جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدُّنيا للإدارة الصَّفيَّة في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة وسُبل تفعيلها، من وجهة نظر مديري الْمدارس في الْمحافظات الشَّمالية

"The Extent to which Practicing of Classroom Administration by Teachers of Lower Basic Stage Given the Contemporary Educational Trends and its Operationalization from Principals' Point of View in the Northern Governorates"

إعداد:

حنان حامد محمد عبد الله

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

آب، 2021م

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدَّنيا للإدارة الصَّفية في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة وسُبل تفعيلها، من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية

"The Extent to which Practicing of Classroom Administration by Teachers of Lower Basic Stage Given the Contemporary Educational Trends and its Operationalization from Principals' Point of View in the Northern Governorates"

إعداد:

حنان حامد محمد عبد الله

بإشراف:

أ. د. مجدي علي زامل

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

آب، 2021م

مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدُّنيا للإدارة الصَّفيَّة في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة وسُبل تفعيلها، من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية

"The Extent to which Practicing of Classroom Administration by Teachers of Lower Basic Stage Given the Contemporary Educational Trends and its Operationalization from Principals' Point of View in the Northern Governorates"

إعداد:

حنان حامد محمد عبد الله

بإشراف

أ. د. مجدي علي زامل

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت في 23 / آب/2021م

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ الدكتور مجدي علي زامل	جامعة القدس المفتوحة	مشرفاً ورئيساً
الأستاذ الدكتور يحيى ندى	جامعة القدس المفتوحة	عضواً
الدكتور كمال يونس مخامرة	جامعة الخليل	عضواً

الإقرار والتفويض

أنا الموقعة أدناه حنان حامد محمد عبد الله؛ أفوض/ جامعة القدس المفتوحة بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات، أو المؤسسات، أو الهيئات، أو الأشخاص، عند طلبهم بحسب التعليمات النافذة بالجامعة.

وأقر بأنني قد التزمت بقوانين جامعة القدس المفتوحة، وأنظمتها، وتعليماتها، وقراراتها السارية المعمول بها، والمتعلقة بإعداد رسائل الماجستير، عندما قمت شخصياً بإعداد رسالتي الموسومة بـ: "مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدَّنيا للإدارة الصَّفية في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة وسُبل تفعيلها، من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية"، وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسائل العلمية.

الاسم: حنان حامد محمد عبد الله

الرقم الجامعي: 0330011910107

التوقيع: .....

التاريخ: 23/ 8 / 2021م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وعَلَّمَكَ ما لَمْ تَكُنْ تَعْلَم وَكانَ فَضْلُ الله عَلَيْكَ عَظيما..﴾

صدق الله العظيم

النساء. الآية (113)

الإهداء

إلى كُلِّ أَمينٍ عَلى رِسالَةِ الْحَقِ والنّور

مُقْتَدٍ بِرَسولِ الرَّحْمَةِ والْخَير

إلى كُلِّ مُرَب سائِر في دَرْبِ الْهُدى..

عالِم أو مُتَعَلِّم .... أَب أو مُعَلِّم

الباحثة

حنان حامد عبدالله

شكر وتقدير

الحمد لله الذي جعل التربية مشتقة من اسمه، وجعل أشرف الأعمال عمل المربين، في نهاية عملي المتواضع، أحمد الله العظيم، وأشكر فضله، أن وفقني إلى إنجاز هذا العمل المتواضع، وأتقدم بجزيل شكري، وعظيم امتناني إلى جامعة القدس المفتوحة، ممثلة في رئيسها **الأستاذ الدكتور يونس عمرو**.

وإن واجب العرفان يدعوني أن أتقدم بالشكر والتقدير، لأستاذي الفاضل، الأستاذ الدكتور **مجدي زامل**، الذي كان له فضل الإشراف على هذه الدراسة، وكان لتوجيهاته أكبر الأثر في وضعي على الطريق لإتمام هذه الدراسة، فكان نعم المرشد والموجه، مع أصدق الدعوات بدوام الصحة، والعافية، والتوفيق لخدمة العلم وأهله.

إلى أساتذتي الأعزاء الذين لم يبخلوا علينا في علمهم طوال فترة الدراسة.

كما أتقدم بالشكر لعضوي لجنة المناقشة الدكتور: كمال مخامرة والأستاذ الدكتور: يحيى ندى

كما أتقدم بالشكر إلى الأساتذة المحكمين، الذين شرفوني وأفادوني بآرائهم العلمية القيمة.

وأخيراً أتقدم بخالص تقديري، وعرفاني، ومحبتي لسندي وقوتي في الحياة.. أسرتي الغالية،

ولكل من ساهم، أو نصح، وأرشد من أجل إخراج هذه الدراسة إلى النور

الباحثة

حنان حامد عبدالله

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ب
الإقرار والتفويض	ج
الإهداء	هـ
شكر وتقدير	و
قائمة المحتويات	ز
قائمة الجداول	ط
قائمة الملاحق	ك
الملخص باللغة العربية	ل
الملخص باللغة الإنجليزية	ن
الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها	**13-2**
مقدمة	2
مشكلة الدراسة وأسئلتها	6
فرضيات الدراسة	8
أهداف الدراسة	9
أهمية الدراسة	9
حدود الدراسة ومحدداتها	11
التعريفات الاصطلاحية والإجرائية	10
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**64-15**
الإطار النظري	15
الدراسات السابقة	48
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	**77-65**
منهجية الدراسة	65
مجتمع الدراسة	66
عينة الدراسة	67
أدوات الدراسة	69

مقياس ممارسة المعلمين للإدارة الصفية	69
صدق الأداة	70
متغيرات الدراسة	73
إجراءات تنفيذ الدراسة	74
المعالجات الإحصائية	76
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	**101-79**
نتائج السؤال الأول	79
نتائج السؤال الثاني	93
نتائج الفرضية الأولى	93
نتائج الفرضية الثانية	96
نتائج السؤال الثالث	98
الفصل الخامس: تفسير النتائج ومناقشتها	**134-103**
تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشته	103
تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشته	112
تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها	112
تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها	114
تفسير نتائج السؤال الثالث ومناقشته	116
التوصيات والمقترحات	122
المصادر والمراجع العربية والأجنبية	123
أولاً: المصادر والمراجع باللغة العربية	123
ثانياً: المصادر والمراجع باللغة الانجليزية	132
ملاحق الرسالة	**148-136**

قائمة الجداول

الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
1.3	توزيع مديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا الحكومية في المحافظات الشمالية حسب المديرية وجنس المدرسة للعام 2021/2020	66
2.3	توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية	68
3.3	معاملات الارتباط لكل فقرة والدرجة الكلية لممارسة المعلمين للإدارة الصفية	71
4.3	معامل ثبات كرونباخ ألفا حسب المجالات والدرجة الكلية لفقرات الأداة	72
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدَّنيا للإدارة الصَّفية في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة	79
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات مجال التخطيط لإدارة الموقف التعليمي التعلمي	81
3.4	النسب المئوية لنتائج المجموعات البؤرية، لمجال إدارة التخطيط لإدارة الموقف التعليمي التعلمي.	82
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات مجال إدارة البيئة الفيزيقية المناسبة	83
5.4	النسب المئوية لنتائج المجموعات البؤرية لمجال إدارة البيئة الفيزيقية المناسبة.	84
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات مجال إدارة الموقف التعليمي التعلمي	85
7.4	النسب المئوية لنتائج المجموعات البؤرية، لمجال إدارة الموقف التعليمي التعلمي.	86
8.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمستوى فقرات مجال إدارة المناخ النفسي والاجتماعي المناسب.	87
9.4	النسب المئوية لنتائج المجموعات البؤرية لمجال إدارة المناخ النفسي والاجتماعي.	88
10.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمستوى فقرات مجال إدارة الرقابة والانضباط الصّفي	89
11.4	النسب المئوية لنتائج المجموعات البؤرية لمجال إدارة الرقابة والانضباط الصّفي.	90
12.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمستوى فقرات مجال إدارة تقويم الموقف التعليمي التعلمي	91
13.4	النسب المئوية لنتائج المجموعات لمجال إدارة تقويم الموقف التعليمي التعلمي.	92
14.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية، تبعاً لمتغيرات الجنس، وعدد الدورات التدريبية، والمديرية والتفاعل بينها.	94
15.4	نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لاختبار مستوى دلالة الفروق لمدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية، تبعا لمتغيرات الجنس وعدد الدورات التدريبية، والمحافظة والتفاعل بينها.	95

16.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية، تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتفاعل بينهما	96
17.4	نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) لاختبار مستوى دلالة الفروق لمدى ممارسة الإدارة الصفية، تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة والتفاعل بينهما.	97
18.4	اختبار أقل فرق دال إحصائي (LSD)، للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير عدد سنوات	98
19.4	النسبة المئوية لسُبل تفعيل الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدَّنيا في المدارس الحكومية، من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية.	99

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
أ	أدوات الدراسة قبل التحكيم	139-136
ب	قائمة المحكمين	140
ت	أدوات الدراسة بعد التحكيم	146-141
ث	تسهيل المهمة	148-147

مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدَّنيا للإدارة الصَّفية في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة وسُبل تفعيلها، من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية

إعداد: حنان حامد محمد عبد الله

بإشراف: أ. د. مجدي علي زامل

2021م

ملخص

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدَّنيا للإدارة الصَّفية، في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة وسُبل تفعيلها، من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية، وتحديد الفروق في مدى ممارسة معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية، باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية، والمديرية، وسنوات الخدمة).

ولتحقيق هدف الدراسة، اعتمدت الباحثة المنهجين (الكمي، النوعي)، واستخدمت أداتين للحصول على البيانات، حيث طورت استبانة، اشتملت على (53) فقرة موزعة على ستة مجالات، جرى تطبيقها على عينة عشوائية طبقية، بلغ حجمها (287) مدير ومديرة، واستخدمت المجموعات البؤرية للحصول على فهم أعمق للمشكلة، حيث بلغ عددهم (27) مديراً ومديرة.

أظهرت نتائج الدراسة، أن مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية، جاءت مرتفعة، في جميع المجالات، بمتوسط حسابي (4.01)، وحظي مجال البيئة الفيزيقية على أعلى متوسط حسابي (4.22)، وحصل مجال إدارة الرقابة والانضباط الصفي على أقل متوسط حسابي حيث بلغ (3.95)، كما أظهرت النتائج، عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مدى ممارسة

معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغيرات: الجنس، وعدد الدورات التدريبية، والمديرية، والتفاعل بينهم. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخدمة، والتفاعل ما بين المؤهل العلمي وسنوات الخدمة، وأظهرت النتائج، وجود فروق دالة إحصائياً، تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

وبناءً على النتائج، توصي الباحثة القائمين على برامج تدريب المعلمين، الاستمرارية في تطوير برامج التدريب الخاصة بالإدارة الصفية الفعالة، بحيث يغلب عليها الجانب التطبيقي، مع التأكيد على ديمومة أثر التدريب، وانعكاسه على أداء المعلمين، من خلال متابعة تنفيذها من قبل مديري المدارس، والمشرفين التربويين.

الكلمات المفتاحية: الإدارة الصفية، التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة، سُبل تفعيلها.

The extent to which practicing of classroom administration by teachers of lower basic stage given the contemporary educational trends and its operationalization from principals' point of view in the Northern Governorates

Prepared: Hanan Hamed Mohammad Abdallah

Supervised: Prof. Dr. Majdi Ali Zamel

2021

Abstract

This study aimed at detecting the extent to which practicing of classroom administration by teachers of lower basic stage given the contemporary educational trends and its operationalization from principals' point of view in the Northern Governorates, and identifying differences thereto considering the study variables such as (gender, academic qualification, number of training courses, governorates and years of service).

In order to achieve the study objective, the researcher has adopted mixed approach (qualitative, quantitative) and used two tools to obtain data, and has developed a questionnaire to include (53) paragraphs distributed over six aspects applied on a layered random sample. The study sample size is (287) male and female teachers and (27) school principals where the researcher has used the focal group to get a deeper understanding of the problem.

The study results demonstrates the extent to which practicing of classroom administration by teachers of lower basic stage is high in all respects with a mean of (4.01). The physical environment aspect has the highest mean of (4.22), and the administration of classroom discipline and monitor aspect has the least mean of (3.95).

The study results also demonstrate that there are no statistically significant differences regarding the extent to which practicing of teachers of lower basic stage attributed to variables: gender, number of training courses, governorate and interaction between them. There are no statistically significant differences attributed to variable of

academic qualification, years of service and interaction between academic qualification and years of service while there is a statistically significant difference attributed to variable: years of service.

Based on the results, this study recommends officials of teacher training programs to continue developing training programs for effective classroom administration, so that such programs shall predominantly practical side while ensuring continuity of training impact and reflection on performance of teachers through following-up their implementation by educational supervisors and principals.

Keywords: Classroom Administration, Contemporary Educational Trends, Operationalization.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 مقدمة

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

3.1 فرضيات الدراسة

4.1 أهداف الدراسة

5.1 أهمية الدراسة

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

7.1 التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 مقدمة

يشهد العالم اليوم تطوراً علمياً وتكنولوجياً وتربوياً متسارعاً، أدى هذا التطور إلى إحداث تغيير في الأنظمة التعليمية، مما جعلها تسعى إلى تنمية قدرات الأجيال الجديدة؛ ليكونوا قادرين على تطوير أنفسهم ومجتمعاتهم، فبات هذا الزمان هو زمان المواطن العالمي، الذي يجوب الأرض معلماً ومتعلماً، وآخذاً، ومعطياً. ومهمة التربية الحديثة أن تُعِد الشباب لذلك، وهذا يتطلب وجود معلمين قادرين على النهوض بمجتمعاتهم.

إن التوجهات التربوية المعاصرة أحدثت تغييرات في أهداف التربية الحديثة، فلم تعد المعرفة هدفاً في حد ذاتها، بل الأهم من ذلك القدرة على الوصول إلى مصادرها الأصلية وتوظيفها لحل المشاكل، فأصبحت القدرة على طرح الأسئلة تفوق أهمية القدرة على الإجابة عنها، وإكساب الفرد السرعة في التفكير والقدرة على التكيف الاجتماعي والفكري، إلى جانب تنمية التفكير الإيجابي، وتعميق مفهوم المشاركة (المنصوري والدويلة، 2014).

أشار فاداهي وآخرون (Vadahi et al., 2015) إلى أن التعليم المعاصر وصل إلى أعلى مستوى من التطور، سواء من حيث الأشكال، والاستراتيجيات التعليمية، والإجراءات، ففي المدرسة الحديثة، لا يطبق أسلوبًا واحدًا، بل مجموعة من الأساليب وطرائق التدريس، مثل التدريس من خلال المشاريع، والدروس المبرمجة، والتعلم بالاكتشاف، وحل المشكلات والتعلم النشط والعصف الذهني وغيرها، وتُعد الأساليب، وتقنيات التعلم، إجراءات، يستخدمها المعلمين بالتعاون مع الطلبة

لتقديمها وتطويرها، والأولوية لتلك الأساليب التي تضع الطالب موضع التنفيذ، وتحقق التفاعل بين الأطراف المشاركة في الدرس.

وذكر الأغا وعساف (2014)، أن أدوار المعلم أصبحت متجددة في ضوء التغييرات العلمية والتكنولوجية المتسارعة، كدوره كخبير في استخدام التكنولوجيا، والأدوات التكنولوجية الحديثة، التي تُسهم في تسهيل عمليتي التعليم والتعلم، وكموجه في التعليم التعاوني مواكبة للتجارب العالمية، وكباحث تربوي من منطلق اطلاعه على المشكلات الصفية، وغالباً ما يقوم بدور الموجه الاجتماعي والنفسي لطلبته، الذين يأتون وهم مثقلون بالمشكلات، وأيضاً كمكتشف لمواهب الطلبة وإبداعاتهم، وكمرشد في عملية التعليم الذاتي. وأضاف راشد (2002) أن على معلم هذا العصر أن يجمع ما بين دوره المعرفي وأدواره الأخرى، فدوره في إكساب الطلبة المعارف، والحقائق، والمفاهيم لا يقل عن دوره في تعليم التفكير، وقيادة طلبته لاكتشاف المعلومات بأنفسهم، وتدريبهم على التعلم الذاتي، واكتساب مهارات تسهم في إعدادهم للحياة العملية.

وحظيت الإدارة الصفية باهتمام متزايد في العالم، حيث انتقل الاهتمام من المعلم كمصدر لعملية التعلم إلى المتعلم، وتحويل المتعلم من المتلقي السلبي، إلى المتفاعل بصورة إيجابية، ومساعدته على الاحتفاظ بالمعلومات وتطبيقها في مواقف جديدة، وامتلاك أدوات التعلم، وتنمية مهارات التفكير العليا، مما يكسبه العديد من المهارات الشخصية، والمعرفية، والعقلية، والأدائية.

(Kyriacou, 2002:313)

وأشار المغربي (2008) إلى أن الإدارة الصفية، تعتبر الطريق الممهد لنجاح العملية التربوية، بما تشمله من ضبط لمسار عملية التعلم، وتهذيب، وتعديل لسلوك الطلبة، وتحقيق للأهداف التربوية، وبالرغم من أن طريقة إدارة الصف، ومدى نجاح تلك الطريقة، يقعان على عاتق المعلم بالدرجة الأولى، إلا أن للمؤسسة التعليمية وللمجتمع

دوراً لا يقل أهمية عن دور المعلم في إنجاح هذا النوع من الإدارة، ويظهر لنا ذلك من خلال عمليتي ضبط وانضباط سلوك الطلاب داخل الصف.

فإذا أخذت الغرفة الصفية بمكوناتها المختلفة، تُعَرَّف إدارتها بأنها جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم داخلها، والتي تجعل من التعلم فيها أمراً ممكناً، في ضوء الأهداف التعليمية المحددة مسبقاً، والتي تعمل على إحداث تغييرات في سلوك المتعلمين، من حيث إكسابهم معارف ومفاهيم جديدة، وإحداث تغييرات في مهاراتهم وكفاءاتهم، وبناء اتجاهات إيجابية لديهم، وتنمية ميولهم ورغباتهم وصقل مواهبهم (اللصاصمة، 2005).

وأن على المعلم تحديد نظام إدارته الصفية، فأهداف المعلم، وقيمه ومعتقداته الخاصة بالإدارة الصفية، والانضباط، والتدريس، ونمو الطفل، ستؤثر في قراراته فيما يتعلق بتنفيذ وترجمة هذه المسؤوليات في نظام الإدارة الصفية، كما أن المرحلة التي يدرسها المعلم ستؤثر في قراراته، فالطرق الفعالة لفرض النظام، والمحافظة عليه، واستعادته في الصف الثاني الأساسي، لا تنجح عندما تطبق في الصف التاسع، والعكس صحيح (Burden, 2009) .

وأشار سكريفنر (Scrivener,2012) أن إدارة الصفوف الدراسية، ما هي إلا الطريقة التي يدار بها تعلم الطلبة، من خلال تنظيم ما يحدث في غرفة الصف، أو الطريقة التي يفوض بها، وتلعب اختيارات إدارة الفصل الدراسي، دوراً كبيراً في خلق جو العمل داخل الصف الدراسي، سواء أكان مكانًا ممتعًا وجذابًا للتعلم، أو كان مملاً وغير ملهم، إنها تعكس معتقدات المعلم حول التدريس والتعلم، وحول المتعلمين وإمكانياتهم، والعلاقة بين المعلم والمتعلم.

وأضافت أبو خليل (2011)، أن المرحلة العمرية تفرض قوانين وإجراءات صفية، ودوراً للمعلم في إدارة النظام، والتعلم والتعليم الصّفي، فمثلاً تعتمد ملامح إدارة الصف في

المرحلة الأساسية الدنيا، على التحدث عن الأنظمة والقوانين؛ ليسهل على الأطفال فهمها واستيعابها، واعتبار نشاط الطفل، وإدخال الحركة في الأنشطة، وإعداد بيئة صفية جاذبة وآمنة مساعدة للتعاون والنمو.

وأشارت وزارة التربية والتعليم السعودية (2017)، إلى عدم وجود استراتيجية واحدة يستخدمها جميع المعلمين في ضبط الصف، وذلك لأن فعالية اختيار الاستراتيجية المناسبة، يعتمد على النظرية النفسية التي يتبناها المعلم، والتي تنبثق عادة من تأهيله، وتدريبه المهني والأكاديمي، وهنا جاءت ضرورة تدريب المعلم وتأهيله جيداً في بداية الخدمة.

وذكر بلوم (Bloom, 2012) في دراسته، أهم العوامل التي تصنع علاقة جديدة ما بين المعلم والطالب، وتمكن المعلم من التواصل، فالمعلمون الجيدون هم الذين يصغون جيداً لطلبتهم، ويفهمون وجهات نظرهم، لمعرفتهم بشكل أفضل، فيفسر الطلبة العلاقات الإيجابية مع المعلم كأساس للخبرات الإيجابية.

وورد في الأونروا (2012) والسوالمة (2014)، أن الإدارة الصفية تشمل جميع أعمال المعلم؛ لتكوين بيئة تعلم تشجع على التفاعل الاجتماعي الإيجابي، والانخراط النشط، والفعال بالتعلم، واستثمار وقت المتعلم إلى أقصى درجة؛ لإظهار أقصى قدراته على صورة أداءات حياتية، وعلمية، ومفيدة، وهنا تؤخذ ببعض الاعتبارات، مثل: توفير النظام الصفي، وما يتطلبه من ضبط، وتوفير المناخ التعليمي؛ للقيام بممارسة عمليات التعلم والتعليم، وبناء خطة تقويمية؛ للتحقق من درجات استثمار الطلبة لقدراتهم بمساعدة معلميهم.

وتعتمد فاعلية الإدارة الصفية، على نمط الإدارة، وعلى الاستراتيجيات وطرق تدريس الحديثة التي يستخدمها في إدارة العملية التعليمية التعلمية. حيث أكدت دراسة مخامرة وأبو سمرة

(2012)، أن النمط الديمقراطي أكثر الأنماط شيوعاً لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في الخليل وبيت لحم.

وبشكل عام، يجب أن ينصب التركيز على التعلم داخل الغرفة الصفية، وتوجيهه نحو زيادة فرص تفاعل الطلبة؛ لتحقيق التعلم الأمثل، بالإضافة إلى إتاحة الفرص لهم لاستثمار أقصى طاقاتهم، وزيادة حيويتهم ونشاطهم، إن تعريف إدارة الصف الدراسي أوسع بكثير من الطريقة التي يستخدم بها، فهو يشير عادةً إلى طرق الحفاظ على النظام في الصف، ولكن إذا نوع المعلم في استراتيجيات التدريس والتعزيز، وقام بتشجيع طلبته على المشاركة في الأنشطة المختلفة، فمن المؤكد أنه سيؤثر إيجابياً على سلوكياتهم وتصرفاتهم.

وقد جاءت هذه الدراسة؛ للكشف عن مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدُّنيا للإدارة الصَّفيَّة في ضوء التَّوجهات التَّربوية المعاصرة، وسُبُل تفعيلها، من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية، لما لها من أهمية في المنظومة التعليمية.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

من خلال مشاركة الباحثة في الكثير من اللقاءات التربوية المتصلة بموضوع الدراسة، محلياً وعالمياً، حيث لاحظت أن معظم النقاشات تدور حول الإدارة الصفية، ودورها في تحسين نواتج التعلم، الأمر الذي أسهم في إدراك مدى أهمية الإدارة الصفية لعمليتي التعليم والتعلم، والتعامل مع المتعلمين في الغرفة الصفية، ومن خلال عمل الباحثة كمعلمة للمرحلة الأساسية الدينا، لاحظت أن الكثير من المشكلات والصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في الإدارة الصفية، وخاصة في بداية الخدمة، تكون معيقة لتعلم الطلبة، فمثلاً يُعد الضبط والانضباط داخل غرفة الصف، من القضايا التي تشغل بال المعلمين وفكرهم، وتستنفذ وقتهم وجهدهم، فالكثير

من الشكوى والتذمر، ترافق أيامهم الدراسية، وهذا يُعد مؤشراً سلبياً، ومؤثراً على العملية التعليمية ومخرجاتها.

فالوقاية من الوقوع في المشكلات، هو الأسلوب الأمثل لتحقيق نظام إدارة صفية ناجحة، فالمعلمون بحاجة دائمة لتطوير مهاراتهم وقدراتهم، من خلال أدوات، وطرق، وأساليب تدريس حديثة، تتلاءم وطبيعة العصر الحديث، والتقدم العلمي المتسارعين.

وهذا ما أكدته الدراسات التي أوصت بضرورة تدريب المعلمين في الإدارة الصفية، ومجالاتها، واستراتيجياتها المختلفة؛ لمواكبة التقدم والتطور العلمي، والتكنولوجي، والتربوي، ولتحسين نواتج العملية التعليمية التعلمية، وتجنب المشكلات الناتجة عن ضعف الإدارة الصفية، حيث أوصت دراسة علي وياسين (2018) بضرورة تكثيف العمليات التكوينية؛ لاكتساب مهارات الإدارة الصفية الفعالة، وضرورة اشتمالها على برامج نظرية وعملية توضح الكيفيات التي يواجه بها المدرس المشكلات الصفية، وأكدت دراسة عون (2013)، على ضرورة تصميم برامج تدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا، قبل الخدمة وأثنائها، بحيث تشتمل على الاحتياجات التدريبية المتعلقة بطرق التدريس الحديثة، والإدارة الصفية والمشكلات الصفية، وتصميم الوسائل التعليمية، والتقويم المستمر.

وعليه فقد سعت الباحثة لإجراء هذه الدراسة؛ من أجل الكشف عن مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة وسُبل تفعيلها، من وجهة نظر مديري مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين، وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدَّنيا للإدارة الصَّفيّة في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة وسُبل تفعيلها، من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية، في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية، في المحافظات الشمالية، تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، وعدد الدورات التدريبية، والمديرية) والتفاعل بينها؟

السؤال الثالث: ما أهم سُبل تفعيل الإدارة الصفية في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة، لدى معلمي المرحلة الأساسية الدَّنيا في المدارس الحكومية، من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية؟

3.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن السؤال الثاني، فقد صيغت الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية، في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية، في المحافظات الشمالية، تعزى لمتغيرات: الجنس، وعدد الدورات التدريبية، والمديرية، والتفاعل بينها.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية، في ضوء التوجهات التربوية

المعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية، في المحافظات الشمالية، تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتفاعل بينهما.

4.1 أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

أولاً: التعرف إلى تقديرات مديري المدارس الأساسية الدنيا، لمدى ممارسة الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية.

ثانياً: تحديد الفروق في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها للإدارة الصفية، من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية، باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية، والمديرية، وسنوات الخدمة).

ثالثاً: تحديد سُبل تفعيل الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية، في المحافظات الشمالية.

5.1 أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية النظرية، والتطبيقية في الجوانب الآتية:

الأهمية النظرية:

1. تتمثل في تناولها موضوع الإدارة الصفية والذي يعتبر موضوعاً حيوياً، يرتبط بأداء المعلم داخل الغرفة الصفية، والذي ينعكس أثره على العملية التعليمية التعلمية بكاملها، ومنها المتعلم كمتلقٍ للخدمة التعلمية بصورة مباشرة.

2. تتناول الدراسة المرحلة الأساسية الدنيا؛ لما لها من دور أساسي في بناء شخصية الطالب، ويؤثر نمط إدارة المعلم لصفه الدراسي في شخصيات طلبته، لذا ستكون محط اهتمام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها.
3. توفير قاعدة معرفية يستفيد منها الباحثون في المجال التربوية، وصناع القرار، ومصممو البرامج التدريبية للمعلمين، سواء أكان في بداية الخدمة، أو في أثنائها، وخاصة أن هذه الدراسة تتناول سُبل تفعيل الإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة.

الأهمية التطبيقية:

1. من خلال النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة الحالية، ستقدم تغذية راجعة لجميع الأطراف من معلمين، ومديري مدارس، ومشرفين تربويين، والقائمين على تصميم البرامج التدريبية للمعلمين، حول سُبل تفعيل معلم المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية.
2. تشكل رؤية أمام صانعي القرار في نظام التعليم الفلسطيني؛ للاستفادة منها في إعداد المعلم الجديد للمرحلة الأساسية الدنيا، والبرامج التدريبية؛ لتطوير أداء المعلمين أثناء الخدمة في مجال الإدارة الصفية.
3. تعد الدراسة الحالية محاولة لتقديم بعض المقترحات التي تساعد معلمي المرحلة الأساسية الدنيا وخاصة الجدد منهم، في تنمية مهاراتهم في الإدارة الصفية، من منطلق أنه لا يمكن أن يحدث تعلم في صف يدار ارتجالياً أو تعمه الفوضى.

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

أجريت هذه الدراسة في إطار الحدود والمحددات الآتية:

- **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على مديري المدارس الأساسية الدنيا الحكومية.

- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة في عدد من مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية وهي: (يطا، وبيت لحم، ورام الله والبيرة، وأريحا، ونابلس، وجنين).
- **الحدود الزمانية:** طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2020/ 2021.
- **الحدود الموضوعية "المفاهيمية"**: اقتصرت على المفاهيم، والمصطلحات الواردة في الدراسة.
- **الحدود الإجرائية:** تحددت بالأداة المستخدمة، وهي مقياس مدى ممارسة الإدارة الصفية ومقياس سبل تفعيلها، ودرجة صدقهما وثباتهما، والمعالجات الإحصائية المستخدمة.

كما أن تعميم نتائج الدارسة الحالية، مقيد بدلالات صدق وثبات الأدوات المستخدمة، ومدى الاستجابة الموضوعية لأفراد عينة الدراسة، على هذه الأدوات من جهة، وعلى مجتمعات مشابهة لمجتمع الدراسة من جهة أخرى.

7.1 التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

الممارسة:

تُعَرَّف الممارسة بأنها: "مجموعة الأعمال والأدوار التي يقوم بها معلم المدرسة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، والتي يمكن قياسها" (زامل، 2016: 131).

وتُعرف الممارسة إجرائياً بأنها: جميع الأنشطة والأعمال التي يقوم بها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها، التي تسهم في توفير إدارة صفية؛ لتوفير بيئة تعليمية تعلمية فاعلة.

الإدارة:

تُعَرَّف الإدارة على أنها: توفير نوع من التعاون، والتنسيق بين الجهود البشرية المختلفة؛ من أجل تحقيق هدف معين، تؤدي الإدارة وظيفتها من خلال التأثير في سلوك الأفراد (الترتوري والقضاة، 2006: 14).

وتُعرف إجرائياً بأنها: تحقيق الأهداف الموضوعة للمؤسسة، من خلال توظيف الجهود البشرية وتسخير الإمكانات المادية، وفق عمليات فاعلة، والعمل بروح الفريق.

الإدارة الصفية:

تعرف الإدارة الصفية بأنها: "جميع أعمال المعلم، لتكوين بيئة التعلم المشجعة على التفاعل الاجتماعي الإيجابي، والانخراط النشط، والفعال بالتعلم، والدافعية الذاتي (Burden, 2009: 30).

وتُعرف إجرائياً بأنها: جميع الأعمال، والأنشطة، والمهام التي يقوم بها معلم المرحلة الأساسية الدنيا؛ لتوفير بيئة تعلم غنية بالمثيرات المحفزة للتعلم، وبصورة تسهم في تحقيق التعلم المنشود، ويعبر عنها إجرائياً في هذه الدراسة، بمجموع الدرجات التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية، المستخدم في الدراسة الحالية، المُعد لهذه الغاية.

المرحلة الأساسية الدنيا:

هي المرحلة التي تضم طلبة الصفوف من الصف الأول الأساسي، وحتى الصف الرابع الأساسي، وينتقلون بعدها إلى المرحلة الأساسية العليا، وتشكل هذه المرحلة قاعدة التعليم كله، وأساس للمراحل التالية له، وأولى خطوات الطالب في سلم التعليم (جامعة القدس المفتوحة، 2015: 27).

وتُعرف إجرائياً بأنها: المرحلة التي تضم الصفوف من الصف الأول إلى الصف الرابع الأساسي في فلسطين، ويقوم بتدريسها معلم/ة تخصصه الجامعي "مرحلة أساسية أولى"، أو تربية ابتدائية، باستثناء مبحث اللغة الانجليزية، فتسند إلى معلمين تخصصهم "اللغة الانجليزية".

المحافظات الشمالية:

بعد إنشاء السلطة الوطنية الفلسطينية تم تقسيم الأراضي الفلسطينية إدارياً إلى (16) محافظة منها (11) بالضفة الغربية، وهي ما أطلقت عليها المحافظات الشمالية وهي: (القدس، ورام الله والبيرة، وبيت لحم، والخليل، ونابلس، وسلفيت، وقلقيلية، وطولكرم، وطوباس، وجنين، وأريحا والأغوار). في حين أطلق على محافظات غزة المحافظات الجنوبية وهي: (رفح، وخانيونس، والوسطى، وغزة، وشمال غزة) (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2018).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

2.2 الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإطار النظري والدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة، ففي الجزء الأول منه يكون عرض الإطار النظري، المتمثل في الإدارة الصفية من حيث أهميتها، وعناصرها وخصائصها، وأنماطها، والعوامل المؤثرة في نجاحها، واتجاهات المعلم المعاصرة في إدارة الصف، أما الجزء الثاني من هذا الفصل، فيتمثل في الدراسات السابقة، التي لها صلة بالدراسة الحالية، وتضمنت دراسات عربية وأجنبية.

1.2 الإطار النظري

1.1.2 الإدارة الصفية ومفهومها

تعدُّ الإدارة الصفية محط اهتمام التربويين في كل أنحاء العالم، حيث أفرد لها الدراسات والكتب المتخصصة، وعقدت لها المؤتمرات والندوات المختلفة، لما تمثله من أهمية في العملية التعليمية التعلمية فهي تعتبر قلبها ومعيار نجاحها، وإضافة إلى أنها تحدد معايير تميز المعلمين وتقويمهم، وينظر إليها أنها الحكم في درجة المهنية في أدائهم التعليمي، وأنشطته.

وتعتبر إدارة الصف مكوناً أساسياً من مكونات العملية التعليمية التعلمية، ويتوقف نجاح المعلم في القيام بمهماته التدريسية بشكل كبير على مهاراته في الإدارة الصفية، وقد اختلفت تعريفات الإدارة الصفية باختلاف النظريات التربوية، ولاتساع دور المعلم في إدارة الصف، الذي لم يعد مقتصراً على حفظ النظام وضبط الصف، بل مجموعة من الأنماط السلوكية التي يستخدمها

المعلم؛ لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة، ويحافظ على استمرارها، بما يمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. (المغربي، 2008: 7).

