تصورات معلمي المدارس الحكومية الأساسية والثانوية وطلبتها نحو أنماط الضبط الصفي في شمال فلسطين

Classroom Discipline Modes Practices as Perceived by Elementary and Secondary School Teachers and Students in Palestine

غسان حسين الحلو

قسم أساليب التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

تاريخ التسليم: (٢٠٠٠/٧/٤)، *تاريخ القبول:* (٢٠٠١/٣/١٣)

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات معلمي المدارس الأساسية والثانوية وطلبتها نحو أنماط الضبط الصفي في فلسطين، بالإضافة التعرف إلى أثر متغيرات الجنس، والمرحلة الدراسية، والتخصص للطالب، ومتغيرات الجنس، والشهادة العلمية، والمرحلة الدراسية التي يدرس فيها المعلم على هذه الأنماط. ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (٥٦٦) طالباً وطالبة، و(٢٠٦) معلماً ومعلمة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي كان الأسلوب السائد في المدارس من وجهة نظر كل المعلمين والطلبة، كما وأظهرت النتائج أن نمط الأسلوب العقابي التسلطي يظهر بوضوح في مدارس الذكور، وخاصة مدارس المرحلة الأساسية، ولدى المعلمين الذين يحملون درجة الماجستير، بالإضافة إلى ذلك أظهرت نتائج الدراسة أن طلبة التخصص الأدبي كانوا يحبذون نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي, ولم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في تصورات المعلمين نحو أنماط الضبط الصفي تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية لديهم. وبشكل عام بينت نتائج الدراسة أن المعلمين هم الأكفأ في تفسير أنماط الضبط الصفي التي تستخدم بالمدارس مقارنة بالطلبة.

Abstract

The aim of this study was to investigate perceptions of teachers and students towards classroom discipline modes in Palestine. It also aimed at investigating effects of variables of students' gender, educational stage, and major, other variables related to teachers were also examined, and include: gender, scientific degree, and educational stage on these modes. To achieve these aims, the study conducted on a sample of (566) students and (206) teachers.

The results of this study, reveals that the method of preventive counseling mode was seen by both teachers and students as the dominant method in schools, where as, the method of autocratic punishing mode was appear clearly in elementary stage male schools. In addition, the study shows that (M.A) teachers used the method of autocratic punishing mode more frequently than other teachers. Furthermore, significant differences at ($\alpha = 0.05$) was found in major variable in favor of literary students, while no significant differences were found at ($\alpha = 0.05$) in teachers' perceptions towards classroom discipline modes in accordance with educational stage variable.

In general, the results of the study indicates that teachers were more efficient than students in explaining the classroom discipline modes that practiced in schools.

مقدمة

يعتبر موضوع الضبط الصفي من أهم الموضوعات التربوية التي حظيت باهتمام التربويين في السنوات الأخيرة، خاصة بعد أن أصبحت المشكلات السلوكية الصفية من أكثر العوائق التي تحول دون تحقيق المدرسة لأهدافها وتعطل سير عملية التعليم والتعلم فيها. وحيث أن أكثر الناس التصاقاً وتفاعلاً مع القضايا التي تتعلق بالضبط الصفي هم المعلمون، فلا عجب –إذن - أن يتم التركيز على هذه الفئة من الناس من قبل الكثير من الباحثين، و الذين انصب جل اهتمامهم على إجراء الكثير من الدراسات التربوية، للبحث عن مصادر مشكلات الضبط الصفي من جهة، وتحديد ما للمعلم من مهام ومسؤوليات في إدارته لصفه وقيادته لطلابه من جهة أخرى. أما الهدف الأساس من كل ذلك، فقد كان من أجل الوصول إلى قواعد ومبادئ عامة لتحديد طبيعة العلاقة التي يجب أن تقوم بين المعلم وطلابه في المواقف الصفية المختلفة، والتي يمكن بواسطتها ضمان بلوغ فعاليات تعليمية تعلمية مقبولة، بعيدة عن المشكلات، وعن كل ما من شأنه تعكير صفو سير الحصة الدراسية عن المعتاد.

إن من أهم الأسباب المسؤولة عن عدم الانضباط في الصفوف الدراسية، كما يراها الكثير من التربويين، يمكن عزوها بالدرجة الأولى إلى نقصان الدافعية للتعلم بسبب الضبط الزائد لسلوك الطلبة عن الحد المعقول، الأمر الذي يؤدي إلى تعرضهم لدرجات متباينة من الإيذاء العقلي والنفسي، مما ينعكس سلبياً على مستويات الدافعية لديهم، وكذلك عن التفاعل بإيجابية مع المواقف التعليمية والتعلمية التي تحدث في الصفوف الدراسية. وبذلك تكون

المحصلة النهائية لمجمل العملية التربوية بشكل عام التشتيت الذهني بدل التركيز والاستيعاب، والعزلة والسكون بدل التفاعل والانسجام مع مختلف هذه المواقف الصفية. فالصف الدراسي الذي يجبر فيه الطلبة على الجلوس بلا حراك هو صف دراسي غير صحي لأنه يقوم في جو يستند على القمع والإرهاب، في حين أن الصف الدراسي الذي يتمتع بقدر معقول من الحركة والنشاط اللازمين للتعلم، مع الحفاظ على جوهر العملية التعليمية، هو صف دراسي صحي لأنه يقوم في جو مفعم بالحركة والنشاط، حيث تستثار فيه الدافعية للاهتمام بموضوع التعلم، في بيئة صفية تعاونية، ومناخ اجتماعي ونفسي إيجابي، تسوده المودة والألفة والتعاون وحرية التعبير (عصفور، ١٩٩١, مدانات، ١٩٩٢).

أمّا كيف يمكن توفير مثل هذا المناخ الاجتماعي والنفسي في البيئة الصفية، فإن الأمر فيه يتوقف على سلوك المعلم الصفي، من حيث قدرته على قيادة الصف وإدارته. فسلوك المعلم الصفي يتأثر بالدرجة الأولى بمدى انضباط الطلبة وتفاعلهم، والذي يؤثر بدوره في تحديد ما يقوم به الطلبة من سلوكيات، سواء داخل الصف الدراسي أو خارجه. فبقدر ما يكون المعلم قادراً على قيادة الصف وإدارته، بقدر ما يكون مؤثراً تأثيراً إيجابياً في انضباط الطلبة، مما يساعده على ممارسة مهامه التعليمية والإدارية بكل ثقة وكفاية واقتدار، في حين أن إخفاق المعلم عن تحقيق الانضباط الصفي المطلوب، فلسوف يولد أنماطاً سلوكية غير أكاديمية في أوساط الطلبة. وهي أنماط تتراوح في حدتها ما بين البساطة: كالضحك، والتشويش، والهمس مع الآخرين، والشدة: كالعدوان، والإتلاف المتعمد لممتلكات الآخرين، والسرقة، وكثرة الغياب أو الهروب من المدرسة، ورفض الانصياع للتعليمات، والتلفظ بألفاظ نابية... وغيرها (قطامي، ١٩٨٩؛ أبو سنينة واللقاني، ١٩٩٠).

ولما كان الهدف الأساس من الضبط الصفي هو تطبيق النظام من خلال مراقبة سلوك الطلبة غير الأكاديمي الذي يتوقع منه تعطيل عملية التعليم والتعلم، أو تشويش فهمهم لما يدور في الحصة الدراسية من فعاليات أكاديمية، فإن الأمر يتطلب من المعلم أن يبذل جهداً ما لمعالجة عدم الانضباط، والذي قد يكون في أحد صوره محاولة التحكم بهذا السلوك لضبطه

بما يخدم أهداف التعلم والتحصيل الدراسي. لكن عملية الضبط هذه تحمل في طياتها وجهات نظر متباينة في أوساط المعلمين، خاصة حول كيفية ممارسة أنسب الوسائل للتعامل مع هذا السلوك. فقد أشارت بعض الدراسات في هذا الصدد إلى أهمية استخدام الوسائل الإيجابية للمحافظة على الضبط الصفي، في حين أشارت دراسات أخرى حول ضرورة فرض النظام بالقوة حتى لو تطلب الأمر استخدام الوسائل السلبية التي تعتمد على التسلط والعقاب (حسن، ١٩٨٣).

ويرى الباحث وبعد مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالضبط الصفي أن هناك ثلاث أساليب رئيسه يمكن أن يعتمد عليها المعلمون في معالجة عدم الانضباط الذي يحدث في الصفوف الدراسية وهي: الأسلوب الوقائي الإرشادي، والأسلوب العتابي التوبيخي، والأسلوب العقابي التسلطي. ففي حالة الأسلوب الوقائي الإرشادي يركز المعلم على التخطيط الجيد للتدريس، ويوضح قوانين الضبط الصفي وحفظ النظام في بداية العام الدراسي، ويشغل الطلبة دائماً بأعمال أكاديمية نافعة، وقد يلجأ إلى استخدام أسلوب التنبيهات اللفظية البسيطة المتكررة من أجل لفت نظر الطالب غير المنضبط لموضوع الدرس، أو قد يلجأ إلى مدح الطلبة المنضبطين حتى يكونوا قدوة للطلبة المشاغبين. أما في حالة استخدام أسلوب العتاب والتوبيخ، فإنه يتم باستخدام الحركات والعبارات والإشارات مثل التوجه نحو الطالب غير المنضبط أثناء سير الدرس، أو توبيخه بالكف عن الشغب، أو قد يلجأ المعلم إلى استخدام الإشارات والتعبيرات التي تحمل معاني اللوم والعتاب باتجاه الطالب المشاغب، أو توجيه النظرات حوله بشكل يدل على مراقبة تحركاته. وفي حالة استخدام الأسلوب العقابي التسلطي، فإن المعلم يمارس سلوكاً يدل على الشدة والعقاب بحق الطالب المشاغب، كعدم السماح له بارتكاب أية مخالفة مهما كانت طبيعتها، وإلا تحمل كل العواقب المترتبة عليها. ولعل ما يحدث من أساليب قمعية بحق الطلبة من بعض المعلمين لهو دليل واضح على ذلك، والأمثلة عليه كثيرة (قطامي، ١٩٨٩، عصفور، ١٩٩١، عدس، ١٩٩٦).

وبشكل عام فإنه يمكن القول أن المعلمين عندما يستخدمون أساليبهم لتوطيد دعائم الضبط الصفي، إنما يهدفون في كل الأحوال إلى وضع حد للفوضى التي قد تحدث في أوساط الطلبة، حتى ولو تطلب الأمر استخدام أساليب شديدة لفرض النظام الصفي بالقوة. لكن وعلى الرغم من أن المنطق التربوي لا يحبذ استخدام مثل هذا الأسلوب، لأنه أسلوب يخدم المعلمين وحدهم دون النظر إلى مصلحة الطلبة، أو مصلحة العملية التعليمية التعلمية التي تهدف إلى تعديل السلوك الاجتماعي للطلبة، وليس فقط مجرد ممارسة العقاب بحقهم من أجل عقابهم.

إن تعديل السلوك الاجتماعي للطلبة يهدف إلى مساعدة المعلم على الارتقاء بهم نحو الانضباط الذاتي، لأنه يؤدي، كما ترى برايور (Pryor, 1998) إلى تطوير فهم أفضل لحاجات الطلبة وأهدافهم، وعلى إيجاد فلسفة أوضح للتعليم بحيث تستجيب لهذه الحاجات والأهداف بشكل فاعل ومؤثر، كما ويؤدي إلى مساعدة الطلبة على تبني القيم والمعايير التي تضمن لهم الحفاظ على مستوى هذا الانضباط، لما يحققه من زيادة بالإحساس بالمسؤولية، واكتساب عادات واتجاهات تربوية سليمة، ومن ثقة عالية بالنفس، ومن توجهات نحو بناء جسور من الثقة المتبادلة بين المعلم والطلبة، آخذين بعين الاعتبار أن مهمة الارتقاء بالطلبة نحو الانضباط الذاتي تعتبر من صميم مهام عمل المعلم ومسؤولياته تجاه طلبته وتجاه أخلاقيات مهنته بما يخدم أهداف التربية والتعليم.

