دور التكوين البيداغوجي في تنمية أساليب الأساتذة في معالجة المشكلات الصفية بمرحلة التعليم المتوسط: دراسة مختلطة

د. علي فارس **د. يزيد شويعل**

جامعة سطيف 2 **جامعة المدية**

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور التكوين البيداغوجي في معالجة المشكلات الصفية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط في ضوء بعض المتغيرات، حيث تكونت عينة الدراسة من (100) أستاذاً وأستاذة في مرحلة التعليم المتوسط بولايتي سطيف وبرج بوعريريج. ولجمع البيانات تم استخدام مقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية لعبد الحق زواوي (2018)، وبعد المعالجة الإحصائية تحصلنا على النتائج التالية:

1-يمارس أساتذة التعليم المتوسط أساليب معالجة المشكلات الصفية بمستوى متوسط.

2-توجد فروق في أساليب معالجة المشكلات الصفية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير نمط التكوين.

3-لا توجد فروق في أساليب معالجة المشكلات الصفية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الجنس.

4-توجد فروق في أساليب معالجة المشكلات الصفية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الأقدمية.

وقد فسرت النتائج في ضوء ما أسفر عنه التراث السيكوتربوي والدراسات السابقة في الموضوع، وتوجت الدراسة في الأخير بجملة من الاقتراحات.

الكلمات المفتاحية : التكوين البيداغوجي، معالجة المشكلات الصفية، مرحلة التعليم المتوسط.

The role of pedagogical formation in the development of methods of addressing class problems In the middle school: a Mixed study

Abstract:

The present study aims at uncovering the role of pedagogical formation in tackling the class problems of adolescent learners in the middle school in the light of some variables. The study sample consisted of (100) male and female teachers in middle school in Setif and Bourj Bourereridj willaya's. to collect data used behavioral problems class styles scale class Abdelhak Zaouaoui (2018). After the statistical analysis obtained the following results:

1-The teachers in middle school practice methods of dealing with class problems at an average level.

2-There are statistical differences in addressing problems class styles among adolescent schooled in the middle school depending on formation type variable.
3-There are no statistical differences in addressing problems class styles among adolescent schooled in the middle school depending on gender variable.
4-There are statistical differences in addressing problems class styles among adolescent schooled in the middle school depending on seniority variable.

The results were interpreted in the light of the legacy of the Scottish heritage and previous studies on the subject and culminated in a series of suggestions.
***Keywords**: pedagogical formation, class problems, middle school.*

مقدمة:

تُعد عملية إدارة الأقسام الدراسية والتحكم والسيطرة على سلوكيات التلاميذ الصفية الشغل الشاغل لمعظم المعلمين في جميع المراحل التعليمية وذلك لما لهذه السلوكيات من آثار على النتائج التي يمكن أن نجنيها من العمل التدريسي، وكذلك لما لهذه السلوكيات من آثار على نجاح المعلم أو فشله في أداء الدور المطلوب منه كمعلم للتلاميذ. فنجاح المدرسة أو فشلها إنما يرجع بالدرجة الأولى للمعلم إضافة إلى تنظيم المادة التعليمية وتوفير مجالات البحث والكشف وتشجيع التلاميذ على نقل الخبرات للآخرين. فسلوك المعلمين ينصب على موضوع ضبط التلاميذ، حيث أنَّ الضبط والنظام وإدارة الصف هي عناصر أساسية ينبغي توافرها لكي يستطيع المعلم القيام بمهمته الأساسية وهي التعليم. ويستطيع التلميذ أن يتعلم ويحقق نتائج أفضل في أجواء تخلو من السلوكيات غير المرغوب فيها، وهذا لن يتأتى إلا من خلال تكوين بيداغوجي نوعي متميز سواء كان بالمدارس العليا للأساتذة أو خرجي الجامعات الذين يتم توظيفهم من قبل وزارة التربية الوطنية توظيفاً مباشراً عن طرق إجراء المسابقات الوطنية والذين يخضعون إلى عملية التكوين التحضيري. وعلى هذا الأساس جاءت الدراسة الحالية للكشف عن دور التكوين البيداغوجي في معالجة المشكلات الصفية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط.

1-إشكالية الدراسة:

تُعتبر مرحلة التَّعليم المتوسط قاطرة في النِّظام التَّربوي الجزائري، فهي حلقة بين مستويين تعليميين؛ التَّعليم الإبتدائي من جهة والتَّعليم الثَّانوي من جهة أخرى، إذ تُشكِّل العصب الحيوي في قاعدة التَّعليم الجزائري؛ فهي تمثِّل المرحلة الأخيرة من التَّعليم الإلزامي الذي يهدف إلى جعل التِّلميذ يتحكَّم في الكفاءات الأساسيَّة التي تضمن مواصلة الدِّراسة أو الاندماج في الحياة العمليَّة. ونتيجة لإصلاحات المنظومة التَّربوية من قبل وزارة التَّربية الوطنيَّة في (2003) تم تغيير في مدَّة المسار التَّعليمي من 3 سنوات في النِّظام القديم (التَّعليم الأساسي) إلى أربع سنوات ويُتوَّج بشهادة التَّعليم المتوسِّط كامتحان في نهاية المرحلة للانتقال إلى التَّعليم الثَّانوي.

وتتزامن مرحلة التَّعليم المتوسِّط خروج التِّلميذ من شرنقة الطُّفولة والدُّخول في بوتقة المراهقة بعد فترة البلوغ، إذ يحاول فيها التِّلميذ أن يثبت ذاته وأن يتفاعل مع المجتمع. ويصف العالم *Hall* المراهقة بأنَّها "فترة عواصف وتوتُّر وشدَّة" تكتنفها الأزمات النَّفسية وتسودها المعاناة والإحباط والصِّراع والقلق والمشكلات. (**حامد عبد السلام زهران،1986، ص: 292**) أمّا سيغموند فرويد فيعرف المراهقة على أنّها فترة قلق نتيجة عودة القوة الليبيديّة للظهور مما يهدد التوازن بين الهو والأنا الذي كان سائداً في مرحلة الكمون، تمتاز بعشق الذات واحترام الواقع والميول الجنسية الغيرية. (**أحمد إبراهيم، 2006، ص: 14**)

لكن في حالة عدم تلبيَّة حاجات المراهقين فإنَّ ذلك يُؤدِّي إلى ظهور مشكلات عديدة في هذه المرحلة. والتي تنعكس بدورها على سلوك المتعلِّمين داخل القسم، حيث لا يكاد يخلو قسم من بعض هذه المشكلات التي تتفاوت في حدَّتها من قسم لآخر تبعاً لعوامل عديدة تعود في معظمها إلى طبيعة الطُّلاب أنفسهم أو إلى خبرة المدرِّس في تجنُّب هذه المشكلات عند حدوثها. حيث أنَّ من أبرز هذه المشكلات فيها شرود الذِّهن وعدم التَّركيز أثناء الحصَّة وانشغاله بأمور جانبيَّة والغياب المتكرِّر والغش في الامتحان والعدوان والتَّحدُّث بصوت مرتفع وإثارة الفوضى وعدم المشاركة الصفية ... وغيرها من المشكلات الصفية. (**خالد طه الأحمد، 2005**)

ونظراً لأهمية الموضوع تناولت عديد الدراسات الميدانية والامبريقية المشكلات الصَّفية التي يُعاني من الأساتذة والأسباب المؤدِّية لها نجد دراسة **عبد الله عويدات ونزيه حمدي** (**1997**) بعنوان المشكلات السُّلوكية لدى طلاَّب الصُّفوف الثَّامن والتَّاسع والعاشر الذكور في الأردن والعوامل المرتبطة بها والتي توصَّلت إلى أنَّ المشكلات الأكثر شيوعاً تتمثَّل في المشاجرات الطُّلابية والسَّرقة وأنَّ أكثر المخالفات السُّلوكية كانت في الكتابة على الجدران، كما أظهرت النَّتائج وجود مشكلات التَّغيُّب والتَّسرُّب سواء كان هذا بعذر أو بدونه، وأكَّدت أيضاً أنَّ أكثر أنواع العقاب المستخدمة في تلك المدارس كانت ممارسة العقاب البدني بالإضافة إلى نتائج الدِّراسة التي أجرتها **جليلة القيسي** (**1983**) حول مشكلات طالبات المرحلة الثانوية وحاجتهنَّ الإرشادية في مدينة الرياض، حيث توصَّلت هذه الدِّراسة إلى أنَّ أكثر المشكلات التي تعاني منها طالبات المرحلة الثَّانوية هي المشكلات السُّلوكيَّة. وفي نفس السِّياق تشير الدِّراسة التي أجراها **هارون وأهنالون** (**1997**) والتي هدفت التَّعرُّف على ملاحظات المعلِّمين حول الأنماط السُّلوكية السَّيِّئة المتكرِّرة التي تحدث في غرفة الصَّف، وفحص الأسباب المرتبطة بها كما يعيها المعلِّمون في غرب عمَّان وتوصَّلت الدِّراسة إلى النَّتائج التَّالية: حدَّد المعلِّمون بشكل تلقائي أنماط السُّلوك المعطِّل. وقد جاء ترتيبها على النَّحو التَّالي: التَّحدُّث دون استئذان، عدم الانتباه، تدنِّي الدَّافعية، الخروج من المقعد الغير الملائم، الإزعاج غير اللَّفظي، طلب مغادرة الصَّف، الاستهزاء على الآخرين.

وتوجد مجموعة من الأساليب والاستراتيجيَّات التي تساعد الأستاذ على معالجة مختلف المشكلات الصَّفِّيَّة التي تواجهه إذ يعتبر تمكُّن الأستاذ من هذه الاستراتيجيَّات من بين العوامل والمؤشِّرات التي تدل على فعاليته في مهامه التَّدريسيَّة وتتمثَّل في: استراتيجيَّات التَّدخُّلات البسيطة، استراتيجيَّات التَّدخُّل المعتدل، استراتيجيَّات التَّدخُّل الأوسع بالإضافة إلى استراتيجيَّات أخرى كالوقاية، مدح السُّلوك المرغوب، مدح الطُّلاب الآخرين....الخ.

ويُعرِّف **علي فارس** (**2018، ص: 178**) أساليب مواجهة المشكلات الصَّفِّيَّة على أنَّها مجموعة من السِّياسات والمبادئ والإجراءات التي يستخدمها المعلِّمون في التَّعامل مع المشكلات التي يواجهها في القسم لتحقيق الأهداف التَّعليميَّة.

وبما أنَّ التَّربويين المحدثين لا يقرُّون استخدام العقاب بأي شكل من الأشكال بدنيًّا كان أو نفسيًّا ومعنويّاً؛ لهذا يبقى أمام المعلِّم الذي يريد أن يكون ناجحاً في أدائه التَّربوي والتَّعليمي الاستخدام الكامل لطاقاته وفعالياته وأساليبه التَّربويَّة وخبراته النَّفسية والاجتماعية من أجل الوصول بطلاَّبه وبصفِّه إلى الانضباط الذَّاتي حيث البيئة المناسبة والمناخ المساعد على التَّربية والتَّعليم النَّاجحين، ومن ثمَّ تُعد استراتيجيَّات وأساليب المعلِّمين في التَّعامل مع المشكلات الصَّفِّيَّة من الكفايات الأساسيَّة اللاَّزمة لإدارة الصَّف الدِّراسي لا سيَّما أنَّ الإدارة الفعَّالة للصَّف الدِّراسي تمكِّن المعلِّم من مواجهة كل مايعترضه من مشكلات والإسهام في تحقيق التَّوافق الاجتماعي والانفعالي بين جميع عناصر العمليَّة التَّعليميَّة.