وتعرفها أبو خليل (2011: 31) بأنها مجموعة من الإجرءات التنظيمية وفق قواعد تضمن تحقيق بيئة تعليمية فعالة من خلال الأنشطة التي يقوم بها المعلم في الصف.

وعرفها بروفي (Brophy, 2006:17) بأنها الإجراءات المتخذة، لإنشاء بيئة التعلم الملائمة للتعلم الناجح، والحفاظ عليه، وهذه الإجراءات هي ترتيب البيئة المادية، ووضع القواعد، والإجراءات، والحفاظ على انتباه الطلبة للدروس، والانهماك في الأنشطة.

أما بوجمعة (2015 :51)، فعرف الإدارة الصفية، بأنها العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال داخل غرفة الصف، ومن خلال الأعمال التي يقوم بها المعلم، لتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم في ضوء الأهداف التعليمية، التي سبق أن حددها بوضوح؛ لإحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين، تتسق وثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه من جهة، وتطور إمكاناتهم إلى أقصى حد ممكن في جوانب شخصياتهم المتكاملة من جهة أخرى.

ويرى مارتن وساس (Martin and Sass, 2010: 125)، أن الإدارة الصفية مظلة تشمل تفاعلات تعليمية التعلمية، وسلوكات الطلبة.

وعرفها ايفرتون ووينشتون (Evertson & Weinstein, 2006)، بأنها الإجراءات التي يتخذها المعلمون لخلق بيئة داعمة للتعلم الأكاديمي، والاجتماعي، والعاطفي للطلاب، وركزا على مسؤولية المعلم في تحقيق إدارة صفية فعالة، وارتباطه باستخدام استراتيجيات ادارة الفصل الدراسي بأهداف تعليمية محددة.

ويعرفها ستيرنبرغ وويليامز (Sternberg & Williams, 2002)، بأنها مجموعة من الأساليب والمهارات التي تسمح للمعلم بالسيطرة على الطلبة بشكل فعال؛ من أجل خلق بيئة تعليمية إيجابية لجميع الطلبة، أي أنها عملية يتم من خلالها توفير جميع الظروف الملائمة للتعلم.

ويشير مفهوم إدارة الصف، إلى عملية منظمة، ومخططة من قبل المعلم، موجهاً جهوده لقيادة الأنشطة الصفية، وما يبذله الطلبة من أنماط سلوك تتصل بإشاعة المناخ الملائم، لبلوغ الأهداف المخططة من قبل المعلم ويدركها الطلبة، وتحدد هذه العملية دور كل من المعلم والطلبة، وما يقوم به المعلم من تنظيم للخبرات التعليمية، والمواد والأدوات، التي تسهم في تيسير عملية التعلم إلى أقصى طاقات الطلبة، وتتيح له الفرصة لاندماجه في الموقف؛ ليطور شخصية حيوية نشطة، مسيطرة على إمكانات البيئة، ومستقلة عنها في قراراتها (قطامي وقطامي، 2002).

ويعتبر مفهوم إدارة الصف، أعم وأشمل من الانضباط، والالتزام بالتعليمات، أي يقوم المعلم بالعديد من المهام مثل حفظ النظام، وتوفير المناخ العاطفي والاجتماعي، وتنظيم البيئة الصفية، وبذلك تكون الإدارة الصفية شاملة لكل ما يتعلق بالطلبة، والمعلم، والمنهاج المدرسي، والأهداف التربوية، والعلاقات الإنسانية، وهنا يتعرض الطلبة لمنهاجين: أحدهما، المنهاج الأكاديمي، والآخر المنهاج الخفي، فيكتسب قيما واتجاهات مثل النظام والانضباط الذاتي، وتحمل المسؤولية، وأساليب العمل التعاوني، وكيفية التعامل مع الزملاء، واحترامهم.

1.1.1.2 النظريات التربوية في إدارة الصف

- **النظرية الكلاسيكية**

يعتبر الكلاسيكيون المعلم ممثل المجتمع، والمسؤول عن العمل على تحقيق أهداف المجتمع، وطموحاته في أبنائه، ولكن النظام هو الأساس في هذه النظرية، لذا تشير إدارة الصف أنها عملية تهدف إلى توفير نظام فعال داخل غرفة الصف، من خلال كل ما يصدر عن المعلم من أفعال، وأقوال؛ لتوفير الظروف المناسبة لحدوث التعلم، والذي لا يحدث إلا إذا التزم الطلبة في مقاعدهم طوال الوقت، فإصغاء الطالب مهم لتلقي المعلومات (جامعة القدس المفتوحة، 2020).

إن الإدارة الصفية في النظرية الكلاسيكية تعني، ضبط المتعلمين باستخدام كل الوسائل المتوفرة، بما فيها الإجراءات التأديبية التي تتضمن العقاب، وتنطلق من اعتبار أن الدرس الذي تسوده الفوضى، درس فاشل مهما كانت قيمة معلوماته، فالنظام في غرفة الصف هو الأساس. (الخزاعلة وآخرون، 2013).

وأكد جونز وجونز(Jones & Jones, 2012) بأنه لا يمكن أن يتم التدريس والتعلم الفعال في الصفوف الدراسية التي تدار بشكل غير مُرضي.

- **نظرية العلاقات الإنسانية**

تهتم هذه النظرية بالمتعلم كإنسان، وتهدف إلى إلى جعله مشاركاً في تحديد ما يتعلمه تخطيطاً، وتنفيذاً وتقويماً، بالتالي تحقق مراعاة ميوله واستعداداته وحاجاته، إلى جانب أن هذه النظرية تشجع الأنشطة التي تسهم في بناء شخصية المتعلم، وتجعله أكثر استقلالاً، وتسهم في بناء علاقات ثقة واحترام ما بين المعلم والطلبة، من خلال سعيها إلى توفير الظروف الصفية وغير

الصفية، التي تساعد على تعليم الطلبة وتعلمهم، وتشمل العملية التربوية إدارة الصف؛ من أجل التعليم والتعلم، وبالتالي تعتبر وسيلة لتأمين التعليم والتعلم، من خلال توفير مناخ يسوده انضباط قائم على علاقات التفاعل والتفاهم بين المعلم وطلابه، وبين الطلبة أنفسهم. (جامعة القدس المفتوحة، 2020).

2.1.1.2 أهمية الإدارة الصفية

إن الإدارة الصفية هي عملية معقدة، لكثرة المتغيرات التي تحدث في غرفة الصف، ويعدُّ المعلم المسؤول الأول عنها، بالإضافة لمسؤوليته عن البيئة المادية، فهو يتعامل مع طلبة ينتمون إلى بيئات مختلفة ومن خلفيات أسرية، واجتماعية، واقتصادية، وثقافية متنوعة، ولا يمكن أن نغفل الجوانب المتعلقة بالذكاء والفروق الفردية.

وتنبع أهمية إدارة الصف من كونها مساعدة للمعلم في تعرف المسؤوليات والواجبات داخل الغرفة الصفية، وتزوده بمهارات مختلفة، مثل نقل المعارف، وغرس القيم، والأخلاق في النشء، إلى جانب أنها تعزز أنماط التفاعل الإيجابي، وتستثمرها في تحقيق الأهداف المنشودة، وتوفر الإدارة الصفية فرصة أكبر للمعلم للسيطرة على البيئة التعليمية بأكملها (الحيلة، 2014).

وحدد الطيطي (2004) أهمية الإدارة الصفية، كونها عملية التعليم الصفي، حيث تشكل تفاعلاً إيجابياً بين المعلم وطلبته، والذي يتم من خلال نشاطات منظمة ومحددة، يتطلب تنفيذها شروطاً مناسبة تعمل الإدارة الصفية على توفيرها، وتتأثر فعالية عملية التعلم نفسها والصحة النفسية للطلبة في البيئة التي يحدث فيها التعلم، فيتعرض الطلبة في الصف الدراسي للمنهاج الأكاديمي والمنهاج الخفي، الذي يكتسب من خلاله اتجاهات وقيم الانضباط الذاتي، والمحافظة

على النظام، والثقة بالنفس، والتعاون واحترام مشاعر الآخرين، ولا يستطيع الطالب اكتسابها إلا من خلال ممارستها.

إن امتلاك المعلم لمهارات إدارة الصف الدراسي، ينعكس على سلوكات الطلبة وتعلمهم، وبالتالي تحصيلهم الدراسي، لذا تعتبر قيادة الصف الدراسي من أهم المهارات التي يجب على المعلم امتلاكها، الأمر الذي يساعده في توقع ردود أفعال وسلوكيات الطلبة في المواقف المختلفة، بالإضافة إلى مهارات في تهيئة بيئة صفية ملائمة للمرحلة الأساسية الدنيا، بحيث تكون آمنة جاذبة مشوقة ومحفزة للتعلم، بحيث يتوفر فيها مناخ تعليمي وتعلمي يراعى فيه الفروق الفردية بينهم، ويتناسب مع احتياجاتهم.

3.1.1.2 عناصر الإدارة الصَّفية:

حدد الأغا وعساف (2015) الإدارة الصفية بمجموعة من العناصر للإدارة الصفية، والتي تتمثل في **العنصر البشري**، والذي يشتمل على المعلم والطلبة، فالمعلم هو المنظم والميسر للإدارة الصفية، والطلبة الذين يؤثرون ويتأثرون بالعناصر الأخرى، و**العناصر المادية**، وتشمل جميع المكونات البيئة المادية لغرفة الصف وللمدرسة، **وعنصر المناخ النفسي والاجتماعي**، الذي يسود الغرفة الصفية وما يتضمنه من علاقات الاجتماعية والإنسانية، وأنماط التواصل والتفاعل الصفي، **وعنصر المنهاج المقرر**، بما يتضمنه من أهداف ومحتوى معرفي، ووسائل وتقويم، إلى جانب ما يمتلكه الطلبة من قيم واتجاهات، و**عنصر النمط الإداري السائد في المدرسة**، من حيث التشريعات، والقواعد، والأنظمة السائدة، في إطار المسموح، والمرغوب.

أما الحريري (2010) فقد أشارت إلى مجموعة من عناصر الإدارة الصفية، والتي تمثلت في زمن الحصة الذي تتم من خلاله جميع إجراءات وعمليات إدارة الصف، والمكان الذي يمثل غرفة

الصف، والعاملين من معلم يدير الصف، وطلبة يمثلون محور العملية التعليمية التعلمية، والمواد والتجهيزات التعليمية، من وسائل، وأجهزة علمية، والتخطيط الجيد للتعليم؛ لتحقيق الأهداف، والقضاء على التشتت والفوضى، واتباع قواعد عملية للتعامل مع الطلبة، والتي تتسم بالبساطة والوضوح، ومراقبة وتهيئة البيئة الصفية، مراقبة جميع الطلبة مع المساواة بينهم في الأنشطة، والاحتفاظ بسجلات وظيفية، يدون فيها المعلم الحضور والغياب، والتقديرات، وكل ما يتعلق بتعليمهم.

4.1.1.2 عمليات الإدارة الصَّفية ومهامها:

تتجاوز عمليات الإدارة الصفية حدود غرفة الصف، والوقت المخصص للموقف التعليمي التعلمي المنظم فيها، فهي تبدأ خارج غرفة الصف، مثل التخطيط، وتستمر إلى ما بعد الموقف التعليمي، كما هو الحال في التقويم وتحليل النتائج، تتكون العملية الإدارية الصفية من مجموعة من العناصر:

- **التخطيط:** تتمثل أهمية التخطيط في مساعدة المعلم في الابتعاد عن العشوائية، والارتباك، والارتجال، مما يؤدي إلى توجيه العمل نحو تحقيق الأهداف المحددة، وتنظيم العمل وتوفير الوقت والجهد، (الفتلاوي، 2004)، فالتخطيط السنوي يحتاج من المعلم الاطلاع على المنهاج بشكل كامل وتفصيلي، لأنه خطة بعيدة المدى، يبدأ بتوزيع الأهداف، والأنشطة، وأساليب التقويم على مدار العام، ويتكون من مجموعة من العناصر: أهمها الأهداف التعليمية التي يضعها المعلم بعد الاطلاع على المنهاج، والأنشطة، والأساليب، والوسائل وطرق التدريس، وأساليب التقويم وأدواته، التي تستخدم لقياس مدى تحقق الأهداف، والزمن المقترح للتنفيذ، ويتم تحديده وفق أجندة التقويم المدرسي. (عليمات، 2007)، أما التخطيط الفصلي، فيتمثل في بناء خطة متوسطة المدى، يقوم

المعلم بها لإنجاز أهداف الوحدات التعليمية، خلال فصل دراسي محدد، وتوزع موضوعات الوحدة على مدار أربعة أسابيع (أبو شملة، 2008)، أما التخطيط اليومي، فقصير المدى، يحتاج إلى حصة، أو مجموعة من الحصص، ويتكون من مجموعة من العناصر منها المعلومات الروتينية، والأهداف السلوكية، (أبو الهيجا، 2001).

- **التنظيم والتنسيق**، حيث يتمكن المعلم والطلبة، من خلال هذه العملية،العمل معاً بكفاءة، وذلك بالاستفادة من الموارد المتاحة في المدرسة سواء أكانت المادية، أم البشرية، وتنسيق أدوار الطلبة، ويمثل التنظيم الصفي الكيفية التي يتم بموجبها حشد الجهود؛ لتيسير تحقيق الأهداف المتفق عليها، وذلك بتحديد المسؤوليات، وتنسيق مواهب الأفراد نحو غاية مشتركة؛ لتحقيق الأهداف المرجوة (وزارة التربية والتعليم السعودية، 2012).

- **القيادة:** فالمعلم القائد، يكون قادراً على خلق الدافعية للتعلم، إلى جانب مراعاة الحاجات النفسية والاجتماعية للمتعلمين؛ نظراً لأن لكل مرحلة نمو، خصائصها التي يجب أن يراعيها المعلم، ويحاكي الطلبة من خلالها، بالإضافة إلى أن المعلم القائد، لديه القدرة على مواجهة الملل والضجر لدى المتعلمين، من خلال تنوع الأنشطة الصفية، واختيار الوسائل التي لها علاقة بموضوع الدرس، وببيئة الطالب، ولا بد من مراعاة الفروق الفردية، من خلال وضع برامج خاصة، تتناسب واحتياجات الطلبة (نبهان، 2008).

- **التقويم**: يعتبر التقويم عملية مستمرة، تهدف إلى تكوين وصيانة التغذية الراجعة بصورة دائمة، من خلال تطبيق أساليب التقويم الصفي السريعة، وسهلة الاستخدام، التي يحصل من خلالها المعلمون على تغذية راجعة حول تعلم طلابهم، ومن ثم تزويد طلبتهم بهذه التغذية الراجعة،

وتقديم اقتراحات لتحسين عملية التعلم، عندما يصبح التقويم جزءاً من نشاطات الصف الدراسي، فإن عملية الاتصال بين المعلمين والطلاب، وبين عمليتي التعليم والتعلم، تصبح أكثر كفاءة وفاعلية. (Brooks, 2005:21).

ويُعدُّ التقويم جزءاً أساسياً في العملية التعليمية التعلمية؛ لأهميته في تحديد ما يتحقق من الأهداف التعليمية التي يتوقع انعكاسها إيجابياً على المتعلمين، والعملية التربوية، فمن خلاله يتم قياس تحصيل الطلبة، والتعرف على مدى تحقق الأهداف التعليمية، ومدى فاعلية الخطة المدرسية في توفير مناخ مناسب للتعلم والتعليم الصفي (الطيطي، 2004)، فيقوم المعلم بتقدير مدى فهم الطلبة، ومدى تمكنهم من تعديل وإعادة تنظيم خبراتهم السابقة نتيجة لتفاعلهم مع خبراتهم الجديدة، ومن خلال التقويم، يتعرف على أوجه الضعف والقوة في فهم الطلبة لخبرات التعلم الجديدة، وتنظيمها في بنائهم المعرفي، ومن هذه الوظيفة التشخيصية، يضع المعلم خطته؛ لتناسب حاجات الطالب (صبري وتوفيق، 2017).

ولكن على المعلم أن يكون على دراية بالمعايير التي يستخدمها في عملية التقويم، بالاضافة إلى استنتاج نتائج تدريسه لطلبته في وضع خطة لعملية التقويم، وعليه أن يعتمد التغذية الراجعة الفعالة، لتقييم أداء طلبته في داخل الصف، بالإضافة إلى إشراكهم في عملية التقويم؛ ليكون ذا فاعلية في تعليم وتدريب أنفسهم على تقييم أنفسهم، وتقييم بعضهم البعض (أحمد، 2006).

– **التوجيه والانضباط:** المقصود بالتوجيه، تعديل سلوكات الطلبة وتوجيههم من خلال التزامهم بمجموعة من القواعد التي يضعها المعلم، والتي تنظم العمل في الصف، مع توضيح هذه القواعد؛ لتحقيق الأهداف من عملية التعلم، ويمكن أن يتحقق التوجيه الصحيح من خلال تعزيز الأداء

الجيد، مراعاة مدى انتباه الطلبة وتوجيهه، وضرورة اعتماد المعلم للأنشطة الصفية المناسبة، التي يتخلل تنفيذها المناقشات الجماعية، ومراعاته لاحتياجات طلبته وتوجيههم (أورنج، 2006).

أما الضبط، فيقصد به السيطرة والتحكم في سلوك الطلبة الصفي، بطرق تساعد على التعلم، مع التركيز على تدخل المعلم من خلال تعزيز السلوك المرغوب، بمدحه والثناء عليه، والمراقبة للسلوك غير المرغوب فيه وتقليله، مع احترام مشاعر الطلبة، وتقبل إجاباتهم، وتجاهل السلوك السيء المتكرر، الذي يعيق عملية التعلم، وهنا المطلوب من المعلم، تعويد طلبته على ممارسة النظام تدريجياً، مع المتابعة والحزم والعدالة أثناء التعامل مع الطلبة (الحيلة، 2002).

- **الاتصال**، ويشمل الاتصال (اللفظي، وغير اللفظي، والكتابي)، حيث تستخدم عبارات مختلفة داخل الصف الدراسي من قبل الطلبة والمعلمين، ومن الضروري أن يفهم الطلبة أنواع العبارات المستخدمة في التواصل اللفظي داخل غرفة الصف، مما يمكنهم من استقبال رسائل المعلم بشكل صحيح، وتحليلها وربطها بالمعرفة السابقة، والبناء عليها، أما الاتصال غير اللفظي، فيستخدمه المعلمون في توصيل معان إضافية للرسائل اللفظية المنقولة، ويستخدم الاتصال اللفظي وغير اللفظي؛ لتسهيل عملية الاتصال، ونقل المعاني بشكل واضح (الخزاعلة وآخرون، 2013).

5.1.1.2 خصائص الإدارة الصفية:

تشترك الإدارة الصفية مع ميادين الأخرى، في تركيزها على الوصول إلى بلوغ الأهداف بأقل كلفة ممكنة من الوقت والجهد والمال، ولكن لها خصائص ومميزات تتمثل فيما يلي:

- الشمولية: تتضمن عملية التدريس مجموعة من العناصر، على المعلم أن يأخذها جميعها بعين الاعتبار، مثل: الطلبة، والمنهج المدرسي، ومدير المدرسة، والوسائل التعليمية، وغرفة الصف، وأولياء الأمور، لذا عليه أن يتعرف على أحوال طلبته، وأولياء أمورهم، كذلك الاهتمام بنظافة وترتيب غرفة الصف، وكيفية إعداد الوسائل التعليمية الملائمة للمنهج الدراسي ولاحتياجات طلبته. (العشي، 2008).
- تسودها العلاقات الإنسانية: فالإدارة الصفية في العملية التعليمية، تشكل عملية تفاعل بين المعلم وطلبته، ويتم هذا التفاعل من خلال نشاطات منظمة، تتطلب ظروفاً وشروطاً مناسبة، تعمل الإدارة الصفية على تهيئتها، في جوهر هذه الإدارة تحاول توفير الشروط الملائمة؛ لحدوث نشاط تعليمي فعال، وتحتاج هذه النشاطات إلى علاقات إنسانية، بمعنى الاهتمام بالطالب كإنسان، يتمتع بخصائص وحاجات روحية، ونفسية، واجتماعية، ومعرفية، وإشباع هذه الحاجات ضروري؛ لمساعدتهم عل تحقيق إنجاز تحصيلي أفضل وتحقيق ذواتهم (ملحم، 2006).
- صعوبة قياس وتقويم التغير في السلوك: لم يستطع المعلم قياس التغيير في السلوك المعرفي، أو المهارات، أو الاتجاهات لدى الطلبة بطريق مناسبة، كما هو حاصل في المؤسسات غير التربوية، لعدم وجود أداة قياس مناسبة تماماً لقياس التعليم، مع وجود عوامل متعددة، تؤثر في شخصية المتعلم، مما يترك أثر المعلم على طلابه، بتغيير سلوكهم، وقد يظهر أثر التعليم على الفرد بعد فترة طويلة من الزمن، وقتما تحتاج إلى وقت وجهد، حتى يصبح أثرها واضحاً (الخزاعلة وآخرون، 2013).

6.1.1.2 أنماط الإدارة الصفية:

يتفق الجميع على الدور الهام الذي تلعبه الإدارة الصفية في إنجاح التعليمية التعلمية، وفي توفير بيئة تعليمية جاذبة للطلبة، إلى جانب تحقيق أهداف المنهج الدراسي، مما يؤدي إلى توفير مخرجات تعلم بنوعية جيدة والتي يطمح لها الجميع، وهذا يعتمد على المعلم بشكل أساسي، سواء أكان يتعلق بالمحتوى المعرفي لدى المعلم، أو ما يتعلق بالثقافة، والكفاءة، والنشاط، والاستعداد، والدافعية لبذل الجهد.

وأشار المغربي (2008) إن ممارسة أساليب الإدارة والتدرب عليها، من أهم العوامل لصقل كفاءة المعلم وتأهيله تأهيلاً علمياً لإدارة الصفوف التي يدرسها، وبالرغم من أن المعلم هو المسؤول الأول عن توفير نمط إدارة الصف الدراسي الناجح، إلا أن مشاركة الطلبة في تحديد ذلك النمط والتفاعل مع عناصره، هما عاملان لا يقلان أهمية؛ لتحقيق الأهداف التربوية.

ومن الأنماط الإدارية التي يمارسها المعلمون داخل غرفة الصف:

- **الإدارة الفوضوية ــ الترسلية:** يعتبرها البعض أسوأ الإدارات الصفية، حيث يكون دور المعلم سلبياً، ويترك الحرية الكاملة لطلبته في اتخاذ القرارات، ولا يقوم بأي نوع من المبادرة، أو الاقتراح، أو أي مهام إيجابية؛ لتقويم سلوك الأفراد أو الجماعات (العجمي، 2007).
- **الإدارة التسلطية ــ الاستبدادية:** هو نمط الإدارة الصفية التي يكون فيها المعلم الحاكم الآمر أثناء الحصة، مستبداً برأيه مستخدماً العقاب والإرهاب، وهو المسيطر على جميع مجريات الحصة، فلا يؤمن بمبدأ مشاركة الطلبة له، كونه المخطط، ومن يضع الأهداف، ومن يقرر الأنشطة الصفية دون الرجوع لآراء الطلبة ومقترحاتهم، ولا يعطيهم فرصة للحوار، ويكون الاتصال بينه وبين طلبته في اتجاه واحد، وهذا المعلم أكثر ميلاً للتلقين (البدري، 2005).

- **الإدارة الديمقراطية:** هو الأسلوب التي تنظم فيه العملية التعليمية التعلمية بكل ما تشتمل عليه من مواقف تعليمية، وبيئات التعلم، وطرق التدريس، والتعلم،وأساليب القياس، والاختبار، والتقييم، والتقويم بمشاركة غالبية الطلاب مما يحقق التعاون بينهم وبين المعلم، والتفاعل مع عملية التعلم، مما يؤدي إلى تحقق الأهداف، وصولاً إلى مخرجات ذات كفاءة عالية، ومستوى مرضٍ (المغربي، 2008).

وفي النمط الاستبدادي يتحقق النظام، أو يتم المحافظة عليه على حساب العلاقات الإنسانية، أما النمط الديمقراطي، فتلاحظ روح الديمقراطية داخل الصف الدراسي، من أجل إيجاد جو اجتماعي انفعالي إيجابي،يسوده التفاعل، والعلاقات الإنسانية بين المعلم والمتعلمين.

7.1.1.2 مهارات الإدارة الصفية الفاعلة

تتكون الإدارة الصفية الفاعلة من مجموعة من المهارات الاعتيادية التي يقوم بها المعلم، والتي ينبغي عليه ممارستها، وتنفيذها وفق نظام متفق عليه مع طلبته، وهي تلك المهارات المتعلقة بالتنظيم المادي للغرفة الصفية، وتعتبر هذه المهارات ضرورية، وعلى المعلم أداؤها، والتحقق من تنفيذها، بصورة فاعلة، بحيث تضمن سير العملية التعليمية التعلمية بسهولة، وتقلل من المشكلات التي قد تعترضهما، بالإضافة إلى توفيرها في الجهد والوقت، لا سيما، إذا اعتمد المعلم على تنظيم واضح، ومحدد متفق عليه مسبقاً بينه وبين طلبته (عبد السميع وحوالة، 2005).

أما النوايسة (2012)، فبين أن من أهم مهارات الادارة الصفية، مهارات التفاعل الصفي، التي تعد عملية التعليم عملية تواصل وتفاعل دائمتين ومتبادلين بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم، فالمعلم الذي لا يتقن هذه المهارات يواجه صعوبة في أداء مهماته التعليمية، وتتمثل هذه

المهارات في النشاطات اللفظية، التي تتضمن الحديث حول محتوى المباحث الدراسية، وأحاديث ذات تأثير وجداني هدفها، تحفيز الطلبة وتوجيه سلوكاتهم.

ويضيف العرنوسي وآخرون (2013)، إلى هذه المهارات، مهارات إثارة الدافعية للتعلم، التي تعني بإثارة دافعية تعلم الطلبة أهمية كبيرة، باعتبارها تمثل الميل إلى بذل الجهد؛ لتحقيق الأهداف التعليمية المتوخاة في المواقف التعليمية، ولزيادة دافعية الطلبة للتعلم، ينبغي على المعلمين استثارة انتباه طلبتهم داخليا، بالإضافة إلى استخدام أساليب التحفيز الخارجي للطلبة غير المتحفزين داخليا للتعلم.

وتُعد مهارات الانضباط الصفي، من المهارات المهمة، حيث إن الانضباط الصفي لا يعني جمود الطلبة، وانعدام فاعليتهم ونشاطهم في الغرفة الصفية، فبعض المعلمين يفهمون الانضباط على الالتزام التام بالصمت والهدوء، وعدم الحركة والاستجابة، بينما يشير مفهوم الانضباط إلى تنظيم الطالب سلوكه ذاتيا، لتحقيق أغراضه وأهدافه، ولعل من أبرز الممارسات التي يتوقع من المعلم القيام بها، هي تحقيق الانضباط الصفي الفعال؛ بغية إتاحة فرص التعلم (رضا، 2013).

8.1.1.2 العوامل المؤثرة في نجاح الإدارة الصفية

من العوامل التي تساعد في نجاح الإدارة الصفية، ويعتمد عليها في توفير بيئة صفية فعالة ميسرة للتدريس الناجح، والمؤثر في الجوانب المختلفة للمتعلم (المعرفية، والانفعالية، والمهارية):

- **أنماط الإدارة الصفية:** تختلف أنماط إدارة الصف الدراسي، باختلاف معنى الضبط والنظام من معلم إلى آخر، فيرى البعض أن ذلك يعني الإجراءات التي تستخدم، بهدف الالتزام بالقوانين، ويستند هذا النوع إلى العقاب والتأديب، وتعرف هذه الإدارة بالتسلطية، والآخر ينادي بتوفير الحرية للطلبة، بحجة تحقيق النمو الشامل لهم، ويعرف بالنمط المتساهل، وهناك رأي آخر

يتجه نحو الانضباط بدلا من الضبط، بهدف مساعدة الطلبة على الضبط الذاتي، وتبني العادات والقيم التي تساعدهم في أداء السلوكيات الإيجابية المرغوبة والمشاركة في إدارة الصف، ويعرف هذا النمط بالنمط الديمقراطي (الفرح ودبابنة، 2006).

- **القواعد والقوانين:** يدرك الجميع، أنه لا يمكن أن يحدث تعلم بحرية وفاعلية، إلا من خلال النظام والانضباط، أي ضرورة وجود القواعد والقوانين التي تلزم لتوفير المناخ الصحي الذي يساعد على التعلم، ويركز المعلمون على الجوانب الايجابية من هذه القواعد والقوانين؛ لكي ينجحوا في توظيف هذه القواعد في تحقيق النظام، والانضباط الصفي (الترتوري والقضاة، 2006).
- **وضوح الأهداف والإجراءات:** يسود الصف الدراسي مجموعة من القواعد والتعليمات متعلقة بالنظام المدرسي والمحافظة عليه، وهذه القوانين نظمت من قبل المدرسة ونقلها المعلم، ويتكرر ظهورها لتذكير المتعلم فيها؛ بهدف المحافظة على الانضباط في الصف، ونجاح المتعلم في مراعاة الأنظمة والتعليمات في سلوكياته، يعتمد على طريقة تقديم تلك الأنظمة والقواعد بشكل واضح، وبصياغة مناسبة ودقيقة، مما يساعد على فهمها، واستيعابها، ومراعاتها، وممارستها (الفتلاوي، 2005).
- **التعزيز:** يعتبر التعزيز أساس بناء السلوك، وديمومته واستمراره، ولا يمكن ضمان أداء الطلبة، أو استمرار ذلك الأداء، وتحسينه وتمكينه إلى بتقديم التعزيز المناسب لكل فرد، والأفراد كمجموعة، ويستخدم التعزيز في المواقف الصفية بدرجة كبيرة، ويسهم في ضبط إجراءات التعلم، والنظام، والإدارة الصفية، والإدارة الذاتية، فالمعلم الخبير، هو المعلم الذي يستطيع توظيف عملية التعزيز في ظهور، أو استمرار السلوك المتعلم المرغوب، وبوسعه أن يمدد

ويطيل الدافعية في إجراء ذلك السلوك المعزز، حينما يلحقه السلوك المرغوب بتعزيز (قطامي وقطامي، 2005).

- **طبيعة عملية التعليم والتعلم:** يوجد علاقة قوية بين الإدارة الفعالة للصف، وحدوث عملية التعليم والتعلم في الجوانب المعرفية، والانفعالية، والمهارية، فالتعليم عن طريق الشرح والتلقين، يؤدي إلى شعور الطالب بالملل، مما يؤدي إلى حدوث العديد من المشاكل التعليمية والانضباطية، أما إذا كان دور المتعلم فاعلاً، والمعلم ميسراً، ومنظماً لعملية التعليم والتعلم، سينعكس ذلك على أداء المتعلم، وانتباهه، ودافعيته، فالتنويع في أساليب التدريس، والتحفيز، تزيد من تفاعل المتعلم مع المواقف التعليمية، مما يقلل من مشكلات الانضباط الصفي (الفتلاوي، 2005).

ويشير الدليمي وعلي (2006)، إلى مجموعة من العوامل التي تؤدي إلى إدارة صفية ناجحة، أهمها شخصية المعلم من حيث اتصافها بالمرونة والحزم معاً؛ ليحظى باحترام طلبته، وقدرة المعلم على تقدير الأمور بطريقة صحيحة، وحسن التصرف في معالجة المشكلات الطارئة أثناء الحصة، آخذين بعين الاعتبار تقبل المعلم لطلابه وشعوره بحاجاتهم، إضافة إلى تعامله بعدالة مع الجميع، وحرصه على استخدام أسلوب تتوفر فيه المشاركة الايجابية الفعالة، والتنويع في الأنشطة؛ مما يساعد على جذب انتباه الطلبة للحصة.

إن الإدارة الصفية الناجحة، تنوع في استخدام الأساليب والأنشطة الجاذبة للطلبة، وتستخدم أساليب تعزيز مختلفة محفزة للطلاب؛ مما يؤدي إلى تفاعل الطلبة، وتحفيزهم للمشاركة في الأنشطة الصفية، وتسود أجواء تعلم مفعمة بالنشاط والحيوية في داخل الصف الدراسي، مما ينعكس إيجابياً على العلاقة ما بين المعلم وطلبته.

2.1.2 الاتجاهات الحديثة في إدارة الصف

شهد مجال التعليم والتعلم في السنوات الأخيرة تغيرات وتحولات كبيرة، مما أثر على طريقة فهم الطلبة، وعلى علاقتهم بالنظام التعليمي ومعلميهم، مما أوجب على المعلمين تغيير استراتيجياتهم، وطرق التدريس التي يستخدمونها، وأصبحت الحاجة ملحة إلى معلمين ذوي مهارات فعالة في إدارة الصف الدراسي.

وتُعد الإدارة الصفية أحد مظاهر التربية الحديثة، التي تؤدي إلى تعميق روح الانتماء للجماعة، والذي يتحقق من خلال إيجاد التفاعل الصفي المناسب، والمشاركة الفاعلة للطلبة في صنع القرارات الخاصة بمواقف التعليم والتعلم، وإيجاد نظام للاتصال والتواصل داخل الصف الدراسي وخارجه، إلى جانب قدرة المعلم على استثمار جميع الإمكانيات المتاحة البشرية والمادية في خدمة العملية التعليمية، بالإضافة إلى حرصه على إقامة علاقات إنسانية بينه وبين الطلبة، وبين الطلبة أنفسهم؛ لتوفير جو من الود والألفة الاجتماعية بينهم مما يؤدي إلى تحقيق الصحة النفسية للمعلم والطلبة (وزارة التربية والتعليم السعودية، 2017).

2.1.1.2 إدارة الصف بالأهداف

أشار الترتوري والقضاة (2006)، إلى أن الإدارة بالأهداف، هي أسلوب من الأساليب الحديثة في الإدارة، التي تقوم على الأهداف الموضوعة، ومدى تحققها المقياس الأساسي لنجاح الإدارة، ويعتبر هذا النوع من الإدارة إدارة تشاركية، فهي تتصف بالتزام العاملين بإنجاز العمل ومشاركتهم فيه، ويتميز هذا الأسلوب بالتركيز على أهداف المؤسسة، والنتائج المتوقع تحقيقها ضمن جدول زمني محدد، وفق معايير موضوعة للتقييم.

وذكر الأغا وعساف (2016) المبادئ التي تعتمد عليها إدارة الصف بالأهداف، أهمها: أنها تركز على النتائج بدلاً من التركيز على النشاطات، بالإضافة أنها تجمع ما بين عمليات الإدارة المختلفة ووظائفها، وحرصها على استثمار جميع الموارد والامكانات المتاحة، ويتطلب النجاح فيها توفر معلم يثق ويحترم قدرات طلبته ومشاعرهم، ويتبنى اتجاهات العمل التعاوني، والعلاقات الإنسانية، وتقوم هذه الإدارة على مبدأ المشاركة والالتزام بالعمل كفريق، يشارك في تحديد الأهداف والإجراءات المتبعة، ويجب أن ترتبط النتائج أولاً وأخيراً بالمتعلم، وتحقيق نموه السليم، وبناء شخصيته بشكل متكامل.

