تشكل العمود الفقري لعمل المدرسة في المرحلة الأولى من تعلّم التلاميذ، و لذلك فهي تحتاج إلى معلم خبير و كفء و فعّال و عليه في ظل هذا الدور الذي يقوم به المعلم في الإدارة الصّفيّة ، فهي تتوفر و تزود المعلم بالمعارف العملية التّي تجعله أكثر وعيا و إدراكا لكل ما يتعلق بها خاصة في المرحلة الابتدائية ، و تساعده أيضا على مسايرة كل جديد و تطور في مجال الإدارة الصّفيّة و مساعدته في أنّها و تنمي التفاعل بين كل الفاعلين في المجتمع من أجل خدمة التربية و التعليم و تطوير أداء المتعلمين في هذه المرحلة الحساسة من مراحل التّعلّم للمتعلمين.

5- التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

الإدّارة الصّفّية: نقصد بها مستوى أو درجة تمكن أساتذة التّعليم الإبتدائي لتسيير إدارة الصّف بهدف توفير البيئة الملائمة للعملية التّعليمية التّعلّمية وخلق جو من التّفاعل والإنضباط بين التّلاميذ للوصول إلى الأهداف المنشودة .

مرحلة التّعليم الإبتدائي: تعرف المرحلة الإبتدائية بأنّها المرحلة التّعليمية الإلزامية الواقعة بين التّعليم التّحضيري والتّعليم المتوسط مدّتها (5 سنوات) تبدأ من الصّفّ الأوّل إلى الصّفّ الخامس بحيث تظم أطفالا تتراوح أعمارهم من 6 إلى 11 سنة.

6- الدّراسات السّابقة:

1-الدّراسات العربية:

دراسة عودة عبد الجواد أبو سنينة 2010: درجة توظيف أبعاد (تريكت وموس) في الادارة الصّفية من وجهة نظر معلّمي الدّراسات الاجتماعيّة ومديري مدارس المرحلة الأساسيّة العليا في الأردن.

– هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن درجة توظيف أبعاد الإدارة الصّفيّة ، وكذلك التّعرف على دور كلّ من الوظيفة والجنس والخبرة ، في توظيف أبعاد الادارة – وكانت التساؤلات كالتّالي:

1 – ما درجة توظيف معلّمي الدّراسات الإجتماعية لأبعاد (تريكت وموس) في الإدارة الصّفّية من وجهة نظر مديري المدارس الإبتدائية في الإدارة .

2 – هل توجد فروق دلالة احصائية عند مستوى الدّلالة 0.05 لبين تقديرات المعلّمين في درجة توظيف الإدارة الصّفية تقديرات مديري مدارس المرحلة الأساسية تعزى إلى الوظيفة والجنس والخبرة .

وكانت عيّنة الدّراسة 118 معلما ومعلمة و 118 مديرا ومديرة موزّعيين على المدارس بالطّريقة العشوائية البسيطة تم اختيار 69 مديرا ومديرة ، و 188 معلّما ومعلّمة يمثلون 41 % من مجتمع الدّراسة .

الأداة المستخدمة في الدّراسة هو مقياس تمّ تطويره من طرف الباحثان وهو المقياس الّي استخدمه تريكت وموس من أجل ما يتناسب مع عيّنة الدّراسة تألّفت الأداة من 105 فقرة ، وبعد التّحكيم أصبحت 78 .

المنهج المعتمد في الدّراسة هو المنهج الوصفي التّحليلي.

الأساليب الإحصائية الّتي اعتمد عليها الباحثان في تنظيم بيانتهم وتحليلها هو الاحصاء الوصفي ، حيث تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ونتائج اختبار T .

نتائج الدّراسة الّتي توصل إليها الباحثان هو أن درجة توظيف أبعاده (تريكت وموس) من قبل عيّنة الدّراسة جاء عاليا على أبعاد مجتمعهم حيث تحصّل على المرتبة الأولى بدرجة تقدير عالية بمتوسّط حسابي 4.05 بينما تحصّل بعد الضّبط والسّيطرة على المرتبة لدرجة توظيف المتوسط أمّا بالنّسبة للفروق لم توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى للوظيفة والجنس والخبرة في إدارة الصّف عند مستوى 0.05 (عودة ، وعائش، 2012، 437)

دراسة مجاهد علجية 2016 : تهدف هذه الدّراسة حول دور الإدارة الصّفّية في التّحصيل الدّراسي من وجهة نظر أساتذة التّعليم المتوسط .

ولقد اعتمدت هذه الدّراسة على المنهج الوصفي ، أمّا الادوات المستخدمة في جمع البيانات هي استمارة الّتي وجهت إلى أساتذة التّعليم المتوسط ، أمّا في ما يخصّ العيّنة تمثّلت في أساتذة التّعليم المتوسط الّذي بلغ عددهم 71 أستاذا وبعد الّسّحب 31 أستاذ منهم لإجراء الدّراسة الأساسيّة أصبح عددهم 40 أستاذا كعيّنة أساسية وتم سحب هذه العيّنة بطريقة قصدية .

أهم النتائج الّتي وصلت اليها هذه الدّراسة : –للإدارة الصّفّية دور في التّحصيل الدّراسي من وجهة نظر الأساتذة المكلّفون بالتّدريس .

- إنّ التّخطيط الجيّد للدرس دور فعّال في مستوى التّحصيل الدّراسي من وجهة نظر أساتذة التّعليم المتوسط المكلّفون بالتّدريس .

دراسة مسفر بن عواض الزايدي (2013): هدفت الدراسة للتعرف على درجة ممارسة إدارة الصفوف الأولية على عينة عشوائية تكونت من (62) مديرا و(60) مرشدا و(159) معلما من المرحلة الإبتدائية بمدينة الطائف. استخدم خلالها الباحث المنهج الوصفي المسحي، موظفا استبانة مكونة من (55)عبارة تقيس ممارسات إدارة الصفوف الأولية. ومن بين ما توصلت إليه الدراسة: أن المتوسط الحسابي الموزون لأبعاد ممارسة سلوك المعلم لإدارة الصفوف الأولية كان بدرجة عالية حيث بلغ (4.12)وبانحراف معياري قدره (0.54) كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقدير درجة ممارسة مهارات إدارة الصفوف الأولية وفقا لنوع الأعداد وكذلك المؤهل العلمي، في حين وجدت فروق بين المتوسطات لدرجات ممارسة إدارة الصفوف الاولية في مهارات الاتصال بالتلاميذ، ومهارات إدارة السلوك الطلابي تعزى إلى متغير الخبرة.

دراسة حفيظ بوبكر ومؤذن أحمد 2018: حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة أدرار، كما هدفت الى التعرف على أثر الجنس وسنوات الخبرة على درجة ممارسة هؤلاء الأساتذة لهذه المهارات، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع أساتذة التعليم الإبتدائي بمدينة أدرار، حيث تم إختيار العينة بطريقة عشوائية بلغ حجمها 120 أستاذ، وقد استخدم فيها اختبار ت ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مهارة تنظيم الجو المدرسي قد تحصلت على المرتبة الأولى في الإدارة الصفية، ثم تليها مهارة تنظيم البيئة الفيزيقية في القسم، ثم تنظيم التفاعل، كما بينت نتائج الدراسة بأنه لا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس في ممارسة مهارات الإدارة الصفية، بينما توجد فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة المهنية.

2-الدّراسات الأجنبية:

1-دراسة يلديريم (2014) : بعنوان تطوير مقياس لمهارات إدارة البيئة التّعليمية لأساتذة التّعليم الإبتدائي بتركيا تهدف الدّراسة إلى تطوير مقياس لمهارة إدارة البيئة التّعليمية لأساتذة التّعليم الإبتدائي بتركيا ، استعمل الباحث مقياس يحتوي على 47 فقرة وموزّعة على ستّة أبعاد وللتحقق من ثبات الأداة طبقت على عيّنة قوامها 50 أستاذ وذلك باستعمال معامل ألفا كرونباخ وطريقة إعادة الاختبار وهي إجراء التّحليل

العاملي الإستكشافي على عيّنة حجمها 316 أستاذ استخلص الباحث 33 فقرة موزّعة على ستّة عوامل ، وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج SPSS وتمّ اختيار العيّنة عشوائية .

2-دراسة dgigic et dsogilg kovic 2011 : بعنوان أنماط الادارة الصّفّية ومناخ الصّف والإنجاز المدرسي دراسة ميدانية بصربيا . تهدف الدّراسة إلى معرفة العلاقة بين أنماط الإدارة الصّفّية والرّضا عن المناخ الفصل الدّراسي وانجاز الطّلاب ، حيث استعمل الباحث عيّنة الدّراسة تتكون من 273 تلميذ من التّعليم الإبتدائي ومجموعة من الأساتذة حيث استعمل مقياس يقيس أنماط إدارة الصّف من إعداد صاحبي الدّراسة حيث وصلت نتائج الدّراسة أنّ الانجازات في ذروتها عندما مارس المعلّمون النّمط التّفاعلي وفي أدنى مستوياتها عندما مارس المعلّمون النّمط التّدخّلي (dgigic et kovic 2011, 819,822)

3-دراسة kothrun et lunchburg 2013 : بعنوان استراتيجيات إدارة الصّفوف الدّراسية وتأثيرها على انجازات الطّلاب الدّراسية دراسة ميدانية بالولايات المتّحدة الأمريكية . تهدف الدّراسة إلى قياس تأثير إستراتيجيات إدارة الصّفوف الدّراسية على إنجازات الطّلاب الدّراسية ، حيث استعمل الباحث عيّنة الدّراسة تتكون من 84 معلّما من معلّمي الصّف الثّالث والرّابع والخامس ، حيث استعمل اختبارات موحّدة في القراءة وفنون اللّغة الانجليزية والرّياضيّة ، حيث وصلت نتائج الدّراسة أنّه لم تختلف مستويات إنجاز التّلاميذ كثيرا باختلاف إستراتيجيات إدارة الصّف (kothrun , 2013, 105)

تعقيب على الدّراسات السّابقة:

إنّ أهم ما ركزت عليه الدّراسات السّابقة يدور حول المعلّم ومهاراته في إدارة الصّف ، وكذلك المهمّات المسندة إليه و أجمع أصحاب هذه النّظريات على أنّ الإنضباط الصّفي أو التّحكم في الصّف يعد المشكل الأكبر الذّي يواجهه المعلّم أثناء تأدية مهامه في سير العلمية التّعلّيميّة التّعلّميّة خلال الفصل . وتتشابه دراستنا مع الدّراسات السّابقة من حيث الموضوع لكن تختلف معها من حيث المجال ، فدراستنا ركزت على بعض جوانب ومهارات الإدارة الصّفّية وكذلك سوف تتم هذه الدّراسة على مرحلة مهمّة من مراحل التّعليم لّما تتميّز به عن غيرها من المراحل الأخرى.

الفصل الثاني : الإدارة الصّفّية

تمهيـــد.

1- تعريف الإدارة الصّفيّة.
2- أهداف الإدارة الصّفيّة .
3- أهمية الإدارة الصّفيّة.
4- أنماط الإدارة الصّفيّة.
5- عناصر الإدارة الصّفيّة .
6- خصائص الإدارة الصّفيّة.
7- أسس الإدارة الصّفيّة.
8- مشكلات الإدارة الصّفيّة.
9- العوامل المؤثرة في الإدارة الصّفيّة.

خلاصة الفصل

تمهيد

تعتبر الإدارة الوسيلة الأساسية لتنظيم الجهود الجماعيّة ، فالفرد بحاجة إليها لتنظيم وتيسير أموره و أمور أسرته والمؤسسة الّتي يعمل بها ، فأيّ مؤسسة بحاجة إلى إدارة من أجل تنظيم أمورها وتفاعل مداخلاتها ، ومن هنا جاءت الحاجة إلى الادارة الصّفّية الّتي تعد بوابة العملية التّعليمية التّعلّمية ، وأحد أهم عوامل نجاحها من حيث أنّها توفر بيئة صفّية ناجحة تعمل على تدريب وتنظيم وتهيئة الظّروف جميعها ، وتساعد المعلّم على معرفة الطّرق والاجراءات الّتي يستعملها لتطوير الأنواع السّلوكية المقبولة لدى المتعلّم وسوف نتناول شيء من التّفصيل في الادارة الصّفّية وذلك نظرا لأهميتها ودورها في الفاعل في مجمل فعاليات العملية التّربوية من عدّة جوانب.

1- **تعريف الادارة الصّفّية :** تعد الادارة الصّفّية جزء من الإدارة المدرسية ككل والّتي بدورها هي جزء من الادارة التّربوية ومن الأسلم تحديد مفهوم الإدارة الصّفّية الّتي أخذت مدلولات ومفاهيم متعدّدة ، ولقد اختلف المهتمّون بعلم الإدارة في التّوصل إلى تعريف واحد وجامع لهذا المفهوم على اعتباره مفهوما معقّدا يصعب تحديده ولذا قدّموا عدّة تعريفات لها.

