الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
فرع: علم النفس
تخصص: علم النفس المدرسي

العنوان:

واقع مشكلات الضّبط الصّفّي لدى الأساتذة الجدد بثانويات ولاية المسيلة

دراسة ميدانية بثانويات دائرتي عين الحجل وسيدي عيسى

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

من إعداد الطّالبين:
- يوسف نيقرو
- مكي حمّو

إشراف الأستاذة:
- وهيبة بن عالية

السنة الجامعية: 2014 ـ 2015

إهداء

نتقدّم بإهداء هذا العمل
إلى كلّ من ساعدنا من
قريب أو بعيد في
إنجازه، ونخصّ بالذكر من
كان سببا في وجودنا؛
أولياءنا الكرام رحم الله
من مات منهم ورزق من
بقي على قيد الحياة
الصحّة والعافية.

يوسف/مكي

شكر وتقديـــــر

نتقدّم بالشّكر الجزيل إلى أستاذتنا المشرفة على هذا العمل المتواضع؛ الأستاذة المحترمة وهيبة بن عالية التي صبرت معنا طول المدّة التي استغرقها البحث، حيث لم تدّخر جهدا لتنوير عقولنا بنصائحها وتوجيهاتها القيّمة، وكذلك إلى كلّ من ساهم في إنجاز هذا العمل سواء الأساتذة المحكّمون جزاهم الله عنّا كلّ خير، أو من تفضّل بقبول مناقشته أو ترأّس جلسة مناقشته، ولاننسى الأستاذ بن نويوة جمال الذي جاد بمساعدتنا في الجانب التطبيقيّ منها، والزّميل جمال رحماني على مدّ يد العون لنا كلّما احتجنا لذلك، وعيسات مريم التي كانت لنا سنداً وعوناً، كما لا ننسى زملاءنا وزميلاتنا في تخصّص علم النفس المدرسي كلٌّ باسمه، و كلّ أساتذة وموظّفي قسم العلوم الاجتماعية الذين لاقينا منهم كلّ التسهيل والتّرحاب.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
إهداء	أ
شكر وتقدير	ب
فهرس المحتويات	ت
فهرس الجداول	خ
جدول الملاحق	د
ملخص الدراسة	ذ
مقدمة	1

الجانـــب النظـــري	
الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة	
1- إشكالية الدّراسة وتساؤلاتها	7
2- فرضيـات الدّراسة	09
3- أهداف الدراسة	10
4- أهميَة الدراسة	10
5- أسباب اختيار موضوع الدراسة	11
6- تحديد المفاهيم	11
7- الدّراسات السّابقة	12
8- التّعقيب على الدّراسات السّابقة	17

الفصل الأول: الضبط الصفي	
تمهيـد	26

1- مفهـــوم الضّـبط الصّـفّـي.	27
2- أهمّيّة الضّـبط الصّـفّـي.	28
3- أهـداف الضّـبط الصّـفّـي.	29
4- أنــواع الانضبــاط الصّـفّـي.	31
5- الأسـس النّفسيّة والاجتمـاعيّة لضبط الصّـف.	32
6- المنــاخ الصّـفّـي.	33
7- تقييــم المنـــاخ الصّـفّـي.	34
8- أنمــاط الإدارة والمنـــاخ الصّـفّـي.	35
9- مراحـل نمـو الانضبــاط.	37
10- العـوامل المؤثّرة في إدارة الصّف وحفظ النّظام فيه.	38
11- التّفــاعل الصّـفّـي.	40
12- أنـواع المشكـلات الصّـفّيّة.	40
13- أسبــاب المشكلات الصّـفّيّة.	41
خلاصة	43

الفصل الثاني: التعليم الثانوي	
تمهيد	46
1- تعريــف مرحـلة التعليـم الثّــانـوي.	47
2- أهمّيّة مرحــلة التّعليــم الثــانـوي.	47
3- أهداف التعليــم الثــانـوي.	49

4- خصـائص المرحـلة العمرية لتلاميـذ التعليـم الثـانوي.	50
5- حـاجـات تلميـذ مرحـلة التعليـم الثـانوي.	53
6- مشكـلات تلاميـذ التعليـم الثـانـوي.	55
خلاصة	58

الجانب التطبيقي	
الفصل الثالث: منهجية البحث والإجراءات الميدانية	
تمهيد	62
1- الدراسة الاستطلاعية	63
2- الدراسة الأساسية	63
3- وصف أداة جمع البيانات	66
4- الخصائص السيكومترية	66
5- الأساليب الإحصائية	72
خلاصة	74

الفصل الرابع: عرض وتفسير النتائج	
1- عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى	77
2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية	80
3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة	82
4- عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة	85
5- عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة	87

الاستنتاج العام	91

الاقتراحات	92
خاتمة	93
قائمة المراجع والمصادر	95
الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	الدراسة عينة أفراد توزيع	65
02	عبارات الاستبيان قبل وبعد صياغته	67
03	ارتباطات عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية	68
04	معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاستبيان	69
05	نتائج حساب الصدق التمييزي للاستبيان	70
06	كرونباخ)ألفا (α قيم معاملات الثبات	71
07	قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	72
08	عرض نتائج الفرضيّة الأولى	77
09	عرض نتائج الفرضيّة الثّانية	80
10	عرض نتائج الفرضية الثّالثة	82
11	عرض نتائج الفرضيّة الرّابعة	85
12	للفروق بين متوسطات تقديرات الأساتذة لمشكلات Tاختبار الضبط الصفي	88

جدول الملاحق

الرقم	عنوان الملحق
01	استبيان الضّبط الصّفّي في صورته الأوّليّة.
02	أسماء الأساتذة المحكمين.
03	استبيان الضّبط الصّفّي في صورته النّهائية.

ملخص الدراسة:

تهدف دراستنا هذه إلى الكشف على مشكلات الضبط الصفي التي تواجه الأساتذة الجدد في ثانويات ولاية المسيلة، والكشف عن الاختلاف في درجة وجود هذه المشكلات التي تواجههم تبعا لمتغير الجنس (ذكر- أنثى)، وكذلك التعرف على أهم أسباب تلك المشكلات ومحاولة التوصل الى بعض الحلول للتغلب عليها، وبناءا على ذلك جاءت تساؤلات دراستنا كالتالي:

1- هل هناك مشكلات ضبط صفّي تعيق عمل الأساتذة الجدد تتعلق بالتلاميذ أنفسهم؟

2- هل هناك مشكلات ضبط صفّي تعيق عمل الأساتذة الجدد تتعلّق بإدارة الثّانويّة؟

3- هل هناك مشكلات ضبط صفّي تعيق عمل الأساتذة الجدد تتعلّق بالمنهاج؟

4- هل هناك مشكلات ضبط صفّي تعيق عمل الأساتذة الجدد تتعلّق بالأساتذة أنفسهم؟

5- هل توجد فروق بين متوسطات تقديرات الأساتذة الجدد لمشكلات الضبط الصفي تعزى لمتغير الجنس؟

وتحقيقا لأغراض الدراسة تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من(50) أستاذ وأستاذة تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، ووزعت عليهم استبيان من إعداد الباحث "عارف مطر المقيد" بعد التأكد من خصائصه السيكومترية وصلاحيته للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

بعد جمع البيانات تمّ تفريغها ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج spss 17 ومن خلاله توصل الباحثان إلى النتائج التالية:

1- هناك مشكلات ضبط صفّي تعيق عمل الأساتذة الجدد تتعلق بالتلاميذ أنفسهم.

2- هناك مشكلات ضبط صفّي تعيق عمل الأساتذة الجدد تتعلّق بإدارة الثّانويّة.

3- هناك مشكلات ضبط صفّي تعيق عمل الأساتذة الجدد تتعلّق بالمنهاج.

4- هناك مشكلات ضبط صفّي تعيق عمل الأساتذة الجدد تتعلّق بالأساتذة أنفسهم بدرجة ضعيفة.

5- توجد فروق بين متوسطات تقديرات الأساتذة الجدد لمشكلات الضبط الصفي تعزى لمتغير الجنس.

مقدّمـــة:

إنّ العمليّة التربوية كانت ولا تزال أساسا لتقدّم المجتمعات وتطورها، لذلك حظيت باهتمام بالغ من قبل المختصين في المجال التربوي، ولقد اتفقت الآراء على أنّ المدرسة الثانوية مسؤولة عن إعداد التلميذ للحياة كمواطن صالح في المجتمع، ويعتبر التلميذ واحدا من المحركات الأساسية لهذه العملية، لهذا اهتم هؤلاء الباحثون في المجالات المختلفة لعلوم التربية وعلم النفس بالتركيز على مساعدته واستغلال كل إمكانياته من أجل التعلم الأمثل، وليتم تكوين هذا التلميذ تكوينا جيدا لابد له من أساتذة أكفاء يؤطرونه ويشرفون عليه لكن هؤلاء الأساتذة قد لا تتوفر فيهم الخبرة المهنية التي تتيح لهم التصرف مع كل المشكلات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية داخل غرفة الصف بالطرق الملائمة والناجعة، فهم حديثو العهد بالتعليم.

ويعـدّ النظام معيارا لنجاح الفعاليات التعليمية التي تقدم للتلاميذ، فالنظـام داخـل الأقســام التعليمية هو الحالــة السوية التي يجب إن تسود داخل القسم، فكل إدارة قسم دون نظام لا تحقق إدارة فاعلة للعملية التعليميــة من طرف الأستاذ، حيث نجد أنّه من ضروريات النظام داخل القسم الضبط الصفي الذي يعتبر عملية مهمة جدا من عمل الأستـاذ، حيث يُعــرّف سامر عبد الهادي (2002) أنّ الضبـط الصفي هو قيـام المعلم بوضع نظـام خاص توضح فيه المعايير السلوكية ويتفق عليها، وتوضــح السلوكيــات المرغوب فيها وغير المرغوب فيها من قبل الطلبة وتوجيههم إلى السبيل السليم لتطبيق ذلك النظام.

وتعتبر عملية التحكم في التلاميذ داخل الأقسام الدراسية والسيطرة على كل صغيرة و كبيرة فيه، وخاصة سلوكيات التلاميذ الشغل الشاغل لمعظم الأستاذة الجدد، لأنّ لها آثار على نتائج التلاميذ الدراسية، وكذلك لما لهذه السلوكات من آثار على نجاح الأستاذ أو فشله، حيث يذكر شعلان وآخرون (1994) أن نجاح المدرسة أو فشلها إنما يرجع بالدرجة الأولى للمعلم إضافة إلى تنظيم المادة التعليمية وتوفير مجالات البحث والكشف وتشجيع التلاميذ على نقل الخبرات للآخرين.

وجاءت دراستنا هذه لتميط اللثام عن هذه المشكلات وتعطي حلولا ولو بسيطة لها، حتى تتم العملية التعليمية في ظروف جيدة، لذا فان الدراسة الحالية تتناول موضوع مشكلات الضبط الصّفّي لدى الأساتذة الجدد بثانويات ولاية المسيلة وفق التقسيم التالي:

الجانب التمهيدي:

خصصناه للإطار العام لإشكالية البحث بتحديد إشكالية الدراسة ووضع الفرضيات، إضافة إلى أهداف وأهمية الدراسة والإشارة إلى أهم المفاهيم وذكر بعض الدراسات السابقة.

الجانب النظري: هو الإطار النظري لمتغيرات الدراسة ويتضمن فصلين وهما:

الفصل الأول:

خصص لمتغير الضّبط الصّفّي من خلال تعريف الضّبط الصّفّي وأهميته وأهدافه والعوامل المؤثرة في إدارة الصّف وفي الأخير حاولنا أن نبيّن أنواع وأسباب المشكلات الصّفّية.

الفصل الثاني:

خصص هذا الفصل للمتغير التعليم الثانوي وتم فيه تعريف التعليم الثانوي وأهميّته وأهدافه وفي الأخير عدّدنا أهم مشكلات تلاميذ التعليم الثانوي.

الجانب التطبيقي: هو الإطار الميداني للبحث ويتضمن فصلين هما:

الفصل الثالث:

خصصناه للإجراءات المنهجية للبحث ويتضمن الدراسة الاستطلاعية ثم الدراسة الأساسية (منهج البحث، حدود الدراسة، مجتمع الدراسة والعينة وحجمها) ووصف أدوات جمع البيانات وأخيرا الأساليب الإحصائية المستعملة.

الفصل الرابع:

وتم فيه عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة بمتغيرات الدراسة والتي توصلنا إليها من خلال المرور بالمعالجة الإحصائية، وفي الأخير قمنا بتقديم اقتراحات مع عرضنا لخلاصة البحث وذكر قائمة المراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل التمهيدي

الإطار العام للد راسة

1- إشكالية الدّراسة وتساؤلاتها

2- فرضيـات الدّراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهميَة الدراسة

5- أسباب اختيار موضوع الدراسة

6- تحديد المفاهيم

7- الدّراسات السّابقة

8- التّعقيب على الدّراسات السّابقة

1- إشكالية الدّراسة وتساؤلاتها:

إنَ التربية حياة يتعلم فيها الفرد عن طريق نشاطه، وبتوجيه وإرشاد من قبل المربي، مختلف المهارات وهي عملية مهمة لتحقيق التوازن النفسي كهدف من أهدافها المهمة. ويجب تعليم الفرد كيف يحقق التوازن بينه وبين البيئة التي يعيش فيها حتى يشعر بالسعادة والفرح، ويعمل كمواطن صالح، وقد أوجدت المدرسة لتشكيل إنسان ناضج وسعيد ومتكيف، قادر على العطاء لمجتمعه، وذلك لا يتحقق بمهارات القراءة والكتابة والحساب فحسب ولكنه يتعداها ليتطلب تطوير القدرات الشخصية والاجتماعية للتلميذ، وإنَ مسؤولية الأساتذة لا تقتصر على التعليم الأكاديمي فقط ولكنها مسؤولية تربوية وتعليمية في آن واحد.

ومن مهامّ المدرسة الاهتمام بتربية التلاميذ من جميع النواحي؛ العقلية والجسمية والنفسية والخلقية والاجتماعية وذلك من أجل إعداد المواطن المدرك لواجباته نحو ربه وأسرته ووطنه وإنسانيته، والقادر على القيام بالأعمال التي تتلاءم مع قدراته واستعداداته.

وتعتبر المدرسة نقطة الانطلاق الأساسية لتحقيق الانضباط في المجتمع، إذ أنها تكسب التلاميذ والتلميذات هذه القيمة التي تنتقل معهم لجميع مجالات حياتهم الحالية والمستقبلية، ويشكل الانضباط الصفي محور العملية التربوية، وأساس نجاحها وتحقيق أهدافها، ولا يقتصر دور الانضباط على إسهامه في الرفع من مستوى التلاميذ بل يتعدى ذلك إلى تحقيقه لأحد الأهداف السامية وهو الإسهام في نمو التلميذ الخلقي والاجتماعي الذي لا يمكن أن يتحقق في مؤسسات تربوية غير منضبطة **(الحكمي،2011، ص56)** .

ويعدٌ الضبط الصفي هدفا رئيسيًّا للإدارة المدرسية، ويقوم مفهوم الضبط الصفي على أساس أنه عملية تربوية تتطلب التحكم في السلوك والعواطف والانفعالات تحت قيادة موجهة من أجل تحقيق هدف معين، وتعد عملية الانضباط داخل الصف من الحاجات النفسية والاجتماعية التي تسعى العملية التربوية إلى تنميتها لدى التلاميذ لأنها وثيقة الصلة بالنضج النفسي المتمثل في قدرة التلميذ على الاتزان النفسي والانفعالي، وكذلك لارتباطها بقدرة التلميذ على ممارسة حقه في الحرية الفردية، وقدرته على تحمّل المسؤولية.

ويعتبر النظام الصفي معيارا لنجاح الفعاليات التعليمية التي تقدَم للتلاميذ؛ فالنظام الصفي هو الحالة السوية التي تسود المواقف الصفية التي خططت الأنشطة لها وحددت لها الأدوار لكل التلاميذ. ويعد النظام الصفي أحد المتغيرات الرئيسية في مفهوم ضبط الصف؛ إذ دون نظام لا يتحقق ضبط فعال، ويشير مفهوم الضبط الصفي إلى انضباط التلاميذ في الموقف التعليمي وفق القواعد والأنظمة الصفية المحددة، وبما ييسر عملية التفاعل الصفي تجاه تحقيق الأهداف المخططة، وفي النظام تحدد عادة الحدود التي يسلك وفقها التلاميذ

سواء في موقف التعليم الصفي أو في موقف التفاعل مع زملائهم، مما يمكن أن يؤثر على سير عملية التعلم والتعليم والضبط الصفي عملية مهمة جدا، وهي جزء أساسي من عمل الأستاذ ووظيفته، وهو جزء أساسي من العملية التعليمية **(قطامي وقطامي، 2002، ص82)**.

ويتضمن الضبط الصفي مجموعة من السلوكيات المعقدة التي تستخدم لتنمية بيئة مناسبة في غرفة الصف فتساعد على حدوث قدر من التعليم الفعال، فالضبط والتعليم يسيران جنبا إلى جنب، إلَا أنَ الضبط الصفي أمر لابد منه للقيام بعمل جيد في مجال التعليم.

ويهدف الضبط الصفي إلى تيسير العملية التعليمية وإزالة العقبات التي تعيق وصولها إلى أهدافها، لاسيما ما كان منها ناجما عن صعوبة التكيف مع البيئة المدرسية لدى بعض التلاميذ، حيث يتمثل التلاميذ مفاهيم الانضباط الذاتي، وينعكس ذلك في أنماط السلوك الإيجابي البناء، عبر أساليب وإجراءات وقائية وعلاجية تكفل تحقيق ذلك.

ويتضمن الانضباط في مرحلة التعليم الثانوي– بوصفها بيئة دراستنا هذه – أيَ نهج عقلاني من الأساتذة الجدد للتّغلب على المشاكل التي تحدث في غرف الصف أو الأقسام الدراسية كما يصطلح عليه، وللوصول إلى انضباط فعّال، لابد لإدارة الثانوية أن تقوم بصياغة قواعد لتوجيه سلوك التلاميذ، وإذا كنت أستاذا غير قادر على ضبط الصف، فلن تصل إلى الهدف المنشود، والتلاميذ لن يتعلموا شيئا ذا أهمية، وقد أكدت الكثير من الدراسات السابقة والبحوث على أهمية الاهتمام بعنصر ضبط الصف، لما له من تأثير على سير العملية التعليمية التعلمية، ومن أهم هذه الدراسات نجد:

دراسة Morrell (1998)، التي هدفت لمعرفة مدى استخدام العقاب البدني لحفظ النظام في المدارس الثانوية في جنوب إفريقيا. تكونت عينة الدراسة من (750) تلميذا من (16) مدرسة ثانوية في ولاية ديربان، تمَ استخدام الاستبيان كأداة للدراسة، وتركَزت أسئلة الدراسة حول أشكال الضبط المستخدمة في تلك المدارس، وهل حدث تغيير في وسائل ضبط النظام المستخدمة خلال السنوات الثلاث الأخيرة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن العقاب البدني لا يزال يستخدم في المدارس لحفظ النظام.

ودراسة حسن (2007)؛ حيث هدفت الدراسة التعرف إلى أنماط الضبط الصفي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصفي في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق من وجهة نظرهم، ومعرفة إذا ما كان هناك أثر لمتغيرات الجنس والمرحلة التي يدرسها المعلم، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وأسفرت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في درجة ممارسة أنماط الضبط الصفي التي يستخدمها المعلمون تعزى لمتغير الجنس والمرحلة التي يدرسها المعلم، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد

العينة في النمط الوقائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح الدبلوم المتوسط والبكالوريوس، ولمتغير سنوات الخبرة وكانت لذوي الخبرة القصيرة.

ودراسة كندكي Kindik (2009)، والتي هدفت إلى التّعرف على أثر الاتصال على ضبط الطلاب في المدارس الثانوية في "كينيا" وأجريت الدراسة في (8) مدارس ثانوية، تكونت العينة من (200) تلميذ، حيث تمَ اختيار (20) تلميذ و(4) معلمين من كل مدرسة، وتمَ استخدام أسلوب المقابلة مع (8) مدارس، وأظهرت الدراسة أنَ الانضباط في كثير من المدارس الثانوية في كينيا منخفض جدا. وعدم وجود اتصال فعَال بين إدارات المدارس والتلاميذ وأولياء أمورهم.

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت الضبط الصفي وعلاقته ببعض المتغيرات، تبين أنَ هذه الدراسات أجريت في بيئات مختلفة، كما اختلفت في طبيعة المتغيرات التي تناولتها، وتأتي دراستنا هذه كمحاولة منَا لمعرفة أنماط الضبط الصفي من وجهة نظر الأساتذة الجدد، وهي بذلك تتميز عن الدراسات السابقة من حيث المجتمع والبيئة التي تناولتها.

وعلى ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- هل هناك مشكلات ضبط صفّي تعيق عمل الأساتذة الجدد تتعلق بالتلاميذ أنفسهم؟
- هل هناك مشكلات ضبط صفّي تعيق عمل الأساتذة الجدد تتعلّق بإدارة الثّانويّة؟
- هل هناك مشكلات ضبط صفّي تعيق عمل الأساتذة الجدد تتعلّق بالمنهاج؟
- هل هناك مشكلات ضبط صفّي تعيق عمل الأساتذة الجدد تتعلّق بالأساتذة أنفسهم؟
- هل توجد فروق بين متوسطات تقديرات الأساتذة الجدد لمشكلات الضبط الصفي تعزى لمتغير الجنس.

2- فرضيـات الدّراسة:

- هناك مشكلات ضبط صفّي تعيق عمل الأساتذة الجدد تتعلّق بالتلاميذ أنفسهم.
- هناك مشكلات ضبط صفّي تعيق عمل الأساتذة الجدد تتعلّق بإدارة الثانويّة.
- هناك مشكلات ضبط صفّي تعيق عمل الأساتذة الجدد تتعلّق بالمنهاج.
- هناك مشكلات ضبط صفّي تعيق عمل الأساتذة الجدد تتعلّق بالأساتذة أنفسهم.

- توجد فروق بين متوسطات تقديرات الأساتذة الجدد لمشكلات الضبط الصفي تعزى لمتغير الجنس.

3- أهداف الدراسة:

- التعرف على أهم المشكلات التي تواجه الأساتذة الجدد، والتي تعيقهم في ضبط الصَف.
- الكشف عن مدى قدرة الأساتذة الجدد على التغلب على المشكلات التي تواجههم في غرف الصف تبعا لنمط الأسلوب المستخدم من طرفهم.
- التعرف على مدى قدرة الأساتذة الجدد على احتواء بعض التصرفات التي تصدر من التلاميذ، والتي تؤدي إلى إحداث الفوضى.
- الكشف عن مدى قدرة الأساتذة الجدد على التغلب على المشكلات التي تواجههم في ضبط الصف باتباع طرق حديثة في التعامل مع هذه المشكلات.
- محاولة الوصول إلى إيجاد علاج بعض المشكلات، التي يعاني منها الأساتذة الجدد والتي تؤثر سلبا على ضبط الصَف.

