



دور ممارسة القواعد الصفية في

تحقيق الانضباط الذاتي لدى المتعلمين

دراسة ميدانية على عينة من مدرّسي وتلامذة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس

رسالة ماجستير مقدّمة إلى قسم المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية/ جامعة تشرين

كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في الإدارة الصفية والمدرسية

إعداد

الطالبة ريماء محمد المودي

إشراف

الدكتورة ثناء غانم

مدرّسة في كلية التربية بجامعة تشرين

مشرف مشارك

الدكتورة ريم سليمان

أستاذ/مساعد/ في كلية التربية الثانية بطرطوس

مشرف رئيس

العام الدراسي

1434-1435هـ

2014-2015م

قرار لجنة المناقشة والحكم

عنوان البحث: (دور ممارسة القواعد الصفية في تحقيق الانضباط الذاتي لدى المتعلمين "دراسة ميدانية على عينة من مدرسي وتلامذة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس")

اسم الباحثة: ريما محمد المودي

لجنة المناقشة والحكم:

د. هيثم أبو حمود : الأستاذ المساعد في كلية التربية الثانية بطرطوس- جامعة تشرين اختصاص طرائق تدريس المواد الاجتماعية (رئيساً)

د. ريم سليمان : الأستاذ المساعد في كلية التربية الثانية بطرطوس- جامعة تشرين اختصاص علم النفس التربوي (عضواً ومشرفاً)

د. ميساء حمدان : المدرّسة في قسم المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية- جامعة تشرين اختصاص أصول التدريس (عضواً)

تاريخ المناقشة : 2015/3/16

توقيعات لجنة المناقشة والحكم

م	أعضاء اللجنة	توقيع
1	د. هيثم أبو حمود	
2	د. ريم سليمان	
3	د. ميساء حمدان	

تصريح

أصرح بأن هذا البحث:

(دور ممارسة القواعد الصفية في تحقيق الانضباط الذاتي لدى المتعلمين "دراسة ميدانية على عينة من مدرسي وتلامذة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس")
لم يسبق أن قُبل للحصول على أية شهادة ولا هو مقدم حالياً للحصول على شهادة أخرى

الباحثة

ريما محمد المودي



Declaration

It is hereby declared that this work (The role of the Classroom Rules Practicing in Self- Discipline achieving at Learner "A field study on a sample of teachers and students of the second stage of basic education in Tartous city" has not already been accepted for any degree, has not been submitted concurrently for any other degree.

Candidate

Rima Mohammad Almoudi

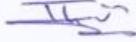


شهادة

تشهد بأن العمل الموصوف في هذه الدراسة (دور ممارسة القواعد الصفية في تحقيق الانضباط الذاتي لدى المتعلمين "دراسة ميدانية على عينة من مدرسي وتلامذة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس") هو نتيجة بحث قامت به الطالبة ريماء محمد المودي، بإشراف الدكتورة ريم سليمون/مشرفاً رئيساً/ والدكتورة ثناء غانم/ مشرفاً مشاركاً، وأي مرجع ورد في هذه الدراسة موثق في النص.

المشرف المشارك

د. ثناء غانم



المشرف الرئيس

د. ريم سليمون



الباحثة

ريماء محمد المودي



Certification

It is hereby certification that the work described in thesis study (**The role of the Classroom Rules Practicing in Self-Discipline achieving at Learners** "A field study on a sample of teachers and students of the second stage of basic education in Tartous city") Is the result of Rima Mohammad Almodi own investigation under the supervision of Dr. Rim Slimoon and Dr. Thanaa Ghanem

And any references to other researchers works has been fully acknowledged in the text.

Candidate

Rima almodi



supervision

Dr. Rim Slimoon



Dr. Thanaa Ghanem



شكر وتقدير

من أيّ أبواب الثناء سأدخل وبأيّ أبيات القصيد سأعبّر عن عبارات الشكر والتقدير عرفاناً لمن علّمتني أنّ للنجاح قيمة ومعنى وأنه لا مستحيل في سبيل التقدم والرقي العلمي إلى أستاذتي الكريمة **الدكتورة ريم ميهوب سليمان** المشرفة على الرسالة التي أحاطتني بعنايتها واهتمامها وذوّلت من أمامي العقبات والصعوبات وأنارت لي طريق العلم والمعرفة، لك كل الثناء والامتنان على جهودك الثمينة والقيّمة وروحك الطيبة المفعمة بالحب والأمل والتفاؤل.

كما أتوجّه بفائق الشكر والتقدير لمن تميّزت بأخلاقها الحسنة ومعاملتها الطيبة إلى أستاذتي الفاضلة **الدكتورة ثناء غانم** المشرفة المشاركة على الرسالة التي علّمتني الإخلاص والتقاني في العمل وقدمت لي كل ما أحتاجه من مساعدة ودعم في تسهيل إجراءات الدراسة وتذليل الصعوبات الإجرائية والبحثية، لك جزيل الشكر والامتنان لفيض عطائك بوركنت جهودك الطيبة وحفظك الله .

وكلّ الشكر لإدارة كلية التربية ممثلة بالعميد **الأستاذ الدكتور الياس الخوري نعمة** ونائبيه ورئيسة قسم المناهج وطرائق التدريس والعاملين والإداريين وإلى مديرية التربية في مدينة طرطوس وعينة الدراسة وجميع من أسهم في إنجاز هذه الدراسة.

أيضاً الشكر العميق للجيش العربي السوري بقيادة القائد العام للجيش والقوات المسلحة لأنهم يبذلون دماءهم في سبيل تحقيق الأمن والسلام لبلدنا الغالي سوريا.

والفضل بعد الله سبحانه وتعالى لوالدي وأخي الذين أحاطوني بالرعاية والحب وكانوا مصدر قوتي في مواجهة أية صعوبات وعقبات تقف في طريقي أدامهم الله وحفظهم ورعاهم.

والشكر لله تعالى الذي وهبني بهم جميعاً

الباحثة

قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع
هـ	▪ شكر وتقدير
و	▪ قائمة المحتويات
ط	▪ قائمة الجداول
ي	▪ قائمة الملاحق
	الفصل الأول: مدخل عام إلى الدراسة
1	▪ مقدمة
3	▪ مشكلة الدراسة
5	▪ أسئلة الدراسة
5	▪ أهداف الدراسة
6	▪ أهمية الدراسة
7	▪ حدود الدراسة
7	▪ مصطلحات الدراسة
	الفصل الثاني: أدبيات الدراسة والدراسات السابقة
	▪ الجزء الأول : الإطار النظري
26-10	المحور الأول : إدارة الصف
10	• مفهوم إدارة الصف
12	• أهمية إدارة الصف وأهدافها
13	• نظريات إدارة الصف ومدخلها
21	• مقومات إدارة الصف
22	• وظائف إدارة الصف
42-27	المحور الثاني: القواعد الصفية
27	• مفهوم القواعد الصفية
28	• القواعد الصفية وعلاقتها بالتعليمات والإجراءات الصفية
30	• أهمية القواعد الصفية
32	• إعداد القواعد الصفية
35	• إعلان القواعد الصفية وتعليمها
38	• تطبيق القواعد الصفية ومتابعتها وتقييمها
40	• بعض الأخطاء في فهم المدرسين للقواعد الصفية

64-43	المحور الثالث: الانضباط الذاتي
43	• مفهوم الانضباط الصفي وأهدافه
45	• نماذج الانضباط الصفي
46	• أساليب الانضباط الصفي
47	• تعريف الانضباط الذاتي
48	• أهمية الانضباط الذاتي وسمات المتعلم المنضبط ذاتياً
51	• بناء الانضباط الذاتي
59	• العوامل المؤثرة في الانضباط الذاتي
74-65	▪ الجزء الثاني : الدراسات سابقة
65	• محور إدارة الصف
68	• محور الانضباط الصفي والقواعد الصفية
72	• تعقيب على الدراسات السابقة
74	• فرضيات الدراسة
	الفصل الثالث: إجراءات الدراسة ومنهجها
76	▪ الدراسة الاستطلاعية
77	▪ منهج الدراسة
78	▪ مجتمع الدراسة
78	▪ عينة الدراسة
80	▪ أدوات الدراسة
83	▪ صدق أدوات الدراسة
84	▪ ثبات أدوات الدراسة
85	▪ تطبيق أدوات الدراسة
86	▪ المعالجة الإحصائية
	الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشة الفرضيات
89	▪ إجابة السؤال الأول ومناقشته
96	▪ إجابة السؤال الثاني ومناقشته
102	▪ إجابة السؤال الثالث ومناقشته
104	▪ إجابة السؤال الرابع ومناقشته
105	▪ إجابة السؤال الخامس ومناقشته
106	▪ إجابة السؤال السادس ومناقشته
107	▪ إجابة السؤال السابع ومناقشته

108	▪ نتائج بطاقة الملاحظة
110	▪ ملخص النتائج
	الفصل الخامس: التوصيات والمقترحات
111	▪ التوصيات والمقترحات
112	▪ ملخص الدراسة باللغة العربية
113	▪ قائمة المراجع
122	▪ قائمة الملاحق
144	▪ ملخص الدراسة باللغة الانكليزية

قائمة الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
79	المتغيرات الديمغرافية لعينة المدرسين	1
79	المتغيرات الديمغرافية لعينة المتعلمين	2
89	الإحصاءات الوصفية لعينة المدرسين	3
94	اختبار t (عينة المدرسين)	4
96	الإحصاءات الوصفية لعينة المتعلمين	5
101	اختبار t (عينة المتعلمين)	6
103	تحليل الارتباط والانحدار بين ممارسة القواعد الصفية والانضباط الذاتي للمتعلمين	7
104	تحليل التباين ANOVA تبعاً لمتغير الاختصاص (عينة المدرسين)	8
105	اختبار t لعينتين مستقلتين حسب المستوى التعليمي (عينة المدرسين)	9
106	تحليل التباين ANOVA حسب عدد سنوات الخبرة (عينة المدرسين)	10
107	اختبار t لعينتين مستقلتين تبعاً لمتغير الجنس (عينة المتعلمين)	11
108	المتوسط الحسابي لنتائج الملاحظة في مجال (ممارسة القواعد الصفية)	12
109	المتوسط الحسابي لنتائج الملاحظة في مجال (انعكاسات ممارسة القواعد الصفية على المتعلمين)	13

قائمة الملحق

الصفحة	عنوان الملحق	الرقم
122	استبانة الدراسة الاستطلاعية	1
124	نموذج مقابلة في الدراسة الاستطلاعية	2
126	أسماء الأساتذة المحكمين لأدوات الدراسة	3
127	استبانة القواعد الصفية في صورتها الأولية	4
131	استبانة القواعد الصفية في صورتها النهائية	5
134	استبانة الانضباط الذاتي في صورتها الأولية	6
138	استبانة الانضباط الذاتي في صورتها النهائية	7
140	بطاقة الملاحظة بصورتها الأولية	8
142	بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية	9
143	كتاب توصية لتطبيق أدوات الدراسة (تسهيل مهمة)	10

الفصل الأول

مدخل عام إلى الدراسة

- مقدمة الدراسة
- مشكلة الدراسة
- أسئلة الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

• مقدمة الدراسة :

تؤدي الإدارة الصفية دوراً أساسياً في نجاح العملية التعليمية التعلمية، لأن امتلاك المدرّس مهارات إدارة الصف يساعده في إدارة وتنظيم سلوك المتعلمين والوقاية من المشكلات السلوكية، والمدرس الناجح في إدارة صفه هو الذي يمنع ظهور أشكال السلوك غير المقبول، لا المدرس الذي ينتظر وقوعها ثم يتعامل معها ويعالجها.

