

**Damascus University
College of Education
The Foundations of Education Department**



**The Problems faced by the graduates of the
class teachers in the first cycle of basic
education in public schools and ways to reduce
them**

{Field study on grade teachers in the province of Hama}

**This study is presented for a master's degree in
the foundations of education**

Preparation:

By the student Ahmad Steef

Supervision;

By Dr. Ghassan Al- Khalf

The teacher in the foundations of Education Department

**H 1437-1436
M 2016-2015** **Damascus**



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم أصول التربية

**المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف في الحلقة الأولى من
التعليم الأساسي بالمدارس الحكومية وسبل الحد منها**

﴿دراسة ميدانية على معلمي الصف في محافظة حماة﴾

دراسة مقدمة لنيل درجة الماجستير في أصول التربية

إعداد الطالب:

أحمد محمد صطيف

إشراف

الدكتور غسان الخلف

المدرس في قسم أصول التربية

1437-1436 هـ

دمشق: 2015-2016م

شكر وتقدير

بعد إنجاز هذه الدراسة أتوجه بخزير الشكر وعميق الامشان إلى أسناذي الأكونور /غسان الخلف/ الذي تكمر بالإشراف على هذه الدراسة فبذل معي الكثير من الجهد والوقت، وكان لنوجهاته الأثر الكير في توجيه مساره هذه الدراسة وتوضيح منهجها وأدائها، فله مني كل الاحترام والتقدير.

كما أقدم شكري وتقديري إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة الحكم على تحملهم عناء قراءة هذه الرسالة.

كذلك أتوجه بالشكر الجزيل إلى أساتذتي أعضاء الهيئة الأدرسية بكلية التربية لما قدموه من مساعدات لإجازة هذه الدراسة.

كما أنني أقدم بالشكر الخالص إلى كل من ساعدني في إنجاز هذا البحث وأخص بالأذكر مدرس اللغة العربية الأستاذ محمد هوامري.

لكم جميعاً عظيم الشكر والتقدير
الباحث أحمد محمد صطيف

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
أ	شكر وتقدير
ب	فهرس المحتويات
ج	فهرس الجداول والأشكال
د	فهرس الملاحق
1	الفصل الأول - الإطار العام للدراسة
2	أولاً: مقدمة الدراسة
3	ثانياً: مشكلة الدراسة
4	ثالثاً: أهمية الدراسة
5	رابعاً: أهداف الدراسة
5	خامساً: أسئلة الدراسة
6	سادساً: فرضيات الدراسة
6	سابعاً: منهج الدراسة وأداتها
6	ثامناً: مجتمع الدراسة وعينتها
7	تاسعاً: متغيرات الدراسة
7	عاشراً: حدود الدراسة
8	احدى عشر: المصطلحات والتعريفات الإجرائية

9	ثاني عشر: الدراسات السابقة
24	الفصل الثاني - ماهية التعليم الأساسي ومعلم الصف
	أولاً: ماهية التعليم الأساسي ويضم:
25	1- الفلسفة التربوية للتعليم الأساسي
29	2- مفهوم التعليم الأساسي
31	3- نشأة التعليم الأساسي
35	4- أهمية التعليم الأساسي
36	5- مرحلة الانتقال إلى نظام التعليم الأساسي في سورية
37	6- أهداف التعليم الأساسي في سورية
39	ثانياً: ماهية معلم الصف
40	1- فلسفة نظام معلم الصف.
41	2- مبررات وجود نظام معلم الصف وأشكاله.
42	3- أهداف معلم الصف ومزاياه.
44	4- أدوار معلم الصف وكفاياته
51	5- المتطلبات الأساسية لنجاح معلم الصف
53	6- تطبيق نظام معلم الصف في سورية
54	7- اعداد معلم الصف في الجامعات السورية
56	الفصل الثالث - ملامح مشكلات معلم الصف
57	1- مفهوم المشكلات
58	2- مشكلات ضبط الصف
66	3- مشكلات الإدارة المدرسية

69	4- مشكلات المعلمين مع الموجه التربوي
71	5- مشكلات تعود إلى الأسرة والمجتمع المحلي
76	6- مشكلات البيئة المادية
79	7- الخلاصة والتعقيب
79	الفصل الرابع - إجراءات الدراسة الميدانية
80	أولاً: مجتمع الدراسة وعينتها
84	ثانياً: منهج الدراسة وأداتها
87	ثالثاً: صدق وثبات الاستبيان
97	رابعاً: إجراءات تنفيذ الدراسة
99	خامساً: الوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج الدراسة
99	الفصل الخامس - نتائج الدراسة وتفسيرها
100	أولاً: نتائج السؤال الأول والثاني للدراسة.
110	ثانياً: نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها
122	ثالثاً: نتائج سؤال الدراسة الثالث
126	رابعاً: نتائج الدراسة.
127	خامساً: مقترحات الدراسة
128	ملخص البحث باللغة العربية
132	قائمة المراجع
133	أولاً: المراجع العربية
140	ثانياً: المراجع الأجنبية

141	الملاحق
152	Summry In English

فهرس الجداول والأشكال

الصفحة	العنوان
80	الجدول (1) يبين توزع مجتمع الدراسة على المتغيرات المستقلة
81	الجدول (2) توزع عينة الدراسة وفق المجمعات التربوية.
82	الجدول (3) يبين توزع أفراد عينة الدراسة ونسبتها المئوية وفق المتغيرات المستقلة
83	الجدول (4) بين نتائج اختبار (Kolmogorov-Smirnov) لبيان اعتدالية توزع العينة
86	الجدول (5) يبين استبانة المشكلات التي وتواجه خريجي معلم الصف في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في المدارس الحكومية بصورتها الأولية
87	الجدول (6) أمثلة لبعض البنود المضافة والبنود التي تم إجراء التعديلات عليها في استبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في المدارس الحكومية وفقاً لآراء السادة المحكّمين
88	الجدول (7) يبين خصائص العينة الاستطلاعية
89	الجدول (8) يُبيّن معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات استبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في المدارس الحكومية مع المجالات الأخرى ومع الدرجة الكلية للاستبانة
90	الجدول (9) معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود الاستبانة مع الدرجة

	الكلية للمجال الذي ينتمي إليه كل بند
91	الجدول (10) يبيّن معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية
92	الجدول (11) نتائج اختبار مان ويتي لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الفئة العليا والفئة الدنيا لأفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة
93	الجدول (12) يُبيّن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في المدارس الحكومية
94	الجدول (13) يُبيّن معاملات ارتباط الثبات بالإعادة لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في المدارس الحكومية
94	الجدول (14) يُبيّن معاملات ثبات التجزئة النصفية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في المدارس الحكومية
95	الجدول (15) الصورة النهائية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في المدارس الحكومية
96	الجدول (16) يشير إلى درجات أهمية المشكلة من خلال استخدام قيم المتوسطات الحسابية الرتيبة
101	الجدول (17) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة وجود المشكلة وترتيبها على الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية
102	والشكل (1) يبين ترتيب المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف وفقاً للمتوسطات الرتيبة لدرجات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة ومجالاتها
103	الجدول (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على بنود مجال المشكلات المتعلقة بضبط الصف ثم تحديد درجة وجود المشكلات عليها وترتيبها
105	الجدول (19) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على بنود مجال المشكلات التي تتعلق بالإدارة المدرسية ثم تحديد درجة وجود المشكلات عليها وترتيبها
106	الجدول (20) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة

	الدراسة على بنود مجال المشكلات التي تتعلق بالموجة التربوي ثم تحديد درجة وجود المشكلات عليها وترتيبها
107	الجدول (21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على بنود مجال المشكلات التي تتعلق بالأسرة والمجتمع المحلي ثم تحديد درجة وجود المشكلات عليها وترتيبها
109	الجدول (22) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على بنود مجال المشكلات التي تتعلق بالبيئة المادية ثم تحديد درجة وجود المشكلات عليها وترتيبها
110	الجدول (23) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف ومجالاتها الفرعية وفقاً لمتغير الجنس
111	الشكل (2) الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف والابعاد الفرعية وفقاً لمتغير الجنس
114	الجدول (24) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف ومجالاتها الفرعية وفقاً لمتغير الجنس
115	الشكل (3) الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف والابعاد الفرعية وفقاً لمتغير المنطقة
116	الجدول (25) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف سنوات الخبرة التدريسية على الدرجة الكلية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف ومجالاتها الفرعية
117	الشكل(4) الفروق في اجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف ومجالاتها الفرعية وفقاً لسنوات خبرتهم
118	الجدول (26) نتائج تحليل التباين(ANOVA) لأثر متغير سنوات الخبرة

	لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للمشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف ومجالاتها الفرعية
119	الجدول (27) نتائج اختبار ليفن لتجانس (Levene) لتجانس العينات على الدرجة الكلية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف وأبعادها الفرعية
119	الجدول (28) نتائج اختبار شيفية (Scheffe) للمقارنات الطرفية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لسنوات خبرتهم على الدرجة الكلية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف ومجالاتها الفرعية

فهرس الملاحق

الصفحة	العنوان
142	الملحق رقم (1): الاستبانة في صورتها النهائية
149	الملحق رقم (2): قائمة المحكمين
150	الملحق رقم (3): كتاب السيد الوزير
151	الملحق رقم (4): كتاب تسهيل مهمة الدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- أولاً..... المقدمة.
- ثانياً..... مشكلة الدراسة.
- ثالثاً..... أهمية الدراسة.
- رابعاً..... أهداف الدراسة.
- خامساً..... أسئلة الدراسة.
- سادساً..... فرضيات الدراسة.
- سابعاً..... منهج الدراسة وأداتها.
- ثامناً..... متغيرات الدراسة.
- تاسعاً..... مجتمع الدراسة والعينة.
- عاشراً..... حدود الدراسة.
- احدى عشر..... المصطلحات والتعريفات الإجرائية.
- ثاني عشر..... الدراسات السابقة.

مقدمة الدراسة:

حظيت التربية منذ القدم وحتى يومنا هذا بعناية بالغة واهتمام كبير على مختلف الأصعدة والمجالات من جميع فئات المجتمع ، نظراً لحساسية الدور الذي تلعبه في تربية الأجيال الناشئة في مختلف مؤسسات المجتمع وخاصة المؤسسة المدرسية من أجل قيادته وصناعة مستقبله.

و تعدُّ المدرسة أهم تلك المؤسسات التي تعمل على تربية الأجيال، حيث يتم فيها إعداد التلاميذ للتفاعل الصحيح مع المجتمع والتوافق معه وإعدادهم الإعداد العملي والفني للحياة، هذا بالإضافة إلى مهمة المدرسة الإضافية وهي تزويد النشء في فترة محددة من السنوات بمهارات الكبار، وخبراتهم وتجاربهم وتنقية هذه الخبرات من الشوائب التي تفسد التلميذ وتسيء إلى تربيته (خاطر، 1999، 3).

ونجاح المدرسة أو فشلها في تحقيق الأهداف المنشودة والمرجوة منها، يرجع بالدرجة الأولى للمعلم حيث يعدُّ الركيزة الأساسية إلى جانب ركائز أخرى، فمهما توفرت في المدرسة الأبنية والتجهيزات فلن تكون لها فاعليتها ما لم تتخذ من المعلم المؤهل المؤمن برسالته سنداً لها، فكان من الضروري إعداد المعلمين لمرحلة التعليم الأساسي التي تعتبر أساساً لبناء أطفالنا، فإذا كان المعلم قادراً على تحقيق الأهداف نستطيع بناءً جيلٍ صاعدٍ يعتمد على نفسه، وخاصةً أن المعلمين ساعدوا عبر العصور في تشكيل وصياغة عقول الطلاب، حيث يبدو أن المعلمين أتقنوا نقل الحكمة على مر العصور وهم يتمتعون بمميزاتٍ خاصةً مشتركة فيما بينهم، والمعلمون الذين يأخذون مهنة التدريس مأخذ الجد يبعثون الحياة في المواد التي يقومون بتدريسها، ويتركون أثراً في حياة الطالب لا ينسى ولا يمكن محوه، إنهم يعطون معنى للحياة وعندما يفعلون ذلك يرى الطالب حياةً لها هدف ومعنى ، وعندما تتصل روح المدرس بروح الطالب يمكن الوصول إلى أفضل ما لدى الطالب من قدرات وطاقات (ماكجوير، 2006، 3).

لقد أدت التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم في مختلف المجالات إلى تغيرات في غايات التربية وفي أهدافها، وإلى تحولات في دور المعلم الذي أصبح موجهاً ومنتشطاً أكثر من كونه ملقناً للمعرفة، بل وفق هذه التحولات تحول دور المعلم إلى مرشد إلى المعرفة والتعليم، ومنسق لعمليات التعليم ومصحح لأخطاء التعليم... إلخ (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، 1998).

في نفس الوقت نحن بحاجة إلى تربية غير تقليدية كالتى عهدناها، ومن هنا بدأت تتسابق الدول المختلفة على تطوير نظمها التعليمية بصورة شاملة أحياناً وبصورة جزئية أحياناً أخرى، وبدأت تشهد قضية التطوير والإصلاح المتعلقة بالمعلم قدراً كبيراً من الاهتمام في الدول

المختلفة التي تنشأ بالارتقاء بنظمها التعليمية، ومن ثم تجويد نواتجها، ومن أبرز النتائج المترتبة على التحديات والتحويلات المعاصرة التي يواجهها التعليم في العالم تلك المرتبطة بتخريج نوعية من المعلمين القادرين على تنمية أنفسهم باستمرار، ولا يتم ذلك إلا بتوفير المناخ التعليمي الأساسي وتوفير المعلمين المؤهلين.

لذلك أخذت معظم الدول المتقدمة منها والنامية إعادة النظر في نظام إعداد وتدريب المعلم بشكل خاص، وذلك من خلال برامج تزودهم بالمعارف التربوية التعليمية وإكسابهم المهارات المهنية استجابة للعديد من العوامل وأهمها تمكين المعلم من القيام برسالاته الحقيقية في المجتمع (لطي محمد، 1996، 123).

والجمهورية العربية السورية إحدى هذه الدول التي أصبحت تهتم بإعداد المعلم وتأهيله من خلال فتح برامج معلم صف في كليات التربية بالجامعات السورية منذ عام (2000) حتى بلغ عددها (14) برنامج موزعة على الجامعات الحكومية المنتشرة في المحافظات السورية، حسب البيانات الصادرة عن وزارة التعليم العالي السورية عام 2013/2014، وأنشأت تلك البرامج لإعداد معلم ومعلمة الصفوف الأولى في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، بغية تكوين المعلم وإعداده إعداداً جيداً من النواحي التقنية والتكنولوجية داخل تلك البرامج قبل الخدمة بحيث تعكس برامج الإعداد قبل الخدمة خبرات تربوية تضمن مستوى رفيع الأداء وذلك بعد تفاقم مشكلة الكم في عدد المتعلمين والمدارس في سورية بسبب التزايد السكاني. فضلاً عن تزايد سرعة العلوم وتطبيقاتها حتى وصلت إلى سرعات فضائية، حيث أصبح هناك حاجة ماسة إلى تطوير إعداد المعلم وتأهيله ليقوم بمهمته على أفضل وجه ممكن وخاصةً معلّم المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

ثانياً: مشكلة الدراسة:

مما لا شك فيه يواجه المعلم بشكل عام بعض الصعوبات لدى ممارسته عملية التعليم الصفي بغض النظر عن خبراته وعدد سنوات خدمته، والمرحلة التعليمية التي يؤدي مهامه فيها، وتشكل هذه الصعوبات مشكلات قد يواجهها المعلمون كافة من وقت لآخر وتأخذ أشكالاً معينة، وترتبط بطبيعة العملية التعليمية التعلمية ذاتها، سواء مشكلات صفية، أو إدارية أو تتعلق بالمنهاج التربوي... إلخ، إلا أن اكتساب المعلم للخبرة يجعله أكثر قدرة على مواجهة مثل هذه المشكلات ومعالجتها، الأمر الذي يجعل المعلم في حاجة مستمرة وملحة إلى فهم أفضل للأسس والمبادئ التي تقوم عليها عملية التعليم بحيث يتمكن من تسهيلها وجعلها أكثر نجاحاً وفاعلية.

وفي الجمهورية العربية السورية بدأ إعداد معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ضمن برنامج في كليات التربية وذلك لتزويدهم بالمهارات والاتجاهات التي تمكنهم من إقامة

علاقات إيجابية مع البيئة المدرسية على المستوى الإداري والعلمي وحتى الاجتماعي داخل المدرسة وخارجها، ليصبحوا أكثر فهماً وإدراكاً لطبيعة عملهم وأكثر مرونة في مواجهة المشكلات الناجمة عن هذا العمل، إلا أن المعلم المبتدئ قد يواجه العديد من المشكلات ويكون أكثر إحساساً بها من ذوي الخبرة الطويلة.

يؤكد فينمان (Veenman) أن المعلم يكون أكثر إحساساً بها، ومما يزيد من مشكلاته أنه تخرج من مؤسسات الإعداد بكثير من النظريات التربوية متحمساً لتطبيقها على أرض الواقع، لكنه ربما يجد اختلافاً كبيراً بين ما تعلمه وبين ما يجري أمامه، مما يحدث لديه صدمة تسمى "صدمة الواقع أو صدمة الحقيقة" تترك أثراً كبيراً لديه ويمكن أن تؤدي في نهاية الأمر إلى تركه المهنة بعد التحاقه في العمل (Veenman، 1984، 47). ومن معايشة الباحث للمعلمين على أرض الواقع بحكم عمله في المدارس الحكومية فقد لاحظ معاناة بعض المعلمين المبتدئين من العديد من المشكلات التي تفصل بين ما تعلمه أثناء فترة إعداد المعلمين وبين التطبيق على أرض الواقع، وقد قام الباحث بتطبيق استبانة استطلاعية على عينة مؤلفه من (50) معلماً ومعلمة، للوقوف على أهم تلك المشكلات، وبعد تفريغ النتائج تم التوصل إلى المشكلات التالية: مشكلات ضبط الصف، ومشكلات مرتبطة بالإدارة المدرسية، ومشكلات متعلقة بالموجه التربوي، ومشكلات مرتبطة بالأسر والمجتمع المحلي، ومشكلات تتعلق بالبيئة المادية. الأمر الذي دفع الباحث للقيام بهذه الدراسة للوقوف على تلك المشكلات التي يعاني منها خريجو معلم الصف ومحاولة الحد منها، وبذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

"ما المشكلات لدى خريجي برامج معلمي الصف في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالمدارس الحكومية وما سبل الحد منها؟"

ثالثاً: أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يأتي:

- 1 - كون المعلم الركيزة الأساسية في النظام التعليمي وعليه تبنى جميع الآمال المستقبلية التي تهدف إلى تحسين العملية التعليمية، فالمعلم كقائد يؤثر تأثيراً أكيداً في طلبته، لأنه العنصر الفعال الرئيسي في عملية تنشئة الطلبة.
- 2- التأكيد على أهمية إعداد المعلمين ورفع كفاءاتهم العلمية والمهنية، لما لذلك من أثر على مستوى تحصيل طلابهم.
- 3- كون المعلم رائداً اجتماعياً يسهم في تطوير المجتمع وتقدمه، وبشكل المصدر الأول للبناء الحضاري والاقتصادي والاجتماعي للأمم، من خلال اسهاماته الحقيقية في بناء البشر.

4- قد تفيد نتائج الدراسة في مساعدة مديري المدارس والمشرفين التربويين في التعرف على المشكلات التي تواجه المعلمين في مدارسهم، مما قد يدفعهم إلى معالجتها والحد منها ومعاونتهم على حلها، حتى تشير العملية التعليمية نحو أهدافها المنشودة في بناء المجتمع.

5- قد تفيد نتائج الدراسة القائمين على السياسة التربوية بوزارة التربية على ضرورة إجراء دورات تدريبية ومهنية تساعد معلمي الصف على تذليل ما قد يواجههم من صعوبات أثناء الممارسة المهنية .

6- قد تكون الدراسة إضافة علمية في مجال الدراسات التربوية المحلية، خاصة تلك المتعلقة بمشكلات معلم الصف المبتدئ.

رابعاً: أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية بوجه عام إلى:

- الكشف عن أهم المشكلات الشائعة التي تواجه خريجي معلمي الصف في المدارس الحكومية بمحافظة حماة من وجهة نظرهم سواءً على مستوى المشكلات العامة وعلى المستوى الفرعي لكل مشكلة.
- معرفة فيما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تقدير معلمي الصف حول المشكلات تعزى إلى المتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المنطقة التعليمية).
- وضع بعض المقترحات التي قد تسهم في الحد من المشكلات التي تواجه معلمي الصف وذلك من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وبناءً على نتائج الدراسة الميدانية.

خامساً: أسئلة الدراسة:

ستجيب الدراسة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما ملامح المشكلات التي تواجه معلمي الصف في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟
- 2 - ما واقع المشكلات التي تواجه معلمي الصف في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بحسب أولوياتها (ميدانياً)؟
- 3- هل يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين آراء معلمي الصف حول مشكلاتهم في المدارس الحكومية (بمحافظة حماة) تعزى لمتغيرات (الجنس، المنطقة التعليمية، سنوات الخدمة التدريسية)
- 4- ما السبل التي تسهم في الحد من المشكلات التي تواجه معلمي الصف في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

سادساً: فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين آراء معلمي الصف حول مشكلاتهم في المدارس الحكومية (بمحافظة حماة) تُعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين آراء معلمي الصف حول مشكلاتهم في المدارس الحكومية بمحافظة حماة تُعزى لمتغير المنطقة التعليمية(ريف/مدينة).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين آراء معلمي الصف حول مشكلاتهم في المدارس الحكومية بمحافظة حماة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة التدريسية.

سابعاً: منهج الدراسة وأداتها:

اعتمد الباحث في معالجته لمشكلة الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي الذي يمكنه بواسطته جمع الحقائق الواقعية والبيانات والمعلومات عن المشكلات التي تواجه المعلمين وتصنيفها وتحليلها وتبويبها بعمق من أجل استخلاص تعميمات ذات مغزى للمعرفة.

واستخدام الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وتم إعدادها من قبل الباحث من خلال الاعتماد على الأدب التربوي والدراسات السابقة، بحيث تشمل المشكلات التي يمكن أن تواجه معلم الصف، وتم تصنيفها في خمس محاور وهي: مشكلات تتعلق بضبط الصف ومشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية والمشكلات التي تتعلق بالموجه التربوي ومشكلات تتعلق بالأسرة والمجتمع المحلي، ومشكلات تتعلق بالبيئة المادية،(وسيتم التفصيل في منهج الدراسة وأدواته في الفصل الرابع بإجراءات الدراسة الميدانية).

ثامناً: مجتمع الدراسة والعينة:

تمثل مجتمع الدراسة الحالية بجميع خريجي معلم صف العاملين في مدارس التعليم الأساسي حلقة أولى في محافظة حماة الرسمية والبالغ عددهم (2292) معلماً ومعلمة، حسب إحصائيات مديرية التخطيط والإحصاء في مديرية التربية في محافظة حماة للعام الدراسي / 2014-2015.

و قام الباحث بسحب عينة عشوائية عنقودية من المجتمع الأصلي والتي بلغ عددها (300) معلم ومعلمة وبنسبة 10% من المجتمع الأصلي (وسيتم التفصيل في مجتمع الدراسة والعينة في الفصل الرابع بإجراءات الدراسة الميدانية).

تاسعاً: متغيرات الدراسة:

كانت متغيرات الدراسة كالاتي:

المتغيرات المستقلة: وهي الجنس، والمنطقة التعليمية، وسنوات الخدمة التدريسية.

المتغيرات التابعة: وهي المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف.

عاشراً: حدود الدراسة:

الحدود المكانية: شملت الدراسة جميع مدارس مرحلة التعليم الأساسي الحكومية (الحلقة الأولى) في محافظة حماة .

الحدود البشرية: ضمت الدراسة جميع المعلمين الذين تم إعدادهم في برامج معلم صف بكليات التربية منذ عام (2004) حتى عام (2015)، والمعنيين في مرحلة التعليم الاساسي (حلقة أولى) بالمدارس الحكومية بمحافظة حماة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الميدانية في الفصل الأول من العام الدراسي 2016/2015.

الحدود الموضوعية: نظراً لتعدد المشكلات لدى معلمي الصف، وارتباطاً بهدف الدراسة المتعلقة بمشكلات معلمي الصف فقط اقتصر الباحث على المشكلات الآتية:

- 1 - مشكلات تتعلق بضبط الصف.
- 2- مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية.
- 3- مشكلات تتعلق بالموجه التربوي.
- 4- مشكلات تتعلق بالأسرة والمجتمع المحلي
- 5- مشكلات تتعلق بالبيئة المادية.

وذلك للمبررات التالية:

- قلة دروس التربية العملية أثناء فترة الإعداد لمعلم الصف التي تمنحه الفرصة لاكتشاف التلاميذ ضمن الحصة الدراسية.

- عدم التعامل مع الإدارة والموجه التربوي والأسرة أثناء إجراء دروس التربية العملية.

احدى عشر: المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

- المشكلة:

يعرّفها بن موسى (1995) على أنها " الصعوبات أو العوائق المادية أو المعنوية التي تحد و تحول دون تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المتوخاة، وتسبب الإرهاق والقلق والإحباط، لكل من المعلمين والمتعلمين معا" نقلاً عن (شحادة،2012،9).

ويعرّف العاجز المشكلة بأنها " موقف أو ظاهرة تتكون من عدة عناصر متشابهة ومتداخلة يكتنفها الغموض، ويواجهها الفرد أو الجماعة، وحلها يتطلب تحليلها والتعرّف على عناصرها وأسبابها والظروف المحيطة بها من أجل الوصول إلى القرارات المناسبة بشأنها" (العاجز،2001،214).

ويعرّف الباحث مشكلات معلم الصف إجرائياً بأنها : مجموعة من الصعوبات والعوائق التي من شأنها أن تعرقل سير عمل معلمي الصف في المدارس الحكومية بشكل طبيعي وتحول دون رضاه عن أدائه لمهنته، سواء ما يتعلق بضبط الصف، والإدارة المدرسية، والموجه التربوي، والأسرة والمجتمع المحلي، والبيئة المادية.

- معلم الصف:

يعرف العبادي معلم الصف بأنه "ذلك المعلم الذي يعد لتدريس مواد مختلفة للصفوف الأساسية الثلاث الدنيا، الأول، والثاني، والثالث" (العبادي، 2004، 244).

- وقد عرفه الباحث إجرائياً بأنه: هو ذلك المعلم الذي يعد إعداداً متكاملًا ضمن برامج معلم الصف التي تم افتتاحها في كليات التربية في الجامعات السورية من أجل تعليم كافة المواد التي يدرسها طلاب المرحلة الأساسية (الأول، والثاني، والثالث و الرابع) باستثناء اللغات الأجنبية والتربية الرياضية والمواد الفنية.

- **مشكلات ضبط الصف:** يعرفها مرعي " بأنها جميع العوائق التي تواجه المعلم في عملية التحكم في سلوك الطلاب " (مرعي وآخرون، 1986، 84).

ويعرفها الباحث اجرائياً: بأنها مجموعة من الصعوبات والعوائق التي تواجه المعلم داخل الصف وتحول دون رضاه عن أدائه لمهنته، ويكون مصدرها التلاميذ.

- **مشكلات الإدارة المدرسية:** هي مجموعة الاجراءات التي تقوم فيها الإدارة المدرسية وتحول تحقيق أهداف المدرسة، وعدم ممارستها دوراً فاعلاً في تنظيم المجتمع المدرسي وقيادته نحو تحقيق تلك الأهداف (سعيد مقبل، ٢٠٠٦ ، ١٥٠).

ويعرفها الباحث: بأنها مجموعة من القرارات والإجراءات التي تقوم بها الإدارة المدرسية والتي من شأنها أن تعرقل سير عمل معلمي الصف في المدارس الحكومية بشكل طبيعي وتحول دون رضاه عن أدائه لمهنته.

- **مشكلات تتعلق بالموجه التربوي:** يعرفها الباحث بأنها: الأساليب والتصرفات التي يتعامل بها الموجه التربوي مع معلمي الصف والتي من شأنها أن تعرقل سير عمل معلمي الصف في المدارس الحكومية بشكل طبيعي وتحول دون رضاه عن أدائه لمهنته.

- **مشكلات تتعلق بالأسرة والمجتمع المحلي:** يعرفها الباحث بأنها: مجموعة الصعوبات التي يعاني منها معلم الصف في المدارس الحكومية في تعامله مع تلاميذه والتي تصدر عن الأسرة والمجتمع المحلي.

- **مشكلات تتعلق بالبيئة المادية:** وهي مجموعة الصعوبات التي تواجه المعلم أثناء التخطيط وتمنعه من استغلال كل جزء وركن من أركان وتوزيع الأثاث والتجهيزات والوسائل التعليمية بما يتناسب مع طبيعة الأنشطة والخبرات التعليمية ويسمح بتقل التلاميذ بسهولة بين الأركان المختلفة (الناشف وشفشوق، 2000، 16).

وهي مجموعة العوائق التي تواجه معلم الصف وتحول دون رضاه عن أدائه لمهنته في الصف ترجع إلى البيئة الفيزيائية ضمن حجرة الصف.

- **مرحلة التعليم الأساسي:** مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول حتى الصف التاسع، وهي مجانية وإلزامية تشمل حقتين الأولى من الصف الأول إلى الصف الرابع، والثانية من الصف الخامس إلى الصف التاسع (وزارة التربية، 2004، 2).*

ثاني عشر: الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الدراسات السابقة، حيث استطاع الباحث أن يصل إلى بعض الدراسات التي عالجت قضايا لها علاقة بمعلم الصف فمنها يدور مضمونها حول مشكلة تواجه معلم الصف، أو تناولت جانباً مهنياً لمعلم الصف، مع الإشارة إلى قلة هذه الدراسات المحلية، وتم عرضها في محورين كما يلي:

أولاً: الدراسات العربية:

1- دراسة الرشدي (1998) بعنوان: " بعض المشكلات التي تواجه معلم التعليم الابتدائي في ضوء التغيرات التكنولوجية المعاصرة" في مصر

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه معلم التعلم الابتدائي في ضوء التغيرات التكنولوجية المعاصرة المؤثرة في معلم المرحلة الابتدائية في مدينة أسوان.

وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي في دراسته وتم استخدام استبانتين كأدوات للدراسة تكونت الأولى من (43) فقرة والثانية من (38) فقرة ، وتكون المجتمع الأصلي لهذه الدراسة من جميع معلمي المرحلة الابتدائية في مدينة أسوان وطبقت الدراسة على عينة من (100) معلم ومعلمة.

وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- أن المشكلات المتعلقة بالمشرف التربوي جاءت بدرجة متوسطة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المشكلات للمعلمين تُعزى إلى الجنس وسنوات الخبرة

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المشكلات تعزى إلى المؤهل العلمي.

2- دراسة خاطر (1999) بعنوان: " مشكلات المعلم المبتدئ في المدارس الحكومية بمحافظة غزة ومقترحات حلها"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه المعلم المبتدئ ومدى شيوعها كما نقصت أثر المرحلة التعليمية (أساسية دنيا -أساسية عليا -ثانوية) على اختلاف هذه المشكلات وحاول الكشف عما إذا كان الجنس (ذكور -إناث) ، والتخصص (علوم -آداب) أثراً على اختلاف هذه المشكلات.

استخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقد تكون المجتمع الأصلي لهذه الدراسة من جميع المعلمين المبتدئين الذين تم تعيينهم في مدارس التعليم العام بمحافظة غزة للعام الدراسي 1998/1999 م.

وقد تم اختيار عينة للدراسة بلغ عددها (316) معلماً ومعلمة وبعد توزيع الاستبانة وتعبئتها بلغ عدد الاستبانات التي خضعت للتحليل الإحصائي (257) حيث مثل هذا الرقم عينة الدراسة . وتم تقسيم فقرات الاستبانة حسب المشكلات التي يعاني منها المعلمون إلى ستة مجالات رئيسية.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المشكلات للمعلمين تُعزى إلى الجنس والمنطقة التعليمية

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المشكلات تعزى إلى سنوات الخبرة.

- المشكلات التي تخص الإدارة المدرسية كانت بسيطة بنسبة مئوية أقل من (50%).

3- دراسة سورطي (2000) بعنوان: " مشكلات المعلمين في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عمان واستقصاء علاقة تلك المشكلات بجنس المعلم ومؤهله العلمي وتخصصه وسنوات الخبرة.

يتكون مجتمع الدراسة من المعلمين العمانيين والمعلمات العمانيات في المدارس الحكومية في المنطقة الداخلية في سلطنة عمان، وبلغت عينة الدراسة (155) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولجمع المعلومات اللازمة تم بناء استبانة اشتملت على (42) مشكلة موزعة على خمسة مجالات.

وقد توصلت الدراسة للنتائج الآتية:

- أهم المشكلات التي يعاني منها المعلمون هي المشكلات الطلابية تليها المشكلات المتعلقة بالمناهج الدراسية والإدارة والإشراف التربوي ثم المشكلات المتعلقة بالمدرسة وأخيراً المشكلات المتعلقة بمهنة التدريس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المشكلات للمعلمين تُعزى إلى الجنس وسنوات الخبرة والتخصص العلمي والمنطقة التعليمية

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المشكلات تعزى إلى المؤهل العلمي.

4- دراسة حمasha (2000) بعنوان: " المشكلات الإدارية التي تواجه معلمي الصفوف الثلاثة الأولى المبتدئين في مدارس مدينة إربد "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات الإدارية التي تواجه معلمي الصفوف الثلاثة الأولى المبتدئين في مدينة إربد، وعلاقة هذه المشكلات بمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي.

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الصفوف الثلاثة الأولى المبتدئين الذين تم تعيينهم في مدارس مديريات التربية والتعليم التابعة لمدينة إربد للعام الدراسي 2000/1999م وعددهم (133) معلم ومعلمة وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي . ولتحقيق هدف الدراسة طورت الباحثة استبانة تكونت من (53) فقرة موزعة على المجالات الخمس التالية :المشكلات التي تتعلق بتخطيط المهام، المشكلات التي تتعلق بتنظيم الأنشطة التعليمية المشكلات التي

تتعلق بالقيادة والتوجيه، والمشكلات التي تتعلق بتنسيق المهام، المشكلات التي تتعلق بمراقبة ومتابعة الأعمال والواجبات.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-وجود عدد من المشكلات الإدارية التي تواجه معلمي الصفوف الثلاثة الأولى المبتدئين بدرجة كبيرة.

-أن المعلمين المبتدئين للصفوف الثلاثة الأولى يواجهون مشكلات إدارية بدرجة أكبر من المعلمات المبتدئات في مدارس مدينة إربد.

5- دراسة العبادي (2001) بعنوان "المعوقات التي تواجه المعلمين في تنفيذ استراتيجية إدارة الصف" في الأردن

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المعوقات التي تواجه المعلمين في المدارس الأردنية في تنفيذ استراتيجية إدارة الصف كما يراها المعلمون أنفسهم حيث حددت هذه المعوقات بثلاثة مجالات هي: المعوقات الاجتماعية، والمعوقات الإدارية، والمعوقات التعليمية.

استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقام الباحث ببناء استبانة تكونت من (51) فقرة بعد التأكد من صدقها وثباتها وتم توزيعها على (200) معلماً ومعلمة.

وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية:

-أكثر المعوقات شدة هي المعوقات الاجتماعية مثل: ضعف متابعات أولياء أمور الطلبة لأولادهم.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد المعوقات التي يواجهها المعلمون تعزى إلى متغير الجنس والمنطقة التعليمية والخبرة في التعليم

-وجود فروق دالة إحصائية في تحديد هذه المعوقات يعزى إلى متغير العمر.

6- دراسة حمد الله (2005) بعنوان: "المشكلات التي تواجه معلم الصف في إدارة الصف في المدارس التابعة لوكالة الغوث في الأردن من وجهة نظر معلم الصف"

هدفت الدراسة إلى التعرف على هذه المشكلات بشكل عام وأسبابها والتعرف على المشكلات السلوكية التي يظهرها التلاميذ ومعرفة أثر المتغيرات (الجنس، العمر، المستوى التعليمي، الخبرة، الصف الذي يدرسه المعلم، الدورات التدريبية) على تقدير درجة مواجهة المعلم لهذه المشكلات.

وتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي للدراسة، وتم الاستعانة بأداتين: الاستبانة، ونموذج ملاحظة صفية. تتكون الاستبانة من أربعة أجزاء.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الصفوف الثلاث الأولى في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن للعام الدراسي 2005/2004م في المناطق التعليمية الأربعة (شمال عمان، جنوب عمان، الزرقاء، إربد) والبالغ عددهم (1016) معلم ومعلمة منهم (472) معلم و(544) معلمة يعملون في (137) مدرسة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة والمنطقة التعليمية.

- كانت درجة مواجهة المشكلات العامة عند المعلمين والمعلمات منخفضة ومن أهم المشكلات هي: ضعف انتباه الطلبة وانغماسهم في المهمة التعليمية، قدرة المعلم على الوقاية أو منع ظهور السلوك غير المقبول.

- من أهم الأسباب التي تساهم في ظهور المشكلات من وجهة نظر المعلمين هي: البيئة المادية السيئة، وانعكاس الظروف الاقتصادية والاجتماعية للطلبة على متابعتهم لعملهم المدرسي.

7- دراسة أبو فودة (2008) مشكلات معلمي الصف في المدارس الحكومية بمحافظة غزة.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهم المشكلات التي تواجه معلمي الصف في المدارس الحكومية بمحافظة غزة، من وجهة نظر معلمي الصف أنفسهم.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في وصف الظاهرة موضوع الدراسة.

وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي الصف في المدارس الحكومية، والبالغ عددهم (164)

معلماً ومعلمة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2008/2007).

قام الباحث بإعداد استبانة لهذا الغرض اشتملت على (70) مشكلة تواجه معلمي الصف، وتم توزيعها على ستة أبعاد هي: مشكلات مرتبطة بالإدارة المدرسية، مشكلات مرتبطة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي، مشكلات مرتبطة بالإشراف التربوي، مشكلات مرتبطة بالإدارة الصفية، مشكلات مرتبطة بالتعامل مع التلاميذ، مشكلات مرتبطة بالمنهاج التربوي).

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-احتل مجال المشكلات المرتبطة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي المرتبة الأولى.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات استجابات معلمي الصف حول المشكلات التي تواجههم من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الجنس (ذكور - إناث) وكانت الفروق لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات استجابات معلمي الصف حول المشكلات التي تواجههم من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المنطقة التعليمية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات استجابات معلمي الصف حول المشكلات التي تواجههم من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

8- دراسة المقيد (2009) بعنوان: " مشكلات الادارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها "

هدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات ضبط الصف التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث الدولية في جميع محافظات غزة، والكشف عن الاختلاف في درجة وجود هذه المشكلات التي تواجه هؤلاء المعلمين تبعاً للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة). وكذلك التعرف على أهم أسباب تلك المشكلات ومحاولة التوصل إلى بعض المقترحات للتغلب عليها.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس الوكالة بمحافظة غزة وعددهم (4982) معلماً ومعلمة وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة واشتملت العينة على (520) معلماً ومعلمة. و استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة.

توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α (أقل من 0.05) بين متوسطي تقديري مجموعتي المعلمين والمعلمات لمشكلات ضبط الصف المتعلقة بالإدارة المدرسية والمشكلات المتعلقة بالمعلم، والدرجة الكلية لمشكلات ضبط الصف لدى معلمي المرحلة الابتدائية وذلك لصالح مجموعة المعلمات.
- وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α (أقل من 0.05) بين متوسطي درجات تقدير معلمي المرحلة الابتدائية لمشكلات ضبط الصف المتعلقة بالتلاميذ تعزى لمتغير سنوات الخدمة وذلك لصالح المعلمين ذوي سنوات الخدمة التي تقل عن (5) سنوات.

9- دراسة شحادة (2012) بعنوان: "درجة المشكلات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية المختلطة في شمال الضفة الغربية" في فلسطين

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة المشكلات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية المختلطة في شمال الضفة الغربية، كما هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق لاستجابات المبحوثين على كل من متغيرات (الجنس والمؤهل العلمي والعمر وعدد سنوات الخبرة والحالة الاجتماعية والتخصص والمحافظة) للتعرف لدرجة المشكلات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية المختلطة في شمال الضفة الغربية.

تكون مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية الأساسية المختلطة في شمال الضفة الغربية، و عددهم (990) معلماً ومعلمة، وتم اختيار عينة عنقودية منهم بلغت (230) فرداً، أي ما نسبته % 23,2 من المجتمع. واستخدمت الباحثة استبانة مكونة من (51) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وهي: مجال المشكلات الإدارية، ومجال المشكلات الفنية، ومجال المشكلات الاجتماعية. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها:

- جاءت المشكلات الفنية في المرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية المشكلات الإدارية، وفي المرتبة الأخيرة المشكلات الاجتماعية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة المشكلات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية المختلطة تعزى لمتغير (النوع والمؤهل العلمي، و التخصص، وعدد سنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية، و العمر، والمحافظة).

10- دراسة أبو لطيفة وعيسى (2011) "المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في الجامعة الأردنية في أثناء التدريب الميداني".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في الجامعة الأردنية من طلبة تخصص معلم الصف أثناء تدريبهم الميداني، وبيان آراء مديري المدارس المتعاونة والمعلمين المتعاونين بهذه المشكلات.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة تألفت من (42) طالباً وطالبة من طلبة التربية العملية للعام الدراسي 2008/2007 في الفصل الدراسي الأول، و (12) مديراً ومديرة من مديري المدارس المتعاونة، و (36) معلماً ومعلمة من المعلمين المتعاونين.

ولجمع البيانات أجرى الباحثان مقابلات شبه مبنية مع أفراد عينة الدراسة في سبيل الكشف عن المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية وميرراتهم لاعتبارها مشكلات، ومعرفة آراء مديري المدارس المتعاونة والمعلمين المتعاونين حول المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية. من أهم نتائج الدراسة ما يلي:

- من أهم المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في الجامعة الأردنية أنه لا يوجد في مرافق المدرسة وتجهيزاتها أماكن مخصصة يجلس فيها طلبة التربية العملية في أوقات الفراغ.
 - تكليف المعلمين المتعاونين لطلبة التربية العملية بمهام إدارية وتدرسية فوق طاقتهم.
- 11- دراسة مخامرة (2012) "مشكلات الإدارة الصفية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين".

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مشكلات الإدارة الصفية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي. وطور استبانة لجمع البيانات، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية التابعة لمديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل : شمال الخليل، ووسط الخليل، وجنوب الخليل والبالغ عددهم (1860) معلماً ومعلمة.

تم اختيار عينة عشوائية قوامها (93) معلماً ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة:

- أن أسباب مشكلات الإدارة الصفية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة متوسطة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لأسباب مشكلات الإدارة الصفية تعزى لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لأسباب مشكلات الإدارة الصفية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

- 1- دراسة بيرتس وهيون "Ben-peretz, m. & hayon" (1990) بعنوان: "محتوى المشكلات المهنية التي يواجهها المدرسون الجدد والقدامى"

"The content and cotext of professional dilemmas encountered by

novice and senior teachers"

هدفت الدراسة إلى إظهار بعض المشكلات التي يواجهها المعلمون المبتدئون والقدامى حيث بلغت عينة الدراسة (6) من المعلمين في المراحل التعليمية العليا، (3) منهم مبتدئون خدموا سنتين في حقل التدريس والثلاثة الآخرين قدامى تتراوح سنوات خدمتهم في حقل التدريس بين (4-10-19 سنة)، كما أن العينة أخذت من بيئات تعليمية مختلفة عربية ويهودية. وقد استخدمت الباحثتان أداة الدراسة وكانت عبارة عن مقابلة شخصية.

وبعد تحليل النتائج تبين أن:

- السبب في ظهور المشكلات عند المعلمين الجدد كونهم كانوا طلبة ثم انتقلوا إلى دورهم الجديد كمعلمين واتضح أن المشكلات تتعلق باختيارهم للعمل.
- كثيراً من المشكلات التي تتعلق بالتدريس والإدارة داخل الصف، ويعاني منها المعلمون الجدد والقدامى.
- المشكلات في المحيط الاجتماعي تتعلق بالفجوة بين المذهب والواقع، وتلك يواجهها المعلمون القدامى فقط.

2- دراسة ماسون وآخرون "Mason et al" (1993) بعنوان: " وجهة نظر المعلمين اليونان حول طبيعة وخطورة المشكلات الصفية في المدارس الابتدائية" في اليونان

"Greek Teachers Judgment about the Nature and Severity of**Classroom Problems"**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة آراء المعلمين اليونان حول طبيعة وخطورة المشكلات الصفية في المدارس الأمريكية، وهم باحثون من جامعة كنتاكي في الولايات المتحدة الأمريكية. وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (256) معلماً ومعلمة يعملون في مدارس الابتدائية اليونانية تتوزع إلى ثلاثة مناطق جغرافية وثلاثة مستويات اقتصادية واجتماعية.

طور الباحثون استبانة لتقييم آراء المعلمين حول المشكلات الصفية التي يعرضها الطلبة وتتضمن الاستبانة خمسة عشر وصفاً للمشكلات الفردية للطلاب في الصف، ولقد صنفت المشكلات إلى ثلاثة أنواع من المشكلات وهي: المشكلات التعليمية، المشكلات العاطفية، المشكلات السلوكية.

