



الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
قسم المناهج وطرائق التدريس

أثرُ تدريبِ قائمٍ على التَّعلُّمِ النشطِ في تنميةِ مهاراتِ الإدارةِ
الصفِّيةِ لدى طلبةِ مُعلِّمي الصفِّ
حالةُ دراسيةٍ: طلبةُ السَّنةِ الرَّابِعةِ مُعلِّمِ صفِّ في كُليةِ التَّربيةِ في جامعةِ دمشق

بحثٌ مقدَّم لنيلِ درجةِ الدَّكتوراهِ في المناهجِ وطرائقِ التَّدريسِ

إعدادُ الباحثة:

مرنيم موسى الحمود الحسين

إشرافُ الدَّكتور:

جمال أحمد سليمان

الأستاذُ في قسمِ المناهجِ وطرائقِ التَّدريسِ

2025 م

شكر وتقدير

الحمد والشكر كله لله الذي أكرمني بإكمال هذه الرسالة

أقدم بالشكر الجزيل، والامتنان العظيم اعترافاً بالفضل الجميل لأستاذي الفاضل

الأستاذ الدكتور جمال أحمد سليمان

الذي غمرني بحسن معاملته، وجميل صبره، وقبوله الإشراف على هذه الأطروحة مرعيتي مد كنت برعماً صغيراً أحب في دروب العلم حتى نبت وأفرقت أغصاني، ونضجت ثمار عقلي وفكري فوجدتني راجلة على طريق العلم كل كلمات الشكر لا توفيك حقك دمت السند المثلين والنور المضيء

كما أشكر السادة أعضاء لجنة الحكم الكريمة، على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة، وعلى الوقت والجهد المبذول في تقييمها وتجويدها .

وواجب العرفان يدعوني أن أقدم بالشكر لكلية التربية في جامعة الفرات التي تابعت مسيرة دراساتي طوال فترة الإيفاد، والشكر موصول لجامعة دمشق التي منحتني فرصة تحقيق حلمي، وإلى الأساتذة المحكمين لما قدموه من آراء سديدة، وتعليمات أسهمت في تطوير أدوات هذه الأطروحة .

ثمّة شكر آخر يزجي إلى رئاسة جامعة دمشق لما قدمته من تسهيلات أتاح تطبيق أدوات رسالتي، وإلى مستقبل سورية "طلبة السنة الرابعة معلم صف" الذين كانوا خير عون لتنفيذ أطروحتي .

وحق علي أن أنوه بفضل أولئك الجنود المجهولين الذين وقفوا إلى جانبي وتعاضدوا معي . . . إليكم أصدقائي .

والشكر مسبق إلى من كان عوناً، وثباتاً كلما وهن عزمي، في رحلتي من "أ" حتى "د" . . أهلي وزوجي .

الباحثة

إهداء

* إلى وطني الغالي

* إلى الذي مضى في دروب الشهادة ملياً نداء ربه .

إلى الذي خنت العبرة كلمة التأبين في حقه .

إلى الذي سقى بدمائه أرض الوطن فسطر أروع معاني البطولة .

إلى أخي الشهيد البطل محمد الحمود الحسين

* إلى قدوتي ومثلي الأعلى .

إلى من أفنى عمره في سبيل تربيته وتعليمي . والدي الغالي

* إلى ينبوع الحنان والثاؤل والأمل .

إلى من كانت دعواتها سر فخاحي .

إلى المضحية والمعطاءة بلا حدود . والدتي الغالية

* إلى رمز النضحية والوفاء .

إلى من سكن قلبي للأبد .

إلى أروع ما وهب الله لي . زوجي : الدكتور عمار

* إلى من خلق بالإخاء وتميز بالعطاء .

إلى من كان معي في طريق النجاح . أخي : الدكتور عبد الرزاق

* إلى مرتخانة قلبي ،

وسر سعادتي أختي : الدكتورة ملاك

* إلى الكنف الثابت الذي لا يميل ، عمودي الفقري ، الذي كلما تعبت وضعفت . . . تلقاني وسندني

إلى أختي : الدكتور عمس ، والدكتور مشي ، وأخي الصغير معاذ .

* إلى العيون البريئة .

والأيادي الصغيرة التي عبثت في أوراقتي فنشت العزم والإصرار في دربي . طفلي : سارة وفيصل

إلى الأوقات واللحظات العائلية التي فوقها ، لنصر هذه الأطروحة النور .

* إلى زميلي الباحث الذي سيبحث عن موضوع أطروحتي ، أهديك ثمرة مجهودي المناويع لعلها تكون بذرة

لمشروعك العلمي .

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	فهرس المحتويات
هـ	فهرس الجداول
ط	فهرس الاشكال
ك	فهرس الملاحق
ل	مستخلص الدّراسة باللغة العربية
ن	مستخلص الدّراسة باللغة الأجنبية
1	الفصل الأوّل: الإطار المنهجي للدراسة
2	مقدّمة
3	1. مشكلة الدّراسة
5	2. أهميّة الدّراسة
6	3. أهداف الدّراسة
6	4. أسئلة الدّراسة
7	5. متغيّرات الدّراسة
7	6. فرضيات الدّراسة
9	7. منهج الدّراسة
10	8. مجتمع الدّراسة وعيّنتها
10	9. أدوات الدّراسة
10	10. حدود الدّراسة
10	11. مصطلحات الدّراسة وتعريفاتها الإجرائيّة
13	12. إجراءات الدّراسة
14	خلاصة الفصل

15	الفصل الثاني: الدراسات العربية والأجنبية السابقة
16	تمهيد
16	المحور الأول: دراسات تناولت التعلم النشط
22	المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الإدارة الصفية ومهاراتها
30	خلاصة الفصل
31	الفصل الثالث: الإطار النظري للدراسة
32	تمهيد
32	المحور الأول: التعلم النشط واستراتيجياته
46	المحور الثاني: الإدارة الصفية ومهاراتها
70	خلاصة الفصل
71	الفصل الرابع: منهج الدراسة وإجراءاتها
72	تمهيد
72	1. مجتمع الدراسة وعينها
72	2. منهج الدراسة
73	3. إجراءات تصميم أدوات الدراسة وضبطها
74	1.3. قائمة مهارات الإدارة الصفية
79	2.3. اختبار مهارات الإدارة الصفية
90	3.3. بطاقة ملاحظة مهارات الإدارة الصفية
94	4.3. البرنامج التدريبي المعد وفق التعلم النشط
97	4. إجراءات التجريب النهائي لأدوات الدراسة
102	5. المعاملات الإحصائية المستخدمة
103	خلاصة الفصل

104	الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها
105	تمهيد
105	1. نتائج أسئلة وفرضيات الدراسة ومناقشتها وتفسيرها
105	السؤال الأول
105	أولاً: مناقشة الفرضيات المتعلقة باختبار المواقف
105	الفرضية الأولى
107	الفرضية الثانية
109	الفرضية الثالثة
111	الفرضية الرابعة
113	الفرضية الخامسة
115	الفرضية السادسة
117	الفرضية السابعة
119	الفرضية الثامنة
120	الفرضية التاسعة
122	الفرضية العاشرة
124	الفرضية الحادية عشرة
125	الفرضية الثانية عشرة
127	ثانياً: مناقشة الفرضيات المتعلقة ببطاقة الملاحظة
127	الفرضية الأولى
129	الفرضية الثانية
130	الفرضية الثالثة
132	الفرضية الرابعة
134	الفرضية الخامسة
136	الفرضية السادسة
138	السؤال الثاني

139	السؤال الثالث
141	السؤال الرابع
142	2. ملخص نتائج الدراسة
143	3. مقترحات الدراسة وتوصياتها
144	خلاصة الفصل
145	مراجع الدراسة
159	ملخص الدراسة باللغة العربية
165	الملاحق
239	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	أوجه المقارنة بين التعلم النشط والتعلم التقليدي	34
2	قائمة مهارات الإدارة الصفية وفق تعديلات السادة المحكمين	79
3	عدد الأسئلة لكل مهارة فرعية من مهارات الإدارة الصفية	82
4	ملاحظات السادة المحكمين على اختبار مهارات الإدارة الصفية	83
5	معاملات السهولة والصعوبة لكل من بنود لاختبار مهارات الإدارة الصفية	85
6	معاملات التمييز لكل من بنود لاختبار مهارات الإدارة الصفية	87
7	الصدق التمييزي لاختبار مهارات الإدارة الصفية	89
8	مواصفات بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية	91
9	بطاقة الملاحظة وفق تعديلات السادة المحكمين	92
10	الصدق التمييزي لبطاقة الملاحظة	92
11	ثبات بطاقات الملاحظة بطريقة تعدد الملاحظين	93
12	البرنامج الزمني لتجريب البرنامج استطلاعياً	97
13	البرنامج الزمني للتطبيق القبلي لاختبار مهارات الإدارة الصفية	98
14	نتائج اختبار كولمغوروف- سمرنوف للتحقق على التطبيق القبلي لاختبار مهارات الإدارة الصفية	98
15	نتائج اختبار كولمغوروف- سمرنوف للتحقق على التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة	99
16	البرنامج الزمني لتطبيق جلسات البرنامج التدريبي	99
17	البرنامج الزمني للتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات الإدارة الصفية	100
18	معيار حجم الأثر (إيتا مربع)	103
19	نتائج نتائج اختبار (T- test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف	105
20	نتائج حجم الأثر مربع إيتا للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف	106
21	نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفية	107

22	نتائج حجم الأثر مربع إيتا للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصف	108
23	نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر بالنسبة لمهارة الانضباط الصف	109
24	نتائج حجم الأثر مربع إيتا للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة الانضباط الصف	110
25	نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية	111
26	نتائج حجم الأثر مربع إيتا للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية	112
27	نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر بالنسبة لمهارة التقويم الصف	113
28	نتائج حجم الأثر مربع إيتا للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة التقويم الصف	114
29	نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات ككل	115
30	نتائج حجم الأثر مربع إيتا للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات ككل	116
31	نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف	118
32	نتائج نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصف	119
33	نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل بالنسبة لمهارة الانضباط الصف	121
34	نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية	122
35	نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل بالنسبة لمهارة التقويم الصف	124
36	نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات ككل	125

37	نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي بالنسبة لبطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف	127
38	نتائج حجم الأثر مربع إيتا للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف	128
39	نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي بالنسبة لبطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفّي	129
40	نتائج حجم الأثر مربع إيتا للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفّي	130
41	نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي بالنسبة لبطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة الانضباط الصفّي	131
42	نتائج حجم الأثر مربع إيتا للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة الانضباط الصفّي	131
43	نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي بالنسبة لبطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية	132
44	نتائج حجم الأثر مربع إيتا للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية	133
45	نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي بالنسبة لبطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة التقويم الصفّي	134
46	نتائج حجم الأثر مربع إيتا للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة التقويم الصفّي	135
47	نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي بالنسبة لبطاقة الملاحظة بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات ككل	136
48	نتائج حجم الأثر مربع إيتا للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات ككل	137
49	النسبة المئوية لبقاء الأثر لدى أفراد المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الإدارة الصفية	138

140	نسبة الكسب لهردي لدرجات المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الإدارة الصفية	50
141	قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الإدارة الصفية ودرجاتهم على بطاقة الملاحظة	51

فهرس الاشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة بالبرنامج التدريبي القائم على التعلم النشط	41
2	التصميم التجريبي للبحث الحالي	73
3	التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف	106
4	التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصف	108
5	التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة الانضباط الصف	110
6	التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية	112
7	التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة التقويم الصف	114
8	التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات ككل	116
9	التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف	118
10	التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصف	120
11	التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة الانضباط الصف	121

123	التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لتنظيم الغرفة الصفية	12
124	التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة التقويم الصفي	13
126	التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات ككل	14
127	التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على بطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف	15
129	التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على بطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفي	16
131	التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على بطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة الانضباط الصفي	17
133	التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على بطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية	18
135	التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على بطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة التقويم الصفي	19
136	التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على بطاقة الملاحظة بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات ككل	20

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	قائمة مهارات الإدارة الصفية بصورتها الأولى	166
2	قائمة مهارات الإدارة الصفية بصورتها النهائية	168
3	اختبار مهارات الإدارة الصفية بصورته الأولى	170
4	اختبار مهارات الإدارة الصفية بصورته النهائية	176
5	سلم تصحيح اختبار مهارات الإدارة الصفية	182
6	بطاقة الملاحظة بصورتها الأولى	183
7	بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية	185
8	البرنامج التدريبي	187
9	قائمة بأسماء السادة المحكمين	237
10	الأوراق الرسمية لتسهيل إجراءات تنفيذ البحث	238

المستخلص

هدفت الدراسة إلى قياس أثر التدريب القائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى عينة من طلبة السنة الرابعة قسم معلم صف في كلية التربية في جامعة دمشق، أستخدم المنهج شبه التجريبي، وشملت عينة الدراسة (32) طالباً وطالبة من طلاب السنة الرابعة قسم معلم صف في جامعة دمشق، وتم تحديد مهارات الإدارة الصفية، وتطبيق برنامج تدريبي قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الإدارة الصفية، واختبار مهارات الإدارة الصفية، وبطاقة ملاحظة مهارات الإدارة الصفية، ومن أهم نتائج الدراسة:

- يوجد أثر كبير للتدريب القائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى طلبة معلمي الصف.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي المباشر على اختبار المهارات بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف، لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي المباشر على اختبار المهارات بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفّي، لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي المباشر على اختبار المهارات بالنسبة لمهارة الانضباط الصفّي، لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي المباشر على اختبار المهارات بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية، لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي المباشر على اختبار المهارات بالنسبة للمهارات ككل، لصالح التطبيق البعدي.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والبعدي المؤجل على اختبار المهارات بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والبعدي المؤجل على اختبار المهارات بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفّي.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والبعدي المؤجل على اختبار المهارات بالنسبة لمهارة الانضباط الصفّي.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والبعدي المؤجل على اختبار المهارات بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية.

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والبعدي المؤجل على اختبار المهارات بالنسبة للمهارات ككل.
 - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والبعدي المؤجل على اختبار المهارات بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف.
 - يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة المهارات بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف، لصالح التطبيق البعدي.
 - يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة المهارات بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفّي، لصالح التطبيق البعدي.
 - يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة المهارات بالنسبة لمهارة الانضباط الصفّي، لصالح التطبيق البعدي.
 - يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة المهارات بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية، لصالح التطبيق البعدي.
 - يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة المهارات بالنسبة لمهارة التقويم الصفّي، لصالح التطبيق البعدي.
 - يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة المهارات بالنسبة للمهارات ككل، لصالح التطبيق البعدي.
 - لاستراتيجيات التعلم النشط دورٌ في احتفاظ أفراد المجموعة التجريبية بالمعلومات والمعارف المتعلقة بمهارات الإدارة الصفية نتيجة التدريب القائم عليها.
 - يوجد فاعلية مقبولة ذات دلالة إحصائية للتدريب القائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية في جامعة دمشق.
 - توجد علاقة ارتباطية طردية وقوية جدًا ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الإدارة الصفية، ودرجاتهم على بطاقة الملاحظة.
- الكلمات المفتاحية: تدريب، التعلم النشط، مهارات الإدارة الصفية، طلبة السنة الرابعة، معلم صف، كلية التربية، جامعة دمشق.

Abstract

The study aimed to measure the effect of training based on active learning on developing classroom management skills among a sample of fourth-year students in the Classroom Teacher Department at the Faculty of Education at Damascus University. A quasi-experimental approach was used, and the study sample included (32) male and female students from the fourth year of the Classroom Teacher Department at Damascus University. Classroom management skills were identified, a training program based on active learning was implemented to develop classroom management skills, a classroom management skills test was conducted, and a classroom management skills observation card was used. The most important results of the study are:

- There is a significant effect of training based on active learning on developing classroom management skills among classroom teacher students.
- There is a statistically significant difference between the average scores of the experimental group students in the pre- and post-test on the skills test for the classroom management planning skill, in favor of the post-test.
- There is a statistically significant difference between the average scores of the experimental group students in the pre- and post-test on the skills test for the classroom communication and interaction skill, in favor of the post-test. - There is a statistically significant difference between the average scores of the experimental group students in the pre- and post-test on the skills test for the skill of classroom discipline, in favor of the post-test.
- There is a statistically significant difference between the average scores of the experimental group students in the pre- and post-test on the skills test for the skill of classroom organization, in favor of the post-test.
- There is a statistically significant difference between the average scores of the experimental group students in the pre- and post-test on the skills test for all skills, in favor of the post-test.
- There is no statistically significant difference between the average scores of the experimental group students in the immediate and delayed post-test on the skills test for the skill of classroom management planning.
- There is no statistically significant difference between the average scores of the experimental group students in the immediate and delayed post-test on the skills test for the skill of communication and classroom interaction.
- There is no statistically significant difference between the average scores of the experimental group students in the immediate and delayed post-test on the skills test for the skill of classroom discipline. - There is no statistically significant difference between the average scores of the experimental group students in the immediate post-test and the delayed post-test on the skills test for the classroom organization skill.

- There is no statistically significant difference between the average scores of the experimental group students in the immediate post-test and the delayed post-test on the skills test for the skills as a whole.
- There is no statistically significant difference between the average scores of the experimental group students in the immediate post-test and the delayed post-test on the skills test for the classroom management planning skill.
- There is a statistically significant difference between the average scores of the experimental group students in the pre-test and post-test on the skills observation card for the classroom management planning skill, in favor of the post-test.
- There is a statistically significant difference between the average scores of the experimental group students in the pre-test and post-test on the skills observation card for the communication and classroom interaction skill, in favor of the post-test.
- There is a statistically significant difference between the average scores of the experimental group students in the pre-test and post-test on the skills observation card for the classroom discipline skill, in favor of the post-test. - There is a statistically significant difference between the average scores of the experimental group students in the pre- and post-test on the Skills Observation Card for the classroom organization skill, in favor of the post-test.
- There is a statistically significant difference between the average scores of the experimental group students in the pre- and post-test on the Skills Observation Card for the classroom assessment skill, in favor of the post-test.
- There is a statistically significant difference between the average scores of the experimental group students in the pre- and post-test on the Skills Observation Card for all skills, in favor of the post-test.
- Active learning strategies play a role in the experimental group members' retention of information and knowledge related to classroom management skills as a result of the training based on them.
- There is an acceptable and statistically significant effectiveness of training based on active learning in developing classroom management skills among fourth-year classroom teachers at the Faculty of Education at Damascus University.
- There is a very strong and statistically significant direct correlation between the experimental group's scores on the classroom management skills test and their scores on the observation card.

Keywords: Training, active learning, classroom management skills, fourth-year students, classroom teacher, Faculty of Education, Damascus University.

الفصل الأول

الإطار المنهجي للدراسة

مقدمة.

1- مشكلة الدراسة.

2- أهمية الدراسة.

3- أهداف الدراسة

4- أسئلة الدراسة.

5- متغيرات الدراسة.

6- فرضيات الدراسة.

7- منهج الدراسة.

8- مجتمع الدراسة وعينتها.

9- أدوات الدراسة.

10- حدود الدراسة.

11- مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.

12- إجراءات الدراسة.

خلاصة الفصل.

مقدمة:

تشهد الساحات التربوية العالمية تحولاً جوهرياً في النظرة إلى العملية التعليمية التعلمية، حيث لم تعد قاصرة على نقل المعارف، بل أصبحت تركز على تمكين المتعلمين وتنمية مهاراتهم العليا في التفكير والتحليل والإبداع، وفي هذا الإطار برزت استراتيجيات التعلّم النشط كحجر زاوية في التوجهات التربوية المعاصرة، إذ إنها تنقل محور العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم، وتنقل دوره من مجرد متلقي سلبي للمعلومات والمعارف إلى عنصر فاعل ومشارك في بناء المعرفة، وتسهم في تعزيز الفهم العميق لمحتوى المعارف، وتنمية مهارات التفكير العليا، وتحفيز المتعلمين وزيادة دافعهم للتعلّم، وتنمية المهارات الاجتماعية والتواصلية، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وقد تجاوزت استراتيجيات التعلّم النشط تطبيقاتها حدود الصفوف الدراسية لتصبح ركيزة أساسية في برامج إعداد وتدريب الطلبة المعلمين أنفسهم، لا كمجرد محتوى نظري، بل كمنهجية تدريبية فاعلة، مما يساهم في تشكيل هويتهم المهنية المستقبلية وتبليغهم لهذا التحول الجوهري، كما تعد هذه الاستراتيجيات صلة الوصل بين النظرية والتطبيق من خلال توفير مواقف شبه حقيقية عبر المحاكاة ولعب الأدوار، مما يذلل الفجوة بين المعرفة الأكاديمية والممارسة الصفية، كما يتطلب تطبيق استراتيجيات التعلّم النشط من الطالب المعلم ممارسة مهارات إدارة صفية متقدمة مثل: تنظيم المجموعات، إدارة النقاش، وحل النزاعات، في سياق واقعي وهادف، ما ينمي قدرته على التكيف مع تنوع احتياجات المتعلمين وتعقيدات البيئة الصفية الحقيقية.

وقد أكدت توصيات كثير من المؤتمرات العربية والعالمية في مجال التربية، مثل: المؤتمر الدولي للتربية والتعليم وعلم النفس (كوريا، 2016)، والمؤتمر الدولي للتربية (الأردن، 2017)، والمؤتمر الدولي الأول لبرامج واستراتيجيات التعلّم (ماليزيا، 2018)، والمؤتمر الحادي عشر لتطوير التعلّم العربي (مصر، 2019) ضرورة التطوير المستمر لمهارات الطلبة/ المعلمين، وتدريبهم على أساليب واستراتيجيات تمكّنهم من ضبط الصف وإدارته بما يناسب التغيرات المستمرة في المجتمع لينعكس ذلك على المتعلمين.

ولهذا تتطلب الإدارة الصفية مهارات متعددة قد لا يدركها من يمارسها، وهذه المهارات في الواقع يمكن اكتسابها وتنميتها مثل أية مهارات أخرى، ويمكن أن يجري ذلك في برامج إعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة (كحيل، 2017، ص.153)، وعلى الصعيد العربي فقد تنامي الوعي بأهمية توظيف التعلّم النشط في تدريب المعلمين قبل الخدمة، فقد أشارت دراسة المطهر (2023) إلى ضرورة تضمين برامج وأنشطة إعداد المعلمين بمهارات التعلّم النشط وتطبيقاتها التربوية، وتدريب المعلمين على كيفية استخدام استراتيجيات التعلّم النشط في أثناء تنفيذ الدروس، وأوصت دراسة كمال (2013) بضرورة تدريب المعلمين قبل الخدمة وفي أثناء الخدمة على استخدام استراتيجيات التعلّم النشط بكافة أنواعها، وأيضاً ظهر ذلك جلياً في برنامج "المعلمون أولاً" في الإمارات العربية المتحدة، والمبادرات القائمة على ورش العمل التطبيقية في كليات التربية بجامعة عربية مثل: عين شمس في

مِصْرَ واليرموك في الأردن، والتي تسعى لبناء خبرات الطالب المُعلِّم التدريسية إضافةً إلى المهارات الإدارية، وفي سورية تظهر أهمية الإدارة الصفية في وثائق السياسات التربوية وبرامج إعداد المعلمين، حيث تسعى كليات التربية إلى تضمين مقرراتها ما تُزوّد الطلبة بالمهارات اللازمة لإدارة الصف بفعالية على الرغم من وجود حاجة ملحة لتعزيز الجانب التطبيقي والعملي في هذا الإعداد، لاسيما في ظل الظروف الاستثنائية التي أثرت على البيئة المدرسية، حيث تُبذل جهودٌ حثيثة في كليات التربية خاصةً كلية التربية بجامعة دمشق لتعزيز تدريب الطلبة المعلمين من خلال أنشطة تفاعلية ومشاريع عملية وتمارين محاكاة ضمن مساقات الإعداد التربوي، إلا أن التطبيق العملي المكثف والممنهج للتعلُّم النشط أساس لبناء مهارات متقدمة - كإدارة الصفية في سياقات تفاعلية - ما زال يحتاج إلى مزيد من التطوير والتركيز في البرامج التدريبية الحالية، حيث أكدت دراسة أبو سيف (2016) أهمية تدريب المعلمين باستخدام استراتيجيات التعلُّم النشط لما أثبتته من تحسّن في أدائهم وتطوير كفاياتهم الأدائية.

ونظراً لأهمية مهارات الإدارة الصفية أظهر راكونتي (Ragawanti, 2015) أهمية التدريب في تنمية مهارات الإدارة الصفية قبل الخدمة للطلّاب المُعلِّم، وأوصت دراسة بوبكر ومحمد (2020) أهمية تدريب المعلمين على مهارات الإدارة الصفية للحد من المشكلات الصفية، واقترحت دراسة عبد الفتاح وعقوم (2019) ضرورة تعزيز مهارات الإدارة الصفية لدى طالبات المرحلة الجامعية وتطويرها وتنميتها من خلال عقد الدورات التدريبية للطلّابات المُعلِّمات.

وتكمن أهمية هذا الدراسة في سد فجوة علمية ملحة على الرغم من الترابط الوثيق بين تطبيق استراتيجيات التعلُّم النشط بنجاح، وتُمكن المُعلِّم من مهارات الإدارة الصفية المتطورة، وعلى الرغم من الجهود المبذولة محلياً وعربياً وعالمياً كما ورد في المؤتمرات والدراسات، فإن برامج إعداد الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة دمشق قد لا تعالج تكامل التعلُّم النشط كمنهجية تدريبية مع تنمية مهارات الإدارة الصفية التفاعلية بشكل منهجي وعملي كافٍ، لذا يهدف هذا البحث إلى تصميم برنامج تدريبي متكامل، قائم بالأساس على استراتيجيات التعلُّم النشط لتنمية مهارات الإدارة الصفية لدى طلبة كلية التربية، إذ يسعى هذا البرنامج إلى تمكين الطلبة المعلمين من خلال التجربة والممارسة النشطة، ساعياً بذلك إلى الإسهام في رفع كفاءة المُعلِّم المستقبلي وتعزيز جودة العملية التعليمية في سورية.

1- مشكلة الدراسة:

تبذل وزارة التعلُّم العالي والبحث العلمي جهوداً حثيثة بهدف تطوير أداء الطلبة المُعلِّمين وتزويدهم بالمعارف والمعلومات والمهارات التي تمكّنهم من القيام بالمهام المنوطة بهم مستقبلاً بوصفهم مُعلِّمي صف،

ويتم ذلك من خلال اعتماد كلية التربية لعددٍ متنوعٍ من المقررات النظرية والعملية حيث تضم المهارات الأساسية التي تُساعدُهم على ضبط الصف وتحقيق الأهداف التعليمية على أكمل وجه.

ومن هذا أصبح اكتساب مهارات الإدارة الصفية واستخدامها لدى الطلبة المعلمين يُحرزُ المرتبة الأولى في قائمة الأهداف التي تسعى مناهج كلية التربية في سورية إلى تحقيقها.

وعلى الرغم من الدور الذي تلعبه المقررات النظرية بشكل عام والمقررات العملية على وجه الخصوص في اكتساب الطلبة المعلمين لمهارات الإدارة الصفية وتنميتها، إلا أن الواقع الذي كشفت عنه الدراسات التربوية، لا تُظهر توافقاً مع الأهداف المرجو تحقيقها، فقد توصلت دراسة حسن (2013) عدم تركيز مناهج إعداد معلم صف على مهارات الإدارة الصفية كافة بالمقدار ذاته من الاهتمام، وأكدت دراسة المطلق (2010) قصوراً لدى الطلبة المعلمين في مهارات الإدارة الصفية أثناء تطبيق التربية العملية، وأوصت دراسة عاصي (2021) ضرورة تدريب الطلبة المعلمين على مهارات الإدارة الصفية خصوصاً في مادة التربية العملية، وتوصلت دراسة الحمود الحسين (2025) إلى أن الاحتياجات التدريبية لمهارات الإدارة الصفية عند الطلبة المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة.

وهذا ما وجدته الباحثة أثناء عملها حيث لاحظت -خلال مشاهدتها لبعض الحصص الدرسية عند الإشراف على بعض زمر التربية العملية في كلية التربية في جامعة دمشق- نسبة كبيرة من الطلبة المعلمين يواجهون صعوبة في إدارة الصف وذلك لعدم قدرتهم على ضبط الغرفة الصفية، كما إنهم غير قادرين على تعزيز التواصل والتفاعل بين المتعلمين، إضافة إلى افتقارهم إلى استراتيجيات فعالة للحد من السلوكيات السلبية التي تواجههم داخل الغرفة الصفية.

لذا قامت الباحثة بالتحقق مما سبق من خلال إجراء دراسة استطلاعية على عينة من مشرفي التربية العملية في كلية التربية في جامعة دمشق والبالغ عددهم (10) مشرفاً ومشرفة، حيث أجرت مقابلة، للتعرف على مستوى تطبيق الطلبة المعلمين لمهارات الإدارة الصفية داخل الغرفة الصفية، وهل هم بحاجة للتدريب عليها، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام (2022)، فتبين لها من خلال نتائج هذه الدراسة، وبحسب آراء العينة الاستطلاعية (مشرفي التربية العملية للسنة الرابعة) ما يأتي:

- أكد (80%) من مشرفي بعض زمر التربية العملية تدني مستوى تنفيذ الطلبة المعلمين لمهارات الإدارة الصفية داخل غرفة الصف.

- أكد (80%) من مشرفي بعض زمر التربية العملية على الاحتياجات التدريبية للطلبة المعلمين فيما يتعلق بالجانب التطبيقي لمهارات الإدارة الصفية، وللتأكد من النتيجة التي توصلت إليها الباحثة -الدراسة الاستطلاعية مع مشرفي التربية العملية- أجرت دراسة استطلاعية على عينة من طلبة السنة الرابعة قسم معلم صف، مؤلفة من زميرتين وعددهم (16) طالباً وطالبة وأجرت اختبار مواقف لهم، وكانت نتائجهُ تؤكدُ

آراء المشرفين وملاحظة الباحثة حول صُغف أداء الطلبة في استخدام مهارات الإدارة الصفية داخل غرفة الصف، فتبين من خلال نتائج هذه الدراسة الاستطلاعية ما يأتي:

- إن (18.75%) من أفراد العينة الاستطلاعية كان لديهم مستوى تطبيق جيد لمهارات الإدارة الصفية.
- إن (25%) من أفراد العينة الاستطلاعية كان لديهم مستوى تطبيق متوسط لمهارات الإدارة الصفية.
- إن (56.25%) من أفراد العينة الاستطلاعية كان لديهم مستوى تطبيق ضعيف لمهارات الإدارة الصفية.

ولهذا أكدت دراسات كثيرة دور التدريب في تنمية مهارات الإدارة الصفية، كما توصلت دراسة ديك وآخرون (Dicke et al, 2015) إلى أنّ تدريب المعلمين المبتدئين لمهارات الإدارة الصفية يكون مفيداً للحدّ من الصدمة، كما أشارت دراسة الرفادي والجراري (2022) إلى ضرورة تدريب المعلمين على كيفية التعامل مع مشكلات الإدارة الصفية، وترى سماره (2018) أنّ المعلمين يستخدمون استراتيجيات التعلّم النشط بدرجة متوسطة وأنهم يحتاجون للتدريب.

وحتى تستطيع مناهج كلية التربية تحقيق أهدافها في اكساب الطلبة المعلمين مهارات الإدارة الصفية وتنميتها، لا بُدّ من وضع الخطط المناسبة التي تكفل ترجمتها عملياً، ولن يتحقق ذلك إلا باستخدام استراتيجيات التعلّم النشط، وهذا ما أكدته دراسات كلّ من محمد (2013)، أوداباسي وكولبوران (Odabaşı & Kolburan, 2013)، عبد الفتاح وعوم (2019)، والزائد والبدوي (2020) وبرونر وآخرون (Bruner et al., 2022)، وتوتال ويزار (Tutal & Yazar, 2021)، والمطهر (2023)، والمحيري (2023) أهمية توظيف استراتيجيات التعلّم النشط في إدارة الصف الدراسي، وهذا يتوافق مع ما جاء من توصيات كثير من المؤتمرات العربية والعالمية في مجال التربية.

بناءً على ما سبق وما خلصت عنه الدراسة الاستطلاعية ونظراً لأهمية اكتساب الطلبة المعلمين مهارات الإدارة الصفية التي يحتاجونها في المستقبل، وهذا يتطلب استخدام استراتيجيات التعلّم النشط، الأمر الذي دفع الباحثة للتفكير في بناء برنامج تُستخدم فيه استراتيجيات التعلّم النشط لتدريب طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية على مهارات الإدارة الصفية.

وبالتالي يمكن تلخيص مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الآتي:

- ما أثر التدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية في جامعة دمشق؟

2- أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

- تمّ تصميمُ العديدِ من البرامج التعليمية القائمة على التعلّم النشط محلياً وعربياً إلا أنّ هذه الدراسة تفرّدت بتمية مهارات الإدارة الصفية، تُعدّ الدراسة الأولى من نوعها في الوطن العربي وفي الجمهورية العربية السورية في حدود علم الباحثة التي تستخدم برنامجاً تعليمياً قائماً على التعلّم النشط في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى طلبة كلية التربية في السنة الرابعة قسم معلم الصف في جامعة دمشق.
- يتزامنُ البحثُ الحالي مع المتغيرات الحادثة التي يشهدها عصرنا في مجال التعليم عموماً والإدارة الصفية خصوصاً.
- تُعدّ استجابةً لما يُنادي به الباحثون والقادة التربويين في مجال الإدارة الصفية في ضوء العمل المستمر لتدريب الطلبة المعلمين على مهارات الإدارة الصفية.
- توجيهُ أنظارِ المعنيين بهذا المجال من أصحاب القرار عند إعداد البرامج الخاصة بإعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم.
- توجيهُ أنظارِ الموجهين التربويين إلى عقد دورات وورش عملٍ لتدريب المعلمين وخصوصاً حديثي التعيين على مهارات الإدارة الصفية.
- يمكنُ أن تقيّد الباحثين وطلاب الدراسات العليا من حيث الاستفادة من أدوات الدراسة، والاستفادة منها في بحوثٍ متشابهة.
- يمكنُ أن تُسهم في إثراء البحوث والدراسات العربية، وتفتح آفاقاً لبحوثٍ ودراساتٍ أخرى.

3- أهداف الدراسة:

سعتُ الدراسة إلى تحقيق الأهداف الرئيسة الآتية:

- 1- قياسُ أثرِ التدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى طلبة معلمي الصف.
- 2- قياسُ أثرِ التدريب القائم على التعلّم النشط في احتفاظ طلبة المجموعة التجريبية لمهارات الإدارة الصفية.
- 3- قياسُ فاعلية التدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى طلبة معلمي الصف.
- 4- تعرّف مدى ارتباط درجات المجموعة التجريبية في اختبار المواقف بدرجاتهم في بطاقة الملاحظة والتي ساعدت على تنمية مهارات الإدارة الصفية.

4- أسئلة الدراسة:

صِيغَت أسئلة الدراسة بالآتي:

- السؤال الأول:** ما أثرُ التدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية في جامعة دمشق؟
- السؤال الثاني:** ما أثرُ التدريب القائم على التعلّم النشط في احتفاظ الطلبة أفراد المجموعة التجريبية بالمعلومات والمعارف حول مهارات الإدارة الصفية؟

السؤال الثالث: ما فاعليّة التدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارات الإدارة الصفّية لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية في جامعة دمشق؟

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الإدارة الصفّية، ودرجاتهم على بطاقة الملاحظة؟

5- متغيرات الدراسة:

حدّدت متغيرات الدراسة كما يأتي:

يُعرّف المتغيرُ بأنّه: "خاصيّة أو سمة تأخذ قيمةً نوعيّةً أو كميّةً، وتتسم تلك القيم بالتغيّر. وقد تكونُ الصفةُ الخاصّةً بالمتغيّر منفصلةً أو متصلةً" (النجار، 2015، ص.20).

أمّا المتغيرات التي تناولها البحث الحالي هي:

- **المتغيّر المستقل:** "هو المتغيّر الذي يخضع لسيطرة الإحصائي أو الباحث" (درويش ورحمة، 2012، ص.26).

- **المتغيّر المستقل:** طريقة التدريب: وتشمل البرنامج وفق (التعلّم النشط) (للمجموعة التجريبية).

- **المتغيّر التابع:** هو: "العامل الذي يتأثر بالمتغيّر المستقل" (درويش ورحمة، 2012، ص.26). تمثّل المتغيّر التابع في الدراسة الحالي بـ:

1- درجة الطلبة في اختبار مهارات الإدارة الصفّية: وتُقاسُ بمجموع درجات الطلبة على الاختبار بكلّ مهارةٍ

من المهارات (تخطيط إدارة الصف، التواصل والتفاعل الصفّي، الانضباط الصفّي، تنظيم غرفة الصف، التقويم الصفّي)، وبمجموع درجاتهم على اختبار مهارات الإدارة الصفّية الكلي.

2- درجة الطلبة في بطاقة الملاحظة: وتُقاسُ بمجموع درجات الطلبة على بطاقة الملاحظة بكلّ مهارةٍ من

المهارات (تخطيط إدارة الصف، التواصل والتفاعل الصفّي، الانضباط الصفّي، تنظيم غرفة الصف، التقويم الصفّي)، وبمجموع درجاتهم على مهارات الإدارة الصفّية الكلي.

6- فرضيات الدراسة:

صِيغت الفرضيات الآتية:

الفرض البحثي: يوجد أثر مرتفع للتدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارات الإدارة الصفّية لدى طلبة معلمي الصف.

الفرضيات الإحصائية:

أولاً: فرضيات الدراسة المرتبطة باختبار المواقف:

الفرضية الأولى: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجاتِ طلبةِ المجموعةِ التجريبيةِ في التَّطبيقاتِ القبلي والبعدي لاختبارِ مهاراتِ الإدارةِ الصَّفِيَّةِ بالنسبةِ لمهارةِ تخطيطِ إدارةِ الصفِّ، يُعزى إلى الطَّريقةِ المتَّبعةِ في التدريبِ.

الفرضية الثانية: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجاتِ طلبةِ المجموعةِ التجريبيةِ في التَّطبيقاتِ القبلي والبعدي لاختبارِ مهاراتِ الإدارةِ الصَّفِيَّةِ بالنسبةِ لمهارةِ التواصلِ والتفاعلِ الصَّفِي، يُعزى إلى الطَّريقةِ المتَّبعةِ في التدريبِ.

الفرضية الثالثة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجاتِ طلبةِ المجموعةِ التجريبيةِ في التَّطبيقاتِ القبلي والبعدي لاختبارِ مهاراتِ الإدارةِ الصَّفِيَّةِ بالنسبةِ لمهارةِ الانضباطِ الصَّفِي، يُعزى إلى الطَّريقةِ المتَّبعةِ في التدريبِ.

الفرضية الرابعة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجاتِ طلبةِ المجموعةِ التجريبيةِ في التَّطبيقاتِ القبلي والبعدي لاختبارِ مهاراتِ الإدارةِ الصَّفِيَّةِ بالنسبةِ لمهارةِ تنظيمِ الغرفةِ الصَّفِيَّةِ، يُعزى إلى الطَّريقةِ المتَّبعةِ في التدريبِ.

الفرضية الخامسة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجاتِ طلبةِ المجموعةِ التجريبيةِ في التَّطبيقاتِ القبلي والبعدي لاختبارِ مهاراتِ الإدارةِ الصَّفِيَّةِ بالنسبةِ لمهارةِ التقويمِ الصَّفِي، يُعزى إلى الطَّريقةِ المتَّبعةِ في التدريبِ.

الفرضية السادسة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجاتِ طلبةِ المجموعةِ التجريبيةِ في التَّطبيقاتِ القبلي والبعدي لاختبارِ مهاراتِ الإدارةِ الصَّفِيَّةِ بالنسبةِ للمهاراتِ ككل، يُعزى إلى الطَّريقةِ المتَّبعةِ في التدريبِ.

الفرضية السابعة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجاتِ طلبةِ المجموعةِ التجريبيةِ في التَّطبيقاتِ البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبارِ مهاراتِ الإدارةِ الصَّفِيَّةِ بالنسبةِ لمهارةِ تخطيطِ إدارةِ الصفِّ، يُعزى إلى الطَّريقةِ المتَّبعةِ في التدريبِ.

الفرضية الثامنة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجاتِ طلبةِ المجموعةِ التجريبيةِ في التَّطبيقاتِ البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبارِ مهاراتِ الإدارةِ الصَّفِيَّةِ بالنسبةِ لمهارةِ التواصلِ والتفاعلِ الصَّفِي، يُعزى إلى الطَّريقةِ المتَّبعةِ في التدريبِ.

الفرضية التاسعة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجاتِ طلبةِ المجموعةِ التجريبيةِ في التَّطبيقاتِ البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبارِ مهاراتِ الإدارةِ الصَّفِيَّةِ بالنسبةِ لمهارةِ الانضباطِ الصَّفِي، يُعزى إلى الطَّريقةِ المتَّبعةِ في التدريبِ.

الفرضية العاشرة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية، يُعزى إلى الطريقة المتبعة في التدريب.

الفرضية الحادية عشرة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة التقويم الصفية، يُعزى إلى الطريقة المتبعة في التدريب.

الفرضية الثانية عشرة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة للمهارات ككل، يُعزى إلى الطريقة المتبعة في التدريب.

ثانياً: فرضيات الدراسة المرتبطة ببطاقة الملاحظة:

الفرضية الأولى: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لمهارة تخطيط إدارة الصف يُعزى إلى الطريقة المتبعة في التدريب.

الفرضية الثانية: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لمهارة التواصل والتفاعل الصفية، يُعزى إلى الطريقة المتبعة في التدريب.

الفرضية الثالثة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لمهارة الانضباط الصفية، يُعزى إلى الطريقة المتبعة في التدريب.

الفرضية الرابعة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية، يُعزى إلى الطريقة المتبعة في التدريب.

الفرضية الخامسة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لمهارة التقويم الصفية، يُعزى إلى الطريقة المتبعة في التدريب.

الفرضية السادسة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة للمهارات ككل، يُعزى إلى الطريقة المتبعة في التدريب.

7- منهج الدراسة:

استُخدم المنهج شبه التجريبي لتناسبه مع طبيعة الدراسة الحالية، وإمكانية تحقيق أهدافه المحددة، فهو يتيح التحكم في المتغيرات المستقلة لمعرفة أثر المتغير المستقل، وهو "المنهج الذي يمكن بواسطته تحقيق قدر

معينٍ من ضبط المتغيرات، ولا سيَّما الدراسات الميدانية التي تجري في ميدان العلوم الإنسانية" (ميلاد والشماس، 2018، ص.102)، وقد استُخدمت استراتيجيات التَّعلُّمِ النُّشِطِ في تدريب طلبة كلية التربية السنة الرابعة معلم صف على مهارات الإدارة الصفية.

8- مجتمع الدراسة وعينُها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المستجدين في السنة الرابعة قسم معلم صف في جامعة دمشق، البالغ عددهم (322) طالباً وطالبة تبعاً لإحصائيات مكتب الجودة في كلية التربية في جامعة دمشق للعام الدراسي (2025/2024م)، أما عينة الدراسة فتكوّنت من (32) طالباً وطالبة من طلاب السنة الرابعة قسم معلم صف، تمّ تدريبهم على مهارات الإدارة الصفية وفق استراتيجيات التَّعلُّمِ النُّشِطِ.

9- أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة صُممت الأدوات الآتية:

1. قائمة مهارات الإدارة الصفية.
2. برنامج تدريبي قائم على التَّعلُّمِ النُّشِطِ في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى طلبة السنة الرابعة قسم معلم صف في جامعة دمشق.
3. اختبار مواقف مهارات الإدارة الصفية.
4. بطاقة ملاحظة مهارات الإدارة الصفية.

10- حدود الدراسة:

أُجريت الدراسة في إطار الحدود الآتية:

1. الحدود العلمية: برنامج تدريبي قائم على التَّعلُّمِ النُّشِطِ في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى طلبة السنة الرابعة قسم معلم صف.
2. الحدود البشرية: عينة من طلبة السنة الرابعة قسم معلم صف في جامعة دمشق البالغ عددها (32) طالباً وطالبة.
3. الحدود المكانية: طُبقت الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق.
4. الحدود الزمانية: أُجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول والثاني من العام الدراسي (2025/2024م).

11- مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

- الأثر (The effect): "أساليب إحصائية تُستخدم لمعرفة حجم الفروق بين متغيرين أو أكثر وتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق أو العلاقة تعود للمصادفة أم أنها حقيقة تعود لمتغيرات الدراسة" (إبراهيم، 2019، ص.30). يعرف الأثر أيضاً بأنه: "وجود تأثير لمتغير على متغير آخر أو أكثر" (دليو، 2024، ص.374).

- وتعرّفه الباحثة إجرائياً: درجة التغيير (التّباين) الذي يمكن أن يُحدثه المتغيّر المستقل (التدريب القائم على التعلم النشط) في المتغير التابع (مهارات الإدارة الصفية) لدى طلبة السنة الرابعة في كلية التربية في جامعة دمشق (عينّة الدراسة)، يُقاس حجم الأثر بمعادلة (إيتا مربع).
- التدريب (Training): "عملٌ منظمٌ ومخطّطٌ يعتمدُ على استراتيجيّةٍ محدّدةٍ مسبقاً، حيثُ يقومُ على تطوير مهارات الأفراد وزيادة معرفتهم وتحسين سلوكهم وموقفهم لزيادة كفاءتهم وفعاليتهم في أداء أعمالهم" (السكرانة، 2011، ص.18).
- التدريب وتعرّفه الباحثة إجرائياً: مجموعة من الجلسات التدريبية وعددها اثنتا عشرة جلسة، تتضمن أنشطة تعليمية مستخدماً فيها مجموعة من استراتيجيات التعلّم النشط، يتمّ تطبيقها على طلبة معلم صف في كلية التربية في جامعة دمشق لتنمية مهارات الإدارة الصفية لديهم.
- التعلّم النشط (Active learning): تعلّم قائم على الأنشطة المختلفة التي يُمارسها المتعلّم، وينتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلّم الفاعلة والإيجابية في الموقف التعليمي التعلّمي، فالمتعلّم هو محور العملية التعليمية، وبالتالي فإنّ التعلّم النشط يُوفّر للمتعلمين فرصة لاكتساب واختيار ما يُحيط بهم، وهم يتبعون التكرار والتقليد والتجربة والخطأ، فيتعلّموا (أسمع فأنسى، وأرى فأنتدكر، وأعمل فأفهم) (شاهين، 2010، ص.104).
- وتعرّفه الباحثة إجرائياً: إحدى طرق التدريس الحديثة تحترم شخصية المتعلّم وقدراته، وتعمل على توفير البيئة التعليمية الجاذبة للتعلم التي تسمح له بالمشاركة والتعبير عن رأيه، بحيث يصبح المتعلّم محور العملية التعليمية، ويكون دور المعلم موجّه ومرشّد ومقومٍ للعملية التعليمية، ويمكن في هذا النوع من التعلّم استخدام عدة استراتيجيات كالعصف الذهني، حلّ المشكلات، فكر زوج شارك، لعب الأدوار، التعلّم التعاوني، الحوار والمناقشة، استراتيجية حوض السمك.
- المهارة (Skill): "السرعة والدقة في أداء عملٍ من الأعمال مع الاقتصاد في الوقت المبذول، وقد يكون هذا العمل بسيطاً أو مركباً" (الإمام، 2013، ص.48).
- وتعرّفها الباحثة إجرائياً: سلوك يُمكن تعلّمه وتنميته لدى طلبة معلم صف في جامعة دمشق عن طريق البرنامج التدريبي المقترح والذي يتضمن مهارات التخطيط للإدارة الصفية، مهارات التواصل والتفاعل الصفي، مهارات الانضباط الصفي، مهارات تنظيم البيئة الصفية، مهارات التقويم الصفي، مما يؤدي إلى إدارة الصف الدراسي بفاعلية، وتحقيق الأهداف التعليمية التعلّمية.
- الإدارة الصفية (Classroom Management): الإجراءات التي يتخذها المعلمون لإنشاء بيئة صفية مثالية لتحفيز التحصيل العلمي لدى الطلاب، إضافة إلى تنمية شخصياتهم في مختلف المجالات الاجتماعية والعاطفية والأخلاقية (العلي، 2019، ص.79).

- وتُعرفُها الباحثة إجرائياً: مجموعة أنشطة وأساليب وإجراءاتٍ مخططةٍ ومنظمةٍ يُمارسُها معلم الصف من أجل توفيرٍ وتهيئةٍ كلِّ الشروط والظروف الملائمة لتقديم الأنشطة الصفية في جوٍّ تفاعليٍّ ومُشوّقٍ بين أطراف العملية التعليمية/ التعلّمية من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة.
- مهارات الإدارة الصفية (Classroom management skills): مجموعة الأنماط السلوكية التي يستخدمها المعلم لكي يوفر بيئةً تعليميةً مناسبةً، ويحافظ على استمرارها، مما يمكن المعلم من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة (الحري، 2021، ص.18).
- وتُعرفُها الباحثة إجرائياً: مجموعة المواقف والسلوكيات التي يقوم بها الطالب/ المعلم بهدف ضبط صفه، والتي تقاس بالدرجة التي يحصل عليها في بطاقة الملاحظة، وفي اختبار المواقف لمهارات الإدارة الصفية بمحاورها الخمسة: (مهارات تخطيط إدارة الصف، مهارات التواصل والتفاعل الصفّي، مهارات الانضباط الصفّي، مهارة تنظيم غرفة الصف، مهارات التقييم الصفّي).
- وفيما يأتي وصفٌ تفصيليٌّ لمهارات الإدارة الصفية:
- مهارات تخطيط إدارة الصف (Classroom management planning skills): هي مجموعة من الكفايات التي يُمارسها الطالب/المعلم مسبقاً لضمان تنفيذ الدرس ضمن بيئة صفية منظمة، وتهدف إلى إعداد الدرس بصورة تُراعي التوقعات المستقبلية، وتوزيع الزمن، واختيار الوسائل المناسبة، وربط الأهداف التعليمية بسلوكيات قابلة للملاحظة، وتندرج تحتها مهارات فرعية كمهارة تخطيط التهيئة الصفية: وتتضمن إعداد خطة لاستثارة دافعية المتعلمين منذ اللحظات الأولى للحصة، ومهارة تخطيط الأهداف: وتتضمن صياغة الأهداف التعليمية بصيغة سلوكية دقيقة تُوضّح ما يُنتظر من المتعلم أن يحققه في نهاية الحصة من جوانب معرفية ومهارية، ومهارة تخطيط استخدام الوسائل التعليمية: وتتضمن اختيار الوسائل والأدوات المناسبة لطبيعة الدرس، وتحديد وقت استخدامها داخل الحصة، وكيفية توزيعها دون أن تسبب فوضى أو تشتت، ومهارة تخطيط إدارة الوقت الصفّي: وتتضمن مراعاة توزيع زمن الحصة مع وضع وقت احتياطي لمعالجة الطوارئ.
- مهارات التواصل والتفاعل الصفّي (Communication and classroom interaction skills): هي مجموعة من القدرات التي تمكن الطالب/المعلم من بناء علاقات إيجابية ومفتوحة مع المتعلمين، وتحفيز مشاركتهم داخل الصف، وتندرج تحتها مهارات فرعية مثل: مهارة الحوار التي تعزز إدارة نقاشات تعليمية مرنة مع المتعلمين، وتتضمن الاستماع والرد، ومهارة التعبير التي تدعم إيصال الأفكار بشكل واضح، ومهارة الإقناع التي تُستخدم لتغيير السلوك، ومهارة الإصغاء التي تُظهر احترام رأي المتعلم، ومهارة التواصل غير اللفظي التي تكمل الكلام بتعابير الجسد لتوجيه التعلّم وضبط الصف وتعزيز الرسائل التربوية.

- مهارات الانضباط الصفّي (Classroom discipline skills): وهي تُمثّل قدرة الطالب/المعلّم على تنظيم البيئة الصفية سلوكياً بطريقة تضمن سير التعلّم دون فوضى أو تشويش، وتندرج تحته مهارات فرعية تُسهم في ضبط السلوك مثل: مهارة ضبط السلوك وتتضمن قدرته على تحديد قواعد السلوك داخل الصف بوضوح، ومعالجة السلوكيات السلبية بأسلوب تربوي، ومهارة الالتزام بالوقت التي تضمن احترام الجدول الزمني للحصة.
- مهارات تنظيم غرفة الصف (Classroom organization skills): هي قدرة الطالب/المعلّم على ترتيب مكونات الصف المادية والبشرية بما يخدم العملية التعليمية، وتندرج تحته مهارات فرعية مثل: مهارة التنظيم التي تعني ترتيب المقاعد والوسائل بشكل يُسهّل التنقل والتفاعل، إضافة إلى تنظيم السبورة، ومهارة المشاركة التي تشمل إشراك المتعلمين في وضع تعليمات التنظيم في غرفة الصف.
- مهارات التقويم الصفّي (Classroom assessment skills): هي القدرات التي يستخدمها الطالب/المعلّم لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية والسلوكية لدى المتعلمين، واتخاذ قرارات بناءً على ذلك، وتفرغ عنها مهارات مثل: مهارة استخدام أساليب التقويم التي توظف أدوات متنوعة لمتابعة تقدم التلامذة، ومهارة طرح الأسئلة التي تُسهم في الكشف عن الفهم الحقيقي، ومهارة التوثيق التي تشمل تسجيل نتائج التقويم لمراجعتها لاحقاً، ومهارة التغذية الراجعة التي تُشعر التلميذ بمستواه وتدفعه للتطور.
- طلبة معلمي الصف (Class teacher students) "وُعرِفَهم الباحثُ" إجرائياً: الطلبة المسجلين والمستجدين في كلية التربية اختصاص معلم الصف في السنة الرابعة للعام الدراسي/2024-2025م/ حيث يتم تأهيلهم علمياً وتربوياً بهدف الحصول على المؤهل العلمي المطلوب (الإجازة الجامعية)، والذي يُمكنهم من ممارسة المهنة بعد التخرج.

12- إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة أتبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

- 1- مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة (التعلّم النشط، ومهارات الإدارة الصفية)، بهدف تحليلها والإفادة منها في إعداد الإطار النظري، وبناء أدوات الدراسة.
- 2- إعداد مستلزمات الدراسة المتمثلة بما يأتي:
 - إعداد قائمة لمهارات الإدارة الصفية، وتحكيّمها من قبل المحكمين المختصين والأخذ بأرائهم.
 - تصميم برنامج تدريبي وفق مبدأ التعلّم النشط لتنمية مهارات الإدارة الصفية لدى طلبة السنة الرابعة قسم معلم صف بجامعة دمشق، والتأكد من صدقه بعرضه على مجموعة من السادة المحكمين.
 - تصميم اختبار مواقف مُوجّهة لعيّنة من طلبة السنة الرابعة قسم معلم صف بجامعة دمشق، والتأكد من صدقه بعرضه على مجموعة من السادة المحكمين، لقياس مهارات الإدارة الصفية لديهم.

- تصميم بطاقة ملاحظة موجة لعينة من طلبة السنة الرابعة قسم معلم صف بجامعة دمشق، والتأكد من صدقه بعرضه على مجموعة من السادة المحكمين لقياس مهارات الإدارة الصفية لديهم.
- التجريب الاستطلاعي للبرنامج التدريبي: وذلك بهدف الوقوف على قابليته للتنفيذ.
- التجريب الاستطلاعي لاختبار مواقف مهارات الإدارة الصفية: وذلك بهدف تحديد الزمن اللازم لتطبيقه، وصدقه وثباته.
- التجريب الاستطلاعي لبطاقة ملاحظة مهارات الإدارة الصفية: وذلك بهدف التأكد من صدقه وثباته.
- التجريب النهائي ويتضمن:
 - 1- اختيار عينة الدراسة.
 - 2- التطبيق القبلي لاختبار مواقف مهارات الإدارة الصفية.
 - 3- التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات الإدارة الصفية، من خلال مادة التربية العملية.
 - 4- تطبيق البرنامج التدريبي القائم على التعلّم النشط، إذ تدرّب عينة الدراسة وفق استراتيجيات التعلّم النشط.
 - 5- التطبيق البعدي لاختبار مهارات الإدارة الصفية، بعد الانتهاء مباشرة من تطبيق البرنامج التدريبي.
 - 6- التطبيق البعدي لملاحظة الملاحظة مهارات الإدارة الصفية، من خلال مادة التربية العملية.
 - 7- التطبيق البعدي المؤجل لاختبار مهارات الإدارة الصفية بفواصل زمني قدره (90) يوماً عن التطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات الإدارة الصفية.
- معالجة النتائج إحصائياً، وذلك بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.
- عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.
- تقديم المقترحات بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

خلاصة الفصل:

بعد التعريف بالدراسة وعرض إطارها المنهجي بدءاً بمشكلة الدراسة إلى إجراءات الدراسة، سيتطرّق الفصل القادم للدراسات السابقة، إذ تعرض الباحثة فيه ما جاء فيها من دراسات عربية وأجنبية، فيتضح موقع الدراسة الحالية وموضعها نسبةً لتلك الدراسات.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

تمهيد

المحور الأول: دراسات تناولت التعلم النشط

- تعقيب على دراسات المحور الأول

المحور الثاني: دراسات تناولت الإدارة الصفية ومهاراتها

- تعقيب على دراسات المحور الثاني

- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية

خلاصة الفصل

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عدداً من الدراسات ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، ولتسهيل عرض الدراسات قُسمت إلى محورين: تناول المحور الأول: دراسات تناولت التعلّم النشط، والمحور الثاني: دراسات تناولت الإدارة الصفية ومهاراتها.

وتم ترتيب الدراسات في كل محور بدءاً من الأحدث إلى الأقدم، وتبدأ كل دراسة بالعنوان والهدف والمنهج المتبع فيها، والعينة والأدوات وأهم النتائج التي تم الوصول إليها، وفي نهاية عرض الدراسات تمّ التعقيب عليها، ثم بيان أوجه الاتفاق والاختلاف والتميز عنها.

وفيما يأتي عرض للبحوث والدراسات المتعلقة بكل محور:

المحور الأول: دراسات تناولت التعلّم النشط

- دراسة الشرفي (2024) في اليمن /بعنوان: "فاعليته برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلّم النشط في تنمية الكفايات المهنية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء".

هدف الدراسة قصي فاعليته برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلّم النشط في تنمية الكفايات المهنية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء، وبلغت عينه الدراسة (40) معلمة من معلمات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية، ولتحقيق هدف الدراسة استُخدم المنهج شبه التجريبي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن قائمة الكفايات المهنية وبطاقة ملاحظة وبرنامجاً مقترحاً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، وكانت الفروق في اتجاه التطبيق البعدي، كما أظهرت النتائج أن البرنامج القائم على استراتيجية التعلّم النشط فاعليته كبيرة في تنمية الكفايات المهنية لدى أفراد المجموعة التجريبية من معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.

- دراسة المروسي (2024) في اليمن /بعنوان: "فاعليته برنامج قائم على استراتيجيات التعلّم النشط في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير التحليلي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي".

هدف الدراسة الكشف عن فاعليته برنامج قائم على استراتيجيات التعلّم النشط في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، وبلغت عينه الدراسة (60) طالباً وطالبة، ولتحقيق هدف الدراسة استُخدم المنهج شبه التجريبي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار لقياس مهارات التعبير الكتابي وإعداد برنامج تعليمي وفق استراتيجيات التعلّم النشط، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء طلاب المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التعبير الكتابي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أثراً كبيراً للبرنامج في تنمية مهارات التعبير الكتابي.

- دراسة عبد الكريم والزعبي (2023) في /بعنوان: "فاعلية برنامج تدريبي تفاعلي مستند إلى استراتيجيات التعلّم النشط في تنمية مهارات دمج التكنولوجيا في التعليم لدى معلمات المرحلة الأساسية".
هدف الدراسة تعرّف فاعلية برنامج تدريبي تفاعلي مستند إلى استراتيجيات التعلّم النشط في تنمية مهارات دمج التكنولوجيا في التعليم لدى معلمات المرحلة الأساسية، وبلغت عينه الدراسة (7) معلمات تم اختيارهن بطريقة متيسرة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج التجريبي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن بطاقة ملاحظة وبرنامج تدريبي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي تُعزى لفاعلية البرنامج التدريبي التفاعلي في تنمية مهارات دمج التكنولوجيا في التعلّم لدى معلمات المرحلة الأساسية.
- دراسة عبيد وحسن (2023) في العراق /بعنوان: "التعلّم النشط وأهميته في العملية التعليمية".
هدف الدراسة تعرّف أثر (التعلّم النشط وأهميته في العملية التعليمية لطلاب الصف الثاني المتوسط)، وبلغت عينه الدراسة (60) طالباً، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج التجريبي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار إكساب المفاهيم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة قواعد اللغة بطريقة (التعلّم النشط وأهميته في العملية التعليمية لطلاب الصف الثاني المتوسط) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة قواعد اللغة بالطريقة التقليدية في الاختبار البعدي لمصلحة المجموعة التجريبية.
- دراسة المحيري (2023) في الإمارات العربية المتحدة /بعنوان: "فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلّم النشط في تنمية الدافعية للتعلّم لدى الطلبة من فئة صعوبات التعلّم المحددة".
هدف الدراسة تعرّف أثر تطبيق برنامج قائم على استراتيجيات التعلّم النشط في تنمية الدافعية للتعلّم لدى الطلبة من فئة صعوبات التعلّم المحددة، وبلغت عينه الدراسة (15) طالباً بالحلقة الأولى والثانية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن مقياس الدافعية للتعلّم، ومقياس صعوبات التعلّم الأكاديمية، وبرنامج قائم على استراتيجيات التعلّم النشط، وتوصلت نتائج الدراسة أن استخدام البرنامج القائم على استراتيجيات التعلّم النشط قد ساعد على تنمية الدافعية للتعلّم لدى الطلبة من فئة صعوبات التعلّم المحددة.
- دراسة المطهر (2023) في اليمن /بعنوان: "فاعلية برنامج تدريبي قائم على التأمل المهني في تنمية مهارات التعلّم النشط لدى معلمي العلوم بأمانة العاصمة واتجاهاتهم نحو تطبيقها في التعليم".
هدف الدراسة تعرّف فاعلية برنامج تدريبي قائم على التأمل المهني في تنمية مهارات التعلّم النشط لدى معلمي العلوم بأمانة العاصمة، وبلغت عينه الدراسة (21) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن بطاقة ملاحظة وبرنامج تدريبي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين، عينه الدراسة في بطاقة

الملاحظة في التطبيق (القبلي والبعدي) لصالح البعدي، كما أظهرت النتائج أنّ للبرنامج التدريبي أثراً كبيراً في تنمية مهارات التعلّم النشط لدى معلمي العلوم.

- دراسة يوسف (2022) في المملكة العربية السعودية /بعنوان: "أثر استراتيجية التعلّم النشط في التحصيل بمادة العلوم والاتجاهات نحو التعلّم النشط لدى طلاب المرحلة الأساسية".

هدف الدراسة تقصي أثر استراتيجيات التعلّم النشط المستخدمة في تدريس مادة العلوم لطلاب المرحلة الأساسية في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية، وبلغت عينه الدراسة (90) معلمة من معلمات رياض الأطفال، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة استبانة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر لاستخدام استراتيجية التعلّم النشط على تحصيل الطلبة في المرحلة الأساسية في مادة العلوم في منطقة حائل، كما أظهرت النتائج أنّ توجهات الطلبة حول استخدام التعلّم النشط جاء بدرجة متوسطة مشيرة إلى أنّ هناك بعض التحديات التي تواجه الطلبة في استخدام استراتيجية التعلّم النشط.

- دراسة برونر وآخرون Bruner et al (2022) في كندا/ بعنوان: "التعلّم النشط وإنجاز الطلاب: مسألة، مكان، خبرات أم بداعوجيا؟".

"Active Learning and Student Achievement: A matter of space, experiences, or pedagogy?".

هدف الدراسة معرفة دور العوامل التي تجعل التعلّم النشط أكثر تأثيراً في تحصيل الطلاب (المكان، الخبرات الصفية، طرائق التدريس)، عينه الدراسة (60) طالباً وطالبة جامعة من قسم العلوم التربوية، واستخدم المنهج الوصفي (التحليلي)، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة، وتوصلت نتائج الدراسة أنّ البيداغوجيا (طرق التدريس) هي العامل الأهم المؤثر في تحصيل الطلاب أكثر من تصميم المكان أو الخبرات السابقة.

- دراسة توتال ويازار Yazar & Tatal (2021) في تركيا/ بعنوان: "الفصل المقلوب يحسّن التحصيل الأكاديمي والاحتفاظ بالتعلّم والاتجاه نحو المقرر: دراسة تحليل ميتا".

"Flipped classroom improves academic achievement, learning retention and attitude towards course: A meta-analysis. Asia Pacific Education Review"

هدف الدراسة تحليل نتائج الدراسات السابقة حول أثر استراتيجية الصف المقلوب على التحصيل الأكاديمي والاحتفاظ بالتعلّم، واستخدم المنهج التحليلي الإحصائي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن مراجعة دراسات وتجارب منشورة (تحليل ميتا أناليسس ل177 دراسة)، وتوصلت نتائج الدراسة أنّ الصف المقلوب له تأثير إيجابي كبير على التحصيل الأكاديمي والاحتفاظ بالتعلّم وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المقرر.

- دراسة إبراهيم (2021) في الإمارات العربية المتحدة /بعنوان: "فاعلية استخدام استراتيجيات التعلّم النشط في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينة من طلبة الصف الثاني الأساسي في إمارة دبي دولة الإمارات المتحدة".

هدف الدراسة الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجيات التعلّم النشط في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينة من طلبة الصف الثاني الأساسي، وبلغت عينة الدراسة (50) طالبة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج التجريبي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار في التعبير الكتابي، وتوصلت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تنمية مهارات الكتابة لصالح الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجيات التعلّم النشط من أجل تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي.

- دراسة الزهراني (2021) في فلسطين /بعنوان: "برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلّم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات رياض الأطفال".

هدف الدراسة الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلّم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات رياض الأطفال، وبلغت عينة الدراسة (90) معلمة من معلمات رياض الأطفال، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج التجريبي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن بطاقة ملاحظة وبرنامج تدريبي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمات على بطاقة الملاحظة مهارات التدريس الإبداعي في التطبيق القبلي والبعدي، كما أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي المقترح.

- دراسة نغوين وآخرون Nguyen et al (2021) في الولايات المتحدة الأمريكية/ بعنوان: "استراتيجيات المدرسين لدعم تطبيق التعلّم النشط: مراجعة منهجية".

"Instructor strategies to aid implementation" of active learning: a systematic literature review".

هدف الدراسة مراجعة الأدبيات لتحديد الاستراتيجيات التي يستخدمها المدرسون لدعم تطبيق التعلّم النشط بفعالية، وبلغت عينة الدراسة (61) دراسة منشورة بين /2010-2020، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة هي تحليل محتوى (29) مقالة علمية ومؤتمرات بحث في التعلّم النشط، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحديد خمس استراتيجيات رئيسية: تهيئة البيئة الصفية، استخدام التكنولوجيا، توفير الدعم التدريجي، إشراك الطلبة، وتبني أساليب تقييم مرنة.

- دراسة المشرفي (2020) في سلطنة عمان بعنوان: " برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلّم النشط لتنمية المهارات التدريسية لمعلمي صعوبات التعلّم والدمج التربوي بسلطنة عمان في ضوء الاحتياجات التدريبية".

هدف الدراسة تعرف فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التدريس لدى معلمات صعوبات التعلّم والدمج التربوي بسلطنة عمان، وبلغت عينة الدراسة (60) معلماً ومعلمة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج التجريبي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن البرنامج التدريبي القائم على الاحتياجات المهنية لمعلمات صعوبات التعلّم والدمج التربوي بسلطنة عمان، وقائمة تحديد احتياجات، واختبار لقياس الجوانب المعرفية

والأدائية المرتبطة بمهارات التدريس لدى معلمات صعوبات التعلّم والدمج التربوي بسلطنة عمان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التدريس لدى معلمات صعوبات التعلّم والدمج التربوي بسلطنة عمان.

- دراسة أغويون وآخرون Aguillon et al (2020) في الولايات المتحدة الأمريكية/ بعنوان: "الفروق بين الجنسين في مشاركة الطلاب في صفوف التعلّم النشط".

"Gender Differences in Student Participation in an Active-Learning Classroom".

هدفُ الدراسة معرفة الفروق بين الجنسين في مشاركة الطلاب في صفوف التعلّم النشط، وبلغت عينه الدراسة (8) مدرسين على مدار فصلين دراسيين 2016-2017 ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج المسحي، وكانت أداة الدراسة استبانة إضافة إلى بطاقة ملاحظة، وتوصلت نتائج الدراسة أن الرجال شاركوا أكثر من المتوقع في معظم فئات المشاركة مقارنة بالنساء، كما أظهرت نتائج الدراسة لتحقيق أقصى استفادة من أسلوب التعلّم النشط ينبغي على المعلمين بذل جهود متضافرة لاستخدام استراتيجيات تدريس شاملة تشجّع على المشاركة العادلة من قبل جميع الطلاب.

- دراسة كيبز وأوست Kepez & Ust (2020) في تركيا/ بعنوان: "تصميم تعاوني لصف دراسي للتعلّم النشط مع طلاب ومدرسي المرحلة الثانوية".

"Collaborative design of an active learning classroom with high school students and teachers".

هدفُ الدراسة إشراك الطلاب والمعلمين في تصميم بيئة تعلّم نشط تدعم الإبداع والمشاركة، عينه الدراسة (82) طالباً وطالبة و (12) معلماً ومعلمة، قسّمت إلى مجموعتين كلّ مجموعة تتضمّن (41) طالب و (6) معلمين واستخدم المنهج التجريبي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن تحليل محتوى، وتوصلت نتائج الدراسة أن جميع مخططات الخطط الدراسية تدرج ضمن ثلاث فئات:

مخطط تقليدي، أو مخطط لمجموعات صغيرة، أو مخطط لمجموعات كبيرة، كما تمّ تحليل النصوص المكتوبة مما كشف عن وجهات نظر مختلفة للمجموعتين المشاركتين.

- دراسة كوبر وآخرون Cooper et al (2018) في الولايات المتحدة الأمريكية/ بعنوان: "تأثير ممارسات التعلّم النشط على قلق الطلاب في الصفوف الدراسية العلمية بالجامعات ذات الالتحاق الكبير".

"The influence of active learning practices on student anxiety in large-enrollment college science classrooms".

هدفُ الدراسة معرفة تأثير التعلّم النشط على قلق الطلاب في الفصول الدراسية العلمية بالجامعات ذات الالتحاق الكبير، عينه الدراسة (52) طالباً، واستخدم المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة عبارة مقابلة، وتوصلت نتائج الدراسة أن الخوف من التقييم السلبي، أو الشعور بالرهبة أثناء المشاركة في موقف اجتماعي، هو العامل الأساسي الكامن وراء مستويات القلق العالية لدى الطلاب المرتبطة بالتحدث أمام الفصل بأكمله

عندما لا يتطوعون، وبالتالي إنّ التعلّم النشط يقلّل القلق الأكاديمي عند الطلاب عند تطبيقه بطرقٍ تشاركية، بينما قد يزيدُ القلق في حال لم تُدار المشاركة بفعالية.

- دراسة أوداباشي وكولبوران Odabaşı & Kolburan (2013) في تركيا/ بعنوان: "استخدام التعلّم النشط في إدارة الصف الدراسي وأثره على نجاح الطلاب الأكاديمي".

"Employment of Active Learning in Classroom Management and Its Effect on Students' Academic Success".

هدفُ الدراسة توظيفُ التعلّم النشط في إدارة الفصل الدراسي وأثره على النجاح لدى الطلاب، وبلغت عينُ الدراسة (120) طالباً وطالبة، قُسمت إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، ولتحقيق هدفِ الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي، وكانت أداة الدراسة هي بطاقة ملاحظة واختبار، وتوصلت نتائج الدراسة إلى إنّ الطلاب في المجموعة التجريبية أحرزوا تفوقاً ملحوظاً على المجموعة الضابطة في التحصيل الأكاديمي والانضباط الصفّي.

- دراسة سلطنزاده وآخرون Soltanzadeh et al (2013) في إيران/ بعنوان: "أثر التعلّم النشط على دافعية التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية".

"The effect of active learning on academic achievement motivation in high school students".

هدفُ الدراسة معرفة تأثير التعلّم النشط على دافعية التحصيل الدراسي في المدارس الثانوية، وبلغت عينُ الدراسة (180) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية، ولتحقيق هدفِ الدراسة استخدم المنهج التجريبي باستخدام مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، وكانت أداة الدراسة هي بطاقة ملاحظة إضافة إلى اختبار مقياس التحفيز، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ استخدام أسلوب التعلّم النشط له تأثير إيجابي على جودة عملية التعلّم ودافعية التحصيل لدى الطلاب مقارنة بالتدريس التقليدي.

التعقيب على دراسات الفصل الأول:

قامت الباحثة بإجراء مقارنة بين الدراسات السابقة تبعاً ل (هدف الدراسة- منهج الدراسة- عينة الدراسة- أدوات الدراسة- أهم النتائج) وظهرت النتائج الآتية:

اتبعت بعض الدراسات المنهج الوصفي كما في دراسة كُلٍّ من: (يوسف، 2022)، وبرونر وآخرون (Bruner et al, 2022)، ونغوين وآخرون (Nguyen et al, 2021)، بينما استخدم المنهج المسحي في دراسة كُلٍّ من: أغويون وآخرون (Aguillon et al, 2020)، أما بقية الدراسات فاستخدمت المنهج التجريبي وشبه التجريبي، وتتفق مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج شبه التجريبي.

ثالثاً: بالنسبة لعينة الدراسة.

لقد تنوعت الدراسات السابقة في العينة المستخدمة، فطبقت على المعلمين كدراسات (الشرفي، 2024)، و(عبد الكريم والزعبي، 2023)، و(المطهر، 2023)، و(يوسف، 2022)، و(الزهراني، 2021)، و(المشرفي،

(2020)، و أغليون وآخرون (Aguillon et al, 2020)، في حين طُبِّقَتْ على الطلاب كدراسات (المروسي، 2024)، و(عبيد وحسن، 2023)، و(المحيري، 2023)، و(إبراهيم، 2021)، وبرونر وآخرون (Bruner et al., 2022)، و كوبر وآخرون (Cooper et al., 2018)، وأوداباشي وكوليوران (Odabaşı & Kolburan, 2013)، وسلطنزاده وآخرون (Soltanzadeh et al, 2013)، أما دراسة كوبر وأوست (Kepez, & Ust, 2020)، فطُبِّقَتْ على الطلاب والمعلمين، وتختلف مع الدراسة الحالية من خلال تطبيقها على الطلبة المعلمين.

رابعاً: بالنسبة لأدوات الدراسة.

اختلفت الدراسات في الأدوات المستخدمة، فقد استخدمت بعض الدراسات برنامجاً واختباراً، كدراسة كَلَّ من (المروسي، 2024)، و(المحيري، 2023)، في حين دراسة (عبد الكريم والزعبي، 2023) (المطهر، 2023)، (الزهراني، 2021)، استخدمت بطاقة ملاحظة وبرنامجاً تدريبياً، وأضافت عليها دراسة (الشرفي، 2024) قائمة للكفايات المهنية، أما دراسة سلطنزاده وآخرون (Soltanzadeh et al, 2013) فاستخدمت بطاقة ملاحظة واختبار تحفيز، واستخدمت استبانة في دراسات كَلَّ من (يوسف، 2022)، وبرونر وآخرون (Bruner et al, 2022)، وأوداباشي وكوليوران (Odabaşı & Kolburan, 2013)، أما دراسة أغليون وآخرون (Aguillon et al., 2020) أضافت على الاستبانة بطاقة الملاحظة، في حين اقتصر على تحليل محتوى دراسة كيبيز وأوست (Kepez, & Ust, 2020)، في حين اعتمدت اختبار إكساب المفاهيم دراسة (عبيد وحسن، 2023)، واختبار التعبير الكتابي دراسة (إبراهيم، 2021)، وتختلف مع الدراسة الحالية في استخدامها برنامجاً تدريبياً واختبار مواقف وبطاقة ملاحظة.