ويعدّ سلوك المتعلمين غير المقبول من أكثر المسائل إرباكاً للمدرّسين، لأنه يؤدي إلى ضياع الكثير من وقت التعليم خلال الحصة الدراسية في معالجة هذا السلوك الذي يلجأ إليه بعض المتعلمين لأسباب مختلفة منها: الرغبة في تحدي سلطة المدرس الذي يلجأ أحياناً إلى القوة في فرض أوامره، أو عدم وضوح توقّعات المدرّس من المتعلمين، أو الممارسة الخاطئة لها، ممّا قد ينتج عنه فوضى وشغب وصراعات داخل الصف الدراسي، ويستطيع المدرّس أن يحوّل أشكال الصراع السلبي داخل الصف إلى تفاعل إيجابي بناءً، من خلال الابتعاد عن سلطة القوة التي يجبر من خلالها المتعلمين على الانصياع لأوامره، واستبدالها بسلطة الالتزام والتعاقد التي تتطلّب من المدرس إعداد نظام فعّال من القواعد الصفية والممارسة الصحيحة لهذه القواعد، مع ضرورة اشتراك المتعلمين في صياغتها واستشارتهم حول وضوحها ومنطقيتها ومدى ملاءمتها لاحتياجاتهم وقدراتهم، لأنّ "الإدارة الصفية الناجحة تعني أن يتّسم الصف الدراسي بخلوّه من الاضطرابات والصراعات والسلوكيات التي تخالف الضوابط السلوكية، وهذا يتطلّب من المدرّس أن يراعي تحديد النظم والقواعد والإجراءات التي تتم داخل الصف الدراسي" (حسين، 2006، 39).

والقواعد الصفية أشبه ما تكون بصيغة تفاهم أو اتفاقية تعاقدية، يتحدد بموجبها ما للمتعلم من حقوق، وما عليه من التزامات، وما الخطوط الممنوعة خاصة ما يتعلق بالسلوك (أبو شعيرة وغباري، 2009، 118).

وتأتي أهمية الممارسة الفعّالة والصحيحة للقواعد الصفية انطلاقاً من دورها في تحقيق الانضباط الذاتي الذي يعدّ هدفاً أساسياً من أهداف الإدارة الصفية، ومؤشراً على فعاليتها، لأنه ينطلق من رغبة المتعلمين في الحفاظ على النظام والهدوء في غرفة الصف، من خلال الالتزام الذاتي بالقواعد الصفية وأنماط السلوك المقبولة، ويعرّف الانضباط الذاتي أنه "التزام المتعلم بالتعليمات المدرسية والسير ذاتياً وفقاً لقوانينها وأنظمتها، من خلال رغباته وتنظيم ميوله ودوافعه، للوصول إلى نمو السلوك الاجتماعي المقبول الذي يتفق وأهداف التربية والتعليم وغاياتها". (نبهان، 2008، 109)

وتتمثل مهمة المدرّس في صياغة تعليمات تحدّد السلوك المقبول، بالتعاون مع المتعلمين، ومساعدتهم حتى يصبحوا قادرين على صياغة هذه التعليمات واتباعها بشكل ذاتي، وبذلك يحقّقون درجة عالية من الضبط الذاتي (هارون، 2003، 140).

لذا تتبع أهمية مشاركة المتعلمين في إعداد القواعد الصفية ومساعدتهم على فهمها والاقتراع بضرورة وجودها وممارستها في الصف الدراسي، لما تتضمنه من تحديد للسلوكيات المقبولة المتوقع منهم الالتزام بها، وبالتالي فإنّ ممارسة هذه القواعد عن رغبة واقتناع يساعد المتعلمين في بلوغ الانضباط الذاتي تلقائياً.

ويساعد وجود نظام القواعد الصفية بناءً على سلوكيات واحتياجات الصف ومستوى المتعلمين في تحسين الانضباط ويعزّز جوانب الكفاءة والسلامة والراحة ويحسن التعلّم (Rudaz and Denereaz, 2011)

كما أنّ إعداد نظام فعّال للقواعد الصفية يساعد في الوقاية من مشكلات الانضباط لأنّه يقلّل من حالات الصراع مع المتعلمين لفرض القواعد، كما يساعد في استثمار الكثير من الوقت والطاقة بدلاً من إضاعتها في العقاب نتيجة حالات خرق هذه القواعد وانعدام الهدوء. (Vergne, 2007)

إنّ حفظ النظام وتحقيق الانضباط لا يعني الاستبداد والتسلط من قبل المدرس أو تخويف المتعلمين وتهديدهم، وإنّما يقصد به التزام المتعلمين بالأنظمة والتعليمات وقواعد السلوك المهذب والاحترام المتبادل بين المدرس والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم (الزغول والمحاميد، 2007، 22)

وإنّ قدرة المتعلم على ضبط نفسه بنفسه في أثناء عملية تعلّمه أصبح أمراً ضرورياً في العصر الراهن الذي يتسم بالتطور العلمي والتكنولوجي الهائل الذي فرض على المتعلم تحديات جديدة وعقبات تقف في مجال تعلّمه وتكيّفه مع البيئة المدرسية، ويعد موضوع الانضباط الذاتي من الموضوعات المهمة في المجال التربوي، التي تستدعي اتباع أساليب بناءة وهادفة من قبل المربين، تسهم في تحقيق أهداف التربية وإزالة العقبات، خاصة ما كان ناجماً عن صعوبات في التكيّف مع البيئة المدرسية". (نجهان، 2008، 110)

وأظهرت دراسة دروزة (2007) أنّ المتعلمين المنضبطين داخلياً كانوا أعلى تحصيلاً من المتعلمين المنضبطين خارجياً، كما أكّدت دراسة الزهراني (2007) على أهمية الانضباط الذاتي، فالشخص الذي لديه قدرة على ضبط نفسه يعدّ طموحاً، ذا ضمير يتميز بالحيوية، أما الشخص ذو الانضباط الخارجي فيعدّ من النوع الذي لديه صراع ذاتي، غير مننظم، وغير مكترث بالنظام.

ويؤدي الالتزام الذاتي بالقواعد الصفية إلى حالة إشباع الدوافع الداخلية، فيصبح المتعلم مدفوعاً في المواقف التعليمية دفعاً داخلياً وبالتالي يطوّر فكرة إيجابية عن سويته وملاءمته للظروف المحيطة والبيئة المعرفية

التي يتفاعل معها وبذلك يصبح ملتزماً بالنظام لأنه بالنظام والقوانين يفهم البيئة ويطور معرفته ومخزونه المعرفي ويحقق أهدافه التعليمية" (قطامي وقطامي، 2001، 395)

ويتبين مما سبق أهمية دور المدرس في إعداد نظام القواعد الصفية الذي يوضح السلوكيات المقبولة داخل الصف، ويساعد المتعلمين على تمثلها واستيعابها ودمجها في خبراتهم، ويكسب المتعلم القدرة على الانضباط الذاتي داخل الصف، إذ إن التزامه الذاتي بالقواعد الصفية يمكنه من تكوين علاقات إيجابية مع المدرس والزملاء، مما ينعكس على علاقته الإيجابية مع باقي أفراد المجتمع، كما أنه يؤدي دوراً هاماً في نجاح عملية التعليم والتعلم وتحسين التحصيل الأكاديمي للمتعلم، فضلاً عن دوره في تحفيز الدافع الداخلي لدى المتعلمين للالتزام بالقواعد الصفية دون الخوف من العقاب أو الرغبة في الثواب.

لذلك تحاول الدراسة الحالية تعرف دور ممارسة القواعد الصفية في تحقيق الانضباط الذاتي لدى المتعلمين من خلال دراسة ميدانية على عينة من المدرسين والمتعلمين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس، علماً بأن الدراسة الحالية تم إعدادها والانتهاؤها منها قبل قرار وزارة التربية القاضي بإعادة الصفين الخامس والسادس إلى الحلقة الأولى، لذلك تم استخدام مصطلح مدرس بدلاً من معلم، وتم تحديد عينة الدراسة من الصف السادس الأساسي لأنها سابقاً كانت تتبع الحلقة الثانية كما هو وارد في عنوان الدراسة.

• مشكلة الدراسة :

تشكل غرفة الصف أزمة حقيقية لعدد من المدرسين لاسيما الحديثين منهم في مهنة التدريس فيما يتعلق بحفظ النظام وتحقيق الانضباط الصفي، إذ إن عجز المدرس عن توفير البيئة الصفية المريحة والأمنة التي تسود فيها أجواء الانضباط الذاتي ينعكس سلباً على شخصية المتعلمين ويؤدي إلى تشكيل شخصيات غير متزنة، وغير فعالة في المجتمع، وقد تظهر أشكال من السلوك المنحرف كالسلوك العدواني أو الانعزالي كما يؤثر سلباً على تحصيلهم العلمي، فضلاً عن أن الدافع للانضباط والالتزام قد يزول أثره بمجرد غياب المصدر الخارجي للدافع (المدرس)، بالتالي لا ينتقل أثره إلى خارج الصف الدراسي، لذلك نلاحظ أن بعض المتعلمين قد يعودون إلى ممارسة السلوك غير المقبول بمجرد غياب المدرس أو في حال خروجهم من الصف، وتعاني مدارس التعليم الأساسي من كثرة عدد المتعلمين داخل الصف الدراسي الواحد، الأمر الذي أدى إلى عجز بعض المدرسين عن إدارة سلوكيات المتعلمين، وخاصة السلوكيات الخاطئة التي تصل في بعض الأحيان حد تكسير المقاعد والكراسي وخلع مقابض الأبواب وغيرها من أشكال الفوضى، وقلة الانضباط التي قد تبلغ أحياناً حد ممارسة العنف والإساءة إلى الزملاء أو المدرس،

وقد لاحظت الباحثة الكثير من هذه السلوكيات غير المقبولة أثناء ممارسة مهنة التعليم في إحدى مدارس التعليم الأساسي في مدينة طرطوس، كما أشارت دراسات عربية عديدة إلى هذه المشكلة كدراسة المقيد (2009) في فلسطين، ودراسة الحراشنة والحوالدة (2009) في الأردن، لذلك كان لا بدّ من البحث عن أساليب إيجابية وقائية تمنع ظهور المشكلات السلوكية، وتحقق الانضباط الذاتي للمتعلمين، وهذا ما تنبّهت إليه الجهات التربوية المعنية في سورية، إذ أكدت وزارة التربية منذ أكثر من عشر سنوات على أهمية الانضباط الذاتي في الكثير من قراراتها وخصوصاً القرار رقم (3/4)543/157 بتاريخ 1/8/2003 المتضمن التأكيد على عدم استخدام الضرب في المدارس الذي ركّز في مضمونه على ضرورة التعامل مع المتعلمين بأساليب إيجابية تؤدي إلى امتثالهم للنظام المدرسي طوعاً وفق ما تقتضيه الطرائق التربوية الحديثة، وكذلك القرار رقم (3/4)543/1073 بتاريخ 2005/4/13 الذي جاء داعماً للقرار السابق، فقد أكد على أهمية التعامل مع المتعلمين بأساليب إيجابية ومعالجة أمورهم بروح توجيهية تؤدي إلى انضباطهم الطوعي، وامتثالهم للنظام المدرسي طوعاً وفق ما تقتضيه الطرائق الحديثة في الإرشاد، ومنعاً لاستخدام العنف الجسدي والمعنوي باعتباره من الأساليب غير التربوية، وتضمن بطاقتين (بطاقة المرشد، وبطاقة الموجه) لرصد حالات العنف ضد المتعلمين في المدارس.

ولا يأتي وصول المتعلمين إلى الانضباط الذاتي بشكل تلقائي، بل يجب بناؤه، ولا يتحقق هذا إلا من خلال وجود نظام فعال للقواعد الصفية، "لأنّ الممارسة التعليمية الفعّالة والإدارة الجيدة لغرفة الصف يجب أن تتضمن المهارة في تزويد المتعلمين بتوقعات واضحة حول السلوك المقبول، وحول الطريقة التي يجب أن تحدث فيها الأشياء داخل غرفة الصف، لأنّ غياب الأنظمة والقوانين والقواعد والتعليمات التي تنظّم حياة المتعلمين والمدرّسين يتسبب في حدوث الفوضى وفي فشلهم في تحقيق أهدافهم" (هارون، 2003، 140) وهذا ما أشارت إليه وأوصت به دراسة المزين وسكيك (2011) حول ضرورة إشراك المتعلمين في وضع قواعد السلوك الصفية، وكذلك أن تكون هذه القواعد عادلة ومقبولة من قبلهم.