وهكذا يتضح من هذا العرض حول موضوع الضبط الصفي والظروف المحيطة به، أنه عبارة عن عملية تربوية هامة جداً للمعلم من أجل المحافظة على بيئة صفية مناسبة. وتكمن أهميتها لأنها تعتبر بمثابة جزء أساسي من عمل المعلم ووظيفته، وهي أيضاً مجال حيوي للنهوض قدماً بعملية التعليم والتعلم بأقل قدر ممكن من الإشكاليات أو المشاغبات التي تعكر صفو سير الحصة الدراسية عن المعتاد. كما ويتضح من هذا العرض أن موضوع الضبط الصفي هو عبارة عن عملية إدارية أكاديمية تتضمن مجموعة كبيرة من السلوكيات المعقدة التي تستخدم لتنمية بيئة صفية مناسبة، لتساعد على حدوث قدر كبير من التعليم والتعلم الفاعلين. فالتعليم والتعلم والضبط الصفي –إذن- هما عبارة عن عمليتين متلازمتين

ومتوافقتين، وأنهما تسيران جنباً إلى جنب بخطين متوازيين ومتساويين في آن واحد، وأن تحقيق التكامل والانسجام فيما بينهما يعني حدوث فعاليات أكاديمية مرغوبة، في حين أن أي خلل أو تقصير يطرأ على عملية الضبط الصفي، سوف يؤثر سلباً على عملية التعليم والتعلم برمتها، أو على أقل تعديل يؤدي إلى التشويش عليها.

فمن هنا جاءت الدراسة الحالية لتحديد أنماط أساليب الضبط الصفي التي يستخدمها المعلمون في حل المشكلات التي تصادفهم أثناء ممارستهم لمهنتهم في المدارس الأساسية والثانوية في شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والطلبة.

الضبط الصفي في الدراسات السابقة

لقد ظهر في الأدب التربوي المنشور دراسات ميدانية كثيرة، تناولت جوانب مختلفة من المشكلات التربوية ذات صلة بموضوع هذه الدراسة. فقد تناولت هذه الدراسات موضوعات تتعلق بالصحة المدرسية، وتصورات المعلمين نحو العمل في مهنة التدريس، ومعتقدات المعلمين حول قضايا إدارة الصف وارتباطاتها بالمظاهر السلوكية للطلبة، واستراتيجيات المعلمين في التعامل مع المشكلات الصفية، والعلاقة التي ترتبط بين سلوك المعلم الصفي وانخراط الطلبة في النشاطات التعليمية والتعلمية، وغيرها من المواضيع.

ومن بين الدراسات التي حاولت تقصي وسائل الضبط التي تمارس في الصفوف الدراسية دراسة مكارثي وبطس (McGarity & Butts, 1984) التي هدفت إلى معرفة علاقة سلوك المعلم في إدارة الصف وعمل الطلبة وإنجازاتهم في المدارس المتوسطة والثانوية ذات الاستعدادات المتفاوتة، وقد دلت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة وهامة بين إدارة المعلم لصفه وتحصيل الطلبة. كما وكشفت النتائج عن وجود ستة مواصفات تتضمنها الإدارة الصفية الجيدة وهي:

١. التعرف على الطلبة الذين لا يفهمون التوجيهات ومساعدتهم فردياً.
٢. المحافظة على إبقاء الطلبة مندمجين في الصفوف.

٣. تعزيز الطلبة وتشجيعهم على التفاعل الصفي للمحافظة على هذا الاندماج.
٤. استغلال وقت التعليم بشكل فاعل.
٥. اختبار أثر التغذية الراجعة المقدمة للطلبة على سلوكاتهم.
٦. السيطرة على السلوك المشوش لدى الطلبة من خلال تشجيعهم على التفاعل والانـدماج في الحصة الدراسية.

أما جامبور (Jambor, 1984) فقد حاول في دراسته تحديد وسائل ضبط الصف دون استخدام العقاب البدني في المدارس الابتدائية النرويجية. فبعد أن طبق استبانة الدراسة على عينة مكونة من (٢٨٦) معلماً موزعين على (٦٣) مدرسة في مدن وقرى نرويجية تبين أن استخدام الوسائل التشجيعية كالمديح، وإعطاء نشاطات ترفيهية ممتعة، وإعطاء استراحات مدرسية قد ساعد في تخفيض المشاكل والشغب التي كانت تحدث في أوساط الطلبة، كما وأشارت النتائج إلى أهمية بناء علاقة جيدة مع أسر الطلبة مع إطلاعهم أولاً بأول على نشاطات الطالب الصفية والمدرسية. كما وأكدت الدراسة على أهمية تعليم المعلمين للوسائل الإيجابية في ضبط الصف، وضرورة تلافي استخدام الكلمات التأنيبية القاسية بحق الطالب المشاغب، واستخدام أساليب أكثر فاعلية مثل: إبعاد الطالب المشاغب عن الأشياء المسببة لإزعاجه، ووضعه تحت المراقبة شبه الدائمة حتى تنتهي أو تخفف حدة المثيرات، ووضع اليد على كتف التلميذ عند سماع أقواله، أو توجيه النصائح والإرشادات له، وهي كلها بدائل اقترحها الباحث عوضاً عن استخدام العقاب البدني.

أما ولفولك ورسوف وهوي (Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990) فقد درسوا العلاقة بين شعور المعلم بالكفاءة وبين معتقداته حول الأساليب الواجب استخدامها في ضبط الطلبة. فبعد تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية (Self-efficacy) على عينة مكونة من (٥٥) معلماً يدرّسون الصفين السادس والسابع، تم أخذ آراء هؤلاء المعلمين حول بعض القضايا مثل الإدارة الصفية والضبط الصفي وإثارة دافعية الطلبة. وبينت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية هامة بين الكفاءة الذاتية واتجاه المعلمين نحو أساليب استخدام الضبط الصفي، فكلما

زاد شعور المعلم بالكفاءة الذاتية، كانت اتجاهاته نحو هذه الأساليب أكثر إنسانية، وزاد دعمه لمبادأة الطلاب في حل المشكلات. أما المعلمون الذين يعتقدون بضرورة ضبط الطلبة ضبطاً دقيقاً، على اعتبار أنهم ليسوا أهلاً للثقة، فقد أكدوا على أهمية إثارة دافعية طلبتهم عن طريق المكافآت الخارجية.

ومن الدراسات العربية التي أجريت في مجال مشكلات الطلبة السلوكية في البيئة الصفية دراسة حسن (١٩٨٣) حول اتجاهات المعلمين نحو مشكلات طلبتهم وأساليبهم في معالجتها، وقد بينت نتائج الدراسة أن أغلب أساليب المعلمين في معالجة المشكلات السلوكية كانت في الوعظ والإرشاد، ثم طابع الاتصال بالأسرة، وأخيراً طابع مناقشة الطالب نفسه. كما وجاء في تعبيرات المعلمين الحرة بعض الأساليب في معالجة المشكلات السلوكية مثل: العقاب البدني، والطرد من الصف الدراسي، والتحويل إلى الأخصائيين، وتغيير أسلوب التعامل مع الطالب وغيرها.

أما الدراسة التي أجرتها العمران (Alumran, 1986) حول العوامل المؤثرة على مشكلة الانضباط الصفي لدى طلبة الصف العاشر في دولة البحرين. فقد طبقت على عينة مكونة من (٥٠٥) طالباً وطالبة. وقد بينت نتائج الدراسة أن مشكلة الانضباط الصفي كانت أكثر ظهوراً لدى الذكور مما هو لدى الإناث، ولدى طلبة التخصصات الأدبية مما هو لدى التخصصات العلمية. كما وبينت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين ينتمون إلى مستويات اقتصادية واجتماعية مرتفعة ظهرت لديهم مشكلات الانضباط أكثر من أولئك الذين ينتمون إلى مستويات اقتصادية واجتماعية منخفضة، ولدى الطلبة الذين تتمتع أسرهم بمستوى مرتفع من التعليم من أولئك الذين ينتمون إلى أسر تتمتع بمستوى تعليمي منخفض.

وقامت عبيدات (١٩٨٩) بدراسة اتجاهات المديرين والمعلمين نحو العقاب المدرسي وممارسته فيه، بعد أن طبقت مقياسين على أفراد عينة الدراسة وهما: مقياس الاتجاهات نحو العقاب المدرسي، ومقياس ممارسة العقاب المدرسي، وفقد بينت نتائج الدراسة أن اتجاهات الإناث نحو استخدام العقاب كان أكبر من اتجاهات الذكور، وأن المديرين يطبقون العقوبة

على الطلبة أكثر من المعلمين. لم تجد الدراسة أثراً لتفاعلات الجنس ونمط المسؤولية علـــى الاتجاهات نحو استخدام العقاب وممارسته في المدارس الأردنية المشمولة في عينة الدراسة.

أما صبري (١٩٩٣) فقد قامت بإجراء دراسة بعنوان " اســتراتيجيات المعلمــين فــي التعامل مع المشكلات الصفية في المدارس الابتدائية التابعة لوكالة الغوث في الضفة الغربية، وقد استخدمت الباحثة أداة خاصة تتكون من (١٤) مشكلة صفية وست استراتيجيات تتــضمن عدة ممارسات وإجراءات يستخدمها المعلم في التعامل مع المشكلات الصفية المدرجــة فــي الاستبانة. وقد أشارت نتائج الدراسة أن أكثر الاستراتيجيات اســتخداماً فــي التفاعــل مــع المشكلات الصفية، كانت استراتيجية التركيز على الفرد، ثم استراتيجية التــدعيم، فالــسلوك الضاغط أو المسيطر، ثم استراتيجية دينامية الجماعة، فاستراتيجية التهديد والعقاب، و أخيــراً استراتيجية التجاهل أو الإهمال للطالب.

وفي دراسة قام بها علاونة (١٩٩٥) بعنوان" الضبط الصفي وحفظ النظام في مــدارس البحرين"، حيث طبقت على عينة مكونة من (١٢٨) معلماً ومعلمة و (٤٠٢) من الطلبة. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن أكثر الأساليب استخداماً من وجهة نظر أفراد العينة كانت فــي: توضيح القوانين الصفية منذ اليوم الدراسي الأول من العام، والتسامح مــع التــصرفات ذات الطابع البسيط، وامتداح سلوك الطالب غير المشاغب. أما أقل الأساليب انتشاراً فكانــت تلــك ذات العلاقة باستخدام القمع والشدة والتهديد. كما وأظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والطلبة حول أكثر الأساليب انتشاراً، ففي حين أكد المعلمــون علــى مجموعة الأساليب الإيجابية عموماً، أكد الطلبة على الأساليب السلبية. كما وأكدت الدراسة أن النتائج جاءت لصالح الذكور من الطلبة عند استخدام الأساليب السلبية.