(دارين ونيس عوض القطعاني، 2015، ص: 04)

وفي سياق الدِّراسات التي تناولت أساليب معالجة المشكلات الصَّفِّية نجد دراسة **بقلة مورس بندلي** (**1995**) والتي هدفت إلى التَّعرُّف على الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلِّمون في التَّعامل مع المشكلات الصَّفِّيَّة (السُّلوكيَّة، والأكاديميَّة) كما هدفت إلى معرفة ما إذا كانت هذه الاستراتيجيَّات تختلف باختلاف جنس المدرِّس، وقد تكونت عينة الدِّراسة من (226) مدرِّساً ومدرِّسة، تمَّ اختيارهم بطريقة عشوائية من مدرِّسي المرحلة الإعداديةَّ في المدارس الحكوميَّة التّابعة لوزارة التَّربية والتَّعليم في منطقة عمّان الكبرى ممَّن تزيد خبرتهم عن عامين، وقد أشارت نتائج الدِّراسة إلى أنَّ أكثر الاستراتيجيَّات شيوعا في التَّعامل مع المشكلات الصَّفِّيَّة (السُّلوكية، والأكاديميَّة) تمثَّلت في السُّلوك التَّدعيمي في التَّرتيب الأوَّل، تلاها السُّلوك الضَّاغط في التَّرتيب الثَّاني، في حين أنَّ استخدام بقية الاستراتيجيَّات كانت في حدود ضيِّقة لاسيَّما إستراتيجيَّة التَّعزيز.

وقد تناولت دراسة **دارين ونيس عوض القطعاني** (**2015**) الموسومة بعنوان المشكلات الصَّفية وأساليب مواجهتها من وجهة نظر معلِّمي مدارس المرحلة الثانوية بمدينه أجدابيا والتي توصَّلت إلى وجود فروق في أساليب معالجة المشكلات الصَّفِّيَّة حسب كل من المتغيرات التَّالية: الجنس، المؤهِّل العلمي، سنوات الخبرة،كما تُشير دراسة **صبري أنعام عبد العزيز**(**1993**) والتي هدفت إلى التَّعرُّف على استراتيجيَّات المعلِّمين في التَّعامل مع المشكلات الصَّفِّيَّة في مرحلة التَّعليم الأساسي في الصُّفوف الست الأولى في المدارس التَّابعة لوكالة الغوث الدُّولية في منطقة شمال الضِّفة الغربية إلى أنَّ أكثر الاستراتيجيَّات استخداماً في التَّعامل مع المشكلات الصَّفِّيَّة مرتبة حسب الأهميَّة هي إستراتيجيَّة التَّركيز على الفرد جاءت في التَّرتيب الأوَّل، إستراتيجيَّة التَّدعيم في التَّرتيب الثَّاني، إسراتيجية السُّلوك الضَّاغط في التَّرتيب الثَّالث، إستراتيجيَّة ديناميكيَّة الجماعة في التَّرتيب الرَّابع، إستراتيجيَّة الممارسات المهددة والمعاقبة في التَّرتيب الخامس، إستراتيجية التَّجاهل أو الإهمال في التَّرتيب السادس.

وفي نفس السِّياق نجد دراسة **فاطمة إبراهيم حميدة** (**1997**) بعنوان "مداخل واسترتيجيَّات في إدارة الصَّف،" هدفت الدِّراسة إلى التَّعرُّف على الإستراتيجيَّات الحديثة في إدارة الصَّف، واقترحت: الاحتجاز بعد اليوم كعقاب للتَّلاميذ، وإنَّ استراتيجيات التَّدريس الفعَّالة هي التي تحفظ النِّظام، والاعتماد على المداخل النَّفسيَّة في تعديل سلوك التَّلاميذ، وأنَّ النَّمط الحازم في إدارة الصَّف هو المفضَّل، وأنَّ الاتِّصال والتَّواصل الملائم بين المعلِّم والتَّلاميذ يحقق نتائج عاليَّة، وأنَّ القبول الاجتماعي يحقق الانتماء للصَّف وانتقائه يؤدِّي إلى سلوكيَّات غير مرغوبة، وأنَّ مداخل الطِّب النَّفسي تحقِّق نتائج مرغوبة. كما أظهرت دراسة **هانم أحمد فؤاد سابق** (**2006**) أنَّ المعلِّم يقوم بمعاقبة ذوي السُّلوك غير السَّوي عقاب مُناسب مع الخطأ الذي ارتكبه، وأنَّ أسلوب إدارة المدرسة يؤثِّر عل الأسلوب الذي يستخدمه المعلِّم في إدارة القسم، حيث نجد أنَّ إدارة المدرسة التي تتَّسم بالفوضى تؤدِّي إلى أن يكون المعلِّم في إدارة الفصل يتَّسم بالفوضى وبذلك تتأثَّر إدارة القسم بالعلاقة بين المعلِّمون وإدارة المدرسة.

ولمعالجة المشكلات الصَّفِّيَّة على اختلاف أنواعها وأشكالها وأسبابها يتطلَّب أستاذاً متمرِّساً مكوَّناً تكويناً بيداغوجيًّا متميِّزاً، حيث يشير *Le Boterf. G (2008)* "بأنَّ التَّكوين عبارة عن: عمليَّة تعديل إيجابي ذات اتِّجاهات خاصَّة تتناول سلوك الفرد من النَّاحية المهنيَّة أو الوظيفيَّة، وهدفها اكتساب المعارف والخبرات التي يحتاج إليها الفرد من أجل رفع مستوى كفايته في الأداء، بحيث تتحقَّق فيه الشُّروط المطلوبة لإتقان العمل، فالتَّكوين وسيلة لإعداد الكفاءات تندمج فيها المعارف والقدرات والسُّلوكات، بحيث تكون هذه الكفاءات مؤهَّلة للعمل النَّاجح وقابلة للتَّوظيف الفوري في الإطار المهني. (**سعيدة بن عمارة ، 2016، ص: 148**)

ويري **أغياث بوفلجة** (**1994، ص: 23**) بأنَّه عبارة عن تنمية منظَّمة، وتحسن الاتجاهات والمعرفة ونماذج السُّلوك في مواقف العمل وغالباً وما يكون ذلك في إطار التَّربية المستمرَّة"، أمَّا **يحي بو أحمد** (**2016، ص: 11**) فيعرِّف التَّكوين البيداغوجي بأنَّه:" المبادئ الأساسيَّة التي ترتكز عليها عمليَّة تنفيذ التّدريس، مثل المناحي العمليَّة لإدارة الصَّف ومهارات التَّدريس وزمن التَّعلُّم الأكاديمي والنِّظام الاجتماعي الصَّفِّي والمدرسي ومبادئ التَّفاعل في القسم "، كما يعرِّفه *Mialaret* على أنَّه :"مجموع الإجراءات التي تمكِّن الفرد من أداء نشاط مهني، وذلك ممارسة مختلف الطَّرائق والتِّقنيات التي تتيح إقامة تواصل تربوي مع جماعة القسم، دراسة ديداكتيك المواد الدِّراسية ". (**عبد اللطيف الفاربي وآخرون، 1994، ص: 152**)

ولاشكَّ أنَّ المعلم يُعد عنصراً أساسيًّا من عناصر العمليَّة التَّعليميَّة التعلمية مهما تعددت المقاربات التدريسية، (**علي فارس، 2018، ص: 29**). وعليه فإنَّ المعلِّم المكوَّن تكويناً بيداغوجيًّا يمكنه التَّعامل مع التَّلاميذ بسلاسة ومرونة، و يجعلهم بدورهم يقبلون بطريقة عفويَّة على التَّعلُّم واكتساب المعرفة من خلال تحفيزهم وتشجيعهم على بذل الجهد، والبحث، وبناء علاقات إنسانية ضمن مناخ تفاعلي ايجابي داخل الصف، وذلك أنَّ عملية التَّكوين تشمل الجوانب التَّربوية والنَّفسية النَّظرية والعمليَّة التي تمكِّن المعلِّم الطَّالب من تنظيم المواقف والخبرات التَّعليمية، وتسهِّل عملية التَّدريس ومواجهة المواقف التَّعليمية المختلفة والمتنوعة، ويكسب معلِّم

المستقبل المعرفة الصَّحيحة والمهارة العالية التي يحتاجها في أصول مهنة التَّدريس وأساليبها، حيث يكتسب التِّقنيات التَّعليمية وطرائق التَّقويم وتعليمية المواد، وفهم تلاميذه من النَّواحي النَّفسية والعقلية والوجدانية.

(بلقاسم بلقيدوم،2013، ص: 145)

وفي سياق الدِّراسات التي تناولت التَّكوين البيداغوجي نجد دراسة **علي فارس وعبد الحليم مزوز (2017)** بالجزائر، والتي هدفت إلى الكشف عن دور التكوين البيداغوجي في تنمية الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط في ضوء بعض المتغيرات، حيث تكونت عينة الدراسة من (150) أستاذاً وأستاذة في مرحلة التعليم المتوسط بالجزائر وسط. وقد توصلت الدراسة إلى أنَّ أساتذة التَّعليم المتوسِّط يمتلكون كفايات تدريسيَّة مرتفعة، كما أكَّدت الدِّراسة على أنَّه توجد فروق في الكفايات التَّدريسية لدى أساتذة التَّعليم المتوسِّط تبعا لمتغيِّر نمط التَّكوين لصالح خريجي المدارس العليا للأساتذة، بينما لا توجد فروق في الكفايات التَّدريسيَّة تبعاً لمتغير الجنس، متغير الأقدمية ومتغير السِّن. كما أكدت نتائج **دراسة إبراهيم براهيمي والعيد قرين (2014)** على تميز خريجي المدرسة العليا للأساتذة من حيث الأداء مقارنة بالأساتذة الذين وُظفوا توظيفاً مباشراً. وهي نفس النتيجة التي أكدتها نتائج دراسة **أمال مقدم وفتيحة فوطية (2015)** التي أكدت وجود فروق في الكفايات التدريسية بين أساتذة التعليم الثانوي خريجي الجامعات وخريجي المدارس العليا للأساتذة لصالح هذه الأخيرة. وهي نفس النتيجة التي توصل إليها كل من **إسماعيل بوعمامة ونسرين نديروعبد الله قلي ولبنى بن الحسين (2017)**. كما تشير **دراسة محمد ديراني (1997)** بعنوان فعاليَّة برامج التَّأهيل التَّربوي للمعلِّمين في تحسين ممارساتهم التَّعليميَّة والتي هدفت إلى التَّعرُّف على درجة فعالية برنامج التَّأهيل التَّربوي للمعلِّمين من حملة درجة البكالوريس في تحسين ممارساتهم التَّعليميَّة إلى أنَّ درجة فعاليَّة البرنامج في تحسين ممارسات المعلَّم التَّعليميَّة عالية في أربع مجالات هي أداء المعلِّم وتحسين إدارة الصَّف وحفظ النِّظام وتحسين العلاقة بين الطَّلبة والزِّملاء ومتدنيَّة في مجال واحد هو فهم المعلِّمين للنِّظام التَّربوي في الأردن.

إنَّ المتمعن جيِّداً في الدِّراسات المشار إليها سابقاً يلحظ دون عناء أنَّ أغلب الدِّراسات تناولت موضوع الدِّراسة بشكل جانبي حيث لا توجد دراسات تناولت التَّكوين البيداغوجي في علاقته بالمشكلات الصَّفِّيَّة في حدود علم الطَّالبة الباحثة ما عدا دراسة **عبد الحق زواوي** (**2018**) في الجزائر التي أفضت إلى أنَّ أساتذة مرحلة التعليم المتوسط يستخدمون أساليب معالجة الصفية بمستوى متوسط، فضلاً عنه تُوجد فروق في استخدام هذه الأساليب تبعاً لمتغير نمط التكوين لصالح خريجي المدارس العليا للأساتذة، وأنه لا توجد فروق في استخدام هذه الأساليب تبعاً لمتغير الجنس أو الأقدمية. وهذا ما يُعطي مشروعية لإجراء الدِّراسة الحالية من خلال جمع شتات الدِّراسات السَّابقة للخروج ببناء تفسيري يوضِّح دور التَّكوين البيداغوجي في معالجة المشكلات الصَّفِّيَّة، وهذا من خلال الاجابة عن الأسئلة الآتية:

1-ما طبيعة الأساليب التي ينتهجها أساتذة التعليم المتوسط في معالجة المشكلات الصفية؟

2-هل توجد فروق في أساليب معالجة المشكلات الصفية في مرحلة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير نمط التكوين؟

3- هل توجد فروق في أساليب معالجة المشكلات الصفية في مرحلة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الجنس

4-هل توجد فروق في أساليب معالجة المشكلات الصفية في مرحلة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الأقدمية؟

5-هل توجد فروق في أساليب معالجة المشكلات الصفية في مرحلة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير السن؟

2-فرضيات الدراسة:

بناء ما عرض من أسئلة ودراسات سابقة صيغت فرضيات الدراسة كما يلي:

1-توجد فروق في أساليب معالجة المشكلات الصفية في مرحلة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير نمط التكوين لصالح خريجي المدارس العليا للأساتذة.