لذلك لا بدّ من توضيح نظام القواعد الصفية من حيث صياغتها الواضحة والمنطقية، وتطبيقها بشكل حازم وعادل ومتابعة التزام المتعلمين بها، لكن نلاحظ في الكثير من المدارس أنّ بعض المدرسين يعجزون عن إعداد نظام قواعد صفية فعال أو إشراك المتعلمين واستشارتهم حولها، بل يكتفون بتوضيح هذه القواعد شفهيّاً وفي بداية العام الدراسي، دون ممارسة صحيحة وواضحة لهذه القواعد، ودون تطبيق الحدود الحازمة أو متابعة التزام المتعلمين بها أو توجيه المتعلمين إلى الانضباط الذاتي، وهذا ما أشارت إليه دراسة الحراشنة والحوالدة (2009) في الأردن، وأكدت عليه نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أظهرت عجز بعض المدرسين عن التعامل مع مخالفة القواعد الصفية أو توجيه المتعلمين إلى الانضباط الذاتي، فضلاً عن قرار وزارة التربية رقم (10/4)543/1472 بتاريخ 2010/4/13 الذي أشار إلى وجود العديد من

المظاهر التي تسيء إلى سمعة المؤسسة التربوية نتيجة عدم التقيد ببلاغات وزارة التربية النازمة لسلوك المتعلمين في المدارس الرسمية والخاصة والتساهل في تطبيقها من قبل القيمين عليها، لذلك يتحمل المعنيون في المدارس المسؤولية مباشرة، وبدءاً من الأسبوع الأول حول توجيه الملاحظات ومتابعة المخالفين دون أي تقصير، ونلاحظ مما سبق أنّ الكثير من الدراسات العربية اهتمت بالقواعد الصفية ودورها في تحقيق الانضباط الذاتي للمتعلّمين، فضلاً عن قرارات وزارة التربية السورية التي كانت دليلاً على متابعة المعنيين لدور المدرسين في تنمية الانضباط الذاتي لدى المتعلمين وصولاً إلى بناء جيل سوي متوازن وفاعل في المجتمع.

ونظراً لأهمية الموضوع، ولندرة الدراسات السابقة في البيئة المحلية تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الآتي:
ما دور ممارسة القواعد الصفية المتّبعة من قبل مدرّسي ومدرّسات مرحلة التعليم الأساسي/
الحلقة الثانية في تحقيق الانضباط الذاتي لدى المتعلمين؟

• أسئلة الدراسة :

- ما درجة ممارسة القواعد الصفية من قبل المدرسين في مدارس التعليم الأساسي/الحلقة الثانية ؟
- ما درجة الانضباط الذاتي لدى المتعلمين في مدارس التعليم الأساسي /الحلقة الثانية ؟
- ما العلاقة بين ممارسة القواعد الصفية من قبل المدرسين والانضباط الذاتي لدى المتعلمين ؟
- ما الفروق بين متوسطات إجابات المدرسين على استبانة القواعد الصفية تبعاً لمتغير الاختصاص؟
- ما الفروق بين متوسطات إجابات المدرسين على استبانة القواعد الصفية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي؟
- ما الفروق بين متوسطات إجابات المدرسين على استبانة القواعد الصفية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة؟

- ما الفرق بين متوسط إجابات المتعلمين على استبانة الانضباط الذاتي تبعاً لمتغير الجنس؟

• أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى تعرّف :

- درجة ممارسة القواعد الصفية من قبل المدرسين في مدارس التعليم الأساسي/الحلقة الثانية.
- درجة الانضباط الذاتي لدى المتعلمين في مدارس التعليم الأساسي /الحلقة الثانية.
- العلاقة بين ممارسة القواعد الصفية من قبل المدرسين والانضباط الذاتي لدى المتعلمين.
- الفروق بين متوسطات إجابات المدرسين على استبانة القواعد الصفية تبعاً لمتغيرات: الاختصاص والمستوى التعليمي وعدد سنوات الخبرة .
- الفرق بين متوسط إجابات المتعلمين على استبانة الانضباط الذاتي تبعاً لمتغير الجنس.

• أهمية الدراسة : تتجلى أهمية الدراسة في ناحيتين :

الأهمية النظرية :

- إلقاء الضوء على مفهوم القواعد الصفية، من خلال تحديد المعالم الرئيسية لنظام القواعد الصفية الذي يساعد المدرسين في فهم الأخطاء المتعلقة بصياغة هذه القواعد وتطبيقها ومتابعة التزام المتعلمين بها داخل غرفة الصف وكيفية تطبيق الحدود الحازمة، ويساعد هذا الفهم المدرس في الممارسة الصحيحة للقواعد الصفية.

- التعريف بمفهوم الانضباط الذاتي وبنائه لدى المتعلمين ودوره في خلق بيئة صفية ومناخ نفسي آمن يقوم على الالتزام الذاتي بالقواعد الصفية وضبط النفس وبالتالي تسهيل عملية التعليم والتعلم والتواصل الصفي .

- توضيح العلاقة بين ممارسة القواعد الصفية من قبل المدرسين والانضباط الذاتي لدى المتعلمين، على اعتبار أن الانضباط الذاتي هو مدى التزام المتعلم ذاتياً بالقواعد الصفية والعمل بموجبها وفق رغبته مما يحقق النمو الاجتماعي والشخصي السليم.

الأهمية التطبيقية :

- توجيه أنظار المدرسين إلى ضرورة الممارسة الصحيحة والواضحة للقواعد الصفية وإشراك المتعلمين في وضعها وصولاً إلى الالتزام الذاتي بها، مما يحقق الفائدة المرجوة منها سواء على الصعيد الشخصي أو الاجتماعي للمتعلمين .

- توجيه اهتمام المسؤولين التربويين والجهات التربوية المعنية إلى تدريب المدرسين على الإجراءات التي تساعد المتعلمين على الانضباط الذاتي وبناء برامج تربوية تحوّل أساليب الضبط الخارجي إلى داخلي وتعزز الدافعية الداخلية لدى المتعلمين.

- تعدّ الدراسة الحالية محاولة لتقديم بعض الإجراءات والمقترحات التي تساعد المدرسين وخاصة الجدد منهم في الوقاية من المشكلات الصفية من خلال الممارسة الصحيحة للقواعد الصفية.

- تعدّ من الدراسات الرائدة التي تتناول العلاقة بين ممارسة القواعد الصفية والانضباط الذاتي للمتعلمين.

• حدود الدراسة :

- الحدود الموضوعية : القواعد الصفية ، والانضباط الذاتي.
- الحدود البشرية : عينة من مدرسي ومتعلمي مرحلة التعليم الأساسي/ الحلقة الثانية .
- الحدود الزمانية : العام الدراسي 2013/2014
- الحدود المكانية : مدينة طرطوس.

• مصطلحات الدراسة :

- **إدارة الصف:** هي مجموعة النشاطات التي يسعى المدرس من خلالها إلى خلق وتوفير جو صفى تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المدرس والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم داخل غرفة الصف من أجل تحقيق أهداف الدرس " (ربيع والدليمي، 2009، 93).
- **القواعد الصفية:** هي الحدود والتعليمات التي توضّح الوجهة التي نريدها للمتعلّمين، والطريقة التي نريدهم أن يسلكوا من خلالها" (هارون، 2003، 191).
- ويمكن تعريفها إجرائياً أنّها: درجة استجابة أفراد العينة من مدرّسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس على استبانة القواعد الصفية التي أعدتها الباحثة.
- **الانضباط الذاتي:** هو قدرة المتعلم على تحقيق حالات الالتزام والتقيد بالتعليمات المدرسية والعمل وفقاً لمضامينها، عبر توجيه ورقابة ذاتية لميوله ورغباته وحاجاته والوصول إلى سلوك تربوي اجتماعي مقبول ومتناسب مع متطلبات المناخ الصفّي " (البدري، 2005، 154).
- ويمكن تعريفه إجرائياً أنّه: درجة استجابة أفراد العينة من متعلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس على استبانة الانضباط الذاتي التي أعدتها الباحثة.
- **مرحلة التعليم الأساسي:** هي مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات، تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع، وهي مجانية وإلزامية، وتقسّم إلى حلقتين : الحلقة الأولى للتعليم الأساسي تبدأ من الصف الأول وحتى الصف الرابع، أما الحلقة الثانية تبدأ من الصف الخامس وحتى الصف التاسع" (وزارة التربية، 2004، 2).

ولا بد من الإشارة أنه بتاريخ 2014/12/30 أصدر وزير التربية قراراً يقضي بتعديل النظام الداخلي للمدارس في مرحلة التعليم الأساسي وفق الآتي :

تعديل المادة/1/ من النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي الصادر بالقرار رقم 3053/443 تاريخ 2004/8/16 بحيث يوزع التلامذة على حلقتين:

الحلقة الأولى من الصف الأول وحتى الصف السادس.

الحلقة الثانية من الصف السابع وحتى الصف التاسع (موقع انترنت1).

الفصل الثاني

أدبيات الدراسة والدراسات سابقة

الجزء الأول : الإطار النظري

- إدارة الصف
- القواعد الصفية
- الانضباط الذاتي

الجزء الثاني: الدراسات سابقة

- محور إدارة الصف
- محور الانضباط الصفية والقواعد الصفية
- تعقيب على الدراسات السابقة
- فرضيات الدراسة

الإطار النظري

المحور الأول : إدارة الصف

• مقدمة :

تعدّ إدارة الصف عنصراً أساسياً من عناصر العملية التعليمية، ويتوقّف نجاح المدرّس في أداء مهامه التدريسية إلى حد كبير على مهاراته في إدارة الصف، ولقد تباينت تعريفات الإدارة الصفية نتيجة تعدّد المداخل والنظريات التي تبنت مفاهيم الإدارة الصفية، كما اتسعت مهام المدرس في إدارة الصف؛ فلم تعد تقتصر على مهام حفظ النظام وتوفير الانضباط، بل تعدّتها إلى مهام أخرى كثيرة تهدف في النهاية إلى توفير البيئة الصفية الملائمة لعمليتي التعليم والتعلّم، ونحاول في الفصل الحالي تحديد مفهوم إدارة الصف وأهميتها وأهدافها، ونظريات إدارة الصف ومداخلها ومقوماتها، وأخيراً التغير الذي طرأ على وظائف الإدارة الصفية وأدى إلى اتساعها.

• مفهوم إدارة الصف :

تعدّ الإدارة الصفية مفهوماً مركّباً من عالمين هما عالم الإدارة وعالم التربية والتعليم، والعنصر الذي يجمع هذين العالمين هو العنصر البشري الذي تدخل في التعامل معه عدّة اعتبارات.

ولقد تباينت وجهات النظر حول مفهوم الإدارة الصفية، حيث حصرها البعض في الحفاظ على النظام داخل الصف الدراسي، في حين اعتبرها البعض الآخر إجراءات توفير الحرّية للمتعلّمين، وهناك من يرى أنّها مجموعة من الممارسات المنهجية وغير المنهجية التي يمارسها المدرس داخل الصف الدراسي (الزغول والمحاميد، 2007، 21).

ولقد كانت الإدارة الصفية تقتصر في ظل التربية التقليدية التي تنتظر إلى التعليم على أنّه عملية نقل المعلومات من بطون الكتب إلى أذهان المتعلّمين، والمدرّس هو الناقل لهذه المعلومات على إجراءات الضبط وحفظ النظام، بما يكفل هدوء المتعلّمين في الصف، وإفساح المجال أمام المدرس لكي يلقي المعلومات (الخطابية وآخرون، 2002، 20).

ولقد أصبحت الإدارة الصفية في ظل التربية الحديثة تشمل جميع الخطوات والإجراءات اللازمة لبناء بيئة صفية ملائمة لعمليتي التعليم والتعلّم (هارون، 2003، 34).

وتشمل هذه الخطوات والإجراءات التي يقوم بها المدرس أثناء إدارة الصف: حفظ النظام والعلاقات الإنسانية، وتهيئة جو ديمقراطي يشجع على التفاعل والتعلم، وتوفير الخبرات التعليمية المناسبة، وتنظيم الصف تنظيمًا يؤدي إلى تسهيل عملية التعلم، وملاحظة المتعلمين وتقديم تغذية راجعة لهم وتقويمهم، ومتابعة سلوكهم عن طريق سجلاتهم الخاصة (الخطابية وآخرون، 2002، 20).