ويتفق المعلم والطلبة على الأهداف التي ينبغي تحقيقها في الزمن المحدد، وتكون واضحة للجميع، وقابلة للتحقق والقياس، لذا تعتبر مناقشة المعلم والطلاب للأدوار التي يمكن أن يقوم بها المعلم في إدارة الصف، وتسيير عملية التعليم والتعلم، وللأدوار التي ينتظر أن يقوم بها الطلاب ومواصفاتها في إدارة الصف، والسير في عملية التعليم والتعلم، وتحقيق الأهداف، ومن أهم الإجراءات المتبعة في عملية إدارة الصف بالأهداف، تكون هذه المناقشات بغرض التطوير نتيجة للتغذية الراجعة، حيث يشارك الطلاب في تقويم أعمالهم بالتدريج في أثناء العمل، ويكون المعلم المشرف على أعمال الطلبة، والمصحح لمسارهم (جامعة القدس المفتوحة، 2020).

2.2.1.2 إدارة الصف بالتعلم التعاوني

ينبغي تعليم الأطفال المهارات التعاونية، ولا يولد الأطفال وهم يعرفون بالفطرة كيف يتعاونون مع الآخرين، وكلما تعلم الطلبة المهارات التعاونية مبكراً، كان ذلك أفضل لهم، ويمكن تعليمهم هذه المهارات وهم في السنوات الأولى من العمر، لذا لا بد من إعداد الأطفال على أن

يعيشوا متعاونين متضامنين مع بعضهم البعض، مما يمكننا من تجنب الوقوع في الكثير من المشاكل السلوكية في المستقبل (خليل، 2006).

يقوم الطلبة في التعلم التعاوني بأداء المهارات التي تعلموها من بعضهم البعض، مع المشاركة في الفهم والحوار، والمعلومات المتعلقة بالمهارات، لذا يعتبر من أكثر المناهج التي تركز على الطلبة لبعضهم البعض في عملية التعلم، فتنمو لديهم كفايات شخصية واجتماعية إيجابية، (السايح، 2001)، فيعتمد كل طالب على الآخر في علاقة ترابطية مشتركة، وبصورة إيجابية، فيجري تعلم مهارات مثل، الثقة بالنفس، والقيادة، واتخاذ القرارات، جونسون (Johnson, 2001).

ويُعَدُّ التعلم التعاوني من وسائل تنظيم البيئة، ويقوم على مبدأ الطلبة في مجموعات غير متجانسة من حيث القرارات، أو الخلفية العلمية، أو الأداء المهاري، لإنجاز المهمات المشتركة بنجاح أفضل، تبعاً لتعاون المجموعة، لذا يحتاج إلى التخطيط، والتنفيذ، واتخاذ القرارات، والاجراءات، والتقويم؛ لتحقيق أهدافه، ولزيادة فرص التفاعل بين الطلبة، وبالتالي زيادة فرصهم في تعلم المهارات، مما يؤدي إلى رفع مستوى الاداء (الربيعي، 2006).

وأشار السليتي (2015) أن دور المعلم في التعلم التعاوني يتمثل في تهيئة بيئة تربوية مناسبة لنمو الطلبة، تكون هذه البيئة محفزة ومثيرة لدافعيتهم للعمل الجماعي، بالإضافة إلى إعداد الأدوات والوسائل اللازمة لعمل المجموعات، ويزود الطلبة بالتعليمات اللازمة قبل بدء العمل.

واعتبر نبهان (2008)، أن المعلم في التعلم التعاوني يقوم بدور الموجه، والمحدد للأهداف و المشكل للمجموعات التعليمية، كما يقع على عاتقه شرح المفاهيم والاستراتيجيات الأساسية، ومن ثم تفقد عمل المجموعات التعليمية وتعليم الطلبة كيفية العمل في مجموعات صغيرة، وتقييم تعلم الطلبة باستخدام أسلوب تقييم محكي المرجع، ويشتمل دور المعلم في المجموعات التعاونية،على اتخاذ القرارات، وتحديد الأهداف التعليمية التعلمية، وتقرير أعضاء المجموعة، وتعيين الطلاب في

مجموعات، إلى جانب ترتيب غرفة الصف والتخطيط للمواد التعليمية، وتعيين الدوار لضمان الاعتماد المتبادل.

ويستند التعلم التعاوني إلى توافق كل من الأهداف، والتعلم، والمجتمع، حيث يعمل على تفتح شخصية الطالب، وتنمي ميوله، وتفجر طاقاته، وتحثه على التعاون بينه وبين أفراد مجموعته، كما أن التعلم التعاوني يراعي الفروق الفردية بين الطلبة، ويكسبهم الثقة بأنفسهم، فيستطيعون التعرف على ذواتهم، والاستفادة من قدراتهم، كما أنه يربط الحياة بالواقع، ويحقق حاجات الطلبة النفسية، ومن جانب آخر إيصال محتوى المادة الدراسية، من المهم إكساب الطلبة فعالية ضمن إطار العمل الجماعي (السليتي، 2015).

ومن أهم مميزات التعلم التعاوني، تنمية الدافعية للتعلم، ونمو في عمليات التفكير العليا، وزيادة التحصيل الدراسي، وتنمية الترابط الاجتماعي، والتماسك، ويظهر تحسن في القيم والاتجاهات وفرصة لإنتاج وجهات نظر بديلة، يؤدي إلى تكامل في شخصيات الطلبة، والأهم يساعد التعلم التعاوني على حل المشكلات في الصف الدراسي، والتي تتعلق بإدارة الصف والتعامل مع الطلبة غير النشطين، والطلبة الانطوائيين، والمشاغبين، وذوي التحصيل المنخفض، وذوي التحصيل المرتفع (صبري وتوفيق، 2017).

وانخراط الطلبة في التعليم التعاوني أكثر من مجرد تنظيمهم في مجموعات، فهو يحتاج تخطيط مُسبق، وتيسير مقصود خلال أنشطة التعلم التعاوني، وتساعد الممارسة المعلمين على التفكير في التعلم التعاوني، مثل حجم المجموعة وشكلها واختيار الأنشطة التي تدعم تعلم المحتوى، وتسهم في تطور مهارات التعاون، وذكر بعض التوصيات للممارسة الصفية التي تستخدم التعلم التعاوني، مثل: أن يكون حجم المجموعة صغيراً، واستخدام التعلم التعاوني بشكل منتظم، وإدخال عناصر من الاعتماد المتبادل الإيجابي والمحاسبة الفردية (دين وآخرون، 2012).

2.3.1.2 إدارة الصف بالتعلم النشط

أصبح العمل على تطوير العملية التعليمية التعلمية واستراتيجياتها المختلفة حاجة ملحة ومن متطلبات هذا العصر، لذلك ظهرت احتياجات جديدة حتى تكون نواتج هذه العملية مواكبة لهذا التطور، مما تتطلب من المعلمين التركيز على أدوار جديدة للطلبة، كمشاركة الطلبة في أنشطة تعاونية.

ويعتبر التعلم النشط فكر تعليمي وتربوي، يؤكد على شمولية الأهداف بجوانبها الثلاثة، والمحتوى العلمي، والأنشطة والتطبيقات العملية، واستراتيجيات التعلم والتدريس، ومعينات التدريس المناسبة، والداعمة للأهداف، والمحتوى، مع التأكيد على المشاركة الفعالة، والأساسية للمتعلم، حتى يعمل على إكساب المهارات، والمعلومات والعادات، والقيم والميول عن طريق مزاولة التعلم في مجموعة تعليمية، بحيث يكون على أسس سليمة، ويعمل على تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية (الرفاعي، 2012: 59).

ويستخدم الطلبة فيه مهاراتهم بفاعلية، ويعملون على حل المشكلات، كما يطبقونها في جو من المتعة بعملية التعلم، لأنهم يمارسون أنشطة تتناول قضايا متنوعة تتصل بما يجري حولهم من أحداث يومية تحفزهم على تحمل مسئولية اختياراتهم سواءً عند المناقشة، أو عند القيام بالمسؤوليات (Silberman,2006).

ويجري اندماج الطلبة في عملية التعلم، من خلال قيامهم بالمهام والأنشطة المختلفة، حيث يعتبر جوهر التعلم النشط، (Prince, 2004)، والسماح للطلبة بالمشاركة النشطة والفاعلة في الأنشطة داخل غرفة الصف، والتي تنقل الطالب إلى ما هو أبعد من دور أن يأخذ زمام المبادرة في الأنشطة المختلفة، التي يمارسها مع زملائه، ويتمثل دور المعلم في توجيه الطلبة إلى اكتشاف المادة التعليمية التي تؤدي إلى فهم المنهج المدرسي (Lorenzen, 2006).

وإدارة صف التعلم النشط، تحقق العديد من الأهداف، مثل مشاركة الطلبة في التخطيط؛ لعملية التعلم والتدريس، والتنفيذ، وتضمن ممارسة الطلبة لمبدأ الإدارة التشاركية، التي يكون فيه المعلم والمتعلم مسؤولان عن تحقيق أهداف التعلم النشط، وتطبق من خلالها مفهوم التشخيص والعلاج أثناء التعلم، بحيث تسهم في تجنب وقوع الأخطاء، إضافة إلى ذلك كله يقوم التدريس النشط الفعال على أساس مبدأ التشجيع المستمر، والتنافس والتحفيز، الذي يتطلب وجود معارف وأفكار جديدة، من قبل المعلم والمتعلم (الرفاعي، 2012).

في التعلم النشط، يعبر الطلبة عن مخرجات التعلم بصور، أو رسومات معبرة، أو تمثيل، ويمتلكون الكفايات، لتوظف خبراتهم التعليمية في مواقف تعليمية، أو حياتية مشابهة، ويتفاعلون مع بعضهم من خلال المشاركة في الأنشطة المختلفة؛ لامتلاك القدرة على ضبط التعلم (التعلم الذاتي)، ويتبادلون الخبرات فيما بينهم، ويمارسون طرائق متعددة للتعلم الذاتي، مثل(تقمص الأدوار، الأسئلة، الاستفسار، اللعب)، ويوظف المعلم فيه مصادر التعلم المختلفة بفاعلية، ويُعِدُّها باستثمار الخامات المتوفرة في البيئة (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2014).

ويتطلب التعلم النشط، توفير بيئة تعلمية مادية، ومعنوية جاذبة، وآمنة، فالبيئة المادية تبدأ من جلوس الطلبة، بحيث تكون الطاولات والمقاعد مناسبة للفئة العمرية، تضمن راحتهم وتواصلهم (وزارة التربية والتعليم السعودية، 2014)، واستغلال الزوايا الصفية والجدران؛ لإبراز نتاجات الطلبة، وتنظيمها، بالإضافة إلى ترتيب مصادر تعلم، وتنظيمها بحيث يسهل الوصول إليها، واستثمار الفراغات والمساحات الصفية بشكل مناسب، أما البيئة التعليمية المعنوية المحفزة والمنشطة للطلبة، تشتمل على مناخ تعليمي إيجابي، يتفاعل فيه جميع الطلبة، وتسوده علاقات التعاون والاحترام بين الطلبة أنفسهم ومعلمهم، ويتحمل الطلبة المسؤولية عن نتاجات تعلمهم (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2014).

وهناك مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات الفعالة في التعلم النشط، من بينها لعب الأدوار، والعصف الذهني، المجموعات الصغيرة والكبيرة، التعلم التعاوني، والتعلم الذاتي، بالإضافة إلى أساليب القدوة، والقصة، والمحاكاة، والمناقشة، وأسلوب الحوار، وطرح الأسئلة (سعادة وآخرون، 2006).

فعلى سبيل المثال، تتبع أهمية استخدام استراتيجية المناقشة إلى تقبل أراء الآخرين، وإلى تكوين مهارات عقلية لدى الطلبة، وتؤدي أيضاً إلى زيادة فهم الطلبة، شريطة أن يكون المعلم واسع الاطلاع، ومتحدثاً بطلاقة، وواثقاً من نفسه، ومتواضعاً، وديمقراطياً (السليتي،2015)

وتتبع أهمية استخدام استراتيجية التعلم باللعب في صفوف المرحلة الأساسية الدنيا، أن أطفال المرحلة الأساسية الدنيا يتجهون نحو ممارسة الألعاب التي تنسجم مع إمكاناتهم الجسمية، والعضلية، وقدراتهم العقلية ومستوياتهم الذكائية، واحتياجاتهم الاجتماعية، كما ويتصف بالتنافس في إطار اللعب التعاوني، الذي يحترم فيه الطلبة القوانين (الحريري، 2014).

إلى جانب أن اللعب في هذه المرحلة يتصف بالمشاركة والتعاون، ويعتمد على التخطيط، وتعلم اتجاهات اجتماعية مختلفة، وهذا يعني أن لعب الأطفال في هذه المرحلة، يصبح نشاطاً تعليمياً متقدماً (الحيلة، 2002).

وتشجع استراتيجية لعب الأدوار طلبة المرحلة الأساسية الدنيا على التعلم من بعضهم البعض، والتواصل فيما بينهم، بالإضافة إلى أنها تركز على إكسابهم القيم الاجتماعية ذات التأثير الإيجابي في سلوك الطلبة، وفهم ما يقوم به الآخرون من أدوار في الحياة (سعادة وآخرون، 2006).

3.1.2 أدوار المعلم في إدارة الصف في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة

تتطلب طبيعة هذا العصر الذي يتمثل بالتقدم العلمي المتسارع من المعلم القيام بمجموعة من الأدوار، حتى يواكب هذا التقدم ويتمكن المعلم من إدارة صفه بفاعلية، فالمعلم يشكل مجموعة من الأنظمة النشطة المؤثرة في العملية التعليمية التعلمية، وخاصة في سلوكيات الطلبة التي ما هي إلا نتاج لكل ما يعرض من أداء يدركه الطلبة ويتابعونه وينضبطون وفق تعليماته.

وقدم بوردن (Burden, 2005) بعض التوصيات والنصائح للمعلمين، منها: أن على المعلم جذب اهتمام طلابه للمادة، وذلك باستثارة فضولهم، وتركيزه على الترابط بين حاجات الطلاب، وخبراتهم والمادة الدراسية، وتنويعه في الاستراتيجيات التدريسية للمحافظة على اهتمام طلبته، كي لا يشعر الطلبة بالملل من أداء نفس المهام طوال الحصة، واختيار الاستراتيجية التي تثير فضول الطلبة لمحتوى المادة الدراسية، ولا يمكن أن ينجح المعلم دونما تخطيط، لذا على المعلم أن يخطط للمشاركة الفعالة، وأن يحرص على توزيعهم في مجموعات لتشجيعهم على التعاون.

وذكر جابر (2000) بعض الاستراتيجيات لإدارة الصفوف الدراسية: منها **الالتزام بالوقت**، وتجهيز المواد والأجهزة قبل البدء بالدرس، ووضع قواعد وتعليمات الدخول الصف والبدء بالدرس، بالإضافة إلى وضع إجراءات للمهام الروتينية، بحيث يستطيع الطلبة أن يقوموا بأعمالهم دونما توجيه، ويركز على وضوح الأهداف لدى الطلبة، **والتخطيط** بشكل يراعي اهتمامات الطلبة واحتياجاتهم، ومثيراً لاهتمامهم، وموجه لتحقيق نواتج التعلم المقصودة، مع مراقبة السلوك اللفظي، وغير اللفظي للطلبة.

وتحدث نصيرات (2006) عن دور المعلم في القدرة على التعامل مع الطلاب الموهوبين، وذوي الاحتياجات الخاصة، ومراعاة القدرات المختلفة للمتعلمين، وملاءمة الطرق والأساليب التي يستخدمها المعلم؛ لاحتياجات الطلاب، وأشار إلى دور المعلم في معرفة الخصائص النفسية

والعقلية للمتعلمين، فمعرفته تعني تفهمه ووعيه بتلك الخصائص، بحيث يتناسب التعليم الذي يقدمه للطلبة مع المرحلة العمرية وخصائصها.

ومن أدوار المعلم العصري، دوره كمحفز، ومعزز للطلبة، وذلك لإثارة اهتمامات الطلبة ودافعيتهم وحفزهم على التعلم، ولتقوية وزيادة تكرار السلوك المرغوب فيه، وعلى المعلم تهيئة البيئة التعليمية الثرية بالمعززات المادية منها والمعنوية، واستخدامها في الوقت المناسب (الحلاق، 2010).

أما السليتي (2015) فأكد على وجود استراتيجيات تجعل من المتعلم مشاركاً في عملية التدريس، ومنها استراتيجية التعلم بمبدأ الشراكة، التي تنطلق من مبدأ أن احتكاك الطلبة فيما بينهم ينتج تفاعلاً معرفياً واجتماعياً، ويخلق أنشطة ذهنية إبداعية تثري التعلم، ويؤدي تطبيقها إلى إثارة دافعية الطلبة، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وتزيد من تفاعل الطلبة في الموقف الصفي، وبالتالي تزداد محصلة الطلبة المعرفية والإنتاجية، مما يؤدي إلى تحسن تحصيل الطلبة.

1.3.1.2 دور المعلم في التخطيط لإدارة الموقف التعليمي التعلمي

ذكر الأغا وعساف (2016) أن المعلم المخطط يوجه الخبرات التعليمية نحو مشكلات الحياة الحقيقية، ويطور مهارات ومفاهيم من خلال تعامل الطلبة مع مواقف واقعية في حياتهم، فالمعلم ينظم ويخطط لدروسه اليومية، ووحدات الدروس، وتحليل المحتوى للكتاب المقرر، وينظم ويضع الأسئلة لمحتوى المادة، لذا من الضروري أن يكون على فهم ودراية بمادته الدراسية، وقدرته على تحويلها إلى محتوى قابل للتعلم، إلى جانب امتلاك المهارة في إعداد خطط (يومية، وفصلية، وسنوية)، تتوفر فيها نتاجات مرتبطة باستراتيجيات تدريس وتقويم مناسبة.

وتحدث نصيرات (2006) عن دور المعلم في تنويع أساليب وطرق التعليم المناسبة لأساليب التعلم المختلفة، فلا يمكن أن يتعامل المعلم مع الطلاب بنفس الطريقة والأسلوب،

فبعضهم يستمتع برؤية الأشياء، مثل استخدام التقنيات الحديثة من فيديو، وأقراص مدمجة، وأفلام، وعروض مسرحي وتمثيليات، وغيرها، والبعض الآخر يستمتع بسماع المحاضرات والنقاشات، وبعضهم يفضلون العمل اليدوي، وتنفيذ العروض، والتمثيليات، ولعب الأدوار.

ويمكن للمعلم أن يخطط لإدارة الصف الدراسي، وفق بعض المفاهيم والاعتبارات مثل: اعتبار نشاط الطالب، وإدخال الحركة والنشاط في الأنشطة، وألا يكون المعلم حساساً تجاه أنشطة الطالب وحركته، ويعمل على توجيهها واستثمارها، وتسريب الأنظمة والقوانين، ونمذجتها أمام أطفال الصفوف الأولى؛ لكي يتبنى الأطفال هذه القوانين، وتصبح لديهم القدرة على ادخالها في أبنيتهم المعرفية، ومخزون الخبرات لديهم، والعمل على إعداد بيئة صفية مساعدة للنمو المتكامل، والالتزام بالجلسة والمقعد؛ من أجل تعويد الذات على الالتزام في المكان والدور المخصص له (قطامي وقطامي، 2003).

2.3.1.2 دور المعلم في إدارة النشاطات اللازمة لإدارة التعلم

يؤكد الأغا وعساف (2015) أن على المعلم المحافظة على دافعية الطلبة للتعلم، والتي تضمن استمرارية اندماج الطالب في المواقف التعليمية المختلفة، مع تجنب المؤثرات في تقديم الأنشطة التي تحافظ على استمرارية تعلم الطالب، وتقلل من السلوكيات التي لا تتناسب مع مواقف التعلم، مع تقديم المعلم للمعلومات بأسلوب سلس ومتدرج، وتجنب القفز من نشاط لآخر دون الربط بينهما، وهنا ضرورة التركيز على ضبط المشتتات والمحافظة على تركيز الطلبة، بالمراقبة المتواصلة لسلوك الطالب، واستجابته حول فعاليات الدرس.

3.3.1.2 دور المعلم في إدارة التفاعل الصفي وتنظيمه

إن قدرة المعلم على إحداث تعلم فعال، والنجاح الكامل في مهماته الصفية، تستند إلى مدى امتلاكه مهارات التواصل، وقدرته على توظيف اللغة بأشكالها المختلفة، سواء أكانت اللفظية، أو غير اللفظية، في استثارة دافعية الطلبة للتعلم، وإشراكهم في النشاطات التعليمية وتعزيز تعلمهم.

وبين سترونج (2008) أن لدى المعلم الفعال نظاماً لكافة المهمات والحاجات اليومية، ينسق تنقله في الصف بشكل لائق مع محافظته على استمرارية الزخم خلال يومه الدراسي، محاولاً إيجاد توازن بين التنوع والتحديات في نشاطات الطالب، كما أن نمط ونوعية التفاعل الذي يحدث بين المعلم وطلابه يحدد بفاعلية الموقف التعليمي، والاتجاهات، والاهتمامات، وبعض خصائص التعليم، فأهم ما يتضمنه تنظيم التعلم الصفي التفاعلات بين المعلم والطالب التي تعتمد على نقل الأفكار، واستقبال التعليمات والدروس والخبرات.

وصنف نبهان (2008) التفاعل اللفظي إلى كلام المعلم غير مباشر، وكلام المعلم المباشر، يأخذ كلام المعلم غير المباشر أنماطا مختلفة، منها، تقبل مشاعر الطلبة، وتقبل أفكارهم وتشجيعها، والتنويع في طرح الأسئلة، أما كلام المعلم المباشر، فيأخذ شكل المحاضرة والشرح، إعطاء التوجيهات والتعليمات، توجيه الانتقادات، وهنا المعلم يتحدث والطلبة مستمعون له، وبالتالي ينعكس على تفاعلهم أثناء استقبال الحقائق والمعلومات، فينتج من هذا النمط تفاعل محدود جداً.

وأشار شفشق والناشف (2000) إلى إن التفاعل اللفظي يُعَدُّ تطبيقاً عملياً لمفهوم التغذية الراجعة، وهو يستهدف التقدير الكمي والكيفي لأبعاد السلوك للمعلم والطلبة، الوثيق الصلة بالمناخ الاجتماعي والانفعالي للمواقف التعليمية، لما لهذا المناخ من تأثير على المردود التعليمي، من حيث اتجاهات المعلم نحو طلبته، واتجاهات الطلبة نحو معلمهم، فلا يخضع المعلم للصدفة، بل يدعم التفاعل الإيجابي بين المعلم وطلبته، معززاً العلاقات الإنسانية بينهما، وينمي قدرة المعلم

على تشخيص مواطن الضعف والقوة في أي درس، ويشجع الطلبة؛ ليكونوا أكثر استقلالية واعتماداً على أنفسهم.

وأكد الطيطي (2004) أن التفاعل الصفي بشكل عام، يقوم بمجموعة من الأدوار التعليمية، والتربوية الفاعلة، مثل تعزيزه للتفاعل الصفي، والتعلم وأنماط السلوك المرغوب فيها، ويحقق مشاركة فعالة في ألوان النشاط المدرسي، وتوجيه الطلبة نحو تحقيق الأهداف، ويقوم باستثارة اهتمام الطلبة لما يجري من عمليات تعليمية في الموقف الصفي، من حيث الشكل والمضمون، ويساهم في الكشف عن احتياجاتهم لأهداف الموقف ومضامينه، وتحديد مدى استعدادهم لتعلمه دون معيقات.

وذكر سلمان وإسماعيل (2004) أن التفاعل الصفي، يمكن من استثارة دافعية الطلبة للتعلم، من خلال توضيح الأهداف، والتعزيز، ومدح السلوك المرغوب فيه، وتقبل ما يصدر عنهم، وتلعب كثير من أنماط الكلام الصفي دوراً تقويمياً وذلك من خلال التقبل والثناء والرفض وإعطاء التعليمات والتغذية الراجعة التي تتصل بسلوك الطلبة، والتخطيط الذي يشتمل على كل نشاط لفظي، يهدف إلى رسم صورة لما هو متوقع أن يحدث بالنسبة للدرس معين أثناء الموقف التعليمي.

وبينت الخليلي (2005) ضرورة توفر المناخ المدرسي المناسب للمعلم حتى يتمكن من تعليم التفكير، فالمدرسة مكان لنمو العقول، وأن كل جزء منها يجب أن يكون بهدف تعليم التفكير.

واعتبر قطامي وقطامي (2000) أن الدافعية والاستعداد وما يسود المناخ الصفي من تفاعلات بين المعلم والطالب، والخبرات التي تقدم له، من العوامل التي تؤثر في زيادة فاعلية المتعلم للتعلم، وتدفع بالمتعلم إلى التقدم في تحصيله الدراسي، فالدافعية، قوة ذاتية توجهه نحو تحقيق غاية معينة، يشعر الفرد بأنه بحاجتها، أو بأهميتها، سواء المعنوية، أو النفسية. تستثار هذه

القوة من الفرد نفسه، وهذا يعتمد على خصائصه، وميوله وحاجاته، واهتماماته، أو مما يحيط به من الأشخاص، والموضوعات والأفكار والأدوات.

4.3.1.2 دور المعلم في إدارة الانضباط الصفي وحفظ النظام

يعتبر النظام الصفي معياراً لنجاح العملية التعليمية التعلمية، فلا يمكن أن يتحقق التفاعل الصفي دونما نظام، مما يؤدي إلى جذب انتباه الطلبة، وتشويقهم للمادة الدراسية.

تشير العشي (2008) إلى مجموعة من العوامل التي تؤثر في حفظ النظام والانضباط الصفي منها: شخصية المعلم ومدى تمكنه من المادة التي يدرسها، والنمط الذي يستخدمه في إدارته لصفه الدراسي، واستخدام التشجيع والتعزيز بدلاً من النقد، وتطوير أساليب التعاون، والتقبل المتبادل بين الطلبة، إلى جانب العدالة في معاملة الطلبة، والتركيز على تعزيز الانضباط.

وتعود مسببات السلوك الصفي السيئ، إلى مجموعة من الأسباب، منها شعور الطالب بالملل والضجر، وذلك إما بسبب الجمود في الأنشطة الصفية، أو شعور الطلبة بالإحباط والتوتر، وذلك لعدة أسباب منها: عدم وضوح معايير السلوك الطبيعي، أو سرعة سير المعلم في تقديم المواد التعليمية للطلبة، أو قلة الحيوية والنشاط في الدروس، أو ميل الطلبة لجذب الانتباه، فعندما يشعر الطلاب بالإحباط يمكن أن تصدر عنهم سلوكات غير مرغوبة أثناء الحصص الدراسية، معبرين بذلك عن الغضب وعدم الرضا (قطامي وقطامي، 2005).

وبين الزبيدي (2001) مجموعة من الإجراءات لضمان إدارة النظام في الصف الدراسي، مثل معرفة المعلم باحتياجات طلبته، ومشاكلهم، وتنميته للعلاقات الاجتماعية، وخاصة التي تقوم على الثقة والاحترام المتبادل، بالإضافة إلى التنويع في الأسئلة؛ ليثير دهشة الطلاب وحب استطلاعهم، والتنويع أيضاً في أساليب التعزيز والاستراتيجيات التعليمية، وفي وسائل الاتصال،

والتفاعل الصفي، وأن يعتمد على أساليب الإدارة الديمقراطية مثل العدل، وتشجيع النقد البناء، وتقبل الآراء، وعند معالجته حالات الفوضى عليه المحافظة على اتزانه الإنفعالي، أن يخلق مناخا صفيا، يسوده الجدية، والحماس، والتشويق، والعمل على اكساب طلبته قيم واتجاهات حميدة.

أما محمود (2005)، فقد بين بعض الممارسات لمعالجة المشكلات الصفية، فأشار للوقاية من خلال صياغة القواعد والتعليمات داخل الصف، بمشاركة الطلاب حتى يضمن التزامهم بها، واستخدام المعلم للتلميحات والإشارات التي تسهم في توجيه سلوك الطلبة، ومدحه للسلوك المرغوب، ومكافأته، وإهمال السلوك غير المرغوب، إلى جانب مدح الطلاب الآخرين، لإثارة التنافس في ممارسة السلوك المرغوب، ممارسة المعلم للتذكير اللفظي بالرضى، أو عدم الرضى عن السلوك، وإشغال الطلبة بمهمات سهلة ومكافأته حتى ينتظم في السلوك المرغوب.

وقد يكون المعلم نفسه سبباً في حدوث مشكلات الطلبة السلوكية، فمن الممكن أن تكون نتاجاً لسمات شخصية غير مرغوبة للمعلم، إلى جانب أن المعلمين يختلفون فيما بينهم، فالسلوك الذي يبدو مقبولاً لدى بعض المعلمين، من الممكن ألا يقبله معلمون آخرون، بالإضافة إلى أننا يجب أن نفرق بين حفظ النظام والانضباط، فمصدر حفظ النظام خارجي ومرتبط بقوانين وعقوبات، أما مصدر الانضباط فهو داخلي، ينبع من داخل المتعلم، فبدلاً من فرض النظام بالقوة على الطلبة، يجب التركيز على غرس القيم والأخلاق في سلوكياتهم، حتى يصبح الالتزام بالأنظمة والقوانين نابعا من الداخل.

5.3.1.2 دور المعلم في إدارة الاتصال والتواصل الصفي

يعرّف الاتصال، بأنه عملية يتم فيها نقل المعارف بأنواعها، والخبرات المختلفة، من المعلم للتلميذ، وبالعكس، وتتخذ مساراً يبدأ من المصدر الذي تنتج منه الرسالة، إلى الجهة التي تستقبلها،

ثم يرتد ثانية إلى المصدر، و يُعدُّ الاتصال ضرورة لا يستغني عنه الأفراد الجماعات والمؤسسات، بواسطته يتم تبادل الفهم والتفاعل، وهو الوسيلة التي يتم تنتقل بواسطتها الأفكار والمعاني من إنسان إلى آخر (محمود، 2005: 215).

ولكي يتحقق الهدف من عملية الاتصال، يجب توافر مجموعة من الشروط مثل: وجود لغة مشتركة وواضحة بين جميع أطراف عملية الاتصال، ووضوح الهدف لكل من الطرفين، المرسل والمستقبل، ثم تبادل الأدوار ما بين المرسل والمستقبل، مع ضرورة تعدد قنوات الاتصال، وتوافر الجو النفسي والاجتماعي، والدافعية والتنويع في أساليب التعزيز المستخدمة (جامعة القدس المفتوحة، 2020).

وحتى يغير المعلم من فهمه لمفهوم التدريس، ويبتعد عن التلقين، (معلم إلى طالب)، من المهم جداً أن يدرك الدور المهم للتفاعل الصفي، وفهم دور عملية الاتصال في نجاح عملية التدريس، فهناك بعض الممارسات التي تمكن المعلم من ذلك، مثل ملاحظته للتغذية الراجعة، الواردة من الطلبة في صورة أنماط سلوكية، منها تعبيرات الوجه، ونوع الأسئلة ودلالاتها، وحركة الطلبة في الصف، إلى جانب الاهتمام بحالة الطالب الصحية والنفسية، وبيئة العمل والوسائل التعليمية اختياراً وتخطيطاً وتنفيذاً، وبالإضافة إلى صياغة المعلم لردود الفعل في صورة ذهنية منظمة لديه، تمكنه من تقييم نفسه، وطلبته بصورة عفوية (محمود، 2005).

6.3.1.2 دور المعلم في إدارة البيئة الفيزيقية

يعدُّ المعلم المسؤول الأول والأخير في داخل غرفة الصف، ولم يعد دوره مقتصرا على تقديم مجموعة من المعلومات بطريقة مباشرة، بل امتدت مسؤولياته لتشمل، رعاية شؤون الطلبة من

جميع النواحي، النفسية، والصحية، والنفسية والاجتماعية والتربوية، وفهم البيئات المحيطة بهم، ومساعدتهم على التكيف الإجتماعي.

وبين خليل، (2006) أن أدوار المعلم في إدارة البيئة الفيزيقية، وخاصة في إدارة وتنظيم البيئة المادية الصفية، وتتمثل في تنظيم بيئة المتعلم ووقته، تنظيم جلوس الطلبة بأشكال مختلفة بحسب الأهداف المراد تحقيقها، واستخدام الوسائل والمواد التعليمية، ومصادر التعلم المختلفة، وتنظيم عملية التعلم الفردي، والزوجي والجماعي، وتنظيم عملية التواصل ما بين المعلم وطلبته من جهة، ومل بين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى، واستخدام استراتيجيات التعليم والتعلم.

كما أن على المعلم تقبل الطلبة واحترام مشاعرهم، واتاحة الفرصة لهم للتعبير عن سلوكياتهم بحرية وأمان، وإعدادهم على التكيف مع أفراد المجتمع الذي يعيشون فيه، وذلك من خلال إحداث تفاعل إيجابي في الصف، لذا لا بد من التنويع في استخدام التعزيز، والتشجيع، والتحفيز، لأن ذلك يسهم في حث الطلبة إلى المزيد من التفاعل، وإزالة التوتر والرهبة من نفوسهم، فالعمل على تنمية الانضباط الذاتي لدى الطلبة من أولى أولويات المعلم، بالإضافة إلى زيادة الوعي الاجتماعي لديهم، وتوفير الجو الاجتماعي الديمقراطي القائم على العدل والمساواة والموضوعية والثقة، إلى جانب تلبية حاجات الطالب النفسية والفطرية، كالحاجة إلى الأمن، والطمأنينة، والحب، والتقدير، والإحساس بالنجاح (أبو نمرة، 2001).

وأشار مرعي والحيلة (2015) إلى مجموعة من الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم، ويتدرب عليها حتى يتسنى له توفير بيئة تعلمية مناسبة، جو تعليمي نشط، جاذب، ممتع، ومشوق، يثير حب الاستطلاع لدى الطلبة والاهتمام بموضوع الدرس، بالإضافة إلى تنمية اتجاهات إيجابية نحو المدرسة، إلى جانب تنظيم التفاعل اللفظي بين المعلمين والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم،

فيستخدم المعلم أساليب تدريس فعالة تثير دافعية الطلبة وتحفزهم على الانخراط في العمل، وإشراكهم في الأنشطة المختلفة؛ ليضمن لطلبته نمو سليم، يشعرهم بالأمان.

