

جامعة الجزائر 02 أبقالقاسم سعدالله

كلية العلوم الإجتماعية

قسم علوم التربية



عنوان الأطروحة:

بناء مقياس مهارات الإدارة الصّفية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي

Building a measure of classroom management skills among
primary education teachers

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في علوم التربية تخصص: القياس النفسي والتقويم التربوي

إشراف الأستاذة:

أ.د. عائشة فتاحين

إعداد الطالبة:

أمينة رتيمي

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	مؤسسة الانتماء	الصّفة
01 ببيي مرزاق	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 02	رئيسا
02 عائشة فتاحين	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 02	مشرفا، مقرر
03 رشيد خطارة	أستاذ محاضر أ	جامعة الجزائر 02	عضوا
04 خالد شنون	أستاذ محاضر أ	جامعة الجزائر 02	عضوا
05 أحمد رماضنية	أستاذ محاضر أ	جامعة الأغواط	عضوا
06 براهيم تامملت	أستاذ محاضر أ	جامعة غرداية	عضوا

السنة الجامعية: 2022-2023

University of Algiers 02 Abu Al-Qasim Saadallah

Faculty of Social Sciences

Department of Educational Sciences



Thesis title:

**Building a measure of classroom management skills
among primary education teachers**

A dissertation submitted to obtain a third-year doctorate degree in educational sciences

Specialization: Psychological measurement and educational evaluation

Prepared by the student:

Amina Retimi

Supervised by the professor:

Prof. Dr. Aicha Fettahin

Discussion committee:

	Name and Surname	Rank	Belonging Foundation	Adjective
01	Bibi merzag	University of Algiers 02	Professor	President
02	Aicha Fettahin	University of Algiers 02	Professor	Supervisor, rapporteur
03	Khetara rachid	University of Algiers 02	Professor Lecturer A	A member
04	Kheled chenoun	University of Algiers 02	Professor Lecturer A	A member
05	Ahmed remadnia	University of Laghouat	Professor Lecturer A	A member
06	Brahim temetlet	University of Ghardaia	Professor Lecturer A	A member

college year:2022-2023

إهداء

إلى قرة عيني وفلذة كبدي....إلى أماه التي لازمت الليل من اجلي

نور دربي أماه .

إلى الذي بنى لنا بيت العز والشرف..وصال وجال من اجلنا واعتكف

إلى والدي.

إلى من ترعرعت معهم وكانوا لي أنسا....إيمان، هناء، آسيا، زهرة، صابرين

إلى عائلتي الثانية الذين كانوا سندا لي طوال عشتري معهم جمانة، غالية، أم الخير، فريدة، نصيرة

إلى الغالي.....أبو نزار رزان

إلى ريحانتي.....رزان نزار

أهدي لهم هذا العمل

أم رزان نزار

شكر وعرفان

الحمد لله الذي وفقني في إنجاز وإتمام هذا العمل.

أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدني مساعدة مادية أو معنوية

شكر وتقدير إلى من تكرمت بقبول الإشراف على هذه المبادرة العلمية الأستاذة الدكتورة

* عائشة فتاحين * والذي منحني ثقة وصبرا لا متناهيين، والتي لم تبخل علي بتوجيهاتها القيمة

إلى أساتذتي بقسم علوم التربية بجامعة الجزائر 02 أباالقاسم سعدالله

كما لا تفوتني إلا وأن أشكر أساتذة التعليم الابتدائي بولاية الجلفة الذين أبدوا تجاوباً فعلياً مع موضوع الدراسة.

شكر وتقدير إلى أعضاء هيئة المناقشة.

أمانة رتيمي

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة إلى بناء مقياس لمهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي. كما تهدف إلى تحديد وضبط أهم المهارات الصفية اللازمة لدى أساتذة التعليم الابتدائي والتعرف على مستوى إدراك وممارسة أساتذة التعليم الابتدائي لمهارات الإدارة الصفية، وما إن كانت هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغيرات الجنس، التخصص العلمي، الأقدمية، والشهادة المتحصل عليها، وكذلك التحقق من الخصائص السيكمترية للمقياس، وما إن كان يساهم في تحسين الأداء التدريسي لدى أستاذ التعليم الابتدائي.

منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي.

مجتمع وعينة الدراسة: يتكون المجتمع الأصلي من أساتذة التعليم الابتدائي، والعينة عشوائية تضم (390) أستاذ وأستاذة.

نتائج الدراسة:

- مستوى ممارسة وإدراك أساتذة التعليم الابتدائي لمهارات الإدارة الصفية مستوى مرتفع.
- توجد فروق في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث على حساب الذكور، ومتغير التخصص العلمي لصالح تخصص علم النفس التربوي، ومتغير الأقدمية، ومتغير الشهادة المتحصل عليها لصالح شهادة الليسانس.
- مقياس مهارات الإدارة الصفية المطلوبة لدى أساتذة التعليم الابتدائي صادق وقياس فعلا ما وضع لقياسه. كما أنه قيمه ونتائجه تعتبر كافية ومقبولة للحكم على مقياس مهارات الادارة الصفية بالثبات.
- يساهم مقياس مهارات الإدارة الصفية في تحسين الأداء التدريسي لدى أستاذ التعليم الابتدائي.

الكلمات المفتاحية: مقياس، مهارات، الإدارة الصفية، التعليم الابتدائي.

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية:

Abstract :

The study aimed to build a measure of classroom management skills among primary education teachers. It also aims to identify and control the most important classroom skills necessary for primary education teachers and to identify the level of awareness and practice of classroom management skills by primary education teachers, and whether there are statistically significant differences in the level of possession and application of the skills necessary for effective classroom management due to the variables of gender, scientific specialization, and seniority. And the certificate obtained, as well as verifying the psychometric properties of the scale, and whether it contributes to improving the teaching performance of the primary education teacher.

Study methodology: Use the descriptive approach.

Study population and sample: The original population consists of primary education teachers, and the sample is random and includes (390) male and female professors.

Results:

The level of practice and awareness of classroom management skills by primary education teachers is high.

- There are differences in the level of possession and application of the skills necessary for effective classroom management due to the variable of gender in favor of females at the expense of males, the variable of scientific specialization in favor of the specialization of educational psychology, the variable of seniority, and the variable of the certificate obtained in favor of the bachelor's degree.

-The measure of classroom management skills required by primary education teachers is accurate and actually measures what it was designed to measure. Its values and results are considered sufficient and acceptable to judge the stability of the classroom management skills scale.

-The classroom management skills scale contributes to improving the teaching performance of the primary education teacher.

Keywords: scale, skills, classroom management, primary education.

فهرس المحتوى	
الصفحة	الموضوع
أ	إهداء
ب	كلمة شكر
ج	ملخص الدراسة باللغة العربية
د	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية
هـ	ملخص الدراسة باللغة الفرنسية
و	فهرس المحتويات
ز	فهرس الجداول
ح	فهرس الملاحق
1	مقدمة
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
5	1- الإشكالية
11	2- أهداف الدراسة
11	3- أهمية الدراسة
12	4- تحديد مفاهيم الدراسة
14	5- دراسات سابقة
18	6- التعقيب والاستثمار في الدراسات السابقة
الفصل الثاني: مهارات الإدارة الصفية	
24	تمهيد
المبحث الأول: الإدارة الصفية	
25	1- تحديد مفهوم الإدارة الصفية
26	2- أهداف الإدارة الصفية
29	3- أهمية الإدارة الصفية
29	4- عناصر ومقومات الإدارة الصفية

32	5- مهام الأستاذ من خلال الإدارة الصفية
37	6- نماذج ونظريات إدارة الصف
42	7- العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية
المبحث الثاني: إدارة الصف في مرحلة التعليم الابتدائي	
45	1- الأستاذ وإدارة الصف
46	2- الأستاذ وقراراته المتعلقة بالتخطيط
47	3- الأستاذ وقراراته المتعلقة بالتنفيذ
48	4- الأستاذ وقراراته المتعلقة بالإشراف والمتابعة
49	5- الأستاذ وقراراته في مجال التقويم
المبحث الثالث: مهارات الإدارة الصفية	
51	1- تحديد مفهوم مهارات الإدارة الصفية
52	2- تحليل مهارات الإدارة الصفية
54	3- التعريف بمهارات الإدارة الصفية
54	3-1 مهارة التخطيط للقواعد والإجراءات الإدارية للصف
57	3-2 مهارة تنظيم البيئة المادية للصف
60	3-3 مهارة صياغة الأسئلة وطرحها
63	3-4 مهارة التواصل الصفّي
65	3-5 مهارة التفاعل الصفّي
67	3-6 مهارة التواصل والتفاعل الصفّي
68	3-7 مهارة إثارة دافعية التعلم لدى التلميذ
69	3-8 مهارة ضبط الصفّي
72	3-9 مهارة إدارة الوقت
75	3-10 مهارة التغذية الراجعة
78	3-11 مهارة حلّ المشكلات
81	خلاصة

الفصل الثالث: بناء وتصميم المقياس

83	تمهيد
84	1- تعريف المقياس
84	2- أهمية الإلمام بخصائص المقياس
86	3- تخطيط عام لمشروع بناء المقياس
88	4- مواصفات بناء المقياس
93	5- خطوات بناء المقياس
99	6- أنواع المقاييس
101	7- الخصائص السيكمترية للمقياس
126	8- الإجراءات المتبعة في بناء مقياس مهارات الإدارة الصفية
132	خلاصة

الجانب الميداني للدراسة

الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة

134	تمهيد
	أولاً: منهج الدراسة
134	1- منهج الدراسة
	ثانياً: الدراسة الإستطلاعية
134	1- أهداف الدراسة الإستطلاعية
135	2- حدود الدراسة الإستطلاعية
135	3- عينة الدراسة الإستطلاعية
135	4- الخصائص السيكمترية لمقياس مهارات الإدارة الصفية
	ثالثاً: الدراسة الأساسية
140	1- حدود الدراسة الأساسية

140	2- عينة الدراسة الأساسية
141	3- خصائص عينة الدراسة الأساسية
143	4- وصف أداة الدراسة
145	5- أساليب المعالجة الإحصائية
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
147	تمهيد
148	أ- عرض وتحليل نتائج الدراسة
231	ب- عرض ومناقشة نتائج الدراسة
249	استنتاج عام
253	خاتمة
257	المراجع
266	الملاحق

فهرس الجداول		
الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
130	يوضح أبعاد مقياس مهارات الإدارة الصفية وعدد بنوده في الصورة الأولية	1
136	يوضح بنود مقياس مهارات الادرة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي قبل وبعد التعديل	2
138	يوضح توزيع بنود مقياس مهارات الادارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي على المحاور قبل التحكيم وبعده	3
139	يوضح صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) لمقياس مهارات الإدارة الصفية	4
140	يوضح قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس مهارات الادارة الصفية	5
140	يوضح قيمة الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس مهارات الإدارة الصفية	6
141	يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية	7
141	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	8
142	يوضح توزيع أفراد العين حسب متغير التخصص	9
142	يوضح توزيع أفراد العين حسب متغير الشهادة العلمية المتحصل عليها	10
143	يوضح توزيع أفراد العين حسب متغير الأقدمية	11
144	يوضح كيفية تصحيح مقياس مهارات الإدارة الصفية	12
149	يوضح نتائج مستوى إدراك أساتذة التّعليم الإبتدائي لمهارات الإدارة الصفية	13
152	يوضح مستوى ممارسة أساتذة التعليم الإبتدائي لمهارات الإدارة الصفية على المقياس ككل وحسب كل محور	14
153	يوضح نتائج اختبار "ت" T.test لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الجنس (المقياس ككل)	15
154	يوضح نتائج اختبار "ت" T.test لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التخطيط تعزى لمتغير الجنس	16
154	يوضح نتائج اختبار "ت" T.test لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصف تعزى لمتغير الجنس	17
155	يوضح نتائج اختبار "ت" T.test لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة الأسئلة الصفية تعزى لمتغير الجنس	18

156	يوضح نتائج اختبار "ت" T.test لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصّفي تعزى لمتغير الجنس	19
156	يوضح نتائج اختبار "ت" T.test لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة استئارة الدافعية تعزى لمتغير الجنس	20
157	يوضح نتائج اختبار "ت" T.test لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة حفظ النظام والانضباط الصّفي تعزى لمتغير الجنس	21
157	يوضح نتائج اختبار "ت" T.test لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التغذية الراجعة تعزى لمتغير الجنس	22
158	يوضح نتائج اختبار "ت" T.test لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة حلّ المشكلات تعزى لمتغير الجنس	23
159	يوضح نتائج اختبار "ت" T.test لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة ادارة الوقت اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الجنس	24
159	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص العلمي (المقياس ككل)	25
160	يوضح نتائج المقارنات بين المتوسطات حسب كل تخصص (المقياس ككل)	26
161	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص العلمي الخاص بمهارة التخطيط	27
161	يوضح نتائج المقارنات بين المتوسطات حسب كل تخصص (مهارة التخطيط)	28
162	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص العلمي الخاص بمحور مهارة البيئة المادية لإدارة الصف	29
162	يوضح نتائج المقارنات بين المتوسطات حسب كل تخصص (مهارة البيئة المادية لإدارة الصف)	30
163	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص العلمي الخاص بمحور الأسئلة الصفية	31
163	يوضح نتائج المقارنات بين المتوسطات حسب كل تخصص (مهارة الأسئلة الصفية)	32
164	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص العلمي الخاص بمحور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفي	33

164	يوضح نتائج المقارنات بين المتوسطات حسب كل تخصص (مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفي)	34
165	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص العلمي لمحور مهارة اثارة الدافعية	35
166	يوضح نتائج المقارنات بين المتوسطات حسب كل تخصص (اثارة الدافعية)	36
166	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص العلمي الخاص بمحور مهارة حفظ النظام والانضباط الصفي	37
167	يوضح نتائج المقارنات بين المتوسطات حسب كل تخصص (مهارة حفظ النظام والانضباط الصفي)	38
167	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص العلمي الخاص بمحور مهارة التغذية الراجعة.	39
168	يوضح نتائج المقارنات بين المتوسطات حسب كل تخصص (مهارة التغذية الراجعة)	40
169	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص العلمي خاص بمحور مهارة حل المشكلات	41
169	يوضح نتائج المقارنات بين المتوسطات حسب كل تخصص (مهارة حل المشكلات)	42
170	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص العلمي لمحور إدارة الوقت	43
170	يوضح نتائج المقارنات بين المتوسطات حسب كل تخصص (مهارة إدارة الوقت)	44
171	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير الأقدمية (المقياس ككل)	45
172	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير الأقدمية لمحور مهارة التخطيط	46
172	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير الأقدمية لمحور مهارة البيئة المادية لإدارة الصف.	47
173	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير الأقدمية لمحور مهارة الأسئلة الصفية	48
173	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى	49

	لمتغير الأقدمية لمحور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفي	
174	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير الأقدمية لمحور مهارة إثارة الدافعية	50
174	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير الأقدمية لمحور مهارة حفظ النظام والانضباط الصفي	51
175	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير الأقدمية لمحور مهارة التغذية الراجعة	52
175	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير الأقدمية لمحور مهارة حل المشكلات	53
176	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير الأقدمية لمحور مهارة إدارة الوقت	54
176	يوضح نتائج اختبار "ت" T.test لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفة فعالة تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها (المقياس ككل)	55
177	يوضح نتائج اختبار "ت" T.test لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التخطيط تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها	56
178	يوضح نتائج اختبار "ت" T.test لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصف تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها	57
178	يوضح نتائج اختبار "ت" T.test لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة الأسئلة الصفية تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها	58
179	يوضح نتائج اختبار "ت" T.test لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفي تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها.	59
180	يوضح نتائج اختبار "ت" T.test لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة إثارة الدافعية تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها.	60
180	يوضح نتائج اختبار "ت" T.test لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة حفظ النظام والانضباط الصفي تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها	61
181	يوضح نتائج اختبار "ت" T.test لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التغذية الراجعة تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها.	62
182	يوضح نتائج اختبار "ت" T.test لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة حل	63

	المشكلات تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها	
182	يوضح نتائج اختبار "ت" T.test لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة ادارة الوقت تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها	64
184	يوضح صدق التكوين الفرضي للبنود المتعلق بمحور مهارة التخطيط.	65
189	يوضح صدق التكوين الفرضي للبنود المتعلق بمحور مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصّف	66
194	يوضح صدق التكوين الفرضي للبنود المتعلق بمحور مهارة الأسئلة الصفية	67
199	يوضح صدق التكوين الفرضي للبنود المتعلق بمحور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصّف	68
204	يوضح صدق التكوين الفرضي للبنود المتعلق بمحور مهارة اثارة الدافعية	69
209	يوضح صدق التكوين الفرضي للبنود المتعلق بمحور مهارة حفظ النظام والانضباط الصّف	70
214	يوضح صدق التكوين الفرضي للبنود المتعلق بمحور مهارة التغذية الراجعة	71
219	يوضح صدق التكوين الفرضي للبنود المتعلق بمحور مهارة حل المشكلات	72
224	يوضح صدق التكوين الفرضي للبنود المتعلق بمحور مهارة إدارة الوقت	73
228	يوضح نتائج المقارنة الطرفية لمقياس مهارات الإدارة الصفية	74
229	يوضح ثبات مقياس مهارات الإدارة الصفية	75
231	يوضح نتائج كا ² المتعلق بمعرفة مدى مساهمة مقياس مهارات الإدارة الصفية في تحسين الأداء لدى أساتذة التّعليم الإبتدائي	76

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
266	قائمة الأساتذة المحكمين	01
267	مقياس مهارات الإدارة الصفية قبل التصحيح	02
272	مقياس مهارات الإدارة الصفية بعد التصحيح	03
277	الخصائص السيكمترية لمقياس مهارات الإدارة الصفية	04
278	خصائص عينة الدراسة الأساسية	05
281	نتائج الدراسة	06

مقدمة:

يشهد التعليم أهتماما كبيرا على مختلف الأصعدة سواء كان محليا أو على الصعيد الدولي، وتنشط هيئات عالمية عديدة على غرار هيئات الإعتماد الأكاديمي، ومنظمات توكيد الجودة في البحث عن أنجع الأساليب الممكنة لتطوير التعليم بما يتماشى وفق متطلبات العصر الحالي.

فالتحديات تفرض على النظم التعليمية ضرورة مراجعة سياساتها التعليمية ومنظومة عمليتي التعليم والتعلم لمعرفة كفاءة بنيتها ومدى تعبيرها على متطلبات عصر المعرفة، حتى تستطيع منظومة العملية التعليمية استيعاب التغيرات الحادثة والإسهام في صنع المستقبل وانجاز النقلة الحضارية للمجتمعات ومواكبة ما يحدث من تراكم معرفي وتطوير للأجهزة التعليمية بكوادرها البشرية ومسايرة التطور وتقديم الجديد والفريد في المجالات المختلفة.

فمهمة تحسين عملية التعليم والتعلم حتما تساهم بشكل حقيقي في تحقيق الأهداف المرجوة، والذي يعد فيها الأستاذ عنصرا هاما في تحقيقه، ومساهما في العملية التعليمية التعليمية التي تحقق النهضة التربوية المرجوة التي تؤدي الى نهضة المجتمع في كافة الجوانب، والأستاذ الذي لديه كفايات تدريسية حتما يكون قادرا على تحقيق المآرب والأهداف الأساسية لعملية التعليم داخل الغرفة الصفية، حيث تجعل منه ينظم أداءه داخل الصف، ويعد أنشطة متنوعة تتناسب مع قدرات التلاميذ، مما يساهم في تفاعلهم أثناء أداء أنشطتهم ويزيدهم الفرص في التعلم ويقلل من المشكلات الصفية.

وتعد إدارة الصف وسيلة لتحقيق التعلم فهي عنصر من عناصر الموقف التعليمي التعليمي، حيث تمثل ركيزة هذه العملية ومعيار نجاحها، فهي التي تحدد دائما معايير تميز الأساتذة، وهي الحكم في تقرير الدرجة المهنية في أدائهم وامتلاكهم لمهارات إدارة الصف لتحقيق الأهداف التعليمية وخطة التدريس الموضوعية، كما أن إدارة الصف عملية معقدة تقوم على أساس التفاعل بين التلاميذ مع بعضهم البعض والتلاميذ والأساتذة

والمنهاج والنظم، وتعد محاولة لفهم تلك الأبعاد الحيوية التي تتميز بها البيئة المحيطة لغرفة الصف، واحتوائها على المقومات التي تساعد التلاميذ على التعلم، وتساعد كذلك الأساتذة على التدريس والحوار الإيجابي وتحفيز الدافعية الذاتية للتعلم وتعزيزها وتكوين بيئة تعليمية متميزة.

فالإدارة الصفية الناجحة تحتاج إلى مهارة التخطيط وتنفيذ الإجراءات والمحافظة على تلك الإجراءات، ومهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصف، ومهارة طرح الأسئلة أثناء الدرس، ومهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفّي، ومهارة إثارة دافعية التلاميذ، ومهارة حفظ النظام والانضباط الصفّي، ومهارات التغذية الراجعة، ومهارة حلّ المشكلات، ومهارة إدارة الوقت.

فكل هذه المهارات ذات أهمية بالنسبة للعملية التعليمية- التعليمية داخل الغرفة الصفية، لأنها تسعى إلى توفير وتهيئة جميع الأجواء والحاجيات النفسية والتربوية والاجتماعية اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية.

ولمعرفة مهارات الإدارة الصفية لدى الأساتذة، وجميع الكفايات التدريسية والتعليمية ، يحتاج إلى قياس جيد يساعدهم على إدراك وممارسة وتطبيق مهارات الإدارة الصفية وتشخيص مشاكل العملية التعليمية.

لذا جاءت فكرة بناء مقياس خاص بمهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، حيث توجب علينا الإلمام بالمنهجية العلمية المتبعة في بناء وتصميم المقياس وذلك ابتداء من تحديد مفهوم المقياس، والإلمام بخصائصه وكيفية التخطيط له، ومواصفات وخطوات بنائه، وكذا الخصائص السيكمترية لمقياس مهارات الإدارة الصفية. ولبلوغ هذا الهدف تم تقسيم الدراسة الحالية إلى جانبين أساسيين وهما:

• الجانب النظري: ويتضمن ثلاثة فصول وهي:

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة وتناولنا فيه اشكالية الدراسة، واهدافها، وأهميتها، والمفاهيم الإجرائية للدراسة، ودراسات سابقة والتعقيب والاستثمار فيها.

الفصل الثاني: مهارات الإدارة الصفية والذي ينقسم إلى ثلاثة مباحث وهي:

المبحث الأول: يتعلق بالإدارة الصفية.

المبحث الثاني: يتعلق بإدارة الصف في مرحلة التعليم الابتدائي.

المبحث الثالث: يتعلق بمهارات الإدارة الصفية.

الفصل الثالث: بناء وتصميم المقياس.

• الجانب الميداني: ويتضمن فصلين وهما:

الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة وتطرقنا فيه على مايلي:

الدراسة الإستطلاعية: أهدافها، ومنهج الدراسة، وحدود الدراسة، وعينة الدراسة

الإستطلاعية، والخصائص السيكومترية لمقياس مهارات الإدارة الصفية.

الدراسة الأساسية: حدود الدراسة الاساسية (الزمانية، المكانية، البشرية)، عينة الدراسة

الأساسية وخصائصها، واساليب المعالجة الإحصائية.

الفصل الخامس: تناولنا فيه عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة بالإضافة إلى

الاستنتاج العام وخاتمة الدراسة ومقترحاتها، والمراجع والملاحق.

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

- 1- إشكالية الدراسة
- 2- أهداف الدراسة
- 3- أهمية الدراسة
- 4- تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة
- 5- دراسات سابقة
- 6- التعقيب والإستثمار في الدراسات السابقة

1- الاشكالية:

يعد التعليم العملية التي يسعى من خلاله المجتمع في اكتساب الأفكار والمهارات والخبرات والتي تؤدي إلى تغير المجتمع، ومن ثمة فالتعليم هو المحرك الرئيسي لتعديل المجتمع وهي التي تقود التطور من حيث قيام المدارس والجامعات بإتباع مناهج علمية وعملية مرتبطة بحاجات الفرد والمجتمع مما يدفع بعجلة التقدم والنمو، مما جعل العلماء يهتمون بالتعليم ومؤسساته بكل ما تقوم به من وظائف.

وقد زاد الاهتمام بالتعليم وما يضمنه من عمليات بعدما أصبحت قوة الأمم وتقدمها لا تقاس فقط بتوافر ما لديها من موارد طبيعية وإنما بمدى امتلاكها للقوى البشرية الواعية والمدرّبة ورصيدها القوي المعرفي المتمثل في عدد الاكتشافات العلمية وحقوق الملكية الفكرية المسجلة للمخترعين والموهوبين والمبدعين. (فرحات، 2017، ص 6)

والتعليم كما عرفه "المقيد" هو عملية تفاعلية وسيلتها الفكر والحواس والعاطفة، مما يعني أن المتعلم لم يعد سلبيًا في موقفه كما كان في السابق بل أصبح يأتي إلى المدرسة مزودًا بخبرات عديدة وتساؤلات متنوعة تحتاج إلى إجابات. كما أنه النشاط الذي يسهم فيه كل من المعلم والمتعلم بحيث يقع تعليم المعارف من قبل المعلم واستيعابها من قبل المتعلم (الفتلاوي، 2003، ص 27)، ويعرفه كل من الدليمي و عبد الهاشمي (2008): بأنه التصميم المنظم المقصود للخبرة التي تساعد المعلم على إنجاز التغيير المرغوب به في الأداء، وهو أيضا العملية التي يمد فيها الأستاذ التلميذ بالتوجيهات وتحمله مسؤولية إنجازات التلاميذ من أجل تحقيق الاهداف التعليمية المنشودة.

والتلميذ بحاجة كذلك إلى التعلم وكيف يتعلم، وماهي المهارات التي تؤهله لمجابهة المواقف التعليمية خاصة والمواقف اليومية عامة وكيفية التعامل معها بمهارة ليصل لهدفه المرجوي منه، فالادارة التربوية من ميادين الدراسات الحديثة التي ظهرت في مطلع القرن الذي مضى، وتعتبر دورها كعلم مستقل عن باقي العلوم (الصناعة، التجارة، الأعمال..) وأصبح

لها خصوصياتها منذ عام 1946 حيث بدأت منذ تلك الفترة تفرض نفسها على علوم التربية وبما أننا في حقل من حقول التربية نتكلم على الادارة الصفية التي تعد جزءا من الادارة التربوية والتي يعرفها جبر بن محمد "أنها توجيه وتنظيم الجهود بهدف تهيئة بيئة التعلم المادية والمعنوية من خلال تطبيق الإجراءات النظامية والأنشطة والرقابة والتوجيه والتقويم لضبط التفاعل الصفّي بما يخدم تحقيق اهداف التعلم واستمراريته بشكل مخطط له من قبل.(الجبر، 2013، ص97)

فالإدارة الصفية **classroom managment** هي السلوكيات الأدائية وعوامل التنظيم الصفّي التي تقود إلى توفير بيئة تعليمية صفية منظمة فهي تتجلى من خلال التفاعل بين الأساتذة والتلاميذ من أجل تحقيق أهداف علمية حددها الأستاذ، ومن خلال الإجراءات التي يتخذها المعلم بهدف استثارة دافعية التلاميذ وضبطها وما يضمن استمرارها. كما تتجلى من خلال توفير جميع الشروط اللازمة لحدوث التعلم لدى التلاميذ، باعتبارها مجموعة من الممارسات المنهجية واللامنهجية التي يؤديها المدرس أثناء تواجده داخل غرفة الصف. تعتبر إدارة الصف عنصرا هاما من عناصر العملية التعليمية الحديثة، لأنها تؤثر في كل عناصرها وهي ذات فعالية هامة تدرج تحتها الكثير من المفاهيم التربوية كالخطيط وتنفيذ التدريس، إضافة إلى التعامل مع التلاميذ لإثارة دافعيتهم للتعلم ومساعدتهم على النمو الشامل في كافة مظاهر الشخصية.(زيتون، 2003، ص93)

يتوقف نجاح العملية التعليمية بكافة أبعادها على عدة أركان يأتي في طليعتها كفاءة المعلم التي تتمثل في القدرات والاستعدادات والمهارات التي تؤهله لقيادة العملية التعليمية والارتقاء بها وتسمح له بتسيير عمليتي التعليم والتعلم لتحقيق أهدافها، والتي يمكن تلخيصها في اصطلاح عليه بإدارة الصف الدراسي التي تعد فنا وعلمًا، فمن الناحية الفنية تعتمد على شخصية الأستاذ وأسلوبه في التعامل مع التلاميذ داخل الفصل وخارجه وهذا ما أكدته دراسة **المقيد 2009** أن عملية إدارة الصف تبدو سهلة لبعض الأساتذة وخاصة منهم حديثي التدريس إلا أنها عملية حقيقية تتطلب عناية كبيرة فكثيرا من المعلمين يضيعون جزءا كبيرا من وقت الحصة في ضبط الصف وإدارته مما يؤثر سلبا على مسيرة العملية التعليمية. كما تتطلب خبرة حيث أكدت نتائج **دراسة الصمادي 2009** أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الخبرة التدريسية ولصالح الأساتذة الذين خبرتهم من 3 - 10 سنوات . وفي دراسة حول المهارات الأساسية للإدارة الصفية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية (بناي محمد علي،

محجر ياسين، 2018، ص 561) بينت النتائج أن مستوى إتقان ممارسة مدرسي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة للمهارات الأساسية للإدارة الصفية كان مرتفعاً حيث تجاوز حد الإتقان المقدر بـ (75%) من الدرجة الكلية للاستلانة إذ قدر بـ (87.33%) وكان ترتيب الوزن النسبي للممارسة على مستوى المجالات كالاتي: التخطيط (89.66%)، توجيه الأسئلة (87.33%)، حل المشكلات (87%)، التفاعل الصفّي (85.33%). كما أن هناك عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير نوع المؤهل العلمي، في حين وجدت فروق دالة تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

يرجع نجاح الإدارة الصفية إلى مجموعة واسعة من المهارات والتقنيات التي يستخدمها الأستاذ لتعزيز السلوكيات والايجابيات المساندة لعملية التعلم والحد من السلوكيات التي تعرقل هذه العملية داخل الغرفة الصفية، خاصة وأنّ تدني مستوى الانضباط في غرفة الصف يعتبر من أكبر المشكلات التي يواجهها الأساتذة في المدارس. (حفيظ، مؤذن، 2017، ص 14) وإن كان ما توصلت إليه دراسة مسفر بن عواض الزايدي (2013)، أن المتوسط الحسابي الموزون لأبعاد ممارسة سلوك الأستاذ لإدارة الصفوف الأولية كان بدرجة عالية حيث بلغ (4.12) وبانحراف معياري قدره (0.54). كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقدير درجة ممارسة مهارات إدارة الصفوف الأولية وفقاً لنوع الإعداد وكذلك المؤهل العلمي. في حين وجدت فروق بين المتوسطات لدرجات ممارسة إدارة الصفوف الأولية في مهارات الاتصال بالتلاميذ، ومهارات إدارة سلوك التلاميذ تعزى لعامل الخبرة لصالح ذوي الخبرات 15 سنة. من جهة فإنّ للإدارة صفية أهمية خاصة حيث أكدت دراسة حسن الطعاني (2011) والموسومة بدرجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك، وعلاقتها ببعض المتغيرات، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف لدرجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في محافظة الكرك فضلاً عن التعرف لأثر متغيرات الجنس وسنوات الخبرة على درجة ممارسة هؤلاء المعلمين لهذه المهارات، تكون مجتمع الدراسة من المعلمين جميعهم الذين يدرسون الصفين الأول والثاني ثانوي بمحافظة الكرك للعام الدراسي (2006-2007) وكان عددهم (850) معلماً ومعلمة استخدمت الاستبانة أداة للدراسة تم تطبيقها على عينة عشوائية قوامها (180) معلماً ومعلمة توصلت الدراسة لأهم النتائج التالية: أنّ مهارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفّي حصلت على المرتبة الأولى بالنسبة لإدارة الصف، كما

حصلت مهارة الإرشاد التربوي على المرتبة الأخيرة، كما أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى تفاعل الخبرة مع الجنس، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى إلى متغيرات سنوات الخبرة. (محمد، عوض الله، 2018، ص26)

أما فيما يخص الأساليب المستخدمة في إدارة الصف، فقد بينت دراسة للكعبي (2002)، التي أجرتها على معلمات البنين في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، أن أكثر الأساليب انتشاراً تلك التي تضمنها بعد المناخ العاطفي، وأن أقل الأساليب انتشاراً هي التي تضمنها بعد حفظ النظام، إذ وردت ما نسبته 70% من الأساليب الأقل انتشاراً ضمن هذا البعد. في حين بينت دراسة القرشي (1427هـ) حول أساليب القيادة الصفية لدى أساتذة المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية للبنين بالعاصمة المقدسة، أن الأسلوب القيادي السائد من وجهة نظر المعلمين هو الأسلوب الديمقراطي ثم الأوتوقراطي ثم التسبيبي، وكذا وجود فروق دالة إحصائية بين آراء الأساتذة والتلاميذ حول الأسلوب السائد. (الشايب، الشايب، 2014، ص191)

وبغض النظر عن ما توصل إليه الباحثون وما قد يميزه من اختلاف، يبقى أن إدارة الصف تفرض مجموعة من المهارات نذكر منها:

- * مهارة التخطيط.
- * مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصف.
- * مهارة الأسئلة الصفية.
- * مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفّي.
- * مهارة إثارة الدافعية.
- * مهارة حفظ النظام والانضباط الصفّي.
- * مهارة تقديم التغذية الراجعة.
- * مهارة حل المشكلات.
- * مهارة إدارة الوقت.

من هنا تبرز أهمية التعرف وتحديد مدى امتلاك المعلمين لهذه المهارات وبالتالي الحاجة إلى بناء مقاييس نفسية وتربوية للتعرف على مدى امتلاك المعلمين لهذه المهارات، مع العلم أن تصميم وإعداد المقياس يخضع لعدد من الاعتبارات والقواعد المنهجية من ناحية وأن تصميم مقياس مهارات الإدارة الصفية يتطلب من ناحية أخرى إلمام واسع وعميق بأساليب

الإدارة الصفية المختلفة خاصة وأن بنود مهارات الإدارة الصفية يجب أن تكون صادقة وثابتة ومميزة فهي أساليب عملية وعلمية معا. ويتضمن الجانب العلمي فيها المعرفة الدقيقة بكيفية وضع البنود ومهارة تصميمه مع حساب قدرته التمييزية ومستوى صعوبته وثباته ويأتي الجانب الفني في الربط التكاملي بين هذه الخصائص العلمية والخصائص اللفظية للبناء، والاعتبارات العلمية التي سيستخدم فيها المقياس.

مما تجدر الإشارة إليه أنَّ الباحث في مجال القياس والتقويم التربوي من بين اهتماماته تصميم وإعداد مقاييس بغرض التعرف على مدى امتلاك الأساتذة للمهارات المذكورة أعلاه ومستوى إتقانه لها، وذلك من خلال التخطيط العام لمشروع بناء المقياس وتصميمه بإتباع الخطوات اللازمة والعلمية وتحديد المواصفات والخصائص السيكمترية المتمثلة في الصدق والثبات والموضوعية والمعايير التي تجعل منه مقياسا معتمدا لتحديد مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وبالتالي مساعدتهم على تنمية المهارات اللازم توفرها لدى الأستاذ وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية.

وفي هذا الصدد أجريت محاولات عديدة لتصميم أدوات مقننة في الموقف التعليمي وفي الغالب يتم إعداد الأدوات المذكورة، أما في إطار بناء منظومة متكاملة لتنمية المعلم أو استنادا إلى تحليل محتوى الدراسات السابقة، كما هو الحال مع دراسة **عبد محسن حمد العامري (2013)** في بناء مقياس التدريس الفعال في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات حيث توصلت النتائج أنَّ أهم بُعد من أبعاد كفايات التدريس الفعال في معاهد المعلمين والمعلمات هو بعد التخطيط للتدريس وتنفيذه إذ حظي تبيان المفسر بأكبر نسبة يليه بُعد العلاقات الإنسانية ثم بُعد التقويم وأخيرا بُعد إدارة بيئة التعلم، وتعد فقرات المقياس دقيقة في تمثيل أبعاده وفي قياس كفايات التدريس الفعال لكون التحليل العاملي أكد وجود الأبعاد الأربعة من دون تغيير، وإنَّ جميع فقراتها متشعبة بعاملها بدرجة أكبر من 0.30، كما يتمتع مقياس التقدير المعد في هذا البحث بخصائص سيكمترية جيدة تؤثر أنه يقيس ما أعد لقياسه بأقل ما يمكن من أخطاء، إذ أكد التحصيل العاملي صدق بنائه فضلا عن المؤثرات الأخرى وإنَّ ثباته كان بدرجة جيدة جدا. وهناك أيضا **مقياس فليدمان 1976 Feldman** أو على أساس تجريبي يجسده مقياس (SEEQ) الشهير الذي صممه **مارش 1982 Marsh** أو على خلفية نماذج التدريس الفعال، كالمقياس الذي طوره **هيل وزملاؤه 1996 Heal, Herreid,**

Waaugh & بناء على نموذج كاشين 1989 Cashin، وأداة بنجامين 2002 Benjamin التي بنيت وفقا لاطار دانيلسون 1996 Danielson.

ووظف تقويم الطلبة للتدريس **Student Evaluatin of Teaching** لغرض قياس الأداء الأستاذ في ميدان التدريس، ويعد الباحث الأمريكي رميز Remmers من الرواد الأوائل في هذا المجال، ففي عام 1927 اقترح ثلاث مبادئ يجب الالتزام بها عند بناء مقاييس تقويم التدريس من قبل التلاميذ، هي:

- أن يكون عدد السمات قليلا لتقادي الهالة واللامبالاة.
 - أن تكون السمات المقاسة هي الأكثر أهمية من منظور المختصين.
 - أن يستطيع التلاميذ ملاحظة هذه السمات وتقديرها. (العامري، 2013، ص447)
- وتتمثل الدراسة الحالية في بناء مقياس لمهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي. ولتحقيق هذا الهدف يجب إتباع خطوات البحث العلمي الخاصة ببناء المقياس من خلال تحديد المفهوم وصياغة فقرات المقياس وكذلك صياغة تعليمات للمقياس وطريقة تصحيحه وبعد ذلك القيام بإجراء التجربة الاستطلاعية لمعرفة وقت الذي يستغرق في الإجابة على المقياس، ومن ثم استخراج الخصائص السيكومترية من صدق وثبات، وانطلاقا من هذا قمنا بطرح سؤالين أساسيين وهما:

السؤال الأول : كيف نقيس مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي؟
وتتفرع عن هذا السؤال عدد من الأسئلة الفرعية أهمها:

- ما مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لمهارات الإدارة الصفية ؟
- ما مستوى ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي لمهارات الإدارة الصفية ؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الجنس؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير التخصص العلمي؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الخبرة؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الشهادة المحصل عليها؟

- السؤال الثاني: ما هي الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات الإدارة الصفية الموجهة لأساتذة التعليم الابتدائي؟ وتتفرع عن هذا السؤال بدوره عدد من الأسئلة الفرعية أهمها:
- ما مدى صدق المقياس في تحديد مهارات الإدارة الصفية المطلوبة لدى أساتذة التعليم الابتدائي؟
- ما درجة ثبات المقياس في تحديد مهارات الإدارة الصفية اللازمة لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي؟
- هل يمكن أن يساهم مقياس مهارات الإدارة الصفية في تحسين الأداء التدريسي لدى أستاذ التعليم الابتدائي؟

2-أهداف الدراسة:

- تهدف هذه الدراسة إلى بناء مقياس لمهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وذلك من خلال تحقيق مجموعة من الأهداف الجزئية، منها:
- تحديد وضبط أهم المهارات المطلوبة لدى اساتذة التعليم الابتدائي
- التعرف على الفروق في مستويات امتلاك المهارات الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة.
- التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات الإدارة الصفية.
- معرفة ما إن كان مقياس مهارات الإدارة الصفية يساهم في تحسين الأداء التدريسي لدى أستاذ التعليم الابتدائي

3- أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في مايلي:

- تبدو أهمية هذه الدراسة عمليا من خلال هدفها المتمثل في بناء مقياس خاص بمهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي، حيث المهارات، وذلك بمحاولة تزويد المؤسسات التربوية بأداة علمية يمكن استثمارها لقياس درجة ممارسة مهارات الإدارة الصفية. وبالتالي:
- تحسين عملية التعليم والتعلم بل وتطويرها.
- المساهمة في بناء وتقنين معلومات الإدارة الصفية الفعالة لدى اساتذة التعليم الابتدائي.
- تقديم مجموعة من الاقتراحات المستمدة من تحديد جوانب القوة والقصور لدى معلمي المرحلة الابتدائية من أجل وضع برامج خاصة من قبل المؤسسات التربوية.

هذا بالإضافة إلى الأهمية النظرية الممتثلة في إثراء المكتبة الجامعية بمرجع علمي في علوم التربية عموماً والقياس التربوي خصوصاً.

4- تحديد مفاهيم الدراسة:

4-1- المقياس

4-1-1- لغة: قدر الشيء بغيره أو على غيره. (بوسنة، 2007، ص 55)

4-1-2- اصطلاحاً: يشير مفهوم المقياس حسب كامبل (Campell) إلى العملية التي يتم من خلالها تمثيل الخصائص أو السمات النفسية بأرقام أو أعداد وفق قواعد معروفة ومحددة مسبقاً. (بوسالم، 2014، ص 17)

4-1-3- إجرائياً: هو عبارة عن تمثيل وتحديد مدى وجود مهارات الإدارة الصفية (مهارة التخطيط، مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصف، مهارة الأسئلة الصفية، مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفّي، مهارة اثارة الدافعية، مهارة حفظ النظام والانضباط الصفّي، مهارة تقديم التغذية الراجعة، مهارة حل المشكلات، مهارة إدارة الوقت). لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وذلك باستجابة أفراد العينة على فقرات وبنود مقياس مهارات الإدارة الصفية المصمم.

4-2- المهارة: يعرف كوتريل (1999) Cottrell المهارة بأنها: القدرة على الأداء والتعلم الجيد وقتما نريد. والمهارة نشاط متعلم يتم تطويره خلال ممارسة نشاط ما تدعمه التغذية الراجعة. وكل مهارة من المهارات تتكون من مهارات فرعية أصغر منها، والقصور في أي من المهارات الفرعية يؤثر على جودة الأداء الكلي.

ويستخلص عبدالشافى رحاب (1997) تعريفاً للمهارة بأنها "شيء يمكن تعلمه أو اكتسابه أو تكوينه لدى المتعلم عن طريق المحاكاة والتدريب، وأن ما يتعلمه يختلف باختلاف نوع المادة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعلمها. (أبوسع، 2011، ص 11)

ويقصد بها لدى الأستاذ مجموعة الأفكار الجيدة والأفعال التي يقوم بها المدرس ليوصل المعلومات لطلبته توصيلاً دقيقاً. (مرزوق، 1996: 993) يتسم بالتناسق والنجاحة والثبات النسبي ولذلك يتم الحديث عن التمييز أي إعداد المعلم لمهام تعليمي بدقة متناهية. (رجيمو، 2006) وفي مفهوم آخر هو القدرة على استعمال الأساليب التعليمية في الصف بشكل يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية عامة كانت أم خاصة. (عبدالجبار، 1984، ص 164)

ويقصد أيضا "بالمهارة" عدة معان مرتبطة، منها: خصائص النشاط المعقد الذي يتطلب فترة من التدريب المقصود، والممارسة المنظمة، بحيث يؤدي بطريقة ملائمة، وعادة ما يكون لهذا النشاط وظيفة مفيدة. ومن معاني المهارة أيضا الكفاءة والجودة في الأداء. وسواء استخدم المصطلح بهذا المعنى أو ذاك، فإن المهارة تدل على السلوك المتعلم أو المكتسب الذي يتوافر له شرطان جوهريان، أولهما: أن يكون موجها نحو إحراز هدف أو غرض معين، وثانيهما: أن يكون منظما بحيث يؤدي إلى إحراز الهدف في أقصر وقت ممكن. وهذا السلوك المتعلم يجب أن يتوافر فيه خصائص السلوك الماهر.

وتعرف اجرائيا هو قدرة أساتذة التعليم الابتدائي على أداء الأنشطة والفعاليات الصفية التي تدربوا عليها بدرجة كافية من الكفايات والدقة من أجل تحقيق تدريس أفضل.

4-3- مفهوم الإدارة:

يعود مفهوم إدارة إلى اللغة اللاتينية وتعني **Adm** أي **To** وترجمتها بالعربية (لكي)، و **Minster** أي خدمة، ويقصد بهذا المصطلح القيام على خدمة الآخرين.

أما في اللغة العربية في مصدر الفعل أدار أي دَوَّرَ الشيء فجعله يدور بمعنى تعاطاه، وأدار الأمر أي أحاط به، وأداره عن حقه أي جعله يتركه وينصرف عنه، ويعني كذلك تحكم في الأمر واثراً فيه، يعني له القدرة على إحداث التغيير.

ويستخدم مصطلح إدارة كترجمة لمصطلح **Administration** و **Managment** وهما مصطلحان يشيران إلى عملية تتم في حالة قيام جهد جماعي لتحقيق هدف أو أهداف معينة. ويعرف فروست **Frost** الإدارة فن توجيه النشاط الإنساني، ويعرفها تايلور **F. Taylor** بأنها المعرفة الصحيحة لما يراد من الأفراد أن يؤديو ثم التأكد من أنهم يؤديونه بأحسن طريقة وأقل كلفة.

أما في مجال التعليم تعني نشاطاً إنسانياً يشتمل على أربعة مكونات هي العمل والمنظمة الرسمية والقائد. (الشايب، الشايب، 2014، ص186)

4-4- الإدارة الصفية: يشير المغربي (2008) إلى أنها مجموعة من الأنماط السلوكية التي يستخدمها المعلم لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة ويحافظ على استمرارها بما يمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

أما إجرائيا فهي الإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل الغرفة الصفية منهجية ولامنهجية اتصال التدريس، أساليب التدريس، أساليب التقويم من أجل تحقيق الاهداف التربوية المشودة وتقاس في هذه الدراسة من خلال استجابة عينة الدراسة على بنود وفقرات ابعاد الدراسة.

4-5- مرحلة التعليم الابتدائي:

هي القاعدة التي ترتكز عليها بناء المنظومة التربوية لكونها المرحلة الأولية التي تعتمد في استثمار العقل البشري (التلميذ) من ناحية تزويدهم بالمعارف وإكسابهم القدرات والاستعدادات والمهارات التي تتفق مع نموهم (النفسي، الجسمي، اللغوي، الاجتماعي، الأخلاقي). ويتطلب هذا على أساتذة لديهم الكفاية التدريسية لإدارة غرفة الصف والتعامل مع المتعلمين، بالإضافة للفريق التربوي الذي يكون مساهما في تحسين العملية التعليمية التعلمية وفق مناهج متبعة من طرف وزارة التربية والتعليم.

5- دراسات سابقة:

5-1- دراسات سابقة لها علاقة بالإدارة الصفية:

- دراسة خولة الشايب، محمد الساسي الشايب (2014)، بعنوان أساليب الإدارة السائدة لدى أساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي من وجهة نظر التلاميذ بمدينة ورقلة، أعتمد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي، أما بالنسبة للعينة تم اختيارها بطريقة عشوائية (العينة العنقودية) وعددها 290 تلميذا، وفيما يخص أداة البحث فقد اعتمد الباحثان على استبيان لقياس أساليب الإدارة الصفية والذي يتكون من 24 بندا موزعة على بعدين، كما اسفرت النتائج أن الأسلوب السائد في إدارة الصف هو الأسلوب المهتم بالتلاميذ وبالمادة الدراسية، كما اظهرت عدم وجود فروق دالة في الأسلوب السائد تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة في الاسلوب السائد تعزى للتخصص (علمي، ادبي).

- دراسة الجاسر (2008)، بعنوان برنامج تدريبي في كفايات إدارة الصف لدى معلمات اللغة الانجليزية حديثات الخبرة التدريسية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، حيث اشتملت الدراسة على عينة مكونة من مجموعة تجريبية عددها 22 أستاذة ومجموعة ضابطة عددها 26 أستاذة، وتوصلت النتائج إلى أن البرنامج التدريبي يؤدي إلى تنمية كفايات إدارة الصف لدى الأستاذات حديثات الخبرة ويؤدي أيضا إلى تعديل الإعتقادات التدريسية إلى خفض قلق التدريس لديهن.

- دراسة القرشي (1427هـ 2005)، حول انماط القيادة الصفية لدى أساتذة المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية للبنين بالعاصمة من وجهة نظر الاساتذة والتلاميذ، والتي طبقت على عينة مكونة 250 معلما و 403 من التلاميذ تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية متساوية، وكانت النتائج أن النمط القيادي السائد من وجهة نظر الأساتذة هو النمط الديمقراطي ثم الأوتوقراطي ثم التسبيبي، وكذا وجود فروق دالة إحصائية بين آراء الأساتذة والتلاميذ بين النمط السائد، وهو ما يؤكد أن رأي الأساتذة يختلف عن رأي التلاميذ حول نفس النمط القيادي.

- دراسة الكعبي (2002)، بعنوان أساليب إدارة الصف لدى أستاذات البنين في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين والتي طبقت على 172 أستاذة من اصل 363 أستاذة من أستاذات البنين اللاتي يعملن في 27 مدرسة ابتدائية حكومية بمملكة البحرين، حيث أسفرت النتائج على أكثر الاساليب انتشارا هي الأساليب التي تضمنها بُعد المناخ العاطفي، وأن أقل الاساليب انتشارا هي التي تضمنها بُعد حفظ النظام، إذ وردت ما نسبته 70% من الأساليب الأقل انتشارا ضمن هذا البعد.

- دراسة النويصر (1420هـ 1998)، حول كفايات الإدارة الصفية لدى الأساتذة بالمدارس المتوسطة للبنين لمدينة الرياض، والتي طبقت على عينة مكونة من 264 أستاذًا، وقد كشفت على الكفايات الصفية الواجب توافرها في الأستاذ، والكفايات الأكثر ممارسة من وجهة نظر الأساتذة والمديرين والمشرفين التربويين من بينها ما يلي: القدرة على الالتزام بالعدل بين التلاميذ، الالتزام ببدا الحصة في موعدها، الحزم والإنصاف في معاملة التلاميذ القدرة على التحضير الجيد للدروس اليومية، إظهار مستوى عال من الاخلاق، القدرة على استخدام الكتاب المدرسي. (الشايب، الشايب، 2014)

5-2- دراسات سابقة حول مهارات الإدارة الصفية:

- دراسة مسفر بن عواض الزايد (2013)، هدفت الدراسة للتعرف على درجة ممارسة إدارة الصفوف الأولية على عينة عشوائية تكونت من 62 مديرا و 60 مرشدا و 195 أستاذًا من المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف. استخدم خلالها الباحث المنهج الوصفي المسحي، موظفا استبانة مكونة من 55 عبارة تقيس ممارسات إدارة الصفوف الأولية كان بدرجة عالية بلغ 4.12 وبانحراف معياري قدره 0.54. كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقدير درجة ممارسة مهارات إدارة الصفوف الأولية وفقا لنوع الإعداد وكذلك المؤهل العلمي. في

حين وجدت فروق بين المتوسطات لدرجة ممارسة إدارة الصفوف الأولية في مهارة الاتصال بالتلاميذ، ومهارات إدارة السلوك للتلاميذ تعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرات 15 سنة.

- **دراسة حسن الطعاني (2011)**، هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى أساتذة التعليم الثانوي في محافظة الكرك ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة تكونت من 180 أستاذاً وأستاذة للعام الدراسي 2006-2007 تم اختيارها بطريقة عشوائية، واستخدم اختبار "ت" وتحليل التباين الأحادي والثنائي في المعالجة الإحصائية. أظهرت البيانات الكمية للدراسة أن مهارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفّي حصلت على المرتبة الأولى بالنسبة للإدارة الصفية، وحصلت مهارة الإرشاد التربوي على المرتبة الأخيرة، كما بينت النتائج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى تفاعل الخبرة مع الجنس، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

- **دراسة معيض زيدي محمد الرزقي (2007)**، هدفت الدراسة إلى تقصي واقع ممارسة المرحلة المتوسطة لمهارات إدارة الصف الدراسي في محافظة القنطرة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي موظفاً استبانة احتوت على 60 عبارة، ضمت عينة الدراسة 370 بين أستاذ ومشرف ومدير. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها: موافقة بدرجة عالية على ممارسة أساتذة المرحلة المتوسطة لمهارات إدارة الصف (التخطيط لتنظيم البيئة الصفية وترتيبها، إدارة الوقت، الاتصال والتفاعل الاجتماعي الصفّي، تهيئة مناخ الصف، حفظ النظام والانضباط الصفّي). كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الوظيفة بين آراء المشرف والمعلم لصالح المعلم وبين آراء المدير والمعلم لصالح المعلم وبين آراء المدير والمشرف لصالح المدير. وأيضاً وجود فروق دالة إحصائية بين آراء كل من حملة البكالوريوس والماجستير لصالح البكالوريوس (علي، ياسين، 2018، ص 586)

دراسات حول بناء المقاييس لها علاقة بالتعليم:

- **دراسة الجفري (2002)**، حيث أعدت استبانة لتعرف على آراء طالبات الماجستير في جامعة أم القرى في الأداء التدريسي لأساتذتهم. وتحتوي الإستبانة على 56 فقرة تقيس المحاور الآتية: الأعداد والتخطيط للتدريس 9 فقرات، اليوم الدراسي الأول 12 فقرة، التعامل مع محتوى المقرر 7 فقرات، إعداد الامتحانات وإعطاء الدرجات 12 فقرة، التفاعل مع

الطالبات في المحاضرة 7 فقرات، التفاعل مع الطالبات خارج المحاضرة 8 وتطبق الملاحظات السابقة على الاستبانة المذكورة على الرغم من جودتها وشمولها لمختلف عناصر الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي.

- دراسة حسن (2001)، وتهدف إلى تطوير نموذج لتقويم التدريس الجامعي الفعال يشتمل على المكونات الأتية: الالتزام المهني، التخطيط للتدريس، العلاقات مع الطلاب والزملاء، التدريس الفعال، التقنيات الموظفة، تقويم الطلاب. وبعد أن طرح الباحث خمسة معايير لتقويم التدريس في المجالات السبعة المذكورة، أطر المعايير المستخدمة في قائمة عرضها على مجموعة مختارة من اساتذة جامعة البحرين، وأفاد من آرائهم في تعديل النموذج ليصبح عدد بنوده بتيجة التحكيم 34 بندا، وعلى الرغم من أهمية هذا النموذج، إلا أنه يؤخذ عليه التداخل بين مجالات التدريس السبعة وعدم انسجام بعض فقراته مع مكونات التدريس. كما أن النموذج المطور يضم فقرات لا تمت بصلة بالتدريس الجامعي مثل: يؤدي المهام الموكلة إليه على أحسن وجه، وثمة فقرات يشوبها الغموض، ويصعب قياسها مثل يقد آراء جديدة تضاف للعلم.

- دراسة المخلافي (2001)، وهدفت الدراسة إلى بناء أداة تقييم للكفايات التدريسية اللازمة لعضو هيئة التدريس في جامعة صنعاء، ولتحقيق ذلك وجه سؤالاً مفتوحاً لنحو 1000 طالب في كلية التربية بالجامعة، ولمجموعة من الاساتذة طلب فيه كتابة 4 كفايات تدريسية هامة، وبعد تجريب الأداة أصبحت تتألف من 67 فقرة تقيس الأبعاد الأتية: العلاقات مع الطلبة 9 فقرات، المعرفة العلمية 6 فقرات، التخطيط للتدريس 5 فقرات، التنظيم للتدريس 8 فقرات، تنفيذ الدرس 19 فقرة، التقييم 10 فقرات، أحكام التدريس الجامعي الفعال 10 فقرات. على الرغم من شمولية الأداء إلا أن كثرة فقراتها قد يعيق تطبيقها بفاعلية في الموقف التعليمي الصفي.

- دراسة طناش (1999)، حيث صمم إستبانة لغرض تعرف الأداء التعليمي الجامعي الفعال من منظور أساتذة الجامعات الأردنية وتضمن الاستبانة 106 فقرات تندرج ضمن 8 مجالات رئيسية وهي: التخطيط المسبق للمساق 14 فقرة، اليوم الدراسي 15 فقرة، السلوكيات الصفية 18 فقرة، التعامل مع محتويات المساق 7 فقرات، ممارسة الامتحانات والعلامات 20 فقرة، التفاعل الصفي بين الأستاذ والطالب 9 فقرات، العلاقة مع الزملاء 12 فقرة، الممارسة خارج قاعة المحاضرة 11 فقرة. وتم تطبيق الاستبانة على 288 أستاذاً عن وجود مهارات سلوكية

تعليمية يرى أعضاء هيئة التدريس انها تشير إلى الأداء الفعال واهمها: بدء المحاضرة وانهاؤها في الموعد المحدد، ربط المادة العلمية بالمواد السابقة، منح الطلبة فرصة لطرح الأسئلة وأبداء الملاحظات، شرح متطلبات المساق، تقيد الأستاذ بخطة المساق، أما السلوكيات غير الفاعلة فقد تم ترتيبها على النحو الآتي: استخدام الدعاية لكسر الجمود في المحاضرة بخطة المساق، إنهاء المحاضرة بتلخيص لأهم نقاطها، طلب الأستاذ من الطالب الإجابة عن الأسئلة في المحاضرات السماح لطالب بإدارة النقاش فيها.

- مقياس فراي واينارد وبيتي (1975)، **Freys Endeavor Instrument** وهي أداة مقننة وتقيس الأبعاد الأتية: وضوح العرض، العبء، اهتمام الطالب، المناقشات الصفية، التنظيم والتخطيط، وضع الدرجات، إنجاز الطالب.

- مقياس وارينجتون **Warrington (1973)**، **The Michigan State SIRS Instrument** و يقيس المكونات الأتية: مشاركة الأستاذ، اهتمام الطالب وأداؤه، تفاعل الأستاذ مع الطلبة، متطلبات المقرر، تنظيم المقرر.

- مقياس هلدبيراند وويلسون وداينست (1971)، **The Student Description of Teaching** و يقيس الأبعاد الأتية: التنظيم والوضوح، تفاعل الأستاذ مع الصف، تفاعل الأستاذ مع كل طالب، الحماس. (العامري، 2013، ص450)

6- التعقيب والاستثمار في الدراسات السابقة:

بالنسبة للدراسات تناولت الإدارة الصفية؛ نجد أن هناك دراستين تناولتا أساليب الإدارة الصفية، كما أن هناك دراستين تناولتا كفايات الإدارة الصفية، وفي دراسة أخرى تناولت أنماط القيادة الصفية.

- **من حيث الهدف:** اختصت هذه الدراسات بالتعرف على أساليب الإدارة الصفية، وأنماط الإدارة الصفية، كما هدفت أيضا بالتعرف على كفايات الإدارة الصفية. حيث اتفقت دراسة خولة الشايب ومحمد الساسي (2014)، مع دراسة الكعبي (2002) على معرفة أساليب الإدارة الصفية، كما اتفقت دراسة الجاسر (2008) ودراسة النويصر (1998) فكان الهدف من هذين الدراستين معرفة كفايات الإدارة الصفية لدى المعلمين، أما فيما يخص دراسة القرشي (2005) فهدفت إلى التعرف على أنماط الإدارة الصفية لدى

معلمي المرحلة الابتدائية. بينما في دراستنا الحالية فتعتبر الإدارة الصفية جزءاً من دراستنا في الجانب النظري.

- **من حيث المنهج:** أغلب الدراسات استخدمت المنهج الوصفي، ما عدا دراسة الجاسر (2008) فقد استخدم فيها المنهج التجريبي. بينما في دراستنا سنستخدم المنهج الوصفي.
- **من حيث العينة:** معظم الدراسات تم تطبيقها على المعلمين والمعلمات، ما عدا دراسة خولة الشايب ومحمد الساسي (2014) فطبقت على المتعلمين. أما فيما يخص دراستنا الحالية فمجتمع الدراسة وعينة الدراسة هم فئة المعلمين والمعلمات في مرحلة التعليم الابتدائي.
- **من حيث الأداة:** لاحظنا أن معظم الدراسات استعملت أداة الاستبيان، إلا في دراسة الجاسر (2008) فقد اعتمد على بناء برنامج تدريبي. أما في دراستنا الحالية فسنقوم ببناء مقياس.
- **من حيث النتائج:** خلصت نتائج دراسة خولة الشايب ومحمد الساسي (2014)، مع دراسة الكعبي (2002) إلى أن الأسلوب السائد وهو الإهتمام بالتلاميذ وبالمادة الدراسية وعدم وجود فروق دالة في الأسلوب السائد تعزى لمتغير الجنس، كما أن هناك فروق دالة في الأسلوب السائد يعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي)، وأن أكثر الأساليب انتشاراً هي الأساليب التي تضمنها بعد المناخ العاطفي، وأن أقل الأساليب انتشاراً هي التي تضمنها بعد حفظ النظام. وأسفرت نتائج دراسة الجاسر (2008) ودراسة النويصر (1998) أن البرامج التدريبية يؤدي إلى تنمية كفايات إدارة الصف لدى المعلمين كم أن هناك كفايات صفية يجب أن تتوفر لدى المعلم والمتمثلة في القدرة على الالتزام بالعدل بين التلاميذ، الإلتزام ببدء الحصة في موعدها، الحزم والإنصاف في معاملة التلاميذ القدرة على التحضير الجيد للدروس اليومية، إظهار مستوى عال من الاخلاق، القدرة على استخدام الكتاب المدرسي، أما فيما يخص نتائج دراسة القرشي (2005) أن النمط السائد من وجهة نظر المعلمين هو النمط الديمقراطي.
- أما بالنسبة للدراسات تناولت مهارات الإدارة الصفية فنجد أنه:
- **من حيث الهدف:** هدفت كل من دراسة مسفر بن عواض الزايدي (2013)، ودراسة حسن الطعاني (2011)، ودراسة معيض زيدي محمد الرزقي (2007) إلى معرفة ممارسة

مهارات الإدارة الصفية. ويتفق ذلك مع دراستنا الحالية، بل ستساهم هذه الدراسات في بناء مقياس مهارات الإدارة الصفية.

- **من حيث المنهج:** أغلب الدراسات استخدمت المنهج الوصفي، كم أننا سنعتمد على دراستنا على المنهج ذاته.
- **من حيث العينة:** معظم الدراسات طبقت على الفريق التربوي والمتمثل في المدير المشرف، والمرشد والمعلم، إلا في دراسة حسن الطعاني (2011) فالعينة تمثلت في فئة المعلمين. وبالنسبة لدراستنا فسنعتمد على فئة المعلمين والمعلمات في مرحلة التعليم الابتدائي.
- **من حيث الأداة:** لاحظنا أن في الدراسات المتعلقة بمهارات الإدارة الصفية أعتمد فيها على أداة الاستبانة. أما فيما يخص دراستنا الحالية فإننا سنقوم ببناء مقياس مهارات الإدارة الصفية.
- **من حيث النتائج:** تبين في دراسة مسفر بن عواض الزايدي (2013) عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقدير درجة ممارسة مهارات إدارة الصفوف الأولية وفقا لنوع الإعداد وكذلك المؤهل العلمي. في حين وجدت فروق بين المتوسطات لدرجة ممارسة إدارة الصفوف الأولية في مهارة الاتصال بالتلاميذ، ومهارات إدارة السلوك الطلابي تعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرات 15 سنة. أما في دراسة حسن الطعاني (2011)، بينت النتائج بأنه توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى إلى تفاعل الخبرة مع الجنس، بينما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة. كما توصلت دراسة معيض زيدي محمد الرزقي (2007)، مجموعة من النتائج كان من أهمها: موافقة بدرجة عالية على ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة لمهارات إدارة الصف (التخطيط تنظيم البيئة الصفية وترتيبها، إدارة الوقت، الاتصال والتفاعل الاجتماعي الصفّي، تهيئة مناخ الصف، حفظ النظام والانضباط الصفّي). كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الوظيفة بين آراء المشرف والمعلم لصالح المعلم وبين آراء المدير والمعلم لصالح المعلم وبين آراء المدير والمشرف لصالح المدير. وأيضا وجود فروق دالة إحصائية بين آراء كل من حملة البكالوريوس والماجستير لصالح البكالوريوس.

أما عن الدراسات تناولت بناء المقاييس لها علاقة بالتعليم فنجد أنه:

- من حيث الهدف: هدفت كل من دراسة الجفري (2002) ودراسة حسن (2001) ودراسة المخلافي (2001) ودراسة طناش (1999)، ودراسة فراي واينارد وبتي (1975) ودراسة وارينجتون (1973)، ودراسة هلدبيراند وويلسون وداينست (1971) ببناء مقاييس واستبيانات وأدوات تقييم، وتطوير نموذج لقيوم حول تطبيقات مهارات الإدارة الصفية،
- من حيث المنهج: أغلب الدراسات استعملت المنهج الوصفي، وهذا حال درستنا.
- من حيث العينة: معظم العينة التي تناولتها هذه الدراسات فئة الأساتذة. وهذا ينطبق على درستنا الحالية.
- من حيث الأداة: معظم الدراسات قامت ببناء المقاييس المتعلقة بمهارات الصفية، وهذا ما ينطبق على درستنا الحالية.
- من حيث النتائج: أسفرت نتائج دراسة الجفري (2002)، على أن الملاحظات السابقة تنطبق على الإستبانة المذكورة على الرغم من جودتها وشمولها لمختلف عناصر الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي. كما أثبتت نتائج دراسة حسن (2001)، والتي تهدف إلى تطوير نموذج لتقويم التدريس الجامعي الفعال يشتمل على المكونات الأتية: الالتزام المهني، التخطيط للتدريس، العلاقات مع الطلاب والزلاء، التدريس الفعال، التقنيات الموظفة، تقويم الطلاب. وبعد أن طرح الباحث خمسة معايير لتقويم التدريس في المجالات السبعة المذكورة، أطر المعايير المستخدمة في قائمة عرضها على مجموعة مختارة من اساتذة جامعة البحرين، وأفاد من آرائهم في تعديل النموذج ليصبح عدد بنوده بتيجة التحكيم 34 بندا، وعلى الرغم من أهمية هذا النموذج، إلا أنه يؤخذ عليه التداخل بين مجالات التدريس السبعة وعدم انسجام بعض فقراته مع مكونات التدريس. كما أن النموذج المطور يضم فقرات لا تمت بصلة بالتدريس الجامعي مثل: يؤدي المهام الموكلة إليه على أحسن وجه، وثمة فقرات يشوبها الغموض، ويصعب قياسها مثل يقد آراء جديدة تضاف للعلم. أما بالنسبة لدراسة المخلافي (2001)، أثبتت نتائج هذه الدراسة على الرغم من شمولية الأداء إلا أن كثرة فقراتها قد يعيق تطبيقها بفاعلية في الموقف التعليمي الصفّي. بينما أسفرت نتائج دراسة طناش (1999)، حيث يرى أعضاء هيئة التدريس أنها تشير إلى الأداء الفعال وأهمها: بدء المحاضرة وإنهاؤها في الموعد المحدد، ربط المادة العلمية بالمواد السابقة، منح الطلبة فرصة لطرح الأسئلة وأبداء الملاحظات،

شرح متطلبات المساق، تقيد الأستاذ بخطة المساق، أما السلوكيات غير الفاعلة فقد تم ترتيبها على النحو الآتي: استخدام الدعاية لكسر الجمود في المحاضرة بخطة المساق، إنهاء المحاضرة بتلخيص لأهم نقاطها، طلب الأستاذ من الطالب الإجابة عن الأسئلة في المحاضرات السماح لطالب بإدارة النقاش فيها. وبالنسبة لمقياس **فراي واينارد وبيني (1975) Freys Endeavor Instrument** فهو أداة مقننة وتقيس الأبعاد الآتية: وضوح العرض، العبء، اهتمام الطالب، المناقشات الصفية، التنظيم والتخطيط، وضع الدرجات، إنجاز الطالب. كما هو الحال لمقياس **وارينجتون Warrington (1973)**، **The Michigan State SIRS Instrument**.

الفصل الثاني: مهارات الإدارة الصفية

تمهيد

المبحث الأول: الإدارة الصفية

- 1- تحديد مفهوم الإدارة الصفية
 - 2- أهداف الإدارة الصفية
 - 3- أهمية الإدارة الصفية
 - 4- عناصر ومكونات الإدارة الصفية
 - 5- مهام الأستاذ من خلال الإدارة الصفية
 - 6- نماذج ونظريات إدارة الصف
 - 7- العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية
- ## المبحث الثاني: إدارة الصف في مرحلة التعليم الابتدائي

- 1- الأستاذ وإدارة الصف
- 2- الأستاذ وقراراته المتعلقة بالتخطيط
- 3- الأستاذ وقراراته المتعلقة بالتنفيذ
- 4- الأستاذ وقراراته المتعلقة بالإشراف والمتابعة
- 5- الأستاذ وقراراته في مجال التقويم

المبحث الثالث: مهارات الإدارة الصفية

- 1- تحديد مفهوم مهارات الإدارة الصفية
 - 2- تحليل مهارات الإدارة الصفية
 - 3- التعريف بمهارات الإدارة الصفية
 - 1-3 مهارة التخطيط للقواعد والإجراءات الإدارية للصف
 - 2-3 مهارة تنظيم البيئة المادية للصف
 - 3-3 مهارة صياغة الأسئلة وطرحها
 - 4-3 مهارة التواصل الصفّي
 - 5-3 مهارة التفاعل الصفّي
 - 6-3 مهارة التواصل والتفاعل الصفّي
 - 7-3 مهارة إثارة دافعية التعلم لدى التلميذ
 - 8-3 مهارة الضبط الصفّي
 - 9-3 مهارة إدارة الوقت
 - 10-3 مهارة التغذية الراجعة
 - 11-3 مهارة حلّ المشكلات
- خلاصة

تمهيد:

تحتاج الإدارة الجيدة داخل الغرفة الصفية إلى المهارات، وعلى الأستاذ الحاذق أن يتمتع بكفايات تدريسية ومهنية، تجعله ينظم أداءه داخل الصف، وأن يعد أنشطة متنوعة تتناسب مع الفروق الفردية، مما يساهم في تفاعل التلاميذ أثناء أداء أنشطتهم ويزيدهم الفرص في التعلم ويقلل من المشكلات الصفية.

وعلى الأستاذ المتميز أن يراعي الانتقال تدريجياً من نشاط إلى آخر، متأكداً من غرفة الصف في حالة انتباهه قبل الانتقال إلى نشاط جديد. فإدارة الصف تتطلب جهداً والعناية من جميع الأساتذة سواء كانوا جديداً أو من ذوي الخبرات، وهذا من خلال توفير مناخ صفّي تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين الأستاذ والتلميذ وبين التلاميذ أنفسهم بهدف حدوث عملية التعلم بصورة فعّالة.

فالإدارة الصفية الناجحة لا تحدث بشكل فوضوي أو اعتباطي وإنما تحتاج إلى تخطيط وتنفيذ الإجراءات والمحافظة على تلك الإجراءات، وإثارة دافعية التلاميذ، والعمل على مهارات التواصل والتفاعل الصفّي، وإدارة الوقت المحكم، واستخدام مهارات التغذية الراجعة وحل المشكلات وتوظيف فنيات طرح الأسئلة أثناء الدرس، وحفظ النظام والانضباط الصفّي، واستغلال وتنظيم البيئة الفيزيائية.

فكل هذه المهارات ذات أهمية بالنسبة للعملية التعليمية- التعلمية داخل الغرفة الصفية، لأنها تسعى إلى توفير وتهيئة جميع الأجواء والحاجيات النفسية والتربوية والاجتماعية اللازمة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.

المبحث الأول: الإدارة الصفية

1- تحديد مفهوم الإدارة الصفية:

هناك عدة تعريفات للإدارة الصفية التي انبثقت من مجمل الدراسات النفسية والتربوية المختلفة، كان لكل منها توجيهاتها، فهي في نظر البعض تتمثل في السيطرة على المتعلمين من أجل حفظ النظام داخل القسم. وفي نظر البعض الآخر توجيهه للتلاميذ، وتمكينهم من التعليم ومهاراته. وإدارة الصف لدى الآخرين خلق بيئة ملائمة، وتهيئة مناخ مناسب للتعليم.

من خلال هذه التعاريف، نجد أنَّ هناك تعريفين للإدارة الصفية وهي على النحو التالي:

أ- التعريف التقليدي للإدارة الصفية:

ويقصد بها جميع الإجراءات التي يتبعها الأستاذ، بقصد الضبط وحفظ النظام، بما يكفل هدوء المتعلمين داخل القسم من أجل أن يتمكن الأستاذ من تحقيق النتائج المرصودة وذلك من خلال ما يقوم به من إجراءات صفية تدريسية، لذلك فإنَّ الضبط والنظام مكونان رئيسيان في التعليم إذ بدونهما لا يحدث تعلم. (قطامي، قطامي، 2005، ص14)

ب- التعريف الحديث للإدارة الصفية:

ويقصد بها مجموعة من الإجراءات التنظيمية وفق قواعد تضمن تحقيق بيئة تعليمية فعالة من خلال الأنشطة التي يقوم بها الأستاذ داخل الصف. (أبوخليل، ص31)

ومن المعلوم أنَّ الإدارة الصفية لا تقتصر على الجوانب الإدارية التي تتمركز حول الضبط وحفظ النظام الذي يكفل هدوء التلاميذ داخل الغرفة الصفية ليتمكن الأستاذ التدريس، وإنما يرتبط مفهوم الإدارة الصفية بالتربية الصفية بجوانبها المختلفة، والتي تشمل التلميذ، الأستاذ، والمنهج الدراسي، وتوطيد العلاقات الإنسانية بين الأستاذ والتلاميذ وغيرها من العمليات التربوية التي تحدث داخل غرفة الصف. (آل ناجي، 2016، ص381)

كما يشير مفهوم إدارة الصف إلى السلوكيات الأدائية والتي تتحدد بما يظهر للتلاميذ والأساتذة من اداءات ظاهرة، وهذا بفعل تفاعل الأساتذة مع التلاميذ، والتلاميذ مع زملائهم من أجل تحقيق أهداف تعليمية حددها الأستاذ. وكذلك العوامل التنظيمية الصفية التي تقود إلى توفير بيئة تعليمية صفية منظمة لا تتأتى إلا بالإجراءات التي يدخلها

الأستاذ بهدف ضبط دافعية التلاميذ، وتوفير مايلبي تحقيق وإثارة هذه الدافعية وما يضمن استمرارها. بالإضافة إلى قوانين الصف المحددة والتأكد من مدى استيعاب التلاميذ لها، وكذلك التدريس الذي يقوم به الأستاذ بالتخطيط له وتنفيذه بهدف الاسهام في ارتقاء المناخ الصفّي ليحقق تعلمًا فاعلاً للمتعلمين. (البدي، 2005)

كما تعرف الإدارة الصفية على أنّها أي نشاط يقوم به الأستاذ من أجل تهيئة البيئة للمتعلمين وترجع بالإيجاب للتعلم الأكاديمي، والاجتماعي، والعاطفي كما تعمل على تشجيع السلوك المبتغى والتقليل من السلوك غير المرغوب فيه، وهذه الاجراءات ضرورية للإدارة الصفية. (Regina, Joseph, Daniel, 2011)

وتعرف إدارة الصف إجرائياً أنّها: جميع الاجراءات والأنشطة التي يستخدمها اساتذة التعليم الابتدائي لضبط النظام داخل القسم، وتنمية الأنماط السلوكية المرغوبة وتعديل السلوك غير المرغوب فيه، أيضا تشمل كل ما يتصل بالأستاذ والتلميذ والمنهج الدراسي والأهداف التربوية والأنشطة، بالإضافة إلى تكوين العلاقات الانسانية وتكوين نظام اجتماعي فعال ومنتج داخل الصف بين الأستاذ والتلميذ والمحافظة على استمراريته. (العجمي، عاصم، 2018)

2- أهداف الإدارة الصفية:

تسعى الإدارة الصفية إلى تحقيق أهداف تربوية، ومن ثم فهي تعني بالممارسة والطريقة التي توضع بها هذه الأهداف التربوية موضوع التنفيذ، وتهتم باستثمار الإمكانيات المادية وتشمل الصف كمكان والتجهيزات والأدوات والمواد التعليمية، إضافة إلى الموارد البشرية المتمثلة في الأستاذ والتلميذ، وذلك من أجل تحقيق أهداف عامة تتمثل فيما يلي:

- تحقيق أهداف التعليم والتعلم من قبل الأستاذ والتلميذ.
- استخدام عناصر الإدارة الصفية (البشرية والمادية) المتاحة استخداما عمليا وعقلانيا لإحداث التعليم والتعلم المرغوب فيهما.
- تنظيم وتنسيق الجهود المبذولة من قبل الأستاذ والتلاميذ بما يتفق مع الأهداف المنشودة.
- إيجاد روح التفاهم والتعاون، وممارسة العمل الفردي والجمعي في الصف الدراسي. (عدس، 1999، ص32)

- إتاحة الفرصة أمام جميع التلاميذ للمشاركة في التعلم.
- مساعدة التلاميذ لتحقيق المزيد من الإدارة الذاتية. (البيلي، 1997، ص 335)
- كما تهدف الإدارة الصفية الى:

- توفر وقتاً أطول للتعليم:

لو قمنا بتوقيت النشاطات المختلفة، التي تحدث في غرفة الصف، فسوف نفاجاً بمدى الوقت الفعلي للتعلم الحقيقي. وأن كثيراً من الوقت يفقد كل يوم، من خلال ما يدور في غرفة الصف من فوضى، وبدايات متأخرة للحصة، وسوء الانتقال من نقطة إلى أخرى، والوقت الفعلي المستخدم في غرفة الصف يختلف من صف إلى آخر. ويمكننا القول أنّ 52% من الوقت المتاح للتدريس يذهب سدى ويمكن تجنب ذلك في غالب الأحيان، أما في بعض الأحيان فإنّ تجنب هذا الهدر في الوقت يعتبر أمراً غير ممكن.

ومن الواضح أنّ التلاميذ سيتعلمون فقط المادة التي كان لديهم فرصة لتغطيتها، فإذا لم يتمكن التلاميذ من إنهاء المحتوى الأخير من البرنامج المقرر فلا يمكن أن تتوقع منهم تعلم ما جاء فيها. وقد وجدت معظم الدراسات أنّ هناك علاقة قوية بين محتوى المادة التي تمت تغطيتها من المقرر الدراسي وبين تعلم التلاميذ غير أنّ زيادة الوقت المستخدم في التعلم لا يؤدي آلياً إلى رفع مستوى التحصيل، وحتى يكون هذا الوقت ذا قيمة يجب أن يستخدم بفاعلية إذ أنّ الطريقة التي يعالج فيها التلميذ المعلومات تعتبر عنصراً مركزياً فيما سيتم تعلمه وتذكره وسوف يتعلم التلاميذ أساساً ما تتم ممارسته، وما يتم الانتباه إليه ويسمى الوقت الذي يمضيه المتعلم بفاعلية في مهمة تعليمية محددة وقت الاندماج في المهمة التعليمية، ولذلك فإنّ هدفاً آخر لإدارة الصف يتمثل في تحسين نوعية الوقت الذي يندمج من خلاله التلاميذ بفاعلية في النشاطات. (الحيلة، 2014، ص 258)

بالإضافة إلى ما سبق نجد أنه من خلال أهداف الإدارة الصفية يمكن اعتبارها

- مدخل إلى التعلم:

ينطوي كل نشاط تتم ممارسته في غرفة الصف، على قواعد خاصة به للمشاركة في فاعليته وتكون هذه القواعد في بعض الأحيان واضحة ومحددة من قبل المعلم، ولكنها غالباً ما تكون ضمنية وغير محددة على نحو واضح، إنّ القواعد التي تحدد من يستطيع أن يتحدث وماذا يستطيع أن يتحدث وفيم ولمن يستطيع أن يتحدث، ومقدار الوقت الذي

يستطيع أن يشارك فيه تسمى أبنية المشاركة وحتى يستطيع التلميذ المشاركة بفاعلية في الأنشطة المعطاة يجب عليهم فهم أبنية المشاركة وقواعدها. وعلى أي حال فإن فهم ذلك ليس سهلا دائما لأن قواعد المشاركة لا تكون واضحة ومحددة في كثير من الأحيان.

ومن الممكن أن يؤدي ذلك إلى خلق الصراعات، لأن بعض التلاميذ يأتون إلى المدرسة بقدرات أفضل من غيرهم على المشاركة، لأن أبنية المشاركة التي تعلموها في بيوتهم من خلال التفاعل مع من يحيطون بهم تماثل إلى حد كبير تلك الأبنية الموجودة في المدرسة وبالنسبة لتلاميذ آخرين فإن الأبنية التي يستخدمونها في البيت لا تماثل تلك المتوقعة في المدرسة، ولكن الأساتذة غير مدركين بالضرورة لهذه الصراعات ولكنهم يقولون أن تصرف ذلك التلميذ غير مناسب فهو دائما يقول أشياء خاطئة وفي أوقات غير مناسبة وغير راغب في المشاركة، ولكنهم غير متأكدين من سبب ذلك.

ويلاحظ أن افتراضات الأساتذة غير المعلنة حول قواعد المشاركة يمكن أن تقود إلى مشكلات فمن الممكن أن يفهم بعض التلاميذ هذه القواعد الدقيقة بسهولة وأن يواجه آخرون مشكلات في فهمها، كم أن المعلمين ليسوا ثابتين في أنماطهم السلوكية، فهم يقدمون للمتعلمين وسائل مختلفة وغير واضحة ويفترضون أن التلاميذ يعرفون ما يجري وقد يؤدي ذلك إلى التشويش لا سيما إذا كانت هناك عدة قواعد لاتباعها.

وأخيرا يمكننا أن نستنتج أن المشاركة الفاعلة لجميع التلاميذ تقتضي من الأستاذ التأكد من أن كل تلميذ يعرف كيف يشارك في كل نشاط محدد ويجب على الأستاذ عند الضرورة أن يعدل أبنية المشاركة بحيث تماثل تلك الأبنية ما لدى التلاميذ من الخبرات التي اكتسبوها في بيوتهم.

- الإدارة من أجل إدارة الذات:

يجب أن يكون هدف أي نظام إداري في غرفة الصف مساعدة التلاميذ كي يصبحوا أكثر قدرة على إدارة أنفسهم وينظر إلى إدارة الذات على أنها قدرة الفرد على استخدام مبادئ السلوك في تغيير أنماطهم السلوكية وتتطوي هذه العملية على عدة مراحل هي: وضع الأهداف المحددة والإعلان عنها وملاحظة ما يقوم به من أعمال وتقويم هذه الأعمال وأخيرا التعزيز الذاتي. إذ يرى بعض علماء النفس أن وضع الأهداف ومراقبة مدى التقدم وحدهما كفيان، وأن التعزيز الذاتي لا يضيف شيئا إلى برامج إدارة الذات،

بينما يعتقد آخرون أنَّ مكافأة الفرد لذاته بعد القيام بعمل جيد يمكن أن تؤدي إلى مستويات أعلى من الأداء. (الحيلة، 2014، ص256)

3- أهمية الإدارة الصفية:

تتبع أهمية الإدارة الصفية من تشبع مدخلاتها، وتنوعها، وازدياد تعقيدها، فقد أصبح الأستاذ مسؤولاً عن متغيرات كثيرة داخل الغرفة الصفية، كالمكتب، والوسائل التعليمية التعليمية، والمستلزمات والسبورة، وما إلى ذلك. ناهيك عن التركيب الإنساني للغرفة الصفية، الذي يقتضي التعامل مع تلاميذ ينتمون إلى خلفيات اجتماعية، واقتصادية، وثقافية متنوعة، إلى جانب الاختلافات الروحية، والفروق الفردية الذكائية.

أما أهمية إدارة الصف للأستاذ ، فتتمثل في مساعدة الأستاذ على تعرف المسؤوليات والواجبات داخل الغرفة الصفية. وتزود بمهارات نقل المعرفة وغرس المهارات والقيم في النشء، وتعزز من أنماط التفاعل والتواصل الإيجابي، وتوفر قدرة أكبر في السيطرة على مكونات الغرفة الصفية، وتسخيرها في خدمة الأهداف المنشودة، أي أنَّ إدارة الصف تتيح للمعلم سيطرة أكبر، وأفضل على البيئة التي يعمل فيها، فهو الموجه والقائد والمرجع، وليس التابع المضطرب، غير القادر على توجيه وتحريك الجهود، لجعل التعلم والتعليم أمراً ممكناً وممتعاً. (الحيلة، 2014، ص257)

كما ينتج الصف ذو الإدارة الصفية الفاعلة معدلاً عالياً من الانهماك في العمل الصفّي ومعدلاً منخفضاً من الانحراف والشذوذ عن الموقف التعليمي التعليمي، وتساهم في تقليل اعتماد التلاميذ على الأستاذ باتخاذ إجراءات مناسبة لاستخدام المواد التعليمية واستعمال الوقت والمكان المتاحين. (الرشايدة، 2009، ص46)

ومن هنا تبرز لنا أهمية الإدارة الصفية في العملية التعليمية، لأنّها تسعى إلى توفير وتهيئة جميع الأجواء والمتطلبات النفسية والاجتماعية والمادية اللازمة لحدوث عملية التعلم بصورة فعالة. (القضاة، الترتوري، 2006، ص404)

4- عناصر ومقومات الإدارة الصفية:

لقيام إدارة الصف بدورها في تحويل أهداف التربية إلى واقع ملموس فإنّه لا بد من وجود عدد من المكونات والمقومات التي تتكون منها إدارة الصف.

4-1- عناصر الإدارة الصفية:

التربية الصفية عملية مكونة من عدد من العناصر تتفاعل مع بعضها البعض لتشكل الإدارة الصفية. وكل عنصر يؤثر في العناصر الأخرى وأسلوب تفاعلها وتتلخص عناصر الإدارة الصفية فيما يلي:

أ- الأستاذ:

يعتبر الأستاذ عنصراً فعالاً في العملية التعليمية إذ أن الأستاذ وما يمتلكه من كفايات ومؤهلات، وقدرات، ورغبة في التعليم، وإيمان به يستطيع أن يساعد التلميذ على تحقيق الأهداف التعليمية التعليمية بنجاح ويسر.

وضرورة وجود الأستاذ تزداد في المراحل الأولى للتعلم، فالطفل ما قبل المدرسة وتلميذ المرحلة الابتدائية على سبيل المثال هما أشد حاجة إلى وجود الأستاذ من تلميذ مرحلة المتوسط، وتلميذ مرحلة التعليم الثانوي. ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى انخفاض مستوى النضج في المراحل الأولى للتعلم، وتدني القدرة على تحمل المسؤولية، وبالتالي تزداد خاصة التلميذ في هذه المرحلة إلى الارشاد والتوجيه المستمر والخذ باليد، وإسداء النصيح، وتقديم العون. فدور الأستاذ في هذه المرحلة إلا التنظيم والتخطيط، والضبط والتوجيه، والارشاد، والمتابعة، والتقويم. (دروزة، 2007)

ب- التلميذ:

بدخول مبدأ الشراكة إلى مجال التعليمية، تغيرت النظرة إلى التلميذ حيث تحولت صورة هذا الأخير من متلقي للمعرفة إلى باحث عنها ومكتشف لها، أي أنه مساهم مهم في هذه العملية التي يقترن فيها التعليم بالتعلم، جاء هذا نتيجة لعدة عوامل منها انتشار الدراسات والبحوث التي تصب في تيار الفكر المعرفي (البنائي) والتي تناولت فكر التلميذ وعملياته العقلية، وكل ما يحدث داخل فكره وما يمكن أن يعيقه، وكيف يمكن مساعدته على نمو بنيته المعرفية، بالدراسة والتحليل. وغيرها من الدراسات التي أشارت إلى ضرورة استغلال وتنمية شخصية التلميذ على جميع الأصعدة. ومن هذا المنطلق أصبح ينظر إلى التلميذ من منظور إيجابي وفعال، فهو صانع لتعلمه وقادر على اكتساب الكفاءات بالممارسة والتفاعل بدل من اكتسابها بالتلقين والحفظ إذن فهو شريك فعال في العملية

التعليمية/التعلمية في سياق وضعيات مختلفة كوضعية المشروع، وضعية مشكل هو مطالب بإنجازها، ليكتسب مختلف الكفايات المستهدفة في التعلم. (لورسي، 2014، ص256)

ت- غرفة الصف:

وهي المكان الذي يتم فيه التعلم سواء أكان غرفة الصف الدراسي أم ساحات المدرسم المعمل أم مركز مصادر التعلم أم غير ذلك، وهذا ما تتطلبه طبيعة فهم التلاميذ واحتياجاتهم النفسية وأساليبهم في العمل، بالإضافة إلى حسن التخطيط، بحيث يتم استغلال كل جزء وركن من أركان القاعة دون زحمتها بأشياء لا ضرورة لها، وتوزيع الأثاث والتجهيزات والموارد والوسائل التعليمية بما يتناسب مع طبيعة الأنشطة والخبرات التعليمية يسمح بتنقل التلاميذ بسهولة بين الأركان المختلفة. كما تحتوي غرفة الصف على العديد من الوسائل (مقاعد، مكتب، خزانة، أجهزة تعليمية...)، ويجب على الأستاذ أن يقوم بما يلي:

- ترتيب غرفة الصف بشكل يتناسب مع الأهداف والأنشطة التعليمية.
 - تسهيل حركة التلاميذ داخل غرفة الصف.
 - الحرص على الوقوف في مكان يستطيع من خلاله رؤية جميع التلاميذ.
 - إتاحة المجال للتلاميذ وتمكينهم من مشاهدة التقديم والعروض.
 - سهولة الوصول إلى المواد التعليمية ولوازم التلاميذ التي يستخدمونها.
- فالأستاذ الناجح في إدارته الصفية لابد أن يهتم بغرفة الصف ولذلك لابد من توجيه العناية بنظافتها والاهتمام بتهويتها وإضاءتها وإيجاد الوسائل المريحة فيها، ليوفر الأستاذ بيئة مادية لها انعكاسات إيجابية على صحة التلاميذ، وبالتالي على قدرتهم على التفاعل والتحصيل والإنجاز والتعلم. (الزويد، وآخرون، 1989، ص20)

ث- الأدوات والأجهزة التعليمية:

هي كل ما يستخدمه الأستاذ من أجهزة ومواد وأدوات وغيرها داخل غرفة الصف أو خارجها لنقل خبرات تعليمية محددة إلى التلميذ بسهولة ويسر ووضوح مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول. (الحيلة، 2001)

أما "أحمد سالم" فعرف الوسائل التعليمية على أنها: "منظومة فرعية من منظومة تكنولوجيا التعليم تتضمن المواد والأدوات والأجهزة التعليمية التي يستخدمها الأستاذ أو التلميذ أو كلاهما في المواقف التعليمية بطريقة منظومية لتسهيل عملية التعليم والتعلم". وهناك تعريف أشمل وأعم للوسائل التعليمية عرفها حسن زيتون (2001) على أنها: "مجموعة المواقف والمواد والأجهزة التعليمية والأشخاص الذين يتم توظيفهم ضمن إجراءات إستراتيجية التدريس بغية تسهيل عملية التعليم والتعلم، مما يسهم في تحقيق الأهداف التدريسية المرجوة في نهاية المطاف".

ج- الوقت:

وهو المقدار الزمني المستغرق في جعل الأستاذ يؤدي مهامه على أعلى مستوى وأعلى قدر من المستويات المطلوبة، ومن هذا المنطلق يجب رفع كفاءة الإدارة الصفية عند تدريبها لمعرفة أصول السيطرة على الوقت، كما يتم تزويد الإدارة بمقترحات فنية عالية عن طريق الخبراء والمتخصصين في كيفية اختصار الوقت بالأسلوب العلمي، وكذلك تدريب الإدارة الصفية على وضع المعايير الثابتة لرسم الخطط الاستراتيجية في توزيع المناهج الدراسية والجدول والامتحانات، والتركيز على تجنب الأنشطة الغير تربوية التي تكون سببا مباشرا في ضياع الوقت وتسببه، وعدم ترك أي فرصة لاستغلال الوقت بدون تخطيط طوال اليوم التعليمي، وما يتبعه من نزامن في التوقيتات. (المعاينة، الجيمان، 2009)

4-2- مقومات الإدارة الصفية:

تتلخص مقومات الإدارة الصفية الحديثة فيما يلي:

- المشاركة وتعني توسيع فرص الحوار والمناقشة داخل غرفة الصف.
- المرونة وتعني التكيف في الحركة والعمل حسب مقتضيات الموقف.
- العلمية وتعني إقامة كل سلوك إداري صفي على أساس علمي قوامه البحث والدراسة.
- الاجتماعية وتعني التماشي مع السياق المجتمعي الذي تعمل فيه الإدارة الصفية.
- المستقبلية وتعني النظرة الواسعة للمستقبل وفق خطوات هادفة تستند إلى التنبؤ باحتياجات المستقبل.

- الكفاية وتعني الوصول إلى أعلى إنتاج بأقل كلفة للاستخدام الأمثل للإمكانات البشرية والمادية واستغلال الوقت المتاح. (آل ناجي، 2016، ص 386)

5- مهام الأستاذ من خلال الإدارة الصفية:

من المعروف أن الأستاذ المحترف هو الذي يهتم بزماد شؤون الغرفة الصفية، وهذا من خلال ممارسته للمهام بطريقة وأسلوب ديمقراطي، حيث يعتمد على مبادئ العمل التعاوني والجماعي بينه وبين التلاميذ في إدارة هذه المهام التي يمكن أن تكون أبرز مجالاتها فيما يلي:

5-1- الإدارة الروتينية في الغرفة الصفية:

هناك مجموعة من المهام الروتينية التي ينبغي على الأستاذ ممارستها والإشراف على إنجازها وفق تنظيم يتفق عليه مع التلاميذ، ومن بين هذه المهام:

- تفقد الحضور والغياب.
- توزيع الكتب والدفاتر.
- الخروج إلى المشارب والحمامات.
- تأمين الوسائل والمواد التعليمية.
- الترتيب المناسب للمقاعد.
- الإشراف على نظافة اللصف وتهويته وإضاءته.
- اعتماد الأستاذ تنظيمًا واضحًا ومحددًا ومتفق عليه مع التلاميذ لإنجاز المهام وذلك من خلال:

- أ- وضع قواعد العمل وأنماط السلوك وتعريف المتعلمين بها.
- ب- التطبيق للقواعد بصورة منتظمة وعادلة.
- ج- توضيح ما يترتب على مخالفتها كاحتساب النقاط في المخالفات.
- بالإضافة للمهام التي يجب على المعلم أن يدركها وهي:
- التأكد من مشاهدة التلاميذ جميعهم.
- التأكد من وضوح المشاهدة للسبورة والأجهزة التعليمية.
- ممرات حرية الحركة للتلاميذ والأستاذ.
- وضع المواد في أماكن لا تعيق الحركة.
- ترتيب المقاعد في صفوف أو توزيعها في مجموعات أثناء أداء أنشطة التعلم التعاوني.