ويتضمن مصطلح إدارة الصف الآتي :

- السلوكيات الأدائية : وتتحدد هذه السلوكيات بما يظهر المتعلمون والمدرسون من أداءات ظاهرة بفعل تفاعل المدرسين مع المتعلمين، والمتعلمين مع زملائهم المتعلمين من أجل تحقيق أهداف تعليمية محددة.
- عوامل التنظيم الصفّي: وتتضمن الإجراءات التي يدخلها المدرس بهدف ضبط دافعية المتعلمين، وتوفير ما يلي تحقيق واستثارة هذه الدافعية وما يضمن استمرارها.
- قوانين الصف المحددة والتأكد من مدى استيعاب المتعلمين لها.
- التدريس : الذي يقوم المدرس بالتخطيط له وتنفيذه بهدف الارتقاء بالمناخ الصفّي ليحقق تعلمًا فاعلاً للمتعلمين (قطامي وقطامي، 2001، 14)

ويتخطى مفهوم الإدارة الصفية الممارسات الجدية المتسمة بالجمود والتسلط وأنماط التفاعل الإنساني أحادية الاتجاه، إذ انتقل المدرس إلى مستويات أكثر تعقيداً وتشعباً، لم تعد تقتصر على نقل المعرفة العلمية والنظرية، بل تتعدى ذلك إلى مفهوم الرعاية الشاملة من أجل المساعدة في تحقيق النمو الشخصي المتكامل (الحيلة، 2009، 253).

وأصبحت الاتجاهات التربوية الحديثة تنظر إلى إدارة الصف على أنها "عملية تعلم اجتماعي يتم من خلالها تعلم الأدوار الاجتماعية من خلال تهيئة جو اجتماعي انفعالي إيجابي (تفاعل اجتماعي) ومن خلال تكوين علاقات صحية بين المدرس والمتعلمين وبين المتعلمين بعضهم مع بعض وبما ييسر نمو نظام اجتماعي تفاعلي قادر على الاستمرار والتطور" (أبو شعيرة وغباري، 2009، 13).

وبذلك أصبح مفهوم الإدارة الصفية يشمل مجموعة الأنشطة الهادفة إلى إيجاد وتنمية علاقات إنسانية بين المدرس والمتعلمين، وبين المتعلمين بعضهم مع بعض، مما يهيئ جواً من التواصل الإنساني الإيجابي داخل الصف وخارجه (أبو شعيرة وغباري، 2009، 13).

ويركز كوروين وميندلر Curwin and Mendler (1988) على أهمية تحقيق الانضباط الصفي وتعاون المتعلمين مع المدرّس عبر تعزيز شعورهم بالكفاءة والقيمة، وعبر رفع دافعيتهم وتوفير فرص النجاح لهم. ذكر في: (هارون، 2006، 34)

ويتّضح مما سبق الاهتمام بالعلاقات الإنسانية والجو الاجتماعي الفعّال، انطلاقاً من اتساع مفهوم التعليم والتربية الذي أدّى إلى تغيير مهام المدرسة والمدرس على حد سواء، وأدّى إلى تغيير مفهوم الإدارة الصفية وتطوّره؛ إذ انتقل من التركيز على الانضباط الصفي وحفظ النظام الذي يكفل الهدوء التام للمتعلّمين وعدم الحركة، إلى مفهوم الانضباط الذاتي الذي يقوم على الالتزام الذاتي بالقواعد الصفية، والمراقبة الذاتية للسلوك، انطلاقاً من رغبة واقتناع بأهمية هذه القواعد، وهذا يتطلّب من المدرس أن يكون ديمقراطياً في تعامله مع المتعلمين، بحيث يتناقش معهم حول القواعد الصفية الملائمة وكيفية ممارستها والمواقف التي تقتضيها، وهذا يجعل الصف الدراسي بمنزلة مجتمع مصغر تقوم بين أفرادهِ علاقات إيجابية فعّالة.

ويمكن تعريف الإدارة الصفية أنّها الجهود التي يبذلها كل من المدرّس والمتعلّمين، بما يضمن توفير البيئة الصفية الملائمة نفسياً وجسدياً وعقلياً واجتماعياً بهدف تيسير العملية التعليمية التعلمية وجعلها أمراً ممكناً وهادفاً وممتعاً.

• أهمية إدارة الصف وأهدافها :

تعدّ إدارة الصف الدراسي من أهم الكفايات التدريسية وهي أساس التدريس الفعّال، لأن "إدارة التعلّم الفعّال لا تتحقّق إلا بتوفر إدارة صفية جيّدة، فلا تعلّم بدون إدارة" (قطامي وقطامي، 2001، 337).

وترتبط مهارات إدارة الصف ارتباطاً موجّباً بتحصيل المتعلمين، بمعنى أنّه حينما يقضي المتعلم وقتاً أطول في مهام التعليم والتعلم والعمل الأكاديمي فإنّه يتعلّم بدرجة أكبر وتنخفض السلوكيات غير المناسبة التي يمكن أن تصدر عنه (الطناوي، 2009، 125-126).

كما أظهرت دراسة أفرستون وزملائه Everston et al (1983) أهمية إدارة الصف كشرط ضروري للتدريس الفعّال، وإن هذه الإدارة تتضمن عدة عناصر منها: التخطيط، والتنفيذ الجيد للدرس وفقاً لفترات زمنية محددة في الصف، واتباع أسلوب منظم يهدف إلى زيادة تحصيل المتعلمين، وتقديم تغذية راجعة من خلال وسائل متعددة، واختزال سلوك المتعلم المشاغب. ذكر في: (قطامي وقطامي، 2001، 337)

ويساعد حسن إدارة الصف من قبل المدرس على سرعة التعلم والفهم المثمر ويهيئ الجو لانضباط واستجابة المتعلمين للمدرّس، لإيجاد الظروف التربوية الملائمة التي تساعد على تحقيق الأهداف. (السبحي وبنجر، 1997، 210)

وتهدف الإدارة الصفية إلى خلق التفاعل الإيجابي بين المدرس والمتعلمين، في جو يسوده الأمن والطمأنينة وتطلّله الحرية، ويثير في نفوس المتعلمين الرغبة في المشاركة (عدس، 1999، 60).

فالبيئة التعليمية قد تكون مرهقة للذهن باعثة على اليأس والإحباط عندما تكون صاخبة أو غير منظمة وقد تكون غير ملائمة لكون العلاقة بين المتعلم والمدرّس غير ودية، أو أنّ النشاط المطروح لا يقع ضمن اهتمامات المتعلم (عطية، 2009، 41).

ويتبين مما سبق أنّ الإدارة الصفية تؤدي دوراً كبيراً في نجاح التعلّم الصفّي، واكتساب اتجاهات الانضباط الذاتي والمحافظة على النظام، والثقة بالنفس وأساليب العمل التعاوني، وطرق التعامل مع الآخرين، من خلال مراعاة المدرّس لهذه الاتجاهات في إدارته لصفه ومساعدة المتعلمين على التعايش معها وممارستها، كما تؤدي الإدارة الصفية دوراً كبيراً في توفير البيئة الصفية الملائمة للعملية التعليمية، فعندما يوفر المدرّس البيئة الصفية المريحة والأمنة التي تسود فيها أجواء الهدوء والانضباط الذاتي فإنّ هذا ينعكس إيجاباً على شخصية المتعلمين وتحصيلهم الدراسي، أمّا إذا كان يتبع في إدارته لصفه نمطاً متسلطاً يسوده القمع أو نمطاً متسبباً تسوده الفوضى والصخب، فإنّ هذا سيؤثر سلباً على الجو الصفّي، وعلى المدرس والمتعلمين معاً، لذلك تحوّل اهتمام المدرسين من الانضباط الصفّي كهدف أساسي للإدارة الصفية، إلى الانضباط الذاتي والرقابة الذاتية للسلوك، والالتزام الذاتي بالقواعد الصفية وتحمل المسؤولية وغيرها من الاتجاهات الإيجابية التي ينتقل أثرها إلى مواقف الحياة المختلفة.

• نظريات إدارة الصف ومداخلها :

تختلف إدارة الصف وفقاً للفلسفة التربوية التي يتبناها المدرس، سواءً كانت فلسفة تربوية تقليدية أم حديثة، لذلك وضعت بعض النظريات التي تبلور تصوّر المدرس عن إدارته لصفه وكيفية تعامله مع المتعلمين، ويعرض أحمد وحافظ (2003) هذه النظريات كالآتي:

1- نظريات إدارة الصف وفقاً للفلسفة التقليدية: وتتمثل هذه النظريات في :

- النظرية الانتقامية: وتقوم هذه النظرية على أساس أنّ كل من يخطئ يجب أن يُحاسب على الخطأ الذي ارتكبه.

- **نظرية التأجيل:** وتستند إلى مبدأ التخويف وتأخير عقاب المتعلم من جانب المدرس إلى أن يتكرر مرة أخرى، فهي تشير إلى أنّ عملية ضبط سلوك المتعلمين داخل الصف تنحصر في قيام المدرس باستخدام أسلوب العقاب والتهديد والتخويف.

2- نظريات إدارة الصف وفقاً للفلسفة الحديثة: وتتمثل هذه النظريات في :

- النظرية العلاجية: وتعتمد على اكتشاف المدرس للمشكلات ودراستها ثم علاجها داخل الصف بعد حدوثها باستخدام أسلوب التعزيز الإيجابي أو السلبي للتأكيد على السلوك الإيجابي والمحافظة عليه وإلغاء السلوك السلبي غير المرغوب فيه.

- النظرية الوقائية: تحاول تقادي وقوع المشكلات السلوكية عن طريق تهيئة الجو أو البيئة الاجتماعية والمادية، مع محاولة البعد عن احتمالات الوقوع في مشكلات النظام داخل الصف (أحمد وحافظ، 2003، 212).

يتضح من العرض السابق لنظريات إدارة الصف أنّه ينبغي الاهتمام بالنظرية الوقائية، لأنّها تركّز على تقادي وقوع المشكلات السلوكية، ويعدّ بناء نظام فعّال من القواعد الصفية ومناقشة المتعلمين حول هذه القواعد والتأكّد من فهمهم واقتناعهم بأهميتها وممارستها بشكل عادل ومقبول من أبرز الممارسات التي يقوم بها المدرسون بهدف الوقاية من المشكلات السلوكية وصولاً إلى تحقيق الانضباط الذاتي.

وتتعدّد المداخل التي تناولت الإدارة الصفية، ويحاول كلّ منها تفسير أسباب المشكلات الصفية وكيفية الوقاية منها ومعالجتها بطريقة مختلفة، وهذه المداخل هي :

1- مدخل التحليل النفسي :

يعود هذا المدخل إلى فرويد الذي انطلق من مفاهيم مثل الكبت واللاشعور والغريزة لدى تفسير السلوك السوي وغير السوي (كوافحة، 2007، 146).

وتحدّث فرويد عن الجوانب الثلاثة التي تشكّل النفس الإنسانية (الهُو - الأنا - الأنا الأعلى) في كتاباته المتعلقة بنظرية التحليل النفسي، وذلك في التسعينات من القرن التاسع عشر، ويرى أنّ الأنا هي صلة الوصل الواعية بين الإنسان والواقع، وهي تقوم بدور العامل الموفق بين مطالب الهو الغريزية وبين الرقابة الصارمة التي تفرضها الأنا الأعلى، وهي التي تساعد المرء على الاحتفاظ بتوازنه النفسي (القيسي، 2006، 80).

وأشار فرويد في نظريته أن معظم جوانب السلوك الإنساني مدفوع بدافعين غريزيين هما الجنس والعدوان، ويؤكد على أهمية خبرات الطفولة المبكرة في تحديد سلوك الفرد المستقبلي كما يتحدث عن مفهوم الدوافع اللاشعورية عند تفسير ما يقوم به الفرد من سلوك أو معرفة الدوافع الكامنة وراء سلوكه هذا، ويفسر فرويد هذه الظاهرة بمفهوم الكبت، وهو أكبر آلية نفسية يخزن بها الفرد أفكاره ورغباته في اللاشعور ليتجنب ضرورة بحثها على مستوى شعوري لأسباب تتعلق بعدم توفر الفرص المناسبة لتحقيقها على هذا المستوى (نشواتي، 1984، 216).