تعرّفها نوال العشّي بأنّها: جميع الأعمال الّتي يقوم بها المعلّم داخل غرفة الصّف بما يتعلّق بتدبير الظّروف المختلفة الّتي تجعل من المتعلّم أمرا ممكنا في ضوء الأهداف التّعليمية والّتي تعمل على إحداث تغيّر في سلوك الطّلاب من حيث اكتسابهم لمعارف ومفاهيم جديدة وأحداث تغيّرات في مهارتهم وبناء اتّجاهات ايجابية لديهم وتنمية ميولهم (العشّي، 2008، 17)

ويرى آخرون أن الإدارة الصّفّية هي مجموعة الممارسات المنهجية واللاّمنهجية الّتي يؤدّيها المدرس أثناء تواجده داخل غرفة الصّف وهي علم له أسسه وقواعده وفي الوقت ذاته هي فن تطبيق هذا العلم (نبهان، 2008، 21)

ومن هنا يتبادر في الذّهن الكثير من الأسئلة الهامة المتعلّقة بالإدارة الصّفّية: كيف يمكن تنظيم البيئة الماديّة ؟ كيف نمكن أن نصل إلى عام دراسي وناجح ؟ كيف يمكن تحميل الطّلاب المسؤولية الأكاديميّة ؟ كيف يمكن دعم السّلوك السّوي ؟

ويمكن الآن تلخيص مفهوم للإدارة الصّفّية بأنها مجموعة النّشاطات الّتي يسعى المعلّم من خلالها إلى خلق وتوفير جو صفّي يسوده العلاقات الاجتماعية الايجابيّة بين المعلّم والمتعلّمين أنفسهم داخل غرفة الصّفّ .

إنّ كلّ القضايا هي جزء من الإدارة الصّفّية والّتي تشمل أعمال المعلّم لتكوين بيئة تعلّم تشجع عن التّفاعل الإجتماعي الإيجابي والإنخراط النّشط والفعّال بالتّعلم والدّافعية الذّاتية (R – Burden ,2003 , 30)

وتعرف أيضا على أنّها المعرفة السليمة لما يريد الأفراد القيام به مع التّأكد من أنّهم يقومون بذلك بتعيين أحسن الطّرق بأقل تكلفة ، أو هي تنظيم الجهود وتنسيقها واستثمارها بأقصى طاقة ممكنة للحصول على أفضل النتائج بأقل جهد ووقت ممكن (البيلاوي و آخرون ، 2006 ، 56)

ومما تعددت التّعريفات المختلفة للإدارة الصّفّية في إرباك وتشويش المفهوم فإنّنا سنعتمد على طريق نظري واحد بسيط ومباشر . الإدارة الصّفّيّة هي جميع الخطوات والاجراءات اللاّزمة لبناء والحفاظ على بيئة صفّيّة ملائمة لعمليتي التّعليم والتّعلم (هارون ، 2003 ، 34) .

2- أهداف الإدارة الصّفّيّة:

تهدف الإدارة الصّفّيّة لاستثارة البيئة التّعليمية والمحافظة لذلك فهي تهدف إلى:

- الوصول بالتّلاميذ إلى التّعلّم الجيّد من خلال توفير فرصة تعليمية تتيح لهم المشاركة في الأنشطة الصّفّيّة .
- استثمار الوقت بشكل فعّال فكثير من الوقت يضيع في ضبط الفوضى في الصّف وتأخير بداية الحصّة .
- تحقيق الانضباط الذّاتي للتلاميذ و إدارة أنفسهم .

ويرى نبهان أن أهداف الادارة الصّفّيّة تكمن في :

- توفير المناخ التّعليمي التّعلّمي الفعّال .
- توفير البيئة الآمنة والمطمئنة للطلاّب .
- رفع مستوى التّحصيل العلمي والمعرفي لدى التّلاميذ .
- مراعاة النّمو المتكامل للتلميذ . (نبهان ، 2008 ، 221)

3- أهمية الادارة الصّفّية:

الإدارة الصّفّية ذات أهميّة خاصة في العملية التّعليمية لأنّها تسعى إلى توحيد وتهيأت جد منتظم وهادئ داخل الصّفّ من أجل حدوث عملية التّعليم والتّعلّم بصورة فعّالة وبشكل سريع كونها تشكل تفاعل ايجابي بين الأستاذ والتّلميذ ويتم التّفاعل من خلال النّشاطات المنظّمة الّتي تتطلب ظروفا وشروطا مناسبة تعمل الادارة الصّفّيّة على تهيئتها ، كما تؤثر البيئة الّتي يحدث فيها التّعلّم على فعالية عملية التّعلّم نفسها ، وعلى الصّحّة

النّفسية للتلاميذ فإذا كانت البيئة الّتي يحدث فيها التّعلّم بيئة تتصف بتسلّط المعلّم ، فإنّ هذا يؤثر على شخصية المتعلّمين من جهة ، وعلى تفاعلهم من جهة أخرى.

ومن الطّبيعي أن يتعرّض الطّالب داخل غرفة الصّفّ إلى منهاجين أحدهما أكاديمي والآخر غير أكاديمي ، فهو يكتسب اتّجاهات مثل : الانضباط الذّاتي والمحافظة على النّظام ، وتحمل المسؤولية ، والثّقة بالنّفس ، وأساليب العمل التّعاوني وطرق التّعاون مع الآخرين ، واحترام الآراء والمشاعر للآخرين (نبهان ، 2008 ، 37).

أي مثل هذه الاتجاهات يستطيع التّلميذ أن يكتسبها إذا ما عاش بأجوائها وأسهم في ممارستها ، وهكذا من خلال الإدارة الصّفّيّة يكتسب التّلميذ مثل هذه الاتّجاهات في حالة مراعاة المعلّم لها في إدارته الصّفّيّة.

وخلاصة القول أنّه إذا ما أريد للتّعليم الصّفّي أن يحقق أهدافه بكفاية وفاعلية فلا بدّ من إدارة صفّيّة فعّالة.

4- أنماط الإدارة الصّفّيّة:

أ- النّمط التّسلّطي: ويتميّز هذا النّمط بمناخ صفّي يتصف بالقهر والارهاب والخوف ، حيث يرى المعلّم في نفسه مصدرا رئيسيا ، وينتظر من متعلّميه الطّاعة التّامة لتعليماته و أوامره ، وحيث يكون المعلّم مزاجيا في علاقته مع تلاميذه ومن بين الأثار الايجابية لهذا النّمط هي :

- المعلّم محدد لهدفه ولذلك لا يسترف الجهد والوقت لتنفيذ الهدف .
- مستوى التّحصيل الدّراسي عند التّلاميذ مرتفع .

ومن بين الأثار السّلبية في هذا النّمط هي :

- الدّافعية للتعلّم خارجية مصدرها والعقاب مما يفقد العملية التّعليمية التّعلّمية أهم خصائصها وهي نقل أثر التّعلم ، ويبقى التّعديل في السّلوك محدود أو مرتبطا بزمن الرّهبة والخوف .

ب- النّمط الدّيمقراطي: و هو أرقى أنواع الإدارات الصّفّيّة، لأنّ الأستاذ يسمح للتلاميذ العديد من الممارسات و التّي منها:

- إتاحة فرص متكافئة للتلاميذ.
- إشراك التلاميذ في المناقشة و تبادل الآراء و وضع أهداف و رسم الخطط .
- تنسيق العمل بينه و بين التلاميذ.

- تشجيع استشارة دافعية التلاميذ.
- العمل على خلق جو يشعر التلاميذ بالطمأنينة.
- إتاحة الحرية الفكرية لكل التلاميذ ، و في قدراتهم و الرغبة في التعامل معهم .

ج- النّمط الفوضوي: يسود هذا النمط لدى المتعلمين ضعاف الشخصية و الغير قادرين على جذب انتباه التلاميذ ، فتجد التلاميذ ينتقلون بين المقاعد المختلفة و يتصرفون وفقا لأهوائهم في غرفة الفصل دون الإحساس بوجود ضوابط لتصرفاتهم ، أمّا المعلم فهو غير مخطط و عديم المقدرة على القيام بالجهد اللازم لتقويم سلوك التلاميذ ، و نجد أيضا ضعف الأستاذ في معرفة خصائص الفئة العمرية عند التلاميذ الذين يدرسهم و كثرة التلاميذ في الفصل الواحد.

د- النمط التقليدي: يعتمد هذا النمط على احترام كبار السّن ، وباعتبار أنّ الأستاذ أكبر سنّا من التلاميذ و أفصح لسانا منهم و أكثرهم خبرة و حكمة ، فهو يتوقع من التلاميذ الطاعة المطلقة و الولاء له، فتجده يقاوم أية محاولة للتغيير، ويعتبر أي محاولة لذلك تعدّيا على سلطته ونفوذه داخل الصف (نبهان،2008، 22، 23).

5- عناصر الإدارة الصّفيّة:

من خلال التعريفات المذكورة سابقا لمفهوم الإدارة الصّفيّة نجد أنّها تتكون من مكونات و العناصر التّي يمكن تصنيفها على النحو التالي:

- **العناصر البشرية:** و تشمل المعلم الذي يعتبر مسيّر و منظّم لإدارة الصّف ، و هو من أهم العناصر الأساسية لسبب الدور الذي يقوم به في إنجاح غرفة الصّف ، و كذلك المتعلمين الذي يكون لهم دور مباشر في إدارة الصّف من حيث تأثرهم و تأثيرهم بالعناصر الأخرى كالتفاعل الصّفيّ و القيام بعملية التعلّم نفسها.
- **العناصر المادية:** و تشمل البيئة المادية لغرفة الصف و للمدرسة بشكل عام بما تحتويه من مواد تعلم و الوسائل و الأجهزة التعليمية المساعدة على عملية التعلّم و كذلك المرافق الموجودة في المدرسة و لحل ما شأنه المساهمة و النجاح في هذه العملية.
- **المناخ النفسي و الاجتماعي:** و هو الجوّ الذي يسود غرفة الصّف و ما يتضمّنه من تواصل اجتماعي و إنساني و أنماط التواصل و التفاعل الصّفيّ.

- **المنهاج المقرر:** و ما يتضمّنه من أهداف تربوية و محتوى معرفي و أنشطة تقويم ، كما يشتمل المنهاج ما لدى المتعلمين من اتجاهات و قيّم و اعتقادات حيث يؤثر هذا بشكل أو بآخر في تحقيق الأهداف التربوية.

- **إدارة المدرسة و نمط الإداري التّي تتبعه:** يتمثل هذا فيما إذا كانت إدارة المدرسة إدارة دكتاتورية تسلطية أو أخرى ديمقراطية أو فوضوية ، بحيث يكون لذلك الأثر الواضح و المباشر على إدارة الصّف و خاصة فيما يتعلق بموضوع التشريعات و القواعد و النظام الداخلي للمؤسسة.

- **عملية التدريس:** و يقصد بالإجراءات المنظّمة التّي يقوم بها المعلم مع تلاميذ الصّف لإنجاز أو تحقيق مهام و أهداف تعليمية سبق تحديدها ، و لم يعد دور المعلم في عملية التدريس هو مجرد توصيل معرفة و المعلومة و حشوها في أذهان المتعلمين بل انتقل دوره إلى أن أصبح منظما للبيئة التعليمية و مشجّعا على التفاعل و التواصل بين المتعلمين ، فالتدريس هو تفاعل بين المعلم و تلاميذه لكل منهما دوره الذي يمارسه من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية التعليمية معينة. و لعّل نجاح المعلم في تدريسه يعتبر مؤشرا على نجاح إدارته الصّفيّة (المساعيد و آخرون ،2012،27).

6- خصائص الإدارة الصّفيّة:

أكّدت نتائج العديد من الدراسات التّي أجريت بهدف تحديد خصائص الإدارة الصّفيّة المناسبة أنّ هناك خمسة جوانب أساسية إذا ما توفرت في إدارة الصّف فإنّها تعد ناجحة و هي :

- **الشمولية:**

على المعلم أن يأخذ جميع العناصر التّي تتضمنها عماية التدريس بعين الاعتبار و من بين هذه العناصر : غرفة الصّف ، المتعلمين، أولياء الأمور، مدير المدرسة، المنهاج الدراسي، الوسائل التعليمية لذلك يجب على المعلم :

- التعرّف على أحوال تلاميذه و أن يتعرف على أولياء أمورهم.
- تفعيل دور مدير المدرسة
- الاهتمام بغرفة الصّف من حيث النّظافة و الترتيب و وضعية الجلوس للتلاميذ و خصائص كل منها و مدى مناسبته لطبيعة المتعلمين (العشي ، 2008، 26).

- **تسودها العلاقات الإنسانية و هي ما تتميز به الإدارة الصّفيّة:**

الإدارة الصّفيّة في العملية التعليمية تشكّل تفاعل بين المعلم و تلاميذه ، و يتمّ هذا التفاعل من خلال أعمال مسطّرة و محدّدة تتطلب ظروف و شروط مناسبة تعمل الإدارة الصّفيّة على تهيئتها ، هذه الأعمال يمكن تلخيصها في تعليم و إدارة الصّف ، هذه الإدارة في جوهرها تحاول توفير الشروط المناسبة و الملائمة لحدوث نشاط تعليمي فعّال(ملحم، 2006، 469).

- **ضرورتها الملحّة:**

يجد المعلم نفسه أمام مسؤولية حتمية و ملحّة في التعامل مع أولياء التلاميذ الذين دفع بهم المجتمع إلى المدرسة ، و التّي قامت بدورها و توزيعهم على الصفوف ، فالمعلم يجد نفسه مسؤولا على التعامل معهم و مسؤولا على القيام بواجباته لتحقيق آمال أولئك الأولياء، و لتحقيق المسؤوليات التّي في عاتق المعلم التقاعس على بذل قصارى جهده في التعامل معهم و تقبلهم كما هم ، و العمل على الأخذ بأيديهم لتحقيق أهداف المجتمع (العشي،2008، 26).

- **التأهيل العلمي للمعلم:**

التأهيل العلمي للفرد مهمّ جدّا للقيام بأية وظيفة و هي ضرورية بالنسبة لأنواع الإدارات الأخرى و تزداد أهميتها بالنسبة للإدارة الصّفيّة لمن يقوم بمهام التدريس و التعامل مع الطلبة ، فإذا لم يكن المعلم معدّا إعدادا جيّدا فإنّه بصعب عليه أن بنجح في تدريسه و إدارته الصّفيّة.