ومن الدراسات التي أجريت في مجال تنمية الانضباط الــذاتي لــدى طلبــة المرحلــة الأساسية في الولايات المتحدة، دراسة سكمد (Schmid, 1998) وهي بعنوان "ثلاث خطوات نحو تنمية الانضباط الذاتي" حيث تم تطبيق استراتيجيات الدراسة على طلبة إحدى المــدارس الأساسية قبل تعميم نتائجها على جميع طلبة هذه المرحلة، وقد تمثل الهدف الأساسي من هذه

الدراسة بتطوير آلية عمل مضبوطة من أجل تنمية الانضباط الذاتي لدى الطلبة. ولتحقيق ذلك تم تدريب الطلبة على إستراتيجية عمل مكونة من ثلاث خطوات وهي: تدعيم تحصيل الطلبة الأكاديمي من خلال استخدام وسائل التشجيع المختلفة، ثم العمل مع الطلبة مباشرة لمساعدتهم على تجاوز الصعوبات وتشجيعهم على المبادرة في القول والعمل، وأخيراً العمل على إكسابهم عادات تكيفيه جيدة، واستثمارها في بناء علاقات اجتماعية جيدة مع المعلمين والزملاء والمجتمع المحلي.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يتبين أن استخدام أساليب الضبط الصفي في المدارس لا تزال مثار جدل ونقاش بين مؤيد ومعارض حول وسائل وأساليب الضبط الصفي التي يستخدمها المعلمون لضبط سلوك الطلبة المشاغبين. كما ويتضح من الدراسات السابقة أنها جميعاً تؤكد على أهمية دراسة عدم الانضباط في المدارس، لتأثيراتها السلبية على عملية التعليم والتعلم الصفي، مما يؤكد الحاجة إلى ضرورة الاستمرار بالتركيز على هذا النوع من الدراسات لأهميتها في تحسين نظام التربية والتعليم من جهة، ولقلة إجراء مثل هذا النوع من الدراسات في البيئات العربية من جهة أخرى. وبناء عليه يرى الباحث أن أفضل الطرق لتحسين النظام التربوي في أي مجتمع من المجتمعات، لا يتأتى إلا من خلال إجراء المزيد من الدراسات الميدانية في مختلف المجالات التربوية، ومنها مجالات استخدام وسائل الضبط الصفي من أجل العمل على بناء استراتيجيات تربوية واضحة بغية النهوض قدماً بعملية التعليم والتعلم فيه. ونظراً للخصوصية التي تتمتع بها البيئة الفلسطينية بسبب وقوعها تحت الاحتلال الإسرائيلي لفترة طويلة من الزمن، فإن إمكانية الاعتماد على نتائج الدراسات التي تم إجراؤها في بيئات عربية وأخرى أجنبية من أجل تطبيقها على الواقع الفلسطيني في حل مشكلات الضبط الصفي تكاد أن تكون شبه معدومة، وذلك بسبب اختلاف الظروف والعوامل الثقافية والاجتماعية والسياسية التي تعصف بالمجتمع الفلسطيني، مما حذا بالباحث إلى إجراء مثل هذه الدراسة، بهدف التعرف إلى تصورات معلمي المدارس الأساسية والثانوية وطلبتها نحو أنماط الضبط الصفي في شمال فلسطين.

مشكلة الدراسة وأهدافها

ساعدت القراءات والاستطلاعات النظرية والعملية التي أجراها الباحث في مجال الفكر التربوي المتعلق بموضوع الإدارة الصفية على ترسيخ الفكرة لديه نحو ضرورة البحث في موضوع الضبط الصفي، وما يتمخض عنه من مشكلات إدارية وأكاديمية، والتي قد تنشأ من سوء إدارة المعلم لصفه، أو من سوء استخدامه للوسائل والأساليب المناسبة لمعالجة عدم الانضباط الذي يصدر عن الطلبة، مما يؤدي إلى عدم قدرته على توفير مستوى مقبول من التعليم والتعلم في المدرسة التي يمارس مهنة التعليم فيها. وعليه يعتبر الباحث أن مشكلة الضبط الصفي هي مشكلة تستحق الدراسة وجديرة في البحث والتحليل في ظل أجواء تربوية غير مريحة خلفتها سنوات الاحتلال الطويلة للنظام التعليمي الفلسطيني.

فمن هنا ظهرت مشكلة الدراسة في محاولة استقصاء تصورات معلمي المدارس الأساسية والثانوية وطلبتها نحو أنماط أساليب الضبط الصفي بهدف تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف إلى أنماط أساليب الضبط الصفي التي تمارس في المدارس الأساسية والثانوية في محافظات شمال فلسطين وترتيبها تبعاً لسيادتها وفق تصورات كل من المعلمين والطلبة.
٢. تحديد الفروق بين تصورات المعلمين وتصورات الطلبة حول استخدام هذه الأنماط.
٣. تحديد أثر كل من جنس الطالب، ومرحلته الدراسية، وتخصصه، وجنس المعلم، وشهاداته العلمية، والمرحلة الدراسية التي يدّرس فيها على أنماط أساليب الضبط الصفي في هذه الدراسة.
٤. تحديد فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أبعاد أنماط أساليب الضبط الصفي عند الطلبة.
٥. تحديد فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أبعاد أنماط أساليب الضبط الصفي عند المعلمين.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما أنماط أساليب الضبط الصفي السائدة عند معلمي وطلبة المدارس الأساسية والثانويــة في شمال فلسطين؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في تصورات المعلمين والطلبة في استخدام أنماط أساليب الضبط الصفي في المدارس الأساسية والثانويــة فــي شمال فلسطين تعزى لمتغير وصف العمل (تلميذ، معلم)؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في تصورات الطلبة في استخدام أنماط أساليب الضبط الصفي في المدارس الأساسية والثانوية في شمال فلسطين تعزى لمتغير الجنس؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في تصورات الطلبة في استخدام أنماط أساليب الضبط الصفي في المدارس الأساسية والثانوية في شمال فلسطين تعزى لمتغير المرحلة الدراسية؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في تصورات الطلبة في استخدام أنماط أساليب الضبط الصفي في المدارس الأساسية والثانوية في شمال فلسطين تعزى لمتغير التخصص؟

٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في تصورات المعلمــين في استخدام أنماط أساليب الضبط الصفي في المدارس الأساسية والثانوية فــي شــمال فلسطين تعزى لمتغير الجنس؟

٧. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في تصورات المعلمــين في استخدام أنماط أساليب الضبط الصفي في المدارس الأساسية والثانوية فــي شــمال فلسطين تعزى لمتغير الشهادة العلمية؟

٨. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في تصورات المعلمين في استخدام أنماط أساليب الضبط الصفي في المدارس الأساسية والثانوية في شمال فلسطين تعزى لمتغير المرحلة الدراسية؟
٩. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين أبعاد أنماط أساليب الضبط الصفي في المدارس الأساسية والثانوية في شمال فلسطين تعزى لمتغير الطالب؟
١٠. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين أبعاد أنماط أساليب الضبط الصفي في المدارس الأساسية والثانوية في شمال فلسطين تعزى لمتغير المعلم؟

مجالات الدراسة

المجال المكاني: المدارس الأساسية والثانوية في محافظات شمال فلسطين وتشمل (نابلس، جنين، طولكرم، قلقيلية، سلفيت).

المجال البشري: معلمو وطلبة المرحلتين الأساسية والثانوية في شمال فلسطين للعام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠م.

المجال الزماني: تم إجراء هذه الدراسة في الفترة الزمنية الواقعة ما بين ١٩٩٩/١٢/٢٥م ولغاية ٢٠٠٠/٤/٢٥م.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في الأمور التالية:

١. أنها تعد من الدراسات القليلة التي تتناول موضوعاً حيوياً في مجال مشكلات الضبط الصفي في البيئات العربية بشكل عام، والبيئة الفلسطينية بشكل خاص.
٢. أنها تعد من الدراسات الرائدة في المجتمع الفلسطيني التي تتناول مشكلة من هذا النوع والتي تعتبر من أكبر التحديات التي تواجه المعلم الفلسطيني في بيئة تعرض نظامها

التعليمي للتدمير خلال سنوات الاحتلال، مما انعكس سلبياً على سلوك الطلبة الذين تعودوا العنف والإصرار في مقارعة جنود الاحتلال.

٣. أنها تعد من الدراسات القليلة التي تستطلع آراء الطلبة فيما يتعلق بأساليب الضبط الصفي، وهو أمر لم يكن مألوفاً في معظم الدراسات السابقة، حيث تناولت آراء المعلمين فحسب، مهملة بذلك آراء الطلبة. فرأي الطالب يعتبر هاماً جداً في نظر الباحث ولهذا النوع من الدراسات بالذات.
٤. تعتبر هذه الدراسة حلقة مكملة لسلسلة الدراسات المتعلقة بالانضباط الصفي، والتي يمكن أن تساهم في إثراء المكتبة العربية.
٥. تتمتع الدراسة بفائدة عملية من حيث أنها تساعد المسؤولين التربويين على اتخاذ قرارات، وتبني استراتيجيات إيجابية في مجال ضبط الصف لحفظ النظام فيه من جهة، ومجال تدعيم العملية التعليمية التعلمية في المؤسسات التربوية من جهة أخرى.
٦. يتوقع من خلال نتائج الدراسة التعرّف على أكثر أساليب أنماط الضبط الصفي شيوعاً من وجهة نظر كل من المعلمين والطلبة، إضافة إلى التعرف إلى أثر متغيرات كل من وصف العمل، والجنس، والمرحلة الدراسية، والتخصص، والشهادة العلمية على التصورات لأساليب أنماط الضبط الصفي.

مصطلحات الدراسة

التصور: إدراك أو تهيؤ عقلي عصبي مُتعلّم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو مواقف في البيئة الصفية أو المدرسية (عدس، ١٩٩٨).

النمط: مجموع السلوكات المتشابه والتي تشكل فيما بينها طابعاً يعطي الفرد هيئة أو طابع خاص عن غيره (غنيم، ١٩٨٦).

نمط السلوك الوقائي الإرشادي: سلوك أو إجراء يهدف إلى تنمية إمكانيات الطالب كي يتجنب الوقوع في المشكلات وتطوير قدراته على التعامل مع المواقف المختلفة بصورة إيجابية يشعر معها بالرضا والإنتاجية (برنامج التعليم المفتوح، ١٩٩٢).

نمط السلوك العتابي التوبيخي: سلوك أو إجراء تتم ممارسته لتطبيق منهج معين بشكل يدل إلى العتاب أو التوبيخ بحق الأشخاص المخالفين بهدف الحصول على النظام المطلوب في المواقف الصفية المختلفة.

نمط السلوك العقابي التسلطي: سلوك أو إجراء يمارس لتطبيق منهج معين بشكل يدل على إيقاع الألم أو الإعتداء الجسدي بقصد بحق شخص بسبب خرقه للنظام أو اتباعه مسلك لا يرضى عنه من ينزل به العقاب.

الضبط الصفي: درجة التقيد بالسلوك المرغوب من جانب الطلبة ودرجة انخراطهم في الأنشطة الصفية وتوجههم نحو العمل (عدس، ١٩٩٨).

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي التحليلي وذلك نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلتين الأساسية والثانوية في مدارس شمال فلسطين والبالغ عددهم (٣٥٠٠)، كما تكون من طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية والبالغ عددهم (٢٤٦٠٠)، أما عينة الدراسة فقد اشتركت فيها عينتان: الأولى من المعلمين والمعلمات وقد بلغ مجموع أفرادها (١٩٧) معلماً ومعلمة. أما العينة الثانية فكانت من الطلبة

حيث بلغ عدد أفرادها (٥٦٦) موزعين على المرحلتين الأساسية والثانوية. وكان من بين المعلمين (١٠٦) معلماً و (٩١) معلمة. أما الطلبة فكان (٢٨٨) من الذكور، و(٢٧٨) إناث.

وقد تم اختيار المعلمين والمعلمات بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث اختيروا عشوائياً من مدارس المدن والقرى المحيطة بواقع (١٢) معلماً ومعلمة من المدرسة الأساسية و (١٨) معلماً أو معلمة من المدرسة الثانوية. أما عينة الطلبة فقد تم اختيارها عشوائياً أيضاً، ولكن وحدة الاختيار كانت الصف كاملاً في كل من المدرسة الأساسية والثانوية. وقد تراوح حجم الصفوف ما بين (٣٥) إلى (٥٠) طالباً تبعاً للمنطقة المتواجدة فيها المدرسة. ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة على متغيرات الدراسة.

