الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الأساسي في مجال الإدارة الصفية كما يراها المعلمون

(دراسة ميدانية في محافظة مدينة دمشق)

إعداد طالبة الدكتوراه **إشراف الدكتورة**

براءة فايز الخطيب **صالحة سنقر**

كلية التربية

جامعة دمشق

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرِّف الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مجال إدارة الصف كما يراها المعلمون أنفسهم، في الصفوف الستة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس التعليم العام في محافظة مدينة دمشق، وتعرُّف أثر كل من المتغيِّرات المستقلة الآتية: الجنس، الصف الذي يدرِّسه المعلِّم، المؤهَّل العلمي، المؤهَّل التربوي، سنوات الخبرة. تكوَّنت عيِّنة الدراسة من(299) من المعلمين اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة، استخدمت الباحثة الاستبانة أداة لقياس درجة احتياجات المعلمين التدريبية، والمكونة من (39) فقرة موزعة على ستة مجالات تغطي أساليب إدارة الصف، إضافة إلى جدول يُطلب فيه من أفراد العيِّنة كتابة أكثر المشكلات شيوعاً، وأسبابها، والحلول المقترحة. وجرى التحقُّق من صدق أداة الدراسة بعرضها على عدد من المحكمين للتحقق من الصدق الظاهري، كما جرى التحقق من ثباتها من خلال: التطبيق وإعادة

التطبيق، وطريقة الاتساق الداخلي للفقرات، والتنصيف/ سبيرمان براون، والتنصيف/ جوتمان، حيث بلغ معامل الثبات للأداة (0.80-0.91- 0.90- 0.87) على التوالي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مجال إدارة الصف كانت بنسبة مرتفعة بشكل عام (80.37%)، وأكثر المشكلات شيوعاً: الشغب، والعدوانية، والإهمال في النظافة، والدراسة. وأبرز أسباب المشكلات: ضعف قدرة المعلم على إدارة صفِّه بفعالية، وقلة تعاون أولياء الأمور.

أهم نتائج الدراسة:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين أفراد العيِّنة في تحديد مدى الاحتياج للتدريب تعزى إلى متغيِّر الجنس، ومتغيِّر الخبرة في التعليم، والمؤهَّل العلمي، والمؤهَّل التربوي.

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين أفراد العيِّنة يعزى لمتغيِّر الصف الذي يعلِّمه المعلم.

خلفية الدراسة:

يعدُّ المعلِّم من أبرز عناصر المنظومة التعليمية، فهو الذي يربي الأبناء ليكونوا ثروة للمجتمع ومواطنين صالحين يخدمونه بإمكاناتهم وقدراتهم، والمعلِّم في ظل التغيرات الكبيرة التي طرأت وتطرأ الآن على جوانب الحياة جميعها، قد أصبحت له مهام متغيِّرة عن ذي قبل، فهو الآن: المربِّي والمخطِّط والمتأمِّل والمفكِّر والمقيِّم.

ويعدُّ التدريب أهم وسائل التطوير المهني، وهو يعرَّف عند الطعاني (2002م) بأنه: "عملية ديناميكية تستهدف إحداث تغييرات في معلومات وخبرات وطرائق أداء سلوك، واتجاهات المتدربين بغية تمكينهم من استغلال إمكاناتهم وطاقاتهم الكامنة، بما يساعد على رفع كفاياتهم في ممارسة أعمالهم بطريقة منتظمة وبإنتاجية عالية". (ص 13)، وبذلك كان مبدأ التعلُّم مدى الحياة من المبادئ التي تعزِّز البحث الدائم عن الأمثل، والسعي باتجاه التدرُّب وتطوير الذات.

كما تقوم فكرة التنمية المهنية للمعلمين على أنه لا يمكن للمعلم أن يعيش مدى حياته الوظيفية بمجموعة محددة من المعارف والمهارات، ففي زمن التفجُّر المعرفي والتطور التكنولوجي والمعلوماتي "لا تبلغ العملية التعليمية أهميتها الحقيقية في اكتساب المعلومات، بل في تنمية المتعلمين تنمية شاملة،وهذا يستوجب تنمية المعلمين مهنياً لمواكبة هذا التطور" (الأحمد، 2006، 224)، وهو ما يدفع المعلمين لطلب المشورة من المختصين، والالتحاق بالدورات التدريبية النوعية في مختلف المجالات،ومنها الإدارة الصفية.

ومع نظام الوسائط المتعددة في التعليم فإن للمعلم أدواراً لخَّصها الراميني (2009م) في:

"التأكيد على التعلُّم الذَّاتي، وجعل التلميذ مستقلاً مفكِّراً مبدعاً، والاهتمام بمشكلات التلاميذ واحتياجاتهم" (ص 32).

كما تبيّن من الدراسات والأبحاث أن التحدي الكبير الذي يواجهه المعلمون إنما هو تحقيق إدارة صفية فعَّالة، والإدارة الصفية تعني: "توجيه نشاط مجموعة من الأفراد نحو هدف معين مشترك، من خلال تنظيم جهود هؤلاء الأفراد وتنسيقها واستثمارها بأقصى طاقة ممكنة للحصول على أفضل النتائج، وبأقل جهد وأقصر وقت" (أبو نمرة، 2006، 5).

ومن أجل هذه الغاية تُحدَّد أدوار المعلم والمتعلمين، وتُنظَّم البيئة الصفية بمقاعدها وأدواتها وأجهزتها لتجعل من عملية التعليم أمراً ماتعاً وهادفاً.

وفي إطار المعنى الواسع للإدارة الصفية تتعدد الوظائف التي يجب القيام بها في هذا المجال، نظرا لتأثيرها الكبير على فاعلية التدريس وحدوث التعلّم لدى الطلاب.

ويمكن أن تصنِّف وظائف الإدارة الصفية في الفئتين التاليتين:

1- توفير البيئة الصفية الملائمة، والتي تشمل كلاً من البيئة الفيزيائية بتجهيز الأشياء المادية المطلوبة للصفوف، والبيئة النفسية بتأمين وسطٍ آمنٍ يتجلى في المناخ الصفي الملائم، والقيادة الحكيمة ذات الكفاءة.

2- تسيير الأمور الصفية: من حيث: وضع القواعد والإجراءات المطلوبة والشروط الضرورية لها، وإعلان القواعد والإجراءات وتطبيقها، والتدخل التربوي والتقنيات المستخدمة لذلك.

ويؤكد الكثير من المربين أهمية إعطاء التلاميذ دوراً حقيقياً في وضع التعليمات الصفية وهنا يبيّن هارون (2003م) أن " لمشاركة التلاميذ في صياغة التعليمات والقواعد الصفية فائدتين كبيرتين، تتمثل الأولى في أن التلاميذ يلتزمون أكثر بالتعليمات والقواعد التي شاركوا في وضعها، أما الفائدة الثانية فتتمثل في التحقق من مدى منطقية التعليمات وحساسيتها وملاءمتها للتلاميذ، ومن مدى استجابتها لخصائصهم واحتياجاتهم (ص141) والملاحظة الميدانية تبيّن ذلك .

إن القواعد والإجراءات التي يخطط لها ليست كافية لوحدها لكي تحقق إدارة فعَّالة للصف، بل تحتاج إلى نتائج، وتؤكد حميدة (1998م) أنه "حين يحدد المعلم مجموعة معقولة من النتائج، ويناقشها مع التلاميذ، ويواظب على استخدامها، فإن ذلك يجعل التلاميذ أكثر استعداداً للمثول لقواعد الصف وإجراءاته، ولن يكونوا في حاجة إلى تعمد خرق القاعدة لاختبار مدى ثبات المعلم على المبدأ" (ص 16)، فالنتائج تكون أكثر ملاءمة عندما ترتبط منطقياً بسلوك التلميذ؛ وعندما يرى التلميذ علاقة منطقية بين ما فعله، وما حدث له، فإن ذلك يساعده على تعلُّم الاختيار بين التصرفات المقبولة وغير المقبولة، والمعلم الناجح هو الذي يتعاون مع التلاميذ ويدفعهم للاستجابة تلقائياً مع التعليمات بدلاً من فرضها بالقوة.

وينظر إلى غرفة الصف كمجتمع قائم بذاته، شأنه كشأن المجتمعات الأخرى قد يؤثر غياب التعليمات والقواعد الناظمة لعمل كل من المعلم والتلاميذ سلباً على الأداء؛ مما يعيق تحقيق الأهداف، لاسيَّما وإنَّ تحقُّق النظام بالنسبة للتلاميذ داخل الصف هو من الاعتبارات المهمة في عملية التعليم، وإحدى الاهتمامات الرئيسة للمعلمين، إذ يشير ضبط الصف كما يرى البنَّا (2004م) "إلى عملية قيام المعلِّم بوضع نظام خاص للصف وفق معايير وإجراءات سلوكية واضحة ومتفق عليها، وتوضيح السلوكيات المرغوب فيها وغير المرغوب فيها للتلاميذ، وتوجيههم إلى السبيل السليم لتطبيق ذلك النظام، وتجنب المحظورات التي تخل به وبالتالي تضعف عملية ضبط الصف" (ص 30).