مثل هذه المهام وأن بدت مهمات سهلة بسيطة ولكنها مهمة وأساسية وإنَّ انجازها يضمن سير العملية التعليمية بسهولة ويسر، ويوفر على الأستاذ والتلاميذ الكثير من المشكلات، بالإضافة إلى توفير في الجهد والوقت، في حالة اعتماد الأستاذ لتنظيم واضح ومحدد ومتفق عليه بينه وبين التلاميذ لإنجازها على أساس اعتماد مبدأ تفويض المسؤولية.

5-2- تنظيم التفاعل الصفّي:

تمثل عملية التعليم عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل ومثمر بين الأستاذ والتلاميذ أنفسهم، ونظرا لأهمية التفاعل الصفّي في عملية التعليم فقد احتل هذا الموضوع مركزا هاما في مجالات الدراسة والبحث التربوي، كما أكدت نتائج الكثير من الدراسات على ضرورة إتقان الأستاذ مهارات التواصل والتفاعل الصفّي، والأستاذ الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في مهماته التعليمية ويمكن القول بأنَّ نشاطات الأستاذ في غرفة الصف في نشاطات لفظية، ويصف البعض الأنماط الكلامية التي يدور في غرفة الصف إلى كلام تعليمي وكلام يتعلق بالمحتوى، وكلام ذي تأثير عاطفي، كما يستخدم الأستاذ هذه الأنماط لإثارة اهتمام التلاميذ للتعلم ولتوجيه سلوكهم وتوصيل المعلومات لهم. (نبهان، 2008، ص38)

5-2-1- أنماط الاتصال المرغوبة في التفاعل الصفّي:

- منادة التلاميذ بأسمائهم.
- استخدام الفاظ تشعر التلميذ بالاحترام والتقدير مثل: من فضلك، تفضل، شكرا، أحسنت، بارك الله فيك.....
- تقبل آراء التلميذ وأفكاره ومشاعره بغض النظر عن كونها ايجابية أو سلبية.
- الإكثار من أساليب التعزيز لتشجيع التلميذ على المشاركة الإيجابية.
- استخدام تعبيرات الجسم والوجه لتشجيع المشاركة.
- الاعتراف بمساهمات التلميذ مهما كانت: تلخيص إجابة التلميذ، تكرار الإجابة لزملائه والبناء عليها وطرح تساؤلات حولها.
- تعزيز الإجابات الصحيحة جزئيا (محاولة جيدة لكن تأكد...) وتجنب التعليقات والتعابير السلبية.
- الإكثار من استخدام الأسئلة المثيرة للتفكير التي تتطلب مهارات عقلية عليا
- تشجيع التلميذ على طرح الأسئلة والاستفسار.

➤ اعطاء التلميذ الوقت الكافي للفهم والتحدث بسرعة معقولة وبعبارات واضحة مناسبة للتلميذ.

5-2-2- أنماط الاتصال التي لا تشجع التفاعل الصفّي الفعّال:

- استخدام عبارات التهديد والوعيد.
- إهمال أسئلة التلميذ واستفساراته.
- الاستهزاء والسخرية.
- التشجيع والاثابة في غير موضعها.
- التقليل من الأسئلة الضيقة التي لا تحمل إلاّ اجابة محددة.
- احتكار الموقف التعليمي دون اتاحة الفرصة للتلميذ بالمشاركة والكلام. النقد الجارح لسلوك التلميذ وآرائه.
- التسلط بفرض الآراء. (الرشيدة، 2009، ص15)

5-3- إثارة الدافعية:

لا بد من اثارة دوافع التلميذ أي رغبته في تلقى ما يتعلمه. فعملية الدوافع هذه على جانب كبير جدا من الأهمية وهي ترتبط ارتباطا مباشرا بدرجة وضوح الهدف من التعلم. وفي هذا الصدد يريد "سيد خير الله" أن يؤكد المسلمة الآتية: " كلما زادت درجة وضوح الهدف من عملية التعلم كلما زادت دافعية الفرد لكي يتعلم". (خيرالله، د.س، ص220)

وكذلك زيادة دافعية التلميذ للتعلم ينبغي على الأستاذ القيام باستثارة العمليات العقلية للتلميذ، والمحافظة على استمرار هذه العمليات. وأن يعتمد الأستاذ على اثارة الدافعية الداخلية للتعلم بالإضافة إلى استخدام استراتيجيات الحفز الخارجي للتلاميذ، وكذلك اعتماد الأستاذ المهمات المتعلقة بإثارة الدافعية للتعلم وهي كالتالي:

- الانجاز باعتباره دافعا: اشعار التلميذ بالنجاح وحمايته من الشعور بالخوف من الفشل.
- القدرة باعتبارها دافعا: تحديد نقاط القوة والضعف لدى التلميذ ومساعدته على اختيار أهدافه في ضوء قدرته الحقيقة وتحديد النشاطات التي ينبغي ممارستها لتحقيق أهدافه.

- الحاجة إلى تحقيق الذات كدافع للتعلم: إتاحة الفرصة أمام التلميذ لتحقيق ذاته من خلال النشاطات التي يمارسها في الموقف التعليمي وخاصة تلك النشاطات التي تبعث في نفسه الشعور بالثقة والاحترام والتقدير والاعتزاز بالنفس. (الرشيدة، 2009، ص 16)

5-4- الضبط الصفّي:

لقد تم استخدام العديد من المصطلحات التي تشير إلى المقصود من مفهوم الانضباط (Discipline) مثل الإشارة إليها على أنّها ضبط إساءة التصرف وسوء التكيف الاجتماعي، أو إثارة المشاكل أو إثارة عدم الانتظام، وجميع هذه المصطلحات تشير إلى مجموعة من السلوكيات التي تكون غير ملائمة اجتماعيا وغير متناسبة مع القواعد والقوانين الصفية، ومن هذه السلوكيات: الشجار، الشتم، والتكلم دون إذن مسبق، السرقة والكذب، والتأخر في الحضور إلى المدرسة والتغيب عن المدرسة.

فالانضباط الصفّي لا يعني جمود المتعلم، بل أن يكون التلميذ فعالا ضمن نظام حقيقي واضح، فمفهوم الانضباط الصفّي يشير إلى درجة التقيد بالسلوك المرغوب من جانب المتعلمين وإلى درجة انخراطهم في الأنشطة الصفية وتوجيههم نحو العمل، وهكذا فإنّ أحد جوانب الإدارة الصفية يتمثل في عملية ضبط النظام.

ولنميز بين النظام الصفّي والانضباط الصفّي، نجد أن النظام يعتمد على توفير الظروف اللازمة لتسهيل حدوث التعلم واستمراره في الصف، وأن النظام الصفّي مصدره خارجي أي ليس نابعا من ذات التلميذ. بينما الانضباط الصفّي يعتمد على التلميذ وهذا أي ينظم سلوكه ذاتيا ويعمل من خلالها لتحقيق أهدافه وأغراضه، ومصدره داخلي أي من ذات التلميذ.

إذن فالنظام الصفّي يحول دون تشتيت التلميذ في عمله الصفّي، ويبعد العوامل المعيقة والمنفردة لدور الأستاذ، ويتضمن استمرارية التعلم في أجواء منظمة مما يجعل المتعلم قادرا على ضبط النفس ذاتيا، ويكون أكثر قدرة على تنظيم سلوكه، وبالتالي ضمان أكبر قدر من التعلم. إذا فإنّ تحقيق الانضباط والنظام الصفّي لدى التلاميذ إنّما يتوقف على درجة قيام الأستاذ بمهامه الأخرى.

كما أن تنمية أساليب الانضباط الذاتي لدى التلاميذ تحتل المكانة الأولى في اهتمام المربين، لأن ذلك الانضباط نابع من ذات التلاميذ وليس مفروضا عليهم، ويقصد بالانضباط الذاتي ذلك الانضباط النابع من التزام المتعلم بقواعد السلوك الإيجابي وممارسته للسلوك الأخلاقي بمعزل عن عوامل التهديد أو العقوبة أو الفرض أو الإجبار. (القضاة، الترتوري، 2006، ص409)

وعلى ذكر ذلك نذكر مجموعة من الممارسات التي تسهم في تحقيق الانضباط الصفّي:

- توضيح أهداف الموقف التعليمي.
- تحديد أدور التلاميذ في المواقف التعليمية لتحقيق الأهداف المنشودة.
- اثارة الدهشة واستطلاعهم عن طريق طرح الأسئلة التي تثير الدهشة وحب الاستطلاع.
- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات وفرق صغيرة وفق متطلبات الموقف.
- استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة.
- تشجيع أساليب النقد البناء واحترام الآراء.
- التنوع في الوسائل الحسية للإدراك: السمع، البصر، اللمس.
- معالجة حالات الفوضى وانعدام النظام بسرعة وحزم دون أن يفقد اتزانه الانفعالي.
- اكساب التلاميذ اتجاهات ايجابية: احترام آراء الآخرين، احترام المواعيد، المواظبة...
- تنوع أساليب التعزيز الايجابية.
- افساح المجال أمام التلاميذ للتقييم الذاتي لسلوكهم وتصرفاتهم. (الرشايدة، 2009، ص 16)

6- نماذج ونظريات إدارة الصف:

ظهرت في الأدبيات نظريات ونماذج متعددة تهدف إلى تحقيق إدارة فعالة للصف المدرسي وتساعد على تحقيق جودة المناخ، وفيما يلي عرض لبعض هذه النظريات والنماذج المرتبطة بإدارة الصف والتي أسهمت في الاتجاه نحو جودة الأداء الصفّي:

6-1- نموذج تعديل السلوك: "Behavior Modification"

يشير **سكينر** إلى أنَّ المقصود بتعديل السلوك "معالجة بيئات التلاميذ بما يتيح زيادة فرص مكافأة سلوكهم المرغوب فيه، وعدم مكافأة غير المرغوب منه. ويستند نموذج تعديل السلوك في إدارة الصف إلى آراء عالم النفس التربوي الأمريكي "سكينر" صاحب نظرية الاشتراط الإجرائي في تفسير ظاهرة التعلم، الذي يقول عنه هو تغير في احتمال حدوث الاستجابة، ويتم هذا التغير عن طريق الاشرط الاجرائي والأخير هو عملية التعلم التي تصبح فيها الاستجابة أكثر احتمالاً وتوقعاً وتكراراً، فهي مجموعة من السلوكيات التي يتألف منها التعلم الذي يقوم به التلميذ. (دويدار، عبد الخالق، 1999)

حيث ذهب **سكنر** إلى أنَّ السلوكيات التي يتم تعزيزها أو مكافأتها يكون تكرارها أكثر احتمالاً، في حين أنَّ السلوكيات التي لا تعزز تكون أقرب إلى الانطفاء أو الاختفاء، ومع ذلك إذا كان التدريب الأصلي قائماً على أساس عدم تدعيم كل سلوك فإنَّ الانطفاء يتأخر بشكل ملحوظ. (سارنوف وآخرون، 1989، ص 79)

ويشير **سكنر** إلى أنَّ المقصود بتعديل السلوك "معالجة بيئات التلاميذ بما يتيح زيادة فرص مكافأة سلوكهم المرغوب فيه، وعدم مكافأة غير المرغوب فيه". ويعني ذلك على المستوى الصفّي أنَّ السلوكيات غير المرغوبة من التلاميذ تتكرر، لأنَّه يتم تعزيزها بشكل ما من جانب الأستاذ ، فالتعزيز هو المسؤول عن تكرار السلوك. وهناك عدة أسس عامة يستند إليها النموذج السلوكي وهي:

- أنَّ السلوك يتشكل بنتائجه وما يحدث للتلميذ فور حدوثه.
- الاستخدام النظامي **Systimatic** للتعزيزات أو المكافآت يمكن أن يوجه السلوك نحو الاتجاه المطلوب.

▪ يضعف السلوك إذا لم يتبعه أي تعزيز كما يضعف بالعقاب. وبناء على ذلك فإنَّه يمكن تعديل سلوك التلميذ بواسطة أمور ثلاثة تشكل أساس النموذج السلوكي وهي التعزيز **Reinforcement** والعقاب **Punishment** والانطفاء **Extinction**. كما توجد خمسة تصنيفات أساسية تحت مدخل تعديل السلوك وهي:

✓ **أسلوب الثناء على الموقف الجيد:** يتضمن توجيه عبارات إيجابية لمن يؤدي ما هو مطلوب، مثل عبارات الثناء والشكر.

✓ **أسلوب القواعد والجاهل والمديح:** يتضمن وضع مجموعة من القواعد التي تحدد سلوك التلميذ، مع تجاهل السلوك غير المرغوب ومدح السلوك المرغوب عند حدوثه، ويطبق على التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي.

✓ **أسلوب القواعد والمكافأة والعقوبة:** يتضمن وضع مجموعة من القواعد الصفية ومكافأة السلوك الملائم ومعاقبة السلوك غير الملائم، ويتناسب هذا الأسلوب مع التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي.

✓ **أسلوب الإدارة الموقفية:** يقوم على نظام من التعزيزات المادية التي ينالها التلميذ مع كل سلوك ملائم ثم بعد ذلك يستبدل بها مكافآت عينية، ويستخدم هذا الأسلوب في كل المرحل التعليمية وبشكل خاص مع التلاميذ ذوي المشكلات المستمرة.

✓ **أسلوب التعاقد:** حيث يتم عقد اتفاق مع التلميذ الذي تصدر منه سلوكيات خاطئة باستمرار أو الذي يصعب التعامل معه، وعادة ما يحتوي العقد على السلوكيات المرغوبة والوقت المحدد لبعض الأعمال ونوعية العقاب أو المكافأة التي سيتم تقديمها.

ويلاحظ أنّ نموذج تعديل السلوك يؤكد على سلطة الأستاذ ، وأنّه هو المحدد والمشكل لسلوكيات التلاميذ، وعلى ذلك فقد لاقى كثيرا من الانتقادات أهمها:

- أنّه لا يكاد يعرف بإرادة التلميذ ورغبته فهو يتلقى من الأستاذ جميع الأوامر والتوجيهات.
- لا يراعي التلاميذ باعتبارهم بشرا أو أفرادا وإنما يتعامل معهم مثل الأشياء والآلات.
- لجوء الأستاذ إلى المكافآت المادية العينية قد يؤدي إلى غرس مبدأ المادة في سلوك التلميذ.

- يقدم طريقة سطحية لمواجهة السلوك الخاطئ دون الرجوع إلى أسبابه أو دوافعه.
- تجاهل السلوك الخاطئ لا يؤدي دائما إلى تعديله.
- عملية مكافأة السلوك المطلوب فور حدوثه كل مرة ليست بالأمر السهل في

الصفوف المزدحمة.(الهنداوي، 2009، ص 106)

6-2- نظرية الخيارات العقلانية Rational Choices لوليم جلاسر William Glasser:

اهتم "وليام جلاسر" بحسين التعليم المدرسي، وقام بتطبيق نظريته عن الخيارات العقلانية في الكثير من المدارس. حيث يرى أنَّ فهم السبب وراء إظهار التلميذ سلوكيات غير مرغوبة ليس مدعاة لاحتمال مثل هذا السلوك، ومن ثمَّ أكَّد على أنَّ التلاميذ كائنات عاقلة قادرة على اختيار التعاون والانشغال بالمهمة الموكلة إليهم، وعلى الأستاذ قيادة تلاميذته نحو التركيز على اختيار السلوكيات الملائمة وألاًَّ يقبل منهم أية أعذار بشأن السلوكيات غير الملائمة.

ويستند هذا النموذج على مبدأ أساسي يستمد منه عنوانه وهو صرف النظر عن الماضي والتركيز على الواقع الحالي عند معالجة المشكلات السلوكية، واعتبار الحلول المقدمة نقطة انطلاق نحو المستقبل ومن ثم عرف أيضاً بنموذج العلاج الواقعي.

واقترح "جلاسر" على الأساتذة استخدام استراتيجيات العلاج الواقعي، واتسعت أفكاره ليرى أنَّ هناك إمكانية إدارة التلاميذ دون إجبار من خلال وضع القواعد بشكل تشاركي، وهي ما عرفت بنظرية الضبط.

وأشار "جلاسر" إلى وجود أربع حاجات أساسية لا بد أن ينتبه إليها الأستاذ لمنع المشكلات السلوكية بالصف وحماية متعلميه من الفشل وهي:

- الحاجة إلى الحب.
- الحاجة إلى السيطرة.
- الحاجة إلى الحرية.
- الحاجة إلى المتعة.

ويشير "جلاسر" إلى أهمية العلاقات الاجتماعية كشرط أساسي لنجاح تطبيق نموذج العلاج الواقعي، ويؤكد على أهمية ضمان مشاركة التلاميذ، ولكي تتحقق هذه المشاركة يشترط أن تكون العلاقة بين الأستاذ والتلميذ قائمة على الدفء والمودة. (الهنداوي، 2009، ص106)

6-3- نظرية الدراية والتنظيم Wittiness & Organization:

تنسب هذه النظرية إلى "يعقوب كونين" Jacob Kounin وزملائه الذين أجروا الكثير من التجارب على البيئات الصفية، وتوصلوا إلى مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكن

أن تقلل السلوكيات غير المرغوبة، والتي تحقق إدارة صفية تؤدي بالتلاميذ إلى التركيز في مهامهم.

وقد كرس "كونين" جهوده البحثية على مهارات العمل الجماعي لمنع مشكلات إدارة الصف وحدوث السلوكيات غير المرغوب فيها، كما لفت الانتباه إلى عدد من الأساليب والتقنيات الإدارية التي ينبغي أن يستخدمها المعلمون الأكفاء.

وتهدف هذه النظرية إلى تمكين الأساتذة من خلال سلوكياتهم إلى جعل التلاميذ منشغلين بالمهمة الموكلة إليهم مستخدماً في ذلك كثيراً من الأساليب منها ما يسميه الدراية **Wittiness** والذي يشير إلى أن الأستاذ يتفاعل مع التلاميذ في الوقت المناسب فهو يعرف ما يحدث داخل الصف في كل الأوقات ويستجيب للسلوك السيئ بشكل ملائم وحازم ويرى "كونين" أن الأستاذ يوصف بأنه ذو دراية ومتابع إذا تحققت ثلاثة مظاهر في إدارته للتلاميذ تتضمن:

- التدخل السريع عند حدوث أي سلوك غير مرغوب.
- إذا حدث أكثر من خطأ في وقت واحد يتدخل الأستاذ للتعامل مع الأهم أولاً.
- يتعامل الأستاذ مع السلوك الخاطئ عند حدوثه بحسم قبل اتشاره بين التلاميذ.
- وأسلوب آخر يسميه "كونين" التدخل أو الالتحام **Overlapping** ويعني مقدرة الأستاذ على التعامل مع أكثر من حدث في وقت واحد، وهذا نظراً لاتصاف الصف بأنه بيئة متعددة الأبعاد يحدث بها الكثير من المواقف في وقت واحد مما يتطلب من الأستاذ مهارة في التعامل معها جميعاً في وقت واحد.

وعلى ضوء هذه النظرية تعني إدارة الصف ضبط الأساتذة باستخدام كل الوسائل المتاحة، أي توفير نظام فعال داخل الصف من خلال الممارسات التالية:

- استئذان الأستاذ قبل الكلام أو تغيير المكان في الصف.
- الانتباه الجيد لموضوع الدرس.
- الإنصات الجيد للآخرين وعدم مقاطعتهم.
- احترام الأستاذ واحترام آراء الآخرين.

6-4- نموذج الإدارة الذاتية Self Management :

تطور هذا النموذج على يد علماء النفس الإنساني ومن أبرز زعمائه "ماسلو" و"روجرز" Maslow, A. & Rogers, C ويؤكد هذا النموذج على وجود باعث داخلي لدى التلاميذ يدفعهم لتحقيق الاكتمال الذاتي، بمعنى أن لديهم رغبة داخلية ليصبحوا على أفضل ما يمكنهم، حتى يشعروا بتحقيق الذات، كما يؤكد روجرز أن أنه يفترض أن تساعد الإدارة الذاتية جموع المتعلمين على إدارة سلوكياتهم بشكل أكبر في ظل تدخل أقل من جانب الأستاذ مما يساعده على توفير وقته وجهده، وإن كان من الصعب تحقيق ذلك بشكل مكتمل دون تدخل من المعلم، لكن يمكن استخدام أسلوب الإدارة الذاتية مع التلاميذ الذين يظهرون استعدادا لتغير سلوكيات يصعب السيطرة عليها باعتبار أن السماح للتلميذ بإدارة سلوكه بنفسه يسهم في إشباع حاجاته، لاسيما مع المراهق الذي يمكن أن يكتسب الشعور بالكفاءة عند إحساسه بأنه سيطر على بيئته، ومن ثم فقد يرحب بهذا الأسلوب من الإدارة الصفية من غيره من الأساليب الأخرى التي تقوم على الضبط الخارجي.

ولعله يمكن تحقيق الإدارة الذاتية من خلال الانضباط الذاتي عن طريق تنمية وتحفيز تقدير الذات لدى التلاميذ باعتبار أنهم قد يكتسبون اتجاهات وخصائص إيجابية عندما:

- يشعرون بأن لهم قيمة عند الأستاذ وعند غيره العاملين في المدرسة.
- يدركون أن الأستاذ يقترب منهم في علاقاته الرسمية وغير الرسمية.
- يكون لديهم فرص حقيقية للتعبير عن مواهبهم وحماسهم.
- يعاملون كأفراد ناضجين ومسؤولين.
- يشعرون بالتقدير من زملائهم وأصدقائهم.
- يتم توقيع العقوبات والمكافآت بطريقة عقلانية وعادلة. (الهنداوي، 2009، ص 109)

7- العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية:

تتأثر الإدارة الصفية بعدة عوامل متصلة ببعضها البعض متمثلة في الإدارة المدرسية، (دور مدير المدرسة) وكذلك المعلم والمتعلم والمناخ التعليمي والبيئة المادية (العوامل الفيزيائية)، بالإضافة إلى توفر الوسائل التعليمية، وكذلك إلى النمط السائد في إدارة الصف. ولتوضح ذلك أكثر نملي إليك مايلي:

- **مدير المدرسة:** دور المدير في التخطيط والتنفيذ والإشراف والمتابعة، داخل المؤسسة التي ينتمي إليها.
- **الأستاذ:** الكفايات المهنية والتدريسية التي تؤهله للتخطيط والتنفيذ والإشراف والمتابعة والتوجيه والتقويم، داخل الغرفة الصفية.
- **التلميذ:** وتتمثل في الخصائص النمائية، والسلوكيات الإيجابية التي تجعل من المتعلم يصل إلى الغاية التعليمية.
- **الوسائل التعليمية:** وهي مجموعة من الأدوات التي يستند إليها الأستاذ لتطبيق الدرس.

وتبدو أهم القوى والعوامل المؤثرة في إدارة الصف وحفظ النظام فيه ممثلة في:

1-7- النمط الإداري السائد وإدارة الصف:

1-1-7- النمط التسلطي- الأتوقراطي: يتصف هذا النمط الإداري بالقسوة والشدّة والبطش واللجوء إلى التهديد والعقاب. ويمارس الأستاذ في هذا النمط سلطة إملائية مباشرة من خلال توجيه التلاميذ وتعليمهم طالبا منهم السير وفق أهوائه ورغباته دون معارضة تذكر، وهنا يميل الأستاذ إلى الحزم والشدّة في التعامل مع التلاميذ وعدم الوعي في تطبيق القرارات التربوية والشخصية بتعلم التلاميذ ومعاملتهم. وينطلق الأستاذ في هذا النمط من افتراض أنّه أكبر سنا وأوسع منهم خبرة، وينتظر من المتعلمين الطاعة والولاء المطلق. (مخامرة، أبو سمرة، 2012، ص 257)

1-2-7- النمط الفوضوي-التراسلي: يمثل النمط الفوضوي الدور السلبي للقائد (الأستاذ)، حيث يقلل من مشاركته قدر الإمكان، ويترك التلاميذ لاتخاذ جميع المبادرات بأنفسهم، كما يتردد عندما يوضع في وضع تقديم الاقتراحات، ويتجنّب باستمرار أيّ تقييم لأفكار أو تصرفات التلاميذ المشاركين سواء كان تقييما إيجابيا أو سلبيا، فتقع أفعاله في أحد الإجراءات التالية: توصيل المعلومات إليهم، تكوين علاقات صداقة مع التلاميذ، يترك الحرية كاملة للتلاميذ لاتخاذ القرارات حول الأنشطة سواء كانت فردية أو جماعية. (العزب، 2018، ص 78)

1-3-7- النمط الديمقراطي-الشاوري: يتميز بوجود مناخ اجتماعي تسوده روح الصداقة والثقة والتفكير المشترك بين الأستاذ والتلميذ، فالأستاذ الديمقراطي هو الذي يسعى إلى

إيجاد جو تعليمي مفعم بالمودة والطمأنينة، واحترام التلاميذ، وإتاحة الفرص المتكافئة بينهم للعمل والتعاون البناء، واستخدام الأساليب العلاجية المناسبة لتعديل سلوكهم وتشجيعهم الدائم للعمل، والمشاركة في المناقشة ورسم الخطط والأساليب، واتخاذ القرارات المناسبة الكفيلة بزيادة الإنتاجية في العمل، وتحقيق الأهداف المرغوب فيها.(الرواحي، أمبوسعيد، 2013، ص 149)

7-2- المشكلات الناجمة عن الإدارة المدرسية: ومن أهم المشكلات التي تؤثر على اختلال النظام داخل حجرات الدراسة هي الإدارة المدرسية الفوضوية التي تهمل التخطيط والمتابعة وإرساء قواعد النظام وتحديد المهام والمسؤوليات مما يؤدي إلى عدم استقرار الجدول الدراسي وخروج التلاميذ من الصف وتأخرهم عن حضور الدروس لعدم استقرار الجدول ولكثرة التغيير والتأخير في تسليم المقررات الدراسية وما إلى ذلك من فوضى وسوء تخطيط.(الحري، بن رجب، 2008، ص 26)

7-3- المشكلات الصادرة والناجمة عن الأستاذ: من المشكلات التي تنجم عن الأستاذ ألا وهي اتباع طرق تدريسية تقليدية التي تولد الضجر والملل لدى التلاميذ، مما تؤثر على انتباههم وتزيد من احتمالية مشكل الانضباط داخل الغرفة الصفية. كما أن الأستاذ الذي لا يهتم بمظهره ولا بالغرفة الصفية واحباله الصوتية ليس لها صدى وهمه المكوث على المقعد يسبب بشكل كبير في تسرب الفوضى داخل الغرفة الصفية. بمعنى آخر الأستاذ الذي لا يحب مهنة التربية والتعليم لا تنتظر منه المؤسسة التربوية إلى بلوغ الأهداف الربوية.

7-4- المشكلات الناجمة عن التلاميذ: عندما لا يتمكن الفرد من إشباع حاجاته للانتماء وإحساسه بقيمته كتلميذ منتج فإنه يسلك سلوكا غير مقبول ليحقق الإشباع لذاته وهناك عدة أسباب تكمن وراء ذلك السلوك غير المرغوب فيه ابرزها ماييلي: (الملل والضجر، الاحباط والتوتر، عدم جذب الانتباه من طرف الأستاذ..). (قطامي، قطامي، 2002)

7-5- مشكلات مصدرها البيئة الفيزيائية: للبيئة الفيزيائية اثر كبير على سلوك المتعلمين فالتهوية السيئة وصغر مساحة حجرة الداسة واكتظاظها بالتلاميذ وسوء الإنارة وسوء تنظيم جلوس التلاميذ كلها تدعوهم للإخلال بالنظام نتيجة عدم الراحة.

المبحث الثاني: إدارة الصف في مرحلة التعليم الابتدائي:

يتميز تلاميذ هذه المرحلة بطاقة عقلية متنامية، وقدرات تفكيرية تنقصها الخبرة، والممارسة، ما يجعل بين صفوف التلاميذ، ميزة تتمثل في ظاهرة حب الاطلاع، على كبيرة وصغيرة، هذا السلوك الفضولي الذي دوماً تصاحبه أسئلة تعجز في بعض الأحيان حتى هيئة التدريس/التعليم، الإجابة عنها، قد تكون خارجة عن موضوع الدرس أو لم تخطر ببال الأستاذ.

هذه المرحلة أيضاً تتميز بعدم الاستقرار على إنجاز عمل، أو الثبات عليه، بل تنتقل من نشاط إلى آخر، أي أنّ هذه المرحلة مرحلة اختبار لكل شيء حتى العثر على ما يناسب الميول، الرغبات- الاستعدادات...، هذا التذبذب الذي يعبر عن عدم الاستقرار يفيد التلاميذ بخبرات مختلفة، تصير مصدراً يركز عليه في اختيار اختصاص المستقبل. كما يتميز التلميذ في هذه المرحلة من الناحية الاجتماعية بإقامته علاقات اجتماعية، واستعداده للتعاون مع الآخرين، كما أنّ النشاط الاتصالي سواء كان حول الدروس أو مشاريع أولوية تفكيرية مستقبلية خاصة بالحياة الفردية وطموحاتها، ويكون ميل التلميذ أكثر إلى التنظيم والدقة في العمل، ومحاولته إظهار مستويات الفهم، والاستعداد للمنافسة...

أما بالنسبة للمميزات العاطفية في هذه المرحلة فيتميز التلميذ بدرجة من الأحاسيس حيث ينتابه الغضب والقلق مما يبعث في نفوسهم عدم التوازن الذي يؤدي إلى إظهار سلوكيات طائشة من خلال بعض التصرفات تكون غير مألوفة في المحيط الاجتماعي، ومرفوضة أخلاقياً- تربوياً- نفسياً...مثل هذه التصرفات تؤدي ببعض الأفراد من المتعلمين إلى خرق بعض القوانين، أو مايسمى بالضوابط الاجتماعية المتعارف عليها. (عباد، 2015)

ومن ملامح إدارة الصف في مرحلة التعليم الابتدائي ما يلي:

- اعتبار نشاط التلميذ وادخال الحركة في الأنشطة.
- إعداد الصف لكي يكون بيئة مساعدة للنمو والتعاون.
- التحدث عن الأنظمة ليصبح لديهم القدرة على استيعابها. (أبوخليل، ص 50)

1- الأستاذ وإدارة الصف:

يختلف دور الأستاذ في المجتمع عن أدوار أصحاب المهن الأخرى، فإذا كانت العلاقة بين الفرد والطبيب أو المهندس أو المحامي بمجرد انتهاء السبب الذي جمع بينهما، فإنَّ علاقة الأستاذ بالتلاميذ أو بأولياء أمورهم أو بكل من له علاقة بهم تستمر لفترة ليست بالقصيرة، مما يجعلهم ينظرون إليه من خلال تعاملهم معه نظرة فاحصة مدققة تبحث عن جوانب الصلاح والقدوة فيه، وتقيس بمقياس حساس كل ما يصدر عنه من سلوك وما يقوم به من تصرفات.

فالمرتبين يجمعون على أنَّ الأستاذ هو العامل الرئيسي في العملية التربوية، فأفضل المناهج وأحسن الأنشطة والطرائق وأشكال التقويم لا تحقق أهدافها بدون وجود الأستاذ الفعال فهو ركن أساسي من أركان العملية التعليمية. (سلامة وآخرون، 2009، ص32)

2- الأستاذ وقراراته المتعلقة بالتخطيط:

ويقصد بها القرارات التي تتخذ لوضع التدابير المسبقة من أجل بلوغ أهداف التعليم ويشتمل التخطيط على الأمور التالية:

- ❖ وضع الأهداف التعليمية وتحديدتها.
 - ❖ تحديد الأساليب التي ستتبع في الدرس والأنشطة التي ستمارس من أجل بلوغ الهدف.
 - ❖ إشراك التلاميذ في وضع الأهداف وممارسة الأنشطة.
 - ❖ تبيان الوسائل التعليمية التي سيستخدمها.
- من الملاحظ في هذه الأعمال أنَّ بعضها يتم داخل غرفة الصف والبعض الآخر خارجها، وحتى ينجح الأستاذ في تعليمه وفي إدارته لصفة فلا بد من أن تكون أهدافه التي يسعى لبلوغها واضحة تماماً. فبمقدار وضوحها في ذهنه أو ذهن تلاميذته يكون تعليمه أجدى. ويكون التلاميذ أقدر وأكثر شوقاً إلى الدرس ومتابعة التحصيل. وكذلك عندما تكون الأهداف واضحة يصبح بمقدور الأستاذ تصميم الأنشطة الصفية التي يتعين عليه ممارستها داخل الصف، وتنظم هذه الأنشطة بحيث تنصب على بلوغ الأهداف المرسومة الواضحة ولا بد أن يراعى الأستاذ في تحضيره مايلي:

أ- أن تحتوي الخطط التحضيرية إضافة إلى المعلومات على إجراءات تنسيقية محددة لتنظيم العلاقات الاجتماعية في الصف.

ب- أن تتبع تلك الخطط من خطط المادة ووحدتها التدريسية.

- ج- أن تكون مرنة قابلة للتعديل والتقويم والتأخير في محتواها وتسلسل حدوثها.
- د- أن يكون الأستاذ ذا معرفة كافية بقدرات وخصائص التلاميذ أفرادا وجماعات.
- هـ- أن تشمل على أنشطة ووسائل تشويقية تعين التلاميذ على الإنتباه والإحساس بأهمية المادة التعليمية في حياتهم.
- و- أن يضع الأستاذ في حسابه أهم الإجراءات والوسائل والطرق التعليمية التي تساعد التلاميذ مباشرة على تحصيل الأهداف الموضوعية.
- ز- أن يقترح الأستاذ نوع الأسئلة المناسبة التي سيستعملها في تعليمه الصف.
- ح- أن تحتوي الخطة على اقتراحات وإرشادات عملية واضحة لتوجيه مختلف الأعمال التي يقوم بها التلاميذ فرديا وجماعيا.
- ط- أن تبين الخطة مدة كل فقرة أو مرحلة من الحصة والوقت المناسب لحدوث الأنشطة الرئيسية في كل منها. (العجمي، 2011، ص 109)
- 3- الأستاذ وقراراته المتعلقة بالتنفيذ:**
- وتتضمن هذه القرارات ما يلي:

- ❖ إثارة الدافعية عند التلاميذ وتشويقهم للدرس.
 - ❖ استخدام أسلوب التدريس المناسب مع مراعاة ما يستجد على الموقف التعليمي وإحداث ما يلزم من تعديل في الأسلوب.
 - ❖ مناقشة التلاميذ وإدارة هذه المناقشة.
 - ❖ تنظيم عملية التفاعل في الصف. (العجمي، 2008، ص 110)
- وهناك بعض التوجيهات التي تساعد الأستاذ في إثارة التلاميذ وجذب انتباههم داخل الغرفة الصفية وهي كالتالي:
- أ- توفير جو تعليمي يسوده الحب والأمن والحرية داخل الغرفة الصفية.
- ب- إثارة اهتمام التلاميذ وحصر انتباههم للأستاذ وهذا باستخدام الاشارات وتغيير نبرات الصوت والحركات الجسدية، والمشي بين الصفوف،....
- ج- تعزيز انجازات التلاميذ بشكل مناسب. لذا نجد عنصر التعزيز الذي يراه أغلب الباحثين والمربين ضروريا للترفيه وتمكين التلاميذ من تحقيق المستوى المطلوب من التعلم لما يقدم لهم من خلال ما صمم من برامج، ومواد دراسية. (فوزية، 2011، ص 119)

د- إتاحة الفرصة للنجاح أمام التلاميذ عن طريق مراعاة استعداداتهم عند تخطيط النشاطات التعليمية، فالنجاح يؤدي إلى المزيد من النجاح.
هـ- توفير الفرصة للتلاميذ في تحديد أهدافهم واختيار ألوان النشاط التي يرغبون القيام بها.

و- إشراك التلاميذ واندماجهم في أنشطة المدرسة وتنمية الاستطلاع لديهم عن طريق تعريضهم لمواقف البحث والاستطلاع. (البكري، عجور، 2007، ص 173)

4- الأستاذ وقراراته المتعلقة بالإشراف والمتابعة:

وتشمل هذه القرارات الجوانب التالية:

❖ الضبط والمحافظة على النظام.

❖ مراقبة حضور التلاميذ وغيابهم.

❖ توجيه التلاميذ وإرشادهم. (العجمي، 2011، ص 112)

ويعد الضبط من أهم الشروط الأساسية التي يجب أن تتوفر داخل غرفة الصف حتى يتمكن الأستاذ من مباشرة تعليمه، فعندما يكون الصف غير منضبط وغير محافظ على النظام فإنَّ الأستاذ لا يستطيع أن ينتقل إلى عملية التعليم.

إنَّ انضباط التلاميذ يعني إخضاع رغباتهم زميولهم ودفعهم في سبيل تحقيق مثل أعلى أو هدف مرغوب في بلوغه. ومن هنا يتضح أنَّ الانضباط يكون على نوعين:

أ- انضباط داخلي: ينبع من التلميذ نفسه حيث يعمل على المحافظة على الهدوء والنظام الداخلي داخل غرفة الصف نتيجة اتجاه المتعلم ورغبته في العمل وإنهماكه فيه وتقبله لزملائه.

ب- انضباط خارجي: وفيه يقوم التلميذ بالمحافظة على النظام داخل الصف باستخدام وسائل خارجية كالثواب (التعزيز) والعقاب.

وبقدر ما يكون الأستاذ قادراً على قيادة الصف وإدارته بقدر ما يكون مؤثراً في انضباط التلاميذ، وكذلك فإنَّ العلاقة السائدة بين الأستاذ والتلاميذ لها أكبر الأثر في انضباط هؤلاء التلاميذ، بالإضافة إلى الكيفية التي ينظم بها الأستاذ الأنشطة التعليمية داخل غرفة الصف ويوجهها. ومن الملاحظ أنَّ المتعلم عندما يفقد الرغبة في التعليم فإنَّه يلجأ إلى

الإخلاء بالنظام، وبإمكان الأستاذ أن يلجأ إلى بعض الإجراءات التي تشجع التلاميذ على المحافظة على النظام.

فأفضل الطرق التي يمكن أن يستخدمها الأستاذ لحفظ النظام داخل غرفة الصف تقوم على تكوين وتنمية الانضباط الذاتي لدى الفرد كما أن تكوين الانضباط الذاتي عملية تستغرق وقتاً طويلاً وهي عملية تستهدف تكوين الخلق السليم لدى الفرد، لذا فإنَّ وجود الانضباط الذاتي لدى الفرد يضمن استمرار الفرد في نشاطه التعليمي وابتعاده عن كل خرق للنظام الصفّي. وتأكيداً لدور الأستاذ في إدارة الصف وجب عليه انتاهج الإجراءات الوقائية التالية:

- ❖ جعل من غرفة الصف بيئة يسودها الجد والعمل.
 - ❖ تجنب إحداث الاضطراب أو الظهور بمظهر العجز.
 - ❖ حافظ على توفير علاقات حسنة مع المتعلمين، وأجعل الاتصال بينك وبينهم قائماً على الصداقة والموضوعية والتبادل في الرأي.
 - ❖ وجه انتباهك لكل حالة من حالات الفوضى والاضطراب، وحاول أن تعالج حالة الفوضى بسرعة وأن تستخدم الإجراءات المناسبة لها.
 - ❖ شجع التلاميذ على المشاركة في المواقف التعليمية.
 - ❖ عزز السلوك الإيجابي عند التلاميذ. (العجمي، 2008، ص114)
 - ❖ وفر وقاية التلاميذ من العوامل التي تؤدي إلى ظهور المشكلات السلوكية.
 - ❖ اعتمد أساليب العمل الديمقراطي بين التلاميذ.
 - ❖ شجع التلاميذ على تحمل المسؤولية في إدارة شؤون الصف.
 - ❖ حضر الدّروس جيداً.
 - ❖ تعرف إلى مشكلات التلاميذ وادرسها وأعمل على إيجاد حلول مناسبة لها.
 - ❖ شجع التلاميذ على المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بشؤونهم.
 - ❖ تقبل مشاعر التلاميذ آرائهم وأفكارهم ومقترحاتهم البناءة. (العجمي، 2011، ص114)
- 5- الأستاذ وقراراته في مجال التقويم:**

تحتل عملية التقويم مكانة هامة في عملية التعلم والتعليم الصفّي، فهو عملية منظمة لجمع البيانات والمعلومات وتحليله بهدف تحديد مدى تحقق نتائج التعلم لدى التلاميذ

واتخاذ القرارات المناسبة بشأن ذلك. وتعتمد عملية التقويم على عملية القياس، إذ يصعب الحكم على مدى تحقيق الأهداف التدريسية وفعالية الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة في عملية التعليم، ما لم يتم ترجمة أداء المتعلمين على نحو كمي ممثلاً بالدرجات أو العلامات التي يحصلون عليها. كما أنّ هذه الدرجات أو العلامات تكون عديمة النفع ما لم يتم تفسيرها أو مقارنتها وفقاً لأسس معينة حتى يتسنى للمعلم إصدار الأحكام على أداء المتعلمين واتخاذ القرارات المناسبة. (الزغلول، 2016، ص328)

ومن الجدير بالذكر أنّ الأستاذ عند تقويمه للتلاميذ عليه أن ينطلق من منطلقين أساسيين هما:

- ❖ النظرة الشمولية لوضع المتعلم التربوي، فربما يكون التلميذ ضعيفاً في مادة معينة وقوياً في المواد الأخرى، ولذا فإنّه من المستحسن لأستاذ المادة التي يعاني التلميذ من ضعف فيها أن يستوضح من زملائه (دور الفريق التربوي).
 - ❖ تقويم عمل التلميذ من خلال إنجازاته هو، وليس مقارنة بإنجازات غيره من التلاميذ، أي اعتماد الاختبارات ذات المرجع المحكي وليس المعياري.
- وهناك مجموعة من الأساليب والطرق التي يمكن استخدامها لتحقيق أغراض عملية التقويم ويتم تحديد هذه الأساليب والطرق في ضوء الأهداف التي يراد تحقيقها، فإن كان الهدف التعليمي يتضمن إتقان التلميذ مهارة معينة فطبيعي أن يلجأ الأستاذ إلى تحديد مدى إتقان التلميذ لهذه المهارة عن طريق أداء التلميذ لهذه المهارة وتحديد درجة إتقانه لها، أمّا إذا كان الهدف التعليمي يدور حول اكتساب مجموعة من الحقائق أو القوانين، فإنّ أساليب التقويم يتم تحديدها في ضوء الأهداف التي نسعى للتأكيد من تحقيقها، ومن الأساليب التقويمية التي يمكن أن يستخدمها المعلم نذكر منها: (العجمي، 2008، ص116)

- أ - استخدام أساليب التقويم التكويني.
- ب - استخدام الاختبارات بكل أشكالها.
- ج - الملاحظة وهنا يتم ملاحظة أداء التلميذ. (سلامة، 2006)
- د - التمارين الصفية.
- هـ - الوظائف المنزلية.
- و - قوائم التقدير للدروس العملية.

والأستاذ معني أن يطور اساليب مختلفة تناسب الموقف التعليمي، ولذلك فالأستاذ يلزم أن تتوفر فيه الكفايات لإيجاد انماط التقويم التي تقيس الأهداف التي رسدها بهدف قياسها للوصول إلى قرار في الاجراءات التعليمية والانشطة التي يقوم فيها بتنفيذ الأهداف وتبعا للتغذية الراجعة التي تصله من أداء. (قطامي، 2009)

المبحث الثالث: مهارات الإدارة الصفية:

بما أن الإدارة الصفية مجموعة من النشاطات التي يؤكد فيها الأستاذ على إباحة حرية التفاعل للتلاميذ داخل غرفة الصف، وتعزيز السلوك المرغوب فيه لدى التلاميذ ويعمل على إلغاء وحذف السلوك غير المرغوب فيه لديهم، ومن أجل تحقيق ذلك لا بد من المهارات لإدارة الصف، فمهارة إدارة الصف من المهارات الأساسية الذي يجب أن تتوفر لدى الأستاذ، وهذا بصفته عنصر من عناصر العملية التعليمية. (أبو ناصر، 2008)

1- تحديد مفهوم مهارات الإدارة الصفية:

1-1 تعريف المهارة لغة:

جاء في لسان العرب لابن المنصور "الماهر السابح ويقال مهتر بهذا الأمر أاهر به مهارة أي صرت به حاذقا، وجاء في المعجم الوسيط مهر في الشيء وبه مهارة، أحكمه وصار به حاذقا، فهو ماهر، ويقال مهر في العلم وفي الصناعة وغيرها".

1-2- تعريف المهارة اصطلاحا:

المهارة هي القدرة على أداء عمل معين أو مجموعة من الأعمال بشكل متناسق، تعمل فيه مجموعة من عضلات الجسم كاستجابة لمثير خارجي بحيث يشكل هذا العمل نمطا مميزا يهدف إلى إحداث تأثير مطلوب مع الاقتصاد في الوقت والمجهود وما يستخدم من المواد.

كما يقصد بالمهارة التمكن من أداء مهمة محددة بشكل دقيق يتسم بالتناسق والنجاح والثبات النسبي ولذلك يتم الحديث عن التمييز أي إعداد التلميذ لمهام تعليمي بدقة متناهية. (رحيمو، 2006)

بناءً على هذا يمكن اعتبار المهارة غاية التعلم التي تتضمن في الوقت ذاته عددا من الكفاءات والقدرة التي تسمح للمتعلم بالقيام بإنجاز مهام معينة بشكل دقيق وفي وقت قصير حيث يعبر هذا الانجاز عن درجة تحكم التلميذ في مهاراته وتتصل هذه الأخيرة

بعدة دلالات يعبر عنها التلميذ من خلال النشاطات المختلفة في الحالات الثلاث المعرفية والنفس حركية والوجدانية. (بوكرمة، 2008، ص130)

1-3 تعريف مهارات الإدارة الصفية:

هي جزء من الإدارة المدرسية أو فرع من فروعها، وهي بالتالي فرع من الإدارة التربوية، حيث يرى الحلية (2014) بأنها تشير إلى "عمليات توجيه وقيادة الجهود التي يبذلها الأستاذ والتلاميذ داخل غرفة الصف، وأنماط السلوك المتصلة بها، باتجاه توفير المناخ اللازم لبلوغ الأهداف التعليمية المخططة بدرجة عالية من الإتقان". وهي كل ما يقوم بها كذلك الأستاذ من أعمال لفظية أو عملية من شأنها أن تخلق جوا تربويا، ومناخا ملائما يمكّن الأستاذ والتلميذ معا ما هو مسطر له من أهداف. (حميدة وآخرون، 2003) والتي تحدث تغيير إيجابي في سلوك التلميذ عن طريق ما يتعلمه من معارف ومهارات، وعادات، واتجاهات، وقيم تعمل على رفع كفاءته ليتمكن من مواجهة الحياة، وتنمية مآله من استعدادات، وميول وقابلية، وقدرات ومواهب... (الكسواني، 2008)

2- تحليل مهارات إدارة الصف:

يتفق معظم المربين على ضرورة امتلاك الأستاذ للمهارات الأساسية اللازمة في إدارة الصف وذلك لما لها من دور في تفعيل العملية التعليمية داخل غرفة الصف. فالأستاذ في حاجة إلى المهارات من أجل تخطيط وتنفيذ التدريس الفعّال وهذه المهارات تحقق تقدم التعلم. (Peace Corps, 2002)

وتعتبر هذه المهارات من العناصر الأساسية والتي يجب أن تتوفر في الأستاذ من منظور تفعيل دور العملية التعليمية، لكونها تؤثر بشكل مباشر على دور المتعلم في ممارسته الأنشطة التعليمية داخل الموقف التعليمي. (الطعاني، 1998، ص1) كما اختلف المختصون في تحديد مجالات وأبعاد إدارة الصف، فعملية إدارة الصف لا تتوقف عند حفظ النظام والانضباط، بل زد على ذلك فإنّ هناك مهام وأعمال أخرى كثيرة منها:

- ضبط سلوك التلميذ.
- بيئة الصف المدرسي وحاجيات التلاميذ.
- التخطيط قبل بدء الدرس.

- المعارات التعليمية.
- تنظيم وترتيب الغرفة الصفية.(سليمان، أدبي، 1990)
- وهناك من يقول أنّ مهارات الإدارة الصفية تتكون من ثمانية أبعاد وهي: (الدافعية، التعزيز، المثبرات، التهيئة للدرس، الأسئلة داخل الغرفة الصفية، التحرك داخل الغرفة الصفية، غلق الدرس، التقويم الذاتي.). (أحمد، 2006)
- أما "عثمان" يرى أنّ مهارة الإدارة الصفية تتكون من أبعاد وهي:
 - تنظيم المحيط والبيئة الفيزيائية داخل الغرفة الصفية.
 - إقامة علاقات إيجابية بين الأستاذ والتلميذ.
 - التأكيد على العلاقات الإيجابية بين التلاميذ.
 - تخطيط وإدارة التعلم الصفّي بنشاط وفعالية وسلاسة.
 - تطوير التلاميذ بواسطة ربطهم بالعملية والإجراءات والقواعد التي تسهل التعلم داخل الغرفة الصفية وتقلل من التشتت.
 - إدراك المحيط الملائم والمناسب داخل البيئة الصفية يساعد التلاميذ على السلوك الملائم. (Osmain,2010)
- من خلال أبعاد مهارات الإدارة الصفية التي تم ذكرها آنفاً، فقد نحدد المهارات الأساسية التي يجب على المعلم أن يعتمد عليها ويوظفها داخل الغرفة الصفية وهي:
 - ❖ مهارة التخطيط للقواعد والإجراءات الإدارية للصف.
 - ❖ مهارة تنظيم البيئة المادية للصف.
 - ❖ مهارة طرح الأسئلة وصياغتها.
 - ❖ مهارة التواصل والتفاعل الصفّي.
 - ❖ مهارة ثارة دافعية التعلم لدى التلميذ.
 - ❖ مهارة حفظ النظام والانضباط الصفّي.
 - ❖ مهارة إدارة الوقت.
 - ❖ مهارة التّغذية الرّاجعة.
 - ❖ مهارة حلّ المشكلات.

بغض النظر عن المهارات المختلفة يبقى دور الأستاذ من الأدوار المهمة والأساسية في عملية التعلم، فهو بحكم موقعه في العملية التربوية يستطيع أن يغرس ويعدل الكثير من الاتجاهات والأفكار والقيم والممارسات مما يعمق نفوس التلاميذ عدة مبادئ، وكما هو معلوم فإن العملية تتكون من عناصر ثلاثة هي المتعلم والأستاذ والمنهج، والأستاذ هو الذي يترجم محتوى المنهج إلى سلوك لتحقيق الأهداف المرجوة. (أحمد، 2008، ص50)

بحيث أن الأستاذ لم يبقى ذلك الأستاذ الذي يلقي فحسب وإنما تجاوز بيداغوجية المضامين والأهداف، وأصبح هو الموجه للتعلم داخل الغرفة الصفية، بل أصبح القيادي في المدرسة والمجتمع حتى أصبحت المدرسة الحديثة تتمتع بمركز استراتيجي في المجتمع.

فالإدارة الصفية تمثل أحد العقبات التي يواجهها الأستاذ، خصوصاً حديثي التدريس، ولذا من الضروري أن يكون للأستاذ قدراً من الكفايات أو من المهارات الأساسية لإدارة الصف كي يواجه الصعوبات التعليمية، ويصل إلى الأهداف المطلوبة من التلاميذ.

3- التعريف بمهارات الإدارة الصفية

3-1 مهارة التخطيط للقواعد والإجراءات الإدارية للصف:

- تعريف مهارة التخطيط:

يشير التخطيط للتدريس إلى ذلك الجانب من التدريس الذي يقوم فيه الأستاذ بصياغة مخطط عمل لتنفيذ التدريس، سواء كان طوال السنة أو لنصف السنة أو لشهر أو ليوم، وترجع أهمية التخطيط للدرس إلى أن هذا التخطيط المسبق لدرس أو للمقرر الدراسي ينعكس بصورة مباشرة، أو غير مباشرة على سلوك الأستاذ في الصف، أو أمام تلاميذته، فشتان ما بين الأستاذ يدخل الصف دون أدنى تخطيط أو تحضير للدرس، و أستاذ أعد وحضر الدرس، فنجد الأول يتخبط بين الأفكار، وبالتالي يشوش على فكرة مستقبلية، أما الثاني فنجد أنه يلقي درسه بكل سلاسة ويربط بين الأفكار نتيجة للتخطيط المسبق الذي قام به. (الزيتون، 2003، ص 372)

فالتخطيط سلسلة من القرارات التي تتعلق بالمستقبل يقول (فايول) " أن التخطيط في الواقع يشمل التنبؤ بما سيكون عليه المستقبل مع الاستعداد لهذا المستقبل"

إذن فالتخطيط هو عمل افتراضات عما ستكون عليه الأحوال في المستقبل ثم وضع خطة تبين الأهداف المطلوب الوصول إليها، والعناصر الواجب استخدامها (مادية وبشرية) لتحقيق تلك الأهداف، وكيفية استخدام هذه العناصر وخط السير، والمراحل المختلفة الواجب المرور بها والوقت اللازم لتنفيذ هذه الأعمال. (علي، عبود، 2012، ص99)

كما يرى **أحمد الخطيب** أنَّ مهارة التخطيط تتمثل فيما يلي:

- ❖ إعداد خطط التدريس وفق نموذج إطار نظري في التعليم.
- ❖ صوغ أهداف تعليمية محددة بدلالة السلوك أو الأداء.
- ❖ استخدام خطة لتصنيف الأهداف التعليمية، أهداف معرفية.....
- ❖ استخدام اختبارات تشخيصية كأداة لتخطيط التعليم.
- ❖ تنظيم المادة الدراسية ومراعاة تسلسلها.
- ❖ تحديد البناء المعرفي الذي تحتويه المادة الدراسية.
- ❖ بيان أهمية أي مهارة أو معرفة يتعلمها التلاميذ وتوضيح فائدتها.
- ❖ اختيار استراتيجيات تعليمية مناسبة للمتويات المختلفة من الأهداف.
- ❖ اختيار وسائل تعليمية تتناسب وفق الاستراتيجيات التعليمية المحددة.
- ❖ وضع خطة لتقويم مدى تحقيق الأهداف التعليمية.
- ❖ تنظيم البيئة المادية للصف وتنسيقها. (الخطيب، 2008، ص88)

- أهمية مهارة التخطيط:

- يسهم في فهم الأستاذ للمادة العلمية التي يقدمها للتلاميذ.
- يجنب المعلم الارتباك والحرص في كثير من المواقف.
- يوفر على الأستاذ الجهد والوقت.
- يساعده على تحديد ما يحتاجه من وسائل تعليمية وأساليب مناسبة.
- يسهل على الأستاذ عملية التقويم والتحقق من تحقيق الأهداف.
- يرفع من شأن الأستاذ في نفوس متعلميه ويقدم لهم نموذجاً حسناً في أهمية التخطيط لنجاح الإنسان في الحياة. (الرشايدة، 2009، ص92)
- يساعد الأستاذ على التمكن من المادة، وتحديد مقدار المادة الذي يناسب الزمن المخصص.

- يعد التحضير سجلاً لنشاط التعليم، سواء أكان ذلك من جانب الأستاذ، أم من المتعلم، وهذا السجل يفيد الأستاذ إذ يمكنه من الرجوع إليه إذا نسى شيئاً في أثناء سير الدرس كما يمكن أن يذكره فيما بعد بالنقاط التي تمت تغطيتها أو دراستها في الموضوع.
- ييسر التحضير على المعلم عملية المراجعة، والتعديل والتتقح إذا وجد ضرورة لذلك. (زيتون، 2003، ص 374)
- كما أشار مرعي والحيلة وكوبر ويشير "أبو جادو" والذين يؤكدون على مدى أهمية التخطيط للدرس ويضيفون النقاط الآتية:
- يسهم التخطيط في تحديد الأدوار التي يلعبها التلميذ خلال تنفيذ الإجراءات التدريسية.
- يواجه التخطيط احتياجات التلميذ وينطق لتحقيق ميولهم واهتماماتهم ويراعي مستوياتهم الذهنية والجسمية والأخذ بنظر الاعتبار علاقة البيئة بالتدريس.
- التخطيط يعزز سلوك إيجابي للمتعلمين لزيادة تحصيلهم الدراسي عبر توضيح الأهداف والعمل على تحقيقها.
- يسهم التخطيط في تحسين التعلم من خلال تقنين خطواته للتعلم ومفردات المادة الدراسية.
- البرنامج المخطط يخلق الانضباط لدى المتعلمين كونه واضح المعالم في الأداء والسلوك والتحصيل. (البدي، 2005، 175)
- **مستويات مهارات التخطيط:** على الأستاذ أن تكون لديه الكفاية اللازمة في تحديد مستويات التخطيط والتي بطبعها تنقسم إلى مستويين وهما:
- أ- **التخطيط بعيد المدى (الخطة السنوية أو الفصلية):** وهي التصور المكتوب الموثق لعمل الأستاذ خلال السنة الدراسية أو الفصل الدراسي وتشمل على العناصر التالية (المعلومات العامة الروتينية، الوحدة، الموضوعات، الأهداف التعليمية، الوسائل والأساليب والأنشطة، التقويم، الزمن، الملاحظات.). كما يجب على الأستاذ أي يعمل على التوزيع المنطقي للمادة الدراسية حسب شهور السنة، وضم ما هو مترابط فيها ليدرس في فترة زمنية واحدة، ومعرفة ما ينبني منها ويعتمد على غيره ليكون الترتيب مساعداً على ذلك.

وضرورة تزامن المادة الدراسية مما يوافقها من مناسبات طبيعية أو وطنية أو اجتماعية. (الرشايدة، 2009)

ب- التخطيط قصير المدى (خطة الحصة الواحدة): يعد تخطيط الدروس اليومية من أهم واجبات الأستاذ، فإعداد الدرس عملية فكرية يقوم بها الأستاذ قبل التدريس، تهدف إلى رسم صورة واضحة لما يمكن أن يقوم به هو والتلاميذ خلال المدة التي سيقضيها معهم خلال الحصة التعليمية. وعلى ذلك فإن خطة الدرس اليومية تتسم بضمان إجراء الاجراءات العادية بطريقة ناجحة في حجرة الدراسة، وكذلك وضع الخطوط العريضة للنشاطات اليومية، وضمان توفر المواد الضرورية لاستخدامها، كما يتم تحديد الزمن اللازم لكل نشاط من النشاطات. (الزيتون، 2003)

- القواعد والاجراءات الصفية:

تعتبر القواعد والاجراءات الصفية من الآليات التي يستخدمها الأستاذ داخل الغرفة الصفية وهي التوقعات أو المعايير العامة التي توجه وتحكم السلوكيات التي تمارس داخل الصف الدراسي، حيث يضع الأستاذ مجموعة من القواعد والاجراءات الصفية لكي تحدث تغييرات في سلوك التلميذ وتكون إجراءات تعليمية يسهل تطبيقها داخل الصف. ومن بين تلك القواعد التي على الأستاذ أن يمارسها بمعية التلاميذ هي:

- ❖ توضيح الإجراءات الواجب اتباعها عند الدخول إلى الصف كل يوم.
- ❖ مساعدة التلاميذ على فهم ما يجب عليه عمله إذا جاء متأخراً.
- ❖ إجاز الأعمال الروتينية مثل أخذ الحضور والغياب. تحديد التوقعات الخاصة بسلوك التلاميذ لدى انتقالهم من غرفة إلى غرفة أخرى.
- ❖ وضع نظام للتلاميذ معاونين داخل الصف وذلك للمساعدة على الأعمال الروتينية.
- ❖ توضيح الإجراءات المتعلقة بالواجبات المنزلية. (الكثيري، 2007)

3-2 مهارة تنظيم البيئة المادية للصف:

لاحظ الباحثون في دراسة بيئة الصف استخدام عدد من المصطلحات مثل المناخ **Climate**، والجو **Atmosphere**، والمزاج **Tone**، والروح السائدة **Etos**، والمحيط **Ambience**، والسّياق **Context**، والوضع أو الخلفية **Setting**، والبيئة **Environment**، وعلى الرغم من اختلاف هذه المصطلحات مفاهيمياً، إلا أنها جميعاً تشير إلى التفاعل

الحادث داخل حجرات الدراسة بين الأستاذ والتلاميذ وبين التلاميذ ببعضهم البعض. وتعتبر بيئة الصف نظاما اجتماعيا ديناميا لا يشمل سلوك الأستاذ وحده أو سلوك التلاميذ فقط أو التفاعل بين الأستاذ والتلاميذ فحسب، وإنما يشمل أيضا وبرجة مساوية التفاعل بين التلاميذ مع بعضهم البعض.

- تعريف مهارة تهيئة البيئة الصفية:

تعرف بيئة الصف بأنها البيئة النفسية والاجتماعية أو الظروف النفسية والاجتماعية السائدة في الفصل الدراسي. (زيتون، 2003، ص 218)

فالبيئة الفيزيكية تشكل الإطار الذي تتم فيه عملية التعلم، وتعد عملية تنظيم البيئة الصفية من المهمات الأساسية التي يجب أن يتقنها الأستاذ، لأن عمله يشمل المحافظة على صحة التلميذ الجسدية والنفسية ويحتاج تنظيم البيئة الفيزيكية إلى فهم لطبيعة التلميذ واحتياجاتهم بالإضافة إلى مهارة التخطيط بحيث يمكن الاستفادة من كل جزء من أجزاء غرفة الصف دون ازدحام وتوزيع الأدوات والأثاث والتجهيزات والوسائل التعليمية بما يتناسب مع طبيعة الأنشطة وبما يسهل حركة الأستاذ والتلاميذ فيؤدون نشاطهم بطريقة تعاونية فاعلة ويفضل في هذا المجال أن يكون للتلميذ دورا في عملية التخطيط والتنظيم للبيئة الفيزيكية مما يزيد من حرصهم وتفاعلهم مع هذا التنظيم فيعملون على المحافظة عليه. (الكسواني، 2008، ص 98)

- التنظيم المكاني لقاعة الدراسة:

تثار في السنوات الأخيرة خلافات حادة في الأروقة التربوية حول فن العمارة المدرسية والتصميم المكاني للفصول. ولعل أشهر ألوان هذا الخلاف ما يدور حول الفصول المفتوحة والفصول المغلقة، فدعاة النوع الأول يرون ضرورة الحرية للمساحة المكانية للقسم ومدّها إلى خارجه، وفي رأيهم أنّ هذا يؤدي إلى مزيد من الحرية والإنسانية للأستاذ والتلميذ. إلّا أنّ دعاة النوع الثاني يرون أنّ الفصول المفتوحة توجد للأستاذ عددا من المشكلات غير الألفة فيما يتصل بالتعامل مع عدد كبير من التلاميذ، فهم ينشطون في مساحة مكانية محدودة، مما يتطلب تكريس مقدار أكبر من الطاقة لحفظ النظام وجذب الانتباه وجعل المتعلمين أكثر انشغالا بأنشطة القسم، وقد يكون هذا كله على حساب تشجيع التلميذ على إشباع ميولهم وعلى التقصي الحر، وعلى العمل بمعدلهم الشخصي.

إلاَّ أنَّ ما نريد التأكيد عليه هنا هو أنَّ طبيعة المهمة التعليمية هي التي تحدد الخصائص المكانية لموقف التعلم، وفي هذا الصدد توجد صيغ مختلفة يمكن الاختيار من بينها تبعا لطبيعة المهمة وهي:

- ❖ **النمط التقليدي للقسم:** ويشمل المقاعد، الصفوف، الممرات، مكتب الأستاذ.
- ❖ **تقسيم التلاميذ:** مراعاة الميول والقدرات للتلاميذ وهذا بتقسيمهم إلى مجموعات.
- ❖ **استخدام فريق التدريس:** وهنا يتم تغيير نمط أنشطة التدريس (تقسيم العمل والسلطة).
- ❖ **تجاوز حدود القسم والمدرسة:** وهنا يتم الاعتماد على التعلم بالاستكشاف والخروج بالتلاميذ إلى مؤسسات المجتمع. (الحدائق، المتاحف...)

- **الشروط الواجب توافرها في بيئة الصف:**

توجد علاقة بين الحالة النفسية للتلميذ والمكان الذي يتواجد فيه، ومن هنا كانت الحاجة إلى توفر الإضاءة الجيدة، التهوية الكافية، الأثاث المناسب، وهذا من أجل إثارة دافعية المتعلم نحو التعلم، وتحقيق الغرض المطلوب. ومن الشروط التي يجب توافرها داخل القسم نذكر ما يلي:

مساحة القسم: حيث قدرت مساحة القسم الصافية بـ 49 متر مربع.

موقع القسم: أن تكون في موقع هادئ.

شكل القسم: أن يكون شكله معينا على تيسير الاتصال بين الأستاذ والتلاميذ.

الإضاءة: أن تكون ذات مقاس عالمية ومدرسة علميا.

التهوية: وهي إحدى المتطلبات الهامة لراحة التلميذ من الناحية الصحية (نقاء

الهواء وحركته). (الزيتون، 2003)

كما يجب مراعاة عامل التدفئة للمناطق الباردة، وكذلك تزيين القسم من جدران وطاولات بحيث يكون بمعية التلاميذ وإشراكهم في مهمات تزيد من إثارة دافعيتهم نحو المسؤولية والتعلم.

ومن العوامل المؤثرة في حدوث التعلم البيئية المحيطة للتلميذ، بمعنى أنَّ التعلم في طبيعته الدينامكية تحدده الخبرات التي يمارسها وهنا تبرز قيادة وإدارة الأستاذ في تهيئة مناخ صفي مناسب يساعد على تحقيق الأهداف السلوكية والتعليمية والنمو المطرد

للتلميذ. وعليه فإنَّ الأستاذ يتوجب عليه الاهتمام بالبيئة المادية والنفسية المحيطة بالتلميذ. الذي يعرفها "محمد خميس" في كتابه (إدارة الصفوف وتنظيمها) هي مجموعة الشروط والظروف التي تحيط بالتلميذ والتي تمثل جزءا كبيرا من التأثير الذي تخلفه فيه ومنها (تصميم الصف- مساحته- ألوانه - بناؤه - موقعه - نظافته - ترتيب مقاعده - محتوياته - أعلامه - عدد طلابه - عناصر الترويح النفسي...) (

وتأسيسا على هذا فإنَّ الأستاذ عليه يقع جزءا من مسؤولية تنظيم المناخ الصفّي وإدارته من خلال التخطيط والقيام بما يلي:

❖ تنظيم برامج لصيانة وحفظ الأدوات وتفويض الصلاحيات للتلاميذ المتميزين بهذا الخصوص في مساعدته وتخطيط خارطة الصف بما يجعلها قاعة تدريس ومكتبة وبنك للمعلومات.

❖ الحفاظ على نظافة وجاذبية الصف وتزويده بالوسائل التعليمية القادرة على إيصال المادة العلمية للتلاميذ مباشرة (تلفزيون تربوي، شاشات، ناقلات صور، مكبرات الصوت، إضاءة، مواد مختبرية، خرائط، مكتبة).

❖ تنظيم مساحة الصف وتقسيمها إلى أركان وزوايا وتنظيم مقاعد جلوس التلاميذ بالطرق الحديثة لنجاح قيادة الصف من حيث تناسبها مع أهداف الدرس ونشاطاته وطريقة التدريس وطبيعة الاتصال والتفاعل بين الأستاذ والتلاميذ وبالأشكال المستطيلة أو الدائرية.

إنَّ توفر شروط البيئة المادية الجيدة في الصف من الأمور الهامة التي تسهم بشكل مباشر في النمو الفكري والتحصيلي للتلميذ. كما أنَّها توفر اتجاهات إيجابية عندهم من شأنها الإبقاء على حضورهم بنسب عالية إلى الصف وتعزيز الاستقلال والاعتماد على النفس. كما أنَّها وسيلة هامة لتربية المتعلم تربية صحية تثير فيه الوعي النظامي وتعمق في نفسه معتقداته ومبادئه وسلوكه. وبالتالي فإنَّها عامل هام من عوامل تكوينه النفسي فالبيئة تملي عليه مدى السوك، ونوع السلوك المناسب لما هو فيه، وهكذا فإنَّ غرف الصف مناخا تدفع المتعلم للاهتمام أو عدمه.(البديري، 2005، ص108)

3-3 مهارة صياغة الأسئلة وطرحها:

3-3-1 مهارة صياغة الأسئلة

- تعريف مهارة صياغة الأسئلة:

هي مجموعة الإجراءات التي يقوم بها الأستاذ في المواقف التعليمي، وتظهر من خلالها مدى معرفته بالأساسيات الواجب اتباعها عند التخطيط، وتظهر من خلالها مدى معرفته بالأساسيات الواجب اتباعها عند التخطيط للسؤال (صوغ السؤال) ومدى استخدامه لجميع أنماط الأسئلة وإجادته لأساليب توجيه السؤال والأساليب المتبعة في معالجة إجابات التلاميذ. (زيتون، 2003، ص 486)

- الأسس العامة لصياغة واستعمال مهارات الأسئلة الصفية:

ينفق الأستاذ في كثير من الأحوال العادية للتدريس جزءا كبيرا من وقت الحصة في توجيه الأسئلة للتلاميذ وإستخلاص إجاباتهم عليها. ويقدر ما تكون هذه الأسئلة واضحة مناسبة في صياغتها وإستعمالها، بقدر ما تحقق الفائدة المرجوة المطلوبة بالقدر الكافي، يتوجب على الأستاذ عند صياغتها وإستعمالها في التعليم مراعاة الأسس التالية:

أ- ارتباط الأسئلة بموضوع التدريس والخبرات الواقعية للتلاميذ.

ب- توقيت الأسئلة السليم لمجريات الحصة ومناسبتها.

ج- وضوح الأسئلة لغويا وصحتها البنائية.

د- تنوع مستوى الأسئلة الإدراكي والشعوري والحركي. ومن هنا يراعى الأستاذ في صياغة أسئلته أن تكون متنوعة شاملة للنواحي الآتية:

➤ الأسئلة الإدراكية: معرفة، استيعاب، تطبيق، ربط، تقويم.

➤ الأسئلة الشعورية: الوعي، الانتباه، القبول، الاستجابة، الارتضاء والتفضيل، التنظيم والدمج والتبني القيمي.

➤ الأسئلة الحركية: وتندرج هذه الأسئلة في اختصاصها من الحركات البسيطة إلى المركبة، مثل الحركات الجسمية، الحركات المتناسقة، الإيماءات وتعابير الوجه ثم الكلام أو الحديث.

هـ- تنوع اختصاص الأسئلة. بمعنى أن تكون الأسئلة خليطا متنوعا ومناسبا مع الإدراك والشعور والحركة خلال الحصة الواحدة.

و- تتنوع متطلبات الأسئلة الإنجازية.

ز- تدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب.

ر- اختصاص الأسئلة بإجابة واحدة محدودة. (أبو سمور، 2015، ص 101)

- أهمية الأسئلة الصفية:

من بين القوائم الخاصة بأهمية الأسئلة الصفية ما حدده "تورني" Turny في قائمته التي

تشمل اثنتي عشرة وظيفة للسؤال يمكن إيجازها فيما يلي:

1- إثارة الاهتمام وحب الاستطلاع تجاه موضوع معين.

2- تركيز الانتباه على موضوع أو مفهوم معين.

3- تطوير المدخل النشط في عملية التعلم.

4- استشارة التلاميذ ليسألوا أنفسهم أو يسألوا غيرهم.

5- المساعدة على بناء محتوى بطريقة تجعل التعلم يصل إلى أقصى درجة ممكنة.

6- المساعدة على عملية الاتصال بين أفراد المجموعة المشتركة في الدرس.

7- المساعدة على تشخيص الصعوبات التي تواجه التلاميذ.

8- تزويد التلاميذ بالفرصة لاستيعاب المعلومات.

9- جعل التلاميذ يستخدمون العمليات الاستدلالية التي تساعد على تطوير مهارات

التفكير.

10- تطوير عملية رد الفعل والتعليقات على الغجابات التي تأتي من باقي أفراد

المجموعة.

11- إتاحة الفرصة للمتعلمين من خلال المناقشة الجادة الهادفة.

12- ترك التلاميذ في التعبير عن اهتمامهم الخاص وهذا بأفكار معينة وبالشعور الخاص

لديهم. (الزيتون، 2003، ص 487)

3-3-2 مهارات طرح الأسئلة:

هناك مهن قليلة تستخدمه بالمقارنة بالتدريس حيث يطرح شخص أسئلة كثيرة يعرف

إجابتها، وطرح الأسئلة إحدى المهارات الأساسية داخل غرفة الصف، وقد وضعت

موضع البحث والتحليل. (جابر، 1999، ص 49)

لهذا نجد أنَّ هذه المهارة تشمل على أربعة مهارات فرعية ينبغي أن يلم الأستاذ بها وهذه المهارات هي:

➤ مهارة صوغ الأسئلة.

➤ مهارة تصنيف الأسئلة.

➤ مهارة توجيه الاسئلة.

➤ مهارة تحسين نوعية الإجابات. (الزيتون، 2003)

ويذكر **محمد صالح خطاب** بأنَّه: يجب استخدام تقنيات لطرح الأسئلة حيث تشير الدراسات إلى أنَّ تقنيات طرح الأسئلة مسألة لا بد منها للمعلمين الذين يرغبون في زيادة قدرتهم على تقويم تعلم التلاميذ، ومن بين هذه التقنيات نذكر:

- مستوى الصعوبة والمستوى الإدراكي للأسئلة ينبغي أن يعكس السياق المناسب، يجب أن يعكس مستوى السؤال نوع المحتوى، وأهداف الدرس، والتلاميذ المعنيين، مع تنوع أنماط الأسئلة أثناء الدرس بتوفير الإهتمام والحركة.
- ينبغي أن تعد مسبقا قبل الدرس، بحيث تدعم تلك الأسئلة الأهداف وتؤكد على النقاط الأساسية، مع المحافظة على مستويات مناسبة من الصعوبة والتعقيد.
- ينبغي أن توضع أسئلة الدرس الواحد في سياق محدد، وليس بإعتبار وحدات معزولة من حيث سياق التخطيط والتنفيذ والتقويم.
- إتاحة وقت قصير بعد طرح السؤال مسألة مهمة.
- طرح أسئلة لاختبار فهم التلاميذ للدرس.
- طرح أسئلة تستحث قدرات التلاميذ العقلية العليا.
- الثناء على أسئلة التلاميذ والاستجابة لها، وتوجيههم خلال المناقشة الصفية.
- طرح أسئلة تتطلب استخدام التفكير المنطقي.
- إعادة صياغة الاسئلة بقصد تضمينها تلميحات تخفف من صعوبتها بالنسبة للمتعلمين. (خطاب، 2007، ص 41)

3-4- مهارة التواصل الصفّي:

يمتاز كل صف مدرسي بخصائص نوعية فريدة تمكن الأساتذة من الحديث عن شخصية الصف، وعن اختلاف هذه الشخصية باختلاف الأساتذة أو التلاميذ أو المادة

الدراسية أو بعض الشروط التعليمية الأخرى. فشبكة العلاقات المتداخلة الناجمة عن تفاعل التلاميذ كأفراد أو كمجموعات مع أساتذتهم أو فيما بينهم، تشكل نوعاً من نظام اجتماعي تلتئم فيه النشاطات الصفية المتنوعة، ويدرك فيه كل فرد من أفراده الدور الذي يترتب عليه القيام به، وهناك العديد من العوامل التي يمكن أن تؤثر في عملية التفاعل بين عناصر هذا النظام الاجتماعي أو التنظيم الصفّي. (نشواتي، 2003، ص241)

- تعريف مهارة التواصل الصفّي:

تفيد هذه القائمة في تعريف المرشد في المهارات التي يمتلكها التلاميذ في الاتصال سواء اللفظي وغير اللفظي وبالتالي تطوير هذه المهارات فيما بعد، بما يناسب عمر التلميذ وقدراته.

إنّ مصطلح التعبير والتواصل قد يكون متداول بين الكثير من الناس ولكنه غير مفهوم أو غير مطبق، وذلك لارتباطه بالجانب التقني أو باختصاص دراسي فني، وقد يحتاج لدراسة معمقة حتى يصبح سهلاً وقابلاً للتطبيق.

فال اتصال هو عملية نقل المعلومات والرغبات والمشاعر والتجارب، إما شفويًا أو باستعمال الرموز والكلمات والصور والاحصائيات، بقصد الإقناع أو التأثير على السلوك، وأنّ عملية النقل هي بحد ذاتها هي عملية الاتصال. (أبو أسعد، 2011، ص24)

كما يشير التواصل بأنّه عملية يتم بمقتضاها تكوين علاقات بين الأستاذ والتلميذ وتتم بها عمليات تبادل للخبرات والمعلومات والأفكار والآراء فيما بينهما، حيث تتم عملية التبادل للخبرات في جو تسوده علاقات إيجابية بين الأستاذ والتلميذ من جهة وبين التلاميذ فيما بينهم من جهة أخرى، مما يؤدي إلى تفعيل عملية الاتصال، وقد تكون عملية التواصل عملية ذاتية داخلية يتم الاتصال بين المتعلم وذاته في نطاق أحاسيسه ومشاعره وتجاربه وسمات شخصيته، حيث يقوم الفرد بمراجعة أفكاره وآرائه الخاصة ويضعها موضع التحليل والنقد، وقد تجري بناءً على ذلك تغييرات فيها. كما يشير الاتصال بمفهومه التربوي والتعليمي إلى تلك العملية التي تحدث في الموقف التعليمي التعليمي بين عناصره المتعددة التي تشكل الأداة الرئيسية في تنظيم عملية التعلم. (القضاة، الترتوري، 2006)

- خصائص مهارة التواصل الصفّي:

سنحاول فيما يلي إلقاء الضوء على خصائص مهارة التواصل:

أ- **عملية التواصل عملية هادفة:** تتضمن مجموعة من الخطوات المرتبطة بعضها ببعض لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف، وهذا يعني أنّ الاتصال عملية هادفة تحدث عندما تتحقق المشاركة بين الأستاذ والتلميذ...

ب- **الاتصال عملية ديناميكية:** تتضمن تفاعلا بين الأستاذ والتلميذ أو بين التلاميذ بعضهم ببعض ولعل هذا يعني أنّ هناك أنشطة محددة يجب أن يقوم بها كل طرف حتى تحدث المشاركة الهادفة وقد يتبادل الطرفان الأدوار بينهما خلال عملية التفاعل هذه، ويدل ذلك على أنّ عملية الاتصال عملية ديناميكية.

ج- **الاتصال عملية دائرية:** لا تبدأ عند الأستاذ وتنتهي عند التلميذ فبالإضافة إلى الحيوية التي تتصف بها، والتي تسمح بتبادل الأدوار بين طرفيها تحدث عملية التواصل على شكل حلقات متتابعة، ويتم الربط بين الحلقات عن طريق التغذية الراجعة التي تنهي حلقة أخرى.

د- **الاتصال عملية منظمة:** عملية التواصل باعتبارها عملية تعليم فهي تعتبر عملية مقصودة يتم تخطيطها وتضمينها وتنفيذها وإدارتها بصورة متعمدة لإحداث التعلم، وتشير خاصية التنظيم إلى أنّ العملية تتضمن قيام كل طرف من طرفيها بأدوار محددة. (الزيتون، 2003)

- وسائل وأدوات التواصل الصفّي:

تجرى عملية التواصل من خلال أدوات ووسائل متنوعة بعضها تقليدي مثل الرديو والهاتف والتلفزيون، وبعضها الآخر معاصر مثل الحواسيب وشبكة الانترنت. بما فيها من حركات البحث ومحطات البث التلفزيوني عن طريق الأقمار الصناعية، والهاتف المحمول هذه كلها يتم استغلالها في عمليات التواصل عامة وفي التواصل التربوي خاصة. (علي، 2009، ص74). ومن ضمن هذه الوسائل نجد:

- الوسائل المقروءة والمكتوبة مثل الكتاب المدرسي الذي يعتبر من الوسائل الضرورية للمتعلم، وكذلك وسيلة الالفة فهي عملية ارشادية توجيهية توضع على أبواب المدارس

وفي المناسبات التربوية، وكذلك الملصقات فهي وسيلة اعلامية فعالة تعمل على نقل الفكرة بشكل مصور ويكثر استخدامها لأغراض التوعية العامة وتحقيق الأهداف التربوية.

- الوسائل المسموعة والسمع بصرية ممثلة في الحاسب الآلي، الأنترنت، التلفزيون التعليمي.

- الوسائل العملية ونجدها في المعارض العلمية والأدبية والثقافية. وكذلك الزيارات الميدانية والرحلات الإستكشافية.

3-5 مهارة التفاعل الصفّي:

- تعريف مهارة التفاعل الصفّي:

يقدم الخطابة وآخرون مجموعة من التعريفات للتفاعل الصفّي بأنّه كل الأفعال السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي تجرى داخل الصف بهدف تهيئة التلميذ ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلم أفضل، فالتفاعل عبارة عن الآراء والأنشطة والحوارات التي تدور في الصف بصورة منظمة وهادفة لزيادة دافعية التلميذ وتطوير رغبته الحقيقية للتعلم، كما هي أيضا إيصال الأفكار أو المشاعر والإنفعالات من متعلم لآخر ومن مجموعة لأخرى. (الخطابة، 2002، ص150)

- وظائف التفاعل الصفّي:

يؤدي التفاعل الصفّي إذا ما أحسن تنظيمه الوظائف الآتية:

أولاً: إثارة اهتمام التلاميذ بما يجري في الموقف من حيث الشكل والمضمون والكشف عن مدى احتياجاتهم لأهداف الموقف ومضامينه وتحديد مدى استعدادهم لتعلمه دون إعاقات وإحباطات.

ثانياً: تحقيق المشاركة الفعالة في ألوان النشاط المدرسي وتوجيه خطأ المتعلمين نحو الاهداف المرصودة وإشاعة جو تواصل سليم من الناحيتين المادية والنفسية.

ثالثاً: تعزيز التعلم وأنماط السلوك المرغوب فيها ومساعدة التلاميذ على الاحتفاظ به ونقله وتوظيفه في مواقف أخرى بثقة وحرية تحسين اتجاهات التلاميذ ومواقفهم نحو الأساتذة والتعلم والمدرسة، وتنمية علاقات إنسانية واجتماعية إيجابية، بين جميع عناصر العملية التربوية.

رابعاً: تقويم التعلم وتوجيه خطاه تلبية احتياجات التلميذ وإشباعها وحفظ النظام والانضباط الصفّي وتعديل السلوك الصفّي في اتجاه المرغوب فيه. (الحلّة، 2014، ص 272)

- أشكال التفاعل الصفّي:

إنَّ الأشكال التي يتخذها التفاعل الصفّي شبيهة بالأشكال التي يتخذها التفاعل الاجتماعي، لأنَّ غرفة الصف تشكّل نظاماً اجتماعياً متكاملًا. وهذه الأشكال هي:

أولاً- التبادل: وهي عملية يقوم بها فرد أو مجموعة أفراد لتحقيق هدف يتوقع من تحقيقه مكافأة مادية أو معنوية.

ثانياً- التعاون: وهو سلوك مشترك لمجموعة أفراد لتحقيق هدف يراود منه فائدة معينة. والتعاون صفة إيجابية في التفاعل الصفّي، فهي تقلل من عمليات الصراع وتؤدي إلى الانسجام بين أعضاء غرفة الصف.

ثالثاً- الإذعان أو الطاعة: لعل من أكثر الصعوبات أن تجد ثقافة أو منظمة اجتماعية دون أن تكون عملية الطاعة جزءاً منها، لأنَّ الطاعة متعلقة بالمعايير الاجتماعية والقيم والقوانين والأنظمة والسلطة.

رابعاً- القسر أو الإلزام: وهذه العملية لها طرفان المجر والمجبر ويمكن أن تأخذ هذه العملية طابع التفاعل الذاتي، فما نسميه قوة الإرادة هي صيغة من صيغ ضبط الذات. ومن مظاهر قسر الذات في غرفة الصف ما يسمى بالدأب أو المثابرة والمحافظة على النظام والإصغاء.

خامساً- الصراع: هي العملية التي يحاول فيها فرد أن يدمر فرداً آخر أو يحاول التقليل من مركزه، كما يمكن أن تقوم جماعة في صراع جماعة أخرى بدل الفرد. (القضاة، الترتوي، 2006، ص 450)

3-6 مهارات التواصل والتفاعل الصفّي:

في هذا الصدد يرى "ألسن" Olsen 1977 أن التواصل الفعال يتكون من عدة مهارات على الأستاذ أن يمتلكها وهي:

- مساعدة التلاميذ على التعلم بطرق وأساليب متنوعة كالبحث والاستقصاء.
- إثارة دافعية التلاميذ بأنواع التعزيز المختلفة اللفظية وغير اللفظية- المادي.
- توظيف أساليب التعلم من خلال الأسئلة والمناقشة والحوار... لتنظيم التعلم.

- تشجيع التلاميذ على الصراحة والثقة والنقد البناء وتوفير المناخ المناسب لذلك.
- الحرص على وضوح أهداف التعلم لدى التلاميذ وصياغتها بشكل محدد يلبي احتياجات هؤلاء وقدراتهم.
- تشجيع العمل التعاوني المتبادل بين التلاميذ.
- أن يتقن مهارة إدارة المناقشة الصفية. (علي، 2009، ص72)
- ولنجاح عملية التواصل التعليمي يجب أن يمتلك الأستاذ داخل الغرفة الصفية مجموعة من مهارات التواصل الأساسية وهي:
 - التحدث بطلاقة ولغة سليمة.
 - الكتابة الواضحة الدقيقة.
 - القراءة السليمة الواعية الناقدة.
 - الاستماع الجيد.
- فهم ما يستمع إليه ونقده. (علي، 2009، ص114)
- وتعتبر مهارات التفاعل الصفّي اللفظية وغير اللفظية من المهارات المهنية الضرورية لرفع الكفايات اللازمة للأستاذ، ويذكر الكسواني أنّ هناك خمسة أدوار مختلفة ومحددة للأستاذ أو استراتيجيات تعليمية يقوم بها الأستاذ داخل الغرفة الصفية وهي:
 - محاضر ويطرح الاسئلة ويجيب عليها.
 - قائد أثناء المناقشة.
 - موجه النشاط ومقوم له.
 - مسير للنشاط.
 - مشارك للتجريب العملي الذي يقوم به التلاميذ.
- الأدوار الثلاثة الأولى هي في الأساس لفظية، وتعامل التلاميذ بالمقابل يكون لفظي إلى درجة كبيرة، والدور الرابع يتضمن مشاركة التلاميذ في الأنشطة، والمعلم هنا يقوم ويوجه أنشطتهم، فالتعلم هنا سيكون مزجا بين التعلم اللفظي وغير اللفظي مثل أفعال التلاميذ خلال النشاط. (الكسواني، 2008، ص112)

3-7 مهارة اثارة دافعية التعلم لدى التلميذ:

يرتبط سلوك التلميذ بدوافعه وحاجاته المختلفة، فكل سلوك هدف وهو تحقيق أهدافه، والحاجة هي حالة من التوتر أو عدم الاتزان تتطلب نوعا من النشاط لتحقيق أهدافه. ونتيجة لذلك التوتر الداخلي ينشأ الدافع الذي يحفز التلميذ للقيام بالتعلم. فالتلميذ حياته التعليمية مليئة بالحاجات والدوافع التي تؤثر على ادائه والدافع حالة جسمية أو نفسية داخلية تثير سلوكه في ظروف معينة وتوصله حتى ينتهي إلى غاية معينة. فهو يستثير النشاط ويحدد اتجاهه لتحقيق هدف معين، كما يعرف الدافع بأنه: "عملية إثارة وتحريك السلوك أو العمل وتعزيد النشاط وتنظيمه وتوجيهه نحو هدف معين".

ويفضل البعض وصفه بأنه حالة التوتر تثير السلوك وتوصله حتى يخفف التوتر أو يزول. (لعيرة، 2004، ص35)

ويقصد بمهارة اثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ إلى السلوكيات سواء كانت مهنية أو تدريسية التي يقوم بها الأستاذ بكفاية مما تجعله منسجما ومتكيفاً مع معطيات المواقف التعليمية، وهذا بغرض إثارة رغبة التلاميذ للتعلمات، وتحفيوهم على القيام بأنشطة تعليمية تتعلق به والاستمرار فيها حتى تتحقق الأهداف المرجوة.

- استراتيجية اثارة الدافعية للتعلم:

لقد تضمن الأدب التربوي عددا من الاستراتيجيات الفاعلة لإثارة دافعية التلاميذ منها:

- ربط أهداف الدرس بالحاجات النفسية والذهنية والاجتماعية للتلميذ.
- بناء أنشطة تعليمية مناسبة لقدرات التلاميذ واستعداداتهم.
- تنويع الأساليب والأنشطة التعليمية والخبرات في الحصة الواحدة.
- مشاركة التلاميذ في التخطيط لعملية التعلم.
- ربط النشاطات التعليمية بالمواقف العملية الحياتية.
- نقل الخبرات الصفية إلى مواقف حياتية.
- مراعاة الفروق الفردية.
- طرح الأسئلة المثيرة للتفكير.
- تغيير البيئة المادية داخل غرفة الصف.

- استخدام التجريب والتعلم بالممارسة والخبرة.
- تغيير نغمات صوت الأستاذ واستخدام الاشارات والايماءات والحركات الجسمية.
- استخدام اساليب التعزيز الايجابي والذاتي الداخلي.
- تزويد التلاميذ بنتائج أعمالهم فور الانتهاء منها.
- اعداد الدرس وتحضيره وتخطيطه بشكل مناسب.
- الحماسة والموضوعية في التعامل مع التلاميذ.
- الشعور بمشاعر التلاميذ ومشاركتهم، بانفعالاتهم ومشكلاتهم، ومساعدتهم على معالجتها، وتدريبهم على استيعابها. (الرشيدة، 2009، ص 108)

3-8 مهارة الضبط الصفّي:

- تعريف مهارة الضبط الصفّي:

يحتاج الأستاذ إلى جو يتسم بالهدوء حتى يتم التفاعل المستمر بين الأستاذ والتلاميذ تارة وبين التلاميذ أنفسهم تارة أخرى. ونحن لا نعني بالهدوء -هنا- الصمت الذي مصدره الخوف وإنما نعني به الهدوء الذي ينبع من رغبة التلاميذ أنفسهم في أن يتعلموا ويستغلوا كل فرصة تتاح لهم للتقدم والنمو. (زيتون، 2003، ص 510)

حيث يعتبر النظام الصفّي معياراً لنجاح العملية التعليمية التعليمية، وهو حسب المعرفيون: "عبارة عن نشاطات يقوم بها المعلم من أجل تنظيم التعلم والبيئة التعليمية بحيث يساعد المعلمين متعلميه على تمثيل واستيعاب ما يقدم لهم من خبرات تعليمية تضمن استمرار انتباههم، وكذلك لاستيعاب القوانين الصفية والمدرسية، بحيث يتم استيعابها، وبالتالي خزنها على صورة انساق معرفية بهدف تحقيق الوصول بالمتعلمين إلى حالة من التوازن المعرفي، والتكيف. (العمارة، 2002، ص 53)

كما تضم مهارة الضبط الانضباط الذي يشير بدوره على أنّه: "التقيد، الالتزام، الطاعة، التنفيذ، الحزم". وهناك أنواع من الانضباط، انضباط ذاتي: وهي قدرة المتعلم على تحقيق حالات الالتزام والتقيد بالتعليمات المدرسية والعمل وفقاً لمضامينها وأعرافه عبر توجيه ورقابة ذاتية لميوله ورغباته وحاجاته والوصول إلى سلوك تربوي اجتماعي مقبول ومتناسب مع متطلبات المناخ الصافي. والنوع الثاني المتمثل في الانضباط الخارجي: وهي مجموعة التوجيهات والتعليمات والتبنيه الصادر من الأستاذ أو المدير أو

مسؤول الصف إلى التلاميذ ودعوتهم للالتزام بالقواعد والأعراف لمناخ الصف التعليمي. (البديري، 2005، ص154)

ومن ثمة يمكن تعريف **مهارة الضبط الصفّي** على أنها مجموعة السلوكيات التي يقوم بها الأستاذ بدقة وبسرعة، والقدرة على التكيف مع معطيات المواقف التدريسية بقصد منع سلوكيات الشغب قبل حدوثها وفهم اسباب وقت حدوثها ومن ثم التعامل معها بالأسلوب الذي يناسبها بهدف التخفيف من حدّتها أو إيقافها تماما. (زيتون، 2003، ص435)

- **أهداف الضبط الصفّي:** يهدف الانضباط الصفّي إلى:

- ❖ تحقيق أكبر قدرة من التعاون بين التلاميذ وأساتذتهم.
- ❖ تعزيز التلاميذ على حسن الاصغاء.
- ❖ تيسير عملية الاتصال والتواصل بين الأستاذ والتلاميذ.
- ❖ افساح المجال للاستاذ لكي يختار الطرق والأساليب والأنشطة التي تهيئ فرصا مناسبة للتعلم الجيد.
- ❖ تدريب التلاميذ على النظام لاكسابهم سلوك الضبط الذاتي.
- **العوامل المؤثرة في الضبط الصفّي:** من أهم العوامل المثرة في النظام الصفّي ما يلي:
- أ- **العوامل التي تتعلق بالمدرسة، ومن أهم هذه العوامل:**

❖ الامكانيات المدرسية.

❖ إدارة المدرسة.

❖ حجم المدرسة وعدد الصفوف فيها.

❖ سعة الغرفة الصفية.

❖ موقع المدرسة.

❖ الجو السيكولوجي الذي يسود في المدرسة.

ب- **العوامل التي تتعلق بالتلميذ (الظروف النفسية للمتعلم) ومن هذه العوامل:**

❖ جنس التلميذ.

❖ مستوى تحصيل التلميذ.

❖ العوامل الشخصية وخصائص التلميذ.

❖ سلوك التلميذ.

ج- العوامل التي تتعلق بالأستاذ، ومن أهم العوامل:

❖ جنس الأستاذ.

❖ خصائص الأستاذ الشخصية والأدائية.

