نوقشـــت رســـالة الطالبة إيفليـــن الصهيوني

بعنـــــــوان :

ممارسة المدرسين أنماط الضبط الصفي وعلاقتها بتعزيز السلوك الاجتماعي للطلبة في مدارس التعليم الثانوي

وأجيزت يـــوم الأحـــــــد الواقع في ٢٠١٨/٤/٢٢ من قبل الســـادة أعضـــاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم :

الاســـــــــم	الصفـــــة	التوقيـــــع
أ.د. عيســـى الشـــماس	عضـــواً	
أ.د. جـــــلال الســـناد	عضواً مشرفاً	
د. غســـــان الخلـــف	عضـــواً	

تـــم إجـــراء التعديلات المطلوبة وأصـــبحت الرســـالة صـــالحة لمـــنح درجـــة الماجســـتير في أصـــول التربيـــة ـــ قسم أصول التربية .

الجمهوريــة العربيــة السّـورية
جامعـــــــة دمشـــــــق
كليـــــــــة التّربيـــــــــة
قســـم أصـــول التّربيـــة

ممارسة المدرّسين أنماط الضّبط الصّفي وعلاقتها بتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة في مدارس التّعليم الثّانوي
دراسة ميدانية في مدينة حماه

رسالة أُعدت لنيل درجة الماجستير في أصول التّربية

إعداد الطالبة

إيفلين ذوالفقار الصّهيوني

إشراف الدّكتور

جلال السّناد

أستاذ في قسم أصول التّربية

للعام الدّراسي ٢٠١٧ – ٢٠١٨ / ١٤٣٨ – ١٤٣٩

شكر وتقدير:

إقراراً بالفضل أتقدم بجزيل الشّكر والعرفان والتّقدير وفائق الاحترام إلى السيد الدّكتور / جلال السّناد/ المحترم، الذي تفضّل بالإشراف على هذا العمل، ولم يدّخر جهداً بإعطاء توجيهاته القيمة لإنجازه . . .

الشّكر والتّقدير والاحترام إلى كل من ساهم بإبداء رأيي لإنجاح هذا العمل سواء الأساتذة المحكّمون، والأساتذة الكرام الذين تفضلوا بقبول المناقشة جزاهم الله عنّا كلّ الخير. . .

كل الشّكر إلى مديرية التّربية في محافظة حماه، والمدرّسين والمدرّسات في المدارس الثّانوية الذّين لم يبخلوا علينا بالمعلومات. . .

الباحثة

المحتويات:

فهرس المواضيع

م	عنوان المحتوى	الصفحة
	شكر وتقدير	أ
	المحتويات	**ب – ح**
	فهرس المواضيع	ب
	فهرس الجداول	و
	فهرس الملاحق	ح
	الباب الأوّل: الدّراسة النّظريّة	**١-٨٣**
	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	**٢-١٥**
–	المقدمة	٢
أولاً	مشكلة الدّراسة	٤
ثانياً	أهمية الدّراسة	٥
ثالثاً	أهداف الدّراسة	٥
رابعاً	أسئلة الدّراسة	٦
خامساً	فرضيات الدّراسة	٦
سادساً	متغيرات الدّراسة	٦
سابعاً	تعريفات الدّراسة	٦
ثامناً	الدّراسات السّابقة	٨
	الفصل الثّاني: المرحلة الثّانوية	**١٦-٢٩**
–	مقدمة	١٧
أولاً	أولاً: مرحلة التّعليم الثّانوي	
١	مفهوم مرحلة التّعليم الثّانوي	١٨
٢	أهمية مرحلة التّعليم الثّانوي	١٨
٣	أهداف مرحلة التّعليم الثّانوي	١٩
ثانياً	المدرسة في المرحلة الثّانوية	
١	الإدارة المدرسية في المرحلة الثّانوية	٢١
٢	المدرّسون في المرحلة الثّانوية	٢١
ثالثاً	الخصائص النّمائية لطلبة المرحلة الثّانوية	
١	النّمو الجسمي	٢٣

٢	النّمو العقلي والمعرفي	٢٤
٣	النّمو الانفعالي	٢٤
٤	النّمو الاجتماعي	٢٥
٥	النّمو النّفسي	٢٦
رابعاً	تأثير المدرسة الثّانوية على المراهق	٢٦
خامساً	خلاصة	٢٨
	الفصل الثّالث: الإدارة الصّفية والضّبط الصّفي	**٣٠-٥٣**
–	مقدمة	٣١
أولاً	الإدارة الصّفية	
١	مفهوم الإدارة الصّفية	٣١
٢	عناصر الإدارة الصّفية	٣٣
٣	خصائص الإدارة الصّفية	٣٥
٤	مهام الإدارة الصّفية	٣٦
٥	أهمية الإدارة الصّفية	٣٧
٦	أهداف الإدارة الصّفية	٣٧
٧	مقومات الإدارة الصّفية	٣٨
ثانياً	الضّبط الصّفي	
١	مفهوم الضّبط الصّفي	٣٩
٢	أهمية الضّبط الصّفي	٤٠
٣	أهداف الضّبط الصّفي	٤١
٤	أنماط الضّبط الصّفي	٤٢
٥	العوامل المؤثّرة في الضّبط الصّفي	٤٦
٦	الأسس النّفسية للضبط الصّفي	٥٠
٧	مشكلات الضّبط الصّفي والقواعد التي يجب مراعاتها	٥١
ثالثاً	خلاصة	٥٣
	الفصل الرّابع: السّلوك الاجتماعي	**٥٤-٨٤**
–	مقدمة	٥٦
أولاً	السّلوك	
١	مفهوم السّلوك	٥٦
٢	جوانب السّلوك	٥٧
٣	أنواع السّلوك	٥٧
ثانياً	السّلوك الاجتماعي	
١	مفهوم السّلوك الاجتماعي	٥٨

٢	مستويات السّلوك الاجتماعي	٥٩
٣	تركيب السّلوك الاجتماعي	٦٠
٤	الحاجات والدّوافع للسّلوك الاجتماعي	٦٠
٥	النّظريات المفسرة للسلوك الاجتماعي	٦١
ثالثاً	السّلوك الاجتماعي الإيجابي	
١	مفهوم السّلوك الاجتماعي الإيجابي	٦٣
٢	أهمية السّلوك الاجتماعي الإيجابي	٦٤
٣	الأشكال السّلوك الاجتماعي الإيجابي	٦٥
٤	أساليب تعزيز السّلوك الاجتماعي الإيجابي	٦٦
رابعاً	السّلوك الاجتماعي السّلبي	
١	مفهوم السّلوك الاجتماعي السّلبي	٦٦
٢	أشكال السّلوك السّلبي	٦٧
خامساً	المشكلة السّلوكية	
١	مفهوم المشكلة السّلوكية	٧٠
٢	مصادر المشكلات الصّفية	٧١
٣	نماذج من مشكلات الطّلبة السّلوكية	٧٣
سادساً	معايير وقواعد الحكم على السّلوك الاجتماعي في المدرسة	٧٩
سابعاً	استراتيجيات تعديل السّلوك الاجتماعي:	٨١
ثامناً	خلاصة	٨٤
	الباب الثّاني: الدّراسة الميدانية	**٨٥-١٣٥**
	الفصل الأول: منهجية الدّراسة وإجراءاتها	**٨٤-١٠٢**
	مقدمة	٨٦
أولاً	حدود الدّراسة	٨٦
ثانياً	منهج الدّراسة	٨٦
ثالثاً	المجتمع الأصلي للدراسة	٨٧
رابعاً	عيّنة الدراسة	٨٨
خامساً	أداة الدّراسة (الاستبانة)	٩١
سادساً	المعالجات الإحصائية المستخدمة لاستخلاص النتائج.	١٠٢
	الفصل الثّاني: عرض نتائج الدّراسة ومناقشتها	**١٠٢-١٣٤**
	مقدمة	١٠٣
أولاً	نتائج الدراسة المتعلقة بأسئلة الدراسة	١٠٣
ثانياً	نتائج الدّراسة المتعلقة بفرضيات الدّراسة	١٠٥
ثالثاً	النّتائج العامة لدراسة	١٣١

رابعاً	مقترحات الدّراسة	١٣٤
	ملخص باللغة العربية	١٣٦
	المراجع العربية	١٤٢
	المراجع الأجنبية	١٥٤
	الملاحق	١٥٦
	ملخص باللغة الانكليزية	V–I

فهرس الجداول

م	عنوان الجدول	الصفحة
.١	توزع أعداد المجتمع الأصلي للبحث (المدرّسين والمدرّسات) تبعاً للجنس ونوع التّعليم	٨٧
.٢	يوضح توزيع أفراد عينة الدّراسة حسب الجنس	٨٩
.٣	يوضح توزيع أفراد عينة الدّراسة حسب نوع المدرسة	٨٩
.٤	يوضح توزيع أفراد عينة الدّراسة حسب سنوات الخبرة	٨٩
.٥	يوضح توزيع أفراد عينة الدّراسة حسب الاختصاص	٩٠
.٦	يوضح توزيع أفراد عينة الدّراسة حسب نوع التّعليم	٩٠
.٧	معاملات ارتباط بيرسون لدرجات بنود كل محور بالدّرجة الكلية للبعد، وقيم دلالتها.	٩٠
.٨	توزع أعداد المجتمع الأصلي للبحث (المدرّسين والمدرّسات) تبعاً للجنس ونوع التّعليم	٩٧
.٩	ارتباط الدّرجة الكلية لكل محور بالدّرجة الكلية لاستبانة أنماط الضّبط الصّفي	٩٧
.١٠	معاملات ارتباط بيرسون لدرجات بنود المحاور بالدرجة الكلية لأبعادها، وقيم دلالتها.	٩٩
.١١	ارتباط الدّرجة الكلية لكل محور بالدرجة الكلية للاستبانة	٩٩
.١٢	الفروق بين الفئة العليا والفئة الدّنيا لاستبانة أنماط الضّبط الصّفي	١٠٠
.١٣	الفروق بين الفئة العليا والفئة الدّنيا لاستبانة تعزيز السّلوك الاجتماعي	١٠٠
.١٤	معاملات ثبات ألفا كرونباخ لاستبانة أنماط الضّبط الصّفي ولكل محور من محاورها	١٠١
.١٥	معاملات ثبات ألفا كرونباخ لاستبانة تعزيز السّلوك الاجتماعي ولكل محور من محاورها	١٠١
.١٦	معاملات ثبات استبانة أنماط الضّبط الصّفي وكل محور من محاورها وفق طريقة التّجزئة النّصفية	١٠٢
.١٧	معاملات ثبات استبانة تعزيز السّلوك الاجتماعي وكل محور من محاورها وفق طريقة التجزئة النصفية	١٠٢
.١٨	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل نمط من الأنماط	١٠٥
.١٩	أساليب تعزيز سلوك الطلبة المقبول وغير المقبول	١٠٥
.٢٠	معاملات الارتباط بين درجات اتباع أنماط الضّبط الصّفي وبين درجات تعزيز السّلوك الاجتماعي	١٠٦
.٢١	نتائج اختبار(t-test) لدلالة الفروق بين المدرّسين حول ممارستهم أنماط الضّبط الصّفي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث).	١١٠
.٢٢	نتائج اختبار (One-WayAnova) لدلالة الفروق بين المدرّسين حول ممارستهم أنماط الضّبط الصفي تبعاً لمتغير نوع المدرسة التي يدرّس بها المدرّس (ذكور – إناث- مختلطة)	١١١
.٢٣	نتائج اختبار ليفين لتجانس العينات وفق متغير نوع المدرسة	١١١
.٢٤	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة للفروق بين المدرسين حول ممارستهم أنماط الضّبط الصّفي تبعاً لمتغير نوع المدرسة (ذكور – إناث - مختلطة).	١١٢
.٢٥	نتائج اختبار(One-WayAnova) لدلالة الفروق بين المدرّسين حول ممارستهم أنماط الضّبط الصّفي تبعاً لمتغير الشّهادة (إجازة جامعية- دبلوم تأهيل تربوي- ماجستير ومافوق)	١١٤
.٢٦	نتائج اختبار ليفين لتجانس العينات وفق متغير الشّهادة	١١٥
.٢٧	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة للفروق بين المدرّسين حول ممارستهم أنماط الضّبط الصّفي تبعاً لمتغير الشّهادة (إجازة جامعية- دبلوم تأهيل تربوي- ماجستير ومافوق).	١١٥
.٢٨	نتائج اختبار (One-WayAnova) لدلالة الفروق بين المدرّسين حول أنماط الضّبط الصّفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	١١٧

٢٩.	نتائج اختبار ليفين لتجانس العينات وفق متغير نوع المدرسة	١١٨
٣٠.	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة للفروق بين المدرّسين حول ممارستهم النّمطين الدّيمقراطي والفوضوي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات ، من ٥ -١٥سنة ، ١٥ سنة ومافوق).	١١٩
٣١.	نتائج اختبار(t-test) لدلالة الفروق بين المدرّسين حول أنماط الضّبط الصّفي تبعاً لمتغير اختصاص المدرسة (عام - مهني).	١٢٠
٣٢.	نتائج اختبار(t-test) لدلالة الفروق بين المدرسين حول أنماط الضّبط الصفي تبعاً لمتغير نوع التّعليم (خاص - حكومي).	١٢٢
٣٣.	نتائج اختبار(t-test) لدلالة الفروق بين المدرسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي تبعاً لمتغير جنس المدرّس (ذكور – إناث).	١٢٣
٣٤.	نتائج اختبار(One-WayAnova) لدلالة الفروق بين المدرسين لتعزيز السلوك الاجتماعي للطلبة تبعاً لمتغير نوع المدرسة (ذكور – إناث - مختلطة).	١٢٤
٣٥.	نتائج اختبار ليفين لتجانس العينات وفق متغير نوع المدرسة	١٢٥
٣٦.	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة للفروق بين آراء المدرسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي تبعاً لمتغير نوع المدرسة (ذكور – إناث - مختلطة).	١٢٦
٣٧.	نتائج اختبار(One-WayAnova) لدلالة الفروق بين آراء المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة تبعاً لمتغير الشّهادة (إجازة جامعية – دبلوم – ماجستير فأعلى).	١٢٧
٣٨.	نتائج اختبار(One-WayAnova) لدلالة الفروق بين المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ – ١٥ سنة، ١٥ سنة ومافوق).	١٢٩
٣٩.	نتائج اختبار(t-test) لدلالة الفروق بين أراء المدرسين لتعزيز السلوك الاجتماعي للطلبة تبعاً لمتغير اختصاص المدرسة (عام – مهني).	١٣٠
٤٠.	نتائج اختبار(t-test) لدلالة الفروق بين أراء المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة تبعاً لمتغير نوع التّعليم (خاص - حكومي).	١٣٢

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
١.	أسماء السّادة المحكمين للأداة	١٥٦
٢.	استبانة أنماط الضّبط الصّفي بصورتها الأولية	١٥٧
٣.	استبانة تعزيز السّلوك الاجتماعي بصورتها الأولية	١٦١
٤.	الاستبانتان بصورتهما النّهائية	١٦٤

الباب الأوّل: الدّراسة النظريّة

The first Part: Theoretical Study

الفصل الأول :الإطار العامّ للدراسة

The First Chapter: the general framework of study

المقدمة

أولاً: مشكلة الدّراسة

ثانياً: أهمية الدّراسة

ثالثاً: أهداف الدّراسة

رابعاً: أسئلة الدّراسة

خامساً: متغيرات الدّراسة

سادساً: فرضيات الدّراسة

سابعاً: تعريفات الدّراسة

ثامناً: الدّراسات السّابقة

الفصل الأوّل: الإطار العام للدراسة

المقدمة: Introduction

تُعتبر إدارة الصّفوف الدّراسيّة والتّحكم والسّيطرة على سلوكيات الطّلبة الصّفية الشّغل الشّاغل لمعظم المدرّسين في جميع المراحل التّعليمية، وذلك لما لهذه السّلوكيات من آثار على النّتائج التي يمكن أن نجنيها من العمل التّدريسي، فالمدرّس هو الذي يحقق الأهداف التّربوية وهو الذي يتخيّر الخبرات والأنشطة التي يحتاج إليها المتعلّمون، وهو الذي يتخيّر طرق التّدريس وأساليب التّقويم التي تقيس مدى تحقق الأهداف، فالمدرّس يتفاعل مع كائنات بشرية متغايرة ومتباينة مما يجعله يومياً يواجه مشكلات متنوعة، وهذه المشكلات (problems) أيّاً كان مصدرها وحجمها فهي طبيعيّة ولا بد من المرور بها.

فالمدرّس مسؤول عن توفير مناخ تعليمي مناسب، يتمكن من خلاله من ضبط نشاطات الطّلبة داخل الصّف وخارجه وتكييفها بما يناسبهم، فضلاً عن تعزيز الجوانب الإيجابية للطّلبة ومعالجة جوانب ضعفهم، وبالتّالي التّخفيض من مستوى القلق والتّوتر لديهم، وللوصول لهذه الأهداف التّربوية لابد من الإلمام ببعض المهارات، ومن أهم هذه المهارات مهارة إدارة الصّف التي تُشكل مفتاح نجاح العملية التّربوية، وترتبط بدرجة مباشرة بمقدار نجاح المدرّس في إدارة عمليتي التّعلم والتّعليم، والتزامه بتطبيقها بمهارة وإبداع.

والمدرّس يواجه داخل غرفة الصّف أنماطاً سلوكيّة غير مرغوبة، توصف بأنّها مشكلات سلوكيّة عادية أو مألوفة، كالثّرثرة والضّحك وكثرة الحركة، كما أنّ هناك مشكلات سلوكيّة أكثر خطورة من سابقتها كالتّخريب المتعمد للممتلكات، ورفض القيام بالواجبات المدرسية، ومخالفة التّعليمات والقواعد والقوانين النّاظمة للمدرسة، وأيضاً العصيان والتّمرد على إدارة المدرسة، والاتجاه العدواني والتّحدي والمجابهة للمدرّس والزّملاء في الصّف والتّحدث بلغة بذيئة وغيرها، وعلى المدرّس أن يحسن التّصرف والتّعامل مع النّماذج السّلوكية المختلفة، فيدعم ويعزز السّلوك السّليم ويصحح المغلوط .

وتعتبر عملية ضبط الصّف (classroom control) من أهم الشّروط الأساسية التي يجب أن تتوافر داخل غرفة الصّف حتى يتمكن المدرّس من مباشرة تدريسه، فعندما يكون الصَّف مضطرباً أي غير منضبط، وغير محافظ على النّظام فإنّ المدرّس لا يستطيع أن ينتقل إلى عملية التّدريس، كما أنّ ضبط الصّف وحده لا يكفي، بل يجب ضبط المدرسة برمتها حتى تصل إلى ضبط الصّف (المقيد، ٢٠٠٩، ٤).

وهذا الأمر يتوقف على الممارسات التي يستخدمها المدرّس في ضبط الصّف وتنظيمه وذلك لتأثيرها الكبير على سلوك الطّلبة وتصرفاتهم في المدرسة مع زملائهم ومدرّسيهم ومديريهم، فقد يكون المدرّس ديمقراطياً في تعامله مع الطّلبة فيعطيهم حريّة متوازنة موجهة دون إفراط مقترنة بتحمّل المسؤولية، يثير دوافعهم نحو التّعلم والتّفاعل الصّفي فيكون الضّبط صادراً عن قوة ذاتية من داخل المتعلّم، وقد يكون فوضوياً يعطي الطّلبة الحريّة الكاملة دون أي متابعة، فينعدم الضّبط ويكون التّعلم ضعيفاً، وقد يكون تسلّطياً فالضّبط يكون نتيجة الخوف من العقاب عند مخالفة القوانين.

وعلى الرّغم من تنوّع الممارسات التي قد يستخدمها المدرّس في ضبط الصّف إلا هناك العديد من السّلوكيات التي قد تصدر عن الطّلاب في المراحل الدّراسية بشكل عام وفي مرحلة الدّراسة الثّانوية بشكل خاص كون طلابها يكونون في مرحلة المراهقة التي تترافق مع الضّغط الدّراسي والنّفسي من مشكلات ومخالفات سلوكية تتراوح بين صغيرة وكبيرة كالعصيان والتّمرد على المدرّس والتّغيب دون إذن والاعتداء على طلبة الصّف أو تهديدهم وغيرها من السّلوكيات ، والتي قد لا تخلو أي مرحلة دراسية منها إلا أنّها في المرحلة الثّانوية قد تكون أكثر وهذا ما أوضحته دراسة (تنيرة، ٢٠١٠) التي توصلت إلى شيوع العديد من أنماط السّلوك السّلبي لدى طلبة المرحلة الثّانوية مع زملائهم ومدرسيهم والإدارة المدرسية.

وللتعامل مع هذه المشكلات التي تؤدي إلى فقدان الضّبط الصّفي، يحاول المدرّسون بشتى الطّرق والأساليب الحدّ من السّلوك غير المرغوب فيه والمرفوض في المدرسة كما في دراسة (الحلو، ٢٠٠١) حيث أظهرت أنّ الأسلوب التّسلطيّ (authoritarian manner) هو السّائد في ضبط الصّف، وبما أنّ الممارسات التّربوية غير الموجهة قد تساعد على ظهور السّلوكيات غير المرغوبة واستمرارها وهذا ما أظهرته دراسة (بوحملة، ٢٠١٥) حيث توصلت إلى أنّ استخدام المدرّسين النّمط الأوتوقراطي يؤدي إلى ظهور سلوك العنف لدى الطّلاب.

وكفاءة المدرّس وفاعليته تتوقف إلى حدٍّ كبير على حسن ضبط الصّف والمحافظة على النّظام فيه، ويختلف أسلوب المدرّس في توجيه الطّلبة لتطبيق القوانين والتّعليمات، فضبط السّلوك قد يكون بالأسلوب الدّيمقراطي (democratic manner) الذي يعتمد على العدل والتّسامح والتّشاور، أو بالأسلوب الفوضوي (anarchic manner) الذي يترك الطّلبة يقومون بالنّشاط دون توجيه من المدرّس مع الحرية الكاملة في اتّخاذ القرار، وممكن أن يكون بالأسلوب التّسلطي (authoritarian manner) القمعي الذي يستخدم أساليب القهر والاستبداد بالرّأي، كل ذلك دفع

الباحثة لدراسة العلاقة بين أنماط الضّبط الصّفي وتعزيز السّلوك الاجتماعي للطّلبة في المرحلة الثّانوية.

أولاً: مشكلة الدّراسة: Study Problem

يُعد توفير النّظام داخل الصّف إحدى المشكلات الرّئيسية المهمة التي تواجه المدرّسين، فأكثر ما يشغل بال المدرّسين هي مشكلة النّظام داخل غرفة الصّف، وضبط السّلوكيات غير المرغوبة، وخلال المرحلة الثّانوية يمر الطّالب في فترة نمو حرجة حيث يتعرض للكثير من الاضطرابات والمشكلات التي تنتج عن التّغيرات المفاجئة لمظاهر النّمو المختلفة، لذلك نجد العديد من السّلوكيات السّلبية تصدر عن الطّلبة في هذه المرحلة وهذا ما أوضحته دراسة (بركات، ٢٠١٠) التي بينت بأنّ المخالفات السّلوكية تتوافر لدى طلبة المرحلة الثّانوية بمستوى متوسط، وهذه المخالفات تكون لدى طلبة المرحلة الثّانوية بدرجة تفوق طلبة المرحلة الأساسية.

ومن خلال عمل الباحثة معلمة في محافظة حماه، وانتقالها أثناء ممارسة عملها بين عدة مدارس، والتّعامل مع عدد كبير من الطّلبة في صفوف مختلفة تنوعت طباعهم وسلوكهم واهتمامهم بدروسهم في الصّف، كونت بعض الملاحظات حول مشكلات الطّلبة وتصرفاتهم واحتياجاتهم داخل الصّف، وأيضاً من خلال ملاحظة ردود فعل زميلاتها وزملائها من مدرّسين ومعلّمين وأساليبهم في التّعامل مع طلابهم ومواجهة مشكلاتهم داخل الصّف في مراحل التّعليم المختلفة، وانعكاس أنماط الضّبط التي يستخدمونها على سلوك الطّلبة في المدرسة مع المدرّسين والأصدقاء والواجبات المدرسية الأخرى، وقد ترافق ذلك مع اطلاع الباحثة على أهداف التّعليم الثّانوي في الجمهورية العربية السّورية من خلال مشاركتها في عدد من البرامج التّربوية (education programm) حول مشكلات الطّلبة في المرحلة الثانوية وتفاقم هذه المشكلات وانعكاساتها السّلبية على سلوك الطّلبة في المدرسة خاصة في ظل الأوضاع التي تعيشها الجمهورية العربية السّورية.

يضاف إلى ماسبق أنّ من أولويات وزارة التّربية في الجمهورية العربية السّورية منذ تأسيسها العمل على توفير مناخ مدرسي وصفّي يسوده الأمن والطّمأنينة والعلاقات الإنسانية الجيدة من احترام الآراء والمشاركة والتّعاون، وتعزيز السّلوك الإيجابي (Positive Behavior) وتصويب السّلوك المغلوط ومراعاة الفروق الفردية بين الطّلبة، وهذا ماتؤكّده بعض الدّراسات مثل دراسة (رزق، ٢٠٠٨) التي توصلت إلى أنّ المدرسة تسعى لتوفير الجو الملائم للطلبة لمساعدتهم في حل مشكلاتهم وبالتّالي التّكيف السّليم ضمن المدرسة، مما أثار اهتمام الباحثة للتعرّف فيما إذا كان المدرّسون في الصّفوف يسعون لتحقيق ذلك من خلال طرق تعاملهم مع الطّلبة، مما سبق تتحدد الدّراسة في السّؤال الرّئيسي التّالي:

ما أنماط الضّبط الصّفي لدى المدرّسين وماعلاقتها بتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة في مدارس التّعليم الثّانوي؟

ثانياً: أهمية الدّراسة: Study Importance

تمكن أهمية الدّراسة فيما يأتي:

١. كون الضّبط الصّفي أحد العوامل الأساسية في الأداء الجيد للطلبة، وبالتّالي نجاح العملية التّعليمية في تحقيق أهدافها.
٢. أهمية المرحلة العمرية التي يتناولها البحث (طلبة المرحلة الثّانوية) وما يتخللها من تغيرات وتحولات بيولوجية ووجدانية وعقلية واجتماعية، وتعد هذه المرحلة الدّراسية بداية مرحلة انتقالية مهمة في حياة الطّالب.
٣. وأيضاً تأتي أهمية الدّراسة من خلال ما يُؤمل أن تضيفه نتائج البحث حول أنماط الضّبط التي يستخدمها المدرّسون في الصّف وعلاقتها بالسّلوك الاجتماعي للطلبة يمكن للباحثين والمعنين والدّارسين الاستفادة منها.
٤. قد يستفيد من الدّراسة وزارة التّربية ومديريات التّربية والموجهون الاختصاصيون في المحافظات ومتخذوا القرار في مجال الإدارة الصّفية، وأيضاً قد تستفيد منها كليات التّربية باعتبارها تعنى بإعداد الطّلاب كمدرّسين وإداريين في العملية التّعليمية.

ثالثاً: أهداف الدّراسة: Study Objectives

تهدف الدّراسة إلى التّعرُّف على:

١. أكثر أنماط الضّبط الصّفي اتباعاً في مدارس المرحلة الثّانوية من وجهة نظر المدرّسين.
٢. الأساليب التي يستخدمها المدرّسون في تعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة.
٣. الفرق بين المدرّسين حول أنماط الضّبط الصّفي تبعاً لمتغيرات (جنس المدرّس– نوع المدرسة– الشّهادة – سنوات الخبرة – نوع التّعليم – اختصاص المدرسة).
٤. الفرق بين المدرّسين في كيفية تعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة تبعاً لمتغيرات (جنس المدرّس – نوع المدرسة – الشّهادة – سنوات الخبرة – نوع التّعليم – اختصاص المدرسة).
٥. العلاقة بين أنماط الضّبط الصّفي وتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة من وجهة نظر المدرّسين.

رابعاً: أسئلة الدّراسة: Study Questions

تسعى الدّراسة للإجابة عن الأسئلة التّالية:

١. ما أكثر أنماط الضّبط الصّفي التي يتّبعها المدرّسون في مدارس المرحلة الثّانوية من وجهة نظرهم ؟
٢. ماهي الأساليب التي يستخدمها مدرّسو المرحلة الثّانوية في تعزيز سلوك الطّلبة الاجتماعي؟

خامساً: متغيرات الدّرسة: Study Variables

١. متغيرات مستقلة: جنس المدرّس، نوع المدرسة، الشّهادة، سنوات الخبرة، اختصاص المدرسة، نوع التّعليم.
٢. متغيرات تابعة: أنماط الضّبط الصّفي، تعزيز السّلوك الاجتماعي.

سادساً: فرضيات الدّراسة: Study Hypotheses

١. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المدرّسين حول ممارستهم أنماط الضّبط الصّفي وتعزيزهم السّلوك الاجتماعي للطّلبة في مدارس التّعليم الثّانوي.
٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المدرّسين حول ممارستهم أنماط الضّبط الصّفي تبعاً لمتغيرات (جنس المدرّس، نوع المدرسة، الشّهادة، سنوات الخبرة، اختصاص المدرسة، نوع التّعليم).
٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة تبعاً لمتغيرات (جنس المدرّس، نوع المدرسة، الشّهادة، سنوات الخبرة، اختصاص المدرسة، نوع التّعليم).

سابعاً: تعريفات الدّراسة: Study Definitions

المدرّس "teacher": هو الشّخص المؤهل أكاديمياً وتربوياً للقيام بمهنة التّدريس، وكونه قائداً تربوياً يستوجب مسايرة ومواكبة التّجديد الذي يحدث في مهنته للعمل على بناء شخصية الطّالب على أسس علمية سليمة، ومشجعاً فيه خصائص الإنسان الصّالح المفيد لنفسه ومجتمعه (حماد؛ والنّخالة، ٢٠٠٩، ١٢).

وتعرّف الباحثة المدرّس إجرائياً: هو الشّخص المكلّف من قبل وزارة التّربية بتعليم الطّلبة في مرحلة التّعليم الثّانوي بمختلف اختصاصاتها.

الضّبط الصّفي "**class control**": درجة التّقيد بالسّلوك المرغوب من جانب الطّلبة ودرجة انخراطهم في الأنشطة الصّفية وتوجههم نحو العمل (الحلو، ٢٠٠١، ٢٤٣).

أنماط ضبط الصّف"**class control typys**": الإجراءات التي تُستخدم بهدف الالتزام بالقوانين والأنظمة المدرسيّة، ويستند هذا النّوع على العقاب لمن يخرجون على القوانين وفي ذلك تضييق للحياة على الطّالب وسلوكه وتنشئته وتقييد لحريته (المقيد، ٢٠٠٩، ٥٦).

وتعرّف الباحثة أنماط الضّبط الصّفي إجرائياً: الأساليب التي يتّبعها المدرّس والتي تتصف بالقسوة، أو المرونة، أو الإهمال، للتّأثير في الطّلبة وتوجيه سلوكهم في الصّف كي يسود الهدوء والنّظام ويتمكن المدرّس من إعطاء الدّرس بشكل جيد، والتي تظهر من خلال إجابات أفراد العينة من المدرّسين على استبانة أنماط الضّبط الصّفي.

تعزيز السّلوك "**enhancing behaviour**": هو أي فعل يؤدي إلى حدوث سلوك معين، أو إلى تكرار حدوثه أو إلى توقف أو منع حدوث أشياء غير مرغوبة (عبد الهادي؛ والعزة، ٢٠٠١، ٤٠).

السّلوك الاجتماعي "**social behaviour**": ظاهرة اجتماعية تعكس نواتج عملية التّفاعل الاجتماعي بين الأفراد، وتحدد رؤيتهم الخاصة، وتقارب بين وجهات نظرهم وتوجه سلوكياتهم الوجهة التي تريدها الجماعة (طه، ٢٠٠٣، ٤١٧).

وتعرّف الباحثة تعزيز السّلوك الاجتماعي إجرائياً: مجموعة الأفعال المادية والمعنوية التي يقوم بها المدرّس اتجاه سلوك الطّالب الإيجابي والسّلبي نحو علاقته بزملائه ومدرّسيه والبيئة المدرسية، وتظهر من خلال الدّرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من المدرّسين على استبانة تعزيز السّلوك الاجتماعي.

الطّلبة "**Students**": هو كل طالب أو طالبة يدرس بالمرحلة الثّانوية في إحدى المستويات الدّراسية الثّلاث (أول ثانوي، ثاني ثانوي، ثالث ثانوي)، وتتراوح أعمارهم بين ١٦- ١٨ سنة (فنطازي، ٢٠١١، ١٧).

وتعرّف الباحثة **الطّلبة** إجرائياً : بأنّهم الطّلبة بمدارس مرحلة التّعليم الثانوي والتي تشمل الصفوف (الأول الثّانوي- الثّاني الثّانوي – الثّالث الثّانوي) سواء بمدارس الثّانوية العامة سواء

كانت حكومية أو خاصة بفرعيها (العلمي – الأدبي) أو المدارس المهنية بفروعها(صناعة – زراعة – فنون – تجارة – معلوماتية).

ثامناً: الدّراسات السّابقة: Previous Studies

تعددت الدّراسات والبحوث التي تناولت أنماط الضّبط الصّفي للمدرّسين، وتطرقت هذّه الدّراسات إلى الأنماط المختلفة التي يتّبعها المدرّسون في ضبط الصّف، وحاولت معظم هذه الدّراسات تحديد أفضل الأنماط وأكثرها ملائمة لضبط الصّف، وكذلك تنوعت الدّراسات التي تناولت السّلوك الاجتماعي للطّلبة، ولكن في حدود علم الباحثة فإنّ الدّراسات التي ربطت بين أنماط الضّبط الصّفي للمدرّسين وتعزيز السّلوك الاجتماعي لطلبة المرحلة الثّانوية نادرة جداً.

وستعرُض الباحثة في هذا الفصل الدّراسات العربية والأجنبية، التي تُشّكل مرجعاً قد يساعد الباحثة في بحثها، وكذلك الوقوف على أهداف هذه الدّراسات، وعلى أهم الجوانب التي تناولتها، والأدوات التي استخدمتها، فضلاً عن توضيح أهم النّتائج التي توصلت إليها، وعلاقتها بالدّراسة الحالية.

وقد صنّفت الباحثة هذه الدّراسات في محورين: أولاً الدّراسات التي تناولت أنماط الضّبط الصّفي، ثم الدّراسات التي تناولت السّلوك الاجتماعي للطلبة، مراعية التّسلسل الزّمني التّصاعدي في إعدادها ضمن كل محور، مرتبة من الأقدم إلى الأحدث بصورة تبرز ما وصلت إليه الظّاهرة في الفترة الحالية، يتلو ذلك تعليقاً عاماً يتناول كلاً من الدّراسات العربية والأجنبية.

دراسات تناولت أنماط الضّبط الصّفي:

١- دراسة (الحلو، ٢٠٠١)، فلسطين:

بعنوان: (تصورات معلمي المدارس الأساسية والثّانوية وطلبتها نحو أنماط الضّبط الصّفي في فلسطين).

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على تصورات معلمي المدارس الحكومية الأساسية والثّانوية وطلبتها نحو أنماط الضّبط الصّفي في شمال فلسطين، وكذلك التّعرف إلى أثر متغيرات الجنس والشّهادة العلمية والمرحلة الدّراسية والتّخصص للطالب، ومتغيرات الجنس، والشّهادة العلمية، والمرحلة الدّراسية التي يدرّس فيها المدرّس على هذه الأنماط، أمّا منهج الدّراسة فكان وصفي تحليلي، وكانت عينة الدّراسة (٥٦٦) طالباً وطالبة و(٢٠٦) معلماً ومعلمة، أمّا أدوات الدّراسة فكانت استبانتين الأولى هي استبانة معلم، والثّانية استبانة طالب، وكلتاهما تحويان على إجراءات يقوم بها المعلمون والمعلمات لضبط الطّلبة والحفاظ على النّظام بالإضافة إلى سؤال مفتوح موجه للمعلمين وهو: ما الإجراءات التي تقومون بها لمنع الشغب أثناء التدريس في الصف ؟ أما السّؤال

الموجه للطلبة فهو: ماذا يفعل معلمك لمنع حدوث الشّغب أثناء التّدريس في الصّف؟ وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ نمط الأسلوب التّسلطي يظهر بوضوح في مدارس الطّلبة الذكور عما هو الحال في مدارس الإناث، كما أنّ المعلمين من حملة الماجستير هم أكثر المعلمين الذّين يستخدمون الأسلوب التّسلطي مقارنة بنظرائهم من حملة الإجازة والدّبلوم.

٢- دراسة موريل (Morrel , 2001)، جنوب إفريقيا:

بعنوان: (مدى استخدام العقاب البدني لحفظ النّظام المدرسي في المدارس الثّانوية في جنوب إفريقيا).

Building Moral Intelligence: The seven Essential Virtues That Teach kids To Do The Right Thing

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على مدى استخدام العقاب البدني في الضّبط لحفظ النّظام المدرسي في المدارس الثانوية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التّحليلي، وتكونت عينة الدّراسة من (٧٥٠) طالباً ومن (١٦) مدرسة ثانوية في ولاية ديربان، أمّا أداة الدّراسة فكانت استبانة، وتوصلت الدّراسة إلى أنّ المعلّمين توقفوا عن استخدام أسلوب الضّرب واستخدموا بدلاً منه أسلوب الصّراخ.

٣- دراسة (الحضري، ٢٠٠٣)، سلطنة عمان:

بعنوان: (مشكلات الضّبط الصّفي وأساليب مواجهتها في المدارس الثّانوية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين).

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على مشكلات الضّبط الصّفي وأساليب مواجهتها، وإلى أي مدى يرتبط استخدام تلك الأساليب بفعاليتها، وما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة، تعزى إلى متغيرات: (الوظيفة، الجنس، سنوات الخبرة، نوعية المدرسة)، (ثانوية فقط، ثانوية ملحق بها مرحلة إعدادية)، المادة الدّراسية بالنسبة للمعلمين (أدبية، علمية)، والمنطقة التّعليمية، أمّا منهج الدّراسة فهو وصفيّ تحليليّ، وطبّقت الدّراسة على عينة مكونة من (٢٨٨) معلماً ومعلمة و(٩٤) أخصائياً وأخصائية اجتماعية، واستخدم الباحث استبانة اشتملت على (٦٤) فقرة وسؤال واحد مفتوح، وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ إشراك الطّلبة في الإدارة وأسلوب تقسيم الطّلبة إلى مجموعات حصل على درجة متوسطة، كما حصل أسلوب التّعزيز الإيجابي للسلوك المرغوب فيه باستمرار على درجة كبيرة، بينما حصلت بعض الأساليب على درجة متوسطة، ومنها استدعاء ولي أمر الطّالب، بينما لا يستخدم أسلوب العقاب البدني غير المبرح للطالب المشاغب إلا نادراً.

٤- دراسة (دعوم؛ الصّمادي؛ وفريحات، ٢٠٠٨)، الأردن:

بعنوان: (واقع ممارسة المعلمين لحفظ النّظام وإدارة الصّفوف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم).

هدفت الدّراسة إلى الكشف عن واقع ممارسة المعلمين لحفظ النّظام وإدارة الصّفوف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تبعاً لمتغيرات: (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التّدريسية)، استخدم الباحثون منهج المسح الاجتماعي، وتكوّنت عينة الدّراسة من (١٨٠) معلماً ومعلمة وكانت هذه العيّنة قصدية، أمّا أداة الدّراسة فكانت استبانة، وأظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المعلمين لمهارات حفظ النّظام وإدارة الصّفوف بالنّسبة لمتغير الجنس، كما أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الجنس في واقع ممارسة المعلمين لحفظ النّظام وإدارة الصّفوف من وجهة نظرهم، كما توجد فروق بين المعلمين من حملة الإجازة وحملة الماجستير لصالح حملة الماجستير، كما توجد فروق بين المعلمين من حملة الإجازة وحملة الدّبلوم لصالح حملة الدّبلوم، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين من ذوي الخبرة التّدريسية أكثر من ١٠ سنوات والمعلمين من ذوي الخبرة أقل من ٣سنوات ولصالح المعلمين من ذوي الخبرة التّدريسية أكثر من ١٠ سنوات، كما يوجد فروق دالة إحصائياً بين تقديرات المعلمين من ذوي الخبرة أقل من ٣ سنوات والمعلمين من (٣-١٠) سنوات ولصالح المعلمين من ذوي الخبرة من (٣-١٠) سنوات.

٥- دراسة (الجّبوري؛ والجّميلي، ٢٠٠٩)، العراق:

بعنوان: (بعض العوامل المؤثّرة في الإدارة الصّفية لدى أعضاء الهيئة التّعليمية في المدارس الثّانوية).

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على (الأنظمة والقواعد والّتعليمات الصّفية) المؤثرة في الإدارة الصّفية لدى أعضاء الهيئة التّعليمية في المدارس الثّانوية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التّعليمية، والكشف عمّا إذا كان هنالك فروق دالة معنويّاً وفقاً لمتغيرات (الجنس، التّخصص، نوع المدرسة) في السّيطرة على المتغيرات المؤثرة في الإدارة الصّفية، أمّا منهج الدّراسة فهو وصفيّ تحليليّ، وقد تكونت عينة الدّراسة من (٢٨٠) مدرّساً في (٣٩) مدرسة ثانوية في محافظة القادسية، أما أداة الدّراسة فهي استبانة أعدّها الباحثان، دلّت النّتائج على أنّه توجد فروق دالة بين المدرّسين الذّكور والإناث لصالح الإناث في السّيطرة على العوامل المؤثرة في الإدارة الصّفية وضبط النّظام في الصّف، بينما لاتوجد فروق بين التخصصات الإنسانية والعلمية، بينما توجد فروق بالنسبة لنوع المدرسة لصالح مدارس الإناث.

٦- دراسة (الحراحشة والخوالدة، ٢٠٠٩)، الأردن:

بعنوان: (أنماط الضّبط الصّفي التي يمارسها المعلمون لحفظ النّظام الصّفي في مدارس مديرية التّربية والتّعليم في محافظة المفرق).

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على أنماط الضّبط الصّفي التي يمارسها المعلمون لحفظ النّظام الصّفي في مدارس مديرية التّربية والتّعليم للواء قصبة في محافظة المفرق من وجهة نظرهم، والتّعرف على أثر كل من المتغيرات المستقلة الآتية: (الجنس، المرحلة التي يدرّسها المعلم، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، أمّا منهج الدّراسة فكان المنهج الوصفي التّحليلي، وقد تكونت عينة الدّراسة من (٢١٠) معلماً اختيروا بالطّريقة العشوائية البسيطة، استخدم الباحثان أداة لقياس درجة ممارسة أنماط الضبط الصفي تكونت من (٣٥) فقرة، وأشارت النّتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أنماط الضّبط الصّفي التي يمارسها المعلمون لحفظ النّظام الصّفي من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس والمرحلة التي يدرّسها المعلم، كما أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة بالنسبة للنمط الأوتوقراطي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما أشارت النّتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة وكانت لصالح ذوي الخبرة القصيرة.

٧- دراسة كنديكا (kindik, 2009)، كينيا:

بعنوان: (أثر الاتصال على ضبط الطّلاب في المدارس الثانوية في كينيا).

Effectiveness of communication on students discipline in secondary schools In Kenya.

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على تأثير الاتصال على ضبط الطّلبة في المدارس الثّانوية في كينيا، وقد أجريت الدّراسة على (٨) مدارس ثانوية، وقد تكونت عينة الدّراسة من (٢٠٠) فرداً حيث تم اختيار(٢٠) طالباً و(٤) معلمين من كل مدرسة وقد اختيروا بالطّريقة العشوائية البسيطة والطّريقة العشوائية الطّبقية، وقد استخدم الباحث أسلوب المقابلة، وأظهرت نتائج الدّراسة بأنّه لايوجد اتصال فعال بين إدارة المدارس والطّلبة وأولياء أمورهم، ولا يوجد اجتماعات دورية بين إدارة المدارس والطّلبة وعدم الاستماع لشكواهم، وعدم قيام مديري المدارس بمناقشة الأنظمة والقوانين مع الطّلبة .

٨- دراسة (ابن تركي؛ ورجوح، ٢٠١٤)، الجزائر:

بعنوان: (أنماط الضّبط المدرسي وعلاقتها بفاعلية الإدارة الصّفية بثانوية مكي منى).

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على علاقة أنماط الضّبط المدرسي بالإدارة الصّفية وذلك من خلال وجهة نظر الأساتذة، أمّا منهج الدّراسة فهو المنهج الوصفي، وكانت عينة الدراسة (٤٨) أستاذاً، وأداة الدّراسة استبانة مؤلفة من ثلاثة محاور(الضّبط الوقائي وعلاقته بفاعلية الإدارة

الصّفية، الضّبط العلاجي وعلاقته بفاعلية الإدارة الصّفية، الضبّط العقابي وعلاقته بفاعلية الإدارة الصّفية)، وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ علاقة أنماط الضّبط المدرسي بفاعلية الإدارة الصّفية علاقة إيجابية من وجهة نظر الأساتذة، كما أنّ الأساتذة يفضلون استخدام الضّبط الوقائي ثم الضّبط العقابي أو التّسلطي.

٩- دراسة (حمو؛ ونيقرو،٢٠١٥)، الجزائر:

بعنوان: (واقع مشكلات الضّبط الصّفي لدى الأساتذة الجدد بثانويات ولاية المسيلة).

هدفت الدّراسة إلى الكشف عن مشكلات الضّبط الصّفي التي تواجه الأساتذة الجدد في ثانويات ولاية المسيلة، والكشف عن الاختلاف في درجة وجود هذه المشكلات التي تواجههم تبعاً لمتغير الجنس (ذكر- أنثى)، وكذلك التّعرّف على أهم أسباب تلك المشكلات ومحاولة التّوصل إلى بعض الحلول للتغلب عليها، أمّا منهج البحث وصفي تحليلي، وقام الباحث بإعداد استبيان تم توزيعه على عينة مكونة من (٥٠) أستاذاً وأستاذة، وتوصلت الدّراسة إلى أنّه توجد فروق بين متوسطات تقديرات الأساتذة الجدد لمشكلات الضّبط الصّفي تعزى لمتغير الجنس.

١٠- دراسة (بوحملة،٢٠١٥)، الجزائر:

بعنوان: (أنماط الضّبط الممارسة على تلاميذ المرحلة الثّانوية وعلاقتها بظهور سلوك العنف لديهم).

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على أنماط الضّبط الممارسة على تلاميذ المرحلة الثانوية وعلاقتها بظهور سلوك العنف لديهم تبعاً لمتغير(الجنس، المستوى الدراسي)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التّحليلي الارتباطي المقارن، أمّا عينة الدّراسة فكانت (٣٠٠) تلميذاً وتلميذةً، أمّا أدوات الدّراسة تمثّلت في (مقياس سلوك العنف المدرسي، مقياس أنماط الضّبط)، وتوصلت الدّراسة إلى النّتائج التّالية: النّمط المسيطر في الضّبط المدرسي في المرحلة الثّانوية هو النّمط الدّيمقراطي، وأيضاً توصلت الدّراسة بأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء التّلاميذ حول أنماط الضّبط (الأوتوقراطي- التّسيبي) تعزى لمتغير الجنس لصالح الذّكور، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجاتهم على مقياس العنف تعزى لمتغير الجنس لصالح الذّكور بينما لا توجد فروق تعزى لمتغير مستوى الدّراسة، وأخيراً أظهرت النّتائج بأنّه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين النّمط (الأوتوقراطي - التّسيبي) الممارس على التّلاميذ وظهور سلوك العنف.

١١- دراسة (مونس،٢٠١٥)، فلسطين:

بعنوان: (درجة ممارسة مديري المدارس الثّانوية بمحافظات غزة للضبط المدرسي وعلاقته بمستوى الضّبط الصّفي من وجهة نظر المعلمين).

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثّانوية بمحافظات غزة للضبط المدرسي وعلاقته بمستوى الضّبط الصّفي من وجهة نظر المعلمين، ولذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التّحليلي، أمّا عينة الدّراسة فكانت (٤٣٠) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من المدارس الحكومية بمحافظات غزة، وأعدّ استبانتين الأولى للضبط المدرسي وتتكون من (٣٥) فقرة، واستبانة لمستوى الضّبط الصّفي وتتكون من (٢٢) فقرة ، وتوصلت الدّراسة إلى النّتائج التّالية:

- عدم وجود وجود فروق بين متوسطات درجات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثّانوية للضبط المدرسي تعزى لمتغير الجنس والتخصص (أدبي – علمي) ومتغير سنوات الخدمة (أقل من ٥ سنوات، ٥ – ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر).
- عدم وجود فروق بين متوسطات درجات تقديرات المعلمين لمستوى الضّبط الصّفي تعزى لمتغير الجنس(ذكر – أنثى) ، و متغير التّخصص(علمي– أدبي)، و متغير سنوات الخدمة (أقل من ٥ سنوات، ٥ – ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر).
- توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين درجة ممارسة مديري المدارس الثّانوية للضبط المدرسي ودرجة مستوى الضّبط الصّفي في المدارس الثّانوية بمحافظات غزة .

دراسات تناولت السّلوك الاجتماعي:

١- دراسة بيرك (berk, 2000):

بعنوان: (فاعلية برنامج سلوكي لخفض سلوك الفوضى لدى المراهقين في غرب الولايات المتحدة).

Effectiveness of Behavioral Techniques in Reducing Disruptive Behaviors Among Adolescents at Western States.

هدفت الدّراسة إلى تحديد فاعلية برنامج سلوكي لخفض سلوك الفوضى لدى المراهقين، وقد أُجريت هذه الدّراسة على (٢٠) مراهقاً في مدرستين، وقد استخدم الباحث استبانة السّلوك الفوضوي، كما قام بتطوير برنامج سلوكي لعلاج سلوك الفوضى بالاعتماد على دراسات سابقة متعلقة بالموضوع، وبينت الدّراسة أنّ أكثر الأساليب السّلوكية فاعلية في معالجة سلوك الفوضى كانت التّعزيز الإيجابي، التّصحيح الزائد، التّعزيز السّلبي، وأنّ هذه الأساليب هي أكثر الأساليب تفضيلاً لدى أفراد العينة.

٢-دراسة (أبو دف؛ والديب، ٢٠٠٩)، فلسطين:

بعنوان: (مدى ممارسة معلمي المرحلة الثّانوية لأساليب تعديل السّلوك كما جاءت في السّنة النّبوية من جهة نظر المديرين والمشرفين التّربويين بمحافظات غزة).

هدفت الدّراسة إلى تحديد مدى ممارسة معلمي المرحلة الثّانوية لأساليب تعديل السّلوك كما جاءت في السّنة النّبوية من جهة نظر المديرين والمشرفين التّربويين بمحافظات غزة تبعاً لمتغيرات الدّراسة (المهنة، الجنس، سنوات خبرة، المؤهل تربوي)، أمّا منهج الدّراسة وصفي تحليلي، وتكونت عينة الدّراسة (٢١٢) من المديرين والمشرفين التّربويين بمحافظات غزة، طُبقت عليهم استبانة، وبينت الدّراسة وجود فروق بين متوسط درجة ممارسة مدرسي المرحلة الثّانوية لأساليب تعديل السّلوك تبعاً لمتغير المهنة لصالح المديرين، وكذلك وجود فروق لمتغير الجنس لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق تبعا لمتغير الخبرة أو المؤهل التّربوي وغير التّربوي.

٣- دراسة (بركات، ٢٠١٠)، فلسطين:

بعنوان: (مستوى المخالفات السّلوكية لدى طلبة مرحلتي التّعليم الأساسي والثّانوي كما يدركها المعلمون في محافظة طولكرم بفلسطين في ضوء عدد من المتغيرات).

هدفت الدّراسة الحالية التّعرف إلى مدى توافر المخالفات السّلوكية لدى طلبة مرحلتي التّعليم الأساسي والثّانوي في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بفلسطين من وجهة نظر المعلمين وذلك في ضوء متغيرات: الجنس، والمرحلة التّعليمية، المؤهل العلمي، التّخصص، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التّحليلي، وكانت عينة الدّراسة (٩٥) مدرّساً و(١٠٢) مدرّسةً، وكانت أداة الدّراسة استبانة المخالفات السّلوكية، وتوصلت الدّراسة إلى أنّ المخالفات السّلوكية تتوافر لدى الطّلبة بمستوى متوسط، كما أظهرت النّتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى توافر المخالفات السّلوكية لدى الطّلبة من وجهة نظر المعلمين بحيث تعزى لمتغيرات جنس المدرّس وجنس الطّالب والمرحلة التّعليمية وذلك لصالح المعلمين الذّكور ،والطّلبة الذّكور، وطلبة المرحلة الثّانوية. بينما أظهرت النّتائج من وجهة أخرى عدم وجود فروق في مستوى المخالفات السّلوكية لدى الطّلبة من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيري المؤهل والتّخصص العلمي.

٤- دراسة (تنيرة، ٢٠١٠)، سوريا:

بعنوان: (أنماط السّلوك السّلبي الشّائعة لدى طلبة المرحلة الثّانوية وعلاجها في ضوء معايير التّربية الإسلامية).

هدفت الدّراسة إلى معرفة أنماط السّلوك السّلبية الشّائعة التي يمارسها طلبة المرحلة الثّانوية، ومعرفة مدى علاقة متغيرات الدّراسة الجنس (ذكر – أنثى) والتّخصص (علمي – أدبي) وسنوات الخدمة، كما سعت الدّراسة إلى وضع تصور مقترح لعلاج الأنماط السّلبية الشّائعة في ضوء معايير التّربية الإسلامية، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التّحليلي، وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من (٢٧٧) معلماً ومعلمةً، وكانت أداة الدّراسة استبانة اشتملت على (٤٦) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات (الإدارة المدرسية، المعلمين، الزّملاء)، وأظهرت النّتائج بأنّه لا توجد

فروق ذات دلالة إحصائية لتقدير درجة شيوع أنماط السّلوك السّلبي في جميع مجالات الاستبانة تعزى لمتغيرات الدّراسة: (الجنس والتّخصص وسنوات الخدمة)، كما أوصت الدّراسة بأهمية حصر أنماط السّلوك السّلبي الشّائعة ووضع الخطط الاستراتيجية الملائمة والمناسبة لعلاجها من خلال خبراء في جوانب متعددة نفسية أو اجتماعية أو فكرية أو تعليمية.

٥- دراسة (ثابت، ٢٠١٢)، فلسطين:

بعنوان: (درجة فعالية برنامج مبادرة الاحترام والانضباط في تعديل سلوك طلبة مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل تطويره) .

هدفت الدّراسة إلى قياس درجة فعالية برنامج مبادرة الاحترام والانضباط الذي تطبقه وكالة الغوث في مدارسها بمحافظات غزة، وذلك من وجهة نظر المديرين والمعلمين، ثم تحديد أفضل السّبل لتطوير هذا البرنامج، ومعرفة أثر كل من الجنس، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة ، ونوع المدرسة، والمنطقة التّعليمية في ذلك، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التّحليلي، أمّا عينة الدّراسة فقد بلغت (٥٦) مديراً ومديرةً و(١٦٨) معلماً ومعلمةً، واستخدم الباحث أداتين في بحثه هما الاستبانة والمقابلة، وكان من أهم نتائج الدّراسة أن نسبة مرتفعة تعادل (٨٣,٤٦%) من المستجيبين ترى أن البرنامج أسهم في معالجة الكثير من السّلوكيات الغير مرغوبة لدى طلبة مدارسهم، كما أنّه لا توجد فروق بين المدرّسين تعزى لمتغير سنوات الخبرة والجنس.

موقع الدّراسة الحالية من الدّراسات السّابقة: The Site of This Study:

وجود العديد من الدّراسات والأبحاث ذات الصّلة بأنماط الضّبط الصّفي مثل دراسة (الحلو، ٢٠٠١)، (الحراحشة والخوالدة، ٢٠٠٩)، (مونس، ٢٠١٥)، وعدد منها ذات صلة بالسّلوك الاجتماعي للطّلبة مثل دراسة (تنيرة، ٢٠١٠)، (أبو دف؛ الديب، ٢٠٠٩)، وقد استفادت الباحثة من الدّراسات السّابقة في توجيه الانتباه إلى وجود المشكلة وأهميتها وفي بناء أدوات البحث واتباع المنهج المناسب واختيار العينة وتحليل وتفسير النّتائج

وعلى الرّغم من وجود تشابه بين الدّراسات السّابقة والدّراسة الحالية في بعض الجوانب، فإنّها تختلف عن بعض الدّراسات في العينة، وخاصة الدّراسات المتعلقة بالسّلوك الاجتماعي والتي اهتمت بدراسة السّلوك الاجتماعي للطلبة مثل (أبودف؛ الدّيب، ٢٠٠٩)، (بوحملة، ٢٠١٥)،

ولكن تتميز هذه الدّراسة بأنّها سعت لأن تُشكّل إضافة إلى ما حققته هذه الدّراسات السّابقة من حيث السّعي لتحديد أنماط الضّبط الصّفي المتبعة من قبل المدرّسين وعلاقتها بتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة في مرحلة صعبة وحساسة في حياة الطّالب وهي مرحلة المراهقة، وفي حدود علم الباحثة أنّ الدّراسات التي تطرقت لهذا الموضوع نادرة في الجمهورية العربية السّورية.

الفصل الثّاني: المرحلة الثّانوية

The second Chapter: Secondary School

مقدمة

أولاً: مرحلة التّعليم الثّانوي

١ – مفهوم مرحلة التّعليم الثّانوي

٢ – أهمية مرحلة التّعليم الثّانوي

٣ – أهداف مرحلة التّعليم الثّانوي

ثانياً: المدرسة في المرحلة الثّانوية

١ – الإدارة المدرسية في المرحلة الثّانوية

٢ – المدرّسون في المرحلة الثّانوية

ثالثاً: الخصائص النّمائية لطلبة المرحلة الثّانوية

١ – النّمو الجسمي

٢ – النّمو العقلي والمعرفي

٣ – النّمو الانفعالي

٤ – النّمو الاجتماعي

٥ – النّمو النّفسي

رابعاً: تأثير المدرسة الثّانوية على المراهق

خامساً: خلاصة

مقدمة: Introduction

تتكامل المؤسسات الاجتماعية (gregariousness establishments) الرّسمية وغير الرّسمية لتشكيل هوية المجتمع وصياغة توجهات أفراده في شتّى النّواحي، وتُعد المدرسة المؤسسة الرّسمية التي أُنشئت لتقوم بتربية وتعليم النّاشئة مبادئ العلوم والأخلاق والقيم والاتجاهات وتنشئتهم التّنشئة الصّالحة التي تخلق منهم مواطنين صالحين يسهمون في خدمة أنفسهم ومجتمعهم، وهناك من يتصور بأنّ المدرسة ماهي إلا غرف وصفوف وما يُلقى فيها من واجبات ومناهج، إلا أنّها أكبر من ذلك فهي عبارة عن مجتمع صغير له نظام اجتماعي يشترك فيه المدرّسون والإداريون والطّلبة، وتنشأ في هذا النّظام مجموعة من العلاقات الاجتماعيةrelations (gregariousness) التي تؤثر في صياغة فكر وثقافة الأفراد (حكيمة، د.ت، 15).