2-لا توجد فروق في أساليب معالجة المشكلات الصفية في مرحلة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الجنس.

3-توجد فروق في أساليب معالجة المشكلات الصفية في مرحلة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الأقدمية.

3-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1-الكشف عن طبيعة أساليب المشكلات الصفية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط.

2-الكشف عن طبيعة الفروق في أساليب معالجة المشكلات الصفية في مرحلة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير نمط التكوين.

3-الكشف عن طبيعة الفروق في أساليب معالجة المشكلات الصفية في مرحلة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الجنس.

4-الكشف عن طبيعة الفروق في أساليب معالجة المشكلات الصفية في مرحلة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الأقدمية.

4-أهمية الدراسة:

يمكن توضيح أهمية الدراسة الحالية في النّقاط التالية:

1-تتناول الدراسة الحالية إحدى الموضوعات البحثية المهمة في مجال علم النفس التربوي وهو التكوين البيداغوجي والمشكلات الصفية. ومن هنا تأتي أهمية الدراسة للبحث في هذا الموضوع والغوص في أعماقه وسبر أغواره.

2-تنوير المعلمين بأهمية التكوين البيداغوجي كوسيلة فعالة لتطوير ممارساتهم خاصة مايتعلق منها بكيفية ضبط الصف ومعالجة المشكلات الصفية التي تعترض ممارستهم البيداغوجية.

3-تبصير القائمين على عملية التكوين (معدو برامج التكوين والمفتشون) من أجل وضع برامج تكوينية تُراعي حاجات المعلمين وتركز على تنمية مهارات صفية تمكن الأساتذة من التَّكفُّل بهذه المشكلات.

4-تزيد من أهمية هذه الدراسة أنَّها تُجرى في البيئة المحلية الجزائرية لتنال فرصة جعلها محل تجارب والنهوض بها وتطويرها، كونها تفتقر نوعاً ما لمثل هذه البحوث والدراسات الميدانية، وخاصة في مرحلة التعليم المتوسط. وكي لا تكون الدراسات الميدانية في حقل علم النفس التربوي حكراً على البيئات الأوروبية والأمريكية.

5-يُسهم موضوع الدراسة الحالية في إثراء المكتبات، وعليه تجيء هذه الدراسة لتشغل حيزاً في الأوساط الأكاديمية وتسد فراغاً أو ثغرة قدر الإمكان بموضوع في هذا الحقل بالمكتبات المحلية والعربية.

6-تُعد مقترحات الدراسة من الأمور التي تُثير اهتمام الباحثين والمهتمين بقضايا التربية والتعليم، والتي تُساعدهم على تفعيل البرامج التوجيهية والتدريبية والتعليمية والتربوية.

7-لتعميم الفائدة وتجسيد مبدأ التراكمية يأمل الباحثان أن تكون للدراسة الحالية فرصة إدراجها ضمن الدراسات السابقة وضمن الجهود السالفة التي ستتناولها البحوث اللاحقة أو القادمة بعون الله.

5-تحديد مفاهيم الدراسة:

تُساعد تحديد المفاهيم تقريب وجهات النظر والرؤى بين الباحث والقارئ، وذلك قصد إزالة أي لبس أو غموض فيما تعلق بالمفاهيم الواردة في البحث، والتي يمكن حصرها فيما يلي:

5-1-التَّكوين البيداغوجي:

يُعرِّف " ***Mialaret*** "على أنَّه :"مجموع الإجراءات التي تمكِّن الفرد من أداء نشاط مهني، وذلك ممارسة مختلف الطّرائق والتّقنيات التي تتيح إقامة تواصل تربوي مع جماعة القسم، دراسة ديداكتيك المواد الدِّراسية".

(عبد اللَّطيف الفارابي وآخرون، 1994، ص: 152)

ويُعرِّف **يحي بو أحمد** (**2011، ص: 16**) التَّكوين البيداغوجي على أنه: "المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها عملية تنفيذ التّدريس".

5-1-2-التكوين البيداغوجي إجرائياً:

يُعرِّف الباحث التَّكوين البيداغوجي إجرائياً على أنه عمليَّة منظَّمة ومخطَّطة تهدف إلى إكساب المعلِّم مجموعة المعارف والمهارات والاستعدادات والكفاءات الضرورية اللازمة لممارسة مهنة التعليم فيما يتعلق بمواد علم النفس وعلوم التربية.

5-2-المشكلات الصَّفِّيَّة:

5-2-1-المشكلات الصَّفِّيَّة اصطلاحاً:

يُعرِّف **عبد الحق زواوي (2018، ص: 24)** المشكلات الصَّفِّيَّة بأنَّها:" الأفعال والتَّصرُّفات غير المقبولة اجتماعياً التي تصدر عن التِّلميذ أثناء تفاعله مع الأفراد داخل الصَّف، ولا تتمشَّى مع معايير السُّلوك السَّوي التي وصف من تصدُر عنه بعدم السَّواء."

ويُعرِّف **عارف مطر المقيد** "(**2009، ص:11**) المشكلات الصَّفِّيَّة على أنَّها: "مجموعة الصُّعوبات التي يواجهها المعلّم داخل صفّه من قبل تلاميذه بحيث يُدركها ويشعر بأنّها تعوقه عن تحقيق الأهداف المرجوَّة في العمليَّة التَّعليميَّة."

5-2-2-أساليب معالجة المشكلات الصَّفِّيَّة إجرائياً:

يُعرِّف الباحث أساليب معالجة المشكلات الصَّفِّيَّة إجرائياً على أنها تلك الإجراءات النفسية والتربوية والاجتماعية التي يستخدمها المعلم لمعالجة المشكلات داخل القسم. والتي تقاس بالدَّرجة الكلِّية التي يتحصَّل عليها المبحوث عند إجابته على عبارات المقياس المستخدم في الدِّراسة الحالية وما أسفرت نتائج الإستبانة.

5-3-مرحلة التَّعليم المتوسط:

وهي الفترة الزَّمنية مابين (12-15) عاماً وتعتبر حلقة وصل بين التَّعليم في المراحل الأخرى وهي مرحلة ثقافيَّة عامَّة غايتها تربية النَّشء تربية إسلامية شاملة من عقيدة وعقل وخلق ويراعى فيها نموه وخصائص هذه المرحلة التي يمرُّ فيها. وهي تلك المرحلة التي تتوسَّط بين مستووين تعليميين؛ بين التَّعليم الابتدائي والثَّانوي، تمتد لفترة قدرها أربع (**4**) سنوات وتُتوَّج بامتحان شهادة التَّعليم المتوسط (BEM) كامتحان في نهاية المرحلة للانتقال إلى التَّعليم الثَّانوي.

6-منهج الدراسة:

إنَّ طبيعة الموضوع المدروس وفرضياته ومتغيراته تقتضي تحديد المنهج الملائم معها ويخدمها في جمع البيانات وتحليلها هذا ما دعا الباحثان إلى تبني المنهج المختلط، إذ تُعد الدراسة الحالية من البحوث المختلطة، لذا اعتمد الباحث على المنهج المختلط بالاعتماد على التصميم المثلثي والذي يعتمد على جمع البيانات الكمية والنوعية في الوقت نفسه، ثم دمج البيانات واستخدام النتائج لفهم مشكلة البحث.

7-حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على حدود الآتية:

7-1-الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة الحالية ببعض المتوسطات بولاية سطيف وولاية برج برعريريج.

7-2-الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة ميدانياً في الموسم الدراسي 2018/2017.

7-3-الحدود البشرية: تم إجراء هذه الدراسة على عينة من أساتذة التعليم المتوسط في ولايتة سطيف وولاية برج بوعريريج خلال السنة الدراسية 2017-2018.

8-مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة كافة أساتذة التعليم المتوسط الذكور والإناث خريجي المدارس العليا للأساتذة وخريجي الجامعات، الذين يدرسون في مديرية التربية لولاية سطيف وولاية برج بوعريريج، والذين يمثلون المجتمع الإحصائي للدراسة الحالية.

9-عينة الدراسة:

بعد تعذر بل استحالة تطبيق الأسلوب العشوائي في الاختيار، وهذا للاعتبار المنهجي المرتبط بالعشوائية ذاتها، والتي تقتضي منح نفس الفرص لكل مفردات المجتمع الإحصائي حتى تختار ضمن عينة الدراسة. وعليه فقد تكونت عينة الدراسة من (100) أستاذاً وأستاذة يُدرسون في مرحلة التعليم المتوسط أبدوا رغبتهم في

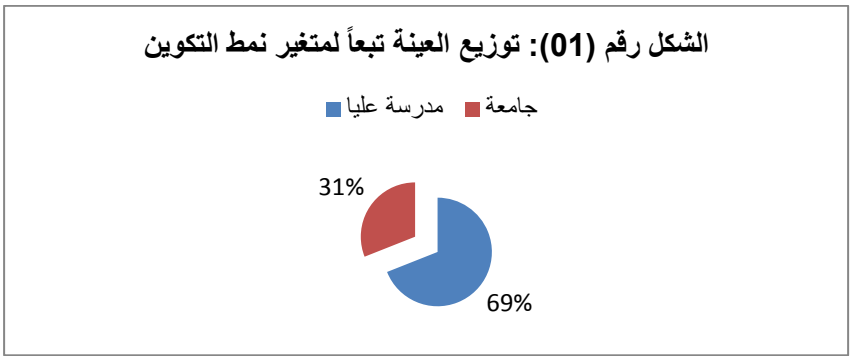
مشاركتهم في الدراسة من خلال الإجابة عن الأداة المستعملة لتجميع البيانات، وعليه يمكننا القول أننا اعتمدنا الطريقة العرضية في اختيار أفراد العينة.

الجدول رقم(01): يوضح توزيع العينة حسب متغير نمط التكوين

الرقم	نمط التكوين	التكرار	النسبة المئوية
01	مدرسة عليا	69	%69
02	جامعة	31	%31
المجموع		100	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (01) أن ما يمثل نسبة (69%) من المبحوثين أساتذة خريجي المدارس العليا للأساتذة كحد أعلى، وبالمقابل ما يمثل نسبة (31%) من المبحوثين أساتذة خريجي الجامعات كحد أدنى.

الشكل رقم (01): توزيع العينة تبعاً لمتغير نمط التكوين

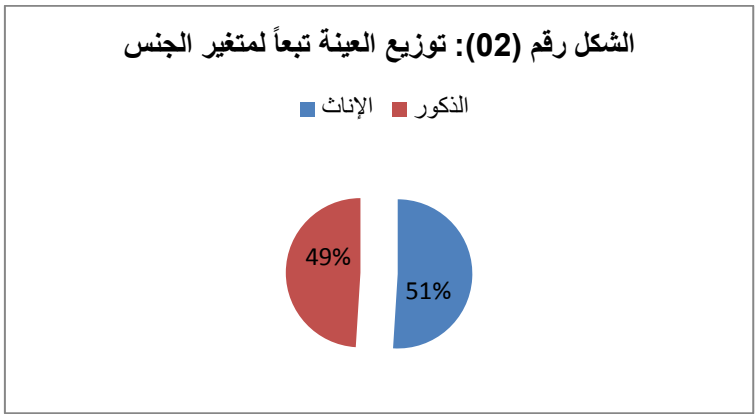


الجدول رقم (02): يوضح توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس.

الرقم	الجنس	التكرار	النسبة المئوية
01	الإناث	51	51%
02	الذكور	49	49%
المجموع		100	100%

نلاحظ من خلال الجدول رقم (02) أن ما يمثل نسبة (51%) من المبحوثين إناثاً كحد أعلى، وبالمقابل ما يمثل نسبة (49%) من المبحوثين ذكوراً كحد أدنى.