ومن أبرز ما توصلت إليه نتائج الدراسة أن:

- درجة تقدير المعلمين لخطورة مشكلات ضبط الصف كانت متوسطة.
- اتفقت آراء معلمي المدارس الابتدائية في اليونان مع آراء علماء النفس الأمريكيين حول طبيعة مشكلات الطلاب الصفية كما هي مقدمة في الاستبانة.
- أهمية تدريب المعلمين لتطوير مهاراتهم في تحديد النواحي المعرفية والاجتماعية والعقلية العصبية لمشكلات التعلم.
- حاجة المعلمون اليونان إلى علماء النفس لتقييم المدرسين من خلال الإشراف المدرسي المستمر وأيضاً تقديم الخدمات التعليمية التي تتعلق بالمشكلات التعليمية والعاطفية للطلاب الصغار.
- 3- دراسة جانتس وآخرون "Janets and Other"،(1995) بعنوان: " مشاكل اتصال الواجبات المدرسية المنزلية بين الوالدين ومعلمي الصف"

"Homework-communication problems among parents, classroom teacher and special Education Teaching"

هدفت الدراسة إلى اكتشاف مشاكل الاتصال الموجودة بين معلمي الصف في المدرسة وأولياء الأمور في المنازل التي لها علاقة بالواجبات المدرسية. وقد استخدم الباحثون استبانة مسحية مكونة من (83) فقرة موزعة على (48) من أولياء الأمور والمعلمين. واستخدم الباحث المنهج الوصفي. توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- أن هناك مشاكل رئيسة تواجه الاتصال بخصوص مشاكل الوظائف المدرسية المعطاة للطلبة لإنجازها في المنزل ومنها: المبادرة والتكرار والتوقيت والثبات والمتابعة والوضوح.
- أن عينة الدراسة حددت خمس عوامل تساهم في مشاكل الاتصال: الوقت والمعرفة والقدرات والإمكانيات، ووجهات النظر واختلاف توقعات كل من معلم الصف والأهل.
- وجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α أقل من 0.05) بين متوسطي درجات تقدير المعلمين لمشكلات الاتصال بين الوالدين ومعلمي الصف تعزى لمتغير سنوات الخدمة.
- 4- دراسة هارون و أهانلون "Haroun and Ohanlon" (1997) بعنوان: "تصورات المعلمين لمشاكل الانضباط الصفية في مدارس عمان الثانوية في الأردن"

"Teacher's Perceptions of Discipline problems in a Jordanian"

"Secondary School Jordan"

هدفت الدراسة إلى التعرف على ملاحظات المعلمين حول الأنماط السلوكية السيئة المتكررة التي تحدث في غرفة الصف، وفحص الأسباب المرتبطة بهذه الأنماط كما يعيها المعلمون في مدارس غرب عمان في المملكة الأردنية الهاشمية.

وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من إحدى مدارس الذكور الواقعة غرب العاصمة الأردنية عمان والتي تضم الصفوف من الصف السابع إلى الصف الثاني عشر والبالغ عدد الطلاب فيها (800) طالباً، وتألفت عينة الدراسة من جميع المعلمين في المدرسة والبالغ عددهم (28) معلماً.

واستخدم الباحثان أسلوب المقابلة، حيث تم مقابلة جميع المعلمين الذين بلغ عددهم (28) معلماً من خلال الباحث الأول (هارون) لمعرفة ملاحظات المعلمين عن أكثر الأنماط السلوكية السيئة تكراراً من قبل التلاميذ التي تحدث في غرفة الصف، من أجل معرفة ملاحظاتهم عن ماهية سوء السلوك والأسباب المحتملة لذلك.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مشاكل الانضباط الصفّي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

- حدد المعلمون بشكل تلقائي (8) أنماط للسلوك المعطل، وقد جاء ترتيبها كالتالي: التحدث دون استئذان، عدم الانتباه، تدني الدافعية، الخروج من المقعد، المزاح غير الملائم، الإزعاج غير اللفظي طلب مغادرة الصف، الاستقواء على الآخرين.

- عزى المعلمون الأسباب التي تؤدي إلى السلوك المعطل إلى الأسباب التالية مرتبة وفق تكرار ورودها في إجابات المعلمين: عناصر تتعلق بالطالب نفسه، عناصر التنظيم المدرسي، عناصر تتعلق بالمعلم، عناصر تتعلق بالنشاطات التعليمية، عناصر ضمن الإدارة المدرسية والصفية. وقد قدمت الدراسة بعض المعلومات التي تبين وعي المعلمين لعملهم في المدارس حيث أظهر المعلمون وعياً في بيان أسباب المشكلات عند الطلاب، وقد اقترح المعلمون أن هذه الأسباب تتعلق بالحمل المعرفي الزائد، وإعطاء الفرص القليلة للتحدث خلال زمن الحصة، إعطاء الطلاب فرص قليلة للتحدث فيما بينهم بشكل غير رسمي، إصابتهم بالملل من مواضيع تقنية محددة مثل الرياضيات عدم تشجيع الآباء لتحصيلهم الدراسي.

5- دراسة ليندا وآخرون "Linda and others" (1997) بعنوان: "مدى تأثير التغيرات الأساسية المتعلقة بحجم الصف على التفاعل الصفّي بين المعلم والطالب في الصفوف الابتدائية في المدارس في إنجلترا"

" The Effects of Major Changes in Class Size on Teacher-pupil

Interaction in Elementary School Class in England"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير التغيرات الأساسية المتعلقة بحجم الصف على التفاعل الصفّي بين المعلم والطالب في الصفوف الابتدائية للمدارس في إنجلترا وقد وضحت هذه الدراسة تغير سلوك المعلمين في المرحلة الابتدائية لدى معلمي الصفوف في المدارس البريطانية في ظل تغير حجم الصف وكونه أقل من المعدل الطبيعي لحجم الصف.

وشارك في هذه الدراسة (14) معلماً تم تقييمهم من قبل ناظر المدرسة واعتبروا أكفاء للمشاركة في هذه الدراسة وقد تم توزيعهم على المدارس التي تتم فيها الدراسة، وآخرون بقوا في مدارسهم بوضعهم الطبيعي. تم عقد أربعة عشر لقاءً تدريسياً على مجموعتان من المدارس كانت المجموعة الأولى من الصفوف تحتوي على (28) طالب كعينة من الصفوف الطبيعية والمجموعة الأخرى من الصفوف ضمت (13) طالباً التي يقل حجمها عن المعدل الطبيعي، وتم استخدام بطاقة الملاحظة لقياس مدى تأثير التغيرات.

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة حول تأثير التغيرات الأساسية المتعلقة بحجم الصف على التفاعل الصفّي بين المعلم والطالب تعزى لمتغير الجنس و سنوات الخبرة.

- كان هناك اهتماماً إيجابياً يتصل بحجم الصف حيث كان هناك فرصة أكبر لمشاركة الطلاب واستجاباتهم وأيضاً ازدياد الوقت المسموح به للمشاركة في الصفوف الأقل كثافة.

- أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين حجم الصف الصغير وقدرة المعلمين على إدارة الصف خلال عملية مشاركة الطلبة.

- أما الصفوف متسعة الحجم فقد ظهر أن المعلمين استخدموا عبارات نقدية للطلبة أكثر من أولئك للصفوف ذات الحجم الصغير.

6- دراسة سيسيليا وبيتي Ceclia and Belty (2004) بعنوان "معلمي المدرسة الابتدائية مصادر تشجيعهم واستراتيجياتهم من أجل الإبداع والتجديد"

" Elementary school teachers; their sources of Encouragement and strategies for intervention "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مصادر واستراتيجيات معلمي المدرسة الابتدائية من أجل الإبداع في عملهم والتجديد.

تكون مجتمع الدراسة من (43) معلماً ومعلمة في المدارس الابتدائية، وقد استخدم الباحثان أسلوب بطاقة الملاحظة والمقابلة الشخصية مع المعلمين وذلك لمعرفة ما هي أهم مصادر التشجيع التي تساعدهم على التجديد والإبداع (المعلمون، الطلاب، الأوضاع العائلية، الأهالي)، وأثر بعض العوامل المساعدة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن مصدر التشجيع الأول لهم هو الطلاب الذين يعلمونهم.
- في الدرجة الثانية يكون مصدر التشجيع هو المعلمين أنفسهم والتعاون بينهم.
- يأتي الأهالي والمجتمع المحلي في الدرجة الثالثة.
- وجاء دور المشرف التربوي في المرتبة الأخيرة.
- أن النظام الإداري في المدرسة يؤثر على ترتيب مصادر التشجيع لدى المعلم، وأن هناك اختلاف في طريقة التوجيه التي يرغب بها المعلمين.
- أن هناك بعض العوامل المساعدة على الإبداع والتجديد كالتسامح، وتقدير الذات، والمقدرة على صنع الخيارات، وتحمل المسؤوليات بالنسبة لتلك الخيارات.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة:

أولاً : أوجه الاتفاق:

اتفقت الدراسة الحالية من حيث الأهداف مع دراسة كل من : دراسة خاطر(1999)، ودراسة حمد الله (2005) ودراسة حمasha (2000)، ودراسة الرشيدي (1998)، ودراسة سورطي (2000) ، ودراسة أبو فودة(2008)، ودراسة جانتس Janets (1995) من حيث المشكلات التي تواجه معلم الصف.

كما اتفقت الدراسة الحالية من حيث توظيفها للمنهج الوصفي التحليلي، وباستخدام الاستبانة كأداة معظم الدراسات السابقة، كدراسة دراسة حمد الله (2005) ودراسة حمasha (2000)، ودراسة الرشيدي (1998)، ودراسة سورطي (2000) ، ودراسة العبادي (2001)، ودراسة مخامرة(2012)، ودراسة جانتس Janets (1995)

واتفقت الدراسة الحالية من حيث اعتمادها على معلمي الصف فقط كمجتمع للدراسة مع دراسة كل من حمد الله (2005) ، ودراسة الرشيدى (1998)، ودراسة حماشا(2000)، ودراسة أبو فودة (2008)، ودراسة أبو لطيفة وعيسى(2011)، ودراسة ماسون وآخرون "Mason et al" (1993a)، ودراسة ليندا وآخرون "Linda and others" (1997)، ودراسة المقيد (2009)، ودراسة شحادة(2012).

ثانياً : أوجه الاختلاف:

رغم تشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة بالهدف كما تم ذكره سابقاً، إلا أنها اختلفت معها في تناول تلك المشكلات ومجالاتها، فبعضها ركز على الإدارة وبعضها ركز على الموجه التربوي وبعضها ركز على مشكلات المنهاج والمهنة.

أما الدراسة الحالية اختلفت باستخدامها الاستبانة كأداة مع مجموعة من الدراسات السابقة منها: دراسة بيرتس وهيون "Ben-peretz, m. & hayon" (1990)، ودراسة هارون و أهانلون "Haroun and Ohanlon" (1997) حيث استخدم الباحثان المقابلة الشخصية كأداة لجمع المعلومات، ودراسة ليندا وآخرون "Linda and others" (1997)، حيث استخدم الباحثون بطاقة الملاحظة لجمع المعلومات.

واختلفت الدراسة الحالية من حيث اعتمادها على معلمي الصف فقط كمجتمع للدراسة مع دراسة خاطر (1999)، ودراسة سورطي (2000)، ودراسة العبادي (2001)، ودراسة بيرتس وهيون "Ben-peretz, m. & hayon" (1990)، ودراسة هارون و أهانلون "Haroun and Ohanlon" (1997) حيث كان مجتمع الدراسة يشمل المعلمين بشكل عام وليس معلمي الصف فقط، بالإضافة إلى أولياء الأمور في بعض الدراسات.

ثالثاً : أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- 1- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء فكرة الدراسة وضرورة تطبيقها في المجتمع السوري.
- 2- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في اختيار منهج الدراسة.
- 3- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة.
- 4- استفاد الباحث في تحديد أهم المشكلات التي تواجه معلم الصف المبتدئ في مدارس محافظة حماة في ضوء المشكلات العديدة التي تناولتها الدراسات السابقة.

رابعاً : ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة:

القت الدراسات السابقة النظر على بعض المشكلات التي تواجه معلمي الصف والمعلمين بشكل عام، و ركزت الدراسات السابقة على المشكلات التالية: مشكلات تتعلق بالتواصل مع أولياء الطلاب، ومشكلات تتعلق بحجم الصف، ومشكلات تتعلق في تنفيذ استراتيجيات إدارة الصف.

أما الدراسة الحالية فقد تناولت مشكلات خريجي معلم الصف في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة حماة وأهمها (ضبط الصف، والإدارة المدرسية والموجه التربوي والأسرة والمجتمع المحلي و البيئة المادية)، ومن خلال قيام الباحث بتطبيق دراسة استطلاعية تؤكد بأنها أكثر المشكلات شيوعاً لدى معلم الصف ، وبيان وجه القوة والقصور في التعليم الأساسي من خلال مجالات أداة الدراسة.

* تم اجراء تغيير على مرحلة التعليم الأساسي بعد كتابة هذه الدراسة بحيث أصبحت الحلقة الأولى تمتد من الصف الأول إلى الصف السادس، والحلقة الثانية من الصف السابع وحتى الصف التاسع. حسب المادة/1/ للنظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي للعام 2016/2015.

الفصل الثاني

ماهية التعليم الأساسي ومعلم الصف

أولاً: ماهية التعليم الأساسي ويضم:

- 1- الفلسفة التربوية للتعليم الأساسي
 - 2- مفهوم التعليم الأساسي
 - 3- نشأة التعليم الأساسي
 - 4- أهمية التعليم الأساسي
 - 5- مرحلة الانتقال إلى التعليم الأساسي في سورية
 - 6- أهداف التعليم الأساسي في سورية
- ثانياً: ماهية معلم الصف ويضم:

- 1- فلسفة نظام معلم الصف.
- 2- مبررات وجود نظام معلم الصف وأشكاله.
- 3- أهداف نظام معلم الصف ومزاياه.
- 4- أدوار معلم الصف وكفاياته.
- 5- المتطلبات الأساسية لنجاح معلم الصف.
- 6- تطبيق نظام معلم الصف في الجامعات السورية.
- 7- إعداد معلم الصف في الجامعات السورية.

الفصل الثاني: ماهية التعليم الأساسي ومعلم الصف

يتناول هذا الفصل ماهية التعليم الأساسي ومعلم الصف من حيث (الفلسفة التربوية للتعليم الأساسي، وتعريف التعليم الأساسي، ونشأة التعليم الأساسي، وأهمية التعليم الأساسي، ومرحلة الانتقال إلى نظام التعليم الأساسي في سورية، وأهداف التعليم الأساسي في سورية) وذلك بهدف التعرف على أهمية مرحلة التعليم الأساسي في السلم التعليمي، فضلاً عن التعرف على أهمية معلم الصف في هذه المرحلة التعليمية من خلال أدواره ومهامه وكفاياته،

كما يهتم بماهية معلم الصف من حيث (فلسفته، ومبررات وجود معلم الصف، وأهداف نظام معلم الصف، وأدوار معلم الصف وكفاياته، والمتطلبات الأساسية لمعلم الصف، وتطبيق نظام معلم الصف في الجمهورية العربية السورية، وإعداد معلم الصف في الجامعات السورية، وفيما يلي عرض مفصل لتوضيح ماهية التعليم الأساسي ومعلم الصف:

أولاً: ماهية التعليم الأساسي:

1- الفلسفة التربوية للتعليم الأساسي:

تقوم الفلسفة والتربية كلتاهما على جملة من المبادئ المشتركة بينهما، كالمبدأ الإنساني والأخلاقي والحرية والديمقراطية والمعرفة والعمل والتراث والتغيير والإبداع والفكر النقدي وغيرها من المبادئ والمفاهيم التي سوغت للتربية أن يكون لها فلسفة تمثلها وتختص بها، لتسعى كالفلسفة إلى الدراسة عن طاقات الإنسان، أو إلى خلق الإنسان القادر على إعادة إنتاج الحياة إنتاجاً مثمراً ومفيداً، حيث يشتمل المنهج التربوي على جميع الخبرات المؤثرة في شخصية الفرد ولا سيما الخبرات الناجمة عن التفاعل مع البيئة الطبيعية والاجتماعية (كنعان، والمطلق، 2006-2007، 43) وهو ما تختص به الفلسفة، لذلك تعذر على الطرائق التربوية والتعليمية الجامدة، أن تعد الفرد إعداداً يمكنه من مواجهة تحديات عصر المعلومات، والعصور الآتية بعده، وهذا ما أوجب على التربية أن تصوغ برامجها صوغاً يكفل لها بعدها الفلسفي الذي يتحقق به تطوير المجتمع والحياة، ولعل المظهر الحقيقي لهذه الفلسفة هو سعيها إلى تجاوز الأساليب القديمة وإيجاد أساليب جديدة وثمررة، وإلى ربط الفرد بمجتمعه وبيئته وبالعالم وما فيه من مشكلات وقضايا، ويمكن أن يعكس المنهج المدرسي مثل هذه الفلسفة، من خلال اشتغالها على مختلف جوانب الحياة، داخل المدرسة وخارجها، ومختلف أنواع النشاطات والأعمال، ومن خلال اشتغالها على المعلومات التي تعرف الطفل بواقعه وبيئته ومجتمعه وبالبيئات والمجتمعات الأخرى.

أما تحقيق فلسفة تربوية في إطار التعليم الأساسي فإنه يعني تجاوز الأطر التقليدية للتعليم، وعدم التوقف عند حدود النظريات والأهداف والخطط، كما يعني الربط بين ذلك كله وبين احتياجات الواقع وآفاق المستقبل، وأن تتمحور هذه الفلسفة حول تحرير الإنسان من الجهل والتخلف والبطالة والعجز والكسل، ذلك لأنها تتجه إلى تحقيق عملية تفاعل بين الطفل والمعلم، وبينه وبين البيئة والمجتمع وتتمحور هذه الفلسفة حول رعاية نمو الطفل المتعلم في هذه المرحلة، بحيث ينمو نمواً سليماً (سالم، 2008، 97).

تتطرق هذه الفلسفة من مبدأ رعاية الجوانب العاطفية والجسمية والعقلية والاجتماعية والأخلاقية للطفل وترتبط التربية بالفلسفة ارتباطاً كبيراً، فالفكر التربوي هو فلسفة قبل أن يكون أي شيء آخر مادامت الفلسفة تلقي الضوء على الحكمة، ومحبة الحكمة، وفهم الإنسان وطبيعته، وموقفه من العالم المادي والحياة، فهو بالتالي ما تبحث عنه التربية، كما أن التربية تعتمد على فلسفة نظرية عامة، فمعظم المشكلات التربوية تحتاج في حلها لنظرية فلسفية، ولا يستطيع أي تربوي أن يتحدث في التربية دون الاعتماد على قاعدة فلسفية، كما لا يمكن التحدث في أي موضوع تربوي، إلا بالرجوع إلى أصوله الفلسفية والأفكار التي قام عليها، وفلسفة الأمة التي تبغها (أبو شعيرة، وآخرون، 2007، 27)، ولعل انطلاق الفلسفة التربوية وفلسفة التعليم الأساسي كلٌّ منهما من الطفولة يؤكد أن هذه المرحلة العمرية هي أساس إصلاح وبناء وتنمية وتطوير الأفراد والمجتمع بصورة مثلى.

تعتمد التربية على الفلسفة في إنتاج فكرها التربوي، لأن هذا الفكر يبحث في مسائل ذات صلة بالإنسان والمجتمع والبيئة والطبيعة، لذلك كانت التربية تمثيلاً للفلسفة أيضاً، حيث اهتمت التربية بالفرد وتنمية شخصيته، وتربيته تربية متكاملة ومتوازية معرفياً وانفعالياً ونفسياً وأخلاقياً واجتماعياً.

تبعاً لهذا التطور في اهتمام التربية بالفرد فإنه ينظر إلى المدرسة باعتبارها أحد أهم مقومات الحضارة الإنسانية، وأبرز وسائلها الاجتماعية (محمد، 2008، 11)، وينظر إلى التربية باعتبارها فلسفة ذات طابع خاص، بل إن الفكر التربوي الحديث، يعد جميع مراحل التعليم العام، وحدة متماسكة، لها فلسفة واحدة، وأغراض واحدة، وإنما تنفذ بمناهج مختلفة، وطرق مختلفة، وعلى مستويات مختلفة، تبعاً لمراتب التلاميذ من النضج، في كل مرحلة (سالم، 2008، 94)، ولهذا أمكن القول بأن التربية تقوم على أسس فلسفية، ولا يمكن تأسيس نظرية تربوية دون مرتكزات فلسفية تستند عليها. (عبد الله، 2008، 81)، ويطلق مفهوم التربية على كل عملية أو مجهود أو نشاط يؤثر في سلوك الإنسان، أو تكوينه، سواء أكان القائم بهذه العملية الإنسان نفسه أم البيئة الطبيعية أم المجتمع الذي نشأ به الإنسان وترعرع فيه إنها الوسيلة التي تمكن الإنسان

من المحافظة على بقائه واستمراره، وذلك من خلال المحافظة على قيمه وعاداته وأعرافه الاجتماعية ونظمه السياسية والاجتماعية والاقتصادية (المجيدل، وآخرون، 2008، 22).

أما مصطلح فلسفة التعليم الأساسي فيمكن أن يستخدم للدلالة على مختلف جوانب التعليم الأساسي، وظائفه، تطورات، مستلزماته، أهميته ودوره في الحياة والمجتمع، ويبحث في مشكلاته ومفاهيمه، وبذلك تكون فلسفة التعليم الأساسي جزءاً من فلسفة التربية، وهي التي تسعى النظام التربوي من خلالها إلى القضاء على الأمية وإلى تلبية الحاجات الأساسية للتعليم ومساعدة الأفراد على تنمية شخصياتهم، إلا أن هذه الفلسفة تقتصر إلى الوضوح والتطبيق لعدم توفير الإمكانيات المادية والبشرية المناسبة والتقصير في إنجاح المكونات (إعداد المعلم الناجح - المناهج - الإدارة المدرسية - البناء المدرسي - التجهيزات)، حيث ظهرت معالم هذه الفلسفة في استراتيجية تطوير التربية العربية منذ 1978م بجهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

إن فلسفة التعليم الأساسي تعنى بالتعليم في جوانبه النظرية والعملية، فهو يركز على إكساب الطفل مهارات التعلم الذاتي والمعارف، إضافة إلى ممارسات العمل والإنتاج، وهذا التعليم جزء من النظام التربوي، وفلسفة هذا التعليم هي جزء من الفلسفة التربوية بأبعادها ومقوماتها ومبادئها. وفي هذا التعليم يراعى النمو الجسمي والنفسي والعقلي للطفل، ويهتم بالاتجاهات والميول والرغبات النفسية التي من شأنها أن تدخل في تكوين شخصية هذا الطفل إضافة إلى الاهتمام بعلاقاته مع البيئة المحلية، الأسرة، المجتمع والمدرسة، واندماجه مع هذه الأوساط وتفاعله معها، حيث يبدأ بإثبات فديته، وإذا كانت المهمة الأساسية للمدرسة هي إعداد الأطفال للحياة، فينبغي أن يتسع المنهج سعة الحياة نفسها. لذلك يتعين أن يفكر فيه على اعتبار أن يشمل كل النشاطات والخبرات التي يهيئها المجتمع بوساطة المدرسة، حيث يمكن إعداد الأطفال لكي يسهموا ويشاركوا في حياة المجتمع (كنعان، والمطلق، 2007، 32).

وهي مهمة ذات بعد فلسفي أيضاً، حيث تتمثل فلسفة التربية في اشتراك التربية والتعليم في الأهداف والمبادئ وإن كان التعليم جزءاً من العملية التربوية، ذلك لأن التربية تسهم في تطور شخصية الإنسان، والارتقاء بمؤهلاته وكفاءته من مختلف الجوانب الاجتماعية، الاقتصادية والفكرية، ولأن التعليم يساعد الإنسان على تحصيل المعارف، أي أن الطفل، في ارتباطه ببيئته وموجوداتها، هو محور فلسفة التعليم الأساسي، بل إن هذه البيئة تصبح جزءاً من اهتماماته ومكوناً من مكونات خبرته وعاملاً من عوامل انفعالاته، وهو ما تهتم به كل من الفلسفة والتربية، كما يهتم به التعليم الأساسي بشكل خاص.

إن ارتباط التعليم الأساسي بالثورة المعرفية، التطور التكنولوجي، الانفجار السكاني، والمخترعات الحديثة، وسيكولوجية الطفل وطرائق التربية والتعليم وغيرها من المجالات جعل لهذا

التعليم فلسفة خاصة ضمن الفلسفة التربوية، حيث إن التعليم الأساسي جزء من التربية الأساسية التي هي بحث مستمر متواصل في أنحاء العالم قام به المصلحون الاجتماعيون في كل قطر، كل بحسب إمكانياته، وبيئته وظروف بلاده الاقتصادية الاجتماعية، بل لا شك أنها فكرة إنسانية لازمت التطور الحديث وأصبحت مماشية له.

وتتلخص فلسفة التعليم الأساسي في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي أكد على حق الإنسان في التعليم والتربية، وتتمثل هذه الفلسفة في أن المفهوم الحديث للتعليم الأساسي ودوره في ربط التعليم بالحياة والتنمية والتوجيه المهني أدى إلى الاهتمام بالعمل اليدوي من خلال الاهتمام بالتربية المهنية والتربية التكنولوجية (بندر، 2000 ، 72)، فمن المظاهر العملية لهذه الفلسفة الصلة بين التعليم والمجتمع، وبين التعليم والحياة العملية، والاهتمام بالتنمية، واستهداف دمج العمل بشكل طبيعي في التربية وربط التعليم وأهدافه بالواقع الاجتماعي والاقتصادي، واكتساب المهارات النظرية والعملية المناسبة للبيئات المحلية وذلك من خلال تفاعل التعليم مع البيئة والحياة والعمل (الأغبري، 2007 ، 61).

يمكن أن تكون فلسفة التعليم الأساسي جزءاً من فلسفة التربية، كما أن فلسفة التربية هي تطبيقات لأفكار والمبادئ الفلسفية على المسائل التربوية التي تناسبها المعالجة الفلسفية أكثر مما تناسبها المعالجة العلمية تأكيداً لمقولة ترى أن فلسفة التربية هي تطبيق الطريقة والنظرة الفلسفية في ميدان التربية، وهي تتضمن الدراسة عن المفهومات التي تنسق بين المظاهر المختلفة للتربية في خطة شاملة، وتوضح المصطلحات التربوية، وتكشف عن التصنيفات التي تربط بين التربية وبين ميادين الاهتمام الإنساني الأخرى (المجيدل، وآخرون، 2008، 33-34).

أن فلسفة التعليم الأساسي تتمثل في الاهتمام بسلوك الطفل وأبعاده التربوية والتنموية، والتأكيد على توفير التربية الأساسية، انطلاقاً من مبدأ تنوع الحاجات، وضرورة تلبيتها وتتمثل أيضاً في تمكين الفرد من التوجه إلى سوق العمل بنجاح، أو مواصلة التعليم، فضلاً عن إعداده للتعامل مع الواقع الاجتماعي وفق قواعد تنظم سلوكه وتوجهه توجيهاً مدروساً. كما يتمثل تطبيق هذه الفلسفة في إنشاء المؤسسات التي تكفل تحقيق أهداف التربية ومبادئها، وتقديم الإمكانيات المادية والمعنوية والبشرية، وبناء مراكز التربية والتعليم في كل مكان. وتتمثل أيضاً في إعداد أفراد اكتسبوا مهارات وقيماً تساعدهم على التكيف مع مجتمعهم وبيئتهم وعلى المساهمة في تطوير هذا المجتمع وهذه البيئة نحو الأفضل، من خلال إكسابهم مقومات توازن عقلي وجسمي ومعرفي ونفسي يتوافق مع قدراتهم وإمكاناتهم وكفاءاتهم.

وبعد تعرف فلسفة التعليم الأساسي فإن هذا يقودنا إلى أن كل فلسفة يجب أن تؤدي إلى مفهوم، وفيما يلي عرض مفهوم التعليم الأساسي

2- مفهوم التعليم الأساسي:

يقصد بماهية التعليم الأساسي جملة العلاقات الداخلية التي تجتمع بها مختلف صفات ومكونات ووحدات وقوانين هذا النظام التعليمي في وحدة متكاملة متماسكة تشتمل على تنوع في تلك العناصر التي تدخل في هذه البنية التي تشكل نظام التعليم الأساسي بوظائفه وأهدافه المتعددة، ويقصد بها مجموع العناصر التي تدخل في بنيته، وتتعكس هذه الماهية في الظواهر التي تنتج عن التطبيق العملي لهذا النظام بحسب الظروف والإمكانات المتاحة في البيئات الاجتماعية والطبيعية المختلفة، وبحسب الموارد البشرية والطبيعية المتوفرة. وهذه الماهية ليست متعذرة على المعرفة أو التحليل أو التعريف من خلال إدراك أبعاد مفهوم التعليم الأساسي.

فقد ظهر مصطلح التعليم الأساسي على المستوى الدولي، عندما اعتمدته اللجنة التحضيرية لليونسكو عام (1946 م)، حيث كان هناك اتفاق على أن المقصود به هو التعليم الذي يتيح اكتساب القدرة على القراءة والكتابة وغيرهما من المهارات والمعارف والقيم التي لا غنى عنها للمشاركة بصورة كاملة في أنشطة المجتمع؛ وبذلك يكون مشتملاً على مهارات التفكير والاتصال والمهارات المهنية والمنزلية، والتعبير عن الذات ومعرفة وفهم البيئة، كما يكون مشتملاً على القيم التي تساعد الأفراد على التطور الروحي والأخلاقي (الفريحات، 2007، 74-75)، أي أنه ليس مرادفاً للتعليم الابتدائي، أو تمديداً له، وهو ليس مجرد دمج المرحلتين: الابتدائية والمتوسطة في مرحلة واحدة، وليس تعليماً مهنيّاً إنما هو نمط جديد من التعليم الشامل يعوض التعليم الابتدائي والمتوسط، ويشكل البنية الموحدة المضمونة للجميع والتي تؤكد على: (فيصل، 1992، 24).

- ضمان الحق في التعلم لكل فرد والاستمرار فيه مدة كافية.

-المحتوى التعليمي الضروري الذي يستجيب لخصائص المرحلة.

- الاهتمام بالعمل والنشاط اليدوي المنتج.

- ربط المدرسة بالبيئة والفرد بالمجتمع.

-طرائق الاكتساب التي تنمي التفكير والجهد الذاتي .

أما الفرق بين مفهوم التعليم الأساسي ومفهوم التعليم الابتدائي، فيكمن في تجاوز التعليم الأساسي المجالات المحدودة للتعليم الابتدائي، فالأول منها يربط بين الجوانب النظرية والمهنية التطبيقية للمعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم، ويقترّب كثيراً من أساسيات التربية المستمرة مدى الحياة والمجتمع المستمر في التعليم، باعتباره اللبنة الرئيسة للبناء المعرفي والمهاري والقيمي

للفرد المعاصر في سعيه لتحقيق ذاته وتنمية مجتمعه والانطلاق من هذه اللبنة الرئيسة لإضافة لبنات متوالية أخرى في بناء شخصيته وثقافته ومعارفه واتجاهاته على أسس قوية ومنطقية طوال فترة حياته (طه، 1990، 51)، فالفرق بينهما يتمثل في أن التعليم الأساسي، إضافة إلى سمة الاستمرار في التعليم، واستهداف حياة أفضل، يحمل في إطاره الأساس والأصل والبنية الأساسية من أجل الانطلاق، وإذا كان الأمر كذلك، فإن عدد السنوات المحددة للتعليم الابتدائي التقليدي تعتبر غير كافية لبناء هذه القاعدة (براسلافسكي، 2001، 3).

التعليم الأساسي ليس في الحقيقة مثله كمثل التعليم الابتدائي، إنه يشير إلى نوع من التعليم نحتاجه من أجل نوعية أفضل للحياة، ومن أجل التعليم مدى الحياة في عالم مليء بالتحديات، وأكثر تعقيداً، والتعليم الأساسي يحمل في إطاره الأساس والأصل والبنية الأساسية من أجل الانطلاق.

إذا كان الأمر كذلك، فإن عدد السنوات المحددة للتعليم الابتدائي التقليدي تعتبر غير كافية لبناء هذه القاعدة. ومن الناحية الأخرى، فإن تحسين نوعية التعليم الأساسي في هذا القرن يعني الوصول إلى تحقيق نمطٍ أو نوعٍ جديدٍ من التعليم معاً، أكثر من أن يكون نسخةً محسنةً من التعليم الذي كان يقدم في القرون السابقة. والنظرية السائدة بأن الوقت اللازم للتعليم الأساسي يمكن أن نحصل عليه عن طريق التوسع في التعليم الثانوي ما زالت قابلة للمناقشة والجدل (براسلافسكي، 2001، 3).

عرفت اليونسكو (UNESCO) التعليم الأساسي في إطار برنامج التجديد التربوي من أجل التنمية في الدول العربية، في الاجتماع الاستشاري الأول للبرنامج بأنه صيغة تعليمية ورؤية جديدة للتعليم يهدف إلى تزويد كل فردٍ قبل دخوله معترك الحياة، بصرف النظر عن ظروفه الاجتماعية والثقافية، بالحد الأدنى من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم وسد حاجاته الأساسية على مدى معين من السنوات ويهدف إلى إعداد الأطفال للمواطنة الواعية المنتجة خلال المراحل الأولى من التعليم، وبتيح فرص التعليم للجميع دون استثناء، كما يربط بين التعليم والعمل، ومساعدة الأطفال على اكتساب القدر الضروري من القيم الخلقية والدينية المنبثقة من الثقافة العربية الإسلامية والتزود بالسلوكيات والخبرات العملية والمهارات والاتجاهات التي تتفق وظروف البيئات المختلفة التي يعيشون فيها (الأغبري، 2007، 60).

أما وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، فقد عرّفت مرحلة التعليم الأساسي، بأنها مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات، تبدأ من الصف الأول حتى الصف التاسع، وهي مجانية وإلزامية.

وتقسم إلى حلقتين: الحلقة الأولى: تمتد من الصف الأول حتى الصف الرابع. الحلقة الثانية: تمتد من الصف الخامس حتى الصف التاسع. وتشمل مدرسة الصفوف المجمع التي يكون ملاكها معلمان أو ثلاثة معلمين يعلمون فيها أكثر من مستوى تعليمي* (وزارة التربية، 2004 ، 2). وبعد تحديد فلسفة ومفهوم التعليم الأساسي بدأت تظهر ولادته في البلدان المختلفة منذ منتصف القرن العشرين المنصرم.

3- نشأة التعليم الأساسي:

أدى الانفجار المعرفي الذي شاهده العالم في السبعينيات لمضاعفة كم المعرفة، و تزايد الحاجة إلى المعرفة في حياة البشر اليومية بصورة مستمرة، لإعدادهم لمواجهة الحياة بشكل أفضل.

كما أن التغيير في إدراك مفهوم الحق في التعليم الذي نص عليه الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في المادة (26)(الجمعية العامة للأمم المتحدة، 1948)

1. لكل شخص الحق في التعلم، ويجب أن يكون التعليم في مراحله الأولى والأساسية على الأقل بالمجان، وأن يكون التعليم الأولي إلزامياً وينبغي أن يعمم التعليم الفني والمهني وأن ييسر القبول للتعليم العالي على قدم المساواة التامة للجميع وعلى أساس الكفاءة.

2. يجب أن تهدف التربية إلى إنماء شخصية الإنسان إنماء كاملاً، وإلى تعزيز احترام الإنسان والحريات الأساسية وتنمية التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات العنصرية أو الدينية، وإلى زيادة مجهود الأمم المتحدة لحفظ السلام.

3. للآباء الحق الأول في اختيار نوع تربية أولادهم.

كما أن ظهور بعض المبادئ المتعلقة بميدان التربية كالعادلة الاجتماعية ، وتكافؤ الفرص التعليمية إلى جانب ما سبق أظهر الحاجة إلى توفير تعليم أكثر ديمقراطية يحقق العدل والمساواة للجميع.

بالإضافة إلى أن التعليم برؤيته السابقة لم يقدم النتائج المنتظرة منه، ولم يحقق في معظم البلدان التقدم المأمول اجتماعياً واقتصادياً، ولذا أصبح من الضروري الدراسة عن صيغ جديدة للتعليم تتجاوز نواحي سلبيات النظم التقليدية وجوانب القصور فيها، يوفر حداً أدنى من التعليم لجميع فئات المجتمع.

* تم اجراء تغيير على مرحلة التعليم الأساسي بعد كتابة هذه الدراسة بحيث أصبحت الحلقة الأولى تمتد من الصف الأول إلى الصف السادس، والحلقة الثانية من الصف السابع وحتى الصف التاسع. حسب المادة/1/ للنظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي للعام 2016/2015.

ومما يبرر الدراسة عن صيغ جديدة إلى جانب تطور العلوم وانفجار المعارف وتوافر الإمكانيات وارتفاع المفاهيم الاجتماعية والتربوية وظهور الاتجاهات والمصطلحات التربوية الحديثة التي غيرت من النظم التقليدية في التعليم ومن أهدافه ومتضمناته، ودعت هذه المبررات إلى الدراسة عن صيغة جديدة للتعليم الأساسي، طورت من مفهومه واتسعت حلقاته لتشمل ما فوق التعليم الابتدائي ولتضم تعليم الكبار ولتركز على التعليم من أجل الحياة والإنتاج إلى جانب التعليم من أجل التنقيف، وبرزت كحل جذري للمشكلات التي تعاني منها كل النظم التعليمية في العالم، سواء أكان ذلك في الدول المتقدمة أو الدول النامية، وباعتباره أداة علاجية للثغرات التي اكتشفها رجال الفكر التربوي الحديث والعاملون في ميادين التعليم واستخدم منذ السبعينات للإشارة إلى صيغ جديدة من التعليم تهدف إلى سد الحد الأدنى من الحاجات الإنسانية الأساسية في المجال التعليمي من خلال التعليم النظامي أو غير النظامي.

في السبعينات تعددت هذه الصيغ التي تناولت مفهوم أو مصطلح التعليم الأساسي، وتم تداوله على نطاق واسع في المؤتمرات التربوية التي عقدت في مختلف أنحاء العالم، وكان من أهمها الحلقتان الدراسيتان اللتان نظمتها في إطار البرنامج المشترك لليونسكو - اليونيسيف في نيروبي خلال صيف عام (1974)، والمؤتمر الذي عقده اليونسكو في لاغوس عام (1976). وقد رأى المجتمعون أنه يمكن إعطاء مفهوم حديث للتعليم الأساسي مستمد من أهداف المرحلة الابتدائية ينظر له على أنه "مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة التي تكفل للطفل التمرس على طرق التفكير السليم، وتؤمن له حداً أدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج" وبذلك يمثل التعليم الأساسي المستوى الأول من قاعدة الشكل الهرمي للتعليم النظامي، هذا بجانب مفهومه العام من حيث أنه تقديم الخدمات التعليمية للكبار (يوسف، 1980، 16).

يعني هذا أن التعليم الأساسي هو التعليم الموجه إلى الصغار داخل المدارس النظامية بهدف تعليمهم المواد الدراسية المختلفة بأساليب تقوم على ألوان من النشاط المنتج المتصل بحياة الناشئين وواقع بيئاتهم، بما يوثق الصلة بين ما يدرسه التلميذ بالمدرسة، وما يعايشه في البيئة الخارجية، مع تأكيد الاهتمام بالناحية التطبيقية والمشاركة في العمل المنتج.

أوصى المشاركون في اجتماع الخبراء بشأن مرحلة التعليم الأساسي، الذي نظمته اليونسكو في مقرها بباريس في يونيو (1974)، اقترحوا أن يكون هذا التعليم ملائماً في إشكاله لخصائص مختلف البيئات المحلية، بالقدر اللازم بحيث يلبي احتياجات مختلف فئات العمر ومختلف الفئات الاجتماعية مع كونه شاملاً ومن نوعيه واحدة لجميع أفراد المجتمع، لذلك رأوا أن يوجه التعليم الأساسي إلى الأطفال والشباب والكبار غير المقيدون في المدارس، أو الذين لم

يتفقوا قدرًا كافيًا من التعليم المدرسي، واقترح المشاركون أن يكون الهدف الرئيس من التعليم الأساسي ما يلي:

"مساعدة كل فرد في المجتمع على أن يكون مسؤولاً عن مستقبله. ولهذا ينبغي أن يكتسب قدرًا من الثقة بنفسه. معتمداً على ما لديه من قدرات وما يتعلمه في مختلف الطرق الرئيسة للتفكير والإدراك والتعبير البشري، وعلى قدر من المعرفة بثقافته وبالضرورات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي يخضع لها"

(Unesco.1986.43) .

وبذلك أصبح يتضمن مفهوم التعليم الأساسي الخدمات التي تمد جميع الأفراد بالحد الأدنى من التعليم الضروري للمواطنة الفعالة في مجتمع ما في وقت معين، في إطار الخدمات النظامية التي تلتزم بها الحكومات تجاه أفرادها، ويعني به التعليم النظامي الإلزامي الذي يشمل المرحلة الابتدائية في بعض الأقطار، أو قد يطول مداه في أقطار أخرى فيتجاوز ذلك ليشمل المرحلة الإعدادية أو المتوسطة أو بعض صفوف الثانوية. كما يقع التعليم الأساسي في إطار الخدمات اللانظامية التي تقدم للأفراد الذين لم يتمكنوا من الحصول على قدر كاف من التعليم النظامي مثل برامج محو الأمية الوظيفية، وبرامج تعليم الكبار وبرامج النهوض بالريف (علام ، 1986،5).

أي أن مرحلة التعليم الأساسي في ضوء ما أسفرت عنه مقترحات هذه المؤتمرات تهدف إلى إتاحة الفرصة لكل فرد: (Unesco.1986)

- أن يحقق ذاته على الوجه الأكمل.
- إن يشترك اشتراكاً إيجابياً في الحياة الاجتماعية، سواء بتلقي العلم، أو الالتحاق بوظيفة أو دخول عالم الثقافة.
- أن يكون مواطناً منتجاً سعيداً.
- أن ينعم بصحة بدنية طيبة.
- أن ينمي شخصيته الخلاقة وحسه الناقد لكي يستطيع، بالتعاون مع الآخرين الإسهام في تشييد صرح مجتمعه.
- إن يواصل تعليمه طول حياته (Unesco.1986. 43).

وقد تضمنت استراتيجية تطوير التربية مفهومين للتعليم الأساسي:

1- المفهوم الأول له صفة اجتماعية وهو يعني الحد الأدنى من التعليم الذي ينبغي توفره للصغار والكبار الذين لم يحظوا بحقهم في التعليم أو تسربوا منه بحكم القهر الاجتماعي وضعف المستوى الاقتصادي، فجميع الأطفال يستطيعون التعلم في المدارس الممتازة كما تم

اختيارها من قبل والديهم، وينبغي ألا تكون نوعية تعليمهم على أساس قدرة عائلاتهم في العيش في حي غني. (Bierlein 1993. 91).

2- المفهوم الثاني له صفة تربوية، ويقصد به توفير تعليم مناسب لجميع المواطنين (المنظمة العربية للتربية، 1979 ، 316-323).

يعود اهتمام استراتيجية تطوير التربية العربية بالتعليم الأساسي إلى أهمية هذا النوع من التعليم في مواكبة التطور العالمي، ودوره في تحقيق التنمية، واعتماده مبدأ تكافؤ الفرص وإقراره كحق أصيل في التعليم لكل مواطن مع توفير الظروف الاقتصادية والاجتماعية التي تمكنه من ذلك والسعي إلى إيجاد الصيغ التربوية المناسبة لتربية الصغار والكبار بمقتضى هذا الحق لمواجهة التحديات الاجتماعية والتربوية (الشماس، 2007 . 72).

وانطلاقاً من مبدأ الاهتمام الكبير لهذا النظام التعليمي، وبدور الفرد في حياته الشخصية وحياته أسرته ومجتمعه، ودوره في الإسهام في عملية التنمية، رأت استراتيجية تطوير التربية العربية أن (التعليم الأساسي هو الحد الأدنى من التعليم، الذي يكفي لتأهيل الفرد للحياة في المجتمع، يجعله قادراً على تأمين حاجاته الحياتية الأساسية، والإسهام في تنمية مجتمعه والتكيف معه ومع ذاته، وهو التعليم الذي يلبي حاجات المجتمع من المواطنين المؤهلين للتأهيل الضروري الذي يمكنهم من خدمة المجتمع وتطويره وتنميته) (رحمة، 1992، 87) .

إن غاية التعليم الأساسي كما تدل عليه الاستراتيجية التربوية والتعليمية، هي إعداد الفرد كي يكون مواطناً فاعلاً ومنتجاً، يشارك في العمل والتنمية، أي أن هذا التعليم له دور رئيس في إعداد الأطفال للتعليم الثانوي وما بعد الثانوي، وللحياة كلها، حيث اهتمت سياساته بالقوى البشرية، في مرحلة هامة من مراحل تكوينها، وهي مرحلة الطفولة، من مبدأ أن هذه القوى هي أثمن موارد الدولة، لذلك وجبت رعاية وتربية وتعليم وتدريب الأطفال منذ بداية حياتهم للاستفادة من هذه التربية في تنمية طاقاتهم وقدراتهم، ويؤدي هذا بالتالي إلى تنمية المجتمع (الصاوي، والرشيد، 1999، ص191).