فالمدرسة (the school) لم تعد مجرد مكان للتعليم، بل غدت في ظل التّطورات الحديثة مؤسسة اجتماعية تعنى بتربية الأبناء في جوانب شخصياتهم المختلفة، ليعيشوا في مجتمع متجدد ومتطوّر، فهي منارة إشعاع ثقافي واجتماعي وروحي تبين للطلبة الطّريق الصّحيح وتوجههم لمعرفة المجتمع من حولهم، فتسعى للارتقاء بهم في جميع النّواحي التّربوية والتّعليمية والاجتماعية، فهي وجدت لتعليمهم وتوجيههم نحو التّغيير الذي يؤدي للتقدم والازدهار، فتُعد الطّلبة لممارسة أدوارهم المستقبلية من خلال اكتشاف ميولهم وقدراتهم وبما يتناسب مع حاجات المجتمع، لذلك اتجهت المجتمعات الحديثة إلى النّظر للمدرسة ليس بوصفها مؤسسة تعليمية فحسب، بل إلى كونها مؤسسة تعليمية ذات وظيفة اجتماعية تقوم على خدمة المجتمع وتنمية موارده وإشباع احتياجاته (السلطان، ٢٠٠٨، ٣).

فهي من أهم بيئات تحقيق التّوافق الاجتماعي (gregarious according) بين الأفراد، فتوفر الأنشطة المختلفة التي تقابل الهوايات والحاجات المتنوعة في جو من الأمان والحريّة والطّمأنينة، لتعزيز الأنماط السّلوكية المقبولة والإيجابية، من خلال غرس المبادئ والأفكار التي لا تتعارض مع العادات والقيم الاجتماعية، فمن خلالها يحقق المجتمع أهدافه.

ولكي تؤدي المدرسة وظيفتها بيسر ونجاح، لابد أن تكون لها مقومات أساسية ترتكز عليها في أداء وظيفتها، والإدارة المدرسية (school administration) الواعية والمدرّسون المخلصون في العمل من أهم هذه المقومات لأداء دورها في تحقيق أهداف العملية التّعليمية .

وتُعد مرحلة التّعليم الثّانوي مرحلة أساسية في حياة الطّالب، لأنّها تقابل مرحلة حرجة هي مرحلة المراهقة، التي تُعد مرحلة انتقال من الطّفولة إلى الشّباب، وكونها تتصف بمجموعة من المتّغيرات النّفسية والجسمية والعقلية والانفعالية، وكذلك للمراهقة دورها المهم في حياة الإنسان،

لأنّها بمثابة الميلاد النّفسي عنده، إذ يتم انتقاله من منطقة معروفة إلى منطقة مجهولة، من الطفولة إلى السّذاجة، إلى الاندماج والتّفاعل الاجتماعي الواعي، إضافة إلى ترافقها مع مرحلة البلوغ (stage adulthood) التي يحدث فيها تغيرات جسمية كثيرة، لذلك أصبح الاهتمام بالمرحلة الثّانوية أمراً ملحاً، ليتمكن الطّالب من تجاوزها بسلام، لذلك سنبدأ بالحديث عن المدرسة في هذه المرحلة.

أولاً: مرحلة التّعليم الثّانوي: secondary school

١- مفهوم مرحلة التّعليم الثّانوي: concept secondary school

هي المرحلة التي تلي مرحلة التّعليم الأساسي، مدتها ثلاث سنوات تبدأ من الصّف الأول الثّانوي، وتنتهي بنهاية الصّف الثّالث الثّانوي وهي مجانية (وزارة التّربية السّورية، ٢٠١٦، ٢).

إنّ هذا التّقسيم للنّظام التّربوي يتطابق مع تقسيم النّمو للفرد، وبما أنّ لكل مرحلة من مراحل النّمو مميزات وخصائص تتميز بها عن غيرها من المراحل، كذلك بالنسبة للمراحل التّعليمية.

وتُعتبر المرحلة الثّانوية في النّظام التّربوي السّوري مرحلة مركزية بحيث نجد أنّ جذورها مغروسة في التّعليم الأساسي وفروعها ممتدة إلى التّعليم العالي، حيث تبدأ بعد مرحلة التّعليم الأساسي التي تتكون من حلقتين، الحلقة الأولى من الصّف الأول إلى الصّف السّادس، والحلقة الثّانية من الصّف السّابع إلى الصّف التّاسع، وفي نهاية المرحلة الثّانوية على اختلاف فروعها عام (أدبي، علمي) أو مهني (زراعة، تجارة، صناعة، معلوماتية، فنون) التي تتكون من ثلاث سنوات يحصل الطّالب على الشّهادة الثّانوية " البكلوريا " في اختصاصه.

٢- أهمية مرحلة التّعليم الثّانوي: Importance Secondary School

تُعد المرحلة الثّانوية من أهم المراحل في حياة الطّالب، فهي المرحلة الانتقالية بين المرحلة الأساسية والمرحلة الجّامعية، وبالتّالي فهذه المرحلة هي العمود الفقري في العملية التّعليمية (الشّيخ، ٢٠١٠، ٢٨).

لأنّها تقابل مرحلة المراهقة حسب تقسيم مراحل النّمو النّفسي، والمراهقة من أهم وأدق المراحل التي يمر بها الإنسان فهي مرحلة خطيرة خاصة في تكوين الشّخصية وبناء الإنسان، فشباب اليوم هم رجال الغد، وخطورتها تأتي من أنّ الشّباب يعيش وضع خاص من النّاحية الجسمية والفكرية والاجتماعية حيث يعيش المراهق حالة من عدم التّوازن والاستقرار في العواطف والميول والتّفكير المنطقي، فإذا عاش في جو صالح وتوجيه سليم فإنّه سيتجاوز هذه المرحلة بسلام، كما أنّ أهميتها تكمن في كونها فترة تألُّق وازدهار وظهور على مسرح الحياة (إسعيد، ٢٠٠٣، ١٨)، فهي مرحلة انتقال معنوية نفسية تلقي على عاتقه مسؤوليات اجتماعية ودينية

عديدة، فالمجتمع يتوقع من المراهق ذكر أو أنثى أن يسلك بطريقة أكثر نضجاً وأكثر تحمُّل للمسؤوليات الفردية والاجتماعية (حلمي، ٢٠٠٤، ٣).

تُضيف الباحثة إلى ذلك أنّ العلاقات الاجتماعية تُصبح في هذه المرحلة أكثر اتساعاً وشمولاً فتتكون الثّقة بين الطّالب والآخرين، إضافة إلى أنّه يستطيع أن يحدد اتجاهاته العلمية أو العملية التي يرغب فيها، فهي مرحلة نضج توصل المراهق إلى مرحلة الشّباب، والاعتماد على النّفس، إضافة إلى ما يمر به جسم الطّالب المراهق من تغيرات كبيرة وسريعة، لذلك فإنّ لزاماً على المدرّسين فهم خصائص هذه المرحلة ومشكلاتها ومتطلباتها حتى يتمكنوا من حسن التّعامل مع الطّلبة وتوجيههم.

٣- أهداف مرحلة التّعليم الثّانوي: Aims Secondary School

يتّضح لنا أنّ المرحلة الثّانوية هي التي تنطلق فيها اتجاهات الشّباب وميولهم، ويتم إكسابهم المهارات والمعارف المختلفة، وتنمية الاتجاهات السّلوكية (behaviorism trends) البنّاءة، وتتمثل أهداف التّعليم الثّانوي في تنمية التّفكير العلمي لدى الطّالب، وتعميق روح البحث والتّجريب والتّتبع المنهجي واستخدام المراجع والتّعود على طرق الدّراسة العلمية السّليمة، وإكتساب فضيلة المطالعة النّافعة والرّغبة في الازدياد من العلم النّافع والعمل الصّالح واستغلال أوقات الفراغ على وجه نافع ومفيد حتى تزدهر به شخصية الفرد وأحوال المجتمع، من أجل تخريج عدد من المؤهلين سلوكياً وفنياً لسد حاجة البلاد من المؤهلين للقيام بالأعمال الفنية من زراعة وصناعة وتجارة، وتهيئة سائر الطّلبة للعمل في ميادين الحياة بمستوى لائق (الصّعيدي، ٢٠٠٩، ١٣٠).

أمّا النّظام الدّاخلي لمرحلة التّعليم الثّانوي في الجمهورية العربية السّورية فجاء فيه أنّ الأهداف العامة لمرحلة التّعليم الثّانوي هي:

١. ترسيخ أهمية الوحدة الوطنية والإيمان بأهداف الأمّة العربية، والانتماء للوطن والأمّة، وممارسة أسس العيش المشترك بين أبناء الوطن الواحد.
٢. فهم حقوق المواطنة وواجباتها والالتزام بالأنظمة والقوانين، وتحمّل المسؤولية في الحفاظ على الممتلكات العامة والخاصة.
٣. ترسيخ المقاومة في مواجهة التّحديات، والدّفاع عن الحقوق والأرض والمقدسات.
٤. تعزيز القيم الرّوحية النّابعة من الدّيانات السّماوية، وإقامة التّوازن بين القيم الرّوحية والقيم المادية.
٥. تمثّل القيم الأخلاقية في السّلوك كالصدق والأمانة والشّجاعة ونكران الذّات وتحمُّل المسؤولية ونبذ التّعصب.

٦. اكتساب الحقائق والمبادئ والمفاهيم والعلاقات والبنى العلمية الأساسية الوظيفية والتّخصصية.
٧. تعزيز حب اللغة العربية والاعتزاز بها، والإيمان بقدرتها على مواكبة تطورات العصر وتقنياته بما فيها تكنولوجيا المعلومات.
٨. تنمية الوعي بالعلاقة المتبادلة بين الإنسان والنّظم البيئية والقضايا المتعلقة بها، وتمكين المتعلّم من الاستثمار الأمثل للموارد وترشيد استهلاكها.
٩. تنمية مفاهيم التّواصل مع النّظم والتّشكيلات المعرفية الرّياضية وتطبيقاتها الحياتية.
١٠. تعرّف مفهوم الحضارة وتفاعل الحضارات، وأهمية الحوار بينها والتّواصل العالمي والانفتاح على المجتمعات الإنسانية (وزارة التّربية السّورية، ٢٠١٦، ٣).

ما سبق تجد الباحثة أنّ من أهداف مرحلة التّعليم الثّانوي:

١. تعرُّف قدرات الطّالب واستعداداته المختلفة وتوجيهها وفق ما يناسبه.
٢. إتاحة الفرص أمام الطّلبة لمواصلة الدّراسة بمستوياتها المختلفة في المعاهد العليا والكليات الجامعية في مختلف التّخصصات.
٣. تكوين الوعي الإيجابي الذي يواجه به الطّالب في المرحلة الثّانوية الأفكار الخاطئة.

ثانياً: المدرسة في المرحلة الثّانوية: The Secondary School

تُعد المدرسة في المرحلة الثّانوية من المراحل التّعليمية المهمة في سُلّم التّعليم (education calibrated)، فهي آخر مرحلة دراسية في التّعليم العام وعلى ضوئها يتحدد مسار الطّالب في الحياة التّعليمية والمهنية، كما أنّها أكثر المراحل تعرُّضاً للنقاش والجدل، فهناك من ينادي أن تكون الوظيفة الأساسية لهذه المدرسة هي إعداد الطّالب لمتابعة التّعليم العالي والجامعي فقط، وهناك من يرى بأنّ الوظيفة الأساسية لها إعداد الطّالب لمواجهة الحياة وتدريبه على تلبية حاجات المجتمع المختلفة عن طريق إعداده الإعداد المهني الكافي.

فالمدرسة الثّانوية حاضنة الحاضر وصانعة المستقبل لذا كان الاهتمام بها ورعايتها تأسيساً ومنهاجاً، أهدافاً ونشاطات، مدرّسين وعاملين ومديرين، وهؤلاء لهم مكان الصّدارة والرّيادة في قيادة الثّانوية (الهبيل، ٢٠٠٨، ١٢).

وإنّ مفهوم المدرسة الثّانوية واسع يشمل مدير المدرسة وأعضاء الجهاز الإداري والمدرّسين والطّلبة الذين يمارسون العملية التّربوية التّعليمية داخل الصّف وخارجه.

١- الإدارة المدرسية في المرحلة الثّانوية:Administration of The Secondary School

إنّ إدارة المدرسة الثّانوية يجب أن تكون قادرة على القيام بالعمل التّربوي، والالتزام بالسّياسات التّعليمية المقررة، وتنفيذ برامجها بفاعلية متناهية، بغية تحقيق الأهداف التّربوية(educational aims) في المدرسة، ولكي تحقق ذلك لابدّ من اتباع طريقة واضحة لوضع الأهداف أولاً ثم إقرار البرامج والأنشطة التي تسعى إلى تحقيق هذه الأهداف الطّموحة، وتوجيه سلوك المجموعة نحو أغراضها وأهدافها، عن طريق عقد الاجتماعات للتشاور والتّخطيط للعمل الذي يتم توزيعه بالرّضى والقبول لدى الجميع، ويجب أن يكون ذلك في ظل مناخ إداري لاتسوده روح التّسلط والانغلاق لأنّ هذا المناخ غير مرغوب فيه لعدم فاعليته (الهبيل، ٢٠٠٨، ١٤).

لذلك يُفترض أن تتوافر لدى مدير المدرسة الثّانوية كفايات متعددة تتعلق بممارسته للعمل في مختلف المجالات التي يعمل بها، فهو المسؤول عن التّطوير والتّغيير، وهو القائد الذي يتخذ القرارات ويمارس دور الموجه للعمل الجماعي فينظّم أمور الجماعة ويزودهم بالخبرة، فيجب أن يؤمن بعمله ويكون راغباً فيه ومؤهلاً له ولديه الاستعداد لممارستة وتحمّل مسؤوليته، فيُلم بالقوانين واللوائح والأسس الفنية التي تحكم عمله، وعنده تفتح ذهني وقدرة على تجريب الأفكار الجديدة، لذلك يعتمد أسلوب المشاركة في العمل وتحمّل مشاقه، والصّبر والتّأني والعدل والموضوعية في معالجة المشكلات المتعلقة بالمدرسة، ويطّلع باستمرار على ما يستجد في مجال عمله، وحنون وديمقراطي ودافئ مع الطّلبة وشغوف بمشكلاتهم، إضافة إلى الحزم والجدية وعدم التّهاون مع المسيئين (عطوي، ٢٠١٤، ٤٧ –٤٩).

لذلك ترى الباحثة بأنّ الإدارة المدرسيّة لها دور محوري في توجيه الأداء وتفعيله، لذلك يحتاج مدير المدرسة في معظم مهامه إلى إجراء موازنة لما يُنجَز من أعمال في المدرسة كتقويم الخطة ووضع معايير تمكنه من قياس أداء وتقويم آراء وأفكار المدرّسين، والمدير النّاجح هو القادر على اختيار ما يناسب الموقف من قرارات من خلال تقويمه وتحليله لمختلف جوانب الموقف موضوع القرار، وكذلك ممارسته للتقويم الذّاتي لأعماله وأنشطته.

٢– المدرّسون في المرحلة الثّانوية: The Teachers In The Secondary School

لا بد أن تتوافر في المدرّس خصائص مهنية تساعده على القيام بأدواره في غرفة الصّف لجذب انتباه طلبته والعمل على إدارة صفيّة واعية، فالمدرّس النّاجح هو الذي يكون متعمقاً في مجال تخصصه، وعلى دراية بكل جديد في هذا التّخصص عن طريق الاطلاع الدّائم في الكتب والمجلات وحضور المؤتمرات والنّدوات العلمية بهدف مساعدة الطّلبة على التّعلم والتّوجه نحو النّجاح، فالمدرّس بمقدار ما يحمل في رأسه من علم وفكر، وما يحمل في قلبه من إيمان برسالته ومحبة لطلبته، وما أُوتي من خبرة وموهبة في طريقة التّعليم الجّيدة، يكون له تأثير كبير على

طلبته، ويكون قادراً على اتخاذ القرار الصّائب ليستطيع ترجمة الكم الهائل من المعلومات عن التّعليم لرفع قدرتهم على التّعلُّم (Wong& Wong, 2005, 68).

فيجب عليه في هذه المرحلة أن يكون على علم بالعوامل الحضارية التي تشكل سلوك المتعلّم وحاجاته وخصائصه، وهذا الواجب المُطالب به مدرّس المرحلة الثّانوية يمكن أن يحقق له خلفية في علم النّفس وعلم الاجتماع بغرض معرفة الطّرق والأساليب التي يمكن فيها توجيه طلابه وإرشادهم بحيث يكون سلوكهم في مكانه الاجتماعي الطّبيعي، وعليه أن يعرف أنّهم بحاجة لتطوير مهاراته الوظيفية، والاهتمام بوضعه الصّحي فيكون بناؤه الجسمي مناسب وعقليته منفتحة، ومراعاة الأسلوب العلمي في التّفكير، مما يؤدي إلى تنمية القيم والمبادئ والاستفادة الإيجابية من أوقات الفراغ.

وعلى المدرّس في هذه المرحلة أن يتذكّر بأنّ المراهقة فترة تغيير يصاحبها نمو سريع وغير متوازن، والمتعلّم كل متكامل فكل ما يتعلّمه يؤثّر عليه ككل، وطلبة المرحلة الثّانوية يميلون لأن يكونوا عاطفيين ومتقلبي المزاج وربما طائشين، وهم بحاجة لبناء أنفسهم كشباب وشابات (الطّيطي، ٢٠٠٢، ٦٤ – ٦٥).

مما سبق فإنّ المدرّس في المرحلة الثّانوية يجب أن يكون غلى علم بميزات وحاجات واهتمامات طلبة المرحلة الثّانوية كأفراد وأعضاء في جماعة، مستفيد من كتب علم النّفس وعلم الاجتماع في تحقيق ذلك، وكذلك التّمكن من المادة العلمية التي يدرّسها، والتّنويع في أساليب التّدريس، والانتماء للمدرسة والمهنة والحماس الشّديد لها، وامتلاك قوة الشّخصية والذّكاء وسلامة العقل والجسم، وأن يكون لديه خلفية واسعة وعميقة في مجال تخصصه، إلى جانب امتلاكه حصيلة من المعارف في مجالات أخرى فلم يعد معيار كفايته في التّعليم تزويد المتعلّمين بالمعارف والمعلومات، بل أصبح دوره تمكين المتعلّم من التّعلم، وتنمية شخصيته وتعديل سلوكه ليكون قادراً على مواكبة التّطورات الحديثة.

ثالثاً: الخصائص النّمائية لطلبة المرحلة الثّانوية:

Characteristics Secondary School Students Growth

إنّ كلمة المراهقة تعني التّدرج نحو النّضج البدني والعقلي والانفعالي والجنسي، والمراهقة بمعنى آخر هي المعبر بين الطّفولة والنّضج، وبما أنّ المرحلة الثّانوية تقابل تقريباً مرحلة المراهقة فإنّ خصائص الطّلبة في هذه المرحلة تنطلق من خصائص مرحلة المراهقة التي تتمثل في:

١ – النّمو الجسمي: Physical Growth

إنّ لجسم المراهق وصفاته العضوية دور كبير في تشكيل صورته عن نفسه، وتمتاز هذه الخصائص بالنسبة للنمو الجسمي بوضوح كثير من التّغيرات الفيسولوجية (physiological mutations) والتّطورات العامة فالتّغيرات التي تحدث بالجسم خلال المراهقة تعد مؤشر لبدء المراهقة، وعلى المراهق أن يتكيف مع تغيرات أعضاء جسمه، ويستجيب للنتائج والآثار التي تتركها، وبذلك يظهر المراهق بمظهر الرّاشد في بنيته وقامته ويواجه العديد من المطالب الجديدة، ويتوقع له تبعاً لذلك أن يسلك كالرّاشدين بصرف النّظر عن تمكنه من معرفة دوره الجديد أو قدرته على أداء دوره (حلمي، ٢٠٠٤، ١٨).

وتمتاز مرحلة المراهقة بتغيرات جسمية سريعة تتمثل في نمو سريع ومفاجئ نتيجة إفرازات هرمونات النّمو، ومن أهم مظاهر النّمو الجسمي نمو الأجزاء العليا من الجسم قبل نمو الأجزاء السّفلى، فتزداد المساحة السّطحية لجبهة المراهق في أبعادها الطّولية والعرضية وينحسر منبت الشّعر للوراء، وزيادة واضحة في الطّول والوزن واتساع الكتف واشتداد عضلاته، واستطالة يديه وقدميه وظهور حب الشّباب لديه وتغير في الصّوت كعلامة فارقة للنمو وغيرها من أوجه التّغيرات المختلفة التي تظهر بوضوح في هذه الفترة من نمو الفرد نتيجة للنمو في أنسجة العظام والعضلات وكثرة الدّهون عند الإناث خاصة وكذلك نمو الهيكل العظمي بشكل عام وتتسم هذه التّغيرات بعدم الانتظام، ونلاحظ أنّ النّمو الجسمي (physical growth) في هذه المرحلة لايسير بتوازن فنجد أنّ الفتاة قد تمّ نموها الجسمي بينما لازال نموها العقلي أو الانفعالي أو الاجتماعي ينقصه النّضج، كما تتأثر الأجهزة الدّموية والهضمية والعصبية بالمظاهر الأساسية للنمو، وتبدو آثار الجهاز الدموي في نمو القلب والشرايين، فتزداد سعة القلب وضغط الدّم ويؤثر ذلك على الجنسين فتبدو عليهم حالات الإغماء والصّداع والتّوتر والقلق، وتنمو المعدة وتزداد سعتها، ويتأخر النّمو العضلي في بعض نواحيه عن النّمو العظمي لذلك يشعر المراهق بآلام النّمو الجسمي لتوتر العضلات المتصلة بالعظام النّامية (الرّحال، ٢٠٠٩، ٢١٠-٢١١).

مما سبق تجد الباحثة أنّه قد تزيد هذه التّغيرات من شعور المراهق بالفخر والاعتزاز لأنّه يقترب من مرحلة النّضج، ولكن يشعر أحياناً بالخجل من هذه التّغيرات السّريعة والمفاجئة، لذلك يجب مساعدته على التّكيف مع هذه التّغيرات الجسمية الحاصلة.

٢- النّمو العقلي والمعرفي: Mental And Cognitive Devlopment

تتطور الحياة العقلية المعرفية للمراهق تطوراً ينحو بها نحو التّمايز، فتُعد مرحلة المراهقة هي مرحلة النّضج العقلي، إذ يصل الذّكاء إلى أعلى درجاته وتتشكل القدرات لدى المراهق، فتنمو قدرة الفرد على التّذكر وتتضح الميول والاستعدادات وتتميز القدرة على التّخيل والانتباه، وتزداد الميول

نحو القيام بالأعمال التّجارية، والميل إلى ارتياد الأندية، وتقل ميولهم إلى اللعب الميكانيكي والرّسم، كما تنمو القدرة على التّعلم وعلى اكتساب المهارات والمعلومات المتنوعة، ولكن هذا التّعلم يصبح منطقياً ويحاول الابتعاد عن الخطأ، وتزداد قدرة المراهق على الانتباه من حيث المدة والطّول والعمق فيمكن للمراهق أن يتبع موضوع أعمق أو درس أطول، ويتجه خياله نحو المجرد المبني على الألفاظ (الرّحال، ٢٠٠٩، ٢١٣ – ٢١٤).

ويتأثر تفكير المراهق بالبيئة تأثراً يحفزه على ألوان مختلفة من الاستدلال وحلّ المشكلات حتى يستطيع أن يكيّف نفسه تكييفاً صحيحاً لبيئته المعقدة، فإذا استطعنا أن ننمّي في المراهق القدرة على التّفكير الصّحيح المؤسس على المنهج العلمي البعيد عن الأهواء والمعتقدات الخاطئة يتمكن من معالجة المشاكل عن طريق هادئ وسليم، وتقترب مفاهيم المراهقين من التّعميم الرّمزي فيستطيع المراهق أن يفهم معنى الخير والفضيلة والعدالة، وتؤكد الدّراسات أنّ المراهق يميل في حله لمشاكله العملية والعقلية إلى فرض الفروض المختلفة، وإلى تحليل المواقف تحليل منطقي منسق، ويتميز استدلال الفرد في أوائل مراهقته بالاستنباطية ثم يتطوّر به النّمو حتى تغلب النّاحية الاستقرائية على استدلاله، ثم ينتهي به الأمر إلى المرونة العقلية التي تهيئه لمواجهة المواقف بصورة صحيحة (كريمة، ٢٠١١، ١٢٥).

٣- النّمو الانفعالي Emotional Growth:

تتعدد مظاهر الانفعالات في هذه المرحلة وتتصف بكونها مرحلة عنيفة تمتاز بالعنف والاندفاع، وهذه الانفعالات ربما ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعالم الخارجي المحيط بالفرد عبر مثيراتها واستجاباتها وربما يعود ذلك لعوامل مختلفة تتعلق بالتّغيرات الجسمية أو العقلية، ومظاهر النّمو الانفعالي تتعدد في هذه المرحلة وتتضح فيها الفروق بين الأفراد وبين الجنسين، وتتصف الانفعالات فيها بأنّها انفعالات عنيفة منطلقة متهوّرة لا تتناسب مع مثيراتها، فيندفع أحياناً حتى يبدو متهور فيقدم على أمر ثم ينخذل عنه في ضعف وتردد ويرجع باللوم على نفسه، كما يتردد أحيانا في الإفصاح عن انفعالاته وأحزانه وهواجسه ويكتمها في نفسه ليصبح حائراً ووحيداً، ويظل هكذا حتى يجد في هواياته وميوله مايملي به فراغه ويجد في رفاقه مايخفف به آلامه (المفدى، ٢٠٠١، ٢٣٠).

كما يظهر التّذبذب الانفعالي في سطحية الانفعال وتقلّب سلوك المراهق بين سلوك الأطفال وتصرفات الكبار، وقد يُلاحظ التّناقض الانفعالي وثُنائية المشاعر نحو نفس الشّخص أو الشّيء أو الموقف كما يحدث حين يتذبذب الانفعال بين الحب والكره والشّجاعة والخوف، وحين يتذبذب المراهق بين الانشراح والاكتئاب (ecstasizing and dejection)، وانفعالات المراهق تظهر كثيراً

أثناء فشله الدّراسي، وأثناء شعوره بالإخفاق والخيبة، أو وقوعه في صدمة ما، أو حينما ينتقده الآخرون بما فيهم والده وإخوته وأصدقاؤه ومدرّسوه، أو حينما يكون منبوذاً أو مرفوضاً من قبل المجتمع كله، وقد يدفعه الانفعال إلى العنف والشّغب والهيجان واستعمال القوة مع الآخرين، وهذه الانفعالات هي نتيجة للتغيرات الهرمونية والعضوية، ويعني هذا أنّ المراهق يعيش صراعاً داخلياً وخارجياً درامياً، ويسبب له انفعالات خطيرة ومتأزّمة قد تؤثر سلباً في صحته الجسدية والعقلية والانفعالية وضغطه الدّموي، ولا سيما حينما يلجأ إلى البكاء والصّراخ من لحظة إلى أخرى، أو حينما يحس بالوحدة والعزلة والكآبة والتّهميش والإقصاء أو حينما يشعر بالنّظرة الدّونية أو إعاقة أو قبح في جسده، وهذا أمر طبيعي في هذه الفترة التي يكون فيها موزع النّفس بين ذاتين يبحث عنهما الذّات الحقيقية والذّات المثلى، والأولى تمثل نفسه كما يراها سواه والثّانية تمثل الذّات التي يتطلع إليها، وكلما كانت الهوة كبيرة بين الذّاتين اشتدّ التّوتر النّفسي عنده، وعن هذا التّضارب بين اتجاهين مختلفين صادرين عن ذات واحدة وهي ذات المراهق، ينشأ ما يتعرض له المراهق من قلق وحساسية نفسية مفرطة وكآبة وشرود ذهني وتوتر عقلي يصرفه عن التّفكير السّوي (أوزي، ٢٠١١، ٢٤)

٤- النّمو الاجتماعي: social growth

لاشك أنّ حياة المراهق الاجتماعية هي أكثر اتساعاً وشمولاً وتبايناً وتمايزاً من حياة الطّفولة والرّشد، لأنّه ينتقل من نهاية مرحلة الطّفولة إلى بداية مرحلة المراهقة، فهو لا يعرف قيم وعادات مجتمعه، فيعيش صراع بين أقرانه وآراء أسرته وبين الرّغبة للاستقلال عن الوالدين والحاجة لمساعدتهما، فيهتم باختيار الأصدقاء والانضمام لمجموعات الأقران ويُلاحظ عليه الميل إلى جماعات الرّفاق من نفس الجنس فهو ضرورة نفسية تساعد المراهق على حل كثير من الصّراعات مثل تحقيق الاستقرار النّفسي، حيث يوفر له السّند العاطفي الذي يوشك أن يفقده بسبب علاقاته المتوترة مع الأبوين، كما أيضاً يميل للجنس الآخر وهذا الميل يؤثر على نمط سلوكه ونشاطه ويبدأ هذا الميل خفياً مستتراً، ويحاول المراهق خلال تطوره أن يجذب انتباه الجنس الآخر بطرق مختلفة متباينة تتمشى في جوهرها مع أطوار نموه (بكار، ٢٠١٠، ٢٤ - ٢٥).

كما تتضح الرّغبة الأكيدة في تأكيد الذّات والإحساس بالألفة والمودة من خلال الميل لمسايرة الجماعة، والمراهق يميل لتأكيد الذّات ويتنامى الشّعور بالمسؤولية الجماعية لديه فيحاول أن يؤكد مكانته من خلال المنافسة مع زملاؤه في الأنشطة والتّحصيل الدّراسي، حيث يزداد الميل للزعامة وتحقيق الإستقلالية، وتنمو الاتجاهات التي لم تُعد مجرد تقليد لاتجاهات الكبار في المنزل وخارجه وتزداد الرّغبة في مقاومة السّلطة والثّورة على كل قديم، ويزداد الميل إلى إصلاح المؤسسات ونقدها من خلال عدم الاقتناع بالقوانين والأنظمة، ويتعصب لآرائه ومعايير جماعته ثم تقل حدة التّعصب

كلما اقترب من الرّشد، ويتطور إيمان المراهق بالمثل العليا تطوراً قد ينحو به بعيداً فيسخر من الحياة الواقعية لبعدها عن تلك المثل، وللأسرة دورها في هذه المرحلة من حيث الجو الانفعالي والسّلطوي السّائد فيها إلى جانب استمرار تأثير المدرسة وجماعة الأصدقاء، ويتعاظم دور الإعلام في عملية التّنشئة الاجتماعية فهي تقدم المعلومات وتؤثر في السّلوك وتكوين الرّأي (شتا، ٢٠٠٦، ٩٠).

٥- النّمو النّفسي: psychology growth

يتعرّض المراهق إلى حالات كثيرة قد تؤثر في نموه النّفسي، وقد تؤدي إلى تأخره الدّراسي، فهو معتد بنفسه، يشعر بالألم النّفسي إذا رأى نفسه أقل من أقرانه اجتماعياً أو بدنياً، والمراهق حسّاس لكثير من المواقف بسبب عدم قدرته على التّلاؤم مع بيئته التي يعيش فيها، فيرى أنّ معاملته لا تتناسب مع نضجه وتغيراته التي طرأت عليه، فالأسرة والمجتمع لايعترفان بمدى النّضج والتّطور الذي حصل لديه وأنّه أصبح رجلاً له ذاته المستقلة التي تجعله يرفض أيّة مساعدة تُقدم له من قبل والديه، لأنّه يُعد تدخلاً في أموره الشّخصية، وهو يفهم هذا التّدخل على أنّه تقليل من شأنه، فيعترض على أي تدخل عبر سلوك متنوع يتمثّل بالعناد تارة والتّشبث بالرّأي تارة أخرى والسّلبية أحياناً، وعدم الاستقرار في بيئته، واللجوء إلى بيئات أخرى يجد فيها منفذ للتعبير عن حريته (بكار، ٢٠١٠، ١٥ – ٢٠).

مما سبق تجد الباحثة أنّها مرحلة مليئة بالتّغيرات والصّعوبات والمشكلات، كما أنّ اتجاهات الفرد العقلية والخلقية والاجتماعية والنّفسية المرتبطة بالعمل والإنتاج والمجتمع تتبلور في هذه المرحلة، وبما أنّ المراهق يقضي وقتاً طويلاً من يومِه في المدرسة، فهي كما يُقال البيت الثاني له، لذلك لها أثر كبير على شخصيته سواء أكان ذلك من خلال المدرّسين، أو الأصدقاء، أو الإدارة أو البيئة العامة.

رابعاً: تأثير المدرسة الثّانوية على المراهق:

Impact Secondary School On Adolescent

بما أنّ المدرسة نموذج مصغر للمجتمع، والمدرسة الجيدة هي التي يعمل مدرّسوها على تنمية الثّقة بالنّفس لدى المراهقين، والاستقلالية، وتعزيز الفعاليات الاجتماعية بين الطّلبة، وبناء علاقات اجتماعية (social relations) جيدة معهم وبين بعضهم البعض .

فنجد في المدرسة ألواناً مختلفة من الأنشطة الثّقافية، والرّياضية، والاجتماعية، إضافة للخبرات التّعليمية التي تساعد المراهق على إعلاء دوافعه وتأكيد ذاته، واكتساب المزيد من الخبرات الاجتماعية، إضافة إلى أثر المدرّسين الذين يؤدّون وظائف نفسية كثيرة، فالمدرّس يكون بمثابة

الأب أو الأخ في أسرة المدرسة، ويُعد مثلاً أعلى في سلوكه، وتفكيره، ومظهره، فحاجات المراهقين النّمائية تختلف عن حاجات الأطفال، فيجب على المدرّسين التّنبه إلى هذا الأمر من أجل الحفاظ على الاتصال النّفسي بين الطّرفين، وتنمية الحوار بينهم مما يساعد على تحقيق التّوازن الانفعالي، وعلى المدرّس أن يساعد المراهق على تحقيق التّكيف مع الجو المدرسي، وذلك من خلال إقامة علاقات طيبة مع الطّلبة، وتفهم مشكلاتهم ومساعدتهم على حلّها، والابتعاد عن استخدام أسلوب العقاب، لا سيما العقاب الجسدي كونه وسيلة من أجل النّظام (سعد، ٢٠٠٥، ٢٤٤).

والعلاقات الاجتماعية (social relation) التي يقيمها المراهق في المدرسة مع أقرانه لها أثر كبير في شخصيته وسلوكه، وأفكاره، وربّما في تحصيله العلمي، ونجد في المدرسة كل مجموعة من الأقران منسجمين من حيث المستوى الدّراسي، والطّموحات، وتنظيم الوقت والالتزام، كما أنّ المراهق قد يعمد إلى إخفاء سلوك سلبي لا يرضي أقرانه، وإظهار سلوك إيجابي ترضى عنه الجماعة، ويتأثّر بآرائهم حول المدرسة والمدرّسين، وقد نجد المراهق المتأخر دراسياً، أو المشاغب يميل إلى مجموعة من الأقران المماثلين لشخصيته ليقيم معهم علاقات اجتماعية، والإدارة النّاجحة مع مدرّسيها يتمثّل دورها في تقريب العلاقات بين الطّلبة، وتقبل الآخرين مهما اختلفت انتماءاتهم وبيئاتهم، وتحقيق التّعاون المثمر بينهم والتّخلص من روح الأنانية، إضافة إلى توفير التّعلم لجميع المراهقين من خلال مواقف مختلفة مثل اللعب والعمل وتعويض المراهق عما افتقده من توجيه أسرته وحنانها، كما عليها مساعدته في التّفكير بالمستقبل للوصول إلى النّضج العقلي عن طريق تمكينه من التّمييز بين المرغوب فيه وغير المرغوب، وإشراك الطّالب في التّخطيط للبرامج التّربوية ووضع قواعد السّلوك المتعلقة بالضّبط المدرسي، لرفع قدرة الطّالب على تحمل المسؤولية، وإشعاره بأنّه أهل للحب والعطف (الرّحال، ٢٠٠٩، ٢٤٢ –٢٤٧).

فعلى المدرسة أن تتفهم المراهق ومشاعره وأحاسيسه ومشكلاته، وأن تكون أسرته الثّانية، وأن تهتم به وتشبع حاجاته المختلفة، وتتفهم سلوكه السّلبي في المدرسة لأنّه قد يقوم به نتيجة فقدانه الحب والحنان، وإذا قابلت الإدارة والمدرّسين هذه المواقف بسلبية ستؤدي بالمراهق إلى الانحراف، وأهم مشكلة يظهرها المراهق عدم الالتزام بقواعد الأخلاق، وبنظام المدرسة، والمخادعة والغش، والوقوف في وجه سلطة المدرسة، والطّيش والفظاظة في السّلوك، وإن معالجة هذه المشكلات تتطلب من المدرسة الكثير من الصّبر والأناة، والتّوجيه البنّاء، وإذا لم يفلح ذلك لابد من أن يُعاقب عقاباً بناءاً يقوم على أسس تربوية سليمة، فالمدرسة الحديثة تأخذ هذا البعد الاجتماعي المهم، وتعمل على تنميته ورعايته، وتطوير العلاقات الإيجابية القائمة على المودة والاحترام المتبادل بين الجميع مدرّسين وطلبة وعاملين، وإشاعة جو من التّفاعل المثمر، وتشجيع الحوار، والتّفهم،

والتّسامح، والتّفاؤل على عكس بعض المدارس التي تلجأ إلى الأساليب العقابية، وتبالغ في هذه الأساليب، وتلحق ضرراً تربوياً بالمراهق (عسكر؛ وقنطار، ٢٠٠٥، ١٥٥ – ١٥٦).

لذلك يرى معظم التّربويين أنّ خدمات الإرشاد المدرسي (shool beaconing) يجب أن تتمركز في هذه المرحلة التي تتصف بالتمرُّد وعدم رضوخ المراهق، لذلك يجب إعداد مرشدين نفسيين يتفاهمون مع الطّالب ليدرك نفسه وبنيته ويتقبلها، وهذا يساعد في تعديل سلوكه، وإكسابه المهارات الاجتماعية اللازمة للتقبل الاجتماعي، لذلك يجب على المرشد النّفسي مساعدة الطّلبة على مواجهة مشكلات المراهقة والتّكييف السّليم والمناسب لها من خلال إشغال وقت فراغهم بممارسة أنشطة تسمو بهم عن غرائزهم الجنسية، وتحقيق أقصى طموحاتهم التّربوية والمهنية باستثمار قدراتهم واستعداداتهم وميولهم ومساعدتهم على تقبل أدوارهم الاجتماعية كطلاب وأفراد ومساعدتهم على اكتشاف قدراتهم وطاقاتهم واستعداداتهم العقلية والاجتماعية والنفسية ليتمكنوا من العمل بشكل عفوي بعيد عن الخوف والقلق (سعيد؛ وعطوي، ، ٢٠٠٤، ٦٣).

لذلك تجد الباحثة مما سبق بأنّه على المدرسة أن تساعد الطّلبة على الاستقلال والنّضج وإشباع ميولهم عن طريق تهيئة نشاطات متنوعة وإشراكهم في التّخطيط للبرامج التّربوية، وتشجيعهم على تحمل المسؤولية ووضع قواعد السّلوك المتعلقة بالضّبط المدرسي، وتوجيههم إلى ضرورة الالتزام بالقواعد والتّحلي بالثّقة بالنّفس والهدوء والمرونة ، والإطراء والمديح على الطّالب المتفوق دراسياً، وكذلك الطّالب الذي يكون سلوكه مقبول اجتماعياً، وعدم تقديم نقد للطالب إذا قام بعمل أو سلوك غير مقبول وتوجيه النّقد للعمل أو التّصرف، وأن يكون النّقد بعيد عن الألفاظ المؤذية والقاسية، فيجب أن تلبي المدرسة احتياجات الطّلبة النّفسية، والتّرفيهية والاجتماعية والثّقافية لأنّ ذلك له انعكاساته على نفسية الطّالب وتحصيله العلمي ونموه النّفسي والجسمي.

خامساً: خلاصة: Summary

تُعد المرحلة الثّانوية من أهم مراحل التّعليم التي يمر بها الطّالب لأنّه يعيش خلالها فترة المراهقة وهي من من أهم مراحل حياة الفرد، فهي مرحلة الإعداد للحياة العملية وتحمل المسؤولية والمشاركة الفعلية في المجتمع وهي مرحلة اكتمال النّضج العقلي والجسمي والانفعالي والاجتماعي، ويتوقف نجاح الفرد في هذه المرحلة على مدى تقبله لكل هذه التّغيرات، مما يؤكد على أهمية قيام المدرسة بواجباتها ومهامها نحوه وبشكل صحيح حتى يتمكن من التّوافق مع نفسه ومع مجتمعه واجتياز هذه المرحلة بسلام.

الفصل الثّالث:

الإدارة الصّفيّة والضّبط الصّفي

The Third Chapter:
Classroom Administration And Classroom Control

مقدمة

أولاً: الإدارة الصّفية

١- مفهوم الإدارة الصّفية

٢- خصائص الإدارة الصّفية

٣- عناصر الإدارة الصّفية

٤- خصائص الإدارة الصّفية

٥- أهمية الإدارة الصّفية

٦- أهداف الإدارة الصّفية

٧- مقومات الإدارة الصّفية

ثانياً: الضّبط الصّفي

١- مفهوم الضّبط الصّفي

٢- أهمية الضّبط الصّفي

٣- أهداف الضّبط الصّفي

٤- أنماط الضّبط الصّفي

٥- العوامل المؤثّرة في الضّبط الصّفي

٦- الأسس النّفسية للضبط الصّفي

٧- مشكلات الضّبط الصّفي والقواعد التي يجب مراعاتها

ثالثاً: خلاصة

مقدمة: Introduction

النّجاح بأي عمل محكوم بمدى الإدارة النّاجحة التي ترافقه، فالإدارة بأبسط مكوناتها تُعد نظام تتضمن اتخاذ القرارات وتنفيذها ومراقبة التّنفيذ وتقييم النّتائج، تُنظّم سير العمل وتضبط عناصره وتعالج مشكلاته، فإن أُحكمت ووضعت في المكان المناسب ارتقت بالعمل، وبما أنّ إدارة الصّف من قبل المدرّس تُعد العنصر الفعال في الإدارة التّعليمية والمدرسية (school and educational administration) وهي جزء لا يتجزأ من الإدارة المدرسية، وللوصول إلى أهدافها ينبغي التّأثير على الطّالب من خلالها لأنّه يقضي معظم وقته في الصّف، والمدرّس هو العنصر الذي يمكنه التّأثير في الطّالب، فيجب على المدرّس أن يكون ملم بكل المعلومات التي توفّر له التّعرف على الطّلبة والتّعامل معهم في الصّف.

والإدارة الصّفية (classroom administration) فناً وعلماً، فمن النّاحية الفنية تعتمد على شخصية المدرّس وأسلوبه في التّعامل مع الطّلبة داخل الصّف وخارجه، كما تُعد علماً بذاته في إجراءاته وقوانينه (الطّعاني، ٢٠١١، ٦٩٣).

لذلك فإنّ اكتساب المهارات الأساسية للإدارة الصّفية أمر هام وضروري إذا أراد المدرّس أن ينجح في عمله، وذلك لتعدد جوانبها، وخاصة جانب العلاقة الإنسانية التي يجب أن تسود بينه وبين طلبته.

ويُعد الضّبط الصّفي (classroom control) أحد المتغيرات الرّئيسية في مفهوم إدارة الصّف إذ دون نظام لا تتحقق إدارة فاعلة، ويشير مفهوم الضّبط الصّفي إلى انضباط سلوك الطّلبة في الموقف التّعليمي وفق القواعد والأنظمة الصّفية المحددة، وهو عملية مهمة جداً، وجزء أساسي من عمل المدرّس وجزء أساسي من العملية التّعليمية، ويتضمن الانضباط الصّفي مجموعة من السّلوكيات المعقدة التي تستخدم لتنمية بيئة مناسبة في غرفة الصّف، فتساعد على حدوث قدر من التّعلُّم الفعال.

أولاً: الإدارة الصّفية: Classroom Administration

١- مفهوم الإدارة الصّفية: Concept Classroom Administration

تُعد إدارة الصّف أحد العوامل الهامة في التّدريس حيث تعمل على إيجاد البيئة المناسبة للتدريس والتّعلُّم، وهي في جوهرها مهارة عقلية تعتمد على معرفة العلاقة بين الأحداث والمواقف في غرفة الصّف، وهذا يتطلب من المدرّسين أن يتفهموا الفروق الفردية بينهم وبين طلبتهم في الشّخصية والقدرة والخبرة، كما يتطلب فهماً للبيئة المادية والسّيكولوجية التي يقع تأثيرها على

المدرّسين وعلى الطّلبة والتّفاعل بينهما، وأيضاً يتطلب فهم خصائص المرحلة النّمائية التي يمرُّ بها الطّلبة باختلاف مراحلهم العمرية.

ويرى ستيرنبيرغ (**Sternberg, 2002**) أنّها: تشمل مجموعة الاستعدادات والإجراءات اللازمة لإيجاد البيئة الجيدة للعملية التّعليمية، فالمدرّس هنا هو المدير المسؤول عن إدارة أمور الصّف حيث يقوم ببعض الإجراءات والأنشطة بهدف تنظيم عمل الطّلبة وتوجيههم وضبطهم لحدوث التّعلم، كذلك عليه التّعامل مع بعض المشكلات المختلفة، لذا تؤثر قدرة المدرّس كمدير للصّف على سلوكيّات الطّلبة داخل الصّف وهي تسمح للمدرّس بالسّيطرة على الطّلبة بشكل فعال، من أجل خلق بيئة تعليمية إيجابية لجميع الطّلبة، أي يتمّ من خلالها توفير جميع الظّروف الملائمة للتّعلم (137).

بينما يرى فري وولتير(**Frei& Walter, 2007**) بأنّها: تعود للأشياء التي تُنفذ بشكل عام في غرفة الصّف من تخطيط وإجراءات وأعمال روتينية (13).

وهي جزء من الإدارة المدرسيّة (school administration) أو فرع من فروعها، وهي المستوى التّنفيذي من الإدارة التّربوية التي تطبق مبادئ الإدارة العامة في ميدان التّربية، وهي كباقي المؤسسات تؤثّر بالمجتمع وتتأثر به (القرشي، ٢٠١٠، ١١).

إيفرستون وويستون يعودون بتعريفهم للإدارة الصّفية للمدرّسين الّذين يصنعون بيئة مساعدة للتّعلم ولإقامة حياة اجتماعية وعاطفية في الصّف، وهم يذكرون خمسة أفعال يجب أن يقوم بها المدرّس حتى يحصل على درجة عالية في الإدارة الصّفية، وهذه الأفعال هي (١) أن يطوّر المدرّسون العلاقة بينهم وبين الطّلبة من جهة وبين الطّلبة بعضهم ببعض من جهة أخرى، (٢) أن ينظّموا أوامرهم بطريقة تساعد على تعلُّم الطّلبة، (٣) أن يشجعوا الطّلبة على المشاركة في أعمال تعاونية ضمن الصّف، (٤) أن يساعدوا الطّلبة على تطوير مهاراتهم الاجتماعية والدّراسية، (٥) أن يتدخلوا بشكل مناسب لمساعدة الطّلبة في مشكلاتهم السّلوكية

(korpershoek, harms; de boer; van kuijk; & doolaard, 2014, 11).

ويمكن تعريفها في سياق المفهومين التّاليين "المفهوم التّقليدي" ويُقصد بها جميع الإجراءات التي يتّبعها المدرّس بقصد الضّبط وحفظ النّظام بما يكفل هدوء المتعلّمين في الصّف وإفساح المجال أمام المدرّس لكي يلقي المعلومات، ويُشتق هذا المفهوم من الفلسفة التّقليدية أو من التّربية التّقليدية التي تنظر إلى التّعليم على أنّه عملية نقل المعلومات من بطون الكتب إلى أذهان المتعلّمين والمدرّس هو النّاقل لهذه المعلومات (السّمان، ٢٠٠٦، ٢٢١)، أمّا "المفهوم الحديث" فيقصد به مجموعة من الإجراءات التّنظيمية المصممة وفق قواعد ومبادئ تضمن تحقيق بيئة تعليمية فعّالة من خلال الأنشطة التي يقوم بها المدرّس في الصّف من حفظ النّظام وتهيئة جو ديمقراطي يشجع على التّفاعل والتّعلّم مع الاهتمام بالعلاقات الإنسانيّة بين المدرّس والمتعلّمين،

ومن خلال توفير الخبرات التّعليمية المناسبة، وتنظيم بيئة الصّف تنظيماً يؤدي إلى تسهيل عمليّة التّعلم، وملاحظة الطّلبة وتقديم التّغذية الرّاجعة لهم وتقويمهم ومتابعة سلوكهم عن طريق سجلاتهم الخاصة (الخطابية وآخرون، ٢٠٠٢، ٢٠).

ويُضيف (حنّ،٢٠١٢) بأنَّ: إستراتيجية إدارة الصّف هي مجموعة من الإجراءات والأساليب المتّبعة من قبل المدرّس مع المتعلّمين لغرض توفير بيئة تعليمية ميسرة للتعلُّم، تحافظ على النّظام أو تعيده فوراً إلى غرفة الصّف، وتمنع تكرار حدوث المشكلة (٢٢).

أمّا (المكصوصي، ٢٠١٣) فيرى أنّها: ذات أهميّة خاصة في العملية التّعليمية – التّعلميّة لأنّها تسعى إلى توفير وتهيئة جميع المتطلّبات النّفسية والاجتماعية والمادية لحدوث عملية التّعليم بصورة فاعلة (٥٠٣).

بينما يعرفها (هارون، ٢٠٠٣) بأنّها: جميع الخطوات والإجراءات اللازمة للبناء والحفاظ على بيئة صفيّة ملائمة لعمليتي التّعليم والتّعلم (٣٤).

ولذلك فإنّها هادفة إلى توفير نظام فعّال داخل غرفة الصّف (classroom) من قبل المدرّس، وتشمل ما يقوم به المدرّس من أعمال عملية أو لفظية لخلق جو تربوي ومناخ ملائم يساعده ويساعد الطّالب على العمل لبلوغ الأهداف التّربوية المطلوبة، والتي من بينها إحداث تغيُّر إيجابي في سلوك المتعلِّم عن طريق ما يتعلَّمه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم تعمل على رفع كفاءته ليتمكن من مواجهة الحياة، وتنمية ما لديه من استعدادات، وميول، وقدرات، ومواهب (الخطيب، ٢٠١٣، ٢٥٢).

وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة بأنّ الإدارة الصّفية هي جميع الأعمال التي يقوم بها المدرّس داخل غرفة الصّف من تنظيم للطّلبة، والمحافظة على النّظام والهدوء، وتوفير المواد والأجهزة التّعليمية، وتوجيه التّفاعل بينه وبين الطّلبة من جهة وبين الطّلبة أنفسهم من جهة أخرى، فيؤدي ذلك إلى توفير جو تربوي واجتماعي فعّال داخل غرفة الصّف فينمو السّلوك المرغوب ويُعدَّل السّلوك غير المرغوب بهدف جعل التّعليم والتّعلم في غرفة الصّف أمر ممكن وهادف ومشوّق.

٢- عناصر الإدارة الصّفية: Elements Classroom Administration

يُجمل (ابن تركي ورجوح) عناصر الإدارة الصّفية بالآتي:

- المدرّس والطّلبة (students and teacher): هم العاملون في الإدارة الصّفية، فالمدرّس هو الأداة المنفذة والموجهة، أمّا الطّلبة فهم المادة الخام ومبرر وجودها.

- الغرفة الصّفية (classroom): هي الفراغ أو المكان بما فيه من خصائص وما يحتويه من أثاث وتجهيزات ويشمل أماكن أخرى مثل ساحة المدرسة، المختبرات ومركز الوسائل التّعليمية.
- الوقت(time): هو عامل أساسي في الإدارة الصّفية.
- المواد أو الأجهزة التّعليمية (education facilities): وتشمل الأجهزة والمواد والآلات التي تُستخدم في التّعليم والتّعلُّم والسّبورة والمكاتب والمقاعد (ابن تركي؛ ورجوح، ٢٠١٤، ٤٤).
- وهناك من يرى أنّ عناصر العملية الإدارية الصّفية تتمثل بما يلي:
- التّخطيط (charting): وهو أوّل المهام الإدارية للمدرّس، حيث أنّ أي خلل في هذا الجانب ينعكس على بقية الجوانب الأخرى في العملية التّعليمية (educational operation)، حيث يقوم المدرّس بوضع العديد من الخطط أهمها: (الخطة السّنوية – الخطة الدّراسية – الخطة الزّمنية للمنهاج – خطط للمتفوقين – خطط علاجية).
- القيادة (helm): رغم تغيُّر النّظريات التّربوية وتقلُّبها على مر الزّمن إلا أنَّ المدرّس يبقى الرّائد في العمل الصّفي ولا يمكن الاستغناء عن دوره القيادي في العملية التّربوية، وبالتّالي يجب على المدرّس أن يكون قادراً على خلق الدّافعية للتّعلم من خلال إثارة اهتمام المتعلّمين بموضوع الدّرس، ومراعاة الفروق الفردية بينهم لأنّهم لا يستجيبون لعملية التّعلم بنفس الدّرجة من الفاعلية والاستيعاب، كما في الغالب نجد أنّ بعض الطّلبة يميلون لجذب الانتباه إليهم، وإذا كان هذا السّلوك أكثر وجوداً بين الطّلبة ضعاف التّحصيل ولكننا نجده بين الطّلبة المتفوقين أحياناً، وعلى المدرّس أن يتعامل مع كل حالة على حدة، والبحث عن أسباب لجوء المتعلّم لهذا السّلوك ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة.
- التّنظيم (organizing): تعد عملية التّنظيم مؤشر قوي على مدى فاعلية العملية التّعلّيمية /التّعلمية، فالمدرّس الذي يدير الوقت بدقة وفاعلية هو مدرّس ذو خبرة ودراية، وينتقل بين مراحل الدّرس المختلفة بيسرٍ وسهولةٍ معطياً كل مرحلة منها ما تستحقه من الوقت، وهو قادر على تنظيم التّفاعل الصّفي سواء بينه وبين الطّلبة أو بين الطّلبة أنفسهم، وهو في الوقت ذاته منظّم في عرضه لوسائل الإيضاح الملائمة.
- التّقويم (almanac): إذا كان مفهوم التّقويم (almanac) إصدار أحكام عند انتهاء مرحلة معينة، فإنّنا ننظر للتّقويم أيضاً بكونه عملية استمرارية، ولا يمكن أن نحكم على أي عملية تربوية إلا من خلال عملية التّقويم الذي بدونه تصبح العملية التّعليمية ارتجالية فردية غير موضوعية، ولذلك وجب على المدرّس أن يولي التّقويم أهمية خاصة (عامر؛ ومحمد، ٢٠٠٩، ١٦٨– ١٧١).

مما سبق تجد الباحثة أنّ النّجاح في إدارة الصّف يتوقف على مقدار اهتمام المدرّس بعناصر الإدارة الصّفية والعناية بتوجيهها وتطبيقها بمهارة وإبداع وتعاون الطّلبة معه في ذلك بدءاً من تخطيط الدّرس وتنظيم البيئة الصّفية وانتهاءاً بالتّقويم.

٣-خصائص الإدارة الصّفية: Characteristics Classroom Administration

الإدارة الصّفية كغيرها من الإدارات الأخرى تسعى لتحقيق أفضل النّتائج بأقل وقت وجهد ممكن ولكن مع ذلك لها خصائصها التي تميّزها عن غيرها، فالعلاقات الإنسانية السّائدة هي العنصر المميز، ولكن على الرّغم من أهمية هذه العلاقات فلا يجوز أن تطغى على العمل والإنجاز والقيام بالواجبات المترتبة على الفرد، فعلى المدرّس ألاّ يسمح لأي طالب بالتّقاعس عن عمله وواجبه بدافع الحرص على العلاقات الإنسانية (الكسواني، ٢٠٠٤، ١٥).

وهي تهتم بما يتسلح به المدرّس من تأهيل علمي وتربوي، وتعتمد في بلوغ أهدافها على أكثر من حصة وأكثر من صعيد (النّويصر، ١٩٩٩، ١٣)، فتسهم في جعل التّعليم ممكناً في غرفة الصّف وموجهاً لخدمة المتعلّمين أنفسهم من أجل بلوغ الأهداف التّربوية المرسومة من خلال توفير مناخٍ يسوده انضباط قائم على علاقات التّفاعل (interaction relation) والتّفاهم بين المدرّس وطلبته من جهة وبين الطّلبة أنفسهم من جهة أخرى، فتُنفّذ العملية التّعليمية التّعلّمية في غرفة الصّف في جو مريح يشعر الطّالب فيه بالود والدّفء والصّداقة والطّمأنينة ويسعد المدرّس فيه بمشاركة طلبته، حيث أنّ الإدارة الصّفية تستشرف مصادر الاضطراب المحتملة فتمنع حدوثها بوضع الإجراءات والقواعد والحدود والتّوجيهات المباشرة وغير المباشرة، كما يتجلى دورها في جعل الموقف التّعليمي يجمع بين النّظرية والتّطبيق (theory and practice) وردم الفجوة بينهما، فيشعر كل فرد في غرفة الصّف بأنّ له دور هام يؤديه ويُقدَّر من أجله مما يزيد فرص التّعليم وتقلل من السّلوك غير المرغوب فيه عند الطّلبة، إضافة إلى أنّها تراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين المادية والمعنوية (المقيد، ٢٠١٠، ٤٩).

