كفاءة الإدارة الصفِّية مع التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية وعلاقتها بالخصائص الديموغرافية لمعلميهم

***د.عبدالرحمن بن عبدالله أباعود**

جامعة الملك سعود

***أستاذ التربية الخاصة المشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية،**

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف على مستوى كفاءة المعلمين في إدارتهم الصفِّية مع التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية. وقياس العلاقة بين كفاءة الإدارة الصفية والخصائص الديموغرافية للمعلمين. وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (437) معلمًا من معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي. وأظهرت النتائج أن مستوى كفاءة المعلمين في الإدارة الصفية جاء متوسطًا في الدرجة الكلية، وفي كلِّ بُعد من أبعادها التي شملت إدارة المعلمين للصف، وضبط سلوك التلاميذ، والاستراتيجيات التعليمية. وكشفت النتائج عن وجود علاقة طردية موجبة دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (0.01) بين كفاءة الإدارة الصفية والخصائص الديموغرافية للمعلمين في (مستوى التحصيل العلمي، عدد سنوات الخدمة في مجال التعليم، الخبرة السابقة في تدريس التلاميذ المشخَّصين رسميًّا بالاضطرابات السلوكية والانفعالية، الحصول على دورات تدريبية في مجال الإدارة الصفية). واستنادًا إلى تلك النتائج قدَّمت الدراسة التوصيات والمقترحات المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: الإدارة الصفِّية، المعلِّمون، التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية.

Efficiency of Classroom Management with Students with Emotional/Behavioral Disorders and its Relationship to the Demographic Characteristics of their Teachers

***Abdulrahman Abdullah Abaoud, Ph.D.**

King Saud University
***Associate Professor, Department of Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia**

Abstract: This study aimed to identify the level of teachers' efficiency in their classroom management with students with emotional/behavioral disorders (EBDs). Moreover, measuring the relationship between the efficiency of classroom management and the demographic characteristics of teachers. The study sample consisted of (437) elementary school teachers in general education schools in Riyadh. To achieve the objectives of study, the researcher used the correlational descriptive approach. The results showed that the teachers efficiency level in classroom management was average in the overall scale, and in each of its subscales, which included teachers' management of the classroom, controlling students' behavior, and educational strategies. The results revealed a positive statistically significant direct relationship at the level of (0.01) between the efficiency of classroom management and the demographic characteristics of teachers in (educational attainment level, number of years of service in education, previous experience in teaching students with EBDs, taking training courses in classroom management). Based on these results, the study made recommendations and future proposals.

Keywords: Classroom Management, Teachers, Students with Emotional/Behavioral Disorders.

كفاءة الإدارة الصفِّية مع التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية وعلاقتها بالخصائص الديموغرافية لمعلميهم

***د.عبدالرحمن بن عبدالله أباعود**

جامعة الملك سعود

***أستاذ التربية الخاصة المشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية،**

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

مقدمة

يمثِّل تعليم التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية تحديًّا كبيرًا أمام القائمين على التعليم في دول العالم، ويرجع ذلك إلى طبيعة هذه الاضطرابات وما تظهره من مشكلات سلوكية متعددة، تتداخل مع التعلُّم وتأثر فيه، كالعدوان، والقلق، والعزلة الاجتماعية، والاكتئاب، وغيرها من الاضطرابات ذات الأثر على هؤلاء التلاميذ، والتي تتسبب في انخفاض ملحوظ في مستوى تحصليهم الدراسي مقارنة بزملائهم (Oliver & Reschly, 2010; van der Worp-van der Kamp et al., 2017). ويظهر على التلاميذ المشخَّصين بالاضطرابات السلوكية والانفعالية قصورٌ في أداء مهامهم الأكاديمية المكلَّفين بها من معلميهم، وهو ما يدفعهم إلى الهروب منها. وعلى الرغم أنه من غير مؤكَّد أن تلك الصعوبات الأكاديمية التي يوجهونها سببها المشكلات السلوكية إلا أن تأثير هذه المشكلات على مستوى أدائهم الأكاديمي تزداد حدة كلَّما زادت هذه الاضطرابات (Leggio & Terras, 2019; Oliver & Reschly, 2010; van der Worp-van der Kamp et al., 2017).

وتشير التقديرات العالمية إلى أن انتشار الاضطرابات السلوكية والانفعالية بين التلاميذ يصل إلى قرابة 5 %، وربما تجاوز ذلك بكثير، وأن هناك طفلًا من بين كلِّ ستة أطفال في سن المدرسة لديه مشكلات سلوكية (Conley et al., 2014;.

(Poulou, 2005; Soles et al., 2008) ورغم ذلك هناك فجوة بين التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية والخدمات المقدمة لهم في مدارسهم (Leggio & Terras, 2019). وبما أنَّ المعلمين هم الذين يواجهون المهمة الصعبة في تعليم هؤلاء التلاميذ الذين يقضون معظم وقتهم في فصول التعليم العام، فإن لديهم بعض المخاوف (Conley et al., 2014; Manning et al., 2009; Oliver & Reschly, 2010; Poulou & Norwich, 2000).

وأبرز المخاوف التي قد تواجه المعلمين عند تعليم التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية، تتمثل في القلق، وضبط سلوك الصف، وخسارة وقت الدرس (Poulou, 2005)، ويتوقَّع كذلك أن تكون ردَّة فعلهم سلبية تجاه هؤلاء التلاميذ (Poulou & Norwich, 2000)؛ وهذا يحتم على معلمي التلاميذ اكتساب مهارات متنوعة ومواكبة لما يستجد، وامتلاك كفاءات في إدارة فصولهم الدراسية؛ ليتمكنوا من التعامل مع المشكلات السلوكية التي تظهر على التلاميذ بإيجابية، وخلق بيئة داعمة للتلاميذ أكاديميًّا وسلوكيًّا (Oliver & Reschly, 2010; Soles et al., 2008; Hunter et al., 2017)، بما يخدم العملية التعليمية، ويسهم في تعزيز علاقة إيجابية بين المعلم وتلاميذه، مبنية على الثقة، والتفاهم، وتعزيز الاحـــترام المـتبادل (Conley et al., 2014; Geng, 2011; Leggio & Terras, 2019).