جدول (١): توزيع أفراد العينة من المعلمين والطلبة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

المعلمون							الطلبة					
الجنس		المرحلة الدراسية		الشهادة العلمية			الجنس		المرحلة الدراسية		التخصص	
ذكر	أنثى	أساسية	ثانوية	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير	ذكر	أنثى	أساسية	ثانوية	علمي	أدبي
١٠٦	٩١	١٠٤	٩٣	٥٩	١٢٣	١٥	٢٨٨	٢٧٨	٢٩٣	٢٧٣	٢٣٦	٣٠٣
١٩٧		١٩٧		١٩٧			٥٦٦		٥٦٦		٥٦٦	

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث استبانتين: الأولى وهي استبانة المعلم، والثانية استبانة الطالب، وكلاهما تحتويان على قائمة من الإجراءات التي يقوم بها المعلمون والمعلمات في غرفة الصف لضبط الطلبة والحفاظ على النظام. وقد تم تطوير القائمة من خلال طرح سؤال مفتوح إلى مجموعة من المعلمين والمعلمات الذين يدرسون في مختلف

مراحل التدريس في مدارس شمال فلسطين، حيث بلغ عددهم (١٠٠) معلــم ومعلمــة، (٥٠) معلماً و (٥٠) معلمة، كما تم اتخاذ نفس الإجراء مع (٢٠٠) طالب وطالبة. أما السؤال الذي وجه إلى المعلمين والمعلمات فكان " ما أهم الإجراءات التي تقوم/ تقومين بها لمنــع الــشغب أثناء التدريس في الصف؟ " وكان السؤال الذي وجه إلى الطلبة مشابهاً " ماذا يفعل معلمــك/ معلمتك لمنع الشغب أثناء التدريس في الصف؟".

وبعد جمع الإجابات من المعلمين والطلبة، تم حساب التكرارات لكل إجراء على حده، ثم جمعت الإجراءات الأكثر تكراراً لتكون نواتين للاستبانتين. كذلك استفاد الباحث مــن الأدب التربوي المتعلق بقضايا الإدارة الصفية والضبط الصفي، وكذلك من الدراسات السابقة التــي بحثت في موضوع الضبط الصفي مثل دراسة حسن (١٩٨٣) ودراســة العمــران (١٩٨٦)، ودراسة صبري (١٩٩٣)، ودراسة علاونه (١٩٩٥) المشار إليها سابقاً في هذه الدراسة.

ثم وضعت العبارات في استبانتين منفصلتين، لكنهما متكافئتان من حيث المضمون، حيث وجهت إحداهما إلى المعلمين والمعلمات، أما الثانية فقد وجهت إلى الطلبة.

وبعد ذلك عرضت الاستبانتان على ثمانية من أعضاء هيئة التدريس في كليــة العلــوم التربوية بجامعة النجاح الوطنية، وعشرة مدرسين ممن يتمتعون بخبرة واســعة فــي مجــال التدريس وجميعهم من طلبة برامج الدراسات العليا في الكلية الذين يسعون للحــصول علــى درجة الماجستير في الإدارة التربوية، لإبداء آرائهم حول كل عبارة في الاستبانتين للتحقق من مدى ملاءمتها للنمط الذي وضعت فيه من جهة، ومدى انتمائها إلى مجالات عمليــة الــضبط الصفي من جهة أخرى. وبعد الأخذ بآراء المحكمين عدلت بعض العبارات، وصوبت عبارات أخرى لغوياً، وأعيد صياغة عبارات، وأضيفت عبارات جديدة فأصبح عــدد عبــارات كــل استبانة في صورتها النهائية خمساً وثلاثين عبارة (لاحظ الملحقين رقم ١ و ٢) موزعة علــى ثلاثة أبعاد (أنماط). وبذلك اعتبر هذا الإجراء ضــماناً لــصدق الأداة وصــلاحيتها لقيــاس تصورات المعلمين والطلبة حول الضبط الصفي.

أما أبعاد الاستبانتين فهي كما يلي:

البعد الأول: نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي، وتغطية أرقام العبارات التالية: (١، ٣، ٧، ٨، ١٢، ١٤، ١٥، ١٨، ٢٠، ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣١، ٣٥).

البعد الثاني: نمط الأسلوب العتابي التوبيخي، وتغطية أرقام العبارات التالية: (٤، ٦، ٩، ١٦، ١٧، ٢٢، ٣٢، ٣٣، ٣٤).

البعد الثالث: نمط الأسلوب العقابي التسلطي، وتغطية أرقام العبارات التالية: (٢، ٥، ١٠، ١١، ١٣، ١٩، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠).

وللتحقق من ثبات أداتي الدراسة، فقد تم احتساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار (Test –retest) وبفارق زمني مدته أسبوعان على عينة من المعلمين بلغت (٥٠) معلماً ومعلمة، وعينة الطلبة بلغت (١٠٠) طالب وطالبة، وكلاهما من خارج عينة الدراسة، وبحساب معامل الارتباط بيرسون بين المرة الأولى والثانية، بلغ معامل الارتباط (٠,٨٧) للمعلمين و (٠,٨٤) للطلبة، وهما معاملان يشيران إلى قدر جيد من الثبات مما يبرر قبولهما تربوياً.

من أجل احتساب معامل الثبات لعينة الدراسة ككل، فقد تم استخراج الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ –الفا، حيث بلغت قيمة الثبات محسوبة على أساس الدرجة الكلية (٠,٩٣) للمعلمين و (٠,٩١) للطلبة، والجدول رقم (٢) يبين ذلك.

جدول (٢): قيم معاملات الثبات للاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانتين الثلاثة وقيمة الثبات الكلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا (المعلمون، والطلبة)

المعلوم		**الطلبة**	
المجال	**معامل الثبات**	**المجال**	**معامل الثبات**
١. الأسلوب الوقائي الإرشادي.	٠,٩٢	١. الأسلوب الوقائي الإرشادي.	٠,٨٩
٢. الأسلوب العتابي التوبيخي.	٠,٨٩	٢. الأسلوب العقابي التوبيخي.	٠,٨٨
٣. الأسلوب العقابي التسلطي.	٠,٩١	٣. الأسلوب العقابي التسلطي.	٠,٩٠
٤. معامل الثبات الكلي.	٠,٩٣	٤. معامل الثبات الكلي.	٠,٩١

تكون سلم الاستجابة على عبارات الجزء الثاني من أداتي الدراسة من خمس درجات وفق مقياس ليكرت (Likert Scale)، حيث كانت على النحو التالي:

- يستخدم دائماً: (٥) درجات، وتعني أن يستخدم بشكل دائم.
- يستخدم غالباً: (٤) درجات، وتعني أنه يستخدم في أغلب الأحيان.
- يستخدم أحياناً: (٣) درجات، وتعني أنه يستخدم في بعض الأحيان.
- يستخدم نادراً: (٢) درجة، وتعني أنه نادراً ما يتم استخدامه.
- لا يستخدم إطلاقاً: (١) درجة، وتعني أنه لا يستخدم على الإطلاق.

وبذلك يكون معدل استخدام الأسلوب الواحد في حدة الأقصى (٥) درجات، وفي حده الأدنى درجة واحدة.

المعالجة الإحصائية

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت المعالجات الإحصائية التالية:

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية من أجل تحديد أنماط أساليب الضبط السائدة للمعلمين والطلاب وترتيبها تبعاً لأهميتها من وجهة نظرهم.
٢. اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent T-test).
٣. تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية (Sheffet Post- Hoc Test).
٤. تحليل التباين متعدد القياسات للمتغيرات التابعة (Repeated MANOVA) واختبار (Sidak) للمقارنات البعدية باستخدام الإحصائي ولكس لامبدا (Wilks' lambda).

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة التعرف إلى تصورات معلمي المدارس الحكومية الأساسية والثانوية وطلبتها نحو أنماط الضبط الصفي في شمال فلسطين، إضافة إلى التعرف إلى أثر متغيرات

الجنس، والتخصص، والمرحلة الدراسية، والشهادة العلمية، والخبرة على هذه الأنماط. ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (١٩٧) معلماً ومعلمة، و(٥٦٦) طالباً وطالبة، وقد طبق عليهما مقياس الدراسة وهما: مقياس المعلم، ومقياس الطالب حول أنماط الضبط الصفي، وبعد جمع بيانات الدراسة تم معالجتها إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة تبعاً لأسئلتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه

ما أنماط أساليب الضبط الصفي السائدة عند معلمي وطلبة المدارس الأساسية والثانوية في شمال فلسطين؟

للإجابة عن السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل بعد من أبعاد أنماط أساليب الضبط الصفي التي احتوتها استبانة الدراسة، والنتائج في الجدول (٣) تبين ذلك:

يتضح من الجدول (٣) أن ترتيب أنماط أساليب الضبط الصفي كما تصورها المعلمون في المدارس الأساسية والثانوية في شمال فلسطين كانت على التوالي: المرتبة الأولى نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي (٧٤,٢%)، والمربتة الثانية نمط الأسلوب العتابي التوبيخي (٥٦,٤%)، والمرتبة الثالثة الأسلوب العقابي التسلطي (٤١,٦%).

كما ويتضح من الجدول أيضا أن ترتيب أنماط أساليب الضبط الصفي كما يتصورها الطلبة كانت على التوالي: المرتبة الأولى نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي (٦٤%)، والمرتبة الثانية نمط الأسلوب العقابي التسلطي (٥٧,٦%)، والمرتبة الثالثة نمط الأسلوب العتابي التوبيخي (٥٧,٣%).

وتشير معطيات النتائج عن وجود إجماع تام بين المعلمين والطلبة حول سيادة نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي في المدارس لحصوله على الترتيب الأول بين أنماط أساليب الضبط الصفي لدى كل من المعلمين والطلبة.

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية وترتيب أنماط أساليب الضبط الصفي كما يراها معلمو وطلبة المدارس الأساسية والثانوية قيد الدراسة

أنماط أساليب الضبط الصفي	عدد فقرات البعد	المعلمون			الطلبة		
		المتوسط الحسابي للاستجابة	النسبة المئوية للاستجابة	الترتيب	المتوسط الحسابي للاستجابة	النسبة المئوية للاستجابة	الترتيب
الأسلوب الوقائي الإرشادي	١٦	٣,٧١	%٧٤,٢	١	٣,٢٠	%٦٤	١
الأسلوب العتابي التوبيخي	٩	٢,٨٣	%٥٦,٤	٢	٢,٨٧	%٥٧,٣	٣
الأسلوب العقابي التسلطي	١٠	٢,٠٨	%٤١,٦	٣	٢,٨٨	%٥٧,٦	٢

الدرجة العظمى للفقرة (٥) درجات.

كما وتشير النتائج عن تضارب آراء كل من المعلمين والطلبة حول استخدام أنماط أساليب الضبط الصفي الأخرى، ففي حين أظهر المعلمون أن الأسلوب العقابي التسلطي هو الأقل ممارسة في المدارس، بيّن الطلبة أن أقل الأساليب ممارسة هو الأسلوب العتابي التوبيخي. ولتفسير ذلك يرى الباحث أن الأمر ربما يعود إلى عدم قدرة الطلبة التمييز بين نمط الأسلوب العقابي التسلطي ونمط الأسلوب العتابي التوبيخي، لأن كلا النمطين من وجهة نظر الطلبة يدلان على عقاب، لأن التوبيخ هو في حد ذاته يعتبر شكلا من أشكال العقاب وهو أمر لا يحبذ الطلبة سماعه بالفطرة، لأنه كالعقاب تماماً يعرضهم للإحراج أمام زملائهم.

أما بالنسبة للمعلمين، فإن الأمر يختلف تماماً، نتيجة للكفاءة الذاتية التي يتمتعون بها مقارنة بالتلاميذ، لأنهم عندما يستخدمون الأسلوب العتابي التوبيخي في الصف، إنما يقصدون توجيه الطالب للعودة إلى أجواء الدراسة الطبيعية بأسلوب عتابي رقيق، وليس لقمعه أو عقابه، أو حتى إحراجه أمام زملائه.