❖ تأهيل الأستاذ الأكاديمي والمسلكي.

❖ اتجاهات الأستاذ نحو التدريس.

❖ اتجاهات الأستاذ ونظرته نحو التلميذ. (العمارة، 2002، ص 56)

- دور الأستاذ في تنمية حفظ النظام والانضباط الصفية:

❖ الإدارة الجيدة للمواقف التعليمية من قبل الأستاذ وتعميق التفاعل مع التلاميذ وتنمية أدوارهم التعليمية.

❖ تخطيط وإدارة الوقت للحصة التدريسية ووضوح التنظيم فيها وتوفير مستلزمات نجاح الدرس.

❖ تعليم التلاميذ لمبادئ الإنصات واحترام الآراء وعدم التقاطع وديمقراطية الطرح والنقد الموضوعي.

❖ تعويد التلاميذ على تنفيذ الواجبات والمطالبة بالحقوق أو الموازنة بين كفتي الحقوق والواجبات وإسقاط النفس المطليبي لديهم وتمويله إلى نفس إثاري تعاوني.

❖ التحكم يولد السيطرة والتحكم صيغة تربوية قيادية تعني تحكم المعلم بالمادة قبل التحكم بمجريات المناخ الصفية.

❖ فرض الرقابة يجب أن لا يبالغ بها لأن الرقابة تفرض في جانبين:

أ- فرض رقابي لسلوكيات التلاميذ وما يترتب عليها.

ب- فرض رقابي لمسيرة التعلم والتدريس وما ينتج منها. (البدي، 2005، ص 155)

ويؤكد "الخطيب" على أن نجاح الأستاذ في حفظ النظام والانضباط داخل الغرفة الصفية يجب اتباع الإجراءات التالية:

❖ تعرف السلوك الذي يدل على انتباه التلاميذ أو عدم انتباههم في الصف، ومعالجة هذا السلوك عند الحاجة.

❖ الإشراف على نشاطات مجموعات التلاميذ لضمان مشاركتهم القصوى في الدرس.

❖ إظهار سلوك مهني يشير إلى الحرص على تحصيل التلاميذ المدرسي.

- ❖ إعطاء توجيهات محددة للتلاميذ بشأن القيام بأية نشاطات تعليمية في الدرس.
- ❖ المحافظة على النظام في المواقف الحرجة الطارئة.
- ❖ معالجة سلوك التلاميذ المضطرب وغير المتعاون في الصف.
- ❖ توفير القدرة اللازمة من التنظيم والتوضيح لأي نشاط تقاديا لاضطرابات سير الدرس. (الخطيب، 2008، ص92)

3-9- مهارة إدارة الوقت:

- تعريف مهارة إدارة الوقت:

ارتبط مفهوم تنظيم الوقت في البداية بشكل كبير بالعمل الإداري حيث أطلق عليه اسم إدارة الوقت. وفي الحقيقة إنّ مفهوم إدارة الوقت من المفاهيم المتكاملة الشاملة لأي زمان ومكان، فإدارة الوقت لا تقتصر على إداري دون غيره، ولا يقتصر تطبيقها على مكان دون غيره، فمفهوم إدارة الوقت يشمل أيضا على إدارة وقت العمل. والوقت الخاص هو الوقت المتبقي من ساعات اليوم بعد انتهاء فترة العمل المحددة. ولهذا فقد ارتبطت كلمة الإدارة بالوقت سواء كان وقت العمل أو الوقت الخاص، من خلال وجود عملية مستمرة في التخطيط والتحليل والتقييم المستمر لكل النشاطات التي يقوم بها الشخص خلال فترة زمنية محددة، تهدف إلى تحقيق فعالية مرتفعة في استغلال هذا الوقت المتاح للوصول إلى الأهداف المنشودة، وقد ذكر **شانالدر Chandler** أنه يمكن لأي متعلم أن يقوم بعمل متقن ورائع من خلال التنظيم الفعال لوقت كما أنّ بإمكانه المشاركة في النشاطات الاجتماعية والترويجية التي هي ضرورية للصحة النفسية. (أبوسع، 2011، ص20)

ويعرفه **القعيد (1422هـ)** بأنها: "عملية الاستفادة من الوقت المتاح والمواهب الشخصية المتوفرة لدينا، لتحقيق الأهداف المهمة التي نسعى إليها في حياتنا مع المحافظة على تحقيق التوازن بين متطلبات العمل والحياة الخاصة، وبين حاجات الجسد والروح."

فإدارة الوقت نعني بها الطرق والوسائل التي تعين المرء على الاستفادة القصوى من وقته في تحقيق أهدافه وخلق التوازن في حياته ما بين الواجبات والرغبات والأهداف. (أبوناصر، 2008، ص84)

ويمكن تعريف إدارة الوقت على أنّه نظام لاستغلال الوقت بأعلى درجة ممكنة من الكفاءة والفعالية. (المدهون، 2004، ص7)

- إدارة الوقت داخل الغرفة الصفية:

تعتبر الإدارة الفاعلة للوقت إحدى المهارات اللازمة للنجاح في المدرسة وفي الحياة اليومية للأفراد، وفي عالم العمل الذي يحيون فيه. والتلاميذ كذلك يحتاجون إلى الوقت لممارسة ما يتعلمونه، وإلى التسميع، والتطبيق، وربط التعلم الجديد، وإيجاد الصلة بينه وبين الحياة اليومية التي يعيشونها. والمعلمون الذين يديرون وقتهم بفاعلية يتمكنون من توفير أفضل الفرص لطلبتهم كي يتعلموا ويطوروا عادات شخصية تقودهم إلى استخدام الوقت بشكل حكيم.

إنَّ إدارة الوقت داخل الغرفة الصفية مسألة مهمة بالنسبة للتحصيل التلاميذ ولبناء اتجاهاتهم نحو التعلم. يبدو أنَّ عقارب الساعة تتحكم بما يدور في اليوم المدرسي بكامله من حيث بداية الحصص الدراسية ونهايتها، ومن خلال أعمال الأساتذة داخل الصفوف وخارجها، وفسح الاستراحة، وتناول الوجبات، والأنشطة المختلفة في السّاحات والملاعب والمختبرات المدرسية، والانصراف من المدرسة.

ويمكن تقسيم الوقت داخل الغرفة الصفية إلى أربعة أنماط:

- أ- **الوقت المخصص:** الوقت الكلي للتعليم الذي يقوم به الأساتذة ولتعلم التلاميذ.
- ب- **الوقت التعليمي:** الوقت الذي يقضيه الأستاذ في التعليم الفعلي.
- ج- **وقت الانهماك:** الوقت الذي ينهمك فيه التلاميذ للقيام بالمهام المقررة.
- د- **وقت التعليم الأكاديمي:** الوقت الذي يبرهن فيه الأساتذة أنَّ التلاميذ قد تعلموا المحتوى المقرر أو أنَّهم قد أتقنوا المهارة المستهدفة. (خطاب، 2010، ص177)

ونظرا لأهمية تنظيم وإدارة الوقت فإنَّ معظم النظم التعليمية لا تترك هذا الأمر نهائيا للمعلم يتخذ ما يراه مناسبا من قرارات، بل تحدد النسب والساعات التي يجب أن تخصص لكل مجال ومادة فيما يسمى بجدول الدراسة، ويتوقف الزمن المخصص للحصة عادة على سنّ التلاميذ ونوع المدرسة ما إذا كانت تعمل فترة واحدة أم أكثر وحسب المادة الدراسية. (شفشق، الناشف، 1995، ص177)

فمثلا المنظومة التربوية في الجزائر وبالأخص المرحلة الابتدائية نجد أنَّ الوقت الزمني المخصص لكل مادة تدرّس هو أربعة وخمسون دقيقة. فهنا على المعلم أن يكون حذقا في استغلال وقت الحصة وتسييره بطريقة ذكية، حتى يتمكن من تحقيق الأهداف

المنشودة، بعبارة أخرى يجب على المعلم أن ينظم ويخطط لوقت الحصة ولا يمكنه أن ينجح في ذلك إلا إذا كانت لديه الكفايات اللازمة والمهارات الإدارية للوقت.

- الإجراءات التي يعتمد عليها المعلم لإدارة الوقت:

لتطبيق نظام إدارة الوقت في الصف، لابد للأستاذ من القيام بإجراءات تدريجية بهدف تفعيل المناخ الصفّي وإكمال عملية التدريس في سقفها الزمني المقرر، إن القلق الكبير الذي يشغل عقل الأستاذ هو الكيفية التي يقوي بها انتباه الأستاذ لمادة التعلم طوال الوقت دون الخضوع لحالات التشتت الذهني والشرود الفكري. وهناك عدة حالات لابد للأستاذ من اتباعها في وفق نظام إدارة الوقت:

- تحديد الاهداف التعليمية والسلوكية في الخطة والتي تتعلق بطبيعة المادة العلمية وكيفية التصرف بها ومساعدة التلاميذ في تحقيقها.
- تحديد نواتج التعلم والنمط السلوكي داخل الصف وكيفية تعديل السلوك.
- تحديد الفعاليات والأنشطة المطلوبة تطبيقاً داخل الصف وحساب حجم ونوع تلك الفعاليات التي تبرز مهارات التلاميذ عبر عملية التدريب عليها.
- تقسيم خطة الدّرس حسب طبيعة أهميتها والوقت المطلوب لعرضها منذ بدء الدّرس وحتى نهايتها مع المستغرق من الوقت في تهيئة الوسائل التعليمية واستخدام الأعلام التربوي.
- التقويم المستمر لأداء وتحديد مستوياته واتخاذ الإجراء اللازم بخصوصه.(البديري، 2015، ص126)
- خطط دائماً بشكل جيد بحيث تراعي الوقت المتاح.
- كن موجوداً في غرفة الصف قبل أن يقرع الجرس.
- تحدث بسرعة تتسم بشيء من النشاط والسرعة حيث إنّ الاستمرار في الحديث بشكل بطيء يؤدي بالتلاميذ إلى النوم.
- استخدم أسلوب إتاحة الوقت للتلاميذ كي ينتبهوا لإرشاداتك بشكل فاعل، لذا استخدم الإشارة الدالة على أنك تنتظرهم، أصمت لعدة ثوان كي تجلب انتباه المتعلمين.

- اكتب الإرشادات على السبورة قبل دخول التلاميذ أو حين يكونون مشغولين، أو استخدم جهاز العرض فوق الرأس، وتجنب أن تدير ظهرك للتلاميذ خاصة حين تتحدث معهم.
- تجول في أنحاء الغرفة الصفية عندما تتحدث، وحاول الوقوف أمام كل تلميذ ولو مرة واحدة في اليوم، إنَّ حركتك في أرجاء الغرفة الصفية توفر النشاط فيها.
- كن نموذجاً في السلوك الملتزم بحيث تبدأ الحصّة وتنتهيها في وقتها بشكل دائم ومتبعاً خططا دراسية جيدة وموظفاً غلقاً مناسباً للدرس.
- قم بالإصرار على استلام الواجبات البيتية في وقتها وأعدّها مصححة إلى التلاميذ في وقتها أيضاً وبذلك تعطي المثل للتلاميذ على استخدام الوقت بشكل سليم.
- أتح المجال لفترات زمنية قصيرة للتلاميذ كي يركزوا أثناء الدروس الصعبة أو الطويلة.
- استخدم إتاحة الفرصة للتلاميذ للتفكير أو للإنتظار بعد تقديم مادة جديدة أو صعبة أو بعد طرح سؤال ما، لذا أتح المجال لثوان عديدة كي يتأمل التلاميذ في المفاهيم أو الأفكار المطروحة. (خطاب، 2010، ص64)

10-3 مهارة التّغذية الرّاجعة:

- تعريف مهارة التّغذية الرّاجعة:

تعرف التّغذية الرّاجعة على أنّها: "الملاحظات التقويمية التي يزود بها التلميذ بخصوص مدى تقدمه نحو تحقيق الأهداف التعليمية"، أي فيما إذا كانت استجاباته للمثيرة التعليمية صحيحة أو غير صحيحة، والهدف من هذه العملية هو تعزيز الاستجابات الصحيحة وتصحيح الاستجابات غير الصحيحة.

وبالإضافة إلى ما يقدمه الأستاذ يمكن أن يكون المتعلمين مصدراً للتّغذية الرّاجعة لزميلهم بما يقدمونه له من ملاحظات. (الحري، بن رجب، 2008، ص157). كما يعرفها "نشواتي" بأنّها "المعلومات التي يتلقاها المتعلم بعد الأداء بحيث تمكنه من معرفة مدى صحة إجابته للمهمة التعليمية". (نشواتي، 2003، ص444).

فمهارات التّغذية الرّاجعة كتعريف، فإنّه يتم فيه إعلام التلميذ بصحة استجابته أو خطئها دون تصحيحها والغاية من هذا هو التعزيز والتحفيز، كما تهدف إلى تصحيح

استجابة التلميذ، ويتم من خلالها تزويد التلميذ بالمعلومات حول صحة استجابته أو عدمها، بالإضافة إلى تزويده بتفسير الاستجابات غير الصحيحة كتابيا على ورقة الاستجابة وتصحيح الاستجابات الخاطئة للتلميذ وتزويده ببعض العبارات التعزيزية اللفظية المكتوبة.

- أنماط التغذية الراجعة:

للتغذية الراجعة أنماط متعددة، تتدرج ابتداء من السهولة في ردود فعل الأستاذ لاستجابات المعلم مثل (صحيح) أو (استمر) أو (لا) وانتهاء بالنمط الأكثر عمقا وتشابكا، وهناك مجموعة من الأنماط التي تتدرج في سهولتها إلى عمقها وهي: (الحلية، 2002)

❖ **التغذية الراجعة الداخلية والتغذية الراجعة الخارجية:** بما أن التغذية الراجعة عامل من العوامل التي لها تأثير في التعلم، فهي تشير إلى المعلومات والمهارات التي يستخدمها الأستاذ داخل الغرفة الصفية من أجل أهداف منشودة يحققها التلميذ اثر استجاباته لها، فمصدر هذه المعلومات يمكن أن تكون داخلية أو خارجية، فالداخلية عي عبارة عن استنتاجات يقوم بها التلميذ من خلال خبرته وأدائه بشكل مباشر كشعوره بمدى استجاباته، أمّا التغذية الراجعة الخارجية فهي المعرفة والكفايات والأفكار أو أية وسيلة أخرى خارجية مثل (الانترنت، الكتب،...) التي يزود بها الأستاذ التلاميذ.

❖ **التغذية الراجعة الكيفية والكمية:** وهي تزويد التلميذ بالمعرفة التي تجعله يشعر بأن استجاباته صحيحة أو غير صحيحة. أمّ التغذية الراجعة الكمية فهنا يزود التلميذ بالمعرفة والمهارات أكثر تفصيلا ودقة، فالتغذية الراجعة الكمية هي أكثر فاعلية في مجال تحسين الأداء.

❖ **التغذية الراجعة الفورية:** وهي تلك التي تتصل بالأداء الملاحظ، وتعقبه مباشرة وتزود الطرف الآخر بالمعرفة، والإعلام والإرشاد والتوجيه اللازم لتعزيز الأداء أو تطويره أو تعديله. وغالبا ما تكون بشكل مكتوب أو شفوي وتكون بصورة فردية.

❖ **التغذية الراجعة المؤجلة:** وهي التغذية التي تقدم للتلميذ بعد فترة زمنية من قيام بعض الأداءات المقبولة لدعمها أو المرفوضة لتوجيهها.

❖ **التَّغذية الرَّاجعة المعتمدة على المحاولات المتعددة:** أما بالنسبة لهذه المهارة فعلى الأستاذ أن يعلم التلميذ بأنَّ اجابته عن السؤال المطروح صحيحة أو خاطئة، وفي حالة الإجابة الخاطئة، يطلب من التلميذ أن يحاول عدة مرات وأن يفكر في الجواب الصحيح.

❖ **التَّغذية الرَّاجعة الصريحة:** وهو أسلوب ينهجه الأستاذ ليبلغ التلميذ بأنَّ أدائه صحيح أو أنَّ أدائه خاطئ، ويطلب من التلميذ أن يكتب الإجابة الصحيحة على الكراس مباشرة بعد رؤيته للإجابة.

❖ **التَّغذية الرَّاجعة غير الصريحة:** عندما يقوم التلميذ بأداء غير سليم، حيث يطلب منه الأستاذ وبعد التركيز على الإجابة الخطأ يعرض عليه الأستاذ السؤال مرة ثانية ويطلب منه التركيز جيدا في الإجابة الصحيحة، مع إعطائه مدة زمنية معينة من الوقت للإجابة.

- **الإجراءات التي يعتمدها الأستاذ أثناء التَّغذية الرَّاجعة:**

- ❖ عزز السلوك الإيجابي بعبارة مشجعة.
- ❖ كن حياديا في أسلوبك مع التلميذ الذي يقوم بسلوكيات غير مقبولة بينها سلوكا واحدا مقبولا، عزز هذا السلوك وامتدحه وغيض الطرف عن السلوكيات الأخرى.
- ❖ زود التلميذ بمعلومات وبيانات حول سلوكياتهم التي ترضى عنها وسلوكياتهم التي هي بحاجة إلى إعادة نظر.
- ❖ وظف تغذيتك الرَّاجعة إلى تطوير السلوك نحو الأحسن.
- ❖ اشرح للتلميذ الذي يقوم بتصرفات خاطئة، لماذا تصرفاته تلك غير مقبولة فلعله لا يعلم ذلك.
- ❖ قدم التَّغذية الرَّاجعة فور ملاحظتك للسلوك.
- ❖ بين للتلاميذ المهارات التي عليهم ممارستها لتحسين تصرفاتهم.
- ❖ اغرس الثقة في نفوس التلاميذ بتقديم التعزيز الإيجابي نحو السلوكيات المرغوب فيها.
- ❖ ناقش مع المتعلمين بشكل فردي وبمعزل الأمور التي تود منهم تصحيحها وليكن أسلوبك لطيفا ودودا ما أمكن.

❖ حاول التنوع في المعززات الإيجابية كإتاحة الفرصة للتلاميذ للعب والمشاركة في الزيارات الميدانية، وقدم الاثبات المادية المناسبة.

❖ حاول إثارة دافعية التلميذ المشاكس ليقوم بعملية الضبط الذاتي.(الحري، بن رجب، 2008، ص 160)

3-11- مهارة حلّ المشكلات:

- تعريف مهارة حل المشكلات:

ذكر "تبهان" (2012) مفهوم مهارة حلّ المشكلات قائلا: "يقصد بها مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدما المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف جديد وغير مألوف لديه والتوصل إلى حلّ له"، وأكّد أنه أسلوب يضع التلميذ في موقف حقيقي يعمل فيه ذهنه بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي، وتعتبر حالة الإلتزان المعرفي في حالة دافعية يسعى التلميذ إلى تحقيقها وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف.

كما عرف "الحنفي" (2005) مهارة حلّ المشكلات بأنها "بأنّها عبارة عن عدة إجراءات يقوم بها التلميذ مستخدما ما لديه من معرفة مكتسبة سابقة بهدف الاستجابة لموقف جديد وحل التناقض والغموض التي يتسم به الموقف التعليمي". وقد عرفها "الحسني" (2008) بأنها "الخطوات العملية التي تشعر التلميذ بوجود مشكلة ثم تحديدها والكشف عن جوانبها وصياغة فرضيات الحلول للوصول إلى النتائج بتوجيه وإرشاد من الأستاذ لتحقيق أهداف تربوية منشودة ومحددة مسبقا"

- الإجراءات التي يقوم بها الأستاذ أثناء مهارة حلّ المشكلات:

- إعداد المادة التعليمية على صورة مواقف أو مشكلات.
- مساعدة التلميذ في تحديد المشكلة وجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بها.
- تشجيع التلاميذ على تدبير المعطيات المتعلقة بالمشكلة وتلخيصها بصورة مختلفة.
- مساعدة التلاميذ في اكتساب مهارة رسم الاشكال أو تكوين الجداول التي تعبر عن المشكلة.(العجمي، 2016)

- استخدام الألوان في رسم الأشكال بما يساهم في توضيح المشكلة بما يساهم في توضيح المشكلة.
- ربط المشكلة بواقع التلميذ العملية.
- مساعدة التلاميذ في جميع وتحديد الأفكار والوسائل التي تساعدهم في تحليل المشكلة والنظر إليها من زوايا مختلفة وصولاً لحلّها.
- إعطاء بعض التلميحات التي تساعد على تبسيط المشكلة.
- تشجيع التلاميذ على وضع الفروض لحلّ المشكلة.
- مناقشة الفروض التي يطرحها التلاميذ بهدف تعديلها وتحسينها واختيار أنسبها.
- **شروط توظيف مهارة حل المشكلات في التعليم: حيث حددها نبهان (2012)**
- أن يكون الأستاذ نفسه قادراً على تحديد الأهداف التعليمية لكل خطوة من خطوات استراتيجية حل المشكلات.
- أن تكون المشكلة من النوع الذي يشد التلاميذ ويتحداهم.
- استخدام الأستاذ طريقة مناسبة لتقويم تعلم التلاميذ من خلال طريقة حل المشكلات
- ضرورة تأكد الأستاذ من وضوح المتطلبات الأساسية لحل المشكلات قبل الشروع في تعلمها.
- تنظيم الوقت التعليمي لتوفير فرص التدريب المناسب.
- وهناك شروطاً حددها البنا (2010) لا بد أن يلتزم بها الأستاذ أثناء موقف حل المشكلات وهي:
- أن يوفر الأستاذ المشكلات الواقعية المنتمة لحاجاتهم والأهداف التعليمية أو التدريسية المخططة.
- أن يتأكد من إمتلاك التلاميذ المهارات والمعلومات الأساسية التي يحتاجون إليها لحل المشكلات قبل شروعه في ذلك.
- أن يستخدم الأستاذ التقويم التكويني لتقويم عمل التلاميذ مع تزويهم بتغذية راجعة هادئة حول آرائهم وتقديمهم نحو الحل.(العجمي، 2016)

خلاصة:

تهدف مهارات الإدارة الصفية إلى تهيئة الظروف وتوفير الإجراءات والشروط التي من خلالها تتم عملية التعليم – والتعلم بشكل منظم ومهندس بالنسبة لكل من الأستاذ والتلميذ. فإدارة الصف المدرسي تعد من أهم كفايات الأستاذ التدريسية وهذا لإرتباطها بأهداف تعديل أداء التلاميذ، ورفع مستوى التحصيل لديهم.

فمهارات الإدارة الصفية هي الركن الأساسي للتدريس الفعّال، ولها الأثر الكبير في تحسين عملية التعلم، وإليها يرجع الفضل في تثبيت المادة المتعلمة في ذهن التلميذ بالشكل الصحيح، ولا تكتمل عمليتا التعليم والتعلم إلاّ بهذه المهارات.

وتجدر الإشارة هنا إلى أهمية التكوين للأساتذة سواء كان أثناء الخدمة (التكوين المستمر) أو قبل الخدمة، وكذلك تنظيم الدورات التدريبية التي تتعلق بمهارات الإدارة الصفية ليتمكن المعلم من متابعة المشرف على التدريب أثناء تطبيق هذه المهارات في مواقف التدريس الفعّال.

ويجدر أن يتم تفعيل برنامج تبادل بين الفريق التربوي داخل وخارج المؤسسة التربوية لتطوير مهارات إدارة الصف من خلال تبادل الخبرات بين الأساتذة، وخاصة فيما يتعلق بالإلمام بظروف الموقف التعليمي، وبيئة الصف والتعامل مع التلاميذ.

الفصل الثالث: بناء وتصميم المقياس

تمهيد

- 1- تعريف المقياس
 - 2- أهمية الإلمام بخصائص المقاييس
 - 3- تخطيط عام لمشروع بناء المقياس
 - 4- مواصفات بناء المقياس
 - 5- خطوات بناء المقياس
 - 6- أنواع المقاييس
 - 7- الخصائص السيكمترية للمقياس
 - 8- الإجراءات المنهجية المتبعة في بناء مقياس مهارات الإدارة الصّفية
- خلاصة

تمهيد:

يعد القياس من الخطوات العلمية الهامة في البحوث الاجتماعية خاصة منها التربوية أو تعليمية التي تمثل مهارات الإدارة الصفية لدى الأساتذة واحدا من موضوعاتها. فالتعرف على مهارات الأساتذة داخل الغرفة الصفية، وكافة الجوانب المتعلقة بكفاياتهم التدريسية والتعليمية والمهنية، يحتاج إلى قياس جيد يساعد الباحثين والقائمين في حقل التربية والتعليم على التشخيص بموضوعية مشاكل العملية التعليمية، ذلك أنه قد يكون كاف الحكم على أستاذ فقط اعتمادا على الملاحظة الشخصية، أو فقط من خلال أدائه في موقف ما، من أجل تقديره والحكم عليه، الأمر الذي يقود إلى التأثير السلبي على الأستاذ، وربما على أدائه التعليمي.

من هنا أولى الباحثون اهتماما خاصا بالقياس والتقويم وأدواته المختلفة النفسية أو التربوية ومدى امتلاكها للخصائص السيكومترية التي تجعل نتائجها تحقق الأهداف المنشودة. ولما كان موضوع البحث الذي بين أيدينا بناء مقياس خاص بمهارات إدارة الصف لدى أساتذة التعليم الابتدائي، تبين وجوب الإلمام بالمنهجية العلمية المتبعة في بناء وتصميم المقياس وذلك ابتداء من تحديد مفهوم المقياس، ثم الإلمام بخصائص المقاييس وكيفية التخطيط له، ومواصفات خطوات بناء المقياس وأنواع المقاييس، وكذا الخصائص السيكومترية للمقياس، وهو ما سيكون محتوى هذا الفصل.

1- تعريف المقياس:

وهي أداة تستخدم في جمع بيانات بطريقة منظمة تفيد في صنع القرارات المختلفة، وهذه الأداة تشمل على مطلب أو مجموعة من المطالب أو المهام أو المثيرات التي ترتبط بسمّة نفسية أو تربوية.

وعادة تتطلب هذه الأداة من الفرد أن يستجيب لهذا المطلب، بحيث يمكن الاستدلال من استجابته على مقدار السمة المراد قياسها.

أما "بروان" Brown 1976 فيعرفه بأنه "إجراء منظم لقياس عينة من السلوك". غير أن التعريف الذي اقترحه "شيس" Chase 1985 على الرغم من أنه يتفق مع تعريف "نيتكو" Nitko إلا أنه أكثر عمومية لإشتماله على المكونات الأساسية المشتركة بين المقاييس.

فقد اقترح "شيس" Chase أن المقياس أداة مقننة أو أسلوب منظم يصمم للحصول على قياس موضوعي لعينة من السلوك بهدف موازنة أداء الفرد بمعيار أو بمستوى أداء محدد. (علام، 2000، ص 28)

أما بين K.Bean فيقول أن المقياس في نظر التربية وعلم النفس، "هو مجموعة مرتبة من المثيرات أعدت لتقيس، بطريقة كمية أو بطريقة كيفية، بعض العمليات العقلية أو السمات أو الخصائص النفسية" والمثيرات هنا قد تكون أسئلة تحريرية مكتوبة وقد تكون سلسلة من الأعداد أو بعض الاشكال الهندسية أو النغمات الموسيقية أو صوراً أو رسوماً. وهذه كلها مثيرات تؤثر على الفرد وتستثير استجاباته.

والمقياس يجيب أن يقيس شيئاً مقصوداً كأن يعطى درجة أو قيمة أو رتبة.. الخ وبعبارة أخرى يكون هدف المقياس دائماً أن يقيس أو يقيم شيئاً مقصوداً. والمقياس يجب أن يعطى نوعاً من الدرجات أو أن يقدم تصنيفاً وصفيّاً أو كليهما معا ويعرف كرونباخ المقياس "بأنه طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر". (أحمد، 1960، ص 12)

2- أهمية الإلمام بخصائص المقاييس:

إنّ كلّ مشغل بمهنة يعرف الأدوات التي يستعين بها في طرق العمل. بحيث يعرف خصائص كل أداة ويستطيع أن يختار الأداة المناسبة في الوظيفة المناسبة. وهو يعرف ماهي الخصائص الرئيسية التي يجب أن تتوفر في الأداة ومن ثم يستطيع أن يقيمها وأن يفاضل بينها وغيرها، والمشتغل بمهنة يعرف كيف يصون الأدوات التي يستخدمها ويعرف

الخطوات المنظمة والاحتياطات الضرورية التي تجعله آمنا محافظا على خلق المهنة في نفس الوقت.

فالذي لا يعرف كيف يصمم أي أداة من هذه الأدوات التي يستعملها، فلا يقوم في العادة بتصميم أوثق للأدوات، ولكنه يعرف بالتحديد وظيفة كل أداة ومتى يستخدمها ومتى يحسن أن يستخدم أداة من نوع معين، وكيف يفاضل بين عدة أدوات تؤدي نفس الوظيفة، بل ويعرف ما هي المواصفات العامة التي راعاها من صمم هذه الأدوات.

فالقائم على بناء المقاييس يجب أن يعرف كيف يخطط للعمل الذي سيقوم به، وقد يخطط الأسس العريضة العامة التي سيتبعها في حالات من نوع معين، وبالتالي يحدد الأسلوب المهاري في تعامله مع الدراسة من خلال معرفته لنوع التقييم الذي سيقوم به عند اتباع أسلوب معين واختبار أداة معينة.

كما أن تكرار استخدام نفس الأدوات في عدة حالات يتوصل الباحث إلى نتائج ثابتة أو متقاربة وهو في هذا يختلف عن الأخصائي النفسي الذي لو كرر استخدام نفس الأدوات في نفس الوظائف لوجد اختلافا في النتائج بين المرات المختلفة، كما يستطيع أن يحدد مدى تأكده من سلامة النتائج التي سيصل إليها.

كما أن المختص يستعين بأدوات مختلفة، ويجمع بيانات عن عدة أوجه من الحياة النفسية والتربوية، والبيانات والأدوات كل واحدة تدعم الأخرى وتكشف عن صدقها وثباته. فتصميم المقاييس ليس بالعمل السهل والمشتغل بالقياس عليه أن يضع تخطيطا مستندا إلى إعداداته العلمي ومعتمدا على دراسته للمشكلة، ومتناسبا مع إمكانيات القياس لديه. (أحمد، 1960)

ولتوضيح أكثر فإن للمقاييس مزايا كما حددها (أحمد أبو أسعد، 2011، ص19):

- **الكفاءة والعملية:** فهي لا تتطلب جهدا تفسيريا أو إحصائيا يعوق الممارسة العملية.
- **وسيلة للدراسة المتعمقة:** فقد تكشف بعض الظواهر الكامنة من مكونات الشخصية وعاداتها وسلوكياتها.
- **وسيلة للتنفيس والتعبير:** فهي تصلح لفئة الذين لا يجيدون التعبير الصريح عن حقيقة مشاعرهم ومن ثم تعد فرصة جيدة وأداة فعالة لهذه الفئة.
- **تصلح لعقد مقارنة:** تفيد الدرجات النهائية بكل مقياس في عقد مقارنة بينها وبين درجات الآخرين أو درجات نفس المفحوصين في مراحل متتالية.

- **الحياد:** عادة لا تعطى المقاييس فرصة للفاحص بالتدخل بآرائه الشخصية فهي تعطى درجة من الموضوعية جيدة لبعدها عن التعصب والأحكام الذاتية للفاحص.

3- تخطيط عام لمشروع بناء المقياس:

إن عملية التخطيط لمشروع بناء المقياس يجب أن تأخذ بالحسبان الهدف أو الأهداف الرئيسية للمقياس، إذ قلما يعد التخطيط لبناء المقياس هدفا قائما بذاته، بل وربما لا يعد كذلك إطلاقا. والباحث عادة لا يعتمد إلى التصميم إلا بعد الاطلاع على المقاييس المتوفرة والتأكد من أنها لا تقي بالغرض المطلوب، أو انها تلبي هذا الغرض ولكن بدرجة غير كافية.

ومع أن المقياس بالأساس هو أداة علمية للبحث والقياس تنطوي على قدر كبير من الأهمية على الصعيد العملي المحض، وأن التخطيط لهذه الاداة جدير بالتالي أن يكون هدفا بحد ذاته فإن المقاييس ظهرت في حقيقة الأمر لتلبية حاجات عملية مباشرة أملت أوضاع وشروط ومطالب واقعية محددة، ولا يستثنى كن ذلك تلك المقاييس التي ارتكزت مباشرة على أسس نظرية معينة بل وسعت إلى التثبيات من فرضيات علمية محددة، كما أسهمت إسهاما كبيرا في إغناء وتطوير معافنا النظرية على تلك السمات أو الخصائص التي سعت إلى قياسها. (ميخائيل، 2016، ص54)

كما أن التخطيط العام لمشروع بناء المقياس يتطلب من الباحث مايلي:

أولا- المشكلة: برغم ما يكتنف إعداد المقياس من مشقة جمة إلا أن الباحث قد يجد نفسه إزاء موقف يلزمه بأن يقوم بهذا العمل أو أن يسهم فيه. فالباحث قد يقوم بعمليات المقياس سواء كان تربوي او مهني، أو توجيهي.. وهو في كل هذا يحتاج إلى اداة موضوعية مقننة لتقدير الأفراد الذين يتعامل معهم بطبيعة عمله. وهو قد يجد تلك الاداة في مقاييس جيدة تناسب الوظيفة التي يستخدمها، إلا أن مثل هذه المقاييس، لسعة أنتشارها قد تكون فقراتها معروفة. وهنا يفقد المقياس الموجود قيمته فلا يصبح مقياسا للقدرة أو السمة.

فالباحث قد يجد المقياس الذي ينشده، وهو يتعرف عليه غالبا من اسمه ولكن هذا المقياس أحيانا يقيس شيئا آخر وأحيانا أخرى لا يمثل المقياس الوظيفة المراد قياسها.

ثانيا- تحديد الأهداف: عندما تتضح المشكلة بالطريقة السابقة يكون الباحث قد اقترب من الوصول إلى تحديد الأهداف في بناء مقياس جديد، فيلاحظ الباحث مثلا أنه يجب أن يصمم

مقياسا يعينه في اختيار أفضل المتقدمين للعمل أو الدراسة.. وقد يكون الهدف هو إعداد أدوات تساعد في التوجيه المهني، أو مهارات الإدارة الصفية وتكون المشكلة هنا هي أن أمام الفرد عدة فرص قد ينجح في أحدها ويتعين تحديد هذه الفرصة بالذات.

وقد يهدف الباحث إلى تحديد نقاط القوى والضعف لدى المعلمين في تطبيق مهارات الإدارة الصفية ويكون هدف المقياس إذاً هو التشخيص وتكون المشكلة هي التقييم الكيفي عن طريق استجابة المعلمين لموقف المقياس. والباحث قد يريد أن يتنبأ بالنجاح أو الفشل الذي سيحققه من يلتحق بمهنة التدريس، وقد يهدف الباحث إلى معرفة ما يتوقع من تحصيل المعلم لأهداف تالية بناء على ما حصله من تدريبات ودورات تكوينية سابقة.

وفي كل هذه الحالات يكون هدف المقياس هو التنبؤ وتكون المشكلة هي معرفة مدى ارتباط السلوك الراهن بالسلوك المقبل أي معرفة دلالة نتيجة المقياس على سلوك العينة مستقبلاً.

ثالثاً- الإعداد للمشروع: بعد وضوح المشكلة وتحديد الهدف يقوم الباحث بعرض فكرة المشروع على الخبراء في القياس، ويناقش معهم أهمية المشكلة وقيمة الأهداف وما يستحقه المقياس، محاولاً التحقق من صحة الخطة أو الحصول على توجيهاتهم قبل المضي في المشروع.

ويحصل الباحث على تصريح يطلب فيه المعنيون من مختلف المدارس أو الهيئات الوصية تقديم العون للباحث لإجراء تجاربه ودراساته على أن لا يكون لذلك تأثير في سير العمل أو الدراسة.

وكذلك يقوم الباحث بتقدير تكاليف مشروع المقياس ويقدم تقريراً بذلك إلى المعنيين إذا كان ينبغي إنفاقهم على المشروع أو الحصول على مساعدة مالية لتحقيق المشروع.

وبهذا يعين المسؤولون هيئة أو باحثاً يشرف على المشروع، وهذا المشرف أو الباحث يجب أن يكون خبيراً. كما يقوم الباحث أو المشرف باختيار فريق من الاختصاصيين يساعده في المشروع ويدرب هذا الفريق على عمليات القياس المختلفة شارحاً لهم طبيعة وأهداف المقياس الجديد. (أحمد، 1960)

رابعاً- تحليل المضمون: وهو الدراسة العلمية الشاملة الدقيقة التي تعتمد على عدة طرق ومصادر، وتهدف إلى معرفة واجبات ومقتضيات المهنة أو الدراسة ومسؤولياتها وتحديد ما

يجب توفره في القائم بها. كما أن تحليل العمل هو الدراسة العلمية المنظمة للعمل لتحديده ومعرفة طبيعته وعملياته وأهميته كل عملية منها ومعرفة ما هي الخصائص والشروط التي يجب أن تتوفر فيمن يقوم به، وحصر الواجبات الخاصة بكل وظيفة. ويقول "سوبر" Super "يقدم تحليل العمل لمن يصمم المقياس قائمة بالاستعدادات والسمات التي تعتبر هامة في ذلك العمل. ولكن هذه القائمة تخضع لعيبين خطيرين وهما ذاتية الأدلة وعدم التأكد من أن عاملاً معيناً يميز هذا العمل عن غيره، حتى لو برهن العامل على أهميته".

وتحليل العمل في خطواته النهائية يصل إلى بيانات تلخص في قائمة تسمى وصف العمل حيث تحدد العمليات المتضمنة في هذا العمل وطبيعته وأهميته كل منها وكيف تؤدي، أي أنه يجيب عن الأسئلة الثلاث الآتية:

- ماهي العمليات والواجبات المتضمنة وما طبيعتها؟
- لماذا تؤدي كل عملية منها وماهي الأهمية النسبية لكل عملية منها؟
- كيف تؤدي هذه العمليات وماهي الطرق العامة المتبعة في كل منها؟ (أحمد، 1960، ص141)

أما فيما يتعلق بوصف المعلم فإن الجزء الخاص به يلخص فيما يسمى بمقتضيات التعليم أو مواصفات التعليم، وقائمة شروط التعليم هي التي تحدد الخصائص العقلية والبدنية والكفايات المهنية والخبرة الواجب توفرها فيمن يقوم بالتعليم، أي أنها تجيب عن الأسئلة التالية:

- ماهي الكفايات المتضمنة لدى المعلم؟
- ماهي مهارات الإدارة الصفية المتضمنة؟

4- مواصفات بناء المقياس:

فعلى ما تقدم ينبغي أن يكون كل مقياس مستعمل في الجوانب التربوية أو النفسية أن يتسم بالعديد من المواصفات والتي نمثلها في:

أولاً- موضوعية المقياس:

ويقصد بها ألا يتأثر تطبيق المقياس وتصحيحه وتفسير نتائجه بالحكم الذاتي للقائمين بهذا العمل. وتختلف درجة الموضوعية التي يمكن تحقيقها، فالموضوعية التامة تعد هدفاً يسعى إلى تحقيقه القائمون ببناء المقاييس. ويمكن توضيح ذلك المقياس الذي يشتمل على

مفردات المقياس من متعدد حيث يطلب من الفرد اختيار إجابة واحدة صحيحة من أربع أو خمس إجابات معطاة، ففي هذه الحالة يمكن تطبيق مفتاح تصحيح معين. (علام، 2000، ص 29) ومن الواضح عند العديد من العاملين في الجانب التربوي والنفسي على حد سواء أنَّ هناك العديد من الإتجاهات النفسية والإجتماعية والميول الشخصية والإعتقادات التي قد تتعكس إلى حد كبير على طبيعة المقياس نفسه. بالإضافة إلى عامل الرتبة في مرحلة إعداد المقياس أو مرحلة إنجازه وتطبيقه. وكل هذه العوامل تعطي صورة واضحة في أنَّ عدم الموضوعية المستعملة في إعداد المقاييس وإنجازها أو تطبيقها سيؤثر بالنتيجة على نتائج المقياس ومصادقية ما يراد منه في عملية القياس.

كما بين خبراء القياس أنَّ الموضوعية يمكن تطبيقها في المقاييس إذ ما حددت الإجراءات المنطقية للمقياس والتعليمات المرافقة والواضحة بفقراتها التي تقيس الهدف منه والذي وضع من أجله وطريقة التصحيح وتبويب البيانات وتفسير النتائج على وفق معايير معروفة ثابتة واضحة.

ثانيا - وضوح المقياس: إن المقاييس التي تعد من أجل قياس خاصية ما، الهدف منها أن يفهم المستجيب ما في فقرات المقياس لكي يكون قادرا عن التعبير لتلك الفقرات أو البنود بقوة وصراحة، وعلى ذلك علينا أن نفهم جيدا أنَّ الفقرات الواضحة تمكن من توضيح ما هو مطلوب من المقياس بشكل واضح. (اليقوبي، 2013، ص 141)

ثالثا - وصف المقياس: وتتمثل في مادة المقياس، وعدد الأجزاء ونوع وعدد الفقرات في كل جزء، تعليمات الإجراء، طريقة التصحيح.

رابعا - العينة: تحديد الجماعات التي يجرى عليها المقياس، وكذلك تحديد حجم وطبيعة العينة التي تحسب منها خصائص المقياس والمعايير.

خامسا - منهج البحث: وتتمثل في خطوات البحث، والطرق الإحصائية لاختيار الفقرات وترتيبها وحساب خصائص المقياس والمعايير.

سادسا - الصدق: يقصد بالصدق أن يقيس المقياس الخاصية التي وضع من أجلها وصدق المقياس يمدنا بدليل مباشر على مدى صلاحيته للقيام بوظيفته ولتحقيق الاغراض التي وضع من أجلها، فإذا كان المقياس يقيس مهارة إدارة الوقت لدى الأساتذة داخل الغرفة الصفية في موضوع تقسيم الوقت فإنَّ المقياس يكون صادقا إذا وضعت بنود تتضمن جميع

المؤشرات لقياس مهارة الاستاذ على تطبيق هذه المهارة، أما إذا تضمن المقياس مهارات غير مهارة إدارة الوقت فلا يكون المقياس صادقا لأنَّ المقياس يتضمن مؤشرات غير التي وضع من أجلها وهي قياس مهارة إدارة الوقت لدى المعلمين داخل الغرفة الصفية.

بمعنى إدخال بعد التنبؤ كواحد من اهم أغراض عملية القياس في العلوم السلوكية، أي قدرة المقياس على التنبؤ بأداء الأفراد في المستقبل، كأن نطبق مقياس مهارة التخطيط داخل الغرفة الصفية ولكن الغرض من تطبيقه هو التنبؤ بمن يمكن أن يطبق المعلم مهارة التخطيط الصفي، ولكنه غير قادر على التنبؤ باستعمال هذه المهارة مثلاً.

مما سبق نستنتج أنَّ الصدق أهم الخصائص السيكمترية للمقياس فلا يمكن الوثوق في نتائج المقياس لا يقيس السمة التي وضع لقياسها، أي أنَّ الصدق هو تحقيق المقياس للغرض الذي وضع من أجله وهو قياس السمة في الحاضر والتنبؤ بالأداء في المستقبل. كما يعد الصدق إلى جانب الثبات من أهم الخصائص السيكمترية التي يتطلب توافرها في المقاييس، لأنَّه يمثل إحدى الوسائل المهمة في الحكم على صلاحية المقياس، ويتوقف تحقيق الصدق على عاملين مهمين هما الغرض من المقياس، والفئة أو العينة التي سيطبق عليها المقياس.

وبما أنَّ صدق المقياس يتم تقديره من خلال استجابات الأفراد في مرحلة تطبيقه، لذا يكون موقفياً فهو يتأثر بالعوامل المؤثرة في عملية القياس في حد ذاتها، فإذا كان المقياس صادقا في موقف معين فإنَّه قد لا يكون صادقا في موقف آخر، فضلا على أنَّه محدد بطبيعة السلوك الذي يمثل الخاصية أو السمة المراد قياسها، وقد أشارت جمعية علم النفس الأمريكية إلى أنَّ الصدق هو تجميع للأدلة التي نستدل بها على قدرة المقياس على قياس ما أعد لقياسه، وقد حددت ثلاثة مؤشرات رئيسية لصدق المقاييس، هي صدق المحتوى، صدق المحك وصدق التكوين، والتي يمكن تسميتها بأنواع الصدق لضرورة منهجية أكاديمية وليست واقعية. (بوسالم، 2014، ص62)

سابعا- الثبات: ويقصد بالثبات اطراد الاستجابة على المقياس إذا ما طبق أكثر من مرة بفواصل زمني مناسب. فثبات المقياس يعني تقارب الدرجات على المقياس الواحد عند الاجراء المختلف في الزمن وغالبا ما تعتمد معاملات الارتباط أكثر من 70 وعلى أساس أنَّها معامل ثبات مقبول للمقاييس.

كما يتصف المقياس بالثبات إذا أعيد إجراء المقياس على نفس الأفراد وفي ظروف مماثلة وأعطى نفس النتائج أو نتائج قريبة من نتائج التطبيق الأول للمقياس. فإذا أجرينا مقياساً على عينة من الأفراد وصنفهم المقياس إلى ثلاث فئات مثلاً، فئة عليا وفئة وسطى وفئة دنيا، ثم أعيد إجراء المقياس بعد أسبوعين أو ثلاثة على نفس العينة فإن الثبات يعني أن معظم أفراد الفئة الدنيا سيكونون من ضمن هذه الفئة. (الهويدي، 2004، ص28)

وتقاس درجة ثبات المقياس بما يسمى بمعامل الارتباط ومعامل الارتباط عبارة عن طريقة إحصائية تستعمل لإيجاد العلاقة بين متغيرين أو عاملين أو أكثر. فإذا كانت هناك علاقة إيجابية تامة بين العاملين أو المتغيرين فتكون قيمة معامل الارتباط $+1$ أما إذا كانت هناك علاقة سلبية تامة فتكون قيمته -1 . أما إذا كانت العلاقة غير موجودة فتكون قيمته صفراً.

والطريقة التي تتبع عادة لإيجاد معامل الارتباط هي طريقة بيرسون، فإذا افترضنا أن لدينا مقياسين للمهارات الصفية وأعطيناها لمجموعة واحدة من المعلمين، ونريد معرفة مدى الارتباط بين نتائج هذين المقياسين، فما علينا سوى معرفة متوسط درجات المجموعة على كل من المقياسين، ثم نطرح درجة كل فرد على كل مقياس من المتوسط الذي حصلنا عليه من المقياس نفسه، وتسمى الفروق الناتجة بانحراف الأفراد عن المتوسط. كما أن الطرق التي تتبع لإيجاد معامل ثبات المقياس نحددها كما يلي:

- عمل نسختين من المقياس على أن تكون متساويتين في الصعوبة وفي عدد الأسئلة مع اختلاف الأسئلة عن بعضها. ثم تعطى النسختان لنفس المجموعة، ويوجد معامل الارتباط بالطريقة السابقة. وقد وجد أنه في حالة عدم وجود أي عوامل أخرى، أنه كلما كان المقياس طويلاً كان معامل الثبات بهذه الطريقة عالياً. ولدينا طريقة إحصائية يمكن بها أن نتنبأ بمدى الزيادة في معامل الثبات إذا زدنا في طول المقياس زيادة معينة. ويفضل بعض صانعي المقياس عمل نسختين منه حتى لا يؤثر تذكر الأسئلة على النتائج إذا تكرر إعطاء المقياس.

- إعطاء المقياس نفسه لنفس المجموعة مرتين على أن تكون هناك فترة مناسبة بين المرة الأولى والثانية حتى لا يؤدي تذكر الأسئلة في المرة الأولى إلى تغيير النتائج في المرة الثانية. فإذا حصلنا على معامل للثبات منخفض دل هذا على أن المقياس في حاجة للتعديل يسمى ذلك بطريقة إعادة الاختبار.

- إيجاد معامل ثبات بإيجاد الارتباط بين نصفي المقياس. إذ يقسم المقياس قسمين، وتتخذ عادة درجات الأفراد على الأسئلة ذات الأرقام الفردية وحدها ودرجاتهم على الأسئلة ذات الأرقام الزوجية وحدها، ونحاول إيجاد معامل الارتباط بينهما، وتسمى هذه الطريقة أحيانا بالطراد الداخلي للمقياس وتسمى الطريقة بطريقة التجزئة النصفية. وفي هذا الصدد نلخص أهم العوامل التي تؤدي إلى ضعف قيمة معامل الثبات فيما يلي:

- طول المقياس نفسه.

- تجانس المجموعة التي طبق عليها المقياس، إذ كلما زاد تجانس المجموعة قلَّت تشتت درجاتها، وبالتالي قلَّ معامل الثبات.

- ضيق مجال القدرات التي يقيسها المقياس ولعدم تنوع البنود.

- صعوبة البنود وعدم دقتها. (جلال، 2007، ص43)

ثامنا - الشمول: ويقصد بالشمولية أن يقيس المقياس جميع جوانب السمة، جميع المؤشرات الممكنة، مع إمكانية أن تكون بنود المقياس عبارة عن مؤشرات للسمة، فقدرة الباحث على وضع بنود أو عبارات شاملة لمكونات السمة المقاسة معيارا أساسيا من معايير موضوعية الاعتبار، فهي التي تحقق درجات مقبولة من الصدق لنتائج المقياس.

تاسعا - التقنين: حيث يعد التقنين العملية الأخيرة لبناء مقياس مقنن جاهز للإستخدام فالمقياس المقنن هو المقياس الذي حددت إجراءات تطبيقه، وتصحيحه بحيث يصبح من الممكن إعطاء المقياس نفسه في أوقات وأماكن مختلفة. والمقاييس المقننة تستعمل فيها ضوابط دقيقة، وتكون لها معايير مشتقة من عينات ممثلة للمجتمع الأصلي، كما يطلق على عملية جمع البيانات لاشتقاق معايير مصطلح التقنين. (بوسالم، 2014، ص58)

فهذه الخصائص تظل انسيابية في المراحل الأولى من إنشاء المقياس، بمعنى أنها تتطور وتتحدد أثناء عمليات التقنين التالية. ووصف المقياس إذا غطى النقاط السابقة كان ممثلا لطريقة التفكير في موضوع المقياس وقت إنشائه. وإن كان يجب أن يوضع بطريقة تقبل التعديل والمراجعة على أساس الأفكار الحديثة المتعلقة بالموضوع عموما وفي ضوء البيانات الواقعية المشتقة من تجريب عينة من التعليمات والفقرات، أو الصور الأولية للمقياس خصوصا، وهكذا تنمو المواصفات بنمو المقياس.

ومواصفات المقياس إذا وضعت هكذا تكون ذات قيمة في بلورة خطة المقياس في ذهن مصممه. كما أن لها قيمة في توضيح الخطة الظاهرة لمعوني مصمم المقياس، بحيث يعملون فيه بأعلى كفاية وهذا من خلال التوجيهات والاقتراحات الإيجابية وأوجه النقد الموضوعية، وتنحصر الفائدة لتعيين خصائص المقياس في كونها مرشدا يعين في تأليف صور مكافئة من المقياس نفسه. فإذا صيغت عبارات واضحة عما يتضمنه المقياس من حيث نوع ومحتوى وصعوبة الفقرات، وإذا عينت العبارات الخطوات العملية لتأليف واختيار الفقرات، تيسر إعداد صور تالية من المقياس تكون مكافئة حقا للصورة الأولى في الوظائف المقاسة والمدى المشمول ومستوى الصعوبة. (أحمد، 1960، ص 143)

5- خطوات بناء المقياس:

لقد سبق أن ذكرنا أن القياس يقيس عينة من السلوك وليس السلوك كله ومن الضروري أن تكون عينة السلوك هذه ممثلة للكل الذي تنتمي إليه، فمن خلال الممارسات اليومية نستطيع أن نشق عبارات المقياس، ذلك أن الاعتماد على الممارسات اليومية في الموقف التربوي لا يغني عن الاعتماد على مصادر المعلومات السابقة التي انجزت في ذلك المجال وفي الإطلاع على المقاييس التي سبق أن أعدت، ولتصميم وبناء المقياس يجب أن يمر عبر عدد من الخطوات المحددة وتختلف هذه الخطوات وتصنيفها من باحث إلى آخر وهي كالآتي:

5-1- تحديد الهدف أو الأهداف الرئيسية من المقياس:

إن تحديد الهدف من المقياس من حيث ميادين استخدامه والمجتمع المراد تطبيقه عليه، على جانب كبير من الأهمية. فإن كان الهدف من استخدام المقياس في الحصول على بيانات دقيقة كان لابد من استخدام الطرق الإحصائية والفنية التي تحقق هذا الغرض، أما إذا كان المطلوب جمع بيانات سريعة أو إذا كان المفروض أن يعهد بالمقياس إلى فئة من المعلمين غير المدربين تدريباً كافياً على استخدام المقاييس المقننة روعي في تصميم المقياس سهولة تفسير معاييرها حتى ولو أدت هذه السهولة إلى التضحية ببعض من الدقة لأن تعقيد المقياس من ناحية التعليمات أو التصحيح سيؤدي حتماً إلى أخطاء كبيرة.

فتحديد الهدف من المقياس يتطلب مزيداً من التفصيل فقد يكون الهدف من مقياس ما تحديد مستويات الأفراد وفقاً لمقدار امتلاكهم للخاصية، وقد يكون من مقياس آخر التمييز

بين الأفراد وفقا لترتيبهم على الخاصية أو قد يتكون الهدف تحديد الصعوبات أو الاضطرابات التي يعاني منها الفرد وبالتالي تصبح مهمة المقياس تحليل هذه الصعوبات بشكل تفصيلي وتصنيفي. ويختلف كل هدف من هذه الأهداف في طبيعته، فالأساليب التي تهدف إلى تحديد مستوى الأفراد يكثر استخدامها في المجالات التحصيلية أو في قياس القدرات المعرفية، أو كفايات والمهارات الإدارية الصفية. مما يتطلب تصنيف وتحليل العمليات المختلفة في المادة المحصلة وحيث يمكن استخدام هذا التصنيف كدليل وصفي لنتائج العملية التعليمية ومدى تحقيق أهدافها. (الجلبي، 2005)

كما يجب أن تتيح البنود المصوغة التعرف على الصعوبات التي يعاني منها المفحوص وتحديددها، بالإضافة إلى تحديد نقاط القوة التي يمكن أن تفيد في مواجهة تلك الصعوبات. أما إذا كان الغرض من المقياس هو جمع بيانات سريعة أو إجراء مسح سريع بهدف التصفية أو الغلبة لأعداد كبيرة من المفحوصين كان بالإمكان التساهل قليلا في بعض شروط الإجراء والاستعانة بأشخاص غير مدربين تدريباً عالياً في تطبيق أداة المقياس، هذا بالإضافة إلى استخدام معايير بسيطة وسهلة لتفسير نتائج المقياس. (مخايل، 2016، ص 58)

5-2- ترجمة المفاهيم والأهداف إلى خصائص محددة:

وهي ترجمة المفاهيم العلمية كالمهارات في التخطيط ومهارات إدارة الوقت واستثارة الدافعية لدى المتعلمين، ومهارات حل المشكلات، والتنظيم والانضباط، والتغذية الراجعة، والتواصل والتفاعل وتهيئة الغرفة الصفية.... ونستدل على هذه الخصائص من وقائع سلوكية محددة في شكل أفكار معبر عنها أو حلول لمشكلات أو استجابات لمنبهات محددة أو أساليب تعامل مع البيئة أو صفات شخصية تتسم بالاستقرار.

ونقوم بترجمة هذه المفاهيم إلى خصائص محددة بصورة تسمح بصياغتها في وحدات معيارية للقياس ففي مفهوم مهارات التواصل يمكن ترجمته إلى أعمال محددة إذا وضع لها التعريف الإجرائي المناسب.

كما يتيح التعريف الإجرائي وضع المنبهات لاستدعاء استجابات معينة هي التي يقاس بواسطة كمها واستقائها لمحك الدلالة، فالمطلوب في هذه الخطوة هو أن نحول الأهداف إلى سلسلة من الخطوات لنتمكن من كتابة الفقرات الأساسية والمناسبة التي يمكن أن يقدم تقديراً صادقا للجوانب المراد قياسها.

5-3- تصميم فقرات مناسبة تعبر عن هذه الخصائص:

هناك أكثر من شكل وأسلوب يمكن أن تصاغ به فقرات المقياس. وتتطلب كتابة فقرات مناسبة لمقياس جديد، تحليل الفقرات تحللاً كفيًا من حيث شكل الفقرات ومن حيث مضمونها إلى فقرات جيدة تقيس بشكل صادق السلوك المعين كما يؤدي هذا التحليل الكيفي إلى توضيح أهمية مراعاة شروط كتابة الفقرات الجيدة.

وهذا النوع من التحليل يرافق عملية إعداد البنود وتطويرها كما يكون خطوة لاحقة بها ومتممة لها. وهو يفيد في التأكد من أن البنود العديدة التي تم إعدادها ما هي إلا وسيلة لزيادة عدد المثيرات الدالة على السمة أو القدرة المقيسة والمعبرة عنها، كما يفيد في التأكد من أن هذه البنود العديدة والمتنوعة تمس أو تتناول الجوانب المختلفة للسمة أو القدرة المقيسة وتعكسها أو تمثلها بحجمها الحقيقي، والواقع أن التحليل الكيفي للبنود والذي يتناول بخاصة شكل البنود ومضمونها، وملاءمتها للأغراض الخاصة الموسومة، والتعليمات المرافقة لها يسهم في تأسيس صدق المحتوى أو الصدق المنطقي للمقياس، ويضمن بصورة مسبقة التوصل إلى هذا النوع من الصدق. ويتعذر دون هذا التحليل العقلي المنطقي والذي يفترض أن يبدأ مع عملية تصميم أداة القياس ويواكبها ومن هنا التوصل إلى مستوى عال من الصدق المنطقي، ذلك أن استخدام أي من الوسائل والأساليب التجريبية والإحصائية لا يجدى في التوصل إلى هذا النوع من الصدق. هذا ولابد عند هذه الخطوة من خطوات بناء أداة القياس من ترتيب البنود بصورة مبدئية حسب صعوبتها بحيث تبدأ بالأسهل وتنتهي بالأصعب، وذلك اعتماداً على خبرة المصمم الخاصة وتقديره الشخصي لصعوبة البنود. وعموماً فإن التحليل الكيفي للبنود وترتيبها بصورة أولية يستهدفان تحضير المقياس للتطبيق التجريبي، وبالإنهاء من هذه الخطوة يكون المقياس بتعليماته وبنوده المختلفة قد أصبح جاهزاً للتطبيق التجريبي ثم للتحليل الكمي. (ميخائيل، 2016، ص66)

كما يتطلب الأمر تحليلاً كمياً يهدف إلى تقدير مستوى صعوبة الفقرات وانتخاب الفقرات ذات الصعوبة المناسبة لأهداف المقياس، ويوضح هذا النوع من التحليل علاقة صعوبة الفقرات بثباتها، إذ أن صدق وثبات المقياس يعتمد أساساً على خصائص الفقرات ويمكن التوصل إلى صدق وثبات مرتفعين للمقياس منذ البداية من خلال إجراء تصميم الفقرات.

وهذا النوع من التحليل يتم بعد إجراء التجربة الاستطلاعية والتجربة أو التجارب التمهيدية على عينات من الأفراد تشتق من المجتمع الأصلي للأفراد الذين صمم المقياس من أجلهم. ومن أغراض التجربة أو التجارب الاستطلاعية تعرّف على الصعوبات الواقعية التي تعترض تطبيق المقياس، وجمع الملاحظات عن البنود المختلفة، والتأكد من ملاءمتها للمفحوصين بالإضافة إلى التأكد من وضوح التعليمات، وملاءمة الوقت المخصص للمقياس ليصار في ضوء ذلك كله إلى إجراء بعض التعديلات الأولية اللازمة. وأما التجربة أو التجارب التمهيدية أو المبدئية فإنها تجري على عينات أوسع وأكثر تمثيلاً يصل عددها إلى مئات عدة من الأفراد أو يتجاوز ذلك في حالات، وترتكز أغراضها في الحصول على البيانات العددية اللازمة التحليل الكمي الإحصائي للبنود. واعتماداً على نتائج هذا التحليل يمكن التعرف على نقاط الضعف والقوة في المقياس والكشف عن مستوى السهولة والصعوبة والتمييز لكل مفردة من مفرداته والتحقق نهائياً من وضوح التعليمات وملاءمة البنود لما وضعت لقياسه. وفي ضوء ذلك كله تتم غربلة البنود أو تصفيته واختيار أفضلها لإعداد الصورة النهائية للمقياس. وتشمل عملية التحليل الكمي للبنود مجموعة من الإجراءات من أهمها تحديد مستوى الصعوبة والسهولة لكل بند من خلال استخراج معامل الصعوبة والسهولة الخاص بهذا البند بالإضافة إلى الكشف عن القدرة التمييزية للبنود (المفردات) أو ما يسمى بصدق المفردات. ولا شك أنّ التحليل الكمي لمفردات المقياس أهميته القصوى. ففي ضوء نتائج هذا التحليل ويعد حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لكل مفردة يتم اختيار البنود التي ستؤلف المقياس بشكله النهائي. وبوسع الباحث أن يتحكم إلى حد بعيد بمعامل سهولة المقياس الكلي وبمتوسط درجاته وانحرافه المعياري وتباينه وإلى حد ما بثباته وصدقه باختيار البنود أو المفردات استناداً إلى معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لكل منها. (ميخائيل، 2016، ص 67)

5-4- عالية المشتتات (المموهات):

وهي عبارة عن الخيارات الأخرى غير الصحيحة للسؤال ذي الاختيار من متعدد، ويفترض في المشتتات التالي:

أ- أن تكون جذابة وبالذات للأفراد الذين لا يعرفون الاختيار الصحيح، أي يتم اختيار أي مشتت من قبل مفحوص أو أكثر بنسبة لا تقل عن 5% من المفحوصين.

ب- المشتتات عبارة عن إجابة خاطئة، لذلك فالمشتت الجيد هو الذي يكون عدد المفحوصين الذين يختارونه من الفئة العليا أقل من عددهم في الفئة الدنيا أي أنه يميز باتجاه معاكس لتمييز الفقرة. وكلما كانت قيمة المموه بالسالب كان هذا دليل على أن المشتت جيد. معامل فاعلية المشتت يساوي عدد الأفراد في الفئة العليا الذين اختاروا المشتت طرح عدد الأفراد في الفئة الدنيا الذين اختاروا المشتت تقسيم عدد الأفراد في إحدى الفئتين.

5- 5 تقرير محك أو معيار الدرجة:

وهي المسافة التي تباعد فيها الدرجة الخام عن المتوسط الحسابي التي يعبر عنها بوحدات الانحراف المعياري، وقد عرفنا أن الانحراف المعياري هو مقياس من مقاييس التشتت أو التباين وهو يعبر عن الاختلافات الفردية في درجات المقياس. (مقدم، 2011، ص168) ويمكن التمييز هنا بين نوعين من المحكات:

- **المحك المرجعي:** وهو الوقوف على المستوى التعليمي ، ومقدار التغير الحاصل فيه، وهذا يبقي المدرس على اطلاع تام بحالة المتعلمين، وبالتالي يستطيع المدرس من خلالها الوقوف على حجم عطائه، والتخطيط السليم للمستقبل، ويمكنه تحديد نقاط القوة والضعف، فيعزز الجوانب الإيجابية ويضع الخطط العلاجية.

فالمحك المرجعي هو ذلك المقياس الذي يتألف من عينة ممثلة من المهمات لقياس مستوى أداء الفرد في مجال سلوكي معين. (الخياط، 2010، ص199)

ومن أغراضه قياس المتطلبات السابقة لتدريس موضوع أو مهارات جديدة، وقياس مدى تقدم المتعلم في اكتساب المهارات والمعارف أثناء عملية التدريس، وكذلك تحديد الصعوبات الدراسية التي يواجهها المتعلمون أثناء الدراسة، كما يقيس نواتج التعلم بعد تدريس وحدة دراسية. (الهويدي، 2004)

- **المحك المعياري:** وهو الوقوف على مدى تحقق درجة معقولة من التباين في الاستجابة، وحتى يتمكن من المقارنة بين الأفراد والجماعات المعيارية. بحيث تكون أكثر عمومية وتغطي أكبر مجالا من المحتوى ومن المهمات التعليمية، كما تكون فقرات المقياس متوسطة الصعوبة ويتم تحويل درجاته إلى مستويات ضمن المجموعة المعيارية تستخدم (الرتب المئينية والدرجات المعيارية). (عمر وآخرون، 2010، ص104)

5-6- إعداد المقياس للإستخدام:

بعد أن ينتهي الباحث من جميع المراحل الأساسية لتصميم الاختبار يصبح من الضروري أي يضع المقياس في صورته النهائية التي سيقدم بها إلى المفحوصين، من ذلك ما إذا كانت فقراته ستقدم في شكل بطاقات مستقلة تتضمن كل بطاقة فقرة واحدة أو ستوضع الفقرات في كتيب مستقل على أن يرفق بها صحيفة منفصلة للإجابة. كما يجب وضع تعليمات مناسبة للمقياس قبل تجربة المقياس. وفيما يلي بعض الأمور الواجب اتباعها عند وضع التعليمات للمقياس وتجربته.

- يجب شرح فكرة المقياس شرحا دقيقا حتى لا يكون عدم فهم الأفراد لفكرة المقياس سببا في الإخفاق فيه.
- يجب ان تبرز التعليمات الهامة وأن تكتب بخط واضح ومن المستحسن أن تكون حروفها أكبر من بقية التعليمات العادية.
- يستحسن أن تكون تعليمات الأجزاء المختلفة للمقياس متسقة أو موحدة غن أمكن.
- يجب أن تحتوي على طريقة الإجابة ومكانها وأسلوبها ويجب أن تحتوي أيضا على الزمن المطلوب مراعاته عند الإجابة إذاك المقياس يتطلب ذلك.

5-7- تقنين المقياس:

فمفهوم التقنين ينطبق على الظروف المثالية التي يستطيع فيها مصمم أداة القياس ضبط جميع المتغيرات ما عدا المتغير الذي يهدف لقياسه، وبالطبع يصعب عمليا تحقيق ذلك بهذا القدر من الدقة.

ولعل مفهوم التقنين يتعلق بما سبق أن أشرنا إليه، وهو أن البحث العلمي يتميز بقابلية التكرار وتداول النتائج وعموميتها، فإذا أردنا مقارنة النتائج التي يحصل عليها مختلف الباحثين يجب أن تكون أدوات القياس وتعليمات استخدامها موحدة للجميع لكي يتسنى جمع الملاحظات العلمية في ظروف مضبوطة، وهو ما يعرف في البحث العلمي بالضبط التجريبي، فأداة المقياس يمكن تمثيلها بتجربة علمية مصغرة تضبط فيها جميع جوانب الموقف الاختباري واستبعاد العوامل المغترية لجميع الأفراد، فإذا ما انتظمت هذه الشروط فإنه يمكن أن نستنتج بقدر كبير من الثقة. (علام، 2000، ص29)

فمعايير الدرجات التي تحصل عليها العينة التي استخدمت في تقنين المقياس حيث ننسب الأفراد إليها لتحديد مركزهم بالنسبة للمجموعة التي ينتمون إليها، أي معرفة أين تقع الدرجة التي حصل عليها الفرد في هذا التوزيع، هل تتفق مع متوسط الدرجات أم هي أعلى أم أقل وغالبا ما يطلق على العينة المرجعية بعينة التقنين.

وعليه يجب أن يكون المقياس مقننا حتى يمكن الاعتماد عليه في القياس وتتضمن فكرة التقنين تحديد شروط تطبيق المقياس تحديدا دقيقا بحيث تستخدم طريقة واحدة في تطبيقه وفي وضع الدرجات وفي تفسيرها وهذا يعني أن من الضروري تثبيت كافة المتغيرات التي من شأنها أن تترك أثرا على نتائج المقاييس لكي يمكن الاعتماد عليها في إرجاع الاختلاف بين الأفراد إلى خصائص الأفراد وليست إلى تغيرات أخرى.

ولتحديد الشروط الأساسية للمقياس يقوم الباحث عادة بوضع التعليمات الخاصة بإعطائه بطريقة منفصلة كما يتضمن التقنين أيضا الثبات والصدق. (عرجة، 1997، ص143)

ويمكن القيام بعملية التقنين باتباع الخطوات التالية:

- تحديد المجتمع الذي سيقنن عليه المقياس تحديدا إجرائيا دقيقا.
- اختيار العينة الممثلة للمجتمع وتحديد أسلوب اختيارها.
- التخطيط الجيد والمسبق لتطبيق المقياس.
- تطبيق المقياس.
- تحليل فقرات المقياس.
- إيجاد الخصائص السيكمترية للمقياس (الصدق والثبات). (الجلبي، 2005)
- استخراج القوة التمييزية للفقرات بأسلوب العينتين المتطرفتين أو بأسلوب علاقة الفقرة بالمجموع الكلي. (الكيسي، الداهري، 1999، ص58)

6- أنواع المقاييس:

على الرغم من قصر عمر نشأة القياس والتي باشر بها العلماء في بناء المقاييس الخاصة بالبحوث التربوية إلا أن هناك مئات من المقاييس التي استخدمت في قياس الجوانب المختلفة للعملية التعليمية.

هذه المقاييس تم تصنيفها بتصنيفات متعددة منها ما صنف حسب غرض المقاييس وأخرى صنفت حسب طبيعة الاستجابة وثالثة حسب طريقة التطبيق ورابعة على أساس زمن الاستجابة.

ويبدو أن المقاييس في البحوث التربوية تواجه مشكلة صعوبة الاعتماد على تصنيف واحد يستغرق كل المقاييس المستخدمة مما حذى البعض إلى إيجاد تصانيف ثنائية وثلاثية الأبعاد.

ولقد صنف "كامبل" Campbell على سبيل المثال المقاييس في الموقف التربوي على أساس أبعاد ثلاثة هي:

- المقاييس الموضوعية-المقاييس الاختبارية: وهي أدوات القياس التي يعرف المفحوص أن أسئلتها اجابة صحيحة، أما المقاييس الاختبارية فهي أدوات القياس التي يعرف المفحوص أنه ليس لأسئلتها اجابة صحيحة أو خاطئة.

- مقاييس مباشر وغير مباشرة: ويعتمد ذلك على أساس فهم المفحوص للغرض من القياس.

- المقاييس ذات الإجابات الحرة والترتيب المنظم. (عرجة، 1997، ص134)

وقد قام علماء القياس النفسي بتحديد مستويات للقياس وأوضحوا درجة ملائمة لكل نوع من هذه الأنواع حتى لا يعتقد البعض أن القياس يصبح مستحيلا ما لم تستخدم جميع العمليات، لذا اقترح العالم الانجليزي ستيفنز عام 1951 أربعة أنواع من المقاييس في ميدان علم النفس والتربية مرتبة من البسيط إلى المعقد. (مراد، سليمان، 2005، ص24)

أولاً- المقياس الاسمي: يعتبر هذا النوع من أبسط المقاييس حيث يعتمد على تصنيف موضوع القياسات إلى فئات تبعا لاشتراكها في خاصية واحدة، أو لغرض تحديد هويتها. مثال ذلك تصنيف المتعلمين إلى ناجح، راسب، ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي.. وكان تبدأ أرقام الهواتف في منطقة معينة بالرقم 027.

ومن الممكن أن تكون التصنيفات حسب الفئات أو المسميات. كأن تقول مثلا فئات الدخل، ولون العينين، أو مكان الإقامة.. وهكذا كما يمكن استعمال الإحصاءات البسيطة مع البيانات الاسمية. فعلى سبيل المثال: تستعمل الأعداد والنسب المئوية للمفردات في كل فئة كأن نقول مثلا: كانت نسبة أعداد المتعلمين في مدرسة ما. (ملحم، 2000، ص33)

ثانيا - المقياس الرتبي: يعتبر هذا النوع من أنواع المقاييس الهامة، ومن سماته أنه يقوم بترتيب أفراد المجموعة المراد تقويمها حسب المهارات التي يستعملها المعلم داخل الغرفة الصفية، فهو يحمل خصائص المقياس الإسمي من حيث التصنيف.

ومما سبق يمكننا استعراض خصائص المقياس والتأكد من انه يمتلك خاصية الترتيب والتصنيف معا لتمييز الصفة المراد دراستها. (غربية، 2008، ص22)

ثالثا - مقياس المسافات: وهو يماثل المستوى الرتبي ولكنه يتميز بخاصية مهمة أخرى، وهي تساوي المسافات بين أي عددين متجاورين على ميزان القياس. ونقطة البدء تكون اعتباطية، وكذلك مقدار المسافات، ويمكن الحصول على الميزان الفئوي في القياس التربوي بتحويل الدرجات الخام في المقاييس إلى نوع آخر من الدرجات التي يعبر عنها بانحرافات عن متوسط جماعة مرجعية معينة من المعلمين وعندئذ تسمى هذه الدرجات المحولة بالدرجات المعيارية. (علام، 2007، ص32)

رابعا - المقياس النسبي: يعتبر هذا النوع أعلى موضوعية ودقة، وحسب ما تدل عنه تسمية أنه يمكننا أن نقسم عددا على عدد آخر وأن نعبر عنها في صيغة نسبة. ويتميز هذا المستوى بعدة مواصفات لا تتوافر في المستويات السابقة، حيث أن ميزان القياس فيه يتمتع بما يلي:

- يوجد به الصفر المطلق الذي يدل على عدم وجود الصفة.
- يمكن استخدام جميع العمليات الحسابية بما فيها القسمة.
- ثبات النسب بين دراجاته، إذ أنها لا تتأثر بوحدات القياس المستعملة، مثلا عندما نقيس الوزن بوحدات الجرام ومضعفاتها ثم نقيسه بوحدات الاوقية فإن النسبة بين الوزنين تكون ثابتة.

- يمكن قياس الخصائص بصورة مباشرة بواسطة وحدات قياس معيارية.

- يمكن استخدام مختلف المعالجات الإحصائية. (محمود، 2007، ص73)

7- الخصائص السيكمترية للمقياس:

يقصد بالخصائص السيكمترية للمقياس تلك الصفات الضرورية والمتعلقة بمدى فاعلية بنود المقياس وكذلك بالصدق والثبات وما يرتبط بهما من معاملات تمييز ومستويات السهولة والصعوبة، ومعايير تفسير النتائج، التي يتم التحقق منها بعد تطبيق المقياس تطبيقا تجريبيا

على عينة ممثلة للمجتمع تسمى بعينة التقنيين، وتعتمد جودة المقياس وموضوعيته على مدى توافر درجات مناسبة لهذه الخصائص.

7-1- الصدق:

إن جميع المقاييس النفسية والتربوية تم بناؤها وفق أهداف وأسس معينة لقياس سمة معينة لدى الفرد، وبالتالي يجب أن توضع بنود المقياس لتحقيق تلك الأهداف، والبعد عن ذلك سيجعل المقياس يفقد أهميته ويصبح غير صالحا لاتخاذ أي من القرارات المختلفة، وللتأكد من هذه العملية عادة نلجأ إلى التحقق مما يسمى بصدق المقياس. (بوسالم، 2014، ص60)

7-1-1- أنواع الصدق:

ترجع أهمية حساب صدق المقاييس إلى تعرف مدى دقة المقياس في قياس السمة موضع القياس وقدرته على التمييز بين الافراد الذين يملكون تلك السمة من الذين لا يملكونها، وكذلك تجعلنا قادرين على التنبؤ بنجاحهم في بعض المهن التي تعتمد على نتائج أدائهم في ذلك المقياس.

وتوجد عدة طرق لحساب الصدق وهي مرتبطة بثلاثة فئات محددة وهي صدق المحتوى والصدق المرتبط بالمحك، والصدق التكويني الفرضي.

7-1-1-1- صدق المحتوى Content Validity:

ويقصد به مدى تمثيل بنود المقياس لمحتوى السمة موضع القياس ويتم الحكم على ذلك عن طريق مجموعة من الخبراء والمختصين في المجال ويركز الحكم على درجة تمثيل البنود للمكونات الأساسية للسمة، ويبدو أنَّ الامر مرتبط بمفهوم الشمول، فصدق المحتوى هو دليل على شمول الأداة ودرجة تمثيلها للمحتوى.

ويطلق على صدق المحتوى متعددة منها الصدق السطحي أو الظاهري والذي يمثل في فحص محتوى المقياس والتأكد من جودته فيما يقيسه دون فحص تجريبي. كما يطلق عليه اسم صدق المحكمين نسبة إلى استخدام مجموعة من الخبراء والمختصين للحكم على جودة المقياس ومدى تمثيل بنوده للمحتوى فإذا كان الاتفاق بين أراء المحكمين مرتفعاً دلَّ ذلك على صدق تكوين الاداة. وتعتمد جودة هذا الصدق على مدى تخصص الخبراء في المجال موضع القياس ومعرفتهم بالقياس النفسي والتربوي، وقد يستخدم البعض خبراء في المجال فقط دون إلمام بالقياس ودون الاستعانة بالمتخصصين في القياس، الأمر الذي يؤدي إلى

اتفاق مرتفع بينهم إلا أن الاداة لا تكون جيدة، ويجب ألا يقل عدد المحكمين عن خمسة ويكونوا من المتخصصين في المجال وفي القياس، ولا تقل درجة الاتفاق على كل بند من البنود عن 80%

ويستخدم البعض مفهوم صدق المضمون أو الصدق المنطقي ليدل على نفس الشيء وهو صدق المحتوى. فالمقصود بالمضمون هو المحتوى، والصدق المنطقي يدل على مدى ارتباط بنود المقياس بالمحتوى أيضا. (مراد، سليمان، 2005، ص351)

لذلك فإن تحقيق صدق المقياس بهذه الطريقة يتطلب القيام بالخطوات الآتية:

- ينبغي أن يكون المجال الذي يختبر فيه الأفراد محدودا بنطاق شامل للمفردات الذي تبدو أهميته لهم، ويمكن تعريفه تعريفا دقيقا.
- يمكن انتقاء عينة من المفردات من هذا النطاق بطريقة هادفة ومناسبة.
- يمكن تحديد عينة المفردات وأسلوب المعاينات المستخدم وتعريفها بدقة كافية لكي يتمكن مستخدم المقياس من الحكم على مدى تمثيل عينة المفردات للنطاق السلوكي الشامل الذي تقيسه.

ويلاحظ أن جانب صدق المحتوى شأنه شأن جوانب الصدق الأخرى يتعلق بالغرض من استخدام المقياس ومجموعة الأفراد المختبرين، فأدلة صدق المحتوى لمجموعة معينة ربما لا تنطبق بالضرورة على مجموعات أخرى نظرا لاختلاف العمليات التي تعتمد عليها كل مجموعة في إجاباتهم عن مفردات المقياس. (علام، 2006، ص193)

7-1-1-2- الصدق المرتبط بالمحك Criterion-related Validity:

يدل الصدق المرتبط بالمحك أو الميزان على مدى قدرة المقياس على التنبؤ بسلوك المفحوصين في مواقف محددة أو تشخيص هذا السلوك، والمحك هو مقياس موضوعي مستقل عن المقياس، نقيس به صدق المقياس أو هو ميزان نحدد به مدى صلاحية المقياس، فالصدق المرتبط بالمحك من أفضل طرق دراسة الصدق، ذلك أن المحكات التي يمكن أن تمثل الاستعدادات أو الخاصية في الواقع الخارجي تعتبر أفضل ميزان لتقدير مدى صدق المقياس، فمثلا لو طبقنا مقياسا لقياس مهارات التواصل لدى المعلمين داخل الغرفة الصفية على مجموعة من المعلمين ثم يتبين أن من حصلوا على درجات عالية في المقياس هم أنفسهم من يعتبرون معلمين ممتازين في ادائهم التعليمي، وأن من حصلوا على درجات

ضعيفة هم أنفسهم من يتعبرون معلمين فاشلين في أدائهم التدريسي، وأن من حصلوا على درجات متوسطة يعتبرون متوسطي الكفاية في إدارة مهارة التواصل الصفي. فإذن تعتبر هذه النتيجة غير دليل على صدق المقياس في قياسه لمهارة التواصل الصفي، وذلك لوجود هذا الارتباط الوثيق بين درجات المقياس وبين مدى النجاح في محك واقعي خارجي هو الأداء الفعلي في تطبيق مهارة التواصل الصفي على اعتبار أن هذا العمل يصلح لتمثيل مهارة التواصل لدى المعلمين. (عبدالحفيظ، 2011)

ومن هنا نستطيع القول أن الصدق المرتبط بالمحك يستند إلى الأسلوب الأمبريقي في دراسة العلاقة بين مقاييس معينة تعد بمثابة مئينيات ودرجات مقاييس خارجية مستقلة تعد بمثابة محكات. ويمكن الاعتماد على الفاصل الزمني بين تطبيق المحك وتطبيق المقياس وأهداف القياس لنحدد نوعين من الصدق المرتبط بالمحك وهما الصدق التلازمي والصدق التنبؤي.

أولاً- الصدق التلازمي Concurrent Validity:

يقوم هذا النوع من الصدق المرتبط بالمحك على كشف العلاقة بين درجات المقياس ودرجات المحك في الوقت نفسه (متلازمين). كما يشير الصدق التلازمي إلى مدى اقتران تباين درجات المقياس بتباين درجات محك آخر يطبق في الوقت نفسه على العينة نفسها. فحساب الصدق التلازمي نقوم به حينما نكون بصدد قياس خاصية سلوكية قائمة يتزامن فيها حصولنا على درجات المقياس ودرجات المحك، كأن نقيس مهارات الإدارة الصفية وهذا بإعداد مقياس لهذا الغرض ونحصل في نفس الوقت على محك خارجي لمستويات تطبيق هذه المهارات. (بوسالم، 2014)

ثانياً- الصدق التنبؤي Predictive Validity:

يستخدم لتحقيق من صدق المقاييس التنبؤية التي تحاول التنبؤ بتطبيق مهارات الإدارة الصفية لدى الأساتذة في مرحلة التعليم الابتدائي فعندما يرتبط مقياس المهارات الذي يطبق على المعلمين بتطبيق هذه المهارات فإن ذلك دليل على ارتفاع درجة الصدق التنبؤي للمقياس، فالصدق التنبؤي يتم الحصول على درجات المعلم في المقياس وبعد فترة زمنية تتراوح بين عدة شهور إلى عدة سنوات يتم الحصول على درجات تقديرات نفس المعلم في المحك المتصل بموضوع المقياس، ويقدر الصدق التنبؤي بحساب معامل الارتباط (ايجاد

العلاقة بين درجات المقياس ودرجات محك آخر. (عمر وآخرون، 2010) حيث نجد العلاقة بينهما بإحدى الطرق الثلاثة وهي: طريقة النسب المئوية، وطريقة المتوسطات وطريقة معامل الارتباط لبيرسون، وهي أشهر الطرق وأكثر استعمالاً من طرف الباحثين للتحقق من الصدق المحكي لأي مقياس حيث تعتبر قيمة معامل الارتباط ما بين نتائج تطبيق المقياس ونتائج تطبيق المح بمثابة معامل صدق وتفسر على أساس اقترابها أو ابتعادها عن قيمة الواحد الصحيح +1.

وعلى الباحث عند حساب الصدق التنبؤي أن يأخذ بعين الاعتبار العوامل التالية:

- ضرورة تحديد السلوك الذي نريد التنبؤ به من خلال المقياس.
 - ضرورة التحكم في المتغيرات الدخيلة.
 - يجب أن تكون المحكات الادائية او المعايير شاملة لتغطي الاداء الذي ادعى المقياس أنه يتنبأ بها.
 - ان يتوافر في المحك خاصية الثبات.
- كما أن الفرق بين الصدق التلازمي والصدق التنبؤي يكمن في ما يلي:
- تستخدم الطريقتان محك خارجي ويجب أن يكون المحك جيداً لدراسة حجم الارتباط بين درجات المقياس والمحك، إلا أن الفرق ينحصر في الفاصل الزمني، ففي حالة الصدق التلازمي يتم الحصول على درجات المقياس والمحك في نفس الوقت تقريباً، بمعنى أن الفاصل الزمني قصير. أما في حالة الصدق التنبؤي فيتم الحصول على درجات المقياس أولاً وبعد فاصل زمني لا يقل عن ستة شهور يتم الحصول على درجات المحك.
 - توجد فروق منطقية أخرى تتمثل في أن الصدق التنبؤي يحاول قياس صلاحية درجات المقياس في التنبؤ بدرجات الأفراد في المستقبل ومثال ذلك درجات تطبيق مهارات الإدارة الصفية كمؤشر نجاح المتعلمين والوصول إلى الأهداف المرغوبة.
 - أما الصدق التلازمي فيحاول قياس صلاحية درجات المقياس في استخدامها بدلاً من درجات المحك الذي قد يكون من الصعب الحصول عليها بدقة وفي وقت قصير ومثال ذلك استخدام أدلة لتقويم أداء المعلم بدلاً من المحك وهو قياس أداءات المعلم

المختلفة في الواقع العملي، أو استخدام مقياس مهارات الإدارة الصفية للمعلم بدلا من اجراء المقابلات الشخصية لهم. (مراد، سليمان، 2005)

7-1-1-3- صدق التكوين الفرضي Construct Validity:

يقصد بهذا النوع من الصدق المدى الذي يمكن به تفسير الأداء على المقياس في ضوء بعض التكوينات الفرضية كالمهارات أو القرارات التي نفترض أنها تشكل في مجموعها مقياسا واضحا يقيس ظاهرة معينة. ويعتمد هذا النوع من الصدق على وصف واسع ومعلومات عديدة حول الخاصية موضوع القياس مثال التكوينات الفرضية للقدرة المهارية للمعلم (التخطيط، التنفيذ، استثارة الدافعية، التغذية الراجعة، حل المشكلات... إلخ) فلا بد في صدق التكوين الفرضي أن يوضع المقياس بحيث يشمل وحدات مقياس تقيس كل منها مهارة والربط بين تلك الوحدات، يعطي مقياسا صادقا للقدرة المهارية للمعلم. كما يقدم كرونباخ Cronbach خمسة أنواع أو أنماط من الدلائل المتاحة في مجال صدق المفهوم البنائي وعي:

- الفروق بين الجماعات المختلفة.
- التغير في الاداء من فترة زمنية إلى أخرى.
- معاملات الارتباط أو الاتساق الداخلي لبنود المقياس.
- دراسة ميكانيزمات الاداء على المقياس.
- وعلى العموم فإن التحقق من صدق المفهوم يتم من خلال الارتباط بين الجوانب التي يقيسها المقياس وبين نظرية معينة أو فروض تتعلق بهذه الجوانب، وقصد التحقق من صدق التكوين الفرضي لمقياس معين يمكن إتباع الخطوات التالية:
- تبني نظرية معينة يستند إليها المقياس ويشق منها فروض تبين مدى اختلاف وتشابه الأفراد المطبق عليهم في امتلاك الصفة أو الخاصية التي يقيسها المقياس.
- اختيار أو بناء مقياس يتألف من بنود تمثل مؤشرات سلوكية محددة تصف السمة المقاسة.
- جمع بيانات ميدانية حول الخاصية المراد قياسها من خلال تطبيق المقياس على عينة من الأفراد.
- تقييم الانسجام الفعلي بين البيانات واختبار الفرضيات.

- نموذج المعادلة البنائية في اختبار صحة الفروض حول العلاقات بين المتغيرات المقاسة والمتغيرات الكامنة، ولذلك يستخدم هذا الأسلوب في التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من الصدق البنائي للمقاييس المختلفة التي يتم بناءها وفق أطر نظرية سابقة.

وفكرة نموذج المعادلة البنائية تقوم على اختبار التطابق بين مصفوفة التباين للمتغيرات الداخلة في التحليل والمصفوفة المحللة فعلا من قبل النموذج المفترض والذي يحدد علاقات معينة بين هذه المتغيرات (المصفوفة التي يتم استهلاكها فعلا من قبل النموذج المفترض) ولذلك يسمى هذا الأسلوب في بعض الأحيان بنموذج تحليل بنية التباين، ولهذا السبب يعد استخدام هذا الأسلوب بمثابة برهنة على الصدق الواقعي أو العملي للعلاقات المفترضة بين المتغيرات أو أبعاد ومؤشرات السمة وهو ما يمكن تسميته بالصدق العاملي أو صدق المفهوم.

كما يتيح التحليل العاملي التوكيدي الفرصة لتحديد واختبار صحة نماذج معينة للقياس أو أدوات قياس والتي يتم بنائها وفق أسس نظرية سابقة، وتتمثل الإجراءات المتبعة في التحليل العاملي التوكيدي في تحديد النموذج المفترض-النموذج البنائي- والذي يتكون من المتغيرات الكامنة أو المتغيرات غير المقاسة أو المتغيرات الخارجية وهي تمثل الأبعاد النظرية المفترضة للمقياس، ومنها تخرج أسهما متجهة إلى النوع الثاني من المتغيرات والتي تعرف بالمتغيرات المقاسة أو المتغيرات التابعة والتي تمثل العبارات ومؤشرات للمتغيرات الكامنة. (بوسالم، 2014، ص71)

ويوجد العديد من الطرق التي من الممكن أن يستخدمها الباحث لجمع الأدلة التي تشير إلى صدق البناء التكويني وهي كالتالي:

• الارتباطات:

يستخدم معامل الارتباط لأغراض متعددة كثيرة منها الكشف عن مدى التشابه أو الاختلاف بين القدرات وبعضها وبين السمات وبعضها البعض على أن الارتباط بين ظاهرتين أو بين متغيرين أو بين سمتين أو قدرتين لا يعني أن أحدهما علة للآخر أو سببا له، بل قد يكونا هما الاثنان علة لمتغير آخر أو متغيرات أخرى. فالارتباط لا يعني العلية. فقد ترتبط ظاهرتين أو متغيرين لأسباب عرضية أو لأسباب لا ترجع لأي من الظاهرتين أو أن أحد المتغيرين سببا لآخر أو شرط له، على أنه قد يكون الشرط الوحيد له. ومعامل الارتباط إنما هو مقياس احصائي بين مستوى العلاقة وحجمها بين ظاهرتين يتغيران معا. أو

هو مقياس بين التغير الاقتراني بين ظاهرتين وهو معامل يتراوح بين $+1$ ، -1 (عوض، 1999، ص101)

ولتوضيح أكثر اذا كان الارتباط موجب بين أداة القياس ومقاييس أخرى تقيس نفس الخاصية أي أن هناك تشابه (الصدق التقاربي)، أما إذا كان هناك اختلاف بين أداة القياس ومقاييس أخرى كان الارتباط سالب (الصدق التمايزي).

• التجريب:

ويتم من خلال اختبار الفرض القائل بتغير درجات المقياس بتغير اوضاع المعالجات التجريبية، حيث تتم أكثر من معلة تجريبية في مواقف مختلفة، فإذا تغيرت الدرجات والنتائج وفقا لذلك دل على أن المقياس يقيس السمة أو الخاصية المراد قياسها. (بوسالم، 2014، ص72)

• الصدق العاملي:

ويقصد به مدى تشبع الاختبار بالعامل الذي نفترض أنه يقيسه. فكلما كان التشبع كبيرا كلما دل ذلك على ارتفاع مستوى صدق المقياس ولحساب الصدق العاملي للمقياس، تختار عدة اختبارات من الاختبارات الصادقة المعترف بها في قياس الخاصية التي وضع المقياس لقياسها ثم نقوم بتطبيقها مع مقاييس جديدة سوية على أفراد العينة ونحسب معاملات الارتباط بين درجات كل مقياس والآخر بما في ذلك المقياس الجديد مكونين بذلك مصفوفة الارتباط ثم نحري على هذه المصفوفة الارتباطية الطريقة الاحصائية المعروفة بالتحليل العاملي لنتعرف على مدى تشبع المقياس الجديد بالعامل العام الشائع بين هذه المقاييس وهو السمة التي وضع المقياس الجديد لقياسه. (مقدم، 2011، ص151)

فالتحليل العاملي عملية رياضية لا يُقبل عليها كثيرا من باحثي علم النفس، وخاصة إذا لم تكن خلفيته علمية رياضية والحقيقة أن هذا تصور غير صحيح، لأن أي عملية حسابية عديمة الجدوى ولا معنى له. وإذا كان الأمر هكذا فيما سبق فكيف يكون الأمر الآن بعد دخول الحاسب الآلي والادوات المتقدمة في مجال علم النفس والقياس النفسي والتربوي. فإنه من الممكن حاليا أن يقوم هذا الحاسوب الآلي- بناء برامج مسبق- بجميع الخطوات الرياضية والحسابات اللازمة لإتمام عملية التحليل العاملي فيما عدا التفسير والتحليل

والتعليل، وهي عملية لا يقوم بها إلا العقل الإنساني، ولا يقوم بها إلا في وجود منطق مفهوم وتصور واضح. (عبدالرحمان، 1998، ص 274)

• الفروق بين المجموعات:

إذا تضمنت النظرية التنبؤ بنبي عليها المقياس وجود أو عدم وجود فروق بين المجموعات المختلفة، فإن الأمر يتطلب اختبار ذلك إحصائياً بناء على البيانات التي تجمعها من الميدان، ومن الممكن أن نضيف إلى هذه الجزئية طريقة مقارنة الأطراف العليا والدنيا للمقياس، وهي تنقسم إلى مقارنة الأطراف في الاختبار والمحك الخارجي معاً، حيث مقارنة الثلث الأعلى في درجات الاختبار بالثلث الأعلى لدرجات المحك الخارجي، وكذلك الثلث الأدنى في الاختبار بالثلث الأدنى في المحك، ويكون المقياس صادقاً إذا لم تكن هناك فروق ذات دلالة غحصائية بين متوسطات الدرجات العليا للاختبار والمحك وكذلك الدرجات الدنيا. كما يوجد أيضاً مقارنة الأطراف في الاختبار فقط حيث الاعتماد على درجات الثلث الأعلى والثلث الأدنى من الاختبار وحساب الفروق بين المتوسطين، فإذا كانت هناك دلالة غحصائية بين المتوسطين ذل ذلك على ارتفاع درجة صدق الاختبار، ولو أن هذه الطريقة تسجل عليها ملاحظة وهي أن الفرق بين الدرجات العليا والسفلى سوف يكون دالاً إحصائياً بنسبة احتمالية مرتفعة، ففي أي اختبار مهمة كانت درجة صدقه منخفضة وقمنا بمقارنة طرفية فسوف نجد هناك فروق دالة، مما يعني أن هذا الإجراء يجب أن يدعم بإجراءات أخرى وأنه ليس صالحاً مع كل أنواع الاختبارات. (بوسالم، 2014، ص 73)

7-1-2- العوامل المؤثرة في صدق المقياس:

هناك عدد من العوامل التي تؤثر في مدى صدق المقياس:

* العوامل المتعلقة بتطبيق المقياس وتصحيحه وهذا من ناحية الوقت وكيفية تسليم المقياس لدى العينة المتمثلة في معلمي المرحلة الابتدائية، والوضعية التي فيها المعلم داخل المؤسسة التربوية، بحيث تؤثر على أفراد العينة.