4- أهميَة الدراسة:

- أنها تتناول موضوعا نحاول من خلاله تسليط الضوء على المشكلات التي تواجه أساتذة التعليم الثانوي الجدد في ضبط الصف، بمعرفة أسبابها والسبل الكفيلة بعلاجها.
- قد تكون مرجعا للأساتذة الجدد؛ كي تساعدهم في ضبط الصف، من خلال النتائج والتوصيات التي نخلص إليها.
- محاولة جذب اهتمام مديري الثانويات إلى المشاكل التي يعاني منها الأساتذة الجدد، والتي تؤثر سلبا على المردود العام للتلاميذ.
- قد تكون مرجعا لأبحاث مستقبلية، يستقي منها الباحثون معلومات تفيدهم في دراسة هذا الموضوع، أو مواضيع ذات صلة به.

5- أسباب اختيار موضوع الدراسة:

من جملة الأسباب التي أدت بنا إلى اختيار هذا الموضوع ليكون محور دراستنا مايلي:

- الرَغبة الشخصيَة في دراسة هذا الموضوع؛ باعتباره يدخل ضمن مجال تخصصنا (علم النفس المدرسي).
- تفاقم مشكلات الضبط الصفي، وعدم قدرة الأساتذة الجدد على التَحكم في الصفوف الدراسيَة.
- الآثار السلبية التي تنتج عن عدم القدرة على التحكم في الصف وضبطه.
- قلَة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، على حدّ علم الباحثين.

6- تحديد المفاهيم:

6-1- المشكلات:

6-1-1- لغة:

جمع "مشكلة"، نقول: شَكُل الأمر، يشكّل شكلا؛ أي التبس الأمر، والعامّة تقول: شكَّل فلان المسألة؛ أي علَّقها بما يمنع نفوذها(**بطرس البستاني، 1993، ص477**) .

6-1-2- اصطلاحا:

يرد مصطلح "مشكلة" كلّما وجدنا أنفسنا أمام موقف معقدّ، يستلزم إيجاد حلّ. والمشكلة عبارة عن موقف معقّد يتكوّن من عدّة عناصر، بينها علاقات، بعض العناصر موجودة وظاهرة، في المجال الإدراكي للفرد، وبعضها مفقودة يؤدي اكتشاف العلاقات بين العناصر الموجودة، وإعادة ترتيبها إلى إيجاد العناصر المفقودة، والتي تكون عادة الحلَّ المطلوب (**فتحي مصطفى الزّيّات، 2001، ص292**).

6-1-3- التعريف الإجرائي:

المشكلة هي أيُّ عائق يحول دون حدوث الإدارة السّويّة للصّف، وهي موقف يحتاج إلى حلّ، وعلى الأستاذ تحديده ليستطيع مواجهته، محافظة على الهدف من التدريس.

6-2- الضبط الصّفي:

6-2-1- اصطلاحا:

يقصد بالضبط الصّفّي، استخدام الأستاذ لاستراتيجيات تربوية محدّدة تسهّل على التلاميذ الحصول على أفضل مستوى من التعلُّم والنمو الشّخصيّ (**أبو جادو، 2006، ص358**).

6-2-2- التعريف الإجرائي:

هو درجة التقيّد بالسلوك المرغوب فيه من جانب التلاميذ، ودرجة انخراطهم في الأنشطة الصّفّية، وتوجيههم نحو العمل.

6-3- الأساتذة الجدد:

الأساتذة الجدد في التعليم الثانوي في الجزائر، مصطلح يقصد به الأساتذة الذين هم في مرحلة التربص؛ أي الأساتذة الذين لم يكملوا بعد ثلاث سنوات في التعليم، وهي المدة التي تسبق التثبيت، أو ما يسمى بالترسيم.

7- الدّراسات السّابقة:

لا بدّ من العودة في أيّ دراسة علميّة جادّة للتّراث النّظريّ، وعصارة مجموع الدّراسات السّابقة بحجّة تراكميّة العلوم، وهذا ما يستدعي البحث عن الجذور النّظريّة، والامتدادات المعرفيّة للدّراسات والبحوث العلميّة التي أجريت، ومنه فلا يستقيم البحث العلمي إلاّ إذا كان له سند نظريّ، إضافة إلى هذا فإنّ الدّراسات السّابقة تمثّل سجلاً زاخرا بالمعلومات التي يمكننا من خلالها رصد وتحديد موقعها من التّراث النّظريّ، كما تمثّل نقطة انطلاق للعديد من الدراسات والبحوث التي تليها.

لذلك سعينا جاهدَين لقراءة وتفحُّص أبحاث من سبقنا بتناول شاكلة هذا الموضوع، ووجدنا أنّ البحوث السابقة تناولت موضوعات مشابهة لموضوعنا هذا، وجاءت دراساتهم كالتالي:

7-1- الدّراسات العربية:

7-1-1- دراسة عطاري (1996):

بعنوان: "مشكلات المدرّس المبتدئ كما يراها المدرّسون المبتدئون في مدارس قطر الحكومية".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه المعلمين المبتدئين كما يراها المعلمون المبتدئون في المدارس الحكومية في قطر، وتقصّي ثلاثة من المتغيرات المستقلة (الجنس، التخصص، المرحلة) على إجابات المشاركين.

وقد اعتمدت الدراسة في جمع البيانات على استبيان مكون من (40) مشكلة، وتكونت عينة الدراسة من (95) معلما و معلمة يمثلون (31,7%) من المجتمع الإحصائي، واختيرت عينة الدراسة بطريقة العينة العنقودية، وتمّ

استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، وقد استخدم الباحث برنامج spss الإحصائي، ومربعات "كاي" كأساليب إحصائية.

وأشارت النتائج إلى أنّ هناك مشكلتين من محور "العلاقة مع التلاميذ وأولياء الأمور" كانتا من المشكلات المهمّة، وهاتان المشكلتان هما "العلاقة مع التلاميذ" و"المحافظة على النّظام"، فيما كانت مشكلات"حفز التلاميذ لأداء الواجبات" و"صعوبة التّكيف مع حاجات التلاميذ" و"عدم استجابة التلاميذ لاستخدام أساليب جديدة" و"الاضطرار لاستخدام أساليب غير تربوية" و"عدم إحساس التلاميذ بأهمية التّعليم" متوسّطة الأهميّة.

وأوصى الباحث على أن يشتمل الإعداد المهني في الجامعة، على تعريف الطالب بالأمور الإدارية، والأمور التي لا تتعلّق مباشرة بالتعليم، وكذلك على مشكلات التعليم وواقعه الفعلي، وليس التركيز على الأمور الأكاديمية.

7-1-2- دراسة عيد (1998)

بعنوان "مشكلة الانضباط الصّفّي (المفهوم والأسباب والعلاج).

هدفت الدراسة إلى التّعرف إلى مشكلة الانضباط الصفي لدى تلميذات التدريب الميداني، ثمّ محاولة التوصل إلى أساليب لعلاجها .

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها، وكانت أداة هذه الدراسة هي الاستبيان وخلصت الدراسة إلى نتائج منها مايلي:

- ترجع مشكلة الانضباط الصفي إلى عوامل عديدة منها: الأسرة والمدرسة وجماعة الأقران والمجتمع خارج المدرسة .

وتتمثل أساليب مواجهة مشكلة الانضباط الصفي في:

أ- أساليب وقائية: منها الإدارة الفعالة للفصل، وذلك من خـــلال وضوح التعليمات وصلتها الوثيـــقة بالأهداف، وإعطاء التلاميذ فرصا لمناقشة هذه التعليمات.

ب- أساليب علاجية: يهتمّ بعضها بالسلوك السّيّئ البسيط ويهتم بعضها الآخر بالسّلوك السّيّئ المزعج.

7-1-3- دراسة خاطر (1999):

بعنوان "مشكلات المعلم المبتدئ في المدارس الحكومية بمحافظات غزّة ومقترحات حلولها".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه المعلم المبتدئ ومدى شيوعها، وأثر المرحلة التعليمية (أساسيّة دنيا، أساسيّة، ثانويّة) على اختلاف هذه المشكلات، وحاولت الكشف عمّا إذا كان للجنس (ذكور،

إناث) وللتخصّص (علوم، آداب) أثر على اختلاف هذه المشكلات، واهتمّت بجمع المقترحات لحلّ تلك المشكلات وذلك من وجهة نظر المعلمين والمعلمات أنفسهم.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكوّن المجتمع الأصلي للدراسة من جميع المعلمين المبتدئين الذين تمّ تعيينهم بمحافظات عزّة للعام الدّراسي (1998–1999)، وبلغ عددهم (523) معلما ومعلمة وبعد توزيع الاستبيانات وتعبئتها بلغ عدد الاستبيانات التي خضعت للتحليل الإحصائي (257) حيث مثّل هذا الرّقم عيّنة الدّراسة.

أما بالنسبة لأدوات الدراسة فقد تمّ استخدام الاستبيان كأداة رئيسة للدراسة؛ حيث مثّلت فقراتها المشكلات التي يعاني منها المعلمون المبتدئون مجتمعة في ستّة مجالات رئيسيّة، تفرّعت عنها (60) مشكلة، وقد تمّ استخدام المتوسطات الحسابية والنّسب المئوية واختبار(ت) وتحليل التباين الأحادي كأساليب إحصائية في هذه الدراسة.

وقد أسفرت هذه الدراسة على النتائج التالية:

– لا يوجد أثر دالّ إحصائيا لمتغيّر الجنس على متوسط درجات المعلمين المبتدئين على استبيان المشكلات إلّا في مجال (الإدارة المدرسية والمنهج وتدريسه) وذلك لصالح المعلمات.

– توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المعلمين المبتدئين على استبيان المشكلات تبعا للمراحل التعليمية الثلاث، وذلك لصالح المرحلة الأساسية والدنيا.

وقد أوصت الباحثة بمايلي:

– أن يشتمل الإعداد المهني في الجامعة على تعريف الطالب بالأمور الإدارية.

– توضيح المشكلات التي يمكن أن تواجه التلميذ سواء كان داخل الصف أو خارجه.

7-1-4- دراسة الدوسري (2001)

بعنوان "المشكلات السلوكية لطلبة المراحل التعليمية الثلاث في المناطق التعليمية (محافظة جدّة والمدينة المنورة وعسير الرياض والشّرقيّة).

هدفت الدراسة إلى مسح المشكلات السلوكية لتلاميذ المراحل التعليمية الثلاث في المناطق التعليمية الخمسة السالفة الذّكر، وأجريت على 180 تلميذ سعودي تناولت 42014 مشكلة سلوكية و820 قضية تتعلّق بالتلاميذ أنفسهم. كذلك هدفت الدراسة إلى مقارنة هذه المشكلات بين المناطق التعليمية الخمسة والمراحل التعليمية الثلاث، كما هدفت الدراسة إلى معرفة برامج الإرشاد المتاحة لحل تلك المشكلات.

وتمّ تحديد عيّنة الدراسة من 180300 تلميذ في المناطق التعليمية الخمسة، وذلك من 500 مدرسة من مدارس المراحل التعليمية الابتدائية والمتوسّطة والثانوية، وتراوحت أعمارهم بين (9 – 20عاما). واستخدم الباحث استمارات نموذج أ، ب، ج كأدوات لهذه الدراسة، كما استخدم التوزيع التكراري والنّسب المئوية كعمليات إحصائية لتحليل المشكلات السلوكية والقضايا الطلابية.

وقد أسفرت الدراسة عن نتائج منها:

– أنّ نسبة مشكلة الغياب لدى تلاميذ محافظة جدّة هي الأعلى وذلك بنسبة (66,4%) وفي المرتبة الأولى من حيث المشكلات، وكانت نسبة تكرارها مرتفعة في المرحلة المتوسطة بنسبة (46,6%).

– أنّ نسبة مشكلة إهمال الواجبات لدى تلاميذ محافظة جدّة هي الأعلى وذلك بنسبة (65,4%) وهي في المرتبة الثانية من حيث المشكلات.

– أنّ نسبة مشكلة الكذب لدى تلاميذ محافظة جدّة هي الأعلى بنسبة (63,9%) وكانت نسبة تكرارها مرتفعة في المرحلة المتوسطة بنسبة (55,5%).

7-1-5- دراسة أبو حجر (2002)

بعنوان "مشكلات ضبط الصَف التي تواجه معلمي المرحلة الإعدادية بمحافظة غزَة، أسبابها وسبل علاجها".

هدفت الدراسة إلى التَعرف على مشكلات ضبط الصَف التي تواجه معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة غزَة، والكشف عن الاختلافات في درجة وجود هذه المشكلات التي تواجه هؤلاء المعلمين تبعا للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة، وكذلك التعرف على أسباب تلك المشكلات ومحاولة التوصل إلى بعض المقترحات لعلاجها.

حيث تكوَن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة وعددهم (353) معلما ومعلمة للعام (2001 – 2002م). وبلغ مجموع الاستبيانات التي تلقتها الباحثة (240) استبيانا فقط، وتمَ استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة.

واستخدمت الباحثة أساليب إحصائية، وهي التكرارات والنسب المئوية، والأوزان النسبية، والمتوسطات الحسابية. وتحليل التباين الأحادي ANOVA ، والانحرافات المعيارية، واختبار T-test وتوصلت الباحثة للنتائج التالية:

تمّ تحديد مشكلات ضبط الصّف التي يعاني منها معلمو المرحلة الإعدادية ؛ حيث تراوحت الأوزان النسبية بين (14%-77%)، وكانت أكثر المشكلات شيوعا، نظام التفريع الآلي ونظام التقويم المدرسي لتحصيل التلاميذ وكبر حجم المنهاج الذي يحتاج لوقت أكبر لتطبيقه، كما كانت أكثر مشكلات ضبط الصّف تكرارا من وجهة نظر أفراد العينة مايلي:

– انتشار البطالة والفقر والأوضاع المتردية.

– المشكلات المادية المتعلقة بضعف الدّعم المادي للتعليم.

– المشكلات الاجتماعية والأسرية الناشئة عن أساليب التنشئة السّيّئة.

7-2- الدراسات الأجنبيّة:

7-2-1- دراسة ماكسويل Maxwell (1987)

بعنوان "أنماط السلوك المعطّل في المدارس الثانوية في إقليمي دم وجالووي".

والتي هدفت إلى التعرف على أنماط السلوك المعطل في المدارس الثانوية، في إقليمي دم وجالووي في الريف الأسكتلندي، تكونت عينة الدراسة من معلمي ست (06) مدارس ثانوية، وتمّ اختيار هذه المدارس بطريقة قصديه كونها تقع في أقاليم ريفية، تمّ توزيع الاستبيان على جميع المعلمين، تكون الاستبيان من (63) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، حيث يقيس البعد الأول آراء المعلمين حول عدد من القضايا المتعلقة بالسلوك المعطل ومثّل البعد الثاني الأسباب المفترضة من المعلمين للسلوك المعطل، والبعد الثالث سؤال المعلمين عن تحديد استراتيجيات التدخل التي من الممكن أن تكون فاعلة في خفض السلوك المعطل، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– عدم وجود انضباط في حياة الطفل في الأسرة.

– الاضطراب في الحياة الأسرية.

– قلة التوجيه والإرشاد في المدرسة.

– ضعف الإدارة الصّفّية.

– عدم قدرة الطفل على إدراك النتائج المترتبة على السلوك المرغوب.

– عدم مواءمة المنهاج.

– ضعف نظام الانضباط في المدرسة.

– تعرض التلميذ للعنف.

– نقص الدّعم والتشجيع المقدم للتلاميذ.

– شعور التلاميذ بالإحباط.

– ضعف الروح المعنوية.

7-2-2- دراسة charnk & killey (1995)

بعنوان "الصعوبات والإستراتيجيات المساعدة للمعلمين المبتدئين في المدارس المتوسطة والعليا"

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أسباب المعدلات العالية في نسبة المعلمين المبتدئين في الهجرة الجماعية، وترك التدريس، ووضع الحلول الممكنة لها، كما هدفت إلى تحديد أيّ المعلمين المبتدئين في المدارس أم في المدارس العليا التي تكون صعوباتهم أكثر، ويوجد لديهم أنواع ووسائل قيّمة في المساعدة.

ولقد طبّقت هذه الدراسة على المعلمين المبتدئين في المدارس المتوسطة والعليا التابعة لولاية "بالتيمور" في الو. م. أ، وقام الباحثان بتوزيع (244) استبيانا على المعلمين المبتدئين، ولم يرجع منها إلّا (100) استبيانا كاملا وبعد ذلك تمّ توزيع استبيانا ثانيا على المعلمين أنفسهم، في نهاية العام الدراسي، في ربيــع (1994)، هدفت إلى تحديد أيّ نوع من المساعدة المفضّلة لدى هؤلاء المعلمين المبتدئين.

ولقد أشارت نتيجة الاستبيان الأول إلى أنّ معظم المعلمين كانوا مهتمين كثيرا بالأمور المتعلقة بضبط الصّف والإدارة والنّظام، والمشاكل التعليمية التي تواجه التلاميذ، وكانت أعلى مرتبة في الصعوبات التي تواجه المعلمين هي الضغوط العاطفية والفيزيقية، ثمّ تعليم هذه الأمور وكيف حدثت للمعلمين داخل المدرسة.

وقد توصّل الباحثان من خلال الاستبيان الثاني إلى أنّ أنواع المساعدة المفضّلة لدى المعلمين، تكون بإتاحة الفرص لهم بملاحظة زملائهم أثناء التدريس، وأن يكون لكل معلم مبتدئ مدرّس مشرف عليه، يستشيره في الأمور المتعلقة بمشكلات ضبط الصّف التي تواجهه، ولق أوصى الباحثان بزيادة المصادر وورش العمل التي تتناول صعوبات ومشاكل المعلمين المبتدئين.

8- التّعقيب على الدّراسات السّابقة:

نستشف من خلال عرضنا للدراسات السّابقة، أنّ دراستنا هذه ما هي إلاّ امتداد لتلك الدراسات، وقد جاءت دراستنا هذه كاجتهاد منّا لإماطة اللّثام عن مشكل من عديد المشاكل التي تعاني منها منظومتنا التربوية، والتي تؤثر على سير العملية التعليمية التعلّمية، وتقف حجر عثرة أمام تحقيق الأهداف المنشودة من عملية التعليم والتربية.

ولقد جاءت الدراسات السابقة متفقة مع دراستنا هذه من حيث تناولها لموضوعنا، حيث تناولت المشكلات السلوكية التي تعوق الأساتذة في ضبط الصّف.

ويكمن وجه التشابه بين دراستنا والدّراسات السابقة فيما يلي:

8-1- من حيث الهدف:

تهدف جميعها إلى التعريف بالمشكلات التي تواجه الأساتذة في إدارة الصّفّ وضبطه، وسبل القضاء عليها أو على الأقل الحدَّ من تأثيرها على الوصول إلى الهدف المنشود من وراء العمليّة التعليميّة التّعلُّميّة، وتتشابه دراستنا هذه أكثر – من حيث تناولها لموضوع الأساتذة الجدد بالتحديد – مع دراسة "عطاري 1996" التي

هدفت إلى التّعرّف على المشكلات التي تواجه المعلمين المبتدئين، كما يراها المعلمون المبتدئون، وكذلك دراسة"خاطر 1999" التي هدفت إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه المعلّم المبتدئ، ومدى شيوعها، ويكمن عنصر التجديد في دراستنا هذه؛ أنّنا تناولنا تأثير هذه المشكلات على فئة الأساتذة الجدد في التعليم الثّانوي المتميّز بالصّعوبة؛ لأنّ التّعامل مع التلاميذ المراهقين يزيد من صعوبة مهمّة الأساتذة الجدد إذا لم تكن لهم دراية بمميزات وخصائص هذه المرحلة العمريّة الحسّاسة في حياة التلميذ.

8-2- من حيث المنهج:

كما هو ملاحظ، فقد أُستخدم في الدراسات السّابقة التي اعتمدنا عليها في دراستنا، المنهج الوصفي بنوعيه التحليلي والمقارن، لأنّه الملائم لمثل هذا النوع من الدّراسات.

8-3- من حيث عيّنة الدّراسة:

من خلال عرضنا للدراسات السّابقة، نودّ التنويه إلى نقطة مهمّة؛ وهي أنّ الدراسات التي تعتمد المنهج الوصفي، تمتاز بكثرة أفراد العيّنة، مثل دراسة "الدّوسري 2001 التعليمية الثلاث في المناطق التعليمية والتي هدفت إلى مسح المشكلات السلوكية لتلاميذ المراحل التعليمية الثلاث في المناطق التعليمية، وأجريت على 180 تلميذ سعودي تناولت 42014 مشكلة سلوكية و820 قضية تتعلّق بالتلاميذ أنفسهم. كذلك هدفت الدراسة إلى مقارنة هذه المشكلات بين خمسة مناطق تعليمية وثلاث مراحل تعليمية، كما هدفت الدراسة إلى معرفة برامج الإرشاد المتاحة لحل تلك المشكلات.

8-4- من حيث أداة الدّراسة:

المستعرض للدراسات السابق التي اعتمدناها، يلاحظ أنّ أصحابها استخدموا الاستبيانات كأدوات لجمع البيانات، وهو ما لم نحد عنه نحن في دراستنا هذه.

8-5- من حيث النتائج:

توصّلت الدّراسات السابقة التي تناولناها إلى النتائج التالية:

- ترجع مشكلة الانضباط الصفي إلى عوامل عديدة منها: الأسرة والمدرسة وجماعة الأقران والمجتمع خارج المدرسة.
- عدم وجود انضباط في حياة الطفل في الأسرة.
- الاضطراب في الحياة الأسرية.
- قلة التوجيه والإرشاد في المدرسة.
- ضعف الإدارة الصّفّية.

- عدم قدرة الطفل على إدراك النتائج المترتبة على السلوك المرغوب.
- عدم مواءمة المنهاج.
- ضعف نظام الانضباط في المدرسة.
- تعرض التلميذ للعنف.
- نقص الدّعم والتشجيع المقدم للتلاميذ.
- شعور التلاميذ بالإحباط.
- ضعف الروح المعنوية.

مكانة الدّراسة الحاليّة بين الدّراسات السّابقة وعناصر التجديد فيها:

كما ذكرنا آنفاً؛ تعتبر دراستنا هذه امتدادا لدراسات سابقة تناولت الصعوبات أو المشاكل التي تواجه الأساتذة داخل غرف الصّف، والتي تؤثّر على السير الحسن للعمليّة التعليمية التعلميّة، وبالتالي تحول دون الوصول إلى الأهداف المسطّرة من ورائهما، ويكمن عنصر التجديد في تناولنا لهذا الموضوع، أنّنا اخترنا الأساتذة الجدد في التعليم الثانويّ، ولا يخفى أنّ مرحلة التعليم الثّانوي لا تتشابه مع المراحل التعليمية الأخرى؛ ذلك أنّ الأساتذة الجدد يتعاملون مع فئة تمرّ بمرحلة حسّاسة حسب تقسيم النمو النّفسيّ، ألا وهي مرحلة المراهقة وما يميّزها من تحولات جذرية في حياة التلميذ، سواء كانت نفسيّة أو جسميّة أو عقلية.

الفصل الأول

الضبط الصفي

الفصل الأوّل: الضّبط الصّفّي

تمهيـد

1- مفهـــوم الضّـبط الصّـفّـــي.