والفرق بين المعلمين يرجع إلى قدرة المعلمين الأكفاء على تجنب العديد من مشكلات النظام في الصف، أو منعها من خلال استخدامهم لأنماط عديدة من المهارات الإدارية التي تضمن انهماك التلاميذ المستمر في الأنشطة التعليمية؛ فالمعلم الناجح في إدارة الصف يحسن إعداد الأنشطة التعليمية وتنظيمها، والانتقال السلس من نشاط إلى آخر، ويهتم بإثارة اهتمام التلاميذ والاستحواذ على انتباههم في أثناء الدرس، ومراعاة

الفروق الفردية والميول في الأنشطة والأعمال التي يطلب منهم القيام بها والتدريب المبني على الاحتياجات التدريبية الحقيقية للمعلمين وحده القادر على ردم هذه الفروق.

ولما كان المعلم الكفء هو من يكون على وعي كامل بصفه، فإنه يستطيع بنظرة فاحصة سريعة أن يدرك المشكلات المحتملة، ويستطيع التعامل معها قبل أن يواجه أية صعوبات حقيقية.

إن العامل الرئيس لتحقيق إدارة فعَّالة في الصف يتمثل في قدرة المعلم على التعامل مع مظاهر الخلل البسيطة في نظام الصف قبل أن تصبح مشكلات مستعصية، ويمكن للمعلم تحقيق ذلك بتدريبه على مراعاة ما يأتي:

- الابتعاد عن الاستجابات الغاضبة؛ لأنها تثير القلق، وتزيد من سوء السلوك، وعلى الرغم من أن الحزم يمكن أن يكون له تأثير موجب في حفظ النظام في الصف، فإنه يجب أن يترافق مع سلوك المعلم اللبق وأدبه ومناقشاته الهادئة.
- الاستجابة الهادئة والعاجلة لسوء سلوك التلميذ؛ لأن ذلك يجعل التلاميذ الآخرين يحسنون من سلوكهم.
- الاتصال المباشر مع التلميذ عندما يصدر السلوك غير المرغوب مثل: النظرإليه، التحرك نحوه، التربيت على كتفه، سؤاله في الشيء الذي هم بصدد تعلمه، على أن يسأل المعلم التلميذ سؤالاً يستطيع أن يجيب عنه، وإذا بدا أن التلميذ غير منتبه للمناقشة، فإنه يمكن للمعلم أن يطلب منه أن يبدي رأيه في إجابة زميل له. والمدخل الآخر الذي يحقق اتصالاً مباشراً مع التلميذ هو أن يمتدح المعلم السلوك الموجب حين يظهره التلميذ ويثني عليه في اللحظة التي يندمج فيها في العمل أو التركيز في مناقشات الصف.

- التذكير بقاعدة الصف التي لم يتبعها التلميذ بدل الصياح، أما إذا عمت الفوضى تلاميذ الصف كلهم فيمكن أن يطلب منهم ذكر قواعد الصف التي تمَّ الاتفاق عليها، وعليهم الالتزام بها (العجمي، 2008، 67).

ويحرص المعلِّم على تلافي ظهور السلوك غير المرغوب في غرفة الصف، وهي من أصعب المهام التي تواجهه، وعندما تفشل جهود المعلم الرامية إلى الوقاية من ظهور السلوك غير المقبول في غرفة الصف، فإنه بحاجة إلى توظيف إجراءات علاجية تصحيحية لإيقاف هذا السلوك وتصويب سلوك التلميذ وسلوك الذين تأثروا منه إلى السلوك السوي، لاسيَّما وأن "الكثير من وقت التعلُّم قد يفقد نتيجة انشغال المعلم في التعامل مع السلوكيات غير المقبولة للتلاميذ" (Charles, 2005, 121)، كما أنَّ عنصر الوقاية أحد العناصر المهمة، والمقصود بالوقاية هنا "القدرة على التنبؤ بالمشاكل قبل حدوثها، ومواجهتها بطريقة تمنعها من الظهور أصلاً. وعند اختيار الأسلوب المناسب لمواجهة إحدى المشكلات، على المعلِّم توخِّي الاعتدال في معالجة الأمور فلا يعطل سير الحصة بشكل كبير" (شور، 2008، 4).

"إضافة إلى أنَّ أسلوب التعلُّم وخلوَّه من النشاط والحيوية قد يسبب فعلاً ضياع الوقت الفعلي للتعلُّم ويؤدي بالمتعلِّمين إلى التشتت والملل" (سنقر، 2008، 288). وتذكر (دياموند Diamond) أن "الملل مشكلة خطيرة، ومن الطبيعي أن يرافق انعدام الدافعية مشاكل تعليمية واضطرابات سلوكية لتعلو صيحات المعلم مستغيثاً بنظام المكافآت كبديل عن الدافعية الدَّاخلية فيزداد الأمر سوءاً؛ إذ لاشيء يقاس بالدافعية الداخلية، بل إن نظام المكافآت يعوق تأسيس الدافعية الداخلية، حيث يصبح همِّ الطالب الأوحد الحصول على مكافأة فينكفئ تقدمه على المدى الطويل" (الشعراني، 2009، 407) وهذا من الآراء التي يمكن الوقوف عندها والتعمق في مدلولها فقد تكون مدعاة للاعتماد على إثارة الدوافع الداخلية وإعادة النظر في نظام التعزيز وأساليب استخدامه في المواقف المختلفة.

ومن الضروري أيضاً تدريب المعلم على الأخذ بالأساليب الآتية في الصف:

أ- التنويع في شكل تقديم المعارف والمفاهيم وخبرات التدريس المقدمة للتلاميذ بأن تكون بصيغ مركبة وعادية ومبسطة.

ب- التنويع في الأنشطة التربوية بحيث تكون مرئية وسمعية وعملية، وينفذ بعضها من قبل المتعلم بمفرده أو مع أقرانه، بإشراف المعلم، أو على نحو ذاتي.

ت- تلبية حاجات التلاميذ ذوي الاستعداد العالي للتعلُّم، وميولهم وقدراتهم الخاصة، وتكليفهم بواجبات ومسؤوليات إضافية.

ث- مراعاة متطلبات التلاميذ ذوي الاحتياجات الإضافية والتحصيل المنخفض، ووضع الخطط التعليمية الفردية لهم.

مشكلة الدراسة:

يعاني كثير من المعلمين- لاسيَّما الجدد منهم- من صعوبات في التعامل مع المشكلات الصفية والأنماط السلوكية غير المرغوبة التي قد تصدر عن التلاميذ في الصف، فالشغب وعدم الالتزام بالقوانين المدرسية والصفية، والإخلال بمستوى الانضباط داخل الصف، والامتناع عن الاشتراك في أنشطة مرغوبة داخل الصف، أو منع التلاميذ الآخرين من الاشتراك في هذه الأنشطة، أو إعاقتهم عن تنفيذها، وغير ذلك من مشكلات إدارية، تعدُّ سبباً رئيساً لعدم فاعلية بعض المعلمين في التعليم. وعلى الرغم من أن المعلم يبذل قصارى جهده بإدارة الصف ومنع مثل هذه المشكلات فإن بعض التلاميذ سوف يسيؤون التصرف من حين لآخر، ويخالفون السلوك المنظم في الصف. والباحثة من خلال ممارستها للتعليم في مراحله المختلفة، بدءاً بالأساسي ومروراً بالإعدادي والثانوي وحالياً الجامعي، قد واجهَت مشكلات أنماط سلوكية غير مرغوبة لدى بعض التلاميذ والطلبة، كما تبادلَت الخبرات مع المعلِّمين والأساتذة في هذا المجال لتجدَ أن المعاناة مشتركة والمشكلات متشابهة، وقد بيَّنت التجربة الميدانية أن

الوقاية من الوقوع في المشكلات هو الأسلوب الأمثل لتحقيق النظام، وتجنب وقوع المشكلات، والبحث عن حلول لها، وحتى يتهيأ للمعلم القدرة على اتباع نهج الوقاية لا بد من أن يكون متمرِّساً بمهارات الإدارة الصفية، "والمشكلات مهما كانت خطيرة فإنها تتطلب طرائق متنوعة للمعالجة، وتختلف فاعلية كل طريقة بحسب الموقف، كما وتختلف قدرة المعلمين في معالجتهم مشكلات النظام في الصف من خلال استخدامهم لأنماط عديدة من المهارات الإدارية التي تضمن انهماك التلاميذ المستمر في الأنشطة التعليمية" (Daniel, 1977, 158). فقد يتحقق النظام أو الانضباط الصفي بإحدى طريقتين: "الطريقة التقليدية القسرية القائمة على الإكراه والإجبار والالتزام بالقوانين والتعليمات الموضوعة؛ فهو عقابي بطبيعته، والطريقة الحديثة التي تقوم على الانضباط الذاتي؛ وفيها تكون المحافظة على النظام عملية تربوية تقوم بها المدرسة لمساعدة الطلاب على تبنِّي واكتساب القيم والاتجاهات التي تجعلهم يشعرون أنهم يعيشون في مجتمع حر منظَّم يخلو من الشدَّة والتسلُّط والفوضى والإزعاج" (العبادي، 2005، 254).