فالإدارة الصّفية عملية شاملة ومعقدة تتناول مجالات عدة منها (الطّلبة، ومدير المدرسة، والمدرّسون، والمنهج، والوسائل التّعليمية، وغرفة الصّف)، كما أنّها عملية تفاعل متبادل بين المدّرس وطلبته، تتسم بخصائص تعمل جميعها على تحقيق أهداف العملية التّعليمية بالشّكل الأمثل، ولذلك مهما كانت معقدة فإنَّ المدرّس الخبير والمرن – مع التّدريب والانتماء لهذه المهنة – يستطيع التّعامل مع كل ما يتعرض له من مواقف في الصّف، ونلمس أثر ذلك في تعديل سلوك الطّالب نحو الأفضل وحصوله على قدر مناسب من المعلومات، لذلك يجب على المدرّس أن يتقن هذه المهارة ويفهم خصائصها جيداً.

٤- مهام الإدارة الصّفية: Tasks Classroom Administration

اتضح لنا مما سبق دور الإدارة الصّفية لا يتوقف على حفظ النّظام والانضباط داخل غرفة الصّف، بل يتعدى ذلك ليشمل مجموعة مهام أخرى ضمن المفهوم الحديث للإدارة الصّفية ومن هذه المهام نذكر ما يلي:

- التّخطيط charting: وهو أساس كل العمليات الإدارية ويعتمد نجاحها عليه، ويتضمن التّخطيط تحضير الدّروس والمحاضرات اليومية، وتحديد الأنشطة، ومعرفة متطلبات المتعلّمين وتوقّع مهاراتهم.
- التّنظيم leaguing: ويشمل تنظيم المتعلّمين للتّعلم حيث يتم التّوزيع على مجموعات مع مراعاة المبادئ التي تحكم ذلك، وتنظيم الغرفة الدّراسية بكل ما تحويه من أثاث ووسائل وتجهيزات.
- التّنسيق coordination: يتضمن وضع قواعد محددة لتنظيم السّلوك والرّوتين الصّفي كترتيب أدوار المتعلّمين وانتقالهم من مكان لآخر والتّنوع في الأنشطة.
- التّوجيه والانضباط orientation and control: تتضمن التّحكم في تنفيذ الخطط والأحكام والإجراءات الخاصة بالتّعليم، كما تتضمن أيضاً توجيه السّلوك الصّفي الضّعيف أو السّلوك غير الإيجابي.
- التّسجيل والتّدوين enrolling and tallying: وتضم بعض العمليات كتسجيل نتائج الاختبارات وتدوين الحضور والغياب (عبد الحكيم، ٢٠١٤، ٨).

تهيئة المناخ الاجتماعي والنّفسي formatting social and psycholog climat : انطلاقاً من ذلك ينبغي على المدرّس القيام بدور قيادي يتجسد في تحفيز المتعلّمين وتشجيعهم وتعميق أواصر المحبة والتّعاون بينهم، والعمل على حل الصراعات النّاشئة والعمل على عدم تفاقمها.

إعداد وتوفير الخبرات التّعليمية config and formatting educational expertness: إنَّ من الأدوار الإدارية الهامة للمدرّس تلك التي تتجسد في التّخطيط المدروس والسّليم والخبرة التّعليمية المناسبة من حيث اختيارها والتّنويع فيها واختيار طرق تنفيذها، هذا بالطبع يعني ضرورة انتباه المدرّس وحرصه الدائم على توجيه المتعلّمين أثناء عملية التّعلم ومتابعتهم ومراعاة الفروق الفردية (نعيمة، ٢٠١١، ٣٩ – ٤٠).

ومما سبق فإنّ إدارة الصّف تشمل عمليات التّوجيه والقيادة والجهود التي يبذلها ويقوم بها أطراف العملية التّعليمية التّعلمية وهم المدرّسون والمتعلّمون وذلك من أجل بلوغ أهداف محددة، مخطط لها بشكل مسبق.

٥-أهمية الإدارة الصّفية: Importance of Classroom Administration

إنّ للإدارة الصّفية أهمية كبيرة في نجاح عملية التّعليم والتّعلُّم، لأنّها توفّر للطّالب والمدرّس على حد سواء الجو المناسب لتحقيق أهداف العملية التّعليمية في المدرسة، فقدرة المدرّسين على تنظيم الصّفوف وإدارة سلوك الطّلبة من الأهداف الإيجابية للتّعليم، ولكن إدارة السّلوك ضمن الصّف لا يكون أمر مضمون، لذلك فإنّ الإدارة الصّفية تهيئ المناخ المناسب لتجعل الأمر ممكن، وبذلك يمكن أن يكون تأثيرها على السّلوك منخفض ولكن ليس معدوماً بالحد الأدنى (emmer; &stough, 2001, 103).

فيتم من خلالها توجيه الجهود التي يبذلها المدرّس وطلابة في غرفة الصّف، فتحدد الأدوار التي يؤديها المدرّس ويقوم بها الطّالب، فيتعرف كل منهما مسؤولياته وواجباته داخل الصّف، كما تزوّد المدرّس بمهارات نقل المعارف للمتعلّمين، وتنظم الأدوات والمواد والأجهزة التّعليمية بشكل ييسر العملية التّعليمية بما يتناسب مع قدرات المتعلمين، فهي تُشكل عملية تفاعل إيجابي بين المدرّس وطلبته، ويتم هذا التّفاعل من خلال توفير مناخ ملائم، وتنظيم وترتيب الصّف، وضبط سلوك المتعلّمين ومراعاة تنظيم الأنشطة التّعليمية، ومستوى الضوضاء داخل الصّف لتحقيق الأهداف الإجرائية وإحداث تعلُّم فعال، لذلك فإنّ قدرة المدرّسين على إدارة الصّف بشكل جيد غالباً ما يساهم برفع مستوى إنجاز الطّلبة (oliver; & reschly, 2007, 2).

٦-أهداف الإدارة الصّفية: Aims of Classroom Administration

إنَّ مفهوم الإدارة الصّفية لم يعد مقتصراً فقط على حفظ النّظام في الصّف والتّأكُّد من سير العملية التّعليمية، بل تجاوز ذلك بكثير وأصبح يركز على أهداف محددة:

٦-١ تحقيق أهداف التّعليم والتّعلم من قبل المدرّس والمتعلّمين، وتخطيط الأعمال والمهام التّعليمية في ضوء هذه الأهداف.

٦-٢ استخدام عناصر الإدارة الصّفية (البشرية والمادية) المتاحة استخداماً علمياً وعقلانياً لإحداث التّعليم والتّعلم المرغوب فيهما.

٦-٣ تنظيم وتنسيق الجهود المبذولة من قبل المدرّس والمتعلّمين بما يتفق والأهداف المنشودة.

٦-٤ إيجاد روح التّعاون والتّفاهم وممارسة العمل الفردي والجماعي في الصّف الدّراسي (الزايدي، ٢٠١٣، ١٥).

٦-٥ العمل على إكساب الطّلبة اتجاهات إيجابية كالانضباط الذّاتي والمحافظة على النّظام وتحمل المسؤولية والثّقة بالنّفس والعمل التّعاوني من خلال تهيئة الظّروف والشّروط المناسبة للتّفاعل الإيجابي بين المدرّس والطّلبة.

٦-٦ إيجاد علاقة إيجابية طردية بين أسلوب المدرّس في إدارة الصّف ونتائج تحصيل الطّلبة واتجاهاتهم نحو الدّراسة (أحمد؛ وحافظ، ٢٠٠٣، ٢١١) .

ومن هنا ترى الباحثة بأنَّ الإدارة الصّفية تهدف إلى توفير تنظيم فعّال داخل الصّف، من خلال الأعمال التي يقوم بها المدرّس لتوفير الظّروف اللازمة لحدوث التّعلم في ضوء الأهداف التّعليمية، وتتجلى أدوار المدرّس فيما يلي:

١- التّدريس، ويشمل التّخطيط والتّنفيذ والإشراف والتّقويم.

٢- تنظيم البيئة الصّفية وتوفير المناخ النّفسي والاجتماعي: بتوفير الهدوء والطّمأنينة والصّداقة والحب للطّلبة، وتوزيع الأثاث والمواد التّعليمية توزيعاً يثير انتباه الطّلبة ولا يعيق تحركهم، والاهتمام بالإنارة والتّهوية والنّظافة.

٣- الضّبط وحفظ النّظام: بتوفير الهدوء والإدارة الدّيمقراطية والبعد عن الكبت والتّخويف.

٧-مقومات الإدارة الصّفية: Lineament of Classroom Administration

الإدارة الصّفية الحديثة هي مظهر من مظاهر الحياة الحديثة في وقتنا الحاضر، والتي قد تختلف النّظم التّعليمية فيما بينها على تفاصيلها، لكنّها تلتقي عند ملامح أو مقومات أساسية لها، وهي:

٧-١ المستقبليّة futurism: وهي النّظرة الواسعة للمستقبل بقصد التّحرك نحوه وفق خطوات هادفة تستند إلى التّنبؤ باحتياجات المستقبل في ضوء إمكانيات الحاضر.

٧-٢ العلميّة scholarliness : وتعني إقامة كل سلوك إداري صفي على أساس علمي عقلاني قوامه المعلومات والبحث والدّراسة، وسواء كان ذلك في التّخطيط أو التّنظيم أو اتخاذ القرار أو التّنفيذ أو المشكلات التي تعترض العمل وطرق حلها.

٧-٣ المشاركة participation: تعني توسيع فرص الحوار والمناقشة وتنمية العلاقات الأفقية بين المتعلّمين، وجعلهم أكثر إيجابية في كل خطوة من خطوات التّنفيذ.

٧-٤ المرونة flexibility: وتعني التّكيف في الحركة والعمل حسب مقتضيات الموقف.

٧-٥ لاجتماعية sociability: ومعناها أن تكون الإدارة الصّفية متماشية مع السّياق المجتمعي الذي تعمل فيه (العبد الله؛ وكحيل، ٢٠١٤، ٢٥٨ - ٢٥٩).

مما سبق تجد الباحثة أنّ تمتع الإدارة الصّفية بالكفاية هو المعيار الأساسي لنجاحها ولاتصافها بالملامح السّابقة، أي أن تصل في ضوء الأهداف إلى أعلى ناتج بأقل كلفة ممكنة من الوقت والجهد والمال من خلال امتلاك المدرّس القدرة على استخدام الأساليب الفعالة في إدارة الصّف والتي تجد قبولاً من الطّلبة.

ثانياً: الضّبط الصّفي: Control Classroom

١- مفهوم الضّبط الصّفي: Control Concept Classroom

تُعتَبر عملية الضّبط الصّفي من الأمور التي يهتم بها المدرّسون وتشغل تفكيرهم، وعندما لا يتوافر الانضباط والنّظام المنشود داخل الغرفة الصّفية فإن المدرّسين يستنفذون جزءاً كبيراً من وقتهم وجهدهم وطاقاتهم في محاولة إعادة تفعيل عملية الضّبط لإعادة الانضباط إلى البيئة التّعليمية، لذلك كان الضّبط الصّفي من أكثر المصطلحات تداولاً بين المدرّسين والمهتمين بعالم التّربية ولأهميته الكبيرة وردت بشأنه العديد من التّعريفات.

فهو درجة التّقيد بالسّلوك المرغوب (desirable behavior) فيه من جانب الطّلبة ودرجة انخراطهم في الأنشطة الصّفية وتوجيههم نحو العمل (الحراحشة؛ والخوالدة، ٢٠٠٩، ٤٥٠).

أمَّا (مونس، ٢٠١٥) يرى بأنّه: مجموعة القواعد والإجراءات التي يتخذها المدرّسون لالتزام الطّلبة بالقوانين والأنظمة والتّعليمات المدرسية، والتي تهدف إلى تهيئة البيئة الصّفية للعملية التّعليمية(٩).

والضّبط الصّفي (classroom control) يركز على التّفاعل بين الطّالب والمدرّس، لأنّ ذلك التّفاعل يهدف لإيجاد بيئة تعلُّم خالية من الفوضى والمشكلات، وتعتمد طريقة تحقيق هذا الضّبط على المبادئ الدّيمقراطية، وهذا النّموذج من نماذج الضّبط الصّفي يسمح للطلبة والمدرّسين الارتباط ببعضهم بطريقة ديمقراطية، ويتعلّم الطّلبة مسؤولياتهم تجاه بقية أفراد الصّف، كما أنّهم يشتركون في اختيار قواعد صفهم، وبذلك يشعرون بنوع من المسؤولية والانتماء لجعل المبادئ الدّيمقراطية فاعلة في غرفة الصّف، ولتحقيق ذلك ينبغي على التّربويين فهم النّمو والتّطور الإنساني ونظريات التّعلم والإدارة الصّفية عند قيامهم بالعملية التّعليمية التّعلمية، وتعليمهم الممارسة الدّيمقراطية واستثارة دافعية الطّلبة وتشجيعهم على التّعلم والتّصرف على نحو مناسب، ويعتبر تحقيق النّظام داخل غرفة الصّف من الاهتمامات الرّئيسية للمدرّسين، لطالما كانت مشكلات النّظام سبباً كافياً في عدم فاعلية العملية التّعليمية التّعلمية (سمارة؛ والعديلي، ٢٠٠٨، ٤٤- ٤٥)، ويتبين إذاً أنّ مهمة المدرّس داخل الصّف لم تعد مقصورة على تنمية الطّالب معرفياً فقط، وإنّما يتم تنميته من النّواحي المختلفة على أن يستخدم الطّالب الحريّة المعطاة له بشكل صحيح، ويتحمّل مسؤولية سلوكه وتصرفاته ومايترتب عليها من حساب وبالتّالي مساعدته في الانضباط الذّاتي.

ويذكر(أبو نمرة، ٢٠٠٩) يعتقد بعض المدرّسين أنّ الصّف المنضبط هو الصّف الذي يخيّم عليه الهدوء والسّكون وجلوس الطّلبة دون حراك، مكتوفي الأيدي، وعليه ليس لهم إلا أن يصغوا السّمع ويحملقوا مؤدبين في ما يفعله المدرّس، بغض النّظر عن مستوى انتباههم لمجريات الدّرس(١٥).

بينما يعرّفه (عريفج، ٢٠٠٧) بأنّه: مجموعة القواعد التي تهيىء وسطاً مواتياً للانضباط بما يسمح بإدارة صفية تخدم أغراض التّعليم، وتعدّل سلوك المتعلّمين في مناخ ديمقراطي سليم لا يلجأ فيه المدرّس إلى التّسلط ولا الطّالب إلى التّمرد (٢٤٦).

ويعرِّف (أبو جادو، ٢٠٠٦) الضّبط الصّفي بأنّه: استخدام المدرّس استراتيجيات تربوية (educational strategics) محددة تسهل على المتعلّمين الحصول على أفضل مستوى من التّعلم والنّمو الشّخصي(٣٥٨).

ومصطلح الضّبط يستخدم كمرادف لمصطلح النّظام الذي يسود الصّف بتدخل مباشر من المدرّس سواء كان ذلك بالتّرغيب أو التّشجيع أو الجزاء أو المكافأة المادية أو المعنوية أو كان بالشدة والقهر أو بالتّرهيب والتّخويف والتّهديد والعقاب (الكثيري، ٢٠٠٨، ٦٨).

وأيضاً هو عملية قبول للتّوجيهات والتّعليمات والإرشادات الصّادرة للطلبة لتسهيل القيام بما يُسند إليهم من وظائف وأعمال (الكسواني وآخرون، ٢٠٠٥، ٣٢).

مما سبق نجد أنَّ الضّبط من أهم الشّروط الأساسية اللازمة التي يجب أن تتوافر داخل غرفة الصّف حتى يتمكن المدرّس من ممارسة عمله، وهو عملية تربوية بالمعنى الواسع يشمل كل الممارسات والإجراءات التي تستخدم من قبل المدرّس ليس فقط بهدف الالتزام بالقوانين وإنّما بقصد مساعدة الطّالب على تبني القيم والمعايير التي تساعده في تطوير سلوك هادف منضبط ذاتياً، فالصّف الدّراسي الذّي يجبر الطّلبة على الجلوس بلا حراك هو صف دراسي غير صحي لأنّه يقوم في جو يستند على القمع والإرهاب (oppression and terrorism)، في حين أنّ الصّف الدّراسي الذي يتمتع بقدر معقول من الحركة والنّشاط اللازمين للتّعلم، مع الحفاظ على جوهر العملية التّعليمية، هو صف دراسي صحي.

٢-أهمية الضّبط الصّفي: Importance of Classroom Control

تنبع أهمية ضبط الصّفوف من تشعب مدخلاتها وتنوعها، وازدياد تعقيدها فقد أصبح المدرّس مسؤول عن متغيرات كثيرة في غرفة الصّف، كالمكتبة والوسائل الإيضاحية والتّعليمية، والمستلزمات التّدريسية، والأدوات والمعدات الكهربائية، والسّبورة وما إلى ذلك، ناهيك عن التّركيب الإنساني للغرفة الصّفية، الذي يقتضي التّعامل مع متعلّمين ينتمون إلى خلفيات اجتماعية واقتصادية وثقافية متنوعة، إلى جانب الاختلافات الرّوحية والفروق الفردية (أبو جادو، ٢٠٠٦، ٣٥١).

فهو شرط أساسي للتعليم والتّعلم، لما يحقق للمدرّس من تحكم في عملية التّدريس ليصبح بمقدوره إيصال العلوم والمعارف والمهارات التي يخطط لها، فبدونه لا يمكن أن يكون هناك تدريس فاعل وبالتّالي انخفاض في التّحصيل الدّراسي، والمدرّس الذي سيجد نفسه مضطراً لاستخدام القوة

والتّسلط والعقاب للسيطرة على النّظام سيكون الوقت عنده مهدوراً، والجهد مبعثراً وضائعاً، والنّتاجات غير مضمونة، فالعملية التّعليمية (educational operation) لا يتحقق لها النّجاح في صف تعمه الفوضى وعدم الانضباط فيعجز المدرّس عن إدارته بشكل فاعل (بارون، ٢٠٠٠، ٦).

والنّظام لا يسود في البيئة الصّفية (classroom environment) إلا بإتباع مجموعة من القواعد والاستراتيجيات التي إذا طبقها المدرّس فإنّه حتماً سيحقق نظام صفي متميز، لأنَّ أهدافها الأكاديمية وأغراضها في التّنشئة الاجتماعية لا تتحقق إن لم يتوافر الانضباط (control) إذ لا تعلُّم بلا نظام أو انضباط في سلوك الطّلبة، فالنّظام يحقق للطلبة مجموعة من الحاجات التي إن تحققت، تحققت معها مجموعة من الأهداف التّعليمية (محمد، ٢٠١٤، ٥).

لذلك مما سبق إن موضوع ضبط النّظام في الصّف من أكثر الموضوعات أهمية بالنسبة للمدرّس لأنّه يتعلق بلب عمله، وبصرف النّظر عن كفاءة المدرّس (teacher competence) في القيام بمهامه التّدريسية ودقة وحجم المعلومات التي يمتلكها، فإنّ نجاحه بمهنته كمدرّس يتوقف بشكل أساسي على اتقانه لمهارة ضبط الصّف واتباعه الأساليب المناسبة لتحقيق ذلك، فمقدار الضّبط الذي يبديه المدرّس في حجرة الصّف تنظر إليه إدارة المدرسة على أنّه دليل كفاءة المدرّس، فعندما لا يرسل المدرّس المتعلّم إلى مكتب مدير المدرسة فهذا يعني أنّه قادر على ضبط غرفة الصّف، ولا تقتصر أهمية الضّبط على الغرفة الصّفية، فمن خلاله يعلم الطّلبة أهمية التّنظيم والتّخطيط والتّعاون في إنجاز العمل مما ينعكس على أي عمل يقوم به في حياته المستقبلية.

٣-أهداف الضّبط الصّفي: Aims of Classroom Control

إنَّ الضّبط الصّفي يُعد بحد ذاته هدف، يتطلب القيام به مهارة وخبرة من المدرّس، ويمكن تلخيص أهم أهدافه بما يلي:

١- تهيئة الجّو التّربوي المناسب لبلوغ الأهداف التّربوية وتحقيق الانضباط الذّاتي للطلبة.
٢- تيسير العملية التّربوية وإزالة العقبات التي تعوق وصولها إلى أهدافها، ولاسيما ما كان منها ناجماً عن صعوبة التّكيف مع البيئة الصّفية.
٣- البحث عن طرق وأساليب وأنشطة تجعل العمل الوظيفي يتقدّم بشكل ملحوظ.
٤- الوصول إلى أكبر درجة من التّعاون بين الطّلبة ومدرّسيهم.
٥- تعويد الطّلبة على حسن الإصغاء وتسهيل عملية الاتصال والتّواصل.
٦- توظيف جميع الإمكانات لتحسين التّعلم الصّفي وتقليل السّلوكات الغلط التي تعيق ممارسات التّعلم (سكيك؛ والمزين، ٢٠١٢، ١١).

مما سبق تجد الباحثة بأنّ الضّبط الصّفي يهدف إلى تعليم الطّلبة إدارة أنفسهم ومهامهم والمساهمة في إنجاز الأعمال، فيوفر للطلبة جو أكاديمي لتنفيذ الأنشطة المختلفة دون مقاطعة من خلال تهيئة البيئة الصّفية المناسبة للعملية التّعليمية، وزيادة الوقت المنقضي في التّعلم وممارسة الأنظمة وتقليل الزّمن المنقضي في معالجة المشكلات وتوفيره للتّعلم.

٤- أنماط الضّبط الصّفي: Patterns of Classroom Control

الضّبط الصّفي عملية مهمة جداً، وهو جزء أساسي من عمل المدرّس ويتضمن الضّبط الصّفي مجموعة من السّلوكيات المعقدة التي تُستخدم لتنمية بيئة مناسبة في غرفة الصّف، فالأمر يتوقف بالدّرجة الأولى على سلوك المدرّس الذّي يؤثر على سلوك الطّلبة داخل الصّف، فقدر ما يتمكن المدرّس من ضبط الصّف بقدر ما يؤثر تأثير إيجابي في سلوك الطّلبة، وسنتعرف على ثلاثة أنماط للضبط الصّفي يتبعها المدرّس وهي:

٤-١ النّمط الأوتوقراطي: authoritarian pattern

كلمة أوتوقراطي كلمة لاتينية، وتعني حكم الفرد الواحد، أي خضوع العاملين في المؤسسة لأوامر وآراء ونفوذ واستبداد وسلطة وبطش شخص واحد داخل المؤسسة (دياب،٢٠٠١، ٩٠)، وإنَّ كثيراً من الباحثين عند دراستهم هذا النّمط أطلقوا عليه عدة مسميات منها "الاستبدادي" أي الذي يتسلط، ويتحكم، ويكون قاسياً، وصارماً مع مرؤوسيه أو"الفردي" ويُقصد به الذي يتخذ القرارات بصورة منفردة بالنسبة لمؤسسته دون استشارة غيره، أو "الدّيكتاتوري" وسمي بذلك لأنّه نابع من التّسلط والاستغلال والجبروت وأخيراً "الأوتوقراطي" وهذا الاسم ينوب عن جميع المسميات السّابقة، لأن كلمة أوتوقراطي تشمل جميع المعاني السّابقة (الأسطل، ٢٠٠٩، ١٨٥).

يمارس المدرّس في هذا النّمط سلطة إملائية مباشرة خلال توجيه الطّلبة وتعليمهم طالباً منهم التّمشي مع أهوائه ورغباته دون معارضة تُذكر، وهنا يميل المدرّس إلى المزاجية وعدم النّضج في صناعة القرارات التّربوية والشّخصية المتعلقة بتعلُّم الطّلبة ومعاملتهم (الخليلي، ٢٠٠٥، ٢٥).

٤-١-١مميزات سلوك المدرّس في هذا النّمط:

يسود في هذا النّمط استبداد المدرّس(teacher autocracy) بالرّأي وعدم السّماح للطلبة بالنّقاش والتّعبير عن آرائهم من خلال استخدام أساليب الإرغام والتّرهيب والتّخويف، فيضع أهداف التّعلُّم واستراتيجيات التّعليم ويفرض على الطّلبة ما يجب أن يفعلوه متى وأين وكيف، فهو يتوقع التّقبل الفوري لكل أوامره من طلابه، والمدرّس في هذا النّمط لا يؤمن بالعلاقات الإنسانية بينه وبين طلابه ولا يشارك طلابه أفراحهم وأتراحهم، ولا يتعرف مشكلاتهم، ويعتقد أنَّ الطّلبة لا يوثق بهم إذا ما تركوا لأنفسهم لذلك يحاول أن يجعلهم يعتمدون عليه شخصياً وباستمرار، كما قد يكون له بعض

الطّلبة المخبرين (منسي، ٢٠٠٠، ٢٧)، ويعتبر نفسه مصدر وحيد للمعلومات، وينتظر من طلبته الطّاعة التّامة والتّنفيذ الفوري لتعليماته وتوجيهاته التي يعطيها بسرعة وإيجاز دون مناقشة أو حوار فلا يتقبل النّقد الموضوعي ولا يتراجع عن قراراته حتى لو أدرك أنّها تعليمات غير سليمة، بل يطلب تنفيذها ويعمل على محاسبة من لا يقوم بذلك (عربيات، ٢٠٠٦، ٧٨)، فيسعى لجعل الطّلبة يحققوا أفضل النّتائج والاستفادة من كل إمكانيتهم بكافة الطّرق والوسائل حتى لو كان ذلك يتنافى مع العلاقات الإنسانية، ويستغل بذلك وظيفته ويهتم بالمحافظة على الوضع التّعليمي كما هو فيقاوم أي محاولة للتّغيير، ويعتبر أي محاولة للتغيير تعدياً على سلطته ونفوذه، فيستخدم أسلوب النّقد السّلبي غير البنّاء، ويمنح القليل من الثّناء لاعتقاده أن ذلك يفسد الطّلبة (المقيد، ٢٠٠٩، ٥٠).

٤-١-٢آثار النّمط الأوتوقراطي:

يقتل طموح الطّالب ويحد من آماله، وعدم تنمية اتجاهات إيجابية لديه كضبط النّفس والقدرة على التّعاون والاستقلالية وبالتّالي تكون استجابته للمدرّس خوفاً من العقاب لا من قناعة ورضا، أي الخنوع الذي تليه ثورة وشيكة، مما يسبب حدوث مشكلات صفيّة (classroom problem)، وبالتّالي حدوث الفوضى والتّسيب في حالة غياب المدرّس وعدم وجوده، فتنخفض رغبة الطّالب في اكتساب المعرفة وبالتّالي يلجأ إلى الغش في الامتحانات وكراهية المدرسة والهرب منها (العاجز، ٢٠٠٧، ١٢)، كما أنّ مناخ الصّف يتسم بالشّللية والتّشكيك والخوف، وعدم الطّمأنينة وضعف الثّقة والتّعاون والانسجام، وانخفاض الدّافعية ورتابة العمل وقلة الإنجاز(الرّشيدي، ٢٠١٢، ٢٠)، ويظهر الشّرود على الطّلبة وعدم الاطمئنان إلى مدرّسهم، وقد يلجأ الطّلبة للغيبة والوشاية على بعضهم البعض (رضوان، ٢٠٠٤، ٦٩).

٤-٢ النّمط الدّيمقراطي: democratic pattern

الدّيمقراطية مفهوم مركب تنتظم فيه كينونة من الممارسات والعلاقات، والمبادئ الحرة التي يمكن أن تؤصل في الإنسان قيم العدالة وحرية التّفكير، وقيم النّقد والحوار واحترام الآخر، وقبول مبدأ المساواة، كما يشمل ذلك القيم التي تؤكد حقيقة نماء الإنسان وتطوره، ومبدأ الشّعور بالكرامة، والحريّة، والمشاركة، والتّنمية الذّاتية، والإبداع (الرّميضي، ٢٠١٠، ١٥٩).

هو النّمط الثّاني من الأنماط الرّئيسية، وبالنّظر إلى أصل التّسمية بكلمة الدّيمقراطي نجد أن الكلمة من أصل يوناني مكونة من جزأين هما (ديمس) أي الشّعب و(كراطوس) يعني السّلطة أو الحكومة، وبذلك كلمة الدّيمقراطية تعني سلطة الشّعب أو حكومة الشّعب.

وقام كثير من الباحثين عند قراءتهم لهذا النّمط بإطلاق عدة تسميات عليه منها "النّمط الإيجابي" وسمي بهذا الاسم لأنّه يستخدم التّحفيز، والتّعزيز الإيجابي القائم على إشباع الحاجات

النّفسية، والاجتماعية للمرؤوسين، وسُمي أيضاً "النّمط المشارك" لأنّه يقوم بإشراك المرؤوسين في صنع القرارت مع قائدهم، ووضع السّياسات، وتحديد الأهداف، وكيفية تنفيذها أو "النّمط البنّاء" (التّوجيهي) لأنّه يعتمد التّوجيه الذّاتي والرّقابة الذّاتية (الأسطل، ٢٠٠٩، ١٨٩).

والمدرّس في هذا النّمط يقوم بممارسات سلوكيّة تعبر عن اتباعه لهذا النّمط ونستطيع الحكم على ديمقراطيته من خلال إشراك الطّلبة في المناقشة، وتبادل الرّأي، ووضع الأهداف، ورسم الخطط، وإتاحة فرص متكافئة بين الطّلبة مع احترامهم وتقدير مشاعرهم وتطلعاتهم (قادري، ٢٠١٢، ١٨).

٤-٢-١مميزات سلوك المدرّس في هذا النّمط:

يقوم المدرّس الذي يتبع هذا النّمط بممارسات سلوكية معينة، تعبر عن اتباعه لهذا النّمط في ضبط الصّف وفي تعامله مع طلابه، إذ لا يكفي القول أنّ هذا المدرّس ديمقراطي بل لابد من الحكم على ديمقراطيته من خلال الممارسة العملية لهذا النّمط.

يعتمد المدرّس مبدأ المشاركة الجماعية في اتخاذ القرار وتنفيذه، فيؤمن بأنّ الطّلبة طموحون ولديهم القدرة على الابتكار، فيسمح لهم بالمشاركة في التّخطيط والتّنفيذ وتقويم العمل في جو من المحبة والتّعاون والاحترام المتبادل، وبذلك يتيح فرص تعليمية متكافئة متكاملة لجميع الطّلبة، فيسمح لهم بالاشتراك بوضع الأهداف ورسم الخطط واتخاذ القرارات، وتنسيق العمل بينه وبين الطّلبة، وبين الطّلبة أنفسهم من خلال المناقشة وتبادل الآراء، وهذا يعمل على خلق جو سليم داخل الصّف يشعر فيه الطّلبة بالأمن والطّمأنينة اللازمة للقيام بأعمالهم بفعالية، وبذلك يشجع على تحمُّل المسؤولية مقابل الحريّة التي يمنحها لهم، فيكون بالتّالي لديهم دافعية نحو التّعلم والعمل، فيبذلون أقصى جهد مستطاع في سبيل إقبالهم على التّعليم والتّعلم، كما أنّ المدرّس يحترم المتعلّمين ويقدر مشاعرهم ويراعي الموضوعية في معالجة مشاكلهم فيعاملهم كأخوة له، ويتسم بالتّسامح والتّواضع وانفتاح الأسارير خلال معاملته وأعماله، فلا يُشعر الطّلبة بالتّعالي عليهم بسبب مركزه الوظيفي ولكن مع عدم التّساهل معهم، فيحافظ على احترام الطّلبة وتقديرهم له (برهم، ٢٠٠٥، ١٢ – ١٣)، ويسعى للكشف عن مواهبهم، فيشجعهم على التّجريب والبحث وتبادل الخبرة، ويستخدم المكافأة لأنّه يرى الطّالب كائناً اجتماعياً ولابد له من التّشجيع والمدح لإثارته للعمل لذلك يُقر بالفروق الفردية لدى الطّلبة، والمحافظة عليها وتشجيعها، فيوفر الأنشطة التي تسعى لتحقيق النّمو المتكامل بحيث يسمح لكل فرد تنمية ما يخصه من قدرات وميول واتجاهات واستعدادات، ويزودهم بالتّغذية الرّاجعة (عابدين، ٢٠٠١، ٧٢)، ويوفر برامج تعزيز مناسبة ويحرص على إيجاد جو مفعم بالمودة والطّمأنينة مما يؤدي إلى دفع المتعلّمين إلى التّفاعل الإيجابي والمشاركة الفاعلة في الصّف (سمارة، ٢٠٠٧، ٨٩).

٤-٢-٢آثار النّمط الدّيمقراطي:

يكون إنتاج المتعلّمين التّحصيلي في حالة غياب المدرّس أعلى من مقدار تحصيل المتعلّمين الذين يديرهم المدرّس الاستبدادي في حالة غيابه، لأنّه يُعد المتعلّمين إعداداً سليماً للحياة المستقبلية وفق رغبات وحاجات وطموحات المجتمع في جو من التّعاون الإيجابي بين المتعلّمين فيكونون منضبطين ذاتياً، وتزيد فعالية التّعليم ويصبح ذا معنى (العمايرة، ٢٠٠٧، ٦٦)، كما يؤدي هذا النّمط إلى ازدياد دافعية الطّلبة لتأدية الواجبات واكتساب المهارات والاستفادة من الخطأ، لذلك تتبلور احتياجاتهم وتتحول إلى أهداف واضحة المعالم يعملون إلى تحقيقها، وتتصاعد حالات الحماسة للتّعلم بسبب توفر الاستقرار داخل الصّف (أبو سمرة؛ ومخامرة، ٢٠١٢، ٢٥٨).

٤-٣ النّمط الفوضوي (التّسيبي) Anarchic pattern:

عند دراسة الباحثين لهذا النّمط أطلقوا عليه تسميات عدة منها النّمط "المنطلق" وسمّي بذلك لأنّه لا يوجد أي سلطة في العمل وكذلك "النّمط الفوضوي" لأنّه يترك الفرد في ظله يفعل ما يشاء بدون وجود أي ضابط للعمل، وهذا يؤدي للفوضى في التّنظيم (الأسطل، ٢٠٠٩، ١٩٤).

والمدرّس الفوضوي يقوم بإعطاء المتعلّمين حرية مطلقة عن رغبة ذاتية، حيث أنّ المتعلّمين يمارسون حرية غير متناهية في توجيه أمورهم وعمليات تعلّمهم، وعموماً يكثر هذا النّوع لدى المدرّسين ضعاف الشّخصية أو المدرّسين الذين يعانون من مشكلات مع الإدارة المدرسية وأولئك الذين لا يرغبون في هذه المهنة في الأصل (العشي، ٢٠٠٨، ٣١).

٤-٣-١مميزات سلوك المدرّس في هذا النّمط:

لا يتمتع بمهارات القيادة فهو عنصر غير مؤثر بالنسبة للطلبة فلا يكسبهم أيّة مهارات أو خبرات جديدة، ويمارس عمله دون تخطيط مسبق، ومن دون قواعد تحكم العمل، فيصبح كل شيء في حالة من عدم التّوازن والاضطراب والفوضى، كذلك لا يتابع الطّلبة في حضورهم أو غيابهم، ولا يهتم بمشكلاتهم المختلفة، فالمدرّس يتّصف بالسّلبية وعدم المبالاة حيث يمنح الحريّة المطلقة للمتعلّمين في اتخاذ القرارات المتعلقة بالأنشطة الفردية والجماعية، من غير أن يبادر بتقديم العون لهم إلا عندما يطلبون منه ذلك، فيقوم بأدنى قدر من المبادرات والاقتراحات، ولا يهتم بتقويم انجازات المتعلّمين أو تعزيزها، ويعود ذلك إلى ضعف شخصيته وعدم قدرته على توجيه الطّلبة وجذب انتباههم، كذلك حرصه على المحافظة على علاقات وديّة معهم (العمايرة، ٢٠٠٧، ٦٦ – ٦٧).

٤-٣-٢آثار النّمط الفوضوي:

يشعر الطّلبة بالحيرة والضّياع وفقدان قوة المواجهة ويعيشون جو من التّوتر النّفسي بسبب عدم توجيه المدرّس لهم، وتضعف قدرتهم على تحمل المسؤولية ولا يشعرون بالحماية (العشي، ٢٠٠٨، ٣١) فلا يكون هناك تعلُّم حقيقي أي أن نتائج الطّلبة تكون قليلة بوجود المدرّس أو بغيابه لأنّهم يقضون غالبية الوقت يسألونه عن المعلومات غير الضّرورية بدلاً من الأنشطة الضّرورية التي تفيد تعلُّمهم، وبالتّالي فقدان المنظومة القيمية للقيم والمبادئ والالتزامات الانضباطية لقانون التّدريس ومناخ الصّف الصّحي، وعدم الشّعور بالرّاحة النّفسية من خلال حالات الملل التي يصاب بها المناخ الصّفي نتيجة الإهمال والاتكالية للمدرّس وتحمل المتعلّمين مسؤوليات التّدريس والضّبط (البدري، ٢٠٠٥، ١٠١) وتضيع في ظل هذا الجو الفوضوي قيم عديدة: الاحترام، العدل، النّظام، الثّقة، التّقدير (حميده وآخرون، ٢٠٠٠، ٢٣٨).

مما سبق وبعد التّعرّف على أنماط الضّبط الثّلاثة التي يتضمنها هذا البحث تجد الباحثة بأنّ الأنماط المستخدمة في ضبط الصّفوف مختلفة، فهناك النّمط الفوضوي حيث يقضي المدرّس معظم اليوم يحاول ضبط الصّف لكنه لا ينجح في ذلك حيث يتجاهل الطّلبة توجيهاته وإرشاداته، فالمدرّس هنا يرى بأنَّ دوره إعطاء الحريّة للطّلبة لأنّها تساعدهم على النّمو الطبيعي في مختلف جوانب حياتهم وبالتّالي عدم الجدية في التّفاعل الصّفي هي نتيجة طبيعية لهذه الحريّة الزّائدة، أمّا المدرّس الدّيمقراطي يقضي وقته بالعمل والتّفاعل مع الطّلبة الذين ينخرطون في الأنشطة البناءة، وفي حال حدوث ضوضاء فإنّ تذكير المدرّس يؤدّي بفاعليّة إلى خفوتها ويشعر من يراقب الصّف بأنَّ دفء المناخ وإيجابيته من أبرز صفاته، أما المدرّس الأوتوقراطي نجد أنّ صفه هادئ ومنظّم حيث أنّه وضع القواعد وتأكَّد من اتباعها فهو ناجح في وضع النّظام لكن الفوضى سرعان ماتسود في حال غيابه، وفي النّهاية فإنَّ ضبط الصّف يتوقف على مهارات المدرّس وتعاون الطّلبة معه، لذلك فإنَّ النّمط الفعال والمجدي هو الجمع بين هذه الأنماط قدر المستطاع، حتى نصل إلى الهدف المنشود في العملية التّعليمية.

٥- العوامل المؤثّرة في الضّبط الصّفي:

Factors Impacting Classroom Control

أبرز المربون عدد من العوامل المتصلة بالشّخصية أو العملية التّعليمية ذاتها والتي تؤثر بمستوى الضّبط الصّفي ومن هذه العوامل:

٥-١ المدرسة: The School

تؤثّر الإدارة المدرسية الممثلة بمديرها على العاملين في المدرسة، فمدير المدرسة كقيادي تربوي يُضرب بسلوكه المثل الأعلى الذي يمكن أن يسير عليه العمل في المدرسة والصّف، فإذا

اتسمت إدارة المدرسة بأنّها إدارة هادفة إيجابية اجتماعية، تعاونية، إنسانية وديمقراطية فهذا سوف يؤثر على العلاقات بين العاملين والعمل بالمدرسة والصّف (العجمي، ٢٠٠٠، ٢١٢)، وذلك من خلال توفير مناخ مناسب للمتعلّمين يجعلهم يشعرون بأنَّ المدرسة هي المكان الذي يستمتعون فيه بحياتهم، وليس في تعلّمهم فقط، مما يساعد على انضباط المتعلّمين داخل غرفة الصّف وفي المدرسة، كما أنّ الإدارة المدرسية المتعسّفة وغير المتسامحة في قوانينها وتعليماتها، كإجبار المتعلّمين على ارتداء نوع معين من اللباس أو التّقيد بقصة الشّعر، ستدفعهم إلى تحدي هذه القوانين والتّعليمات وعدم التّقيد بها، كونهم يقبلون التّعليمات المقبولة ويرفضون غير ذلك، لذا لابد أن يتوافر دستور للنّظام المدرسي يوضح القوانين والتّعليمات، التي تمثل الأوامر والنّواهي التي يجب على المتعلّم التّقيد بها، والتّي ينبغي أن تركز على الجوانب الإيجابية وأثرها الإيجابي في العملية التّربوية (educational operation)، والمتمثّل في بناء قواعد السّلوك الصّفي وتمثلها في سلوكهم بصورة واضحة وواعية من خلال إدراك أهميتها وانعكاساتها على المناخ المدرسي والصّفي وعمليات التّعليم والتّعلُّم، فيتحقق النّظام المدرسي (school protocol) الذي يعتبر شرطاً أساسياً لنجاح المدرسة وفعالياتها (بوحملة، ٢٠١٥، ٥٦)، فعلى المدير التّفاعل مع الطّلبة والمدرّسين والاهتمام بالنّشاطات التي يمارسونها وتوفير جميع المستلزمات والتّجهيزات، من خلال زيارة جميع الصّفوف الدّراسية بمدرسته زيارة واحدة على الأقل بالفصل لما لهذه الزيارة من أهمية في ضبط الصّف وحفظ النّظام (العمايرة، ٢٠٠٢، ١٨٢)، وكذلك الإشراف على دخول الطّلبة للمدرسة وخروجهم منها ومتابعة سلوكهم في ممرات المدرسة وساحاتها ومقاصفها (المحامدة، ٢٠٠٥، ٢٦٢).

وبما أنَّ المتعلّم هو المحور الأساسي في العملية التّعليمية داخل المؤسسات التّعليمية، فهذا يستدعي اهتمام الجميع به وعلى رأسهم المدير، فعليه تقع مسؤولية متابعة مشاكل الطّلبة السّلوكية والاجتماعية بالتنسيق مع المدرّسين والأخصائي الاجتماعي وأولياء الأمور، والعمل على متابعة المدرّسين ومساندتهم.

٥-٢ المدرّس: The Teacher

يمكننا القول هنا أن أولى العوامل التي تؤثر على حفظ النّظام وضبط الصّف هو مفهوم المدرّس لمعنى ضبط الصّف وحفظ النّظام فيه، حيث يرى بعض المدرّسين أنّ ذلك يعني الإجراءات التي تستخدم بهدف الالتزام بالقوانين والأنظمة المدرسية ويكون هذا النّوع مستنداً إلى العقاب لمن يخرجون عن القوانين، وهذا المعنى يعطي عملية الضّبط معنى فوقياً يُملى على الطّلبة ممن هم أعلى منهم، وهناك رأي آخر يعتمد على إقناع الطّلبة بأهمية القوانين والأنظمة وفائدتها لهم، عن طريق مشاركة الطّلبة في وضع هذه القوانين والأنظمة وشرحها لهم بطريقة تبيّن فائدتها

(الخطاب، ٢٠١٠، ١٨٦)، ولكي ينجح المدرّس في ذلك يرى المربون أن يُركز على الجوانب الإيجابية منها أثناء تفاعله وتعامله مع الطّلبة، أي أن يوضح لهم كلّما سنحت الفرصة ما الذي ينبغي عليهم فعله، كما يبين لهم أهمية هذا الفعل وتجنب إهمال السّلوك الخاطئ، واستخدام الحكمة في علاجه واختيار الأسلوب المناسب لتعديله، كما يتجلى دور المدرّس في ضبط الصّف من خلال الاهتمام بضبط الطّلبة وتوجيههم عن طريق التّعامل الصّحيح والصّادق معهم وتحقيق الدّقة والعدل في أسلوب التّعامل مع مخالفاتهم السّلوكية، وتفهم حاجاتهم وخصائص نموهم التي تؤثر في سلوكهم، وتمثّل القدوة الحسنة للطالب في المدرّس في اتجاهاته وسلوكه وتعامله مع الآخرين، وأيضاً تجنب الاقتصار على تدريس الكتاب المقرر والمشاركة الفاعلة في البرامج التّربوية التي تضعها المدرسة لتحقيق الضّبط (المحامدة،٢٠٠٥، ٢٦٢- ٢٦٣).

جنس المدرّس، وخصائصه الشّخصية والأدائية، وتأهيله الأكاديمي والمسلكي واتجاهاته نحو مهنة التّدريس، عوامل يجب الاهتمام بها، والمدرّس الذي لايهتم بمظهره، ويكون صوته غير مسموع، وحركته داخل الصّف غير مدروسة يسهم بشكل كبير في تسرب الفوضى إلى غرفة الصّف، وعدم انضباط الطّلبة، كما أنّ إصرار المدرّس على سيادة الهدوء التّام وعدم الحركة والنّشاط، أو تنويع الأنشطة، يؤدي إلى احتمال حدوث مشكلات في الانضباط الصّفي، كما أنّ فعالية التّعليم تتأثر بدرجة كبيرة بمعلومات المدرّس ومدى اتقانه للمادة التي يدرّسها، وخصائصه العقلية والبدنية والانفعالية بالإضافة إلى مدى امتلاكه للكفايات التّعليمية، وإدراكه للموقف التّعليمي وتمتعه بالصّحة البدنية (الترتوري؛ والقضاة، ٢٠٠٦، ٤٩)، وعدم قدرة المدرّس على تبسيط المادة حين عرضها، والملل والضّجر نتيجة سوء التّخطيط للحصة الصّفية والشّعور بالرّتابة حين يستمر المدرّس في نشاط معين لفترة طويلة يجده مقبولاً من الأغلبية، ولا يتحول لنشاط آخر يستثير الفئة المتبقية من الطّلبة، أو حين يخصص المدرّس كل الحصة للعرض من جانبه، ولا يترك مجالاً للطالب في لعب الدّور يتعدى مجرد الاستماع، وكذلك غياب الطّمأنينة والأمن والجو التّنافسي والعدواني الذي يخلقه المدرّس، نتيجة التّمييز بين الطّلبة في المعاملة والإكثار من الوعيد والتّهديد يؤثر سلباً على المناخ العام في الصّف (عريفج، ٢٠٠٧، ٢٥٨).

ومن الإجراءات التي تساعد المدرّس في الحفاظ على النّظام في غرفة الصّف، أن يعمل على أن يحبه الطّلبة وأن يساعدهم على التّكيف مع بعضهم في ظل مناخ صفي مريح، وبناء علاقة إيجابية مع الطّلبة تقوم على المودة والحب والاحترام المتبادل يسهم في خلق مناخ صفي إيجابي (هارون، ٢٠٠٣، ٢٧٢).

وخلاصة القول فإنَّ كل المحاولات لتحقيق الضّبط الصّفي لن تنجح وسيكون تأثيرها ضعيفاً ما لم يصاحبها جهود المدرّس الرّامية للوصول إلى علاقة إيجابية مع الطّلبة، فهو قائد الصّف وهو المسؤول عن مصالح طلبته فعليه وضع القواعد الصّفية وإشراكهم في وضعها واعتبار حاجاتهم في

تنظيم غرفة الصّف، لذلك يجب أن يكون المدرّس عادلاً ومتفهماً ومهتماً وودوداً ومتقناً لعمله ويسهل التّواصل معه وطلب المساعدة منه ويمكن تلخيص دور المدرّس في ضبط الصّف بالنّقاط التّالية:

١- الاهتمام بالضّبط المبكر للصّف من اللقاء الأول مع الطّلبة.

٢- ضرورة إبقاء الصّف في حركة ونشاط مستمرين، ومتابعة الطّلبة في جميع تحركاتهم.

٣- يتعلّم الطّلبة القواعد والتّعليمات الصّفية من خلال كلمات المدرّس وأفعاله معاً.

٤- إنّ حزم المدرّس غير المصاحب باحترامه للطّلبة لا ينجح في ضبط الصّف.

٥- إنّ إظهار المدرّس اهتمامه بالطّلبة سيدفعهم للتّعاون والحفاظ على هدوء الصّف.

٥-٣ المتعلّم: The student

تتباين مستويات الطّلبة في القدرات العقلية، وحين لا يوزع نظام التّعليم الطّلبة إلى فرق حسب التّجانس في القدرات العقلية، فيجتمع طلبة الأحياء المتجاورة في المدرسة الواحدة، ويلتقي في الصّف الواحد أبناء الأعمار الزّمنية المتقاربة، على الرّغم من التّباين في قدراتهم، ومهما بلغت إمكانات المدرّس في مراعاة الفروق الفردية فإنّ الطّلبة أصحاب القدرات العقلية المنخفضة سيجدون أنفسهم غير قادرين على المتابعة، في حين لا يجد ذو القدرات العقلية المرتفعة ما يتحداهم وفي الحالتين السّابقتين يتولد نوع من السّأم والإهمال، يعبر عن نفسه على صورة سلوكيّات غير منضبطة، كذلك هناك عوامل تتعلق بشخصية الطّالب نفسه، فبعض الطّلبة الذين يعوزهم النّضج المطلوب يجدون صعوبة في القيام بأعمال إيجابية تلفت الأنظار إليهم، ولا يتحملون الإحساس بالإهمال، ولا يتقبلون التّقدير المنخفض للذات، فيختلقون المشكلات التي تشد انتباه الآخرين إليهم، أيضاً هناك عوامل تتعلق بمشكلات الطّالب الصّحية كضعف السّمع، أو عجز البّصر، أو عيوب النّطق، وتصبح هذه الحالات سبباً للمشكلات حين لا تلقى عناية خاصة من المدرّس (مونس، ٢٠١٥، ٤٨ - ٤٩).

لذلك لمساعدة الطّلبة للحفاظ على الهدوء والنّظام في الصّف والتّغلب على أي عائق يجب العمل على تطوير علاقة الطّلبة بعضهم ببعض وتشجيعهم على التّعاون والمساعدة فيما بينهم، حيث تسهم العلاقات الإيجابية التي تربط بين طلبة الصّف الواحد في تحسين اتجاهاتهم نحو وجودهم في الغرفة الصّفية وتعلُّمهم فيها، كما يقلل من شعورهم بالتّهديد وعدم الأمن، وتقليل احتمالات ظهور صراعات بينهم وبالتّالي تدني احتمالات حدوث مشكلات الضّبط النّاجمة عن التّفاعل الاجتماعي.

٥-٤الأنشطة التّعليمية التّعلّمية: Educational Activities

إنّ عدم تنويع ألوان النّشاط التّعليمي وعدم توفير البدائل في الأهداف والنّشاطات التّعليمية الصّفية مظاهر تسلطية لا ديمقراطية، وبالتّالي لا تسهم في توفير مناخ للتعلّم، ولا تساعد في تحقيق النّظام والانضباط الصّفي المشجع على التّعلم، والنّشاطات التّدريسية المبرمجة والمخطط لها بطريقة منظمة وحيوية تزوّد كل الطّلبة بأنشطة يمارسونها وينجحون فيها، ويمكن أن تمنع حدوث المشاكل (العمايرة، ٢٠٠٢، ٥٦).

وأخيراً مدخلات العملية التّعليمية من (الإدارة ومعلمين ومتعلمين ومنهاج) جميعها تلعب دوراً في ضبط الصّف.

٦- أسس الضّبط الصّفي النّفسية والاجتماعية:

Classroom Control Psychiatricl And Gregriousness Basics

بما أنّ طرفي الاتصال أي المدرّس والمتعلّم يتسمان بأبعاد نفسية واجتماعية غاية في الخصوصية فإنّ للضبط الصّفي أسساً نفسية وأخرى اجتماعية ذات أهمية خاصة:

٦-١ الأسس النّفسية للضبط الصّفي:

المدرّسون معنيون بالاهتمام بالفروق الفرديّة، إذ يختلف الطّلبة في سماتهم وصفاتهم وقدراتهم وميولهم واستعداداتهم، كما يجب إدراك الحاجات الطّبيعية (naturalism needs) ذات الطّابع النّفسي للمتعلّم، والتي منها الحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى العطف، والحاجة إلى اعتراف الآخرين، والحاجة إلى الحريّة، والحاجة إلى سلطة ضابطة موجهة وأخيراً الحاجة إلى النّجاح، فهناك مجموعة من العلاقات بين المدرّس والطّالب تكون قائمة على الحب والاحترام المتبادل، وهذا يتطلّب اندماج المدرّس في الجو النّفسي للطلبة، فيحترم شعورهم ويشاركهم عواطفهم، فعدم شعور الطّلبة بمحبة المدرّس سيؤثر على العلاقة التّربوية بينه وبين طلابه، وبالتّالي سيضعف التّحصيل الدّراسي لديهم، فإذا كان شعور المحبة متبادل بين الطّرفين فهو يؤدي لنوع من التّواصل الفكري والعاطفي بينهما، والمدرّس يحقق هذا التّواصل إذا كانت معاملته حسنة مع الطّلبة، وتعامله يتصف بالعدل والمساواة (نعيمة، ٢٠١٠، ٨٢)، ولكن هذا الحب يجب أن يكون دون إسراف، ويكون المدرّس في نفس الوقت حازماً مع الطّلبة، وإذا عُرف المدرّس بأنّه مزاجي وعصبي ولم يتحكم في أعصابه فإنّه سيصبح محل سخرية، لذا يجب أن يكون منضبطاً في سلوكياته وأن يحترم قراراته مما يسمح بحفظ النّظام والهدوء داخل الصّف، لأنّ الطّلبة يحتاجون إلى معاملة خاصة وإلى جو تعليمي خاص، وبالتّالي على المدرّس أن يعمل جاهداً لتحقيق كل ما يساعده على كسب ثقتهم من خلال احترام آرائهم وتشجيعهم على المبادرة (عفيفي، ٢٠٠٦، ٧١).

مما سبق نجد أنّ المراهق الذي ينقصه الحب ويحس بالحرمان ويشعر أنّه منبوذ أو غير مرغوب فيه فإنّه يميل للعدوان نحو أسرته ومدرّسيه ورفاقه والمجتمع بشكل عام.

٦-٢ الأسس الاجتماعية للضبط الصّف:

الإنسان كائن اجتماعي، يعيش خبراته الاجتماعية (social expertises) منذ الولادة، ينمو ويتطوّر اجتماعياً بتأثير البيئات المختلفة التي يعيش فيها ويمر من خلالها، وللمدرسة دور كبير من خلال ما تتيحه للطالب من خبرات اجتماعية، والمدرّس كونه قائداً لصفه يُعرّض طلابه لشتى الخبرات التي تغرس فيهم القيم الاجتماعية (social value) المرغوب فيها، والتي تساعدهم للتّكيف الاجتماعي المستقبلي (أبو جادو، ٢٠٠٦، ٣٥٥).

ويُعد توفير المناخ الصّفي الملائم الذي يسوده جو التّراحم والوئام قائماً على علاقات تفاعلية وديّة وإيجابية بين المدرّس والطّلبة من جهة، وبين الطّلبة أنفسهم من جهة أخرى أمراً ضروري لإنجاز أي هدف تعلُّمي مهما كانت طبيعته حيث يؤيد دافعية الطّلبة للتّعلم، فإذا خلت غرفة الصّف من الانضباط والنّظام، وغابت عنها العلاقات الاجتماعية الإنسانية، أصبحت مصدر إزعاج للمدرّسين والطّلبة على حد سواء (حمو؛ ونيقرو، ٢٠١٥، ٣٢)، ويساعد في تحقيق ذلك النّشاطات التّعليمية التي تستوجب التّعاون والتّشارك، رغم ما تشتمل عليه من إمكانية حدوث الفوضى من خلال تبادل الخبرات والمشاركة، مما يؤدي إلى تعلُّم الطّالب كيفية السّيطرة على سلوكه بالنّسبة للآخرين، ويعرف ماله وما عليه ويدرك الحد الذي تنتهي عنده حريته لتبدأ حرية الآخرين، كما تنمي فيهم روح المسؤولية التي تساهم في تيسير عمليات الضّبط والنّظام الصّفي (الخطّاب، ٢٠١٠، ١٧٠).

فالمدرّس هو المعنيُّ الأول والأخير داخل غرفة الصّف بتعرّف شخصيات طلبته وحاجاتهم وتوفير الأنشطة المناسبة لهم التي تغرس فيهم المبادئ والقيم التي يرضى عنها المجتمع المحيط بهم والاستمتاع بالعلاقة التي تربطه بطلابه، لذلك يجب على المدرّس تقييم العلاقة بينه وبين طلبته وأسلوبه في التّعامل معهم بشكل مستمر، كذلك أن يعمل على توفير المناخ السّليم الذي يدفعهم للاعتزاز بالجماعة التي ينتسبون إليها، وكذلك الاختيار السّليم والصّحيح للأنشطة المختلفة التي تدعم القيم الاجتماعية.

٧- مشكلات الضّبط الصّفي والقواعد التي يجب مراعاتها:

Problems And Rules Of Classroom Control

أثبتت الدّراسات الميدانية أنّ لطريقة تعامل الإدارة المدرسية والمدرّسين مع طلابهم تأثير كبير في سلوك الطّالب، فقد تؤدي إلى زيادة السّلوك المرغوب فيه بالمدرسة، وتقلل أنماط السّلوك المُشكل، وقد تؤدي أيضاً إلى عكس ذلك تماماً كدفع الطّلبة إلى الانحراف (Declension) وإلى

ممارسة أنواع السّلوك غير المرغوب فيه، ويمكن القول أنّه مهما وصل المدرّس من الخبرة لضبط الصّف فسيبقى هناك طلبة في صفه يمارسون سلوكيات غير مرغوب فيها.

٧-١ مشكلات الضّبط الصّفي:

يجب على المدرّس أن يُلم دائماً بأسباب هذه المشكلات، ولكن مهما كان إلمامه بها فقد تكون هذه الأسباب لا حصر لها ومنها ما يلي:

٧-١-١ الأسرة: إنّ للتنشئة الوالدية دور كبير في تنمية سلوكيات الأبناء بغض النّظر عن نوعية هذه السّلوكيات، فللمسموحات والممنوعات داخل الأسرة وطريقة معيشتها واتزانها الانفعالي، وتعامل أفرادها مع بعضهم أثر ملموس في السّلوك وانعكاسه داخل المدرسة، وقد لا تكون مقبولة في المدرسة، بالرّغم من قبول هذه السّلوكيات في البيت.