* العوامل المتعلقة بالمفحوص وخاصة إذا كانت الفئة المتناولة في دراستنا الحالية والمتمثلة في عينة معلمي المرحلة الابتدائية بحيث يولي بعضهم عدم الإهتمام وبالتالي صدق المقياس:

- **ثبات المقياس:** يتأثر الصدق بقيمة الثبات، لذلك فالنهاية العظمى للصدق لا تزيد عن الجذر التربيعي لمعامل الثبات للمقياس.
 - **ثبات الميزان أو المحك:** يزداد الصدق تبعاً لزيادة ثبات المحك ويتأثر بالقيمة العددية للمحك.
 - **التباين:** يتأثر الصدق بتباين درجات المقياس فزيادة أو نقصان الفروق الفردية تؤثر على الصدق.
 - **طول المقياس:** يزداد صدق المقياس بزيادة مكوناته سواء عبارات أو بنود... الخ
- 7-1-3- أبعاد المقارنة لصدق المقياس:**

أولاً: أصبحت نظرية الصدق الحديثة تركز على مدى ملاءمة عملية تأويل أو تفسير درجات المقياس أكثر من اهتمامها بالبعد التقني أو الكمي في الصدق من خلال القيم التي يمكن الحصول عليها من تطبيق معادلة رياضية معينة من دون الاهتمام أو الالتفاف إلى الأبعاد التفسيرية للصدق، وهذا يعني أن النظر على الصدق أصبح يتوجه نحو طبيعة الأدلة والبيانات التي تقدم للدلالة على مدى دقة تأويل درجات أداء الأفراد على المقياس أو طريقة تأويلها. مع رفض المقارنة التي تنظر إلى الصدق باعتباره صفة أو خاصية للمقياس يسعى الباحث على تحقيقها كما يحقق خصائص أخرى لها بعد سيكومتري محض.

ثانياً: التوجه نحو نظرة جديدة للصدق تتمثل في اتباره صفة واحدة أي أن أنواع الصدق كلها أدمجت تحت نمط واحد سمي بصدق التكوين الفرضي أو البنائي أو صدق المفهوم، وأصبح صدق المفهوم يمثل كل مجال الصدق بشتى أنواعه التقليدية ولا يمثل فقط نوع واحد كما ساد لفترة طويلة من تاريخ هذا المفهوم.

ثالثاً: هناك قضية مهمة يجب الإشارة إليها ونحن نتحدث عن التطورات الحديثة التي مست مفهوم الصدق وهي إن توحيد مفهوم الصدق أو مجاله لا يعني أن الأدلة أو البيانات الدالة عليه متماثلة أو واحدة في جميع الحالات وجميع أنواع المقاييس، فمن خلال العودة إلى كتابات المتخصصين في القياس النفسي وأكثرهم شهرة في موضوع الصدق وهو ميسيك (Messick) وبالعودة إلى الدليل الإرشادي للقياس الذي صدر سنة (1998) وبما توصل إليه كل من صلاح الدين محمود علام (2008) وتيغزي محمد (2008) يمكن تحديد البيانات التي يمكننا الاعتماد عليها للتدليل على صدق المقاييس في مجالات ستة وهي:

- * البيانات القائمة على محتوى المقياس.
- * القائمة على عمليات أو سيرورات الاستجابة.
- * البيانات القائمة على البنية الداخلية لأدوات القياس.
- * البيانات القائمة على العلاقات بمتغيرات أخرى أو بيئة البنية الخارجية.
- * البيانات القائمة على الثبات.
- * البيانات القائمة على نتائج القياس أو علاقة النتائج بالواقع ومآل تفسير النتائج واقعيًا. (بوسالم، 2014، ص77)

مع هذه البيانات المتنوعة والمتعددة المصادر يمكن للباحث أن يتمتع في أي منها يمكنه الحصول عليه من الموقف الاختباري الذي يجري فيه الدراسة ويطبق فيه المقياس، وبالطبع سوف يجد الباحث نفسه أن أنماط من البيانات تختلف من موقف اختباري إلى آخر، فكل موقف له خصوصية تتعلق بالأفراد، بطبيعة السمة أو الخاصية المدروسة، وبظروف التجريب أو التطبيق والفحص، هذا يعني أن البيانات التي يجمعها الباحث وهو في إطار تقديم أدلة عن صدق مقياسه إنما تختلف من حيث طبيعتها وطريقة الحصول عليها، ولكن في الأخير تصب في معنى واحد هو صدق المقياس.

رابعاً: مع التطورات التي عرفتها مختلف نظريات علم النفس وبالأخص الجوانب النظرية المتعلقة بعلم النفس الثقافي مع تركيز اهتمام الباحثين حول الفروق الثقافية بين الأفراد والجماعات، هذا التطور لم يمر من دون أن ينتقل أثره إلى ميدان القياس النفسي، ومعه أضحت البعد القيمي، الثقافي، الاجتماعي لعملية القياس يشكل جزءاً لا يتجزأ من مفهوم الصدق، ولذلك أضيف بعد جديد للصدق، نمط جديد من البيانات يتمثل في المآل أو المترتبات أو النتائج الاجتماعية لعملية تطبيق المقاييس، وأصبح معه الحديث عن مفهوم جديد يوظف وهو صدق الآل أو المترتبات.

خامساً: مع هذه النظرة الجديدة لمفهوم الصدق وأدلتها أصبح الثبات كخاصية أساسية من خصائص المقاييس الموضوعية المقننة، أصبح جزءاً من الصدق في حد ذاته، بل أصبح نوع من الأدلة الواجب توفيرها في مقياس معين للقول بقبول مستوى صدقه أو ما أصبح يصطلح على تسمية صدقه أو ما أصبح يصطلح على تسميته بصلاحية المقياس للغرض الذي وضع من أجله. (بوسالم، 2014، ص78)

7-2- الثبات

7-2-1- تعريف الثبات:

يقوم التعريف بأي اختبار على ذكر معلمين أساسيين فيه هما ثباته وصدقه، وكلمة ثابت كترجمة للمصطلح **Reliable** ليست كافية تماماً. فالأصل الاجنبي للكلمة يدل على أن هذا المقياس موثوق فيه ويعتمد عليه وهذا هو المقصود غالباً بكلمة ثابت هنا. وقد يكون هذا المعنى هو النتيجة التي تصل إليها باستخدام إتبار يعطي تقديرات ثابتة. أي أنه في عملية القياس لو كررنا الإجراء لحصلنا على نتائج متسقة عن الفرد، بمعنى أن درجته لا تتغير جوهرياً بتكرار إجراء المقياس عليه، أو بمعنى أن موقف الفرد بالنسبة لجماعته لا يتغير جوهرياً بين مرات الإجراء المتعددة. وهنا يقترب معنى الثبات من مفهوم الإتساق، إتساق نتائج إجراء الإختبار مع نفسها بين مرات الإجراء المتعددة. (أحمد، 1960، ص2019)

هذا إذا ما تم تطبيق مقياس واحد، أما إذا ما تم تطبيق مقياسين فيؤكد موسى نبهان (2004) على أن الثبات هو درجة الإتساق أو التجانس بين نتائج مقياسين في صفة أو سلوك ما، ويضيف أن عدم الاتساق قد يظهر حتى في عملية القياس في العلوم التجريبية، فمثلاً وزن فرد على نفس الميزان قد يتغير ولو بجزء من المئة أو الالف إذا ما قمنا بوزنه عدة مرات، وهذا قد يكون راجع إلى عدة أسباب كوقوفه بأوضاع مختلفة في كل مرة، أو عدم قراءة نتيجة القياس بشكل صحيح تماماً. (بوسالم، 2014، ص79)

والثبات قد يعني الإستقرار، بمعنى أنه لو كررت عمليات قياس الفرد الواحد لأظهرت درجته شيئاً من الإستقرار. كما أن الثبات قد يعني الموضوعية بمعنى أن الفرد يحصل على نفس الدرجة كائناً من كان الباحث الذي يطبق عليه المقياس أو الذي يصححه وهنا يكون الإختبار ثابتاً مقياساً يقدر الفرد تقديراً لا يختلف في حسابه إثنان. (أحمد، 1960، ص219)

7-2-2- المفهوم الاحصائي لمعامل الثبات: كما أوضحه (علام، 2000)

على الرغم من أن الدرجات الحقيقية ودرجة الأخطاء العشوائية تعد من المفاهيم الافتراضية، إلا أنها تفيد بدرجة كبيرة في التوصل إلى المفهوم الإحصائي للثبات، فقد تبين لنا أنه إذا كانت درجات الخطأ غير مرتبطة بالدرجات الحقيقية فإن تباين الدرجات تساوي تباين الدرجات الحقيقية زائد تباين الخطأ.

$$\text{أي } ع^2 م = ع^2 ح + ع^2 غ \dots (1-ع)$$

و إذا قسمنا كلا من طرفي المعادلة (1-4) على $ع^2 م$ نحصل على:

$$1 = ع^2 ح / ع^2 م + ع^2 غ / ع^2 م$$

$$\text{أي أن: } ع^2 ح / ع^2 م + ع^2 غ / ع^2 م = 1 \dots (2-4)$$

والكسر $ع^2 ح / ع^2 م$ يدل على نسبة التباين الحقيقي إلى التباين الملاحظ.

أما الكسر $ع^2 غ / ع^2 م$ فيدل على نسبة تباين الخطأ إلى التباين الملاحظ.

ولذلك فإن الكسر الأول يُعبر عن معامل ثبات درجات الاختبار. أي أن معامل الثبات من المنظور الإحصائي يمكن اعتباره نسبة تباين الدرجات الحقيقية إلى تباين الدرجات الملاحظة كالتالي:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{تباين الدرجات الحقيقية}}{\text{تباين الدرجات الملاحظة}} \dots (3-4)$$

وهذا يعني أن معامل الثبات هو ذلك الجزء من تباين الدرجات الملاحظة بين (0، 1) ولذلك يعبر عن قيمته بكسر عشرة مثل معامل الارتباط. فكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح دل ذلك على قدر أكبر من ثبات الدرجات، وبالتالي تزداد الثقة في دقة هذه الدرجات واتساقها والاعتماد عليها.

7-2-3- العلاقة بين الدرجات الحقيقية والدرجات الملاحظة (مؤشر الثبات):

لعل من المفيد أن نوضح العلاقة بين الدرجات الحقيقية لمجموعة من الأفراد ودرجاتهم الملاحظة في مقياس ما وفق المفهوم الإحصائي لمعامل الثبات.

$$\text{معامل الارتباط} = \frac{\text{مجموع } س \times ص}{ن \times ع \times ح} \dots (4-4)$$

حيث ترمز (س)، (ص) إلى انحراف كل منهما عن متوسطها.

وترمز (ع)، (ح) إلى الانحراف المعياري لكل من (س)، (ص).

وترمز (ن) إلى عدد أزواج الدرجات.

فإذا رمزنا لانحرافات كل الدرجات الحقيقية، والدرجات الملاحظة، ودرجات الخطأ عن متوسط توزيعاتها المناظرة بالرموز (ح)، (م)، (خ) على الترتيب، وتطبق الصيغة (4-4)، فإن معامل الارتباط بين الدرجات الحقيقية ودرجات الخطأ يكون كالتالي:

$$\begin{aligned}
 & \text{مج ح} \times \text{ع} = \frac{\text{مج ح} \times \text{ع}}{\text{ع} \times \text{ع}} \dots (4-4) \\
 & = \frac{\text{مج ح} (\text{ح} + \text{ع})}{\text{ع} \times \text{ع} \times \text{ع}} \quad (\text{وذلك لأن } \text{م} = \text{ح} + \text{ع}) \\
 & = \frac{\text{مج ح} (\text{ح}^2 + \text{ع}^2)}{\text{ع} \times \text{ع} \times \text{ع}} = \frac{\text{مج ح}^2}{\text{ع} \times \text{ع} \times \text{ع}} + \frac{\text{مج ح} \text{ ع}}{\text{ع} \times \text{ع} \times \text{ع}} \dots (5-4) \\
 & \text{ولكن} \quad \text{تباين الدرجات الحقيقية} = \frac{\text{مج ح}^2}{\text{ع}}
 \end{aligned}$$

مج ح خ = مجموع حواصل ضرب الدرجات الحقيقية في درجة الخطأ، ونظرا لانهما غير مرتبطين كما سبق أن ذكرنا، فإن هذا المجموع يساوي صفر. أي أن: مج ح خ تساوي صفر، وبالتالي ينعدم كسر النسبة الثانية. وبالتعويض في (4-5) نجد أن:

$$\text{ع} = \frac{\text{ع}^2}{\text{ع} \times \text{ع}} = \text{ع} \dots (6-4)$$

$$\frac{\text{ع}^2}{\text{ع}^2} = \text{معامل الثبات} = \text{م}$$

فالتعويض في (4-6) نجد أن: م تساوي ر ح م تساوي جذر م م (4-7). وهذا يعني أنه يمكن تقدير معامل الارتباط بين الدرجات الحقيقية والدرجات الملاحظة لمجموعة من الافراد في اختبار ما بايجاد الجذر التربيعي لمعامل ثبات درجات هذا الاختبار. ويسمى معامل الارتباط عندئذ مؤشر الثبات، فإذا كانت قيمة معامل ثبات درجات اختبار 0,80 مثلا فإن القيمة التقديرية لمعامل الارتباط بين الدرجات الحقيقية والدرجات الملاحظة في الاختبار تساوي جذر 0,80 = 0,89، وهذه قيمة مؤشر الثبات. ونظرا لأن معامل الثبات يساوي مربع مؤشر الثبات أي مربع معامل الارتباط بين الدرجات الحقيقية والدرجات الملاحظة، فإن معامل الثبات يعد بمثابة معامل التحديد الذي أوضحناه

عند مناقشتنا لكيفية تفسير معامل الارتباط. فمعامل الثبات إذن يحدد نسبة تباين الدرجات الملاحظة للفرد التي تعزى إلى التباين الحقيقي للدرجات فيما يقيسه الاختبار. وإذا طرحنا قيمته من الواحد الصحيح، فإننا نحصل على نسبة التباين في الدرجات الملاحظة التي تعزى إلى الأخطاء العشوائية.

وتجدر الإشارة هنا إلى قيمة معامل الثبات هي القيمة التي يذكرها الباحثون ومعدو الاختبارات والمقاييس عادة في أدلة الاختبارات. فمعامل الثبات يدل على العلاقة بين مجموعتين من الدرجات الملاحظة المعلومة، مثل درجات اختبارين متكافئين يقيسان السمة نفسها، بينما يدل مؤشر الثبات على العلاقة بين الدرجات الحقيقية غير المعلومة والدرجات الملاحظة المعلومة. لذلك فإن مؤشر الثبات يعطى قيمة تقديرية لهذه العلاقة، وعلى الرغم من ذلك فإن كليهما يقدر نفس المعلومات، ولكن بطريقتين مختلفتين. وقد أوضح جالليكسان Gulliksan أن مقدار صدق الاختبار ينبغي أن يكون دائماً أقل من قيمة مؤشر الثبات. (علام، 2000، ص136)

7-2-3- طرق حساب معامل الثبات:

يوجد عدة طرق لحساب ثبات المقياس نذكر منها:

- طريقة إعادة الاختبار Test-Retest-Method.
- طريقة الصورة المتكافئة Equivalent Forms.
- طريقة التجزئة النصفية Split-Half.
- طريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency.

7-2-3-1- طريقة إعادة الاختبار Test-Retest-Method:

و يعني تطبيق أداة القياس على الأفراد ثم إعادة تطبيقها مرة أخرى بعدة فترة زمنية معينة، ومعامل الارتباط بين فترتي التطبيق يمثل معامل الثبات، ومثال ذلك أن يقوم الباحث بتطبيق فقرات المقياس مثلا على عينة تجريبية استطلاعية بشرط أن لا يقل عدد الافراد عن 30 فرد، حيث يقوم بتطبيق المقياس اليوم مثلا، وبعد أسبوعين يتم تطبيق المقياس على نفس الافراد مرة أخرى ومن ثم إيجاد معامل الارتباط بين مرتتي التطبيق. (الخياط، 2009، ص151)

كما توجد عدة عوامل تؤثر على فعالية هذه الطريقة أهمها طول الفترة الممتدة بين التطبيق الأول والثاني وعلى العموم كلما زادت هذه المدة كلما انخفض معامل الارتباط بين

التطبيقات خاصة في الاختبارات التي تقيس الجوانب المعرفية والنفسية التي تنمو أو تتغير بنمو الفرد وتعرضه لمواقف مختلفة. وعليه يجب أن يعطي اهتمام خاص لهذه المدة. وهي طبعاً تختلف باختلاف الصفة المقاسة. فهناك صفات سريعة التغير كالاتجاهات مثلاً وأخرى بطيئة التغير كالقيم أو سمات الشخصية والذكاء. وعليه يجب أن تكون المدة بين التطبيقات متناسبة مع سرعة تغير الصفات المقاسة. (مقدم، 2011، ص155)

وأهم الصعوبات التي تواجه الباحث عند تطبيق هذه الطريقة هي:

✚ التذبذب العشوائي في أداء الفرد الواحد في المراتين حيث قد يحدث اختلاف في الأداء يؤدي لتذبذبه فيكون غير نمطي .

✚ قد يتعرض الفرد لبعض التغيرات خلال الفترة الزمنية بين التطبيقين (نفسية، صحية، اجتماعية،..الخ) مما يجعله قلقاً أو متعباً في أدائه مرة أو متأنياً مرة أخرى.

✚ عند حدوث تغيرات في موقف المقياس أثناء إعادة الاختبار كالمكان أو التوقيت أو التعب أو الظروف الجوية أو الإضاءة أو تسلسل أجزاء المقياس.

✚ عند تعرض السمة أو القدرة المقاسة للتغيرات نتيجة التمرين والتعلم.

لذلك لابد من الضبط الدقيق لموقف المقياس حتى لا تؤثر مثل تلك العوامل على معامل الارتباط في التطبيقين.

7-2-3-2- طريقة الصورة المتكافئة Equivalent Forms:

ويتطلب هذه الطريقة استخدام صورتين متكافئتين للمقياس الواحد، ثم يقوم الباحث بتطبيق هاتين الصورتين على نفس المبحوثين بفترة فاصلة تتراوح بين 10 أيام وشهر على الأكثر وإيجاد معامل الارتباط بين نتائج مرتي التطبيق، وتتغلب هذه الطريقة على عيوب الطريقة السابقة من حيث أثر التذكر ولكنها تحتاج إلى توفير صورتين متكافئتين للمقياس من حيث الشكل والتنظيم والمحتوى ودرجة الصعوبة. (صابر، خفاجة، 2002، ص167)

كما تمتاز هذه الطريقة بتوفير الوقت والجهد في التطبيق لأنها لا تصلح لجميع المقاييس (كالاختبارات، الاستبيان والمقابلة الشخصية وغيرها). يراعى في هذه الطريقة تكافؤ عبارات المقياس في الصورتين من حيث الصعوبة والتمييز ومدى تمثيل العبارات للسمة المقاسة وتشابه المحتوى وتحتوي نفس العدد من الأسئلة وأسلوب صياغة العبارات بالإضافة إلى

تكافؤ تعليمات المقياس في الصورتين وعدد العبارات والفترة الزمنية المخصصة لتطبيق الاختبار.

7-2-3- طريقة التجزئة النصفية Split-Half:

وهي من أكثر طرق تعيين الثبات شيوعاً، حيث يطبق الباحث المقياس أو الاختبار، أو الاستبيان..الخ مرة واحدة، أي يعطى الفرد درجة واحدة عن جميع المفردات ثم يحسب معامل الارتباط بين مجموع المفردات (الدرجات) الفردية والزوجية. ويلاحظ ارتفاع معامل الثبات كلما زاد حجم العينة، ويجب أن تكون درجتا الفرد على نصفي المقياس متناظرتين عند حساب معامل الارتباط.

كما يجب استخدام معامل ارتباط يتناسب مع طبيعة الدرجات على المقياس. وتصلح هذه الطريقة في اختبارات الأداء الحركي (الأداء المميز) وفي الاختبارات الكتابية وغيرها. ويذكر أنه توجد طرق متعددة لحساب الثبات بالتصنيف (كالقسمة إلى نصفين، الفردي والزوجي، جزءا المقياس) وتختلف هذه الطرق في أسلوب تصنيف المقياس ولكنها تتفق في كيفية حساب معامل الارتباط.

فكلما ازدادت عدد المفردات ازدادت قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة، ولهذا فإن هذه الطريقة تعطي أكبر قيمة لمعامل ثبات المقياس بالمقارنة مع بقية طرق تقدير الثبات الأخرى. ومن المهم توضيح طريقة تقسيم المقياس إلى نصفين نظراً لقلة مراجع القياس التي تتحدث عن هذه المراحل أو الغجرات العملية من جهة، وكثرة الأخطاء التي يقع الباحثين عندما يقرروا التحقق من ثبات مقاييسهم عن طريق التجزئة النصفية ولكن لا يحترموا الطريقة السليمة في عملية التقسيم في حد ذاتها، عليه نذكر باهم هذه الإجراءات:

✚ تطبيق المقياس المراد التحقق من ثباته على عينة تجريبية أو ما يسمى بعينة التقنين.

✚ رصد الدرجات التي يتحصل عليها كل فرد في المقياس.

✚ يتحصل كل فرد على درجة في كل بند، وكل بند له درجة بالنسبة لكل الأفراد.

✚ يتم حساب معاملات السهولة أو الصعوبة أو التمييز لكل بند من بنود المقياس (حساب

معاملات التمييز يكون بالنسبة للمقاييس التي تقيس سمات لا تتضمن مفهوم السهولة

والصعوبة بمعنى عدم وجود إجابات صحيحة وأخرى خاطئة).

يتم ترتيب البنود تصاعدياً أو تنازلياً من أسهل بند إلى أصعب بند أو العكس، أو حسب تمييز كل بند.

يتم ترقية البنود من البند الأول إلى البند الأخير.

تقسم بنود المقياس إلى نصفين، الأول مجموع البنود ذات الأرقام الفردية والثاني لمجموع البنود ذات الأرقام الزوجية.

بعدها ترصد درجات الأفراد على البنود الفردية وتعتبر بمثابة نصف المقياس، ثم درجات الأفراد على البنود الزوجية وتعتبر بمثابة نصف ثانٍ للمقياس.

قبل تحديد طريقة من بين الطرق التجزئة النصفية الملائمة لطبيعة المقياس لاستعمالها للتحقق من الثبات، يجب أولاً التحقق من مدى تجانس درجات النصفين عن طريق

اختبار (ف) (F.test)

$$F = \frac{\text{التباين الصغير}}{\text{التباين الكبير}}$$

ويتم حساب التباين بالطريقة المعروفة لدرجات النصف الأول والنصف الثاني، لتتم المقارنة بين القيمتين، ونقسم القيمة الأكبر على القيمة الأصغر فنحصل على قيمة (ف) فنقارنها بالقيمة النظرية، فإذا كانت المحسوبة أكبر فيعني هذا تباين النصفين غير متجانس أما إذا كانت القيمة النظرية أكبر من المحسوبة فإن تباين درجات النصفين متجانس.

وفي الحالتين هناك طريقة لمواصلة التحقق من ثبات المقياس:

ففي الحالة الأولى حيث عدم تجانس درجات النصفين نستعمل لحساب الثبات إما

طريقة جتمان **Guttman Spilt Half** أو طريقة رولون **Rulon Spilt Half**.

أما إذا كانت درجات النصفين متجانسة فيتم تطبيق معادلة سبيرمان وبراون

Spearman-Brown Spilt Half التصحيحية بعد حساب معامل الارتباط بيرسون

بين درجات النصفين. (بوسالم، 2014، ص 91)

أما في ما يخص معادلة رولون **Rulon** فيفترض أنض تباين درجات الأفراد على المقياس ككل يرجع إلى تباين حقيق في مستويات القدرة المقاسة، كما يرجع إلى أخطاء تجريبية في القياس، والمعادلة كما يلي:

$$r = 1 - \frac{e^2}{E^2}$$

حيث أن: - ع² هو تباين غروق درجات النصفين.

- ع² هو التباين الكلي لدرجات المقياس.

أما بالنسبة لمعادلة جثمان Guttman فهي معادلة تصلح لحساب معامل الثبات في حالة تساوي أو عدم تساوي قيمة الانحرافات المعيارية لجزئي المقياس، وتتلخص هذه الفكرة في المعادلة التالية:

$$r = \frac{2^{2E_1 + 2E_2} - 1}{2^{2E}}$$

حيث - ع²₁ تباين درجات النصف الأول من المقياس.

- ع²₂ تباين درجات النصف الثاني من المقياس.

- ع² التباين الكلي لدرجة المقياس.

وفيما يتعلق بهذه الطريقة فقد أوجد العالم "براون" طريقة للتغلب على هذه المشكلة وهي:

✚ ترتيب المقياس حسب درجة الصعوبة، ونأخذ فقرات زوجي وفردى وفي كل صورة.

✚ خلط الفقرات العشوائية وأخذ 50% من أول و 50% من آخر المقياس.

✚ تجميع فقرات لها نفس معامل الصعوبة والدلالة التمييزية، ونأخذ إحدى الفقرات لكل جزء، والأخرى للجزء الآخر.

وقد عمل "سبيرمان براون" على محاولة حل مشكلة قلة عدد الفقرات في كل صورة في هذا النوع من الثبات، وذلك بتطبيق معادلة سبيرمان براون للتصحيح وهي: معامل الارتباط بين نصفي المقياس، حيث أن:

$$R_{ab} = 2r_{xy} / (1 + r_{xy})(R_{xy})$$

المشكلات المتعلقة بالتجزئة النصفية:

✚ لا يمكن استخدام هذه الطريقة بمقاييس السرعة أو القوة.

✚ أن عملية تقصي طول المقياس يقلل من قيمة معامل الثبات، لذلك جاءت معادلة

سبيرمان براون للتغلب على هذه المشكلة. (الخياط، 2010، ص152)

7-2-3-4- طريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency:

تقوم على تقسيم المقياس الواحد أكثر من مرة. وفي كل مرة بطريقة مختلفة وعند إجراء معامل الارتباط على كل نصفي المقياس نحصل على تقدير مختلف للثبات باختلاف أساس

التصنيف للمقياس. كما يمكن أن يتم تجزئة المقياس إلى عدد كبير من الأجزاء حيث يتكون كل جزء من محور أو بُعد واحد، ويراعى وجود تجانس داخلي بين المحاور أو الأبعاد. ويتحقق الثبات في هذه الطريقة من خلال عددا من المعادلات وضعها (كودر- ريتشاردسون) لحساب الاتساق الداخلي بين كل أبعاد وعبارات المقياس.

وتهدف هذه الطريقة إلى التوصل إلى قيمة تقديرية لمعامل ثبات المقياس غير الموقوتة أي مقاييس القوة والتي درجات مفرداتها ثنائية، أي إما واحد صحيح أو صفر، مثل مفردات المقياس الجيد من متعدد، أو مفردات الصواب والخطأ، بمعنى أن إجابة الفرد على أي بند في المقياس سوف يمنح إما واحد صحيح أو صفر (علام، 2002، ص 160) وقد تعددت الصيغ التي توصلنا إليها كويدر وريتشاردسون وذلك لتعدد الحالات المتعلقة بالخصائص الإحصائية لمفردات المقياس، غير أن أكثر هذه الصيغ شيوعا هما الصيغة رقم (20) والصيغة رقم (21):

❖ الصيغة (20): تستخدم إذا كانت درجات المفردات ثنائية (صفر، واحد) فقط،

وتوافرت الشروط ، وهذه الصيغة هي:

$$\text{معامل التجانس} = \frac{N}{1-N} \times \left(\frac{E^2 - \text{مج س ص}}{E^2} \right)$$

حيث أن:

* ن: عدد مفردات المقياس.

* ع²: تباين الدرجات الكلية في المقياس (مربع الانحراف المعياري).

* س: نسبة عدد الأفراد الذين أجابوا عن أي مفردة إجابة صحيح (درجة صعوبة المفردة).

* ص: نسبة عدد الأفراد الذين أجابوا عن أي مفردة إجابة خطأ، أي أن ص=1-س.

* مج س ص: مجموع تباين درجات مفردات المقياس.

❖ الصيغة رقم (21): يشترط في هذه الصيغة تساوي جميع بنود المقياس في درجة

صعوبتها أو على الأقل يقترب متوسط درجة صعوبة جميع المفردات من 0.50، ولكن

نظرا لصعوبة توافر هذا الشرط في كثير من المقاييس، فإن الصيغة 20 ربما تكون

أكثر ملاءمة لهذه المقاييس. فالصيغة 21 مشتقة جبريا من الصيغة 20 وهي كالتالي:

$$\text{معامل التجانس} = \frac{N}{1-N} \times \left(\frac{S(N-S)}{E^2 \times N} - 1 \right)$$

حيث س: متوسط الدرجات الكلية في المقياس.

يلاحظ مما سبق أنّ صيغتي كيودر وريتشاردسون تستخدم في المقاييس التي تشمل على مفردات ثنائية الدرجة، ولكن في حالة ما إذا كان بناء المقياس متدرج الميزان مثل موازين التقدير، أو مقاييس الاتجاهات والميول واستطلاع الرأ أو بعض مقاييس الشخصية التي يستجيب الفرد لعباراتها على ميزان ثلاثي أو خماسي التدرج أو تدرج آخر، عندئذ لا يمكن استخدام أي من صيغتي كيودر وريتشاردسون في تقدير ثبات درجات هذه المقاييس، لأنها لا تتطلب وجود معطيات في شكل إجابات (0.1) وإنما استخدام معامل ألفا كرونباخ لتقدير مقياس الثقة بالنفس.

كما قام أيضا كرونباخ باشتقاق صيغة عامة من الصيغة 200 السابقة لتقدير ثبات درجات أنواع الاختبارات والمقاييس المختلفة وتؤدي هذه الطريقة إلى معامل اتساق داخلي لبنية المقياس، ويسمى أيضا معامل التجانس، غير أنه أطلق على هذه الصيغة بمعامل ألفا، وهي كالتالي:

$$\text{معامل ألفا} = \frac{n}{1-n} \times \left(1 - \frac{\sum e^2}{n} \right)$$

حيث أن e^2 : تباين درجات كل مفردة من مفردات المقياس.

e^2 : مجموع تباين درجات جميع المفردات.

ن: عدد مفردات المقياس.

ينتج عن تطبيق معامل ألفا الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل ثبات درجات المقياس، أي أنّ قيمة معامل الثبات المحسوبة بأي طريقة من الطرق لا تقل عن قيمة معامل ألفا، فإذا كانت قيمة معامل ألفا مرتفعة، فإنّ هذا يدل بالفعل على ارتفاع ثبات درجات المقياس، أما إذا كانت منخفضة فربما يدل ذلك على أنّ الثبات يمكن ان تكون قيمته أكبر من ذلك باتخدام طرق أخرى. (علام، 2002، ص125)

ويجب ألا يفوتنا أن نذكر بوجود طرق أخرى لتقدير معامل الثبات في حالة ما إذا كانت الإجابة متعددة وليست ثنائية ولعل أهمها وأشهرها الطرق التي تعتمد على تحليل التباين والتحليل العاملي.

وأي كانت الطريقة المستخدمة في حساب معامل الثبات فهي قيم تقديرية غير مطلقة تتأثر بالاختلاف العشوائية وعوامل أخرى متعددة يجب مراعاتها عند تصميم وبناء أدوات القياس وكذلك عند تفسير نتائجه. (بوسالم، 2014، ص 99)

7-2-4- العوامل المؤثرة على الثبات:

يتأثر معامل ثبات الأداة بالعديد من العوامل واهمها صدق الأداة، وكما ذكرنا من قبل أن الصدق يتضمن الثبات، فالأداة الصادقة تكون ثابتة. ومن العوامل الأخرى المؤثرة على الثبات مايلي:

❖ **عدد البنود:** حيث تزداد قيمة معامل الثبات بزيادة عدد بنود المقياس، ويرجع ذلك إلى أن زيادة عدد البنود يؤدي إلى شمول أكثر للمحتوى ومن ثم صدق المحتوى مرتفع. وقد لاحظنا أنه إذا كان معامل ثبات نصف الاختبار يساوي 6 فإن معامل ثبات الاختبار كله يساوي 75 بمعنى أن عدد البنود إلى الضعف ارتفع بمعامل الثبات من 6 إلى 75.

❖ **صياغة البنود:** البنود الموضوعية تزيد من معامل الثبات، كما أن البنود الغامضة والطويلة تقلل من معامل الثبات.

❖ **تباين الدرجات:** يزداد ثبات المقياس تبعاً لزيادة التباين. ويرجع ذلك إلى معامل الثبات هو نسبة التباين الحقيقي إلى التباين الكلي. كما أن زيادة التباين تدل على قياس مدى متسع من السمة موضع القياس، ومعنى ذلك أن البنود المنخفضة التباين (السهولة والصعوبة) تؤدي إلى خفض معامل الثبات بينما البنود المرتفعة التباين متوسطة السهولة تؤدي إلى زيادة معامل الثبات.

❖ **زمن أداء المقياس:** زيادة الزمن تؤدي بالفرد إلى الحصول على أعلى درجة متسقة مع قدرته، إلا أن زيادة الزمن بدرجة أكبر من اللازم قد تؤدي إلى الإرتباك في الإجابة ومن ثم خفض معامل الثبات.

❖ **التخمين:** يقل ثبات المقياس بارتفاع نسبة التخمين ولذلك فإن بنود الصواب والخطأ تقلل معامل الثبات عن بنود المقياس من متعدد.

❖ **الحالة الصحية والنفسية للفرد:** تؤثر على معامل الثبات، فإذا كان متعباً أو مريضاً أو متوتراً فإن معامل الثبات يقل. (مراد، سليمان، 2005، ص 369)

7-3- المعايير:

لقد ذكرنا أن صانع المقاييس والاختبارات يحدد أول ما يحدد الأفراد الذين سنقوم بعمل المقياس من أجلهم، ثم يختار البنود المناسبة ويجربها على العينة التي اختارها لكي يبعد البنود غير المناسبة أو يغيرها. ثم يعيد تجربة المقياس حتى ينتهي إلى الصورة النهائية التي ستستعمل، ثم يجرب هذه الصورة النهائية على مجموعة ويسجل متوسطات الدرجات التي حصلوا عليها حتى يمكن مقارنة أداء أي فرد بعد ذلك مماثل للعينة بهذه المتوسطات. (جلال، 2007، ص40).

7-3-1- تعريف المعايير:

هي نوع من الموازين (المحكات)، التي تستخدم في تفسير الدرجات الخام التي يحصل عليها الفرد. كما أن أعدادها يعتمد أيضا على الدرجات الخام لعينة معيارية ممثلة للمجتمع الذي أعدت له المقياس والهدف من استخدام المعايير هو تحديد مستوى أداء الفرد في السمة المقاسة بالنسبة لمتوسط درجات أقرانه. (مراد، سليمان، 2005، ص 370)

درجة الخام في أي مقياس لا معنى لها رغم سهولة الحصول عليها، أي أنها لا تفسر ولا تعطي قيمة حقيقية إلا بعد اللجوء إلى أساس علمي يعطينا الصفة الشرعية، فتفسير أداء المفحوصين والمقارنة بينهم يتم من خلال اشتقاق معايير خاصة من الدرجة الخام، وهي أول ما ظهر في تفسير الدرجة الخام تلتها المحكات والمستويات، ويستخدم المعيار في القياس كمصطلح يشير إلى متوسط درجات جماعة معينة من الافراد على أحد المقاييس النفسية، وعن طريق هذه الدرجات المعيارية تتم مقارنة أداء الشخص بين اقرانه على نفس المقياس أو مع درجته في مقياس آخر.

كما أن معايير الادوات معيارية المرجع تختلف باختلاف الجماعة المرجعية، مما يتطلب تحديد خصائص تلك الجماعة بأسلوب دقيق، وأيضاً يوجد عدد من الشروط التي يجب توفرها في الجماعة المعيارية لتكون مناسبة للمعايير التي تستمد منها، وهي الحداثة، الموائمة والتمثيل، ومن الممكن تصنيف المعايير إلى وطنية ومحلية، أو حسب مؤسسة معينة أو تبعا للفئات المستفيدة من الأداة. (بوسالم، 2014، ص104)

7-3-2- أنواع المعايير:

تحدد أنواع المعايير التي تستخدم في مقارنة درجة الفرد في مقياس ما بدرجة جماعة مرجعية من أقرانه. وتشتق جميع هذه المعايير من الدرجات الخام للمقياس، فجميع المعايير المستخدمة في تفسير الدرجات الخام تعتمد على التوزيع التكراري الذي يرتبط بمقاييس النزعة المركزية أو مقاييس التشتت، ولكل معيار مميزاته، وعليه بعض المآخذ ومن أمثلة تلك المعايير مايلي:

7-3-2-1- المعايير الطولية:

وتمثل المعايير الزمنية أو معايير الفرق الدراسية، وتسمى بهذا الاسم لأنها تمتد في الاتجاه الطولي (الزمني، العمري، التحصيلي) وتتسبب درجة الفرد إلى متوسط أداء أقرانه سواء في المرحلة العمرية أو أفراد فئة دراسية. من الجدير بالذكر أن المعايير الطولية تعتمد على المتوسط الحسابي والوسيط وهي إحدى مقاييس النزعة المركزية في تحديد موقع الفرد من الجماعة. ومن أمثلة المعايير الطولية:

➤ معايير الأعمار الزمنية.

➤ معايير الفرق الدراسية.

➤ معايير العمر العقلي.

➤ معايير نسبة الذكاء. (مراد، سليمان، 2005، ص 370)

7-3-2-2- المعايير المستعرضة:

فتشمل المعيار الميئني، والدرجة المعيارية والدرجة المعيارية المعدلة، وفيما يلي توضيح لكل نوع من هذه الأنواع:

❖ المعيار الميئني:

يتسم المعيار الميئني بعدة صفات فهو سهل في حسابه وفهمه، ويصلح لجميع الأعمار وجميع أنواع المقاييس، لذلك فهو من أهم أنواع المعايير وأكثرها استعمالاً. ويعتبر المعيار الميئني من مقاييس الرتبة، حيث يرتب الأفراد في مئة مستوى، لأنه يقسم المنحى التكراري الاعتدالي على مئة مساحة متساوية.

والدرجة الميئينية هي النسبة المئوية لعدد الأفراد في عينة التقنيين الواقعين أسفل درجة خام معينة ويؤكد جريجوري 1996 إن أي فرد يحصل على درجة خام أقل من الدرجة الخام المقابلة للميئيني الاول يكون ترتيبه صفر، وإذا حصل على درجة أكبر من الدرجة الخام المقابلة للميئيني 99 يكون ترتيبه 100 والعيب الاساسي في الرتب الميئينية هو أنها تقسم قاعدة المنحى الاعتدالي إلى وحدات غير متساوية نظرا لأنها تقسمه إلى مساحات متساوية، ولذلك تكون الوحدة كبيرة ومتسعة في أطراف التوزيع وضيقة في منتصفه، وبالتالي نجد أن قدرته على التمييز بين الأفراد تزداد كلما اقتربنا من المتوسط، وتضعف كلما بعدنا عن هذا المتوسط. (عمر وآخرون، 2010، ص242)

❖ الدرجة المعيارية:

هي المسافة التي تبعد فيها الدرجة الخام عن المتوسط الحسابي التي يعبر عنها بوحدات الانحراف المعياري وقد عرفنا أن الانحراف المعياري هو مقياس من مقاييس التشتت أو التباين وهو يعبر عن الاختلافات الفردية في دجة المقياس. فالدرجة المعيارية تساوي الدرجة الخام طرح المتوسط الحسابي للدرجات قسمة على الانحراف المعياري. فعندما تكون الدرجة سالبة يعني ذلك أن درجة الفرد أقل من المتوسط، وإذا كانت موجبة تعني فوق المتوسط وإذا كانت بينهما تعني أنها متوسط. (مقدم، 2011)

كما أن استخدام الدرجة المعيارية عيوب في تفسير الدرجات الخام، فقد تكون الدرجة المعيارية المقابلة للدرجة الخات تحتوي على كسر عشري فإننا نجد صعوبة في تفسيرها، وقد تحمل الدرجة المعيارية إشارة سالبة مما تجعل من السهل تغيير الدرجة، كما أن مدى توزيع الدرجة المعيارية يمكن أن يكون التوزيع لدرجات السمة ضيق جدا.

❖ الدرجة المعيارية المعدلة: وتشمل كل من:

➤ **الدرجة التائية:** هي درجة معيارية معدلة تهدف إلى تعديل الدرجة المعيارية، بحيث تتغير درجتها السالبة إلى موجبة، وتزيد من حساسية وحداتها. وهي عبارة عن درجة معيارية متوسطها 50 وانحرافها المعياري 10.

➤ **نسبة الذكاء الانحرافية:** هي درجة معيارية معدلة متوسطها 100 وانحرافها المعياري 15.

➤ **الدرجة الجيمية:** هي درجة معيارية اشتقها جليفورد متوسطها 5 وانحرافها المعياري

5. (بوسالم، 2014، ص105)

8- الإجراءات المنهجية المتبعة في بناء مقياس مهارات الإدارة الصفية:

8-1- تحديد مفهوم السمة أو الخاصية:

السمة هي ميزة يفترض وجودها لدى كل أفراد النوع، أو فئة من الأشياء، مع افتراض أنها لا توجد لدى كل الافراد بالكمية ذاتها، أو بقدر متساوي فهناك خصائص متوفرة لدى كل أفراد الفئة ولكن بمقادير مختلفة. (معري، 2007، ص75) وانطلاقاً مما سبق سيتم تحديد وتعريف جميع مهارات المقياس إجرائياً من أجل تحديد هذه الخاصية:

وفي هذا الصدد تم تعريف مهارات الإدارة الصفية إجرائياً: هي جميع الممارسات التربوية التي يؤديها أستاذ مرحلة التعليم الابتدائي داخل الغرفة الصفية، لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة ويحافظ على استمراريتها بما يُمكن المتعلم من الحصول على الخبرات التعليمية وتربوية مفيدة ومحقة الأهداف ضمن المنهج المدرسي المعتمد. فهي مجموعة من البنود تتمثل في عدة أبعاد للمقياس التي تقيس درجة إستجابة أساتذة التعليم الابتدائي على مقياس مهارات الإدارة الصفية.

وتشمل هذه الممارسات التربوية التي يؤديها أستاذ مرحلة التعليم الابتدائي داخل غرفة الصف على تسعة محاور أو مجالات وهي كالتالي: مهارة التخطيط، مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصف، مهارة الاسئلة الصفية، مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفّي، مهارة استثارة الدافعية التعلم لدى المتعلم، مهارة حفظ النظام والانضباط الصفّي، مهارة إدارة الوقت، مهارة حل المشكلات، مهارة التغذية الراجعة.

8-1-1- مهارة التخطيط: وهي تشير إلى ما يضعه معلم مرحلة التعليم الابتدائي من تصور لما سيتم تنفيذه لبلوغ الأهداف والتي تتضمن خطط يومية وأسبوعية وسنوية للدروس وكيفية تسيير القسم وإختيار الوسائل وإستراتيجيات التعليم، المحافظة على نظافة الصف الدراسي وتنظيمه، ووضع القواعد والإجراءات والتخطيط لإدارة القسم من بداية العام الدراسي.

8-1-2- مهارة تنظيم البيئة الصفية لإدارة الصف: هي الأنشطة التي يقوم بها معلم مرحلة التعليم الابتدائي وتشمل توزيع الأدوات والتجهيزات والوسائل التعليمية بما يتناسب مع طبيعة الأنشطة وبما يسهل حركة المعلم والمتعلمين، تعديل ضوء الغرفة، تجديد هواء الغرفة، الحد من الضوضاء، درجة الصوت، مكان وقوفه، تنظيم المتعلمين، تجهيز الوسائل التعليمية والطباشير، نظافة القسم.

8-1-3- مهارة الاسئلة الصفية: وهي الإجراءات التي يقوم بها معلم مرحلة التعليم الابتدائي في الموقف التعليمي من تنوع الأسئلة من حيث المستوى المعرفي ومن حيث الصعوبة والسهولة وإستعمال أنماط الاسئلة وإجادته لأساليب توجيه السؤال والأساليب المتبعة في معالجة إجابات المتعلمين.

8-1-4- مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفي: هي عبارة عن نقل المعلومات والرغبات والمشاعر والتجارب، إما لفظية أو غير لفظية باستعمال الرموز والكلمات والصور بقصد التأثير على السلوك وتشجيع المتعلمين على تبادل الآراء حول الدرس، ومراعاة الرغبات والميول، ومعاملة المتعلمين بلين وحب.

8-1-5- مهارة اثارة الدافعية: هي مجموعة من السلوكيات التدريسية التي يقوم بها معلم مرحلة التعليم الابتدائي بسرعة وبدقة وقدرة التكيف مع معطيات المواقف التدريسية، بغرض اثارة رغبة المتعلمين لتعلم موضوع ما، من خلال إظهار إندفاع وحماسة أثناء التعليم، وتزويد المتعلمين بتعزيز مستمر وإستخدام المكافآت والنقد البناء وتزويد المتعلمين بتوجيهات ملائمة وكذا توفير الأنشطة التنافسية.

8-1-6- مهارة حفظ النظام والانضباط الصفي: وتتمثل في وضع معلم مرحلة التعليم الابتدائي القواعد والتعليمات التنظيمية من بداية العملية التدريسية للمتعلمين والإلتزام بالجدول الزمني المقرر للمادة الدراسية، والتوفيق بين معلومات الدرس والوقت المخصص له، وأشغال المتعلمين بأنشطة تعليمية طوال الحصة الدراسية.

8-1-7- مهارة التّغذية الرّاجعة: وهي إخبار المتعلم بنتائج حول دقة أدائهم واستجاباتهم وتصحيح الإجابات الخاطئة، واستخدام أساليب مختلفة لتقييم المتعلمين بما يمكنهم من معرفة مدى صحة إستجاباتهم للمهام التعليمية المطلوبة منهم.

8-1-8- مهارة حلّ المشكلات: هي القدرة على إيجاد الحلول الفعالة لمختلف المشكلات التي تواجه معلم مرحلة التعليم الابتدائي، والتي تتضمن تحليل المشكلة ووضع استراتيجيات تهدف لوضع الحلول والبدائل من أجل تحقيق عملية تعليمية ناجحة.

8-1-9- مهارة إدارة الوقت: هي عملية تخطيطية للسيطرة على الوقت الذي يقضيه معلم مرحلة التعليم الابتدائي في الصف، وتتمثل في تنظيم المتعلمين للعمل على شكل مجموعات للحوار والمناقشة والإلتزام بتخصيص الدقيق للوقت للأنشطة بما يناسب وقت الحصة.

8-2- أهداف بناء مقياس مهارات الإدارة الصفية:

مما لا شك فيه أن بناء مقياس مهارات الإدارة الصفية إذا ما أحسن بناؤها واستخدامها تكون عوناً لأساتذة التعليم الإبتدائي داخل الغرفة الصفية، ويمكن تحديد أهداف مقياس مهارات الإدارة الصفية على النحو التالي:

- التعرف على مهارات الإدارة الصفية الأساسية، مما تكون إفادة لدى المتعلمين في الوصول إلى الأهداف التعليمية المنشودة، وبالتالي مراقبة تقدم العملية التعليمية من خلال معرفة مقدار ما يحدث لهم من التحسن أو التأخر الدراسي في التعلم.
- معرفة استعدادات المتعلمين لتعلم المادة التي يقوم بتدريسها وهذا باستخدام وتطبيق مهارات التخطيط والتنفيذ.
- بفضل مقياس مهارات الإدارة الصفية يتم الكشف على صعوبات التعلم لدى المتعلمين، مما يؤدي إلى تعديل المعلم من طريقة تدريسه وهذا من خلال تطبيق مهارة التغذية الراجعة. (مراد، سليمان، 2005)
- كما أن مقياس مهارات الإدارة الصفية يسعى لقياس المتطلبات السابقة لتوظيف مهارات جديدة أثناء الدرس، ومدى تقدم المتعلم في اكتساب المعارف أثناء عملية التعلم مما ينجم عنه قياس نواتج التعلم بعد تدريس وحدة دراسية. (الهويدي، 2004)
- يفيد هذا المقياس أيضاً في التعرف على المجالات التي يتمكن منها المتعلم في حل المشكلات وقدراتهم على ذلك، وبالتالي قدرتهم على التعامل مع الظروف الجديدة التي قد تطرأ عليهم. (أبو أسعد، 2011، ص 13)
- كما يهدف هذا المقياس في مساعدة الأستاذ على تنظيم الوقت أثناء تقديم الحصة وتطبيق الدرس (مرحلة الانطلاق، استثمار المعلومات، بناء التعلّيمات)

8-3- أهمية بناء مقياس مهارات الإدارة الصفية:

يعدد علماء القياس فوائد بناء المقاييس التربوية عموماً وبناء مقياس مهارات الإدارة الصفية خصوصاً على النحو التالي:

- يحقق المعلم نتائج إيجابية داخل الغرفة الصفية من خلال تطبيق مقياس مهارات الإدارة الصفية.
- تحسين نوعية العملية التعليمية خلال النشاط التدريسي.

- التخفيف من ضغط التدريس.
- تقليل عدد الأخطاء الممكن ارتكابها.
- يفيد مقياس مهارات الإدارة الصفية في تعريف المعلم المهارات التي يمتلكها المتعلم في الاتصال سواء اللفظي وغير اللفظي وبالتالي تطوير هذه المهارات فيما بعد، بما يناسب عمر المتعلم وقدرته. (علام، 2000)
- يقوم على تمييز أداء المعلم.
- يساعد المعلم على الحكم على مدى كفاءته وطرقه وأساليبه التي يعتمد عليها داخل الغرفة الصفية.
- يساعد المعلم على تنمية مهاراته واكسابه اتجاهات وسلوكيات جديدة في إدارته للصف. (فرحات، 2013)

8-4- تصميم بنود المقياس:

بعد الإطلاع على مجموعة من المقاييس والتراث النظري وكذا بعض الدراسات مثل دراسة عبد محسن حمد العامري (بناء مقياس التدريس الفعال في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات) (مجال مهارة التخطيط الفقرة 2، 6، 7، 9)، وكذلك دراسة لبنى حسين ووداد عبدالحليم (تطوير مهارات إدارة الصف المدرسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة). التي ساعدت الطالبة في بناء بنود مهارات الإدارة الصفية وكل من البنود التالية تم تضمينها في المقياس (مجال مهارة التنظيم البيئة الصفية الفقرة 1، 4، 5، 13)، ودراسة الشافي حسين علي (سيمات الإدارة الصفية الفعالة من وجهة نظر التدريسيين والطلبة في الجامعة) (مجال مهارة الأسئلة الصفية الفقرة 5، 10)، ودراسة أريج يوسف حكيم (معايير مقترحة لتقييم الأداء الصفّي لمعلم الدراسات الاجتماعية في إثارة دافعية التعلم لدى الطلبة) (مجال مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الفقرة 1، 2، 7، 13) وفي مجال مهارة إثارة الدافعية الفقرة 1) ومن التراث النظري إعتمدنا على الفصل الثاني والمعنون بمهارات الإدارة الصفية والذي يتناول فيه مهارة حل المشكلات، مهارة إدارة الوقت، ومهارة التغذية الراجعة.

كما استعانت الطالبة بكتاب دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية للمؤلف أحمد أبوأسعد والذي يتضمن مقياس مهارة الاتصال ومهارة حل المشكلات ومهارة إدارة الوقت.

إضافة إلى الاستفادة من بعض المتخصصين من أساتذة الجامعة الدكتور فرحات عبدالرحمان (تخصص علم النفس التربوي)، الدكتور عروي مختار (تخصص علم النفس التربوي) من جامعة الجلفة، والدكتور مجيدي الطيب (تخصص علوم التربية) من جامعة الجزائر 02.

كما قامت الطالبة بإعادة صياغة بعض البنود وتضمينها في مقياس مهارات الإدارة الصفية وقد تم تصميم بنود هذا المقياس، بحيث تبرز أهم المهارات والكفايات اللازمة لتحقيق الأهداف المرجوة.

وعليه فقد تضمن المقياس في الصورة الأولى له على (134) بند موزعة على تسعة أبعاد كالتالي:

جدول رقم (01): يوضح أبعاد مقياس مهارات الإدارة الصفية وعدد بنوده في الصورة الأولى

العدد	الأبعاد	عدد البنود
1	مهارة التخطيط	15
2	مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصف	14
3	مهارة الأسئلة الصفية	15
4	مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفّي	15
5	مهارة استثارة الدافعية	15
6	مهارة حفظ النظام والأنضباط الصفّي	15
7	مهارة التغذية الراجعة	15
8	مهارة حل المشكلات	15
9	مهارة إدارة الوقت	15

8-5- تحديد تعليمات المقياس:

❖ بعد تحديد الأبعاد الأساسية لمقياس مهارات الإدارة الصفية والتي صيغت على شكل بنود، بحيث يتوافق مضمون هذه البنود مع المهارات المراد قياسها. فالمقياس يحتوي على (134) بنداً، وهو غير محدد بوقت معين ينبغي على أستاذ مرحلة التعليم الابتدائي الإجابة على الأسئلة فيه، غير أنّ متوسط وقت الإجابة عليه كاملاً من خلال العينة، يتراوح ما بين 15 دقيقة و 20 دقيقة تقريباً. كما أنّ أفراد العينة قد يحتاجون إلى وقت أطول للإجابة.

❖ كما تقوم الطالبة بالتوضيح وهذا عن طريق الإجابة عن أسئلة أساتذة التعليم الابتدائي إذا ما طلب مني التوضيح.

❖ تقوم الطالبة بالتأكد من فهم أساتذة التعليم الابتدائي للتعليمات وطريقة الإجابة على البنود قبل توزيع مقياس مهارات الإدارة الصفية.

8-6- تحديد طريقة تطبيق المقياس: يمكن تطبيق هذا المقياس بطريقة فردية أو جماعية، مع الحرص على توفير الجو المناسب والهدوء لأساتذة التعليم الابتدائي حتى يتمكنوا من الإجابة عليه بكل راحة ممّا يتحقق لدينا نوع من الصدق في إستجاباتهم.

8-7- تحديد طريقة تصحيح المقياس: يصحح المقياس وفق سلم ثلاثي (1.2.3. على التوالي) تكون على الفقرات الموجبة، (3.2.1) على الفقرات السالبة، من خلال البدائل التالية (تنطبق بدرجة كبيرة. تنطبق بدرجة متوسطة. لا تنطبق أبداً).

خلاصة:

من أهم الافكار الأساسية الواردة في هذا الفصل:

- الصفات الأساسية للمقياس الجيد والمتمثل في الخصائص السيكمترية للمقياس (الصدق، الثبات، الموضوعية، المعايير).
- يكون المقياس صادقا إذا قاس الخاصية المراد قياسها، كما يكون صادقا إذا كان قادرا على التمييز بين المعلمين الذين يطبقون مثلاً مهارات الإدارة الصفية وبين الذين ليس لديهم هذه المهارات. وكذلك الإلمام بخصائص وإتباع خطوات أساسية في بناء المقياس.
- أنواع الصدق هي: صدق المحتوى والصدق المرتبط بالمحك والذي بدوره ينقسم إلى صدقين الصدق التلازمي والتنبؤي، أما النوع الثالث فهو الصدق التكويني الفرضي والذي يوجد العديد من الطرق التي من الممكن أن يستخدمها الباحث لجمع الأدلة التي تشير إلى صدق البناء التكويني ومن الطرق نذكر (الارتباطات، التجريب، الصدق العاملي، الفروق بين المجموعات).
- من العوامل التي تؤثر على صدق المقياس عوامل تتعلق بالفرد عدم الاستعداد، وطول المقياس وكذلك الوقت، وعوامل تتعلق بالمقياس مثل صياغة بنود المقياس أو سهولة وصعوبة بنود المقياس.
- يعرف الثبات على أنه درجة التوافق أو التجانس بين مقياسين لشيء واحد يوجد عدة طرق لحساب الثبات منها طريقة إعادة الاختبار، وطريقة الصورة المتكافئة، وطريقة التجزئة النصفية، وطريقة الاتساق الداخلي.
- كما يمكن حساب معامل الثبات باستخدام المعادلات الإحصائية مثل معادلة سبيرمان براون أو استخدام معادلة كودر ريتشاردسون.
- تؤثر بعض العوامل على ثبات المقياس مثل طول المقياس وتجانس الافراد وصعوبة البنود.
- تحدد أنواع المعايير التي تستخدم في مقارنة درجة الفرد في مقياس ما بدرجة جماعة مرجعية من أقرانه. وتشتق جميع هذه المعايير من الدرجات الخام للمقياس ومن أمثلة تلك المعايير مايلي: المعايير الطولية والمستعرضة.

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

أولاً: منهج الدراسة

ثانياً: الدراسة الإستطلاعية

1- أهداف الدراسة الإستطلاعية

2- حدود الدراسة الإستطلاعية

3- عينة الدراسة الإستطلاعية

4- الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات الإدارة الصّفية

ثالثاً: الدراسة الأساسية

1- حدود الدراسة الأساسية

2- عينة الدراسة الأساسية

3- خصائص عينة الدراسة الأساسية

4- وصف أداة الدراسة

5- أساليب المعالجة الإحصائية للدراسة

تمهيد:

نسعى من خلال هذا الفصل التعرف على الجانب الميداني، وهذا بعد ماتناولنا في شقه الأول الجانب النظري، أو التراث النظري للدراسة التي من خلاله تم تحويله إلى حقائق إجرائية، يمكننا من الوصول لتحقيق الهدف العلمي التي تصبو إليه دراستنا الحالية، وهو أيضا التأكد من الأطر النظرية ضمن سياق محدد ومقنن، يصل بنا إلى بناء مقياس مهارات الإدارة الصّفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، والتأكد من درجة إدراك وممارسة وامتلاك وتطبيق أساتذة التعليم الابتدائي لمهارات الإدارة الصّفية، وكذلك مدى صدق المقياس ودرجة ثباته.

فالغاية المرجوة من هذه الدراسة يتطلب عدة إجراءات ممنهجة بشكل منظم وعلمي من خلاله نحدد المعالجة المنهجية والاحصائية لموضوع الدراسة.

أولاً- منهج الدراسة:

حيث تم الإعتماد في دراستنا الحالية على المنهج الوصفي الذي يعد طريقة لوصف الظاهرة وتصويرها كمياً وكيفياً كما هي في الواقع، وذلك عن طريق جمع المعلومات النظرية والبيانات الميدانية على مشكلة موضوع الدراسة، ثم تصنيفها وتحليلها تحليلًا كافيًا ودقيقًا لإستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج وتعميمات على الظاهرة أو الموضوع محل الدراسة.

ثانياً: الدراسة الإستطلاعية:

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية: تعتبر الدراسة الاستطلاعية المنهج الذي يمكن الباحث نحو تسطير الهدف المرجو، بحيث تمكنه من الاطلاع لمواضيع الدراسة، وهذا من أجل الفهم الجيد والتحكم في المتغيرات، وما يتعلق بموضوع الدراسة. فالهدف من الدراسة الاستطلاعية تمكننا من التعرف على المجتمع الأصلي وعينة البحث وكل الجوانب الفيزيكية التي تهم دراستنا (نحدد موضوع دراستنا بشكل دقيق، نعدل من أهداف البحث، نحدد وسائل جمع البيانات، التأكد من مدى صدق ودرجة ثبات المقياس).

2- حدود الدراسة الإستطلاعية:

2-1- الحدود المكانية: تم اجراء الدراسة ببعض ابتدائيات بلدية الجلفة.

2-2- الحدود الزمانية: كانت بداية الإجراءات الميدانية خلال شهر نوفمبر 2021 أين

تتم إجراء الدراسة الاستطلاعية حيث تم جمع المعلومات حول مجتمع وعينة الدراسة.

3- عينة الدراسة الإستطلاعية: شملت عينة الدراسة الاستطلاعية 110 أستاذا واستاذة

للمدرسة الابتدائية ببعض ابتدائيات بلدية الجلفة، وقد أختيرت هذه العينة بطريقة عشوائية بسيطة.

4- الخصائص السيكمترية لمقياس مهارات الادارة الصفية:

4-1- صدق مقياس مهارات الادارة الصفية: اعتمدنا في دراستنا على أربعة أنواع من

الصدق وهي: صدق المحكمين، صدق المقارنة الطرفية، صدق الاتساق الداخلي.

4-1-1- صدق المحكمين: تعتمد هذه الطريقة على فكرة الصدق الظاهري وصدق

المحتوى معا بمعنى أنه من المطلوب ان يقدر المحكم مدى علاقة كل بند من بنود

المقياس بالخاصية المراد قياسها وذلك بعد توضيح معنى هذه الخاصية. حيث تم عرض

أداة الدراسة على 09 محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، بهدف تقييم بنود مقياس

مهارات الادارة الصفية وقدرتها على قياس السمة المراد قياسها، ومدى ملائمة الصياغة

اللغوية للبنود، وبعد استرجاع استمارات التحكيم، تم تعديل 25 بندا من بين 134 بند،

وبهذا تكون نسبة موافقة المحكمين على بنود مقياس مهارات الادارة الصفية ككل 81%

وهذه نسبة كافية على القول بأن الاستبيان صادق. لاحظ الجدول رقم (02)

جدول رقم (02) يوضح بنود مقياس مهارات الادرة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي قبل وبعد

التعديل

المحاور	رقم البند	قبل التعديل	بعد التعديل
مهارة التخطيط	1	أضع خطة جيدة لإدارة القسم والإجراءات العملية لممارستها.	أضع خطة جيدة لإدارة الصف للتسهيل من إجراءاتها العملية.
	2	أعتمد إجراءات التخطيط لعملية إدارة الصف من بداية العام الدراسي.	أسعى دائما للاستفادة من وقت الحصة أثناء تخطيطي للدرس
	3	أساعد المتعلمين على تنمية الوعي لديهم بأهمية التخطيط للاستفادة من وقت الحصة.	أساعد المتعلمين على تنمية الوعي لديهم بأهمية التخطيط.
	6	أقوم بمشاركة المتعلمين بممارسة مسؤوليات في استثمار الوقت فيما يخدم المنهج الدراسي.	أقوم بتخطيط الدروس اليومية وفقا لما يخدم المنهج الدراسي.
	9	تعيق المواقف الطارئة من سير الجيد للخطة الدراسية.	أراعي المواقف الطارئة التي تعيق سير الجيد للخطة الدراسية.
	11	أضع الأساليب التقويمية حسب الأهداف الإجرائية.	أضع الأساليب التقويمية حسب الأهداف الإجرائية في كل درس.
	14	أضع أهداف إدارة الصف في الخطة اليومية للدرس.	أضع الأهداف العامة لإدارة الصف في الخطط اليومية للدرس.
مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصف	16	أعمل على توفير البيئة الصحية داخل الصف.	أساهم في توفير البيئة الصحية داخل الصف.
	23	أحد من درجة الضوضاء سواء داخل أو خارج الصف.	أحد من درجة الضوضاء داخل أو خارج الصف حسب مصدره.
مهارة الأسئلة الصفية	41	توجيه المتعلمين خلال المناقشة الصفية.	أقوم بتوجيه المتعلمين خلال المناقشة الصفية.
	43	أطرح أسئلة تستحث قدرات المتعلمين.	أطرح الأسئلة التي تساهم في زيادة قدرات المتعلمين.
	44	أقوم بإعادة صياغة الأسئلة بقصد تضمينها تلميحات تخفف من صعوبتها بالنسبة للمتعلمين	أقوم بتبسيط الأسئلة وتوضيحها للتخفيف من صعوبة فهمها لدى المتعلمين
مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفّي	47	أستخدم أساليب الإتصال المختلفة لجعل الدرس أكثر تشويقا وفاعلية.	أستخدم أساليب الإتصال المختلفة لجعل الدرس أكثر فاعلية.
	52	أراعي الموضوعية في تعامل مع المتعلمين وأعدل بينهم.	أراعي الموضوعية في التعامل مع المتعلمين.
	58	ينصت إليا المتعلمين حين أحدثهم داخل الغرفة الصفية.	ينصت المتعلمين حين أحدثهم داخل الغرفة الصفية.
مهارة استثارة الدافعية	73	أشعر بمشاعر المتعلمين وأشارهم بأنفعالاتهم ومشكلاتهم ومساعدتهم على معالجتها وتدريبهم على استيعابها.	أشعر بالمشكلات التي تواجه المتعلمين وأشارهم في معالجتها
مهارة حفظ النظام والانضباط الصّفّي	87	أعويد المتعلمين على تنفيذ الواجبات والمطالبات بالحقوق أو الموازنة بين كفتي الحقوق والواجبات وإسقاط النفس المطلبي لديهم وتمويله إلى نفس إثاري تعاوني.	أعود المتعلمين على تنفيذ الواجبات لإسقاط النفس المطلبي لديهم وتمويله إلى نفس إثاري تعاوني.
مهارة التغذية الراجعة	103	أبين للمتعلمين المهارات التي عليهم ممارستها	أبين للمتعلمين المهارات التي عليهم ممارستها

لتحسين تصرفاتهم.	لتحسين أدائهم.		
أقدم التغذية الراجعة فور ملاحظتي لسلوك المتعلمين.	أقدم التغذية الراجعة فور ملاحظتي لأداء المتعلم.	104	
أتأكد من فهم وإستعاب المتعلم للمشكلة بشكل يمكنه من التعبير عنها بأسلوبه الخاص.	أتأكد من فهم وإستعاب المتعلم للمشكلة بشكل يمكنه التعبير عنها بأسلوبه.	107	مهارة حلّ المشكلات
توضيح العلاقة بين العناصر وهذا بوضعها على صورة علاقة على أن تكون مجموع العلاقات بسيطة وسهلة وقابلة للفهم من قبل المتعلمين.	أوضح العلاقة بين العناصر لتكون بسيطة وقابلة للفهم من قبل المتعلمين.	108	
أساعد المتعلمين بالتعرف على العناصر المشتركة بين الخبرة التي تم استيعابها والخبرة الجديدة، وعناصر المهارة التي تم إتقانها كذلك.	أساعد المتعلمين بالتعرف على العناصر المشتركة بين الخبرة التي تم استيعابها والخبرة الجديدة.	113	
أحدد الفعاليات والأنشطة المطلوبة تطبيقاً داخل الصف وحساب حجم ونوع تلك الفعاليات التي تبرز مهارات المتعلمين عبر عملية التدريب عليها.	أحدد الأنشطة المطلوبة تطبيقاً داخل الصف، بحساب حجم ونوع تلك الأنشطة.	120	
أقسم خطة الدّرس حسب طبيعة أهميتها والوقت المطلوب لعرضها منذ بدء الدّرس وحتى نهايتها مع المستغرق من الوقت في تهيئة الوسائل التعليمية وإستخدام الأعلام التربوي.	أقسم خطة الدّرس حسب طبيعة أهميتها والوقت المطلوب لعرضها.	121	
أقوم بتحضير وتلخيص الدروس مسبقاً والإعداد لها مع الأمثلة بما يسهل فهمها لدى المتعلمين.	أقوم بتحضير وتلخيص الدروس مسبقاً والإعداد لها مع الأمثلة.	123	
أجيد إستغلال الوقت بوضع الخطط التي تمكنني من ترتيب أولويات التدريس.	أجيد إستغلال الوقت مما يمكنني من ترتيب أولويات التدريس.	124	
أستغل الوقت بشكل أمثل بحيث أجد وقتاً إضافياً لإجراء استطلاعات الرأي والوقوف على القدرة المعرفية للمتعلمين.	أستغل الوقت بشكل أمثل لإجراء استطلاعات الرأي والوقوف على القدرة المعرفية للمتعلمين.	125	مهارة ادارة الوقت
أكتب الإرشادات على السبورة قبل دخول المتعلمين أو حين يكونون مشغولين.	أكتب الإرشادات على السبورة قبل دخول المتعلمين.	127	
أنفذ الخطط الدراسية وفق جدول زمني محدد.	أنفذ الدرس وفق جدول زمني محدد.	131	
أضع خطة للعمل أحدد فيها الوقت اللازم لكل مهمة من المهمات وفق الاهداف والأولويات.	أحدد الوقت اللازم لكل مهمة من المهمات وفق الاهداف والأولويات.	132	
ألتزم بوقت الحصة والتنسيق بين الحصص الدراسية.	ألتزم بوقت الحصة والتنسيق بين الحصص الدراسية.	133	
أقوم بالتخطيط المناسب في إستثمار وقت الحصة دون الشعور بالملل أو ضعف في التركيز.	أستثمر وقت الحصة كي لا أشعر بالملل أو ضعف في التركيز.	134	

يبين الجدول رقم (02) البنود التي تم تعديلها من طرف الاساتذة المحكمين كي تكون

مناسبة لقياس محاور المقياس، ومدى ملائمة الصياغة اللغوية للبنود وهي:

بالنسبة لمحور مهارة التخطيط البنود التالية: رقم (1,2,3,6,9,11,14)، أما بالنسبة لمحور مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصف فقد تم تعديل البندين رقم (16,23)، وبالنسبة لمحور مهارة الاسئلة الصفية فتم تعديل البنود (41,43,44)، أما محور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفّي فالبنود المعدلة هي (47,52,58)، وبالنسبة لمحور مهارة استثارة الدافعية فهناك بندا واحدا معدلا وهو رقم (73)، وكذلك نفس الأمر لمحور مهارة حفظ النظام والانضباط الصفّي والمتمثل في البند (87)، أما محور مهارة التغذية الراجعة فقد تم تعديل بندين وهما (103,104)، أما بالنسبة لمحور مهارة حلّ المشكلات فقد تم تعديل كلا من البنود (107,108,113)، أما محور مهارة إدارة الوقت فقد كل من البنود (120,121,123,124,125,127,131,132,133,134)

جدول رقم (03) يوضح توزيع بنود مقياس مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي

على المحاور قبل التحكيم وبعده

المحاور	نوع المهارة	عدد البنود قبل التحكيم	عدد البنود بعد التحكيم	ترتيب البنود في استمارة مقياس المهارات الصفية
01	مهارة التخطيط	15	15	1- 15
02	مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصف	14	14	16- 29
03	مهارة الأسئلة الصفية	15	15	30- 44
04	مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفّي	15	15	45- 59
05	مهارة استثارة الدافعية	15	15	60- 74
06	مهارة حفظ النظام والانضباط الصفّي	15	15	75- 89
07	مهارة التغذية الراجعة	15	15	90- 104
08	مهارة حلّ المشكلات	15	15	105- 119
09	مهارة إدارة الوقت	15	15	120- 134
المجموع		134	134	134

وقد تم استخدام مقياس مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي في صورته الجديدة بعد التحكيم في الدراسة الاستطلاعية ووفقا لنتائج هذه الدراسة تم حساب صدق وثبات المقياس من خلال الأساليب التالية:

4-1-2-- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

لكي يتم تطبيق صدق المقارنة الطرفية قام الباحث بترتيب افراد العينة حسب استجاباتهم على مقياس مهارات الإدارة الصّفية من أعلى درجة إلى أقل درجة، ثم قام باختيار 27% من الأفراد الأعلى درجة والمقدر عددهم بـ (30) واختيار 27 % من الأفراد الأقل درجة والمقدر عددهم بـ (30)، وبعدها قامت الطالبة بحساب اختبار **t. Test** لعينتين مختلفتين لدراسة الفروق بين المجموعتين (الأكثر درجة والأقل درجة) حيث تبين أنه هناك فروق في استجابات أفراد المجموعتين العليا والدنيا، وهذا ما يجعل الطالبة تقول بأنّ مقياس مهارات الإدارة الصّفية يتمتع بصدق تمييزي عال، والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

الجدول رقم (04): صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) لمقياس مهارات الإدارة الصّفية

المتغير	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مقياس	العليا	317.10	13.78	18.049	58	0.000
	الدنيا	283.56	22.70			

من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (04) نلاحظ أن قيمة متوسط إجابات أفراد العينة العليا هو 317.10 بانحراف معياري قدر بـ: 13.78 بينما متوسط إجابات أفراد العينة الدنيا 283.56 بانحراف معياري يقدر بـ: 22.70، وقيمة اختبار "ت" **T.test** هي 18.049 بدرجة حرية 58، وبمستوى دلالة 0.000 وهو دال عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$. ومن خلال النتائج يظهر جليا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينتين العليا والدنيا، وهو الأمر الذي يجعلنا نقول بأنّ المقياس يتمتع بصدق تمييزي عالٍ.

4-2- ثبات مقياس مهارات الإدارة الصّفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي:

من بين الطرق التي يعتمد عليها الباحثون في دراساتهم للتأكد من ثبات أدوات الدراسة وخصوصا ما كان منها من قبيل الاستبيانات طريقة التجزئة النصفية، والتي تعتبر من الطرق شائعة الاستخدام نظرا لما تحققه وما تمنحه للباحث من نتائج، وعليه قامت الطالبة بالقيام بهذه الطريقة وحساب معامل الارتباط بيرسون، كما قام بحساب معامل ألفا كرونباخ، وكانت نتيجة معامل الارتباط بيرسون 0.902 كما كانت قيمة معامل ألفا

كرونباخ 0.945 وهي قيم ونتائج تعتبر كافية ومقبولة للحكم على المقياس بالثبات، والجدولين التاليين يوضحان النتائج المتحصل عليها:

الجدول رقم(05): يوضح قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس مهارات الإدارة الصفية

مستوى الدلالة	ألفا كرونباخ	عدد أفراد العينة	مقياس مهارات الإدارة الصفية
0.01	.945	110	

نلاحظ من خلال الجدول رقم(05) أنَّ ألفا كرونباخ يساوي 945. وهي قيمة تدل على مستوى كبير من الثبات.

الجدول رقم (06) يوضح قيمة الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس مهارات الإدارة الصفية

مستوى الدلالة	معادلة جيتمان	معامل ارتباط بيرسون	معامل ارتباط مقياس مهارات الإدارة الصفية
0.01	.883	.902	

من خلال الجدول رقم(06) أنَّ معامل الارتباط بيرسون بلغ 902. وبعد تعديله بمعادلة جيتمان وصل إلى 883. وهي قيمة دالة غحصائيا عند مستوى 0.01 وعليه فإنَّ مقياس مهارات الإدارة الصفية ثابت فيما يقسه.

ثالثا- الدراسة الأساسية:

1- حدود الدراسة الأساسية:

1-1- الحدود المكانية: تمت اجراءات الدراسة الميدانية ببعض إبتدائيات ولاية الجلفة.

1-2- الحدود الزمانية: كانت خلال شهر جوان من عام 2022.

1-3- الحدود البشرية: تم تطبيق أدوات البحث على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بولاية الجلفة.

2- عينة الدراسة الاساسية:

تم تحديد عينة الدراسة على مؤسسات التعليم الابتدائي ببلدية الجلفة والتي يقدر عددها ب: 30 ابتدائية، وقد اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة.

جدول رقم (07) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية

العدد	المؤسسة التربوية	العينة	العدد	المؤسسة التربوية	العينة
01	صادقي الصادق بلدية الجلفة	08	16	مصطفى فرحات بلدية مسعد	09
02	مريم بوشنافة بلدية الجلفة	12	17	بلخيري معمر بلدية مسعد	10
03	جقبوب بن حواش بلدية الجلفة	10	18	سيدي نائل بلدية مسعد	14
04	زعفران عطية بلدية الجلفة	06	19	المجمع الجديدة المجارة 2 بلدية عين الابل	17
05	اول نوفمبر 54 بلدية الجلفة	07	20	عين الناقة بلدية عين الابل	15
06	عمر إدريس بلدية الجلفة	16	21	النعام علي المعلقة عين الابل	14
07	عزوز المسعود بلدية الجلفة	15	22	دحماني دحمان المعلقة عين الابل	17
08	الشيخ محفوظي احمد بلدية الجلفة	15	23	الشيخ احمد بن علي بلدية الجلفة	16
09	الدمعي يوسف بلدية عين الابل	14	24	بوزكري الكاكي بلدية الجلفة	12
10	المدرسة المركزية بلدية الجلفة	15	25	بن عطية سي حمد بلدية الجلفة	13
11	لقماري علي بلدية عين الابل	15	26	الشهيد لقبج محمد عين الابل	18
12	علاوة يحيى بلدية الجلفة	19	27	لباز مصطفى بلدية الجلفة	17
13	الامام بن الربيع بلدية الجلفة	09	28	كاس محمد بلدية الجلفة	12
14	بن الاحرش بشير بلدية الجلفة	12	29	بالي العيد بلدية الجلفة	18
15	الفتح بلدية الجلفة	16	30	السعدي بلقاسم بلدية الجلفة	19
مجموع عينة الدراسة			390		

3- خصائص عينة الدراسة الأساسية:

تتمثل خصائص العينة في الجنس والتخصص والشهادة المتحصل عليها وكذلك الأقدمية

في التدريس وهذا حسب الجداول التالية:

3-1- وصف العينة حسب الجنس:

الجدول رقم (08) يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

متغير الجنس	العدد	النسبة
الذكور	150	38.50%
الاناث	240	61.50%
المجموع	390	100%

من خلال الجدول يتضح أن عدد اساتذة التعليم الابتدائي الاناث 240 أستاذة بنسبة

61.50% وهي نسبة كبيرة مقارنة بنسبة عدد الأساتذة التي قدرت نسبتهم بـ: 38.50%

وهذا ما يدل على أن مهنة التعليم استقطبت فئة الاناث في السنوات الأخيرة.

3-2- وصف العينة حسب التخصص:

الجدول رقم (09) يمثل توزيع أفراد العين حسب متغير التخصص

متغير التخصص	العدد	النسبة
لغة عربية	264	67,7%
لغة فرنسية	18	4,6%
علم النفس التربوي	18	4,6%
علم الاجتماع	30	7,7%
تجارة ومحاسبة	60	15,4%
المجموع	390	100%

من خلال القراءة الاحصائية المدونة في الجدول والمتعلقة بالتخصص لدى أساتذة التعليم الابتدائي أنّ النسبة الكبيرة المتحصل عليها من ناحية التخصص وهو تخصص اللغة العربية بنسبة قدرت بـ: 67.70%، بينما جاء في المرتبة الثانية تخصص تجارة ومحاسبة بنسبة 15.40%، بينما التخصصات الأخرى فجاءت بنسب متقاربة.

3-3- وصف العينة حسب الشهادة العلمية المتحصل عليها:

الجدول رقم (10) يمثل توزيع أفراد العين حسب متغير الشهادة العلمية المتحصل عليها

متغير الشهادة العلمية	العدد	النسبة
ليسانس	180	46,2%
ماستر	210	53,8%
المجموع	390	100%

بينت النتائج المدونة في الجدول والذي يخص المؤهل العلمي لأساتذة التعليم الابتدائي، أن هناك تقارب في النسب المتحصل عليها حسب متغير الشهادة العلمية المتحصل عليها، حيث نجد أن نسبة المتحصلين على شهادة الليسانس قدرت بنسبة: 46.20% وهذا مقارنة بالمتحصلين على شهادة الماستر التي قدرت بنسبة: 53.80%.

3-4- وصف العينة حسب الأقدمية:

الجدول رقم (11) يمثل توزيع أفراد العين حسب متغير الأقدمية

متغير الأقدمية	العدد	النسبة
5-1	78	20,0%
10-6	198	50,8%
15-11	54	13,8%
20-16	18	4,6%
20 عاما فما فوق	42	10,8%
المجموع	390	100%

أكدت الإحصائيات المدونة في الجدول والمتعلقة بالأقدمية في مهنة التعليم الابتدائي لدى الأساتذة أن هناك تفاوت في النسب من ناحية الأقدمية ، فقد قدرت نسبة: 50.80 % لفئة الأساتذة من 6 الى 10 سنوات، و 20% لفئة الأساتذة من 1 الى 5 سنوات، و 13.80% لفئة الأساتذة من 11 الى 15، ونسبة 10.80% لصالح الأساتذة الذين لديهم أقدمية من 20 عاما فما فوق، ونسبة 4.60% لفئة الأساتذة من 16 إلى 20 عاما.

4- وصف أداة الدراسة:

4-1- تصميم بنود المقياس:

بعد الإطلاع على مجموعة من المقاييس والتراث النظري وكذا بعض الدراسات مثل دراسة عبد محسن حمد العامري(بناء مقياس التدريس الفعال في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات) (مجال مهارة التخطيط الفقرة 2،6،7،9) ، وكذلك دراسة لبنى حسين ووداد عبدالحليم (تطوير مهارات إدارة الصف المدرسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير في ضوء الإتجاهات العالمية المعاصرة). التي ساعدت الطالبة في بناء بنود مهارات الإدارة الصفية وكل من البنود التالية تم تضمينها في المقياس(مجال مهارة التنظيم البيئية الصفية الفقرة 1،4،5،13)، ودراسة الشافي حسين علي (سيمات الإدارة الصفية الفعالة من وجهة نظر التدريسيين والطلبة في الجامعة) (مجال مهارة الأسئلة الصفية الفقرة 5،10)، ودراسة أريج يوسف حكيم (معايير مقترحة لتقييم الأداء الصفّي لمعلم الدراسات

الاجتماعية في إثارة دافعية التعلم لدى الطلبة) (مجال مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الفقرة 13، 7، 2، 1 وفي مجال مهارة اثارة الدافعية الفقرة 1) ومن التراث النظري إتمدنا على الفصل الثاني والمعنون بمهارات الإدارة الصفية والذي يتناول فيه مهارة حل المشكلات، مهارة إدارة الوقت، ومهارة التغذية الراجعة.

كما استعانت الطالبة بكتاب دليل المقاييس والإختبارات النفسية والتربوية للمؤلف أحمد أبوأسعد والذي يتضمن مقياس مهارة الاتصال ومهارة حل المشكلات ومهارة إدارة الوقت.

إضافة إلى الإستفادة من بعض المتخصصين من أساتذة الجامعة الأستاذ الدكتور حربي سليم، الدكتور فرحات عبدالرحمان (تخصص علم النفس التربوي)، الدكتور عروي مختار (تخصص علم النفس التربوي)، الدكتور قيرع فتحي (تخصص علم النفس)، من جامعة الجلفة، والدكتور مجيدي طيب (تخصص علوم التربية) من جامعة الجزائر 02.

كما قامت الطالبة بإعادة صياغة بعض البنود وتضمينها في مقياس مهارات الإدارة الصفية وقد تم تصميم بنود هذا المقياس، بحيث تبرز أهم المهارات والكفايات اللازمة لتحقيق الأهداف المرجوة.

4-2- مفتاح تصحيح أداة الدراسة (مقياس مهارات الادارة الصفية):

تكون مقياس مهارات الادارة الصفية في صورته النهائية من (134) بندا وقد تم استخدام سلم ليكرت الثلاثي، حيث تم وضع أمام كل عبارة ثلاثة بدائل للإجابة هي (تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، لا تنطبق أبدا) وبما أن هناك عبارات ايجابية وسلبية تم التقيط كالتالي:

جدول رقم (12) يوضح كيفية تصحيح مقياس مهارات الإدارة الصفية

الإجابة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	لا تنطبق أبدا
العبارات الموجبة	3	2	1
العبارات السالبة	1	2	3

كما تم الاعتماد على التصنيف التالي للحكم على المتوسطات الحسابية للبنود وهذا بعد قسمة العدد (2) والتي تمثل المسافة بين (من 1 إلى 3) على العدد (3) والذي يمثل عدد المجالات الثلاثة وهي:

من 1 إلى 1.6 منخفضة.

من 1.61 إلى 2.2 متوسطة.

من 2.21 إلى 3 مرتفعة.

أما المقياس ككل والتي تراوحت درجة الكلية بين (134-402) حيث تشير:

- الدرجة (من 134 إلى 214.4) إلى مستوى منخفض من مهارات الإدارة الصفية.

- الدرجة (214.41 إلى 294.8) إلى مستوى متوسط من مهارات الإدارة الصفية.

- الدرجة (294.81 إلى 402) إلى مستوى مرتفع من مهارات الإدارة الصفية.

5- أساليب المعالجة الإحصائية للدراسة:

من خلال فرضيات الدراسة تمّ استعمال الأساليب الإحصائية الآتية من خلال برنامج

الرمز الإحصائية (SPSS):

- معامل الثبات ألفا كرونباخ.

- معادلة جتمان.

- معامل الارتباط بيرسون.

- المتوسطات الحسابية.

- الانحرافات المعيارية.

- اختبار (ت) T.test.

- تحليل التباين الأحادي One-Way Anova.

- اختبار كا².

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

- تمهيد

أ- عرض وتحليل نتائج الدراسة

ب- عرض ومناقشة نتائج الدراسة

- استنتاج عام

- خاتمة

- اقتراحات

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرض وتحليل نتائج الدراسة ثم تفسيرها ومناقشتها والخروج بالاستخلاص العام للدراسة التي هدفت أساسا لبناء مقياس مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي حيث أنه انطلاقا من أسئلة الدراسة العامة والفرعية يمكن تقديم الإجابة العلمية الميدانية وذلك من خلال:

- عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية الخاصة بمستويات إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لمهاراتهم التعليمية، ومستوى ممارستهم وتطبيقهم له والفروق المميزة لها تبعا لبعض المتغيرات المتمثلة في الجنس والأقدمية، والشهادة المتحصل عليها، ونوع التخصص. وكذا حساب صدق وثبات مقياس مهارات الإدارة الصفية، ومدى مساهمته في تحسين الأداء التدريسي لدى أستاذ التعليم الابتدائي، وهذا بعد استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

- تفسير تلك النتائج ومناقشتها في إطار الدراسة النظرية أو التراث النظري وكذلك من خلال الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع دراستنا، من أجل الخروج بالاستنتاج العام لهذه الدراسة.

أ- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

- 1- تحليل نتائج الدراسة المتعلقة بالتساؤل الأول: في هذا الجزء من الدراسة نقوم بتحليل النتائج المتعلقة بنص التساؤل الأول: كيف نقيس مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي؟ والذي بدوره ينقسم إلى عدة أسئلة فرعية وهي كالتالي:
 - ما مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لمهارات الإدارة الصفية؟
 - ما مستوى ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي لمهارات الإدارة الصفية؟
 - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الجنس؟
 - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير التخصص العلمي؟
 - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الأقدمية؟
 - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الشهادة المحصل عليها؟
- من أجل ذلك سنقوم بعرض المعالجة الإحصائية لاستجابات المبحوثين على التساؤلات الفرعية وهذا بالإعتماد على المتوسطات الحسابية، واختبار "ت" $T.test$ وتحليل التباين الأحادي "ف" $ANOVA$.
- 1-1- عرض نتائج التساؤل الفرعي الأول وهذا نصه: ما مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لمهارات الإدارة الصفية؟ وللإجابة والتقصي اعتمدنا على المتوسطات الحسابية واختبار "ت" $T.test$ وذلك لمعرفة مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لمهارات الإدارة الصفية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (13): يبين نتائج مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لمهارات الإدارة الصفية (N=390)

الرقم	المهارات	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	رتبة المحور	مستوى الإدراك
1	التخطيط الصفّي	35,94	30	5,938	21,541	3,291	389	000,	7	مرتفع
2	تنظيم البيئة المادية لإدارة الصف	34,45	28	6,446	30,147	3,291	389	000,	9	مرتفع
3	الأسئلة الصفّية	36,29	30	6,292	39,082	3,291	389	000,	5	مرتفع
4	التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفّي	37,54	30	7,538	34,177	3,291	389	000,	1	مرتفع
5	إثارة الدافعية	36,89	30	6,892	29,061	3,291	389	000,	3	مرتفع
6	حفظ النظام والانضباط الصفّي	37,12	30	7,123	31,450	3,291	389	000,	2	مرتفع
7	التغذية الراجعة	36,78	30	6,785	24,902	3,291	389	000,	4	مرتفع
8	حل المشكلات	35,88	30	5,877	14,293	3,291	389	000,	8	مرتفع
9	إدارة الوقت	36,26	30	6,262	22,684	3,291	389	000,	6	مرتفع
	المقياس ككل	327,15	268	59,154	33,013	3,291	389	000,	-	مرتفع

يظهر من خلال الجدول رقم (13) المتوسطات الحسابية لمستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لمهارات الإدارة الصفية حيث جاء في المرتبة الأولى محور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفّي بمتوسط حسابي قدر بـ: 37.54، وبانحراف معياري قدر بـ: 7,538، وإذا ما قرناه بالمتوسط الفرضي المقدّر بـ: 30 فهو مرتفع، وبحساب اختبار "T.test" نلاحظ أنّ قيمته المحسوبة قدرت بـ 34,177 وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمقدّرة بـ 3,291 عند حرية 389. مما يثبت أنّ هناك دلالة احصائية في مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لمهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفّي عند مستوى 0,001.

أمّا في المرتبة الثانية مهارة حفظ النظام والانضباط الصفّي بمتوسط حسابي قدر بـ: 37.12، وبانحراف معياري قدر بـ: 7,123، وإذا مقارنة نتيجة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي المقدّر بـ: 30، نجد أنّ مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لهذه المهارة مرتفع، وبحساب اختبار "T.test" نلاحظ أنّ قيمته المحسوبة قدرت بـ 31,450 وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمقدّرة بـ: 3,291 عند درجة حرية 389. مما يثبت أنّ هناك دلالة احصائية في مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لمهارة حفظ النظام والانضباط الصفّي عند 0,001.

أمّا في المرتبة الثالثة مهارة إثارة الدافعية بمتوسط حسابي قدر بـ: 36.89، بانحراف معياري 6,892، وإذا ما قرناه بالمتوسط الفرضي المقدّر بـ: 30 فهو مرتفع وهذا ما يدل

على أن أساتذة التعليم الابتدائي لديهم مستوى ادراك عال لمهارة إثارة الدافعية، وبحساب اختبار "ت" $T.test$ نلاحظ أن قيمته المحسوبة قدرت بـ 29,061 وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة المقدره بـ: 3,291 عند درجة حرية 389. مما يثبت أن هناك دلالة احصائية في مستوى ادراك اساتذة التعليم الابتدائي لمهارة إثارة الدافعية عند 0,001.

وفي المرتبة الرابعة مهارة التغذية الراجعة بمتوسط حسابي قدر بـ: 36.78، وبإنحراف معياري 6,758، وإذا ما قارناه بالمتوسط الفرضي المقدر بـ: 30 فإننا نستنتج أن لأساتذة التعليم الإبتدائي مستوى إدراك مرتفع لمهارة التغذية الراجعة، وبحساب اختبار "ت" $T.test$ نلاحظ أن قيمته المحسوبة قدرت بـ 24.902 وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ: 3,291 عند درجة حرية 389. مما يثبت أن هناك دلالة احصائية في مستوى ادراك أساتذة التعليم الإبتدائي لمهارة التغذية الراجعة عند 0,001.

في حين جاءت مهارة الأسئلة الصّفية في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي قدر بـ: 36.29، وبإنحراف معياري 6,292، ومقارنة بالمتوسط الفرضي المقدر بـ: 30 فإن مستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي لمهارة الأسئلة الصّفية مستوى إدراك مرتفع، وبحساب حساب اختبار "ت" $T.test$ نلاحظ أن قيمته المحسوبة قدرت بـ: 39,082 وهي أكبر من قيمته المجدولة المقدره بـ: 3,291 عند درجة حرية 389. مما يثبت أن هناك دلالة احصائية في مستوى ادراك اساتذة التعليم الإبتدائي لمهارة الأسئلة الصفية عند 0,001.

أما مهارة ادارة الوقت حلت في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي قدر بـ: 36.06، وبإنحراف معياري 6,262، ومقارنة بالمتوسط الفرضي المقدر بـ: 30 فإن مستوى إدراك مهارة إدارة الوقت بالنسبة للأساتذة فهو مرتفع. وبحساب حساب اختبار "ت" $T.test$ نلاحظ أن قيمته المحسوبة قدرت بـ 22.684 وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة المقدره بـ: 3,291 عند درجة حرية 389. مما يثبت أن هناك دلالة احصائية في مستوى ادراك اساتذة التعليم الإبتدائي لمهارة إدارة الوقت عند 0,001.

وبالنسبة لمهارة التخطيط فقد كان في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي قدر بـ: 35.94، وبإنحراف معياري 5,938، وبمقارنة نتيجة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي المقدر بـ: 30، فإن أساتذة التعليم الإبتدائي لديهم مستوى إدراك مرتفع لمهارة التخطيط

الصفى. وبحساب اختبار "T.test" نلاحظ أنَّ قيمته المحسوبة قدرت بـ 21,541 وهي أكبر من قيمته المجدولة والمقدرة بـ: 3,291، عند درجة حرية 389. مما يثبت أنَّ هناك دلالة احصائية في مستوى ادراك اساتذة التعليم الابتدائي لمهارة التخطيط الصفى عند 0,001 .

ويليه في المرتبة الثامنة مهارة حل المشكلات بمتوسط حسابي قدر بـ: 35.88، وبإنحراف معياري 5,938، ومقارنة بالمتوسط الفرضي المقدّر بـ: 30 فإن مستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي لمهارة التخطيط الصفى مستوى إدراك مرتفع. وبحساب اختبار "T.test" نلاحظ أنَّ قيمته قدرت بـ 14.293 عند مستوى دلالة 0.000، ودرجة حرية 389. مما يثبت أنَّ هناك دلالة إحصائية في مستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي لمهارة حل المشكلات.

وفي الأخير مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصف بمتوسط حسابي قدر بـ: 34.45. وبإنحراف معياري 6,446، ومقارنة بالمتوسط الفرضي المقدّر بـ: 28 فمستوى الإدراك لهذه المهارة من طرف اساتذة التعليم الإبتدائي مستوى مرتفع، وبحساب اختبار "T.test" نلاحظ أنَّ قيمته المحسوبة قدرت بـ 30,147 وهي أكبر من قيمته المجدولة المقدرة بـ: 3,291 عند درجة حرية 389. مما يثبت أنَّ هناك دلالة احصائية في مستوى ادراك اساتذة التعليم الإبتدائي لمهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصف عند 0,001.

أما بالنسبة لمقياس مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي ككل، نلاحظ أنَّ قيمة المتوسط الحسابي قدر بـ: 327.15 بإنحراف معياري 35.385 وهي قيمة أعلى من المتوسط الفرضي المقدّر بـ: 268، وهذا ما يدل على أنَّ مستوى إدراك مهارات الإدارة الصفية لدى اساتذة التعليم الإبتدائي مستوى مرتفع، وباستخدام اختبار "T.test" نلاحظ أنَّ قيمته المحسوبة قدرت بـ 33.013 وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ: 3,291 عند درجة حرية 389. مما يثبت أنَّ هناك دلالة احصائية في مستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي لمهارات الإدارة الصفية عند 0,001.