2- أهمّيّة الضّـبط الصّــفّـــي.

3- أهـداف الضّـبط الصّـفّــي.

4- أنـــواع الانضبـــاط الصّــفّــي.

5- الأسـس النّفسيّة والاجتمـــاعيّة لضبط الصّـف.

6- المنـــاخ الصّـفّــي.

7- تقييـــم المنـــــاخ الصّـفّـــي.

8- أنمـــاط الإدارة والمنـــاخ الصّـفّــي.

9- مراحـــل نمـــو الانضبـــاط.

10- العـوامل المؤثّرة في إدارة الصّف وحفـظ النّظـام فيـــه.

11- التّفـــاعل الصّـفّــي.

12- أنـــواع المشكـلات الصّـفّيّة.

13- أسبـــاب المشكلات الصّـفّيّة.

خلاصة

تمهيد:

إنّ إدارة غرفة الصّف بشكل فاعل، هي مطلب رئيسي للتعلُّم الفعّال، وتعدّ المهمة الرّئيسيّة والجوهريّة والأكثر صعوبة لأيّ أستاذ، خاصّة إذا كان مبتدئًا، وإنّ مقدرة الأستاذ على ضبط الصّف لها دلالة كبيرة على فهمه لفاعلية وأثر ذلك على تعليم وتعلّم التلاميذ. لذلك ارتأينا أن نتناول في هذا الفصل مفهوم ضبط الصّف والعوامل المساعدة لتحقيقه، والمشاكل التي تعوق الأساتذة في ضبط الصف، مع إمداد أساتذتنا ببعض النصائح والتوجيهات النابعة من تجارب العلماء والباحثين في حقل التربية والتعليم، علّها تكون لهم زاداً يُنتفع به.

1- مفهوم الضّبط الصّفي:

يتخطى مفهوم التعلم الصفي وإدارته، تلك الممارسات الجدية المتسمة بالجمود والتسلط، وأنماط التفاعل الإنساني أحادية الاتجاه، إذ انتقل دور الأستاذ إلى مستويات أكثر تعقيدا وتشبعا، وتوسعت المسؤوليات والواجبات، لتعنى بجوانب شتى، لا تقتصر على نقل المعرفة العلمية والنظرية، بل تتعدى ذلك إلى مفهوم الرعاية الشاملة، من أجل المساعدة في تحقيق النمو الشخصي المتكامل، إنّ المعنى التقليدي لمفهوم إدارة التعلم الصّفّي، يتضمّن الضّبط والنّظام الذي يكفل الهدوء التام للتلاميذ في الصف، من أجل أن يتمكن المعلم من تحقيق النتاجات المرصودة وذلك من خلال ما يقوم به من إجراءات صفيّة تدريسية كذلك، – فإنّ الضبط والنظام مكوّن رئيس في التعليم إذ بدونهما لا يحدث تعلّم **(أبو جادو، 2006، ص347)**.

إنّ المعنى التقليدي لمفهوم إدارة التعلم الصّفي، يتضمن الضبط والنظام الذي يكفل الهدوء التام للتلاميذ في الصف **(قطامي وقطامي، 1993، ص65)**.

وبالتأكيد فإنّ إدارة الصّف، من أكثر الموضوعات التي تتمحور حولها اهتمامات الأساتذة وعلى وجه الخصوص المبتدئون منهم، وكذلك الإداريون وأولياء الأمور، وحتى التلاميذ يتوقعون من المعلمين أن يكونوا إداريين فاعلين في غرفة الصّف، فعندما يستنفد المعلم الوقت في إدارة المشكلات الصّفية، يشعر التلاميذ بعدم الارتياح، ويكون الوقت المتاح للتعلّم قليلا، وبعبارة أخرى الإدارة الصّفية الجيدة، تعتبر أقوى العناصر في التعلم الأكاديمي **(أبو جادو، المرجع نفسه، ص349)**.

والتعلم الصّفّي الفعّال، هو التّعلم الذي يكون مضبوطا بإدارة البيئة التعليمية المناسبة وتنظيمها والتي توفّر للمتعلمين فرصا أفضل للتعلم، ولأوّل وهلة، حينما يسمع بعضهم مفهوم إدارة التعلم الصّفي، يتبادر إلى أذهانهم أنّ المقصود بهذا المفهوم ضبط التلاميذ باستخدام الإجراءات التأديبية والتي من ضمنها العقاب، كإجراء

أساسي في إدارة الصف وتنظيمه، والحقيقة أنّ المقصود بذلك توفير البيئة التعليمية التي يتم من خلالها التفاعل الإيجابي بين التلاميذ والأساتذة **(مرعي، 1985، ص12)**.

إنّ مفهوم إدارة الصف، مفهوم مركّب يجمع بين عالمين؛ الإدارة المتّسم بالشمولية والعمومية وخصوصية الاتصال بحقل الإدارة العامة وإدارة الأعمال، وعالم التربية المتّسم بخصوصيّة ذلك الكائن الذي تدخل مجموعة اعتبارات في التفاعل والتعامل معه، فتجعل من إدارته وتوجيهه عمليّة ليست بالسّهلة، ولا تتّخذ صفة نمطيّة **(أبو جادو، نفس المرجع، ص350)**.

2- أهمية الضّبط الصّفّي:

تنبع أهمية ضبط الصفوف من تشعّب مدخلاتها وتنوّعها، وازدياد تعقيدها، فقد أصبح الأستاذ مسؤولا عن متغيرات كثيرة في غرفة الصّف، كالمكتبة والوسائل الإيضاحيّة والتعليميّة، والمستلزمات التدريسيّة، والأدوات والمعدّات الكهربائيّة، والسّبورة، وما إلى ذلك. ناهيك عن التركيب الإنساني للغرفة الصّفّية، الذي يقتضي التعامل مع تلاميذ ينتمون إلى خلفيات اجتماعية واقتصادية وثقافية متنوعة، إلى جانب الاختلافات الروحية والفروق الفرديّة **(أبو جادو، المرجع نفسه، ص351)**.

أمّا أهميّة الإدارة الصّفية للأستاذ، فتتمثّل في مساعدته على تعرّف المسؤوليات والواجبات داخل الغرفة الصّفّية، وتزوّده بمهارات نقل المعرفة وغرس المهارات والقيم في النشء، وتعزّز من أنماط التفاعل والتواصل الإيجابي، وتوفّر قدرة أكبر في السّيطرة على مكونات الغرفة الصّفية، وتسخيرها في خدمة الأهداف المنشودة؛ أي أنّ إدارة الصُّفوف تتيح للأستاذ سيطرة أكبر وأفضل على البيئة التي يعمل فيها، فهو الموجّه والقائد والمقرّر والمرجع، وليس التّابع المضطرب، غير القادر على توجيه وتحريك الجهود لجعل التعليم التّعلم والتعليم أمرا ممكنا وممتعا **(أبو جادو، نفس المرجع، ص352)** .

3- أهداف الضّبط الصّفّي:

إنّ الضّبط الصّفّي يعدّ في حد ذاته هدفا، فليس من المعقول استخدام تقنيات إدارة الصّفّ ببساطة للحفاظ على صمت التلاميذ وهدوئهم، وفي الحقيقة هناك ثلاثة أهداف رئيسيّة لإدارة الصّف هي:

3-1- توفير وقت أطول للتّعلُّم:

لو قمنا بحساب توقيت النشاطات المختلفة التي تحدث في غرفة الصّف، فسوف نفاجأُ بمدى الوقت الفعليّ للتّعلُّم الحقيقيّ. وأنّ كثيرا من الوقت يفقد كلّ يوم، من خلال ما يدور في غرفة الصّف من فوضى، وبدايات متأخرة للحصّة، وسوء انتقال من نقطة إلى أخرى. والوقت الفعلي المستخدم في غرفة الصّف يختلف من صفّ إلى آخر، ويمكننا القول أنّ 25 % من الوقت المتاح للتدريس يذهب سدى. ويمكن تجنّب ذلك في غالب الأحيان، أمّا في بعض الأحيان فإنّ تجنب هذا التّضييع للوقت يعتبر أمراً غير ممكن **(مرعي، مرجع سابق، ص23)**.

ومن الواضح أنّ التلاميذ سيتعلمون فقط المادّة التي كانت لديهم فرصة لتغطيتها، فإذا لم يتمكّن تلاميذ الصّفّ من إنهاء الثلاثة صفوف الأخيرة من الكتاب المقرّر، فلا يمكنك أن تتوقّع منهم تعلّم ما جاء فيها، وقد وجدت معظم الدراسات أنّ هناك علاقة قويّة بين محتوى المادة التي تمّت تغطيتها. من الكتاب المقرّر وبين تعلّم التلاميذ **(نفس المرجع، ص24)**.

غير أنّ زيادة الوقت المستخدم في التعلّم لا يؤدي أوتوماتيكيًّا إلى رفع مستوى التحصيل، وحتى يكون هذا الوقت ذا قيمة، يجب أن يُستخـــدم بفاعليّة، إذ أنّ الطريقة التي عالج بها التلميذ المعلومات تعتبر عنصراً مركزيًّا في ما سيتم تعلّمه وتذكّـره، وسيتعلّـم التلميـذ أساسًـا، ما تتمّ ممارسته، وما يتمّ الانتبـاه إليه. **(Doyle, 1986, p89)**

3-2- مدخل إلى التّعلّم:

ينطوي كلّ نشاط تتمّ ممارسته في غرفة الصّف، على قواعد خاصة به للمشاركة في فعالياته. وتكون هذه القواعد في بعض الأحيان واضحة ومحدّدة من قبل الأستاذ، ولكنها غالبا ما تكون ضمنيّة وغير محدّدة على نحو واضح **(قطامي وقطامي، مرجع سابق، ص67)**.

إنّ القواعد التي تحدّد من يستطيع أن يتحدّث، وماذا يستطيع أن يتحدّث، ولمن يستطيع أن يتحدّث، ومقدار الوقت الذي يستطيع أن يشارك فيه، تسمى أبنية المشاركة.**(مرعي، مرجع سابق، ص26)** .

وحتى يستطيع التلاميذ أن يشاركوا بفاعلية في الأنشطة المعطاة، يجب عليهم فهم أبنية المشاركة وقواعدها. وعلى أيّ حال فإنّ فهم ذلك ليس سهلا دائما، لأنّ قواعد المشاركة لا تكون واضحة ومحدّدة في كثير من الأحيان **(أبو جادو، مرجع سبق ذكره، ص354)**.

3-3- الإدارة من أجل إدارة الذّات:

يجب أن يكون هدف أيّ نظام إداري في غرفة الصّف مساعدة التلاميذ كي يصبحوا أكثر قدرة على إدارة أنفسهم. ويُنظر إلى إدارة الذّات على أنّها قدرة الفرد على استخدام مبادئ السلوك في تغيير أنماطهم السلوكيّة. وتنطوي هذه العمليّة على عدّة مراحل هي: وضع الأهداف المحدّدة والإعلان عنها، وملاحظة ما يقوم به من أعمال، وأخيرا التعزيز الذّاتي. وهناك بعض الاختلاف حول مدى أهمية الخطوة الأخيرة وضرورتها وهي التّعزيز الذّاتي، إذ يرى بعض علماء النفس أنّ وضع الأهداف، ومراقبة مدى التّقدّم وحدهما يكفيان، وأنّ التعزيز الذّاتي لا يضيف شيئاً إلى برامج إدارة الذّات، بينما يعتقد آخرون أنّ مكافأة الفرد لذاته بعد القيام بعمل جيّد، يمكن أن تؤدي إلى مستويات أعلى من الأداء **(قطامي وقطامي، مرجع سابق، ص69)**.

4- أنواع الانضباط الصّفي:

كما هو معلوم، فإنّ الضّبط الصّفي يعتبر من الشروط الأساسيّة لنجاح العمليّة التعليمية التعلّميّة، وفي غيابه لا يستطيع الأستاذ تنظيم عمليّة التّعلّم والسّير في خطواتها بشكل فاعل لتحقيق أهداف التّعلم المنشودة، ويمكن تصنيف عملية الضّبط حسب مصدرها إلى نوعين، هما:

4-1- الانضباط الدّاخلي:

هو عملية يقوم الأستاذ فيها بمساعدة التلاميذ على تبنّي القيم والمعايير التي تساعدهم على الاستمتاع بعملية التعلم في بيئة حرّة منظّمة، يحرص من خلالها التلميذ على المشاركة والاستمتاع بأنشطة التّعلّم. وهذا يعني أنّ الانضباط عمليّة تربويّة تسهم في تطوير سلوك هادف لدى التلاميذ بالانضباط الذّاتي. ويقتضي هذا المفهوم أن تلقى الأنظمة والقوانين الصّفيّة موافقة التلاميذ واقتناعهم ولا يكون ذلك إلاّ بمناقشتها وتوضيح غاياتها وطرائق تطبيقها، ومراعاة إجراءاتها.

4-2- الانضباط الخارجيّ:

ويشير إلى عملية التحكّم في سلوك التلاميذ بالطّرق المختلفة، ومعناه استخدام الإجراءات لتأمين الالتزام بالقواعد والأنظمة والقوانين المدرسيّة والصّفيّة، كما يراها الأستاذ. ويعني الحفاظ على النّظام الصّفّي هنا باتباع واستخدام أساليب خارجيّة كالثّواب والعقاب **(خليل وآخرون، 1996، ص156)**.

وممّا سبق يمكننا القول أنّ الضبط الصّفي لا يتأتى للأستاذ – ونخصّ بالذّكر الأستاذ المبتدئ – إلاّ إذا غرس في تلاميذه حبّ الانضباط والاحترام والتّقيّد باللوائح والقوانين المدرسيّة، لا أن يفرض عليهم ذلك فالتحبيب أفضل من الترهيب.

5- الأسس النّفسيّة والاجتماعية لضبط الصّف:

تهدف عملية التعليم والتعلم إلى تطوير شخصيّة التلميذ وتنميتها من جميع نواحيها؛ الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، وحيث أنّ معظم الممارسات الصّفّية القائمة بين الأستاذ والتلميذ تمرّ من خلال الجانب النفسيّ والاجتماعيّ، فإنّ للضّبط الصّفيّ أسُسًا نفسية وأخرى اجتماعية ذات أهمية خاصّة، لأنّ طرفي الاتصال يتّسمان بأبعاد نفسيّة واجتماعية غاية في الخصوصيّة، كما يتّضح فيما يلي:

5-1- الأسس النّفسيّة لضبط الصّفّ:

يمكن أن ننطلق في تعرّف الأسس النفسية للضبط الصّفي، من خلال معرفة طبيعة المتعلّم ومعرفة طبيعة التّعلّم. فعند تعرّف الأسس النفسيّة ذات الصّلة، فنحن معنيون بالفروق الفرديّة؛ إذ يختلف الأفراد في سماتهم وصفاتهم وقدراتهم وميولهم واهتماماتهم واستعداداتهم. ومعنيون أيضا بإدراك الحاجات الطبيعيّة ذات الطّابع النّفسي للمتعلّم، والتي منها الحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى العطف والحاجة إلى اعتراف الآخرين، والحاجة إلى الحريّة، والحاجة إلى سلطة ضابطة موجّهة وأخيرا الحاجة إلى النجاح **(ناصر، 1988، ص89)**.

فالتلميذ في المحصّلة، مركّب معقد ذو حاجات متعدّدة، إن لم يدركها الأستاذ، فإنّ مهمّته داخل غرفة الصّف ستكون أكثر صعوبة وتعقيداً. فهو المعنيّ الأوّل والأخير داخل غرفة الصّف بتحقيق أهداف التعليم وغاياته، وعليه فهو الذي يُتوقّع منه أن يصمّم التعليم، بحيث يلبي للمتعلّم حاجاته النفسية، ويساعده لبناء شخصيّة متكاملة.

5-2- الأسس الاجتماعيّة لضبط الصّف:

الإنسان كائن اجتماعيّ، يعيش خبراته الاجتماعيّة منذ الولادة، فبيئته الاجتماعية المبكّرة هي بَيتُهُ، ثمّ مدرسته، ثمّ مكان عمله، وهو ينمو ويتطور اجتماعيا بتأثير البيئات المختلفة التي يعيش فيها ويمرّ من خلالها.

وللمدرسة على اختلاف ما تتيحه للتلميذ من خبرات اجتماعيّة، دور كبير والأستاذ كونه قائداً لصفّه، يعرّض تلاميذه لشتّى الخبرات التي تغرس فيهم القيم الاجتماعية المرغوب فيه، وإلى تهيئتهم للتكيّف الاجتماعي المستقبليّ.

وللتلميذ حاجات اجتماعية متعدّدة؛ فهو بحاجة إلى تذويت مختلف خصائص مجتمعه ومزاياه من أجل تكيُّف أفضل، وهو بحاجة إلى جملة المهارات الضرورية التي تساعده على تفرُّد شخصيّته وعلى خصوصيّته ليكون فرداً متميّزا مستقبلاً. وهو كذلك بحاجة إلى قدرات مختلفة تعزّز فاعليّة انتمائه ومشاركته في المجتمع الذي سيعيش فيه، وفي مجتمع العمل الذي سيلتحق به **(أبو جادو، نفس المرجع، ص355)**.

6- المناخ الصّفّي:

يعدّ توفير المناخ الصّفي الملائم، الذي يسوده جو قائم على علاقات تفاعليّة ودّيّة وإيجابية بين الأستاذ والتلاميذ من جهة، وبين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى، مُتَطلّباً أساسيًّا سابقا لإنجاز أي هدف تعلُّمي مهما كانت طبيعته. فإذا خلت غرفة الصّف من الانضباط والنظام، وغابت عنها العلاقات الاجتماعيّة الإنسانيّة، أصبحت مصدر إزعاج للمعلمين والمتعلمين على حدّ سواء، ومن هنا كانت نظرة المربين إلى قدرة الأستاذ على توفير هذه العلاقات والمناخ الصّفي الملائم من أهمّ محكّات فاعليّة الأستاذ ونجاحه في تحقيق أهداف التّعلُّم **(خليل وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص157)**.

إنّ المناخ الصّفي هو أحد العوامل الرّئيسيّة المؤثرة في نتائج التعلّم؛ حيث أنّ المناخ الصّفي قد يرتبط بمثيرات سارّة فيسعى التلميذ إلى الاستمتاع بها واستمرارها، وبذلك يحبَّبُ إليه التّعلُّم. ويصبح الصّفّ في ذهنه صورة سارّة لأيّ خبرة تعليميّة، وبالتالي يعمّم هذه الخبرة؛ بأنّ أيَّ تعلّم يؤدّي إلى نتائج سارّة. أمّا إذا ارتبطت غرفة الصّف في ذهنه بخبرة عقابيّة مؤلمة، فسوف يصل إلى تشكيل روابط مؤلمة للصّفّ الذي تقدّم فيه خبرات

مؤلمة، وبالتالي يعمّم التلميذ هذه الخبرة؛ فيكره أيّ خبرة تعليمية، ويعمّم ذلك على المكان الذي تقدّم فيه هذه الخبرات، فتتطوّر الاتجاهات السلبية نحو المدرسة **(نايفة قطامي، 1999، ص223)**.

ويشير المناخ التعليمي الصّفّي إلى الجوّ العام الذي يسود غرفة الصّفّ، وبطبيعة الحال لا يقتصر ذلك على المناخ المادّيّ، بل يتعدى ذلك إلى المناخ النّفسيّ، الذي يسود غرفة الصّف نتيجة للعلاقات الاجتماعيّة الناشئة بين الأستاذ والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم، في إطار المهمّات التعلُّمية والتعليمية التي تجرى في غرفة الصّف، باتجاه تحقيق الأهداف التعليميّة المنشودة والمخطّطة **(بلقيس أحمد، 1987، ص 92)**.

7- تقييم المناخ الصّفي:

لأنّ مناخ التفاعلات الصّفّية يتكوّن بشكل كبير من المشاعر والعواطف والرّسائل غير اللّفظيّة، فإنّه بالصّعوبة بما كان أن نعرف ما الذي نبحث عنه، عند محاولة تقييم الانفعالات التي تتفاوت من وقت لآخر.

وهناك أسئلة محدّدة يجب أن تظلّ حاضرة في أذهاننا، يمكن أن تُستخدم كدليل عند تقييم المناخ الصّفّي، وهي:

- كيف يوجّه التلاميذ أنفسهم بالنّسبة للأستاذ؛ هل يقفون على مقربة منه، أم يتركون مسافة بينهم وبينه؟
- هل يبدو التلاميذ مرتاحين جسميّاً، أم أنّهم مشدودون ومتوترون؟
- إلى أيّ مدى يمكن ملاحظة دفء الأستاذ واهتمامه؛ من خلال الابتسام، التربيت على الظّهر والتّعزيز اللّفظي؟
- هل ينتقل التلاميذ بحرّيّة من مكان لآخر في غرفة الصّف، أم أنّهم يشعرون بالتّردّد والحذر؟
- هل يتعامل التلاميذ مع بعضهم بحريّة، ويضحكون بعفويّة وتلقائيّة؟

- هل الغرف الصّفيّة منظّمة بشكل أنيق، وكلّ شيء في مكانه المناسب؟

- هل تبدو السّعادة والحيويّة على وجوه التلاميذ، أم تبدو عليها ملامح الكآبة والملل؟

وعلى أيّ حال يجب الانتباه لوجوه التلاميذ وحركاتهم؛ فالتلاميذ الذين يشعرون بالسّعادة والإثارة يبتسمون كثيرا، وعندما يشعرون بعدم الراحة والملل فإنّهم يميلون إلى التّرهّل والارتخاء في مقاعدهم وهناك الكثير من الدلائل التي يمكن أن تخبرنا بشكل كبير عن المشاعر الجمعيّة للتلاميذ الذين نُعلّمهم، وحول المناخ الانفعاليّ الذي تخلقه هذه المشاعر. **(Hamachek, 1995, p124)**

8- أنماط الإدارة والمناخ الصّفّي:

إنّ عمليّة إدارة الصّف وضبطه من أهمّ جوانب التدريس التي تشغل بال الأساتذة سواء كانوا مبتدئين أو من ذوي الخبرة، وتتوقّف كفاية الأستاذ وفاعليّته إلى حدّ كبير عل حسن إدارته للصّفّ وضبطه والمحافظة على النّظام فيه، والمناخ الذي يهيّئه لتلاميذه داخل غرفة الصّف.

وفيما يلي عرض موجز لأهمّ وأبرز الأنماط الصّفّية:

8-1- النّمط التّسلّطي:

ويسود في هذا النّمط من الإدارة الصّفية الاستبداد بالرّأي، وعدم السّماح للتلاميذ بالتعبير عن آرائهم، واستخدام أساليب الإرغام والتّرهيب، وعدم السّماح بالنقاش، وتحديد ما يفعل التلاميذ في التوقيت وبالكيفية التي يراها الأستاذ، والانعزال عن التلاميذ، وعدم محاولة التّعرّف عليهم وعلى مشكلاتهم، وعدم الإيمان بالعلاقات الإنسانيّة بينه وبينهم، والتّحكّم الدّائم فيهم، والاعتقاد بأنّهم غير مؤهلين للثّقة، وتوقّع التّقبّل الفردي لكلّ أوامره، والاعتماد باستمرار على الأستاذ، وعدم استثارة التوجيه الذاتي لدى التلاميذ، واستخدام أسلوب النقد السّلبي الغير

بنّاء، وأخيراً فإنّ قنوات الاتصال تكون أحاديّة الاتجاه؛ من أعلى إلى أسفل فقط **(أبو جادو، مرجع سبق ذكره، ص356)**.