الشكل رقم (02): توزيع العينة تبعاً لمتغير الجنس

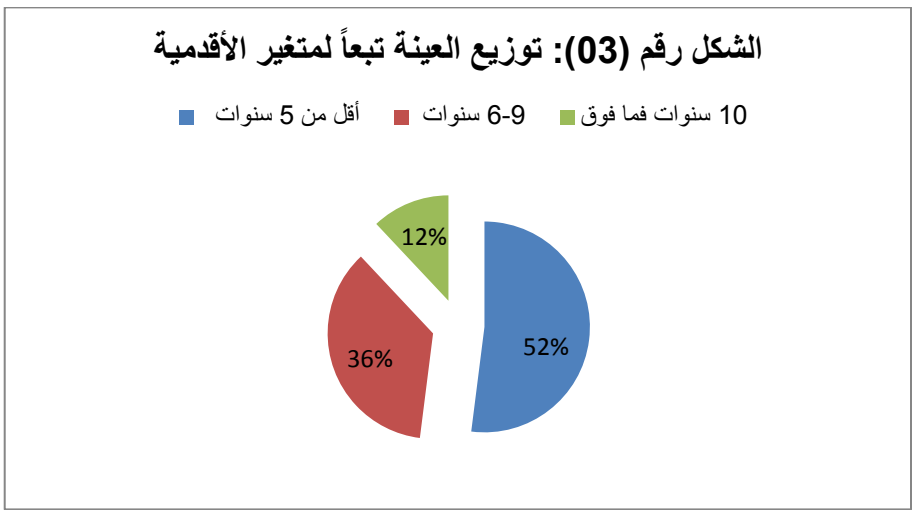


الجدول رقم (03): يوضح توزيع العينة تبعا لمتغير الأقدمية.

الأقدمية	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	52	%52
6-9 سنوات	36	%36
10 سنوات فما فوق	12	%12
المجموع	100	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (03) أنّ ما يمثل (52%) من المبحوثين لديهم أقدمية أقل من5 سنوات كحد أعلى، وبالمقابل نجد أن (12%) من لديهم أقدمية من 10سنوات فما فوق كحد أدنى.

الشكل رقم (03): توزيع العينة تبعاً لمتغير الأقدمية



10-أدوات الدراسة:

لقد تم في هذه الدراسة الاعتماد على مجموعة من الأدوات القياسية لتقصي حقائق الموضوع، وهذه الأدوات هي:

10-1-استبانة إجراءات معالجة المشكلات الصفية من إعداد الباحث:

قام الباحث ببناء (11) وضعية من خلالها يقوم المبحوث بالإجابة عنها من خلال كيفية معالجة المشكلات الصفية التي قد يواجهها الأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط، وهذا من أجل الحصول على بيانات نوعية تُساعد في تفسير البيانات الكمية التي يجمعها لنا مقياس أساليب معالجة المشكلات الصفية الذي أعده الباحث عبد الحق زواوي (2018).

10-2-مقياس أساليب معالجة المشكلات الصفية للباحث عبد الحق زواوي (2018):

10-2-1 وصف مقياس أساليب معالجة المشكلات الصفية: قام **عبد الحق زواوي (2018)** بإعداد أداة لقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصّفية، وقد تكونت أداة الدراسة بصورتها الأولية من (03) أبعاد أساسية هي:

أ-بعد الأساليب النفسية: وعباراته (1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20)

ب-بعد الأساليب التربوية: وعباراته (21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42)

ج-بعد الأساليب الاجتماعية: وعباراته (43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54)

10-2-2-مفتاح تصحيح مقياس أساليب معالجة المشكلات الصفية:

يُصحح المقياس عبارة عبارة، حيث تم تخصيص لكل عبارة سلم استجابة ثلاثي وفق البدائل والتقديرات الآتية:

(03 نعم، 02 لا، 01 أحيانا) في حالة ما إذا كانت العبارة إيجابية، أما إذا كانت العبارة سلبية فتكون التقديرات كما يلي: (01 نعم، 02 لا، 03أحيانا)

10-2-3-الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية: للتأكد من صلاحية المقياس تم حساب كل من الصدق والثبات، وهذا ما سنوضحه في مايلي:

10-2-3-1-صدق مقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية:

أ-صدق المحكمين: للتحقق من صدق المقياس تم عرضه على (10) محكمين من ذوي التخصص، في مجالات علم النفس التربوي وأساليب التدريس، وذلك لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية ووضوح العبارات، وإبداء الملاحظات والتعديلات في حال احتاجت العبارة إلى تعديل، أو إضافة فقرات أخرى غير واردة في هذا المقياس، وقد سجل المقياس نسبة قبول جد عالية من قبل المحكمين، وهذا ما يؤكد أن المقياس صادق، ويقيس ما وضع لقياسه.

ب- صدق الاتساق الداخلي: جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (120) أستاذاً وأستاذة، من خارج أفراد عينة الدراسة، وتمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل بند من بنود البعد الأول والدرجة الكلية المنتمية إليه. وقد تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات بعد الأساليب النفسية والدرجة الكلية له ما بين (0.35-0.54)، أما فيما يتعلق بمعاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات بعد الأساليب التربوية والدرجة الكلية له فقد تراوحت ما بين (0.34-0.62)، في حين أنَّ معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات بعد الأساليب الاجتماعية والدرجة الكلية له فقد تراوحت ما بين (0.36-0.62)،

ج-الصدق البنائي: قام الباحث **عبد الحق زواوي (2018)** بحساب معامل الارتباط "بيرسون" بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، حيث وجد أن معاملات الارتباط بيرسون لكل بعد بلغت على التوالي: (الأساليب النفسية 0,859، الأساليب التربوية 0,867، الأساليب الاجتماعية 0,629) من أبعاد المقياس والمعدل الكلي لبنوده دالة إحصائيا عند مستوى (0,01)، ومنه تعتبر أبعاده صادقة ومتسقة، لما وضعت لقياسه.

10-2-3-2- ثبات مقياس المشكلات السلوكية الصفية:

أ-الثبات بالإعادة: تم تطبيق المقياس على (120) أستاذاً وأستاذة في مرحلة التعليم المتوسط.، ثم أجرى إعادة تطبيقه بعد أسبوعين على العينة نفسها، وجرى حساب الترابط بين الدرجات عن طريق معامل ارتباط بيرسون، وقد تراوحت معاملات الارتباط (الأساليب النفسية 0.670، الأساليب التربوية 0.694، الأساليب الاجتماعية 0.637، الدرجة الكلية للمقياس 0.791).

ب-الاتساق الداخلي باستعمال كرونباخ ألفا: وقد تراوحت معاملات ألفا كرونباخ (الأساليب النفسية 0.674، الأساليب التربوية 0.636، الأساليب الاجتماعية 0.698، الدرجة الكلية للمقياس 0.725).

11- تقنيات المعالجة الإحصائية: استخدم الباحث التقنيات الإحصائية الآتية:

11-1- الإحصاء الوصفي: والمتمثل في : (التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، الدوائر النسبية ...).

11-2- الإحصاء الاستدلالي: والمتمثل في: (اختبار *T.test* لعينة واحدة، واختبار *T.test* لدلالة الفروق، اختبار تحليل التباين *Anova one way*. وذلك من خلال الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (*SPSS version 20*).

12-نتائج الدراسة الميدانية:

12-1-الإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: "**ما طبيعة الأساليب التي ينتهجها أساتذة التعليم المتوسط في معالجة المشكلات الصفية؟** ولتحديد مستوى ممارسة أساتذة التعليم المتوسط لأساليب معالجة المشكلات الصفية، قمنا بتحليل الفرق بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية والمتوسط النظري للمقياس بالاعتماد على المعالجة الإحصائية *T test* لعينة واحدة، حيث تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (04): يوضح مستوى ممارسة أساليب معالجة المشكلات الصفية لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط:

المتغير	العينة	الفروق المعنوية		درجة الحرية DF	القيمة التائية		مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		المحسوبة	المجدولة	
الأساليب النفسية	100	49.41	3.02	99	60.85	2.33	0.01
الأساليب التربوية		51.87	51.87		42.24	2.33	
الأساليب الاجتماعية		28.97	2.52		39.49	2.33	
أساليب معالجة المشكلات		130.25	6.70		71.96	2.33	

يتضح من خلال الجدول رقم (04) أن أساتذة التعليم المتوسط يمارسون أساليب معالجة المشكلات الصَّفية بمستوى متوسط، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (71.96) وهي أكبر من ت المجدولة (2.33) عند درجة الحرية DF= 99 ومستوى الدلالة (0.01). ويتضح أيضا أن قيمة ت المحسوبة للأساليب النفسية قد بلغت (60.85)، أما بالنسبة للأساليب التربوية فقد بلغت قيمة ت المحسوبة (42.24)، في حين كانت قيمة ت المحسوبة بالنسبة للأساليب الاجتماعية تساوي (39.49). وعليه يتضح أنَّ أساتذة التعليم المتوسط يمارسون الأساليب النفسية بمستوى متوسط في معالجة المشكلات الصفية وضبط القسم ثم تليها الأساليب التربوية ثم الأساليب الاجتماعية. ويُمكن تفسير هذه النتيجة المتوصل إليها إلى عدة اعتبارات أهمها أن الأساتذة في أي طور من الأطوار التعليمية وفي أي مادة من المواد الدراسية سواء كان خريج المدارس العليا للأساتذة أو خريج الجامعات لابد من أن يمارسون هذه الأساليب من أجل ضبط الصف، وهذا يظهر في (03) أساليب وهي: أولاً الأساليب النفسية، ثانياً الأساليب التربوية، ثالثاً الأساليب الاجتماعية. أما بالنسبة لممارسة أساتذة التعليم المتوسط للأساليب النفسية أكثر من الأساليب

الأخرى فيمكن اعتبارها إلى أن التلاميذ يكونون أكثر انضباطا وهدوءاً ويتبعون تعليمات الأساتذة تحت هذه الأساليب النفسية وبالتالي هذه الأخيرة. تكون أكثر معالجة للمشكلات الصفية بالنسبة للأساليب التربوية والاجتماعية، لهذا نجد أساتذة التعليم المتوسط يميلون أكثر إلى ممارسة الأساليب النفسية داخل القسم. وللتأكد من صحة البيانات الكمية التي توصل إليها الباحثان بعد تطبيق مقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية **لعبد الحق زواوي (2018)** قدم الباحثان مجموعة من الوضعيات التي قد تواجه أساتذة مرحلة التعليم المتوسط داخل القسم، من أجل الحصول على البيانات الكيفية التي تُدعِّم أو تُفنِّد البيانات الكمية. وقد كانت النتائج كالآتي:

1-الوضعية الأولى: في أول حصة دراسية لم أتمكن من فرض النظام على القسم نظراً للفوضى العارمة ؟!!!

الجدول رقم (05): يوضح التكرار النسبي لإجابات المبحوثين على الوضعية الأولى:

الرقم	الإجابات	التكرار	النسبة%
01	أصرخ ليسود الهدوء داخل القسم.	12	%12
02	ألتزم الصمت حتى يسود الهدوء داخل القسم.	13	%13
03	أعاقب التلميذ المسيء من أول حصة لأفرض هيبتي وشخصيتي من أول يوم دراسي.	16	%16
04	أتجنب الانفعال والغضب عند إثارة التلاميذ لبعض المشكلات.	05	%05
05	أستخدم الإيماءات والإشارات.	04	%04
06	أقدم نصائح وإرشادات للتلاميذ المسيئين.	05	%05
07	أستخدم أساليب بيداغوجية تربوية لفرض النظام.	04	%04
08	أعيد النظر في نظام الجلوس لتجنب المشكلات الصفية.	05	%05
09	أمتص هذه الفوضى عن طريق الألغاز والحكايات.	03	%03
10	دون إجابة	35	%35
	المجموع	100	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (05) أن ما يمثل نسبة (36%) من المبحوثين لا يُدركون كيفية تسيير أول حصة كحد أعلى وما نسبته (35%) من الأساتذة تركوا الوضعية دون إجابة، وهذا ما يتم عن جهل هؤلاء في تسيير أول حصة دراسية في بداية السنة الدراسية، وهذا ما يُفسِّر تفشي ظاهرة المشكلات الدراسية في الأقسام الدراسية الجزائرية نظراً لاضطراب التكوين النفسي البيدغوجي سواء بالنسبة لخريجي المدارس العليا للأساتذة أو خريجي الجامعات، وبالمقابل ما يمثل نسبة (13%) من المبحوثين يُدركون كيفية معالجة المشكلات الصفية في أول حصة دراسية كحد أدنى.