خامساً: بالنسبة لأهم النتائج.

أظهرت العديد من الدراسات فاعلية استخدام استراتيجيات التعلّم النشط كما في دراسات (الشرفي، 2024)، و(المروسي، 2024)، وتوتال ويازار (Yazar & Tatal, 2023)، و(عبد الكريم والزعبي، 2023)، و(عبيد وحسن، 2023)، و(المحيري، 2023)، و(المطهر، 2023)، و(يوسف، 2022)، و(إبراهيم، 2021)، و(الزهراني، 2021)، وأغليون وآخرون (Aguillon et al, 2020) و(المشرفي، 2020)، وأوداباشي وكوليوران (Odabaşı & Kolburan, 2013)، وسلطنزاده وآخرون (Soltanzadeh et al, 2013).

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الإدارة الصفية ومهاراتها

- دراسة أبو هادي (2025) في اليمن /بعنوان: "درجة ممارسة مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين المتطوعين بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة صنعاء".

هدفت الدراسة: تعرّف درجة ممارسة مهارات الإدارة الصفية لدى معلمي ومعلمات مدارس التعليم الأساسي المتطوعين في محافظة صنعاء، وبلغت عينه الدراسة (360) معلماً ومعلمة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة استبانة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ مجالات التنظيم والتوجيه والإرشاد والاتصال والتواصل الصفّي والتقييم على التوالي أخذت درجةً متوسطةً، إذ أخذ التنظيم المرتبة الأولى، بينما مجالاً إدارة السلوك والتخطيط على التوالي أخذت درجةً ضعيفةً، كما بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات (النوع، المؤهل العلمي، الخبرة، حضور دورة تدريبية، المنطقة)، وكانت الفروق لصالح الإناث، لصالح المؤهل الأعلى، لصالح الأكثر خبرةً، لصالح من حضروا دورة تدريبية، ولصالح معلمي المدينة.

- **دراسة المطيري ومجاهد وغانم (2024) في الكويت بعنوان:** "واقع الإشراف التربوي في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت (الواقع - المأمول)".

هدفت الدراسة تعرّف واقع الإشراف التربوي في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت، وبلغت عينه الدراسة (269) مشرفاً، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة استبانة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ واقع دور الإشراف التربوي في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت كان متوسطاً، كما بيّنت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (الوظيفة).

- **دراسة عبيد الله وزامل (2023) في فلسطين /بعنوان:** "مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة وسبل تفعيلها في المدارس الفلسطينية".

هدفت الدراسة الكشف عن مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة وسبل تفعيلها، من وجهة نظر مديري المدارس، وبلغت عينه الدراسة (27) مديراً، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج (الكمي، النوعي)، وكانت أداة الدراسة استبانة، وتوصلت نتائج الدراسة أنّ مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية جاءت مرتفعةً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية على مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تُعزى لمتغيرات: الجنس، وعدد الدورات التدريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ارتباطية طردية في مستوى مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين حسب متغير سنوات الخبرة.

- **دراسة رتيمي وفتاحين (2022) في الجزائر بعنوان:** "مستوى تطبيق مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي".

هدفت الدراسة معرفة مستوى مهارات الإدارة الصفية لدى معلمي التعليم الابتدائي، وبلغت عينه الدراسة (150) معلماً ومعلمة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة استبانة، وتوصلت نتائج الدراسة أنّ أساتذة التعليم الابتدائي يمارسون مهارات الإدارة الصفية والمتمثلة في مهارة التخطيط، ومهارة

تنظيم البيئة المادية ، ومهارة إثارة الدافعية، ومهارة الأسئلة الصفية، ومهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي بمستوى عالٍ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى تطبيق مهارات الإدارة الصفية تُعزى لمتغير الجنس أو الخبرة أو المؤهل العلمي.

- دراسة علي وسليمان (2022) في ليبيا بعنوان: "مهارات الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة سيدي خليفة".

هدفت الدراسة معرفة مستوى مهارات الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة سيدي خليفة، ومعرفة إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد مستوى مهارات الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة سيدي خليفة وفقاً لمتغير النوع، ومعرفة ما إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين مستوى ممارسة مهارات الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية وسنوات خبرتهم، وبلغت عينة الدراسة (137) معلماً ومعلمة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة استبانة، وتوصلت نتائج الدراسة أن مستوى مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين كانت عالية كما بينت عدم وجود علاقة ارتباطية طردية في مستوى مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين، كما أظهرت النتائج وجود علاقة في النوع وسنوات الخبرة.

- دراسة هيبورن وآخرون Hepburn et al (2021) في استراليا بعنوان: "ممارسات إدارة الصف الدراسي الشائعة الاستخدام بين معلمي المدارس الثانوية: نتائج مسح في كوينزلاند".

"Classroom management practices commonly used by secondary school teachers: results from a Queensland survey".

هدفت الدراسة الكشف عن أكثر ممارسات إدارة الصف الدراسي التي يشيع استخدامها من قبل معلمي المدارس الثانوية الحكومية في كوينزلاند باستراليا، عينة الدراسة (528) معلماً ثانوياً في كوينزلاند، واستخدم المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة استبانة، وتوصلت نتائج الدراسة أن استراتيجيات مثل التواصل الفعال، وإدارة الوقت، واستخدام التعزيز كانت الأكثر شيوعاً وفاعلية، وأوصت الدراسة بتكثيف تدريب المعلمين الجدد على هذه الممارسات.

- دراسة مكغار McGarr (2021) في إيرلندا بعنوان: "استخدام المحاكاة الافتراضية في إعداد المعلمين لتطوير مهارات السلوك وإدارة الصف: آثارها على الممارسة التأملية".

"The use of virtual simulations in teacher education to develop pre-service teachers' behavior and classroom management skills: implications for reflective practice".

هدفت الدراسة تقييم آثار "برنامج تدريب إدارة الصف الدراسي" على أساليب التدريس لمعلمي رياض الأطفال فيما يتعلق بممارسات إدارة الفصل الدراسي وسلوكيات الأطفال داخل الصف، فيما إذا كانت آراء معلمي الدراسات الاجتماعية حول أنماط إدارة الصف الدراسي تختلف باختلاف جنسهم وأقدميتهم، عينة الدراسة (74) طالباً معلماً من كلية التربية، واستخدمت المنهج استقرائي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن مقياس تقييم

أسلوب التدريس ومقياس تقييم جو الصف الدراسي والمقابلة شبه المنظمة، وتوصلت نتائج الدراسة أن أداء المعلمين التجريبيين أفضل في حلّ المشكلات ومنع سوء السلوك وإدارة الصف الدراسي وتطبيق الانضباط، كما أن الطلاب في المجموعة التجريبية أكثر إيجابية وتعاون مقارنةً بالمجموعة الضابطة.

- دراسة الرواضية (2020) في الأردن /بعنوان: "مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في مدارس تربية البادية الجنوبية مهارات الإدارة الصفية وعلاقتها بمخرجات التعلّم والعلاقات الاجتماعية بين الطلبة".

هدفت الدراسة الكشف عن مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في مدارس تربية البادية الجنوبية مهارات الإدارة الصفية، وعلاقتها بمخرجات التعلّم والعلاقات الاجتماعية بين الطلبة، وبلغت عينة الدراسة (130) معلماً ومعلمة، ولتحقيق هدف الدراسة استُخدم المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة استبانة، وتوصلت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في مديرية تربية البادية الجنوبية مهارات إدارة غرفة الصفية ذو درجة مرتفعة، حيث احتلّ مجال البيئة الصفية المرتبة الأولى بتقدير مرتفع جداً، وجاءت بقية المجالات الأربعة: المهارات الإدارية، حلّ المشكلات الصفية، المهارات الفنية، البيئة المعرفية والعلمية للإدارة الصفية بتقدير مرتفع، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية مدى امتلاك المعلمين لمهارات إدارة الغرفة الصفية تُعزى لمتغيرات الجنس ونوع المدرسة، وعدد سنوات الخبرة.

- دراسة الشهري وقطب (2020) في المملكة العربية السعودية /بعنوان: "تصور مقترح لتنمية كفايات الإدارة الصفية لدى المعلمين الجدد في المدارس الأهلية من وجهة نظر المشرفين التربويين وقادة المدارس في مكة المكرمة".

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع كفايات الإدارة الصفية لدى المعلمين الجدد في المدارس الأهلية بتعليم مكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وقادة المدارس، ثم وُضع تصور مقترح لتنميتها، وبلغت عينة الدراسة (113) فرداً من المشرفين التربويين وقادة المدارس، ولتحقيق هدف الدراسة استُخدم المنهج الوصفي وكانت أداة الدراسة استبانة، وتوصلت نتائج الدراسة لتبين واقع توافر كفايات الإدارة الصفية لدى المعلمين الجدد في المدارس الأهلية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة بدرجة (متوسطة)، حيث جاء بالمرتبة الأولى الانضباط الصفية، يليها دعم التعلّم، يليها دعم المتعلمين، يليها التخطيط للدرس، ثم استراتيجيات التعلّم النشط، وأخيراً التقويم الصفّي.

- دراسة العبدالله ورضوان (2020) في الأردن /بعنوان: "مستوى فاعلية الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديريهم".

هدفت الدراسة تقييم مستوى إدارة الصف لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديريهم، وبلغت عينة الدراسة (243) مديراً ومديرة، ولتحقيق هدف الدراسة استُخدم المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة استبانة، وتوصلت نتائج الدراسة أن مستوى إدارة الصف لدى المعلمين (كانت

مرتفعة)، كما أظهرت عدم وجود أثر لجميع المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) في تقديرات مديري المدارس لفعالية إدارة الصف لدى المعلمين.

- دراسة باي Bay (2020) في تركيا/ بعنوان: "تحقق العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية ومهارات إدارة الصف لمعلمي مرحلة ما قبل المدرسة".

"Investigation of the relationship between self-efficacy beliefs and classroom management skills of pre-school teachers".

هدفت الدراسة إلى تحديد معتقدات الكفاءة الذاتية لمعلمي ما قبل المدرسة، ومهاراتهم في إدارة الفصل الدراسي، عينته الدراسة (198) معلماً ومعلمةً لمرحلة ما قبل المدرسة بمدينة إسكي شهير/ تركيا، واستخدمت المنهج المسحي الارتباطي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية لمعلمي ما قبل الخدمة، ومقياس مهارات إدارة الفصل الدراسي لمعلمي قبل الخدمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستويات القناعة بالكفاءة الذاتية لمعلمي ما قبل المدرسة ومهارات إدارة الفصل الدراسي كانت عالية، وتأثرت بعمر المعلمين، وأقدميتهم، ونوع المدرسة، وعدد الأطفال في الصف، وأظهرت أيضاً العلاقة الإيجابية المتوسطة بين إيمان المعلمين بالكفاءة الذاتية، ومهارات إدارة الصف، وأن مهارات إدارة الصف المدرسي للمعلمين مرتبطة بالتمية الذاتية للمعلمين، وحبهم للمهنة.

- دراسة لين وآخرون Linh et al (2020) في فيتنام بعنوان: "التدريب العملي: تأثيره على مهارات إدارة الصف الدراسي لدى المحاضرين الجدد".

"Teaching Practicum: The impacts on classroom management skills of novice lecturers".

هدفت الدراسة التعرف على وجهات نظر المحاضرين المبتدئين في كلية إعداد معلمي اللغة الإنكليزية (FELTE) بشأن تأثيرات التدريب العملي على مهاراتهم في إدارة الصف، عينته الدراسة (57) محاضراً جديداً، واستخدمت المنهج وصفي تحليلي، وكانت أداة الدراسة مقابلات شبه منظمة، وتوصلت نتائج الدراسة أن المحاضرين المبتدئين حققوا تقدماً ملحوظاً بشكل عام في مهارات إدارات الصف خاصة في جذب الانتباه وتشجيع الاستجابة، وخلق بيئة محفزة، إضافة إلى ضبط السلوك، كما أظهرت النتائج عدم كفاية المدة والتوقيت غير المناسبين أعاقا بشكل عام المحاضرين المبتدئين خلال التدريب العملي.

- دراسة أوزن وويلديم Ozen & Yildirim (2020) في تركيا/ بعنوان: "وجهات نظر المعلمين في إدارة الصف".

"Teacher perspectives on classroom management".

هدفت الدراسة تحديد وجهات نظر المعلمين حول إدارة الصفوف الدراسية في مدارس مختلفة في تركيا، بناءً على خبرتهم، عينته الدراسة (142) معلماً يعملون في المدارس الابتدائية والثانوية الحكومية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن مقابلة تتضمن مجموعة من الأسئلة لمعرفة جوانب القصور في الخبرة المهنية المتعلقة بالإدارة الصفية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك ضرورة شروط مسبقة

للإدارة الصفية الفعالة، وأنَّ على المعلمين الجُدد تدريب أنفسهم، وأنَّ المعلمين غيرُ قادرين على تكوين علاقاتٍ جيدةٍ مع الطلاب والشركاء الآخرين إلى جانب أنَّهم يتجاهلون احتياجات الطلبة الفردية كالمطالب والاهتمامات والاستعدادات، والسماح فقط بسلوكيات تتماشى مع أفكارهم، وأنَّهم ما زالوا متمسكين بأساليب قديمة في إدارة صفوفهم الدراسية، ولم يتمكن المعلمون من استخدام التعزيز والعقاب بكفاءة لزيادة السلوك المرغوب فيه وتقليل السلوك الغير مرغوب فيه.

- دراسة أوز وبيرقدار Uz & Bayraktar (2019) في تركيا/ بعنوان: "التنمر تجاه المعلمين ومهارات إدارة الصف".

"Bullying toward Teachers and Classroom Management Skills".

هدفت الدراسة إلى فحص تتمر الطلاب تجاه المعلمين ومهارات إدارة الفصل الدراسي من حيث المتغيرات المختلفة، عينة الدراسة (422) معلماً مشاركاً، واستخدمت المنهج المسحي الارتباطي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان تتمر تجاه المعلمين، ومقياس مهارات إدارة الفصل الدراسي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ 57.2% من المعلمين المشاركين لم يتعرضوا للتنمر، بينما 42.8% تعرضوا للتنمر، كما بيَّنت النتائج بأنَّ المعلمين الذين تعرضوا للتنمر من طلابهم في الغالب من النساء ولديهم درجات جامعية و لهم أكثر من (16) عاماً من الخبرة في التدريس.

- دراسة غولتيش ودورموس Güleç & Durmus (2019) في تركيا/ بعنوان: "فحص إدارة الصف لدى معلمي الدراسات الاجتماعية".

"Examination of Classroom Management Approaches of Social Studies Teachers".

هدفت الدراسة إلى فحص أنماط الإدارة الصفية الاستبدادية، والديمقراطية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في بورصة، فيما إذا كانت آراء معلمي الدراسات الاجتماعية حول أنماط إدارة الصف الدراسي تختلف باختلاف جنسهم وأقدميتهم، عينة الدراسة (85) معلماً ومعلمة، واستخدمت المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة، وتوصلت نتائج الدراسة بيَّنت النتائج أنَّ أكثر المداخل استخداماً هو المدخل الديمقراطي في إدارة الصف، بينما كان المدخل السلطوي أقلَّ شيوعاً، وأوصت الدراسة بضرورة دعم الاتجاهات الديمقراطية لدى المعلمين لتعزيز التفاعل الإيجابي.

قامت الباحثة بإجراء مقارنة بين الدراسات السابقة تبعاً لـ (هدف الدراسة- منهج الدراسة- عينة الدراسة- أدوات الدراسة- أهم النتائج) وظهرت النتائج الآتية:

أولاً: بالنسبة لهدف الدراسة.

تناولت الدراسات السابقة الإدارة الصفية ومهاراتها، حيثُ هدفتُ ودراسة (عبيدالله وزامل، 2023) التعرف مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للإدارة الصفية، أما دراسات كُلي من (أبو هادي، 2025)، و(رتيمي وفتاحين، 2022)، و(علي وسليمان، 2022)، و(الرواضية، 2020)، وهيبون وآخرون (Hepburn et.al,)

(2021) فهدفت التعرف إلى مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين، في حين دراسة (المطيري، 2024) هدفت التعرف إلى دور الإشراف التربوي في تنمية مهارات الإدارة الصفية، أما دراسة كل من غار (McGarr, 2021) و لين وآخرون (Linh et.al., 2020) فعملت على تدريب المعلمين لمهارات الإدارة الصفية، في حين دراسة باي (Bay, 2020) هدفت معرفة العلاقة بين الثقة بالنفس ومهارات إدارة الصف، ودراسة أوز وبيرقدار (Uz & Bayraktar, 2019) هدفت إلى معرفة العلاقة بين التمر تجاه المعلمين ومهارات الإدارة الصفية، أما دراسة (Özen & Yildirim, 2020) / فهدفت التعرف إلى آراء ووجهات نظر المعلمين حول إدارة الصف.

ثانياً: بالنسبة لمنهج الدراسة.

استخدمت المنهج التجريبي دراسة مكغار (McGarr, 2021)، في حين استخدم المنهج الوصفي في كل من دراسات (أبو هادي، 2025)، و(المطيري، 2024)، و(رتيمي وفتاحين، 2022)، و(علي وياسين، 2022)، و(عبدالله، 2021)، وهيبورن وآخرون (Hepburn et.al., 2021)، و(الشهري وقطب، 2020)، واستخدم المنهج المسحي الارتباطي في كل من دراسات وباي (Bay, 2020)، وأوز وبيرقدار (Uz & Bayraktar, 2019)، وأوزين ويلديريم و(Özen & Yildirim, 2020)، واستخدم المنهج التحليلي في دراسة (العبدالله ورضوان، 2020)، واستخدم المنهج الكمي النوعي في دراسة (عبيد الله وزامل، 2023). واستخدم المنهج الوصفي (الرواضية، 2020)، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي في دراسة لين وآخرون (Linh et.al, 2020).

ثالثاً: بالنسبة لعينة الدراسة.

لقد تنوعت الدراسات السابقة في العينة المستخدمة، فطبقت على المعلمين و(رتيمي وفتاحين، 2022)، و(علي وسليمان، 2022)، و(عبدالله، 2021)، و(الرواضية، 2020)، وهيبورن وآخرون (Hepburn et.al, 2021)، ومكغار (McGarr, 2020)، وباي (Bay, 2020)، وأوز وبيرقدار (Uz & Bayraktar, 2019)، وأوزين ويلديريم و(Özen & Yildirim, 2020)، وغولتشي ودورموس (Güleç & 2019 Durmus)، في حين طبقت على المشرفين كدراسات كل من (المطيري، 2024)، و(الشهري وقطب، 2020)، وطُبِّقَت على مدير المدرسة كدراستي (عبيدالله وزامل، 2023)، و(العبدالله ورضوان، 2020).

رابعاً: بالنسبة لأدوات الدراسة.

استخدمت استبانة في دراسات كل من (أبو هادي، 2025)، (المطيري، 2024)، (عبيد الله وزامل، 2023)، (رتيمي وفتاحين، 2022)، (علي وسليمان، 2022)، (Hepburn et.al., 2021)، (الرواضية، 2020)، (الشهري وقطب، 2020)، (العبدالله ورضوان، 2020)، وغولتشي ودورموس (Güleç & 2019 Durmus)، أما دراسة لين وآخرون (Linh et.al, 2020) استخدمت المقابلة، بينما استخدمت الاستبانة

واختبار التحفيز دراسة أوز وبيرقدار (Uz & Bayraktar, 2019)، وطُبقت المقياس مع المقابلة دراسة مكغار (McGarr, 2020).

خامساً: بالنسبة لأهم النتائج.

أظهرت العديد من الدراسات أنّ ممارسة مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين كانت مرتفعةً كما في دراسات كلٍّ من دراسة باي (Bay, 2020)، ولين وآخرون (Linh et al, 2020)، و(الرواضية، 2020)، و(علي وسليمان، 2022)، و(رتيمي وفتاحين، 2022)، في حين كانت متوسطةً كما في دراسة كلٍّ من (الشهري وقطب، 2020) (عزوز ورابع، 2022).

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

حاولت الباحثة الحصول على أكبر عددٍ من الدراسات السابقة المرتبطة بدراساتها، حتى تتمكن من توظيفها في جوانب مختلفة كإثراء الجانب النظري، أو بناء أدوات الدراسة، أو مناقشة النتائج وتفسيرها.

✓ وأهم ما يميّز الدراسة الحالية:

- لم تستطع الباحثة إيجاد دراسة تتعلق بتدريب الطلبة المعلمين على مهارات الإدارة الصفية وفق برنامج تدريبي مبني على التعلّم النشط، وهذا يعني جدّة الدراسة وأصالتها.
- حاولت الباحثة تدريب الطلبة المعلمين على مهارات الإدارة الصفية من خلال وضع قائمة لمهارات الإدارة الصفية، وبناء برنامج تدريبي لهم، وقياس المهارات لديهم من خلال بطاقة الملاحظة ومقياس المواقف.
- وهي الدراسة الأولى في الجمهورية العربية السورية في -حدود علم الباحثة-.
- ✓ اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث:
- استخدام التعلّم النشط ومهارات الإدارة الصفية.
- ✓ بينما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:
- الأدوات المصممة من قبل الباحثة التي شملت قائمة لمهارات الإدارة الصفية لطلبة معلمي الصف (برنامج تدريب طلبة السنة الرابعة معلم صف على مهارات الإدارة الصفية، بطاقة ملاحظة، ومقياس مواقف)، وفي العينة الخاصة بالدراسة حيث تتضمن العينة طلبة السنة الرابعة كلية التربية قسم معلم صف، في جامعة دمشق.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فوائد عدة، يمكن إجمالها فيما يأتي:

- عمّقت لدى الباحثة مشكلة وأهمية الدراسة من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة.
- وضع تصورٍ عامٍ لموضوعات الإطار النظري.
- الاهتمام إلى المراجع.
- تعرّف كيفية بناء أدوات الدراسة من خلال الاطلاع على بعض الدراسات في هذا المجال.
- الاطلاع على الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة والاستفادة منها.

خلاصةُ الفصل:

تضمّن الفصلُ الثاني عرضاً لأهم الدراساتِ المرتبطةِ بجانبٍ أو أكثرَ موضوعِ الدراسة، وجاءتُ أولاً الدراساتُ التي تناولتُ التعلّمَ النشطَ والتعقيبُ عليها، ثمّ الدراساتُ التي تناولتُ الإدارةَ الصفّيةَ ومهاراتها والتعقيبُ عليها، وانتهى الفصلُ ببيانِ نواحي الإفادةِ من الدراساتِ السابقةِ ومميزاتِ الدراسةِ الحالية.

الفصل الثالث

الإطار النظري للدراسة

تمهيد

المحور الأول: التعلّم النشط واستراتيجياته

المحور الثاني: الإدارة الصفية ومهاراتها

خلاصة الفصل

تمهيد:

تناول هذا الفصل من الدراسة الإطار النظري، حيثُ قُسمَ إلى محورين، الأول تناول: مفهوم التعلّم النشط، أهدافه، خصائصه، أهميته، مبادئه، وأدوار المعلمين والمتعلمين فيه إضافةً إلى استراتيجياته، والمحور الثاني: الإدارة الصفية، حيثُ تناول الإدارة الصفية بشكلٍ عام، ومهارات الإدارة الصفية بشكلٍ خاص.

المحور الأول: التعلّم النشط واستراتيجياته**1- مفهوم التعلّم النشط:**

ظهر مصطلح التعلّم النشط في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، وزاد الاهتمام من قبل التربويين به بشكلٍ واضحٍ مع بداية القرن الحادي والعشرين كأحد الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة ذات التأثير الإيجابي الكبير على عملية التعلّم، فهي تنظرُ للمتعلم على أنه متعلّم نشطٌ فعّالٌ بطبيعته يبنى معرفته من خلال ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة، وتحفّزه لبذل نشاطٍ مقصودٍ للمواءمة بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة في موقف التعلّم، ومن ثمّ تطبيق ما تعلّمه على مواقف جديدةٍ مشابهةٍ من خلال الممارسة الواقعية، فالنقطة المركزية في النظرية البنائية هي الأفكار المسبقة التي يمكن أن يستخدّمها المتعلّم في فهم الخبرات والمهارات والمعلومات الجديدة، وهذا ما انطلقت منه استراتيجية التعلّم النشط (ماميش، 2010، ص.59).

إذ يحصلُ التعلّم من خلال البحث والعمل والتجريب واعتماد المتعلّم على ذاته في الحصول على المعارف والمفاهيم واكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات، حيثُ يكونُ نشاطاً يبنى معرفته الشخصية من خلال ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة، لذا فإنّ العملية التعليمية أكثر من كونها مجرد نقل المعرفة من المعلمين إلى الطلبة، بل إنها عملية إجراء التعديلات المطلوبة على المادة وكيفية تقديمها من أجل تحقيق أهدافٍ محددة (Naser & Hamzah, 2018)، وفقاً لجيسونكوفسكا وآخرون (Jesionkowska et al, 2020) هو تعلّم نشطٌ يُشرك المتعلمين بنشاطٍ في عملية التعلّم، ويتبنّى التعلّم النشط أساليب التفاعل بين المعلم والمتعلّم باستخدام استراتيجيات متنوعة ومتكاملة.

وكما يُعرّف هارتيكاينن وآخرون (Hartikainen et al, 2019) التعلّم النشط على أنه ليس فقط شيئاً يفعلهُ المتعلمون بمفردهم ولكن بطريقةٍ ما يتمّ التخطيطُ له والإشرافُ عليه من قبل المعلم، إذاً هو أسلوبٌ تعليمي يوجّه العملية التعليمية، حيثُ تُعدّ المشاركة التعاونية للمتعلمين جانباً مهماً في التعلّم النشط (webb et al, 2019)، وفي ظلّ التطور المعرفي تأتي أساليب التدريس الحديثة التي تُعتبر المتعلّم محور العملية التعليمية، وتطالبُ بإلغاء الدور السلبي للطالب كمستمع أو مراقب أو مسجلٍ للملاحظات من خلال ابتكار بيئات تعليمية تساعد على ارتفاع مستوى مشاركة المتعلّم وتسهيل البناء النشط للمعرفة (Mckinney, 2011, p.2)، كما تُعرّف استراتيجية التعلّم النشط على أنها طريقة تعليمية يشارك فيها جميع الطلبة في عملية التعلّم من خلال

الانخراط في أنشطة هادفة أثناء التفكير في أفعالهم، حيث يُعدُّ الطالبُ مشاركاً نشطاً في عملية التعلم، فمنهم من يطرح الأسئلة ومنهم من يقرأون ويجربون ويكتبون عن المحتوى الذي تعلموه، فإنَّ هذه النشاطات تمثل عملية استكشافية للطلبة يتم من خلالها تحديد مستوياتهم (Hung، 2015)، كما تشير الدراسات أنَّ التعلم النشط هو نوع من التعليم يشارك فيه الطلبة بنشاط في عملية التعلم من خلال تراكم الفهم والمعرفة، علاوة على ذلك، يتطلب التعلم النشط عمل الطلبة الجاد وتطبيق المعارف والقدرات الجديدة من أجل اكتساب فهم أعمق، حيث يتمكن الطلبة من خلالها مزج العديد من الأفكار والتفكير بشكل خالقٍ نتيجة الفهم، وكما تشمل استراتيجيات التعلم النشط في المواد العلمية الطلبة في دراسة المشكلات التي تواجههم وصياغة واختبار الفرضيات، وتطوير الأدلة أو الحلول وشرح أفكارهم، ومن خلال تتبع هذه الاستراتيجية يبدأ الطلبة في فهم المادة كمسعى إنساني مبدع يمكنهم المساهمة فيه عندما يتعلمون مفاهيم جديدة من خلال التفكير (Kazmagambet et al, 2020)

كما عرّفه شاهين بأنه تعلم قائم على الأنشطة المختلفة التي يُمارسها المتعلم، وينتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلم الفاعلة والإيجابية في الموقف التعليمي التعليمي، فالمتعلم هو محور العملية التعليمية، وبالتالي فإنَّ التعلم النشط يوفر للمتعلمين فرصة لاكتساب واختيار ما يحيط بهم، وهم يتبعون التكرار والنقل والتجربة والخطأ، فيتعلموا (أسمع فأنسى، وأرى فأتذكر، وأعمل فأفهم) (شاهين، 2010، ص.104)، ويرى عامر والمصري (2014) بأنه التعلم الذي يعتمد اعتماداً كلياً على الأنشطة التي تسمح للتلاميذ المشاركة بفاعلية في عملية التعلم من بداية النشاط وحتى النهاية مع وجود بعض التوجيهات من المعلم، وذلك لاكتساب المهارات من خلال بيئة تعليمية تشجع على القيام بمجموعة من الأنشطة الفردية والجماعية (ص.10)، وعرفه الصادق (2011) بأنه الممارسات المستمرة للنشطة للأنشطة الصفية واللاصفية التي يقوم بها الطالب لبناء خبراته معتمداً على نفسه في البحث والحصول على المعارف، واكتساب المهارات والخبرات تحت إرشاد وتوجيه من المعلم (ص.23).

ويطرح (سعادة وآخرون، 2011) تعريفاً للتعلم النشط يؤكد على دور المتعلم والمعلم والبيئة التعليمية كعناصر أساسية للتعلم النشط فيعتبرونه: "طريقة تعلم وطريقة تعليم في آن واحد، حيث يشارك المتعلمون في الأنشطة والمشاريع بفاعلية كبيرة من خلال بيئة تعليمية غنية ومتنوعة، تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي، والحوار البناء، والمناقشة الثرية، والتفكير الواعي، والتحليل السليم، والتأمل العميق لكل ما تتم قراءته أو كتابته أو طرحه من مادة دراسية، أو أمور أو قضايا أو آراء بين بعضهم بعضاً مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشرافه الدقيق، ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف الطموحة للمنهج المدرسي، والتي تركز على بناء الشخصية المتكاملة والابداعية لمتعلم اليوم ورجل الغد"، باستخدام استراتيجيات متنوعة ومتكاملة، وهذا ما أكدته دراسات كلاً من (نصر الله، 2012)، و(يوسف، 2011)، وبناءً على ذلك فمن المهم الاهتمام

باستراتيجيات التعلم النشط لأنها طريقة تعليمية تتضمن العديد من أساليب التعلم التي تعتمد على أنشطة تعليمية غنية بالخبرات، وتسمح لجميع المتعلمين الانخراط في التعلم والمشاركة في تحمل مسؤولية تعلمهم وتفكيرهم وفهم المعرفة، إضافة إلى التفاعل مع الآخرين والتعاون معهم بتوجيهات المعلم (Jensen et al, 2015).

وانطلاقاً من التعريفات السابقة التي أظهرت مفهوم التعلم النشط معتمدة على عناصره المتمثلة بالمعلم والمتعلم والبيئة التعليمية التي اكتسبت أدواراً جديدة في فلسفته، تستنتج الباحثة تعريفاً له: بأنه استراتيجية تعليمية تتم من خلال أساليب تعليمية متنوعة، تركز على إيجاد بيئة تعلم غنية وفعالة ومتنوعة تتيح للمتعلم أن يكون نشطاً وفعالاً، ويتعاون مع بقية المتعلمين من أجل تحقيق أهداف التعلم، ويتم ذلك بوجود معلم يتقن دوره في الإرشاد والتوجيه ويستخدم أساليب تقييمية وتعزيزية مناسبة لهذا النوع من التعلم.

وفي ضوء مفهوم التعلم النشط يمكن إجراء مقارنة لتوضيح مزايا كل من التعلم النشط والتعلم التقليدي اللذين يقعان على طرفي نقيض من حيث الأهداف التعليمية وطرائق التدريس والوسائل التعليمية والتقييمية إضافة إلى اختلاف أدوار كل من المعلم والمتعلم والبيئة التعليمية.

وفيما يأتي تم تحديد أوجه المقارنة بين التعلم النشط والتعلم التقليدي من خلال الجدول الآتي:

الجدول (1):

أوجه المقارنة بين التعلم النشط والتعلم التقليدي

وجه المقارنة	التعلم النشط	التعلم التقليدي
الأهداف والمخرجات	المسار في التعلم النشط أهم من الناتج والأهداف معلنة للمتعلمين، ويشارك المتعلمون في وضعها وتخطيطها.	المحتوى هو الأساس والأهداف غير معلنة للمتعلمين، وتقوم على نقل أكبر قدر من المعلومات.
المحتوى	يتمحور حول اهتمامات المتعلم، وهو مرّ يقبل التعديل، ويركّز على الكيف، ويهتم بطريقة تفكير المتعلم والمهارات التي تواكب العصر.	المعلم يحدد المحتوى، وهو ثابت لا يقبل التعديل، يركّز على الكم، ويهتم بالنمو العقلي فقط.
الموقف التعليمي	يتمركز حول المتعلم الذي يعتبر محور العملية التعليمية.	يتمركز حول المعلم الذي يعدّ أساس العملية التعليمية.
طريقة التدريس	تهتم بالأنشطة وأنواعها، ولها أنماط متعددة لكل المواقف التعليمية، وتستخدم وسائل تعليمية متنوعة، تتماشى مع أنماط التعلم والذكاءات المتعددة.	تقوم على التلقين المباشر، ولا تهتم بالأنشطة، وتسير على نمط واحد، وتغفل استخدام الوسائل التعليمية.
دور المعلم	ميسر، موجه، قائد، مدير للبيئة الصفية، معزز، مرشد لعمليات التعلم، يشجّع المتعلمين على التعاون في اختيار الأنشطة، يُراعي	مصدر للمعلومات وملقّن لها، لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وعلاقته تسلطية معهم، يحكم عليه بمدى نجاح المتعلمين في

الامتحانات.	الفروق الفردية بين المتعلمين، يعلّم المتعلمين كيف يتعلّمون، ينوّع مصادر التعلّم.	
يحفظ، ودوره سلبي فهو يسترجع، يتذكّر، يعمل بمفرده، ويحكم عليه بمدى نجاحه في الامتحانات، يتناقش مع زملائه، والمعلّم يحدّد أحكام نجاحه أو فشله في التقييم.	دوره إيجابي في النشاط التعليمي، يحاور، يناقش، يحلّل، ويكتشف نواحي القوة والضعف فيه، يصغي، يطبّق، ويتحمّل مسؤولية تعليم نفسه بنفسه، ويشترك مع زملائه، ويبادر بأنشطة من صنعه، ويتخذ قرارات.	دور المتعلّم
مكرّر ثابت أو غائب من خطة الدرس، ويسبّب الملل للمتعلّمين.	متنوّع ويقوم على النشاط ويثير دافعية المتعلّمين، والتعزيز السلبي أيضاً ينمي التفكير عند المتعلّم (كرسي التفكير).	التعزيز
يتحكم المعلّم في ضبط وإدارة الصف ويلزم المتعلّمين باتباعها.	يشارك المتعلّمون في إدارة الصف.	الإدارة الصفية
مستويات تفكير دنيا تقتصر على التذكر وحفظ المعلومات.	مستويات تفكير عليا وابتكارية وإبداعية وجوانب وجدانية ومهارية.	مخرجات التعلّم
محدودة وثابتة وفي كثير من الأحيان غائبة.	مستمرة وفورية ومرتبطة بالتفكير الناقد والإبداعي.	التغذية الراجعة
ثابتة، وغالباً لا تتغيّر طوال العام الدراسي.	غنيّة بالخبرات والمثيرات، وتتسم بالمرونة فيمكن تغيير أماكن جلوس المتعلّمين فيها حسب الطريقة المستخدمة، ممّا يساعد المتعلّمين على التفاعل، وإتقان التعلّم.	البيئة الصفية
أحادي التوجه.	في جميع الاتجاهات.	التواصل
عملية التقويم عملية منفصلة وتظهر عادة في صورة امتحانات نمطية ختامية لإصدار حكم بالنجاح أو الفشل، ويقارن المعلّم بغيره دائماً، والتركيز على الأساليب التقليدية (سيد والجمل، 2011، ص.107).	عملية التقويم تدخل ضمن عملية التعليم فيستخدم القبلي والبنائي والختامي لمساعدة المتعلّمين على اكتشاف القوة والضعف واعتماد أساليب تقويمية متنوعة تركز على عمليات التعلّم ومخرجاته (سيد والجمل، 2011، ص.105).	التقويم

وتستنتج الباحثة أنّه من خلال المقارنة فإنّ التعلّم النشط يعمل على إحداث بيئة تعليمية جذابة ممتعة ومشوقة، تمتاز بالنشاط والحيوية، وعدم اعتماد نمطية واحدة في إدارة الصف الدراسي أو عند تقديم الأنشطة التعليمية، بل الاهتمام بتمركز حول المتعلّم من خلال مراعاة احتياجاته واهتماماته.

2- أهداف التعلّم النشط:

يعتمد التعلّم النشط فلسفةً تربويةً تقوم على إيجابية التعلّم ونشاطه في الموقف التعليمي، وتفعيل دوره في جميع الممارسات التربوية، حيث يتم التعلّم من خلال العمل والبحث والتجريب والاكتشاف والاعتماد على نشاطه في الحصول على المعارف والمفاهيم واكتساب المهارات، ويتم ذلك بوجود معلم متمكن من أدواره الجديدة، وعليه حدّد الفوال وسليمان (2013) أهداف التعلّم النشط بالآتي:

- تشجيع المتعلمين على اكتشاف مهارات التفكير الناقد.
 - التنوع في الأنشطة التعليمية الملائمة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
 - تشجيع المتعلمين على القراءة الناقدة.
 - تشجيع المتعلمين على حلّ المشكلات.
 - تشجيع المتعلمين على طرح الأسئلة المختلفة.
 - تحديد كيفية تعلّم المتعلمين للمواد الدراسية المختلفة.
 - قياس قدرة المتعلمين على بناء الأفكار الجديدة وتنظيمها.
 - تشجيع المتعلمين وتدريبهم على أن يعلّموا أنفسهم بأنفسهم.
 - تمكين المتعلمين من اكتساب مهارات التعاون والتفاعل والتواصل مع الآخرين.
 - إكساب المتعلمين للمعارف والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها (ص.407).
- وتضيف الباحثة أنه إذا تمّ العمل داخل غرفة الصف وفق تحقيق أهداف التعلّم النشط فإنّ عملية التعلّم ستخرج من النمط التقليدي المعتاد لها إلى النمط الحديث المتمركز حول فاعلية المتعلّم ونشاطه بالتالي تعزيز عملية التعلّم، وتنمية مهاراته، وبناء خبراته.

3- خصائص التعلّم النشط:

- إنّ التعلّم النشط يتميز بخصائص معينة مستمدة من النظريات المعرفية والبنائية التي تراعي التطور الهائل بالمعلومات والتكنولوجيا، والتي ترتكز بمجملها على المتعلّم بهدف بناء شخصيته من كافة الجوانب، فالتعلّم النشط يحدث خلال نشاط المتعلمين، ويمكن تلخيص خصائص التعلّم النشط كما يأتي:
- المعلم محفّز، وميسر، ومرشد لعمليات التعلّم، والمعلم المتمكن يتخلّى عن أدواره التقليدية بكونه المصدر الوحيد للمعرفة، ويستجيب لأدواره الجديدة، ويكون فناناً وقائداً يدير البيئة الصفية بشكل يزيد من إيجابية المتعلمين وفعاليتهم.
 - يوفر المعلم بيئة صفية آمنة تساعد على التعلّم الفعّال.
 - المتعلّم هو محور العملية التعليمية التعلمية، وبناءً على هذه الخاصية صُممت أنشطة البرنامج بحيث يكون المتعلّم هو المحور الأساسي فيها، وتعتمد على جهده وفعاليتّه للوصول إلى المعارف والمهارات.

- التركيزُ على الإبداع والإلهام، وذلك بالاعتماد على مجموعةٍ من الطرائق والاستراتيجيات التي تحرّض على الإبداع كالعصف الذهني وحلّ المشكلات ولعب الأدوار.

- توفير أنشطة تعلّم مصممة من أجل تحفيز المتعلمين على المبادرة بالتعلّم.

- التقييم في التعلّم النشط هو نشاط آخر يسعى إلى إكمال النشاط السابق والتحقّق من وصوله لهدفه (الشمري، 2011، ص.15)، وقد اهتمت الباحثة باستخدام باقةٍ متنوعةٍ من أساليب التقييم الملائمة لاكتساب المهارات لطلبة السنة الرابعة.

- اعتمادُ استراتيجيات تعليمٍ متنوعةٍ تراعي أنماط المتعلمين والتي يمكنُ تصنيفها إلى الأنماط الآتية:

✓ المتعلمون البصريون: يستجيبون بصورةٍ جيدةٍ للآتي:

الكلمة المكتوبة، والرسم البياني، والصورة، وشرائط الفيديو، والرسومات.

✓ المتعلمون السمعيون: يستجيبون بصورةٍ جيدةٍ للآتي:

الكلمة المنطوقة، والمحاضرات، والأشرطة، والمناقشات، والمؤثرات الصوتية.

✓ المتعلمون الحركيون: يستجيبون بصورةٍ جيدةٍ للآتي:

الحركة، وإعداد التصاميم، والنشاطات الإبداعية، وتمثيل الأدوار، والعمل الجماعي. (باكير وحمد، 2010، ص.12).

ولمراعاة هذه الأنماط قامت الباحثة بتصميم أنشطةٍ متنوعةٍ تراعي جميع أنماط المتعلمين البصريين والسمعيين والحركيين.

4- أهمية التعلّم النشط:

إنّ للتعلّم النشط أهميةً كبيرةً وإنّ استخدامه ذو فائدةٍ عظيمةٍ، لذلك فإنّ التعلّم النشط نمّت شعبيته كوسيلةٍ لتلبية الاحتياجات التعليمية للمتعلمين (Mahlabi, 2021)، وتتلخص أهميته بالنقاط الآتية:

- يمكنُ المتعلمين من التحدّث عما يتعلّمونه، ويكتبوا عنه، ويربطوه بحياتهم اليومية ويطبّقونه فيها.
- يساهم في تعلّم المتعلّمين للمفاهيم والمعلومات التي تثير اهتمامهم، وتذكّر المعلومات التي يفهمونها.
- يتعلّم المتعلمون عن طريق العمل والمشاركة بين المتعلّمين، ويعطي صورةً واضحةً عن الأنماط التي يستخدمونها كالاستماع والفهم والتحليل وتفسير المعلومات.
- يجعلُ التعلّم متعةً وبهجةً.
- ينمي العلاقات الاجتماعية بين المتعلّمين، وبينهم وبين المعلّم.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو موضوع التعلّم، ونحو أنفسهم وزملائهم.
- ينمي الدافعية أثناء التعلّم.
- يزيد من اندماج المتعلمين في العمل.

■ يساعدُ على إيجاد تفاعلٍ إيجابي بين المتعلمين.

■ يعودُ المتعلمين على اتباع القواعد، وينمي لديهم الاتجاهات. (أبو سيف، 2016، ص.32).

ومن وجهة نظر الباحثة، إنّ أهمية التعلّم النشط تأتي من خصائصه التي يتمتع بها من حيث المرونة في المواقف التعليمية والمتعة التي يمكن أن يضفيها أسلوبُ التعلّم النشط على العملية التعليمية، كما يمكن أن يشجّع التعاون بين المتدربين لإتمام التدريب وتحقيق هدف البرنامج التدريبي، وبالتالي يحقق الغاية من التعلّم من خلال اكتساب مهارات الإدارة الصفية.

5- مبادئ التعلّم النشط:

هناك عددٌ من المبادئ التي ينبغي الاستناد عليها عند تنفيذ التعلّم النشط في غرفة النشاط ومنها ما ذكرته أبو سيف (2016) من أنّ التعلّم النشط ينبغي أن يعمل على:

- تشجيع التفاعل بين المعلم والمتعلمين، سواء كان داخل الصف أو خارجه، حيث يشكّل هذا التفاعل عاملاً مهماً في إشراك المتعلمين وتحفيزهم، بل يجعلهم يفكرون في قيمهم وخططهم المستقبلية.
- تشجيع التعاون بين المتعلمين، فالتعلّم يتعرّز بشكل أكبر عندما يكون جماعياً، والتدريس الجيد والعمل الجيد يتطلب التشارك والتعاون، لا التنافس والانعزال.
- تشجيع المتعلمين على التعلّم بشكل أفضل من خلال التحدّث والكتابة عمّا يتعلمونه وربطه بخبراتهم السابقة، وتطبيقه في حياتهم اليومية.
- تقديم تغذية راجعة سريعة، حيث إنّ معرفة المتعلمين بما يعرفونه وما لا يعرفونه تساعدُهم على فهم طبيعة معارفهم السابقة وتقييمها، فالمتعلمون بحاجة إلى أن يتأملوا ما تعلموه.
- ضرورة توفير الوقت للتعلّم، فالمتعلّم بحاجة لوقت كافٍ والمتعلمون بحاجة إلى تعلّم مهارة إدارة الوقت، وهي مهارة لها أثر مهم في التعلّم.
- وضع توقعات عالية لأداء المتعلمين والعمل على تحقيقها.
- إدراك أنّ الذكاء أنواع، وأنّ للمتعلمين أساليب تعلّم مختلفة، والممارسات التعليمية السليمة هي التي تراعي ذلك التعدّد والاختلاف (ص.33).

وترى الباحثة أنّ التعلّم النشط يحقق العديد من المزايا لبرنامج تدريب المعلمين حيث يسهم بتعزيز التعاون بين المعلمين وبناء العلاقات الإيجابية بينهم من جهة، وبينهم وبين المدرب من جهة أخرى، كما يتيح استخدام العديد من الاستراتيجيات، الأمر الذي يسهم بزيادة الدافعية للتعلّم والمشاركة الفاعلة عندهم، وقد اعتمدت الدراسة الحالية استراتيجيات عديدة لتحقيق أهداف البرنامج المعّد.

6- دور المعلم في التعلّم النشط:

- يتجسّد دور المعلم في فلسفة التعلّم النشط في التوجيه والإرشاد، فهو قائدٌ يدير الموقف التعليمي ولا يسيطر عليه، ويوجّه المتعلّمين نحو الهدف، وهذا يتطلب منه الإلمام بمهارات التعلّم النشط كطرح السؤال، وإدارة المناقشات، وتصميم المواقف التعليمية المشوقة والمحفزة لمجموعات التعلّم.
- وقد حدّد الأسطل (2010) أدوار المعلم الجديدة في التعلّم النشط بالآتي:
- ✓ يحدّد حاجات المتعلمين، وميولهم، واهتماماتهم، وخبراتهم السابقة عن طريق الملاحظة والاختبارات، وقد اهتمت الباحثة بذلك من خلال استنتاج اهتمامات الطالب المعلم أثناء الأنشطة.
 - ✓ يخطط للأنشطة التي تحقق التوازن بين الأنشطة الفردية والجماعية، وقد اهتمت الباحثة بتحقيق هذا التوازن من خلال التنوع في الأنشطة أثناء تصميم البرنامج، فكانت جماعية في معظمها، لتسهّم في إكساب المتدربين مهارات الإدارة الصفية.
 - ✓ يؤفّر المناخ الآمن الودي، والبيئة التعليمية/ التعلّمية الصفية، ويزوّدّها بالمصادر، والوسائل، والتقنيات التي تثير اهتمام التلامذة، وتحفّزهم على التعلّم، حيث سعت الباحثة بإقامة علاقات ودية مع المتدربين من جهة، وبين المتدربين أنفسهم من جهة أخرى، كما استخدمت الباحثة مجموعة من الوسائل التي تثير اهتمام المتدربين لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي.
 - ✓ يشجّع المتعلمين، ويحفّزهم على التأمل في أعمالهم، ويناقشهم حول ما يقومون به، وما يفكرون فيه، وقد اتبعت الباحثة هذه الخطوة أثناء تطبيق البرنامج.
 - ✓ يضع المتعلّم دائماً في مواقف يشعر فيها بالتحدي، والإثارة عن طريق إشراكه في أنشطة التعلّم النشط، وتمّ ذلك من خلال مجموعة من الطرائق والأنشطة التي تتمحور حول المتعلّم كالعصف الذهني وحلّ المشكلات والتعلّم التعاوني، وهذه الخطوة كانت أساسية في إعداد البرنامج وتنفيذه.
 - ✓ ينوع في الاستراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة التي تتناسب مع المواضيع الدراسية.
 - ✓ يوجّه المتعلمين ويرشدهم ويدعمهم في أثناء العملية التعليمية التعلّمية لتحقيق أهداف التعلّم النشط.
 - ✓ يشخّص نقاط القوة ونقاط الضعف لدى المتعلمين، ويحدّد أنماط ذكاءاتهم، وهذا بدوره يجعل المعلم يدير الأنشطة وفقاً لطبيعة المتعلمين، وقد قامت الباحثة بذلك من خلال الاختبارات التقويمية المرحلية. (ص.11).
- وترى الباحثة بأن دور المعلم في التعلّم النشط فهو موجه ومرشد مقيم للعملية التعليمية، حيث يقوم بتسيير العملية التعليمية وتوفير بيئة ملائمة للتعلّم، وتحفيز المتعلمين على الاستكشاف والتفاعل لتحقيق الأهداف المرجوة.

7- دور المتعلم في التعلّم النشط:

- انطلاقاً من أدوار المعلم التوجيهية والإرشادية الجديدة في التعلّم النشط، تتبثق أدوار مكملة للمتعلّم الذي يعتبر محوراً للعملية التعليمية في هذا النمط من التعلّم، وتتحدد هذه الأدوار على أنه:
- ❖ يسعى إلى البحث والاستكشاف وجمع المعلومات من مصادر عدة، وتحليلها، ونقدّها، ومقارنتها، حتى تصبح جزءاً من بنيته المعرفية، وقد ظهر هذا الدور بوضوح أثناء تطبيق البرنامج خاصة من خلال الأنشطة التي اعتمدت على المتعلّم بشكل كبير.
 - ❖ يبادر بأنشطة من تخطيطه، ويتحمل مسؤولية تعليم نفسه بنفسه، وكان هذا الدور أساسياً فقد تمّ ذلك في مواقف مختلفة أثناء تطبيق البرنامج وتنفيذه.
 - ❖ يبادر بطرح الأسئلة، والتعليق على ما يُقال، أو يطرح أفكاراً وآراءً جديدة في الموقف التعليمي، وقد تمّ ذلك في البرنامج من خلال إسهام الباحثة بخلق جو يبعث على الحرية في طرح الأفكار، والمناقشة بيني وبين المتدربين، وخصوصاً أن معظم الطرائق والأنشطة تقوم على التعاون والمناقشة والاكتشاف.
 - ❖ يتحمل مسؤولية اتخاذ قراره، ويبحث عن حلول للمشكلات التي تواجهه، وقد تمّ ذلك من خلال أنشطة مختلفة ركزت على تفعيل دور المتعلّم وخصوصاً في استراتيجيات العصف الذهني والتعلّم التعاوني التي يسعى المتدرب فيها لحل المشكلة المطروحة ويتخذ قراراً بشأنها.
 - ❖ يقدّر أهمية الوقت، وينظّم أوقاته حسب متطلبات العمل.
 - ❖ يشارك في تقويم نفسه، ويسهم في تقويم زملائه ويتعاون مع المقومين تعاوناً بناءً.
 - ❖ يُفضّل التعلّم بالعمل، ومشاركة زملائه في العمل ضمن فريق، وهذا الدور يعدّ مؤشراً لاستراتيجيات التعلّم النشط التي بُني عليها البرنامج.
 - ❖ يقدّر قيمة تبادل الآراء والأفكار مع الآخرين. (الأسطل، 2010، ص.19).

وترى الباحثة بأن دور المتعلّم في التعلّم النشط يتمثل في كونه محور العملية التعليمية، حيث يُشجّع على المشاركة الفعّالة والتفاعل مع المحتوى، مما يعزّز من فهمه وقدرته على التفكير النقدي وحل المشكلات.

8- استراتيجيات التعلّم النشط:

مفهوم الاستراتيجية: كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية استراتيجيوس وتعني فن القيادة، ومن ثم إنّ استراتيجية التدريس أعم وأشمل من طريقة التدريس، حيث إنّها تقوم على عدة طرائق أو طريقة واحدة حسب الأهداف المرجو تحقيقها من الاستراتيجية، أما الطريقة فإنّها تختار لتحقيق هدف متكامل خلال موقف تعليمي واحد. (شاهين، 2010، ص.22).

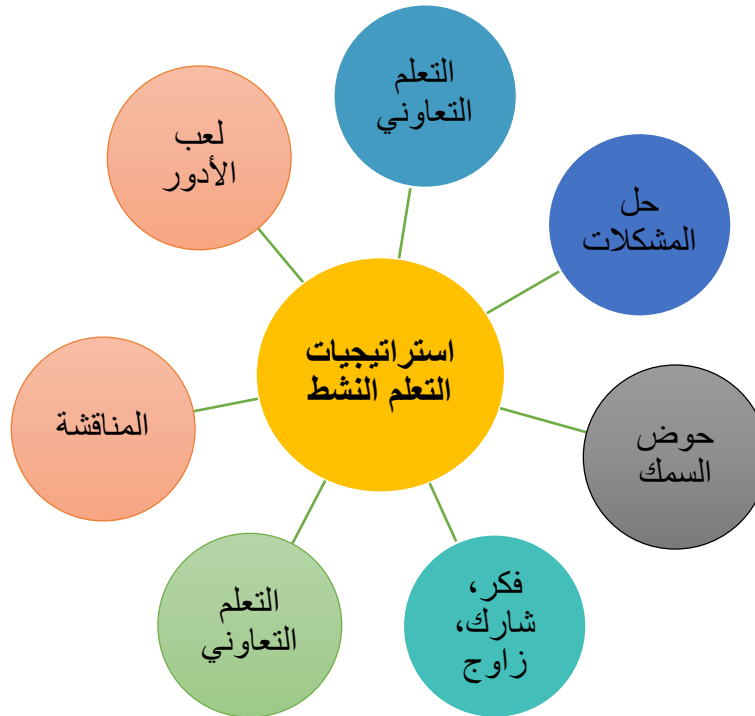
ويُقصد باستراتيجيات التعلّم النشط هي استراتيجيات الخطّة التي يتبعها المتعلّم داخل مجموعة تعلّم، ويشترط أن تكون الأفكار الموجودة بالبنية المعرفية للمتعلّم مرتبطة بالأفكار المقدمة له، وأن يُدرّكها المتعلّم

بنفسه، وأن يحلّ التعارضات المعرفية التي تواجهه عن طريق المشاركة والتحاوّر والتفاعل الصفّي في مجموعاتٍ منظمةٍ، وذلك من خلال أنشطة تعليمية موجهة، تعتمدُ على المناقشة الصفية بحيث يتفاعل مع زملائه عن طريق الإجابة عن الأسئلة (ابن ياسين، 2013، 55)، كما توصلت دراسة بلول (2017) إلى وجود أثرٍ لاستخدام التعلم النشط على التفاعل الصفّي.

وتتعدّد استراتيجيات التعلم النشط التي يستطيع المعلم استخدامها لتوفير الفرص التعليمية للتعلم مع مراعاة أنماط تعلمهم المختلفة، فالاستراتيجيات المتنوعة لا تُكسب المتعلمين معرفة الحقائق فقط، وإنما تكسبهم مهاراتٍ وتُحسن مواقفهم السلوكية، وستذكر الباحثة الاستراتيجيات التي تم استخدامها في البرنامج، والشكل الآتي يوضّح الاستراتيجيات المستخدمة في برنامج التعلم النشط من إعداد الباحثة.

الشكل (1):

استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة بالبرنامج التدريبي القائم على التعلم النشط



- استراتيجية العصف الذهني:

تعدّ من استراتيجيات التعلم النشط التي تسعى لتحريض المتعلمين على التفكير، وتحفيزهم على قول ما لديهم، حيث نقل الباحثون العرب مصطلح (Brian Storming) إلى عدة مترادفات منها: العصف الذهني، والمفاكرة، وأمطار الدماغ، وتدفق الأفكار، وتوليد الأفكار، القدح الذهني، والتوليد الفكري الجماعي، وإرجاء التقويم، والمحاكمة المؤجلة، ويُعدّ مصطلح العصف الذهني أكثر استعمالاً وشيوعاً، إذ إنّها أقرب للمعنى، فالعقل يعصف بالمشكلة ويُحصّنها بهدف التوصل إلى الحلول الإبداعية للمشكلة، فالعصف الذهني عبارة عن حلقة نقاشٍ أو طريقة للتداول، بواسطتها يحاول مجموعة من الناس البحث عن حلٍّ لمشكلة معينة بتجميع وتقييم كلّ

الأفكار التلقائية من الأفراد، فهو ذات طبيعة خاصة من أجل إنتاج قائمة من الأفكار يمكن أن تُستخدم كمفاتيح تقود إلى بلورة المشكلة، وتؤدي بالتالي إلى تكوين حلٍ لتلك المشكلة يعتمد على أفكار جماعية متحررة من القيود، منفتحة على الواقع (حملاوي ونوي، 2018، ص.23)، وعزّفها عبد وعشا (2010) "استراتيجية لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار تكون حصيلتها الوصول إلى حلٍ مشكلة بطرق إبداعية" (ص.188).

ومن مزايا العصف الذهني الجاذبية البديهية: يتوفر في هذه الطريقة جوّ خالٍ من النقد أو التدخل نتيجة اتباع المبادئ التي تقوم عليها؛ حيث إنّ تأجيل الحكم على الأفكار قد يسهم في إيجاد مناخ إبداعي حرّ يتميز بالجاذبية البديهية بدرجة كبيرة، ممّا يثمر أفكاراً جديدة وغير تقليدية، إضافة إلى أنها عملية بسيطة: فهو أسلوب مبسط ليس له قواعد خاصة تُقيّد إنتاج الفكرة كالنقد والتقييم أثناء الجلسة، وعملية مسلية: هي طريقة تُتيح لجميع المشاركين النقاش والاشتراك في توليد الأفكار حول المشكلة المطروحة، فيتنافسون في حلّها وطرح الأفكار الغريبة لتوليد الأفكار الجديدة، وعملية تدريبية: فالعصف الذهني هو أحد الطرق المهمة لاستثارة الخيال والمرونة والتدريب على التفكير الإبداعي (البارودي، 2015، ص.39).

وقد التزمت الباحثة بخطوات تطبيق العصف الذهني من خلال جمع أكبر عددٍ من الحلول، وتأجيل الحكم عليها مع تحديد وقتٍ للنشاط في جوّ من الحرية يسمح لجميع المتدربين الإجابة والإبداع أثناء البرنامج.

- استراتيجية حل المشكلات:

تُعَدُّ استراتيجية حلّ المشكلات إحدى استراتيجيات التعلّم النشط، فهي نشاطٌ ذهني منظمٌ للمتعلم، وهو منهجٌ علميٌّ يبدأ باستثارة تفكير المتعلّم بوجود مشكلةٍ ما، والبحث عن حلّها وفق الخطوات العلمية، ومن خلال ممارسة مجموعةٍ من الأنشطة التعليمية (أبو سيف، 2016، ص.34).

في حين عزّفها جعفر وسحتوت (2014) بأنّها "نشاطٌ تعليمي يواجهُ فيه الطالب مشكلةً (مسألةً أو سؤالاً) فيسعى إلى إيجاد حلولٍ لها، وهو بذلك عليه أن يقوم بخطواتٍ مرتبةٍ في نسقٍ تماثل خطوات الطريقة العلمية في البحث والتفكير، ويصل منها إلى تعميمٍ أو مبدأ يُعْتَبَرُ حلاً لها" (205).

وترى الباحثة أن استراتيجية حلّ المشكلات تركز على نشاط المتعلّم الذاتي لتقديم حلولٍ للمشكلات العلمية المطروحة واكتشاف المفهوم أو الطريقة التي تُمكنه من حلّ المشكلات وتطبيقها في مواقف جديدة ومختلفة، إضافة إلى تعديل بعض السلوكيات واكتساب بعض المهارات، وقد رافقت التعلّم التعاوني معظم الأنشطة التي صمّمتها الباحثة في البرنامج التدريبي.

- استراتيجية التعلم التعاوني:

هي إحدى استراتيجيات التعلّم النشط، حيث بدأ الاهتمام بالتعلّم التعاوني في الستينات من القرن العشرين بفضل جهود بعض العلماء مثل ديوي، وذلك لتفعيل دور المتعلّم في العملية التعليمية وذلك من خلال انضوائه تحت مجموعةٍ صغيرةٍ أو كبيرةٍ بهدف حصوله على المعلومات والمعرفة العلمية وكذلك المشاركة الفعلية

والإيجابية في عملية التعلّم وإنجاح تلك العملية، وتعرّفه أبو سيف (2016) بأنه يتم من خلاله تقسيم المتعلمين إلى مجموعات تعلّم صغيرة يتراوح عدد أفراد المجموعة بين (2-6) أفراد، وإعطاء كلّ مجموعة مهمة تعليمية واحدة ومشاركة كلّ عضو في المجموعة وفق الدور الذي كُلف به، بما يحقق الفائدة العلمية للفرد ومجموعة التعلّم والمجموعات التعليمية ككل، ويعرّفه الموسوي (2015) بأنها "طريقة تدريس حديثة، يتم فيها تقسيم الطلبة داخل القاعة الدراسية إلى ثلاث مجموعات تعاونية متساوية في عدد عناصرها، بحيث تتكون كلّ مجموعة من أربعة أو خمسة عناصر مختلفة في الجنس، والتحصيل العلمي، وتعمل هذه المجموعات تحت توجيه وإشراف مدرس المادة، كما يتحمّل كلّ عضو في المجموعات التعاونية مسؤولية تعليم نفسه، وتعلّم زملائه" (ص.38)، وترى الباحثة أنّ التعلّم التعاوني استراتيجيّة تعلّم يتم فيها تقسيم المتعلمين في الصف إلى مجموعات متباينة في التحصيل لا يزيد عدد أفراد المجموعة الواحدة عن ستة أعضاء من ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض، وتحمل كلّ مجموعة المسؤولية في التغذية الراجعة والتقويم ومساعدة الأعضاء بعضهم بعضاً، ويقتصر دور المعلم في ذلك على الإشراف العام وتشكيل المجموعات وتقويم العمل وتقديم التغذية الراجعة عند الحاجة، وقد رافقت التعلّم التعاوني معظم الأنشطة التي صمّمتها الباحثة في البرنامج التدريبي.

- استراتيجية المناقشة:

تعدّ أحد استراتيجيات التعلّم النشط، وتتمحور حول شخصية المتعلّم مع الأخذ بعين الاعتبار دور كلّ من المعلم والمتعلّم في إدارة دفة النقاش وتحديد وتوزيع المسؤوليات، وتعددت تعريفات هذه الاستراتيجية حيث عرّفها أبو سيف (2016) بأنها عبارة عن اجتماع عدد من العقول حول مشكلة من المشكلات، أو قضية من القضايا ودراسيتها دراسة منظمة بقصد الوصول إلى حلّ للمشكلة أو الاهتداء إلى رأي في موضوع القضية (ص.34)، وهي نوع من أنواع النمو الشخصي، إضافة إلى أنّها تكسب المتدربين العديد من الصفات المرغوب فيها كالنقّة بالنفس واحترام الآخرين والتعاون معهم والعمل ضمن مجموعات والدفاع عن وجهات نظرهم وحلّ العديد من المشكلات في جوّ يسوده روح الديمقراطية، وتعرف أيضاً بأنها الطريقة التي تسمح للمعلم بأن يشترك مع تلامذته في فهم موضوع أو فكرة أو مشكلة ما وتحليلها وتفسيرها وتقويمها وبيان مواطن الاختلاف والاتفاق حولها (الخليفة، 2017، ص.250)، وقد رافقت المناقشة معظم الأنشطة التي صمّمتها الباحثة في البرنامج التدريبي.

- استراتيجية فكر/ تشكيل ثنائيات/ شارك.

تعدّ أحد استراتيجيات التعلّم النشط، وهذه الاستراتيجية تنفع مع الأسئلة التي سبق التخطيط لها في حال طرأت أفكار جديدة خلال الورشة، والهدف هنا هو تفعيل المشاركين بالمادة على المستوى الفردي وفي ثنائيات، وأخيراً ضمن المجموعة الكبيرة، يمكن لمثل هذا النشاط أن ينظم معرفة سابقة عصفت ذهني للأسئلة، أو التلخيص أو التطبيق أو إدخال معلومات جديدة، والوقت الأقصى لهذا النشاط يتراوح من ست إلى عشر دقائق. والإجراء هو كالآتي:

- يتأمل المشاركون وقد يكتبون ملاحظاتٍ لدقيقةٍ واحدةٍ كإجاباتٍ عن الأسئلة.
- يشكّل المشاركون ثنائياتٍ مع شخصٍ يجلسُ إلى جانبهم فيتشاركون الأفكارَ لدقيقتين.
- يختارُ قائدُ الجلسةِ بعضَ الثنائياتِ بشكلٍ عشوائيٍ لتلخيصِ الأفكارِ (رمضان، 2016، ص.43).
- وقد تمّ الاعتمادُ على استراتيجيةِ فكر زوج شارك في بعضِ الأنشطةِ المصمّمةِ في البرنامجِ التدريبي.
- استراتيجية حوض السمك:

تعدُّ استراتيجية حوض السمك من استراتيجيات المجموعات الصغيرة التي تضمن المشاركة والتفاعل النشط بين المتعلمين حيثُ تعتمدُ على تبادلِ الأسئلة، والآراء المتعددة، وتكوين الحوار بين المتعلمين بعضهم البعض، وتستندُ إلى النظرية المعرفية الذهنية ونظرتها إلى المتعلم على أنه نشط وفعال ومنظم في حصوله على المعرفة ويمكنه أن يتعلم من زملائه ومن خلال الاستراتيجية يمارس المتعلم عمليات معرفية في استقبال المعلومات اللفظية ومعالجتها وتنظيمها لتصبح ذات معنى (قطامي، 2013، ص.612)، وفي هذه الاستراتيجية يناقش المشاركون في الدائرة الأولى والتي تُسمّى حوض السمك موضوعاً ما، في حين يجلس المتعلمون الملاحظون في الدائرة الثانية خارج حوض السمك يستمعون ويسجلون ملاحظاتهم بصمتٍ وبعد 10-15 دقيقة يتبادل أعضاء الدائرتين أماكنهم وبعد 10/ دقائق أخرى يتجمّع المتعلمون جميعاً لتشارك ما قاموا بملاحظته. وتتميزُ بعدة ميزاتٍ منها عدم التمييز بين المتعلمين، فالمشارك يصبح ملاحظاً والملاحظ يصبح مشاركاً، وإتاحة فرص المشاركات المتعمقة وتعزيزها لكل المتعلمين في غرفة الصف ومناسبتها للفصول ذات الأحجام الكبيرة وإتاحة الفرص لتنمية مهارات التواصل والتفاعل الصفي. (حسن وآخرون، 2020، ص.218).

وتعرّفها الباحثة بأنها إحدى استراتيجيات التعلم النشط التي تقوم على إيجابية المتعلم وقدرته على التفكير بشكل جماعي داخل حوض السمك (المشاركين)، ثم تبادل أفكارهم مع زملائهم من خارج حوض السمك (الملاحظين)، وذلك لتبادل المعرفة وخلق جو من النقاش، وقد رافقت لعب الأدوار بعض الأنشطة المعدة من قبل الباحثة في البرنامج التدريبي.

- استراتيجية لعب الأدوار:

تعدُّ طريقة التدريس المعروفة بلعب الأدوار وما تحتويه بداخلها من ظروف محاكاة للواقع، وهي من الأمور المتعارف عليها لدى الأطفال فنجذ مثلاً الأطفال وهم يتقمصون الشخصيات سواء كانت عامة أم حقيقية أم كرتونية، ويقلدونهم بأدوارٍ مشابهة لهؤلاء وهذا يوضّح استعداد الأطفال لتفعيل تلك الاستراتيجية بشكل كبير وجيد، وهنا يتوجب على معلمي المراحل الأولية استثمار هذه الإمكانيات لدى الأطفال لتعليمهم باستراتيجية لعب الأدوار لما لها من فوائدٍ عديدة على عمليتي التعليم والتعلم، وعرفها الشهري بأنها نشاطٌ يستخدم لتنفيذ المسرحيات التعليمية يقوم المتعلمين من خلاله بتمثيل المواقف والأنشطة من خلال أنماط التمثيل الملزم بحفظ النص مسبقاً من قبل المتعلمين، ويكون دور المعلم الإعداد وتهيئة المتعلمين

وتوزيع الأدوار عليهم ومناقشة المتعلمين وبذلك يكون داخل أسوار المدرسة بإمكانيات متاحة وبسيطة (الشهري، 2022).

وتعرّفها الباحثة بأنها تمثيل تلقائي يقوم به المتعلم داخل غرفة الصف، وتعتبر إحدى الطرق المهمة في تجسيد شخصيات من الواقع مما يدخل السرور والمتعة للمتعلمين أثناء عملية التعلم، وقد رافقت لعب الأدوار معظم الأنشطة المعدة من قبل الباحثة في البرنامج التدريبي.

9- مسوغات اختيار التعلم النشط وتنوع استراتيجياته:

وقد اختارت الباحثة هذا النوع من التعلم لعدة أسباب منها:

- لمرونته ومناسبته لطبيعة المتدربين وذكاءاتهم المتعددة وهو ما تُنادي به نظريات التعليم الحديثة (كنظرية التفاعل الاجتماعي، ونظرية التعلم النشط، ونظرية التعلم القائم على المشكلات)، وتوصيات المؤتمرات التربوية مثل: (المؤتمر الدولي للتربية والتعليم وعلم النفس (كوريا، 2016)، والمؤتمر الدولي للتربية (الأردن، 2017)، والمؤتمر الدولي الأول لبرامج واستراتيجيات التعلم (ماليزيا، 2018)، والمؤتمر الحادي عشر لتطوير التعليم العربي (مصر، 2019) ، حيث تشير إلى ضرورة دمج استراتيجيات التعلم النشط في برامج إعداد المعلمين لتأهيلهم لمواجهة تحديات الصف المتنوعة.
- لمناسبته لطبيعة مهارات الإدارة الصفية، فالتعلم النشط يحاكي المواقف الصفية الواقعية ويتيح للمتدربين ممارسة مهارات مثل تنظيم الصف وضبط السلوك، والتفاعل مع المتعلمين بشكل عملي.
- لتحفيز المشاركة الفعالة استراتيجيات التعلم النشط تشجع المتدربين على التفاعل، المبادرة، والتفكير الجماعي، مما يعزز مهارات التفاعل والتواصل الضرورية لإدارة الصف.
- لتمثيل أدوار المعلم داخل الصف يوفّر التعلم النشط أنشطة تحاكي أدوار المعلم داخل الصف، مثل لعب الأدوار، مما يرفع من كفاءة الطالب/المعلم في التعامل مع مواقف صفية حقيقية.

وقد تمّ التنويع الكبير في الاستراتيجيات المتبعة في البرنامج وعدم الاقتصار على واحدة للأسباب الآتية:

- مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين بحيث يتعلم كلّ منهم بالطريقة التي تناسب ميوله وقدراته.
- دفعاً للملل وتنويعاً للأنشطة بحيث يستمر المتدربون بالانتباه وجذب تركيزهم وتشويقهم.
- يعدّ التنويع في الاستراتيجيات من الوسائل الفعالة والعلاجية للتغلب على صعوبات تعلم مهارات الإدارة الصفية.

- إطلاع المتدربين على أكبر عدد ممكن من الاستراتيجيات التي يمكن أن يستفيدوا منها لاحقاً.

- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعلم، والتعلم للجميع.

وخلاصة القول إنّ التعلم النشط يدعو إلى التحرر من جمود الموقف التعليمي بشكله التقليدي، لذا صار التدريب على مهاراته ضرورة ملحة لما يحمله من مزايا وفوائد خاصة في عصرنا الحالي الذي يتميز بالتطور

المعرفي والتقدم التكنولوجي الذي أصبح من السهل الحصول على المعلومات منه، لكنّ الأصعب منها كيفية توظيفها والاستفادة منها في حياتنا العملية.

المحور الثاني: الإدارة الصفية ومهاراتها

تمهيد

إنّ المعنى التقليديّ لمفهوم الإدارة الصفية يتضمن الضبط والنظام الذي يكفل الهدوء التام للتلاميذ داخل الصف، والتعلّم الصفي الفعّال هو الذي يضمن بيئة تعليمية مناسبة ومنظمة، والتي توفر للمتعلمين فرصاً أفضل للتعلّم، والمقصود بإدارة التعلّم الصفي ليس ضبط المتعلمين باستخدام إجراءات تأديبية بالعقاب بل في الحقيقة هو توفير البيئة التعليمية التي تتسم بالتفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلّم.

1- مفهوم الإدارة الصفية:

فيما يأتي مفهوم الإدارة الصفية من وجهة نظر بعض الباحثين:

يعرّفها الفتلي (2017) أنها "توجيه مجموعة من المتعلمين نحو هدف معين مشترك من خلال تنظيم جهود هؤلاء الأفراد وتنسيقها واستثمارها بأقصى طاقة ممكنة للحصول على أفضل النتائج بأقل وقت وجهد ممكن" (ص.33)، ويرى الأغا وعساف (2015) أنها: "عملية تتضمن عدداً من العمليات المختلفة من تخطيط وتنظيم وتقويم للعمل تهدف إلى توظيف جميع الإمكانيات لتنمية جوانب شخصية المتعلّم، وتوفير مناخ صفي إيجابي" (ص.96)، ويعرّفها المهوس (2015) بأنها: "قدرة المعلم على ضبط الصف والنظام والتحكم به بما يوفر الهدوء للمتعلمين من أجل مساعدة المعلم على تحقيق أهداف العملية التعليمية بشكل فاعل" (ص.6)، ويرى بلخير (2016) بأنها: "مجموعة من أفعال علمية ولفظية يتصوّرُها وينظّمُها ويحقّقها المعلم مع المتعلمين، من أجل تعهدهم وإرشادهم وتطويرهم في تعلّمهم ونموهم، وإدارة الصف حسب المدرسة السلوكية هي مجموعة من الأنشطة التي يخطط لها المعلم وتلاميذه داخل الفصول الدراسية" (ص.510)، في حين عرّف بو بكر ومحمد (2020) الإدارة الصفية بأنها "جملة من الإجراءات والأنشطة يقوم بها المعلم بغية تنمية شخصية المتعلّم والوصول لتحقيق أهداف مسطرة سلفاً في ظل قواعد محددة في إطار تفاعل بناء وعلاقات إنسانية بين المعلم والمتعلّم" (ص.210).

أمّا الشهري (2022) فعرفها بأنها: "كلّ ما يقوم به المعلم والمتعلّم داخل الصف الدراسي من نشاطات وإجراءات وتعليمات وتنظيمات لتهيئة الجو المناسب لعملية تعليمية وتربوية فاعلة تحقق الأهداف المرجوة منها" (ص.22)، وعرفها مرهون ودوفي (2019) بأنها: "تلك العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعّال لتوجيه الجهود المبذولة من طرف المعلم والمتعلّم من خلال توفير الشروط اللازمة لحدوث التعلّم، وهي أيضاً علم وفن يمارسه المعلم داخل غرفة الصف من أجل بلوغ الأهداف المرجوة" (ص.29).

وتعرّفه الباحثة بأنه مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم لتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى الطلاب وحذف الأنماط غير المناسبة وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة بينهم وخلق جو اجتماعي فعال ومنتج داخل الصف والمحافظة على استمراريته.

2- مبادئ الإدارة الصفية:

وترتكز الإدارة الصفية على ثلاثة مبادئ أساسية:

- التعامل مع المتعلمين وفق معايير واضحة وثابتة: وهذا يتطلب بناء قواعد سلوكية مقبولة من قبل المتعلمين وذلك بوضع معايير معينة مثل: التنقل داخل حجرة الدراسة من قبل التلميذ لإحضار بعض الأدوات أو إرجاعها، والاستئذان قبل الكلام واحترام ملكية الآخرين وغيرها من الأمور المتفق عليها مسبقاً والتي يؤدي الخروج عنها إلى معارضة المجموعة وعدم قبولها.
- استخدام المعلم للحد الأدنى من سلطته في معالجة مشكلات النظام الصفية: إن استخدام المعلم لنفوذه كمعلم وفي كل صغيرة وكبيرة، يدفع المتعلمين إلى مقاومة هذه السلطة، وذلك بمقابلة فعل المعلم السلبي برد فعل سلبي، مما يثير المشكلات الصفية التي يتعمد بعض المتعلمين إثارتها لمقاومة سلطة المعلم التي يفرضها على طلبته في عقابهم.
- وعي التلميحات اللفظية وغير اللفظية التي يستخدمها المتعلمين في تفاعلهم أثناء الدرس وتشير إلى خلل في ذلك التفاعل، مما يؤدي إلى خلل في النظام: إن المعلم الفعال هو الذي يتوخى الدقة والحذر في مراقبة التفاعل اللفظي وغير اللفظي الذي يتم بين تلاميذه أو بينه وبين تلاميذه (الخرالعة وآخرون، 2011، ص.40).