- **صعوبة قياس وتقييم التغيير في سلوك التلاميذ:**

لم يستطع المعلم قياس التغيير في سلوك المعرفي أو المهارات أو الاتجاهات لدى الطلبة بطريق مناسبة كما هو حاصل في المؤسسات غير التربوية، إذ أنّه لا توجد أداة قياس مناسبة تماما لقياس التعليم، كما أنّه توجد عوامل متعددة تؤثر في شخصية المتعلم مما يجعل أثر المعلم على طلابه بتغيير سلوكهم عملية ليست دقيقة و قد يظهر أثر التعليم على الفرد بعد فترة طويلة من الزمن، و قد تحتاج إلى الوقت و الجهد و المتابعة حتّى يصبح أثرها واضح للعيان و بخاصة عند اكتساب التلميذ القيم أو الاتجاهات أو الميول أو العادات و توظيفها في السلوك (الخزاعلة و آخرون،2012، 74).

7- أسس الإدارة الصّفيّة:

هناك عدة أسس تقوم عليها إدارة الصّف من أهمها:

- إنّ إدارة الصّف هي جزء مكمل للتدريس.
- إنّ المعلمون يمكن تدريبهم على التعامل مع المشكلات السلوكية بفعالية .
- يحتّل المعلمون المكان الأفضل لتحديد الكيفية التّي يصبحون بها أكثر فعالية في إدارة صفوفهم .
- ينهمك المعلمون في التعامل مع المشكلات اليومية الصعبة التّي تنعكس على أهداف الصّف .
- التدريس يعد أعظم المهام أهمية و تحدّيا و إحباط للمجتمع المعاصر.

8- مشكلات الإدارة الصّفية:

تتعدد وتتنوع المشكلات الصفية بتنوع مصادرها كما تختلف مستوياتها حسب مـــدى أهمية هذه المشكلات على التأثير في سير العملية التعلمية ، فمهما بلغ المعلم من الخدمـــة والدراية بإستراتيجيات ضبط الصف ومواجهة المشكلات الصفية إلا أنـــه ســـيظل هنـــاك نوعية من التلاميذ في صفه يفتعلون مشكلات صفية مبتدعة ويمارسون أنماطاً تخريبية من السلوك وعلى المعلم أن يلم بالمصادر والأسباب التي قد تساهم في إثارة هذه المشكلات. وتشير بعض الدراسات العلمية إلي أن أهم أسباب بعض السلوكيات السيئة للتلاميذ فـــي الصف تتمحور حول التالي وهي:

أ- الملل: وذلك عـــندما يفقد التلميذ اهتمامه بالدرس ويشعر بعدم أهمية ما يـــدور فـــي الدرس.

ب- عدم القدرة على أداء العمل: قد يجد التلميذ أنه غير قادر على أداء العمل المطلـــوب منه إما لأنه صعب أو لأن المطلوب غير واضح بالنسبة له.

ج- طول مدة المجهود الذهني: معظم الأعمال الأكاديمية يتطلب جهداً ذهنياً أو متـــصلاً، وقد يكون من الصعب على بعض التلاميذ الاستمرار في القيام بمجهود ذهني متصل.

د-الفكرة المتدنية عـــن الذات: بعض التلاميذ لديهم فكرة متدنية عـــن أنفسهم فيما يتعلق بالتحصيل المدرسي، وبالتالي يفتقرون إلى الثقة بأنفـــسهم ولهـــذا يواجهـــون الفـــشل والإخفاق وهذا الفشل بدوره يثبط من عزيمتهم في القيام بأي مجهود دراسي فيما بعد.

هـ –الصعوبات الانفعالية: يواجه بعض التلاميذ صعوبات انفعالية تعوقهم أو تحول بينهم وبين التوافق مع أقرانهم أو مع متطلبات الدرس والتحصيل وقد يكون ذلك بسبب ما يلاقونه من إهمال في المترل أو ما يتعرضون له من بسط نفوذ أقرانهم في المدرسة وإرهابهم وتخويفهم.

و – عدم الاكتراث بالتحصيل: بعض التلاميذ يكترثون بالتحصيل لعدم إدراكهم لأهميته وقيمته بالنسبة لحياتهم ومستقبلهم ولذلك فإنهم يستصعبون التحصيل ولا يتعبون أنفسهم في إدراكه ،وقد يتأخرون عن الدروس و يهملونها، وبالتالي يتأخرون عن أقرانهم ولا يجدون لأنفسهم مكاناً مناسباً في حجرة الدراسة ويكون المتنفس الطبيعي لهم هو خلق المشكلات الصفية.

ويمكن لإدارة المدرسة أن يكون لها دور في تقليل حدة ومستوى هذه المشكلات مع أنها تأتي من خارج أسوار المدرسة وذلك من خلال القيام ببعض من الإجراءات التالية:

– الاجتماع بأولياء الأمور بصورة مستمرة ووضعهم في صورة الوضع أولاً بأول.

–إعطاء أولياء الأمور بيانات ومعلومات عن مستويات أبنائهم التحصيلية.

– مساعدة الأسر الفقيرة من خلال توفير حقائب مجانية لأبنائهم وخصوصاً إذا كانوا من المتميزين في الدراسة.

– الالتقاء ببعض الأسر التي يتعرض أبناؤهم للعنف الأسري وبيان مدى تأثير ذلك سلباً علة مستويات أبنائهم وبالتالي مستقبلهم.

– تفعيل دور المرشد النفسي والتربوي لحل بعض المشكلات من أصحاب المشكلات النفسية وتقديم الدعم والمشورة لأسرهم بكيفية التعامل معهم في البيوت.

– تفعيل دور مجلس الآباء أو مجلس الحي للحيلولة دون تفاقم بعض المشكلات التي تنشأ بين الطلاب خارج أسوار المدرسة ثم تنتقل إلى داخلها.

9- العوامل المؤثرة في الإدارة الصّفيّة:

تتأثر الإدارة الصّفيّة بعدة عوامل يمكن إدراجها في ما يلي :

أولا: المعلم كمدير للنظام الصّفيّ و أهم العوامل المؤثرة فيه:

يعد المعلم الكفء أحد الوسائط المهمّة التّي تلعب دورا هاما في تهيئة مناخات صفيّة إيجابية و إدارة الأنشطة المختلفة التّي تنظّم تفاعلات الطلبة داخل الصف فيما بينهم من جهة و مع المعلم من جهة أخرى. أضف إلى ذلك دوره في فهم سلوك طلبته و مشكلاتهم ، فالمعلم الكفء هو الذي يوضع مفاهيم النظام الصّفيّ و الأنظمة و القواعد و التعليمات الصفيّة و قيامه بتعديل سلوك غير الصحيح و هو الذي يستطيع بتدريب بسيط أن يعدّل مشكلات طلبته السلوكية الصّفيّة ، و يعمل على مساعدتهم في تطوير صورة جديدة من السلوك الروتيني الذي يمارسونه في حياتهم الصّفيّة العادية. و يمكن وضع تصور لمهام المعلم و أدواره الرئيسية في الإدارة الصّفيّة في النقاط التالية :

1-**التدريس:** هو العمل الرئيسي للمعلم و لكي يقوم به على أحسن وجه لابد عليه الالتزام ببعض الكفايات التدريسية أهمها:

أ-التخطيط: وهو التصور المسبق لما سيتم تنفيذه أثناء التدريس بداية من تحديد الأهداف التعلمية (الخطابية والطويسي، 2002، 37). و تكون هذه الأهداف سلوكية قابلة للملاحظة و القياس كما ينبغي تحديد الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف المسطرة و مع وضع الأساليب التدريسية المناسبة . بالإضافة إلى إتباع الأساليب المناسبة في التقويم.

ب-التنفيذ: بعد التخطيط للدرس تأتي عملية التنفيذ و هي الجزء العملي في التدريس، و ذلك من خلال تهيئة الطلاب للتدريس و إثارة دافعيتهم عن طريق تشويقهم و تقبل أفكارهم دون أن ننسى طبيعة الفروق الفردية بين المتعلمين.

2- تنظيم مكونات البيئة (الفيزيقية) الصّفيّة:

وتشمل هذه النقطة تهيئة بيئة الصف وترتيب مكوناته الفيزيقية كالأثاث، الوسائل التعليمية، الإنارة، التهوية ، و كل ما يساعدهم في توفير جو هادئ يشعرهم بالاستعداد للتعلم.

3-إدارة الصّف وحفظ النظام:

المقصود بحفظ النظام هو الابتعاد عن كل ما يثير الفوضى أو الصمت التام و يتوقف حفظ النظام على عاملين هما:

3-1- شخصية المعلم و تمكنه من المادة التّي يقوم بتدريسها.

3-2 –النمط الإداري الذي يستخدمه المعلم في إدارة الصّف: فالنمط الديمقراطي الحازم يساعد على توفير النظام بقناعة من الطلاب و يتيح لهم فرصة المشاركة و إبداء الرأي(الخطابية والطويسي، 2002، 38،39).

4-توفير المناخ الانفعالي: حتّى يستطيع المعلم توفير جو انفعالي داخل غرفة الصّف عليه أن يكون متمكن من المهارات التالية:

4-1 – مهارة التهيئة الذهنية: أي القدرة على تركيز أذهان المتعلمين على المادة التعليمية و اندماجهم في الأنشطة الصّفيّة و المحافظة على استمرارية النشاط الذهني لتلاميذه طوال الحصة دون كلل أو ملل.

4-2 مهارة تنويع المثيرات أو المنبهات: و نقصد بها قدرة المعلم على تغيير أفعاله و حركاته و تصرفاتهم و ما يتلاءم مع الأنشطة الصّفيّة . كالتنويع الحركي، التنويع الصوتي ، تنويع الإشارات ، تنويع استخدام الحواس و ذلك حسب الموقف التعليمي.

4-3- مهارة الشرح و التفسير: و هو امتلاك المعلم للقدرات اللغوية و العقلية التّي تمكنه من توصيل المفاهيم إلى طلابه بسهولة.

4-4 مهارة طرح الأسئلة و تنويع الأجوبة: على المعلم أن يكون قادرا على طرح الكثير من الأسئلة و بصيغ مختلفة و تكون واضحة و لا تتحمل التأويل كما عليه أن يستقبل الأجوبة بكل تفاعل و إيجابية عن طريق تعزيزها و اتخاذها نقاط مناقشة لتوسيع المعرفة العلمية.

4-5- جلوس الطلبة في غرفة الصف: تشير نتائج الدراسات الحديثة أنّ جلوس الطلبة في غرفة الصف متوازية ، مما يزيد اهتمام المتعلمين بالدراسة و يرتفع مستوى تحصيلهم بين16 إلى 24% في حين يعارض بعض المربين و لا يؤيد هذه الدراسة . و عليه فإنّ طرق جلوس الطلبة في غرفة الصّف مرتبط بالموقف التعلمي.(الخطابية و الطويسي، 2002، 39، 42).

ويرى (الجميلي و الجبوري ،2009، 152) أنّ للمعلم دوره القيادي في إدارة و تنظيم صفه، و تحقيق نوع من التواصل بينه و بين طلبته ، و هذا يتطلب منه أن يكون على معرفة سليمة بأساليب التواصل و

وسائله ، فالتواصل الصّفيّ له دوره المؤثر على سلوك الطلبة ، لكن مثل هذا التواصل لا يؤدي بالضرورة إلى تفاعل يسفر عن تأثير متبادل بينه و بين الطلبة ، و بين الطلبة أنفسهم ما لم يسعى المدرس إلى تحقيق التفاعل الصفي الفعال ، وربما كانت مهارات الإصغاء و الشرح و المناقشة و الاستجابة و التقويم من أهم مهارات ذلك النوع من العلاقات التواصلية ، لذا فعلى المدرس أن يحسن استخدام أسلوب التعزيز و النقد البناء و تقبل أفكار الأخرين لأجل خلق تفاعل صفي سليم و إضافة لذلك على المدرس أن يعمل على:

- الاهتمام بالجوانب الجسمية و العقلية و الانفعالية و الاجتماعية للطالب باعتباره يمثل محور العملية التعلمية.
- التعرف على مشكلات الطلبة الدراسية و النفسية.
- التخطيط الفعّال لعملية التعليم و التعلم.
- تحفيز الطلبة على التعاون و المشاركة في الأنشطة الصّفيّة.
- توفير المناخ الصّحي.
- التعرف على مستويات الطلبة و قدراتهم و ميولهم و تزويدهم بتغذية راجعة تزيد في أدائهم.

ثانيا: الدافعية: عرّفها كل من كوزيكي و إنتوسل (Koszeki & Entwistle) بأنّها: " الحالات الداخلية و الخارجية للطلبة التّي تحرك أدائهم و توجهه نحو تحقيق هدف محدد و تحافظ على استمراريته و دوامه حتّى يتحقق ذلك الدافع.

ويعرّفها قطامي يوسف1993بأنها: " الحالة أو السلوك الذي يسيطر على الطلبة أثناء مشاركتهم في مواقف تعلم و خبرات و أنشطة صفيّة و مدرية بقصد تحقيق هدف يعتبره هؤلاء التلاميذ على درجة عالية من الأهمية ، لا يهدؤون أو يستقرون حتّى يتسنى لهم تحقيقه أو إشباعه.(دهمير ، محمود، 22، 2014، 23) المعلم الفعّال يستطيع أن يستشير تلك الدافعية و يوظفها في الموقف التعلمي من خلال سؤال يوجهه المعلم إلى تلاميذه أو من خلال جهاز العرض أو استخدام الانترنت . ذلك أنّ استخدام الدوافع يثير اهتمام المتعلم و يكون أكثر استعدادا للتعلم و التركيز بموضوع الدرس، كما أنّهم يكون أكثر قابلية للمشاركة و النشاط الصّفي و للدافعية وظيفتان أساسيتان هما :

1-**الوظيفة التنشيطية :** الدافعية تنشط السلوك و تجعل المتعلم متفاعلا مع الموقف التعليمي.