وتتفق هذه النتيجة في مضمونها مع نتائج دراسات: حسن (١٩٨٣)، وجامبور (١٩٨٤)، ومكارتي وبطس (MaGarity & Butts, 1984)، حيث أكدت هذه الدراسات على أهمية استخدام المعززات وأساليب الوعظ والإرشاد سلفاً في الحصول على أفضل النتائج في ضبط الصف للحفاظ على النظام فيه.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في تصورات المعلمين والطلبة في استخدام أنماط أساليب الضبط الصفي في المدارس الأساسية والثانوية في شمال فلسطين تعزى لمتغير وصف العمل (تلميذ، معلم)؟

للإجابة عن السؤال استخدم اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين (Independent T-test)، ونتائج الجدول رقم (٤) تبين ذلك:

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة اختبار (ت) المحسوبة على نمط الأسلوب العتابي التوبيخي كانت (١,٣٨)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) على هذا النمط تعزى لمتغير وصف العمل (طالب، معلم)، بينما كانت قيم اختبار (ت) المحسوبة على أنماط: الأسلوب الوقائي الإرشادي، والأسلوب العقابي التسلطي على التوالي (٩,٢٢، ١٤,٩١)، وهما قيمتان تشيران على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) على هاذين النمطين بين الطلبة والمعلمين، حيث كانت الفروق لصالح المعلمين على نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي، بينما كانت الفروق لصالح الطلبة على نمط الأسلوب العقابي التسلطي.

ومن خلال ملاحظة النتائج تبين أنه في حالة نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي أن المعلمين يتمتعون بكفاءة ذاتية أكثر من الطلبة لتمييز هذا النمط من أساليب الضبط الصفي، وهو نمط يشكل محوراً أساسياً للمعلمين في ضوء سببين رئيسين: الأول وهو إدراك المعلمين

جــدول (٤): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في أنماط أساليب الضبط الصفي تبعاً لمتغيــر وصف العمل

أنماط أساليب الضبط الصفي	الطلبة		المعلمون		ت المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
نمـــط الأســـلوب الوقائي الإرشادي	٣,٢٠	٠,٥٣	٣,٧١	٠,٤٥	٩,٢٢	٠,٠٠٠١*
نمط الأسلوب العتابي التوبيخي	٢,٨٦	٠,٥٣	٢,٨٣	٠,٥١	١,٣٨	٠,١٦٦
نمط الأسلوب العقابي التسلطي	٢,٨٨	٠,٦٨	٢,٠٨	٠,٥٦	١٤,٩١	٠,٠٠٠١*

* دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

والمعلمات أن هذا النمط يعتبر من الأنماط الإيجابية التي تؤكد عليها التربيـــة الحديثـــة عنـــد ممارسة التعليم والتعلم الصفي، لأنه النمط الأكثر فعالية ونجاعة في ضـــبط الـــصف لحفـــظ النظام فيه. أما السبب الثاني فيعود إلى المعرفة الأكيدة التي يتمتع بها كـــل مـــن المعلمـــين والمعلمات لقوانين وزارة التربية والتعليم وتعليماتها التي تؤكد بدورها على أهمية وضـــرورة اللجوء إلى الأساليب الإيجابية، بما تتضمنه من إرشاد كأسلوب وقائي فـــي معالجـــة قـــضايا الشغب الصفي قبل وقوعها حتى لا يستفحل أمرها وتؤثر سلباً علـــى مجريـــات الحـــصص الدراسية، بل وتنص صراحة على عدم جواز استخدام بعض الأساليب السلبية، كالعقاب البدني مثلاً. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حسن (١٩٨٣)، ودراسة علاونه (١٩٩٥)، واللتان تؤكدان على أهمية ممارسة أساليب الضبط الصفي الإيجابية لضمان أجواء صفية صحية ومتعاونة.

كما وقد يعزو الباحث سبب تفوق الطلبة على المعلمين في حالة نمط الأسلوب العقـــابي التسلطي إلى تدني مستوى الفهم الذي يتمتع فيه الطلبة للتعليمات والقوانين المدرسية، والتـــي

يمكن اعتبارها من وجهة نظرهم أساليب عقابية أكثر منها وقائية إرشادية، لأن مجرد تـذكير المعلم للطلبة بضرورة الانصياع للتعليمات قد يفسر من قبلهم كتهديد وإرهـاب. فمـن هنـا يلاحظ أن نتائج الطلبة جاءت عكسية تماماً على هذا النمط عما هو الحال بالنـسبة للمعلمـين على نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي، فما يراه المعلمون إيجابياً من أساليب وممارسات، قـد يفسره الطلبة سلباً من وجهة نظرهم، لأنهم يكونون في وضع لا يسمح لهـم حتـى بـالتفكير بالأساليب التي تتماشى مع قوانين المدرسة وتعليماتها، لأنها تمسهم دون غيرهم وتطبق عليهم بلا هوادة، على الرغم أنها وجدت من أجلهم ، لأنهم يشكلون الحلقة الضعيفة فـي المجتمـع المدرسي.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نصه:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في تصورات الطلبة في استخدام أنماط أساليب الضبط الصفي في المدارس الأساسية والثانوية فـي شـمال فلـسطين تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن السؤال استخدم اختبار (ت) للمجموعتين المـستقلتين (Independent T-test) والنتائج في الجدول رقم (٥) تبين ذلك:

يتضح من الجدول (٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في نمطي (الأسلوب الوقائي الإرشادي، والأسلوب العتابي التوبيخي) تعزى لمتغيـر جـنس الطالب، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥) في نمط الأسلوب العقابي التسلطي ولصالح الذكور من الطلبة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى كون نمط الأسلوب العقابي التسلطي ربما يمارس فـي مدارس الذكور أكثر من مدارس الإناث، فالطلبة الذكور بطبيعتهم هم الأكثر خشونة وعدوانية من الإناث، فلا غرابة –إذن- أن تتفشى هذه الظاهرة في مدارس الذكور أكثر مـن مـدارس الإناث واللواتي عادة ما يجدي معهن استخدام الكلام اللفظي دون الاضطرار إلى استخدام نمط

جـدول (٥): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في أنماط أساليب الضبط الصفي تبعاً لمتغير الجنس لدى الطلبة.

أنماط أساليب الضبط الصفي	ذكور		اناث		ت المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي	٣,٢٣	٠,٥١	٣,٢٤	٠,٦١	٠,١٠	٠,٩١٧
نمط الأسلوب العتابي التوبيخي	٢,٨٩	٠,٥٢	٢,٨٧	٠,٥٦	٠,٤٣	٠,٦٦٤
نمط الأسلوب العقابي التسلطي	٣,٠٥	٠,٦٥	٢,٦١	٠,٦٣	٧,٥٧	٠,٠٠٠١ *

* دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

العقاب بحقهن. فمن هنا يمكن القول أن هذه النتيجة جاءت متفقة تماماً مع المنطق التربوي الذي يقول أن الذكور -وفي كل المجتمعات تقريباً- يوصفون بأنهم الأكثر عدوانية وشراسة ومغامرة، في حين توصف الإناث بأنهن الأضعف حالاً واحتمالاً، والأكثر حرصاً واعتمادية وتعاوناً من الذكور، لأن المجتمع أرادهم أن يكونوا كذلك منذ نعومة أظافرهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة علاونه (١٩٩٥) والتي بينت بأن استخدام أساليب القمع والشدة في ضبط السلوك الصفي جاء لصالح الذكور من الطلبة.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي نصه

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في تصورات الطلبة في استخدام أنماط أساليب الضبط الصفي في المدارس الأساسية والثانوية في شمال فلسطين تعزى لمتغير المرحلة الدراسية؟

للإجابة عن السؤال استخدم اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين (Independent T-test) والنتائج في الجدول رقم (٦) تبين ذلك:

جدول (٦): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في أنماط أساليب الضبط الصفي تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية لدى الطلبة

أنماط أساليب الضبط الصفي	الأساسية		الثانوية		ت المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي	٣,٢٤	٠,٥٠	٣,٢٣	٠,٥٩	٠,٢٧	٠,٧٨٣
نمط الأسلوب العتابي التوبيخي	٢,٨٩	٠,٥٤	٢,٨٧	٠,٥٢	٠,٣٢	٠,٧٤٦
نمط الأسلوب العقابي التسلطي	٣,٠٥	٠,٧٠	٢,٧٣	٠,٦٢	٥,٧٥	٠,٠٠٠١*

* دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في نمطي (الأسلوب الوقائي الإرشادي، والأسلوب العتابي التوبيخي)، تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، نظراً لكون قيم (ت) المحسوبة في كل منهما أقل من قيمة (ت) الجدولية، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥) في نمط الأسلوب العقابي التسلطي ولصالح طلبة المرحلة الأساسية.

وكما يتبين من الجدول (٦)، يرى الباحث أن استخدام المعلم نمط الأسلوب العقابي التسلطي ربما يتماشى مع طبيعة المرحلة الأساسية أكثر من طلبة المرحلة الثانوية، بمعنى أن المعلمين يستخدمون هذا النمط بشكل واضح ومألوف على طلبة المرحلة الأساسية، في حين لم يكن الحال كذلك بالنسبة لطلبة المرحلة الثانوية. فطلبة المرحلة الثانوية غالباً ما يكونون قد

وصلوا مرحلة متقدمة من النضج العقلي والنمو الجسمي والنفسي مما يجعل المعلمين يفكرون جدياً قبل الإقدام على ممارسة نمط الأسلوب العقابي التسلطي عليهم، وبالمقابل قد لا تنطبق هذه الحقيقة على طلبة المرحلة الأساسية الذين لا ينفع الكلام وحده معهم لضبطهم، لأنهم يكونون في وضع إدراكي لا يسمح لهم الإذعان بإيجابية لأوامر المعلم ونواهيه، مما يدفعه لإنزال العقاب بهم.

وتتفق هذه النتيجة في مضمونها مع دراسة حسن (١٩٨٣)، ودراسة صبري (١٩٩٣)، ودراسة علاونه (١٩٩٥)، وكلها تنوه إلى أن ممارسة المعلمين لبعض الأساليب التي تدل على العقاب البدني والطرد من الصف لطلبة المرحلة الأساسية في حالة معالجة المشكلات السلوكية التي تبرز في أوساط مثل هؤلاء الطلبة في مدارس المرحلة الأساسية.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي نصه

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في تصورات الطلبة في استخدام أنماط أساليب الضبط الصفي في المدارس الأساسية والثانوية في شمال فلسطين تعزى لمتغير التخصص؟

للإجابة عن السؤال استخدم اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين (Independent T-test) والنتائج في الجدول رقم (٧) تبين ذلك:

يتضح من الجدول (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في نمطي (الأسلوب العتابي التوبيخي، والأسلوب العقابي التسلطي)، تعزى لمتغير تخصص الطلبة، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥) في نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي ولصالح طلبة التخصص الأدبي، كما هو مبين في الجدول السابق.

ويرى الباحث أن السبب في ذلك ربما يعود إلى أن نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي هو نمط يسود على نطاق واسع في أوساط طلبة التخصص الأدبي، لأنه النمط المفضل لديهم

جـــدول (٧): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في أنماط أساليب الضبط الصفي تبعاً لمتغيــر التخصص لدى الطلبة

أنماط أساليب الضبط الصفي	علمي		أدبي		ت المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
نمـــط الأســـلوب الوقائي الإرشادي	٣,١٤	٠,٥٥	٣,٣٥	٠,٦٣	٢,٩٥	٠,٠٠٣*
نمـــط الأســـلوب العتابي التوبيخي	٢,٩١	٠,٤٨	٢,٨١	٠,٥٦	١,٧٠	٠,٠٩٠
نمـــط الأســـلوب العقابي التسلطي	٢,٧١	٠,٦٥	٢,٧٤	٠,٥٧	٠,٣٤	٠,٧٢٦

* دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

نظراً لحاجتهم الماسة له وباستمرار، مقارنة عما هو الحـــال بالنـــسبة لـــزملائهم أصـــحاب التخصص العلمي، ويدعم هذا الاستنتاج اعتماد طلبة التخصص الأدبي وبصورة دائمة علـــى أسلوب الإرشاد لمساعدتهم على إنجاز ما يجب إنجازه من واجبات تعليمية سواء داخل الصف الدراسي أو خارجة. ويدعم هذا القول دراسة العمران (١٩٨٦) التي ترى أنه وبسبب بـــروز مشكلات الانضباط الصفي في أوساط طلبة التخصص الأدبي، جعلهم في وضع يعتمدون على تعليمات المعلم وإرشاداته في معظم ما يطلب منهم إنجازه من واجبات والتزامات.