لذلك من الجيد فهم النتائج التي توصلت إليها مدرسة التحليل النفسي، وأهمية تطبيقها في المجال التربوي، فهي تساعد كثيراً في فهم المشكلات السلوكية للمتعلّمين وفهم الصراعات التي قد يعاني منها المتعلّم عندما يحاول التوفيق بين رغباته ولذاته المتمثلة في (الهو) وبين القيم والمعايير التي يفرضها المجتمع المتمثلة في (الأنا الأعلى)، وما الطرائق التي قد يلجأ إليها للتخفيف من حدة التوتر النفسي الناشئ، فلا نسرع إلى عقاب المتعلم الذي لا يلتزم بالقواعد الصفية أو يخلّ بالنظام الصفي بل نحاول أولاً البحث عن الأسباب والدوافع التي أدت إلى عدم التزامه ومحاولة معالجتها وتصحيحها لكي يصل إلى الصحة النفسية والشخصية المتوازنة .

2- مدخل تعديل السلوك :

يستند هذا المدخل إلى مبادئ المدرسة السلوكية في علم النفس، والمبدأ الرئيس الذي يقوم عليه أن السلوك كلّه متعلّم، وينطبق هذا على السلوك المقبول وكذلك على السلوك غير المقبول، ويعتقد أنصار تعديل السلوك أن المتعلم يسيء السلوك لسببين هما: أنه قد تعلّم أن يسلك بطريقة غير مناسبة، وأنه لم يتعلم أن يسلك سلوكاً مناسباً (الحيلة، 2009، 260).

وقد جاء هذا الأسلوب كرد فعل للانتقادات الشديدة التي وجّهت إلى مدرسة التحليل النفسي التي تقوم على منهج الاستبطان والتأمل الذاتي في دراسة الظواهر، إذ نادى المدرسة السلوكية بدراسة السلوك الظاهر القابل للملاحظة والقياس، ويهدف تعديل السلوك إلى تحويل السلوك غير المقبول إلى سلوك مقبول وفق قواعد معينة، ويكون موضوع الاهتمام الرئيسي في تعديل السلوك هو السلوك الظاهر الملاحظ (يحي، 2000، 164-165)، ويمر المدخل السلوكي في تحليله للسلوك الإنساني وتعديله بالخطوات الآتية:

- تحديد السلوك المطلوب تعديله أو تغييره: ويقصد بذلك تحديد دقيق للسلوك المضطرب الظاهر الذي يمكن ملاحظته وتقييمه موضوعياً.

- تحديد الظروف التي يحدث فيها السلوك المضطرب: ويكون بتحديد كل الظروف والخبرات التي يحدث فيها السلوك المضطرب وكل ما يرتبط به ويسبقه من أحداث وما يتلوه من عواقب.

- تحديد العوامل المسؤولة عن استمرار السلوك المضطرب: ويتم ذلك بتقدير ما إذا كان السلوك المضطرب يحدث نتيجة عوامل ثانوية أم نتيجة عوامل أساسية.

- اختيار الظروف التي يمكن تعديلها أو تغييرها.

- إعداد جدول لإعادة التعلم والتدريب: ويتم بإعداد خبرات ومواقف متدرّجة يتم فيها إعادة التعلم والتدريب من خلال ممارسة السلوك الجديد في إطار الخبرة المعدلة حيث يتم إنجاز البسيط والقريب قبل المعقد والبعيد ويكون بترتيب الإمكانيات في شكل سهل وممكن.

- تعديل الظروف السابقة للسلوك المضطرب : ويقصد به تعديل العلاقات بين الاستجابات وبين المواقف التي تحدث فيها كما في حالات عدم القدرة على التفاعل الاجتماعي السليم.

- تعديل الظروف البيئية : ويتضمن تعديل العلاقات المتبادلة بين الاستجابات ونتائجها التي تؤدي إليها مما يؤدي إلى حدوث السلوك المقبول في الظروف التي لم يكن يحدث فيها، وتنتهي العملية عند الوصول إلى السلوك المعدّل المنشود (زهران، 1977، 265).

إنّ النقطة الجوهرية في تعديل السلوك تكمن في أنّ اكتساب سلوك معين مرهون بالتعلم، شريطة أن يُثاب، بمعنى أن يؤدي هذا السلوك إلى نوع من أنواع التعزيز، وينظر إلى التعزيز باعتباره واقعة تزيد من احتمال حدوث السلوك أو تكراره (الحيلة، 2009، 260).

ويوجد مجموعة من آليات أو فنيات تعديل السلوك، يعمل البعض منها على تقوية الاستجابات المرغوب فيها وتهدف عند تطبيقها إلى زيادة معدل تكرار السلوك المرغوب فيه كالتعزيز الإيجابي والسلبي والنمذجة وتمثيل الأدوار وتشكيل السلوك، بينما يعمل البعض الآخر على إضعاف الاستجابات غير المرغوب فيها كأسلوب العقاب الإيجابي والسلبي والتصحيح الزائد والمحو (الانطفاء) (سعدي، 2004، 126-131)

وقد يلجأ المدرّس إلى استخدام آليات وأساليب تعديل السلوك في الكثير من المواقف الصفية وصولاً إلى السلوك المقبول، ولكن هذه الأساليب تبقى قاصرة عن تنمية الانضباط الذاتي لدى المتعلمين إذا ما تمّ الاعتماد عليها وحدها، لأنّ أساليبها تركز على السلوكيات الظاهرة القابلة للملاحظة والقياس، وتعمل على تعديلها وفقاً لقوانين التعزيز وقواعده كالثواب والعقاب والانطفاء، وتعد جميعها من أساليب الضبط الخارجي، إذ يزول أثرها بغيابها، فالمدرّس الذي يعاقب المتعلم على سلوك خاطئ قام به، لا يعني أنّه

عالج الأسباب الحقيقية الكامنة وراء هذا السلوك، وإنما اكتفى بإيقافه مؤقتاً أو إضعافه، وقد يعود المتعلم إلى السلوك ذاته عندما يجد الفرصة سانحة لذلك، ومن هنا تأتي ضرورة التعامل مع أساليب تعديل السلوك بحذر كبير، ومن الأفضل أن يتعامل المدرس مع عقل المتعلم وطريقة تفكيره قبل سلوكه فيتعامل معه ومع مشكلاته باعتباره حالة فردية ولا يتوقع من جميع المتعلمين الاستجابة بالطريقة نفسها، ومن هنا تأتي أهمية المدخل المعرفي في الوقاية من المشكلات الصفية وصولاً إلى تحقيق الانضباط الذاتي.

3- المدخل المعرفي لإدارة الصف :

جاءت المدرسة المعرفية كرد فعل على المدرسة السلوكية، فسلوك الإنسان ليس محكوماً فقط بالمثيرات والاستجابات، بل بطريقة تفكير الفرد وإدراكه وتفسيره للمواقف والمثيرات التي يتعرض لها، لأنَّ الإنسان يتميز بالعقل، لذلك فإنَّ الكثير من السلوكيات غير المرغوبة ناتجة عن طريقة التفكير ويمكن تعديلها بتعديل معتقدات الفرد وأفكاره حول سلوكه .

ويعدُّ بياجيه Piaget من رواد هذه المدرسة، ويؤكد أنَّ التعلم الذي له معنى أو التعلم الحقيقي هو التعلم الذي ينشأ عن التأمل والتروي، فالتعزيز عند بياجيه لا يأتي من البيئة كنوع من الحلول على سبيل المثال، بل ينبع من أفكار المتعلم ذاته في حين أن سكنر Skinner الذي يعدُّ من رواد المدرسة السلوكية الحديثة يعرف التعلم أنه تغيير في السلوك ينجم عن التدريب المعزز (عبد الهادي، 2007، 33).

وتأتي أهمية المدخل المعرفي ومبادئه في تحقيق الانضباط الذاتي من خلال ملاحظة الفرق بين النظرية السلوكية والمعرفية، "لأنَّ التفسيرات السلوكية ترى أنَّ الاستجابات الصادرة من أجل الحصول على الإثبات أو المعززات تشير إلى دافعية خارجية تحددها عوامل مستقلة عن صاحب السلوك ذاته، الأمر الذي يشير إلى حتمية السلوك وضبطه بمثيرات قد تقع خارج نطاق إرادة الفرد، أما التفسيرات المعرفية فتسلم بافتراض مفاده أنَّ الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكّنه من اتخاذ قرارات واقعية على النحو الذي يرغب فيه وبذلك يتمتع الفرد بدرجة عالية من الانضباط الذاتي" (كوافحة، 2007، 146).

وإذا نظرنا إلى خصائص النمو العقلي للمتعلّمين في مرحلة الطفولة المتأخرة نجد أنَّها تمكّنه من بلوغ الانضباط الذاتي إذا ما أحسن المدرّس تنميتها وتوجيهها بالشكل الصحيح، "ففي مرحلة الطفولة المتأخرة يطرّد نمو الذكاء والذاكرة... كما تتضح قدرة المتعلم على الابتكار تدريجياً من خلال بعض الصفات كالذكاء والخيال والأصالة وحب الاستطلاع والحماس والاندفاع والتسلط، ويستمر التفكير المجرد في النمو بدرجة تمكّنه من التقييم وملاحظة الفروق الفردية، كما يزداد الانتباه في مدّته وحدّته، كذلك تزداد القدرة على التركيز المنظم، وهو ما يجعله على استعداد لدراسة المناهج الأكثر تعقيداً وتقدماً، كما يزداد حب

الاستطلاع لديه، ويتحرى النقد الموجه إليه في أسلوب جريء كما تكون لديه القدرة على نقد ذاته" (زهران، 1999، 270-272).

لذلك ترى الباحثة أنّ الانضباط الذاتي للمتعلم يتوقف على نضجه العقلي ونموه المعرفي، لأنّه يتطلّب منه قدرة على ضبط نفسه بنفسه من خلال الالتزام الذاتي بالقواعد الصفية وتحمل مسؤوليّة ونتائج أعماله، كما أنّه يتوقف على فهم الأسباب المنطقية التي تدفعه إلى الالتزام بهذه القواعد وكيفية تفسير التزامه ما إذا كان ناتجاً عن جهده وإرادته أم عن عوامل خارجية، فيحاول المدرس تبصير المتعلمين بكيفية ضبط النفس عن طريق إعمال العقل والتروي والفهم الصحيح لكل ما يتلقونه من معلومات، خاصة إذا أراد توجيههم إلى الانضباط الذاتي، حينها عليه أن يأخذ بيدهم للتفكير الصحيح بضرورة الالتزام بالسلوك المقبول داخل الصف، والافتناع بأهمية وجود قواعد صفية وفهم مبرراتها وعواقبها، لأن مجرد حشو الذهن بالمعلومات، دون فهم مبرراتها وأهميتها يؤثر سلباً على الصحة العقلية للمتعلم.

4- مدخل التعلم الاجتماعي:

يستند هذا المدخل إلى فلسفة تؤكد أهمية المشاركة الوجدانية وتقبل المدرس للمتعلمين، وكذلك أهمية العلاقات الإنسانية الطيبة داخل الصف، وهذا يؤثر تأثيراً كبيراً في التعلم (الحيلة، 2009، 264-265).

ويؤكد هذا المدخل على أمور عدة منها :

أ- إتاحة الفرصة للمتعلمين لتحقيق النجاح، لأنّ الإخفاق يؤدي إلى قتل الدافعية وزيادة القلق لدى المتعلم مما يؤدي إلى قيامه بسلوكيات غير مقبولة.

ب- أهمية المشاركة الوجدانية وتقبل المدرس للمتعلمين، حتى عندما يسلكون بطريقة غير مناسبة.

ت- إشباع مشاعر الهوية والذاتية لدى المتعلم، أي مشاعر التميز والجدارة من خلال تيسير فرص الاندماج في علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين (الطناوي، 2009، 128).

لذلك ينبغي أن يكون المدرس قائداً لصفه، وأن تكون قيادته داعمة ترفع الروح المعنوية للمتعلمين (عباصرة والفاضل، 2006، 105).