2 –**الوظيفة التوجيهية :** نشاط المتعلم هو نشاط موجه نحو تحقيق هدف معين ، فلا دافعية بدون هدف يوجه السلوك. الموقف التعليمي المعين و تفهم ضمن سياق اجتماعي تفاعلي مع الطلبة أما النظام فهو مجموعة من العلاقات المتداخلة بين الأجزاء المكوّنة لشيء ما.

وهناك عدة خطوات يمكن استخدامها لمساعدة التلاميذ على استيعاب القواعد و الأنظمة الصّفيّة :

1- التحديد الدقيق للسلوك الذي يريد أن يستوعبه التلاميذ.

2- أن يمارس المعلم السلوك المطلوب استيعابه بخطوات مفهومة من قبل تلاميذه.

3- تمرين التلاميذ على ممارسة السلوك.

4- جلب انتباه التلاميذ لملاحظة السلوك الذي أداه زملائهم.

5- تعزيز السلوك الممارس.

الصيغ التّي تقدم بها القواعد و الأنظمة: لكي يستطيع المعلم تدريب تلاميذه على القواعد التّي يخطط و يساعدهم على استيعابها يجب أن يراعي عدة أمور نذكر منها:

1- أن تصاغ بلغة واضحة و مفهومة.

2- أن تكون قابلة للصياغة من وجهة نظر التلميذ.

3- أن تنسجم مع الأحداث الصّفيّة.

4- أن تكون منطقية و معقولة.

5- أن تنبثق من مرتكزات أخلاقية.

6- أن تكون مختصرة و معبّرة.

7- أن تساعد التلاميذ على تعزيز الثقة بالنفس.

8- تمكن التلاميذ من اتخاذها نموذجا و ممارستها في حياتهم. (الخطابية والطويسي، 2002، 50،43).

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل تعرضنا الى ابراز مفهوم الإدارة الصفية والى خصائصه، أي إلى الإهتمامات التي على المعلم الإمام بها لإنجاح هذه العملية كما تعرضنا الى أهمية التفاعل الصفي من أجل تحسين الممارسات التدريسية وزيادة انتاجات التعلم لدى المتعلم، وكذلك عرض مجموعة من الكفايات التي يجب توفرها في المعلم والتي تعمل على تحسين عملية تفاعل الصف تبعا لمطالب العصر المتزايد.

الفصل الثالث : مرحلة التعليم الإبتدائي

تمهيـــد

1- تعريف مرحلة التعليم الإبتدائي.
2- أهميّة مرحلة التعليم الإبتدائي.
3- أهداف مرحلة التعليم الإبتدائي.
4- وظائف مرحلة التعليم الإبتدائي.
5- العناصر الأساسية لمرحلة التعليم الإبتدائي.
6- تنظيم المسار الدراسي لمرحلة التعليم الإبتدائي.
7- خصائص معلم مرحلة التعليم الإبتدائي.
8- الإدارة الصّفيّة بالمدرسة الجزائرية .
9- المشكلات التّي تعترض مرحلة التعليم الإبتدائي.

خلاصة الفصل.

تمهيد

مرحلة التعليم الابتدائي من المراحل المهمة جدا في السلم التعليمي عامة وفي حياة التلميذ خاصة، هذه المرحلة تحتاج الى الكثير من العناية والدراية العلمية بكل تفاصيلها، لأنها تشكل مرحلة حاسمة من حياة المتعلم ينتقل فيها الطفل من ضيق الأسرة إلى سعة المدرسة وعليه أن يتكيف ويتفاعل معها وذلك عن طريق إدارة المعلم للصف التعليم الابتدائي.

من هذا المنطلق سنركز في هذا الفصل على التعريف بهذه المرحلة وعن مدى أهميتها وما هي أهدافها ؟ وما هي حاجات المتعلم في هذه المرحلة ؟ وكيف تدير المدرسة الجزائرية الإدارة الصفية في هذه المرحلة ؟

1- تعريف مرحلة التعليم الابتدائي:

تعريف الشلاش : عرفها الشلاش بأنها تلك النوع من التعليم النظامي الذي يأخذ مكانه بصفة أصلية ا في أول السلم التعليمي ، وهي مرحلة يلتحق بها الاطفال في طفولتهم الوسطى(6-9) إلى نهاية الطفولة المتأخرة(9-12)بقصد تحصيل بعض والمهارات الأساسية (الشلاش ،2003، 101).

تعريف محمد الطيب علوي: يعرفها بأنها نوع من التعليم الذي يتلقاه الطفل خلال طفولته الوسطى والمتأخرة التي تتراوح بين السادسة والثانية عشر في المدرسة الابتدائية التي تستقطب كل التلاميذ تقريبا أي كل التلاميذ ما عدا المتخلفين عقليا والمعوقين جسميا و الملتحقين بمدارس مستقلة وليست المنظمة على أساس فروع او شعب دراسية متنوعة(بوبكر ومؤدن 2009، 36).

تعريف عدلي: تعرفها عدلي بأنها المرحلة الأولى من مراحل التعليم، مدة التمدرس فيها 6سنوات على الأقل، والدخول للسنة الاولى يكون اجباريا ابتداء من سن السادسة وفي آخر هذا الطور يتحدد إجراء امتحان الذي من خلاله يسمح بالدخول للسنة الأولى من التعليم المتوسط.(عدلي 2009، 36).

تعريف وزاره التربية الوطنية:

تعرفها بأنها: المرحلة الأولى من مراحل التعليم الأساسي الإجباري مدتها خمس سنوات، وهي مرحلة اكتساب التلميذ المعارف الأساسية وتنمية الكفاءات القاعدية في مجالات التعبير الشفهي والكتابي والقراءة والرياضيات والعلوم والتربية الخلقية والمدنية والاسلامية، كما يمكن التعليم الابتدائي التلميذ من الحصول على تربيه ملائمة، وتوسيع إدراكه لجسمه وللزمان هو المكان، و الاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية باعتبارها

مكتسبات ضرورية تضمن للتلميذ متابعه مصاري في المرحلة التعليمية الموالية بنجاح. (وزاره التربية الوطنية،2009، 10).

تعريف وثيقة سياسة التعليم: تعرفها بأنها القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم، وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعا وتزويدهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة والاتجاهات السليمة، والخبرات والمعلومات والمهارات.(حكيم 2012، 62)

ومن التعريفات السابقةيمكننا تعريف المرحلة الابتدائية بأنها: المرحلة الأولى والأساسية التي تبنى عليها بقية مراحل التعليم، وهي المرحلة التي يكتسب فيها الطفل الخبرات والمعلومات والمهارات الأساسية.

2- أهمية مرحلة التعليم الإبتدائي:

تعد مرحلة التعليم الإبتدائي من أهم المراحل التعليمية فهي قاعدة التعليم، والأساس الذي تقوم عليه مراحل التعليم الأخرى، وهي تمثل كل شيء بالنسبة للأطفال حيث يكتشفون أنفسهم من خلالها وتتفتح بالتدريج طاقاتهم، ويلتمسون في إطار نشاطاتها الوعي بما يحيط بهم ومن خلال دروسها وفعاليتها يطلون على الحياة في المجتمع الكبير ليعلو قيمه ومعاييره وعلى دربها ينمون ويكبرون وتتراكم خبراتهم وتتزايد مهاراتهم وتنضج قدراتهم.

وفي هذا الإطار تنبع أهمية المرحلة الإبتدائية في كونها البداية الحقيقية لعملية التنمية الفكرية لمدارك الأطفال واكسابهم الوسائل الأخرى لاكتساب المعرفة وتنمية المهارات كما أن المرحلة الإبتدائية تعتبر أولى الخطوات على طريق التلمذة الطويل الذي بات اليوم لا ينتهي عند حد معين بل يستمر في حياة الفرد على مداها ولعل أهمية التربية تمثل بالنسبة لمعظم الأطفال كل شيء تقريبا فهم يكتشفون من خلال انفسهم وتتفتح بالتدريج طاقاتهم ويلتمسون في إطار نشاطاتها الوعي بما يحيط بهم ومن خلال دروسها وفعالياتها يطلون على حياة في مجتمع الكبير ليعلو قيمه معاييره وعلى دروبها ينمون ويكبرون وتبدأ خبراتهم ومهاراتهم بالتراكم والتزايد وقدراتهم بالوضوح والتميز والإنطلاق (شفشق ، 1989، 21).

ويرى(الحامد وآخرون1428، 75)أن أهمية المرحلة الإبتدائية ترجع كونها البداية الحقيقية لعملية التنمية الشاملة لمدارك الأطفال لأنها تزودهم بكل ما من شأنه تحقيق النمو الشامل المتزن لشخصياتهم روحيا واجتماعيا وعقليا ووجدانيا وجسميا.

3- اهداف التعليم الإبتدائي:

حيث أن مرحلة التعليم الإبتدائي تشكل المرحلة القاعدية في التعليم الأساسي ذي(09)تسع سنوات فإنه يهدف إلى جانب مرحلة التعليم المتوسط في إطار مهمته المحددة في المادة 44 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/ 08 على الخصوص إلى ما يلي:

المادة 45:

- تزويد التلاميذ بأدوات التعلم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب.

- منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تتضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي تمكن التلميذ من:

- اكتساب المهارات الكفيلة يجعلهم قادرين على التّعلم مدى حياتهم.
- تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الإجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك.
- التشبّع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة المجتمع.
- تعلم الملاحظة والتحليل والإستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والجامد، وكذلك السيرورات التكنولوجية للصنع والإنتاج .
- تنمية إحساس التلاميذ وصقل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع النقد فيهم.
- التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والإتصال هو وتطبيقاتها الأولية.
- العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نموا منسجما وتنمية قدراتهم البدنية واليدوية.
- تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوة التحمّل.
- التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية والتقبل والإختلاف والتعايش السلمي مع الشعوب الاخرى.
- مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقا. (الحثروبي، 2012، 24).

4- وظائف التعليم الإبتدائي :

تضطلع المرحلة الإبتدائية بمنح تربية قاعدية لجميع المتعلمين بأن توفر لهم :

4-1/ تعلّم اللغة العربية : بحيث يتحكمون في القدرة على القراءة الميسّرة و التعبير و التواصل غيرهم مشافهة و تحريرا، بما يناسب الوضع و المستوى لغرض إشباع حاجاتهم الفردية المدرسية منها و المجتمعية، و الغرض من ذلك هو أن يبلغ المتعلّم درجة عليا في مجال استيعاب المعرفة و فهمها و استعمالها .

4-2/ تعليم الأسس العلمية و الرياضية و التكنولوجية : التّي تمكّنهم من اكتساب تقنيات التحليل و الاستدلال و فهم العالم الحي و الجامد.

4-3/ تعريف المتعلّم بالبيئة الإجتماعية و الإندماج فيها: فالطفل قبل الدخول إلى المدرسة يكون أفقه الإجتماعي محدودا و ضيّقا للغاية لا يكاد يتعدى أفراد أسرته و الأفراد المحيطين به ، و من أجل ذلك ينبغي على المعلم أن يبذل جهده في توثيق الألفة بين التلاميذ و إعطائهم دروسا عملية في الإحتكاك بالآخرين و احترام حقوقهم ومراعاة شعورهم شارحا لهم أنّ الجماعة أقوى من الفرد.(تركي، 1990، 62،63).

4-4/ تمكين المتعلّم من معرفة البيئة الطبيعية و التكيّف معها: و يمكن أن يكون ذلك عن طريق الرحلات المدرسيّة التّي تنظّمها المدارس الإبتدائية لتلاميذها بقصد زيارة المعالم البارزة في البيئة الطبيعية ، كما تكون عن طريق دروس الجغرافيا و دروس العلوم ، حتّى يعرف المتعلّم من خلالها على معالم البيئة الطبيعية ، و ما بها من حيوانات و طيور و مصانع.... (تركي ، 1990 ،63).

5/ العناصر الأساسية في التعليم الإبتدائي:

هناك ثلاثة عناصر أساسية تؤثر على العملية التعليمية ككل نذكر منها:

5-1/المعلّم:

يعتبر المعلّم من أهمّ المتغيرات التّي تؤثر في العملية التعليمية ، فهو العامل الرئيسي في تربية المتعلّم و في تهيئة الجوّ المناسب للتعلّم ، لذا أصبح من أولويات المدرسة الحديثة الإهتمام بإعداد المتعلّم معرفيا و أكاديميا ليواجه مهنة التعليم ، و إعطائه الاستعداد الكافي لتزويد تلاميذه بأوفر و أحدث المعارف ، فالمعلّم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية ، و المتعلم هو محورها ، فلا بد من إحداث الإنسجام بينهما و هذا هو جوهر العملية التعليمية و أسمى أهدافها.(لبنى،2007، 43).

5-2/ المتعلّم:

يعتبر التلميذ العنصر الأساسي و المهم، و المشكّل لإطار العلاقة المدرسيّة ، المكوّنة أساسا من المعلّم و التلميذ لذلك وجب على المعلّم أن يكون ملمّا بخصائص التلميذ حتّى يضمن النجاح لعمله اليومي .

حيث يعدّ التلميذ مركز اهتمام أي عمل تعليمي ، لذا يجب الإهتمام به و تكييف محتوى البرامج التعليمية بما يناسب قدراته و اهتماماته.

5-3/ المنهاج:

هو عبارة عن مجموعة متنوعة من الخبرات التّي يتمّ تشكيلها ، و إتاحة الفرص للتعلّم للمرور بها، وهذا يضمن عملية التدريس التّي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ ، و قد يكون هذا من خلال المدرسة أو مؤسسات اجتماعية أخرى تحمل مسؤولية التربية ، و يشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية و قابلة للتطبيق و التأثير.(التعاني، 1995، 18).