وتُعد البيئة الفيزيقية في صفوف المرحلة الأساسية الدنيا، من المهمات التي يجب أن يتمكن منها المعلم، فهي تشكل الإطار الذي تتم فيه عملية التعلم، ولا تتطلب من المعلم سوى فهم احتياجات الطلبة وخصائصهم النمائية، والمنهج الدراسي، بالإضافة إلى قدرته على الاستفادة من كل جزء من أجزاء الغرفة الصفية، وتوزيع الأدوات والأثاث والتجهيزات والوسائل التعليمية بما يتناسب مع طبيعة الأنشطة، ولا تعيق حركة المعلم والطلبة فيؤدون نشاطاتهم بطريقة تعاونية فاعلة، إلى جانب استثمار البيئة المحيطة به؛ لتوفير أدواته ووسائله.

7.3.1.2 دور المعلم في إدارة تقويم الموقف التعليمي التعلمي

ومن أدوار المعلم المعاصرة، دوره كمقوّم للتقدم المعرفي والعقلي للطلبة، فمن خلال هذا الدور يستطيع التعرف على نقاط القوة والضعف لدى طلبته، ومن ثم اقتراح حلول من الممكن أن تؤدي إلى معالجة نقاط الضعف، وتأكيد نقاط القوة، وتطويرها وتدعيمها، لذا يجب أن يكون التقويم هادفاً، مستمراً، علمياً، موضوعياً، متنوعاً، وشاملاً (عاشور والحوامدة، 2007).

ويستخدم المعلم التقويم؛ لتحديد مدى الإنجاز الذي حققه الطلبة، لذا يجب أن يكون المعلم على علم ودراية بالمعايير التي يستخدمها في عملية التقويم، وكذلك المعايير التي يشجع من خلالها طلبته على التقويم الذاتي، وعليه أن يعتمد على تغذية راجعة فعالة لتقييم أداء طلبته، وأيضاً عليه أن يشركهم في عملية التقويم؛ ليكون ذا فاعلية في تعليم أنفسهم، ويستخدم نتائج التقويم في وضع خطة لعملية التقويم الصفي، بالإضافة إلى أنه على المعلم تدريب الطلبة على تقييم أنفسهم بأنفسهم. (أحمد، 2006).

وضرورة أن يستخدم المعلم أنواع التقويم المختلفة من حيث وقت تطبيقه، وهي التمهيدي، والبنائي، والختامي، ومن المهم جداً أن يحدد الهدف من التقويم الصفي، وأن تتناول عملية التقويم جميع جوانب الموضوع المراد تقويمه، بالإضافة إلى أن عملية التقويم تتناول الطالب والمعلم، والمنهج الدراسي، وطريقة التدريس والبيئة الصفية، مما يجعل عملية التقويم تتصف بالشمول (عبد الهادي، 2001).

2.2 الدراسات السابقة

يتضمن هذا الجزء عرضا للدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، والتي جرى ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم:

هدفت دراسة **رضوان والعبد الله (2020)**، التعرف إلى تقديرات مديري المدارس لمستوى فاعلية الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس محافظة إربد، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس التابعة لمديريات التربية في محافظة إربد البالغ عددهم (486)، وتكونت عينة الدراسة من (243) مديراً ومديرة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية، هذا وطور الباحثان الاستبانة كأداة لقياس فاعلية الإدارة الصفية، وكان من أهم نتائج الدراسة، أن مستوى فاعلية الإدارة الصفية لدى المعلمين جاء مرتفعاً، ولم تظهر نتائج الدراسة أثراً لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) في تقديرات المديرين لمستوى فاعلية الإدارة الصفية لدى المعلمين.

وسعت دراسة **الرواضية (2020)**، إلى الكشف عن مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في مدارس تربية البادية الجنوبية مهارات الإدارة الصفية، وعلاقتها بمخرجات التعلم، والعلاقات الاجتماعية بين الطلبة، ولتحقيق هدف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام

الباحث بتطوير استبانة؛ لتحقيق أهداف الدراسة، تم تطبيقها على عينة عشوائية طبقية، وبلغ حجم عينة الدراسة (130) معلماً ومعلمة، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: يمتلك معلمي المرحلة الأساسية في مديرية البادية الجنوبية مهارات الإدارة الصفية بدرجة مرتفعة، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مدى امتلاك المعلمين لمهارات إدارة الغرفة الصفية، تعزى لمتغيرات: الجنس، وجنس المدرسة، وعدد سنوات الخبرة.

وهدفت دراسة **بي (Bay, 2020)**، إلى تحديد معتقدات الكفاءة الذاتية لمعلمي ما قبل المدرسة، ومهاراتهم في إدارة الفصل الدراسي، تم تصميم البحث وفقاً للمنهج المسحي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من 274 معلمًا لمرحلة ما قبل المدرسة بمدينة إسكي شهير/ تركيا، وللحصول على البيانات تم استخدام "مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية لمعلمي ما قبل الخدمة،" و"مقياس مهارات إدارة الفصل الدراسي لمعلمي ما قبل الخدمة". كشفت نتائج الدراسة أن مستويات القناعة بالكفاءة الذاتية لمعلمي ما قبل المدرسة ومهارات إدارة الفصل الدراسي كانت عالية، وتأثرت بعمر المعلمين، وأقدميتهم، ونوع المدرسة، وعدد الأطفال في الفصل، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً العلاقة الإيجابية المتوسطة بين إيمان المعلمين بالكفاءة الذاتية، ومهارات إدارة الفصل، وأن مهارات إدارة الصف الدراسي للمعلمين، مرتبطة بالتنمية الذاتية للمعلمين، وحبهم للمهنة.

أما دراسة **الشهري وقطب (2020)**، فهدفت إلى معرفة واقع كفايات الإدارة الصفية لدى المعلمين الجدد في المدارس الأهلية بتعليم مكة المكرمة، من وجهة نظر المشرفين التربويين وقادة المدارس، ثم وضع تصور مقترح لتنميتها، اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من (113) فرداً من المشرفين التربويين وقادة المدارس الأهلية، واستخدم الباحثان الاستبانة لجمع البيانات، التي تكونت من ستة محاور وهي: (التخطيط للدرس، استراتيجيات التعلم النشط،

الانضباط الصفي، دعم المتعلمين، التقويم الصفي، دعم التعلم)، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أن المعلم الجديد في المدارس الأهلية، تتوافر لديه كفايات إدارة الصف بدرجة متوسطة، إلا أن المعلين تميزوا في كفاية الانضباط الصفي، حيث إنها تتوافر لديهم بدرجة عالية.

وطبقت **العبدالله، (2019)** دراسة، هدفت إلى الكشف عن درجة استخدام التقنيات التعليمية، لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة إربد، وعلاقتها بفاعلية الإدارة الصفية لديهم، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أهداف الدراسة، واختارت الاستبانة كأداة للحصول على المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (243) مديراً ومديرة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من المدارس، وأظهرت نتائج الدراسة، أن درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للتقنيات التعليمية جاءت متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المديرين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، لصالح حملة الماجستير فأكثر، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيري الجنس، وسنوات الخبرة في الإدارة، كما أظهرت نتائج الدراسة، أن درجة فاعلية الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية جاءت مرتفعة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات، الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ووجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين درجة استخدام المعلمين للتقنيات التعليمية من جهة، وفاعلية الإدارة الصفية، ومجالاته من جهة أخرى.

وهدفت دراسة **أوزين ويلدريم (Özen & Yıldırım, 2019)**، إلى تحديد وجهات نظر المعلمين حول إدارة الصفوف الدراسية في مدارس مختلفة في تركيا، بناءً على خبرتهم، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، والمقابلة كأداة لجمع البيانات من العينة المستهدفة والتي بلغت (15) معلماً يعملون في المدارس الحكومية وفي مختلف الفروع، ووجه الباحثان مجموعة من الأسئلة؛ لمعرفة جوانب القصور في الخبرة المهنية المتعلقة بالإدارة الصفية، ومن النتائج التي

توصل إليها الباحثان، أن هناك ضرورة وجود شروط مسبقة للإدارة الصفية الفعالة، وأن على المعلمين الجدد تدريب أنفسهم، وأن المعلمين غير قادرين على تكوين علاقات جيدة مع الطلاب والشركاء الآخرين، إلى جانب أنهم يتجاهلون احتياجات الطلبة الفردية، مثل المطالب، والاهتمامات والاستعدادات، والسماح فقط بسلوكيات تتماشى مع أفكارهم. وأنهم ما زالوا متمسكين بأساليب قديمة في إدارة صفوفهم الدراسية، ولم يتمكن المعلمون من استخدام أساليب التعزيز والعقاب بكفاءة، لزيادة السلوك المرغوب فيه وتقليل السلوك غير المرغوب فيه.

أما دراسة **مرهون والدوفي (2019)**، فقد هدفت التعرف إلى درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لمهارات الإدارة الصفية في ولاية المسيلة الجزائرية، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من (108) معلمين ومعلمات المرحلة الابتدائية، لبعض البلديات لولاية المسيلة، تم تطبيق الدراسة على عينة قصدية عددها (20) من (108) معلم ومعلمة، واعتمدت الباحثتان الاستبانة كأداة لقياس درجة ممارسة المعلمين لمهارات الإدارة الصفية، مكونة من (55) فقرة موزعة على ستة مجالات، وكان من نتائج الدراسة أن ممارسة المعلمين لمهارات الإدارة الصفية جاءت بدرجة عالية، وكان من أهم توصياتها توظيف التقنيات التربوية الحديثة في تنفيذ الإدارة الصفية بفاعلية.

بينما هدفت دراسة **ايغبيرغ وآخرون (Egeberg, et al., 2019)** التعرف إلى آراء المعلمين بشأن الإدارة الصفية الفعالة للصفوف الدراسية في المدارس الثانوية غرب استراليا، استخدم الباحثون المنهج الوصفي والنوعي، وتكون مجتمع الدراسة من 50 معلماً ومعلمة، واستخدم الباحثون أداتان لجمع البيانات: الأولى دراسة استقصائية، بالإضافة للمقابلة الفردية، وكان من أهم نتائج الدراسة أن مديري الصفوف الدراسية الفعالين يبنون علاقات إيجابية مع طلابهم، ويديرون الصفوف

الدراسية من خلال وضع حدود واضحة، وتوقعات عالية من الطلاب في جميع جوانب سلوكهم المدرسي، ومعاملة جميع الطلبة باحترام عند التعامل معهم بشكل فردي، او بشكل جماعي، وإشراك الطلبة في تعلمهم، عن طريق خلق الاهتمام، وتوضيح مختلف المفاهيم، وتوطيد هذا الفهم، لا سيما من خلال التقويم التكويني.

وطبق **الزهراني وآخرون (2019)** دراسة هدفت إلى استقصاء أثر توفير مقومات الإدارة الصفية الجاذبة على التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الليث بالمملكة العربية السعودية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بالمسح والتحليل الوثائقي، واستخدم الباحثون الاستبيان كأداة لجمع البيانات، أما مجتمع الدراسة، فتكون من جميع مدارس ثانويات البنات بمحافظة الليث (معلمات – طالبات)، وتكونت العينة من (50) منهن (10) معلمات و(40) من الطالبات بالمرحلة الثانوية من مدارس محافظة الليث، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أنها بينت أن الصفوف التعليمية لا تزال تفتقر إلى كثير من عناصر الجاذبية والتشويق الهامة في العملية التعليمية، لذا كان من أهم توصيات الدراسة إدخال تغييرات جوهرية لتطوير البيئة الصفية والمدرسية، وتدريب المعلمات على مهارات التواصل والإدارة الصفية، وطرق التدريس والوسائل الحديثة.

وجاءت دراسة **علي وياسين (2018)**، بهدف الكشف عن واقع ممارسة مدرسي المرحلة الابتدائية للمهارات الأساسية للإدارة الصفية بمدينة ورقلة في الجزائر، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وبلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة جميع مدرسي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة، البالغ عددهم (1193) معلماً ومعلمة، وشملت عينة الدراسة (179) منهم، تم اختيارهم بطريقة الحصر الشامل لجميع مدرسي المرحلة الابتدائية للمقاطعة، ولتحقيق أغراض الدراسة أعد الباحثان استبانة، لقياس الاهداف المرجوة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، عدم وجود فروق

دالة إحصائياً، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، في حين وجدت فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن مستوى ممارسة مدرسي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة للمهارات الأساسية للإدارة الصفية كان مرتفعاً، وحظي التخطيط على أعلى وزن نسبي، التفاعل الصفي فقد حظي على أقل وزن نسبي.

وهدفت دراسة **محمد وعوض الله (2018)** إلى تحديد درجة ممارسة معلم المرحلة الأساسية ببلدية القضاريف للمهارات الأساسية للإدارة الصفية في ضوء محاورها المختلفة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي، واختار الاستبانة كآداة لجمع المعلومات، والتي تم تطبيقها على عينة حصرية يبلغ عددها(27) مشرفاً تربوياً، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن معلمي مدارس مرحلة الأساس، يمارسون مهارة التخطيط للدرس، ومهارة خصائص الطلبة، ومهارة التنفيذ، ومهارة الإشراف والمتابعة، ومهارة المناخ العاطفي والاجتماعي ومهارة التقويم، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية، في مجال الإدارة الصفية، وسنوات الخبرة)، وأوصى الباحثان بضرورة، الاهتمام بتدريب المعلمين في مجالات الكفايات المعرفية، والإدارية؛ لأنها أداة لتجويد الأداء وضمان لجودة مخرجات العملية التعليمية، فضلاً عن حلقات النقاش في مهارات الإدارة الصفية بحضور مختصون في هذا المجال.

وسعت دراسة **أحمد وآخرون (Ahmed et al., 2018)** إلى التعرف على الفروقات بين الجنسين في استراتيجيات إدارة الصف الدراسي للمعلمين في السياق الباكستاني". استخدمت الباحثات المنهج الوصفي الكمي، تكون مجتمع الدراسة من (126) معلماً ومعلمة في المدارس الثانوية، واخترن الباحثات الاستبانة كأداة لجمع البيانات من العينة المكونة من مجتمع الدراسة حوالي (126) معلماً ومعلمة في المدارس الثانوية، يقومون بالتدريس في (10) مدارس نموذجية

مختلفة في إسلام أباد للبنين والبنات، في باكستان. وكشفت نتائج الدراسة على أن جنس المعلمين يؤثر على إدارة الفصل الدراسي، حيث أظهرت المعلمات مهارات في إدارة الفصل الدراسي في أربعة من أصل ستة أبعاد لإدارة الفصل، أكثر من المعلمين الذكور.

وهدفت دراسة دورموس وجوليك (**Durmus & Gulec, 2018**) **إلى** فحص أنماط الإدارة الصفية الاستبدادية، والديمقراطية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في بورصة، فيما اذا كانت آراء معلمي الدراسات الاجتماعية حول أنماط إدارة الفصل الدراسي تختلف باختلاف جنسهم وأقدميتهم، استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من 83 معلماً ومعلمة، وكانت العينة طبقية عشوائية، ولقد تم تطوير استبانة تتعلق بنوع الجنس وطول مدة خدمة المعلمين، وتحديد "مفاهيم إدارة الفصل الدراسي للمعلمين" وأظهرت نتائج الدراسة، أن فهم معلمي الدراسات الاجتماعية الذكور والإناث، للاستبداد والديمقراطية في إدارة الصف، كان في نفس المستوى، وفقًا لمتغير الأقدمية المهنية، فقد تبين أن المعلمين الذين تتراوح أعمارهم المهنية بين (16–20) عاما، أظهروا مناهجهم الديمقراطية لإدارة الفصل الدراسي على مستوى أعلى مستوى.

أما دراسة **خليل** (**2017**)، فسعت إلى معرفة واقع ممارسة المعلم الجديد لأدواره في إدارة الصف في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة من وجهة نظر مديري المدارس في غزة، في ضوء متغيرات الجنس، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، والمحافظة، وسنوات الخدمة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج البنائي، وتكون مجتمع الدراسة من (160) مديراً ومديرة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وأعدت الباحثة استبانة للحصول على البيانات، ومن بين أهم النتائج التي توصلت اليها الباحثة، أن مستوى ممارسة المعلم الجديد لأدواره في إدارة الصف في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة كان متوسطاً، وظهرت

فروق حول واقع ممارسة المعلم الجديد لأدواره في إدارة الصف، في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات المرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، والمحافظة، وسنوات الخبرة، وفي ضوء نتائج تحليل البيانات قامت الباحثة ببناء تصورٍ مقترحٍ لتفعيل دور المعلم الجديد في إدارة الصف، في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة.

أما دراسة **حسن وأحمد (2016)**، فهدفت التعرف إلى الإعداد الجيد للتدريس، وعلاقته بإدارة الضبط الصفي من وجهة نظر المعلمين، في مديريات (الرصافة والكرخ)، اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي، وتم تحديد مجتمع الدراسة الذي تكون من (3822) معلماً ومعلمة، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، والتي بلغت (200) معلم ومعلمة في المدارس الثانوية، وقام الباحثان ببناء استبانة، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحثان، أن هناك علاقة قوية جداً بين الإعداد للتدريس، وإدارة الضبط الصفي، وأن التخطيط للتدريس حقق أعلى نتائج في هذه العلاقة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (الجنس، والخبرة، والتخصص).

وهدفت دراسة فياجايان وآخرون **(Vijayan, at el., 2016)** إلى تحديد دور سلوك المعلمين واستراتيجياتهم في إدارة بيئة الصف الدراسي، ماليزيا، اختار الباحثون منهج دراسة الحالة النوعية، واستخدموا أداة الملاحظة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي احدى المدارس الدولية في كوالالمبور، وكان من بين أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أن الطريقة التي يخطط بها المعلم ويقود بها صفه الدراسي لها تأثير في التحصيل الدراسي، وأن القواعد والقوانين الصفية بحاجة إلى تعزيز ومتابعة بانتظام و باستمرار لضمان فهم الطلاب لها بوضوح، وتوصلت الدراسة أيضاً أن لدى المعلمين معتقدات قوية وتوقعات عالية، وطرق ودية إيجابية، ونهج متحمس وجذاب

للتعليم والتعلم، وأظهرت أيضاً أن استخدام تقنيات المراقبة الذاتية، والاستراتيجيات المحددة مثل انعكاسات السلوك، كان أسهل في الصفوف ذات حجم الصف الأصغر.

بينما هدفت دراسة **اكين ويلدريم (Akin & Yıldırım, 2016)** إلى تعرف إدارة الصف الدراسي من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية، واستكشاف تصورات معلمي المرحلة الابتدائية التركية لإدارة الصفوف الدراسية، والتعرف إلى المشاكل في إدارة الصفوف، والتي يواجهها المعلمون، والعوامل التي تسبب هذه المشاكل، والممارسات الإدارية في حجرة الدراسة، استخدم الباحثان المنهج النوعي، واختارا المقابلة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (15) معلماً ابتدائياً، تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ابلغ المعلمون عن مشاكل إدارة الصف، فيما يتعلق بالبيئة المادية، والتخطيط، وإدارة الوقت، وإدارة العلاقات، وإدارة السلوك التي لها صلة بالطلاب.

وهدفت دراسة **المودي (2015)** إلى تعرُّف دور ممارسة القواعد الصفيَّة من قبل مدرسي ومدرسات مرحلة التعليم الأساسي/ الحلقة الثانية، في تحقيق الانضباط الذاتي لدى المتعلمين، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وقامت الباحثة ببناء ثلاث أدوات هي: استبانة القواعد الصفية، واستبانة الانضباط الذاتي، وبطاقة الملاحظة، وتكونت عينة الدراسة من (34) معلماً ومعلمة، و(137) طالباً وطالبة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس، ومن بين أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أنه يوجد ارتباط قوي بين ممارسة القواعد الصفية من قبل المدرسين والانضباط الذاتي لدى المتعلمين، والعلاقة طردية موجبة، مع عدم وجود ارتباط

بـين ممارسـة المدرسـين للقواعـد الصـفية، تبعـاً للتخصـص، والمسـتوى التعليمـي، وعـدد سـنوات الخبرة، والجنس.

وسعت دراسة **نيجلر (Nagler, 2015)**، إلى تعرف الإدارة الصفية الفعالة والتدريس الإيجابي، من خلال استكشاف جوانب التدريس، والتعلم الإيجابي في مدارس ولاية إنسبروك/ النمسا، لتقديم معلومات عملية لمعلمي المرحلة الأساسية، ليصبحوا أكثر معرفة ومهارة وفاعلية في عملهم، حيث استخدمت الباحثة المنهج الكمي والنوعي، واختارت أداتي الاستبانة والمقابلة، للحصول على البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (13) معلماً، وكان من بين أهم نتائج الدراسة أن المعلمين الجدد، يواجهون مشاكل أكثر في هيكلة الدروس بشكل واضح من المعلمين الأكبر سناً، وأن المعلمين الفعالين أعمالهم جاهزة ومنظمة في الغالب، والقواعد والتعليمات في صفوفهم الدراسية واضحة، ويحتاج المعلمون إلى مزيد من المعرفة للتدريس بنجاح، في مجالات مثل المديح والثناء، التعامل مع الأخطاء، التخطيط للدرس بشكل واضح ومنظم.

وحاولـت دراسـة **هـدى (2015)** التعـرّف إلـى درجـة ممارسـة الإجـراءات العمليـة الموجهـة لـلإدارة الصـفية الفعالـة، بصـفوف التعلـيم الثـانوي لمقاطعـة سـطيف/ الجزائـر، فـي ضـوء مفهـوم الجـودة فـي التربيـة وفـي إدارة الصـف، واسـتخدمت الباحثـة المـنهج الوصـفي التحليلـي، واختـارت قـوائم التقـدير الـذاتي كـأداة لجمـع البيانـات، وتكـون مجتمـع الدراسـة مـن(389) معلمـاً ومعلمـة، واشـتملت عينـة الدراسـة القصـدية علـى (127) معلمـاً ومعلمـة، وبخبـرة لا تقـل عـن 10 سـنوات، ومـن بـين أهـم النتـائج التـي توصـلت إليهـا الدراسـة، أن ممارسـة المعلمـين أفـراد العينـة جـاءت منخفضـة، فيمـا يخـص الإجـراءات العمليـة الموجهـة لـلإدارة الصـفية الفعالـة بصـفوف التعلـيم الثـانوي، ممـا أثـر كثيـراً علـى تبنـي مفهـوم الجـودة فـي

الإدارة المدرسية، فجاءت ممارساتهم منخفضة في مجالات تنظيم البيئة المادية للغرفة الصفية، والمناخ النفسي، والتفاعل الصفي، ولمواقف التعلم، والتخطيط، والتقويم، والمتابعة الصفية الفعالة، ولوحظ غياب تام لثقافة التفعيل في الاستراتيجيات التربوية الحديثة، وعدم وضوح التعليمات الخاصة بالإدارة الصفية، كما أشارت النتائج إلى افتقار المعلمين إلى التكوين والتدريب الخاص بالإدارة الصفية الفعالة، وعلاقتها بمفهوم الجودة، وأظهرت غياب الإصلاحات الهادفة لمواكبة التغيير السريع، والتطور في المهارات، والمعارف، والكفاءات بالإضافة إلى حاجة المعلمين إلى المتابعة المستمرة، من خلال التقييم المستمر لأدائهم في مجال الإدارة الصفية، وكان من بين أهم توصيات الدراسة، الاهتمام بمفهوم الفعالية في إدارة الصف وترسيخه، وتمكين الهيئات المعنية من تبنيه كمنطلق للنجاح في الإدارة الصفية بصفة عامة وفي تفعيل مخرجات التعليم الثانوي بشكل خاص.

أما دراسة **عون (2013)** فهدفت التعرف إلى الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم في المدارس الجزائرية، ولاية الأغواط، وفق متغيرات الدراسة التكوين أثناء الخدمة، والخبرة في العمل، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي الاستكشافي المقارن، وتكون مجتمع الدراسة من (80) معلماً ومعلمة، موزعين على المقاطعة، واختارت العينة بطريقة عشوائية بسيطة، ولجمع معلومات اختارت الاستبانة كأداة لجمع البيانات عن الاحتياجات التدريبية، وكان ترتيب الاحتياجات التدريبية كما يلي: طرق التدريس، المشكلات الصفية، الإدارة الصفية، إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية، التقويم المستمر. ومن بين أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة، وجود فروق في مجال طرق التدريس الحديثة تعزى لمتغير التكوين أثناء الخدمة لصالح

المتكونين، كما توجد فروق في الإدارة الصفية، تعزى لمتغير الخبرة لصالح الخبرة أكثر من (10) سنوات.

أما دراسة **مخامرة وأبو سمرة (2012)**، فسعت إلى تعرف أنماط الإدارة الصفية الأكثر شيوعاً لدى معلمي مدارس مديرية وكالة الغوث في الخليل وبيت لحم، وبيان مدى اختلاف هذه الأنماط باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، وموقع المدرسة)، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وطورا استبانة كأداة لجمع البيانات، وتم اختيار عينة عشوائية بلغ عددها (113) معلماً، وأظهرت نتائج الدراسة، أن أكثر أنماط الإدارة الصفية شيوعاً لدى المعلمين هو النمط الديمقراطي، يليه النمط الأوتوقراطي، وأقلها شيوعاً لدى المعلمين هو النمط الترسلي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة أنماط الادارة الصفية، تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخدمة، وموقع المدرسة) في حين أظهرت النتائج، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة النمط الديمقراطي لصالح حملة المؤهل العلمي أعلى من البكالوريوس، وأوصت الدراسة، بإتاحة الفرصة للطلبة لإبداء آرائهم، وتفعيل المناخ الصفي الجيد أثناء شرح الدروس.

وسعت دراسة **القط (2012)**، التعرف إلى البيئة الصفية الصحية، وعلاقتها بالضبط الصفي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا،من وجهة نظر معلميهم، وإلى دراسة تأثير متغير (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية، ومكان السكن)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في

شمال الخليل، وبلغ عددهم (1015) معلماً ومعلمة، طبقت الدراسة على عينة عشوائية طبقية بلغت (203) معلماً ومعلمة، وأعدت استبانتين (استبانة البيئة الصفية الصحية، واستبانة الضبط الصفي)، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة أن درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية كانت عالية، وكانت درجة الضبط الصفي لدى الطلبة متوسطة، ووجود فروق في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصحية، وفي الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، تعزى لمتغير الجنس، والخبرة العملية، ومكان السكن.

وطبق **حسنين (2010)**، دراسة هدفت إلى تحديد مدى إسهام مديري المدارس الأساسية في الأردن في رفع كفاية المعلمين في الإدارة الصفية، واعتمد الباحث المنهج المسحي لملائمته لموضوع الدراسة، واختار الاستبانة كأداة لجمع البيانات من العينة المكونة من 680 معلماً ومعلمة، واختيرت العينة بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع المعلمين البالغ عدده (13585) معلماً ومعلمة، من مديريات التربية والتعليم الخمس في محافظة العاصمة عمان، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، إن مدى إسهام مديري المدارس الأساسية في محافظة العاصمة عمان في رفع كفاية المعلمين في الإدارة الصفية كان بدرجة متوسطة، وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين المتوسطات الحسابية لمدى إسهام مديري المدارس الأساسية في رفع كفايات المعلمين في الإدارة الصفية، تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وهدفت دراسة **أبو الخير (2010)** التعرف إلى مدى ممارسة معلمي مرحلة التعليم الأساس بمدارس محافظة غزة لاستراتيجيات حفظ النظام، وإدارة الصفوف، وكذلك معرفة

مـدى تـأثير بعـض المتغيـرات المتعلقـة بـالمعلمين علـى ممارسـاتهم، لاسـتراتيجيات حفـظ النظـام، وإدارة الصـفوف، اسـتخدم الباحـث المـنهج الوصـفي التحليلـي، واختـار الاسـتبانة التـي قـام بتطويرهـا كـأداة للدراسـة، وتكونـت عينـة الدراسـة مـن (185) معلمـاً ومعلمـة، والتـي اختيـرت بطريقـة العينـة الاحتماليـة العنقوديـة، ومـن النتـائج التـي توصـلت إليهـا الدراسـة، أن المعلمـين يمارسـون اسـتراتيجيات حفـظ النظـام، وإدارة الصـفوف بكـل مرتفـع، ولا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية تعـزى لمتغيـر الجـنس والمؤهـل العلمـي ونـوع المؤسسـة التعليميـة (وكالـة، وحكومـة، وخاصـة)، وتوجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائياً حـول مـدى ممارسـة معلمـي مرحلـة التعلـيم الأساسـي لاسـتراتيجيات حفـظ النظـام، وإدارة الصـفوف، لصـالح المعلمـين الأكثر خبرة.

وهدفت دراسة **ججار وناوريين** (**Gujjar, Naoreen, 2009**) إلى تحديد دور المعلم كمدير للصفوف الدراسية، وكفاءة معلمي المدارس الثانوية في إدارة صفوفهم الدراسية، والوقوف على جوانب الضعف والقوة في إدارتهم لصفوفهم الدراسية، استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي؛ لملائمته وطبيعة الدراسة، طور الباحثان استبانة كأداة لجمع البيانات، وبلغ مجتمع الدراسة (52.898) مديراً ومعلماً وطالباً، وبلغت عينة الدراسة (800) مدير مدرسة، و(4000) معلم، و(4000) طالب من المدارس الثانوية في اسلام أباد، ظهر من خلال النتائج تمكن المعلمين في مجموعة من المجالات مثل الالتزام بالمواعيد، التخطيط لليوم الدراسي، ترتيب جلوس الطلاب في الصف، الانضباط في الصف، الانتباه للطلاب وثقة المعلمين بهم، واستخدام المعلمين لاستراتيجيات تدريس متنوعة، وبالمقابل ظهر سعدم تمكن في تطبيق علم النفس التربوي في الصفوف الدراسية.

من خلال استعراض الدراسات العربية والأجنبية، كدراسات سابقة، فإنه يمكن استخلاص الآتي:

من حيث الأهداف:

هدفت بعض الدراسات السابقة إلى التعرف إلى مستوى الإدارة الصفية من وجهة نظر المديرين، وهدفت بعض الدراسات إلى تعرف واقع كفايات الإدارة الصفية لدى المعلمين الجدد، كما في دراسة الشهري، وقطب (2020)، وبعض الدراسات اهتمت بدراسة واقع ممارسة المعلم الجديد لأدواره في إدارة الصف، كما في دراسة خليل (2017)، والتعرف إلى الفروق بين الجنسين في استراتيجيات إدارة الصف الدراسي، كما في دراسة أحمد وآخرون **(Ahmed et al., 2018)** وهدفت بعض الدراسات، إلى علاقة الإعداد الجيد للدرس بإدارة الضبط الصفي، كما في دراسة حسن وأحمد (2016).

واهتمت بعض الدراسات، بدراسة أنماط الإدارة الصفية، كما في مخامرة، وأبو سمرة (2012) وبعض الدراسات تناولت البيئة الصحية، وعلاقتها بالضبط الصفي، كما في دراسة القط (2012). وبعضها تناول جودة إدارة الصف في ضوء الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة، بصفوف التعليم الثانوي، مثل دراسة هدى (2015).

أما الدراسة الحالية، فاهتمت بدراسة مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، وسُبل تفعيلها، وهذا ما اختلفت فيه هذه الدراسة عن الدراسات السابقة، وتحدثت عن الإدارة الصفية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا، ومن وجهة نظر مديري المدارس الأساسية الدنيا، هذا وتُعد هذه الدراسة – بحد علم الباحثة– الأولى من نوعها التي تبحث في سبل تفعيل الإدارة الصفية.

من حيث المنهجية:

استخدمت معظم الدراسات المنهج الوصف التحليلي، كما في دراسة سراي (2013)، ودراسة العبد الله ورضوان (2019)، ودراسة جوليك، ودورموس (**Güleç & Durmuş,2018**)، في حين استخدمت دراسة القط (2012) المنهج الوصفي الارتباطي، ودراسة عون (2013) المنهج الوصفي الاستكشافي المقارن، وهذا ما تختلف عنه الدراسة الحالية، حيث استخدمت الباحثة المنهج المختلط (الكمي، النوعي)؛ للوصول إلى بيانات أكثر دقة، وفهم أعمق لمشكلة الدراسة.

من حيث العينة:

تنوعت العينات المستخدمة في الدراسات السابقة، من حيث الفئة المستهدفة وطبيعتها وحجمها، تضمنت العينات في غالبية الدراسات السابقة فئات، مثل المعلمين (الذكور والإناث) مثل دراسة عون (2013)، ومديري مدارس أساسية عليا، وثانوية مثل دراسة العبد الله ورضوان (2019)، ودراسة هدى (2015)، ومديري مدارس بشكل عام، مثل دراسة خليل (2017)، وهذا ما اختلفت فيه الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، حيث استهدفت مديري المدارس الأساسية الدنيا.

من حيث الأداة:

تشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة، من حيث تبني المقاييس كأدوات للدراسة، كدراسة أحمد وآخرون (**Ahmed et al.,** 2018)، ودراسة مرهون والدوفي (2019)، واختلفت من حيث بعض متغيرات الدراسة، واستخدام المجموعات البؤرية كأداة ثانية للدراسة.

من حيث النتائج:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية، وتحديد صياغة المشكلة، وتحديد أهدافها، وأهميتها، بما يتناسب مع التطور في الدراسات اللاحقة، وتبين من الدراسات السابقة، أن موضوع الإدارة الصفية قد حظي باهتمام الباحثين، بالرغم من اختلاف النتائج، إلا أن جميع الدراسات أجمعت على أهمية الإدارة الصفية، وأنها عملية تحتاج إلى البحث بشكل دائم؛ لمواكبة التطور العلمي والتربوي.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 منهجية الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

4.3 أدوات الدراسة

5.3 صدق الأداة وثباتها

6.3 تصميم الدراسة ومتغيراتها

7.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

8.3 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل منهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وكيفية بناء أدوات الدراسة والتحقق من صدقها، وثباتها، كما ويتضمن إجراءات الدراسة، والمعالجة الإحصائية، التي استخدمت في استخلاص نتائج الدراسة، وتحليلها.

1.3 منهجية الدراسة

اعتمدت الباحثة على المنهج المختلط (الكمي، النوعي)، أي تعدد أدوات جمع البيانات، وتعدد مصادرها، وذلك باستخدام أكثر من منهج، وأكثر من أداة من أدوات جمع البيانات في دراسة الظاهرة، ففي الجانب الكمي، اعتمدت على الاستبانة في جمع البيانات الكمية، وفي الجانب الكيفي اعتمد على المجموعة البؤرية لاستيضاح النتائج الكمية، والحصول على نتائج نوعية، وتزويدنا بمداخل واعدة؛ لفهم الظاهرة بطريقة تأخذ بالاعتبار أراء أفراد العينة.

وقد استخدم هذا المنهج نظراً لملائمته لأغراض الدراسة، وتحقيق أهدافها، وذلك لمعرفة مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدَّنيا للإدارة الصَّفية في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة وسُبل تفعيلها، من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا الحكومية في المحافظات الشمالية للعام 2021/2020، والبالغ عددهم (1132) مديراً ومديرة، والجدول (1.3) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب المديرية، ونوع المدرسة.