٧-١-٢ القوانين المدرسية: قد تكون إدارة المدرسة وقوانينها وتعليماتها الصّارمة غير الواقعية أحياناً سبباً في حدوث مشكلات الطّلبة، ومن الأمثلة على ذلك هو عدم السّماح بالتّعبير عن الرأي، أو دفع غرامات مالية معينة، مما يدفع الطّلبة إلى تحدي هذه القوانين والتّعليمات فتتولد مشكلات كان أولى بإدارة المدرسة ألا تخلقها.

٧-١-٣ المدرّس نفسه: وفي بعض الحالات يكون المدرّس هو مصدر المشكلة، فقد يكون له سماته الشّخصية غير المرغوب فيها كإيمانه بالكبت التّام للطلبة، وممارسته للعقاب البدني، وعدم تحقيق أهداف الدّرس مما يؤدي إلى اعتراض كثير من الطّلبة وأولياء أمورهم (المنسي، ٢٠٠٠، ٤٦ – ٤٨).

٧-١-٤ السّرحان: هو غياب الطّالب بعقله عن عالم الواقع، ويُعتَبر من أكثر المشكلات شيوعاً التي تؤدي إلى انشغال الطّلبة عن الدّرس في الصّف حيث تبدو مظاهره على وجه الطّالب ونظرة عينيه وتوقفه عن العمل، وتعود هذه المشكلة لأسباب شخصية أو اجتماعية يعيشها الطّالب أو لمشكلات بينه وبين زملائه، أو ربما بسبب تصور الطّلبة أنّهم يعرفون مايقوله المدرّس، أوبسبب التّعب الجسدي أو الذّهني.

ومماسبق تجد الباحثة يخطئ كثير من المدرّسين عندما يعتقدون أنّ عليهم الاعتماد كلياً على أنفسهم لتحقيق الضّبط الصّفي والتّعامل مع مشكلات الطّلبة وذلك بمعزل عن دعم الإداريين في المدرسة وأولياء الأمور في المنزل، ويخشى الكثير من المدرّسين من اعتبارهم ضعفاء أو غير قادرين على ضبط الصّف إذا طلبوا المساعدة من الإداريين أو أولياء الأمور، ولكن هذا التّفكير غير صحيح في الواقع.

٢-٧ القواعد التي يجب مراعاتها في ضبط الصّف:

يظهر جدل بين المدرّسين حول ضرورة القواعد الصّفية وحول الجهة المسؤولة عن بناء لائحة القواعد الصّفية وتعليمها للطّلبة لكي يسير العمل في غرفة الصّف بسلامة، وينبغي على المتعلّمين التّقيد بها سواء تلك الأنظمة التي تضعها المدرسة وينقلها المدرّس أو الأنظمة التي يضعها المدرّس ويتكرر ظهورها لتذكير المتعلّم بها لتوفير مناخ صفي مساعد على التّعلم، ومن أهمها الحرص على مشاركة الطّلبة في إدارة الصّف بشكل أو بآخر، والتّعاطف معهم وعدم السّخرية من الطّالب المسيىء مهما كانت درجة الانزعاج التي يسببها، أو توبيخ الصّف ككل لأنّه قد يكون فيه طالب أو مجموعة من الطّلبة لم يخطئوا، والمدرّس الذي يحب طلابه تزداد ثقتهم به لذلك عليه التّحلي بالصّبر وعدم الانفعال وفقدان الأعصاب، كما يجب أن يتجنب الجّلوس الكثير أو الحركة الزّائدة بين المقاعد واستخدام الصّوت على وتيرة واحد بل المرونة وتغير طريقة التّدريس وتنويع الأنشطة والوسائل التّعليمية لحفظ النّظام، ويمكن للمدرّس تغيير أماكن جلوس الطّلبة إذا لزم الأمر (الكسواني ، ٢٠٠٥، ١٠٦).

ثالثاً: خلاصة: Summary

في البداية كانت مهمة المدرّس محصورة على التّعليم، أمّا في العصر الحديث فقد أصبح له أدوار عدة، ويفترض أنّه قادر على أدائها وخاصة من حيث تفاعله مع طلابه داخل غرفة الصّف وخارجها، فأصبحت العملية التّربوية تقوم على عمليات التّواصل والتّفاعل الإيجابي بين المدرّس والمتعلّم في المواقف التّعليمية، وفي إطار النّشاطات المنظمة لتحقيق الأهداف المنشودة، فالمدرّس قدوة ومنظم للمناخ النّفسي والاجتماعي، وهو معني بكل ما يواجه طلابه من مشكلات داخل غرفة الصّف، وإدارة الصّف هي إحدى الكفايات الهامة التي ينبغي أن يمتلكها المدرّس الكفء، وقد تبدو هذه العملية سهلة لبعض المدرّسين وخاصة الجدد منهم، إلا أنّها في الواقع تتطلب عناية ودراية كبيرتين، فكثير من المدرّسين يضيعون جزءاً كبيراً من وقت الحصة في ضبط الصّف ممايؤثر سلباً على إدارة الصّف بشكل خاص والعملية التّعليمية بشكل عام، فالتّعليم لايمكن أن يحدث في صف تسوده الفوضى، أو عند مدرّس يبالغ باستخدام العنف والعقاب.

الفصل الرّابع: السّلوك الاجتماعي
The forth Chapter: Social Behavior

مقدمة

أولاً: السّلوك

١- مفهوم السّلوك

٢- جوانب السّلوك

٣- أنواع السّلوك

ثانياً: السّلوك الاجتماعي

١- مفهوم السّلوك الاجتماعي

٢- مستويات السّلوك الاجتماعي

٣- تركيب السّلوك الاجتماعي

٤- الحاجات والدّوافع للسّلوك الاجتماعي

٥- النّظريات المفسرة للسلوك الاجتماعي

ثالثاً: السّلوك الاجتماعي الإيجابي

١- مفهوم السّلوك الاجتماعي الإيجابي

٢- أهمية السّلوك الاجتماعي الإيجابي

٣- الأشكال السّلوك الاجتماعي الإيجابي

٤- أساليب تعزيز السّلوك الاجتماعي الإيجابي

رابعاً: السّلوك الاجتماعي السّلبي

١- مفهوم السّلوك الاجتماعي السّلبي

٢- أشكال السّلوك السّلبي

خامساً: المشكلة السّلوكية

١- مفهوم المشكلة السّلوكية

٢- مصادر المشكلات الصّفية

٣- نماذج من مشكلات الطّلبة السّلوكية

سادساً: معايير وقواعد الحكم على السّلوك الاجتماعي في المدرسة

سابعاً: استراتيجيات تعديل السّلوك الاجتماعي

ثامناً: خلاصة

مقدمة: Introduction

الإنسان وحدة اجتماعية نفسية بدنية مترابطة، تتشكل شخصيته ويتحدد سلوكه من تفاعل عوامل بيولوجية ووراثية وخصائص نفسية وجسدية مع عوامل بيئية ثقافية مثل العادات والتّقاليد، وهو في تفاعله مع بيئته يحاول أن يتكيف معها بسلوك اجتماعي (social behavior) هو محصلة تفاعل العوامل الشّخصية مع العوامل البيئية، وهو في ذلك يستجيب للمواقف الاجتماعية وللمثيرات المختلفة باستجابات متنوعة قد تكون لفظية أو حركية أو انفعالية أو معرفية (الآغا، ٢٠١١، ١٣).

وإنّ كلّ فرد سويٍّ وعاقل بحاجة إلى أن يرتبط مع غيره من الأفراد بعلاقات تمنحه صفة الاجتماعي، لأنّه من دونها يفقد هذا الفرد أهم ميزة من شأنها حفظ توازنه واستقراره كإنسان، ويمثل السّلوك الاجتماعي الدّعامة الأساسية التي يرتبط من خلالها أفراد الجماعة أو المجتمع مع بعضهم البعض، متخذين في ذلك اتجاهات عدة، بعضها موجب الاتجاه وبعضها الآخر سالب الاتجاه، إذا ما نظرنا للسّلوك الاجتماعي بمعناه الأكثر شمولية.

ولا شك أنّ العملية التّعليمية هي عملية مهمة لبناء الإنسان، وتحتاج من المدرّس لجهود عظيمة لتحقيق أهدافها، والتّعامل الصّحيح مع المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها الطّلبة، والحقيقة أن مشكلات خرق الطّالب القواعد والآداب الاجتماعية موجودة في المراحل الدّراسية كافة بحيث لا تجد مدرّساً إلا ويشكو منها، لذلك نجدهم يسعون لضبط سلوك الطّلبة بالإثابة والمكافأة تارة، وبالعقاب والحرمان تارة أخرى، وهم بلا شك يستفيدون من خبراتهم الميدانية أو ما يسمعون ويقرؤون من خبرات الآخرين، وقد ينجح المدرّسون في ذلك أو يخفقون، ويحاول التّربويون استخدام أساليب وطرق منظمة لتعزيز سلوك الطّالب، للحفاظ على السّلوك المقبول اجتماعياً و وتصويب الخاطئ.

أولاً: السّلوك: Behavior

١- مفهوم السّلوك: Concept Behavior

يُعد فهم السّلوك الإنساني ضرورياً لقيام علاقات اجتماعية سليمة، وكل إنسان له ذاتيته الخاصة وفرديته المتميزة، وسلوكه مرتبط كلّ الارتباط بتكوينه النّفسي، ولا يكفي أن يفهم الفرد نفسه لكي يكون قادراً على إنشاء علاقات اجتماعية سوية مع غيره وإنّما يلزمه أن يفهم الغير بقدر ما يفهم نفسه هذا الفهم يتحدد مدى نجاحه أو فشله في علاقات الفرد بالآخرين.

والسّلوك هو أي نشاط (فسيولوجي، نفسي، حركي، وجداني.....) يقوم به الكائن الحي خلال تفاعله مع البيئة المحيطة من أجل التّكيف أو التّوافق (محمد، ٢٠٠٤، ١٠٢).

وأيضاً هو الاستجابة الكلية التي يبديها الكائن الحي إزاء موقف يواجهه، إضافة إلى أنّه كل ما يصدر عن الكائن الحي، نتيجة احتكاكه أو اتصاله ببيئته الخارجية (الغندوري، ٢٠١٥، ١٥٧).

ويعرّفه (السّيد، **١٩٩٧**) بأنّه: استجابة أو رد فعل يقوم به الفرد، والسّلوك بمعناه العام لا يتضمن فقط الاستجابات الحركية وإنّما يتضمن أيضاً عمليات التّعلم والعمليات الوجدانية (السّيد، ١٩٩٧، ٢٥).

مما سبق تعرّفه الباحثة بأنّه: هو كل تصرف أو نشاط يصدر عن الفرد خلال علاقاته مع الآخرين في بيئته الاجتماعية، ويتضمن ما هو ظاهر ويمكن ملاحظته وكذلك ما هو كامن داخل الفرد ولا يمكن ملاحظته مثل التّفكير والتّخيل والتّذكر.

٢- جوانب السّلوك: Sides of Behavior

يمكن تحديد السّلوك من خلال ثلاثة جوانب تؤثّر في طريقة التّعبير عنه وتطبعه بطابع يختص بصاحبه وهي:

٢-١ إدراك معرفي: وهذا الجانب من السّلوك يختص بإدراك المظاهر والأحداث المختلفة التي تدور حول الفرد، وتشمل العمليات العقلية كالإدراك والتّمييز والتّفكير والتّصور والتّخيل والتّذكر والتّعبير اللغوي.

٢-٢ انفعال وجداني: ويمثّل الحالة الانفعالية المصاحبة للسّلوك، ومنشطات ومحركات السّلوك، كالميل إلى موضوع معين والإقبال عليه.

٢-٣ حركي إدراكي: وهو يمثّل الاستجابات الحركية التي تتم عندما يواجه الفرد مواقف معينة، كالتّوقف عن المشي (الآغا، ٢٠١١، ١٤).

إذاً فالسّلوك البشري هو سلوك كلي يتضمن في بنائه الجوانب الإدراكية والمعرفية والحركية والإجرائية والانفعالية، وهي كلها جوانب تعمل في وحدة متكاملة.

٣- أنواع السّلوك: kinds of Behavior

٣-١ السّلوك الفردي Individualistic behavior : وهو عمل يقوم به الفرد تلبية لدافع شخصي غير متأثّر بالعوامل الاجتماعية، ويبدو أكثر وضوحاً لدى الأطفال في إشباع غرائزهم الفطرية، ويعد أبسط صور السّلوك لتعلقه بفرد معين، فعند تعرّض هذا الفرد بحياته اليومية لمواقف متعددة (مؤثّرات) فإنّه يستجيب تلقائيا لتلك المؤثّرات.

٣-٢ السّلوك الاجتماعي social behavior: هو السّلوك الذي يتمثل في علاقة الفرد بغيره من أفراد الجماعة لميله إلى الانتماء وتكوين العلاقات الاجتماعية مع غيره من الأفراد (حسن؛ وخلف، ٢٠٠٩، ١٨٠- ١٨٣).

٣-٣ السّلوك الجماعي collective behavior: هو سلوك جماعة من الأفراد تتصف بالقدرة على تطوير قواعد وعادات للسّلوك بطريقة تلقائية تخالف ماهو شائع ومقبول في المجتمع، ويطلق عليه السّلوك الجماهيري وهو سلوك مؤقت، يتسم عادة بالعنف وسهولة وسرعة التّأثير المتبادل، والتّقبل التّلقائي للاقتراحات (حسن، ٢٠٠٥، ٢٥٢).

ثانياً: السّلوك الاجتماعي: Social Behavior

١-مفهوم السّلوك الاجتماعي: Concept of social behavior

إنّ هذا المفهوم يتنوّع بشكل مثير عبر التّجمعات الإنسانية وعبر التّاريخ، فكل فرد سوي بحاجة إلى أن يرتبط مع غيره من الأفراد بعلاقات تمنحه صفة الاجتماعي (henrich, 2015, 84)، لأنّه من دونها يفقد هذا الفرد أهم ميزة من شأنها حفظ توازنه واستقراره كإنسان، حيث ترتبط حياة الفرد وخبراته منذ ميلاده ارتبطاً وثيقاً بعلاقاته مع غيره من النّاس، فلا تكاد تمضي أسابيع على ميلاد الكائن البيولوجي حتى يصير تدريجياً كائناً اجتماعياً يلعب دوراً إيجابياً خاصاً به، فالسّلوك الاجتماعي هو الدّعامة الأساسية التي يرتبط من خلالها أفراد الجماعة مع بعضهم البعض.

وتعرفه (ذيب، ٢٠٠٦) أنّه: عملية اتصال فيها توجيهات ومهارات تتنوع تبعاً لتنوع المواقف الاجتماعية التي يمر بها الفرد، وله خواص وقواعد وأهداف، وهو تحصيل حاصل لحالة شعورية مقصودة ويظهر على شكل كلمات تحمل معانٍ سلوكية محكومة بقواعد المواقف، أو قد تكون رموزاً تعبر عن معاني متباينة تجاه مثير معين لدرجة أنّها في بعض الحالات تصبح تلقائية وعفوية ولا شعورية أحياناً أخرى لأنّ بعض العناصر المُشكّلة للسلوك ورد الفعل الذّاتي قد ينشأ بعيداً عن حالة اليقظة الشّعورية(٥).

وبذلك ترى الباحثة أنّ مصطلح السّلوك الاجتماعي ينطبق بمعناه الواسع على كل التّفاعلات التي تنشأ بين الأفراد في جميع نواحي حياتهم ونشاطاتهم الاجتماعية سواء كانت بين الأفراد داخل المنزل أو خارجه.

ويُعرّف أيضاً بأنّه: ظاهرة اجتماعية تعكس نواتج عملية التّفاعل الاجتماعي بين الأفراد، وتحدد رؤاهم الخاصة، وتقارب بين وجهات نظرهم وتوجه سلوكياتهم الوجهة التي تريدها الجماعة (الآغا، ٢٠١١، ٢٢).

ويضيف (فضة، ٢٠٠٣) أنّه: سلوك موجه من جانب الفرد نحو الآخرين، أو نحو المجتمع ككل، إمّا على نحو موجب أي مساند اجتماعياً للآخرين، أو على نحو سالب أي مضاد اجتماعياً للآخرين، أو على نحو متعادل أي مساير اجتماعياً للآخرين(٣٠).

مما سبق نجد أن السّلوك الاجتماعي يتمثل بعلاقة الفرد بغيره من أفراد الجماعة لميوله في الانتماء وتكوين علاقات اجتماعية مع غيره من الأفراد مما يترتب عليه تأثير سلوك كل منهم بالآخر، ويظهر ذلك جلياً عند ازدياد الرّوابط فيما بينهم ويتوقف ذلك على عدة عوامل منها الخصائص الشّخصية للفرد وقوة تأثيره داخل الجماعة وخصائص أفراد الجماعة، ويهدف هذا السّلوك إلى المحافظة على كيان الفرد بوصفه عضواً في جماعة.

٢- مستويات السّلوك الاجتماعي: Levels of Social Behavior

يصدر السّلوك الاجتماعي من الفرد، إمّا في علاقة شخص بآخر(العلاقة الثّنائية)، أو بمجموعة أصدقاء وأحباء ورفاق (الجماعات السّيكولوجية غير الرّسمية)، أو في (التّجمعات الرّسمية) كعلاقات العمل وأعضاء الأحزاب والمؤسسات الدّينية، إذاً هناك ثلاثة مستويات للسّلوك الاجتماعي:

٢-١ سيكولوجيا العلاقات الثّنائية:

يصدر هذا السّلوك من علاقة شخص بشخص آخر، كالعلاقة بالأم والأب والزّوجة ويكون هذا السّلوك رغبة في إشباع الحاجات، فينجذب الصّغير للكبير طلباً للحكمة، والكبير نحو الصّغير لإظهار الحكمة والعطف والحاجة لتقدير الذّات، لأنّ صفات الخوف والشّجاعة والقلق والصّداقة والتّفوق لا يمكن تقدير الذّات عليها إلا من خلال الآخرين، كما أنّ أغلب النّاس يميلون إلى من يشبهونهم أو يتسمون بالمظهر الحسن.

٢-٢ سيكولوجيا الجماعة الصّغيرة:

يصدر هذا السّلوك من علاقة الفرد بالجماعة التي تضم عدد من الأفراد الذين يتفاعل كل منهما مع الآخر، ومن العوامل التي تدفع الفرد نحو الانتماء للجماعة تحقيق المنفعة الشّخصية فالفرد ينتمي للجماعة لاكتساب مكانة اجتماعية أو الحصول على أجر أكبر، أو لتدعيم الشّعور بالأمن وقد يرغب الشّخص في الانضمام إلى الجماعة لتحقيق رغبات نفسية كالشّعور بالقوة أو المحبة وخاصة حين يتشابه معهم بالمعتقدات والاتجاهات، مما يؤدي إلى زيادة مشاعر التّماسك والتّآزر والانتماء.

٢-٣ السّلوك الجمعي:

وهو سلوك الجمهرة والحشد الاجتماعي لعدد كبير من الأفراد يدخلون في علاقات اجتماعية متميزة وروابط تتسم بالتّفاعل لبلوغ أهداف معينة، ينتمي الشّخص ويتفاعل مع جماعات ومؤسسات رسمية واعتبارية كثيرة، ولا يتفاعل الشّخص مع هذه التّجمعات بصورة شخصية فردية كما هو الحال في العلاقات الثّنائية أو الجماعات السّيكولوجية، ولكن بصفته مواطناً عضواً في الحزب أو المؤسسة (جبر؛ وكاظم، ٢٠١٣، ٤٧ – ٤٨).

٣-تركيب السّلوك الاجتماعي: structure of Social Behavior

يتأثّر السّلوك الاجتماعي بسلوك الآخرين أو يؤثّر فيهم، وهو يشتمل على تواصل بين الأفراد والجماعات، لذا فهو سلوك كتلي يتضمن ثلاث نواحٍ "التّركيب أو البناء" أي العناصر التي يتكون منها الموقف و"عملية التّفاعل" أي العلاقات بين عناصر التّركيب أو البناء، وأخيراً "المضمون أو المحتوى" أي الموضوع الذي يدور حوله التّفاعل بين العناصر المختلفة (ذيب، ٢٠٠٦، ٧).

وبناءاً على ذلك ترى الباحثة أنّه يمكن وصف تركيب السّلوك الاجتماعي لطالب المرحلة الثّانوية بأنّه يتضمن "التّركيب أو البناء " ويقصد به مجموعة طلبة المدرسة الثّانوية في الصّفوف (الأول – الثّاني – الثّالث) الثّانوي بالإضافة إلى المدرّسين بالمدرسة، والمدرّس بالصّف الذي يتفاعل معه، والهيئة الإدارية بالمدرسة، و"عملية التّفاعل" التي تنشأ من علاقات وتفاعل بين طلبة الصّف وطلبة المدرسة، كذلك يتفاعل الطّلبة مع المدرّسين والجهاز الإداري، فيكون هناك تأثير متبادل، وأخيراً من "المضمون أو المحتوى" وهذا التّفاعل يؤدي إلى أنشطة وأعمال، تؤدي بالنّهاية إلى اكتساب سلوكيات ومعايير وأفكار وعادات مختلفة.

٤-الحاجات والدّوافع للسّلوك الاجتماعي:

Needs And Motives of Social Behavior

كل سلوك يتجه نحو هدف معين، ويكمن وراءه دافع يدفع الشّخص للقيام بالنّشاط والاستمرار فيه مدة من الزّمن ليصل إلى إشباع الحاجة القائمة وراء الدّافع، ولا تتحقق الصّحة النّفسية لأي شخص كان إلا إذا شعر بأنَّ حاجاته قد أُشبعت، ويمكن التّمييز لدى الإنسان بين حاجات مختلفة حاجات فيزيولوجية، حاجات اجتماعيه (social needs)، وحاجات ذاتية، فالكائن البشري يُولد وهو مزود بحاجات عضوية فيزيولوجية متعددة: كالطعام، الماء، الإطراح....حيث ترتبط جميع هذه الحاجات بالمحافظة على بقائه وتكيفه لهذا يسعى لإشباعها والحرمان منها يهدد حياته، وتقوم على أساس هذه الحاجات الفيزيولوجية (biophysical needs) حاجات نفسية اجتماعية متعددة كالحاجة للانتماء إلى جماعة والحاجة للتّقدير، ويبدو أنّ كثيراً من السّلوك الاجتماعي (social behavior) يتوجه نحو إرضاء حاجات اجتماعية تلك التي يعتمد إشباعها على الاتصال بالآخرين، والتّفاعل معهم كحاجات الحب والاستحسان والاحترام، فمشاعر الدّفء والقبول مهمة للنّمو والتّوافق النّاجح، لهذا يتمكن الأشخاص الذين يتلقون العون الاجتماعي سواء من الأسرة أو الأصدقاء من مواجهة الأزمات التي يتعرّضون لها بصورة ملائمة، وبالمقابل فإنّ الأشخاص غالباً ما يشعرون بالاضطراب والتّوتر عندما يكونون منبوذين من قبل أفراد مجتمعهم ومعزولين اجتماعياً، فإذا وجدت الحاجة اختل التّوازن واقترن هذا الاختلال بحالة توتر وضيق، وتعرف هذه

الحالة "بالدّافع" وهو يشكل قوة دافعة تقيدها وتحركها حاجة معينة، والسّلوك الاجتماعي يرتبط بعلاقة مع الدّوافع، وفي الحقيقة إنّ الدّوافع هي محركات السّلوك الأساسية وليست التّقاليد والعادات كما يبدو للنظرة العابرة، رغم أنّ أنماط معينة منه قد تكون استمراراً لسلوك الأجداد لهذا لا يمكن أن يفسر ذهاب بعض الشبيبة إلى المسجد أو الكنيسة على أنّها مخلفات أوضاع قديمة، بل على أساس ارتباطه بحاجاتهم المختلفة كالحاجة إلى الانتماء، والتّأييد الاجتماعي (الأصفر؛ وداوود، ٢٠٠٩، ١٩٧ – ٢٠١).

انطلاقاً من ذلك فإنّ العلاقة بين السّلوك والهدف ليست علاقة أحادية الجانب أو ثابته، كما أنّ ارتباط السّلوك بالهدف لا يعني أنّ السّلوك ينتهي عند مجرد بلوغ الهدف، بل إنّه يسعى دائماً لتحقيق أفضل الأهداف بغية إشباع الحاجات، والطّلبة في مدارسنا لديهم حاجة للانتماء للجماعة والشّعور بالحب والتّقدير، لذلك يكون سلوكهم متّجه لاشباع تلك الحاجات.

٥- النّظريات المفسرة للسلوك الاجتماعي: interpreting theories of social behavior

اهتمّ علماء النّفس بدراسة سيكولوجيا الفرد والجماعة وتحليل العوامل التي تؤثر على عملية التّفاعل الاجتماعي، سعياً لتصنيف النّاس والتّعرف إلى السّمات والعوامل التي تحدد السّلوك وتُمكن من قياسه والتّنبؤ به.

٥-١نظرية التّحليل النّفسي:

وقد اعتمدت هذه النّظرية على النّموذج الطّبي الذي يهتم بتفسير السّلوكيات الإنسانية الشّاذة (الاضطرابات السّلوكية)، وقد كان هذا النّموذج إمتداداً للنموذج الطّبي المعتمد في تشخيص ومعالجة الاضطرابات الجسدية (الأمراض)، ونظراً لسيادة النّموذج الطّبي في تشخيص الاضطرابات السّلوكية، فقد أصبح ينظر إلى السّلوك الشّاذ على أنّه مجرد عرض لاضطراب نفسي داخلي.

٥-١-١فرويد:

يُعد فرويد أول من وضع نظاماً نفسياً معقداً ومتكاملاً لتشخيص ومعالجة السّلوك الإنساني، وقد اعتبر أنّ السّلوكات الإنسانية كلها أعراض لأمراض نفسية داخلية، مما أدى إلى ظهور خلاف وجدل عنيف في مجال علم النّفس، ويفترض أنّ الجّهاز النّفسي للفرد يتكون من ثلاثة أنظمة هي (الهو، الأنا، والأنا الأعلى)، والأصل في هذا الجهاز هو الهو، أو الجزء اللاشعوري الذي يولد به الفرد، وعندما يتصل الهو بالمجتمع تبدأ عملية تكوين الأنا، وتُعد عملية تكوينها من أهم عمليات التّنشئة الاجتماعية، ويخضع لمبدأ اللذة ولذا فهو منطقي، وإذا تمكن من تحقيق رغبات الهو فهو يحققها في إطار الواقع الذي يفرضه المجتمع القائم بعاداته وتقاليده، أمّا الأنا الأعلى هو مظهر استمرار قيم المجتمع وعاداته وتقاليده إلى الأجيال القادمة، ويرى فرويد أنّ

الطّفل في السّنوات الأولى من حياته يتمثل بالأساليب الاجتماعية الموجودة في الثّقافة التي يعيش فيها، وذلك من خلال عملية التّقمص أو التّوحد بوالديه، وهذا التّمثل يستمر مع الطّفل في السّنوات اللاحقة من عمره ليشمل من يمثلون الوالدين في المجتمع، كالمدرّسين والقادة وغيرهم (المحاميد، ٢٠٠٣، ١٠٥).

ويؤكّد فرويد أنّ الإنسان بطبيعته غير اجتماعي، وعلى المجتمع أن يُهذّبه وأن يسمح لبعض الإشباع المباشر لحوافزه البيولوجية التي لايمكن إغفالها (كامل، ٢٠٠٣، ١٢٩)

٥-١-٢نظرية ألفريد أدلر:

لقد أكّد أدلر على مبدأ الفرضية والعقدية في السّلوك، ويؤكد على أنّ سلوك الإنسان ينبع بأسره من أسلوب حياته، وأسلوب الحياة يختلف من شخص لآخر حسب القصور العضوي والمعنوي الذي يعانيه كل شخص، وإذا كان سلوك الإنسان في الاتجاه الموجب كان أسلوب حياته متوافقاً ومتكيفاً، وإذا كان سلوك الإنسان في الاتجاه السّالب كان أسلوب حياته متكيفاً إلى حد ما (جيل، ٢٠٠٠، ٣٣٦ – ٣٣٧).

٥-١-٣نظرية كارل يونغ:

إنّ نظرة يونغ للسلوك الاجتماعي للإنسان تجمع بين الغائية والعلّية، وأنّ شخصية الإنسان تتكون من الأنا واللاشعور الشّخصي واللاشعور الجمعي والذّات، ويتألف اللاشعور الجمعي من مجموعة الخبرات التي مرّت بها البشرية وتكون على شكل أنماط سلوكية مستعدة للظهور إذا دُعمت بخبرة ما أو فكرة ما، وهذه الأنماط هي التي تحدد السّلوك الاجتماعي للفرد منذ بداية حياته، وفي سيكولوجيا يونغ نجد أربعة نماذج للنشاط العقلي تحدد نوع السّلوك الاجتماعي للفرد، وهي التّفكير، والشّعور الوجداني، والإحساس، والحدس، وتحرك هذه الوظائف الطّاقة النّفسية الحيوية التي يمكن أن تكون انبساطية أو انطوائية (جبر؛ وكاظم ،٢٠١٣، ٥١).

٥-٢النّظرية السّلوكية:

كان من نتيجة الدّراسات والأبحاث المتعددة التي تناولت السّلوك الإنساني في بداية القرن العشرين أن ظهرت توجهات جديدة في دراسة السّلوك الإنساني، وقد ركزت هذه التّوجهات على الإجراءات العملية التي يمكن تطبيقها والتّحقق من فعاليتها، وقد ابتعدت عن الدّراسات التي لاتهتم بالجانب التّطبيقي، وبظهور الاتجاه السّلوكي بدأ التّركيز على المنهجية العلمية في تعديل السّلوك، وقد عززت هذه المدرسة منهجيتها بعد اكتشاف قوانين التّعلم التي كانت بمثابة القاعدة المفاهيمية للنظرية السّلوكية، واعتبرت هذه المدرسة أنّ معظم السّلوكات الإنسانية مُتعلّمة، لذا فهي قابلة للتغيير، ويدعو الاتجاه السّلوكي في علم النّفس إلى التّعامل مع ما هو قابل للملاحظة المباشرة ومع مايمكن التّحكم فيه، ويُعتبر (سكنر) الأمريكي واضع أسس المدرسة السّلوكية، وقد اعتمد

التّحليل السّلوكي التّجريبي، ويتصف تعديل السّلوك بالمنهجية العلمية في معالجة المشكلات الإنسانية، لأنّه يتعامل مع ماهو قابل للملاحظة المباشرة ويمكن التّحكم فيه (العمايرة، ٢٠٠٧، ١٣)

ويعتقد أصحاب المدرسة السّلوكية أنّ سلوك الفرد هو محور التّكوين النّفسي له، وبشكل عام يتألف من صنفين: يتكون الصّنف الأول من قاعدة أساسية من السّلوك الغريزي التي تتألف من مجموعة من الاستعدادات والأنماط السّلوكية والحركية والأفعال الانعكاسية التي يرثها الطّفل في تكوينه، أمّا الصّنف الثّاني من السّلوك الإنساني فهو مجموعة من الأشكال والأنماط السّلوكية التي نمت وتكونت نتيجة لعمليات التّشجيع والتّدعيم والقبول التي يلقاها هذا السّلوك في البيئة الاجتماعية والعائلية (ذيب، ٢٠٠٦، ١١).

٥-٣النّظرية المعرفية:

تُركّز اهتماماتها على تغيير إدراك الفرد للمواقف التي يسلك فيها سلوكاً ما، والاهتمام هنا ينصبُّ على تعديل قناعات الطّالب وافترضاته التي قد تكون خاطئة وقد تقوده إلى أنماط سلوكية كان من الممكن أن لا تظهر لو كان ينظر إلى الأمور نظرة مختلفة، ويُقصد بمفهوم تعديل السّلوك على أنّه مصطلح عام يشير إلى مجموعة من الإجراءات التي انبثقت من قوانين السّلوك، وهي القوانين التي تصف العلاقات الوظيفية بين المتغيرات البيئية والسّلوك، كما أنّه عملية منظمة تشمل على تطبيق إجراءات علاجية محددة الهدف، منها ضبط المتغيرات المسؤولة عن السّلوك، وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة والمتمثلة في تغيير السّلوكات ذات الأهمية الاجتماعية على النّحو المرغوب (العمايرة، ٢٠٠٧، ١٤).

ثالثاً: السّلوك الاجتماعي الإيجابي: Concept Positive Social Behavior

١-مفهوم السّلوك الاجتماعي الإيجابي: Concept Positive Social Behavior

يُعد اكتساب الفرد للسّلوك الاجتماعي الإيجابي بداية الوعي الاجتماعي المكتسب من شعوره بالأمن والطّمأنينة اللذان يشكلان عاملاً أساسياً للنمو السّليم للشخصية، ويقصد به السّلوكيات التي توجّه نحو الشّخص الآخر بقصد مساعدته (Harrison &harrison, 2009, 119).

ويعرّف أيضاً بأنّه: سلوك مكتسب يتعلّم الفرد من خلاله اتجاهات إيجابيّة تجاه الجماعة، تمكنه من الانسجام الاجتماعي (aalver & anderson, 2010, 61).

وتعود تسمية السّلوك الاجتماعي الإيجابي إلى "ويسب" ويقصد به تلك السّلوكيات التي توجه نحو الشّخص الآخر بقصد التّرفيه أو المساعدة في استمرار الإفادة الإيجابية لذلك الشّخص (بكير، ٢٠١٣، ٨).

مما سبق تُعرّف الباحثة السّلوك الاجتماعي الإيجابي للطّلبة بأنّه: الأعمال التي يقوم بها الطّالب عن رغبة ودافعية بقصد تحقيق الإفادة لزملائه خاصة والعملية التّربوية عامة، باعتباره فرد من أفراد المدرسة.

٢-أهمية السّلوك الاجتماعي الإيجابي:

Importance of Social Positive Behavior

إنّ الإنسان منذ بداية حياته بحاجة للمساعدة والتّعاون والاحترام الدّائم، وهذا يستدعي تغليب الجانب الخيري عنده بل تربيته على ذلك منذ الطّفولة لكي يستطيع الاستمرار في حياته بشكل سليم وتحقيق علاقات اجتماعية سليمة بعيدة عن الأذى، وبالتّالي بناء مجتمع سوي، فيسعى السّلوك الاجتماعي الإيجابي للحفاظ على استمرار المجتمعات والأفراد، وبقائهما في حالة توازن، باعتباره من أرقى أنماط السّلوك وأسماها، حيث يمثل كل أنماط السّلوك الإيجابي النّابع من ذات الفرد، ويقوم الفرد طوعياً بلا مقابل في بعض الأحيان، وبل ويضحي بمصالحه الشّخصية في سبيل إسعاد الآخرين أحياناً، كما أنّه صورة من صور التّفاعل الاجتماعي يهدف إلى جعل سلوكيات أفراد المجتمع صغاراً وكباراً تنحو إلى تغليب الجانب الخيري في الإنسان متمثلاً في اهتمامه بالآخرين، والسّعي إلى مساعدتهم والتّضحية من أجلهم بعيداً عن التّوجه نحو السّلوكيات السّلبية السّيئة التي تمزق العلاقات الاجتماعية (المريخي، ٢٠١٥، ٢٧ – ٢٨)، ويرى البعض أنّ عدم الاهتمام بدراسة السّلوك الاجتماعي الإيجابي ترجع إلى أنّ التّحكم في السّلوكيات السّلبية الجالبة للأذى تقع على درجة هامة بالنسبة للحياة الاجتماعية تفوق تلك الدّرجة التي يقع عليها الحض على السّلوكيات الاجتماعية الإيجابية، ولكن هذه الرؤية غير دقيقة، فالاهتمام به لا يقل أهمية عن مكافحة السّلوكيات السّلبية لأنّ الفرد عند ممارسته يُصبح أكثر ثقة بذاته، وأكثر كفاءة ذاتية، وأكثر صلابة نفسيّة، ويصبح قادراً على تطوير قيم اجتماعية وسلوك اجتماعي مسؤول وذلك فيما يتعلق بالأهداف الاجتماعية العامة، مما يسهم في تحسين نظرة الفرد تجاه الحياة بطريقة أكثر تفاؤلية (carpenter & nangle, 2006, 177)، كما أنّ نقص ممارسته يسهم في ضعف العلاقات الاجتماعية الإيجابية وارتفاع معدلات التّسرب والبطالة وحوادث السّير وممارسة السّلوكيات التّخريبية (مقدادي، ٢٠١٥، ٢٧٢).

مما سبق تكمن أهمية السّلوك الاجتماعي الإيجابي بأنّه أرقى أنماط السّلوك وأسماها، لأنّه يسعى لتحقيق التّوازن بهدف إسعاد الآخرين فالبعض لديه من الإمكانات ما يفوق حاجته، والبعض لديه حاجات لا يمتلك الإمكانات اللازمة لتحقيقها ومن هنا وجد بأنّ السّلوك الاجتماعي الإيجابي أحد مصادر تحقيق التّوازن من خلال التّعاون والمساعدة والحب بهدف إسعاد النّاس في المجتمع.

٣-الأشكال السّلوك الاجتماعي الإيجابي: Forms Of Social Positive Behavior

تحويل الفرد من كائن عضوي إلى كائن اجتماعي وفرد ناضج قادر على ضبط انفعالاته والتّحكم في إشباع حاجاته، يتطلب تنشئته على مجموعة من السّلوكيات منها:

٣-١ الإيثار altruism: هو أعلى مستوى من مستويات السّلوك الاجتماعي الإيجابي، وفيه يتطوع الفرد لمساعدة الآخرين دون انتظار أيّ مكافأة، وهو شعور نفسي يترتب عليه تفضيل الإنسان غيره على نفسه في الخيرات والمصالح الشّخصية النّافعة.

٣-٢ التّعاطف empathy: يُشير إلى الاستجابة الانفعالية التي تنشأ عن فهم الحالة الانفعالية للآخر، بشكل يتسق مع مشاعر الأسى والحزن والاهتمام بسلامة الآخرين دون تماثل انفعالي مع حالة الآخر، فهو حس شعوري بشخص آخر يتضمن شعور بالفرح لفرحه أو الأسف معه، وعادة ينطبق المفهوم على النّوع المؤلم أو غير السّار(بكير، ٢٠١٣، ٤٥ – ٥٢).

٣-٣ التّعاون collaboration: أهم صور التّفاعل الاجتماعي، لأنّه لا يمكن أن تكون الحياة متقدمة دون تعاون يجمع بين الأفراد على الحب والألفة والمشاركة من أجل تحقيق أهداف مشتركة (فايد، ٢٠٠٨، ٨).

٣-٤ التّسامح tolerance: يمثّل التّسامح الحدّ الأدنى لجودة العلاقات الإنسانية، ومن خلاله يتم تجنب العنف والإجبار والإكراه، وبدونه فإنّ السّلام عامّة والسّلام الاجتماعي غير ممكنين، والتّسامح فضيلة سامية تعني قبول الآخر والسّيطرة على الغضب، والصّبر، وتحمل الضّغوط، والتّكيف مع القساوة، وهضم الاختلاف، والمسامحة والغفران (البداينة، د.ت، ١٨٤)، والتّسامح الاجتماعي هو تقديم الحالة الإنسانية، وإدراك الصّفات الإيجابية، واحترام الآخرين كأشخاص (borba, 2001, 233).

٣-٥ المسؤوليّة الاجتماعية socialite liability: هي المسؤوليّة الفرديّة عن الجماعة ومسؤولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها، أي أنّها مسؤولية ذاتية ومسؤولية أخلاقية، وهو مفهوم يُعبر عن محصلة استجابات الفرد نحو محاولته مناقشة المشكلات الاجتماعية والسّياسية العامة والتّعاون مع الزّملاء والتّشاور معهم واحترام آرائهم وبذل الجهد في سبيلهم والمحافظة على سمعة الجماعة واحترام الواجبات الاجتماعية (قاسم، ٢٠٠٨، ١٥).

ونظراً لأنّ هذه السّلوكيات سامية نبيلة، ترقى بالإنسان والمجتمع، لذلك يجب أن نعمل في مدارسنا، وبالقدر المستطاع على غرسها في نفوس الطّلبة وتمثل القدوة أمامهم، وتعزيزها عند قيام الطّلبة بها، وتقدّم الباحثة بعض الأمثلة على هذه السّلوكات:

١. الإيثار: قيام الطّالب بتقديم المساعدة لزملائه ومدرّسيه والعاملين في المدرسة دون انتظار أي مكافأة على ذلك، بل وتفضيلهم على نفسه في بعض المواقف دون مقابل.
٢. التّعاطف: مشاركة الطّالب زملائه ومدرّسيه مشاعرهم بما تنطوي عليه من فرح أو حزن.
٣. التّعاون: قيام الطّالب ببذل الجهود لإنجاز المهام والأعمال مع زملائه ومدرّسيه والعاملين في المدرسة، لتحقيق الأهداف المنشودة.
٤. التّسامح: أن يسامح ويصفح الطّالب عن زملائه عند ارتكابهم ذنب معه، ليسود جو من الأمان والحب في المدرسة.
٥. المسؤولية الاجتماعية: أن يشعر الطّالب بالمسؤولية تجاه واجباته المدرسية وزملائه ومدرّسية ومدرسته بشكل عام.

٤- أساليب تعزيز السّلوك الاجتماعي الإيجابي:

يُعزز السّلوك المرغوب فيه للطلبة على مستوى الصّف والمدرسة، أوالمنطقة بما يتناسب مع السّلوك الصّادر عنه وذلك بأساليب متنوعة منها:

٤-١ تقديم عبارات المدح والثّناء والإطراء والتّشجيع الشّفهية فور حدوث السّلوك المرغوب فيه.
٤-٢ إصدار شهادات التّقدير وتسليمها للطالب وولي الأمر.
٤-٣ وضع اسم الطّالب في لوحة الشّرف على مستوى الصّف أو المدرسة.
٤-٤ الإشادة بالطّالب في الإذاعة المدرسية، أو صحف الحائط أو الدّوريات أو المجلات التي تصدرها المدرسة.
٤-٥ نشر اسم الطّالب والإشادة به في الموقع الالكتروني للمدرسة بعد موافقة المتعلّم وولي الأمر.
٤-٦ لتّكريم في الاحتفالات المدرسية أسوة بالمتفوقين والمتميزين من الطّلبة.
٤-٧ تمثيل المدرسة في الاجتماعات والنّدوات والمؤتمرات الطّلابية.
٤-٨ الجوائز العينية والمكافآت بأشكالها (وزارة التعليم السعودية، ٢٠١٥، ٥).

رابعاً: السّلوك الاجتماعي السّلبي:

١-مفهوم السّلوك الاجتماعي السّلبي: Concept Social Negativism Behavior

يتّضح من خلال الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بموضوع الدّراسة أنّ للمراهقين أنماط لسلوكهم السّلبي الخاص بهم، وبالرّغم من اختلافّ البيئات والمحيط الاجتماعي الذي ينمو به المراهق فإنّ أنماط السّلوك السّلبي المتعددة والمتنوعة تلازم المراهقين أينما كانوا.

وبالتّالي يعرّفه"**تنيره**" بأنّه: الانحراف عن السّلوك السّوي حسب معايير الجماعة، الذي تسلكه الفئات ذات العمر الواحد، والتي تنصب آثارها إمّا داخل الفرد كالانسحاب، أو خارجه كإيقاع الأذى بالآخرين كالعدوان (تنيره، ٢٠١٠، ٦).

وبالتّالي تُعرّفه الباحثة بأنّه: السّلوك الذي يرى المدرّسون بأنّه غير مرغوب فيه اجتماعياً ضمن المدرسة سواء مع الزّملاء أو المدرّسين، ويعوق عمل المدرّسين والمدرّسات ويسبب الأذى للزملاء وبالتّالي يمنع العملية التّعليمية من تحقيق أهدافها.

٢- أشكال السّلوك السّلبي: Forms of Negativism Behavior

٢-١ السّلوك العدواني: Aggressive Behavior

هو كل قول أو فعل أو تقرير لفعل، أو إشارة يقصد بها إلحاق الأذى، أوالدّمار بالآخرين، أو بذات الإنسان نفسه (أبوحطب، ٢٠٠٢، ١٧)، حيث تنتاب الفرد حالة من الغضب وعدم الاتزان تجعله يأتي من السّلوك ما يسبب أذى له أو للآخرين، وهو سلوك ينطوي على شيء من القصد والنّية يأتي به الفرد في مواقف الإحباط التي تعيق إشباع دوافعه أو تحقيق رغباته، والهدف من ذلك تخفيف الألم النّاتج عن الشّعور بالإحباط والإسهام في إشباع الدّافع المحبط (دحلان، ٢٠٠٣، ١٤).

وبالتّالي تتبنى الباحثة تعريف "**الرّشيدي ومالكي**" بأنّه: سلوك يتخذه الفرد لحماية نفسه من الآخرين ويسبب ألماً نفسياً وجسمياً لهم، وذلك باستخدام السّلوك العدواني نحوهم سواء بالضّرب، أو بالإهانة والازدراء بهم (الرّشيدي؛ ومالكي، ٢٠١٢، ٢٢٦).

٢-١-١أشكال السّلوك العدواني:

لقد اختلفت أشكال السّلوك العدواني وتعددت صوره، حيث تصنف حسب الشّكل الظّاهري إلى العدوان الجسدي الذي يهدف إلى الإيذاء أو إلى خلق الشّعور بالخوف ويكون موجهاً نحو الذّات والآخرين مثل (الدّفع، الضّرب، والرّكل)، وهناك العدوان اللفظي الذي يقف عند حدود الكلام الذي يرافق (الغضب والشّتم والسّخرية والتّهديد)، وأخيراً العدوان الرّمزي الذي يشمل التّعبير بطرق غير لفظية عن احتقار الأفراد الآخرين أو توجيه الإهانة لهم كالنّظر بطريقة إزدراء وتحقير (بوشاشي، ٢٠١٣، ٦٣)، وهناك مَن يصنفه حسب الهدف إلى عدوان موجه نحو الذّات وعدوان موجه نحو الآخرين، أمّا من حيث الطّريقة يصنف إلى عدوان مباشر موجه إلى الموضوع الأصلي وعدوان غير مباشر موجه إلى أحد رموز الموضوع (أبو رياح، ٢٠٠٦، ٣٥).

مما سبق نجد أنّ أشكال السّلوك العدواني التي تمّ عرضها ليست مستقلة عن بعضها، فقد يكون العدوان جسدي ولفظي ورمزي في وقت واحد، والعدوان من أكثر المشكلات الاجتماعية التي تعاني منها كل المجتمعات وفي مختلف الأعمار، ويتخذ أنماط وأشكال مختلفة، وهو سلوك غير

مرغوب فيه من المجتمع عامة والمؤسسات التّربوية خاصة، لذلك يجب على المدرّسين معرفة حاجات الطّلبة ومساعدتهم على تلبيتها، وإقامة العديد من برامج التّوعية لمواجهة ذلك.

٢-٢السّلوك الفوضوي: Anarchical Behavior

إنّ السّلوك الفوضوي يتضمن المشكلات التي تمثّل حالة من الفوضى والإزعاج والتّشويش، والتي تؤثر سلباً على المحيط الاجتماعي (الآباء، والزّملاء، والمدرّسين)، وأنّها تسبب للفرد ضعفاً جوهرياً في الوظائف الاجتماعية والأكاديمية والمهنية، وهذه المشكلات هي التّشتت والحركة الزّائدة والعدوان والتّخريب والإغاظة وإزعاج الآخرين، والتّشويش والشّغب وخرق القواعد والمعايير الاجتماعية والتّربوية (القصاص، ٢٠٠٢، ١٥).

ويُعرّف بأنّه: مجموعة من السّلوكات التي تتمثل في العدوان والخروج من المقعد والملل المستمر وإثارة الضّجة وإزعاج الآخرين والتّحدث مع الآخرين بدون إذن (نعيسة، ٢٠١٥، ١٣٠).

بينما تعرّفه الباحثة بأنّه السّلوك المزعج الذي يقوم به الطّالب ضد الآخرين في المدرسة (الزّملاء، المدرّسين، الممتلكات المدرسية) ويعرقل العمل في المدرسة من خلال إثارة الفوضى.

٢-٢-١مظاهر السّلوك الفوضوي:

يُوصف الشّخص غير المنضبط بالفوضوي، والسّلوك الفوضوي أكثر عمومية من السّلوك العدواني وهو سلوك متعلّم، ولا يقتصر على إثارة الإزعاج داخل الصّف بل قد يتعداه إلى جميع مرافق ومحتويات المدرسة، ويتّصف الطّالب الذي يصدر منه السّلوك الفوضوي بقصور قدرته على التّوافق مع القوانين والتّعليمات المدرسية عامة والصّفية خاصة، والطّالب الفوضوي (student anarchy) كثير الانفعال والمقاطعة للمدرّسين، ويميل إلى الاستهزاء وإثارة الفوضى باستمرار، ويتعامل بعنف مع زملائه ويعمل على إثارة المشكلات السّلوكية بينهم، وتكون إجاباته فظة وغليظة، ويتميّز بانحراف في السّلوك والتّغيب وعدم الانتظام في دوامه، ويقوم بأعمال تخريبية داخل الصّف الدّراسي، ويكون منفلتاً في قدرته على ضبط سلوكه الحركي واللفظي بقصد جذب انتباه الآخرين إليه، ، لذلك يُوصف بأنّه طالب كثير العناد والفوضى، ويكون ضعيف الدّافعية للتّعلم، وغالباً ما يتحدى سلطة المدرسة ويسبب التّوتر والإرباك لسير الدّرس (الصّميلي، ٢٠١٠، ١٣٤ – ١٣٥).

مما سبق نجد أنّه قد تصدر من بعض طلبة المرحلة الثّانوية بعض الممارسات السّلوكية التي تثير الفوضى من خلال عدم الانضباط وضعف الالتزام بالأنظمة والتّعليمات المدرسية والصّفية، والتي تحد من قدرة المدرّس على أداء وظائفه المتعددة، لذلك يجب العمل على تنمية دافعية الطّالب من أجل التّمثل بالسّلوك السّوي داخل الصّف، فيكون المدرّس نموذج الانضباط والتّنظيم ويعمل على إشراك الطّلبة بالأنشطة المختلفة ومساعدتهم على تحمُّل المسؤولية.

٢-٣سلوك العنف: Violent Behavior

يُعد سلوك العنف من السّلوكيات غير السّوية والجانحة، ولاسيما عندما يُمارس في المؤسسات التّربوية، وهو كغيره من أشكال السّلوك هو نتاج مأزق علائقي، بحيث يصيب التّدمير ذات الشّخص في نفس الوقت الذي ينصب فيه على الآخر لإبادته، فتُشكل العدوانية طريقة معينة للدّخول مع الآخر(عجرد، ٢٠٠٧، ٢٨).

والعنف المدرسي هو تركيب متعدد الوجوه، يتضمن السّلوك العدواني الذي يحدث ضمن المكان التّربوي، ويُعيق التّطوير التّربوي، النّفسي، العاطفي، والاجتماعي

(Myers,& William ,2004,31)

وتعرّفه الباحثة بأنّه: إلحاق الأذى بأفراد المدرسة من طلبة ومدرّسين وإداريين، سواء كان جسدي أو نفسي أو معنوي، وهو يلحق الضّرر بالآخرين أو الممتلكات.

٢-٣-١ أنواع العنف المدرسي ومظاهره:

العنف المدرسي (school violence) قد يكون عنفاً مباشر أو غير مباشر، وقد يكون عنفاً فردياً، أو جماعياً، كما قد يكون عنفاً بدنياً أو لفظياً أو رمزياً، ومن أشكال العنف التي تظهر لدى الطّلبة في المؤسسات التّربوية بصفة عامة العنف الجسدي (bodily violence) حيث يستعمل الطّالب القوة الجسدية القاسية والمؤذية (mclntyre, 2000, 132)، ويتضمن أفعال الدّفع والتّعثر واستعمال القوة لأخذ شيء من الطّرف الآخر، واستعمال أداة لإيذاء شخص ما بحجراً أو سكيناً أو أداة حادة أخرى إضافة للقتل (astor,& benbenishty, 2005, 26)، وقد يكون لفظي (verbal) أو رمزي (symbolic) وهذا النّوع من العنف ذاته غير المباشر الذي يوجه إلى أحد رموز الموضوع الأصلي، وليس إلى الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية، فعندما لا يستطيع الطّالب توجيه العنف إلى الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية، فإنّه يوجه عنفه تجاه أحد رموز هذا الموضوع الأصلي، فعندما لا يستطيع الطّالب توجيه عنفه للمدرّس فإنّه يوجه عنفه إلى سيارته (الطّيار، ٢٠٠٥، ٥٨ – ٥٩).

مما سبق نستنتج الفرق بين العنف والعدوان، كل عنف يعدُّ عدواناً ولكن ليس كل عدوان يعد عنفاً، فالعنف هو طابع مادي بحت، في حين أنّ العدوان يشتمل على المظاهر المادية والمعنوية معاً.

٢-٤السّلوك الطّائش: Reckless Behavior

يُقصد بالسّلوك الطّائش كل فعل يقوم على القوة والخداع لتحقيق الرّغبات الذّاتية، لذلك فإنّه يُعد مظهر من مظاهر ضبط الذّات المنخفض، كما يُعد عملاً سهلاً، وقد يحقق المصالح الخاصة بسرعة مثل (الرّشوة، والسّرقة) ونحوهما من الأعمال الإجرامية التي تحقق مصالحه الخاصة بسرعة

وسهولة دون انتظار أو بذل جهد، ولكن الاختلاف بين الأفراد يعود إلى مستوى ضبط الذّات ووجود الفرصة لارتكاب السّلوك المنحرف (التوايهة، ٢٠٠٨، ١٣).

مما سبق تجد الباحثة بأنّ المدارس أو المؤسسات التّعليمية تواجه نوعين للخروج على النّظام، النّوع الفردي (individual kind) وهو النّوع الشّائع والمعروف وينحصر في نطاق يمكن التّعامل مع كل حالة على حدة، ومن أمثلة هذا النّوع من المشكلات (الشّغب، السّرقة، الغش في الامتحان، تخريب الأثاث المدرسي)، والنّوع الجماعي (collective kind) الذي تكمن خطورته من خلال التّأثير على المؤسسات التّعليمية ككل على اختلاف أنواعها حيث يشترك مجموعة من الطّلبة في أعمال التّخريب التي تهدد كيان المؤسسة التّعليمية، ويكون التّعامل مع هذا النّوع من المشكلات أصعب وأكثر خطور

خامساً: المشكلة السّلوكية: Behaviorism Problem

١- مفهوم المشكلة السّلوكية: Concept of Behaviorism Problem

أثبتت الدّراسات التي قام بها عدد من الباحثين الأمريكيين على وجود بعدين للسلوك المشكل:

- البعد الأول: يشمل المشكلات الشّخصية، وهي تلك المشكلات التي تتضمن أنماط السّلوك التّالية: الشّعور بالنّقص، عدم الثّقة بالذّات، الانسحاب الاجتماعي، القلق، الخمول والانعزال.
- البعد الثاني: يشمل على المشكلات التي تميل إلى الظّهور معاً، والتي تتضمن الأنماط السّلوكية التّالية: التّمرد، الشّجار، جلب الانتباه، التّخريب، عدم احترام الآخرين، الغيرة (اسماعيل، ٢٠٠٩، ١٤).

توجد أشكال مختلفة من مشاكل الطّلبة السّلوكية التي تواجه المدرّس في غرفة الصّف، توصف بأنّ لها أثراً مباشراً على العملية التّعليمية (كنسيان الأدوات المدرسية والغياب المتكرر وعدم الانتباه وكثرة الحركة داخل الصّف والتّحدث الصّفي غير المناسب ومشكلات أخرى تحدّ من فاعليّة المدرّس والطّلبة في الصّف)، وهناك مشكلات تعتبر أكثر خطورة (كالتّخريب والتّمرد ورفض القيام بالمهمات والأعمال المدرسيّة والتّكلم بلغة بذيئة، والسّرقة ومخالفة أنظمة المدرسة والعزلة وغير ذلك).

على الرّغم من تعدد المشكلات السّلوكية، إلا أنّها غالباً ما تعبر عن عرض حاجة أو أكثر لم تشبع لدى الفرد، أو هي صعوبات أو مظاهر للانحراف في السّلوك الاجتماعي للأفراد، أو مظاهر لسوء التّكيف، أو هي سلوكيات غير مرغوبة اجتماعياً تتكرر بصورة مستمرة وغالباً ما تتنافى هذه السّلوكيات مع معايير السّلوك السّوي المتعارف عليها، كما لا تتناسب مع المرحلة النّمائية التي يمر بها الفرد.

ويُعرفها (الفقيهي، ٢٠٠٦) بأنّها: سلوك متكرر الحدوث غير مرغوب فيه يثير استهجان البيئة الاجتماعية، ويجدر تغييرها لما لها من آثار تنعكس على قبول الفرد اجتماعياً وعلى سعادته ورفاهيته، وتظهر في صورة عرض أو عدة أعراض سلوكية متصلة ظاهرة ويمكن ملاحظتها مثل السّرقة والكذب والتّدمير والتّشاجر وغيرها (٢٣).

بينما يُعرفها (الخطيب، ٢٠٠٧) بأنّها: أي سلوك متكرر نسبياً وينحرف عن جادة السّواء ويكون سبباً في انتهاك حقوق وحرمات الآخرين (٢١٨).

بينما يُعرّف (عبد المجيد؛ وعكاشة، ٢٠١٢) المشكلات السّلوكية المدرسية بأنّها: المشكلات الاجتماعية والانفعالية التي تتجلى مؤشراتها السّلوكية في علاقة المتعلّم بذاته أو علاقاته الاجتماعية بالآخرين خارج أو داخل الصّف المدرسي سواء مع زملائه أو مدرّسيه (١٢٢).

مما سبق نجد أنّ المشكلة السّلوكية هي أنماط سلوكية ظاهرة تعكس خرقاً للأعراف الاجتماعية المقبولة يوجهها الطّالب نحو الآخرين ويعاني منها المدرّسون في المدرسة (كالكذب والغش والغيرة والسّلوك العدواني والتّخريب والغياب المتكرر عن المدرسة)، وهي لا تكون اضطرابات تحتاج إلى علاج وإنّما مشكلات تزول دون أن تترك أثراً إذا أُحسن علاجها، ولكنها تستفحل إذا أُسيء علاجها.