8-2- النّمط الفوضويّ:

ويعرف هذا النّمط من إدارة الصّف بالمدخل التّسامحي، ويرى دعاته أنّ دور الأستاذ هو إتاحة أقصى قدر من الحرّيّة للتلاميذ، بحيث يعملون ما شاؤوا عمله متى شاؤوا، وفي هذا الجوّ من الحريّة يتحقّق النّموّ الطبيعيّ للتلاميذ، وفي هذا الموقف تعرف إدارة الصّف، بأنّها مجموعة من الأنشطة التي يستطيع الأستاذ أن يزيد من حريّة التلاميذ إلى أقصى حدّ ممكن **(نفس المرجع، ص357)** .

8-3- النّمط الدّيمقراطيّ:

يحرص الأستاذ الذي يتبنى نمط الإدارة الديمقراطية على أن يتمتّع صفّه بجوّ خاص، تسوده الممارسات الديمقراطية، ويكون هدف التّعلّم الإنجاز والسّعي نحو التّفوّق وتحقيق الأهداف المشتركة وتُحترم فيه شخصيّة المتعلّم، ويسوده استخدام المعزّزات الإيجابيّة، والتفاعل اللّفظي الودّي بين الأستاذ وتلاميذه، وتهدف الأنشطة المقدّمة للتلاميذ إلى تحقيق النّمو المتكامل في جميع الجوانب وتزداد فيه الخبرات والممارسات الإنسانيّة، ويقوم فيه بدور المنظّم، يسير فيه المتعلّم بسرعته الخاصّة، ويتمّ تزويده بالتغذية الرّاجعة **(قطامي، مرجع سبق ذكره، ص224)**.

ومن خلال استعراضنا للأنماط الثلاثة في إدارة الصّف وضبطه السّالفة الذّكر، فإنّنا نخلص إلى أنّ النّمط الفعّال والمجدي هو الجمع بين هذه الأنماط قدر المستطاع، حتى نصل إلى الهدف المنشود من وراء العملية التعليمية التعلّمية، فلا تكن ليّناً فتعصر ولا تكن يابسا فتكسر، وخير الأمــور أوسطها.

9- مراحل نموّ الانضباط:

يمرّ الطفل في طريقه لتحقيق الانضباط بمراحل أربع على النحو التالي:

9-1- مرحلة القوّة:

وتشمل الفترة من (4-7) سنوات، ويكون ضبط سلوك الطّفل من طرف من هو أقوى منه كالأب والمعلّم والمدير، وتكون مصادر التعزيز خارجية، قائمة على الطّاعة والثّواب والعقاب من الآخرين ويكون السلوك في هذه المرحلة مسؤوليّة الآخرين.

9-2- مرحلة السّلوك الذّرائعي:

وتشمل هذه المرحلة الفترة من (7-10) سنوات، ويقوم الطّفل بالسلوك للحصول على مكافأة وعدم القيام بسلوك غير مرغوب فيه لتجنّب العقاب، أمّا مصادر التعزيز فهي خارجيّة، قائمة على الطّاعة والثواب والعقاب من الآخرين، ويظلّ السلوك في هذه المرحلة أيضا كما كان في المرحلة السّابقة مسؤوليّة الآخرين.

9-3- مرحلة التّقليد:

وتشمل هذه المرحلة العمر الزّمنيّ (10-12) سنة، ويبدأ الطّفل بتكوين صورة عن السّلوك الحسن، يحترم توقّعات الأسرة والجماعة، يهتمّ بما يقوله الآخرون عنه، وينمو لديه الانضباط الذّاتي ويتصرّف كما يُطلب منه، ولثقته بالآخرين يبني علاقات معهم. وتكون مصادر الضّبط في هذه المرحلة داخليّة وخارجيّة، أمّا السّلوك فيصبح مسؤوليّة الفرد والآخرين.

9-4- مرحلة الضّبط الذّاتي:

وتشمل هذه المرحلة العمر الزّمني بعد (12) سنة، ويتصرّف الفرد من تلقاء نفسه بشكل صائب يلتزم التعليمات والقوانين مادام يشارك في صنعها، يفي بواجباته ويعرف حقوقه، ويحاسب نفسه عند القيام بالخطأ، وتكون مصادر الضّبط داخليّة، ويصبح السلوك مسؤولية الفرد **(عصفور وصفي، 1996، ص92)**.

وممّا سبق يمكننا القول أنّ التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي بوصفه يندرج ضمن الفئة أو المرحلة الرّابعة، يمكنه فهم وتطبيق اللّوائح والقوانين المدرسيّة، والانصياع لها، بشرط أن يُتصرّف معه بحكمة، أخذا بعين الاعتبار مرحلة المراهقة التي يمرّ بها وما يميزها.

10- العوامل المؤثّرة في إدارة الصّف وحفظ النظام فيه:

يتأثّر النّظام والانضباط الصّفي بعوامل متعدّدة ومتنوّعة لعلّ أهمها مايلي:

10-1- الإدارة الديمقراطيّة للصّف مقابل الإدارة السُّلطويّة:

يتمتّع التلاميذ في غرفة الصّف التي يسودها النّظام الديمقراطي بقسط من الحرية، ويحرص الأستاذ على توفير البيئة التي يمارس التلميذ من خلالها الحريّة ويعيشها، لتتولّد لديه بصورة نامية وتدريجية روح المسؤوليّة.

10-2- تنويع الأنشطة التعليميّة التعلّميّة:

إنّ عدم تنويع ألوان النشاط التعلّميّ وعدم توفير البدائل في الأهداف والنشاطات التعلّميّة الصّفيّة، تعتبر مظاهر تسلّطيّة لا ديمقراطية، وبالتالي لا تسهم في توفير مناخ للتّعلّم، ولا تساعد في تحقيق النظام والانضباط الصّفي المشجّع على التّعلّم.

10-3- الأوامر والنّواهي والانضباط الصّفي:

لكي يتعلّم التلاميذ بحريّة وفاعليّة، ينبغي أن يتوافر في غرفة الصّف مستوى من النّظام والانضباط الذي يلتزم به التلاميذ، وهذا يعني وجود بعض القواعد والقوانين المتّفق عليها، لوفير مناخ صفّيّ يساعد على التعلّم.

10-4- وضوح الأهداف التعلّميّة وتوافر المواد اللاّزمة لتحقيقها:

إنّ الوضوح في أهداف التّعلّم، وفي الظروف والشّروط والمواد اللاّزمة لبلوغها، يوفّر لكلّ متعلّم الانهماك الواعي في عمليّة التّعلّم، ويضع المسؤولية بين يديه وعلى عاتقه.

10-5- التّعزيز والإثابة بدل التجاهل والعقاب:

يلعب التّعزيز دوراً فاعلا في تحقيق النظام والانضباط الصّفّي، من خلال أثره الإيجابي في نفس المتعلّم، وتحفيزه على تكرار السّلوك المُعزَّز، رغبة في الحصول على المزيد من التعزيز والإثابة، أمّا العقاب فيؤدي إلى غياب السلوك المعاقب، لكنّه قد يعود إلى الظُّهور فور اختفاء العقاب.

10-6- التّعاون والمشاركة:

تشكّل النّشاطات التعلّميّة التّعاونيّة عاملا من عوامل النظام والضّبط الصّفي، رغم ما تشتمل عليه من إمكان حدوث الضجّة والفوضى، فمن خلال التّعاون يدرك كلُّ تلميذ ما له وما عليه .

10-7- النّقد البنّاء لا الانتقاد السّاخر:

الأستاذ الواعي هو الذي يتّسع صدره لأخطاء تلاميذه السّلوكيّة، فيستوعبها ويعالجها بحنكة ودراية بعد التعرف على أسبابها ودوافعها، ويتّخذ منها موقفا متعقّلاً ناقداً متفهّماً، دون أن يتسبّب في أيّ إحراج لأيّ تلميذ.

10-8- الصّمت الهادف لا السُّلوك القسريّ:

تكون فترات الصّمت التي تتخلّل الموقف التعليمي، مقبولة وفاعلة بالقدر الذي تسمح فيه للتلاميذ بالتّأمّل والانهماك في العمل، أمّا الصّمت الذي يتولّد عن الخوف، فيُنظر إليه نظرة سلبيّة ويؤدي إلى توليد المشاعر والاتجاهات السّلبيّة نحو الأستاذ والمدرسة والتّعلُّم بشكل عام.

10-9- استخدام التقنيات التربوية وطرائق التعليم الحديثة:

إنّ التعلّم عن طريق استخدام الوسائل التعليميّة والتقنيات التي توظف الحواس كلّها، يكون قابلا للاحتفاظ مدّة أطول، وقابلا للاستدعاء، وللانتقال والتوظيف والتّطبيق في مواقف جديدة، وممّا يزيد من فاعليّة الوسائل التّعليميّة استخدام الطّرائق الحديثة **(بلقيس، مرجع سبق ذكره، ص94).**

كلّ العومل السّالفة الذّكر تؤثّر على عملية ضبط الصّف إمّا إيجابيّاً أو سلبيّاً؛ فكلما كان الأستاذ منتبها إلى ما يحدث في غرفة الصّف من حركات وإيماءات وتصرّف بحكمة ورويّة، كلما زادت قدرته على ضبط صفّه ضبطا جيّداً.

11- التّفاعل الصّفّي:

تمثّل عمليّة التعليم عملية تواصل وتفاعل دائم بين الأستاذ وتلاميذه، وبين التلاميذ أنفسهم. ونظراً لأهميّة التفاعل الصّفي في عمليّة التعليم، فقد احتل هذا الموضوع مركزا مهمًّا في مجالات الدراسة والبحث التّربويّ، وقد أكّدت نتائج الكثير من الدراسات على ضرورة إتقان الأستاذ مهارات التواصل والتفاعل الصّفي. والأستاذ الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في مهماته التعليمية **(جرادات، 1983، ص125)**.

وتتوقّف فاعليّة التّعلّم الصفّي على مهارة الأستاذ في توظيف أنماط التفاعل المختلفة في استثارة دافعيّة التلاميذ للتّعلّم، وزيادة إشراكهم في النشاطات التعليمية، وتعزيز تعلّمهم ومساعدتهم على الاحتفاظ به ونقله وتوظيفه، وكذلك في تحسين مواقف هؤلاء التلاميذ تجاه الأساتذة والمدرسة. ويشكّل الأستاذ أحد المصادر الرئيسيّة لتعلّم التلاميذ، وتوجيه هذا التّعلّم عن طريق تفاعلهم معه في إطار الأهداف والنّشاطات التعلّميّة المخطّطة، ويؤدي التفاعل الذي يحدث بين التلاميذ والأستاذ في غرفة الصّف إلـى قوى يمكن ملاحظتها وتقويـمها، وتُشكّل هذه القـوى ديناميات التعليم والتّعلّم **(بلقيس، مرجع سبق ذكره، ص96)**.

12- أنواع المشكلات الصفّيّة:

تصنّف المشكلات الصّفّيّة إلى أربع فئات رئيسيّة تمّ التوصّل إليها من خلال مجموعة من الأبحاث والدّراسات التي قام بها العالم (بروفي) " Brophy " والتي قام بها في الميدان وهي:

12-1- مشكلات النّشاط:

وتضمّ مشكلات مثل: قصر فترة الانتباه، وسهولة التّشتُّت، والنّشاط الزّائد، وتدنّي مستوى النُّضج.

12-2- مشكلات التّفاعل:

وتضمّ مشكلات مثل: الخجل والانسحاب، والرّفض من قبل الزملاء.

12-3- مشكلات أكاديميّة:

وتضمّ مشكلات مثل: الفشل الدّراسيّ، والسّعي وراء الكمال في الإنجاز، وتدنّي مستوى التّحصيل، والتّحصيل دون مستوى القدرة **(بقلة وموريس فايز، 1990، ص89).**

إنّ المتمعّن في هذه المشكلات، يستنتج أنّ لا حلّ أمام الأستاذ الذي ينشد النّجاح في رسالته النّبيلة إلاّ الإلمام بهذه المشاكل، وعدم الاستهانة بها، لأنّها قد تقف حجر عثرة أمامه في بلوغ الهدف المنشود من العمليّة التعليمية.

13- أسباب المشكلات الصّفّية:

المشكلات الصّفّية تنتج عن السلوك السّيّئ الذي يصدر عن التلاميذ بفعل عوامل قد تكون محدّدة ومرهونة بالجو الصفّي، أو عوامل غير محدّدة لدى التلميذ؛ والأساتذة يختلفون فيما يعتبرونه سلوكا سويّاً، وما يعتبرونه سلوكا سيّئاً. فالسلوك الذي يبدو مقبولا لدى بعض الأساتذة قد لا يقبله أساتذة آخرون. فالأستاذ هو من يقرر السلوك الذي يعتبر مقبولا.

والتعريف الملائم للسلوك الصّفّي السّويّ أنّه السلوك الذي يقوم به التلميذ ويتقبله الأستاذ والسلوك السيّئ هو السلوك الذي يقوم به التلميذ ويلاقي رفضا من قبل الأستاذ.

ويمكننا تلخيص أسباب السلوك الصّفي السّيّئ فيما يلي:

13-1- الملل والضّجر:

شعور التلاميذ بالرتابة والجمود في الأنشطة الصّفيّة يجعلهم يقعون فريسة لمشاعر الملل والضجر، لذلك فإنّ انشغال التلاميذ بما يثير تفكيرهم يقلّل من هذه المشاعر، كما أنّ الأستاذ الذي يحدّد توقعاته في نجاح تلاميذه، ويثير جوّاً من التشويق في صفّه، ويحدّد استعداد تلاميذه، ويراعيها فيما يقدّمه من أنشطة وموادّ تدريسيّة، هو أستاذ مثير ونشط **(المعايطة، 2007، ص272)**.

13-2- الإحباط والتوتُّر:

يعتبران من الأسباب التي تجهل التلميذ يشعر بالملل من التعلّم، فيتحوّل من تلميذ منتظم إلى تلميذ مشاكس، ومخلّ بالنظام الصّفّي، ويمكن حصر أسبابهما فيما يلي:

- طلب الأستاذ من تلاميذه أن يسلكوا بشكل طبيعي، وهنا لم يحدّد لهم معايير السلوك الطبيعي.

- سرعة الأستاذ في تقديم المواد التعليميّة، دون إعطاء فترة راحة للتلاميذ بين الفترة والأخرى.

- رتابة النشاطات التعليميّة، وقلّة حيويتها وصعوبتها.

13-3- ميل التلاميذ إلى جذب الانتباه:

إنّ التلميذ الذي يعجز عن النجاح في التحصيل المدرسيّ، يسعى إلى جذب انتباه أستاذه عن طريق سلوكه السيّئ والمزعج، ويمكن أن تعالج هذه المشكلة بالتوزيع الانتباه العادل بين التلاميذ حتى يستطيع الأستاذ إرضاء تلاميذه، ثمّ إثارة التنافس بينهم **(يوسف قطامي، 1998، ص246-247)**.

خلاصـــة:

ممّا سبق ذكره، يمكننا أن نخلص إلى أنّ العملية التعليمية التعلّميّة ليست بمنأى عن المشاكل والمنغّصات التي تحول دون الوصول إلى الهدف المنشود من ورائها، لكن إلمام الأساتذة الجدد – ولو كان بسيطا – بهذه المشاكل والمعوقات ومسبباتها، يُمكّنهم من التعامل معها بحكمة، كما لا ننسى أنّ احتكاكهم بذوي الخبرة من زملائهم يمدّهم ببعض الاستراتيجيات الفعالة في التعامل مع تلك المشكلات والحدّ من آثارها اللاّمقبولة، والتي لا تضرّ فقط بالفئة المشاغبة من التلاميذ، بل تتعدّاهم إلى فئة النجباء ومتوسطي التحصيل.

الفصل الثاني

التعليم الثانوي

الفصل الثّاني: التعليم الثانوي

تمهيـد

1- تعريـــف مرحـلة التعليـــم الثّـــانـــوي.

2- أهمّيّة مرحـــلة التّعليـــم الثـــانـــوي.

3- أهـداف التعليـــم الثـــانـــوي.

4- خصـــائص المرحـــلة العمرية لتلاميـــذ التعليـــم الثـــانوي.

5- حـــاجـــات تلميـــذ مرحـــلة التعليـــم الثـــانـــوي.

6- مشكـــلات تلاميـــذ التعليـــم الثـــانـــوي.

خلاصة

تمهيـد:

تعتبر مرحلة التعليم الثانوي مرحلة أساسية في حياة التلميذ؛ لأنها تقابل مرحلة حرجة هي مرحلة المراهقة، التي تعدّ مرحلة انتقال من الطفولة إلى الشباب، وكونها تتصف بمجموعة من التغيرات النفسية والجسمية والعقلية والانفعالية..

كلّ هذه التغيرات تؤثر على تحصيله (التلميذ)، وبالتالي يجب مساعدته من قبل الأسرة والمدرسة والأساتذة على حدّ سواء، كي يتجاوز تبعات هذه التغيرات، ولا تؤثر على تحصيله وانضباطه داخل غرفة الصف أو خارجها.

وسنحاول في هذا الفصل التعريف بمرحلة التعليم الثانوي وأهميتها وأهدافها، وأهم المشاكل التي يعاني منها تلميذ المرحلة الثانوية والتي تؤثر سلبا على انضباطه داخل غرفة الصف، وكذلك أهم حاجاته التي بدونها لا يستطيع تحقيق المتعة من الدراسة.

1- تعريف مرحلة التعليم الثانوي:

يمكن تعريف مرحلة التعليم الثانوي بأنها المرحلة التي تلي المرحلة الأساسية، وجميع أنواعها وفروعها وتقابل مرحلة التعليم الثانوي مرحلة المراهقة، حسب تقسيم مراحل النمو النفسي.

إنّ هذا التقسيم للنظام التربوي يتطابق مع تقسيم النمو للفرد، وبما أنّ لكل مرحلة من مراحل النمو مميزات وخصائص تتميز بها غيرها من المراحل، كذلك بالنسبة للمراحل التعليمية **(علي براجل، 1990، ص19)**.

وتعتبر المرحلة الثانوية في النظام التربوي الجزائري، النقطة المركزية للمراحل التعليمية؛ بحيث أنّ جذورها مغروسة في التعليم الأساسي، وفروعها ممتدة إلى التعليم العالي ومراكز التكوين الأخرى.

وتعرّف هذه المرحلة أيضا بأنها المرحلة الثانية من التعليم؛ حيث تبدأ بعد مرحلة التعليم الأساسي، حتى يحصل لتلميذ على شهادة المدرسة الثانوية، التي تعرف بـ "شهادة البكالوريا".

ويمتد التعليم الثانوي عموما بحلقتيه؛ الأولى والثانية الإعدادية، والثانوية في جميع الأنظمة التعليمية الدولية، من سن انتهاء الطفولة في حدود السنة الثانية عشر، إلى مرحلة النّضج والاكتمال في حدود السنة الثامنة عشر من العمر **(محمد الفالوقي ومحمد القذافي، 1997، ص129)** .

2- أهميّة مرحلة التعليم الثانويّ:

تتجلى أهميّة مرحلة التعليم الثانويّ في نقاط هامّة لعلّ أهمّها مايلي:

2-1- المراهقة والتغيرات الجسمية والسيكولوجية:

كما سبق أن ذكرنا، فإنّ مرحلة التعليم الثانوي تقابل مرحلة المراهقة حسب تقسيم مراحل النمو النفسي، وبما أنّ كلّ مرحلة من مراحل النّموّ لها مميزات وخصائص تميّزها عن غيرها، كذلك اختلفت المناهج الدّراسيّة والأساليب التعليميّة والأهداف التربوية **(أحمد زكي صالح، 1972، ص15)**

كما يميل التلميذ في مرحلة المراهقة إلى حرّيّة التفكير، وحرّيّة التّعبير؛ إذ تصبح لديه القدرة على الاستدلال والاستنتاج، واستخدام الأسلوب العلميّ في التفكير، كما يستطيع إدراك الألفاظ المجرّدة وربطها

بمدلولات معنويّة، بعدما يدرك المعاني عن طريق الحسّ في المرحلة الابتدائيّة، حيث أصبح الآن في مرحلة يدرك فيها معنى التعاون والحرّيّة **(زكريا إسماعيل أبو الضّبعات، 2009، ص50)**.

والتلميذ يمرّ في مرحلة التعليم الثانويّ بهذه المرحلة الحرجة من حياته بحيث أنّه إذا صُمّمت أساليب التربية فيها بما يتناسب مع هذه المرحلة، فحتما أنّها ستؤدي إلى حياة أفضل يتوافر فيها الاطمئنان والاستقرار **(إبراهيم عصمت مطاوع، 1997، ص347)**.

2-2- الارتباط بمشكلات المجتمع:

ترتبط **مشكلات** مرحلة التعليم الثّانويّ بمشكلات المجتمع ومتطلباته، وفلسفته وقيمه ومبادئه، إضافة إلى العوامل الاقتصاديّة السّائدة فيه **(نفس المرجع ، ص351)**.

2-3- تعتبر كمرحلة عبوريّة:

يعتبر التعليم الثّانويّ امتداداً لمرحلة التعليم الابتدائي والمتوسّط، وتأشيرةً لبلوغ التعليم العالي، ومن ثَمّ فالتّخطيط لمناهجه وأهدافه، لابدّ أن يأخذ بعين الاعتبار احتياجات ورغبات التلاميذ من جهة ومن جهة أخرى أهداف واحتياجات المجتمع **(نفس المرجع ، ص352)**.

وتَعتبر وزارة التربية الوطنيّة أهمّيّة مرحلة التّعليم الثّانويّ في أنّها مرحلة مهمّة من مراحل المنظومة التربويّة وحلقة وصل بين التعليم الأساسي والتعليم العالي، لهذا فهي تقوم بدور صعب؛ فهي مرتبطة بالقاعدة العلميّة لتلاميذ المرحلة الأساسيّة، وتعمل على تحقيق ما هو مرجوٌّ منها؛ أي تكوين طلبة يمكنهم متابعة دراسات عليا وتكوين إطارات متوسّطة لتلبية حاجات سوق الشغل الوطنية **(بوفلجة غيات، 2006، ص60-61)**.

على ضوء ما سبق يمكن صياغة ثلاث نقاط تتجلى فيها أهميّة التعليم الثّانويّ، وهي:

- الأخذ بعين الاعتبار التغيرات الجسميّة والنّفسيّة التي تقابل مرحلة التعليم الثّانويّ.
- الأخذ بعين الاعتبار احتياجات المجتمع والتلميذ في التخطيط للتعليم الثّانويّ.
- السّعي لإعداد التلميذ ليكون مواطنًا صالحًا.

3- أهداف التعليم الثانويّ:

يرى "رمضان القذافي" أنّ أهمّ قضيّة تواجه التعليم الثانوي، هي كيفيّة إيجاد الطُّرق الناجعة التي تساعد التلاميذ المراهقين على الانتقال من الطفولة والحياة المدرسيّة، إلى النّضج والكمال وحياة المجتمع **(رمضان القذافي، 1998، ص21)**.