وترى الباحثة أن مبادئ التعلم النشط تُعزز من قدرة المُتعلم على استكشاف المعرفة بشكل فعال، حيث تجعل من العملية التعليمية تجربة تفاعلية ومحفزة، كما أن إشراك المُتعلمين في الأنشطة يعزز من دافعيتهم ويجعلهم أكثر استعداداً للتعلم.

3- أهداف الإدارة الصفية:

هناك ثلاثة أهداف رئيسية للإدارة الصفية هي:

أ- توفير أطول وقت:

لو قُمنّا بتوفير النشاطات الصفية المختلفة لوجدنا كثيراً من الوقت يهدر في سبيل ما يدور داخل غرفة الصف من فوضى وبدائيات متأخرة للحصة وسوء الانتقال من نقطة إلى أخرى وحتى يكون هذا الوقت ذا قيمة يجب أن يستخدم بفعالية ويسمى الوقت الذي يمضيه المتعلمين بفعالية في مهمة تعليمية محددة وقت الاندماج في المهمة التعليمية، والهدف من هذا هو تحسين نوعية الوقت الذي يندمج من خلاله المتعلمين بفاعلية في النشاطات التعليمية.

ب- مدخل إلى التعليم:

ينطوي في كلّ نشاطٍ تتم ممارسته في غرفة الصف على قواعدٍ خاصةٍ به للمشاركة في فعاليته، وإنّ القواعد التي تحدّد من يستطيع أن يتحدّث وماذا يتحدّث ولَمَن يستطيع أن يتحدّث ومقدار الوقت للمشاركة في كلّ نشاطٍ تُسمّى بأبنية المشاركة وعليه فإنّ المشاركة الفاعلة تقتضي من المعلم التأكد من أنّ كلّ متعلّم يعرف كيف يشارك في كلّ نشاطٍ محدّد ويجبُ على المعلم أن يعدل أبنية المشاركة للتلاميذ عند الضرورة بحيث تماثل ما اكتسبوه من خبراتٍ في بيوتهم.

ج- الإدارة من أجل إدارة الذات:

إنّ هدف الإدارة الصفية هي مساعدة المتعلمين على إدارة أنفسهم من خلال استخدام مبادئ السلوك في تفسير أنماطهم السلوكية، وتتطور هذه العملية على عدة مراحل هي:

- وضع الأهداف المحددة والإعلان عنها.
- ملاحظة ما يقوم به من أعمال.
- تقويم هذه الأعمال.
- التعزيز الذاتي (مرهون ودوفي، 2019، ص.31).

وتضيف الباحثة توفير بيئة تعليمية مناسبة تُعزّز من التعلّم الفعّال وتُساعد المتعلمين في تحقيق أهدافهم الأكاديمية، كما تسعى إلى تنظيم الأنشطة الصفية بشكل يُسهم في تعزيز الانضباط والاحترام المتبادل بين المتعلمين.

4- أهمية الإدارة الصفية:

تنبثق أهمية الإدارة الصفية من سمو أهدافها ورفعة غاياتها؛ حيث إنّها تعمل على تحقيق جملةٍ من الأهداف التربوية، فتظهر نتائجها على الطلاب في مختلف النواحي التعليمية والتعلمية تكمن أهميتها في أنّها تكمل عوامل التنظيم الذي يُسهّل ويُسرّع حدوث التعلّم، ومن هنا يمكن إبراز بعض النقاط التي تُركّز عليها الإدارة الصفية الفعّالة وهي كالآتي:

- توفير المناخ التعليمي الفعّال.
- توفير فرص التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلّم وبين المتعلمين أنفسهم.
- تقليل فرص الصراع وحوادث المشكلات.
- تنظيم الوقت وتنفيذ الأنشطة التعليمية على نحوٍ يساعد في تحقيق الأهداف.
- ترفع من مستوى الأداء الأكاديمي للمتعلمين.
- التخطيط السليم لاستخدام الوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة (مرهون ودوفي، 2019، ص.30)

وتستنتج الباحثة أهميتها بالنسبة للمعلم في مساعدته للتعرف على المسؤوليات والواجبات داخل غرفة الصف وتزويده بمهارات نقل المعرفة وغرس القيم وتعزُّز من أنماط التفاعل والتواصل الإيجابي، كما تتيح للمعلم سيطرة أكبر وأفضل على البيئة الصفية، فهو الموجه والقائد داخل غرفة الصف.

5- أنماط الإدارة الصفية:

تتباين أنواع الإدارة الصفية التي يمارسها المعلمون في تعاملهم مع تلاميذهم، وتعتمد ممارسة هذه الأنواع بدرجة كبيرة على شخصية المعلمون وقدراتهم ومؤهلاتهم، ومن الأنماط التي يمارسها المعلمون ما يأتي:

أ- النمط التسلطي:

يقاوم المعلم في هذا النمط أية محاولة للتغيير ويستبد برأيه مستخدماً أساليب القسر والقهر والتخويف بعيداً عن كل جانب إنساني، وأبرز سلوكيات المعلم في هذا النمط هي: تأنيب المتعلمين لسلوكهم دون إذن منه، معالجة مشاكل المتعلمين بقسوة، إملاء الأوامر والتعليمات على المتعلمين، التمييز في معاملة المتعلمين، عدم إتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير عن آرائهم، تحديد ما يجب أن يفعله المتعلمين ومتى وأين وكيف يفعلون.

ب- النمط الديمقراطي:

يشارك المعلم في هذا النمط المتعلمين بالمناقشة وتبادل الرأي، كما يتيح فرصاً متكافئة بين المتعلمين، وأبرز سلوكيات المعلم في هذا النمط هي: معاملة المتعلمين بإنسانية وتقدير حاجاتهم، معالجة مشاكل المتعلمين وفق الطرق النفسية الموجهة، تشجيع المتعلمين على التعبير عن آرائهم، تنويع أساليب التعامل مع المتعلمين، تنويع الأنشطة التدريسية، تشجيع المتعلمين على ضبط أنفسهم ذاتياً، إشراك المتعلمين في اتخاذ القرارات، واحترام المتعلمين وتقدير مشاعرهم.

ج- النمط الفوضوي:

في هذا النمط يترك المعلم الحرية الكاملة لتلاميذه دون متابعتهم، وأبرز سلوكيات المعلم في هذا النمط هي: السماح للتلاميذ بعمل ما يريدون، تجاهل سلوكيات المتعلمين السلبية، عدم التخطيط للتدريس، الاستمرار بإعطاء الدرس على الرغم من الفوضى في الصف، تجنب المتعلمين ذوو النزاعات القيادية، إعطاء تعليمات متناقضة في وقت واحد، ليس لديه خطة ثابتة تسير عليها في الدرس، إهمال التوجيهات التي يعطيها للتلاميذ، إضافة إلى تقديم قدر قليل من الاقتراحات، وإعطاء الحرية الكاملة للتلاميذ في اتخاذ القرارات.

د- النمط التقليدي:

يقوم هذا النمط على احترام المتعلمين للمعلم لأنه أكبر سناً من تلاميذه وإعطائهم القليل من الحرية دون مراعاة فديتهم في المواقف، وأبرز سلوكيات المعلم في هذا النمط هي: رسمية العلاقة مع المتعلمين، استخدام العقاب الجماعي في معالجة مشاكل المتعلمين، المحافظة على شكل وترتيب الصف، إنهاء الدرس عند انتهاء

وقتِ الحصة، الالتزام بالكتاب المقرر وعدم تطبيق أية أنشطة في الدرس والتفصيل والتكرار في التعلّم، الاقتصار على الصف في إعطاء الدروس (لعشيشي، 2012، ص.59).

6- مهام الإدارة الصفية:

لا يتوقف دور الإدارة الصفية على حفظ النظام والانضباط داخل غرفة الصف، بل يتعدى ذلك ليشمل مجموعة مهام يمكن إجمالها على النحو الآتي:

- تخطيط القواعد والإجراءات: تتطلب هذه المهمة تخطيط القواعد والإجراءات أن يكون لدى الأستاذ بصيرة وإحساس بالمسؤولية الملقاة على كاهله تجاه توقع السلوكيات المنتظرة من الطلبة قبل حدوثها، إضافة إلى وضع التدابير والإجراءات الخاصة المناسبة للسلوكيات المنتظرة.
- تنظيم البيئة والمناخ الصفّي: ويتحدد تنظيم البيئة والمناخ الصفّي داخل غرفة التدريس من خلال العلاقات القائمة بين المعلم والمتعلّم، وهذا ما يعكس زيادة دافعية المتعلمين إلى التعلّم.
- ضبط السلوك الغير مرغوب فيه: يتجلى ضبط السلوكيات الغير مرغوب فيها في قدرة المعلم القائم بالتدريس على منع حدوث مشكلات داخل الحجرة الصفية إضافة إلى تحكّم المعلم في سلوك المتعلمين، وتحكّمه في سلوك الطلبة.

- متابعة تقدّم الطلبة: يتحقق متابعة تقدّم الطلبة استخدام المراقبة اليومية للدروس، وبمدى استيعاب الطلبة من خلال الأبحاث والمناشط التربوية المسطرة أسبوعياً بهدف التّقييم (سلام، 2015، ص.57).
- وتضيف الباحثة أيضاً تنظيم الوقت والموارد بشكل يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية بفعالية، كما يجب على الإدارة الصفية تقييم الأداء الأكاديمي للمتعلّمين وتقديم الدعم اللازم لهم لتعزيز نجاحهم وتقدّمهم التعليمي.

7- مهارات الإدارة الصفية:

يوجد في الأدب التربوي العديد من الاجتهادات في تحديد مهارات الإدارة الصفية وتجميعها وفق محاور أو مهارات رئيسية حيث تعرّف المهارة بأنها: السرعة والدقة في أداء عمل من الأعمال مع الاقتصار في الوقت المبذول، وقد يكون هذا العمل بسيطاً أو مركباً (الإمام، 2013، ص.48)، كما تعرّف "الإمكانية والقدرة على فعل الشيء المطلوب أو القيام بما هو مطلوب للحصول عليه" (Goodman et al., 2015, p.14)، وهي أيضاً "ميزات شخصية تُهم جزءاً واحداً على الأقل، ويمكن تقييمها وتطويرها من خلال التعلّم" (Ikesako & Miyamoto. 2015)، حيث إنّ اكتساب المهارات الأساسية للإدارة الصفية أمر ضروري إذا أراد المعلم أن ينجح في عمله، وذلك لتعدد الجوانب التي يتعامل معها المعلم ويمكن تعريف مهارات الإدارة الصفية بأنها "القدرة اللازمة التي تتوفر لدى المعلم لأداء سلوك معين بكفاءة تامة وقت الحاجة إليه" (أبو سمور، 2015، ص.171)، وأما القحطاني (2017) فتري بأنها تفاعل اجتماعي يتبنّى التعلّم والدافعية والسلوك والضبط والنظام

الذي يوفّر الهدوء التامّ للمتعلم لكي يتمكن المعلم من القيام بمهنة التدريس، في حين عزّفتها كلّ من علي وسليمان (2022) بأنّها "جميع ما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف من أعمال لفظية أو عملية، والتي من شأنها أن تخلق جوّاً تربوياً ومناخاً ملائماً، وتحدث تغييراً نحو الأفضل في سلوك التلميذ" (ص.146).

فقد حدّث سليمان (2014) مهارات إدارة الصفية في:

- ضبط سلوك المتعلمين.
- تهيئة الجوّ الصفّي المناسب وتلبية احتياجات المتعلمين.
- مهارات التدريس اللازمة في عملية التعليم والتعلّم.
- ترتيب وتنظيم الصف الدراسي.
- حفظ النظام داخل الصف.
- توفير المناخين الاجتماعي والوجداني المشجعين على التعلّم داخل الصف الدراسي.
- تنظيم بيئة الصف الدراسي من مقاعد وممرات ووسائل إيضاح وتنظيم عملية التعلّم وأساليب التفاعل التنظيمي أثناء العملية التعليمية.

- تقويم المتعلمين.

- إعداد التقارير عن كلّ طالب وتنظيمها في ملفات (ص.204-205).

أمّا بناي ومحجر (2018) فقد حدّدا المهارات الأساسية للإدارة الصفية في:

❖ مهارة التخطيط.

❖ مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة.

❖ مهارة التفاعل مع المتعلمين.

❖ مهارة حل المشكلات (ص.257).

وفي دراسة عبد الفتاح وعتوم (2019) تمّ تحديد مهارات الإدارة الصفية الفعّالة في " التخطيط، التنظيم،

التنفيذ، التقويم، الاتصال، إدارة الوقت، إدارة السلوك (ص.484).

في حين حدّد كلّ من الحربي والألفي (2018) مهارات الإدارة الصفية في التخطيط، تهيئة المناخ

الصفّي، مهارة إدارة الصف، مهارات الاتصال الفعّال، التحفيز وإثارة الطلاب، مهارة ضبط الصفّي وإدارة سلوك

الطلاب، التقويم. (ص.381)

وحدّد دنسر وأكجين (Dinçer & Akgün, 2015) إدارة الصف في:

▪ مهارات التنظيم.

▪ مهارات القيادة الصفية.

▪ مهارات السيطرة.

▪ مهارات التواصل مع المتعلمين.

أما ديك وآخرون (Dicke et al., 2015) فحددوا مهارات الإدارة الصفية في:

✓ مهارة التخطيط.

✓ مهارة التفاعل مع الطلاب.

✓ مهارة إدارة الوقت.

✓ مهارة ضبط السلوك.

أما أكين وآخرون (Akin et al., 2016) فحددوا مهارات الإدارة الصفية في:

- مهارة إدارة السلوك.

- مهارة تنظيم غرفة الصف.

- مهارة التحفيز.

- مهارة بناء العلاقات الصفية.

وأجرى (Dicke et al., 2015) دراسةً بهدف معرفة أثر تدريب المعلمين المبتدئين في مهارات الإدارة الصفية حيث كشفت الدراسة أن الأسباب الرئيسية لحدوث الصدمة من الواقع هو عدم تهيئتهم للتعامل مع المشاكل الصفية والاضطرابات في الصف الدراسي، وعدم وجود خيارات للتدريب أمام المعلمين، وهدفت دراسة (Dinçer & Akgün, 2015) إلى تطوير أداة لقياس مهارات الإدارة الصفية لمعلمي ما قبل المدرسة وفقاً لتصوراتهم، في حين دراسة (Garwood et al., 2017) هدفت إلى استخدام مهارات الإدارة الصفية في معالجة المشكلات السلوكية وتوصلت الدراسة إلى أن مهارات الإدارة الصفية ذات الجودة العليا مرتبطة إلى حد كبير بتحسين الأداء الأكاديمي لدى الأطفال والحد من المشكلات السلوكية لديهم، وهدفت دراسة (Rusk, 2016) معرفة أثر ممارسات الإدارة الصفية في الحد من اضطرابات الإدارة الصفية، في حين دراسة (Ragawanti, 2015) هدفت التعرف على مشكلات إدارة الصف وتوصلت الدراسة بأن أهم المشكلات تكمن في إدارة المواقف التعليمية الصعبة والأنشطة والتقنيات التعليمية وتجمعات الطلاب وطريقة جلوسهم، والنمط القيادي المستخدم في إدارة الصف، وتؤكد (Polirstok, 2015) في دراستها على قلة الاهتمام بمهارات الإدارة الصفية في برامج إعداد المعلمين.

وبناءً على ما سبق تقترح الباحثة المهارات الآتية:

- مهارات تخطيط إدارة الصف.

- مهارات التواصل والتفاعل الصفية.

- مهارات الانضباط الصفية.

- مهارات تنظيم البيئة الصفية.

- مهارات التقويم الصفّي.

بحيث تتناسب هذه المهارات مع احتياجات معلمي الصف في الجمهورية العربية السورية لإدارة الغرفة الصفية وتحقيق الأهداف المراد تحقيقها.

1- مهارة التخطيط:

1-1 مهارة التخطيط (مفهومها):

يعتبرُ التخطيطُ أولَّ وأهمَّ العمليات التي يقومُ بها المعلمُ لإدارة الصفِّ الدراسي، فلا يمكنُ أن نتصورَ تقديمَ نشاطٍ صفّي من دونِ رسمِ الخطّةِ المتبعة، ومن دونِ تحديدِ القواعد والإجراءات الإدارية، وهو يشملُ تحديدَ الزمنِ والطرقِ المتبعة والوسائل التعليمية وكذلك تدابيرِ التقويم، كما أنَّ التخطيطَ أولُّ المهام الإدارية للمعلم، حيثُ إنّ أيَّ خللٍ في هذا الجانبِ ينعكسُ على مختلفِ جوانبِ العملية التعليمية، ويمثّلُ التخطيطُ الرؤيةَ الواعيةَ الشاملةَ لعناصرِ العملية الإدارية، وفيه يتخذُ المعلمُ قراراتٍ منها قراراتٌ منهجيةٌ متعلقةٌ بتعليمِ الطلابِ وقراراتٍ تعليميةٌ متعلقةٌ بالخبرات التعليمية المتوفرة في غرفة الصف، وتعتبرُ برمجةَ الأنشطة التعليمية من المهام الأساسية لتخطيط، وترى درابيع (2011) بأنها الخطّة المكتوبة من قبل المعلم، والتي تُبينُ خطوات سيرِ الحصة الدراسية وتتضمنُ مجموعةً من العناصر الأساسية متمثلةً في تحديد الأهداف والتهيئة والمحتوى والوسائل والأنشطة التعليمية وأسئلة التقويم (ص.8).

ويعتبرُ الخزاعلة وآخرون (2011) أنّ مهارةَ التخطيط هي عمليةٌ عقليةٌ منظمةٌ وهادفةٌ يقومُ بها المعلمُ، غايَتها أن يحصلَ المتعلّم على تعليمٍ كافٍ ذي أهميةٍ واضحةٍ وعلى مراحلٍ محددةٍ، وأن يحصلَ كُلُّ فردٍ في المجتمع على فرصةٍ تعليميةٍ ينمي بها قدراته، ويُسهّمُ إسهاماً فعالاً بكلِّ ما يستطيعُ في تقدّمِ بلاده من جميعِ النواحي، وهي "تمثّلُ منهاجاً في التفكيرِ وأسلوباً وطريقةً منظمةً في العمل، تؤدي إلى بلوغِ الأهداف المنشودة بدرجةٍ عاليةٍ من الإتقان لتحقيقِ الأهداف المنشودة" (الحيلة، 2014، ص.50).

ومما سبق تستنتجُ الباحثةُ تعريفاً لمهارة تخطيط إدارة الصفِّ بأنها تصوّرُ مسبقٌ لمواقف تعليمية يهيئها المعلمُ لتحقيقِ أهدافٍ تعليميةٍ وذلك من خلال قيام معلم الصفِّ بالتحضيرِ المسبقِ والإعدادِ القبلي لما يتطلبه تسييرُ إدارة صفِّه الدراسي، فهي تشملُ كلَّ القواعد الصفية والإجراءات والتدابير اللازمة من أجل استخدام الوسائل والإمكانات المتاحة بفاعلية لتحقيقِ الأهداف التربوية المرغوبة.

1-2 أهمية تخطيط إدارة الصف لكل من المعلم والمتعلم:

لا شكَّ أنّ التخطيطَ عمليةٌ مهمةٌ تساعدُ المعلمَ في إدارة صفِّه الدراسي بطريقةٍ منظمةٍ وهادفةٍ وعلى تحقيقِ الأهداف التعليمية بشكلٍ كبيرٍ، حيثُ يعتبرُ التخطيطُ لإدارة الصفِّ "بمثابة العملية العلمية المنظمة لدراسة مجتمع المتعلمين دراسةً كافيةً ووافيةً ليقفَ المعلمُ على معرفة إمكاناتِ كُلِّ متعلمٍ على حدا، وليعرفَ

كيفية تطوير هذه الإمكانيات نحو الأفضل" (بن ربيعة، 2013، ص.168)، ويمكن تلخيص أهمية التخطيط للمعلم في النقاط الآتية:

- يساعد المعلم على مواجهة المواقف التعليمية بثقة وتمكّن، ويجعل عملية التدريس عملية منظمة ذات عناصر مترابطة وواضحة، مما يجنب المعلم للمواقف المُحرّجة التي قد يتعرض لها أثناء التدريس.
- يساعد المعلم على تحديد الأهداف الإجرائية التي ينبغي تحقيقها، والأنشطة التعليمية المناسبة لتحقيق تلك الأهداف والوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق تلك الأنشطة وطرق وأساليب التدريس والتقويم المناسبة.
- يسهم في نمو خبرات المعلم العلمية والمهنية بصفة دورية ومستمرة.
- يساعد المعلم على اكتشاف عيوب المنهج، ومن ثمّ الإسهام في تحسينه وتطويره.

في حين تظهر أهمية التخطيط للمتعلم في النقاط الآتية:

- للتخطيط وظيفة دافعة للمتعلمين من أجل زيادة تحصيلهم الدراسي حيث إنّ التخطيط يوجّه انتباه المتعلمين إلى تحقيق الأهداف المُعلن عنها.
- يساعد التخطيط على تحديد الأدوار التي يمكن أن يلعبها المتعلمون في أثناء تنفيذ الإجراءات التدريسية.
- يساعد التخطيط على تحسين التعلم من حيث مراعاته لمنطق المتعلم ومنطق المادة الدراسية.
- يلبي التخطيط احتياجات المتعلمين واهتماماتهم المختلفة ويراعي استعداداتهم.
- يطور التخطيط سلوكاً انضباطياً لدى المتعلمين ويساعد ذلك على الانضباط الذاتي للمتعلمين (الشهري، 2022، ص.122).

وتؤكد الباحثة على أهمية التخطيط في عمل المعلم، فالعمل دون تخطيط لا يقدّم نتائج إيجابية، ويكون مضيقاً لجهد ووقت المعلم، والمتعلم لذلك وجب على المعلم أن يكون فعالاً من خلال اهتمامه بالتخطيط في جميع مناحي عمله، لأنّ ذلك يساعده على تحقيق أهدافه.

1-3- عناصر تخطيط إدارة الصف:

- عناصرُ التخطيط تعتبرُ أساسيةً لضمان نجاح العملية التعليمية، حيث تلعب دوراً مهماً في تحقيق الأهداف التعليمية وتعزيز التعلم، ويرى درابيع (2011) بأنّ التخطيط لإدارة الصفّ تشتمل العناصر الآتية:
- **تحديدُ التهيئة وصياغتها:** ويعدّ خطوةً أساسيةً لضمان بيئة تعليمية فعّالة ومنظمة، وتتمثل من خلال التخطيط لطرح أسئلة تحفيزية تتعلق بالموضوع المطروح، أو مشاركة قصة قصيرة تتعلق بالدرس.
 - **تحديدُ الأهداف وصياغتها:** وتتمثل في تحديد الأهداف ثم صياغة أهداف كلّ نشاط صفّي في صورة سلوكية وبطريقة إجرائية قابلة للملاحظة والقياس.
 - **التخطيطُ لأنشطة التعلّم الصفية:** إنّ التخطيط الفعال للأنشطة الصفية يتطلّب معلماً مخلصاً واعياً يعرف كيف يتعامل مع المتعلمين، وذلك من خلال تحفيزهم للتعلم وإثارة دافعيتهم ومراعاة ميولهم واهتماماتهم،

إضافةً إلى اتباعه لمجموعةٍ من الخطوات وهي:

- تحدّد ما يمكنُ تعلّمه بالاكشاف، وما يمكنُ تعلّمه بالتشارك، وما يمكنُ تعلّمه سوى عن طريق الإلقاء، وهنا يتغيّر دورُ المعلم بتغيّر طريقة التدريس.
- تصميمُ النشاط بحيثُ يحلّ التعلّم النشط محلّ التعلّم التقليدي لتحقيق الأهداف.
- تصميمُ الأنشطة بحيثُ تكونُ مناسبةً لبيئة التعلّم النشط.
- مشاركة المتعلمين في تخطيط الأنشطة الصفية.
- تصميمُ أنشطة تساعد المتعلمين على تقويم تقديمهم.
- تصميمُ أنشطة تقويم مناسبة للتعلّم النشط (عواد وزامل، 2010، ص.45).

- تحديدُ الأدوات والوسائل التعليمية: حيثُ تشملُ اختيارَ الموارد والطرق والتقنيات التي تساعدُ في تحقيق الأهداف.

- تحديدُ الزمن وتوزيعه على النشاطات الصفية: ويتمُّ ذلك بتحديد زمن كلِّ نشاطٍ صفي وتوزيعه على كلِّ المراحل المقترحة للتقديم.

- التخطيط للقواعد الصفية: وقد حدّد (أبو خليل، 2011) أنّ مرحلة تخطيط القواعد الصفية يجبُ أن يحدّد المعلم السلوك الذي يريدُ أن يستوعبه تلاميذه تحديداً دقيقاً، ويصيغُ القواعد السلوكية بلغة واضحة ومفهومة ومنطقية وتتسجّم مع الأحداث الصفية، ويضعُ معززاتٍ إيجابية للالتزام بالقواعد. (ص.40).

- التخطيط للتقويم الصفّي: وهنا يتمُّ تحديدُ أدوات التقويم المناسبة، وكذلك أنماطُ التقويم المتبعة، حيثُ تختلفُ من نشاطٍ صفي إلى نشاطٍ صفي آخر.

- المرونة في التخطيط، والقدرة على التصرف في المواقف الطارئة التي تتطلبُ عدم الالتزام بالخطّة (درايع، 2011، ص. 15-16).

وترى الباحثة بأنّ المعلم الذي يتعاملُ مع عقول المتعلمين، ويعدّهم ليكونوا لبنّةً صالحةً في بناء الوطن، ويعملُ على توجيه أذهانهم التوجيه السليم لا بدّ له من التخطيط وتنظيم عمله، إضافةً إلى امتلاكه للمهارات المتنوعة التي تشجّع المتعلمين وتدفعهم للتعلّم.

1-4- أنواع خطط إدارة الصف:

لقد ذكرَ نبهان (2008) أهمّ أنواع خطط إدارة الصف فيما يأتي:

- 1- الخطّة السنوية.
- 2- الخطّة الدراسية.
- 3- الخطّة الزمنية للمناهج.
- 4- خطط علاجية.

5- خططٌ للمتفوقين.

6- المشاركة في إعدادِ الخطّة التطويرية للمدرسة (ص.23).

وترى الباحثة أنّ الخطّة السنوية تكونُ طويلة المدى نوعاً ما أو ما يسمى بالمخطط السنوي للنشاطات، أما الخطّة الدراسية فهي خطةٌ يوميةٌ يصممها المعلمُ كلّ يومٍ وتتضمنُ جميعَ المراحلِ التفصيلية لسيرِ الدرس.

2- مهارة التواصل والتفاعل الصفّي:

2-1- مهارة التواصل والتفاعل الصفّي (مفهومها، شروطها، عناصرها):

تعد مهارةُ التواصل والتفاعل الصفّي من بين أهم المهارات التي يجبُ أن يمتلكها المعلمُ باعتبارها عمادُ وأساسُ العملية التربوية، ويعرّفها صميلي (2020) بأنّها المناقشات والحوارات بينَ الطلاب والمعلم، وبينَ الطلاب مع بعضهم البعض في الفصل، وسلوكيات معيّنة ومشاركاتٍ سواءً كانت لفظيةً أم غير لفظيةٍ وتبادلٍ آراءٍ بطريقةٍ هادفةٍ (ص.108)، ويرى محمد (2022) بأنّها "مجموعةُ السلوكيات والتصرفات الصادرة عن الطالب المعلم سواءً تواصلٍ لفظيٍّ أم غير لفظيٍّ بينَ طرفي العملية التدريسية معلّم ومتعلّم في موقفٍ معيّن، وذلك لتحقيقِ أهدافٍ محددةٍ" (ص.159)، وهو ما يجري داخل الصف من أفعالٍ سلوكيةٍ لفظيةٍ وغير لفظيةٍ بهدف زيادةِ فاعليةِ التعلّم لتحقيقِ تعلّم أفضلٍ وهو ما يسودُ الصف من مناقشةٍ وحوارٍ وتبادلٍ الآراءِ بطريقةٍ هادفةٍ لمساعدةِ الطلبة على الاستمرار في التعلّم بدافعيةٍ حقيقيةٍ (العشي، 2018، ص.7)، كما أنّه يزيدُ من حيويةِ التلميذ في الموقفِ التعليمي إذ يعملُ على تحريرهم من حالةِ الصمتِ والسلبية إلى حالةِ المناقشة وتبادلِ وجهاتِ النظر حول موضوعٍ أو قضيةٍ مما يساعدهم على اكتسابِ اتجاهاتٍ ايجابيةٍ نحو المعلم والمادةِ الدراسية (أبو خليل، 2011، ص.9)، أمّا الفلّلي (2013) فيعرّفها بأنّها "حالةٌ داخليةٌ تدفعُ الفردَ للانتباه للموقفِ التعليمي، والقيامُ بنشاطٍ مستمرٍ حتى يتحقّق التعلّم مع توقُّر الحافزِ للتغلّب على الصعوبات التي قد تواجهه، وتوفيرِ الظروفِ المشجعة للمساهمة في النشاطات المختلفة" (ص.151).

كما تعدُّ مهارةُ التواصل والتفاعل الصفّي بينَ المعلم والمتعلّم مظهرًا من مظاهرِ التعلّم إذ إنّ نجاحَ المتعلّم أو فشله يرجع بالدرجة الأولى إلى المعلم، وذلك عن طريقِ معاملتهِ لمتعلميه ومدى إسهامه وتواصله معهم حيثُ إنّ التعلّم عمليةٌ منظّمة تقومُ على التواصل بينَ طرفين وهما: (المعلّم) و(المتعلّم) إذ إنّ الكلامَ يمثّلُ العمليةَ الجوهريةَ لهذه العملية التواصلية، ومن ثَمَّ فإنّ الاتصالَ يعتبرُ علمٌ من العلوم التي تهتمُّ بشرحِ جوانبِ السلوكِ الإنساني، كما أنّها عمليةٌ هادفةٌ ومنظّمة، أمّا أبو جادو (2015) فيرى بأنّه "عبارة عن الآراء والأنشطة والحوارات التي تدور في الصف بصورة منظّمة وهادفة لزيادة دافعية المتعلم وتطوير رغبته الحقيقية للتعلم بهدف التواصل وتبادل الأفكار والمعلومات" (ص.89).

وبناءً على ما سبق تعرّف الباحثة مهارات التواصل والتفاعل الصفّي بأنّها: عملية إنسانية يقوم بها المعلم والمتعلمون داخل الصف، وتشمل كلّ السلوكيات اللفظية وغير اللفظية بهدف التواصل ونقل الأفكار وتبادلها بينهم لتحقيق حالة الانسجام وإشاعة جوٍّ من الأمن والعلاقات السليمة.

وحتى تتمّ عملية الاتصال ويتحقّق التواصل والتفاعل الصفّي لا بدّ من توافر مجموعة شروط منها:

- 1- معرفة المرسل لمحيطه الطبيعي والاجتماعي معرفة حقيقية.
- 2- يجب أن يكون المرسل على وعي عميق بمضمون الرسالة ومدى تعبيرها عن الواقع.
- 3- العمل على ربط خبرة المرسل وأثرها في الوسط الخارجي بخبرة المستقبل للرسالة.
- 4- التأكد من التجانس التام في النظام التواصل بين المرسل والمستقبل.
- 5- يجب إعداد الوسيلة الناقلة أو الصلة إعداداً دقيقاً لتكون مهياًة لحمل الخبرات والمعلومات المراد نقلها من المرسل إلى المستقبل (الحدادي وبراكو، 2021).

كما أنّ مهارة التواصل والتفاعل الصفّي تتكوّن من عناصر أساسية هي:

- المرسل (المعلم، الطالب): وهو الشخص الذي يصوغ الرسالة الموجهة فالمعلم يصوغ أهدافاً تعليمية محددة تتمثّل في الخبرات من مفاهيم أو مهارات أو اتجاهات يُرسلها إلى الطالب، وقد تكون إجابة من قبل الطالب.
- المستقبل (المعلم، الطالب): وهو من يستقبل الرسالة فالطالب من يستقبل المعلومة من المعلم ويفهم محتواها ليكتسب خبرة جديدة، ويستقبل المعلم من الطلبة رسائلهم التي توضّح فهمهم لرسائله وتساؤلاتهم للوصول إلى مزيد من الفهم.
- الرسالة (المحتوى): وقد تكون الرسالة معلومة أو مفهوماً أو رأياً أو مشاعراً تتعلّق بالمحتوى التعليمي.
- قناة الاتصال: وهي الوسيلة التي ينقل من خلالها المرسل إجابته، وقد تكون سمعية أو بصرية ويُراعى في اختيارها أن تكون مناسبة للمتلقّي وإمكانات البيئة التعليمية (Loy, 2012).
- التغذية الراجعة: وهي توضّح مدى استقبال المستقبل للرسالة، ووضوح الرسالة المتمثلة في المحتوى التعليمي ومناسبة قناة الاتصال المستخدمة، ومدى تفاعل أطراف التواصل.
- التشويش: ويتمثّل في تأثير العوامل الخارجية المحيطة بالمتلقّي والتي لا علاقة لها بموضوع الرسالة وهي تعمل على إعاقة وصولها بطريقة صحيحة لتحقيق الأهداف المرجوة من الرسالة. (Molenda, 2015).

وعملية التواصل التربوي عملية تتصفّ بالتكامل والمرونة، وهي عملية مركبة، تسعى للوصول إلى تعلّم فعال داخل غرفة الصف، فهي العملية الوسيطة بين المعلم والمتعلّم والمنهاج فتتمثّل الرسائل بمحتوى المنهاج والمهارات والخبرات التي يرغب المعلم إيصالها للمتعلّمين (George, 2013).

وترى الباحثة أنّ أيّ خللٍ في أحد العناصر سوف يقلّل من فاعلية التواصل والتفاعل الصفّي، فلا بُدّ من وجود تقبّل لعملية التواصل من المرسل والمستقبل وأن تكون لغة التواصل واضحة ومفهومة من الطرفين، وأن تكون قناة التواصل مناسبة للعملية وبعيدة عن التشويش، لتحقيق الفائدة من التفاعل الصفّي.

2-2- أنواع مهارة التواصل والتفاعل الصفّي:

إنّ مهارة التواصل التفاعل الصفّي من الشروط الأساسية في نجاح العملية التعليمية التعلمية ومن دونه لا يستطيع المعلم تنظيم عملية التعلّم وتتبع خطواتها بشكلٍ هادفٍ لتحقيق أهداف التعلّم المنشودة، وهناك نوعان للتفاعل الصفّي هما:

2-2-1- التواصل والتفاعل اللفظي:

التفاعل اللفظي من أكثر التفاعلات الصفّية انتشاراً، وهو تطبيق عمليّ لمفهوم التغذية الراجعة، حيث يهدف إلى دراسة أبعاد السلوكيات اللفظية لدى كلّ من المعلم والمتعلّم (عمور، 2018، ص.154)، ويشير التفاعل اللفظي في غرفة الصف إلى مجمل الكلام والأقوال المتتابة التي يتبادلها المعلم والمتعلمين فيما بينهم في غرفة الصف (الحيلة، 2014، ص.271)، وتوجد له العديد من الأشكال، إذ يستخدم المعلم طرح الأسئلة، والتوجيهات، والمدح، ونقد أفعال/ تصرفات المتعلمين، والتشجيع وإعطاء المعلومات Nuraeni & Wahab, (2020).

ويحدث التواصل والتفاعل الصفّي داخل غرفة الصف - بحسب (Riskiati, 2021) - بالتواصل اللفظي الشفوي والتواصل اللفظي الكتابي، ويقاس بطريقتين الأولى: نظام فلاندرز: إذ وضع للتفاعل الصفّي نظاماً خاصاً، قسّم فيه السلوك اللفظي إلى: سلوك متعلّم، وسلوك معلم، وسلوك مشترك بينهما، ويرى (Sharma & Tiwar, 2021) أنّ نموذج فلاندرز هو الطريقة الأكثر انتشاراً واستخداماً لتحليل التفاعل اللفظي داخل غرفة الصف، إذ تصنّف فيه جميع مجموعات الأفعال اللفظية المحتملة للمعلم في الصف عند التواصل مع المتعلمين، ويتضمّن هذا النموذج (10) أقسام أو فئات، وهي شعور التقبّل، والمدح والتشجيع، واستخدام أفكار المتعلمين، وطرح الأسئلة أو توجيهها للمتعلمين، وإلقاء المعلم أو المحاضرة، وإعطاء التوجيهات والأوامر، نقد المعلم لطلابه وتسويغ سلطته، واستجابة المتعلمين للحديث، ومبادرة المتعلمين، والهدوء أو الفوضى في الصف، أمّا الطريقة الثانية، فهي نظام غالوي، وقد طوّرت أداة فلاندرز التي تقيس التفاعل اللفظي، وخرج بأداة للتفاعل غير اللفظي، وبذلك يعدّ مكملاً لأداة فلاندرز (إبراهيم، 2015).

ويرى (إبراهيم، 2015، ص.78) يمكن إبراز قيمة التفاعل اللفظي بين المعلم والمتعلّم وبين المتعلمين في

النقاط الآتية:

1- يزيد التفاعل اللفظي قدرة المعلم على الإبداع واختبار المستجدات التربوية.

- 2- يربط التفاعل اللفظي النظرية والتطبيق في مجالات الدراسات والبحث والتعلّم الصفّي في غرف الصف.
- 3- يزيد التفاعل اللفظي من وعي المعلم بأهمية هذا النوع من العلاقة وأهميتها في زيادة نتائج التعلّم لدى المتعلّم.
- 4- يساعد التفاعل اللفظي من الحيوية والنشاط لدى التعلّم حيث إنّ بهذا الأسلوب يتحوّل من إنسان سلبي إلى إنسان نشط وفعال.
- 5- يساعد التفاعل اللفظي المعلم على تصنيف ممارساته بطريقة موضوعية وعلى مساعدة نفسه من أجل تحسين الممارسات التدريسية الصفية.
- 6- يشجّع التفاعل اللفظي المتعلمين ليكونوا أكثر استقلالاً واعتماداً على أنفسهم في طرح الأفكار وابتكارها.

2-2-2- التواصل والتفاعل غير اللفظي:

- التواصل والتفاعل غير اللفظي يضمّ كلّ ما هو غير لفظي بشكلٍ مثيرٍ أو منبهٍ لاستجاباتٍ سلوكيةٍ مختلفةٍ تسهم في إحداث التفاعل ومن أمثلة ذلك حركات الجسم، حركات الأطراف، الإيماءات بالجسم أو الرأس أو اليدين وتعابير الوجه والملابس (براهيمي وبكاي، 2017، ص.69).
- ويعرّف التفاعل الصفّي اللفظي في الغرفة الصفية بأنه: العلاقة التي يمكن تحقيقها بالتحدّث والمحادثة (Sutiyatno, 2018) ويعرّف أيضاً بأنه: عملية المشاركة للمعلومات بين المتعلمين في الصفوف الدراسية باستخدام الكلام، ويتضمّن التفاعل اللفظي استخدام اللغة (Firdaus, 2018).
- وعليه فالتفاعل الغير اللفظي يشير إلى مجمل الإشارات الحسية الصادرة عن حركات اليد أو نظرات العين أو تعابير الوجه، فالمعلم لا يستخدم الكلام وإنما يعبر عنه بلغة الجسم، وتتعلّق بالمظهر والحركات والمكان والزمان (الأفندي، 2014، ص.42).
- وترى الباحثة أنّ التفاعل غير اللفظي الذي يحدث بين المعلم والمتعلمين في المواقف التعليمية المختلفة لا يقل أهمية عن التفاعل اللفظي، فالتلميحات أو الحركات غير اللفظية هي وسيلة اتصالية مهمة، تؤثر في سلوك المعلم وفي تقديره لنفسه ومهنته، كما تؤثر في الوقت نفسه في سلوك المتعلّم وفي نظريته للمعلم والتعليم.
- ### 2-3- أهمية التفاعل الصفّي:

انطلاقاً من أهمية التواصل والتفاعل الصفّي في العملية التعليمية الذي يعدّ من أهمّ العوامل التي تؤدي إلى رفع فاعليتها، كما ذكر الحيلة (2014)، فإنّ ما يحقّقه هذا التفاعل بين المتعلم والمعلم، ينبئ المعلم بالعديد من الأمور مثل: مدى انتباه المتعلّم وفهمه للدرس، ومدى تقدّم مستواه، ويساعد على تكوين علاقات اجتماعية، ورفع مفهوم الذات والثقة بالنفس، كما في دراسة بوضياف (2013) التي توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفاعل الصفّي اللفظي والدافعية للتعلّم لدى المتعلمين في الصفّ الأول المتوسط، في حين كشفت دراسة كلّ من الطلحي والحويطي (2023) إلى أنّ أبرز مشكلات التفاعل الصفّي تقسم إلى مشكلات

نفسية، كالتردد والخوف والتهرب من الإجابة ومشكلات تتعلق بكيفية التفاعل كالاختصار وعدم ذكر التفسيرات والأسباب.

- عملية تربوية يطور فيها المتعلمين أفكارهم وآرائهم بعناية المعلم الذي يحرص على رفع مستواها وارتقائها.
- يزداد التفاعل الصفّي حيوية ونشاط المتعلمين في المواقف التعليمية.
- يساهم في تنظيم أفكار الطلاب وترتيبها وعرضها بسرعة مناسبة كما هي الحال في الحياة الواقعية.
- يهيئ جواً تسوده الممارسات الديمقراطية، حيث يمارس التلميذُ فديته، ويتقبل آراء الآخرين.
- يساعد المتعلمين على تطوير اتجاهات إيجابية نحو الآخرين ومواقفهم فيستمعون إلى الرأي الآخر ويحترمونه.

- يتيح لهم فرصاً للتعبير عن المفاهيم التي يملكونها من خلال عرض أفكارهم حول موضوع أو قضية صفية.
- يشجع التفكير الناقد لدى المتعلمين.
- يمنح التلميذ الثقة بالنفس (علي، ونصر الدين، 2017، ص.277).
- وتضيف الباحثة بأن للتفاعل الصفّي أهمية في عمل المعلم، فبعد أن كان ملقناً أصبح موجهاً ومنظماً ومرشداً، أما المتعلم فقد أصبح مشاركاً بعد أن كان متلقياً.

2-4- أنماط التفاعل الصفّي:

أنماط التفاعل الصفّي هي مجموعة السلوكيات والتصرفات الصادرة عن التواصل اللفظي وغير اللفظي بين طرفي العملية التدريسية (المعلم والمتعلم) في موقف معين مع تحقيق توازن بين إرضاء حاجاتهم وتحقيق الأهداف التعليمية المرغوب فيها، ويلاحظ أن هناك مجموعة من أنماط التفاعل الصفّي يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

2-4-1- النمط الأحادي:

في النمط الأحادي يقوم المعلم بطرح ما يود قوله إلى الطلاب من دون أن يستقبل منهم أية إجابة، ويتصف هذا النمط بما يأتي:

- هو أقل أنماط التفاعل الصفّي من حيث الفاعلية.
- موقف الطلاب في هذا النمط يتصف بالسلبية المطلقة.
- موقف المعلم في هذا النمط إيجابي.
- هذا النمط يمثل الأسلوب التقليدي للتدريس.
- حصيلته التعلّم التي تتم في هذا النمط عند الطالب تدور حول الحقائق والمعارف. (حسن وحسن، 2014، ص.91).

وفي هذا النمط عملية التواصل بين المعلم وطلابه في اتجاه واحد، ويكون دور المعلم مرسلاً ودور المتعلم مستقبلاً، فالمعلم في هذا النمط هو المصدر الوحيد للمعرفة والمعلومات، والطالب مجرد ذاكرة تحفظ ما يمليه المعلم، ويؤدي هذا النمط إلى ضعف فاعلية التدريس والإدارة الصفية مع إحباط دافعية الطلاب وقصور روح المبادرة لديهم، ويلجأ المعلم إلى استخدام هذا النموذج في الأحوال الآتية:

- ✓ ميل المعلم لإنهاء المقرر في وقت محدد.
- ✓ خوف المعلم من فقدان السيطرة على الصف.
- ✓ عدم تمكن المعلم من المادة التي يدرسها والتخوف من أسئلة الطلاب.
- ✓ تسلط المعلم في إدارته لصفه.

2-4-2- النمط الثنائي:

يسمح المعلم بمرور استجابات إليه من الطلاب، ويتميز هذا النمط بالأمور الآتية:

- يعرف مدى ما قاله عند المتعلم.
- يسود عند المعلم شعور بأن جميع ما قاله لم يصل إلى المتعلم على النحو المطلوب.
- النمط الثنائي أكثر فاعلية من النمط الأحادي.
- النمط الثنائي يسأل المعلم أسئلة تساعد في اكتشاف مدى الفائدة التي حققها المتعلم.
- حصيلته التعلم في هذا النمط تتم الاتصال بين متعلم وآخر.
- المعلم في هذا النمط هو محور الاتصال.
- استجابات الطلاب في النمط الثنائي هي وسائل تدعيم سلوك المعلم التدريسي (عبد الهادي وآخرون، 2013، ص.66).

2-4-3- النمط الثلاثي:

في النمط الثلاثي يسمح المعلم بأن يجري اتصالاً بين عدد محدود من طلاب الصف الواحد، ويتصف هذا النمط بما يأتي:

- يسمح المعلم فيه تبادل الخبرات والآراء بين عناصر الموقف.
- لا يكون المعلم فيه مصدراً وحيداً للتعلم.
- يتيح المعلم للمتعلمين في النمط الثلاثي فرصاً للتعبير عن النفس والتدريب على كيفية عرض وجهات النظر لدى المتعلمين. (قطام، 2021، ص.411).

2-4-4- النمط متعدد الاتجاهات:

وفي النمط المتعدد الاتجاهات تتعدد فرص الاتصال بين المعلم والمتعلم أنفسهم مما يعني اتساع فرص التفاعل وتبادل الخبرات بين المعلم والمتعلم كما يسمح للطالب بتطوير أفكاره من خلال نقاشه مع زملائه وتبادل الخبرات معهم (فطام، 2021، ص.412).

وترى الباحثة أنَّ المعلم الكفاء لا يقتصر على نمط واحد من أنماط التفاعل السابقة، بحيث يكون نمطاً سائداً في تدريسه، وإنما يحاول أن يتنوع في الدرس الواحد ما يتطلبه الموقف التعليمي.

3- مهارة تنظيم البيئة الصفية:

3-1- مفهوم البيئة الصفية:

تشمل البيئة الصفية كلاً من البيئة الصفية المادية وما تحتويه من أثاث ومقاعد وأدراج وسبورة وإضاءة وتهوية وصوت ومساحة وألوان وغيرها، والبيئة الصفية النفسية التي تشير إلى الجو العام والحالة العامة التي تسود غرفة الصف في أثناء الموقف التعليمي، وتُعرف الصفية بشكل عام بأنها البيئة التي تهيئ الفرص الكافية للطلاب للنجاح في التوافق الداخلي بين دوافعهم وحاجاتهم المختلفة، والتوافق الخارجي في علاقاتهم ببيئة الصفية بما فيها من مكونات وموضوعات وأشخاص (الناقلي، 2014، ص.61)، كما تعرف بأنها "الجو العام أو الحالة العامة التي تسود غرفة الصف في الموقف التعليمي ويتجاوز ذلك البيئة المادية في التعليم الصفي وترتيب المقاعد والإضاءة والحرارة اللازمين والوسائل التعليمية إلى الجو النفسي الذي يسود غرفة الصف نتيجة العلاقات السائدة بين المعلمين والمتعلمين من جهة وبين المتعلمين أنفسهم من جهة ثانية في سعي الجميع لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة" (دخل الله، 2015، ص.94)، أما حمدان (2018) فيعرفها بأنها "الغرفة الدراسية بكل ما تتصف به من خصائص ومكونات بشرية ومادية/شكلية، وما يدور فيها من عمليات تخص التربية المنهجية وتوجيه نمو المتعلمين المرتبطة بها". (ص.74).

ويرى فريزر وبير بأنها "السياقات الاجتماعية، والنفسية، والتربوية، التي يحدث فيها التعلم، وتؤثر على تحصيل المتعلمين للمواد المختلفة وعلى اتجاهاتهم نحوها" (Peer & Fraser, 2015, p.143). في حين عرفها الشهري (2022) بأنها "تهيئة الظروف الفيزيائية والاستفادة من كل ركن من أركان الغرفة من دون ازدحامها بأشياء لا ضرورة لها، وتوزيع الأثاث والتجهيزات والمواد والوسائل التعليمية بما يتناسب مع طبيعة الأنشطة والخبرات التعليمية" (ص.113).

وبناءً على ما سبق تعرفها الباحثة بأنها الظروف الصفية المناسبة التي يسعى المعلم إلى توفيرها بحيث تسمح للطلبة بالتعلم والنمو والتطور والتكيف، وتتضمن البيئة المادية وتوفير المناخ النفسي والاجتماعي وتنظيم الخبرات التعليمية داخل الغرفة الصفية بما يسهم في إدارة المعلم لصفه بشكل فعال.

3-2- عناصرُ البيئة الصفّية:

تعدُّ بيئة الصفِّ حلقةً تفاعلٍ ديناميكيةً، تتنوّع فيها أدوارُ المعلم فهو: الموجّه، والمرشد، والميسر للوصول إلى الأهداف المرجّوة من العملية التعليمية، كما تتضمن البيئة الصفّية العناصر الآتية:

1- البيئة المادية:

هي الإعدادُ الماديُّ للفصول الدراسية (الأثاث والإضاءة...)، فهي عاملاً مهماً في جودة الإنجاز وسرعته، فالمناخ الصحي المناسب له تأثيرٌ نفسي إيجابي يساعد في تحقيق أهداف العملية التعليمية، نظراً للارتباط الوثيق بين البيئة المادية وصحة وسلامة التلميذ البدنية والنفسية، فهي التي تسمح للمعلم والطالب بالتحرك بسهولة، وهي التي تتيح للطالب إنجاز مهامه على مقعده المريح والإصغاء للمعلم في جَوْ يخلو من الضوضاء، يقرأ ما يكتبه المعلم على السبورة المناسبة تتكوّن البيئة المادية من عدّة عناصرٍ يجب أن تتوافر فيها ميزاتٌ تساعد على القيام بالهدف الذي أعدت له (حماد ولطفي، 2023، ص.325)، فالعنصر الفيزيائي هو كلّ ما تحويه غرفة الصف من أثاث وإضاءة وتهوية، حيث إنّ لها أهميةً بالغة عند ممارسة العملية التعليمية؛ ما يجعلها بيئة متغيرة التنظيم حسب النشاط المراد من الدرس وطبيعته، وتتضمن معايير الإضاءة والتهوية، وتصميم المقاعد والطاولات وتنظيمها وألوان الجدران وسطوعها ودرجة الحرارة فضلاً عن التقنيات التعليمية المناسبة لكلٍ من المنهاج وخصائص المتعلمين (محمد، 2024، ص.289).

2- البيئة التعليمية:

تحظى البيئة التعليمية باهتمام التربويين لما لها من دورٍ مهم في تحقيق الأهداف التعليمية حيث يشترك فيها الطالب والمعلم والمادة العلمية، والعنصر التعليمي يحتوي على ثلاث مهارات متكاملة، اثنتان منها ظاهرة هما: مهارة تنفيذ الدرس، ومهارة التقويم ومنها الاختبارات، ومهارة مستترة وهي مهارة التخطيط للدرس وبالتالي ينبغي على المعلم معرفة البيئة الصفّية للدرس من حيث عدد الطلاب وحجم الصف ومدى توفر المستلزمات الدراسية ومصادر التعلّم، وكذلك الجو الفيزيائي للصف، كما أنّ البيئة التعليمية عنصرٌ ينبثق من محتوى المنهاج المدرسي، ومن القرارات التي يتخذها المعلمون بشأن الأهداف التربوية التي يعملون على تحقيقها ومما يحتاجه المتعلّم من معارف ومهارات ليتعلّمها في مختلف مراحل التدريس، ومن خلالها يزاول أنشطته خلال اليوم المدرسي مع تنظيمها وعرض ما يتمّ داخلها، والمعلم الناجح يلعب دوراً تعليمياً مهماً في العملية التعليمية، خاصةً إذا كان مؤهلاً حقاً في مادة تخصصه واسع العلم والفكر (حماد، ولطفي، 2023، ص.325).

3- البيئة البشرية:

هي البيئة النفسية والاجتماعية في الفصول الدراسية وهي اشتراك المعلمين والطلاب مع بعضهم البعض وهو ما يلعب دوراً إيجابياً في توفير مناخ إيجابي للتعلّم (الهمص، 2016، ص.395)، فالعنصر الاجتماعي، ينتج من التفاعل بين البيئة التعليمية والطلاب والبيئة التعليمية مع بعضهم، والطلاب مع زملائهم الطلاب؛ لذا

يجب أن تكون العلاقات بين المعلم والمتعلمين ايجابية ومبنية على الاحترام والتعاون (محمد، 2024، ص.290)، إذ يعدّ المناخ التعليمي الجيد من أهمّ مرتكزات حدوث التعلّم، ويعدّ التفاعل الصفّي من عناصر النظام التعليمي، وتعمل المدرسة على توفير مناخ تعليمي جيد من خلال تكيف الطلاب اجتماعياً وثقافياً مع مجتمعهم، ويشمل العنصر الاجتماعي تصورات الطلاب عن كيفية التواصل والتفاعل مع العنصر البشري في المدرسة والصف، ولعلّ من أدوار المعلم دعم الطلاب وتفعيل الاحترام المتبادل وتعزيز العلاقات الاجتماعية في الصف (المطرفي، 2020، ص.412).

ويوجد الكثير من الأفعال التي يستطيع المعلم القيام بها لبنى علاقة طيبة مع طلبته ولجعل البيئة الصفية بيئة إيجابية وفعّالة كأن يقوم بتحية الطلبة بالاسم وكذلك تقدير إنجازاتهم والتركيز على نقاط القوة لديهم والدرشة معهم خارج الصف والحصول على معلومات حول حياة الطلبة خارج المدرسة مع التأكيد على الانضباط التعاوني والأهم من ذلك كلّ منح الطلبة الاحترام كي يستطيع الحصول عليه منهم (Kyle & Rogien, 2004, p.11).

3-3- مهارات تساعد على تنظيم البيئة الصفية:

هناك العديد من المهارات التي تساعد على تنظيم البيئة الصفية حدّدها الشهري وقطب (2020) بالآتي:

أولاً: تنظيم أثاث الصف بطريقة تساعد على سهولة جلوس الطلاب وحركة المعلم:

ويتمّ بتنظيم المقاعد وفق معايير معينة يتمّ الاتفاق عليها مع الطلاب، وترك ممرات بين المقاعد تسهل حركة المعلم بين طلابه لمتابعتهم وتقديم المساعدة لهم وتنظيم الحركة داخل الصف ممّا يسهل انتقال الطلاب من مقاعدهم لتأدية أيّ نشاط صفّي سواء كان فردياً أم جماعياً.

ثانياً: الاستخدام الأمثل للسبورة:

ويتمّ ذلك من خلال الإضاءة الكافية فوق السبورة حتى يستطيع الطلاب قراءة المعلومات التي تكتب عليها، كما ينبغي التأكّد من نظافة السبورة باستمرار، ويندرج تحت هذه المهارة تنظيم السبورة بالطريقة التي تتناسب مع طبيعة الدرس مع مراعاة تخصيص الجزء الأيسر من السبورة للرسوم، وتخصيص جزء للأفكار والعناوين الرئيسة، وجزء للشرح والتفسير، كما يراعي المعلم الكتابة على السبورة بخط واضح ومقروء.

ثالثاً: مراعاة الظروف المادية بما يناسب راحة الطلاب وجودة العمل خلال الدرس:

إنّ التربية الصفية عملية إنسانية، ولذلك ينبغي مراعاة أمور أساسية كتعديل ضوء الغرفة وحرارة غرفة الصف من خلال وضع ستائر أو لوحات من الورق المقوى بشكل جميل، تغيير أماكن جلوس الطلاب بحيث لا تكون أشعة الشمس مباشرة على مقاعدهم، وتجديد الهواء باستمرار داخل غرفة الصف لضمان دخول كمية كافية من الأوكسجين وذلك من خلال فتح النوافذ والأبواب، وأن تكون السبورة مطلية باللون الأخضر بدلاً من اللون الأسود.

رابعاً: تنظيمُ الوسائلِ ومصادرِ التعلُّمِ:

الاستعانةُ بالوسائلِ التعليميةِ ومصادرِ التعلُّمِ من شأنها مساعدةُ المعلمِ والمتعلِّمِ في عمليةِ التعلُّمِ والتعلِّمِ وإثارةِ اهتمامِ المتعلمين، وتوضيحِ خطواتِ الدرسِ، وتوضيحِ المعلوماتِ بشكلٍ أفضلٍ ومراعاةِ الفروقِ الفرديةِ، ولذلك يجبُ تقديمها للطالبِ في الوقتِ المناسبِ والتدرُّجِ عندَ عرضها، والتسلسلِ حسبِ الأفكارِ المتعلقةِ بها، كما ينبغي على المعلمِ التأكُّدِ من وجودِ أجهزةٍ ومصادرِ تعلُّمٍ صالحةٍ للاستخدامِ وجاهزةٍ في أيِّ وقتٍ.

خامساً: تنظيمُ الأثاثِ بطريقةٍ تتناسبُ مع طبيعةِ الطلابِ وطبيعةِ الدرسِ:

من خلالِ تركِ المجالِ للطالبِ من وقتٍ لآخر في اختيارِ من يفضلُ العملَ معه أو الجلوسَ بجانبه، لتكوينِ الصداقاتِ، كما يتوجبُ على المعلمِ تنظيمُ جلوسِ الطلابِ بطريقةٍ تربويةٍ تتماشى مع طبيعةِ النشاطِ المطلوبِ مع مراعاةِ الجانبِ الصحيِ والمتمثلِ في إرشادِ المعلمِ المستمرِ للطلابِ إلى طريقةِ الجلوسِ الصحيةِ، وأن يكونَ متيقظاً لأيِّ مشكلاتٍ صحيةٍ لدى الطلابِ فيتعرفُ على مَنْ لديه ظروفٌ صحيةٌ سمعيةٌ أو بصريةٌ أو حركيةٌ ليتَّمَّ وضعُهُم في المكانِ المناسبِ من غرفةِ الصف، كما ينبغي مراعاةُ وضعِ الطلابِ وفقِ القائمةِ من أجلِ الرؤيةِ.

4- مهارة الانضباط الصفِّي:

4-1- مهارة الانضباط الصفِّي (مفهومها، أهميته):

يعد الانضباطُ الصفِّي من العملياتِ التربويةِ المهمةِ جداً، فهو جزءٌ أساسيٌّ من العمليةِ التعليميةِ، يتضمنُ مجموعةً من السلوكاتِ المعقَّدة التي تستخدمُ لإيجادِ بيئةٍ مناسبةٍ داخلَ الفصلِ الدراسيِ وحدوثِ قدرٍ من التعلُّمِ الفعَّالِ والجيدِ فلا يقصدُ بها جمودٌ وعدمُ حركةِ المتعلمين وفاعليتهم ونشاطهم في الصف، حيثُ يفهمُ الكثيرُ من المعلمين الانضباطَ على أنَّه الالتزامُ بالهدوءِ وعدمِ الحركةِ والنشاطِ، بل يُقصدُ بمهارةِ الانضباطِ الصفِّي تنظيمُ المتعلِّمِ سلوكه ذاتياً، ولعلَّ أبرزَ الممارساتِ التي يمكنُ للمعلمِ القيامُ بها هي تحقيقُ الانضباطِ الصفِّي للحصولِ على التعلُّمِ الفعَّالِ (عبد الله، 2021)، فيعرِّفُ بأنَّه "إرساءُ نظامٍ صفِّي توضَّحُ فيه المعاييرُ والإجراءاتُ السلوكيةُ ويتفقُ عليها، وتوضُّعُ السلوكاتِ المرغوبةِ فيها من قبلِ الطلبةِ وتوجيههم إلى السبيلِ السليمِ لتطبيقِ ذلك النظامِ (المزين، وسكيك، 2011، ص.10)، وهي "عبارةٌ عن نشاطاتٍ تقومُ بها المعلمةُ من أجلِ تنظيمِ التعلُّمِ والبيئةِ التعليميةِ بحيثُ تساعدُ المعلمةُ تلاميذها على تمثيلِ واستيعابِ ما يقدِّمُ لهم من خبراتٍ تعليميةٍ تضمنُ استمرارَ انتباههم، وكذلك لاستيعابِ القوانينِ الصفِّيةِ والمدرسيةِ بحيثُ يتمُّ استيعابها وبذلك تخزينها بهدفِ تحقيقِ الوصولِ بالمتعلمين إلى حالةٍ من التكيفِ والتوازنِ" (النداوي وعباس، 2018، ص.463).

كما يعرِّفُ على أنَّه محافظةُ المتعلمين على النظامِ والهدوءِ في غرفةِ الصف (سليمون وآخرون، 2014، ص.189)، وهو أيضاً عمليةٌ قبولِ الطلابِ بما يصدره من تعليماتٍ وتوجيهاتٍ لهم بهدفِ قياسهم بما يوكلُ إليهم من مهامٍ وأعمالٍ (سعدون، 2016، ص.25)، أمَّا أبو خليل (2011) فعرفتها على أنَّها "مجموعةٌ من

الإجراءات التي يتبناها المعلم بقصد ضبط وحفظ النظام بما يكفل هدوء المتعلمين في الصف وإفساح المجال أمام المعلم لكي يلقي المعلومات وينقلها إلى أذهان المتعلمين" (ص.13).

وبناءً على ما سبق تعرّفها الباحثة بأنها مجموعة من العمليات التي يقوم بها المعلم داخل الصف لتحقيق أهدافه في ضبط الصف، وإعطائه المعلومات التي يرغب في إيصالها للحفاظ على النظام واستثمار الوقت بما يحقق جودة التعليم والتعلّم.

وتظهر أهميتها في أنها عملية مهمة، وهي جزء أساسي من العملية التعليمية ويضمّ الضبط الصفّي مجموعة السلوكيات المبهمة التي تستخدم لتنمية بيئة مناسبة داخل الصف تساعد على حصول قدر من التعليم الفعّال ومن هنا فالضبط والتعليم مرتبطان مع بعضهما البعض، وبالتالي فالضبط الصفّي أمر مهم للقيام بعمل جيد في مجال التعليم (النداوي وعباس، 2018، ص.466).

4-2- أنواع مهارة الانضباط الصفّي:

إنّ الضبط الصفّي من الشروط الأساسية في نجاح العملية التعليمية والتعلمية ومن دونه لا يستطيع المعلم تنظيم عملية التعلّم وتتبع خطواتها بشكل هادف وفعّال لتحقيق أهداف التعلّم المنشودة، وهناك نوعان للتفاعل الصفّي هما:

يقسم الضبط الصفّي إلى قسمين أساسيين هما: الانضباط الداخلي والضبط الخارجي:

أولاً: الانضباط الداخلي:

تعبّر عن العملية التي يقوم بها المعلم بمساعدة المتعلمين على تحقيق الانضباط الذاتي لديهم، وفق معايير وقيم يلتزم بها المتعلمين، ويؤدي هذا الانضباط إلى استمتاع المتعلمين بتعلمهم، وهذا الانضباط لا يتحقق إلا بقناعة المتعلمين بالأنظمة والقوانين والمعايير التي سيلتزمون بها، ومن أساليب تنمية الانضباط الذاتي لدى المتعلمين ما يأتي (أبو جادو، 2015):

- تشجيع المتعلمين على المشاركة الإيجابية في المواقف التعليمية.
- تعزيز السلوك الإيجابي له، وتهيئة أجواء تربوية مريحة للطلبة لوقايتهم من ظهور المشاكل السلوكية.
- تعزيز تحمل المسؤولية عند المتعلمين في حفظ النظام الصفّي، وتعزيز الديمقراطية في الصف.
- التعرف إلى مشكلات المتعلمين والمساهمة في إيجاد حلول لها.
- إعطاء المتعلمين دوراً إيجابياً في اتخاذ القرارات، وتعزيز الثقة المتبادلة بينهم وبين المعلم من خلال احترام آرائهم وتقبلها.

ثانياً: الضبط الخارجي:

الضبط الذي يتضمن التحكم في سلوك المتعلمين من خلال الطرق المتنوعة التي يمارسها المعلم متضمنة الثواب والعقاب، ويهدف المعلم إلى جعل المتعلمين يلتزمون بالقواعد والأنظمة والقوانين المدرسية (أبو جادو، 2015).

4-3- أشكال مهارة الضبط الصفّي وأنماطه:

تعتمد عملية ضبط الصف ارتباطاً وثيقاً بشخصية المعلم وخبراته وقد ذكر كل من (المرهون وجميعان، 2018) بعض المفاهيم الدالة على الضبط الصفّي الذي يوظفه المعلم في ضبط صفه هي:

- **المفهوم التسليطي:** ويتم ضبط سلوك المتعلمين وفق هذا المفهوم من خلال السلطة والقوة، ويتمثل الهدف الأساسي للمعلم في تنفيذ النظام والحفاظ عليه، وينظر للإدارة الصفية حينها بأنها مجموعة من الأنشطة يتحقق بها النظام داخل الصف.
- **المفهوم القائم على التسامح:** ويتميز هذا النمط بتوفير القدر الأعلى من الحرية المطلقة للمتعلمين لتحقيق النمو الطبيعي لهم، وفي ضوءها تكون الإدارة الصفية عبارة عن مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم لزيادة حرية المتعلمين داخل الصف.
- **مفهوم المناخ الاجتماعي الانفعالي الإيجابي:** يعتمد هذا المفهوم إلى حقيقة أن التعلّم يتحقق بأقصى درجة من الفاعلية عندما يكون مناخ الصف اجتماعياً انفعالياً إيجابياً، وبموجبه تكون الإدارة الصفية مجموعة من الفعاليات التي يستخدمها المعلم في تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة وتهيئة مناخ انفعالي إيجابي داخل الصف.
- **مفهوم مبادئ تعديل السلوك:** يقوم هذا النمط على دور المعلم الإيجابي في تعديل سلوك المتعلمين، لذلك تتمثل الإدارة الصفية بمجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم لتنمية السلوك الإيجابي لدى المتعلمين.
- **مفهوم النسق الاجتماعي:** يكون تعامل المعلم مع المتعلمين على شكل نسق اجتماعي، تلعب فيه عمليات الجماعة دوراً أساسياً، وأن التعلّم يحدث ضمن السياق الاجتماعي الجيد، ويكون دور المعلم في الصف قائداً يعمل على تيسير النظام الاجتماعي بصورة فعالة، لذلك تكون الإدارة الصفية بموجب هذا المفهوم مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم لإيجاد نظام اجتماعي داخل الصف ويحافظ على استمراره. (ص. 518-519).

5- مهارة التقويم الصفّي:

5-1- مهارة التقويم الصفّي (مفهومها، فوائدها):

يعتبر التقويم الصفّي من المهارات المهمة للمعلم التي تسمح بالحكم على مدى تحقيق أهدافه، لذا على المعلم أن يكون على وعي تام بأهدافه من الحصّة ليقوم بعملية التقويم بشكل مستمر، وتقويم كل هدف بشكل منفرد، حيث تحتل مهارة التقويم مكانة مهمة في العملية التعليمية/التعليمية باعتبارها عملية مصاحبة للتعلّم، حيث تهدف إلى الحكم على مدى تحقيق الأهداف التعليمية، وكذلك رصد نقاط القوة وتدعيمها ونقاط الضعف لمعالجتها، فقد عرّفت على أنها "عملية منهجية منظمة تتطلب من المعلم أن تكون لديه مهارات ومعارف

متنوعة، تمكّنه من القيام بالمهام المتعلقة بالتقويم، وذلك بهدف تحقيق أغراض معينة (علام، 2023، ص.53)، في حين يرى كلاً من محمودي وبلعيساوي (2013) بأنّها "الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحديد مدى إسهام العملية الإدارية الصفية في تحقيق الأهداف المرسومة، وتشخيص مصادرها وتصحيح مسارها، والواقع أنّ عملية تطوير المعلم لعملية إدارة الصف لا تكتمل إلّا بتقويم مبني على أسس سليمة، والمعلم يجري التقويم المرحلي والنهائي والختامي، ويستفيد من التغذية الراجعة في إعادة النظر في أيّ عنصر من العناصر السابقة، كما يعمل المعلم على تقويم مدى كفاية الموارد والإمكانات ويحرص على تشجيع وتعزيز المتعلّم الجيد ومحاسبة المتعلّم المسيء" (ص.216)، أمّا سعيدي والعفيفية (2020) فعرفها على أنّها "القدرة على إصدار الأحكام المتعلقة بالقيم والأغراض والأفكار في ضوء معايير محددة" (ص.13)، أمّا زرزايخي (2025) فعرفها على أنّها "القدرة على إصدار الأحكام المتعلقة بالقيم والأغراض والأفكار في ضوء معايير محددة" (ص.67).

وبناءً على ما سبق فتعرّفها الباحثة على أنّها كلّ ما يقوم به المعلم من ممارسات هدفها تحسين نتائج التعلّم للمتعلمين في شتى الجوانب المعرفية والمهارية والنفسية وتنمية مهارات التفكير العليا، فالتقويم مقوم من مقومات العملية التربوية والتعليمية ويستخدم للحكم على مدى تحقيق الأهداف الموضوعية.

ويرى كلّ من المنوفي والنصيان (2015) أنّ التقويم الصفّي يمكن أن يعود بالنفع على كلّ من المعلمين والمتعلمين من خلال توفير تغذية راجعة قصيرة المدى حول التعلّم بالنسبة للمعلم، كما يوفر دليلاً ملموساً يساعد المعلم على الاهتمام بالمتعلمين، إضافةً إلى توفير معلومات مفيدة للمعلم حول تعلّم المتعلّم وكيف يفكر، وتساعد المعلم على استغلال الوقت، أمّا بالنسبة للمتعلمين، فيصبح المتعلّم مراقباً جيداً لتعلّمه، والمساعدة في إيجاد نوع من الألفة والمودة مع المتعلمين، ويشجّع المتعلمين من استخدام التغذية الراجعة لتصحيح أو تعزيز فهم ما تعلّموه. (ص. 489).

وترى الباحثة أنّ مهارة التقويم الصفّي تعود بالنفع على المعلم والمتعلّم، فهو يساعد على تحسين عملية التعلّم والتعليم، كما أنّه يحدّد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين، كما يعزّز مشاركة المتعلمين في عملية التعلّم، ويزيد من دافعيتهم نحو التعلّم.

5-2- أنواع مهارة التقويم الصفّي:

التقويم ليس عملية نهائية تتم بعد العملية التعليمية التعليمية، ولا تقتصر وظيفته على إسناد إصدار حكم بشأن المتعلّم، بل هو مكون من مكونات الفعل التعليمي، فهو بذلك يتم في البداية وفي أثناء البناء، وكذلك في النهاية، وقد حدّد الحريري (2017) أنواع التقويم بالآتي:

- التقويم التشخيصي: قد يطلق عليه أيضاً التقويم القبلي أو التمهيدي أو الاستكشافي، ويهدف إلى فحص وضعية الانطلاق وتعرّف خصائص المتعلمين قبل الشروع في العملية التعليمية.

- التقيؤم التكويني: يطلق عليه التقيؤم الجزئي أو المرحلي أيضاً، وقد يستخدم في مراحل الحصّة الدراسية، وهو مجموعة من الإجراءات العملية التي تتخلل عملية التدريس بهدف توجيه تحصيل المتعلمين في الاتجاه الصحيح، وتحديد جوانب القوة لتعزيزها، ومواطن الضعف لمعالجتها، ولإطلاع المتعلم على نتائج تعلّمه، وإثارة دافعيته، ويهدف إلى اكتشاف صعوبات وأخطاء التعلّم لعلاجها، وتمكين المتعلم من التقيؤم الذاتي.
- التقيؤم الإجمالي: يطلق عليه التقيؤم البعدي أو الختامي أو الجزئي أو النهائي، وقد يكون في نهاية هدف أو درس أو وحدة، ويهدف هذا النوع من التقيؤم إلى تحديد النتائج الفعلية للتعلّم ومقارنتها بالأهداف المرجوة، يتم بواسطة التقيؤم الإجمالي الحكم على مستوى المتعلم، وبالتالي اتخاذ القرارات المناسبة بشأن تحصيله أو تقييمه أو انتقاله من مستوى إلى مستوى أعلى (ص.37).

3-5- خطوات إجراء مهارة التقيؤم الصفّي:

إنّ عملية التقيؤم الناجحة تمرّ بخطوات متتابعة ومنسقة يكمل بعضها بعضاً فإذا كان الهدف من التقيؤم تحديد ما بلغنا من الأهداف المنشودة بقصد التعرف على مستوى المتعلم في تحقيق هذه الأهداف ومن ثمة التعرف على الصعوبات التي يمرّ بها وتشخيصها وعلاجها، فمن الطبيعي أن يسير التقيؤم وفق الخطوات التي حددها المنوفي والنصيان (2015) بالآتي:

- 1- تحديد الأهداف: ويعني تحديد الأهداف التي نريد معرفة مدى تحقيق المتعلم لها في سبل إصدار أحكاماً علمية مناسبة على العمل الذي نريد للمتعلّم تقديمه، وينبغي أن تُحدّد الأهداف بدقة وتوازن وشمول وأن تكون الأهداف واضحة ومصاغة في إطار سلوكي محدد.
- 2- تحديد المجالات التي يُرادّ تقويمها: تتضمّن عدداً من المجالات التي يمكن تقويمها والعمل على تحسينها، ولكي يتمّ ذلك ينبغي أن يحدّد المجالات التي نريد أن نتناولها بالتقيؤم، مثل طرق التدريس الأنشطة، الوسائل التعليمية، المعلم، والمتعلّم ونواحي نموه المتعددة.
- 3- تحديد وسائل التقيؤم: ويشمل إعداد الوسائل والاختبارات وبطاقات الملاحظة، وقوائم التقدير، وأسئلة المقابلة الشخصية، والدرجات وغيرها من الأدوات التي تتناسب المجالات المراد تقويمها، ثم تهيئة من يقوم بتطبيقها.
- 4- تنفيذ التقيؤم: ويقصد به التطبيق الفعلي لوسيلة التقيؤم وتقديمها للإجابة عليها من قبل المفحوصين كالاختبارات.
- 5- تحليل البيانات واستخلاص النتائج: وتعني تحليل ما توصّل إليه، ومن ثمّ استخلاص النتائج منها وإصدار الأحكام.
- 6- التعديل المسبق لنتائج التقيؤم: إنّ عملية التقيؤم لا تنتهي بإصدار الأحكام على النتائج التي توصّل إليها التقيؤم، وإنّما يستمرّ التقيؤم إلى تقديم المقترحات المناسبة للوصول إلى الأهداف المنشودة من التقيؤم وهو علاج المشكلات إن وجدت وإثراء مواطن القوة.

7- تجريب المقترحات والحلول: إنّ الحلول والمقترحات التي يتمّ التوصل إليها لا تعدّ أكثر من كونها افتراضات، لذلك لا بدّ من أن تضع هذه المقترحات الحلول المناسبة للتجريب للتأكد من سلامتها من جهة ولدراسة مشكلات التطبيق واتخاذ اللازم لعلاجها (ص.489).

ولهذا ترى الباحثة أنّه يجب على المعلم ألاّ يستسلم للمقترحات والحلول التي توصّل إليها في التقويم والأخذ بها على أنّها نهايته ولكن يجب أن يخضعها للتجريب، فقد تكون هي بالفعل الحلول المناسبة، وقد تكون غير ذلك مما يتطلب إعادة النظر في مضمونها.

خلاصة الفصل:

تناول الفصل الثالث الإطار النظري في الدراسة، وقد وضحت فيه التعلّم النشط والاستراتيجيات المستخدمة في الدراسة الحالية وهي:

كما وضحت الإدارة الصفية بشكل عام ومهارات الإدارة الصفية بشكل خاص حيث بيّنت كلاً من مهارات تخطيط إدارة الصف، التواصل والتفاعل الصفّي، الانضباط الصفّي، تنظيم الغرفة الصفّيّة، وأخيراً التقويم الصفّي.