إذا فالمنهاج هو عبارة عن ترجمة للأهداف و المحتويات التعليمية التّي تهدف إلى تنمية المتعلّم و إكسابه للخبرات الضرورية.

6/ تنظيم المسار الدراسي للتعليم الإبتدائي:

يشكّل التعليم الابتدائي ذو الخمس(05) سنوات البيئة القاعدية لمجموع جهاز التربية و التكوين ، فهو بمثابة الجذع المشترك لبقية المراحل الموالية ، ومهيكل حسب (03) أطوار أساسية متواصلة و متكاملة دون الوضع في الحسبان مرحلتي ما قبل المدرسة و التحضيري.

6-1/ و يقصد بها المرحلة التّي تسبق دخول الطفل المدرسة النظامية و هي كذلك تربية مخصصة للأطفال الذين لم يبلغوا من القبول الإلزامي في المدرسة .(وزارة التربية الوطنية،2004، 5).

حيث تعتبر مرحلة التربية التحضيرية مرحلة حرجة من الوجهة النمائية ، فالخبرات التّي يتعرض لها الطفل في البيئة المدرسية تترك تأثيراتها على شخصيته ، فقد تكون مسهلة للنمو و التعلّم كما قد تكون معيقة لها، و لذا فدور معلم التربية التحضيرية في هذه المرحلة دور هام و خطير ، فليس أي معلم قادرا على أداء هذا الدور و تحقيق الأهداف المسطّرة لهذه المرحلة .(وزارة التربية الوطنية،2008، 2)

6-2/ الأطوار التعليمية الأساسية في التعليم الإبتدائي الجزائري:

يهدف التعليم الإبتدائي إلى تنمية الكفاءات القاعدية لدى التلميذ في ميادين التعبير الشفهي و الكتابي، القراءة و الرياضيات ، العلوم ، الأخلاق المدنية و الدينية، حيث ينقسم التعليم الابتدائي إلى ثلاثة أطوار :

6-2-1/ الطور الأول :(السنتان الأولى و الثانية)

و يعرف بطور الإيقاظ و التلقين : و يشحن هذا الطور كل تلميذ بالرغبة في التعلّم و المعرفة ، فيمكنه من البناء التدريجي لتعلّماته الأساسية و ذلك بـــ :

- التحكم في اللغة العربية شفهيا ، قراءة و كتابة.
- بناء المفاهيم الأساسية للزمان و المكان.
- المكتسبات المنهجية التّي تشكّل قطبا آخر من الكفاءات العرضية الأساسية للمرحلة.

إنّ اللغة العربية (التعبير الشفهي، القراءة ، التعبير الكتابي) و الرياضيات (الدخول إلى مختلف أشكال التفكير و الاستنتاج، معرفة الأرقام ، التحكم في آليات العمليات الحسابية) إن لم يتحكم فيها التلميذ يمكن أن تسيء لمستقبله الدراسي فيتطلب ذلك دعما و معالجة بيداغوجية.

6-2-2/ الطور الثاني (السنتان الثالثة و الرابعة):

و يعرف بطور التعمق في التعلّمات الأساسية : يشكّل التحكم الجيّد في اللغة العربية بالتعبير الشفهي و الكتابي ، و فهم المنطوق و المكتوب قطبا أساسيا لتعلّمات هذه المرحلة ، و يشمل هذا التعمق أيضا المجالات الأخرى للمواد التربية الرياضية ، التربية العلمية و التكنولوجية ، التربية الإسلامية ، التربية المدنية و مبادئ اللغة الأجنبية الأولى .....إلخ.

6-2-3/ الطور الثالث (السنة الخامسة):

و يعرف بطور التحكم في اللغات الأساسية : إنّ التحكم في اللغة العربية قراءة و كتابة ، التعبير الشفهي و الكتابي و معارف و مجالات أخرى من المواد مثل : التربية العلمية و التكنولوجية ، التربية الإسلامية ، التربية المدنية ، تشكل الهدف الرئيسي لهذه المرحلة .

و لا شكّ أنّ وضع جهاز المعالجة البيداغوجية سيسهّل الإنتقال إلى مرحلة التعليم المتوسط (معوش،2011، 80،81).

و فيما يلي تبيان هذه الأطوار في الجدول الآتي:

المراحل	التحضيري	الإبتدائـــــي		
المدة	سنة واحدة	05 ســـــنـــــوات		
الأطوار		**مستويان**	**مستويان**	**مستوى واحد**
		(س1 + س2)	**(س3 + س4)**	**(س5)**

جدول رقم (01): يمثّل أطوار التعليم الإبتدائي و المدة الزمنية لكل طور (معوش 2011، 82).

تعدّ مرحلة التربية التحضيرية مرحلة مبدئية في حياة الطفل و فيها يحاول الإندماج مع كل المتغيرات البيئة المدرسية ، حيث يمثّل الطور الأول من التعليم الابتدائي فترة أساسية في تمدرس التلميذ، إذ في فترة الايقاظ و التعلّم الأولي تبنى معرفة القراءة و الكتابة و الحساب ، في حين يمكن لطور الثاني من تعميق التعلّمات الأساسية و فحص مدى اكتساب كفاءات من المواد المقدمة في هذه المرحلة ، دون أن ننسى وضع نظام للتقويم في كل طور.

7- خصائص معلم مرحلة التعليم الإبتدائي:

يعدّ المعلم عاملا حاسما في مدى فعالية عملية التعلم، لأنه هو من ينظم الخبرات ويديرها وينفذها في اتجاه الأهداف المحددة، ولذلك تلعب الخصائص المعرفية والإنفعالية التي يتميز بها دورا بارزا في فعالية العملية التعليمية وتؤثر بشكل مباشر في نتائج التحصيل على المستويات المختلفة للمتعلم سواء كانت معرفية أو نفسية أو أدائية أو انفعالية أو العاطفية.

إنّ المعلّم الكفء لابد أن تتوفر فيه الخصائص الأساسية التالية:

1- الخصائص المهنية:

تتمثل الخصائص المهنية :في تمكن المعلم من المادة وتنظيمه للعمل والمواظبة وإعداده لدروسه، والتنوع في طرق التدريس واحترام أراء الطلاب وفرص المناقشة وحسن الاستماع إليه.

2- الخصائص العقلية :

أي تمتع المعلم بسعة الأفق والفطنة والمرونة في التفكير وعمق النظر وتمتعه بالعين الناقدة الخبيرة.

3- الخصائص المزاجية: أي مدى طموحه وتفاؤله، مثابرته، تفانيه في العمل، وتحمله للمسؤولية واتصافه بالاتزان الانفعالي.

4- الخصائص الاجتماعية: أي ميل المعلم للطلاب ومشاركتهم مشاكلهم في أزماتهم وحسن علاقته مع زملائه والإدارة.

5- الخصائص الجسمية: حيث يكون يتمتع بالصحة الجيدة والمظهر المناسب (كريمان محمد،2008، 19، 20)

وجاء في اللقياني (حسين، حسن، 1995، 12، 13) أن يتصف المعلم بما يلي:

1- أن يكون على درجة كبيرة من المرونة بحيث يستطيع الاستمرار في التعلم فيكسب المعارف والمهارات المختلفة التي يحتاجها في ممارسته لعملية التعليم وأن يتوافر لديه الاستعداد لتجريب كل فكر جديد مع تلاميذه وأن يتقبل أسئلة تلاميذه بكل صدر رحب.

2- أن يدرك أن الموقف التدريسي عبارة عن موقف تربوي لابد أن يجري فيه التفاعل المثمر بينه وبين تلاميذه.

3- التمكن من مختلف المداخل المناسبة للتدريس ما تخصص والمعلم في تدريسه فالمعلم الكفء هو الذي يستطيع أن يقدم الجديد باستمرار وهو الذي يستطيع أن يثبت لتلاميذه أن يعرف الكثير ويملك الكثير من المداخل لتدريس تخصصه.

4- أن ينظر إلى كل تلميذ كحالة مفردة لها اهتماماتها وميولها وقدراتها ومشكلاتها ومن ثم لا يجوز أن ينظر الى الجميع كما لو كانوا على قدر من المساواة سواء في تفاعلهم أو في تقويم نواتج هذا الموقف التعليمي الذي تعرضوا له. وخلاصة القول على المعلم أن يسعى إلى مساعدة تلاميذه على التحول من السلبية إلى الإيجابية ومن الجمود إلى الفعالية أي أنه المسؤول عن تربية التلاميذ وتعديل سلوكهم في الاتجاه المرغوب فيه.

5- أن يتمتع بالكفاءة اللغوية الاتصالية ومهارات العرض.

6- القدرة على إثارة دافعية المتعلمين واختيار استراتيجية التدريس المناسبة.

7- القدرة على التعامل مع الأوضاع الطارئة والمحافظة على الانضباط والتخطيط للدروس وتنظيم الأنشطة التعليمية.

8- توفير بيئة تعليمية يسودها الدفء والأمان والود.

9- القدرة على تلبية احتياجات الطلبة واهتماماتهم والمرونة في تعاملاته معهم واحترامهم.

10- المعرفة والالمام باستراتيجيات التدريس الحديثة عن طريق تكوينه المستمر.

وقد أورد (جابر 2000، 97) ثماني خصائص للمدرس ترتبط بمساعدة طلابه على التعلم بدرجة أكبر تتناولها في ثلاثة عناوين فرعية وهي : الشخصية الدافعية، التوجه نحو النجاح والسلوك المهني:

1- **الشخصية الدافعية:** يتمتع المعلم الفعال بشخصية دافعية ومشوقة ومثيرة للاهتمام من خلال الحماسة والتوجه نحو النجاح والسلوك المهني:

أ- الحماسة : يجب أن يتصف المدرس الفعال بالحماسة ويمارسها فعلا، والاهم من ذلك هو أن يشعر هو أن يشعر الطلبة بها ويتم الافصاح عن الحماسة بطرق متنوعه من خلال السلوك والكلام والإيماءات وتعبيرات الوجه. ويوجد بعدان مهمان للحماسة وضعهما جود وبروفي 1987 وهما الاهتمام بالمادة الدراسية والاندماج فيها وثانيها الحيوية والإشراف والنشاط والقوة والثقة بالنفس.

ب- الدفء الوجداني وروح الدعابة والفكاهة: هذين عاملين مهمين في توفير بيئة مساندة مسترخيه ومريحه ومنتجه للطلبة ، ويظهر دفء المدرس في علاقته مع طلبته حين تتسم باللطف والمساندة وروح الدعابة، كل هذا يخفف التوتر ويعبر عن ثقة المدرس بنفسه ويعزز التعلم ويحسن الاحتفاظ المرغوب والبعيد المدى بالتعلم.(عبد الله وآخرون، 210- 213)

ج- الموثوقية القابلية للثقة: يتحقق ذلك عندما يعتقد الطلبة بأن مدرسهم جدير بالثقة ولا يحصل ذلك إلا إذا توفرت ثلاث عناصر: وهي السلوك المنفتح الأمين والعادل للمدرس ، ومؤهلاته التي يعيها طلبته، ومحتوى الرسائل التي ينقلها طلبته بحيث يوصلها إليهم وتوصلهم إليه.

2- **التوجه نحو النجاح:** المعلم الفعال هو من يساعد طلبته على النجاح وذلك من خلال توقعاته العالية بنجاحهم فالبحوث تدل على أنه عندما ترتفع توقعات المدرسين يزداد تعلم الطلبة وبه معرفته لمواطن ضعفهم

وقوتهم، يوفر لهم الفرص لمزيد من النجاح ويطابق مستويات قدراته دائما مع صعوبة مهمة منعا لحدوث الفشل وضمان لتحقيق النجاح. فبالإضافة إلى توقعاته هناك التشجيع، والمساندة، المدرس الفعال هو الذي يشبع حاجة طلابه للانتماء لحدوث تعلم أفضل .

3- السلوك المهني: على المعلم الفعال ان يكتسب الأنماط السلوكية المهنية وهو جدي في مهمته كما انه مرن قابل للتكيف، ملم بمادته ومهتم تنويع طرائق التدريس ويعرف كيف يدير صفه بصوره فعاله (المرجع نفسه، 210- 213).

8- الإدارة الصفية بالمدرسة الابتدائية الجزائرية:

الإدارة الصفية كمفهوم لم يكن واضح المعالم في المدرسة الجزائرية من حيث أنه مفهوم قائم بذاته وإنما هي مدمجة داخل ما يجري في العملية التعليمية، وقد كانت العملية التعليمية في حد ذاتها تعتمد على حدث المربي او المعلم وكان الاهتمام الرئيسي يركز على طرق التدريس بدلا من التعلم وعلى الوسائل بدلا من النتائج العملية التعليمية، فالجزائر وردت على الاستعمار الفرنسي برامج لا تمد بأي صلة لقيم ومعتقدات المجتمع لا من حيث الغايات ولا من حيث المبادئ، هذا الأمر دفع بها الى ضرورة انشاء برامج مدرسية وإصلاحات تربوية تكرس مدى طموحات مجتمعها ووسمه بالطابع العربي الإسلامي.

كانت المرحلة الأولى في الإصلاح النظام التربوي من 1962- 1970 وأهم ما ركزت عليه هو تعميم اللغة العربية والتي مست جميع الاطوار .