كما حدّد هذا الأخير أهداف التعليم الثانوي كالآتي:

- إكساب التلاميذ المفاهيم العلميّة والإنسانيّة، وتسخيرها لخدمة المجتمع.
- تزويد التلاميذ بالمهارات الفكريّة، ومناهج البحث العلميّ.
- تحسين مهارات التلاميذ اللّغويّة وقدرتهم الأدبيّة، وإعدادهم مهنيًّا وتكنولوجيًّا.
- تزويدهم بالمهارات السلوكيّة والقيم.
- تكوين اتجاهات الشعور بالانتماء، والقدرة على التّكيُّف.
- تنمية تقدير المسؤوليّة واحترام القانون والقيم.
- تقدير نجاحات الإنسان، وقبول مسؤوليّة المواطَنة، وإدراك المواقف والأحداث الدوليّة.

وفي المنظومة التربويّة الجزائريّة، تُحدّدُ الأهداف التربويّة للتعليم الثّانويّ من خلال برنامج إعادة هيكلة التعليم الثّانويّ (1992) كالتالي:

يمنح التعليم الثانوي كلّ التلاميذ باختلاف شعبهم، تكويناً ثقافيّا قصد تحقيق أهداف معرفيّة ومنهجيّة وسلوكيّة تسمح لهم باكتساب مهارات تقنيّة.

وتنحصر هذه الأهداف المعرفيّة فيما يلي:

- التّحكُّم في اللّغة العربية والتعرُّف على التُّراث الثّقافيّ الوطنيّ بأبعاده العربية والأمازيغية والإسلاميّة، والتحكّم في الرياضيات، ومعرفة لغتين أجنبيّتين على الأقلّ.

– تربية التلميذ وتوعيته بمبادئ وحقوق الإنسان، والعدالة الاجتماعيّة وواجبات المواطنة، وتنظيم المجتمع والتّنمية الاجتماعيّة والاقتصاديّة.

– يساهم التعليم الثّانويّ في دعم واكتساب جملة من السّلوكات التي من شأنها أن تساعد على إتباع مناهج اتخاذ إجراءات عقلانيّة وفعّالة، بالنّسبة للنشاطات التعليميّة، ولعمليّة التّعلُّم **(فتيحة بلعسلة، 2004، ص18-19)**.

4- خصائص المرحلة العمرية لتلاميذ التّعليم الثّانوي:

تتميز خصائص المرحلة العمرية لتلميذ التعليم الثانوي عن باقي المراحل العمرية الأخرى بمظاهر نموّ تسبق سنّ الرشد، فالمراهقة هي المرحلة النمائية، أو التطور الذي يمر به الفرد النّاشئ **(محمد سيّد الطلوب، ص135)**.

تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة متميزة من مراحل النمو الإنساني؛ بحيث أنّها ليست مجرّد نهاية لمرحلة الطفولة بقدر ما هي بداية لمرحلة جديدة وحرجة من تغيرات تطرأ على الجانب الجسمي والنفسي والانفعالي.

4-1- الخصائص الجسميّة:

تتميز أهمّ مظاهرها فيما يلي:

– تباطؤ سرعة النمو الجسمي نسبياً، مقارنة مع المرحلة السابقة من المراهقة المبكرة .

– زيادة الطول عند كلا الجنسين .

– زيادة دقة الحواس ورهافتها، كاللّمس والذّوق والسّمع .

– زيادة نشاط غدد التناسل .

– خشونة الصّوت لدى الذكور، ونعومته لدى الإناث .

وتكون هذه التغيرات غير متناسبة في أوّل الأمر في انتباه الفرد(التلميذ) إلى جسمه وسرعة نمو أعضائه، وينتابه القلق، ممّا يؤثر على حالته الوجدانية والنفسية **(حامد عبد السلام زهران، 1997، ص223-224)** .

4-2- الخصائص العقلية:

تتجلى أهمّ مظاهرها في:

- زيادة القدرات العقلية، خاصّة القدرات اللّفظية.

- سرعة الإدراك، وظهـور الابتكـار عند المراهق؛ حيث يبدأ التلمـيذ في الاهتمام باختيار التخصّص الملائم لقدراته وميوله، وكذلك ينمو لديه التفكيـر المجرّد والابتكـاري، وتزيد قدرته على التحصيـل الدّراسـي، كمـا القدرة على نقد ما يتلقى من معلومـات ومعـارف، كما يهتمّ بمستقبله المهنيّ انطلاقا من التربوي **(حامد عبد السلام زهران، 1999، ص270)**.

4-3- الخصائص الانفعالية:

يتأثر التلميذ انفعاليا بمتغيرات عديدة؛ التغيرات الجنسيّة، العمليات والقدرات العقلية، العلاقات العائلية ومعايير الجماعة.

وتمتاز مرحلة المراهقة بسرعتها، والميل إلى الكآبة والانطواء؛ إذ نجد تلميذ هذه المرحلة مرهف الأحاسيس سريع التأثر بالمثيرات الانفعالية المختلفة، تختلط عليه الأمور، فيحسّ بالأسى والحزن، ويشعر بالضيق والحرج عندما يخاطب جماعة، وكثيرا ما يتردّد في الإفصاح عن انفعالاته، خشية أن يثير نقد النّاس، فينطوي على ذاته، ويتخذ التّأمّل ليعيش أمنيات خيالية بعيدة عن الواقع، أو قد يندفع وراء انفعالات حتى يصبح متهورا **(محمد مصطفى زيدان، 1985، ص151)**.

- كما تمتاز هذه المرحلة بتطور مخاوف المراهقة في موضوعها، ومظـاهرها، تطورا مميزا عن مخـاوف الطفولة، ويمكننا تمييز هذه لمخاوف كما يلي:

- مخاوف مدرسيّة: كالخوف من الامتحان، وسخرية الأساتذة.

- مخاوف عائلية: كالقلق على الأهل، ومخاوف متّصلة بالعلاقة الاجتماعية **(مصطفى غالب، 1983، ص29)**.

4-4- الخصائص الجنسيّة:

تزداد الانفعالات الجنسيّة لدى تلميذ المراهقة الوسطى؛ وذلك باستمرار التغيرات التي حدثت في مرحلة المراهقة المبكّرة وتكون هذه الانفعالات موجّهة نحو الجنس الآخر معلنة بداية النضج الجنسي، ويكون الذّكور أسبق من الإناث في النشاط الجنسي **(حامد عبد السلام زهران، مرجع سابق، ص274)** .

4-5- الخصائص الاجتماعيّة:

تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة التطبيع الاجتماعي للفرد، فيبدو فيها المراهق اجتماعيّا لدرجة كبيرة، كما نلاحظ زيادة تأثير الفروق في عملية التنشئة الاجتماعية، والتطبيع في سلوك المراهق **(محمد عبد الحليم منسى وعفاف بنت صالح، 2001، ص285-259)**.

وللنمو الاجتماعي عدة مظاهر تميّز هذه المرحلة بمظاهر مختلفة للتآلف في ميله إلى الجنس الآخر.

- الثّقة بالنفس وتأكيد الذات؛ وذلك من خلال محاولته التخفيف من السّيطرة الأسريّة، وإرغام المحيطين به على الاعتراف بمكانته من خلال أحاديثه، هذا إلى جانب تعصّبه، غرامياته، والعناية المبالغ فيها بمظهره الخارجي.
- الشعور بالمسؤولية نحو جماعة الرفاق، واختيار أصدقاء دون تدخل الأولياء.
- الميل إلى النقد، والرّغبة في الإصلاح، والميل لمساعدة الآخرين **(مصطفى غالب، مرجع سبق ذكره، ص29)**.

هذه بعض سمات شخصيّة التلميذ في مرحلة المراهقة، وعلى الآباء والأساتذة والمجتمع الأخذ بعين الاعتبار هذه التغيرات الطّارئة عليه، حتى يتسنى لهم توجيهه إلى الطريق السّوي، وإبعاده عن كلّ ما من شأنه أن يحيد به عن جادّة السلوك السويّ.

5- حاجات تلميذ مرحلة التعليم الثانوي:

لتلميذ المرحلة الثانوية حاجات عديدة يسعى لتلبيتها، سواء لوحده أو بمساعدة الآخرين، وترتبط بعدة مجالات لعلّ أهمها ما يلي:

5-1- الحاجة إلى الحبّ:

وهي حاجة ضرورية لأيّ مراهق، فلا يمكن ضمان سعادة أحدهم، دون أن يشعر بأنّه محبوب من قبل الآخرين بدءا بالوالدين، وانتهاء بالعصبة التي يتعايش ويلعب معها، وربما دفعت طبيعة هذا العصر المتغيّر المهتمين بالتربية إلى الإحساس بقيمة هذا العامل، وضرورة أن تكمّل المدرسة رسالة الأسرة في هذا المجال(**محي الدّين يوسف الجردي، 2004، ص41**).

5-2- الحاجة إلى الأمن:

إنّ إشباع **حاجة** الأمن في المدرسة يتحقق بتوفير الجو الملائم، الذي يسوده التعاون والتفاني في سبيل الفرد والمجتمع، وهذا ما يؤدي إلى تحقيق هذه الحاجة، ولمَ لا الإزالة الكليّة لكلّ أنواع التّوتّر والقلق والإحباطات والتقليل من إمكانيّة انحراف التّلميذ، لأنه يعيش وسط أسرة ثانية، توجّهه من خلال اتّحادها وتوجيهاتها(**سلوى عثمان الصديقي وجلال الدين عبد الخالق، 2000، ص26**) .

5-3- الحاجة إلى القبول:

هي حاجة **نفسيّة** اجتماعية، يحتاجها المراهقون لتوضيح هويّتهم، ومعرفة أنفسهم واحتلال مراكزهم في الجماعة أو العصبة، ومن هنا يحاول المراهق القيام بأعمال يعتقد بأنها صحيحة، لكي يكسب رضا الجماعة واهتمامهم (**محي الدّين يوسف الجردي، مرجع سابق، ص24**).

فحاجة المراهق للقبول من جماعة الرّفاق، هي فجوة تجعل منه إمّا سويّا أو منحرفا، وهذا يتوقف على طبيعة الجماعة التي ينتمي إليها، والتي يسعى لإرضائها بسلوكاته.

5-4- الحاجة الجسميّة:

نقصد بها احتياجات الجسم المختلفة؛ من تغذية وراحة وتربية بدنيّة ورعاية صحّيّة، فالمدرسة مطالبة باكتشاف الاستعدادات والقدرات الجسمية لتلاميذها، والعمل على تنميتها وتنمية مختلف مهاراتهم لتناسب مهنًا معيّنة وتعمل كذلك على أن تجعل التلميذ يتقبّل التغيّرات الحاصلة عل مستوى جسمه **(سلوى عثمان الصد يقي وجلال الدّين عبد الخالق، مرجع سبق ذكره، ص126)** .

5-5- الحاجة التّعليميّة:

يقصد بها حاجة التلميذ إلى المعرفة واكتساب المهارات المختلفة؛ فالتلميذ الذي ينتقل من مرحلة تعليمية إلى أخرى، محتاج إلى معلومات ومعارف تتناسب مع قدراته العقلية، ولذا فقد ركّز التعليم الثانوي على تحقيق أهدافه والمتمثلة في الاستمرار في تزويد تلميذ المرحلة الثانوية بالمعارف المختلفة، لتنمية قدراته، فيصبح قادرا على التّخيل والإبداع، مدركا للعلاقات، مستخدما للمفاهيم والمصطلحات، ويحقّق الفهم والتفكير الموضوعي والمنطقي وكذا تعويده على الدّقة في الملاحظة، والممارسة العقلية لإرساء قواعد التفكير العلميّ في الدراسة الثانوية، وهذه الحاجات يتم تلبيتها لمراعاة النمو العقلي للتلميذ **(رابح تركي، 1981، ص28)**.

5-6- المنزلة:

إنّ وضع الأسرة وحالتها الاقتصادية يشكلان مجالا لاعتزاز الأبناء، ولكن مهما كانت منزلة الطّفل في أسرته فمن الممكن أن تتغيّر في المدرسة، ومن هنا فعلى المدرسة أن تهيّئ لهذا المراهق بداية جديدة طيّبة دون عوائق وعلى المعلمين أن ينتبهوا إلى أنّ المنزلة الاجتماعية في المدرسة ليست أساسًا للتقييم، بل يقيّموا على أساس المؤهلات، وللمعلمين دور بارز في تمكين المراهق من التّغلّب على الاضطرابات النفسية التي تؤدي إلى مشكلات معقدة، مثل الخجل والتردّد وضعف الثّقة في النفس، وقد تجعل التلميذ يمارس العدوانية ضدّ معلميه **(محي الدين يوسف الجردي،مرجع سبق ذكره، ص43)** .

5-7- الحاجة التّرويحيّة:

يحتاج التلميذ غلى الترويح عن نفسه من وقت لآخر، لإعادة النشاط من جديد، وهذا من خلال ممارسته لمختلف الأنشطة التي تكسبه مهارات ضرورية لحياته الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية، بصفة عامة **(سلوى عثمان الصد يقي و جلال الدين عبد الخالق، مرجع سبق ذكره، ص127)** .

وبهذا نكون قد عدّدنا أهمّ الحاجات التي يسعى تلميذ المرحلة الثانوية لتحقيقيها، وقد ينجح في تحقيقيها بمفرده أو يلجأ إلى طلب المساعدة من أسرته أو مدرسته لتحقيقها، وإذا حدث خلل ولم تتحقق ولم تُشبع هذه الحاجات فقد يؤثّر ذلك على مسار التلميذ، وحياته الدراسية بوجه الخصوص، وذلك ما ينجرُّ عنه الإحباط، الذي يؤدي إلى السُّلوك العدوانيّ كمتنفَّس بديل .

كلّ هذه الحاجات وغيرها لا بدّ للأستاذ المبتدئ أن يكون على دراية بها؛ كي يتعامل مع تلاميذه بطريقة تساعد على إشباع هذه الحاجات، لأنّه إذا ما تمّ تجاهلها أو التصرّف حيلها بغير روية، فسيكون لذلك انعكاسات على مستوى الضبط داخل غرفة الصّف.

6- مشكلات تلاميذ التّعليم الثّانويّ:

تتعدّد مشكلات التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي، وقد تكون سببا في انحرافهم عن جادّة الصّواب، وتختلف هذه المشكلات باختلاف التلاميذ، وطريقة تربيتهم، ويمكننا إيجاز هذه المشكلات في:

6-1- السُّلوك العدوانيّ:

ينتشر هذا النمط من السّلوك بين تلاميذ المرحلة الإعدادية والمرحلة المتوسّطة والثّانوية، وتتمثل مظاهره في التهريج، والشّغب في الفصل، والاحتكاك بالمعلمين، وعدم احترامهم، تخريب أثاث المدرسة أو الفصل ودورة المياه، الإهمال المتعمّد لنصائح المعلّم، وبالتالي للمنهج والقوانين والنّظم المدرسيّة، وعدم الانتظام في الدراسة ومقاطعة المعلم أثناء الشّرح، استعمال الألفاظ البذيئة وإحداث أصوات مزعجة، وغيرها من السُّلوكات العدوانية سواء في المدرسة أو في المنزل أو في الشارع **(سهير أحمد علي، 2000، ص51)** .

6-2- حبُّ الزَّعامة:

يعدّ حب الزعامة مشكلة كبيرة من مشاكل فترة المراهقة؛ إذ يجب على المراهق أن يفرض نفسه وشخصيته على من يحيطون به من إخوة وزملاء، ولكن تبقى صفة الزعامة يتمتع بها من يحبُّ الوصول إليها، وتتعدّد أنواع الزعامات في هذه الفترة نتيجة تعدّد الميول وأنواع النشاطات، وقمتها الزعامة الاجتماعية والذّهنية والرياضية، وفي فترة المراهقة قلما تجتمع الزعامات في زعيم واحد (سهير أحمد علي، **مرجع سابق، ص51**) .

6-3- الغياب والتّأخُّر:

إنَّ الغياب والتأخر عن المدرسة يعتبران من المشكلات العويصة التي تتطلّب توجيها من قبل الأستاذ والطّاقم الإداريّ؛ إذ أنّ التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي يقدم على التعليم إذا كانت المناهج وطرق التدريس مناسبة لقدراته وميوله وحاجاته، كما يفضّل البقاء خارج المؤسسة التعليمية إذا لم يجد فيها إشباعا لحاجاته وكان غير قادر على النجاح، كما ترجع أسباب التأخر إلى عدم نموّ الحاجة إلى الزّمنية عند المراهق، بالإضافة إلى انشغاله عن الدراسة بأمور أخرى، ولا ننسى أنّ مساعدة الآباء في تخطي مشكلة عدم التكيف مع المحيط الدراسي، تزيد من تفاقم الظاهرة (**نفس المرجع، ص52**) .

6-4- الهروب:

تنتشر هذه الظاهرة بين عدد من تلاميذ مرحلة المراهقة، وقد يكون الهروب من المؤسسة كلّها أو بعض الحصص، ويرجع هذا لأسباب عديدة لعلّ أهمها عدم راحة التلميذ في التخصص الذي وجه إليه، وعدم إشباعه لحاجاته، وعدم انسجام هذا التخصص مع رغباته وميوله، بالإضافة إلى كرهه لبعض المدرسين أو المواد الدراسية، التي لا تستثير اهتمامه (**نفس المرجع، ص52**).

6-5- التَّأخر الدّراسيّ:

يعتبر التأخر الدراسي مشكلة تربوية واجتماعية واقتصادية، ويعتبر التلميذ متأخرًا دراسيا إذا أظهر ضعفا ملحوظا في تحصيله الدراسي بالمقارنة للمستوى المنتظر لزملائه، وقد يكون عامًّا في كلّ المواد الدراسية، أو خاصًّا في مواد دراسية محدّدة **(يوسف مصطفى قاضي وآخرون،1981، ص399).**

ويعود التّأخر الدراسيّ لأسباب متعلقة بالتلاميذ؛ كإهمالهم لأداء الواجبات، وتأجيلهم للمذاكرة لنهاية العام أو الفصل الدّراسيّ، عدم الانتباه داخل القسم، وانخفاض الدافعية للدراسة.

6-6- التسرُّب المدرسيّ:

ونعني به الانقطاع عن الدراسة كليّة قبل إتمام الدراسة، أو ترك الدراسة قبل إنهاء مرحلة معينة من التعليم **(نفس المرجع، ص402).**

وتعدُّ هذه الظاهرة أكثر انتشارا عند تلاميذ التعليم الثانويّ، كون بعضهم وجهوا دون النظر إلى رغباتهم.

خلاصــة:

ما يمكن أن نخلص إليه هو أنّ مرحلة التّعليم الثّانوي تعتبر مرحلة حسّاسة، لأنها تقابل مرحلة عمريّة حسّاسة وذات خصائص وسمات خاصّة ألا وهي مرحلة المراهقة وما يتبعها من تغيرات فيزيولوجية ونفسية تطرأ على التلميذ، وما اهتمام الدّولة الجزائرية والباحثين في حقل التربية والتعليم إلا دليل على أهمّيّة هذه المرحلة.

لذا كان لزاما على الأساتذة ونخصّ بالذكر الأساتذة الجدد الاهتمام بالاطلاع على مميزات التلميذ في هذه المرحلة، وإيجاد السّبل والطّرق الحكيمة في التّصرّف معه، والتحكّم في سلوكاته داخل غرف الصّف.

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث

منهجية البحث والإجراءات الميدانية

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية

2- الدراسة الأساسية

3- وصف أداة جمع البيانات

4- الخصائص السيكومترية

5- الأساليب الإحصائية

خلاصة

تمهيـد:

بعد التطرق إلى الجانب النظري وأهم ما يتعلق بمتغيرات الدراسة الحالية، سوف يتم التطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، حيث يعد تحديد الإطار المنهجي من أهم أسس الدراسة العلمية والذي من خلاله تتحدد طبيعة وقيمة كل بحث، لأنّ الضبط السليم لمنهجية البحث يضمن الدقة والتسلسل المنطقي لمراحله.

ويتضمن هذا الفصل مجموعة من الخطوات المنهجية التي تعد لزاما على الباحث إتباعها إذا ما أراد الوصول إلى حقائق علمية يمكن الوثوق بها، لأن البحث العلمي في جوهره يمثل مجموعة من الخطوات المنظمة والجهود التي يقوم بها الباحث مستخدما في ذلك الأسلوب العلمي وقواعده، وأول ما سوف يتم التطرق إليه الدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها، ثم التطرق إلى نوع المنهج المتبع في الدراسة، وبعدها مجتمع الدراسة والعينة وطريقة اختيارها، ثم يليها مباشرة عرض للأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة.

1- الدراسة الاستطلاعية:

1-1- الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

تعدّ الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولية التي تساعد الباحث في إلقاء نظرة استشرافية من أجل الإلمام بجوانب دراسة موضوعه، حيث كانت في بادئ الأمر عبارة عن مجموعة من الاقتراحات لبلورة وضبط الموضوع، كما تهدف إلى معرفة مدى صلاحية أداة جمع البيانات، وذلك بقياس صدقها وثباتها وبالتالي تحديد الصورة النهائية لها قبل التطبيق النهائي على عينة موضوع دراستنا.

1-2- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

بعد الحصول على أداة جمع البيانات والمتمثلة في الاستبيان الذي صمّمه الباحث "عارف مطر المقيّد" تم توزيعه على العينة المتمثلة في الأساتذة الجدد بثانويات كل من دائرتي عين الحجل وسيدي عيسى، حيث بلغ عددهم (20) أستاذا وأستاذة.

2- الدراسة الأساسية:

2-1- منهج الدراسة:

باعتبار أنّ المنهج هو مجموعة القواعد والأسس العلمية التي يضمها الباحث من أجل الوصول إلى الحقيقة ، حيث يقول رجاء محمود أبو علام: "بأن المنهج هو التصميم أو الخطة التي يضعها الباحث للحصول على البيانات وتحليلها بغرض الوقوف على طبيعة مشكلة من المشكلات" (رجاء محمود أبو علام ،2004، ص54).

وعليه فإن اختيار المنهج الصحيح لكل مشكلة يعتمد أولا وأخيرا على طبيعة المشكلة نفسها. واستجابة لموضوع الدراسة تم انتهاج المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلى وصف الظواهر أو الوقائع وذلك من خلال جمع الحقائق العلمية والمعلومات، فالمنهج الوصفي هو عبارة عن "طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظّم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية أو مشكلة اجتماعية. كما يرى

آخرون بأن المنهج الوصفي يعتبر طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا حتى طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات،2001، ص140،139).

2-2- حدود الدراسة:

2-2-1- المجال المكاني:

أجريت الدراسة الميدانية لموضوع "واقع مشكلات الضبط الصفي لدى الأساتذة الجدد بثانويات ولاية المسيلة" بثانويات دائرتي عين الحجل وسيدي عيسى.

2-2-2- المجال الزماني:

تم تسجيل الموضوع في حدود شهر سبتمبر من العام الدراسي 2015/2014 واستغرق الجانب النظري حوالي 5 أشهر، وشرعنا في تطبيق الجانب الميداني من 2015/4/16 إلى غاية 2015/5/04

2-2-3- المجال البشري:

أجريت الدراسة على عينة من أساتذة التعليم الثانوي الجدد، قوامها (50) أستاذا وأستاذة.