1-2- عرض نتائج المتوسطات الحسابية للتساؤل الفرعي الثاني: وهذا نصّه: ما مستوى ممارسة أساتذة التعليم الإبتدائي لمهارات الإدارة الصفية؟ وللإجابة عنه اعتمدنا

على المتوسطات الحسابية وذلك لمعرفة مستوى ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي لمهارة الإدارة الصفية وكانت النتائج كالتالي

جدول رقم (14) يبين "مستوى ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي لمهارات الإدارة الصفية على المقياس ككل وحسب كل محور

رقم المحور	المهارة	الرتبة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة
01	التخطيط	7	35.94	30	5.444	مرتفع
02	تنظيم البيئة المادية لإدارة الصف	9	34.45	28	4.223	مرتفع
03	الأسئلة الصفية	5	36.29	30	3.180	مرتفع
04	التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفّي	1	37.54	30	4.356	مرتفع
05	اثارة الدافعية	3	36.89	30	4.684	مرتفع
06	حفظ النظام والانضباط الصفّي	2	37.12	30	4.473	مرتفع
07	التغذية الراجعة	4	36.78	30	5.381	مرتفع
08	حل المشكلات	8	35.88	30	8.120	مرتفع
09	إدارة الوقت	6	36.26	30	5.451	مرتفع
	المقياس ككل		327.15	268	35.385	مرتفع

تظهر استجابات عينة الدراسة المبينة في الجدول رقم (14) مستوى ممارسة مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي على المقياس ككل، نلاحظ أنّ قيمة المتوسط الحسابي قدرت بـ: 327.15 بإنحراف معياري 35.385 وهي قيمة أعلى من المتوسط الفرضي المقدّر بـ: 268، وهذا ما يدل على أنّ مستوى ممارسة مهارات الإدارة الصفية لدى اساتذة التعليم الإبتدائي مستوى مرتفع.

أما بالنسبة لمحاورة فقد كانت على النحو التالي: حيث جاء في المرتبة الأولى محور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفّي بمتوسط حسابي قدر بـ: 37.54، أمّا في المرتبة الثانية مهارة حفظ النظام والانضباط الصفّي بمتوسط حسابي قدر بـ: 37.12، أمّا في المرتبة الثالثة مهارة اثارة الدافعية بمتوسط حسابي قدر بـ: 36.89، وفي المرتبة الرابعة مهارة التغذية الراجعة بمتوسط حسابي قدر بـ: 36.78، في حين جاءت مهارة الأسئلة الصفية في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي قدر بـ: 36.29، أما مهارة ادارة الوقت حلّ في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي قدر بـ: 36.06، وبالنسبة لمهارة التخطيط فقد كان في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي قدر بـ: 35.94، يليه في المرتبة الثامنة

مهارة حل المشكلات بمتوسط حسابي قدر بـ: 35.88، وفي الأخير مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصف بمتوسط حسابي قدر بـ: 34.45.

1-3-3- عرض نتائج اختبار "T.test" للتساؤل الفرعي الثالث: وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعّالة تعزى لمتغير الجنس؟ وللإجابة والتقصي اعتمدنا على اختبار "T.test" وذلك لمعرفة مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعّالة تعزى لمتغير الجنس، وكانت النتائج كالتالي:

1-3-1- عرض نتائج اختبار "T.test" للتساؤل الفرعي الثالث (المقياس ككل): وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعّالة تعزى لمتغير الجنس؟ وللإجابة والتقصي اعتمدنا على اختبار "T.test"، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (15) يبين نتائج اختبار "T.test" لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعّالة تعزى لمتغير الجنس (المقياس ككل)

الجنس	عدد العينة	المتوسط الحسابي	اختبار "ت" المحسوبة	اختبار "ت" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	150	319.20	3.562	3,291	388	.000
إناث	240	332.12				

اثبتت النتائج المدونة في الجدول رقم (15) وهذا بالإجابة على التساؤل الفرعي الثالث والمتعلق بالمقياس ككل: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعّالة تعزى لمتغير الجنس؟ وعن طريق حساب اختبار "T.test" نلاحظ أنّ قيمته المحسوبة قدرت بـ 3,562 وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ: 3,291 عند درجة حرية 388. مما يثبت أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعّالة تعزى لمتغير الجنس عند 0,001. وهذا لصالح الإناث بمتوسط حسابي قدر بـ: 332,12. على حساب الذكور بمتوسط حسابي قدر بـ: 319,20.

1-3-2- عرض نتائج اختبار "T.test" للتساؤل الفرعي الثالث المتعلق بمحور مهارة التخطيط وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك

وتطبيق مهارة التخطيط اللازمة تعزى لمتغير الجنس؟ وللإجابة والتقصي اعتمدنا على اختبار "T.test" ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (16) يبين نتائج اختبار "T.test" لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التخطيط

تعزى لمتغير الجنس

الجنس	عدد العينة	المتوسط الحسابي	اختبار "ت" المحسوبة	اختبار "ت" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	150	33.08	9.001	3,291	388	.000
إناث	240	37.73				

اثبتت النتائج المدونة في الجدول رقم (16) وهذا بالإجابة على التساؤل الفرعي الثالث والمتعلق بالمقياس ككل: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الجنس؟ وعن طريق حساب اختبار "T.test" نلاحظ أن قيمته المحسوبة قدرت بـ 9,001 وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ: 3,291 عند درجة حرية 388. مما يثبت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التخطيط تعزى لمتغير الجنس عند 0,001. وهذا لصالح الإناث بمتوسط حسابي قدر بـ: 37,73. على حساب الذكور بمتوسط حسابي قدر بـ: 33,08.

1-3-3- عرض نتائج اختبار "T.test" للتساؤل الفرعي الثالث المتعلق بمحور مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصف وهذا نصه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصف تعزى لمتغير الجنس؟ وللإجابة والتقصي اعتمدنا على اختبار "T.test" ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (17) يبين نتائج اختبار "T.test" لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة تنظيم

البيئة المادية لإدارة الصف تعزى لمتغير الجنس

الجنس	عدد العينة	المتوسط الحسابي	اختبار "ت" المحسوبة	اختبار "ت" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	150	33.20	4.732	3,291	388	.000
إناث	240	35.23				

اثبتت النتائج المدونة في الجدول رقم (17) وهذا بالإجابة على التساؤل الفرعي الثالث والمتعلق بالمقياس ككل: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصف تعزى لمتغير الجنس؟ وعن طريق حساب اختبار "T.test" نلاحظ أن قيمته المحسوبة قدرت بـ 4,732 وهي أكبر من قيمة "ت"

المجدولة والمقدرة بـ: **3,291** عند درجة حرية **388**. مما يثبت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصف تعزى لمتغير الجنس عند **0,001**. وهذا لصالح الإناث بمتوسط حسابي قدر بـ: **35,23**. على حساب الذكور بمتوسط حسابي قدر بـ: **33,20**.

1-3-4- عرض نتائج اختبار "T.test" للتساؤل الفرعي الثالث المتعلق بمحور مهارة الأسئلة الصفية وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة الأسئلة الصفية تعزى لمتغير الجنس؟ وللإجابة والتقصي اعتمدنا على اختبار "T.test" ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (18) يبين نتائج اختبار "T.test" لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة الأسئلة

الصفية تعزى لمتغير الجنس

الجنس	عدد العينة	المتوسط الحسابي	اختبار "ت" المحسوبة	اختبار "ت" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	150	36.12	846,	3,291	388	398,
إناث	240	36.40				

يبدو من النتائج المدونة في الجدول رقم (18) وهذا بالإجابة على التساؤل الفرعي الثالث والمتعلق بالمقياس ككل: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الجنس؟ وعن طريق حساب اختبار "T.test" نلاحظ أن قيمته المحسوبة قدرت بـ **846**، وهي أقل من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ: **3,291** عند درجة حرية **388**. مما يثبت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة الأسئلة الصفية تعزى لمتغير الجنس.

1-3-5- عرض نتائج اختبار "T.test" للتساؤل الفرعي الثالث المتعلق بمحور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفي وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفي تعزى لمتغير الجنس؟ وللإجابة والتقصي اعتمدنا على اختبار "T.test" ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (19) يبين نتائج اختبار "T.test" لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفي تعزى لمتغير الجنس

الجنس	عدد العينة	المتوسط الحسابي	اختبار "ت" المحسوبة	اختبار "ت" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	150	36.80	2.668	3,291	388	.008
إناث	240	38.00				

اثبتت النتائج المدونة في الجدول رقم (19) وهذا بالإجابة على التساؤل الفرعي الثالث والمتعلق بالمقياس ككل: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفي تعزى لمتغير الجنس؟ وعن طريق حساب اختبار "T.test" نلاحظ أنَّ قيمته المحسوبة قدرت بـ "2,668 وهي أقل من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ: 3,291 عند درجة حرية 388. مما يثبت أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفي تعزى لمتغير الجنس.

1-3-6- عرض نتائج اختبار "T.test" للتساؤل الفرعي الثالث المتعلق بمحور مهارة استثارة الدافعية وهذا نصُّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة استثارة الدافعية تعزى لمتغير الجنس؟ وللإجابة والتقصي اعتمدنا على اختبار "T.test" ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (20) يبين نتائج اختبار "T.test" لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة استثارة الدافعية تعزى لمتغير الجنس

الجنس	عدد العينة	المتوسط الحسابي	اختبار "ت" المحسوبة	اختبار "ت" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	150	35.68	4.123	3,291	388	.000
إناث	240	37.65				

اثبتت النتائج المدونة في الجدول رقم (20) وهذا بالإجابة على التساؤل الفرعي الثالث والمتعلق بالمقياس ككل: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة استثارة الدافعية تعزى لمتغير الجنس؟ وعن طريق حساب اختبار "T.test" نلاحظ أنَّ قيمته المحسوبة قدرت بـ "4,123 وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ: 3,291 عند درجة حرية 388. مما يثبت أنَّه هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة استثارة الدافعية تعزى لمتغير الجنس عند 0,001. وهذا لصالح

الإناث بمتوسط حسابي قدر بـ: 37,65. على حساب الذكور بمتوسط حسابي قدر بـ: 35,68.

1-3-7- عرض نتائج اختبار "T.test" للتساؤل الفرعي الثالث المتعلق بمحور مهارة حفظ النظام والانضباط الصفي وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة حفظ النظام والانضباط الصفي تعزى لمتغير الجنس؟ وللإجابة والتقصي اعتمدنا على اختبار "T.test" ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (21) يبين نتائج اختبار "T.test" لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة حفظ النظام والانضباط الصفي تعزى لمتغير الجنس

الجنس	عدد العينة	المتوسط الحسابي	اختبار "ت" المحسوبة	اختبار "ت" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	150	37.44	1.107	3,291	388	0.269
إناث	240	36.93				

اثبتت النتائج المدونة في الجدول رقم (21) وهذا بالإجابة على التساؤل الفرعي الثالث والمتعلق بالمقياس ككل: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة حفظ النظام والانضباط الصفي تعزى لمتغير الجنس؟ وعن طريق حساب اختبار "T.test" نلاحظ أنّ قيمته المحسوبة قدرت بـ "1,107" وهي أقل من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ: 3,291 عند درجة حرية 388. مما يثبت أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة حفظ النظام والانضباط الصفي تعزى لمتغير الجنس.

1-3-8- عرض نتائج اختبار "T.test" للتساؤل الفرعي الثالث المتعلق بمحور مهارة التغذية الرَّاجعة وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التغذية الرَّاجعة تعزى لمتغير الجنس؟ وللإجابة والتقصي اعتمدنا على اختبار "T.test" ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (22) يبين نتائج اختبار "T.test" لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التغذية

الرَّاجعة تعزى لمتغير الجنس

الجنس	عدد العينة	المتوسط الحسابي	اختبار "ت" المحسوبة	اختبار "ت" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	150	37.24	1.323	3,291	388	0.187
إناث	240	36.50				

اثبتت النتائج المدونة في الجدول رقم (22) وهذا بالإجابة على التساؤل الفرعي الثالث والمتعلق بالمقياس ككل: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الجنس؟ وعن طريق حساب اختبار "T.test" نلاحظ أنَّ قيمته المحسوبة قدرت بـ "1,323" وهي أقل من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ: 3,291 عند درجة حرية 388. مما يثبت أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التغذية الرَّاجعة تعزى لمتغير الجنس.

1-3-9- عرض نتائج اختبار "T.test" للتساؤل الفرعي الثالث (المتعلق بمحور مهارة حلّ المشكلات وهذا نصُّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة حلّ المشكلات تعزى لمتغير الجنس؟ وللإجابة والتقصي اعتمدنا على اختبار "T.test" ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (23) يبين نتائج اختبار "T.test" لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة حلّ

المشكلات تعزى لمتغير الجنس

الجنس	عدد العينة	المتوسط الحسابي	اختبار "ت" المحسوبة	اختبار "ت" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	150	35.44	0.840	3,291	388	.402
إناث	240	36.15				

يبدو من النتائج المدونة في الجدول رقم (23) وهذا بالإجابة على التساؤل الفرعي الثالث والمتعلق بالمقياس ككل: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة حلّ المشكلات تعزى لمتغير الجنس؟ وعن طريق حساب اختبار "T.test" نلاحظ أنَّ قيمته المحسوبة قدرت بـ "0,840" وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ: 3,291 عند درجة حرية 388. مما يثبت أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة حلّ المشكلات تعزى لمتغير الجنس.

1-3-10- عرض نتائج اختبار "T.test" للتساؤل الفرعي الثالث والمتعلق بمحور مهارة إدارة الوقت وهذا نصُّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة إدارة الوقت تعزى لمتغير الجنس؟ وللإجابة والتقصي اعتمدنا على اختبار "T.test" ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (24) يبين نتائج اختبار "T.test" لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة إدارة الوقت اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الجنس

الجنس	عدد العينة	المتوسط الحسابي	اختبار "ت" المحسوبة	اختبار "ت" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	150	34.20	6.180	3,291	388	.000
إناث	240	37.55				

اثبتت النتائج المدونة في الجدول رقم (24) وهذا بالإجابة على التساؤل الفرعي الثالث والمتعلق بالمقياس ككل: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الجنس؟ وعن طريق حساب اختبار "T.test" نلاحظ أن قيمته المحسوبة قدرت بـ 6,180 وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ: 3,291 عند درجة حرية 388. مما يثبت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة إدارة الوقت تعزى لمتغير الجنس عند 0,001. وهذا لصالح الإناث بمتوسط حسابي قدر بـ: 37,55. على حساب الذكور بمتوسط حسابي قدر بـ: 34,20.

1-4-4- عرض نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للتساؤل الفرعي الرابع: وهذا نصه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير التخصص العلمي؟ وللإجابة عن ذلك استخدمنا اختبار تحليل التباين وذلك لمعرفة مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير التخصص العلمي، وكانت النتائج كالتالي:

1-4-4-1- عرض نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتساؤل الفرعي الرابع (المقياس ككل) وهذا نصه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير التخصص العلمي؟ وللإجابة عن ذلك استخدمنا اختبار تحليل التباين الأحادي Anova، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (25) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير

التخصص العلمي (المقياس ككل)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	109134,115	4	27283,529	27,793	.000
داخل المجموعات	377948,655	385	981,685		
المجموع الكلي	487082,769	389			

باستعراض النتائج المدونة في الجدول (25) يتبين وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة وفقاً لمتغير التخصص العلمي حيث قدرت قيمة (ف) المحسوبة بـ: 27,793 وهي قيمة دالة عند مستوى 0,01

وللتعرف على وجهة هذه الفروق في القيم التي كانت فيها قيمة (ف) دالة إحصائية نوضح في الجدول رقم (26) نتائج المقارنات بين المتوسطات حسب كل التخصصات.

الجدول رقم (26) يوضح نتائج المقارنات بين المتوسطات حسب كل تخصص (المقياس ككل)

الرتبة	رقم التخصص	التخصص العلمي	عدد العينة	المتوسط الحسابي
3	1	لغة عربية	264	329,45
4	2	لغة فرنسية	18	299,67
1	3	علم النفس التربوي	18	357,33
5	4	علم الاجتماع	30	279,60
2	5	تجارة ومحاسبة	60	340,00
		المجموع	390	327,15

تظهر استجابات المبحوثين المبينة في الجدول رقم (26) الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة وفقاً لمتغير التخصص العلمي، بدءاً بتخصص علم النفس التربوي والذي قدر متوسطه الحسابي بـ: 357,33 بمستوى مرتفع لامتلاك وتطبيق المهارات الأساسية لإدارة صفية فعالة. أما في المرتبة الثانية حلّ تخصص التجارة والمحاسبة بمتوسط حسابي قدره 340,00، أما في المرتبة الثالثة تخصص اللغة العربية بمتوسط حساب قدره 329,45، وجاء في المرتبة الرابعة تخصص اللغة الفرنسية بمتوسط حسابي قدره 299,67، وفي المرتبة الأخيرة تخصص علم الاجتماع بمتوسط حسابي قدره 279,60.

1-4-2- عرض نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتساؤل الفرعي الرابع المتعلق بمحور مهارة التخطيط وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التخطيط تعزى لمتغير التخصص العلمي؟ وللإجابة عن ذلك استخدمنا اختبار تحليل التباين الأحادي Anova، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم(27) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير

التخصص العلمي الخاص بمهارة التخطيط

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1297,369	4	324,342	12,203	,000
داخل المجموعات	10233,155	385	26,580		
المجموع الكلي	11530,523	389			

باستعراض النتائج المدونة في الجدول (27) يتبين وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التخطيط اللازمة لإدارة صفة فعالة وفقا لمتغير التخصص العلمي حيث قدرت قيمة (ف) المحسوبة بـ: 12,203 وهي قيمة دالة عند مستوى 0,01

وللتعرف على وجهة هذه الفروق في القيم التي كانت فيها قيمة (ف) دالة إحصائية نوضحه في الجدول رقم (28) نتائج المقارنات بين متوسطات حسب كل التخصصات.

رقم(28) يوضح نتائج المقارنات بين المتوسطات حسب كل تخصص (مهارة التخطيط)

الرتبة	رقم التخصص	التخصص العلمي	عدد العينة	المتوسط الحسابي
3	1	لغة عربية	264	36,30
4	2	لغة فرنسية	18	35,67
1	3	علم النفس التربوي	18	38,00
5	4	علم الاجتماع	30	29,80
2	5	تجارة ومحاسبة	60	36,90
		المجموع	390	35,94

تظهر استجابات المبحوثين المبينة في الجدول رقم(28) الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفة فعالة وفقا لمتغير التخصص العلمي، بدءا بتخصص علم النفس التربوي والذي قدر متوسطه الحسابي بـ: 38,00 بمستوى مرتفع لامتلاك وتطبيق المهارات الأساسية لإدارة صفة فعالة. أمّا في المرتبة الثانية حلّ تخصص التجارة والمحاسبة بمتوسط حسابي قدره 36,90، أمّا في المرتبة الثالثة تخصص اللغة العربية بمتوسط حساب قدره 36,30، وجاء في المرتبة الرابعة تخصص اللغة الفرنسية بمتوسط حسابي قدره 35,67، وفي المرتبة الأخيرة تخصص علم الاجتماع بمتوسط حسابي قدره 29,80.

1-4-3- عرض نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتساؤل الفرعي الرابع المتعلق بمحور مهارة البيئة المادية لإدارة الصّف وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة البيئة المادية لإدارة الصّف تعزى لمتغير

التخصص العلمي؟ وللإجابة عن ذلك استخدمنا اختبار تحليل التباين الأحادي **Anova**، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (29) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي **Anova** للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير

التخصص العلمي الخاص بمحور مهارة البيئة المادية لإدارة الصف

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1026,706	4	256,676	16,722	,000
داخل المجموعات	5909,664	385	15,350		
المجموع الكلي	6936,369	389			

باستعراض النتائج المدونة في الجدول (29) يتبين وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق مهارة البيئة المادية لإدارة الصف اللازمة لإدارة صفية فعالة وفقاً لمتغير التخصص العلمي حيث قدرت قيمة (ف) المحسوبة بـ: 16,722 وهي قيمة دالة عند مستوى 0,01 وللتعرف على وجهة هذه الفروق في القيم التي كانت فيها قيمة (ف) دالة إحصائية نوضحه في الجدول رقم (30) نتائج المقارنات بين متوسطات حسب كل التخصصات لمحور مهارة البيئة المادية لإدارة الصف.

الجدول رقم (30) يوضح نتائج المقارنات بين المتوسطات حسب كل تخصص (مهارة البيئة المادية لإدارة الصف)

الرتبة	رقم التخصص	التخصص العلمي	عدد العينة	المتوسط الحسابي
3	1	لغة عربية	264	34,48
5	2	لغة فرنسية	18	30,67
1	3	علم النفس التربوي	18	37,00
4	4	علم الاجتماع	30	30,80
2	5	تجارة ومحاسبة	60	36,50
		المجموع	390	34,45

تظهر استجابات المبحوثين المبينة في الجدول رقم (30) الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة وفقاً لمتغير التخصص العلمي، بدءاً بتخصص علم النفس التربوي والذي قدر متوسطه الحسابي بـ: 37,00 بمستوى مرتفع لامتلاك وتطبيق المهارات الأساسية لإدارة صفية فعالة. أما في المرتبة الثانية حلَّ تخصص التجارة والمحاسبة بمتوسط حسابي قدره 36,50، أما في المرتبة الثالثة تخصص اللغة العربية بمتوسط حساب قدره 34,48 وجاء في المرتبة الرابعة تخصص علم الاجتماع بمتوسط حسابي

قدره 30,80، وفي المرتبة الخامسة تخصص اللغة الفرنسية بمتوسط حسابي قدره 30,67.

1-4-4- عرض نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتساؤل الفرعي الرابع المتعلق بمحور الأسئلة الصفية وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة الأسئلة الصفية تعزى لمتغير التخصص العلمي؟ وللإجابة عن ذلك استخدمنا اختبار تحليل التباين الأحادي **Anova**، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم(31) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي **Anova** للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير

التخصص العلمي الخاص بمحور الأسئلة الصفية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1043,113	4	260,778	34,746	,000
داخل المجموعات	2889,564	385	7,505		
المجموع الكلي	3932,677	389			

باستعراض النتائج المدونة في الجدول (31) يتبين وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق مهارة الأسئلة الصفية وفقاً لمتغير التخصص العلمي حيث قدرت قيمة (ف) المحسوبة بـ: 34,746 وهي قيمة دالة عند مستوى 0,01.

وللتعرف على وجهة هذه الفروق في القيم التي كانت فيها قيمة (ف) دالة إحصائية نوضحه في الجدول رقم (32) نتائج المقارنات بين متوسطات حسب كل التخصصات لمحور مهارة الأسئلة الصفية.

الجدول رقم(32) يوضح نتائج المقارنات بين المتوسطات حسب كل تخصص (مهارة الأسئلة الصفية)

الترتبة	رقم التخصص	التخصص العلمي	عدد العينة	المتوسط الحسابي
2	1	لغة عربية	264	36,77
4	2	لغة فرنسية	18	34,00
3	3	علم النفس التربوي	18	35,67
5	4	علم الاجتماع	30	31,20
1	5	تجارة ومحاسبة	60	37,60
		المجموع	390	36,29

تظهر استجابات المبحوثين المبينة في الجدول رقم(32) الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق مهارة الأسئلة الصفية وفقاً لمتغير التخصص العلمي، حيث جاء في المرتبة الأولى تخصص تجارة ومحاسبة بمتوسط حسابي قدر بـ: 37,29، أما في المرتبة الثانية تخصص لغة عربية

بمتوسط حسابي قدره 36,77، أما في المرتبة الثالثة تخصص علم النفس التربوي والذي قدر متوسطه الحسابي بـ: 35,67، وجاء في المرتبة الرابعة تخصص اللغة الفرنسية بمتوسط حسابي قدره 34,00، وفي المرتبة الأخيرة تخصص علم الاجتماع بمتوسط حسابي قدره 31,20.

1-4-5- عرض نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتساؤل الفرعي الرابع المتعلق بمحور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفي وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفي تعزى لمتغير التخصص العلمي؟ وللإجابة عن ذلك استخدمنا اختبار تحليل التباين الأحادي **Anova**، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم(33) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي **Anova** للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير

التخصص العلمي الخاص بمحور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1235,759	4	308,940	19,355	,000
داخل المجموعات	6145,164	385	15,961		
المجموع الكلي	7380,923	389			

باستعراض النتائج المدونة في الجدول (33) يتبين وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفي وفقا لمتغير التخصص العلمي حيث قدرت قيمة (ف) المحسوبة بـ: 19,355 وهي قيمة دالة عند مستوى 0,01

وللتعرف على وجهة هذه الفروق في القيم التي كانت فيها قيمة (ف) دالة إحصائية نوضحه في الجدول رقم (34) نتائج المقارنات بين متوسطات حسب كل التخصصات لمحور التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفي.

الجدول رقم(34) يوضح نتائج المقارنات بين المتوسطات حسب كل تخصص (مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي

الصفي)

الرتبة	رقم التخصص	التخصص العلمي	عدد العينة	المتوسط الحسابي
3	1	لغة عربية	264	37,73
5	2	لغة فرنسية	18	33,00
1	3	علم النفس التربوي	18	40,67
4	4	علم الاجتماع	30	33,40
2	5	تجارة ومحاسبة	60	39,20
		المجموع	390	37,54

تظهر استجابات المبحوثين المبينة في الجدول رقم (34) الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة وفقاً لمتغير التخصص العلمي، بدءاً بتخصص علم النفس التربوي والذي قدر متوسطه الحسابي بـ: 40,67 بمستوى مرتفع لامتلاك وتطبيق المهارات الأساسية لإدارة صفية فعالة. أما في المرتبة الثانية حلَّ تخصص التجارة والمحاسبة بمتوسط حسابي قدره 39,20، أما في المرتبة الثالثة تخصص اللغة العربية بمتوسط حساب قدره 37,73 وجاء في المرتبة الرابعة تخصص علم الاجتماع بمتوسط حسابي قدره 33,40، وفي المرتبة الأخيرة تخصص اللغة الفرنسية بمتوسط حسابي قدره 30,00.

1-4-6- عرض نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتساؤل الفرعي الرابع المتعلق بمحور مهارة اثارة الدافعية وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة البيئة اثارة الدافعية تعزى لمتغير التخصص العلمي؟ وللإجابة عن ذلك استخدمنا اختبار تحليل التباين الأحادي **Anova**، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (35) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي **Anova** للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير

التخصص العلمي لمحور مهارة اثارة الدافعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1110,113	4	277,528	14,394	,000
داخل المجموعات	7423,364	385	19,281		
المجموع الكلي	8533,477	389			

باستعراض النتائج المدونة في الجدول (35) يتبين وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق مهارة اثارة الدافعية وفقاً لمتغير التخصص العلمي حيث قدرت قيمة (ف) المحسوبة بـ:

14,394 وهي قيمة دالة عند مستوى **0,01**

وللتعرف على وجهة هذه الفروق في القيم التي كانت فيها قيمة (ف) دالة إحصائية نوضحه في الجدول رقم (36) نتائج المقارنات بين متوسطات حسب كل التخصصات لمحور اثارة الدافعية.

الجدول رقم(36) يوضح نتائج المقارنات بين المتوسطات حسب كل تخصص (اثارة الدافعية)

الرتبة	رقم التخصص	التخصص العلمي	عدد العينة	المتوسط الحسابي
3	1	لغة عربية	264	37,27
5	2	لغة فرنسية	18	31,00
1	3	علم النفس التربوي	18	40,00
4	4	علم الاجتماع	30	34,00
2	5	تجارة ومحاسبة	60	37,50
		المجموع	390	36,89

تظهر استجابات المبحوثين المبينة في الجدول رقم(36) الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق مهارة اثارة الدافعية وفقا لمتغير التخصص العلمي، بدءا بتخصص علم النفس التربوي والذي قدر متوسطه الحسابي بـ: 40,00 بمستوى. أما في المرتبة الثانية حلَّ تخصص التجارة والمحاسبة بمتوسط حسابي قدره 37,50، أما في المرتبة الثالثة تخصص اللغة العربية بمتوسط حساب قدره 37,27، وجاء في المرتبة الرابعة تخصص علم الاجتماع بمتوسط حسابي قدره 34,00، وفي المرتبة الأخيرة تخصص اللغة الفرنسية بمتوسط حسابي قدره 31,00.

1-4-7- عرض نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتساؤل الفرعي الرابع المتعلق بمحور مهارة حفظ النظام والانضباط الصفّي وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة حفظ النظام والانضباط الصفّي تعزى لمتغير التخصص العلمي؟ وللإجابة عن ذلك استخدمنا اختبار تحليل التباين الأحادي **Anova**، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم(37) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي **Anova** للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير

التخصص العلمي الخاص بمحور مهارة حفظ النظام والانضباط الصفّي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	483,047	4	120,762	6,370	,000
داخل المجموعات	7299,045	385	18,959		
المجموع الكلي	7782,092	389			

باستعراض النتائج المدونة في الجدول (37) يتبين وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق مهارة حفظ النظام والانضباط الصفّي وفقا لمتغير التخصص العلمي حيث قدرت قيمة (ف) المحسوبة بـ: 6,370 وهي قيمة دالة عند مستوى 0,01

وللتعرف على وجهة هذه الفروق في القيم التي كانت فيها قيمة (ف) دالة إحصائياً نوضحه في الجدول رقم (38) نتائج المقارنات بين متوسطات حسب كل التخصصات الخاص بمحور حفظ النظام والانضباط الصفي.

الجدول رقم(38) يوضح نتائج المقارنات بين المتوسطات حسب كل تخصص (مهارة حفظ النظام والانضباط الصفي)

الرتبة	رقم التخصص	التخصص العلمي	عدد العينة	المتوسط الحسابي
3	1	لغة عربية	264	37,39
4	2	لغة فرنسية	18	35,00
1	3	علم النفس التربوي	18	39,67
5	4	علم الاجتماع	30	33,40
2	5	تجارة ومحاسبة	60	37,70
		المجموع	390	37,12

تظهر استجابات المبحوثين المبينة في الجدول رقم(38) الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة وفقاً لمتغير التخصص العلمي، حيث جاء تخصص علم النفس التربوي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ: 39,67 بمستوى مرتفع لامتلاك وتطبيق مهارة حفظ النظام والانضباط الصفي. أما في المرتبة الثانية حلّ تخصص التجارة والمحاسبة بمتوسط حسابي قدره 37,70، أما في المرتبة الثالثة تخصص اللغة العربية بمتوسط حساب قدره 37,39، وجاء في المرتبة الرابعة تخصص اللغة الفرنسية بمتوسط حسابي قدره 35,00، وفي المرتبة الأخيرة تخصص علم الاجتماع بمتوسط حسابي قدره 33,40.

1-4-8- عرض نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتساؤل الفرعي الرابع المتعلق بمحور مهارة التغذية الراجعة وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التغذية الراجعة تعزى لمتغير التخصص العلمي؟ وللإجابة عن ذلك استخدمنا اختبار تحليل التباين الأحادي **Anova**، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم(39) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي **Anova** للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص العلمي الخاص بمحور مهارة التغذية الراجعة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3406,417	4	851,604	41,737	,000
داخل المجموعات	7855,491	385	20,404		
المجموع الكلي	11261,908	389			

باستعراض النتائج المدونة في الجدول (39) يتبين وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التغذية الراجعة وفقاً لمتغير التخصص العلمي حيث قدرت قيمة (ف) المحسوبة بـ:

41,737 وهي قيمة دالة عند مستوى 0,01

وللتعرف على وجهة هذه الفروق في القيم التي كانت فيها قيمة (ف) دالة إحصائية نوضحه في الجدول رقم (40) نتائج المقارنات بين متوسطات حسب كل التخصصات لمحور مهارة التغذية الراجعة.

الجدول رقم (40) يوضح نتائج المقارنات بين المتوسطات حسب كل تخصص (مهارة التغذية الراجعة)

الرتبة	رقم التخصص	التخصص العلمي	عدد العينة	المتوسط الحسابي
3	1	لغة عربية	264	37,36
4	2	لغة فرنسية	18	32,33
1	3	علم النفس التربوي	18	42,00
5	4	علم الاجتماع	30	28,00
2	5	تجارة ومحاسبة	60	38,40
		المجموع	390	36,78

تظهر استجابات المبحوثين المبينة في الجدول رقم (40) الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التغذية الراجعة وفقاً لمتغير التخصص العلمي، حيث جاء في المرتبة الأولى تخصص علم النفس التربوي والذي قدر متوسطه الحسابي بـ: 42,00 بمستوى مرتفع لامتلاك وتطبيق مهارة التغذية الراجعة. أما في المرتبة الثانية حلَّ تخصص التجارة والمحاسبة بمتوسط حسابي قدره 38,40، أما في المرتبة الثالثة تخصص اللغة العربية بمتوسط حساب قدره 37,36، وجاء في المرتبة الرابعة تخصص اللغة الفرنسية بمتوسط حسابي قدره 32,33، وفي المرتبة الأخيرة تخصص علم الاجتماع بمتوسط حسابي قدره 28,00.

1-4-9- عرض نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتساؤل الفرعي الرابع المتعلق

بمحور مهارة حلُّ المشكلات وهذا نصُّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة حلُّ المشكلات تعزى لمتغير التخصص العلمي؟ وللإجابة عن ذلك استخدمنا اختبار تحليل التباين الأحادي Anova، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم(41) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص العلمي خاص بمحور مهارة حل المشكلات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3726,492	4	931,623	16,360	,000
داخل المجموعات	21923,600	385	56,944		
المجموع الكلي	25650,092	389			

باستعراض النتائج المدونة في الجدول (41) يتبين وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق مهارة حل المشكلات وفقا لمتغير التخصص العلمي حيث قدرت قيمة (ف) المحسوبة ب: 16,360 وهي قيمة دالة عند مستوى 0,01

وللتعرف على وجهة هذه الفروق في القيم التي كانت فيها قيمة (ف) دالة إحصائية نوضحه في الجدول رقم (42) نتائج المقارنات بين متوسطات حسب كل التخصصات لمحور مهارة حل المشكلات.

الجدول رقم(42) يوضح نتائج المقارنات بين المتوسطات حسب كل تخصص (مهارة حل المشكلات)

الرتبة	رقم التخصص	التخصص العلمي	عدد العينة	المتوسط الحسابي
3	1	لغة عربية	264	36,50
4	2	لغة فرنسية	18	34,33
1	3	علم النفس التربوي	18	41,67
5	4	علم الاجتماع	30	26,00
2	5	تجارة ومحاسبة	60	36,80
		المجموع	390	35,88

تظهر استجابات المبحوثين المبينة في الجدول رقم(42) الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صافية فعالة وفقا لمتغير التخصص العلمي، حيث جاء في المرتبة الأولى تخصص علم النفس التربوي والذي قدر متوسطه الحسابي ب: 41,67 بمستوى مرتفع لامتلاك وتطبيق مهارة حل المشكلات. أما في المرتبة الثانية حلّ تخصص التجارة والمحاسبة بمتوسط حسابي قدره 36,80، أما في المرتبة الثالثة تخصص اللغة العربية بمتوسط حسابي قدره 36,50، وجاء في المرتبة الرابعة تخصص اللغة الفرنسية بمتوسط حسابي قدره 34,33، وفي المرتبة الأخيرة تخصص علم الاجتماع بمتوسط حسابي قدره 26,00.

1-4-10- عرض نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتساؤل الفرعي الرابع المتعلق بمحور مهارة إدارة الوقت وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى

امتلاك وتطبيق مهارة إدارة الوقت تعزى لمتغير التخصص العلمي؟ ولإجابة عن ذلك استخدمنا اختبار تحليل التباين الأحادي **Anova**، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم(43) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي **Anova** للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير

التخصص العلمي لمحور إدارة الوقت

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1865,605	4	466,401	18,524	,000
داخل المجموعات	9693,718	385	25,178		
المجموع الكلي	11559,323	389			

باستعراض النتائج المدونة في الجدول (43) يتبين وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق مهارة إدارة الوقت وفقاً لمتغير التخصص العلمي حيث قدرت قيمة (ف) المحسوبة بـ: **18,524** وهي قيمة دالة عند مستوى **0,01**

وللتعرف على وجهة هذه الفروق في القيم التي كانت فيها قيمة (ف) دالة إحصائية نوضحه في الجدول رقم (44) نتائج المقارنات بين متوسطات حسب كل التخصصات لمحور مهارة إدارة الوقت.

الجدول رقم(44) يوضح نتائج المقارنات بين المتوسطات حسب كل تخصص (مهارة إدارة الوقت)

الرتبة	رقم التخصص	التخصص العلمي	عدد العينة	المتوسط الحسابي
3	1	لغة عربية	264	35,66
4	2	لغة فرنسية	18	33,67
1	3	علم النفس التربوي	18	42,67
5	4	علم الاجتماع	30	33,00
2	5	تجارة ومحاسبة	60	39,40
		المجموع	390	36,26

تظهر استجابات المبحوثين المبينة في الجدول رقم(44) الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صافية فعالة وفقاً لمتغير التخصص العلمي، حيث جاء في المرتبة الأولى تخصص علم النفس التربوي والذي قدر متوسطه الحسابي بـ: **42,67** بمستوى مرتفع لامتلاك وتطبيق مهارة إدارة الوقت. أما في المرتبة الثانية حلَّ تخصص التجارة والمحاسبة بمتوسط حسابي قدره **39,40**، وفي المرتبة الثالثة تخصص اللغة العربية بمتوسط حساب قدره **35,66** وجاء في المرتبة الرابعة تخصص اللغة الفرنسية بمتوسط

حسابي قدره 33,76، وفي المرتبة الأخيرة تخصص علم الاجتماع بمتوسط حسابي قدره 33,00.

1-5- عرض نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للتساؤل الفرعي الخامس: وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفة فعالة تعزى لمتغير الأقدمية؟ وللإجابة عن ذلك استخدمنا اختبار تحليل التباين وذلك لمعرفة مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفة فعالة تعزى لمتغير الأقدمية، وكانت النتائج كالتالي:

1-5-1- عرض نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتساؤل الفرعي الرابع (المقياس ككل): وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفة فعالة تعزى لمتغير الأقدمية؟ وللإجابة عن ذلك استخدمنا اختبار تحليل التباين الأحادي Anova، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (45) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير

الأقدمية (المقياس ككل)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	34465,444	4	8616,361	7,329	,000
داخل المجموعات	452617,325	385	1175,629		
المجموع الكلي	487082,769	389			

يلاحظ من الجدول (45) أن هناك فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفة فعالة تعزى لمتغير الأقدمية حيث قدرت قيمة (ف) المحسوبة بـ: 7,329 وهي قيمة دالة عند مستوى 0,01.

1-5-2- عرض نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتساؤل الفرعي الخامس المتعلق بمحور مهارة التخطيط وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التخطيط تعزى لمتغير الأقدمية؟ وللإجابة عن ذلك استخدمنا اختبار تحليل التباين الأحادي Anova، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم(46) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير الأقدمية لمحور مهارة التخطيط

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	713,625	4	178,406	6,350	,000
داخل المجموعات	10816,898	385	28,096		
المجموع الكلي	11530,523	389			

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول (46) أن هناك فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التخطيط تعزى لمتغير الأقدمية حيث قدرت قيمة (ف) المحسوبة ب: 6,350 وهي قيمة دالة عند مستوى 0,01.

1-5-3- عرض نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتساؤل الفرعي الخامس
المتعلق بمحور مهارة البيئة المادية لإدارة الصّف وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة البيئة المادية لإدارة الصّف تعزى لمتغير الأقدمية؟ وللإجابة عن ذلك استخدمنا اختبار تحليل التباين الأحادي Anova، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم(47) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير الأقدمية لمحور مهارة البيئة المادية لإدارة الصف.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	143,518	4	35,880	2,034	,089
داخل المجموعات	6792,851	385	17,644		
المجموع الكلي	6936,369	389			

اثبتت النتائج المدونة في الجدول (47) أنه لا توجد فروق دالة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق مهارة البيئة المادية لإدارة الصف تعزى لمتغير الأقدمية حيث قدرت قيمة (ف) المحسوبة ب: 2,034 وهي قيمة غير دالة عند مستوى 0,01.

1-5-4- عرض نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتساؤل الفرعي الخامس
المتعلق بمحور الأسئلة الصّفية وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة الأسئلة الصّفية تعزى لمتغير الأقدمية؟ وللإجابة عن ذلك استخدمنا اختبار تحليل التباين الأحادي Anova، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم(48) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير الأقدمية لمحور مهارة الأسئلة الصفية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	652,047	4	163,012	19,130	,000
داخل المجموعات	3280,630	385	8,521		
المجموع الكلي	3932,677	389			

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول (48) أن هناك فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق مهارة الأسئلة الصفية تعزى لمتغير الأقدمية حيث قدرت قيمة (ف) المحسوبة ب: 19,130 وهي قيمة دالة عند مستوى 0,01.

1-5-5- عرض نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتساؤل الفرعي الخامس
المتعلق بمحور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفي وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفي تعزى لمتغير الأقدمية؟ وللإجابة عن ذلك استخدمنا اختبار تحليل التباين الأحادي Anova، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم(49) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير الأقدمية لمحور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	891,393	4	222,848	13,221	,000
داخل المجموعات	6489,530	385	16,856		
المجموع الكلي	7380,923	389			

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول (49) أن هناك فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفي تعزى لمتغير الأقدمية حيث قدرت قيمة (ف) المحسوبة ب: 13,221 وهي قيمة دالة عند مستوى 0,01

1-5-6- عرض نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتساؤل الفرعي الخامس
المتعلق بمحور مهارة ثارة الدافعية وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة البيئة اثاره الدافعية تعزى لمتغير الأقدمية؟ وللإجابة عن ذلك استخدمنا اختبار تحليل التباين الأحادي Anova، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم(50) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير الأقدمية لمحور مهارة إثارة الدافعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1130,241	4	282,560	14,694	,000
داخل المجموعات	7403,235	385	19,229		
المجموع الكلي	8533,477	389			

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول (50) أن هناك فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق مهارة اثارة الدافعية تعزى لمتغير الأقدمية حيث قدرت قيمة (ف) المحسوبة ب: 14,694 وهي قيمة دالة عند مستوى 0,01

5-7- عرض نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتساؤل الفرعي الخامس المتعلق بمحور مهارة حفظ النظام والانضباط الصفي وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة حفظ النظام والانضباط الصفي تعزى لمتغير الأقدمية؟ وللإجابة عن ذلك استخدمنا اختبار تحليل التباين الأحادي Anova، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم(51) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير الأقدمية لمحور مهارة حفظ النظام والانضباط الصفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	483,047	4	120,762	6,370	,000
داخل المجموعات	7299,045	385	18,959		
المجموع الكلي	7782,092	389			

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول (51) أن هناك فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق مهارة حفظ النظام والانضباط الصفي تعزى لمتغير الأقدمية حيث قدرت قيمة (ف) المحسوبة ب: 6,370 وهي قيمة دالة عند مستوى 0,01

1-5-8- عرض نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتساؤل الفرعي الخامس المتعلق بمحور مهارة التغذية الراجعة وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التغذية الراجعة تعزى لمتغير الأقدمية؟ وللإجابة عن ذلك استخدمنا اختبار تحليل التباين الأحادي Anova، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم(52) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير الأقدمية لمحور مهارة التغذية الراجعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2139,954	4	534,988	22,580	,000
داخل المجموعات	9121,954	385	23,693		
المجموع الكلي	11261,908	389			

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول (52) أن هناك فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التغذية الراجعة تعزى لمتغير الأقدمية حيث قدرت قيمة (ف) المحسوبة بـ: 22,580 وهي قيمة دالة عند مستوى 0,01

1-5-9- عرض نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتساؤل الفرعي الخامس
المتعلق بمحور مهارة حل المشكلات وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة حل المشكلات تعزى لمتغير الأقدمية؟ وللإجابة عن ذلك استخدمنا اختبار تحليل التباين الأحادي Anova، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم(53) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير الأقدمية لمحور مهارة حل المشكلات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1722,967	4	430,742	6,931	,000
داخل المجموعات	23927,125	385	62,148		
المجموع الكلي	25650,092	389			

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول (53) أن هناك فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق مهارة حل المشكلات تعزى لمتغير الأقدمية حيث قدرت قيمة (ف) المحسوبة بـ: 6,931 وهي قيمة دالة عند مستوى 0,01.

1-5-10- عرض نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتساؤل الفرعي الخامس
المتعلق بمحور مهارة إدارة الوقت وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة إدارة الوقت تعزى لمتغير الأقدمية؟ وللإجابة عن ذلك استخدمنا اختبار تحليل التباين الأحادي Anova، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (54) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير الأقدمية لمحور مهارة إدارة الوقت

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	639,001	4	159,750	5,632	,000
داخل المجموعات	10920,322	385	28,364		
المجموع الكلي	11559,323	389			

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول (54) أن هناك فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق مهارة إدارة الوقت تعزى لمتغير الأقدمية حيث قدرت قيمة (ف) المحسوبة بـ: 5,632 وهي قيمة دالة عند مستوى 0,01

1-6- عرض نتائج اختبار "T.test" للتساؤل الفرعي السادس: وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها؟ وللإجابة والتقصي اعتمدنا على اختبار "T.test" وذلك لمعرفة مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها، وكانت النتائج كالتالي:

1-6-1- عرض نتائج اختبار "T.test" للتساؤل الفرعي السادس (المقياس ككل): وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها؟ وللإجابة والتقصي اعتمدنا على اختبار "T.test" ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (55) يبين نتائج اختبار "T.test" لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها (المقياس ككل)

الشهادة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	اختبار (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ليسانس	180	336,83	5,164	388	,000
ماستر	210	318,86			

اثبتت النتائج المدونة في الجدول رقم (55) وهذا بالإجابة على التساؤل الفرعي الثالث والمتعلق بالمقياس ككل: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها؟ وعن طريق حساب اختبار "T.test" نلاحظ أن قيمته المحسوبة قدرت بـ 5,164 وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولة والمقدرة بـ: 3,291 عند درجة حرية 388. مما يثبت أن هناك فروق دالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير

الشهادة المتحصل عليها عند 0,001. وهذا لصالح الأساتذة المتحصلين على شهادة الليسانس بمتوسط حسابي قدر بـ: 336,83. على حساب الأساتذة المتحصلين على شهادة الماستر بمتوسط حسابي قدر بـ: 318,86.

6-2- عرض نتائج اختبار "T.test" للتساؤل الفرعي السادس المتعلق بمحور مهارة التخطيط وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التخطيط اللازمة تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها؟ وللإجابة والتقصي اعتمدنا على اختبار "T.test" ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (56) يبين نتائج اختبار "T.test" لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التخطيط

تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها

الشهادة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	اختبار (ت) المحسوبة	اختبار (ت) الجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ليسانس	180	36,97	3,503	3,291	388	,001
ماستر	210	35,06				

اثبتت النتائج المدونة في الجدول رقم (56) وهذا بالإجابة على التساؤل الفرعي الثالث والمتعلق بمحور مهارة التخطيط: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التخطيط تعزى الشهادة المتحصل عليها؟ وعن طريق حساب اختبار "T.test" نلاحظ أنّ قيمته المحسوبة قدرت بـ "3,503" وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولة والمقدرة بـ: 3,291 عند درجة حرية 388. مما يثبت أنّ هناك فروق دالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التخطيط تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها عند مستوى دلالة 0,001. وهذا لصالح الأساتذة المتحصلين على شهادة الليسانس بمتوسط حسابي قدر بـ: 36,97. على حساب الأساتذة المتحصلين على شهادة الماستر بمتوسط حسابي قدر بـ: 35,06.

1-6-3- عرض نتائج اختبار "T.test" للتساؤل الفرعي السادس المتعلق بمحور مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصّف وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصّف تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها؟ وللإجابة والتقصي اعتمدنا على اختبار "T.test" ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (57) يبين نتائج اختبار "T.test" لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة تنظيم

البيئة المادية لإدارة الصف تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها

الشهادة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	اختبار (ت) المحسوبة	اختبار (ت) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ليسانس	180	35,60	5,158	3,291	388	,000
ماستر	210	33,46				

اثبتت النتائج المدونة في الجدول رقم (57) وهذا بالإجابة على التساؤل الفرعي الثالث والمتعلق بمحور مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصف: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصف تعزى الشهادة المتحصل عليها؟ وعن طريق حساب اختبار "T.test" نلاحظ أن قيمته المحسوبة قدرت بـ "5,158" وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ: 3,291 عند درجة حرية 388. مما يثبت أن هناك فروق دالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصف فعالة تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها عند مستوى دلالة 0,001. وهذا لصالح الأساتذة المتحصّلين على شهادة الليسانس بمتوسط حسابي قدر بـ: 35,60. على حساب الأساتذة المتحصّلين على شهادة الماستر بمتوسط حسابي قدر بـ: 33,46.

1-6-4- عرض نتائج اختبار "T.test" للتساؤل الفرعي السادس المتعلق بمحور

مهارة الأسئلة الصفية وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة الأسئلة الصفية تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها؟ وللإجابة والتقصي اعتمدنا على اختبار "T.test" ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (58) يبين نتائج اختبار "T.test" لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة الأسئلة

الصفية تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها

الشهادة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	اختبار (ت) المحسوبة	اختبار (ت) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ليسانس	180	36,50	1,195	3,291	388	,233
ماستر	210	36,11				

اثبتت النتائج المدونة في الجدول رقم (58) وهذا بالإجابة على التساؤل الفرعي الثالث والمتعلق بمحور مهارة الأسئلة الصفية: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة الأسئلة الصفية تعزى الشهادة المتحصل عليها؟ وعن طريق حساب اختبار "T.test" نلاحظ أن قيمته المحسوبة قدرت بـ "1,195" وهي أقل من قيمة "ت"

المجدولة والمقدرة ب: 3,291 عند درجة حرية 388. مما يثبت أنه لا توجد هناك فروق دالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة الأسئلة الصّفية فعّالة تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها عند مستوى دلالة 0,001.

1-6-5- عرض نتائج اختبار "T.test" للتساؤل الفرعي السادس المتعلق بمحور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفي وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفي تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها؟ وللإجابة والتقصي اعتمدنا على اختبار "T.test" ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (59) يبين نتائج اختبار "T.test" لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التواصل

والتفاعل الاجتماعي الصفي تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها.

الشهادة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	اختبار (ت) المحسوبة	اختبار (ت) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ليسانس	180	39,13	7,108	3,291	388	,000
ماستر	210	36,17				

أثبتت النتائج المدونة في الجدول رقم (59) وهذا بالإجابة على التساؤل الفرعي الثالث والمتعلق بمحور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفي: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفي تعزى الشهادة المتحصل عليها؟ وعن طريق حساب اختبار "T.test" نلاحظ أن قيمته المحسوبة قدرت بـ 7,108 وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة ب: 3,291 عند درجة حرية 388. مما يثبت أن هناك فروق دالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفي تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها عند 0,001. وهذا لصالح الأساتذة الحاصلين على شهادة الليسانس بمتوسط حسابي قدر ب: 39,13، على حساب الأساتذة الحاصلين على شهادة الماستر بمتوسط حسابي قدر ب: 36,17.

1-6-6- عرض نتائج اختبار "T.test" للتساؤل الفرعي السادس المتعلق بمحور مهارة إثارة الدافعية وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة إثارة الدافعية تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها؟ وللإجابة والتقصي اعتمدنا على اختبار "T.test" ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (60) يبين نتائج اختبار "ت" T.test لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة إثارة الدافعية تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها.

الشهادة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	اختبار (ت) المحسوبة	اختبار (ت) الجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ليسانس	180	38,17	5,134	3,291	388	,000
ماستر	210	35,80				

اثبتت النتائج المدونة في الجدول رقم (60) وهذا بالإجابة على التساؤل الفرعي الثالث والمتعلق بمحور مهارة إثارة الدافعية: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة اثارة الدافعية تعزى الشهادة المتحصل عليها؟ وعن طريق حساب اختبار "ت" T.test نلاحظ أنَّ قيمته المحسوبة قدرت بـ "5,134 وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولة والمقدرة بـ: 3,291 عند درجة حرية 388. مما يثبت أنَّ هناك فروق دالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة إثارة الدافعية تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها عند 0,001. وهذا لصالح الأساتذة المتحصلين على شهادة الليسانس بمتوسط حسابي قدر بـ: 38,17. على حساب الأساتذة المتحصلين على شهادة الماستر بمتوسط حسابي قدر بـ: 35,80.

1-6-7- عرض نتائج اختبار "ت" T.test للتساؤل الفرعي السادس المتعلق بمحور مهارة حفظ النظام والانضباط الصفي وهذا نصُّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة حفظ النظام والانضباط الصفي تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها؟ وللإجابة والتقصي اعتمدنا على اختبار "ت" T.test ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (61) يبين نتائج اختبار "ت" T.test لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة حفظ النظام والانضباط الصفي تعزى لمتغير المتحصل عليها

الشهادة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	اختبار (ت) المحسوبة	اختبار (ت) الجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ليسانس	180	37,80	2,791	3,291	388	,006
ماستر	210	36,54				

اثبتت النتائج المدونة في الجدول رقم (61) وهذا بالإجابة على التساؤل الفرعي الثالث والمتعلق بمحور مهارة حفظ النظام والانضباط الصفي: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة حفظ النظام والانضباط الصفي تعزى الشهادة المتحصل عليها؟ وعن طريق حساب اختبار "ت" T.test نلاحظ أنَّ قيمته المحسوبة قدرت

بـ "2,791 وهي أقل من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ: 3,291 عند درجة حرية 388. مما يثبت أنه لا توجد هناك فروق دالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة حفظ النظام والانضباط الصّفي تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها عند مستوى دلالة 0,001.

1-6-8- عرض نتائج اختبار "ت" T.test للتساؤل الفرعي السادس المتعلق بمحور مهارة التغذية الراجعة وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التغذية الراجعة تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها؟ وللإجابة والتقصي اعتمدنا على اختبار "ت" T.test ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (62) يبين نتائج اختبار "ت" T.test لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التغذية

الراجعة تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها.

الشهادة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	اختبار (ت) المحسوبة	اختبار (ت) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ليسانس	180	37,27	1,642	3,291	388	101,
ماستر	210	36,37				

اثبتت النتائج المدونة في الجدول رقم (62) وهذا بالإجابة على التساؤل الفرعي الثالث والمتعلق بمحور مهارة التغذية الراجعة: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التغذية الراجعة تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها؟ وعن طريق حساب اختبار "ت" T.test نلاحظ أنّ قيمته المحسوبة قدرت بـ "1,642 وهي أقل من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ: 3,291 عند درجة حرية 388. مما يثبت أنّه لا توجد هناك فروق دالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة التغذية الراجعة تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها عند مستوى دلالة 0,001.

1-6-9- عرض نتائج اختبار "ت" T.test للتساؤل الفرعي السادس (المتعلق بمحور مهارة حلّ المشكلات وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة حلّ المشكلات تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها؟ وللإجابة والتقصي اعتمدنا على اختبار "ت" T.test ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (63) يبين نتائج اختبار "ت" T.test لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة حل

المشكلات تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها

الشهادة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	اختبار (ت) المحسوبة	اختبار (ت) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ليسانس	180	37,33	3.321	3,291	388	,001
ماستر	210	34,63				

اثبتت النتائج المدونة في الجدول رقم (63) وهذا بالإجابة على التساؤل الفرعي الثالث والمتعلق بمحور حل المشكلات: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة حل المشكلات تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها؟ وعن طريق حساب اختبار "ت" T.test نلاحظ أنَّ قيمته المحسوبة قدرت بـ "3,321 وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ: 3,291 عند درجة حرية 388. مما يثبت أنَّ هناك فروق دالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها عند 0,001. وهذا لصالح الأساتذة المتحصلين على شهادة الليسانس بمتوسط حسابي قدر بـ: 37,33. على حساب الأساتذة المتحصلين على شهادة الماستر بمتوسط حسابي قدر بـ: 34,63.

1-6-10 - عرض نتائج اختبار "ت" T.test للتساؤل الفرعي السادس والمتعلق بمحور مهارة إدارة الوقت وهذا نصُّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة إدارة الوقت تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها؟ وللإجابة والتقصي اعتمدنا على اختبار "ت" T.test ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (64) يبين نتائج اختبار "ت" T.test لدراسة الفروق في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة ادارة الوقت

تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها

الشهادة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	اختبار (ت) المحسوبة	اختبار (ت) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ليسانس	180	38,07	6.353	3,291	388	,000
ماستر	210	34,71				

اثبتت النتائج المدونة في الجدول رقم (64) وهذا بالإجابة على التساؤل الفرعي الثالث والمتعلق بمحور مهارة إدارة الوقت: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة إدارة الوقت تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها؟ وعن طريق حساب اختبار "ت" T.test نلاحظ أنَّ قيمته المحسوبة قدرت بـ "6,353 وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ: 3,291 عند درجة حرية 388. مما يثبت أنَّ هناك فروق دالة

إحصائياً في مستوى امتلاك وتطبيق مهارة إدارة الوقت تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها عند 0,001. وهذا لصالح الأساتذة الحاصلين على شهادة الليسانس بمتوسط حسابي قدر بـ: 38,07. على حساب الأساتذة الحاصلين على شهادة الماستر بمتوسط حسابي قدر بـ: 34,71.

2- تحليل نتائج الدراسة المتعلقة بالتساؤل الثاني: في هذا الجزء من الدراسة نقوم بتحليل النتائج المتعلقة بنص التساؤل الثاني: ما هي الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات الإدارة الصفية الموجهة لأساتذة التعليم الابتدائي؟ والذي بدوره ينقسم إلى عدة أسئلة فرعية وهي كالتالي:

- ما مدى صدق المقياس في تحديد مهارات الإدارة الصفية المطلوبة لدى أساتذة التعليم الابتدائي؟
- ما درجة ثبات المقياس في تحديد مهارات الإدارة الصفية اللازمة لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي؟
- هل يمكن أن يساهم مقياس مهارات الإدارة الصفية في تحسين الأداء التدريسي لدى أستاذ التعليم الابتدائي؟
- من أجل ذلك سنقوم بعرض المعالجة الإحصائية لاستجابات المبحوثين على التساؤلات الفرعية وهذا بالإعتماد على معامل الارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ، ومعامل جتمان، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري.

2-1-1- مدى صدق المقياس في تحديد مهارات الإدارة الصفية المطلوبة لدى أساتذة التعليم الابتدائي:

2-1-1-1- صدق التكوين الفرضي للبنود:

يعد صدق التكوين الفرضي (صدق البناء) من أنواع الصدق للمقاييس النفسية والتربوية لأنه يعتمد على إفتراضات نظرية تشتق من المفاهيم النظرية للظاهرة، ويعتمدها الباحث في بناء المقياس، ثم يتحقق منها تجريبياً فإذا تطابقت النتائج التجريب مع المنطقات النظرية عندئذ يكون المقياس صادقا، وهذا بحساب معامل الارتباط بيرسون (ارتباط البند بالمحور، ارتباط البند مع المقياس، ارتباط المحور بالمقياس)

2-1-1-1- صدق التكوين الفرضي للبنود المتعلق بمحور مهارة التخطيط:

للتحقق من صدق المقياس اعتمادنا على صدق البناء لمعرفة تجانس وارتباط البنود مع محور مهارة التخطيط، وكذلك ارتباط بنوده مع مقياس مهارة الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، ومعرفة أيضا ارتباط محور مهارة التخطيط بالمقياس ككل، وهذا بحساب معامل الارتباط بيرسون.

جدول رقم (65) يوضح صدق التكوين الفرضي للبنود المتعلق بمحور مهارة التخطيط. (N=390)

العدد	البنود	X	Std	ارتباط البنود بالمحور	ارتباط البنود بالمقياس	ارتباط المحور بالمقياس
01	أضع خطة جيدة لإدارة الصف للتسهيل من إجراءاتها العملية.	2,43	633	429**	410**	823**
02	أسعى دائما للاستفادة من وقت الحصة أثناء تخطيطي للدرس	2,32	726	395**	371**	
03	أساعد المتعلمين على تنمية الوعي لديهم بأهمية التخطيط.	2,29	739	637**	469**	
04	أجهز المواد والأدوات التعليمية قبل بدء الحصة.	2,40	782	600**	315**	
05	أحدد أهداف الوحدة الدراسية على شكل أهداف أدائية.	2,46	635	481**	393**	
06	أقوم بتخطيط الدروس اليومية وفقا لما يخدم المنهج الدراسي.	2,22	691	352**	390**	
07	أحضر يوميا الدرس قبل بدئه.	2,75	934	693**	541**	
08	أجيد إختيار الانشطة المناسبة للموقف التعليمي.	2,52	726	496**	474**	
09	أراعي المواقف الطارئة التي تعيق سير الجيد لخطة الدراسية.	2,31	764	338**	229**	
10	أراعي اثناء التخطيط للدرس الخصائص السيكولوجية للمتعلمين.	2,49	683	415**	462**	
11	أضع الأساليب التقويمية حسب الأهداف الإجرائية في كل درس.	2,14	803	447**	406**	
12	أحدد في الخطة الفصلية أساليب تقويم المتعلمين واقتراحات لتعديل الأخطاء.	2,58	606	320**	353**	
13	أجيد إختيار مصادر التعليم والتعلم المناسبة.	2,38	799	725**	570**	
14	أضع الأهداف العامة لإدارة الصف في الخطط اليومية للدرس.	2,40	698	664**	334**	
15	أختار الأنشطة اللاصفية الملائمة للمتعلمين.	2,23	874	528**	465**	

يوضح الجدول رقم(65) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ومعاملات ارتباط بيرسون(ارتباط البنود بالمحور، ارتباط البنود بالمقياس، ارتباط المحور بالمقياس).
فالبند الأول والذي نصّه "أضع خطة جيدة لإدارة الصفّ للتسهيل من إجراءاتها العملية" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,43 بانحراف معياري قدر بـ: 633، وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البنود بالمحور بـ:

429**, ودرجة البند بالمقياس ب: **410****, وهذا ما يدل على أنَّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة التخطيط وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة **0,01**.

أما البند الثاني والذي نصّه "أسعى دائماً للاستفادة من وقت الحصة أثناء تخطيطي للدرس" بلغ متوسطه الحسابي ب: **2,32** بانحراف معياري قدر ب: **726**, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: **2**. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: **395****, ودرجة البند بالمقياس ب: **371****, وهذا ما يدل على أنَّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة التخطيط وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة **0,01**.

وفيما يتعلق بالبند الثالث: "أساعد المتعلمين على تنمية الوعي لديهم بأهمية التخطيط" بلغ متوسطه الحسابي ب: **2,29** بانحراف معياري قدر ب: **739**, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: **2**. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: **637****, ودرجة البند بالمقياس ب: **469****, وهذا ما يدل على أنَّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة التخطيط وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة **0,01**.

البند الرابع والذي نصّه "أجهز المواد والأدوات التعليمية قبل بدء الحصة" بلغ متوسطه الحسابي ب: **2,40** بانحراف معياري قدر ب: **782**, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: **2**. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: **600****, ودرجة البند بالمقياس ب: **315****, وهذا ما يؤكد أنَّ هناك ارتباط قوي بين البند ومحور مهارة التخطيط وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة **0,01**.

البند الخامس والذي نصّه "أحدد أهداف الوحدة الدراسية على شكل أهداف أدائية" حيث قدر متوسطه الحسابي ب: **2,46** بانحراف معياري قدر ب: **635**, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: **2**. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: **481****, ودرجة البند بالمقياس ب: **393****, وهذا ما يقرّر أنَّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة التخطيط وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة **0,01**.

البند السادس والذي نصّه "أقوم بتخطيط الدروس اليومية وفقا لما يخدم المنهج الدراسي" حيث بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,22 بانحراف معياري قدر بـ: 691, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 352**، ودرجة البند بالمقياس بـ: 390**، وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة التخطيط وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند السابع والذي نصّه "أحضر يوميا الدّرس قبل بدئه" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,75 بانحراف معياري قدر بـ: 934، وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 693**، ودرجة البند بالمقياس بـ: 541**، وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة التخطيط وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الثامن والذي نصّه "أجيد اختيار الأنشطة المناسبة للموقف التعليمي" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,52 بانحراف معياري قدر بـ: 726، وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 496**، ودرجة البند بالمقياس بـ: 474**، وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة التخطيط، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند التاسع والذي نصّه "أراعي المواقف الطارئة التي تعيق السير الجيد للخطة الدراسية" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,31 بانحراف معياري قدر بـ: 764 وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 338**، ودرجة البند بالمقياس بـ: 229**، وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة التخطيط وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند العاشر والذي نصّه "أراعي أثناء التخطيط للدرس الخصائص السيكولوجية للمتعلمين" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,49 بانحراف معياري قدر بـ: 683، وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ:

415**, ودرجة البند بالمقياس ب: **462****, وهذا ما يدل على أنَّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة التخطيط وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة **0,01**.

البند الحادي عشر والذي نصّه "أضع الأساليب التقويمية حسب الأهداف الإجرائية في كل درس" بلغ متوسطه الحسابي ب: **2,14** بانحراف معياري قدر ب: **803**, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: **2**. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: **447****, ودرجة البند بالمقياس ب: **406****, وهذا ما يدل على أنَّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة التخطيط وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة **0,01**.

البند الثاني عشر والذي نصّه "أحدد في الخطة الفصلية أساليب تقويم المتعلمين واقتراحات لتعديل الأخطار" بلغ متوسطه الحسابي ب: **2,58** بانحراف معياري قدر ب: **606**, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: **2**. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: **320****, ودرجة البند بالمقياس ب: **353****, وهذا ما يدل على أنَّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة التخطيط وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة **0,01**.

البند الثالث عشر والذي نصّه "أجيد اختيار مصادر التعليم والتعلم المناسبة" بلغ متوسطه الحسابي ب: **2,38** بانحراف معياري قدر ب: **799**, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: **2**. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: **725****, ودرجة البند بالمقياس ب: **570****, وهذا ما يدل على أنَّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة التخطيط وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة **0,01**.

البند الرابع عشر والذي نصّه "أضع الأهداف العامة لإدارة الصف في الخطط اليومية للدرس" بلغ متوسطه الحسابي ب: **2,40** بانحراف معياري قدر ب: **698**, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: **2**. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: **664****, ودرجة البند بالمقياس ب: **334****, وهذا ما يدل على أنَّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة التخطيط وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة **0,01**.

البند الخامس عشر والذي نصّه "أختار الأنشطة اللاصفية الملائمة للمتعلمين" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,23 بانحراف معياري قدر بـ: 874, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 528**, ودرجة البند بالمقياس بـ: 465**, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة التخطيط وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

ومن مؤشرات صدق التكوين الفرضي تجانس المحاور بمقياس مهارة الإدارة الصفية، وهذا ما تحقق عند حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات محور مهارة التخطيط والدرجة الكلية للمقياس والمقدرة بـ: 823, عند مستوى دلالة 0,01.

2-1-1-2- صدق التكوين الفرضي للبنود المتعلق بمحور مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصف: للتحقق من صدق المقياس اعتمادنا على صدق البناء لمعرفة تجانس وارتباط البنود مع محور مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصف، وكذلك ارتباط بنوده مع مقياس مهارة الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، ومعرفة أيضاً ارتباط محور مهارة التخطيط بالمقياس ككل، وهذا بحساب معامل الارتباط بيرسون.

جدول رقم (66) يوضح صدق التكوين الفرضي للبنود المتعلق بمهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصف.

(N=390)

العدد	البنود	X	Std	ارتباط البند بالمحور	ارتباط البند بالمقياس	ارتباط المحور بالمقياس
01	أساهم في توفير البيئة الصحية داخل الصف.	2,60	,603	,579**	,415**	,642**
02	أدرب المتعلمين على تحمل المسؤولية للمحافظة على نظافة الصف.	2,80	,503	,195**	,044	
03	أنظم مقاعد المتعلمين بشكل يسمح بالحركة وممارسة النشاط التعليمي بحرية.	2,75	,528	,513**	,434**	
04	أحرص على تأمين الأجهزة والوسائل التعليمية وتدريب المتعلمين على استخدامها.	2,26	,590	,380**	,305**	
05	أقوم بتغيير أماكن الجلوس للمتعلمين من وقت لآخر حسب طبيعة النشاط التعليمي.	2,14	,876	,450**	,290**	
06	أوجه المتعلمين على كيفية إعداد الوسائل التعليمية والمحافظة عليها.	2,40	,782	,455**	,289**	
07	أشارك المتعلمين في مسؤولية تنظيم القسم وترتيبه.	2,58	,606	,386**	,194**	
08	أحد من درجة الضوضاء داخل أو خارج الصف حسب مصدره.	2,68	,558	,029	-,120*	
09	انظم أثاث قاعة الدرس ومحتوياتها.	2,75	,583	,514**	,124*	
10	أعدل مكان الوقوف بالصف بحيث يشاهدني كل المتعلمين.	2,78	,448	,394**	,350**	
11	أنظم مقاعد المتعلمين وفق مقتضيات الطريقة التي استعملها في التدريس.	2,42	,655	,780**	,449**	
12	أقدم مصادر التعليم والتعلم اللازمة للدرس.	2,40	,762	,462**	,535**	
13	أقوم بتزيين غرفة الصف وجعلها جميلة التنسيق ومريحة.	1,91	,718	,690**	,498**	
14	أشارك مع المتعلمين في تزيين غرفة الصف.	1,97	,842	,585**	,251**	

يوضح الجدول رقم(66) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ومعاملات ارتباط بيرسون(ارتباط البند بالمحور، ارتباط البند بالمقياس، ارتباط المحور بالمقياس). فال**بند الأول** والذي نصّه "أساهم في توفير البيئة الصحية داخل الصف" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,60 بانحراف معياري قدر بـ: 603, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 579*, ودرجة البند بالمقياس بـ: 415*, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصف وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

أما البند الثاني والذي نصّه "أدرب المتعلمين على تحمل المسؤولية للمحافظة على نظافة الصّف" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,80 بانحراف معياري قدر بـ: 503, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 195**, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصّف عند مستوى دلالة 0,01, في حين وجدنا تجانس ضعيف بين درجة البند والمقياس ككل حيث قدر بـ: 0,044.

وفيما يتعلق بالبند الثالث: "أنظّم مقاعد المتعلمين بشكل يسمح بالحركة وممارسة النشاط التعليمي بحرية" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,75 بانحراف معياري قدر بـ: 528, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 513**, ودرجة البند بالمقياس بـ: 434**, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصّف وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الرابع والذي نصّه "أحرص على تأمين الأجهزة والوسائل التعليمية وتدريب المتعلمين على استخدامها" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,26 بانحراف معياري قدر بـ: 590, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 380**, ودرجة البند بالمقياس بـ: 305**, وهذا ما يؤكد أنّ هناك ارتباط قوي بين البند ومحور مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصّف وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الخامس والذي نصّه "أقوم بتغيير أماكن الجلوس للمتعلمين من وقت لآخر حسب طبيعة النشاط التعليمي" حيث قدر متوسطه الحسابي بـ: 2,14 بانحراف معياري قدر بـ: 876, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 450**, ودرجة البند بالمقياس بـ: 290**, وهذا ما يقرّر أنّ هناك

تجانس قوي بين البند ومحور مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصّف وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند السادس والذي نصّه "أوجه المتعلمين على كيفية إعداد الوسائل التعليمية والمحافظة عليها" حيث بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,40 بانحراف معياري قدر بـ: 782, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 455*, ودرجة البند بالمقياس بـ: 289*, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصّف وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند السابع والذي نصّه "أشارك المتعلمين في مسؤولية تنظيم الصف وترتيبه" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,58 بانحراف معياري قدر بـ: 606, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 386*, ودرجة البند بالمقياس بـ: 194*, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصّف وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الثامن والذي نصّه "أحد من درجة الضوضاء داخل أو خارج الصّف حسب مصدره" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,68 بانحراف معياري قدر بـ: 558, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 029, وهي قيمة تؤكد على أنّ التجانس بينهما ضعيف، بينما ارتباط البند بالمقياس ككل قدر بـ: 120*, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس عكسي قوي بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,05.

البند التاسع والذي نصّه "أنظم أثاث قاعة الصّف ومحتوياتها" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,75 بانحراف معياري قدر بـ: 583, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 514*, وهذا ما يدل على أنّ

هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصّف عند مستوى دلالة 0,01، بينما قدر ارتباط البند بالمقياس ككل بـ: 124^* ، وهو دال احصائياً عند مستوى دلالة 0,05.

البند العاشر والذي نصّه "أعدل مكان الوقوف بالصّف بحيث يشاهدني كل المتعلمين" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,78 بانحراف معياري قدر بـ: 448، وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 394^{**} ، ودرجة البند بالمقياس بـ: 350^{**} ، وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصّف وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الحادي عشر والذي نصّه "أنظم مقاعد المتعلمين وفق مقتضيات الطريقة التي استعملها" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,42 بانحراف معياري قدر بـ: 655، وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 780^{**} ودرجة البند بالمقياس بـ: 449^{**} ، وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصّف وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الثاني عشر والذي نصّه "أقدم مصادر التعليم والتعلم اللازمة للدرس" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,40 بانحراف معياري قدر بـ: 762، وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 462^{**} ، ودرجة البند بالمقياس بـ: 535^{**} ، وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصّف وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الثالث عشر والذي نصّه "أقوم بتزوين غرفة الصّف وجعلها جميلة التنسيق ومريحة" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 1,91 بانحراف معياري قدر بـ: 718، وهي قيمة متوسطة مقارنة

بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 690^{**} , ودرجة البند بالمقياس بـ: 498^{**} , وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصّف وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الرابع عشر والذي نصّه "أشارك مع المتعلمين في تزيّن غرفة الصّف" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 1,97 بانحراف معياري قدر بـ: 842, وهي قيمة متوسطة مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 585^{**} , ودرجة البند بالمقياس بـ: 251^{**} , وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصّف وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

ومن مؤشرات صدق التكوين الفرضي تجانس المحاور بمقياس مهارة الإدارة الصفية، وهذا ما تحقق عند حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات محور مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصّف والدرجة الكلية للمقياس والمقدّرة بـ: 642, عند مستوى دلالة 0,01.

2-1-1-3- صدق التكوين الفرضي للبنود المتعلقة بمحور مهارة الأسئلة الصفية:

للتحقق من صدق المقياس اعتمادنا على صدق البناء لمعرفة تجانس وارتباط البنود مع محور مهارة الأسئلة الصفية، وكذلك ارتباط بنوده مع مقياس مهارة الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، ومعرفة أيضا ارتباط محور مهارة التخطيط بالمقياس ككل، وهذا بحساب معامل الارتباط بيرسون.

جدول رقم (67) يوضح صدق التكوين الفرضي للبند المتعلق بمحور مهارة الأسئلة الصفية. (N=390)

العدد	البند	X	Std	ارتباط البند بالمحور	ارتباط البند بالمقياس	ارتباط المحور بالمقياس
01	أقوم بطرح الأسئلة المتعلقة بالدرس فقط.	1,91	,780	,247**	,231**	,675**
02	أنوع في استخدام الأسئلة من حيث المستوى المعرفي.	2,57	,633	,477**	,348**	
03	أعط المتعلمين الوقت الكافي للتفكير بعد طرح الأسئلة.	2,43	,608	,462**	,260**	
04	أقوم باستخدام كلمات مألوفة ومفهومة في صياغة الأسئلة.	2,89	,398	,623**	,535**	
05	أستمع إلى إجابات جميع المتعلمين دون استثناء.	2,26	,810	,503**	-,046	
06	أظهر للمتعلم أستثائي عندما يخطأ في الإجابة.	1,74	,751	-,039	-,272**	
07	أجيب على أغلب الأسئلة التي أ طرحها بنفسي حتى لا أضيع وقت الحصة.	1,62	,818	,034	,130**	
08	أغير صياغة السؤال الصعب بصياغة أوضح حسب المستوى المعرفي للمتعلمين.	2,78	,512	,171**	-,007	
09	أجيد إختيار الأوقات المناسبة لطرح الاسئلة.	2,51	,531	,369**	,617**	
10	أزود المتعلم بتلميحات لفظية مباشرة تعمل على بيان الجزء الخاطئ ومن ثم تعديله.	2,34	,664	,392**	,362**	
11	أثني على أسئلة المتعلمين وأستجيب لهم.	2,72	,481	,466**	,298**	
12	أقوم بتوجيه المتعلمين خلال المناقشة الصفية.	2,63	,597	,560**	,565**	
13	أطرح أسئلة تتطلب استخدام التفكير المنطقي.	2,48	,705	,440**	,244**	
14	أطرح الأسئلة التي تساهم في زيادة قدرات المتعلمين.	2,71	,548	,173**	,054	
15	أقوم بتبسيط الأسئلة وتوضيحها للتخفيف من صعوبة فهمها لدى المتعلمين	2,71	,548	,430**	,481**	

يوضح الجدول رقم(67) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ومعاملات ارتباط

بيرسون(ارتباط البند بالمحور، ارتباط البند بالمقياس، ارتباط المحور بالمقياس).

البند الأول: والذي نصّه "أقوم بطرح الأسئلة المتعلقة بالدرس فقط" بلغ متوسطه الحسابي

بـ: 1,91 بانحراف معياري قدر بـ: 780, وهي قيمة مقبولة مقارنة بالمتوسط الافتراضي

المقدر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 247*, ودرجة البند

بالمقياس بـ: 231*, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة

الأسئلة الصّفية وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الثاني: والذي نصّه "أنوع في استخدام الأسئلة من حيث المستوى المعرفي" بلغ متوسطه

الحسابي بـ: 2,57 بانحراف معياري قدر بـ: 633, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط

الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 477^{**} , ودرجة البند بالمقياس بـ: 348^{**} , وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة الأسئلة الصّفية وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الثالث: "أعط المتعلمين الوقت الكافي للتفكير بعد طرح الأسئلة" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,43 بانحراف معياري قدر بـ: 608, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 462^{**} , ودرجة البند بالمقياس بـ: 260^{**} , وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة الأسئلة الصّفية وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الرابع: والذي نصّه "أقوم باستخدام كلمات مألوفة ومفهومة في صياغة الأسئلة" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,89 بانحراف معياري قدر بـ: 398, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 623^{**} , ودرجة البند بالمقياس بـ: 535^{**} , وهذا ما يؤكد أنّ هناك ارتباط قوي بين البند ومحور مهارة الأسئلة الصّفية وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الخامس: والذي نصّه "أستمع إلى إجابات جميع المتعلمين دون استثناء" حيث قدر متوسطه الحسابي بـ: 2,26 بانحراف معياري قدر بـ: 810, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 503^{**} , وهذا ما يقرّر أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة الأسئلة الصّفية عند مستوى دلالة 0,01, بينما لم يتحقق التجانس بين بنود هذا المحور بالمقياس ككل حيث قدرت درجته بـ: 0,46 -

البند السادس: والذي نصّه "أظهر للمتعلم استيائي عندما يخطأ في الإجابة" حيث بلغ متوسطه الحسابي بـ: 1,74 بانحراف معياري قدر بـ: 751, وهي قيمة مقبولة مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 0,39 -, وهي قيمة غير متجانسة وبالتالي لا يوجد هناك ارتباط البند بمحور مهارة الأسئلة

الصِّفِيَّة، في المقابل نجد هناك تجانس قوي بين البند ومقياس مهارات الإدارة الصفية ككل حيث بلغت درجته ب: 272^{**} ، - عند مستوى دلالة 0,01.

البند السابع: والذي نصّه "أجيب على أغلب الأسئلة التي أطرحها بنفسى حتى لا أضيع وقت الحصة" بلغ متوسطه الحسابي ب: 2,62 بانحراف معياري قدر ب: 818، وهي قيمة مقبولة مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: 034، وهي قيمة غير متجانسة وبالتالي لا يوجد هناك ارتباط البند بمحور مهارة الأسئلة الصِّفِيَّة، في المقابل نجد هناك تجانس قوي بين البند ومقياس مهارات الإدارة الصفية ككل حيث بلغت درجته ب: 130^{**} ، عند مستوى دلالة 0,01.

البند الثامن: والذي نصّه "أغير صياغة السؤال الصَّعب بصياغة أوضح حسب المستوى المعرفي للمتعلّمين" بلغ متوسطه الحسابي ب: 2,78 بانحراف معياري قدر ب: 512، وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: 171^{**} ، مما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة الأسئلة الصِّفِيَّة عند مستوى دلالة 0,01. وقدّرت درجة البند بمقياس مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ب: -0,007، وهي قيمة ضعيفة مما يدل على عدم تجانس وارتباط البند بالمقياس ككل.

البند التاسع والذي نصّه "أجيد اختيار الأوقات المناسبة لطرح الأسئلة" بلغ متوسطه الحسابي ب: 2,51 بانحراف معياري قدر ب: 531، وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: 369^{**} ، ودرجة البند بالمقياس ب: 617^{**} ، وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة الأسئلة الصِّفِيَّة وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند العاشر: والذي نصّه "أزود المتعلم بتلميحات لفظية مباشرة تعمل على بيان الجزء الخاطئ ومن ثم تعديله" بلغ متوسطه الحسابي ب: 2,34 بانحراف معياري قدر ب: 664، وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند

بالمحور ب: 392^{**} , ودرجة البند بالمقياس ب: 362^{**} , وهذا ما يدل على أنَّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة الأسئلة الصِّفية وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الحادي عشر: والذي نصّه "أثني على أسئلة المتعلمين وأستجيب لهم" بلغ متوسطه الحسابي ب: 2,72 بانحراف معياري قدر ب: 481, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: 466^{**} , ودرجة البند بالمقياس ب: 298^{**} , وهذا ما يدل على أنَّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة الأسئلة الصِّفية وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الثاني عشر: والذي نصّه "أقوم بتوجيه المتعلمين خلال المناقشة الصِّفية" بلغ متوسطه الحسابي ب: 2,63 بانحراف معياري قدر ب: 597, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: 560^{**} , ودرجة البند بالمقياس ب: 565^{**} , وهذا ما يدل على أنَّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة الأسئلة الصِّفية وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الثالث عشر: والذي نصّه "أطرح أسئلة تتطلب استخدام التفكير المنطقي" بلغ متوسطه الحسابي ب: 2,48 بانحراف معياري قدر ب: 705, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: 430^{**} , ودرجة البند بالمقياس ب: 244^{**} , وهذا ما يدل على أنَّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة الأسئلة الصِّفية وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الرابع عشر: والذي نصّه "أطرح الأسئلة التي تساهم في زيادة قدرات المتعلمين" بلغ متوسطه الحسابي ب: 2,71 بانحراف معياري قدر ب: 548, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: 174^{**} , مما يدل على أنَّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة الأسئلة الصِّفية عند

مستوى دلالة 0,01. وقدرت درجة البند بمقياس مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بـ: 0,54, وهي قيمة ضعيفة مما يدل هنا إلى عدم تجانس وارتباط البند بالمقياس ككل. البند الخامس عشر: والذي نصّه "أقوم بتبسيط الأسئلة وتوضيحها للتخفيف من صعوبة فهمها لدى المتعلمين" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,71 بانحراف معياري قدر بـ: 548, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 430*, ودرجة البند بالمقياس بـ: 481*, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة الأسئلة الصّفية وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

ومن مؤشرات صدق التكوين الفرضي تجانس المحاور بمقياس مهارة الإدارة الصفية، وهذا ما تحقق عند حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات محور مهارة الأسئلة الصّفية والدرجة الكلية للمقياس والمقدّرة بـ: 675*, عند مستوى دلالة 0,01.

2-1-1-4- صدق التكوين الفرضي للبنود المتعلقة بمحور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصّفي: للتحقق من صدق المقياس اعتمادنا على صدق البناء لمعرفة تجانس وارتباط البنود مع محور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصّفي، وكذلك ارتباط بنوده مع مقياس مهارة الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، ومعرفة أيضا ارتباط محور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصّفي بالمقياس ككل، وهذا بحساب معامل الارتباط بيرسون.

جدول رقم (68) يوضح صدق التكوين الفرضي للبنود المتعلق بمهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصّفي.

(N=390)

العدد	البنود	X	Std	ارتباط البند بالمحور	ارتباط البند بالمقياس	ارتباط المحور بالمقياس
01	أحرص على أن تكون علاقتي مع المتعلمين محدودة حتى أحافظ على إحترامي.	2,14	,803	,376**	,285**	,841**
02	أراعي الرغبات والميول الشخصية عند توزيع الأدوار والأنشطة التعليمية بين المتعلمين.	2,43	,582	,340**	,469**	
03	أستخدم أساليب الإتصال المختلفة لجعل الدرس أكثر فاعلية.	2,60	,603	,258**	,294**	
04	أنمي العلاقات الودية مع المتعلمين ومع بعضهم البعض.	2,75	,528	,695**	,550**	
05	أعامل المتعلمين بحب ولين ونزاهة.	2,72	,512	,689**	,578**	
06	أوفر جواً اجتماعياً تعاونياً داخل الغرفة الصفية.	2,82	,493	,649**	,461**	
07	أستخدم العبارات اللطيفة في التعامل مع المتعلمين.	2,77	,490	,623**	,403**	
08	أراعي الموضوعية في التعامل مع المتعلمين.	2,77	,520	,709**	,686**	
09	أستطيع السيطرة على مزاجي عندما يكون سيئاً مع المتعلمين.	2,49	,683	,460**	,283**	
10	أستخدم المناقشات الجماعية بين المتعلمين بغية التعرف على آرائهم.	2,37	,715	,669**	,538**	
11	أتوسع في الأنشطة الإجتماعية التي تجمعني بالمتعلمين خارج الغرفة الصفية.	2,08	,848	,511**	,489**	
12	أظهر الإحترام والمحبة للمتعلمين.	2,66	,615	,540**	,317**	
13	أنوع في نبرات صوتي لملائمة موضوع الحديث.	2,57	,582	,080	,206**	
14	ينصت المتعلمين حين أحدثهم داخل الغرفة الصفية.	2,65	,667	,416**	,521**	
15	أجد صعوبة في إقناع المتعلمين بقواعد السلوك المطلوب داخل الغرفة الصفية.	1,72	,852	,123*	-,047	

يوضح الجدول رقم(68) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ومعاملات ارتباط

بيرسون(ارتباط البند بالمحور، ارتباط البند بالمقياس، ارتباط المحور بالمقياس).

البند الأول: والذي نصّه "أحرص على أن تكون علاقتي مع المتعلمين محدودة حتى أحافظ

على إحترامي" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,14 بانحراف معياري قدر بـ: 803, وهي قيمة

عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند

بالمحور بـ: 376*, ودرجة البند بالمقياس بـ: 285*, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس

قوي بين البند ومحور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصّفي وكذلك بين البند

والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الثاني: والذي نصّه "أراعي الرغبات والميول الشخصية عند توزيع الأدوار والأنشطة التعليمية بين المتعلمين" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,43 بانحراف معياري قدر بـ: 582, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 340*, ودرجة البند بالمقياس بـ: 469*, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصّفي وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الثالث: "أستخدم أساليب الإتصال المختلفة لجعل الدّرس أكثر فاعلية" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,60 بانحراف معياري قدر بـ: 603, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 258*, ودرجة البند بالمقياس بـ: 294*, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصّفي وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الرابع: والذي نصّه "أنمي العلاقات الودية مع المتعلمين ومع بعضهم البعض" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,75 بانحراف معياري قدر بـ: 528, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 695*, ودرجة البند بالمقياس بـ: 550*, وهذا ما يؤكد أنّ هناك ارتباط قوي بين البند ومحور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصّفي وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الخامس: والذي نصّه "أعامل المتعلمين بحبّ ولين ونزاهة" حيث قدر متوسطه الحسابي بـ: 2,72 بانحراف معياري قدر بـ: 512, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 689*,

البند السادس: والذي نصّه "أوفّر جوّاً اجتماعياً تعاونياً داخل الغرفة الصّفية" حيث بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,82 بانحراف معياري قدر بـ: 493, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2.

البند السابع: والذي نصّه "أستخدم العبارات اللطيفة في التعامل مع المتعلمين" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,77 بانحراف معياري قدر بـ: 490, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2.

البند الثامن: والذي نصّه "أراعي الموضوعية في التعامل مع المتعلمين" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,78 بانحراف معياري قدر بـ: 520, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 709^{**} , وهذا ما يقرّر أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصّفي، وكذلك بين البند والمقياس ككل حيث قدرت قيمته بـ: 686^{**} , وهذه القيمتان دالتان عند مستوى دلالة 0,01.

البند التاسع: والذي نصّه "أستطيع السيطرة على مزاجي عندما يكون سيئاً مع المتعلمين" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,49 بانحراف معياري قدر بـ: 683, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 460^{**} , ودرجة البند بالمقياس بـ: 283^{**} , وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصّفي وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند العاشر: والذي نصّه "أستخدم المناقشات بين المتعلمين بغية التعرف على آرائهم" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,37 بانحراف معياري قدر بـ: 715, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 669^{**} , ودرجة البند بالمقياس بـ: 538^{**} , وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين

البند ومحور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصّفي وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الحادي عشر: والذي نصّه "أتوسّع في الأنشطة الإجتماعية التي تجمعي بالمتعلمين خارج الغرفة الصّفية" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,08 بانحراف معياري قدر بـ: 848, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 511*, ودرجة البند بالمقياس بـ: 489*, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصّفي وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الثاني عشر: والذي نصّه "أظهر الإحترام والمحبة للمتعلمين" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,66 بانحراف معياري قدر بـ: 615597 وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 540*, ودرجة البند بالمقياس بـ: 317*, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصّفي وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الثالث عشر: والذي نصّه "أنوع في نبرات صوتي لملائمة موضوع الحديث" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,57 بانحراف معياري قدر بـ: 582, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 080, وهي قيمة غير متجانسة وبالتالي لا يوجد هناك ارتباط البند بمحور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصّفي، في المقابل نجد هناك تجانس قوي بين البند ومقياس مهارات الإدارة الصفية ككل حيث بلغت درجته بـ: 206*, عند مستوى دلالة 0,01.

البند الرابع عشر: والذي نصّه "ينصت المتعلمين حين أحدثهم داخل الغرفة الصّفية" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,65 بانحراف معياري قدر بـ: 667, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 416*, مما

يدل على أنَّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصّفي عند مستوى دلالة 0,01. وقدّرت درجة البند بمقياس مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بـ: 521^{**} , وهي قيمة كذلك تدل على تجانس وارتباط البند بالمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الخمس عشر: والذي نصّه "أجد صعوبة في إقناع المتعلمين بقواعد السلوك المطلوب داخل الصّفية" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 1,72 بانحراف معياري قدر بـ: 852, وهي قيمة مقبولة مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 123^* , وهذا ما يدل على أنَّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصّفي عند مستوى دلالة 0,05، بينما لم نجد هناك ارتباط البند بالمقياس ككل حيث قدرت قيمته بـ: $047-$.

ومن مؤشرات صدق التكوين الفرضي تجانس المحاور بمقياس مهارة الإدارة الصفية، وهذا ما تحقق عند حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات محور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصّفي والدرجة الكلية للمقياس والمقدرة بـ: 841^{**} , عند مستوى دلالة 0,01.

2-1-1-5- صدق التكوين الفرضي للبنود المتعلق بمحور مهارة إثارة الدافعية: للتحقق من صدق المقياس اعتمادنا على صدق البناء لمعرفة تجانس وارتباط البنود مع محور مهارة إثارة الدافعية، وكذلك ارتباط بنوده مع مقياس مهارة الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، ومعرفة أيضا ارتباط محور مهارة إثارة الدافعية بالمقياس ككل، وهذا بحساب معامل الارتباط بيرسون.

جدول رقم (69) يوضح صدق التكوين الفرضي للبندود المتعلقة بمحور مهارة إثارة الدافعية. (N=390)

العدد	البندود	X	Std	ارتباط البند بالمحور	ارتباط البند بالمقياس	ارتباط المحور بالمقياس
01	أظهر الحماس لما أقوم بتدريسه.	2,71	,519	,120*	,089	,741**
02	أنوع في استخدام الوسائل التعليمية لدرس الواحد.	1,91	,760	,491**	,507**	
03	أحفز المتعلمين بتقديم مكافآت من حين إلى آخر.	2,35	,690	,537**	,475**	
04	أعط فترات راحة قصيرة أثناء الدرس إذا كان الدرس طويلا.	2,31	,803	,340**	,390**	
05	أستخدم الأنشطة التنافسية أحيانا.	2,35	,712	,571**	,205**	
06	أربط بين موضوع الدرس وواقع البيئة التي يعيش فيها المتعلم.	2,75	,556	,351**	,400**	
07	أستخدم التعزيز الإيجابي لتشجيع المتعلمين بعبارات محفزة.	2,72	,596	,647**	,394**	
08	أساعد المتعلمين في وضع أهداف مستقبلية لهم.	2,32	,807	,723**	,509**	
09	أناقش الدرس مع المتعلمين الكسولين والمشغبين لجذب إنتباههم.	2,40	,550	,550**	,237**	
10	أستخدم لغة الجسد أثناء شرح الدرس كتحريك اليدين وهز الرأس.	2,85	,402	,278**	,128*	
11	أظهر الإهتمام الكامل للمادة الدراسية المقدمة للمتعلمين.	2,71	,601	,580**	,365**	
12	أجذب إنتباه المتعلمين بعبارة هذه النقطة مهمة أنتبهوا جيدا	2,58	,606	,441**	,513**	
13	إشراك المتعلمين في التخطيط لعملية الدرس.	1,98	,775	,441**	,260**	
14	أشعر بالمشكلات التي تواجه المتعلمين وإشراكهم في معالجتها	2,54	,585	,489**	,200**	
15	أربط أهداف الدرس بالحاجات النفسية والذهنية والاجتماعية للمتعلم	2,40	,652	,620**	,545**	

يوضح الجدول رقم(69) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ومعاملات ارتباط

بيرسون(ارتباط البند بالمحور، ارتباط البند بالمقياس، ارتباط المحور بالمقياس).