ويستطيع المعلمون استخدام مجموعة من الاستراتيجيات التربوية التي تساعدهم في إدارة فصولهم الدراسية، وخلق تفاعلات إيجابية مع سلوكيات تلاميذهم بطرق أكثر فعالية داخل الصف، ومن ذلك -على سبيل المثال-: استخدام استراتيجيات دعم السلوك الإيجابي، والتعزيز الإيجابي، والتدريس المباشر، وتنظيم البيئة الصفية، وتعليم الأقران. وهذه الاستراتيجيات تساعد في إدارة الصف، وتوفّر أساسًا لإدارة سلوكيات التلاميذ الذين تظهر عليهم اضطرابات سلوكية وانفعالية داخل فصولهم الدراسية، ودعمًا لنجاحهم الأكاديمي (Caldarella et al., 2018; Hunter et al., 2017; Stormont et al., 2011).

دراسات سابقة

عنيت بعض الدراسات السابقة بمناقشة كفاءة الإدارة الصفية، ومنها دراسة آل حبشان (2008) التي هدفت إلى التعرُّف على كفاءة إدارة الصف لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة. وطُبقت على عيّنة مكوَّنة من (279) معلِّمًا في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية، وتوصَّلت إلى أن المعلِّمين بحاجة إلى دورات تدريبية تزيد من كفاءتهم في إدارة سلوكيات هؤلاء التلاميذ.

وسعت دراسة روساس وويست (Rosas & West, 2009) إلى التعرف على آراء كلٍّ من المعلمين الملتحقين بالخدمة ومعلمي ما قبل الخدمة في برامج إعداد المعلم في ولاية أوهايو الأمريكية في موضوع ثقتهم بإدارة الصف. وشملت عيّنة الدراسة (1,159) معلمًا و(5,306) معلمين من معلمي ما قبل الخدمة الذين أكملوا الاستبانة لمعرفة وجهات نظرهم. وكشفت النتائج عن أن جميع أفراد عيّنة الدراسة يرون أن لديهم كفاءة في الإدارة الصفية.

أما أكمان وآخرون (Akman et al., 2014) فقد قارنوا في دراستهم بين معلمي ما قبل المرحلة الابتدائية ومعلمي التربية الخاصة، من حيث استراتيجيات الإدارة الصفية التي يمارسونها مع التلاميذ من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة والعاديين. وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (31) معلمًا من معلمي التربية الخاصة، و(25) معلمة من معلمات رياض الأطفال. وأظهرت النتائج أن هناك اختلافات وتشابهات بين المشاركين من حيث ممارستهم استراتيجيات إدارة الصف مع تلاميذهم.

وأجرى فيكارا وكوين (Ficarra & Quinn, 2014) دراسة للوقوف على مدى معرفة المعلمين بالاستراتيجيات المبنية على الأدلة لإدارة الصف ومستوى كفاءتهم فيها في المدارس الحكومية بولاية نيويورك. واستكمل الاستبانة قرابة 12% من مجتمع الدراسة. وأظهرت النتائج أن هناك ارتباطًا بين المدارس التي تطبق الاستراتيجيات المبنية للأدلة، ومستوى معرفة معلميهم، وأن المدارس التي تطبق الاستراتيجيات المبنية

على الأدلة في إدارة الصف تزداد مستوى معرفة معلموهم بتلك الاستراتيجيات، وبيَّنت كذلك أن معلمي التربية الخاصة كانوا أكثر معرفة وكفاءة بمستوى الاستراتيجيات من معلمي التعليم العام.

وقام هيلدنبراند وأرندت (Hildenbrand, & Arndt, 2016) بإجراء دراسة نوعيَّة تكوَّنت من (4) معلمين من معلمي المرحلة الابتدائية بأمريكا، بهدف التعرُّف على تحديد هوية المعلم الناجح، وممارساته للاستراتيجيات الإيجابية في الإدارة الصفِّية. وبيَّنت النتائج أن (3) من المشاركين أظهروا صعوبة في تطبيق الاستراتيجيات الإيجابية في إدارة الصف، وأنهم لم يتمكنوا أيضًا من تحديد هوية المعلم الناجح. وأظهر المشارك الرابع إيجابية نحو كلٍّ من تطبيق الاستراتيجيات، وتحديد هوية المعلِّم الناجح.

وهدفت دراسة الشريدة (2017) إلى التعرُّف على واقع إدارة المعلمين للصف في مدراس الدمج لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في الأردن. وتكوَّنت عيّنة الدراسة الوصفيَّة من (50) معلمًا، جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية. وأظهرت النتائج أن المعلمين يحتاجون تنمية مهارات في إدارة فصولهم الدراسية مع ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وأن ذلك يمكن تحقيقه عن طريق إقامة برامج تدريبية متخصصة.

أما دراسة غاروود وآخرين (Garwood et al., 2017) فهدفت إلى التعرُّف على مستوى تأثير كفاءة الإدارة الصفية التراكمية في الأداء الأكاديمي في مستوى القراءة لدى التلاميذ الذين تظهر عليهم أعراض اضطرابات سلوكية وانفعالية في مرحلة ما قبل المرحلة الابتدائية إلى الصف الثالث الابتدائي بأمريكا. وقد توصَّلت النتائج إلى أن كفاءة المعلمين العالية في إدارتهم للصف طوال السنوات الدراسية الأولى للتلاميذ أثَّرت بشكل إيجابي في مستوى قراءة التلاميذ الذكور في الصف الثالث أكثر من تأثيرها في مستوى قراءة الإناث.