أي أن التعليم الأساسي بهذا المفهوم الحديث لا يقصد به إنه مجرد تعليم مهني ، ولكنه تعليم يساعد على كشف الميول والمواهب والقدرات بحيث يهيئ الفرد لتلقي التدريبات والدراسات المهنية التي تعده للانخراط في الحياة العملية أو مواصلة تعليمه في المراحل الأعلى، ويعتبر نوع من التطوير يستهدف توجيه مسار التعليم الإلزامي في إطار النظام التعليمي إلى نوع من التعليم المثمر المنتج، أطلق عليه لفظ أساسي وتظهر أهميته في جوانب عدة.

4- أهمية التعليم الأساسي:

إن التعليم الأساسي ذو أبعاد تربوية وأخرى تنموية، فالبعد التربوي يتمثل بكون التعليم الأساسي قاعدة عريضة توجه الطلاب إلى مسارات متنوعة كالتعليم الثانوي العام أو الفني أو المهني أو إلى معترك الحياة وسوق العمل، والبعد التنموي يتمثل بتوفير قاعدة أساسية من التعليم لشريحة واسعة من الأطفال يمكن أن تتسرب منها نسب كبير إذا بقي الفصل بين التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي قائماً، كذلك فإن ارتباط التعليم الأساسي بالعمل والإنتاج يشكل إحدى المكونات الأساسية للخدمات التي تقدم للمجتمع حافظاً قوياً على تعميق التفاعل بين التعليم وحاجات التنمية (عبد، والخطيب، 1988، 24).

على ضوء ذلك تتمثل أهمية التعليم الأساسي في جوانب كثيرة من أهمها:

1- أن التعليم الأساسي يصاحب أهم مرحلة عمرية للإنسان، وهي مرحلة الطفولة، حيث يتم فيها إعداد الطفل للحاضر والمستقبل، وتنشئته تنشئةً ناجحةً تمكّنه من اكتساب الخبرات المناسبة لقيم المجتمع وقواعده، وتنقحه تنقيحاً يؤهله لتلقي تلك القواعد وتمثلها والاستجابة لها، ففي هذه المرحلة يتم تكوين السمات الأساسية لشخصيته المستقبلية (الشماس، 2004، 3).

2- أن التعليم الأساسي يمثل البداية والقاعدة التي تبنى عليها المراحل التعليمية التالية لها، ففيها يتم إعداد مواطن المستقبل، بل إنها تمثل نقطة الانطلاق لبناء التعليم عامة، وفيها تبدأ الخطوة الأولى التي يخطوها الطفل نحو مستقبله، وفيها يمكن أن يتحقق تعلق الطفل بالمدرسة والتعلم أو يتحقق نفوره منها ويمكن أن تتشكل تجاه التعلم مواقف تستمر طوال الحياة، وفيها قد تنطلق شرارة الإبداع أو تنطفئ، وفيها يصبح بلوغ المعرفة، أو لا يصبح حقيقة واقعة (الفريجات، 2007، 68).

3- أن التعليم الأساسي له دور كبير في مجال التربية (ففي هذه المرحلة تنمو قوى الطفل الإبداعية وطاقاته الإنسانية، وتتطور مستقبلاً في صورة مفاهيم وأنماط سلوكية وقوى وجدانية . كما تتبع أهمية هذا التعليم مما يعج به علم اليوم من متغيرات متلاحقة، لم ينج منها التعليم بالطبع (المصري، وآخرون، 2002، 231).

4- أن التعليم الأساسي يسهم في تحقيق التنمية بصورة أفضل و تنمية الفرد جسدياً وعقلياً ونفسياً وروحياً واجتماعياً، فهو يضع اللبّات الأولى لبناء الشخصية المتكاملة، وينمي لديه قدرات التعلم الذاتي، بل إنه الصيغة الأكثر ملاءمة واستجابة لمتطلبات التنمية ومواكبة العصر الحديث (الفريجات، 2007، 79).

5- أن التعليم الأساسي يزرع في نفوس وعقول الأفراد معارف واتجاهات تفسح لهم مجالاً واسعاً للاستعداد لإثبات الذات وبناء الشخصية والمساهمة في تحسين الحياة الاجتماعية، فهو يؤمن

للتلاميذ أساسيات تقوم عليها حياتهم و حياة المجتمع، و يكسبهم مهارات القراءة، الكتابة و الحساب بالإضافة إلى مهارات إنشاء الأفكار، التعبير، تطوير المعارف والأخلاق و الارتقاء بها جميعاً و يتحقق ذلك عن طريق غرس قيم حب الوطن، المجتمع و الإنسان، في نفوس الأفراد، و عن طريق تعليمهم حسن استثمار الوقت و تمكينهم من التفكير العلمي السليم، و تنمية الذوق الفني و الجمالي لديهم.

6- أن التعليم الأساسي تجاوز أساليب و طرائق التعليم الابتدائي التقليدي، و يأخذ بمبدأ التربية من أجل الحياة، أي الربط بين العلم و العمل.

7- أن التعليم الأساسي يهتم بالكبار أيضاً، و يعدّ قسماً من المواطنين لحياة أفضل مما يحيون و يعرفهم بمشكلات مجتمعهم، و يدفعهم إلى الإنتاج، و تحقيق حياة أكثر سعادة.

8- التعليم الأساسي يسهم في تحقيق أفضل الدخل، و لا سيما في البلدان النامية.

9- التعليم الأساسي يحقق الأصول الديمقراطية للتربية و الحياة الاجتماعية، باعتبار قضية اجتماعية/حضارية تمكن مواجهتها للتأثير في عملية التنمية بأشكالها المتعددة.

10- اعتماد مبدأ تكافؤ الفرص، و تأكيد مبدأ أن التعليم حق لكل مواطن، مع توفير الظروف الاقتصادية و الاجتماعية التي تمكنه من ذلك. (الشماس، 2007، ص72).

ينضح مما سبق أن مرحلة التعليم الأساسي تكفل للطفل التمرس على طرق التفكير السليم و تؤمن له الحد الأدنى من المعارف و المهارات و الخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة و ممارسة دوره في المستقبل كمواطن منتج كما تقدم خدمات تعليمية للكبار في المناطق المختلفة، ريفية كانت أم حضرية، و هذا ما دفع السياسة التعليمية في سورية إلى مواكبة ذلك التطور في التغيير في السلم التعليمي في مراحل التعليم قبل الجامعي، خاصة في ظل القصور الذي أصاب التعليم الابتدائي.

5- مرحلة الانتقال إلى نظام التعليم الأساسي في سورية:

يشكل التعليم الأساسي حجر الأساس في بناء النظام التربوي و يشمل الفترة الحاسمة في حياة الأطفال . و لذلك شغلت هذه المرحلة الفكر التربوي العالمي خلال العقود الماضية، و أخذ الاهتمام بها مساحة واسعة من الطرح و الدراسة في المؤتمرات و اللقاءات الدولية و الإقليمية و المحلية.

لقد تطورت الرؤية حول التعليم الأساسي من كونه مجرد حركة إصلاح للتعليم في بعض الدول النامية إلى صيغة تربط بين التعليم غير المدرسي و التعليم الابتدائي و تعليم الكبار في رؤية موسعة تسعى لتلبية حاجات التعلم الأساسية للجميع.

تعد هذه المرحلة من أهم مراحل التعليم التي شهدتها سورية، حيث صدر القانون رقم (32) في 2002|4|7 و تضمن إحداث مرحلة التعليم الأساسي، و في 16 |8| 2004 عدّ النظام

الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي، وجاء في المادة (1) منه أن مرحلة التعليم الأساسي هي مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول حتى الصف التاسع وهي مجانية وإلزامية. وأن الحلقة الأولى للتعليم الأساسي تبدأ من الصف الأول حتى الصف الرابع. وأن الحلقة الثانية منه تبدأ من الصف الخامس حتى الصف التاسع (وزارة التربية، 2004 ، 2).

إن ما دفع سورية إلى الأخذ بتجربة التعليم الأساسي هو أن الدراسات بينت أن المرحلتين الابتدائية والإعدادية في الدول العربية بوضعها الراهن لا تستطيعان تزويد المواطن بالقدر الضروري من المهارات والمعلومات التي تجعله مواطناً مثقفاً ومنتجاً، لضالة محتوى هذا التعليم في الجوانب العملية والتطبيقية ولتركيزه على الجوانب النظرية. وبالتالي فمن المهم أن تنهياً للتعليم الأساسي بطانة باعتباره تعليماً مختلفاً عن مجرد الدمج بين المدرستين الابتدائية والإعدادية (بوظانة، 1990 ، 22).

أعلنت وزارة التربية في سورية اعتماد نظام التعليم الأساسي، بعد أن لاحظت توافر نواقص كثيرة تمثلت في قصور التعليم الابتدائي عن إعداد أفراد متمكنين من تحويل ما تعلموه إلى نتائج عمل وسلوك، وفي عجز هذا التعليم عن استيعاب جميع الأطفال، وحرمان فئات من التعليم نتيجة عوامل جغرافية، واجتماعية أو صحية، وهو ما أدى إلى ظاهرة التسرب أو الانقطاع عن إتمام التعليم، كما تمثلت في غلبة صفة التلقين والحفظ على المناهج وتقليديتها، وإهمال المهارات والميول والمواهب التي تحتاج إلى تنمية، ورعاية واهتمام، فضلاً عن عدم الربط بين التعليم والعمل (الصاوي، والرشيدي، 1999 ، 200-201).

هذه المشكلات هي التي دفعت النظام التربوي إلى الدراسة عن صيغة بديلة عن صيغة التعليمين الابتدائي والإعدادي، فكان التعليم الأساسي مناسباً لأنه نظام يعنى بالطفل في مجال إعداده للمواطنة المنتجة الصالحة، ولهذا تكررت محاولات إعادة النظر في النظام التعليمي في سورية حتى تمّ التوصل إلى إدراك أهمية التعليم الأساسي بصفته تعليماً شاملاً لكل من التعليمين الابتدائي والإعدادي، ويتجاوزهما إلى تأمين الحاجات الأساسية لإعداد أفراد ناجحين في خدمة مجتمعهم، وهو تعليم تشرف عليه وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، بعد أن أقرته نظاماً بديلاً وحددت أهدافه.

6- أهداف التعليم الأساسي في سورية:

حدد النظام الداخلي للتعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية أهداف هذا التعليم ومن أهمها الأهداف التالية: (وزارة التربية، 2004)

1- تربية التلاميذ على الاعتزاز بالأمة العربية وتراثها وقيمها الروحية، ولغتها القومية، والإيمان بالثورة فكراً وممارسة، وبالوحدة والحرية والاشتراكية هدفاً لتحقيق المجتمع العربي الموحد.

- 2- إعداد التلاميذ للمواطنة الصالحة، وتدعيم مشاعر الولاء والانتماء الوطني والقومي والإنساني.
- 3- تهيئة فرص النمو الجسدي والعناية بالتربية الصحية، وإيلاء التربية البدنية المكانة الملائمة.
- 4- المحافظة على البيئة المدرسية والاجتماعية والطبيعية التي يعيش فيها التلميذ.
- 5- تنمية انفعالات الناشئين وتوجيهها..
- 6- تنمية الحس الجمالي والأخلاقي..
- 7- تزويد التلاميذ بالمعارف والمهارات الأساسية اللازمة لحياة وروح العصر..
- 8- تنمية قدرات التلاميذ على التفكير الموضوعي..
- 9- الربط الوثيق بين النواحي النظرية والعملية..
- 10- تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ في العمل الجماعي..
- 11- تدريب التلاميذ على مواجهة مشكلات حيال البيئة والسكانية..
- 12- تعويد التلاميذ احترام الوقت..
- 13- مساعدة التلاميذ على اختيار المهن المناسبة لهم في ضوء حاجات التنمية الوطنية..
- 14- إكساب التلاميذ مهارات التعلم الذاتي..
- 15- إكساب التلاميذ مهارات استخدام الحاسوب..
- 16- تعزيز مفاهيم التربية البيئية والسكانية والمعلوماتية والصحية والمهنية لدى التلاميذ..
- 17- تهيئة التلاميذ للاندماج في الحياة الاجتماعية.. (وزارة التربية، 2004، 3-4).

إن أهداف التعليم الأساسي تشمل الجوانب التعليمية والسلوكية، كما تشمل جسمه، ذهنه وجدانه وخلقه، إلا أن هذه الأهداف قد تكون متنوعة ما بين أهداف تربوية، سياسية، اجتماعية اقتصادية، مدنية مرتبطة بالعمل ومرتبطة بقدرات الأفراد، وهي تتبثق مباشرة من الأهداف التربوية العامة وتبين ما ترغب التربية في تحقيقه لدى المتعلم، وما يفترض أن ينجزه المتعلم في شتى المجالات، كزيادة المعرفة وتوسيع الفهم وتطوير المهارات، وتعديل الاتجاهات، إنها صيغ صريحة لتغيرات يرغب في إحداثها لدى التلاميذ خلال العملية التربوية التعليمية (زيود، 2006، 128).

إن المحور الرئيس الذي تدور الأهداف حوله هو إعداد الطفل للمواطنة والحياة في مجتمعه من خلال إمداده بقدر كاف وضروري من المعارف والمهارات والخبرات التي تمكنه من خدمة مجتمعه والتأثير فيه، والمساهمة في التحولات التي تحدث فيه. إلا أن الأهداف ليست نهائية أو ثابتة ثباتاً دائماً، بل إنها تتسم بالاستمرارية والتغير وفق حاجات الأفراد والمجتمع وفق طبيعة الحياة والنظام التعليمي في البلاد كما أنها تتبع من دراسة موضوعية، وبعضها قابل

للتطبيق وبعضها غير قابل للتطبيق، وبعضها وافد من الخارج، وبعضها ثمرة طبيعية لواقع معين .

وبعد التعرف على أهمية التعليم الأساسي خلال المبحث الأول، فإن هذا تطلب من القائمين على السياسات التربوية بعد إقرار نظام التعليم الأساسي، ضرورة إيجاد المعلم الكفاء لهذه المرحلة التعليمية. لذلك بدأت الدعوات على مستوى التعليم الجامعي من أجل إعداد هذا المعلم لتلك المرحلة التعليمية، حيث تطلب الأمر فتح برامج في التعليم الجامعي، لإعداد معلم الصف بديلاً عن المعلم الذي كانت تعده المعاهد المتوسطة لتلك المرحلة، وبذلك بدأ في الجامعات يتم إعداده من خلال الاتفاق بين وزارات التربية والتعليم ووزارات التعليم العالي في معظم الدول.

ثانياً: ماهية معلم الصف:

يتيح نظام معلم الصف للمعلم الوقت الكافي لدراسة تلاميذه ومعرفة خصائصهم وحاجاتهم ومتطلبات نموهم السوي وما يعترضهم من مشكلات أو عقبات للوصول إلى النمو المتكامل، ولا يستطيع معلم المادة الواحدة سواء قام بتدريسها لصف واحد أو لعدة صفوف القيام بهذه المهمة إلا في نطاق محدود من زمن الحصة الواحدة التي يقضيها معهم، وغالباً تقتصر على إعطاء المعلومات، ومتابعة إنهاء المنهاج المقرر بل تقل رعايته لطلابه بخاصة إذا كان في كل صف أكثر من أربعين تلميذاً، فقد لا تتاح له الفرصة لحفظ أسمائهم(محمد،1996،83). إن تحقيق نظام معلم الصف لأهدافه يتوقف بلا شك على توفير معلم كفء يتمتع بشخصية مستقرة متفتحة قادرة على البذل والعطاء والابتكار يتصف بثقافة عامة وإعداد أكاديمي متنوع وكاف، ويتفهم حاجات التلاميذ وخصائص نموهم، ولديه القدرة على اكتشاف مشكلاتهم ونقاط ضعفهم، ومؤهلاً لتوجيههم وإرشادهم وهذا يتطلب إعداداً مهنيّاً وأكاديمياً ومسلِكياً وفق متطلبات التربية الحديثة.(مرعي وآخرون،13، 1985).

يلاحظ في طبيعة وبنية برنامج معلم الصف أن معلماً واحداً يقوم بإدارة تعلم التلاميذ وأنشطتهم الصفية معظم يومهم الدراسي وعلى مدار العام الدراسي، ويتضمن برنامج إعداد المعلم في هذه المرحلة معرفة طبيعة خصائص التلميذ النمائية، ومتطلبات النمو في كل مرحلة عمرية وهذا بدوره يساعد المعلم على تحديد طبيعة البرامج والنشاطات التعليمية المناسبة وأساليب تنفيذها، لتحقيق أهداف التعلم والنمو والتطور لدى الطلبة وتوفير الظروف المناسبة للنمو والتطور وفق ظروف آمنة مستقرة تضمن لهم نمواً متكاملًا لمختلف جوانب الشخصية ما أمكن، نتيجة لحساسية هذه المرحلة وخطورتها، واستجابة للاتجاهات التربوية الحديثة المنادية بالاتجاه التكاملي

في تنظيم الخبرات التعليمية للطفل في المرحلة الأساسية الأولى، جاء الأخذ بنظام معلم الصف لما يتوقع أن يقدمه هذا النظام من بيئة تربوية مستقرة ومناخ صفّي إيجابي.

1- فلسفة نظام معلم الصف:

إن لأهمية المرحلة الأساسية الدنيا التي اقتضت الأخذ بنظام معلم الصف كانت تجمع بين أطفال لهم نفس المستوى من النضج الجسمي ليعيشوا معظم النهار مع معلم واحد قد يكون من أفضل النظم فهو يتيح للمعلم أن يعرف كل تلميذ فيكشف عن مواهبه وقدراته ويراقب سلوكه ويكشف نواحي القوة والضعف في شخصيته.

وقد قام نظام معلم الصف على أسس فلسفية منها: (سليمان، 1991)

- اعتبار أن الطفل كلٌّ لا يتجزأ.
- الحرص على تحقيق نموه الشامل المتكامل جسمياً وعقلياً وانفعالياً وروحياً واجتماعياً.
- اعتباره محور العملية التعليمية.
- ضرورة تنمية الثقة بالنفس والمبادرة والابتكار وتكوين المفاهيم الإيجابية عن الذات لدى الطفل، واحترام فرديته وحقه كإنسان.
- ضرورة تكامل المعرفة الإنسانية وبالذات في المرحلة الأساسية الدنيا.
- ربط الأنشطة والخبرات بواقع المجتمع وبالحياء.
- تنمية حواس الطفل ومداركه عن طريق المثيرات الحسية والأنشطة المباشرة والممارسة الفعلية.

- النظر إلى المعلم باعتباره حجر الزاوية في العملية التعليمية، فهو قائد للمجموعة، وخبير في التدريس، وموجه لنشاط التلاميذ ومدعم للعلاقات الإنسانية وممثل لقيم المجتمع (سليمان، 1991، 30).

مازال البعض يجهلون الهدف من تخصيص معلم بعينه ليكون معلّم صفّ في الصفوف الثلاثة الأولى، في حين أن الفلسفة التربوية أقرت فكرة معلم الصفّ، كونه الميسر والمنظم للعملية التعليمية التعليمية فضلاً عن كونه الموجة لسلوك تلاميذه، إضافةً إلى أن معلّم الصفّ يمضي معظم وقته يتفاعل مع تلاميذه، ويُدرّسهم الموادّ المختلفة في صفّ واحدٍ، مما يجعله يتمتع بقدرٍ كافٍ من الحرية يساعده على القيام بأعباء ومسؤولية التدريس، وهذا يجعل تلاميذه يتخذونه مرجعهم الأول، الأمر الذي يمكنه من التعرف على حاجاتهم عن قرب فيفيد في إثراء خبراتهم وتكثيف تعليمهم (البوريني، 1995، 82).

يتضح من العرض السابق أن نظام معلم الصفّ هو ذلك النظام الذي ينظر إلى الطفل نظرة كلية تكاملية باعتباره فرداً يتمتع بكافة الحقوق، وباعتباره محور العملية التربوية باستخدام

مجموعة من الطرق والأساليب التي تهدف إلى الاستغلال الإيجابي لطاقت التلاميذ، وذلك عن طريق معلم واحد يتركز دوره في تهيئة الظروف التعليمية والتعلمية والمتابعة المتكاملة للتلاميذ الأمر الذي يستدعي التعرف إلى مبررات وجود نظام معلم الصف وأشكاله.

2- مبررات وجود نظام معلم الصف وأشكاله:

إن كل مبادرة رشيدة تخص التعليم والتعلم تحتاج إلى مبررات تبرز وجوده وتنوع أشكاله.

1-2: مبررات وجود نظام معلم الصف:

إن التربية بمفهومها الحديث تتطلب من المعلم تسهيل وتيسير تعلم تلاميذه ومراقبتهم ومتابعتهم حتى يستطيع تكوين فكرة متكاملة عنهم، وتكون مبنية على الموضوعية والواقعية بعيداً عن الارتجال والانطباع الذاتي ولذلك تأتي مبررات وجود معلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا تبعاً للاعتبارات التالية: (منسي، 2000)

- الاطمئنان النفسي للتلميذ عن طريق الاعتماد على معلم واحد.
- تمكين المعلم من الوقوف على اهتمامات التلاميذ وقدراتهم واتجاهاتهم.
- توفير الوقت اللازم لمعالجة المشكلات المختلفة للتلاميذ.
- البيئة البشرية كثيرة التبدل والتعقيد فكلما تقدم الإنسان في طريق الحضارة اتسعت بيئته وتعددت متطلبات حياته وكثرت مشكلاته.
- ولا تقف حاجة المجتمع عند الاحتفاظ بالثقافة بل تتعدى ذلك إلى تعزيز هذه الثقافة وأثرها وتدعيم الجوانب الإيجابية وتطويرها (منسي، 2000، 16-17).

حيث إن وجود معلم واحد في الصف يحقق الاطمئنان النفسي للتلميذ، ويساعد على معرفة قدرات تلاميذه وتوفير الوقت لمعالجة مشكلاتهم، وخاصة أن الإنسان تتعدد مشكلاته ومتطلباته الحياتية كلما اتسعت وتعدلت وتعقدت بيئته، فضلاً عن حاجة المجتمع إلى تعزيز ثقافته لإحداث أثر في الجوانب المادية للمواطن وتطويرها. فمعلم المادة الواحدة سواء قام بتدريسها المعلم لصف واحد أو لعدة صفوف فلا يستطيع القيام بهذه المهمة إلا على نطاق محدود من زمن الحصة الواحدة التي يقضيها معهم، وغالباً ما تقتصر على إعطاء المعلومات وإنهاء المنهاج المقرر، بل تقل رعايته لطلابه وبخاصة إذا كان في كل صف عدد كبير من

التلاميذ، كما أنه قد يعلمهم لفصل دراسي واحد أو عام فلا تتاح له الفرصة لأن يحفظ أسماءهم ويتابعهم.

2-2: أشكال معلم الصف:

تعددت مفاهيم معلم الصف من دولة إلى أخرى ومن نظام تعليمي لآخر، فمنهم من تناوله من زاوية هدفه، ومنهم من تناوله من زاوية المدة الزمنية من سنوات الدراسة التي يتم تطبيقه فيها، ومنهم من يتناوله لاعتبارات معينة حسب السياسة التربوية للدولة التي تقوم بتطبيقه، علماً بأن هذه التعددية تتركز في زاوية واحدة متعلقة بمخرجات العملية التعليمية التعليمية. ويختلف شكل معلم الصف من بلد إلى آخر وذلك تبعاً لما يلي: اختلاف الفلسفة التربوية المتبعة في هذه البلد، وتبعاً لتقافة المجتمع، و تأييد المربين للنظام المتبع، ومدى تقبل المعلمين. ويأخذ نظام معلم الصف ثلاثة أشكال هي: (منسي، 2000)

- 1- معلم الصف الذي يقوم بتعليم المواد الدراسية جميعها لتلاميذ الصف الواحد لمدة عام واحد.
- 2- معلم الصف الذي ينتقل مع طلابه إلى صف أعلى لمدة عامين أو ثلاثة.
- 3- ومعلم الصف الذي يقوم بتعليم كل المواد الدراسية الأساسية في حين يقوم غيره من المعلمين بتعليم المواد الأخرى كالموسيقى، والتربية الرياضية، والتربية الفنية، واللغة الإنجليزية (منسي، 2000، 17-18). والشكل الأخير هو الشكل المتبع في الجمهورية العربية السورية.

3- أهداف نظام معلم الصف ومزاياه:

يسعى نظام معلم الصف إلى تحقيق جملة من الأهداف التي يمكن من خلالها الوصول إلى عملية تعليمية تعلمية فاعلة ومستمرة.

3-1: أهداف معلم الصف:

وقد وضع (سليمان، وحسن، 1989، 32) أهدافاً لنظام معلم الصف والتي تتمثل فيما يلي:

- 1- توفير بيئة نفسية ملائمة تتميز بالأمن والحب وتبعث بالرضا والطمأنينة في نفس الطفل.
- 2- توفير فرص ملائمة لدراسة التلميذ من جميع الجوانب لتحديد مستواه واستعداداته.
- 3- مساعدة الطفل على النمو والتعلم الفردي بعيداً عن تعلم أقرانه.
- 4- توفير فرص أكبر للاتصال بالوالدين والتعاون معهم.

5- توفير خبرات تعليمية تعلمية متكاملة.

6- توفير فرص النمو النفسي والاجتماعي السليم.

7- تهيئة الأطفال للانتقال من بيئة الأسرة حيث الحب والحنان والأسري إلى بيئة المدرسة حيث الحب والنشاط وتعدد المسؤولين.

أما في الجمهورية العربية السورية يهدف إعداد معلم الصف في كليات التربية إلى جعل هذا المعلم قادراً على: (وزارة التعليم العالي، 2011، 38):

1- ممارسة التعليم في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

2- إدارة مدارس التعليم الأساسي.

3- التوجيه التربوي لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

4- المساهمة في تخطيط المناهج التربوية، وتنفيذها، وتقويمها، وتطويرها.

5- المشاركة في دورات محو الأمية، وتعليم الكبار.

6- المساهمة في تحليل الواقع التربوي، وإجراء البحوث التربوية.

7- المساهمة في تخطيط التعليم الأساسي، وتنفيذه.

2-3: مزايا نظام معلم الصف: يمكن تصنيف مزايا نظام معلم الصف إلى محاور فرعية:

-**بالنسبة للتلميذ:** توفير بيئة نفسية مستقرة للطفل ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ومعالجة مشكلة التأخر الدراسي بينهم وتنمية التفكير من خلال البيئة المحلية.

-**بالنسبة للمنهاج:** يسهم نظام معلم الصف في توفير الوقت اللازم لمعالجة المشكلات المختلفة ضمن الدراسة والعمل على التكامل في توظيف النشاطات التعليمية عند معالجة محتوى المنهاج.

-**بالنسبة للمعلم:** نجد أن نظام معلم الصف يمكن المعلم من الوقوف على اهتمامات وميول التلاميذ ويساعد على القيام بعمليات المتابعة والتقويم وكذلك القيام بالدور التشخيصي في اكتشاف المشكلات المبكرة لدى الأطفال (منسي، 2000، 22).

مما سبق يمكن القول إن تحقيق نظام معلم الصف لأهدافه يتوقف على توفير معلم كفاء يتمتع بشخصية مستقرة متفتحة قادرة على البذل والعطاء والابتكار يتصف بثقافة عامة وإعداد أكاديمي متنوع وكاف ويتفهم حاجات التلاميذ وخصائص نموهم، ولديه القدرة على اكتشاف مشكلاتهم ونقاط ضعفهم ومؤهلاً لتوجيههم وإرشادهم وهذا يتطلب إعداده في كليات التربية إعداداً مهنيّاً وأكاديمياً ومسلِكياً وفق متطلبات التربية الحديثة التي تحدد أدواره وكفاياته.

4- أدوار معلم الصف وكفاياته:

تعددت أدوار معلم الصف والمهام المطلوبة منه تبعاً للتغيرات التي طرأت على النظام التربوي حيث أن هناك أدواراً لمعلم الصف تميزه عن أي معلم آخر.

4-1: أدوار معلم الصف: ومن هذه الأدوار:

4-1-1: دور معلم الصف في العملية التعليمية:

كأي معلم آخر فإن لمعلم الصف أدواراً في العملية التعليمية وهذه الأدوار تؤدي إلى تفعيل دور معلم الصف لأداء مهمته بكفاءة وفاعلية.

إنّ برنامج إعداد المعلم يجب أن تولي اهتماماً إلى جوانب ثلاث هي: المعلم الباحث، والمعلم المجدد، والمعلم المشارك، كما أن الجوانب الثلاثة السابقة تجعلنا ننظر إلى المعلم على أنه: مرشد وموجه ومعاون، باحث ميداني في العمل المدرسي، مشارك في تطوير المناهج، مشارك في تحسين الكتاب المدرسي واختياره، منشط وموجه للتفاعل الإيجابي مع البيئة، مشارك في رسم العملية التعليمية، منشط ومحفز الاتجاه نحو التربية المستمرة (السيد، 1988، 7-8).

كما أن دور معلم الصف يتلخص في: (سليمان، 40، 1991-41)

- اكتشاف التلاميذ الموهوبين ورعايتهم، تنظيم البيئة التعليمية بالمدرسة.

- تشجيع العمل التعاوني داخل الصف وخارجه.

- إثراء وتنمية خبرة التلميذ.

- مراعاة الفروق الفردية.

- تنمية القدرة على التعبير، تنمية القدرة على القراءة والتحدث والاستماع والكتابة لدى التلاميذ.

- تقديم نماذج من القصص والخيال تشبع حاجات التلاميذ.

- تنمية مهارات الاتصال.

ويتضح مما سبق أن هناك أدواراً محددة للمعلم في نظام معلم الصف تختلف عنها في نظام معلم المادة الأمر الذي يحتاج لإعداد برنامج خاص لمعلم الصف.

4-1-2: دور معلم الصف في إدارة الصف:

إن واجب معلم الصف أن يعزز عند طلبته كل اتجاه إيجابي يخدم أهدافه سواء بالنسبة إليه أم بالنسبة لطلبته، أم بالنسبة للجو التربوي بشكل عام، أم بالنسبة لكل ما يجري داخل غرفة الصف من أفعال ومن أقوال، وحتى يتسنى له ذلك لابد له أن يكسب ثقة طلبته ومودتهم واحترامهم له وأن يحفزهم على التفاعل والنشاط، وأن ينمي عندهم الواع الذاتي والإحساس بالواجب والثقة بالنفس، وأن يحافظ على انتباههم بما يتوافر له من أساليب مختلفة تتلاءم مع بيئتهم الصفية أو المدرسية، وذلك من خلال الابتعاد عن الانفعال والتوتر وكثرة الحركة داخل

الصف أو الانتقال بسرعة من مكان لآخر والتخطيط السليم للدرس والأنشطة التعليمية المصاحبة (المشرخ، 1998، 23-25).

وتأخذ إدارة الصف أهمية متزايدة في الصفين الأول والثاني خاصة، التي تعتبر الأساس الذي نبني عليه خبرات المتعلم لاحقاً، وتتطلب إدارة الصف بعض المهارات التي تحتاج إلى المعرفة والخبرة، لذلك فإن نجاح المعلم في تشكيل اتجاهات إيجابية نحو المدرسة والتعليم لدى التلميذ يساعد على نمو شخصية التلميذ ويزيد من فرص نجاحه وتقدمه في المستقبل.

4-1-3: دور معلم الصف كمربي للصف:

معلم الصف كأبي معلم آخر يكلف بمهمة كمربي للصف ويعتبر هذا التكليف للتأكيد والربط بين الطلاب ومدرستهم، وإدارة المدرسة، وأولياء الأمور أيضاً ويقوم بالمهام التالية: (عطوي، 2001، 139)

- أن يرصد في سجل خاص ملاحظاته عن أخلاق الطلاب ونشاطاتهم المختلفة وعلاقته بزملائه وسلوكه ومشاكله داخل الصف وخارجه.

- الاتصال بأولياء أمور الطلاب ليدرس معهم مشكلات أبنائهم.

- تشكيل مجلس وأسرّة الصف ولجان لتنشيط النواحي الثقافية والخدمات العامة كالنظافة وتجميل الصف.

- رصد غياب الطلاب وحضورهم أولاً بأول في سجل الحضور والغياب.

- تنظيم البطاقات التراكمية للطلاب وتدوين الملاحظات والمعلومات فيها.

مما سبق يتبين أن معلم الصف له دور كبير في رصد سلوك الطلاب ودراسة مشكلاتهم والتعامل مع أولياء الأمور لحل هذه المشكلات وكتابة جميع الملاحظات الخاصة بالطلاب حتى يستفيد منها المعلمون الذين سوف يدرسون التلاميذ في مراحل أخرى.

4-1-4: دور معلم الصف في المناوبة اليومية:

استكمالاً للأدوار السابقة لمعلم الصف نجد أنه له دوراً في المناوبة اليومية حيث يقوم بدوره كغيره من الزملاء في مراقبة التلاميذ في فترة المناوبة مما يطلعه على سلوك الطلاب خارج غرفة الصف مع غيرهم من الزملاء في المدرسة، ومن واجباته أثناء المناوبة اليومية: (عطوي، 2001، 140)

- الحضور إلى المدرسة قبل بدء الحصة الأولى بنصف ساعة على الأقل.

- تفقد الصفوف وساحات المدرسة.

- الإشراف على اصطفاغ التلاميذ قبل دخولهم الصف.

- ضبط النظام داخل الصفوف حتى دخول المعلمين.

- التجوال بين الغرف الصفية أثناء الاستراحات القصيرة لضبط النظام.

- عدم مغادرة المدرسة قبل آخر حصة من اليوم المدرسي.

4-1-5: دور معلم الصف في استخدام الثواب والعقاب:

للثواب والعقاب أشكال عدة ويتفاوت أثرهما قوة وضعفاً، وعلى معلم الصف حين يستعمل أيّاً منهما أن يدرك أيهما الأنسب للاستعمال حيث طبيعة الطالب وحسب قدراته ونوع تصرفه أو تكرار ذلك منه، فبعض الطلبة يستفيدون بشكل أكبر من الثواب والتشجيع بينما غيرهم ينفع فيه العقاب البسيط وبعضهم يحتاج إلى عقاب أشد حتى يُؤتي ثماره على الطالب، وإن اللجوء إلى العقاب مهما كان نوعه يجب أن يكون هدفة إصلاح الطالب ليعود إلى الصواب وليس المقصود إلحاق الأذى به، فمهمة المعلم الأولى هي الإصلاح ومن الأفضل أن نوقع العقوبة بعيداً عن أنظار الطلبة حتى لا يشهر بالطالب ولا بد من إعلان العقوبة لهم حتى يصبح عقابه رادعاً للآخرين عن القيام بما قام به، ومن الأفضل أن لا يستخدم المعلم عقوبة إخراج الطالب من الصف أو إجباره على الاعتذار العلني، وعلينا أن لا نبالغ في درجة العقاب حتى لا يفقد قيمته ويتخذ الطلبة مبرراً للاعتزاز والفخر وتحدي القوانين (المشرخ، 1998، 126-128).

من المهم أن لا يغالي المعلم في الثواب وألا يلجأ للعقاب إلا عند الضرورة حتى يؤتي بثماره وحتى عند قيام الطالب بمخالفات بسيطة يمكن إشعار الطالب أنه قد تجاوز، ويجب علينا أن نعلم أننا مربون ولسنا أفراد شرطة هدفنا الأول والأخير هو إصلاح الطالب والحفاظ على إنسانيته وليس معاقبته من أجل العقاب فقط.

4-1-6: دور معلم الصف مع التلاميذ:

إن ما يتميز به نظام معلم الصف هو أن المعلم يقيم علاقاته مع طلبته على أساس من فهمه لما عندهم من قدرات واستعدادات فطرية، فيعمل على تنميتها من خلال تفهمه لحاجاتهم في ظل جو يسوده الود والتفاهم، ومن شأن هذه العلاقة أن تقوي صلة المعلم بالطالب وأن تعزز ثقة كل منهما بالآخر ويكون الطالب أشد قبولاً لتوجيهات المعلم وأكثر اقتناعاً بوجود القيام لما يطلبه منه مما يؤدي إلى تقدمه.

بإمكان معلم الصف نظراً لما يتاح له من فرصة مراقبة الطلبة وملاحظتهم، وأن يقف على ما بينهم من فروق فردية فيوجه كلاً منهم بما يتلاءم وقدراته، فلا يطلب منهم نفس القدر من الإنجاز إنما حسب إمكانياتهم، مما يشعر الطالب بالارتياح ويجنبه التعرض للخوف والقلق والإحراج، ومعلم الصف أقدر من غيره على إعداد الأنشطة التي تناسب طلبته، لأنه أقدر على معرفة ما يناسب حاجاتهم ومتطلباتهم ومدى قدراتهم واستعداداتهم، فيعهد إلى كل منهم العمل الذي يناسبه، كما من شأن كل ما سبق أن يرضى الطالب عن نفسه، وعن الجو المدرسي الذي

يعيش فيه فيجد المتعة في حياته المدرسية لأنه راضٍ عن نفسه وعن معلمه وعن مدرسته فهو ينجز ضمن إمكاناته ورغباته بما يتلاءم مع احتياجاته ويتوافق مع اهتماماته (المشرخ، 1998، 122).

تتم العلاقة بين المعلم وتلاميذه على أسسٍ قويّةٍ من الصبر والجدد والحزم والأمانة والإخلاص والرزانة ورباطة الجأش، كعلاقة الأب بأبنائه ومن متطلبات هذه العلاقة: (الأسطل والخالدي، 2005، 257-258)

- أن يكون المعلم قدوة لتلاميذه، عادلاً بين التلاميذ.
- السعي للتكامل والتعاون بين تلاميذه وتعويدهم على العمل الجماعي.
- احترام أفكار التلاميذ وتشجيعها وتعزيزها.
- مشاركة التلاميذ في مناسباتهم.
- إشراك التلاميذ في مختلف الأنشطة.
- مدح السلوك الجيد وتشجيع التلاميذ على الالتزام به.
- إرشاد التلاميذ إلى السلوك الجيد وإسداء النصيحة للتلاميذ.
- الوعي بطبيعة التلاميذ وميولهم وعاداتهم.
- تقديم المكافآت للتلاميذ وتشجيعهم من أجل تجديد النشاط وكسر الخمول.

من مهمات المعلم الرئيسية رعاية نمو التلاميذ في النواحي العقلية والصحية والنفسية فهو مسؤول عن تكوين شخصية الطلاب من جوانبها المتعددة، وتتطلب هذه العملية من المعلم القيام بما يلي:

* فهم الحالة النفسية التي مر بها التلميذ سابقاً والتي يمر بها حالياً وفهم المشكلات التي يعاني منها.

* التعرف على ظروف التلميذ الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والأخذ بيده في جميع النواحي.
* التعرف على الميول الدراسية والمهنية للتلميذ ومن ثم تقديم المعلومات، الاحتفاظ بسجلات خاصة برعاية نمو التلاميذ في مكان أمين (خاطر، 1999، 27).

إن معلم الصف أقدر على القيام بواجبه بكفاءة واقتدار، وستبقى الفرصة أمامه مهياً حتى لو ازداد عدد طلاب صفه ليفهم بشكل أكبر والتعرف عليهم ورعايتهم بصورة أفضل مما هو متاح لغيره من معلمي المواد والصفوف المختلفة.

4-1-7: دور معلم الصف في التعاون مع الإدارة والزملاء:

إن معلم الصف لا يعمل بمعزل عن زملاء العمل والإدارة المدرسية والتعليمية، بل هو جزء من هذا النظام التربوي المتكامل للوصول بالتلاميذ إلى تحقيق الأهداف التربوية وأن التعاون

بين معلم الصف والإدارة المدرسية والإدارة التعليمية وزملاء العمل له دور كبير في أداءه ويشمل ذلك: (الأسطل والخالدي، 2005، 88-90)

- تنفيذ المهام الإدارية التي توكلها إليه إدارة المدرسة.
 - المشاركة في الاجتماعات الدورية التي تعقد للمعلمين وإبداء الرأي والتعاون.
 - تنفيذ نوبات الإشراف والمتابعة اليومية.
 - الاشتراك مع الإدارة في استقرار النظام وملاحظة سلوك الطلاب.
 - أن يحسن الاستماع للآخرين ويكون متسامحاً في مواقف الخلاف.
 - تقديم المساعدة والمشورة للزملاء في المهنة والاستفادة منهم وذلك بتبادل الزيارات المهنية داخل المدرسة على أن يتقبل النقد البناء الذي قد يوجه إليه.
 - أن يقبل القرارات الجماعية حتى ولو كانت تتعارض مع رأيه الشخصي.
- وبعد تعرّف أهم أدوار معلم الصف أثناء ممارسة المهنة، فإن قيامه بهذه الأدوار يتطلب أن يكون قد تم إعداده الإعداد المناسب في ضوء العديد من الكفايات اللازمة له لأداء عمله.
- 4-2: كفايات معلم الصف:** من الواضح أن تحديد كفايات معلم الصف الذي يتعامل مع تلاميذ في مرحلة عمرية حساسة لا بد من التأني في تحديد هذه الكفايات ومصادر اشتقاق هذه الكفايات فلا بد من معرفة من أين تستمد هذه الكفايات قوتها.
- أشار (سليمان وحسن، 1987، 35) إلى المصادر التي يستند إليها في تحديد هذه الكفايات وهي:

- فلسفة النظام التعليمي.
 - الأهداف المميزة للنظام التعليمي.
 - أهداف التعليم الابتدائي بوجه عام.
 - الاتجاهات السائدة في التعليم والتعلم.
 - التكنولوجيا التعليمية المتطورة.
 - خصائص تلميذ نظام معلم الفصل للمرحلة الابتدائية .
- وفيما يلي يمكن تحديد كفايات معلم الصف على النحو التالي:

4-2-1: في المجال الأكاديمي:

- ويمكن الحديث عن بعض الكفايات في المجال الأكاديمي كما يلي:
- أن يلم بأبرز الحقائق والمفاهيم والمصطلحات الرئيسية التي تتضمنها المواد الدراسية التي يدرسها للأطفال.

- أن يلم بأبرز الطرق والقواعد والآراء والأفكار والنظريات الرئيسية التي تتصل بتلك المواد الدراسية.

- أن يستطيع الدراسة وتطوير نفسه بالتعرف على الطرق الحديثة التي تمارس في تدريس الصفين الأول والثاني بصفة خاصة.

وتشمل أيضاً امتلاكهم لأساليب واستراتيجيات التدريس المناسب لإيصال المعارف إلى الطلبة
ومن أهم هذه السمات:

- الإعداد الأكاديمي والمهني العالي للمعلم.
 - القدرة على انتقاء الأنشطة والوسائل والأساليب المناسبة للدرس الواحد.
 - أن يكون مستعداً للانضمام لأي دورة أو ورشة عمل علمية تساعد في تنميتهم.
 - أن يكون ملماً بأسس القياس والتقويم لتحليل وتفسير نتائج التلاميذ.
 - أن يهتم بنتائج تعلم الطلاب فيقوم بعرضها لهم ولأولياء أمورهم والمسؤولين وللتربويين.
 - أن يعرف خصائص تلاميذه النفسية والأكاديمية والاجتماعية والاقتصادية.
 - أن يعرف أسماءهم ويخاطبهم بالاسم الذي يحبوه.
 - أن يكون على اتصال مع أولياء الأمور (منسي، 2000، 82-83).
- أخيراً يمكن القول أنه مهما استطعنا أن نعدد من سمات المعلم العلمية أو الأكاديمية فإننا لن نستطيع حصرها لأن مثل هذه السمات عديدة ومتنوعة، لكن أهم سمة في المعلم هو أن يتولد لديه دافع للعمل والالتزام في عمله معلماً ومربياً.

4-2-2: في مجال الصفات الشخصية:

- وهناك العديد من الصفات الشخصية الواجب توافرها في معلم الصف ومنها:
- أن يكون اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس ويحب التعامل مع الأطفال.
 - يتقبل وجهات النظر الإرشادية ويوظفها في تطوير نفسه مهنيًا.
 - أن يتمتع بثقة عالية بالنفس وفي الآخرين وأن يكون بشوش الوجه.
 - أن يلتزم بقواعد وعادات المجتمع وأن يكون قدوة حسنة لتلاميذه.
- وقد أشار (منسي، 2000، 80-83) أن هناك تبايناً واضحاً في الخصائص الشخصية للمعلمين مثل غيرهم من فئات الناس لكن بعض هذه الخصائص الشخصية لها علاقة وطيدة بالتعلم الناجح الفعال منها:
- أن يتمتع المعلم بالصحة النفسية والتوافق النفسي والدفء والمودة للتلاميذ.
 - أن يكون ذا شخصية جذابة، أن يكون عادلاً أميناً حازماً صريحاً مرناً صادقاً في أقواله وأفعاله حساساً لمشاعر الآخرين.