البند الأول: والذي نصّه "أظهر الحماس لما أقوم بعملية التدريس" بلغ متوسطه الحسابي

ب: 2,71 بانحراف معياري قدر ب: 519, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي

المقدر ب: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: 120*, وهذا ما يدل أنّ

هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة إثارة الدافعية عند مستوى دلالة 0,05، وفيما

يخص البند والمقياس ككل فالتجانس ضعيفا حيث قدر ب: 089,

البند الثاني: والذي نصّه "أنوع في استخدام الوسائل التعليمية لدرس الواحد" بلغ متوسطه

الحسابي ب: 1,91 بانحراف معياري قدر ب: 760, وهي قيمة مقبولة مقارنة بالمتوسط

الافتراضي المقدر ب: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: 491**,

ودرجة البند بالمقياس ب: 507^{**} , وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة إثارة الدافعية وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الثالث: "أحفز المتعلمين بتقديم مكافآت من حين إلى آخر" بلغ متوسطه الحسابي ب: 2,35 بانحراف معياري قدر ب: 690, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدر ب: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: 537^{**} , ودرجة البند بالمقياس ب: 475^{**} , وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة إثارة الدافعية وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الرابع: والذي نصّه "إذا كان الدرس طويلاً أعط فترات راحة قصيرة أثناءه" بلغ متوسطه الحسابي ب: 2,31 بانحراف معياري قدر ب: 803, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدر ب: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: 340^{**} , ودرجة البند بالمقياس ب: 390^{**} , وهذا ما يؤكد أنّ هناك ارتباط قوي بين البند ومحور مهارة إثارة الدافعية وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الخامس: والذي نصّه "أستخدم الأنشطة التنافسية أحياناً" حيث قدر متوسطه الحسابي ب: 2,35 بانحراف معياري قدر ب: 712, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدر ب: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: 571^{**} , وهذا ما يقرّر أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة إثارة الدافعية, وكذلك بين البند بالمقياس ككل حيث قدرت درجته ب: 205^{**} , عند مستوى دلالة 0,01.

البند السادس: والذي نصّه "أربط بين موضوع الدرس وواقع البيئة التي يعيش فيها المتعلم" حيث بلغ متوسطه الحسابي ب: 2,75 بانحراف معياري قدر ب: 556, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدر ب: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: 351^{**} , وهذا ما يقرّر أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة إثارة الدافعية, وكذلك بين البند بالمقياس ككل حيث قدرت درجته ب: 400^{**} , عند مستوى دلالة

0,01

البند السابع: والذي نصّه "أستخدم التعزيز الإيجابي لتشجيع المتعلمين بعبارة محفزة" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 272 بانحراف معياري قدر بـ: 596، وهي قيمة مقبولة مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 647**، وهذا ما يقرّر أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة إثارة الدافعية، وكذلك بين البند بالمقياس ككل حيث قدرت درجته بـ: 394**، عند مستوى دلالة 0,01.

البند الثامن: والذي نصّه "أغير أساعد المتعلمين في وضع أهداف مستقبلية لهم" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,32 بانحراف معياري قدر بـ: 807، وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 723**، وهذا ما يؤكد أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة إثارة الدافعية، وكذلك بين البند بالمقياس ككل حيث قدرت درجته بـ: 509**، عند مستوى دلالة 0,01.

البند التاسع والذي نصّه "أناقش الدرس مع المتعلمين الكسولين والمشايخين لجذب إنتباههم" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,40 بانحراف معياري قدر بـ: 550، وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 550**، ودرجة البند بالمقياس بـ: 237**، وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة إثارة الدافعية وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند العاشر: والذي نصّه "أستخدم لغة الجسد أثناء شرح الدرس كتحريك اليدين وهزّ الرأس" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,85 بانحراف معياري قدر بـ: 402، وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 278**، ودرجة البند بالمقياس بـ: 128**، وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة إثارة الدافعية، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الحادي عشر: والذي نصّه "أظهر الإهتمام الكامل للمادة الدراسية المقدمة للمتعلمين" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,71 بانحراف معياري قدر بـ: 601, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 580**, ودرجة البند بالمقياس بـ: 365**, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة إثارة الدافعية وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الثاني عشر: والذي نصّه "أجذب إنتباه المتعلمين بعبارة هذه النقطة مهمة أُنْتَبِهوا جيداً" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,58 بانحراف معياري قدر بـ: 606, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 441**, ودرجة البند بالمقياس بـ: 513**, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة إثارة الدافعية، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الثالث عشر: والذي نصّه "إشراك المتعلمين في التخطيط لعملية الدّرس" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 1,98 بانحراف معياري قدر بـ: 775, وهي قيمة مقبولة مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 441**, ودرجة البند بالمقياس بـ: 260**, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة إثارة الدافعية، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الرابع عشر: والذي نصّه "أشعر بالمشكلات التي تواجه المتعلمين وإشراكهم في معالجتها" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,54 بانحراف معياري قدر بـ: 585, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 489**, مما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة إثارة الدافعية عند مستوى دلالة 0,01. وقدّرت درجة البند بمقياس مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم

الابتدائي ب: 200^{**} ، وهي قيمة تدل على تجانس وارتباط البند بالمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الخامس عشر: والذي نصّه "أربط أهداف الدّرس بالحاجات النفسية والذهنية والاجتماعية للمتعلم" بلغ متوسطه الحسابي ب: 2,40 بانحراف معياري قدر ب: 652، وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: 620^{**} ، ودرجة البند بالمقياس ب: 545^{**} ، وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة إثارة الدّافعية وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

ومن مؤشرات صدق التكوين الفرضي تجانس المحاور بمقياس مهارة الإدارة الصفية، وهذا ما تحقق عند حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات محور مهارة الأسئلة الصّفية والدرجة الكلية للمقياس والمقدّرة ب: 741^{**} ، عند مستوى دلالة 0,01.

2-1-1-6- صدق التكوين الفرضي للبنود المتعلق بمحور مهارة حفظ النظام والانضباط الصفي: للتحقق من صدق المقياس اعتمادنا على صدق البناء لمعرفة تجانس وارتباط البنود مع محور مهارة حفظ النظام والانضباط الصفي، وكذلك ارتباط بنوده مع مقياس مهارة الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، ومعرفة أيضا ارتباط محور مهارة حفظ النظام والانضباط الصفي بالمقياس ككل، وهذا بحساب معامل الارتباط بيرسون.

جدول رقم (70) يوضح صدق التكوين الفرضي للبنود المتعلق بمحور مهارة حفظ النظام والانضباط الصفّي.

(N=390)

العدد	البنود	X	Std	ارتباط البند بالمحور	ارتباط البند بالمقياس	ارتباط المحور بالمقياس
01	أنتبه لكل ما يجري داخل الغرفة الصفية.	2,82	,461	,624**	,477**	,740**
02	أتيح الفرصة لكل المتعلمين للتعبير عن أفكارهم حتى ينمو لديهم إحساس بالانضباط الذاتي.	2,52	,683	,332**	,324**	
03	أضطر إلى برمجة حصص إضافية لتعويض الدروس المتأخرة.	2,37	,871	,392**	,200**	
04	أتجنب التهديد بأمور لا أستطيع تنفيذها.	2,34	,883	,220**	-,051	
05	أشجع المتعلم على التحدث بشكل عشوائي.	2,06	,893	,454**	,402**	
06	أتوقع من المتعلم أن يستأذن إذا أراد الخروج من الصف.	2,75	,528	,529**	,519**	
07	لا أحبذ العقوبات الجماعية.	2,51	,768	,422**	,250**	
08	أضع القواعد والتعليمات التنظيمية من بداية العمليات التدريسية.	2,62	,601	,569**	,367**	
09	أشعر بالإنزعاج عند ظهور أي بوادر للفوضى أو خلل أثناء الحصة.	2,58	,655	,460**	,206**	
10	أأخذ إجراءات شديدة لتحقيق الانضباط الصفّي.	2,25	,786	,426**	,276**	
11	لا أضيع معظم وقت الحصة في السيطرة وفرض النظام على المتعلمين.	1,92	,967	,248**	,361**	
12	أدرب المتعلمين على النظام لإكسابهم سلوك الضبط الذاتي.	2,62	,673	,400**	,220**	
13	أعود المتعلمين على تنفيذ الواجبات لإسقاط النفس المطليبي لديهم وتمويله إلى نفس إثاري تعاوني.	2,57	,656	,501**	,417**	
14	أوفر القدرة اللازمة من التنظيم والتوضيح لأي نشاط تفاديا لإضطرابات سير الدرس.	2,45	,746	,441**	,477**	
15	أعلم المتعلمين لمبادئ الإنصات واحترام الآراء وعدم التقاطع وديمقراطية الطرح والنقد الموضوعي.	2,75	,466	,577**	,461**	

يوضح الجدول رقم (70) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ومعاملات ارتباط

بيرسون (ارتباط البند بالمحور، ارتباط البند بالمقياس، ارتباط المحور بالمقياس).

البند الأول: والذي نصّه "أنتبه لكل ما يجري داخل الغرفة الصفية" بلغ متوسطه الحسابي

ب: 2,82 بانحراف معياري قدر ب: 461، وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي

المقدر ب: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: 624*، ودرجة البند

بالمقياس ب: 477**، وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة

حفظ النظام والانضباط الصفّي وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الثاني: والذي نصّه "أتيح الفرصة لكل المتعلمين للتعبير عن أفكارهم حتى ينمو لديهم إحساس بالانضباط الذاتي" بلغ متوسطه الحسابي ب: 2,52 بانحراف معياري قدر ب: 683, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: 332*, ودرجة البند بالمقياس ب: 324*, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة حفظ النظام والانضباط الصفي وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الثالث: "أضطر إلى برمجة حصص إضافية لتعويض الدّروس المتأخرة" بلغ متوسطه الحسابي ب: 2,37 بانحراف معياري قدر ب: 871, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: 392*, ودرجة البند بالمقياس ب: 200*, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة حفظ النظام والانضباط الصفي وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الرابع: والذي نصّه "أتجنب التهديد بأمور لا أستطيع تنفيذها" بلغ متوسطه الحسابي ب: 2,34 بانحراف معياري قدر ب: 883, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: 220*, وهذا ما يؤكد أنّ هناك ارتباط قوي بين البند ومحور مهارة حفظ النظام والانضباط الصفي عند مستوى دلالة 0,01، بينما لم يتحقق بين درجة البند بالمقياس ككل حيث قدر ب: 051-, وبالتالي هو ارتباط ضعيف.

البند الخامس: والذي نصّه "أشجع المتعلم على التحدث بشكل عشوائي" حيث قدر متوسطه الحسابي ب: 2,06 بانحراف معياري قدر ب: 398, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: 503*, ودرجة البند بالمقياس ككل ب: 402*, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند

ومحور مهارة **حفظ النظام والانضباط الصفي** وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند السادس: والذي نصّه "أتوقع من المتعلم أن يستأن إذا أراد الخروج من الصف" حيث بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,75 بانحراف معياري قدر بـ: 528, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 529**, ودرجة البند بالمقياس بـ: 519*, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة **حفظ النظام والانضباط الصفي** وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند السابع: والذي نصّه "لا أحبذ العقوبات الجماعية" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,51 بانحراف معياري قدر بـ: 768, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 422**, ودرجة البند بالمقياس بـ: 250**, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة **حفظ النظام والانضباط الصفي** وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الثامن: والذي نصّه "أضع القواعد والتعليمات التنظيمية من بداية العمليات التدريسية" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,62 بانحراف معياري قدر بـ: 601, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 569**, ودرجة البند بالمقياس بـ: 367*, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة **حفظ النظام والانضباط الصفي** وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند التاسع: والذي نصّه "أشعر بالإنزعاج عند ظهور أي بوادر للفوضى أو خلل أثناء الحصّة" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,58 بانحراف معياري قدر بـ: 655, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 460**, ودرجة البند بالمقياس بـ: 206*, وهذا ما يدل على أنّ هناك ارتباط قوي بين

البند ومحور مهارة حفظ النظام والانضباط الصفّي وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند العاشر: والذي نصّه "أُتخذ إجراءات شديدة لتحقيق الانضباط الصفّي" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,25 بانحراف معياري قدر بـ: 786, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 426*, ودرجة البند بالمقياس بـ: 276*, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة حفظ النظام والانضباط الصفّي وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الحادي عشر: والذي نصّه "لا أضيع معظم وقت الحصّة في السيطرة وفرض النظام على المتعلمين" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 1,92 بانحراف معياري قدر بـ: 967, وهي قيمة مقبولة مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 248*, ودرجة البند بالمقياس بـ: 361*, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة حفظ النظام والانضباط الصفّي وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الثاني عشر: والذي نصّه "أدرب المتعلمين على النظام لإكسابهم سلوك الضبط الذاتي" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,62 بانحراف معياري قدر بـ: 673, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 400*, ودرجة البند بالمقياس بـ: 220*, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة حفظ النظام والانضباط الصفّي، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الثالث عشر: والذي نصّه "أعود المتعلمين على تنفيذ الواجبات لإسقاط النفس المطبلي لديهم وتمويله إلى نفس إثاري تعاوني" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,57 بانحراف معياري قدر بـ: 656, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة

بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: $^{**}501$ ، ودرجة البند بالمقياس ب: $^{**}417$ ، وهذا ما يدل على أنَّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة حفظ النظام والانضباط الصفي وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الرابع عشر: والذي نصّه "أوفر القدرة اللازمة من التنظيم والتوضيح لأي نشاط تفاديا لإضطرابات سير الدّرس" بلغ متوسطه الحسابي ب: 2,45 بانحراف معياري قدر ب: 746، وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: $^{**}441$ ، مما يدل على أنَّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة حفظ النظام والانضباط الصفي عند مستوى دلالة 0,01. وقدّرت درجة البند بمقياس مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ب: $^{**}477$ ، وهي قيمة تدل على تجانس وارتباط قوي البند بالمقياس ككل.

البند الخامس عشر: والذي نصّه "أعلم المتعلمين لمبادئ الإنصات واحترام الآراء وعدم التقاطع وديمقراطية الطّرح والنقد الموضوعي" بلغ متوسطه الحسابي ب: 2,75 بانحراف معياري قدر ب: 466، وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: $^{**}577$ ، ودرجة البند بالمقياس ب: $^{**}461$ ، وهذا ما يدل على أنَّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة حفظ النظام والانضباط الصفي وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

ومن مؤشرات صدق التكوين الفرضي تجانس المحاور بمقياس مهارة الإدارة الصفية، وهذا ما تحقق عند حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات محور مهارة حفظ النظام والانضباط الصفي والدرجة الكلية للمقياس والمقدرة ب: $^{**}740$ ، عند مستوى دلالة 0,01.

2-1-1-7- صدق التكوين الفرضي للبنود المتعلق بمحور مهارة التغذية الراجعة:

للتحقق من صدق المقياس اعتمادنا على صدق البناء لمعرفة تجانس وارتباط البنود مع محور مهارة التّغذية الرّجعة، وكذلك ارتباط بنوده مع مقياس مهارة الادارة الصفية لدى

أساتذة التعليم الابتدائي، ومعرفة أيضا ارتباط محور مهارة التغذية الراجعة بالمقياس ككل، وهذا بحساب معامل الارتباط بيرسون.

جدول رقم (71) يوضح صدق التكوين الفرضي للبند المتعلق بمحور مهارة التغذية الراجعة.
(N=390)

العدد	البند	X	Std	ارتباط البند بالمحور	ارتباط البند بالمقياس	ارتباط المحور بالمقياس
01	أقترح على المتعلم طرق لتحسين دراسته.	2,66	,590	,701**	,620**	,835**
02	أشجع المتعلمين على تقييم إنجازاتهم بشكل ذاتي.	2,46	,726	,539**	,474**	
03	أصحح الإجابات الخاطئة فقط.	2,14	,911	,500**	,374**	
04	أساعد المتعلمين في إكتساب المهارات المطلوبة وكيفية أدائها.	2,57	,608	,429**	,239**	
05	أقوم بتفسير أسباب الإجابة الخاطئة.	2,62	,650	,307**	,139**	
06	أنوع في استخدام الأساليب المختلفة لتقييم المتعلمين.	2,34	,730	,545**	,445**	
07	أزود المتعلمين بالتغذية الراجعة قبل الإنتقال للنشاط الجديد.	2,34	,771	,661**	,531**	
08	أستعمل نتائج التقييم للتغلب على نقاط ضعف المتعلمين.	2,31	,655	,434**	,311**	
09	أقدم التغذية الراجعة شفويا للمتعلمين.	2,38	,759	,436**	,398**	
10	أدون التغذية الراجعة قبل تقديمها للمتعلمين.	2,11	,845	,494**	,270**	
11	أركز على التعديل والتحسين والتقدم عوضا من النقد.	2,37	,777	,477**	,598**	
12	أقدم للمتعلمين المعلومات الكافية بمدى تحقيقهم للهدف السلوكي.	2,62	,626	,603**	,494**	
13	أغرس الثقة في نفوس المتعلمين بتقديم التعزيز الإيجابي نحو السلوكيات المرغوب فيها.	2,66	,615	,504**	,606**	
14	أبين للمتعلمين المهارات التي عليهم ممارستها لتحسين أدائهم.	2,74	,535	,538**	,474**	
15	أقدم التغذية الراجعة فور ملاحظتي لأداء المتعلم.	2,48	,683	,549**	,501**	

يوضح الجدول رقم(71) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ومعاملات

ارتباط بيرسون(ارتباط البند بالمحور، ارتباط البند بالمقياس، ارتباط المحور بالمقياس).

البند الأول: والذي نصّه "أقترح على المتعلم طرق لتحسين دراسته" بلغ متوسطه الحسابي

ب: 2,66 بانحراف معياري قدر ب: 590, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي

المقدر ب: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: 701**، ودرجة البند

بالمقياس ب: 620**، وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة

التغذية الراجعة وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الثاني: والذي نصّه "أشجع المتعلمين على تقييم إنجازاتهم بشكل ذاتي" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,46 بانحراف معياري قدر بـ: 726, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 539**, ودرجة البند بالمقياس بـ: 474**, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور **مهارة التغذية الراجعة** وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الثالث: "أصحّ الإجابات الخاطئة فقط" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,14 بانحراف معياري قدر بـ: 911, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 500**, ودرجة البند بالمقياس بـ: 374**, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور **مهارة التغذية الراجعة** وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الرابع: والذي نصّه "أساعد المتعلمين في اكتساب المهارات المطلوبة وكيفية أدائها" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,57 بانحراف معياري قدر بـ: 608, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 429**, ودرجة البند بالمقياس بـ: 239**, وهذا ما يؤكد أنّ هناك ارتباط قوي بين البند ومحور **مهارة التغذية الراجعة** وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الخامس: والذي نصّه "أقوم بتفسير أسباب الإجابة الخاطئة" حيث قدر متوسطه الحسابي بـ: 2,62 بانحراف معياري قدر بـ: 650, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 307**, ودرجة البند بالمقياس بـ: 139**, وهذا ما يؤكد أنّ هناك ارتباط قوي بين البند ومحور **مهارة التغذية الراجعة** وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند السادس: والذي نصّه "أنوع في استخدام الاساليب المختلفة لتقييم المتعلمين" حيث بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,34 بانحراف معياري قدر بـ: 730, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ:

545**, ودرجة البند بالمقياس ب: **445****, وهذا ما يؤكد أنَّ هناك ارتباط قوي بين البند ومحور **مهارة التغذية الراجعة** وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة **0,01** البند السابع: والذي نصّه "أزود المتعلمين بالتّغذية الرّاجعة قبل الانتقال للنشاط الجديد" بلغ متوسطه الحسابي ب: **2,34** بانحراف معياري قدر ب: **771**, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: **2**. كما بلغت قيمة **بيرسون** بين درجة البند بالمحور ب: **661****, ودرجة البند بالمقياس ب: **531****, وهذا ما يؤكد أنَّ هناك ارتباط قوي بين البند ومحور **مهارة التغذية الراجعة** وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة **0,01** البند الثامن: والذي نصّه "أستعمل نتائج التّقييم للتغلب على نقاط ضعف المتعلمين" بلغ متوسطه الحسابي ب: **2,31** بانحراف معياري قدر ب: **655**, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: **2**. كما بلغت قيمة **بيرسون** بين درجة البند بالمحور ب: **434****, ودرجة البند بالمقياس ب: **311****, وهذا ما يؤكد أنَّ هناك ارتباط قوي بين البند ومحور **مهارة التغذية الراجعة** وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة **0,01**. البند التاسع والذي نصّه "أقدم التّغذية الرّاجعة شفويا للمتعلمين" بلغ متوسطه الحسابي ب: **2,38** بانحراف معياري قدر ب: **759**, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: **2**. كما بلغت قيمة **بيرسون** بين درجة البند بالمحور ب: **436****, ودرجة البند بالمقياس ب: **398****, وهذا ما يدل على أنَّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور **مهارّة التّغذية الرّاجعة** وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة **0,01**. البند العاشر: والذي نصّه "أدوّن التّغذية الرّاجعة قبل تقديمها للمتعلمين" بلغ متوسطه الحسابي ب: **2,11** بانحراف معياري قدر ب: **845**, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: **2**. كما بلغت قيمة **بيرسون** بين درجة البند بالمحور ب: **494****, ودرجة البند بالمقياس ب: **270****, وهذا ما يدل على أنَّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور **مهارّة التّغذية الرّاجعة** وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة **0,01**.

البند الحادي عشر: والذي نصّه "أركّز على التّعديل والتّحسين والتّقدم عوضاً من النّقْد" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,37 بانحراف معياري قدر بـ: 777, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 477**، ودرجة البند بالمقياس بـ: 598**، وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة التّغذية الرّاجعة وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الثاني عشر: والذي نصّه "أقدم للمتعلّمين المعلومات الكافية بمدى تحقيقهم للهدف السلوكي" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,62 بانحراف معياري قدر بـ: 626, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 603**، ودرجة البند بالمقياس بـ: 494**، وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة التّغذية الرّاجعة، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الثالث عشر: والذي نصّه "أغرس النّثقة في نفوس المتعلّمين بتقديم التّعزّيز الإيجابي نحو السلوكيات المرغوب فيها" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,66 بانحراف معياري قدر بـ: 615, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 504**، ودرجة البند بالمقياس بـ: 606**، وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة التّغذية الرّاجعة، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الرابع عشر: والذي نصّه "أبين للمتعلّمين المهارات التي عليهم ممارستها لتحسين أدائهم" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,74 بانحراف معياري قدر بـ: 535, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 538**، ودرجة البند بالمقياس بـ: 474**، وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين

البند ومحور مهارة التَّغذية الرَّاجعة، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الخمس عشر: والذي نصّه "أقدم التَّغذية الرَّاجعة فور ملاحظتي لأداء المتعلم" بلغ متوسطه الحسابي ب: 2,48 بانحراف معياري قدر ب: 683، وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: 549**، ودرجة البند بالمقياس ب: 501**، وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة التَّغذية الرَّاجعة، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01. ومن مؤشرات صدق التكوين الفرضي تجانس المحاور بمقياس مهارة الإدارة الصفية، وهذا ما تحقق عند حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات محور مهارة التَّغذية الرَّاجعة والدرجة الكلية للمقياس والمقدرة ب: 835**، عند مستوى دلالة 0,01.

2-1-1-8- صدق التكوين الفرضي للبنود المتعلق بمحور مهارة حل المشكلات: للتحقق من صدق المقياس اعتمادنا على صدق البناء لمعرفة تجانس وارتباط البنود مع محور مهارة حلّ المشكلات، وكذلك ارتباط بنوده مع مقياس مهارة الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، ومعرفة أيضا ارتباط محور مهارة حلّ المشكلات بالمقياس ككل، وهذا بحساب معامل الارتباط بيرسون.

جدول رقم (72) يوضح صدق التكوين الفرضي للبنود المتعلقة بمحور مهارة حل المشكلات.
(N=390)

العدد	البند	X	Std	ارتباط البند بالمحور	ارتباط البند بالمقياس	ارتباط المحور بالمقياس
01	أعمل على تقديم الواجبات المتعلقة بحل المشكلة عن طريق أفكار جديدة.	2,49	,636	,445**	,651**	,794**
02	أقوم بوضع إستراتيجية لحل المشكلات تتضمن تحليل وتفسير الأنشطة التعليمية التي تحتوي على معلومات مكتسبة سابقا.	2,86	,839	,690**	,328**	
03	أتأكد من فهم وإستيعاب المتعلم للمشكلة بشكل يمكنه التعبير عنها بأسلوبه.	2,58	,524	,586**	,577**	
04	أوضح العلاقة بين العناصر لتكون بسيطة وقابلة للفهم من قبل المتعلمين.	2,54	,610	,645**	,615**	
05	أعد المادة التعليمية على صورة مواقف أو مشكلات.	2,28	,795	,614**	,529**	
06	أدرب المتعلمين على آلية استخراج البدائل.	2,23	,761	,624**	,574**	
07	أزود المتعلمين بالمواد الإضافية التي تسهل صياغة البدائل.	2,12	,833	,713**	,601**	
08	أساعد المتعلمين على تبيين المجال المعرفي والخبرات المهاراتية.	2,25	,766	,590**	,521**	
09	أساعد المتعلمين بالتعرف على العناصر المشتركة بين الخبرة التي تم استيعابها والخبرة الجديدة.	2,09	,873	,687**	,610**	
10	أطلب من بعض المتعلمين أن يروا فهمهم للمشكلة للتأكد من وضوحها.	2,11	,845	,551**	,335**	
11	أنشر البدائل التي يتوصل إليها المتعلمين والمجموعات إلى المتعلمين الآخرين.	2,09	,837	,680**	,573**	
12	أصغ المشكلة صياغة دقيقة، ومحددة، تتضمن متغيرات الموقف التعليمي.	2,38	,718	,482**	,405**	
13	أنمي في المتعلم روح البحث والتقصي عن مصادر المعرفة.	2,43	,680	,435**	,610**	
14	أثير في المتعلم الإعتماد على النفس وتحمل المسؤولية.	2,74	,505	,086	,290**	
15	أعط للمتعلم دورا نشطا في عملية التعلم.	2,68	,585	,274**	,331**	

يوضح الجدول رقم(72) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ومعاملات ارتباط بيرسون(ارتباط البند بالمحور ، ارتباط البند بالمقياس، ارتباط المحور بالمقياس).

البند الأول: والذي نصّه "أعمل على تقديم الواجبات المتعلقة بحل المشكلة عن طريق أفكار جديدة" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,49 بانحراف معياري قدر بـ: 636, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 445**, ودرجة البند بالمقياس بـ: 651**, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس

قوي بين البند ومحور مهارة حلّ المشكلات، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الثاني: والذي نصّه "أقوم بوضع إستراتيجية لحلّ المشكلات تتضمن تحليل وتفسير الأنشطة التعليمية التي تحتوي على معلومات مكتسبة" بلغ متوسطه الحسابي ب: 2,86 بانحراف معياري قدر ب: 839، وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: 690^{**} ، ودرجة البند بالمقياس ب: 328^{**} ، وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة حلّ المشكلات، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الثالث: "أتأكد من فهم وإستيعاب المتعلم للمشكلة بشكل يمكنه التعبير عنها بأسلوبه" بلغ متوسطه الحسابي ب: 2,58 بانحراف معياري قدر ب: 524، وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: 586^{**} ، ودرجة البند بالمقياس ب: 577^{**} ، وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة حلّ المشكلات، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الرابع: والذي نصّه "أوضح العلاقة بين العناصر لتكون بسيطة وقابلة للفهم من قبل المتعلّمين" بلغ متوسطه الحسابي ب: 2,54 بانحراف معياري قدر ب: 610، وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: 645^{**} ، ودرجة البند بالمقياس ب: 615^{**} ، وهذا ما يؤكد أنّ هناك ارتباط قوي بين البند ومحور مهارة حلّ المشكلات، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الخامس: والذي نصّه "أعدّ المادة التعليمية على صورة مواقف أو مشكلات" حيث قدر متوسطه الحسابي ب: 2,28 بانحراف معياري قدر ب: 795، وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب:

614**, ودرجة البند بالمقياس ب: **529****, وهذا ما يؤكد أنَّ هناك ارتباط قوي بين البند ومحور **مهارة حلّ المشكلات**, وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة **0,01**.

البند السادس: والذي نصّه "أدرب المتعلّمين على آلية استخراج البدائل" حيث بلغ متوسطه الحسابي ب: **2,23** بانحراف معياري قدر ب: **761**, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: **2**. كما بلغت قيمة **بيرسون** بين درجة البند بالمحور ب: **624****, ودرجة البند بالمقياس ب: **574****, وهذا ما يؤكد أنَّ هناك ارتباط قوي بين البند ومحور **مهارة حلّ المشكلات**, وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة **0,01**.

البند السابع: والذي نصّه "أزود المتعلّمين بالمواد الإضافية التي تسهل صياغة البدائل" بلغ متوسطه الحسابي ب: **2,12** بانحراف معياري قدر ب: **833**, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: **2**. كما بلغت قيمة **بيرسون** بين درجة البند بالمحور ب: **713****, ودرجة البند بالمقياس ب: **601**** وهذا ما يؤكد أنَّ هناك ارتباط قوي بين البند ومحور **مهارة حلّ المشكلات**, وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة **0,01**.

البند الثامن: والذي نصّه "أساعد المتعلّمين على تبين المجال المعرفي والخبرات المهاراتية" بلغ متوسطه الحسابي ب: **2,25** بانحراف معياري قدر ب: **766** وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: **2**. كما بلغت قيمة **بيرسون** بين درجة البند بالمحور ب: **590****, ودرجة البند بالمقياس ب: **521****, وهذا ما يؤكد أنَّ هناك ارتباط قوي بين البند ومحور **مهارة حلّ المشكلات**, وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة **0,01**.

البند التاسع: والذي نصّه "أساعد المتعلّمين بالتعرف على العناصر المشتركة بين الخبرة التي تم استيعابها والخبرة الجديدة" بلغ متوسطه الحسابي ب: **2,09** بانحراف معياري قدر ب: **873**, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: **2**. كما بلغت قيمة **بيرسون** بين درجة البند بالمحور ب: **687****, ودرجة البند بالمقياس ب: **610****, وهذا ما يدل على أنَّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور **مهارة حلّ المشكلات**, وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة **0,01**.

البند العاشر: والذي نصّه "أطلب من بعض المتعلّمين أن يرووا فهمهم للمشكلة للتأكد من وضوحها" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,11 بانحراف معياري قدر بـ: 845, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 551^{**}, ودرجة البند بالمقياس بـ: 335^{**}, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة حلّ المشكلات، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الحادي عشر: والذي نصّه "أنشر البدائل التي يتوصل إليها المتعلّمين والمجموعات إلى المتعلّمين الآخرين" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,09 بانحراف معياري قدر بـ: 837, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 680^{**}, ودرجة البند بالمقياس بـ: 573^{**}, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة حلّ المشكلات، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الثاني عشر: والذي نصّه "أصيغ المشكلة صياغة دقيقة، ومحددة، تتضمن متغيرات الموقف التعليمي" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,38 بانحراف معياري قدر بـ: 718, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 482^{**}, ودرجة البند بالمقياس بـ: 405^{**}, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة حلّ المشكلات، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الثالث عشر: والذي نصّه "أنمي في المتعلم روح البحث والتّقصي عن مصادر المعرفة" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,43 بانحراف معياري قدر بـ: 680, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 435^{**}, ودرجة البند بالمقياس بـ: 610^{**}, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين

البند ومحور مهارة حلّ المشكلات، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الرابع عشر: والذي نصّه "أثير في المتعلم الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية" بلغ متوسطه الحسابي ب: 2,74 بانحراف معياري قدر ب: 505, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: 086**, ودرجة البند بالمقياس ب: 290**, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة حلّ المشكلات، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الخامس عشر: والذي نصّه "أعط للمتعلم دورا نشطا في عملية التعلّم" بلغ متوسطه الحسابي ب: 2,68 بانحراف معياري قدر ب: 585, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر ب: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور ب: 274**, ودرجة البند بالمقياس ب: 331**, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة حلّ المشكلات، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01. ومن مؤشرات صدق التكوين الفرضي تجانس المحاور بمقياس مهارة الإدارة الصفية، وهذا ما تحقق عند حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات محور مهارة حلّ المشكلات والدرجة الكلية للمقياس والمقدّرة ب: 794**, عند مستوى دلالة 0,01.

2-1-1-9- صدق التكوين الفرضي للبنود المتعلق بمحور مهارة إدارة الوقت: للتحقق من صدق المقياس اعتمادنا على صدق البناء لمعرفة تجانس وارتباط البنود مع محور مهارة التخطيط، وكذلك ارتباط بنوده مع مقياس مهارة الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، ومعرفة أيضا ارتباط محور مهارة إدارة الوقت بالمقياس ككل، وهذا بحساب معامل الارتباط بيرسون.

جدول رقم (73) يوضح صدق التكوين الفرضي للبند المتعلق بمحور مهارة إدارة الوقت. (N=390)

العدد	البند	X	Std	ارتباط البند بالمحور	ارتباط البند بالمحور	ارتباط المحور بالمقياس
01	أحدد الأنشطة المطلوبة تطبيقاً داخل الصف، بحساب حجم ونوع تلك الأنشطة.	2,42	,722	,588**	,572**	
02	أقسم خطة الدرس حسب طبيعة أهميتها والوقت المطلوب لعرضها.	2,32	,726	,465**	,498**	
03	أخطط دائماً بشكل جيد بحيث أراعي الوقت المتاح.	2,52	,660	,412**	,343**	
04	أقوم بتحضير وتلخيص الدروس مسبقاً والإعداد لها مع الأمثلة.	2,63	,571	,467**	,359**	
05	أجيد استغلال الوقت مما يمكنني من ترتيب أولويات التدريس.	2,38	,759	,520**	,494**	
06	أستغل الوقت بشكل أمثل لإجراء استطلاعات الرأي والوقوف على القدرة المعرفية للمتعلمين.	2,42	,678	,693**	,531**	
07	أكون موجوداً في غرفة الصف قبل أن يقرع الجرس.	2,25	,843	,577**	,504**	,856**
08	أكتب الإرشادات على السبورة قبل دخول المتعلمين.	1,95	,850	,615**	,565**	
09	أتجول في أنحاء الغرفة الصفية عند لقاء الدرس.	2,22	,814	,446**	,517**	
10	أحاول الوقوف أمام كل متعلم ولو مرة واحدة في اليوم.	2,51	,683	,300**	,219**	
11	أحدد الأهداف المطلوبة بدقة بحيث يسهل من عمليات تحقيقها.	2,57	,656	,648**	,479**	
12	أنفذ الدرس وفق جدول زمني محدد.	2,69	,525	,373**	,374**	
13	أحدد الوقت اللازم لكل مهمة من المهمات وفق الأهداف والأولويات.	2,52	,636	,552**	,360**	
14	ألتزم بوقت الحصة والتنسيق بين الحصص الدراسية.	2,49	,727	,474**	,288**	
15	أستثمر وقت الحصة كي لا أشعر بالملل أو ضعف في التركيز.	2,37	,834	,474**	,360**	

يوضح الجدول رقم (73) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعاملات

ارتباط بيرسون (ارتباط البند بالمحور، ارتباط البند بالمقياس، ارتباط المحور بالمقياس).

البند الأول: والذي نصّه "أحدد الأنشطة المطلوبة داخل الصف بحساب حجم ونوع تلك

الأنشطة" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,42، بانحراف معياري قدر بـ: 722، وهي قيمة عالية

مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند

بالمحور بـ: 588**، ودرجة البند بالمقياس بـ: 572**، وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس

قوي بين البند ومحور مهارة إدارة الوقت، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى

دلالة 0,01.

البند الثاني: والذي نصّه "أقسم خطة الدرس حسب طبيعة أهميتها والوقت المطلوب لعرضها "

بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,32، بانحراف معياري قدر بـ: 726، وهي قيمة عالية مقارنة

بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 465^{**} , ودرجة البند بالمقياس بـ: 498^{**} وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة إدارة الوقت، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01. البند الثالث: والذي نصّه "أخطئ دائما بشكل جيد بحيث أراعي الوقت المتاح" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,58 بانحراف معياري قدر بـ: 660, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 412^{**} , ودرجة البند بالمقياس بـ: 343^{**} , وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة إدارة الوقت، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الرابع: والذي نصّه "أقوم بتحضير وتلخيص الدروس مسبقا والاعداد لها مع الأمثلة" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,63 بانحراف معياري قدر بـ: 571, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 467^{**} , ودرجة البند بالمقياس بـ: 359^{**} , وهذا ما يؤكد أنّ هناك ارتباط قوي بين البند ومحور مهارة إدارة الوقت، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الخامس: والذي نصّه "أجيد استغلال الوقت مما يمكنني من ترتيب أولويات التدريس" حيث قدر متوسطه الحسابي بـ: 2,38 بانحراف معياري قدر بـ: 759, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 520^{**} , ودرجة البند بالمقياس بـ: 494^{**} , وهذا ما يؤكد أنّ هناك ارتباط قوي بين البند ومحور مهارة إدارة الوقت، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند السادس: والذي نصّه "أستغل الوقت بشكل أمثل لإجراء استطلاعات الرأي والوقوف على القدرة المعرفية للمتعلّمين" حيث بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,42 بانحراف معياري قدر بـ: 678, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 693^{**} , ودرجة البند بالمقياس بـ: 531^{**} , وهذا ما

يؤكد أنّ هناك ارتباط قوي بين البند ومحور مهارة إدارة الوقت، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند السابع: والذي نصّه "أكون موجوداً في غرفة الصّف قبل أن يقرع الجرس" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,25 بانحراف معياري قدر بـ: 843، وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 577**، ودرجة البند بالمقياس بـ: 504** وهذا ما يؤكد أنّ هناك ارتباط قوي بين البند ومحور مهارة إدارة الوقت، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الثامن: والذي نصّه "أكتب الإرشادات على السبورة قبل دخول المتعلّمين" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 1,95 بانحراف معياري قدر بـ: 850، وهي قيمة مقبولة مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 615**، ودرجة البند بالمقياس بـ: 565** وهذا ما يؤكد أنّ هناك ارتباط قوي بين البند ومحور مهارة إدارة الوقت، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند التاسع: والذي نصّه "أتجول في أنحاء الغرفة الصّفية عند إلقاء الدّرس" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,22 بانحراف معياري قدر بـ: 814، وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 446**، ودرجة البند بالمقياس بـ: 517** وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة إدارة الوقت، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند العاشر: والذي نصّه "أحاول الوقوف أمام كل متعلّم ولو لمرة واحدة في اليوم" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,51 بانحراف معياري قدر بـ: 683، وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 300**، ودرجة البند بالمقياس بـ: 219** وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة إدارة الوقت، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الحادي عشر: والذي نصّه "أحدّد الأهداف المطلوبة بدقّة بحيث يسهل من عمليات تحقيقها" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,57 بانحراف معياري قدر بـ: 656 وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 448**، ودرجة البند بالمقياس بـ: 479**، وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة إدارة الوقت، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الثاني عشر: والذي نصّه "أنفّذ الدّرس وفق جدول زمني محدد" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,69 بانحراف معياري قدر بـ: 525، وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 373**، ودرجة البند بالمقياس بـ: 374**، وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة إدارة الوقت، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الثالث عشر: والذي نصّه "أحدّد الوقت اللازم لكل مهمّة من المهمّات وفق الأهداف والأولويات" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,52 بانحراف معياري قدر بـ: 636، وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 552**، ودرجة البند بالمقياس بـ: 360**، وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة إدارة الوقت، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الرابع عشر: والذي نصّه "ألّتزم بوقت الحصّة والتنسيق بين الحصص الدراسية" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,49 بانحراف معياري قدر بـ: 727، وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 747**، ودرجة البند بالمقياس بـ: 288**، وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة إدارة الوقت، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

البند الخامس عشر: والذي نصّه "أستثمر بوقت الحصّة كي لا أشعر بالملل أو ضعف في التركيز" بلغ متوسطه الحسابي بـ: 2,37 بانحراف معياري قدر بـ: 834, وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الافتراضي المقدّر بـ: 2. كما بلغت قيمة بيرسون بين درجة البند بالمحور بـ: 474**, ودرجة البند بالمقياس بـ: 28**, وهذا ما يدل على أنّ هناك تجانس قوي بين البند ومحور مهارة إدارة الوقت ، وكذلك بين البند والمقياس ككل عند مستوى دلالة 0,01.

ومن مؤشرات صدق التكوين الفرضي تجانس المحاور بمقياس مهارة الإدارة الصفية، وهذا ما تحقق عند حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات محور مهارة إدارة الوقت والدرجة الكلية للمقياس والمقدرة بـ: 856**, عند مستوى دلالة 0,01.

2-1-2- صدق المقارنة الطرفية:

جدول رقم(74) يوضح نتائج المقارنة الطرفية لمقياس مهارات الإدارة الصفية

مستوى الدلالة sig	درجة الحرية	قيمة ت	العينة الدنيا ن=105		العينة العليا ن=105	
			المتوسط الحسابي م 2 الانحراف المعياري ع 2	المتوسط الحسابي م 2 الانحراف المعياري ع 2	المتوسط الحسابي م 1 الانحراف المعياري ع 1	المتوسط الحسابي م 1 الانحراف المعياري ع 1
0.001	208	33,369	22,763	283,26	13,630	369,66

نلاحظ من خلال الجدول(74) أنّ قيمة اختبار "ت" تساوي 33.369 عند مستوى الدلالة 0,001، وهذا ما يدل على أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة البحث، وهذا بناء على المجموعتين العليا والدنيا، ومن منطلق هذه النتيجة فإنّ مقياس مهارات الإدارة الصفية يوجد به صدق تمييزي وهو قادر على التمييز بين المعلمين في سماتهم، غذا فالمقياس صادق ويقس فعلا ما وضع لقياسه.

2-2- درجة ثبات المقياس في تحديد مهارات الإدارة الصفية اللازمة لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي:

من بين الطرق التي أعتمدت عليها الطالبة في دراساتها للتأكد من ثبات أدوات الدراسة طريقة التجزئة النصفية، والتي تعتبر من الطرق شائعة الاستخدام نظرا لما تحققه وما تمنحه لنا من نتائج، وعليه قامت الطالبة بالقيام بهذه الطريقة وحساب معامل الارتباط

بيرسون، كما قامت بحساب معامل ألفا كرونباخ، ومعادلة جتمان، وكانت نتيجة معامل الارتباط بيرسون 0.908 كما كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ 0.945، أما قيمة معادلة جتمان فقدرت بـ: 0.890 وهي قيم ونتائج تعتبر كافية ومقبولة للحكم على المقياس بالثبات، لاحظ الجدول التالي الذي يوضح النتائج المتحصل عليها:

جدول رقم (75) يوضح ثبات مقياس مهارات الإدارة الصفية

المحور	المهارة	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل الارتباط بيرسون	معامل ثبات جتمان
01	مهارة التخطيط	,788	,820	,818
02	مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصف	,700	,763	,759
03	مهارة الأسئلة الصفية	,689	,605	,604
04	مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصف	,511	,835	,829
05	مهارة اثارة الدافعية	,715	,735	,726
06	مهارة حفظ النظام والانضباط الصف	,782	,673	,670
07	مهارة التغذية الراجعة	,668	,841	,836
08	مهارة حل المشكلات	,790	,733	,643
09	مهارة ادارة الوقت	,792	,704	,688
	المقياس ككل	,945	,908	,890

من خلال ما أسفرت عليه نتائج الدراسة المتعلقة بثبات مقياس مهارات الإدارة الصفية والمبينة في أعلى الجدول:

- محور مهارة التخطيط قدر ثباته على النحو التالي: معامل الارتباط بيرسون 0.820 كما كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ 0.788، أما قيمة معادلة جتمان فقدرت بـ: 0.818 وهي قيم ونتائج تعتبر كافية ومقبولة للحكم على محور مهارة التخطيط بالثبات.
- محور مهارة تنظيم البيئة الصفية لإدارة الصف قدر ثباته على النحو التالي: معامل الارتباط بيرسون 0.820 كما كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ 0.700، أما قيمة معادلة جتمان فقدرت بـ: 0.818 وهي قيم ونتائج تعتبر كافية ومقبولة للحكم على محور مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصف بالثبات.
- محور مهارة الأسئلة الصفية قدر ثباته على النحو التالي: معامل الارتباط بيرسون 0.605 كما كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ 0.689، أما قيمة معادلة جتمان

فقدت ب: **0.604** وهي قيم ونتائج تعتبر كافية ومقبولة للحكم على محور مهارة الأسئلة الصفية بالثبات.

- محور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفّي قدر ثباته على النحو التالي: معامل الارتباط بيرسون **0.835** كما كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ **0.511**، أما قيمة معادلة جتمان فقدت ب: **0.829** وهي قيم ونتائج تعتبر كافية ومقبولة للحكم على محور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفّي بالثبات.
- محور مهارة اثارة الدافعية قدر ثباته على النحو التالي: معامل الارتباط بيرسون **0.735** كما كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ **0.715**، أما قيمة معادلة جتمان فقدت ب: **0.726** وهي قيم ونتائج تعتبر كافية ومقبولة للحكم على محور مهارة اثارة الدافعية بالثبات.
- محور مهارة حفظ النظام والانضباط الصفّي قدر ثباته على النحو التالي: معامل الارتباط بيرسون **0.673** كما كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ **0.782**، أما قيمة معادلة جتمان فقدت ب: **0.818** وهي قيم ونتائج تعتبر كافية ومقبولة للحكم على محور مهارة حفظ النظام والانضباط الصفّي بالثبات.
- محور مهارة التغذية الراجعة قدر ثباته على النحو التالي: معامل الارتباط بيرسون **0.641** كما كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ **0.668**، أما قيمة معادلة جتمان فقدت ب: **0.818** وهي قيم ونتائج تعتبر كافية ومقبولة للحكم على محور مهارة التغذية الراجعة بالثبات.
- محور مهارة حل المشكلات قدر ثباته على النحو التالي: معامل الارتباط بيرسون **0.733** كما كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ **0.790**، أما قيمة معادلة جتمان فقدت ب: **0.818** وهي قيم ونتائج تعتبر كافية ومقبولة للحكم على محور مهارة حل المشكلات بالثبات.

- محور مهارة ادارة الوقت قدر ثباته على النحو التالي: معامل الارتباط بيرسون 0704 كما كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ 0.792، أما قيمة معادلة جتمان فقدرت بـ: 0.818 وهي قيم ونتائج تعتبر كافية ومقبولة للحكم على محور مهارة ادارة الوقت بالثبات.

2-3- عرض نتائج اختبار "كا²" للتساؤل الفرعي الثالث: وهذا نصّه: هل يمكن أن يساهم مقياس مهارات الإدارة الصفية في تحسين الأداء التدريسي لدى استاذ التعليم الابتدائي؟ وللإجابة والتقصي إعتدنا على اختبار "كا²" وذلك لمعرفة مدى مساهمة هذا المقياس في تحسين الأداء لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وكانت النتائج كالتالي: جدول رقم (76) يوضح نتائج كا² المتعلق بمعرفة مدى مساهمة مقياس مهارات الإدارة الصفية في تحسين الأداء لدى أساتذة التعليم الابتدائي

المقياس ككل	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كا ²	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	390	327.15	35.385	40.708	1	,000

بينت النتائج المستوحاة من الجدول رقم (76) والذي ينص على مدى مساهمة مقياس مهارات الإدارة الصفية في تحسين الأداء التدريسي لدى أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي، حيث قدر متوسطه الحسابي بـ: 327.15 بانحراف معيار قدر بـ: 35.385، وعن طريق حساب اختبار "كا²" حيث نلاحظ أن قيمته قدرت بـ: 40.708 عند مستوى دلالة ,000 ودرجة الحرية 1، وهذا ما يدل على أن مقياس مهارات الادارة الصفية يساهم في تحسين الأداء لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

ب- عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

1- عرض ومناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالتساؤل الأول: في هذا الجزء من الدراسة نقوم بمناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بنصّ التساؤل الأول: كيف نقيس مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي؟ والذي بدوره ينقسم إلى عدة أسئلة فرعية وهي كالتالي:

- ما مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لمهارات الإدارة الصفية؟
- ما مستوى ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي لمهارات الإدارة الصفية؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إمتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الجنس؟
 - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إمتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير التخصص العلمي؟
 - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إمتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الأقدمية؟
 - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إمتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الشهادة المحصل عليها؟
- من أجل ذلك سنقوم بمناقشة وتفسير الاجابات التي تحصلنا عليها إحصائيا من خلال استجابات أساتذة التعليم الابتدائي.

1-1- عرض ومناقشة نتائج الدراسة المتعلق بالتساؤل الفرعي الأول (المقياس ككل):

وهذا نصّه: ما مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لمهارات الإدارة الصفية؟ والذي تم الإجابة عنه احصائيا حيث نلاحظ أنّ قيمة ت المحسوبة قدرت بـ "33.013 وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ: 3,291 عند درجة حرية 389. مما يثبت أنّ هناك دلالة احصائية في مستوى ادراك اساتذة التعليم الابتدائي لمهارات الإدارة الصفية عند 0,001. يمكن تفسير ادراك أساتذة التعليم الابتدائي لمهارات الادارة الصفية على أنّ الأساتذة تلقوا تكوينا وندوات حول مهارات الادارة الصفية، التي ساعدتهم على بناء قواعد أساسية في إدراك هذه المهارات، والتي تمكنهم من ان يديروا غرفة الصف بشكل فعّال، وهذا ما ذهبت إليه دراسة الغامدي (1993) إلى معرفة مدى ادراك المعلم لأساليب الفعّالة للإدارة الصفية وممارسته لها، والتي من نتائجها المتوصل إليها أنّ المعلمين والمعلمات في المرحلة الثانوية يدركون الأساليب الفعالة لإدارة الصف بدرجة عالية، ويمارسون الأساليب الفعالة لإدارة الصف الدراسي بدرجة متوسطة تقل عن ادراكهم لها، كما أنّ ادراك الأساليب الفعالة لإدارة الصف كانت لصالح المعلمات.

ومن أبرز وأهم ما يساعد على نجاح العمل التدريسي لدى أساتذة التعليم الابتدائي هو ادراكهم لمهارات الإدارة الصفية بشكل تربوي سليم ذلك أنّ الأساتذة أثناء قيامهم لعملية

التدريس داخل الغرفة الصفية يحتاج إلى استثمار لوقت الحصة والاستثمار الأمثل لما يبذله من جهد ولما يستخدمه من أدوات ووسائل وتجهيزات.

فإنه بالرغم مما تدعو إليه اتجاهات التربية اليوم من السعي إلى الرقي بالمتعلم وتمكينه من المهارات والاتجاهات التربوية اللازمة، وبالرغم مما تدعو إليه ادبياتنا التربوية من ضرورة التبنى للاتجاهات الحديثة في التربية والإفادة من التكنولوجيا المعاصرة وتنمية المهارات لدى الأساتذة حتى يتمكن من ادراك المهارات الصفية بحيث تكون بمستوى عال من الادراك.

هذا بالنسبة لمقياس مهارات الادارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ككل، أما بالنسبة لمحاور المقياس فسنناقشها ونفسرها على النحو التالي:

بالنسبة للمحور الأول والمتعلق بمهارة التخطيط الصفّي: والذي نصّه: ما مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لمهارة التخطيط الصفّي؟ والتي تم الإجابة عنه حيث نلاحظ أنّ قيمته المحسوبة قدرت بـ " 21,541 وهي أكبر من قيمته المجدولة والمقدرة بـ: 3,291، عند درجة حرية 389. مما يثبت أنّ هناك دلالة احصائية في مستوى ادراك اساتذة التعليم الابتدائي لمهارة التخطيط الصفّي عند 0,001 .

فمهارة التخطيط تعد سلسلة من القرارات التي تتعلق بالمستقبل حيث يقول (فايول) " أنّ التخطيط في الواقع يشمل التنبؤ بما سيكون عليه المستقبل مع الاستعداد لهذا المستقبل" فهو عمل افتراضات عما ستكون عليه الأحوال في المستقبل ثم وضع خطة تبين الأهداف المطلوب الوصول إليها، والعناصر الواجب استخدامها (مادية وبشرية) لتحقيق تلك الأهداف، وكيفية استخدام هذه العناصر وخط السير، والمراحل المختلفة الواجب المرور بها والوقت اللازم لتنفيذ هذه الأعمال.

فأهمية مهارة التخطيط تكمن فيما يفهمه المعلم للمادة العلمية التي يقدمها للمتعلمين، وكذلك تجنب المعلم الارتباك والحرص في كثير من المواقف، وتوفير لديه الجهد والوقت، وتساوده على تحديد ما يحتاجه من وسائل تعليمية وأساليب مناسبة، وتسهيل من عملية التقييم والتحقق من تحقيق الأهداف، كما أنّ مهارة التخطيط ترفع من شأن المعلم في نفوس متعلميه ويقدم لهم نموذجاً حسناً في أهمية التخطيط لنجاح الإنسان في

الحياة.(الرشادية، 2009) وهذا ما توصلت إليه دراسة معيض زيدي محمد الرزقي (2007)، حول مهارات التخطيط.

المحور الثاني والمتعلق بمهارة تنظيم البيئة المادية: وهذا نصّه: ما مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لمهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصف؟ حيث نلاحظ أنّ قيمته المحسوبة قدرت بـ "30,147 وهي أكبر من قيمته المجدولة المقدرة بـ: 3,291 عند درجة حرية 389. مما يثبت أنّ هناك دلالة احصائية في مستوى ادراك اساتذة التعليم الابتدائي لمهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصف عند 0,001.

والبيئة المادية كما يعرفها محمد خميس في كتابه (إدارة الصفوف وتنظيمها) هي مجموعة الشروط والظروف التي تحيط بالمتعلم والتي تمثل جزءا كبيرا من التأثير الذي تخلفه فيه ومنها (تصميم الصف- مساحته- ألوانه - بناؤه - موقعه - نظافته - ترتيب مقاعده - محتوياته - أعلامه - عدد طلابه - عناصر الترويح النفسي...) وتأسيسا على هذا فإنّ المعلم عليه يقع جزءا من مسؤولية تنظيم المناخ الصفّي وإدارته والقيام بما يلي: تنظيم برامج لصيانة وحفظ الأدوات وتفويض الصلاحيات للمتعلمين المتميزين بهذا الخصوص في مساعدته وتخطيط خارطة الصف بما يجعلها قاعة تدريس ومكتبة وبنك للمعلومات، والحفاظ على نظافة وجاذبية الصف وتزويده بالوسائل التعليمية القادرة على إيصال المادة العلمية للمتعلمين مباشرة (تلفزيون تربوي، شاشات، ناقلات صور، مكبرات الصوت، إضاءة، مواد مختبرية، خرائط، مكتبة). كما يتم تنظيم مساحة الصف وتقسيمها إلى أركان وزوايا وتنظيم مقاعد جلوس المتعلمين بالطرق الحديثة لنجاح قيادة الصف من حيث تناسبها مع أهداف الدرس ونشاطاته وطريقة التدريس وطبيعة الاتصال والتفاعل بين المعلم والمتعلمين وبالأشكال المستطيلة أو الدائرية.

فتوفر شروط البيئة المادية الجيدة في الصف من الأمور الهامة التي تسهم بشكل مباشر في النمو الفكري والتحصيلي للمتعلم. كما أنّها توفر اتجاهات إيجابية عندهم من شأنها الإبقاء على حضورهم بنسب عالية إلى الصف وتعزيز الاستقلال والاعتماد على النفس. كما أنّها وسيلة هامة لتربية المتعلم تربية صحية تثير فيه الوعي النظامي وتعمق في نفسه معتقداته ومبادئه وسلوكه. وبالتالي فإنّها عامل هام من عوامل تكوينه النفسي

فالبينة تملي عليه مدى السوك، ونوع السلوك المناسب لما هو فيه، وهكذا فإنَّ غرف الصف مناخا تدفع المتعلم للاهتمام أو عدمه.(البديري، 2005)

المحور الثالث والمتعلق بمحور مهارة الأسئلة الصفية وهذا نصُّه: ما مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لمهارة الأسئلة الصفية؟ نلاحظ أنَّ قيمته المحسوبة قدرت بـ: 39,082 وهي أكبر من قيمته المجدولة المقدرة بـ: 3,291 عند درجة حرية 389. مما يثبت أنَّ هناك دلالة إحصائية في مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لمهارة الأسئلة الصفية عند 0,001.

من خلال نتائج جميع بنود هذا المحور والتي تؤكد على أنَّ هناك مستوى إدراك عال لدى أساتذة التعليم الابتدائي، فهو يجب أنَّ هناك تقنيات لطرح الأسئلة حيث تشير الدراسات إلى أنَّ تقنيات طرح الأسئلة مسألة لابد منها للمعلمين الذين يرغبون في زيادة قدرتهم على تقويم تعلم المتعلمين، ومن بين هذه التقنيات نذكر: مستوى الصعوبة والمستوى الإدراكي للأسئلة ينبغي أن يعكس السياق المناسب، يجب أن يعكس مستوى السؤال نوع المحتوى، وأهداف الدرس، والمتعلمين المعنيين، مع تنوع أنماط الأسئلة أثناء الدرس بتوفير الاهتمام والحركة.

كما ينبغي أن تعد مسبقا قبل الدرس، بحيث تدعم تلك الأسئلة الأهداف وتؤكد على النقاط الأساسية، مع المحافظة على مستويات مناسبة من الصعوبة والتعقيد، لذا ينبغي أن توضع أسئلة الدرس الواحد في سياق محدد، وليس بإعتبار وحدات معزولة من حيث سياق التخطيط والتنفيذ والتقويم، كما أنَّ المعلم يدرك أنَّ لمهارة طرح الأسئلة يجب أن يتيح وقتا قصيرا بعد طرح السؤال ويعتبرها مسألة مهمة، كما أنَّ طرح الأسئلة تعد إختبارا لفهم المتعلمين للدرس، مما تستحث قدرات المتعلمين العقلية العليا.(خطاب، 2007)

المحور الرابع والمتعلق بمحور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفي وهذا نصُّه: ما مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لمهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفي؟ نلاحظ أنَّ قيمته المحسوبة قدرت بـ " 34,177 وهي أكبر من قيمة"ت" المجدولة والمقدرة بـ" 3,291 عند حرية 389. مما يثبت أنَّ هناك دلالة إحصائية في مستوى ادراك اساتذة التعليم الابتدائي لمهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفي عند مستوى 0,001.

من خلال نتائج جميع بنود هذا المحور والتي تؤكد على أنَّ هناك مستوى ادراك عال لدى أساتذة التعليم الابتدائي، حيث يشير التواصل بأنَّه عملية يتم بمقتضاها تكوين علاقات بين المعلم والمتعلم وتتم بها عمليات تبادل للخبرات والمعلومات والأفكار والآراء فيما بينهما، حيث تتم عملية التبادل للخبرات في جو تسوده علاقات إيجابية بين المعلم والمتعلم من جهة وبين المتعلمين فيما بينهم من جهة أخرى، مما يؤدي إلى تفعيل عملية الاتصال، وقد تكون عملية التواصل عملية ذاتية داخلية يتم الاتصال بين المتعلم وذاته في نطاق أحاسيسه ومشاعره وتجاربه وسمات شخصيته، حيث يقوم الفرد بمراجعة أفكاره وآرائه الخاصة ويضعها موضع التحليل والنقد، وقد تجري بناء على ذلك تغيرات فيها. كما يشير الاتصال بمفهومه التربوي والتعليمي إلى تلك العملية التي تحدث في الموقف التعليمي- التعليمي بين عناصره المتعددة التي تشكل الأداة الرئيسية في تنظيم عملية التعلم.(القضاة،الترتوري، 2006)

كما يؤدي التفاعل الصفي إذا ما أحسن تنظيم الوظائف الآتية: استثارة اهتمام المتعلمين بما يجري في الموقف من حيث الشكل والمضمون والكشف عن مدى احتياجاتهم لأهداف الموقف ومضامينه وتحديد مدى استعدادهم لتعلمه دون إعاقات وإحباطات. كما يتم تحقيق المشاركة الفعالة في ألوان النشاط المدرسي وتوجيه خطأ المتعلمين نحو الاهداف المرصودة وإشاعة جو تواصل سليم من الناحيتين المادية والنفسية. مما يؤدي إلى تعزيز التعلم وأنماط السلوك المرغوب فيها ومساعدة المتعلمين على الاحتفاظ به ونقله وتوظيفه في مواقف أخرى بثقة وحرية تحسين اتجاهات المتعلمين ومواقفهم نحو المعلمين والتعلم والمدرسة، وتنمية علاقات إنسانية واجتماعية إيجابية، بين جميع عناصر العملية التربوية. أمَّا الوظيفة الأخيرة وهي تقويم التعلم وتوجيه خطاه تلبية احتياجات المتعلم.(الحلية،2014)

حيث أنَّ أستاذ التعليم الابتدائي يدرك بأنَّ هناك مجموعة من مهارات التواصل الأساسية وهي: التحدث بطلاقة ولغة سليمة، الكتابة الواضحة الدقيقة، القراءة السليمة الواعية الناقدة، الاستماع الجيد، فهم ما يستمع إليه ونقده

كما أن لديه مستوى من الإدراك بأنه محاضر ويطرح الاسئلة ويجيب عليها، وبأنه قائد أثناء المناقشة، وموجه النشاط ومقوم له، ومسير للنشاط، ومشارك للتجريب العملي الذي يقوم به المتعلمين.

المحور الخامس والمتعلق بمهارة استثارة الدافعية وهذا نصّه: ما مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لمهارة استثارة الدافعية؟ نلاحظ أنّ قيمته المحسوبة قدرت بـ "29,061 وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة المقدرة بـ: 3,291 عند درجة حرية 389. مما يثبت أنّ هناك دلالة احصائية في مستوى ادراك اساتذة التعليم الابتدائي لمهارة استثارة الدافعية عند 0,001.

فالأستاذ له مستوى من الإدراك للمهمات المتعلقة بإثارة الدافعية للتعلم مثل اشعار المتعلم بالنجاح وحمانيته من الشعور بالخوف من الفشل، وتحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلم ومساعدته على اختيار أهدافه في ضوء قدرته الحقيقة وتحديد النشاطات التي ينبغي ممارستها لتحقيق أهدافه، كما يتيح الفرصة أمام المتعلم لتحقيق ذاته من خلال النشاطات التي يمارسها في الموقف التعليمي وخاصة تلك النشاطات التي تبعث في نفسه الشعور بالثقة والاحترام والتقدير والاعتزاز بالنفس. (الرشايدة، 2009)

المحور السادس والمتعلق بمهارة حفظ النظام والانضباط الصفي وهذا نصّه: ما مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لمهارة حفظ النظام والانضباط الصفي، نلاحظ أنّ قيمته المحسوبة قدرت بـ "31,450 وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ: 3,291 عند درجة حرية 389. مما يثبت أنّ هناك دلالة احصائية في مستوى ادراك اساتذة التعليم الابتدائي لمهارة حفظ النظام والانضباط الصفي عند 0,001.

فالأستاذ لديه مستوى ادراك لمهارة حفظ النظام والانضباط داخل الغرفة الصفية وهذا من خلال ادراك وتعرفه على السلوك الذي يدل على انتباه المتعلمين أو عدم انتباههم في الصف، ومعالجة هذا السلوك عند الحاجة، والإشراف على نشاطات مجموعات المتعلمين لضمان مشاركتهم القصوى في الدرس، وإظهار سلوك مهني يشير إلى الحرص على تحصيل المتعلمين المدرسي، كما يقوم بتوجيهات محددة للمتعلمين بشأن القيام بأية نشاطات تعليمية في الدرس، والمحافظة على النظام في المواقف الحرجة الطارئة، ومعالجة سلوك المتعلمين المضطرب وغير المتعاون داخل الصف، كما لديه مستوى من

الادراك والمتمثل في توفير القدرة اللازمة من التنظيم والتوضيح لأي نشاط تقاديا لاضطرابات سير الدرس.(الخطيب، 2008)

المحور السابع والمتعلق بمحور مهارة التغذية الراجعة وهذا نصّه: ما مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لمهارة التغذية الراجعة؟، نلاحظ أنّ قيمة اختبار "ت" المحسوبة قدرت بـ "24.902 وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ: 3,291 عند درجة حرية 389. مما يثبت أنّ هناك دلالة احصائية في مستوى ادراك اساتذة التعليم الابتدائي لمهارة التغذية الراجعة عند 0,001.

فيما يخص مناقشة مهارة التّغذية الراجعة نجد أنّ مستوى إدراك الأستاذ لهذه المهارة مستوى عال فهو يدرك بأنّه يجب أن يعزز السلوك الإيجابي بعبارة مشجعة، كما يكون حياديا في أسلوبه مع المتعلم الذي يقوم بسلوكيات غير مقبولة بينها سلوكا واحدا مقبولا، عزز هذا السلوك وامتدحه وعض الطرف عن السلوكيات الأخرى، ويزويد المتعلم بمعلومات وبيانات حول سلوكياتهم التي ترضى عنها وسلوكياتهم التي هي بحاجة إلى إعادة نظر، ويشرح للمتعلم الذي يقوم بسلوكيات خاطئة، لماذا تصرفاته تلك غير مقبولة فاعله لا يعلم ذلك. ويدرك أيضا أنّ التّغذية الراجعة تقدم فور ملاحظتك للسلوك، ويبين للمتعلمين المهارات التي عليهم ممارستها لتحسين تصرفاتهم، كما يدرك أنّ غرس الثقة في نفوس المتعلمين بتقديم التعزيز الإيجابي نحو السلوكيات المرغوب فيها. ويقوم بمناقشة المتعلمين بشكل فردي وبمعزل الأمور التي تود منهم تصحيحها وليكن أسلوبك لطيفا ودودا ما أمكن، ويحاول التنوع في المعززات الإيجابية كإتاحة الفرصة للمتعلمين للعب والمشاركة في الزيارات الميدانية، وقدم الإثابات المادية المناسبة.

المحور الثامن والمتعلق بمهارة حلّ المشكلات وهذا نصّه: ما مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لمهارة حل المشكلات؟، من خلال ماتم الاجابة عنه احصائيا نلاحظ أنّ قيمة اختبار "ت" قدرت بـ "14.293 عند مستوى دلالة 0.000، ودرجة حرية 389. مما يثبت أنّ هناك دلالة احصائية في مستوى ادراك اساتذة التعليم الابتدائي لمهارة حل المشكلات.

فمهارة حل المشكلات هي عملية معرفية سلوكية يحاول استاذ التعليم الابتدائي من خلالها تحديد واكتشاف وابتكار وسائل فاعلة للتعامل مع المشكلات التي يواجهها التلميذ

داخل الغرفة الصفية. فهي القدرة على مواجهة المشكلات المتعلقة بالتعلم أو المشكلات السلوكية العارضة منها أو الدائمة وإيجاد طرق وحلول لها دون الإضرار بالتلميذ من الجانب النفسي أو المعرفي وهذا ما أكدته دراسة علي و ياسين 2018 والموسومة المهارات الأساسية للإدارة الصفية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية فمهاره حل المشكلات جاءت في المرتبة الثالثة بوزن نسبي بلغ 87%

المحور التاسع والمتعلق بمهارة إدارة الوقت وهذا نصّه: ما مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لمهارة إدارة الوقت؟، نلاحظ أنّ قيمته المحسوبة قدرت بـ 22.684 وهي أكبر من قيمة"ت" المجدولة المقدرة بـ: 3,291 عند درجة حرية 389. مما يثبت أنّ هناك دلالة احصائية في مستوى ادراك اساتذة التعليم الابتدائي لمهارة إدارة الوقت عند 0,001.

هناك عدة حالات يدركها أستاذ مرحلة التعليم الابتدائي المتعلقة بمهارات إدارة الوقت والمتمثلة في تحديد الأهداف التعليمية والسلوكية في الخطة والتي تتعلق بطبيعة المادة العلمية وكيفية التصرف بها ومساعدة المتعلمين في تحقيقها، وتحديد نواتج التعلم والنمط السلوكي داخل الصف وكيفية تعديل السلوك، كما يدرك أنه يجب تحديد الفعاليات والأنشطة المطلوبة تطبيقاً داخل الصف وحسب حجم ونوع تلك الفعاليات التي تبرز مهارات المتعلمين عبر عملية التدريب عليها، وتقسيم خطة الدرس حسب طبيعة أهميتها والوقت المطلوب لعرضها منذ بدء الدرس وحتى نهايتها مع المستغرق من الوقت في تهيئة الوسائل التعليمية واستخدام الأعلام التربوي، ويعتمد على التقويم المستمر لأداء وتحديد مستوياته واتخاذ الإجراء اللازم بخصوصه، وأن يكون موجوداً في غرفة الصف قبل أن يقرع الجرس.

كما يدرك أنّ استخدام أسلوب إتاحة الوقت للمتعلمين كي ينتبهوا لإرشاداتك بشكل فاعل، لذا يستخدم الإشارة الدالة على أنك تنتظرهم، أصمت لعدة ثوان كي تجلب انتباه المتعلمين، ويكتب الإرشادات على السبورة قبل دخول المتعلمين أو حين يكونون مشغولين، أو استخدم جهاز العرض فوق الرأس، وتجنب أن تدير ظهرك للمتعلمين خاصة حين تتحدث معهم، والتجول في أنحاء الغرفة الصفية عندما تتحدث، وحاول الوقوف أمام كل متعلم ولو مرة واحدة في اليوم، إنّ حركتك في أرجاء الغرفة الصفية توفر النشاط فيها.

1-2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة المتعلق بالتساؤل الفرعي الثاني والذي نصّه: ما مستوى ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي لمهارات الإدارة الصفية؟ والتي تم الإجابة عنه إحصائياً حيث ناقش ونفس حالياً المقياس ككل وهذا من خلال قيمة المتوسط الحسابي الذي قدر بـ: 327.15 وبانحراف معياري 35.385 حيث وجدنا قيمة المتوسط الحسابي أعلى من المتوسط الفرضي المقدّر بـ: 268.

- أما بالنسبة لمحاورة فقد كانت على النحو التالي: حيث جاء في المرتبة الأولى محور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفي بمتوسط حسابي قدر بـ: 37.54،
- أمّا في المرتبة الثانية مهارة حفظ النظام والانضباط الصفي بمتوسط حسابي قدر بـ: 37.12

- أمّا في المرتبة الثالثة مهارة اثارة الدافعية بمتوسط حسابي قدر بـ: 36.89، وفي المرتبة الرابعة مهارة التغذية الراجعة بمتوسط حسابي قدر بـ: 36.78.
- في حين جاءت مهارة الأسئلة الصفية في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي قدر بـ: 36.29

- أما مهارة ادارة الوقت حلّ في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي قدر بـ: 36.06، وبالنسبة لمهارة التخطيط فقد كان في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي قدر بـ: 35.94

- يليه في المرتبة الثامنة مهارة حل المشكلات بمتوسط حسابي قدر بـ: 35.88، وفي الأخير مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصف بمتوسط حسابي قدر بـ: 34.45

وهذا ما يدل على أنّ مستوى ممارسة مهارات الإدارة الصفية لدى اساتذة التعليم الإبتدائي مستوى مرتفع. فحسب استجابات أساتذة التعليم الإبتدائي أنهم يمتلكون تقريبا نفس المعلومات والمعارف والخبرات المتعلقة بمستوى ممارسة مهارات الادارة الصفية، وبهذا هم يشتركون في المعرفة التربوية والأكاديمية وهذا اثر التكوين المستمر أو أثناء الخدمة والندوات التي تقوم بها مديرية التربية من أجل تأهيلهم واعدادهم من طرف مفتش التربية أو أساتذة مكونين، مما ينعكس على مردودهم وإحساسهم وكفالياتهم بقيمة عملهم، فيدفعهم إلى تطوير قدراتهم وذواتهم للقيام بإدارة الصف على أكمل وجه. وتتفق هذه

الدراسة مع دراسة بناي ومحجر(2018)، ومسفر بن عواض الزايدي (2013) ، كما اتفقت نتيجة دراستنا مع نتيجة دراسة الصمادي(2009) التي توصلت إلى أن الأساتذة يمارسون مهارات حفظ النظام وإدارة الصف بدرجة مرتفعة. وكذلك مع دراسة حسن الطعاني(2007) التي توصلت إلى أن أساتذة التعليم الثانوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الكرك يمارسون المهارات الصفية الأساسية بدرجة كبيرة، ودراسة معيض زيدي محمد الرزقي (2007).

1-3- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة المتعلق بالتساؤل الفرعي الثالث: والذي نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعّالة تعزى لمتغير الجنس؟ حيث تم الإجابة عنه احصائيا وهذا بحساب اختبار "T.test" المقدر بـ "3,562 وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ: 3,291 عند درجة حرية 388. مما يثبت أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعّالة تعزى لمتغير الجنس عند 0,001. وهذا لصالح الإناث بمتوسط حسابي قدر بـ: 332,12. على حساب الذكور بمتوسط حسابي قدر بـ: 319,20.

مما يعني أن الإناث يمتلكن ويطبّقن المهارات اللازمة داخل الغرفة الصفية، وهذا يعود على حرسهن على الدورات والندوات التكوينية بخلاف فئة الذكور، وهذا ما يتوافق مع دراسة الغامدي 1993 بين مهارة إدارة الصف، وما توصلت إليه كذلك دراسة الجميلي والجبوري 2009، في الدراسة التي قام بها لمعرفة العوامل المؤثرة في إدارة الصف لدى أعضاء الهيئة التعليمية في المدارس الثانوية في محافظة القادسية، والت توصلت من خلالها إلى وجود فروق بالنسبة لمتغير الجنس لصالح الإناث فهن أكثر مرونة وهدوءا في تطبيق مهارات الادارة الصفية.

كما تتنافى دراسنا الحالية مع دراسة حسن الطعاني (2011) التي تؤكد على عدم وجود فروق دالة احصائيا بين درجات متوسطات مهارات الادارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الجنس.

1-4- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة المتعلق بالتساؤل الفرعي الرابع: والذي نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعّالة تعزى لمتغير التخصص العلمي؟ وتم الاجابة عنه احصائيا حيث تبين وجود فروق دالة

إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة وفقاً لمتغير التخصص العلمي كما قدرت قيمة (ف) المحسوبة بـ: 27,793 وهي قيمة دالة عند مستوى 0,01

كما أظهرت استجابات الأساتذة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة وفقاً لمتغير التخصص العلمي، لصالح تخصص علم النفس التربوي والذي قدر متوسطه الحسابي بـ: 357,33 بمستوى مرتفع لامتلاك وتطبيق المهارات الأساسية لإدارة صفية فعالة، وما يعرف على هذا التخصص أنه ملم بتكويناته سواء كانت نظرية أو تطبيقية فهو يستفيد من نظريات علم النفس ونظريات علوم التربية في تطبيقاته على مستوى التعلم، كما يهتم تخصص علم النفس التربوي بمقاييس جد هامة مثل مقياس التعليمية التي تهتم بكل جوانب العملية التعليمية ومركباتها، من متعلمين ومدرسين، وإمكانيات، وإجراءات، وطرائق، مما تساهم في وضع الأسس العملية الميدانية التي تسمح بتطبيق فعال لنظام تربوي متطور مرتبط بواقع المجتمع، كما تهدف لتطوير طرائق التدريس وفق إستراتيجية تعليمية تعليمية تسعى إلى ضمان تعلم فعال يحقق الأهداف المسطرة، وتوضيح الرؤيا لدى الأساتذة فيما يتعلق بمهنة التدريس سواء كانت مهنية أو تعليمية، وتوجيه أستاذ المدرسة الابتدائية إلى اكتساب المهارات والقدرات التدريسية من خلال قاعدة العمل التي يجدها في التعليمية، ومواكبة التطورات في عالم التربية.

ولتحقيق الأهداف المرجوة تركز التعليمية على المشكلات التربوية، ومشكلات المادة، ومشكلات الطرائق، ومختلف إشكالات الوضعيات التعليمية التعلمية، فهي تسلط الضوء على المادة من حيث وظيفتها، وأهميتها، ومميزاتها، وعلى المتعلم من حيث شخصيته، وقدراته، وميوله واهتماماته، وتتنظر إلى المعلم من حيث قدرته على التحكم في طرائق التدريس، وتكوينه، ومدى تمكنه من استعمال مختلف الوسائل، والأساليب التي تقيده في التقييم.

كما يهتم تخصص علم النفس التربوي بمقاييس علم نفس النمو والفروق الفردية الذي يتناول فيه نمو الفرد سواء كان حسي أو حركي أو معرفي، كذلك يتناول الفوارق السيكولوجية، والسوسيوثقافية والفوارق في استراتيجيات التعلم استراتيجيات التعليم والتعلم.

أما في المرتبة الثانية حلّ تخصص التجارة والمحاسبة بمتوسط حسابي قدره 340,00، أما في المرتبة الثالثة تخصص اللغة العربية بمتوسط حساب قدره 329,45، وجاء في المرتبة الرابعة تخصص اللغة الفرنسية بمتوسط حسابي قدره 299,67، وفي المرتبة الأخيرة تخصص علم الاجتماع بمتوسط حسابي قدره 279,60.

1-5- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة المتعلق بالتساؤل الفرعي الخامس وهذا نصّه:
هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الأقدمية؟ حيث تم الإجابة عنه احصائيا وهذا بالاعتماد على اختبار تحليل التباين الأحادي حيث بينت النتائج أنه توجد فروق في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الأقدمية، بحيث أن الأساتذة ذوي الخبرة الطويلة في المهنة وبحكم وصولهم مرحلة التشبع والاستقرار الوظيفي والنفسي واحتكاكهم المستمر بالمتعلمين لمدة أكثر جعلتهم أقدر على التزود بالمهارات الاساسية واللازمة لإدارة الصف، كذلك سنحت لهم العوائق من اكتساب قدرات وكفاءات في تشخيص المشكلات التربوية والتعليمية داخل الغرفة الصفية مما زودتهم كذلك بأساليب واستراتيجيات، والتي تم اكتسابها ضمن فعاليات برامج التكوين المستمر سواء كان ندوات أو دورات تكوينية، وكذلك الاستفادة من بعضهم البعض (الفريق التربوي)، وبالتالي تحقيق الفروق الملاحظة، كما يبدو هذا التقدير منقي جدا، حيث يشكل متغير الأقدمية مرجعيا ثريا يمكن للأستاذ إبداء آرائه أو إصدار أحكام أو حتى تقييم مختلف المواضيع المرتبطة بأدائه (علي، ياسين، 2018)، ومع العلم أن وزارة التربية قد اهتمت بذوي الأقدمية في التعليم ووضعت لهم تصنيف وهذا مايسمى بالأساتذة المكونين الذين لديه أقدمية في التدريس حيث وكل لهم تكوين الأساتذة المتربصين وكذلك من لديه مدة زمنية قصيرة في التدريس، وهذا ما توصلت إليه دراسة الزايدي 2013، وكذلك ماتوصلت إليه دراسة بناي محمد علي و محجر ياسين 2018.

1-6- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة المتعلق بالتساؤل الفرعي السادس وهذا نصّه:
هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها؟ حيث تم الإجابة عنه احصائيا وهذا عن طريق حساب اختبار "ت" T.test حيث قدرت قيمته بـ 5,164 وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولة والمقدرة

ب: 3,291 عند درجة حرية 388. مما يثبت أنَّ هناك فروق دالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعّالة تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها عند مستوى دلالة 0,001. لصالح الأساتذة المتحصلين على شهادة الليسانس بمتوسط حسابي قدر ب: 336,83. على حساب الأساتذة المتحصلين على شهادة الماستر بمتوسط حسابي قدر ب: 318,86

تشير هذه النتيجة إلى أن الاختلاف في نوع الشهادة المتحصل عليها أثرت في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعّالة، ويمكن تفسير ذلك بأن الأساتذة الحاصلين على شهادة الليسانس راضون على شهادتهم وعدم التفكير في مواصلة دراستهم واهتمام شهادة الماستر، فربما يعتقدون أن الأولوية لعملهم وتدريب التلاميذ بدل أن يتمموا دراستهم، كما أن إتمام الدراسة يتطلب الحضور الإجباري وهذا يعيق مهنتهم الدراسية، فهم لا يحبذون الغياب، أو أن مدير المؤسسة يجبرهم على عدم الغياب وتسلط عليهم عقوبات مادية أو معنوية، لذا يكفي الأستاذ بشهادة الليسانس مع تطوير قدراته ومهاراته التعليمية عن طريق التكوين المستمر أثناء الخدمة وإلى الندوات التي تقام على مستوى مقاطعاتهم.

2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة المتعلقة بالتساؤل الثاني: في هذا الجزء من الدراسة نقوم بمناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بنص التساؤل الثاني: ما هي الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات الإدارة الصفية الموجهة لأساتذة التعليم الابتدائي؟ والذي ينقسم بدوره إلى عدة أسئلة فرعية وهي كالتالي:

- ما مدى صدق المقياس في تحديد مهارات الإدارة الصفية المطلوبة لدى أساتذة التعليم الابتدائي؟
- ما درجة ثبات المقياس في تحديد مهارات الإدارة الصفية اللازمة لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي؟
- هل يمكن أن يساهم مقياس مهارات الإدارة الصفية في تحسين الأداء التدريسي لدى استاذ التعليم الابتدائي؟

2-1- مدى صدق المقياس في تحديد مهارات الإدارة الصفية المطلوبة لدى أساتذة التعليم الابتدائي:

بما أن صدق المقياس يتم تقديره من خلال استجابات الأفراد في مرحلة تطبيقه، لذا يكون موقفيا فهو يتأثر بالعوامل المؤثرة في عملية القياس في حد ذاتها، فإذا كان المقياس صادقا في موقف معين فإنه قد لا يكون صادقا في موقف آخر، فضلا على أنه محدد بطبيعة السلوك الذي يمثل الخاصية أو السمة المراد قياسها، وقد أشارت جمعية علم النفس الأمريكية إلى أن الصدق هو تجميع للأدلة التي نستدل بها على قدرة المقياس على قياس ما أعد لقياسه، وقد حددت ثلاثة مؤشرات رئيسية لصدق المقاييس، هي صدق المحتوى، صدق المحك وصدق التكوين، والتي يمكن تسميتها بأنواع الصدق لضرورة منهجية أكاديمية وليست واقعية. (بوسالم، 2014، ص62)

2-1-1- صدق التكوين الفرضي للبنود:

من خلال ما تم التوصل إليه احصائيا وهذا بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون (ارتباط البند بالمحور، ارتباط البند مع المقياس، ارتباط المحور بالمقياس) والهدف من تطبيق هذا النوع من الصدق أن يفسر لنا الأداء على المقياس في ضوء بعض التكوينات الفرضية لمقياس مهارات الإدارة الصفية. حيث اعتمدنا على وصف واسع ومعلومات عديدة حول الخاصية موضوع القياس مثال التكوينات الفرضية للقدرة المهنية للاستاذ في ممارسة وتطبيق مهارات الإدارة الصفية المتمثلة في (مهارة التخطيط، مهارة تنظيم البيئة المادية لإداة الصف، مهارة الأسئلة الصفية، مهارة التواصل والتفاعل الصفّي، مهارة اثارة الدافعية، مهارة حفظ النظام والانضباط الصفّي، التغذية الراجعة، حل المشكلات، مهارة إدارة الوقت) وهذا ما وجدناه فكل بند له ارتباط قوي بالمحور وبالمقياس ككل ، كما أن هناك ارتباط قوي بين المحور والمقياس ككل.

وعلى العموم فإن التحقق من صدق البناء تم من خلال الارتباط بين الجوانب التي يقيسها مقياس مهارات الإدارة الصفية وفروض الدراسة التي تتعلق بهذه الجوانب، وقصد التحقق من صدق التكوين الفرضي لمقياس مهارات الإدارة الصفية تبين مدى اختلاف وتشابه الأفراد المطبق عليهم في امتلاك الصفة التي يقيسها المقياس، كما أن البنود تمثلت في مؤشرات سلوكية محددة تصف السمة المراد قياسها وهذا من خلال جمع

البيانات الميدانية حول مقياس مهارات الإدارة الصفية من خلال تطبيق المقياس على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي.

كما تعد بنود مقياس مهارات الإدارة الصفية دقيقة في تمثيل محاوره وفي قياس مهارات الإدارة الصفية، وأن جميع بنودها متشعبة بعاملها بدرجة أكبر. ومن خلال تطبيق صدق البناء تأكدنا من مدى ارتباط كل درجة كلية لكل مهارة فرعية مع الدرجة الكلية للمقياس، أي أن بنية الدرجات الكلية للمهارات مرتبطة مع الدرجة الكلية لمقياس مهارات الإدارة الصفية.

ومن خلال ما سبق يمكن أن نقول أن مقياس مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي يتمتع بمعامل صدق عال.

2-1-2- صدق المقارنة الطرفية:

من خلال ما تم التوصل إليه احصائياً وهذا من خلال قيمة اختبار "ت" المقدرة بـ: 33.369 عند مستوى الدلالة 0.001. والذي يدل على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة، بناء على المجموعتين العليا والدنيا، ومن منطلق هذه النتيجة فإن مقياس مهارات الإدارة الصفية يوجد به صدق تمييزي وهو قادر على التمييز بين الأساتذة في سماتهم، فالمقياس صادق ويقس فعلاً ما وضع لقياسه.

2-2- درجة ثبات المقياس في تحديد مهارات الإدارة الصفية اللازمة لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي:

من بين الطرق التي اعتمدت عليها الطالبة في دراساتها للتأكد من ثبات أدوات الدراسة طريقة التجزئة النصفية، والتي تعتبر من الطرق شائعة الاستخدام نظراً لما تحققه وما تمنحه لنا من نتائج، وعليه قامت الطالبة بالقيام بهذه الطريقة وحساب معامل الارتباط بيرسون، كما قامت بحساب معامل ألفا كرونباخ، ومعادلة جتمان، وكانت نتيجة معامل الارتباط بيرسون 0.908 كما كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ 0.945، أما قيمة معادلة جتمان فقدرت بـ: 0.890 وهي قيم ونتائج تعتبر كافية ومقبولة للحكم على مقياس مهارات الإدارة الصفية بالثبات.

ففي مقياس مهارات الإدارة الصفية ازدادت عدد مفرداته، مما زادت من قيمة معامل الثبات وهذا باستخدام طريقة التجزئة النصفية، لهذا فإن هذه الطريقة تعطي أكبر قيمة لمعامل ثبات المقياس بالمقارنة مع بقية طرق تقدير الثبات الأخرى. ومن المهم توضيح طريقة تقسيم المقياس إلى نصفين نظرا لقلة مراجع القياس التي تتحدث عن هذه المراحل أو الإجراءات العملية المتمثلة في تطبيق المقياس المراد التحقق من ثباته على عينة تجريبية أو ما يسمى بعينة التقنين، ورصد الدرجات التي يتحصل عليها كل أستاذ في مقياس مهارات الإدارة الصفية، كما يتحصل كل أستاذ على درجة في كل بند، وكل بند له درجة بالنسبة لكل الأساتذة، ليتم حساب معاملات السهولة أو الصعوبة أو التمييز لكل بند من بنود مقياس المهارات الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

كما رتبنا البنود تصاعديا أو تنازليا من أسهل بند إلى أصعب بند، كما تم كذلك تقسيم بنود مقياس مهارات الإدارة الصفية إلى نصفين، الأول مجموع البنود ذات الأرقام الفردية والثاني لمجموع البنود ذات الأرقام الزوجية، وبعدها تم رصد درجات أساتذة التعليم الابتدائي على البنود الفردية وتعتبر بمثابة نصف المقياس، ثم درجات الأساتذة على البنود الزوجية وتعتبر بمثابة نصف ثان للمقياس.

وذلك بالاعتماد على معامل جتمان Guttman Spilt Half لمواصلة التحقق من ثبات مقياس مهارات الإدارة الصفية لعدم تجانس درجات النصفين، والذي كانت قيمته عالية، كما استخدمنا معامل الارتباط بيرسون والذي كانت قيمته مرتفعة بين نصفي مقياس مهارات الإدارة الصفية.

أما الطريقة الثانية فقد تم حساب الثبات عن طريق تطبيق معامل ألفا كرونباخ وهو الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل ثبات درجات مقياس مهارات الإدارة الصفية، أي أن قيمة معامل الثبات المحسوبة بأي طريقة من الطرق لا تقل عن قيمة معامل ألفا كرونباخ، والتي كانت قيمته مرتفعة، مما يدل بالفعل على ارتفاع ثبات درجات مقياس مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

ومن الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة والمتعلق ببناء المقاييس ذات البعد التعليمي دراسة حسن (2001) التي تهدف لتطوير نموذج لتقويم التدريس الجامعي الفعال حيث يشمل على المحاور الأساسية وهي الالتزام المهني والتخطيط للتدريس والعلاقات مع

الطلاب والزملاء، التدريس الفعال، والمادة العلمي، وتقنيات الوظيفة، وتقويم الطلاب. وكذلك تصميم طناش (1999) استبانة لغرض تعرف الأداء التعليمي الجامعي الفعال من منظور أساتذة الجامعة تضمنت (106) فقرات تتدرج ضمن ثماني مجالات رئيسية وهي: التخطيط المسبق للمساق (14) فقرة اليوم الدراسي الأول (15) فقرة، السلوكيات الصفية (18) فقرة، التعامل مع محتويات المساق (07) فقرات، ممارسات الامتحانات والعلامات (20) فقرة التفاعل الصفّي بين الأستاذ والطالب (09) فقرات، العلاقات مع الزملاء (12) فقرة، الممارسات خارج قاعة المحاضرة (11)، وتم تطبيق الاستبانة على 288 استاذاً عن وجود مهارات السلوكية التعليمية يرى أعضاء هيئة التدريس أنها تشير إلى الأداء الفعال.

أما دراسة المخلافي (2001) هدفت إلى بناء أداة لتقييم الكفايات التدريسية اللازمة لعضو هيئة التدريس في جامعة صنعاء والتي ضمت محورين من دراسنا ألا وهو التخطيط والتنظيم للدرس، وكذلك دراسة الجفري (2002) لبناء مقياس حول آراء طالبات الماجستير في جامعة أم القرى (السعودية) في الأداء التدريس لأساتذتهم والذي احتوت الاستبانة على (56) فقرة من بينهم التخطيط والتفاعل الصفّي، وكذلك بناء مقياس The Student Description Of Teaching الذي أعده هلدبيراند وويلسون وداينست (1971) الذي يشير إلى الأبعاد الآتية: التنظيم والتفاعل. وكذلك بناء مقياس The Michigan State SIRS Instuman الذي أعده وارينجتون (1973) وقياس محورين في دراستنا وهما التنظيم والتفاعل، ومقياس The Students Evaluation of Educational Quality الذي أعده مارش (1982) ويمثل هذا المقياس نموذجاً حياً للطريقة التجريبية في اعداد أدوات قياس التدريس الفعال، والذي يتناول محورين من محاور دراستنا ألا وهما التفاعل والتنظيم.

2-3- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة المتعلقة بالتساؤل الفرعي الثالث: وهذا نصّه:

هل يمكن أن يساهم مقياس مهارات الإدارة الصفّية في تحسين الأداء التدريسي لدى أستاذ التعليم الابتدائي؟ من خلال ما تم التوصل إليه احصائياً حيث قدر متوسطه الحسابي بـ: 327.15 بانحراف معيار قدر بـ: 35.385، وعن طريق حساب اختبار "كا²" حيث نلاحظ

أن قيمته قدرت بـ: 40.708 عند مستوى دلالة 0,000، ودرجة الحرية 1، وهذا ما يدل على أن مقياس مهارات الإدارة الصفية يساهم في تحسين الأداء لدى أساتذة التعليم الابتدائي. ولمناقشة وتفسير نتائج الدراسة نجد أن مقياس مهارات الإدارة الصفية يساهم في تنظيم وتوزيع المهام والأدوار على التلاميذ واكسابهم قيم واتجاهات سلوكية لتساعدتهم على حسن التصرف في مواقف معينة إذا وضعوا فيها، كما يساهم في تحقيق أهداف الدرس وزيادة اهتمام التلاميذ بموضوع الدرس المطروح، وتشجيعهم على الاتصال مع بعضهم البعض لتبادل المعلومات، وتوفير فرص التعبير عن الذات وعن الانفعالات لدى التلاميذ، والقدرة على الاتقان على ميثاق العمل داخل الغرفة الصفية، وتوجيه التلاميذ إلى الأركان التعليمي توجيه ذاتي، واكساب التلاميذ القدرة على العمل الجماعي التعاوني.

كما يتطلب من أستاذ التعليم الابتدائي وفقاً لمقياس مهارات الإدارة الصفية الاهتمام بالبحث العلمي في مجال إدارة الصف، وهذا بامتلاكه المهارات اللازمة بحيث يعي فلسفتها وأهدافها، وهذه الدراسة توافقت مع دراسة العجمي، عبدالحليم (2018) والموسومة بتطوير مهارات إدارة الصف المدرسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والمتعلقة بالتساؤل الرابع للبحث الذي تناولته دراستهما ونصه مالتصور المقترح لتطوير مهارات إدارة الصف المدرسي؟

- الاستنتاج العام:

1- فيما يتعلق بالتساؤل الأول وهذا نصه: كيف نقيس مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي؟ والذي بدوره ينقسم إلى عدة أسئلة فرعية وهي كالتالي:

1-1- بالنسبة لنتيجة التساؤل الفرعي الأول: والذي هدف إلى معرفة مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لمهارات الإدارة الصفية؟ فقد قدر قيمة اختبار "T.test" بـ 33.013 وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ: 3,291 عند درجة حرية 389. مما يثبت أن هناك دلالة احصائية في مستوى ادراك اساتذة التعليم الابتدائي لمهارات الإدارة الصفية عند 0,001. كما بلغ المتوسط الحسابي لمقياس مهارات الإدارة الصفية ككل بـ: 327,15 وهذا ما يدل على أن مستوى ادراك أساتذة التعليم الابتدائي لمهارات الإدارة الصفية مستوى مرتفع.

1-2- بينما نتيجة التساؤل الفرعي الثاني وهذا نصّه: ما مستوى ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي لمهارات الإدارة الصفية؟ والذي هدف إلى تحديد مستوى ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي لمهارات الإدارة الصفية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي بـ: 327.15 بإنحراف معياري 35.385 وهي قيمة أعلى من المتوسط الفرضي المقدر بـ: 268، وهذا ما يدل على أنّ مستوى ممارسة وتطبيق مهارات الإدارة الصفية لدى اساتذة التعليم الإبتدائي مستوى مرتفع.