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

تمهيد

- 1- مجتمع الدراسة وعينتها .
- 2- منهج الدراسة .
- 3- إجراءات تصميم أدوات الدراسة وضبطها .
 - 3-1- قائمة مهارات الإدارة الصفية .
 - 3-2- اختبار مهارات الإدارة الصفية .
 - 3-3- بطاقة ملاحظة مهارات الإدارة الصفية .
- 3-4- البرنامج التدريبي القائم على التعلم النشط .
- 4- إجراءات التجريب النهائي لأدوات الدراسة .
- 5- المعاملات الإحصائية المستخدمة .

خلاصة الفصل

تمهيد:

يتناول الفصل الآتي عرضاً لمجتمع الدراسة وعينته ومنهجه والإجراءات المنهجية المتبعة في بناء أدوات الدراسة ثم التأكد من صدقها وثباتها وتجريبها استطلاعياً، كما يتضمن إجراءات التجريب النهائي من حيث اختيار العينة وضبط المتغيرات، ثم تنفيذ التجربة النهائية، والصعوبات التي واجهت الباحثة وكيفية التغلب عليها، والمعاملات الإحصائية المستخدمة، وفيما يأتي تفصيلاً لما سلف ذكره.

1- مجتمع الدراسة وعينتها:

ضمّ مجتمع الدراسة جميع الطلبة المستجدين في السنة الرابعة قسم معلم صف في جامعة دمشق، والبالغ عددهم (322) طالباً وطالبة للعام الدراسي (2024/2025م)، حسب إحصائيات مكتب الجودة في كلية التربية جامعة دمشق، وقد تمّ الحصول على موافقة رئاسة جامعة دمشق لتسهيل مهمة الباحثة وليكون العمل خاضعاً للقوانين والأنظمة المتبعة، والمرفق في الملحق (10).

أما بالنسبة لعينة الدراسة التقت الباحثة بجميع طلبة معلم الصف في كلية التربية في جامعة دمشق، حيث شرحت لهم أهداف البرنامج التدريبي وأهميته بالنسبة لمعلم الصف، حيث تطّوع (32) طالباً وطالبة، وبذلك تكونت عينة الدراسة من العينة المقصودة، حيث كانت عينة الدراسة (المجموعة التجريبية) تتكوّن من (32) طالباً وطالبة.

2- منهج الدراسة:

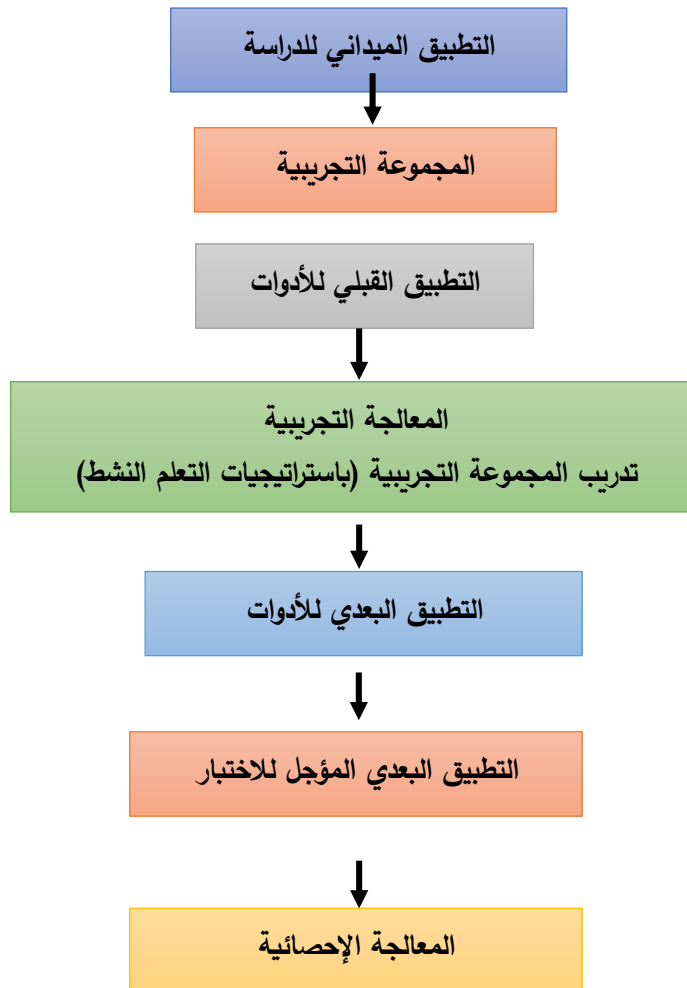
اعتمدت الدراسة الحالية بناءً على طبيعته وأهدافه المنهج شبه التجريبي، الذي يعتمد الطريقة العلمية في حلّ المشكلات سواء كانت نظرية أم تطبيقية من خلال التحكم في جميع المتغيرات والعوامل الأساسية باستثناء متغير واحد، إذ تقوم الباحثة بتطويعه أو تغييره بهدف تحديده وقياس تأثيره في العملية، فهو "تغيير عمديّ ومضبوطٌ للشروط المحددة لحدث ما مع ملاحظة التغيرات الواقعة في ذلك الحدث وتفسيرها" (ملحم، 2020، ص.422).

وقد اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي من خلال اختيار مجموعة (تجريبية)، اختبرت قبلياً باستخدام كُلاً من (اختبار مهارات الإدارة الصفية) و (بطاقة الملاحظة)، ثم أُدخل المتغير التجريبي المستقل على المجموعة التجريبية، ودُرِبَت المجموعة التجريبية (البرنامج التدريبي المُصمّم) باستخدام استراتيجيات التعلم النشط وبعد انتهاء فترة التطبيق مباشرة، اختبرت المجموعة التجريبية بعداً بالاختبار ذاته وذلك لقياس الأثر الذي يُمكن أن يحدثها تطبيق المتغير المستقل (التعلم النشط) في المتغير التابع (مهارات الإدارة الصفية) لدى المجموعة التجريبية مقارنةً بالتطبيق القبلي، كما اختبرت المجموعة التجريبية من خلال استخدام بطاقة ملاحظة السلوكيات الدالة على مهارات الإدارة الصفية حيث استخدمتها الباحثة لملاحظة الطلبة المعلمين من خلال مادة

التربية العملية، ثم كُرِّر تطبيق الاختبار على الطلبة المعلمين في المجموعة التجريبية بشكلٍ بعديٍ مؤجلٍ بعدَ مضي (90) يوماً من التطبيق البُعدي المباشر للتأكد من اكتساب الطلبة المعلمين لمهارات الإدارة الصفية. وبمقارنة نتائج التحليل الإحصائي أمكن قياس أثر التعلم النشط في المتغير التابع (مهارات الإدارة الصفية). ويوضح الشكل (2) التصميم التجريبي للدراسة الحالية:

الشكل (2):

التصميم التجريبي للدراسة الحالية



3- إجراءات تصميم أدوات الدراسة وضبطها:

لتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة ببناء الأدوات الآتية:

1. قائمة مهارات الإدارة الصفية.

2. اختبار مهارات الإدارة الصفية.

3. بطاقة ملاحظة مهارات الإدارة الصفّية.

4. البرنامج التدريبي القائم على التعلّم النشط.

وفيما يأتي عرضٌ تفصيلي لخطوات بناء كل أداة من الأدوات الآتية الذكر:

3-1- قائمة مهارات الإدارة الصفّية: تمّ اتباع الخطوات الآتية لإعداد القائمة:

3-1-1- هدف القائمة: تحديد أهمّ مهارات الإدارة الصفّية للطلبة المعلمين في كلية التربية في جامعة دمشق.

3-1-2- مصادر اشتقاق القائمة: تمّ اشتقاق قائمة مهارات إدارة الصف وفق الآتي:

- العودة إلى الدراسات السابقة والكتب المختصة بالإدارة الصفّية ومهاراتها لتحديد مهارات الإدارة الصفّية الرئيسية والفرعية، مثل كتاب كل من: (الشهري، 2022)، (الحري، 2021)، (العبدالله وكحيل، 2017)، (سالم، 2015)، (أبو خليل، 2011)، ودراسات كل من: (أبو هادي، 2025)، (رتيمي وفتاحين، 2022)، (علي وسليمان، 2022)، (حسن، 2013)، و(الخطيب، 2013).

- تمّ تطبيق الدراسة الاستطلاعية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2023/2024)، حيث تمّ استطلاع آراء أساتذة من كلية التربية اختصاص (إدارة صفية ومدرسية وتخطيط وتوجيه تربوي) في جامعة دمشق والفرات، للتعرف إلى مهارات الإدارة الصفّية الأساسية التي يجب أن تتوفر لدى الطالب المعلم ليدير صفه، وذلك من خلال سؤال مفتوح وجّه إلى (5) أستاذاً وأستاذة في جامعتي دمشق والفرات:

ماهي مهارات الإدارة الصفّية التي يجب أن تتوفر لدى الطالب المعلم؟

وكانت إجاباتهم على النحو الآتي:

- 100% مهارات الانضباط الصفّي.

- 100% مهارات التواصل والتفاعل الصفّي.

- 80% مهارات التقويم.

- 80% مهارات التخطيط.

- 60% تنظيم البيئة الصفّية.

- كما تمّ استطلاع آراء بعض من طلبة السنة الرابعة معلم صف، للتعرف على المهارات الأساسية في إدارة الصف، وخصوصاً بعد مرحلة المشاهدة في مادة التربية العملية في السنة الثالثة، من خلال مقابلة تضمنت سؤال مفتوح وجّه إلى (13) من الطلبة المعلمين: ما أهمّ مهارات الإدارة الصفّية، التي يجب أن يستخدمها المعلم في غرفة الصف، وهل لديكم رغبة في التدريب عليها؟

وكانت إجاباتهم على النحو الآتي:

- 92.3% يرون مهارة الانضباط الصفّي
- 76.9% يرون مهارة التفاعل الصفّي.
- 61.5% يرون مهارة تهيئة الدرس.
- 46.2% يرون مهارة غلق الدرس.
- 30.8% يرون مهارة تنظيم غرفة الصفّيّة.
- 15.4% يرون مهارة إدارة الوقت.
- أظهر (100%) من الطلبة الذين شملتهم الدراسة الاستطلاعية رغبة في تنمية مهارات الإدارة الصفّيّة لديهم.

- بين (84.61%) من الطلبة الذين شملتهم الدراسة الاستطلاعية أنّ لديهم نقاط ضعف في مهارات الإدارة الصفّيّة التي سبق ذكرها.

صنّفت الباحثة مهارات الإدارة الصفّيّة إلى خمس مهارات رئيسية وهي: مهارات تخطيط إدارة الصف، ومهارات التواصل والتفاعل الصفّي، ومهارات الانضباط الصفّي، ومهارات تنظيم غرفة الصف، مهارات التقويم الصفّي، ويتفرّع عنها (17) مهارة فرعية، ويحقّقها (30) مؤشراً، وبذلك توصلت الباحثة إلى قائمة مهارات الإدارة الصفّيّة بصورتها الأولى - الملحق رقم (1) - وقدمت الباحثة تعريفاً إجرائياً لكل مهارة فرعية متضمنة في القائمة، على النحو الآتي:

- مهارة تخطيط التهيئة: هي القدرة على إعداد خطة لاستثارة دافعية المتعلمين منذ اللحظات الأولى للحصة من خلال أنشطة أو أسئلة تربط بين الدرس الجديد وخبرات سابقة أو سلوكيات إيجابية مطلوبة في الصف، بهدف اكتساب المهارات الصفّيّة اللازمة لطلبة السنة الرابعة قسم معلم صف، وهي إحدى مهارات الإدارة الصفّيّة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في الاختبار وبطاقة الملاحظة المعدّة لذلك، والذي يطبّق على عينة من طلبة السنة الرابعة كلية التربية في جامعة دمشق.

- مهارة تخطيط الأهداف: هي القدرة على صياغة الأهداف التعليمية بصيغة سلوكية دقيقة، توضّح ما يُتَظَر من المتعلّم أن يحققه في نهاية الحصة مع مراعاة الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، بهدف اكتساب المهارات الصفّيّة اللازمة لطلبة السنة الرابعة قسم معلم صف، وهي إحدى مهارات الإدارة الصفّيّة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في الاختبار وبطاقة الملاحظة المعدّة لذلك، والذي يطبّق على عينة من طلبة السنة الرابعة كلية التربية في جامعة دمشق.

- مهارة تخطيط استخدام الوسائل التعليمية: هي القدرة على اختيار الوسائل والأدوات المناسبة لطبيعة الدرس، وتحديد وقت استخدامها داخل الخطة، وكيفية توظيفها من دون أن تُسبب فوضى أو تشتتاً بهدف اكتساب المهارات الصفية اللازمة لطلبة السنة الرابعة قسم معلم صف، وهي إحدى مهارات الإدارة الصفية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في الاختبار وبطاقة الملاحظة المُعدة لذلك، والذي يطبق على عينة من طلبة السنة الرابعة كلية التربية في جامعة دمشق.
- مهارة تخطيط إدارة الوقت الصفية: هي القدرة على توزيع زمن الحصة بين المراحل المختلفة للدرس (تهيئة - عرض - نشاط - تقويم)، مع وجود وقت احتياطي لمعالجة الطوارئ أو التفاوت في إنجاز الأنشطة بهدف اكتساب المهارات الصفية اللازمة لطلبة السنة الرابعة قسم معلم صف، وهي إحدى مهارات الإدارة الصفية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في الاختبار وبطاقة الملاحظة المُعدة لذلك، والذي يطبق على عينة من طلبة السنة الرابعة كلية التربية في جامعة دمشق.
- مهارة تخطيط القواعد الصفية: هي القدرة على إعداد القوانين التي تحكم سلوك المتعلمين داخل غرفة الصف بهدف اكتساب المهارات الصفية اللازمة لطلبة السنة الرابعة قسم معلم صف، وهي إحدى مهارات الإدارة الصفية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في الاختبار وبطاقة الملاحظة المُعدة لذلك، والذي يطبق على عينة من طلبة السنة الرابعة كلية التربية في جامعة دمشق.
- مهارة الحوار: وهي القدرة على إدارة نقاشات تعليمية تشرك التلامذة بأرائهم وتعزز مهارات التفكير النقدي بهدف اكتساب المهارات الصفية اللازمة لطلبة السنة الرابعة قسم معلم صف، وهي إحدى مهارات الإدارة الصفية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في الاختبار وبطاقة الملاحظة المُعدة لذلك، والذي يطبق على عينة من طلبة السنة الرابعة كلية التربية في جامعة دمشق.
- مهارة التعبير: وهي القدرة على إيصال الأفكار والمشاعر بوضوح وبلغة سليمة شفوية أو كتابية، بهدف اكتساب المهارات الصفية اللازمة لطلبة السنة الرابعة قسم معلم صف، وهي إحدى مهارات الإدارة الصفية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في الاختبار وبطاقة الملاحظة المُعدة لذلك، والذي يطبق على عينة من طلبة السنة الرابعة كلية التربية في جامعة دمشق.
- مهارة الإقناع: هي القدرة على التأثير على الآخرين سواء بشكل مباشر أم غير مباشر من خلال استخدام الأقوال والأفعال بهدف اكتساب المهارات الصفية اللازمة لطلبة السنة الرابعة قسم معلم صف، وهي إحدى مهارات الإدارة الصفية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في الاختبار وبطاقة الملاحظة المُعدة لذلك، والذي يطبق على عينة من طلبة السنة الرابعة كلية التربية في جامعة دمشق.

- مهارة الإصغاء: هي القدرة على الاستماع إلى الآخرين بعناية وفهم مع التركيز على المعنى الحقيقي لما يقوله المتحدث بهدف اكتساب المهارات الصفية اللازمة لطلبة السنة الرابعة قسم معلم صف، وهي إحدى مهارات الإدارة الصفية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في الاختبار وبطاقة الملاحظة المُعدّة لذلك، والذي يطبّق على عيّنة من طلبة السنة الرابعة كلية التربية في جامعة دمشق.
- مهارة التواصل غير اللفظي: هي القدرة على التواصل مع الآخرين من خلال استخدام لغة الجسد أو إيماءات الوجه بهدف اكتساب المهارات الصفية اللازمة لطلبة السنة الرابعة قسم معلم صف، وهي إحدى مهارات الإدارة الصفية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في الاختبار وبطاقة الملاحظة المُعدّة لذلك والذي يطبّق على عيّنة من طلبة السنة الرابعة كلية التربية في جامعة دمشق.
- مهارة ضبط السلوك: هي القدرة على إدارة سلوكيات المتعلمين بشكلٍ فعالٍ لضمان بيئة تعليمية منظمة، ويتضمن ذلك وضع قواعد واضحة للسلوك وتطبيقها بشكلٍ عادلٍ وتشجيعهم على تطبيق تلك القواعد بطريقة تُعزّز الانضباط بهدف اكتساب المهارات الصفية اللازمة لطلبة السنة الرابعة قسم معلم صف، وهي إحدى مهارات الإدارة الصفية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في الاختبار وبطاقة الملاحظة المُعدّة لذلك، والذي يطبّق على عيّنة من طلبة السنة الرابعة كلية التربية في جامعة دمشق.
- مهارة تعديل السلوك: وهي القدرة على تطبيق استراتيجيات محددة لتغيير سلوكيات المتعلمين الغير مرغوب فيها إلى سلوكيات إيجابية، بهدف اكتساب المهارات الصفية اللازمة لطلبة السنة الرابعة قسم معلم صف، وهي إحدى مهارات الإدارة الصفية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في الاختبار وبطاقة الملاحظة المُعدّة لذلك، والذي يطبّق على عيّنة من طلبة السنة الرابعة كلية التربية في جامعة دمشق.
- مهارة المشاركة: هي القدرة على تشجيع جميع المتعلمين على الانخراط في الأنشطة الصفية من دون تمييز، وبما يناسب قدراتهم بهدف اكتساب المهارات الصفية اللازمة لطلبة السنة الرابعة قسم معلم صف، وهي إحدى مهارات الإدارة الصفية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في الاختبار وبطاقة الملاحظة المُعدّة لذلك، والذي يطبّق على عيّنة من طلبة السنة الرابعة كلية التربية في جامعة دمشق.
- مهارة التنظيم: هي القدرة على ترتيب مكونات البيئة الصفية لتطبيق استراتيجيات التعلّم النشط، بهدف اكتساب المهارات الصفية اللازمة لطلبة السنة الرابعة قسم معلم صف، وهي إحدى مهارات الإدارة الصفية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في الاختبار وبطاقة الملاحظة المُعدّة لذلك، والذي يطبّق على عيّنة من طلبة السنة الرابعة كلية التربية في جامعة دمشق.

- مهارة طرح الأسئلة: وهي القدرة على اختيار أسئلة متنوعة (مغلقة، ومفتوحة) تراعي مستويات التفكير، وتحفز التفاعل بهدف اكتساب المهارات الصفية اللازمة لطلبة السنة الرابعة قسم معلم صف، وهي إحدى مهارات الإدارة الصفية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في الاختبار وبطاقة الملاحظة المعدة لذلك، والذي يطبق على عينة من طلبة السنة الرابعة كلية التربية في جامعة دمشق.
- مهارة استخدام أساليب التقويم: هي القدرة على توظيف أدوات متنوعة (أسئلة، الاختبارات وملفات الإنجاز وغيرها) لقياس الفهم ومواكبة تقدم المتعلمين بهدف اكتساب المهارات الصفية اللازمة لطلبة السنة الرابعة قسم معلم صف، وهي إحدى مهارات الإدارة الصفية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في الاختبار وبطاقة الملاحظة المعدة لذلك، والذي يطبق على عينة من طلبة السنة الرابعة كلية التربية في جامعة دمشق.
- مهارة المتابعة: وهي القدرة على تقييم تقدم المتعلمين بشكل مستمر من خلال استخدام أدوات تقييم مختلفة، ويتضمن ذلك جمع البيانات حول أداء المتعلمين، وتحليلها، واستخدامها لتوجيه التعليم، وتعديل الخطة الصفية وفق نتائج التقويم، بهدف اكتساب المهارات الصفية اللازمة لطلبة السنة الرابعة قسم معلم صف، وهي إحدى مهارات الإدارة الصفية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في الاختبار وبطاقة الملاحظة المعدة لذلك، والذي يطبق على عينة من طلبة السنة الرابعة كلية التربية في جامعة دمشق.

3-1-3- صدق قائمة مهارات الإدارة الصفية:

ولدراسة صدق قائمة مهارات الإدارة الصفية، تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين الملحق رقم

(9) لإبداء آرائهم في الآتي:

- شمولية مهارات الإدارة الصفية الواردة في القائمة.
 - انتماء كل فئة للمهارة التي تندرج تحتها، ودقتها، ووضوحها.
 - دقة التعريفات الإجرائية للمهارات الرئيسة والفرعية.
 - تحقيق المؤشرات للمهارات الرئيسة والفرعية.
 - الصحة العلمية والسلامة اللغوية.
 - إمكانية الحذف أو الإضافة أو التعديل أو ما يرويه مناسباً.
- وجاءت ملاحظات السادة المحكمين على قائمة مهارات الإدارة الصفية كالآتي:

اتفق السادة المحكمون على المهارات الرئيسية والفرعية وكفايتها، ووضوح التعريفات وتعبيرها بشكل جيد عن المهارة، حيث بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين (95%)، واقترح بعض السادة المحكمين إعادة صياغة بعض المؤشرات وتدقيقها لغوياً، والجدول (2) يبيّن ذلك:

الجدول (2):

قائمة مهارات الإدارة الصفية وفق تعديلات السادة المحكمين

المؤشر قبل التعديل	المؤشر بعد التعديل
يختار الوسائل التعليمية التي تستخدم بفعالية دون إحداث فوضى.	يختار الوسائل التعليمية والتقنيات التي تستخدم بفعالية من دون إحداث فوضى.
يُصغي إلى أسئلة التلامذة دون مقاطعة.	يُصغي إلى إجابة التلامذة بلا مقاطعة.
يضع القواعد الصفية اللازمة داخل غرفة الصف.	يحدد بوضوح القواعد الصفية اللازمة داخل غرفة الصف.
يضع الوسيلة في مكان آمن.	يرتب مكان الوسيلة ضمن غرفة الصف بطريقة آمنة ومنظمة.

وبعد إجراء التعديلات المطلوبة من قبل السادة المحكمين وتوجيهات الأستاذ المشرف، تمّ التوصل إلى قائمة مهارات الإدارة الصفية بصورتها النهائية المكونة من خمس مهارات رئيسية، ويتفرّع عنها (17) مهارة فرعية، يندرج تحتها (30) مؤشراً يحققها، والملحق رقم (2) يوضح الصورة النهائية لقائمة المهارات. وبالتالي تكون الأهداف العامة للبرنامج التدريبي:

- تنمية مهارات تخطيط إدارة الصف.
- تنمية مهارات التواصل والتفاعل الصفّي.
- تنمية مهارات الانضباط الصفّي.
- تنمية مهارات تنظيم البيئة الصفّيّة.
- تنمية مهارات التقويم الصفّي.

3-2- اختبار مهارات الإدارة الصفية:

تعدّ مهارات الإدارة الصفية المتغيّر التابع التي هدفت الدراسة إلى قياس درجة اكتسابه، ولذلك صُمم اختبار مهارات الإدارة الصفية لتحقيق هذا الهدف، واتبعت الباحثة عدة خطوات في تصميم الاختبار وفق الأصول العلمية لبناء الاختبارات والمقاييس.

وقامت الباحثة قبل البدء بإعداد اختبار مهارات الإدارة الصفية بالآتي:

- الاستفادة من الأدب التربوي المتصل بمهارات الإدارة الصفية مثل كتاب كِلّ من: (الشهري، 2022)، (الحري، 2021)، (سالم، 2015)، (أبو خليل، 2011)، ودراسات كِلّ من: (أبو هادي، 2025)، (رتيمي وفتاحين، 2022)، (علي وسليمان، 2022).

- مراجعة بعض الدراسات السابقة والبحوث التي تناولت متغير (مهارات الإدارة الصفية) كأحد المتغيرات المدروسة بهدف الاطلاع على اختبار مهارات الإدارة الصفية الذي أعد في هذه الدراسات من حيث طبيعتها، وإجراءات إعدادها، كدراسة كُلٍّ من (حسن، 2013)، وأغبارية (Agbaria, 2021).
- بعد ذلك قامت الباحثة بإعداد اختبار مهارات الإدارة الصفية وفق الخطوات المنهجية الآتية:

3-2-1- تحديد الهدف من اختبار مهارات الإدارة الصفية:

يهدف اختبار مهارات الإدارة الصفية لقياس درجة اكتساب طلبة السنة الرابعة كلية التربية قسم معلم صف لمهارات الإدارة الصفية.

3-2-2- تحديد مهارات الإدارة الصفية المراد قياسها في الاختبار:

- وهي نفسها المتضمنة في أنشطة البرنامج التدريبي المُعد من قبل الباحثة وفق استراتيجيات التعلّم النشط، وحددت في (30) مؤشر وهي:
- مهارات تخطيط إدارة الصف وتتضمن: (مهارّة تخطيط التهيئة، مهارّة تخطيط الأهداف، مهارّة تخطيط استخدام الوسائل التعليمية، مهارّة تخطيط إدارة الزمن الصفّي، مهارّة تخطيط القواعد الصفية).
- مهارّات التواصل والتفاعل الصفّي وتتضمن: (مهارّة الحوار، مهارّة التعبير، مهارّة الإقناع، مهارّة الإصغاء، مهارّة التواصل الغير لفظي).
- مهارّات الانضباط الصفّي وتتضمن: (مهارّة ضبط السلوك، ومهارّة تعديل السلوك).
- مهارّات تنظيم البيئة الصفّي وتتضمن: (مهارّة التنظيم، مهارّة المشاركة).
- مهارّات التقويم الصفّي وتتضمن: (مهارّة طرح الأسئلة، مهارّة استخدام التقويم، مهارّة المتابعة).

3-2-3- صياغة بنود اختبار مهارات الإدارة الصفية:

بعد تحديد مهارات الإدارة الصفية اللازمة لطلبة السنة الرابعة (معلم صف)، ثم أخذ رأي مجموعة من السادة المختصين في قسم المناهج وطرائق التدريس وقسم القياس والتقويم في جامعات كُلٍّ من دمشق والفرات وحماة، إذ أشاروا إلى ضرورة بناء الاختبار بما يخدم المؤشرات الفرعية لمهارات الإدارة الصفية، فقامت الباحثة بإعداد اختبار لمهارات الإدارة الصفية مكوناً من (30) سؤالاً وموقفاً مرتبطة بالبرنامج التدريبي المُصمّم وفق استراتيجيات التعلّم النشط ومن نوع الاختبار من متعدد.

وقسم الاختبار إلى خمسة أقسام بحسب نوع المهارّة الرئيسة لكلّ سؤالٍ أربعة بدائل، واعتمدت الباحثة (1) الدرجة واحدة للإجابة الصحيحة التي تتضمن اكتساب المهارّة، و(0) الدرجة صفر للإجابة الخاطئة، وبذلك تكون الدرجة العليا للاختبار (30=1×30) ثلاثون درجة، والدرجة الدنيا للاختبار (0=0×30) الدرجة صفر.

3-2-4- تصميم مفردات الاختبار وتعليماته:

صيغت مفردات اختبار مهارات الإدارة الصفية بشكلٍ تعبّر عن فكرةٍ واحدةٍ فقط، اعتماداً على الأسئلة الموضوعية من نوع الاختبار من متعدد، بحيث تتألف كل مفردة من مقدمة تتبعها أربعة بدائل، وراعت الباحثة عند صياغة أسئلة الاختبار ما يأتي:

- أن تكون سليمة من ناحية الصياغة اللغوية والمحتوى العلمي.
- أن تمثل الأسئلة المهارة المراد قياسها.
- أن تكون مرتبطة بموضوعات البرنامج التدريبي المُعدّ من قبل الباحثة.
- أن تكون مناسبة للزمن المتاح.
- أن تكون واضحة وخالية من الغموض.
- أن تكون البدائل متكافئة.

تكون كل سؤال أو موقف من جزئين:

- نص السؤال أو الموقف: يشمل المعلومات التي يحتاجها الطالب المعلم لكي يصل للإجابة الصحيحة، ويتألف من مقدمة على شكل سؤال أو موقف، وتأخذ الأسئلة الأرقام (1، 2، 3، 4...)، يتبعه أربعة بدائل.
 - البدائل: وهي عبارة عن أربعة خياراتٍ أحد هذه الخيارات يقيس اكتساب المهارة، وتأخذ البدائل حروف (أ، ب، ت، ث)، وتجنب الباحثة عبارات (كل ما سبق صحيح، وجميع الإجابات خاطئة).
- كما يكون الاختبار من صفحة تعليماتٍ تتضمن بياناتٍ خاصة بالطالب المعلم، وتوضيح الهدف من الاختبار، وتعليمات الإجابة عن الأسئلة، إضافة إلى الطلب من الطالب المعلم الاعتماد على نفسه في الإجابة، وعدم ترك أي سؤال من دون الإجابة عنه، حتى لو اضطر لتجاوزه والعودة إليه بعد إتمام الأسئلة الأخرى.
- بعد الانتهاء من صياغة أسئلة الاختبار ومراجعتها، قامت الباحثة بتجميع أسئلة كل مهارة فرعية مع بعضها، وتم ترتيب الإجابة الصحيحة لأسئلة الاختبار بشكل عشوائي، لاستبعاد قدرة الطالب المعلم على تخمين موقع الإجابة الصحيحة، وتجنباً لتشتت الطلبة المعلمين رتب أسئلة الاختبار، وبدائل كل سؤال بحيث تسجل الإجابة على الورقة نفسها، كما تمت مراعاة ترك فاصل بين تعليمات الاختبار وأسئلته، إضافة إلى وضوح الخط وخلوه من الأخطاء الإملائية والطباعية.

3-2-5- تصميم مفتاح تصحيح اختبار مهارات الإدارة الصفية:

يحصل الطالب المعلم على (1) درجة واحدة عند الإجابة الصحيحة، والتي يكون فيها الطالب المعلم اكتسب المهارة، ويحصل الطالب المعلم على درجة (0) صفر عند الإجابة الخاطئة - الملحق رقم (5) يبيّن ذلك - أما الجدول (3) الآتي، يبيّن عدد الأسئلة لكل مهارة فرعية من مهارات الإدارة الصفية:

جدول (3):

عدد الأسئلة لكل مهارة فرعية من مهارات الإدارة الصفية

عدد الأسئلة	المهارة الفرعية	المهارات الرئيسة
1	مهارةُ تخطيطِ التهيئةِ	مهاراتُ تخطيطِ إدارةِ الصفِّ
1	مهارةُ تخطيطِ الأهدافِ	
1	مهارةُ تخطيطِ استخدامِ الوسائلِ التعليميةِ	
2	مهارةُ تخطيطِ إدارةِ الزمنِ الصفِّي	
1	مهارةُ تخطيطِ القواعدِ الصفِّيةِ	
1	مهارة الحوار	مهاراتُ التواصلِ والتفاعلِ الصفِّي
1	مهارة التعبير	
1	مهارة الإقناع	
1	مهارة الإصغاء	
2	مهارة التواصل غير اللفظي	
4	مهارة ضبط السلوك	مهاراتُ الانضباطِ الصفِّي
2	مهارة تعديل السلوك	
1	مهارة المشاركة	مهاراتُ تنظيمِ البيئةِ الصفِّيةِ
5	مهارة التنظيم	
3	مهارة طرح الأسئلة	مهاراتُ التقويمِ الصفِّي
2	مهارة استخدام التقويم	
1	مهارة المتابعة	
30	الاختبار ككل	

3-2-6- صدقُ الاختبار:

يعدُّ الاختبار أداةً صالحةً للاستعمال إذا توافرت فيه شروطٌ معينة، هي بمنزلة أهداف يحاول مُعدُّ الاختبار تحقيقها أثناء تصميمه لكي تكون المعلومات التي نحصل عليها والنتائج دقيقة، وذات صلة وثيقة

بالغرض الذي أُعدَّ من أجله، ومن أهمها: الصدق والثبات، كما تعتمد أيضاً خصائص الاختبار على خصائص فقراته، لذا يهتم القائمون ببناء الاختبارات بكتابة أو انتقاء فقرات عالية الجودة، ويراعون كثيراً بعض الشروط الواجب توافرها في هذه الفقرات كمستوى صعوبتها، ودرجة تمييزها، وتسهم كل فقرة مساهمة إيجابية فيما يقيسه الاختبار ويُعد صدق الاختبار أهم خاصية بين الخصائص التي يجب توافرها فيه، ويكون الاختبار صادقاً إذا كان يقيس ما وُضع لقياسه، أي إذا حقق الغرض الذي صُمم من أجله (عمر وآخرون، 2014، ص.189)، وقد تمّ تقييم اختبار مهارات الإدارة الصفية بناءً على ملاحظات السادة المحكمين من خلال صدق المحتوى؛ إذ يدل صدق المحتوى على مدى تمثيل محتوى الأداة للسمة المراد الاستدلال عليها أو قياسها، إذ يجب أن يكون المحتوى ممثلاً تمثيلاً جيداً لنطاق المفردات الذي يُحدد مسبقاً، وللتحقق من صدق المحتوى يعرض على محكمين من ذوي الاختصاص (عز وجاموس، 2018، ص.54-55)، وللتحقق من صدق محتوى الاختبار عُرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين -الملحق رقم (9)- لمعرفة آرائهم في الجوانب الآتية:

- ملاءمة الأسئلة والمواقف المطروحة للمهارة التي يقيسها.
- ملاءمة الاختبار ككل لقياس المهارات المتضمنة في البرنامج التدريبي.
- الصياغة اللغوية الصحيحة لمفردات وبدائل الاختبار.
- وضوح تعليمات الاختبار.
- المقترحات (تعديلات أو حذف) التي يرونها مناسبة لتحسين الاختبار.

وجاءت ملاحظات السادة المحكمين حول الاختبار كالاتي:

- اتفق المحكمون على صلاحية الأسئلة والمواقف المطروحة في الاختبار لقياس المهارة التي وُضعت لقياسها، وتعليمات الاختبار واضحة.
- أشار بعض السادة المحكمين إلى إعادة صياغة بعض الأسئلة بحيث تصبح أكثر تجانساً مع البدائل الأخرى، واستبدال الحروف (أ، ب، ت، ث) التي ترقّم البدائل ب (أ، ب، ج، د)، والجدول (4) الآتي يوضّح بعض هذه التعديلات:

جدول (4):

ملاحظات السادة المحكمين على اختبار مهارات الإدارة الصفية

السؤال قبل التعديل	السؤال بعد التعديل
عند تحضير درس "الطرح بالإستلاف"، أدرك المعلم عدم كفاية الوقت لإجراء عملية التقويم النهائي، ما الإجراء الأنسب؟	في أثناء تحضير درس "الطرح بالإستلاف" للصف الثاني: أدرك المعلم عدم كفاية الوقت لإجراء عملية التقويم النهائي، ما الإجراء الأنسب؟
لاحظ المعلم التلميذ "أحمد" وهو يقوم بتركز زميله في	في أثناء شرح الدرس، لاحظ المعلم التلميذ "أحمد" وهو يقوم

أثناء الشرح، ما التصرف الأنسب؟	بوكز زميله، ما التصرف الأنسب؟
لاحظ معلم الصف الرابع عدم التزام أحد التلاميذ بحلّ الوظيفة، ما الإجراء الأنسب؟	في أثناء تفقد الواجبات المنزلية، لاحظ معلم الصف الرابع عدم التزام أحد التلامذة بحلّ الوظيفة، ما الإجراء الأنسب؟
طرح معلم الصف الرابع سؤالاً عن أنواع التربية، ما الطريقة المناسبة لطرح السؤال وتلقي الإجابة؟	في أثناء طرح الأسئلة الصفية، طرح معلم الصف الرابع سؤالاً عن أنواع التربية، ما الطريقة المناسبة لطرح السؤال وتلقي الإجابة؟

وبعد إجراء التعديلات المطلوبة في ضوء توجيهات الأستاذ المشرف، أصبح الاختبار بشكله النهائي مؤلفاً من ثلاثون موقفاً موزعة على خمسة مهارات رئيسية هي: (مهارات تخطيط إدارة الصف، مهارات التواصل والتفاعل الصفّي، مهارات الانضباط الصفّي، مهارات تنظيم غرفة الصف، مهارات التقويم الصفّي) - الملحق رقم (4) - وبهذا يكون الاختبار جاهزاً للتجريب الاستطلاعي.

3-2-7- التحقق من صلاحية اختبار مهارات الإدارة الصفية بناءً على نتائج التجريب الاستطلاعي:

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج استطلاعيًا، قامت الباحثة بتطبيق اختبار مهارات الإدارة الصفية من أجل ضبطه على العينة الاستطلاعية نفسها، والتي هي من خارج حدود العينة النهائية، وهي مكافئة لخصائص عينة الدراسة، يوم الأحد بتاريخ (2024/10/13م)، حيث طبق الاختبار استطلاعيًا على عينة مكونة من (13) طالباً وطالبة من طلبة السنة الرابعة في كلية التربية قسم معلم صف في جامعة دمشق.

والهدف من التجربة الاستطلاعية تعرف درجة وضوح تعليمات الاختبار وأسئلته للطلبة، وتحديد الزمن اللازم للإجابة عنه، إضافة إلى حساب معاملات السهولة والصعوبة، والتحقق من صدق الاختبار وثباته، وجاءت نتيجة التجريب الاستطلاعي للاختبار كالآتي:

وضوح تعليمات الاختبار بالنسبة للطلبة المعلمون ومعظم الأسئلة والمواقف، ووضوح البدائل إذ إنهم لم يشيروا إلى أية صعوبة في فهمها.

وبناءً على التجربة الاستطلاعية، تم حساب ما يأتي:

3-2-7-1- زمن الاختبار:

تم حساب زمن الاختبار من خلال المعادلة الآتية الواردة في (رضوان، 2011، ص.141)

$$N2 = N1(X2/X1)$$

حيث إنّ:

N2: الزمن الملائم لإجراء الاختبار.

X2: المتوسط المرتقب، ويساوي النهاية العظمى لدرجة الاختبار مقسومة على 2 وهي (15).

X1: المتوسط التجريبي، وهو متوسط درجات أفراد العينة الاستطلاعية في الاختبار (17.6)

N1: متوسط الزمن الذي استغرقه مجموعة الطلبة للإجابة عن أسئلة الاختبار (42 دقيقة)

ولتحديد الزمن التجريبي للاختبار، قامت الباحثة بتسجيل الزمن الذي استغرقه كل طالب للإجابة عن الاختبار، ووجدت الباحثة أن مدة الاختبار هي (35.7) دقيقة، وبعد إضافة أربع دقائق لتعليمات الاختبار وباستخدام قانون التقريب الرياضي تحدد زمن تطبيق الاختبار بـ (40) دقيقة.

3-2-7-2- حساب معاملات السهولة والصعوبة لبنود اختبار مهارات الإدارة الصفية:

يقصد بمعامل السهولة "نسبة عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال إلى عدد الإجابات الصحيحة والخاطئة" (مخائيل، 2015، ص.144)، والهدف من حسابه هو اختيار الفقرات ذات الصعوبة المناسبة، وحذف الفقرات الصعبة جداً أو السهلة جداً، ويُحسب وفق المعادلة الآتية:

$$\text{معامل سهولة السؤال} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة} + \text{عدد الإجابات الخاطئة}}$$

أما معامل الصعوبة فيُقصد به نسبة عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة خاطئة إلى عدد الإجابات الصحيحة والخاطئة، ويحسب باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{معامل الصعوبة} = 1 - \text{معامل السهولة}$$

وبيّن الجدول الآتي معاملات السهولة والصعوبة لكل بند من بنود اختبار مهارات الإدارة الصفية

جدول (5):

معاملات السهولة والصعوبة لكل بند من بنود اختبار مهارات الإدارة الصفية

رقم البند	الإجابات الصحيحة	الإجابات الخاطئة	معاملات السهولة	معاملات الصعوبة
1	7	6	0.54	0.46
2	6	7	0.46	0.54
3	4	9	0.31	0.69
4	5	8	0.38	0.62
5	5	8	0.38	0.62
6	4	9	0.31	0.69
7	5	8	0.38	0.62
8	5	8	0.38	0.62
9	6	7	0.46	0.54
10	5	8	0.38	0.62
11	5	8	0.38	0.62
12	4	9	0.31	0.69

13	4	9	0.31	0.69
14	4	9	0.31	0.69
15	4	9	0.31	0.69
16	4	9	0.31	0.69
17	5	8	0.38	0.62
18	4	9	0.31	0.69
19	4	9	0.31	0.69
20	4	9	0.31	0.69
21	4	9	0.31	0.69
22	4	9	0.31	0.69
23	4	9	0.31	0.69
24	4	9	0.31	0.69
25	5	8	0.38	0.62
26	4	9	0.31	0.69
27	4	9	0.31	0.69
28	4	9	0.31	0.69
29	4	9	0.31	0.69
30	4	9	0.31	0.69
أدنى قيمة				
0.46 0.31				
أعلى قيمة				
0.69 0.54				
المتوسط الحسابي				
0.65 0.35				

يتبين من الجدول (5) أنّ معاملات السهولة قد تراوحت بين (0.31) و(0.54)، ومتوسط معامل السهولة هو (0.35)، بينما تراوحت معاملات الصعوبة بين (0.46) و(0.69) ومتوسط معامل الصعوبة هو (0.65)، وهذا يدلّ على صلاحية بنود الاختبار للتطبيق، حيثُ يرى بلوم أنّ "الاختبار يُعدُّ جيّدًا إذا كانت فقراته (بنوده) تتراوح نسبةً صعوبتها بين (0.20 - 0.80)"، (عبد المحسن، 2019، ص.14).

3-7-2-3 حساب معاملات التمييز لبنود اختبار مهارات الإدارة الصفية:

إنّ الاعتماد على معامل سهولة وصعوبة الفقرة كمؤشرٍ وحيدٍ، لا يفي بالغرضٍ لأنّه لا يساعدُ في إجراء مقارنة بين أداء الطلبة حسب مستوى أدائهم الكلي، لهذا فإنّ معامل تمييز الفقرة يعدُّ من الصفات المهمة في تحليل البنود، إنّ تمييز البند يساعدُ في تحديد قدرته على التمييز بين الطلبة ذوي التحصيل المتدني والطلبة

ذوي التحصيل العالي" (النبهان، 2004، ص.195). ويمكنُ حسابُ معاملِ تمييزِ سؤالٍ ما في اختبارٍ ما من خلالِ المعادلةِ الآتية:

$$\text{معامل التمييز السؤال} = \frac{\text{س} - \text{ص}}{\text{م}}$$

س = عددُ الإجاباتِ الصحيحةِ عن السؤالِ لدى أعلى (27 %) من عيّنة الطلبة.

ص = عددُ الإجاباتِ الصحيحةِ عن السؤالِ لدى أدنى (27 %) من عيّنة الطلبة.

م = (27 %) من عددِ الطلبة الذين جلسوا للاختبارِ.

وبيّنُ الجدولُ (6) معاملات التمييز لكلٍ من بنودِ اختبارِ مهاراتِ الإدارةِ الصفيةِ.

جدول (6):

معاملاتُ التمييزِ لكلٍ من بنودِ اختبارِ مهاراتِ الإدارةِ الصفيةِ

رقم البند	عددُ الإجاباتِ الصحيحةِ لدى الفئة العليا	عددُ الإجاباتِ الصحيحةِ لدى الفئة الدنيا	معاملات التمييز
1	4	1	0.75
2	4	2	0.50
3	2	0	0.50
4	4	1	0.75
5	4	1	0.75
6	3	1	0.50
7	3	0	0.75
8	4	1	0.75
9	3	0	0.75
10	3	0	0.75
11	3	1	0.50
12	3	0	0.75
13	3	0	0.75
14	2	0	0.50
15	3	0	0.75
16	3	1	0.50
17	4	1	0.75
18	4	1	0.75
19	4	0	1.00
20	2	0	0.50

21	3	0	0.75
22	3	1	0.50
23	2	0	0.50
24	4	1	0.75
25	4	0	1.00
26	3	1	0.50
27	3	0	0.75
28	3	0	0.75
29	3	0	0.75
30	3	0	0.75
أدنى قيمة			
أعلى قيمة			
المتوسط الحسابي			
0.68			

يتبين من الجدول (6) أنّ معاملات التمييز قد تراوحت بين (0.50) و(1)، أما متوسط معامل الصعوبة فقد بلغ (0.68)، وبحسب معيار إيبيل وفريسبي (Ebel & Frisbie, 1991) لتصنيف معاملات التمييز، تكون العبارة أو المفردة التي يتراوح معامل تمييزها بين (0.40) و(1+) جيدة التمييز، وبين (0.30) و(0.39) مقبولة، وبين (0.20) و(0.29) مقبولة ولكنها بحاجة إلى تعديل معقول، والمفردة التي يكون معامل تمييزها أقل من (0.20) تُحذف أو تعدّل جوهرياً لأنها ضعيفة في حين تعدّ الفقرة التي يكون معامل تمييزها سالباً غير جيدة وتُحذف.

3-2-8- الصدق التمييزي للاختبار:

يُقصد بالصدق التمييزي قدرة الاختبار على التمييز بين المجموعات أو الأفراد التي تقع درجاتهم على طرفي المنحنى ومن أجل التحقق من هذا النوع من الصدق تم استخراج دلالات الفروق بين متوسطات رتب الدرجات التي حصلت عليها أفراد العينة الاستطلاعية من خلال مقارنة درجات الفئة العليا (الرابع) بدرجات الفئة الدنيا (الرابع الأول)، وقد تم حساب الصدق التمييزي وفق الخطوات الآتية:

- حساب الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد العينة الاستطلاعية على الاختبار.
- ترتيب الدرجات الكلية تنازلياً.
- تحديد الفئة العليا والفئة الدنيا.
- استخدام اختبار مان وتي الرتبي لاختبار دلالة الفروق بين الفئتين العليا والدنيا، والجدول الآتي يوضّح نتائج ذلك.

جدول (7):

الصدق التمييزي لاختبار مهارات الإدارة الصفية

المهارات	الدرجة العظمى	الفئة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
التخطيط	6	عليا	4	6.50	26.00	0.000	0.028
		دنيا	4	2.50	10.00		
التواصل والتفاعل الصفّي	6	عليا	4	6.50	26.00	0.000	0.029
		دنيا	4	2.50	10.00		
الانضباط الصفّي	6	عليا	4	6.50	26.00	0.000	0.027
		دنيا	4	2.50	10.00		
تنظيم غرفة الصف	6	عليا	4	6.50	26.00	0.000	0.029
		دنيا	4	2.50	10.00		
التقويم الصفّي	6	عليا	4	6.50	26.00	0.000	0.029
		دنيا	4	2.50	10.00		
الدرجة الكلية	30	عليا	4	6.50	26.00	0.000	0.029
		دنيا	4	2.50	10.00		

يتبيّن من الجدول (7) أنّ القيمة الاحتمالية لاختبار مان وتي الرتبي بيّن رُتب درجات أفراد الفئة العليا ورتب درجات أفراد الفئة الدنيا على أبعاد الاختبار مهارات الإدارة الصفية أصغر من (0.05) ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رُتب درجات الفئة العليا ومتوسطات رُتب درجات الفئة الدنيا وهذا يشير إلى الصدق التمييزي لاختبار مهارات الإدارة الصفية.

3-2-9- التحقق من ثبات اختبار مهارات الإدارة الصفية:

يشير الثبات إلى مدى اتساق نتائج الاختبار، فإذا حصلنا على درجات متشابهة عند تطبيق الاختبار نفسه على مجموعة الأفراد نفسها مرتين مختلفتين فإننا نستدلّ من ذلك على أنّ نتائجنا لها درجة عالية من الثبات من إجراء لآخر، (مجيد، 2013، ص.124) ومن صفات الاختبار الجيد اتصافه بالثبات، لأنّه يهتم بالدقة في القياس.

حُسب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية، إذ قُسمت فقرات الاختبار إلى نصفين متعادلين (الفقرات الفردية، والفقرات الزوجية)، وحُسب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصلت عليها العينة على فقرات النصف الأول، ودرجاتهم على فقرات النصف الثاني، فبلغت قيمة الثبات سبيرمان براون Spearman-Brown (Brown) = (0.775) وهي قيمة مرتفعة تدلّ على ثبات اختبار مهارات الإدارة الصفية طريقة التجزئة النصفية.

كما تمّ حسابُ ثباتِ اختبارِ مهاراتِ الإدارة الصفية بطريقة الثبات بالإعادة؛ حيثُ أُجري تطبيقُ الاختبار مرةً ثانيةً على أفراد العينة الاستطلاعية بعدَ أسبوعين من التطبيق الأول، ومن ثمّ تمّ حسابُ معامل الارتباط بين درجات الطلبة في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني باستخدام معامل بيرسون للارتباط، إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط على أبعاد اختبار مهارات الإدارة الصفية بين (0.658) و(0.769) إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.795) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائياً ما يشير إلى ثبات اختبار مهارات الإدارة الصفية بطريقة الثبات بالإعادة.

3-3- بطاقة ملاحظة مهارات الإدارة الصفية:

بطاقة الملاحظة هي أداة القياس الثانية المستخدمة في الدراسة الحالية، وقد صُممت بطاقة الملاحظة لقياس سلوكيات الطلبة المعلمين لمهارات الإدارة الصفية من خلال ملاحظتهم بمجموعة من مؤشرات الأداء، واتبعت الباحثة عدّة خطوات في تصميم بطاقة الملاحظة وفق الأصول العلمية لبناء المقاييس.

3-3-1- تحديد مهارات الإدارة الصفية المراد قياسها في بطاقة الملاحظة:

وهي نفسها المتضمنة في أنشطة البرنامج التدريبي المُعد من قبل الباحثة وفق استراتيجيات التعلّم النشط، وحددت في (30) مؤشر.

3-3-2- تحديد مصاد تصميم بطاقة الملاحظة:

تمّ تصميم بطاقة الملاحظة من خلال الاطلاع على الأدب التربوي المتصل بمهارات الإدارة الصفية مثل كتاب كُل من: (الشهري، 2022)، (سالم، 2015)، (أبو خليل، 2011)، ودراسات كُل من: (أبو هادي، 2025)، (رتيمي وفتاحين، 2022)، (علي وسليمان، 2022)، (الحريري، 2021)، ومراجعة بعض الدراسات السابقة والبحوث التي تناولت متغير (مهارات الإدارة الصفية) كأحد المتغيرات المدروسة بهدف الاطلاع على بطاقة الملاحظة الذي أعدت في هذه الدراسات من حيث طبيعتها، وإجراءات إعدادها، كدراسة كُل من أغليون وآخرون (Aguillon et al, 2020)، وروسك (Rusk, 2016)، ودراسة (حسن، 2013).

- بعد ذلك قامت الباحثة بإعداد بطاقة الملاحظة وفق الخطوات المنهجية الآتية:

3-3-2-1- صياغة مؤشرات الأداء الخاصة ببطاقة الملاحظة:

بعد تحديد مهارات الإدارة الصفية لطلبة السنة الرابعة (معلم صف)، تمت صياغة مؤشرات الأداء بأفعال إجرائية بسيطة، ثم أخذ رأي مجموعة من السادة المختصين في قسم المناهج وطرائق التدريس وقسم القياس والتقويم في جامعات كُل من دمشق والفرات وحماة -الملحق رقم (9)- إذ أشاروا إلى ضرورة بناء بطاقة الملاحظة بما يخدم المؤشرات الفرعية لمهارات الإدارة الصفية، فقامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة مكونة من (30) مؤشر أداء، وهي مرتبطة بالبرنامج التدريبي المُصمّم وفق استراتيجيات التعلّم النشط، بحيث تتضمن كُل

مهارة ستة مؤشرات أداء تتم ملاحظة الطلاب أثناء تطبيق مادة التربية العملية، وذلك بتسجيل عدد مرات تكرار كل سلوك للمجموعة التجريبية.

3-3-2-إعداد بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية:

يبين الجدول (8) مواصفات بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية

جدول (8):

مواصفات بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية

المهارة	مكان الملاحظة	وقت الملاحظة	مؤشرات الأداء
مهارات تخطيط إدارة الصف	دفعات التحضير	قبل بدء الحصة الدراسية	6
مهارات التواصل والتفاعل الصفّي	داخل الصف	أثناء الحصة الدراسية	6
مهارات الانضباط الصفّي	داخل الصف	أثناء الحصة الدراسية	6
مهارات تنظيم غرفة الصف	داخل الصف	أثناء الحصة الدراسية	6
مهارة التقويم الصفّي	داخل الصف	أثناء الحصة الدراسية	6

ويتم تقييم أداء الطالب المتدرب باستخدام بطاقة الملاحظة من خلال تكرار السلوك الذي يعبر عن المؤشر الوارد في البطاقة، وذلك من خلال تسجيل عدد المرات التي يظهر فيها السلوك المستهدف أثناء فترة الحصة الصفية أو خلال دفعات التحضير، وتتميز هذه الطريقة بدقتها، وبأنها موضوعية ولا تتأثر بالعوامل الذاتية للملاحظ.

3-3-2-التحقق من صلاحية بطاقة الملاحظة بناءً على نتائج التجريب الاستطلاعي:

قامت الباحثة بتطبيق بطاقة ملاحظة مهارات الإدارة الصفية من أجل ضبطها على مجموعة من العينة الاستطلاعية، والتي هي من خارج حدود العينة النهائية، يوم الاثنين بتاريخ (2024/4/22م)، وحتى يوم الاثنين بتاريخ 2024/4/29 حيث طبقت بطاقة الملاحظة استطلاعيًا على عينة مكونة من (4) طلاب من طلبة السنة الرابعة في كلية التربية قسم معلم صف في جامعة دمشق.

والهدف من التجربة الاستطلاعية تعرف درجة وضوح كل مؤشر من مؤشرات بطاقة الملاحظة، إضافة إلى التحقق من صدق بطاقة الملاحظة وثباتها.

3-3-2-1-التحقق من صدق بطاقة الملاحظة:

- للتحقق من صدق بطاقة الملاحظة عُرضت في صورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين - الملحق رقم (6) - لمعرفة آرائهم في الجوانب الآتية:
- وضوح بنود بطاقة الملاحظة.
- جودة الصياغة اللغوية.

- تعديل أو حذف بعض العبارات وإضافة ما يرويه مناسباً.

وجاءت ملاحظات السادة المحكمين حول الاختبار كالاتي:

✓ اتفق المحكمون على صلاحية مؤشرات الأداء المطروحة في بطاقة الملاحظة لقياس المهارة التي وضعت لقياسها.

✓ أشار بعض السادة المحكمين إلى إعادة صياغة بعض مؤشرات الأداء في بطاقة الملاحظة.

والجدول (9) يوضح بعض هذه التعديلات:

الجدول (9):

بطاقة الملاحظة وفق تعديلات السادة المحكمين

مؤشر الأداء بعد التعديل	مؤشر الأداء قبل التعديل
يختار الوسائل التعليمية والتقنيات التي تستخدم بفعالية من دون إحداث فوضى.	يختار الوسائل التعليمية التي تستخدم بفعالية من دون إحداث فوضى.
يصغي إلى أسئلة التلامذة دون مقاطعة.	يصغي إلى أسئلة التلامذة دون مقاطعة.
يحدد بوضوح القواعد الصفية اللازمة داخل غرفة الصف.	يضع القواعد الصفية اللازمة داخل غرفة الصف.
يرتب مكان الوسيلة ضمن غرفة الصف بطريقة آمنة ومنظمة.	يضع الوسيلة في مكان آمن.

وبعد إجراء التعديلات المطلوبة في ضوء توجيهات الأستاذ المشرف، أصبحت بطاقة الملاحظة بشكلها النهائي مؤلفاً من ثلاثون مؤشراً موزعة على خمس مهارات رئيسية هي: (مهارات تخطيط إدارة الصف، مهارات التواصل والتفاعل الصفّي، مهارات الانضباط الصفّي، مهارات تنظيم غرفة الصف، مهارات التقويم الصفّي) - الملحق رقم (6) - وبهذا تكون بطاقة الملاحظة جاهزة للتجريب الاستطلاعي.

3-3-2-3-2- الصدق التمييزي لبطاقة الملاحظة:

يبين الجدول (10) نتائج اختبار مان وتي الرتبي لاختبار دلالة الفروق بين الفئتين العليا والدنيا على درجات إجابات أفراد العينة الاستطلاعية على بطاقة الملاحظة.

جدول (10):

الصدق التمييزي لبطاقة الملاحظة

المهارات	الفئة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة احتمالية
التخطيط	عليا	4	6.50	26.00	0.000	0.029
	دنيا	4	2.50	10.00		
التواصل والتفاعل الصفّي	عليا	4	6.50	26.00	0.000	0.029

		10.00	2.50	4	دنيا	
0.029	0.000	26.00	6.50	4	عليا	الانضباط الصفي
		10.00	2.50	4	دنيا	
0.029	0.000	26.00	6.50	4	عليا	تنظيم غرفة الصف
		10.00	2.50	4	دنيا	
0.029	0.000	26.00	6.50	4	عليا	التقويم الصفي
		10.00	2.50	4	دنيا	
0.029	0.000	26.00	6.50	4	عليا	الدرجة الكلية
		10.00	2.50	4	دنيا	

يتبين من الجدول (10) أن القيمة الاحتمالية لاختبار مان وتني الرتبي بين رُتب درجات أفراد الفئة العليا ورُتب درجات أفراد الفئة الدنيا على مهارات بطاقة الملاحظة أصغر من (0.05) ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رُتب درجات الفئة العليا ومتوسطات رُتب درجات الفئة الدنيا، وهذا يشير إلى الصدق التمييزي لبطاقة الملاحظة المستخدمة في الدراسة الحالية.

3-3-2-3-3- التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة:

جرى التحقق من الثبات بطريقة تعدد الملاحظين لبطاقات الملاحظة من خلال تطبيقها على أربعة أفراد من العينة الاستطلاعية من قبل الباحثة وملاحظ آخر (تم تدريبه على كيفية استخدام البطاقة)، إذ قامت الباحثة والملاحظ الآخر بملاحظة أداء الطلبة الأربع أنفسهم في الوقت نفسه ووضع تقويم لأداء المهارات كلاً على حدا من أجل ضمان موضوعية التقويم، ثم حُسب معامل ثبات (اتفاق) الملاحظين على أداء كل طالب بناءً على معامل كوبر (Cooper).

$$\text{معامل كوبر} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

والجدول الآتي يوضح نتائج ذلك.

جدول (11):

ثبات بطاقات الملاحظة بطريقة تعدد الملاحظين

متوسط معاملات الاتفاق	الطالب الرابع	الطالب الثالث	الطالب الثاني	الطالب الأول	
83.88%	%85.50	%85.00	%85.00	%80.00	تخطيط إدارة الصف
81.50%	%80.00	%75.25	%85.25	%85.50	التواصل والتفاعل الصفي
82.63%	%85.00	%80.00	%80.00	%85.50	الانضباط الصفي
82.88%	%80.50	%85.00	%80.50	%85.50	تنظيم غرفة الصف
81.25%	%80.00	%80.00	%85.00	%80.00	التقويم الصفي

يتبين من الجدول (11) أنّ متوسطات معامل الاتفاق وفق معادلة كوبر للمهارات المتضمنة في بطاقة الملاحظة قد بلغ أعلى من (80%)، ما يشير إلى ثبات نتائج بطاقة الملاحظة وصلاحياتها للاستخدام بحسب المعايير التي وضعها فيالا (Fiala) (عباس وآخرون، 2014، ص.255)، وصلاحياتها للتطبيق في الدراسة الحالية.

3-4- البرنامج التدريبي المُعدّ وفق التعلم النشط:

تمّ اتباع الخطوات الآتية لإعداد البرنامج:

3-4-1- الهدف من البرنامج:

يهدف البرنامج التدريبي المقترح إلى تنمية مهارات الإدارة الصفية المتمثلة في (مهارات التخطيط، مهارات التواصل والتفاعل الصفّي، مهارات الانضباط الصفّي، مهارات تنظيم غرفة الصف، مهارات التقويم الصفّي) لدى عيّنة من طلبة السنة الرابعة قسم معلم صف في جامعة دمشق في ضوء التعلم النشط.

3-4-2- خطوات إعداد البرنامج:

ولإعداد البرنامج التدريبي وفق استراتيجيات التعلم النشط قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

- الاطلاع على الدليل الإجرائي لاستراتيجيات التعلم النشط الذي تضمّن جانباً نظرياً وتطبيقياً، والذي قام بإعداده مجموعة من الاختصاصيين في وزارة التربية (الدليل الإجرائي لاستراتيجيات التعلم النشط، 2013).
- الاطلاع على أعمال المؤتمرات التي تناولت فاعلية طرائق التعلم النشط ومهارات الإدارة الصفية كالمؤتمر الحادي عشر لتطوير التعليم العربي (مصر، 2019)، والمؤتمر الدولي الأول لبرامج واستراتيجيات التعليم (ماليزيا، 2018)، والمؤتمر الدولي للتربية (الأردن، 2017)، والمؤتمر الدولي للتربية والتعليم وعلم النفس (كوريا، 2016).
- الاطلاع على بعض الدراسات والأبحاث التربوية التي تناولت فاعلية التعلم النشط، والاستفادة من منهجية البرامج التي اتبعتها هذه الدراسات، ومنها دراسات كلّ من (المروسي، 2024)، (الشرفي، 2024)، (عبد الكريم والزعبي، 2023)، (عبد الفتاح وعتوم، 2019)، و(النابلسي، 2014).
- الاطلاع على بعض الدراسات والأبحاث التي تناولت مهارات الإدارة الصفية والاستفادة منها، كدراسة كلّ من (الرواضية، 2020)، (الشهري وقطب، 2020).
- لقاء بعض الأساتذة الجامعيين، والاستفادة من أفكارهم حول الطرائق الأكثر أهمية في اكتساب المهارات.

- تبادل الأفكار مع عددٍ من الموجهين التربويين الذين يقومون بتدريب المعلمين على استخدام أساليب وطرائق التعلّم النشط، وتعرّف الصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق الميداني لهذه الطرائق، بهدف التخفيف منها وتجاوزها قدر الإمكان، حيث أبدى الموجهون اهتماماً كبيراً ورغبةً بالمساعدة.

- تضمّن البرنامج المبني وفق استراتيجية التعلّم النشط الأسس والمبادئ العامة التي يقوم عليها البرنامج، ثمّ تحديد الهدف العام والأهداف الخاصة للبرنامج، ثمّ تحديد الفئة المستهدفة وهي عيّنة من طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية في جامعة دمشق، ثمّ تحديد محتوى البرنامج، بحيث تضمّن اثنتا عشر جلسةً تدريبيةً، ثمّ تحديد مكان تطبيق البرنامج والاستراتيجيات المستخدمة، وأخيراً تحديد أساليب تقويم البرنامج، بحيث يستخدم التقويم القبلي للبرنامج من خلال تطبيق اختبار مهارات الإدارة الصفية وبطاقة الملاحظة (الذي تمّ إعدادهما من قبل الباحثة)، أما التقويم المرحلي كان يتمّ بعد كلّ نشاط تدريبي، في حين يستخدم اختبار مهارات الإدارة الصفية وبطاقة الملاحظة في التقويم الختامي.

ويضمّ البرنامج التدريبي اثنتي عشرة جلسة وهي:

- ماهية الإدارة الصفية (الجلسة الأولى).
- التعلّم النشط واستراتيجياته (الجلسة الثانية).
- مهارات التخطيط (الجلسة الثالثة والرابعة).
- مهارات التواصل والتفاعل الصفّي (الجلسة الخامسة والسادسة).
- مهارات الانضباط الصفّي (الجلسة السابعة والثامنة).
- مهارات تنظيم غرفة الصف (الجلسة التاسعة والعاشر).
- مهارات التقويم الصفّي (الجلسة الحادية عشرة والثانية عشرة).

كما المرحلة إنتاج مجموعة من وسائل وتقنيات التعليم التي تناسب البرنامج التدريبي وخصائص الطلبة، وقد شملت على بطاقات ولوحات وصور تعليمية، إضافةً إلى عروض تقديمية باستخدام تطبيق البوربوينت، وقد هدفت الباحثة من استخدام تلك الوسائل والتقنيات التعليمية إلى زيادة دافعية الطلبة المعلمين، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، ومراعاة أنماط تعلّمهم، وتوضيح المعارف والمعلومات وربطها مع المهارات المستهدفة، إذ يعدّ استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية من أهم متطلبات التعلّم النشط، لما تقدّمه هذه الوسائل من تحفيز وتنشيط تفكيرهم، وتوجيههم لاستخدام جميع حواسهم في تلقي المعلومات واكتساب المهارات.

3-4-3- التحقق من صدق محتوى البرنامج التدريبي:

تمّ عرض البرنامج التدريبي على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية بليات التربية في جامعة دمشق والفرات وحماة -الملحق (9)- وتمّ تزويدهم بنسخة من البرنامج التدريبي، بهدف الاسترشاد بأرائهم وتدقيق البرنامج التدريبي مع أدواته، وتمحورّت ملاحظات السادة المحكمين حول النقاط الآتية:

✓ مدى شمولية البرنامج وقابليته للتطبيق.

✓ صحة صياغة خطوات كلّ طريقة من طرائق التعلّم النشط.

✓ مناسبة المهارات للأنشطة.

✓ إمكانية الحذف أو الإضافة أو التعديل أو ما يروّنه مناسباً.

وجاءت ملاحظات السادة المحكمين على البرنامج التدريبي المُعدّ وفق التعلّم النشط كالاتي:

أبدى المحكمون اتفاقاً بأنّ البرنامج التدريبي يخدم المهارات المحددة المراد تميمتها، وتمّ تحديد الملاحظات الآتية: ربط خطوات كلّ نشاط تدريبي بدرس من مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى)، تدقيق جميع الجلسات التدريبية لغوياً.

▪ وبعد إجراء التعديلات المطلوبة من قبل السادة المحكمين وتوجيهات الأستاذ المُشرف، تمّ التوصل إلى البرنامج التدريبي المُصمّم وفق التعلّم النشط بصورته النهائية، والمكوّن من اثنتي عشرة جلسة تدريبية.

3-4-4- التجريب الاستطلاعي للبرنامج التدريبي:

هدف التطبيق الاستطلاعي للبرنامج التدريبي إلى تعرّف:

- صلاحية البرنامج للتطبيق النهائي.
 - إمكانية تطبيق البرنامج التدريبي المُعدّ وفق التعلّم النشط لتنمية مهارات الإدارة الصفية.
 - تقدير الزمن اللازم لتنفيذ كلّ جلسة من جلسات البرنامج.
 - الوقوف على النقاط الغامضة وغير الواضحة في البرنامج لتعديلها.
 - الصعوبات التي يمكن أن تواجه تطبيق البرنامج وسبل مواجهتها.
- وقد تمّ اتباع الإجراءات الآتية أثناء التجربة الاستطلاعية.
- ✓ اختيار عيّنة استطلاعية (خارج حدود العيّنة النهائية) من طلبة كلية التربية قسم معلم صف في جامعة دمشق، بلغ عددهم (13) طالباً وطالبة ليتبعوا البرنامج.
 - ✓ اختيار الجلسات التي سيتمّ تطبيقها استطلاعياً: حيث تمّ اختيار الجلسات الخاصة بمهارات التخطيط، ومهارات التواصل والتفاعل الصفّي.

- ✓ الالتقاء بطلبة العينة الاستطلاعية، والتعريف عليهم وإعلامهم بأهداف الجلسات التي سيخضعون لها، وتحديد الأيام والزمّن المناسب لتطبيق التجربة الاستطلاعية.
- ✓ تطبيق الجلسات التي تمّ اختيارها: قامت الباحثة بتنفيذ جلسات البرنامج، وتدوين الملاحظات حول استجابات الطلبة المعلمين مهارات تخطيط إدارة الصف، ومهارات التواصل والتفاعل الصفّي، وتسجيل الزمّن اللازم، والجدول الآتي يبيّن زمن تطبيق التجربة الاستطلاعية.

جدول (12):

البرنامج الزمني لتجريب البرنامج استطلاعيًا

عنوان الجلسة	وقت بدء الجلسة	اليوم والتاريخ
مهارات تخطيط إدارة الصف	الساعة العاشرة	الاثنين 2024/10/7م
مهارات تخطيط إدارة الصف	الساعة العاشرة	الثلاثاء 2024/10/8م
مهارات التواصل والتفاعل الصفّي	الساعة العاشرة	الأربعاء 2024/10/9م
مهارات التواصل والتفاعل الصفّي	الساعة العاشرة	الخميس 2024/10/10م

وأظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية ما يأتي:

- تجاوب الطلبة المعلمين مع المهارات المقدمة.
 - يحتاج تطبيق البرنامج التدريبي المُصمّم وفق استراتيجيات التعلم النشط إلى تغييرات في البيئة الصفية.
 - يحتاج البرنامج إلى تعديل النشاط بطريقة أقلّ وقت، لأنّ الطلبة شعروا بالملل.
- وبذلك يكون البرنامج التدريبي الذي أعدته الباحثة صالحاً للتطبيق النهائي بعد تعديله في ضوء ملاحظات السادة المحكمين والتجربة الاستطلاعية له - والملحق رقم (8) - يوضّح البرنامج النهائي المعدّل.

4- إجراءات التجريب النهائي لأدوات الدراسة:

- بعد الحصول على الموافقة المطلوبة لتسهيل تطبيق الدراسة - الملحق رقم (10) - قامت الباحثة بالإجراءات التمهيدية الآتية:
- الالتقاء بالمجموعة التجريبية لتحديد اليوم والوقت المناسب لهم للبدء بتطبيق جلسات البرنامج، حيث تمّ الاتفاق على تحديد يومي الثلاثاء وأربعاء من كلّ أسبوع، الساعة العاشرة صباحاً للبدء بجلسات البرنامج، كما تمّ تحديد يوم الاثنين بتاريخ 2024/10/28م لتطبيق الاختبار القبلي لمهارات الإدارة الصفية، ثمّ الاختبار البعدي المؤجل ويكون بعد (90) يوماً من تطبيق الاختبار البعدي المباشر.
 - التنسيق مع مكتب التربية العملية في كلية التربية في جامعة دمشق لمنح الباحثة زمرة تربية عملية.

- الحصول على إذن الأستاذ المشرف للبدء بالتطبيق بعد إعداد أدوات الدراسة وإجراء سيمينار مرحلي للأدوات والموافقة عليها من قبل مجلس القسم، وأخذت الباحثة بالملاحظات التي وجهها إليها المجلس وفق توجيهات الأستاذ المشرف.

4-1- التطبيق القبلي لأدوات الدراسة:

- تمّ التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة على طلبة السنة الرابعة قسم معلم صف في الفصل الدراسي الأول لعام 2024/2025م، من خلال مادة التربية العملية في الفترة الممتدة من يوم الاثنين 2024/10/14م حتى يوم الأحد 2024/10/27م، كما تمّ التنسيق مع مشرفي التربية العملية (أنس حميد) و(تغريد كريم)، و(مصعب الرميّة)، و(سماح عيسى) على تصوير فيديو درسين لكل طالب إضافة إلى تصوير تحضير الدرسين (المصورة فيديو)، وقامت الباحثة بعد انتهاء التطبيق والحصول على الفيديوهات المطلوبة برصد السلوكات وإخضاعها للمعالجة الإحصائية.

- أما التطبيق القبلي لاختبار مهارات الإدارة الصفية على طلبة المجموعة التجريبية، قامت الباحثة بتطبيق الاختبار بنفسها -والجدول (13)- يوضّح البرنامج الزمني للتطبيق.

جدول (13):

البرنامج الزمني للتطبيق القبلي لاختبار مهارات الإدارة الصفية

المجموعة	الكلية	القسم	السنة	القاعة	اختبار مهارات الإدارة الصفية	
					الوقت	اليوم والتاريخ
التجريبية	التربية	معلم صف	الرابعة	الرابعة	الساعة العاشرة	الاثنين 2024/10/28م

4-1-1- التحقق من التوزع الطبيعي لنتائج أفراد عينة الدراسة:

كان من أهداف التطبيق القبلي لأدوات الدراسة التحقق من التوزع الطبيعي لنتائج أفراد عينة الدراسة، بهدف تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة:

إذ تمّ التحقق من التوزع الطبيعي لنتائج أفراد عينة الدراسة من خلال استخدام اختبار كولمغوروف-سمرنوف (Kolmogorov-Smirnov) (K-S) والجدولين الآتيين يوضحان نتائج ذلك.

جدول (14):

نتائج اختبار كولمغوروف-سمرنوف للتحقق على التطبيق القبلي لاختبار مهارات الإدارة الصفية

المهارات	المجموعة	العدد	قيمة اختبار z	الدالة الإحصائية	القرار
تخطيط إدارة الصف	تجريبية	32	1.053	0.218	توزع طبيعي

التواصل والتفاعل الصفّي	تجريبية	32	1.243	0.091	توزع طبيعي
الانضباط الصفّي	تجريبية	32	1.125	0.159	توزع طبيعي
تنظيم غرفة الصف	تجريبية	32	1.046	0.224	توزع طبيعي
التقويم الصفّي	تجريبية	32	1.185	0.120	توزع طبيعي
الدرجة الكلية	تجريبية	32	0.736	0.651	توزع طبيعي

جدول (15):

نتائج اختبار كولمغوروف- سمرنوف للتحقق على التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة

المهارات	المجموعة	العدد	قيمة الاختبار	الدلالة الإحصائية	القرار
تخطيط إدارة الصف	تجريبية	25	0.985	0.287	توزع طبيعي
التواصل والتفاعل الصفّي	تجريبية	25	1.121	0.162	توزع طبيعي
الانضباط الصفّي	تجريبية	25	1.222	0.101	توزع طبيعي
تنظيم غرفة الصف	تجريبية	25	1.055	0.216	توزع طبيعي
التقويم الصفّي	تجريبية	25	1.077	0.196	توزع طبيعي
الدرجة الكلية	تجريبية	25	0.552	0.921	توزع طبيعي

يتبين من الجدولين (14) و(15) أن قيم الدلالة الإحصائية لاختبار كولمغوروف- سمرنوف بالنسبة لدرجات أفراد العينة النهائية على مهارات الاختبار وعلى بطاقة الملاحظة أكبر من (0.05) ما يشير إلى التوزع الطبيعي لدرجات أفراد العينة النهائية، مما يتوجب استخدام القوانين الإحصائية المعلمية.

4-2- تطبيق البرنامج التدريبي المصمم وفق التعلّم النشط:

بعد التطبيق القبلي لأدوات الدراسة (اختبار مهارات الإدارة الصفية) و(بطاقة الملاحظة)، بعد ذلك تمّ البدء بتنفيذ جلسات البرنامج التدريبي من قبل الباحثة يوم الثلاثاء بتاريخ 2024/10/29م، لمدة ستة أسابيع وبحضور الأستاذ المشرف في الفصل الدراسي الأول، وانتهى تنفيذ جلسات البرنامج يوم الأربعاء بتاريخ 2024/12/4م -والجدول رقم (16)- يبين البرنامج الزمني لتطبيق جلسات البرنامج التدريبي.