٢- مصادر المشكلات الصّفية: Resources Problems Classroom

٢-١ مشكلات تنجم عن سلوك المدرّس:

يُمثّل المدرّس المحور الأساسي في العملية التّعليمية، وقدرته على إيصال المعلومات للطلبة، وتوفير روح الانسجام بينه وبينهم السّبب الرئيسي في نجاح العملية التّعليمة، فعدم اتقان المدرّس لمادّته واتباعه أسلوباً واحداً في التّدريس دون تغيير أو تعديل، إضافة إلى صوته غير المسموع وخطه غير الواضح، قد تكون السّبب في المشكلات التي يواجهها مع صفه، فلا يكون قادراً على إيصال المعلومات إلى الطّلبة بالطّريقة المناسبة وسرعان ما يكتشف الطّلبة أنّ مدرّسهم غير متمكّن من مادته فيفقدون الثّقة به، ويتسرب الملل إليهم بسبب عدم استيعابهم للدرس مما يقود في نهاية الأمر إلى المشاغبة من قبل الطّلبة (الخليلي، ٢٠٠٥، ١٨٤ – ١٨٥)، كما قد يتسبب سوء معاملة المدرّس للطلبة من خلال قيادته المتسلّطة بشكل كبير والإكثار من الوعيد والتّهديد ومحاسبتهم في الهمس والبسمة واللفته، ومحاولة ضبط الصّف بالصّوت المرتفع والصّراخ، والتّمييز بين الطّلبة بالاهتمام بأفراد أو مجموعات معينة دون غيرهم في خلق جو من الاضطراب والتّوتر تتحول إلى عدائية في بعض المواقف (نيازي، ٢٠١١، ٣٤ – ٣٥)، والمدرّس عندما يستأثر بالأسئلة والإجابات لنفسه وعدم مشاركة الطّلبة في النّشاطات اللاصفية التي يقومون بها، وإهمال المشكلات التّربوية والنّفسية والاجتماعية والاقتصادية التي يعانون منها كل ذلك سبب في مشكلات الطّلبة الصّفية (الحسن، ٢٠٠٥، ١٩١).

مما سبق نجد أنّ الطّالب يتعامل يومياً مع عدة مدرّسين، ولكل منهم سلوكه وشخصيته وردود فعله تجاه تصرفات الطّلبة، فسلوك الطّالب عند بعض المدرّسين يكون منضبطاً بينما لايكون كذلك عند البعض الآخر، إذ أنّ هناك بعض التّصرفات التي يقوم بها المدرّس والتي تلعب دوراً كبيراً في إثارة بعض المشكلات الصّفية، وبالتّالي يجب على المدرّس تجنب أيّة تصرّف من هذه التّصرفات، حتى يستطيع ضبط الصّف أثناء إعطاء الدّرس وإيصال المعلومات بشكل ناجح.

٢-٢ مشكلات تنجم عن سلوكيات الطّلبة أنفسهم:

يُعتبر الطّالب من أهم المدخلات في العملية التّعليمية ومن أهم مخرجاتها أيضاً، ويقوم الطّالب بسلوكيات غير مقبولة كالقيام بحركات تهريجية أو العبث بالممتلكات وغيرها ليحقق الإشباع لذاته وتأخذ هذه السّلوكيات أنماطاً مختلفة فهناك أنماطاً سلوكية (behavioral pattern) برغبة جذب الانتباه حيث يسعى المتعلّمون إلى جذب الانتباه، ويبذلون كل جهد ممكن سواء كان بالطّريقة المرغوبة أو غير المرغوبة ليكونوا في بؤرة الانتباه، ويسعى بعض المتعلّمون الذين يعجزون عن تحقيق النّجاح نحو جذب الانتباه عن طريق السّلوك غير المرغوب، والبعض الآخر يبحث عن القوة لتعويض شعور الخيبة والإحباط وعدم القدرة للانتماء للآخرين والفشل في التّحصيل الدّراسي، والشّعور بعدم الكفاءة للتنافس البناء عن طريق العمل والانتاج، بينما البعض الآخر يقوم بأنماط سلوكية أُخرى بواقع الانتقام حيث يشعر بعض المتعلّمين بأنّهم ضحية الأذى الذي يصيبهم من المدرّس أو من زملائهم الآخرين، سواءً أكان ذلك الأذى ماديّاً أم عن طريق السّخرية والاستهزاء (الفتلاوي، ٢٠٠٥، ٢١٣ – ٢١٧).

لذلك هناك عدة أسباب تدعو لشعور الطّلبة بالإحباط والتّوتر في التّعلم الصّفي، تحولهم من طلبة منتظمين إلى طلبة مشاكسين ومخلّين بالنّظام الصّفي.

٢-٣ مشكلات تنجم عن تركيب الجماعة الصّفية:

تُعد الجّماعة الصّفية (classroom group) من المصادر الأولية التي تحدد سلوك الأفراد ضمن الجماعة، حيث تفرض على الطّالب أن يمارس سلوكاً ما قد لا يمارسه عند الانسحاب من الجماعة أو عندما يكون بمفرده، لذلك فإنّ ضبط الطّلبة في الصّف أو خارجه يعتمد على الطّلبة أنفسهم بالدّرجة الأولى، وعلى شخصية المدرّس بالدّرجة الثّانية، ومن ثم على نظام المدرسة والوضع العام فيها.

والعدوى السّلوكية (behavioral contamination) وتقليد الطّلبة لزملائهم، والجو العقابي الذي يسود الصّف، والجو التّنافسي العدواني، والإحباطات الدّائمة المستمرة، وغياب الاستعدادات للأنشطة والممارسات الدّيمقراطية، وغياب الطّمأنينة والأمن تسبب حدوث المشكلات الصّفيّة (يحيى، ٢٠٠٠، ١٦٤).

بينما ترى الباحثة بأنّ بعض أسباب المشكلات السّلوكية عند المراهقين:

١. الإحباط والحرمان والقهر الذي يعيشه المراهق ويشاهده داخل الأسرة.
٢. تقليد الآخرين والاقتداء بسلوكهم الفوضوي الذي يشاهده من (الوالدين – المدرّس).
٣. التّساهل في التّربية والتّدليل الزّائد المتمثل في غياب السّلطة الرّادعة.
٤. التّعثّر الدّراسي أو الفوضى المدرسية ومصاحبة أقران السّوء.
٥. الغيرة والفراغ الرّوحي.

لذلك من واجب المدرّس والمدرّسة مساعدة الطّالب في هذه المرحلة وتوعيته لتجنب هذه المظاهر السّلوكية، من خلال المصارحة المستمرة مع الطّالب ليعبر عن همومه، وتصويب المفاهيم الخاطئة في ذهنه، وتشجيعه على مصاحبة الجيدين، واعتماد أسلوب الدّعابة والملاطفة لإصلاح الأمور بطرائق بعيدة عن التّوتر والقلق بل قد يبوح المراهق بأخطائه ويعترف بها إذا شعر بالأمان.

٣- نماذج من مشكلات الطّلبة السّلوكية:

example of problem student behavior

يواجه المدرّسون في المدارس تحديات كبيرة من انتشار المشكلات السّلوكية غير المقبولة، والتي تهدد النّظام التّربوي بشكل كبير، وتُعتَبر المشكلات السّلوكية في المدارس من أخطر المشكلات التي تواجه أطراف العملية التّربوية من آباء ومدرّسين ومديرين ومشرفين تربويين، فالشّغب والسّرقة وإتلاف الممتلكات والعنف الموجه ضد المدرّسين والطّلبة هي أمور يمكن أن تهدد العملية التّربوية بمجملها، وبالتّالي فإنّ الطّلبة الذين يقومون بسلوك عدواني أو تخريبي يتسببون بحدوث مشاكل انضباطية في غرفة الصّف تؤثر بشكل سلبي على زملائهم، مما يستنفذ الكثير من وقت وجهد المدرّسين لحلها على حساب العملية التّعليمية.

٣-١ مشكلة الغياب: Absence Problem

يعني غياب الطّالب عن المدرسة عدم تواجده بها خلال الدّوام الرّسمي أو جزء منه، سواء كان هذا الغياب من بداية اليوم الدّراسي، أي قبل وصوله للمدرسة أو كان بعد وصوله للمدرسة والتّنسيق مع بعض زملائه حول الغياب، أو حضوره للمدرسة والانتظام بها ثم مغادرته لها قبل نهاية الدّوام دون عذر مشروع، ويرجع غياب الطّالب من المدرسة لعوامل عديدة منها مايتعلق بالمدرسة ومنها ما يتعلق بالطّالب نفسه، فشخصية الطّالب وتركيبته النّفسية بما يمتلكه من استعدادات وقدرات وميول أو وجود إعاقة تجعله لا يتقبل العمل المدرسي ولا يُقبل عليه، والرّغبة في تأكيد الاستقلالية وإثبات الذّات فيُظهر الاستهتار والعناد وكسر الأنظمة والقوانين التي تضعها

المدرسة، بالإضافة إلى ضعف الدّافعية للتّعلم مما يؤدي للإخفاق المستمر وعدم تحقيق التّكيف الدّراسي والنّفسي.

كذلك عدم الإحساس بالحب والتّقدير والاحترام من قبل عناصر المجتمع المدرسي، وعدم تقبل الطّالب والتّعرف على مشكلاته ووضع الحلول المناسبة لها وذلك لعدم سلامة النّظام المدرسي وتأرجحه بين الصّرامة والقسوة، أو الإهمال والتّراخي، وسيطرة بعض أنواع العقاب بشكل عشوائي وغير مقنن مثل الحرمان من بعض الحصص الدّراسية، فيفقد الطّالب الأمن النّفسي ويؤدي ذلك لإحساسه بعدم إيفاء التّعليم لمتطلباته الشّخصية والاجتماعية، حيث لا تتوافر الأنشطة الكافية والمناسبة لميول الطّالب وقدراته، والتي تساعده لخفض التّوتر وتحقيق الإشباع النّفسي، إضافة إلى كثرة الواجبات المدرسية وعدم قدرة الطّالب الإيفاء بها، مما أوجد فجوة بينه وبين بقية عناصر المجتمع المدرسي (الخليلي، ٢٠٠٥، ٢٨٧ – ٢٩٠).

مما سبق تجد الباحثة بأنّه على المدرّس بالتّعاون مع المدرسة اتخاذ الإجراءات المناسبة لعلاج هذه المشكلة منها:

١. التّعرف على أسباب مشكلات الطّلبة ومساعدتهم على حلها إذا أمكن ذلك.
٢. تنويع الأنشطة المدرسية بهدف تلبية احتياجات الطّلبة المختلفة.
٣. التّأكيد على ضرورة تسجيل الغياب في كل حصة عن طريق المدرّسين.
٤. اتباع إجراءات شديدة بحق الطّالب الذي يتكرر غيابه عن المدرسة دون إذن كالحرمان من حصص التّربية الرّياضية، وكتابة التّعهدات الخطية.

٢-٣ تخريب الأثاث المدرسي: school furniture vandalism

إنّ مفهوم التّخريب (vandalism) يعني أن يقوم الشّخص بإتلاف وتكسير الأشياء، وتخريب الأثاث المدرسي يعني قيام المتعلّم بتعطيل أثاث الصّف والمدرسة كالمقاعد الدّراسية أو النّوافذ أو محطات المياه، مما يؤدي إلى إحداث تلف فيها، ولا شك بأنّ الطّالب يقوم بهذا السّلوك العدواني لدوافع عديدة، كأنّ يقوم المتعلّم بهذا السّلوك لتفريغ شحنات الغضب التي تسيطر عليه، فمن المعروف بأنّ الغضب والعدوان هما استجابتان طبيعيتان للإحباط، وهناك طلبة يقومون بتخريب أثاث المدرسة بهدف المرح والتّسلية وإرضاء الرّفقاء، أو يقومون بالتّخريب المتعمّد بدافع العدوان والعداء، كأن يقوموا بإشعال النّار في مكتبة المدرسة أو في السّتائر أو إحداث تلف وتكسير في السّبورة ليُغيظوا المدرّس، وعادة مايكون الفراغ سبباً في دفعهم للقيام بمثل هذه السّلوكات، فعدم وجود شيء ينشغل به المتعلّم قد يدفعه للتخريب بمعنى أنّ الدّافع يكون الإثارة وليس التّخريب (العمايرة، ٢٠٠٢، ١٧٠).

مما سبق يجب على المدرّس مواجهة الطّالب الذي قام بالتّخريب والتّعرف على الأسباب التي دفعته لذلك واتخاذ إجراءات العقاب المناسبة في حقه، ومطالبته بالتّعويض وإصلاح ما قام بتخريبه.

٣-٣ ضرب الأقران أو وخذهم وأخذ ممتلكاتهم: peer beating and robbing

يميل المتعلّمون بين الفترة والأخرى إلى ضرب أقرانهم بشكل مباشر انتقاماً منهم، أوبشكل غير مباشر لغرض الإزعاج، أو خطف ممتلكاتهم والاحتفاظ بها أو إخفائها لمدة من الزّمن لغرض الإزعاج أو إعاقة عمل يقومون به .

ويعود السّبب في ذلك لخلاف شخصي بين المتعلّمين وضعف القرين شخصياً أو جسمياً، أو شعور المتعلّم بالغيرة تجاه قرينه لصفة مستحبة فيه – أكاديمية أو اجتماعية، حيث أنّ التّربية الأسرية تقبل مثل هذه العادات وتجيزها لأفرادها وتمارسها في معاملاتها اليومية (العمايرة، ٢٠٠٢، ١٦٨ – ١٦٩).

مما سبق فإنّ الحلول لهذه المشكلة تنطلق من الأسباب لذلك تقترح الباحثة:

١. جمع المدرّس للمتعلّم مع قرينه في حالة خلافهما وتقديم النّصيحة لهم ومصالحتهم.
٢. اجتماع المدرّس مع المتعلّمين وإقناعهم بنتائج السّلوك السّلبي في حال الاعتداء على زملائهم.
٣. التّواصل المستمر بين المدّرس وأسر الطّلبة ومناقشة أوضاعهم.

٣-٤ الصّياح والشّغب: bawling and hooliganism

تعارض القوانين المرعية في الصّف الواحد والتّباين بين ما هو مسموح عند المدرّسين المختلفين، فقد يسمح مدرّس بقيام الطّلبة بالتّحدث الجانبي فيما بينهم بينما يُعتبر ذلك عند مدرّس آخر من المحرّمات، ومن المظاهر الشّائعة في الصّف سماع المدرّس أصواتاً في غرفة الصّف دون معرفة مصدرها، إذ يتبادل بعض الطّلبة أطراف الحديث، ويتهامسون أثناء الشّرح، ويجيبون عن الأسئلة بصوت عالٍ دون إذن، وقد يصيحون عالياً (أنا استاذ) رغبة منهم بالمشاركة.

ومن أبرز الأسباب التي تدعو إلى هذه المشكلة:

١. عدم معرفة الطّلبة بالقوانين الصّفية.
٢. توافر صداقة متينة بين الطّلبة الذين يجلسون سوياً والميل إلى جذب انتباه الآخرين.
٣. الغيرة من الزّملاء المتفوقين اجتماعياً وأكاديمياً (نيازي، ٢٠١٠، ٣٣).

لذلك يجب تنبيه الطّلبة لتجنب الأحاديث الجانبية أو إصدار الأصوات التي تسبب الفوضى واتخاذ إجراءات العقاب المناسبة في حق الطّالب المخالف.

٣-٥ العنف ضد المدرّس: Aggression Against Teacher

العلاقة بين المدرّس والطّالب تعاني في العديد من المدارس من أزمة سببها في كثير من الأحيان المدرّس، وذلك لأنّه المسؤول عن تربية النّشء وتعليمه، ولكن هذا لا يعفي الطّالب من المسؤولية، فمنهم من لا يجيد التّعامل مع مدرّسه وقد يتجاوز عليه بالقول أو الضّرب في بعض الأحيان، فالعنف ضد المدرّس هو تعرّض أحد المدرّسين لاعتداء من قبل طالب أو ولي أمره أو من آخرين من أقرباء الطّالب سواء كان هذا العنف جسدي أو لفظي أو اعتداء على الممتلكات. فيرى بعض التّربويين بأنّ ذلك يعود إلى أنّ المدرّس لا يتمتع بالمواصفات الضّرورية للعمل من إعداد أكاديمي ومهني وقيمي، فتمَّ اختياره وإلحاقه بالوظيفة دون معايير مناسبة، فهو يعاني من قصور علمي بل أنّ بعضهم خان الأمانة التي حملها وارتكب بعضهم مخالفات أدبية وأخلاقية، ولم يحترموا الطّالب كإنسان ولم يكرّسوا ساعات معينة من أوقاتهم لدراسة أوضاع الطّالب، بل فسر بعض المدرّسين الاحترام بشكل خاطئ فطالبوا الطّالب بالخنوع وساهموا في سلبياته ومقاومته للتغيير، مما أدى إلى انحسار سلطة المدرّس ومكانته الاجتماعية بل إنّ كثير من المدرّسين أصبحوا يهابون الطّالب الأمر الذي انعكس سلبياً على دورهم التّربوي وبالتّالي أصبحوا ضحايا العنف الطّلابي.

كما أنّ عملية التّنشئة الخاطئة التي تمارسها الأُسر بسبب نقص تعليمها المعايير والأدوار الاجتماعية أو أنّها تقوم على اتجاهات والدية سالبة مثل التّسلط والقسوة، أو الأُسر التي تمجد القوة تناصر أبنائها ضد المدرّس.

ولا بد أن نذكر بأنّ ذكاء الطّالب واختيار الأصدقاء الجيدين يؤثر على سلوكه وممارسته للعنف، فكلما حسن رفاقه وخلطاؤُه ابتعد عن سلوك العنف، وكلما كَثُر تعرض الطّالب للإعلام الذي يقلل من أهمية العلم والمدرّس زاد سلوك العنف، ويساعد على زيادة العنف في هذه المرحلة الحساسة من حياة الطّالب غياب القوانين المدرسية وضعف الإدارة المدرسية وعدم تفعيل دور المرشد الطّلابي كل ذلك شجع العنف ضدّ المدرّس (وزارة التربية والتعليم الأردنية، ٢٠٠٧، ٣١ – ٤٢).

مما سبق نجد أنّ ظاهرة العنف الطّلابي ضد المدرّسين ظاهرة غريبة على مجتمعنا وغير مرغوبة ولكنّها انتشرت وازدادت حدتها في السّنوات الأخيرة ، وتسهم بها الأسرة والمدرسة والمجتمع لأنّ الطّالب ماهو إلا نتاج ثقافي وبيولوجي من إنتاجهم، ولذلك نذكر بعض الإجراءات التي تقلل من انتشار هذه الظّاهرة:

١. الإعداد الجيد للمدرسين من النّاحية التّربوية، والعمل على تقريب المسافة بين المدرّس والطّالب.
٢. يجب على المدرّس احترام الطّالب ورأيه وعدم التّقليل من قيمته.

٣. الاهتمام بتوجيه وإرشاد الطّلبة وحثّهم على السّلوك الحسن.

٤. اتخاذ إجراءات العقاب المناسب والحازم بحق الطّالب الذي يتجاوز حدود الأدب والاحترام مع مدرّسه.

٣-٦ الكلام السّيئ أو الكلام البذيء: Bad Speech

الشّتم أو الكلام الذي يعكس تمني الأذى لشخص ما مثل اللعنات أوالكلمات الفاحشة التي تشير إلى مواضيع جنسية بأسلوب مازح أو ساخر.

ويستخدم الطّلبة الكلمات الرّديئة من أجل لفت الانتباه، ويميلون إلى الشّتم بطريقة قهرية عندما يشعرون بالإحباط أو الغضب ففي ذلك تحرر من التّوتر الجسدي، حيث يستخدمون الكلمات السّيئة لأنّها تمثل بالنسبة لهم رمز النّضج والوصول إلى مرحلة الرّشد، بينما تمثل اللغة السّيئة بالنسبة للبعض طريقة للتحدي، فقد يكون من بيئة أسريّة تحرّم استخدام الشّتائم (العمايرة، ٢٠٠٢، ١٧٣).

٣-٧ الشّجار ومضايقة الغير:Affary

ينخرط المراهقون المصابون بهذا الاضطراب بسلوك عدواني ويتصرّفون بعدوانية تجاه الآخرين، وقد يظهرون تنمراً، أو مضايقة، أو تهديد للآخرين، كما يفتعلون معارك جسدية متكررة، ويستخدمون الأسلحة التي يمكن أن تسبب الأذى البدني للآخرين، وقد يقسون على الآخرين بدنياً، والمضايقة مختلفة من حيث ما تسببه من آثار بدنية على الطّرف الآخر لكنّها تسبب في العادة أذى، ورغم التّشابه بين هذه الأعراض وبين العدوان فإنّها تختلف عنه كونها فعل مشترك بين طرفين، غير أنّه يصعب التّمييز الدّقيق بينها كونها جميعاً تأخذ طابع عدواني (جمعة، ٢٠٠٠، ٢٧١).

٣-٨ الكذب: Lying

ويُعرّف بأنّه: القول الذي لا يطابق الواقع مع تعمد الشّخص الذي يكذب ذلك بقصد تضليل الغير وخداعه أو إخفاء الحقيقة عن الغير لأي سبب من الأسباب.

وللكذب أنواع:

٣-٨-١ الكذب البريء غير المتعمد.

٣-٨-٢ لكذب المتعمد وهو أنواع:

الكذب الأناني أو العرضي: ويكون الكذب هنا لتحقيق غرض شخصي.

الكذب الانتقامي: يكذب الفرد ليتّهم غيره اتهامات يترتب عليها عقابهم أو سوء سمعتهم.

الكذب الدّفاعي: يكذب الفرد خوفاً من العقاب (البطوش، ٢٠٠٧، ١٢- ١٣).

وبعد هذا العرض الموجز للمشكلات السّلوكية، ينبغي التّأكيد بأنّ هذا البحث يهتم بالمشكلات السّلوكية المدرسية البسيطة، وتُصنف هذه المشكلات وفق الآتي:

١. مشكلات سلوكية تعني الطّالب وحده يحتاج فيها إلى مساعدة المرشد الطّلابي مثل الخوف من الاختبارات أو المدرسة أو القلق ... الخ.
٢. مشكلات سلوكية تعني المدرّس، متعلقة بضبط الصّف وما يرتبط بها من عدم حلّ الواجبات أو عدم تركيز الانتباه.
٣. مشكلات سلوكية تعني الطّالب والمدرّس مثل النّوم في الصّف أو الكذب.
٤. مشكلات سلوكية تعني الطّالب والمدرّس والإدارة مثل الانحرافات السّلوكية (الغنيمي، ٢٠٠٦، ٥٣).

وتذكر الباحثة أمثلة عن مخالفات الطّلبة السّلوكية في المرحلة الثّانوية، والتي تعيق عمل المدرّسين في المدرسة بشكل عام وفي غرفة الصّف على وجه الخصوص منها:

١. عدم التّقيُّد باللباس الرّسمي الخاص بالمدرسة أو الظّهور بهيئة مخالفة للنّظام المدرسي.
٢. العبث أثناء الاصطفاف الصّباحي أو ضعف المشاركة فيه.
٣. إعاقة سير الحصص الدّراسية، مثل: الحديث الجّانبي، والنّوم داخل الصّف، والمقاطعة المستمرة غير الهادفة لشرح المدرّس، وتناول الأطعمة أو المشروبات أثناء الدّرس، أو دخول الطّالب صفّه أو صف آخر دون استئذان أو التّأخر بالدّخول.
٤. الغش في أداء الواجبات، أو الاختبارات الصّفية.
٥. إثارة الفوضى داخل الصّف، أو داخل المدرسة مثل: العبث بالماء، والبخاخات والصّوت العالي، والكتابة على الجّدران.
٦. الهروب من الصّف، أو الخروج منه دون استئذان، أو عدم حضور الحصة الدّرسية.
٧. الإشارة بحركات مخلة بالأدب تجاه الزّملاء، مثل الحركة بالإصبع أو اليد أو الجسم.
٨. الشّجار أو الاشتراك في مضاربة أو مهاجمة الزّملاء، وتهديدهم والتّلفظ عليهم بألفاظ غير لائقة.
٩. إلحاق الضّرر المتعمد بممتلكات الزّملاء، أو سرقة شيء منها، أو تخويفهم وإثارة الرّعب بينهم.
١٠. إحضار الألعاب الخطرة إلى المدرسة مثل: الألعاب النّارية.
١١. حيازة السّجائر والمواد الإعلامية الممنوعة المقروءة، أو المسموعة، أو المرئية.

سادساً: معايير وقواعد الحكم على السّلوك الاجتماعي في المدرسة

Criteria And Rules For Judging School Social Behavior And Strategies Their Modification

١-معايير الحكم على السّلوك: Criteria For Judging Behavior

يخضع الحكم على السّلوك بأنّه مرغوب فيه أو غير مرغوب فيه، سوي أو غير سوي إلى عدد من المعايير، علماً أنَّ السّلوك السّوي هو القدرة على توافق الفرد مع نفسه ومع بيئته والشّعور بالسّعادة، وتحديد أهداف وفلسفة سليمة للحياة يسعى لتحقيقها (الخطيب؛ والزيادي، ٢٠٠١، ٥٤)

١-١ المعايير النّمائية (developmental - norms):

وهنا يتم الاعتماد على المعايير النّمائية العمرية للحكم على السّلوك وتصنيفه فيما إذا كان مرغوب أو غير مرغوب، فمرحلة المراهقة بتصنيفاتها المختلفة المبكرة والوسطى والمتأخرة لها مظاهر نمائية ترتبط بالعمر.

١-٢ المعايير الفردية (Individual – norms):

ويقصد بها وضع المدرّس لنفسه معايير خاصة، للحكم على السّلوك بناءً عليها، معتمداً في ذلك على ظروفه وقدراته وإمكانياته، وما يعد صالحاً لأحد المتعلّمين لا يصلح لآخر نتيجة الفروق الفردية، النّوع ، والجنس.

١-٣ المعايير الاجتماعية (social - norms):

وهنا يتم الاعتماد على معايير النّمو الاجتماعي، أو على تصنيفات السّلوك وفق العادات والقيم الاجتماعية السّائدة في مجتمع ما، فيُعد السّلوك مرغوباً فيه إذا وافق تلك القيم والعكس صحيح.

١-٤ المعايير الإحصائية (statistical – norms):

ويُقصد بذلك خضوع الحكم في تصنيفات السّلوك للمعايير الإحصائية التي تمثّل الغالبية العظمى للمتعلّمين أو الأفراد في المجتمع (الفتلاوي، ٢٠٠٥، ١٥٤ – ١٥٥).

٢- قواعد الحكم على السّلوك في المدرسة: rules for judging behavior

من أبرز مسؤوليات المدرسة الوعي الكامل بأساليب ضبط السّلوك بما يحقق الأهداف التّربوية، حيث تقوم المدرسة بإعداد أنموذج التزام أخلاقي يكون مضمونه (السّلوك المفترض من الطّالب في المدرسة) ويتعهد الطّالب وولي أمره بالالتزام بما ورد في النّموذج، وهناك عدة شروط ومعايير تأخذ بها المدرسة قبل الحكم على سلوك الطّالب وتطبيق العقوبة المناسبة له، فيجب أن تُراعي المدرسة عند تطبيق المخالفة سن الطّالب والظّروف التي أدت للمخالفة والتّأكُّد من تناسب الجزاء مع درجة المخالفة وتكرارها، ويتم تصنيف السّلوكيات التي لم ترد القواعد حسب حجمها وخطورتها من قبل لجنة التّوجيه والإرشاد في المدرسة، كما يلزم مراعاة التّدرج في تنفيذ الجزاءات

وفق ما ذكر في اللائحة، وللمدرسة الحق في تخطي الإجراء والانتقال للذي يليه إذا أجمع على ذلك أعضاء لجنة التّوجيه والإرشاد في المدرسة، ويوثق الجزاء بعد إقراره، وتقوم المدرسة بإشعار ولي أمر الطّالب بدرجة سلوك ابنه، مع توضيح طرق تحصيل السّلوك الإيجابي للطالب، وإعداد الضّوابط والمعايير للطلبة المتميزين في السّلوك والمواظبة وتكريمهم، كما يجب تجنب جميع الممارسات غير التّربوية التي لها أثر سلبي على نفسية الطّالب وتحصيله الدّراسي، مثل إشراك المرشد الطّلابي في إيقاع الجزاءات، أو الإيذاء الجسدي والنّفسي بكافة أنواعه، أو تخفيض درجات المواد أو التّهديد بها (المحامدة، ٢٠٠٥، ٢٧١ – ٢٧٢).

أمّا في النّظام الدّاخلي لمدارس مرحلة التّعليم الثانوي في الجمهورية العربية السّورية فقد جاء فيه:

١. يشترك في وضع درجات مادة السّلوك مدرّسوا الصّف مع المدير والموجه الإداري والمرشد النّفسي ومشرف الأنشطة، وتكون المحصلة النّهائية متوسط ما يمنح للطّالب، ويؤخذ متوسط الدرجة للفصلين معاً، وهي تضاف إلى المجموع النّهائي لدرجات الطّالب وتدخل في حساب ترتيب نجاحه.
٢. اعتماد المدرسة أسلوب التّشجيع والتّشويق في توجيه الطّالب لتنمية شخصيته وحثه على الاستمرار في الاجتهاد والسّلوك الحسن والعمل المثمر، ويخصص الطّالب المجد في عمله وسلوكه بالمثوبات على النّحو الآتي:

- التّشجيع الشّفوي للطّالب.
- التّهنئة الخطية المسجلة من قبل مدير المدرسة.

أما العقوبات المدرسية فتلجأ إليها المدرسة بعد استنفاذ الوسائل التّربوية كالنّصح والإرشاد والتّشجيع ومن هذه العقوبات :

- التّنبيه الخطي للطّالب وإبلاغ ولي الأمر بصورة عنه.
- الإنذار المسجل في بطاقة الطّالب، وتلجأ إليه المدرسة إذا تكررت مخالفات الطّالب ولم يُجدِ التّنبيه الخطي.
- الإخراج المؤقت من داخل الصّف بالمدرسة بموافقة المدير بناء على اقتراح أحد أعضاء الهيئة الإدارية.
- يُنقل الطّالب من المدرسة بناءً على اقتراح لجنة الانضباط عند عدم استجابته للإجراءات المتكررة لإصلاحه (وزارة التربية السّورية، ٢٠١٦، ٨–١٢).

سابعاً: استراتيجيات تعديل السّلوك الاجتماعي:

إنّ السّلوكيات المتماثلة تصبح معاييراً اجتماعية تحدد التّصرف بطرق محددة تحت ظروف محددة، وهنالك مجموعات من المعايير الاجتماعية التي أصبحت قيماً وعادات مشتركة لكل أفراد ثقافة معينة تدعم الميل إلى التّصرف بالأسلوب المرغوب فيه في ثقافة ما، ولإضعاف الميول إلى التّصرف بالأسلوب المخالف لما تريده تلك الثّقافة، والمتعلّمين الذين يوجدون في المدرسة أو الصّف ليس لهم معايير معينة في التّصرف قائمة على اتجاهات ونشاطات أو سلوك مشترك بينهم تحدده اللوائح والقوانين الدّراسية، وإنّ المتعلِّم يتعلّم الكثير من أنماط السّلوك من خلال الاتصال بالآخرين في المؤسسة التّعليمية من رفاق الصّف، والمدرّسين، والإدارة المدرسية، والكتب ...وغيرها (كالالتزام بمواعيد الحضور للمدرسة وأداء مهارات الحياة الاجتماعية، كاحترام الآخرين وأسلوب التّحدث والنّقاش...وسواها، والمساهمة في النّشاطات الصّفية واللاصفية الفردية والجماعية) (الفتلاوي، ٢٠٠٥، ١٥١ – ١٥٢).

إنَّ هذه الأنماط السّلوكية المشتركة فيما بين المتعلّمين داخل المدرسة والصّف الدّراسي، تُعد أساس معايير التّصرف ومصدر فكرة السّواء، فالمتعلِّم الذي يتصرف مثل أغلبية المتعلّمين يعدُّ سوياً وسلوكه مرغوباً لإتباعه أساليب سلوكية يقرُّها مجتمع المدرسة بصورة عامة، غير أنّه يحدث أن تقف بعض الموانع البيئية أو الاجتماعية أو الشّخصية بين المتعلّم وبين اتباع أساليب السّلوك بالطريقة الإيجابية والاجتماعية المرغوبة فتجده مضطراً لاتباع أساليب من السّلوك المنحرف عن الأنماط المشروعة، فيعد غير سويٍّ أو سلوكه غير مرغوب، فالمتعلّم المُشكل (troublesome learner) هو الذي يسلك سلوكاً مختلفاً عن زملائه، وكلما زاد تباينه السّلوكي كلما تمّ اعتباره شاذاً.

في هذا البحث نذكر بعض استراتيجيات تعديل السّلوك التي يمكن استخدامها مع طلبة المرحلة الثّانوية، ومن ضمن هذه الاستراتيجيات التّعزيز الذي يُعتبر حجر الأساس في برامج تعديل السّلوك، ويدخل التّعزيز بصورة أو بأخرى ضمن مختلف استراتيجيات التّعديل.

١ – التّعزيز: reinforcing

يُعتبر التّعزيز من أهم المفاهيم السّلوكية التي قدمها سكنر، وهو أيّ فعل يؤدي إلى حدوث سلوك معين، أو إلى تكرار حدوثه أو إلى توقف أو منع حدوث أشياء غير مرغوبة (عبد الهادي؛ والعزة، ٢٠٠١، ٤٠).

بينما تُعرّفه الباحثة بأنّه: مجموعة السّلوكيات التّدريسية التي يقوم بها المدرّس بكفاءة وفاعلية بغرض تشجيع المتعلِّم على تكرار السّلوك المرغوب فيه، أو الكف والامتناع عن القيام بالسّلوك الغير مقبول اجتماعياً في المدرسة.

١ – ١أنواع التّعزيز:

١-١-١ التّعزيز الإيجابي bositive reinforcing: مثير يتبع السّلوك ويزيد احتمالات ظهور هذا السّلوك في مواقف لاحقة مشابهة، أو هو الإجراء الذي يؤدي حدوث السّلوك على توابع إيجابية "معززات إيجابية" مما يترتب عليه زيادة احتمالات حدوث ذلك السّلوك في المستقبل في المواقف المماثلة، وقد تكون هذه المعززات غذائية (nutrition reinforcing) وهذا النّوع من المعززات يحفّز بعض الطّلبة على الانتظام والهدوء داخل الصّف، ويزداد هذا الانتظام عندما يقوم المدرّس بتعزيز سلوكهم مباشرة بأن يسمح للطلبة بالخروج للشرب، وبالتّالي عندما يكرر المدرّس عملية التّعزيز فإنّ الطّالب سيتعود على الهدوء والانتظام في الصّف، ويمكن أن تكون المعززات اجتماعية (buildup social) وهذا النّوع له دور حاسم في تعديل السّلوك الصّفي لكونها تشكل الوسائل الرّئيسية للتفاعل الاجتماعي والتّربوي للطلبة في غرفة الصّف، وتهدف إلى خلق جو دراسي مقبول وتكوين شعور نفسي لدى الطّلبة بالرّضا والثّقة بالنفس والقبول الاجتماعي العام، وأحياناً تكون المعززات رمزية (emblematic buildup) وهي عبارة عن قطع أو أقراص بلاستيكية أو بطاقات ورقية لا تساوي شيئاً بذاتها، ويحصل عليها الطّالب عند تأديته للسلوك المرغوب فيه أو المراد تقويته ولا يؤدي استعمالها للإشباع كما في المعززات السّابقة، ولكن قد تكون مخرجاً لتحفيز نوع من الطّلبة الذين لايهمهم مديح المدّرس أو انتباه الأقران (المعززات الاجتماعية) بل الحصول على مكسب شخصي أو مادي، وقد تكون المعززات نشاطية (activity buildup) فيقوم الطّالب بنشاطات يرغب بها في حال تأديته للسلوك المرغوب.

١-١-٢ التّعزيز السّلبي negative buildup: ويقصد به إجراء يعمل على إزالة مثير بغيض أو مؤلم بعد حدوث السّلوك المرغوب فيه مباشرة، وأن الممارسة السّلبية (negative practise) تشتمل على الطّلب من الطّالب حال تأديته للسلوك غير المقبول الذي يُراد تقليله أن يقوم بتأدية السّلوك نفسه بشكل متواصل فترة محددة من الزمن، وذلك لأنّ الممارسة المتكررة للسلوك غير المقبول ستؤدي في النّهاية إلى أن يصبح ذلك السّلوك شيئاً مكروه أو مزعجاً للطالب، وأنّ تأدية السّلوك بشكل متكرر تؤدي إلى التّعب، والتّعب مزعج للطّالب، بينما تؤدي فترات الاستراحة إلى زوال التّعب، وهنا تجدر الإشارة إلى أن الممارسة السّلبية لا تستخدم إلا نادراً في برامج تعديل السّلوك، لأنّه ليس من المعقول الطلب من المتعلّم تأدية السّلوك غير المقبول مرات عديدة، ومما تجدر ملاحظته بأنّ التّعزيز السّلبي أقل استخداماً في ضبط سلوك الطّالب من التّعزيز الإيجابي، وذلك لأنّ المدرّس عند استخدامه لإجراء التّعزيز السّلبي يلجأ إلى استخدام مثيرات تؤدي بالطّالب إلى الهرب، فالطّالب الذي جرّب قسوة عقاب المدرّس قد يبدأ بخلق الأعذار مثل إدعائه المرض من أجل أن يتجنب حضور حصة ذلك المدرّس (العمايرة، ٢٠٠٧، ٢١ – ٢٦).

مما سبق تجد الباحثة أنّ التّعزيز أداة فعالة بالتّأثير على السّلوك، فمعظم أنماط سلوكنا تم اكتسابها من خلال خبرات التّعلم المشتملة على التّعزيز، وبالرّغم من الفعالية التي يتمتع بها التّعزيز، إلا أنّه قد لا يكون فعالاً في بعض المواقف، وهذا يدفعنا لتحديد العوامل المؤثرة بالتّعزيز مثل تقديم التّعزيز بكمية ملائمة لطبيعة السّلوك المستهدف، فإذا تمَّ تقديم التّعزيز بشكل مستمر وبكميات كبير فإنّ تأثيره سيصبح ضعيفاً لأنّ الفرد سيصل لمرحلة الإشباع، كما يُفضّل تنويع المعززات وأن تقدم مباشرة بعد حدوث السّلوك، كي لا يفقد التّعزيز قيمته (ضمر، ٢٠٠٧، ٣٤).

٢- العقاب: Punishment

وهو تعريض الفرد لمثيرات مؤلمة منفرة يترتب عليها كف السّلوك غير المرغوب فيه أو تقليل احتمال حدوثه مستقبلاً في المواقف المماثلة، وهناك بعض المواقف التي تظهر في المدرسة وتتطلب مواجهتها اتخاذ إجراء حازم أو فرض نوع من العقاب ويتوقف نوع العقاب على ظروف الموقف نفسه، ويمكن تقسيم العقاب إلى نوعين مادي ومعنوي، ويشمل العقاب المادي الفصل أو الإيذاء البدني أو الغرامة أو الحرمان من الامتيازات كالألقاب، والعقاب حالة منفرة، وغير محببة عند الفرد وتنتج عند قيامه بسلوك ما في موقف ما، بهدف تقليل احتمالات تكرار هذا السّلوك أو منعه عند الفرد في مواقف مشابهة، كما تكون رادع للآخرين بهدف منع تكرارهم لهذا السّلوك، والعقاب البدني هو فعل تأديبي يتضمن عقوبة تسبب ألماً بدنياً وينتج عن هذا الإجراء انخفاض في معدّل السّلوك (أبو نمرة، ٢٠٠١، ٢٦٣)، بينما العقاب المعنوي يشمل اللوم والزّجر أو السّخرية أو التّهزيء، وينبغي على المدرّس أن يتخذ جانب الحرص الشّديد في توقيع أي عقوبة وينبغي أن يكون ذلك الحل الأخير بعد أن تكون الحلول الأخرى قد فشلت تماماً، كما لاينبغي اتخاذ قرار العقاب في حال الغضب أو الثّورة وإنّما بعد أن يهدأ الموقف، ويقلب التّفكير فيه من زواياه المختلفة، ويجب أن يستهدف العقاب الإصلاح والتّقويم لا القصاص والانتقام (قطامي؛ وقطامي، ٢٠٠٢، ٣٩١).

٣- الإطفاء: Exctinction

يُقصد بالإطفاء عملية إضعاف السّلوك غير المرغوب أو تقليل حدوثه بالتّوقف عن تقديم المعزز، وهو عكس الإشباع (satiation) من منطلق أنّ السّلوك الذي يتم تعزيزه فإنّه يشتد ويستمر، وأن السّلوك الذي لا يعزز يضعف وينطفئ بعد فترة زمنية معينة، وإنّ استخدام الإطفاء يستلزم الانتباه إلى أنّ السّلوك يقوى تقليدياً في البداية بدلاً من أن يضعف، وأنّ الطّالب يبدي استجابات انفعالية وذلك لتوقف التّعزيز، لذلك يجب على المدرّس أن يعمد إلى تعزيز السّلوك الإيجابي المضاد للسلوك السّلبي الذي يظهره الطّالب أثناء عملية التّعديل بالإطفاء، وأن لايتراجع عن

استعمال إجراء التّعديل السّلوكي المتمثل بالتّجاهل غالباً في حال ملاحظته ازدياد حدوث السّلوك السّلبي لدى الطّالب (العمايرة، ٢٠٠٧، ٢٩ – ٣١).

٤- الإشباع: Satiation

إعطاء الفرد كمية كبيرة من المعزز نفسه خلال فترة زمنية قصيرة نسبياً سيؤدي إلى فقدان ذلك المعزز لقيمته، بمعنى السّماح للفرد بتكرار السّلوك غير المرغوب حتى يمل منه ويتعب من عواقبه، ويستطيع المدرّس أن يستخدم إجراء الإشباع لتقليل سلوك غير مناسب، ولكن السّلوكيات التي يمكن تقليلها باستخدام هذا الإجراء قليلة جداً، وقد يترتب على استخدامه مخاطر كثيرة (قطامي؛ وقطامي، ٢٠٠٢، ١٦٨).

٥- الإقصاء outsiderness:

يقوم المدرّس في هذا الأسلوب بإخراج الطّالب من البيئة التّعليمية وإقصائه إلى مكان بعيد عن الخبرات المعززة لفترة يحددها المدرّس بالإتفاق مع الإدارة، بهدف منح الطّالب وقتاً للتفكير في سلوكه غير المرغوب، ويعطي للمدرّس الوقت أيضاً للتفكير في الخطوات القادمة، بالإضافة أنّه يبعد الطّالب حتى لا يؤثر في زملائه الآخرين ويجب عند تطبيق هذا الأسلوب أن يكون المدرّس قد استنفذ الأساليب التّعزيزية الممكنة لسلوكه.

٦- التّصحيح الزّائد plus correcting :

يتم هذا الأسلوب بتكليف الطّالب بتصحيح سلوكه مع القيام بجهد آخر يتمثل في تكرار السّلوك مثل أداء الواجب أو سلوك مشابه، فالطّالب الذي يكتب على الحائط لا نكتفي أن يزيل ما يكتب بل إزالة ماهو قريب من كتابته (الغنيمي، ٢٠٠٦، ٣٨).

ثامناً: خلاصة:Summary

إنّ طلبة المدرسة الثّانوية يتعرّضون لمشكلات سلوكية متنوعة، وذلك يتطلب تضافر جهود كل من المدرّس والإدارة للعمل على التّغلب على هذه المشكلات، خاصة وأنّ هذه المشكلات تؤثر سلباً على ضبط النّظام في الصّف وتعمل على إعاقة عملية التّعلم والتّعليم، وكذلك يؤثر سلوك بعض الطّلبة من ذوي السّلوك المضطرب على سلوك الطّلبة الآخرين فيقومون بتقليدهم وبالتّالي تصبح المشكلة أكثر تعقيداً، على اعتبار أنّ سلوك الفرد متعلّم ومشكلاته جزء من سلوكه المتعلّم، وبما أنّ السّلوك متعلَّم فيمكن تعديله من خلال اللجوء إلى استراتيجيات التّعديل المختلفة.

الباب الثّاني: الدّراسة الميدانية

The Second Part: Field Study

الفصل الأول: منهجية الدّراسة وإجراءاتها

The First Chapter: Study Methodology &Steps

مقدمة

أولاً: حدود الدّراسة

ثانياً: منهج الدّراسة

ثالثاً: المجتمع الأصلي للدراسة

رابعاً: عيّنة الدّراسة

خامساً: أداة الدّراسة

سادساً: المعالجات الإحصائية المستخدمة لاستخلاص النّتائج

الفصل الأوّل: منهجية الدّراسة وإجراءاتها

مقدمة: Introduction

تهدف الدّراسة الحالية إلى التّعرّف على مستوى ممارسة المدرّسين أنماط الضّبط الصّفي وعلاقتها بتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة في مدارس التّعليم الثّانوي. وقد قامت الباحثة بعدّة خطوات من أجل تحقيق الهدف الرّئيسي لهذه الدّراسة، فاختارت المنهج والعيّنة وصممت الأداة التي قامت بتطبيقها على عينة الدّراسة المختارة، وجمعت البيانات والمعلومات ثمّ حللتها باستخدام مجموعة من القوانين الإحصائية وعملت على تفسيرها في ضوء المعلومات النّظرية التي تمّ الحصول عليها بالعودة إلى المراجع والدّراسات السّابقة. ويتناول الفصل الحالي حدود الدّراسة، ومنهجها، وعيّناتها، وأدواتها إضافة إلى القوانين الإحصائية المستخدمة في تفسير النّتائج.

أولاً: حدود الدّراسة: Study Limits

ضمن إطار الأهداف التي سعت الدّراسة لتحقيقها تمّ تطبيّق الدّراسة الحالية ضمن الحدود التّالية:

- **الحدود المكانيّة:** طُبّقت الدّراسة في مدارس مرحلة التّعليم الثّانوي (الحكومية والخاصة) التّابعة لمديرية التّربية في مدينة حماه في الجمهورية العربية السّورية .
- **الحدود الزمانيّة:** الفصل الدّراسي الأول من العام الدّراسي (٢٠١٧-٢٠١٨م).
- **الحدود البشريّة:** مدرّسوا ومدرّسات مرحلة التّعليم الثّانوي القائمون على رأس عملهم، ونظراً لتنوع اختصاصات المدرّسين الذين يدخلون الصّف يومياً في المرحلة الثّانوية، لذلك تم اختيار العينة من المدرّسين للتّعرف على آرائهم حول الأنماط التي يستخدمونها في ضبط الصّف وعلاقتها بتعزيزهم للسّلوك الاجتماعي للطلبة في المرحلة الثّانوية.
- **الحدود الموضوعية:** أنماط الضّبط الصّفي (الأوتوقراطي – الدّيمقراطي – الفوضوي) وتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة.

ثانياً: منهج الدّراسة: Study Methodology

اعتمدت الدّراسة الحالية المنهج الوصفي التّحليلي، الذي يحاول الباحث من خلاله وصف الظّاهرة موضوع الدّراسة، وتحليل بياناتها، والعلاقة بين مكوناتها والآراء التي تُطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها، وهو أحد أشكال التّحليل والتّفسير العلمي المنظّم

لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقنّنة عن الظّاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدّقيقة (ملحم، ٢٠٠٠، ٣٢٤).

وفي الدّراسة الحالية سيتم القيام بدراسة وصفية لأنماط الضّبط الصّفي وعلاقتها بتعزيز السّلوك الاجتماعي لطلبة المرحلة الثّانوية، وذلك كما تناولتها الأدبيات والبحوث التّربوية بهدف تبيان وشرح الأفكار والمفاهيم ذات العلاقة بالمواضيع المدروسة، حيث تناولت أنماط الضّبط الصّفي، وسلوك المدرّس في كل نمط، وآثار كل نمط من الأنماط على الطّلبة وعلاقته بتعزيز سلوكياتهم الاجتماعية في المدرسة.

كما ستتم دراسة الظّاهرة دراسة تحليلية بدراسة الوضع القائم، من خلال الاستطلاع الميداني وجمع المعلومات من المدرّسين عبر استبانتان أعدّتهما الباحثة بنفسها اعتماداً على الدّراسات السّابقة، ثم تحليل استجاباتهم وتفسيرها والوصول إلى استنتاجات والإجابة عن أسئلة الدّراسة وتحقيق أهدافها ومن ثمّ تقديم مقترحات تخدم موضوع الدّراسة.

ثالثاً: المجتمع الأصلي للدراسة: The Original Community

يتألف المجتمع الأصلي للدراسة من جميع مدرّسي ومدرّسات مرحلة التّعليم الثّانوي في المدارس الحكومية والخاصة بمدينة حماه للعام الدّراسي (2017 /2018)، البالغ عددهم (841) مُدرّساً ومُدرّسةً، يتوزعون حسب الجنس ونوع التّعليم كما يتضح في الجدول الآتي:

جدول (1) توزع أعداد المجتمع الأصلي للدراسة (المدرّسين والمدرّسات) تبعاً للجنس ونوع التّعليم

جنس المدرّس	العدد	النسبة المئوية	العينة	نوع التّعليم	العدد	النسبة المئوية	العينة
ذكور	346	41	162	حكومي	770	91	363
إناث	495	59	233	خاص	71	9	32
المجموع	841	100	395	المجموع	841	100	395

المصدر: (مديرية التربية لمحافظة حماه، 2017).

رابعاً: عيّنة الدّراسة : Study Sampler

تمّ التّعامل في هذه الدّراسة مع عيّنة من المدرّسين:

العيّنة الاستطلاعية:

تمَّ اختيار (50) مدرّساً ومدرّسةً من مدرّسي مرحلة التّعليم الثّانوي في مدينة حماه للعام الدّراسي(2017 / 2018) من خارج عينة الدّراسة الأصلية تمَّ اختيارهم بطريقة عشوائية، بغرض التّأكُّد من صلاحية أدوات الدّراسة واستخدامها لحساب الصّدق والثّبات، والتّحقق من صلاحيتها للتطبيق على العيّنة الأصلية، وقد تم استبعادهم من عينة الدّراسة الأصلية التي تمَّ التّطبيق عليها.

عيّنة الدّراسة الأصليّة:

وتتمثل في عيّنة طبقية عشوائية مؤلفة من (395) مدرّساً ومدرّسةً من مدرّسي مرحلة التّعليم الثّانوي في (21) مدرسة من مدارس مدينة حماه للعام الدّراسي (2018/2017) وتمثل (47%) من العدد الإجمالي للمدرّسين والمدرّسات في هذه المدارس والبالغ عددهم (841) مدرّساً ومدرّسةً.

ولقد تمّ اختيار هذه العينة باتباع أسلوب السّحب العشوائي للعينات الطّبقية، حيث يُستخدم هذا النّوع من العينات في المجتمعات غير المتجانسة والتي تتباين مفرداتها وفقاً لخواص معينة، وعادة تتجانس مفردات الطّبقة الواحدة فيما بينها وتختلف الطّبقات عن بعضها البعض، ويُعتبر هذا النّوع من العينات الأنسب للمجتمعات المتباينة حيث تكون العينة ممثلة لكافة مجتمع الدّراسة (الطّويسي، ٢٠٠١، ٥).

جدول رقم (2)

يوضح توزيع أفراد عينة الدّراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	النّسبة المئوية %
ذكر	162	41
أنثى	233	59
المجموع	395	100

جدول رقم (3)

يوضح توزيع أفراد عينة الدّراسة حسب نوع المدرسة

نوع المدرسة	العدد	النّسبة المئوية
ذكور	200	%51
إناث	137	%34
مختلطة	58	%15
المجموع	395	100

جدول رقم (4)

يوضح توزيع أفراد عينة الدّراسة حسب الشّهادة

الشّهادة	العدد	النّسبة المئوية
إجازة جامعية	252	63
دبلوم تأهيل تربوي	105	27
ماجستير ومافوق	38	10
المجموع	395	100

جدول رقم (5)

يوضح توزيع أفراد عينة الدّراسة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	88	22
من 5 – 15 سنة	141	36
15سنة فما فوق	166	42
المجموع	395	100

جدول رقم (6)

يوضح توزيع أفراد عينة الدّراسة حسب الاختصاص

اختصاص	العدد	النسبة المئوية
عام	101	25
مهني	294	75
المجموع	395	100

جدول رقم (7)

يوضح توزيع أفراد عينة الدّراسة حسب نوع التّعليم

نوع التّعليم	العدد	النسبة المئوية
حكومي	363	91
خاص	32	9
المجموع	395	100

خامساً: أداة الدّراسة: Study Method

لتحقيق أهداف الدّراسة والإجابة عن أسئلتها، اعتمدت الباحثة على استبانتين للدراسة الميدانية، باعتبار الاستبانة إحدى أدوات المنهج الوصفي التّحليلي وإحدى وسائل الحصول على المعلومات.

وتُعد الاستبانة أكثر وسائل الحصول على البيانات من الأفراد استخداماً وانتشاراً، وتعرّف الاستبانة بأنّها: " عبارة عن مجموعة من الأسئلة المصممة للتوصل من خلالها إلى حقائق تهدف إليها الدّراسة، يتم الإجابة عليها من قبل المفحوص بدون مساعدة الباحث الشّخصية أو من يقوم مقامه" (الجرجاوي، ٢٠١٠، ١٦).

وقد قامت الباحثة بتصميم استبانتين لقياس "ممارسة المدرّسين أنماط الضّبط الصّفي وعلاقتها بتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة في مدارس التّعليم الثّانوي" اعتماداً على الدّراسات السّابقة والمراجع النّظرية وفق المراحل والخطوات التّالية:

المرحلة الأولى: بناء الاستبانتان ووصفهما:

الاستفادة من الدّراسات السّابقة والمراجع والأدبيات المتعلّقة بموضوع الدّراسة:

❖ **استبانة ممارسة المدرّسين أنماط الضّبط الصّفي:**

بعد الاطلاع على الأدب النّظري والعملي المتعلق بمواضيع (الإدارة الصّفية والضّبط الصّفي)، لم تجد الباحثة استبانة جاهزة تقيس مدى تحقق الأهداف المرجوة، لذلك عمدت الباحثة إلى بناء أداة خاصة بهذه الدّراسة بالاعتماد على الأدب النظري والدّراسات السّابقة التي تمكنت الباحثة من الحصول عليها مثل (أبو نمرة، ٢٠٠١)، (الخليلي، ٢٠٠٥)، (منسي،٢٠٠٠)، (العمايرة،٢٠٠٧)، (هارون، ٢٠٠٣). (الحلو، ٢٠٠١)، (الحراحشة والخوالدة، ٢٠٠٩)، (مونس، ٢٠١٥)....

وكذلك استشارة ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء الهيئة التّدريسية في كلية التّربية بجامعات دمشق وحمص وحماه.

وقد بنيت الاستبانة بصورتها الأولية حيث تألفت من ثلاثة محاور تتضمن (٦٢) بنداً تمثل أنماط الضّبط الصّفي للمدرّس ، ويحوي المحور الأول (٢٥) بنداً والمحور الثّاني (٢١) بنداً والمحور الثالث (١٦) بنداً تمثل كل منها نمطاً من أنماط ضبط الصّف وتم تحديد المحاور التي سوف تتناولها الاستبانة وهي:

المحور الأول: النّمط الأوتوقراطي، المحور الثّاني: النّمط الدّيمقراطي، المحور الثّالث: النّمط الفوضوي، لأن أغلب الدّراسات السّابقة ركزت على هذه الأنماط على أنّها أكثر الأنماط تأثيراً في سلوكيات الطّلبة والملحق رقم (2) يبين الاستبانة في صورتها الأولية.

❖ **استبانة تعزيز السّلوك الاجتماعي:**

بعد الاطلاع على الأدب النّظري والعملي المتعلق بموضوع (السّلوك الاجتماعي وتعزيزه)، لم تجد الباحثة استبانة جاهزة تقيس مدى تحقق الأهداف المرجوة، لذلك عمدت الباحثة إلى بناء أداة خاصة بهذه الدّراسة بالاعتماد على الأدب النّظري والدّراسات السّابقة التي تمكنت الباحثة من الحصول عليها مثل (الأصفر؛ وداوود، ٢٠٠٩)، و(العمايرة، ٢٠٠٢)، و(العمايرة، ٢٠٠٧)، و(الفتلاوي، ٢٠٠٥)، و(تنيرة، ٢٠١٠)، و(رزق، ٢٠٠٨)....

وكذلك استشارة ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء الهيئة التّدريسية في كلية التّربية بجامعات دمشق وحمص وحماه.

وقد بنيت الاستبانة بصورتها الأولية حيث تألفت من ثلاثة محاور تتضمن (٦٠) بنداً تمثل أنماط الضّبط الصّفي التي يمارسها المدرّس، ويحوي المحور الأول على (٢٥) بنداً والمحور الثّاني على (٢٠) بنداً والمحور الثالث على(١٥) بنداً تمثّل كل منها تعزيز السّلوك الاجتماعي المدرسي وتمّ تحديد المحاور التي سوف تتناولها الاستبانة وهي:

المحور الأول: العلاقة مع الزّملاء، المحور الثّاني: العلاقة مع المدرّسين، المحور الثّالث: العلاقة بالواجبات المدرسية، لأنّ أغلب الدّراسات ركزت عليها كونها أكثر العناصر التي يتعامل الطّالب معها في المدرسة والملحق رقم (3) يبين الاستبانة في صورتها الأوّلية.

٢. المرحلة الثّانية: الخصائص السّيكومترية للاستبانة:

٢-١الصّدق The Validity:

يشير مصطلح الصّدق عموماً " إلى ما إذا كانت الأداة تقيس فعلاً ماأُعدت لقياسه أو ما أردنا نحن أن نقيسه بها، والصّدق هو الخاصية الوحيدة التي تحدد جودة المقياس وترتبط درجاته بالسّلوك الفعلي الذي يهدف إلى قياسه" (أبو يونس، ٢٠١٤، ٣٠٢).

وللتحقق من صدق الاستبانات اتبعت الباحثة الطّرق التّالية:

٢-١-١ صدق المحكمين: Referees Validity

قامت الباحثة بعرض الاستبانتين على مجموعة من المحكّمين، وبلغ عدد السّادة المحكّمين أحد عشر محكماً من أساتذة ومدرّسي كلية التّربية بجامعات دمشق والبعث وحماه، ويبين الملحق رقم (1) أسماء المحكّمين، وذلك بهدف:

- الاسترشاد بآرائهم حول ما تضمنته الاستبانة.
- التّأكد من ملائمة عباراتها للأهداف المرجوة منها.
- تقويم وضوح تعليمات الاستبانة.
- اقتراح ما يرونه من تعديل.