أما بالنسبة لمحاورة فقد كانت على النحو التالي: حيث جاء في المرتبة الأولى محور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفي بمتوسط حسابي قدر بـ: 37.54، أمّا في المرتبة الثانية مهارة حفظ النظام والانضباط الصّفي بمتوسط حسابي قدر بـ: 37.12، أمّا في المرتبة الثالثة مهارة اثارة الدافعية بمتوسط حسابي قدر بـ: 36.89، وفي المرتبة الرابعة مهارة التغذية الراجعة بمتوسط حسابي قدر بـ: 36.78، في حين جاءت مهارة الأسئلة الصّفية في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي قدر بـ: 36.29، أما مهارة ادارة الوقت حلّ في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي قدر بـ: 36.06، وبالنسبة لمهارة التخطيط فقد كان في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي قدر بـ: 35.94، يليه في المرتبة الثامنة مهارة حل المشكلات بمتوسط حسابي قدر بـ: 35.88، وفي الأخير مهارة تنظيم البيئة المادية لإدارة الصف بمتوسط حسابي قدر بـ: 34.45.

1-3- أما بالنسبة لنتيجة التساؤل الفرعي الثالث وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعّالة تعزى لمتغير الجنس؟ حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعّالة تعزى لمتغير الجنس. وهذا لصالح الإناث بمتوسط حسابي قدر بـ: 332,12. على حساب الذكور بمتوسط حسابي قدر بـ: 319,20.

1-4- أما بالنسبة لنتيجة التساؤل الفرعي الرابع وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعّالة تعزى لمتغير التخصص؟ حيث بينت النتائج إلى وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات لدى اساتذة التعليم الإبتدائي حول مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعّالة وفقا لمتغير التخصص العلمي، بدءا بتخصص علم النفس التربوي والذي قدر متوسطه

الحسابي ب: 357,33 بمستوى مرتفع لامتلاك وتطبيق المهارات الاساسية لإدارة صفية فعالة. أما في المرتبة الثانية حلّ تخصص التجارة والمحاسبة بمتوسط حسابي قدره 340,00، أما في المرتبة الثالثة تخصص اللغة العربية بمتوسط حساب قدره 329,45، وجاء في المرتبة الرابعة تخصص اللغة الفرنسية بمتوسط حسابي قدره 299,67، وفي المرتبة الأخيرة تخصص علم الاجتماع بمتوسط حسابي قدره 279,60.

1-5- أما بالنسبة لنتيجة التساؤل الفرعي الخامس وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الأقدمية؟ حيث أكدت النتائج أن هناك فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الأقدمية حيث قدرت قيمة (ف) المحسوبة ب: 7,329 وهي قيمة دالة عند مستوى 0,01.

1-6- أما بالنسبة لنتيجة التساؤل الفرعي السادس وهذا نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها؟ حيث دلت النتائج وهذا بحساب اختبار "T.test" الذي قدرت قيمته المحسوبة قدرت بـ 5,164 وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة ب: 3,291 عند درجة حرية 388. مما يثبت أنّ هناك فروق دالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها عند 0,001. وهذا لصالح الأساتذة المتحصّلين على شهادة الليسانس بمتوسط حسابي قدر ب: 336,83. على حساب الأساتذة المتحصّلين على شهادة الماستر بمتوسط حسابي قدر ب: 318,86.

2- التساؤل الثاني والذي نصّه: ما هي الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات الإدارة الصفية الموجهة لأساتذة التعليم الابتدائي؟ والذي بدوره ينقسم إلى عدة أسئلة فرعية وهي كالتالي:

2-1- بالنسبة لنتيجة التساؤل الفرعي الأول: والمتعلق بمدى صدق المقياس في تحديد مهارات الإدارة الصفية المطلوبة لدى أساتذة التعليم الابتدائي؟ من خلال ما تم التوصل إليه إحصائياً وهذا بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون (ارتباط البند بالمحور، ارتباط البند

مع المقياس، ارتباط المحور بالمقياس) حيث وجدنا كل بند له ارتباط قوي بالمحور وبالمقياس ككل، كما أن هناك ارتباط قوي بين المحور والمقياس ككل. أما الطريقة الثانية لحساب الصدق فقد استخدمنا صدق المقارنة الطرفية حيث قدرت قيمة اختبار "ت" المقدرة بـ: 33.369 عند مستوى الدلالة 0.001. والذي يدل على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة، بناء على المجموعتين العليا والدنيا، ومن منطلق هذه النتيجة فإن مقياس مهارات الإدارة الصفية يوجد به صدق تمييزي وهو قادر على التمييز بين الأساتذة في سماتهم، فالمقياس صادق ويقس فعلا ما وضع لقياسه.

2-2- بالنسبة لنتيجة التساؤل الفرعي الثاني وهذا نصه: ما درجة ثبات المقياس في تحديد مهارات الإدارة الصفية اللازمة لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي؟ كانت نتيجة معامل الارتباط بيرسون 0.908 ، كما كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ 0.945، أما قيمة معادلة جتمان فقدرت بـ: 0.890 وهي قيم ونتائج تعتبر كافية ومقبولة للحكم على مقياس مهارات الادارة الصفية بالثبات.

2-3- بالنسبة لنتيجة التساؤل الفرعي الثالث وهذا نصه: هل يمكن أن يساهم مقياس مهارات الإدارة الصفية في تحسين الأداء التدريسي لدى أستاذ التعليم الابتدائي؟ من خلال ما تم التوصل إليه احصائيا حيث قدر متوسطه الحسابي بـ: 327.15 بانحراف معيار قدر بـ: 35.385، وعن طريق حساب اختبار "كا²" حيث نلاحظ أن قيمته قدرت بـ: 40.708 عند مستوى دلالة 0.000، ودرجة الحرية 1، وهذا ما يدل على أن مقياس مهارات الادارة الصفية يساهم في تحسين الأداء لدى أساتذة التعليم الإبتدائي.

خاتمة:

انطلقت الدراسة الحالية من فكرة أساسية وجهت الدراسة منذ البداية، حيث تمثلت في بناء مقياس مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وفي الاختلاف الذي ظهر بين الدارسين في بحوثهم لهذه المتغيرات لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي من جهة، وفي الاختلاف الذي ظهر بين تناولات الباحث، وأطروحاتهم النظرية حول المفاهيم، والنتائج التي تم التوصل إليها من جهة أخرى.

ومن هذا المنطلق اتجهت الدراسة الحالية ميدانيا للنقضي عن الإجابة عن التساؤلات التي تضمنتها إشكالية الدراسة حول بناء مقياس مهارات الإدارة الصفية، ومعالجة الموضوع من جوانبه النظرية، وتحليل مكُوناته انطلاقا من الإطار المنهجي الذي حدد منهج الدراسة والمجتمع الأصلي للدراسة وعينة الدراسة، بادئين بدءا بالدراسة الإستطلاعية التي من خلالها انطلقت منها الدراسة الأساسية للبحث، مستخدمين أساليب المعالجة الإحصائية التي تخص الجانب الميداني.

وتتجلى أهمية الدراسة عمليا من خلال هدفها المتمثل في بناء مقياس خاص بمهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وذلك بمحاولة تزويد المؤسسات التربوية بأداة علمية يمكن استثمارها لقياس مستوى ادراك، ومستوى ممارسة وتطبيق مهارات الإدارة الصفية لدى الأساتذة في مرحلة التعليم الابتدائي، مما يؤدي إلى تحسين عملية التعليم والتعلم بل وتطويرها، والمساهمة في بناء وتقنين معلومات الإدارة الصفية الفعالة لدى اساتذة التعليم الابتدائي، وتقديم مجموعة من الاقتراحات المستمدة من تحديد جوانب القوة والقصور لدى أساتذة المرحلة الابتدائية من أجل وضع برامج خاصة من قبل المؤسسات التربوية.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياس مهارات الإدارة الصفية، وتم تطبيق هذا المقياس على عينة عشوائية مكونة من (390) أستاذ وأستاذة ببعض ابتدائيات لولاية الجلفة.

وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات، توصلت نتائج الدراسة، مما يثبت أن هناك دلالة إحصائية في مستوى ادراك أساتذة التعليم الابتدائي لمهارات الإدارة الصفية بمستوى مرتفع، أما فيما يخص مستوى ممارسة وتطبيق مهارات الإدارة الصفية لدى اساتذة التعليم الإبتدائي فهو كذلك مستوى مرتفع، وهو كذلك متقارب في محاوره كذلك بين استجابات أساتذة التعليم الإبتدائي، أما بالنسبة لنتيجة التساؤل الفرعي الثالث والذي نصه هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الجنس؟ حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الجنس. وهذا لصالح الإناث على حساب الذكور. وبالنسبة لنتيجة التساؤل الفرعي الرابع وهذا نصه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير التخصص؟ حيث بينت النتائج إلى وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات لدى اساتذة التعليم الإبتدائي حول مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة وفقا لمتغير التخصص العلمي، بدءا بتخصص علم النفس التربوي، وفي المرتبة الثانية حلّ تخصص التجارة والمحاسبة، أما في المرتبة الثالثة تخصص اللغة العربية، وجاء في المرتبة الرابعة تخصص اللغة الفرنسية وفي المرتبة الأخيرة تخصص علم الاجتماع. أما بالنسبة لنتيجة التساؤل الفرعي الخامس وهذا نصه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الأقدمية؟ حيث أكدت النتائج أن هناك فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الأقدمية.

أما نتيجة التساؤل الفرعي السادس وهذا نصه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها؟ حيث دلت النتائج على أن هناك فروق دالة إحصائية في مستوى امتلاك وتطبيق المهارات

اللازمة لإدارة صفية فعّالة تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها لصالح الأساتذة المتحصلين على شهادة الليسانس على حساب الأساتذة المتحصلين على شهادة الماستر. أما نتيجة التساؤل الفرعي الأول: والمتعلق بمدى صدق المقياس في تحديد مهارات الإدارة الصفية المطلوبة لدى أساتذة التعليم الابتدائي؟ حيث وجدنا كل بند له ارتباط قوي بالمحور وبالمقياس ككل، كما أن هناك ارتباط قوي بين المحور والمقياس ككل. أما الطريقة الثانية لحساب الصدق والتمثلة في صدق المقارنة الطرفية حيث النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة، بناء على المجموعتين العليا والدنيا، ومن منطلق هذه النتيجة فإنّ مقياس مهارات الإدارة الصفية يوجد به صدق تمييزي وهو قادر على التمييز بين الأساتذة في سماتهم، فالمقياس صادق ويقيس فعلا ما وضع لقياسه.

وكذلك نتيجة التساؤل الفرعي الثاني وهذا نصه: ما درجة ثبات المقياس في تحديد مهارات الإدارة الصفية اللازمة لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي؟ فقيم ونتائج معامل الارتباط بيرسون وقيمة معامل ألفا كرونباخ وقيمة معادلة جتمان، كافية ومقبولة للحكم على مقياس مهارات الادارة الصفية بأنه يتميز بقوة من الثبات.

وبالنسبة لنتيجة التساؤل الفرعي الثالث وهذا نصه: هل يمكن أن يساهم مقياس مهارات الإدارة الصفية في تحسين الأداء التدريسي لدى أستاذ التعليم الابتدائي؟ يدل على أن مقياس مهارات الادارة الصفية يساهم في تحسين الأداء لدى أساتذة التعليم الإبتدائي. بما أن البحث يهدف لبناء مقياس مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي، لذا فقد وضعت اقتراحات في ضوء النتائج الحالية:

- تطبيق الدراسة على ولايات أخرى بإختلاف المراحل التعليمية.
- إجراء دراسات بحثية حول الأساليب الحديثة في تطوير مهارات الإدارة الصفية وانعكاساتها على النتائج التربوية بشكل عام وبصورة مستمرة.
- تصميم برنامج تدريبي لتدريب الأساتذة على مهارات الإدارة الصفية.

قائمة المراجع

المراجع:

المراجع باللغة العربية

الكتب:

- أحمد أبو أسعد (2011): دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربية، الطبعة الثانية، الجزء الأول، مركز ديبو لتعليم التفكير، المملكة الأردنية الهاشمية.
- أحمد أبو أسعد (2011): دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربية، الجزء الثاني، مركز ديبو لتعليم التفكير.
- أحمد إبراهيم أحمد (2006): إدارة الفصل الفعّال، الطبعة الأولى، دار الوفاء للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.
- أحمد إسماعيل أحمد (2008): الإعلام التربوي ودوره في التربية والتعليم، الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان.
- أحمد الخطيب (2008): إعداد المعلم العربي، الطبعة الأولى، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن
- أمل البكري، ناديا عجوز (2007): علم النفس المدرسي، الطبعة الأولى، منشورات المعتر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- إمطانيوس نايف مخائيل (2014): بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنياتها، الطبعة العربية الأولى، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أفنان نظير دروزة (2007): النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، الطبعة العربية الأولى، الإصدار الثاني، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- إيمان أبوغريبة (2008): القياس والتقويم التربوي، الطبعة الأولى، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- إمام مختار حميدة وآخرون (2003): مهارات التدريس، الطبعة الثانية، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.

- بوسالم عبدالعزيز (2014): القياس في علم النفس والتربية، الطبعة الأولى، دار قرطبة للنشر والتوزيع، باب الزوار، الجزائر.
- بوسنة محمود (2007): علم النفس القياسي المبادئ الأساسية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.
- جابر عبد الحميد جابر (1999): استراتيجيات التدريس والتعلم، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
- وهيب مجيد الكبيسي، صالح حسن أحمد الداهري (1999): علم النفس العام، الطبعة الأولى، دار الكندي للنشر والتوزيع، أربد، الأردن.
- زيد الهويدي (2004): القياس والتقويم التربوي، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- حيدر اليعقوبي (2013): التقويم والقياس في العلوم التربوية والنفسية رؤيا تطبيقية، الطبعة الأولى، مركز المرتضى للتنمية الاجتماعية، بغداد.
- طارق عبد الحميد البدري (2005): إدارة التعلم الصفي الأسس والاحراءات، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ياسر فتحي الهنداوي (2009): إدارة المدرسة وإدارة الفصل، الطبعة الأولى، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر.
- يوسف محمود قطامي (2009): مبادئ علم النفس التربوي، الطبعة الأولى، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- يوسف قطامي، نايفة قطامي (2002): إدارة الصفوف الأسس السيكولوجية، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- يوسف قطامي، نايفة قطامي (2005): إدارة الصفوف الأسس السيكولوجية، الطبعة الثانية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- يحي محمد نبهان (2008): الإدارة الصفية والإختبارات، دار اليازوري، عمان، الأردن.

- كمال عبدالحميد زيتون (2003): التدريس نماذجه ومهارته، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة.
- ماجد الطويسي الخطايبية وآخرون (2002): التفاعل الصفّي، الطبعة الأولى، دار الشروق، عمان.
- ماجد محمد الخياط (2010): أساسيات القياس والتقويم في التربية، الطبعة الأولى، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- محمود أحمد عمر وآخرون (2010): القياس النفسي والتربوي، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- محمود عبدالرزاق شفشق، هدى محمود الناشف (1995): إدارة الصف المدرسي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- محمد البيلي وآخرون (1997): علم النفس التربوي وتطبيقاته، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- محمد إبراهيم المدهون (2004): مهارات إدارة الوقت، مؤسسة إبداع للأبحاث والدراسات والتدريب، معهد التنمية البشرية، غزة.
- محمد حسنين العجمي (2008): استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- محمد حسنين العجمي (2011): استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- محمد بن عبدالله آل ناجي (2016): الإدارة التعليمية والمدرسية، الطبعة السابعة، مطابع الحميضي، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- محمد حسن العمارة (2002): المشكلات الصفية السلوكية-التعليمية-الأكاديمية، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

- محمد محمود الحيلة (2014): مهارات التدريس الصفّي، الطبعة الرابعة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- محمد عبدالسلام أحمد (1960): القياس النفسي والتربوي، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- محمد عدس (1999): الادارة الصفية والمدرسة المنفردة، الطبعة الثانية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- محمد عيسى أبوسمور (2015): مهارات التدريس الصفّي الفعال والسيطرة على المنهج، الطبعة الأولى، دار دجلة ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري (2006): أساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- محمد صالح خطاب (2010): الإدارة الصفية المشكلات التعليمية والحلول، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- محمد صالح خطاب (2007): صفات المعلمين الفاعلين، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- محمد صبيح الرشيدة (2009): الإدارة الصفية والمعلم الناجح، الطبعة الأولى دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- محسن عبد علي، سعد مطر عبّود (2012): الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدراسية، الطبعة الأولى، شركة المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان.
- مصطفى خليل الكسواني وآخرون (2008): إدارة التعلم الصفّي، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- نادر الزيود، وآخرون (1989): التعلم والتعليم الصفّي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- سامي محمد ملحم (2000): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- سارنوف أ. مدنيك، وآخرون، ترجمة محمد عماد الدين إسماعيل (1989): التعلم، الطبعة الثالثة، دار الشروق، بيروت.
- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2003): الجودة في التعليم، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- سوسن شاكر الجبلي (2005): أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، الطبعة الأولى، مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع، دمشق، سوريا.
- سيد محمد خير الله، ممدوح عبدالمنعم الكافي (1996): سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، بيروت.
- سيد خيرالله (د.س): علم النفس التربوي أسسه النظرية والتجريبية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
- سعد جلال (2007): القياس النفسي المقاييس والاختبارات، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- سعد عبدالرحمان (1998): القياس النفسي النظرية والتطبيق، الطبعة الثالثة، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عادل أبو سلامة وآخرون (2009): طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عباد مسعود (2015): استراتيجية التدريس ترويض للعقول وتوليد للتعلم، الطبعة الأولى، دار نور الكتاب، القبة، الجزائر.
- عباد قندوز فوزية (2011): التعلم بين الطفولة والمراهقة وعلاقته بنظام الامتحانات وبناء المناهج الدراسية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.
- عباس محمود عوض (1999): علم النفس الاحصائي، دار المعرفة الجامعية، مصر.

- عبدالمجيد نشواتي (1997): علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة، الطبعة التاسعة، بيروت، لبنان.
- عبدالحافظ محمد جابر سلامة (2006): مدخل إلى تصميم الدرس، الطبعة الأولى، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- عبدالحفيظ مقدم (2011): الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، الطبعة الثالثة، دار المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- عبداللطيف بن حسين فرج (2005): طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- عبدالعزيز المعاينة، محمد عبدالله الجغيمان (2009): مشكلات تربوية معاصرة، الطبعة الأولى، الاصدار الثاني، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عبدالفتاح محمد دويدار، أحمد محمد عبدالخالق (1999): علم النفس أصوله ومبادئه، دار المعرفة الجامعية، مصر.
- عبدالقادر كراجه (1998): القياس والتقويم في علم النفس، الطبعة الأولى، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- عبدالقادر لورسي (2014): المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، الطبعة الأولى، جسر للنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر.
- عبدالرحمان عبدالهاشمي، طه علي حسين الدليمي (2008): استراتيجيات حديثة في فن التدريس، الطبعة الأولى، الاصدار الأول، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عبدالرحمان عبدالسلام الجامل (2000): طرق التدريس العامة ومهارات التنفيذ وتخطيط عملية التدريس، الطبعة الأولى، دار المناهج، عمان، الأردن.
- عدنان يوسف العتوم وآخرون (2006): علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- عماد عبدالرحيم الزغلول (2016): مبادئ علم النفس التربوي، الطبعة الرابعة، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات.
- فاطمة الزهراء بوكرم (2008): الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.
- فاديا أبو خليل (د.س): ادارة الصف وتعديل السلوك، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- فؤاد حسن أبو الهيجاء (2001): اساسيات التدريس ومهاراته والطرق العامة، الطبعة الأولى، دار المناهج، عمان، الأردن.
- فاطمة عوض صابر، ميرفت علي خفاجة (2002): أسس ومبادئ البحث العلمي، الطبعة الاولى، مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية، الاسكندرية.
- فتحي محمد أبو ناصر (2008): مدخل إلى الإدارة التربوية النظريات والمهارات، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والطباعة، عمان، الأردن.
- صلاح أحمد مراد، أمين علي سليمان (2005): الطبعة الثانية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.
- صلاح الدين محمود علام (2007): القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- صلاح الدين محمود علام (2006): القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة.
- صلاح الدين محمود علام (2002): القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- صلاح الدين محمود علام (2000): القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- رافدة الحريري، زهرة بن رجب (2008): المشكلات السلوكية النفسية والتربوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- رحيمو بخات وآخرون (2006): المقاربة والبيداغوجيا الحديثة، المغرب.
 - تعوينات علي (2009): التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، م.و.ت.م.ت.، الحراش، الجزائر.
 - عبدالرحمان فرحات (2017): واقع المعالجة البيداغوجية في مرحلة التعليم الابتدائي، رسالة دكتوراه، جامعة أبقوالقاسم سعدالله، الجزائر 02.
 - خلود بنت راشد بن حمد الكثيري (2007): فاعلية مديرة المدرسة في تنمية مهارة الإدارة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض، جامعة الملك سعود، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.
- المجلات:
- بناي محمد علي، محجر ياسين (2018): المهارات الأساسية للإدارة الصفية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 35، الجزائر.
 - هاني السيد محمد العزب (2018): أنماط غدارة قاعة النشاط الشائعة لدى الطالبة المعلمة ومهارة تعاملها بالروضة من وجهة نظر المعلمة المتعاونة دراسة ميدانية، مجلة الطفولة والتربية، العدد 35، مصر.
 - حسن الطعناي (2011): درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، العدد 2، الأردن.
 - كمال خليل مخامرة، محمود أحمد أبوسمرة (2012): أنماط الإدارة الصفية لدى معلمي مدارس مديرية تربية وكالة الغوث، مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 14، العدد 1، غزة، فلسطين.
 - لبنى حسين راشد العجمي، وداد عبدالحليم أحمد عاصم (2018)، تطوير مهارات إدارة الصف المدرسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير في ضوء

الاتجاهات العالمية المعاصرة، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، المجلد 29، العدد 1، جامعة الملك خالد. السعودية.

- ممدوح سليمان، عباس أدبي (1990): نحو أداة موضوعية لإدارة الصف الدراسي، رسالة الخليج، السنة العاشرة، العدد 32.

- ناصر الرواحي، عبدالله أمبوسعيد (2013): العلاقة بين بعض السمات الشخصية وأنماط الإدارة الصفية لدى الطلبة المعلمين في تخصص التربية الرياضية والعلوم بجامعة السلطان قابوس، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، المجلد 33، العدد 1، عمان.

- عبدالرحمان فرحات (2013): استراتيجية التدريس بالكفاءات، مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، العدد السابع، جامعة الجلفة، الجزائر.

- عبد محسن حمد (2013): بناء مقياس التدريس الفعال في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات، مجلة الكلية الإسلامية الجامعة، المجلد السابع، العدد 23، العراق.

- خولة الشايب، محمد الساسي الشايب (2014): أساليب الإدارة الصفية السائدة لدى أساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي من وجهة نظر التلاميذ، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد، 14، الجزائر.

المراجع باللغة الأجنبية:

-Peace Corps(2002):Classroom Management,Idea Book Information Collection & Exchange, Washington.

-Regina M. Oliver, Joseph H.Weiby, Daniel J.Reschly(2011):Teacher classroom management practices :effects on disruptive or aggressive student behavior,compbell systematic reviews n :4, Vanderbilt University, USA.

- Ridwan Mohamed Osmain (2010): Classroom Management, African Virtual University, by some rights reserved.

الملاحق

ملحق رقم 01

قائمة المحكمين

الرقم	الإسم واللقب	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة
01	سليم حربي	أستاذ التعليم العالي	ت.ب.ر.	زيان عاشور-الجلفة-
02	فتحي قيرع	أستاذ محاضر (أ)	علم النفس العام	زيان عاشور-الجلفة-
03	عبدالرحمان فرحات	أستاذ محاضر (أ)	علم النفس التربوي	زيان عاشور-الجلفة-
04	مختار عروي	أستاذ محاضر (أ)	علم النفس التربوي	زيان عاشور-الجلفة-
05	طيب مجيدي	أستاذ محاضر (أ)	علوم التربية	أبو القاسم سعدالله الجزائر 02
06	حساني رشيد	أستاذ محاضر (أ)	علوم التربية	زيان عاشور-الجلفة-
07	عبدالحفيظ مني	أستاذ محاضر (أ)	علم النفس العمل والتنظيم	زيان عاشور-الجلفة-

الملحق رقم 02

مقياس مهارات الإدارة الصفية قبل التحكيم

الرقم	البند	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	لا تنطبق أبدا
1	أضع خطة جيدة لإدارة القسم والإجراءات العملية لممارستها.			
2	أعتمد إجراءات التخطيط لعملية إدارة الصف من بداية العام الدراسي.			
3	أساعد التلاميذ على تنمية الوعي لديهم بأهمية التخطيط للاستفادة من وقت الحصة.			
4	أجهز المواد والادوات التعليمية قبل بدء الحصة.			
5	أحدد أهداف الوحدة الدراسية على شكل أهداف أدائية.			
6	أقوم بمشاركة التلاميذ بممارسة مسؤوليات في استثمار الوقت فيما يخدم المنهج الدراسي.			
7	أحضر يوميا الدرس قبل بدئه.			
8	أجيد إختيار الأنشطة المناسبة للموقف التعليمي.			
9	تعيق المواقف الطارئة من سير الجيد للخطة الدراسية.			
10	أراعي اثناء التخطيط الخصائص السيكولوجية للتلاميذ.			
11	أضع الأساليب التقويمية حسب الأهداف الإجرائية.			
12	أحدد في الخطة الفصلية أساليب تقويم التلاميذ واقتراحات لتعديل الأخطاء.			
13	أجيد إختيار مصادر التعليم والتعلم المناسبة.			
14	أضع أهداف إدارة الصف في الخطة اليومية للدرس.			
15	أختار الأنشطة اللاصفية الملائمة للتلاميذ.			
16	أعمال على توفير البيئة الصحية داخل الصف.			
17	أدرب التلاميذ على تحمل المسؤولية للمحافظة على نظافة الصف.			
18	أنظم مقاعد التلاميذ بشكل يسمح بالحركة وممارسة النشاط التعليمي بحرية.			
19	أحرص على تأمين الأجهزة والوسائل التعليمية وتدريب التلاميذ على استخدامها.			
20	أقوم بتغيير أماكن الجلوس للتلاميذ من وقت لآخر حسب طبيعة النشاط التعليمي.			
21	أوجه التلاميذ على كيفية إعداد الوسائل التعليمية والمحافظة عليها.			
22	أشارك التلاميذ في مسؤولية تنظيم القسم وترتيبه.			
23	أحد من درجة الضوضاء سواء داخل أو خارج الصف.			
24	انظم أثاث قاعة الدرس ومحتوياتها.			
25	أعدل مكان الوقوف بالصف بحيث يشاهدني كل التلاميذ			
26	أنظم مقاعد التلاميذ وفق مقتضيات الطريقة التي استعملها في التدريس.			
27	أقدم مصادر التعليم والتعلم اللازمة للدرس.			
28	أقوم بتزين غرفة الصف وجعلها جميلة التنسيق ومريحة.			

29	أشارك مع التلاميذ في تزيين غرفة الصف.		
30	أقوم بطرح الاسئلة المتعلقة بالدرس فقط.		
31	أنوع في استخدام الأسئلة من حيث المستوى المعرفي.		
32	أعط التلاميذ الوقت الكافي للتفكير بعد طرح السؤال.		
33	أقوم باستخدام كلمات مألوفة ومفهومة في صياغة الأسئلة.		
34	أستمع إلى إجابات جميع المتعلمين دون استثناء.		
35	أظهر للتلميذ أستيائي عندما يخطأ في الإجابة.		
36	أجيب على أغلب الأسئلة التي أطحهاة بنفسي حتى لا أضيع وقت الحصة.		
37	أغير صياغة السؤال الصعب بصياغة أوضح حسب المستوى المعرفي للتلاميذ.		
38	أجيد إختيار الأوقات المناسبة لطرح الاسئلة.		
39	أزود التلميذ بتلميحات لفظية مباشرة تعمل على بيان الجزء الخاطئ ومن ثم تعديله.		
40	أثني على أسئلة التلاميذ وأستجيب لهم.		
41	توجيه التلاميذ خلال المناقشة الصفية.		
42	أطرح أسئلة تتطلب استخدام التفكير المنطقي.		
43	أطرح أسئلة تستحث قدرات التلاميذ.		
44	أقوم بإعادة صياغة الأسئلة بقصد تضمينها تلميحات تخفف من صعوبتها بالنسبة للتلاميذ		
45	أحرص على أن تكون علاقتي مع التلاميذ محدودة حتى أحافظ على إحترامي.		
46	أراعي الرغبات والميول الشخصية عند توزيع الأدوار والأنشطة التعليمية بين التلاميذ.		
47	أستخدم أساليب الإتصال المختلفة لجعل الدرس أكثر تشويقا وفاعلية.		
48	أنمي العلاقات الودية مع التلاميذ ومع بعضهم البعض.		
49	أعامل التلاميذ بحب ولين ونزاهة.		
50	أوفر جوا اجتماعيا تعاونيا داخل الغرفة الصفية.		
51	أستخدم العبارات اللطيفة في التعامل مع التلاميذ.		
52	أراعي الموضوعية في تعامل مع التلاميذ وأعدل بينهم.		
53	أستطيع السيطرة على مزاجي عندما يكون سيئا مع التلاميذ.		
54	أستخدم المناقشات الجماعية بين التلاميذ وأتعرف على آرائهم.		
55	أتوسع في الأنشطة الإجتماعية التي تجمعني بالتلاميذ خارج الغرفة الصفية.		
56	أظهر الإحترام والمحبة للتلاميذ.		
57	أنوع في نبرات صوتي لملائمة موضوع الحديث.		
58	ينصت إلیا التلاميذ حين أحدثهم داخل الغرفة الصفية.		

59	أجد صعوبة في إقناع التلاميذ بقواعد السلوك المطلوب داخل الغرفة الصفية.		
60	أظهر الحماس لما أقوم بتدريسه.		
61	أنوع في استخدام الوسائل التعليمية لدرس الواحد.		
62	أحفز التلاميذ بتقديم مكافآت من حين إلى آخر.		
63	أعط فترات راحة قصيرة أثناء الدرس إذا كان الدرس طويلا.		
64	أستخدم الأنشطة التنافسية أحيانا.		
65	أربط بين موضوع الدرس وواقع البيئة التي يعيش فيها التلميذ.		
66	أستخدم التعزيز الإيجابي لتشجيع التلاميذ بعبارات محفزة.		
67	أساعد التلاميذ في وضع أهداف مستقبلية لهم.		
68	أناقش الدرس مع التلاميذ الكسولين والمشاعبين لجذب إنتباههم.		
69	أستخدم لغة الجسد أثناء شرح الدرس كتحريك اليدين وهز الرأس.		
70	أظهر الإهتمام الكامل للمادة الدراسية المقدمة للتلاميذ.		
71	أجذب إنتباه التلاميذ بعبارة هذه النقطة مهمة أنتبهوا جيدا		
72	إشرك التلاميذ في التخطيط لعملية الدرس.		
73	أشعر بمشاعر التلاميذ وأشاركهم بانفعالاتهم ومشكلاتهم ومساعدتهم على معالجتها وتدريبهم على استيعابها.		
74	أربط أهداف الدرس بالحاجات النفسية والذهنية والاجتماعية للتلميذ		
75	أنتبه لكل ما يجري داخل الغرفة الصفية.		
76	أتيح الفرصة لكل التلاميذ للتعبير عن أفكارهم حتى ينمو لديهم إحساس بالإنضباط الذاتي.		
77	أضطر إلى برمجة حصص إضافية لتعويض الدروس المتأخرة.		
78	أتجنب التهديد بأمر لا أستطيع تنفيذها.		
79	أشجع التلميذ على التحدث بشكل عشوائي.		
80	أتوقع من التلميذ أن يستأذن إذا أراد الخروج من الصف.		
81	لا أحبذ العقوبات الجماعية.		
82	أضع القواعد والتعليمات التنظيمية من بداية العمليات التدريسية.		
83	أشعر بالإنزعاج عند ظهور أي بوادر للفوضى أو خلل أثناء الحصة.		
84	أأخذ إجراءات شديدة لتحقيق الإنضباط الصفي.		
85	لا أضيع معظم وقت الحصة في السيطرة وفرض النظام على التلاميذ.		
86	أدرب التلاميذ على النظام لإكسابهم سلوك الضبط الذاتي.		
87	أعويد التلاميذ على تنفيذ الواجبات والمطالبة بالحقوق أو الموازنة بين كفتي الحقوق والواجبات وإسقاط النفس المطلبية لديهم وتمويله إلى نفس إثاري تعاوني.		
89	أوفر القدرة اللازمة من التنظيم والتوضيح لأي نشاط تفاديا لإضطرابات سير الدرس.		
90	أعلم التلاميذ لمبادئ الإنصات واحترام الآراء وعدم التقاطع وديمقراطية الطرح والنقد الموضوعي.		
91	أقترح على التلميذ طرق لتحسين دراسته.		

92	أشجع التلاميذ على تقييم إنجازاتهم بشكل ذاتي.
93	أصحح الإجابات الخاطئة فقط.
94	أساعد التلاميذ في إكتساب المهارات المطلوبة بكيفية أداها.
95	أقوم بتفسير أسباب الإجابة الخاطئة.
96	أنوع في إستخدام الأساليب المختلفة لتقييم التلاميذ.
97	أزود التلاميذ بالتغذية الراجعة قبل الإنتقال للنشاط الجديد.
98	أستعمل نتائج التقييم للتغلب على نقاط ضعف التلاميذ.
99	أقدم التغذية الراجعة شفويا للتلاميذ.
100	أدون التغذية الراجعة قبل تقديمها للتلاميذ.
101	أركز على التعديل والتحسين والتقدم عوضا من النقد.
102	أقدم للتلاميذ المعلومات الكافية بمدى تحقيقهم للهدف السلوكي.
103	أغرس الثقة في نفوس المتعلمين بتقديم التعزيز الإيجابي نحو السلوكيات المرغوب فيها.
104	أبين للتلاميذ المهارات التي عليهم ممارستها لتحسين تصرفاتهم.
105	أقدم التغذية الراجعة فور ملاحظتي لسلوك التلاميذ.
106	أعمل على تقديم الواجبات المتعلقة بحل المشكلة عن طريق أفكار جديدة.
107	أقوم بوضع إستراتيجية لحل المشكلات تتضمن تحليل وتفسير الأنشطة التعليمية التي تحتوي على معلومات مكتسبة سابقا.
108	أتأكد من فهم وإستيعاب التلميذ للمشكلة بشكل يمكنه من التعبير عنها بأسلوبه الخاص.
109	توضيح العلاقة بين العناصر وهذا بوضعها على صورة علاقة على أن تكون مجموع العلاقات بسيطة وسهلة وقابلة للفهم من قبل التلاميذ.
110	أعد المادة التعليمية على صورة مواقف أو مشكلات.
111	أدرب التلاميذ على آلية استخراج البدائل.
112	أزود التلاميذ بالمواد الإضافية التي تسهل صياغة البدائل.
113	أساعد التلاميذ على تبين المجال المعرفي والخبرات المهاراتية.
114	أساعد التلاميذ بالتعرف على العناصر المشتركة بين الخبرة التي تم استيعابها والخبرة الجديدة، وعناصر المهارة التي تم إتقانها كذلك.
115	أطلب من بعض التلاميذ أن يروا فهمهم للمشكلة للتأكد من وضوحها.
116	أنشر البدائل التي يتوصل إليها المتعلمين والمجموعات إلى التلاميذ الآخرين.
117	أصغ المشكلة صياغة دقيقة، ومحددة، تتضمن متغيرات الموقف التعليمي.
118	أنمي في التلميذ روح البحث والتقصي عن مصادر المعرفة.
119	أثير في التلميذ الإعتماد على النفس وتحمل المسؤولية.
120	أعط للتلميذ دورا نشطا في عملية التعلم.
120	أحدد الفعاليات والأنشطة المطلوبة تطبيقا داخل الصف وحساب حجم ونوع تلك الفعاليات التي تبرز مهارات التلاميذ عبر عملية التدريب عليها.

121	أقسم خطة الدّرس حسب طبيعة أهميتها والوقت المطلوب لعرضها منذ بدء الدّرس وحتى نهايتها مع المستغرق من الوقت في تهيئة الوسائل التعليمية وإستخدام الأعلام التربوي.		
122	أخطط دائما بشكل جيد بحيث أراعي الوقت المتاح.		
123	أقوم بتحضير وتلخيص الدروس مسبقا والإعداد لها مع الأمثلة بما يسهل فهمها لدى التلاميذ.		
124	أجيد إستغلال الوقت بوضع الخطط التي تمكنني من ترتيب أولويات التدريس.		
125	أستغل الوقت بشكل أمثل بحيث أجد وقتا إضافيا لإجراء استطلاعات الرأي والوقوف على القدرة المعرفية للتلاميذ.		
126	أكون موجودا في غرفة الصف قبل أن يقرع الجرس.		
127	اكتب الإرشادات على السبورة قبل دخول التلاميذ أو حين يكونون مشغولين.		
128	أتجول في أنحاء الغرفة الصفية عند لقاء الدرس.		
129	أحاول الوقوف أمام كل تلميذولو مرة واحدة في اليوم.		
130	أحدد الأهداف المطلوبة بدقة بحيث يسهل من عمليات تحقيقها.		
131	أنفذ الخطط الدراسية وفق جدول زمني محدد.		
132	أضع خطة للعمل أحدد فيها الوقت اللازم لكل مهمة من المهمات وفق الاهداف والاولويات.		
133	ألتزم بوقت الحصة والتسيق بين الحصص الدراسية.		
134	أقوم بالتخطيط المناسب في إستثمار وقت الحصة دون الشعور بالملل أو ضعف في التركيز.		

ملحق رقم 03

مقياس مهارات الإدارة الصفية بعد التصحيح

الرقم	البند	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	لا تنطبق أبدا
1	أضع خطة جيدة لإدارة الصف للتسهيل من إجراءاتها العملية.			
2	أسعى دائما للاستفادة من وقت الحصة أثناء تخطيطي للدرس			
3	أساعد التلاميذ على تنمية الوعي لديهم بأهمية التخطيط.			
4	أجهز المواد والادوات التعليمية قبل بدء الحصة.			
5	أحدد أهداف الوحدة الدراسية على شكل أهداف أدائية.			
6	أقوم بتخطيط الدروس اليومية وفقا لما يخدم المنهج الدراسي.			
7	أحضر يوميا الدرس قبل بدئه.			
8	أجيد إختيار الأنشطة المناسبة للموقف التعليمي.			
9	أراعي المواقف الطارئة التي تعيق سير الجيد للخطة الدراسية.			
10	أراعي اثناء التخطيط للدرس الخصائص السيكولوجية للتلاميذ.			
11	أضع الأساليب التقويمية حسب الأهداف الإجرائية في كل درس.			
12	أحدد في الخطة الفصلية أساليب تقويم التلاميذ واقتراحات لتعديل الأخطاء.			
13	أجيد إختيار مصادر التعليم والتعلم المناسبة.			
14	أضع الأهداف العامة لإدارة الصف في الخطط اليومية للدرس.			
15	أختار الأنشطة اللاصفية الملائمة للتلاميذ.			
16	أساهم في توفير البيئة الصحية داخل الصف.			
17	أدرب التلاميذ على تحمل المسؤولية للمحافظة على نظافة الصف.			
18	أنظم مقاعد التلاميذ بشكل يسمح بالحركة وممارسة النشاط التعليمي بحرية.			
19	أحرص على تأمين الأجهزة والوسائل التعليمية وتدريب التلاميذ على استخدامها.			
20	أقوم بتغيير أماكن الجلوس للتلاميذ من وقت لآخر حسب طبيعة النشاط التعليمي.			
21	أوجه التلاميذ على كيفية إعداد الوسائل التعليمية والمحافظة عليها.			
22	أشارك التلاميذ في مسؤولية تنظيم القسم وترتيبه.			
23	أحد من درجة الضوضاء داخل أو خارج الصف حسب مصدره.			
24	انظم أثاث قاعة الدرس ومحتوياتها.			
25	أعدل مكان الوقوف بالصف بحيث يشاهدني كل التلاميذ.			
26	أنظم مقاعد التلاميذ وفق مقتضيات الطريقة التي استعملها في التدريس.			
27	أقدم مصادر التعليم والتعلم اللازمة للدرس.			
28	أقوم بتزيين غرفة الصف وجعلها جميلة التنسيق ومريحة.			

29	أشارك مع التلاميذ في تزيين غرفة الصف.
30	أقوم بطرح الاسئلة المتعلقة بالدرس فقط.
31	أنوع في استخدام الأسئلة من حيث المستوى المعرفي.
32	أعط التلاميذ الوقت الكافي للتفكير بعد طرح الأسئلة.
33	أقوم باستخدام كلمات مألوفة ومفهومة في صياغة الأسئلة.
34	أستمع إلى إجابات جميع التلاميذ دون استثناء.
35	أظهر للتلميذ أستيائي عندما يخطأ في الإجابة.
36	أجيب على أغلب الأسئلة التي أ طرحها بنفسني حتى لا أضيع وقت الحصة.
37	أغير صياغة السؤال الصعب بصياغة أوضح حسب المستوى المعرفي للتلاميذ.
38	أجيد إختيار الأوقات المناسبة لطرح الاسئلة.
39	أزود التلميذ بتلميحات لفظية مباشرة تعمل على بيان الجزء الخاطئ ومن ثم تعديله.
40	أثني على أسئلة التلاميذ وأستجيب لهم.
41	أقوم بتوجيه التلاميذ خلال المناقشة الصفية.
42	أطرح أسئلة تتطلب استخدام التفكير المنطقي.
43	أطرح الأسئلة التي تساهم في زيادة قدرات التلاميذ.
44	أقوم بتبسيط الأسئلة وتوضيحها للتخفيف من صعوبة فهمها لدى التلاميذ.
45	أحرص على أن تكون علاقتي مع التلاميذ محدودة حتى أحافظ على إحترامي.
46	أراعي الرغبات والميول الشخصية عند توزيع الأدوار والأنشطة التعليمية بين التلاميذ.
47	أستخدم أساليب الإتصال المختلفة لجعل الدرس أكثر فاعلية.
48	أنمي العلاقات الودية مع التلاميذ ومع بعضهم البعض.
49	أعامل التلاميذ بحب ولين ونزاهة.
50	أوفر جوا اجتماعيا تعاونيا داخل الغرفة الصفية.
51	أستخدم العبارات اللطيفة في التعامل مع التلاميذ.
52	أراعي الموضوعية في التعامل مع التلاميذ.
53	أستطيع السيطرة على مزاجي عندما يكون سيئا مع التلاميذ.
54	أستخدم المناقشات الجماعية بين التلاميذ بغية التعرف على آرائهم.
55	أتوسع في الأنشطة الإجتماعية التي تجمعي بالتلاميذ خارج الغرفة الصفية.
56	أظهر الإحترام والمحبة للتلاميذ.
57	أنوع في نبرات صوتي لملائمة موضوع الحديث.
58	ينصت التلاميذ حين أحدثهم داخل الغرفة الصفية.

59	أجد صعوبة في إقناع التلاميذ بقواعد السلوك المطلوب داخل الغرفة الصفية.		
60	أظهر الحماس لما أقوم بتدريسه.		
61	أنوع في استخدام الوسائل التعليمية لدرس الواحد.		
62	أحفز التلاميذ بتقديم مكافآت من حين إلى آخر.		
63	أعط فترات راحة قصيرة أثناء الدرس إذا كان الدرس طويلا.		
64	أستخدم الأنشطة التنافسية أحيانا.		
65	أربط بين موضوع الدرس وواقع البيئة التي يعيش فيها التلميذ.		
66	أستخدم التعزيز الإيجابي لتشجيع التلاميذ بعبارات محفزة.		
67	أساعد التلاميذ في وضع أهداف مستقبلية لهم.		
68	أناقش الدرس مع التلاميذ الكسولين والمشاعبين لجذب إنتباههم.		
69	أستخدم لغة الجسد أثناء شرح الدرس كتحريك اليدين وهز الرأس.		
70	أظهر الإهتمام الكامل للمادة الدراسية المقدمة للتلميذ.		
71	أجذب إنتباه التلاميذ بعبارة هذه النقطة مهمة أنتبهوا جيدا		
72	إشراك التلاميذ في التخطيط لعملية الدرس.		
73	أشعر بالمشكلات التي تواجه التلاميذ وإشاركتهم في معالجتها.		
74	أربط أهداف الدرس بالحاجات النفسية والذهنية والاجتماعية للتلميذ.		
75	أنتبه لكل ما يجري داخل الغرفة الصفية.		
76	أتيح الفرصة لكل التلاميذ للتعبير عن أفكارهم حتى ينمو لديهم إحساس بالإنضباط الذاتي.		
77	أضطر إلى برمجة حصص إضافية لتعويض الدروس المتأخرة.		
78	أتجنب التهديد بأمور لا أستطيع تنفيذها.		
79	أشجع التلميذ على التحدث بشكل عشوائي.		
80	أتوقع من التلميذ أن يستأذن إذا أراد الخروج من الصف.		
81	لا أحبذ العقوبات الجماعية.		
82	أضع القواعد والتعليمات التنظيمية من بداية العمليات التدريسية.		
83	أشعر بالإنزعاج عند ظهور أي بوادر للفوضى أو خلل أثناء الحصة.		
84	أأخذ إجراءات شديدة لتحقيق الإنضباط الصفي.		
85	لا أضيع معظم وقت الحصة في السيطرة وفرض النظام على التلاميذ.		
86	أدرب التلاميذ على النظام لإكسابهم سلوك الضبط الذاتي.		
87	أعود التلاميذ على تنفيذ الواجبات لإسقاط النفس المطبلي لديهم وتمويله إلى نفس إثاري تعاوني.		
89	أوفر القدرة اللازمة من التنظيم والتوضيح لأي نشاط تفاديا لإضطرابات سير الدرس.		
90	أعلم التلاميذ لمبادئ الإنصات واحترام الآراء وعدم التقاطع وديمقراطية الطرح والنقد الموضوعي.		
91	أقترح على التلميذ طرق لتحسين دراسته.		
92	أشجع التلاميذ على تقييم إنجازاتهم بشكل ذاتي.		
93	أصحح الإجابات الخاطئة فقط.		
94	أساعد التلاميذ في إكتساب المهارات المطلوبة وكيفية أدائها.		

95	أقوم بتفسير أسباب الإجابة الخاطئة.		
96	أنوع في استخدام الأساليب المختلفة لتقييم التلاميذ.		
97	أزود التلاميذ بالتغذية الراجعة قبل الانتقال للنشاط الجديد.		
98	أستعمل نتائج التقييم للتغلب على نقاط ضعف التلاميذ.		
99	أقدم التغذية الراجعة شفويا للتلاميذ.		
100	أدون التغذية الراجعة قبل تقديمها للتلاميذ.		
101	أركز على التعديل والتحسين والتقدم عوضا من النقد.		
102	أقدم للتلاميذ المعلومات الكافية بمدى تحقيقهم للهدف السلوكي.		
103	أغرس الثقة في نفوس التلاميذ بتقديم التعزيز الإيجابي نحو السلوكيات المرغوب فيها.		
104	أبين للتلاميذ المهارات التي عليهم ممارستها لتحسين أدائهم.		
105	أقدم التغذية الراجعة فور ملاحظتي لأداء التلميذ.		
106	أعمل على تقديم الواجبات المتعلقة بحل المشكلة عن طريق أفكار جديدة.		
107	أقوم بوضع إستراتيجية لحل المشكلات تتضمن تحليل وتفسير الأنشطة التعليمية التي تحتوي على معلومات مكتسبة سابقا.		
108	أتأكد من فهم وإستيعاب التلميذ للمشكلة بشكل يمكنه التعبير عنها بأسلوبه.		
109	أوضح العلاقة بين العناصر لتكون بسيطة وقابلة للفهم من قبل التلاميذ.		
110	أعد المادة التعليمية على صورة مواقف أو مشكلات.		
111	أدرب التلاميذ على آلية استخراج البدائل.		
112	أزود التلاميذ بالمواد الإضافية التي تسهل صياغة البدائل.		
113	أساعد التلاميذ على تبيين المجال المعرفي والخبرات المهاراتية.		
114	أساعد التلاميذ بالتعرف على العناصر المشتركة بين الخبرة التي تم استيعابها والخبرة الجديدة.		
115	أطلب من بعض التلاميذ أن يرووا فهمهم للمشكلة للتأكد من وضوحها.		
116	أنشر البدائل التي يتوصل إليها التلاميذ والمجموعات إلى المتعلمين الآخرين.		
117	أصيغ المشكلة صياغة دقيقة، ومحددة، تتضمن متغيرات الموقف التعليمي.		
118	أنمي في التلميذ روح البحث والتقصي عن مصادر المعرفة.		
119	أثير في التلميذ الإعتماد على النفس وتحمل المسؤولية.		
120	أعط للتلميذ دورا نشطا في عملية التعلم.		
120	أحدد الأنشطة المطلوبة تطبيقا داخل الصف، بحساب حجم ونوع تلك الأنشطة.		
121	أقسم خطة الدرس حسب طبيعة أهميتها والوقت المطلوب لعرضها.		
122	أخطط دائما بشكل جيد بحيث أراعي الوقت المتاح.		
123	أقوم بتحضير وتلخيص الدروس مسبقا والإعداد لها مع الأمثلة.		
124	أجيد استغلال الوقت مما يمكنني من ترتيب أولويات التدريس.		
125	أستغل الوقت بشكل أمثل لإجراء استطلاعات الرأي والوقوف على القدرة المعرفية للتلاميذ.		
126	أكون موجودا في غرفة الصف قبل أن يقرع الجرس.		
127	اكتب الإرشادات على السبورة قبل دخول التلاميذ.		

			أتجول في أنحاء الغرفة الصفية عند لقاء الدرس.	128
			أحاول الوقوف أمام كل تلميذ ولو مرة واحدة في اليوم.	129
			أحدد الأهداف المطلوبة بدقة بحيث يسهل من عمليات تحقيقها.	130
			أنفذ الدرس وفق جدول زمني محدد.	131
			أحدد الوقت اللازم لكل مهمة من المهمات وفق الأهداف والأولويات.	132
			ألتزم بوقت الحصة والتنسيق بين الحصص الدراسية.	133
			أستثمر وقت الحصة كي لا أشعر بالملل أو ضعف في التركيز.	134

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	110	100,0
	Exclue ^a	0	,0
	Total	110	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,945	134

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	110	100,0
	Exclue ^a	0	,0
	Total	110	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,899
		Nombre d'éléments	67 ^a
	Partie 2	Valeur	,905
		Nombre d'éléments	67 ^b
		Nombre total d'éléments	134
Corrélation entre les sous-échelles			,822
Coefficient de	Longueur égale		,902
Spearman-Brown	Longueur inégale		,902
Coefficient de Guttman			,883

الملحق رقم 05 خصائص العينة

FREQUENCIES VARIABLES=الجنس الشهادة التخصص الأقدمية
/ORDER=ANALYSIS.

Fréquences

Remarques		
Sortie obtenue		30-AUG-2022 14:07:29
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\ACER\Desktop\رتيمي نتائج نهائية.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données0
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	390
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques sont basées sur toutes les observations comportant des données valides.
Syntaxe		FREQUENCIES VARIABLES= الجنس التخصص الشهادة الأقدمية /ORDER=ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,05

[Jeu_de_données0] C:\Users\ACER\Desktop\رتيمي نتائج نهائية.sav

Statistiques

		الجنس	التخصص	الشهادة	الأقدمية
N	Valide	390	390	390	390
	Manquant	0	0	0	0

Table de fréquences

الجنس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكور	150	38,5	38,5	38,5
	إناث	240	61,5	61,5	100,0
	Total	390	100,0	100,0	

التخصص

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	264	67,7	67,7	67,7
	2	18	4,6	4,6	72,3
	3	18	4,6	4,6	76,9
	4	30	7,7	7,7	84,6
	6	60	15,4	15,4	100,0
	Total	390	100,0	100,0	

الشهادة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	180	46,2	46,2	46,2
	2	210	53,8	53,8	100,0
	Total	390	100,0	100,0	

الأقدمية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	78	20,0	20,0	20,0
	2	198	50,8	50,8	70,8
	3	54	13,8	13,8	84,6
	4	18	4,6	4,6	89,2
	5	42	10,8	10,8	100,0
	Total	390	100,0	100,0	

نتائج الدراسة: مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لمهارات الإدارة الصفية

T-TEST

/TESTVAL=268

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=المقياس

/CRITERIA=CI (.95) .

Test T

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المقياس	390	327,15	35,386	1,792

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 268					
	T	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
المقياس	33,013	389	,000	59,154	55,63	62,68

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
مهارة التخطيط	390	35,94	5,444	,276

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 30					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
مهارة التخطيط	21,541	389	,000	5,938	5,40	6,48

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
مهارة تنظيم البيئة	390	34,45	4,223	,214

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 28					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
مهارة تنظيم البيئة	30,147	389	,000	6,446	6,03	6,87

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الأسئلة	390	36,29	3,180	,161

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 30					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
الأسئلة	39,082	389	,000	6,292	5,98	6,61

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التواصل	390	37,54	4,356	,221

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 30					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
التواصل	34,177	389	,000	7,538	7,10	7,97

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدافعية	390	36,89	4,684	,237

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 30					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
الدافعية	29,061	389	,000	6,892	6,43	7,36

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الانضباط	390	37,12	4,473	,226

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 30					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
الانضباط	31,450	389	,000	7,123	6,68	7,57

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التغذية الراجعة	390	36,78	5,381	,272

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 30					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
التغذية الراجعة	24,902	389	,000	6,785	6,25	7,32

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
حلالمشكلات	390	35,88	8,120	,411

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 30					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
حلالمشكلات	14,293	389	,000	5,877	5,07	6,69

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
إدارة الوقت	390	36,26	5,451	,276

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 30					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
إدارة الوقت	22,684	389	,000	6,262	5,72	6,80

نتائج الدراسة 2 مستوى ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي لمهارة الإدارة الصفية

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المقياس	390	327,15	35,385	1,792

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00005	390	2,43	,633	,032
VAR00006	390	2,32	,726	,037
VAR00007	390	2,29	,739	,037
VAR00008	390	2,40	,782	,040
VAR00009	390	2,46	,635	,032
VAR00010	390	2,22	,691	,035
VAR00011	390	2,75	,634	,032
VAR00012	390	2,52	,726	,037
VAR00013	390	2,31	,764	,039
VAR00014	390	2,49	,683	,035
VAR00015	390	2,14	,803	,041
VAR00016	390	2,58	,606	,031
VAR00017	390	2,38	,799	,040
VAR00018	390	2,40	,698	,035
VAR00019	390	2,23	,874	,044
VAR00020	390	2,60	,603	,031
VAR00021	390	2,80	,503	,025
VAR00022	390	2,75	,528	,027
VAR00023	390	2,26	,590	,030
VAR00024	390	2,14	,876	,044
VAR00025	390	2,40	,782	,040
VAR00026	390	2,58	,606	,031
VAR00027	390	2,68	,558	,028
VAR00028	390	2,75	,583	,030
VAR00029	390	2,78	,448	,023
VAR00030	390	2,42	,655	,033
VAR00031	390	2,40	,762	,039

VAR00032	390	1,91	,718	,036
VAR00033	390	1,97	,842	,043
VAR00034	390	1,91	,780	,039
VAR00035	390	2,57	,633	,032
VAR00036	390	2,43	,608	,031
VAR00037	390	2,89	,398	,020
VAR00038	390	2,26	,810	,041
VAR00039	390	1,74	,751	,038
VAR00040	390	1,62	,818	,041
VAR00041	390	2,78	,512	,026
VAR00042	390	2,51	,531	,027
VAR00043	390	2,34	,664	,034
VAR00044	390	2,72	,481	,024
VAR00045	390	2,63	,597	,030
VAR00046	390	2,48	,705	,036
VAR00047	390	2,71	,548	,028
VAR00048	390	2,71	,548	,028
VAR00049	390	2,14	,803	,041
VAR00050	390	2,43	,582	,029
VAR00051	390	2,60	,603	,031
VAR00052	390	2,75	,528	,027
VAR00053	390	2,72	,512	,026
VAR00054	390	2,82	,493	,025
VAR00055	390	2,77	,490	,025
VAR00056	390	2,77	,520	,026
VAR00057	390	2,49	,683	,035
VAR00058	390	2,37	,715	,036
VAR00059	390	2,08	,848	,043
VAR00060	390	2,66	,615	,031
VAR00061	390	2,57	,582	,029
VAR00062	390	2,65	,667	,034
VAR00063	390	1,72	,852	,043
VAR00064	390	2,71	,519	,026
VAR00065	390	1,91	,760	,038
VAR00066	390	2,35	,690	,035
VAR00067	390	2,31	,803	,041
VAR00068	390	2,35	,712	,036
VAR00069	390	2,75	,556	,028
VAR00070	390	2,72	,596	,030
VAR00071	390	2,32	,807	,041

VAR00072	390	2,40	,550	,028
VAR00073	390	2,85	,402	,020
VAR00074	390	2,71	,601	,030
VAR00075	390	2,58	,606	,031
VAR00076	390	1,98	,775	,039
VAR00077	390	2,54	,585	,030
VAR00078	390	2,40	,652	,033
VAR00079	390	2,82	,461	,023
VAR00080	390	2,52	,683	,035
VAR00081	390	2,37	,871	,044
VAR00082	390	2,34	,883	,045
VAR00083	390	2,06	,893	,045
VAR00084	390	2,75	,528	,027
VAR00085	390	2,51	,768	,039
VAR00086	390	2,62	,601	,030
VAR00087	390	2,58	,655	,033
VAR00088	390	2,25	,786	,040
VAR00089	390	1,92	,967	,049
VAR00090	390	2,62	,673	,034
VAR00091	390	2,57	,656	,033
VAR00092	390	2,45	,746	,038
VAR00093	390	2,75	,466	,024
VAR00094	390	2,66	,590	,030
VAR00095	390	2,46	,726	,037
VAR00096	390	2,14	,911	,046
VAR00097	390	2,57	,608	,031
VAR00098	390	2,62	,650	,033
VAR00099	390	2,34	,730	,037
VAR00100	390	2,34	,771	,039
VAR00101	390	2,31	,655	,033
VAR00102	390	2,38	,759	,038
VAR00103	390	2,11	,845	,043
VAR00104	390	2,37	,777	,039
VAR00105	390	2,62	,626	,032
VAR00106	390	2,66	,615	,031
VAR00107	390	2,74	,535	,027
VAR00108	390	2,48	,683	,035
VAR00109	390	2,49	,636	,032
VAR00110	390	2,86	3,839	,194
VAR00111	390	2,58	,524	,027

VAR00112	390	2,54	,610	,031
VAR00113	390	2,28	,795	,040
VAR00114	390	2,23	,761	,039
VAR00115	390	2,12	,833	,042
VAR00116	390	2,25	,766	,039
VAR00117	390	2,09	,873	,044
VAR00118	390	2,11	,845	,043
VAR00119	390	2,09	,837	,042
VAR00120	390	2,38	,718	,036
VAR00121	390	2,43	,680	,034
VAR00122	390	2,74	,505	,026
VAR00123	390	2,68	,585	,030
VAR00124	390	2,42	,722	,037
VAR00125	390	2,32	,726	,037
VAR00126	390	2,52	,660	,033
VAR00127	390	2,63	,571	,029
VAR00128	390	2,38	,759	,038
VAR00129	390	2,42	,678	,034
VAR00130	390	2,25	,843	,043
VAR00131	390	1,95	,850	,043
VAR00132	390	2,22	,814	,041
VAR00133	390	2,51	,683	,035
VAR00134	390	2,57	,656	,033
VAR00135	390	2,69	,525	,027
VAR00136	390	2,52	,636	,032
VAR00137	390	2,49	,727	,037
VAR00138	390	2,37	,834	,042

نتائج الدراسة مستوى امتلاك وتطبيق المهارات اللازمة لإدارة صفية فعالة تعزى لمتغير الجنس، التخصص العلمي، الإقدمية، الشهادة المتحصل عليها.

Statistiques de groupe

الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المقياس ذكور	150	319,20	39,433	3,220
إناث	240	332,13	31,687	2,045
التخطيط ذكور	150	33,08	6,191	,505
إناث	240	37,73	4,002	,258
البيئة ذكور	150	33,20	4,585	,374
إناث	240	35,23	3,786	,244
الأسئلة ذكور	150	36,12	3,638	,297
إناث	240	36,40	2,859	,185
التواصل ذكور	150	36,80	4,972	,406
إناث	240	38,00	3,862	,249
الدافعية ذكور	150	35,68	4,897	,400
إناث	240	37,65	4,388	,283
الانضباط ذكور	150	37,44	4,152	,339
إناث	240	36,93	4,659	,301
التغذية الراجعة ذكور	150	37,24	6,135	,501
إناث	240	36,50	4,842	,313
حلالمشكلات ذكور	150	35,44	7,004	,572
إناث	240	36,15	8,749	,565
إدارة الوقت ذكور	150	34,20	6,040	,493
إناث	240	37,55	4,614	,298

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes		
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)
المقياس	Hypothèse de variances égales	16,166	,000	-3,562	388	,000
	Hypothèse de variances inégales			-3,388	266,480	,001
التخطيط	Hypothèse de variances égales	15,556	,000	-9,001	388	,000

	Hypothèse de variances inégales			-8,182	227,322	,000
البيئة	Hypothèse de variances égales	9,744	,002	-4,732	388	,000
	Hypothèse de variances inégales			-4,530	272,243	,000
الأسئلة	Hypothèse de variances égales	5,802	,016	-,846	388	,398
	Hypothèse de variances inégales			-,801	261,911	,424
التواصل	Hypothèse de variances égales	38,556	,000	-2,668	388	,008
	Hypothèse de variances inégales			-2,519	259,515	,012
الدافعية	Hypothèse de variances égales	1,582	,209	-4,123	388	,000
	Hypothèse de variances inégales			-4,020	290,499	,000
الانضباط	Hypothèse de variances égales	,067	,796	1,107	388	,269
	Hypothèse de variances inégales			1,136	343,263	,257
التغذية الراجعة	Hypothèse de variances égales	10,063	,002	1,323	388	,187
	Hypothèse de variances inégales			1,253	262,795	,211
حالات المشكلات	Hypothèse de variances égales	,016	,900	-,840	388	,402
	Hypothèse de variances inégales			-,883	364,949	,378
إدارة الوقت	Hypothèse de variances égales	27,658	,000	-6,180	388	,000
	Hypothèse de variances inégales			-5,815	256,239	,000

Test des échantillons indépendants

Test t pour égalité des moyennes

		Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
				Inférieur	Supérieur
المقياس	Hypothèse de variances égales	-12,925	3,629	-20,060	-5,790
	Hypothèse de variances inégales	-12,925	3,814	-20,435	-5,415
التخطيط	Hypothèse de variances égales	-4,645	,516	-5,660	-3,630
	Hypothèse de variances inégales	-4,645	,568	-5,764	-3,526
البيئة	Hypothèse de variances égales	-2,025	,428	-2,866	-1,184
	Hypothèse de variances inégales	-2,025	,447	-2,905	-1,145
الأسئلة	Hypothèse de variances égales	-,280	,331	-,931	,371
	Hypothèse de variances inégales	-,280	,350	-,969	,409
التواصل	Hypothèse de variances égales	-1,200	,450	-2,084	-,316
	Hypothèse de variances inégales	-1,200	,476	-2,138	-,262
الدافعية	Hypothèse de variances égales	-1,970	,478	-2,909	-1,031
	Hypothèse de variances inégales	-1,970	,490	-2,934	-1,006
الانضباط	Hypothèse de variances égales	,515	,465	-,400	1,430
	Hypothèse de variances inégales	,515	,453	-,376	1,406
التغذية الراجعة	Hypothèse de variances égales	,740	,559	-,360	1,840
	Hypothèse de variances inégales	,740	,590	-,423	1,903
حالات المشكلات	Hypothèse de variances égales	-,710	,846	-2,372	,952
	Hypothèse de variances inégales	-,710	,804	-2,291	,871

إدارة الوقت	Hypothèse de variances égales	-3,350	,542	-4,416	-2,284
	Hypothèse de variances inégales	-3,350	,576	-4,485	-2,215

متغير التخصص العلمي

Descriptives

Maximu m	Minimu m	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Erreur standard	Ecart type	Moyenn e	N	
		Borne supérieure	Borne inférieure					
396	279	333,22	325,69	1,913	31,085	329,45	264	1 المقياس
357	240	324,12	275,21	11,592	49,179	299,67	18	2
372	328	367,95	346,72	5,031	21,343	357,33	18	3
308	237	292,81	266,39	6,459	35,377	279,60	30	4
382	310	346,61	333,39	3,305	25,599	340,00	60	5
396	237	330,68	323,63	1,792	35,386	327,15	390	Total
45	25	36,97	35,62	,345	5,605	36,30	264	1 التخطيط
42	31	38,04	33,29	1,126	4,777	35,67	18	2
40	37	38,72	37,28	,343	1,455	38,00	18	3
35	22	32,22	27,38	1,183	6,478	29,80	30	4
40	32	37,51	36,29	,305	2,363	36,90	60	5
45	22	36,48	35,40	,276	5,444	35,94	390	Total
42	24	34,98	33,98	,255	4,145	34,48	264	1 البيئة
36	24	33,22	28,11	1,210	5,134	30,67	18	2
38	35	37,72	36,28	,343	1,455	37,00	18	3
32	29	31,36	30,24	,273	1,495	30,80	30	4
41	29	37,48	35,52	,488	3,780	36,50	60	5
42	24	34,87	34,03	,214	4,223	34,45	390	Total
43	29	37,11	36,43	,172	2,792	36,77	264	1 الأسئلة
39	31	35,82	32,18	,863	3,662	34,00	18	2
37	35	36,15	35,18	,229	,970	35,67	18	3
34	27	32,50	29,90	,637	3,488	31,20	30	4
42	35	38,12	37,08	,262	2,027	37,60	60	5
43	27	36,61	35,98	,161	3,180	36,29	390	Total
43	28	38,19	37,26	,235	3,817	37,73	264	1 التواصل

44	23	37,40	28,60	2,086	8,852	33,00	18	2	
42	38	41,63	39,70	,457	1,940	40,67	18	3	
37	28	35,07	31,73	,819	4,484	33,40	30	4	
42	34	39,81	38,59	,307	2,378	39,20	60	5	
44	23	37,97	37,10	,221	4,356	37,54	390	Total	
45	30	37,74	36,80	,239	3,882	37,27	264	1	الدافعية
36	25	33,33	28,67	1,103	4,678	31,00	18	2	
42	36	41,45	38,55	,686	2,910	40,00	18	3	
40	25	36,79	31,21	1,365	7,474	34,00	30	4	
43	31	38,72	36,28	,611	4,735	37,50	60	5	
45	25	37,36	36,43	,237	4,684	36,89	390	Total	
45	27	37,86	36,91	,241	3,917	37,39	264	1	الانضباط
45	23	39,65	30,35	2,205	9,356	35,00	18	2	
43	33	42,08	37,25	1,143	4,851	39,67	18	3	
37	28	35,07	31,73	,819	4,484	33,40	30	4	
43	31	38,54	36,86	,420	3,254	37,70	60	5	
45	23	37,57	36,68	,226	4,473	37,12	390	Total	
45	30	37,89	36,83	,269	4,378	37,36	264	1	التغذية الراجعة
42	23	36,30	28,36	1,882	7,985	32,33	18	2	ة
45	36	44,17	39,83	1,029	4,366	42,00	18	3	
32	22	29,86	26,14	,910	4,983	28,00	30	4	
45	35	39,28	37,52	,440	3,411	38,40	60	5	
45	22	37,32	36,25	,272	5,381	36,78	390	Total	
74	25	37,51	35,49	,511	8,299	36,50	264	1	حلالمشكلات
45	24	38,72	29,94	2,080	8,825	34,33	18	2	
45	35	44,08	39,25	1,143	4,851	41,67	18	3	
26	26	26,00	26,00	,000	,000	26,00	30	4	
45	30	38,34	35,26	,768	5,946	36,80	60	5	
74	24	36,69	35,07	,411	8,120	35,88	390	Total	
45	26	36,30	35,02	,327	5,306	35,66	264	1	إدارة الوقت
40	24	37,22	30,11	1,684	7,146	33,67	18	2	
45	38	44,36	40,98	,800	3,395	42,67	18	3	
35	30	33,93	32,07	,455	2,491	33,00	30	4	
45	33	40,49	38,31	,544	4,211	39,40	60	5	
45	24	36,80	35,72	,276	5,451	36,26	390	Total	

ANOVA

Sig.	F	Carré moyen	ddl	Somme des carrés		
,000	27,793	27283,529	4	109134,115	Intergroupes	المقياس
		981,685	385	377948,655	Intragroupes	
			389	487082,769	Total	
,000	12,203	324,342	4	1297,369	Intergroupes	التخطيط
		26,580	385	10233,155	Intragroupes	
			389	11530,523	Total	
,000	16,722	256,676	4	1026,706	Intergroupes	البيئة
		15,350	385	5909,664	Intragroupes	
			389	6936,369	Total	
,000	34,746	260,778	4	1043,113	Intergroupes	الأسئلة
		7,505	385	2889,564	Intragroupes	
			389	3932,677	Total	
,000	19,355	308,940	4	1235,759	Intergroupes	التواصل
		15,961	385	6145,164	Intragroupes	
			389	7380,923	Total	
,000	14,394	277,528	4	1110,113	Intergroupes	الدافعية
		19,281	385	7423,364	Intragroupes	
			389	8533,477	Total	
,000	8,797	162,925	4	651,701	Intergroupes	الانضباط
		18,520	385	7130,391	Intragroupes	
			389	7782,092	Total	
,000	41,737	851,604	4	3406,417	Intergroupes	التغذية الراجعة
		20,404	385	7855,491	Intragroupes	
			389	11261,908	Total	
,000	16,360	931,623	4	3726,492	Intergroupes	حلالمشكلات
		56,944	385	21923,600	Intragroupes	
			389	25650,092	Total	
,000	18,524	466,401	4	1865,605	Intergroupes	إدارة الوقت
		25,178	385	9693,718	Intragroupes	
			389	11559,323	Total	

متغير الأقدمية

Descriptives

	N	Moyenn e	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimu m	Maximu m
					Borne inférieure	Borne supérieure		

المقياس	1	78	322,69	31,912	3,613	315,50	329,89	240	389
	2	198	325,21	36,451	2,590	320,10	330,32	237	394
	3	54	338,44	31,010	4,220	329,98	346,91	299	382
	4	18	298,00	26,194	6,174	284,97	311,03	280	334
	5	42	342,57	34,859	5,379	331,71	353,43	279	396
	Total	390	327,15	35,386	1,792	323,63	330,68	237	396
التخطيط	1	78	35,92	3,170	,359	35,21	36,64	31	43
	2	198	36,52	5,101	,362	35,80	37,23	22	43
	3	54	35,56	5,752	,783	33,99	37,13	29	44
	4	18	30,00	7,276	1,715	26,38	33,62	25	40
	5	42	36,29	7,432	1,147	33,97	38,60	25	45
	Total	390	35,94	5,444	,276	35,40	36,48	22	45
البيئة	1	78	34,62	3,879	,439	33,74	35,49	24	42
	2	198	34,36	3,676	,261	33,85	34,88	29	42
	3	54	33,33	7,106	,967	31,39	35,27	24	41
	4	18	35,00	,000	,000	35,00	35,00	35	35
	5	42	35,71	2,690	,415	34,88	36,55	33	42
	Total	390	34,45	4,223	,214	34,03	34,87	24	42
الأسئلة	1	78	37,15	3,179	,360	36,44	37,87	31	42
	2	198	35,67	3,099	,220	35,23	36,10	27	42
	3	54	36,56	1,436	,195	36,16	36,95	35	40
	4	18	32,67	2,425	,572	31,46	33,87	31	36
	5	42	38,86	3,128	,483	37,88	39,83	32	43
	Total	390	36,29	3,180	,161	35,98	36,61	27	43
التواصل	1	78	37,85	5,130	,581	36,69	39,00	23	43
	2	198	37,21	4,098	,291	36,64	37,79	28	44
	3	54	38,67	2,894	,394	37,88	39,46	35	42
	4	18	31,67	5,336	1,258	29,01	34,32	28	39
	5	42	39,57	2,349	,363	38,84	40,30	35	43
	Total	390	37,54	4,356	,221	37,10	37,97	23	44
الدافعية	1	78	33,92	5,561	,630	32,67	35,18	25	44
	2	198	37,09	4,626	,329	36,44	37,74	25	45
	3	54	39,56	2,384	,324	38,90	40,21	37	43
	4	18	37,00	1,455	,343	36,28	37,72	36	39
	5	42	38,00	3,379	,521	36,95	39,05	35	45
	Total	390	36,89	4,684	,237	36,43	37,36	25	45
الانضباط	1	78	37,08	5,229	,592	35,90	38,26	23	45

2	198	36,24	4,268	,303	35,64	36,84	27	43
3	54	39,33	2,894	,394	38,54	40,12	36	43
4	18	38,67	,485	,114	38,43	38,91	38	39
5	42	37,86	5,313	,820	36,20	39,51	28	45
Total	390	37,12	4,473	,226	36,68	37,57	23	45
التغذية الراجعة	1	78	34,92	4,985	,564	33,80	23	45
ة	2	198	35,94	5,546	,394	35,16	22	45
	3	54	41,33	1,716	,233	40,87	39	45
	4	18	33,33	3,395	,800	31,64	31	38
	5	42	39,86	4,409	,680	38,48	30	45
Total	390	36,78	5,381	,272	36,25	37,32	22	45
حلالمشكلات	1	78	34,46	4,987	,565	33,34	24	43
	2	198	35,85	9,575	,680	34,51	25	74
	3	54	38,33	7,058	,960	36,41	29	45
	4	18	28,67	2,425	,572	27,46	27	32
	5	42	38,57	5,433	,838	36,88	26	43
Total	390	35,88	8,120	,411	35,07	36,69	24	74
إدارة الوقت	1	78	36,77	4,886	,553	35,67	24	45
	2	198	36,33	5,522	,392	35,56	26	45
	3	54	35,78	6,327	,861	34,05	28	44
	4	18	31,00	4,366	1,029	28,83	28	37
	5	42	37,86	3,917	,604	36,64	32	45
Total	390	36,26	5,451	,276	35,72	36,80	24	45

ANOVA						
Sig.	F	Carré moyen	ddl	Somme des carrés		
,000	7,329	8616,361	4	34465,444	Intergruppes	المقياس
		1175,629	385	452617,325	Intragruppes	
			389	487082,769	Total	
,000	6,350	178,406	4	713,625	Intergruppes	التخطيط
		28,096	385	10816,898	Intragruppes	
			389	11530,523	Total	
,089	2,034	35,880	4	143,518	Intergruppes	البيئة
		17,644	385	6792,851	Intragruppes	
			389	6936,369	Total	
,000	19,130	163,012	4	652,047	Intergruppes	الأسئلة
		8,521	385	3280,630	Intragruppes	

			389	3932,677	Total	
,000	13,221	222,848	4	891,393	Intergroupes	التواصل
		16,856	385	6489,530	Intragroupes	
			389	7380,923	Total	
,000	14,694	282,560	4	1130,241	Intergroupes	الدافعية
		19,229	385	7403,235	Intragroupes	
			389	8533,477	Total	
,000	6,370	120,762	4	483,047	Intergroupes	الانضباط
		18,959	385	7299,045	Intragroupes	
			389	7782,092	Total	
,000	22,580	534,988	4	2139,954	Intergroupes	التغذية الراجعة
		23,693	385	9121,954	Intragroupes	
			389	11261,908	Total	
,000	6,931	430,742	4	1722,967	Intergroupes	حلال مشكلات
		62,148	385	23927,125	Intragroupes	
			389	25650,092	Total	
,000	5,632	159,750	4	639,001	Intergroupes	إدارة الوقت
		28,364	385	10920,322	Intragroupes	
			389	11559,323	Total	

متغير الشهادة المتحصل عليها

Statistiques de groupe

Statistiques de groupe					
الشهادة		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المقياس	1	180	336,83	29,647	2,210
	2	210	318,86	37,787	2,608
التخطيط	1	180	36,97	4,321	,322
	2	210	35,06	6,123	,423
البيئة	1	180	35,60	3,915	,292
	2	210	33,46	4,235	,292
الأسئلة	1	180	36,50	2,903	,216
	2	210	36,11	3,395	,234
التواصل	1	180	39,13	2,650	,198
	2	210	36,17	5,023	,347
الدافعية	1	180	38,17	4,318	,322
	2	210	35,80	4,719	,326
الانضباط	1	180	37,80	4,226	,315

	2	210	36,54	4,605	,318
التغذية الراجعة	1	180	37,27	4,966	,370
	2	210	36,37	5,691	,393
حلالمشكلات	1	180	37,33	9,380	,699
	2	210	34,63	6,632	,458
إدارة الوقت	1	180	38,07	4,477	,334
	2	210	34,71	5,739	,396

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes		
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)
المقياس	Hypothèse de variances égales	10,686	,001	5,164	388	,000
	Hypothèse de variances inégales			5,259	385,087	,000
التخطيط	Hypothèse de variances égales	42,257	,000	3,503	388	,001
	Hypothèse de variances inégales			3,594	374,717	,000
البيئة	Hypothèse de variances égales	,989	,321	5,158	388	,000
	Hypothèse de variances inégales			5,189	385,770	,000
الأسئلة	Hypothèse de variances égales	,601	,439	1,195	388	,233
	Hypothèse de variances inégales			1,209	387,999	,227
التواصل	Hypothèse de variances égales	87,652	,000	7,108	388	,000
	Hypothèse de variances inégales			7,424	326,539	,000
الدافعية	Hypothèse de variances égales	,026	,872	5,134	388	,000
	Hypothèse de variances inégales			5,169	386,328	,000
الانضباط	Hypothèse de variances égales	2,042	,154	2,791	388	,006

	Hypothèse de variances inégales			2,810	386,177	,005
التغذية الراجعة	Hypothèse de variances égales	,031	,861	1,642	388	,101
	Hypothèse de variances inégales			1,659	387,870	,098
حالات المشكلات	Hypothèse de variances égales	3,691	,055	3,321	388	,001
	Hypothèse de variances inégales			3,237	315,644	,001
إدارة الوقت	Hypothèse de variances égales	17,521	,000	6,353	388	,000
	Hypothèse de variances inégales			6,474	384,702	,000

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes			
		Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
				Inférieur	Supérieur
المقياس	Hypothèse de variances égales	17,976	3,481	11,132	24,821
	Hypothèse de variances inégales	17,976	3,418	11,256	24,696
التخطيط	Hypothèse de variances égales	1,910	,545	,838	2,981
	Hypothèse de variances inégales	1,910	,531	,865	2,954
البيئة	Hypothèse de variances égales	2,143	,415	1,326	2,960
	Hypothèse de variances inégales	2,143	,413	1,331	2,955
الأسئلة	Hypothèse de variances égales	,386	,323	-,249	1,020
	Hypothèse de variances inégales	,386	,319	-,241	1,013
التواصل	Hypothèse de variances égales	2,962	,417	2,143	3,781

	Hypothèse de variances inégales	2,962	,399	2,177	3,747
الدافعية	Hypothèse de variances égales	2,367	,461	1,460	3,273
	Hypothèse de variances inégales	2,367	,458	1,467	3,267
الانضباط	Hypothèse de variances égales	1,257	,450	,372	2,143
	Hypothèse de variances inégales	1,257	,447	,377	2,137
التغذية الراجعة	Hypothèse de variances égales	,895	,545	-,177	1,967
	Hypothèse de variances inégales	,895	,540	-,166	1,956
حلالمشكلات	Hypothèse de variances égales	2,705	,814	1,104	4,306
	Hypothèse de variances inégales	2,705	,836	1,061	4,349
إدارة الوقت	Hypothèse de variances égales	3,352	,528	2,315	4,390
	Hypothèse de variances inégales	3,352	,518	2,334	4,371

ارتباط بنود المحور بالمقياس

Corrélations

	VAR000 05	VAR000 06	VAR000 07	VAR000 08	VAR000 09	VAR000 10	VAR000 11	VAR000 12	VAR000 13
VAR000 05	1	,301**	,324**	-,100*	,233**	,387**	-,004	,247**	-,052
Sig. (bilatérale)		,000	,000	,049	,000	,000	,935	,000	,310
N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 06	,301**	1	,283**	,179**	,411**	-,170**	,106*	-,058	,015
Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,001	,036	,253	,768
N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 07	,324**	,283**	1	,464**	,008	,420**	,318**	,203**	,141**
Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,881	,000	,000	,000	,005
N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 08	-,100*	,179**	,464**	1	,093	-,017	,635**	,174**	,336**
Sig. (bilatérale)	,049	,000	,000		,066	,736	,000	,001	,000
N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 09	,233**	,411**	,008	,093	1	,089	,245**	,111*	-,039
Sig. (bilatérale)	,000	,000	,881	,066		,079	,000	,029	,441
N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 10	,387**	-,170**	,420**	-,017	,089	1	-,055	,389**	-,009
Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,736	,079		,281	,000	,860
N	390	390	390	390	390	390	390	390	390

VAR000 11	Corrélation de Pearson	-,004	,106*	,318**	,635**	,245**	-,055	1	,481**	,189**
	Sig. (bilatérale)	,935	,036	,000	,000	,000	,281		,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 12	Corrélation de Pearson	,247**	-,058	,203**	,174**	,111*	,389**	,481**	1	-,041
	Sig. (bilatérale)	,000	,253	,000	,001	,029	,000	,000		,424
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 13	Corrélation de Pearson	-,052	,015	,141**	,336**	-,039	-,009	,189**	-,041	1
	Sig. (bilatérale)	,310	,768	,005	,000	,441	,860	,000	,424	
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 14	Corrélation de Pearson	,043	,207**	,050	,179**	,470**	-,062	,387**	,319**	,064
	Sig. (bilatérale)	,393	,000	,322	,000	,000	,223	,000	,000	,210
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 15	Corrélation de Pearson	,186**	,108*	,062	,108*	,449**	-,026	,370**	,114*	-,120*
	Sig. (bilatérale)	,000	,033	,225	,033	,000	,607	,000	,025	,018
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 16	Corrélation de Pearson	,106*	,236**	,341**	,287**	-,102*	,325**	-,066	,074	,244**
	Sig. (bilatérale)	,037	,000	,000	,000	,045	,000	,193	,142	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 17	Corrélation de Pearson	,068	,078	,540**	,568**	,105*	,296**	,675**	,450**	,134**
	Sig. (bilatérale)	,180	,126	,000	,000	,038	,000	,000	,000	,008
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390

VAR000 18	Corrélation de Pearson	,203**	-,012	,400**	,441**	,383**	,236**	,467**	,164**	,434**
	Sig. (bilatérale)	,000	,811	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 19	Corrélation de Pearson	,378**	,319**	,229**	,113*	,252**	-,031	,381**	,149**	,194**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,026	,000	,536	,000	,003	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
المقياس	Corrélation de Pearson	,410**	,371**	,469**	,315**	,393**	,390**	,541**	,474**	,229**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
التخطيط	Corrélation de Pearson	,429**	,395**	,637**	,600**	,481**	,352**	,693**	,496**	,338**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390

Corrélations

		VAR000 14	VAR000 15	VAR000 16	VAR000 17	VAR000 18	VAR000 19	المقياس	التخطيط
VAR000 05	Corrélation de Pearson	,043	,186**	,106*	,068	,203**	,378**	,410**	,429**
	Sig. (bilatérale)	,393	,000	,037	,180	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 06	Corrélation de Pearson	,207**	,108*	,236**	,078	-,012	,319**	,371**	,395**
	Sig. (bilatérale)	,000	,033	,000	,126	,811	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

VAR000 07	Corrélation de Pearson	,050	,062	,341**	,540**	,400**	,229**	,469**	,637**
	Sig. (bilatérale)	,322	,225	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 08	Corrélation de Pearson	,179**	,108*	,287**	,568**	,441**	,113*	,315**	,600**
	Sig. (bilatérale)	,000	,033	,000	,000	,000	,026	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 09	Corrélation de Pearson	,470**	,449**	-,102*	,105*	,383**	,252**	,393**	,481**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,045	,038	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 10	Corrélation de Pearson	-,062	-,026	,325**	,296**	,236**	-,031	,390**	,352**
	Sig. (bilatérale)	,223	,607	,000	,000	,000	,536	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 11	Corrélation de Pearson	,387**	,370**	-,066	,675**	,467**	,381**	,541**	,693**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,193	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 12	Corrélation de Pearson	,319**	,114*	,074	,450**	,164**	,149**	,474**	,496**
	Sig. (bilatérale)	,000	,025	,142	,000	,001	,003	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 13	Corrélation de Pearson	,064	-,120*	,244**	,134**	,434**	,194**	,229**	,338**
	Sig. (bilatérale)	,210	,018	,000	,008	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

VAR000 14	Corrélation de Pearson	1	,185**	,048	,246**	,039	,042	,462**	,415**
	Sig. (bilatérale)		,000	,343	,000	,445	,411	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 15	Corrélation de Pearson	,185**	1	-,135**	,302**	,369**	,306**	,406**	,447**
	Sig. (bilatérale)	,000		,007	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 16	Corrélation de Pearson	,048	-,135**	1	,267**	-,044	-,052	,353**	,320**
	Sig. (bilatérale)	,343	,007		,000	,389	,310	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 17	Corrélation de Pearson	,246**	,302**	,267**	1	,498**	,182**	,570**	,725**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 18	Corrélation de Pearson	,039	,369**	-,044	,498**	1	,354**	,373**	,664**
	Sig. (bilatérale)	,445	,000	,389	,000		,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 19	Corrélation de Pearson	,042	,306**	-,052	,182**	,354**	1	,465**	,528**
	Sig. (bilatérale)	,411	,000	,310	,000	,000		,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
المقياس	Corrélation de Pearson	,462**	,406**	,353**	,570**	,373**	,465**	1	,823**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

التخطيط	Corrélation de Pearson	,415**	,447**	,320**	,725**	,664**	,528**	,823**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

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

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

Corrélations

		VAR000 20	VAR000 21	VAR000 22	VAR000 23	VAR000 24	VAR000 25	VAR000 26	VAR000 27
VAR000 20	Corrélation de Pearson	1	-,061	,271**	,078	,134**	,242**	-,076	,027
	Sig. (bilatérale)		,229	,000	,124	,008	,000	,134	,589
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 21	Corrélation de Pearson	-,061	1	,163**	,125*	-,147**	-,149**	,132**	,044
	Sig. (bilatérale)	,229		,001	,014	,004	,003	,009	,387
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 22	Corrélation de Pearson	,271**	,163**	1	,059	-,026	,277**	,065	,043
	Sig. (bilatérale)	,000	,001		,248	,606	,000	,198	,392
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 23	Corrélation de Pearson	,078	,125*	,059	1	,169**	,308**	,046	-,024
	Sig. (bilatérale)	,124	,014	,248		,001	,000	,367	,640
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

VAR000 24	Corrélation de Pearson	,134**	-,147**	-,026	,169**	1	,392**	,138**	-,098
	Sig. (bilatérale)	,008	,004	,606	,001		,000	,006	,054
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 25	Corrélation de Pearson	,242**	-,149**	,277**	,308**	,392**	1	-,202**	-,163**
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,000	,000	,000		,000	,001
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 26	Corrélation de Pearson	-,076	,132**	,065	,046	,138**	-,202**	1	,058
	Sig. (bilatérale)	,134	,009	,198	,367	,006	,000		,251
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 27	Corrélation de Pearson	,027	,044	,043	-,024	-,098	-,163**	,058	1
	Sig. (bilatérale)	,589	,387	,392	,640	,054	,001	,251	
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 28	Corrélation de Pearson	,465**	,095	,254**	-,037	-,024	,183**	,277**	-,008
	Sig. (bilatérale)	,000	,062	,000	,472	,641	,000	,000	,875
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 29	Corrélation de Pearson	,366**	,151**	,428**	-,078	-,120*	,203**	,124*	-,094
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,000	,123	,017	,000	,014	,064
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 30	Corrélation de Pearson	,422**	,066	,431**	,317**	,410**	,157**	,203**	-,096
	Sig. (bilatérale)	,000	,196	,000	,000	,000	,002	,000	,058
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

VAR000 31	Corrélation de Pearson	,148**	,209**	,284**	,350**	-,060	-,036	,194**	-,203**
	Sig. (bilatérale)	,003	,000	,000	,000	,236	,475	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 32	Corrélation de Pearson	,448**	,077	,347**	,057	,216**	,231**	,124*	-,151**
	Sig. (bilatérale)	,000	,130	,000	,260	,000	,000	,014	,003
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 33	Corrélation de Pearson	,310**	-,051	,018	,016	,340**	,206**	,429**	,077
	Sig. (bilatérale)	,000	,315	,729	,749	,000	,000	,000	,128
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
البيئة	Corrélation de Pearson	,579**	,195**	,513**	,380**	,450**	,455**	,386**	,029
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,574
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
المقياس	Corrélation de Pearson	,415**	,044	,434**	,305**	,290**	,289**	,194**	-,120*
	Sig. (bilatérale)	,000	,384	,000	,000	,000	,000	,000	,018
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

Corrélations

		VAR000 28	VAR000 29	VAR000 30	VAR000 31	VAR000 32	VAR000 33	البيئة	المقياس
VAR000 20	Corrélation de Pearson	,465**	,366**	,422**	,148**	,448**	,310**	,579**	,415**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,003	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

VAR000 21	Corrélation de Pearson	,095	,151**	,066	,209**	,077	-,051	,195**	,044
	Sig. (bilatérale)	,062	,003	,196	,000	,130	,315	,000	,384
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 22	Corrélation de Pearson	,254**	,428**	,431**	,284**	,347**	,018	,513**	,434**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,729	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 23	Corrélation de Pearson	-,037	-,078	,317**	,350**	,057	,016	,380**	,305**
	Sig. (bilatérale)	,472	,123	,000	,000	,260	,749	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 24	Corrélation de Pearson	-,024	-,120*	,410**	-,060	,216**	,340**	,450**	,290**
	Sig. (bilatérale)	,641	,017	,000	,236	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 25	Corrélation de Pearson	,183**	,203**	,157**	-,036	,231**	,206**	,455**	,289**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,002	,475	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 26	Corrélation de Pearson	,277**	,124*	,203**	,194**	,124*	,429**	,386**	,194**
	Sig. (bilatérale)	,000	,014	,000	,000	,014	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 27	Corrélation de Pearson	-,008	-,094	-,096	-,203**	-,151**	,077	,029	-,120*
	Sig. (bilatérale)	,875	,064	,058	,000	,003	,128	,574	,018
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

VAR000 28	Corrélation de Pearson	1	,328**	,430**	,187**	,203**	,173**	,514**	,124*
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,001	,000	,015
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 29	Corrélation de Pearson	,328**	1	,254**	,118*	,274**	,023	,394**	,350**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,020	,000	,646	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 30	Corrélation de Pearson	,430**	,254**	1	,439**	,377**	,135**	,708**	,449**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,007	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 31	Corrélation de Pearson	,187**	,118*	,439**	1	,350**	,019	,462**	,535**
	Sig. (bilatérale)	,000	,020	,000		,000	,705	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 32	Corrélation de Pearson	,203**	,274**	,377**	,350**	1	,659**	,690**	,498**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 33	Corrélation de Pearson	,173**	,023	,135**	,019	,659**	1	,585**	,251**
	Sig. (bilatérale)	,001	,646	,007	,705	,000		,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
البيئة	Corrélation de Pearson	,514**	,394**	,708**	,462**	,690**	,585**	1	,642**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

المقياس	Corrélation de Pearson	,124*	,350**	,449**	,535**	,498**	,251**	,642**	1
	Sig. (bilatérale)	,015	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

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

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

Corrélations

		VAR00 034	VAR00 035	VAR00 036	VAR00 037	VAR00 038	VAR00 039	VAR00 040	VAR00 041	VAR00 042
VAR00 034	Corrélation de Pearson	1	-,018	,019	-,032	,038	-,041	,331**	-,050	-,110*
	Sig. (bilatérale)		,719	,708	,527	,451	,416	,000	,325	,030
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 035	Corrélation de Pearson	-,018	1	,083	,367**	,130*	-,335**	-,351**	,141**	,240**
	Sig. (bilatérale)	,719		,103	,000	,010	,000	,000	,005	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 036	Corrélation de Pearson	,019	,083	1	,129*	,397**	-,192**	,241**	,051	,133**
	Sig. (bilatérale)	,708	,103		,011	,000	,000	,000	,314	,008
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 037	Corrélation de Pearson	-,032	,367**	,129*	1	,279**	-,043	-,317**	-,038	,333**
	Sig. (bilatérale)	,527	,000	,011		,000	,398	,000	,449	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 038	Corrélation de Pearson	,038	,130*	,397**	,279**	1	-,115*	-,150**	,099	-,166**

	Sig. (bilatérale)	,451	,010	,000	,000		,023	,003	,051	,001
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 039	Corrélation de Pearson	-,041	-,335**	-,192**	-,043	-,115*	1	,187**	-,027	-,130**
	Sig. (bilatérale)	,416	,000	,000	,398	,023		,000	,601	,010
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 040	Corrélation de Pearson	,331**	-,351**	,241**	-,317**	-,150**	,187**	1	-,235**	,025
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,003	,000		,000	,628
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 041	Corrélation de Pearson	-,050	,141**	,051	-,038	,099	-,027	-,235**	1	,063
	Sig. (bilatérale)	,325	,005	,314	,449	,051	,601	,000		,215
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 042	Corrélation de Pearson	-,110*	,240**	,133**	,333**	-,166**	-,130**	,025	,063	1
	Sig. (bilatérale)	,030	,000	,008	,000	,001	,010	,628	,215	
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 043	Corrélation de Pearson	,269**	,128*	,097	,139**	,237**	-,008	,184**	-,057	,036
	Sig. (bilatérale)	,000	,012	,057	,006	,000	,881	,000	,259	,474
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 044	Corrélation de Pearson	,014	,367**	,093	,327**	,226**	-,372**	-,428**	,321**	,129*
	Sig. (bilatérale)	,784	,000	,068	,000	,000	,000	,000	,000	,011
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 045	Corrélation de Pearson	,026	,517**	,184**	,547**	,200**	-,525**	-,228**	-,059	,350**