2-**الوضعية الثانية:** أثناء شرحي أحد الدروس قاطعني التلميذ "بلال": هل شاهدت مباراة الأمس؟ فأوقفت الدرس نهائياً.

الجدول رقم (06): يوضح التكرار النسبي لإجابات المبحوثين على الوضعية الثانية:

الرقم	الإجابات	التكرار	النسبة%
01	أتجاهل سؤال التلميذ وأواصل الدرس.	10	%10
02	أجيب التلميذ على سؤاله بأسلوب مرح وأواصل الدرس.	07	%07
03	أحذر التلميذ بعدم تكراره لهذا السلوك.	16	%16
04	أتعامل مع التلميذ بعد نهاية الدرس بمعاقبته.	10	%10
05	أطلب من التلميذ تأجيل سؤاله بعد نهاية الدرس وأواصل التقديم.	04	%04
06	أوبخ التلميذ المسيئ أمام زملائه.	18	%18
07	أقدم نصائح وإرشادات بصيغة الجمع لتنجب مثل هذه المواقف لاحقاً.	03	%03
08	أوقف الدرس نهائيا.	12	%12
09	دون إجابة	20	%20
	المجموع	100	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (06) أن ما يمثل نسبة (56%) من المبحوثين لا يُدركون يواجهون مشكلة مقاطعة التلميذ للدرس كحد أعلى وما نسبته

(20%) من الأساتذة تركوا الوضعية دون إجابة، وهذا ما ما يدل صراحة على اضطراب التكوين النفسي البيدغوجي سواء بالنسبة لخريجي المدارس العليا للأساتذة أو خريجي الجامعات الذين يخضعون للتكوين التحضيري الاستعجالي الذي يغلب عليه طابع الحشو والتلقين وعدم الالتزام المهني –تدريس مواد علم النفس من طرف أشخاص غير متخصصين–، وبالمقابل ما يمثل نسبة (20%) من المبحوثين يُدركون كيفية التعامل إلى حد ما مع التلاميذ عند مقاطعتهم للدرس كحد أدنى.

3–الوضعية الثالثة: أثناء شرحي لدرس ما فاجئني التلميذ "لبيب" بسؤال فارتبكت واحمر وجهي وتلعثمت.

الجدول رقم (07): يوضح التكرار النسبي لإجابات المبحوثين على الوضعية الثالثة:

الرقم	الإجابات	التكرار	النسبة
01	أحضر الدرس جيدا لأتجنب مثل هذه المواقف.	04	%04
02	أجيب التلميذ على سؤاله إذا توفر لدي الجواب.	07	%07
03	أشكر التلميذ على سؤاله وأوجهه لباقي التلاميذ للإجابة عليه.	10	%10
04	أترك الإجابة على السؤال بعد نهاية الدرس أو للحصة القادمة.	06	%06
05	أتجنب الارتباك والخجل أمام التلاميذ في حالة عدم توفر الإجابة لدي.	10	%10
06	أطلب من التلميذ البحث لإيجاد الحل.	18	%18
07	أجعل ذلك السؤال وظيفة منزلية.	40	%40
08	دون إجابة	05	%05
	المجموع	100	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07) أن ما يمثل نسبة (58%) من المبحوثين لا يحسنون كيفية التعامل مع موقف عدم معرفة بعض الإجابات التي قد يطرحها التلاميذ أثناء الدرس كحد أعلى وما نسبته (05%) من الأساتذة تركوا الوضعية دون إجابة، وهذا ما ما يدل صراحة على اضطراب التكوين العلمي التخصصي أي تمكنهم من مادة التخصص إلى جانب النفسي البيدغوجي فعدم إجابة الأستاذ لبعض الأسئلة التي قد تبدو سهلة تارة وصعبة تارة أخرى يجعل من

التلميذ يفقد ثقته بأستاذه ويتكون لديه تصور سلبي حوله، وهذا ما قد يُؤدي إلى ظهور بعض المشكلات الصفية وأهمها اضطراب العلاقة البيداغوجية، والذي يسمح بعدم إحداث ظاهرة التعلم، فجعل ذلك السؤال واجباً منزلياً يُعتبر تهرباً من الإجابة، بحيث أنَّ التلاميذ يتفطنون إلى ذلك، ويشعرون بأنَّ أستاذهم غير كفي، وبالتالي تملص من الإجابة ورماها عليهم كواجب منزلي. وبالمقابل ما يمثل نسبة (20%) من المبحوثين يحسنون إلى حد ما التعامل مع الأجوبة التي يتعذر على الأستاذ الإجابة عنها في وقتها كحد أدنى.

4-الوضعية الرابعة: أثناء شرحي للدرس قاطعني التلميذان "نجيب" و"وسيم" فجأة نظرا لمشكلة ما حدثت بينهما في القسم.

الجدول رقم (08): يوضح التكرار النسبي لإجابات المبحوثين على الوضعية الرابعة:

الرقم	الإجابات	الرقم	النسبة%
01	أوقف الدرس لفترة وجيزة لفك الخصام بين التلميذين.	11	%11
02	أتحدث مع التلميذين بعد نهاية الحصة.	02	%02
03	أقوم بمعاقبة التلميذين وتحذيرهما بعدم تكرار السلوك السلبي.	20	%20
04	أستخدم الإشارات والتلميحات	02	%02
05	أتعرف على أسباب المشكلة وأقوم بمعالجتها.	04	%04
06	أواصل الدرس وأعالج المشكلة فيما بعد.	04	%04
07	أقدم نصائح وتوجيهات للتلميذين لعدم تكرار المشكلة.	04	%04
08	أقوم بإحالة التلميذين إلى المدير أو مستشار التربية.	08	%08
09	أقوم بتوبيخ التلميذين أمام زملائهم لتجنب تكرار المشكلة.	20	%20
10	أوقف الدرس نهائياً.	10	%10
11	طرد التلميذ من القسم.	05	%05
12	دون إجابة	12	%12
	المجموع	100	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (08) أن ما يمثل نسبة (55%) من المبحوثين لا يحسنون كيفية التعامل مع مشكلة الشجارات والملاسنات الكلامية التي

قد تحدث داخل القسم والأستاذ منغمس في شرح الدرس كحد أعلى وما نسبته (12%) من الأساتذة تركوا الوضعية دون إجابة، وهذا ما يدل صراحة على اضطراب التكوين النفسي البيدغوجي سواء بالنسبة لخريجي المدارس العليا للأساتذة أو خريجي الجامعات – فمثل هذه المشكلات تحدث عندما يكون الدرس مملاً ورتيباً، حيث يشعر التلميذ بالضجر والتوتر والإحباط ما يجعله فريسة سهلة لاقتراف المشكلات، فلو كان الأستاذ متمكن من مادة تخصصه ويستخدم الاستراتيجيات التدريسية الملائمة والوسائل الديداكتيكية المشوقة لجعل التلميذ ينتبه إلى الدرس ولا ينصرف إلى الحديث مع زملائه. وبالمقابل ما يمثل نسبة (27%) من المبحوثين يحسنون إلى حد ما التعامل مع مشكلة الشجارات داخل القسم كحد أدنى.

5–الوضعية الخامسة: "صهيب" تلميذ مشاغب ودائماً يعمل على إعاقة دروسي لا أعلم كيف أتعامل معه!!!؟.

الجدول رقم (09): يوضح التكرار النسبي لإجابات المبحوثين على الوضع الخامسة:

الرقم	الإجابات	التكرار	النسبة%
01	أقوم بإشراك التلميذ في الدرس.	16	%16
02	أقدم نصائح وتوجيهات منذ البداية.	06	%06
03	أعاقب التلميذ إما جسديا أو معنويا.	20	%20
04	أتعرف على مصدر هذه السلوكات قبل اتخاذ القرار.	03	%03
05	أستدعي ولي أمر التلميذ.	15	%15
06	أغيِّر مكان جلوس التلميذ.	03	%03
07	أتحدث مع التلميذ على إنفراد.	02	%02
08	أوبِّخه على سلوكاته السلبية.	03	%03
09	أوقف الدرس وأتحدث معه.	11	%11
10	طرد التلميذ	07	%07
11	الإحالة إلى مجلس التأديب.	02	%02
12	دون إجابة	12	%12
المجموع		100	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) أن ما يمثل نسبة (58%) من المبحوثين لا يحسنون كيفية التعامل مع مشكلة الشغب داخل القسم كحد أعلى وما نسبته (12%) من الأساتذة تركوا الوضعية دون إجابة، وهذا ما يدل صراحة على اضطراب التكوين النفسي البيدغوجي سواء بالنسبة لخريجي المدارس العليا للأساتذة أو خريجي الجامعات – فالطامة الكبرى هي توقيف الدرس نهائياً عند حدوث من هذا النوع من المشكلات الصفية، وهذا دليل على ضعف شخصية الأستاذ، وخاصة عندما يقوم الأستاذ بطرد التلميذ من القسم، حيث كلما يريد التلميذ الخروج يفتعل المشكلات من أجل أن يطرده الأستاذ، والتي يُعتبر بمثابة تعزيزاً له ما يجعله يكرر سلوكه هذا دائماً وأبداً. والشيء الذي يندى له الجبين أنَّ هناك من الأساتذة من يجعل وسيلة استدعاء ولي أمر التلميذ هي الأولى في معالجة هذه المشكلة، دون أخذ في اعتباره أنَّ هناك عدة طرق واستراتيجيات وقائية وعلاجية لابد أن تُفعَّل قبل استدعاء ولي الأمر التي يجعلها آخر إستراتيجية للتدخل في علاج هذه المشكلة. وبالمقابل ما يمثل نسبة (30%) من المبحوثين يحسنون إلى حد ما التعامل مع مشكلة الشجارات داخل القسم كحد أدنى، وهذا ما يدل عن حبهم لمهنة التدريس لا اعتباره ملاذاً للهروب من شبح البطالة.

6–الوضعية السادسة: "عبد الحليم" تلميذٌ متفوقٌ يتحصل على علامات ممتازة في المادة لكنه دائم الشغب في القسم.

الجدول رقم (10): يوضح التكرار النسبي لإجابات المبحوثين على الوضعية السادسة:

الرقم	الإجابات	التكرار	النسبة%
01	أقوم باحتواء التلميذ نفسياً.	02	%02
02	أخصم بعض النقاط في المراقبة المستمرة.	25	%25
03	أعزز سلوكات التلميذ الإيجابية.	05	%05
04	أنوع المثيرات لجذب انتباه التلميذ.	03	%03
05	أتحدث مع التلميذ على انفراد.	07	%07
06	أتعرف على أسباب مشكلة التلميذ وأعالجها.	02	%02
07	أستدعي ولي أمر التلميذ.	20	%20
08	أشغل التلميذ ببعض الأنشطة التعليمية التعلمية.	05	%05
09	أشعر التلميذ بقيمته ومكانته داخل القسم.	07	%07
10	طرد التلميذ	04	%04
11	الإحالة إلى مجلس التأديب.	02	%02
12	دون إجابة	18	%18
		100	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أن ما يمثل نسبة (45%) من المبحوثين لا يحسنون كيفية التعامل مع مشكلة الشغب داخل القسم في حالة ما إذا كان هذا التلميذ متفوقاً في المادة كحد أعلى وما نسبته (20%) من الأساتذة تركوا الوضعية دون إجابة، وهذا ما يدل صراحة على اضطراب التكوين النفسي البيدغوجي سواء بالنسبة لخريجي المدارس العليا للأساتذة أو خريجي الجامعات – فالتلميذ المتفوق الذي يفتعل المشكلات في حقيقة الأمر هو ضحية نظام تعليمي فاشل، والذي قد يظهر ذلك من خلال أنّ المناهج الدراسية لا تستجيب مع النمو المعرفي لبعض التلاميذ الذين يحتاجون إلى برامج خاصة وتعليم خاص باعتبارهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، ولربما هذا التلميذ يفتعل الشغب لاقتدائه بزملائه المشاغبين والذي يعتبر نوعاً من أنواع الولاء للجماعة المدرسية (أي الأقران داخل القسم)، كي لا يظهر بمظهر التلميذ "العاقل" الذي يدرس فقط. وبالمقابل ما يمثل نسبة (31%)

من المبحوثين يحسنون إلى حد ما التعامل مع هذه المشكلة داخل القسم كحد أدنى، وهذا أنهم يعملون جاهدين على تكوين أنفسهم وفق متطلبات مهنة التدريس.