جدول (16):

البرنامج الزمني لتطبيق جلسات البرنامج التدريبي

عنوان الجلسة	المكان	الساعة	اليوم والتاريخ
الإدارة الصفية ومهاراتها	القاعة الثانية عشرة	العاشر	الثلاثاء 2024/10/29م
التعلّم النشط واستراتيجياته	المدرج السابع	العاشر	الأربعاء 2024/10/30م
مهارات تخطيط إدارة الصف	المدرج السابع	العاشر	الثلاثاء 2024/11/5م

الأربعاء 2024/11/6م	العاشر	المدرج الرابع	مهارات تخطيط إدارة الصف
الثلاثاء 2024/11/12م	العاشر	المدرج الثامن	مهارات التواصل والتفاعل الصفّي
الأربعاء 2024/11/13م	العاشر	القاعة الثانية عشرة	مهارات التواصل والتفاعل الصفّي
الثلاثاء 2024/11/14م	العاشر	المدرج الثامن	مهارات الانضباط الصفّي
الأربعاء 2024/11/20م	العاشر	المدرج الرابع	مهارات الانضباط الصفّي
الثلاثاء 2024/11/26م	العاشر	مخبر الانترنت	مهارات تنظيم غرفة الصف
الأربعاء 2024/11/27م	العاشر	مخبر الانترنت	مهارات تنظيم غرفة الصف
الثلاثاء 2024/12/3م	العاشر	المدرج الرابع	مهارات التقويم الصفّي
الأربعاء 2024/12/4م	العاشر	المدرج السابع	مهارات التقويم الصفّي

4-3-التطبيق البعدي لأدوات الدراسة:

4-3-1-التطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات الإدارة الصفية:

بعد الانتهاء مباشرة من الجلسات التدريبية للطلبة المعلمين في المجموعة التجريبية، قامت الباحثة بالتطبيق البعدي لاختبار مهارات الإدارة الصفية، والجدول (17) يوضح البرنامج الزمني للتطبيق:

جدول (17):

البرنامج الزمني للتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات الإدارة الصفية

اختبار البعدي المباشر		القاعة	المجموعة
اليوم	الساعة		
الخميس 2024/12/5م	العاشر صباحاً	القاعة التاسعة	التجريبية

4-3-2-التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة:

بعد الانتهاء من الجلسات التدريبية للطلبة المعلمين أفراد عينة الدراسة، قامت الباحثة بالتنسيق مع مكتب التربية العملية للحصول على زمرة في التربية العملية، حيث التقت الباحثة في الفصل الدراسي الثاني من عام 2025/2024م بقسم من أفراد عينة الدراسة (المجموعة التجريبية) في مدرسة (دار السلام) وعددهم (8) طلاب، أما القسم الآخر فقد نسقت مع مشرفي بقية الطلبة في المجموعة التجريبية وهم (أنس حميد) وعددهم (8) طلاب، و(تغريد كريم) وعددهم (8) طلاب، و(سماح عيسى) وعددهم (8) طلاب وطُلب من كل طالب تصوير فيديو لثلاثة دروس وتصوير دفتر التحضير وبعد ذلك يتم تطبيق بطاقة الملاحظة عليهم، تمّ التعاون من قبل المشرفين، وبعد الحصول على الفيديوهات المطلوبة قامت الباحثة بتطبيق بطاقة الملاحظة على أفراد عينة الدراسة، بعدها تمّ رصد النتائج تمهيداً لمعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS)، وعرض النتائج وتفسيرها في ضوء الواقع الميداني الذي أحاط بجميع مراحل تصميم وبناء وتنفيذ البرنامج التدريبي المصمّم وفق

التعلّم النشط، وتقديم مجموعة من المقترحات التي يمكن أن تغيد الطلبة المعلمين في مجال مهارات الإدارة الصفية.

4-3-3- التطبيق المؤجل لاختبار مهارات الإدارة الصفية:

بعد مرور فترة زمنية قدرها (90) يوماً على التطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات الإدارة الصفية، تمّ التطبيق البعدي المؤجل للاختبار يوم الأربعاء بتاريخ 2025/3/5م.

وبعد ذلك قامت الباحثة بتصحيح إجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار مهارات الإدارة الصفية، وفق السلم المعتمد للتصحيح -الملحق رقم (5)- تمهيداً لمعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS)، وعرض النتائج وتفسيرها في ضوء الواقع الميداني الذي أحاط بجميع مراحل تصميم وبناء وتنفيذ البرنامج التدريبي المصمّم وفق التعلّم النشط، وتقديم مجموعة من المقترحات التي يمكن أن تغيد الطلبة المعلمين في مجال مهارات الإدارة الصفية.

4-4- الصعوبات في أثناء التجريب النهائي:

- وقد سُجّلت ملاحظات وصعوبات عديدة في أثناء التجريب النهائي، يمكن إجمالها في الآتي:
- عدم توفر جهاز عرض في جميع القاعات، تمّ التغلب على هذه الصعوبة من خلال استخدام اللابتوب لعرض شرائح البوربوينت، وإرسال شرائح البوربوينت إلى مجموعة الواتس آب الخاصة بالمجموعة التجريبية.
 - صعوبة تطبيق بطاقة الملاحظة على جميع أفراد عينة الدراسة، حيث تمّ التغلب على هذه الصعوبة من خلال التنسيق مع مشرفي التربية العملية بتكليف الطلبة بتصوير فيديو لإعطاء الدروس، مع تصوير دفتر التحضير، ومن ثمّ ملاحظتها من قبل الباحثة.
 - صعوبة تغيير البيئة الصفية، حيث إنّ معظم القاعات مبنية فيها الطاولات والكراسي، تمّ التغلب على هذه الصعوبة من خلال استخدام قاعة الانترنت لتطبيق جلسة من جلسات مهارة تنظيم غرفة الصف.
 - عدم توفر قاعة فارغة، تمّ التغلب على هذه الصعوبة من خلال قدوم الباحثة للجامعة قبل وقت بدء الجلسة التدريبية للبحث عن قاعة فارغة.
 - تدني ثقة بعض الطلبة بأنفسهم، وخوفهم من النقد والتقييم، أو من الفشل أمام زملائهم، وخجل البعض من التواصل أو المشاركة بالعمل مع الآخر، وخصوصاً في الجلسة الأولى من جلسات البرنامج التدريبي، تمّ التغلب على هذه الصعوبة من خلال تشجيع الطلبة المعلمين على المشاركة.

- التدرج في تفاعل الطلبة مع الأنشطة المتضمنة في البرنامج، إذ كان بطيئاً في الجلسة الأولى بسبب عدم اعتيادهم عليها، ثم تجاوزوا معها بشكل أكبر، حتى أنهم طالبوا بعض الأساتذة بتطبيق استراتيجيات التعلم النشط.
- عدم قدرة بعض الطلبة على تحويل أفكارهم إلى سلوكاً، مما ولد لديهم شعوراً بالإحباط في بعض الأحيان، لكن مع تنامي الجلسات تحسنت قدراتهم على ترجمة أفكارهم إلى سلوك وأداء يعبر عن بدء اكتسابهم للمهارات.
- تبين في أثناء استخدام البرنامج تطور أفكار الطلبة في توظيف تعلمهم الجديد حسب قدراتهم، وأصبحوا أكثر التزاماً وجدية، وأظهروا الدافعية للتعلم في أثناء تنفيذ الجلسات.
- لوحظ تحسن أداء الطلبة للأنشطة بشكل فردي فأصبحوا أكثر ثقة بأنفسهم، قادرين على التواصل مع زملائهم، متحمسين لمشاركة زملائهم لإنجاز المهام.
- تفاعل الطلبة المعلمين مع استراتيجيات التعلم النشط بشكل ملحوظ من خلال زيادة دافعتهم لعملية التعلم وحماسهم لحضور الجلسات التدريبية، حيث لم تسجل أية حالة غياب في جميع جلسات المجموعة التجريبية.

5- المعاملات الإحصائية المستخدمة:

- معادلة هريدي لقياس الأثر:

$$H - SGR = (M2 - M1) / P$$

حيث:

H - SGR: هي نسبة الكسب البسيطة لهريدي.

M1: متوسط الدرجات في التطبيق القبلي.

M2: متوسط الدرجات في التطبيق البعدي.

P: الدرجة العظمى للاختبار أو الاختبار.

إذ تعدُّ درجة الفاعلية مقبولة إذا كانت أكبر من 0.3، وأقل من 0.7، وتكون غير مقبولة إذا كانت أقل من (0.3)، بينما تكون الفاعلية كبيرة إذا كانت نسبة الكسب البسيطة لهريدي أكبر من 0.7 (هريدي، 2017، ص.376).

- حجم الأثر (إيتا مربع): لحساب حجم الفروق الناتجة باستخدام (t) هي فروق حقيقية ولا تعود للصدفة، ولمعرفة فيما إذا كان هذا الأثر ضعيفاً أو متوسطاً أو مرتفعاً، يُعطى بالقانون:

$$\frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث:

t: قيمة ت المحسوبة

df: درجة الحرية

واستخدم المعيار الآتي لتفسير قوة العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع (wood et al, 2019, P.137-138).

جدول (18):

معيّار حجم الأثر

حجم الأثر	التقدير
أكثر من (60%)	أثر مرتفع للمتغير المستقل (علاقة قوية)
من (50 %) إلى (60%)	أثر متوسط للمتغير المستقل (علاقة متوسطة)
أقل من (50%)	أثر ضعيف للمتغير المستقل (علاقة ضعيفة)

- النسبة المئوية لبقاء أثر التعلّم:

النسبة المئوية لبقاء أثر التعلّم = متوسط درجات الطلبة في التطبيق المؤجل / متوسط درجات الطلبة في التطبيق البعدي $\times 100$

✓ كما استخدمت الباحثة البرنامج الإحصائي SPSS (Statistical Package Of Social Sciences) لمعالجة البيانات إحصائياً.

✓ اختبار (t) لعينتين مرتبطتين (Paired-samples t-test) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الإدارة الصفية وبطاقة الملاحظة.

خلاصة الفصل:

تناول الفصل الرابع الخطوات التي أُتُبعت في إعداد البرنامج التدريبي وفق التعلّم النشط، وأدوات الدراسة المستخدمة وكيفية بنائها وتطويرها ومراحل تحكيمها ودراسة الصدق والثبات لأدوات الدراسة، للتأكد من صلاحية الأدوات للتجربة النهائية، كما وقّدم وصفاً كاملاً لأدوات الدراسة، وكيف وصلت إلى شكلها النهائي، وكيف تمّ تطوير البرنامج في ضوء توجيهات السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعات كلّ من دمشق والفرات وحماة، تمهيداً لتفريغ النتائج ومعالجتها إحصائياً، والتي ستُعرض على نحو مفصّل في الفصل الخامس.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

تمهيد

1- نتائج أسئلة وفرضيات الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

2- ملخص نتائج الدراسة

3- مقترحات الدراسة وتوصياتها

خلاصة الفصل

تمهيد:

يتناول الفصل الحالي نتائج أسئلة الدراسة، والتأكد من صدق فرضياتها، وذلك بعد المعالجة الإحصائية لنتائج اختبار مهارات الإدارة الصفية في التطبيقين (القبلي، والبعدي المباشر، والبعدي المؤجل)، وبطاقة الملاحظة في التطبيقين (القبلي، والبعدي)، وأيضاً مناقشة هذه النتائج، لينتهي إلى مجموعة من المقترحات.

1- نتائج أسئلة وفرضيات الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

السؤال الأول: ما أثر التدريب القائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية في جامعة دمشق؟

بهدف الإجابة عن السؤال الأول للدراسة تم اختبار الفرضيات المتعلقة باختبار المواقف ثم الفرضيات المتعلقة بطاقة الملاحظة، ثم تم حساب حجم الأثر، حيث استخدم (مربع إيتا)، لتحديد أثر التدريب القائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية في جامعة دمشق.

أولاً: مناقشة الفرضيات المتعلقة باختبار المواقف:

الفرضية الأولى: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف، يُعزى إلى طريقة التدريب المتبعة.

للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المعلمين في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات الإدارة الصفية، بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف. ومن ثم استخدام اختبار (T-test) للعينات المرتبطة (Paired Samples Statistics)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (19):

نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي

والبعدي بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف

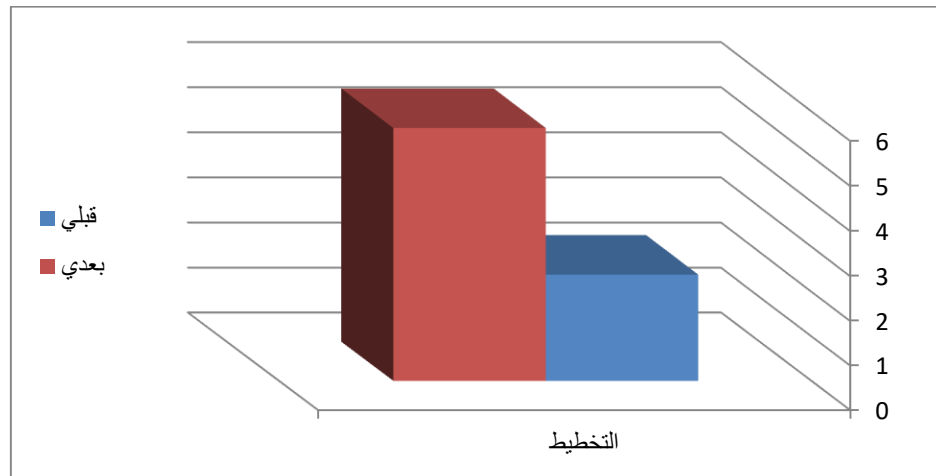
المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "t"	الدلالة الإحصائية	القرار
التخطيط إدارة الصف	قبلي	32	2.38	1.29	31	-13.215	0.000	دالة
	بعدي	32	5.63	0.49				

ويظهر من الجدول أعلاه وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات الإدارة الصفية لمهارة تخطيط إدارة الصف يُعزى إلى طريقة التدريب المتبعة، وهذا الفرق لصالح التطبيق ذو المتوسط الحسابي الأعلى وهو التطبيق البعدي

المباشر، إذ بلغ مستوى الدلالة (0.000)، وهو أصغر من (0.05)، والشكل الآتي يوضّح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف.

الشكل (3):

التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف.



كما تمّ التحقق من أثر التدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارة التخطيط لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية في جامعة دمشق، باستخدام قانون حجم الأثر، والجدول (20) يبيّن نتائج ذلك.

الجدول (20):

نتائج حجم الأثر مربع إيتا للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف

المهارة	قيمة "t"	درجة الحرية	حجم الأثر	القرار
تخطيط إدارة الصف	13.215	31	0.849	أثر مرتفع

يظهر من الجدول أعلاه أنّ حجم الأثر (إيتا مربع) للمجموعة التجريبية على التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لمهارة التخطيط بلغ (0.849) وهي قيمة مرتفعة. القرار: يوجد أثر كبير للتدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارة تخطيط إدارة الصف لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة لين وآخرون (Linh et al, 2020) حيث بيّنت دراستهم أنّ التدريب الميداني يترك أثراً مباشراً في تحسين مهارات الإدارة الصفية وخاصة مهارة التخطيط، وتتسجم هذه النتيجة مع دراسة مكغار (McGarr, 2021) التي أكدت أنّ المحاكاة الافتراضية كأحد أشكال التعلّم النشط تساعد في تطوير مهارات إدارة الصف والتفكير التأملي لدى المعلمين قبل الخدمة.

وتعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى البرنامج التدريبي الذي صمّمته وفق استراتيجيات التعلّم النشط، ممّا ساعد في تنمية مهارة تخطيط إدارة الصف، حيث إنّ الطلبة المعلمين المشاركين في البرنامج أظهروا تحسناً ملحوظاً في سلوكهم المرتبط بإدارة الصف بعد تلقيهم للتدريب، مقارنةً بما كانوا عليه قبله، أي إنّ البرنامج حقق الأهداف المرجوة منه، والمتمثلة في تنمية مهارات الإدارة الصفية، وتوعز الباحثة هذه النتيجة بما يأتي:

- انطلاقاً تصميم البرنامج التدريبي من الاحتياجات التدريبية لطلبة معلم الصف، والتي تمّ تحديدها من خلال الدراسة الاستطلاعية، إذ إنّ تحديد الاحتياجات التدريبية هو الأساس لكل عناصر العملية التدريبية، فهي توجه التدريب توجيهاً صحيحاً، وتساعد على تصميم محتوى البرنامج التدريبي وفق احتياجات الطلبة المعلمين، كما تساعد في التركيز على تطوير الأداء، وتحقيق أهداف التدريب، وهذا يتوافق مع دراسة (الخطيب، 2013)، ودراسة (الحمود الحسين، 2025) حيث أكدت الدراستان حاجة المعلمين والطلبة المعلمين إلى التدريب على مهارات الإدارة الصفية.

- كما أنّ التعلّم النشط أتاح للطلبة المعلمين فرصاً للتفاعل المباشر مع مواقف صفية محاكية للواقع، ممّا مكّنهم من ممارسة خطوات التخطيط (تحديد التهيئة، صياغة الأهداف، توزيع الزمن، اختيار الوسائل، التنبؤ بالمشكلات) بصورة عملية وتعاونية بعيداً عن الاقتصار على الجانب النظري.

الفرضية الثانية: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمهارات اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفّي، يُعزى إلى طريقة التدريب المتبعة

للتحقّق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المعلمين في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمهارات اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفّي، ومن ثمّ استخدام اختبار (T-test) للعينات المرتبطة (Paired Samples Statistics)، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

الجدول (21):

نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفّي

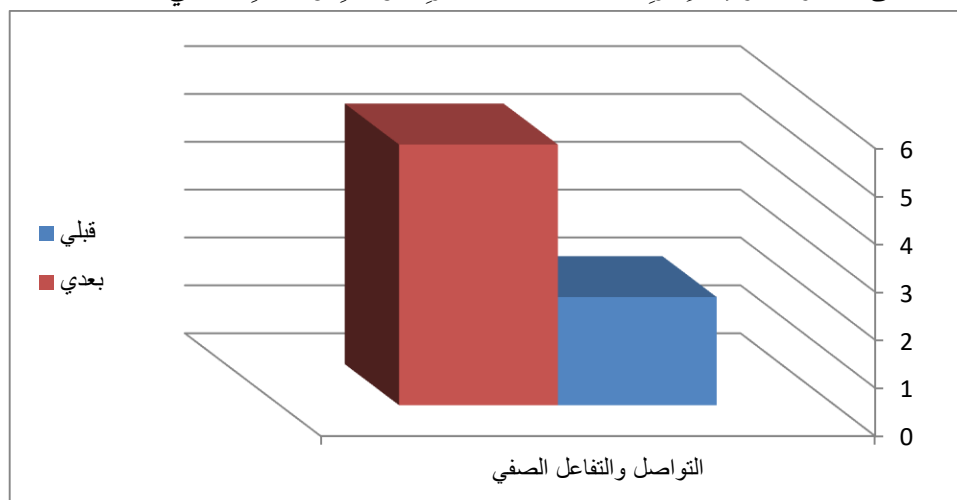
المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "t"	الدلالة الإحصائية	القرار
التواصل والتفاعل الصفّي	قبلي	32	2.25	1.11	31	-14.360	0.000	دالة
	بعدي	32	5.44	0.50				

ويظهر من الجدول أعلاه وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات الإدارة الصفية لمهارة التواصل والتفاعل الصفّي

يُعزى إلى الطريقة المتبعة، وهذا الفرقُ لصالح التطبيقِ ذو المتوسط الحسابي الأعلى وهو التطبيقُ البعدي المباشر، إذ بلغ مستوى الدلالة (0.000)، وهو أصغرُ من (0.05)، والشكلُ الآتي يوضّح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفي.

الشكل (4):

التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفي.



كما تمّ التحقق من أثر التدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارة التخطيط لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية في جامعة دمشق باستخدام قانون حجم الأثر، والجدول (22) يبيّن نتائج ذلك.

الجدول (22):

نتائج حجم الأثر مربع إيتا للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفي

المهارة	قيمة "t"	درجة الحرية	حجم الأثر	القرار
التواصل والتفاعل الصفي	14.360	31	0.869	أثر مرتفع

يظهر من الجدول أعلاه أنّ حجم الأثر (إيتا مربع) للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفي بلغ (0.869) وهي قيمة مرتفعة. القرار: يوجد أثر كبير للتدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارة التواصل والتفاعل الصفي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة رجب (Rajab, 2013) التي أوضحت أنّ استخدام استراتيجيات تفاعلية مثل الأسئلة المفتوحة والعمل الجماعي أدى إلى رفع مستوى التفاعل الصفي لدى معلمي اللغة الإنكليزية في سوريا، وكذلك دعمت دراسة مكغار (McGarr, 2021) هذه النتيجة حيث أشارت إلى أنّ المحاكاة الافتراضية كأحد أشكال التعلّم النشط تساعد على تحسين مهارات التفاعل والتواصل الصفي عبر الممارسة التأملية.

وتعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى البرنامج التدريبي الذي صمّمته وفق استراتيجيات التعلّم النشط، ساعد في تنمية مهارة التواصل والتفاعل الصفّي، حيث إنّ الطلبة المعلمين المشاركين في البرنامج أظهروا تحسناً ملحوظاً في سلوكهم المرتبط بإدارة الصف بعد تلقّيهم للتدريب مقارنة بما كانوا عليه قبله، أي أنّ البرنامج حقق الأهداف المرجوة منه والمتمثلة في تنمية مهارات الإدارة الصفية، وتوعُر الباحثة هذه النتيجة بما يأتي:

- إنّ التعلّم النشط وفّر بيئة صفية قائمة على المشاركة، الحوار، الإصغاء، الإقناع، والتواصل غير اللفظي بصورة عملية، بعيداً عن الاقتصار على الجانب النظري.

- كما ساعد في ذلك إشراكهم في أنشطة جماعية مثل لعب الأدوار والتعلّم التعاوني في تعزيز قدرتهم على التعبير عن أفكارهم بوضوح واحترام آراء الآخرين، وإدارة المناقشات الصفية بما يحقق الأهداف التعليمية.

الفرضية الثالثة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة الانضباط الصفّي، يُعزى إلى طريقة التدريب المتبعة.

للتحقّق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المعلمين في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات الإدارة الصفية، بالنسبة لمهارة الانضباط الصفّي، ومن ثمّ استخدام اختبار (T-test) للعينات المرتبطة (Paired Samples Statistics)، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

الجدول (23):

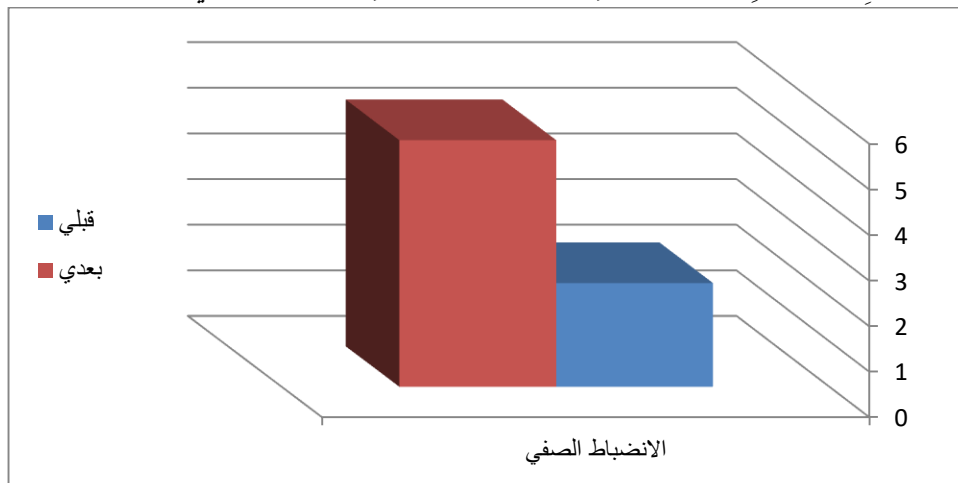
نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر بالنسبة لمهارة الانضباط الصفّي

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "t"	الدلالة الإحصائية	القرار
الانضباط الصفّي	قبلي	32	2.28	1.05	31	-14.923	0.000	دالة
	بعدي	32	5.41	0.67				

ويظهر من الجدول أعلاه وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات الإدارة الصفية لمهارة التواصل والتفاعل الصفّي يُعزى إلى طريقة التدريب المتبعة، وهذا الفرق لصالح التطبيق ذو المتوسط الحسابي الأعلى وهو التطبيق البعدي المباشر، إذ بلغ مستوى الدلالة (0.000)، وهو أصغر من (0.05)، والشكل الآتي يوضّح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة الانضباط الصفّي.

الشكل (5):

التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة الانضباط الصفية.



كما تمّ التحقق من أثر التدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارة التخطيط لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية في جامعة دمشق باستخدام قانون حجم الأثر، والجدول (24) يبيّن نتائج ذلك.

الجدول (24):

نتائج حجم الأثر مربع إيتا للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة الانضباط الصفية

المهارة	قيمة "t"	درجة الحرية	حجم الأثر	القرار
الانضباط الصفي	14.923	31	0.878	أثر مرتفع

يظهر من الجدول أعلاه أنّ حجم الأثر (إيتا مربع) للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر بالنسبة لمهارة الانضباط الصفية بلغ (0.878) وهي قيمة مرتفعة.

القرار: يوجد أثر كبير للتدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارة الانضباط الصفية لدى أفراد المجموعة التجريبية بالنسبة لاختبار مهارات الإدارة الصفية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كارا وأوزنتش (Kara & Özenc, 2020) التي أوضحت أنّ المعلمين يواجهون صعوبات متزايدة في الانضباط عند غياب التدريب المناسب، وأكدّت أنّ التدريب على استراتيجيات صفية عملية يرفع من قدرة المعلم على ضبط السلوك، كما تدعم ما ذكره هيبورن وآخرون (Hepburn et al, 2021) بأنّ الانضباط الفعّال يعتمدُ بدرجة كبيرة على قدرة المعلم على التفاعل مع المواقف الصفية بمرونة واستراتيجيات متنوعة.

وتعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى البرنامج التدريبي الذي صمّمته وفق استراتيجيات التعلّم النشط، ساعد في تنمية مهارة الانضباط الصفية، حيث إنّ الطلبة المعلمين المشاركين في البرنامج أظهروا تحسناً ملحوظاً في

سلوكهم المرتبط بإدارة الصف بعد تلقيهم للتدريب، مقارنةً بما كانوا عليه قبله، أي أنّ البرنامج حقق الأهداف المرجوة منه، والمتمثلة في تنمية مهارات الإدارة الصفية، وتوعُر الباحثة هذه النتيجة بما يأتي:

- إنّ التعلّم النشط قد وفّر بيئةً تدريبيةً تفاعليةً مكّنت الطلبة المعلمين من ممارسة استراتيجيات ضبط السلوك وإدارة الوقت في مواقف صفية محاكية للواقع، مما ساعدتهم على اكتساب مهارات مباشرة في تحديد القواعد الصفية، والتعامل مع السلوكيات غير المرغوبة، وتعزيز السلوك الإيجابي، والالتزام بالوقت.

- كما أنّ الأنشطة المعتمدة على التعلّم التعاوني ولعب الأدوار والعصف الذهني وحلّ المشكلات قد وفّرت فرصاً للطلبة المعلمين للتعامل مع مواقف انضباطية افتراضية بطريقة تربوية، حيث مارسوا كيفية التدخل الفوري عند حدوث السلوك غير المرغوب فيه، وكيفية استخدام التعزيز الإيجابي لتثبيت السلوكيات المرغوبة، إضافةً إلى تنظيم وقت الأنشطة بما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية دون خلل في النظام الصفّي.

الفرضية الرابعة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية، يُعزى إلى طريقة التدريب المتبعة

للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المعلمين في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات الإدارة الصفية، بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية ومن ثمّ استخدام اختبار (T-test) للعينات المرتبطة (Paired Samples Statistics)، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

الجدول (25):

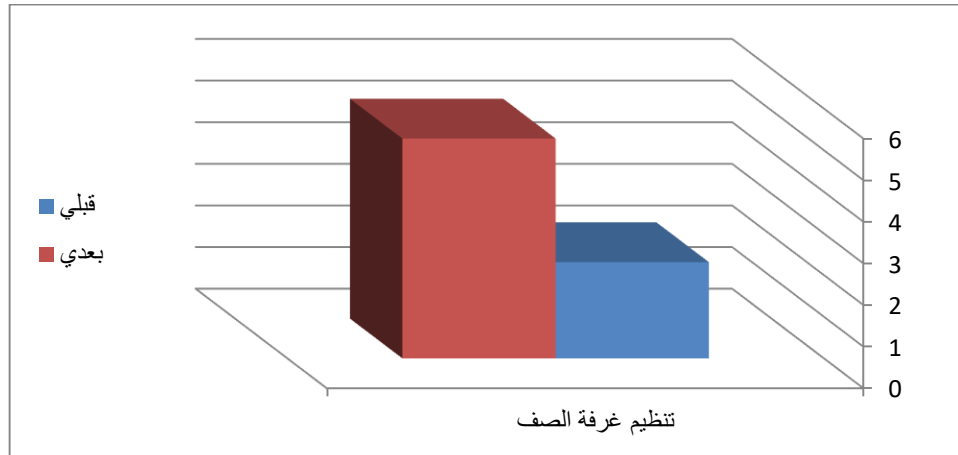
نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "t"	الدلالة الإحصائية	القرار
تنظيم غرفة الصف	قبلي	32	2.31	1.20	31	-12.848	0.000	دالة
	بعدي	32	5.28	0.81				

ويظهر من الجدول أعلاه وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات الإدارة الصفية لمهارة تنظيم الغرفة الصفية يُعزى إلى طريقة التدريب المتبعة، وهذا الفرق لصالح التطبيق ذو المتوسط الحسابي الأعلى وهو التطبيق البعدي المباشر، إذ بلغ مستوى الدلالة (0.000)، وهو أصغر من (0.05)، والشكل الآتي يوضّح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية.

الشكل (6):

التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة تنظيم غرفة الصفية.



كما تمّ التحقق من أثر التدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارة تنظيم الغرفة الصفية لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية في جامعة دمشق باستخدام قانون حجم الأثر، والجدول (26) يبيّن نتائج ذلك.

الجدول (26):

نتائج حجم الأثر مربع إيتا للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة تنظيم غرفة الصفية

المهارة	قيمة "t"	درجة الحرية	حجم الأثر	القرار
تنظيم غرفة الصف	12.848	31	0.842	أثر مرتفع

يظهر من الجدول أعلاه أنّ حجم الأثر (إيتا مربع) للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر بالنسبة لمهارة الانضباط الصفي بلغ (0.842) وهي قيمة مرتفعة.

القرار: يوجد أثر كبير للتدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارة تنظيم الغرفة الصفية لدى أفراد المجموعة التجريبية بالنسبة لاختبار مهارات الإدارة الصفية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة غولتشي ودورموش (Güleç & Durmus, 2019) التي أشارت إلى أنّ المعلمين يميلون إلى المزج بين الأساليب التقليدية والحديثة لإدارة الصف، بما يفرض عليهم مرونة في إعادة تنظيم البيئة الصفية، كما تدعمها دراسة أوزن ويلدرم (Ozen & Yildirim, 2020) التي أبرزت أنّ تنظيم الصف وفق متطلبات النشاط يُعدّ من أهم التحديات التي تواجه المعلم المعاصر.

وتعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى البرنامج التدريبي الذي صمّمته وفق استراتيجيات التعلّم النشط ممّا ساعد في تنمية مهارة تنظيم الغرفة الصفية، حيث إنّ الطلبة المعلمين المشاركين في البرنامج أظهروا تحسناً

ملحوظاً في سلوكهم المرتبط بإدارة الصف بعد تلقّيهم للتدريب، مقارنةً بما كانوا عليه قبله، أي إنّ البرنامج حقق الأهداف المرجوة منه، والتمثلة في تنمية مهارات الإدارة الصفية، وتوعُر الباحثة هذه النتيجة بما يأتي:

- إنّ التعلّم النشط يعتمدُ بدرجة كبيرة على تهيئة بيئة صفية مرنة تسمح بتبادل الأدوار والتفاعل بين المتعلمين، الأمر الذي وفّر للطلبة المعلمين خبرات عملية في كيفية إعادة تنظيم المقاعد، توزيع المجموعات، ترتيب الوسائل التعليمية، وضبط حركة المتعلمين بما يخدم طبيعة النشاط التعليمي.

- كما أنّ الأنشطة القائمة على التعلّم التعاوني ولعب الأدوار والعصف الذهني جعلت من الضروري أن يقوم الطلبة-المعلمون بإعادة ترتيب البيئة المادية للصف في كلّ مرة، ممّا عزّز لديهم الوعي بأهمية الربط بين طبيعة النشاط وتنظيم الغرفة الصفية، فعلى سبيل المثال، عندما نُقدّمت أنشطة جماعية تعاونية، قام الطلبة بتنظيم المقاعد على شكل مجموعات، بينما تطلّبت أنشطة الحوار ترتيباً دائرياً، في حين استلزم استخدام الوسائل التعليمية وضعها في أماكن آمنة ومريحة للجميع، هذه الخبرات العملية المباشرة ساعدت الطلبة المعلمين على تطوير فهم تطبيقي لمهارة تنظيم الغرفة الصفية.

الفرضية الخامسة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة التقويم الصفي، يُعزى إلى طريقة التدريب المتبعة

للتحقّق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المعلمين في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات الإدارة الصفية، بالنسبة لمهارة التقويم الصفي ومن ثمّ استخدام اختبار (T-test) للعينات المرتبطة (Paired Samples Statistics)، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

الجدول (27):

نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر بالنسبة لمهارة التقويم الصفي

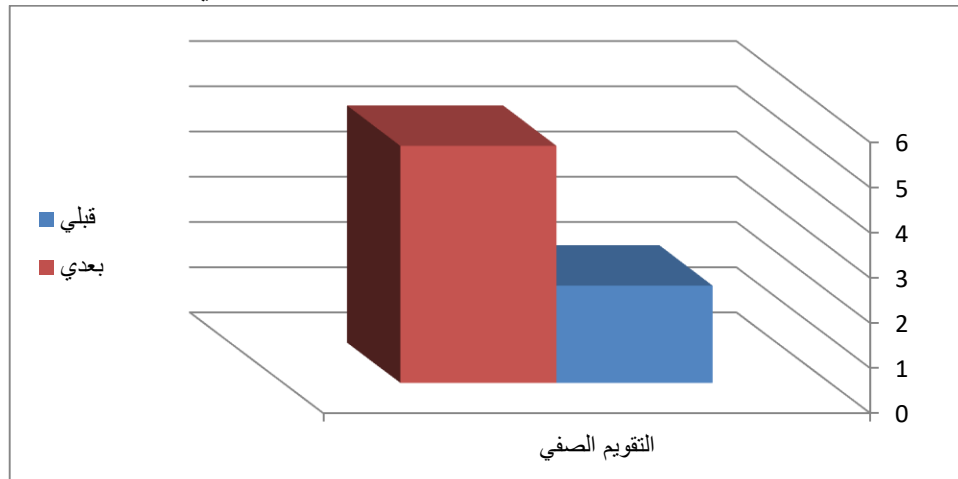
المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "t"	الدلالة الإحصائية	القرار
التقويم الصفي	قبلي	32	2.16	1.17	31	-14.571	0.000	دالة
	بعدي	32	5.25	0.62				

ويظهر من الجدول أعلاه وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات الإدارة الصفية لمهارة تنظيم الغرفة الصفية يُعزى إلى طريقة التدريب المتبعة، وهذا الفرق لصالح التطبيق ذو المتوسط الحسابي الأعلى وهو التطبيق البعدي المباشر، إذ بلغ مستوى الدلالة (0.000)، وهو أصغر من (0.05)، والشكل الآتي يوضّح المتوسطات

الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة التقويم الصفّي.

الشكل (7):

التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة التقويم الصفّي.



كما تمّ التحقق من أثر التدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارة التقويم الصفّي لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية في جامعة دمشق، باستخدام قانون حجم الأثر، والجدول (28) يبيّن نتائج ذلك.

الجدول (28):

نتائج حجم الأثر مربع إيتا للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة التقويم الصفّي

المهارة	قيمة "f"	درجة الحرية	حجم الأثر	القرار
التقويم الصفّي	14.571	31	0.873	أثر مرتفع

يظهر من الجدول أعلاه أنّ حجم الأثر (إيتا مربع) للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر بالنسبة لمهارة التقويم الصفّي بلغ (0.873) وهي قيمة مرتفعة.

القرار: يوجد أثر كبير للتدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارة التقويم الصفّي لدى أفراد المجموعة التجريبية بالنسبة لاختبار مهارات الإدارة الصفية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة هيبورن وآخرون (Hepburn et al, 2021) بأنّ الممارسات الصفية الفعّالة تتطلب دمج أساليب تقويم متنوعة تواكب طبيعة النشاط، كما تدعمها نتائج دراسة مكغار (MeGar, 2021) التي أكدت أنّ المحاكاة الافتراضية كأحد أشكال التعلّم النشط تساعد المعلمين قبل الخدمة على تطوير مهارات التفاعل والتقويم المستمر.

وتعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى البرنامج التدريبي الذي صمّمته وفق استراتيجيات التعلّم النشط مما ساعد في تنمية مهارة التقويم الصفّي، حيث إنّ الطلبة المعلمين المشاركين في البرنامج أظهروا تحسناً ملحوظاً في سلوكيّهم المرتبط بإدارة الصف بعد تلقيهم للتدريب، مقارنةً بما كانوا عليه قبله من خلال اختبار مواقف مهارات الإدارة الصفية، أي إنّ البرنامج حقق الأهداف المرجوة منه والمتمثلة في تنمية مهارات الإدارة الصفية، وتُوَعزُ الباحثة هذه النتيجة بما يأتي:

- التعلّم النشط يضع المتعلّم في قلب العملية التعليمية، ويجعل من الضروري أن يواكب المعلم هذا التوجّه عبر استخدام أساليب تقييمية متنوعة تركّز على الملاحظة المباشرة التغذية الراجعة الفورية، تقييم العمل الجماعي، وتشجيع المتعلمين على التقويم الذاتي والتقويم البنائي.
- لقد أتاح البرنامج للطلبة المعلمين فرصاً متكررة لتصميم أدوات تقويم تتناسب مع الأنشطة النشطة مثل أوراق العمل التفاعلية، البطاقات التعليمية، الاختبارات القصيرة، وأساليب التقويم الشفهي داخل مجموعات صغيرة، هذه الممارسات جعلت التقويم جزءاً متكاملًا من النشاط وليس مجرد مرحلة ختامية، وهو ما عزز إدراك الطلبة المعلمين لأهمية التقويم المستمر في متابعة تقدّم المتعلمين وضبط سلوكيّهم وتوجيههم.
- كما أنّ استراتيجيات مثل التعلّم التعاوني والعصف الذهني ولعب الأدوار ساعدت الطلبة لمعلمين على ممارسة مهارة تقديم التغذية الراجعة الفورية، وتوظيف نتائج التقويم في تعديل الخطّة الصفية، هذه الخبرات العملية جعلتهم أكثر قدرة على استخدام التقويم كأداة لتحسين التعلّم وإدارة الصف معاً، وليس كوسيلة للحكم على مستوى التلاميذ فقط.

الفرضية السادسة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات ككل، يُعزى إلى طريقة التدريب المتبعة

للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المعلمين في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات ككل ومن ثم استخدام اختبار (T-test) للعينات المرتبطة (Paired Samples Statistics)، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

الجدول (29):

نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات ككل

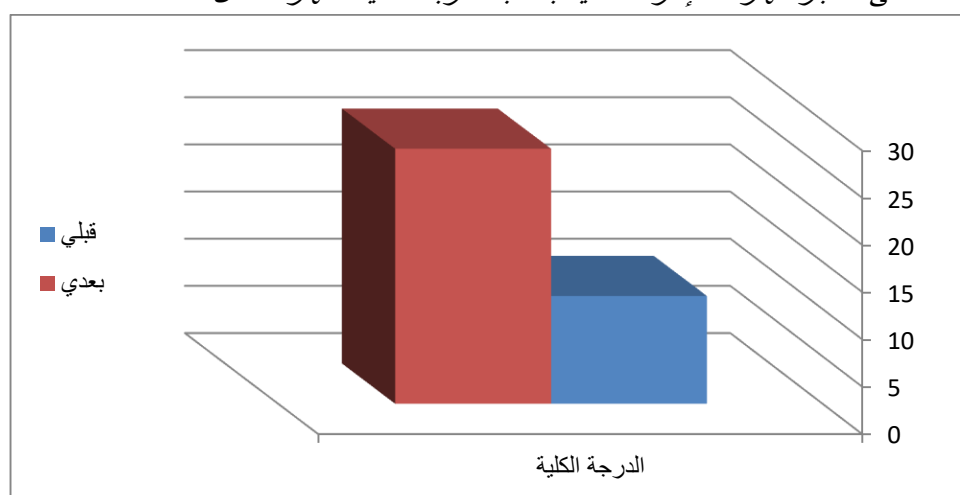
الدرجة الكلية	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "t"	الدلالة الإحصائية	القرار
	قبلي	32	11.38	5.22	31	-17.046	0.000	دالة

				1.50	27.00	32	بعدي
--	--	--	--	------	-------	----	------

ويظهرُ من الجدولِ أعلاه وجودَ فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطي درجاتِ طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقِ القبلي والتطبيقِ البعدي المباشرِ لاختبارِ مهاراتِ الإدارة الصفية للدرجة الكلية للمهارات ككل، يُعزى إلى الطريقة المتبعة، وهذا الفرقُ لصالحِ التطبيقِ ذو المتوسط الحسابي الأعلى وهو التطبيقِ البعدي المباشر، إذ بلغَ مستوى الدلالة (0.000)، وهو أصغرُ من (0.05)، والشكلُ الآتي يوضّحُ المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقِ القبلي والتطبيقِ البعدي المباشرِ على اختبارِ مهاراتِ الإدارة الصفية بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات ككل.

الشكل (8):

التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات ككل.



كما تمّ التحققُ من أثرِ التدريبِ القائمِ على التعلّم النشط في تنمية مهارة التقييم الصفّي لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية في جامعة دمشق باستخدام قانونِ حجمِ الأثر، والجدولُ (30) يبيّنُ نتائج ذلك.

الجدول (30):

نتائج حجم الأثر مربع إيتا للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات ككل

القرار	حجم الأثر	درجة الحرية	قيمة "F"	الدرجة الكلية للاختبار
أثر مرتفع	0.904	31	17.046	

يظهرُ من الجدولِ أعلاه أنّ حجمَ الأثرِ (إيتا مربع) للمجموعة التجريبية على التطبيقِ القبلي والتطبيقِ البعدي المباشرِ بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات ككل بلغ (0.904) وهي قيمة مرتفعة.

القرار: يوجد أثر كبير للتدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية المهارات ككل لدى أفراد المجموعة التجريبية بالنسبة لاختبار مهارات الإدارة الصفية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حاجي وحسن (Hajji & Hassan, 2022)، ودراسة (بو بكر ومحمد، 2020)، ودراسة (كحيل، 2017) التي توصلت إلى أن أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الإدارة الصفية كان كبيراً، وتختلف مع دراسة (عبد الفتاح وعتوم، 2019) حيث كان أثر تدريب الطلبة المعلمين على مهارات الإدارة الصفية صغيراً.

وتعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى البرنامج التدريبي الذي صمّمته وفق استراتيجيات التعلّم النشط، إذ إنّ الطلبة المعلمين المشاركين في البرنامج أظهروا تحسناً ملحوظاً في سلوكهم المرتبط بإدارة الصف بعد تلقيهم للتدريب مقارنة بما كانوا عليه قبله، أي إنّ البرنامج حقق الأهداف المرجوة منه والمتمثلة في تنمية مهارات الإدارة الصفية، وتوعز الباحثة هذه النتيجة بما يأتي:

- انطلاقاً تصميم البرنامج التدريبي من الاحتياجات التدريبية لطلبة معلم الصف، والتي تمّ تحديثها من خلال الدراسة الاستطلاعية، إذ إنّ تحديد الاحتياجات التدريبية هو الأساس لكل عناصر العملية التدريبية، فهي توجه التدريب توجيهاً صحيحاً، وتساعد على تصميم محتوى البرنامج التدريبي وفق احتياجات الطلبة المعلمين، كما تساعد في التركيز على تطوير الأداء وتحقيق أهداف التدريب، وهذا يتوافق مع دراسة (الخطيب، 2013)، ودراسة (الحمود الحسين، 2025) حيث أكدت الدراستان حاجة المعلمين والطلبة المعلمين إلى التدريب على مهارات الإدارة الصفية.

- اتباع استراتيجيات التعلّم النشط في التدريب متناسبة مع خصائص الطلبة ومع محتوى التدريب، أبرزها حلّ المشكلات ولعب الأدوار وحوض السمك، وقد ساعدت هذه الاستراتيجيات على مراعاة أنماط التدرّب والتعلّم لدى الطلبة ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وهذا يتفق مع دراسة نغوين وآخرون (Nguyen et al., 2019) التي أكدت على أهمية استخدام استراتيجيات التعلّم النشط في التدريب.

الفرضية السابعة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف، يُعزى إلى طريقة التدريب المتبعة

للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المعلمين في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتطبيق البعدي المؤجل لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف ومن ثم استخدام اختبار (T-test) للعينات المرتبطة (Paired Samples Statistics)، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

الجدول (31):

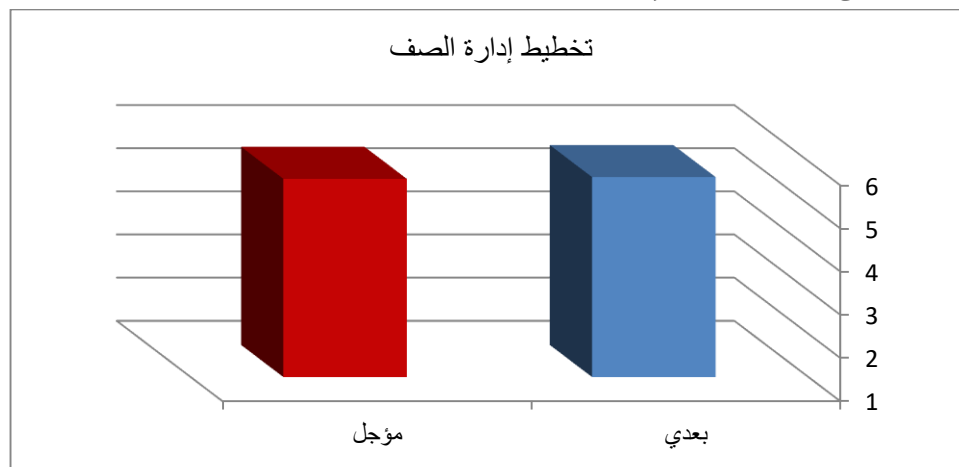
نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "t"	الدلالة الإحصائية	القرار
تخطيط إدارة الصف	بعدي	32	5.63	0.49	31	0.373	0.712	غير دالة
	مؤجل	32	5.59	0.50				

ويظهر من الجدول أعلاه عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف، يُعزى إلى طريقة التدريب المتبعة والشكل الآتي يوضّح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف.

الشكل (9):

التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف.



القرار: لا يوجد وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (محمد، 2013)، ودراسة ديك وآخرون (Dicke et al., 2015) بعدم وجود فروق في التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، ودراسة لين وآخرون (Linh et al, 2020) بأن الممارسة الصفية أثناء التدريب العملي تترك أثراً طويلاً المدى على مهارات إدارة الصف، وتتفق أيضاً مع دراسة مكغار (McGarr, 2021) التي أكدت أن التعلّم عبر المحاكاة والأنشطة النشطة يعزّز من استدامة المهارات المكتسبة ويجعلها قابلة للنقل إلى مواقف صفية لاحقة.

وتفسّر الباحثة هذه النتيجة أنّ أثر البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلّم النشط لم يكن أثراً مؤقتاً يزول بعد انتهاء التدريب، بل استمرّ أثره بمرور الزمن، فالمهارات التي اكتسبها الطلبة المعلمون في مجال تخطيط إدارة الصف بقيت مستقرة وراسخة حتى في الاختبار البعدي المؤجل، ممّا يدلّ على أنّ التعلّم كان تعلماً متعمقاً طويل الأمد ليس مجرد معرفة سطحية آنية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة بما يأتي:

- إنّ استراتيجيات التعلّم النشط وفّرت للطلبة-المعلمين فرصاً عملية لتطبيق مهارة التخطيط (التهيئة، صياغة الأهداف، تنظيم الوقت، اختيار الوسائل، وضع البدائل)، وممارستها بأنشطة جماعية تفاعلية جعلت التعلّم قائماً على الخبرة والتجريب المباشر، ووفقاً لنظريات التعلّم البنائي، فإنّ المعرفة التي تُبنى عبر الممارسة الفعلية والتفاعل تبقى أطول أثراً في الذاكرة بعكس التعلّم التقليدي.

الفرضية الثامنة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفي، يُعزى إلى طريقة التدريب المتبعة.

للتحقّق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المعلمين في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفي ومن ثمّ استخدام اختبار (T-test) للعينات المرتبطة (Paired Samples Statistics)، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

الجدول (32):

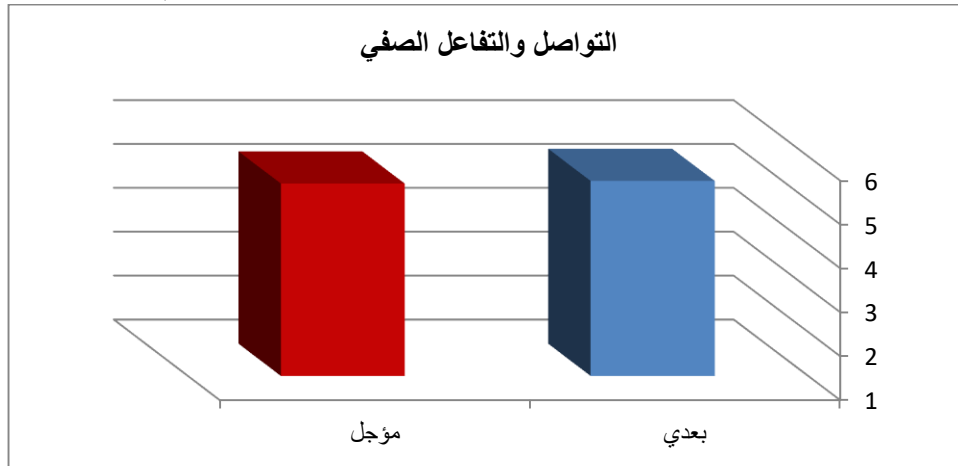
نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفي

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "t" الإحصائية	القرار
التواصل والتفاعل الصفي	بعدي	32	5.44	0.50	31	0.701	غير دالة
	مؤجل	32	5.38	0.55			

ويظهر من الجدول أعلاه أنّ قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (Paired Samples Statistics) بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفي هي (0.488)، وهي أكبر من (0.05)، ما يعني عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفي، يُعزى إلى الطريقة المتبعة، والشكل الآتي يوضّح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفي.

الشكل (10):

التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفّي.



القرار: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفّي، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة رجب (Rajab, 2013) التي توصلت إلى أنّ التدريب التفاعلي للمعلمين أدى إلى زيادة مستدامة في تفاعل الصف، ودراسة ديك وآخرون (Dicke et al., 2015) بعدم وجود فروق في التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، ودراسة مكغار (McGarr, 2021) التي أبرزت أنّ التدريب باستخدام المحاكاة والأنشطة التفاعلية يترك أثراً طويلاً المدى على مهارات التواصل.

وتفسّر الباحثة هذه النتيجة بأنّ الأثر الذي أحدثته البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلّم النشط في تنمية مهارة التواصل والتفاعل الصفّي لدى الطلبة المعلمين لم يكن أثراً وقتياً محدوداً بزمّن التطبيق، وإنّما استمرّ أثره حتى في التطبيق المؤجل أي إنّ الطلبة احتفظوا بمهارات الحوار، الإصغاء، الإقناع، التعبير، والتواصل غير اللفظي التي اكتسبوها خلال التدريب، واستطاعوا توظيفها حتى بعد مرور فترة زمنية على انتهاء البرنامج.

الفرضية التاسعة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة الانضباط الصفّي، يُعزى إلى طريقة التدريب المتبعة

للتحقّق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المعلمين في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة الانضباط الصفّي ومن ثمّ استخدام اختبار (T-test) للعينات المرتبطة (Paired Samples Statistics)، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

الجدول (33):

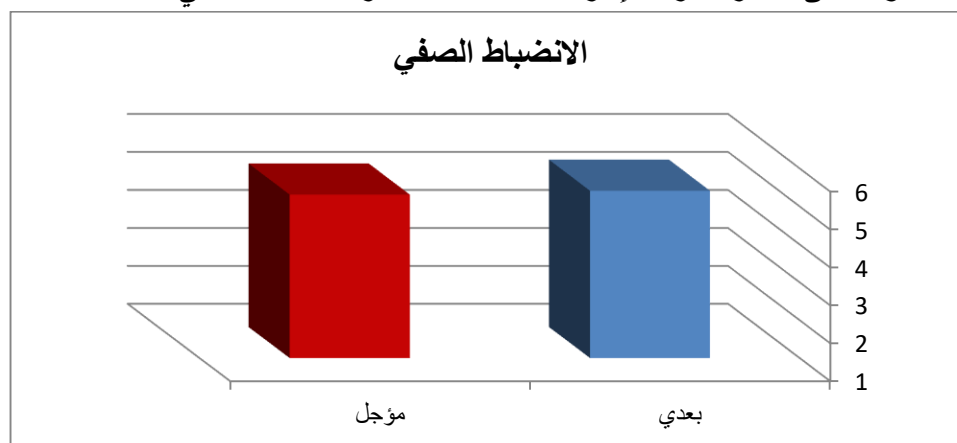
نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل بالنسبة لمهارة الانضباط الصفية

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "t"	الدلالة الإحصائية	القرار
الانضباط الصفية	بعدي	32	5.41	0.67	31	1.139	0.263	غير دالة
	مؤجل	32	5.31	0.59				

ويظهر من الجدول أعلاه أنّ قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (Paired Samples Statistics) بالنسبة لمهارة الانضباط الصفية هي (1.139)، وهي أكبر من (0.05)، ما يعني عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة الانضباط الصفية، يُعزى إلى طريقة التدريب المتبعة، والشكل الآتي يوضّح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة الانضباط الصفية.

الشكل (11):

التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة الانضباط الصفية.



القرار: لا يوجد وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة الانضباط الصفية، وهذه النتيجة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كارا وأوزنتش (Kara & Özenc, 2020) التي بينت أنّ غياب التدريب يؤدي إلى صعوبات كبيرة في ضبط الصف، بينما وجود تدريب فعال يُعزّز من قدرة المعلم على مواجهة التحديات السلوكية بشكل مستمر، ودراسة هيبورن وآخرون (Hepburn et al, 2021) التي شددت على أنّ الانضباط الفعّال هو أحد المكونات الأساسية للإدارة الصفية الناجحة.

وتفسّر الباحثة هذه النتيجة بأنّ أثر البرنامج التدريبي الذي طُبّق باستخدام استراتيجيات التعلّم النشط كان أثراً مستداماً على صعيد مهارة الانضباط الصفّي؛ حيثُ لم تُظهر نتائج التطبيق البعدي المؤجّل انخفاضاً في مستوى الأداء مقارنةً بالتطبيق البعدي المباشر، وبذلك يمكن القول إنّ الطلبة المعلمين استطاعوا ترسيخ مهارات ضبط السلوك وإدارة الوقت والتعامل مع السلوكيات غير المرغوبة بشكل متواصل، مما يعكس فاعلية التعلّم النشط في بناء مهارات عملية طويلة الأمد.

إضافةً إلى أنّ استراتيجيات التعلّم النشط مثل (لعِب الأدوار، المحاكاة الصفية، والتعلّم التعاوني) قد وضعت الطلبة المعلمين في مواقف تعليمية تحاكي المواقف الواقعية داخل الصفوف، فمارسوا وضع القواعد الصفية، التّدخل التربوي الفوري عند السلوكيات غير المناسبة، استخدام التعزيز الإيجابي، والالتزام بالوقت، هذه الممارسة العملية المتكررة جعلت أثر التدريب عميقاً ومستمرّاً ومتوافقاً مع مبادئ التعلّم البنائي والاجتماعي التي تؤكد أنّ الخبرة العملية والممارسة التكرارية تُسهم في ترسيخ المهارات بشكلٍ طويل المدى.

الفرضية العاشرة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية، يُعزى إلى طريقة التدريب المتبعة

للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المعلمين في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل لاختبار مهارات الإدارة الصفية، بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية ومن ثمّ استخدام اختبار (T-test) للعينات المرتبطة (Paired Samples Statistics)، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

الجدول (34):

نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية

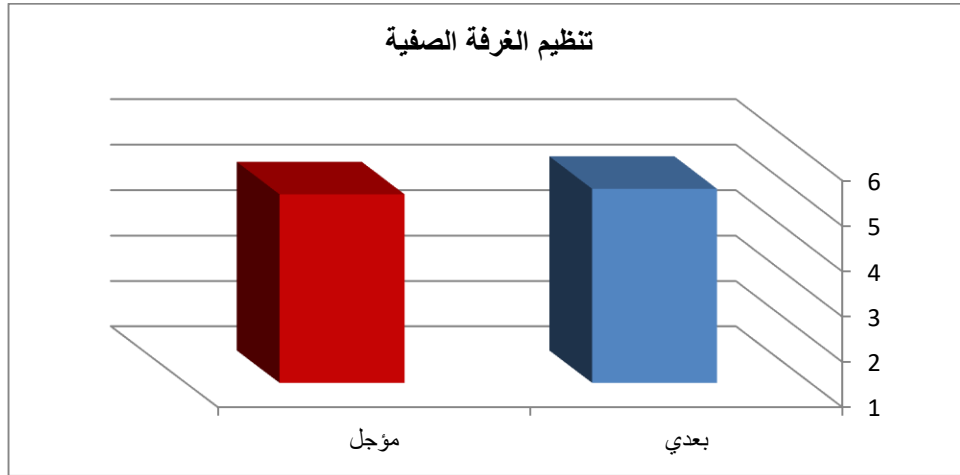
المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "t"	الدلالة الإحصائية	القرار
تنظيم الغرفة الصفية	بعدي	32	5.28	0.81	31	1.438	0.161	غير
	مؤجل	32	5.16	0.72				دالة

ويظهر من الجدول أعلاه أنّ قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (Paired Samples Statistics) بالنسبة لمهارة الانضباط الصفّي هي (1.161)، وهي أكبر من (0.05)، ما يعني عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية، يُعزى إلى الطريقة المتبعة، والشكل الآتي يوضّح

المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية.

الشكل (12):

التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لتنظيم الغرفة الصفية.



القرار: لا يوجد وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة غولتشي ودورموش (Güleç & Durmus, 2019) التي بينت أن المعلمين يحتاجون إلى المرونة في تنظيم البيئة المادية للصف لتحقيق تعلّم فعّال، ودراسة أوزن ويلدريم (Ozen & Yildirim, 2020) التي أكدت أن القدرة على تعديل البيئة الصفية وفق النشاط هي من أبرز عناصر الإدارة الصفية الحديثة.

وتفسّر الباحثة هذه النتيجة أن أثر البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلّم النشط كان أثراً ثابتاً ومستداماً فيما يتعلق بقدرة الطلبة-المعلمين على تنظيم الغرفة الصفية، إذ احتفظ الطلبة بنفس المستوى من الكفاءة في التطبيق المؤجل كما في التطبيق البعدي المباشر، ممّا يدلّ على أن خبراتهم العملية في ترتيب المقاعد، توزيع الوسائل التعليمية، تنظيم المجموعات، وضبط حركة المتعلمين أصبحت مهارات راسخة يمكن استدعاؤها وتطبيقها في مواقف لاحقة.

إضافةً إلى أن استراتيجيات التعلّم النشط بطبيعتها تعتمد على تغيير مستمر في شكل البيئة الصفية بحسب طبيعة النشاط (مثل التعلّم التعاوني، العصف الذهني، لعب الأدوار)، الأمر الذي دفع الطلبة-المعلمين إلى ممارسة مهارات التنظيم بشكل متكرر خلال التدريب، هذا التكرار عزز من خبراتهم وجعل عملية التنظيم سلوكاً اعتيادياً وليس مهمة مؤقتة مرتبطة بدرس معين فقط.

الفرضية الحادية عشرة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة التقويم الصفي، يُعزى إلى طريقة التدريب المتبعة

للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المعلمين في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة التقويم الصفي ومن ثم استخدام اختبار (T-test) للعينات المرتبطة (Paired Samples Statistics)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (35):

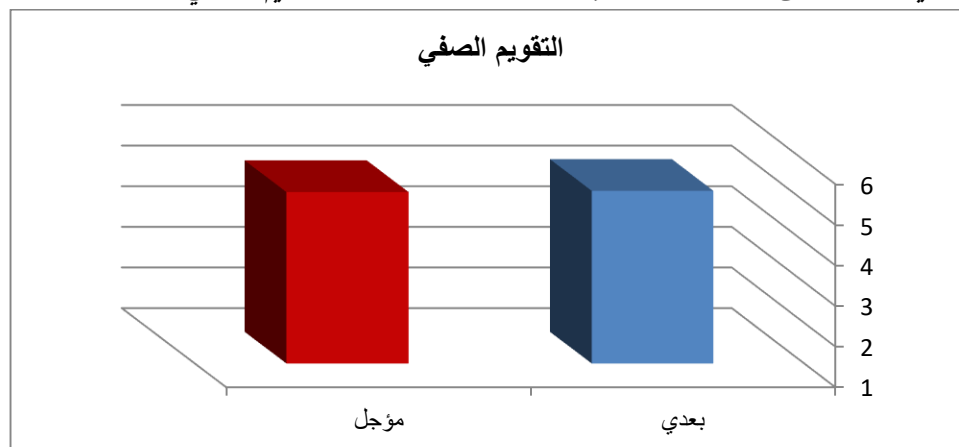
نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل بالنسبة لمهارة التقويم الصفي

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "t"	الدلالة الإحصائية	القرار
التقويم الصفي	بعدي	32	5.25	0.62	31	0.571	0.572	غير دالة
	مؤجل	32	5.22	0.55				

ويظهر من الجدول أعلاه أنّ قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (Paired Samples Statistics) بالنسبة لمهارة الانضباط الصفي هي (0.572) وهي أكبر من (0.05)، ما يعني عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة التقويم الصفي، يُعزى إلى الطريقة المتبعة، والشكل الآتي يوضح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة التقويم الصفي.

الشكل (13):

التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة التقويم الصفي.



القرار: لا يوجد وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة التقويم الصفّي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة غولتشي ودورموش (Güleç & Durmus, 2019) التي بينت أن المعلمين يحتاجون إلى المرونة في تنظيم البيئة المادية للصف لتحقيق تعلّم فعّال، ودراسة أوزن ويلديم (Ozen & Yildirim, 2020) التي أكدت أن القدرة على تعديل البيئة الصفية وفق النشاط هي من أبرز عناصر الإدارة الصفية الحديثة.

وتفسّر الباحثة هذه النتيجة أن أثر البرنامج التدريبي المعتمد على استراتيجيات التعلّم النشط لم يكن أثراً مؤقتاً بل ظلّ ثابتاً مع مرور الوقت، حيث احتفظ الطلبة-المعلمون بنفس مستوى الكفاءة في ممارسة مهارات التقويم سواء في التطبيق البعدي المباشر أو المؤجل، ويعني ذلك أن الطلبة تمكنوا من ترسيخ مهارات تنويع أدوات التقويم، تقديم التغذية الراجعة الفورية، إشراك المتعلمين في التقويم، وتوظيف نتائج التقويم في تعديل الخطط التعليمية كجزء من ممارستهم الصفية، كما وفّر التدريب القائم على التعلّم النشط بيئة تطبيقية جعلت التقويم جزءاً مدمجاً في النشاط وليس مجرد مرحلة لاحقة له، فاستخدام استراتيجيات مثل المناقشات الصفية ساعدت الطلبة المعلمين على ممارسة مهارات التقويم بشكل متكرر ومتنوع، ومع هذا التكرار ترسخت لديهم المهارات وأصبحت جزءاً من أسلوبهم التدريسي، الأمر الذي يفسّر ثبات النتائج بين التطبيقين البعدي المباشر و البعدي المؤجل.

الفرضية الثانية عشرة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات ككل، يُعزى إلى طريقة التدريب المتبعة

للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المعلمين في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل لاختبار مهارات الإدارة الصفية، بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات ككل ومن ثم استخدام اختبار (T-test) للعينات المرتبطة (Paired Samples Statistics)، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

الجدول (36):

نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر

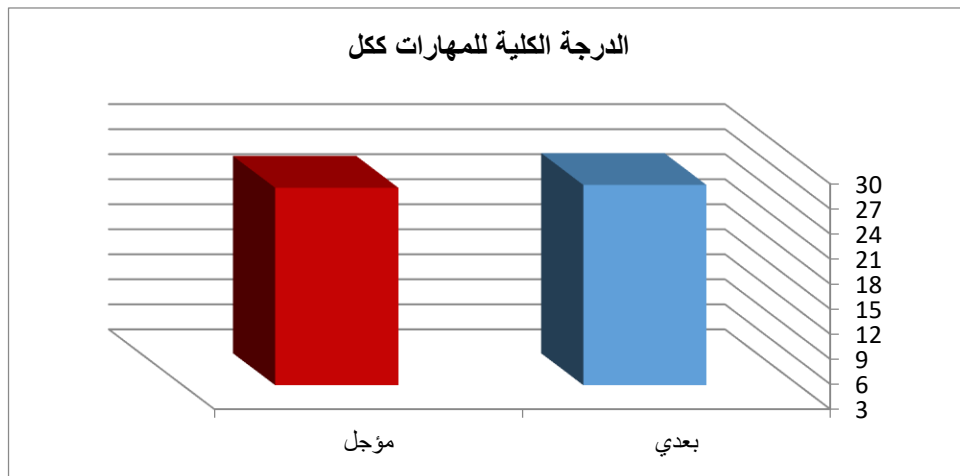
والتطبيق البعدي المؤجل بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات ككل

الدرجة الكلية	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "t"	الدلالة الإحصائية	القرار
الكلية	بعدي	32	27.00	1.50	31	1.824	0.078	غير دالة
	مؤجل	32	26.66	1.23				

ويظهر من الجدول أعلاه أنّ قيمة الدلالة الاحصائية لاختبار (Paired Samples Statistics) بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات ككل هي (0.078) وهي أكبر من (0.05)، ما يعني عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات ككل، يُعزى إلى الطريقة المتبعة، والشكل الآتي يوضّح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات ككل.

الشكل (14):

التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل على اختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات ككل.



القرار: لا يوجد وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات ككل، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه لين وآخرون (Linh et al, 2020) بأنّ التدريب العملي المتكامل ينعكس على تحسين مهارات الإدارة الصفية بصورة شمولية، وتدعمها دراسة مكغار (McGarr, 2021) التي أبرزت أنّ المحاكاة الصفية تسهم في بناء مهارات متداخلة ومستدامة.

وتفسّر الباحثة هذه النتيجة بأنّ أثر البرنامج التدريبي المعتمد على استراتيجيات التعلّم النشط كان أثراً شاملاً ومستداماً في تنمية جميع مهارات الإدارة الصفية لدى الطلبة المعلمين، فعدم وجود فروق بين التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل يعني أنّ أثر التدريب لم يكن قصير المدى يقتصر على فترة ما بعد انتهاء البرنامج، بل ظلّ ثابتاً حتى بعد مرور ثلاثة أشهر على التطبيق، والسبب في ذلك أنّ طبيعة التعلّم النشط القائمة على التفاعل والممارسة العملية المتكررة قد أوجدت فرصاً حقيقية للطلبة المعلمين لممارسة مختلف المهارات بشكل متكامل، ففي أثناء التدريب مارس الطلبة تخطيط الدروس، إدارة الحوار، ضبط السلوك، تنظيم

البيئة المادية، وتطبيق أدوات التقويم في مواقف صفية محاكاة للواقع، هذا التداخل بين المهارات عزز من ترابطها في أذهانهم وجعلها ممارسات صفية راسخة وليست مهارات منفصلة أو مؤقتة.

ثانياً: مناقشة الفرضيات المتعلقة ببطاقة الملاحظة

الفرضية الأولى: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف، يُعزى إلى طريقة التدريب المتبعة.

للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المعلمين في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف ومن ثم استخدام اختبار (T-test) للعينات المرتبطة (Paired Samples Statistics)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (37):

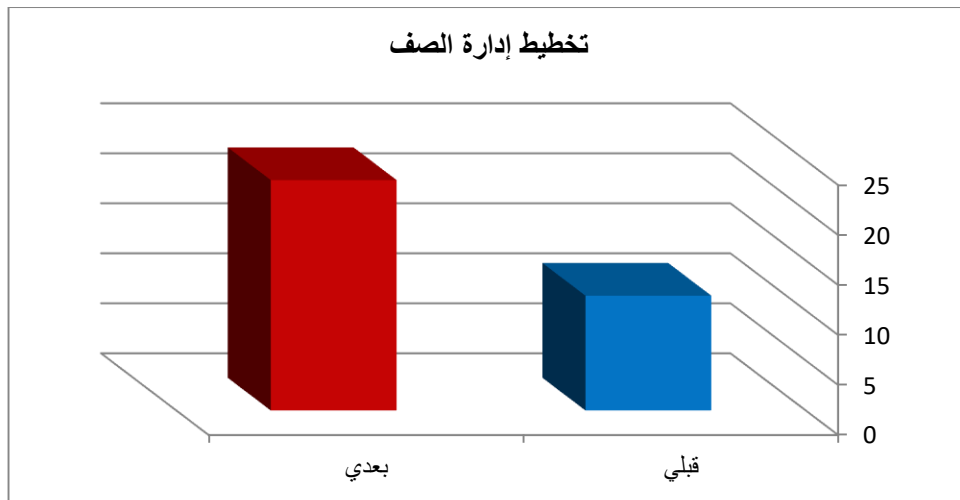
نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي بالنسبة لبطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "t"	الدلالة الإحصائية	القرار
التخطيط	قبلي	25	11.48	1.05	24	-22.806	0.000	دالة
	بعدي	25	23.04	2.42				

ويظهر من الجدول أعلاه أنّ قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (Paired Samples Statistics) بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف هي (0.000) وهي أصغر من (0.05)، ما يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف، يُعزى إلى طريقة التدريب المتبعة، والشكل الآتي يوضح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على بطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف.

الشكل (15):

التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على بطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف



كما تمّ التحقق من أثر التدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارة تخطيط إدارة الصف لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية في جامعة دمشق باستخدام قانون حجم الأثر، والجدول (38) يبيّن نتائج ذلك.

الجدول (38):

نتائج حجم الأثر مربع إيتا للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة
بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف

المهارة	قيمة "F"	درجة الحرية	حجم الأثر	القرار
تخطيط إدارة الصف	22.806	24	0.956	أثر مرتفع

يظهر من الجدول أعلاه أنّ حجم الأثر (إيتا مربع) للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف بلغ (0.956) وهي قيمة مرتفعة.

القرار: يوجد أثر كبير للتدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارة تخطيط إدارة الصف لدى أفراد المجموعة التجريبية بالنسبة لبطاقة الملاحظة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أحمد (2024) التي أظهرت أنّ التدريب القائم على التعلّم بالتصميم أسهم في رفع كفاءة التخطيط لدى معلمات العلوم، ومع دراسة لين وآخرون (Linh et al, 2020) التي أكدت أنّ التدريب العملي يترك أثراً واضحاً على تحسين قدرة المعلمين الجدد في صياغة خطط تعليمية متكاملة، كما تدعمها دراسة مكغار (McGarr, 2021) التي أشارت إلى أنّ التدريب بالمحاكاة يزيد من كفاءة المتدربين في مهارات إدارة الصف، ومن أبرزها التخطيط.

وتفسّر الباحثة هذه النتيجة بأنّ الطالب المعلم قبل التدريب كان يفتقر إلى مهارات التخطيط المتكاملة (تحديد التهيئة، صياغة الأهداف التعليمية والسلوكية، تنظيم الوقت، اختيار الوسائل التعليمية، ووضع بدائل لمعالجة المواقف الطارئة) أما بعد المشاركة في البرنامج التدريبي، فقد مارس هذه المهارات بشكل متكرر من خلال أنشطة التعلّم التعاوني، العصف الذهني، لعب الأدوار، والتعلّم القائم على المشكلات، مما عزز من قدرته على صياغة خطط واضحة وشاملة تتضمن جميع عناصر الدرس.

الفرضية الثانية: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفّي، يُعزى إلى طريقة التدريب المتّبعة

للتحقّق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المعلمين في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفّي ومن ثمّ استخدام اختبار (T-test) للعينات المرتبطة (Paired Samples Statistics)، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

الجدول (39):

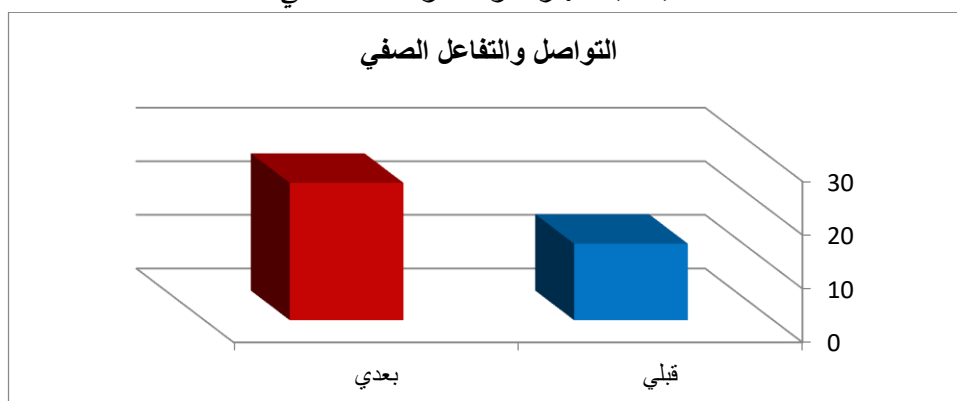
نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي بالنسبة لبطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفّي

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "t"	الدلالة الإحصائية	القرار
التواصل والتفاعل الصفّي	قبلي	25	14.24	2.85	24	-17.607	0.000	دالة
	بعدي	25	25.60	2.06				

ويظهر من الجدول أعلاه أنّ قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (Paired Samples Statistics) بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف هي (0.000) وهي أصغر من (0.05)، ما يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفّي، يُعزى إلى طريقة التدريب المتّبعة، والشكل الآتي يوضّح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على بطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفّي.

الشكل (16):

التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على بطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفّي



كما تمّ التحقق من أثر التدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارة التواصل والتفاعل الصفّي لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية في جامعة دمشق، باستخدام قانون حجم الأثر، والجدول (40) يبيّن نتائج ذلك.

الجدول (40):

نتائج حجم الأثر مربع إيتا للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفّي

المهارة	قيمة "t"	درجة الحرية	حجم الأثر	القرار
التواصل والتفاعل الصفّي	17.607	24	0.928	أثر مرتفع

يظهر من الجدول أعلاه أنّ حجم الأثر (إيتا مربع) للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفّي بلغ (0.928) وهي قيمة مرتفعة. القرار: يوجد أثر كبير للتدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارة التواصل والتفاعل الصفّي لدى أفراد المجموعة التجريبية بالنسبة لبطاقة الملاحظة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة رجب (Rajab, 2013) التي أكدت بأنّ التدريب التفاعلي رفع مستوى التواصل لدى المعلمين السوريين قبل الخدمة، كما تدعمها دراسة مكغار (McGarr, 2021) التي أشارت إلى أنّ التدريب بالمحاكاة يزيد من كفاءة المتدربين في مهارات إدارة الصف، ومن أبرزها التخطيط.

وتفسّر الباحثة هذه النتيجة أنّ البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلّم النشط قد أحدث تحسناً ملحوظاً ومؤثراً في مستوى الطلبة المعلمين فيما يتعلق بمهارات التواصل والتفاعل الصفّي، إذ أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي، بما يدلّ على أنّ التدريب ساهم في إكساب الطلبة القدرة على التحدّث بوضوح، إدارة الحوار، الإصغاء للمتعلمين، استخدام لغة الجسد، وتوظيف الإقناع والتعبير في مواقف صفية حقيقية، إضافةً إلى أنّ استراتيجيات التعلّم النشط بطبيعتها تركّز على المشاركة الفعلية والتفاعل المباشر، حيث وُضع الطلبة لمعلمين في مواقف عملية تضمّنّت أنشطة مثل لعب الأدوار، المناقشات الصفية، العصف الذهني، والتعلّم التعاوني هذه لمواقف عزّزت لديهم خبرات تواصلية عملية، فمارسوا التحدّث، الإصغاء، التفاعل غير اللفظي، وإدارة الحوار في بيئة تحاكي الصف الواقعي، ممّا أدى إلى تحسّن أدائهم بشكل كبير.