	Sig. (bilatérale)	,609	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,245	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 046	Corrélation de Pearson	-,088	,289**	-,157**	,349**	,105*	,120*	-,270**	,029	,093
	Sig. (bilatérale)	,082	,000	,002	,000	,038	,018	,000	,569	,066
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 047	Corrélation de Pearson	-,280**	-,053	,055	,209**	,138**	,151**	-,148**	-,170**	-,125*
	Sig. (bilatérale)	,000	,299	,279	,000	,006	,003	,003	,001	,014
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 048	Corrélation de Pearson	-,280**	,348**	,240**	,493**	,068	-,261**	-,286**	,105*	,459**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,177	,000	,000	,038	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
الأسئلة	Corrélation de Pearson	,247**	,477**	,462**	,623**	,503**	-,039	,043	,171**	,369**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,443	,393	,001	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
المقياس	Corrélation de Pearson	,231**	,348**	,260**	,535**	-,046	-,272**	,130**	-,007	,617**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,364	,000	,010	,895	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390

Corrélations

	VAR000 43	VAR000 44	VAR000 45	VAR000 46	VAR000 47	VAR000 48	الأسئلة	المقياس
VAR000 34	,269**	,014	,026	-,088	-,280**	-,280**	,247**	,231**

	Sig. (bilatérale)	,000	,784	,609	,082	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 35	Corrélation de Pearson	,128*	,367**	,517**	,289**	-,053	,348**	,477**	,348**
	Sig. (bilatérale)	,012	,000	,000	,000	,299	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 36	Corrélation de Pearson	,097	,093	,184**	-,157**	,055	,240**	,462**	,260**
	Sig. (bilatérale)	,057	,068	,000	,002	,279	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 37	Corrélation de Pearson	,139**	,327**	,547**	,349**	,209**	,493**	,623**	,535**
	Sig. (bilatérale)	,006	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 38	Corrélation de Pearson	,237**	,226**	,200**	,105*	,138**	,068	,503**	-,046
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,038	,006	,177	,000	,364
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 39	Corrélation de Pearson	-,008	-,372**	-,525**	,120*	,151**	-,261**	-,039	-,272**
	Sig. (bilatérale)	,881	,000	,000	,018	,003	,000	,443	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 40	Corrélation de Pearson	,184**	-,428**	-,228**	-,270**	-,148**	-,286**	,043	,130**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,393	,010
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 41	Corrélation de Pearson	-,057	,321**	-,059	,029	-,170**	,105*	,171**	-,007

	Sig. (bilatérale)	,259	,000	,245	,569	,001	,038	,001	,895
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 42	Corrélation de Pearson	,036	,129*	,350**	,093	-,125*	,459**	,369**	,617**
	Sig. (bilatérale)	,474	,011	,000	,066	,014	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 43	Corrélation de Pearson	1	,004	,199**	-,148**	-,236**	-,067	,392**	,362**
	Sig. (bilatérale)		,930	,000	,003	,000	,189	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 44	Corrélation de Pearson	,004	1	,555**	,299**	-,015	,453**	,466**	,298**
	Sig. (bilatérale)	,930		,000	,000	,763	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 45	Corrélation de Pearson	,199**	,555**	1	,236**	-,095	,471**	,560**	,565**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,061	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 46	Corrélation de Pearson	-,148**	,299**	,236**	1	,522**	,082	,440**	,244**
	Sig. (bilatérale)	,003	,000	,000		,000	,104	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 47	Corrélation de Pearson	-,236**	-,015	-,095	,522**	1	,074	,173**	,054
	Sig. (bilatérale)	,000	,763	,061	,000		,143	,001	,287
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 48	Corrélation de Pearson	-,067	,453**	,471**	,082	,074	1	,430**	,481**

	Sig. (bilatérale)	,189	,000	,000	,104	,143		,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
الأسئلة	Corrélation de Pearson	,392**	,466**	,560**	,440**	,173**	,430**	1	,675**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,001	,000		,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
المقياس	Corrélation de Pearson	,362**	,298**	,565**	,244**	,054	,481**	,675**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,287	,000	,000	
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

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

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

Corrélations

	VAR00 049	VAR00 050	VAR00 051	VAR00 052	VAR00 053	VAR00 054	VAR00 055	VAR00 056	VAR00 057
VAR00 049	1	,004	-,076	,008	,131**	,026	,239**	,188**	,044
	Sig. (bilatérale)	,936	,132	,877	,010	,612	,000	,000	,384
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 050	Corrélation de Pearson	,004	1	,009	,196**	,194**	,170**	,187**	,176**
	Sig. (bilatérale)	,936		,863	,000	,000	,001	,000	,090
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 051	Corrélation de Pearson	-,076	,009	1	,126*	-,010	,114*	,052	,147**
	Sig. (bilatérale)	,132	,863		,013	,844	,024	,304	,004
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

VAR00 052	Corrélation de Pearson	,008	,196**	,126*	1	,603**	,713**	,377**	,411**	,251**
	Sig. (bilatérale)	,877	,000	,013		,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 053	Corrélation de Pearson	,131**	,194**	-,010	,603**	1	,774**	,360**	,512**	,391**
	Sig. (bilatérale)	,010	,000	,844	,000		,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 054	Corrélation de Pearson	,026	,170**	,114*	,713**	,774**	1	,334**	,374**	,316**
	Sig. (bilatérale)	,612	,001	,024	,000	,000		,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 055	Corrélation de Pearson	,239**	,187**	,052	,377**	,360**	,334**	1	,396**	,295**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,304	,000	,000	,000		,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 056	Corrélation de Pearson	,188**	,176**	,147**	,411**	,512**	,374**	,396**	1	,234**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,004	,000	,000	,000	,000		,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 057	Corrélation de Pearson	,044	,086	-,045	,251**	,391**	,316**	,295**	,234**	1
	Sig. (bilatérale)	,384	,090	,376	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 058	Corrélation de Pearson	,233**	,247**	,021	,609**	,406**	,456**	,332**	,520**	,385**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,673	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390

VAR00 059	Corrélation de Pearson	,392**	,245**	,121*	,180**	,262**	,108*	,340**	,250**	,014
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,017	,000	,000	,033	,000	,000	,778
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 060	Corrélation de Pearson	,033	,107*	-,033	,455**	,436**	,454**	,457**	,478**	,141**
	Sig. (bilatérale)	,520	,035	,513	,000	,000	,000	,000	,000	,005
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 061	Corrélation de Pearson	-,368**	-,180**	,431**	,106*	,168**	,045	-,025	,180**	-,164**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,037	,001	,379	,623	,000	,001
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 062	Corrélation de Pearson	,034	,275**	,107*	,321**	,254**	,176**	,174**	,297**	,248**
	Sig. (bilatérale)	,502	,000	,034	,000	,000	,000	,001	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 063	Corrélation de Pearson	,259**	-,194**	-,036	-,083	-,212**	-,049	,031	,029	,076
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,478	,100	,000	,339	,538	,562	,135
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
التواصل	Corrélation de Pearson	,376**	,340**	,258**	,695**	,689**	,649**	,623**	,709**	,460**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
المقياس	Corrélation de Pearson	,285**	,469**	,294**	,550**	,578**	,461**	,403**	,686**	,283**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390

Corrélations

		VAR000 58	VAR000 59	VAR000 60	VAR000 61	VAR000 62	VAR000 63	التواصل	المقياس
VAR000 49	Corrélation de Pearson	,233**	,392**	,033	-,368**	,034	,259**	,376**	,285**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,520	,000	,502	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 50	Corrélation de Pearson	,247**	,245**	,107*	-,180**	,275**	-,194**	,340**	,469**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,035	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 51	Corrélation de Pearson	,021	,121*	-,033	,431**	,107*	-,036	,258**	,294**
	Sig. (bilatérale)	,673	,017	,513	,000	,034	,478	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 52	Corrélation de Pearson	,609**	,180**	,455**	,106*	,321**	-,083	,695**	,550**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,037	,000	,100	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 53	Corrélation de Pearson	,406**	,262**	,436**	,168**	,254**	-,212**	,689**	,578**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 54	Corrélation de Pearson	,456**	,108*	,454**	,045	,176**	-,049	,649**	,461**
	Sig. (bilatérale)	,000	,033	,000	,379	,000	,339	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 55	Corrélation de Pearson	,332**	,340**	,457**	-,025	,174**	,031	,623**	,403**

	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,623	,001	,538	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 56	Corrélation de Pearson	,520**	,250**	,478**	,180**	,297**	,029	,709**	,686**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,562	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 57	Corrélation de Pearson	,385**	,014	,141**	-,164**	,248**	,076	,460**	,283**
	Sig. (bilatérale)	,000	,778	,005	,001	,000	,135	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 58	Corrélation de Pearson	1	,080	,495**	-,247**	,307**	-,034	,669**	,538**
	Sig. (bilatérale)		,114	,000	,000	,000	,499	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 59	Corrélation de Pearson	,080	1	,080	-,089	,048	,200**	,511**	,489**
	Sig. (bilatérale)	,114		,117	,079	,342	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 60	Corrélation de Pearson	,495**	,080	1	,023	,233**	-,209**	,540**	,317**
	Sig. (bilatérale)	,000	,117		,657	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 61	Corrélation de Pearson	-,247**	-,089	,023	1	,083	-,055	,080	,206**
	Sig. (bilatérale)	,000	,079	,657		,101	,282	,117	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 62	Corrélation de Pearson	,307**	,048	,233**	,083	1	-,417**	,416**	,521**

	Sig. (bilatérale)	,000	,342	,000	,101		,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 63	Corrélation de Pearson	-,034	,200**	-,209**	-,055	-,417**	1	,123*	-,047
	Sig. (bilatérale)	,499	,000	,000	,282	,000		,015	,358
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
التواصل	Corrélation de Pearson	,669**	,511**	,540**	,080	,416**	,123*	1	,841**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,117	,000	,015		,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
المقياس	Corrélation de Pearson	,538**	,489**	,317**	,206**	,521**	-,047	,841**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,358	,000	
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

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

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

Corrélations

	VAR00 064	VAR00 065	VAR00 066	VAR00 067	VAR00 068	VAR00 069	VAR00 070	VAR00 071	VAR00 072
VAR00 064	1	-,264**	-,012	-,191**	,030	-,036	,187**	-,105*	,087
	Sig. (bilatérale)	,000	,814	,000	,552	,476	,000	,037	,088
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 065	Corrélation de Pearson	-,264**	1	,415**	,400**	,260**	,129*	,114*	,325**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,011	,025	,000

N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 066	Corrélation de Pearson	-,012	,415**	1	,443**	,404**	-,054	-,061	,404**	,317**
	Sig. (bilatérale)	,814	,000		,000	,000	,289	,228	,000	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 067	Corrélation de Pearson	-,191**	,400**	,443**	1	,160**	,101*	-,079	,037	,244**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,002	,046	,118	,471	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 068	Corrélation de Pearson	,030	,260**	,404**	,160**	1	,182**	,159**	,311**	,465**
	Sig. (bilatérale)	,552	,000	,000	,002		,000	,002	,000	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 069	Corrélation de Pearson	-,036	,129*	-,054	,101*	,182**	1	,259**	,281**	-,081
	Sig. (bilatérale)	,476	,011	,289	,046	,000		,000	,000	,112
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 070	Corrélation de Pearson	,187**	,114*	-,061	-,079	,159**	,259**	1	,507**	,386**
	Sig. (bilatérale)	,000	,025	,228	,118	,002	,000		,000	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 071	Corrélation de Pearson	-,105*	,325**	,404**	,037	,311**	,281**	,507**	1	,264**
	Sig. (bilatérale)	,037	,000	,000	,471	,000	,000	,000		,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 072	Corrélation de Pearson	,087	,089	,317**	,244**	,465**	-,081	,386**	,264**	1
	Sig. (bilatérale)	,088	,081	,000	,000	,000	,112	,000	,000	

N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 073	Corrélation de Pearson	,080	,004	-,026	-,092	,353**	,520**	,208**	,201**	,070
	Sig. (bilatérale)	,116	,939	,613	,070	,000	,000	,000	,000	,169
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 074	Corrélation de Pearson	,121*	,076	-,159**	-,165**	,098	,245**	,807**	,449**	,355**
	Sig. (bilatérale)	,017	,135	,002	,001	,053	,000	,000	,000	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 075	Corrélation de Pearson	,202**	,118*	,353**	,168**	-,016	,016	,151**	,402**	-,102*
	Sig. (bilatérale)	,000	,020	,000	,001	,753	,750	,003	,000	,044
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 076	Corrélation de Pearson	-,011	,233**	,183**	,156**	,150**	-,152**	,325**	,131**	,304**
	Sig. (bilatérale)	,825	,000	,000	,002	,003	,003	,000	,009	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 077	Corrélation de Pearson	,164**	-,061	,024	-,222**	,319**	,124*	,518**	,350**	,432**
	Sig. (bilatérale)	,001	,226	,643	,000	,000	,014	,000	,000	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 078	Corrélation de Pearson	,027	,261**	,267**	-,206**	,226**	,272**	,405**	,545**	,155**
	Sig. (bilatérale)	,590	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
الدافعية	Corrélation de Pearson	,120*	,491**	,537**	,304**	,571**	,351**	,647**	,723**	,550**
	Sig. (bilatérale)	,017	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

N		390	390	390	390	390	390	390	390
المقياس	Corrélation de Pearson	,089	,507**	,475**	,390**	,205**	,400**	,394**	,509**
	Sig. (bilatérale)	,079	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390

Corrélations

		VAR000 73	VAR000 74	VAR000 75	VAR000 76	VAR000 77	VAR000 78	الدافعية	المقياس
VAR000 64	Corrélation de Pearson	,080	,121*	,202**	-,011	,164**	,027	,120*	,089
	Sig. (bilatérale)	,116	,017	,000	,825	,001	,590	,017	,079
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 65	Corrélation de Pearson	,004	,076	,118*	,233**	-,061	,261**	,491**	,507**
	Sig. (bilatérale)	,939	,135	,020	,000	,226	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 66	Corrélation de Pearson	-,026	-,159**	,353**	,183**	,024	,267**	,537**	,475**
	Sig. (bilatérale)	,613	,002	,000	,000	,643	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 67	Corrélation de Pearson	-,092	-,165**	,168**	,156**	-,222**	-,206**	,304**	,390**
	Sig. (bilatérale)	,070	,001	,001	,002	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 68	Corrélation de Pearson	,353**	,098	-,016	,150**	,319**	,226**	,571**	,205**
	Sig. (bilatérale)	,000	,053	,753	,003	,000	,000	,000	,000

N		390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 69	Corrélation de Pearson	,520**	,245**	,016	-,152**	,124*	,272**	,351**	,400**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,750	,003	,014	,000	,000	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 70	Corrélation de Pearson	,208**	,807**	,151**	,325**	,518**	,405**	,647**	,394**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,003	,000	,000	,000	,000	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 71	Corrélation de Pearson	,201**	,449**	,402**	,131**	,350**	,545**	,723**	,509**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,009	,000	,000	,000	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 72	Corrélation de Pearson	,070	,355**	-,102*	,304**	,432**	,155**	,550**	,237**
	Sig. (bilatérale)	,169	,000	,044	,000	,000	,002	,000	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 73	Corrélation de Pearson	1	,260**	-,073	-,255**	,222**	,059	,278**	,128*
	Sig. (bilatérale)		,000	,149	,000	,000	,246	,000	,012
N		390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 74	Corrélation de Pearson	,260**	1	,216**	,255**	,493**	,417**	,580**	,365**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 75	Corrélation de Pearson	-,073	,216**	1	,151**	,023	,461**	,441**	,513**
	Sig. (bilatérale)	,149	,000		,003	,644	,000	,000	,000

N		390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 76	Corrélation de Pearson	-,255**	,255**	,151**	1	,120*	,256**	,441**	,260**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,003		,017	,000	,000	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 77	Corrélation de Pearson	,222**	,493**	,023	,120*	1	,324**	,489**	,200**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,644	,017		,000	,000	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 78	Corrélation de Pearson	,059	,417**	,461**	,256**	,324**	1	,620**	,545**
	Sig. (bilatérale)	,246	,000	,000	,000	,000		,000	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390
الدافعية	Corrélation de Pearson	,278**	,580**	,441**	,441**	,489**	,620**	1	,741**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390
المقياس	Corrélation de Pearson	,128*	,365**	,513**	,260**	,200**	,545**	,741**	1
	Sig. (bilatérale)	,012	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
N		390	390	390	390	390	390	390	390

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

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

Corrélations

	VAR00 079	VAR00 080	VAR00 081	VAR00 082	VAR00 083	VAR00 084	VAR00 085	VAR00 086	VAR00 087
VAR00 079	1	,161**	,017	,002	,290**	,447**	,570**	,300**	,154**
Sig. (bilatérale)		,001	,745	,963	,000	,000	,000	,000	,002
N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 080	,161**	1	-,144**	,294**	,175**	,144**	-,067	,304**	,142**
Sig. (bilatérale)	,001		,004	,000	,001	,004	,190	,000	,005
N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 081	,017	-,144**	1	-,002	,050	-,037	,434**	,007	,053
Sig. (bilatérale)	,745	,004		,961	,324	,470	,000	,893	,294
N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 082	,002	,294**	-,002	1	-,222**	-,086	-,004	,362**	,190**
Sig. (bilatérale)	,963	,000	,961		,000	,092	,940	,000	,000
N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 083	,290**	,175**	,050	-,222**	1	,228**	,112*	,102*	,097
Sig. (bilatérale)	,000	,001	,324	,000		,000	,027	,045	,057
N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 084	,447**	,144**	-,037	-,086	,228**	1	,043	,479**	,284**
Sig. (bilatérale)	,000	,004	,470	,092	,000		,400	,000	,000
N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 085	,570**	-,067	,434**	-,004	,112*	,043	1	-,077	-,040

	Sig. (bilatérale)	,000	,190	,000	,940	,027	,400		,128	,435
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 086	Corrélation de Pearson	,300**	,304**	,007	,362**	,102*	,479**	-,077	1	,377**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,893	,000	,045	,000	,128		,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 087	Corrélation de Pearson	,154**	,142**	,053	,190**	,097	,284**	-,040	,377**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	,005	,294	,000	,057	,000	,435	,000	
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 088	Corrélation de Pearson	-,002	,076	,182**	,435**	-,022	,221**	-,233**	,364**	,439**
	Sig. (bilatérale)	,969	,136	,000	,000	,670	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 089	Corrélation de Pearson	,106*	-,102*	,254**	-,367**	,380**	,114*	,281**	-,184**	-,172**
	Sig. (bilatérale)	,036	,043	,000	,000	,000	,024	,000	,000	,001
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 090	Corrélation de Pearson	,417**	,003	-,152**	,116*	,168**	,167**	,140**	,244**	,127*
	Sig. (bilatérale)	,000	,959	,003	,022	,001	,001	,006	,000	,012
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 091	Corrélation de Pearson	,501**	-,012	,009	-,253**	,256**	,584**	,190**	,244**	,193**
	Sig. (bilatérale)	,000	,811	,857	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 092	Corrélation de Pearson	,150**	,237**	,197**	-,136**	-,018	,045	,061	,212**	,065

	Sig. (bilatérale)	,003	,000	,000	,007	,721	,380	,227	,000	,203
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00093	Corrélation de Pearson	,362**	,018	,301**	,016	,185**	,255**	,264**	,322**	,321**
	Sig. (bilatérale)	,000	,724	,000	,759	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
الانضباط	Corrélation de Pearson	,624**	,332**	,392**	,220**	,454**	,529**	,422**	,569**	,460**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
المقياس	Corrélation de Pearson	,477**	,324**	,200**	-,051	,402**	,519**	,250**	,367**	,206**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,315	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390

Corrélations

		VAR00088	VAR00089	VAR00090	VAR00091	VAR00092	VAR00093	الانضباط	المقياس
VAR00079	Corrélation de Pearson	-,002	,106*	,417**	,501**	,150**	,362**	,624**	,477**
	Sig. (bilatérale)	,969	,036	,000	,000	,003	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00080	Corrélation de Pearson	,076	-,102*	,003	-,012	,237**	,018	,332**	,324**
	Sig. (bilatérale)	,136	,043	,959	,811	,000	,724	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00081	Corrélation de Pearson	,182**	,254**	-,152**	,009	,197**	,301**	,392**	,200**

	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,003	,857	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de Pearson	,435**	-,367**	,116*	-,253**	-,136**	,016	,220**	-,051
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,022	,000	,007	,759	,000	,315
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de Pearson	-,022	,380**	,168**	,256**	-,018	,185**	,454**	,402**
	Sig. (bilatérale)	,670	,000	,001	,000	,721	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de Pearson	,221**	,114*	,167**	,584**	,045	,255**	,529**	,519**
	Sig. (bilatérale)	,000	,024	,001	,000	,380	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de Pearson	-,233**	,281**	,140**	,190**	,061	,264**	,422**	,250**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,006	,000	,227	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de Pearson	,364**	-,184**	,244**	,244**	,212**	,322**	,569**	,367**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de Pearson	,439**	-,172**	,127*	,193**	,065	,321**	,460**	,206**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,012	,000	,203	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de Pearson	1	-,178**	,092	-,033	,128*	,292**	,426**	,276**

	Sig. (bilatérale)		,000	,070	,514	,011	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 89	Corrélation de Pearson	-,178**	1	-,259**	,142**	,197**	-,111*	,248**	,361**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,005	,000	,029	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 90	Corrélation de Pearson	,092	-,259**	1	,322**	,250**	,337**	,400**	,220**
	Sig. (bilatérale)	,070	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 91	Corrélation de Pearson	-,033	,142**	,322**	1	,205**	,308**	,501**	,417**
	Sig. (bilatérale)	,514	,005	,000		,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 92	Corrélation de Pearson	,128*	,197**	,250**	,205**	1	,273**	,441**	,477**
	Sig. (bilatérale)	,011	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 93	Corrélation de Pearson	,292**	-,111*	,337**	,308**	,273**	1	,577**	,461**
	Sig. (bilatérale)	,000	,029	,000	,000	,000		,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
الانضباط	Corrélation de Pearson	,426**	,248**	,400**	,501**	,441**	,577**	1	,740**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
المقياس	Corrélation de Pearson	,276**	,361**	,220**	,417**	,477**	,461**	,740**	1

Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	390	390	390	390	390	390	390	390

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

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

Corrélations

		VAR00 094	VAR00 095	VAR00 096	VAR00 097	VAR00 098	VAR00 099	VAR00 100	VAR00 101	VAR00 102
VAR00 094	Corrélation de Pearson	1	,474**	,202**	,238**	,183**	,446**	,354**	,430**	,257**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 095	Corrélation de Pearson	,474**	1	,253**	,452**	,116*	,374**	,189**	,155**	,153**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,022	,000	,000	,002	,002
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 096	Corrélation de Pearson	,202**	,253**	1	,247**	,142**	-,140**	,241**	-,123*	,235**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,005	,006	,000	,015	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 097	Corrélation de Pearson	,238**	,452**	,247**	1	,165**	,121*	,147**	,024	,293**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,001	,017	,004	,639	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 098	Corrélation de Pearson	,183**	,116*	,142**	,165**	1	,113*	,045	-,084	,332**
	Sig. (bilatérale)	,000	,022	,005	,001		,026	,376	,099	,000

N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 099	Corrélation de Pearson	,446**	,374**	-,140**	,121*	,113*	1	,289**	,523**	,377**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,006	,017	,026		,000	,000	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 100	Corrélation de Pearson	,354**	,189**	,241**	,147**	,045	,289**	1	,251**	,225**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,004	,376	,000		,000	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 101	Corrélation de Pearson	,430**	,155**	-,123*	,024	-,084	,523**	,251**	1	,010
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,015	,639	,099	,000	,000		,851
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 102	Corrélation de Pearson	,257**	,153**	,235**	,293**	,332**	,377**	,225**	,010	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,851	
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 103	Corrélation de Pearson	,166**	-,081	,201**	,151**	,019	,266**	,583**	,358**	,056
	Sig. (bilatérale)	,001	,109	,000	,003	,702	,000	,000	,000	,274
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 104	Corrélation de Pearson	,509**	,135**	,080	,076	,007	,214**	,203**	,352**	,072
	Sig. (bilatérale)	,000	,008	,114	,132	,890	,000	,000	,000	,154
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 105	Corrélation de Pearson	,357**	,256**	,283**	,090	,090	,319**	,366**	,289**	-,077
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,074	,074	,000	,000	,000	,127

N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00106	Corrélation de Pearson	,321**	,178**	,277**	-,020	,252**	,084	,210**	-,009	,081
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,699	,000	,098	,000	,862	,109
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00107	Corrélation de Pearson	,354**	,193**	,011	,080	,065	,306**	,439**	,318**	-,018
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,825	,117	,201	,000	,000	,000	,730
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00108	Corrélation de Pearson	,249**	,395**	,688**	,273**	-,003	-,015	,454**	-,053	,240**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,958	,764	,000	,296	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
التغذية الراجعة	Corrélation de Pearson	,701**	,539**	,500**	,429**	,307**	,545**	,661**	,434**	,436**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
المقياس	Corrélation de Pearson	,620**	,474**	,374**	,239**	,139**	,445**	,531**	,311**	,398**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,006	,000	,000	,000	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390

Corrélations

		VAR00103	VAR00104	VAR00105	VAR00106	VAR00107	VAR00108	التغذية الراجعة	المقياس
VAR00094	Corrélation de Pearson	,166**	,509**	,357**	,321**	,354**	,249**	,701**	,620**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de Pearson	-,081	,135**	,256**	,178**	,193**	,395**	,539**	,474**
95	Sig. (bilatérale)	,109	,008	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de Pearson	,201**	,080	,283**	,277**	,011	,688**	,500**	,374**
96	Sig. (bilatérale)	,000	,114	,000	,000	,825	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de Pearson	,151**	,076	,090	-,020	,080	,273**	,429**	,239**
97	Sig. (bilatérale)	,003	,132	,074	,699	,117	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de Pearson	,019	,007	,090	,252**	,065	-,003	,307**	,139**
98	Sig. (bilatérale)	,702	,890	,074	,000	,201	,958	,000	,006
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de Pearson	,266**	,214**	,319**	,084	,306**	-,015	,545**	,445**
99	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,098	,000	,764	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de Pearson	,583**	,203**	,366**	,210**	,439**	,454**	,661**	,531**
00	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de Pearson	,358**	,352**	,289**	-,009	,318**	-,053	,434**	,311**
01	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,862	,000	,296	,000	,000

	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 02	Corrélation de Pearson	,056	,072	-,077	,081	-,018	,240**	,436**	,398**
	Sig. (bilatérale)	,274	,154	,127	,109	,730	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 03	Corrélation de Pearson	1	,174**	,370**	,100*	,199**	,044	,494**	,270**
	Sig. (bilatérale)		,001	,000	,048	,000	,381	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 04	Corrélation de Pearson	,174**	1	,166**	,327**	,344**	,045	,477**	,598**
	Sig. (bilatérale)	,001		,001	,000	,000	,374	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 05	Corrélation de Pearson	,370**	,166**	1	,502**	,482**	,286**	,603**	,494**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001		,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 06	Corrélation de Pearson	,100*	,327**	,502**	1	,433**	,312**	,504**	,606**
	Sig. (bilatérale)	,048	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 07	Corrélation de Pearson	,199**	,344**	,482**	,433**	1	,216**	,538**	,464**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 08	Corrélation de Pearson	,044	,045	,286**	,312**	,216**	1	,549**	,501**
	Sig. (bilatérale)	,381	,374	,000	,000	,000		,000	,000

N		390	390	390	390	390	390	390	390
التغذية الراجعة Corrélation de Pearson		,494**	,477**	,603**	,504**	,538**	,549**	1	,835**
Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390
المقياس Corrélation de Pearson		,270**	,598**	,494**	,606**	,464**	,501**	,835**	1
Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
N		390	390	390	390	390	390	390	390

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

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

Corrélations

	VAR00 109	VAR00 110	VAR00 111	VAR00 112	VAR00 113	VAR00 114	VAR00 115	VAR00 116	VAR00 117
VAR00 109 Corrélation de Pearson	1	,142**	,523**	,309**	,035	,147**	,205**	,510**	,334**
Sig. (bilatérale)		,005	,000	,000	,494	,004	,000	,000	,000
N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 110 Corrélation de Pearson	,142**	1	,217**	,210**	,215**	,227**	,246**	,216**	,225**
Sig. (bilatérale)	,005		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 111 Corrélation de Pearson	,523**	,217**	1	,557**	,314**	,396**	,400**	,524**	,455**
Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	390	390	390	390	390	390	390	390	390

VAR00 112	Corrélation de Pearson	,309**	,210**	,557**	1	,550**	,462**	,597**	,408**	,485**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 113	Corrélation de Pearson	,035	,215**	,314**	,550**	1	,633**	,623**	,268**	,518**
	Sig. (bilatérale)	,494	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 114	Corrélation de Pearson	,147**	,227**	,396**	,462**	,633**	1	,515**	,352**	,409**
	Sig. (bilatérale)	,004	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 115	Corrélation de Pearson	,205**	,246**	,400**	,597**	,623**	,515**	1	,605**	,726**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 116	Corrélation de Pearson	,510**	,216**	,524**	,408**	,268**	,352**	,605**	1	,427**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 117	Corrélation de Pearson	,334**	,225**	,455**	,485**	,518**	,409**	,726**	,427**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 118	Corrélation de Pearson	,131**	,200**	,276**	,336**	,415**	,177**	,441**	,364**	,530**
	Sig. (bilatérale)	,010	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390

VAR00 119	Corrélation de Pearson	,117*	,249**	,334**	,446**	,517**	,620**	,735**	,421**	,600**
	Sig. (bilatérale)	,021	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 120	Corrélation de Pearson	,226**	,143**	,303**	,371**	,272**	,261**	,230**	,052	,435**
	Sig. (bilatérale)	,000	,005	,000	,000	,000	,000	,000	,308	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 121	Corrélation de Pearson	,543**	,141**	,417**	,332**	,007	,404**	,179**	,329**	,219**
	Sig. (bilatérale)	,000	,005	,000	,000	,890	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 122	Corrélation de Pearson	,306**	-,186**	,113*	,158**	,027	,278**	-,033	,127*	-,155**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,026	,002	,593	,000	,513	,012	,002
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 123	Corrélation de Pearson	,138**	,062	-,036	,143**	,325**	,029	,113*	,006	,179**
	Sig. (bilatérale)	,006	,219	,474	,005	,000	,564	,025	,909	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
حلا مشكلا ت	Corrélation de Pearson	,445**	,690**	,586**	,645**	,614**	,624**	,713**	,590**	,687**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390
المقياس	Corrélation de Pearson	,651**	,328**	,577**	,615**	,529**	,574**	,601**	,521**	,610**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390

Corrélations

		VAR001 18	VAR001 19	VAR001 20	VAR001 21	VAR001 22	VAR001 23	حالات مشكلات	المقياس
VAR001 09	Corrélation de Pearson	,131**	,117*	,226**	,543**	,306**	,138**	,445**	,651**
	Sig. (bilatérale)	,010	,021	,000	,000	,000	,006	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 10	Corrélation de Pearson	,200**	,249**	,143**	,141**	-,186**	,062	,690**	,328**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,005	,005	,000	,219	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 11	Corrélation de Pearson	,276**	,334**	,303**	,417**	,113*	-,036	,586**	,577**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,026	,474	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 12	Corrélation de Pearson	,336**	,446**	,371**	,332**	,158**	,143**	,645**	,615**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,002	,005	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 13	Corrélation de Pearson	,415**	,517**	,272**	,007	,027	,325**	,614**	,529**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,890	,593	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 14	Corrélation de Pearson	,177**	,620**	,261**	,404**	,278**	,029	,624**	,574**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,564	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 15	Corrélation de Pearson	,441**	,735**	,230**	,179**	-,033	,113*	,713**	,601**

	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,513	,025	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de Pearson	,364**	,421**	,052	,329**	,127*	,006	,590**	,521**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,308	,000	,012	,909	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de Pearson	,530**	,600**	,435**	,219**	-,155**	,179**	,687**	,610**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de Pearson	1	,379**	,491**	,026	-,115*	,383**	,551**	,335**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,602	,024	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de Pearson	,379**	1	,300**	,391**	,057	,061	,680**	,573**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,260	,229	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de Pearson	,491**	,300**	1	,197**	,193**	,333**	,482**	,405**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de Pearson	,026	,391**	,197**	1	,284**	,002	,435**	,610**
	Sig. (bilatérale)	,602	,000	,000		,000	,972	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de Pearson	-,115*	,057	,193**	,284**	1	,183**	,086	,290**

	Sig. (bilatérale)	,024	,260	,000	,000		,000	,089	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 23	Corrélation de Pearson	,383**	,061	,333**	,002	,183**	1	,274**	,331**
	Sig. (bilatérale)	,000	,229	,000	,972	,000		,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
حالات المشكلات	Corrélation de Pearson	,551**	,680**	,482**	,435**	,086	,274**	1	,794**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,089	,000		,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
المقياس	Corrélation de Pearson	,335**	,573**	,405**	,610**	,290**	,331**	,794**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

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

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

Corrélations

	VAR00 124	VAR00 125	VAR00 126	VAR00 127	VAR00 128	VAR00 129	VAR00 130	VAR00 131	VAR00 132
VAR00 124	1	,096	,255**	-,076	,214**	,781**	,440**	,559**	,084
	Sig. (bilatérale)	,057	,000	,134	,000	,000	,000	,000	,099
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 125	Corrélation de Pearson	,096	1	,355**	,400**	,110*	,228**	,071	,274**
	Sig. (bilatérale)	,057		,000	,000	,030	,000	,160	,203

N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 126	Corrélation de Pearson	,255**	,355**	1	,391**	,121*	,306**	,323**	,126*	-,095
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,017	,000	,000	,013	,060
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 127	Corrélation de Pearson	-,076	,400**	,391**	1	,435**	,118*	,093	-,162**	,138**
	Sig. (bilatérale)	,134	,000	,000		,000	,019	,066	,001	,006
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 128	Corrélation de Pearson	,214**	,110*	,121*	,435**	1	,258**	,213**	,051	,340**
	Sig. (bilatérale)	,000	,030	,017	,000		,000	,000	,311	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 129	Corrélation de Pearson	,781**	,228**	,306**	,118*	,258**	1	,388**	,569**	,089
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,019	,000		,000	,000	,079
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 130	Corrélation de Pearson	,440**	,071	,323**	,093	,213**	,388**	1	,468**	,170**
	Sig. (bilatérale)	,000	,160	,000	,066	,000	,000		,000	,001
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 131	Corrélation de Pearson	,559**	,274**	,126*	-,162**	,051	,569**	,468**	1	,304**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,013	,001	,311	,000	,000		,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 132	Corrélation de Pearson	,084	,065	-,095	,138**	,340**	,089	,170**	,304**	1
	Sig. (bilatérale)	,099	,203	,060	,006	,000	,079	,001	,000	

N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 133	Corrélation de Pearson	-,022	,073	,128*	,205**	,158**	,010	,050	,226**	,080
	Sig. (bilatérale)	,663	,152	,011	,000	,002	,848	,322	,000	,114
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 134	Corrélation de Pearson	,118*	,357**	,308**	,686**	,457**	,265**	,276**	,047	,232**
	Sig. (bilatérale)	,020	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,353	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 135	Corrélation de Pearson	,216**	,140**	,154**	,135**	,298**	,187**	,207**	,003	,047
	Sig. (bilatérale)	,000	,006	,002	,008	,000	,000	,000	,958	,352
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 136	Corrélation de Pearson	,265**	,001	-,176**	,151**	,285**	,389**	,479**	,330**	,318**
	Sig. (bilatérale)	,000	,992	,000	,003	,000	,000	,000	,000	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 137	Corrélation de Pearson	,138**	,224**	,169**	,328**	-,009	,429**	-,022	,137**	,133**
	Sig. (bilatérale)	,006	,000	,001	,000	,866	,000	,664	,007	,008
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00 138	Corrélation de Pearson	,282**	,210**	-,072	,028	,116*	,219**	,112*	,415**	,291**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,158	,583	,022	,000	,027	,000	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
إدارة الوقت	Corrélation de Pearson	,588**	,465**	,412**	,467**	,520**	,693**	,577**	,615**	,446**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

N		390	390	390	390	390	390	390	390	390
المقياس	Corrélation de Pearson	,572**	,498**	,343**	,359**	,494**	,531**	,504**	,565**	,517**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390	390

Corrélations

		VAR001 33	VAR001 34	VAR001 35	VAR001 36	VAR001 37	VAR001 38	إدارة الوقت	المقياس
VAR001 24	Corrélation de Pearson	-,022	,118*	,216**	,265**	,138**	,282**	,588**	,572**
	Sig. (bilatérale)	,663	,020	,000	,000	,006	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 25	Corrélation de Pearson	,073	,357**	,140**	,001	,224**	,210**	,465**	,498**
	Sig. (bilatérale)	,152	,000	,006	,992	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 26	Corrélation de Pearson	,128*	,308**	,154**	-,176**	,169**	-,072	,412**	,343**
	Sig. (bilatérale)	,011	,000	,002	,000	,001	,158	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 27	Corrélation de Pearson	,205**	,686**	,135**	,151**	,328**	,028	,467**	,359**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,008	,003	,000	,583	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 28	Corrélation de Pearson	,158**	,457**	,298**	,285**	-,009	,116*	,520**	,494**
	Sig. (bilatérale)	,002	,000	,000	,000	,866	,022	,000	,000

N		390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 29	Corrélation de Pearson	,010	,265**	,187**	,389**	,429**	,219**	,693**	,531**
	Sig. (bilatérale)	,848	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 30	Corrélation de Pearson	,050	,276**	,207**	,479**	-,022	,112*	,577**	,504**
	Sig. (bilatérale)	,322	,000	,000	,000	,664	,027	,000	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 31	Corrélation de Pearson	,226**	,047	,003	,330**	,137**	,415**	,615**	,565**
	Sig. (bilatérale)	,000	,353	,958	,000	,007	,000	,000	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 32	Corrélation de Pearson	,080	,232**	,047	,318**	,133**	,291**	,446**	,517**
	Sig. (bilatérale)	,114	,000	,352	,000	,008	,000	,000	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 33	Corrélation de Pearson	1	,351**	,050	-,009	,148**	-,086	,300**	,219**
	Sig. (bilatérale)		,000	,328	,855	,003	,089	,000	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 34	Corrélation de Pearson	,351**	1	,286**	,393**	,284**	,122*	,648**	,479**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,016	,000	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 35	Corrélation de Pearson	,050	,286**	1	,206**	,156**	,049	,373**	,374**
	Sig. (bilatérale)	,328	,000		,000	,002	,337	,000	,000

N		390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 36	Corrélation de Pearson	-,009	,393**	,206**	1	,242**	,304**	,552**	,360**
	Sig. (bilatérale)	,855	,000	,000		,000	,000	,000	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 37	Corrélation de Pearson	,148**	,284**	,156**	,242**	1	,335**	,474**	,288**
	Sig. (bilatérale)	,003	,000	,002	,000		,000	,000	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 38	Corrélation de Pearson	-,086	,122*	,049	,304**	,335**	1	,470**	,360**
	Sig. (bilatérale)	,089	,016	,337	,000	,000		,000	,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390
إدارة الوقت	Corrélation de Pearson	,300**	,648**	,373**	,552**	,474**	,470**	1	,856**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
N		390	390	390	390	390	390	390	390
المقياس	Corrélation de Pearson	,219**	,479**	,374**	,360**	,288**	,360**	,856**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
N		390	390	390	390	390	390	390	390

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

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

ارتباط المحاور مع المقياس

Corrélations

		المقياس	التخطيط	البيئة	الأسئلة	التواصل
المقياس	Corrélation de Pearson	1	,823**	,642**	,675**	,841**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390
التخطيط	Corrélation de Pearson	,823**	1	,576**	,528**	,722**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390
البيئة	Corrélation de Pearson	,642**	,576**	1	,377**	,486**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000
	N	390	390	390	390	390
الأسئلة	Corrélation de Pearson	,675**	,528**	,377**	1	,630**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000
	N	390	390	390	390	390
التواصل	Corrélation de Pearson	,841**	,722**	,486**	,630**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	
	N	390	390	390	390	390
الدافعية	Corrélation de Pearson	,741**	,550**	,442**	,401**	,552**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390
الانضباط	Corrélation de Pearson	,740**	,598**	,368**	,427**	,620**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390
التغذية الراجعة	Corrélation de Pearson	,835**	,566**	,294**	,667**	,706**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390
حالات المشكلات	Corrélation de Pearson	,794**	,541**	,400**	,461**	,530**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390
إدارة الوقت	Corrélation de Pearson	,856**	,683**	,642**	,434**	,725**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390

Corrélations

		الدافعية	الانضباط	التغذية الراجعة	حالات مشكلات	إدارة الوقت
المقياس	Corrélation de Pearson	,741**	,740**	,835**	,794**	,856**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390
التخطيط	Corrélation de Pearson	,550**	,598**	,566**	,541**	,683**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390
البيئة	Corrélation de Pearson	,442**	,368**	,294**	,400**	,642**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390
الأسئلة	Corrélation de Pearson	,401**	,427**	,667**	,461**	,434**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390
التواصل	Corrélation de Pearson	,552**	,620**	,706**	,530**	,725**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390
الدافعية	Corrélation de Pearson	1	,511**	,616**	,522**	,580**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390
الانضباط	Corrélation de Pearson	,511**	1	,675**	,433**	,605**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390
التغذية الراجعة	Corrélation de Pearson	,616**	,675**	1	,679**	,590**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000
	N	390	390	390	390	390
حالات مشكلات	Corrélation de Pearson	,522**	,433**	,679**	1	,650**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000
	N	390	390	390	390	390
إدارة الوقت	Corrélation de Pearson	,580**	,605**	,590**	,650**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	
	N	390	390	390	390	390

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

ارتباط البنود بالمحور

Corrélations

		VAR000 05	VAR000 06	VAR000 07	VAR000 08	VAR000 09	VAR000 10	VAR000 11	VAR000 12
VAR000 05	Corrélation de Pearson	1	,301**	,324**	-,100*	,233**	,387**	-,004	,247**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,049	,000	,000	,935	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 06	Corrélation de Pearson	,301**	1	,283**	,179**	,411**	-,170**	,106*	-,058
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,001	,036	,253
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 07	Corrélation de Pearson	,324**	,283**	1	,464**	,008	,420**	,318**	,203**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,881	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 08	Corrélation de Pearson	-,100*	,179**	,464**	1	,093	-,017	,635**	,174**
	Sig. (bilatérale)	,049	,000	,000		,066	,736	,000	,001
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 09	Corrélation de Pearson	,233**	,411**	,008	,093	1	,089	,245**	,111*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,881	,066		,079	,000	,029
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 10	Corrélation de Pearson	,387**	-,170**	,420**	-,017	,089	1	-,055	,389**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,736	,079		,281	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 11	Corrélation de Pearson	-,004	,106*	,318**	,635**	,245**	-,055	1	,481**
	Sig. (bilatérale)	,935	,036	,000	,000	,000	,281		,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 12	Corrélation de Pearson	,247**	-,058	,203**	,174**	,111*	,389**	,481**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,253	,000	,001	,029	,000	,000	
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

VAR000	Corrélation de								
13	Pearson	-,052	,015	,141**	,336**	-,039	-,009	,189**	-,041
	Sig. (bilatérale)	,310	,768	,005	,000	,441	,860	,000	,424
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
14	Pearson	,043	,207**	,050	,179**	,470**	-,062	,387**	,319**
	Sig. (bilatérale)	,393	,000	,322	,000	,000	,223	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
15	Pearson	,186**	,108*	,062	,108*	,449**	-,026	,370**	,114*
	Sig. (bilatérale)	,000	,033	,225	,033	,000	,607	,000	,025
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
16	Pearson	,106*	,236**	,341**	,287**	-,102*	,325**	-,066	,074
	Sig. (bilatérale)	,037	,000	,000	,000	,045	,000	,193	,142
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
17	Pearson	,068	,078	,540**	,568**	,105*	,296**	,675**	,450**
	Sig. (bilatérale)	,180	,126	,000	,000	,038	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
18	Pearson	,203**	-,012	,400**	,441**	,383**	,236**	,467**	,164**
	Sig. (bilatérale)	,000	,811	,000	,000	,000	,000	,000	,001
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
19	Pearson	,378**	,319**	,229**	,113*	,252**	-,031	,381**	,149**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,026	,000	,536	,000	,003
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
التخطيط	Corrélation de								
	Pearson	,429**	,395**	,637**	,600**	,481**	,352**	,693**	,496**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

Corrélations

	VAR000	VAR000	VAR000	VAR000	VAR000	VAR000	VAR000	
	13	14	15	16	17	18	19	التخطيط

VAR000 05	Corrélation de Pearson	-,052	,043	,186**	,106*	,068	,203**	,378**	,429**
	Sig. (bilatérale)	,310	,393	,000	,037	,180	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 06	Corrélation de Pearson	,015	,207**	,108*	,236**	,078	-,012	,319**	,395**
	Sig. (bilatérale)	,768	,000	,033	,000	,126	,811	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 07	Corrélation de Pearson	,141**	,050	,062	,341**	,540**	,400**	,229**	,637**
	Sig. (bilatérale)	,005	,322	,225	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 08	Corrélation de Pearson	,336**	,179**	,108*	,287**	,568**	,441**	,113*	,600**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,033	,000	,000	,000	,026	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 09	Corrélation de Pearson	-,039	,470**	,449**	-,102*	,105*	,383**	,252**	,481**
	Sig. (bilatérale)	,441	,000	,000	,045	,038	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 10	Corrélation de Pearson	-,009	-,062	-,026	,325**	,296**	,236**	-,031	,352**
	Sig. (bilatérale)	,860	,223	,607	,000	,000	,000	,536	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 11	Corrélation de Pearson	,189**	,387**	,370**	-,066	,675**	,467**	,381**	,693**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,193	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 12	Corrélation de Pearson	-,041	,319**	,114*	,074	,450**	,164**	,149**	,496**
	Sig. (bilatérale)	,424	,000	,025	,142	,000	,001	,003	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 13	Corrélation de Pearson	1	,064	-,120*	,244**	,134**	,434**	,194**	,338**
	Sig. (bilatérale)		,210	,018	,000	,008	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 14	Corrélation de Pearson	,064	1	,185**	,048	,246**	,039	,042	,415**

	Sig. (bilatérale)	,210		,000	,343	,000	,445	,411	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00015	Corrélation de Pearson	-,120*	,185**	1	-,135**	,302**	,369**	,306**	,447**
	Sig. (bilatérale)	,018	,000		,007	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00016	Corrélation de Pearson	,244**	,048	-,135**	1	,267**	-,044	-,052	,320**
	Sig. (bilatérale)	,000	,343	,007		,000	,389	,310	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00017	Corrélation de Pearson	,134**	,246**	,302**	,267**	1	,498**	,182**	,725**
	Sig. (bilatérale)	,008	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00018	Corrélation de Pearson	,434**	,039	,369**	-,044	,498**	1	,354**	,664**
	Sig. (bilatérale)	,000	,445	,000	,389	,000		,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR00019	Corrélation de Pearson	,194**	,042	,306**	-,052	,182**	,354**	1	,528**
	Sig. (bilatérale)	,000	,411	,000	,310	,000	,000		,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
التخطيط	Corrélation de Pearson	,338**	,415**	,447**	,320**	,725**	,664**	,528**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

Corrélations

VAR000	Corrélation de								
21	Pearson	-,061	1	,163**	,125*	-,147**	-,149**	,132**	,044
	Sig. (bilatérale)	,229		,001	,014	,004	,003	,009	,387
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
22	Pearson	,271**	,163**	1	,059	-,026	,277**	,065	,043
	Sig. (bilatérale)	,000	,001		,248	,606	,000	,198	,392
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
23	Pearson	,078	,125*	,059	1	,169**	,308**	,046	-,024
	Sig. (bilatérale)	,124	,014	,248		,001	,000	,367	,640
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
24	Pearson	,134**	-,147**	-,026	,169**	1	,392**	,138**	-,098
	Sig. (bilatérale)	,008	,004	,606	,001		,000	,006	,054
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
25	Pearson	,242**	-,149**	,277**	,308**	,392**	1	-,202**	-,163**
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,000	,000	,000		,000	,001
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
26	Pearson	-,076	,132**	,065	,046	,138**	-,202**	1	,058
	Sig. (bilatérale)	,134	,009	,198	,367	,006	,000		,251
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
27	Pearson	,027	,044	,043	-,024	-,098	-,163**	,058	1
	Sig. (bilatérale)	,589	,387	,392	,640	,054	,001	,251	
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
28	Pearson	,465**	,095	,254**	-,037	-,024	,183**	,277**	-,008
	Sig. (bilatérale)	,000	,062	,000	,472	,641	,000	,000	,875
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
29	Pearson	,366**	,151**	,428**	-,078	-,120*	,203**	,124*	-,094
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,000	,123	,017	,000	,014	,064
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
30	Pearson	,422**	,066	,431**	,317**	,410**	,157**	,203**	-,096

	Sig. (bilatérale)	,000	,196	,000	,000	,000	,002	,000	,058
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 31	Corrélation de Pearson	,148**	,209**	,284**	,350**	-,060	-,036	,194**	-,203**
	Sig. (bilatérale)	,003	,000	,000	,000	,236	,475	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 32	Corrélation de Pearson	,448**	,077	,347**	,057	,216**	,231**	,124*	-,151**
	Sig. (bilatérale)	,000	,130	,000	,260	,000	,000	,014	,003
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 33	Corrélation de Pearson	,310**	-,051	,018	,016	,340**	,206**	,429**	,077
	Sig. (bilatérale)	,000	,315	,729	,749	,000	,000	,000	,128
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
البيئة	Corrélation de Pearson	,579**	,195**	,513**	,380**	,450**	,455**	,386**	,029
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,574
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

Corrélations

		VAR0002	VAR0002	VAR0003	VAR0003	VAR0003	VAR0003	
		8	9	0	1	2	3	البيئة
VAR0002 0	Corrélation de Pearson	,465**	,366**	,422**	,148**	,448**	,310**	,579**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,003	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390
VAR0002 1	Corrélation de Pearson	,095	,151**	,066	,209**	,077	-,051	,195**
	Sig. (bilatérale)	,062	,003	,196	,000	,130	,315	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390
VAR0002 2	Corrélation de Pearson	,254**	,428**	,431**	,284**	,347**	,018	,513**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,729	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390
VAR0002 3	Corrélation de Pearson	-,037	-,078	,317**	,350**	,057	,016	,380**
	Sig. (bilatérale)	,472	,123	,000	,000	,260	,749	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390

VAR0002 4	Corrélation de Pearson	-,024	-,120*	,410**	-,060	,216**	,340**	,450**
	Sig. (bilatérale)	,641	,017	,000	,236	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390
VAR0002 5	Corrélation de Pearson	,183**	,203**	,157**	-,036	,231**	,206**	,455**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,002	,475	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390
VAR0002 6	Corrélation de Pearson	,277**	,124*	,203**	,194**	,124*	,429**	,386**
	Sig. (bilatérale)	,000	,014	,000	,000	,014	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390
VAR0002 7	Corrélation de Pearson	-,008	-,094	-,096	-,203**	-,151**	,077	,029
	Sig. (bilatérale)	,875	,064	,058	,000	,003	,128	,574
	N	390	390	390	390	390	390	390
VAR0002 8	Corrélation de Pearson	1	,328**	,430**	,187**	,203**	,173**	,514**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,001	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390
VAR0002 9	Corrélation de Pearson	,328**	1	,254**	,118*	,274**	,023	,394**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,020	,000	,646	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390
VAR0003 0	Corrélation de Pearson	,430**	,254**	1	,439**	,377**	,135**	,708**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,007	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390
VAR0003 1	Corrélation de Pearson	,187**	,118*	,439**	1	,350**	,019	,462**
	Sig. (bilatérale)	,000	,020	,000		,000	,705	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390
VAR0003 2	Corrélation de Pearson	,203**	,274**	,377**	,350**	1	,659**	,690**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390
VAR0003 3	Corrélation de Pearson	,173**	,023	,135**	,019	,659**	1	,585**

	Sig. (bilatérale)	,001	,646	,007	,705	,000		,000
	N	390	390	390	390	390	390	390
البيئة	Corrélation de Pearson	,514**	,394**	,708**	,462**	,690**	,585**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	390	390	390	390	390	390	390

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

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

Corrélations

		VAR000 34	VAR000 35	VAR000 36	VAR000 37	VAR000 38	VAR000 39	VAR000 40	VAR000 41
VAR000 34	Corrélation de Pearson	1	-,018	,019	-,032	,038	-,041	,331**	-,050
	Sig. (bilatérale)		,719	,708	,527	,451	,416	,000	,325
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 35	Corrélation de Pearson	-,018	1	,083	,367**	,130*	-,335**	-,351**	,141**
	Sig. (bilatérale)	,719		,103	,000	,010	,000	,000	,005
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 36	Corrélation de Pearson	,019	,083	1	,129*	,397**	-,192**	,241**	,051
	Sig. (bilatérale)	,708	,103		,011	,000	,000	,000	,314
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 37	Corrélation de Pearson	-,032	,367**	,129*	1	,279**	-,043	-,317**	-,038
	Sig. (bilatérale)	,527	,000	,011		,000	,398	,000	,449
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 38	Corrélation de Pearson	,038	,130*	,397**	,279**	1	-,115*	-,150**	,099
	Sig. (bilatérale)	,451	,010	,000	,000		,023	,003	,051
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 39	Corrélation de Pearson	-,041	-,335**	-,192**	-,043	-,115*	1	,187**	-,027
	Sig. (bilatérale)	,416	,000	,000	,398	,023		,000	,601
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 40	Corrélation de Pearson	,331**	-,351**	,241**	-,317**	-,150**	,187**	1	-,235**

	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,003	,000		,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
41	Pearson	-,050	,141**	,051	-,038	,099	-,027	-,235**	1
	Sig. (bilatérale)	,325	,005	,314	,449	,051	,601	,000	
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
42	Pearson	-,110*	,240**	,133**	,333**	-,166**	-,130**	,025	,063
	Sig. (bilatérale)	,030	,000	,008	,000	,001	,010	,628	,215
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
43	Pearson	,269**	,128*	,097	,139**	,237**	-,008	,184**	-,057
	Sig. (bilatérale)	,000	,012	,057	,006	,000	,881	,000	,259
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
44	Pearson	,014	,367**	,093	,327**	,226**	-,372**	-,428**	,321**
	Sig. (bilatérale)	,784	,000	,068	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
45	Pearson	,026	,517**	,184**	,547**	,200**	-,525**	-,228**	-,059
	Sig. (bilatérale)	,609	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,245
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
46	Pearson	-,088	,289**	-,157**	,349**	,105*	,120*	-,270**	,029
	Sig. (bilatérale)	,082	,000	,002	,000	,038	,018	,000	,569
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
47	Pearson	-,280**	-,053	,055	,209**	,138**	,151**	-,148**	-,170**
	Sig. (bilatérale)	,000	,299	,279	,000	,006	,003	,003	,001
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
48	Pearson	-,280**	,348**	,240**	,493**	,068	-,261**	-,286**	,105*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,177	,000	,000	,038
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
الأسئلة	Corrélation de								
	Pearson	,247**	,477**	,462**	,623**	,503**	-,039	,043	,171**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,443	,393	,001
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

Corrélations

		VAR000 42	VAR000 43	VAR000 44	VAR000 45	VAR000 46	VAR000 47	VAR000 48	الأسئلة
VAR000 34	Corrélation de Pearson	-,110*	,269**	,014	,026	-,088	-,280**	-,280**	,247**
	Sig. (bilatérale)	,030	,000	,784	,609	,082	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 35	Corrélation de Pearson	,240**	,128*	,367**	,517**	,289**	-,053	,348**	,477**
	Sig. (bilatérale)	,000	,012	,000	,000	,000	,299	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 36	Corrélation de Pearson	,133**	,097	,093	,184**	-,157**	,055	,240**	,462**
	Sig. (bilatérale)	,008	,057	,068	,000	,002	,279	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 37	Corrélation de Pearson	,333**	,139**	,327**	,547**	,349**	,209**	,493**	,623**
	Sig. (bilatérale)	,000	,006	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 38	Corrélation de Pearson	-,166**	,237**	,226**	,200**	,105*	,138**	,068	,503**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,000	,038	,006	,177	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 39	Corrélation de Pearson	-,130**	-,008	-,372**	-,525**	,120*	,151**	-,261**	-,039
	Sig. (bilatérale)	,010	,881	,000	,000	,018	,003	,000	,443
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 40	Corrélation de Pearson	,025	,184**	-,428**	-,228**	-,270**	-,148**	-,286**	,043
	Sig. (bilatérale)	,628	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,393
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 41	Corrélation de Pearson	,063	-,057	,321**	-,059	,029	-,170**	,105*	,171**
	Sig. (bilatérale)	,215	,259	,000	,245	,569	,001	,038	,001
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 42	Corrélation de Pearson	1	,036	,129*	,350**	,093	-,125*	,459**	,369**

	Sig. (bilatérale)		,474	,011	,000	,066	,014	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 43	Corrélation de Pearson	,036	1	,004	,199**	-,148**	-,236**	-,067	,392**
	Sig. (bilatérale)	,474		,930	,000	,003	,000	,189	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 44	Corrélation de Pearson	,129*	,004	1	,555**	,299**	-,015	,453**	,466**
	Sig. (bilatérale)	,011	,930		,000	,000	,763	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 45	Corrélation de Pearson	,350**	,199**	,555**	1	,236**	-,095	,471**	,560**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,061	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 46	Corrélation de Pearson	,093	-,148**	,299**	,236**	1	,522**	,082	,440**
	Sig. (bilatérale)	,066	,003	,000	,000		,000	,104	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 47	Corrélation de Pearson	-,125*	-,236**	-,015	-,095	,522**	1	,074	,173**
	Sig. (bilatérale)	,014	,000	,763	,061	,000		,143	,001
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 48	Corrélation de Pearson	,459**	-,067	,453**	,471**	,082	,074	1	,430**
	Sig. (bilatérale)	,000	,189	,000	,000	,104	,143		,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
الأسئلة	Corrélation de Pearson	,369**	,392**	,466**	,560**	,440**	,173**	,430**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

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

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

Corrélations

	VAR000 49	VAR000 50	VAR000 51	VAR000 52	VAR000 53	VAR000 54	VAR000 55	VAR000 56
VAR000 49	1	,004	-,076	,008	,131**	,026	,239**	,188**

	Sig. (bilatérale)		,936	,132	,877	,010	,612	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
50	Pearson	,004	1	,009	,196**	,194**	,170**	,187**	,176**
	Sig. (bilatérale)	,936		,863	,000	,000	,001	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
51	Pearson	-,076	,009	1	,126*	-,010	,114*	,052	,147**
	Sig. (bilatérale)	,132	,863		,013	,844	,024	,304	,004
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
52	Pearson	,008	,196**	,126*	1	,603**	,713**	,377**	,411**
	Sig. (bilatérale)	,877	,000	,013		,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
53	Pearson	,131**	,194**	-,010	,603**	1	,774**	,360**	,512**
	Sig. (bilatérale)	,010	,000	,844	,000		,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
54	Pearson	,026	,170**	,114*	,713**	,774**	1	,334**	,374**
	Sig. (bilatérale)	,612	,001	,024	,000	,000		,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
55	Pearson	,239**	,187**	,052	,377**	,360**	,334**	1	,396**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,304	,000	,000	,000		,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
56	Pearson	,188**	,176**	,147**	,411**	,512**	,374**	,396**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,004	,000	,000	,000	,000	
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
57	Pearson	,044	,086	-,045	,251**	,391**	,316**	,295**	,234**
	Sig. (bilatérale)	,384	,090	,376	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
58	Pearson	,233**	,247**	,021	,609**	,406**	,456**	,332**	,520**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,673	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

VAR000	Corrélation de								
59	Pearson	,392**	,245**	,121*	,180**	,262**	,108*	,340**	,250**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,017	,000	,000	,033	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
60	Pearson	,033	,107*	-,033	,455**	,436**	,454**	,457**	,478**
	Sig. (bilatérale)	,520	,035	,513	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
61	Pearson	-,368**	-,180**	,431**	,106*	,168**	,045	-,025	,180**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,037	,001	,379	,623	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
62	Pearson	,034	,275**	,107*	,321**	,254**	,176**	,174**	,297**
	Sig. (bilatérale)	,502	,000	,034	,000	,000	,000	,001	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
63	Pearson	,259**	-,194**	-,036	-,083	-,212**	-,049	,031	,029
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,478	,100	,000	,339	,538	,562
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
التواصل	Corrélation de								
	Pearson	,376**	,340**	,258**	,695**	,689**	,649**	,623**	,709**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

Corrélations

		VAR000	VAR000	VAR000	VAR000	VAR000	VAR000	VAR000	التواصل
		57	58	59	60	61	62	63	
VAR000	Corrélation de								
49	Pearson	,044	,233**	,392**	,033	-,368**	,034	,259**	,376**
	Sig. (bilatérale)	,384	,000	,000	,520	,000	,502	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
50	Pearson	,086	,247**	,245**	,107*	-,180**	,275**	-,194**	,340**
	Sig. (bilatérale)	,090	,000	,000	,035	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
51	Pearson	-,045	,021	,121*	-,033	,431**	,107*	-,036	,258**

	Sig. (bilatérale)	,376	,673	,017	,513	,000	,034	,478	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de Pearson	,251**	,609**	,180**	,455**	,106*	,321**	-,083	,695**
52	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,037	,000	,100	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de Pearson	,391**	,406**	,262**	,436**	,168**	,254**	-,212**	,689**
53	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de Pearson	,316**	,456**	,108*	,454**	,045	,176**	-,049	,649**
54	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,033	,000	,379	,000	,339	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de Pearson	,295**	,332**	,340**	,457**	-,025	,174**	,031	,623**
55	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,623	,001	,538	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de Pearson	,234**	,520**	,250**	,478**	,180**	,297**	,029	,709**
56	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,562	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de Pearson	1	,385**	,014	,141**	-,164**	,248**	,076	,460**
57	Sig. (bilatérale)		,000	,778	,005	,001	,000	,135	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de Pearson	,385**	1	,080	,495**	-,247**	,307**	-,034	,669**
58	Sig. (bilatérale)	,000		,114	,000	,000	,000	,499	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de Pearson	,014	,080	1	,080	-,089	,048	,200**	,511**
59	Sig. (bilatérale)	,778	,114		,117	,079	,342	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de Pearson	,141**	,495**	,080	1	,023	,233**	-,209**	,540**
60	Sig. (bilatérale)	,005	,000	,117		,657	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

VAR000 61	Corrélation de Pearson	-,164**	-,247**	-,089	,023	1	,083	-,055	,080
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,079	,657		,101	,282	,117
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 62	Corrélation de Pearson	,248**	,307**	,048	,233**	,083	1	-,417**	,416**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,342	,000	,101		,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 63	Corrélation de Pearson	,076	-,034	,200**	-,209**	-,055	-,417**	1	,123*
	Sig. (bilatérale)	,135	,499	,000	,000	,282	,000		,015
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
التواصل	Corrélation de Pearson	,460**	,669**	,511**	,540**	,080	,416**	,123*	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,117	,000	,015	
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

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

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

Corrélations

		VAR000 64	VAR000 65	VAR000 66	VAR000 67	VAR000 68	VAR000 69	VAR000 70	VAR000 71
VAR000 64	Corrélation de Pearson	1	-,264**	-,012	-,191**	,030	-,036	,187**	-,105*
	Sig. (bilatérale)		,000	,814	,000	,552	,476	,000	,037
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 65	Corrélation de Pearson	-,264**	1	,415**	,400**	,260**	,129*	,114*	,325**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,011	,025	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 66	Corrélation de Pearson	-,012	,415**	1	,443**	,404**	-,054	-,061	,404**
	Sig. (bilatérale)	,814	,000		,000	,000	,289	,228	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 67	Corrélation de Pearson	-,191**	,400**	,443**	1	,160**	,101*	-,079	,037
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,002	,046	,118	,471
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

VAR000	Corrélation de								
68	Pearson	,030	,260**	,404**	,160**	1	,182**	,159**	,311**
	Sig. (bilatérale)	,552	,000	,000	,002		,000	,002	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
69	Pearson	-,036	,129*	-,054	,101*	,182**	1	,259**	,281**
	Sig. (bilatérale)	,476	,011	,289	,046	,000		,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
70	Pearson	,187**	,114*	-,061	-,079	,159**	,259**	1	,507**
	Sig. (bilatérale)	,000	,025	,228	,118	,002	,000		,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
71	Pearson	-,105*	,325**	,404**	,037	,311**	,281**	,507**	1
	Sig. (bilatérale)	,037	,000	,000	,471	,000	,000	,000	
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
72	Pearson	,087	,089	,317**	,244**	,465**	-,081	,386**	,264**
	Sig. (bilatérale)	,088	,081	,000	,000	,000	,112	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
73	Pearson	,080	,004	-,026	-,092	,353**	,520**	,208**	,201**
	Sig. (bilatérale)	,116	,939	,613	,070	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
74	Pearson	,121*	,076	-,159**	-,165**	,098	,245**	,807**	,449**
	Sig. (bilatérale)	,017	,135	,002	,001	,053	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
75	Pearson	,202**	,118*	,353**	,168**	-,016	,016	,151**	,402**
	Sig. (bilatérale)	,000	,020	,000	,001	,753	,750	,003	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
76	Pearson	-,011	,233**	,183**	,156**	,150**	-,152**	,325**	,131**
	Sig. (bilatérale)	,825	,000	,000	,002	,003	,003	,000	,009
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
77	Pearson	,164**	-,061	,024	-,222**	,319**	,124*	,518**	,350**

	Sig. (bilatérale)	,001	,226	,643	,000	,000	,014	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 78	Corrélation de Pearson	,027	,261**	,267**	-,206**	,226**	,272**	,405**	,545**
	Sig. (bilatérale)	,590	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
الدافعية	Corrélation de Pearson	,120*	,491**	,537**	,304**	,571**	,351**	,647**	,723**
	Sig. (bilatérale)	,017	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

Corrélations

		VAR000 72	VAR000 73	VAR000 74	VAR000 75	VAR000 76	VAR000 77	VAR000 78	الدافعية
VAR000 64	Corrélation de Pearson	,087	,080	,121*	,202**	-,011	,164**	,027	,120*
	Sig. (bilatérale)	,088	,116	,017	,000	,825	,001	,590	,017
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 65	Corrélation de Pearson	,089	,004	,076	,118*	,233**	-,061	,261**	,491**
	Sig. (bilatérale)	,081	,939	,135	,020	,000	,226	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 66	Corrélation de Pearson	,317**	-,026	-,159**	,353**	,183**	,024	,267**	,537**
	Sig. (bilatérale)	,000	,613	,002	,000	,000	,643	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 67	Corrélation de Pearson	,244**	-,092	-,165**	,168**	,156**	-,222**	-,206**	,304**
	Sig. (bilatérale)	,000	,070	,001	,001	,002	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 68	Corrélation de Pearson	,465**	,353**	,098	-,016	,150**	,319**	,226**	,571**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,053	,753	,003	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 69	Corrélation de Pearson	-,081	,520**	,245**	,016	-,152**	,124*	,272**	,351**
	Sig. (bilatérale)	,112	,000	,000	,750	,003	,014	,000	,000

	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
70	Pearson	,386**	,208**	,807**	,151**	,325**	,518**	,405**	,647**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,003	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
71	Pearson	,264**	,201**	,449**	,402**	,131**	,350**	,545**	,723**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,009	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
72	Pearson	1	,070	,355**	-,102*	,304**	,432**	,155**	,550**
	Sig. (bilatérale)		,169	,000	,044	,000	,000	,002	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
73	Pearson	,070	1	,260**	-,073	-,255**	,222**	,059	,278**
	Sig. (bilatérale)	,169		,000	,149	,000	,000	,246	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
74	Pearson	,355**	,260**	1	,216**	,255**	,493**	,417**	,580**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
75	Pearson	-,102*	-,073	,216**	1	,151**	,023	,461**	,441**
	Sig. (bilatérale)	,044	,149	,000		,003	,644	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
76	Pearson	,304**	-,255**	,255**	,151**	1	,120*	,256**	,441**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,003		,017	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
77	Pearson	,432**	,222**	,493**	,023	,120*	1	,324**	,489**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,644	,017		,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
78	Pearson	,155**	,059	,417**	,461**	,256**	,324**	1	,620**
	Sig. (bilatérale)	,002	,246	,000	,000	,000	,000		,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

الدافعية	Corrélation de Pearson	,550**	,278**	,580**	,441**	,441**	,489**	,620**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

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

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

Corrélations

		VAR000 79	VAR000 80	VAR000 81	VAR000 82	VAR000 83	VAR000 84	VAR000 85	VAR000 86
VAR000 79	Corrélation de Pearson	1	,161**	,017	,002	,290**	,447**	,570**	,300**
	Sig. (bilatérale)		,001	,745	,963	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 80	Corrélation de Pearson	,161**	1	-,144**	,294**	,175**	,144**	-,067	,304**
	Sig. (bilatérale)	,001		,004	,000	,001	,004	,190	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 81	Corrélation de Pearson	,017	-,144**	1	-,002	,050	-,037	,434**	,007
	Sig. (bilatérale)	,745	,004		,961	,324	,470	,000	,893
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 82	Corrélation de Pearson	,002	,294**	-,002	1	-,222**	-,086	-,004	,362**
	Sig. (bilatérale)	,963	,000	,961		,000	,092	,940	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 83	Corrélation de Pearson	,290**	,175**	,050	-,222**	1	,228**	,112*	,102*
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,324	,000		,000	,027	,045
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 84	Corrélation de Pearson	,447**	,144**	-,037	-,086	,228**	1	,043	,479**
	Sig. (bilatérale)	,000	,004	,470	,092	,000		,400	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 85	Corrélation de Pearson	,570**	-,067	,434**	-,004	,112*	,043	1	-,077
	Sig. (bilatérale)	,000	,190	,000	,940	,027	,400		,128
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

VAR000	Corrélation de								
86	Pearson	,300**	,304**	,007	,362**	,102*	,479**	-,077	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,893	,000	,045	,000	,128	
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
87	Pearson	,154**	,142**	,053	,190**	,097	,284**	-,040	,377**
	Sig. (bilatérale)	,002	,005	,294	,000	,057	,000	,435	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
88	Pearson	-,002	,076	,182**	,435**	-,022	,221**	-,233**	,364**
	Sig. (bilatérale)	,969	,136	,000	,000	,670	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
89	Pearson	,106*	-,102*	,254**	-,367**	,380**	,114*	,281**	-,184**
	Sig. (bilatérale)	,036	,043	,000	,000	,000	,024	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
90	Pearson	,417**	,003	-,152**	,116*	,168**	,167**	,140**	,244**
	Sig. (bilatérale)	,000	,959	,003	,022	,001	,001	,006	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
91	Pearson	,501**	-,012	,009	-,253**	,256**	,584**	,190**	,244**
	Sig. (bilatérale)	,000	,811	,857	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
92	Pearson	,150**	,237**	,197**	-,136**	-,018	,045	,061	,212**
	Sig. (bilatérale)	,003	,000	,000	,007	,721	,380	,227	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
93	Pearson	,362**	,018	,301**	,016	,185**	,255**	,264**	,322**
	Sig. (bilatérale)	,000	,724	,000	,759	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
الانضباط	Corrélation de								
	Pearson	,624**	,332**	,392**	,220**	,454**	,529**	,422**	,569**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

Corrélations

		VAR000 87	VAR000 88	VAR000 89	VAR000 90	VAR000 91	VAR000 92	VAR000 93	الانضباط
VAR000 79	Corrélation de Pearson	,154**	-,002	,106*	,417**	,501**	,150**	,362**	,624**
	Sig. (bilatérale)	,002	,969	,036	,000	,000	,003	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 80	Corrélation de Pearson	,142**	,076	-,102*	,003	-,012	,237**	,018	,332**
	Sig. (bilatérale)	,005	,136	,043	,959	,811	,000	,724	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 81	Corrélation de Pearson	,053	,182**	,254**	-,152**	,009	,197**	,301**	,392**
	Sig. (bilatérale)	,294	,000	,000	,003	,857	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 82	Corrélation de Pearson	,190**	,435**	-,367**	,116*	-,253**	-,136**	,016	,220**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,022	,000	,007	,759	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 83	Corrélation de Pearson	,097	-,022	,380**	,168**	,256**	-,018	,185**	,454**
	Sig. (bilatérale)	,057	,670	,000	,001	,000	,721	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 84	Corrélation de Pearson	,284**	,221**	,114*	,167**	,584**	,045	,255**	,529**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,024	,001	,000	,380	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 85	Corrélation de Pearson	-,040	-,233**	,281**	,140**	,190**	,061	,264**	,422**
	Sig. (bilatérale)	,435	,000	,000	,006	,000	,227	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 86	Corrélation de Pearson	,377**	,364**	-,184**	,244**	,244**	,212**	,322**	,569**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 87	Corrélation de Pearson	1	,439**	-,172**	,127*	,193**	,065	,321**	,460**

	Sig. (bilatérale)		,000	,001	,012	,000	,203	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 88	Corrélation de Pearson	,439**	1	-,178**	,092	-,033	,128*	,292**	,426**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,070	,514	,011	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 89	Corrélation de Pearson	-,172**	-,178**	1	-,259**	,142**	,197**	-,111*	,248**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000		,000	,005	,000	,029	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 90	Corrélation de Pearson	,127*	,092	-,259**	1	,322**	,250**	,337**	,400**
	Sig. (bilatérale)	,012	,070	,000		,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 91	Corrélation de Pearson	,193**	-,033	,142**	,322**	1	,205**	,308**	,501**
	Sig. (bilatérale)	,000	,514	,005	,000		,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 92	Corrélation de Pearson	,065	,128*	,197**	,250**	,205**	1	,273**	,441**
	Sig. (bilatérale)	,203	,011	,000	,000	,000		,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 93	Corrélation de Pearson	,321**	,292**	-,111*	,337**	,308**	,273**	1	,577**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,029	,000	,000	,000		,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
الانضباط	Corrélation de Pearson	,460**	,426**	,248**	,400**	,501**	,441**	,577**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

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

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

Corrélations

	VAR000 94	VAR000 95	VAR000 96	VAR000 97	VAR000 98	VAR000 99	VAR001 00	VAR001 01
VAR000 94	1	,474**	,202**	,238**	,183**	,446**	,354**	,430**

	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
95	Pearson	,474**	1	,253**	,452**	,116*	,374**	,189**	,155**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,022	,000	,000	,002
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
96	Pearson	,202**	,253**	1	,247**	,142**	-,140**	,241**	-,123*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,005	,006	,000	,015
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
97	Pearson	,238**	,452**	,247**	1	,165**	,121*	,147**	,024
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,001	,017	,004	,639
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
98	Pearson	,183**	,116*	,142**	,165**	1	,113*	,045	-,084
	Sig. (bilatérale)	,000	,022	,005	,001		,026	,376	,099
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000	Corrélation de								
99	Pearson	,446**	,374**	-,140**	,121*	,113*	1	,289**	,523**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,006	,017	,026		,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de								
00	Pearson	,354**	,189**	,241**	,147**	,045	,289**	1	,251**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,004	,376	,000		,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de								
01	Pearson	,430**	,155**	-,123*	,024	-,084	,523**	,251**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,015	,639	,099	,000	,000	
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de								
02	Pearson	,257**	,153**	,235**	,293**	,332**	,377**	,225**	,010
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,851
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de								
03	Pearson	,166**	-,081	,201**	,151**	,019	,266**	,583**	,358**
	Sig. (bilatérale)	,001	,109	,000	,003	,702	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

VAR001 04	Corrélation de Pearson	,509**	,135**	,080	,076	,007	,214**	,203**	,352**
	Sig. (bilatérale)	,000	,008	,114	,132	,890	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 05	Corrélation de Pearson	,357**	,256**	,283**	,090	,090	,319**	,366**	,289**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,074	,074	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 06	Corrélation de Pearson	,321**	,178**	,277**	-,020	,252**	,084	,210**	-,009
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,699	,000	,098	,000	,862
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 07	Corrélation de Pearson	,354**	,193**	,011	,080	,065	,306**	,439**	,318**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,825	,117	,201	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 08	Corrélation de Pearson	,249**	,395**	,688**	,273**	-,003	-,015	,454**	-,053
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,958	,764	,000	,296
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
التغذية الراج عة	Corrélation de Pearson	,701**	,539**	,500**	,429**	,307**	,545**	,661**	,434**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

Corrélations

		VAR001 02	VAR001 03	VAR001 04	VAR001 05	VAR001 06	VAR001 07	VAR001 08	التغذية الراج عة
VAR000 94	Corrélation de Pearson	,257**	,166**	,509**	,357**	,321**	,354**	,249**	,701**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 95	Corrélation de Pearson	,153**	-,081	,135**	,256**	,178**	,193**	,395**	,539**
	Sig. (bilatérale)	,002	,109	,008	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 96	Corrélation de Pearson	,235**	,201**	,080	,283**	,277**	,011	,688**	,500**

	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,114	,000	,000	,825	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 97	Corrélation de Pearson	,293**	,151**	,076	,090	-,020	,080	,273**	,429**
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,132	,074	,699	,117	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 98	Corrélation de Pearson	,332**	,019	,007	,090	,252**	,065	-,003	,307**
	Sig. (bilatérale)	,000	,702	,890	,074	,000	,201	,958	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR000 99	Corrélation de Pearson	,377**	,266**	,214**	,319**	,084	,306**	-,015	,545**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,098	,000	,764	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 00	Corrélation de Pearson	,225**	,583**	,203**	,366**	,210**	,439**	,454**	,661**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 01	Corrélation de Pearson	,010	,358**	,352**	,289**	-,009	,318**	-,053	,434**
	Sig. (bilatérale)	,851	,000	,000	,000	,862	,000	,296	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 02	Corrélation de Pearson	1	,056	,072	-,077	,081	-,018	,240**	,436**
	Sig. (bilatérale)		,274	,154	,127	,109	,730	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 03	Corrélation de Pearson	,056	1	,174**	,370**	,100*	,199**	,044	,494**
	Sig. (bilatérale)	,274		,001	,000	,048	,000	,381	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 04	Corrélation de Pearson	,072	,174**	1	,166**	,327**	,344**	,045	,477**
	Sig. (bilatérale)	,154	,001		,001	,000	,000	,374	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 05	Corrélation de Pearson	-,077	,370**	,166**	1	,502**	,482**	,286**	,603**
	Sig. (bilatérale)	,127	,000	,001		,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

VAR001 06	Corrélation de Pearson	,081	,100*	,327**	,502**	1	,433**	,312**	,504**
	Sig. (bilatérale)	,109	,048	,000	,000		,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 07	Corrélation de Pearson	-,018	,199**	,344**	,482**	,433**	1	,216**	,538**
	Sig. (bilatérale)	,730	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 08	Corrélation de Pearson	,240**	,044	,045	,286**	,312**	,216**	1	,549**
	Sig. (bilatérale)	,000	,381	,374	,000	,000	,000		,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
التغذية الراجعة	Corrélation de Pearson	,436**	,494**	,477**	,603**	,504**	,538**	,549**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

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

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

Corrélations

		VAR001 09	VAR001 10	VAR001 11	VAR001 12	VAR001 13	VAR001 14	VAR001 15	VAR001 16
VAR001 09	Corrélation de Pearson	1	,142**	,523**	,309**	,035	,147**	,205**	,510**
	Sig. (bilatérale)		,005	,000	,000	,494	,004	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 10	Corrélation de Pearson	,142**	1	,217**	,210**	,215**	,227**	,246**	,216**
	Sig. (bilatérale)	,005		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 11	Corrélation de Pearson	,523**	,217**	1	,557**	,314**	,396**	,400**	,524**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 12	Corrélation de Pearson	,309**	,210**	,557**	1	,550**	,462**	,597**	,408**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

VAR001	Corrélation de								
13	Pearson	,035	,215**	,314**	,550**	1	,633**	,623**	,268**
	Sig. (bilatérale)	,494	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de								
14	Pearson	,147**	,227**	,396**	,462**	,633**	1	,515**	,352**
	Sig. (bilatérale)	,004	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de								
15	Pearson	,205**	,246**	,400**	,597**	,623**	,515**	1	,605**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de								
16	Pearson	,510**	,216**	,524**	,408**	,268**	,352**	,605**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de								
17	Pearson	,334**	,225**	,455**	,485**	,518**	,409**	,726**	,427**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de								
18	Pearson	,131**	,200**	,276**	,336**	,415**	,177**	,441**	,364**
	Sig. (bilatérale)	,010	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de								
19	Pearson	,117*	,249**	,334**	,446**	,517**	,620**	,735**	,421**
	Sig. (bilatérale)	,021	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de								
20	Pearson	,226**	,143**	,303**	,371**	,272**	,261**	,230**	,052
	Sig. (bilatérale)	,000	,005	,000	,000	,000	,000	,000	,308
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de								
21	Pearson	,543**	,141**	,417**	,332**	,007	,404**	,179**	,329**
	Sig. (bilatérale)	,000	,005	,000	,000	,890	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de								
22	Pearson	,306**	-,186**	,113*	,158**	,027	,278**	-,033	,127*

	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,026	,002	,593	,000	,513	,012
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 23	Corrélation de Pearson	,138**	,062	-,036	,143**	,325**	,029	,113*	,006
	Sig. (bilatérale)	,006	,219	,474	,005	,000	,564	,025	,909
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
حالات المشكلات	Corrélation de Pearson	,445**	,690**	,586**	,645**	,614**	,624**	,713**	,590**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

Corrélations

		VAR001 17	VAR001 18	VAR001 19	VAR001 20	VAR001 21	VAR001 22	VAR001 23	حالات المشكلات
VAR001 09	Corrélation de Pearson	,334**	,131**	,117*	,226**	,543**	,306**	,138**	,445**
	Sig. (bilatérale)	,000	,010	,021	,000	,000	,000	,006	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 10	Corrélation de Pearson	,225**	,200**	,249**	,143**	,141**	-,186**	,062	,690**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,005	,005	,000	,219	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 11	Corrélation de Pearson	,455**	,276**	,334**	,303**	,417**	,113*	-,036	,586**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,026	,474	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 12	Corrélation de Pearson	,485**	,336**	,446**	,371**	,332**	,158**	,143**	,645**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,005	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 13	Corrélation de Pearson	,518**	,415**	,517**	,272**	,007	,027	,325**	,614**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,890	,593	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 14	Corrélation de Pearson	,409**	,177**	,620**	,261**	,404**	,278**	,029	,624**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,564	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

VAR001	Corrélation de								
15	Pearson	,726**	,441**	,735**	,230**	,179**	-,033	,113*	,713**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,513	,025	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de								
16	Pearson	,427**	,364**	,421**	,052	,329**	,127*	,006	,590**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,308	,000	,012	,909	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de								
17	Pearson	1	,530**	,600**	,435**	,219**	-,155**	,179**	,687**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de								
18	Pearson	,530**	1	,379**	,491**	,026	-,115*	,383**	,551**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,602	,024	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de								
19	Pearson	,600**	,379**	1	,300**	,391**	,057	,061	,680**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,260	,229	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de								
20	Pearson	,435**	,491**	,300**	1	,197**	,193**	,333**	,482**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de								
21	Pearson	,219**	,026	,391**	,197**	1	,284**	,002	,435**
	Sig. (bilatérale)	,000	,602	,000	,000		,000	,972	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de								
22	Pearson	-,155**	-,115*	,057	,193**	,284**	1	,183**	,086
	Sig. (bilatérale)	,002	,024	,260	,000	,000		,000	,089
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de								
23	Pearson	,179**	,383**	,061	,333**	,002	,183**	1	,274**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,229	,000	,972	,000		,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
حالات مشكلات	Corrélation de								
	Pearson	,687**	,551**	,680**	,482**	,435**	,086	,274**	1

Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,089	,000	
N	390	390	390	390	390	390	390	390

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

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

Corrélations

	VAR001 24	VAR001 25	VAR001 26	VAR001 27	VAR001 28	VAR001 29	VAR001 30	VAR001 31
VAR001 24	1	,096	,255**	-,076	,214**	,781**	,440**	,559**
Pearson								
Sig. (bilatérale)		,057	,000	,134	,000	,000	,000	,000
N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 25	,096	1	,355**	,400**	,110*	,228**	,071	,274**
Pearson								
Sig. (bilatérale)	,057		,000	,000	,030	,000	,160	,000
N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 26	,255**	,355**	1	,391**	,121*	,306**	,323**	,126*
Pearson								
Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,017	,000	,000	,013
N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 27	-,076	,400**	,391**	1	,435**	,118*	,093	-,162**
Pearson								
Sig. (bilatérale)	,134	,000	,000		,000	,019	,066	,001
N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 28	,214**	,110*	,121*	,435**	1	,258**	,213**	,051
Pearson								
Sig. (bilatérale)	,000	,030	,017	,000		,000	,000	,311
N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 29	,781**	,228**	,306**	,118*	,258**	1	,388**	,569**
Pearson								
Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,019	,000		,000	,000
N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 30	,440**	,071	,323**	,093	,213**	,388**	1	,468**
Pearson								
Sig. (bilatérale)	,000	,160	,000	,066	,000	,000		,000
N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 31	,559**	,274**	,126*	-,162**	,051	,569**	,468**	1
Pearson								

	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,013	,001	,311	,000	,000	
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de								
32	Pearson	,084	,065	-,095	,138**	,340**	,089	,170**	,304**
	Sig. (bilatérale)	,099	,203	,060	,006	,000	,079	,001	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de								
33	Pearson	-,022	,073	,128*	,205**	,158**	,010	,050	,226**
	Sig. (bilatérale)	,663	,152	,011	,000	,002	,848	,322	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de								
34	Pearson	,118*	,357**	,308**	,686**	,457**	,265**	,276**	,047
	Sig. (bilatérale)	,020	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,353
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de								
35	Pearson	,216**	,140**	,154**	,135**	,298**	,187**	,207**	,003
	Sig. (bilatérale)	,000	,006	,002	,008	,000	,000	,000	,958
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de								
36	Pearson	,265**	,001	-,176**	,151**	,285**	,389**	,479**	,330**
	Sig. (bilatérale)	,000	,992	,000	,003	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de								
37	Pearson	,138**	,224**	,169**	,328**	-,009	,429**	-,022	,137**
	Sig. (bilatérale)	,006	,000	,001	,000	,866	,000	,664	,007
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001	Corrélation de								
38	Pearson	,282**	,210**	-,072	,028	,116*	,219**	,112*	,415**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,158	,583	,022	,000	,027	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
إدارة الوقت	Corrélation de								
	Pearson	,588**	,465**	,412**	,467**	,520**	,693**	,577**	,615**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

Corrélations

		VAR001 32	VAR001 33	VAR001 34	VAR001 35	VAR001 36	VAR001 37	VAR001 38	إدارة الوقت
VAR001 24	Corrélation de Pearson	,084	-,022	,118*	,216**	,265**	,138**	,282**	,588**
	Sig. (bilatérale)	,099	,663	,020	,000	,000	,006	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 25	Corrélation de Pearson	,065	,073	,357**	,140**	,001	,224**	,210**	,465**
	Sig. (bilatérale)	,203	,152	,000	,006	,992	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 26	Corrélation de Pearson	-,095	,128*	,308**	,154**	-,176**	,169**	-,072	,412**
	Sig. (bilatérale)	,060	,011	,000	,002	,000	,001	,158	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 27	Corrélation de Pearson	,138**	,205**	,686**	,135**	,151**	,328**	,028	,467**
	Sig. (bilatérale)	,006	,000	,000	,008	,003	,000	,583	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 28	Corrélation de Pearson	,340**	,158**	,457**	,298**	,285**	-,009	,116*	,520**
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,000	,000	,000	,866	,022	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 29	Corrélation de Pearson	,089	,010	,265**	,187**	,389**	,429**	,219**	,693**
	Sig. (bilatérale)	,079	,848	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 30	Corrélation de Pearson	,170**	,050	,276**	,207**	,479**	-,022	,112*	,577**
	Sig. (bilatérale)	,001	,322	,000	,000	,000	,664	,027	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 31	Corrélation de Pearson	,304**	,226**	,047	,003	,330**	,137**	,415**	,615**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,353	,958	,000	,007	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 32	Corrélation de Pearson	1	,080	,232**	,047	,318**	,133**	,291**	,446**

	Sig. (bilatérale)		,114	,000	,352	,000	,008	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 33	Corrélation de Pearson	,080	1	,351**	,050	-,009	,148**	-,086	,300**
	Sig. (bilatérale)	,114		,000	,328	,855	,003	,089	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 34	Corrélation de Pearson	,232**	,351**	1	,286**	,393**	,284**	,122*	,648**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000	,016	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 35	Corrélation de Pearson	,047	,050	,286**	1	,206**	,156**	,049	,373**
	Sig. (bilatérale)	,352	,328	,000		,000	,002	,337	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 36	Corrélation de Pearson	,318**	-,009	,393**	,206**	1	,242**	,304**	,552**
	Sig. (bilatérale)	,000	,855	,000	,000		,000	,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 37	Corrélation de Pearson	,133**	,148**	,284**	,156**	,242**	1	,335**	,474**
	Sig. (bilatérale)	,008	,003	,000	,002	,000		,000	,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
VAR001 38	Corrélation de Pearson	,291**	-,086	,122*	,049	,304**	,335**	1	,470**
	Sig. (bilatérale)	,000	,089	,016	,337	,000	,000		,000
	N	390	390	390	390	390	390	390	390
إدارة الوقت	Corrélation de Pearson	,446**	,300**	,648**	,373**	,552**	,474**	,470**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	390	390	390	390	390	390	390	390

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

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

صدق المقارنة الطرفية

Statistiques de groupe

قيم	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
عليا المقياس	105	369,66	13,630	1,330
دنيا	105	283,26	22,763	2,221

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
المقياس	Hypothèse de variances égales	12,043	,001	33,369	208
	Hypothèse de variances inégales			33,369	170,078

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
					Inférieur
المقياس	Hypothèse de variances égales	,000	86,400	2,589	81,296
	Hypothèse de variances inégales	,000	86,400	2,589	81,289

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %
		Supérieur
المقياس	Hypothèse de variances égales	91,504
	Hypothèse de variances inégales	91,511

ثبات المقياس ككل

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	390	100,0
	Exclue ^a	0	,0
	Total	390	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,945	134

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,896
		Nombre d'éléments	67 ^a
	Partie 2	Valeur	,905
		Nombre d'éléments	67 ^b
		Nombre total d'éléments	134
Corrélation entre les sous-échelles			,831
Coefficient de	Longueur égale		,908
Spearman-Brown	Longueur inégale		,908
Coefficient de Guttman			,890

Statistiques de fiabilité

Lambda	1	,938
	2	,951
	3	,945
	4	,890
	5	,945
	6	.
Nombre d'éléments		134

ثبات المحاور

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	390	100,0
	Exclue ^a	0	,0
	Total	390	100,0

المحور الأول

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,788	15

المحور الثاني

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,689	15

المحور الثالث

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,511	15

المحور الرابع

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,715	15

المحور الخامس

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,782	15

المحور السادس

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,668	15

المحور السابع

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,790	15

المحور الثامن

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,700	14

المحور التاسع

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,792	15

ثبات المحاور عن طريق حساب التجزئة النصفية ومعادلة جثمان

المحور الأول

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,671
		Nombre d'éléments	8 ^a
	Partie 2	Valeur	,597
		Nombre d'éléments	7 ^b
		Nombre total d'éléments	15
Corrélation entre les sous-échelles			,694
Coefficient de	Longueur égale		,819
Spearman-Brown	Longueur inégale		,820
Coefficient de Guttman			,818

المحور الثاني

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,433
		Nombre d'éléments	7 ^a
	Partie 2	Valeur	,597
		Nombre d'éléments	7 ^b
		Nombre total d'éléments	14
Corrélation entre les sous-échelles			,617
Coefficient de	Longueur égale		,763
Spearman-Brown	Longueur inégale		,763
Coefficient de Guttman			,759

المحور الثالث

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,110
		Nombre d'éléments	8 ^a
	Partie 2	Valeur	,542
		Nombre d'éléments	7 ^b
		Nombre total d'éléments	15
Corrélation entre les sous-échelles			,179
Coefficient de	Longueur égale		,304
Spearman-Brown	Longueur inégale		605
Coefficient de Guttman			,604

المحور الرابع

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,670
		Nombre d'éléments	8 ^a
	Partie 2	Valeur	,281
		Nombre d'éléments	7 ^b
		Nombre total d'éléments	15
Corrélation entre les sous-échelles			,716
Coefficient de	Longueur égale		,835
Spearman-Brown	Longueur inégale		,835
Coefficient de Guttman			,829

المحور الخامس

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,621
		Nombre d'éléments	8 ^a
	Partie 2	Valeur	,641
		Nombre d'éléments	7 ^b
		Nombre total d'éléments	15
Corrélation entre les sous-échelles			,580
Coefficient de	Longueur égale		,734
Spearman-Brown	Longueur inégale		,735
Coefficient de Guttman			,726

المحور السادس

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,486
		Nombre d'éléments	8 ^a
	Partie 2	Valeur	,449
		Nombre d'éléments	7 ^b
		Nombre total d'éléments	15
Corrélation entre les sous-échelles			,506
Coefficient de	Longueur égale		,672
Spearman-Brown	Longueur inégale		,673
Coefficient de Guttman			,670

المحور السابع

Alpha de Cronbach			,662
Partie 1	Valeur		
	Nombre d'éléments		8 ^a
Partie 2	Valeur		,616
	Nombre d'éléments		7 ^b
Nombre total d'éléments			15
Corrélation entre les sous-échelles			,725
Coefficient de	Longueur égale		,841
Spearman-Brown	Longueur inégale		,841
Coefficient de Guttman			,836

المحور الثامن

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,549
		Nombre d'éléments	8 ^a
	Partie 2	Valeur	,708
		Nombre d'éléments	7 ^b
	Nombre total d'éléments		15
Corrélation entre les sous-échelles			,578
Coefficient de	Longueur égale		,733
Spearman-Brown	Longueur inégale		,733
Coefficient de Guttman			,643

المحور التاسع

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,742
		Nombre d'éléments	8 ^a
	Partie 2	Valeur	,613
		Nombre d'éléments	7 ^b
	Nombre total d'éléments		15
Corrélation entre les sous-échelles			,542
Coefficient de	Longueur égale		,703
Spearman-Brown	Longueur inégale		,704
Coefficient de Guttman			,688

نتائج الدراسة مساهمة مقياس مهارات الإدارة الصفية في تحسين الأداء التدريسي لدى أساتذة التعليم الابتدائي

Test du khi-deux

Fréquences

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المقياس	390	327,15	35,386	1,792

مساهمة مقياس مهارات الإدارة الصفية في تحسين الأداء التدريسي لدى

أساتذة التعليم الابتدائي

	Effectif observé	N théorique	Résidus
متوسط	132	195,0	-63,0
عال	258	195,0	63,0
Total	390		

Tests statistiques

	مساهمة مقياس مهارات الإدارة الصفية في تحسين الأداء التدريسي لدى أساتذة التعليم الابتدائي
Khi-deux	40,708 ^a
ddl	1
Sig. asymptotique	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 195,0.