وليست العلاقات الإنسانية مجرد المعاملة الطيبة للمتعلمين من قبل المدرس، بل ينبغي أيضاً أن يفهم قدراتهم واستعداداتهم ويساعدهم على تحقيق احتياجاتهم، فالعلاقات الإنسانية تعني أيضاً تقديم التوجيه والإرشاد النفسي (الحري، 2008، 66).

ويرى روتر Rotter أن الصف الذي يحتضن المتعلمين ضمن بيئة إيجابية أميل إلى أن يكون سلوكهم إيجابياً مثلما يكون تحصيلهم مرتفعاً أكاديمياً (أبو شعيرة وغباري، 2009، 36).

ومن الممارسات التي إذا تجددت في سلوك المدرس نجم عنها تنظيم البيئة النفسية والاجتماعية داخل الصف، وهذه الممارسات هي:

أ- إشباع حاجات المتعلمين النفسية والاجتماعية، ومنها الحاجة إلى الحب والحاجة إلى التقدير والانتماء للجماعة والاعتزاز بها.

ب- تشجيع المتعلمين على القيام بالنشاطات الجماعية والألعاب الجماعية.

ت- تنمية الحس بالجماعة ولا يكون ذلك عن طريق الوعظ والإرشاد، بل عن طريق خلق جو من المحبة والألفة والتعاطف والتعاون.

ث- تشجيع المتعلمين على تحمّل المسؤولية وتدريبهم على القيام بأدوار القيادة.

ج- تقدير اهتمامات المتعلمين وميولهم ورغباتهم.

ح- قبول واحترام مشاعر المتعلمين.

خ- التفاعل الصفي الديمقراطي القائم على الثقة والمودة.

د- قبول الأفكار والآراء التي تطرح وتوظيفها كمصدر للمعلومات.

ذ- استخدام الإغراء والتشجيع.

ر- وضوح دور المدرس في مجال تقديم الدرس وإصدار التوجيهات وضبط الصف.

ز- العدالة والمساواة في توزيع الأدوار والتفاعل الصفي بين الجميع.

س- غياب مظاهر العنف والإرهاب في العلاقة بين المدرس والمتعلم.

ش- إدراك المدرس المستمر خصائص المتعلمين ومعرفة مشكلاتهم عن قرب (سعد، 2000، 258-259)

يتبين مما سبق أهمية تنظيم المدرس للبيئة النفسية والاجتماعية داخل الصف، وإتاحة الفرصة للمتعلّمين لاختبار النجاح وتجنب الفشل والإخفاق، وعدم إصدار أية حركة أو إشارة تدل على السخرية أو الاستهزاء أو الرفض، وذلك من خلال جعل المناخ الصفي مناخاً آمناً ومريحاً تسوده علاقات إنسانية طيبة تساعد

على نمو شخصية المتعلم من كافة النواحي وليس فقط من الناحية الأكاديمية، لأنّ المدرس الذي يجعل الصف بيئة آمنة ومريحة قائمة على الاحترام وتبادل الآراء والمشاركة والتعزيز والقدوة الحسنة وتقبّل رغبات واهتمامات المتعلمين دون إظهار أية ردة فعل سلبية، سيدفعهم إلى إعطاء رأيهم في القواعد الصفية، ومدى فهمهم لها، واقتناعهم بأهميتها، ممّا يقودهم تلقائياً إلى الانضباط الذاتي.

5- مدخل ديناميات الجماعة :

ينظر هذا المدخل إلى إدارة الصف على أنّها عملية إيجاد تنظيم اجتماعي فعّال ومنتج داخل الصف والمحافظة على استمراريته...ولا ينظر للسلوك غير المقبول باعتباره مسألة فردية تحدث داخل الجماعة بل ينظر إليه على أنّه مسألة اجتماعية تنشأ من طبيعة الجماعة وبالتالي ينبغي مساعدة الجماعة لتصبح مسؤولة بدرجة أكبر عن أفعالها (الطناوي، 2009، 129).

ويرى بستالوتزي Pestalozzi أنّ المدرسة مجتمع حقيقي، لذا فإنّ إحساس المتعلم بمسؤولياته فيها وقواعد التعاون تكفي بذاتها لتتيح تدريباً أخلاقياً، وعلى هذا فلا ضرورة إلى فرض القيود عليه أو محاولة الإصلاح لما يبدر منه، والابتعاد عن عزله ضمن حدود ذاته وتقييد حريته في الحركة واللعب (الجسماني، 1994، 177).

ويمكن استثمار الميل نحو الجماعة لدى المتعلمين في تطبيق أنماط التعليم الجماعي والتعاوني الذي يهدف إلى إثارة المشاركة، والتعاون، وتوليد أفكار جديدة يشارك فيها جميع المتعلمين بشكل إيجابي (جونسون وجونسون، 1998، 25).

ويحاول المدرس الجيد في إدارة صفه أن يجعل المتعلمين جماعة فعّالة ومنتجة ومسؤولة عن أفعالها مع تشجيع التواصل والتفاعل فيما بينهم وتنمية عدة معايير تحكم سلوكيات كل أفراد الجماعة دون استثناء، إذ يتعامل مع سلوك جماعي دون أن يهمل السلوك الفردي.

وبعد أن تمّ استعراض المداخل الأساسية لإدارة الصف والتعامل مع مشكلات المتعلمين، يتبين أنّ هذه المداخل اختلفت فيما بينها من حيث الأساس النظري والتقنيات المستخدمة فيها، لذلك ينبغي أن يعتمد المدرس في إدارة صفه مَدْخلاً توفيقياً يأخذ من المداخل السابقة ما يساعده في التعامل مع مشكلات المتعلمين تبعاً للموقف التعليمي والفروق الفردية، فيأخذ من المدخل المعرفي المبادئ الأساسية التي تساعده في الوقاية من المشكلات السلوكية من خلال التعاون مع المتعلمين في بناء نظام فعال من القواعد الصفية وممارستها انطلاقاً من رغبة واقتناع بأهميتها دون خوف من عقاب أو طمعاً في ثواب، كما ينبغي

أن يأخذ من مدخل التحليل النفسي ومدخل تعديل السلوك ما يساعده في معالجة الكثير من المشكلات السلوكية من خلال فهم الأسباب والدوافع وراء السلوكيات غير المقبولة واستخدام تقنيات تعديل السلوك لتعزيز السلوكيات المقبولة وحذف السلوكيات غير المقبولة، أمّا مدخلا التعلم الاجتماعي وديناميات الجماعة فيوجّهان اهتمام المدرس إلى تشجيع المتعلم على تحمل المسؤولية الاجتماعية مع التركيز على فديته، واستخدام أنماط التعلم التعاوني والجماعي في تعويده الالتزام بقواعد العمل والسلوك وتحفيزه على المشاركة والتعاون مع زملائه والافتداء بالمنضبطين والمتفوقين منهم، مما يساعد في بلوغ السلوك المقبول الذي يوفر الوقت والجهد لتطوير العملية التعليمية التعلمية.

مع التأكيد على أهمية الرجوع إلى معايير ومبادئ المدخل المعرفي في إدارة الصف انطلاقاً من أنه يراعي طريقة تفكير المتعلم وليس فقط سلوكه الظاهر، فهو ينظر إليه على أنه كائن عاقل وفعال ونشط وقادر على الانضباط ذاتياً، وإذا استطاع المدرس أن يحسن اختيار القواعد الصفية التي تنظم العلاقات داخل الصف ويحسن إعدادها وممارستها ويأخذ رأي المتعلمين في هذه القواعد من حيث مناسبتها لهم، فضلاً عن التأكد من مدى فهمهم لها واقتناعهم بضرورتها، فإن هذا يولّد لديهم دافعاً داخلياً للانضباط والالتزام الذاتي ويكون استمتاعهم ورغبتهم في الالتزام بمنزلة تعزيز داخلي لهم دون الحاجة لأية معززات خارجية.

• مقوّمات إدارة الصف :

تعدّ الإدارة الصفية مظهراً من مظاهر الحياة الحديثة وعملية إنسانية شاملة، لها مجموعة من العوامل يقوم كل منها بدوره وتقف عند ملامح أو مقوّمات أساسية تصنّف على النحو الآتي :

- المرونة: هي التكيف حسب ظروف الموقف وتغيّر الظروف المؤثرة في الإدارة الصفية.
- المشاركة: تعني زيادة مساحة فرص الحوار والمناقشة وتنمية العلاقات بين المتعلمين وجعلهم أكثر إيجابية .
- الكفاية: هي الوصول إلى الغايات في ضوء الأهداف أي الوصول إلى أعلى ناتج بأقل تكلفة بالاستخدام الأمثل للإمكانيات.
- المستقبلية: هي التحرك إلى الأمام وإلى المستقبل في ضوء خطوات هادفة تعني باختصار التنبؤ باحتياجات المستقبل .

- **العلمية:** تعني تأسيس كل سلوك إداري صفي على أساس علمي سواء في التخطيط أم التنظيم أم اتخاذ القرار أم التغلب على المشكلات (ربيع والدليمي، 2009، 97).

• وظائف إدارة الصف :

أدى الاتساع في مفهوم التربية والتعليم إلى تزايد وظائف وأدوار المدرس في إدارة الصف، ولم تعد مهمته تتوقف عند حفظ النظام والانضباط الصفي بل اتسعت لتشمل مهام وأدوار جديدة تدعم العملية التعليمية التعلمية، ويمكن إيجازها فيما يلي :

1- التدريس: يعد عملاً إدارياً معقداً يعتمد على التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة والتقييم، وينبغي أن يكون المدرس ملماً بصورة كاملة بمتطلبات كل عنصر من هذه العناصر الأساسية للعملية الإدارية، وأن يحسن تنفيذ خطوات كل منها بدقة وإتقان حتى يضمن إدارة صفية ناجحة تحقق نتيجة إيجابية له وللمتعلمين (علي والدليمي، 2006، 68).

ويمكن القول إن التدريس هو الدور الأول والأساسي للمدرس ويتبع هذا الدور أدوار فرعية تتمثل في المهمات التالية:

أ- التخطيط : يعتمد نجاح عملية التدريس على مدى توافر كفايات ومهارات لدى المدرسين في الإعداد والتحضير لكافة الأنشطة المنهجية واللامنهجية، التي تتناسب مع طبيعة المهمات التعليمية، وخصائص المتعلمين، وطبيعة الأنظمة والإجراءات المعمول بها في المدرسة (الزغول والمحاميد، 2007، 25).

ويتضمن التخطيط كلاً من تحضير الدروس اليومية، وتحديد الأنشطة والحاجات ومهارات المتعلمين (ربيع والدليمي، 2009، 96).

كما أنّ التخطيط السليم للتدريس ينبغي أن يتضمن عدّة خطط أهمها : الخطة السنوية، الخطة الدراسية، الخطة الزمنية للمناهج، الخطط العلاجية، خطط للمتفوقين، المشاركة في إعداد الخطة التطويرية للمدرسة (نبهان، 2008، 23).

ب- التنظيم : تعدّ عملية التنظيم مؤشراً قوياً على مدى فاعلية العملية التعليمية التعلمية، فالمدرس الذي يدير الوقت بدقة وفاعلية يكون ذا خبرة ودراية، فهو ينتقل بين مراحل الدرس المختلفة بيسر وسهولة معطياً كل مرحلة منها ما تستحقه من الوقت، وهو قادر على تنظيم التفاعل الصفي سواء بينه وبين المتعلمين أو بين المتعلمين أنفسهم (نبهان، 2008، 25).

ويشمل التنظيم ما يلي: تنظيم المتعلمين للتعلم حيث يتم التوزيع على مجموعات مع مراعاة المبادئ التي تحكم ذلك، وتنظيم الغرفة الدراسية بكل ما تحويه من أثاث ووسائل وتجهيزات لتكون ملائمة لحصول عملية التعلم (ربيع والدليمي، 2009، 96).

ج- القيادة: يعدّ المدرس مديراً لصفه، ولكن ليس كل مدير قائداً ، ومن المهام الأساسية للمدرس بصفته مسؤولاً عن إدارة الصف أن يكون قائداً لهذا الصف، "قالمدرس الذي يقوم بدوره القيادي في الصف يجعل منه خلية عمل بفاعلية واقتدار، سواء كان ذلك على المستوى الفردي أم على المستوى الجماعي، فيكرس اهتمامات المتعلمين لتحقيق الأهداف المنشودة، ويأخذ بيدهم طيلة الوقت للعمل الجاد المثمر والإنجاز الرفيع، فهو قد قام بالتخطيط له وتنفيذه مع المتعلمين وتوجيههم وإرشادهم شأنه شأن القائد في المعركة" (الحيلة، 2009، 33).