- أن يكون هادئاً واسع الصدر متفتح الذهن.
 - أن يكون نشيطاً ودؤوباً وأنيقاً في لباسه.
 - أن يكون قدوةً حسنة بأفعاله وأقواله.
- ومن الواضح أن شخصية المعلم هي التي تفرض احترامه على الطلاب وتنال تقديرهم وإعجابهم فيمكن تقسيمها إلى عدة عناصر وهي:
- **الثقافة** : يجب أن يكون المعلم مثقفاً ثقافة واسعة وهذه الثقافة تنحصر في ناحيتين:
 - أ- الثقافة العامة: هي أن يكون ذا قدرة متفوقة إلى حد ما باللغة العربية طليق اللسان بالنطق ملماً بالمادة التي يدرسها.
 - أ- الثقافة المسلكية : هي أن يكون لديه القدرة على الملاحظة وإشباع ميول طلابه ورغباتهم.
 - **صفات جسمية** : يجب أن يتمتع المعلم بصحة جيدة خالية من التشويه والعاهات الجسمية التي تعيقه عن أداء عمله أو تعرضه لسخرية الطلاب، وأن يبتعد عن التأتأة وأن يكون ذا صوت جهوري وألاً يكون كثير الحركة بيده أو جسمه.
 - **مظهر المعلم** : إن المعلم هو القدوة في حسن مظهره والهندام فيجب أن يكون لباسه أنيقاً وجميلاً ونظيفاً، فإن ذلك يكسبه مهابة واحتراماً وتقديراً من طلابه والمعلم الذي يتمتع بمثل هذه الثقة من طلابه هو أكثر نجاحاً وفائدة في دروسه.
 - **سلوك المعلم** : إن سلوك المعلم ذو اتجاهين في المدرسة:
 - يجب أن تنتقي المدرسة المعلم الفاضل الصالح الذي تتوافر فيه الشروط الخلفية مما يتناسب ويتلاءم مع التلميذ.
 - وسلوك المعلم خارج المدرسة، بأن يتمتع المعلم بسمعة حسنة من البيئة المحيطة أو المجتمع الذي يقوم فيه بمهنة التدريس يتصف بأحسن الصفات ويتحلى بأكرم الأخلاق (أسعد، 2005، 32-73).
- يمكننا القول أنه مهما حاولنا أن نحدد الصفات الشخصية فإنه لا يمكن حصرها لأن كل معلم له شخصيته الخاصة وسماتها الخاصة، لذلك يصعب حصرها ولكن يمكن القول أنه يجب أن تتوافر في المعلم القدوة الحسنة ليقنتدي بها التلاميذ.
- 4-2-3: في المجال المهني:**
- هناك العديد من الصفات المهنية الواجب توافرها في معلم الصف ومنها: (عدس، 1999، 50):
- أن يعرف خصائص وكيفية التعامل مع التلاميذ في هذه المرحلة.

- أن يراعي تكامل النمو لدى المتعلم عند اشتقاقه للأهداف التعليمية ويوظف الاستراتيجيات اللازمة لذلك.

- أن يهيئ التلاميذ للابتكار والإبداع وتوفير المناخ الصفّي لتنشيط الطلاب.

- أن يستخدم أساليب مقبولة للثواب والعقاب.

- أن يتوخى المرونة في التعامل معهم.

- يجري البحوث الإجرائية لحل مشكلات التلاميذ.

- يوظف بفاعلية مهارة الاتصال مع أولياء الأمور.

4-2-4: الصفات الدبلوماسية:

إن التدريس مهمة إنسانية اجتماعية لذا على المعلم أن يكون دبلوماسي التصرف متعاوناً متحاباً مع زملائه وتلاميذه وأولياء الأمور، وهو بذلك يعمل على تقوية شخصيته عن طريق اتصاله بالحياة الاجتماعية اتصالاً قوياً وكذلك يعمل على تطوير مدرسته من خلال إقامة علاقات مع المؤسسات الخارجية والمجتمع المحلي (خاطر، 1999، 17).

وتفيد القوائم سالفة الذكر والتي تتضمن تحديد الأدوار المنوطة بمعلم الصف من خلال تحديد الكفايات الواجب عليه القيام بها في بناء وتطوير برنامج لإعداد معلم الصف بالجامعة، وتدريبه أثناء الخدمة فيجب أخذها في عين الاعتبار أثناء إعداد البرامج الجامعية التي يتم إعدادها في الجامعات السورية، وأيضاً في أثناء المقابلات للطلاب قبل قبولهم في تخصص معلم الصف، وذلك لاختيار وإعداد هذا المعلم لما يحتاجه، ويجب أن تأخذ دائرة التدريب بوزارة التربية والتعليم أثناء الإعداد للدورات التدريبية وأثناء عقدها لمعرفة حاجات المعلم والكفايات التي يجب أن تدعمها عند المعلم.

5- المتطلبات الأساسية لنجاح معلم الصف:

توجد متطلبات أساسية لنجاح معلم الصف وتحسين العملية التربوية في المدرسة شأنه شأن أي معلم آخر ولكنه يحتاج بشكل خاص إلى التركيز على بعض الأمور التي تتعلق بنظام معلم الصف، كما أنه يجب أن تتوافر فيه صفات خاصة تعينه على النجاح في مهمته ومن هذه الصفات الخاصة التي يجب أن تتوافر فيه (المشرخ، 1998، 119-121):

- أن يتعرف على تلاميذه وعلى خصائص نموهم.

- الإلمام بالمبادئ العامة المتعلقة بنمو الأطفال في مرحلة الطفولة الوسطى من جميع جوانبها.

- القدرة على تقديم العون اللازم في مجال التوجيه والإرشاد.

- أن يقف على الفروق الفردية بين الطلبة ليعطي كلاً منهم حاجته.
- أن يعرف مبادئ سيكولوجية الأطفال في المرحلة الأساسية.
- أن تكون له القدرة على توجيه عملية التعلم والتعليم نحو تحقيق الأهداف المرصودة.
- أن يعرف واقع المدرسة وواقع المجتمع المحلي الموجود فيه.
- أن تكون لديه الرغبة في العمل مع الأطفال والاستعداد النفسي لذلك.
- أن يكون محباً للأطفال.
- يجد المتعة في صحبتهم ورعايتهم.
- أن يقيم مع الآباء علاقات سليمة وودية والتعاون معهم لما فيه مصلحة أبنائهم.
- حب العمل والرغبة فيه حتى يتمتع بروح معنوية تؤدي به إلى النجاح.

ويمكن أن نقسم هذه المتطلبات إلى (منسي، 2000، 19-21):

ما يتعلق بمعلم الصف نفسه: فمعلم الصف له دور كبير في تكوين شخصية الطالب فهو القدوة الأولى والمثل الأعلى لدى الطفل الصغير لذلك يجب أن تتوفر بعض الكفايات والصفات الأساسية الحسنة عند المعلمين.

ما يتعلق بالبرنامج التعليمي المناسب: فالطفل الصغير هو عالم يسأل ويستكشف ويجرب ولا يطيق الجلوس كثيراً ولا يفضل استقبال المعلومات بصمت، فهو متعطش للمعرفة وبخاصة إذا كانت متصلة بواقعه، لذا يجب أن يكون البرنامج التعليمي مناسباً لتلبية حاجات الطفل.

ما يتعلق بأساليب التعليم المناسبة: لا يوجد أسلوب تعليمي مفضل عن الآخر أي أن البرنامج التعليمي المناسب يحتاج لأسلوب تعليمي لتنفيذه معتمداً على نشاط الطلاب وحيويتهم، ويثير تفكيرهم ويتحدى عقولهم وفي النهاية يتم تحقيق الأهداف المرسومة مسبقاً.

ما يتعلق بالظروف المادية للبيئة المدرسية: مثل الكتب المدرسية والمواد والأجهزة التعليمية وكذلك الأثاث والبناء والتهوية والإضاءة ويجب أن تتناسب مساحة غرفة الصف مع عدد الطلاب والأثاث والمرافق مثل: (المكتبة، المسرح، الملاعب، المساحات الخضراء).

ما يتعلق بتنظيم العمل اليومي: من المفترض أن يترك للمعلم وطلابه أمر تنظيم اليوم الدراسي وفق الأهداف المخططة التي تعد جزءاً من الخطة الشاملة الأسبوعية أو الفصلية، فالتقسيم إلى حصص يؤثر على نشاط الطلاب.

خلاصة هذا القول أنه لا بد أن تتوافر عدة متطلبات أساسية لنجاح تطبيق نظام معلم الصف التي تفتح لنا الطريق للنظر في المتطلبات الكثيرة الواجب وجودها في برنامج معلم الصف.

6- تطبيق نظام معلم الصف في الجمهورية العربية السورية:

يشهد العالم اليوم تطوراً هائلاً في شتى مناحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والتقنية، وفي ظلّ هذا الزخم المعرفي ينصب التركيز على الجانب التربوي باعتباره القطاع الأكثر أهمية لما يلعبه من دور في بناء المجتمع وتربية النشء وتوفير متطلبات الارتقاء والازدهار للأمم والشعوب. وتتطلع الشعوب لأولئك الذين يسهمون في صقل وإعداد الفرد لتحقيق تلك الغاية، لينصب الاهتمام على المعلم الذي أوكل إليه مهمة خطيرة وحساسة تتمثل في بناء المواطن الواعي المنتج والمنتمي الذي يمارس دوره في محيطه الاجتماعي والبيئي مسهماً في عملية تطوير وتغيير مجتمعه نحو الأفضل، ولا يمكن أن تحقق الأهداف التربوية للنظام التربوي إلا بوجود معلم مؤهل مهنيّاً وأكاديمياً لكي يتمكن من القيام بأعباء تنشئة تلامذته، ولا يمكن ذلك إلا إذا خضع المعلم لبرامج التنمية المهنية و الدورات التدريبية التي تؤدي إلى إعداده علمياً ومهنيّاً، وتولي الأنظمة التربوية في شتى البلدان اهتماماً خاصاً بمهنة التعليم وعمليات إعداد المعلمين وتدريبهم ورعايتهم مع اختلاف المستوى والفاعلية لرفع مستوى أداء العاملين بالقطاع التربوي، وزيادة فاعليتهم وتحسين أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية، وذلك كاستراتيجية لإصلاح الأنظمة التعليمية.

وشهدت السنوات الأخيرة من القرن العشرين اهتماماً كبيراً بقطاع التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية، وتوّج هذا الاهتمام بنقل عملية إعداد معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من معاهد إعداد المعلمين إلى الجامعات و صدور اللائحة الداخلية لكليات التربية في الجمهورية العربية السورية بالمرسوم الجمهوري رقم /61/ تاريخ 1999/1/1م، حيث يؤهل برنامج معلم صف الطلبة لتعليم المواد المختلفة (اللغة العربية - الرياضيات - العلوم - الاجتماعيات ... الخ) من خلال نظام تكاملي يوفر لهم فرص الإعداد الأكاديمي التخصصي والمهني والثقافي خلال أربع سنوات. ويعد هذا البرنامج من البرامج الحيوية في كليات التربية لأنه يعمل بشكل أساسي على تأمين حاجة وزارة التربية في سورية من معلمي الحلقة الأولى. يتم إعداد المعلم في معاهد وكليات خاصة مهمتها تقديم برامج لتكوينه التكويني المناسب لمهنته (وزارة التعليم العالي، 2011، 37).

كما أعطى تحليل الواقع التربوي في الجمهورية العربية السورية عام (2004) عدداً من النقاط الإيجابية التي أتت نتيجة اهتمام الدولة والقيادة السياسية في التربية على مسار تحقيق نوعية التعليم والخطة الوطنية للتعليم للجميع منها: تعميق تأهيل المعلمين الجاري الآن لأعداد

كبيرة وفق برنامج محدد بالتعاون مع وزارة التعليم العالي. وحدد مشروع تعميق التأهيل التربوي للمعلمين من بين المشروعات التربوية ذات الأولوية الاستراتيجية. ويهدف هذا المشروع إلى: إحلال المعلم المجاز جامعياً والمؤهل تربوياً وتقنياً محل المعلم الحاصل على أهلية التعليم الابتدائي، وذلك من خلال استخدام نظام التعليم المفتوح، وينفذ هذا المشروع بالتعاون مع برنامج التعليم المفتوح في وزارة التعليم العالي. (وزارة التربية، 2008، 13-14).

7- إعداد معلم الصف في الجامعات السورية :

يحتل إعداد المعلم أهمية كبرى، نظراً لأن دور المعلم يُعد تقليدياً ناقلاً للمعرفة، بل أصبح المعلم قادراً على ممارسة الأدوار والمهام الملقاه على عاتقه على اعتبار أن المعلم هو الخبير والموجه والمرشد والمشرف والمتفاعل مع التلاميذ لمساعدتهم على النمو المتكامل في العملية التعليمية التعلمية، وهو المواكب لتطورات المعاصر الحديث، لذلك تعمل كليات التربية في الجمهورية العربية السورية على تقديم مقررات لإكساب المعلم في قسم معلم الصف الكفايات والمعلومات اللازمة لمساعدته على أداء عمله التدريسي المهني على أكمل وجه. وتجمع جميع الدراسات التربوية العلمية التي بحثت في برامج إعداد المعلم على وجوب وجود جوانب رئيسية يجب أن تقوم بها عملية إعداد المعلمين وهي: الجانب التخصصي، والجانب المهني والتربوي، والجانب النفسي، والجانب الثقافي. وفيما يلي شرح لهذه الجوانب:

أولاً - الإعداد التخصصي: يقصد به إكساب الطالب المعلم الخبرات العلمية والأكاديمية المتعلقة بالمجالات العلمية التي سيعلمها للتلاميذ، ومثالها المقررات الآتية: علوم اجتماعية تاريخ وجغرافية - علوم أحياء وبيئة - علم وظائف الأعضاء - رياضيات أعداد وعمليات حسابية ومفاهيم هندسية - العلوم .

ثانياً - الإعداد المهني والتربوي: نعني به إكساب الطالب المعلم الخبرات المتعلقة بتعريفه بالتدريس كمهنة من حيث أصوله النظرية والعملية، وممارساته التطبيقية، وتزويده بالنظريات والأفكار والاتجاهات التربوية الحديثة، كذلك إكسابه الكفايات التدريسية اللازمة له وتدريبه على استخدامها في المواقف الصفية الحقيقية، ومثال المقررات التي تعنى بالإعداد في هذا الجانب : فلسفة التربية - التربية العامة - أصول التدريس - الأنشطة المدرسية - المناهج التربوية - طرائق التدريس - تقنيات التعليم - استراتيجيات تربوية - الإدارة الصفية - القياس والتقويم - التعليم الإلكتروني - التربية العملية (شوق، محمود، 1995، 173).

ثالثاً - الإعداد النفسي: ويعنى هذا الجانب بإكساب الطلاب المعلمين الخبرات المتعلقة بجوانب النمو لدى التلاميذ وخصائص المراحل النمائية ومتطلباتها، وتعريفه بأهم نظريات التعلم

وتطبيقاتها التربوية. ومن هذه المقررات: علم النفس العام - علم نفس النمو - التربية الخاصة بالطفل - علم النفس التربوي - علم النفس الاجتماعي - الإرشاد النفسي والتربوي.

رابعاً - الإعداد الثقافي: يتمثل هذا الجانب في إكساب الطلاب المتعلمين الخبرات التي تعمل على تثقيفهم ثقافة عامة في شؤون الحياة على وجه العموم، وفيما يخص مجتمعه ومهنته. ومثال المقررات التي تحقق هذا الجانب: الثقافة القومية - اللغة العربية - اللغة الأجنبية.

إن الاهتمام بهذه الجوانب السابقة يساعد الطالب المعلم على إتقان الأداء المهني والتعليمي وإثراء معارفه وثقافته، وإكسابه سمات شخصية لا بد للمعلم وأن يتمتع بها.

ويستمر الاهتمام بإعداد الطالب المعلم في هذه الجوانب الأربعة السابقة عبر مسيرة حياته الجامعية والتي تستمر مدة 4 سنوات دراسية. (عبد السميع، حوالة، 2005، 25).

من خلال ما سبق يرى الباحث أن التكامل في إعداد الطالب المعلم في الجوانب الأربعة السابقة يساعد المعلم على إتقان أدائه التدريسي والمهني، وإثراء معرفته وثقافته، واكتسابه سمات شخصية تجعله قديرًا لتلامذته. لذا من الضروري أن تهتم كليات التربية بإكساب معلم الصف الكفايات المهنية الأدائية التي يحتاجها من أجل التكامل بين الجانب النظري والجانب العملي، لأن النجاح في التدريس يتحقق بالخبرة المهنية والممارسات الفعلية، وقد يتم ذلك من خلال ورش عمل ودروس مصغرة.

وبغض النظر عن حساب كليات التربية الكفايات المهنية الأدائية لمعلم الصف، إلا أنه قد يواجه المعلم أثناء ممارسته المهنية العديد من المشكلات التي قد تعيق أدائه لمهنته بالشكل المطلوب، والتي تناولتها العديد من الدراسات على اختلاف توجهاتها ومجتمعاتها في تناول تلك المشكلات والفصل الثالث من الدراسة يوضح ذلك.

الفصل الثالث

ملاحح مشكلات معلم الصف

مشكلات معلم الصف وتضم:

- 1- مفهوم المشكلات
- 2- مشكلات ضبط الصف.
- 3- مشكلات الإدارة المدرسية.
- 4- مشكلات المعلمين مع الموجه التربوي.
- 5- مشكلات تعود إلى الأسرة والمجتمع المحلي.
- 6- مشكلات البيئة المادية.
- 7- الخلاصة والتعقيب.

- مشكلات معلم الصف:

المشكلة هي كل ما يعترض طريق المعلمين، ويمنعهم من تحقيق أهدافهم التربوية التي خططوا لإتمامها والقيام بها. ومن المشكلات التي تواجه المعلمين بشكل عام هي: الاختيار الخاطئ لمهنة التدريس، ووجود صفات شخصية غير مناسبة في المعلم، والتدريب غير الملائم أثناء الخدمة، فهو غير نابع من حاجة المعلمين. كذلك عدم إتباع الأساليب الحديثة في التدريس، وإتباع الطرق التقليدية. والتناقض بين الأدوار التي تطلب من المعلم وبين الواقع في المجتمع. واستخدام مدير المدرسة للنمط التسلطي في التعامل مع المعلمين، وقلة الاهتمام بمجالس الآباء والمعلمين لعدم وعيهم لجدواها. وضعف الدور الإشرافي لتطوير المعلم، وافتقار المعلم لقسط من الراحة ليتسنى له أن يتابع عمله بفاعلية وإيجابية.... إلخ

أما المشكلات التي تواجه معلم الصف فهي عديدة، كالمشكلات التي تواجه المعلم في ضبط الصف، ومشكلات الإدارة المدرسية، ومشكلات تتعلق بالأسرة والمجتمع المحلي، ومشكلات التلامذة السلوكية والتعلمية ومشكلات المواد التعليمية، مشكلات السلطات الإشرافية... إلخ.... وفيما يلي تناول ذلك:

1- مفهوم المشكلات:

يرد مصطلح المشكلات كلما وجدنا أنفسنا أمام موقف معقد يتطلب إيجاد حلول مناسبة للخروج منه.

تعريف المشكلات اصطلاحياً:

تعددت التعريفات المتعلقة بهذا المصطلح والأقرب منها إلى موضوع بحثنا:

تعريف مرعي و الحيلة:

"المشكلة هي هدف يصعب تحقيقه أو وضع أو موقف له أهداف، ولكن هناك ما يعيق تحقيقه لهذه الأهداف، أي أن المشكلة موقف يحتاج إلى حل.

وهناك جملة من المسلمات يستند إليها في تحديد مفهوم المشكلات:

- بما أن التعليم يتألف من بعدين : التدريس والإدارة فان مشكلات الفصل نوعان : مشكلات تدريسية، ومشكلات إدارية.

-تتطلب المشكلات الإدارية حلولاً إدارية ولا يمكن مواجهتها باستخدام الحلول التدريسية، كما أن

المشكلات التدريسية تتطلب حلولاً تدريسية ولا يمكن مواجهتها بحلول إدارية.

-الإدارة الفعالة للصف تعتمد اعتماداً كبيراً على قدرة المعلم على تحديد نوع المشكلات على

نحو صحيح، تعليمية أم إدارية، وقدرته على التصرف بناء على هذا التحديد.

وحتى يستطيع المعلم معالجة المشكلات الإدارية والصفية ولكي يكون فعالاً في إدارته للصف، لا بد أن تكون لديه القدرة على التمييز بين المشكلات الفردية والاجتماعية في إدارة الصف، وكذلك فهم نوع السلوك الذي يلاءم كل نوع منهما وهما كالتالي:

-**المشكلات الفردية**: ينبثق تصنيف ديكروز وكاسل للمشكلات الفردية في إدارة الصف من مسلمة أساسية هي أن السلوك الإنساني سلوك غرضي وهادف، وأن لدى كل فرد حاجة أساسية للانتماء وللشعور بأنه ذو قيمة . والفرد حين يجد إحباطاً في إشباع حاجاته للانتماء وإحساسه بقيمته الذاتية من خلال وسائل مقبولة اجتماعياً، فإنه يلجأ إلى أساليب سلوكية غير مقبولة لتحقيق هذا الإشباع، ويحددها ديكروز وكاسل في أربعة أنماط سلوكية يقوم بها الفرد هي:

-أنماط سلوكية لجذب الانتباه.

-أنماط سلوكية لإظهار السلطة والقدرة.

-أنماط سلوكية تهدف إلى الانتقام.

-أنماط سلوكية تظهر عدم الكفاءة أو القدرة.

-**المشكلات الجماعية**: ويحدد جونسون وباني سبعة أنواع من المشكلات الجماعية في إدارة

الفصل:

-انعدام الوحدة بين طلبة الصف.

-عدم الالتزام بمعايير السلوك وقواعد العمل.

-الاستجابات السلبية من جانب أعضاء الجماعة.

-موافقة الطلبة وتقبلهم لسلوك سيئ.

-تشتيت الانتباه والتوقف عن العمل.

-انخفاض الروح المعنوية والكرهية والمقاومة والاستجابات العدوانية.

-العجز عن التكيف البيئي. (مرعي، والحيلة، 2001، 222)

ويعرفها الباحث هي صعوبة أو معوق خارجي يؤثر على أداء معلّمي ومعلّمات الصف، ما يؤدي إلى قصور في تحقيق أهداف عمليتي التعليم والتعلم.

2- مشكلات ضبط الصف: ومن هذه المشكلات ما يلي:

1-2 مفهوم ضبط الصف:

يختلف مفهوم ضبط الصف من معلم إلى آخر حيث يرى بعض المعلمين أن ضبط الصف يعني الإجراءات التي تستخدم بهدف الالتزام بالقوانين والأنظمة المدرسية وهذا النوع يكون في الغالب مستنداً إلى العقاب لمن يخرجون على القوانين وفي ذلك تضيق للحياة على الطالب وسلوكه وتشتتته وتقييد لحرية. وهناك رأي آخر ينحو منحى الانضباط بدل الضبط حيث يرى أن

العملية ليست مجرد الالتزام بقوانين وإنما هي عملية تساعد الطلبة على تبني القيم والمعايير التي تساعدهم على بناء مجتمعهم الحر والعيش فيه بكرامة وعزة (الحاج خليل، 1996، 217). لذلك تعددت تعريفات ضبط الصف حسب وجهات نظر مختلفة.

حيث يعرف (منسي) ضبط الصف بأنه: كل الممارسات والعوامل البيئية التي تساعد في تطوير سلوك هادف منضبط ذاتياً لدى الطلاب فهو يتضمن الإجراءات العلاجية والوقائية و النمائية التي يمارسها الطلبة، وهو يتضمن أيضاً التوافق بين الطلبة وقوانين المدرسة وتعليماتها مما يولد الانضباط الداخلي الذاتي عند الطلبة. (منسي، 2000، 45).

أما (مرعي، وآخرون، 1986) يرى أن ضبط الصف هو " عملية التحكم في سلوك الطلاب ويمكن أن يحدث هذا التحكم بطرق مختلفة مما يؤدي إلى انقياد التلاميذ إلى الالتزام بالقوانين المدرسية وعدم الخروج عنها" (مرعي وآخرون، 1986، 84).

يرى الباحث أن هذا المفهوم قد ينعكس سلباً على سلوك بعض الطلاب الذين يتحنون الفرصة للانفلات من هذه الرقابة متى سنحت الفرصة، وذلك لإيجاد مساحة من الحرية والحركة المطلوبة في مرحلتهم النمائية هذه، ومن خلال ذلك نستطيع أن نقول أن الضبط هو من أهم الشروط الأساسية اللازمة التي يجب أن تتوفر داخل غرفة الصف حتى يتمكن المعلم من ممارسة عمله، فكلما كان الصف مضطرباً أو على درجة متدنية من الضبط فإن المعلم لا يستطيع أن ينتقل إلى عملية التعلم المرغوبة لذلك لا بد من إشغال الطلبة خلال فترة مقاطعة الأنشطة الصفية الاعتيادية. علماً بأنه هناك العديد من المشكلات التي قد تحدث ضمن غرفة الدراسة.

2-2 مشكلات ضبط الصف:

مهما بلغ المعلم من الخدمة والدراية بعملية ضبط الصف فسيظل هناك طلبة في صفه يختلفون مشكلات صفية، ويمارسون أنماطاً تخريبية من السلوك ، ولعل من المفيد للمعلم أن يلم بالأسباب التي قد تسهم في إحداث مثل تلك المشكلات. ولقد قسمت المشكلات التي تواجه المعلم في ضبط الصف إلى ثلاث أقسام وهي (مرسي، 1998):

- 1- قسم يتعلق بالضرر بمصلحة الطالب نفسه مثل تقاعسه عن العمل أو الإقدام على عمل يهدد بالخطر صحته وسلامته وعدم المحافظة على أدواته التعليمية.
- 2- قسم يتعلق بالضرر الذي يلحق بالطلاب الآخرين مثل تشتيت انتباههم وتعطيلهم عن العمل والسيطرة وفرض النفوذ على الآخرين وإثارة الشغب والمشكلات وحمل الآخرين على ممارسة السلوك غير المرغوب كالتدخين وتعاطي السموم البيضاء.

3- قسم يتعلق بالإضرار بالمدرسة والمجتمع بصفة عامة مثل تخريب التجهيزات، والأثاث، وإتلاف الأجهزة، وتحدي سلطة المعلم. (مرسي 1998، 46).

وسيقوم الباحث بعرض بعض من هذه المشكلات على سبيل المثال ومنها ما يلي: السرحان والسلوك العدواني، والفوضى وعدم النظام. حيث يعد السرحان غياب الطالب بعقله عن عالم الواقع و يعتبر من أكثر المشكلات شيوعاً التي تؤدي إلى انشغال الطلبة عن الدرس في الصف، ومن مظاهره ما يبدو على وجه الطالب ونظرة عينيه، وتوقفه عن العمل أو بسكون حركته عندما يوجه المعلم سؤالاً إلى الصف،

وتعود هذه المشكلة لأسباب شخصية يعيش فيها الطالب أو لأسباب اجتماعية تؤثر عليه أو لمشكلات بينه وبين زملائه في الصف. وتصور بعض الطلبة أنهم يعرفون مسبقاً ما سيقوله المعلم، وبالتالي فهم ينصرفون عنه نظراً لعدم توقعهم أن يعرفوا شيئاً جديداً، والإجهاد الذهني، أو بسبب عدم وضوح صوت المعلم، والتعب الجسمي الذي قد يشغل الطالب عما يسمع (مرسي، 1984، 107).

أما السلوك العدواني فهو مصطلح يستخدم عادة للإشارة إلى بعض الاستجابات أو الأنماط السلوكية التي تعرف من الجهة الاجتماعية بأنها مؤذية أو ضارة أو هدامة كالاعتداء على ملكيات الآخرين والسخرية أو الضرب بأداة حادة أو القرص أو الرفس.... الخ ويعتقد البعض أن العدوان غريزة عامة للمقاتلة لدى الإنسان، بينما يرى آخرون أن الطلاب يتعلمون الكثير من العادات العدوانية عن طريق ملاحظة نماذج من سلوك الآباء والأخوة وغيرهم (حسب الله، 2000، 88).

ويواجه المعلم أنماطاً عدوانية يسلكها الطالب العدواني في غرفة الصف منها توجيه النقد الجارح لزملائه، وتبادل الشتائم والألفاظ النابية، وتمزيق دفاتره وكتبه أو دفاتر زملائه الآخرين، وإتلاف المقاعد الصفية، والكتابة على الجدران، والاعتداء البدني على التلميذ بالمساس به أو شده أو جذب لمضايقته وضرب الآخرين. أما الفوضى وعدم النظام يقصد بها الاضطراب وعدم الترتيب، وقد كانت الفوضى وعدم الترتيب إحدى المجالات المقاسة في مقياس واسع الانتشار، لتقييم سلوك الطلبة، وهناك أسباب كامنة وراء هذه المشكلة منها:

التعبير عن الغضب أو الرغبة في الاستقلال حيث يعتبر المظهر الشخصي هو أحد المجالات الأساسية للتعبير عن الذات، وبما أن معظم الآباء يركزون على ضرورة الترتيب والنظافة، فإن كثيراً من الطلبة يطورون سلوك الفوضى كوسيلة لفرض استقلاليتهم وتأكيدهما، والطلبة الذين يشعرون بالغضب أو المرارة ينتقمون من العالم عن طريق عدم الامتثال وغالباً ما يظهرون فخورين بعدم الاهتمام بمظهرهم.

كذلك رفض الطالب لتحمل المسؤولية المرافقة للنضج هو أسلوب أكثر تحدياً من أساليب التعبير العام عن الاستقلالية أو الغضب و هناك أسباب متعددة تجعل الطلبة يرفضون القيام بدورهم في الاهتمام بأنفسهم منها الافتقار إلى مهارات الترتيب، وعدم الشعور بالرضا والإشباع الكافي في حياتهم (حسب الله، 2000، 74).

غير أن كل هذه المشكلات التي قد تحدث ضمن حجرة الدراسة ليست فطرية، بل هناك العديد من المصادر التي قد تؤدي لحدوثها والقيام بها من قبل التلاميذ ضمن الفصل الدراسي.

2-3 مصادر مشكلات إدارة الصف:

يمكن تقسيم مصادر المشكلات الصفية إلى مصدرين رئيسيين وهما:

1- مصادر المشكلات الصفية من داخل المدرسة:

وهي المشكلات التي ينتمي مصدرها إلى المدرسة ذاتها وهي:

أ . المعلم:

يعد المعلم من المصادر الأساسية لحل العديد من المشكلات التي تحدث داخل وخارج غرفة الفصل كما أنه يعتبر سبباً في بروز العديد من المشكلات السلوكية الغير المرغوب فيها واختلال النظام الصفّي نظراً لقيامه ببعض التصرفات كالتعامل مع الطلبة بالتهكم والسخرية وإعطاء التعيينات الصفية غير المناسبة لقدرات الطلبة، وإصدار التهديدات دون تنفيذها والتحدث بسرعة وعصبية، وتناقضات في سلوك المعلم، وعقاب الصفّ كله بسبب سوء سلوك غير مرغوب فيه من أحد الطلبة، كذلك الجلوس على المقعد لفترة طويلة، والسماح للطلبة بالإجابة دون استئذان (الجاسر، 2001، 119-122).

مما سبق يتضح أن هناك بعض التصرفات التي يقوم بها المعلم تعمل بالفدر المؤثر على إثارة بعض المشكلات الصفية ، وبالتالي على المعلم تجنب هذه التصرفات حتى يستطيع ضبط الصفّ أثناء العملية التعليمية التعلمية وذلك من أجل تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية ذاتها.

ب . الطالب:

يعتبر الطالب من أهم المدخلات في العملية التعليمية ومن أهم مخرجاتها أيضاً ومنه تبرز العديد من المشكلات السلوكية غير مرغوبة من جانب الطلاب داخل غرفة الصفّ، كالقيام بحركات تهريجه ومدافعة الآخرين أو العبث بممتلكاتهم ،أو تخريب الملصقات والبطاقات واللوحات أو العبث بممتلكات الغرفة نفسها أو السخرية من زملائهم وأخذ ما لديهم بالقوة أو سرقتها، أو عدم طاعة المعلم و تنفيذ توجيهاته حيث يقوم الطلاب بسلوكيات غير مقبولة ليحقق الإشباع لذاته كما وتأخذ هذه السلوكيات أنماطاً مختلفة وهي: (الجاسر، 2001)

- 1- سلوكيات لجذب الانتباه سواء كانت واضحة وبطريقة غير سليمة كضرب الزملاء الآخرين أو سلوكيات ضمنية بطريقة سوية كإهمال الطالب إتمام عمله وإظهاره عدم الفهم للحصول على المساعدة المستمرة من المعلم.
- 2- سلوكيات يبحث من خلالها الطالب عن السلطة والقوة وذلك إما بالمجادلة ورفض الأوامر والتوجيهات والتمرّد على كل شيء يطلب منه وهذا بحث عن السلطة بطريقة ضمنية.
- 3- سلوكيات انتقامية: وذلك حينما يشعر المعلم بأنه قد أُوذِيَ من سلوك الطالب المشاغِب فالطالب هنا يعاني من إحباط شديد ويبحث عن النجاح عن طريق إيذاء الآخرين.
- 4- سلوكيات يظهر فيها الطالب عدم الكفاءة أو القدرة فيصاب بالفشل وعدم القدرة على إتمام أي عمل يطلب منه ويشعر المعلم بأنه لا حول له ولا قوة (الجاسر، 2001، 122).

لذلك على المعلم أن ينتبه لمثل هذه السلوكيات ومعالجتها بالطرق والأساليب المناسبة، لكي لا تأثر على سير العملية التعليمية التعلمية في المدرسة.
ج. الإدارة المدرسية:

تعتبر الإدارة المدرسية عاملاً مهماً في إدارة شؤون المدرسة من أجل بلوغ الأهداف المنشودة التي وضعتها وزارة التربية والتعليم كما وأنها تعتبر مصدراً ملفتاً في إثارة بعض المشكلات الصفية لعدة أسباب منها: (عصفور، 1998، 20)

- عدم وضوح التعليمات المدرسية.
- عدم توافر بدائل للسلوك، فقد يطلب من الطلبة عدم إلقاء بقايا الطعام على الأرض أو عدم الركض والتزاحم في أثناء الخروج من الصفوف دون توفير بدائل لهذا السلوك، فالمدارس تبيّن للطلبة ما يجب أن يفعلوه ولكنهم نادراً ما يعلمونهم بدائل لهذه السلوكيات مفترضين بأنهم يعرفون كيفية التصرف بشكل مناسب وينسى المربون أن ذلك يحتاج إلى مهارة وتدريب كي يتعلموا ما يجب أن يفعلوه.
- استخدام تعليمات وقوانين بالية.
- عدم مشاركة الأهل بفاعلية في نشاطات المدرسة أو اطلاعهم على إنجازات أبنائهم.
- عدم وجود برامج وقائية تحد من المشكلات قبل وقوعها.
- عدم الاستماع إلى شكاوي الطلبة أو الالتقاء بهم من وقت لآخر.
- عدم إشراك الطلبة في القرارات ذات الصلة بهم بشكل مباشر.
- إدارة المدرسة متسامحة جداً أو متعسفة جداً.

الإدارة المدرسية مهنة مثيرة وهي في مجال التربية مثمرة لأنها تهتم بنمو الإنسان وتطوره والتنظيم المدرسي كالتنظيم الاجتماعي بحاجة ماسة لمراعاة الأبعاد الإنسانية والتي لا يمكن الفصل بينها وبين أبعاد العمل نفسه فالعلاقات الإنسانية هي محور الإنجاز في العمل الإداري

د. البيئية الفيزيائية المادية:

لا شك أن تلاميذ الفصل هم العنصر الأهم في العملية التعليمية ، وكذلك البيئة الفيزيائية والتي تشكل الإطار الذي يتم فيه التعلم من الأمور الهامة في زيادة الفاعلية والإنتاجية . وقد خضع هذا البعد من أبعاد العملية التعليمية للكثير من الدراسات التي تدخل ضمن قياس وتقويم أداء المعلم ، ولا يتطلب تنظيم بيئة التعلم الكثير من الجهد أو التكلفة ولكن يحتاج إلى فهم طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية وأساليبهم في العمل ، بالإضافة إلى حسن التخطيط بحيث يتم استغلال كل جزء وركن من أركان الغرفة دون زحمة بأشياء لا ضرورة لها وتوزيع الأثاث والتجهيزات والوسائل التعليمية بما يتناسب مع طبيعة الأنشطة والخبرات التعليمية ويسمح بتنقل التلاميذ بسهولة بين الأركان المختلفة (الناشف وشفشق، 2000، 16).

هـ. النشاطات التعليمية الصفية:

وتعتبر هذه النشاطات هي المواقف الأساسية لإكساب الطلاب المهارات المطلوبة، غير أنها أحياناً تكون مصدراً للعديد من المشكلات التي تتعلق بها كاضطراب التوقعات في كونها عالية جداً أو منخفضة لدى الطلبة. وصعوبة اللغة التي يستخدمها المعلم في تعليمه الصفية وكثرة الوظائف التعليمية أو قلتها مع ضعف الإثارة فيها والتي يحددها المعلم لطلبتة. واقتصار النشاطات الصفية على الجوانب اللفظية. كذلك تكرار النشاطات التعليمية ورتابتها، وعدم ملاءمة النشاطات التعليمية لمستوى الطلبة (قطامي وقطامي، 2001، 406).

و. المادة الدراسية:

إن عدم فهم الطلبة للمادة الدراسية ، وعدم إدراك الأهداف الأساسية من دراستها وأهميتها بالنسبة لهم حالياً ولحياتهم المستقبلية وعدم رغبة الطلبة في متابعة المعلم تدفع البعض منهم إلى الحديث مع غيرهم أو الالتفاف يميناً أو شمالاً أو القيام بحركات تثير الضحك في الصف (الجاسر، 2001، 123).

كما أن نشاطات التعلم الطويلة والمملة التي لا تلبي حاجات الطلاب وقدراتهم تعمل على تدني دافعية الطلاب للتعلم ويشعر الطلاب في هذا الجو بالضجر الأمر الذي يسهم في إيجاد طلاب مشاكسين (العاجز، 2007، 152)

ز. تركيب الجماعة الصفية:

الجماعة الصفية تعد من المصادر الأولية التي تحدد سلوك الأفراد ضمن جماعة خاصة أن الجماعة أحيانا تفرض على الطالب أن يمارس سلوكا ما قد لا يمارسه عند الانسحاب من الجماعة أو عندما يكون بمفرده، ومن الأسباب التي تفرض على الطالب ممارسة هذا السلوك ما يلي: (قطامي وقطامي، 2001، 407)

- العدوى السلوكية وتقليد الطلبة لزملائهم.
- الجو العقابي الذي يسود الصف.
- الجو التنافسي العدواني بين الطلاب.
- الإحباط الدائم والمستمر للطلاب.
- غياب الاستعدادات للأنشطة وغياب الممارسات الديمقراطية.
- شيوع جو من الدكتاتورية في الصف.
- غياب الطمأنينة والأمن.

2- مصادر المشكلات الصفية من خارج المدرسة:

أما المصادر التالية للمشكلات الصفية فهي نابعة من خارج نطاق المدرسة ولكن لها دور كبير في إثارة المشكلات الصفية ومن أبرزها ما يلي:
أ. الافتقار لبيئة أسرية آمنة:

إن عدم وجود البيئة الأسرية الآمنة وافتقار أفراد الأسرة للتربية التي تتناسب مع التحول الحاصل في الحياة والإصرار على تربية الأبناء وفق الطرق التقليدية واستخدام الظلم والقسوة من قبل الوالدين ، له أثره السيئ في ترك بعض المشكلات النفسية وانعكاس ذلك على تصرفات الطلاب وسلوكياتهم داخل المدرسة (الجاسر، 2001، 124).

ب. العنف في المجتمع:

إن انتشار العنف داخل المجتمع بأشكاله المختلفة وحل المشكلات بطرق متعددة كالقتل والشجار والابتزاز كلها أساليب من شأنها اعتبار هذه الطرق أسلوباً طبيعياً للتعامل مع الحياة (الجاسر، 2001، 124).

ويذكر آخرون أن للتنشئة البيئية دورا كبيرا في تنمية سلوكيات الأطفال بغض النظر عن نوعية هذه السلوكيات فالمسموحات والممنوعات داخل الأسرة وطريقة معيشتها واتزانها الانفعالي وتعامل أفرادها بعضهم بعضا يترك أثرا ملموسا في سلوك الطفل وانعكاسه داخل المدرسة وقد لا تكون مقبولة في المدرسة بالرغم من قبول هذه السلوكيات في البيت (منسي، 2000، 47).

ج. أثر وسائل الإعلام:

إن لوسائل الإعلام وما تعرضه من مسلسلات أو أفلام يلاحظ فيها تمجيد وتعظيم الخارجين عن السلطة أو القانون بتصرفاتهم غير المسؤولة أثراً في زيادة العنف عند الأفراد وخاصة المراهقين ، وإن العروض التلفزيونية والإعلانات لها فاعلية في الترويج للعنف من أجل حياة أفضل. (الجاسر، 2001، 124). ويرى (العاجز 2007، 154) أن هناك : مشكلات أكثر تعقيداً وخطورة قد تبرز من خلال تأثير وسائل الإعلام مثل القتل والابتزاز والتهديد مما يجعل الطالب مرآة لهذا المجتمع وانعكاساً له.

2-4- أسباب مشكلات ضبط الصف:

تتعدد وتتنوع المشكلات الصفية بتنوع مصادرها كما تختلف مستوياتها حسب مدى أهمية هذه المشكلات على التأثير في سير العملية التعليمية ، فمهما بلغ المعلم من الخدمة والدراسة باستراتيجيات ضبط الصف ومواجهة المشكلات الصفية إلا أنه سيظل هناك نوعية من الطلبة في صفه يفتعلون مشكلات صفية مبتدعة ويمارسون أنماطاً تخريبية من السلوك و على المعلم أن يلم بالمصادر والأسباب التي قد تساهم في إثارة هذه المشكلات.

وتشير بعض الدراسات العلمية إلي أن أهم أسباب بعض السلوكيات السيئة للطلبة في

الصف تتمحور حول التالي وهي: (مرسي، 2001، 238)

- أ - الملل: وذلك عندما يفقد الطالب اهتمامه بالدرس ويشعر بعدم أهمية ما يدور في الدرس.
- ب - عدم القدرة على أداء العمل: قد يجد الطالب أنه غير قادر على أداء العمل المطلوب منه إما لأنه صعب أو لأن المطلوب غير واضح بالنسبة له.
- ت - طول مدة المجهود الذهني: عظم الأعمال الأكاديمية يتطلب جهداً ذهنياً أو متصلاً، وقد يكون من الصعب على بعض الطلاب الاستمرار في القيام بمجهود ذهني متصل.
- ث - الفكرة المتدنية عن الذات: بعض الطلبة لديهم فكرة متدنية عن أنفسهم فيما يتعلق بالتحصيل المدرسي، وبالتالي يفتقرون إلى الثقة بأنفسهم ولهذا يواجهون الفشل والإخفاق وهذا الفشل بدوره يثبط من عزيمتهم في القيام بأي مجهود دراسي فيما بعد.
- ج - الصعوبات الانفعالية: يواجه بعض الطلبة صعوبات انفعالية تعوقهم أو تحول بينهم وبين التوافق مع أقرانهم أو مع متطلبات الدرس والتحصيل وقد يكون ذلك بسبب ما يلاقونه من إهمال في المنزل أو ما يتعرضون له من بسط نفوذ أقرانهم في المدرسة وإرهابهم وتخويفهم.
- ح - عدم الاكتراث بالتحصيل: بعض الطلبة لا يكتثرون بالتحصيل لعدم إدراكهم لأهميته وقيمه بالنسبة لحياتهم ومستقبلهم ،ولذلك فإنهم يستصعبون التحصيل ولا يتعبون أنفسهم في إدراكه وقد

يتأخرون عن الدروس و يهملونها ، وبالتالي يتأخرون عن أقرانهم ولا يجدون لأنفسهم مكاناً مناسباً في حجرة الدراسة ويكون المتنفس الطبيعي لهم هو خلق المشكلات الصّفية.

ويرى الباحث أنه يمكن لإدارة المدرسة أن يكون لها دور في تقليل حدة ومستوى هذه المشكلات مع أنها تأتي من خارج أسوار المدرسة وذلك من خلال القيام ببعض من الإجراءات كالا اجتماع بأولياء الأمور بصورة مستمرة ووضعهم في صورة الوضع أولاً بأول، وإعطاء أولياء الأمور بيانات ومعلومات عن مستويات أبنائهم التحصيلية. ومساعدة الأسر الفقيرة من خلال توفير قرطاسية مجانية لأبنائهم وخصوصاً إذا كانوا من المتميزين في الدراسة، والالتقاء ببعض الأسر التي يتعرض أبنائهم للعنف الأسري وبيان مدى تأثير ذلك سلباً على مستويات أبنائهم وبالتالي مستقبلهم. كذلك تفعيل دور المرشد النفسي والتربوي لحل بعض المشكلات من أصحاب المشكلات النفسية وتقديم الدعم والمشورة لأسرهم بكيفية التعامل معهم في البيوت، وتفعيل دور مجلس الآباء للحيلولة دون تفاقم بعض المشكلات التي تنشأ بين الطلاب خارج أسوار المدرسة ثم تنتقل إلى داخلها.

3- مشكلات الإدارة المدرسية:

يتكون المجتمع المدرسي من مجموعة من العناصر وهم الفريق الإداري ويرأسهم مدير المدرسة ثم المعلمون، والتلاميذ، وهدفهم العام أن يثمر تعاونهم في توفير الجو التربوي والتعليمي الذي تتحقق من خلاله الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة، وهذا يتطلب منهم بناء نوع من العلاقات الإنسانية الفعالة بين أفراد المجتمع المدرسي.

والإدارة المدرسية: هي مجموعة من الجهود المنظمة التي يقوم بها المجتمع المدرسي من إداريين وفنيين بغية تحقيق أهداف المدرسة، ويؤدي مدير المدرسة دوراً فاعلاً في تنظيم المجتمع المدرسي وقيادته نحو تحقيق تلك الأهداف (سعيد مقبل، ٢٠٠٦ ، ١٥٠).