وقام غيج وآخرون (Gage et al., 2018) بدراسة للكشف عن العلاقة ما بين ممارسات معلمي المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات الإدارة الصفية المبنية على الأدلة،

ومستوى التفاعل الأكاديمي للتلاميذ الذين تظهر عليهم اضطرابات سلوكية وانفعالية، وخفض أعراض الاضطراب لديهم. وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (1242) معلمًا بأمريكا. وأظهرت نتائجها وجود انخفاض في مستوى التفاعل الأكاديمي للتلاميذ الذين يمارس معلموهم استراتيجيات إدارة الصف بشكل خاطئ، في حين لم يؤثر ذلك في خفض مستوى الاضطرابات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تختلف سلوكيات التلاميذ داخل الصف باختلاف أوضاعهم، وينعكس ذلك على إدارة الصف إيجابًا أو سلبًا، وبسبب سلوكيات التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية قد تنتهك في الفصول الدراسية قواعد الصف، وتتراوح هذه الانتهاكات بين اليسيرة -كمقاطعة التلاميذ للدرس- وبين انتهاكات كبيرة، وغير ملائمة -كالصراخ على المعلم- (Abaoud & Almalki, 2015). ويتعرَّض التلاميذ بنسبة عالية لخطر الاضطرابات السلوكية والانفعالية، مما يستلزم زيادة الجهود الممنهجة والمنسَّقة لتلبية احتياجاتهم التربوية، وإدارة سلوكهم داخل فصولهم الدراسية (Hunter et al., 2011 ;Stormont et al., 2017). ونظرًا لتعقيدات السلوكيات التي تظهر على التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية، تظلُّ القدرة على إدارة سلوكياتهم مصدر قلق لدى كثير من المعلمين؛ فكلما كان هناك تلاميذ يظهرون مشكلات سلوكية في فصول التعليم العام زادت أهمية العناية بكفاءة الإدارة الصفية لدى معلميهم (Hunter et al., 2017; Wills et al., 2018).

تعدُّ كفاءة الإدارة الصفية مع التلاميذ الذين تظهر عليهم اضطرابات سلوكية وانفعالية من الجوانب الحاسمة في تحقيق الإنجاز الأكاديمي للتلاميذ، فضلًا عن أنها تعزز نجاحهم الدراسي الذي يتأثر بشكل كبير بممارسات معلميهم في إدارة صفوفهم الدراسية (Wills et al., 2018). فالمعلمون الذين لديهم انخفاض في مستوى كفاءة إدارة الصف قد يظهر عليهم أيضًا ضعف في إدارة السلوكيات الصعبة وضبطها، وعدم

رغبتهم في تنفيذ التدخلات والاستراتيجيات التعليمية الفاعلة التي تقدَّم للتلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية في فصولهم الدراسية (Oliver & Reschly, 2010; Wills et al., 2018). واستنادًا إلى هذا تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلين الآتيين:

1. ما مستوى كفاءة المعلمين في الإدارة الصفية مع التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية؟
2. هل هناك علاقة بين مستوى كفاءة الإدارة الصفية مع التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية والخصائص الديموغرافية للمعلمين في (مستوى التحصيل العلمي، عدد سنوات الخدمة في مجال التعليم، الخبرة السابقة في تدريس التلاميذ المشخَّصين رسميًّا بالاضطرابات السلوكية والانفعالية، الحصول على دورات تدريبية في مجال الإدارة الصفية)؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف على مستوى كفاءة المعلمين في الإدارة الصفية مع التلاميذ الذين تظهر عليهم اضطرابات سلوكية وانفعالية. وكذلك قياس العلاقة بين كفاءة الإدارة الصفية مع التلاميذ الذين تظهر عليهم اضطرابات سلوكية وانفعالية والخصائص الديموغرافية للمعلمين في (مستوى التحصيل العلمي، عدد سنوات الخدمة في مجال التعليم، الخبرة السابقة في تدريس التلاميذ المشخَّصين رسميًّا بالاضطرابات السلوكية والانفعالية، الحصول على دورات تدريبية في مجال الإدارة الصفية).

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية كفاءة المعلمين في إدارة صفوفهم مع التلاميذ الذين لديهم الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وأثر تلك الكفاءة في سير العملية التعليمية، وتحقيقها الأهداف المنشودة في مساعدة التلاميذ على تحقيق الإنجاز الأكاديمي. ويمكن لهذه الدراسة أيضًا أن توفِّر قاعدة معرفيَّة للمهتمِّين والباحثين الراغبين في

التعرف على مستوى كفاءة المعلمين لإدارتهم الصفِّية، فضلًا عن أن نتائجها ستساعد في توجيه اهتمام صناع القرار وذوي الاختصاص في وزارة التعليم إلى توفير الدعم اللازم والاهتمام بتحسين مستوى كفاءة الإدارة الصفية لمنسوبيها في القطاع التعليمي. ويتوقَّع كذلك الاستفادة من التوصيات العملية لهذه الدراسة في رفع مستوى كفاءة الإدارة الصفية مع التلاميذ الذين تظهر عليهم اضطرابات سلوكية وانفعالية.

حدود الدراسة

طُبِّقت أداة هذه الدراسة على معلمي التعليم العام في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1442 هـ، في مدارس البنين الحكومية والأهلية بالمرحلة الابتدائية، في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

التعريفات الإجرائية

كفاءة الإدارة الصفِّية: يقصد بها القدرة على تهيئة الإجراءات اللازمة لتنظيم إدارة الصف الدراسي، وضبط سلوك التلاميذ، وتطبيق الاستراتيجيات التعليمية المناسبة وفق الاحتياجات التربوية الخاصة للتلاميذ.

التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية: هم فئة من التلاميذ تظهر عليهم اضطرابات سلوكية وانفعالية بمستويات متفاوتة في حدَّتها، لمدَّة زمنية ليست بالقصيرة، ويكون لها تأثير واضح في مستوى تحصيلهم الدراسي داخل فصولهم الدراسية.

معلمو التعليم العام: هم المعلمون المؤهَّلون لتربية التلاميذ وتعليمهم في المرحلة الابتدائية، بدءًا من الصف الأول وحتى الصف السادس الابتدائي، ويندرجون تحت تصنيف مهني تابع لوزارة التعليم.