الجدول (1.3) توزيع مديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا الحكومية في المحافظات الشمالية حسب المديرية، وجنس المدرسة للعام 2021/2020

المديرية	ذكور	اناث	مختلطة	مجموع
جنين	38	31	29	**98**
جنوب نابلس	15	14	27	**56**
نابلس	43	42	28	**113**
سلفيت	10	10	12	**32**
طولكرم	24	23	27	**74**
قلقيلية	13	14	18	**45**
رام الله والبيرة	34	31	52	**117**
ضواحي القدس	13	10	17	**40**
القدس	9	10	9	**28**
بيت لحم	15	18	44	**77**
يطا	14	10	43	**67**
أريحا	2	3	7	**12**
شمال الخليل	29	27	17	**73**
الخليل	43	54	6	**103**
جنوب الخليل	27	20	67	**114**
قباطية	23	25	9	**57**
طوباس	7	10	9	**26**
المجموع	**359**	**352**	**421**	**1132**

المصدر: قسم التخطيط والإحصاء في الإدارة العامة للتخطيط في وزارة التربية والتعليم للعام 2021/2020

3.3 عينة الدراسة

أما عينة الدراسة، فقد اختيرت كالآتي:

1. عينة الدراسة الاستطلاعية (الاستكشافية)

بعد الانتهاء من صياغة الاستبانة بصورتها الأولية، تم تطبيقها على عينة مكونة من (15) من مديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا الحكومية في المحافظات الشمالية، بحيث قامت الباحثة بتوزيعها على المشتركين من مجتمع الدراسة، وخارج العينة، وذلك من أجل تطوير الاستبانة، وجعلها تحقق أكبر قدر من الدقة، وبهدف التعرف على مدى فهم المبحوثين لفقرات الاستبانة، والكشف عن أي مشاكل تظهر خلال إجراء الدراسة، وفحص إمكانية تطبيقها، والحصول على معلومات متعلقة بصدق الأداة وثباتها، ومن خلال العينة الاستطلاعية، تم احتساب معامل الارتباط، واتضح من خلال نتائج العينة الاستطلاعية، أن معامل الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية جاء أكبر من (.40)، وقورنت بالمعيار المعتمد لقبول الفقرة حسب ما جاء في (Asuero et al., 2006) وتعتبر قيمة معامل الارتباط ضعيفة، إذا كانت أقل من (.30)، وتعتبر متوسطة، إذا تراوحت بين (.30– أقل من أو يساوي .70)، وتعتبر قوية إذا زادت عن (.70)، وبذلك تكون جميع الفقرات مقبولة إحصائيا، مما يؤكد انسجام فقرات الاستبانة مع مجالاتها وعلى صدق البناء.

أما بالنسبة لثبات الأداة لدى العينة الاستطلاعية، فقد اتضح من خلال قيمة معامل كرونباخ ألفا للدرجة الكلية، وللمجالات على أنه أكبر من (.70)، وهذا يؤكد ثبات أداة الدراسة، أي إمكانية الحصول على نفس النتائج في حال تم استخدام نفس الأداة مرة أخرى.

2. عينة الدراسة الفعلية:

كونت عينة الدراسة من (325) من مديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا الحكومية في المحافظات الشمالية، واعتمد على عينة المرحلتين، وهي من ضمن العينات الاحتمالية (العشوائية)، بحيث جرى تقسيم المحافظات الشمالية إلى ثلاث مناطق (شمال، وجنوب، ووسط)، واختيرت مديريتين من كل منطقة، بأسلوب العينة العشوائية البسيطة، (يطا وبيت لحم من الجنوب، ورام الله وأريحا من الوسط، ونابلس وجنين من الشمال)، ثم جرى اختيار العينة من كل مديرية بأسلوب العينة العشوائية الطبقية، وجرى احتساب عينة الدراسة باستخدام معادلة روبيرت ماسون(Mason,2003) ، وفقاً للأساليب والخطوات الإحصائية في اختيار العينة الاحتمالية.

وفيما يأتي وصف لعينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة، علماً بأنه استردت (316) استبانة، تم اختيار (287) استبانة منها صالحة للتحليل الإحصائي.

جدول (2.3): توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية

المتغيرات الديمغرافية	المستوى	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	104	%36
	أنثى	183	%64
المؤهل العلمي	بكالوريوس	217	%76
	ماجستير فأعلى	70	%24
المديرية	يطا	40	14%
	رام الله والبيرة	69	24%
	نابلس	67	23%
	بيت لحم	46	16%
	جنين	58	20%
	أريحا	7	2%
عدد الدورات التدريبية	دورتان فما دون	40	14%
	من 3-5 دورات	64	22%
	أكثر من 5 دورات	183	64%
عدد سنوات الخدمة	5 سنوات فما دون	34	12%
	من 6-10 سنوات	31	11%
	أكثر من 10 سنوات	222	77%

يتبين من خلال الجدول (2.3) أن (64%) من عينة الدراسة من مديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا الحكومية في المحافظات الشمالية هم من الإناث، (76%) منهم يحملون درجة البكالوريوس، (24%) منهم يتبع مديرية رام الله والبيرة، و(20%) مديرية جنين، (16%) مديرية يطا، أما بالنسبة لعدد الدورات التدريبية، يتضح أن (64%) منهم تلقى أكثر من (5) دورات تدريبية، (77%) منهم لديه أكثر من (10) سنوات في الخدمة.

أما المجموعات البؤرية فقد جرى اختيارها بطريقة العينة العشوائية البسيطة.

4.3 أدوات الدراسة

أولاً: الاستبانة

لتحقيق أهداف الدراسة، طورت أداة الدراسة بعد الاطلاع على الأدب التربوي, والدراسات السابقة للإدارة الصفية.

1.4.3 مقياس ممارسة المعلمين للإدارة الصفية

بعد الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة، اعتمد في تطوير مقياس ممارسة المعلمين للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، على عدد من المقاييس الواردة في بعض الدراسات، دراسة خليل (2017)، ودراسة مرهون والدوفي (2019)، ودراسة أبو الخير (2010)، وبعض الأدبيات المرتبطة بالموضوع، حيث يتم تطويره وتقنينه، بما يتلاءم مع أهداف وعينة الدراسة، وطور المقياس بما يتلاءم مع البيئة الفلسطينية، وصيغت جميع الفقرات لهذا المقياس بالاتجاه الإيجابي، وقد استخدم مقياس (Likert) الخماسي لقياس مستوى ممارسة المعلمين للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، وتم تصحيح الفقرات لهذا المقياس على النحو

التالي: (بدرجة كبيرة جداً (5) نقاط، بدرجة كبيرة (4) نقاط، بدرجة متوسطة (3) نقاط، بدرجة قليلة (2) نقطة، بدرجة قليلة جداً نقطة واحدة)، وقد بلغ عدد فقرات هذا المقياس (53) فقرة.

وتوزعت فقرات مقياس ممارسة المعلمين للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة على ستة مجالات على النحو الآتي:

1. التخطيط لإدارة الموقف التعليمي التعلمي، ويضم (10) فقرات.
2. إدارة البيئة الفيزيقية المناسبة، ويضم (5) فقرات.
3. إدارة الموقف التعليمي التعلمي،ويضم (10) فقرات.
4. إدارة المناخ النفسي والاجتماعي المناسب، ويضم (9) فقرات.
5. إدارة الرقابة والانضباط الصّفي، ويضم (10) فقرات.
6. إدارة تقويم الموقف التعليمي التعلمي، ويضم (9) فقرات.

5.3 صدق الأداة وثباتها

قامت الباحثة بفحص صدق الأداة بطريقتين:

1. **صدق المحكمين:** عرضت أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (12) من المتخصصين في العلوم التربوية، والنفسية، والاجتماعية، والملحق (ب) يوضح ذلك. وذلك لمعرفة آرائهم حول فقرات الأداة ومدى وضوحها وقدرتها على قياس أهداف الدراسة. هذا بالإضافة إلى معرفة صحة الفقرات من ناحية سلامة صياغتها وملائمتها للغرض الذي وضعت من أجله، وقد عدلت بعض الفقرات، وحذفت أخرى، وأضيفت فقرات لم تكن موجودة، واعتمدت الملاحظات والتعديلات التي أجمع عليها أكثر من (75%).

2. الصدق بطريقة البناء الداخلي:

للتحقق من صدق بناء المقاييس، استخدم معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقورنت بالمعيار المعتمد لقبول الفقرة حسب ما جاء في اسويرو (Asuero, 2006)، وتعتبر قيمة معامل الارتباط ضعيفة، إذا كانت أقل من (.30)، وتعتبر متوسطة، إذا تراوحت بين (.30– أقل من أو يساوي 70.)، وتعتبر قوية إذا زادت عن (.70). الجدول (4.3) يبين معاملات الارتباط لكل فقرة والدرجة الكلية لمقياس ممارسة المعلمين للإدارة الصفية.

جدول (3.3): معاملات الارتباط لكل فقرة والدرجة الكلية لممارسة المعلمين للإدارة الصفية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.78**	20	.82**	39	.87**
2	.80**	21	.86**	40	.71**
3	.77**	22	.82**	41	.88**
4	.81**	23	.77**	42	.84**
5	.83**	24	.83**	43	.84**
6	.80**	25	.89**	44	.80**
7	.82**	26	.87**	45	.77**
8	.80**	27	.84**	46	.77**
9	.82**	28	.85**	47	.83**
10	.84**	29	.87**	48	.89**
11	.87**	30	.88**	48	.87**
12	.86**	31	.86**	50	.84**
13	.90**	32	.81**	51	.81**
14	.86**	33	.85**	52	.83**
15	.86**	34	.88**	53	.80**
16	.83**	35	.88**		
17	.83**	36	.86**		
18	.85**	37	.87**		
19	.86**	38	.83**		

**** دال إحصائياً عند مستوى (.01)**

يتضح من الجدول (4.3) أن معامل الارتباط للفقرات التابعة لمقياس ممارسة المعلمين للإدارة الصفية تراوح ما بين (.71) للفقرة (40) يتعاون مع المرشد التربوي في مجال تعديل سلوك

الطلبة، و(.90) للفقرة (13)"يحرص على تهوية الغرفة الصفية"، يتضح أن معامل الارتباط لجميع فقرات هذا المقياس قوي وأن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01).

ثبات مقياس ممارسة المعلمين للإدارة الصفية:

يقصد بثبات الأداة إمكانية الحصول على نفس النتائج في حال تم استخدام نفس الأداة مرة ثانية، وللتحقق من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الثبات كرونباخ ألفاCronbach' alpha وذلك حسب مجالات الدراسة، والدرجة الكلية لجميع الفقرات، كما يوضحه الجدول (5.3)

جدول رقم (4.3) معامل ثبات كرونباخ ألفا حسب المجالات والدرجة الكلية لفقرات الأداة

الرقم	المجال	عدد البنود	معامل كرونباخ ألفا (α)	الدلالة
1	**التخطيط لإدارة الموقف التعليمي التعلمي**	10	.92	.00**
2	**إدارة البيئة الفيزيقية المناسبة**	5	.89	.00**
3	**إدارة الموقف التعليمي التعلمي**	10	.95	.00**
4	**إدارة المناخ النفسي والاجتماعي المناسب**	9	.93	.00**
5	**إدارة الرقابة والانضباط الصّفي**	10	.92	.00**
6	**إدارة تقويم الموقف التعليمي التعلمي**	9	.94	.00**
	الدرجة الكلية	**53**	**.98**	**.00****

** **دال إحصائياً عند مستوى (.01)**

يتضح من الجدول (4.3) أن معامل كرونباخ ألفا الكلي لفقرات مقياس ممارسة المعلمين للإدارة الصفية، بلغ (.98) وتراوح معامل الثبات ما بين (.89) لمجال إدارة البيئة الفيزيقية، و(.95) لمجال إدارة الموقف التعليمي، وجميع قيم معامل الثبات دالة إحصائياً عند مستوى (.01)، وهو ما يؤكد وضوح الفقرات والفهم لمضمون الفقرات.

ثانياً– المجموعة البؤرية:

تعتبر المجموعة البؤرية طريقة منهجية من طرق الأسلوب الكيفي في البحث العلمي، تستخدم من أجل جمع معلومات كيفية حول موضوع محدد، من جماعة تجمعها خبرة معينة، وذات اهتمامات مشتركة، من أجل الوصول إلى تصورات جماعية حول موضوع، أو قضية محددة" (أبو سمرة والطيطي، 2019: 108).

استخدمت المجموعة البؤرية في هذه الدراسة لاستيضاح النتائج الكمية، والحصول على فهم أعمق للظاهرة، مع الأخذ بعين الاعتبار أراء أفراد العينة.

هذا وقد بنيت هذه الأداة بالاعتماد على الدراسات السابقة والإطار النظري المرتبطة بموضوع الدراسة، وذلك لتعزيز النتائج الكمية.

صدق أداة المجموعة البؤرية:

تم فحص الصدق لأداة المجموعات البؤرية، بعرضها على مجموعة من المتخصصين في العلوم التربوية والاجتماعية، ملحق (ب)، وذلك لمعرفة آرائهم حول أسئلة الأداة، ومدى وضوحها، وقدرتها على قياس أهداف الدراسة، هذا بالإضافة إلى معرفة صحة الأسئلة من ناحية سلامة صياغتها، وملائمتها للغرض الذي وضعت من أجله، وقد عدلت بعض الأسئلة، واعتمدت الملاحظات والتعديلات التي أجمع عليها أكثر من 75%.

6.3 متغيرات الدراسة

أولاً– المتغيرات المستقلة:

- الجنس: وله مستويان (ذكر، وأنثى).

- المؤهل العلمي: وله مستويان (بكالوريوس، وماجستير فأعلى).
- المديرية: ولها ستة مستويات (يطا، وبيت لحم، ورام الله والبيرة، وأريحا، ونابلس، وجنين).
- عدد الدورات التدريبية: وله ثلاثة مستويات (دورتان فأقل، ومن 3-5 دورات، وأكثر من 5 دورات)
- عدد سنوات الخدمة: وله ثلاثة مستويات (5 سنوات فما دون، ومن 6-10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات).

ثانياً- المتغيرات التابعة:

- مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المُعاصرة.

7.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

نفذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. جمعت البيانات من العديد من المصادر كالكتب، والدراسات السابقة، والنشرات التي تتعلق بموضوع الدراسة.
2. بعد الانتهاء من مراجعة أدوات الدراسة، والتأكد من صدقها، بتنفيذ الدراسة الاستطلاعية للاستبانة على عينة من (15) مديراً ومديرة من مديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا في المحافظات الشمالية من مجتمع الدراسة، وغير مشمولة بالعينة، والتأكد من انتماء الفقرات للمجالات المُعدة، كما جرى عرضهما على (12) من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية.

3. أُعدت أدوات الدراسة بالصورة النهائية، بعد تعديلها بناءً على العينة الاستطلاعية، وملاحظات المحكمين.
4. أخذت موافقة وزارة التربية والتعليم؛ لتوزيع أدوات الدراسة على العينة، وبسبب الأوضاع الصحية التي تمر بها فلسطين بسبب كوفيد-19، صممت استبانة الكترونية تمثل فقرات أداة الدراسة، ووزع الرابط على أفراد عينة الدراسة.
5. جرى استرداد (316) استبانة الكترونياً وبعد تدقيقها إلكترونياً، اعتمدت (287) استبانة جميعها صالحة قابلة للتحليل، وعدم اعتماد (29) استبانة لعدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي.
6. استخدمت الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS25) لتحليل البيانات؛ للإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها.
7. عقدت المجموعات البؤرية وعددها (3) مجموعات، ومرت بإجراءات محددة، وفق ما هو محدد في بند إجراءات تنفيذ المجموعات البؤرية.
8. نوقشت النتائج وفسرت وصولاً إلى التوصيات.

إجراءات تطبيق المجموعة البؤرية

1. تحضير المجموعات البؤرية من مديري المدارس الأساسية الدنيا، وتدريبهم على كيفية استخدام المنصة الإلكترونية والتي جهزت بهدف الإجابة عن أسئلة أداة المجموعات البؤرية.
2. تمت اللقاءات البؤرية لكل من أفراد العينة المشاركين على ثلاث مجموعات وبشكل منفصل وفي أيام مختلفة. حيث تم دعوة (27) مديراً ومديرة، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، في كل مجموعة (9) من مديري المدارس االأساسية الدنيا، حيث تم توزيعهم كما يلي: (9) مديراً ومديرة في المجموعة البؤرية الأولى من منطقة الشمال، وضمت مديريتي نابلس وجنين، و(9) مديراً

ومديرة في المجموعة البؤرية الثانية من منطقة الوسط، وضمت مديريتي رام الله والبيرة وأريحا، و(9) مديراً ومديرة في المجموعة البؤرية الثالثة من منطقة الجنوب، وضمت مديريتي بيت لحم ويطا، ولم يكونوا من ضمن العينة التي وزعت عليهم الاستبانة.

3. جرى عرض شرائح بوربوينت لمدة عشر دقائق حول موضوع الإدارة الصفية.
4. تكليف محرر لكل مجموعة، وأدار نقاش بين أفراد كل مجموعة حول الأسئلة المتعلقة بالمجموعات البؤرية، وعند انتهاء الفترة المحددة لهم، عرض محرر الجلسات ما تم مناقشته، وما الاتفاق عليه، وما اختلف عليه المشاركون خلال النقاشات، وقد تم تسجيل اللقاء باستخدام ميكروسوفت تيمز.
5. دونت الملاحظات، وسجلت نقاشات المديرين، وصنفت حسب مجالات وفقرات الاستبانة.

8.3 المعالجات الإحصائية

استخدمت الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS25)، واستخرجت المعالجات الإحصائية اللازمة وهي:

1. معادلة كرونباخ ألفا Cronbach' alpha؛ لتحديد معامل ثبات مقياس الدراسة.
2. التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الديمغرافية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الأداة.
3. اختبار تحليل التباين الثنائي (Tow Way ANOVA)، لاختبار الفروق المعنوية بين المتوسطات الحسابية، وذلك حسب المتغيرين المستقلين، والتفاعل بينهما.
4. اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، لاختبار الفروق المعنوية بين المتوسطات الحسابية حسب المتغيرات المستقلة أكثر من متغيرين، والتفاعل بينها.

5. اختبار أقل فرق دال إحصائي اختبار (LSD) للمقارنات البعدية؛ لمعرفة دلالة الفروق للمتغيرات المستقلة التي تزيد مستويات متغيراتها عن مستويين.

6. معامل ارتباط (بيرسون Person Correlation) ؛لمعرفة دلالة العلاقة بين الفقرات والمجال التابعة له.

ومن أجل تفسير النتائج اعتمدت المتوسطات الحسابية الموزونة الآتية المعتمدة إحصائياً والخاصة بالاستجابة على الفقرات كالآتي:

- (من 1- أقل من 1.8) مستوى منخفض جداً.
- (من 1.8- أقل من 2.6) مستوى منخفض.
- (من 2.6- أقل من 3.4) مستوى متوسط
- (من 3.4- أقل من 4.2) مستوى مرتفع.
- (4.2 فأعلى) مستوى مرتفع جداً.

وحُسبت الفترات الخاصة بدرجة ممارسة الإدارة الصفية عن طريق قسمة المدى= (5-1=4) على عدد الفترات (5)، تم استخراج طول الفئة (.8)، لذلك نجد أن الفئة الأولى (1- 1.8) بإضافة (0.8) الى الحد الأدنى (1)، ويمكن استخراج باقي الفئات بنفس الطريقة.

أما البيانات الكيفية، فاعتمدت الباحثة الأسلوب الاستقرائي لتحليل البيانات، من خلال تنظيم البيانات، وتصنيفها، والتحقق من النتائج، وكتابة النتائج.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

1.2.4 نتائج الفرضية الاولى

2.2.4 نتائج الفرضية الثانية

3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضا للنتائج الكمية والكيفية، وفقاً لأسئلة الدراسة وفرضياتها.

1.4 نتائج السؤال الأول

ما مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدَّنيا للإدارة الصَّفية في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية؟

للإجابة عن السؤال الأول، استُخدمت المتوسطات الحسابية لكل فقرة، والدرجة الكلية لكل مجال، وعلى الدرجة الكلية عند العينة.

والجدول (1.4) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدَّنيا للإدارة الصَّفية في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية.

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدَّنيا للإدارة الصَّفية في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة.

الرقم في الاستبانة	الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
2	1	إدارة البيئة الفيزيقية المناسبة	4.22	.57	مرتفع جداً
3	2	إدارة تنفيذ الموقف التعليمي التعلمي	4.04	.58	مرتفع
4	3	إدارة المناخ النفسي والاجتماعي المناسب	4.00	.59	مرتفع
1	4	التخطيط لإدارة الموقف التعليمي التعلمي	3.98	.55	مرتفع
6	5	إدارة تقويم الموقف التعليمي التعلمي	3.97	.58	مرتفع
5	6	إدارة الرقابة والانضباط الصّفي	3.95	.57	مرتفع
		الدرجة الكلية	**4.01**	**.52**	**مرتفع**

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (1.4)، أن درجة مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدَّنيا في المدارس الحكومية للإدارة الصفية في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية جاء مرتفعاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (4.01). كما نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (1.4) ترتيب مجالات الإدارة الصفية، فقد حصل مجال "إدارة البيئة الفيزيقية المناسبة"، على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي له (4.22)، والانحراف المعياري (.57)، وبمستوى مرتفع جداً، أما المجال الخامس "إدارة الرقابة والانضباط الصّفي"، فقد حصل على أقل المجالات (متوسطاً حسابياً)؛ إذ حصل على متوسط حسابي (3.95)، وانحراف معياري (.57)، ومستوى مرتفع.

وفيما يلي نستعرض مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدَّنيا في المدارس الحكومية للإدارة الصفية، في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية حسب مجالات الدراسة:

أ) مجال التخطيط لإدارة الموقف التعليمي التعلمي:

والجدول (2.4)، يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمستوى فقرات مجال التخطيط لإدارة الموقف التعليمي التعلمي، والدرجة الكلية.

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات مجال التخطيط لإدارة الموقف التعليمي التعلمي.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
6	يحضر لدروسه جيداً حتى لا يحدث خللاً في ممارساته.	4.15	.72	مرتفع
5	يخطط للدروس بما يعزز الأهداف (المعرفية، والوجدانية، والسلوكية).	4.13	.73	مرتفع
10	يحدد الإجراءات الصفية اللازمة لتحقيق الأهداف المطلوبة.	4.06	.69	مرتفع
9	يراعي في التخطيط الربط بين عناصر التدريس مثل الأهداف والمحتوى والمواد والنشاطات وطريقة العرض.	4.02	.69	مرتفع
2	يحدد احتياجات الطلبة للعمل على تلبيتها.	4.00	.69	مرتفع
7	يحدد الموارد المادية التي تساعده على تحقيق الأهداف العامة للوحدة في الخطة الفصلية.	3.98	.71	مرتفع
8	يحدد الاستراتيجيات التدريسية المناسبة	3.97	.68	مرتفع
4	يشير إلى مصادر المعرفة المختلفة التي تساعد على تنفيذ المحتوى المعرفي للدرس.	3.95	.71	مرتفع
3	يحدد الخصائص النمائية للطلبة.	3.85	.69	مرتفع
1	يحلل المعلم محتوى كل وحدة دراسية في الكتاب المقرر.	3.65	.87	مرتفع
	الدرجة الكلية	**3.98**	**.55**	**مرتفع**

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (2.4)، أن الدرجة الكلية لمستوى مجال التخطيط لإدارة الموقف التعليمي التعلمي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدَّنيا في المدارس الحكومية، في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية جاءت مرتفعة، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.98). كما نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (2.4)، أن الفقرة (6) التي تنص على "يحضر لدروسه جيداً حتى لا يحدث خللاً في ممارساته"، حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (4.15)، والانحراف المعياري (.72)، وبمستوى مرتفع، أما الفقرة (1) " يحلل المعلم محتوى كل وحدة دراسية في الكتاب المقرر"، فهي أقل الفقرات (متوسطاً حسابياً)؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (3.65)، وانحراف معياري (.87)، ومستوى مرتفع.

أما النتائج الكيفية لمجال إدارة التخطيط لإدارة الموقف التعليمي التعلمي، التي جرى الحصول عليها من خلال المجموعات البؤرية، موضحة في الجدول (3.4):

جدول (3.4): النسب المئوية لنتائج المجموعات البؤرية، لمجال إدارة التخطيط لإدارة الموقف التعليمي التعلمي.

الرقم	الفقرة	النسبة المئوية
1-	التخطيط أولى المهام التي يقوم بها المعلم وينعكس على مجمل العملية التعليمية التعلمية.	%98
	لن ينجح المعلم في تخطيطه سواء اليومي أو الفصلي إلا إذا ارتبط باحتياجات الطلبة والمنهج الدراسي.	%92
2-	تلعب الخبرة والدورات التدريبية دوراً هاماً في التخطيط	%90
3-	تحليل المعلم للمحتوى بنفسه يؤثر إيجابياً على خطته وعلى طرق التدريس والوسائل التي يختارها.	%90
4-	تخطيط المعلم يترجم كممارسات في الغرفة الصفية.	%89

نلاحظ من نتائج المجموعات البؤرية الواردة في الجدول(4-3) الفقرة رقم (1)، والتي تنص على أن" التخطيط أولى المهام التي يقوم بها المعلم، وينعكس على مجمل العملية التعليمية التعلمية" قد حظيت بنسبة مئوية (98%)، أما الفقرة رقم (2)، والتي تنص على أن " تلعب الخبرة والدورات التدريبية دوراً هاماً في التخطيط" جاءت بنسبة (90%)، وحصلت الفقرة رقم (3)، والتي تنص على أن "تحليل المعلم للمحتوى بنفسه يؤثر إيجابياً على خطته وعلى طرق التدريس والوسائل التي يختارها"، على نسبة مئوية (90%)، أما الفقرة رقم (4)، والتي تنص على أن "تخطيط المعلم يترجم كممارسات في الغرفة الصفية" قد حصلت على (89%)، حيث علق مديري المدارس أفراد العينة المشاركين في المجموعات البؤرية على ذلك بقولهم أن "التخطيط لا يمكن قياسه بالورق ولكن يترجم على أرض الواقع"، المعلم بدون ما يخطط كيف بدو يعرف يمشي الحصة بنجاح".

مجال إدارة البيئة الفيزيقية المناسبة:

والجدول (4.4)، يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمستوى فقرات مجال إدارة البيئة الفيزيقية المناسبة، والدرجة الكلية.

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات مجال إدارة البيئة الفيزيقية المناسبة

الرقم في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
13	يحرص على تهوية الغرفة الصفية	4.39	.67	مرتفع جداً
15	ينظم جلوس الطلبة داخل الغرفة الصفية بالوضعية المناسبة لعملية التعلم	4.34	.66	مرتفع جداً
14	يهتم بنظافة الغرفة الصفية	4.31	.69	مرتفع جداً
11	يوفر بيئة صفية ملائمة للتعلم	4.12	.68	مرتفع
12	يوظف مصادر التعلم المتنوعة بفعالية لدعم تعلم الطلبة (مختبرات، تكنولوجيا، مواد تعليمية)	3.92	.70	مرتفع
	الدرجة الكلية	**4.22**	**.57**	**مرتفع جداً**

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (4.4)، أن الدرجة الكلية لمستوى مجال إدارة البيئة الفيزيقية المناسبة لدى معلمي المرحلة الأساسية الدَّنيا في المدارس الحكومية في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية جاء مرتفعا جداً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (4.22). كما نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (4.4)، أن الفقرة (13) التي تنص على "يحرص على تهوية الغرفة الصفية"، حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (4.39)، والانحراف المعياري (.67)، وبمستوى مرتفع جداً، أما الفقرة (12) "يوظف مصادر التعلم المتنوعة بفعالية لدعم تعلم الطلبة (مختبرات، تكنولوجيا، مواد تعليمية)"، فهي أقل الفقرات (متوسطاً حسابياً)؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (3.92)، وانحراف معياري (.70)، ومستوى مرتفع.

أما النتائج الكيفية لمجال إدارة البيئة الفيزيقية المناسبة، التي جرى الحصول عليها من خلال المجموعات البؤرية، موضحة في الجدول (5.4):

يوضح الجدول (5.4) النسب المئوية لنتائج المجموعات البؤرية لمجال إدارة البيئة الفيزيقية المناسبة:

الرقم	الفقرة	النسبة المئوية
.1	يوفر المعلم بيئة صفية ممتعة، وجاذبة، وآمنة، وملائمة لتعلم طلبة المرحلة الأساسية الدنيا	%94
.2	بعض المعلمين مبدعين في إدارة البيئة الفيزيقية سواء في تنظيمها أو في توفير مستلزماتها.	%90
.3	التدريب على استخدام واستثمار مصادر التعلم المختلفة وخاصة التكنولوجيا، حاجة دائمة للمعلم .	%90
.4	يتحمل المدير مسؤولية توفير مصادر التعلم وتدريب المعلم على توظيفها.	%80

نلاحظ من نتائج المجموعات البؤرية الواردة في الجدول (5.4) الفقرة رقم (1)، والتي تنص يوفر المعلم بيئة صفية ممتعة، وجاذبة، وآمنة وملائمة لتعلم طلبة المرحلة الأساسية الدنيا قد حظيت بنسبة مئوية (94%)، أما الفقرة رقم (2)، والتي تنص على بعض المعلمين مبدعين في إدارة البيئة الفيزيقية سواء في تنظيمها أو في توفير مستلزماتها. جاءت بنسبة (90%)، وحصلت الفقرة رقم (3)، والتي تنص على أن التدريب على استخدام واستثمار مصادر التعلم المختلفة، وخاصة التكنولوجيا، حاجة دائمة للمعلم (90%)، وحصلت الفقرة رقم (4)، والتي تنص على أن يتحمل المدير مسؤولية توفير مصادر التعلم وتدريب المعلم على توظيفها (80%)، حيث علق أفراد العينة المشاركين في المجموعات البؤرية على ذلك بقولهم، إن "الاهتمام بمناخ الغرفة الصفية هو نقطة البداية للمعلم"، "البيئة الفيزيقية هي مسؤوليتنا ولكن تفعيلها وتوظيفها واستغلالها يكون من خلال المعلم الناجح في العملية التعليمية"، "بعض المعلمين لديهم قدرات إبداعية في توفير مصادر التعلم عندي معلمات يوظفن بلاط الصف في العملية التعليمية".

ب) مجال إدارة تنفيذ الموقف التعليمي التعلمي:

والجدول (6.4)، يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمستوى فقرات مجال إدارة الموقف التعليمي التعلمي، والدرجة الكلية.

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات مجال إدارة الموقف التعليمي التعلمي

الرقم في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
16	يستثمر وقت الحصة الدراسية بفاعلية	4.18	.66	مرتفع
18	يربط التعلم بالمواقف الحياتية	4.14	.70	مرتفع
19	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة	4.12	.72	مرتفع
23	يوظف أساليب التعزيز المناسبة للموقف التعليمي	4.06	.69	مرتفع
24	يثير دافعية الطلبة للتعلم	4.05	.72	مرتفع
25	يستخدم مهارات التواصل الفعال مع الطلبة	4.02	.71	مرتفع
20	يطبق استراتيجيات تدريس فاعلة مناسبة للموقف التعليمي التعلمي	3.99	.66	مرتفع
21	يستخدم أنشطة تعليمية تعلمية تتطلب مشاركة نشطة للطلبة في العملية التعليمية التعلمية	3.98	.72	مرتفع
22	ينوع في الأنشطة الصفية لتوفير فرص التعلم لمختلف المستويات	3.97	.71	مرتفع
17	يوظف استراتيجيات التعلم النشط بفاعلية	3.92	.71	مرتفع
	الدرجة الكلية	**4.04**	**.58**	**مرتفع**

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (6.4)، أن الدرجة الكلية لمستوى مجال إدارة الموقف التعليمي التعلمي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدَّنيا في المدارس الحكومية في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية جاء مرتفعاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (4.04). كما نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (6.4)، أن الفقرة (16) التي تنص على "يستثمر وقت الحصة الدراسية بفاعلية"، حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (4.18)، والانحراف المعياري (.66)،

وبمستوى مرتفع، أما الفقرة (17) "يوظف استراتيجيات التعلم النشط بفاعلية"، فهي أقل الفقرات (متوسطاً حسابياً)؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (3.92)، وانحراف معياري (.71)، ومستوى مرتفع.

أما النتائج الكيفية لمجال إدارة الموقف التعليمي التعلمي، التي جرى الحصول عليها من خلال المجموعات البؤرية، موضحة في الجدول (7.4):

يوضح الجدول (7.4) النسب المئوية لنتائج المجموعات البؤرية، لمجال إدارة الموقف التعليمي التعلمي.

الرقم	الفقرة	النسبة المئوية
1-	إدارة الموقف التعليمي التعلمي تعتمد على شخصية المعلم وعلى استعداده وتحضيره الجيد لذلك الموقف.	%97
2-	يحتاج التحضير للتعلم النشط إلى وقت وجهد ووسائل وأدوات ومعلم نشط.	%95
3-	للخبرة دور كبير في تعديل السلوك غير المرغوب فيه.	%93
4-	تفعيل التعلم النشط في الصف الدراسي يحتاج من المعلم تطبيقه بشكل دائم حتى يصبح ممارسة يومية.	%83

نلاحظ من نتائج المجموعات البؤرية الواردة في الجدول(4-7) الفقرة رقم (1)، والتي تنص على أن إدارة الموقف التعليمي التعلمي بنجاح يعتمد على شخصية المعلم وعلى استعداده وتحضيره الجيد لذلك الموقف قد حظيت بنسبة مئوية (97%)، وحصلت الفقرة رقم (2)، والتي تنص على أن التحضير للتعلم النشط يحتاج إلى وقت وجهد ووسائل وأدوات ومعلم نشط على نسبة مئوية (95%)، أما الفقرة رقم (3)، والتي تنص على أن للخبرة دور كبير في تعديل السلوك غير المرغوب فيه، جاءت بنسبة (93%)، وحصلت الفقرة رقم (4)، والتي تنص على أن تفعيل التعلم النشط في الصف الدراسي، يحتاج إلى تطبيق بشكل دائم في الصف الدراسي، حتى يصبح ممارسة يومية على نسبة (89%)، وعلق البعض على ذلك بقولهم أن، "التعلم النشط بدو معلم نشط" و"بعض المعلمين ما بحبوا يستخدموا التعلم النشط لأن التحضير له بحاجة لوقت وجهد وأدوات وبغلبهم في ضبط الطلاب".

ت) مجال إدارة المناخ النفسي والاجتماعي المناسب:

والجدول (8.4)، يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات مجال إدارة المناخ النفسي والاجتماعي المناسب، والدرجة الكلية.