7-الوضعية السابعة: "نذير" تلميذٌ مجتهدٌ لكنه بعد تعرضه لمشكلة ما أصبح يسلك سلوكاً سلبياً مع زملاءه ومعي أنا تحديداً.

الجدول رقم (11): يوضح التكرار النسبي لإجابات المبحوثين على الوضعية السابعة:

الرقم	الإجابات	التكرار	النسبة
01	أتعرف على أسباب مشكلة التلميذ قبل اتخاذ القرار بشأنه.	10	%10
02	أقوم باحتواء التلميذ نفسياً	03	%03
03	أقدم نصائح وإرشادات للتلميذ لتعديل سلوكه السلبي.	05	%05
04	ألجأ إلى مستشار التوجيه والإرشاد لمعالجة المشكلة	12	%12
05	أتحدث مع التلميذ على انفراد.	08	%08
06	استدعاء ولي أمر التلميذ لإيجاد حل للمشكلة	05	%05
07	أعزز سلوكات التلميذ الإيجابية.	08	%08
08	أتجاهل ذلك.	14	%14
09	دون إجابة	35	%35
المجموع		100	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) أن ما يمثل نسبة (31%) من المبحوثين لا يحسنون كيفية التعامل مع هذه المشكلة داخل القسم كحد أعلى وما نسبته (35%) من الأساتذة تركوا الوضعية دون إجابة، وهذا ما يدل صراحة على اضطراب التكوين النفسي البيدغوجي سواء بالنسبة لخريجي المدارس العليا للأساتذة أو خريجي الجامعات. فالتلميذ الذي كان مجتهداً ومتفوقاً ثم فجأة تغيرت سلوكاته من السيء إلى الأسوأ أمر لا يستهان به، فهناك العديد من الأساتذة من لا يهتم بنكوص أو تراجع التلميذ من الناحية الدراسية، من يهم هو تتمة البرنامج في الوقت المحدد بناء على تعليمات المفتشين. فمن خلال استقراء نص الوضعية يتضح أنَّ المشكلة تكمن في اضطراب العلاقة البيداغوجية بين التلميذ نذير ومعلمه- ["نذير" تلميذٌ مجتهدٌ لكنه بعد تعرضه لمشكلة ما تدهورت نتائجه وأصبح يسلك سلوكاً سلبياً مع زملاءه

ومعي أنا تحديداً]. فربما أخطأ هذا الأستاذ بكلمة أو سلوك مع هذا التلميذ سواء سخرية أو تقليل من قيمته. وبالمقابل ما يمثل نسبة (29%) من المبحوثين يحسنون إلى حد ما التعامل مع هذه المشكلة داخل القسم كحد أدنى، وهذا أنهم يعملون جاهدين على تكوين أنفسهم وفق متطلبات مهنة التدريس وخاصة فيما يتعلق بفن الإدارة الصفية واستراتيجيات معالجة المشكلات الصفية.

8-الوضعية الثامنة: أثناء شرحي للدرس شتم التلميذ "يوسف" زميله "خالد" بكلام فاحش وبذيء.

الجدول رقم (12) يوضح: التكرار النسبي لإجابات المبحوثين على الوضعية العاشرة:

الرقم	الإجابات	التكرار	النسبة
01	أنبه التلميذ إلى عدم تكرار السلوك السلبي مرة أخرى.	05	%05
02	أقوم بإحالة التلميذ إلى المدير أو مستشار التربية.	10	%10
03	أنصح التلميذ بالاعتذار من زميله.	03	%03
04	أعاقب التلميذ إما جسديا أو معنويا.	02	%02
05	أستدعي ولي أمر التلميذ المسيء.	18	%18
06	أوجه إنذار شفوي للتلميذ المسيء.	05	%05
07	أتحدث مع التلميذ على انفراد بعد نهاية الحصة.	02	%02
08	أحصم بعض النقاط من المراقبة المستمرة	02	%02
09	الإحالة إلى مجلس التأديب.	18	%25
10	توبيخ التلميذ المسيء.	12	%12
11	توقيف الدرس.	07	%07
12	دون إجابة	16	%15
المجموع			%22.72

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أن ما يمثل نسبة (69%) من المبحوثين لا يحسنون كيفية التعامل مع هذه المشكلة داخل القسم كحد أعلى وما نسبته (16%) من الأساتذة تركوا الوضعية دون إجابة، وهذا ما يدل صراحة على اضطراب التكوين النفسي البيدغوجي سواء بالنسبة لخريجي المدارس العليا للأساتذة أو

خريجي الجامعات. وبالمقابل ما يمثل نسبة (15%) من المبحوثين يحسنون إلى حد ما التعامل مع هذه المشكلة داخل القسم كحد أدنى. فمن الأجدر على الأساتذة أن يتعرفوا على طبيعة التلاميذ الذين يُدرسونهم. لذلك، يقع الكلام البذيء الذي يستخدمه التلاميذ في ثلاث فئات (الكلام بعدم احترام عن أمر ديني أو مقدس، أو الشتم. أو الكلام الذي يعكس تمني الأذى لشخص ما (اللعنات، الكلمات الفاحشة). لذلك كان على المعلم أن يjجاهل المعلم لما يقوله التلاميذ من كلام سيئ. وأن يتظاهر المعلم بالغباء: بدلاً من الظهور بمظهر المصدوم أو المنزعج في حالة ما إذا استطاع إخفاء ذلك. ولابد من معرفة حاجاته ومصادرة قلقه وأن يُعبر المعلم عن عدم رضاه. وأن يستخدم المعلم العقاب. وعلى المعلم أن يتحدث معه على انفراد لحل المشكلة. وفي حالة تكرار نفس السلوك يلجأ المعلم إلى إجراءات أخرى.

9-الوضعية التاسعة: "أنيس" تلميذ لا يلتزم بميثاق الجماعة لذى أعمد إلى خصم النقاط من المراقبة المستمرة وأستدعي ولي أمره.

الجدول رقم (13) يوضح التكرار النسبي لإجابات المبحوثين على الوضعية الحادي عشرة:

الرقم	الإجابات	التكرار	النسبة%
01	أذكر التلميذ ببنود ميثاق الجماعة التربوية.	16	%16
02	التحدث مع التلميذ على انفراد.	07	%07
03	أقوم بتوبيخ التلميذ أمام زملاءه مع توجيه إنذار شفوي.	14	%14
04	أعاقب التلميذ عقاباً إما بدنياً أو معنوياً.	12	%12
05	أخصم بعض النقاط من المراقبة المستمرة.	16	%16
06	أستدعي ولي أمر التلميذ.	13	%13
07	الإحالة إلى مجلس التأديب.	08	%08
08	دون إجابة	14	%14
	المجموع	100	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن ما يمثل نسبة (63%) من المبحوثين لا يحسنون كيفية التعامل مع هذه المشكلة داخل القسم كحد أعلى وما نسبته (14%) من الأساتذة تركوا الوضعية دون إجابة، وبالمقابل ما يمثل نسبة (15%) من المبحوثين يحسنون إلى حد ما التعامل مع هذه المشكلة داخل القسم كحد أدنى. فأحياناً سلبية المعلم وتسيبه، ولا مبالاته في إدارته لصفه، يُشعر التلميذ بعدم الطمأنينة، وعدم الانتماء. أو عدم جدية المعلم في التدريس، وضعفه في مادته التعليمية، أو أسلوبه العلمي. أو كره التلميذ للمعلم بسبب ما، قد يعود لعلاقته مع التلاميذ، أو تسلطه الدائم في التعامل معهم. أو عدم رغبة التلميذ في المادة الدراسية لصعوبتها، أو عدم تلبيتها لاحتياجاته واهتماماته. أو تعرض التلميذ لمشكلات أسرية أو شخصية، مما يُولد في نفسه مشاعر كبت يعمل على التنفيس عنها بسلوك معاد للمعلم. أو عدم موضوعية المعلم ونزاهته في معاملته مع التلاميذ، مما يُوفر لديهم جواً يُؤدي إلى الغيرة والتوتر. لذلك على المعلم أن يكون مخلصاً في العمل، والانتماء الصادق للمهنة، وإجادة التدريس، وتنويع الأنشطة، والتزام المعلم بالاتزان والمرونة والموضوعية في التعامل مع التلاميذ، والعدالة بينهم، واحترام مشاعرهم، وتقبل أفكارهم. ومقابلة التلميذ الذي يُبدي سلوكاً معارضاً والتعرف على أسباب معارضته، أو ميوله السلبية تجاه المعلم، أو المادة الدراسية ودراسة هذه الأسباب والعمل على حصرها، ومساعدة التلميذ في تخطيها، وتنمية ثقته بنفسه بالتغلب عليها.

12-الوضعية العاشرة: أثناء شرحي لمقطع تعليمي من الدرس دخل التلميذ "أسامة" متأخرا بـ 15 دقيقة. فاستأذن بالدخول لكن بعد ذلك تحدث مع زميله "محمد أويس" فأوقفت الدرس.

الجدول رقم (14) يوضح: التكرار النسبي لإجابات المبحوثين على الوضعية الثاني عشر:

الرقم	الإجابات	التكرار	النسبة%
01	أتجاهل سلوك التلميذ السلبي.	10	%10
02	أستخدم الإيماءات والإشارات.	10	%10
03	أنبه التلميذ إلى عدم تكرار السلوك السلبي.	08	%08
04	أوقف الدرس لفترة وجيزة لمعالجة المشكلة.	07	%07
05	أوقف الدرس نهائياً.	12	%12
06	أوبِّخ التلميذ.	12	%12
07	أعاقب التلميذ إما بدنيا أو معنوياً.	02	%02
08	عدم السماح له بالدخول.	08	%08
09	طرد التلميذ.	16	%16
10	دون إجابة.	15	%15
المجموع		100	%22.22

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) أن ما يمثل نسبة (50%) من المبحوثين لا يحسنون كيفية التعامل مع هذه المشكلة داخل القسم كحد أعلى وما نسبته (15%) من الأساتذة تركوا الوضعية دون إجابة، وبالمقابل ما يمثل نسبة (35%) من المبحوثين يحسنون إلى حد ما التعامل مع هذه المشكلة داخل القسم كحد أدنى. إنَّ مسألة التأخر عن الالتحاق بالقسم في الوقت المحدد تُحددها العديد من الظروف، ولعلَّ أهمها طبيعة التلميذ، فغالباً ما يتعمد بعض التلاميذ الدخول إلى القسم بعد مضي دقائق من دق الجرس، وبالتالي يكون الأستاذ قد انطلق في التدريس. لذلك فلابد للمعلم أن يبحث عن الأسباب ويُشخصها ليضع خططاً علاجية لذلك. لذلك كان على الأستاذ أن يكون ذكياً فبعد السماح له بالدخول بعد الاستئذان بذلك أن يُعيد شرح الفكرة أو النقطة التي بدأها بالتالي يُدخل التلميذ في جو القسم والتعلم، وذلك بقوله: "... منذ قليل كنا نتحدث عن ..... ويسترسل المعلم في الشرح..."، ويجنبه الحديث مع زميله مباشرة، وهكذا يكون قد أعاد الشرح الذي قد يساعد البعض على الفهم من جديد. فلربما سأل التلميذ زميله

عن الدرس، لذلك لابد من أن يُحسن المعلم الظن. فبدل من يزيد من المشكلة أن يُخفف منها.

13-الوضعية الحادية عشر: عندما طرحتُ على التلميذة "نسيمة" سؤالا كيف يمكنك... ؟ احمر وجهها وتصببت عرقاً وتلعثمت.