منهج الدراسة

اتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي؛ لكونه ملائمًا في الحصول على بيانات كمِّية للإجابة عن تساؤلات الدراسة، عن طريق اختبار العلاقة بين متغيرات الدراسة بطريقة إحصائيَّة تمكِّن الباحث من تفسير نتائج الدراسة بوضوح (Creswell & Creswell, 2018).

مجتمع الدراسة وعيّنته

تكوَّن مجتمع هذه الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية الذين يعملون في مدارس البنين بقطاع التعليم العام التابع لوزارة التعليم في مدينة الرياض، وعددهم (15,617) معلمًا وفقًا للإحصائيَّات المعتمدة في وزارة التعليم للعام الدراسي (1442) هـ. وجرى تطبيق الدراسة في مدة انتشار جائحة فيروس كورونا (COVID19) وفي ظلِّ استمرارية الإجراءات الاحترازية بتطبيق نظام التعليم عن بُعد لمرحلة التعليم العام؛ وتماشًا مع تلك الإجراءات، قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) بطريقة إلكترونية، بعد تصميمها ورفعها بواسطة تطبيق جوجل درايف (Google Drive)، ومن ثمَّ قام بتوزيع رابطها إلكترونيًّا -بمساعدة تربويين متطوّعين- على أفراد مجتمع الدراسة، ودعوتهم إلى المشاركة الطوعية في الدراسة. وبلغ عدد المستجيبين (437) معلمًا. والجدول (1) يوضِّح توزيع أفراد عيّنة الدراسة وفقًا لخصائصهم الديموغرافية.

جدول (1) توزيع أفراد عيّنة الدراسة وفقًا لخصائصهم الديموغرافية

الخصائص	مستوياته	العدد	النسبة المئوية
مستوى التحصيل العلمي	بكالوريوس فأقل	%71.4	312
	دراسات عليا	%28.6	125
المجموع		%100	437
عدد سنوات الخدمة في مجال التعليم	5 سنوات فأقل	%11.4	50
	6 - 10 سنوات	%46.5	203
	أكثر من 10 سنوات	%42.1	184
المجموع		%100	437
الخبرة السابقة في تدريس التلاميذ المشخَّصين رسميًّا بالاضطرابات	نعم	%30.7	134
	لا	%69.3	303
المجموع		%100	437
الحصول على دورات تدريبية في مجال الإدارة الصفّية	نعم	%39.4	172
	لا	%60.6	265
المجموع		%100	437

أداة الدراسة

لتحقيق هدف هذه الدراسة قام الباحث ببناء أداة لجمع البيانات بعد مراجعة الأدبيات العلمية السابقة ذات الصلة، متضمِّنة قسمين: القسم الأول أُفرد للخصائص الديموغرافية: التحصيل العلمي، وسنوات الخدمة في مجال التعليم، والخبرة السابقة في تدريس التلاميذ المشخَّصين رسميًّا بالاضطرابات السلوكية والانفعالية، والدورات التدريبية في مجال الإدارة الصفية. أما القسم الثاني من الأداة فجاء مكوَّنًا من (33) فقرة، وزّعت على ثلاثة أبعاد: البُعد الأوَّل: (إدارة المعلمين للصف)، وجاء مكونًا من (12 فقرة). أما البُعد الثاني: (ضبط سلوك التلاميذ)، فتكوَّن من (9 فقرات). في حين تضمَّن البُعد الثالث: (الاستراتيجيات التعليمية) (12 فقرة).

صدق أداة الدراسة

- **الصدق الظاهري:** للتحقق من صدق أداة الدراسة قام البحث بعرضها على سبعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود؛ للتأكد من وضوح فقراتها وعباراتها، ودقة مفرداتها، وسلامتها من الأخطاء اللغوية، إضافة إلى ملاءمة أبعادها لهدف الدراسة. وبعد جمع ملحوظات المحكمين تبيَّن أن نسبة اتفاقهم بلغت (90%)، بعدها قام الباحث بإجراء التعديلات والمقترحات التي أوصى بها المحكِّمون، حذفًا، وإضافة، وتعديلًا.
- **الاتساق الداخلي:** لحساب الاتِّساق الداخلي قام الباحث باستخراج معاملات الارتباط بطريقة بيرسون(Pearson Correlation Coefficient) بين درجات المشاركين في الدراسة على كلِّ فقرة مع الدرجة الكلية لكلِّ بُعد من الأبعاد الرئيسية للأداة، ومع الدرجة الكلية لأداة الدراسة. والجدول الآتي يوضِّح ذلك:

جدول رقم (2) يوضِّح معاملات الارتباط بين فقرات أداة كفاءة الإدارة الصفِّية مع الدرجة الكلِّية لكلِّ بُعد من الأبعاد الرئيسية للأداة ومع الدرجة الكلِّية لأداة الدراسة

إدارة المعلمين للصف			ضبط سلوك التلاميذ			الاستراتيجيات التعليمية		
الفقرة	مع الأداة	مع البُعد	الفقرة	مع الأداة	مع البُعد	الفقرة	مع الأداة	مع البُعد
1	.431**	.593**	1	.837**	.886**	1	.802**	.807**
2	.631**	.721**	2	.816**	.856**	2	.807**	.882**
3	.617**	.694**	3	.814**	.835**	3	.811**	.859**
4	.783**	.848**	4	.870**	.907**	4	.811**	.880**
5	.685**	.783**	5	.885**	.921**	5	.786**	.848**
6	.838**	.884**	6	.784**	.863**	6	.834**	.865**
7	.739**	.824**	7	.832**	.869**	7	.801**	.871**
8	.832**	.868**	8	.849**	.887**	8	.819**	.886**
9	.818**	.817**	9	.849**	.899**	9	.776**	.837**
10	.857**	.874**				10	.851**	.902**
11	.822**	.850**				11	.771**	.852**
12	.847**	.844**				12	.619**	.667**