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمستوى فقرات مجال إدارة المناخ النفسي والاجتماعي المناسب.

الرقم في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
33	يتعامل بموضوعية مع الطلبة	4.16	.69	مرتفع
34	يتقبل مشاعر الطلبة	4.15	.71	مرتفع
32	يتحلى بالصبر في تعامله مع الطلبة	4.09	.71	مرتفع
31	يظهر الثقة بالطلبة	4.05	.70	مرتفع
30	يعمل على زيادة ثقة الطالب بنفسه	4.04	.70	مرتفع
27	يشجع الطلبة على التعبير عن أنفسهم	4.02	.74	مرتفع
29	يفوض بعض المهام البسيطة في إدارة الصف إلى عدد من الطلبة وبالتناوب	3.86	.79	مرتفع
26	يكوِّن مجموعات تعاونية داخل الغرفة الصفية	3.81	.79	مرتفع
28	يُشرِك الطلبة في وضع قوانين لحفظ النظام	3.79	.78	مرتفع
	الدرجة الكلية	4.00	.59	مرتفع

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (8.4)، أن الدرجة الكلية لمستوى مجال إدارة المناخ النفسي والاجتماعي المناسب لدى معلمي المرحلة الأساسية الدَّنيا في المدارس الحكومية في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية جاء مرتفعاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (4.00). كما نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (8.4) أن الفقرة (33)، التي تنص على "يتعامل بموضوعية مع الطلبة"، حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (4.16)، والانحراف المعياري (.69)، وبمستوى مرتفع، أما الفقرة (26)، "يكوِّن مجموعات تعاونية داخل الغرفة الصفية"، فهي أقل الفقرات (متوسطاً حسابياً)؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (3.81)، وانحراف معياري (.79)، ومستوى مرتفع.

أما النتائج الكيفية لمجال إدارة المناخ النفسي والاجتماعي، التي جرى الحصول عليها من خلال المجموعات البؤرية، موضحة في الجدول (9.4):

يوضح الجدول (9.4) النسب المئوية لنتائج المجموعات البؤرية لمجال إدارة المناخ النفسي والاجتماعي.

الرقم	الفقرة	النسبة المئوية
1-	خصوصية المرحلة الأساسية الدنيا تسمح للمعلم إشراك الطلبة في وضع قوانين صفية بشكل محدود.	%96
2-	شخصية المعلم وإيمانه برسالته تؤثر في المناخ النفسي والاجتماعي السائد في الغرفة الصفية إيجابياً أو سلبياً.	%95
3-	المجموعات التعاونية قد تثير بعض الفوضى في الصف وتربك النظام لدى المعلمين غير المتمرسين.	%90
4-	اكتظاظ المنهاج، وضيق الوقت، وعدد الطلبة، ومساحة الصف، وكثرة الأعباء على المعلم قد تعيق توظيف المعلم للمجموعات التعاونية.	%85

نلاحظ من نتائج المجموعات البؤرية الواردة في الجدول(4-9)، أن الفقرة رقم (1) حصلت على نسبة (96%)، والتي تنص على أن خصوصية المرحلة الأساسية الدنيا تسمح للمعلم إشراك الطلبة في وضع قوانين صفية بشكل محدود، وحصلت الفقرة رقم(2) والتي تنص على أن شخصية المعلم وإيمانه برسالته تؤثر في المناخ النفسي والاجتماعي السائد في الغرفة الصفية إيجابياً أو سلبياً على نسبة (95%)، وحصلت الفقرة رقم (3) والتي تنص على أن المجموعات التعاونية قد تثير بعض الفوضى في الصف وتربك النظام لدى المعلمين غير المتمرسين (90%)، وحصلت الفقرة رقم (4)، والتي تنص على أن اكتظاظ المنهاج، وضيق الوقت، وعدد الطلبة، ومساحة الصف، وكثرة الأعباء على المعلم قد تعيق توظيف المعلم للمجموعات التعاونية على نسبة مئوية (85%)، وأشار بعض أفراد المجموعة البؤرية إلى أن " الطالب عندما يصل إلى المدرسة لا ينظر خلفه، وعند مغادرته يشتاق

للمدرسة"، و"حب الطالب للمعلم هو الأساس"، "أكثر قضية تستفزني هي تهميش طالب"، "بعض المعلمين ما بحبوا المجموعات التعاونية لأنهم بفقدوا السيطرة على الطلاب و بتغلبوا في ضبطهم".

ث) مجال إدارة الرقابة والانضباط الصّفي:

والجدول (10.4)، يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمستوى فقرات مجال إدارة الرقابة والانضباط الصّفي، والدرجة الكلية.

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمستوى فقرات مجال إدارة الرقابة والانضباط الصّفي

الرقم في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
38	يوجه الطلبة نحو السلوك المرغوب فيه	4.16	.66	مرتفع
39	يحرص على إعطاء توجيهات سلوكية للطلبة	4.14	.69	مرتفع
44	يتابع تنفيذ المهمات التعليمية التي يكلف بها الطلبة	4.10	.66	مرتفع
43	يقوم بالمعالجة الفردية لبعض حالات خرق النظام في غرفة الصف	3.95	.68	مرتفع
41	يتعاون مع الأسرة لتعديل سلوك أبنائهم	3.89	.74	مرتفع
40	يتعاون مع المرشد التربوي في مجال تعديل سلوك الطلبة	3.87	.87	مرتفع
42	يستخدم لغة الجسد بطريقة فعالة في ضبط سلوك الطلبة	3.87	.79	مرتفع
37	يعمل على توظيف استراتيجيات الانضباط التي تدعم الانضباط الذاتي لدى الطلبة	3.87	.69	مرتفع
36	يستخدم أساليب تعديل سلوك فعالة لمعالجة سلوكيات الطلبة غير المرغوب فيها	3.85	.74	مرتفع
35	يجمع البيانات حول سلوك الطلبة	3.83	.79	مرتفع
	الدرجة الكلية	**3.95**	**.57**	**مرتفع**

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (10.4)، أن الدرجة الكلية لمستوى مجال إدارة الرقابة والانضباط الصّفي، لدى معلمي المرحلة الأساسية الدّنيا في المدارس الحكومية في ضوء

التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية جاء مرتفعاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.95). كما نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (10.4)، أن الفقرة (38) التي تنص عن "يوجه الطلبة نحو السلوك المرغوب فيه"، حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (4.16)، والانحراف المعياري (.66)، وبمستوى مرتفع، أما الفقرة (35) "يجمع البيانات حول سلوك الطلبة"، فهي أقل الفقرات (متوسطاً حسابياً)؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (3.83)، وانحراف معياري (.79)، ومستوى مرتفع.

أما النتائج الكيفية لمجال إدارة الرقابة والانضباط الصّفي، التي جرى الحصول عليها من خلال المجموعات البؤرية، موضحة في الجدول (11.4):

يوضح الجدول (11.4) النسب المئوية لنتائج المجموعات البؤرية لمجال إدارة الرقابة والانضباط الصّفي.

الرقم	الفقرة	النسبة المئوية
1-	تنمية وتعزيز قيم الانضباط الذاتي لدى الطلبة يتم في المرحلة الأساسية الدنيا.	%97
2-	الانضباط الصفي يؤثر على كافة مجالات الإدارة الصفية	%90
3-	المعلم بحاجة إلى امتلاك بعض مهارات المرشد التربوي والتي تمكنه من التعامل مع سلوكيات الطلبة المختلفة.	%90
4-	النظام والانضباط في الغرفة الصفية يشعر الطلبة بالسعادة والراحة النفسية	%90

نلاحظ من نتائج المجموعات البؤرية الواردة في الجدول (11.4) الفقرة رقم (1)، والتي تنص على أن تنمية وتعزيز الانضباط الذاتي لدى الطلبة يتم في المرحلة الأساسية الدنيا، قد حظيت بنسبة مئوية (97%)، وحصلت الفقرة رقم (2)، والتي تنص على أن الانضباط الصفي يؤثر على كافة مجالات الإدارة الصفية على نسبة مئوية (90%)، أما الفقرة رقم (3)، والتي تنص على أن المعلم بحاجة إلى امتلاك بعض مهارات المرشد التربوي، والتي تمكنه من التعامل مع سلوكيات الطلبة المختلفة، جاءت بنسبة (90%)، وحصلت الفقرة (4)، والتي تنص على أن النظام والانضباط في الغرفة الصفية يشعر

الطلبة بالسعادة والراحة النفسية (90%)، وكان من بين تعليقاتهم أن :"يمكن نضبط الصف والطلاب يكونوا كثير مبسوطين، "ضبط الصف بعتمد على شخصية المعلم والاستراتيجيات الي بستخدمها في ضبط طلابه"، "الزيادة في عدد الطلبة يعتبر مشكلة في ضبط الطلبة".

ج) مجال إدارة تقويم الموقف التعليمي التعلمي:

والجدول (12.4)، يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات مجال إدارة تقويم الموقف التعليمي التعلمي، والدرجة الكلية:

جدول (12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمستوى فقرات مجال إدارة تقويم الموقف التعليمي التعلمي

الرقم في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
46	يوظف التقويم الختامي في نهاية الدرس	4.08	.71	مرتفع
45	يوظف التقويم التكويني في أثناء الدرس	4.07	.67	مرتفع
48	يشخص جوانب الضعف لدى الطلبة تمهيداً لمعالجتها	4.02	.67	مرتفع
53	يستمع لمناقشات الطلبة في أثناء قيامهم بنشاطات مشتركة	4.02	.67	مرتفع
52	يوفر تغذية راجعة بناءة لجهود الطلبة	3.99	.71	مرتفع
47	يستخدم استراتيجيات التقويم الأصيل لدعم تعلم الطلبة	3.96	.71	مرتفع
49	يطبق أدوات التقييم التي تتفق مع الموقف التعليمي التعلمي	3.94	.68	مرتفع
50	يوظف نتائج تحليل التقييم لتحسين تعلم الطلبة	3.86	.70	مرتفع
51	يشجع الطلبة على ممارسة التقويم الذاتي	3.76	.78	مرتفع
	الدرجة الكلية	**3.97**	**.58**	**مرتفع**

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (12.4)، أن الدرجة الكلية لمستوى مجال إدارة تقويم الموقف التعليمي التعلمي، لدى معلمي المرحلة الأساسية الدَّنيا في المدارس الحكومية في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية جاء

مرتفعاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.97). كما نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (7.4)، أن الفقرة (46)، والتي تنص على "يوظف التقويم الختامي في نهاية الدرس"، حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (4.08)، والانحراف المعياري (.71)، وبمستوى مرتفع، أما الفقرة (51) "يشجع الطلبة على ممارسة التقويم الذاتي"، فهي أقل الفقرات (متوسطاً حسابياً)؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (3.76)، وانحراف معياري (.78)، ومستوى مرتفع.

أما النتائج الكيفية لمجال إدارة تقويم الموقف التعليمي التعلمي، التي جرى الحصول عليها من خلال المجموعات البؤرية، موضحة في الجدول (13.4):

يوضح الجدول (13.4) النسب المئوية لنتائج المجموعات لمجال إدارة تقويم الموقف التعليمي التعلمي.

الرقم	الفقرة	النسبة المئوية
-1	يساعد التقويم المعلمين في قياس مستوى التقدم والفهم للطلبة.	%96
-2	المعلم الناجح يوظف التقويم بأنواعه خلال الحصة الدراسية.	%95
-3	يتجنب المعلمين عن استخدام التقويم الذاتي في الحصة الدراسية لعدم كفاية الوقت وتركيزهم على إنهاء المادة الدراسية.	%88
-4	صعوبة تقويم آداء طلبة المرحلة الأساسية الدنيا.	%85

نلاحظ من نتائج المجموعات البؤرية الواردة في الجدول(4-13) الفقرة رقم (1)، والتي تنص على أن يساعد التقويم المعلمين في قياس مستوى التقدم والفهم للطلبة، قد حظيت بنسبة مئوية (96%)، وحصلت الفقرة رقم (2)، والتي تنص على أن المعلم الناجح يوظف التقويم بأنواعه خلال الحصة الدراسية على نسبة مئوية (95%)، أما الفقرة رقم (3)، والتي تنص على "تجنب المعلمين عن استخدام

التقويم الذاتي في الحصة الدراسية لعدم كفاية الوقت وتركيزهم على إنهاء المادة الدراسية"، جاءت بنسبة (88%)، وأشار مديري المدارس أفراد العينة المشاركين في المجموعات البؤرية على ذلك بقولهم أن "عملية التقويم مهمة في العملية التعليمية". واتفق ما نسبته 85% على صعوبة تقويم آداء طلبة المرحلة الأساسية الدنيا.

2.4 نتائج السؤال الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية، في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية، في المحافظات الشمالية، تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، وعدد الدورات التدريبية، والمديرية) والتفاعل بينها؟

وللإجابة عن هذا السؤال، جرى فحص الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

1.2.4 نتائج الفرضية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية، في المحافظات الشمالية، تعزى لمتغيرات: الجنس، وعدد الدورات التدريبية، والمديرية، والتفاعل بينها.

استخرجت المتوسطات الحسابية لمدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، وكذلك الانحرافات المعيارية تبعاً لمتغيرات الجنس، وعدد الدورات التدريبية، والمديرية، والتفاعل بينها، واستخدم اختبار تحليل التباين المتعدد لأكثر من متغيرين مستقلتين (MANOVA)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدولين (14.4)، (15.4).

الجدول (14.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية، تبعاً لمتغيرات الجنس، وعدد الدورات التدريبية، والمديرية والتفاعل بينها.

المديرية	عدد الدورات التدريبية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
يطا	دورتان فما دون	ذكر	6	3.80	.45
		أنثى	3	3.20	.72
	من 3-5 دورات	ذكر	4	4.22	.35
		أنثى	5	3.97	.46
	أكثر من 5 دورات	ذكر	12	3.88	.70
		أنثى	10	3.76	.74
رام الله والبيرة	دورتان فما دون	ذكر	4	3.95	.47
		أنثى	6	4.08	.66
	من 3-5 دورات	ذكر	3	3.74	.09
		أنثى	14	4.14	.41
	أكثر من 5 دورات	ذكر	20	3.89	.55
		أنثى	22	3.97	.65
نابلس	دورتان فما دون	ذكر	1	3.62	-
		أنثى	4	3.99	.17
	من 3-5 دورات	ذكر	3	3.99	.84
		أنثى	7	4.16	.47
	أكثر من 5 دورات	ذكر	22	3.88	.50
		أنثى	30	4.01	.41
بيت لحم	دورتان فما دون	ذكر	3	4.25	.39
		أنثى	1	3.91	-
	من 3-5 دورات	ذكر	8	3.94	.45
		أنثى	6	4.07	.28
	أكثر من 5 دورات	ذكر	10	3.60	.51
		أنثى	18	4.01	.39
جنين	دورتان فما دون	ذكر	-	-	-
		أنثى	12	4.26	.34
	من 3-5 دورات	ذكر	1	4.58	-
		أنثى	13	4.30	.45

	أكثر من 5 دورات	ذكر	4	3.69	.47
		أنثى	28	4.35	.45
	أكثر من 5 دورات	ذكر	3	3.89	.31
		أنثى	4	4.00	.68
	من 3-5 دورات	ذكر	6	4.01	.47
		أنثى	3	4.16	.42
أريحا	أكثر من 5 دورات	ذكر	4	3.83	.54
		أنثى	5	4.07	.53

الجدول (15.4): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لاختبار مستوى دلالة الفروق لمدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية، تبعا لمتغيرات الجنس وعدد الدورات التدريبية، والمديرية والتفاعل بينها.

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	مستوى الدلالة
النموذج المعدل	12.58	30	.42	1.66	.02
التقاطع	1520.31	1	1520.31	6031.61	.00
الجنس	.05	1	.05	.19	.67
عدد الدورات التدريبية	1.26	2	.63	2.51	.08
المديرية	1.80	5	.36	1.43	.22
الجنس * عدد الدورات التدريبية	.59	2	.29	1.16	.31
الجنس * المديرية	1.52	5	.31	1.21	.31
عدد الدورات التدريبية * المديرية	1.76	8	.22	.87	.54
الجنس * عدد الدورات التدريبية * المديرية	1.43	7	.21	.81	.58
الخطأ	64.53	256	.25		
الكلي	4690.79	287			

من خلال البيانات الواردة في الجدول (15.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية، في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية، في المحافظات الشمالية، تعزى لمتغيرات: الجنس، وعدد الدورات

التدريبية، والمديرية، والتفاعل بينها، فقد تراوح مستوى الدلالة لها ما بين (.08-.67)، وهذه القيم جميعها أكبر من مستوى الدلالة (.05).

2.2.4 نتائج الفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية، في المحافظات الشمالية، تعزى لمتغيري: المؤهل العلمي وسنوات الخدمة، والتفاعل بينهما.

استخرجت المتوسطات الحسابية لمدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، وكذلك الانحرافات المعيارية، تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخدمة، والتفاعل بينهما، واستخدم اختبار تحليل التباين الثنائي لمتغيرين مستقلتين (Two Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدولين (16.4)، (17.4).

الجدول (16.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية، تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتفاعل بينهما

المؤهل العلمي	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بكالوريوس	5 سنوات فما دون	26	4.07	.57
	من 6-10 سنوات	29	4.19	.47
	أكثر من 10 سنوات	162	4.00	.48
ماجستير فأعلى	5 سنوات فما دون	8	4.45	.46
	من 6-10 سنوات	2	4.06	.22
	أكثر من 10 سنوات	60	3.87	.58

الجدول (17.4): نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) لاختبار مستوى دلالة الفروق لمدى ممارسة الإدارة الصفية، تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة والتفاعل بينهما.

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	مستوى الدلالة
النموذج المعدل	3.86	5	.77	2.96	.01
التقاطع	842.02	1	842.02	3229.94	.00
المؤهل العلمي	.02	1	.02	.07	.79
سنوات الخدمة	2.46	2	1.23	4.72	**.01
المؤهل العلمي * سنوات الخدمة	1.40	2	.70	2.68	.07
الخطأ	73.25	281	.26		
المجموع الكلي	4690.79	287			

****دال عند مستوى (α≤.01).**

***دال عند مستوى (α≤.05).**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (17.4)، نقبل الفرضية الصفرية بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي والتفاعل بين المؤهل العلمي وسنوات الخدمة، بمعنى، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α≤.05) في متوسطات مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية، في المحافظات الشمالية، تعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي، والتفاعل ما بين المؤهل العلمي وسنوات الخدمة، فقد تراوح مستوى الدلالة لهما ما بين (.07- .79)، وهذه القيم جميعها أكبر من مستوى الدلالة (.05..).

من جهة أخرى نرفض الفرضية الصفرية، تبعاً لمغير سنوات الخدمة، بمعنى، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α≤.05) في متوسطات مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية، في المحافظات الشمالية، تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.

وللتعرف إلى مواطن الفروق لمدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة، وتحديد وجهتها، فقد أُستخدم اختبار أقل فرق دال إحصائي (LSD)، للمقارنات البعدية، وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول (18.4).

جدول (18.4): اختبار أقل فرق دال إحصائي (LSD)، للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة

المجال	سنوات الخدمة (أ)	سنوات الخدمة (ب)	الفرق بين المتوسطات الحسابية
الدرجة الكلية	5 سنوات فما دون	أكثر من 10سنوات	.19646*
	من 6-10 سنوات	أكثر من 10سنوات	.22312*

***دال عند مستوى (α≤.05).**

يشير الجدول (18.4) إلى أن الفروق بين متوسطات مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة كانت لصالح من لديهم خدمة 5 سنوات فما دون وكذلك من 6-10 سنوات.

3.4 نتائج السؤال الثالث

ما أهم سُبل تفعيل الإدارة الصفية في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة لدى معلمي المرحلة الأساسية الدَّنيا في المدارس الحكومية، من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية؟

ولبيان سُبل تفعيل الإدارة الصفية في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة لدى معلمي المرحلة الأساسية الدَّنيا في المدارس الحكومية، من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية، جرى فرز النتائج وتحليلها، واستخلاص النتائج التي أجمع عليها أكثر من (75%)، والجدول (19.4) يوضح ذلك:

الجدول (19.4): النسبة المئوية لسُبل تفعيل الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدَّنيا في المدارس الحكومية، من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية.

الرقم	الفقرة	النسبة المئوية
-1	تقليل عدد الطلبة في صفوف المرحلة الأساسية الدنيا حتى يتسنى للمعلم تطبيق استراتيجيات التدريس المختلفة بفاعلية.	%96
-2	تشجيع المعلمين على استخدام استراتيجيات تدريس حديثة تتناسب والمحتوى والخصائص النمائية للطلبة واحتياجاتهم والفروق الفردية.	%95
-3	الاستفادة من خبرات تجارب الزملاء من المعلمين في إدارتهم لصفوفهم الدراسية من خلال الحصص التبادلية وحلقات النقاش.	%95
-4	استخدام استراتيجيات وأنشطة متنوعة تجذب انتباه الطالب وتحفزه وتفعل دوره وخاصة استراتيجيات التعلم النشط.	%95
-5	أن يمتلك المعلم المهارة في التشخيص والمعالجة لسلوكيات الطلبة.	%93
-6	استمرارية الدورات التدريبية لتفعيل الإدارة الصفية للمعلمين والمدراء في جميع مراحل خدمتهم.	%93
-7	أن يكون المعلم واسع الاطلاع مواكباً لكل ما هو جديد في الإدارة الصفية واستراتيجيات التدريس الحديثة.	%93
-8	العمل على تطوير نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف في إدارة المعلمين لصفوفهم الدراسية، من قبل المؤسسة التربوية منذ بداية الخدمة.	%93
-9	تحويل المعلم خطته لممارسات داخل الغرفة الصفية.	%93
-10	إثارة الدافعية الذاتية لدى الطلبة وتفعيل روح التعاون والمنافسة الإيجابية بينهم من خلال الأنشطة التعاونية.	%90
-11	تدريب المعلم على كيفية توظيف التكنولوجيا بفاعلية في الصف الدراسي.	%90
-12	مساعدة المعلم على إعداد بيئة صفية آمنة وجاذبة لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا.	%90
-13	تعميم التجارب الناجحة في الإدارة الصفية سواء بتصوير حصصهم، أو بنشر تجاربهم أو مقترحاتهم.	%89
-14	أن تكون خطة المعلم مرنة قابلة للتعديل كلما اقتضت الحاجة.	%89
-15	إشراك الطلبة في وضع القوانين الصفية بما يتناسب مع المرحلة الأساسية الدنيا.	%87
-16	استخدام الاتفاقيات والعقود والتعزيز بأنواعه لحفظ النظام وتحقيق الانضباط الصفي.	%87
-17	إن يدرب المعلم نفسه على إدارة الوقت.	%86
-18	التعاون مع الاسرة والادارة في المدرسة من أجل تعديل السلوكيات للأفضل.	%85
-19	تفعيل نظام المساءلة للمعلم لتحقيق إدارة صفية فعالة.	%85
-20	أن يستخدم المعلم استراتيجيات التقويم بأنواعه بفاعلية، ويدرب طلبته على التقويم الذاتي.	%80
-21	أن يُفَعِّل المعلم استخدامه للغة الجسد ونبرة الصوت.	%80
-22	وجود مخطط ذهني جيد، فالمعلم المنظم يخطط لكل خطوة بكل دقة، وقبل البدء فيها	%80

يبين الجدول (19.4) مجموعة من سُبل تفعيل الإدارة الصفية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري المدارس الأساسية الدنيا، فاتفق حوالي 96% على ضرورة تقليل عدد الطلبة في صفوف المرحلة الأساسية الدنيا، حتى يتسنى للمعلم تطبيق استراتيجيات التدريس المختلفة بفاعلية، وحوالي 95% من أفراد المجموعة أن على المعلمين استخدام استراتيجيات تدريس حديثة، تتناسب والمحتوى والخصائص النمائية للطلبة واحتياجاتهم، والفروق الفردية، والاستفادة من خبرات وتجارب الزملاء من المعلمين في إدارتهم لصفوفهم الدراسية من خلال الحصص التبادلية، وحلقات النقاش، بالإضافة إلى استخدام استراتيجيات وأنشطة متنوعة تجذب انتباه الطالب، وتحفزه، وتفعل دوره وخاصة استراتيجيات التعلم النشط.

وأجمع مديرو المدارس بنسبة 93%، يمتلك المعلم المهارة في التشخيص والمعالجة، لسلوكيات الطلبة، وعلى ضرورة استمرارية الدورات التدريبية؛ لتفعيل الإدارة الصفية للمعلمين والمديرين، في جميع مراحل خدمتهم، أن يكون المعلم واسع الاطلاع، مواكباً لكل ما هو جديد في الإدارة الصفية، واستراتيجيات التدريس الحديثة، العمل على تطوير نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف في إدارة المعلمين لصفوفهم الدراسية، من قبل المؤسسة التربوية منذ بداية الخدمة.

وأشار ما نسبته 90% من أفراد العينة المشاركين، إلى إثارة الدافعية الذاتية لدى الطلبة، وتفعيل روح التعاون والمنافسة الإيجابية بينهم، من خلال الأنشطة التعاونية، وعلى مديري المدارس مساعدة المعلم على إعداد بيئة صفية آمنة، وجاذبة لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا، وتدريب المعلم على كيفية توظيف التكنولوجيا بفاعلية في الصف الدراسي.

وبنسبة 89% من أفراد العينة، أشاروا إلى ضرورة تعديل جلوس الطلاب بما يتلاءم والهدف التعليمي مما يؤدي إلى زيادة جذب انتباههم، وتعميم التجارب الناجحة في الإدارة الصفية، سواء بتصوير حصصهم، أو بنشر تجاربهم، أو مقترحاتهم، وأن تكون خطة المعلم مرنة، قابلة للتعديل كلما اقتضت الحاجة.

واتفق ما نسبته 87% بضرورة إشراك المعلم لطلبته في وضع القوانين الصفية، واستخدام الاتفاقيات، والعقود، والتعزيز بأنواعه؛ لحفظ النظام،وتحقيق الانضباط الصفي، وإن يدرب المعلم نفسه على إدارة الوقت.

وأشار ما نسبته85 % إلى ضرورة التعاون مع الأسرة والادارة في المدرسة؛ من أجل تعديل السلوكات للأفضل، وإلى تفعيل نظام المساءلة للمعلم؛ لتحقيق إدارة صفية فعالة.

واقترح ما نسبته 80%، أن يستخدم المعلم استراتيجيات التقويم بأنواعه بفاعلية، ويدرب طلبته على التقويم الذاتي، تفعيل استخدام المعلم للغة الجسد، ونبرة الصوت في ضبط سلوكات الطلبة، ووجود مخطط ذهني جيد، فالمعلم المنظم يخطط لكل خطوة بكل دقة، وقبل البدء فيها.

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

1.5 تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشته

2.5 تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشته

1.2.5 تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

2.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

3.5 تفسير نتائج السؤال الثالث ومناقشته

4.5 التوصيات والمقترحات

الفصل الخامس

تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها

تضمن هذا الفصل تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها، من خلال أسئلتها وما انبثق عنها من فرضيات، وذلك بمقارنتها بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة، وصولاً إلى التوصيات والمقترحات التي يمكن تقديمها في ضوء النتائج.

1.5 تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشته

ما مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية؟

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة، على مقياس مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدَّنيا للإدارة الصَّفيّة في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة مرتفعة، وبمتوسط حسابي كلي (4.01) وانحراف معياري (0.52)، وذلك بناءً على نتائج الاستبانة التي تم أخذها من مديري المدارس، وتراوحت المتوسطات الحسابية لجميع المجالات، ما بين مرتفعة ومرتفعة جداً.

وأتفقت هذه النتيجة مع آراء مديري المدارس في المجموعات البؤرية، والتي أجمعوا فيها على أن مدى ممارسة معلميهم للإدارة الصفية مرتفعة، حيث قالت إحدى المديرات" معلماتي كلهم ممتازات". وتناسبت أيضاً في مجال البيئة الفيزيقية، والتي حصلت على تقدير مرتفع، من قبل جميع أفراد العينة، وأشاروا إلى أن توفير مصادر التعلم، يعتبر ضمن مسؤوليات المدير، ولكن توظيفها مسؤولية المعلم، واعتبرت المجموعات البؤرية، أن مجال التخطيط لإدارة الموقف التعليمي

التعلمي، هو المجال الذي يحتاج المعلم فيه إلى تمكين، وتطوير، بشكل دائم ومستمر، وقد عزا المشاركون ذلك إلى أن التخطيط أولى خطوات المعلم في صياغة العملية التعليمية التعلمية داخل الغرفة الصفية، والتي تنعكس على بقية المجالات إيجاباً أو سلباً.

وتعزى هذه النتيجة المرتفعة، إلى توجهات وزارة التربية والتعليم، لتدريب وتمكين مديري ومعلمي هذه المرحلة، وتطوير مهاراتهم في مجالات الإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، مما انعكس إيجابياً على الإدارة الصفية، وتعتبر أيضاً هذه النتيجة انعكاساً؛ لانفتاح المعلمين الفلسطينيين على العالم، بسبب التقدم التكنولوجي، والذي سهل عليهم الحصول على المعلومات، والاطلاع على تجارب وخبرات الآخرين، والاستفادة منها في تطوير مهاراتهم، وقدراتهم في مجالات الإدارة الصفية، ولا يمكن تجاهل تأثير الفئة العمرية، ومديريها ومعلميها، والذين غالبيتهم من الإناث، على هذه النتيجة، وهذا ما أظهرته النتائج في جدول (2.3).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة رضوان والعبدالله (2020)، ونتائج دراسة مرهون والدوفي (2019)، ونتائج دراسة محمد، وعوض الله (2018) ودراسة الرواضية (2020).

واختلفت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة الشهري وقطب (2018)، حيث بينت نتائج هذه الدراسة أن كفايات الإدارة الصفية للمعلمين، تتوفر لديهم بدرجة متوسطة، وبحاجة للتمكين، ودراسة اكين ويلدريم (Akin &Yildirim, 2019)، التي أظهرت نتائجها، وجود مشاكل في إدارة المعلمين لصفوفهم الدراسية، وخاصة فيما يتعلق في البيئة المادية، والتخطيط.

وبينت النتائج أيضاً، أن مجالات مقياس درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدَّنيا للإدارة الصَّفيّة، في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة في المحافظات الشمالية، من وجهة نظر مديري المدارس، جاءت مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية كالآتي:

جاء مجال إدارة البيئة الفيزيقية المناسبة بالمرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي مرتفع جداً (4.22)، وقد تعزى هذه النتيجة لإدراك أفراد العينة، لأهمية إدارة البيئة الفيزيقية، وتأثيرها المباشر على العملية التعليمية التعلمية، ودورهم كمديري مدارس في تفعيلها؛ لأنها تخضع لرقابتهم ومتابعتهم، هذا وقد حظيت الفقرة رقم (14) في هذا المجال على أعلى متوسط حسابي (4.39)، والتي تنص على "أن يحرص المعلم على تهوية الغرفة الصفية"، وحظيت الفقرة رقم (11) على أقل متوسط حسابي (3.92)، والتي تنص على "أن يوظف المعلم مصادر التعلم المتنوعة بفاعلية، لدعم تعلم الطلبة (مختبرات، تكنولوجيا، مواد تعليمية)"، وهذا يتناسب مع آراء المجموعات البؤرية، التي أقرت بأن توفير المصادر التعليمية مسؤوليتهم ، ولكن تفعيلها وتوظيفها هي مسؤولية المعلم، بقولهم " احنا مش موجودين معه بالصف، بنقدر ننصحه وما بنقدر نجبره ".

و تعزى هذه النتيجة، إلى أن التهوية والإضاءة، أولى المهام التي يقوم بها المعلم عند دخوله الغرفة الصفية، إضافةً إلى أن مديري المدارس، يشاركون المعلمين بعض المسؤوليات في تنظيم البيئة الفيزيقية، فتوفير مصادر التعلم من مسؤولياتهم، أما توظيفها فمن مسؤوليات المعلم، ويعود ذلك، إلى أن مديري المدارس يستشعرون حاجة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا المستمرة إلى الدعم، والمساندة، والتمكين في كيفية تفعيل استخدام مصادر التعلم.

وأتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة القط (2012)، ودراسة الزهراني وآخرون، (2018)، ودراسة الرواضية (2020). واختلف مع بعض نتائج دراسة اكين ويلدريم (Akin&Yildirim, 2019)، التي أظهرت نتائجها، وجود مشاكل في إدارة المعلمين لصفوفهم الدراسية، وخاصة فيما يتعلق في البيئة المادية.

أما مجال **إدارة تنفيذ الموقف التعليمي التعلمي**، فقد جاء بالمرتبة الثانية، وحصل على متوسط حسابي مرتفع (4.04)، وتعزى هذه النتيجة، إلى أن مديري المدارس يعطون أولوية كبيرة لتنظيم المعلم لخطوات الموقف التعليمي التعلمي، من بدايته، واستعراض أهدافه، واستكشاف الخبرات السابقة، مروراً بالخبرات الجديدة، لغاية إغلاق الموقف التعليمي.

وحظيت الفقرة رقم (16) على أعلى متوسط حسابي (4.18)، والتي تنص على أن" يستثمر المعلم وقت الحصة بفاعلية"، وحظيت الفقرة رقم(17) على أقل متوسط حسابي(3.92)، والتي تنص على أن "يوظف المعلم استراتيجيات التعلم النشط بفاعلية".

وهذا بدوره انسجم مع آراء المجموعات البؤرية، والتي أفادت بأن مدى النجاح في الغرفة الصفية، يختلف من معلم لآخر، ومن موقف تعليمي لآخر، فالحاجة للتدريب مستمرة، ولا تتوقف في توظيف استراتيجيات التدريس المتنوعة، وخاصة استراتيجيات التعلم النشط؛ لملائمتها وطبيعة المرحلة العمرية، وأفادوا أيضاً، بأن المعلم يتعرض لضغوطات كثيرة، تعيق توظيفه لاستراتيجيات التعلم النشط، كالوقت، وأعداد الطلبة في الصف الدراسي، واكتظاظ المنهج الدراسي، وقلة توفر الأدوات والوسائل اللازمة.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين يقومون بإجراءات الحصة الدراسية، ويستثمرون وقت الحصة كاملاً، ولكن ليس بالضرورة أنهم يستخدمون استراتيجيات تدريس حديثة، والتي قد يواجه المعلمون بعض المعيقات أثناء تطبيقها، كالتدريب، واكتظاظ المنهج الدراسي، وقلة توفر المواد الأدوات، وعدم كفاية الوقت المخصص للحصة الدراسية، والتدريب العملي المناسب، والمتابعة الدائمة من قبل مديري المدارس والمشرفين التربويين.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة مرهون والدوفي (2018)، ونتائج ودراسة محمد وعوض الله (2018)، ومع دراسة أوزين ويلدريم (Özen,& Yildirim, 2019)، التي أظهرت أن المعلمين ما زالوا متمسكين بأساليب تدريس قديمة في إدارة صفوفهم الدراسية.