سادساً: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس والذي نصه

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في تصورات المعلمـــين في استخدام أنماط أساليب الضبط الصفي في المدارس الأساسية والثانوية في شمال فلـــسطين تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن السؤال استخدم اختبار (ت) للمجموعتين المستقليتين (Independent T-test) والنتائج في الجدول رقم (٨) تبين ذلك:

جـدول (٨): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في أنماط أساليب الضبط الصفي تبعاً لمتغير الجنس لدى المعلمين

أنماط أساليب الضبط الصفي	ذكر		أنثى		ت المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي	٣,٧١	٠,٤٥	٣,٧٣	٠,٤٧	٠,٣٠	٠,٧٦١
نمط الأسلوب العتابي التوبيخي	٢,٤٣	٠,٤٧	٢,٣١	٠,٤٤	١,٧٢	٠,٠٨٧
نمط الأسلوب العقابي التسلطي	٢,١٧	٠,٥٩	١,٩٢	٠,٤٥	٣,٠١	٠,٠٠٣ *

* دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في نمطي (الأسلوب الوقائي الإرشادي، والأسلوب العتابي التوبيخي) تعزى لمتغير جنس المعلم، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥) في نمط الأسلوب العقابي التسلطي ولصالح المعلمين.

ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى تفرد معلمي مدارس الذكور في استخدام نمط الأسلوب العقابي التسلطي. وتنسجم هذه النتيجة مع نتيجة السؤال الثالث في هذه الدراسة من حيث أن الطلبة الذكور يتميزون بالعنف والخشونة والقسوة، مما يجبر معلميهم على إنزال العقاب بهم، والعكس هو الصحيح بالنسبة للإناث اللواتي يكن في وضع لا تجبر معلماتهن على استخدام القسوة بحقهنّ لطبيعتهن التي تتميز بالهدوء والالتزام بشكل عام.

سابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال السابع والذي نصه

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في تصورات المعلمين في استخدام أنماط أساليب الضبط الصفي في المدارس الأساسية والثانوية في شمال فلسطين تعزى لمتغير الشهادة العلمية؟

جدول (٩): المتوسطات الحسابية لأنماط أساليب الضبط الصفي تبعاً لمتغير الشهادة العلمية

الشهادة العلمية / أنماط الضبط الصفي	دبلوم متوسط (ن=٤٤)	بكالوريوس (ن=١٣٨)	ماجستير (ن=١٢)
الأسلوب الوقائي الإرشادي	٣,٨٤	٣,٦٧	٣,٧١
الأسلوب العتابي التوبيخي	٢,٣٠	٢,٤١	٢,٣٩
الأسلوب العقابي التسلطي	١,٩٦	٢,٠٩	٢,٣٦

من أجل الإجابة عن السؤال استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والنتائج في الجدول رقم (١٠) تبين ذلك:

يتضح من الجدول (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في نمطي (الأسلوب الوقائي الإرشادي، والأسلوب العتابي التوبيخي) تعزى لمتغير الشهادة العلمية باستثناء نمط الأسلوب العقابي التسلطي، حيث كانت الفروق دالة إحصائياً. ولتحديد بين أي من الشهادات العلمية كانت الفروق، استخدم اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية، والنتائج في الجدول رقم (١١) تبين ذلك.

جدول (١٠): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في أنماط أساليب الضبط الصفي تبعاً لمتغير الشهادة العلمية

أنماط الضبط الصفي	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الأسلوب الوقائي الإرشادي	بين المجموعات	٠,٩١	٢	٠,٤٥٥	٢,١٩	٠,١١٤
	داخل المجموعات	٤٠,٤١	١٩٤	٠,٢٠٨		
الأسلوب العتابي التوبيخي	بين المجموعات	٠,٤٠	٢	٠,٢٠	٠,٩٢	٠,٤٠٥
	داخل المجموعات	٤٢,٠٥	١٩٤	٠,٢١٦		
الأسلوب العقابي التسلطي	بين المجموعات	١,٩٤	٢	٠,٩٧	٣,١٢	٠,٠٤٦ *
	داخل المجموعات	٦١,٧٥	١٩٤	٠,٣١		

* دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥)

جدول (١١): نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لنمط الأسلوب العقابي التسلطي تبعاً لمتغير الشهادة العلمية

الشهادة العلمية	دبلوم متوسط	بكالوريوس	ماجستير
١. دبلوم متوسط		-٠,١٣	-٠,٤٠ *
٢. بكالوريوس			-٠,٢٦
٣. ماجستير			

* دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١١) أن الفروق في نمط الأسلوب العقابي التسلطي كانت دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين دبلوم متوسط وماجستير ولصالح ماجستير، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائياً بين دبلوم متوسط وبكالوريوس، وبكالوريوس وماجستير.

ويرى الباحث السبب في أن النتيجة جاءت لصالح حملة الماجستير من المعلمين بالمقارنة مع زملائهم حملة الدبلوم المتوسط في نمط الأسلوب العقابي التسلطي لربما يعود لقلة الخبرة التي يتمتعون بها في معالجة قضايا الضبط الصفي، الأمر الذي قد يدفع هذه الفئة من المعلمين إلى العشوائية في معالجة هذه القضايا، وذلك لضمان الحصول على نتائج فورية دون الالتفات للنتائج السلبية التي قد يترتب عليها اتخاذ مثل هذه الإجرائية على العملية التعليمية.

فمن وجهة النظر المنطقية يمكن القول أن أصحاب الخبرة الأطول غالباً ما يكونوا هم الأقدر في التعامل بإيجابية مع مجمل القضايا التربوية، ومن ضمنها القضايا ذات العلاقة المباشرة بالإدارة الصفية، وهذا ما تؤيده معظم الدراسات التربوية الحديثة في هذا المجال. وعليه يرى الباحث أن مستوى الشهادة العلمية قد لا يكفي لوحده في توفير المهارة اللازمة للمعلم للتعامل بإيجابية مع المواقف الصفية دون الأخذ بعين الاعتبار بعامل الخبرة والذي يمكن أن يوفر لحامله الباع الطويل والنظرة التربوية الثاقبة في مواجهة الأزمات الصفية التي تنشأ أو تعكر صفو سير الحصة الدراسية عن المعتاد.

ثامناً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن والذي نصه:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في تصورات المعلمين في استخدام أنماط أساليب الضبط الصفي في المدارس الأساسية والثانوية في شمال فلسطين تعزى لمتغير المرحلة الدراسية؟

للإجابة عن السؤال استخدم اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين (Independent T-test) والنتائج في الجدول رقم (١٢) تبين ذلك:

جدول (١٢): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في أنماط أساليب الضبط الصفي تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية لدى المعلمين

أنماط أساليب الضبط الصفي	ذكر		أنثى		ت المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
نمـــط الأســـلوب الوقائي الإرشادي	٣,٧٥	٠,٣٤	٣,٧٢	٠,٤٦	٠,١٩٨	٠,٨٤٣
نمـــط الأســـلوب العتابي التوبيخي	٢,٦١	٠,٣٨	٢,٣٧	٠,٤٧	١,٦٥	٠,١٠٠
نمـــط الأســـلوب العقابي التسلطي	٢,٣٠	٠,٥٨	٢,٠٧	٠,٥٦	١,٣٧	٠,١٧٢

* دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتضح من الجدول (١٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحـصائية عنـد مـستوى (α = ٠,٠٥) في أنماط أساليب الضبط الصفي تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية لدى المعلمين. ويـرى الباحث أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المرحلـة الدراسـية (أساسـية، ثانوية) ربما يعود إلى تقارب وجهات نظر المعلمين فيما يتعلق بممارسة أنماط الضبط الصفي بغض النظر عن طبيعة المرحلة الدراسية، لأن تعليمات وزارة التربية والتعلـيم وتوجيهاتهـا التي تعمم على المدارس لممارسة الضبط الصفي وحفظ النظام لا تفرق بين مرحلة أساسية أو ثانوية، فالقانون يطبق على الجميع بلا استثناء، سواء كانت مدرسة أساسية أو ثانوية.

تاسعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع والذي نصه

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين أبعاد أنماط أسـاليب الضبط الصفي في المدارس الأساسية والثانوية في شمال فلسطين تعزى لمتغير الطلبة؟

للإجابة عن السؤال استخدم تحليل التباين متعدد القياسات للمتغيرات التابعة (Repeated MANOVA) باستخدام الإحصائي ولكس لامبدا (Wilks' Lambda) والنتائج في الجدول رقم (١٣) تبين ذلك:

جدول (١٣): نتائج تحليل التباين متعدد القياسات التابعة لدلالة الفروق بين أبعاد الأنماط عند الطلبة

قيمة ولكس لامبدا	ف المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
٠,٧٦	٧٣,٤١	٢	٠,٠٠٠ *

* دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتضح من الجدول (١٣) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين أبعاد أنماط أساليب الضبط الصفي المختلفة (الوقائي الإرشـــادي، والعتـــابي التـــوبيخي، والعقابي التسلطي).

ولتحديد بين أي من الأبعاد كانت الفروق، استخدم اختبار ســيداك (Sidak) للمقارنـــات الثنائية البعدية بين المتوسطات الحسابية والنتائج في الجدول رقم (١٤) تبين ذلك:

جدول (١٤): نتائج اختبار (Sidak) للمقارنات الثنائية بين المتوسطات الحسابية للأبعاد عند الطلبة

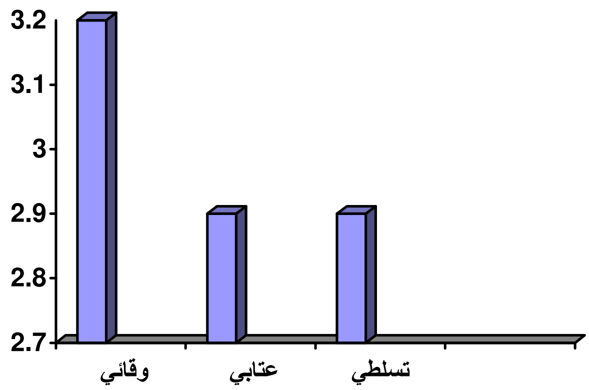
أبعاد أنماط أساليب الضبط الصفي	المتوسط	الأسلوب الوقائي الإرشادي	الأسلوب العتابي التوبيخي	الأسلوب العقابي التسلطي
الأسلوب الوقائي الإرشادي	٣,٢٣		٠,٣٦ *	٠,٣٤ *
الأسلوب العتابي التوبيخي	٢,٨٧			١,٧٨-
الأسلوب العقابي التسلطي	٢,٨٩			

* دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٤) ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي ونمطي الأسلوب العقابي التوبيخي والأسلوب العقابي التسلطي ولصالح الأسلوب الوقائي الإرشادي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α = ٠,٠٥) بين نمط الأسلوب العتابي التوبيخي ونمط الأسلوب العقابي التسلطي.

بمعنى أن أكثر الأنماط استخداماً تبعاً لتصورات الطلبة يتمثل في نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي، وتبدو هذه النتيجة جلية كما يظهر في الشكل البياني رقم (١).



الشكل (١): المتوسطات الحسابية لأنماط أساليب الضبط الصفي لدى الطلبة

ويرى الباحث أن السبب في تفوق نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي، ربما يعود لكون كلا النمطين: العقابي التسلطي، والعقابي التوبيخي يعتبران من الأنماط غير المحبذة في نظر الطلبة وتنسجم هذه النتيجة تماماً مع نتيجة السؤالين الأول والثاني في الدراسة الحالية، ويصدق القول في تفسيرها ما ذكر حول اعتبار النمطين العقابي التسلطي، والعتابي التوبيخي من الأساليب السلبية التي لا يرغب الطلبة أصلاً التعرض لها.