** تعني أنَّها دالّة عند مستوى (0.01)

يتَّضح من الجدول (2) أن جميع قيم معاملات ارتباط فقرات البُعد الأول "إدارة المعلمين للصف" بالدرجة الكلية للأداة تراوحت بين (431. - 857.)، وارتباطاتها بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه تراوحت بين (593. - 884.)، وجميعها قيم دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)، أما البُعد الثاني "ضبط سلوك التلاميذ" فقد أظهر الجدول أن جميع قيم معاملات ارتباط فقراته بالدرجة الكلية للأداة تراوحت بين (- 885. 784.)، وارتباطاتها بالدرجة الكلِّية للبُعد الذي تنتمي إليه تراوحت بين (835. - 921.) وجميعها قيم دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)، وفيما يتعلَّق بالبُعد الثالث الخاص بـ"الاستراتيجيات التعليمية" فقد أظهر الجدول أن جميع قيم معاملات ارتباط فقراته بالدرجة الكلية للأداة تراوحت بين (619. - 851.)، وارتباطاتها بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه تراوحت بين (667. - 902.) وجميعها قيم دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)؛ وهذا يؤكِّد أن أداة كفاءة الإدارة الصفية مع التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية تتمتع بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي. وقام الباحث أيضًا بحساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كلِّ بُعد والدرجة الكلية للأداة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (3) معاملات الارتباط بين أبعاد أداة كفاءة الإدارة الصفية مع الدرجة الكلِّية للأداة

الأبعاد	الدرجة الكلية للأداة	إدارة المعلمين للصف	ضبط سلوك التلاميذ	الاستراتيجيات التعليمية
الدرجة الكلِّية للأداة	-			
إدارة المعلمين للصف	.926**	-		
ضبط سلوك التلاميذ	.951**	.835**	-	
الاستراتيجيات التعليمية	.935**	.764**	.855**	-

** دال عند مستوى (0.01)

يتبيَّن من الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين أبعاد أداة كفاءة الإدارة الصفية مع الدرجة الكلية للأداة تراوحت بين (926. - 951.)، وأن معاملات الارتباط بين أبعاد أداة كفاءة الإدارة الصفية مع بعضها تراوحت بين (764. - 855.)، وجميعها قيم دالَّة

إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01)؛ وهذا يؤكِّد أن أداة كفاءة الإدارة الصفية مع التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية تتمتَّع بدرجة مرتفعة من الاتِّساق الداخلي.

ثبات أداة الدراسة

قام الباحث باستخدام معامل ألفا-لكرونباخ (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات أداة الدراسة، ومستوى صلاحيتها، ونسبة موثوقيتها. والجدول (4) يوضِّح نتائج معاملات الثبات:

جدول (4) معامل الثبات ألفا-لكرونباخ لأداة كفاءة الإدارة الصفِّية والأبعاد الفرعيَّة

الأبعاد	عدد العبارات	معامل الثبات
إدارة المعلمين للصف	12	.95
ضبط سلوك التلاميذ	9	.96
الاستراتيجيات التعليمية	12	.96
الدرجة الكلِّية	33	.98

يشير الجدول (4) إلى أن معامل ثبات ألفا للبُعد الأول للأداة "إدارة المعلمين للصف" بلغ (.95)، وهو معامل ثبات عالٍ؛ في حين بلغ ثبات البُعد الثاني "ضبط سلوك التلاميذ" (.96)، وهو معامل ثبات عالٍ؛ وفيما يتعلَّق بثبات البُعد الثالث "الاستراتيجيات التعليمية" فقد بلغ (.96)، وهو معامل ثبات عالٍ. أما ثبات الدرجة الكلية للأداة فقد بلغ (.98)، وهو معامل ثبات عالٍ؛ وهذا يؤكِّد أنَّ أداة كفاءة الإدارة الصفية مع التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية تتمتَّع بمؤشرات عالية في الثبات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المعلِّقة بالسؤال الأول: (ما مستوى كفاءة المعلمين في الإدارة الصفية مع التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية؟)

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخراج المتوسِّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد عيِّنة الدراسة على عبارات أداة كفاءة الإدارة الصفية مع التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية. ولمعرفة مستوى كفاءة المعلمين في الإدارة الصفية مع أفراد العيِّنة بحسب استجابتهم، استُخدم ثلاثة مستويات

للحكم على درجة الأداء، وطول فئته (1.33)؛ وبذلك تراوحت مستوياته من (1) إلى (2.33) للمستوى المنخفض، ومن (2.34) إلى (3.70) للمستوى المتوسِّط، ومن (3.71) إلى (5) للمستوى المرتفع. وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (5) حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبُعد الأوَّل: إدارة المعلِّمين للصف

البُعد	م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الكفاءة	الرُّتبة
البُعد الأول: إدارة المعلمين للصف	1	أخطط للمهام والأنشطة الصفِّية مبكرًا قبل دخولي الصف	3.57	1.189	متوسط	1
	2	أخصص وقتًا محددًا لكلِّ مهمَّة ونشاط صفي عند تنفيذه	3.30	1.038	متوسط	2
	3	أستخدم التقنية الحديثة -كالسبورة الذكية- أثناء الشرح وعند تنفيذ المهام والأنشطة الصفية	3.17	1.003	متوسط	3
	4	أحرص على وضع التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية في مقدِّمة الصف	3.12	1.098	متوسط	4
	5	أوزِّع التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية مع أقرانهم في مجموعات صغيرة متكافئة قبل بدء الدرس	3.00	1.067	متوسط	8
	6	أشرك التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية في تنفيذ المهام والأنشطة الصفية	3.12	1.167	متوسط	4
	7	أقدِّم للتلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية تعليمات واضحة وموجزة أثناء الشرح وعند تقديم المهام والأنشطة الصفية	3.07	1.027	متوسط	7
	8	أتأكَّد من فهم التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية لما يجب عليهم القيام به داخل الصف	3.10	1.100	متوسط	5
	9	أتابع بدقة تنفيذ المهام والأنشطة الصفية الخاصة بالتلاميذ الذين	3.10	0.994	متوسط	5