الجدول رقم (15) يوضح: التكرار النسبي لإجابات المبحوثين على الوضعية الثالث عشر:

الرقم	الإجابات	التكرار	النسبة%
01	أعيد طرح السؤال بطريقة بسيطة ومساعدة التلميذ على الإجابة.	12	%12
02	أوجه السؤال للجميع للبحث عن الإجابة.	20	%20
03	أساعد التلميذة وأعزز سلوكاتها الإيجابية حتى تتخلى عن خجلها.	07	%07
04	أعزز ثقة التلميذة بنفسها.	30	%30
05	تجنب طرح الأسئلة	04	%04
06	إشراك التلميذة في الدرس.	02	%02
07	جعل التلميذة تصعد إلى السبورة	03	%03
08	منح التلميذ فرصة التعبير عن أفكارها دون خوف.	02	%02
09	دون إجابة	20	%20
المجموع		100	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) أن ما يمثل نسبة (24%) من المبحوثين لا يحسنون كيفية التعامل مع هذه المشكلة داخل القسم كحد أعلى وما نسبته (20%) من الأساتذة تركوا الوضعية دون إجابة، وبالمقابل ما يمثل نسبة (56%) من المبحوثين يحسنون إلى حد ما التعامل مع هذه المشكلة داخل القسم كحد أدنى. إذ يتميز التلميذ الخجول بالحساسية الشديدة من التوبيخ والزجر والنقد لاسيما من الكبار، كما يتحفظ ويحمر وجه لأقل مؤثر، واضطراب التصرفات، وتجنب التجمعات في الولائم والحفلات واللعب الجماعي والتعلم التعاوني، وقد يخجل من شكله أو مظهره، وزجره وتوبيخه يُؤديان إلى تفاقم اضطرابه ويُفقده الشعور بالأمان

وبعدم حب الآخرين له ويُؤثر سلبياً على ثقته بنفسه، ويَدعم شكوكه في الآخرين، كذلك يُعاني في الأصل من عدم القدرة على التعبير عن مشاعره وأفكاره. لذلك على المعلم أن يُعيد ثقتها بنفسها لإخراجها من هذه الحالة من خلال الثناء والتشجيع، ومنحها فرصة للتعبير عن مشاعرها دون خوف أو تردد، والاقترب منها، وكذلك التعريف بنقاط قوتها والتأكيد عليها، وتجاوز نقاط الضعف لديها. وينبغي الاهتمام بميولاتها واهتمامتها والحرص على استعمال أسلوب التعزيز الايجابي معها. إشراكها في الدرس أو طرح الأسئلة السهلة ليُجيب عنها باقتدار. فالأسئلة الصعبة التي يطرحها المعلم على التلميذ الخجول تعمل على زيادة حدة الخجل لديه وتُعززه أكثر وأكثر.

12-2-عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: "**توجد فروق في أساليب معالجة المشكلات الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير نمط التكوين**"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية اعتمدنا المعالجة الإحصائية *T test* لدلالة الفروق، بعد التأكد من تجانس المجموعتين، حيث تحصّلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (16): دلالة الفروق في أساليب معالجة المشكلات الصفية بين أساتذة التعليم المتوسط حسب نمط التكوين:

نمط التكوين / المتغير	خريجو المدارس العليا للأساتذة ن=69		خريجو الجامعات ن=31		درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
	م. ح	ا. م	م. ح	ا. م		المحسوبة	المجدولة	
النفسية	49.92	2.65	48.25	3.50	98	2.62	2.33	0.01
التربوية	52.68	3.44	50.06	5.22		2.97		
الاجتماعية	29.36	2.42	28.09	2.56		2.37		
المقياس ككل	131.97	5.97	126.41	6.74		4.12		

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (16) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب معالجة المشكلات الصَّفِّيَّة لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير نمط التكوين لصالح خريجي المدارس العليا للأساتذة حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (4.12) وهي أكبر من (ت) المجدولة (2.33) عند درجة الحرية (99) ومستوى الدلالة (0.01). وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أن متوسط أساليب معالجة المشكلات الصفية لدى خريجي المدارس العليا قد بلغ (131.97) بانحراف معياري (5.97). أما متوسط أساليب معالجة المشكلات الصفية لدى خريجي الجامعات قد بلغ (126.41) بانحراف معياري (6.74). وفيما تعلق بالأساليب النفسية بلغت قيمة ت المحسوبة (2.62) وهي أكبر من ت المجدولة (2.33) عند درجة الحرية (99) ومستوى الدلالة (0.01). وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أن متوسط الأساليب النفسية لدى خريجي المدارس العليا قد بلغ (49.92) بانحراف معياري (2.65). أما متوسط الأساليب النفسية لدى خريجي الجامعات فقد بلغ (48.25) بانحراف معياري (3.50). أما فيما يخص الأساليب التربوية فقد بلغت قيمة ت المحسوبة (2.97) وهي أكبر من ت المجدولة (2.33) عند درجة الحرية (99) ومستوى الدلالة (0.01). وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أن متوسط الأساليب التربوية لدى خريجي المدارس العليا قد بلغ (52.68) بانحراف معياري (3.44). أما متوسط الأساليب التربوية لدى خريجي الجامعات فقد بلغ (50.06) بانحراف معياري (5.22). وفيما تعلق بالأساليب الاجتماعية فقد بلغت قيمة ت المحسوبة (2.37) وهي أكبر من ت المجدولة (2.33) عند درجة الحرية (99) ومستوى الدلالة (0.01) وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أن متوسط الأساليب الاجتماعية لدى خريجي المدارس العليا قد بلغ (29.36) بانحراف معياري (2.42). أما متوسط الأساليب الاجتماعية لدى خريجي الجامعات فقد بلغ (28.09) بانحراف معياري (2.56). وعليه فإن أساليب معالجة المشكلات الصفية تتأثر بنمط التكوين. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية ما توصلت إليه نتيجة دراسة **عبد الحق زواوي (2018)**.

ويمكن تفسير تميز خريجي المدارس العليا للأساتذة إلى عدة اعتبارات من بينها التكوين البيداغوجي الذي يتلقاه خريجي المدارس العليا للأساتذة وطبيعة المواد التي يدرسونها خلال مسارهم التكوين، حيث يدرسون علوم التربية في السنة الأولى (محاضرة)، علم النفس الطفل والمراهق في السنة الثانية (محاضرة وتطبيق)، علم النفس التربوي في السنة الثالثة (محاضرة وتطبيق)، المناهج التعليمية والتقويم التربوي في السنة الرابعة (محاضرة)، تعليمية المادة في السنة الرابعة أو الخامسة حسب ملمح التخرج (محاضرة وتطبيق)، التشريع المدرسي في السنة الرابعة أو الخامسة حسب ملمح التخرج (محاضرة). ولكن رغم أهمية هذه المواد إلا أنَّ بعض الطالبة الأساتذة بالمدرسة العليا للأساتذة ينفر من دخول المحاضرات وعدم الاهتمام بما يجري داخل الأعمال الموجهة، وذلك لعدة أسباب منها ما هي متعلقة بسلبية التصورات والأفكار التي يحملونها حول هذه المواد، ومنها ما هي متعلقة بمعامل المادة الذي يُعتبر ضعيفاً مقارنة بمواد التخصص. ومنها ما يتعلق بالأستاذ المكون الذي لا يفقه في التكوين شيئاً بل يعمد على التلقين والإملاء وعدم الحديث عن المواضيع المهمة والحوم فقط في المواضيع الجانبية والهامشية وإتباع سياسة البريكولاج. وبالرجوع إلى البرنامج التحضيري لخريجي الجامعات سواء في فترة الصيف أو الشتاء أو الربيع فإنَّه أقل ما يقال أنه برنامج لابأس به إذ يشتمل على عدة مواد لا نجدها تُدرس بالمدارس العليا للأستاذة، إلا أنَّ الفترة التكوينية أقل ما يُقال عنها أنها تغلب عليها الجانب التنظيري والحشو والتدريس من قبل أساتذة غير مختصين، فضلاً عن الظروف الاستثنائية لهذا التكوين الذي جاء متزامناً مع العطل، مع الأخذ في الاعتبار تذر بعض الأساتذة وعدم الاكتراث بالتكوين وجعله أمراً شكلياً فضلاً عن الغش في امتحانات نهاية فترة التكوين.

12-3-عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: **"توجد فروق في أساليب معالجة المشكلات الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الجنس"**، وللتحقق من صحة الفرضية اعتمدنا على المعالجة الإحصائية ***T test*** لدلالة الفروق، بعد التأكد من تجانس المجموعتين، حيث تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (17): يوضح دلالة الفروق في أساليب معالجة المشكلات الصفية تبعا لمتغير الجنس:

نمط التكوين / المتغير	الذكور ن=51		الإناث ن=49		درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
	م. ح	ا. م	م. ح	ا. م		المحسوبة	المجدولة	
أساليب معالجة المشكلات الصفية	130.27	05.85	130.22	07.55	98	0.37	2.33	غير دال

يتضح من خلال الجدول رقم (17) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب معالجة المشكلات الصَّفِّية لدى أساتذة التَّعليم المتوسط تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.037) وهي أقل من قيمة (ت) المجدولة (2.33) عند درجة الحرية df=99. كما أنَّ المتمعن في الفروق المعنوية نجد أنَّ المتوسط الحسابي لمجموعة الأساتذة الذكور في أساليب معالجة المشكلات الصَّفية كان (130.27) بانحراف معياري (5.85)، أمّا المتوسط الحسابي لمجموعة الأساتذة الإناث في أساليب معالجة المشكلات الصَّفية كان (130.22) بانحراف معياري (7.55). وعليه لا يبدو أنَّ أساليب معالجة المشكلات الصَّفية تتأثَّر بمتغير الجنس، حيث أنَّ الأساتذة الذكور والإناث يستخدمون أساليب معالجة المشكلات الصَّفية بصورة متقاربة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (**حسن الطعاني، 2011**) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية تعزى لمتغير الجنس، والتي أجريت على عينة من معلمي التعليم الثانوي في محافظة الكرك بالأردن. كما تتفق مع دراسة **كمال خليل مخامرة ومحمود أحمد أبو سمرة(2012)** التي توصلت إلى عدم

وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في أنماط الإدارة الصفية لدى معلمي وكالة الغوث في الخليل وبيت لحم.

بينما كانت نتائج الدراسة مخالفة لنتائج دراسة *(Veronica, 2007)* والتي توصلت إلى وجود فروق في التعامل مع المشكلات الصفية. كما تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ***Shaukat and Iqbal (2012)*** التي جاءت فيها النتيجة لصالح الذكور، ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن المعلمين الذكور أكثر صرامة في الحفاظ على الانضباط من الإناث، ولعل الاختلاف في هذه النتيجة يعود إلى اختلاف البيئة والعينة إذ تم تطبيق ***Saukat and Iqbal (2012)*** في باكستان حيث يسود الطابع الديني، وعادات وتقاليد وثقافة المجتمع الباكستاني التي تتيح للذكور أن يكونوا أكثر حرية وأكثر صرامة من الإناث. ويمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها إلى أنّ المدرسين سواء ذكور أو إناث يعتقدون بأنهم مسؤولين داخل القسم، وبالتالي فهم ملزمون بممارسة أساليب معالجة المشكلات الصفية (النفسية والتربوية والاجتماعية) بغض النظر عن جنسهم من أجل ضبط القسم. كما قد يعود ذلك أيضا إلى الفرص المتكافئة في التكوين البيداغوجي لكلا الجنسين، وبالتالي فإن جميع الطلبة الأساتذة ذكوراً وإناثاً يتلقون نفس الإعداد الأكاديمي والمهني فيما يتعلق بإدارة الصف وضبطه ومعالجة المشكلات الصفية ويعيشون في نفس البيئة التعليمية والتكوينية. وهذا ما يظهر في الواقع التربوي فيما يتعلق بتكافؤ الفرص في الدخول إلى مهنة التعليم رغم تغلب جنس الإناث على حق التعليم، سواء بالنسبة لخريجي المدارس العليا للأساتذة أو خريجي الجامعات.