كما أنَّ دراسة هذه المشكلات، التي قد يتعرض لمواجهتها معلم الصف في مجال إدارة الصف، تفرض التفكير في حاجة المعلمين الماسة إلى تعميق قدراتهم وتنمية مهاراتهم في التعامل مع هذه المشكلات، من خلال التدريب المستمر في أثناء الخدمة إذ "يلبي التدريب رغبة المعلم وحاجته إلى التعلم المستمر لزيادة كفاءته في العمل وقدرته على تحسين مهاراته الذهنية، بما يكفل له تقبل الجديد والمحافظة باستمرار على مستوى عال من الكفاءة" (الأحمد، 2004، 31)، يؤكد ذلك العديد من المؤتمرات وورش العمل والدراسات التي بينت أهمية تحقيق النظام في الصف، وتدعيم قدرة المعلمين بما يضمن لهم تحقيق أهداف التربية والتعليم بالصورة المرجوة، وبالتالي دعت هذه الدراسات في توصياتها إلى أهمية تدريب المعلمين (المؤتمر التربوي الأول حول تكوين المعلِّم والأمن التربوي للطفل/ جامعة البعث 2010، والمؤتمر العلمي النفسي التربوي بعنوان: نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحدِّيات

العصر/ جامعة دمشق 2009، والمؤتمر العلمي الرابع/ كلية التربية جامعة سوهاج 2009، والمؤتمر العلمي الثاني/ كلية التربية جامعة جرش الخاصة 2009).

وحتى يتسنى نجاح التدريب لابد أن يستند إلى الاحتياجات الحقيقية والواقعية للمعلمين المستهدفين به، لذلك يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الآتي:

ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الأساسي في مجال إدارة الصف؟ من وجهة نظر المعلمين؟

أهمية الدراسة: تتجلى أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

1ــ أهمية الكشف عن الاحتياجات التدريبية للمعلمين في التعليم الأساسي بحلقتيه الأولى والثانية في مجال الإدارة الصفية، بما يساعد على بناء برامج تدريبية بالاستناد إليها.

2ــ أهمية تحديد طبيعة المشكلات السلوكية التي قد توجد في غرفة الصف.

3ــ أهمية تعرُّف أسباب المشكلات، والحلول المقترحة لها، من وجهة نظر المعلمين.

أهداف الدراسة: تتوخى هذه الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

1ــ تعرُّف درجة الاحتياج للتدريب لدى المعلمين في مجال إدارة الصف كما يحددها المعلمون أنفسهم.

2ــ تعرُّف المشكلات السلوكية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ في الصفوف الستة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين.

3ــ تعرُّف أسباب المشكلات السلوكية المطروحة كما يراها المعلمون.

4ــ تعرُّف الحلول المناسبة للمشكلات السلوكية كما يطرحها المعلمون.

بما يفيد المعنيين التربويين وأصحاب القرار في وزارة التربية في إقرار الدورات التدريبية اللازمة لمعلمي التعليم الأساسي في مجال الإدارة الصفية والتعامل مع المشكلات السلوكية للتلاميذ.

الأسئلة التي تجيب عنها الدراسة: تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مدى الحاجة إلى تدريب المعلمين على كيفية إدارة صفوفهم للوقاية من وقوع تلاميذهم في مشكلات سلوكية، كما يراها المعلمون أنفسهم تبعاً لعدد من المتغيِّرات؟
2- ما المشكلات السلوكية الأكثر شيوعاً كما يراها المعلمون والمدرسون في الصفوف الستة الأولى من التعليم الأساسي؟
3- ما أسباب مشكلات التلاميذ الإدارية كما يراها المعلمون؟
4- ما الحلول التي يقترحها المعلمون لحل المشكلات الإدارية التي يواجهونها عند تلاميذهم؟

فرضيات الدراسة: للإجابة عن أسئلة الدراسة السابقة تمَّ صوغ الفرضيات الآتية:

1ــ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط درجات تقدير المعلمين أفراد العيِّنة لمدى الاحتياج للتدريب، يعزى إلى متغيِّر الجنس (ذكور/إناث).
2ــ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات تقدير المعلمين أفراد العيِّنة لمدى الاحتياج للتدريب، يعزى إلى متغيِّر الصف الذي يعلمه المعلم.
3ــ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات تقدير المعلمين أفراد العيِّنة لمدى الاحتياج للتدريب، يعزى إلى متغيِّر الخبرة في التعليم (سنوات الخدمة).
4- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات تقدير المعلمين أفراد العيِّنة لمدى الاحتياج للتدريب يعزى إلى متغيِّر المؤهَّل الأكاديمي.

5-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات تقدير المعلمين أفراد العيِّنة لمدى الاحتياج للتدريب يعزى إلى متغيِّر المؤهَّل التربوي.

محددات الدراسة:

1ــ طبقت الدراسة على عيِّنة من معلمي ومدرسي الصفوف الستة الأولى من التعليم الأساسي في المدارس العامة الحكومية التابعة لمديرية التربية في محافظة مدينة دمشق.

2ــ أجريت الدراسة في المدة الزمنية بين تشرين الأول 2009 وكانون الأول عام 2010م.

المجتمع الأصلي للدراسة:

تضمن المجتمع الأصلي للدراسة من المعلمين والمدرسين من الجنسين في الصفوف الستة الأولى من التعليم الأساسي وعددهم (3464) موزعين في مناطق محافظة دمشق جميعها.

عيِّنة الدراسة:

بلغت عيِّنة الدراسة 299 معلماً ومعلمة بنسبة 10% من المجتمع الأصلي، حيث تمَّ انتقاء العيِّنة بالطريقة العشوائية من الصف الأول وحتى الصف السادس من مدارس للتعليم الأساسي من مناطق دمشق التعليمية الثمانية، وفيما يأتي الجدول (1)، والذي يحدد صفات العيِّنة بالعدد والنسبة المئوية؛ من حيث المؤهَّل العلمي والصف الذي يقوم فيه المعلِّم بالتعليم.

الجدول(1)

توزُّع عيِّنة الدراسة حسب المؤهَّل العلمي والصف الذي يقوم فيه المعلم بالتعليم

المؤهَّل العلمي		أهلية تعليم	معهد متوسط	إجازة غير التربية	إجازة معلم صف	دراسات عليا	المجموع
الصف	الأول	3	2	6	10	0	21
	الثاني	3	2	10	4	2	21
	الثالث	6	5	13	8	0	32
	الرابع	7	12	19	5	0	43
	الخامس	11	19	10	9	0	49
	السادس	8	49	54	22	0	133
المجموع		38	89	112	58	2	299

يبيّن الجدول واقع توزع عيِّنة الدراسة من حيث المؤهَّل العلمي والصف، ويلاحظ عدم تحديد نوع الإجازة، لأنه لم يطلب للمعلمين والمدرسين الذين يحملون إجازة جامعية من غير إجازة التربية، تحديد نوع الإجازة التي يحملونها نظراً لطبيعة الدراسة التي تتعلق بإدارة المعلم لصفه مهما كانت المادة التي يقوم بتدريسها، ويشير الجدول إلى وجود عدد من حملة إجازة معلم الصف وأهلية التعليم والمعاهد المتوسطة يدرِّسون في الصفين الخامس والسادس، كما أن حملة الدراسات العليا يقومون بالتعليم في الصف الثاني الأساسي.

وفيما يأتي الجدول (2) الذي يبيّن صفات العيِّنة بالعدد والنسبة المئوية من حيث المؤهَّل التربوي، والصف الذي يقوم فيه المعلم بالتعليم.

الجدول(2)

توزُّع عيِّنة الدراسة حسب المؤهَّل التربوي والصف الذي يقوم فيه المعلم بالتعليم

المؤهَّل التربوي		لا يوجد مؤهَّل	أهلية تعليم	إجازة معلم صف	دبلوم تأهيل تربوي	المجموع
الصف	الأول	5	3	10	3	21
	الثاني	5	5	4	7	21
	الثالث	12	6	8	6	32
	الرابع	27	7	5	4	43
	الخامس	25	11	9	4	49
	السادس	96	11	22	4	133
المجموع		170	43	58	28	299

يبيّن الجدول أن عدد من لا يحملون مؤهَّلاً تربوياً يتجاوز نصف العيِّنة؛ مما يعني أنهم يكتفون بالمؤهَّل العلمي من معاهد متوسط لإعداد المدرسين، وإجازات جامعية، وهذا أدعى لأن يكون هناك نوع من التربية الدائمة والتدريب المستمر لردم الفجوات التي قد تكون موجودة في إعداد المعلمين والمدرسين المقتصر على الجانب العلمي فقط.

ويلاحظ من الجدول أن عدد حملة دبلوم التأهيل التربوي قليل نوعاً ما، ويتوزعون في الصفوف الستة من الأول حتى السادس.

وبالمقارنة بين الجدولين يتضح في الجدول (1) أن (5) من حملة أهلية التعليم يحملون مؤهَّلاً علمياً حصلوا عليه بعد حصولهم على أهلية التعليم هو الإجازة الجامعية من غير التربية، وهذا ما يفسر الاختلاف في الأعداد.

أما الجدول (3) فيبيّن صفات العيِّنة وتوزعها بالعدد والنسبة المئوية من حيث سنوات الخدمة والجنس.

الجدول(3)

توزُّع عيِّنة الدراسة حسب سنوات الخدمة والجنس

سنوات الخدمة	العدد	%	الجنس	العدد	%
أقل من 5 سنوات	78	26.09	الذكور	64	21.40
من 5 إلى 10	124	41.47	الإناث	235	78.60
أكثر من 10	97	32.44	الكلِّي	299	100.00

يظهر الجدول زيادة عدد الذكور عن عدد الإناث، وهذا يعكس الواقع التربوي الذي يقر بتأنيث التعليم، وإقبال الإناث على مهنة التعليم والتدريس أكثر من الذكور، كما يبيّن أن النسبة المئوية للمعلمين الذين لهم من الخبرة التعليمية من 5 إلى 10 سنوات هي النسبة الأكبر من الفئتين، تليها الفئة الثالثة، وفي النسبة الأقل الفئة الأولى، مما يعني أن أفراد العيِّنة من المعلمين هم أقرب إلى أن يكونوا من متوسطي الخبرة وجيديها.