3-1 أنماط الإدارة المدرسية:

يوجد عدة أنماط للإدارة المدرسية يتميز كل منها بميزات تفرقه عن الآخر:

فهناك مدير المدرسة الذي يضع في ذهنه صورة معينة للمدرسة يضع الخطط و السياسات في سبيل تحقيق هذه الصورة و لا يحيد عنها و يعرف المدرسون في هذا النمط موقفهم من مديرهم فهو يظهر الود و الصداقة لمن يتفق مع سلوكه و يظهر الجفاء و عدم الرضا لكل من يخالفه في الرأي و السياسة.

و اجتماعات هيئة التدريس اجتماعات قصيرة يعطي فيها مدير المدرسة ما يريد إعطائه من بيانات و تعليمات للمدرسين بسرعة و إيجاز ثم ينصرفون بعدها لأعمالهم، و مدير هذه المدرسة

يهتم بالفاعلية في الإدارة و لذلك يضع من الطرق و الوسائل ما يحقق سير المدرسة سيراً منتظماً دقيقاً و مثل هذا المدير أوتوقراطي يعتقد دائماً أن من واجبه تقرير ما يجب أن يجري في المدرسة و أن يحدد للمدرسين ما يجب عليهم عمله و كيفية أداء هذا العمل. و هناك مدير مدرسة آخر ذو شخصية جذابة يعتني بمظهره يؤمن بالمبادئ الديمقراطية و يقرر دائماً أن مدرسته تسير على أسس و فلسفة ديمقراطية و يميل هذا المدير إلى مناقشة مشكلات المدرسة مع المدرسين ذوي النفوذ في المدرسة و ذلك قبل عرضها على مجلس المدرسة و مثل هذا المدير لديه مقدرة حقيقية على توجيه التفكير الجماعي فهو يعرف الأشخاص الذين يناصرون أفكاره و مقترحاته و يعرف الذين يناهضونه و كيف يتعامل معهم. (أسعد، 2004، 15-18)

و بشكل عام يوجد ثلاثة أنماط للإدارة المدرسية هي:

1) النمط الاستبدادي التسلطي: و يكون قائده هو محور نشاط الجماعة و يعتقد أنه بطل الحلبة و أفضل من يعلم و يتوقع خضوع الجماعة له و يستعين القائد لهذا النمط بأساليب القهر و التهديد و يكون العاملون معه أتباع و ليس شركاء.

2) النمط الديمقراطي: و يقوم على المشاركة في اتخاذ القرار و عمليات التخطيط و التنظيم و التنسيق و التوجيه و المتابعة و القائد هنا يحترم جماعته و ينمي قدراتهم الإبداعية و الابتكارية.

3) النمط الفوضوي: و هو نمط سائب فوضوي و يؤدي هذا النمط إلى ضياع وحدة العمل كفريق متكامل و لا يبعث على احترام الجماعة لشخصية القائد و يشعر العاملون بالضياع و القلق و عدم القدرة على التصرف و هذا النوع من القيادة أقل الأنواع إنتاجاً. (محامدة، 2005، 30-31)

2-3 مقومات الإدارة المدرسية:

1) القدوة الطيبة: يجب أن يكون مدير المدرسة قدوة طيبة ومثال يحتذى به من قبل عناصر إدارته من حيث التمثل بعمله و في إيمانه و اعتزازه به و في مظهره و ثقافته و خلقه و سيرته.

2) الثقة المتبادلة: يجب أن يعمل المدير على أن يزرع الثقة بقدراته و إمكانياته الإدارية في كافة المجالات و النشاطات في نفوس موظفيه و مدرسيه و طلابه و عماله، كما يبدي لهم الثقة المتبادلة التي تشكل الدعامة الأولى لنجاح الإدارة المدرسية في مهامها و أعمالها.

3) خلق المكان المناسب: و ذلك من خلال خلق المكن الصالح على أسس من الاستقرار و الطمأنينة و حسن التفاهم بعيداً عن الخلافات و التباغض مع الحرص على التعاطف والتعاون والمودة والألفة.

4) **تفويض السلطات:** من المهم أن يقوم مدير المدرسة بتفويض العاملين معه بعض الاختصاصات والواجبات والمسؤوليات والالتزامات مع منحهم في نفس الوقت كل السلطات الضرورية لتنفيذ أعمالهم.

5) **التعرف على العاملين:** من الضروري أن يتعرف المدير على العاملين معه وذلك بالوقوف على قدراتهم ومواهبهم واستعداداتهم وميولهم وإسناد العمل المناسب لكل منهم مع توجيههم وإرشادهم بالطرق الصحيحة.

6) **أسلوب القيادة الرشيدة:** يقوم هذا الأسلوب على الديمقراطية والحكم الذاتي والقيادة الجماعية و مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ والبعد عن النمط الديكتاتوري في تنفيذ الأعمال. (ربيع، 2006، 51-52).

3-3 مشكلات المعلمين مع الإدارة المدرسية:

من المشكلات التربوية التي يعاني منها المعلم الجديد أو القديم في المهنة هي مشكلة الإدارة المدرسية، وبالتحديد مدير المدرسة، باعتباره السلطة الأولى في المدرسة. لأنه هو المسؤول الأول للأشراف على تنفيذ السياسة التعليمية العامة في إطار المدرسة. وفي إطار العلاقة بين الإدارة والمعلمين هناك شكوى عامة، حيث يشير بارهان بقوله: "الشكوى شائعة بين المعلمين من قلة فرص المشاركة في عمليات وضع القرار المدرسي، وقد يكون ذلك في ظل الواقع المدرسي الذي يدل على أنه لا تزال الإدارة المدرسية يسيطر عليها التنظيم البيروقراطي" فالسلطة متمركزة في يد مدير المدرسة الذي عادة ما يدير العمل بأساليب بيروقراطية، ولا يتيح فرصة للمعلمين للتصرف في المشكلات التي تصادفهم في أثناء العمل" (بارهان، 2003، 11). وهذه الشكوى يمكن القول أنها عامة في المدرسة العربية والسورية جزء منها، ويمكن الإضافة على ذلك بأنه يسود المدرسة ضعف العلاقات الإنسانية والبيروقراطية والروتين مع إهمال قضايا التدريب والتأهيل لمعلمي الصفوف الأولية وضعف العناية بهم.

ومن المشكلات التي تواجه معلم الصفّ وصدورها الإدارة المدرسية أيضاً: العبء التدريسي للمعلم، وزيادة الأعباء الإضافية، وكثافة التلاميذ في الفصول الدراسية.

ويتضح مما سبق أن العلاقات المتميزة بين مدير المدرسة والمعلمين لا بد أن تنعكس إيجابياً على أداء المعلمين بشكل عام، وتؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المتوخاة. أما العلاقات الإنسانية السلبية التي تنشأ بين المعلمين ومدير المدرسة فإنها ستؤدي حتماً إلى فتور الهمم وهبوط الروح المعنوية وبالتالي إلى تدني مستوى الأداء بالإضافة إلى أنها تؤدي إلى اضطرابات نفسية وجسمية ينعكس أثرها على العمل فيكون الإهمال وسوء الظن وعدم تقدير المسؤولية وعدم الحرص على تحقيق الأهداف.

4- مشكلات المعلمين مع الموجه التربوي:

يلعب الموجه التربوي دوراً مهماً وفاعلاً في العملية التعليمية التربوية، فهو ركيزة من ركائزها الأساسية، إنه يقوم بإرشاد معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وتوجيههم وتعديل المسارات الخاطئة لديهم، وتزويدهم بالعلوم والمعارف، وتذليل العقبات التي تواجههم ويسعى لتحسين العملية التعليمية والتربوية، وتطويرها من خلال الارتقاء بمستوى المعلمين، ورفع كفاياتهم وكفاءتهم الإنتاجية.

ونظراً لتسارع نمو المعرفة المستمر في سائر المجالات، برزت الحاجة لتنمية المعلمين مهنيًا في المراحل التعليمية كافة بشكل عام، ومعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بشكل خاص كونه يقوم بتدريس المواد التعليمية جميعها - ما عدا المواد الاختصاصية، اللغة الانكليزية، والموسيقا، والرياضة - لذلك يعد تطوير معارفهم ومهاراتهم وقدراتهم عملية جوهرية وأساسية في إحداث التغيير التعليمي المرغوب فيه بالمدرسة، لأن تطوير فعالية الأداء المدرسي وجودته يعتمد اعتماداً كبيراً على نمو الأداء المهني للمعلمين وتطويره (السادة، 1418 هـ، 19). ومن هنا يبرز دور الموجه التربوي وأهمية إشرافه على المعلمين، لأن أي عمل لا يمكن أن يسير وفق ما خطط له دون الإشراف عليه، وليس الغرض من الإشراف هو تصيد الأخطاء والعقاب عليها، بل الوقوف على مواطن الضعف والقصور لعلاجها، وتوجيه المعلمين إلى أفضل الطرائق لتحسين أدائهم وتطويره وتعزيز نقاط القوة في مستوى أدائه، فالموجه التربوي هو الذي يتابع العمل التربوي في الميدان ويتعامل مباشرة مع المعلم والمتعلم، ويلاحظ دائماً جميع العناصر المتصلة بالعملية التربوية ويسعى لتطويرها.

وهذا يتطلب منه أن يكون قائداً تربوياً يتمتع بكفاءة عالية وثقافة واسعة، بالإضافة إلى قدر كبير من الخبرة التربوية والصفات الشخصية والمؤهلات، التي تؤهله لهذه المهمة. لذلك لا بد من توافر الكفايات الآتية لدى موجهي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي ليتمكنوا من تدريب المعلم وتنميته مهنيًا: (إسماعيل، 2001، 37-38):

- معرفة وافية في مناهج هذه الحلقة وعناصرها وأهدافها.
- معرفة في التخطيط والإعداد للدروس في المقررات الدراسية كافة.
- قدرة على إعطاء دروس نموذجية.
- إلمام بأسس التربية الحديثة وعلم النفس التربوي، وفلسفة التعليم.
- قدرة على تحليل ميزات طرائق التدريس المستخدمة أو الحديثة.
- قدرة على توظيف التقنيات التربوية الحديثة، واستخدامها بكفاءة وفعالية.
- الإلمام بمبادئ التقويم والقياس التي تخص المعلم والتلميذ.

- قدرة على مساعدة المعلمين في عملية التقويم الذاتي.
- قدرة على التحليل والتفسير وتطبيق مبادئ الدراسة التربوي.
- قدرة على استثارة المعلمين وحثهم على الاطلاع والدراسة في مجال مهنتهم.
- قدرة على تشجيع المعلمين على تجريب طرائق التدريس والتقنيات التعليمية الحديثة.

- معرفة حاجات المعلمين المهنية من أجل تنظيم برامج تدريبية مناسبة لهم أثناء الخدمة
إن العلاقة الإيجابية بين المشرف التربوي والمعلم في ميدان التربية سوف تساعد في الوصول إلى تنسيق الجهود ورسم الرضا الوظيفي وتطور الأداء وتنمية العلاقات وتحقيق التعاون المشترك بين الطرفين وهو مطلب، وحفز العطاءات وتلبية الاحتياجات بناء على معرفتها وتعزيز الانتماء للمهنة وهو مطلب اليوم ورفع الروح المعنوية وخلق التنافس وإشاعة روح التعاون، هذه الأسس يجب أن تكون الركائز الأهم التي يعمل من أجلها الطرفان المشرف التربوي والمعلم فالشراكة مطلبهما وأي خوض في اتجاه آخر ولو خطأ فهذا يعني خلق تيارين متصادمين في العلاقة وهذا خطأ لأن المشرف التربوي تجاوز مرحلة التفتيش ومرحلة إملاء التوجيهات إلى مرحلة أرحب وأوسع يفرد من خلالها جميع أطر ونظريات العمل التربوي في صورته الحديثة. ومن المشكلات التي يرى المعلمون أنها مرتبطة بالموجه التربوي ما يلي: (الحמיד، 1426هـ، 48-42)

- عدم استمرارية المشرف التربوي على المطالعة لإثراء المنهج .
- ندرة استخدام الأساليب الإشرافية الحديثة في تنفيذ أهداف المنهج .
- عدم كتابة المشرف التربوي الإرشادات الخاصة بتطبيق المنهج ومناقشتها مع المعلمين .
- وجود عدد كبير من المهام الإشرافية لا تُمارس بطريقة مناسبة .
- عدم متابعة مدير المدرسة لتوجيهات المشرف التربوي للمعلمين في المدرسة .
- الاتجاهات والمفاهيم الخاطئة عند المعلمين بشكل عام لدور المشرف التربوي .
- ضعف التنسيق بين المشرف التربوي والمسؤولين لوضع الخطة الإشرافية .
- عدم مصارحة المعلم للمشرف التربوي بالمشاكل التعليمية التي يواجهها .
- تأخر وصول المعلومات الكافية عن المعلمين الجدد للمشرف التربوي لتحديد حاجاتهم الإشرافية
- شعور بعض المعلمين بأن علاقة المشرف بهم علاقة سلطوية .
- عدم تعاون المشرف التربوي مع المعلم على أسس من المصلحة الشخصية .
- ضعف قدرة المشرفين على تفسير النتائج التي يجريها المعلمون للتلاميذ .

- قلة تقديم الملاحظات والإرشادات التي تؤدي إلى تحسين أدائه الصفّي .
 - اعتماد المشرف التربوي في عملية تقويمه للمعلم على ما يقدمه داخل غرفة الصفّ من مادة تعليمية .
 - عدم وجود برامج تقويمية فعّالة لبرنامج الإشراف التربوي .
 - ضعف البرامج التربوية للمشرفين والمعلمين .
 - أعداد التلاميذ الهائلة في الصفّ الواحد يؤثر في إمكانية تحقيق أهداف العملية التعليمية العلمية
 - زيادة عدد المعلمين الذين يشرف عليهم المشرف التربوي عن طاقته .
 - عدم متابعة المشرف التربوي للمستجدات العلمية .
 - قلة متابعة المشرفين للمعلمين لتطوير مؤهلاتهم العلمية.
- هذا يعني أن مفهوم التوجيه وبالتالي دور الموجه التربوي لا يزال دوراً تفتيشياً، الأمر الذي يجعل المعلمين في حالة توتر مستمر بدلاً من أن يكون الموجه مصدر مساعدة وعون للمعلمين.

5- مشكلات تعود إلى الأسرة والمجتمع المحلي:

تولي الحكومات و المجتمعات المعاصرة أهمية كبرى لمشاركة المؤسسات والمنظمات المجتمعية المختلفة في عملية النمو والتطور في مجالات الحياة المختلفة ومنها المجال التربوي. والمدرسة كمنظومة اجتماعية ومؤسسة تربوية، لها من الفاعلية والأهمية ما يجعل الحكومات والمجتمعات المحلية تركز إليها كاستثمار بشري وتنمية وطنية مستقبلية واعدة ولعل ذلك ما ذهب إليه ديفز Davies عندما أشار إلى أن " العلاقة القائمة بين المدارس والأسر والمؤسسات والهيئات المجتمعية على اختلاف أشكالها تشكل مجموعة من مجالات التأثير المتداخلة، وهي تمثل الوحدات الاجتماعية الأساسية الأكثر فاعلية " (ديفز، 2000، ص64). وهذا بدوره ينعكس على إصلاح التعليم وجودته، حيث أن هناك العديد من التجارب التي أثبتت نجاح المشاركة المجتمعية في الإصلاح المدرسي، وذلك من خلال المشاركة الفاعلة وإتاحة الفرص الحقيقية لإفراد المجتمع و مؤسساته من أسر، ومجالس آباء، ومعلمين، وأفراد، وقيادات مجتمع، للمساهمة والمشاركة في المهام والتخطيط المدرسي، حيث أن الشراكة المجتمعية لم تكن يوماً بعيدة عن مهامها وأدوارها الحيوية داخل المجتمع، ولكن مع تعقد الحياة الإنسانية والتغيرات الثقافية والاجتماعية والتحديات المعاصرة، من ثورة علمية وتقدم تكنولوجي... الخ تشكلت هوة عميقة بين البيئة المدرسية والمجتمع المحلي، بموجب ذلك زادت الضغوط والأعباء التربوية والتعليمية على المدرسة كأحد المؤسسات التعليمية التي ترتبط بشكل مباشر بقضايا المجتمع ومشكلاته و تؤثر وتتأثر بالأحداث والتغيرات المعاصرة في شتى مجالات الحياة.

ولعل من الأسباب الرئيسة للأزمة التربوية هو فشل النظام الاجتماعي في معرفة كيفية ربط مؤسساته المجتمعية المختلفة الرسمية وغير الرسمية بالمتغيرات المعاصرة التي طرأت على المجتمع، مما انعكس سلباً على دور المؤسسات التربوية والتعليمية وشل حركتها في التطور التتموي الشامل. ومن أمثلة ذلك عزوف أولياء الأمور ومجالس الإباء عن المشاركة الفاعلة، وضعف كثير من مؤسسات المجتمع المدني وتنظيماته في تأدية دورها الذي أصبح نمطاً تقليدياً لا يمثل أي عنصر قوة ضاغطة لتفعيل المؤسسات التربوية.

5-1 ضعف دور الأسرة في المشاركة المدرسية:

الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى التي يتم فيها تشكيل الشخصية للأبناء وهي التي تعزز القيم الاجتماعية والدينية في سلوك الناشئ، كما تعمل على ترسيخ الهوية الثقافية وتنمية الذات الإنسانية لتتم عملية التفاعل الاجتماعي والمشاركة في تحمل المسؤولية إزاء المجتمع . ومع بداية القرن العشرين بدأ الدور التربوي للأسرة يضعف شيئاً فشيئاً، حسب نوع التحديات التي يواجهها المجتمع ،وبناءً على منافسة المؤسسات التربوية الأخرى (الإعلام والأندية الخ) التي تشارك الأسرة في عملية التربية، مما أدى إلى تراجع الدور الحقيقي للأسرة في تربية أبنائها. إن مفهوم الأسرة كشكل من أشكال التفاعل إنتابه الكثير من التغيير في الأدوار والوظائف خلافاً لما كان متعارفاً عليه في الماضي حيث يوضح (حسين، 1995،ص35) ذلك أن من التغيرات التي لحقت بدور الأسرة ما يلي:

- 1- خروج الوالدين للعمل وترك الأولاد فريسة للخاديات الجاهلات بشؤون تربية الأطفال.
- 2- هجرة أحد الآباء أو كليهما للعمل بالخارج أو العمل بالمدن سعياً وراء الرزق والاكسباب مما يؤدي إلى ضعف عملية التفاعل بين أفراد الأسرة.
- 3- تغير مفهوم المنزل فلم يعد مفهوم المنزل كما كان في الماضي الذي تجتمع فيه أفراد الأسرة للترويح والاستجمام بل أصبح مكاناً للنوم فقط، ويميل كل فرد من أفراد الأسرة لقضاء أوقات فراغه في أماكن أخرى بعيدة عن المنزل استحدثت في الوقت الحاضر كالنوادي.
- 4- انتشار وازدياد وسائل الإعلام المرئية والمسموعة وانجذاب أفراد الأسرة صغاراً أم كباراً لها مما جعل أفراد الأسرة في صمت وهذا له أثره الضار على عملية التفاعل الاجتماعي بين أفراد الأسرة.

كل ذلك انعكس على دور الأسرة ومهامها في العملية التربوية والتنشئة الأسرية، حيث أصبحت عاجزة عن تكريس المبادئ والقيم، ومن مظاهر ذلك الضعف والتدهور التي تمر به الأسرة اليوم انتشار كثير من المظاهر السلبية مثل تعاطي المخدرات بين الأبناء،

العنوسة والطلاق الخلافات الزوجية ، اتساع الفجوة بين الآباء والأبناء، دخول المربيات الأجنبيات، تدهور التحصيل الدراسي للأبناء وانقطاعهم عن الدراسة ، والاعتماد الكلي على الوسائل الإعلامية والفضائيات. كل هذه الآثار السلبية كادت أن تُفقد الأسرة هويتها ووظائفها الحيوية داخل المجتمع، وأصبحت العلاقة محدودة، والرقابة مفقودة ، و الحياة المادية مسيطرة ، ولجأت الأسرة إلى المؤسسات التربوية الأخرى كالمدرسة التي هي بدورها أخذت تنحى منحاً تعليمياً فقط وأهملت الجانب التربوي، وبدأت القيم الاجتماعية تتسم بالتمرد من قبل الدارسين لغياب التواصل بين المدرسة والأسرة . لا شك أن كل ذلك عمل على تراجع دور الأسرة ووظائفها إزاء أبنائها ومجتمعها، أمام التحدي والمد القوي لثقافة واردة كرسست الازدواجية الاجتماعية بين المعاصرة والتقليدية.

وقد وضح (علي،2001، 336) علاقة التربية العربية بالمؤسسات التربوية بأنها تتسم بملاح عامة من أبرزها ما يلي:

- 1- عزوف أولياء الأمور عن المشاركة الفاعلة مع المدرسة، وهو ما يتناقض جوهرياً مع تعاضد دور الأسرة في تربية عصر المعلومات.
 - 2- تناول إعلامنا التربوي لأمر التربية بصورة سطحية فولكلورية .
 - 3- حصر بعض الدعاة لوظائف التربية في جانبها الإرشادي الأخلاقي ويندر منهم من يتصدى لعدم المساواة في فرص التعليم، وجشع أصحاب الدروس الخصوصية.
 - 4- نقصاً في الثقافة التربوية واللائمة لعصر المعلومات لدى معظم قادة الرأي .
 - 5- المجتمع المحلي وتنظيمات المجتمع المدني لا تمثل حالياً قوة ضغط حقيقية على المؤسسات التربوية، في حين يمكن لها أن تساهم - بجدية - في التصدي لمظاهر الفشل التربوي والاستبعاد الاجتماعي وأوجه القصور في تربية الطفل وتعليم الكبار.
- كل تلك الظواهر الاجتماعية والثقافية انعكست بشكل مباشر على مهام وأدوار الأسرة مما جعلها تواجه العديد من التحديات، ومن هذا المنطلق لا بد أن يعاد النظر في تفعيل دور ومهمة الأسرة بهدف توثيق علاقتها مع المؤسسات التربوية والتعليمية الأخرى وعلى وجه الخصوص المدرسة، ووضع آليات إجرائية وعملية لكي تتمكن من أداء مهامها إزاء المجتمع ككل .

5-2 ضعف دور المجتمع المحلي (المنظمات والهيئات والجمعيات) في المشاركة

المدرسية:

إن المجتمعات الناجحة في القرن الحادي والعشرين سوف تقوم فيها مجتمعات تعلم تتفق مع حاجات البيئة الاجتماعية والاقتصادية المتغيرة بشكل متواصل، وهي التي تستعمل كل

مواردها، المادية والفكرية، الرسمية وغير الرسمية، في المدرسة وخارج المدرسة، وذلك بما يحيط الأبناء بعدد من المؤسسات الاجتماعية الداعمة وعلى الرغم من التطورات الحادثة في المجتمعات العربية، وتلمس التغيرات هنا وهناك إلا أن فاعلية دور المجتمع المدني ممثلاً في المنظمات والهيئات والجمعيات لم ترسخ كثقافة اجتماعية لدى أفراد المجتمع ، وذلك لاعتبارات ثقافية واقتصادية وسياسية ولكن ذلك لا يعني أنه لا توجد ثقافة العمل الجماعي أو التطوعي ولكنها لم تصل أو ترقى إلى مستوى الصدارة والفاعلية داخل المجتمع حتى تمكنه من مواكبة التغيير والتطور الحادث في البيئة المحيطة. ولقد آن الأوان للنظام التربوي أن يشرك تلك المنظمات والهيئات ويستفيد من خبراتها لخدمه المجتمع ومواكبة العملية التنموية . ولن يتأتى ذلك إلا من خلال نشر ثقافة العمل الجماعي والتطوعي لدى المجتمع .

ومن مصلحة الطلاب والمعلم وأولياء الأمور أن يتم التعاون والتنسيق بين معلم الصف وأولياء أمور الطلاب ولا يكون أحدهما بديلاً عن الآخر، لكن لكل واحد دوره في العملية التربوية ومكماً للآخر لبلوغ الأهداف المرسومة لأن تربية التلاميذ واجب مشترك بينهما ولا يتم حل مشكلات التلاميذ إلا بالعلاقة الودية بين المعلم وأولياء الأمور، والدور التكاملي بينهم فلا يمكن أن يهمل أحدهما دور الآخر.

معلم الصف هو الأقدر على تنظيم أولياء الأمور واستيعابهم وهو الأقدر على وصف الدواء لما يعانیه التلميذ بحكم تأهيله وقدرته على إعطاء صورة موضوعية وواقعية عن التلميذ ومن المستحسن أن يتعامل أولياء الأمور مع معلم الصف بتعاون وعلى معلم الصف أيضاً احترامهم وتقديرهم وتشجيعهم على زيارة المدرسة (منسي، 2000، 21). يقوم المعلم بعمل جليل وهو خدمة المجتمع، فرسالته عظيمة لأنه المحافظ على التراث الحضاري بنقله من جيل إلى جيل لذا فإن مهنته تسمو على كل مهنة إذا ما قام بالأعمال والمهام التالية: (الأسطل والخالدي، 2005، 259-260):

- التأثير في المجتمع عن طريق الأبناء.
- إشراك أولياء الأمور في اتخاذ القرارات المناسبة التي تسهم في تطوير تعليم التلاميذ.
- إطلاع أولياء الأمور على تقارير متابعة النمو المتكامل للتلميذ.
- استقبال أولياء الأمور استقبالاً حسناً ولائقاً والاستماع إليهم بصدق ورحب.
- الإسهام في أنشطة وفعاليات المجتمع المحلي.
- إبداء الرأي في قضايا المجتمع ومشكلاته لتكوين رأي ناضج لدى التلميذ.
- القيام بزيارة ما يمكن من مؤسسات المجتمع المحلي.

لم يعد بالإمكان أن نعزل البيت عن المدرسة أو نجعل أحدهما بديلاً عن الآخر، لذلك فإن مصلحة التلاميذ تكمن في تعاونهما معاً، وقيام كل طرف بما يترتب عليه من واجبات فمهمة تربية التلاميذ واجب مشترك ومسؤولية مشتركة الأمر الذي يستدعي وجود علاقة وثيقة وتعاون متسمر بين المعلم وأولياء الأمور بما يضمن مصلحة الأطفال، أو لحل مشاكل الأطفال وعلاج ما يعترضهم من صعوبات وذلك لا يتم إلا في وجود علاقة ودية بين المعلم وأولياء الأمور وذلك أيسر وأهون على أولياء الأمور من التعاون مع أكثر من معلم أو مع أكثر من جهة حيث تنتشعب عندها الآراء وقد لا يصلون إلى خطة مشتركة للتعاون لما فيه مصلحة الأبناء (المشرح، 1998، 123).

ولعل أهمية الاجتماعات بين معلم الصف وأولياء الأمور تكمن في الأهداف الرامية إليها ومنها: (عبود وآخرون 1993، 216-236).

- توثيق الروابط بين المدرسة والبيت.
- تعاون المدرسة والبيت في حل مشكلات التلاميذ.
- معاونة المدرسة على أداء رسالتها كمركز ثقافي وتربوي واجتماعي وفني في المنطقة التي توجد فيها.
- وقيام المدرسة بدورها مع غيرها من المؤسسات لحل المشكلات الاجتماعية الموجودة في البيئة.

- رعاية الطلاب صحياً وتربوياً وثقافياً ورياضياً واجتماعياً.
- تبادل الرأي في كل ما يتصل بشؤون التربية والتعليم.
- قيام المدرسة بدورها كمركز إشعاع للبيئة واستفادة المدرسة من إمكانيات البيئة.
- إن التعاون بين معلم الصف وأولياء الأمور، يساعد على الوصول بالتلاميذ إلى مرحلة متقدمة من الوعي لدى التلميذ نفسه والأسرة والمجتمع المحلي، فإن مهمة تربية التلاميذ واجب مشترك ومسؤولية مشتركة للوصول إلى الأهداف التربوية المرسومة.

مما سبق يتبين وجود صعوبات عديدة يعاني منها المعلم بصورة غير مباشرة ومصدر هذه الصعوبات في الأساس تعود إلى ضعف دور الأسرة في متابعة التحصيل الدراسي لأبنائها، وخاصة في الصفوف الأولية، حيث يتطلب مساعده الطفل على التعلم المدرسي بصورة أكبر، هذه القضية لا يعطى لها معظم أولياء الأمور أهمية حيث يفترضون أن مهمة تعليم أبنائهم تقع على عاتق المدرسة.

إن الآباء يرسلون أبنائهم إلى المدرسة ويحملون المدرسة كل شيء تعليمهم وتربيتهم كما يجب وإن فشل أبنائهم أو تعثروا أو لم يكونوا كما يتوقعونهم، فإنهم يلقون باللوم على المدرسة

ويحملونها كامل المسؤولية. وضعف الاهتمام بتعلم وتوجيه الأبناء ربما يعود كذلك إلى انشغال الآباء والأمهات في أعمالهم الخاصة كذلك إلى انتشار الأمية والفقر عند بعض الأسرة، وهذه المشكلات يواجهها المعلم بالصف بصورة مباشرة أو غير مباشرة (سعيد 2006 ، 53).

ناهيك عن ضعف مكانة معلمي التعليم الأساسي وخاصة معلمي الصفوف الأولية سواء على مستوى النظام التعليمي أو على مستوى المجتمع، فما تزال النظرة لهذه الفئة غير مرضية وما يساعد على ذلك تدني رواتب المعلمين، ولجوء الكثير منهم لممارسة أعمال إضافية لسد احتياجاتهم الأساسية، وهذا ما يؤثر على حالتهم النفسية مما ينعكس على أدائهم التدريسي في الصف، كذلك فهو يتعامل مع مجتمع المدرسة المدير ونائب المدير والمشرف التربوي والزلاء والأذنة، الأمر الذي يخلو من التصادم مع أحدهم بسبب الاختلاف في وجهات النظر مما يسبب مشكلات في اختلاف حدثها، ويوجد أيضاً مشكلات شخصية تعود للمعلم نفسه وامتلاك بعض المهارات الخاصة وخاصة النظرة لمعلم الصف وأسلوبه فهو قد لا يستطيع أحياناً إقناع الآخرين بوجهة نظره.

6- مشكلات البيئة المادية:

إن البيئة المادية التعليمية لمدارس التعليم الأساسي مازالت في منأى عن التطورات التي يشهدها التعليم في سورية، الأمر الذي يدعو للتساؤل عن مدى قدرتها - كما هي عليه - على مواكبة التجديدات التي تشهدها المناهج التعليمية وكذلك قدرتها على تلبية متطلبات مشروع إضفاء البعد الإنساني على العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة بين أعضاء المجتمع المدرسي. فمدارس كثيرة مشغولة وهي غير صالحة للاستخدام، وجزء منها ذات أبنية متصدعة. وعدد من المباني المدرسية آيلة للسقوط، أدرج عدد منها في الخطة لإشغاله.

يرتبط تحقيق أهداف التربية البيئية إلى حد بعيد بالشروط البيئية التي تحيط بالفرد/ المتعلم، وتُعد المدرسة من أهم البيئات الموجهة تأثيراً في شخصية الفرد/ المتعلم. وعليه يمكن عد البيئة المادية للمؤسسات التعليمية بما تشمله من مكونات عديدة جزءاً لا يتجزأ من الاستراتيجية التعليمية، الأمر الذي يجعل مسألة تكييف البيئة المدرسية مع الحاجات التعليمية الجديدة والتوجهات التربوية الحديثة بما فيها تنويع الأنشطة وتطوير العلاقة بين المعلم والطالب والانفتاح على البيئة أمراً ضرورياً.

فلم يعد البناء المدرسي مجرد مساحة معدة لإيواء الطلاب، بل هو مجموعة فضاءات يؤدي كل منها دوره في تكامل وتنسيق مع الفضاءات الأخرى من أجل تسهيل النمو العقلي والانفعالي والجسدي للطالب وتحقيق توازنه النفسي وتعزيز مختلف جوانب شخصيته. لقد أكدت توصيات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على أهمية أن تتوفر في المبنى التعليمي

مختلف متطلبات العملية التربوية والتعليمية، وأن يكون ذا مواصفات وجودة عالية، وأن تكون مرافقه ملبية لحاجات الطلاب بحسب جنسهم ومستوياتهم التعليمية. وتلعب البيئة المدرسية على وجه العموم دوراً مؤثراً في أداء المعلم سلباً وإيجاباً، حيث يشير (عريبات، 2006، 75) إلى أن "المعلم يشكو من ضعف البيئة المدرسية المناسبة التي تمكن المعلم من العمل براحة، وتساعد الطلاب على الاستيعاب مثل المباني ذات المواصفات المدرسية الجيدة وكل ما يتطلبه العمل من وسائل وأدوات تعليمية حديثه تساعد على تحقيق أهداف رسالة التعليم وغايتها".

يمكن الإشارة إلى الصعوبات المادية التي تؤثر في أداء المعلم وترجع إلى البيئة الصفية على وجه التحديد، بالاستناد إلى القرني نوجزها على النحو الآتي : (القرني، 2005، 4)

- ١ .سعة حجم الصف.
 - ٢ .ازدحام التلامذة في الصف، من عدمه.
 - ٣ .نوعية الكراسي وقابليتها للتحرك، من عدمه.
 - ٤ .وجود ممرات كافية بين صفوف الماسات أو عدمها.
 - ٥ .الجو الحار جداً، أو البارد جداً.
 - ٦ .حجم السبورة، ونوعيتها.
 - ٧ .مناسبة المساحة التي يتحرك فيها المعلم.
 - ٨ .التهوية الجيدة أو عدمها.
 - ٩ .الإضاءة الجيدة أو عدمها.
 - ١٠ . مدى توافر الأدوات والأثاث والأجهزة اللازمة للتدريس من عدمه.
 - ١١ . مدى توافر الأدوات اللازمة للكتابة على السبورة مثل الطباشير الأبيض والملون من عدمه.
- مما سبق يتضح أن إمكانات المدرسة وتجهيزاتها تشكل عاملاً مهماً من عوامل البيئة الطبيعية المادية للمدرسة الذي تؤثر سلباً أو إيجاباً على العملية التعليمية. فمدى صلاحية وكفاءة هذه الإمكانيات والتجهيزات من حيث الكفاءة لاستيعاب عمليات التعلم والتعليم يعتبر أمراً حاسماً لنجاح العملية التربوية والتعليمية أو فشلها. كما أن وجود المبنى المدرسي واحتوائه على كافة الإمكانيات من حيث التصميم المناسب والتجهيزات الكاملة من الأدوات والأثاث وجميع المرافق المطلوبة للمدرسة تمثل كلها عوامل مهمة تساعد على نجاح العملية التربوية والتعليمية. وفي حالة نقص إمكانات المدرسة وتجهيزاتها مثل نقص الوسائل والأدوات والمختبرات وعدم وجود غرف مخصصة لها، وعدم وجود ملاعب وساحات لممارسة الأنشطة، ونقص الغرف وضيق الفصول الدراسية، وعدم توفر الإضاءة المناسبة، وسوء التهوية وغير ذلك من الأمور المتعلقة بالصحة والسلامة، فإن هذا كله يؤثر تأثيراً سلبياً على المعلم والتلميذ وعلى المدرسة بشكل عام.

7- الخلاصة والتعقيب:

يتضح من العرض السابق أن معلم الصف يحتاج إلى إعداد جيد حتى يقوم بعمله دون صعاب، حيث يتم إعداده وتوضيح كفاياته، ورغم كل ذلك إلا أن معلم الصف يواجه العديد من المشكلات خلال ممارسته المهنة، حيث أن معلم الصف يخرج إلى ميدان العمل بعد دراسة العديد من النظريات التربوية الحديثة ويحاول تطبيقها على أرض الواقع، إلا أنه يصطدم بجملة من العقبات والصعاب سواء في الفصل أو خارجه، مع التلاميذ أو مع الزملاء أو مع الإدارة التعليمية، وتلك المشكلات لا بد من المرور عليها لأنه يتعامل مع تلاميذ في مرحلة عمرية حرجة، مرحلة بناء الثقة وصقل الشخصية والتأسيس لمراحل أخرى ويكون الطفل فيها قابلاً للتشكيل.

ويزيد من المشكلات التي تواجه معلم الصف جسامه المهام المنوطة به، فدور معلم الصف ليس نقل المعلومات فحسب أو إنهاء المقرر المطلوب منه، بل هو راعٍ لنمو التلاميذ، وضابط للصف، وقدوة حسنة للتلاميذ وناقل لعادات وتقاليد المجتمع، متعاون مع أسرة المدرسة والمجتمع المحلي من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة منه وتلك المسؤوليات تحتاج إلى العديد من الصفات التي يجب توافرها في معلم الصف سواء من الناحية العقائدية أو الجسمية أو المهنية أو الاجتماعية وأن يكون معلماً متابعاً لطرائق التدريس الحديثة ومواكباً للتطور العلمي والمهني في المجال التربوي، وهذه الصفات والخصائص يجب مراعاتها لدى الجامعات السورية عند اختيار الطلاب الراغبين بالتسجيل في قسم معلم الصف، فيجب أن يكون معلماً قادراً على مواجهة المشكلات وحل الصعاب التي قد تواجهه وهذا ما سوف تركز عليه الفصول اللاحقة للوقوف على أهم تلك المشكلات وسبل الحد.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

- أولاً..... مجتمع الدراسة وعينتها .
- ثانياً..... منهج الدراسة وأداتها .
- ثالثاً..... صدق وثبات الاستبيان .
- رابعاً..... إجراءات تنفيذ الدراسة .
- خامساً..... الوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج
الدراسة .

يتناول الفصل الرابع الحديث عن المجتمع الأصلي والعينة والمتغيرات المدروسة فيها، وكذلك يتناول منهج الدراسة وأدواتها والإجراءات المتبعة فيها للتحقق من صدقها وثباتها، وما أدت إليه من إدخال بعض التعديلات على هذه الأداة، سواء أكان ذلك من حذف أو إضافة في البنود أو في التعليمات المرفقة لها، إضافة إلى الحديث عن إجراءات الدراسة الحالية وأهم الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها سواء كان ذلك في التحقق من صلاحية أدوات الدراسة أو في الوصول إلى نتائجها، وفيما يلي عرض لذلك.

أولاً- مجتمع الدراسة وعينتها:

1-1- مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة الحالية بجميع خريجي معلم الصف العاملين في مدارس التعليم الأساسي حلقة أولى في محافظة حماه الرسمية والبالغ عددهم (2292) معلماً ومعلمة، حسب إحصائيات مديرة التخطيط والإحصاء في مديرية التربية في محافظة حماه للعام الدراسي / 2014- 2015 ، موزعين وفق الجدول التالي:

الجدول(1) يبين توزع المجتمع حسب متغيرات الدراسة

العدد	العينة	
785	ذكر	الجنس
1507	أنثى	
2292		العدد الكلي
1698	ريف	المنطقة التعليمية
594	مدينة	
2292		العدد الكلي
996	أقل من 5 سنوات	سنوات الخبرة
746	من 6-10 سنوات	
550	أكثر من 10 سنوات	
2292		العدد الكلي

يلاحظ من الجدول وجود تفاوت نسبي في توزع معلمي الصف سواءً على مستوى متغير الجنس أو المنطقة التعليمية أو سنوات الخبرة.

ولأنَّ المجتمع الأصلي كبير قام الباحث باختيار عينة الدراسة من المعلمين باتباع طريقة المعاينة العنقودية من المجتمع الأصلي بنسبة 10% من المجتمع الأصلي فكانت عينة الدراسة موزعة وفق الآتي:

2-1- عينة الدراسة:

قام الباحث بسحب عينة عنقودية عشوائية من المجتمع الأصلي بنسبة (10%) والتي بلغ عددها (300) معلماً ومعلمة، حيث قام الباحث باختيار عينة عشوائية عنقودية للمدارس من كل تجمع (عناقيد) كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول(2) يبين توزع عينة الدراسة وفق المجمعات التربوية

التجمع	عدد المدارس	المجتمع	العينة	النسبة
الريف الشمالي	153	787	79	10%
الريف الشرقي	100	306	31	10%
الريف الجنوبي	65	442	44	10%
الريف الغربي	165	863	86	10%
مركز المدينة	85	594	60	10%
المجموع	568	2992	300	10%

حيثُ بلغَ عدد المعلمين في مدارس الريف الشمالي (787) معلم ومعلمة، وتم سحب عينة عشوائية منها بنسبة (10%)، أي (79) معلماً ومعلمة، وتم توزيع 80 استبانة على معلمي هذه المدارس، نذكر منها مدرسة (أحمد العلي، أحمد حيلوي، الثورة، السادس من تشرين الشهداء ، النجاح، عمر السيد محمد، طيبة الإمام الجنوبية الشرقية، طيبة الإمام الجنوبية الغربية، طيبة الإمام الريفية، محدثة معردس، محمد جبران، عبدالله النبهان، صلاح ديبو العلي) ، أمّا في الريف الشرقي بلغ عدد المعلمين (306) سحبت عينة عشوائية منها بلغ عددها (31) معلماً ومعلمة، وبنسبة (10%) ، وتم توزيع 40 استبانة على معلمي تلك المدارس، نذكر منها مدرسة (الحمراء الفوقانية، الخرسان العزيفية، القنطرة الجنوبية، المباركات، المبطن، المضبعة، أم تريكة، جناة الصوارنة، زور السوس، محدثة الجنان، محدثة معر شحور الجنوبية، السعن الجنوبية، السعن الشمالية، الكافات محمد عبدو، بري الغربي، جدوعة رعد صنعون)، أمّا في الريف الجنوبي فبلغ عدد المعلمين (442) معلماً ومعلمة، وسحبت عينة عشوائية منها بلغ عددها (44) معلماً ومعلمة، وبنسبة 10% وتم توزيع 50 استبانة على معلمي تلك المدارس، نذكر منها(أبو النواس، صلاح العلي، أحمد حمشو، اكراد ابراهيم، الربيعة الغربية، براعم الحياة،

براق جنوبية، أم الطيور، تل سكين الساروت، تقسيس الجنوبية، تيزين الجنوبية، تيزين الشمالية، تل قرطل، أيو، بحرة، الشيحة الريفية)، أمّا في الريف الغربي بلغ عدد المعلمين (863) معلماً ومعلمة، وسحبت عينة عشوائية بلغ عددها 86 معلماً ومعلمة، وبنسبة 10%، وتم توزيع 90 استبانة على معلمي تلك المدارس، نذكر منها (أبو قبيس، أزهار الأمل، أزهار حورات، أشبال الأسد، أصيلة الغربية، التوية الريفية، التوية الجنوبية، الجابرية، الحيدرية ناطق علي، الخنساء، الرصافة، القادسية، الزهراء حلفايا، الزهراء مصيف، الصفصافية، الشيخ حديد، المهاجرين، الميدان، الصومعة)، أمّا مركز المدينة فقد بلغ عدد المعلمين (594) معلماً ومعلمة، وسحبت عينة عشوائية منها بلغ عددها (60) معلماً ومعلمة، وبنسبة 10%، وتم توزيع 70 استبانة على معلمي تلك المدارس، نذكر منها (ابراهيم الصواف، ابراهيم الكردي، ابراهيم حمود، ابراهيم هنانو، أبي تمام، أحمد محمد، المعلمين الأولى، بدر الدين الحامد، توفيق الشيشكلي، جهاد المصري، خالد طوقاج، خولة بنت الأزور، سهيل عثمان، صلاح الدين الأيوبي، طاهر الشعار، عبد الكريم الرجب).

الجدول (3) يبين توزع أفراد عينة الدراسة ونسبتها المئوية وفق متغيرات الدراسة

النسبة المئوية	العدد	العينة	
31%	92	ذكر	الجنس
69%	208	أنثى	
100%	300	العدد الكلي	
62%	185	ريف	المنطقة التعليمية
38%	115	مدينة	
100%	300	العدد الكلي	
53%	160	أقل من 5 سنوات	سنوات الخبرة
35%	105	من 6-10 سنوات	
12%	35	أكثر من 10 سنوات	
100%	300	العدد الكلي	

يتضح من الجدول أن نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور، وقد يرجع ذلك إلى رغبة الإناث بمهنة التدريس أكثر من الذكور، كما أن نسبة أعداد المعلمين من الريف أكبر من نسبة أعداد المعلمين من المدينة، وقد يرجع ذلك إلى أن أعداد المدارس في الريف أكثر من أعداد

المدارس في المدينة، كما أن نسبة المعلمين ذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات أعلى، وقد يرجع السبب في ازدياد الإقبال على التسجيل في اختصاص معلم الصف في السنوات الأخيرة.

- تم توزيع (330) استبانة ، وكان عدد الاستبانات العائدة (294) استبانة، والغير المكتمل منها (7) استبانات، وبالتالي أصبح العدد الكلي لعينة الدراسة (287) معلماً ومعلمة ويمثل هذا العدد ما يقارب (10%) من الحجم الكلي لمجتمع البحث وهي نسبة مقبولة حيث "أن هناك من يرى أن حجم العينة يجب أن يكون ما بين 10 إلى 15% من حجم المجتمع الأصلي" (مخائيل ، 1997، 104).