2-3- مجتمع الدراسة:

إنّ أولى الخطوات في اختيار العينة هو تحديد المجتمع موضوع الاهتمام، بمعنى على أي مجموعة يريد الباحث أن يعمّم نتائج الدراسة، ويستخدم مصطلح مجتمع البحث للدلالة على جميع مفردات الظاهرة التي يقوم الباحث بدراستها.

وعليه تكوّن مجتمع هذه الدراسة من جميع الأساتذة الجدد بثانويتي كلّ من الشهيد بن ناعة السعيد والشيخ عمر المختار بدائرة عين الحجل وثانويات مالك بن أنس و08 ماي 1945 والرائد حمدي بن يحي وثانوية المجاهد بن مسروق محمّد بدائرة سيدي عيسى، والبالغ عددهم (90) أستاذا وأستاذة.

2-4- عينة الدراسة:

تعدّ مرحلة تحديد طريقة اختيار عينة البحث من مراحل البحث العلمي المهمة، ويبدأ الباحث التفكير في تحديد عينة بحثه وطريقة اختيارها منذ تحديد مشكلة البحث وأسئلته وأهدافه، ولابد من مراعاة الدقة أثناء اختيار العينة لأن أي خطأ في تنفيذ هذه الإجراءات سيؤثر حتما في نوعية النتائج ودقتها.

وتختلف أنواع العينات باختلاف الطرق التي تتبع في اختيارها وإن كانت جميعها تهدف إلى تمثيل المجتمع الأصلي تمثيلا صحيحا بحيث تحتوي العينة المختارة على جميع مميزات مجتمع البحث وخصائصه باعتبارها جزء من المجتمع الأصلي للبحث (خميس طعم الله، 2004 ، ص 130).

ولقد تم الاعتماد على العينة العشوائية البسيطة في اختيار العينة لأنها الأنسب لموضوع دراستنا، حيث تضم عينة الدراسة الأساتذة الجدد بثانويات كل من دائرتي عين الحجل وسيدي عيسى، والبالغ عددهم (50) أستاذا وأستاذة، والجدول رقم(01) يوضّح ذلك:

جدول رقم (01) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة

اسم المؤسسة (الثانوية)	العدد	النسبة المئوية
الشيخ عمر المختار	08	%16
الشهيد بن ناعة السعيد	12	%24
مالك بن أنس	12	%24
08 ماي 1945	07	%14
المجاهد بن مسروق محمّد	05	%10
الرائد حمدي بن يحي	06	%12
المجموع	50	%100

3- وصف أداة جمع البيانات:

تمّ استخدام استبيان في هذه الدراسة للباحث عارف مطر المقيد، موزّعة على أربعة مجالات هي (مشكلات تتعلق بالتلاميذ، مشكلات تتعلق بإدارة الثانوية، مشكلات تتعلق بالمناهج الدراسية، مشكلات تتعلق بالأساتذة).

- **طريقة تصحيح الاختبار:** يجيب المفحوص على العبارات بوضع إشارة (x) على إحدى الاختبارات الخمسة المتواجدة أمام كل عبارة وهي كالآتي:

(بدرجة كبيرة جدّا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسّطة، بدرجة ضعيفة، بدرجة منعدمة)، ويتم تنقيط العبارات بالاعتماد على سلّم فئة خمسة نقاط من (4 إلى0)، وهذا حسب سلّم " ليكرت "L. Likert "، وعليه فإنّ درجات الاستبيان تتراوح بين (0) درجة كحد أدنى و252 درجة كحد أقصى، وذلك من خلال أخذ (63) فقرة التي تتلاءم مع الدراسة الحالية (أنظر الملحق رقم 01).

4- الخصائص السيكومترية لأداة القياس:

4-1- الصدق:

يقصد بالصدق بأن يقيس الاختبار فعلا القدرة أو السمة أو الاتجاه الذي وضع الاختبار لقياسه (عبد الرحمان العيسوي، 1974، ص 54).

وقد اعتمدنا في حساب الصدق على:

4 -1-1- صدق المحكمين:

لحساب صدق الأداة قمنا بتوزيعه في صورته الأوّلية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والتخصص في مجال علم النفس وعلوم التربية من أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم العلوم الاجتماعية بجامعتي البويرة والمسيلة (أنظر الملحق رقم02).

وبهدف فحص مضمون كل عبارة من عبارات الأداة، ومدى دقة وملائمة العبارات لمتغيري الدراسة، ومناسبتها ووضوح عباراتها.

وقد أبدى المحكمون آرائهم حول مدى وضوح وملائمة عبارات الاستبيان، وبناءا على ملاحظات الأساتذة قمنا بمساعدة الأستاذة المشرفة بإجراء بعض التعديلات على الأداة والتي تمثلت في حذف بعض العبارات التي تحمل نفس المعنى، وتعديل صياغة البعض الآخر، وإعادة ترتيب العبارات. والجدول التالي يوضح عبارات أداة الاستبيان المقترح إعادة صياغتها:

جدول رقم(02) يوضح عبارات الاستبيان قبل وبعد صياغته

الرقم	العبارة قبل إعادة الصياغة	العبارة بعد إعادة الصياغة
01	انشغال مدير الثانوية عن العملية التربوية.	انشغال مدير الثانوية عن العملية التربوية، وتركيزه على أداء المهام الماليّة والإداريّة.
02	كثرة الأعمال الإدارية المطلوبة من الأستاذ.	كثرة الأعباء الإدارية المطلوبة من الأستاذ.
03	ضعف مرونة الأستاذ في معالجة المشكلات داخل القسم.	مرونة الأستاذ في معالجة المشكلات داخل القسم.
04	ندرة انتباه الأستاذ لما يحدث داخل القسم.	عدم انتباه الأستاذ لما يحدث داخل القسم
05	قلّة استخدام الأستاذ للتعزيز والمكافأة.	قلّة استخدام الأستاذ للتعزيز والمكافأة على السلوكات الحسنة.

4-1- 2- صدق الاتساق الداخلي:

بعد توزيع الأداة على عينة مكونة من 20 أستاذ وأستاذة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة من عبارات الأداة ودرجته الكلية، باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية spss 17 والجدول رقم (03) يبيّن الارتباطات ودلالتها الإحصائية:

الجدول رقم (03) يبيّن ارتباطات عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية

الرقم	الارتباط	الدلالة	الرقم	الارتباط	الدلالة	الرقم	الارتباط	الدلالة
1	,566**	,007	**22**	**,220**	**,351**	43	,343*	,031
2	,608**	,002	23	,579**	,007	44	,454*	,043
3	**,186**	**,432**	24	0,438*	,049	45	,610*	,023
4	,737**	,005	**25**	**,079**	**,740**	46	,400*	,026
5	,539*	,014	26	,543*	,013	47	,703*	,050
6	,550*	,012	27	,477*	,039	48	,509**	,008
7	,474*	,035	**28**	**,301**	**,197**	49	,434**	,004
8	,572**	,008	29	,556*	,011	**50**	**-,173**	**,465**
9	,773**	,000	30	,524*	,018	51	,559**	,002
10	,493*	,027	31	,467*	,038	52	,663*	,018
11	,579**	,008	**32**	**,414**	**,070**	53	,644*	,016
12	,761**	,000	33	,497*	,026	54	,620*	,040
13	,738**	,000	34	,463*	,040	55	,520*	,036
14	**,312**	**,180**	35	,479**	,003	**56**	**,222**	**,347**
15	**,219**	**,353**	36	,634**	,002	57	,596**	,006
16	,792**	,000	37	,738**	,000	**58**	**,080**	**,736**
17	**,230**	**,328**	38	,688**	,001	**59**	**-,439**	**,053**
18	,856**	,000	39	,614**	,004	**60**	**,403**	**,078**
19	,596**	,006	40	,631**	,000	61	,762*	,012
20	**,403**	**,078**	41	,438**	,005	62	,670*	,044
21	,579**	,007	**42**	**,189**	**,425**	63	,461*	,041

يتضح من الجدول رقم 03 أنّ أغلب ارتباطات البنود مع الدرجة الكلية للاستبيان دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 أو 0.01، إلّا البنود (3، 14، 15، 17،20، 22، 25، 28، 32 ،42، 50، 56، 58، 59، 60) فارتباطاتها غير دالة إحصائيا وعلى هذا الأساس تمّ حذفها من الاستبيان، مما يبيّن أن الأداة (الاستبيان) تتميز بصدق الاتساق الداخلي وبذلك تكون صالحة للقياس.

- **الارتباطات بين الأبعاد والدرجة الكلية:**

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأبعاد قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاستبيان، والجدول رقم (04) يبين ذلك.

الجدول رقم (04) يبيّن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاستبيان

الأبعاد	مشكلات تتعلق بالتلاميذ أنفسهم	مشكلات تتعلق بإدارة الثانوية	مشكلات تتعلق بالمناهج	مشكلات تتعلق بالأستاذ
مشكلات تتعلق بالتلاميذ أنفسهم	1	/	/	/
مشكلات تتعلق بإدارة الثانوية	0,332	1	/	/
مشكلات تتعلق بالمناهج	0,400	0,214	1	/
مشكلات تتعلق بالأستاذ	0,204	0,365	0,247	1
الدرجة الكلية	0,482*	0,493*	0,817**	0,579**

يبين الجدول (04) نتائج الارتباط بين الأبعاد فيما بينها وبين الأبعاد والاستبيان ككل، فالارتباط بين البعد الأول(مشكلات تتعلق بالتلاميذ أنفسهم) والدرجة الكلية للاستبيان بلغت0,482 عند مستوى الدلالة 0.05، أما الارتباط بين البعد الثاني(مشكلات تتعلق بإدارة الثانوية) والدرجة الكلية بلغت 0,493 عند مستوى الدلالة 0.05، أما الارتباط بين البعد الثالث (مشكلات تتعلق بالمناهج) والدرجة الكلية بلغت 0,817 عند مستوى

الدلالة 0.01، أما الارتباط بين البعد الرابع (مشكلات تتعلق بالأستاذ) والدرجة الكلية بلغت 0,579 عند مستوى الدلالة 0.01، بالإضافة إلى ارتباطات الأبعاد فيما بينها مما يعطي مؤشر على صدق الاتساق الداخلي للأبعاد، وفي صورته النهائية أصبح الاستبيان يتكون من 48 بندا (أنظر الملحق رقم03).

4-1-3- الصدق بالمقارنة الطرفية (التمييزي):

والجدول رقم (05) يبيّن ذلك:

الجدول رقم (05) يوضح نتائج حساب الصدق التمييزي للاستبيان

الاستبيان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار T	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الضبط الصفي	13.2500	2.54951	14.700	7	0.01

تمّ حساب الصدق التمييزي للاستبيان من خلال إيجاد دلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين من العينة الاستطلاعية، الذين طبق عليهم الاستبيان وعددهم 20 أستاذا وأستاذة، تم استثناؤهم من عينة البحث، حيث تم ترتيب الدرجة الكلية التي حصلوا عليها تنازليا، ثم تم سحب (27 %) من طرفي التوزيع أي أخذ من كل طرف (5 أفراد)، وتم استخدام اختبار (T) لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين، ووجد أن قيمة (T) المحسوبة 14.7.

يبين الجدول نتائج اختبار(T) بين 27% من الطرفي الاستبيان قيمة (T) المحسوبة تقدر بـ (14.70) ودرجة الحرية (7) وبمتوسط حسابي قدره (13.25) وانحراف معياري (2.54) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وبذلك تعتبر الأداة صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

4-2- الثبات:

يشير الثبات إلى إمكانية الاعتماد على أداة القياس أو على استخدام الاختبار وهذا يعني أن ثبات الاختبار أن يعطي نفس النتائج باستمرار أي إذا ما أستخدم الاختبار أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2000، ص165).

ويشير أيضا إلى درجة استقرار نتائج أداة القياس إذا ما أعيد تطبيقها على نفس الأفراد ويتم التعبير عن الثبات عادة من خلال اتجاه معامل الارتباط طائفتين من البيانات والتي استخلصت من تطبيق أداة القياس المعنية (عبد الرحمان عدس،1992، ص84).

وقد تمّ الاعتماد في حساب الثبات على:

4-2-1- معامل ألفا (α) كرونباخ:

لقياس ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من 20 أستاذ وأستاذة، وتم استخدام معامل الثبات **α** كرونباخ لحساب ثبات كل بعد على حدا وثبات الاستبيان ككل، الجدول رقم (05) يوضح ذلك:

الجدول رقم (06) قيم معاملات الثبات ألفا (α) كرونباخ.

الأبعاد	عدد البنود	معامل α كرونباخ
مشكلات تتعلق بالتلاميذ أنفسهم	11	0,653
مشكلات تتعلق بإدارة الثانوية	12	0,737
مشكلات تتعلق بالمناهج	9	0,757
مشكلات تتعلق بالأستاذ	16	0,713
الاستبيان	48	0,732

يتبين من الجدول رقم(06) أنّ قيم معاملات الثبات للأبعاد جاءت مقبولة، كما بلغ معامل ثبات الاستبيان (0,732) والذي يعتبر مناسبا، وهذا يشير إلى أن الاستبيان يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها.

4-2-2- الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تمّ استخدام درجات العيّنة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبيان وذلك لحساب معامل الارتباط بين نصفيّ الاستبيان الزّوجي والفردي، وذلك باستخدام معادلة سبيرمان براون والجدول رقم(06) يوضّح ذلك:

الجدول رقم (07) يبيّن قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية

	الارتباط بين نصفي الاستبيان	معامل الارتباط بيرسون
الاستبيان	0.725	0.89

من خلال الجدول رقم(07) يتبيّن لنا أنّ الارتباط بين نصفيّ الاستبيان الزوجي والفردي هو(0.725) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون نجد أنّ معامل الثبات(0.840). وهو معامل ثبات مرتفع، وهذا يشير إلى أنّه يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد على نتائجه والوثوق بها.

5- الأساليب الإحصائية:

لا يخلو أي بحث من استعمال أساليب إحصائية لمعالجة متغيرات الدراسة، وقد اعتمدنا في دراستنا هاته على الأساليب التالية:

5-1- النّسب المئوية:

تمّ الاستعانة بها في هذه الدراسة لوصف وتحليل مجتمع البحث وكذلك خصائص العينة.

5-2- المتوسط الحسابي:

يعد المتوسط الحسابي من مقاييس النزعة المركزية الذي يوضّح مدى تقارب الدرجات من بعضها واقترابها من المتوسط، وهو مجموعة الدرجات المتحصل عليها على مجموع أفراد العينة: (محمد خليل عباس وآخرون، 2007، ص293).

5-3- الانحراف المعياري:

وهو من أهم مقاييس التشتت، ويعرف على أنه الجذر التربيعي لمتوسط مربعات القيم عن متوسطها الحسابي، والانحراف المعياري يفيدنا في معرفة توزيع أفراد العينة، ومدى انسجامها (عبد الحفيظ مقدم، 2003، ص71).

5-4- معامل الارتباط "بيرسون":

يعتبر من أهم المعاملات وأكثرها شيوعا ودقة، ويدلنا على قوة العلاقة بين متغيرين وكذا تحديد قوة الارتباط واتجاهه (موجب أو سالب) وبالتالي رفض أو قبول الفرضية، ويرمز له بالرمز(r).

5-5- اختبار T. test:

اختبار باراميتري يعتمد على التوزيع الطبيعي للعينات المدروسة ويستخدم لتحديد مدى دلالة الفروق بين الجنسين (المرجع نفسه، ص47).

خلاصـة:

في هذا الفصل تم التأكد من الخصائص السيكومترية لاستبيان الضّبط الصّفي بغية استخدامه في الدراسة الاستطلاعية وذلك بعد عرض الأداة على مجموعة من المحكّمين وإجراء بعض التعديلات اللازمة تم حساب الصدق والثبات، مما أجاز تطبيقها في الدراسة الأساسية، وقد وضّحنا الإجراءات الميدانية للتطبيق وسيتم في الفصل الموالي عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتحصل عليها.

الفصل الرابع

عرض و تفسير النتائج

تمهيـد

1- عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى

2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية

3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

4- عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة

5- عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة

الاستنتاج العام

1- عرض وتفسير النتائج:

بعد التطرق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، سوف يتم تخصيص هذا الفصل لعرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية على ضوء بعض الدراسات السابقة التي تعرضت لبعض جوانب موضوعنا واستنادا على أراء بعض الباحثين.

1-1- عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

هناك مشكلات ضبط صفّي تعيق عمل الأساتذة الجدد تتعلّق بالتلاميذ أنفسهم.

الجدول رقم (08) يمثّل عرض نتائج الفرضيّة الأولى

الرقم	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	تأخر التلاميذ عن بداية الحصة الأولى.	2,74	0,85	68,5
2	كثرة استئذان التلاميذ للخروج إلى المرحاض.	2,56	0,76	64
3	إكثار التلاميذ من الشكوى من بعضهم البعض.	2,58	0,7	64,5
4	إنشغال التلاميذ بالحديث مع بعضهم البعض.	3,08	0,85	77
5	محاولة بعض التلاميذ السيطرة على الآخرين.	2,58	0,84	64,5
6	حدوث المشاجرة بين التلاميذ أثناء الحصة.	2,7	0,79	67,5
7	ميل التلاميذ لإبراز أنفسهم لنيل اهتمام الأستاذ.	2,88	0,96	72
8	تحدث التلاميذ بخشونة وعدم لباقة مع الأستاذ.	2,7	0,76	67,5
9	إستفزازات بعض التلاميذ لزملائهم بالكلام والحركات.	2,82	0,92	70,5
10	تعبير بعض التلاميذ بوجوههم تعبيرات مضحكة أو هزلية.	2,8	0,81	70
11	تحدث التلاميذ بصوت عالي بدون إذن خلال المناقشة.	2,82	0,66	70,5
	الدرجـــة الكليّـــة	2,75		68,77

من خلال الجدول رقم (08) يتبيّن لنا أنّ البند رقم (4) جاء في المرتبة الأولى والذي نصّ على " انشغال التلاميذ بالحديث مع بعضهم البعض "، بمتوسط حسابي 3,08 وانحراف معياري 0,85 ووزن نسبي 77% ويبيّن ذلك أنّ المشكل الأكثر حضورا والمتعلق بالتلاميذ أنفسهم هو الأحاديث الجانبية أو الفوضى التي يحدثها التلاميذ أثناء الحصة مما يؤثر على السير الحسن لها.

أما البند رقم (7) والذي جاء في المرتبة الثانية والذي نصّ على "ميل التلاميذ لإبراز أنفسهم لنيل اهتمام الأستاذ" بمتوسط حسابي 2,88 وانحراف معياري قدره 0,96 ووزن نسبي 72%، ممّا يبيّن أنّ تنافس التلاميذ لإبراز أنفسهم أمام زملائهم وأساتذتهم؛ بحيث أنّ التلميذ الذي يعجز عن التحصيل المدرسي، يسعى إلى جذب انتباه أستاذه وزملائه بتصرّفه السّيّء، كما ذكرنا ذلك في الجانب النظري من دراستنا، في الفصل المتعلّق بضبط الصّف.

أما البند رقم (9) والذي جاء في المرتبة الثالثة، والذي نصّ على " استفزاز بعض التلاميذ لزملائهم بالكلام والحركات "، بمتوسّط حسابي 2,82 وانحراف معياريّ قدره 0,92 ووزن نسبيّ 70,5%، وذلك يبيّن انشغال بعض التلاميذ عن متابعة الدّرس باستفزاز زملائهم، وهذا ما يؤثر على انضباطهم وانضباط زملائهم داخل القسم وكلّ هذا لا يساعد على الوصول إلى الأهداف المرجوّة من العمليّة التعليميّة التّعلُّميّة.

وجاء البند رقم (11) في المرتبة الرابعة، والذي نصّ على " تحّث التلاميذ بصوت عالي بدون إذن خلال المناقشة "، بمتوسّط حسابي 2,82 وانحراف معياري بلغ 0,66 وبوزن نسبيّ قدره 70,5% ، ممّا يبيّن مدى شيوع هذا النمط من المناقشة، والذي يؤثّر على حسن تلقي التلاميذ للمعلومات، وبالتالي عدم الاستفادة من شرح الأساتذة، والاستفادة من مشاركات الزملاء وآرائهم.

أمّا البنود التي تحصّلت على أقلّ تقدير فنجد:

البند رقم (5) الذي جاء في المرتبة التّاسعة، والذي نصّ على " محاولة بعض التلاميذ السّيطرة على الآخرين"، بمتوسّط حسابي 2,58 وانحراف معياري بلغ 0,84 وبوزن 64,5%، ممّا يبيّن قلّة شيوع هذه الظّاهرة في التعليم الثانوي، لأنّ حبّ الزّعامة يقتصر على من يريدها فقط من التلاميذ كما جاء في مشكلات تلاميذ التعليم الثانويّ.

وجاء البند رقم (3) في المرتبة العاشرة والذي نصّ على " إكثار التلاميذ من الشّكوى من بعضهم البعض " بمتوسّط حسابي2,58 وانحراف معياريّ 0,7 ووزن نسبيّ قدره 64,5%، ويعود ذلك لطبيعة المرحلة العمريّة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي؛ والتي تتّسم بالنضج، لأنّ هذا التصرّف ينتشر عادة بين تلاميذ المرحلة الابتدائيّة .

أمّا البند رقم (2) والذي جاء في المرتبة الحادية عشر، وينصّ على " كثرة استئذان التلاميذ للخروج إلى المرحاض "، فقد جاء بمتوسّط حسابي 2,56 وانحراف معياري 0,76 ووزن نسبيّ قدره 64%، ويرجع سبب ذلك إلى طبيعة المرحلة العمريّة لتلاميذ التعليم الثانوي، فهم أكثر نضجا إذا ما قورنوا بتلاميذ المرحلة الابتدائيّة مثلا.

وبعد عرضنا لدرجات بنود الفرضيّة الأولى، والتي تنصّ على " هناك مشكلات ضبط صفّي تعيق عمل الأساتذة الجدد تتعلّق بالتلاميذ أنفسهم " ودرجتها الكليّة بمتوسط حسابي 2,75 ووزن نسبي قدره 68,7%، ممّا يدلّ أنها قد تحقّقت، وهذا ما يدلّ على شيوع هذه المشكلات وأنّها تؤثّر على قدرة الأساتذة الجدد على ضبط الصّف وهي تتفق مع نتائج دراستي كل من "عطّاري" (1996) و"الدوسري" (2001)، اللّتان أرجعتا مشكلات الضّبط الصّفي إلى سلوكات التلاميذ المنافية للقوانين المدرسيّة.

1-2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

هناك مشكلات ضبط صفّي تعيق عمل الأساتذة الجدد تتعلّق بإدارة الثانويّة .