ويمكن إجمال الملاحظات والاقتراحات التي أدلى بها المحكمون في النّقاط التّالية:

- إعادة صياغة بعض العبارات كما يلي:

استبانة أنماط الضّبط الصّفي	
قبل التّحكيم	**بعد التّحكيم**
أتجنب أسلوب الحوار مع الطّلبة عند شرح الدّرس	لا أتبع أسلوب الحوار مع الطّلبة عند شرح الدّرس
أتجنب مساعدة الطّلبة بمشكلاتهم	أتجنب مساعدة الطّلبة في حل مشكلاتهم
قليلاً ما أثني على إنجازات الطّلبة لأن ذلك في نظري يفسدهم	لا أثني على إنجازات الطّلبة لأن ذلك في نظري يفسدهم
الهدوء التّام في الصّف يجب أن يسود طوال الدّرس	أحرص على الهدوء التّام في الصّف
أحرص على سير إجراءات الدّرس بشكل روتيني	أسير بإجراءات الدّرس بشكل روتيني
العقاب بكافة مستوياته أفضل وسيلة لضبط الصّف	أستخدم العقاب بمستوياته كافة لضبط الصّف
أمنح الطّلبة حريّة اتخاذ القرار	أترك حريّة اتخاذ القرار للطلبة

استبانة تعزيز السّلوك الاجتماعي	
قبل التّحكيم	**بعد التّحكيم**
أنبه الطّلبة لإلقاء التّحية عند دخول الصّف	أنبه الطّلبة لإلقاء التّحية عند دخول الصّف في حال نسيانهم لها
أوجه الطّلبة إلى أهميه تشكيل مجموعات حوار علمية	أثني على الطّالب الذي يبادر بالانضمام إلى مجموعات الحوار العلمية مع زملائه
أشجع الطّلبة على التّعاون في الواجبات المدرسية	أشجع الطّلبة على التّعاون في إنجاز المهام الصّفية
أقوم بتشجيع الطّالب على الاعتذار من المدرّسين الآخرين في حال صدر منه سلوك يسيء إلى أحد منهم	أشجع الطّالب على الاعتذار من المدرّسين الآخرين في حال صدر منه سلوك يسيء إلى أحد منهم
أنبه الطّلبة للجلوس بطريقة محترمة على المقعد	أنبه الطّلبة للجلوس بطريقة لبقة أثناء الدّرس في حال جلوسه بطريقة غير لبقة
أحترم الطّالب الذي يراعي آداب الوقوف في تحيّة الصّباح	أثني على الطّالب الذي يراعي آداب الوقوف في تحيّة الصّباح

- حذف بعض العبارات من كل محور من المحاور.
- إضافة بعض العبارات في بعض المحاور.
- إعادة تسمية محور (العلاقة بالواجبات المدرسية) بمحور (العلاقة بالبيئة المدرسية).
- عنونة قسمي الاستبانة:

القسم الأول: تحت عنوان (المعلومات العامة) ويتضمن:

- التّعريف بالأداة والمطلوب من المدرّس القيام بالإجابة على عبارات الاستبانة، إضافة إلى التّعريف بمفهومي الضّبط الصّفي والسّلوك الاجتماعي.
- البيانات الذّاتية لأفراد العينة المدروسة: جنس المدرّس (ذكر، أنثى)، نوع المدرسة التي يدرّس بها المدرّس (ذكور، إناث، مختلطة)، نوع التّعليم (حكومي، خاص)، سنوات الخبرة للمدرّس (أقل من5 سنوات، من 5- 15 سنة، أكثر من 15 سنة)، شهادة المدرّس (إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي، ماجستير ومافوق)، اختصاص المدرسة (عام، مهني).

القسم الثاني: تحت عنوان (بنود الاستبانة).

وفي ضوء تلك الملاحظات والاقتراحات التي أبداها المحكّمون عدّلت الباحثة الاستبانتين وطورتهما قبل توزيعها على العينة الاستطلاعية والملحق رقم (4) يوضح الاستبانتين بصورتها النّهائية، وقد استقرّ عدد بنود استبانة أنماط الضّبط الصّفي على /40/ بنداً تمّ توزيعها على ثلاثة محاور وفق الآتي: النّمط الأوتوقراطي (16) بنداً، النّمط الدّيمقراطي (13) بنداً، النّمط الفوضوي (11) بنداً.

أمّا استبانة تعزيز السّلوك الاجتماعي فقد استقر عدد بنودها /41/ بنداً تمَّ توزيعها على ثلاثة محاور وفق الآتي: العلاقة بالزّملاء (17) بنداً، العلاقة بالمدرّسين (12) بنداً، العلاقة بالبيئة المدرسية (١٢) بنداً.

٢-١-٢صدق الاتساق الدّاخلي Internal consistency:

حيث يتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدّرجة الكلية للمقياس، ومعامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات كل بعد على حدة والدّرجة الكلية لكل بعد على حدة، وذلك لمعرفة مدى ارتباط الأبعاد بالدّرجة الكلية للمقياس وكذلك لمعرفة مدى ارتباط كل فقرة بالدّرجة الكلية لكل بعد على حدة.

وللتأكّد من صدق الاتساق الدّاخلي للاستبانتين، وزعتهما الباحثة على عينة استطلاعية مؤلفة من (50) مدرّساً ومدرّسة، وتم تفريغ إجاباتهم في برنامج الرّزمة الإحصائية (spss)، وبعد ذلك تمّ حساب معاملات الارتباط بين درجة البند والدّرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين الدّرجة الكلية لكل محور والدّرجة الكلية للاستبانة، بالإضافة إلى حساب درجات الدّلالة لقيم معاملات الارتباط، كما في الجدول رقم (٨) والجدول رقم (٩):

- استبانة أنماط الضّبط الصّفي:

جدول (8) معاملات ارتباط بيرسون لدرجات بنود كل محور بالدّرجة الكلية للبعد، وقيم دلالتها.

رقم البند	معامل الارتباط بالبعد	قيمة الدّلالة	رقم البند	معامل الارتباط بالبعد	قيمة الدلالة
المحور الأول: النّمط الأوتوقراطي					
1	.597**	.004	9	.487**	.000
2	.519**	.024	10	.694**	.000
3	.436**	039	11	.459**	.041
4	.491**	.000	12	.482**	.000
5	.572**	.018	13	.448**	.001
6	.487**	.006	14	.315*	.026
7	.484**	.000	15	.563**	.008
8	.435**	.002	16	.487**	.000
المحور الثّاني: النّمط الدّيمقراطي					
17	.644**	.000	24	.763**	.000
18	.721**	.000	25	.746**	.000
19	.769**	.000	26	.576**	.000
20	.675**	.000	27	.518**	.000
21	.490*	.000	28	. 447**	.000
22	.751**	.000	29	.701**	.000
23	.739**	.000			
المحور الثّالث: النّمط الفوضوي					
30	.549**	.000	36	.575**	.000
31	.736**	.000	37	.384**	.006
32	.484**	.000	38	. 449**	.002
33	.560**	.000	39	.474**	.001
34	.606**	.000	40	.325**	.008
35	.425**	.002			

**معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

*معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

يتّضح من الجدول السّابق أنّ معاملات ارتباط بنود البعدالأول بالدّرجة الكلية للبعد تتراوح بين (.315 – .694) درجة، وأنّ معاملات ارتباط بنود البعد الثّاني بالدّرجة الكلية للبعد تتراوح بين (.447 – .769) درجة، وأنّ معاملات ارتباط بنود البعد الثّالث بالدّرجة الكلية للبعد تتراوح بين (.325 – .736) درجة، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) أو (0.05)، وهي معاملات مقبولة تشير إلى صدق الاتساق الدّاخلي لبنود هذ المحاور.

وبالتّالي نلاحظ بأنّ جميع قيم مستوى الدّلالة أصغر من (0.05) مما يدل على وجود علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية بين درجة كل عبارة مع درجة المحور الذي تنتمي له العبارة ونلاحظ أن جميع قيم معامل بيرسون تقترب من (+1) ممايدل على قوة الارتباط ، وبالتّالي فإنّ فقرات المحاور الثّلاثة صادقة ومتسقة داخلياً وتقيس ما وضعت لقياسه.

جدول (9) ارتباط الدّرجة الكلية لكل محور بالدّرجة الكلية لاستبانة أنماط الضّبط الصّفي

رقم المحور	اسم المحور	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
المحور الأول	النمط الأوتوقراطي	0.667**	0.000
المحور الثاني	النّمط الدّيمقراطي	0.478**	0.000
المحور الثالث	النمط الفوضوي	0.706**	0.000

يتّضح من الجدول السّابق أنّ معاملات ارتباط درجات كل محور من المحاور الثّلاثة بالدّرجة الكلية للاستبانة تراوحت بين (0.478– 0.706) درجة، وهي معاملات مقبولة، كما أنّ هذه المعاملات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، (0.05)، وهذا يدل على أنّ جميع هذه المحاور تتمتع بصدق الاتساق الدّاخلي.

- استبانة السّلوك الاجتماعي:

جدول (10) معاملات ارتباط بيرسون لدرجات بنود المحاور بالدّرجة الكلية لأبعادها، وقيم دلالتها.

رقم البند	معامل الارتباط بالبعد	قيمة الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط بالبعد	قيمة الدلالة
المحور الأول: العلاقة بالزّملاء					
1	.488**	.000	10	.535**	.000
2	.485**	.000	11	.683**	.000
3	.322*	.000	12	.466**	.001
4	.750**	.000	13	.488**	.000
5	.677**	.000	14	.691**	.000
6	.679**	.000	15	.437**	.001
7	.578**	.000	16	.716**	.000
8	.572**	.000	17	.311*	.028
9	.533**	.000			
المحور الثاني: العلاقة بالمدرّسين					
18	.435**	.002	24	.280*	.049
19	.582**	.000	25	.389**	.005
20	.710**	.000	26	.689**	.000
21	.458**	.001	27	.615**	.001
22	.644**	.000	28	.551**	.000
23	.687**	.000	29	.524**	.000
المحور الثالث: العلاقة بالبيئة المدرسية					
30	.495**	.000	36	.551**	.005
31	.703**	.000	37	.472**	.001
32	.751**	.000	38	.546**	.000
33	.783**	.000	39	475**	.000
34	.729**	.000	40	.447**	.001
35	.555**	.000	41	.539**	.000

**معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

*معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

يتّضح من الجدول السّابق أن معاملات ارتباط بنود البعد الأول بالدّرجة الكلية للبعد تتراوح بين (.311 – 750.) درجة، وأن معاملات ارتباط بنود البعد الثّاني بالدّرجة الكلية للبعد تتراوح بين (.280 – 710.) درجة، ومعاملات ارتباط بنود البعد الثّالث بالدّرجة الكلية للبعد تتراوح بين (.447 – 783.) درجة وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) أو (0.05)، وهي معاملات مقبولة تُشير إلى صدق الاتساق الدّاخلي لبنود هذا المحور.

ونلاحظ بأنّ جميع قيم مستوى الدّلالة أصغر من (0.05) مما يدل على وجود علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية بين درجة كل عبارة مع درجة المحور الذي تنتمي له العبارة، ونلاحظ أنّ جميع قيم معامل بيرسون تقترب من (+1) مما يدل على قوة الارتباط ، وبالتّالي فإنّ فقرات المحاور الثّلاثة صادقة ومتسقة داخلياً وتقيس ما وضعت لقياسه.

جدول (11)ارتباط الدّرجة الكلية لكل محور بالدرجة الكلية للاستبانة

رقم المحور	اسم المحور	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
المحور الأول	العلاقة بالزّملاء	0.856**	0.000
المحور الثّاني	العلاقة بالمدرّسين	0.833**	0.000
المحور الثّالث	العلاقة بالبيئة المدرسية	0.848**	0.000

****معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).**

يتّضح من الجدول السّابق أنّ معاملات ارتباط درجات كل محور من المحاور الثّلاثة بالدّرجة الكلية للاستبانة تراوحت بين (0.833 - 0.856) درجة، وهي معاملات ارتباط عالية جداً، كما أنّ هذه المعاملات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) و (0.05)، وهذا يدل على أنّ جميع هذه المحاور تتمتع بصدق الاتساق الدّاخلي.

٢-١-٣الصّدق التّمييزي (المقارنة الطّرفية):

ومن أجل التّأكد من صدق الاستبانتين قامت الباحثة بإجراء الصّدق التّمييزي، حيث قامت الباحثة بتطبيق الاستبانتين على عينة استطلاعية (50) مدرّساً ومدرّسةً حيث تم ترتيب درجات إجابات أفراد العينة الاستطلاعية على عبارات جميع المحاور ترتيباً تصاعديا وتم إجراء اختبار T لدراسة الفروق على الرّبع الأعلى والرّبع الأدنى ، فكانت النتائج كما في الجدول (12) :

الجدول رقم(12) الفروق بين الفئة العليا والفئة الدّنيا لاستبانة أنماط الضّبط الصّفي

النّمط	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت ستودنت	الدلالة
النّمط الأوتوقراطي	الدّنيا	13	38.18	3.281	24	-9.110	.000
	العليا	13	56.73	5.901			
النّمط الدّيمقراطي	الدّنيا	13	46.64	5.644	24	-9.063	.000
	العليا	13	62.73	1.679			
النّمط الفوضوي	الدّنيا	13	22.82	1.401	24	-8.534	.000
	العليا	13	35.82	4.854			
الصدق العام	الدّنيا	13	119.36	10.240	24	-5.628	.000
	العليا	13	145.64	11.613			

يتّضح من الجدول السّابق أنّ قيم الدّلالة الإحصائية (.000) أصغر من مستوى الدّلالة (0.05)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات فئتي أفراد العينة الاستطلاعية على الاستبانة وعلى كل محور من محاورها، وهذا يعني أنّ الاستبانة تميز بشكل جيد بين الفئة الدّنيا والفئة العليا، مما يشير إلى صدقها التّمييزي.

الجدول رقم(13) الفروق بين الفئة العليا والفئة الدّنيا لاستبانة تعزيز السّلوك الاجتماعي

تعزيز السلوك	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت ستودنت	الدلالة
العلاقة بالزّملاء	الدّنيا	13	61.64	9.201	24	-6.044	.000
	العليا	13	79.09	2.663			
العلاقة بالمدرّسين	الدّنيا	13	41.73	5.442	24	-7.681	.000
	العليا	13	54.64	1.602			
العلاقة بالبيئة المدرسية	الدّنيا	13	42.09	4.636	24	-10.727	.000
	العليا	13	57.45	1.036			
الصّدق العام	الدّنيا	13	149.18	18.099	24	-6.716	.000
	العليا	13	187.09	4.784			

يتّضح من الجدول السّابق أنّ قيم الدّلالة الإحصائية (000.) أصغر من مستوى الدّلالة (0.05)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات فئتي أفراد العينة الاستطلاعية على الاستبانة وعلى كل محور من محاورها، وهذا يعني أنّ الاستبانة تميز بشكل جيد بين الفئة الدّنيا والفئة العليا، مما يشير إلى صدقها التّمييزي.

٢-٢الثّبات: Reliability

٢-٢-١الثّبات بألفا كرونباخ:

ويُظهر الجدولين التّاليين معاملات ثبات كل استبانة وكل محور من محاورها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ.

جدول (14) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لاستبانة أنماط الضّبط الصّفي ولكل محور من محاورها

أنماط الضّبط	عدد البنود	معامل ثبات ألفا
النّمط الأوتوقراطي	16	.645
النّمط الدّيمقراطي	13	.861
النّمط التّسيبي	11	.633
الثّبات العام	40	.713

يتبين من الجدول السّابق أنّ معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة تراوحت بين (.633- 861.) وهي معاملات متوسطة وعالية، كما نجد أنّ قيمة معامل الثّبات العام (0.713) وهي قيمة قريبة من (+1) مما يدل على ثبات لجميع عبارات الاستبانة، ويجعلنا على ثقة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل وتفسير نتائج الدّراسة واختبار فرضياتها.

جدول (15) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لاستبانة تعزيز السّلوك الاجتماعي ولكل محور من محاورها

أنماط الضّبط	عدد البنود	معامل ثبات ألفا
العلاقة بالزّملاء	17	.857
العلاقة بالمدرّسين	12	.777
العلاقة بالبيئة المدرسية	12	.882
الثّبات العام	41	.913

يتبين من الجدول السّابق أنّ معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة تراوحت بين (.777- 882.) وهي معاملات عالية، كما نجد أنّ قيمة معامل الثّبات العام (0.913) وهي قيمة قريبة جداً من (+1) مما يدل على ثبات كبير لجميع عبارات الاستبانة مما يجعلنا على ثقة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل وتفسير نتائج الدّراسة واختبار فرضياتها.

٢-٢-٢ الثّبات بالتّجزئة النّصفية:

جدول (16) معاملات ثبات استبانة أنماط الضّبط الصّفي وكل محور من محاورها وفق طريقة التّجزئة النّصفية

أنماط الضّبط	عدد البنود	معامل الثّبات بالتّجزئة النّصفية
		سبيرمان براون
النّمط الأوتوقراطي	16	.635
النّمط الدّيمقراطي	13	.774
النّمط الفوضوي	11	.620
الثّبات العام	40	.461

يتّضح من الجدول السّابق أنّ معاملات الثّبات لمحاور الاستبانة تتراوح (620.- 774.) درجة وفق سبيرمان براون ، وأنّ معامل الثّبات العام للاستبانة (461.) وهي درجات مقبولة تدل على ثبات الاستبانة.

جدول (17) معاملات ثبات استبانة تعزيز السّلوك الاجتماعي وكل محور من محاورها وفق طريقة التّجزئة النّصفية

تعزيز السّلوك الاجتماعي	عدد البنود	معامل الثّبات بالتّجزئة النّصفية
		سبيرمان براون
العلاقة بالزّملاء	17	.751
العلاقة بالمدرّسين	12	.466
العلاقة بالبيئة المدرسية	12	.764
الثّبات العام	41	.757

نجد من الجدول (17) أنّ معاملات الثّبات لمحاور الاستبانة تتراوح (466.- 764.) درجة وفق سبيرمان براون، وأنّ معامل الثّبات العام (757.) وهي درجات مقبولة تدل على الثّبات.

سادساً: المعالجات الإحصائية المستخدمة في استخلاص النّتائج:

اعتمدت الباحثة في تحليل النّتائج إحصائياً على الحاسب الآلي باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (spss)، وتتلخص الأساليب والقوانين الإحصائية التي تمَّ استخدامها بما يلي:

١. معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الفا كرونباخ، ومعامل ارتباط سبيرمان براون.
٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنّسب المئوية.
٣. اختبار (ت ستودنت) للعينات المستقلة للتحقق من الفروق بين المتوسطات في الفرضيات.
٤. اختبار تحليل التّباين الأحادي (one- wayanova)

الفصل الثّاني: عرض نتائج الدّراسة ومناقشتها

The second Chapter: Discuss of the Result

مقدمة

أوّلاً: النّتائج المتعلقة بأسئلة الدّراسة

ثانياً: النّتائج المتعلقة بفرضيات الدّراسة

ثالثاً: النّتائج العامة للدّراسة

رابعاً: مقترحات الدّراسة

مقدمة: Introduction

بعد الانتهاء من جمع البيانات وتحليلها باستخدام الحزمة الإحصائية Spss، قامت الباحثة في هذا الفصل بعرض نتائج تحليل البيانات إحصائياً ومن ثم مناقشتها ومحاولة تفسيرها تربوياً واجتماعياً في ضوء الدّراسات النّظرية والدّراسات السّابقة وذلك لمعرفة مدى تحقق أهداف الدّراسة ومدى صحة الفرضيات التي افترضتها.

أولاً: النّتائج المتعلقة بأسئلة الدّراسة.

السّؤال الأول: ما أكثر أنماط الضّبط الصّفي التي يتبعها المدرّسون في مدارس المرحلة الثّانوية من وجهة نظرهم ؟

من أجل الإجابة عن هذا السّؤال تم حساب الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي لكل بعد من أبعاد استبانة أنماط الضّبط الصّفي باستخدام برنامج (spss)، كما هو موضح في الجدول التّالي:

الجدول(18) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل نمط من الأنماط

الرقم	أنماط الضّبط الصّفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التّرتيب
1	**النّمط الأوتوقراطي**	45	8.609	2
2	**النّمط الدّيمقراطي**	57	8.715	1
3	**النّمط الفوضوي**	29	6.105	3

من الجدول (18) نجد أنّ أكثر أنماط الضّبط ممارسة من وجهة نظر المدرّسين هو النّمط الدّيمقراطي، ويليه النّمط الأوتوقراطي، وأخيراً النّمط الفوضوي، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ الأسلوب الدّيمقراطي احتل المرتبة الأولى لأنّه يتماشى مع التّوجيهات الحديثة التي تتجه نحو نشر الفلسفة التّربوية الدّيمقراطية وتطبيقها على العمل في المدارس، وخلق جو تربوي واجتماعي سليم داخل الصّف من خلال الحوار والتّعاون والأخذ بآراء الطّلبة واحترامهم للوصول لأفضل النّتائج، فقد أكدّ رجال الفكر والمتخصّصون في مجال الإدارة أنّ النّمط الدّيمقراطي يُعدّ من أفضل الأنماط لأنّه يساعد على تحقيق الأهداف التّربوية، وعلى العكس من ذلك فإنّ النّمطين الآخرين يسببان نوعاً من الاضطراب في العلاقات لانحرافهما عن أساسيات الفكر الإداري المعاصر.

أمّا النّمط الأوتوقراطي فقد احتل المرتبة الثّانية من حيث الاتباع ويُعزى ذلك إلى مركزية السّلطة، فالمدرّس يستأثر بالسّلطة ويرسم الخطط ويحدد طرق وكيفية تنفيذها دون اهتمام لآراء الطّلبة.

وأخيراً النّمط الفوضوي احتل المرتبة الأخيرة من حيث الاتباع، وقد يرجع ذلك إلى ضعف استخدام المدرّسين مهارات التّواصل مع الطّلبة، واعتقادهم أنّ الدّيمقراطية تعني أن نزيل الحاجز مع الطّلبة، وبالتّالي انتشار الفوضى وتتفق هذه النّتيجة مع دراسة (بوحملة، 2015) حيث احتلّ النّمط الدّيمقراطي المرتبة الأولى ثم جاء النّمط الأوتوقراطي بالمرتبة الثانية وفي المرتبة الثّالثة النّمط الفوضوي، وتختلف مع دراسة (الحلو، 2001)، ودراسة (الحراحشة والخوالدة، 2009) حيث احتل النّمط الأوتوقراطي المرتبة الثّالثة.

السّؤال الثّاني: ماهي الأساليب التي يستخدمها مدرسو المرحلة الثّانوية في تعزيز سلوك الطّلبة الاجتماعي؟

قامت الباحثة بالإجابة عن هذا السّؤال من خلال حساب النّسب المئوية لعبارات تعزيز السّلوك المقبول والسّلوك غير المقبول التي أعطاها المدرّسون بإجاباتهم عن السّؤال المفتوح (ماهي الطّرق التي تتبعها في تعزيز السّلوك؟) كما هي موضحة في الجدول (19).

الجدول (19) أساليب تعزيز سلوك الطلبة المقبول وغير المقبول

م	عبارات التعزيز	النسبة المئوية
	عبارات تعزيز السّلوك مقبول	
1	الثّناء على الطّالب أمام زملائه	%74
2	زيادة علامة الشّفهي للطالب	%31
3	منح الطّالب شهادة تقدير لسلوكه	%40
4	تكريم الطّالب في المدرسة أمام زملائه	%8
	عبارات تعزيز السّلوك غير المقبول	
5	تنبيه الطّالب على السّلوك غير المقبول	%31
6	توجيه إنذار للطّالب	%11
7	إنقاص درجات الشّفهي للطالب	%34
8	حرمان الطّالب من المشاركة في أنشطة الدّرس	%14
6	إنقاص درجات السّلوك للطالب	%34
7	إبلاغ ولي الأمر عن سلوك الطّالب	%25
8	المطالبة بفصل الطّالب من المدرسة لعدة أيام	%8

تبين من الجدول السّابق أنّ أكثر الأساليب التي يتّبعها المدرّسون في تعزيز السّلوك الإيجابي "الثّناء على الطّالب أمام زملائه" ثم "منح الطّالب شهادة تقدير لسلوكه"، أمّا أكثر الأساليب في تعزيز السّلوك غير المقبول "إنقاص درجات الشّفهي للطالب" و"إنقاص درجات السّلوك للطالب".

كما أنّ عيّنة الدّراسة من المدرّسين والمدرّسات عبّروا من خلال إجابتهم عن رفضهم استخدام أسلوب الضّرب، وهذا يتفق مع دراسة (موريل، 2001) وبالتّالي نلاحظ من الجدول السّابق (19)، أن الإجابات تؤكّد اهتمام المدرّسين بالتّعزيز لتشجيع الطّلبة على السّلوك المرغوب والحد من السّلوك غير المرغوب وهذا يتفق مع دراسة (الحضري،2003)، كما نجد أنّ (25%) من الإجابات أكدت على إبلاغ ولي الأمر وهذا يختلف مع دراسة (كنديكا، 2009).

ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات الدّراسة.

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المدرّسين حول ممارستهم أنماط الضّبط الصّفي وتعزيزهم السّلوك الاجتماعي للطّلبة في مدارس التّعليم الثّانوي.

للتحقق من الفرضية الأولى تم حساب معاملات الارتباط بين الدّرجات الكلية لإجابات المدرّسين عن كل نمط من الأنماط وبين الدّرجات الكلية لإجاباتهم لتعزيز السّلوك الاجتماعي باتباع معادلة بيرسون، يبين الجدول (20) أنّ معامل الارتباط بشكل عام يساوي (.269**) وأنّ القيمة الاحتمالية تساوي (.000) وهي أقل من مستوى الدّلالة (0.05) وهذا يدل على وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين أنماط الضّبط الصّفي وتعزيز السّلوك الاجتماعي.

جدول (20) معاملات الارتباط بين درجات اتباع أنماط الضّبط الصّفي وبين درجات تعزيز السّلوك الاجتماعي

أنماط الضّبط الصّفي	تعزيز السّلوك الاجتماعي			
	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	نوع الارتباط	دلالة الارتباط
النّمط الأوتوقراطي	-.514**	.000	سالب	دال عند 0.01
النّمط الدّيمقراطي	.721**	.000	موجب	دال عند 0.01
النّمط الفوضوي	.181**	.000	موجب	دال عند 0.01
أنماط الضّبط بشكل عام	.269**	.000	موجب	دال عند 0.01

وستناول فيما يلي كل نمط من الأنماط:

معامل الارتباط بيرسون للنمط الأوتوقراطي (**514.-) وأن القيمة الاحتمالية تساوي (000.) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يدل على وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين ممارسة المدرّسين النّمط الأوتوقراطي وتعزيزهم السّلوك الاجتماعي للطلبة.

ويمكن تفسير ذلك: بأنّ أسباب السّلوكيات غير المقبولة في الوسط المدرسي هي في الغالب ذات طابع انضباطي في شكل ردود أفعال من الطّلبة تجاه معاملة المدرّسين التي تتبدى في الإهانات التي يوجهونها لهم، والتي تتجاوز أحيانا الصّورة اللفظية أو المعنوية، "والعقاب غير العادل يُعد عاملاً مهماً في انحراف المراهقين، وأنّ المراهق يلجأ للعصيان وبعض الأساليب العدوانية كرد فعل لعدم موافقته على الأوامر الصّادرة من الخارج (الدّردير، 2005، 177).

كما أنّ الطّالب يشعر بالنّقص والعجز لعدم قدرته على إبداء رأيه فيما يقوله أو يفعله المدرّس الذي يعتبر نفسه صاحب السّلطة، فهو الآمر النّاهي ولا يحق للمتعلّمين مناقشته أو الاعتراض على رأيّه، وأنّ أوامره يجب أن تُنفذ، فيتفنن باستعمال أساليب العقاب لضبط سلوك المتعلّمين، وفي المرحلة الثّانوية يكون العقاب في أغلب الأحيان بالتّوبيخ اللفظي، وهو أشد ما يضايق الطّالب في هذه المرحلة العمرية وخاصة أمام الزّملاء ويزداد الأمر سوءاً إذا كانت المدارس مختلطة، وبالتّالي فإنّ الطّالب يُظهر الخضوع والامتثال المطلق لأوامر المدرّس والالتزام بالقوانين والتّعليمات وبالتّالي لا يستطيع المدرّس ملاحظة السّلوكيات غير المقبولة ومحاولته تصحيحها، كما أنّ المدرّس الأوتوقراطي لا يؤمن بالعلاقات الإنسانية مع طلابه ولا يتعرّف مشكلاتهم ولا يحاول مساعدتهم في حلها ولا يسمح لهم بالنّقاش والتّعبير عن الرأي وبالتّالي فهو بعيد عن طلابه ودوره غير فعال في تصحيح السّلوك المغلوط والتّأكيد على السّلوك الجيد لأنّهم يظهرون الطّاعة العمياء أمامه ويتصرفون بالعكس خفية عنه.

"وأنّ استخدام أساليب السّيطرة والضّغط على المتعلّمين قد يحد من السّلوكيات غير المرغوبة، ولكنه يؤدي للخضوع الظّاهري وإلى مزيد من حالات الإحباط والحقد الكامن والتي تؤدي بدورها إلى ظهور العنف وشيوع الخوف وكبت روح المشاركة والتّعاون" (الطّناوي، 2009، 143).

وهذا ما أكدته دراسة (بوحملة، 2015) التي وجدت أنّ استخدام النّمط الأوتوقراطي في المدارس يؤدي إلى ظهور العنف.

أمّا معامل ارتباط بيرسون للنمط الدّيمقراطي (**721.) وأنّ القيمة الاحتمالية تساوي (000.) وهي أقل من مستوى الدّلالة (0.05) وهذا يدل على وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين ممارسة المدرّسين النّمط الدّيمقراطي وتعزيزهم السّلوك الاجتماعي للطلبة.

ويرجع هذا في رأي الباحثة إلى أنّ المدرّس الذي يمارس النّمط الدّيمقراطي في عملية الضّبط يركز على الحوار والعدل واشتراك الطّلبة في اتخاذ القرارات التي تهمهم، ويخلق جوّاً آمناً وإيجابياً أساسه الدّفء والمساندة والتّقدير، تُراعى فيه رغبات وحاجات الطّلبة وينمي فيهم الإحساس بالانتماء ويزودهم بالفرص والقيم والاتجاهات الهادفة، فالمدرّس الدّيمقراطي يكون قريباً من طلابه وبالتّالي يهتم بسلوكياتهم فيؤيد السّلوك المرغوب ويصحح المغلوط، "والمناخ المدرسي يُمثّل العلاقات الإنسانية السّائدة، التي تعتمد على ضرورة تفهم حاجات الأفراد، وتناول جميع جوانب شخصياتهم (الجسمية، العقلية، الاجتماعية، الخلقية) بما يؤدي إلى صقلها وتنميتها من خلال غرس القيم الدّيمقراطية" (العيسوي، 2000، 194–195)، فيشعر الطّالب بالحب والاحترام بينه وبين أعضاء المدرسة من طلبة ومدرّسين وإداريين مما يساعد على تكوين علاقات جيدة معهم، وهذا ما تؤكده دراسة (بوحملة، ٢٠١٥) والتي توصلت إلى أنّ الشّعور بالأمان والشّعور بالمكانة له تأثير بالغ في القيام بالسّلوك المرغوب والبعد عن العنف، وعليه يُعد ضبط سلوك المتعلّم في ظل النّمط الدّيمقراطي عملية إنسانية اجتماعية وتربوية تعنى بالفرد وتحترم شخصيته وتجعله يتكيف مع المجتمع المدرسي وتغرس فيه العادات الاجتماعية المقبولة.

وأخيراً معامل الارتباط بيرسون للنمط الفوضوي (**181.) وأن القيمة الاحتمالية تساوي (000.) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يدل على وجود علاقة طردية ضعيفة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة المدرّسين النّمط الفوضوي وتعزيزهم السّلوك الاجتماعي للطلبة.

ويمكن تفسير ذلك بأنّ عدم الانضباط والفوضى التي تسود بسبب تخلي المدرّس عن مسؤولياته، وعدم التّوجيه وإبداء الرّأي وترك الحريّة المطلقة في اتخاذ القرارات للطلبة، وتجاهل السّلوكيات السّلبية التي تصدر عن البعض وعدم محاسبتهم على السّلوكيات غير المرغوبة، وإهمال

القوانين والضّوابط الرّسمية وعدم الجدية واللامبالاة، وعدم الاهتمام بالطّلبة ومتابعتهم إلا في حالات الشّكوى والإلحاح في ذلك، لذلك فإنّ العلاقة ضعيفة بين النّمط الفوضوي للمدرّس وتعزيزه للسلوك الاجتماعي للطلبة.

الفرضية الثّانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المدرّسين حول ممارستهم أنماط الضّبط الصّفي تبعاً لمتغير جنس المدرّس (ذكور – إناث).

للتحقق من الفرضية تم اتباع (t-test) للعينات المستقلة، ويُلاحظ من الجدول (21) أنّ قيم (ت) ستودنت للنمط الأوتوقراطي (5.416)، والنمط الدّيمقراطي (6.381−)، وهي دالة عند مستوى الدّلالة (0.05)، إذ كانت قيم دلالتها (.000) أصغر من مستوى الدّلالة (0.05)، وبذلك نرفض الفرضية الصّفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرّسين حول ممارستهم النّمط الأوتوقراطي والدّيمقراطي تبعاً لمتغير جنس المدرّس (ذكور– إناث)، وهي لصالح الإناث في النّمط الدّيمقراطي وهذا يتفق مع دراسة (الجبوري؛ والجميلي، 2009)، بينما الفرق لصالح الذّكور في النّمط الأوتوقراطي، وهذه النّتيجة تتفق ودراسة (الحلو،2001) وتختلف مع دراسة (دعوم؛ الصمادي؛ وفريحات، 2009) ودراسة (الحراحشة والخوالدة، 2009)، ودراسة (مونس، 2015) حيث لايوجد فرق بين متوسطات درجات المدرّسين حول ممارستهم أنماط الضّبط تبعاً لمتغير الجنس.

أمّا بالنسبة للنّمط الفوضوي فإنّ قيمة (ت) ستودنت (1.732)، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05) إذ أنّ قيمة دلالتها (0.949)، وبذلك نقبل الفرضية الصّفرية بعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرّسين حول ممارستهم النّمط الفوضوي.

جدول (21) نتائج اختبار(t-test) لدلالة الفروق بين المدرّسين حول ممارستهم أنماط الضّبط الصّفي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث).

أنماط الضّبط الصّفي	جنس المدرّس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
النّمط الأوتوقراطي	ذكر	162	48.40	10.136	5.416	393	.000	دال
	أُنثى	233	43.64	7.352				
النّمط الدّيمقراطي	ذكر	162	51.93	11.379	-6.381	393	.000	دال
	أنثى	233	57.35	5.198				
النّمط الفوضوي	ذكر	162	28.75	6.705	1.732	393	0.949	غير دال
	أنثى	233	27.67	5.624				

ويمكن تفسير ذلك للنمطين الأوتوقراطي والدّيمقراطي: بأنّ المدرّسين الذّكور أكثر خشونة وعدوانية من الإناث اللواتي يتميزن بالهدوء والمرونة، لذلك فإنّ المدرّسين يلجؤون لاستخدام العنف والاستبداد لكل من يخالف رأيهم ويعتمدون العقاب والقسوة والحزم في ضبط الصّف أكثر من المدرّسات اللواتي يستخدمنَ الحوار والعدل ويكنّ أكثر لطفاً من المدرّسين.

ويمكن تفسير ذلك للنمط الفوضوي: بأنّ ضبط الصّف والمحافظة على النّظام فيه يُعتبر جزءاً من إدارة الصّف، ذلك أنّ التّعلم لا يتم في جو من الفوضى، وبما أنّ المدرّس في هذا النّمط لا يعطي اهتماماً لما يجري في غرفة الصّف ويترك الحرّية كاملة للطلبة، ويقوم بأدنى قدر من المبادرات والاقتراحات ولا يقوم بأيّة محاولات لتقويم سلوك الطّلبة لذلك فإنّ المدرّسين والمدرّسات يتفقون حول هذا النّمط وآثاره السّلبية في العملية التّعليمية.

الفرضية الثّالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المدرّسين حول ممارستهم أنماط الضّبط الصّفي تبعاً لمتغير نوع المدرسة (ذكور – إناث – مختلطة).

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التّباين الأحادي (**One-WayAnova**) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات المدرّسين حول ممارستهم أنماط الضّبط الصّفي في مدارس المرحلة الثّانوية تبعاً لمتغير نوع المدرسة (ذكور – إناث – مختلطة)، ويُلاحظ من الجدول (22) أن قيمة (ف) للنمط الأوتوقراطي (22.029)، والنّمط الدّيمقراطي (15.103)،

والنّمط الفوضوي (6.238)، دالة عند مستوى دلالة (0.05)، إذ كانت قيم دلالتها على التّوالي (.000، 000.، 002.)، أصغر من مستوى الدّلالة (0.05)، وبالتّالي نرفض الفرضية الصّفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المدرسين حول ممارستهم أنماط الضّبط الصفي تبعاً لمتغير نوع المدرسة (ذكور – إناث – مختلط).

جدول (22) نتائج اختبار (One-WayAnova) لدلالة الفروق بين المدرّسين حول ممارستهم أنماط الضّبط الصفي تبعاً لمتغير نوع المدرسة التي يدرّس بها المدرّس (ذكور – إناث– مختلطة).

أنماط الضّبط	نوع المدرسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (F)	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
النّمط الأوتوقراطي	ذكور	200	48.36	9.638	22.029	394	.000	دال
	إناث	137	42.42	7.685				
	مختلطة	58	43.52	5.259				
النّمط الديمقراطي	ذكور	200	52.94	10.596	15.103	394	.000	دال
	إناث	137	58.04	5.334				
	مختلطة	58	55.78	5.248				
النّمط الفوضوي	ذكور	200	28.51	6.752	6.238	394	.002	دال
	إناث	137	26.80	5.520				
	مختلطة	58	29.90	4.225				

وحسبت الباحثة قانون ليفين (Levene) لتجانس العينات لمعرفة ما إذا كانت العينات متجانسة أم لا وكانت النّتائج وفق الجدول الآتي:

الجدول (23) نتائج اختبار ليفين لتجانس العينات وفق متغير نوع المدرسة

النّمط	قانون ليفين	درجة حرية1	درجة حرية 2	القيمة الاحتمالية
النّمط الأتوقراطي	9.021	2	392	.102
النّمط الدّيمقراطي	9.488	2	392	.060
النّمط الفوضوي	3.553	2	392	.056
درجة الأنماط	1927.	2	292	.147

يُلاحظ من الجدول السابق أنّ القيمة الاحتمالية للدرجة الكلية لاستبانة أنماط الضّبط وأبعادها كانت أكبر من (0.05) وبالتّالي فإنّ العينات متجانسة، ومنه لمعرفة جهة الفروق بين المتوسطات نستخدم اختبار شيفيه (Scheffe) لإجراءات المقارنات البعدية المتعددة، كما هو موضح في الجدول (24).

ويلاحظ من الجدول (24) أنّ الفرق الدّال إحصائياً في النّمط الأوتوقراطي، هو الذي بين المدرّسين الذين يدرّسون في مدارس الذّكور والمدرّسين الذين يدرّسون في مدارس الإناث لصالح الذين يدرّسون في مدارس الذّكور، كما أنّ هناك فرق دّال إحصائياً بين المدرّسين الذين يدرّسون في مدارس الذّكور والمدرّسين الذين يدرّسون في مدارس مختلطة لصالح المدرّسين في مدارس الذّكور، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (الحلو،2001) وتتشابه مع دراسة (بوحملة ،2015) حيث كانت الفروق في النّمط الأوتوقراطي لصالح مدارس الذّكور، وتختلف مع دراسة (الجبوري؛ والجميلي، 2009) حيث كانت الفروق في الضّبط الصّفي لصالح مدارس الإناث.

أمّا في النّمط الدّيمقراطي، الفرق بين المدرّسين الذين يدرّسون في مدارس الذّكور والمدرّسين الذين يدرّسون في مدارس الإناث لصالح المدرّسين في مدارس الإناث، وهذه النّتيجة تتفق مع دراسة (الجبوري؛ والجميلي، 2009).

وفي النّمط الفوضوي، الفرق بين المدرّسين الذين يدرّسون في مدارس الذّكور والمدرّسين الذين يدرّسون في مدارس الإناث لصالح المدرّسين بمدارس الذّكور، وأيضاً هناك فروق بين المدرّسين في مدارس الإناث والمدرّسين في المدارس المختلطة لصالح المدرّسين في المدارس المختلطة، وهي تتشابه مع دراسة (بوحملة، 2015) حيث كانت الفروق في النّمط الفوضوي لصالح مدارس الذّكور.

جدول(24) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة للفروق بين المدرّسين حول ممارستهم أنماط الضّبط الصّفي تبعاً لمتغير نوع المدرسة (ذكور – إناث – مختلطة).

أنماط الضّبط	نوع المدرسة	ذكور		إناث		مختلطة	
		فرق المتوسطين	قيمة الدلالة	فرق المتوسطين	قيمة الدلالة	فرق المتوسطين	قيمة الدلالة
النّمط الأوتوقراطي	ذكور			5.937*	.000	4.843*	.001
	إناث	–	–	–	–	1.094	.712
	مختلطة	–	–			–	–
النّمط	**ذكور**			**-5.096***	**.000**	**-2.836**	**.079**

الدّيمقراطي	**إناث**	–	–	–	–	2.261	.231
	مختلطة	–	–	–	–	–	–
النّمط الفوضوي	**ذكور**			1.709	.039	−1.392	.303
	إناث	–	–	–	–		
	مختلطة	–	–	−3.101*	.005	–	–

***فرق المتوسطين دال عند مستوى دلالة (0.05).**

ويمكن تفسير ذلك في النّمط الأوتوقراطي: بأنّ الطّلاب الذّكور أكثر عدوانية ومغامرة من الإناث، بينما الإناث أكثر حرصاً على الالتزام بالقوانين وأكثر حياءً من الذّكور، وذلك نتيجة التّنشئة الاجتماعية وطبيعة كل من الجنسين، كما أنّه في المدارس المختلطة يكون الطّلبة من الجنسين أكثر انضباط وخجلاً وخوفاً من العقاب أمام زملائهم من الجنس الآخر، لذلك جاءت النّتيجة لصالح المدرّسين الذين يدرّسون في مدارس الذّكور، فيستخدمون الحزم والقسوة أكثر.

أمّا في النّمط الدّيمقراطي يمكن تفسير ذلك: بأنّ المدرّسين والمدرّسات يتعاملون مع الطّالبات بصورة هادئة ومرنة وبعيدة عن القسوة والحزم، بحكم أنّ الطّالبات أكثر هدوءاً وانضباطاً والتزاماً بتعليمات المدرّسين وهذا ما أكدته دراسة (الجبوري؛ والجميلي، 2009)، فالانضباط يكون صادراً عن قوة ذاتية من داخل الطّالبات لذلك يمنح المدرّسون والمدرّسات الطّالبات حريّة متوازنة دون إفراط، ويشجعونهنَّ على التّعاون والحوار وتحمّل المسؤولية وبذلك يسود النّمط الدّيمقراطي في مدارس الإناث مقارنة بمدارس الذّكور.

أمّا النّمط الفوضوي يُمارس في مدارس الذّكور أكثر من مدارس الإناث، لأنّ سلوك الذّكور يتميز بالتّهريج والشّغب والعناد، والجرأة في الإيذاء رغم أنّهم يتعرّضون للعقاب على هذه التّصرفات، ومع ذلك يميلون لتكرارها مما يؤدي إلى إهمال المدرّس أولئك الطّلاب وتجاهل تصرفاتهم، وكذلك الأمر في المدارس المختلطة، ويُضاف إلى ذلك بأنّ المدرّسين يهملون بعض تصرفات الطّلبة تجنباً لإحراج الذّكور أمام الإناث وبالعكس.

الفرضية الرّابعة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المدرسين حول ممارستهم أنماط الضّبط الصّفي تبعاً لمتغير الشّهادة (إجازة جامعية– دبلوم تأهيل تربوي– ماجستير وما فوق).

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التّباين الأحادي (One-WayAnova) لدراسة دلالة الفروق بين المدرّسين حول ممارستهم أنماط الضّبط الصّفي في مدارس المرحلة الثّانوية تبعاً لمتغير الشّهادة (إجازة جامعية– دبلوم تأهيل تربوي– ماجستير وما

فوق)، ويظهر من الجدول (25) أنّ قيمة (ف) للنمط الأوتوقراطي (9.109)، والنّمط الدّيمقراطي (4.605)، والنّمط الفوضوي (8.828) دالة عند مستوى دلالة (0.05)، إذ كانت قيم دلالتها على التّوالي (000.، 011.، 000.)، أصغر من مستوى الدّلالة (0.05)، وبالتالي نرفض الفرضية الصّفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فرق بين متوسطات درجات المدرّسين حول ممارستهم أنماط الضّبط الصفي تبعاً لمتغير الشّهادة (إجازة جامعية– دبلوم تأهيل تربوي– ماجستير ومافوق).

جدول (25) نتائج اختبار(One-WayAnova) لدلالة الفروق بين المدرّسين حول ممارستهم أنماط الضّبط الصّفي تبعاً لمتغير الشّهادة (إجازة جامعية– دبلوم تأهيل تربوي– ماجستير ومافوق).

أنماط الضّبط الصّفي	الشّهادة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (F)	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
النّمط الأوتوقراطي	إجازة جامعية	252	46.97	8.898	9.109	394	.000	دال
	دبلوم	105	42.77	8.798				
	ماجستير ومافوق	38	44.21	7.245				
النّمط الدّيمقراطي	إجازة جامعية	252	54.13	9.187	4.605	394	.011	دال
	دبلوم	105	56.90	8.179				
	ماجستير ومافوق	38	56.79	5.438				
النّمط الفوضوي	إجازة جامعية	252	28.92	6.274	8.828	394	.000	دال
	دبلوم	105	26.02	5.561				
	ماجستير ومافوق	38	28.58	5.086				

وحسبت الباحثة قانون ليفين (Levene) لتجانس العينات لمعرفة ما إذا كانت العينات متجانسة أم لا وكانت النّتائج وفق الجدول الآتي:

الجدول (26) نتائج اختبار ليفين لتجانس العينات وفق متغير الشّهادة

النّمط	قانون ليفين	درجة حرية1	درجة حرية 2	القيمة الاحتمالية
النّمط الأتوقراطي	**.475**	**2**	**392**	**0.622**
النّمط الدّيمقراطي	**2.847**	**2**	**392**	**0.059**
النّمط الفوضوي	**0.473**	**2**	**392**	**0.623**
درجة الأنماط	**0.247**	**2**	**392**	**0.781**

يُلاحظ من الجدول السّابق أنّ القيمة الاحتمالية للدرجة الكلية لاستبانة أنماط الضّبط الصّفي وأبعادها كانت أكبر من (0.05) وبالتّالي فإنّ العينات متجانسة، ومنه لمعرفة جهة الفروق بين المتوسطات نستخدم اختبار شيفيه (Scheffe) لإجراءات المقارنات البعدية المتعددة، كما هو موضح في الجدول (27).

يُلاحظ من الجدول (27) أنّ الفرق الدّال إحصائياً في النّمط الأوتوقراطي، هو الذي بين المدرّسين من حملة الإجازة الجامعية والمدرّسين من حملة دبلوم التّأهيل التّربوي لصالح حملة الإجازة الجامعية، وبذلك تختلف مع دراسة (الحلو، 2001) التي تبين أن هناك فرق لصالح المدرّسين من حملة الماجستير، ودراسة (الحراحشة والخوالدة، 2009) حيث لم تجد هناك فرق بين المدرّسين تبعاً لمتغير الشّهادة.

وفي النّمط الدّيمقراطي الفرق بين المدرّسين من حملة الإجازة الجامعية والمدرّسين من حملة دبلوم التّأهيل التّربوي لصالح المدرّسين من حملة دبلوم التّأهيل التّربوي، وبذلك تتفق مع دراسة (دعوم؛ الصّمادي؛ وفريحات، 2009).

أمّا في النّمط الفوضوي، الفرق بين المدرّسين من حملة الإجازة الجامعية والمدرّسين من حملة دبلوم التّأهيل التّربوي لصالح المدرّسين من حملة الإجازة الجامعية.

جدول (27) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة للفروق بين المدرّسين حول ممارستهم أنماط الضّبط الصّفي تبعاً لمتغير الشّهادة (إجازة جامعية– دبلوم تأهيل تربوي– ماجستير ومافوق).

النمط	الشهادة	إجازة		دبلوم		ماجستير ومافوق	
النّمط الأوتوقراطي		**فرق المتوسطين**	**قيمة الدلالة**	**فرق المتوسطين**	**قيمة الدلالة**	**فرق المتوسطين**	**قيمة الدلالة**
	إجازة	–	–	4.201*	.000	2.762	.193

	دبلوم	–	–	–	–	-1.493	.685
	ماجستير	–	–	–	–	–	–
النّمط الدّيمقراطي	إجازة	–	–	-2.774*	.023	-2.659	.210
	دبلوم	–	–			.115	.998
	ماجستير	–	–			–	–
النّمط الفوضوي	إجازة	–	–	2.902*	.000	.342	.948
	دبلوم	–	–	–	–	-2.560	.079
	ماجستير ومافوق	–	–	–	–	–	–

ويمكن تفسير ذلك: بأنّ المدرّسين الذين يحملون شهادة دبلوم التّأهيل التّربوي يحاولون الابتعاد عن أساليب القسوة والتّسلط والإكراه في التّعامل مع الطّلبة لذلك يميلون لاستخدام الأسلوب الدّيمقراطي، وذلك لأنّهم يتلقون معلومات تربوية أكثر في مجال التّعامل مع الطّلبة وطرق ضبطهم وحفظ النّظام في الصّف، فيكون لديهم القدرة على الإحاطة بالمشكلات التي قد تنشأ أثناء العملية التّعليمية وطرح الحلول المناسبة لها دون اللجوء للقسوة والعنف والتّسلط، وذلك لدراستهم الأساليب التّربوية المرغوبة في التّدريس التي تقوم على أسس الانضباط الذّاتي والمودة والتّعاون، كما أنّ بعض المدرّسين من حملة الإجازة بسبب النّقص في معلوماتهم التّربوية من حيث إدارة الصّف وحفظ النّظام فيه غير قادرين على التّخطيط والقيام بالجهد اللازم لتقويم سلوك الطّلبة، فيتركون الأمور تسير دون توجيه وبذلك يضيع الوقت في استفسارات الطّلبة ممايؤدي إلى الفوضى في الصّف.

الفرضية الخامسة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المدرّسين حول ممارستهم أنماط الضّبط الصّفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات ، من ٥ – ١٥ سنة ، ١٥ سنة ومافوق).

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التّباين الأحادي (One-WayAnova) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات المدرّسين حول ممارستهم أنماط الضّبط الصّفي في مدارس المرحلة الثّانوية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ – ١٥ سنة ، ١٥ سنة ومافوق)، يظهر من الجدول (28) أنّ قيمة (ف) للنمط الأوتوقراطي (2.754)، غير دالة عند مستوى دلالة (0.05)، إذ كانت قيمة دلالتها (0.065)، أكبر من مستوى الدّلالة (0.05)، وبالتّالي نقبل الفرضية الصّفرية التي تقول بعدم وجود فرق دال إحصائياً عند

مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المدرّسين حول ممارستهم النّمط الأوتوقراطي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ – ١٥سنة، ١٥ سنة ومافوق)، وهذه تتفق مع دراسة (مونس، 2015)، وتختلف مع دراسة (دعوم؛ الصمادي؛ وفريحات، 2009)، ودراسة (الحراحشة؛ والخوالدة، 2009).

جدول (28) نتائج اختبار (One-WayAnova) لدلالة الفروق بين المدرّسين حول أنماط الضّبط الصّفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

أنماط الضّبط الصّفي	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (F)	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
النّمط الأوتوقراطي	أقل من ٥ سنوات	88	47.53	10.827	2.754	394	0.065	غير دال
	٥ –١٥ سنوات	141	44.89	9.694				
	١٥ سنة ومافوق	166	45.15	6.725				
النّمط الدّيمقراطي	أقل من ٥ سنوات	88	52.68	10.398	4.726	394	0.009	دال
	٥ –١٥ سنوات	141	55.49	10.358				
	١٥ سنة ومافوق	166	56.11	5.389				
النّمط الفوضوي	أقل من ٥ سنوات	88	26.68	5.794	5.267	394	0.006	دال
	٥ –١٥ سنوات	141	27.77	6.233				
	١٥ سنة ومافوق	166	29.17	6.001				

ويمكن تفسير ذلك: بأنّه يعود إلى طبيعة المرحلة العمرية لطلبة المرحلة الثّانوية، وظهور مشكلات الانضباط المعتادة بين الطّلبة، فالمدرّسون بخبراتهم المختلفة يعيشون في نفس المناخ

المدرسي، ويتّبعون التّعليمات المدرسية ويسلكون الطّرق التّقليدية في التّعامل مع الطّلبة ومشكلاتهم، كما أنّ المناهج الدّراسية والخطط الفصلية وحرص المدرّس على الانتهاء منها حيث لا يجد الوقت الكافي لإنجاز مهامه كل ذلك يدفع المدرّس للحزم والقسوة أحياناً في تعامله مع الطّلبة، لذلك لا نجد اختلافاً بين المدرّسين لاتباع النّمط الأوتوقراطي تبعاً لسنوات خبرتهم.

كما يظهر من الجدول (28) أنّ قيمة (ف) للنمط الدّيمقراطي (4.726)، والنّمط الفوضوي (5.267)، دالة عند مستوى دلالة (0.05)، إذ كانت قيم دلالتها على التّوالي (0.009، 0.006)، أصغر من مستوى الدّلالة (0.05)، وبالتّالي نرفض الفرضية الصّفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المدرّسين حول ممارستهم النّمط الدّيمقراطي والنّمط الفوضوي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ – ١٥سنة، ١٥ سنة ومافوق).

وحسبت الباحثة قانون ليفين (Levene) لتجانس العينات لمعرفة ما إذا كانت العينات متجانسة أم لا وكانت النّتائج وفق الجدول الآتي:

الجدول (29) نتائج اختبار ليفين لتجانس العينات وفق متغير سنوات الخبرة

النّمط	قانون ليفين	درجة حرية1	درجة حرية 2	القيمة الاحتمالية
النّمط الدّيمقراطي	**6.220**	**2**	**392**	**0.12**
النّمط الفوضوي	**0.048**	**2**	**392**	**.953**
درجة الأنماط	**0.324**	**2**	**392**	**.723**

يُلاحظ من الجدول السّابق أنّ القيمة الاحتمالية للدرجة الكلية لاستبانة أنماط الضّبط الصّفي وأبعادها الفرعية كانت أكبر من (0.05) وبالتّالي فإنّ العينات متجانسة، ومنه لمعرفة جهة الفروق بين المتوسطات نستخدم اختبار شيفيه (Scheffe) لإجراءات المقارنات البعدية المتعددة، كما هو موضح في الجدول (30).

يُلاحظ من الجدول (30) أن الفرق دال إحصائياً في النّمط الدّيمقراطي والنّمط الفوضوي، بين المدرّسين الذين خبرتهم (أقل من ٥ سنوات) والمدرّسين الذين خبرتهم (١٥ سنة وأكثر) لصالح المدرّسين الذين خبرتهم أكثر من ١٥ سنة، وبذلك تختلف مع دراسة (مونس، 2015)، وتتشابه مع دراسة (دعوم؛ الصمادي؛ وفريحات، 2009).

جدول (30) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة للفروق بين المدرّسين حول ممارستهم النّمطين الدّيمقراطي والفوضوي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات ، من ٥ –١٥سنة ، ١٥ سنة ومافوق).

النّمط	سنوات الخبرة	أقل من ٥سنوات		من ٥ –١٥ سنة		١٥سنة و أكثر	
		فرق المتوسطين	قيمة الدلالة	فرق المتوسطين	قيمة الدلالة	فرق المتوسطين	قيمة الدلالة
النّمط الدّيمقراطي	أقل من ٥سنوات			-2.808	.058	-3.427*	.011
	من ٥ – ١٥ سنة	–	–			-.619	.822
	١٥سنة و أكثر	–	–			–	–
النّمط الفوضوي	أقل من ٥سنوات			**-1.084**	**.419**	**-2.493***	**.008**
	من ٥ – ١٥ سنة	–	–			-1.409	.127
	١٥سنة و أكثر	–	–			–	–

ويمكن تفسير ذلك: بأنّ المدرّسين الذين خبرتهم أقل من ٥ سنوات تنقصهم الخبرة التي تؤهلهم للتعامل مع الطّلبة بطريقة إيجابية وضبط الصّف بأسلوب فاعل، كما أنّ الذين سنوات تدريسهم أكثر من ١٥ سنة لديهم الخبرة الكافية للتعامل بأساليب تربوية مع الطّلبة نتيجة تعرضهم للعديد من المواقف أثناء العملية التّعليمية، وأيضاً حضورهم العديد من الدّورات التي تقيمها وزارة التّربية واطلاعهم على مختلف المستجدات التّربوية، كما أنّ المدرّس ذا الخدمة يمر عليه أجيال متعددة ومتنوعة الشّخصيات والسّلوكيات والمشكلات، ففي كل مرحلة من المراحل تواجه المدرّس مشكلات عديدة ومتنوعة بنوعية الطّلبة، فمع مرور الزّمن يتكون لدى المدرّس خبرة في التّعامل مع هذه المشكلات فعندئذٍ يسهل عليه التّعامل مع جميع أنواع الطّلبة ومشكلاتهم، لأنّها أصبحت بالنّسبة له أمراً بسيطاً، لذا يتكون لدى المدرّس ذي الخدمة فن في التّعامل مع المشكلات التي تواجهه من قبل الطّلبة في ضبط الصّف وحفظ النّظام فيه، بينما المدرّس الأقل خبرة لا يستطيع أن يعالج المشكلات التي يتعرض لها بسهولة لأنّها تعتبر جديدة بالنّسبة له لذلك يضطر أحياناً أن يتعامل مع هذه المشكلات بأساليب غير تربوية .