2-1-1 التأكد من التوزيع الاعتدالي أو الطبيعي للعينة:

التوزيع الاعتدالي: "يُدل على أنّ أكثرية أفراد العينة حصلت على قيمة حول المتوسط، وأن الحالات المتطرفة إلى اليمين أو اليسار قليلة، والمنطق في التوزيع الاعتدالي أن الصفات البشرية جميعها تتوزع بصورة اعتدالية، بحيث تقع الأكثرية في الوسط، والأقلية تحت الوسط وفوقه. وللتأكد من التوزيع الاعتدالي للعينة قام الباحث بتطبيق اختبار (سمير نوف)

(Kolmogorov-Smirnov) لبيان اعتدالية توزع العينة والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4) بين نتائج اختبار (Kolmogorov-Smirnov) لبيان اعتدالية توزع العينة

Kolmogorov-Smirnov ^a			N	استبانة المشكلات
Sig.	DF	Statistic		
0.052	92	0.092	ذكر	الجنس
	195	0.036	انثى	
0.197	176	0.046	ريف	المنطقة
	111	0.073	مدينة	
0.166	159	0.042	أقل من 5	الخبرة
	98	0.074	من 6 إلى 10	
	30	0.136	أكثر من 10	

نلاحظ من الجدول السابق ان جميع قيم معامل اعتدالية التوزع هي اكبر من (0.05) وهذا يدل على اعتدالية توزع افراد عينة الدراسة.

ثانياً - منهج الدراسة وأداتها:

2-أ - منهج الدراسة:

لقد اقتضى العمل من أجل تحقيق أهداف الدراسة اتباع المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كميًا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (ملحم، 2007، 370). وقد تمثل ذلك بالجانبين الآتيين:

- 1- **الجانب النظري:** تناول التعريف على التعليم الأساسي، وبرامج معلم الصف، والمشكلات التي تواجه معلمي الصف في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- 2- **الجانب الميداني:** إذ قام الباحث بتطبيق استبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالمدارس الحكومية (بعد التحقق من صدقهما وثباتهما) على عينة الدراسة، وحساب درجات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة، ومن ثم معالجة الدرجات الخام بالقوانين الإحصائية المناسبة للتحقق من صحة أسئلة وفرضيات الدراسة وتفسير نتائجها في ضوء الواقع الميداني والدراسات السابقة، والوصول بعد ذلك إلى مجموعة مقترحات يمكن أن تفيده في الحد من المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في المدارس الحكومية.

2-ب - أدوات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة الحالية المتمثل بالتعرف على المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالمدارس الحكومية، قام الباحث بإعداد الأداة الآتية:

استبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالمدارس الحكومية.

مرّ تصميم الاستبانة بعدة مراحل مخططة ومنظمة بدقة وفق الأصول العلمية ببناء وتصميم الاستبانات قبل أن تظهر الصورة النهائية لها، وجميع تلك المراحل تؤسس للصدق البنوي، وهي:

1- تحديد الهدف العام والأهداف الفرعية للاستبانة:

- الهدف العام للاستبانة: تحديد المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالمدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين انفسهم.
- الأهداف الفرعية للاستبانة: تتمثل الأهداف الفرعية للاستبانة بما يلي:
 1. الكشف عن المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالمدارس الحكومية فيما يتعلق بضبط الصف.
 2. الكشف عن المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالمدارس الحكومية فيما يتعلق بالإدارة المدرسية.
 3. الكشف عن المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالمدارس الحكومية فيما يتعلق بالموجه التربوي.
 4. الكشف عن المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالمدارس الحكومية فيما يتعلق بالأسرة والمجتمع المحلي.
 5. الكشف عن المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالمدارس الحكومية فيما يتعلق بالبيئة المادية.

2- تعيين المحتوى الذي تتصدى له الاستبانة وعينة السلوك الممثلة بإتباع الخطوات التالية:

1. تمت مراجعة الأدبيات العلمية ذات العلاقة بالمشكلات التي تواجه المعلمين في صفوفهم، بالإضافة إلى مراجعة البحوث والدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع الدراسة حيث اطلع الباحث على هذه الدراسات والمقاييس التي تضمنتها، وخصوصاً المقاييس التي تناولت الصعوبات والمشكلات التي تعيق عمل المعلم، وذلك للوقوف على ما انتهت إليه هذه الدراسات والبحوث ولمعرفة أهم المجالات التي تناولتها والجوانب التي تغطيها.
2. الاسترشاد بآراء التربويين المتخصصين في مجال التربية والادارة التربوية والقياس والتقويم النفسي والتربوي، لتحديد النقاط الأساسية في بناء الاستبانة.
3. تحديد مجالات الاستبانة التي يجب أن تتضمنها بخمسة مجالات وهي المشكلات التي يمكن ان تواجه معلمي الصف (ضبط الصف، الإدارة المدرسية، الموجه التربوي، الأسرة والمجتمع

المحلي، البيئة المادية)، ومن ثم انتقاء عينة من البنود تغطي كل مجال من المجالات السابقة مع مراعاة وضوح الألفاظ والكلمات ودقتها.

4. تم وضع الاستبانة بصورتها الأولية وتكونت من النقاط الآتية:

- مقدمة: توضح الهدف من الاستبانة والتعليمات التي يجب أن يتبعها أفراد عينة الدراسة للإجابة على بنود الاستبانة.
- معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة: تتعلق بمعرفة جنسهم والمنطقة التي يعملون فيها وسنوات خبرتهم الوظيفية.
- عبارات الاستبانة: حيث تكونت الاستبانة في مرحلتها الأولية من (64) بنداً تغطي كافة المجالات السابقة، والجدول الآتي يبين مجالات الاستبانة وبنودها في صورتها الأولية:
جدول (5) يبين استبانة المشكلات التي وتواجه خريجي معلم الصف في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في المدارس الحكومية بصورتها الأولية

أرقام البنود	عدد البنود	الاستبانة ومجالاتها
12-11-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1	12	المشكلات المتعلقة بضبط الصف
25-24-23-22-21-20-19-18-17-16-15-14-13	13	المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية
-39-38-37-36-35-34-33-32-31-30-29-28-27-26 40	15	المشكلات المتعلقة بالموجه التربوي
53-52-51-50-49-48-47-46-45-44-43-42-41	13	المشكلات المتعلقة بالأسرة والمجتمع المحلي
64-63-62-61-60-59-58-57-56-55-54	11	المشكلات المتعلقة بالبيئة المادية
64-1	64	الاستبانة ككل

وفي ضوء الصورة الأولية قام الباحث بإجراء الدراسة الاستطلاعية من أجل التأكد من صدق الأداة وثباتها.

ثالثاً - صدق وثبات الاستبانة:

أ- دراسة صدق استبانة مشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف:

1. صدق المحتوى:

تم التحقق من صدق محتوى الاستبانة (Content validity) بعرضه على مجموعة محكمين في الفترة الواقعة بين (2015/8/16 - 2015/9/27)، عددهم الإجمالي (10) محكمين وكان الهدف من تحكيم (استبانة تحديد المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في المدارس الحكومية) هو بيان ملاحظات المحكمين لمدى ملاءمة البنود للهدف العام والأهداف الفرعية للاستبانة، ولمدى قياسها لما وُضعت لقياسه، ووضوح التعليمات من حيث المعنى واللغة، وقدم المحكمون ملاحظاتهم التي بينوا فيها ضرورة إعادة النظر في صياغة بعض البنود من حيث المعنى واللغة، وحذف بنود، وإضافة بنود، والجدول (6) يوضح أمثلة لبعض البنود المضافة والمعدلة.

جدول (6) أمثلة لبعض البنود المضافة والبنود التي تم إجراء التعديلات عليها في استبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في المدارس الحكومية وفقاً لآراء السادة المحكمين.

استبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في المدارس الحكومية		
العبارات المضافة	العبارات التي تحتاج إلى تعديل	العبارات بعد التعديل
سرحان التلميذ بعقله أثناء الحصة.	كثرة عدد التلاميذ متدني التحصيل في الصف	كثرة عدد التلاميذ منخفضي التحصيل في الصف
ضعف العلاقة الإنسانية بين الإدارة والمعلمين	لا تعمم اللوائح والقوانين التربوية التي تصب بمصلحة المعلم	عدم اطلاع المعلمين على اللوائح والقوانين التربوية التي تصب بمصلحة المعلم.
قلة استخدام الموجه الأساليب الإشرافية الحديثة في تنفيذ أهداف المنهاج.	لا ينبه المعلم لأخطائه على انفراد.	قلة تنبيه المعلم لأخطائه على انفراد.
كثرة تنقل التلاميذ بين المقاعد بدون إذن.	منظر الصف الرديء	منظر الصف غير المحفز
حجم الصف ومساحته غير مناسبة لعدد التلاميذ	الكراسي والأدراج لا تناسب أعمار التلاميذ.	الكراسي والمقاعد لا تتناسب مع أعمار التلاميذ.

بعد الأخذ بجميع ملاحظات السادة المحكمين أصبحت الاستبانة تتكون من (50) بنداً تغطي كافة مجالات الاستبانة (ضبط الصف، الإدارة المدرسية، الموجه التربوي، الأسرة

والمجتمع المحلي، البيئة المادية)، ثم قام الباحث بتطبيق استبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في المدارس الحكومية على عينة استطلاعية مكونة من (50) معلماً ومعلمة، وهي غير عينة الدراسة الأساسية، اختيرت عشوائياً من مدارس الحلقة الأولى في محافظة حماه في الفترة الواقعة بين (2015/10/4 - 2015/10/8)، ويظهر الجدول (7) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية على متغيري سنوات الخبرة والجنس.

جدول (7) خصائص العينة الاستطلاعية

سنوات الخبرة			متغيرات الدراسة		الجنس		أفراد العينة الاستطلاعية
أكثر من 10 سنوات	من 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	مدينة	ريف	إناث	ذكور	
8	17	25	25	25	25	25	العدد
%25	%35	%40	%50	50%	50%	50%	النسبة
50			50		50		المجموع

وكان الهدف من الدراسة الاستطلاعية التأكد من مناسبة بنود الاستبانة ووضوح العبارات بالنسبة لأفراد العينة الاستطلاعية، وكذلك لاستكمال دراسة صدق الاستبانة وثباتها إحصائياً. حيث طُلبَ من أفراد العينة الاستطلاعية عند الإجابة على بنود الاستبانة أن يستفسروا عن كل بنداً يجدون فيه صعوبة أو غموضاً في فهمه أو في الإجابة عليه. وبعد تفريغ بيانات أفراد العينة الاستطلاعية على البرنامج الإحصائي (spss)، تمت دراسة صدق الاتساق الداخلي والصدق التمييزي للاستبانة على النحو الآتي:

2. صدق الاتساق الداخلي (صدق التكوين الفرضي):

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في المدارس الحكومية من خلال القيام بالإجراءات الآتية:
أ. إيجاد معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة ببعضها البعض وكذلك بين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة. والجدول الآتي يوضح نتائج معاملات الارتباط.

جدول (8) يُبين معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات استبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في المدارس الحكومية مع المجالات الأخرى ومع الدرجة الكلية للاستبانة.

الدرجة الكلية	المشكلات المتعلقة بالبيئة المادية	المشكلات المتعلقة بالأسرة والمجتمع المحلي	المشكلات المتعلقة بالموجه التربوي	المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية	المشكلات المتعلقة بضبط الصف	الاستبانة ومجالاتها
.872**	.609**	.711**	.686**	.677**	1	المشكلات المتعلقة بضبط الصف
.867**	.626**	.741**	.709**	1	.677**	المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية
.879**	.683**	.721**	1	.709**	.686**	المشكلات المتعلقة بالموجه التربوي
.864**	.560**	1	.721**	.741**	.711**	المشكلات المتعلقة بالأسرة والمجتمع المحلي
.810**	1	.560**	.683**	.626**	.609**	المشكلات المتعلقة بالبيئة المادية

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01.

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة (مع بعضها البعض) وبين المجالات والدرجة الكلية للاستبانة كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى أن هذه المجالات مرتبطة مع بعضها البعض ومرتبطة أيضاً مع الدرجة الكلية، وأنها تقيس ما وضعت لقياسه، أي تقيس التكوين الفرضي الذي وضعت لأجله وهذا يؤكد الصدق البنوي لهذه المجالات والاستبانة ككل.

ب. إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه البند نفسه والجدول (9) يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (9) معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه كل بند

القرار	معامل ارتباط	البند	القرار	معامل ارتباط	البند	القرار	معامل ارتباط	البند
المشكلات المتعلقة بالموجه التربوي			المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية			المشكلات المتعلقة بضبط الصف		
دال	0.411**	22	دال	0.298*	12	دال	0.377**	1
دال	0.477**	23	دال	0.333*	13	دال	0.511**	2
دال	0.535**	24	دال	0.341*	14	دال	0.530**	3
دال	0.376**	25	دال	0.378**	15	دال	0.534**	4
دال	0.573**	26	دال	0.439**	16	دال	0.384**	5
دال	0.396**	27	دال	0.547**	17	دال	0.525**	6
دال	0.324*	28	دال	0.428**	18	دال	0.656**	7
دال	0.419**	29	دال	0.403**	19	دال	0.406**	8
دال	0.431**	30	دال	0.555**	20	دال	0.592**	9
دال	0.339*	31	دال	0.399**	21	دال	0.609**	10
المشكلات المتعلقة بالأسرة والمجتمع المحلي						دال	0.423**	11
دال	0.361*	40	دال	0.388**	36	دال	0.351*	32
دال	0.448**	41	دال	0.469**	37	دال	0.414**	33
				0.536**	38	دال	0.448**	34
				0.366**	39	دال	0.392**	35
المشكلات المتعلقة بالبيئة المادية								
دال	0.281*	48	دال	0.416**	45	دال	0.362**	42
دال	0.430**	49	دال	0.287*	46	دال	0.382**	43
دال	0.484**	50	دال	0.368**	47	دال	0.480**	44

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01 - (*) دال عند مستوى دلالة 0,05

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل بند والمجال الذي ينتمي إليه هذا البند جميعها دالة عند مستويي دلالة (0.05/0.01) مما يشير إلى وجود تجانس داخلي لبنود الاستبانة، وأن البنود تقيس لما وضعت لقياسه.

ج. إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة ككل، كما هو موضَّح في الجدول (10).

جدول (10) يبيِّن معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية.

البند	معامل ارتباط	القرار	البند	معامل ارتباط	القرار	البند	معامل ارتباط	القرار
1	0.371**	دال	18	0.401**	دال	35	0.354*	دال
2	0.479**	دال	19	0.374**	دال	36	0.381**	دال
3	0.567**	دال	20	0.492**	دال	37	0.377**	دال
4	0.483**	دال	21	0.438**	دال	38	0.543**	دال
5	0.376**	دال	22	0.421**	دال	39	0.301*	دال
6	0.556**	دال	23	0.520**	دال	40	0.387**	دال
7	0.660**	دال	24	0.530**	دال	41	0.290*	دال
8	0.362**	دال	25	0.402**	دال	42	0.434**	دال
9	0.629**	دال	26	0.538**	دال	43	0.385**	دال
10	0.587**	دال	27	0.392**	دال	44	0.488**	دال
11	0.431**	دال	28	0.339*	دال	45	0.483**	دال
12	0.340*	دال	29	0.423**	دال	46	0.330*	دال
13	0.394**	دال	30	0.426**	دال	47	0.496**	دال
14	0.328*	دال	31	0.399**	دال	48	0.380**	دال
15	0.332*	دال	32	0.350*	دال	49	0.442**	دال
16	0.444**	دال	33	0.392**	دال	50	0.492**	دال
17	0.500**	دال	34	0.410**	دال			

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01 - (*) دال عند مستوى دلالة 0,05

يتبين من الجدول (10) وجود ارتباط بين درجة كل بند من بنود الاستبانة مع درجتها الكلية وهذه الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05/0.01). مما يشير إلى أن بنود استبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في المدارس الحكومية تقيس ما وضعت لقياسه، وهذا يدل أيضاً على أنها تقيس التكوين الفرضي الذي وضعت لأجله.

3. الصدق التمييزي (المجموعات الطرفية):

تم حساب صدق المجموعات الطرفية من خلال ترتيب بيانات أفراد العينة الاستطلاعية تنازلياً، ثم أخذت أعلى (25%) منها وأدنى (25%) منها، وبعدها حسبت متوسطات هاتين المجموعتين وانحرافاتهما المعيارية، وبعد ذلك تم استخدام اختبار مان ويتني للعينات القليلة لبيان دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين على الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية والجدول الآتي يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (11) نتائج اختبار مان ويتني لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الفئة العليا والفئة الدنيا لأفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في المدارس الحكومية ومجالاتها الفرعية

القيمة الاحتمالية	(U)	مجموع الرتب	متوسط الرتب	N	الفئة	الاستبانة ومجالاتها
0.001	0.000	36.00	4.50	8	الدنيا	ضبط الصف
		100.00	12.50	8	العليا	
0.001	0.000	36.00	4.50	8	الدنيا	الإدارة المدرسية
		100.00	12.50	8	العليا	
0.001	0.000	36.00	4.50	8	الدنيا	الموجه التربوي
		100.00	12.50	8	العليا	
0.001	0.000	36.00	4.50	8	الدنيا	الأسرة والمجتمع المحلي
		100.00	12.50	8	العليا	
0.001	0.000	36.00	4.50	8	الدنيا	البيئة المادية
		100.00	12.50	8	العليا	
0.001	0.000	36.00	4.50	8	الدنيا	الدرجة الكلية
		100.00	12.50	8	العليا	

يتبين من الجدول (11) وجود فروق بين متوسطات رتب درجات الفئة العليا ومتوسطات رتب درجات الفئة الدنيا لأفراد العينة الاستطلاعية على الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية، حيث كانت القيمة الاحتمالية للدرجة الكلية للاستبانة ككل وفي كل مجال من مجالاتها الفرعية (0.001). وهي أقل من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير إلى وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة على الاستبانة ككل وفي مجالاتها الفرعية وهذه الفروق كانت

لصالح درجات الفئة العليا لأن المتوسطات الحسابية لها أكبر من متوسطات درجات الفئة الدنيا وهذا يدل على تمتع استبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في المدارس الحكومية بالصدق بدلالة الفروق الطرفية (أي تمتلك الاستبانة القدرة التمييزية بين أفراد عينة الدراسة).

1- دراسة ثبات استبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في المدارس الحكومية:

تم دراسة ثبات استبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في المدارس الحكومية بطريقتين على النحو الآتي:

1- ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة الاستطلاعية نفسها في التطبيق الأول باستخدام معادلة ألفا كرونباخ. والجدول (12) يوضح نتائج معاملات الثبات بهذه الطريقة.

الجدول (12) يُبين معاملات ثبات ألفا كرونباخ لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في المدارس الحكومية

ألفا كرونباخ	عدد بنود الاستبانة	الاستبانة ومجالاتها
0.813	11	المشكلات المتعلقة بضبط الصف
0.662	10	المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية
0.714	10	المشكلات المتعلقة بالموجه التربوي
0.613	10	المشكلات المتعلقة بالأسرة والمجتمع المحلي
0.728	9	المشكلات المتعلقة بالبيئة المادية
0.922	50	الاستبانة ككل

يتضح من الجدول السابق أن معامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ لبنود استبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في المدارس الحكومية ككل بلغ (0.922) وهو معامل ثبات مرتفع وجيد لأغراض الدراسة الحالية، أما فيما يتعلق بمجالات الاستبانة فقد تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ لها بين (0.613-0.813) وهي معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة أيضاً لأغراض الدراسة الحالية.

2- الثبات بالإعادة: قام الباحث باستخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة لاستبانة المشكلات

التي تواجه خريجي معلم الصف في المدارس الحكومية على العينة الاستطلاعية نفسها من خلال إعادة تطبيق الاستبانة للمرة الثانية عليها بعد مضي ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول وذلك في الفترة الواقعة بين (2015/10/29 - 2015/11/4). وجرى استخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة عن طريق حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني كما في الجدول (13).

جدول (13) يُبين معاملات ارتباط الثبات بالإعادة لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في

المدارس الحكومية

معامل ارتباط الثبات بالإعادة	الاستبانة ومجالاتها
0.670**	المشكلات المتعلقة بضبط الصف
0.692**	المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية
0.694**	المشكلات المتعلقة بالموجه التربوي
0.703**	المشكلات المتعلقة بالأسرة والمجتمع المحلي
0.491**	المشكلات المتعلقة بالبيئة المادية
0.896**	الاستبانة ككل

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01

بالنظر إلى الجدول (13) يلاحظ أن معامل ارتباط الثبات لإعادة للدرجة الكلية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في المدارس الحكومية بلغ (0.896) وهو معامل مرتفع ومقبول لأغراض الدراسة الحالية. أما فيما يتعلق بمجالات الاستبانة فقد تراوحت معاملات ثبات الإعادة لها بين (0.491-0.703) وهي معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة أيضاً لأغراض الدراسة الحالية.

2- الثبات بالتجزئة النصفية: تم حساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية لكل بعد من ابعاد الاستبانة على الدرجة الكلية. والجدول (14) يوضح نتائج معاملات الثبات بهذه الطريقة.

الجدول (14) يُبين معاملات ثبات التجزئة النصفية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في

المدارس الحكومية

معامل ثبات التجزئة النصفية	عدد البنود	الاستبانة ومجالاتها
**0.802	11	المشكلات المتعلقة بضبط الصف
**0.636	10	المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية
**0.759	10	المشكلات المتعلقة بالموجه التربوي
**0.537	10	المشكلات المتعلقة بالأسرة والمجتمع المحلي
**0.787	9	المشكلات المتعلقة بالبيئة المادية
**0.929	50	الاستبانة ككل

يتضح من الجدول (14) أن معامل ثبات التجزئة النصفية لبنود استبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في المدارس الحكومية ككل بلغ (0.929) وهو معامل ثبات مرتفع وجيد لأغراض الدراسة الحالية، أما فيما يتعلق بمجالات الاستبانة فقد تراوحت معاملات ثبات التجزئة النصفية لها بين (0.636-0.802) وهي معاملات ثبات مرتفعة .

ويتضح مما سبق أن استبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في المدارس الحكومية تتصف بدرجة جيد ومقبولة من الصدق والثبات تجعلها صالحاً للاستخدام كأداة للدراسة الحالية.

ج- الصورة النهائية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في المدارس الحكومية وكيفية تصحيح درجاتها:

تكونت استبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في المدارس الحكومية بصورتها النهائية من (50) بنداً، موزعة على خمسة مجالات وبدائل اجابة خماسية (عالية جداً، عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً) (الملحق رقم 1)، والجدول (15) يبين توزيع بنود الاستبانة على المجالات التي تكونت منها:

جدول (15) الصورة النهائية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في المدارس الحكومية

أرقام البنود	عدد البنود	الاستبانة ومجالاتها
11-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1	11	المشكلات المتعلقة بضبط الصف
21-20-19-18-17-16-15-14-13-12	10	المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية
32-31-30-29-28-27-26-25-24-23	10	المشكلات المتعلقة بالموجه التربوي
41-40-39-38-37-36-35-34-33	10	المشكلات المتعلقة بالأسرة والمجتمع المحلي
50-49-48-47-46-45-44-43-42	9	المشكلات المتعلقة بالبيئة المادية
50		الاستبانة ككل

حيث يعطي معلم الصف في حال اختياره درجة مشكلة عالية جداً (5) درجات، في حال اختياره درجة مشكلة عالية (4) درجات، وفي حال اختياره درجة مشكلة متوسطة (3) درجات وفي حال اختياره درجة مشكلة ضعيفة (2) درجتان، وفي حال اختياره درجة مشكلة ضعيفة جداً (1) درجة واحدة. وبالتالي فإن أعلى درجة ممكن أن يحصل عليها المعلم الذي يجيب على بنود

الاستبانة في حال إجابته على جميع بنود الاستبانة هي $(50 \times 5 = 250)$ درجة، وهي تشير إلى وجود درجة عالية جداً من المشكلات لدى خريجي معلم صف في المدارس الحكومية، وأدنى درجة ممكن أن يحصل عليها المعلم في حال إجابته على جميع بنود الاستبانة هي $(50 \times 1 = 50)$ درجة، وهي تشير إلى وجود درجة ضعيفة جداً من المشكلات. ولتحديد أهمية المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في المدارس الحكومية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. تم ما يلي:

- حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في الاستبانة من أصغر قيمة $(5-1=4)$.
- حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (4) على أكبر قيمة في الاستبانة وهي (5) $0.8 = 5 \div 4$ (طول الفئة).
- إضافة طول الفئة وهو (0.8) إلى أصغر قسمة في الاستبانة وهي (1)، وذلك للحصول على الفئة الأولى، لذا كانت الفئة الأولى من (1- 1.8)، ثم إضافة طول الفئة إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى، وذلك للحصول على الفئة الثانية وهكذا للوصول إلى الفئة الأخيرة. واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (16) يشير إلى درجات أهمية المشكلة من خلال استخدام قيم المتوسطات الحسابية الرتيبة

المتوسط الحسابي الرتبي	درجات أهمية المشكلة
5 – 4.21	عالية جداً
4.20 – 3.41	عالية
3.40 – 2.61	متوسطة
2.60 – 1.81	ضعيفة
1.8 – 1	ضعيفة جداً

رابعاً- إجراءات تنفيذ الدراسة:

1. كتابة الإطار النظري (للدراسة الحالية) بالعودة إلى أدبيات التربية واعداد معلم الصف والعقبات التي تواجه الخريجين على جميع الصعد، واستعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية القريبة من الدراسة الحالية.
2. إعداد استبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في المدارس الحكومية، والتحقق بعدة أشكال من صدقها وثباتها، واستخدامهما كأداة للتعرف على المشكلات التي تواجه معلمي الصف في المدارس الحكومية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
3. تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، حيث حدد المجتمع الأصلي للدراسة بجميع خريجي معلم الصف في مدارس محافظة حماه الرسمية، والبالغ عددهم (1238) معلماً ومعلمة، ثم سحبت منهم عينة عشوائية عنقودية بنسبة (23%) وبلغ عددها (287) معلماً ومعلمة.
4. تطبيق أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة في الفترة الواقعة بين (2015/11/8- 2015/12/10)، وذلك للتعرف على المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
5. إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها من قبل خريجي معلم الصف (أفراد عينة الدراسة).
6. مناقشة نتائج الدراسة الحالية في ضوء الواقع الميداني الذي أحاط بجميع مراحل إعداد وتنفيذ وتطبيق أدوات الدراسة، وفي ضوء المقارنة مع نتائج الدراسات السابقة.
7. التوصل إلى مجموعة من المقترحات التي يمكن أن تفيد في الحد من المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف.

خامساً- الوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج الدراسة:

اعتمد الباحث في الدراسة السيكومترية لأداة الدراسة وفي تحليل نتائج أسئلة الدراسة وفرضياتها على البرنامج الحاسوبي (Spss)، كما استخدمت الأساليب والطرائق الإحصائية المعلمية (البارومترية) بعدما تأكدت من أن توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة الدراسة توزعاً طبيعياً. حيث استخدم الباحث ما يلي:

- معامل الارتباط بيرسون.

- معادلة ألفا كرونباخ .
 - التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
 - إختبار ت ستودنت (T- test) لمعرفة دلالة الفروق بين متغيرات الدراسة الثنائية.
 - تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متغيرات الدراسة الثلاثية.
 - البرنامج (Excel) لتوضيح نتائج الدراسة عن طريق الرسوم البيانية.
- وفي ضوء ذلك يتم عرض نتائج الوسائل الاحصائية المستخدمة في الفصل التالي.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

- أولاً..... الإجابة عن سؤال البحث الأول
- والثاني.....
- ثانياً..... الإجابة عن فرضيات البحث
- ثالثاً..... الإجابة عن سؤال البحث الثالث.
- رابعاً..... النتائج النهائية للدراسة.
- خامساً..... مقترحات الدراسة

يتناول هذا الفصل المعالجة الإحصائية لأسئلة الدراسة وفرضياتها ثم مناقشتها وتفسيرها في ضوء الواقع الميداني للدراسة الحالية وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة، كما يتضمن هذا الفصل تقديم مجموعة من المقترحات التي يمكن أن تغني البحث في مجال المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف في المدارس الحكومية، وفي ما يلي عرض مفصل لنتائج أسئلة الدراسة وفرضياتها وتفسيرها.

أولاً - نتائج أسئلة الدراسة وتفسيرها:

1. نتائج السؤال الأول: ما ملامح المشكلات التي تتعلق بضبط (الصف ومشكلات الإدارة المدرسية والموجه التربوي ومشكلات الأسرة والمجتمع المحلي و البيئة المادية) التي تواجه معلمي الصف في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

تمت الإجابة على هذا السؤال من خلال الإطار النظري، حيث تم تخصيص المبحث الثاني في الفصل الثالث من الدراسة للإجابة على هذا السؤال.

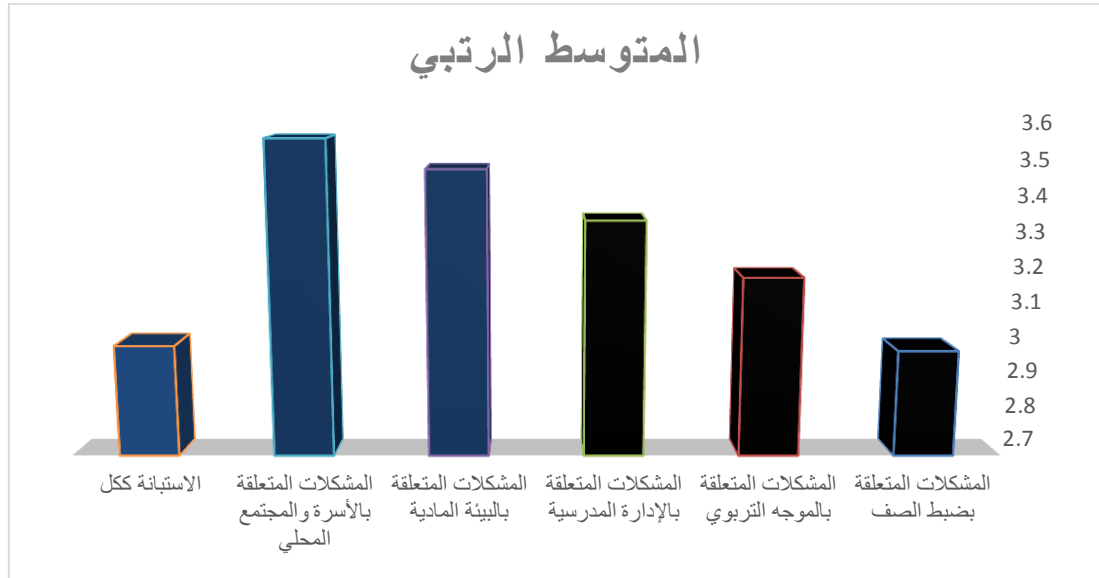
2. نتائج السؤال الثاني وتفسيرها: ما واقع المشكلات المحتملة التي تتعلق بضبط الصف ومشكلات الإدارة المدرسية والموجه التربوي والأسرة والمجتمع المحلي والبيئة المادية) التي تواجه معلمي الصف في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بحسب أولوياتها (ميدانياً)؟

للإجابة عن السؤال الثاني قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة وجود المشكلة من خلال بيانات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف ومجالاتها الفرعية، ثم ترتيب هذه المشكلات بحسب درجة أهميتها، والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول (17) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة وجود المشكلة وترتيبها على الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية

الترتيب في الاستبانة	الاستبانة ومجالاتها	عدد البنود	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المتوسط الرتبي	درجة المشكلة	الترتيب
1	المشكلات المتعلقة بضبط الصّف	11	32.9268	4.07082	2.993	متوسطة	5
2	المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية	10	33.4843	4.67686	3.348	متوسطة	3
3	المشكلات المتعلقة بالموجه التربوي	10	31.9373	4.88929	3.194	متوسطة	4
4	المشكلات المتعلقة بالأسرة والمجتمع المحلي	10	35.6620	3.46522	3.566	عالية	1
5	المشكلات المتعلقة بالبيئة المادية	9	31.3693	4.15135	3.485	عالية	2
	الاستبانة ككل	50	165.3798	12.57225	3.007	متوسطة	-

يلاحظ من الجدول السابق أنّ المتوسط الرتبي للدرجة الكلية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصّف كانت متوسطة وفقاً لإجابات أفراد عينة الدراسة، فضلاً عن أن مجالات المشكلات جاءت بمستوى متوسط، باستثناء مجال المشكلات المتعلقة بالأسرة والمجتمع المحلي، والبيئة المادية جاءت بدرجة عالية، وقد يرجع ذلك إلى أنّ نسبة الذين يعانون من هذه المشكلات هم من ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات والذين يدرسون في مدارس الريف كما جاء في توزيع مجتمع الدراسة وعينته، ولذلك قد يكون في الريف تدخل كبير من قبل الأسر والمجتمع المحلي في المدرسة قائم على العلاقات التلقائية والعفوية، وربما يرجع ذلك إلى العلاقات الاجتماعية القائمة على القرابة بين آباء التلاميذ والمعلمون والإدارة المدرسية. والشكل (1) يبين ترتيب المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصّف وفقاً للمتوسطات الرتبية لدرجات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة ومجالاتها.



الشكل (1) ترتيب المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف وفقاً لإجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة ومجالاتها.

إذ يلاحظ من الشكل (1) أن أعلى درجة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف كانت على مجال المشكلات المتعلقة بالأسرة والمجتمع المحلي تليها المشكلات المتعلقة بالبيئة المادية ثم تليها المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية تليها المشكلات المتعلقة بالموجه التربوي ثم تليها المشكلات المتعلقة بضبط الصف حيث كان من أقل المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو فودة (2008) حيث احتل مجال المشكلات المرتبطة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي المرتبة الأولى، ودراسة العبادي (2001) التي توصلت إلى أن أكثر المعوقات شدة هي المعوقات الاجتماعية مثل: ضعف متابعات أولياء أمور الطلبة لأولادهم. ودراسة مخامرة (2012)، ودراسة ماسون وآخرون "Mason et al" (1993)، ودراسة سيسيليا وبييتي **Cecilia and Belty** (2004) التي توصلت إلى أن درجة تقدير المعلمين لخطورة مشكلات ضبط الصف كانت متوسطة.

اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حمدان (2005) حيث جاءت المشكلات التي تواجه المعلمين بدرجة ضعيفة، ودراسة شحادة (2012) حيث جاءت المشكلات الفنية في المرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية المشكلات الإدارية، وفي المرتبة الأخيرة المشكلات الاجتماعية.

ولمعرفة المشكلات التي تواجه خريجي معلّم الصف في المدارس الحكومية في محافظة حماة على مستوى كلّ محورٍ وبنوده في مجالات الاستبانة، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على كل بندٍ من بنود مجالات الاستبانة ثم المشكلات التي تواجه خريجي معلّم الصف عليها وترتيبها على النحو الآتي:

أولاً- مجال المشكلات المتعلقة بضبط الصف:

جدول (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على بنود مجال

المشكلات المتعلقة بضبط الصف ثم تحديد درجة وجود المشكلات عليها وترتيبها

رقم البند	بنود مجال المشكلات المتعلقة بضبط الصف	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة وجود المشكلة	الترتيب
1	سرحان التلميذ بعقله أثناء الحصة.	3.36	1.020	متوسطة	4
2	تراخي التلاميذ في حل التدريبات أثناء الحصة.	2.34	1.110	ضعيفة	7
3	كثرة تنقل التلاميذ بين المقاعد بدون إذن.	3.10	1.219	متوسطة	6
4	إكثار التلاميذ من الشكوى عن بعضهم البعض.	3.83	1.133	كبيرة	3
5	ميل بعض التلاميذ للقيام بحركات تهريجية.	2.26	1.046	ضعيفة	10
6	تراخي التلاميذ في إحضار الكتب والدفاتر.	3.10	1.277	متوسطة	5
7	تحدث التلاميذ بصوت عالي بدون إذن أثناء الحصة.	2.18	1.373	ضعيفة	11
8	رفض بعض التلاميذ الأوامر والتوجيهات.	2.30	.905	ضعيفة	8
9	كثافة عدد التلاميذ داخل غرفة الصف.	4.34	1.011	كبيرة	1
10	كثرة عدد التلاميذ منخفضي التحصيل في الصف.	3.85	1.182	كبيرة	2
11	حدوث المشاجرة بين التلاميذ أثناء الحصة.	2.28	1.317	ضعيفة	9
الدرجة الكلية لمجال المشكلات المتعلقة بضبط الصف		32.9268	4.07082	متوسطة	

يلاحظ من الجدول السابق أنّ المتوسط الحسابي لدرجة أفراد عينة الدراسة على بنود مجال مشكلة ضبط الصف جاءت بمستوى متوسط، فيما جاءت متوسطات كل بندٍ من البنود متفاوتة، حيث تفاوتت في شيوعتها بين درجة كبيرة ومتوسطة وضعيفة.

بالنسبة للبنود التي جاءت متوسطة وضعيفة قد يرجع ذلك إلى أنّ معلّم الصف أثناء سير الحصة الدراسية فعلياً قادر على إدارة الصف وضبطه نوعاً ما.

وبالنسبة للبنود التي جاءت بدرجة كبيرة في شُيوعها تَمثلت في البنود (4-9-10) ويُفسرُ الباحث ذلك إلى كثرة عدد المدارس التي خرجت عن الخدمة التعليمية في محافظة حماة بسبب الأوضاع الراهنة التي تشهدها البلاد، ونتيجة ذلك قامت مديرية التربية في محافظة حماة بتوزيع تلاميذ هذه المدارس على المدارس الأخرى، مما أدى إلى كثافة عدد التلاميذ في المدرسة الواحدة، وبالتالي كثافة عدد التلاميذ في الصف الواحد، و أدى ذلك إلى ظهور بعض المشكلات التي تعيق خريجي معلّم الصف في ضبط الصف بسبب كثافة التلاميذ، كما أنّ هذه النتائج يمكن أن تعود إلى ضعف اهتمام الإدارة المدرسية في بعض المدارس بتوزيع التلاميذ على الصفوف الدراسية بشكل متجانس بالنسبة إلى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، فيواجه المعلم نتيجة ذلك بعض الصعوبات في خلق روح المنافسة بين التلاميذ، وصعوبة إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، كما يفسرُ الباحث أنّ ما يدفع بعض التلاميذ إلى السرحان أو الانشغال مع التلاميذ الآخرين قد يرجع إلى صعوبة المواد الدراسية وكثافة المعلومات بها، كما أن للطرق التدريسية التقليدية دورٌ كبيرٌ في بروز مثل هذه المشكلات الصفية .

اتفقت مع دراسة ماسون وآخرون "Mason et al" (1993).

تقاطعت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بيرتس وهيون "Ben-peretz, m. & hayon(1990)", ودراسة هارون و أهانلون "Haroun and Ohanlon(1997)" ، ودراسة سورطي(2000)، ودراسة حمدالله(2005).

ثانياً- مجال المشكلات التي تتعلق بالإدارة المدرسية:

جدول (19) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على بنود مجال

المشكلات التي تتعلق بالإدارة المدرسية ثم تحديد درجة وجود المشكلات عليها وترتيبها

رقم البند	بنود المشكلات التي تتعلق بالإدارة المدرسية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة وجود المشكلة	الترتيب
12	ضعف العلاقة الإنسانية بين الإدارة والمعلمين .	3.10	1.236	متوسطة	6
13	قلة إتاحة الفرصة للمعلمين للتصرف في المشكلات التي تصادفهم أثناء العمل .	2.98	1.193	متوسطة	9
14	ضعف قدرة الإدارة على حل المشكلات المدرسية .	3.90	1.114	كبيرة	3
15	قلة اشراك الإدارة المعلمين في عمليات وضع القرار المدرسي .	3.81	1.090	كبيرة	4
16	عدم اطلاع المعلمين على اللوائح والقوانين التربوية التي تصب بمصلحة المعلم .	3.09	1.374	متوسطة	8
17	إهمال الإدارة قضايا التدريب والتأهيل للمعلمين .	3.99	1.024	كبيرة	2
18	تكليف المعلم بمهام اضافية للتدريس .	3.21	1.207	متوسطة	5
19	تأخر وصول الكتب المدرسية عن بداية العام الدراسي .	4.06	.851	كبيرة	1
20	عدم ثبوت الجدول المدرسي خلال العام الدراسي .	3.09	1.110	متوسطة	7
21	تركيز المدير على أخطاء المعلم وعرضها في اجتماعات المدرسة .	2.26	1.227	ضعيفة	10
الدرجة الكلية لمجال المشكلات التي تتعلق بالإدارة المدرسية		33.4843	4.67686	متوسطة	

يلاحظ من الجدول السابق أنّ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة على بنود

المشكلات التي تتعلق بالإدارة المدرسية، جاءت في المستوى المتوسط ، وقد يرجع ذلك إلى أن العلاقة السائدة بين الإدارة والمعلمين في المدارس مازالت قائمة على التسلط نوعاً ما، مما ينعكس على أداء المعلم في المدرسة.

أما بالنسبة للبنود التي جاءت بمستوى متوسط وفق اجابات أفراد العينة والتي جميعها تؤكد على العلاقة بين الإدارة والمعلمين وتعريفهم بحقوقهم وواجباتهم، قد يرجع ذلك إلى أن جميع مديري المدارس يتم تعيينهم من قبل مديرية التربية دون النظر إلى خبرته الإدارية، وسماته القيادية، لذلك تكثر مثل هذه المشكلات داخل المدارس. وقد ينطبق ذلك بالنسبة للبنود التي جاءت بدرجة كبيرة في شيوعتها للمشكلات حسب إجابات أفراد العينة، فضلاً عن انفراد بعض

الإدارات في إتخاذ القرارات بعيدة عن اشراك المعلمين، وخاصة فيما يتعلق بأمور الترشيح لاتباع دورات تدريبية، حيث تلعب الأمور الشخصية دورها. كما أن بعض المعلمين لا يعرفون بعض الأمور الإدارية، ويُدلُّ على ذلك بأن البند الخاص بتأخر الكتب المدرسية جاء في المرتبة الأولى، علماً بأن هذا ليس من اختصاص الإدارة، بل هذا من مسؤولية أمين المكتبة في المدرسة.

تتفق هذه النتائج مع دراسة خاطر (1999)، ودراسة سورطي (2000) من حيث وجود مشكلات إدارية تواجه المعلمين بدرجة متوسطة، و دراسة حماشا (2000) التي توصلت إلى وجود عدد من المشكلات الإدارية التي تواجه معلّمي الصفوف الثلاثة الأولى بدرجة كبيرة .

ثالثاً- مجال المشكلات التي تتعلق بالموجة التربوي:

جدول (20) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على بنود مجال

المشكلات التي تتعلق بالموجة التربوي ثم تحديد درجة وجود المشكلات عليها وترتيبها

رقم البند	بنود المشكلات التي تتعلق بالموجة التربوي	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة وجود المشكلة	الترتيب
22	قلة استخدام الموجه الأساليب الإشرافية الحديثة في تنفيذ أهداف المنهاج.	3.78	1.057	كبيرة	2
23	يركز على النواحي الشكلية في عمل المعلم.	3.75	1.285	كبيرة	3
24	ضعف إلمام الموجه بمبادئ التقويم والقياس التي تخص المعلم والتلميذ.	3.09	1.210	متوسطة	8
25	ضعف الجهد الذي يبذله الموجه في توضيح أهداف المقررات الدراسية.	3.34	1.221	كبيرة	4
26	قلة تقديم الملاحظات والإرشادات التي تؤدي إلى تحسين أداء المعلم.	3.27	1.310	متوسطة	5
27	قلة مساعدته للمعلمين في التغلب على المشكلات التعليمية.	2.19	1.266	ضعيفة	10
28	قلة تقديمه دروساً نموذجية	2.39	1.427	ضعيفة	9
29	يقدم النصائح التقليدية القائمة على النظريات	3.16	1.126	متوسطة	6
30	قلة تعزيزه لنقاط القوة في أداء المعلمين.	3.14	1.171	متوسطة	7
31	قلة تنبيه المعلم لأخطائه على انفراد.	3.84	1.057	كبيرة	1
الدرجة الكلية لمجال المشكلات التي تتعلق بالموجة التربوي		31.9373	4.88929	متوسطة	

باستقراء الجدول يلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة على بنود مجال المشكلات المتعلقة بالموجه التربوي جاءت في المستوى المتوسط وفقاً لاجابات أفراد عينة الدراسة، وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمين يرون بأن دور الموجه التربوي لايزال دوراً تفتيشياً، وليس مهنيّاً.

أما بالنسبة للبنود التي جاءت بمستوى متوسط وكبيرة في شيوعها وفق اجابات أفراد عينة الدراسة، فإن هذا يؤكد أن شعور بعض المعلمين بأن علاقة المشرف بهم علاقة سلطوية، الأمر الذي يجعل المعلمين في حالة توتر مستمر بدلاً من أن يكون الموجه مصدر مساعدة وعون للمعلمين. لذلك نجد كما في الجدول هناك ضعف في تقديم المساعدة للمعلمين في التغلب على مشكلاتهم التعليمية، أي أن الموجه يأتي كمرقب وتفتيش وسلطة، وليس كمساعد ومعاون على تذليل الصعوبات. وأيضاً ضعف التنسيق بين الموجه التربوي والمسؤولين لوضع الخطة الإشرافية.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الرشيدى (1998)، التي توصلت إلى أن المشكلات المتعلقة بالمشرف التربوي جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة سيسيليا وبيلتي Ceclia and (2004) حيث جاء دور المشرف التربوي في المرتبة الأخيرة من حيث المصادر التي تؤثر على التشجيع لدى المعلم وهذا يدل على ضعف دور الموجه التربوي في أداء دوره التوجيهي.