وتبعاً لصفات العيِّنة السابقة لم يكن من الممكن التعامل مع التحليلات والنتائج الإحصائية بغير الطريقة المتبعة في الدراسة.

أداة الدراسة:

لدى اطلاع الباحثة على أدبيات الإدارة الصفية من كتب ومراجع ودراسات سابقة توصَّلت إلى المجالات الستة التي اعتمدتها في بناء استبانة رأي وُجِّهت للمعلمين والمدرسين في الصفوف الستة الأولى من التعليم الأساسي تتضمن جوانب الإدارة الصفية، في (39) عبارة موزعة على المجالات الستة، وهي: الأسلوب الوقائي، مشاركة التلاميذ في إدارة الصف، التصحيح والعلاج، إدارة الذات، طرائق التعليم، أخلاقيات التعليم؛ بهدف الوقوف على آراء المعلمين في مدى احتياجهم للتدريب على أدائها، إضافة إلى سؤال مفتوح عن أساليب يرى المعلم ضرورة التدرُّب عليها مما لم يرد في عبارات الاستبانة، كما تتضمن جدولاً لكتابة المشكلات الأكثر شيوعاً في الصفوف الستة الأولى من التعليم الأساسي وأسباب هذه المشكلات، ومقترحات للوقاية من حدوث المشكلات السلوكية ومعالجتها.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

صدق الأداة: جرى التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة أداة الدراسة بأسلوب عرض الأداة على عدد من المحكّمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بدمشق، وعُدِّلت وفق ملاحظاتهم حتى أصبحت جاهزة للتطبيق في شكلها الحالي.

ثبات الأداة: وللتأكد من ثبات الاستبانة أداة الدراسة جرى تطبيقها على عيِّنة استطلاعية من معلمي ومعلمات التعليم الأساسي بلغ عددها (30 معلماً ومعلمة)، ثم أعيد التطبيق على العيِّنة ذاتها بعد 15 يوماً، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني كما هو مبيَّن في الجدول (4).

الجدول (4)

ثبات الاستبانة أداة البحث

بالإعادة	بالاتساق الداخلي	التنصيف/سبيرمان براون	التنصيف/ جوتمان
0.796	**0.907**	**0.899**	**0.871**

يلاحظ من الجدول أن قيم معاملات الثبات تراوحت بين 0.79 و0.90 بالطرائق الأربع المتبعة في حساب الثبات: طريقة الإعادة وطريقة الاتساق الداخلي والتنصيف بقانون سبيرمان براون والتنصيف بقانون جوتمان، وهي قيم مرتفعة تشير إلى ثباتٍ مرضٍ للأداة سمح بتطبيقها على عيِّنة الدراسة.

منهج الدراسة:

اعتمد الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للوصول إلى تحديد مدى حاجة المعلمين للتدريب في مجال إدارة الصف وأساليب التعامل مع المشكلات السلوكية، إذ يعد المنهج الوصفي "أكثر مناهج البحث ملاءمة للواقع الاجتماعي كسبيل لفهم ظواهره واستخلاص سماته"(العسكري، 2006، 6).

متغيِّرات الدراسة:

اشتمل البحث الحالي على متغيِّرين مستقلين هما: الجنس وله مستويان ذكور وإناث، والصف الذي يقوم المعلم بتعليمه، وهو على ستة مستويات من الصف الأول الأساسي إلى الصف السادس الأساسي، والمؤهَّل الأكاديمي من حملة الثانوية أو المعهد المتوسط أو الإجازة الجامعية من غير التربية، أو الدراسات العليا، والمؤهَّل التربوي من حملة أهلية التعليم أو الإجازة في التربية، أو دبلوم التأهيل التربوي، وسنوات الخدمة في التعليم من فئات ثلاث: أقل من 5 سنوات، من 5 إلى أقل من 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات.

كما اشتمل البحث على متغيِّر تابع هو: الاحتياجات التدريبية للمعلمين في إدارة الصف.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

الاحتياجات التدريبية:

"هي مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات العاملين لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم على الوجه الأكمل متمثلاً في معلومات المتدربين ومهاراتهم وطرائق العمل والتعليم التي يستخدمونها، وما يتبع ذلك من مهارات في الأداء وتطوير الاتجاهات الإيجابية" (الأحمد ،2004 ، 265).

ويقصد بها أيضاً: "مجموع الخبرات التي تمثل الفرق بين مستوى الأداء الحالي أي قبل تنفيذ المناهج والكتب المطوَّرة ومستوى ما ينبغي أن يكون عليه هذا الأداء، سواء أكانت تلك الخبرات معلومات أم قيماً واتجاهات أم مهارات، وهذا بالطبع في حدود الإمكانات المتاحة زماناً ومكاناً" (طعيمة، 2006، 288).

والاحتياجات التدريبية كما يعرِّفها البحث الحالي هي: المعارف والمهارات والخبرات والاتجاهات التي يبدي المعلمون والمدرسون في الصفوف الستة الأولى من التعليم الأساسي في الجوانب الستة من إدارة الصف التي تبنتها الدراسة في الأداة وهي: (الأسلوب الوقائي، مشاركة التلاميذ في إدارة الصف، التصحيح والعلاج، إدارة الذات، طرائق التعليم، أخلاقيات التعليم) بما يمكنهم من التعامل التربوي مع المواقف التعليمية/ التعلُّمية في الصف.

مرحلة التعليم الأساسي:

وهي ــ كما يوردها النظام الداخلي للتعليم الأساسي ــ مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع، وهي مجانية وإلزامية، وتتألف من حلقتين:

الحلقة الأولى تبدأ من الصف الأول وحتى الصف الرابع.
والحلقة الثانية تبدأ من الصف الخامس وحتى الصف التاسع.

معلم الصف:

هو الذي يقوم بتعليم التلاميذ معظم المواد التعليمية أو كلها في الحلقة التعليمية الأولى، ويمكن أن يكون من حملة الشهادة الثانوية مع أهلية التعليم، أو الإجازة في التربية أو علم النفس أو معلم الصف.

مدرس المادة:

هو الذي يقوم بتدريس الطلبة في الحلقة التعليمية الثانية أو الأولى لمادة اختصاصية معيِّنة، ويمكن أن يكون من حملة المعهد المتوسط لإعداد المدرسين، أو الإجازة الجامعية لمادة الاختصاص، أو إجازة وما فوق مع دبلوم التأهيل التربوي.

الإدارة الصفية:

هي "جزء من الإدارة المدرسية أو فرع من فروعها، وهي بالتالي فرع من الإدارة التربوية، وهي تلك العملية الهادفة إلى توفير نظام فعال داخل غرفة الصف من قبل المعلم، وهي ما يقوم به المعلم من أعمال عملية أو لفظية لخلق جو تربوي ومناخ ملائم يساعده ويساعد الطالب على العمل لبلوغ الأهداف التربوية المطلوبة، والتي من بينها إحداث تغيير إيجابي في سلوك المتعلم عن طريق ما يتعلمه من معارف، ومهارات، وعادات، واتجاهات، وقيم تعمل على رفع كفاءته ليتمكن من مواجهة الحياة، وتنمية ما لديه من استعدادات، وميول، وقابليات، وقدرات، ومواهب" (الكسواني، 2005، 14).

والإدارة الصفية هي "جميع الخطوات والإجراءات اللازمة لبناء والحفاظ على بيئة صفية ملائمة لعمليتي التعليم والتعلم" (هارون، 2003، 34).

وهي عملية التوجيه والتفاعل التي تتم بين قطبي العملية التعليمية/ التعلُّمية وأنماط السلوك المتعلقة بها، وهي عملية تهدف إلى تنظيم فعال لجعل التعليم والتعلم في غرفة الصف أمراً ممكناً وهادفاً ومشوقاً، كما أنها عملية تهدف إلى توفير المناخ الصفي أو الجو الملائم لبلوغ الأهداف المخططة، وتتضمن تنظيماً للخبرات والمواد والأدوات لتيسير التعلُّم" (أبو نمرة، 2006، 20).

وتعتمد الباحثة المصطلح الإجرائي التالي: **الإدارة الصفية**: هي مجموعة الممارسات المنهجية واللامنهجية الوقائية والتصحيحية التي يؤديها المعلم أثناء وجوده داخل غرفة الصف، والتي يتجنَّب بها حدوث المشكلات الإدارية السلوكية والتعليمية، ويدفع التلاميذ باتجاه إدارة الذات بهدف رفع مستوى التحصيل العلمي والمعرفي لدى التلاميذ، ومراعاة النمو المتكامل لديهم.

الدراسات السابقة:

لم تجد الباحثة دراسات حول الاحتياجات التدريبية في موضوع البحث وكانت معظم الدراسات عن السلوك نفسه، وفيما يأتي بعض مما توافر للباحثة منها:

الدراسات العربية:

1ــ - دراسة القرشي (2009).

بعنوان: واقع تطبيق المدارس المتوسطة بمدينة الطائف لبعض الاتجاهات المعاصرة في إدارة الصف من وجهة نظر مديرات ومعلمات تلك المدارس.