أمّا بالنسبة للنمط الفوضوي بعض المدرّسين الذين تزيد سنوات خبرتهم عن ١٥ سنة يعانون من الرّوتين ويشعرون بالملل مما ينعكس سلباً على عملية ضبط الصّف، بينما المدرّسين الذين سنوات خبرتهم أقل من ٥ سنوات يكونون مندفعين للعمل ويحاولون إثبات وجودهم قدر الإمكان، لذلك يبتعدون عن الإهمال أو اللامبالاة.

الفرضية السّادسة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المدرّسين حول ممارستهم أنماط الضّبط الصفي تبعاً لمتغير اختصاص المدرسة (عام – مهني).

يلاحظ من الجدول (31) أنّ (ت) ستودنت للنمط الأوتوقراطي (2.192-)، والنّمط الدّيمقراطي (.893−)، وهي غير دالة عند مستوى الدّلالة (0.05)، إذ كانت قيم دلالتها على التوالي (.527، .512) أكبر من مستوى الدّلالة (0.05)، وبذلك نقبل الفرضية الصّفرية التي تنص على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرّسين حول ممارستهم النمط الأوتوقراطي والدّيمقراطي تبعاً لمتغير اختصاص المدرسة (عام _ مهني)، وهي تتشابه مع دراسة (مونس، 2015).

كما أنّ (ت) ستودنت للنّمط الفوضوي (2.187−) وهي دالة عند مستوى الدّلالة (0.05)، وقيمة دلالتها (.034)، وبذلك نرفض الفرضية الصّفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرّسين حول ممارستهم النّمط الفوضوي تبعاً لمتغير اختصاص المدرسة (عام _ مهني) لصالح التّعليم المهني، وهذه تختلف مع دراسة (مونس، 2015).

جدول (31) نتائج اختبار(t-test) لدلالة الفروق بين المدرّسين حول أنماط الضّبط الصّفي تبعاً لمتغير اختصاص المدرسة (عام – مهني).

أنماط الضّبط الصّفي	اختصاص المدرسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
النمط الأوتوقراطي	عام	294	45.02	9.150	-2.192	393	.527	غير دال
	مهني	101	47.26	7.966				
النمط الديمقراطي	عام	294	54.89	9.353	−.893	393	.512	غير دال
	مهني	101	55.79	6.504				
النمط الفوضوي	عام	294	27.72	6.407	−2.187	393	.034	دال
	مهني	101	29.26	4.981				

ويمكن تفسير ذلك بالنسبة للنمطين الأوتوقراطي والدّيمقراطي: تشابه مساقات التّأهيل التّربوي للمدرّسين على اختلاف تخصصاتهم خلال دراستهم في الجامعات السّورية، لكي يكونوا قادرين على تنفيذ تعليمات وأهداف الضّبط الصّفي التي تسعى العملية التّعليمية لتحقيقها في جميع المدارس، وهذا ما أكدته دراسة (مونس، 2015) كما أنّ إدارة الصّف وضبطه تعتمد على قدرات ومهارات المدرّسين التّربوية وليس على تخصص المدرسة التي يدرّسون بها.

أمّا بالنسبة للنمط الفوضوي: التّعليم المهني يحتاج درجات أقل للالتحاق به من التّعليم العام، وبالتّالي فإنّ أغلب الطّلبة الذين يلتحقون بالتّعليم المهني، تكون اهتماماتهم الدّراسية أقل من الطّلبة في التّعليم العام وخاصة أنّ مستقبل طلبة المدارس المهنية بعد المرحلة الثّانوية يكون مجهول مقارنة بالتّعليم العام، مما ينعكس على أنماط الضّبط التي يمارسها المدرّسون، وبالتّالي يمارس المدرّسون النّمط الفوضوي في التّعليم المهني أكثر من التّعليم العام، كما أنّ طبيعة المواد الدّراسية في التّعليم المهني تتطلب انخراط الطّلبة في أعمال مهنية أثناء دروسهم، فيترك المدرّس لهم حرية العمل وخاصة بأنّ أعدادهم بكل فئة تكون قليلة كل ذلك يؤدي إلى أن يميل المدرّس لممارسة النّمط الفوضوي في التّعليم المهني مقارنة بالتّعليم العام.

الفرضية السّابعة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المدرّسين حول ممارستهم أنماط الضّبط الصفي تبعاً لمتغير نوع التّعليم (خاص – حكومي).

للتحقق من الفرضية تم اتباع (t-test) للعينات المستقلة، ونلاحظ من الجدول (32) أنّ (ت) ستودنت للنمط الأوتوقراطي (1.598)، والنّمط الدّيمقراطي (1.816-) والنّمط الفوضوي (1.971)، وهي غير دالة عند مستوى الدّلالة (0.05)، إذ كانت قيم دلالتها على التّوالي (.111 ، .528 ، .099) أكبر من مستوى الدّلالة (0.05)، وبذلك نقبل الفرضية الصّفرية التي تنص على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرّسين حول ممارستهم أنماط الضّبط الصّفي تبعاً لمتغير نوع التّعليم (خاص – حكومي).

جدول (32) نتائج اختبار(t-test) لدلالة الفروق بين المدرسين حول أنماط الضّبط الصفي تبعاً لمتغير نوع التّعليم (خاص – حكومي).

أنماط الضّبط الصّفي	نوع التّعليم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
النّمط الأوتوقراطي	حكومي	362	45.81	9.067	1.598	392	.111	غير دال
	خاص	32	43.19	6.631				
النّمط الديمقراطي	حكومي	362	54.90	8.906	-1.816	392	.528	غير دال
	خاص	32	57.81	5.722				
النّمط الفوضوي	حكومي	362	28.31	6.192	1.971	392	.099	غير دال
	خاص	32	26.09	4.707				

ويمكن تفسير ذلك: بما أنّ المدرّس يلعب أدواراً أساسيةً لخلق مناخ صفي فعال، هذا على اعتبار أنّ المدرّس لم يعد دوره نقل المعارف والمعلومات إلى عقول الطّلبة فقط، ولكن أصبحت له أدوار عديدة بحكم تطور الفكر التّربوي وانعكاساته على كافة الممارسات التّربوية، وبالتّالي الاهتمام باختيار المدرّسين من ذوي الكفاءة والقدرة على ممارسة هذه المهنة، وبما أنّ كلاً من وزارة التّربية والمدارس الخاصة تضع شروطاً متقاربةً وتجري اختبارات لانتقاء مدرّسيها من أفضل الاختصاصيين، كما أنّ المناهج والخطط الدّراسية وطرق العمل بها واحدة بين المدارس العامة والخاصة، لذلك لم يوجد فرق بين المدرّسين في المدارس الحكومية والخاصة.

الفرضية الثّامنة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة تبعاً لمتغير جنس المدرّس (ذكور – إناث).

للتحقق من الفرضية تم اتباع (t-test) للعينات المستقلة، ويُلاحظ من الجدول(33) أن (ت) ستودنت لمجال العلاقة بالزّملاء (-6.044)، وهي غير دالة عند مستوى الدّلالة (0.05)، إذ كانت قيمة دلالتها (0.083) أكبر من مستوى الدّلالة (0.05)، وبذلك لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة بزملائهم تبعاً لمتغير جنس المدرّس (ذكور– إناث)، وهذا يتفق مع دراسة (تنيرة، 2010)، بينما تختلف مع دراسة (بركات، 2010) التي وجدت أنّ المعلمين الذّكور يقدّرون مخالفات الطّلبة السّلوكية أكثر من المعلمات.

جدول (33) نتائج اختبار(t-test) لدلالة الفروق بين المدرسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي تبعاً لمتغير جنس المدرّس (ذكور – إناث).

السّلوك الاجتماعي	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحريّة	قيمة الدلالة	القرار
العلاقة بالزّملاء	ذكور	162	69.06	10.214	-6.044	391	0.083	غير دال
	إناث	231	74.41	7.335				
العلاقة بالمدرّسين	ذكور	162	42.98	7.904	−7.505	391	.000	دال
	إناث	231	47.72	4.556				
البيئة المدرسية	ذكور	162	47.57	9.204	−6.855	391	.000	دال
	إناث	231	52.46	4.806				

ويمكن تفسير ذلك: بأنّ المدرّسين والمدرّسات في المرحلة الثّانوية ينظرون إلى سلوك الطّلبة وطريقة تعاملهم مع بعضهم وفق معايير متوافقة تقريباً، وذلك لإدراكهم – سواء من خلال الخبرة أو المناهج التّربوية التي درسوها في الجامعات – أنّ هناك تغيرات تحدث في حياة المراهق، ومنها التّغيرات التي تحدث في العلاقات الاجتماعية مع أقرانه وزملائه، فالمراهق يكون ذا حس مرهف وقد ينفعل ويثور لأتفه الأسباب، ويكون سلوكه متهور وعاطفته متقلبة، كما أنّه يعمل لتأكيد ذاته ولفت الأنظار بين رفاقه وأن يكون له مركز بين جماعته، فهو بحاجة إلى تكوين علاقات اجتماعية سلمية مع الأقران والزّملاء في المدرسة فهي أحد الحاجات المهمة جداً بالنسبة للمراهق فحاجة المراهق للقبول من جماعة الرّفاق فجوة تجعل منه منحرفاً أو سوياً، "والحاجة للقبول هي حاجة نفسية اجتماعية، يحتاجها المراهقون لتوضيح هويتهم، ومعرفة أنفسهم واحتلال مراكزهم في الجماعة، ومن هنا يحاول المراهق القيام بأعمال يعتقد بأنّها صحيحة لكي يكسب رضا الجماعة واهتمامهم" (الجردي، 2004، 24)، ومن هنا فإنّ المدرّسين والمدرّسات يعملون على تشجيع السّلوك المقبول، والابتعاد عن السّلوك المرفوض، لمساعدتهم على تلبية حاجتهم لبناء علاقات اجتماعية سليمة مع زملائهم والانتماء لجماعة الرّفاق.

ويُلاحظ من الجدول (33) أنّ (ت) ستودنت لمجال العلاقة بالمدرّسين (7.505−) ولمجال العلاقة بالبيئة المدرسية (6.855−)، وهي دالة عند مستوى الدّلالة (0.05)، إذ كانت قيمة دلالتها (.000) أصغر من مستوى الدّلالة (0.05)، وبذلك نرفض الفرضية الصّفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص بوجود فروق بين متوسطات درجات المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي بالنسبة لمجالي العلاقة بالمدرّسين والبيئة المدرسية تبعاً لمتغير جنس المدرّس لصالح الإناث، وهي بذلك

تختلف مع دراسة (تنيرة، 2010) التي وجدت عدم وجود فروق بين تقديرات المدرّسين لشيوع أنماط السّلوك السّلبي تعزى لمتغير الجنس ، ودراسة (بركات، 2010) التي وجدت بأنّ المدرّسين أكثر قدرة على تقدير مخالفات الطّلبة السّلوكية من المدرّسات، وترجع نتيجة دراسته إلى أن المدرّسين يدرّسون في مدارس الذّكور أما المدرّسات ففي مدارس الإناث، وكان الذّكور أكثر مخالفات سلوكية من الإناث.

أمّا في الدّراسة الحالية: فإنّ المدرّسين يتم تعيينهم بكافة أنواع المدارس سواء كانت مدارس ذكور أو إناث أو مختلطة، وبما أنّ المدرّسات أكثر مرونة وعطف في التّعامل مع الطّلبة، ويشعرن أنّ من واجبهنَّ الاهتمام بالجوانب التّربوية أو أن يعملنَ كمربيات إلى جانب عملهنَّ كمدرّسات، لذلك فإنّ المدرّسات لهنَّ دور أكبر في تعزيز السّلوك من المدرّسين.

الفرضية التّاسعة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة تبعاً لمتغير نوع المدرسة (ذكور – إناث – مختلطة).

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التّباين الأحادي (**One-WayAnova**) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة في مدارس المرحلة الثّانوية تبعاً لمتغير نوع المدرسة (ذكور – إناث – مختلطة)، ويظهر من الجدول (34) أن قيمة (ف) لمجال العلاقة بالزّملاء (6.045)، ولمجال العلاقة بالمدرّسين (9.668)، ولمجال العلاقة بالبيئة المدرسية (9.384)، دالة عند مستوى دلالة (0.05)، إذ كانت قيم دلالتها على التّوالي (.003، .000، .000)، أصغر من مستوى الدّلالة (0.05)، وبالتّالي نرفض الفرضية الصّفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة تبعاً لمتغير نوع المدرسة (ذكور – إناث – مختلطة).

جدول (34) نتائج اختبار(One-WayAnova) لدلالة الفروق بين المدرسين لتعزيز السلوك الاجتماعي للطلبة تبعاً لمتغير نوع المدرسة (ذكور – إناث – مختلط).

تعزيز السّلوك الاجتماعي	نوع المدرسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (F)	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
العلاقة بالزّملاء	ذكور	200	70.85	10.317	6.045	394	.003	دال
	إناث	137	74.26	7.452				

	مختلطة	58	71.90	6.274			
العلاقة بالمدرّسين	ذكور	200	44.62	7.698	9.668	394	.000	دال
	إناث	137	47.69	4.709			
	مختلطة	58	45.12	4.903			
العلاقة بالبيئة المدرسية	ذكور	200	49.24	9.068	9.384	394	.000	دال
	إناث	137	52.61	4.122			
	مختلطة	58	49.60	5.311			

وحسبت الباحثة قانون ليفين (Levene) لتجانس العينات لمعرفة ما إذا كانت العينات متجانسة أم لا وكانت النّتائج وفق الجدول الآتي:

الجدول (35) نتائج اختبار ليفين لتجانس العينات وفق متغير نوع المدرسة

النّمط	قانون ليفين	درجة حرية1	درجة حرية 2	القيمة الاحتمالية
العلاقة بالزملاء	6.570	2	392	0.07
العلاقة بالمدرسين	6.348	2	392	0.07
العلاقة بالبيئة المدرسية	14.502	2	392	0.1
الدرجة الكلية	7.917	2	392	0.09

يُلاحظ من الجدول السابق أنّ القيمة الاحتمالية للدرجة الكلية لاستبانة السّلوك الاجتماعي وأبعادها كانت أكبر من (0.05) وبالتّالي فإنّ العينات متجانسة، ومنه لمعرفة جهة الفروق بين المتوسطات نستخدم اختبار شيفيه (Scheffe) لإجراءات المقارنات البعدية المتعددة، كما هو موضح في الجدول (36).

ويُلاحظ من الجدول (36) أنّ الفرق في مجال العلاقة بالزّملاء يكون بين المدرّسين في مدارس الذّكور والمدرّسين في مدارس الإناث لصالح المدرّسين في مدارس الإناث، وأنّ الفرق في مجال تعزيز العلاقة بالمدرّسين، هو بين المدرّسين في مدارس الذّكور والمدرّسين في مدارس الإناث لصالح المدرّسين في مدارس الإناث، وكذلك بين المدرّسين في مدارس الإناث والمدرّسين في المدارس المختلطة ، لصالح المدرّسين في مدارس الإناث.

أمّا في مجال تعزيز العلاقة بالبيئة المدرسية، الفروق بين المدرّسين في مدارس الإناث والمدرّسين في المدارس المختلطة لصالح المدرّسين في مدارس الإناث، وأيضاً بين المدرّسين في مدارس الإناث والمدرّسين في مدارس الذّكور لصالح المدرّسين في مدارس الإناث.

جدول (36) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة للفروق بين المدرسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي تبعاً لمتغير نوع المدرسة (ذكور – إناث – مختلط).

السّلوك الاجتماعي	نوع المدرسة	ذكور		إناث		مختلطة	
		فرق المتوسطين	قيمة الدلالة	فرق المتوسطين	قيمة الدلالة	فرق المتوسطين	قيمة الدلالة
العلاقة بالزملاء	ذكور			-3.418*	.003	-1.052	.730
	إناث	–	–			2.366	.237
	مختلطة	–	–	–	–	–	–
العلاقة بالمدرّسين	ذكور			-3.078*	.000	-.506	.870
	إناث	–	–	–	–	2.573*	.039
	مختلطة	–	–	–	–	–	–
العلاقة بالبيئة المدرسية	ذكور			**-3.366***	**.000**	**-.363**	**.994**
	إناث	–	–			3.002*	.030
	مختلطة	–	–	–	–	–	–

نلاحظ من الجدول السّابق أنّ الفروق لصالح المدرّسين في مدارس الإناث ويمكن تفسير ذلك: بأنّ الطّلبة في المرحلة الثّانوية يمرّون بمرحلة المراهقة، تلك المرحلة التي تتصف بعدم الاستقرار النّفسي والجسمي والعقلي والرّغبة في التّمرد والمجازفة، وفي مجتمعنا الطّلاب الذّكور يتعرّضون إلى أساليب وطرق في التّربية والتّنشئة مغايرة لتلك الأساليب التّربوية التي تخضع لها الأنثى،" فما هو مسموح للذكر في غالب الأحيان في الثّقافة العربية قد يكون غير مسموح للأنثى، كل ذلك يترك أثره على سلوك الطّالب وشخصيته" (بركات ، 2010، 22)، وهذا ما أكدته دراسة (بوحملة، 2015) التي توصلت إلى أنّ الذّكور سلوكهم أكثر عنفاً من الإناث، لذلك تعامل الأنثى بأسلوب تربوي أكثر حرصاً وفيه الكثير من الاهتمام والتّركيز على السّلوك المرغوب والسّلوك غير المرغوب، وبالتّالي يكون المدرّسون في مدارس الإناث أكثر حرصاً على تعزيز السّلوك الاجتماعي في مختلف المجالات وخاصة مقارنة في مدارس الذّكور.

الفرضية العاشرة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة تبعاً لمتغير الشّهادة (إجازة جامعية – دبلوم تأهيل تربوي – ماجستير فأعلى).

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التّباين الأحادي (One-WayAnova) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة تبعاً لمتغير الشّهادة (إجازة جامعية – دبلوم تأهيل تربوي – ماجستير فأعلى)، يُلاحظ من الجدول (37) إنّ قيمة (ف) لمجال العلاقة بالزّملاء (.980)، ولمجال العلاقة بالمدرّسين (2.579) ولمجال العلاقة بالبيئة المدرسية (.520) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05) إذ أنّ قيم دلالتها على التّوالي(.376، .077، .595)، أكبر من مستوى الدّلالة (0.05) وبذلك نقبل الفرضية الصّفرية بعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة تبعاً لمتغير الشّهادة (إجازة جامعية – دبلوم تأهيل تربوي – ماجستير فأعلى) وهي بذلك تتفق مع دراسة (بركات، 2010).

جدول (37) نتائج اختبار(One-WayAnova) لدلالة الفروق بين المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة تبعاً لمتغير الشّهادة (إجازة جامعية – دبلوم – ماجستير فأعلى).

السّلوك الاجتماعي	الشّهادة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (F)	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
العلاقة بالزّملاء	إجازة	252	71.71	9.230	.980	394	0.376	غير دال
	دبلوم	105	72.90	9.265				
	ماجستير ومافوق	38	73.32	6.291				
العلاقة بالمدرّسين	إجازة	252	45.21	6.697	2.579	394	.077	غير دال
	دبلوم	105	46.54	6.642				
	ماجستير ومافوق	38	47.21	4.966				
العلاقة بالبيئة المدرسية	إجازة	252	50.21	7.770	.520	394	.595	غير دال
	دبلوم	105	50.72	7.083				
	ماجستير ومافوق	38	51.39	4.734				

يمكن تفسير ذلك: تشابه الظّروف التي يعمل بها المدرّسون وتشابه آليات التّدريس وظروفه في المدارس المختلفة، كما أنّ عينة الدّراسة من المدرّسين والطّلبة تعيش في بيئة واحدة وهي مدينة حماه، وأيضاً فإنّ وزارة التّربية تهتم بتطوير أداء الكادر التّدريسي بشكل مستمر وتأهيله من حين لآخر للتعامل مع الطّلبة وغرس القيم والعادات الحسنة فيهم عبر الدّورات المختلفة التي تقيمها لاطلاع المدرّسين بمختلف المستجدات التّربوية، والعمل على تقليل الفروق بينهم في المعلومات التّربوية وأساليب التّعامل مع الطّلبة.

الفرضية الحادية عشر: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ – ١٥ سنة، ١٥ سنة ومافوق).

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التّباين الأحادي (One-WayAnova) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة في مدارس المرحلة الثّانوية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ – ١٥ سنة، ١٥ سنة ومافوق)، ويُلاحظ من الجدول (38) أنّ قيمة (ف) لمجال العلاقة بالزّملاء (.980)، ولمجال العلاقة بالمدرّسين (.666) ولمجال العلاقة بالبيئة المدرسية (.659) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05) إذ أنّ قيم دلالتها على التّوالي (.376، .514، .518)، أكبر من مستوى الدّلالة (0.05) وبذلك نقبل الفرضية الصّفرية بعدم وجود فرق بين المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ – ١٥ سنة، ١٥ سنة ومافوق)، وبذلك تتفق مع دراسة (أبو دف؛ والدّيب، 2009) ودراسة (تنيرة ،2010) ودراسة (ثابت، 2012).

جدول (38) نتائج اختبار(One-WayAnova) لدلالة الفروق بين المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ – ١٥ سنة، ١٥ سنة ومافوق).

السّلوك الاجتماعي	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (F)	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
العلاقة بالزّملاء	أقل من ٥ سنوات	88	70.80	9.479	.980	394	.376	غير دال
	٥–١٥ سنوات	141	72.91	10.263				
	١٥ سنة وما فوق	166	72.31	7.436				
العلاقة بالمدرّسين	أقل من ٥ سنوات	88	45.05	7.853	.666	394	.514	غير دال
	٥–١٥ سنوات	141	45.99	7.626				
	١٥ سنة ومافوق	166	45.94	4.547				
العلاقة بالبيئة المدرسية	أقل من ٥ سنوات	88	49.67	8.513	.659	394	.518	غير دال
	٥–١٥ سنة	141	50.65	8.614				
	١٥ سنة ومافوق	166	50.72	5.216				

ويمكن تفسير ذلك: تأكيداً على ما جاء في الفرض السّابق تشابه الظّروف التي يعمل بها المدرّسون وتشابه آليات التّدريس وظروفه في المدارس المختلفة، كما أنّ عينة الدّراسة من المدرّسين والطّلبة تعيش في بيئة واحدة وهي مدينة حماه ، وأنّ التعرّف على السّلوكيات المقبولة والتّأكيد عليها، وعلى السّلوكيات غير المقبولة أو المرفوضة وتوجيه الطّلبة إلى عدم تكرارها لا تحتاج إلى خبرة كبيرة في اكتشافها، فالحكم على السّلوك الجيد يأتي من خلال ما هو مقبول ومتعارف عليه في المجتمع.

الفرضية الثّانية عشر: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة تبعاً لمتغير اختصاص المدرسة (عام – مهني).

للتحقق من الفرضية تم اتباع (t-test) للعينات المستقلة، ويلاحظ من الجدول (39) أنّ (ت) ستودنت لمجال العلاقة بالزّملاء (3.166-)، ولمجال العلاقة بالمدرّسين (369.-)، وهي دالة عند مستوى الدّلالة (0.05)، إذ كانت قيم دلالتها على التّوالي (021.، 036.) أصغر من مستوى الدّلالة (0.05)، وبذلك نرفض الفرضية الصّفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة تبعاً لمتغير اختصاص المدرسة لمجالي العلاقة بالزّملاء والمدرّسين لصالح التّعليم المهني، وهذا يختلف مع دراسة تنيرة (2010).

جدول (39) نتائج اختبار(t-test) لدلالة الفروق بين المدرسين لتعزيز السلوك الاجتماعي للطلبة تبعاً لمتغير اختصاص المدرسة (عام – مهني).

تعزيز السّلوك الاجتماعي	اختصاص المدرسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
العلاقة بالزّملاء	عام	294	71.35	9.448	-3.166	393	.021	دال
	مهني	101	74.60	7.060				
العلاقة بالمدرّسين	عام	294	45.68	7.102	-.369	393	.036	دال
	مهني	101	45.98	4.680				
العلاقة بالبيئة المدرسية	عام	294	50.27	7.851	-.886	393	.127	غير دال
	مهني	101	51.02	5.614				

ويمكن تفسير ذلك: بأنّه يعود لأهداف التّعليم المهني في الجمهورية العربية السّورية، "فتهدف التّربية في مرحلة التّعليم الثّانوي المهني إلى بناء شخصية المتعلّم المتوازنة من الجوانب الوجدانية والاجتماعية والأخلاقية، عن طريق تعميق وتوسيع المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات وذلك من أجل تمكينه من العمل في سوق العمل " (وزارة التربية السّورية، ٢٠١٦، ١٦)، ونظراً لأنّ طبيعة المواد في المرحلة الثّانوية يطغى عليها الجانب العملي وتتطلب التّعاون والعمل مع الزّملاء والمدرّسين ومسايرة الواقع الاجتماعي أكثر من الثّانويات العامة من أجل تطوير المهارات وإنجاز العمل بإتقان وتعلم الدّقة والمهارة في العمل، لذلك فإنّ المدرّسين بالتّعليم المهني يهتمون بتعزيز السّلوك الاجتماعي، والتّأكيد والثّناء على السّلوكيات المقبولة مع المدرّسين والزّملاء، والتحذير من السّلوكيات غير المقبولة لتحقيق أهداف التّعليم المهني.

وأيضاً يُلاحظ من الجدول (38) أنّ (ت) ستودنت لمجال العلاقة بالبيئة المدرسية (.886-) وهي غير دالة عند مستوى الدّلالة (0.05)، إذ كانت قيمة دلالتها (.127) وبذلك نقبل الفرضية الصّفرية التي تنص على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة في مجال العلاقة بالبيئة المدرسية تبعاً لمتغير اختصاص المدرسة (عام – مهني) وهذا يتفق مع دراسة تنيرة (2010).

ويُمكن تفسير ذلك: بأنّ نجاح المدرسة في تحقيق رسالتها التّربوية يتوقف على نوعية بيئتها وقدرتها على تحفيز الطّلبة على التّعلم الفعال، كما أنّها من أهم البيئات التي تؤثّر في بناء شخصية الطّالب وتوافقه واتجاهاته، "ويجب أن تتوافر البيئة المدرسية الجيدة والسّليمة التي تسودها علاقات إنسانية جيدة حتى يتحقق الهدف من العملية التّربوية على أتم وجه وبأقصر وقت وبأقل التّكاليف" (الزوايدة، 2009 ، 43)، وإنّ كثيراً من المشكلات السّلوكية في مرحلة المراهقة تنشأ من عدم إتاحة الفرصة للطالب للاتصال الصّحيح والفعال مع البيئة المدرسية، لذلك فإنّ التّعليمات والقواعد التي تنظم سلوك الطّلبة في البيئة المدرسية واحدة في التّعليم المهني والعام، انطلاقاً مما سبق اتفق المدرّسين في التّعليم المهني والعام لتعزيز سلوك الطّلبة بالنسبة لمجال البيئة المدرسية.

الفرضية الثّالثة عشر: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة تبعاً لمتغير نوع التّعليم (خاص – حكومي).

للتحقق من الفرضية تم اتباع (t-test) للعينات المستقلة، ويُلاحظ من الجدول (40) أنّ (ت) ستودنت لمجال العلاقة بالزّملاء (1.598)، ولمجال العلاقة بالمدرّسين (2.116-)، ولمجال العلاقة بالبيئة المدرسية (1.262−) وهي غير دالة عند مستوى الدّلالة (0.05)، إذ كانت قيم دلالتها على التّوالي (.368، .111، .264) أكبر من مستوى الدّلالة (0.05)، وبذلك نقبل الفرضية الصّفرية التي تنص على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة تبعاً لمتغير نوع التّعليم (خاص – حكومي).

جدول (40) نتائج اختبار(t-test) لدلالة الفروق بين المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة تبعاً لمتغير نوع التّعليم (خاص – حكومي).

تعزيز السّلوك الاجتماعي	نوع التّعليم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
العلاقة بالزّملاء	حكومي	362	45.81	9.067	1.598	392	.368	غير دال
	خاص	362	43.19	6.631				
العلاقة بالمدرّسين	حكومي	32	45.54	6.722	-2.116	392	.111	غير دال
	خاص	362	48.09	3.855				
العلاقة بالبيئة المدرسية	حكومي	32	50.32	7.531	−1.262	392	.264	غير دال
	خاص	362	52.03	4.728				

ويمكن تفسير ذلك: بأنّ المدرّسين والمدرّسات في المدارس الحكومية والخاصة يخضعون لتعليمات وزارة التّربية في كيفية التّعامل مع الطّلبة، كما أنّ السّلوكيات المرغوبة والمقبولة من الطّلبة، أو معايير السّلوك الجيد واحدة في المدارس الحكومية والخاصة لأنّها المعايير المتعارف عليها في المجتمع، فالطّلبة والمدرّسون يأتون من مجتمع واحد ويعيشون في ظل عادات وتقاليد واحدة، وبالتّالي لا يوجد فرق بتعزيز السّلوك بين المدارس الحكومية والخاصة.

ثالثاً. النّتائج العامة للدراسة:

- أكثر أنماط الضّبط ممارسة من المدرّسين من وجهة نظرهم هو النّمط الدّيمقراطي، ويليه النّمط الأوتوقراطي، وأخيراً النّمط الفوضوي.
- عبرّ المدرّسون والمدرّسات من خلال إجابتهم عن رفضهم استخدام أسلوب الضّرب، وأكدوا أهمية التّعزيز لتشجيع الطّلبة على السّلوك المرغوب والحد من السّلوك غير المرغوب.
- وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين أنماط الضّبط الصّفي وتعزيز السّلوك الاجتماعي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرسين حول ممارستهم النّمط الأوتوقراطي والدّيمقراطي تبعاً لمتغير جنس المدرّس (ذكور– إناث)، وهي لصالح الإناث في النّمط الدّيمقراطي، بينما الفرق لصالح الذّكور في النّمط الأوتوقراطي، وعدم وجود فروق حول ممارستهم النّمط الفوضوي.

- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي تبعاً لمتغير جنس المدرّس (ذكور– إناث) بالنسبة لمجال العلاقة بالزّملاء، بينما توجد فروق بالنسبة لمجال العلاقة بالمدرّسين والبيئة المدرسية تبعاً لمتغير جنس المدرّس لصالح الإناث.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المدرّسين حول ممارستهم أنماط الضّبط الصّفي تبعاً لمتغير نوع المدرسة (ذكور – إناث – مختلطة)، والفرق في النّمط الأوتوقراطي هو الذي بين المدرسين الذين يدرّسون في مدارس الذّكور والمدرسين الذين يدرّسون في مدارس الإناث لصالح المدرسين الذين يدرّسون في مدارس الذّكور، وبين المدرّسين الذين يدرّسون في مدارس الذّكور والمدرّسين الذين يدرّسون في مدارس مختلطة لصالح المدرسين في المدارس المختلطة، والفرق في النّمط الدّيمقراطي بين المدرّسين الذين يدرّسون في مدارس `الذّكور والمدرّسين الذين يدرّسون في مدارس الإناث لصالح المدرّسين في مدارس الإناث، والفرق في النّمط الفوضوي هو الذي بين المدرّسين الذين يدرّسون في مدارس `الذّكور والمدرّسين الذين يدرّسون في مدارس الإناث لصالح المدرّسين في مدارس الذّكور وأيضاً هناك فروق بين المدرّسين في مدارس الإناث والمدرّسين في المدارس بالمختلطة، لصالح المدرّسين بالمدارس المختلطة.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة تبعاً لمتغير نوع المدرسة (ذكور – إناث – مختلطة)، والفرق في مجال تعزيز العلاقة بالزّملاء بين المدرّسين في مدارس الذّكور والمدرّسين في مدارس الإناث لصالح المدرّسين في مدارس الإناث، وفي مجال تعزيز العلاقة بالمدرّسين بين المدرّسين في مدارس الذّكور والمدرّسين في مدارس الإناث لصالح المدرّسين في مدارس الإناث، وكذلك بين المدرّسين في مدارس الإناث والمدرّسين في المدارس المختلطة ، لصالح المدرّسين في مدارس الإناث، وفي مجال تعزيز العلاقة بالبيئة المدرسية، هو الذي بين المدرّسين في مدارس الإناث والمدرّسين في المدارس المختلطة لصالح المدرّسين في مدارس الإناث.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المدرّسين حول ممارستهم أنماط الضّبط الصّفي تبعاً لمتغير الشّهادة (إجازة جامعية– دبلوم تأهيل تربوي– ماجستير ومافوق)، في النّمط الأوتوقراطي بين المدرّسين من حملة الإجازة الجامعية والمدرّسين من حملة دبلوم التأهيل التّربوي لصالح المدرّسين من حملة الإجازة الجامعية، وفي النّمط الدّيمقراطي هو الذي بين المدرّسين من حملة الإجازة الجامعية والمدرّسين من حملة دبلوم التأهيل التّربوي لصالح المدرّسين من حملة دبلوم التأهيل التربوي، وفي النّمط الفوضوي بين المدرّسين من حملة الإجازة الجامعية والمدرّسين من حملة دبلوم التّأهيل التّربوي لصالح المدرسين من حملة الإجازة الجامعية.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة تبعاً لمتغير الشّهادة (إجازة جامعية – دبلوم تأهيل تربوي – ماجستير فأعلى).
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المدرّسين حول ممارستهم النّمط الأوتوقراطي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات ، من ٥ – ١٥سنة ، ١٥ سنة ومافوق) ، بينما في النّمط الدّيمقراطي توجد فروق بين المدرّسين الذين خبرتهم (أقل من ٥ سنوات والمدرسين) والمدرّسين الذين خبرتهم (١٥ سنة وأكثر) لصالح المدرّسين الذين خبرتهم أكثر من ١٥ سنة، وفي النّمط الفوضوي توجد فروق بين المدرّسين الذين خبرتهم (أقل من ٥ سنوات) والمدرّسين الذين خبرتهم (١٥ سنة وأكثر) لصالح المدرّسين الذين خبرتهم أكثر من ١٥ سنة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ – ١٥ سنة، ١٥ سنة ومافوق).
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المدرّسين حول ممارستهم النّمط الأوتوقراطي والدّيمقراطي تبعاً لمتغير اختصاص المدرسة (عام _ مهني)، بينما توجد فروق بين المدرسين حول ممارستهم النّمط الفوضوي لصالح التّعليم المهني.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المدرسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي تبعاً لمتغير اختصاص المدرسة لمجالي العلاقة بالزّملاء والمدرّسين لصالح التّعليم المهني، بينما لا توجد فروق بين المدرسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي لمجال العلاقة بالبيئة المدرسية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المدرسين حول ممارستهم أنماط الضّبط الصّفي تبعاً لمتغير نوع التّعليم (خاص – حكومي).
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المدرسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي تبعاً لمتغير نوع التّعليم (خاص – حكومي).

رابعاً. المقترحات: Propositions

في ضوء النّتائج التي أسفرت عنها الدّراسة، تُقدم الباحثة عدد من المقترحات التي يُؤمل أن تفيد المهتمين بموضوع الدّراسة:

أ. فيما يخص وزارة التّربية:

١. ضرورة أن تقوم وزارة التّربية بتدريب مدرّسي المدارس الثّانوية لتحسين أدائهم في التّعامل مع الطّلبة وضبط الصّف من خلال تكثيف الدّورات وتنويعها واطلاعهم على كافة المستجدات التّربوية.

٢. تنظيم دورات للمدرّسين في مجال الإرشاد النّفسي والتّربوي بهدف تدريبهم على كيفية التّعامل مع الطّلبة ومواجهة مشكلاتهم.

٣. الاهتمام بالمدارس الثّانوية الخاصة وقيام الموجهين التّربويين والمسؤولين بزيارات دائمة لها وإخضاعها للقوانين والتّعليمات التي تطبق في الثّانويات الحكومية.
٤. وضع خطط لتأمين مستقبل الطّلبة بعد تخرجهم من الثّانويات المهنية من حيث زيادة فرصهم للالتحاق بالجامعات والمعاهد المناسبة لاختصاصاتهم أو تأمين فرص العمل في مجالات مناسبة لاختصاصهم وفق احتياجات سوق العمل.
٥. ضرورة تخفيض نصاب المدرّس من عدد الحصص وخاصة كلما تقدم في السّن، وذلك لأن كثرة النّصاب يؤدي لإرهاق وضعف التّركيز وعدم القدرة على الاهتمام بمشكلات الطّلبة وتنظيم الصّف.
٦. إجراء مزيد من الدّراسات حول مشكلات الضّبط الصّفي وأساليب تعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة وطرق تعديله في المراحل التّعليمية المختلفة.

ب. فيما يخص الإدارة المدرسية:

٧. تنظيم لقاءات دورية مع أولياء أمور المتعلّمين لتباحث المشكلات التي يعاني منها أبناؤهم.
٨. تكريم الطّلبة المنضبطين داخل المدرسة أمام زملائهم.
٩. العمل على وضع وتنفيذ البرامج والأنشطة لتعديل سلوكيات الطّلبة المخالفة لقوانين الضّبط الصّفي بالتّعاون مع المرشدين النّفسيين والاجتماعيين في المدرسة.
١٠. اتخاذ الإجراءات القانونية المناسبة في حق الطّلبة المخلّين بالنّظام الصّفي.

ت. فيما يخص المدرّسين:

١١. الحد من استخدام العقاب البدني والعنف اللفظي أيّاً كان السّبب واستخدام الأساليب التّربوية الحديثة التي تؤثر في سلوك الطّلبة المتمردين نحو الإيجابية.
١٢. يجب أن يشارك المدرّسون في الدّورات والمؤتمرات التّربوية للاطلاع على المستجدات التّربوية.
١٣. مراعاة المرحلة العمرية لطلبة المرحلة الثّانوية وخصائصها في التّعامل معهم.
١٤. عدم التّهاون مع الطّلبة المخالفين لقوانين وتعليمات الصّف.
١٥. على المدرّسين العمل على خلق مناخ صفي مريح تسوده المحبة والتّعاون، والعمل على تلبية جميع احتياجات الطّلبة.

ملخص الدّراسة باللّغة العربية:

ممارسة المدرّسين أنماط الضّبط الصّفي وعلاقتها بتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة في مدارس التّعليم الثّانوي دراسة ميدانية في مدينة حماه

باعتبار أنّ المدرّس هو العمود الفقري للمدرسة والموجه والمرشد لطلابه، فعليه تقع مسؤولية تقويم سلوك الطّلبة وتعزيز الصّحيح وتصويب المغلوط، وبما أنّ غرفة الصّف هي المكان الذي يقضي فيه المدرّس أطول وقت ممكن مع الطّلبة، فإنّ الأساليب والطّرق والوسائل التي يستخدمها في ضبط الصّف وتنظيمه لها تأثيرها الكبير على سلوك الطّلبة وتصرفاتهم في المدرسة مع زملائهم ومدرّسيهم ومديريهم، فقد يكون المدرّس ديمقراطياً في تعامله مع الطّلبة فيعطيهم حرية متوازنة موجهة دون إفراط مقترنة بتحمل المسؤولية، يثير دوافعهم نحو التّعلم والتّفاعل الصّفي فيكون الضّبط صادراً عن قوة ذاتية من داخل المتعلّم، وقد يكون تسيبياً يعطي الطّلبة الحريّة الكاملة دون أي متابعة فينعدم الضّبط ويكون التّعلم ضعيفاً، وقد يكون تسلطياً فالضّبط يكون نتيجة الخوف من العقاب عند مخالفة القوانين.

وتعاني الكثير من المدارس وخاصة في المرحلة الثّانوية التي يمر الطّالب فيها بمرحلة المراهقة التي تترافق مع الضّغط الدّراسي والنّفسي من مشكلات ومخالفات سّلوكية تتراوح بين صغيرة وكبيرة نادراً ما تخلو أي مدرسة منها، كالعصيان والتّمرد على المدرّس، والتّغيب دون إذن، والاعتداء على طلبة الصّف، أو تهديدهم، وغيرها من المشكلات.

مشكلة الدراسة:

ما أنماط الضّبط الصّفي لدى المدرّسين وماعلاقتها بتعزيز الّسلوك الاجتماعي للطلبة في مدارس التّعليم الثّانوي؟

أهمية الدراسة:

تمكن أهمية الدّراسة فيما يأتي:

١. كون الضّبط الصّفي أحد العوامل الأساسية في الأداء الجيد للطلبة، وبالتّالي نجاح العملية التّعليمية في تحقيق أهدافها.

٢. أهمية المرحلة العمرية التي يتناولها البحث (طلبة المرحلة الثّانوية)، وما يتخللها من تغيرات وتحولات بيولوجية ووجدانية وعقلية واجتماعية، وتعد هذه المرحلة الدّراسية بداية مرحلة انتقالية مهمة في حياة الطّالب.
٣. وأيضاً تأتي أهمية الدّراسة من خلال ما يُؤمل أن تضيفه نتائج البحث حول أنماط الضّبط التي يستخدمها المدرّسون في الصّف وعلاقتها بالسّلوك الاجتماعي للطلبة يمكن للباحثين والمعنين والدّارسين الاستفادة منه.
٤. قد يستفيد من الدّراسة وزارة التّربية ومديريات التّربية، والموجهون الاختصاصيون في المحافظات، ومتخذوا القرار في مجال الإدارة الصّفية، وأيضاً قد تستفيد منها كليات التّربية باعتبارها تعنى بإعداد الطّلاب كمدرّسين وإداريين في العملية التّعليمية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدّراسة إلى التّعرُّف على:

١. أكثر أنماط الضّبط الصّفي اتباعاً في مدارس المرحلة الثّانوية من وجهة نظر المدرّسين.
٢. الأساليب التي يستخدمها المدرّسون في تعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة.
٣. الفرق بين المدرّسين حول أنماط الضّبط الصّفي تبعاً لمتغيرات (جنس المدرّس– نوع المدرسة– الشّهادة – سنوات الخبرة – نوع التّعليم – اختصاص المدرسة).
٤. الفرق بين المدرّسين في كيفية تعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة تبعاً لمتغيرات (جنس المدرّس – نوع المدرسة – الشّهادة – سنوات الخبرة – نوع التّعليم – اختصاص المدرسة).
٥. العلاقة بين أنماط الضّبط الصّفي وتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة من وجهة نظر المدرّسين.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدّراسة للإجابة عن الأسئلة التّالية:

١. ما أكثر أنماط الضّبط الصّفي التي يتّبعها المدرّسون في مدارس المرحلة الثّانوية من وجهة نظرهم ؟
٢. ماهي الأساليب التي يستخدمها مدرّسوا المرحلة الثّانوية في تعزيز سلوك الطّلبة الاجتماعي؟

فرضيات الدّراسة:

١. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المدرّسين حول ممارستهم أنماط الضّبط الصّفي وتعزيزهم السّلوك الاجتماعي للطّلبة في مدارس التّعليم الثّانوي.

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المدرّسين حول ممارستهم أنماط الضّبط الصّفي تبعاً لمتغيرات (جنس المدرّس، نوع المدرسة، الشّهادة، سنوات الخبرة، اختصاص المدرسة، نوع التّعليم).

٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة تبعاً لمتغيرات (جنس المدرّس، نوع المدرسة، الشّهادة، سنوات الخبرة، اختصاص المدرسة، نوع التّعليم).

المجتمع الأصلي وعينة الدّراسة:

يتألف المجتمع الأصلي للبحث من جميع مدرّسي ومدرّسات مرحلة التّعليم الثانوي في المدارس الحكومية والخاصة بمدينة حماه للعام الدّراسي (2018 /2017)، البالغ عددهم (841) مدرّساً ومدرّسةً، وتم سحب عينة طبقية عشوائية مؤلفة من (395) مدرّساً ومدرّسةً من مدرّسي مرحلة التّعليم الثّانوي في (14) مدرسة من مدارس مدينة حماه للعام الدّراسي (2018/2017) وتمثل (47%) من العدد الإجمالي للمدرسين والمدرسات في هذه المدارس البالغ عددهم (841) مدرساً ومدرسةً.

الأداة:

عبارة عن استبانتين:

- الأولى: استبانة أنماط الضّبط الصفي مؤلفة من ثلاثة محاور:

النّمط الأوتوقراطي (١٦) بنداً،النّمط الدّيمقراطي (١٣) بنداً، النّمط الفوضوي (١١) بنداً.

- الثانية: استبانة تعزيز السّلوك الاجتماعي مؤلفة من ثلاثة محاور:

العلاقة بالزّملاء (١٧) بنداً، العلاقة بالمدرّسين(١٢) بنداً، العلاقة بالبيئة المدرسية(١٢) بنداً.

نتائج الدّراسة:

نتائج أسئلة الدّراسة:

- أكثر أنماط الضّبط ممارسة من المدرّسين من وجهة نظرهم هو النّمط الدّيمقراطي، ويليه النّمط الأوتوقراطي، وأخيراً النّمط التّسيبي.
- المدرّسين والمدرّسات عبّروا من خلال إجابتهم عن رفضهم استخدام أسلوب الضّرب بينما أكّدوا على استخدام التّعزيز الإيجابي للتأكيد والتّشجيع على السّلوك المرغوب والعقاب للحد من السّلوك غير المرغوب.

نتائج فرضيات الدّراسة:

تم اختبار صحة الفرضيات عند مستوى الدلالة 0.05، وجاءت النتائج على الشّكل التّالي:

- وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين أنماط الضّبط الصّفي وتعزيز السّلوك الاجتماعي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرّسين حول ممارستهم النّمط الأوتوقراطي والدّيمقراطي، تبعاً لمتغير جنس المدرّس (ذكور– إناث)، وهي لصالح الإناث في النّمط الدّيمقراطي، بينما الفرق لصالح الذّكور في النّمط الأوتوقراطي، وعدم وجود فروق حول ممارستهم النّمط الفوضوي.
- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي تبعاً لمتغير جنس المدرّس (ذكور– إناث) بالنسبة للعلاقة بالزملاء، بينما توجد فروق بالنسبة لمجال العلاقة بالمدرّسين والبيئة المدرسية تبعاً لمتغير جنس المدرّس لصالح الإناث.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المدرّسين حول ممارستهم أنماط الضّبط الصفي تبعاً لمتغير نوع المدرسة (ذكور – إناث – مختلطة)، والفرق في النّمط الأوتوقراطي هو بين المدرّسين الذين يدرّسون في مدارس الذّكور والمدرّسين الذين يدرّسون في مدارس إناث لصالح المدرّسين الذين يدرّسون في مدارس الذّكور، وبين المدرّسين الذين يدرّسون في مدارس الذّكور والمدرّسين الذين يدرّسون في مدارس مختلطة لصالح المدرّسين في المدارس المختلطة، والفرق في النّمط الدّيمقراطي بين المدرّسين الذين يدرّسون في مدارس `الذّكور والمدرّسين الذين يدرّسون في مدارس الإناث لصالح المدرّسين في مدارس الإناث، والفرق في النّمط الفوضوي بين المدرّسين الذين يدرّسون في مدارس `الذّكور والمدرّسين الذين يدرّسون في مدارس الإناث لصالح المدرّسين في مدارس الذّكور، وأيضاً هناك فروق بين المدرّسين في مدارس الإناث والمدرّسين في المدارس المختلطة، لصالح المدرّسين في المدارس المختلطة.

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة تبعاً لمتغير نوع المدرسة (ذكور – إناث – مختلطة)، والفرق في مجال تعزيز العلاقة مع الزّملاء بين المدرّسين في مدارس الذّكور والمدرّسين في مدارس الإناث لصالح المدرّسين في مدارس الإناث، وفي مجال تعزيز العلاقة مع المدرّسين بين المدرّسين في مدارس الذّكور والمدرّسين في مدارس الإناث لصالح المدرّسين في مدارس الإناث، وكذلك بين المدرّسين في مدارس الإناث والمدرّسين في المدارس المختلطة لصالح المدرّسين في مدارس الإناث، والفرق في مجال تعزيز العلاقة مع البيئة المدرسية هو الذي بين المدرّسين في مدارس الإناث والمدرّسين في المدارس المختلطة لصالح المدرّسين في مدارس الإناث.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المدرّسين حول ممارستهم أنماط الضّبط الصّفي تبعاً لمتغير الشّهادة (إجازة جامعية– دبلوم تأهيل تربوي– ماجستير ومافوق)، في النّمط الأوتوقراطي بين المدرّسين من حملة الإجازة الجامعية والمدرّسين من حملة دبلوم التأهيل التّربوي لصالح المدرّسين حملة الإجازة الجامعية، وفي النمط الدّيمقراطي هو بين المدرّسين من حملة الإجازة الجامعية والمدرّسين من حملة دبلوم التأهيل التّربوي لصالح المدرّسين حملة دبلوم التّأهيل التّربوي، وفي النّمط الفوضوي بين المدرّسين من حملة الإجازة الجامعية والمدرّسين من حملة دبلوم التّأهيل التّربوي لصالح المدرّسين من حملة الإجازة الجامعية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة تبعاً لمتغير الشّهادة (إجازة جامعية – دبلوم تأهيل تربوي– ماجستير فأعلى).
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المدرّسين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات ، من ٥ – ١٥سنة ، ١٥ سنة ومافوق) في النّمط الأوتوقراطي، بينما في النّمط الدّيمقراطي توجد فروق بين المدرّسين الذين خبرتهم (أقل من ٥ سنوات والمدرّسين) والمدرّسين الذين خبرتهم (١٥ سنة وأكثر) لصالح المدرّسين الذين خبرتهم أكثر من ١٥ سنة، وفي النّمط الفوضوي توجد فروق بين المدرّسين الذين خبرتهم (أقل من ٥ سنوات) والمدرّسين الذين خبرتهم (١٥ سنة وأكثر) لصالح المدرّسين الذين خبرتهم أكثر من ١٥ سنة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ – ١٥ سنة، ١٥ سنة ومافوق).
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المدرّسين حول ممارستهم النّمط الأوتوقراطي والدّيمقراطي تبعاً لمتغير اختصاص المدرسة (عام _ مهني)، بينما توجد فروق بين المدرّسين حول ممارستهم النّمط الفوضوي لصالح التّعليم المهني.

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي تبعاً لمتغير اختصاص المدرسة لمجالي العلاقة بالزّملاء والمدرّسين لصالح التّعليم المهني، بينما لا توجد فروق بين المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي لمجال العلاقة بالبيئة المدرسية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المدرّسين حول ممارستهم أنماط الضّبط الصّفي، تبعاً لمتغير نوع التّعليم (خاص – حكومي).
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المدرّسين لتعزيز السّلوك الاجتماعي، تبعاً لمتغير نوع التّعليم (خاص – حكومي).

المراجع:

المراجع العربية:

الكتب:

- أبوجادو، صالح. (٢٠٠٦). ***علم النفس التربوي***. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطّباعة.
- اسماعيل، محمد؛ ومرسي، منال.(٢٠٠٩). ***أصول التدريس***. سوريا: جامعة البعث.
- أبو نمرة، محمد خميس. (٢٠٠١). ***إدارة الصّفوف***. عمان: دار يافا.
- أبونمرة، محمد خميس. (٢٠٠٩). ***إدارة الصّفوف وتنظيمها***. عمان: دار يافا.
- أبو يونس، الياس. (٢٠١٤). ***قياس الرّياضيات***. جامعة دمشق: سوريا.
- أحمد، حافظ؛ وحافظ، محمد. (٢٠٠٣). ***إدارة المؤسسات التربوية***. مصر:عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- الأصفر، أحمد؛ وداود، ليلى. (٢٠٠٩). ***السلوك الاجتماعي خصائصه ومظاهره***. سوريا: منشورات جامعة دمشق.
- الأكاديمية المهنية للمعلمين. (٢٠١٢). ***تطبيقات تربوية داخل الفصل للمعلم المساعد***. مصر: وزارة التربية .
- أوزي، أحمد. (٢٠١١). ***المراهق والعلاقات المدرسية***. المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.
- بارون، ب. (٢٠٠٠). ***كيف تضبط الفصل الدّراسي استراتيجيات عملية للمدرسين*** (ابراهيم القعيد، مترجم). الرياض: دار المعرفة للتنمية البشرية .
- البدري، طارق عبد الحميد. (٢٠٠٥). ***إدارة التعليم الصّفي***. عمان: دار الثقافة
- برهم، نضال عبد اللطيف. (٢٠٠٥). ***المشكلات الصّفية***. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر.
- بكار، عبد الكريم. (٢٠١٠). ***المراهق كيف نفهمه وكيف نوجهه***. القاهرة: دار السّلام.
- الترتوري، محمد؛ والقضاة، محمد. (٢٠٠٦). ***المعلم الجديد***. عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.
- الجرجاوي، زياد. (٢٠١٠). ***القواعد المنهجية التّربوية لبناء الاستبيان***. فلسطين: مطبعة أبناء الجراح.
- الجردي، محي الدين. (٢٠٠٤). ***مسائل تربوية***. دمشق: دار علاء الدّين.
- جمعة، سيد يوسف. (٢٠٠٠). ***الاضطرابات السّلوكية الانفعالية***. القاهرة: دار غريب.

- جيل، فوزي. (٢٠٠٠). ***الصّحة النّفسية وسيكولوجيا الشّخصية***. الاسكندرية: المكتبة الجامعية.
- حسان، حسن محمد؛ والعجمي، محمد حسنين. (٢٠٠٧). ***الإدارة التربوية***. عمان: دار المسيرة.
- الحسن، إحسان محمد. (٢٠٠٥). ***علم الاجتماع التربوي***. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- حميدة، إمام مختار وآخرون. (٢٠٠٠). ***مهارات التدريس***. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- الخطاب، محمد صالح. (٢٠١٠). ***الإدارة الصّفية – المشكلات التّعليمية والحلول***. الأردن: دار المسيرة للنشر.
- الخطابية، ماجد وآخرون. (٢٠٠٢). ***التفاعل الصفي***. عمان: دار الشروق.
- الخطيب، هشام؛ والزيادي، أحمد. (٢٠٠١). ***الصحة النّفسية للطفل***. عمان: الدار العلمية الدولية للنشر.
- الخليلي، أمل عبد السّلام. (٢٠٠٥). ***إدارة الصّف المدرسي***. عمان: دار الصّفاء للنشر والتوزيع.
- الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٩). ***مهارات التّدريس الصّفي***. عمان : دار المسيرة.
- الدّردير، عبد المنعم أحمد. (٢٠٠٥). ***الجوانب الاجتماعية في التّعلم المدرسي – مقدمة نظريات وتطبيقات***. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتّوزيع.
- دياب، اسماعيل محمد. (٢٠٠١). ***الإدارة المدرسية***. الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- الرحال، درغام. (٢٠٠٩). ***علم النفس النمو***. حمص: جامعة البعث.
- زيعور، شفيق. (١٩٨٦). ***الفكر التربوي عند المعلمون***. بيروت : دار اقرأ.
- السّيد، سميرة أحمد. (١٩٩٧). ***مصطلحات علم الاجتماع***. الرّياض : مكتبة الشرقاوي.
- السّمان، أحمد محمد. (٢٠٠٦). ***موديول إدارة العملية التّعليمية***. مصر: جامعة أسيوط.
- سمارة، فوزي. (٢٠٠٧). ***التفاعل الصّفي***. عمان: الطّريق للنشر والتّوزيع.
- سمارة، نواف؛ والعديلي، عبد السلام. (٢٠٠٨). ***مفاهيم ومصطلحات في العلوم التّربوية***. دار المسيرة : عمان.
- الطّناوي، عفت مصطفى. (٢٠٠٩). ***التّدريس الفعال (تخطيطه – مهاراته- استراتيجياته – تقويمه)***. عمان: دار المسيرة للنشر.
- الطّويسي، زياد.(٢٠٠١). ***مجتمع الدّراسة والعينات***. مديرية تربية لواء البتراء: الأردن.
- الطيطي، محمد. (٢٠٠٢). ***الدّراسات الاجتماعية طبيعتها – أهدافها – طرائق تدريسها***. عمان: دار المسيرة.
- الطيطي، محمد. (٢٠١٠). ***إدارة التعلم الصّفي***. الأردن : دار الأمل.

- العاجز، فؤاد .(٢٠٠٧). ***الإدارة الصفية بين النظرية و التطبيق***. ط٣،غزة: دار المقداد للطباعة.
- عابدين، محمد عبد القادر. (٢٠٠١). ***الإدارة المدرسية الحديثة***. عمان: دار الشروق.
- عامر، طارق؛ ومحمد، ربيع. (٢٠٠٩). ***الانضباط المدرسي وإدارة الصّف***. القاهرة: مكتبة زهراء الشّرق.
- العبد الله، فواز؛ وكحيل، أمل. (٢٠١٤). ***الإدارة المدرسية والصّفية وتشريعاتها***. دمشق: كلية التربية.
- عبدالعزيز، محمد صفوت. (٢٠١٥). ***حل المشكلات السّلوكية لطلاب المرحلة الابتدائية***. المملكة العربية السّعودية: مدرسة الأكاديمية العصرية بنين.
- عربيات، بشير محمد. (٢٠٠٦). ***إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعلم***. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عريفج، سامي سلطي. (٢٠٠٧). ***الإدارة التربوية المعاصرة***. ط٢،عمان: دار الفكر.
- العشي، نوال. (٢٠٠٨). ***إدارة التعلم الصّفي***. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- عفيفي، صديق. (٢٠٠٦). ***دليل المعلم في أخلاق المهنة***. القاهرة: منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- عليان، فؤاد. (٢٠٠٤). ***فن التّعامل مع المراهقين والمراهقات***. عمان: دار الصّفاء.
- العمايرة، محمد حسن.(٢٠٠٢). ***المشكلات الصّفية السلوكية – التعليمية – الأكاديمية***. عمان: دار المسيرة للنشر والتّوزيع.
- العمايرة، محمد حسن. (٢٠٠٧). ***المشكلات الصّفية- السلوكية – التعليمية – الأكاديمي***. (ط٢)، دار المسيرة: عمان.
- العيسوي، عبد الرحمن محمد. (٢٠٠٠). ***سيكولوجيا الإدارة مع دراسة ميدانية عن المشكلات الإدارية وسبل علاجها***. الاسكندرية: الدّار الجامعية.
- غازي، واثق. (٢٠٠٥). ***العلاقة بين المدرس والطالب الواقع والطموح***. البصرة: كلية العلوم.
- الغنيمي، عبد الرحمن. (٢٠٠٦). ***مهارات تعديل السّلوك***. المملكة العربية السّعودية: وزارة التربية والتعليم.
- الفتلاوي، سهيلة محسن. (٢٠٠٦). ***تعديل السّلوك في التّدريس***. عمان : دار الشروق.
- قطامي؛ يوسف، وقطامي؛ نايفة. (٢٠٠٢). ***إدارة الصّفوف***. عمان: دار الفكر.
- وزارة التّعليم السّعودية. (٢٠١٦). ***قواعد السّلوك والمواظبة***. المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم.