الجدول رقم (09) يمثّل عرض نتائج الفرضيّة الثّانية

الرقم	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
12	كثرة عدد التلاميذ داخل القسم الواحد	3,08	0,8	77
13	وجود الأقسام الخاصّة	2,74	0,69	68,5
14	قرب الثانوية من أماكن الضجيج.	2,92	0,88	73
15	تجهيزات مختبر الثانوية غير ملائمة.	2,94	0,77	73,5
16	قلة توفر الثانوية على بعض الوسائل التعليمية المتطورة	2,6	0,76	65
17	غياب لقاء دوري منظم مع جمعية أولياء التلاميذ.	2,84	0,71	71
18	عدم الصّرامة في تطبيق اللّوائح والقوانين المدرسية .	2,44	0,95	61
19	انشغال مدير الثانوية عن العملية التربوية، وتركيزه على أداء المهام المالية والإدارية فقط .	2,72	0,57	68
20	ضعف نظام الضبط في الثانوية.	3,06	0,82	76,5
21	عدم الاهتمام بتفعيل النوادي الثقافيّة والرياضيّة .	2,9	0,84	72,5
22	كثرة الأعباء الإدارية المطلوبة من الأستاذ.	2,88	0,85	72
23	وجود الأقسام المتنقلة.	2,62	0,81	65,5
	الدرجـــــة الكليّـــة	2,81		70,29

من خلال الجدول رقم (09) يتّضح لنا أنّ البند رقم (12) جاء المرتبة الأولى، والذي ينصّ على "كثرة عدد التلاميذ داخل القسم الواحد "، بمتوسط حسابي 3,08 وانحراف معياري 0,8 ووزن نسبيّ قدره 77% ، ممّا يدلّ على وجود الاكتظاظ داخل الأقسام، وهذا ما يؤثّر على قدرة الأستاذ على ضبط تلاميذه وتصرفاتهم.

وكذلك البند رقم (20) الذي جاء في المرتبة الثانية وينصّ على " ضعف نظام الضّبط في الثانويّة "، بمتوسط حسابي 3,06 وانحراف معياري 0,82 ووزن نسبيّ قدره 76,5%، ويرجع سبب ذلك إلى نقص عدد المشرفين التربويين بالمقارنة مع عدد التلاميذ، والمرونة في تطبيق اللّوائح والقوانين المدرسيّة، ممّا ينتج عند ضعف كلي أو جزئي في انضباط التلاميذ، وذلك مايسهم بشكل واضح في قدرة الأساتذة الجدد في التّحكّم في التلاميذ والسيطرة على الأقسام الدراسيّة.

أمّا البند رقم (15) الذي جاء في المرتبة الثّالثة وينصّ على " تجهيزات مختبر الثانويّة غير ملائمة "، بمتوسط حسابي 2,94 وانحراف معياري 0,77 ووزن نسبي قدره 73,5%، قد يرجع سبب ذلك إلى عدم الأخذ بعين الاعتبار ما يحتويه المنهاج من دروس عند اقتناء تلك الأجهزة، أو لقلّتها مقارنة بعدد التلاميذ.

أمّا البنود التي تحصّلت على أقلّ تقدير نجد:

البند رقم (23) الذي جاء في المرتبة العاشرة وينصّ على "وجود الأقسام المتنقّلة"، بمتوسط حسابي 2,62 وانحراف معياري 0,81 ووزن نسبي قدره 65,5%، ويعود سبب ذلك إلى أنّ هذا المشكل لا تعاني منه كلّ الثانويات، بل يقتصر على بعضها فقط.

وكذلك البند رقم (16) الذي جاء في المرتبة الحادية عشر وينصّ على "قلّة توفّر الثتنوية على الوسائل التعليمية المتطورة"، بمتوسط حسابي 2,6 وانحراف معياري 0,76 ووزن نسبي قدره 65%، ويرجع سبب ذلك إلى توفّر معظم الثّانويات على وسائل تعليمية متطورة، تساعد على استيعاب التلاميذ للدروس، وتقرب لهم مختلف المفاهيم عن طريق التجريد.

أمّا البند رقم (18) والذي جاء في المرتبة الثانية عشر والذي ينصّ على "عدم الصّرامة في تطبيق اللّوائح والقوانين المدرسية"، بمتوسط حسابي 2,44 وانحراف معياري 0,95 ووزن نسبي قدره 61%، ويرجع ذلك إلى قلّة الثانويات التي تتوانى في تطبيق الّوائح والقوانين بحذافيرها.

وبعد عرضنا لدرجات بنود الفرضيّة الثانية، والتي تنصّ على " هناك مشكلات ضبط صفّي تعيق عمل الأساتذة الجدد تتعلّق بإدارة الثانويّة" ودرجتها الكليّة بمتوسط حسابي 2,81 ووزن نسبي قدره 70,29%، ممّا يدلّ أنها قد تحقّقت، وهذا ما يدلّ على شيوع هذه المشكلات وأنّها تؤثّر على قدرة الأساتذة الجدد على ضبط الصّف وهي تتفق مع دراسة ماكسويل Maxwell (1987) الذي أرجع سوء انضباط التلاميذ إلى عدة أسباب منها ضعف نظام الانضباط داخل المدرسة.

1-3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

هناك مشكلات ضبط صفّي تعيق عمل الأساتذة الجدد تتعلّق بالمنهاج .

الجدول رقم (10) يمثّل عرض نتائج الفرضية الثّالثة

الرقم	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
24	المنهاج لا يتناسب مع المدة المعطاة لتنفيذه.	2,81	,650	70,29
25	ضعف ملائمة المنهاج لمتطلبات وحاجات التلاميذ.	2,9	0,74	72,5
26	قلة مناسبة المنهاج لمستويات التلاميذ.	3,12	0,8	78
27	ضعف ترابط المنهاج؛ حيث لا يربط السابق باللاحق.	3,1	0,71	77,5
28	قلة تعزيز المنهاج لعامل التعلم الذاتي للتلاميذ.	3,4	0,64	85
29	قلة جوانب الممارسة العملية في المنهاج.	2,54	0,65	63,5
30	ضعف ارتباط المقرر بالواقع المعاش.	2,38	0,92	59,5
31	قلة الأنشطة في المنهاج لتحقيق الأهداف المرجوة.	2,3	0,76	57,5
32	المنهاج يحتاج لوسائل متنوعة لتفسيره.	2,8	0,61	70
	الدرجـــة الكلّيّـــة	2,49		62,25

من خلال الجدول رقم (10) يتبيّن لنا أنّ البند رقم (28) والذي جاء في المرتبة الأولى وينصّ على " قلّة تعزيز المنهاج لعامل التّعلّم الذّاتي للتلاميذ "، بمتوسّط حسابي 3,4 وانحراف معياري 0,64 ووزن نسبي قدره 85% ويرجع ذلك إلى عدم الأخذ بعين الاعتبار عند وضع المناهج لهذا التعزيز، بحيث نجد جل التلاميذ لا يستهويهم ما يقدّم لهم من مناهج حتى النجباء منهم، وهذا ما يدفعهم إلى الملل وبالتالي القيام ببعض التصرفات التي تؤثر على تركيز زملائهم والأساتذة على حدّ سواء.

وكذلك البند رقم (26) الذي جاء في المرتبة الثانية وينصّ على "قلّة مناسبة المنهاج لمستويات التلاميذ" بمتوسط حسابي 3,12 وانحراف معياري 0,8 ووزن نسبي قدره 78%، ويرجع ذلك إلى عدم أخذ القائمين على وضع المناهج بعين الاعتبار مستوى التلاميذ، وقدرتهم على استيعاب ما جاء فيها من مفاهيم يصعب عليهم التعامل معها، وبالتالي يشعر بالملل وينصرفون إلى التشويش على زملائهم والأساتذة.

أمّا البند رقم (27) الذي جاء في المرتبة الثالثة وينصّ على "ضعف ترابط المنهاج؛ حيث لا يربط السّابق باللّاحق"، بمتوسط حسابي 3,1 وانحراف معياري 0,71 ووزن نسبي قدره 77,5%، ويرجع سبب ذلك أنّ المشرفين على وضع المناهج قد لا يأخذون بعين الاعتبار عنصر الترابط بين الموضوعات بعين الاعتبار بحيث أنّ كلّ موضوع لا بدّ أن تكون يوصل بما قبله وما بعده من مواضيع، حتى نوفّر عنصر التشويق في العملية التعليمية ونشدّ انتباه التلاميذ، ونصرفهم عن السلوكات التي تؤثر على انضباطهم داخل القسم.

أمّا البنود التي تحصّلت على أقلّ درجة نجد:

البند رقم (29) الذي جاء في المرتبة السابعة وينصّ على " قلّة جوانب الممارسة العمليّة في المنهاج "، بمتوسط حسابي 2,54 وانحراف معياري 0,65 ووزن نسبي قدره 63,5%، ويرجع سبب ذلك إلى طبيعة المرحلة العمريّة لتلاميذ التعليم الثانوي التي تتسم بعدم الميل دائما إلى التجريد، وقدرتهم على فهم مختلف الموضوعات من خلال شرح الأساتذة فقط، والاستعانة بوسائط أخرى للفهم كالشبكة العنكبوتية مثلا.

كذلك البند رقم (30) الذي جاء في المرتبة الثامنة وينصّ على " ضعف ارتباط المقرّر بالواقع المعاش " بمتوسط حسابي 2,38 وانحراف معياري 0,92 ووزن نسبي قدره 59,5%، ويعود سبب ذلك أنّ واضعي المناهج الدّراسيّة لم يهملوا هذا الجانب، وأولوه الاهتمام لما له من أهمّيّة في تكوين مواطن واعي بما ينتظره من تحديات لبناء وطنه.

أمّا البند رقم (31) الذي جاء في المرتبة التّاسعة وينصّ على " قلّة الأنشطة في المنهاج لتحقيق الأهداف المرجوّة "، بمتوسط حسابي 2,3 وانحراف معياري 0,61 ووزن نسبي بلغ 57,5، وسبب ذلك يرجع إلى إمكانية الاستغناء عن تلك النشاطات تماشيا مع المرحلة العمريّة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتسمة بالنضج إذا ما قارنّاها بمرحلة التعليم الابتدائي.

وبعد عرضنا لدرجات بنود الفرضيّة الثالثة، والتي تنصّ على " هناك مشكلات ضبط صفّي تعيق عمل الأساتذة الجدد تتعلّق بالمنهاج" ودرجتها الكليّة بمتوسط حسابي 2,49 ووزن نسبي قدره 62,25%، ممّا يدلّ أنها قد تحقّقت، وهذا ما يدلّ على شيوع هذه المشكلات وأنّها تؤثّر على قدرة الأساتذة الجدد على ضبط الصّف وهي تتفق مع دراسة ماكسويل Maxwell (1987) الذي أرجع سوء انضباط التلاميذ إلى عدة أسباب منها عدم مواءمة المنهاج.

1-4- عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

هناك مشكلات ضبط صفّي تعيق عمل الأساتذة الجدد تتعلّق بالأساتذة أنفسهم .

الجدول رقم (11) يمثّل عرض نتائج الفرضيّة الرّابعة.

الرقم	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
33	قلة اهتمام الأستاذ بحل مشكلات تلاميذه.	0,8	0,61	20
34	قلة مساعدة الأستاذ لتلاميذه على المشاركة في الأنشطة.	0,56	0,58	14
35	مرونة الأستاذ في معالجة المشكلات داخل القسم.	0,58	0,67	14,5
36	قلة توجيه الأستاذ لتلاميذه إلى احترام نظام القسم.	0,52	0,5	13
37	قلة تشجيع الأستاذ لتلاميذه على زيادة مستوى الدافعية للتعلم.	0,5	0,51	12,5
38	قلة اهتمام الأستاذ بانتباه تلاميذه وإرشادهم إليه.	0,68	0,65	17
39	ضعف إدارة الأستاذ للمناقشة والحوار بنظام داخل القسم.	0,7	0,81	17,5
40	انفعال الأستاذ أثناء حله لمشكلات تلاميذه.	1,06	0,82	26,5
41	ضعف مراعاة الأستاذ لمتطلبات التلاميذ بطيئي التعلم.	1,18	0,9	29,5
42	قلة اهتمام الأستاذ بتنظيم وترتيب القسم.	0,96	0,86	24
43	حضور الأستاذ متأخرا عن بدء الدرس.	0,54	0,79	13,5
44	انشغال الأستاذ بتحضير الوسائل أثناء دخول التلاميذ.	1,2	0,76	30
45	عدم انتباه الأستاذ لما يحدث داخل القسم.	1,04	0,73	26
46	قلة اهتمام الأستاذ بضبط التلاميذ أثناء الشرح.	1,04	0,73	26
47	سماح الأستاذ للتلاميذ بالإجابة الجماعية.	0,82	0,63	20,5
48	قلة استخدام الأستاذ للتعزيز والمكافأة، على السلوكات الحسنة .	1,06	0,71	26,5
	الدرجـــــة الكليـــــة	0,83		20,688

من خلال الجدول رقم (11) يتبيّن أن البند رقم (44) الذي جاء في المرتبة الأولى وينصّ على " انشغال الأستاذ بتحضير الوسائل أثناء دخول التلاميذ "، بمتوسط حسابي 1,2 وانحراف معياري 0,76 ووزن نسبي قدره 30%، وسبب ذلك يعود إلى قلّة حرص الأساتذة الجدد على تحضير كلّ ما يلزم لإنهاء الدّرس في أحسن الظروف، وإيصال المعلومة بشكل مبسّط.

وكذلك البند رقم (42) الذي جاء في المرتبة الثانية وينصّ على " قلّة اهتمام الأستاذ بتنظيم وترتيب القسم " بمتوسط حسابي 1,18 وانحراف معياري 0,9 ووزن نسبي بلغ 29,5%، ويرجع سبب ذلك إلى عدم كفاية الوقت للاهتمام بتنظيم القسم؛ فالأساتذة الجدد يتخوّفون من عدم إتمام المقرّر في الوقت المحدّد، لذلك نجد أنّ شغلهم الشاغل هو كيفية إيصال المعلومة للتلاميذ لا الاهتمام بالجانب الجمالي للقسم، ولأنّ هذه الميزة نجدها في المرحلة الابتدائية حيث يدرّس الأستاذ الواحد كلّ الموادّ الدراسيّة ويلزم قسما واحداً.

البند رقم (40) الذي جاء في المرتبة الثالثة وينصّ على " انفعال الأستاذ أثناء حلّه لمشاكل تلاميذه " بمتوسط حسابي 1,06 وانحراف معياري 0,82 ووزن نسبي قدره 26,5%، ويرجع سبب ذلك إلى أنّ تلاميذ التعليم الثانوي لا يرون داعيا للشكوى بل يميلون إلى حلّ مشاكلهم بأنفسهم اعتقادا منهم أنّ لديهم القدرة على ذلك، وهذا من مميزات مرحلة المراهقة.

أمّا البنود التي تحصّلت على أقلّ تقدير فنجد:

البند رقم (43) الذي جاء في المرتبة الرابعة عشر وينصّ على " حضور الأستاذ متأخراً عن بدء الدّرس " بمتوسط حسابي 0,54 وانحراف معياري 0,79 ووزن نسبي قدره 13,5%، وسبب ذلك حرص الأساتذة الجدد على الحضور مبكراً بحكم أنّهم في بداية مشوارهم المهني، وتحذوهم إرادة كبيرة للعمل والاجتهاد.

كذلك البند رقم (36) الذي جاء في المرتبة الخامسة عشر وينصّ على " قلّة توجيه الأستاذ لتلاميذه إلى احترام نظام القسم " بمتوسط حسابي 0,52 وانحراف معياري 0,5 ووزن نسبي قدره 13%، ويرجع سبب ذلك

إلى طبيعة المراهق الذي يكون أكثر نضجا من ذي قبل؛ فيكفي أن تتعامل معه بالتواصل الغير لفظي، لأنّ لديه القدرة على الفهم والاستنتاج.

أمّا البند رقم (37) الذي جاء في المرتبة السادسة عشر وينصّ على " قلّة تشجيع الأستاذ لتلاميذه على زيادة الدافعيّة للتعلّم " بمتوسط حسابي 0,5 وانحراف معياري 0,51 ووزن نسبي قدره 12,5%، ويرجع سبب ذلك إلى أنّ تلاميذ المرحلة الثانوية يكونون أكثر حرصا على تأمين مستقبلهم، وأنّ ذلك لا يتأتى لهم إلاّ إذا اهتموا بدروسهم ومراجعتها.

وبعد عرضنا لدرجات بنود الفرضيّة الرابعة، والتي تنصّ على "هناك مشكلات ضبط صفّي تعيق عمل الأساتذة الجدد تتعلّق بالأساتذة أنفسهم" ودرجتها الكليّة بمتوسط حسابي 0,83 ووزن نسبي قدره 20,688%، ممّا يدلّ على وجود هذي المشكلات بدرجة ضعيفة، وهذا ما يدلّ على عدم شيوع هذه المشكلات بدرجة كبيرة وأنّها لا تؤثّر على قدرة الأساتذة الجدد على ضبط الصّف وهي تتفق عموما مع دراسة عطاري (1996)، والتي أشارت نتائجها إلى أنّ هناك مشكلتين من محور "العلاقة مع التلاميذ وأولياء الأمور"كانتا من المشكلات المهمّة، وهاتان المشكلتان هما "العلاقة مع التلاميذ" و"المحافظة على النّظام"، فيما كانت مشكلات"حفز التلاميذ لأداء الواجبات" و"صعوبة التّكيف مع حاجات التلاميذ" و"عدم استجابة التلاميذ لاستخدام أساليب جديدة" و"الاضطرار لاستخدام أساليب غير تربوية" و"عدم إحساس التلاميذ بأهمية التّعليم".

1-5- عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

توجد فروق بين متوسطات تقديرات الأساتذة الجدد لمشكلات الضبط الصفي تعزى لمتغير الجنس(ذكر-أنثى)، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار T والجدول (12) يوضح ذلك:

الجدول (12) اختبار T للفروق بين متوسطات تقديرات الأساتذة لمشكلات الضبط الصفي

الأبعاد	الجنس	N	المتوسط الحسابي	F	Sig.	Tاختبار	الدلالة الاحصائية	df
مشكلات تتعلق بالتلاميذ أنفسهم	ذكر	23	29,39	0,832	0,366	-2,727	0,009	48
	أنثى	27	31,00					
مشكلات تتعلق بإدارة الثانوية	ذكر	23	33,34	0,087	0,769	-0,799	0,428	48
	أنثى	27	34,07					
مشكلات تتعلق بالمناهج	ذكر	23	24,00	1,342	0,252	0,864	0,392	48
	أنثى	27	25,66					
مشكلات تتعلق بالأستاذ	ذكر	23	15,13	0,340	0,562	-2,254	0,029	48
	أنثى	27	14,59					
الدرجة الكلية للاستبيان	ذكر	23	101,86	0,131	0,719	-2,642	0,011	48
	أنثى	27	105,33					

T المجدولة عند درجة الحرية df = 48 هي 2.66 عند مستوى الدلالة 0.05

T المجدولة عند درجة الحرية df = 48 هي 2.00 عند مستوى الدلالة 0.05

يتّضح من الجدول(12) أنّ نتائج اختبار(T) للاستبيان وأبعاده جاءت متباينة، حيث كانت نتيجة اختبار (T) للدرجة الكلية (2.64) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي توجد فروق دالة إحصائيا لمتوسطات تقديرات الأساتذة الجدد لمشكلات الضبط الصفي تعزى لمتغير الجنس (ذكر– أنثى).

أمّا بالنسبة للبعد الأوّل(مشكلات تتعلّق بالتلاميذ أنفسهم) فقد جاءت نتيجة اختبار(T) المحسوبة (2.72) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، كما نجدها أكبر من (T) المجدولة وبالتالي توجد فروق بين متوسطات تقديرات الأساتذة الجدد لمشكلات الضبط الصفي المتعلقة بالتلاميذ أنفسهم تعزى لمتغير الجنس.

ويفسّر الباحثان وجود فروق بين الأساتذة الجدد في شيوع مشكلات الضبط الصفي المتعلقة بالتلاميذ أنفسهم، لعدّة أسباب منها ما يتعلق بالاختلاط في الأقسام وبالتالي يجد الأساتذة الجدد صعوبة في التعامل مع التلاميذ، كما تجد الأستاذات صعوبة أكثر في التعامل مع التلاميذ الذكور لأنّ طبيعة الذكور أكثر حيوية وتتطلب بنيتهم الجسمية مساحة أرحب لتفريغ طاقتهم، كما يكون الذكور أكثر احتكاكا بزملائهم مما يولد الكثير من المشكلات على عكس الإناث اللواتي يكنّ أكثر هدوءا واقل احتكاكا.

كذلك نجد الأستاذات يعانين من عدم القدرة على السّيطرة على التلاميذ الذكور أثناء حدوث مشاغبات وبالتالي حدوث مشاكل كثيرة بسبب ذلك.

أمّا بالنسبة للبعد الثاني (مشكلات متعلقة بإدارة الثانوية)، فقد جاءت قيمة (T) مقدرة بـ(0.79) اقل من (T) المجدولة وبالتالي لا توجد فروق بين متوسطات تقديرات الأساتذة لمشكلات الضبط الصفي المتعلقة بالإدارة الثانوية تعزى لمتغير للجنس(الذكور – الإناث).

ويفسّر الباحثان عدم وجود فروق بين الأساتذة الجدد في تقديراتهم لمشكلات الضبط الصفي المتعلقة بإدارة الثانوية إلى عدة أسباب منها:

– التعامل الموحّد للإدارة مع الأساتذة (ذكورا وإناثا) في ما يتعلق بتهيئة الأقسام الدراسية للتدريس وتوفير كل الوسائل التعليمية الضرورية، حيث نجد نفس القسم بهياكله ووسائله يدرس فيه أستاذ في فترة ثم تدرس فيه أستاذة في فترة أخرى.

– توفر إدارة الثانوية كل الوسائل التعليمية والتجهيزات الضرورية للأساتذة كافة دون استثناء داخل المخبر أو داخل الأقسام .

– كما يتحمل الأساتذة نفس الأعباء الإدارية الملقاة على عاتقهم بالإضافة إلى المهام الإضافية المتعلقة بالمجالس التعليمية المختلفة.

أمّا بالنسبة للبعد الثالث (مشكلات متعلقة بالمناهج الدراسية)، فقد جاءت قيمة (T) مقدرة بـ(0.86) أقل من (T) المجدولة وبالتالي لا توجد فروق بين متوسطات تقديرات الأساتذة لمشكلات الضبط الصفي المتعلقة بالمناهج الدراسية تعزى لمتغير للجنس(الذكور – الإناث).

ويفسّر الباحثان عدم وجود فروق بين الأساتذة في هذا البعد إلى كون المناهج التي يدرّسها الأساتذة موحّدة، وبالتالي لا يستطيع الأستاذ أو الأستاذة التغيير في محتويات المناهج الدراسية، كما يعاني الأساتذة و الأستاذات مشكلات نقص وسائل تفسير المنهاج مما يؤثر على الأساتذة على نحو موحد.

أما بالنسبة للبعد الرابع (مشكلات متعلقة بالأستاذ) فقد جاءت نتيجة اختبار(T) المحسوبة (2.25) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، كما نجدها اكبر من (T)المجدولة وبالتالي توجد فروق بين متوسطات تقديرات الأساتذة الجدد لمشكلات الضبط الصفي المتعلقة بالأستاذ تعزى لمتغير الجنس.