هدفت الدراسة إلى: تعرُّف واقع تطبيق المدارس المتوسطة بمدينة الطائف لبعض الاتجاهات المعاصرة في إدارة الصف، والاتجاه السائد في إدارة الصف بالمدارس المتوسطة بمدينة الطائف، ودراسة أثر كل من متغيِّر الخبرة ومتغيِّر التخصص، ومتغيِّر الوظيفة لدى المديرات والمعلمات على ذلك الواقع، كما هدفت إلى تعرُّف

أسباب عدم إمكانية تطبيق المدارس المتوسطة بمدينة الطائف لبعض الاتجاهات المعاصرة في إدارة الصف.من وجهة نظر مديرات ومعلمات تلك المدارس.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي باستعمال الاستبانة كأداة، وخلصت الدراسة إلى نتائج من أبرزها: أن واقع تطبيق المدارس المتوسطة بمدينة الطائف لبعض الاتجاهات المعاصرة في إدارة الصف من جهة نظر مديرات ومعلمات تلك المدارس متوسط، والاتجاه السائد في إدارة الصف هو اتجاه الجودة الشاملة ودرجة تطبيقه عالية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع إدارة الصف في ضوء جميع اتجاهات الدراسة المعاصرة تعزى للخبرة أو التخصص أو الوظيفة.

2ــ دراسة بركات (2008):

بعنوان: مظاهر السلوك السلبي لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين وأساليب تعاملهم معها، في فلسطين.

هدفت الدراسة إلى: تعرُّف مظاهر السلوك الصفي السلبي لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين وتحديد الأساليب التي يستخدمها هؤلاء المعلمون لمواجهة هذه المظاهر السلوكية، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (832) معلماً ومعلمة، منهم (412) معلماً، و(419) معلمة.

اعتُمد المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام استبيان السلوك السلبي، واستبيان أساليب مواجهة السلوك السلبي أدوات للدراسة.

بيَّنت النتائج أن مستوى تقييم المعلمين لمظاهر السلوك الصفي السلبي لدى طلبة المرحلة الأساسية كان متوسطاً، وأن مستوى مواجهتهم لها كان مرتفعاً بشكل عام، كما بيّنت أن ترتيب مجالات مظاهر السلوك تبعاً لمستوى ظهورها لدى التلاميذ كان على النحو الآتي: مجال السلوك العدواني، ثم مجال السلوك اللفظي، وأخيراً مجال السلوك الحركي.

أما الأساليب الأكثر استخداماً لدى المعلمين للتعامل مع السلوك السلبي فكانت على الترتيب: التجاهل، والعزل، والانشغال، واستخدام الأساليب الجذابة، وبناء علاقات إنسانية مع الطلاب.

3ــ دراسة سلوم والغافري (2007).

بعنوان: تقويم الاتجاهات نحو كفايتي التواصل في الصف وإدارة الصف لدى طالبات كلية التربية بعبري ومعلمات المنطقة الظاهرة جنوب سلطنة عمان.

هدفت الدراسة إلى: تقصِّي اتجاهات طالبات كلية التربية بعبري تخصُّص مجال معلم صف، ومعلمات منطقة الظاهرة جنوب سلطنة عُمان نحو كفايات التواصل في الصف وإدارة الصف، وتقويم فاعلية مقرر طرائق التدريس الخاصة المستحدثة لترميم عدد من الكفايات، منها: التواصل الصفي، وإدارة الصف في تشكيل الاتجاهات الإيجابية نحو هذه الكفايات.

اتُّبع المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة مكونة من(70) بنداً، تمثل كل واحدة منها رأياً، أو موقفاً، أو إستراتيجية ذات صلة بالتواصل الصفي وإدارة الصف، وآليات تطبيقها.

تكوَّنت عيِّنة الدراسة من (154) طالبة من طالبات كلية التربية السنة الرابعة (التخرج) تمَّ اختيارهن بطريقة طبقية عشوائية. كما تكوَّنت العيِّنة من معلمات (60) مدرِّسة من مدارس التعليم الأساسي في منطقة الظاهرة.

كان من نتائج الدراسة: وجود ارتفاع ملموس في تقديرات اتجاهات الطالبات بالمقياس الكلِّي وأجزائه، ووجود فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات الطالبات نحو كفايتي التواصل الصفي وإدارة الصف قبل دراسة مقرر طرائق خاصة وبعدها، بينما لم تظهر النتائج الإحصائية فروقاً إحصائية بين اتجاهات طالبات الكلِّية واتجاهات المدرِّسات في الميدان.

4ــ دراسة أبو عيد (2003):

بعنوان: أشكال السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس الأساسي.

هدفت الدراسة إلى: تعرُّف أشكال السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس.

بلغ عدد العيِّنة المدروسة (717) طالباً وطالبة، منهم (296) طالباً، و(307) طالبة في مدارس الحكومة، و(60) طالباً، و(54) طالبة في المدارس التابعة لوكالة الغوث.

اعتُمد المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً مقياس جامعة عين شمس لقياس السلوك العدواني.

وكان من نتائج الدراسة أن هناك فروقاً بين أشكال السلوك العدواني: المادي واللفظي والسلبي، وأن القيمة التفسيرية للعدوان المادي كانت أكبر القيم التفسيرية، يليها العدوان اللفظي فالعدوان السلبي. فقد كانت القيمة التفسيرية للعدوان المادي (51%)، والمادي اللفظي (74%)، والمادي اللفظي السلبي (91.1%). وعليه فإن العدوان المادي واللفظي كانا أكثر أنواع السلوك شيوعاً بين الطلبة.

4ــ دراسة سعادة وآخرين (2002):

عنوان الدراسة: المشكلات السلوكية لدى الأطفال الفلسطينيين في المرحلة الأساسية الدنيا بمحافظة نابلس خلال انتفاضة الأقصى كما يراها المعلمون وعلاقتها ببعض المتغيِّرات.

هدفت الدراسة إلى تعرف المشكلات السلوكية لدى الأطفال الفلسطينيين في المرحلة الأساسية الدنيا خلال انتفاضة الأقصى كما يراها المعلمون في محافظة نابلس في ضوء خمسة متغيِّرات هي: الجنس، ونوع المؤسسة التعليمية، والمستوى التعليمي، وموقع المدرسة، ومكان المدرسة من أحداث الانتفاضة.

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام استبانة قياس المشكلات السلوكية لدى تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى أداة للدراسة، حيث وزّعت الإستبانات على (276) من معلمي الصفوف الأربعة الأولى ومعلماتها.

من نتائج الدراسة: وجود العديد من المشكلات السلوكية مثل تدني المستوى التحصيلي، والخوف من صوت الطائرات، والقلق، والعدوانية. ووجود فروق في تعرُّف المشكلات السلوكية تعزى إلى متغيِّر الجنس ولصالح الإناث، ولموقع المدرسة (مدينة، قرية، مخيم) ولصالح مدارس المدينة والمخيم، ولمتغيِّر مكان المدرسة من أحداث الانتفاضة ولصالح المدارس القريبة والمتوسطة القرب من أحداث الانتفاضة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لكل من متغيِّر نوع المؤسسة (حكومية، وكالة غوث دولية)، ومتغيِّر الصف الذي يقوم المعلمون بتدريسه (أول، ثاني، ثالث، رابع).

الدراسات الأجنبية:

1- دراسة شن و كوه Shin & Koh (2007):

A Cross-Cultural Study of Teachers Beliefs and Strategies on Classroom Management in Urban American and Korean School Systems

بعنوان: دراسة مقارنة لمعتقدات المدرسين و خططهم في إدارة الصف في أنظمة المدارس الأمريكية المدنية و الكورية.

هدف الدراسة البحث في معتقدات المدرسين في التخطيط للإدارة الصفية في المدارس الثانوية المدنية الحكومية في الولايات المتحدة الأمريكية و جمهورية كوريا.

بلغت العيِّنة 116 مدرساً أمريكياً (37 ذكور- 78 إناث)، و(167) مدرساً كورياً (120 ذكور- 46 إناث). وكان الطلبة مزيجاً من جنسيات مختلفة، واستخدم الباحثان استبانات بهدف الوقوف على انطباعات المدرسين ومعتقداتهم في ضبط الصف. واستخدما أيضاً مقياس اتجاهات التفاوت الثنائي chi-square test، اعتمد الباحثان

المنهج التحليلي الوصفي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي المدرسين من حيث سنوات الخبرة. وتبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية من حيث أساليب التدريس المستخدمة و إشراك الطلبة في إدارة الصف لصالح المدرسين الكوريين.

2- دراسة رافر وآخرين .Raver , & others (2009):

Targeting Children's Behavior Problems in Preschool Classrooms: Aluster-Randomized Controlled Trial.

بعنوان: استهداف المشكلات السلوكية عند الأطفال في صفوف مرحلة ما قبل المدرسة: تجربة مضبوطة على مجموعة عشوائية.

هدفت الدراسة إلى تقويم فعالية برنامج متعدد المكونات يعتمد في غرفة الصف لتقليل المشكلات السلوكية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.

تألَّفت العيِّنة من مجموعتين: مجموعة تجريبية تألفت من 35 صفاً من صفوف مرحلة ما قبل المدرسة، وتضم 449 طفلاً، حيث تمَّ تطبيق برنامج التدخل فيها، ومجموعة ضابطة.