ثم جاءت المرحلة الثانية والتي كانت من 1970 الى 1980 وخلال هذه الفترة صدر ما يسمى بأمرية 16 أفريل 1976 والتي ضبطت البرامج المدرسية وإعداد الوسائل وتم فيه تنظيم التربية والتكوين. والذي نص على انشاء المدرسة الأساسية، وتوحيد التعليم الأساسي وإجباريته وتنظيم التعليم التحضيري، وعملت سياسة الإصلاح هذه على تعليم الطفل مبادئ التاريخ الوطني والقومي لبلاده وكذلك تعليم جغرافيته ، ثم مبادئ الصحة والعلوم، فهذه المواد مجتمعة تعمل على دمج الطفل في بيئته وبالتالي تكوينه تكوين وطنيا وقوميا سليما (تركي ، 1990، 106) وبقيت منظومة التربية هيكلة التعليم على حالها حتى سنة 2003 وأصبح ما يسمى التعليم الأساسي بالتعليم الابتدائي بداية من الموسم الدراسي 2003/ 2004 وهذا التعبير مس المحتوى وكذلك طرائق التدريس وتم الانتقال من بيداغوجيا الاهداف إلى بيداغوجيا التدريس بالكفاءات

من خلال هذه البيداغوجيا التي تبنتها الإصلاحات التربوية الأخيرة اصبحت الادارة الصفية واضحة المعالم من خلال ما يجري من تفاعل داخل غرفة الصف بين المعلم والمتعلم، وهو ما يسمى التدريس بالكفاءة.

إن التدريس بالكفاءة يقدم إسهامات كبيرة في ترقية العملية التربوية من حيث الأداء والمردود، عن طريق جعل المعارف النظرية روافض مادية تساعد المتعلم على توظيف مكتسباته من المعارف والمهارات والقيم في مختلف مواقف الحياة وبكفاءة. كما أن هذه المقاربة تجعل المتعلم محورا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية وتعمل على إشراكه في تنفيذ عملية التعلم، حيث يتم اختيار وضعيات تعليمية من الحياة في صيغة مشكلات وحلها باستعمال الأدوات وتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك. وصولا الى ملمح للمتعلم ذي غاية وظيفية اجتماعية محددة يتسم بكفاءة متكاملة من الناحية المعرفية والأدائية والوجدانية (معوش ، 1012، 53، 55).

9- المشكلات التّي تعترض إدارة المدرسة الابتدائية:

تعترض إدارة المدرسة الابتدائية في الوقت الحاضر لمجموعة من الصعوبات و التّي يكمن تناولها فيما يلي :

9-1/ كثرة التلاميذ في المدرسة الواحدة بل في الفصل الواحد ، فبعض المدارس تضمّ آلاف التلاميذ و لا شكّ أنّ كثرة هذه الأعداد تثير الصعوبات لإدارة المدرسة و تحول دون الهيمنة الكاملة على العملية التعليمية.

9-2/ عدم توفر الامكانات المادية و التجهيزات في المدرسة أو عدم وجودها.

9-3/ عدم وجود خريطة تنظيمية توضّح واجبات و سلطات المستويات المختلفة أو عدم اطلاع المدرسين و مديري المدارس عليها.

9-4/ عدم رغبة أولياء الأمور في التعاون مع إدارة المدرسة في تسيير أمورها.

9-5/ انتشار العنف و الخوف في المدارس بصورة غير طبيعية و ظهور السلوكيات غير المرغوبة من قبل التلاميذ و مشكلات النظام داخل الفصول.

8-6/ غياب الوعي و الإدراك عند أفراد الإدارة بأهمية التخطيط و جدواه و غياب ثقافة التخطيط بوجه عام .(محمود عزب،محسن،2008، 238-246).

يعدّ التعليم الابتدائي المرحلة الأساسية و المهمة في النظام التربوي الجزائري ، و أيّ مشكلة تعرقل سيره تعيق بلوغ الأهداف و الغايات المرجوة ، لذلك لابدّ من تفادي ذلك و محاولة الالتزام بكل القواعد و القوانين الهادفة إلى تحقيق ما سطر له.

خلاصة الفصل:

بعد التعرف على الإدارة الصفية في مرحلة التعليم الابتدائي من حيث فلسفتها ومن واقع الإصلاحات التربوية التي تم تبنيها من طرف وزارة التربية الوطنية، ومن التخبط الذي تعيش من خلال تبنيها لسياسات تربوية غير مدروسة وفق خصوصية المجتمع والذي أدى الى عدم بلوغ أهدافها وتحقيق المرامي التي كانت تسعى للوصول اليها. في ظل كل هذا و نتيجة التساؤلات واختلاف وجهات النظر حول طبيعة الإدارة الصفية في مرحلة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية ووضوح معالمها بات من الضروري إعادة النظر في كثير من الأمور وفق توجهات عالمية معاصرة متوافقة مع البيئة الاجتماعية المجتمع الجزائري وخصوصيته من كل النواحي.

الجانب الميداني

الفصل الرابع:
الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- الدراسة الاستطلاعية

3- الدراسة الأساسية

4- أداة الدراسة

5- الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد

بعد معالجة موضوع الدراسة نظريا للفصل السابق، سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى الجانب المنهجي من الدراسة، حيث سنتناول منهج الدراسة وأدوات جمع البيانات، مجالات الدراسة مجتمع البحث والعينة.

1- منهج الدراسة:

تقوم أية دراسة على أساس منهجي يستطيع الباحث من خلاله تكوين مسار ينطلق منها البحث وتماشيا مع طبيعة هذه الدراسة التي تبحث في واقع الإدارة الصفية لمعلمي التعليم.

لذلك فإن المنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي الاستكشافي. وذلك بهدف التعرف على واقع ممارسة مهارات الإدارة الصفية لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بولاية الوادي.

والمنهج الوصفي الاستكشافي هو طريقة منتظمة لدراسة حقائق راهنة متعلقة بظاهرة أو موقف أو أحداث أو أنواع أو أوضاع معنية بهدف اكتشاف حقائق جديدة أو التحقق من صحة الحقائق وآثارها والعلاقات التي تتصل بها وتغيرها وتكشف الجوانب التي تحكمها. (سلاطنية وآخرون، 2014، 141).

2- الدراسة الإستطلاعية:

تعتبر الدراسة الإستطلاعية شيئا ضروريا ومرحلة مهمة من مراحل البحث، لا يمكن للباحث الإستغناء عنها، فمن خلالها وبناء عليها يشع الطريق أمام الباحث وأمام الصعوبات التي تعترضه، فإنه يتسنى له القيام بالمراجعة النهائية لخطوات البحث فيكون مطمئنا لسلامة التنفيذ، وهي الفرضية الوحيدة للتعديل، ولا يتسنى له ذلك بعد التطبيق. (بركات، 1984، 76)

2-1 عينة الدراسة الإستطلاعية:

تمت تطبيق الدراسة في ابتدائية مصطفى بن بولعيد وابتدائية البشير محده بمقاطعة اميه ونسه وتكونت عينة الدراسة الإستطلاعية من 30 أستاذا منهم 12 ذكور و18 إناث والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (02) يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حيث نوع الجنس:

عدد أفراد العينة	ذكور	إناث	طريقة اختيار العينة
30	12	18	عرضية

3- الدراسة الأساسية:

3-1 حدود الدراسة:

- **المجال المكاني:** أنجزت هذه الدراسة المعنونة لواقع ممارسة مهارات الإدارة الصفية لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بدائرة أميه ونسه (ولاية الوادي)
- **المجال الزماني:** انطلقنا في تطبيق هذه الدراسة في السنة الدراسية (2022-2023) ابتداء من شهر مارس.

3-2 المجتمع وعينة الدراسة:

أ- مجتمع الدراسة:

وتمثل مجتمع الدراسة في أساتذة التعليم الإبتدائي بمقاطعة أميه ونسه بالوادي، وعددهم 334 أستاذ وأستاذة.

ب- عينة الدراسة:

هي تعتبر جزءا من الكل، بمعنى أنها تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة للمجتمع لتجرى عليه الدراسة وهي جزء من المجتمع الأصلي ثم تعمم نتائج الدراسة على المجتمع كله (زرواني، 2004، 18).

واعتمدنا في الدراسة على العينة العرضية، وفيها يتم اختيار العينة عن طريق اللقاء العرضي، فلا يحددون سلفا بل يقصد الباحث أماكن يتوقع فيها تواجدهم ويجمع بياناته على من يجد منهم حتى يستوفي العدد المطلوب. (جديدي، 2021، 166)، وبلغ عددهم 100 أستاذ وأستاذة مقسمين حسب الجدول التالي:

الجدول رقم (03) يوضح توزع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس:

عدد أفراد العينة	الذكور	إناث
100	42	58

الجدول رقم (04) يوضح خصائص عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة:

عدد أفراد العينة	أقل من 05 سنوات	من 06 إلى 10 سنوات	من 11 إلى 20 سنة	من 21 سنة فما فوق
100	30	25	22	23

4- أداة جمع البيانات:

تعتبر عملية جمع البيانات في الدراسة العلمية ركيزة أساسية في البحث وفي الوسائل التي يتم استخدامها للحصول على بيانات في الميدان الذي تجرى فيه الدراسة، وقد اعتمدت الدراسة الحالية في جمع البيانات المتعلقة بإستبيان ،حول واقع الإدارة الصفّية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي.

وصف الإستبيان:

ولقد اعتمدنا في هذه الدراسة على استبيان الإدارة الصفية وهو من إعداد الطالبين، بالإستعانة بإستبيان واقع الإدارة الصفية (حفيظ بوبكر، مؤدن أحمد،2017)، وتتكون الأداة من 25 بند مقسمة إلى ثلاثة أبعاد(بعد تنظيم البيئة الفيزيقية، بعد تنظيم الجو التعليمي، بعد تنظيم التفاعل)، ويجاب عنها بأسلوب تقريري ضمن ثلاث بدائل هي: (أبدا، أحيانا، دائما).

4-1 الخصائص السيكومترية:

حساب الصدق: تم حساب صدق الأداة عن طريق الإتساق الداخلي بين الأداة وبنودها.

الجدول رقم 05 يبين معاملات الإرتباط بين الدرجة الكلية للأداة:

الأداة	قيمة ارتباط بيرسون	الدلالة
البند 1	0.42	0.05
البند 2	0.51	0.01
البند 3	0.39	0.05
البند 4	0.51	0.01
البند 5	0.59	0.01
البند 6	0.65	0.01
البند 7	0.61	0.01
البند 8	0.72	0.01
البند 9	0.55	0.01
البند 10	0.58	0.01
البند 11	0.64	0.01
البند 12	0.65	0.01
البند 13	0.57	0.01
البند 14	0.40	0.05
البند 15	0.59	0.01
البند 16	0.51	0.01
البند 17	0.56	0.01
البند 18	0.42	0.05
البند 19	0.33	/
البند 20	0.39	0.05
البند 21	0.42	0.05
البند 22	0.42	0.05
البند 23	0.51	0.01
البند 24	0.42	0.01
البند 25	0.66	0.05

المصدر: من إعداد الطالبين في ضوء مخرجات (SPSS).

نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة الصدق الداخلي على حسب معامل ارتباط بيرسون تراوحت بين (0.72) وكانت في البند 8 بمستوى دلالة (0.01) و(0.39) وكانت في البندين 3 و20 بمستوى دلالة

(0.05)، حيث نلاحظ أن كل البنود كانت دالة إحصائيا حسب قيمة ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة ومنه فإن أداة الدراسة صادقة.

4-2 ثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ):

تم حساب ثبات هذا المقياس عن طريق التناسق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Alfacronbach) القائمة على أساس حساب معدل ارتباطات بين بنود المقياس حيث بلغ 0.89 وهو معامل ثبات حسن.

الجدول رقم 06 يبين ثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ).

المتغير	قيمة ألفا كرونباخ	القرار
استبيان الإدارة الصفية	0.89	ثابت

المصدر: من إعداد الطالبين في ضوء مخرجات (SPSS).

نلاحظ من الجدول المبين أعلاه أن قيمة ألفا كرونباخ لدلالة ثبات الأداة قدرت بـــ: 0.89 أي أن الأداة تتمتع باتساق داخلي كبير، وهي قيمة تدل على ثبات الأداة.

وبعد حساب الخصائص السيكو مترية (الصدق والثبات) للأداة والتحقق منهما، حيث وجدنا أن الأداة صادقة وثابتة ومنه يمكننا تطبيق الأداة بصورتها الحالية في الدراسة الميدانية.

5-الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة:

5-1 معامل ارتباط بيرسون: استخدم في حساب صدق الأداة.

5- 2 اختبار (ت): استخدم في حساب الفروق في ممارسة مهارات الإدارة الصفية حسب متغير الجنس.

5-3 تحليل التباين (ANOVA): استخدم في حساب الفروق في ممارسة مهارات الإدارة الصفية حسب متغير الخبرة.

خلاصة الفصل

تعرضنا في هذا الفصل إلى أهداف الدراسة الإستطلاعية، كما تطرقنا إلى خصائص العينة وطريقة اختيارها، إضافة إلى الأدوات المستخدمة لجمع البيانات من حيث وصفها ومعرفة خصائصها السيكو مترية، لنعرض بعد ذلك إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية وأدوات التحليل الإحصائي للبيانات المحصل عليها، وسنحاول في الفصل القادم عرض وتحليل النتائج ومناقشتها.

الفصل الخامس
عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

خلاصة ومقترحات الدراسة .

تمهيد:

بعد تطرقنا للفصل السابق إلى إجراءات الدراسة الميدانية وكل ما يتعلق بها، وعلى أفراد العينة في الدراسة الاستطلاعية والأساسية التحقق من أدوات الدراسة وتطبيقاتها، سوف نتطرق في هذا الفصل إلى عرض النتائج التي أسفرت عنها عملية تفريغ بيانات مقياس الإدارة الصفية، وذلك من خلال عرض نتائج الفرضيات الجزئية.

وسنحاول عرض النتائج المتوصل إليها متبوعة بالتحليل والتفسير والمناقشة كل ذلك استنادا إلى الجانب النظري للدراسة وخاصة الدراسات السابقة الواردة في موضوع الإدارة الصفية.