ويفسّر الباحثان وجود فروق بين الأساتذة في عدة نقاط منها:

- أن الأستاذ لا يهتم بحل مشكلات تلاميذه في حين قد تلجأ التلميذات إلى الأستاذات في طرح مشاكلهن العاطفية مثلا.
- طريقة معالجة المشكلات من حيث مرونة التعامل عند الأستاذات ونوع من الخشونة عند الأساتذة الذكور.
- معاناة الأستاذات من صعوبة التحكم في التلاميذ أثناء المناقشة والحوار.
- اهتمام الأستاذات بتنظيم وترتيب القسم أكثر من الأساتذة الذكور.

الاستنتاج العام:

من خلال الدراسة التي أجريناها بعنوان " واقع مشكلات الضّبط الصّفّي لدى الأساتذة الجدد بثانويات ولاية المسيلة "، وبعد صياغة فرضيات البحث واختبارها بالاعتماد على أساليب إحصائية مناسبة، وانطلاقا من النتائج المتحصّل عليها وعرضها وتفسيرها استنادا إلى التراث النظري والدراسات السالفة الذكر، وهذا بعد تطبيق الاستبيان المعدّل على عيّنة من الأساتذة الجدد بثانويات كلّ من دائرتي عين الحجل وسيدي عيسى بولاية المسيلة، وقُدّر عددهم بـ (50) أستاذا وأستاذة، من الأساتذة الجدد توصّلنا إلى ما يلي:

- هناك مشكلات ضبط صفّي تعيق عمل الأساتذة الجدد تتعلّق بالتلاميذ أنفسهم.
- هناك مشكلات ضبط صفّي تعيق عمل الأساتذة الجدد تتعلّق بإدارة الثّانويّة.
- هناك مشكلات ضبط صفّي تعيق عمل الأساتذة الجدد تتعلّق بالمنهاج.
- لا توجد مشكلات ضبط صفّي تعيق عمل الأساتذة الجدد تتعلّق بالأساتذة أنفسهم.
- توجد فروق بين متوسطات تقديرات الأساتذة الجدد لمشكلات الضبط الصفي تعزى لمتغير الجنس.

وفي الأخير فالنتائج التي أسفرت عليها الدراسة الحالية حول مشكلات الضّبط الصّفّي لدى الأساتذة الجدد قد اتفقت مع نتائج بعض الدراسات واختلفت مع ما خلصت إليه دراسات أخرى، وهذا يعود بالطبع إلى تباين خصائص العينات وأدوات القياس المستخدمة، وكذلك الزمان والأطُر الثقافية والاجتماعية التي تميّزها دون الأخرى.

الاقتراحـــات:

انطلاقا مما سبق يمكننا صياغة الاقتراحات التالية:

1- على القائمين على تكوين الطلبة في الجامعات، تحضيرهم نفسيّاً وذهنيّاً، وذلك بإمدادهم ببعض النصائح والتوجيهات، التي من شأنها أن تساعدهم في عملهم إذا ما اختاروا مهنة التدريس.

2- إدراج مقياس أو مقياسين يدرسه الطّلبة الجامعيون المؤهلون للظفر بمنصب شغل في قطاع التعليم، يتعلمون من خلاله (ما) مختلف طرائق التعليم، وسبل التغلب على المشاكل المحتملة في غرف الصّف.

3- تكثيف دورات التكوين للأساتذة الجدد الناجحين في مسابقات التوظيف، بالاستعانة بالمفتشين والمختصين ذوي الخبرة، لتلقينهم فنيات التعامل مع التلاميذ.

4- تنظيم لقاءات دوريّة مع الأولياء، بالتنسيق مع جمعيّة أولياء التلاميذ؛ لتباحث مختلف المشكلات التي يعاني منها أبناؤهم.

5- على الأساتذة الجدد عدم الدّخول في صراعات – إن صحّ التعبير – مع التلاميذ الذي لا يولون أهميّة للدراسة، بل محاولة كسبهم، وذلك بالتقرّب منهم ومحاولة معرفة السبب الكامن وراء عزوفهم عن الدراسة.

6- على إدارات الثانويات الإكثار من الخرجات الاستكشافية، لأنّها تساعد التلاميذ على بعث النشاط والحيوية فيهم وتخرجهم من جوّ الدّراسة المُتّسم بالانضباط.

7- على الأساتذة الجدد خلق جو مريح للتلاميذ، تسوده المحبّة والتعاون.

8- نظرا لشحّ الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، نرجوا أن يتناوله من يأتي بعدنا بأكثر إسهاب، وإكمال ما اعتراه من نقص، وفي المحصّلة يبقى عملا بشريّاً قد يعتريه النقص والتقصير.

خاتمـــة:

إنّ إدارة الصّف، من أكثر الموضوعات التي تتمحور حولها اهتمامات الأساتذة وعلى وجه الخصوص المبتدئون منهم، وكذلك الإداريون وأولياء الأمور، وحتى التلاميذ يتوقعون من الأساتذة أن يكونوا إداريين فاعلين في غرفة الصّف، فعندما يستنفد الأستاذ الوقت في إدارة المشكلات الصّفية، يشعر التلاميذ بعدم الارتياح، ويكون الوقت المتاح للتعلّم قليلا، والتعلم الصّفّي الفعّال هو التّعلم الذي يكون مضبوطا بإدارة البيئة التعليمية المناسبة وتنظيمها والتي توفّر للمتعلمين فرصا أفضل للتعلم.

وتعتبر مرحلة التّعليم الثّانوي مرحلة حسّاسة، لأنها تقابل مرحلة عمريّة حسّاسة وذات خصائص وسمات خاصّة ألا وهي مرحلة المراهقة وما يتبعها من تغيرات فيزيولوجية ونفسية تطرأ على التلميذ، وما اهتمام الدّولة الجزائرية والباحثين في حقل التربية والتعليم إلا دليل على أهمّيّة هذه المرحلة .

ولقد جاءت دراستنا هذه كمحاولة منّا للتعريف بأهمّ المشكلات التي تواجه الأساتذة الجدد، ومحاولة إيجاد الحلول الملائمة لحلّها ، وبالتالي مساعدة الأساتذة الجدد على التحكّم الجيّد في الصّفوف الدّراسيّة، واستعنّا في ذلك بدراسات من سبقنا بتناول هذا الموضوع رغم قلّتها.

المراجع والمصادر

قـائمة المـراجـع والمصـادر

1- الكتــب:

1-1- العــربيّة:

1- إبراهيم عصمت مطاوع: التّجديد التربويّ(أوراق عربية عالميّة)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1997.

2- أحمد زكي صالح: الأسس النّفسيّة للتعليم الثّانويّ، دار النهضة العربيّة، القاهرة، مصر، 1972.

3- بلقيس أحمد: التفاعل اللفظي الصّفّي وتوظيفه في إدارة الصّف، منشورات معهد التربية، عمان، الأردن، 1987.

4- بوفلجة غيات: التربية والتعليم بالجزائر ، دار الغرب للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر، 2006.

5- جرادات عزّت: التدريس الفعّال، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، الأردن، 1983.

6- حامد عبد السّلام زهران: الصّحّة النفسيّة والعلاج النّفسيّ، عالم الكتب، ط 3، جامعة عين شمس، القاهرة مصر، 1997.

7- حامد عبد السّلام زهران: علم النفس النمو الطفولة والمراهقة، ط 5، عالم المعرفة، القاهرة، مصر، 1999.

8- خليل محمّد وأحمد أبو طالب وصابر سعدي: إدارة الصّف وتنظيمه، منشورات جامعة القدس المفتوحة، ط 1 عمان، الأردن، 1996.

9- خميس طعم الله: مناهج البحث وأدواته في العلوم الاجتماعية، مركز النشر الجامعي، تونس، 2004.

10- رابح تركي: أصول التربية والتّعليم في الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعيّة، ط 1، الجزائر، 1981.

11- رجاء محمود أبو علام: مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر، ط4، للجامعات، القاهرة، مصر،2004 .

12- رمضان محمّد القذافي: الصّحّة النّفسيّة والتوافق، المكتب الجامعي الحديث، ط3 الإسكندريّة، مصر، 1998.

13- زكريا إسماعيل أبو الضبعات: إعداد وتأهيل المعلمين(الأسس التّربويّة والنّفسيّة) ، دار الفكر ناشرون وموزعون ط1، عمان، الأردن، 2009.

14- سلوى عثمان الصديقي وجلال الدين عبد الخالق: مناهج الخدمة الاجتماعيّة في المجال الدّراسي، ط 1 المطبعة العربيّة الحديثة، القاهرة، مصر، 1976.

15- سهير أحمد علي: المراهقة بين البراءة والإدانة، دار الفرسان، القاهرة، مصر، 2000.

16- صالح محمّد علي أبو جادو: علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط 5، عمان، الأردن 2006.

17- عَصفور وصفي: تطبيقات وممارسات صفية على مبادئ التعلّم، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن 1996.

18- عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، ط3، الجزائر،2001.

19- فتحي مصطفى الزّيّات: علم النفس المعرفي مدخل ونماذج ونظريات، دار المعرفة للطباعة والنشر، ط 1، القاهرة، مصر، 2001.

20- محمّد الفالوقي ورمضان محمد القذّافي: التّعليم الثّانويّ في البلاد العربيّة، المكتب الجامعي الحديث، ط2 الإسكندريّة، مصر، 1997.

21- محمّد سيّد الطّلوب: النمو الإنساني أسسه وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعيّة، القاهرة، مصر، 1997.

22- محمّد عبد الحليم منسى وعفاف بنت صالح محضر: علم النّفس النّمو، مركز الإسكندريّة للكتاب، الإسكندريّة مصر، 2001.

23- محمّد مصطفى زيدان: دراسة سيكولوجيّة لتلميذ التّعليم العام، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر،1985.

24- محي الدين يوسف الجردي: مسائل تربويّة، دار علاء الدين، ط 1، دمشق، سوريا، 2004.

25- مرعي توفيق: إدارة الصّف وتنظيمه، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 1985.

26- مصطفى غالب: سيكولوجيّة الطّفولة والمراهقة، مكتبة الهلال، بيروت، لبنان،1983.

27- المعايطة عبد العزيز عطا الله: الإدارة المدرسيّة في ضوء الفكر الإداريّ المعاصر، دار الحامد، الأردن،2007.

28- ناصر إبراهيم: أسس التربية، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، الأردن، 1988.

29- نايفة قطامي: علم النفس المدرسي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999.

30- يوسف قطامي ونايفة قطامي: إدارة الصفوف الأسس السيكولوجيّة، دار الفكر للطباعة والنّشر، ط 1، عمان الأردن، 2002.

31- يوسف قطامي ونايفة قطامي: نماذج التدريس الصّفّي، مؤسسة زهران للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1993.

32- يوسف قطامي: سيكولوجية التعلّم والتعليم الصّفّي، دار الشروق، الأردن، 1998.

33- يوسف مصطفى قاضي وآخرون: الإرشاد النّفسي والتوجيه التربوي، دار المريخ، ط1، القاهرة، مصر، 1981.

2- الرسـائل العلميّة:

34- بقلة، موريس فايز: الاستراتيجيات التي يستخدمها المدرّسون في التعامل مع المشكلات الصّفّيّة وعلاقتها بجنس المعلّم وإدراكه لدوره التدريبيّ، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنيّة، عمان ، الأردن، 1990.

35- علي براجل: إصلاح التعليم الثانويّ ودوره في التنمية الاجتماعيّة والاقتصاديّة(دراسة ميدانيّة)، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر، الجزائر، 1991.

36- فتيحة بلعسلة: المعاش النّفسي لتلميذ السنة الثالثة ثانوي وعلاقته بنتائج امتحان البكالوريا(دراسة ميدانيّة في بعض ثانويات العاصمة)، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في علو التربية، جامعة الجزائر، الجزائر،2004.

3- المعاجم:

37- بطرس البستاني: محيط المحيط، ط 3، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان،1993 .

1-2- الكتب باللّغة الأجنبيّة:

38- Doyle, W: Class room organization and management, In M. Wittrock (Ed), Hand book of Research on teatching, New York, 1986.

39- Hamacheck, Don: Psychology in Teaching, Learning and Growth, 3ed ed, Boston, 1995.

الملاحق

ملحق رقم01: استبيان الضّبط الصّفّي في صورته الأوليّة

الرقم	أولا: مشكلات تتعلق بالتلاميذ أنفسهم:					
	العبـــــــــــارة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة منعدمة
01	تأخر التلاميذ عن بداية الحصة الأولى.					
02	كثرة استئذان التلاميذ للخروج إلى المرحاض.					
03	تأخر التلاميذ عن الحصة بعد الإستراحة.					
04	إكثار التلاميذ من الشكوى من بعضهم البعض.					
05	إنشغال التلاميذ بالحديث مع بعضهم البعض.					
06	محاولة بعض التلاميذ السيطرة على الآخرين.					
07	حدوث المشاجرة بين التلاميذ أثناء الحصة.					
08	ميل التلاميذ لإبراز أنفسهم لنيل اهتمام الأستاذ.					
09	تحدث التلاميذ بخشونة وعدم لباقة مع الأستاذ.					
10	إستفزازات بعض التلاميذ لزملائهم بالكلام والحركات.					
11	تعبير بعض التلاميذ بوجوههم تعبيرات مضحكة أو هزلية.					
12	تحدث التلاميذ بصوت عالي بدون إذن خلال المناقشة.					

ثانيا: مشكلات تتعلق بإدارة الثانوية:						
13	كثرة عدد التلاميذ داخل القسم الواحد.					
14	صغر مساحة القسم.					
15	قلة المقاعد داخل القسم.					
16	وجود الأقسام الخاصّة .					
17	قلة الرحلات المعدة للتلاميذ التي تفيد الدروس المقررة.					
18	قرب الثانوية من أماكن الضجيج.					
19	تجهيزات مختبر الثانوية غير ملائمة.					
20	ضعف تفعيل مكتبة الثانوية بما يناسب المناهج الدراسية.					
21	قلة توفر الثانوية على بعض الوسائل التعليمية المتطورة.					
22	ضعف تهيئة البيئة الملائمة في حجرات الدرس.					
23	غياب لقاء دوري منظم مع جمعية أولياء التلاميذ.					
24	عدم الصّرامة في تطبيق اللّوائح والقوانين المدرسية .					
25	تأخر وصول الكتب المدرسية في بداية العام الدراسي.					
26	انشغال مدير الثانوية عن العملية التربوية، وتركيزه على أداء المهام المالية والإدارية فقط .					
27	ضعف نظام الضبط في الثانوية.					
28	حرمان التلاميذ من وقت ملائم للراحة.					
29	عدم الاهتمام بتفعيل النوادي الثقافيّة والرياضيّة .					

30	كثرة الأعباء الإدارية المطلوبة من الأستاذ.					
31	وجود الأقسام المتنقلة.					
ثالثا: مشكلات تتعلق بالمناهج الدراسية:						
32	كبر حجم المنهاج .					
33	المنهاج لا يتناسب مع المدة المعطاة لتنفيذه.					
34	ضعف ملاءمة المنهاج لمتطلبات وحاجات التلاميذ.					
35	قلة مناسبة المنهاج مع مستويات التلاميذ.					
36	ضعف ترابط المنهاج؛حيث لا يربط السابق باللاحق.					
37	قلة تعزيز المنهاج لعامل التعلم الذاتي للتلاميذ.					
38	قلة جوانب الممارسة العملية في المنهاج.					
39	ضعف ارتباط المقرر بالواقع المعاش.					
40	قلة الأنشطة في المنهاج لتحقيق الأهداف المرجوة.					
41	المنهاج يحتاج لوسائل متنوعة لتفسيره.					
رابعا: مشكلات تتعلق بالأستاذ						
42	ضعف تحديد الأستاذ واجبات تلاميذه بدقة ووضوح.					
43	قلة اهتمام الأستاذ بحل مشكلات تلاميذه.					
44	قلة مساعدة الأستاذ لتلاميذه على المشاركة في الأنشطة.					
45	مرونة الأستاذ في معالجة المشكلات داخل القسم.					

46	قلة توجيه الأستاذ لتلاميذه إلى احترام نظام القسم.					
47	قلة تشجيع الأستاذ لتلاميذه على زيادة مستوى الدافعية للتعلم.					
48	قلة اهتمام الأستاذ بانتباه تلاميذه وإرشادهم إليه.					
49	ضعف إدارة الأستاذ للمناقشة والحوار بنظام داخل القسم.					
50	عدم استعمال الأستاذ لوسائل الضبط الصّفي .					
51	انفعال الأستاذ أثناء حله لمشكلات تلاميذه.					
52	ضعف مراعاة الأستاذ لمتطلبات التلاميذ بطيئي التعلم.					
53	قلة اهتمام الأستاذ بتنظيم وترتيب القسم.					
54	حضور الأستاذ متأخرا عن بدء الدرس.					
55	انشغال الأستاذ بتحضير الوسائل أثناء دخول التلاميذ.					
56	ضعف ضبط الأستاذ لموعد نهاية الدرس.					
57	عدم انتباه الأستاذ لما يحدث داخل القسم.					
58	ضعف تواصل الأستاذ مع كل تلميذ بالنظر المباشر.					
59	قلة اهتمام الأستاذ بالتواصل غير اللفظي.					
60	عدم تقبل الأستاذ للنقد بصدر رحب.					
61	قلة اهتمام الأستاذ بضبط التلاميذ أثناء الشرح.					
62	سماح الأستاذ للتلاميذ بالإجابة الجماعية.					
63	قلة استخدام الأستاذ للتعزيز والمكافأة، على السلوكات الحسنة .					

ملحق رقم02: يبيّن أسماء الأساتذة المحكمين

الرقم	اسم الأستاذ المحكم	الدرجة العلمية	الجامعة
01	بن حامد لخضر	ماجستير	البويرة
02	لرقط علي	ماجستير	البويرة
03	أرزقي عبد النور	دكتوراه	البويرة
04	مصطفاوي حسين	دكتوراه	البويرة
05	مكفّس عبد المالك	ماجستير	المسيلة
06	بولسنان فريدة	ماجستير	المسيلة
07	بن زطة بلديّة	ماجستير	المسيلة
08	مجاهدي الطاهر	دكتوراه	المسيلة

الملحق رقم 03: استبيان الضّبط الصّفّي في صورته النهائية

جامعة آكلي محند أولحاج . البويرة .

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

أخي الأستاذ / أختي الأستاذة، تحية طيبة..

يقوم الباحثان بإجراء دراسة بعنوان " واقع مشكلات الضّبط الصّفي لدى الأساتذة الجدد بثانويات ولاية المسيلة " في إطار التحضير لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي، يسرنا أن نضع بين يديك هذا الاستبيان الذي يحتوي على مجموعة من العبارات التي تمثل مختلف المشاكل التي تؤثر على الضبط الصّف الجيّد، نطلب منك قراءة كل عبارة ووضع علامة (x) في إحدى الخانات، وتأكد أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، ورأيك محاط بالسرية وهو لغرض البحث العلمي.

التعـليمـات:

.(x)- لا تترك أي عبارة دون وضع علامة

- لا تضع أكثر من علامة للعبارة الواحدة.

البيانات الخاصة:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الرقم	أولا: مشكلات تتعلق بالتلاميذ أنفسهم:					
	العبـــــــارة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة منعدمة
01	**تأخر التلاميذ عن بداية الحصة الأولى.**					
02	**كثرة استئذان التلاميذ للخروج إلى المرحاض.**					
04	**إكثار التلاميذ من الشكوى من بعضهم البعض.**					
05	**إنشغال التلاميذ بالحديث مع بعضهم البعض.**					
06	**محاولة بعض التلاميذ السيطرة على الآخرين.**					
07	**حدوث المشاجرة بين التلاميذ أثناء الحصة.**					
08	**تحدث بعض التلاميذ بخشونة وبدون لباقة مع الأستاذ.**					
09	**إستفزازات بعض التلاميذ لزملائهم بالكلام والحركات.**					
10	**تعبير بعض التلاميذ بوجوههم تعبيرات مضحكة أو هزلية.**					
11	**تحدث التلاميذ بصوت عالي بدون إذن خلال المناقشة.**					
	ثانيا: مشكلات تتعلق بإدارة الثانوية:					
12	**كثرة عدد التلاميذ داخل القسم الواحد.**					
13	**وجود أقسام خاصة بالمعيدين فقط**					

14	قرب الثانوية من أماكن الضجيج.					
15	تجهيزات مختبر الثانوية غير ملائمة.					
16	قلة توفر الثانوية على بعض الوسائل التعليمية المتطورة.					
17	غياب لقاء دوري منظم مع جمعية أولياء التلاميذ.					
18	عدم الصّرامة في تطبيق اللّوائح والقوانين المدرسية					
19	انشغال مدير الثانوية بالأعمال الادراية					
20	ضعف نظام الضبط في الثانوية.					
21	عدم الاهتمام بتفعيل النوادي الثقافيّة والرياضيّة .					
22	كثرة الأعباء الإدارية المطلوبة من الأستاذ.					
23	وجود الأقسام المتنقلة.					
ثالثا: مشكلات تتعلق بالمناهج الدراسية:						
24	المنهاج لا يتناسب مع المدة المعطاة لتنفيذه.					
25	ضعف ملائمة المنهاج لمتطلبات وحاجات التلاميذ.					
26	قلة مناسبة المنهاج لمستويات التلاميذ.					
27	ضعف ترابط المنهاج؛ حيث لا يربط السابق باللاحق.					
28	قلة تعزيز المنهاج لعامل التعلم الذاتي للتلاميذ.					
29	قلة جوانب الممارسة العملية في المنهاج.					
30	ضعف ارتباط المقرر بالواقع المعاش.					
31	.قلة الأنشطة في المنهاج لتحقيق الأهداف المرجوة					
32	المنهاج يحتاج لوسائل متنوعة لتفسيره.					

رابعا: مشكلات تتعلق بالأستاذ:						
33	قلة اهتمام الأستاذ بحل مشكلات تلاميذه.					
34	قلة مساعدة الأستاذ لتلاميذه على المشاركة في الأنشطة.					
35	مرونة الأستاذ في معالجة المشكلات داخل القسم.					
36	قلة توجيه الأستاذ لتلاميذه إلى احترام نظام القسم.					
37	قلة تشجيع الأستاذ لتلاميذه على زيادة مستوى الدافعية للتعلم.					
38	قلة اهتمام الأستاذ بانتباه تلاميذه وإرشادهم إليه.					
39	ضعف إدارة الأستاذ للمناقشة والحوار بنظام داخل القسم.					
40	انفعال الأستاذ أثناء حله لمشكلات تلاميذه.					
41	ضعف مراعاة الأستاذ لمتطلبات التلاميذ بطيئي التعلم.					
42	قلة اهتمام الأستاذ بتنظيم وترتيب القسم.					
43	حضور الأستاذ متأخرا عن بداية الدرس.					
44	انشغال الأستاذ بتحضير الوسائل أثناء دخول التلاميذ.					
45	عدم انتباه الأستاذ لما يحدث داخل القسم.					
46	قلة اهتمام الأستاذ بضبط التلاميذ أثناء الشرح.					
47	سماح الأستاذ للتلاميذ بالإجابة الجماعية.					
48	قلة استخدام الأستاذ للتعزيز والمكافأة، على السلوكات الحسنة .					