أما **مجال إدارة المناخ النفسي والاجتماعي** فجاء بالمرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي مرتفع (4.00)، وتعزى هذه النتيجة، لوعي أفراد العينة لأهمية توفير المناخ الصفي المناسب، والذي تسوده علاقات إنسانية سوية، ما يجعل كل طالب في الغرفة الصفية يشعر بأنه عضو في مجموعة متآلفة متحابة، ويشجع على التفاعل والذي يتمثل في العلاقات الناشئة بين المعلم وطلبته، ويتضح من خلال النتائج وبناءً على استجابات مديري المدارس، أن المتوسطات الحسابية لجميع فقرات هذا المجال، جاءت مرتفعة، وحظيت الفقرة رقم (33) على أعلى متوسط حسابي (4.16)، والتي تنص على أن يتعامل المعلم مع الطلبة بموضوعية، وحظيت الفقرة رقم (26) على أقل متوسط حسابي (3.81)، والتي تنص على "أن يُشرِك المعلم طلبته في وضع قوانين لحفظ النظام"، وهذا بدوره يتناسب مع آراء المجموعات البؤرية والتي أفادت بضرورة إعطاء الطالب مجالاً للتعبير عن نفسه، والتفاعل، والمشاركة في مهمات مختلفة، ضمن قوانين صفية يتم وضعها بمشاركة الطلبة، يراعي فيها المعلم الخصائص النمائية لدى الطلبة.

ويعود ذلك إلى أن مديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا، يأخذون بعين الاعتبار خصوصية المرحلة الأساسية الدنيا، حيث أن معلميها متخصصين في تدريسها، ويمارسون جملة من الممارسات التدريسية البعيدة عن التحيز في التعامل مع طلبة هذه المرحلة، ولكن يستشعر أفراد العينة مديري المدارس الأساسية الدنيا، حاجة المعلمين؛ للتمكين في كيفية إشراك طلبة المرحلة

الأساسية الدنيا، في وضع القوانين الصفية لحفظ النظام، وذلك لأهميتها في تحقيق الانضباط الذاتي لدى الطلبة، فعندما يتم إشراك الطلبة في وضع القوانين يكونوا أكثر حرصاً على الالتزام بها.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج محمد وعوض الله (2018)، ودراسة ايغبيرغ (Egeberg, 2019)، التي أكدت على أن مديري الصفوف الدراسية الفعّالين، يبنون علاقات إيجابية مع طلابهم، وذلك من خلال معاملة جميع الطلبة باحترام عند التعامل معهم يشكل فردي، أو بشكل جماعي.

أما **مجال التخطيط لإدارة الموقف التعليمي التعلمي** فجاء بالمرتبة الرابعة، وبمتوسط حسابي مرتفع (3.98)، وتعزى هذه النتيجة للاهتمام الذي يوليه أفراد عينة الدراسة لهذا المجال، فالإعداد اليومي، والفصلي والسنوي يمثل المرآة التي من خلالها يتابع المدير معلميه، ولكن بالرغم من هذه النتيجة المرتفعة إلا أنه جاء في المرتبة الرابعة، لِيُظْهِر توجهات أفراد العينة لحاجة المعلمين الدائمة إلى تمكين في مجال التخطيط، فيعتبر التخطيط أول المهام الإدارية للمعلم، فوجود أي خلل في هذا الجانب سينعكس على مختلف جوانب العملية الإدارية الصفية برمتها.

وهنا توافقت آراء المجموعات البؤرية مع هذه النتيجة، التي أظهرت أن عملية تحضير الدروس محل اهتمام مديري المدارس، حيث اعتبروا أن التهيئة الذاتية للمعلم عن طريق التخطيط اليومي الفصلي، أساس نجح المعلم في تحقيق أهدافه، في حين يكون تحليل المحتوى ضمن مسار التخطيط، في حال كان المعلم على قناعة بأهميته، ويجيد تحليل المحتوى بنفسه.

ويتضح من خلال النتائج، وبناء على استجابات مديري المدارس، أن المتوسطات الحسابية لكافة فقرات مجال التخطيط لإدارة الموقف التعليمي التعلمي مرتفعة، وحظيت الفقرة رقم (6) على أعلى متوسط حسابي (4.15)، والتي تنص على أن "يحضر المعلم لدروسه جيداً حتى لا يحدث

خللاً في ممارساته، وحظيت الفقرة رقم (1) على أقل متوسط حسابي (3.65)، والتي تنص على أن "يحلل المعلم محتوى كل وحدة دراسية في الكتاب المقرر".

وتعزى هذه النتيجة، إلى أنها تعكس اهتمام مديري المدارس ومتابعتهم، والذي يركز على تحضير الدروس، ومتابعته بشكل يومي، أما بالنسبة لتحليل المحتوى فيتم متابعته من قبلهم مرة واحدة، وفي بداية العام الدراسي، وقد يواجه المعلم صعوبات في تحليل المحتوى، وقد لا يكون مدركاً لأهمية تحليل المحتوى في استخلاص ما يتضمنه من مهارات، وقدرات، وأساليب تقويم وغيرها.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة حسن وأحمد (2016)، ودراسة محمد وعوض الله (2018)، ونتائج دراسة علي وياسين (2018)، واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة اكين ويلدريم (Akin,Yildirim, 2019) التي أظهرت نتائجها وجود مشاكل في إدارة المعلمين لصفوفهم الدراسية، وخاصة فيما يتعلق في التخطيط.

وجاء في المرتبة الخامسة **مجال إدارة تقويم الموقف التعليمي التعلمي**، وبمتوسط حسابي مرتفع (3.97)، ويعود ذلك إلى الأهمية الكبرى لهذا المجال لدى المؤسسة التربوية بشكل عام، ومديري المدارس والمعلمين بشكل خاص، فيعد التقويم جزءاً أساسياً في العملية التعليمية التعلمية، لأهميته في تحديد ما يتحقق من الأهداف التعليمية التي يتوقع انعكاسها إيجابياً على المتعلمين والعملية التربوية، إلا أن هذا المجال جاء في المرتبة ما قبل الأخيرة، وقد يعزى ذلك للحاجة الدائمة لتطوير قدرات المعلمين، ومهاراتهم في مجال إدارة تقويم الموقف التعليمي التعلمي.

ويتضح من خلال النتائج وبناءً على استجابات أفراد العينة، أن المتوسطات الحسابية لجميع فقرات مجال إدارة تقويم الموقف التعليمي التعلمي مرتفعة، وحظيت الفقرة رقم (46) على

أعلى متوسط حسابي (4.08)، والتي تنص على "أن يوظف المعلم التقويم الختامي في نهاية الدرس"، وحظيت الفقرة رقم(51) على أقل متوسط حسابي (3.76)، والتي تنص على "أن يشجع الطلبة على ممارسة التقويم الذاتي".

وهذا بدوره انسجم مع آراء المجموعات البؤرية، والتي أفادت بأنه يجب تركيز برامج تدريب المعلمين على كيفية تدريب الطلبة على ممارسة التقويم الذاتي، الذي يقدم بدوره للطلبة تغذية راجعة عن مدى تقدمهم، وأشاروا إلى صعوبة تقويم آداء طلبة المرحلة الأساسية الدنيا.

وتعزى هذه النتيجة إلى مدى أهمية التقويم الختامي بالنسبة لمديري المدارس، فيعبر عن النتاجات ومدى تحقق الأهداف، التي وضعها المعلم، ويقدم تغذية راجعة عن فعالية المنهج الدراسي، ومدى مناسبته للمرحلة العمرية، ويعود ذلك لإيمان مديري المدارس المطلق بالتقويم الختامي كوسيلة لتقويم أداء الطلبة، والتأكد من مدى تحقق الأهداف، بالإضافة إلى ذلك، يستشعر أفراد العينة، حاجة المعلمين إلى امتلاكهم المهارة في تمكين طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من ممارسة التقويم الذاتي، بما يتناسب والمرحلة العمرية، والذي يساهم في منحهم دورًا رائدًا في تعليمهم، مع الأخذ بعين الاعتبار أن الطلاب يكونون أكثر قدرة على التقويم الذاتي، عندما يعرفون التوقعات، والمتطلبات، والمعايير المحددة المطلوبة منهم بشكل دقيق وواضح.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة محمد وعوض الله (2018)، واختلفت مع دراسة هدى(2015)، فجاءت ممارسات المعلمين منخفضة في مجال التقويم، وخاصة التقويم الذاتي.

أما مجال **إدارة الرقابة والانضباط الصفي**، فقد حصل هذا المجال على متوسط حسابي مرتفع (3.95)، وقد يعود ذلك لأهمية إدارة الرقابة والانضباط الصفي، في تحقيق إدارة صفية فاعلة، وذلك من خلال كل ما يقوم به المعلم من إجراءات صفية، وتعليمات وقوانين واضحة، وأساليب محفزة، ومشوقة، وجاذبة لانتباه الطلبة، وهنا ظهرت أهمية امتلاك المعلم الوعي الكامل

بكل ما يخص مجال عمله، مما يساعده في اتخاذ قرارات مناسبة في المواقف الصفية التي يواجهها في داخل الغرفة الصفية، إلا أن وجود هذا المجال في المرتبة الأخيرة مقارنة بالمجالات الأخرى، ويعزى إلى إدراك أفراد العينة إلى الحاجة الدائمة، لتمكين المعلمين من مهارات الرقابة والانضباط الصفي، منطلقين من أن هذا المجال يُعَد معياراً لنجاح العملية التعليمية التعلمية، بمعنى، أنه لا يمكن أن يحدث تعلم في صف تعمه الفوضى، لارتباطه الوثيق بتوظيف المعلم لاستراتيجيات الانضباط التي تدعم الانضباط الذاتي، وبالنسبة لفقرات هذا المجال، اتضح من خلال النتائج أن المتوسطات الحسابية لغالبية فقرات مجال إدارة الرقابة والانضباط الصفي جاءت مرتفعة، وحظيت الفقرة رقم (38) على أعلى متوسط حسابي (4.16)، والتي تنص على أن يوجه المعلم الطلبة نحو السلوك المرغوب فيه، وحظيت الفقرة رقم(35) على أقل متوسط حسابي (3.83)، والتي تنص على أن يجمع بيانات حول سلوك الطلبة.

وهذا توافق مع آراء المجموعات البؤرية، التي أقرت أن المعلم لا يستطيع توجيه الطالب نحو السلوك المرغوب فيه دون الحصول على معلومات عن هذا الطالب، بالإضافة إلى ضرورة امتلاك المعلم بعض المهارات الإرشادية، التي تمكنه من حل المشكلات السلوكية لدى الطلبة.

ونلاحظ من خلال هذه النتيجة، اهتماماً من قبل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، بتوجيه طلبتهم نحو السلوك المرغوب فيه، وذلك كجزء من مهمتهم التربوية إلى جانب التعليم، لكن جمع البيانات حول سلوك الطلبة يحتاج إلى وقت وجهد، قد لا يتوفر للمعلم في ظل اكتظاظ المنهج الدراسي، وعدم كفاية الوقت، بالإضافة إلى أن هذا الجانب مسؤوليته مشتركة ما بين المعلم والمرشد التربوي في المدرسة، لذا قد يعتمد المعلم على المرشد في جمع البيانات حول سلوكيات الطلبة.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة أبو الخير (2010)، ونتائج دراسة الشهري وقطب (2018)، ودراسة نيجلر (Nagler, 2015)، واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة

القط (2012)، والتي أظهرت أن درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للضبط الصفي جاءت متوسطة، واختلفت مع بعض نتائج دراسة اكين ويلدريم (Yildirim & Akinm, 2019)، التي أظهرت نتائجها وجود مشاكل في إدارة المعلمين لصفوفهم الدراسية، وخاصة فيما يتعلق في إدارة سلوك الطلاب.

2.5 تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشته

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية، في المحافظات الشمالية، تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، وعدد الدورات التدريبية ، والمديرية) والتفاعل بينها؟

1.2.5 تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية، في المحافظات الشمالية، تعزى لمتغيرات: الجنس، وعدد الدورات التدريبية والمديرية، والتفاعل بينها.

وأظهرت النتائج، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية، في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية، في المحافظات الشمالية، تعزى لمتغيرات: الجنس، وعدد الدورات التدريبية، والمديرية، والتفاعل بينها.

وتعزى هذه النتيجة إلى إدراك مديري المدارس الأساسية الدنيا، الذكور والإناث، لأهمية الدورات التدريبية، في اكتسابهم المهارات المختلفة، ومواكبتهم لكل ما هو جديد، بغض النظر عن مديرياتهم، فيجتمعون في ورش عمل تدريبية واحدة، ويتلقون البرامج التدريبية ذاتها، ويعود ذلك لتوجهات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، بحيث تكون برامجها التدريبية موجهة لجميع المديريات ولجميع مديري المدارس ذكوراً وإناثاً.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة حسن وأحمد (2016)، والتي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

وبما أنه لا توجد فروق تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية، أي لم تؤثر عدد الدورات التدريبية التي التحق بها مديري المدارس الأساسية الدنيا على إدراك مديري المدارس لممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، للإدارة الصفية، وقد يعزى ذلك إلى أن أثر الدورات التدريبية قد ينعكس على مديري المدارس في مجالات مختلفة وليس بالضرورة على الإدارة الصفية، ويعود ذلك أيضاً، إلى أن المادة التدريبية التي تخص الإدارة الصفية نظرية فلا تنجح في تنمية المهارات العملية التي يحتاجها مديري المدارس، وفي الكثير من الأحيان، لا تتوفر في البيئة المدرسية الامكانات التي تساعد مديري المدارس الأساسية الدنيا على تطبيق ما تعلموه، سواء كانت مصادر تعلم، أو توفر الاستعداد لدى المعلمين في تغيير أساليبهم وممارساتهم، وهذا تناسب مع آراء المجموعات البؤرية، حيث أكد مديري المدارس المشاركين، أن غالبية البرامج التدريبية التي يشارك فيها مديرو المدارس الأساسية الدنيا، تخص القيادة المدرسية بشكل عام، والإدارة الصفية تكون جزء من هذه البرامج التدريبية أحياناً، وأكدوا أنهم –أحياناً– يواجهوا بعض المعيقات في تطبيق ما تعلموه، مثل قلة المصادر، أو عدم رغبة بعض المعلمين في إحداث تغيير في ممارساتهم.

2.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية، في المحافظات الشمالية، تعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة في الإدارة، والتفاعل بينها.

بينت النتائج عدم وجود فروق في متوسطات مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتفاعل ما بين المؤهل العلمي وسنوات الخدمة في الإدارة.

ويعزى ذلك إلى أن مديري المدارس، قد لا يستطيعون تطبيق ما اكتسبوه من خلال دراساتهم العليا، لأسباب تتعلق إما بشخصياتهم، أو بنوعية معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، أو بالبيئة المدرسية ومدى توافر مصادر التعلم المناسبة فيها، وقد يعود ذلك أيضاً إلى أن برامج الدراسات العليا تتضمن مساقات مختلفة تهدف إلى تنمية المهارات الإدارية لمديري المدارس بشكل عام، ومن الممكن أن لا يُلمس أثرها بشكل مباشر على إدارة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لصفوفهم الدراسية، وهذا ما ورد أيضاً في المجموعات البؤرية، من خلال استجابات المشاركين فيها من حملة درجة الماجستير، والذين أضافوا إلى ذلك، عدم وجود مساق خاص في الإدارة الصفية في الدراسات العليا، بالإضافة إلى أنهم يسعون للحصول على مؤهل علمي عال؛ لرغبتهم في الإرتقاء الوظيفي أو لتغيير المسار الوظيفي.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة علي وياسين (2018)، وبعض نتائج دراسة خليل (2017)، واختلفت مع بعض نتائج دراسة المودي (2015)، بحيث لم يؤثر المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة على ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للقواعد الصفية.

أما بالنسبة للتفاعل ما بين المؤهل العلمي وسنوات الخدمة، وهنا ظهر فروق بين المؤهل العلمي وسنوات الخدمة، لصالح الخبرة ما دون (10) سنوات، ومن خلال نتائج استجابات مديري المدارس الأساسية الدنيا، تبين أن هناك توجه أعلى من ناحية الإدارة الصفية لمديري المدارس الذين ما دون العشر سنوات، والفرق لصالحهم، ويعزى ذلك، إلى أن مديري المدارس في بداية خدمتهم كمديري مدارس يكونوا أكثر حماساً، ونشاطاً، ودافعية.

وأظهرت النتائج وجود فروق في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة وفقاً لمتغير سنوات الخدمة، وكانت الفروق تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة لصالح من لديهم خدمة خمس سنوات فما دون وكذلك من (6-10) سنوات، وتعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس في سنواتهم الأولى في العمل كمديري مدارس يكونون في مرحلة إثبات أنفسهم كقيادات، ويملكون اتجاهات إيجابية نحو الإدارة المدرسية، تحفزهم وتثير دافعيتهم، ومن الممكن أن تقل دافعية المدير مع مرور الوقت في غياب التحفيز، وقد يصبح عمل المدير روتينياً مع مرور الأيام.

هذا وأتفقت هذه النتيجة مع آراء مديري المدارس المشاركين في المجموعات البؤرية، فقد كانت آراء ذوي الخبرة منهم أن عملهم يصبح روتينياً مع مرور الأيام، مع عدم وجود التحفيز لهم.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة علي وياسين (2018)، واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عون (2013)، والتي أظهرت أن وجود فروق في الإدارة الصفية لصالح الخبرة أكثر من عشر سنوات، ودراسة أبي الخير(2010)، ودراسة حسن وأحمد (2016)، والتي أظهرت وجود فروق لمتغير سنوات الخبرة لصالح أصحاب الخبرة أكثر من 10 سنوات، ودراسة دورموس وجوليك (Durmus & Gulec, 2018) التي كانت نتائجها لصالح سنوات الخبرة ما بين (16-20) سنة.

3.5 تفسير نتائج السؤال الثالث ومناقشته

ما أهم سُبل تفعيل الإدارة الصفية في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة لدى معلمي المرحلة الأساسية الدَّنيا في المدارس الحكومية، من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية؟

في ضوء الإجابات التي خلصت بها الدراسة الحالية، المتصلة بسبل تفعيل الإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، فيمكن تفسيرها في المجالات الآتية:

أولاً: **مجال التخطيط لإدارة الموقف التعليمي التعلمي.**

أشارت النتائج المرتبطة بُسبل التفعيل لمجال التخطيط للإدارة الصفية، إلى عدد من السُبل الفاعلة في تطوير عمليات التخطيط للادارة الصفية والتي تنسجم مع التوجهات التربوية المعاصرة في هذا المجال.

إن وضع خطة محددة جيداً لإدارة الصفوف الدراسية، يتيح للمعلم تحديد الأهداف مع وضع خارطة طريق لتنفيذها، ويعتبر جزءاً أساسياً من التحضير للعام الدراسي، سواء أكان للمعلمين الجدد، أو من ذوي الخبرة، ووضع مثل هذه الخطط ضمان بأن يتم إدارة كل جانب من جوانب الصفوف الدراسية على أكمل وجه، ومن خلال هذه الخطة، يتمكن المعلم من التعامل مع مختلف الحالات والمواقف.

كما أن سبل التفعيل المرتبطة بمجال التخطيط للإدارة الصفية، التي خلصت اليها الدراسة، من شأنها أن تُسهم في تحديد الوسائل، والاساليب المطلوبة؛ لإنجاح العملية التعليمية التعلمية، وتحقيق الأهداف المخططة للدرس، والتي تسهم في إثارة دافعية الطلبة للتعلم، والتنويع في أساليب التدريس، ينتقل المعلم من الشرح إلى المناقشة إلى الأنشطة المنهجية واللامنهجية، وفقا لتقدير امكانيات الطلبة،

وحاجاتهم، وقدرتهم على الفهم والاستيعاب، كما أنها تعزز الأنشطة التي تستثير لدى الطلبة حب البحث والاستقصاء، وتخدم العمل الجماعي والتعاوني، وتنمي التفكير الناقد، وأسلوب حل المشكلات، وتكون ملائمة لموضوعات المقرر، تتيح لهم استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة، يكتسب من خلال ممارستها القيم الأخلاقية المنشودة، وتساعد المعلمين في وضع الخطط، والتقييم والمتابعة.

ثانياً: مجال إدارة البيئة الفيزيقية المناسبة

أشارت النتائج المرتبطة بسبل التفعيل لمجال البيئة الفيزيقية المناسبة، إلى عدد من السبل الفاعلة في تطوير البيئة الفيزيقية، والتي تنسجم مع التوجهات التربوية المعاصرة في هذا المجال.

وترى الباحثة أن سبل التفعيل المرتبطة بمجال البيئة الفيزيقية المناسبة، التي خلصت إليها الدراسة، من شأنها أن تُسهم في نجاح العملية التعليمية التعلمية، والذي يتوقف على البيئة الفيزيقية التي يحدث فيها التعليم، جنباً إلى جنب مع المعلم، والمنهج الدراسي، وطرق التدريس الحديثة، التي تفعل دور الطالب وتجعله محور العملية التعليمية، لذا يتركز اهتمام (المؤسسة التربوية، والإدارة المدرسية، والمعلمين والمجتمع محلي)، بالبيئة الفيزيقية التي يحدث فيها التعلم، والتي يتم فيها تنشئة الطلبة اجتماعياً وثقافياً، ويتحقق فيها نماؤهم من جميع النواحي (العقلية، الانفعالية والوجدانية ....)، لارتباط تعلم الطلبة ونماؤهم ارتباطاً وثيقاً بالبيئة التي يحدث فيها تعلمهم، لذا يتوجب أن تكون هذه البيئة مريحة، وجاذبة، وآمنة، لا يشعر الطلبة فيها بالخوف أو القلق، وتتصف بالتشاركية، بحيث يعمل المعلم والطلبة معاً، ومجهزة بأفضل التقنيات والمصادر والمواد التعليمية الضرورية، ومنظمة بطريقة تتيح للطلبة فرص التعليم سواء أكان فردياً أو في مجموعات، ومن المهم جداً أن تكون رسالة البيئة الفيزيقية واضحة، تظهر من خلالها توجهات المدرسة وتوقعاتها.

ثالثاً: مجال تنفيذ الموقف التعليمي التعلمي

أشارت النتائج المرتبطة بسبل التفعيل لمجال تنفيذ الموقف التعليمي التعلمي، إلى عدد من السبل الفاعلة في تطوير تنفيذ الموقف التعليمي التعلمي، والتي تنسجم مع التوجهات التربوية المعاصرة في هذا المجال.

إن جذب الطلبة للإقبال على التعليم برغبة فعلية وصادقة في التعلم، يحتاج إلى بث الحيوية والنشاط والتجديد في المنهج الدراسي وطرق التدريس التي يستخدمها المعلمين.

وترى الباحثة أن سبل التفعيل المرتبطة بمجال تنفيذ الموقف التعليمي التعلمي، التي خلصت إليها الدراسة، من شأنها أن تُسهم في تطوير مجال تنفيذ الموقف التعليمي التعلمي، فلكل موقف تعليمي ظروفه الخاصة، التي تحكمه وتؤثر فيه، وتختلف الوسائل التعليمية، والأنشطة، والاستراتيجيات المستخدمة لعرض المواقف التعليمية باختلاف الطلبة، والامكانات المتاحة في المدرسة، وقدرات المعلم نفسه.

ولتنفيذ الموقف التعليمي التعلمي ونجاحه، يجب مراعاة احتياجات الطلبة والفروق الفردية بينهم، والتنويع في الأسئلة وأساليب التعزيز، وتدريب الطلبة على تحليل المعلومات المتاحة والاستفادة منها، وتمكينهم من استنتاج المعارف الجديدة من المعلومات المتوفرة بين أيديهم، وتوفير فرص التعلم الذاتي، والتعلم التعاوني، وتحفيز الطلبة على التفاعل والتعاون، أثناء مواقف التعلم التعاوني، مع التأكيد على المساواة والاحترام بين الطلبة أثناء تأدية مهام مواقف التعلم الفردية، أو التعاونية.

والتنويع في الاستراتيجيات التعليمية، يزيد من المشاركة النشطة للطلبة، أثناء مواقف التعلم لاستثارة دوافعهم، بالإضافة لدور استخدام التكنولوجيا في استثارة دوافع الطلبة، واستخدام الحركات والإشارات، للمحافظة على انتباههم، وتغيير نغمة الصوت كلما دعت الحاجة لذلك، والتحرك في الغرفة الصفية بطريقة منظمة وغير مشتتة للطلبة، إلى جانب ضرورة تدريب المعلم نفسه بنفسه على كيفية إدارة الوقت.

رابعاً: مجال إدارة المناخ النفسي والاجتماعي

أشارت النتائج المرتبطة بسبل التفعيل لمجال إدارة المناخ النفسي والاجتماعي، إلى عدد من السبل الفاعلة في تطوير إدارة المناخ النفسي والاجتماعي، والتي تنسجم مع التوجهات التربوية المعاصرة في هذا المجال.

وترى الباحثة أن سبل التفعيل المرتبطة بمجال إدارة المناخ النفسي والاجتماعي، التي خلصت اليها الدراسة، من شأنها أن تُسهم في إكساب الطلبة اتجاهات ايجابية نحو المدرسة، لذا من الممكن أن يقوم المعلم بمجموعة من الممارسات، تفعل دوره في هذا المجال، بدءاً من اعتبار الطالب شريكاً، فيشجع المعلم طلبته على التعبير عن أنفسهم، وذلك من خلال مهام تربوية داخل المدرسة أو خارجها، والتي تظهر قدرة المعلم على تفويض طلبته بعض المهام لزيادة ثقتهم بأنفسهم، والتركيز على تفاعله مع طلبته من خلال ملاحظاته الداعمة لهم، والاتصال معهم عبر لغة الجسد، والتي توضح لهم شعوره نحوهم، بالإضافة إلى التركيز على الأنشطة ذات الطابع التعاوني أكثر من الطابع التنافسي، والتي تعزز العلاقات الإيجابية بين الطلبة أنفسهم وبين المعلم وطلبته، وتخصيص جوائز ومكافآت رمزية للطلبة ذوي الإسهامات المتميزة في الصف الدراسي، وللطلبة الذين يحدثون تغييرات إيجابية في سلوكياتهم، وتحصيلهم الدراسي.

خامساً: مجال الرقابة والانضباط الصفي.

أشارت النتائج المرتبطة بسبل التفعيل لمجال الرقابة والانضباط الصفي، إلى عدد من السبل الفاعلة في تطويره، والتي تنسجم مع التوجهات التربوية المعاصرة في هذا المجال.

ومن الضروري إدراك المعلم لدوره الهام في ضبط سلوكيات الطلبة، ومساعدتهم على النمو السليم، بالإضافة إلى إكسابهم المعارف والمهارات، ومراعاة احتياجاتهم والعمل على اشباعها،

فالمعلم يتعامل مع شخصيات منفردة، ولكل شخصية استعداداتها وقدراتها، ونمط الحياة التي تعيشه، والبيئة الاجتماعية والاقتصادية، والظروف الأسرية التي تخصها.

وترى الباحثة أن سبل التفعيل المرتبطة بمجال الرقابة والانضباط الصفي، التي خلصت اليها الدراسة، من شأنها أن تُسهم في تسهيل قيام الطلبة بالمهام الموكلة إليهم، وحصولهم على أفضل مستوى من التعلم والنمو الشخصي، فيستطيع المعلم التنبؤ بمشكلات الطلبة المستقبلية، ويعمل على تجنبها، فمشاركة الطلبة في صياغة التعليمات والقوانين الصفية بلغتهم وليس بلغة الأمر، يشعرهم بأنها ليست مفروضة عليهم، وتحفزهم للإلتزام بها، وذلك لمشاركتهم في وضعها.

إضافة إلى ذلك إن متابعة المعلم تنفيذ طلبته للقوانين بشكل دائم، يسهم في اعتيادهم الإلتزام بها، فيتحول الإلتزام إلى انضباط ذاتي للطلبة مع الممارسة ومرور الوقت، فالمعلم لا يضع القواعد والقوانين للتحكم في سلوكيات الطلبة، بل لتوفير مناخ صفي ملائم للتعلم، وفي نفس الوقت على المعلم، فهم السلوك الصادر من الطلبة، وتعزيز انتباههم، وذلك بحركة ميسرة لانتباههم، وللمحافظة عليها، فيتوقف الطلبة غير المنضبطين، حينما يقترب المعلم من أماكن جلوسهم، مما يمنح الطلبة فرصة لتصحيح السلوك دون تدخل مباشر، بالاضافة إلى تقليل تركيز اهتمام المعلم على السلوكات غير المرغوبة، وتركيزه على السلوكات المرغوبة، مع الحرص على تعزيز السلوكات الإيجابية، فالطلاب يستجيبون للتعزيز الايجابي والدعم من معلم يشعرهم باحترامه ومحبته لهم واهتمامه بهم، مما يوفر لهم فرصة ممارسة السلوكات الإيجابية.

سادساً: مجال إدارة التقويم للموقف التعليمي التعلمي

أشارت النتائج المرتبطة بسبل التفعيل لمجال إدارة التقويم للموقف التعليمي التعلمي، إلى عدد من السبل الفاعلة في تطوير مجال إدارة التقويم للموقف التعليمي التعلمي، والتي تنسجم مع التوجهات التربوية المعاصرة في هذا المجال.

تلعب استراتيجيات التدريس والتقويم دوراً هاماً في تحقيق أهداف التعلم، فتعد الاستراتيجية التي يستخدمها المعلم لإيصال مفهوم معين، من العوامل الحاسمة والمهمة في مساعدة الطلبة على اكتساب المفاهيم وبنائها بطريقة سليمة، وللحكم على فاعلية التدريس لا بد للمعلم من استخدام استراتيجيات تقويم تتفق مع استراتيجيات التدريس التي يستخدمها في تدريس موضوع ما.

وترى الباحثة، أن سبل التفعيل المرتبطة بمجال إدارة التقويم للموقف التعليمي التعلمي، التي خلصت اليها الدراسة، من شأنها أن تُسهم في معرفة المعلم ما تحقق من أهداف، وتحسين مستوى التعلم، بالإضافة إلى تشخيص مواطن الضعف والقوة لدى الطلبة، ومعرفة مدى استعداد الطلبة لتعلم الخبرات التعليمية الجديدة، والاستفادة منها في دعم نقاط القوة ومعالجة جوانب الضعف، وتزويد المعلم والطالب بتغذية راجعة عن مدى تقدمه في التعلم، ومدى كفاءة المواد الدراسية، وأساليب التدريس والأنشطة التربوية المستخدمة.

ولأهمية التقويم في العملية التعليمية التعلمية، يتطلب من المعلم التنويع في استخدام أساليب التقويم، بحيث تقيس عدة جوانب منها الجانب المعرفي، وتقيس النمو الانفعالي والوجداني، مع ملاحظة سلوك الطلاب وأدائهم، بحيث تعتمد على تطبيق وتوظيف المعلومات، التي اكتسبها الطالب في مواقف أدائية متنوعة، مثل مهارات التواصل ومهارات استخدام الحاسوب، إضافة إلى استخدام أساليب التقويم التي تتطلب نتاجات، وتتمثل في المواقف الصفية التي تتطلب من المعلم جمع معلومات عن نتاجات الطلاب مثل القصص والرسوم والتقارير، وتشخيص نقاط القوة والضعف باستمرار، بالإضافة إلى تصميم أنشطة إثرائية؛ لتدعيم نقاط القوة، وعلاج نقاط الضعف، مع ضرورة إشراك أولياء الأمور في تقييم أبنائهم، وتعويد المعلم لطلبته على تأمل ممارساتهم وأثار أفعالهم، وقراراتهم، وسلوكياتهم، وإدراك المعلم لضرورة فهمه لعملية التقويم الذاتي، وشرحها بشكل جيد وتدريب الطلبة على ممارستها.

3.4 التوصيات والمقترحات

من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن تقديم التوصيات، والمقترحات التالية:

1. أن توفر المؤسسة التربوية الفرص لمديري ومعلمي المرحلة الأساسية الدنيا، للاطلاع على أهم الإجراءات العملية التي تحقق الإدارة الصفية الفعالة، بما يتناسب مع التوجهات التربوية المعاصرة.
2. تشجيع مديري المدارس معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها على توظيف استراتيجيات التعلم النشط بفاعلية، واستثمار البيئة الغنية بالمصادر في توفير المواد اللازمة لتنفيذه.
3. تكثيف اهتمام المؤسسة التربوية، بتدريب المعلمين سواء في بداية الخدمة، أو أثنائها على التخطيط الجيد وكيفية تحويل مضمون الخطة إلى ممارسات داخل الغرفة الصفية.
4. أن يطلع المعلمون على تجارب وخبرات الزملاء المحلية، والعالمية، في إدارة الصفوف الدراسية، من توظيف لاستراتيجيات التدريس الحديثة الملائمة للفئة العمرية، واستثمار لمصادر التعلم المتوافرة لديهم، وأساليب تحقيق الانضباط الذاتي لدى الطلبة.
5. اهتمام وزارة التربية والتعليم بتطوير برامج تدريب معلمي ومديري المدارس في الإدارة الصفية الفعالة، بحيث يغلب عليها الجانب التطبيقي، مع التأكيد على ديمومة أثر التدريب، وانعكاسه على أداء المعلمين في الصفوف الدراسية، من خلال متابعة تنفيذها من قبل مديري المدارس والمشرفين التربويين.

المصادر والمراجع العربية والأجنبية

أولاً: المصادر والمراجع باللغة العربية

القرآن الكريم

أحمد، أحمد. (2006). **إدارة الفصل الفعال، قراءات من الانترنت،** ط(1)، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الأغا، صهيب وعساف، محمود. (2014). **أخلاقيات مهنة التعليم: دليل المعلم في التطوير المهني،** ط (1)، غزة: مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع.

الأغا، صهيب وعساف، محمود. (2015). **إدارة الصف: الاعتبارات الفكرية والمنهجية للمعلم العصري،** ط (2)، غزة: مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع.

الأونروا، (2012). **برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة: تحويل الممارسات الصفية،** المجمع التدريبي الأول، عمان، الأردن.

البدري، طارق. (2005). **إدارة التعلم الصفي: الأسس والإجراءات،** عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

بو جمعة، جاب الله. (2015). **أنماط الإدارة الصفية،** جامعة زيان عاشور، الجزائر.

الترتوري، محمد والقضاة، محمد. (2006). **المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة،** ط(1)، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

جابر، عبد الحميد. (2000). **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال،** القاهرة: دار الفكر العربي.