عاشراً: النتائج المتعلقة بالسؤال العاشر والذي نصه

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين أبعاد أنماط أساليب الضبط الصفي في المدارس الأساسية والثانوية في شمال فلسطين تعزى لمتغير المعلم؟

للإجابة عن السؤال استخدم تحليل التباين متعدد القياسات للمتغيرات التابعة (Repeated MANOVA) باستخدام الإحصائي ولكس لامبدا (Wilks' Lambda) والنتائج في الجدول رقم (١٥) تبين ذلك:

جدول (١٥): نتائج تحليل التباين متعدد القياسات التابعة لدلالة الفروق بين أبعاد الأنماط عند المعلمين

قيمة ولكس لامبدا	ف المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
٠,١٠	٧٣٦,٩٥	٢	٠,٠٠٠ *

* دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين أبعاد أنماط أساليب الضبط الصفي المختلفة.

ولتحديد بين أي من الأبعاد كانت الفروق، استخدم اختبارسيداك (Sidak Test) للمقارنات الثنائية البعدية بين المتوسطات الحسابية والنتائج في الجدول رقم (١٦) تبين ذلك:

يتضح من الجدول (١٦) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين الأبعاد المختلفة عند المعلمين، وكانت على النحو التالي:

- بين نمط الأسلوب العتابي التوبيخي ونمط الأسلوب العقابي التسلطي ولصالح نمط الأسلوب العتابي التوبيخي.
- بين نمط الأسلوب العتابي التوبيخي ونمط الأسلوب الوقائي الإرشادي ولصالح نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي.

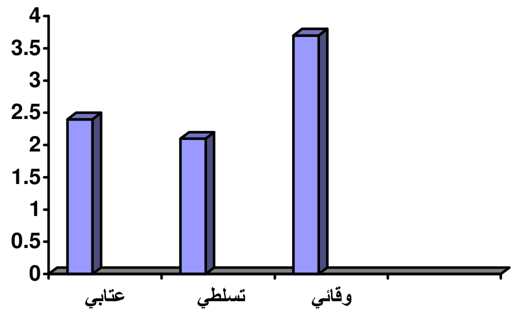
جدول (١٦): نتائج اختبار (Sidak) للمقارنات الثنائية بين المتوسطات الحسابية للأبعاد عند المعلمين

أبعاد أنماط أساليب الضبط الصفي	المتوسط	الأسلوب الوقائي الإرشادي	الأسلوب العتابي التوبيخي	الأسلوب العقابي التسلطي
الأسلوب الوقائي الإرشادي	٢,٣٩		٠,٣٢ *	-١,٣٢ *
الأسلوب العتابي التوبيخي	٢,٠٧			-١,٦٤ *
الأسلوب العقابي التسلطي	٣,٧٢			

* دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

- بين نمط الأسلوب العقابي التسلطي ونمط الأسلوب الوقائي الإرشادي ولصالح نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي.

بمعنى أن أكثر الأنماط استخداماً تبعاً لتصورات المعلمين هو نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي، يليه نمط الأسلوب العتابي التوبيخي، وأخيراً نمط الأسلوب العقابي التسلطي، وتبدو هذه النتيجة بوضوح في الشكل البياني رقم (٢).



الشكل (٢): المتوسطات الحسابية لأنماط أساليب الضبط الصفي لدى المعلمين

ويرى الباحث السبب في تفوق نمط الأسلوب العتابي التوبيخي على نمط الأسلوب العقابي التسلطي، وتفوق نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي على كلا النمطين السابقين ربما يعود إلى شعور المعلمين بالإرتياح من جراء استخدام نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي في الضبط الصفي، لأنهم يحبذون استخدامه كإجراء وقائي لحمايتهم مغبة اللجوء لاستخدام أنماط الضبط الصفي السلبية. أما في حالة عدم جدوى استخدام نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي في ضبط سلوك التلاميذ، فإنهم يلجأون إلى استخدام أسلوب آخر يعد أشد من نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي، وألطف من نمط الأسلوب العقابي التسلطي، والذي يعتبر من وجهة نظر المعلمين آخر المطاف في استخدامه بحق بعض الطلبة الذين لا يجدي معهم استخدام أسلوب آخر كالوعظ والإرشاد والعتاب مثلا.

الاستنتاجات

في ضوء عرض نتائج الدراسة ومناقشتها يستنتج الباحث ما يلي:

١. أن نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي هو النمط السائد في المدارس الأساسية والثانوية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر كل من المعلمين والطلبة.

٢. أن المعلمين هم الأقدر والأكفأ في تفسير أنماط أساليب الضبط الصفي التي تستخدم بالمدارس الأساسية والثانوية في مدارس شمال فلسطين مقارنة بالطلبة.
٣. أن نمط الأسلوب العقابي يظهر بوضوح في مدارس الطلبة الذكور عما هو الحال في مدارس الإناث، وبشكل أدق في مدارس الطلبة الذكور الذين يندرجون في إطار المرحلة الأساسية.
٤. أن طلبة التخصص الأدبي كانوا بحاجة أكثر لنمط الأسلوب الوقائي الإرشادي مقارنة بزملائهم الذين ينتمون للتخصص العلمي.
٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في تصورات المعلمين حول استخدام أنماط أساليب الضبط الصفي تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية لدى المعلمين.
٦. أن المعلمين من حملة درجة الماجستير هم أكثر المعلمين الذين يستخدمون نمط الأسلوب العقابي التسلطي مقارنة بنظرائهم من حملة الدبلوم المتوسط والبكالوريوس.
٧. أن النمطين العقابي التسلطي والعتابي التوبيخي يعتبران من الأساليب السلبية التي لا يحبذ الطلبة استخدامهما بحقهم من وجهة نظرهم.
٨. أن المعلمين، بشكل عام، يشعرون بالارتياح من جراء استخدام نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي في ضبط السلوك الصفي.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يقترح الباحث التوصيات التالية:

١. إجراء دراسة مقارنة بين تصورات معلمي وطلبة المدارس الحكومية والخاصة، بما فيها مدارس وكالة الغوث نحو أنماط الضبط الصفي في المدارس التي يعملون بها.
٢. إجراء دراسة لاقتراح الحلول التي من شأنها حل المشكلات التي تواجه المعلمين والمعلمات في قضايا الضبط الصفي في المدارس التي يعملون بها.

٣. ضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات نحو بناء الاستراتيجيات الإيجابية للضبط الصفي بما يخدم العملية التعليمية التعلمية في الصفوف الدراسية.
٤. الاهتمام بزيادة إشراك المعلمين والمعلمات في الندوات والمؤتمرات التي تهتم بقضايا الضبط الصفي.
٥. ضرورة الاهتمام بتنمية مفهوم أنماط أساليب الضبط الصفي الإيجابية لدى الطلبة المتخصصين بالتربية في الجامعات والذين يتوقع منهم العمل في مجال التعليم في المدارس.

المراجع

المراجع العربية:

* أبو سنية، عوده، واللقاني، أحمد (١٩٩٠): التعلم والتعليم الصفي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
* برنامج التعليم المفتوح (١٩٩٢): التكيف ورعاية الصحة النفسية، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان: الأردن.
* حسن، خوله (١٩٨٣): مدى طاعة الطلبة للأوامر الصادرة من المسؤول المباشر، ملخصات رسائل الماجستير في التربية، مجلد ١(١٩٨٢-١٩٨٣)، جامعةاليرموك، مركز البحث والتطوير التربوي: ٣٧-٤٠.
* صبري، انعام (١٩٩٣): استراتيجية المعلمين في التعامل مع المشكلات الصفية في مدارس المرحلة الأساسية الدنيا التابعة لوكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس: فلسطين.
* عبيدات، زهاء (١٩٨٩): اتجاهات المديرين والمعلمين نحو العقاب المدرسي وممارسته فيه، ملخصات رسائل الماجستير في التربية، مجلد(٦) (١٩٨٨-١٩٨٩)، جامعة اليرموك، مركز البحث والتطوير التربوي: ٦١-٦٢.
* عدس، عبد الرحمن (١٩٩٨): علم النفس التربوي (نظرة معاصرة)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

* عصفور، وصفي (١٩٩١): التوجيه في أثناء التعلم الصفي، الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية، عمان: الأردن.

* علاونه، شفيق(١٩٩٥): "الضبط الصفي وحفظ النظام في مدارس دولة البحرين: آراء المعلمين والتلاميذ"، دراسات (العلوم الإنسانية)، ٦(٢٢): ٢٩٢٩-٢٩٦٣.

* غنيم، محمد سيد (١٩٧٤) سيكولوجية الشخصية: محدداتها، قياسها، نظرياتها، دار النهضة العربية، القاهرة.

* قطامي، يوسف (١٩٨٩): سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، دار الشروق، عمان: الأردن.

* مدانات، اوجيني (١٩٩٢): مشكلات الطفل السلوكية والضبط الصفي، التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، (١٠٠): ١٦٥-١٧٠.

المراجع الأجنبية

* Alumran, J., (1986): Major factors school discipline of Bahrain: youths in secondary general education, Ph. D., Dissertation, University of Southern California, U.S.A.

* Jambor, T., (1984): “Classroom management and discipline, without corporal punishment, in Norwegian elementary schools”, ERIC, ED252295.

* McGarity, J., & Butts, D., (1984): “ The relationship among teachers classroom management behavior, student engagement and high school science students of varying aptitude”, Psychological Abstract, 7/(9-10) 2895.

* Pryor, B., (1998): “Who will make a difference in the 21st century?” ERIC, Ed426045.

* Schmid, R., (1998): “Three steps to self-discipline”, Teaching Exceptional Children, 2(12):114-126.

* Wolfolk, A., Rosoff, B., and. Hoy, W., (1990): “ Teachers’ sense of efficacy and their beliefs about managing students, Teaching and Teacher Education, 6 (2): 137-148.

ملحق رقم (١)

استبانة المعلم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،،،

تهدف هذه الاستبانه إلى جمع البيانات لدراسة أساليب الضبط الصفي وحفظ النظام كما يراها معلمو المرحلتين الأساسية والثانوية في مدارس فلسطين.

وعليه أرجو منك التكرم بالإجابة عن أسئلة الاستبانة وفقراتها بعناية ودقة، لأن نتائج الدراسة تعتمد على رأيك السديد، على اعتبار أنك الأكثر تفاعلاً والأعمق فهماً حول كل ما يدور من تفاعلات ومشكلات في المواقف الصفية المختلفة.

لا داعي لذكر أسمك، وتأكد أن الغرض من هذه الاستبانة هو البحث العلمي الهادف إلى خدمة العملية التربوية.

أشكرك لتعاونك

الباحث

الدكتور غسان حسين الحلو

١. القسم الأول:

يحتوي هذا القسم على معلومات شخصية عامة، لذا أرجو تعبئة البيانات التالية بوضع دائرة حول الرمز الذي ينطبق عليك.

١. الجنس: أ. ذكر ب. أنثى
٢. الشهادة العلمية: أ. دبلوم متوسط ب. بكالوريوس ج. ماجستير
٣. نوع المدرسة: أ. أساسية ب. ثانوية
٤. مكان المدرسة: أ. مدينة ب. قرية
٥. سنوات الخبرة: أ. (٥) سنوات فما دون ب. (٦-١٠) سنوات ج. أكثر من (١٠) سنوات

٢. القسم الثاني:

يحتوي هذا القسم على خمس وثلاثين عبارة حول الأساليب التي يقوم بها المعلمون والمعلمات في غرفة الصف، بهدف ضبط التلاميذ والحفاظ على النظام.