رابعاً- مجال المشكلات التي تتعلق بالأسرة والمجتمع المحلي:

جدول (21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على بنود مجال

المشكلات التي تتعلق بالأسرة والمجتمع المحلي ثم تحديد درجة وجود المشكلات عليها وترتيبها

رقم البند	بنود المشكلات التي تتعلق بالأسرة والمجتمع المحلي	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة وجود المشكلة	الترتيب
32	غياب التنسيق بين أسر التلاميذ والمدرسة.	4.02	.885	كبيرة	1
33	الظروف المادية الصعبة التي تعيشها معظم أسر التلاميذ.	3.74	1.043	كبيرة	5
34	اهمال متابعة الأسرة للواجبات المدرسية لأبنائها عند تعلمهم القراءة والكتابة.	3.86	1.101	كبيرة	4
35	تحميل أولياء الأمور المعلم مسؤولية فشل أبنائهم.	3.95	.862	كبيرة	3
36	تعالى بعض أولياء الأمور على المعلم.	3.10	1.253	متوسطة	9

37	المستوى التعليمي المتدني للأسرة.	3.19	1.271	متوسطة	8
38	قيام الأهل بحل وظائف التلميذ عوضاً عن تدريبه على حلها.	2.36	1.034	ضعيفة	10
39	قصور قيام مجالس الآباء/ الأمهات في المدارس بواجباتها.	4.00	1.038	كبيرة	2
40	تساهل الأسرة في غياب أبنائها عن المدرسة.	3.72	1.047	كبيرة	6
41	ضعف التقدير الاجتماعي للدور الذي يقوم به المعلم.	3.71	1.105	كبيرة	7
الدرجة الكلية لمجال المشكلات التي تتعلق بالأسرة والمجتمع المحلي		35.6620	3.46522	كبيرة	

باستقراء الجدول يتضح أنّ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة على بنود مجال المشكلات التي تتعلق بالأسرة والمجتمع المحلي جاءت بدرجة شيع كبيرة وفقاً لإجابات أفراد عينة الدراسة، كما أن جميع البنود على مستوى كل بند أيضاً جاءت بدرجة شيع كبيرة وفقاً لإجابات أفراد عينة الدراسة، وقد يفسر الباحث هذه النتيجة إلى تردي الأوضاع المعيشية لمعظم الأسر في محافظة حماة بسبب الأوضاع الراهنة التي تشهدها البلاد، مما أدى إلى إهمال معظم الأسر لأبنائهم وعدم الاهتمام بتعليمهم في البيت، وكذلك عدم اعطاء غالبية الأسر أهمية للتواصل مع المدرسة من أجل معرفة أوضاع أبنائهم في المدرسة، وإهمال أولياء الأمور حضور مجلس الآباء الذي تدعو إليه المدرسة كل فترة، ويرد الباحث هذا الإهمال إلى انشغال الآباء والأمهات في أعمالهم الخاصة من أجل تأمين لقمة العيش لأبنائهم، بالإضافة إلى انتشار الجهل والامية عند بعض الأسر، كذلك ضعف المكانة الاجتماعية للمعلم في المجتمع حيث ماتزال النظرة للمعلمين غير مرضية ومما يساعد على ذلك تدني رواتب المعلمين، ولجوء الكثير منهم للممارسة أعمال إضافية لسد احتياجاتهم الأساسية. كذلك تحميل بعض الأسر المعلمين والمعلمات مسؤولية فشل أبنائهم متجاهلة دورها في إسناد المدرسة في هذه المرحلة العمرية من نمو الأطفال، وقصور دور المجتمع المحلي في دعم التعليم و في التنسيق بين الأسرة والمدرسة.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جانيس وآخرون "Janets and Other" (1995)، ودراسة العبادي (2001) ودراسة سيسيليا وبيليتي **Cecilia and Bely** (2004)، حيث توصلت إلى أن أكثر المعوقات شدة هي المعوقات الاجتماعية مثل: ضعف متابعات أولياء أمور الطلبة لأولادهم، وتقاطعت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شحادة (2012) حيث جاءت المشكلات الاجتماعية في المرتبة الأخيرة.

خامساً- مجال المشكلات التي تتعلق بالبيئة المادية:

جدول (22) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على بنود مجال

المشكلات التي تتعلق بالبيئة المادية ثم تحديد درجة وجود المشكلات عليها وترتيبها

رقم البند	بنود المشكلات التي تتعلق بالبيئة المادية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة وجود المشكلة	الترتيب
42	السبورة غير الصالحة	3.15	1.144	متوسطة	8
43	الإضاءة غير الكافية	3.43	1.125	متوسطة	7
44	شدة الحرارة في الصيف	3.72	.872	كبيرة	5
45	شدة البرودة في الشتاء	3.82	.995	كبيرة	3
46	منظر الصّف غير المحفز	3.44	1.145	متوسطة	6
47	التهوية غير الكافية	2.30	.998	ضعيفة	9
48	الكراسي والمقاعد لا تتناسب مع أعمار التلاميذ.	3.77	.980	كبيرة	4
49	حجم الصّف ومساحته غير مناسبة لعدد التلاميذ.	3.87	1.166	كبيرة	1
50	قلة توافر الأدوات والأثاث والأجهزة اللازمة للتدريس.	3.87	1.112	كبيرة	2
الدرجة الكلية لمجال المشكلات التي تتعلق بالبيئة المادية		31.3693	4.15135	كبيرة	

باستقراء الجدول يتضح أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة على بنود مجال المشكلات التي تتعلق بالبيئة المادية جاءت بدرجة شيع كبيرة وفقاً لإجابات أفراد عينة الدراسة، كما أن جميع البنود على مستوى كل بند أيضاً جاء بدرجة شيع كبيرة وفقاً لإجابات أفراد عينة الدراسة، و يفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن القائمين على التربية والتعليم لا يهتمون كثيراً بالبيئة المادية للمدرسة، وخاصة القسم المسؤول في وزارة التربية عن المباني المدرسية، والذين يضعون تصاميم واحدة أو ثلاث تصاميم موحدة للمباني المدرسية في جميع أرجاء المجتمع السوري، ولا يعملون على توفير البيئة المدرسية المناسبة التي تمكن المعلمون من العمل براحة مثل: المباني ذات المواصفات المدرسية الجيدة وكل ما يتطلبه العمل من وسائل وأدوات تعليمية حديثة تساعد على تحقيق أهداف رسالة التعليم وغايتها، بالرغم من أنّ البيئة المادية للمدرسة على وجه العموم تلعب دوراً مؤثراً في أداء المعلم سلباً وإيجاباً، إضافة إلى الأوضاع التي تمر بها الجمهورية العربية السورية وأدت إلى خروج بعض المدارس عن الخدمة التعليمية بشكل كامل، ودمار أجزاء من مباني ومرافق بعض المدارس التي ماتزال في الخدمة التعليمية.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ليندا وآخرون "Linda and others" (1997)، ودراسة حمد الله (2005)، التي توصلت إلى أن أهم الأسباب التي تساهم في ظهور المشكلات من وجهة نظر المعلمين هي البيئة المادية السيئة. ودراسة أبو لطيفة وعيسى (2011) التي توصلت إلى أن من أهم المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في الجامعة الأردنية أنه لا يوجد في مرافق المدرسة وتجهيزاتها أماكن مخصصة يجلس فيها طلبة التربية العملية في أوقات الفراغ.

ثانياً-الإجابة عن فرضيات الدراسة

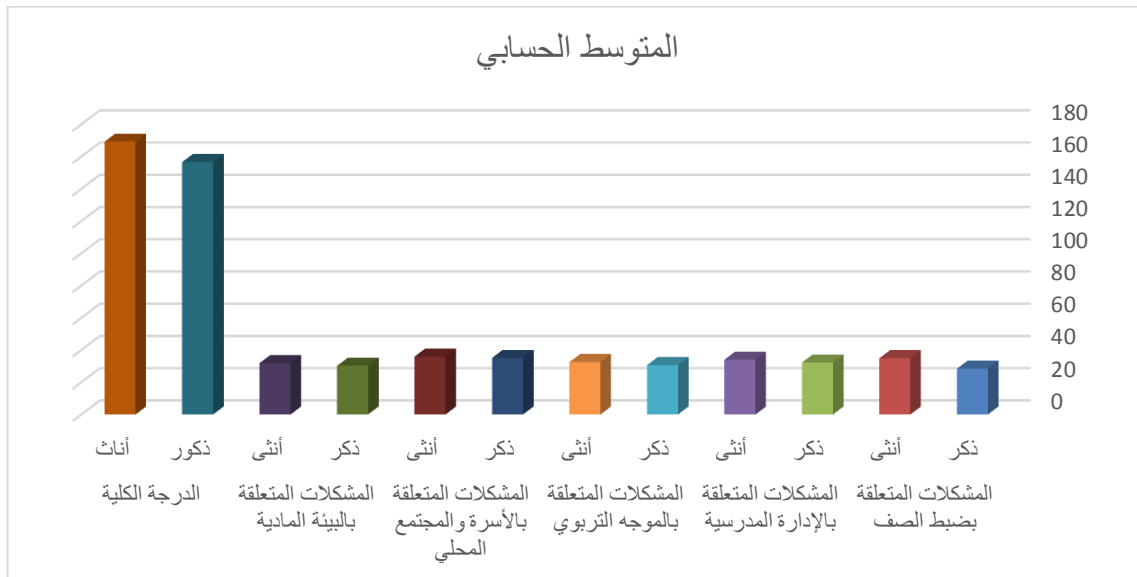
1. نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء معلم الصف حول مشكلاتهم في المدارس الحكومية (بمحافظة حماة) تُعزى لمتغير الجنس للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T. test) للعينات المستقلة، حيثُ حسبت الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف ومجالاتها الفرعية وفقاً لمتغير الجنس كما هو موضح في الجدول (23).

جدول (23) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف ومجالاتها الفرعية وفقاً لمتغير الجنس

القرار	القيمة الاحتمالية	DF	قيمة (T)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	N	الجنس	الاستبانة وأبعادها
دال	0.000	285	18.365	1.8699	28.390	87	ذكور	المشكلات المتعلقة بضبط الصف
				3.0654	34.900	200	إناث	
دال	0.003	285	2.954	4.2793	32.264	87	ذكور	المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية
				4.7526	34.015	200	إناث	
دال	0.002	285	3.080	4.5118	30.609	87	ذكور	المشكلات المتعلقة بالموجه التربوي
				4.9449	32.515	200	إناث	
غير دال	0.056	285	1.921	3.6113	35.069	87	ذكور	المشكلات المتعلقة بالأسرة والمجتمع المحلي
				3.3764	35.920	200	إناث	
دال	0.002	285	3.178	3.7514	30.206	87	ذكور	المشكلات المتعلقة بالبيئة المادية
				4.2235	31.875	200	إناث	
دال	0.000	285	8.856	9.0577	156.54	87	ذكور	الدرجة الكلية
				11.945	169.25	200	إناث	

يلاحظ من الجدول السابق بأن قيمة (T) للدرجة الكلية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف بلغت (8.856)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير إلى وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف وفقاً لمتغير الجنس. وهذه الفروق كانت لصالح الاناث، أي أنّ الإناث يواجهن مشكلات أكثر من الذكور، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حمدالله (2005)، ودراسة أبو فودة (2008)، ودراسة المقيد(2009)، ودراسة شحادة، حيث توصلت هذه الدراسات إلى وجود فروق بين الجنسين في درجة الاحساس بالمشكلات، واختلفت مع دراسة الرشيد(1998) ودراسة خاطر(1999)، ودراسة سورطي(2000)، ودراسة العبادي(2001)، حيث توصلت هذه الدراسات إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في درجة الاحساس بالمشكلات.

وبالرجوع إلى مجالات الاستبانة يلاحظ أن القيم الاحتمالية لجميع المجالات هي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) عدا بعد المشكلات المتعلقة بالأسرة والمجتمع المحلي التي أظهرت عدم وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور والإناث، والشكل (2) يبين طبيعة الفروق بين المعلمين والمعلمات على الدرجة الكلية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف ومجالاتها الفرعية.



الشكل (2) الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة المشكلات التي تواجه

خريجي معلم الصف والابعاد الفرعية وفقاً لمتغير الجنس

يلاحظ من خلال تتبع الفروق البيانية في الشكل السابق وجود فروق واضحة بين الذكور والإناث على الدرجة الكلية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي ومجالاتها الفرعية وهذه الفروق كانت لصالح الإناث باستثناء مجال المشكلات المتعلقة بالأسرة والمجتمع المحلي. وهذا يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها التي تقول: وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء معلمي الصف حول مشكلاتهم في المدارس الحكومية (بمحافظة حماة) تُعزى لمتغير الجنس سواءً على المستوى الكلي ومستوى مجال ضبط الصف والإدارة المدرسية والموجه التربوي والبيئة المادية.

- يعزو الباحث هذه الفروق الحاصلة بين الجنسين على مجال المشكلات المتعلقة بضبط الصف لصالح الإناث، بأن الإناث يواجهن مشكلات أكثر لطبيعة الارتباط الانفعالي والعاطفي الذي يمكن أن ينشأ بينها وبين عملها، وأن الذكور أكثر حماساً في أداء مهامهم وواجباتهم من الإناث.

- كما يمكن تفسير الاختلاف بين الجنسين على مجال المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية بأن أغلب المعلمات متزوجات ويجدن صعوبة في التنسيق بين مسؤولياتها كمعلمة ومسؤولياتها كربة منزل، وحتى غير المتزوجات في ظل الظروف الحالية للمجتمع السوري، مما يؤدي إلى ضعف الثقة بين الإدارة المدرسية والمعلمات وبالتالي زيادة المشاكل بين الإدارة والإناث أكثر من المشاكل بين الإدارة والذكور.

- أما بالنسبة إلى الفروق بين الجنسين في مجال المشكلات المتعلقة بالموجه التربوي لصالح الإناث، ربما يعود إلى أن معظم الموجهون التربويون مازالوا يتخذون الأسلوب الإشرافي التفتيشي وتصيد الأخطاء للمعلمين، وأن الإناث أكثر جراءة من الذكور في التعبير عن المشكلات التي تواجههن مع الموجه التربوي، مما يؤدي إلى خلق مشاكل أكثر بين المعلمات والموجه التربوي، وكذلك عدم مراعاة الموجه التربوي لظروف معظم المعلمات كونهم معلمات ومتزوجات في الوقت نفسه.

- أما الاختلاف بين الجنسين في محور البيئة المادية لصالح الإناث، يمكن أن يعود إلى أن الذكور أكثر قدرة من الإناث على التلاؤم مع البيئة المادية الحالية في المدارس من المعلمات الإناث، وخاصة أن الإناث تهمهن الأمور الترتيبية للمكان الموجودات فيه أكثر من الذكور، ولا

سيماً أنهنّ رياثُ بيوتٍ سواءً كننّ متزوجاتٍ أو غير متزوجاتٍ، لأن من أعمالهنّ في المنزل الترتيب والتنسيق، وقد ينعكس هذا الاهتمام على غرفة الصّف التي يدرّسن بها.

- ويمكن تفسير الاتفاق بين الجنسين في مجال المشكلات المتعلقة بالأسرة والمجتمع المحلي، بأنّ كلا الجنسين يدرك أهمية التواصل والتعاون بين المدرسة والأسرة، والتواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي من أجل نجاح العملية التعليمية التعلمية، وبالتالي قد تكون مشكلة عامة بالنسبة لهم وخاصة في ظل ما تمر به الأسر في الوقت الراهن من معاناة وانشغالهم في تأمين الاحتياجات المنزلية، وعندما يتم استدعاء أحد أولياء الأمور في حالة كان هناك سلوك سيئ من قبل أحد الطلاب، حيث يكون المبرر للمرشد/ة، بأن الأب غير موجود وأحياناً يكون الأب والأم غير موجودة، وكل ذلك نتيجة الأوضاع المعيشية التي تمر بها الأسر مما انعكس على عدم تواصلهم مع المدرسة.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حماشا (2000) التي توصلت إلى أن المعلمين المبتدئين للصفوف الثلاثة الأولى يواجهون مشكلات إدارية بدرجة أكبر من المعلمات المبتدئات في مدارس مدينة إربد، ودراسة أبو فودة (2008) توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات استجابات معلّمي الصّف حول المشكلات التي تواجههم من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الجنس (ذكور- إناث) وكانت الفروق لصالح الإناث، ودراسة المقيد (2009) توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α أقل من 0.05) بين متوسطي تقديري مجموعتي المعلمين والمعلمات لمشكلات ضبط الصّف المتعلقة بالإدارة المدرسية والمشكلات المتعلقة بالمعلّم، والدرجة الكلية لمشكلات ضبط الصّف لدى معلّمي المرحلة الابتدائية وذلك لصالح مجموعة المعلمات.

وتقاطعت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الرشيدى (1998)، ودراسة خاطر (1999)، ودراسة سورطي (2000)، ودراسة العبادي (2001)، ودراسة مخامرة (2012)، ودراسة شحادة (2012)، ودراسة ليندا وآخرون "Linda and others" (1997)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

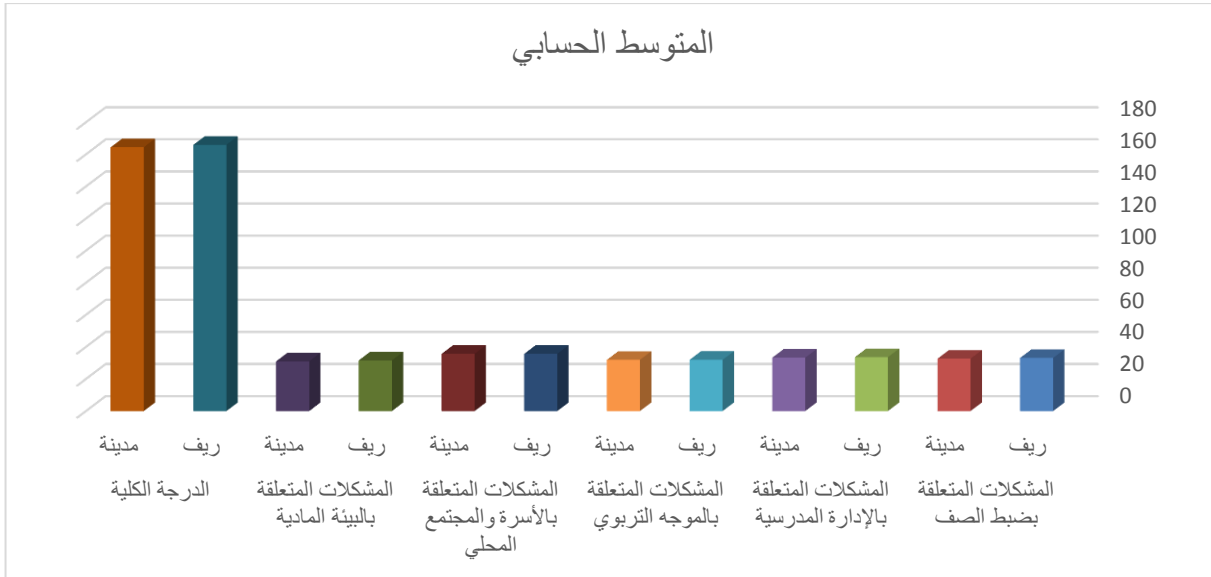
2. نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء معلمي الصف حول مشكلاتهم في المدارس الحكومية بمحافظة حماة تُعزى لمتغير المنطقة التعليمية. للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T. test) للعينات المستقلة، حيث حسب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف ومجالاتها الفرعية وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية (ريف، مدينة) كما هو موضح في الجدول (24).

جدول (24) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف ومجالاتها الفرعية وفقاً لمتغير الجنس

القرار	القيمة الاحتمالية	DF	قيمة (T)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	N	المنطقة	الاستبانة وأبعادها
غير دال	0.300	285	1.039	3.8062	33.125	176	ريف	المشكلات المتعلقة بضبط الصف
				4.4582	32.612	111	مدينة	
غير دال	0.556	285	0.589	4.5404	33.613	176	ريف	المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية
				4.8993	33.279	111	مدينة	
غير دال	0.980	285	0.026	4.7349	31.943	176	ريف	المشكلات المتعلقة بالموجه التربوي
				5.1464	31.927	111	مدينة	
غير دال	0.931	285	0.087	3.5039	35.676	176	ريف	المشكلات المتعلقة بالأسرة والمجتمع المحلي
				3.4186	35.639	111	مدينة	
غير دال	0.232	285	1.198	4.2829	31.602	176	ريف	المشكلات المتعلقة بالبيئة المادية
				3.9242	31.000	111	مدينة	
غير دال	0.326	285	0.985	12.553	165.96	176	ريف	الدرجة الكلية
				12.606	164.45	111	مدينة	

يلاحظ من الجدول السابق بأن قيمة (T) للدرجة الكلية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف بلغت (0.985)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.326) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف وعلى مستوى كل مجال من مجالات المشكلات وفقاً لمتغير منطقة العمل في

الريف او المدينة. والشكل (3) يبين الفروق بين خريجي معلم الصف في الريف والمدينة على الدرجة الكلية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف ومجالاتها الفرعية.



الشكل (3) الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف والابعاد الفرعية وفقاً لمتغير المنطقة

يتضح من الشكل السابق أن الفروق في المتوسطات ضئيلة جداً أو لا تدل على وجود أي اختلاف بين أفراد العينة حول المشكلات التي تواجههم سواء من هم في مدارس المدينة أو مدارس الريف.

يفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن جميع المناطق التعليمية في محافظة حماة لديها قواسم مشتركة من حيث الظروف الاجتماعية والاقتصادية، وأن جميع المناطق لها نفس اللوائح والتعليمات والقوانين، فمن الطبيعي أن تكون المشكلات التي يتعرض لها ويواجهها خريجي معلم الصف في مدارسهم بغض النظر عن المنطقة التعليمية ريف/ مدينة هي مشكلات واحدة أو متقاربة على الأقل، وخاصة في ظل خروج العديد من المدارس عن الخدمة منذ أكثر من خمس سنوات نظراً للظروف الراهنة في سورية، مما أدى إلى كثافة الفصول الأمر الذي ينعكس على عملية ضبط الصف من قبل المعلمين سواء في الريف أو المدينة، فضلاً عن أن طبيعة الإداريين سواء للمدرء أو الموجهين التربويين واحدة والتي على العموم تمتاز بالتسلط وفرض الرأي، والتي تنتقد السمات القيادية المطلوب التي تمتاز بالمرونة وتقبل وجهات نظر الآخرين والتي تشجع على العمل بروح الفريق، وينطبق ذلك على الأسر والبيئة المادية التي قد تكون أكثر الأشياء تضرراً في هذه الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي نعيشها. لذلك لن يكون لمتغير

المنطقة التعليمية ذلك الأثر في تقدير خريجي معلمي الصف في محافظة حماة للمشكلات التي تواجههم في مدارس التعليم الأساسي حلقة أولى.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الرشيدى (1998)، ودراسة خاطر (1999)، ودراسة سورطي (2000)، ودراسة العبادي (2001)، ودراسة مخامرة (2011)، ودراسة شحادة (2012).

تقاطعت هذه النتيجة مع نتيجة ودراسة حمدالله (2005) ، ودراسة أبو فودة (2008) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات استجابات معلمي الصف حول المشكلات التي تواجههم من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المنطقة التعليمية.

3. نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها

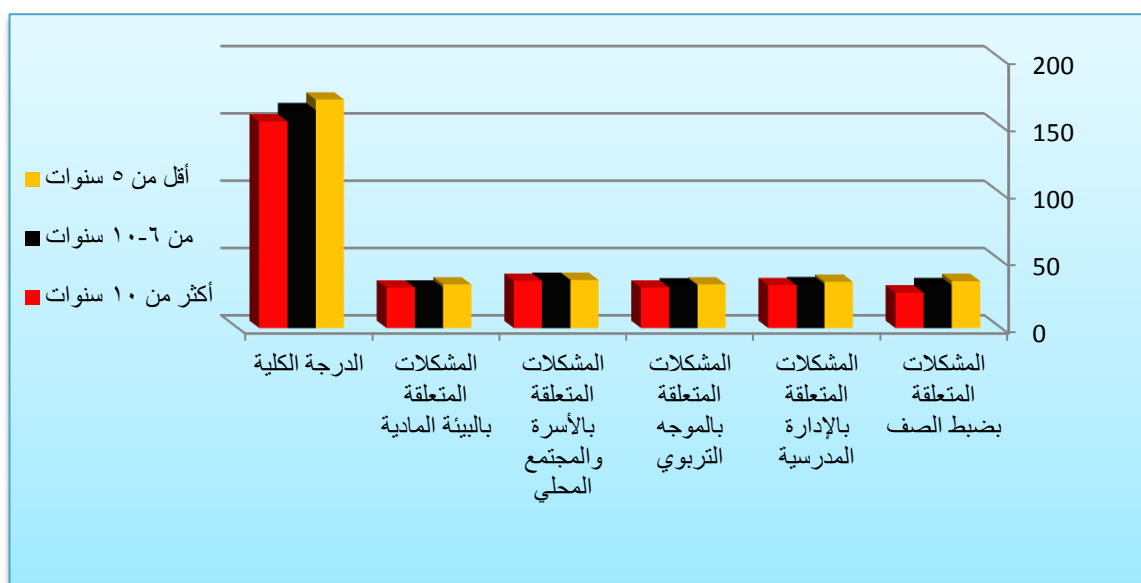
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين آراء معلمي الصف حول مشكلاتهم في المدارس الحكومية بمحافظة حماة تعزى لمتغير سنوات الخبرة التدريسية. للتحقق من الفرضية الثالثة جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف سنوات خبرتهم على الدرجة الكلية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف ومجالاتها الفرعية. كما هو موضح في الجدول (24).

الجدول (25) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف سنوات الخبرة التدريسية على الدرجة الكلية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف ومجالاتها الفرعية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الخبرة التدريسية	الاستبانة ومجالاتها
3.65897	34.9177	158	أقل من 5 سنوات	المشكلات المتعلقة بضبط الصف
2.25466	31.7576	99	من 6-10 سنوات	
1.44198	26.3000	30	أكثر من 10 سنوات	
4.69650	34.3734	158	أقل من 5 سنوات	المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية
4.67128	32.5556	99	من 6-10 سنوات	
3.54997	31.8667	30	أكثر من 10 سنوات	
5.03518	32.4177	158	أقل من 5 سنوات	المشكلات المتعلقة بالموجه التربوي
4.69531	31.7071	99	من 6-10 سنوات	
4.39501	30.1667	30	أكثر من 10 سنوات	
3.33117	35.6835	158	أقل من 5 سنوات	المشكلات المتعلقة بالأسرة والمجتمع المحلي
3.34109	35.7980	99	من 6-10 سنوات	
4.49789	35.1000	30	أكثر من 10 سنوات	
3.94055	32.3987	158	أقل من 5 سنوات	المشكلات المتعلقة بالبيئة
4.22599	30.0909	99	من 6-10 سنوات	

3.56306	30.1667	30	أكثر من 10 سنوات	المادية
12.34538	169.7911	158	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
10.02964	161.9091	99	من 6-10 سنوات	
10.15263	153.6000	30	أكثر من 10 سنوات	

يتضح من الجدول وجود فروق طفيفة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف سنوات خبرتهم على الدرجة الكلية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف ومجالاتها الفرعية، والشكل (4) يوضح طبيعة هذه الفروق.



الشكل (4) الفروق في اجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف ومجالاتها الفرعية وفقاً لسنوات خبرتهم

يلاحظ من خلال الجدول (25) والشكل (4) وجود فروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لسنوات خبرتهم على الدرجة الكلية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف ومجالاتها الفرعية، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ONWAY ANOVA)، كما هو موضَّح في الجدول رقم (26).

الجدول (26) نتائج تحليل التباين (ANOVA) لأثر متغير سنوات الخبرة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للمشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف ومجالاتها الفرعية

القرار	الدلالة	(ف)	متوسط المربعات	DF	مجموع المربعات	مصدر التباين	الاستبانة ومجالاتها
دال	0.000	110.97	1039.526	2	2079.051	بين المجموعات	المشكلات المتعلقة بضبط الصف
			9.368	284	2660.412	داخل المجموعات	
				286	4739.463	الكلية	
دال	0.001	6.873	144.400	2	288.800	بين المجموعات	المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية
			21.010	284	5966.879	داخل المجموعات	
				286	6255.679	الكلية	
غير دال	0.058	2.877	67.884	2	135.769	بين المجموعات	المشكلات المتعلقة بالموجه التربوي
			23.595	284	6701.102	داخل المجموعات	
				286	6836.871	الكلية	
غير دال	0.624	0.472	5.690	2	11.379	بين المجموعات	المشكلات المتعلقة بالأسرة والمجتمع المحلي
			12.052	284	3422.837	داخل المجموعات	
				286	3434.216	الكلية	
دال	0.000	11.613	186.311	2	372.622	بين المجموعات	المشكلات المتعلقة بالبيئة المادية
			16.043	284	4556.228	داخل المجموعات	
				286	4928.850	الكلية	
دال	0.000	32.551	4215.057	2	8430.113	بين المجموعات	الدرجة الكلية
			129.491	284	36775.48	داخل المجموعات	
				286	45205.60	الكلية	

ويبين الجدول وجود فروق ذات دلالة احصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لسنوات خبرتهم في التعليم على الدرجة الكلية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف ومجالاتها الفرعية عدا مجالي المشكلات المتعلقة بالموجه التربوي والمشكلات المتعلقة بالأسرة والمجتمع المحلي فأنها غير داله احصائياً، وللكشف عن جهة هذه الفروق، لابد أولاً من اختبار تجانس عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة والأبعاد الفرعية، ولتحقيق هذا الغرض استخرج الباحث معامل ليفن (Levene) لتجانس العينات كما هو موضح بالجدول الآتي:

الجدول (27) نتائج اختبار ليفن لتجانس (Levene) لتجانس العينات على الدرجة الكلية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف وأبعادها الفرعية

مستوى الدلالة	DF2	DF1	Levene Statistic	ابعاد الاستبانة
0.360	284	2	1.025	المشكلات المتعلقة بضبط الصف
0.110	284	2	2.223	المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية
0.231	284	2	1.473	المشكلات المتعلقة بالبيئة المادية
0.091	284	2	2.418	الدرجة الكلية

نلاحظ من الجدول السابق أن مستوى الدلالة لاختبار ليفن على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية هو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) مما يدل على تجانس العينة على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية للاستبانة، مما يدعونا لاستخدام اختبار شيفييه (Scheffe) للمقارنات الطرفية للتعرف على اتجاه الفروق كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (28) نتائج اختبار شيفييه (Scheffe) للمقارنات الطرفية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لسنوات خبرتهم على الدرجة الكلية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف ومجالاتها الفرعية

الدلالة	الفرق بين المتوسطات	سنوات الخبرة لأفراد عينة الدراسة		الاستبانة ومجالاتها
		من 6-10 سنوات	قل من 5 سنوات	
0.000	**3.16015	من 6-10 سنوات	قل من 5 سنوات	المشكلات المتعلقة بضبط الصف
0.000	*8.61772	أكثر من 10 سنوات		
0.000	*5.4575	أكثر من 10 سنوات	من 6-10 سنوات	
0.009	1.81786*	من 6-10 سنوات	قل من 5 سنوات	المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية
0.024	1.81786*	أكثر من 10 سنوات		
0.771	0.6888*	أكثر من 10 سنوات	من 6-10 سنوات	
0.000	2.30783*	من 6-10 سنوات	قل من 5 سنوات	المشكلات المتعلقة بالبيئة المادية
0.021	2.23207*	أكثر من 10 سنوات		
0.996	0.0757	أكثر من 10 سنوات	من 6-10 سنوات	
0.000	*7.88205	من 6-10 سنوات	قل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
0.0000	*7.88205	أكثر من 10 سنوات		
0.002	*8.30909	أكثر من 10 سنوات	من 6-10 سنوات	

* دال عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة احصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى سنوات خبرتهم على الدرجة الكلية لاستبانة المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف والمجالات الفرعية لصالح أفراد عينة الدراسة الخبرة الأقل، أي كلما قلة خبرة

الخريج كلما واجهة مشكلات أكثر. حيث يلاحظ وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة الذين يملكون خبرة أقل وأفراد عينة الدراسة الذين يملكون خبرة أكثر من 10 سنوات على الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية لصالح الأفراد الذين يملكون خبرة أقل.

- ويُفسرُ الباحث الفروق في مشكلات ضبط الصّف لصالح الخريجين ذوي الخبرة الأقل بأنّ المعلم ذوي الخدمة الأكثر يمرُّ عليه أجيال متعددة ومتنوعة الشخصيات والسلوكيات والمشكلات ففي كل مرحلة من المراحل تواجه المعلم مشكلات عديدة ومتنوعة بنوعية التلاميذ فمع مرور الزمن يتكون لدى المعلم خبرة في التعامل مع هذه المشكلات، فعندئذ يسهل عليه التعامل مع جميع أنواع التلاميذ ومشكلاتهم لأنّها أصبحت بالنسبة له أمراً عادياً ، لذا يتكون لدى المعلم ذي الخبرة الأكثر فن في التعامل مع المشكلات التي تواجهه من قبل التلاميذ في ضبط الصّف وحفظ النظام فيه ، بينما المعلم الأقل خبرة لا يستطيع أن يعالج المشكلات التي يتعرض لها بسهولة لأنّها تعتبر جديدةً بالنسبة له، لذلك يضطرُّ المعلم الأقل خبرة أحياناً أن يتعامل مع هذه المشكلات بأساليب غير تربوية وقد تصيب هذه الأساليب وقد تخطئ وتؤدي بالتالي إلى مشكلات أكثر صعوبة هو في غنا عنها، لذا كان المعلم الأقل خبرة يتعرض لمشكلات تتعلق بضبط الصّف أكثر من المعلم ذي الخبرة الأكثر.

- كما يمكن أن تفسر الفروق لصالح الخريجين الأقل خبرة في المشكلات التي تتعلق بالإدارة المدرسية، بأنّ الخريجون ذوي الخبرة الأكثر أكثر احتكاكاً مع الإدارة المدرسية مما يؤدي إلى إنشاء علاقات إنسانية بينهم وبين الإدارة المدرسية، وبالتالي فإن شعورهم بالمشاكل المتعلقة بالإدارة المدرسية تكون أقل من شعور الخريجين ذوي الخبرة الأقل، كما أنّ الإدارة المدرسية قد تشرك المعلمين ذوي الخبرة الأكثر في اتخاذ القرارات المدرسية أكثر من الخريجين الجدد، وتطلعهم على القرارات التي تصل إليهم، وعند إقامة دورات تدريبية للمعلمين تفضل الإدارة المدرسية ترشيح المعلمين ذوي الخبرة الأكثر على الخريجين الجدد لاتباع هذه الدورات التدريبية.

- ويمكن تفسير الفروق لصالح الخريجين الأقل خبرة في المشكلات التي تتعلق بالبيئة المادية، بأنّ المعلمين ذوي الخبرة الأكثر أكثر قدرة على التلاؤم مع البيئة المادية من المعلمين ذوي الخبرة الأقل وذلك نتيجة اعتيادهم على هذه البيئة نتيجة سنوات خدمتهم ، مما دفعهم لابتكار طرق وأساليب تساعد في التغلب على هذه المشكلات نوعاً ما، أما الخريجون الجدد فإنهم

يشعرون بهذه المشاكل أكثر لأنهم لم يتعاملوا مع مثل هذه البيئة من قبل ولم تتكون لديهم بعد القدرة على ابتكار أساليب وطرق للتخفيف من حدة هذه المشكلات.

- وبالنسبة لشوع المشكلات (ضبط الصّف، الإدارة المدرسية ، والبيئة المادية) لصالح المعلمين الأقل خبرة فإن ليسى (الأحمد، سناد، 2008، 287) يؤكد أنّ المتدربين الجدد يأتون إلى المؤسسة أو المعهد وهم يحملون أهدافاً وقيماً وتوجهات، ولكنّ المؤسسات توزع عليهم الأدوار بطريقة لا تتفق مع آرائهم نظراً لتناقض أهدافها مع أهدافهم، ولذلك ينشأ نوع من النكوص لديهم من المثل التقدمية التي أخذوها في مؤسسات الإعداد. وهذا ما يظهر جلياً كما يقول ليسى أثناء العمل في المدارس، فالمعلمون الجدد يريدون إحداث تغيير في المدارس لكنهم لا يعرفون كيف يتم ذلك، ويجدون صعوبات كبيرة في إحداث أي تجديد أو متابعة، فيعودون إلى التوافق والقبول بما هو عليه الوضع.

- كما يمكن تفسير الاتفاق بين الخريجين الجدد والخريجين ذوي الخبرة الأكثر حول المشاكل المتعلقة بالموجه التربوي، بأنّ الخريجين بغض النظر عن خبرتهم يرون أنّ دور الموجه التربوي ثانوي رغم معرفتهم بعدم قدرة بعض الموجهين على القيام بالواجب المطلوب، كونه قد يكون زميل أو تم تعيينه بغض النظر عن الخبرة لديه وبالتالي سواءً المعلمين الجدد أو القدامى يتعاملون معه كونه مفروض عليهم، وبالتالي لا يصطدمون به وينفذون أوامره، ويعود ذلك إلى الضعف في إعداد الموجهين التربويين مهنيّاً، بسبب قلة الدورات التدريبية التي تعقد لتطوير كفاياتهم التوجيهية من قبل مختصين محترفين، أو أكاديميين اختصاصيين، بالإضافة إلى قصور هذه الدورات عن تحقيق أهدافها بسبب تركيزها على الجانب النظري أكثر من الجانب التطبيقي.

- و يفسر الباحث الاتفاق بين الخريجين الجدد والخريجين ذوي الخبرة حول المشكلات المتعلقة بالأسرة والمجتمع المحلي بأنّ الخريجين الجدد والقدامى يرون أنّه مازال هناك ضعف في التنسيق بين المدرسة وأسر التلاميذ مما يؤدي إلى خلق العديد من المشاكل بين الخريجين وأسر التلاميذ مثل : تحميل الأسر مسؤولية فشل أبنائهم للمعلمين بغض النظر عن خبرتهم. فضلاً عن قناعة المعلمين الجدد والقدامى بأنّ مجلس أولياء الأمور لم يطبق بالشكل المطلوب في جميع المدارس وحتى مشاركة المجتمع المحلي للمدرسة، لأنّ الجميع يلقي العبء على المدرسة والمعلمين.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة خاطر (1999)، ودراسة حمدالله (2005)، ودراسة المقيد (2009)، ودراسة جانتس وآخرون "Janets and Other" (1995) التي توصلت إلى وجود فروق بين درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات التي تواجههم تعزى لمتغير سنوات الخدمة التعليمية.

تقاطعت هذه النتيجة مع نتيجة بيرتس وهيون "Ben-peretz, m. & hayon" (1990)، ودراسة هارون و أهانلون "Haroun and Ohanlon" (1997)، ودراسة ليندا وآخرون "Linda and others" (1997)، دراسة الرشيدى (1998)، ودراسة سورطى (2000)، ودراسة العبادى (2001)، ودراسة أبو فودة (2008)، ودراسة مخامرة (2012)، ودراسة شحادة (2012) حيث توصلت جميع هذه الدراسات إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات التي تواجه المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ثالثاً نتائج السؤال الثالث: ما السبل التي تسهم في الحد من المشكلات التي تتعلق بضبط الصف ومشكلات الإدارة المدرسية والموجه التربوي والمشكلات التي تتعلق بالأسرة والمجتمع المحلي والمشكلات التي تتعلق بالبيئة المادية التي تواجه معلمي الصف في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

للإجابة عن السؤال الثالث قام الباحث بتفريغ استجابات أفراد العينة على السؤال المفتوح في الاستبيان بعد كل مجال من مجالاتها الخمسة والذي ينص على: ما مقترحاتك لحل هذه لمشكلة؟ واعتمد الباحث إجابات المعلمين الأكثر تكراراً سبلاً لحل هذه المشكلات على النحو التالي:

1-سبل للحد من المشكلات المتعلقة بضبط الصف:

بعد تفريغ استجابات أفراد عينة الدراسة للسؤال المفتوح وهو سبل الحد من مشكلة ضبط الصف كانت أكثر المقترحات:

- قيام مديرية التربية بجعل دوام المدارس على فترتين من أجل تقليل اكتظاظ التلاميذ في الصف الواحد ليصبح عدد التلاميذ في الصف الواحد أقل من (30) طالباً ليتمكن معلم الصف من القيام بواجباته التربوية المتنوعة.

- قيام الإدارة المدرسية بعمل سبر للتلاميذ من أجل توزيع التلاميذ بشكل متجانس على الصفوف.

- تواصل الإدارة المدرسية مع كليات التربية لتزويدها بالوسائل التعليمية التي تجذب انتباه التلاميذ والتي يعدها طلبة معلّم الصفّ أثناء الإستاچات (التربية العملية) في السنة الثالثة والرابعة

- عمل جلسات حوار بين المعلّمين تشجع العمل الجماعي بين المعلّمين ذوي الخبرة والجدد لتبادل الخبرات والتجارب الناجحة في حل المشكلات داخل الفصل الدراسي.

2- سبب للحدّ من المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية:

وبتفريغ استجابات أفراد عينة الدراسة للسؤال المفتوح وهو سبب الحدّ من المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية كانت أكثر المقترحات:

- قيام مديريات التربية بعقد دورات تدريبية حول إدارة الأزمات لمديري المدارس لكيفية حل مشكلات المعلّم الميدانية وتشجيعهم على الأساليب الإدارية الحديثة.

- توجيه وزارة التربية من خلال مديرياتها لحث الإدارة المدرسية على عدم التهاون بدفع المعلّمين لورش وحلقات التدريب والتأهيل من أجل تنمية المعلّم مهنيّاً.

- أن تقوم الإدارة المدرسية بكتابة تقارير ترصد المعلّمين من الناحية الإدارية والاجتماعية باستمرار.

- قيام الإدارة المدرسية باستمرار بدعوة المعلّمين لاجتماعات دورية بهدف تنمية روح الثقة والتعاون بينهم.

- قيام الإدارة المدرسية على إقامة علاقات إنسانية مع المعلّمين.

- الزام مديرية التربية الإدارة المدرسية على مشاركة المعلّمين في عملية وضع القرارات المدرسية ويكون ذلك مفعّل من خلال زيارة مندوب من المديرية.

- أن تسمح الإدارة المدرسية للمعلّمين بالاطلاع على اللوائح والقوانين التربوية التي تصبّ بمصلحتهم.

3- سُئِلَ للحدِّ من المشكلات المتعلقة بالموجه التربوي:

بعد تفريغ استجابات أفراد عينة الدراسة للسؤال المفتوح وهو سبل الحدِّ من المشكلات المتعلقة بالموجه التربوي كانت أكثر المقترحات:

- أن تقوم وزارة التربية بتطوير نظام التوجيه إلى نظام الإشراف، بحيث تصبح مهمة المشرف مساعدة المعلم على إدارة العملية التعليمية بجدارة.
- أن تعقد مديريات التربية دورات لتدريب الموجهين التربويين على استخدام التكنولوجيا الحديثة في مجال عملهم.
- أن تشجع مديريات التربية الموجهين التربويين على توفير الجو المناسب والثقة المتبادلة بينهم وبين المعلمين.
- أن توجه مديريات التربية الموجه التربوي لمساعدة معلم الصف في إعداد الخطط العلاجية.
- أن تقوم مديريات التربية بتوفير النشرات الإشرافية اللازمة وتوزيعها على المدارس.
- توعية الموجهين التربويين من قبل مديريات التربية من أجل البعد عن الروتين والنمطية .
- توصية وزارة التربية مديرياتها على ضرورة وضع الأسس والمعايير الموضوعية لاختيار الموجهين وتعيينهم.
- أن تهتم مديريات التربية بالتخطيط لإعداد أطر مؤهلة لتدريب الموجهين التربويين، وتزويدهم بأحدث المستجدات العلمية والتربوية.
- قيام مديريات التربية بزيادة عدد الموجهين التربويين بما يتناسب مع عدد المعلمين واحتياجاتهم التربوية والتعليمية.

4- سُئِلَ للحدِّ من المشكلات المتعلقة بالأسرة والمجتمع المحلي:

بتفريغ استجابات أفراد عينة الدراسة للسؤال المفتوح وهو سبل الحدِّ من المشكلات المتعلقة بالأسرة والمجتمع المحلي كانت أكثر المقترحات:

- أن تقوم الإدارة المدرسية بعقد مجالس الآباء بصورة فعالة وإقامة دورات لربط المدرسة بالمجتمع المحلي.
- أن تقوم وزارة التربية بتوعية الأسرة والمجتمع بالتعاون مع المعلم والمدرسة في تربية الطلاب من خلال تعريفهم بدورهم التربوي من خلال برامج التنازح.

- أن تعمل إدارة المدرسة على إقحام أولياء التلاميذ في حل مختلف المشكلات التي تحول دون التحصيل الدراسي الجيد لأبنائهم.
- الزام مديريات التربية الإدارات المدرسية على إصدار نشرات لتوعية الأهالي بما يخص أبنائهم.
- الزام مديريات التربية الإدارات المدرسية على تفعيل دور مجلس أولياء الأمور.
- تعزيز دور وسائل الإعلام ومؤسساته المتعددة في رفع وعي الأسر لمواجهة المشكلات الاجتماعية التي تؤثر على تعلم أبنائها، وطرق حلها.
- أن تعمل الإدارة المدرسية على زيادة التفاعل بين أولياء الأمور والإدارة المدرسية.
- أن توجه مديريات التربية الإدارة المدرسية على ضرورة إشراك المجتمع المحلي في العملية التعليمية.