استخدمت الأدوات الآتية: نموذج تقرير المعلم-مقدم الرعاية (C-TRF) Care-Teacher Report Form). ودليل المشكلات السلوكية (BPI) Behavior Problems، والمقياس المعدَّل لتصنيف البيئة المدرسية في مرحلة الطفولة المبكرة (ECERS-R) Environment Classification Early School Scale- Rate.

اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود آثار دالة لبرنامج تقرير المعلم، ووجود آثار دالة للملاحظات المستقلة المتعلقة بالمشكلات السلوكية للأطفال عيِّنة الدراسة؛ كما دلت النتائج على أن لبرنامج التدخل تأثيراً ودلالة إحصائية في خفض المشكلات السلوكية عند الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، كما أظهرت الدراسة أن الأطفال في المجموعة التجريبية كانوا أقل حزناً وانسحاباً من أطفال المجموعة الضابطة بحسب رأي المعلمين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بالعودة إلى الدراسات السابقة العربية والأجنبية يلاحظ الآتي:

- تناولت الدراسات المراحل الدراسية المختلفة، فمنها ما قبل المدرسية (رافز وآخرون)، التعليم الأساسي (أبو عيد، بركات، سعادة)، المرحلة الثانوية (سنو وشن، والقرشي) والمرحلة الجامعية (سلوم والغافري).

- اتبعت معظم الدراسات المنهج الوصفي التحليلي، عدا دراسة (رافز وآخرون) التي اعتمدت المنهج التجريبي.

- تكوَّنت العينات في بعض الدراسات من المعلمين (بركات، سعادة)، ومن المدرسين والطلاب (شن وكوه، سلوم والغامزي) ومن المديرات والمعلمات (القرشي) ومن التلاميذ أو الأطفال (رافر وآخرون، أبو عيد).

- استخدمت الدراسات أدوات متعددة تباينت بين الاستبيانات، ومقاييس السلوك، ومقاييس المشكلات، ومقاييس الاتجاهات، وبرنامج لتقليل المشكلات.

- تشابهت المشكلات التي عرض لها كل من (بركات، سعادة) مع المشكلات التي أكَّدت عيِّنة البحث الحالي من المعلمين أنها الأكثر شيوعاً في الصفوف.

- تنوعت عينات الدراسات، فبعضها اعتمد التلاميذ والطلبة (أبو عيد، رافز وآخرون)، وبعضها اعتمد المعلمين والمدرسين (بركات، سعادة، سنو وشن).

- تتميز الدراسة الحالية بتركيزها على الاحتياجات التدريبية للمعلمين والمدرسين في إدارة الصف من وجهة نظر المعلمين والمدرسين أنفسهم، إضافة لاهتمامها بالمشكلات السلوكية، وأسبابها، وكيفية التعامل معها.

نتائج الدراسة: توصَّلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي ينص على:

ما مدى الحاجة إلى تدريب المعلمين على كيفية إدارة صفوفهم للوقاية من وقوع تلاميذهم في مشكلات سلوكية، كما يراها المعلمون أنفسهم؟

للإجابة عن السؤال حُسب متوسط درجات إجابات أفراد العيِّنة على بنود الاستبانة، ومجالاتها، وحُسب الانحراف المعياري للدرجات، والنسبة المئوية للمتوسطات وفق الجدول (5)

الجدول (5)

النسب المئوية لمتوسطات إجابات العيِّنة ككل على كل مجال من مجالات الاستبانة، والانحرافات المعيارية

المجال	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	عدد العبارات	النسبة المئوية للمتوسط
الأسلوب الوقائي	299	24.42	3.998	6	81.40%
مشاركة التلاميذ في إدارة الصف	299	19.71	3.381	5	78.84%
التصحيح والعلاج	299	31.65	5.324	8	79.13%
إدارة الذات	299	23.44	3.894	6	78.13%
طرائق التعليم	299	25.04	3.851	6	83.47%
أخلاقيات التعليم	299	32.45	5.149	8	81.13%
عام	299	156.72	22.966	39	80.37%

يبيّن الجدول أن احتياج المعلمين أفراد العيِّنة للتدرُّب على بنود الاستبانة بشكل عام بنسبة مرتفعة، كما يبيّن احتياجهم للتدريب على طرائق التعليم الفعَّالة ، بالترتيب الأول، تليها الحاجة للتدريب على الأسلوب الوقائي، ومن ثمَّ أخلاقيات التعليم، فالتدريب على تصحيح السلوكيات وعلاجها، ويأتي بعدها مشاركة التلاميذ في إدارة الصف، ويأتي في الترتيب الأخير إدارة الذات، مما يشير إلى أن اهتمام المعلمين يتمحور حول اتباع أساليب نشطة فعَّالة في التعليم تقي التلاميذ من الوقوع في المشكلات السلوكية، وعدِّها أسبق بالأهمية من تعزيز الجوانب الشخصية، والانفعالية

من عملهم التعليمي التربوي، وهذا قد يتعارض في ترتيب أولويات التدريب مع التوجهات المعاصرة التي ترى إشراك التلاميذ في إدارة الصف، والسعي نحو الإدارة الذاتية للتلاميذ في الصف والمدرسة في مقدمة الاحتياجات التي يجب التدرب عليها.

وللإجابة عن **السؤال الثاني** من أسئلة البحث، والذي ينص على:

"**ما المشكلات السلوكية الأكثر شيوعاً التي قد يواجهها معلم الصف لدى تلاميذ الصفوف الستة الأولى من التعليم الأساسي**"؟ تبيّن من الجدول الذي تضمنته الاستبانة أداة البحث والذي طُلب فيه من أفراد العيِّنة ذكر أكثر المشكلات شيوعاً في صفوفهم ومدارسهم، أن المشكلات الواردة والأكثر تكراراً يوضحها الجدول (6):

الجدول (6)

المشكلات التي يواجهها معلم الصف كما يراها المعلمون عيِّنة البحث ونسبها المئوية

المشكلات	النسبة المئوية
الشغبُ والعبث والتخريب المتعمَّد.	80%
التصرفاتُ المخلّة بالأدب حيال الرِّفاق والمعلمات.	80%
ضعفُ العناية بالنظافة والترتيب.	70%
الفوضى وفقدان الأشياء.	70%
إهمال الواجبات المنزلية.	70%
السرقة.	65%
الغيرة.	65%
الرسوب.	65%
التسرب.	65%
الفروق الفردية في القدرات.	62%
التنافس غير الإيجابي.	62%
الهرب من المدرسة.	55%
الاستئذان المتكرر للخروج من الصف.	55%
نبذُ أحد التّلاميذ من قبل البقية. الانطواء.	40%
خوف بعض التلاميذ من توجيه أسئلة حول الدرس.	40%
قلة انتباه التلاميذ للدرس.	35%
تضايق المعلم من معرفة بعض التلاميذ للمعلومة قبل أن يشرحها.	35%

أما للإجابة عن **السؤال الثالث** من أسئلة البحث، والذي ينص على:

"**ما أسباب المشكلات السلوكية كما يراها المعلمون في الصفوف الستة الأولى من التعليم الأساسي**"؟ فقد فُرِّغت البيانات الواردة من المعلمين أفراد العيِّنة في الجدول المخصص لذلك في الاستبانة، وكانت أسباب المشكلات التي أوردوها كما يبيّنها الجدول (7).

الجدول (7)

أسباب المشكلات كما يراها المعلمون عيِّنة البحث ونسبهم المئوية

أسباب المشكلات	النسبة المئوية
عدم اهتمام الأهل.	%85
اعتياد السلوكات المخلة وعدم النظام في المنزل.	%85
ضياع قيمة التعليم ومردوده على الفرد في هذا الزمن.	%80
حب إظهار الذات على حساب الآخرين.	%75
الشعور بالنقص.	%75
الطاقة الزائدة عند التلاميذ.	%75
التفاوت في الأعمار في الصف الواحد.	%60
التفاوت الاجتماعي والاقتصادي.	%60
عدم قدرة المعلم على شد انتباه التلاميذ بدرس مشوق.	%55
تركيز المعلم على القلة المتفوقين.	%50
تمييز المعلم بين التلاميذ في المعاملة.	%50
إهمال المعلم في متابعة الالتزام بالقواعد.	%40
ضعف القرارات التي تخدم المعلم وتتيح له العمل بفاعلية.	%30

وللإجابة عن **السؤال الرابع** من أسئلة البحث، والذي ينص على:

"**ما الحلول التي يقترحها المعلمون لحل المشكلات السلوكية التي يواجهونها عند تلاميذهم**"؟.

كانت الحلول التي اقترحها المعلمون أفراد العيِّنة في الجدول المخصص لذلك في الاستبانة كما يوضحها الجدول (8).