الفرضية الثالثة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة الانضباط الصفّي، يُعزى إلى طريقة التدريب المتبعة للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المعلمين في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة الانضباط الصفّي ومن ثمّ استخدام اختبار (T-test) للعينات المرتبطة (Paired Samples Statistics)، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

الجدول (41):

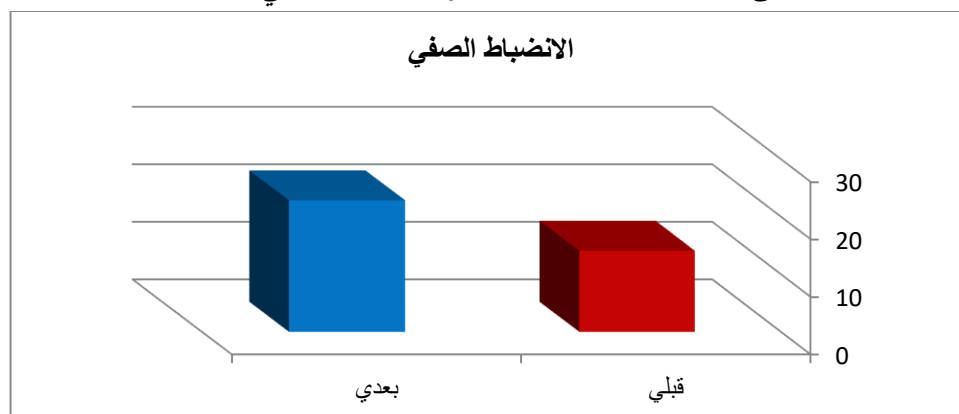
نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي بالنسبة لبطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة الانضباط الصفي

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "t"	الدالة الإحصائية	القرار
الانضباط الصفي	قبلي	25	14.08	2.89	24	-13.344	0.000	دالة
	بعدي	25	22.84	1.84				

ويظهر من الجدول أعلاه أنّ قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (Paired Samples Statistics) بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف هي (0.000) وهي أصغر من (0.05)، ما يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة الانضباط الصفي، وهذا الفرق لصالح التطبيق ذو المتوسط الحسابي الأعلى وهو التطبيق البعدي يُعزى إلى الطريقة المتبعة، والشكل الآتي يوضّح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على بطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة الانضباط الصفي.

الشكل (17):

التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على بطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة الانضباط الصفي



كما تمّ التحقق من أثر التدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارة الانضباط الصفي لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية في جامعة دمشق، باستخدام قانون حجم الأثر، والجدول (42) يبيّن نتائج ذلك.

الجدول (42):

نتائج حجم الأثر مربع إيتا للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة الانضباط الصفي

المهارة	قيمة "t"	درجة الحرية	حجم الأثر	القرار
الانضباط الصفي	13.344	24	0.881	أثر مرتفع

يظهرُ من الجدول أعلاه أنّ حجمَ الأثرِ (إيتا مربع) للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر بالنسبة لمهارة الانضباط الصفّي بلغَ (0.881) وهي قيمة مرتفعة.

القرار: يوجدُ أثرٌ كبيرٌ للتدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارة الانضباط الصفّي لدى أفراد المجموعة التجريبية بالنسبة لبطاقة الملاحظة، وتتفق هذه النتيجة كما تتسق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كارا وأوزنتش (Kara & Özenc, 2020) من أنّ تدريب المعلمين على استراتيجيات مرنة في ضبط الصف يحسّن قدرتهم على التعامل مع السلوكيات غير المرغوبة، وكذلك دراسة هيبورن وآخرون (Hepburn et al, 2021) التي أكدت أنّ الانضباط الصفّي عنصرٌ محوري في الإدارة الصفية الناجحة ويتطور بوضوح مع التدريب.

وتفسّر الباحثة هذه النتيجة البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلّم النشط قد أحدث تحسناً دالاً ومؤثراً في مستوى الطلبة المعلمين فيما يخص قدرتهم على ضبط الصف، فقد بينت نتائج التطبيق البعدي تفوقاً واضحاً مقارنةً بالتطبيق القبلي، ما يعكس فاعلية التدريب في تمكين الطلبة المعلمين من ممارسة الانضباط الصفّي بأسلوب تربوي فعّال، إضافةً بأن استراتيجيات التعلّم النشط أتاحت للطلبة-المعلمين فرصاً عملية لمحاكاة مواقف صفية حقيقية تضمنت سلوكيات غير مرغوبة أو مواقف فوضوية، ما أتاح لهم التدريب على وضع القواعد الصفية، التدخل الفوري عند ظهور السلوك غير المناسب، استخدام التعزيز الإيجابي، وضبط الوقت، الممارسة المتكررة لهذه المواقف في بيئة تدريبية آمنة عززت ثقتهم بأنفسهم ومكنتهم من تطبيق الانضباط الصفّي بفعالية أكبر.

الفرضية الرابعة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية، يُعزى إلى طريقة التدريب المتبعة

للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المعلمين في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية ومن ثم استخدام اختبار (T-test) للعينات المرتبطة (Paired Samples Statistics)، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

الجدول (43):

نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي

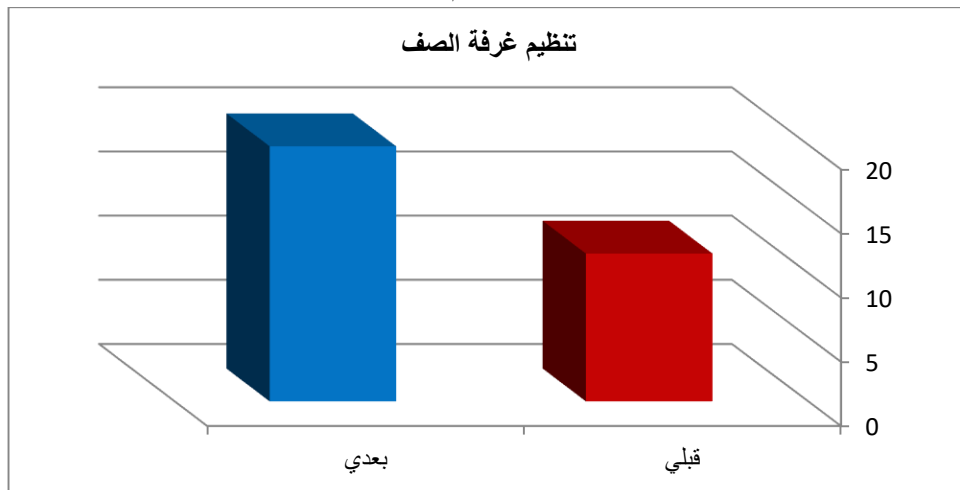
والتطبيق البعدي بالنسبة لبطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "t"	الدلالة الإحصائية	القرار
تنظيم غرفة الصف	قبلي	25	11.52	0.96	24	-19.370	0.000	دالة
	بعدي	25	19.88	1.88				

ويظهرُ من الجدولِ أعلاه أنَّ قيمةَ الدلالة الإحصائية لاختبار (Paired Samples Statistics) بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف هي (0.000) وهي أصغرُ من (0.05)، ما يعني وجودَ فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطي درجاتِ طلبةِ المجموعةِ التجريبيةِ في التطبيقِ القبلي والتطبيقِ البعدي لبطاقةِ الملاحظة بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية، وهذا الفرقُ لصالحِ التطبيقِ ذو المتوسطِ الحسابي الأعلى وهو التطبيقِ البعدي يُعزى إلى الطريقة المتبعة، والشكلُ الآتي يوضّحُ المتوسطات الحسابية لدرجاتِ أفرادِ المجموعةِ التجريبيةِ في التطبيقِ القبلي والتطبيقِ البعدي على بطاقةِ الملاحظة بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية.

الشكل (18):

التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على بطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية



كما تمَّ التحققُ من أثرِ التدريبِ القائمِ على التعلّم النشط في تنمية مهارة تنظيم الغرفة الصفية لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية في جامعة دمشق باستخدام قانونِ حجم الأثر، والجدولُ (44) يبيّنُ نتائج ذلك.

الجدول (44):

نتائج حجم الأثر مربع إيتا للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية

المهارة	قيمة "f"	درجة الحرية	حجم الأثر	القرار
تنظيم غرفة الصف	19.370	24	0.940	أثر مرتفع

يظهرُ من الجدولِ أعلاه أنَّ حجمَ الأثرِ (إيتا مربع) للمجموعةِ التجريبيةِ على التطبيقِ القبلي والتطبيقِ البعدي المباشر بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية بلغَ (0.940) وهي قيمةٌ مرتفعةٌ.

القرار: يوجدُ أثرٌ كبيرٌ للتدريبِ القائمِ على التعلّم النشط في تنمية مهارة تنظيم الغرفة الصفية لدى أفرادِ المجموعةِ التجريبيةِ بالنسبة لبطاقةِ الملاحظة، وتتفقُ هذه النتيجةُ مع دراسةِ غولتشي ودورموش (Güleç &

(Durmus, 2019) التي أكدت أنّ المعلمين الأكثر مرونةً في تنظيم البيئة المادية يحققون تعلّمًا أكثر فاعلية، ومع دراسة أوزن وويلدي (Ozen & Yildirim, 2020) التي أوضحت أنّ إعادة تشكيل الصف وفقاً لطبيعة النشاط يعزّز من المشاركة والانضباط.

وتفسّر الباحثة هذه النتيجة البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلّم النشط قد أسهم في تحسّن جوهرى في أداء الطلبة-المعلمين في مهارة تنظيم البيئة الصفية فقد ظهرت فروق دالة لصالح التطبيق البعدي، ما يدلّ على أنّ الطلبة اكتسبوا مهارات عملية في إعادة ترتيب المقاعد بما يتناسب مع طبيعة النشاط، توزيع الوسائل التعليمية بشكل آمن، تنظيم حركة المتعلمين داخل الغرفة، وتوزيعهم في مجموعات تعلّم، إضافة إلى أنّ استراتيجيات التعلّم النشط تستلزم بيئة صفية مرنة قابلة للتغيير المستمر، مثل التعلّم التعاوني أو لعب الأدوار أو المناقشات الجماعية، مما أجبر الطلبة-المعلمين على ممارسة مهارة تنظيم الصف بشكل متكرر ومتنوع هذا التكرار جعل مهارة التنظيم لديهم أكثر رسوخاً وقابلة للتطبيق في مواقف صفية مختلفة.

الفرضية الخامسة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة التقويم الصفّي، يُعزى إلى طريقة التدريب المتبعة للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المعلمين في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة التقويم الصفّي ومن ثم استخدام اختبار (T-test) للعينات المرتبطة (Paired Samples Statistics)، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

الجدول (45):

نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي

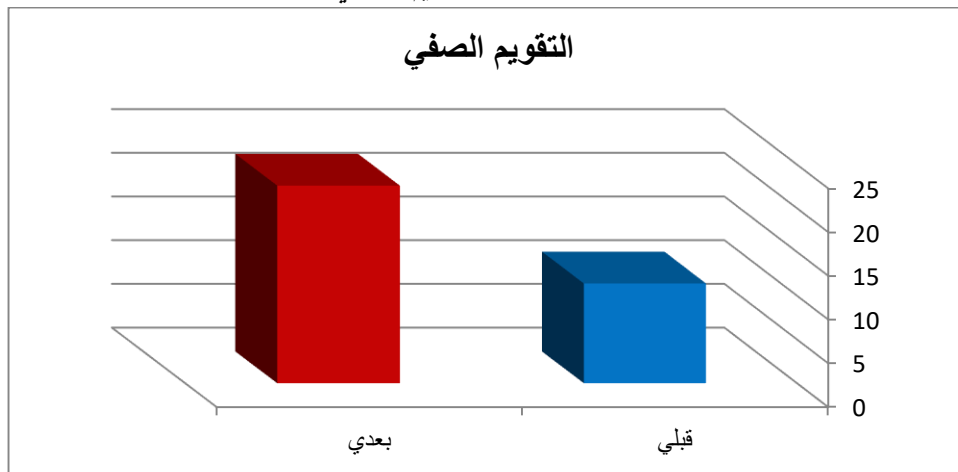
والتطبيق البعدي بالنسبة لبطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة التقويم الصفّي

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "t"	الدلالة الإحصائية	القرار
التقويم الصفّي	قبلي	25	11.40	1.00	24	-26.158	0.000	دالة
	بعدي	25	22.60	1.87				

ويظهر من الجدول أعلاه أنّ قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (Paired Samples Statistics) بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف هي (0.000) وهي أصغر من (0.05)، ما يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة التقويم الصفّي، وهذا الفرق لصالح التطبيق ذو المتوسط الحسابي الأعلى وهو التطبيق البعدي يُعزى إلى الطريقة المتبعة، والشكل الآتي يوضّح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على بطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة التقويم الصفّي.

الشكل (19):

التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على بطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة التقويم الصفّي



كما تمّ التحقق من أثر التدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارة التقويم الصفّي لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية في جامعة دمشق باستخدام قانون حجم الأثر، والجدول (46) يبيّن نتائج ذلك.

الجدول (46):

نتائج حجم الأثر مربع إيتا للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارة التقويم الصفّي

المهارة	قيمة "f"	درجة الحرية	حجم الأثر	القرار
التقويم الصفّي	26.158	24	0.966	أثر مرتفع

يظهر من الجدول أعلاه أنّ حجم الأثر (إيتا مربع) للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر بالنسبة لمهارة التقويم الصفّي بلغ (0.966) وهي قيمة مرتفعة. القرار: يوجد أثر كبير للتدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارة تنظيم الغرفة الصفية لدى أفراد المجموعة التجريبية بالنسبة لبطاقة الملاحظة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه مكغار (McGarr, 2021) من أنّ التدريب باستخدام المحاكاة والتعلّم العملي يعزّز استدامة مهارات التقويم لدى المعلمين قبل الخدمة، ومع ما أكّده هيبورن وآخرون (Hepburn et al, 2021) بأنّ ممارسات التقويم الفعّالة تعدّ من أكثر عناصر الإدارة الصفية تأثيراً في تحسين الأداء.

وتفسّر الباحثة هذه النتيجة أنّ البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلّم النشط قد أحدث تحسناً كبيراً في مستوى الطلبة المعلمين في ممارسة مهارات التقويم الصفّي، فقد أظهرت نتائج التطبيق البعدي ارتفاعاً دالاً مقارنةً بالتطبيق القبلي، ما يعني أنّ الطلبة اكتسبوا خبرةً عمليةً في تنويع أدوات التقويم شفويةً، كتابيةً، عمليةً، تقديم التغذية الراجعة الفورية، إشراك التلاميذ في عملية التقويم، وتوظيف نتائج التقويم في تعديل الخطط

التعليمية، والسبب أن استخدام استراتيجيات التعلّم النشط مثل المناقشات الصفية، العصف الذهني جعلت عملية التقويم جزءاً متكاملاً مع التعليم، وليست مرحلة منفصلة عنه، هذا الاندماج جعل الطلبة المعلمين أكثر قدرة على ممارسة التقويم بشكل عملي ومستمر، وبالتالي انعكس ذلك في تحسن أدائهم بعد التدريب.

الفرضية السادسة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات ككل، يُعزى إلى طريقة التدريب المتبعة

للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المعلمين في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات ككل. ومن ثم استخدام اختبار (T-test) للعينات المرتبطة (Paired Samples Statistics)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (47):

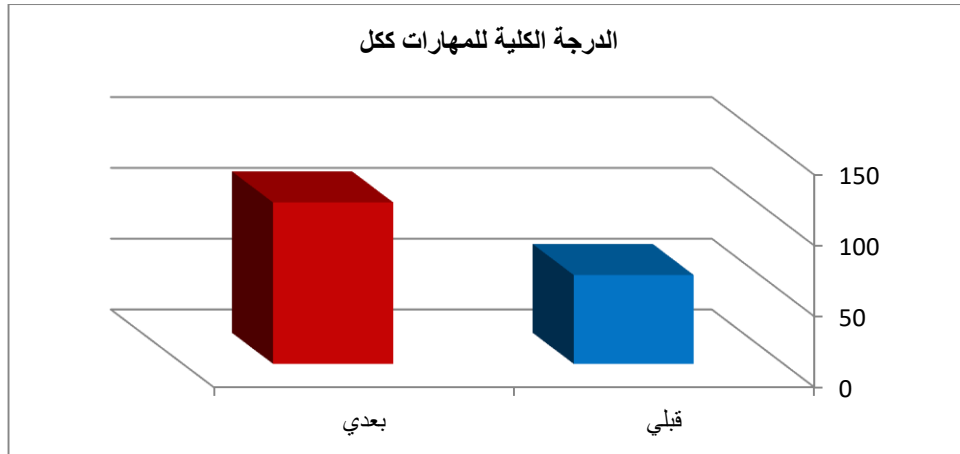
نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي بالنسبة لبطاقة الملاحظة بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات ككل

الدرجة الكلية	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "t"	الدلالة الإحصائية	القرار
الدرجة الكلية	قبلي	25	62.72	3.85	24	-34.911	0.000	دالة
	بعدي	25	113.96	5.72				

ويظهر من الجدول أعلاه أن قيمة الدلالة الاحصائية لاختبار (Paired Samples Statistics) بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف هي (0.000) وهي أصغر من (0.05)، ما يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات ككل، وهذا الفرق لصالح التطبيق ذو المتوسط الحسابي الأعلى وهو التطبيق البعدي يُعزى إلى الطريقة المتبعة، والشكل الآتي يوضح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على بطاقة الملاحظة بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات ككل.

الشكل (20):

التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على بطاقة الملاحظة بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات ككل



كما تمّ التحقق من أثر التدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارات الإدارة الصفية ككل لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية في جامعة دمشق، باستخدام قانون حجم الأثر، والجدول (48) يبيّن نتائج ذلك.

الجدول (48):

نتائج حجم الأثر مربع إيتا للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة

الملاحظة بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات ككل

الدرجة الكلية	قيمة "f"	درجة الحرية	حجم الأثر	القرار
	34.911	24	0.981	أثر مرتفع

يظهر من الجدول أعلاه أنّ حجم الأثر (إيتا مربع) للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر بالنسبة للمهارات ككل بلغ (0.981) وهي قيمة مرتفعة.

القرار: يوجد أثر كبير للتدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارات الإدارة الصفية ككل لدى أفراد المجموعة التجريبية بالنسبة لبطاقة الملاحظة، وتتفق هذه النتيجة لين وآخرون (Linh et al, 2020) التي أثبتت أنّ التدريب العملي يحسّن مهارات الإدارة الصفية بمكوناتها المتعددة، ودراسة مكغار (McGarr, 2021) التي أوضحت بأنّ المحاكاة الصفية تنمي المهارات التربوية بشكل متداخل وليس منفصل.

وتفسّر الباحثة هذه النتيجة أنّ البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلّم النشط كان له أثر شامل وكبير على جميع مهارات الإدارة الصفية. فقد ظهر تحسّن دالّ في نتائج الطلبة-المعلمين بعد التدريب مقارنة بما قبل التدريب، الأمر الذي يعكس أنّ البرنامج لم يركّز على جانب واحد فقط من جوانب الإدارة الصفية، بل عمل على تنمية المهارات بشكل متكامل ومترابط، والسبب أنّ التعلّم النشط قائم على التكامل بين المهارات: فحين يخطّط الطالب المعلم لنشاط صفي، لا بدّ أن يمارس التواصل والتفاعل مع تلاميذه، ويضبط سلوكياتهم، ويعيد تنظيم بيئة الصف، ويطبّق أدوات تقييم مناسبة، هذا الترابط بين عناصر الإدارة الصفية جعل التدريب ذا أثر شامل ومستدام، وأسهم في رفع مستوى الكفاءة لدى الطلبة في جميع المهارات معاً.

السؤال الثاني: ما أثر التدريب القائم على التعلّم النشط في احتفاظ طلبة المجموعة التجريبية بالمعلومات والمعارف حول مهارات الإدارة الصفية؟

بهدف التحقق من أثر التدريب القائم على التعلّم النشط في احتفاظ طلبة المجموعة التجريبية بالمعلومات والمعارف حول مهارات الإدارة الصفية جرى حساب النسبة المئوية لبقاء أثر التعلّم بالنسبة لاختبار مهارات الإدارة الصفية (في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل للمجموعة التجريبية) والجدول (49) يوضّح نتائج ذلك.

جدول (49):

النسبة المئوية لبقاء الأثر لدى أفراد المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الإدارة الصفية

مستويات الاختبار المعرفي التحصيلي	الدرجة العظمى	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
التطبيق البعدي	التطبيق المؤجل	لبقاء أثر التعلّم	
تخطيط إدارة الصف	6	5.63	5.59
التواصل والتفاعل الصفّي	6	5.44	5.38
الانضباط الصفّي	6	5.41	5.31
تنظيم البيئة الصفية	6	5.28	5.16
التقويم الصفّي	6	5.25	5.22
الدرجة الكلية للاختبار	30	27	26.66
			99.36 %
			98.81 %
			98.20 %
			97.66 %
			99.40 %
			98.73 %

ويظهر من الجدول أعلاه النسبة المئوية لبقاء أثر التعلّم لدى أفراد المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الإدارة الصفية للمهارات الخمس تراوحت بين (97.66% - 99.40%)، فيما بلغت للمهارات مجتمعة (98.73%) وهي أكبر من (90%)، وبالتالي يمكن الخروج بالقرار الآتي:

لاستراتيجيات التعلّم النشط دورٌ في احتفاظ أفراد المجموعة التجريبية بالمعلومات والمعارف المتعلقة بمهارات الإدارة الصفية نتيجة التدريب القائم عليه، وتتفق مع دراسة كراوود وآخرون (Garwood et al., 2017) في الاحتفاظ بمهارات الإدارة الصفية. اختلاف في التاريخ.

وتعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى استخدام استراتيجيات التعلّم النشط في التدريب دوراً رئيساً في إكساب الطلبة مهارات الإدارة الصفية، إذ تمّ توظيف كلّ استراتيجيّة في تنمية جانبٍ من هذه المهارات، إذ تمّ استخدام استراتيجيّة لعب الأدوار (Role Playing) بهدف محاكاة المواقف الصفية الواقعية، ما يسمح للطلبة بتمثيل أدوار المعلم والمتعلّم ومواجهة التحديات الصفية بطريقة آمنة وتدريبية، ما ساهم في تنمية مهارات ضبط الصف والتواصل مع المتعلمين، وتنمية القدرة على حلّ النزاعات والتفاعل مع سلوكيات الطلبة المختلفة، ورفع مستوى الثقة بالنفس والاستعداد المهني للطلبة المعلمين.

إذ تمّ استخدام استراتيجيّة حلّ المشكلات (Problem Solving) بهدف تمكين الطلبة من تحليل المواقف الصفية المعقّدة والتوصّل لحلولٍ واقعيّة باستخدام التفكير النقدي، ما أدى إلى تطوير قدرتهم على اتخاذ القرار التربوي المناسب في المواقف الصفية، كما أنّ استخدام هذه الاستراتيجية أدى إلى تعزيز مهارات تخطيط الدروس وتنظيم الصف بطريقة فعّالة وتنمية المرونة والابتكار لدى الطلبة المعلمين في مواجهة المشكلات الصفية، كما استخدمت الباحثة استراتيجية حوض السمك (Fishbowl) بهدف تعزيز الملاحظة التحليلية والتغذية الراجعة من خلال مشاهدة الطالب المتدرب وهو ينفذ الدرس، بينما يراقبه الطلبة الآخرون سلوك الطالب المتدرب ويسجلون الملاحظات حوله، إذ إنّ استخدام هذه الاستراتيجية ساهم في تنمية القدرة على تحليل الأداء الصفّي وتقديم الملاحظات المهنية وتكوين وعي عميق بطرائق وأساليب إدارة الصف من خلال المراقبة والنقد البناء وتحسين مهارات التفكير التأملي والتقويم الذاتي لدى الطلبة، واستخدمت استراتيجية فكر-زواج-شارك (Think-Pair-Share) بهدف تحفيز الطلبة على التفكير الفردي والتفاعل الجماعي، ما يعزّز من مهارات النقاش والتواصل، وأدى إلى تطوير مهارات إشراك الطلبة في الأنشطة الصفية التعاونية، وتعزيز مهارات تنظيم الحوار والوقت، كما ساهم استخدام هذه الاستراتيجية في بناء ثقافة قائمة على الاحترام المتبادل والتفاعل الإيجابي بين الطلبة المتدربين.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أكدت دور استراتيجيات التعلّم النشط في الاحتفاظ بالمهارات كدراسة كلّ من المروسي (2024)، وعبد الكريم والزعبي (2023)، وأوداباشي وكولبوران (2013). (Odabaşı & Kolburan, 2013).

السؤال الثالث: ما فاعليّة التدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية في جامعة دمشق؟

بهدف الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة وتحديد فاعليّة التدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية في جامعة دمشق، جرى استخدام معادلة نسبة الكسب البسيطة لـ هريدي، وهذه المعادلة تصلح لقياس فاعليّة والمعالجات التجريبية التي تعتمد على الاختبارات والمقاييس التي تقيس المعارف والمهارات والاتجاهات، وتُعطى وفق القانون:

$$H - SGR = (M2 - M1) / P$$

حيث:

H-SGR: هي نسبة الكسب البسيطة لهريدي.

M1: متوسط الدرجات في التطبيق القبلي.

M2: متوسط الدرجات في التطبيق البعدي.

P: الدرجة العظمى للاختبار.

والجدول (50) يبيّن نسبة الكسب لهردي لدرجات المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الإدارة الصفية.

جدول (50):

نسبة الكسب لهردي لدرجات المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الإدارة الصفية

المهارات	الدرجة العظمى	المتوسط الحسابي		نسبة الكسب هريدي
		التطبيق القبلي	التطبيق البعدي	
تخطيط إدارة الصف	6	2.38	5.63	0.541
التواصل والتفاعل الصفّي	6	2.25	5.44	0.531
الانضباط الصفّي	6	2.28	5.41	0.521
تنظيم البيئة الصفية	6	2.31	5.28	0.495
التقويم الصفّي	6	2.16	5.25	0.515
الدرجة الكلية للاختبار	30	11.38	27.00	0.520

ويظهر من الجدول أعلاه أنّ نسبة الكسب لهردي للمهارات الخمس تراوحت بين (0.495 و 0.541)، فيما بلغت للمهارات مجتمعة (0.520) الإدارة الصفية قد جاءت أكبر من (0.3)، وهي تدلّ على فاعلية مقبول وفق المعيار الذي اقترحه هريدي، إذ تعدّ درجة الفاعلية مقبولة إذا كانت أكبر من (0.3)، وأقل من (0.7)، وتكون غير مقبولة إذا كانت أقل من (0.3)، بينما تكون الفاعلية كبيرة إذا كانت نسبة الكسب البسيطة لهردي أكبر من (0.7)، (هردي، 2017، ص.376)، وبالتالي يمكن الخروج بالقرار الآتي:

وجود فاعلية مقبولة ذات دلالة إحصائية للتدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية في جامعة دمشق، إنّ البرنامج التدريبي، بما احتواه من استراتيجيات تعلّم نشط تفاعلية، أسهم بشكل فعال في تنمية مهارات الإدارة الصفية لطلبة كلية التربية، من خلال: تنمية مهارات تخطيط إدارة الصف، ومهارات الانضباط الصفّي، ومهارات التواصل والتفاعل الصفّي، ومهارات تنظيم الغرفة الصفية، ومهارات التقويم الصفّي، كل ذلك ساعد في رفع مستوى الوعي التربوي بسلوكيات الطلبة وإدارتها، وتزويدهم بخبرات واقعية تؤهلهم لمواجهة المشكلات الصفية وهذا يدعم التوجهات التربوية المعاصرة التي تؤكد على أنّ إعداد المعلم الفعّال لا يمكن أن يكون نظرياً فقط، بل يجب أن يقوم على الممارسة، والمحاكاة، والتفاعل الحي مع المواقف الصفية.

وتتفق نتائج الدراسة المتعلقة بأهمية تدريب الطلبة المعلمين على مهارات الإدارة الصفية مع نتائج دراسة (عبيد الله وزامل، 2023) و(أبو هادي، 2025)، و(رتيمي وفتاحين، 2022)، و(علي وسليمان،

(2022)، و(الرواضية، 2020)، وهيفون وآخرون (Hepburn et.al, 2021) و(المطيري، 2024) ودراسة كل من مكغار (McGarr, 2021) ولين وآخرون (Linh et.al., 2020) إذ أكدت تلك الدراسات على ضرورة تدريب المعلمين قبل الخدمة على مهارات الإدارة الصفية.

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الإدارة الصفية، ودرجاتهم على بطاقة الملاحظة؟

بهدف الإجابة عن السؤال الرابع للدراسة وتحديد العلاقة الارتباطية بين درجات المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الإدارة الصفية ودرجاتهم على بطاقة الملاحظة، جرى استخراج قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الإدارة الصفية (الذين التزموا بطاقة الملاحظة وعددهم 25)، ودرجاتهم على بطاقة الملاحظة، والجدول (51) يبين قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الإدارة الصفية ودرجاتهم على بطاقة الملاحظة.

جدول (51):

قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الإدارة الصفية ودرجاتهم على بطاقة الملاحظة

المجموعة	العدد	قيمة معامل الارتباط بيرسون	الدالة الاحصائية	القرار
التجريبية	25	0.923	0.000	دالة عند 0.01

ويظهر من الجدول أعلاه أنّ قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الإدارة الصفية ودرجاتهم على بطاقة الملاحظة قد بلغت (0.923) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائياً عند (0.01) وبالتالي يمكن الخروج بالقرار الآتي:

وجود علاقة ارتباطية طردية وقوية جداً ذات دلالة بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الإدارة الصفية، ودرجاتهم على بطاقة الملاحظة.

وتفسّر الباحثة هذه النتيجة بأنّ البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلّم النشط قد عزز كلا البعدين معاً: البعد المعرفي والبعد العملي، وهذا يعكس نجاح البرنامج في إحداث تكامل بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي، مما يثبت أنّ التعلّم النشط لا يقتصر على الحفظ أو الأداء فقط، بل يجمع بينهما بطريقة تجعل الأداء العملي مرآة للمستوى المعرفي المكتسب.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة مكغار (McGarr, 2021) التي أكدت أنّ التدريب بال محاكاة والأنشطة التفاعلية أسهم في تحسين الجانبين: النظري والتطبيقي لدى الطلبة المعلمين، كما تدعمها دراسة لين وآخرون (Linh et al, 2020) التي بينت أنّ التدريب العملي الميداني يربط بشكل مباشر بين الأداء النظري والأداء العملي في مهارات الإدارة الصفية، مما يجعل العلاقة بينهما قوية ومتراصة، كما تتوافق مع

دراسة هيبورن وآخرون (Hepburn et.al, 2021) التي أشارت إلى أنّ ممارسات الإدارة الصفية الفعّالة تكتسبُ عبرَ الدمجِ بينَ المعرفة النظرية والتطبيق العملي، وأنَّ ارتفاعَ مستوى المعلمين في الاختبارات يترافقُ غالباً مع ارتفاعَ مستوى أدائهم في الملاحظة الصفية.

2- ملخصُ نتائجِ الدراسة:

- يوجدُ أثرٌ كبيرٌ للتدريبِ القائمِ على التعلّم النشط في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى طلبة معلمي الصف.
- يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطي درجاتِ طلبةِ المجموعةِ التجريبيةِ في التطبيقِ القبلي والبعدي المباشرِ على اختبارِ المهاراتِ بالنسبةِ لمهارةِ تخطيطِ إدارة الصف لصالحِ التطبيقِ البعدي.
- يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطي درجاتِ طلبةِ المجموعةِ التجريبيةِ في التطبيقِ القبلي والبعدي المباشرِ على اختبارِ المهاراتِ بالنسبةِ لمهارةِ التواصلِ والتفاعلِ الصفي، لصالحِ التطبيقِ البعدي.
- يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطي درجاتِ طلبةِ المجموعةِ التجريبيةِ في التطبيقِ القبلي والبعدي المباشرِ على اختبارِ المهاراتِ بالنسبةِ لمهارةِ الانضباطِ الصفي لصالحِ التطبيقِ البعدي.
- يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطي درجاتِ طلبةِ المجموعةِ التجريبيةِ في التطبيقِ القبلي والبعدي المباشرِ على اختبارِ المهاراتِ بالنسبةِ لمهارةِ تنظيمِ الغرفةِ الصفية لصالحِ التطبيقِ البعدي.
- يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطي درجاتِ طلبةِ المجموعةِ التجريبيةِ في التطبيقِ القبلي والبعدي المباشرِ على اختبارِ المهاراتِ بالنسبةِ للمهاراتِ ككل لصالحِ التطبيقِ البعدي.
- لا يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطي درجاتِ طلبةِ المجموعةِ التجريبيةِ في التطبيقِ البعدي المباشرِ والبعدي المؤجّلِ على اختبارِ المهاراتِ بالنسبةِ لمهارةِ تخطيطِ إدارة الصف.
- لا يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطي درجاتِ طلبةِ المجموعةِ التجريبيةِ في التطبيقِ البعدي المباشرِ والبعدي المؤجّلِ على اختبارِ المهاراتِ بالنسبةِ لمهارةِ التواصلِ والتفاعلِ الصفي.
- لا يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطي درجاتِ طلبةِ المجموعةِ التجريبيةِ في التطبيقِ البعدي المباشرِ والبعدي المؤجّلِ على اختبارِ المهاراتِ بالنسبةِ لمهارةِ الانضباطِ الصفي.
- لا يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطي درجاتِ طلبةِ المجموعةِ التجريبيةِ في التطبيقِ البعدي المباشرِ والبعدي المؤجّلِ على اختبارِ المهاراتِ بالنسبةِ لمهارةِ تنظيمِ الغرفةِ الصفية.
- لا يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطي درجاتِ طلبةِ المجموعةِ التجريبيةِ في التطبيقِ البعدي المباشرِ والبعدي المؤجّلِ على اختبارِ المهاراتِ بالنسبةِ للمهاراتِ ككل.
- لا يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطي درجاتِ طلبةِ المجموعةِ التجريبيةِ في التطبيقِ البعدي المباشرِ والبعدي المؤجّلِ على اختبارِ المهاراتِ بالنسبةِ لمهارةِ تخطيطِ إدارة الصف.

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة المهارات بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة المهارات بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفّي لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة المهارات بالنسبة لمهارة الانضباط الصفّي لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة المهارات بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة المهارات بالنسبة لمهارة التقويم الصفّي لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة المهارات بالنسبة للمهارات ككل لصالح التطبيق البعدي.
- لاستراتيجيات التعلّم النشط دورٌ في احتفاظ أفراد المجموعة التجريبية بالمعلومات والمعارف المتعلقة بمهارات الإدارة الصفية نتيجة التدريب القائم عليها.
- وجود فاعلية مقبولة ذات دلالة إحصائية للتدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية في جامعة دمشق.
- توجد علاقة ارتباطية طردية وقوية جداً ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الإدارة الصفية ودرجاتهم على بطاقة الملاحظة.

3- مقترحات الدراسة وتوصياتها:

- اعتماد البرنامج التدريبي المُصمّم من قبل الباحثة في تدريب طلبة التربية قسم معلم صف على مهارات تخطيط إدارة الصف.
- اعتماد البرنامج التدريبي المُصمّم من قبل الباحثة في تدريب طلبة التربية قسم معلم صف على مهارات التواصل والتفاعل الصفّي.
- اعتماد البرنامج التدريبي المُصمّم من قبل الباحثة في تدريب طلبة التربية قسم معلم صف على مهارات الانضباط الصفّي.
- اعتماد البرنامج التدريبي المُصمّم من قبل الباحثة في تدريب طلبة التربية قسم معلم صف على مهارات تنظيم الغرفة الصفية.

- اعتمادُ البرنامجِ التدريبي المُصمّم من قبل الباحثة في تدريبِ طلبة التربية قسم معلم صف على مهارات التقويم الصفّي.
- تضمينُ استراتيجياتٍ مثل (لعب الأدوار، التعاوني، العصف الذهني، حلّ المشكلات، حوض السمك، فكر-زواج-شارك) في مقررات طرائق التدريس والتدريب الميداني بكليات التربية.
- تصميمُ وتنفيذُ برامجٍ تطويرٍ مهني قائمةٍ على التعلّم النشطٍ لتنمية مهارة تخطيط إدارة الصف لدى المعلمين في أثناء الخدمة.
- تصميمُ وتنفيذُ برامجٍ تطويرٍ مهني قائمةٍ على التعلّم النشطٍ لتنمية مهارة التواصل والتفاعل الصفّي لدى المعلمين في أثناء الخدمة.
- تصميمُ وتنفيذُ برامجٍ تطويرٍ مهني قائمةٍ على التعلّم النشطٍ لتنمية مهارة الانضباط الصفّي لدى المعلمين في أثناء الخدمة.
- تصميمُ وتنفيذُ برامجٍ تطويرٍ مهني قائمةٍ على التعلّم النشطٍ لتنمية مهارة تنظيم الغرفة الصفية لدى المعلمين في أثناء الخدمة.
- التركيزُ على التدريب العملي والمحاكاة الواقعية داخل القاعات الدراسية، ولاسيما في مقرر التربية العملية، ممّا يساعدُ الطلبة المعلمين على الانتقال من المعرفة النظرية إلى تطبيق المهارات الفعلية.
- تصميمُ دليلٍ تدريبي متكاملٍ يُبنى على الاستراتيجيات المستخدمة في الدراسة الحالية، تتضمن أنشطة صفية عملية قابلة للتطبيق داخل كليات التربية.

خلاصة الفصل:

وفي نهاية هذا الفصل وبعد مناقشة النتائج يمكن القول أنّ هنالك أثرٌ للتدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في جامعة دمشق، وبالتالي إنّ تدريب الطلبة المعلمين على مهارات (تخطيط إدارة الصف، التواصل والتفاعل الصفّي، والانضباط الصفّي، وتنظيم الغرفة الصفية، والتقويم الصفّي) ليس فقط يعزّز قدرتهم على إدارة الصف بشكل أفضل بل يسهم في تطوير العملية التعليمية بشكل عام، ممّا يعزّز من كفاءتهم كمعلمين في المستقبل.

المراجع

أ- المراجع العربية

- إبراهيم. سني. (2015). العوامل الأسرية وعلاقتها بالتفاعل الصفّي اللفظي بين المعلم والتلميذ في مادة اللغة العربية [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة خيضر الجزائر.
- إبراهيم، إيمان. (2021). فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينة من طلبة الصف الثاني الأساسي في إمارة دبي - دولة الإمارات العربية المتحدة. *المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل*، 5(4)، 93-122. <https://linksshortcut.com/eEdpB>
- إبراهيم، مجدي. (2019). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. عالم الكتب.
- ابن ياسين، ثناء. (2013). استراتيجيات التعلم النشط وتنمية عمليات العلم: الأهمية والمعوقات من وجهة نظر معلمات العلوم. *رابطة التربويين العرب*، 44(4)، 47-104. <https://linksshortcut.com/tLhKl>
- أبو جادو، صالح. (2015). علم النفس التربوي ط.12. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو خليل، فاديا. (2011). إدارة الصف وتعديل السلوك الصفّي. دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.
- أبو سمور، محمد. (2015). مهارات التدريس الصفّي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي (ط.1). دار دجلة ناشرون وموزعون.
- أبو سيف، وفاء. (2016). فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تطوير الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق.
- أبو هادي، أنور. (2025). درجة ممارسة مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين المتطوعين بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة صنعاء. *مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية*، 4(2)، 449-471. <https://doi.org/10.59628/jhs.v4i2.1192>
- أحمد، إيمان. (2024). برنامج تدريبي قائم على مدخل التعلم بالتصميم لتنمية مهارات التخطيط لدى معلمات العلوم أثناء الإعداد. *مجلة بحوث التعليم والابتكار*، 4(13)، 329-375. <https://linksshortcut.com/gDwrH>
- الأسطل، محمد. (2010). أثر تطبيق استراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التاريخ وفي تنمية تفكيرهم الناقد [أطروحة ماجستير منشورة، جامعة الشرق الأوسط للدراسات]. جامعة الشرق الأوسط للدراسات. <https://linksshortcut.com/jEtvp>
- الأغا، صهيب، وعساف، محمود. (2015). إدارة الصف الاعتباريات الفكرية والمنهجية للمعلم العصري (ط.1). سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع.
- الأفندي، آلاء. (2014). مشكلات إدارة الصف التي تواجه المعلمين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (دراسة ميدانية في مدارس المنطقة الشمالية في الجمهورية العربية السورية) [أطروحة ماجستير، جامعة حلب]. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي - سورية <https://linksshortcut.com/PmzmG>

- الإمام، حسان. (2013). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات التدريس لدى مدرسي التربية الإسلامية في محافظة نينوى. مجلة دراسات تربوية، مركز البحوث والدراسات التربوية، 6(24)، 39-60. <https://linksshortcut.com/XRWDm>
- البارودي، منال. (2015). العصف الذهني فن صناعة الأفكار (ط.1). المجموعة العربية.
- باكير، عماد، وحمد، فاروق. (2010). الإدارة الفعالة لعملية التعلم النشط. مركز التطوير التربوي.
- براهيمى، محمد، وبكاي، ميلود. (2017). التفاعل الاجتماعي الصفّي المثير للتفوق والنجاح. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 6(6)، 67-82. <https://linksshortcut.com/AuPkO>
- بلجون، كوثر. (2011). فاعلية أسلوب التعلم النشط في تنمية المفاهيم العلمية في مجال فيزياء الحركة والجاذبية لدى طالبات المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، 116(1)، 95-132. <http://noo.rs/0Gn5T>
- بلخير، طبشي. (2016). الإدارة الصفية في ضوء المقاربة الإنسانية ودورها في العملية التعليمية التعلمية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 27(27)، 509-513. <https://linksshortcut.com/iTLXd>
- بلول، أحمد، وبادي، نورة. (2017). أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على التفاعل الصفّي في ظل المقاربة بالكفاءات. مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، 10(2)، 42-56. <https://asjp.cerist.dz/en/article/33445>
- بن ربيعة، يوسف. (2013). إستراتيجية الإبداع التعليمي على ضوء الإدارة الصفية. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، 2(4)، 156-178. <https://linksshortcut.com/bvpqa>
- بناي، محمد، ومحجر، ياسين. (2018). المهارات الأساسية للإدارة الصفية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية - دراسة استكشافية بمدينة ورقلة. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 10(3)، 561-572. <https://linksshortcut.com/CSVAX>
- بوبكر، شرفي، ومحمد، داودي. (2020). المشكلات الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية الجدد بمدارس مدينة أفلو. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 5(1)، 204-228. <https://linksshortcut.com/GcFoK>
- بوضياف، نوال. (2013). التفاعل الصفّي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط: التفاعل اللفظي أنموذجاً. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، 3(3)، 228-238. <https://linksshortcut.com/MlFi>
- جعفر، إيمان، وسحتوت، زينب. (2014). استراتيجيات التدريس الحديثة. مكتبة الرشد ناشرون.
- الحدادي، فاطمة الزهراء، وبراكو، سليمة. (2021). التواصل بين المعلم والمتعلم وأثره في التحصيل الدراسي [أطروحة ماجستير، جامعة أحمد دراية ادرار]. جامعة أحمد دراية ادرار. <https://2u.pw/0lxrjRIQ>
- الحربي، علي، والألفي، أشرف. (2018). دور قادة مدارس محافظة الليث في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين. المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة أسيوط، 24(9)، 371-399. <https://linksshortcut.com/gpShG>
- الحريري، رافدة. (2017). التقويم التربوي. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الحريري، رافدة. (2021). مهارات الإدارة الصفية. دار الفكر ناشرون وموزعون.

- حسن، أحمد، وحسن، نانسي. (2014). *التلخيص في مهارات التدريس*. دون ذكر دار النشر.
- حسن، حسن، وسيد، عبد الوهاب، وإبراهيم، أماني. (2020). استخدام حوض السمك في تدريس التعبير الكتابي لدى تلاميذ مدارس التعليم المجتمعي. *المجلة العلمية*، 36(8)، 215-234. <https://linksshortcut.com/OYfnI>
- حسن، مازن. (2013). *كفاية محتوى مناهج اعداد معلم الصف في اكساب الطلبة مهارات الادارة الصفية* [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق.
- حماد، سهام، ولطفي، ناريمان. (2023). مدى توفر مقومات البيئة الصفية في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر طلبتها. *مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للأداب والدراسات التربوية والنفسية*، 2(7)، 323-347. <https://linksshortcut.com/anJWI>
- حمدان، محمد. (2018). *تنفيذ المنهج في التربية المدرسية من التنسيق والإعداد إلى التطبيق في الغرف الصفية*. دار التربية الحديثة.
- حملاوي، إيمان، ونوي، خديجة. (2018). *استراتيجية العصف الذهني في تدريس التعبير الكتابي السنة الرابعة ابتدائي - أنموذجاً* - [أطروحة ماجستير غير منشورة]. المركز الجامعي بركة.
- الحمود الحسين، رنيم. (قيد النشر). *الاحتياجات التدريبية لطلبة معلم صف في كلية التربية في جامعة دمشق في مجال الإدارة الصفية*، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية.
- الحيلة، محمد. (2014). *مهارات التدريس الصفّي (ط.4)*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الخزاعلة، محمد، والزيون، محمود، والخزاعلة، عبدالله، والشوبكي، عساف، والسخني، حسين. (2011). *طرائق التدريس الفعال*. دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- الخطيب، براءة. (2013). *الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الأساسي في مجال الإدارة الصفية كما يراها المعلمون: دراسة ميدانية في محافظة مدينة دمشق*. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 29(1)، 235-272. <https://linksshortcut.com/vFuNn>
- الخليفة، حسن. (2017). *مدخل إلى المناهج وطرق التدريس (ط.2)*. مكتبة الرشد.
- دخل الله، أيوب. (2015). *علم النفس التربوي - الخصائص النمائية والفروق الفردية والبيئة الصفية وانعكاساتها على العملية التعليمية*. دار الكتب العلمية.
- درابيع، لينا. (2011). *تقويم الخطط الدراسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية في مدارس جنوب الخليل* [أطروحة ماجستير، جامعة القدس]. جامعة القدس. <https://linksshortcut.com/YroDv>
- درويش، رمضان، ورحمة، عزيزة. (2012). *الإحصاء الوصفي*. منشورات جامعة دمشق.
- الدليل الإجرائي لإستراتيجيات التعلم النشط. (2013). وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.
- دليو، فاضل. (2024). معايير الصدق والثبات في البحوث الكمية والنوعية. *مجلة العلوم الاجتماعية*، 21(2)، 284-304.

- رتيمي، أمينة، وفتاحين، عائشة. (2022). مستوى تطبيق مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي. مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، 15(1)، 192-202. <https://linksshortcut.com/DHHnn>
- رضوان، رانية. (2011). أثر طرائق تقدير الدرجات في الخصائص السيكومترية لاختبار تحصيلي ذي الاختيار من متعدد في مادة الرياضيات للصف الرابع الأساسي [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق.
- الرفادي، ميكائيل، والجراري، خديجة. (2022). مشكلات الإدارة الصفية لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي في مدينة بنغازي. مجلة المنارة العلمية، 4(4)، 213-230. <https://linksshortcut.com/ujWvz>
- رمضان، منال. (2016). استراتيجيات التعلم النشط. شركة دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.
- الرواضية، خالد. (2020). مدى امتلاك المرحلة الأساسية في مدارس تربية البادية الجنوبية مهارات الإدارة الصفية وعلاقتها بمخرجات التعلم والعلاقات الاجتماعية بين الطلبة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(7)، 38-62. <https://linksshortcut.com/ATjYz>
- الزايد، زينب، والبدوي، توفيق. (2020). ممارسة أساليب تشجيع التعلم النشط لدى معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية، 21(2)، 359-365. <https://linksshortcut.com/TTYOH>
- زرزايخي، سلوى. (2025). أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات التدريسية والفاعلية الذاتية لدى الطلبة المعلمين في مؤسسات التكوين -دراسة ميدانية بالمدرسة العليا للأساتذة بوهران- [رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية]. جامعة وهران 2 محمد بن أحمد. <https://linksshortcut.com/vXvkj>
- الزهراني، منى. (2021). فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات رياض الأطفال. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 29(4)، 435-462. <https://linksshortcut.com/xNKpN>
- سالم، حنين. (2015). أساسيات الإدارة الصفية الحديثة (ط.1). دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سعادة، جودت، وعقل، فواز، وأبو عرقوب، هدى. (2011). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سعدون، ريم. (2016). الانضباط الصفّي وعلاقته بالتفكير الأخلاقي: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الأول الأساسي في مدينة حمص. مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، 38(18)، 115-146. <https://linksshortcut.com/tuoeV>
- سعيدي، عبدالله، والعفيفية، منى. (2020). التقويم الصفّي الفعال-111 أداة واستراتيجية مع الأمثلة التطبيقية (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- السكارنة، بلال. (2011). تصميم البرامج التدريبية (ط.1). دار المسيرة.

- سلام، هدى. (2015). جودة إدارة الصف في ضوء الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعال - دراسة تقييمية بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف [رسالة دكتوراه، جامعة محمد لمين دباغين]. جامعة محمد لمين دباغين.
<https://linksshortcut.com/KWqrY>
- سليمان، فتحية. (2014). معالجة المشكلات الصفية بتطبيق البرمجة اللغوية العصبية. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، 2(3)، 202-229.
<https://linksshortcut.com/cwkRw>
- سليمون، ريم، وغانم، ثناء، والمودي، ريم. (2014). واقع ممارسة الطلبة المعلمين لإدارة البيئة الصفية من وجهة نظرهم. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، 36(4)، 339-357.
<https://linksshortcut.com/pUegW>
- سماره، نواف. (2018). واقع ومعوقات استخدام إستراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في الأردن. دراسات: العلوم التربوية، 45(4). 480-497.
<https://linksshortcut.com/jmVtF>
- سيد، أسامة، والجمل، عباس. (2011). أساليب التعليم والتعلم النشط (ط.1). دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- شاهين، عبد الحميد. (2010). استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات وأنماط التعلم. جامعة الإسكندرية.
- الشرفي، إشراق. (2024). فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء. مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية، 4(5)، 83-111.
<https://linksshortcut.com/iJQqy>
- الشمري، ماشي. (2011). 101 إستراتيجية في التعلم النشط. وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.
- الشهري، خالد. (2022). الإدارة الصفية "حقيقتها وكفاياتها" (ط.1). دار فايز للإبداع.
- الشهري، خالد، وقطب، إيمان. (2020). تصور مقترح لتنمية كفايات الإدارة الصفية لدى المعلمين الجدد في المدارس الأهلية من وجهة نظر المشرفين التربويين وقادة المدارس في مكة المكرمة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(10)، 86-118.
<https://linksshortcut.com/banjs>
- الصادق، نهلة. (2011). فاعلية استراتيجية مقترحة لتدريس الفيزياء قائمة على النمذجة والتعلم النشط في تنمية مهارات الاستقصاء العلمي والمهارات الاجتماعية والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الزقازيق.
- صميلي، فيصل. (2020). فاعلية استراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية التحصيل الدراسي والتفاعل الصفّي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. مجلة تربويات الرياضيات، 23(2)، 101-126.
<https://linksshortcut.com/cKBvS>
- الطلحي، دلال، والحويطي، محمد. (2023). مشكلات التفاعل الصفّي اللفظي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم: العوامل والتحديات من وجهة نظر معلماتهن. مجلة العلوم التربوية جامعة قطر، 25(1)، 177-206.
<https://linksshortcut.com/URCBZ>
- عاصي، صباح. (2021). فاعلية ثنائيات الصداقة في التفاعل الصفّي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة دمشق.
- عامر، طارق، والمصري، إيهاب. (2014). التعلم النشط (ط.1). مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

- عباس، محمد، ونوفل، محمد، والعبسي، محمد، وعواد، فريال. (2014). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ط.5). دار المسيرة.
- عبد الفتاح، فاطمة، وعتوم، يمني. (2019). فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية حل المشكلات لتنمية مهارات الإدارة الصفية لطالبات المرحلة الجامعية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 20(1)، 470-501.
<https://linksshortcut.com/Vmeww>
- عبد الكريم، نادية، والزعبي، عبدالله. (2023). فاعلية برنامج تدريبي تفاعلي مستند إلى استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات دمج التكنولوجيا في التعليم لدى معلمات المرحلة الأساسية. مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع، (95)، 89-101
<https://linksshortcut.com/YcZPf>
- عبد المحسن، علي. (2019). الاحصاء التربوي. ماستر للنشر والتوزيع.
- عبد الهادي، نبيل، والخطيب، أمل، والدخيل، عبدالله، والعقول، حسن، والخطيب، إبراهيم. (2013). التفاعل الصفّي أساسيته تطبيقاته مهارته (ط.4). دار قنديل للنشر والتوزيع.
- عبد، إيمان، وعشا، انتصار. (2010). أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير الرياضي لدى طلبة كلية العلوم التربوية واتجاهاتهم نحو الرياضيات. إربد للبحوث والدراسات (العلوم التربوية)، 13(2)، 163-202.
<https://linksshortcut.com/RUGtk>
- العبدالله، ريم، ورضوان، أحمد. (2020). مستوى فاعلية الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديريهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(3)، 589-606.
<https://linksshortcut.com/RYfXP>
- العبدالله، فواز، وكحيل، أمل. (2017). الإدارة المدرسية والصفية وتشريعاتها. منشورات جامعة دمشق.
- عبيد الله، حنان، وزامل، مجدي. (2023). مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة وسبل تفعيلها في المدارس الفلسطينية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 14(41)، 73-89
<https://linksshortcut.com/rsPaB>
- عبيد، رياض، وحسن، قصي. (2023). التعلم النشط وأهميته في العملية التعليمية. مجلة كلية التربية الأساسية، 29(118)، 270-280
<https://linksshortcut.com/ejQpq>
- عز، إيمان، وجاموس، ياسر. (2018). القياس والتقويم لأنشطة رياض الأطفال. منشورات جامعة دمشق.
- العشي، نوال. (2018). إدارة التعلم الصفّي. دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- علام، صلاح الدين. (2023). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية (ط.7). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- علي، فاطمة، وسليمان، منى. (2022). مهارات الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة سيدي خليفة. مجلة المنارة العلمية، (5)، 144-156.
<https://linksshortcut.com/Gvrgk>
- العلي، نوال. (2019). إدارة التعلم الصفّي. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

- علي، هنودة، ونصر الدين، جابر. (2017) دور التفاعل الصفّي في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية داخل المؤسسة الجزائرية. مجلة العلوم الإنسانية، (48)، 307-273. <https://linksshortcut.com/kiFmi>
- عمر، محمود، وفخرو، حصه، والسبيعي، تركي، وتركي، آمنة. (2014). القياس النفسي والتربوي (ط.1). دار المسيرة.
- عمور، ماسينسا. (2018). دراسة تحليلية للتفاعل اللفظي في البيئة الصفية لطلبة الماستر نشاط بدني تربوي أثناء حصّة التطبيق العملي. المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية، 17(1)، 164-152. <https://linksshortcut.com/XjRKV>
- عواد، يوسف، وزامل، مجدي. (2010). التعلم النشط نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة (ط.1)، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الفتلي، حسين. (2017). العدوان والعنف والشغب الصفّي - مقارنة بين الردع والإصلاح (ط.1). دار الوضاح للنشر.
- فطام، جمال. (2021). التفاعل الصفّي وعلاقته بالدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بالأغواط. مجلة العلوم الاجتماعية، 15(2)، 417-406. <https://doi.org/10.34118/ssj.v15i2>
- الفلّلي، هناء. (2013). علم النفس التربوي. دار كنوز المعرفة العلمية.
- الفوال، محمد خير، وسليمان، جمال. (2013). طرائق التدريس العامة. منشورات جامعة دمشق.
- القحطاني، غادة. (2017). درجة ممارسة معلمات الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية لمهارات الإدارة الصفية بمدينة الرياض. مجلة تطوير الأداء الجامعي، 4(2)، 62-33. <https://linksshortcut.com/hVXMy>
- قطامي، يوسف. (2013). استراتيجيات التعليم والتعلم المعرفية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- كحيل، أمل. (2017). برنامج تدريبي مقترح لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لإكسابهم مهارات الإدارة الصفية الداعمة لعملية التعلم. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، (33)، 188-149. <https://linksshortcut.com/rTBSF>
- كمال، محمد. (2013). برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط وفاعليته على التحصيل والأداء لتلك الاستراتيجيات والتفكير الناقد لمعلمي العلوم حديثي التخرج. مجلة التربية العلمية، 16(4)، 174-135.
- لعشيشي، أمال. (2012). أهم مشكلات الإدارة الصفية بالأقسام النهائية في التعليم الثانوي [أطروحة ماجستير، جامعة باجي مختار - عنابة]. جامعة باجي مختار - عنابة. <https://linksshortcut.com/gKctl>
- ماميش، عبد الله. (2010). أثر استخدام المدخل البنائي في تنمية مهارات تخطيط التدريس لطلبة معلمي الصف في كلية التربية واتجاهاتهم نحو التدريس [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق.
- مجيد، سوسن. (2013). أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. مركز دينو لتعليم التفكير.
- محمد، إيمان. (2024). واقع تنظيم البيئة الصفية ودورها في تنمية التفكير الناقد من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال. مجلة آفاق بحثية للعلوم الاجتماعية والانسانية، 2(1)، 314-281. <https://linksshortcut.com/pEJDm>
- محمد، صفاء. (2013). فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارات الإدارة الصفية للطلّبات المعلمات بكلية رياض الأطفال جامعة الفيوم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، 34(1)، 254-229. <https://linksshortcut.com/fBpuB>

- محمد، محمود. (2022). برنامج مقترح قائم على النظرية الإنسانية لتنمية مهارات التفاعل الصفّي وتقييم الأداء التدريسي لدى الطالب معلم المواد الفلسفية بكلّيات التربية. *دراسات تربوية واجتماعية*، 28(3). 148-200.
<https://linksshortcut.com/BEdhR>
- محمودي، رقية، وبلعيساوي، طاهر. (2013). التكوين بالمدارس العليا للأساتذة ضمن استراتيجيات إدارة الصف واقع وتحديات دراسة ميدانية مقارنة بين المدرستين بوزريعة، القبة. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، 2(4)، 211-238.
<https://asjp.cerist.dz/en/article/36716>
- المحيربي، فاطمة. (2023). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الدافعية للتعلم لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالحلقة الثانية. *المجلة العربية للتربية النوعية*، 7(26)، 520-546.
<https://linksshortcut.com/UhBdm>
- مخايل، امطانيوس. (2015). *القياس والتقويم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الحاجات الخاصة* (ط.1). دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.
- مرهون، خولة، ودوفي، منى. (2019). درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لمهارات الإدارة الصفية دراسة ميدانية ببعض الإبتدائيات التابعة لولاية المسيلة [أطروحة ماجستير، جامعة محمد بوضياف - المسيلة]. جامعة محمد بوضياف - المسيلة.
<https://linksshortcut.com/yTFYv>
- المرهون، صبا، وجميعان، إبراهيم. (2018). برنامج تدريبي مقترح موجه لمعلمات رياض الأطفال لتحسين مهارة الضبط الصفّي لديهن. *دراسات العلوم التربوية*، 45(4)، 513-526.
<https://linksshortcut.com/hrpAk>
- المروسي، مطلق. (2024). فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير التحليلي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة تعز.
- المزين، سليمان، وسكيك، سامية. (2011). أساليب الضبط الصفّي وعلاقتها بمشكلات انضباط التلاميذ من وجهة نظر بعض الأساتذة بالمرحلة الثانوية. *مجلة التربية والصحة النفسية*، 7(1)، 60-73.
<https://linksshortcut.com/ILAZv>
- المشرفي، غنية. (2020). برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم النشط لتنمية المهارات التدريسية لمعلمي صعوبات التعلم والدمج التربوي بسلطنة عمان في ضوء الاحتياجات التدريبية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 109(5)، 1271-1296.
<https://linksshortcut.com/bXIyc>
- المطرفي، رشدان. (2020). مدى توفر مقومات البيئة الصفية العملية بالمدارس الثانوية للبنين بالمدينة المنورة وعلاقتها بالتحصيل العلمي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (21)، 405-435.
<https://linksshortcut.com/dbqoy>
- المطلق، فرح. (2010). واقع التربية العملية لطلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق وآفاق تطويرها (دراسة ميدانية على طلبة السنة الرابعة-معلم صف). *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، 26(2+1)، 61-96.
<https://linksshortcut.com/ucwBJ>

- المطهر، نادية. (2023). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التأمل المهني في تنمية مهارات التعلم النشط لدى معلمي العلوم بأمانة العاصمة واتجاهاتهم نحو تطبيقها في التعليم. مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية، 3(2)، 60-82.
<https://linksshortcut.com/IjFzR>
- المطيري، مجاهد، ومجاهد، محمد، وغنايم، منى. (2024). دور الإشراف التربوي في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت (الواقع -المأمول). مجلة تطوير الأداء الجامعي، 28(1)، 391-424.
<https://linksshortcut.com/izokG>
- ملحم، سامي. (2020). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس (ط.9). دار المسيرة.
- المنوفي، سعيد، والنصيان، عبد الرحمن. (2015). فعالية استخدام بعض أساليب التقييم الصفّي في تنمية مستوى تحصيل مادة الفقه والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، 166(1)، 477-509.
<https://linksshortcut.com/LlumJ>
- المهوس، سالم. (2015). مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة قرطبة.
- المؤتمر التربوي الدولي الأول للدراسات التربوية والنفسية: (2016). الدراسات التربوية والنفسية في ضوء التحديات المعاصرة نحو رؤية عصرية لواقع التحديات التربوية والنفسية. كوريا
- مؤتمر التربية: تحديات وآفاق مستقبلية، (2017). جامعة اليرموك عمان، الأردن، 28-30 نيسان.
- المؤتمر الحادي عشر لتطوير التعليم العربي: (2019). واقع الممارسات التربوية المعاصرة وسبل تطويرها في ضوء مدخل إدارة التميز.
- المؤتمر الدولي الأول لبرامج واستراتيجيات التعليم ودورها في تحقيق التنمية وتشجيع الابتكار في مجال البحث العلمي: (2018). ماليزيا، 20/29 حزيران.
- الموسوي، نجم. (2015). التعلم التعاوني المفهوم والرؤى والأفكار (ط.1). دار الرضوان.
- ميلاد، محمود، والشماس، عيسى. (2018). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. منشورات جامعة دمشق.
- النابلسي، أسماء. (2014). الاتزان الانفعالي وعلاقته بالبيئة الصفية المدركة دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة بمدارس محافظة دمشق [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق.
- النبهان، موسى. (2004). أساسيات القياس في العلوم السلوكية (ط.1). دار الشروق للنشر والتوزيع.
- نبهان، يحيى. (2008). الإدارة الصفية والاختبارات. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- النجار، نبيل. (2015). الإحصاء التحليلي (ط.1). دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الندوي، سالم، وعباس، فاضل. (2018). الضبط الصفّي لدى معلمات رياض الأطفال. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 10(1)، 461-478.
<https://linksshortcut.com/HFFsa>

- نصر الله، حنان. (2012). أثر استراتيجية التعلم النشط في تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لدى أطفال الرياض (5-6 سنوات) [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق.
- هريدي، مصطفى. (2017). الفاعلية الإحصائية مفهوماً وقياساً (نسبتي الكسب البسيطة والموقوتة لهريدي). مجلة تربويات الرياضيات، 20(1)، 149-164. <https://linksshortcut.com/IJahy>
- الهمص، عبد الفتاح. (2016). مقومات البيئة الصفية لتعزيز التربية الإبداعية للطلاب الفلسطينيين في المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية. مجلة التربية (الأزهر) للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، 35(170)، 389-426. <https://linksshortcut.com/alMXs>
- يوسف، تغريد. (2022). أثر استراتيجية التعلم النشط في التحصيل بمادة العلوم والاتجاهات نحو التعلم النشط لدى طلاب المرحلة الأساسية. مجلة المناهج وطرق التدريس، 1(9)، 70-88. <https://linksshortcut.com/EVXcQ>
- يوسف، سمر. (2011). أثر التعلم النشط في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي لمقرر العلوم والتربية الصحية وإكسابهم بعض المهارات الحياتية [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق.

ب- المراجع الأجنبية:

- Agbaria, Q. (2021). Classroom Management Skills among Kindergarten Teachers as Related to Emotional Intelligence and Self-Efficacy. *International Journal of Instruction*, 14(1), 1019-1034. <https://linksshortcut.com/HbFwE>
- Aguillon, S. M., Siegmund, G. F., Petipas, R. H., Drake, A. G., Cotner, S., & Ballen, C. J. (2020). Gender differences in student participation in an active-learning classroom. *CBE—Life Sciences Education*, 19(2), ar12. <https://linksshortcut.com/UHXRy>
- Akin, S., Yildirim, A., & Goodwin, A. L. (2016). Classroom management through the eyes of elementary teachers in Turkey: A phenomenological study. <https://linksshortcut.com/CGCuW>
- Bay, D. N. (2020). Investigation of the Relationship between Self-Efficacy Belief and Classroom Management Skills of Preschool Teachers with Other Variables. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(4), 335-348. <https://linksshortcut.com/xigBa>
- Bruner, J., Affoo, R., & Dietsch, A. M. (2022). Active Learning and Student Achievement: A matter of space, experiences, or pedagogy?. <https://linksshortcut.com/BXnIG>
- Cooper, K. M., Downing, V. R., & Brownell, S. E. (2018). The influence of active learning practices on student anxiety in large-enrollment college science classrooms. *International Journal of STEM education*, 5(1), 23. <https://linksshortcut.com/ehopk>
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and teacher education*, 48, 1-12. <https://linksshortcut.com/hbbXB>
- Dinçer, Ç., & Akgün, E. (2015). Developing a classroom management skills inventory for preschool teachers and the correlation of preschool teachers' classroom management skills with different variables. *Education and Science*, 40(177). <https://linksshortcut.com/dKDkj>
- Ebel, R.L. and Frisbie, D.A. (1991) Essentials of Educational Measurement. 5th Edition, Prentice-Hall, Englewood Cliffs. <https://linksshortcut.com/WaYKE>
- Egeberg, H., McConney, A., & Price, A. (2021). Teachers' views on effective classroom management: A mixed-methods investigation in Western Australian high schools. *Educational Research for Policy and Practice*, 20(2), 107-124. <https://linksshortcut.com/ivuqu>
- Firdaus, N. (2018). The Analysis of Verbal Interaction between Students and Teacher in the Classroom (A Descriptive Qualitative Research at SMAN 9 Pangkep). *Unpublished Master's thesis*. Muhammadiyah University of Makassar. <https://linksshortcut.com/bmEHd>
- Garwood, J. D., Vernon-Feagans, L., & Family Life Project Key Investigators. (2017). Classroom management affects literacy development of students with emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children*, 83(2), 123-142. <https://linksshortcut.com/ZcGSb>
- George, V. P. (2013). A communication-focused model for learning and education. *Business Education & Accreditation*, 5(2), 117-130. <https://linksshortcut.com/EiXcG>

- Goodman, A., Joshi, H., Nasim, B., & Tyler, C. (2015). Social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life: A review for the Early Intervention Foundation. *London: UCL Institute of Education*. <https://linksshortcut.com/TGYdm>
- Güleç, S., & Durmus, N. (2019). Examination of Classroom Management Approaches of Social Studies Teachers. *International Education Studies*, 12(11), 139-147. <https://linksshortcut.com/PqRJe>
- Hajji, M. R., & Hassan, A. K. (2022). The effect of a training program based on High Impact Teaching Strategies (HITS) in the teaching practices of mathematics teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(1). <https://linksshortcut.com/Vyeto>
- Hartikainen, S., Rintala, H., Pylväs, L., & Nokelainen, P. (2019). The concept of active learning and the measurement of learning outcomes: A review of research in engineering higher education. *Education Sciences*, 9(4), 276. <https://linksshortcut.com/ErZLL>
- Hepburn, L., Beamish, W., & Alston-Knox, C. L. (2021). Classroom management practices commonly used by secondary school teachers: results from a Queensland survey. *The Australian Educational Researcher*, 48(3), 485-505. <https://linksshortcut.com/GqaVU>
- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer assisted language learning*, 28(1), 81-96. <https://linksshortcut.com/pPTZA>
- Ikesako, H., & Miyamoto, K. (2015). Fostering social and emotional skills through families, schools and communities: Summary of international evidence and implication for Japan's educational practices and research. <https://linksshortcut.com/FiQgI>
- Jensen, J. L., Kummer, T. A., & Godoy, P. D. D. M. (2015). Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning. *CBE—Life Sciences Education*, 14(1), ar5. <https://linksshortcut.com/SpOng>
- Jesionkowska, J., Wild, F., & Deval, Y. (2020). Active learning augmented reality for STEAM education—A case study. *Education Sciences*, 10(8), 198. <https://linksshortcut.com/zLdbq>
- Kara, M., & Özenç, M. (2020). A Multidimensional Approach to the Problems Experienced by the Classroom Teachers with Syrian Students in Their Classes. *International Journal of Progressive Education*, 16(6), 184-201. <https://linksshortcut.com/HnQim>
- Kazmagambet, B., Ibraimova, Z., & Kaymak, S. (2020, June). The Effect Of Active Learning Method On Students 'attitude Towards Mathematics. In *Proceedings of International Young Scholars Workshop* (Vol. 9). <https://linksshortcut.com/zxLsp>
- Kepez, O., & Ust, S. (2020). Collaborative design of an active learning classroom with high school students and teachers. *Archnet-IJAR: International journal of architectural research*, 14(3), 525-541. <https://linksshortcut.com/JCyEq>
- Kyle, P., & Rogien, L. (2004). Classroom Management: Preventive Strategies. *National Association of School Psychologists*. <https://linksshortcut.com/baZen>
- Linh, P. T. T., Van Thang, N., Thanh, H. T., Nguyet, H. T. M., & Thao, P. V. P. (2020). Teaching practicum: The impacts on classroom management skills of novice lecturers. *Ho Chi Minh City*

- Open University Journal of Science-Social Sciences*, 10(1), 29-42. <https://linksshortcut.com/QhwKy>
- Loy, K. J. (2012). *Effective teacher communication skills and teacher quality* (Doctoral dissertation, The Ohio State University). <https://linksshortcut.com/GfDUq>
 - Mahlambi, S. B. (2021). Assessment for Learning as a Driver for Active Learning and Learner Participation in Mathematics. *International Journal of Educational Methodology*, 7(3), 473-485. <https://linksshortcut.com/DuNEd>
 - McGarr, O. (2021). The use of virtual simulations in teacher education to develop pre-service teachers' behaviour and classroom management skills: Implications for reflective practice. *Journal of Education for Teaching*, 47(2), 274-286. <https://linksshortcut.com/DYLSr>
 - McKinney, K. (2011). Active Learning. Illinois State University. Center for Teaching, Learning & Technology. *Archived from the original on*, 09-11.
 - McKinney, K., & Heyl, B. S. (Eds.). (2011). *Sociology through active learning: Student exercises*. Pine Forge Press.
 - Molenda, M., (2015). *Instructional Media and the new communication*. N. Y., Macmillan Pup, Co.
 - Naser, I. M. M., & Hamzah, M. H. B. (2018). Pronunciation and conversation challenges among Saudi EFL students. *JEEES (Journal of English Educators Society)*, 3(1), 85-104. <https://linksshortcut.com/AwiSf>
 - Nguyen, B. H., Haworth, P., & Hansen, S. (2019). Challenging ESP teacher beliefs about active learning in a Vietnamese university. *Teacher Development*, 23(3), 345-365. <https://linksshortcut.com/pbQBG>
 - Nguyen, K. A., Borrego, M., Finelli, C. J., DeMonbrun, M., Crockett, C., Tharayil, S., ... & Rosenberg, R. (2021). Instructor strategies to aid implementation of active learning: a systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 8(1), 9. <https://linksshortcut.com/HvrQA>
 - Nuraeni, N., & Wahab, I. (2020). Verbal and non-verbal communication in teacher talk in the classroom Universitas Muslim Maros. *Seltics Journal: Scope of English Language Teaching Literature and Linguistics*, 3(1), 22-32. <https://linksshortcut.com/EUcWp>
 - Odabaşı, B., & Kolburan, G. (2013). Employment of active learning in classroom management and it's effect on students' academic success. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 4(1), 23-29. <https://linksshortcut.com/wlqsz>
 - Ozen, H., & Yildirim, R. (2020). Teacher perspectives on classroom management. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 99-113. <https://linksshortcut.com/hOrzj>
 - Peer, J., & Fraser, B. J. (2015). Sex, grade-level and stream differences in learning environment and attitudes to science in Singapore primary schools. *Learning Environments Research*, 18(1), 143-161. <https://linksshortcut.com/wJMCc>

- Polirstok, S. (2015). Classroom management strategies for inclusive classrooms. *Creative Education*, 6(10), 927. <https://linksshortcut.com/odybk>
- Ragawanti, D. T. (2015). Cultivating Pre-Service Teachers' classroom Management Skills Through Teaching Practicum: A Reflective Practice. *Teflin Journal: A Publication on the Teaching & Learning of English*, 26(1). <https://linksshortcut.com/hJdfG>
- Rajab, T. (2013). *Developing whole-class interactive teaching: meeting the training needs of Syrian EFL secondary school teachers* (Doctoral dissertation, University of York). <https://linksshortcut.com/yBgEs>
- Riskiati, R. (2021). *Teacher's verbal and nonverbal communication in online EFL Class* (Doctoral dissertation, Universitas Negeri Makassar). <https://linksshortcut.com/ErPvo>
- Rusk, R. B. (2016). *A case study of classroom management practices and the influence on classroom disruptions*. Grand Canyon University. <https://linksshortcut.com/fGWTK>
- Sharma, M., & Tiwari, N. (2021). A study of class interaction analysis using Flanders's FIAC. *International Journal of Scientific Research in Science, Engineering and Technology*, 8(4), 171-179. <https://linksshortcut.com/IbLsc>
- Soltanzadeh, L., Hashemi, S. R. N., & Shahi, S. (2013). The effect of active learning on academic achievement motivation in high schools students. *Archives of Applied Science Research*, 5(6), 127-131.
- Sutiyatno, S. (2018). The effect of teacher's verbal communication and non-verbal communication on students' English achievement. *Journal of language teaching and research*, 9(2), 430-437. <https://linksshortcut.com/INnBI>
- Tatal, Ö., & Yazar, T. (2021). Flipped classroom improves academic achievement, learning retention and attitude towards course: A meta-analysis. *Asia Pacific Education Review*, 22(4), 655-673. <https://linksshortcut.com/pCXEu>
- Uz, R., & Bayraktar, M. (2019). Bullying toward teachers and classroom management skills. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 647-657. <https://linksshortcut.com/WsZLH>
- Webb, N. M., Franke, M. L., Ing, M., Turrou, A. C., Johnson, N. C., & Zimmerman, J. (2019). Teacher practices that promote productive dialogue and learning in mathematics classrooms. *International Journal of Educational Research*, 97, 176-186. <https://linksshortcut.com/YhWXT>
- Wood, M. O., Finn, J. D., & Faenzle, R. D. (2019). t Tests: One-sample, two-independent-sample, and related-samples designs (Learning Unit 9, pp. 137–138). SAGE Publications. <https://linksshortcut.com/DrHTj>

المُلخَص باللغة العربية

عنوان الدراسة: أثرُ تدريبِ قائمٍ على التعلُّمِ النشطِ في تنمية مهاراتِ الإدارةِ الصفِّية لدى طلبةِ معلمي الصفِّ حالة دراسية: طلبةُ السنة الرابعة معلم صفٍّ في كلية التربية في جامعة دمشق.