5- سبل للحد من المشكلات المتعلقة بالبيئة المادية:

- بعد تفريغ استجابات أفراد عينة الدراسة للسؤال المفتوح وهو سبل الحد من المشكلات المتعلقة بالبيئة المادية كانت أكثر المقترحات:
- أن تقوم وزارة التربية من خلال مديرياتها بالعمل على تحسين البيئة المدرسية الأساسية والصّفوف الأولى على وجه الخصوص من حيث:
- إعادة النظر في المباني القديمة التي تخصص للصفوف الأولى - كلما كان ذلك ممكنا-
- العمل على استحداث فصول جديدة وفق المعايير التربوية.
- العمل على إصلاح أماكن الصرف الصحي التي بحاجة للإصلاح واستحداث دورات مياه جديدة للتلاميذ تكون مناسبة من حيث الموقع والمساحة ومزودة بالمياه، وإشراك المجتمعات المحلية في التنفيذ.
- العمل على توفير مياه الشرب النظيفة للمدارس الريفية ، ودراسة أوضاع الخزانات الحالية غير صالحة للشرب في المدارس الأساسية.
- العمل على إصلاح شبكة الإنارة في المدارس .
- العمل على تخصيص مساحات مناسبة للمدارس و تسويرها ، من أجل تنفيذ النشاطات المختلفة للأطفال، وأن تكون هذه المساحات مرتبة وذات مظهر جمالي جاذب للتلاميذ.

- توفير الظروف المناسبة للمناخ الصّفي ، من خلال إزالة آثار الحرارة المرتفعة أو البرودة الشديدة، وصيانة النوافذ الأبواب للفصول الدراسية.

رابعاً- أهم نتائج للدراسة:

1. جاءتْ المشكلات التي تتعلق بالأسرة والمجتمع المحلي بالمرتبة الأولى من بين المشكلات التي تواجه معلّم الصّف في مدارس التعليم الأساسي حلقة أولى بمحافظة حماة.
2. جاءتْ المشكلات التي تتعلق بالبيئة المادية بالمرتبة الثانية من بين المشكلات التي تواجه معلّم الصّف في مدارس التعليم الأساسي حلقة أولى بمحافظة حماة.
3. جاءتْ المشكلات التي تتعلق بالإدارة المدرسية بالمرتبة الثالثة من بين المشكلات التي تواجه معلّم الصّف في مدارس التعليم الأساسي حلقة أولى بمحافظة حماة .
4. جاءتْ المشكلات التي تتعلق بالموجه التربوي بالمرتبة الرابعة من بين المشكلات التي تواجه معلّم الصّف في مدارس التعليم الأساسي حلقة أولى بمحافظة حماة .
5. جاءتْ المشكلات التي تتعلق بضبط الصّف بالمرتبة الخامسة من بين المشكلات التي تواجه معلّم الصّف في مدارس التعليم الأساسي حلقة أولى بمحافظة حماة .
6. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات خريجي معلّم الصّف حول مشكلاتهم في المدارس الحكومية (بمحافظة حماة) تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.
7. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات خريجي معلّم الصّف حول مشكلاتهم في المدارس الحكومية (بمحافظة حماة) تُعزى لمتغير المنطقة التعليمية.
8. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات خريجي معلّم الصّف حول مشكلاتهم في المدارس الحكومية (بمحافظة حماة) تُعزى لمتغير سنوات الخدمة التدريسية لصالح الخريجين الأقل خبرة.

خامساً مقترحات الدراسة:

- في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحث مجموعة من المقترحات التي قد تساعد في الحد من مشكلات خريجي معلم الصف في مدارس التعليم الأساسي وهي كالاتي:
- 1- الاهتمام بإعداد معلم الصف إعداداً يتلاءم مع متطلبات نجاحه في هذا العمل على أن يأخذ في الاعتبار إعداد معلم الصف قبل وأثناء الخدمة.
 - 2- إقامة دورات تدريبية لمديري المدارس حول كيفية حل مشكلات المعلم الميدانية واستخدام الأساليب الإدارية الحديثة.
 - 3- تفعيل دور المشرف التربوي وزيادة التواصل بينه وبين معلم الصف وذلك من خلال زيادة عدد المشرفين في المرحلة الأساسية.
 - 4- توسيع مشاركة ومساهمة المجتمع في تخطيط التعليم والإشراف عليه، وتقويمه.
 - 5- تفعيل دور مجالس أولياء الأمور وإشراكهم في حل المشكلات المدرسية التي تواجه المعلمين.
 - 6- العمل على رفع أجور المعلمين من أجل الوصول إلى الكفاية الاقتصادية للمعلم.
 - 7- تعزيز دور وسائل الإعلام ومؤسساته المتعددة في رفع وعي الأسر لمواجهة المشكلات الاجتماعية التي تؤثر على تعلم أبنائها، وطرق حلها.
 - 8- إعداد خطة متكاملة لدعم الأسر الفقيرة ، من أجل تحمل أعباء الإنفاق على تعليم أولادها، وتستند الخطة على الشراكة بين الحكومة ورجال المال والأعمال ، والمجتمع المدني، والمنظمات والدول المانحة.
 - 9- توفير الظروف المناسبة للمناخ الصفّي ، من خلال إزالة آثار الحرارة المرتفعة أو البرودة الشديدة، وصيانة النوافذ الأبواب للفصول الدراسية.
 - 10- توفير الأثاث المدرسي للمعلمين و المتعلمين ، وتوفير التجهيزات والسبورات البيضاء.
 - 11- تحسين البيئة الصفّية ، و تظافر الجهود المجتمعية والحكومية والشركاء لبناء مدارس جديدة، لحل مشكلات ازدحام التلامذة في الفصول.
 - 12- إجراء دراسة حول مشكلات معلمي الصف من وجهة نظر مدراءهم، ودراسة من وجهة نظر المشرفين التربويين.

ملخص الدراسة باللغة العربية

المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي
بالمدارس الحكومية وسبل الحد منها

"دراسة ميدانية على معلمي الصف في محافظة حماة"

المقدمة:

يواجه المعلم بشكل عام بعض الصعوبات لدى ممارسته عملية التعليم الصفي بغض النظر عن خبراته وعدد سنوات خدمته، والمرحلة التعليمية التي يؤدي مهامه فيها، وتشكل هذه الصعوبات مشكلات قد يواجهها المعلمون كافة من وقت لآخر وتأخذ أشكالاً معينة، وترتبط بطبيعة العملية التعليمية التعلمية ذاتها، سواءً مشكلات صفية، أو إدارية أو تتعلق بالمنهاج التربوي... إلخ، إلا أن اكتساب المعلم للخبرة يجعله أكثر قدرة على مواجهة مثل هذه المشكلات ومعالجتها، الأمر الذي يجعل المعلم في حاجة مستمرة وملحة إلى فهم أفضل للأسس والمبادئ التي تقوم عليها عملية التعليم بحيث يتمكن من تسهيلها وجعلها أكثر نجاحاً وفاعلية.

وفي الجمهورية العربية السورية بدأ إعداد معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ضمن برنامج في كليات التربية وذلك لتزويدهم بالمهارات والاتجاهات التي تمكنهم من إقامة علاقات إيجابية مع البيئة المدرسية على المستوى الإداري والعلمي وحتى الاجتماعي داخل المدرسة وخارجها، ليصبحوا أكثر فهماً وإدراكاً لطبيعة عملهم وأكثر مرونة في مواجهة المشكلات الناجمة عن هذا العمل، إلا أن المعلم المبتدئ قد يواجه العديد من المشكلات ويكون أكثر احساساً بها من ذوي الخبرة الطويلة، الأمر الذي دفع الباحث للقيام بهذه الدراسة للوقوف على تلك المشكلات التي يعاني منها خريجي معلم صف ومحاولة الحد منها.

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة لتحقيق الهدف الرئيس التالي:

الكشف عن المشكلات الشائعة التي تواجه خريجي معلمي الصف في المدارس الحكومية بمحافظة حماة من وجهة نظرهم.

أسئلة الدراسة: وبذلك تسعى الدراسة للإجابة على التساؤل التالي:
 "ما المشكلات لدى خريجي برامج معلمي الصف في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالمدارس الحكومية وما سبل الحد منها؟"

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة مما يلي:

1 - كون المعلم الركيزة الأساسية في النظام التعليمي وعليه تبنى جميع الآمال المستقبلية التي تهدف إلى تحسين العملية التعليمية، فالمعلم كقائد يؤثر تأثيراً أكيداً في طلبته، لأنه العنصر الفعال الرئيسي في عملية تنشئة الطلبة.

2- التأكيد على أهمية إعداد المعلمين ورفع كفاءاتهم العلمية والمهنية، لما لذلك من أثر على مستوى تحصيل طلابهم.

3- كون المعلم رائد اجتماعي يسهم في تطوير المجتمع ونقدمه، ويشكل المصدر الأول للبناء الحضاري والاقتصادي والاجتماعي للأمم، من خلال اسهاماته الحقيقية في بناء البشر.

فرضيات الدراسة:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين آراء معلمي الصف حول مشكلاتهم في المدارس الحكومية (بمحافظة حماة) تُعزى لمتغير الجنس.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين آراء معلمي الصف حول مشكلاتهم في المدارس الحكومية بمحافظة حماة تُعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين آراء معلمي الصف حول مشكلاتهم في المدارس الحكومية بمحافظة حماة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة التدريسية.

منهج الدراسة وأداتها:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي في استخلاص نتائج الدراسة، معتمداً على استبانة وجهة لعينة من خريجي معلم الصف في محافظة حماة لتحقيق أهداف الدراسة.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: مدارس مرحلة التعليم الأساسي الحكومية (الحلقة الأولى) في محافظة حماة .

الحدود البشرية: ضمت الدراسة جميع المعلمين الذين تم إعدادهم في برامج معلم صف بكليات التربية منذ عام (2004) حتى عام (2015)، والمعنيين في مرحلة التعليم الاساسي (حلقة أولى) بالمدارس الحكومية بمحافظة حماة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الميدانية في الفصل الأول من العام الدراسي 2016/2015.

أهم النتائج:

توصل الباحث من خلال الإجراءات العملية للدراسة إلى النتائج التالية:

1. إن المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في مدارس التعليم الأساسي حلقة أولى (بمحافظة حماة) وتتعلق بالأسرة والمجتمع المحلي جاءت بالمرتبة الأولى وبدرجة توافق كبيرة.
2. إن المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في مدارس التعليم الأساسي حلقة أولى (بمحافظة حماة) وتتعلق بالبيئة المادية جاءت بالمرتبة الثانية وبدرجة توافق كبيرة.
3. إن المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في مدارس التعليم الأساسي حلقة أولى (بمحافظة حماة) وتتعلق بالإدارة المدرسية جاءت بالمرتبة الثالثة وبدرجة توافق متوسطة.
4. إن المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في مدارس التعليم الأساسي حلقة أولى (بمحافظة حماة) وتتعلق بالموجه التربوي جاءت بالمرتبة الرابعة وبدرجة توافق متوسطة.
5. إن المشكلات التي تواجه خريجي معلم الصف في مدارس التعليم الأساسي حلقة أولى (بمحافظة حماة) وتتعلق بضبط الصف جاءت بالمرتبة الخامسة وبدرجة توافق متوسطة.
6. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات خريجي معلم الصف حول مشكلاتهم في المدارس الحكومية (بمحافظة حماة) تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.
7. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات خريجي معلم الصف حول مشكلاتهم في المدارس الحكومية (بمحافظة حماة) تُعزى لمتغير المنطقة التعليمية.
8. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات خريجي معلم الصف حول مشكلاتهم في المدارس الحكومية (بمحافظة حماة) تُعزى لمتغير سنوات الخدمة التدريسية لصالح الخريجين الأقل خبرة.

مقترحات الدراسة:

- 1- الاهتمام بإعداد معلم الصف إعداداً يتلاءم مع متطلبات نجاحه في هذا العمل على أن يأخذ في الاعتبار إعداد معلم الصف قبل وأثناء الخدمة.
- 2- إقامة دورات تدريبية لمديري المدارس حول كيفية حل مشكلات المعلم الميدانية واستخدام الأساليب الإدارية الحديثة.
- 3- تفعيل دور المشرف التربوي وزيادة التواصل بينه وبين معلم الصف وذلك من خلال زيادة عدد المشرفين في المرحلة الأساسية.
- 4- توسيع مشاركة ومساهمة المجتمع في تخطيط التعليم والإشراف عليه، وتقويمه.
- 5- تفعيل دور مجالس أولياء الأمور وإشراكهم في حل المشكلات المدرسية التي تواجه المعلمين.

- 6- العمل على رفع أجور المعلمين من أجل الوصول إلى الكفاية الاقتصادية للمعلم.
- 7- تعزيز دور وسائل الإعلام ومؤسساته المتعددة في رفع وعي الأسر لمواجهة المشكلات الاجتماعية التي تؤثر على تعلم أبنائها، وطرق حلها.
- 8- إعداد خطة متكاملة لدعم الأسر الفقيرة، من أجل تحمل أعباء الإنفاق على تعليم أولادها وتستند الخطة على الشراكة بين الحكومة ورجال المال والأعمال، والمجتمع المدني، والمنظمات والدول المانحة.
- 9- توفير الظروف المناسبة للمناخ الصفي، من خلال إزالة آثار الحرارة المرتفعة أو البرودة الشديدة، وصيانة النوافذ الأبواب للفصول الدراسية.
- 10- توفير الأثاث المدرسي للمعلمين و المتعلمين، وتوفير ال تجهيزات والسبورات البيضاء.
- 11- تحسين البيئة الصفية، و تظافر الجهود المجتمعية والحكومية والشركاء لبناء مدارس جديدة، لحل مشكلات ازدحام التلامذة في الفصول.

قائمة المراجع

أولاً—.....المراجع العربية.

ثانياً—.....المراجع الأجنبية.

أولاً: المراجع العربية:

- 1- أبو شعيرة، خالد محمد، وآخرون (2007) *التربية الأسس والتحديات*. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع. عمان.
- 2- أبو فودة، أحمد سعيد عمر. (2008). *مشكلات معلمي الصف في المدارس الحكومية بمحافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. كلية التربية. غزة.
- 3- أبو لطيفة، رائد وعيسى، شاهيناز (2011). *المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في الجامعة الأردنية في أثناء التدريب الميداني*. دراسات العلوم التربوية. المجلد 38. العدد 2. ص 2224-2236.
- 4- الأحمد، عدنان، السناد، جلال (2008). *علم الاجتماع التربوي*. منشورات جامعة دمشق. دمشق.
- 5- الأسطل، إبراهيم و فريال، الخالدي (2005). *مهنة التعلم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل*. دار الكتاب الجامعي العين. الإمارات.
- 6- أسعد، وليد أحمد . (2005) *الإدارة الصفية* . مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- 7- أسعد، وليد أحمد .(2004). *الإدارة المدرسية*. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع. عمان.
- 8- إسماعيل، محمد علي . (2001). *برنامج تدريبي مقترح للموجهين الفنيين وأثره على تطوير العملية التعليمية في المدرسة الابتدائية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.
- 9- الأغبري، بدر سعيد علي. (2007). *اتجاهات معاصرة في التعليم اليمني*. صنعاء. كلية التربية، جامعة صنعاء.
- 10- بارهان، فتحي رمزي. (2003) *الإدارة الصفية*. دار وائل للطباعة والنشر. الأردن.
- 11- براسلافسكي، سيسليا. (2001). *التعليم الأساسي في القرن الحادي والعشرين وتحديات التعليم الثانوي*. ترجمة: زينب النجار. مجلة مستقبلات. المجلد 31. العدد 1. مارس. ص 3-7. جنيف، سويسرا: مكتب التربية الدولي. الطبعة العربية: القاهرة

- 12- بندر، ملك. (2000). دور التربية التكنولوجية والعمل اليدوي في التعليم الأساسي. مجلة المعلم العربي السنة الثالثة والخمسون، العدد الأول، ص 72 – 83 وزارة التربية. دمشق.
- 13- بوظانة، عبد الله. (1990). دور الجامعات في تطوير التعليم الأساسي . مجلة التربية الجديدة، السنة 27. العدد50. مايو. ص 20-31، عمان . مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية. الأردن.
- 14- البوريني، عبد العزيز (1995). معلم الصف وأسلوب التكامل والترابط بين الموضوعات المختلفة. مجلة رسالة المعلم .العدد 36. ص80-98. وزارة التربية والتعليم. الأردن.
- 15- الجاسر، عفاف.(2001). برنامج تنمية كفايات إدارة الصف لدى المعلم والمعلمة . مكتبة العبيكان. الرياض.
- 16- الحاج خليل، محمد " (1996) الأدوار الرئيسة الحديثة للمعلم في إدارة الصف وتنظيمه. جامعة القدس المفتوحة. غزة.
- 17- حسب الله، علي (2000) النمو المهني لمعلمي المدارس الحكومية بقطاع غزة ودور مدير المدرسة في تطويره من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.
- 18- حسين ، عبد المنعم محمد ، (1995) الأسرة ومنهجها التربوي لتنشئة الأبناء في عالم متغير . مكتبة النهضة المصرية . القاهرة .
- 19- حماشا، سمية (2000) المشكلات الإدارية التي تواجه معلمي الصفوف الثلاثة الأولى المبتدئين في مدارس محافظة إربد. رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة اليرموك. إربد. الأردن.
- 20- حمد الله، نجيب فهد (2005) المشكلات التي تواجه معلم الصف في إدارة الصف في المدارس التابعة لوكالة الغوث في الأردن من وجهة نظر معلم الصف. رسالة ماجستير غير منشورة . كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية. الأردن.
- 21- الحميد، ماجد. (1426هـ). فاعلية برنامج الإشراف التربوي في التربية الفنية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض .

- 22- خاطر، تهاني خليل . (1999). **مشكلات المعلم المبتدئ في المدارس الحكومية بمحافظات غزة ومقترحات حلولها**. رسالة ماجستير غير منشورة .كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.
- 23- ديفيز، دون .(200). **التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة** . مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية . أبو ظبي . الإمارات العربية المتحدة .
- 24- ربيع، هادي مشعان .(2006). **الإدارة المدرسية والإشراف التربوي الحديث**. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع. عمان.
- 25- رحمة، أنطون حبيب. (1992). **تجارب عربية في التعليم الأساسي ودليل تخطيطه** . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. إدارة التربية. تونس.
- 26- الرشيدى، أحمد كامل.(1998). **بعض المشكلات التي تواجه معلم التعليم الابتدائي في ضوء التغيرات التكنولوجية المعاصرة**. بحوث ودراسات تربوية في الميزان. العدد 2 ، القاهرة.
- 27- زيود، زينب. (2006). **أهداف التربية النظامية في سورية- دراسة تحليلية تقويمية للقيم التربوية في هذه الأهداف وفق معيار نمائي للقيم في مراحل التعليم ما قبل الجامعي**. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة دمشق. كلية التربية. دمشق.
- 28- السادة، حسين (1418هـ). **دور مديري المدارس بالمرحلة الأساسية في التطور المهني للمعلمين بمدارس البحرين**. رسالة الخليج العربي، السنة الثامنة عشرة. العدد65 . ص 17-53.
- 29- سالم، رائدة خليل .(2008). **التعليم الابتدائي**. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع. عمان.
- 30- سعيد، عبده. مقبل، أحمد.(2006). **التعليم العام في الجمهورية اليمنية** . الواقع وآفاق التطوير . مؤسسة العفيف الثقافية. صنعاء.
- 31- سليمان، ممدوح محمد و حسن، عبد علي محمد. (1989) . **من مشكلات معلم الفصل في عامه الأول إلى تطوير برنامج إعداده بجامعة البحرين**. دراسات تربوية المجلد5. العدد 24. ص 20-56.
- 32- سليمان، ممدوح. (1991). **دراسة شاملة حول نظام معلم الفصل بدول الخليج العربي**. رسالة ماجستير منشورة، الرياض، السعودية.
- 33- سورطي، يزيد .(2000). **مشكلات المعلمين في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات**. مجلة مركز البحوث التربوية، العدد 18. سلطنة عمان.

- 34- السيد، محمود .(1988) نموذج منهاج لإعداد معلم المدرسة الابتدائية ليؤدي وظيف مزدوجة في تعليم الصغار والكبار .التربية الجديدة. العدد44. ص 23-56 القاهرة.
- 35- شحادة، رنين أحمد صالح. (2012). درجة المشكلات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية المختلطة في شمال الضفة الغربية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. كلية الدراسات العليا. فلسطين.
- 36- شفشق، محمود و هدى الناشف. (2000).إدارة الصف المدرسي. دار الفكر العربي. القاهرة.
- 37- الشماس، عيسى .(2004) .أدب الأطفال بين الثقافة والتربية .وزارة الثقافة . دمشق.
- 38- الشماس، عيسى. (2007) . التعليم الأساسي- الضرورات والأهداف . مجلة المعلم العربي، السنة الستون . العدد الأول، ص 70-73، . دمشق.
- 39- شوق، محمود. محمد محمود.(1995). تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين. مكتبة العبيكان. الرياض.
- 40- الصاوي، محمد وجيه، والرشيدي، حمد فالح. (1999) . التعليم الابتدائي الواقع والمأمول. والإمارات العربية المتحدة (العين) مكتبة الفلاح. حولي. الكويت.
- 41- طه، حسن جميل .(1990) . اتجاهات حديثة في تطوير إدارة التعليم الأساسي .مجلة التربية الجديدة، السنة 27، العدد 50 . 51- 63. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية. عمان. الأردن.
- 42- العاجز، فؤاد .(2001) .المعلم الفلسطيني واقع ومشكلات اليوم الدراسي حول المعلم الفلسطيني وتحديات القرن العشرين. الجامعة الإسلامية. غزة- فلسطين.
- 43- العاجز، فؤاد .(2007) . الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق. الطبعة الثالثة، دار المقداد للطباعة. غزة.
- 44- العبادي، حامد.(2004). مشكلات التربية العملية كما يراها الطلبة والمعلمون في تخصص معلم الصف وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن
- 45- العبادي، محمد . (2001) . المعوقات التي تواجه المعلمين في تنفيذ استراتيجية إدارة الصف. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد 39. عمان. الأردن.

- 46- عبد السميع، مصطفى. سهير محمد حوالة. (2005) إعداد المعّم تنميته وتدريبه. دار الفكر للنشر والتوزيع. عمان.
- 47- عبد الله، محمد حمدان. (2008). الفلسفة التربوية ودورها في التنمية. دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع. عمان.
- 48- عبده، عيد، والخطيب، سليمان. (1988). التعليم الأساسي واتجاهات تطبيقه في القطر العربي السوري. مجلة المعلم العربي. السنة الحادية والأربعون، العدد الثالث، ص 21-33. دمشق.
- 49- عبود وآخرون. (1993). إدارة المدرسة الابتدائية. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- 50- عدس، محمد عبد الرحيم. (1996). المعلم الفاعل والتدريس الفعال. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان-الأردن.
- 51- عربيات، بشير محمد. (2006). إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم. دار الثقافة للتوزيع و النشر. الأردن.
- 52- عصفور، وصفي. (1999). المرشد إلى إدارة الصف المدرسي. ورقة عمل-معهد التربية. دائرة التربية والتعليم. الأنروا. اليونسكو. عمان.
- 53- عطوي، جودت عزت. (2001). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي. دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- 54- علام، صلاح الدين محمود. (1991). تحليل المحتوى وتقويمه في مرحلة التعليم الأساسي. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. إدارة التربية. تونس.
- 55- علي، نبيل. (2001). الثقافة العربية في عصر المعلومات. عالم المعرفة. العدد 276. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- 56- الفريجات، غالب عبد المعطي. (2007). التعليم الأساسي وكفايته التعليمية. ط 2. دار المناهج. عمان. الأردن.
- 57- فيصل، عبد القادر. (1992). واقع التعليم الأساسي ونماذج ربطه بالتعليم الثانوي في الدول العربية. المنظمة العربية. إدارة التربية. تونس.
- 58- القرني، صالح بن عبدالله. (2005). فن إدارة الصف. الدار المصرية اللبنانية.
- 59- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (2001). الإدارة الصفية. عمان. دار الفكر للنشر والتوزيع. الأردن.

- 60- كنعان، أحمد علي، والمطلق، فرح سليمان. (2007) *الأنشطة المدرسية*. جامعة دمشق، مركز التعليم المفتوح. دمشق.
- 61- لطفي محمد، عنتر. (1996). *ملاحظ التغييرات في منظومة إعداد المعلم في ضوء التحديات المستقبلية*. مجلة التربية، العدد 56، جامعة الأزهر. مصر.
- 62- ماكجوير، تشارلز. (2006). *أفضل النصائح للمعلمين*. مكتبة جرير. السعودية.
- 63- المجيدل، عبد الله، وجيدوري، صابر، ومحمد، محمود علي. (2008) *فلسفة التربية*. جامعة دمشق. كلية التربية. دمشق.
- 64- محامدة، ندى عبد الرحيم. (2005). *الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية*. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان.
- 65- محمد، ربيع، وعامر، طارق عبد الرؤوف. (2008). *الديمقراطية المدرسية*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. عمان.
- 66- محمد، فارعة حسين. (1996) *المعلم وإدارة الفصل*. مركز الكتاب. القاهرة.
- 67- مخامرة، كمال يونس. (2012). *مشكلات الإدارة الصفية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين*. دراسات نفسية وتربوية. العدد 8. ص 132-163.
- 68- مخائيل، امطانيوس. (1997). *القياس والتقويم في التربية الحديثة*. منشورات جامعة دمشق. دمشق.
- 69- مرسي، محمد منير. (1984). *الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها*. دار الكتب. القاهرة.
- 70- مرسي، محمد منير. (1998). *دليل المعلم إلى تعليم المتعلم*. عالم الكتب. القاهرة.
- 71- مرسي، محمد منير. (2001) *الإدارة المدرسية الحديثة*. عالم الكتب. القاهرة.
- 72- مرعي . توفيق أحمد ، و الحيلة محمد محمود. (2005). *طرائق التدريس العامة*. ط2. دار المسيرة. عمان.
- 73- مرعي، توفيق وآخرون. (1986) *إدارة الصف وتنظيمه*. ط3، وزارة التربية والتعليم. مسقط. سلطنة عمان.
- 74- المشرخ، فاطمة سالم. (1998) *معلم الصف ودوره في الإدارة الصفية التربية*. العدد 150. ص 117-130. الامارات العربية المتحدة.

- 75- المصري، منذر، وبلّة، فكتور، وآخرون. (2002). *التعليم الأساسي في الوطن العربي آفاق جديدة*. مراجعة وتقديم منذر المصري. منتدى الفكر العربي. ومؤسسة عبد الحميد شومان، والمركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. عمان. الأردن.
- 76- المقيد، عارف مطر. (2009). *مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية. كلية التربية. غزة.
- 77- مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية. (1986). *مفاهيم ممارسات التعليم الأساسي في الدول العربية*. 19-23 كانون الثاني: الكويت.
- 78- منسي، حسن عمر. (2000). *إدارة الصفوف*. دار الكندي للنشر، إربد، الأردن.
- 79- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (1998). *التقرير الختامي لاجتماع عمداء كليات التربية ومسؤولي التربية ومسؤولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة حول تطور برامج إعداد المعلمين وتدريبهم للوفاء بمتطلبات الدور المتغير للمعلم في البلاد العربية، الدوحة*.
- 80- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (1979). *إدارة التربية*. القاهرة.
- 81- وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (2004). *النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي*. المعدل بالقرار رقم 3053/443، تاريخ 2004/16/08 م. وزارة التربية. دمشق.
- 82- وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (2008). *التقرير الوطني حول تطوير التربية في الجمهورية العربية السورية*. المؤتمر الوطني للتربية. الدورة الثامنة والأربعين. جنيف.
- 83- وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (2008). *النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي*. المعدل بقرار رقم 443/3053 تاريخ 2004/8/16 م. دمشق.
- 84- وزارة التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية. (2011). *الخطة الوطنية لتطوير برامج التعليم العالي ومناهجه*. بناء معايير المرجعية الأكاديمية الوطنية. قطاع العلوم التربوية. دمشق.
- 85- يوسف، خليل يوسف. (1980). *التعليم الأساسي في إطار التنمية الشاملة في البلاد العربية*. إدارة التربية. القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 1) Veenman, S. (1984) **Perceived problems of beginning teachers**, Review of educational research .
- 2) Ben-peretz, m. & hayon, (1990) The content and cotext of professional dilemmas encountered by novice and senior teachers. **Educational review**.
- 3) Mason E. J, Gavrilidou M. And Demesquita (1993) **Greek**
- 4) **Teachers Judgment about the Nature and Severity of Classroom Problems**, School Psychology International .
- 5) Madhavi Janets and Other, (1995) **Homework- ommunication problems among parents, classroom teacher and special Education Teaching: an exploratory study**, Remedial and Special education, Vol. 16, No. 2 March, U.S. los angeles
- 6) Haroun, R. and Ohanlon, CH. (1997) **Teacher's Perceptions of Discipline problems in a Jordanian Secondary School Jordan**, Amman, Jordan.
- 7) Hargreaves, Linda and others, (1997) The Effects of Major Changes in Class Size on Teacher-pupil Interaction in Elementary School Class in England. **www.Eric.com**.
- 8) Northecult, Cecillia A, and Newlon, Bettly j, (2004) Elementary school teachers; their sources of Encouragement and strategies for intervention, Research report, U, S. Arizona.
- 9) **Bierlein. A. Louann.** (1993). **Conversial Issues in Educational Policy**. ondon: Sage Publications.

الملاحق

- أولاً..... الاستبانة في صورتها النهائية
- ثانياً..... قائمة المحكمين.
- ثالثاً..... كتاب تسهيل مهمة الدراسة من وزارة التربية.
- رابعاً..... كتاب تسهيل مهمة الدراسة.

الملحق رقم (1)

الاستبانة في صورتها النهائية

زميلي المعلم

زميلتي المعلمة

تحية طيبة وبعد.....

يقوم الباحث بإجراء بحث بعنوان "المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالمدارس الحكومية وسبل الحد منها" و لأنك أفضل من يستطيع تحديد تلك المشكلات فقد تم اختيارك أملاً في الإجابة عن فقرات الاستبانة لما لذلك من فائدة تصب في مصلحة العمل التربوي.

وقد تضمنت الاستبانة قسمين الأول ويختص بالمعلومات العامة، والثاني يتعلق بالمحاور الخمسة التي يتجلى من خلالها تحديد المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالمدارس الحكومية.

لذا يرجو الباحث من كل زميل وزميلة قراءة كل بند من بنود الاستبانة بدقة والإجابة عليها بوضع إشارة (√) بجانب درجة تمثل المشكلة التي تعبر عن رأيكم، علماً أن كافة المعلومات لتي سيتم الحصول عليها سوف تكون سرية ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

مع وافر الشكر والتقدير

القسم الأول: المعلومات العامة

1- الجنس: ذكر أنثى2- المنطقة التعليمية: ريف مدينة3- مدة الخدمة: أقل من 5 سنوات من 6 إلى 10 سنوات أكثر من 10 سنوات

القسم الثاني: بنود الاستبانة:

الرقم					المشكلات المفترضة	وضوح المشكلة
منعدمة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً		
المحور الأول: مشكلات تتعلق بضبط الصف						
					1. سرحان التلميذ بعقله أثناء الحصة.	
					2. تراخي التلاميذ في حل التدريبات أثناء الحصة.	
					3. كثرة تنقل التلاميذ بين المقاعد بدون إذن.	
					4. إكثار التلاميذ من الشكوى عن بعضهم البعض.	
					5. ميل بعض التلاميذ للقيام بحركات تهريجية.	
					6. تراخي التلاميذ في إحضار الكتب والدفاتر.	
					7. تحدث التلاميذ بصوت عالي بدون إذن أثناء الحصة.	
					8. رفض بعض التلاميذ الأوامر والتوجيهات.	
					9. كثافة عدد التلاميذ داخل غرفة الصف.	
					10. كثرة عدد التلاميذ منخفضي التحصيل في الصف.	
					11. حدوث المشاجرة بين التلاميذ أثناء الحصة.	
ماهي مقترحاتك لحل المشكلات المتعلقة بضبط الصف						

الرقم					المشكلات المفترضة	وضوح المشكلة
منظمة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً		
المحور الثاني: المشكلات التي تتعلق بالإدارة المدرسية						
					ضعف العلاقة الإنسانية بين الإدارة والمعلمين.	12.
					قلة إتاحة الفرصة للمعلمين للتصرف في المشكلات التي تصادفهم أثناء العمل.	13.
					ضعف قدرة الإدارة على حل المشكلات المدرسية.	14.
					قلة اشراك الإدارة المعلمين في عمليات وضع القرار المدرسي.	15.
					عدم اطلاع المعلمين على اللوائح والقوانين التربوية التي تصب بمصلحة المعلم.	16.
					إهمال الإدارة قضايا التدريب والتأهيل للمعلمين.	17.
					تكاليف المعلم بمهام اضافة للتدريس.	18.
					تأخر وصول الكتب المدرسية عن بداية العام الدراسي.	19.
					عدم ثبوت الجدول المدرسي خلال العام	20.

					الدراسي.	
					تركيز المدير على أخطاء المعلم وعرضها في اجتماعات المدرسة.	21.
ماهي مقترحاتك لحل المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية						
المحور الثالث: المشكلات التي تتعلق بالموجه التربوي						
					قلة استخدام الموجه الأساليب الإشرافية الحديثة في تنفيذ أهداف المنهاج.	22.
					يركز على النواحي الشكلية في عمل المعلم.	23.
					ضعف إلمام الموجه بمبادئ التقويم والقياس التي تخص المعلم والتلميذ.	24.
					ضعف الجهد الذي يبذله الموجه في توضيح أهداف المقررات الدراسية.	25.
					قلة تقديم الملاحظات والإرشادات التي تؤدي إلى تحسين أداء المعلم.	26.
					قلة مساعدته للمعلمين في التغلب على	27.

					المشكلات التعليمية.	
					قلة تقديمه دروساً نموذجية	28.
					يقدم النصائح التقليدية القائمة على النظريات	29.
					قلة تعزيزه لنقاط القوة في أداء المعلمين.	30.
					قلة تنبيه المعلم لأخطائه على انفراد.	31.
ماهي مقترحاتك لحل المشكلات المتعلقة بالموجه التربوي						
المحور الرابع: مشكلات تتعلق بالأسرة والمجتمع المحلي						
					غياب التنسيق بين أسر التلاميذ والمدرسة.	32.
					الظروف المادية الصعبة التي تعيشها معظم أسر التلاميذ.	33.
					اهمال متابعة الأسرة للواجبات المدرسية لأبنائها عند تعلمهم القراءة والكتابة.	34.
					تحميل أولياء الأمور المعلم مسؤولية فشل أبنائهم.	35.
					تعالى بعض أولياء الأمور على المعلم.	36.

					37. المستوى التعليمي المتدني للأسرة.
					38. قيام الأهل بحل وظائف التلميذ عوضاً عن تدريبه على حلها.
					39. قصور قيام مجالس الآباء/ الأمهات في المدارس بواجباتها.
					40. تساهل الأسرة في غياب أبنائها عن المدرسة.
					41. ضعف التقدير الاجتماعي للدور الذي يقوم به المعلم.
ماهي مقترحاتك لحل المشكلات المتعلقة بالأسرة والمجتمع المحلي					
المشكلات المفترضة					
الرقم					
وضوح المشكلة					
كبيرة جداً					
كبيرة					
متوسطة					
ضعيفة					
منعدمة					
المحور الخامس: مشكلات تتعلق بالبيئة المادية					
					42. السبورة غير الصالحة
					43. الإضاءة غير الكافية
					44. شدة الحرارة في الصيف
					45. شدة البرودة في الشتاء
					46. منظر الصف غير المحفز

					47. التهوية غير الكافية
					48. الكراسي والمقاعد لا تتناسب مع أعمار التلاميذ.
					49. حجم الصف ومساحته غير مناسبة لعدد التلاميذ.
					50. قلة توافر الأدوات والأثاث والأجهزة اللازمة للتدريس.
ماهي مقترحاتك لحل المشكلات المتعلقة بالبيئة المادية					

شكراً لتعاونكم وإجاباتكم المفيدة

الملحق رقم (2)

قائمة المحكمين:

أسماء محكمي أداة الدراسة وفق درجاتهم العلمية:

اسم المحكم	الدرجة العلمية للمحكم	اختصاص المحكم
د. جلال سناد	أستاذ دكتور	أصول التربية/علم اجتماع
د. محمود محمد	أستاذ مساعد	أصول التربية/فلسفة التربية
د. ريمون معلولي	أستاذ مساعد	أصول التربية/اقتصاديات
د. منى كشيك	أستاذ مساعد	أصول التربية/تربية عامة
د. زينب زيود	أستاذ مساعد	أصول التربية/تربية عامة
د. أمل كحيل	أستاذ مساعد	قسم المناهج
د. سعده ساري	مدرسة	قسم المناهج
د. خلود الجزائري	مدرسة	قسم المناهج
أ. أحمد صالح صطيف	موجه تربوي	تعليم أساسي
أ. محمد هواري	مدرس	لغة عربية

الملحق رقم (3)

كتاب السيد الوزير

الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية



التاريخ: ١٤٣٦ / /

الموافق لـ: ٢٠١٥ / ٩ / ٩

الرقم: ٤٣ / (٣/٤) ٤٩٠٦

مديرية التربية في محافظة حماه

إشارة إلى الطلب المقدم من قبل الطالب أحمد صطيف حول الموافقة على تسهيل مهمته في بحث الماجستير تحت عنوان " المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالمدارس الحكومية وسبل الحد منها ".
وافق السيد الوزير أصولاً بحاشيته رقم ٢٠٩٢٣/ع تاريخ ٣١ / ٨ / ٢٠١٥ على تسهيل مهمة الطالب المذكور في مدارس مدينة حماه .
للاطلاع وإجراء ما يلزم .

معاون وزير التربية

الدكتور فرح سليمان المطلق

صورة إلى:

- مكتب السيد الوزير
- مكتب السيد معاون الوزير
- مديرية التوجيه
- دائرة التوجيه
- مكتب التوجيه الأول التربوي
- دائرة المناهج والتوجيه ع/ط مديرية التربية في محافظة حماه

الملحق رقم (4)

كتاب تسهيل المهمة

Syrian Arab Republic
universityDamascus
Faculty of Education

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية

الرقم:
التاريخ:

إلى:

تحية طيبة وبعد:

يرجى التفضل بتسهيل مهمة السيد: محمد صبري صبري الطالب في السنة الثالثة من الكلية

تخصص: البيولوجيا البيئية بكلية التربية في جامعة دمشق، لدى مؤسستكم من أجل تطبيق بحث بعنوان:

مسكلات حشرية في مزارع الصنف البردي في محافظة حلب

البيولوجيا البيئية وذلك بناءً على طلب الأستاذ المشرف.

والمتعلق بموضوع دراسته ، وذلك بناءً على طلب الأستاذ المشرف.

شاكرين حسن تعاونكم

فدمشق في: ١١/١١/٢٠١١ م.

الأستاذ المشرف
بنيار الكف

عميد كلية التربية
رئيس الدائرة

معد كليات التربية في الجامعات السورية
٤ كلية

نصريه حيدر

ملاحظة: يؤخذ هذا الطلب من ديوان شؤون الطلاب في الكلية ويتم تعينه من الطالب بعد وضع الطابع المذكورة اعلاه ويتم توقيعه من الأستاذ المشرف ورئيس الدائرة ومن سيادة عميد الكلية لكي يسكن الطالب من القيام بمهمته.

Summary in English

Problems faced by the graduates of the class teachers in the first cycle of basic education in public schools and ways to reduce them

Introduction:

Teacher in general faced some of the difficulties in the exercise of classroom learning process, regardless of experiences and number of years of service, education and the stage perform its functions in, and these difficulties form the problems that teachers have faced all from time to time and take certain forms, and related to the nature of the educational process of learning itself, both problems are descriptive, administrative or related to the educational curriculum etc., but the acquisition of teacher experience makes him better able to face such problems and treatment, which makes the teacher in the continuing and urgent need to better understanding the foundations and principles upon which the education process so that it can facilitate and make it more successful and efficient.

In the Syrian Arab Republic it has begun to prepare teachers of the first cycle of basic education within the program in the colleges of education so as to equip them with the skills and attitudes that enable them to develop a positive relationship with the school environment at the administrative, scientific and social level inside and outside the school, to become more understanding and aware of the nature of their work and more flexible in the facing problems resulting from this work, but the novice teacher may face many problems and be more a sensible of the long-experienced, which prompted the researcher to do the study to find out the problems of the classroom teacher graduates and try to reduce them.

Abstract

Objectives of the study:

The study seeks to achieve the following main objective:
Detect common problems faced by the graduates of the class teachers in public schools in the province of Hama from their point of view.

The Questions of Study:

Thus the study seeks to answer the following question:
"What problems among the graduates of the class teacher programs in the first cycle of basic education in public schools and what are the ways to reduce of them?"

The importance of studying:

The importance of the study of the following:

1 – The fact that the teacher is the main pillar in the educational system and the adoption of all future hopes which aims to improve the educational process, as the leader, a teacher affects a definite impact on his students because it is the main active ingredient in the upbringing of the students process.

2– emphasize the importance of teacher training and raise the scientific and professional competencies, as this has an impact on the level of achievement of their students.

3– The fact that the teacher is social leader contributes to the development and progress of society, and is a primary source for the construction of the cultural, economic and social Nations, through real contributions in humans build.

Hypotheses:

1– There is no difference in statistical indication at the indication level (0.05) between the views of classroom teachers about their problems in public schools (governorate of Hama) due to the variable sex.

Abstract

2- There is no difference in statistical indication at the level (0.05) between the views of classroom teachers about their problems in public schools province of Hama, attributed to the school district.

3- There are no differences in statistical indication at the level (0.05) between the views of classroom teachers about their problems in public schools province of Hama attributed to years of experience teaching.

The curriculum and its tool:

The researcher follows the descriptive analytical method to extract the results of the study, based on the identification of the point of a sample of the classroom teacher graduates in the province of Hama to achieve the objectives of the study.

The limits of the study:

Spatial boundaries: the public schools of basic education stage (the first episode) in the province of Hama.

Human Frontier: The study included all teachers who have been groomed in programs of classroom teacher in education colleges since (2004) until the year (2015), and appointed in basic education (first) Balmadraz government schools province of Hama.

Temporal limits: the field study has been applicated in the first semester of the academic year 2015/2016.

The most important results:

The researcher found through practical actions to study the following results:

1- The problems facing the classroom teacher graduates in basic education schools first episode (the governorate of Hama) and related to the family and the community came at first place and a large degree of consensus.

2- The problems facing the classroom teacher graduates in basic education schools first episode (the governorate of Hama) and relate to

Abstract

the physical environment came in second place and a large degree of consensus.

3- The problems facing the classroom teacher graduates in basic education schools first episode (the governorate of Hama) and related to school management came at third and moderately agree.

4- The problems facing the classroom teacher graduates in basic education schools first episode (the governorate of Hama) and related educational router came fourth place and moderately agree.

5- The problems facing classroom teacher graduates in basic education schools first episode (the governorate of Hama) and related adjusts row came fifth place and moderately agree.

6- There are statistical significant differences between the mean scores of the graduates of the class teacher answers about their problems in public schools (governorate of Hama) due to the variable sex in favor of females.

7- There were no statistical significant differences between mean scores of graduates answers classroom teacher about their problems in public schools (governorate of Hama) attributed to the school district.

8- There are statistically significant differences between the mean scores of the graduates of the class teacher answers about their problems in public schools (governorate of Hama) due to the variable years of teaching service in favor of less experienced graduates.

Proposals of the study:

1- Pay an Attention to prepare a classroom teacher which is suitable for a good requirements of success in this business that It takes into account the classroom teacher preparation before and during the service.

2- The establishment of training courses for school administrators on how to solve the problems of the field teacher and the use of modern management methods.

Abstract

- 3- activate the role of the educational supervisor and increasing communication between him and the classroom teacher and then by increasing the number of supervisors in the basic stage.
- 4- Expand the participation and contribution of the community in the supervision , planning, and evaluation of learning.
- 5- Activating the role of parent councils and earticipoiting them in solving the problems faced by teachers.
- 6- Working to raise teachers' salaries in order to reach the economic efficiency of the teacher.
- 7- Strengthening the role of the media and its multiple institutions in raising the consciuous ness of families to face cope with the social problems that affect the learning of their children, and ways to solve them.
- 8- Preparation an integrated plan to support poor families, in order to bear the burdens of spending on the education of children and the plan is based on a partnership between the government and businessmen, civil society, organizations and donor countries.
- 9- Providing the appropriate conditions for the classroom environment, by removing the effects of high heat or extreme cold, and maintenance windows and doors of classroom.
- 10- Providing of school furniture for teachers and learners, and to providing the equipment's and blackboards white.
- 11- Improving the classroom environment, and the concerted efforts of government, community and partners to build new schools, and solve the problems of huge number of the students in the classroom.