- كامل، أحمد. (٢٠٠٣). ***سيكولوجية الشخصية***. الاسكندرية: شركة الجلال.
- الكسواني، مصطفى خليل. (٢٠٠٥). ***إدارة التعلم الصّفي***. عمان: دار الصّفاء.
- المفدى، عمر عبد الرحمن. (٢٠٠١). ***علم نفس المراحل العمرية***. الرّياض: دار الزهراء.
- المحامدة، ندى عبد الرّحيم. (٢٠٠٥). ***الجوانب السّلوكية في الإدارة المدرسية***. عمان: دار الصّفاء للنشر و التوزيع.
- المحاميد، شاكر. (٢٠٠٣). ***علم النّفس الاجتماعي***. عمان: دائرة المكتبة الوطنية.
- محمد، أحلام. (٢٠١٤). ***البيئة الصّفية وأثرها على تحصيل الطّلاب***. الإمارات العربية المتحدة: مجلس أبوظبي للتعليم.
- محمد، جاسم محمد. (٢٠٠٤). ***المدخل إلى علم النّفس العام***. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- ملحم، سامي. (٢٠٠٠). ***منهج البحث في التّربية وعلم النّفس***. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- منسي، حسن. (٢٠٠٠). ***إدارة الصّفوف***. الأردن: دار الكندي للتوزيع والنّشر.
- نيازي، منى. (٢٠١١). ***تعديل البيئة الصّفية لتجنب المشاكل السّلوكية***. المملكة العربية السّعودية: جامعة الملك سعود.
- هارون، رمزي. (٢٠٠٣). ***الإدارة الصّفية***. عمان: دار وائل للطباعة والنّشر.
- وزارة التّربية والتّعليم الأردنية. (٢٠٠٧). ***الدّليل الوقائي لحماية الطّلبة من العنف و الإساءة***. المملكة الأردنية الهاشمية: وزارة التربية والتعليم.
- وزارة التّعليم السعودية. (٢٠١٥). ***قواعد السّلوك والمواظبة لطلاب المعاهد العلمية***. المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم.
- يحيى، خولة. (٢٠٠٠). ***الاضطرابات السّلوكية والانفعالية***. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتّوزيع.

الرسائل الجامعية:

- ابن تركي، أسماء؛ رجوح، أسماء.(٢٠١٤). **أنماط الضبط المدرسي وعلاقتها بفاعلية الإدارة الصفية بثانوية مكي منى**، رسالة ماجستير، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد خضير، الجزائر.
- أبو حجر، هالة. (٢٠٠٢). **مشكلات ضبط الصف التي تواجه معلمي المرحلة الإعدادية بمحافظة غزة أسبابها و سبل علاجها**، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم أصول التربية، جامعة دمشق، سورية .

- أبو حطب، ياسين مسلم. (٢٠٠٢). **فاعلية برنامج مقترح لتخفيف السّلوك العدواني لدى طلاب الصّف التّاسع الأساسي بمحافظات غزة**، رسالة ماجستير، قسم علم النّفس، كلية التّربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو رياح، محمد. (٢٠٠٦). **المشكلات السّلوكية لدى التّلاميذ مرتفعي ومنخفضي القابلية للاستهواء**، رسالة ماجستير، قسم علم النّفس، كلية التربية، جامعة الفيوم.
- الأسطل، أميمة. (٢٠٠٩). **فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير، قسم أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- إسعيد، دانيال سليم. (٢٠٠٣). **مشكلات طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة وسبل علاجها في ضوء الفكر التربوي الإسلامي**، رسالة ماجستير، قسم أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامي، غزة.
- اسماعيل، ياسر. (٢٠٠٩). **المشكلات السّلوكية لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الآغا، ريهام سلامة. (٢٠١١). **التنبؤ بالسلوك الاجتماعي للنساء الأرامل في ضوء بعض المتغيرات النّفسية**، رسالة ماجستير، قسم الإرشاد النّفسي، كلية التّربية ، الجامعة الإسلامية، غزة.
- البطوش، آمنة. (٢٠٠٧). **درجة انتشار المشكلات السّلوكية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في لواء الأغوار الجنوبية من وجهة نظر معلميهم**، رسالة ماجستير، قسم الإرشاد والتربية الخاصة، كلية التربية، جامعة مؤته.
- بكير، أحمد عيسى. (٢٠١٣). **الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالسلوك الإيجابي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الوسطى**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس ، كلية التربية، جامعة الأزهر ،غزة.
- بوحملة، حليمة. (٢٠١٥). **أنماط الضبط الممارسة على تلاميذ المرحلة المتوسطة وعلاقتها بظهور سلوك العنف لديهم**، رسالة ماجستير، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ،جامعة الحاج خضر، الجمهورية الجزائرية.
- بوشاشي، سامية. (٢٠١٣). **السلوك العدواني وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير، قسم علم النّفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، الجزائر.

- ثابت، إبراهيم محمد. (٢٠١٢). **درجة فعالية برنامج مبادرة الاحترام والانضباط في تعديل سلوك طلبة مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل تطويره**، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة .
- تنيره ، كمال. (٢٠١٠). **أنماط السلوك السلبي الشائعة لدى طلبة المرحلة الثانوية و علاجها في ضوء معايير التربية الإسلامية**، رسالة ماجستير، قسم أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، سوريا .
- التوايهة، مريم. (٢٠٠٨). **مستوى ضبط الذّات وعلاقته بالسّلوك الطّائش لدى طلبة الصّف الأول ثانوي الأكاديمي والمهني في مديرية تربية الرّصافة**، رسالة ماجستير، قسم علم الجريمة، كلية علم الاجتماع، جامعة مؤته.
- الجدي، عائدة. (٢٠٠٨). **دور الإدارة المدرسية في معالجة مشكلات طالبات المرحلة الثانوية محافظات غزة و سبل تفعيله**، رسالة ماجستير، قسم أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية،غزة .
- الحضري، عادل. (٢٠٠٣). **مشكلات الضّبط الصّفي وأساليب مواجهتها في المدارس الثانوية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- حلمي، منيرة. (٢٠٠٤). **مشكلات لفتاة المراهقة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية في المرحلة الثانوية الحكومية بمحافظة الخرطوم**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة الخرطوم، السودان.
- حمو، مكي؛ ونيقرو، يوسف. (٢٠١٥). **واقع مشكلات الضّبط الصّفي لدى الأساتذة الجدد بثانويات المسيلة**، رسالة ماجستير، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة أكلي محند أولحاج، الجزائر.
- حني، سليمان. (٢٠١٢). **تمثل السّلطة وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصّف لدى المدرس**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية، الجزائر.
- دحلان، أحمد محمد. (٢٠٠٣). **العلاقة بين مشاهدة بعض برامج التّلفاز والسّلوك العدواني لدى الأطفال بمحافظات غزة**، رسالة ماجستير، قسم علم النّفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- رضوان، وسام. (٢٠٠٤). **الدّافع المعرفي والبيئة الصّفية وعلاقتهما بالتفكير الابتكاري لدى طلاب الصّف الرّابع**، رسالة ماجستير، قسم علم النّفس، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

- الزايدي، مسفر. (٢٠١٣). **واقع ممارسة الصفوف الأولية من وجهة نظر معلميها ومديري ومرشدي المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف**، رسالة ماجستير، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الشيخ، صلاح. (٢٠١٠). **الاتجاهات الفكرية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة**، رسالة ماجستير، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة مكرمة.
- الصعيدي، فواز. (٢٠٠٩). **الأساليب التربوية النبوية المتبعة في التوجيه وتعديل السّلوك وكيفية تفعيلها مع طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السّعودية.
- الصميلي، حسن. (٢٠١٠). **فاعلية برنامج إرشادي عقلاني إنفعالي في خفض السلوك الفوضوي**، رسالة دكتوراه، قسم علم النّفس، كلية التّربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السّعودية.
- الطّيار، فهد بن علي. (٢٠٠٥). **العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، قسم التأهيل والرّعاية الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- عبدي، سميرة. (٢٠١١). **الضّغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.
- عجرد، صباح. (٢٠٠٧). **التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، قسم علم النّفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة.
- العشيشي، آمال. (٢٠١٢). **أهم مشكلات الإدارة الصّفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار، عنابة.
- العصيمي، جزاء بن عبيد. (٢٠٠٨). **بعض المشكلات النفسية الشّائعة لدى طلاب مراحل التعليم العام بمدينة الطائف**، رسالة ماجستير. قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة مكرمة.
- العصيمي، منصور. (٢٠١٠). **تقييم السلوك الخطر لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير، قسم العلوم الاجتماعية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية، السعودية.

- فايد، محمد خليل. (٢٠٠٨). **التعلم بطريقتي التعاون والتنافس وأثرهما على تحصيل الطّلبة في مادة الرّياضيات في الصّفين الخامس الأساسي والأول ثانوي واتجاهاتهم نحو كل من الطّريقتين**، رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة النّجاح الوطنية، فلسطين.
- فقيهي، محمد. (٢٠٠٦). **المشكلات السلوكية لدى المراهقين المحرومين من الرعاية الأسرية في المملكة العربية السّعودية**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.
- فنطازي، كريمة. (٢٠١١). **العملية الإرشادية في المرحلة الثّانوية ودورها في معالجة مشكلات المراهق المتمدرس**، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة القسنطية، الجزائر.
- قاسم، جميل. (٢٠٠٨). **فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، قسم علم النّفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- القرشي، رانية. (٢٠١٠). **واقع تطبيق المدارس المتوسطة بمدينة الطائف لبعض الاتجاهات المعاصرة في إدارة الصّف من وجهة نظر مديرات ومعلمات تلك المدارس**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة مكرمة.
- القصاص، وليد موسى. (٢٠٠٢). **فاعلية برنامج إرشادي جمعي في خفض السّلوك الفوضوي لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي في مدرسة حواره الشّاملة للبنين**، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الهاشمية، الأردن.
- الكثيري، خلود.(٢٠٠٨).**فاعلية مديرة المدرسة في تنمية مهارة الإدارة الصّفية لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- مرتجي، عاهد محمود. (٢٠٠٤). **مدى ممارسة طلبة المرحلة الثّانوية للقيم الأخلاقية من وجهة نظر معلميهم في محافظة غزة**، رسالة ماجستير، قسم أصول التّربية، كلية التّربية، جامعة الأزهر، غزة.
- المقيد،عارف. (٢٠٠٩). **مشكلات الإدارة الصّفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدّولية بغزة وسبل التّغلب عليها**، رسالة ماجستير، قسم أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

- مونس، جمال. (٢٠١٥). **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للضبط المدرسي وعلاقته بمستوى الضبط الصّفي من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير، قسم أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- نعيمة، سوفي. (٢٠١١). **الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصّف ودورها في تنمية القدرة على التحكم**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس والعلوم التربوية والأرطفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة.
- النويصر، منصور. (١٩٩٩). **الإدارة الصفية لدى المعلمين بالمدارس المتوسطة الحكومية للبنين بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير، كلية التربية، المملكة العربية السعودية .

المجلات:

- أبو دف، محمود خليل؛ والدّيب، ماجد حمد. (٢٠٠٩). **مدى ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لأساليب تعديل السّلوك كما جاءت في السّنة النبوية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين بمحافظات غزة**، *مجلة الجامعة الإسلامية*، العدد١، المجلد١٧، ٤٥٣ – ٤٨٦.
- أبوسمرة، محمود؛ مخامرة، كمال. (٢٠١٢). **أنماط الإدارة الصّفية لدى معلمي مدارس مديرية تربية وكالة الغوث في الخليل وبيت لحم**، *مجلة جامعة الأزهر*، العدد١٤، المجلد١، ٢٥٣ – ٢٨٨ .
- أسعد، شذا. (٢٠١٤). **درجة تواجد العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة اللاذقية منوجهة نظر المدرسين فيها**، *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، العدد ٥، المجلد٣٦، ٢٧٩ – ٣٠٣.
- البداينة، ذياب. (د.ت.). **قيم التّسامح في مناهج التّعليم الجامعي**.*المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب*، العدد٥٣، المجلد٢٧، ١٧٧ – ٢٠٦.
- الجميلي،عدنان؛ والجبوري، وداد. (٢٠٠٩). **بعض العوامل المؤثرة في الإدارة الصّفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية في المدارس الثانوية**، *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية*، العدد٨، المجلد١، ١٤٩ – ١٦٦ .
- الحديدي، منى؛ والزبيدي، منى. (١٩٩٨). **السّلوك المدرسي الاجتماعي للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة**، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، العدد١،المجلد٢٥، الأردن .
- الحراحشة، محمد؛ والخوالدة، سالم. (٢٠٠٩). **أنماط الضبط الصفي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصفي في مدارس مديرية التربية و التعليم للواء قصبة محافظة المفرق**، *مجلة جامعة دمشق* ،العدد٢، المجلد٢٥، ٤٤٣ – ٤٦٥.

- حسن، ثائر. (٢٠٠٥). **السّلوك الاجتماعي المدرسي بين التلاميذ بطيئي التعلم والأسوياء،** *مجلة الفتح*، العدد٢٣، ٢٤٨ – ٢٧١.
- حسن، ثائر؛ وخلف،عدنان. (٢٠٠٩). **تأثير درس التّربية الرّياضة على السلوك الإجتماعي للمدرسي للتلاميذ بطيئي التّعلم والأسوياء،** *مجلة علوم الرّياضة*، العدد١، ١٧٥ – ٢١٣.
- الخطيب، محمد جواد. (٢٠٠٧). **مدى فاعلية برنامج إرشادي نفسي تربوي لتخفيف المشكلات السّلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الدّنيا باستخدام أساليب اللعب (فن – دراما)،** *مجلة جامعة الأزهر*،العدد١، المجلد٩، ٢١٣ – ٢٧٢ .
- الحلو، غسان. (٢٠٠١). **تصورات معلمي المدارس الحكومية الأساسية و الثانوية وطلبتها نحو أنماط الضبط الصفي في شمال فلسطين،** *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، العدد١، المجلد١٥، ٢٣٠ – ٢٧٦.
- دعوم، حامد؛ الصمادي، محارب؛ وفريحات، عمار.(٢٠٠٩). **واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام وإدارة الصفوف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم،** *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، العدد٢٣ ،٣٣ – ٦١ .
- ذيب، إيمان. (٢٠٠٦). **السلوك الاجتماعي للطالب الجامعي،** *مجلة مركز البحوث التربوية والنفسية*، العدد١٢، ١٠ – ٥٣.
- الرشيدي، شباب؛ ومالكي،حمزة. (٢٠١٢). **علاقة الأفكار اللاعقلانية بالسلوك العدواني لدى طلاب الثانوي،** *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، العدد ٧٧، ٢١٩ – ٢٦٥.
- الرميضي، خالد. (٢٠١٠). **الممارسات التربوية الديمقراطية في المدرسة الكويتية،** *مجلة جامعة دمشق*، العدد٢٦، المجلد٤، ١٥٥ – ٢١٣.
- الزوايدة، حسين ناصر. (٢٠٠٩). **درجة التزام الإدارة المدرسية بالانضباط المدرسي الخاص بالطّلبة للمرحلتين الأساسية العليا والثانوية،** *مجلة رسالة المعلم*، العدد٢، المجلد٤٧، ٤٢ – ٤٤.
- صبحا، خولة؛ القحطاني، نورة .(٢٠١٤). **السلوكيات غير المقبولة من الطالبات واستراتيجيات الانضباط المستخدمة في القاعات الدراسية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس في الأقسام الإنسانية والعلمية بجامعة الملك سعود،** *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، العدد٦، المجلد٣، ١١٩ – ١٤٣.
- الصرايرة، خالد. (٢٠٠٩). **أسباب سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطّلبة والمعلمين والإداريين،** *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، العدد٢، المجلد٥،١٣٧ – ١٥٧.

- عبد المجيد، أماني، وعكاشة محمود.(٢٠١٢). **تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السّلوكية المدرسية.** *المجلة العربية لتطوير الآفاق*، العدد ٤، ١١٦ – ١٤٧.
- الغندوري، سناء. (٢٠١٥). **السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الأساسية داخل المؤسسة التعليمية المغربية**،*المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، العدد١، المجلد٤، ١٥٤ – ١٧٠.
- قادري، حليمة. (٢٠١٢). **التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية.** *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، المجلد٨، ١٤ – ٣٣.
- كاظم، بشرى؛ وجبر، حسين.(٢٠١٣). **السلوك الاجتماعي وعلاقته بمفهوم الذّات لدى طلبة كلية الفنون الجميلة في جامعة بابل**، *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية*، العدد٢، المجلد٤، ٤٣– ١٠٢ .
- المريخي، عبد الله صالح.(٢٠١٥). **فاعلية برنامج لتنمية السّلوك الاجتماعي الإيجابي للأطفال المعاقين عقلياً في المملكة العربية السّعودية**، *المجلة الدّولية التربوية المتخصصة*، العدد٣، المجلد٤، ٢٠ – ٥٨.
- مقدادي، يوسف موسى. (٢٠١٥). **التفكير الخلقي وعلاقته بالوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الإيجابي**، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، العدد٣، المجلد١١، ٢٦٩ – ٢٨٤.
- المكصوصي، عبد الكريم. (٢٠١٣). **تقويم مهارات إدارة الصّف وضبطه لدى مطبقي قسم التاريخ.** *مجلة الآداب*، العدد ١٠٧، ٤٩٥ – ٥٢٤.
- نعيسة، رغداء. (٢٠١٥). **السّلوك الفوضوي وعلاقته بمستوى الانتماء الأسري لدى عينة من طلبة الأول الثانوي**، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النّفس*، العدد٣، المجلد١٣، ١٢٤ – ١٥٤.

المؤتمرات والندوات:

- حماد، خليل؛ والنخالة، سمية سالم. (٢٠٠٩). **مدى امتلاك المعلمين لخصائص المعلم العصري من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين في محافظات غزة**، بحث مقدم للمؤتمر التّربوي للمعلم الفلسطيني الواقع المأمول، فلسطين.
- سكيك، سامية؛ والمزين، سليمان. (٢٠١٢). **التواصل الصفي وعلاقته بمشكلات الانضباط في المدارس الثانوية**، ورقة مقدمة لمؤتمر الحوار والتواصل التربوي، فلسطين: الجامعة الاسلامية.
- عبد الحكيم، بوصلب. (١٩،٢٠١٤ آذار). **إدارة الصّف التعليمي و تقنيات التنشيط داخل المجموعات**، بحث مقدم في ندوة اليوم التكويني لتطوير الأداء البيدغوجي للأستاذ الجامعي بجامعة سطيف، الجزائر.

- فضة، حمدان محمود. (٢٠٠٣). **الأحكام السّبقية عن الذّات وعن الآخرين لدى شباب الجامعة على متصل السّلوك الاجتماعي**، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السّنوي التّاسع، مصر: جامعة عين شمس.
- الهاشمي، عبد الرحمن. (٢٠١٣). **العوامل المؤثرة في أداء معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية في الوطن العربي ومقترحات حلولها**. بحث مقدم للمؤتمر الدولي الثاني للغة العربية، دبي.

الوثائق الرّسمية:

- وزارة التربية السّورية.(٢٠١٦). **النّظام الدّاخلي لمدارس مرحلة التّعليم الثانوي العام المعدل بالقرار ذي الرّقم /٤٤٣/٨**. سوريا: وزارة التربية.

المراجع الأجنبية: Foreign Reference

Book: الكتب

- Benbenishty, R & Astor, Ra.(2005). ***School Violence In Context: Culture, Neighbourhood, Family, School And Gender***. New York: Oxford University Press.
- Borba, M. (2001). **Building Moral Intelligence:** ***The seven Essential Virtues That Teach kids To Do The Right Thing***. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dunbar, Christopher.(2004). ***Best Practices In Classroom Management***. Michigan : Michigan State University.
- Korpershoek, Hank; Harms, Truus; De boer, Hester; Van kuijk, Mechteld, and Doolaard, Simone.(2014).***Effective Classroom Management Strategies And Classroom Management Programs For Educational Outcomes***. Groningev: Ruggion.
- Sternberg. J, R. and Williams, M. (2002).***Education Psycholog*.** Boston: USA.
- Oliver, Regina & Reschly, Daniel.(2007). ***Effective Classroom Management: Teacher Preparation And Professional Development***. Washington: National Comprehensive Center.
- Park, Gathays .(2012). ***Practical Approaches To Behaviour Management in The Classroom***. Welsh: Cardiff.

Journals: المجلات

- Anderson-K; Alvarez, M.(2010). **The School Social Work Skill Set and Positive Behavior Support**: A Good Match. Children & Schools ,32(1), 61-63.
- Berk , Michael .(2000). Effectiveness of Behavioral Techniques in Reducing Disruptive Behaviors Among Adolescents at Western States. **International** Journal **of Psychiatry in Clinical Practices** , 4, 130 – 145.
- Carpenter, E. M., & Nangle, D. W. (2006). Caughtbetween stages: Relational Aggression Emerging As A Developmental Advance In At-Risk Preschoolers. **Journal of Research in Childhood Education**, 21(2), 177-188.
- Emmer,e.t & Stough,l.m .(2001). Classroom Management:A critical Part of Educational Psychology , with Implications For Teacher Education .**Educational Psychologist**, 36(2), 103- 112.

- Harrison, K., Harrison. R. (2009). The School Social Workers' Role in The Tertiary Support Of Functional Assessment. Children & Schools, 31(1), 119-127
- Henrich, joseph.(2015). Culture And Social Behavior. **Behavioral sciences**,1(3), 84- 89.
- Mcintyre, A. 2000. Constructing Meaning About Violence, School, And Community: Participatory Action Research With Urban Youth. **The Urban Review**, 32(2):123-154.

الملحق رقم (١):

أسماء السّادة المحكمين للأداة

الاسم	الاختصاص	الكليّة	الجامعة
الدكتور ابراهيم ملحم	علم اجتماع الشّباب	كلية التّربية	البعث
الدكتور درغام رحال	علم نفس	كلية التّربية	حماه
الدكتورة رنا قوشحة	القياس والتقويم التربوي	كلية التربية/ قسم القياس والتّقويم	دمشق
الدكتور سليمان كاسوحة	علم نفس	كلية التربية/ قسم علم النّفس	دمشق
الدكتورة سمية منصور	إدارة تربوية	كلية التربية/ قسم الإدارة التربوية	دمشق
الدكتور عيسى الشّماس	تربية عامة	كلية التربية/ قسم أصول التّربية	دمشق
الدّكتور غسان خلف	علم اجتماع تربوي	كلية التربية/ قسم أصول التّربية	دمشق
الدكتور محمد ميرزا	تربية مقارنة	كلية التربية/ قسم أصول التربية	حماه
الدّكتور محمود علي محمد	فلسفة التّربية	كلية التربية/ قسم أصول التّربية	دمشق
الدكتورة منى كشيك	تربية عامة	كلية التربية/ قسم أصول التّربية	دمشق
الدكتور يوسف خضور	تغيّر اجتماعي	كلية التربية	البعث

الملحق رقم (٢)

الاستبانتان بصورتهما الأولية

السّيد المحكم :.....

الاختصاص:.....

تقوم الباحثة إيفلين ذوالفقار الصّهيوني بإجراء دراسة وصفية بعنوان "ممارسة المدرسين أنماط الضّبط الصّفي وعلاقتها بتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة في مدارس التّعليم الثّانوي". كمتطلب أساسي لنيل درجة الماجستير في أصول التّربية، وقد قامت الباحثة بتصميم استبانتين (أنماط الضبط الصّفي، وتعزيز السّلوك الاجتماعي) موجهتان للمدّرسين للتّعرّف على أنماط الضّبط الصّفي للمدرسين وعلاقتها بتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة، ولذلك تضع الباحثة بين أيديكم استبانتي الدّراسة لإبداء الرأي في:

- السّلامة اللغوية.
- ملائمة العبارات لقياس ما وضعت لأجله.
- دقة الصّياغة.
- أي تعديلات أو مقترحات أخرى.

وتورد الباحثة التّعريفات الإجرائية الخاصة بالدراسة:

أنماط الضّبط الصّفي: الأساليب التي يتّبعها المدرّس والتي تتصف بالقسوة، أو المرونة، أو الإهمال، للتّأثير في الطّلبة وتوجيه سلوكهم في الصّف كي يسود الهدوء والنّظام ويتمكن المدرّس من إعطاء الدّرس بشكل جيد، والتي تظهر من خلال إجابات أفراد العينة من المدرّسين على استبانة أنماط الضّبط الصّفي.

تعزيز السلوك الاجتماعي : وتعرّف الباحثة تعزيز السّلوك الاجتماعي إجرائياً: مجموعة الأفعال المادية والمعنوية التي يقوم بها المدرّس اتجاه سلوك الطّالب الإيجابي والسّلبي نحو علاقته بزملائه ومدرّسيه والبيئة المدرسية، وتظهر من خلال الدّرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من المدرّسين على استبانة تعزيز السّلوك الاجتماعي.

ولكم جزيل الشكر

أنماط الضّبط الصّفي

م		موافق جداً	موافق	أحياناً	أرفض	أرفض بشدة
النمط الاستبدادي						
١	أفرض رأيي على الطّلاب					
٢	أحاسب الطّلاب عند ارتكابهم أي مخالفة					
٣	أتجنب أسلوب الحوار مع الطّلبة عند شرح الدّرس					
٤	أجد نفسي المسؤول الوحيد عن تخطيط سير الدّرس					
٥	أحدد مكان تنفيذ أنشطة الدّرس دون الاهتمام لآراء الطّلبة					
٦	أتجنب مساعدة الطّلبة بمشكلاتهم					
٧	أتّبع أسلوب الأمر والنّهي مع الطّلبة لتنفيذ المهام فور إصدارها					
٨	قليلاً ما أثني على انجازات الطّلبة لأنّ ذلك في نظري يفسدهم					
٩	أحرص على الإشراف على إنجازات الطّلبة أثناء الدّرس					
١٠	الهدوء التّام في الصّف يجب أن يسود طوال الدّرس					
١١	أحرص على أن أكون مرجع الطلبة الوحيد أثناء الدّرس بكل خطوة					
١٢	أحرص على سير إجراءات الدّرس بشكل روتيني					
١٣	العقاب بكافة مستوياته أفضل وسيلة لضبط الصّف					
١٤	أفضل أساليب التّدريس التّقليدية كالمحاضرة					
١٥	أنا مصدر المعلومات الأساسي للطلبة في الدّرس					
١٦	أوزع المهام على الطّلبة بالتّساوي دون النّظر لقدراتهم					
١٧	السّلطة المطلقة بيدي أثناء الدّرس					
١٨	أقوم إنجازات الطّلبة خطوة بخطوة					

١٩	أعاقب كل طالب يخالف تعليماتي ليكون عبرة لغيره					
٢٠	أتجنب العلاقات الودية مع الطّلبة أثناء الدّرس					
٢١	أتخذ الإجراءات القانونية في حال تأخر الطّالب عن الدّرس					
٢٢	أرسل الطّالب إلى إدارة المدرسة في حال ضبط أدوات حادة أو منافية للأخلاق لمحاسبتهم					
٢٣	أوجه االلوم للطلبة عند إرتكابهم أدنى خطأ					
٢٤	أتهجم على الطّلبة بعصبية في حال ارتكابهم أي مشكلة					
٢٥	أعاقب طلبة الصّف إذا ارتكب أحدهم مشكلة					
النمط الديمقراطي						
٢٦	أمنح الطّلبة فرص متكافئة للمشاركة في المهام أثناء الدّرس					
٢٧	أشارك الطّلبة في التّخطيط للدرس					
٢٨	أتعاون مع الطّلبة في اتخاذ القرارات					
٢٩	أشجع الطّلبة لبذل أقصى جهد في سبيل العلم والتّعليم					
٣٠	أبتعد عن إزعاج الطّلبة بكلمات اعتبرها جارحة					
٣١	أحترم آراء الطّلبة					
٣٢	أثق بقدرات الطّلبة على إنجاز المهام الموكلة إليهم					
٣٣	أساعد الطّلبة على مشكلاتهم داخل الصّف					
٣٤	أشجع الطّلبة على التّعاون في الصّف					
٣٥	أشجع الطّلبة للتعبير عن آرائهم بحرية					
٣٦	تسود روح الألفة بيني وبين الطّلاب في الصّف					
٣٧	آخذ ملاحظات الطّلبة أثناء الدّرس بعين الاعتبار					
٣٨	أقدم التّغذية الرّاجعة للطلاب عن أدائهم بشكل مستمر					
٣٩	أعامل طلابي باحترام					
٤٠	أوفق بين متطلبات الدّرس وحاجات الطّلبة					
٤١	أراعي قدرات الطّلبة عند توزيع المهام					

٤٢	أتقبل انتقادات الطّلبة برحابة صدر					
٤٣	أتحاور مع الطّلبة حول أفكار الدّرس					
٤٤	أحاول خلق جو من المرح في الصّف بين الحين والآخر					
٤٥	أنوع الأنشطة داخل الصّف تجنباً للملل					
٤٦	أنوع طريقة الشّرح لجذب انتباه الطّلبة داخل الصّف					
النّمط الفوضوي						
٤٧	أؤمن بأن كل طالب مسؤول عن نفسه داخل الصّف					
٤٨	أعطي الطلاب حرية الحركة في الدّرس					
٤٩	أمنح الطّلبة حرية اتخاذ القرارات					
٥٠	أتجاهل المشكلات التي يعاني منها الطّلاب					
٥١	أهمل التخطيط للدرس قبل البدء به					
٥٢	أهمل تقويم أعمال الطّلاب					
٥٣	أفوض القيام بالمهام الصّفية للطلاب					
٥٤	أهمل تعزيز إنجاز الطّلاب لواجباتهم الصّفية					
٥٥	أعطي الطّلاب حرية الدّخول و الخروج من الصّف					
٥٦	أقف موقف حيادي أمام المشكلات التي يسببها الطّلاب في الصّف					
٥٧	أصحح واجبات الطّلاب عندما يطالبون بذلك					
٥٨	أكلف جميع الطّلاب بنفس الواجبات دون مراعاة اهتماماتهم					
٥٩	أبرر قيام الطّلاب بأعمال الشّغب في الصّف تجنباً لعقابهم					
٦٠	أتابع الدّرس متجاهلاً السّلوك الخاطئ من بعض الطّلاب					
٦١	أتعامل مع الطّلاب بالصّف كأصدقاء لي					
٦٢	ألجأ لبعض الإداريين في المدرسة لأتمكن من ضبط الصّف					

الملحق رقم (٣)

استبانة تعزيز السّلوك الاجتماعي

م		موافق جداً	موافق	أحياناً	أرفض	أرفض بشدة
	مجال العلاقة بالزملاء					
١	أشجع الطّلبة على شكر زملائهم عند تقديم المساعدة لهم					
٢	أنبه الطّلبة لإلقاء التّحية عند دخول الصّف					
٣	أحمّس الطّلاب على المنافسة الإيجابية فيما بينهم					
٤	أشجع الطّلاب على مساعدة بعضهم					
٥	أقوم بتشجيع الطّلاب على الاعتذار من زملائهم في حال ارتكابهم الأخطاء					
٦	أنبه الطّلبة إلى ضرورة الاطمئنان عن زميلهم في حال غيابه					
٧	أنصح الطّلبة أن يعيدوا الأشياء التي استعاروها لزميلهم في حال غيابه					
٨	أعاقب الطّالب الذي ينادي زميله بأصوات أعتبرها مزعجة					
٩	أوجه الطّلاب إلى ضرورة تقديم المساعدة الدّراسية لزميلهم في غيابه					
١٠	أعاقب الطّالب الذي ينادي زميله بأصوات أعتبرها مزعجة					
١١	أنصح الطّلاب أن يعيدوا الأشياء التي استعاروها لزملائهم عند الانتهاء منها					
١٢	أعاقب الطّالب الذي يقوم بحركات أعتقد أنّها تزعج زملائه في أوقات الفراغ					
١٣	أشجع الطّلبة على التّعاون في الواجبات المدرسية					
١٤	أحمس الطّلبة للثناء على أعمال زملائهم الدّراسية					
١٥	أوجه الطّلبة إلى أهميه تشكيل مجموعات حوار علمية					
١٦	أعاقب الطّالب في حال تهديد زميله بأداة حادة					
١٧	أنبه الطّلبة إلى أهمية احترام بعضهم البعض					
١٨	أتخذ العقوبة المناسبة في حق الطّلاب في حال اعتدائهم لفظياً					

	على بعضهم					
١٩	أعاقب الطّلاب الذين يتبادلون الأحاديث الجانبية أثناء الدّرس بشكل متكرر					
٢٠	أحذر الطّالب الذي يشوش على زملائه أثناء الدّرس					
٢١	أنصح الطّلبة بعد النّميمة على زملائهم في حال غيابهم					
٢٢	أشجع الطّلبة على تكوين صداقات داخل المدرسة					
٢٣	أثني على الطّالب الذي يلتزم الهدوء في حالات غضبه					
٢٤	أبدي انزعاج من الطّالب الذي يكثر من التّذمر والشكوى داخل الصّف					
٢٥	أعاقب الطّالب الذي يسخر من زملائه في الصّف					
مجال العلاقة بالمدرّسين						
٢٦	أشكر الطّلبة على وقوفهم احتراماً لي عند دخولي إلى الصّف					
٢٧	أثني على الطّالب الذي يحادثني مستخدماً ألفاظ الاحترام والتّوقير					
٢٨	أثني على الطّالب الذي يحادثني بصوت منخفض					
٢٩	أنصح الطّلاب بعدم التحدث عن المشكلات التي تعترض المدرّسين الآخرين في الصّف أمام الآخرين					
٣٠	أنصح الطّالب بالدّفاع عن المدرّس إذا سمع كلام يسيء في حقه احتراماً له في غيابه					
٣١	أقوم بتشجع الطّلبة على التّعاون معي في إنجاز العديد من المهام الصّفية					
٣٢	أقوم بتشجيع الطّالب على الاعتذار من المدرّسين الآخرين في حال صدر منه سلوك يسيء إلى أحد منهم					
٣٣	أكافئ الطّالب الذي ينتبه جيداً لشرحي أثناء الدّرس					
٣٤	أشكر الطّالب الذي يساعدني على إنجاز المهام الصّفية					
٣٥	أنبه الطّلبة للجلوس بطريقة محترمة على المقعد					
٣٦	ألفت انتباه الطّالب إلى أهمية استئذاني عند طرح أي سؤال					
٣٧	أكافئ الطّالب الذي ينجز مهامه الصّفية بدقة					
٣٨	أعاقب الطّالب الذي يقاطعني أثناء الشّرح					

٣٩	أوجه الطّالب لطلب الإذن عند الدّخول والخروج من الصّف					
٤٠	أعاقب الطّالب الذي يتناول الطّعام أثناء الدّرس					
٤١	أحاسب الطّالب الذي يضحك أثناء الدّرس					
٤٢	أعاقب الطّالب الذي يكذب في الأمور المدرسية					
٤٣	أشكر الطّالب الذي يساعدني في إنجاز المهام					
٤٤	ألجأ إلى مجلس الضّبط المدرسي في حال تعدي الطّلبة عليّ أو على المدرسين الآخرين					
٤٥	أنبه الطّالب الذي يقوم بحركات بقصد جذب الانتباه					
مجال العلاقة بالواجبات المدرسية						
٤٦	أعاقب الطّالب الذي يسرّح شعره بطريقة غير مناسبة					
٤٧	أُخرج الطّلبة غير الملتزمين بالزّي المدرسي النّظامي					
٤٨	أحترم الطّالب الذي يراعي آداب الوقوف في تحيّة الصّباح					
٤٩	أعاقب الطّالب الذي يحاول الهروب من المدرسة					
٥٠	ألزم الطّلبة بالإصلاح والتّعويض في حال تخريبهم الأثاث المدرسي					
٥١	أتخذ مع الإدارة العقوبة المناسبة بحق الطّالب الذي يزعجني من خارج الصّف أثناء الدّرس					
٥٢	أعاقب الطّالب الذي يحضر جوالاً إلى الصّف					
٥٣	أحمس الطّلبة الرّاغبين بالمحافظة على نظافة الصّفوف					
٥٤	بالتّعاون مع إدارة المدرسية أتخذ الإجراءات المناسبة بمحاسبة الطّالب الذي يبيع مواد مخدرة لرفاقه					
٥٥	أعاقب الطّالب الذي يحضر مجلات لا أخلاقية للصف					
٥٦	أتخذ مع الإدارة الإجراءات المناسبة في محاسبة الطّالب الذي يحضر أدوات حادة للصف					
٥٧	أعاقب الطّلبة الذين يتزاحمون عند الدّخول من باب الصّف					
٥٨	أعاقب الطّالب الذي يهمل إنجاز المهام الصّفية بدقة وفي الوقت المحدد					
٥٩	أنبه الطّالب الذي يجيب أثناء الدّرس دون استئذان					
٦٠	أكرّم الطّالب الذي ينجز مهامه في الوقت المحدد					

الملحق رقم (٤)

الاستبانتان بصورتهما النّهائية

الجمهورية العربية السّورية
جامعة دمشق
كلية التّربية/ قسم أصول التّربية

المدرّس/ المدرّسة المحترم/ (ة)

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "ممارسة المدرّسين أنماط الضّبط الصّفي وعلاقتها بتعزيز السّلوك الاجتماعي للطلبة بمدارس التّعليم الثّانوي"

لذا ترجو الباحثة منكم التّكرم بقراءة كل فقرة من الفقرات الواردة في هذه الاستبانة، ثم تحديد درجة ممارسة هذه الفقرة بوضع إشارة(X) في الخانة الدّالة على هذه الدّرجة، متوخين الدّقة والموضوعية في إجاباتكم، علماً الإجابات ستحاط بالسّرية التّامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شكراً لتعاونكم وجهودكم المبذولة

القسم الأول: المعلومات العامة

١. جنس المدرّس: ☐ ذكر ☐ أنثى

٢. نوع المدرسة التي يدرّس بها المدرّس:

- ذكور ☐
- إناث ☐
- مختلط ☐

٣. سنوات الخبرة للمدرس:

- أقل من ٥ سنوات ☐
- من ٥– ١٥ سنة ☐
- ١٥سنة وما فوق ☐

٤. شهادة المدرّس:

- إجازة جامعية ☐
- دبلوم تأهيل تربوي ☐
- ماجستير ومافوق ☐

٥. اختصاص المدرسة: ☐ ثانوي عام ☐ ثانوي مهني

٦. نوع التّعليم: ☐ حكومي ☐ خاص

القسم الثاني: بنود الاستبانة

أنماط الضّبط الصفي

م		موافق جداً	موافق	أحياناً	أرفض	أرفض بشدة
١	أفرض رأيي على الطّلبة					
٢	أحاسب الطّلبة عند ارتكابهم أي مخالفة					
٣	لا أتبع أسلوب الحوار مع الطّلبة عند شرح الدرس					
٤	أحدد مكان تنفيذ أنشطة الدّرس دون الاهتمام لآراء الطّلبة					
٥	أتجنب مساعدة الطّلبة في حل مشكلاتهم					
٦	أتّبع أسلوب الأمر والنّهي مع الطّلبة لتنفيذ المهام فور إصدارها					
٧	لا أثني على إنجازات الطلبة لأن ذلك في نظري يفسدهم					
٨	أحرص على أن الهدوء التّام في الصّف					
٩	أحرص على أن أكون مرجع الطّلبة الوحيد أثناء الدّرس بكل خطوة					
١٠	أسير بإجراءات الدّرس بشكل روتيني					
١١	أستخدم العقاب بمستوياته كافة لضبط الصّف					
١٢	أستخدم أسلوب الإلقاء في شرح الدّرس					
١٣	أوزع المهام على الطّلبة بالتّساوي دون النّظر لقدراتهم					
١٤	أتخذ الإجراءات الإدارية الملائمة في حال تأخر الطّلبة عن الدّرس					
١٥	أرسل الطّلبة إلى إدارة المدرسة في حال ضبط أدوات حادة أو منافية للأخلاق					
١٦	أتهجم على الطّلبة بعصبية في حال ارتكابهم أي مشكلة					
١٧	أمنح الطّلبة فرصاً متكافئة للمشاركة في المهام أثناء الدّرس					
١٨	أتعاون مع الطّلبة في اتخاذ القرارات					
١٩	أشجع الطّلبة لبذل أقصى جهد في سبيل العلم والتّعليم					
٢٠	أصغي لآراء الطّلبة					

٢١	أبتعد عن إزعاج الطّلبة بكلمات أعتبرها جارحة					
٢٢	تسود روح الألفة بيني و بين الطّلبة في الصّف					
٢٣	آخذ ملاحظات الطّلبة أثناء الدّرس في الحسبان					
٢٤	أوفّق بين متطلبات الدّرس وحاجات الطّلبة					
٢٥	أفتح باب المناقشة مع الطّلبة حول أفكار الدّرس					
٢٦	أحاول خلق جو من المرح في الصّف بين الحين و الآخر					
٢٧	أثق بقدرات الطّلبة على إنجاز المهام الموكلة إليهم					
٢٨	أنوّع الأنشطة داخل الصّف تجنباً للملل					
٢٩	أنوّع طرائق التدّريس لجذب انتباه الطّلبة للدرس					
٣٠	أؤمن بأن كل طالب مسؤول عن نفسه داخل الصّف					
٣١	أعطي الطّلبة حرية الحركة في الدّرس					
٣٢	أترك حرية اتخاذ القرار للطلبة					
٣٣	أمنح الطّلبة حرية الدّخول والخروج من الصّف					
٣٤	أقف موقفاً محايداً أمام المشكلات التي يسببها الطّلبة في الصّف					
٣٥	أصحح أعمال الطّلبة الصّفية عندما يطالبون بذلك					
٣٦	أبرر قيام الطلبة بأعمال الشّغب في الصف تجنباً لعقابهم					
٣٧	أتابع الدّرس متجاهلاً السّلوكات السّلبية من بعض الطّلبة					
٣٨	أعامل الطّلبة في الصّف كأصدقاء لي					
٣٩	ألجأ إلى بعض الإداريين في المدرسة لأتمكن من ضبط الصّف					
٤٠	أفوض الطّلبة بتنفيذ جميع المهام الصّفية					

تعزيز السّلوك الاجتماعي

م	العبارات	موافق جداً	موافق	أحياناً	أرفض	أرفض بشدة
١	أشجع الطّلبة على شكر زملائهم عند تقديم المساعدة لهم					
٢	أنبه الطّلبة لإلقاء التّحية عند دخول الصّف في حل نسيانهم لها					
٣	أحمّس الطّلبة على المنافسة الإيجابية فيما بينهم					
٤	أقوم بتشجيع الطّلبة على الاعتذار من زملائهم في حال ارتكابهم الأخطاء					
٥	أمدح الطّالب الذي يقبل اعتذار زميله المخطئ في حقه					
٦	أوجه الطّلبة إلى ضرورة تقديم المساعدة الدّراسية لزميلهم في حال غيابه					
٧	أشجع الطّلبة على التّعاون في إنجاز المهام الصّفية					
٨	أحمس الطّلبة للثناء على أعمال زملائهم الدّراسية					
٩	أثني على الطّالب الذي يبادر بالانضمام إلى مجموعات الحوار العلمية مع زملائه					
١٠	أوضح للطالب في حال تهديد زميله بأداة حادة خطورة سلوكه					
١١	أنبه الطّالب الذي يأخذ أدوات زميله دون إذن					
١٢	أتخذ العقوبة المناسبة في حق الطّالب الذي يعتدي لفظياً على زميله					
١٣	أوبخ الطّلبة الذين يتبادلون الأحاديث الجانبية أثناء الدّرس بشكل متكرر					
١٤	أحذر الطّالب الذي يشوش لفظياً أو حركياً على زملائه أثناء الدّرس					
١٥	أوبخ الطّالب الذي يكثر من التّذمر والشّكوى من سلوك رفاقه داخل الصّف					
١٦	أعاقب الطّالب الذي يسخر من زملائه في الصّف					
١٧	أعاقب الطّالب الذي يعتدي بالضّرب على زملائه					

١٨	أشكر الطّلبة على وقوفهم لي عند دخولي إلى الصّف					
١٩	أثني على الطّالب الذي يحادثني مستخدماً ألفاظ الاحترام والتّوقير					
٢٠	أشجع الطّلبة على التّعاون معي في إنجاز العديد من المهام الصّفية					
٢١	أشجع الطّالب على الاعتذار من المدرسين الآخرين في حال صدر منه سلوك يسيء إلى أحد منهم					
٢٢	أمدح الطّالب الذي ينتبه جيداً لشرحي أثناء الدّرس					
٢٣	أشكر الطّالب الذي يساعدني على إنجاز المهام الصّفية					
٢٤	أنبه الطّلبة للجلوس بطريقة لبقة أثناء الدّرس في حال جلوسه بطريقة غير لبقة					
٢٥	أمنع الطّالب الذي يتأخر عن وقت الحصة من الدّخول إلى الصّف					
٢٦	أنبه الطّالب الذي يضحك أثناء إعطائي للدرس					
٢٧	أعاقب الطّالب الذي يكذب في الأمور المدرسية ولاسيما الواجبات					
٢٨	أوبخ الطّالب الذي يقوم بحركات بقصد جذب الانتباه أثناء وجودي داخل الصّف					
٢٩	أنبه الطالب عند طرحه أي سؤال دون استئذاني					
٣٠	أشجع الطّلبة على المشاركة في الأنشطة المدرسية					
٣١	أثني على الطّالب الذي يراعي آداب الوقوف في تحيّة الصّباح					
٣٢	أثني على الطّالب الذي يحافظ على نظافة الصّف					
٣٣	أعاقب الطّالب الذي يحاول الهروب من المدرسة					
٣٤	أشكر الطّالب الذي يهتم بالمحافظة على الوسائل التّعليمية المستخدمة					
٣٥	أكرم الطّالب الذي ينجز مهامه في الوقت المحدد					
٣٦	أحمس الطّلبة على المشاركة في المسابقات بين الصّفوف					
٣٧	أمنع الطّالب من إحضار الجوال إلى الصّف					

٣٨	أتخذ مع الإدارة العقوبة المناسبة بحق الطالب الذي يزعجني من خارج الصّف أثناء إعطائي الدّرس					
٣٩	أعاقب الطلبة الذين يتزاحمون عند الدخول من باب الصّف					
٤٠	أعاقب الطالب الذي يهمل إنجاز المهام الصّفية بدقة وفي الوقت المحدد					
٤١	أشجع الطلبة للمحافظة على الممتلكات المدرسية					

ماهي الطرائق التي تتبعها في تعزيز السّلوك؟

١- أساليب الإثابة على السّلوك المرغوب.مثال: جوائز

٢- أساليب العقاب على السّلوك غير المرغوب. مثال: إنقاص درجات السّلوك

University of Damascus
Faculty of Education
Foundations of Education Department

Teachers practice for classroom control types and their relation in enhancing the Social behavior of the students in high school

A field study at city Hama prepared for a master's degree in foundations of Education

Prepared by

Evelen Zolfikar AL Sahuoni

Supervised by

Dr. Jalal Al Snad

Professor in the Department of Foundations of Education

Damascus: 2017 – 2018 AD

1438 – 1439 AH

Abstract Study

Teachers practice for classroom control types and their relation in enhancing the Social behavior of the students in high school

A field study at city Hama

The Summary:

Since the teacher is the main pillar of the school and the guide of the students, it is his responsibility to correct the behavior of the students and at the same time enhancing the good ones. The teacher spends most of the time with students in the classroom, thus the methodologies and the methods he/she uses in controlling and ordering the class has a great effect on the students behavior with their peers, teachers and principals. Maybe the teacher is democratic in dealing with students; he/she might give them a directed balanced freedom, without exaggeration, and it is connected with responsibility, the thing which motivates them to learn and interact in the class. Then, after that, controlling the class will be stemmed from inner power of the student. On the other hand, it could be an anarchical class where students have the total freedom without monitoring, the thing which leads to weak process of learning. It might be controlled which is the result of fear from punishment when breaking the rules.

Lots of schools, and especially high schools - when students are in the adolescence stage which is accompanied with the pressure of study and psychological effects, suffer from big and small problems and disobedient behaviors where they are rare not to find them in any school, such as naughtiness and refusal to obey the teacher. More than this, other problems schools could suffer from is absenteeism without permission and attacking other students or threatening them and so on.

Research Problem:

Methods of class administration and its relation with enhancing the social behavior of students in high schools.

Research Importance:

1- The importance of methods of class administration since it is one of the main factors in good students' behavior, subsequently the success of teaching process in achieving its objectives.

2- The importance of the age stage which the research focuses on – high school period – and the biological, sentimental, mental and social changes and transformations. This study period is considered as an important shift stage in the student's life.

3- This research is also important since it is hopeful that the results of the study would add something related the types of controlling which are used by teachers in the classroom and its relation with the social behavior of students where scholars, interested people and students can benefit from it.

4- The Ministry of Higher Education (MoHE), Directorates of Education, the Specialized Directors in the governorates and decision makers in the area of classroom administration could get benefit from this research. Faculties of Education might also get benefit from it since it takes into consideration preparing students to be teachers and managers in the education process.

Research Objectives: The research aims at knowing:

1- The most used classroom control in high schools from the perspective of the teachers.

2- The methods used by teachers to enhance the social behavior of students.

3- The difference between teachers opinions about the methods of classroom control according to teacher's gender, type of the school, degree, years of experience, type of teaching and the specialty of the school.

4- The difference between teachers' opinions on how to enhance the social behavior of students according to teacher's gender, type of the school, degree, years of experience, type of teaching and the specialty of the school.

5- The relation between the methods of classroom control and enhancing the social behavior of students from the teachers' perspective.

Research Questions: The research tries to answer these questions:

1. What are the most types of classroom control used by teachers in high schools from their perspective?
2. What are the methods used by high school teachers in order to enhance the students' social behavior?

Research Hypotheses:

1. There is no statistical relation at the indication level (0.05) among the teachers' opinions about their practice of methods of classroom administration and their enhancing of the social behavior of students in high schools.
2. There is no difference statistically at the indication level (0.05) among the average of the degrees of the teachers' opinions about their practice of methods of classroom administration and their enhancing of the social behavior of students in high schools according to the gender of the learners – male or female.
3. There is no difference statistically at the indication level (0.05) among the average of the teachers' opinions about their practice of methods of classroom administration and their enhancing of the social behavior of students in high schools according to the type of the school – male, female or mixed.
4. There is no difference statistically at the indication level (0.05) among the average of the teachers' opinions about their practice of methods of classroom administration and their enhancing of the social behavior of students in high schools according to the degree – BA, Diploma in Education or MA and above.
5. There is no difference statistically at the indication level (0.05) among the average of the teachers' opinions about their practice of methods of classroom administration and their enhancing of the social behavior of students in high schools according to the years of experience – less than 5 years, from 5 to 15 years or from 15 years and above.
6. There is no difference statistically at the indication level (0.05) among the average of the teachers' opinions about their practice of methods of classroom administration and their enhancing of the social behavior of students in high schools according to the specialty of the school – General or Vocational.
7. There is no difference statistically at the indication level (0.05) among the average of the teachers' opinions about their practice of methods of classroom administration and their enhancing of the social behavior of students in high schools according to the type of the school – State or Private.

Original Society and Research Sample:

The original society of the research consists of all high school teachers at private and state schools in Hama for the study year 2017/2018. The number of teachers is 837 where a random sample of 395 was taken from 14 high schools. This sample represents 47% of the total number of teacher which is 841.

The Tool: It consists of two surveys:

1. A questionnaire about the methods of classroom control which consists of three parts: Autocracy, democracy and anarchy.
2. A questionnaire about enhancing social behavior which consists of three parts: the relation with peers, the relation with teachers and the relation with school environment.

The Research Results:

The results of the research questions:

1. The most used pattern by teachers from their perspective is the democratic one then the autocratic one and last is the anarchical one.
2. Teachers, throughout their answers, expressed their rejection to use hitting style and they stressed on using positive feedback to encourage the desired behavior, and punishment to reduce the undesired one.

The results of the research hypotheses: The hypotheses truth was chosen at the indication level 0.05, and the results are:

1. The existence of a direct relation with statistical evident between the patterns of classroom administration and enhancing the social behavior.
2. The existence of differences with statistical evident among the average of the degrees of the teachers' opinions according the gender of the teacher. The results show that the female teachers win in the democracy type, while the male teachers win when it comes to the autocratic one. But when it comes to the none-controlled type, there is no difference.
3. The absence of any difference statistically among the average of the teachers' opinions to enhance the social behavior according to the gender of the teacher concerning the relation with peers, while there are differences according to the gender of the teacher for female teachers concerning the scope of the relation with teachers and the school environment.
4. There are statically differences among the average of the teachers' opinions about their practicing the pattern of the classroom administration according to the type of the school – male, female or mixed. The difference in the autocratic pattern is that it is the one which showed the teachers' opinions who teach at male schools and the teachers who teach at female schools for the benefit of the teachers who teach in male schools. And it showed the opinions of the teachers who teach in male schools and the teachers who teach in mixed schools for the benefit of the male teachers in mixed schools. The difference in democratic pattern showed the opinions of the teachers who teach at the male schools and the male teachers who teach at female schools for the benefit of the male teachers in the female schools. It showed the opinions of the male teachers who teach at the male schools and the male teachers who teach at the female schools for the benefit of the male teachers at the male schools. There are also differences among the schools teachers in the female schools in the mixed schools for the benefit of the male teachers at the mixed schools.
5. There are statistically differences among the average of the teachers' opinions to enhance the social behavior of students according to the type of the school – male, female or mixed. The difference in enhancing the relation with the peers among the teachers' opinions at the male schools and the male teachers at female schools is for the benefit of the male teachers at female schools. In case of enhancing the relation with male teachers among the opinions of the male teachers at male schools and the male teachers at female school is for the benefit of male teachers at female schools as well as among male teachers at female schools and male teachers at mixed schools for the benefit of male teachers at female schools. In the field of enhancing the relation

with the school environment which showed that the teachers' opinions at female schools and male teachers at mixed schools are for the benefit of male teachers at female schools.

6. There are statistically differences among the average of the teachers' opinions about their practice the pattern of classroom administration according to the degree – BA, Diploma in Education or MA and above. In the autocratic pattern, the teachers opinions, who hold BA degree and those who hold Diploma in Education, showed that it is for the benefit of the former. While in the democratic manner, it showed the opposite. In the anarchical manner, it is for the BA holders.
7. There are no statistically differences among the opinions of the teachers to enhance the social behavior of students according to the degree - BA, Diploma in Education or MA and above.

8. The absence of having statistical differences in the teachers' opinions about the Autocratic manner of the teachers according to the years of experience (less than 5 years- from 5 to 10 years- more than 15 years) in the Autocratic manner, while in the Autocratic manner there are differences in the teachers' opinions, who have less than 5 years- experience and those, who have more than 15 years, to the benefit of the latter.
9. The absence of having statistical differences in the teachers' opinions to enhance the social behavior of the students according to the years of experience, less than 5 years- from 5 to 10 years- more than 15 years.
10. The absence of having statistical differences among the average of the teachers' opinions about their practice of the Autocratic and Democratic types according to the change of the type of the school -state and vocational one. While there are differences in the teachers' opinions about practicing anarchical manner for the benefit of the vocational learning.
11. There are statistical differences among the average of the teachers' opinions to enhance the social behavior according to the type of the school in the fields of the relation with peers and teachers to the benefit of the vocational learning, while there is no difference among the teachers' opinions to enhance the social behavior in the relation with school environment.
12. The absence of having statistical differences among the average of the teachers' opinions about their practice of Autocratic and Democratic manners according to the type of teaching; state or private.
13. The absence of having statistical differences among the average of the teachers' opinions to enhance the social behavior according to the type of teaching; state or private.

According to the results of the study, the researcher presents some suggestions which are hoped to give benefit to those who are interested in it:

A) Concerning the Ministry of Education:

1- The necessity to train the teachers of high schools to improve their performance in dealing with students and controlling the classroom by condensing the courses and varying them and informing the teachers with the latest educational topics.

2- Those who are responsible for preparing university students, they need to prepare them psychologically and intellectually by teaching some subjects which might help in dealing with students and also to provide them with a positive and suitable classroom environment in case they choose to be teachers.

3- Organizing psychological and educational courses for teachers which aim to make them practice how to deal with students and how to face their problems.

4- Organizing courses related to class administration for the teachers, these course should not be only for the fresh teachers.
5- Establishing laws and instructions which help the teachers to control the class.
6- Taking care of the private high schools and visiting them frequently by those who are responsible and making them follow the laws of the state schools.
7- Taking care of the vocational education by providing the needs of the vocational schools and making plans to organize the groups of the students during their practical lessons.
8- Making plans to ensure the students' future after graduating of the vocational schools by increasing their chances to enter suitable universities and institutes due to their specialties or providing job opportunities in suitable fields according to the needs of the market.
9- The necessity of decreasing the teacher's hours especially when he/she gets older since too many hours cause exhausting and less concentrating and inability to care about the students problems and the inability to direct the class.
10- Doing more studies about the classroom controlling difficulties and the manners of enhancing the social behavior of the students and how to modify it in different educational levels.

B) Concerning the school management:

11- Organizing repeated meeting with the guardians to discuss the problems that face their children.
12- Rewarding the disciplined students inside the school in front of their peers.
13- Working with the psychological and educational consultants to set and implement the programs and activities of the students and the ways of modifying students' behaviors which are against the class control laws.
14- Taking legal procedures against the disobedient students of the class system.
15- Visiting the classes frequently and unexpected by the principal.
16- Commitment in implementing the laws, the instructions and internal punishment system for the disobedient students.

C) Concerning Teachers:

17- Reducing of using punishment and verbal violence whatever the reason and using modern educational manners which affect the behavior of the disobedient students.
18- Teachers must participate in the educational courses and conferences to be up to date educationally.
19- Taking into consideration the age stage of the high school students and its properties in dealing with them.
20- There should not be underestimation with the disobedient students of the law and instructions of the class.
21- Teachers should work to create a comfortable class environment full of love and cooperation, and also to fulfill all the students' needs.