جامعة القدس المفتوحة. (2015). **التعليم الابتدائي،** منشورات جامعة القدس المفتوحة: عمان.

جامعة القدس المفتوحة. (2020). **إدارة الصف وتنظيمه**، منشورات جامعة القدس المفتوحة: عمان.

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2018). **المحافظات الشمالية في فلسطين**. استرجع بتاريخ 13 يوليو 2021م من:.www.pcbs.gov.ps

الحريري، رافدة. (2014). **الألعاب التربوية وانعكاساتها على تعلم الأطفال**، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الحريري، رافدة. (2010). **مهارات الإدارة الصفية**، ط (1)، عمان. دار الفكر ناشرون وموزعون.

حسن، أحمد وأحمد، مي. (2016). الإعداد الجيد للتدريس وعلاقته بإدارة الضبط الصفي من وجهة نظر المدرسين، **مجلة الأستاذ**، 2(323): 91-114.

حسنين، إبراهيم. (2010). **مدى إسهام مديري المدارس الأساسية في الأردن في رفع كفاية المعلمين في الإدارة الصفية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية، الأردن.

الحلاق، سامي. (2010). **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**، طرابلس: لبنان. المؤسسة الحديثة للكتاب.

الحيلة، محمد. (2002). **الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الحيلة، محمد. (2014). **مهارات التدريس الصفي**، ط (4)، عمان: دار المسيرة للنشر.

الخزاعلة، محمد والزكي، أحمد والسخني، حسين. (2013). **الادارة الصفية بين النظرية والتطبيق**، ط(1)، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

أبو خليل، فاديا. (2011). **إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي**، بيروت: دار النهضة العربية.

خليل، محمد الحاج. (2006). **المعلم الجديد والمعلم المتجدد: في مهمات التعليم المساندة**، ط (1)، عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

خليل، نسرين. (2017). **تصور مقترح لتفعيل دور المعلم الجديد في الإدارة الصفية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة. فلسطين.

الخليلي، أمل. (2005). **الطفل ومهارات التفكير**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

أبو الخير، أحمد. (2010). مدى ممارسة معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة غزة لاستراتيجيات حفظ النظام وإدارة الصفوف. المؤتمر التربوي الأول. **التعليم المدرسي في فلسطين: استجابة الحاضر استشراف المستقبل** 16 – 17 / 5 / 2010، الخليل.

الدليمي، أحمد، وعلي، كريم. (2006). **الإدارة الصفية**، ط (1)، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

دين، سيري وبتلر، هوارد وهوبل، اليزابيث وستون، بج. (2012). **التدريس الصفي الفاعل: استراتيجيات معتمدة على البحوث لزيادة تحصيل الطلبة**، (ترجمة: مكتب التربية العربي لدول الخليج)، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

راشد، علي. (2002). **خصائص المعلم العصري وأدواره: الإشراف عليه وتدريبه**، القاهرة: دار الفكر العربي.

الربيعي، محمود. (2006). **طرائق وأساليب التدريس المعاصرة**، إربد: عالم الكتب الحديث.

الرفاعي، عقيل محمود. (2012). **التعلم النشط: المفهوم والاستراتيجيات، وتقويم نواتج التعلم**، الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

رضا، عامر. (2013). أساليب التعلم النشط ودورها في إدارة الصف. **مجلة الدراسات والبحوث العلمية**، جامعة الوادي، (2): 11-24.

رضوان، أحمد والعبد الله، ريم. (2020). مستوى فاعلية الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديريهم، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 28(3): 589-606.

الرواضية، خالد. (2020). مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في مدارس تربية البادية الجنوبية مهارات الإدارة الصفية، وعلاقتها بمخرجات التعلم والعلاقات الاجتماعية بين الطلبة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 4 (7): 38-62.

زامل، مجدي. (2016). الأدوار التي يمارسها المعلم الفلسطيني في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، وسُبل تفعيلها في محافظة نابلس، **مجلة جامعة الخليل للبحوث-ب-**، 11(2): 124-156.

الزهراني، عيدة والحربي، سليمة والبركات، محسنة.(2019). أثر توفير مقومات الإدارة الصفية الجاذبة على التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الليث، **المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث ـ** 2(19): 100-124.

الزبيدي، عاشور. (2001). **الإدارة الصفية الفعالة في ضوء الإدارة المدرسية الحديثة**، طرابلس: مطابع الثورة العربية الليبية.

السايح، مصطفى. (2001). **اتجاهات حديثة في تدريس التربية الرياضية والبدنية**، ط (1)، المعمورة: مصر.

سترونج، جايمس. (2008). **مميزات المدرس الفعّال**، ترجمة مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم: دبي، الإمارات العربية المتحدة.

سعادة، جودت، وعقل، فواز، وزامل، مجدي، واشتية، جميل، وأبو عرقوب، هدى. (2006). **التعلم النشط بين النظرية والتطبيق**، ط(1)، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سلمان، سلمان واسماعيل، يحيى. (2004). **سيكولوجيا التعلم والتعليم الصفي**، عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

أبو سمرة، محمود والطيطي، محمد. (2019). **مناهج البحث العلمي: من التبيين إلى التمكين**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

السليتي، فراس. (2015). **استراتيجيات التدريس المعاصرة**، إربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

السوالمة، يوسف. (2014). **سياسة تكوين المعلمين وتدريبهم**: الحالة الأردنية، المرصد العربي للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

شفشق، محمود والناشف، هدى. (2000). **إدارة الصف المدرسي**، القاهرة: دار الفكر العربي.

أبو شملة، كامل. (2008). **فعالية الأساليب الإشرافية في تحسين أداء معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة من وجهة نظرهم وطرق تطويرها**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الشهري، خالد وقطب، إيمان. (2020). تصور مقترح لتنمية كفايات الإدارة الصفية لدى المعلمين الجدد في المدارس الأهلية من وجهة نظر المشرفين التربويين وقادة المدارس في مكة المكرمة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ـ 4(10): 86- 118.

صبري، عبد العظيم وتوفيق، رضا. (2017). **إعداد المعلم: في ضوء تجارب بعض الدول**، ط(1)، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

الطيطي، محمد. (2004). **إدارة التعلم الصفي**، ط (1)، إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد. (2007). **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق،** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العبدالله، ريم ياسر.(2019). **درجة استخدام التقنيات التعليمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة إربد وعلاقتها بفاعلية الإدارة الصفية.** (أطروحة دكتوراة غير منشورة)، جامعة اليرموك.

عبد السميع، مصطفى وحوالة، سهير. (2005). **إعداد المعلم وتنميته وتدريبه.** عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

عبد الهادي، نبيل. (2001). **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي،** ط(2)، عمان: دار وائل للنشر والطباعة.

عبيد، جمانة. (2006). **المعلم إعداده، تدريبه، كفاياته،** ط(1)، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

العجمي، محمد. (2007). **استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف،** ط (2)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العرنوسي، ضياء والعجرش، حيدر والجبوري، عارف والجبوري، مشرف. (2013). **الإدارة والإشراف التربوي.** عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

العشي، نوال. (2008). **إدارة التعلم الصفي،** عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

علي، بناي وياسين، محجر.(2018). المهارات الأساسية للإدارة الصفية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية، **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية،** (35): 561-572.

عليمات، صالح. (2007) **العمليات الإدارية في المؤسسة التربوية،** عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عون، علي. (2013). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الابتدائية من وجهة نظرهم في المدارس الجزائرية ولاية الأغواط، **مجلة دراسات جامعة الأغواط**، (22): 87 –109.

الفتلاوي، سهيلة. (2005). **تعديل السلوك في التدريس**، ط(1)، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الفرح، وجيه، ودبابنة، ميشيل. (2006). **أساسيات التنمية المهنية للمعلمين**، ط(1)، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

القط، ولاء. (2012). **البيئة الصفية الصحية وعلاقتها بالضبط الصفي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلميهم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، فلسطين.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (2000). **سيكولوجية التعلم الصفي**، ط (1)، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (2002). **إدارة الصفوف الأسس السيكولوجية**، ط (1)، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (2003). **إدارة الصفوف**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (2005). **إدارة الصفوف الأسس السيكولوجية**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

أورنج، كارولين. (2006). **استراتيجيات ذكية لتجنب ارتكاب الأخطاء في الصف الدراسي**، (ترجمة: موسى فايز أبو طه)، العين: دار الكتاب الجامعي للطباعة والنشر والتوزيع، (تاريخ النشر الكتاب الأصلي، 2004).

اللصاصمة، محمد حرب. (2005). **إدارة التعلم الصفي**، ط (1)، عمان: دار البركة للنشر والتوزيع.

محمد، محمد حبيب وعوض الله، أماني. (2018). درجة ممارسة المعلم للمهارات الأساسية للإدارة الصفية بمدارس مرحلة تعليم الأساس من وجهة نظر الموجهين التربويين، **المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية**.2، 151-191.

محمود، صلاح الدين. (2005). **تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات**، القاهرة: عالم الكتب.

مخامرة، كمال وأبو سمرة، محمود. (2012). أنماط الإدارة الصفية لدى معلمي مدارس مديرية تربية وكالة الغوث في الخليل وبيت لحم، **مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية**، 14(1): 253 -280.

مرعي، توفيق والحيلة، أحمد. (2015). **طرائق التدريس العامة**، ط (7)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مرهون، خولة والدوفي، منى. (2019). **درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لمهارات الإدارة الصفية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بوضياف، المسيلة، الجزائر.

المودي، ريما. (2015). **دور ممارسة القواعد الصفية في تحقيق الانضباط الذاتي لدى المتعلمين**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة تشرين، الجمهورية العربية السورية.

المغربي، أحمد. (2008). **إدارة الفصل**، ط (2)، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

المقيد، عارف. (2009). **مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

ملحم، سامي. (2006). **سيكولوجية التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية**، ط (2)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المنصوري، مشعل والدويلة، عبد الرحمن. (2014). معلمو الرياضيات بدولة الكويت وأدوارهم التربوية في ضوء استرايجيات التدريس الحديثة " دراسة ميدانية" **مجلة العلوم التربوية**، 2(4): 495-534.

نبهان، يحيى. (2008). **الإدارة الصفية والاختبارات**، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

نصيرات، صالح.(2006). **طرق تدريس العربية**، ط(1)، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

أبو نمرة، محمد. (2001). **إدارة الصفوف الدراسية وتنظيمها**، عمان: دار يافا للنشر والتوزيع.

النوايسة، فاطمة. (2012). **الاتصال الإنساني بين المعلم والطالب**. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

هدى، سلام. (2015). **جودة إدارة الصف في ضوء الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة**، (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة محمد لمين دباغين، سطيف-2، الجزائر.

أبو الهيجا، فؤاد. (2001). **أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة**، ط(1)، عمان: دار المناهج.

وزارة التربية والتعليم السعودية. (2017). **دليل المعلم الجديد للتدريس الفعال**، برنامج المعلم الجديد: مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، السعودية.

وزارة التربية والتعليم السعودية. (2014). **التعلم النشط**. الإدارة العامة للتدريب والابتعاث.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2020). **قاعدة البيانات التربوية**، قسم التخطيط والإحصاء، الإدارة العامة للتخطيط.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2014). **تهيئة المعلم الجديد**، الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي.

ثانياً: المصادر والمراجع باللغة الانجليزية

Ahmed, M.; Ambreen, M. & Hussain, I. (2018). Gender Differentials Among Teachers' Classroom Management Strategies in Pakistani Context. **Journal of Education and Educational Development**. 5 (2): 178-193.

Akin ,S. ; Yıldırım, A. & Goodwin, A. (2016). Classroom Management through the Eyes of Elementary Teachers in Turkey. **Educational Sciences: Theory & Practice.** 16(3):771-797.

Asuero, A. ; Sayago, A. & Gonzalez, A. (2006). the correlation coefficient: An overview. **Critical reviews in analytical chemistry**, 36 (1): 41–59

Bay, D. (2020). Investigation of the Relationship Between Self-Efficacy Belief and Classroom Management Skills of Preschool Teachers with Other Variables. **International Electronic Journal Of Elementary Education**. 12(4): 335-348.

Bloom, L. (2012). Classroom Management: Creating Positive Outcomes for all Students**. Education Reading Research Quarterly, 28(4), 305-333.**

Broaks, C. (2005). **Formative Evaluation For a Better**, apprenticeship in secondary school, organization for economic cooperation and development, France.

Brophy, J. (2006). **History of Research on Classroom Management**. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues (pp.17-43). Malwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Burden, P. (2009). **Classroom Management: Creating a Successful Learning Community**, Kansan, State University.

Durmuş, N. & Güleç1, S. (2018). Examination of Classroom Management Approaches of Social Studies Teachers. **International Education Studies**. 12 (11).139-147.

Egeberg, H.; McConney, A. & Price, A. (2019).Teachers Views on Effective Classroom Management**: A mixed-methods Investigation in Western Australian High Schools.** 45 (2): 195-216

Evertson, C. & Weinstein, C. (Eds.) (2006). **Handbook of classroom management**. Research, practice, and contemporary issues. Mahwah, NJ: Larence Erlbaum Associates, Inc.

Gujjar, A. & Naoreen, B.(2009). Role Of Teacher As Classroom Manager. Manager's **Journal on Educational Psychology,** 2(4): 65-37.

Johnson D. Johnson R. (2001). "**What is Cooperative Learning** " The Cooperative Learning Center at the University of Minnestotia.

Jones, V. & Jones, L. (2012). **Comprehensive classroom management**, creating communities of support and solving problems (10th ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Kyriacou, C. (2002**).** Active Learning in secondary School, **British Education Research Journal**, 18(3).37-46.

Lorenzen, M. (2006). **Active Learning and Library Instruction. Illinois Libraries. 83(2), 19-24.**

Martin, N, & Sass, D. (2010**).** Construct Validation of the Behavior and Instructional Managements Scale. **Teacher and Teacher Education.** University of Texas, San Antonio.

Mason, R. L., & Gunst, R. F., & Hess, J. L. (2003**). Statistical Design and analysis of experiments. With Applications to engeneering and Science**, (Vol.474). John Wiley& Sons.

Nagler, K. (2015). Effective Classroom-Management & Positive Teaching. **Canadian Center of Science and Education**. 9(1). 163-172.

Özen, H. & Yıldırım, R. (2019). Teacher Perspectives on Classroom Management. **International Journal of Contemporary Educational Research**, 7(1). 99-113.

Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? **A Review of the Research. J. Engr. Education**, 93(3). 223- 231.

Scrivener, Jim. (2012). **Classroom Management Techniques**. UK, MPG Books Group: Cambridge University Press.

Silberman, M. (2006). **Training the Active learning way**: Eight Strategies to spark learning and change active training series. New York: Pfeiffer Publishing company.

Sternberg, J. & Williams, M. (2002). **Education Psychology**, USA, Boston: Allyan & Bacon.

Vadahi, F.; Ceka, D. & Jaku, A. (2015). Teaching Contemporary and the Teacher in the Classroom with the Student Centered. **European Journal of Social Sciences Education and Research**. 2 (2): 74-82.

Vijayan, P.; Chakravarthi, S. & Philips, J.(2016).The Role of Teachers ' Behaviour and Strategies in Mananging a Classroom Environmet. International **Journal of Social Science and Humanity**. 6(3): 208-215.

الملاحق

أ . أدوات الدراسة قبل التحكيم

ب . قائمة المحكمين

ت . أدوات الدراسة بعد التحكيم

ث. كتاب تسهيل المهمة

الملحق(أ) أدوات الدراسة قبل التحكيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

برنامج الإدارة والإشراف التربوي

حضرة مدير/ة المدرسة المحترم/ة:

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "**مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدَّنيا للإدارة الصَّفية في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة وسبل تفعيلها، من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية**". ولتحقيق أهداف الدراسة، تضع الباحثة بين يديك هذه الاستبانة التي تتكون من جزئين: يتضمن بيانات شخصية وعامة، والثاني: يُمثل مقياساً لمدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية، آمل منك تعبئة فقرات هذه الاستبانة بما يتوافق مع وجهة نظرك باهتمام وموضوعية، حتى يتسنى تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة، والإجابة عن فقراتها كافة دون استثناء، علماً أن هذه البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

الباحثة: حنان حامد عبد الله

إشراف: أ.د. مجدي علي زامل

الجزء الأول: البيانات الشخصية والعامة:

يرجى التكرم بوضع إشارة (X) في المربع الذي يتفق وحالتك:

.1	**الجنس**	**1**- ( ) ذكر **2**- ( ) أنثى
.2	**المؤهل العلمي**	1- ( ) بكالوريوس، 2- ( ) ماجستير فأعلى
.3	**المديرية**	11- ( ) يطا -2 بيت لحم 3- ( ) رام الله والبيرة 4- أريحا 5- ( ) نابلس 6- ( ) جنين
.4	**عدد الدورات التدريبية**	1- ( ) دورتان فما دون، 2- ( ) من 3 - 5 دورات، 3- ( ) أكثر من خمس دورات.
.5	**عدد سنوات الخدمة**	1- ( ) 5 سنوات فما دون، 2- ( ) من 6-10 سنوات، 3- ( ) أكثر من 10 سنوات

الجزء الثاني: مقياس مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المُعاصرة.

يرجى قراءة كل عبارة وبيان مدى انطباقها عليك، وذلك بوضع إشارة (√) في المكان الذي يتفق وحالتك.

الرقم	نص الفقرة	درجة الممارسة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الأول: التخطيط لإدارة الموقف التعليمي التعلمي						
.1	يحلل المعلم محتوى كل وحدة دراسية في الكتاب المقرر.					
.2	يحدد احتياجات الطلبة للعمل على تلبيتها.					
.3	يحدد الخصائص النمائية للطلبة.					
.4	يشير إلى مصادر المعرفة المختلفة التي تساعد على تنفيذ المحتوى المعرفي للدرس.					
.5	يخطط للدروس بما يعزز الأهداف (المعرفية، والوجدانية، والسلوكية).					
.6	يحضر لدروسه جيداً حتى لا يحدث خللاً في ممارساته.					
.7	يحدد الموارد المادية التي تساعده على تحقيق الأهداف العامة للوحدة في الخطة الفصلية.					
.8	يحدد الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.					
.9	يراعي في التخطيط الربط بين عناصر التدريس مثل الأهداف والمحتوى والمواد والنشاطات وطريقة العرض.					

10.	يحدد الإجراءات الصفية اللازمة لتحقيق الأهداف المطلوبة.					
المجال الثاني: إدارة البيئة الفيزيقية المناسبة						
11.	يوفر بيئة صفية ملائمة للتعلم.					
12.	يوظف مصادر التعلم المتنوعة بفعالية لدعم تعلم الطلبة (مختبرات، تكنولوجيا، مواد تعليمية).					
13.	يحرص على تهوية الغرفة الصفية.					
14.	يهتم بنظافة الغرفة الصفية.					
15.	ينظم جلوس الطلبة داخل الغرفة الصفية بالوضعية المناسبة لعملية التعلم.					
المجال الثالث: إدارة تنفيذ الموقف التعليمي التعلمي						
16.	يستثمر وقت الحصة الدراسية بفاعلية.					
17.	يوظف استراتيجيات التعلم النشط بفاعلية.					
18.	يربط التعلم بالمواقف الحياتية.					
19.	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.					
20.	يطبق استراتيجيات تدريس فاعلة مناسبة للموقف التعليمي التعلمي.					
21.	يستخدم أنشطة تعليمية تعلمية تتطلب مشاركة نشطة للطلبة في العملية التعليمية التعلمية.					
22.	ينوع في الأنشطة الصفية لتوفير فرص التعلم لمختلف المستويات.					
23.	يوظف أساليب التعزيز المناسبة للموقف التعليمي.					
24.	يثير دافعية الطلبة للتعلم					
25.	يستخدم مهارات التواصل الفعال مع الطلبة.					
المجال الرابع: إدارة المناخ النفسي والاجتماعي المناسب						
26.	يكوِّن مجموعات تعاونية داخل الغرفة الصفية.					
27.	يشجع الطلبة على التعبير عن أنفسهم.					
28.	يُشرِك الطلبة في وضع قوانين لحفظ النظام.					
29.	يفوض بعض المهام البسيطة في إدارة الصف إلى عدد من الطلبة وبالتناوب.					
30.	يعمل على زيادة ثقة الطالب بنفسه.					
31.	يظهر الثقة بالطلبة.					
32.	يتحلى بالصبر في تعامله مع الطلبة.					
33.	يتعامل بموضوعية مع الطلبة.					
34.	يتقبل مشاعر الطلبة.					
المجال الخامس: إدارة الرقابة والانضباط الصّفي						

35.	يجمع البيانات حول سلوك الطلبة.					
36.	يستخدم أساليب تعديل سلوك فعالة لمعالجة سلوكيات الطلبة غير المرغوب فيها.					
37.	يعمل على توظيف استراتيجيات الانضباط التي تدعم الانضباط الذاتي لدى الطلبة.					
38.	يوجه الطلبة نحو السلوك المرغوب فيه.					
39.	يحرص على إعطاء توجيهات سلوكية للطلبة.					
40.	يتعاون مع المرشد التربوي في مجال تعديل سلوك الطلبة.					
41.	يتعاون مع الأسرة لتعديل سلوك أبنائهم.					
42.	يستخدم لغة الجسد بطريقة فعالة في ضبط سلوك الطلبة.					
43.	يقوم بالمعالجة الفردية لبعض حالات خرق النظام في غرفة الصف.					
44.	يتابع تنفيذ المهمات التعليمية التي يكلف بها الطلبة.					
المجال السادس: إدارة تقويم الموقف التعليمي التعلمي						
45.	يوظف التقويم التكويني في أثناء الدرس.					
46.	يوظف التقويم الختامي في نهاية الدرس.					
47.	يستخدم استراتيجيات التقويم الأصيل لدعم تعلم الطلبة.					
48.	يشخص جوانب الضعف لدى الطلبة تمهيداً لمعالجتها.					
49.	يطبق أدوات التقييم التي تتفق مع الموقف التعليمي التعلمي.					
50.	يوظف نتائج تحليل التقييم لتحسين تعلم الطلبة.					
51.	يشجع الطلبة على ممارسة التقويم الذاتي.					
52.	يوفر تغذية راجعة بناءة لجهود الطلبة.					
53.	يستمع لمناقشات الطلبة في أثناء قيامهم بنشاطات مشتركة.					

من وجهة نظرك، ما أهم سُبل تفعيل الإدارة الصفية في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة؟

.....

.....

.....

ملحق(ب): قائمة المحكمين

بيانات الْمُحَكم

الرقم	الاسم	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة
-1	أ. د. خالد القرواتي	أستاذ	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
-2	أ. د. محمد الطيطي	أستاذ	إدارة وتخطيط تربوي	جامعة القدس المفتوحة
-3	أ. د. يحيى ندى	أستاذ	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
-4	د. أحمد غنيم أبو الخير	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
-5	د. باسم شلش	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
-6	د. جمال بحيص	أستاذ مشارك	التخطيط التربوي	جامعة القدس المفتوحة
-7	د. خالد عبد الدايم	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	جامعة القدس المفتوحة
-8	د. نهى عطير	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة خضوري
-9	د. كمال مخامرة	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة الخليل
-10	د. ناصر الأغا	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
-11	د. أحمد فتيحة	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	جامعة بيرزيت
-12	أ. سها عواد	مديرة مدرسة	إدارة تربوية	مدرسة بنات العودة الأساسية العليا

الملحق(ت) أدوات الدراسة بعد التحكيم

جامعة القدس المفتوحة

كلية الدراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التربوي

حضرة مدير/ة المدرسة المحترم/ة:

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "**مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدَّنيا للإدارة الصَّفية في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة وسبل تفعيلها، من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية**". ولتحقيق أهداف الدراسة، تضع الباحثة بين يديك هذه الاستبانة التي تتكون من جزئين، الأول: يتضمن بيانات شخصية وعامة، والثاني: يُمثل مقياساً لمدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية، آمل منك تعبئة فقرات هذه الاستبانة بما يتوافق مع وجهة نظرك باهتمام وموضوعية، حتى يتسنى تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة، والإجابة عن فقراتها كافة دون استثناء، علماً أن هذه البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

الباحثة: حنان حامد عبد الله

إشراف: أ.د. مجدي علي زامل

الجزء الأول: البيانات الشخصية والعامة:

يرجى التكرم بوضع إشارة (X) في المربع الذي يتفق وحالتك:

.1	**الجنس**	**1**- ( ) ذكر **2**- ( ) أنثى
.2	**المؤهل العلمي**	1- ( ) بكالوريوس، 2- ( ) ماجستير فأعلى
.3	**المديرية**	1- ( ) يطا -2 بيت لحم 3- ( ) رام الله والبيرة 4- أريحا 5- ( ) نابلس 6-( ) جنين
.4	**عدد الدورات التدريبية**	1- ( ) دورتان فما دون، 2- ( ) من 3 - 5 دورات، 3- ( ) أكثر من خمس دورات.
.5	**عدد سنوات الخدمة**	1- ( ) 5 سنوات فما دون، 2- ( ) من 6-10 سنوات، 3- ( ) أكثر من 10 سنوات

الجزء الثاني: مقياس مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المُعاصرة.

يرجى قراءة كل عبارة وبيان مدى انطباقها عليك، وذلك بوضع إشارة (√) في المكان الذي يتفق وحالتك.

الرقم	نص الفقرة	درجة الممارسة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الأول: التخطيط لإدارة الموقف التعليمي التعلمي						
.1	يحلل المعلم محتوى كل وحدة دراسية في الكتاب المقرر.					
.2	يحدد احتياجات الطلبة للعمل على تلبيتها.					
.3	يحدد الخصائص النمائية للطلبة.					
.4	يشير إلى مصادر المعرفة المختلفة التي تساعد على تنفيذ المحتوى المعرفي للدرس.					
.5	يخطط للدروس بما يعزز الأهداف (المعرفية، والوجدانية، والسلوكية).					
.6	يحضر لدروسه جيداً حتى لا يحدث خللاً في ممارساته.					
.7	يحدد الموارد المادية التي تساعده على تحقيق الأهداف العامة للوحدة في الخطة الفصلية.					

.8	يحدد الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.					
.9	يراعي في التخطيط الربط بين عناصر التدريس مثل الأهداف والمحتوى والمواد والنشاطات وطريقة العرض.					
.10	يحدد الإجراءات الصفية اللازمة لتحقيق الأهداف المطلوبة.					
المجال الثاني: إدارة البيئة الفيزيقية المناسبة						
.11	يوفر بيئة صفية ملائمة للتعلم.					
.12	يوظف مصادر التعلم المتنوعة بفعالية لدعم تعلم الطلبة (مختبرات، تكنولوجيا، مواد تعليمية).					
.13	يحرص على تهوية الغرفة الصفية.					
.14	يهتم بنظافة الغرفة الصفية.					
.15	ينظم جلوس الطلبة داخل الغرفة الصفية بالوضعية المناسبة لعملية التعلم.					
المجال الثالث: إدارة تنفيذ الموقف التعليمي التعلمي						
.16	يستثمر وقت الحصة الدراسية بفاعلية.					
.17	يوظف استراتيجيات التعلم النشط بفاعلية.					
.18	يربط التعلم بالمواقف الحياتية.					
.19	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.					
.20	يطبق استراتيجيات تدريس فاعلة مناسبة للموقف التعليمي التعلمي.					
.21	يستخدم أنشطة تعليمية تعلمية تتطلب مشاركة نشطة للطلبة في العملية التعليمية التعلمية.					
.22	ينوع في الأنشطة الصفية لتوفير فرص التعلم لمختلف المستويات.					
.23	يوظف أساليب التعزيز المناسبة للموقف التعليمي.					
.24	يثير دافعية الطلبة للتعلم					
.25	يستخدم مهارات التواصل الفعال مع الطلبة.					
المجال الرابع: إدارة المناخ النفسي والاجتماعي المناسب						
.26	يكوِّن مجموعات تعاونية داخل الغرفة الصفية.					
.27	يشجع الطلبة على التعبير عن أنفسهم.					
.28	يُشرِك الطلبة في وضع قوانين لحفظ النظام.					
.29	يفوض بعض المهام البسيطة في إدارة الصف إلى عدد من الطلبة وبالتناوب.					
.30	يعمل على زيادة ثقة الطالب بنفسه.					
.31	يظهر الثقة بالطلبة.					
.32	يتحلى بالصبر في تعامله مع الطلبة.					

33.	يتعامل بموضوعية مع الطلبة.					
34.	يتقبل مشاعر الطلبة.					
المجال الخامس: إدارة الرقابة والانضباط الصّفي						
35.	يجمع البيانات حول سلوك الطلبة.					
36.	يستخدم أساليب تعديل سلوك فعالة لمعالجة سلوكيات الطلبة غير المرغوب فيها.					
37.	يعمل على توظيف استراتيجيات الانضباط التي تدعم الانضباط الذاتي لدى الطلبة.					
38.	يوجه الطلبة نحو السلوك المرغوب فيه.					
39.	يحرص على إعطاء توجيهات سلوكية للطلبة.					
40.	يتعاون مع المرشد التربوي في مجال تعديل سلوك الطلبة.					
41.	يتعاون مع الأسرة لتعديل سلوك أبنائهم.					
42.	يستخدم لغة الجسد بطريقة فعالة في ضبط سلوك الطلبة.					
43.	يقوم بالمعالجة الفردية لبعض حالات خرق النظام في غرفة الصف.					
44.	يتابع تنفيذ المهمات التعليمية التي يكلف بها الطلبة.					
المجال السادس: إدارة تقويم الموقف التعليمي التعلمي						
45.	يوظف التقويم التكويني في أثناء الدرس.					
46.	يوظف التقويم الختامي في نهاية الدرس.					
47.	يستخدم استراتيجيات التقويم الأصيل لدعم تعلم الطلبة.					
48.	يشخص جوانب الضعف لدى الطلبة تمهيداً لمعالجتها.					
49.	يطبق أدوات التقييم التي تتفق مع الموقف التعليمي التعلمي.					
50.	يوظف نتائج تحليل التقييم لتحسين تعلم الطلبة.					
51.	يشجع الطلبة على ممارسة التقويم الذاتي.					
52.	يوفر تغذية راجعة بناءة لجهود الطلبة.					
53.	يستمع لمناقشات الطلبة في أثناء قيامهم بنشاطات مشتركة.					

من وجهة نظرك، ما أهم سُبل تفعيل الإدارة الصفية في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة؟

.....

.....

.....

مع خالص شكري واحترامي،،

جامعة القدس المفتوحة
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

حضرة مدير/ة المدرسة ..... المحترم/ة

تحية طيبة وبعد..

تقوم الباحثة بدراسة تهدف التعرف إلى "**مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدَّنيا للإدارة الصَّفية في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة وسبل تفعيلها، من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية**"، وهي استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي في جامعة القدس المفتوحة، أضع بين أيديكم أسئلة المجموعات البؤرية الخاصة بدراسة الماجستير، التي تهدف إلى تعرف سُبل تفعيل الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدَّنيا في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس، وللثقة المطلقة بكم، فإنني آمل منكم المشاركة حتى يتسنى تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الرسالة، علماً بأن نتائج هذه الدراسة ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرةً لكم حسن تعاونكم
وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

الباحثة: حنان عبد الله
إشراف: أ. د. مجدي علي زامل

رقم السؤال	السؤال المقترح
1.	ما التوجهات الحديثة التي ترى انه يمكن تفعيلها في التخطيط للموقف التعليمي في مدارس المرحلة الاساسية الدنيا؟
2.	ما الاساليب الحديثة التي تستخدم لتوفير بيئة فيزيقية وتعليمية مناسبة؟ وكيف نستطيع أن نفعلها في المرحلة الاساسية الدنيا؟
3.	ما الطرق والاساليب الحديثة التي ترى انها ضرورية لتطوير عملية التنفيذ للموقف التعليمي في المرحلة الاساسية الدنيا؟
4.	ما الانماط والاساليب القيادية اللازمة لتوفير مناخ نفسي واجتماعي مناسب لدى المرحلة الاساسية الدنيا؟
5.	ما أفضل الطرق لإجراء عمليات الرقابة والضبط على العملية التعليمة في المرحلة الاساسية الدنيا؟
	ما أفضل الطرق والاساليب المناسبة لإجراء عملية التقويم للموقف التعليمي في المرحلة الاساسية الدنيا من وجهة نظرك؟

من وجهة نظرك، ما أهم سُبل تفعيل الإدارة الصفية في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة؟

.....

مع خالص شكري واحترامي

حنان حامد عبدالله

ملحق (ث) .كتاب تسهيل المهمة

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

الرقم: و ت /٥٧/٧/١٣
التاريخ: 14 / 02 /2021م

لمن يهمه الأمر

" تسهيل مهمة بحثية "

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحياته، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

" حنان حامد عبدالله (الخروب)"

من جامعة القدس المفتوحة للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

" درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة وسبل تفعيلها، من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية"

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة تطبيق استبانة على عينة عشوائية طبقية تضم 325 مدير/ة من مديري المدارس الحكومية للمرحلة الأساسية الدنيا في المحافظات الشمالية.
- ت/يتولى الباحث/ة أنشطة جمع البيانات بالتنسيق مع " منسق البحث والتطوير والجودة " في المديرية.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- نظراً لظروف الجائحة يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
مدير مركز البحث والتطوير التربوي

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم

نسخة:
- عطوفة وكيل الوزارة المحترم.
- عطوفة الوكلاء المساعدين المحترمين.
- السادة مدراء التربية والتعليم المحترمين.
- أ.د. مجدي وامل المشرف على الدراسة- بريد الكتروني mowadi@qou.edu

Tel (+ 970-562-501092) E-mail (ncerd@moe.edu.ps)

الرقم: و ت /١٧٥/٢٠٢١
التاريخ: 12/ 4 /2021م

لمن يهمه الأمر

تسهيل مهمة بحثية (2)"

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

"حنان عبد الله الحروب"

من جامعة القدس المفتوحة للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراستها بعنوان:

"درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة وسبل تفعيلها، من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية"

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة إجراء مجموعات بؤرية مع عينة من مديري/ات المدارس الحكومية في بعض المديريات.
- ت/يتولى الباحث/ة أنشطة جمع البيانات، بتنسيق مع "منسق البحث والتطوير والجودة" في المديرية.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- نظراً لظروف الجائحة يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.
- تسهل أسماء العينة "منسق البحث والتطوير والجودة" في كل مديرية.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
مدير مركز البحث والتطوير التربوي

نسخة:
- معالوية وكيل الوزارة المحترم.
- معالوية الوكلاء المساعدين المحترمين.
- الأخوة مدراء عامين التربية والتعليم / رام الله والبيرة، أريحا، بيت لحم، بطا، نابلس، جنين المحترمين.
- أ.د. سهدي زامل– المحترم/ المشرف على الدراسة– بريد الكتروني moamel@qou.edu