كما أنه معنيّ بالحاضر والمستقبل ويدعو إلى التغيير والتجديد والإبداع ويخلق الاستراتيجيات ويأخذ بزمام الأمور في المواقف المختلفة (عياصرة والفاضل، 2006، 79).

د- التقييم : هو العملية التي نحدد بها ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها بحيث تكون عوناً لنا على تحديد المشكلات، وتشخيص الأوضاع، ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها (فالوقي، 1997، 184).

2- تنظيم البيئة الصفية الفيزيقية للتعلم: يمثل الصف الإطار الذي يلتقي فيه قطبا العملية التعليمية وهما المدرّس والمتعلم، ولكي تتم العملية التعليمية بشكل فعال ينبغي أن تكون البيئة الصفية ملائمة للمتعلّمين وتوفّر لهم الراحة الجسمية، إذ أنّ "اعتبار البيئة الصفية ومتغيراتها في التخطيط للتعلم تجعل عملية التعلم مفيدة وسارة" (قطامي وقطامي، 2001، 372).

لقد أصبح للمدرس في ظل التربية الحديثة دوراً أساسياً في تطوير محتوى الغرفة الصفية وإدارتها وتنظيمها من خلال الأدوار الحديثة التي يضطلع بها والتي تؤكد بشكل أساسي على "الرعاية الشاملة من أجل المساعدة في تحقيق النمو الشخصي المتكامل" (الحيلة، 2009، 253).

فقد أصبح المدرس مسؤولاً عن جوانب كثيرة في غرفة الصف كالمكتبة والوسائل الإيضاحية والتعليمية والمستلزمات التدريسية والمواد المستهلكة والخام والأدوات والمعدات الكهربائية والسبورة وما إلى ذلك، ناهيك عن التركيب الإنساني للغرفة الصفية الذي يقتضي التعامل مع متعلمين ينتمون إلى خلفيات اجتماعية

واقصادية وثقافية متنوعة إلى جانب الاختلافات الروحية والفروق الفردية الذكائية (أبو جادو، 2010، 293).

ويتطلب هذا من المدرّس بالدرجة الأولى القيام بمجموعة من الإجراءات لتهيئة البيئة الصفية وإعدادها بصيغة مشجعة لعمليتي التعليم والتعلم، ومن أمثلة ذلك :

أ- **مساحة الصف الدراسي:** يجب أن تتناسب مساحة الصف الدراسي مع عدد المتعلمين وطبيعة المادة التي تدرّس لهم وطريقة التدريس، وهناك شبه اتفاق بين التربويين على أنّ الصف النموذجي يبلغ عدد المتعلمين فيه ما بين (20-22) متعلماً (ربيع وبشير، 2008، 64).

ب- **المقاعد:** يجب ترتيب المقاعد بشكل يمكّن المدرس من متابعة جميع المتعلمين في الصف، وأيضاً يفضل جلوس المتعلمين بحيث يستطيعون رؤية المدرس وما يقوم به من أنشطة وما يستخدمه من وسائل، وإضافةً لما سبق على المدرس أن يعيد ترتيب المقاعد لتناسب طريقة التعليم التي ستستخدم إن كان التعليم جماعياً أو فردياً أو على شكل مجموعات، ويمكن أن يغير ترتيب المتعلمين ليتناسب وحاجاتهم، مثلاً: يجلس المتعلم الذي يعاني من ضيق تنفس قريباً من النافذة (أبو شعيرة وغباري، 2009، 30).

ت- **المعدات والأدوات:** إنّ مكان وطريقة تخزين وحفظ المعدات سوف يؤثر في توافرها وسهولة استخدامها وتناولها، ومن هنا ينبغي أن يتاح للمتعلّمين الوصول إلى المصادر والمواد التعليمية المطلوبة دون المرور على أدرج المتعلمين الآخرين ودون حدوث ازدحام حول أماكن المتعلمين، ويجب ضمان سلامة بيئة الصف وإبعاد المواد الكيميائية الخطيرة عن متناول المتعلمين (جابر، 2000، 148)؛ (كولي، 2008، 166).

ث- **النظافة الصفية:** يُشعر الصف النظيف المتعلم والمدرس على حد سواء بالراحة والنظام اللذين يجعلان من الحصة والغرفة الصفية مكاناً مناسباً للتعلم، ومن الضروري المحافظة على نوافذ وأبواب صالحة للاستعمال وسليمة، إضافة إلى سبورة صالحة واستعمالها في التعلم والتعليم (دنديس، 2009، 129)

ج- **العمل على زخرفة الغرفة أو تجميلها بأساليب تربوية مريحة:** من شأن المعروضات الجذابة التي تعلق على الجدران أن تضيفي جمالاً وإيجابية على بيئة الصف، كما أنّ الموسيقى والأضواء والأصوات تضيفي جواً جذاباً على الصف، وقد يذهب المتعلمون إلى المدرسة مع شعور أنه ثمة مكان باهت وغير جميل يتحمّ عليهم العمل فيه، ولو غيرنا هذا الانطباع من وقت لآخر سنشجعهم على الاهتمام والتركيز وعلى الانجذاب أكثر إلى العمل (كولي، 2008، 166).

3- توفير المناخ النفسي (العاطفي) والاجتماعي المريح: إذا كان توفير البيئة المادية الملائمة ضرورياً ومهماً لإدارة الصف فإن تأمين البيئة النفسية يعدّ أكثر أهميّة لأنّ المتعلمين يحتاجون إلى الوسط النفسي الآمن والمريح الذي يدعم التعلم ويعززه. والمقصود به "توفير جو صفي يتسم بالموّدة والتراحم، مما يؤدي لتفعيل أثر التعلم عند المتعلمين ويؤدي إلى تحقيق الأهداف المتوخّاة، مع ضرورة التقبل غير المشروط للمتعلم من خلال إشاعة جو من الحب والاحترام المتبادل الذي يشعره بأهميته ويشجعه على المشاركة الفعّالة في العملية التعليميّة التعلّمية من خلال إطلاق أكبر كم ممكن من الأفكار التي على المدرس أن يتقبلها ويدعمها" (العشي، 2008، 147).

وبالنسبة للجو الاجتماعي داخل الصف، ينبغي أن يغض المدرس طرفه عمّا بين المتعلمين من تفاوت اجتماعي، وبذلك يخلق جوّاً دراسياً يشعر فيه جميع المتعلمين بلا استثناء بحرية المشاركة، وبأهمية تقديم اقتراحاتهم وآرائهم وأفكارهم، ولا يخشون أو يرهبون من عاقبة الاختلاف مع المدرس، ويشعر كل منهم أنّه على قدم المساواة مع بقية زملائه، كما يوثق العلاقات الشخصية في معرفة كل منهم للآخرين (ابراهيم وحسب الله، 2005، 149-150).

4- الانضباط وحفظ النظام الصفي: أهم مسؤوليات المدرّس إيصال المتعلم إلى مرحلة متقدّمة من مراحل الانضباط الذاتي، وأن يتصرّف المتعلم وفق القوانين، وتكون تصرّفاته طوعيّة تتبع من داخله وليس لأسباب مفروضة عليه من الآخرين أو ناتجة عن العقاب (منسي، 2000، 46).

ويمكن عزو أهم الأسباب المسؤولة عن عدم الانضباط في الصفوف الدراسية بالدرجة الأولى إلى انخفاض الدافعية للتعلم بسبب الضبط الزائد لسلوك المتعلمين عن الحد المعقول، حيث تكون المحصلة النهائية لمجمل العملية التربوية بشكل عام التشتت الذهني بدل التركيز والاستيعاب، والعزلة والسكون بدل التفاعل والانسجام في مختلف المواقف الصفية (الحلو، 2001، 231).

ولعلّ من أهم العوامل المؤثرة في حفظ النظام والانضباط الذاتي هي شخصية المدرس والنمط الذي يتبعه في إدارته لصفه تسلطي كان أم ديمقراطي، والعدالة في معاملة المتعلمين، واستخدام التشجيع بدلاً من النقد، ومشاركة المتعلمين في البحث إجرائياً في مشكلة الانضباط (إن وجدت) والعمل على إيجاد حلول عملية لها (العشي، 2008، 146).

وعادة ما يلجأ المدرّس إلى أساليب عدّة بحجّة فرض النظام والانضباط داخل الصف، ومن الأساليب الشائعة والمستعملة في معظم المؤسسات التربوية التعليمية أسلوب العقاب بنوعيه الجسمي والمعنوي، ولعلّ رفض الباحثين لسوء معاملة المتعلمين واستعمال العقاب راجع للآثار السلبية التي يتركها في شخصية

المتعلم، فقد تؤدي به إلى النفور من المدرسة والهروب منها أو تدني الدافعية للتعلم أو ظهور سلوكيات عدوانية (ذهبية، 2011، 2-5).

ومن الإجراءات التي تساعد في توفير النظام والانضباط داخل الصف وبالشكل الذي يبسر عمليتي التعليم والتعلم وهي : وضوح الأهداف والإجراءات ووضوح الأنظمة والقواعد والتعليمات وتنظيم بيئة الفصل الدراسي وتكوين أو تنمية الانضباط الذاتي والتعاون والمشاركة وتوفير القدوة والنقد واستخدام طرائق التدريس الحديثة واستخدام تقنيات التعليم والتعلم والتعزيز (الفتلاوي، 2005، 189).

5- توجيه تعلم المتعلمين: لقد أصبح دور المدرس يتيح للمتعمّل فرصة المشاركة في التعليم والتعلم والتعبير عن نفسه بحرية، ويركّز على إكسابه مهارات البحث الذاتي، والتعرّف على الوسائل التقنية والاتصالات وكيفية استخدامها في التعليم والتعلم، والرجوع إلى مصادر المعرفة المختلفة من مكتبات ومراكز تعليمية ووسائل الإعلام المختلفة واستخراج المعلومة اللازمة بأقل وقت وجهد، فقد أصبح دوراً يجعل المتعلم نفسه مبتكراً منتجاً مبدعاً أكثر من كونه متلقياً أو حتى متفاعلاً (عامر ومحمد، 2008، 85).

6- ملاحظة المتعلمين ومتابعتهم وتقديم تقارير عن سير عملهم: هي المهمة الأخيرة للإدارة الصفية، وتضم في العادة بعض العمليات: كتسجيل نتائج الاختبارات، وتدوين الحضور والغياب، ويتم ذلك باستخدام الكشوف (ربيع والدليمي، 2009، 96).

يتّضح من العرض السابق لوظائف الإدارة الصفية أنّها تنوّعت وتشعّبت، ولم تعد قاصرة على حفظ النظام، بل تسعى في النهاية إلى توفير البيئة الصفية الملائمة للمتعمّلين، بشكل يساعد في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، وأصبحت للمدرس في ظل التربية الحديثة أدواراً ومهاماً جديدة، فلم يعد ناقلاً للمعرفة، بل أصبح ميسراً للحصول على المعرفة، يأخذ بيد المتعلمين ويرتفع بهم شيئاً فشيئاً بأسلوب التحفيز والترغيب والتوجيه والإرشاد، ويعلمهم كيف يتعلمون وكيف يفكرون ويستخدمون مصادر التعلم، كما يساعدهم على النمو الشامل في جميع نواحي شخصيتهم، وينمّي لديهم اتجاهات الانضباط الذاتي، وتحمل المسؤولية، والاعتماد على النفس، ويستطيع التأثير فيهم لأنّ كثرة التوجيهات والقواعد دون تطبيقها لا يؤثّر في شخصية المتعلمين وسلوكياتهم، لكن بالقدوة والتوجيهات معاً يستطيع أن يكتسب محبّتهم ويقودهم إلى الانضباط الذاتي من خلال استثارة دافعيّتهم للالتزام الذاتي بالقواعد الصفية، بعيداً عن أشكال القسر والتخويف، كما ينظر إلى المتعلمين نظرة إيجابية، ويقدر استجاباتهم ومشاركاتهم الصفية كي يتعمّق تقديرهم لذواتهم وقدراتهم الداخلية، وجميع هذه المهام والأدوار الحديثة للمدرس في إدارة الصف تتمثّل باعتباره المربي، والقدوة الحسنة للأجيال، ورائداً للفكر والنهضة العلمية والاجتماعية والحضارية.