البُعد	م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الكفاءة	الرُّتبة
		لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية				
	10	أحرص على الانتقال السلس بين المهام والأنشطة الصفية المقدَّمة للتلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية	3.00	1.042	متوسط	8
	11	أتجنَّب الإفراط في الحثِّ والتنبيه للمهام والأنشطة الصفية أكلِّف بها التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية	3.07	1.081	متوسط	7
	12	أعدُّ أنشطة صفِّية تتَّسم بالمرح والمتعة، وأتصرَّف بأريحية مع التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية	3.09	1.064	متوسط	6
الدرجة الكلية للبُعد الأول "إدارة المعلمين للصف"			**3.14**	**0.857**	**متوسط**	**-**

يظهر الجدول (5) أن استجابات أفراد العيّنة على البُعد الأول "إدارة المعلمين للصف" جاءت في المستوى (المتوسط)، حيث بلغ متوسط استجابات أفراد العيِّنة (3.14)، وبانحراف معياري بلغ (0.857)؛ وهذا المستوى المتوسِّط الذي كشفت عنه الاستجابات في هذه البُعد أظهر الحاجة إلى مزيد عناية بالإدارة الصفية، وأهمية رفع كفاءة المعلمين عن طريق الدورات التدريبية، وورش العمل، وتبادل الخبرات بين المعلمين وفق آليات تضعها الجهات المعنية.

جدول (6) حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبُعد الثاني: ضبط سلوك التلاميذ

البُعد	م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الكفاءة	الرُّتبة
البعد الثاني: ضبط سلوك التلاميذ	1	أقوم في بداية العام الدراسي بملاحظة ورصد سلوكيات التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية داخل الصف	3.05	1.120	متوسط	2
	2	أضع التلاميذ الذي لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية بجوار زملائهم الذين يظهرون سلوكيات إيجابية في الصف	2.97	1.076	متوسط	5
	3	أطلع التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية وأقرانهم على الأدوار والقواعد الصفية المتوقَّعة منهم	2.88	1.093	متوسط	7
	4	أساعد التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية على التقيُّد بقواعد صفية واضحة لهم	2.99	1.089	متوسط	3
	5	أتابع سلوكيات التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية بيقظة تامَّة داخل الصف	2.91	1.070	متوسط	6
	6	أذكِّر التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية وأقرانهم في بداية كلِّ درس باتِّباع تعليمات الصف وقواعده	2.85	1.093	متوسط	8
	7	أقوم بالثناء على التلاميذ المتقيّدين بقواعد الصف وتعليماته، خاصةً التلاميذ الذي لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية	3.06	1.125	متوسط	1
	8	أقدِّم تغذية راجعة فورية عند ملاحظة سلوكيات سلبية من التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية	2.99	1.168	متوسط	3
	9	أستخدم عبارات واضحة ومحددة ومختصرة مع التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية	2.98	1.057	متوسط	4
الدرجة الكلية للبُعد الثاني "ضبط سلوك التلاميذ"			**2.97**	**0.967**	**متوسط**	**-**

يتَّضح من الجدول (6) أن استجابات أفراد العيِّنة على البُعد الثاني "ضبط سلوك التلاميذ" جاءت في المستوى (المتوسط)، حيث بلغ متوسط استجابات أفراد العيِّنة (2.97)، وبانحراف معياري قدره (0.967)؛ وهذا مؤشر يؤكِّد حاجة المعلمين إلى اكتساب مهارات جديدة للتعامل مع هؤلاء التلاميذ، والبحث عن طرق للتغلُّب على السلوكيات التي يمارسونها داخل الصف، بعد رصدها ودراستها على مستوى المدرسة، والخروج بإجراءات عملية للتعامل معها.

جدول (7) حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبُعد الثالث: الاستراتيجيات التعليمية

البُعد	م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الكفاءة	الرُّتبة
البُعد الثالث: الاستراتيجيات التعليمية	1	أبادر بمساعدة التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية ليتمكَّنوا من أداء مهامهم الصفّية بنجاح	3.00	1.093	متوسط	3
	2	أجتهد في زيادة التفاعل الصَّفي الإيجابي بيني وبين التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية	3.00	0.976	متوسط	3
	3	أقوم بالتعزيز المادي للسلوكيات المناسبة أو المقبولة التي يمارسها التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية داخل الصف	2.91	1.039	متوسط	8
	4	أحرص على التوازن عند تقديم المكافآت المادية للسلوكيات المقبولة من التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية داخل الصف	2.97	1.006	متوسط	4
	5	أسمح للتلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية بأخذ وقتٍ للراحة أثناء الدرس	2.86	1.034	متوسط	10
	6	أمنح التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية وقتًا إضافيًّا لإكمال المهام والأنشطة الصفية المكلَّفين بها	2.96	1.037	متوسط	5
	7	أعطي التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية خيارات متعددة في المهام والأنشطة الصفية المكلَّفين بها.	2.89	1.006	متوسط	9
	8	أتأكَّد من أن المهام والأنشطة الصفية الموكلة إلى التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية ليست طويلة أو غير مكررة، وليست صعبة	2.93	1.046	متوسط	6
	9	أشجّع التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية وأقرانهم على أداء المهام والأنشطة الصفية مع بعضهم	2.92	1.115	متوسط	7
	10	أقدّم التغذية الراجعة الإيجابية للتلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية عند أدائهم المهام والأنشطة الصفية	3.00	1.069	متوسط	3
	11	أستخدم وسائل تعليمية محسوسة في الشرح وعند تقديم المهام والأنشطة الصفية	3.03	1.050	متوسط	2
	12	أستخدم أدوات تنظيمية (مثل: دفتر الواجبات المنزلية) مع التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية داخل الصف	3.38	1.090	متوسط	1
الدرجة الكلّية للبُعد الثالث "الاستراتيجيات التعليمية"			**2.99**	**0.885**	**متوسط**	**-**
الدرجة الكلّية للأداة			**3.04**	**0.840**	**متوسط**	**-**

يظهر الجدول (7) أن استجابات أفراد العيّنة على البُعد الثالث "الاستراتيجيات التعليمية" جاءت في المستوى (المتوسط) أيضًا، حيث بلغ متوسّط استجابات أفراد العيّنة (2.99)، وبانحراف معياري قدره (0.885)، ويتَّضح كذلك من الجدول أعلاه أن الدرجة الكلية لأداة كفاءة الإدارة الصفية مع التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية جاءت في المستوى (المتوسط)، وبلغ متوسط استجابات أفراد العيّنة (3.04)، وبانحراف معياري قدره (0.840).