مقدمة الدراسة:

تشهد الساحاتُ التربويَّةُ العالميَّةُ تحولاً جوهرياً في النظرة إلى العمليَّةِ التعليميَّةِ التعلُّميَّةِ، حيثُ لم تعدْ قاصرةً على نقلِ المعارفِ، بل أصبحتْ تركِّزُ على تمكين المتعلمين وتنمية مهاراتهم العُلْيَا في التفكيرِ والتحليل والإبداع، وفي هذا الإطار برزت استراتيجياتُ التعلُّمِ النشطِ كحجرِ زاويةٍ في التوجَّهاتِ التربويَّةِ المعاصرة، وقد تجاوزتْ استراتيجياتُ التعلُّمِ النشطِ تطبيقاتها حدودَ الصفوفِ الدراسيَّةِ لتُصبحَ ركيزةً أساسيةً في برامجِ إعدادِ وتدريبِ الطلبة المعلمين أنفسهم، لا كمجردِ محتوى نظري، بل كمنهجيةٍ تدريبيَّةٍ فاعلة، مما يساهمُ في تشكيل هويَّتهم المهنيَّةِ المُستقبليَّةِ وتقبُّلهم لهذا التحوُّلِ الجوهري، كما تعدُّ هذه الاستراتيجيات صلةً الوصلِ بين النظرية والتطبيق من خلالِ توفيرِ سياقاتٍ شبه حقيقيَّةٍ عبرَ المحاكاة ولعبِ الأدوارِ، مما يذللُ الفجوةَ بين المعرفة الأكاديميَّةِ والممارسة الصفِّية، كما يتطلبُ تطبيقُ استراتيجياتِ التعلُّمِ النشطِ من الطالبِ المُعلِّمِ ممارسةَ مهاراتِ إدارةِ صفِّية متقدمةٍ مثل: تنظيم المجموعات، إدارة النقاش، وحلُّ النزاعات، في سياقٍ واقعيٍّ وهادفٍ، ما ينمي قدرته على التكيف مع تنوع احتياجات المتعلمين وتعقيدات البيئة الصفِّية الحقيقيَّة.

مُشكلة الدراسة:

بناءً على الدراسات السابقة وملاحظة الباحثة والدراسة الاستطلاعية، فقد وجدت ضرورة الاستفادة من استراتيجيات التعلم النشط، لتنمية مهارات الإدارة الصفية لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف، وقد كانت الحاجة إلى تنمية مهارات كل من تخطيط إدارة الصف، التواصل والتفاعل الصفّي، الانضباط الصفّي، تنظيم غرفة الصف، التقويم الصفّي، وقد اختارت الباحثة بعض استراتيجيات التعلم النشط كاستراتيجية العصف الذهني، وحل المشكلات، والتعاوني، فكر زوج شارك، وتلخصت مشكلة الدراسة بالسؤال الآتي:

- ما أثرُ التدريبِ القائمِ على التعلُّمِ النشطِ في تنمية مهاراتِ الإدارةِ الصفِّية لدى طلبةِ السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية في جامعة دمشق؟

أسئلة الدراسة:

- السؤال الأول: ما أثر التدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية في جامعة دمشق؟
- السؤال الثاني: ما أثر التدريب القائم على التعلّم النشط في احتفاظ الطلبة أفراد المجموعة التجريبية بالمعلومات والمعارف حول مهارات الإدارة الصفية؟
- السؤال الثالث: ما فاعلية التدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية في جامعة دمشق؟
- السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الإدارة الصفية، ودرجاتهم على بطاقة الملاحظة؟

متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: طريقة التدريب: وتشمل البرنامج التدريبي وفق (التعلّم النشط) (للمجموعة التجريبية).
- المتغير التابع: هو: "العامل الذي يتأثر بالمتغير المستقل" (درويش ورحمة، 2012، ص.26). تمثل المتغير التابع في الدراسة الحالي بـ:

- 1- درجة الطلبة في اختبار مهارات الإدارة الصفية: وتُقاس بمجموع درجات الطلبة على الاختبار بكل مهارة من المهارات (تخطيط إدارة الصف، التواصل والتفاعل الصفّي، الانضباط الصفّي، تنظيم غرفة الصف، التقويم الصفّي)، وبمجموع درجاتهم على اختبار مهارات الإدارة الصفية الكلي.
- 2- درجة الطلبة في بطاقة الملاحظة: وتُقاس بمجموع درجات الطلبة على بطاقة الملاحظة بكل مهارة من المهارات (تخطيط إدارة الصف، التواصل والتفاعل الصفّي، الانضباط الصفّي، تنظيم غرفة الصف، التقويم الصفّي)، وبمجموع درجاتهم على مهارات الإدارة الصفية الكلي.

الفرض البحثي العلمي للدراسة:

يوجد أثر مرتفع للتدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى طلبة معلمي الصف.

فرضيات الدراسة:

اختبرت الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة (0.05) وهي على النحو الآتي:

أولاً: فرضيات الدراسة المرتبطة باختبار المواقف:

الفرضية الأولى: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف، يُعزى إلى الطريقة المتبعة.

الفرضية الثانية: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفّي، يُعزى إلى الطريقة المتبعة.

الفرضية الثالثة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة الانضباط الصفّي، يُعزى إلى الطريقة المتبعة.

الفرضية الرابعة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية، يُعزى إلى الطريقة المتبعة.

الفرضية الخامسة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة التقويم الصفّي، يُعزى إلى الطريقة المتبعة.

الفرضية السادسة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة للمهارات ككل، يُعزى إلى الطريقة المتبعة.

الفرضية السابعة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف، يُعزى إلى الطريقة المتبعة.

الفرضية الثامنة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفّي، يُعزى إلى الطريقة المتبعة.

الفرضية التاسعة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة الانضباط الصفّي، يُعزى إلى الطريقة المتبعة.

الفرضية العاشرة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار مهارات الإدارة الصفية بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية، يُعزى إلى الطريقة المتبعة.

الفرضيةُ الحاديةُ عشرة: يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطي درجاتِ طلبةِ المجموعةِ التجريبيةِ في التَّطبيقاتِ البعديِ المباشرِ والبعديِ المؤجلِ لاختبارِ مهاراتِ الإدارةِ الصَّفِيَّةِ بالنسبةِ لمهارةِ التَّقْوِيمِ الصَّفِي، يُعزى إلى الطَّريقةِ المتَّبعةِ.

الفرضيةُ الثانيةُ عشرة: يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطي درجاتِ طلبةِ المجموعةِ التجريبيةِ في التَّطبيقاتِ البعديِ المباشرِ والبعديِ المؤجلِ لاختبارِ مهاراتِ الإدارةِ الصَّفِيَّةِ بالنسبةِ للمهاراتِ ككل، يُعزى إلى الطَّريقةِ المتَّبعةِ.

ثانياً: فرضياتُ الدراسةِ المرتبطةُ ببطاقةِ الملاحظة:

الفرضيةُ الأولى: يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطي درجاتِ طلبةِ المجموعةِ التجريبيةِ في التَّطبيقاتِ القبليِ والبعديِ لبطاقةِ الملاحظةِ لمهارةِ تخطيطِ إدارةِ الصفِ يُعزى إلى الطَّريقةِ المتَّبعةِ.

الفرضيةُ الثانيةُ: يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطي درجاتِ طلبةِ المجموعةِ التجريبيةِ في التَّطبيقاتِ القبليِ والبعديِ لبطاقةِ الملاحظةِ لمهارةِ التواصلِ والتفاعلِ الصَّفِي، يُعزى إلى الطَّريقةِ المتَّبعةِ.

الفرضيةُ الثالثةُ: يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطي درجاتِ طلبةِ المجموعةِ التجريبيةِ في التَّطبيقاتِ القبليِ والبعديِ لبطاقةِ الملاحظةِ لمهارةِ الانضباطِ الصَّفِي، يُعزى إلى الطَّريقةِ المتَّبعةِ.

الفرضيةُ الرابعةُ: يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطي درجاتِ طلبةِ المجموعةِ التجريبيةِ في التَّطبيقاتِ القبليِ والبعديِ لبطاقةِ الملاحظةِ لمهارةِ تنظيمِ الغرفةِ الصَّفِيَّةِ، يُعزى إلى الطَّريقةِ المتَّبعةِ.

الفرضيةُ الخامسةُ: يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطي درجاتِ طلبةِ المجموعةِ التجريبيةِ في التَّطبيقاتِ القبليِ والبعديِ لبطاقةِ الملاحظةِ لمهارةِ التَّقْوِيمِ الصَّفِي، يُعزى إلى الطَّريقةِ المتَّبعةِ.

الفرضيةُ السادسةُ: يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطي درجاتِ طلبةِ المجموعةِ التجريبيةِ في التَّطبيقاتِ القبليِ والبعديِ لبطاقةِ الملاحظةِ للمهاراتِ ككل، يُعزى إلى الطَّريقةِ المتَّبعةِ.

منهجُ الدراسة:

استُخدِمَ المنهجُ شبهَ التَّجريبِيِّ لتَناسُبِهِ معَ طبيعةِ الدراسةِ الحاليةِ، وإمكانيةِ تحقيقِ أهدافِهِ المحددةِ، فهو يتيحُ التَّحَكُّمَ في المتغيراتِ المستقلةِ لمعرفةِ أثرِ المتغيرِ المستقلِ (مهاراتِ الإدارةِ الصَّفِيَّةِ)، وهو "المنهجُ الذي يمكنُ بواسطَتِهِ تحقيقُ قدرٍ معينٍ من ضبطِ المتغيراتِ، ولا سِوَاَ الدراساتِ الميدانيةِ التي تجري في ميدانِ العلومِ الإنسانيةِ"، وقد استُخدمتُ استراتيجياتُ التَّعَلُّمِ النُّشْطِيِّ في تدريبِ طلبةِ كليةِ التربيةِ السَّنةِ الرَّابِعةِ معلمَ صفٍ على مهاراتِ الإدارةِ الصَّفِيَّةِ.

أدوات الدراسة:

استُخدمت في هذه الدراسة أربع أدوات وهي:

- 1- قائمة مهارات الإدارة الصفية، وتشمل كلَّ من المهارات الآتية: (تخطيط إدارة الصف، التواصل والتفاعل الصفّي، الانضباط الصفّي، تنظيم غرفة الصف، التقويم الصفّي).
- 2- بطاقة ملاحظة مهارات الإدارة الصفية لدى طلبة السنة الرابعة قسم معلم صف في جامعة دمشق وتشمل مهارات (تخطيط إدارة الصف، التواصل والتفاعل الصفّي، الانضباط الصفّي، تنظيم غرفة الصف، التقويم الصفّي).
- 3- اختبار مهارات الإدارة الصفية مكون (30) موقفاً من نوع الاختيار من متعدد، لقياس دور استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى طلبة السنة الرابعة قسم معلم صف في جامعة دمشق، لكل من المهارات الآتية: (تخطيط إدارة الصف، التواصل والتفاعل الصفّي، الانضباط الصفّي، تنظيم غرفة الصف، التقويم الصفّي).
- 4- برنامج تدريبي قائم على التعلم النشط لتنمية مهارات الإدارة الصفية مصمم من قبل الباحثة.

نتائج الدراسة:

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج يمكن إيجاز أهمها بالنقاط الآتية:

- يوجد أثر كبير للتدريب القائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى طلبة معلمي الصف.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي المباشر على اختبار المهارات بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف، لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي المباشر على اختبار المهارات بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفّي، لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي المباشر على اختبار المهارات بالنسبة لمهارة الانضباط الصفّي، لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي المباشر على اختبار المهارات بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية، لصالح التطبيق البعدي.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي المباشر على اختبار المهارات بالنسبة للمهارات ككل، لصالح التطبيق البعدي.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والبعدي المؤجل على اختبار المهارات بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصف.

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والبعدي المؤجل على اختبار المهارات بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفّي.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والبعدي المؤجل على اختبار المهارات بالنسبة لمهارة الانضباط الصفّي.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والبعدي المؤجل على اختبار المهارات بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والبعدي المؤجل على اختبار المهارات بالنسبة للمهارات ككلّ.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والبعدي المؤجل على اختبار المهارات بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصفّ.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة المهارات بالنسبة لمهارة تخطيط إدارة الصفّ، لصالح التطبيق البعديّ.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة المهارات بالنسبة لمهارة التواصل والتفاعل الصفّي، لصالح التطبيق البعديّ.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة المهارات بالنسبة لمهارة الانضباط الصفّي، لصالح التطبيق البعديّ.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة المهارات بالنسبة لمهارة تنظيم الغرفة الصفية، لصالح التطبيق البعديّ.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة المهارات بالنسبة لمهارة التقويم الصفّي، لصالح التطبيق البعديّ.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة المهارات بالنسبة للمهارات ككلّ، لصالح التطبيق البعديّ.
- لإستراتيجيات التعلّم النشط دورٌ في احتفاظ أفراد المجموعة التجريبية بالمعلومات والمعارف المتعلقة بمهارات الإدارة الصفية نتيجة التدريب القائم عليها.
- وجود فاعلية مقبولة ذات دلالة إحصائية للتدريب القائم على التعلّم النشط في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى طلبة السنة الرابعة معلم صفّ في كلية التربية في جامعة دمشق.
- توجد علاقة ارتباطية طردية وقوية جداً ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الإدارة الصفية، ودرجاتهم على بطاقة الملاحظة.

قائمة الملاحق

- 1- قائمة مهارات الإدارة الصفية بصورتها الأولى
- 2- قائمة مهارات الإدارة الصفية بصورتها النهائية
- 3- اختبار مهارات الإدارة الصفية بصورته الأولى
- 4- اختبار مهارات الإدارة الصفية بصورته النهائية
- 5- سلم تصحيح اختبار المهارات
- 6- بطاقة الملاحظة بصورتها الأولى
- 7- بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية
- 8- البرنامج التدريبي
- 9- أسماء السادة المحكمين لأدوات البحث
- 10- الأوراق الرسمية لتسهيل إجراءات تنفيذ الدراسة

1- قائمة مهارات الإدارة الصفية بصورتها الأولية

المهارات الرئيسة	المهارة الفرعية	مؤشر الأداء
مهارات تخطيط إدارة الصف	مهارة تخطيط التهيئة	يربط التهيئة بسلوكيات إيجابية داخل الصف.
	مهارة تخطيط الأهداف	يربط كل هدف تعليمي بسلوك محدد.
	مهارة تخطيط استخدام الوسائل التعليمية	يحدد مسبقاً متى وكيف تستخدم الوسيلة أثناء الحصة.
	مهارة تخطيط إدارة الوقت الصف	يختار الوسائل التعليمية التي تستخدم بفعالية من دون إحداث فوضى
		يقسم الزمن بين (التهيئة والعرض والأنشطة والتقييم) بشكل متوازن.
	مهارة تخطيط القواعد الصفية	يخطط للقواعد الصفية اللازمة في غرفة الصف.
مهارات التواصل والتفاعل الصف	مهارة الحوار	يوجه الحوار نحو تحقيق الأهداف التعليمية والانضباط الصف.
	مهارة التعبير	يسمح للتلامذة بالتعبير عن أفكارهم ضمن قواعد الصف.
	مهارة الإقناع	يستخدم الإقناع لتعديل سلوك غير مرغوب فيه داخل الصف.
	مهارة الإصغاء	يصغي إلى أسئلة التلامذة دون مقاطعة.
	مهارة التواصل غير اللفظي	يستخدم تعابير الوجه لتوجيه التلامذة سلوكياً.
		يستخدم حركات اليد لتأكيد النظام الصف.
مهارات الانضباط الصف	مهارة ضبط السلوك	يضع القواعد الصفية اللازمة داخل غرفة الصف.
		يطبق القواعد الصفية داخل غرفة الصف.
		يستخدم التعزيز لتثبيت السلوكيات المرغوبة.
		يشجع التلامذة على تطبيق القواعد الصفية.
	مهارة تعديل السلوك	يقدم إرشادات لتعديل السلوك.
		يتعامل مع السلوكيات غير المناسبة بطريقة تربوية.
مهارات تنظيم البيئة الصفية	مهارة المشاركة	ينظم مشاركة التلامذة بما يتناسب مع طبيعة النشاط.
	مهارة التنظيم	ينظم غرفة الصف بما يتناسب مع طبيعة النشاط.
		يضع الوسيلة في مكان آمن.
		يوزع التلامذة في مجموعات تتناسب مع طبيعة النشاط.
		يستخدم السبورة بشكل منظم أثناء الحصة الدراسية.

ينظم الأدوات والوسائل التعليمية مما يسمح استخدامها بسهولة.		
يوجه أسئلة تشجع على التفاعل والانضباط الصففي.	مهارة طرح الأسئلة	مهارات التقويم الصففي
يستخدم أسئلة لمراقبة مدى التزام التلامذة بالقواعد الصففية.		
يشجع التلامذة على طرح الأسئلة وفق قواعد محددة.	مهارة استخدام تقويم	
يقيم التلامذة بشكل مستمر لتحديد مدى تحقيقهم أهداف الدرس والسلوكيات المتوقعة.		
يستخدم أدوات تقويم تشجع على التفاعل والانضباط الصففي.		
يعدل الخطة الصففية وفق نتائج التقويم.	مهارة المتابعة	

2- قائمة مهارات الإدارة الصفية بصورتها النهائية

المهارات الرئيسية	المهارة الفرعية	مؤشر الأداء
مهارات تخطيط إدارة الصف	مهارة تخطيط التهيئة	يربط التهيئة بسلوكيات إيجابية داخل الصف.
	مهارة تخطيط الأهداف	يربط كل هدف تعليمي بسلوك محدد.
	مهارة تخطيط استخدام الوسائل التعليمية	يحدد مسبقاً متى وكيف تستخدم الوسيلة أثناء الحصة.
	مهارة تخطيط إدارة الوقت الصفّي	يختار الوسائل التعليمية والتقنيات التي تستخدم بفعالية من دون إحداث فوضى.
		يقسم الزمن بين (التهيئة والعرض والأنشطة والتقييم) بشكل متوازن.
	مهارة تخطيط القواعد الصفية	يخطط للقواعد الصفية اللازمة في غرفة الصف.
مهارات التواصل والتفاعل الصفّي	مهارة الحوار	يوجه الحوار نحو تحقيق الأهداف التعليمية والانضباط الصفّي.
	مهارة التعبير	يسمح للتلامذة بالتعبير عن أفكارهم ضمن قواعد الصف.
	مهارة الإقناع	يستخدم الإقناع لتعديل سلوك غير مرغوب فيه داخل الصف.
	مهارة الإصغاء	يصغي إلى إجابة التلامذة دون مقاطعة.
	مهارة التواصل غير اللفظي	يستخدم تعابير الوجه لتوجيه التلامذة سلوكياً.
		يستخدم حركات اليد لتأكيد النظام الصفّي.
مهارات الانضباط الصفّي	مهارة ضبط السلوك	يحدد بوضوح القواعد الصفية اللازمة داخل غرفة الصف.
		يطبق القواعد الصفية داخل غرفة الصف.
		يستخدم التعزيز لتثبيت السلوكيات المرغوبة.
		يشجع التلامذة على تطبيق القواعد الصفية.
	مهارة تعديل السلوك	يقدم إرشادات لتعديل السلوك.
		يتعامل مع السلوكيات غير المناسبة بطريقة تربوية.
مهارات تنظيم البيئة الصفية	مهارة المشاركة	ينظم مشاركة التلامذة بما يتناسب مع طبيعة النشاط.
	مهارة التنظيم	ينظم غرفة الصف بما يتناسب مع طبيعة النشاط.
		يرتب مكان الوسيلة ضمن غرفة الصف بطريقة آمنة ومنظمة.
		يوزع التلامذة في مجموعات تتناسب مع طبيعة النشاط.
		يستخدم السبورة بشكل منظم أثناء الحصة الدراسية.

ينظم الأدوات والوسائل التعليمية مما يسمح استخدامها بسهولة.		
يوجه أسئلة تشجع على التفاعل والانضباط الصفّي.	مهارة طرح الأسئلة	مهارات التقويم الصفّي
يستخدم أسئلة لمراقبة مدى التزام التلامذة بالقواعد الصفّية.		
يشجع التلامذة على طرح الأسئلة وفق قواعد محددة.	مهارة استخدام تقويم	
يقيم التلامذة بشكل مستمر لتحديد مدى تحقيقهم أهداف الدرس والسلوكيات المتوقعة.		
يستخدم أدوات تقويم تشجع على التفاعل والانضباط الصفّي.		
يعدل الخطة الصفّية وفق نتائج التقويم.	مهارة المتابعة	

3- اختبار مهارات الإدارة الصفية بصورته الأولى

الاسم:

زميلي الطالب/ المعلم، زميلتي الطالبة /المعلمة:

أقرأ التعليمات الآتية بعناية قبل الإجابة عن أسئلة الاختبار:

يهدف الاختبار الذي بين يديك إلى قياس درجة اكتسابك لمهارات الإدارة الصفية من خلال إجابتك عن الأسئلة المطروحة، وكيفية تصرفك في مواقف مختلفة، لذلك:

1- اقرأ كل سؤال قراءة متأنية.

2- ستجد لكل سؤال أربعة خيارات، ضع دائرة حول رقم الخيار الذي تعدّه صحيحاً.

3- اختر إجابة واحدة فقط لكل سؤال، وهي الإجابة التي تراها صحيحة من وجهة نظرك.

4- يجب أن تجيب عن جميع الأسئلة، ولا تترك أي سؤال من دون إجابة.

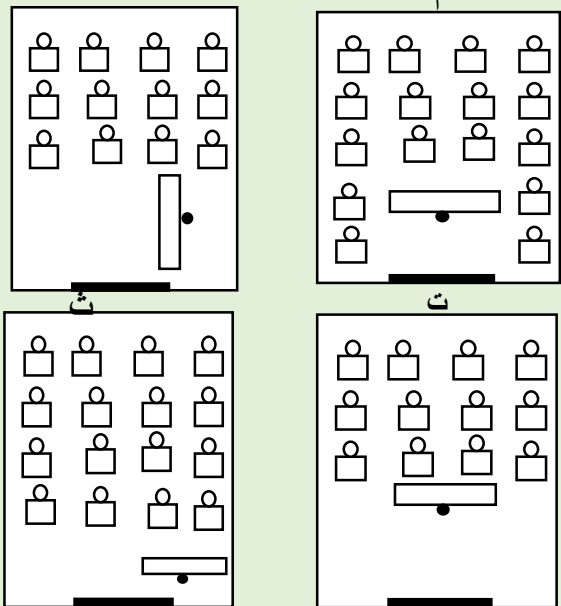
5- لا تنس كتابة اسمك في المربع أول الصفحة.

6- الدرجة التي تحصل عليها ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.

أتمنى لكم التوفيق

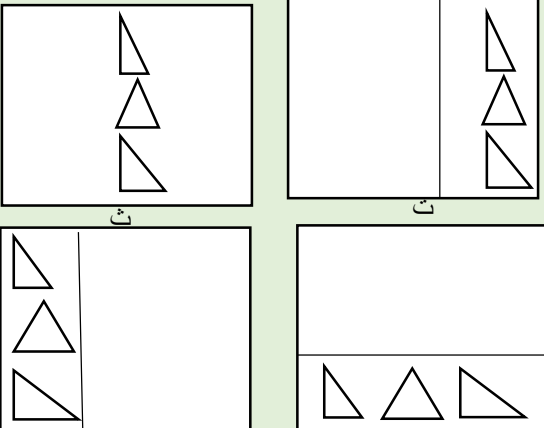
الباحثة: رنيم الحمود الحسين

3- اختبار مهارات الإدارة الصفية بصورته الأولى

الرقم	الموقف	التصرف الصحيح
1	في أثناء تحضير درس "البذور" للصف: الثاني، ما الوسيلة الأنسب؟	أ. توزيع حبات الفول المنقوعة على التلامذة. ب. عرض لوحة تعليمية مكبرة على السبورة توضح أجزاء كل فلة. ت. عرض مقطع فيديو مسرع يبين مراحل نمو بذرة الفول. ث. تحضير أصيص لنبات الفول.
2	عند تلقي إجابة خرج فيها التلميذ عن موضوع السؤال، ما التصرف الأنسب:	أ. يسمح له بإكمال إجابته حتى النهاية. ب. يعقب على إجابته بعد الانتهاء من الإجابة. ت. يطلب من باقي التلامذة التفكير بإجابة زميلهم. ث. يقاطع إجابة التلميذ لخروجه عن الموضوع.
3	قرر المعلم أن يغير مكان مكتبه، المكان الأنسب هو؟	
4	وقف معلم الصف الأول أمام الصف، وكان يسوده الفوضى، على المعلم أن:	أ. لا يدخل الغرفة الصفية حتى يسود الهدوء فيها. ب. يدخل الغرفة الصفية ويقرع بقوة على الطاولة حتى يهدأ التلامذة. ت. يدخل الغرفة الصفية ويجلس على كرسيه ويلتزم الهدوء. ث. يدخل الغرفة الصفية مباشرة دون معالجة الفوضى السائدة.
5	يخطط معلم الصف الثالث لتهيئة محفزة، لدرس "الهزة المتطرفة" المقرر يوم الخميس الحصة الخامسة، ما الإجراء الأنسب؟	أ. يدخل إلى الصف ويبادرهم بسؤال عن الهزة المتوسطة. ب. يدخل إلى الصف ويطلب من أحد التلامذة قراءة القواعد الصفية. ت. يدخل إلى الصف ويكتب العناوين الرئيسة للدرس الجديد. ث. يكتب جملة "أبدع السباح الكفا في السباحة على الشاطئ على السبورة، ويطلب تصويب الخطأ فيها.

6	لني أثناء سير الدرس، احظ معلم الصف الرابع أن أحد التلامذة يجيب عن أسئلة المعلم دون استئذان، ما التصرف الأنسب؟	أ. يحرم هذا التلميذ من الإجابة كلما تكرر سلوكه. ب. يدرّب الطالب على طريقة الاستئذان المناسبة. ت. يذكر التلامذة بضرورة الالتزام بالقاعدة الصفية التي تضبط هذا السلوك. ث. يخفض الأسئلة السهلة أو التي تعتمد صيغة "هل".
7	بعد وضع القواعد الصفية للتلامذة في بداية العام الدراسي، ما الإجراء الأنسب؟	أ. يستخدم قائمة تتضمن القواعد الصفية ويطلب من التلامذة التوقيع عليها والتعهد بها. ب. يناقش الأسباب الداعية للقواعد الصفية الواجب استخدامها في غرفة الصف. ت. يشارك التلامذة في وضع القواعد الصفية الواجب استخدامها في غرفة الصف. ث. يذكر التلامذة بالقواعد الصفية الواجب استخدامها في غرفة الصف عند مخالفتها.
8	في أثناء تحضير درس "الكسور" للصف: الرابع، الهدف الصحيح هو؟	أ. يتعرف جمع الكسور. ب. يوحد مقامي كسرين. ت. يجمع كسرين بمقاميين مختلفين. ث. يوحد مقامي كسرين ويجمعهما.
9	في أثناء تجهيز فيديو تعليمي لدرس "الأسماك" للصف: الثاني، ما الطريقة الأنسب لضمان جذب انتباه التلامذة ومتابعتهم؟	أ. يعرض الفيديو ثم يطرح أسئلة عن محتوياته. ب. يجرّء الفيديو إلى مقاطع وي طرح أسئلة عن كل مقطع. ت. يهيئ التلامذة لمشاهدة المقطع ويستخدم بعض المعلومات عنه. ث. يطرح الأسئلة على التلامذة، ثم يعرض المقطع.
10	عند تحضير درس "الطرح بالإستلاف"، أدرك المعلم عدم كفاية الوقت لإجراء عملية التقويم النهائي، ما الإجراء الأنسب؟	أ. يركز على الأهداف الأكثر أهمية. ب. يطبق التقويم بشكل تعاوني. ت. يستبدل القصة في التهيئة الحافزة بسؤال جذلي. ث. يحول الوقت المخصص للتقويم المرحلي للتقويم النهائي.
11	في أثناء وضع خطة لتحديد القواعد الصفية لتلاميذ الصف الرابع يجب أن:	أ. يضبط جميع السلوكيات المرغوب بها. ب. يراعي الفروق الفردية. ت. يبين السلوكيات غير المرغوب بها. ث. تعالج السلوكيات التي يمكن مراقبتها.

12	يوجد في الصف الرابع تلميذ يسخر دائماً من إجابات زملائه، السؤال الأنسب لجعله يحكم ذاتياً على سلوكه هو:	أ. ماذا فعلت في هذه اللحظة بالذات. ب. كيف تحب أن نعتبرك بعد الذي فعلت. ت. ما يمكنك أن تفعل حتى تبقى معنا في الصف. ث. ث. كم يلزمك من الوقت حتى تلتزم بالسلوك المقبول.
13	عند إجراء اتفاقية مع تلميذ لإقناعه بضرورة تعديل سلوك (الحديث الصفي)، أي التساؤل صحيح؟	أ. كيف سيكون موقفك إذا أعدت تكرار السلوك مستقبلاً. ب. ماذا يمكنك أن تفعل لتغير سلوكك. ت. من المسؤول عن سلوكك. ث. متى بإمكانك أن تتوقف عن الحديث الصفي.
14	طلب أحد تلاميذ الصف الثالث من المعلم إعادة شرح فكرة كواكب المجموعة الشمسية، ما التصرف الأنسب؟	أ. يعيد صياغة أفكار التلميذ باستخدام الشرح التفسيري. ب. يستخدم عبارات الإقرار. ت. يقدم له إجابات سريعة. ث. يطلب منه تلخيص سؤاله.
15	لاحظ المعلم التلميذ "أحمد" وهو يقوم بوكز زميله في أثناء الشرح، ما التصرف الأنسب؟	أ. ينبهه لفظياً بعدم تكرار السلوك. ب. يخرج به إلى إدارة المدرسة. ت. يذكره بالقواعد الصفية. ث. يناديه باسمه من خلال الشرح مع رفع الحاجبين.
16	عند انتهاء الوقت المخصص لتنفيذ ورقة عمل (تعليل كتابة الهمزة المتطرفة)، تأخر التلامذة في تسليم الورقة، ما التصرف الأنسب؟	أ. يسحب أوراق العمل مباشرة ويبدأ بمناقشتها. ب. يمدد الوقت المخصص. ت. يصفق (6) صفقات ويطلب التسليم بنهاية الصفقة الأخيرة. ث. لا يستلم أوراق التلامذة الذين لم يلتزموا بالتوقيت.
17	دخل المعلم إلى الصف ونظر إلى السبورة وتفاعلاً بكلمات نابية مكتوب عليها، ما الإجراء الأنسب؟	أ. يطلب من التلامذة تقديم اعتذار جماعي، وينقص درجتان لكل تلميذ. ب. يوبخ جميع تلامذة الصف لسكوته عن تصرف زميلهم، ويعطيهم مادة علمية كعقوبة. ت. يوقف الحصة الدراسية، ويسأل التلامذة، لمعرفة التلميذ الذي كتب العبارة لمحاسبتة. ث. يعطي ظهره للوح، ويطلب من أحد التلامذة مسح السبورة، ويناقش خلال الدرس بعض القيم الأخلاقية.

أ. يوجه تأنيباً علنياً، كي لا يكرر السلوك هو وزملاؤه. ب. يقبل الأعذار التي يقدمها، ويطلب منه عدم تكراره. ت. يوجه تأنيباً في نهاية الحصة الدراسية. ث. يرسله إلى الإدارة لتتم محاسبته.	18 اتخذ المعلم قراراً بمعاقبة أحد التلامذة لأنه كرر الرسم على الكتاب المدرسي، الإجراء الأنسب؟	
أ. تقديم تعهد خطي للإدارة بأنه لن يكرر ذلك. ب. المواظبة على حضور الحصص لاحقاً في وقتها. ت. الاعتذار من المعلم أمام التلامذة بأنه لن يكرر ذلك. ث. الحصول على درجة مرتفعة في مادة الرياضيات.	19 تكرر تأخر الطالب حسام عن دخول حصة الرياضيات في الوقت المحدد، فقرر المعلم حرمانه من المشاركة في نشاط رياضي يحبه، يمكن للمعلم السماح له بتنفيذ النشاط مرة أخرى عند:	
أ. يطلب من التلميذ التقاط البرادة ووضعها في سلة المهملات. ب. يقوم بالتقاط البرادة وأضعها بسلة المهملات. ت. يطلب من أحد التلامذة التقاط البرادة ووضعها في سلة المهملات. ث. يكتب على السبورة بخط كبير عبارة (النظافة من الإيمان).	20 انتبه المعلم إلى أن أحد تلاميذ الصف الثاني يبيري القلم على الأرض خلسة ، ما التصرف الأنسب؟	
أ. يصرح له عن توقعاته الإيجابية نحوه. ب. يجلس التلميذ في المكان المخصص للعقوبة. ت. يوجه إنذاراً أو تنبيهاً له قبل اتخاذ العقوبة. ث. يرسل التلميذ إلى غرفة الإدارة لمعاقبته.	21 لاحظ معلم الصف الرابع عدم التزام أحد التلامذة بجل الوظيفة، ما الإجراء الأنسب؟	
أ. الطالب المتفوق الذي أجاب إجابة صحيحة. ب. الطالب الضعيف الذي أجاب إجابة صحيحة. ت. الطالب المتفوق الذي أجاب إجابة خاطئة تتضمن خطأ شائع. ث. الطالب المتوسط الذي أجاب إجابة غير صحيحة.	22 طرح المعلم سؤالاً سهلاً، وطلب من التلامذة كتابة الإجابة على ورقة، ما الإجراء الأنسب في اختيار التلميذ الذي سيجيب؟	
ب  أ ب ت ث	23 لدى معلم الصف الرابع درس أنواع المثلثات، المكان الأنسب لرسم المثلثات على السبورة؟	

24	في بداية العام الدراسي دخل المعلم صفه الجديد، فوجد على جدرانه مجموعة من اللوحات والصور والإرشادات التعليمية، ما الإجراء الأنسب؟	أ. يعيد توزيع أماكن اللوحات على الجدران. ب. يستبدل جميع اللوحات الموجودة على الجدران. ت. يعرض اللوحات بما يتفق مع موضوعات المنهاج أول بأول. ث. يبقى فقط اللوحات الإرشادية.
25	صمم معلم الصف الرابع أوراق تعلم تعاونية لتنفيذها ضمن مجموعات خلال الحصة الدراسية، الطريقة الأنسب لتوزيع التلامذة ضمن المجموعات:	أ. مراعاة رغبات التلامذة عند التشكيل. ب. توزيع التلامذة وفق اهتماماتهم وميولهم. ت. اعتماد مبدأ التجانس الداخلي ضمن أفراد المجموعة. ث. اعتماد مبدأ التجانس الخارجي بين المجموعات.
26	عندما يطرح معلم الصف الرابع سؤال (فسر علمياً عضلة العضد الأمامية عندما تتقلص تصبح أقصر طولاً وأكثر قوة وأكبر قطرًا) لدرس "العب وأتحرك" فإن سرعة طرح السؤال يجب أن تكون مناسبة ل:	أ. مستوى تلاميذ متوسطي التفوق. ب. مستوى تلاميذ ضعيفي التحصيل. ت. مستوى صعوبة السؤال. ث. عدد الأسئلة المخطط طرحها في هذا النشاط.
27	طرح معلم الصف الرابع سؤالاً عن أنواع التربية، ما الطريقة المناسبة لطرح السؤال وتلقي الإجابة؟	أ. يطرح السؤال ثم يحدد اسم الطالب الذي سيجيب. ب. يحدد اسم الطالب ثم يطرح السؤال. ت. يطرح السؤال ثم يذكر التعزيز المناسب. ث. يذكر التعزيز ثم يطرح السؤال.
28	في أثناء شرح درس جهاز التنفس عند الإنسان للصف الرابع، رفع أحد التلامذة يده ليسأل السؤال الآتي: هل يشبه جهاز التنفس عند الإنسان جهاز التنفس عند الحيوان؟ الإجراء الأنسب هو؟	أ. أخبر التلميذ بأن سؤاله جيد ولكنه من خارج الدرس. ب. أوجه السؤال للتلاميذ، وأطلب منه الإجابة عليه. ت. أكتب السؤال على السبورة وأسجل الإجابات التي ألقاها. ث. أطلب من التلميذ إعادة طرح السؤال في نهاية الحصة للإجابة عليه.
29	طلب معلم الصف الثاني، من أحد التلامذة أن يسمع أنشودة "الشمس"، ولاحظ ارتبأكه أثناء التسميع، ما الإجراء الأنسب؟	أ. أصحح أخطاء التلميذ في نهاية التسميع. ب. أصحح أخطاء التلميذ مباشرة بعد كل خطأ. ت. أطلب من تلميذ آخر أن يعيد الأنشودة بعد انتهاء الطالب الأول. ث. أعلم التلميذ بالدرجة التي حصل ليها بعد التسميع.
30	طرح معلم الصف الثالث، سؤالاً عن أقسام جهاز الهضم، وتلقى الإجابة الآتية من تلميذ (الأمعاء - المعدة - المريء - البلعوم)، ما الإجراء الأنسب؟	أ. أطلب منه إعادة الإجابة بصيغة أخرى. ب. أطلب على التلميذ سؤال ما أقسام الأمعاء؟ ت. أطلب منه تكرار الإجابة بصوت مرتفع. ث. أطلب على التلميذ سؤال ما أجزاء جهاز الهضم العليا؟

4- اختبار مهارات الإدارة الصفية بصورته النهائية

الاسم:.....

زميلي الطالب/ المعلم، زميلتي الطالبة /المعلمة:

أقرأ التعليمات الآتية بعناية قبل الإجابة عن أسئلة الاختبار:

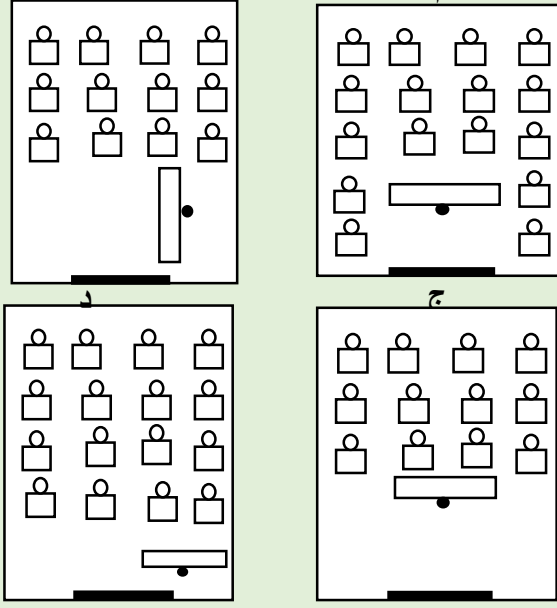
يهدف الاختبار الذي بين يديك إلى قياس درجة اكتسابك لمهارات الإدارة الصفية من خلال إجابتك عن الأسئلة المطروحة، وكيفية تصرفك في مواقف مختلفة، لذلك:

1. اقرأ كل سؤال قراءة متأنية.
2. ستجد لكل سؤال أربعة خيارات، ضع دائرة حول رقم الخيار الذي تعدّه صحيحاً.
3. اختر إجابة واحدة فقط لكل سؤال، وهي الإجابة التي تراها صحيحة من وجهة نظرك.
4. يجب أن تجيب عن جميع الأسئلة، ولا تترك أي سؤال من دون إجابة.
5. لا تنس كتابة المعلومات عنك في المربع أول الصفحة.
6. الدرجة التي تحصل عليها ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.

أتمنى لكم التوفيق

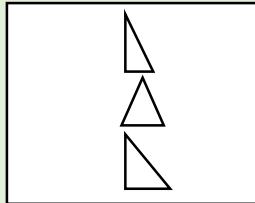
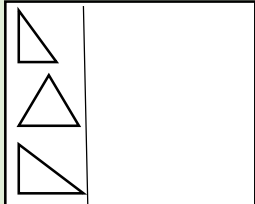
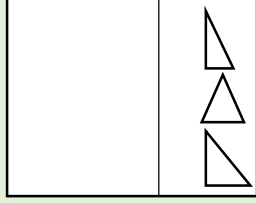
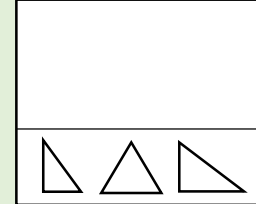
الباحثة: رنيم الحمود الحسين

اختبار مهارات الإدارة الصفية

الرقم	الموقف	التصرف الصحيح
1	عند تحضير درس "البذور" للصف: الثاني، ما الوسيلة الأنسب؟	أ. يوزع حبات الفول المنقوعة على التلامذة. ب. يعرض لوحة تعليمية مكبرة على السبورة توضح أجزاء كل فلقة. ج. يعرض مقطع فيديو مسرع يبين مراحل نمو بذرة الفول. د. يحضر أصيص لنبات الفول.
2	عند تلقي إجابة خرج فيها التلميذ عن موضوع السؤال، ما التصرف الأنسب:	أ. يسمح له بإكمال إجابته حتى النهاية. ب. يعقب على إجابته بعد الانتهاء من الإجابة ج. يطلب من باقي التلامذة التفكير بإجابة زميلهم. د. يقاطع إجابة التلميذ لخروجه عن الموضوع.
3	قرر المعلم أن يغير مكان مكتبه، المكان الأنسب هو؟	
4	وقف معلم الصف الأول أمام الصف، وكان يسوده الفوضى، على المعلم أن:	أ. لا يدخل الغرفة الصفية حتى يسود الهدوء فيها. ب. يدخل الغرفة الصفية ويقرع بقوة على الطاولة حتى يهدأ التلامذة. ج. يدخل الغرفة الصفية ويجلس على كرسيه ويلتزم الهدوء. د. يدخل الغرفة الصفية مباشرة دون معالجة الفوضى السائدة.
5	يخطط معلم الصف الثالث لتهيئة محفزة، لدرس "الهمزة المتطرفة" المقرر يوم الخميس الحصة الخامسة، ما الإجراء الأنسب؟	أ. يدخل إلى الصف ويبادرهم بسؤال عن الهمزة المتوسطة. ب. يدخل إلى الصف ويطلب من أحد التلامذة قراءة القواعد الصفية. ج. يدخل إلى الصف ويكتب العناوين الرئيسة للدرس الجديد. د. يكتب جملة "أبداع السباح الكفأ في السباحة على الشاطئ على السبورة، ويطلب تصويب الخطأ فيها.

6	في أثناء سير الدرس، لاحظ معلم الصف الرابع أن أحد التلامذة يجيب عن أسئلة المعلم دون استئذان، ما التصرف الأنسب؟	أ. يحرم هذا التلميذ من الإجابة كلما تكرر سلوكه. ب. يدرّب الطالب على طريقة الاستئذان المناسبة. ج. يذكر التلامذة بضرورة الالتزام بالقاعدة الصفية التي تضبط هذا السلوك. د. يخفض الأسئلة السهلة أو التي تعتمد صيغة "هل".
7	بعد وضع القواعد الصفية للتلامذة في بداية العام الدراسي، ما الإجراء الأنسب؟	أ. يستخدم قائمة تتضمن القواعد الصفية ويطلب من التلامذة التوقيع عليها والتعهد بها. ب. يناقش الأسباب الداعية للقواعد الصفية الواجب استخدامها في غرفة الصف. ج. يشارك التلامذة في وضع القواعد الصفية الواجب استخدامها في غرفة الصف. د. يذكر التلامذة بالقواعد الصفية الواجب استخدامها في غرفة الصف عند مخالفتها.
8	في أثناء تحضير درس "الكسور" للصف: الرابع، الهدف الصحيح هو؟	أ. يتعرف جمع الكسور. ب. يوحد مقامي كسرين. ج. يجمع كسرين بمقاميين مختلفين. د. يوحد مقامي كسرين ويجمعهما.
9	في أثناء تجهيز فيديو تعليمي لدرس "الأسماك" للصف: الثاني، ما الطريقة الأنسب لضمان جذب انتباه التلامذة ومتابعتهم؟	أ. يعرض فيديو ثم يطرح أسئلة عن محتوياته. ب. يجرّء الفيديو إلى مقاطع وي طرح أسئلة عن كل مقطع. ج. يهيئ التلامذة لمشاهدة المقطع ويستخدم بعض المعلومات عنه. د. يطرح الأسئلة على التلامذة، ثم يعرض المقطع.
10	في أثناء تحضير درس "الطرح بالإستلاف" للصف: الثاني، أدرك المعلم عدم كفاية الوقت لإجراء عملية التقويم النهائي، ما الإجراء الأنسب؟	أ. يركز على الأهداف الأكثر أهمية. ب. يطبق التقويم بشكل تعاوني. ج. يستبدل القصة في التهيئة الحافزة بسؤال جذلي. د. يحول الوقت المخصص للتقويم المرحلي للتقويم النهائي.
11	في أثناء وضع خطة لتحديد القواعد الصفية لتلاميذ الصف الرابع يجب أن:	أ. يضبط جميع السلوكيات المرغوب بها. ب. يراعي الفروق الفردية. ج. يبين السلوكيات غير المرغوب بها. د. تعالج السلوكيات التي يمكن مراقبتها.

12	يوجد في الصف الرابع تلميذ يسخر دائماً من إجابات زملائه، السؤال الأنسب لجعله يحكم ذاتياً على سلوكه هو:	أ. ماذا فعلت في هذه اللحظة بالذات. ب. كيف تحب أن نعتبرك بعد الذي فعلت. ج. ما يمكنك أن تفعل حتى تبقى معنا في الصف. د. كم يلزمك من الوقت حتى تلتزم بالسلوك المقبول.
13	عند إجراء اتفاقية مع تلميذ لإقناعه بضرورة تعديل سلوك (الحديث الصفي)، أي التساؤل صحيح؟	أ. كيف سيكون موقفك إذا أعدت تكرار السلوك مستقبلاً. ب. ماذا يمكنك أن تفعل لتغير سلوكك. ج. من المسؤول عن سلوكك. د. متى بإمكانك أن تتوقف عن الحديث الصفي.
14	طلب أحد تلاميذ الصف الثالث من المعلم إعادة شرح فكرة كواكب المجموعة الشمسية، ما التصرف الأنسب؟	أ. يعيد صياغة أفكار التلميذ باستخدام الشرح التفسيري. ب. يستخدم عبارات الإقرار. ج. يقدم له إجابات سريعة. د. يطلب منه تلخيص سؤاله.
15	في أثناء شرح الدرس، لاحظ المعلم التلميذ "أحمد" وهو يقوم بوكز زميله، ما التصرف الأنسب؟	أ. ينبهه لفظياً بعدم تكرار السلوك. ب. يخرج به إلى إدارة المدرسة. ج. يذكره بالقواعد الصفية. د. يناديه باسمه من خلال الشرح مع رفع الحاجبين.
16	عند انتهاء الوقت المخصص لتنفيذ ورقة عمل (تعليل كتابة الهمزة المتطرفة)، تأخر التلامذة في تسليم الورقة، ما التصرف الأنسب؟	أ. يسحب أوراق العمل مباشرة ويبدأ بمناقشتها. ب. يمدد الوقت المخصص. ج. يصفق (6) صفقات ويطلب التسليم بنهاية الصفقة الأخيرة. د. لا يستلم أوراق التلامذة الذين لم يلتزموا بالتوقيت.
17	دخل المعلم إلى الصف ونظر إلى السبورة وتفاعلاً بكلمات نابية مكتوب عليها، ما الإجراء الأنسب؟	أ. يطلب من التلامذة تقديم اعتذار جماعي، وينقص درجتان لكل تلميذ. ب. يوبخ جميع تلامذة الصف لسكوتهم عن تصرف زميلهم، ويعطيهم مادة علمية كعقوبة. ج. يوقف الحصة الدراسية، ويسأل التلامذة، لمعرفة التلميذ الذي كتب العبارة لمحاسنته. د. يعطي ظهره للوح، ويطلب من أحد التلامذة مسح السبورة، ويناقش خلال الدرس بعض القيم الأخلاقية.

أ. يوجه تأنيباً علنياً، كي لا يكرر السلوك هو وزملاؤه. ب. يقبل الأعذار التي يقدمها، ويطلب منه عدم تكراره. ج. يوجه تأنيباً في نهاية الحصة الدراسية. د. يرسله إلى الإدارة لتتم محاسبته.	18 اتخذ المعلم قراراً بمعاقبة أحد التلامذة لأنه كرر الرسم على الكتاب المدرسي، الإجراء الأنسب؟	
أ. تقديم تعهد خطي للإدارة بأنه لن يكرر ذلك. ب. المواظبة على حضور الحصص لاحقاً في وقتها. ج. الاعتذار من المعلم أمام التلامذة بأنه لن يكرر ذلك. د. الحصول على درجة مرتفعة في مادة الرياضيات.	19 تكرر تأخر الطالب حسام عن دخول حصة الرياضيات في الوقت المحدد، فقرر المعلم حرمانه من المشاركة في نشاط رياضي يحبه، يمكن للمعلم السماح له بتنفيذ النشاط مرة أخرى عند:	
أ. يطلب من التلميذ النقاط البرادة ووضعها في سلة المهملات. ب. يقوم بالنقاط البرادة وأضعها بسلة المهملات. ج. يطلب من أحد التلامذة النقاط البرادة ووضعها في سلة المهملات. د. يكتب على السبورة بخط كبير عبارة (النظافة من الإيمان).	20 انتبه المعلم إلى أن أحد تلاميذ الصف الثاني يبيري القلم على الأرض خلسة في أثناء الدرس، ما التصرف الأنسب؟	
أ. يصرح له عن توقعاته الإيجابية نحوه. ب. يجلس التلميذ في المكان المخصص للعقوبة. ج. يوجه إنذاراً أو تنبيهاً له قبل اتخاذ العقوبة. د. يرسل التلميذ إلى غرفة الإدارة لمعاقبته.	21 في أثناء تفقد الواجبات المنزلية، لاحظ معلم الصف الرابع عدم التزام أحد التلامذة بحل الوظيفية، ما الإجراء الأنسب؟	
أ. الطالب المتفوق الذي أجاب إجابة صحيحة. ب. الطالب الضعيف الذي أجاب إجابة صحيحة. ج. الطالب المتفوق الذي أجاب إجابة خاطئة تتضمن خطأ شائع. د. الطالب المتوسط الذي أجاب إجابة غير صحيحة.	22 طرح المعلم سؤالاً سهلاً، وطلب من التلامذة كتابة الإجابة على ورقة، ما الإجراء الأنسب في اختيار التلميذ الذي سيجيب؟	
ب  د  أ  ج 	23 لدى معلم الصف الرابع درس أنواع المثلثات، المكان الأنسب لرسم المثلثات على السبورة؟	

24	في بداية العام الدراسي دخل المعلم صفه الجديد، فوجد على جدرانه مجموعة من اللوحات والصور والإرشادات التعليمية، ما الإجراء الأنسب؟	أ. يعيد توزيع أماكن اللوحات على الجدران. ب. يستبعد جميع اللوحات الموجودة على الجدران. ج. يعرض اللوحات بما يتفق مع موضوعات المنهاج أول بأول. د. يبقي فقط اللوحات الإرشادية.
25	صمم معلم الصف الرابع أوراق تعلم تعاونية لتنفيذها ضمن مجموعات خلال الحصة الدراسية، الطريقة الأنسب لتوزيع التلامذة ضمن المجموعات:	أ. مراعاة رغبات التلامذة عند التشكيل. ب. توزيع التلامذة وفق اهتماماتهم وميولهم. ج. اعتماد مبدأ التجانس الداخلي ضمن أفراد المجموعة. د. اعتماد مبدأ التجانس الخارجي بين المجموعات.
26	عندما يطرح معلم الصف الرابع سؤال (فسر علمياً عضلة العضد الأمامية عندما تتقلص تصبح أقصر طولاً وأكثر قوة وأكبر قطراً) لدرس "العب وأتحرك" فإن سرعة طرح السؤال يجب أن تكون مناسبة ل:	أ. مستوى تلاميذ متوسطي التفوق. ب. مستوى تلاميذ ضعيفي التحصيل. ج. مستوى صعوبة السؤال. د. عدد الأسئلة المخطط طرحها في هذا النشاط.
27	في أثناء طرح الأسئلة الصفية، طرح معلم الصف الرابع سؤالاً عن أنواع التربة، الطريقة المناسبة لطرح السؤال وتلقي الإجابة؟	أ. يطرح السؤال ثم يحدد اسم الطالب الذي سيجيب. ب. يحدد اسم الطالب ثم يطرح السؤال. ج. يطرح السؤال ثم يذكر التعزيز المناسب. د. يذكر التعزيز ثم يطرح السؤال.
28	في أثناء شرح درس جهاز التنفس عند الإنسان للصف الرابع، رفع أحد التلامذة يده ليسأل السؤال الآتي: هل يشبه جهاز التنفس عند الانسان جهاز التنفس عند الحيوان؟ الإجراء الأنسب هو؟	أ. أخبر التلميذ بأن سؤاله جيد ولكنه من خارج الدرس. ب. أوجه السؤال للتلاميذ، وأطلب منه الإجابة عليه. ج. أكتب السؤال على السبورة وأسجل الإجابات التي ألقاها. د. أطلب من التلميذ إعادة طرح السؤال في نهاية الحصة للإجابة عليه.
29	طلب معلم الصف الثاني، من أحد التلامذة أن يسمع أنشودة "الشمس"، ولاحظ ارتبأكه أثناء التسميع، ما الإجراء الأنسب؟	أ. أصحح أخطاء التلميذ في نهاية التسميع. ب. أصحح أخطاء التلميذ مباشرة بعد كل خطأ. ج. أطلب من تلميذ آخر أن يعيد الأنشودة بعد انتهاء الطالب الأول. د. أعلم التلميذ بالدرجة التي حصل ليها بعد التسميع.
30	طرح معلم الصف الثالث، سؤالاً عن أقسام جهاز الهضم، وتلقى الإجابة الآتية من تلميذ (الأمعاء - المعدة - المريء - البلعوم)، ما الإجراء الأنسب؟	أ. أطلب منه إعادة الإجابة بصيغة أخرى. ب. أ طرح على التلميذ سؤال ما أقسام الأمعاء؟ ج. أطلب منه تكرار الإجابة بصوت مرتفع. د. أ طرح على التلميذ سؤال ما أجزاء جهاز الهضم العليا؟

5-سلم تصحيح اختبار مهارات الإدارة الصفية

رقم السؤال	أ	ب	ج	د
1	√			
2				√
3				√
4			√	
5				√
6		√		
7	√			
8			√	
9				√
10			√	
11				√
12			√	
13		√		
14	√			
15				√
16			√	
17				√
18			√	
19		√		
20				√
21	√			
22		√		
23		√		
24				√
25				√
26			√	
27	√			
28			√	
29	√			
30	√			

6-بطاقة الملاحظة بصورتها الأولية

- تهدف هذه البطاقة إلى قياس السلوكيات التي يقوم بها الطالب المعلم، وتسجيل ما يتم مشاهدته.
- وقد تمت صياغة عبارات الملاحظة وفق مؤشرات أداء تمت صياغتها بأفعال إجرائية بسيطة، بحيث تحتوي العبارة على فعل واحد فقط.
- وسيتم تصحيحها على أساس التكرارات.

المهارة	مكان الملاحظة	وقت الملاحظة	مؤشرات الأداء
مهارات تخطيط إدارة الصف	دفتري التحضير	قبل بدء الحصة الدراسية	1- يربط التهيئة بسلوكيات إيجابية داخل الصف. 2- يربط كل هدف تعليمي بسلوك محدد. 3- يحدد مسبقاً متى وكيف تستخدم الوسيلة أثناء الحصة. 4- يختار الوسائل التعليمية التي تستخدم بفعالية دون إحداث فوضى. 5- يقسم الزمن بين (التهيئة العرض الأنشطة التقويم) بشكل متوازن. 6- يخطط للقواعد الصفية اللازمة في غرفة الصف.
مهارات التواصل والتفاعل الصفّي	داخل الصف	أثناء الحصة الدراسية	1- يوجه الحوار نحو تحقيق الأهداف التعليمية والانضباط الصفّي. 2- يسمح للتلامذة بالتعبير عن أفكارهم ضمن قواعد الصف. 3- يستخدم الإقناع لتعديل سلوك غير مرغوب فيه داخل الصف. 4- يصغي إلى أسئلة التلامذة دون مقاطعة. 5- يستخدم تعابير الوجه لتوجيه التلامذة سلوكياً. 6- يستخدم حركات اليد لتأكيد النظام الصفّي.
مهارات الانضباط الصفّي	داخل الصف	أثناء الحصة الدراسية	1- يحدد بوضوح القواعد الصفية اللازمة داخل غرفة الصف. 2- يطبق القواعد الصفية داخل غرفة الصف. 3- يستخدم التعزيز لتثبيت السلوكيات المرغوبة. 4- يشجع التلامذة على تطبيق القواعد الصفية. 5- يقدم إرشادات لتعديل السلوك. 6- يتعامل مع السلوكيات غير المناسبة بطريقة تربوية.
مهارات تنظيم غرفة الصف	داخل الصف	أثناء الحصة الدراسية	1- ينظم مشاركة التلامذة بما يتناسب مع طبيعة النشاط. 2- ينظم غرفة الصف بما يتناسب مع طبيعة النشاط. 3- يضع الوسيلة في مكان آمن. 4- يوزع التلامذة في مجموعات تتناسب مع طبيعة النشاط.

			5- يستخدم السبورة بشكل منظم أثناء الحصة الدراسية. 6- ينظم الأدوات والوسائل التعليمية مما يسمح استخدامها بسهولة.
مهارة التقويم الصفّي	داخل الصف	أثناء الحصة الدراسية	1- يوجه أسئلة تشجع على التفاعل والانضباط الصفّي. 2- يستخدم أسئلة لمراقبة مدى التزام التلامذة بالقواعد الصفّيّة. 3- يشجع التلامذة على طرح الأسئلة وفق قواعد محددة. 4- يقيم التلامذة بشكل مستمر لتحديد مدى تحقيقهم أهداف الدرس والسلوكيات المتوقعة. 5- يستخدم أدوات تقويم تشجع على التفاعل والانضباط الصفّي. 6- يعدل الخطة الصفّيّة وفق نتائج التقويم.

7- بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية

- تهدف هذه البطاقة إلى قياس السلوكيات التي يقوم بها الطالب المعلم، وتسجيل ما يتم مشاهدته.
- وقد تمت صياغة عبارات الملاحظة وفق مؤشرات أداء تمت صياغتها بأفعال إجرائية بسيطة، بحيث تحتوي العبارة على فعل واحد فقط.
- وسيتم تصحيحها على أساس التكرارات.

المهارة	مكان الملاحظة	وقت الملاحظة	مؤشرات الأداء
مهارات تخطيط إدارة الصف	دفتري التحضير	قبل بدء الحصة الدرسية	1- يربط التهيئة بسلوكيات إيجابية داخل الصف. 2- يربط كل هدف تعليمي بسلوك محدد. 3- يحدد مسبقاً متى وكيف تستخدم الوسيلة أثناء الحصة. 4- يختار الوسائل التعليمية والتقنيات التي تستخدم بفعالية دون إحداث فوضى. 5- يقسم الزمن بين (التهيئة العرض الأنشطة التقويم) بشكل متوازن. 6- يخطط للقواعد الصفية اللازمة في غرفة الصف.
مهارات التواصل والتفاعل الصفوي	داخل الصف	أثناء الحصة الدرسية	1- يوجه الحوار نحو تحقيق الأهداف التعليمية والانضباط الصفوي. 2- يسمح للتلامذة بالتعبير عن أفكارهم ضمن قواعد الصف. 3- يستخدم الإقناع لتعديل سلوك غير مرغوب فيه داخل الصف. 4- يصغي إلى أجوبة التلامذة دون مقاطعة. 5- يستخدم تعابير الوجه لتوجيه التلامذة سلوكياً. 6- يستخدم حركات اليد لتأكيد النظام الصفوي.
مهارات الانضباط الصفوي	داخل الصف	أثناء الحصة الدرسية	1- يحدد بوضوح القواعد الصفية اللازمة داخل غرفة الصف. 2- يطبق القواعد الصفية داخل غرفة الصف. 3- يستخدم التعزيز لتثبيت السلوكيات المرغوبة. 4- يشجع التلامذة على تطبيق القواعد الصفية. 5- يقدم إرشادات لتعديل السلوك. 6- يتعامل مع السلوكيات غير المناسبة بطريقة تربوية.
مهارات تنظيم غرفة الصف	داخل الصف	أثناء الحصة الدرسية	1- ينظم مشاركة التلامذة بما يتناسب مع طبيعة النشاط. 2- ينظم غرفة الصف بما يتناسب مع طبيعة النشاط. 3- يرتب مكان الوسيلة ضمن غرفة الصف بطريقة آمنة ومنظمة. 4- يوزع التلامذة في مجموعات تتناسب مع طبيعة النشاط. 5- يستخدم السبورة بشكل منظم أثناء الحصة الدراسية.

6- ينظم الأدوات والوسائل التعليمية مما يسمح استخدامها بسهولة.			
1- يوجه أسئلة تشجع على التفاعل والانضباط الصفّي.	أثناء الحصة الدراسية	داخل الصف	مهارّة التقويم الصفّي
2- يستخدم أسئلة لمراقبة مدى التزام التلامذة بالقواعد الصفّية.			
3- يشجع التلامذة على طرح الأسئلة وفق قواعد محددة.			
4- يقيم التلامذة بشكل مستمر لتحديد مدى تحقيقهم أهداف الدرس والسلوكيات المتوقعة.			
5- يستخدم أدوات تقويم تشجع على التفاعل والانضباط الصفّي.			
6- يعدل الخطة الصفّية وفق نتائج التقويم.			

8-البرنامج التدريبي

البرنامج التدريبي القائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى
طلبة معلمي الصف



إشراف الأستاذ الدكتور:
جمال سليمان

إعداد الطالبة:
رنيم الحمود الحسين

المقدمة:

تعد عملية التعلم العملية التي يتم من خلالها نقل الخبرات والمعلومات والمهارات إلى التلاميذ، والتعلم الفعال هو الذي يخطط للوصول إلى أهداف تربوية سليمة.

وباعتبار الإدارة الصفية عامل مؤثر في فاعلية التعلم والتعليم وجب على المعلمين أن يتقنوها ويتحكمون بها، وفي ظل التطور المعرفي تأتي أساليب التدريس الحديثة التي تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية، وتطالب بإلغاء الدور السلبي كمتسمع، من خلال ابتكار بيئات تعليمية تساعد على مشاركة المتعلم وتسهيل البناء النشط للمعرفة، حيث إن التعلم النشط يهتم ببناء المعرفة ومعالجة المعلومات والتفاعل بين الطلاب تحت إشراف المعلم، وتلعب الإدارة الصفية دوراً مهماً في إيصال رسالة المعلم التربوية إلى تلاميذ الصف، كما أنها عنصراً من عناصر استثمار الموقف وتوظيف الإمكانيات المتاحة والجهود المختلفة لتحقيق الأهداف التربوية التي تنشدها المدرسة، وأنها جزء من العملية التعليمية وأن ما يجري في الصف الدراسي يكسب المتعلم مجموعة من الخبرات والمهارات والتي تتطلب إيجاد بيئة تعليمية مناسبة لنجاح عملية التعلم والتعليم، وإذا ما أراد المعلم أن ينجح في عمله، وبخاصة بالنسبة للإدارة الصفية، فإن اكتساب المهارات الأساسية للإدارة الصفية أمر هام وضروري، لتعدد الجوانب التي يتعامل معها المعلم بينه وبين طلبته، حيث إن هذا البرنامج المقترح موجه لتنمية مهارات الإدارة الصفية لدى طلبة السنة الرابعة (معلم صف)، من خلال تقديم خلفية نظرية لهذه المهارات، وكذلك التدريب عليها في ضوء استراتيجيات التعلم النشط، كما يسمح بممارسة عدة أنشطة من أجل تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها.

أولاً: الأسس والمبادئ العامة التي يقوم عليها البرنامج:

- 1- الإدارة الصفية الناجحة يجب أن تتسجم مع الاتجاهات التربوية الحديثة.
- 2- كثرة وتنوع مصادر التعلم.
- 3- إمكانية التدريب على مهارات التعلم النشط واستخدامها أثناء التخطيط للإدارة الصفية وفي مختلف مراحل تنفيذ النشاطات الصفية وتقويمها.
- 4- إمكانية تطوير مهارات الإدارة الصفية في ضوء التعلم النشط.
- 5- تشجيع الطالب المعلم على التدريب مما يساهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية.

ثانياً: الهدف العام من البرنامج:

يهدف البرنامج التدريبي المقترح إلى تنمية مهارات الإدارة الصفية المتمثلة في مهارات تخطيط إدارة الصف، مهارات التواصل والتفاعل الصفّي، مهارات الانضباط الصفّي، مهارات تنظيم غرفة الصف، مهارات التقويم الصفّي، لدى عينة من طلبة السنة الرابعة قسم معلم صف في جامعة دمشق في ضوء التعلم النشط.

ثالثاً: الأهداف الخاصة للبرنامج:

يهدف هذا البرنامج التدريبي المقترح إلى:

- 1- تنمية مهارات تخطيط إدارة الصف لدى عينة من طلبة السنة الرابعة قسم معلم صف في جامعة دمشق في ضوء استراتيجيات التعلم النشط.
- 2- تنمية مهارات التواصل والتفاعل الصفّي لدى عينة من طلبة السنة الرابعة قسم معلم صف في جامعة دمشق في ضوء استراتيجيات التعلم النشط.
- 3- تنمية مهارات الانضباط الصفّي لدى عينة من طلبة السنة الرابعة قسم معلم صف في جامعة دمشق في ضوء استراتيجيات التعلم النشط.
- 4- تنمية مهارات تنظيم البيئة الصفية لدى عينة من طلبة السنة الرابعة قسم معلم صف في جامعة دمشق في ضوء استراتيجيات التعلم النشط.
- 5- تنمية مهارات التقويم الصفّي لدى عينة من طلبة السنة الرابعة قسم معلم صف في جامعة دمشق في ضوء استراتيجيات التعلم النشط.

رابعاً: الفئة المستهدفة من البرنامج:

عينة من طلبة السنة الرابعة قسم معلم صف في جامعة دمشق.

خامساً محتوى البرنامج:

يتضمن البرنامج التدريبي المقترح الجلسات التالية:

- الجلسة الأولى: ماهية الإدارة الصفية.
- الجلسة الثانية: التعلم النشط واستراتيجياته.
- الجلسة الثالثة والرابعة: مهارات الإدارة الصفية (مهارات تخطيط إدارة الصف).
- الجلسة الخامسة والسادسة: مهارات الإدارة الصفية (مهارات التواصل والتفاعل الصف).
- الجلسة السابعة والثامنة: مهارات الإدارة الصفية (مهارات الانضباط الصف).
- الجلسة التاسعة والعاشر: مهارات الإدارة الصفية (مهارات تنظيم غرفة الصف).
- الجلسة الحادية عشر والثانية عشرة: مهارات الإدارة الصفية (مهارات التقويم الصف).

سادساً: الوسائل التعليمية للبرنامج:

سيتم تطبيق جلسات وأنشطة البرنامج في إحدى قاعات كلية التربية في جامعة دمشق، حيث ستستخدم الوسائل التالية:

- . جهاز عرض البيانات.
- . لابتوب.
- . أوراق عمل.
- . أوراق بيضاء.
- . سبورة.

سابعاً: الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

يشتمل البرنامج التدريبي على أنشطة متنوعة تراعي طبيعة الطالب المعلم، وتمكنه من ممارسة مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط، واستراتيجيات تتمثل في المناقشة والحوار، التعاوني، حوض السمك، فكر زواج شارك، العصف الذهني، حل المشكلات، الخرائط الذهنية، اللعب وغيرها.

ثامناً: أساليب تقويم البرنامج:

١ - التقويم
القبلي

٢ - التقويم
المرحلي

٣ - التقويم
الختامي

البرنامج المقترح القائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى طلبة معلمي الصف



الزمن: ساعتين

الجلسة الثالثة: مهارات تخطيط إدارة الصف

موضوعات الجلسة:

مفهوم تخطيط إدارة الصف، أهمية التخطيط في الإدارة الصفية، خطوات التخطيط في الإدارة الصفية، عناصر التخطيط للإدارة الصفية، صعوبات تخطيط إدارة الصف.

الأهداف التعليمية التعلمية

الأهداف المعرفية وفق تصنيف بلوم المعدل						يتوقع من الطالب المعلم في نهاية الجلسة أن يكون قادراً على:
يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع	
	√					1- يستنتج تعريفاً لتخطيط إدارة الصف.

		√			2- يميز بين تخطيط التهيئة وتخطيط الوسائل التعليمية.
	√				3- يبدي رأيه في أهمية التخطيط لتحقيق الأهداف التعليمية.
			√		4- ينشئ قائمة تضم أدوار المعلم والمتعلم في مهارات التخطيط.
			√		5- يطبق خطوات التخطيط.
				√	6- يذكر أمثلة عن صعوبات التخطيط.
				√	7- يعدد عناصر التخطيط.
√					8- يدع في التخطيط للخطة الدراسية.

الأهداف الوجدانية	الأهداف المهارية
1- يبدي رغبته في البحث عن معلومات إضافية حول مهارات التخطيط لإدارة الصف.	1- يربط التهيئة بسلوكيات إيجابية داخل الصف.
2- يقدر أهمية التخطيط لتحقيق الأهداف التعليمية.	2- يربط كل هدف تعليمي بسلوك محدد.
	3- يحدد مسبقاً متى وكيف تستخدم الوسيلة أثناء الحصة.
	4- يختار الوسائل التعليمية والتقنيات التي تستخدم بفعالية دون إحداث فوضى.
	5- يقسم الزمن بين (التهيئة والعرض والأنشطة والتقييم) بشكل متوازن.
	6- يخطط للقواعد الصفية اللازمة في غرفة الصف.

الخطة الزمنية

الرقم	النقاط التعليمية	الزمن
1	مفهوم تخطيط إدارة الصف	
	مناقشة ورقة العمل	10 دقيقة
2	أهمية التخطيط لكل من المعلم والمتعلم	
	مناقشة ورقة العمل	15 دقيقة
3	صعوبات التخطيط	
	مناقشة ورقة العمل	10 دقيقة
4	نموذج التخطيط	
	مناقشة ورقة العمل	20 دقيقة
5	عناصر التخطيط	
	مناقشة ورقة العمل	30 دقيقة
6	خطوات تخطيط الأنشطة الصفية	
	مناقشة ورقة العمل	20 دقيقة

مفهوم التخطيط

ورقة عمل

هو مجموعة القواعد والإجراءات والخطوات والتدابير التي يتخذها المعلم مسبقاً لتحقيق الأهداف المنشودة، ويتكون من أربعة عناصر أساسية تتمثل في الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقييم (الحري، 2010، ص.30).

فالتخطيط يشمل تحديد ما يجب عمله؟ وكيف يجب عمله؟ ومتى يمكن عمله؟ ومن الذي يقوم بالعمل؟ فهو يغطي الفجوة بين ما نحن فيه، وما هو مرغوب في الوصول إليه (العبد الله، وكحيل، 2021، ص.72).

باستخدام استراتيجية المناقشة والحوار: أولاً أطلب من كل متدرب وضع تصور أولي لتعريف تخطيط الإدارة الصفية، ثم يتم تبادل وجهات النظر باستخدام استراتيجية المناقشة والحوار، ثم يتم تدوين التعريف المتفق عليه على السبورة.

أهمية التخطيط

ورقة عمل

باستخدام استراتيجية العصف الذهني، أعرض للمتدربين صورتين، الصورة الأولى تتضمن أهمية التخطيط للإدارة الصفية للمعلم، والصورة الثانية تتضمن أهمية التخطيط للإدارة الصفية للمتعلم، ثم أطلب منهم تحديد أهمية التخطيط للإدارة الصفية للمعلم والمتعلم وفق ما يرونه مناسباً، وتدوين كل الأفكار، وأشجعهم على توليد أكبر قدر من الأفكار في جو من المرح والمتعة، ثم الخروج بقرارات وأفكار جديدة، والاتفاق عليها، ثم أدونها على السبورة، وأطلب من أحدهم قراءة الأهمية بصوت عالي ومسموع.

أهمية التخطيط للإدارة الصفية لكل من المعلم والمتعلم:

أهمية التخطيط للمعلم ويمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- يساعد المعلم على مواجهة المواقف التعليمية بثقة وتمكن، ويجعل عملية التدريس عملية منظمة ذات عناصر مترابطة وواضحة، مما يجنب المعلم للمواقف المحرجة التي قد يتعرض لها أثناء التدريس.
- يساعد المعلم على تحديد الأهداف الإجرائية التي ينبغي تحقيقها، والأنشطة التعليمية المناسبة لتحقيق تلك الأهداف، والوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق تلك الأنشطة، وطرق وأساليب التدريس والتقويم المناسبة.
- يساهم في نمو خبرات المعلم العلمية والمهنية بصفة دورية ومستمرة.
- يساعد المعلم على اكتشاف عيوب المنهج، ومن ثم الإسهام في تحسينه وتطويره.

أهمية التخطيط للمتعلم ويمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- للتخطيط وظيفة دافعة للمتعلمين من أجل زيادة تحصيلهم الدراسي حيث إن التخطيط يوجه انتباه المتعلمين إلى تحقيق الأهداف المعلن عنها.
- يساعد التخطيط على تحديد الأدوار التي يمكن أن يلعبها المتعلمون في أثناء تنفيذ الإجراءات التدريسية.
- يساعد التخطيط على تحسين التعلم من حيث مراعاته لمنطق المتعلم ومنطق المادة الدراسية.
- يلبي التخطيط احتياجات المتعلمين واهتماماتهم المختلفة ويراعي استعداداتهم.
- يطور التخطيط سلوكاً انضباطياً لدى المتعلمين ويساعد ذلك على الانضباط الذاتي للمتعلمين (الشهري، 2022، ص122).

صعوبات التخطيط

ورقة عمل

باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني: زميلي المتدرب توجد مجموعة من الصعوبات التي قد تعرقل سير خطة الدرس، بالتعاون مع مجموعتك، اذكر أمثلة عن الصعوبات الواردة في الجدول التالي:

الصعوبات	الأمثلة
أمور تتعلق بسلوك المتعلم	
أمور تتعلق بالتخطيط لإدارة الصف	
أمور تتعلق بالتخطيط لسلوك المعلم التدريسي	

صعوبات التخطيط:

أولاً: أمور تتعلق بسلوك المتعلم ومنها الحالة النفسية والاجتماعية للطلبة، ودرجة استعدادهم ودافعيتهم للتعلم، ظهور بعض المشكلات السلوكية التي قد تعيق النظام الصفّي وسير الموقف التعليمي.

ثانياً: أمور تتعلق بالتخطيط لإدارة الصف، ومن أمثلتها تنظيم البيئة المادية الملائمة وإدارتها لحدوث التعلم والتخطيط لتوفير بيئة نفسية، واجتماعية تسودها الألفة والثقة، والتخطيط لإدارة وقت الحصة، من حيث تحديد الوقت اللازم لتعلم كل مهمة، وإتاحة الفرصة أمام جميع الطلبة.

ثالثاً: أمور تتعلق بالتخطيط لسلوك المعلم التدريسي كمرعاة ارتداء الملابس الملائمة لطبيعة الموقف التعليمي ومرعاة اللغة المستخدمة، وانتقاء الألفاظ والتراكيب (الحيلة، 2014، ص 52-53).

خطوات تخطيط

ورقة عمل

يعتبر التخطيط بداية عمل كل معلم، ويسبق حتماً كل مراحل الإدارة الصفية، وأول خطوة في هذا التخطيط هو صياغة هدف أو عدة أهداف يسعى جاهداً لتحقيقها.

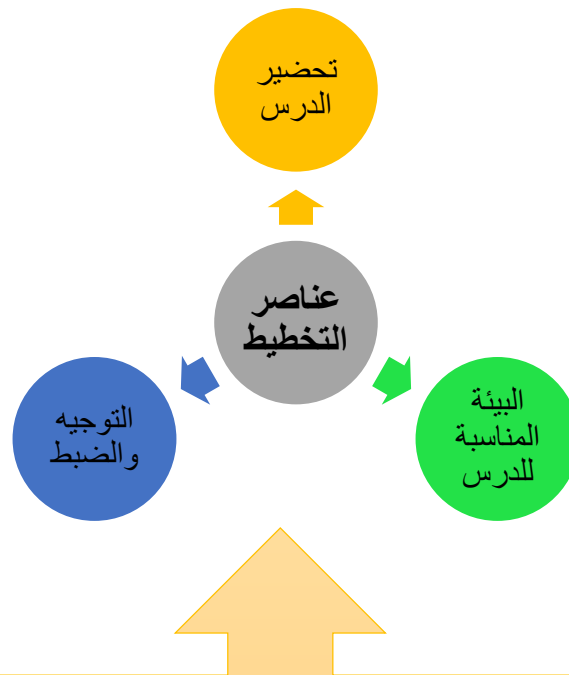
زميلي المتدرب، باستخدام (فكر زواج شارك) حاول إكمال بقية الخطوات

الأهداف ← ← ← ← ← ←

الأهداف ← المحتوى ← الطريقة ← الأنشطة الصفية ← الوسائل التعليمية ← أساليب التقويم

ورقة عمل

عناصر التخطيط



باستخدام استراتيجية فكر، زوج، شارك، أقسم المتدربين إلى مجموعات ثنائية، ثم أمّنهم وقت 5 دقائق، لتحديد مهام كل عنصر من عناصر التخطيط للإدارة الصفية، اعتماداً على المعارف السابقة، والمعلومات النظرية التي يمتلكونها لتتشكل لديهم أهمية مشاركة التلامذة في وضع الأهداف المطلوب تحقيقها، بالإضافة إلى أهمية مشاركة التلامذة في تخطيط الأنشطة الصفية وفق الجدول التالي:

عناصر التخطيط للإدارة الصفية	المهام
تحضير الدرس	
البيئة المناسبة للدرس	
التوجيه والضبط	

عناصر التخطيط

تحضير
الدرس

- ويتم فيه صياغة الأهداف ويشارك المتعلمون في وضعها، تهيئة الوسائل، تقسيم وقت الدرس، الاستعداد لكل تساؤلات التلاميذ، تنظيم مشاركة التلاميذ.