لذا أرجو التكرم بوضع إشارة (X) أمام كل عبارة وفي المربع الذي ترى أنه يتناسب مع تقديرك وقناعاتك الشخصية في ضوء الواقع، وبشكل يدل على مستوى استخدامها.

مثال:

إذا ارتأيت أن الأسلوب أو الإجراء تمارسه في معظم الأحيان، فضع إشارة (X) في المربع الذي يتضمن عبارة غالباً، كما هو مبين فيما يلي:

الرقم	أساليب المعلم في مكافحة الشغب الصفي	مستوى الاستخدام				
١.	أعاقب الطالب المشاغب بحرمانه من حصة الفن	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً

الرقم	أساليب المعلم في مكافحة الشغب الصفي	مستوى الاستخدام				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
١.	أنقر على الطاولة بالقلم، أو الإصبع، حتى يكف الطالب عن الشغب.					
٢.	أعين مكانا آخر للتلميذ المشاغب للجلوس فيه كنوع من العقاب المعنوي.					
٣.	أتحدث مع الطالب المشاغب على انفراد بعد الانتهاء من الحصة.					
٤.	أهدد الطالب بالمشاغب بإيقاع العقوبة عليه إذا استمر في الشغب (مثل إجباره على تنظيف قاعة الصف).					
٥.	اصرخ في وجه الطالب المشاغب حتى يكف عن الشغب.					
٦.	أهمل الطالب المشاغب، ولا انتبه لما يفعله أثناء الحصة.					
٧.	أتحرك ببطئ باتجاه موقع الطالب المشاغب، مع الحفاظ على سير الحصة الدراسية بشكل طبيعي.					
٨.	أرفع صوتي أثناء الدرس، حتى يكف الطالب المشاغب عن الشغب.					
٩.	أوجه نظرة تحمل معاني اللوم، والعتاب باتجاه الطالب المشاغب.					
١٠.	أهدد الطالب بأن أخصم بعضا من علاماته المدرسية إن لم يتوقف عن الشغب.					
١١.	أحمل الطالب مسؤولية سلوكه غير المناسب، وأطبق العقوبة المناسبة عليه (من مثل إجباره على الوقوف بجانب الحائط طوال الحصة).					
١٢.	أنبه الطالب المشاغب عدة مرات حتى يكف نهائياً عن الشغب.					

الرقم	أساليب المعلم في مكافحة الشغب الصفي	مستوى الاستخدام				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
١٣.	أحرم الطالب المشاغب من نشاطات يحبها(كالرياضة أو الرحلات،...)كنوع من العقاب المعنوي.					
١٤.	أشغل الطالب المشاغب مع زملائه بأعمال صفية إضافية (كالقراءة، أو الرسم، أو الكتابة).					
١٥.	أمتدح السلوك السوي الذي يقوم به الطالب(وخاصة التلاميذ المعروف عنهم بالشغب).					
١٦.	ألوح بالعصا للطالب المشاغب حتى يتوقف عن سلوك الشغب.					
١٧.	أضع إصبعي على فمي إشارة مني للطالب المشاغب كي يكف عن الشغب.					
١٨.	أتسامح مع الطالب إذا كانت تصرفاته ذات طابع بسيط.					
١٩.	أوبخ الطالب المشاغب توبيخا لفظيا بسيطا لكفه عن الشغب.					
٢٠.	أتعاون مع إدارة المدرسة في إيجاد حل جذري للشغب الصفي.					
٢١.	أوقع العقاب البدني على الطالب المشاغب حتى يكون عبرة لغيره من التلاميذ.					
٢٢.	أشير للتلميذ المشاغب بالرأس، أو اليد دون المساس باستمرارية سير الحصة الدراسية.					
٢٣.	أستدعي ولي أمر الطالب المشاغب إلى المدرسة للاستفسار منه عن أسباب تكرار ولده لسلوك الشغب.					
٢٤.	أحرم الطالب المشاغب من الحصة الدراسية التي يشاغب فيها.					
٢٥.	أناقش موضوع الشغب الصفي بشكل جماعي مع تلاميذ الصف.					
٢٦.	أنوع في الأنشطة وأساليب التدريس حتى لا يمل الطلبة الحصة.					
٢٧.	أخرج الطالب المشاغب من الصف إلى مدير المدرسة كي يتولى أمر عقابه.					
٢٨.	أتعمد إضفاء جو من السعادة، والمرح لإزالة الملل من نفوس التلاميذ.					
٢٩.	أمتدح الطلاب الذين لا يشاغبون في الحصة الدراسية حتى يتم الاقتداء بهم.					

الرقم	أساليب المعلم في مكافحة الشغب الصفي	مستوى الاستخدام دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
٣٠.	أحرض تلاميذ الصف على الطالب المشاغب كنوع من أنواع العقاب المعنوي له.					
٣١.	أتقرب من الطالب المشاغب، كي لا يتمـادى في سلوكه.					
٣٢.	لا أسمح للطالب المشاغب التمادي في مناقشتي أثناء الحصة الدراسية.					
٣٣.	أوجه نظرة تحمل معاني البدء في محاسـبة الطالـب المشاغب.					
٣٤.	أفضل إخبار ولي أمر الطالب في كل ما يفعله مـن مخالفات.					
٣٥.	أوضح للتلاميذ في بداية العام الدراسـي قـوانين الضبط الصفي وحفظ النظام.					

ملحق (٢)

استبانة الطالب

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،،،

تهدف هذه الاستبانة إلى جمع البيانات لدراسة أساليب الضبط الصفي وحفظ النظام كمـا يراهـا تلاميـذ المرحلتين الأساسية والثانوية في مدارس فلسطين.

وعليه أرجو منك الإجابة عن أسئلة الاستبانة وفقراتها بعناية ودقة، لأن نتائج الدراسة تعتمد علـى رأيـك الدقيق والصريح، على اعتبار أنك تعتبر المصدر الرئيس للمعلومات لكل ما يدور من أحداث داخل الحصة الصفية.

لا داعي لذكر أسمك، وتأكد أن الغرض من هذه الاستبانة هو جمع المعلومات للبحث العلمي بهدف خدمـة العملية التربوية.

أشكرك لتعاونك

الباحث

الدكتور غسان حسين الحلو

١. القسم الأول:

يحتوي هذا القسم على معلومات شخصية عامة، لذا أرجو تعبئة البيانات التالية بوضع دائرة حول الرمز الذي ينطبق عليك:

١. الجنس: أ. ذكر ب. أنثى
٢. المرحلة الدراسية: أ. المرحلة الأساسية ب. المرحلة الثانوية
٣. التخصص: أ. علمي ب. أدبي

٢. القسم الثاني:

يحتوي هذا القسم على خمس وثلاثين عبارة حول الأساليب التي يستخدمها المعلمون والمعلمات في غرفة الصف، بهدف ضبط التلاميذ والحفاظ على النظام.

لذا أرجو قراءة كل عبارة بدقة، ثم وضع إشارة (X) أمام كل عبارة في المربع الذي يوضح مستوى استخدامها.

مثال:

إذا ارتأيت أن الأسلوب أو الإجراء الذي يمارسه المعلم بقصد ضبط الصف والنظام يحث بشكل دائم، فضع إشارة (X) في المربع الذي يتضمن عبارة دائماً كما هو مبين فيما يلي:

الرقم	أساليب المعلم في مكافحة الشغب الصفي	مستوى الاستخدام				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
١	معاقبة الطالب المشاغب بحرمانه من حصة الفن	X				

الرقم	أساليب المعلم في مكافحة الشغب الصفي	مستوى الاستخدام				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
١.	النقر على الطاولة بالقلم، أو الإصبع، حتى يكف الطالب عن الشغب.					
٢.	تعين مكانا آخر للتلميذ المشاغب للجلوس فيه كنوع من العقاب المعنوي.					
٣.	التحدث مع الطالب المشاغب على انفراد بعد الانتهاء من الحصة.					

الرقم	أساليب المعلم في مكافحة الشغب الصفي	مستوى الاستخدام				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
٤.	تهديد الطالب المشاغب بإيقاع العقوبة عليه إذا استمر في الشغب (مثل إجباره على تنظيف قاعة الصف).					
٥.	الصراخ في وجه الطالب المشاغب حتى يكف عن الشغب.					
٦.	إهمال الطالب المشاغب، وعدم الاهتمام لما يفعله أثناء الحصة.					
٧.	التحرك ببطئ باتجاه موقع الطالب المشاغب، مع الحفاظ على سير الحصة الدراسية بشكل طبيعي.					
٨.	رفع الصوت أثناء الدرس، حتى يكف الطالب المشاغب عن الشغب.					
٩.	توجيه نظرة تحمل معاني اللوم، والعتاب باتجاه الطالب المشاغب.					
١٠.	تهديد الطالب بخصم بعضا من علاماته المدرسية إن لم يتوقف عن الشغب.					
١١.	تحميل الطالب مسؤولية سلوكه غير المناسب، وتطبيق العقوبة المناسبة عليه (من مثل إجباره على الوقوف بجانب الحائط طوال الحصة).					
١٢.	تنبيه الطالب المشاغب عدة مرات حتى يكف نهائيا عن الشغب.					
١٣.	حرمان الطالب المشاغب من نشاطات يحبها(كالرياضة أو الرحلات،...)كنوع من العقاب المعنوي.					
١٤.	اشغال الطالب المشاغب مع زملائه بأعمال صفية إضافية (كالقراءة، أو الرسم، أو الكتابة).					
١٥.	مدح السلوك السوي الذي يقوم به الطالب(وخاصة الطلاب المعروف عنهم بالشغب).					
١٦.	التلويح بالعصا للطالب المشاغب حتى يتوقف عن سلوك الشغب.					
١٧.	وضع الإصبع على الفم إشارة من المعلم المشاغب كي يكف عن الشغب.					
١٨.	التسامح مع الطالب إذا كانت تصرفاته ذات طابع بسيط.					
١٩.	توبيخ الطالب المشاغب توبيخا لفظيا بسيطا لكفه عن الشغب.					

الرقم	أساليب المعلم في مكافحة الشغب الصفي	مستوى الاستخدام				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
.٢٠	التعاون مع إدارة المدرسة في إيجاد حل جذري للشغب الصفي.					
.٢١	إيقاع العقاب البدني على الطالب المشاغب حتى يكون عبرة لغيره من التلاميذ.					
.٢٢	الإشارة للتلميذ المشاغب بالرأس، أو اليد دون المساس باستمرارية سير الحصة الدراسية.					
.٢٣	استدعاء ولي أمر الطالب المشاغب إلى المدرسة للاستفسار منه عن أسباب تكرار ولده لسلوك الشغب.					
.٢٤	حرمان الطالب المشاغب من الحصة الدراسية التي يشاغب فيها.					
.٢٥	مناقشة موضوع الشغب الصفي بشكل جماعي مع تلاميذ الصف.					
.٢٦	التنويع في الأنشطة وأساليب التدريس حتى لا يمل التلاميذ الحصة.					
.٢٧	إخراج الطالب المشاغب من الصف إلى مدير المدرسة كي يتولى أمر عقابه.					
.٢٨	إضفاء جو من السعادة، والمرح لإزالة الملل من نفوس التلاميذ.					
.٢٩	مدح التلاميذ الذين لا يشاغبون في الحصة الدراسية حتى يتم الاقتداء بهم.					
.٣٠	تحريض تلاميذ الصف على الطالب المشاغب كنوع من أنواع العقاب المعنوي له.					
.٣١	التقرب من الطالب المشاغب، كي لا يتمادى في سلوكه.					
.٣٢	عدم السماح للطالب المشاغب التمادي في مناقشة المعلم أثناء الحصة الدراسية.					
.٣٣	توجيه نظرة تحمل معاني البدء في محاسبة الطالب المشاغب.					
.٣٤	إخبار ولي أمر الطالب في كل ما يفعله من مخالفات.					
.٣٥	التوضيح للطلبة في بداية العام الدراسي قوانين الضبط الصفي وحفظ النظام.					