ويظهر من العرض أعلاه أن كفاءة المعلِّمين كانت متوسِّطة في إدارة فصولهم الدراسية مع التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية، على أن هناك مشاركين كانت لديهم كفاءة عالية، إلى جانب مشاركين كانت كفاءتهم منخفضة، إلَّا أنَّ هذه النتيجة جاءت لتمثِّل الشريحة الأوسع من المعلمين الذين يظهرون مستوى متوسطًا في كفاءة الإدارة الصفية مع التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية، وهذا يبرز أهمية العناية بالتأهيل السابق، ودور الخبرة المهنية والمعرفة، وضرورة التدريب أثناء الخدمة على ما يستجد من مهارات إدارة الصف، وتحديدًا في حال وجود فئات من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة؛ لأن ذلك يؤثِّر بشكل مباشر في ميول المعلِّمين وتوجهاتهم نحو تعليم التلاميذ الذين تظهر عليهم اضطرابات سلوكية وانفعالية. وما توصلت إليه هذه الدراسة لا يتفق مع ما توصَّلت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة، ومنها دراسة روساس وويست (Rosas & West, 2009)؛ ودراسة أكمان وآخرين (Akman et al., 2014)؛ ودراسة فيكارا وكوين (Ficarra & Quinn, 2014)؛ وهيلدنبراند وأرندت (Hildenbrand, & Arndt, 2016)، فقد تباينت نتائجهم، وتوزَّعت بين مستويين، أحدهما: مرتفع، والآخر: منخفض، في تحديد كفاءة الإدارة الصفية للمعلمين؛ وهذا يجعلنا نذهب إلى أن مستوى المعلمين في هذه الدراسة مقبول، مع الحاجة إلى مزيد عناية وتطوير لمهارات المعلمين، والتدريب على رأس العمل، وتزويدهم بما يستجد من أساليب واستراتيجيات تتعلَّق بالتعامل مع هذه الفئة داخل الفصول الدراسية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: (هل هناك علاقة بين مستوى كفاءة الإدارة الصفية مع التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية وخصائص الديموغرافية للمعلِّمين في (مستوى التحصيل العلمي، عدد سنوات الخدمة في مجال التعليم، الخبرة السابقة في تدريس التلاميذ المشخَّصين رسميًّا بالاضطرابات السلوكية والانفعالية، الحصول على دورات تدريبية في مجال الإدارة الصفية)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار مربع كاي للاستقلالية (Chi-square Test for Independence) لاستخراج العلاقة بين مستوى كفاءة الإدارة الصفية (منخفض – متوسط – مرتفع) مع التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية، وكلّ متغير من الخصائص الديموغرافية للمعلمين. وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (8) يبيّن العلاقة بين مستوى كفاءة الإدارة الصفِّية مع الخصائص الديموغرافية للمعلمين

الخصائص الديموغرافية	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مستوى التحصيل العلمي	11.546	2	0.003
عدد سنوات الخدمة في مجال التعليم	26.050	4	0.000
الخبرة السابقة في تدريس التلاميذ المشخَّصين رسميًّا بالاضطرابات	87.085	2	0.000
الدورات التدريبية في مجال الإدارة الصفية	66.052	2	0.000

يتَّضح من الجدول أعلاه أن هناك علاقة طردية موجبة دالّة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)، بين مستوى التحصيل العلمي (بكالوريوس فأقل، دراسات عليا) ومستوى كفاءة الإدارة الصفية مع التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية (منخفض، متوسط، مرتفع)، حيث بلغت قيمة مربع كاي (11.546) عند درجة حرية (2)، في حين بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.003)، وهي أقل من مستوى الدلالة المطلوب (0.05). وتبين أن هناك علاقة طردية موجبة دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)، بين عدد سنوات الخدمة (5 سنوات فأقل، 6- 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) ومستوى كفاءة الإدارة الصفية مع التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية (منخفض، متوسط،

مرتفع)، حيث بلغت قيمة مربع كاي (26.050) عند درجة حرية (4)، في حين بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة المطلوب (0.05).

ويتبيَّن من الجدول أعلاه -فيما يخص الخبرة السابقة في تدريس التلاميذ المشخَّصين رسميًّا بالاضطرابات- أن هناك علاقة طردية موجبة دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)، بين الخبرة السابقة في تدريس التلاميذ المشخصَّين رسميًّا بالاضطرابات (نعم، لا) ومستوى كفاءة الإدارة الصفية مع التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية (منخفض، متوسط، مرتفع)، حيث بلغت قيمة مربع كاي (87.085) عند درجة حرية (2)، في حين بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة المطلوب (0.05). أما ما يخص الدورات التدريبية في مجال الإدارة الصفية، فقد أظهر الجدول أن هناك علاقة طردية موجبة دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)، بين الدورات التدريبية (نعم، لا) ومستوى كفاءة الإدارة الصفية مع التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية (منخفض، متوسط، مرتفع)، حيث بلغت قيمة مربع كاي (66.052) عند درجة حرية (2)، وهي دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)، في حين بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة المطلوب (0.05).