1-4-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنَّه:" **توجد فروق في أساليب معالجة المشكلات الصَّفية بين أساتذة التَّعليم المتوسط تبعاً لمتغير الأقدمية**"، وللتَّحقق من صحة الفرضية اعتمدنا على المعالجة الإحصائية تحليل التباين الأحادي ***ANOVA One Way*** لدلالة الفروق في أساليب معالجة المشكلات الصفية، حيث تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (18): يمثل الفروق المعنوية في أساليب معالجة المشكلات الصفية تبعاً لمتغير الأقدمية:

الرقم	متغير الأقدمية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
01	أقل من خمس سنوات	52	129.86	6.27
02	6-9 سنوات	36	129.41	6.99
03	10 سنوات فما فوق	12	134.41	6.68
المجموع		100	130.25	6.70

الجدول رقم (19): يمثل تحليل التباين الأحادي لمقارنة الفروق في أساليب معالجة المشكلات الصفية تبعا لمتغير الأقدمية:

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
أساليب معالجة المشكلات الصفية	ما بين المجموعات	241.02	2	120.51	02.77	0.01
	داخل المجموعات	4209.72	97	43.39		
	المجموع	4450.70	99			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (19) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب معالجة المشكلات الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الأقدمية لصالح الفئة الثالثة (10 سنوات فما فوق) حيث بلغ المتوسط الحسابي (134.41) بانحراف معياري (6.68)، أما بالنسبة للفئة الأولى (أقل من 5 سنوات) فقد بلغ المتوسط الحسابي (129.86) بانحراف معياري (6.27) أما المتوسط الحسابي للفئة الثالثة (من 6 إلى 9 سنوات) فقد بلغ (129.41) بانحراف

معياري (6.99). وعليه يبدو أنَّ أساليب معالجة المشكلات الصفية تتأثر بمتغير الأقدمية. وجاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع دراسة *(Hayman & Moskowitz)* التي تم ذكرها في (**يوسف قطامي ونايف قطامي، 2005، ص: 337**) والتي توصلت إلى أن المدرسين ذوي الأقدمية الطويلة يشعرون بنجاح أكبر من أصحاب ذوي الأقدمية القصيرة، وأنَّ الأساتذة ذوي الخبرة يستخدمون اليوم الأول كتوقيت مناسب لإرساء وتثبيت ضبط الصف، ويميلون إلى الاهتمام بخلق مناخ جيّد بالصف،كما تتفق مع نتائج دراسة مسفر الزايدي (2012) التي أظهرت وجود فروق في مهارات إدارة سلوك المتعلمين لصالح ذوي الخبرة من (15) سنة فأكثر، وكذلك دراسة **محارب الصمادي وآخرون** (**2008**) التي أظهرت وجود فروق في ممارسة المدرسين لمهارات حفظ النظام لصالح المدرسين الذين خبرتهم بين (3-10) سنوات.بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة كل من **عارف مطر المقيد** (**2009**) ودراسة **كمال خليل المخامرة ومحمود أحمد** (**2012**) والتي توصلت إلى عدم وجود أي فروق في أساليب مواجهة وضبط المشكلات الصفية ممكن أن تعزى لمتغير سنوات الخبرة. ويمكن تفسير النتائج المتوصل إليها إلى استغلال الأساتذة لسنوات الأقدمية في ضبط القسم والحد من المشكلات الصفية، وذلك من خلال خلق بيئة صفية آمنة للمتعلمين وممارسة أساليب معالجة المشكلات الصفية بأبعادها الثلاثة (النفسية، التربوية، الاجتماعية)، حيث أن الأساتذة ذوي الأقدمية الطويلة يعرفون كيف يتعاملون مع مختلف المشكلات الصفية التي تواجههم على عكس الأساتذة ذوي الخبرة القصيرة. فالأقدمية تُعتبر متغير جد هام في التكيف مع المواقف التعليمية التعلمية، خاصة ما تعلق بالإدارة الصفية والمشكلات التي يُمكن تحدث داخل القسم، مقارنة بالأستاذ حديث العهد بمهنة التدريس الذي غالباً ما يُواجه عد صعوبات منها الديداكتيكية والبيداغوجية والتواصلية في ضوء اضطراب التكوين العلمي التخصصي

واضطراب التكوين النفسي البيداغوجي الذي يضمن الجودة الشاملة في التربية والتعليم.

13-مقترحات الدراسة:

في ضوء ما انتهت إليه الدراسة الحالية من نتائج، فإنَّه يُمكن الخروج ببعض الاقتراحات العملية، وذلك من خلال التأكيد على النقاط التالية:

-إجراء المزيد من الدراسات حول أسباب المشكلات الصفية في المراحل التعليمية الأخرى، ذلك لوضع استراتيجيات للتعامل معها.

-إجراء دراسة حول دور التكوين البيداغوجي في تحقيق الانضباط الصفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

-إجراء دراسة حول دور التكوين البيداغوجي في تحسين الممارسات التدريسية لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط.

-تطوير وتوفير وتدعيم الأنشطة الصفية وغير الصفية بحيث تؤدي إلى التفاعل الإيجابي والاحترام المتبادل بين المعلمين والطلبة، مما يخفف من حدة المشكلات الصفية.

-توجيه مخططات التكوين إلى تلبية القصور الواضح في كفاءات الأستاذ المرتبطة بجوانب التفاعل الصفي وإدارة القسم.

-عقد ملتقيات وندوات تربوية لإطلاع الأساتذة على أحدث الأساليب لتعديل السلوك الصفي، وكيفية تطبيقها عمليا.

-إقامة دورات تدريبية مستمرة للمعلمين وخاصة المبتدئين منهم لمساعدتهم على اكتساب المهارات الضرورية لإدارة الصف ومعالجة مختلف المشكلات الصفية.

-إعداد البرامج التكوينية للأساتذة انطلاقاً من تحديد احتياجات الأساتذة المعرفية، المهنية،.....الخ.

-العناية أكثر بتكوين المعلمين (التكوين التحضيري، التكوين أثناء الخدمة.....الخ).

-العناية أكثر بتكوين المشرفين التربوين (المفتشين) .

-إعادة النظر في برامج التكوين الخاصة بأساتذة التعليم المتوسط.

قائمة المراجع:

أولاً: قائمة المراجع باللغة العربية:

01-أحمد إبراهيم (2006)، إدارة الفصل الفعال قراءات من الانترنيت، ط1، الإسكندرية، مصر، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

02-إسماعيل بوعمامة ونسرين نذير (2017)، واقع الأداء التعليمي لخريجي المدارس العليا للأساتذة في الجزائر (معلمي الابتدائي نموذجا)، مداخلة الملتقى الدولي الرابع: انفتاح المدارس العليا للأساتذة على المؤسّسات الاجتماعية والاقتصادية- الآفاق والتحديات- 26-27 أفريل 2017، المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، الجزائر.

03-أغياث بوفلجة (1984)، الأسس النفسية للتكوين ومناهجه، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

04-أمال مقدم وفتيحة فوطية (2015)، مستوى الكفاءة التدريسية لأساتذة التعليم الثانوي وفق المقاربة بالكفايات: دراسة مقارنة، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، مخبر تعليم، تكوين، تعليمية، المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، ع (07)، ص ص: 52-90.

05-أنعام مصطفى صبري (1993)، دراسة استراتيجيات المعلمين في التَّعامل مع المشكلات الصفية في مدارس المرحلة الأساسية في الصُّفوف السّنة الأولى التابعة لوكالة غوث في الصفة الغربية، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

06-براهيم براهيمي والعيد قرين (2014)، اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية خريجي المدارس العليا للأساتذة نحو تكوينهم البيداغوجي وعلاقتها بدافعيتهم للإنجاز، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، مخبر تعليم، تكوين، تعليمية، المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، ع (06)، ص ص: 49-66.

07-بلقاسم بلقيدوم (2013)، الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط العمليات والتفاعل كمعيار: بناء بطاقة ملاحظة وتقييم وشبكة تحليل الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة سطيف 2، الجزائر.

08-حامد عبد السلام زهران(1986): علم النفس النمو، القاهرة، مصر، دار المعارف.

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

10-خالد طه الأحمد (2005)، تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

11-دارين ونيس عوض القطعاني (2015)، المشكلات الصفية وأساليب مواجهتها من وجهة نظر معلمي مدارس مرحلة التعليم الثانوي بمدينة إجدابيا، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة بنغازي، ليبيا.

12-سعيدة بن عمارة (2016)، مدى استجابة برامج التَّكوين المستمر لأساتذة التعليم المتوسط للمتطلبات المهنية، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر 2 ، الجزائر.

13-سمير جوهاري (2016)، برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التعليم الابتدائي لتطوير كفاءاتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات في ضوء احتياجاتهم التدريبية دراسة ميدانية بولاية سطيف، أطروحة دكتوراه غير منشورة، تخصص علوم التربية، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف2، الجزائر.

14-عارف مطر المقيّد (2009)، مشكلات الإدارة الصّفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التَّغلُّب عليها، كلية التّربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

15-عبد الحق زواوي (2018)، دور التكوين البيداغوجي في تنمية الكفايات التدريسية ومعالجة المشكلات الصفية لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم المتوسط، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر 2، الجزائر.

16-عبد اللطيف الفاربي وآخرون (1994)، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربوية 09-10، ط1، دار الخطابي للطباعة النشر، المغرب.

17-عبد الله عويدات وحمدي نزيه (1997) مشكلات السلوك عند طلبة المرحلة المتوسطة في الأردن، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية.

18-عبد الله قلي ولبنى بن الحسين (2017)، التكوين بالمدارس العليا للأساتذة بين الاستجابة لمتطلبات المجتمع ومعايير الجودة الشاملة، مداخلة الملتقى الدولي الرابع: انفتاح المدارس العليا للأساتذة على المؤسّسات الاجتماعية والاقتصادية- الآفاق والتحديات- 26-27 أفريل 2017، المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، الجزائر.

19-علي فارس (2018)، المرجع في علم النفس التربوي: دليل المعلم في الإدارة الصفية وهندسة التدريس، ط1، الجزائر، دار الإرشاد للنشر والتوزيع.

20-علي فارس وعبد الحليم مزوز (2017)، دور التكوين البيداغوجي في تنمية الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط، دراسة مقارنة، مجلة تطوير العلوم الجتماعية، جامعة زيا عاشور، الجلفة، الجزائر.

21-قاسم بوسعدة (2011)، تكوين المعلمين وإشكاليته، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد(2)،جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ص ص: 295-317.

22-كمال خليل المخامرة ومحمود أحمد أبو سمرة (2012)، أنماط الإدارة الصفية لدى معلمي مدارس مديرية تربية وكالة الغوث في الخليل وبيت لحم، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد (14)، العدد(1)، ص: 153-280.

23-محارب علي محمد الصمادي وحامد محمد علي دعوم وعمار عبد الله فريجات (2009)، واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام وإدارة الصفوف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن، العدد (23)، ص ص: 33-61.

24-محمد ديراني (1997)، فعالية برامج التأهيل التربوي للمعلمين في تحسين ممارساتهم التعليمية، مجلة دراسات، مجلد (24)، العدد 1، الأردن، ص ص: 22-36.

25-هانم أحمد فؤاد سابق (2006)، دراسة تقويمية لأساليب إدارة الفصل في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة بنها، مصر.

26-يحي بو أحمد (2011)، التكوين البيداغوجي لأساتذة مراكز التكوين المهني في الجزائر وعلاقته بالتفاعل الصفي، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر2، الجزائر.

27-يوسف قطامي ونايفة قطامي (2005)، إدارة الصفوف، الأسس السيكولوجية، ط2، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتَّوزيع.

ثانياً: قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

28-Haroun, R. and O'Hanlon, CH.,(1997), Teacher's Perceptions of Discipline Problems in Jordanian Secondary School Jordan, Amman, Jordan.

29-Shaukat, S., & Iqbal, M. H. (2012). Teacher self-efficacy as a function of student engagement, instructional strategies and classroom management. Pakistan Journal of Social and clinical Psychology, 10(2), 82-86.

30-Veronica kareva (2007), The influence of classroom communication on student commitment to the university, European scientific journal, vol 07, No 26.