1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تعرض معالجة الفرضية الجزئية الاولى للبحث والتي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات الإدارة الصفية حسب متغير الجنس لدى عينة الدراسة، طبقنا اختبار (ت) فتحصلنا على النتائج المبنية في الجدول التالي:

جدول رقم (07) يوضح نتائج اختبار ت لمتغير الادارة الصفية حسب متغير الجنس

إحصائيات / المتغيرات	الذكور		الاناث		قيمة (ت)	الدلالة	اتجاه الفروق
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
توجد فروق في الإدارة الصفية تعزى لمتغير الجنس	2,59	0,18	2,59	0,23	0.13	0.89 أكبر من 0.05 اذا لا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس	/

المصدر: من إعداد الطالبين في ضوء مخرجات (SPSS).

من الجدول الموضح أعلاه نلاحظ أن المتوسط الحسابي للذكور قدر بـــ 2.59 وانحراف معياري 0.18 أما عند الاناث قدر المتوسط الحسابي ب 2.59 وانحراف معياري 0.23، أما قيمة اختبار ت لدلالة الفروق بين المتوسطات قدرت بـــ 0.13 بمستوى دلالة قدر بـــ 0.89 أكبر من مستوى الدلالة 0.05 إذا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في الإدارة الصفية تعزى لمتغير الجنس، وهذا يدل

على أن كل الأساتذة سواء كانوا ذكورا أو إناثا جميعهم متحكمون في مهارات الإدارة الصفية ، وذلك بحكم خضوعهم للدورات التكوينية والتدريبية قبل التحاقهم بالعمل وكذلك بعد التحاقهم به، وقد يرجع السبب أيضا الى أن المعلمين والمعلمات على حدٍ سواء قادرين على تطوير مهارات الإدارة الصفية. في النهاية، ويعتمد الأمر على الشخص وليس على الجنس. فإذا كان المعلم لديه المعرفة والمهارات اللازمة للتفاعل مع الطلاب وتحفيزهم ومنحهم المساعدة اللازمة، فسيكون قادراً على إدارة الصف بفعالية سواء كان ذلك المعلم رجلًا أو امرأة. لذلك، لا يوجد أي فرق في قدرات المعلمين على إدارة الصفين والتأثير على تطور طلابهم، بغض النظر عن الجنس، وهذا يتوافق مع ما توصلت إليه دراسة عودة عبد الجواد أبو سنينة 2010 حيث لم يجد فروق في مهارات الإدارة الصفية لدى اساتذة التعليم الابتدائي باختلاف جنسهم.

2 – عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تعرض معالجة الفرضية الجزئية الثانية للبحث والتي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات الإدارة الصفية حسب متغير الخبرة المهنية لدى عينة الدراسة، طبقنا اختبار تحليل التباين ANOVA فتحصلنا على النتائج المبنية في الجدول التالي:

جدول رقم (08) يوضح نتائج اختبار انوفا ANOVA لمتغير الادارة الصفية حسب الخبرة

احصائيات / المتغيرات	مجموع المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	0,08	0.60	0.61 أكبر من 0.05 إذا لا توجد فروق تعزى لمتغير الخبرة المهنية
داخل المجموعات	4,37		

المصدر: من إعداد الطالبين في ضوء مخرجات (SPSS).

من الجدول الموضح أعلاه نلاحظ أن مجموع المربعات بين المجموعات قدر بـــ 0.08 ، وداخل المجموعات قدر بـــ 4,37 ، أما قيمة ف قدرت بـــ 0.60 بمستوى دلالة قدر بـــ 0.61 أكبر من مستوى الدلالة 0.05 إذا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في الإدارة الصفية تعزى لمتغير الخبرة المهنية، وقد يرجع السبب إلى أن اكتساب الأساتذة للمهارات وكيفية إدارة الصف بمرور سنوات العمل عامل غير مهم، فطرق التدريس من طرف الأساتذة يمكن أن تؤثر في الشعور بالثقة والقدرة على إدارة الصف بشكل فعال والتعامل مع التحديات والمشكلات التي يمكن أن تنشأ، بحكم مرورهم بخبرات ومواقف سابقة. ومع ذلك، فإن الاستمرار في تحسين مهارات الإدارة الصفية يعتبر مفتاحًا للنجاح المستقبلي، ويمكن للجميع الاستفادة من الدورات وورش العمل والخبراء في هذا المجال لتعزيز مهاراتهم وتحسين أدائهم، وهذا ما توافقت معه دراسة عودة عبد الجواد أبو سنينة 2010 حيث لم يجد فروق في مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بإختلاف الخبرة المهنية.

ومن خلال عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى والتي توصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإدارة الصفية تعزى لمتغير الجنس، والفرضية الجزئية الثانية التي توصلت كذلك الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإدارة الصفية تعزى لمتغير الخبرة المهنية، وبالتالي الفرضية الأساسية القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي لم تتحقق وهذا من خلال النتائج الموضحة أعلاه.

الخلاصة العامة

خلاصة ومقترحات الدراسة

تعد الدراسة من المساهمات التي تناولت واقع ممارسة مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي، وبناءا على المعالجات الإحصائية للبيانات التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق أدوات البحث تبين لنا ما يلي:

- لا توجد فروق في ممارسة مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في ممارسة مهارات الإدارة الصفية تعزى لمتغير الجنس لدى أساتذة التعليم الإبتدائي

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في ممارسة مهارات الإدارة الصفية تعزى لمتغير الخبرة المهنية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي

على ضوء النتائج المتحصل عليها ارتأينا تقديم جملة من المقترحات وهي:

- أن تكون مسؤولية الأساتذة الوصول بالتلاميذ في مرحلة الإنضباط الذاتي من خلال تصرف التلميذ وفقا للقوانين وبشكل طوعي ينبع من داخله.

- على مديري المدارس وكذلك الأساتذة الاهتمام بالبيئة الفيزيقية التي تتم فيها العملية التعليمية وتوفير الاضاءة والتهوية والتدفئة داخل قاعات الدراسة.

- تجنب اكتظاظ الصفوف لمساعدة الأستاذ على التحكم فيه وضبطه .

- توفير كل الوسائل والأدوات اللازمة للعملية التعليمية .

- مد الأستاذ ببرامج خاصة وفعالة للإرتقاء بأسلوب إدارة الصف.

- الإطلاع على النظريات الحديثة في علم النفس والتربية للتعرف على أنجع الإستراتيجيات المستخدمة لزيادة التفاعل داخل الصف.

قائمة المراجع

والمصادر

قائمة المراجع

1- البيلاوي حسن حسين ، طعيمة رشيد أحمد ، سليمان سعيد أحمد (الجودة الشاملة في التعليم ، 2006، ط2 ، الأردن، دار السيرة للنشر و التوزيع).

2- العشي نوال ، إدارة التعلّم الصّفيّ ، 2008، عمان الأردن، حارة اليازوزي العلمية للنشر و التوزيع

3- نبهان يحي محمد، الإدارة الصّفيّة و الاختبارات، 2008، عمان الأردن، دار اليازوزي العلمية للنشر.

4- مفضي عابد المساعيد ، سعود فهاد الخريشة ، الإدارة الصّفيّة،2012،ط1عمان ، دار و مكتبة الحامد للنشر و التوزيع.

5- ملحم سامي محمد، سيكولوجية التعلّم و التعليم الأسس النظرية و التطبيقية ، 2006،ط2، دار الميسرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان.

6- محمد سلمان الخزاعلة ، أحمد حسن القواسمة ، حسن عبد الرحمان السنحني ، إدارة الصف و المخرجات التربوية.2012،ط1،دار الصفاء عمان.

7- الدكتور ماجد الخطابية ، د أحمد الطويسي د عبد الحسين السلطاني ، التفاعل الصّفي ، 2002، ط1 ، دار الشروق للنشر و التوزيع ن عمان الأردن.

8- الدكتور محمد حمدان عبد الله ، الإدارة الصّفيّة ، 2008،ط1،دار الكنوز العلمية للنشر و التوزيع ، عمان الأردن.

9- الدكتورة مريم محمد إبراهيم الشرقاوي ، الإدارة الصّفيّة المتميّزة ،2003،ط1، مكتبة النهضة المصرية.

10- د- رمزي فتحي هارون، الإدارة الصفية ،2003 ،دار وائل للطباعة و النشر و التوزيع.

11- شقيق فلاح علاونة، سيكولوجية التطوّر الانساني من الطفولة إلى الرشد ، 2010،ط3،دار الميسرة الأردن.

12- محمد الصالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي في مرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية و المناهج الرسمية دار الهدى الجزائر

13- عودة عبد الجواد و عايش أحمد جمال، درجة توظيف أبعاد (تريكت و موس) في الإدارة الصّفيّة من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية و مديري المدارس الابتدائية ،2012، المجلد20.

14- شقشق محمود، المدرسة الابتدائية أنماطها الأساسية و اتجاهاتها العالمية المعاصرة ، 1989، دار العلم للنشر و التوزيع ، الكويت.

15- الحامد محمد عي دعوم، فريحات عمار عبد الله، الصمادي محارب علي ، واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام و إدارة الصفوف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ، 2011 ،مجلة البحوث التربوية و النفسية ، جرش، الأردن، العدد 23، كلية علجون الجامعية.

16- سلاطنية بلقاسم و الجيلاني حسان ، مدخل لمناهج البحوث الاجتماعية ، 2014،ديوان المطبوعات الجامعية .

17- زرواني رشيد ، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية (أسس و ترتيبات) ، 2004 ، دار الكتاب و الحديث ،ط1، الجزائر.

18- د. زليخة جديدي، خطوات تطبيقية لتدريب الباحث في المنهجية ،2021، سامي للطباعة و النشر و التوزيع ، الجزائر.

19- عبد الغني عماد، منهجية البحث في علم الاجتماع ، 2007 ، ط1 ،دار الطليعة للنشر و التوزيع ، بيروت.

20- د . رائد إدريس محمود الخفاجي و د . عبدالله مجيد حميد العتابي ، الوسائل الإحصائية في البحوث التربوية و النفسية ، 2015 ، دار الدجلة الأردن

21- تركي رابح ، أصول التربية و التعليم ، 1990 ، ط 2 ،ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر

22 – بدير كريمان محمد ، التعلم النشط ، 2008 ، ط 1 ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان الأردن.

23 – شفشق محمود ،المدرسة الابتدائية أنماطها الأساسية و اتجاهاتها العالمية المعاصرة ،1989 ، دار العلم للنشر و التوزيع ، الكويت.

24- العبد الله فواز ابراهيم ، سليمان جمال ، ابراهيم هاشم ، جمل محمد جهاد ، استراتيجيات و طرق التدريس العامة ، ، 2012 ، منشورات جامعة دمشق.

25- اللقياني أحمد حسين و محمد فارغة حسن ، التدريس الفعال ، 1995 ، ط 3 ، دار عالم الكتب القاهرة.

26- عسيري بن أحمد شوهان و بن نايع أحمد ، دور المعلمين و المشرفين و مديري المدارس في توفير المناخ الصفي الفعال في الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة ، رسالة ماجستير جامعة أم القرى السعودية

27 – معوش عبد الحميد ، درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منضور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتها نحوها ، تيزي وزو الجزائر 2012 ، رسالة ماجستير ، جامعة مولود معمري .

28- الشلاش عبد الرحمان بن سليمان، المدرسة الابتدائية، نشأتها، تطورها، مستقبلها، 2003، مكتبة الراشد، الرياض.

29- عدلي صليحة، فعالية المنظومة التربوية من خلال امتحانات شهادة البكالوريا وشهادة التعليم الأساسي،2009، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر.

30- digigic, G(2011) classroom management styles and classroom climate field study in serbia schools, journal procedia sciences social and behavioral.

31- kathrym, H & lunchburgs (2013), classroom management stratigies the impact on student achievement field study virgina school, doctorate thesis of education unpublished, liberty university, usa

الملاحق

الملحق رقم: 01

الاستمارة

أخي الأستاذ أختي الأستاذة ..... تحية طيبة وبعد :

في إطار انجاز رسالة لنيل شهادة الماستر حول واقع الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ، نرجو منكم التكرم بقراءة عبارات الاستبيان بتمعن و وضع علامة (×) في الخيار المناسب لرأيكم ، ثم ملء الفراغات الخاصة بالبيانات الشخصية، مع العلم أن هذه المعلومات سوف تكون في سرية تامة ، ولا تستخدم إلا لغرض العلمي فقط .

البيانات الشّخصيّة :

الجنس : **أنثى** ☐ **ذكر** ☐

الأقدمية المهنية : .....

اسم المقاطعة التّربوية : .....