الجدول (8)

حلول المشكلات كما اقترحها المعلمون عيِّنة البحث ونسبهم المئوية

حلول المشكلات المقترحة	النسبة المئوية
توعية الأهالي.	%80
تحسين الوضع المعاشي للأسر.	%80
تدريب المعلم على التعامل مع الأعداد الكبيرة من التلاميذ في الصف.	%70
تخفيض سن الإلزام من 18 إلى 15.	%65
إعطاء المعلم صلاحيات أكثر في عمله.	%65
السماح بالضرب المعقول للتلاميذ المشاغبين والكسالى.	%65
محاولة المعلم العدل والموضوعية في التعامل مع التلاميذ.	%50
تشجيع التلاميذ على حرية التعبير والاستماع إلى آرائهم باهتمام.	%45
وضع قيود وقواعد صفية ومتابعة تنفيذها.	%30
استخدام طرائق تعليم جديدة وتقنيات مشوقة.	%20
تشجيع المنافسة الذاتية ومقارنة انجاز التلميذ السابق بإنجازه الحالي.	%5

يلاحظ من استعراض الجداول السابقة ــ ومع التحفُّظ الشَّديد من قبل الباحثة على المقترح الذي تقدم به 65% من المعلمين، وهي نسبة ليست بالقليلة، حول الاستخدام المعقول للضرب لأنه اقتراح غير تربوي لا يليق بالتعامل الإنساني مع التلاميذ وضرورة إشراكهم في إدارة الصف، كما تؤكد على ذلك الاتجاهات التربوية الحديثةــ أن المشكلات السلوكية والتعليمية التي يواجهها المعلم في صفه (حتى التي ينسبها المعلم لخصائص التلاميذ)، وأسبابها، والحلول المطروحة، إنما تعود للمعلم، وضعف قدرته على إدارة صفه بالطريقة التربوية المناسبة، والتعامل السليم الذي يجمع بين الحزم، والتعامل الأبوي في الوقت نفسه، كما تعود للأهل ومدى وعيهم، وتعاونهم مع المدرسة، وللتشريعات والقوانين التي لا تعطي المعلمين الحرية في الحركة والتصرف مما يشير إلى حاجة المعلمين الماسّة للتوعية والتدريب على أساليب تربوية جديدة في التَّواصل الفعَّال مع التَّلاميذ في الصف، ومع أسرهم، وفي طرائق حديثة في التعليم باستخدام وسائل وتقنيات تجعل الدروس مشوِّقة وتفاعلية.

النتائج الخاصة بالفرضيات:

-**النتائج الخاصة بالفرضية الأولى**: والتي تنص بأنه:

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات تقدير المعلمين والمعلمات لمدى الاحتياج للتدريب، يعزى إلى متغيِّر الجنس (ذكور/إناث)".

للتأكد من صحة هذه الفرضية حُسبت دلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من المعلمين والمعلمات على بنود الاستبانة بمحاورها الستة، فيما يتعلق بالحاجة إلى التدريب على أساليب الإدارة الصفية، وذلك باستخدام **اختبار ت** الذي بيَّن أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات إلا في مجال طرائق التعليم ولصالح المعلمين الذكور، مما قد يشير إلى أن رغبة المعلمين الذكور بتطوير أساليبهم التعليمية، وجذب انتباه التلاميذ، تزيد على رغبة المعلمات بذلك. كما في (الجدول 9).

الجدول(9) T-Test

نتائج اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات على بنود مجالات الاستبانة بحسب متغيِّر الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
طرائق التعليم	الذكور	64	26.08	3.335	2.444	297	0.015	دالة
	الإناث	235	24.76	3.940				
عام	الذكور	64	158.50	21.261	0.698	297	0.486	غير دالة
	الإناث	235	156.24	23.428				

وبشكل عام لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي إجابات المعلمين والمعلمات على بنود الاستبانة كاملة تعود لمتغيِّر الجنس، وبذلك نستطيع القول بأن الفرضية الأولى محققة.

2-النتائج الخاصة بالفرضية الثانية للدراسة: والتي تنص بأنه:

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات تقدير المعلمين والمعلمات لمدى الاحتياج للتدريب، يعزى إلى متغيِّر الصف الذي يعلمه المعلم".

وللتأكد من صحة هذه الفرضية تمَّ الرجوع إلى الإحصاء الوصفي في الجدول (10).

الجدول (10)

الإحصاء الوصفي/ متغيِّر الصف

المجال	الصف	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المجال	الصف	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
عام	الأول	21	135.62	29.198	عام	الرابع	43	158.00	17.452
	الثاني	21	152.48	17.640		الخامس	49	157.69	25.447
	الثالث	32	155.78	25.635		السادس	133	160.18	20.995
	الكلي	299	156.72	22.966					

يبيّن الجدول أن معلمي الصفوف الستة أبدوا احتياجاً كبيراً للتدريب على مجالات إدارة السلوك التي تضمنتها الاستبانة، وكان معلمو الصف السادس الأساسي هم الأكثر رغبة في التدريب، وتطوير قدراتهم، يليهم معلمو الصف الرابع، فالخامس، فالثالث، فالثاني، وكان الأقل شعوراً بالحاجة للتدريب معلمو الصف الأول، وهذا قد يعود لحرص الإدارات المدرسية على اختيارهم للمعلمين المجيدين، ممن يتقنوا إدارة الصف ويحسنوا التعامل مع التلاميذ.

ولمعرفة الحاجة للتدريب حسب متغيِّر الصف الذي يعلِّم فيه المعلمون استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي **(ANOVA)** لدلالة الفروق والنتائج يوضحها الجدول (11).

الجدول (11)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمين على محاور الاستبانة بحسب الصف الذي يقوم المعلم بتدريسه

المجال	ف	مستوى الدلالة	القرار	المجال	ف	مستوى الدلالة	القرار
الأسلوب الوقائي	3.916	0.002	دالة عند 0.01	إدارة الذات	3.327	0.006	دالة عند 0.01
مشاركة التلاميذ في إدارة الصف	3.029	0.011	دالة عند 0.05	طرائق التعليم	7.421	0.000	دالة عند 0.01
التصحيح والعلاج	3.653	0.003	دالة عند 0.01	أخلاقيات التعليم	4.105	0.001	دالة عند 0.01
عام	4.611	0.000	دالة عند 0.01				

من الجدول يتبيّن وجود الفروق الدالة إحصائياً في المجالات الستة كلها وفي الاستبانة بشكل عام.

وبتطبيق اختبار دونيت سي (Donet C) للمقارنات المتعددة كما في الجدول (12).

الجدول (12)

نتائج اختبار دونيت سي للمقارنات المتعددة/ متغيِّر الصف

الصف	الصف	الفرق بين المتوسطين	القرار
الأول	الثاني	-16.86	غير دالة
	الثالث	-20.16	غير دالة
	الرابع	-22.38(*)	دالة عند 0.05
	الخامس	-22.07	غير دالة
	السادس	-24.56(*)	دالة عند 0.05

يبيّن الجدول وجود دلالة إحصائية بين الصفين الأول والرابع بالتبادل، والصفين الأول والسادس بالتبادل كذلك، مما قد يوجِّه النظر إلى التفاوت في أساليب التعامل مع تلاميذ الصف الأول الأساسي وتلاميذ الصفين الرابع والسادس بشكل عام، بحكم الخصائص النَّمائية والسيكولوجية المختلفة للتلاميذ في هذه الصفوف، إضافة إلى تباين المناهج وطرائق التدريس في كل منهما، لاسيما وأن المناهج قد طالها التغيير في الصفوف من الأول حتى الرابع، ولم تتغير بعد في الصف السادس مما يجعل معلمي صفوف يرحبون بكل فرصة للتدريب والتعبير عن الحاجة للتدريب بواقع التغيير الحاصل فعلياً، وبذلك اختلفت درجة الحاجة للتدريب تبعاً لمتغيِّر الصف الذي يعلِّم فيه المعلمون بحكم الظروف المرافقة للتطور المعرفي المتلاحق الذي يؤثر بصورة مباشرة على عملية تعديل المناهج وتغييرها.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: والتي تنص بأنه:

"**لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات تقدير المعلمين أفراد عيِّنة الدراسة لمدى الاحتياج للتدريب، يعزى إلى متغيِّر الخبرة في التعليم**". **أي سنوات الخدمة**. وقد استخدم في التحقق من صحتها تحليل التباين

الأحادي (ANOVA) لحساب دلالة الفروق، حيث بلغت قيمة ف (0.868) وهي غير دالة إحصائياً، وتقود إلى القول بأن المعلمين مهما بلغوا من الخبرة والخدمة في التعليم يبقون بحاجة للتدريب على إدارة الصف والتعامل مع سلوك التلاميذ المقبول وغير المقبول، واكتساب مهارات جديدة تساير تغيرات العصر، ومشكلاته المتزايدة، وسمات تلاميذه المختلفة عما ألفوه، وهذا قد يتعارض مع الفكرة التقليدية التي تبعد القدامى من المعلمين والمدرسين عن التدريب بحجة خبرتهم الطويلة وقد يواجه المديرون والموجهون التربويون بعض الخجل والتردد حين يطرح التدريب على طاولة النقاش لاسيَّما لذوي الخدمة الطويلة. كما يؤكد مبدأ التربية المستمرة، والتعلُّم مدى الحياة وضرورة تلبية رغبة المعلمين ذوي الخبرة الطويلة في التدريب لتجديد معلوماتهم من جهة والاستفادة من الجوانب الإيجابية لخبرتهم، وبذلك يكون قبول الفرضية، وتحققها هو القول الوحيد في هذا المجال.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: والتي تنص بأنه:

"**لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات تقدير المعلمين أفراد العيِّنة لمدى الاحتياج للتدريب يعزى إلى متغيِّر المؤهَّل العلمي**".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم أيضاً اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق، الجدول (13).