العرض السابق يُظهر أن هذه النتيجة منطقية بعلاقتها الطردية الموجبة في مستوى كفاءة الإدارة الصفية للمعلمين مع خصائصهم الديموغرافية. ويفسِّر الباحث هذه النتيجة بأن المعلمين كلما زاد لديهم مستوى التحصيل العلمي، وعدد سنوات الخبرة التدريسية السابقة، إضافة إلى تلقي دورات تدريبية متخصصة في الإدارة الصفية، انعكس ذلك إيجابيًّا على كفاءة الإدارة الصفّية لديهم؛ لأن ذلك يسهم في داعم قدراتهم ومهاراتهم وممارساتهم إدارة فصولهم الدراسية مع التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصَّلت إليه دراسة كلٍّ من: آل حبشان (2008)؛ والشريدة (2017)؛ وغاروود وآخرين (Garwood et al., 2017).

توصيات الدراسة ومقترحاتها

1. يجب صياغة قواعد وأنظمة وتعليمات صفِّية واضحة لتحقيق التكامل في العملية التعليمية، بما يسهم في تنظيم العلاقة بين المعلمين وتلاميذهم الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية.
2. عقد دورات تدريبية وورش عمل متخصصة لمساعدة معلمي التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية في تنمية وتحسين كفاءتهم المهنية في إدارة فصولهم الدراسية.
3. تخفيف نصاب معلم هذه الفئة من الحصص التدريسية، وتقليل أعداد التلاميذ في الفصول الدراسية؛ ليتمكن معلموهم من إدارة وتنظيم بيئة فصولهم بكفاءة عالية، ومتابعتهم بشكل أفضل.
4. ضرورة أن تحتوي برامج إعداد المعلمين في المرحلة الجامعية على مقررات دراسية نظرية وعملية مرتبطة بمجالات الإدارة الصفية التي تساعد على رفع كفاءة معلمي المستقبل.
5. القيام بدراسة مستقبلية تهدف إلى إيجاد الحلول المُثلى لمشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية.
6. إجراء دراسة مستقبلية تهدف إلى رصد الاحتياجات التدريبية المساعدة في تحسين كفاءة معلمي التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية في مجالات الإدارة الصفية، والعمل على تلبيتها.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية

آل حبشان، رياض ناجي (2008). *واقع إدارة المعلمين للسلوك الصفي لطلاب الدمج بتعليم محافظة جدة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الشريدة، خليفة عارف (2017). واقع إدارة المعلمين للسلوك الصفي في دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة الزرقاء. *دراسات العلوم التربوية، 44*(4)، 233-245.

وزارة التعليم. (1442). مركز *إحصائيَّات التعليم ودعم القرار*. الرياض: المملكة العربية السعودية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Abaoud, A. A., & Almalki, N. S. (2015). Characteristics of students with emotional/behavioral disorders: Perspectives of general education teachers in Saudi Arabia. *Psychology, 6*(5), 525-532.

Akman, B., Aydos, E. H., Akar, A., & Şansal, S. (2014). Preschool and special education teachers' behavioural management strategies. *Elementary Education Online, 13*(1), 274-291.

Caldarella, P., Larsen, R. A., Williams, L., Wills, H., Kamps, D., & Wehby, J. H. (2018). Effects of CW-FIT on teachers' ratings of elementary school students at risk for emotional and behavioral disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions, 20*(2), 78-89.

Conley, L., Marchant, M., & Caldarella, P. (2014). A comparison of teacher perceptions and research-based categories of student behavior difficulties. *Education, 134*(4), 439-451.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage Publications.

Ficarra, L., & Quinn, K. (2014). Teachers' facility with evidence-based classroom management practices: An investigation of teachers' preparation programmes and in-service conditions. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 16*(2), 71-87.

Gage, N. A., Scott, T., Hirn, R., & MacSuga-Gage, A. S. (2018). The relationship between teachers' implementation of classroom management practices and student behavior in elementary school. *Behavioral Disorders, 43*(2), 302-315.

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.

Geng, G. (2011). Investigation of teachers' verbal and non-verbal strategies for managing attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) students' behaviours within a classroom environment. *Australian Journal of Teacher Education*, *36*(7), 2,16-30.

Hildenbrand, S. M., & Arndt, K. (2016). Student teachers' management practices in elementary classrooms: A qualitative study. *Teacher Development*, *20*(2), 147-161.

Hunter, W. C., Barton-Arwood, S., Jasper, A., Murley, R., & Clements, T. (2017). Utilizing the PPET mnemonic to guide classroom-level PBIS for students with or at risk for EBD across classroom settings. *Beyond Behavior*, *26*(2), 81-88.

Leggio, J. C., & Terras, K. L. (2019). An investigation of the qualities, knowledge, and skills of effective teachers for students with emotional/behavioral disorders: The teacher perspective. *Journal of Special Education Apprenticeship*, *8*(1), 1-15.

Manning, M. L., Bullock, L. M., & Gable, R. A. (2009). Personnel preparation in the area of emotional and behavioral disorders: A reexamination based on teacher perceptions. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *53*(4), 219-226.

Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2010). Special education teacher preparation in classroom management: Implications for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, *35*(3), 188-199.

Poulou, M. (2005). The prevention of emotional and behavioural difficulties in schools: Teachers' suggestions. *Educational Psychology in Practice*, *21*(1), 37-52.

Poulou, M., & Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, *70*(4), 559-581.

Rosas, C., & West, M. (2009). Teachers beliefs about classroom management: Pre-service and inservice teachers' beliefs about classroom management. *International Journal of Applied Educational Studies*, *5*(1), 54-61.

Soles, T., Bloom, E. L., Heath, N. L., & Karagiannakis, A. (2008). An exploration of teachers' current perceptions of children with emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *13*(4), 275-290.

Stormont, M., Reinke, W., & Herman, K. (2011). Teachers' knowledge of evidence-based interventions and available school resources for children with emotional and behavioral problems. *Journal of Behavioral Education*, *20*(2), 138-147.

van der Worp-van der Kamp, L., Pijl, S. J., Post, W. J., Bijstra, J. O., & van den Bosch, E. J. (2017). Systematic academic instruction for students with EBD: the construction and use of a tool for teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *17*(1), 31-40.

Wills, H., Wehby, J., Caldarella, P., Kamps, D., & Swinburne Romine, R. (2018). Classroom management that works: A replication trial of the CW-FIT program. *Exceptional Children*, *84*(4), 437-456.