الرقم	البنود	أبدا	أحيانا	دائما
01	أحرص على توفير الاضاءة الجيدة داخل القسم			
02	أشارك التلاميذ في نظافة القسم			
03	أحرص على توفير الوسائل التعليمية			
04	يتلاءم حجم القسم مع عدد التلاميذ			
05	أراعي توفير التهوية داخل القسم			
06	أراعي وضعية جلوس التلاميذ لتسهيل عملية التعليم			
07	أحرص على الرؤية الجيدة داخل القسم			
08	أتقبل الأفكار التي تأتي من التلاميذ			
09	أتيح الفرصة لجميع المتعلمين للمشاركة في الأنشطة التعليمية			
10	استعمل أنواع الاتصال لتحقيق الأهداف التعليمية			
11	أقدم الحوافز المعنوية للأداء الجيد			
12	أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في توزيع الأدوار التعليمية			
13	أشجع العمل الجماعي بين المتعلمين			
14	أعمل على تجنب السلوكيات المشتتة للانتباه			
15	أستعمل أسلوب الحزم و الإنصاف في معاملة التلاميذ			
16	أتحكم في وقت الحصة التعليمية			
17	أتابع مستوى تحسن التلاميذ في تحصيلهم الدراسي			
18	أقوم بتعزيز السلوك الحسن للتلميذ			
19	يلتزم التلاميذ بقواعد النظام داخل القسم			
20	أستعمل السبورة بشكل منظم وكتابة بشكل واضح ومفهوم			
21	يتم إشراك التلاميذ في إدارة الأنشطة التعليمية الصفية			
22	يلتزم التلميذ بالدور الذي يسند إليه داخل القسم			
23	أشجع التلاميذ على العمل الجماعي			
24	أتيح الفرصة لجميع التلاميذ للتعبير عن أفكارهم			

25	أتقبل الآراء و الأفكار المطروحة من قبل التلاميذ			

الملحق رقم:02

مخرجات SPSS

Corrélations

		الاداة	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009	VAR00010	VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014
الاداة	Corrélation de Pearson	1	,429*	,515**	,396*	,519**	,594**	,654**	,617**	,726**	,556**	,589**	,648**	,655**	,578**	,405*
	Sig. (bilatérale)		,018	,004	,030	,003	,001	,000	,000	,000	,001	,001	,000	,000	,001	,026
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00001	Corrélation de Pearson	,429*	1	,066	,411*	-,138	,254	,352	,171	,308	,084	,167	,650**	,167	,245	,043
	Sig. (bilatérale)	,018		,730	,024	,468	,176	,057	,366	,098	,658	,379	,000	,377	,191	,823
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00002	Corrélation de Pearson	,515**	,066	1	,255	,274	,300	,631**	,343	,365*	,274	,461*	,128	,312	,076	,154
	Sig. (bilatérale)	,004	,730		,174	,142	,107	,000	,063	,048	,142	,010	,499	,094	,689	,415
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00003	Corrélation de Pearson	,396*	,411*	,255	1	,178	,357	,296	,102	,271	,000	,352	,344	,093	,136	-,165
	Sig. (bilatérale)	,030	,024	,174		,347	,053	,112	,592	,147	1,000	,056	,063	,626	,474	,383
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00004	Corrélation de Pearson	,519**	-,138	,274	,178	1	,446*	,384*	,323	,506**	,183	,149	,097	,335	-,018	-,020
	Sig. (bilatérale)	,003	,468	,142	,347		,014	,036	,082	,004	,334	,431	,610	,070	,926	,917

	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00005	Corrélation de Pearson	,594**	,254	,300	,357	,446*	1	,419*	,361	,628**	,235	,427*	,315	,437*	,173	,065
	Sig. (bilatérale)	,001	,176	,107	,053	,014		,021	,050	,000	,211	,019	,090	,016	,360	,733
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00006	Corrélation de Pearson	,654**	,352	,631**	,296	,384*	,419*	1	,408*	,697**	,479**	,428*	,378*	,386*	,183	-,002
	Sig. (bilatérale)	,000	,057	,000	,112	,036	,021		,025	,000	,007	,018	,040	,035	,334	,990
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00007	Corrélation de Pearson	,617**	,171	,343	,102	,323	,361	,408*	1	,519**	,606**	,369*	,111	,385*	,284	,194
	Sig. (bilatérale)	,000	,366	,063	,592	,082	,050	,025		,003	,000	,045	,558	,036	,128	,305
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00008	Corrélation de Pearson	,726**	,308	,365*	,271	,506**	,628**	,697**	,519**	1	,394*	,378*	,428*	,420*	,426*	,188
	Sig. (bilatérale)	,000	,098	,048	,147	,004	,000	,000	,003		,031	,039	,018	,021	,019	,319
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00009	Corrélation de Pearson	,556**	,084	,274	,000	,183	,235	,479**	,606**	,394*	1	,435*	,237	,709**	,363*	,182
	Sig. (bilatérale)	,001	,658	,142	1,000	,334	,211	,007	,000	,031		,016	,206	,000	,049	,335
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00010	Corrélation de Pearson	,589**	,167	,461*	,352	,149	,427*	,428*	,369*	,378*	,435*	1	,207	,646**	,333	,114
	Sig. (bilatérale)	,001	,379	,010	,056	,431	,019	,018	,045	,039	,016		,272	,000	,072	,549
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00011	Corrélation de Pearson	,648**	,650**	,128	,344	,097	,315	,378*	,111	,428*	,237	,207	1	,420*	,502**	,352

	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,499	,063	,610	,090	,040	,558	,018	,206	,272		,021	,005	,057
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00012	Corrélation de Pearson	,655**	,167	,312	,093	,335	,437*	,386*	,385*	,420*	,709**	,646**	,420*	1	,360	,247
	Sig. (bilatérale)	,000	,377	,094	,626	,070	,016	,035	,036	,021	,000	,000	,021		,051	,188
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00013	Corrélation de Pearson	,578**	,245	,076	,136	-,018	,173	,183	,284	,426*	,363*	,333	,502**	,360	1	,582**
	Sig. (bilatérale)	,001	,191	,689	,474	,926	,360	,334	,128	,019	,049	,072	,005	,051		,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00014	Corrélation de Pearson	,405*	,043	,154	-,165	-,020	,065	-,002	,194	,188	,182	,114	,352	,247	,582**	1
	Sig. (bilatérale)	,026	,823	,415	,383	,917	,733	,990	,305	,319	,335	,549	,057	,188	,001	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00015	Corrélation de Pearson	,594**	,394*	-,066	,176	,149	,254	,046	,369*	,378*	,225	,242	,650**	,466**	,596**	,541**
	Sig. (bilatérale)	,001	,031	,730	,352	,431	,176	,810	,045	,039	,233	,197	,000	,009	,001	,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00016	Corrélation de Pearson	,513**	,426*	,308	,000	-,095	,185	,351	,288	,350	,097	,325	,409*	,064	,485**	,613**
	Sig. (bilatérale)	,004	,019	,097	1,000	,618	,327	,057	,123	,058	,610	,080	,025	,737	,007	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00017	Corrélation de Pearson	,563**	,409*	,086	,000	,222	,372*	,184	,456*	,492**	,145	,013	,481**	,146	,341	,358
	Sig. (bilatérale)	,001	,025	,651	1,000	,238	,043	,329	,011	,006	,445	,945	,007	,442	,065	,052
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

VAR00018	Corrélation de Pearson	,423*	-,123	,214	,048	,280	,656**	,248	,321	,398*	,342	,369*	,000	,389*	,214	,116
	Sig. (bilatérale)	,020	,517	,257	,802	,134	,000	,186	,084	,029	,064	,045	1,000	,034	,257	,543
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00019	Corrélation de Pearson	,335	,013	,273	,292	,171	,258	,355	,033	,255	,128	,201	,049	,089	,349	-,083
	Sig. (bilatérale)	,071	,947	,145	,117	,365	,169	,054	,864	,173	,500	,287	,797	,639	,059	,664
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00020	Corrélation de Pearson	,392*	,284	,308	,236	,325	,046	,160	,241	,306	,091	,081	,185	,176	,219	,244
	Sig. (bilatérale)	,032	,128	,097	,210	,079	,808	,397	,200	,100	,633	,670	,329	,352	,245	,193
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00021	Corrélation de Pearson	,420*	,250	,395*	,000	,281	,208	,336	,125	,182	,161	,364*	,237	,341	,149	,100
	Sig. (bilatérale)	,021	,183	,031	1,000	,132	,271	,069	,510	,336	,394	,048	,208	,065	,432	,601
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00022	Corrélation de Pearson	,420*	,250	,395*	,000	,281	,208	,336	,125	,182	,161	,364*	,237	,341	,149	,100
	Sig. (bilatérale)	,021	,183	,031	1,000	,132	,271	,069	,510	,336	,394	,048	,208	,065	,432	,601
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00023	Corrélation de Pearson	,516**	,313	,359	,285	,444*	,126	,281	,469**	,436*	,190	,221	,263	,189	,206	,089
	Sig. (bilatérale)	,004	,093	,051	,127	,014	,507	,132	,009	,016	,314	,241	,160	,318	,276	,639
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00024	Corrélation de Pearson	,420*	,250	,395*	,000	,281	,208	,336	,125	,182	,161	,364*	,237	,341	,149	,100
	Sig. (bilatérale)	,021	,183	,031	1,000	,132	,271	,069	,510	,336	,394	,048	,208	,065	,432	,601

	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00025	Corrélation de Pearson	,667**	,237	,458*	,153	,273	,311	,341	,485**	,337	,362*	,501**	,497**	,644**	,437*	,565**
	Sig. (bilatérale)	,000	,207	,011	,419	,144	,095	,065	,007	,069	,049	,005	,005	,000	,016	,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,896	25

Statistiques

		الجنس	الخبرة
N	Valide	100	100
	Manquant	0	0

Table de fréquences

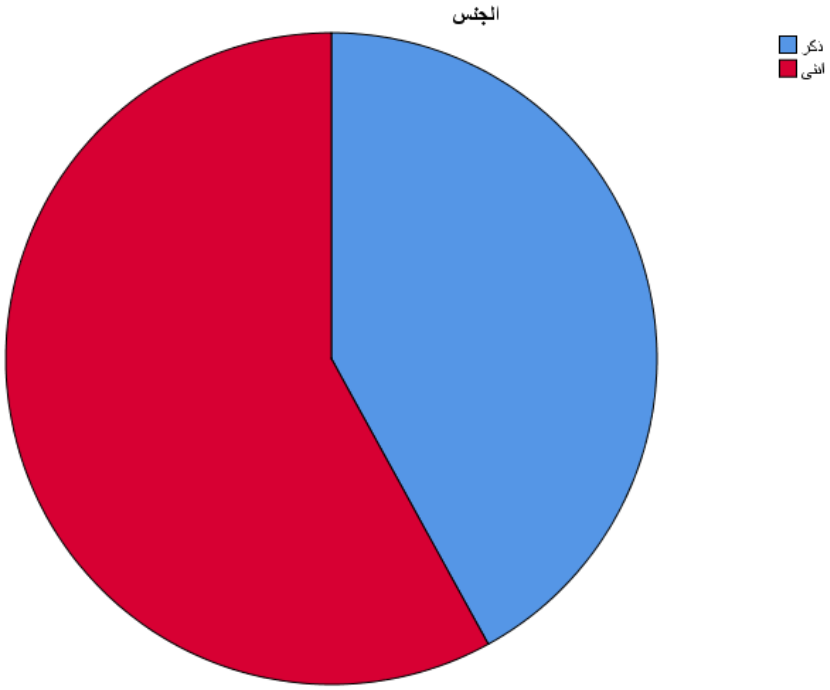
الجنس

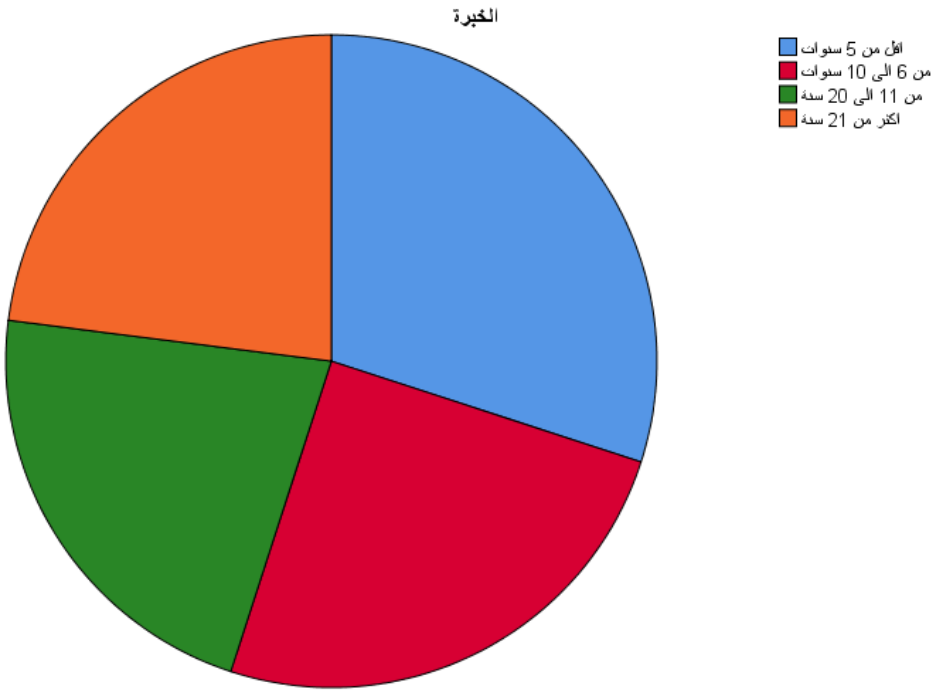
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	42	42,0	42,0	42,0
	انثى	58	58,0	58,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

الخبرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	اقل من 5 سنوات	30	30,0	30,0	30,0
	من 6 الى 10 سنوات	25	25,0	25,0	55,0
	من 11 الى 20 سنة	22	22,0	22,0	77,0
	اكثر من 21 سنة	23	23,0	23,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Graphique circulaire





Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الادارة_الصفية	ذكر	42	2,5990	,18688	,02884
	انثى	58	2,5935	,23043	,03026

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
الادارة_الصفية	Hypothèse de variances égales	,160	,690	,128	98
	Hypothèse de variances inégales			,133	96,681

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
الادارة_الصفية	Hypothèse de variances égales	,898	,00554	,04322
	Hypothèse de variances inégales	,895	,00554	,04180

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
الادارة_الصفية	Hypothèse de variances égales	-,08022	,09130
	Hypothèse de variances inégales	-,07742	,08850

Remarques

ANOVA

الادارة_الصفية

	Somme des carrés	Ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	,083	3	,028	,605	,613
Intragroupes	4,377	96	,046		
Total	4,459	99			

تم بحمد الله