الجدول (13)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمين أفراد العيِّنة على مجالات الاستبانة بحسب المؤهَّل العلمي

المجال	ف	مستوى الدلالة	القرار
الأسلوب الوقائي	0.754	0.521	غير دالة
مشاركة التلاميذ في إدارة الصف	0.669	0.559	غير دالة
التصحيح والعلاج	0.955	0.833	غير دالة
إدارة الذات	2.363	1.729	غير دالة
طرائق التعليم	0.883	0.636	غير دالة
أخلاقيات التعليم	0.132	0.267	غير دالة
عام	0.873	0.684	غير دالة

يبيّن الجدول أن الفرضية محققة على المستوى الكلِّي للاستبانة ومجالاتها ولمجموعات المعلمين من حملة الشهادات العلمية المختلفة، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في احتياجهم للتدريب على استراتيجيات إدارة الصف تعود للمؤهَّل العلمي الذي يملكونه، وذلك قد يعود لإدراك المعلمين والمدرسين أن الإعداد الأكاديمي العلمي لهم يقتصر على الجانب النظري الذي لا يساعدهم كثيراً في إدارتهم الصفية، وفي التعامل مع المشكلات الإدارية في الصف، مما يستلزم تعزيز احتياجهم للتدريب وتدريبهم بطرائق غير تقليدية بل ترتكز على التطبيق العملي والتعامل مع المواقف.

النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة: والتي تنص بأنه:

(لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات تقدير المعلمين والمعلمات لمدى الاحتياج للتدريب يعزى إلى متغيِّر المؤهَّل التربوي). وقد استُخدم اختبار ت لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المعلمين على بنود الاستبانة ككل، الجدول (14).

الجدول (14)

نتائج اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المعلمين أفراد العيِّنة على بنود الاستبانة بحسب وجود المؤهَّل التربوي وعدم وجوده

	المؤهَّل التربوي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
مج الأساليب	نعم	129	156.52	23.004	-0.133	297	0.894	غير دالة
	لا	170	156.88	23.003				

كما استخدم أيضاً اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بحسب المؤهَّل التربوي للمعلمين أفراد العيِّنة، والنتائج في الجدول (15).

يوضح الجدول أن الفرضية محققة والدلالة الإحصائية في الفروق بين أفراد العيِّنة غير موجودة، إذ بيَّنت النتائج أن الفرضية محققة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعود لوجود المؤهَّل التربوي مهما يكن نوعه ودرجته.

ومن جهة أخرى فإن استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بيَّن أن قيمة ف بلغت (0.162)، وهي غير دالة إحصائياً، وبذلك نقبل الفرضية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيِّر المؤهَّل التربوي.

وهذا قد يشير بوضوح إلى أهمية التدريب المستمر للمعلمين والمدرسين في أثناء الخدمة لردم الفجوات التربوية التي قد توجد في برامج إعدادهم سواء كانوا ممن حصلوا على إجازات علمية أو إجازات تربوية، فالإدارة الصفية هي موضوع يخص المعلمين والمدرسين جميعهم في المراحل التعليمية كلها، كما تدلّ النتائج على وعي المعلمين وإدراكهم لاحتياجهم التدريبي على مهارات إدارة الصف، وضرورة العمل على نموهم المهني المستمر مهما يكن المؤهَّل التربوي الذي بحوزتهم.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم بعض المقترحات فيما يأتي:

1-التوسع في البرامج التدريبية التي تنفذها وزارة التربية لمعلمي ومدرسي التعليم الأساسي لتشمل التدريب على مهارات الإدارة الصفية الفعَّالة.

2-التأكيد على التدريب العملي في مناهج إعداد المعلمين لنيل المؤهَّلات التربوية لاسيَّما في التعامل مع المشكلات الصفية التعليمية منها والسلوكية.

3-زيادة الاهتمام عند انتقاء الطلبة للانتساب إلى كلية التربية /اختصاص معلم صف/، والراغبين في الحصول على دبلوم التأهيل التربوي أن يكونوا من الراغبين فعلاً في العمل التربوي، والتعامل مع الطلبة من مختلف المراحل.

4-العمل على توعية أهالي التلاميذ بأهمية الاهتمام بصحة أبنائهم ونظافتهم، وضرورة التعاون مع الأطر التعليمية والإدارية في المدارس ليقوم كل جانب بمسؤوليته كاملة.

5-القيام بدراسات أخرى في مجال إدارة الصف في مراحل دراسية مختلفة، في المرحلة الثانوية مثلاً، وحتى في التعليم العالي في الجامعات الرسمية، والخاصة، بمراعاة متغيِّرات أخرى لم تأخذها الدراسة الحالية مثل المادة التي يقوم بتدريسها المعلم في الصف.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو عبيد، مجاهد. (2003). ***أشكال السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس***. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

- الأحمد، خالد طه. (2004). *إعداد المعلم* وتدريبه، دمشق: مديرية الكتب والمطبوعات بجامعة دمشق.

- الأحمد، خالد طه. (2006). ***الجودة في تكوين المعلمين***. دمشق: هيئة الموسوعة العربية.

- أبو نمرة، محمد خميس. (2006). ***إدارة الصفوف وتنظيمها*** (ط2). عمَّان: دار يافا العلمية.

- بركات، زياد (2008): مظاهر السلوك السلبي لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين وأساليب تعاملهم معها، ***مجلة جامعة النجاح للأبحاث، مجلد 22 (4)***، جامعة القدس

- البنَّا، رياض رشاد. (2004). حفظ النظام في الصف. في محمد شريف عابدين (محرر). ***إدارة الصف وبيئة التعلُّم*** (ص ص 29- 64). الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.

- حميدة، فاطمة ابراهيم. (1998). ***مداخل واستراتيجيات في إدارة الصف***، مصر: كلية البنات جامعة عين شمس.

- الراميني، فواز فتح الله. (2009). ***المعلم الذي نريد بين الأصالة والتجديد***. العين الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

- الزهيري، ابراهيم عباس. (2008). ***الإدارة المدرسية والصفية: منظومة الجودة الشاملة***. القاهرة: دار الفكر العربي.

- سعادة، جودت أحمد وأبو زيادة، اسماعيل جابر و مزعل، علي مجدي. (2002). المشكلات السلوكية لدى الأطفال الفلسطينيين في المرحلة الأساسية الدنيا بمحافظة نابلس خلال انتفاضة الأقصى كما يراها المعلمون وعلاقتها ببعض المتغيِّرات، ***مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد 16*** **(2)**، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

- سنقر، صالحة. (2008). ***الإشراف التربوي***. دمشق: مطبعة الروضة.

- سلوم، طاهر والغافري، هاشل. (2007). تقويم الاتجاهات نحو كفايتي التواصل في الصف وإدارة الصف لدى طالبات كلية التربية بعبري ومعلمات المنطقة الظاهرة جنوب سلطنة عمان. دراسة في ***مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد 5 (1)***، ص ص 11- 45. دمشق.

- الشعراني، ربى ناصر المصري. (2009). سلوك المعلم في تعزيز التميُّز لدى الطفل. ورقة مقدمة إلى ***المؤتمر العلمي الثاني، جامعة جرش الخاصة***، الأردن، 7-9 نيسان، 2009.

- شور، كينيث. (2008). ***دليل المعلم لحل مشكلات الانضباط في المرحلة الابتدائية*** (ط3). الرياض: مكتبة جرير. (تاريخ النشر الأصلي 2003).

- الطعاني، حسن أحمد. (2002). ***التدريب، مفهوم وفعالياته وبناء البرامج التدريبية وتقويمها***. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- العبادي، محمد حميدان. (2005). ***استراتيجيات معاصرة في إدارة الصف وتنظيمه***. السيب، سلطنة عُمان: مكتبة الضامري.

ــ العجمي، محمد حسين(2008) . ***استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف***. عمَّان: دار المسيرة.

- العسكري، عبود عبد الله. (2006). ***منهجية البحث العلمي في العلوم النفسية والتربوية***. دمشق: دار النمير.

- الكسواني، مصطفى خليل وآخرون. (2005). ***إدارة التعلُّم الصفي***. عمَّان: دار صفاء.

- جامعة البعث. (2010) ***مؤتمر تكوين المعلم والأمن التربوي للطفل***، ، سوريا، 8/31- 9/2/.

- جامعة جرش الخاصة. (2009). ***المؤتمر العلمي الثاني***، ، الأردن، 7-9 نيسان.

- جامعة دمشق. (2009). ***المؤتمر العلمي النفسي التربوي بعنوان: نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحدِّيات العصر***.

- جامعة سوهاج. (2009). ***المؤتمر العلمي الرابع***، كلية التربية.

- وزارة التربية. (2002). ***النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي***. الجمهورية العربية السورية.

المراجع الأجنبية:

- Charles. M, and Senter. Gail W. (2005). ***Elementary Classroom Management***, 4th ed, USA: Pearson Education Inc.
- Daniel Oleary. K, and Susan G.(1977). ***Classroom Management :the successful use of behavior modification***, 2 the ed, USA: Pergamon Press Inc.
- Leone Peter E (Ed). (1990). ***Understanding Troubled & Troubling Youth***-1 ed- London: sage publications Inc.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Metzger, M. W., & Solomon, B. (2009). Targeting Children's Behavior Problems in Preschool Classrooms: A Cluster-Randomized Controlled Trial. ***Journal of Consulting and Clinical Psychology***, 77(2), pp. 302-316. American Psychological Association.
- Shin, S. Koh, M- S.(2007). Cross-Cultural Study of Teachers Beliefs and Strategies on Classroom Management in Urban American and Korean School Systems.***Education and Urban Society,*** Vol 39, No 2, pp 286-309. Retrieved February,2 2010 From http: *ll* online. sagepub. Com.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2010/12/23