البيئة
المناسبة
للدروس

- ويتم من خلال توفير المناخ المناسب، تحديد أدوار المعلم والمتعلم، تنظيم البيئة الصفية، إضفاء النشاط والحيوية.

التوجيه
والضبط

- وذلك من خلال ضبط الإرشادات والتعليمات للتلاميذ لتطبيق القوانين والتعليمات، التخطيط لضبط الصف وسلوك التلاميذ (السعدية، 2017، ص. 197-198).

المراجع:

- الحريري، رافدة. (2010). مهارات الإدارة الصفية. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الحيلة، محمد. (2014). مهارات التدريس الصفّي (ط.4). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة..
- السعدية، حمدة. (2017). درجة ممارسة طلبة التربية العملية في كلية العلوم التطبيقية بالمرستاق للمهارات الإدارية الصفية من وجهة نظرهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 25(1)، 194-212. <https://linksshortcut.com/SiMQU>
- الشهري، خالد. (2022). الإدارة الصفية حقيقتها وكفاياتها. دار فايز للإبداع.
- العبد الله، فواز، والكحيل، أمل. (2021). الإدارة الصفية والمدرسية وتشريعاتها. منشورات جامعة دمشق.

الأهداف المهارية	
1- يربط التهيئة بسلوكيات إيجابية داخل الصف.	4- يختار الوسائل التعليمية والتقنيات التي تستخدم بفعالية دون إحداث فوضى.
2- يربط كل هدف تعليمي بسلوك محدد.	5- يقسم الزمن بين (التهيئة والعرض والأنشطة والتقييم) بشكل متوازن
3- يحدد مسبقاً متى وكيف تستخدم الوسيلة أثناء الحصة.	6- يخطط للقواعد الصفية اللازمة في غرفة الصف.

الخطة الزمنية:

الرقم	النشاط	الزمن
1	تهيئتي تعني نظامي.	
	مناقشة النشاط.	15 دقيقة
2	هذي وسلوكي مرتبطان.	
	مناقشة النشاط.	25 دقيقة
3	تحديد توقيت الوسيلة البصرية .	
	مناقشة النشاط.	20 دقيقة
4	وسيلتي في مكاني.	
	مناقشة النشاط.	15 دقيقة
5	ساعتي تنظم حصتي.	
	مناقشة ورقة العمل.	25 دقيقة
6	قواعدنا الذهبية.	
	مناقشة ورقة العمل.	20 دقيقة

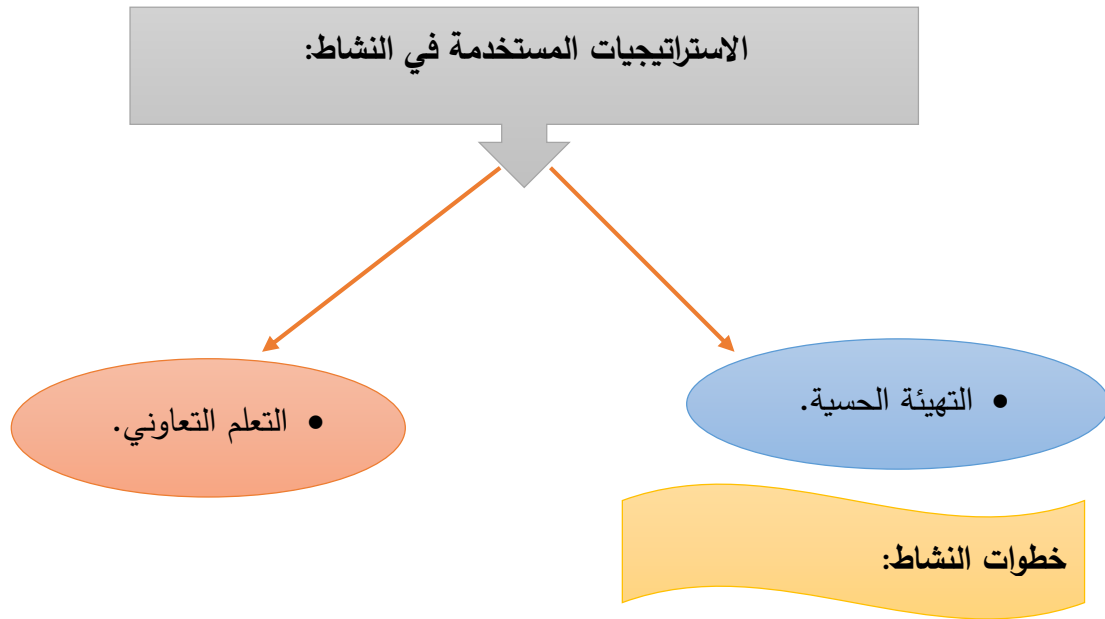
النشاط الأول

عنوان النشاط: "تهيئتي تعني نظامي"

الهدف من النشاط:

- أن يربط التهيئة بسلوكيات إيجابية داخل الصف.

مدة تنفيذ النشاط: (15) دقيقة.



- 1- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة تتكون كل مجموعة من (5-6) متعلمين في كل مجموعة، وتوزيع الأدوار داخل المجموعات (قارئ، كاتب، متحدث، منظم).
- 2- البدء بنشاط حركي بسيط مثال: تنفس عميق أو وقوف وجلس سريع.
- 3- طرح السؤال الآتي على كل مجموعة: "من جلس بهدوء أولاً؟ ومن التزم بالتعليمات بسرعة؟"
- 4- الاستماع إلى إجابات كل مجموعة، والمتعلم الذي تم اختياره يسجل اسمه على اللوح، ويعزز بعبارة تشجيعية.
- 5- الانتقال فوراً إلى نشاط تعليمي بسيط يمهد للدرس.

خطوات التنفيذ (درس الهمزة المتوسطة- الصف: الرابع)

- 1- (التهيئة)، مدتها (5 دقائق)، باستخدام (التعلم التعاوني)، أقسم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة تتكون كل مجموعة من (5-6) متعلمين في كل مجموعة، وأوزع الأدوار داخل المجموعات (قارئ، كاتب، متحدّث، منظم).
- 2- باستخدام (التهيئة الحسية)، أبدأ بنشاط حركي بسيط مثال: تنفس عميق أو وقوف وجلس سريع.
- 3- ثم أوزع أوراق ملونة لكل مجموعة من المجموعات.
- 4- أكتب على السبورة جملة تتضمن عدة كلمات تحتوي همزة متوسطة.
- 5- أطلب منهم أولاً: تحديد الكلمات التي تحتوي همزة متوسطة، ثانياً: هل كتابتها صحيحة، وأمنحهم وقت مدته (10) دقائق.
- 6- أطلب من كل مجموعة التفكير في الإجابة وتدوينها على ورقة ملونة.
- 7- بعد انتهاء الوقت المحدد، استمع أولاً لإجابة المجموعة التي انتهت أولاً، والتزمت بالهدوء بعد الانتهاء من خلال المتحدّث، ثم استمع لبقية المجموعات.
- 8- بعد الاستماع لإجابات جميع المجموعات، أشوق التلاميذ لمعرفة سبب كتابة الهمزة بالشكل الصحيح، وأدعوهم للالتزام بالقواعد الصفية، وأبدأ الدرس.

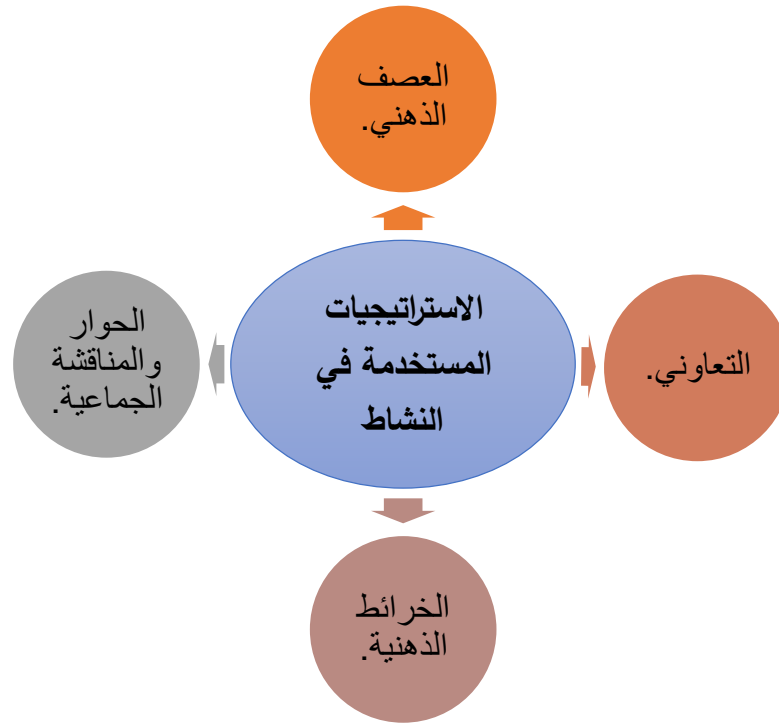
النشاط الثاني

عنوان النشاط: "هدف وسلوكي مرتبطان".

الهدف من النشاط:

- أن يربط كل هدف تعليمي بسلوك محدد.

مدة تنفيذ النشاط: (25) دقيقة.



خطوات النشاط:

- 1- تُكتب على السبورة مجموعة من الكلمات، بعض الكلمات تحتوي على همزة متوسطة.
- 2- يُطلب من المتعلمين استخراج الكلمات التي تحتوي على همزة متوسطة وشرح موقعها (على ألف، على واو، على نبرة).
- 3- يطرح المعلم سؤالاً: "لماذا كتبت هذه الكلمة بهذا الشكل؟" ويشجع المتعلمين على التعبير عن أفكارهم.
- 4- يُتيح للمتعلمين كتابة أمثلة من تأليفهم على السبورة.
- 5- يُشجع الآراء المختلفة، ويُصغي إلى المبررات التي يقدمها المتعلمين.
- 6- يقسم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة تتكون كل مجموعة من (5-6) طلاب في كل مجموعة، وتوزيع الأدوار داخل المجموعات (قارئ، كاتب، متحدّث، منظم).
- 7- يُنظم المعلم حواراً بين المجموعات لعرض وتفسير كل مثال.

خطوات التنفيذ (درس الهمزة المتوسطة - الصف: الثاني)

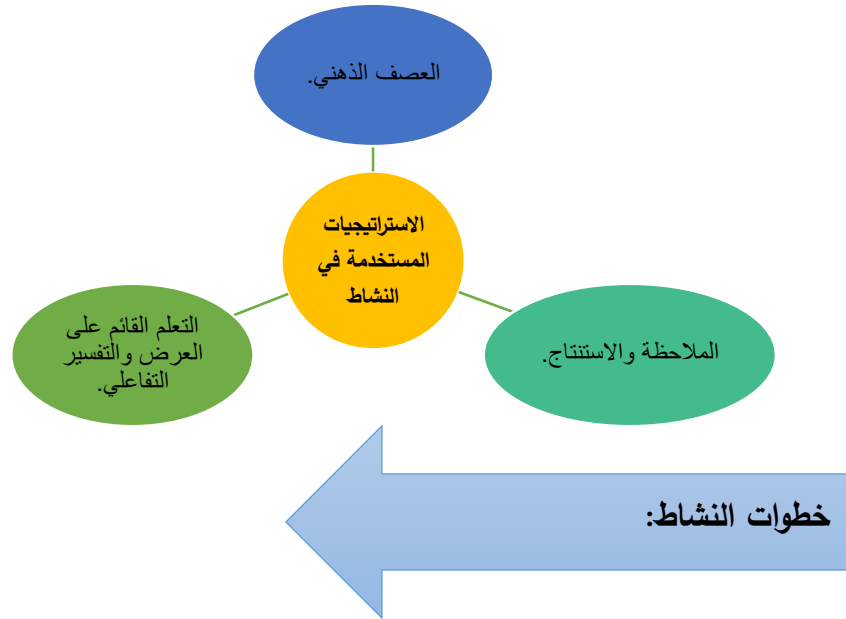
- 1- أكتب على السبورة مجموعة من الكلمات، بعض الكلمات تحتوي على همزة متوسطة.
- 2- باستخدام (العصف الذهني)، أطلب من المتعلمين استخراج الكلمات التي تحتوي على همزة متوسطة وشرح موقعها (على ألف، على واو، على نبرة)، وأمنحهم وقت مدته (5) دقائق.
- 3- باستخدام (العصف الذهني)، أ طرح سؤالاً: "لماذا كتبت هذه الكلمة بهذا الشكل؟" وأشجع المتعلمين على التعبير عن أفكارهم.
- 4- ثم أتيح للمتعلمين كتابة أمثلة من تأليفهم على السبورة.
- 5- باستخدام (الحوار) أشجع الآراء المختلفة، وأصغي إلى المبررات التي يقدمها كل متعلم.
- 6- باستخدام (التعلم التعاوني)، أقسم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة تتكون كل مجموعة من (5-6) متعلمين في كل مجموعة، وتوزيع الأدوار داخل المجموعات (قارئ، كاتب، متحدث، منظم)، وأوزع على كل مجموعة بطاقة تتضمن كلمات تحتوي همزة متوسطة، وأطلب منهم تصنيفها وفق ثلاث فئات، بحيث تتضمن الفئة الأولى: كلمات تحوي همزة متوسطة على ألف، والفئة الثانية: كلمات تحوي همزة متوسطة على واو، والفئة الثالثة: كلمات تحوي همزة متوسطة على نبرة، وأتابع عمل المجموعات، وأشجع الجميع.
- 7- باستخدام (الحوار) أنظم حواراً بين المجموعات لعرض وتفسير النتائج التي توصلت إليها كل مجموعة.
- 8- باستخدام (اللعب) أطلب من كل مجموعة وضع الكلمات في سلال حسب شكل الهمزة.

النشاط الثالث

عنوان النشاط: "تحديد توقيت الوسيلة البصرية".

الهدف من النشاط: أن يحدد المعلم مسبقاً متى وكيفية توظيف الوسيلة التعليمية (البطاقات)، في درس الهمزة المتطرفة.

مدة تنفيذ النشاط: (20) دقيقة.



- 1- عرض بطاقات تحتوي كلمات تنتهي بهزمة متطرفة.
- 2- استخدام الوسيلة التعليمية.
- 3- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة، تحتوي كل مجموعة من (5-6) متعلم داخل كل مجموعة.
- 4- الاستنتاج والتثبيت، من خلال مشاركة كل مجموعة استنتاجها، ويتم التثبيت من خلال عرض وسيلة تعليمية، ومقارنة الاستنتاج بها.

خطوات التنفيذ (درس القسم - الصف: الثاني)

- (التهيئة): مدتها (5 دقائق)، أبدأ بسؤال تمهيدي شفهي (ماذا نلاحظ في نهاية الكلمات: جزء، شيء، ملجأ؟).
- أعرض على السبورة بطاقات تحوي كلمات تنتهي بهزمة متطرفة، دون شرح القاعدة.
- (أستخدم الوسيلة التعليمية): بمدة (10 دقائق)، في هذا الجزء أحدد مسبقاً أن الوسيلة (بطاقات كلمات وصور قواعد)، تستخدم بعد التهيئة وقبل النشاط الجماعي.
- أقسم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة تحتوي (5-6) متعلمين، وأوزع على كل مجموعة بطاقات مكتوب عليها كلمات تحوي همزة متطرفة، وأطلب من كل مجموعة أن تضع قاعدة لكتابة الهمزة المتطرفة (حسب الحرف السابق).
- (الاستنتاج والتثبيت)، مدتها (5 دقائق)، تشارك كل مجموعة استنتاجها، ثم أعرض جدول بصري (وسيلة ثانية مقرر مسبقاً) توضح القاعدة العامة للهمزة المتطرفة، ويقارن المتعلمين بين استنتاجاتهم والجدول.

النشاط الرابع

عنوان النشاط: "وسيلتي في مكاني".

الهدف من النشاط:

- أن يختار الوسائل التعليمية والتقنيات التي تستخدم بفعالية دون إحداث فوضى.

مدة تنفيذ النشاط: (15) دقيقة.

العصف الذهني.

الاستراتيجيات
المستخدمة
في النشاط

التعلم التعاوني.

خطوات النشاط:

- 1- إعداد خمس محطات تعليمية، في كل منها وسيلة تعليمية مختلفة.
- 2- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة تتراوح كل مجموعة من (5-6) متعلمين.
- 3- يشرح المعلم لكل مجموعة كيفية استخدام الوسيلة.
- 4- توزع المجموعات بالتناوب على المحطات.
- 5- يطلب من كل مجموعة استخدام الوسيلة دون إصدار ضجيج.
- 6- تكافأ المجموعات التي أنجزت النشاط بهدوء.

خطوات التنفيذ (درس الحواس الخمسة - الصف: الثاني)

- (التهيئة) مدتها (5 دقائق)، أعرض أغنية "أنا إنسان"، ثم أسأل المتعلمون: ما الحواس الخمسة التي ذكرت في الأغنية؟، أستمع إلى الإجابات، وأدونها على السبورة.
- باستخدام (التعلم التعاوني)، أقسم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة تتكون كل مجموعة من (5-6) متعلمين في كل مجموعة، وأوزع الأدوار داخل المجموعات (قارئ، كاتب، متحدث، منظم)، وأسمي كل مجموعة بحاسة من الحواس الخمسة.
- أحضر خمس محطات (واحدة لكل حاسة): اللمس (أشياء ناعمة/خشنة)، السمع (تسجيلات أصوات مختلفة)، التذوق (طعوم حلوة/مالحة)، الشم (روائح مختلفة)، البصر (صور مكبرة/مصغرة).
- ثم أطلب من كل مجموعة أن تذهب للمحطات الخمسة، وتحدد الحاسة المرتبطة بها، وتكتبها على ورقة ملونة.
- 5- ثم أطلب من كل مجموعة أن تعرض ما توصلت إليه من خلال متحدثها.
- 6- أستمع للإجابات أصوب الخاطئ، وأعزز الصحيح.
- 7- كما أعزز السلوك الإيجابي وأكتب على السبورة اسم "أفضل مجموعة في الهدوء والتنظيم".

النشاط الخامس

عنوان النشاط: "ساعتي تنظم حصتي".

الهدف من النشاط: أن يقسم الزمن بين (التهيئة والعرض والأنشطة والتقييم) بشكل متوازن

مدة تنفيذ النشاط: (25) دقيقة.

الاستراتيجيات المستخدمة في النشاط:



خطوات النشاط:

- يعرض المعلم ساعة ورقية مقسمة إلى (4) أقسام، تهيئة، عرض الدرس، الأنشطة، التقويم.
- يناقش مع المتعلمين كم دقيقة يحتاج كل جزء.
- ثم يوزع بطاقات زمنية على المجموعات لمطابقتها مع كل قسم.
- يطلب منهم تخطيط لدرس الطرح بالإستلاف ومراعاة وقت كل قسم.

خطوات التنفيذ (درس الطرح بالإستلاف - الصف: الثاني)

- 1- أطلب من المتعلمين أن نخطط لإعطاء درس (الطرح بالإستلاف، للصف: الثاني).
- 2- أولاً: التهيئة (يهيئ المعلم الدرس بقصة فيها موقف يتطلب الطرح بمدة (5) دقائق).
 - كالبدء بالسؤال الآتي: إذا كان لديك (23 نقاعة)، وأعطيت صديقك (15) نقاعة، كم نقاعة ستبقى لديك؟، ثم كتابة المسألة على السبورة، والطلب منهم التفكير في كيفية حلها، ثم أطلب منهم الانتباه لتعرف على طريقة الحل الصحيح.
- 3- ثانياً: شرح الدرس (يشرح المعلم المفهوم، ثم يشرح خطواته، بمدة (10) دقائق).

- كالبداية بتعريف الطرح كعملية حسابية (تستخدم لإيجاد الفرق بين عددين)، ثم تعريف مفهوم الإستلاف (عندما نحتاج إلى طرح عدد أكبر من عدد أصغر في خانة معينة) .. ثم شرح الخطوات، من خلال المثال الآتي ($42 - 27 =$)
- الشرح عملية الإستلاف (في خانة الآحاد، نحتاج إلى طرح 2 من 7، لكن 2 أقل من 7، لذا نحتاج إلى الإستلاف، ويشرح (كيف تتم عملية الإستلاف)، نستلف 1 من خانة العشرات (4 تصبح 3)، ونضيف 10 إلى خانة الآحاد (2 تصبح 12).
 - ثم إجراء الطرح ($12 - 7 = 5$)، ثم نطرح ($3 - 2 = 1$)، ثم كتابة النتيجة النهائية ($42 - 27 = 15$).

4- الأنشطة: مدتها (20 دقيقة)، من خلال عدة أنشطة.

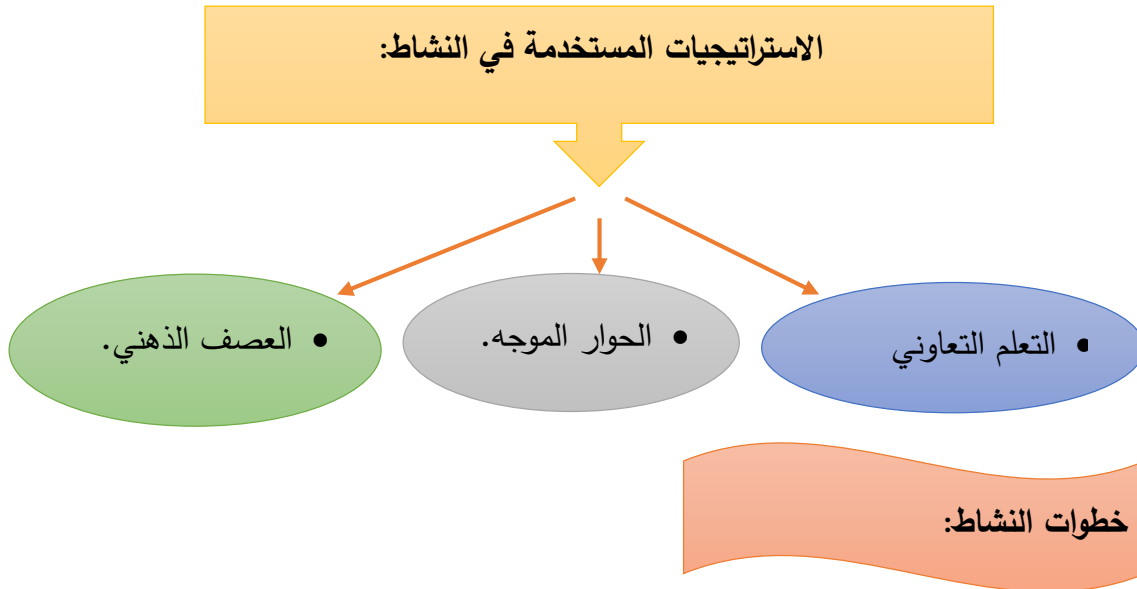
- كنشاط أول: توزيع أوراق عمل تحتوي مسائل طرح تتطلب الإستلاف.
- كنشاط ثاني: استخدام أدوات تعليمية مثل العدادات.
- 5- التقويم: مدته (10 دقائق).
- التقويم المرحلي: (في أثناء حل الأنشطة سؤالهم كيف تمت عملية الإستلاف).
- التقويم النهائي: (في نهاية الدرس، القيام بإجراء اختبار قصير يتضمن مسائل طرح تتطلب الإستلاف).

النشاط السادس

عنوان النشاط: "قواعدنا الذهبية".

الهدف من النشاط: أن يخطط للقواعد الصفية اللازمة في غرفة الصف.

مدة تنفيذ النشاط: (20) دقيقة.



- 1- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة تتكون كل مجموعة من (5-6) متعلمين في كل مجموعة، وتوزيع الأدوار داخل المجموعات (قارئ، كاتب، متحدث، منظم).
- 2- يطرح سؤال تحفيزي: "ما الذي يجعل صفنا مثالياً؟"
- 3- مناقشة التوقعات السلوكية داخل المجموعات.
- 4- صياغة مسودة قواعد من كل مجموعة.
- 5- اختيار أهم القواعد ويتم عرضها أمام الصف.
- 6- الاتفاق النهائي على مجموعة قواعد صفية وتعليقها في غرفة الصف.

خطوات التنفيذ (درس الصدق - الصف: الثاني)

- 1- (التهيئة): مدتها (5 دقائق)، في بداية عرض قصة قصيرة (عن شخص صادق واجه صعوبات، ولكنه كسب احترام الجميع في النهاية).
- 2- باستخدام (التعلم التعاوني)، أقسم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة تتكون كل مجموعة من (5-6) متعلمين في كل مجموعة، وأوزع الأدوار داخل المجموعات (قارئ، مستمع، محلل، مناقش).
- 3- أ طرح السؤال الآتي: ماهي القواعد التي تحافظ على صفنا صادقاً وآمناً؟

- 4- أُنحهم وقت مدته (5) دقائق للإجابة الصحيحة، وأُطلب منهم الإجابة على ورقة ملونة.
- 5- بعد انتهاء الوقت المحدد، تقترح المجموعات القواعد الآتية:
 - أقول الحقيقة دائماً.
 - أنتبه حين يتحدث الآخرون.
 - أرفع يدي عند رغبتني في الكلام
- 6- ثم أُنَاقش القواعد الصحيحة باستخدام (التعلم التعاوني)، ثم أفسح المجال لتبرير الرأي، ثم باستخدام (تبادل الأدوار) أطلب من كل مجموعة تبادل الأدوار (قارئ، مستمع، محلل، مناقش).
- 7- أكافئ المجموعة التي تظهر عليها الالتزام بالقواعد الصفية.
- 8- أكتب القواعد على ملصق كبير وأطلب من جميع المتعلمين التوقيع عليه تعهداً للالتزام بها.

البرنامج المقترح القائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى طلبة معلمي الصف



الزمن: ساعتين

الجلسة الخامسة: مهارات التواصل والتفاعل الصفّي

المهارات المستهدفة

مهارات التواصل والتفاعل الصفّي (مفهومها، عناصرها)، مهارة الحوار، مهارة التعبير، مهارة الإقناع، مهارة الإصغاء، مهارة التواصل الغير لفظي، معيقات التواصل والتفاعل الصفّي.

الأهداف التعليمية التعلمية

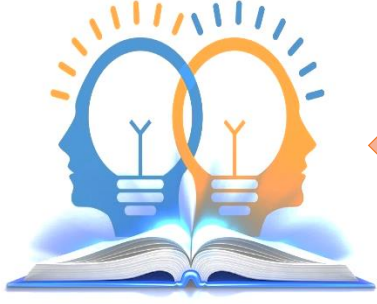
الأهداف المعرفية وفق تصنيف بلوم المعدّل						يتوقع من الطالب المعلم في نهاية الجلسة أن يكون قادراً على:
يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع	
	√					1- يستنتج تعريفاً لمهارة التواصل والتفاعل الصفّي.
				√		2- يبدي رأيه في أهمية مهارة التواصل والتفاعل الصفّي لتحقيق الأهداف التعليمية.

3-	يعدد مهارات التواصل والتفاعل الصفّي.	√				
4-	يُميّز بين مهارات التواصل والتفاعل الصفّي (الإصغاء، التعبير، الحوار، الإقناع).		√			
5-	ينشئ قائمة تضم مهارات التواصل والتفاعل الصفّي		√			
6-	يعطي أمثلة عن قواعد التعبير الفعال.		√			
7-	يبدع حلولاً للحد من معيقات التفاعل الصفّي.	√				
8-	يستنتج تعريفاً لكل مهارات التواصل والتفاعل الصفّي (الإصغاء، التعبير، الحوار، الإقناع).			√		

الأهداف الوجدانية	الأهداف المهارية
1- يبدي رغبته في البحث عن معلومات إضافية حول مهارات التواصل والتفاعل الصفّي.	1- يوجه الحوار نحو تحقيق الأهداف التعليمية والانضباط الصفّي.
2- يقدر أهمية مهارات التواصل والتفاعل الصفّي في أنها عملية إنسانية.	2- يسمح للتلامذة بالتعبير عن أفكارهم ضمن قواعد الصف.
	3- يستخدم الإقناع لتعديل سلوك غير مرغوب فيه داخل الصف.
	4- يصغي إلى أجوبة التلامذة دون مقاطعة.
	5- يستخدم تعابير الوجه لتوجيه التلامذة سلوكياً.
	6- يستخدم حركات اليد لتأكيد النظام الصفّي.

الخطة الزمنية

الرقم	النقاط التعليمية	الزمن
1	مهارات التواصل والتفاعل الصفّي	
	مناقشة ورقة العمل	25
2	مهارّة الحوار داخل غرفة الصف	
	مناقشة ورقة العمل	25
3	مهارّة التعبير داخل غرفة الصف	
	مناقشة ورقة العمل	25
4	مهارّة الإقناع داخل غرفة الصف	
	مناقشة ورقة العمل	25
5	مهارّة الإصغاء داخل غرفة الصف	
	مناقشة ورقة العمل	20
6	مهارّة التواصل الغير لفظي داخل غرفة الصف	
	مناقشة ورقة العمل	



باستخدام التعلم التعاوني، زميلي المتدرب: أقرأ النص قراءة متمعنة، ثم حاول الإجابة عن هذا النشاط من خلال التعاون مع مجموعتك:

يعد التواصل بين المعلم والمتعلم مظهر من مظاهر التعلم إذ إن نجاح المتعلم أو فشله يرجع بالدرجة الأولى إلى المعلم، وذلك عن طريق معاملته لمتعلميه ومدى إسهامه وتواصله معهم حيث أن التعليم عملية منظمة تقوم على التواصل بين طرفين وهما: (المعلم) و (المتعلم) إذ إن الكلام يمثل العملية الجوهرية لهذه العملية التواصلية، ومن ثم فإن الاتصال يعتبر علم من العلوم التي تهتم بشرح جوانب السلوك الإنساني، كم أنها عملية هادفة ومنظمة وديناميكية ودائرة.

- حدد مفهوم مهارات التواصل.
- حدد مفهوم التفاعل الصفّي، وحدد أنواعه.
- حدد عناصر مهارات التواصل والتفاعل الصفّي.

باستخدام التعلم التعاوني، أقسم المتعلمين إلى مجموعات تتراوح (5-6) متعلمين، وأمنحهم وقت مدته (10 دقائق) للإجابة عن السؤال، وبعد انتهاء الوقت المحدد، استمع إلى إجابة كل مجموعة، وأصوب الخاطئ، وأعزز الصحيح بتدوينه على السبورة، ثم أطلب من أحدهم قراءة ما تم تدوينه على السبورة بصوت عالي ومسموع.

تعريف مهارات التواصل والتفاعل الصفّي:

وعرفها (جري، 2016) بأنه: "هو العملية التي يمكن بها نقل أو توصيل فكرة أو مفهوم أو إحساس أو مهارة من شخص إلى شخص آخر أو من جماعة إلى جماعة أخرى، وتشتترط فيها وجود طرفان، ويشمل على اللغة الاتصالية سواء كانت منطوقة أو غير منطوقة مثل الإشارات الإيمائية والحركات" (ص. 139).

مهارة التفاعل الصفّي عرفتها (المحاميد، 2010، ص.32) بأنها: "مجموعة من الآراء والأنشطة والحوارات اللفظية وغير اللفظية التي تدور في الغرفة الصفية بصورة منظمة وهادفة لزيادة دافعية المتعلمين وتطوير رغباتهم في التعلم"، وحددت نوعيه (بوطغان وبواللحام، 2022، ص.77)، ("لفظي وغير لفظي").

مهارات التواصل والتفاعل الصفّي: مجموعة من المهارات اللفظية وغير اللفظية التي يستخدمها المعلم لإقامة علاقات تعليمية فعالة مع المتعلمين، بما يحقق بيئة تواصلية قائمة على الاحترام والمشاركة والتأثير المتبادل وتتضمن: مهارة الحوار، مهارة التعبير، مهارة الإصغاء، مهارة الإقناع، مهارة التواصل غير اللفظي.

عناصر مهارات التواصل والتفاعل الصفّي

المرسل: وهو الشخص القائم بعملية التواصل.
المستقبل: وهو الشخص أو الأشخاص الذين يتلقون الرسالة المبعوثة من المرسل أو القائم بفعل التواصل.
الرسالة: الشيء المراد إيصاله للمستقبل والمعبر عنه بالألفاظ أو بالكتابة أو برموز مفهومة من المرسل إلى المستقبل ويكون عبارة عن خبر، معلومة، فكرة.
القناة: تشمل اللغة الشفهية أو المكتوبة أو عبر الهاتف أو الانترنت أو ناس أو راديو أو تلفاز.
الشفرة: الرموز التي شغرت بها الرسالة تكون عبارة عن رموز لغوية، أصوات أو حركات (فرج، 2013، ص.15).



مهارة
الحوار

باستخدام استراتيجية التعلم الذاتي، أطلب من المتدربين مشاهدة الفيديو، ثم أطلب منهم تحديد مفهوم الحوار وتحديد صفات المحاور الناجح، أمنحهم وقت مدته (10 دقائق)، وبعد انتهاء الوقت المحدد، أستمع إلى إجاباتهم، أصوب الخاطئ، وأعزز الصحيح بتدوينه على السبورة، ثم أطلب من أحدهم قراءة ما تم تدوينه على السبورة بصوت عالي ومسموع.



صفات المحاور:

يتصف المحاور الناجح بعدد من الصفات النفسية والعقلية التي تمكنه من إتمام عملية الحوار بنجاح وقد حددت (الجامعة الإلكترونية السعودية، 2012) هذه الصفات بالآتي:

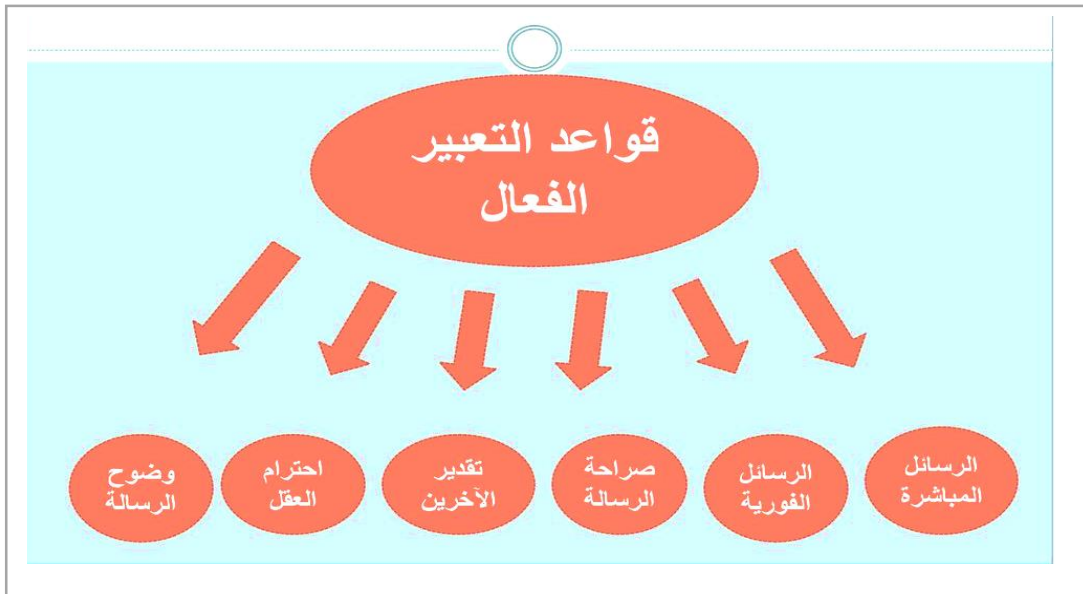
- الابتسامة وبشاشة الوجه.
- الوضوح في طرح الأفكار.
- عدم الانشغال مع الغير أثناء الحوار.
- جيد الانصات والإصغاء للآخرين.
- يستخدم عبارات لبقة ويتجنب معاملة الآخرين بخشونة.
- يتمتع بالهدوء ويتحلى برباطة الجأش.
- سريع البديهة ويتمتع بقدرة عالية على التركيز (ص.133).



مهارة التعبير

باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، أقسم المتدربين إلى مجموعات كل مجموعة تتألف من (5-6) متعلمين، أطلب من كل مجموعة تحديد قائد وناطق لها، ثم أعرض عليها لوحة تتضمن قواعد التعبير الفعال، وأطلب من كل مجموعة وضع تصور لكل قاعدة من القواعد، أمنحهم وقت مدته 10 دقائق، ثم أستمع لإجابة كل مجموعة، أصوب الخاطئ، وأعزز الصحيح بتدوينه على السبورة، ثم أطلب من أحدهم قراءة ما تم تدوينه بصوت عالي ومسموع، ثم أطلب منهم توضيح مفهوم مهارة التعبير، أمنحهم وقت مدته 5 دقائق، ثم أستمع لإجابة كل مجموعة، أصوب الخاطئ، وأعزز الصحيح بتدوينه على السبورة، ثم أطلب من أحدهم قراءة ما تم تدوينه بصوت عالي ومسموع.

مهارة التعبير: هي قدرة الفرد على التفسير الملائم (لفظاً وسلوكاً) لمشاعره وأفكاره، حيث تعتمد قدرته التعبيرية على خبراته السابقة في التعامل مع الآخرين.



قواعد التعبير الفعال:

- حددت (الجامعة الإلكترونية السعودية، 2012)، مجموعة من القواعد للتعبير الفعال منها:
- 1- أن تكون الرسالة صريحة: حيث الرسالة الصريحة هي التي يتطابق الهدف الظاهر لها مع هدفها الحقيقي. وبذلك يتم فهمها على نفس المعنى المقصود منها وكما يريد صاحبها.
 - 2- الرسائل الفورية: إذا شعر الإنسان بالغضب أو الحزن أو الحاجة إلى التغيير، فعليه التعبير عن ذلك بشكل مباشر حتى يتجنب تفاقم هذه المشاعر السلبية، حيث إن تأخير التعبير عن المشاعر يسبب بعض التراكمات النفسية السيئة داخل الفرد، كما أن تأخير التعبير عن المشاعر الى وقت آخر ربما يكون غير مناسباً ويجب الحذر مما قد يلجأ إليه البعض من التعبير عن المشاعر الكامنة في داخلهم بطريقة عدوانية وسلبية اتجاه الآخرين.
 - 3- وضوح الرسالة: فالرسالة الواضحة هي انعكاس كامل ودقيق لأفكارك، ومشاعرك، واحتياجاتك، وملاحظاتك. ووضوح الرسالة يزيل الغموض المحتمل أو الفهم الخاطئ للمعنى المقصود من الرسالة. وقد يخشى بعض الناس من قول ما يعنونه فعلا فيميلون إلى التعبير عن أفكارهم بطريقة مبهمه ومشوشة، مما يقلل من فعالية عملية الاتصال.
 - 4- تقدير الآخرين: ويقصد بها أن تحترم الرسالة مشاعر وأحاسيس الآخرين، فالرسائل الايجابية من شأنها أن تجذب الطرف الآخر في اتجاهك وتزيد من رغبته في التواصل معك، فلا تستخدم الإساءات أو السخرية والتهمك أثناء حديثك وحاول من اكثار عبارات المدح والثناء مع محدثك. أما الرسائل السلبية المسيئة للآخرين فتشعرهم بالضيق وتلجئهم للدفاع عن أنفسهم مما يكون عائقاً في عملية التواصل.
 - 5- استخدام الرسائل المباشرة: أول قواعد التعبير الفعال هو أن تحدد متى يكون من الضروري التعبير عن آرائك للآخرين، وتجنب افتراض تفهم الناس لأفكارك دون أن تعبر عنها. فقد يخشى البعض من التعبير التام عن مشاعرهم فيلجأ كل منهم إلى إصدار تلميحات عما يدور في داخلهم، وقد يتم فهم هذه التلميحات بصورة خاطئة أو تجاهلها تماماً من الآخرين. لذا فإن التعبير المباشر دون تلميحات يعد من أفضل أنواع التعبير الفعال.
 - 6- احترام عقل المستقبل: ويقصد به أن تتناول الرسالة موضوعات يقبلها عقل المستقبل، وليست أقل من مستواه الفكري أو مرحلته العمرية، أو تتناول الرسالة موضوعات خيالية وتعرضها على أنها حقائق (ص.58).

مهارة الإقناع

باستخدام (المناقشة والحوار)، أعرض على المتدربين تعريف لمهارة الإقناع، حيث عرف بأنه محاولة أحد الطرفين إحداث تغيير في الطرف الآخر لقبول أفكاره وآرائه مستخدماً الأدلة الواعية والحجج والبراهين المنطقية، ثم أطلب منهم تحديد أساليب الإقناع، استمع إلى الإجابات ثم أدون على السبورة الأسلوب الأول وهو البراهين والأدلة، ثم استمع إلى الإجابات مرة أخرى لتحديد الأسلوب الثاني، ثم أدونه على السبورة وهو التجارب العملية، ثم استمع مرة أخرى لإجابات المتدربين لتحديد الأسلوب الثالث من مهارة الإقناع، وهو استخدام أسلوب القصة، ثم أطلب من أحدهم قراءة أساليب مهارة الإقناع.



أساليب الإقناع:

ليحقق الإقناع تأثيره في الآخرين فقد حددت (الجامعة الإلكترونية السعودية، 2012) مجموعة من الأساليب منها:

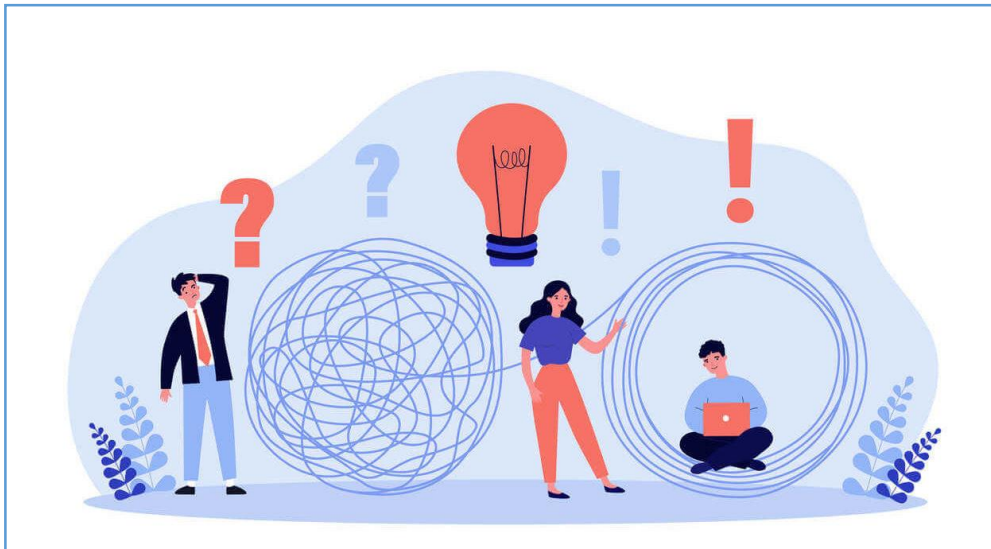
1- البراهين والأدلة: وحتى تكون أكثر تأثيراً فإنه يجب أن تكون براهين قوية بما لا يدع مجالاً للشك أو التردد، لذا يجب أن تكون منسجمة مع العقل.

- 2- التجارب العملية: وهي الشواهد الميدانية التي تعبر عن واقع عملي في ظروف مشابهة وما نتج عنه من أحداث، فهي دلائل تعتمد على الواقع في العالم من حولنا، سواء كانت دلائل شخصية أو عن أشخاص آخرين، فالإنسان بطبعة يقتنع أكثر بما يراه أو يحسه أو يسمعه بنفسه.
- 3- استخدام أسلوب القصة: حيث تستخدم القصة بفعالية في إقناع الآخرين، ولكي يكون تأثير القصة قوي في الطرف الآخر فإنه يجب أن تكون القصة حقيقية وواقعية، كما أن القصة القصيرة أكثر تأثيراً من القصة الطويلة، حيث يتم استخلاص العبر منها بطريقة أسرع (ص.137).



مهارة
الإصغاء

باستخدام استراتيجية العصف الذهني، أعرض على المتدربين الفكرة الآتية: لكي يحقق المعلم اتصالاً فاعلاً، يجب أن يتقن مهارة الإصغاء إلى المتعلمين برأيك، كيف يتحقق ذلك؟



أمنح المتدربين وقت مدته 10 دقائق للتفكير بالإجابة، وبعد انتهاء الوقت المحدد، أستمع إلى عدد كبير من الإجابات، أصوب الخاطئ، وأعزز الصحيح بتدوينه على السبورة، ثم أطلب من المتدربين قراءة ما تم تدوينه على السبورة بصوت عالي ومسموع.

عن طريق استخدام:

- تعابير الوجه
 - إيماءات الجسم
 - حركات اليدين
 - تجنب الاستعجال أو المقاطعة لحديث طالب، ولو كان حديثه يخالف رأيه.
 - أن يسأل بعض الأسئلة التي تشجع التلامذة على التحدث والمناقشة
- (عبد الجواد وقنديل، 2012، ص. 182).

مهارة
الاتصال غير
اللفظي

باستخدام (المناقشة والحوار)، زميلي المتدرب برأيك ما هو تعريف مهارة الاتصال غير اللفظي، أمنحهم وقت مدته (5 دقائق)، للتفكير بالإجابة، بعد انتهاء الوقت أسمع إلى الإجابات، أصوب الخاطئ، وأعزز الصحيح بتدوينه على السبورة، ثم أطلب من أحدهم قراءته بصوت عالي ومسموع.

مهارات الاتصال غير اللفظي عرفها (نقي، 2023، ص. 277) بأنها: "العملية التي يتم من خلالها تبادل الأفكار والمعاني دون كلمات وباستعمال وسائل تعبيرية كتعابير الوجه، والإيماءات، وحركة

المراجع:

- بوطغان، لامية، وبوالحم، نور الهدى. (2022). الإدارة الصفية وعلاقتها بالتفاعل الصفّي في التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين {أطروحة ماجستير، جامعة محمد الصديق بن يحي- جيجل}. جامعة محمد الصديق بن يحي-جيجل. <https://linksshortcut.com/Mhody>
- جري، خضير خلف. (2016). التقنيات التربوية (تطورها، تصنيفها، أنواعها، اتجاهاتها). مؤسسة نائر عصامي.
- عبد الجواد، إياد، وقنديل، أنيسة. (2012). مهارات الاتصال والتواصل التربوي لدى مشرفي التربية العملية في كلية التربية بجامعة الأقصى. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 1(2)، 176-212. <https://linksshortcut.com/gBPeb>
- فرج، شوقي. (2013). المهارات الاجتماعية والاتصالية (ط.1). دار النشر القاهرة.
- المحاميد، شاكر. (2010). سيكولوجية التدريس الصفّي (ط.2). دار المسيرة.
- مهارات الاتصال (ط.1). (2012). الجامعة السعودية الإلكترونية. <https://aljamat.com/483/>
- نقي، أحمد. (2023). التواصل غير اللفظي: المهارات والأثر. مجلة جسور المعرفة، 9(3)، 226-236. <https://linksshortcut.com/eGnoe>

الخطّة الزمنية:

الزمن	النشاط	الرقم
	نقاش مسؤول	1
20 دقيقة	مناقشة النشاط	
	جدار الأفكار	2
20 دقيقة	مناقشة النشاط	
	مسرح السلوك	3
20 دقيقة	مناقشة النشاط	
	كرسي الاستماع	4
20 دقيقة	مناقشة النشاط	
	مرآة المشاعر	5
20 دقيقة	مناقشة ورقة العمل	
	إشارة اليد الصامتة	6
20 دقيقة	مناقشة ورقة العمل	

النشاط الأول

عنوان النشاط: "نقاش مسؤول"

الهدف من النشاط:

- أن يوجه الحوار نحو تحقيق الأهداف التعليمية والانضباط الصفية.

مدة تنفيذ النشاط: (20) دقيقة.

الاستراتيجيات المستخدمة في النشاط:

- المناقشة الموجهة.

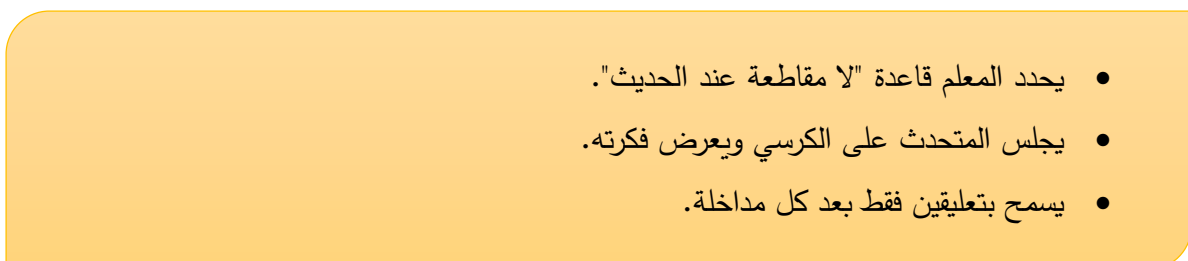
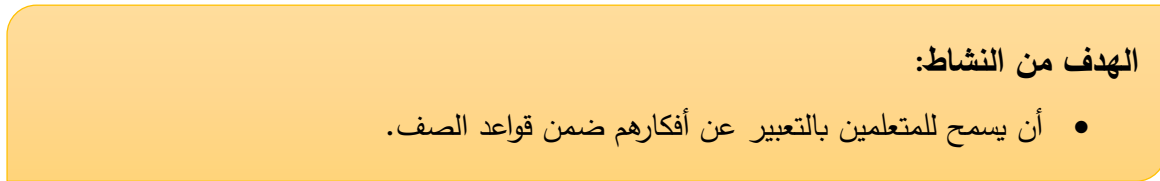
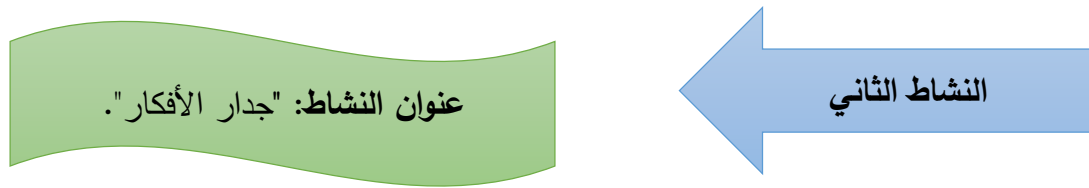
- الكرسي الساخن.

خطوات النشاط:

- 1- يطرح المعلم سؤالاً مفتوحاً مرتبطاً بموضوع الدرس.
- 2- يطلب من المتعلمين التفاعل والنقاش مع بعضهم.
- 3- يتدخل المعلم لإعادة توجيه النقاش عند الانحراف عن الهدف.
- 4- يتم تلخيص الأفكار الرئيسية في نهاية النقاش.

خطوات تنفيذ النشاط: درس: تكيف الحيوانات، الصف: الثالث.

- (التهيئة): مدتها (5 دقائق)، أعرض فيديو قصير مدته (دقيقة ونصف)، عن حيوان يعيش في الصحراء وآخر في القطب، ثم أسأل: لماذا لا يعيش الدب القطبي في الصحراء؟ "الهدف: استثارة الفضول وفتح باب الحوار"، أستمع للإجابات.
- (عرض المهمة الحوارية): مدتها (5 دقائق)، أقسم المتعلمين إلى مجموعتين:
 - مجموعة أ: تمثل الحيوانات الصحراوية.
 - ومجموعة ب: تمثل الحيوانات القطبية.
- وأوزع لكل مجموعة بطاقات أسئلة:
 1. كيف تتنفس الحيوانات هنا؟
 2. كيف تتحرك؟
 3. كيف تحمي نفسها؟
- يتم الاتفاق على القواعد الصفية الآتية:
 1. تتشارك كل مجموعة بالإجابة عن الأسئلة المحددة سابقاً.
 2. ثم تحدد كل مجموعة متعلم يجلس على "كرسي الحوار".
 3. يمنع مقاطعة المتعلم إلا إذا خرج عن الموضوع.
- (النقاش): مدته (5 دقائق)، بعد انتهاء الوقت المحدد، أكتب الكلمات المفتاحية على السبورة للمساعدة في التركيز على الهدف، ثم أطلب من المجموعة الأولى أن ترسل المتحدث إلى الكرسي الحوار للإجابة، ثم يعقب عليه متعلم من الفريق الآخر، وبنفس الطريقة للمجموعة الثانية، وأتدخل عند الخروج عن الموضوع أو كسر القواعد الصفية.
- (التقويم): مدته (5 دقائق)، يتم من خلال لعبة: ("هل حققنا الهدف؟")، أطرح السؤال الآتي: "هل ساعد الحوار في معرفة أسباب تكيف الجمل في الصحراء؟"، أوزع أوراق ملونة ثم أطلب منهم كتابة جملة تلخص ما تعلموه من الحوار.



خطوات تنفيذ النشاط: (درس: الحواس الخمس، للصف: الثاني).

- التهيئة: مدتها (5) دقائق، أحمل حقيبة مغلقة فيها أشياء ذات روائح وأصوات ولمس مثل: (برتقالة، صفارة، قماش ناعم،)، ثم أكتب على السبورة: ماهي حواسي؟
- أختار متعلم ليجلس على كرسي المتحدث ليعرض فكرته.
- أسمح بتعليقين فقط بعد كل مداخلة.
- نشاط العصف الذهني (2 دقيقة)، أعرض السؤال ماذا تشعر عندما تلمس شيئاً ناعماً؟
- ما أكثر صوت تحبه؟
- يتم التعبير بحرية شفهيّاً، ويتم تذكيرهم بالقواعد الصفية: عدم السخرية، وعدم المقاطعة.
- جدار الأفكار (8 دقائق)، أوزع أوراقاً ملونة على المتعلمين، وأطلب منهم كتابة أو رسم شعورهم حول الحواس، وبعد الانتهاء أطلب من كل متعلم أن يعلق ورقته على "جدار الأفكار" في الصف، وأطلب منهم النظر إلى أفكار الآخرين.
- المشاركة التعاونية (5 دقائق)، أقسم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة تتراوح (5-6) متعلمين، ثم أطلب من كل مجموعة اختيار فكرتين من الجدار ويتم مناقشتها داخل المجموعة، ثم يعرض ممثل لكل مجموعة سبب اختيار الفكرة.

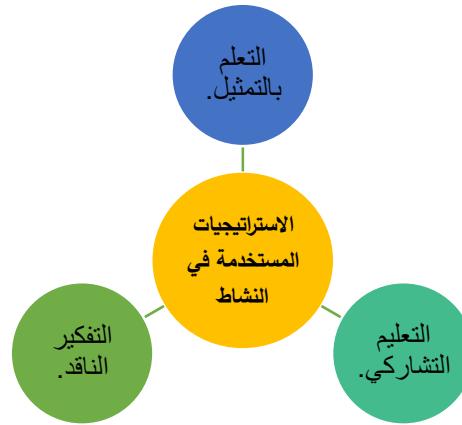
النشاط الثالث

عنوان النشاط: "مسرح السلوك".

الهدف من النشاط:

- أن يستخدم الإقناع لتعديل سلوك غير مرغوب فيه داخل الصف.

مدة تنفيذ النشاط: (20) دقيقة.



خطوات النشاط:

- اختيار موقف سلوكي غير مرغوب فيه.
- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة.
- التمثيل الأولي من خلال عرض المواقف أمام الصف ومناقشتها.
- التمثيل النهائي بعد التوجيه والإقناع.

خطوات تنفيذ النشاط: (درس: التعاون، للصف: الثاني).

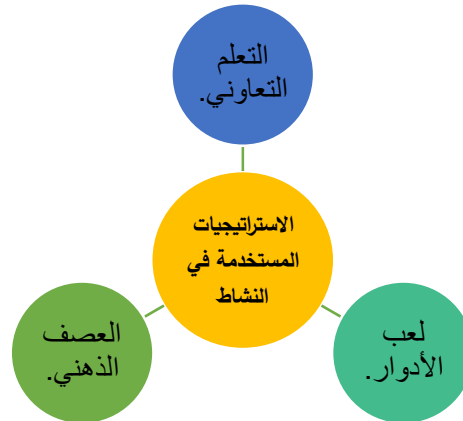
- 1- (التهيئة): مدتها (5 دقائق)، أ طرح السؤال الآتي: ماذا يحدث عندما لا نلتزم بقواعد التعاون؟
- أطلب من المتعلمين ذكر أمثلة على سلوكيات تزعجهم في الصف (مقاطعة، تجاهل رأي أفراد المجموعة).
- (تقسيم المجموعات) أقسم المتعلمون إلى مجموعتين، كل مجموعة تختار موقفاً سلبياً (مثلاً: تجاهل رأي متعلم من أفراد المجموعة، المقاطعة).
- (التمثيل الأولي) مدته (5 دقائق)، تمثل كل مجموعة الموقف السلبي كما يحدث في الواقع.
- وأطلب من المجموعة الثانية ملاحظة "ما السلوك غير المرغوب".

- التوجيه والإقناع مدته (5 دقائق)، أختار ممثل من كل مجموعة، ليمثل دور المعلم الذي يواجه السلوك السلبي ويستخدم الإقناع لتعديله، مثل:
- ماذا لو كنت مكان زميلك؟ كيف تشعر؟
- هل يمكننا إيجاد طريقة أفضل للتصرف؟
- ثم تعيد المجموعة تمثيل الموقف بعد التعديل.
- (النقاش والتقييم) مدته (5 دقائق)، أسأل: أي التصرفات كانت أنسب؟ ولماذا؟
- ثم أناقشهم كيف غير الإقناع طريقة التفاعل.
- وأشجعهم على اقتراح جمل إقناعية يمكنهم استخدامها مع أصدقائهم.

النشاط الرابع

عنوان النشاط: "كرسي الاستماع".

مدة تنفيذ النشاط: (25) دقيقة.



خطوات النشاط:

- اختيار موقف لم تتم فيه عملية الإصغاء.
- تحديد قاعدة "عدم المقاطعة أثناء السؤال أو الإجابة".
- تمثيل أحد المتعلمين لدور المعلم، والمعلم يوجهه.
- إعطاء المتعلم وقتاً كافياً لطرح السؤال وللإجابة، وعدم مقاطعته.

خطوات تنفيذ النشاط: درس: الحواس الخمسة، الصف: الثاني

- (التهيئة) مدتها (5 دقائق)، أطلب من المتعلمين تذكر موقف شعروا فيه أن أحداً لم يصغ إليهم جيداً، وماذا كان شعورهم، أشرح أهمية الإصغاء، وخاصة عند طرح الأسئلة أو الإجابة عنها.
- أذكر المتعلمين بالقاعدة الصفية الآتية: "عدم المقاطعة أثناء السؤال أو الإجابة"، للالتزام بها.
- (نشاط "كرسي الاستماع")، أختار أحد المتعلمين ليمثل دور المعلم وذلك من خلال الطلب منه الجلوس على "كرسي خاص" في منتصف الصف، وي طرح سؤالاً يتعلق بالحواس الخمسة (ما الحاسة التي تعمل إذا أغلقنا أعيننا؟).
- يقسم باقي المتعلمين إلى مجموعات، ويطلب من كل مجموعة التفكير بالإجابة، وأطلب من المتعلم الجالس أن يختار من يجيب من المجموعات، وأن يصغي دون أن يقاطعه.
- بعد كل سؤال، أعزز الإجابة الصحيحة، وأحدد من أصغى بشكل جيد ومن قاطع.
- (نشاط العصف الذهني): مدته (5 دقائق)، أقسم المتعلمين إلى ثلاث مجموعات، وأطلب من كل مجموعة كتابة سؤالين مرتبطين بالحواس الخمس، وتتبادل المجموعات في طرح الأسئلة والإصغاء.
- (التقييم الذاتي): مدته (5 دقائق)، أقدم بطاقات لكل متعلم وأطلب منه وضع إشارة صح بجانب ما التزموا به:
- انتظرت دوري.
- نظرت إلى المتحدث.
- لم أقاطع.

النشاط الخامس

عنوان النشاط: "مرآة المشاعر".

الهدف من النشاط:

- أن يدرك المتعلمون دور تعابير الوجه في توجيه السلوك وتوصيل الرسائل التربوية غير اللفظية.

مدة تنفيذ النشاط: (20) دقيقة.

لعب الأدوار.

الاستراتيجيات
المستخدمة
في النشاط

الحوار الموجه.

خطوات النشاط:

- عرض وجوهاً معبرة (فرح، غضب، حزم، رضا).
- الطلب من المتعلمين تحديد الرسالة السلوكية مع كل تعبير.
- مناقشة المواقف التي تستخدم فيها هذه التعابير.
- ربط التعابير بدرس الصدق.

خطوات تنفيذ النشاط: درس: الصدق، للصف: الثالث.

- (التهيئة): مدتها (5 دقائق)، أعرض صوراً لتعبيرات وجه مختلفة (غضب - رضا - دهشة - حزن - فرح)، أسأل المتعلمين: "ما الرسالة التي تعبر عنها كل صورة؟" هل يمكن أن نفهم شيئاً من الوجه فقط؟".
- أستمع إلى إجاباتهم، وأربط كل صورة بالموقف التي هي فيه.
- نشاط "مرآة المشاعر": مدته (10 دقائق)، أقف أمام المتعلمين وأقوم بتعبيرات وجهية مختلفة: غاضبة، مستغربة، مبتسمة.
- أطلب منهم تخمين السلوك الذي قد يوجه لزميلهم بناء على كل تعبير (مثلاً: "عندما أراك تتشاجر، عندما أراك تتشاجر أعبر بوجهي هكذا ماذا تفهم؟")
- ثم أطلب من أحدهم تنفيذ تمارين عكسية، حيث يؤدي المتعلم تعبيراً وجهياً، والباقون يخمنون السلوك المقصود أو الرسالة التي أريد إيصالها.
- (ربط النشاط بالدرس): مدته (5 دقائق)، في درس الصدق، أ طرح مواقف تمثيلية فيها كذب وصدق، وأستخدم تعابير الوجه المناسبة.
- ثم أسأل المتعلمين "كيف أعبر بوجهي عندما أعرف أن أحدهم صادق؟ وكيف عندما اكتشف الكذب؟"
- المتعلمون يحلون تعابير الوجه التي قمت بها، ويعبرون عنها بدورهم.

النشاط السادس

عنوان النشاط: "إشارة اليد الصامتة".

الهدف من النشاط:

- أن يستخدم حركات اليد لتأكيد النظام الصفي.

مدة تنفيذ النشاط: (20) دقيقة.

الاستراتيجيات المستخدمة في النشاط:

• التعلم بالإشارة

• التمثيل

خطوات النشاط:

- 1- يعرض المعلم إشارات يدوية (رفع اليد، الإشارة بالصمت، التصفيق).
- 2- يتمرن المتعلمين على تنفيذ هذه الإشارات.
- 3- يناقشون دورها في ضبط الصف.
- 4- استخدام لغة الإشارة في الإجابة عن ناتج القسمة.

خطوات التنفيذ (درس القسمة - الصف: الرابع)

- (التهيئة): مدتها (5 دقائق)، أبدأ الجلسة بإشارة رفع اليد دون كلام (خمس أصابع مفتوحة = توقف عن الكلام)، من يلاحظ الإشارة يصمت ويرفع يده، حتى يسود الهدوء في الصف.
- (نشاط التعلم): تطبيق إشارات اليد (10 دقائق): أشرح قاعدة القسمة (لدينا 10 تقاحة ونريد توزيعها على مجموعتين، كم تقاحة لكل منهم؟ أستمع للإجابة وأدونها على السبورة.
- بعدها أضع (10 تقاحات) أمام المتعلمين، وأستخدم إشارات اليد (إشارة الأصابع (2) = عدد المجموعات)، و(فتح اليد (5) = (5) تقاحات لكل مجموعة.
- عند حدوث الضجيج أستخدم (قبضة اليد) لتدل على الاستعداد للتركيز.
- (مشاركة المتعلمين): (5 دقائق)، أكتب السؤال على السبورة السؤال الآتي: $(9 \div 3 = \dots)$ ، ثم أطلب من أحد المتعلمين تمثيل ناتج القسمة باستخدام حركات اليد فقط، فيجيب المتعلم 3 باستخدام أصابع اليد، فأطلب من بقية المتعلمين تعزيز الإجابة عن طريق التصفيق له.

9-قائمة بأسماء السادة المحكمين

الأدوات التي قام بتحكيمها					م	الاسم والصفة العلمية
بطاقة ملاحظة	اختبار المهارات	البرنامج	قائمة مهارات الإدارة الصفية			
✓	✓	✓	✓	د.ابتسام الفارس	1	
✓	✓	✓	✓	أ.د. أسما الياس	2	
✓	✓	✓	✓	د. آلاء أبو ناصر	3	
✓	✓	✓	✓	د. أمل كحيل	4	
✓	✓	✓	✓	د. أمين شيخ محمد	5	
✓	✓	✓	✓	أ.د. جمعة إبراهيم	6	
✓	✓			د. حكمت ذياب	7	
✓	✓	✓	✓	د. رشا سلوم	8	
✓	✓			أ.د. رمضان درويش	9	
✓	✓	✓	✓	أ.د. سوزان المقطرن	10	
✓	✓	✓	✓	د. شكرية حقي	11	
✓	✓	✓	✓	أ.د. عيسى الشماس	12	
✓	✓	✓	✓	د. فدى القحف	13	
✓	✓	✓	✓	أ.د. فرح المطلق	14	
✓	✓	✓	✓	أ.د. فواز الدرويش	15	
✓	✓	✓	✓	د. ماهر إبراهيم	16	
✓	✓	✓	✓	د. محمد بيان	17	
✓	✓	✓	✓	د. نسرين موشلي	18	
✓	✓			د. نوال المطلق	19	
✓	✓	✓	✓	د. هبا الحاج	20	
✓	✓	✓	✓	د. وسيم القصير	21	

10- الأوراق الرسمية لتسهيل إجراءات تنفيذ البحث



الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
نائب رئيس الجامعة
لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا
الرقم: ٢٠٢٤/١٠/٩

الأستاذة الدكتورة عماد محلة التربية

يرجى السماح لطالبة الدكتوراه رنيم الحسين المسجلة في كلية التربية بجامعة دمشق بتطبيق أدوات البحث المرفقة لزوم البحث الذي تعدّه بعنوان "أثر تدريب قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى طلبة معلمي الصف حالة دراسية: طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية في جامعة دمشق". وذلك بإشراف السيد الدكتور جمال سليمان.

علماً أن جامعة دمشق لا تتحمل أية نفقات لقاء ذلك.

شاكرين تعاونكم،،،

د. ع. الح. ف.

١٤ شباط ٢٠٢٤

نائب رئيس الجامعة

لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا

الأستاذة الدكتورة نقيب هاشم ورقوزق

الرقم /	٢٠٢٤/١٠/٩
التاريخ	١٠/١٠/٢٠٢٤

مساء 2024/10/9

- كلية التربية

Study summary

Study Title: The Impact of Active Learning-Based Training on Developing Classroom Management Skills among Student Teachers; Case Study: Fourth-Year Student Teachers at the Faculty of Education, Damascus University

Introduction:

The global educational landscape is witnessing a fundamental shift in the perception of the teaching and learning process. It is no longer limited to the mere transmission of knowledge, but now focuses on empowering learners and developing their higher-order thinking, analytical, and creative skills. Within this framework, active learning strategies have emerged as a cornerstone of contemporary educational trends. The applications of active learning strategies have transcended the confines of classrooms to become a fundamental pillar in teacher preparation and training programs, not merely as theoretical content, but as an effective training methodology. This contributes to shaping their future professional identity and their acceptance of this fundamental shift. These strategies also serve as a link between theory and practice through... Providing semi-realistic contexts through simulation and role-playing bridges the gap between academic knowledge and classroom practice. The application of active learning strategies requires the student teacher to practice advanced classroom management skills such as: organizing groups, managing discussions, and resolving conflicts, in a realistic and purposeful context, which develops his ability to adapt to the diversity of learners' needs and the complexities of the real classroom environment.

Study Problem:

Based on previous studies, the researcher's observations, and a preliminary survey, it was found that there is a need to utilize active learning strategies to develop classroom management skills among fourth-year primary school teacher students. The need arose to develop skills in classroom planning, classroom communication and interaction, classroom discipline, classroom organization, and classroom assessment. The researcher selected several active learning strategies, including brainstorming, problem-solving, cooperative learning, and think-pair-share. The study problem can be summarized in the following question:

What is the effect of active learning-based training on developing classroom management skills among fourth-year primary school teacher students at the Faculty of Education, Damascus University?

Study Questions:

- **Q1:** What is the effect of active learning-based training on developing classroom management skills among fourth-year primary school teacher students at the Faculty of Education, Damascus University?
- **Q2:** What is the effect of active learning-based training on the retention of information and knowledge about classroom management skills by the students in the experimental group?

- **Q3:** How effective is active learning-based training in developing classroom management skills among fourth-year primary school teacher students at the Faculty of Education, Damascus University?
- **Q4:** Is there a significant correlation between the scores of the experimental group on the classroom management skills test and their scores on the observation checklist?

Study Variables:

- Independent Variable: Training Method: This includes the program based on active learning (for the experimental group).
- Dependent Variable: This is the factor that is affected by the independent variable (Darwish & Rahma, 2012, p. 26). The dependent variable in this study is represented by:
 - 1- Students' scores on the Classroom Management Skills Test: This is measured by the sum of students' scores on the test for each skill (classroom management planning, classroom communication and interaction, classroom discipline, classroom organization, and classroom assessment), and by their total scores on the overall Classroom Management Skills Test.
 - 2- Student score on the observation checklist: This is measured by the sum of students' scores on the observation checklist for each skill (classroom management planning, classroom communication and interaction, classroom discipline, classroom organization, and classroom assessment), and by their overall score for classroom management skills.

Research hypothesis:

Active learning-based training has a significant impact on developing classroom management skills among student teachers.

Study hypotheses:

The following hypotheses were tested at a significance level of (0.05):

First: Study hypotheses related to the situational assessment:

Hypothesis 1: There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students in the pre- and post-tests of the classroom management skills assessment with respect to the classroom management planning skill, attributable to the method used.

hypothesis 2: There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students in the pre- and post-tests of the classroom management skills assessment with respect to the classroom communication and interaction skill, attributable to the method used.

Hypothesis 3: There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students in the pre- and post-tests of classroom management skills with respect to the classroom discipline skill, attributable to the method used.

Hypothesis 4: There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students in the pre- and post-tests of classroom management skills with respect to the classroom organization skill, attributable to the method used.

Hypothesis 5: There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students in the pre- and post-tests of classroom management skills with respect to the classroom assessment skill, attributable to the method used.

Hypothesis 6: There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students in the pre- and post-tests of classroom management skills, with respect to the skills as a whole, attributable to the methodology used.

Hypothesis 7: There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students in the immediate and delayed post-tests of classroom management skills, with respect to the classroom management planning skill, attributable to the methodology used.

Hypothesis 8: There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students in the immediate and delayed post-tests of the classroom management skills test with respect to the classroom communication and interaction skill, attributable to the method used.

Hypothesis 9: There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students in the immediate and delayed post-tests of the classroom management skills test with respect to the classroom discipline skill, attributable to the method used.

Hypothesis 10: There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students in the immediate and delayed post-tests of the classroom management skills test with respect to the classroom organization skill, attributable to the method used.

Hypothesis 11: There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students in the immediate and delayed post-tests of the classroom management skills test with respect to the classroom assessment skill, attributable to the method used.

Hypothesis 12: There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students in the immediate and delayed post-tests of the classroom management skills test with respect to the skills as a whole, attributable to the method used.

Second: Study Hypotheses Related to the Observation Checklist:

Hypothesis 1: There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students in the pre- and post-tests of the observation checklist for classroom management planning skills, attributable to the method used.

Hypothesis 2: There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students in the pre- and post-tests of the observation checklist for classroom communication and interaction skills, attributable to the method used.

Hypothesis 3: There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students in the pre- and post-tests of the observation checklist for classroom discipline skills, attributable to the method used.

Hypothesis 4: There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students in the pre- and post-tests of the observation checklist for classroom organization skills, attributable to the method used.

Hypothesis 5: There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students in the pre- and post-tests of the observation checklist for classroom assessment skills, attributable to the method used.

Hypothesis 6: There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students in the pre- and post-tests of the observation checklist for all skills, attributable to the method used.

Study Methodology:

The quasi-experimental method was used due to its suitability to the nature of the current study and its ability to achieve its specific objectives. This method allows for controlling the independent variables to determine the effect of the independent variable (classroom management skills). It is "the method that allows for a certain degree of control over variables, especially in field studies conducted in the humanities." Active learning strategies were used to train fourth-year primary school teacher students in classroom management skills.

Study Instruments:

Four instruments were used in this study:

1- A checklist of classroom management skills, which includes the following skills: classroom planning, classroom communication and interaction, classroom discipline, classroom organization, and classroom assessment. 2- A classroom management skills observation checklist for fourth-year primary education students at Damascus University, covering the following skills: classroom planning, classroom communication and interaction, classroom discipline, classroom organization, and classroom assessment.

3- A classroom management skills test consisting of 30 multiple-choice questions to measure the role of active learning strategies in developing classroom management skills among fourth-year primary education students at Damascus University, specifically in the following areas: classroom planning, classroom communication and interaction, classroom discipline, classroom organization, and classroom assessment.

4- An active learning-based training program designed by the researcher to develop classroom management skills.

The study yielded a number of results, the most important of which can be summarized as follows:

- Active learning-based training has a significant impact on developing classroom management skills among student teachers.

- There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students on the pre-test and post-test for classroom management planning, favoring the post-test.
- There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students on the pre-test and post-test for classroom communication and interaction, favoring the post-test.
- There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students on the pre-test and post-test for classroom discipline, favoring the post-test.
- There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students on the pre-test and post-test for classroom organization, favoring the post-test.
- There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students on the pre-test and post-test for all skills, favoring the post-test.
- There is no statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students on the immediate and delayed post-tests of the skills test for classroom management planning.
- There is no statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students on the immediate and delayed post-tests of the skills test for classroom communication and interaction.
- There is no statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students on the immediate and delayed post-tests of the skills test for classroom discipline.
- There is no statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students on the immediate and delayed post-tests of the skills test for classroom organization.
- There is no statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students on the immediate and delayed post-tests of the skills test for all skills.
- There is no statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students on the immediate and delayed post-tests of the skills assessment for classroom management planning.
- There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students on the pre-test and post-test of the skills observation checklist for classroom management planning, in favor of the post-test.
- There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students on the pre-test and post-test of the skills observation checklist for classroom communication and interaction, in favor of the post-test.
- There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students on the pre-test and post-test of the skills observation checklist for classroom discipline, in favor of the post-test.
- There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students on the pre-test and post-test of the skills observation checklist for classroom organization, in favor of the post-test.

- There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students on the pre-test and post-test of the skills observation checklist for classroom assessment, in favor of the post-test. - There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students on the pre-test and post-test on the skills observation checklist, with respect to the skills as a whole, in favor of the post-test.
- Active learning strategies play a role in the experimental group's retention of information and knowledge related to classroom management skills as a result of the training based on these strategies.
- Active learning-based training demonstrates a statistically significant and acceptable effectiveness in developing classroom management skills among fourth-year primary school teacher students at the Faculty of Education, Damascus University.
- There is a very strong and statistically significant positive correlation between the experimental group's scores on the classroom management skills test and their scores on the observation checklist.

Syrian Arab Republic
Damascus University

Faculty of Education

Department of Curricula & Methods of Instruction



**The Effect of Active Learning-Based Training on Developing
Classroom Management Skills among Classroom Teacher Students
Case Study: Fourth-Year Classroom Teacher Students at the
Faculty of Education at Damascus University**

A dissertation submitted for a (PhD) degree in (curricula and teaching methods)

by:

Raneem Musa Al-Hammoud Al-Husain

Supervisor:

Dr. Jamal Ahmad Soulaïman

Professor in the Department of Curricula & Methods of Instruction

2025