المحور الثاني : القواعد الصفية

• مقدمة

يعدّ نجاح المدرس في إعداد نظام فعّال للقواعد الصفية عاملاً أساسياً في نجاح الإدارة الصفية، لأنّ المدرس يستطيع أن يجنّب الصف الدراسي الكثير من المشاكل السلوكية عندما يوضّح للمتعلّمين توقعاته منهم حول السلوك المقبول، ولا يقوم بفرض هذه القواعد أو إجبار المتعلمين على الالتزام بها، بل يتحاور معهم حولها ويتأكد من استيعابهم لها واقتناعهم بأهميتها، حتى تأتي الممارسة ذاتية دون أي خوف أو قسر وصولاً إلى تحقيق الانضباط الذاتي، وسوف نتناول في الفصل الحالي مفهوم القواعد الصفية وما يتصل به من تعليمات وإجراءات، ومدى أهميتها، ومراحل إعدادها وتطبيقها ومتابعتها وتقويمها، وبعض الأخطاء في فهم المدرسين حولها.

• مفهوم القواعد الصفية :

يعكس الصف المنظم شخصية المدرس وإدارته، ويحقق هدفه الأساسي في تحسين عملية التعلم، وتقليل السلوكيات الخاطئة التي يمكن أن تعيق الأنشطة التعليمية التعلمية، ولكي يتحقّق النظام والانضباط الصفيان اللذان يسعى إليهما كل مدرس، ينبغي أن تسود الصف مجموعة من القواعد الصفية، سواء تلك التي نظمتها المدرسة ونقلها المدرّس باعتبارها القواعد العامة المتعلقة بالذوام والزي والمحافظة على النظافة والحضور.... الخ، أو القواعد التي يضعها المدرس لصفّه.

والقواعد الصفية هي التوقعات أو المعايير العامة التي توجّه وتحكم السلوكيات التي تمارس داخل الصف الدراسي، وهي غالباً ما تدل على السلوكيات غير المقبولة لكن بطريقة غير مباشرة، فمثلاً يقول المدرس للمتعلم: يمكنك الانتقال من مكانك عندما يسمح لك بذلك، بمعنى لا تتحرك من مكانك إلا بعد الاستئذان (موقع انترنت2).

لذلك تتضمن القواعد الصفية التوقعات المحددة التي تتعلق بالسلوك، وعادة ما تشير إلى سلوك غير مقبول كما تشير إلى سلوك مقبول (حميدة،1998، 5).

ويرى ماك ليود وآخرون McLeod et al أن القواعد الصفية مجموعة قواعد مطلقة، لا يمكن التفاوض عليها، ويجب اتباعها بدقة وهي لقضايا السلامة والصحة (McLeod et al,2003, 76).

أما بوز فتعرّف القواعد الصفية أنّها: "قواعد للعمل تحدد توقعات المدرس التي ينتظرها من المتعلمين، وهي تشير إلى سلوكيات ينبغي على المتعلمين الالتزام بها" (بوز، 2005، 248)

وتعرفها الفتلاوي أنّها "جملة ما يصدر في مناسبات مختلفة تحددها المواقف التعليمية التعليمية، وتفهم ضمن سياق اجتماعي تفاعلي ما بين الأفراد والجماعات... ولذلك يتم تعلّم هذه القواعد ضمن سياقات ومناسبات متعددة" (الفتلاوي، 2005، 191)

ويتضح من التعريفات السابقة أنّ القواعد الصفية تحدّد توقعات المدرس من المتعلمين حول السلوكيات المقبولة أو السلوكيات غير المقبولة داخل الصف، ومن الأفضل للمدرس أن يركز على التوقعات الإيجابية من المتعلمين، وأن تحدد قواعده الصفية السلوكيات المقبولة المراد الالتزام بها بدلاً من تزويده بقائمة من السلوكيات الممنوعة التي تجعله عرضة لفحص الحدود من قبل المتعلمين.

وبذلك نصل إلى تحديد القواعد الصفية أنّها: عبارات عامة يصوغها المدرس مع المتعلمين ويتابع ممارستها لها، وتحدّد التوقعات والمعايير العامة حول السلوكيات المقبولة داخل الصف الدراسي التي يهدف المدرس إلى التزام المتعلمين بها ذاتياً وصولاً إلى تحقيق الانضباط الذاتي.

• القواعد الصفية وعلاقتها بالتعليمات والإجراءات الصفية :

يوضّح المدرس قواعده الصفية، التي تتضمن المعايير العامة الموجهة لسلوك المتعلمين، من خلال بناء تعليمات واضحة ومحددة لكل قاعدة صفية ومن خلال مجموعة من الإجراءات تساعد في تطبيقها.

ويمكن تعريف التعليمات أنّها : "أحداث مقرّرة يقوم المدرس بنقلها حرفياً للمتعلّمين، ماذا يعملون، وهي إلى حد كبير جزء من الحياة اليومية المدرسية" (عدس، 2000، 141).

وهي "جملة التوضيحات أو التفسيرات والأوامر التي تبين ما يمكن عمله وما لا يمكن عمله" (الفتلاوي، 2005، 191).

ولا تتوقف فاعلية أية تعليمات على الكلمات التي تصاغ فيها، وإنّما أيضاً على الأسلوب الذي وصلت فيه إلى المتعلمين ونقلت به إليهم، وما يتضمنه هذا الأسلوب من نبرة الصوت، وما يرافقه من تعبيرات الوجه وحركة اليدين والعينين، أو هزة الكتف، والأهم من هذا كله اقتناع المتعلمين بمضمون هذه التعليمات وتقبّلهم له (عدس، 2000، 149).

لذلك فإنّ اقتناع المتعلمين بمضمون التعليمات الصفية يجعلهم يرغبون في الالتزام بها ذاتياً، وهذا كفيلٌ بتحقيق الانضباط الذاتي الذي يدوم أثره طويلاً، لأنه نابع من دافع داخلي وليس مفروضاً عليهم من الخارج.

أما الإجراءات فهي "تشبه القواعد في توقعات السلوك، ولكنها تطبّق على أنشطة معيّنة وهي عادة توجّه لإنجاز شيء ما لا لتحريم بعض السلوكيات" (حميدة، 1998، 5).

كما عرّفت بوز الإجراءات أنّه: "مجموعة سلوكيات مترابطة تنفّذ في سياق معيّن أو موقف نوعي، كأن تشترك مجموعة من المتعلمين في نقل كتب مكتبة الصف إلى المكتبة المدرسية من أجل تجليدها أو زراعة شتلات في حديقة المدرسة ... وغالباً ما يكون الإجراء الواحد ذا خطوات متتالية يجب القيام بها بصورة متسلسلة من أجل تحقيق هدف محدّد" (بوز، 2005، 248).

والإجراءات عبارة عن "وسيلة معتادة للحصول على الأمور الروتينية الضرورية في الصفوف الدراسية وتتغير تبعاً للحاجة، وتجعل القواعد والمعايير تنفيذية، وهي صعبة بالنسبة للمدرس لأن هناك الكثير منها، ولتطوير الإجراءات الفعّالة يجب التخطيط لها ووضع قائمة من الإجراءات التي يحتاج إليها المدرس وأن يقرّر مقدّماً وبالضبط ما يريد من المتعلمين القيام به وينبغي ألا يترك أي إجراء للصدفة" (McLeod et al, 2003, 76).

ويقترح حجي أنّه عند تخطيط الإجراءات اللازمة للصف يجب التركيز على الإجراءات الآتية :

- الإجراءات التي ينبغي اتباعها في أثناء التدريس الذي يقوم به المدرّس وفي أثناء عمل المتعلمين.
- التخطيط لمشاركة المتعلمين في الأعمال الروتينية اليومية.
- إدارة تقييم الأداء ومتطلبات العمل.
- الانتقال داخل غرفة الصف وخارجها.
- استخدام المتعلمين للفراغ في الصف والتسهيلات المتاحة (حجي، 2000، 201-202).

يتضح مما سبق أنّ القواعد الصفية أعمّ وأشمل من التعليمات والإجراءات الصفية، فهي عبارات عامة تشير إلى سلوكيات مقبولة أو غير مقبولة ويمكن تعميمها على عدة مواقف صفية، أما التعليمات فهي أحداث مقررة ينقلها المدرس حرفياً للمتعلّمين وتحدد ماذا يعملون، وتشبه الإجراءات القواعد الصفية من حيث الإشارة إلى توقعات المدرس من المتعلمين، وهي تجعل القواعد والمعايير تنفيذية، كما تنفّذ في موقف

نوعي وتوجّه المتعلمين في الغالب لإنجاز شيء معين لا لتحريم بعض السلوكيات، لذلك فإنّ القواعد الصفية تركز على مجموعة من الإجراءات والتعليمات المتسلسلة والمتتابعة حتى يسهل تعلّمها وفهمها وبالتالي تطبيقها، وينبغي التأكيد على أهمية وجود تعليمات وإجراءات صفية فعّالة من حيث وضوحها ومنطقيتها، كما أنّ أسلوب المدرّس الجيّد في تقديمها والتذكير بها من وقت لآخر يساعد على التزام المتعلمين بها.

• أهمية القواعد الصفية :

تبرز أهميّة وجود القواعد الصفية في جوانب عديدة، وفي مقدّمتها بلوغ الانضباط الذاتي والوقاية من الكثير من المشكلات الصفية التي يعاني منها الكثير من المدرسين سواءً الحديثون في مهنة التدريس الذين يناضلون في إدارة الصف والحفاظ على الانضباط أو حتى المدرسون القدامى الذين يتساءلون في كثير من الأوقات عما يجب القيام به للتعامل مع المتعلمين الذين يقومون بسلوكيات غير مقبولة داخل الصف (Flannery, 2005, 22).

لذلك تأتي القواعد الصفية كشكل من أشكال التعاقد أو الاتفاق المسبق بين المدرس والمتعلمين حول السلوكيات المتوقعة منهم القيام بها، ومن خلالها تتوضّح للمتعلّم حقوقه وواجباته ويتحمّل مسؤولية تصرفاته وعواقبها، خاصّة أنّ الاتجاهات التربوية الحديثة أكّدت على ضرورة اتّباع أساليب إيجابية وبنّاءة لضمان التزام المتعلمين الطوعي بالنظام المدرسي بعيداً عن أي قسر أو تهديد .

لذلك تعدّ القواعد الصفية أداة مفيدة جداً في إدارة الانضباط والسلوك الصفية لأنها تؤكّد على مسؤوليات وحقوق كل شخص في الصف الدراسي من مدرّس ومتعلّمين، كما تسهم في بناء احترام الذات لدى المتعلمين، لأنها توفر لهم الفرصة لتحمل المسؤولية المشتركة في ضبط الصف الدراسي، وبالتالي تطوير المناخ الصفية الإيجابي والصحي، الذي يشارك فيه المتعلمون في المناقشات والمفاوضات، ممّا يعزّز العلاقات الإيجابية بين المدرّس والمتعلمين ويحسنّ التعلم الصفية (EMDC,2007,33).

وتثبت القواعد الصفية فاعليتها في اللقاء الأول للمدرّس مع المتعلمين، وصحيح أنها عرضة لما يعرف بفحص الحدود من قبل المتعلم، بهدف التأكّد من جدية المدرّس إزاءها إلاّ أنّه سريعاً ما تقرّر قواعد ثابتة من قبل الجميع عند التأكّد من جدّيتها وجدواها، الأمر الذي يتيح فرص النجاح وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة (أبو شعيرة وغباري، 2009، 118).

وترى الباحثة أنّ حسن الالتزام بالقواعد الصفية منذ بداية العام الدراسي مؤشّر واضح على فاعلية المدرس في إدارته لصفه، وينعكس هذا بالتالي إيجاباً على البيئة الصفية بحيث تقلّ المشكلات السلوكية ويزداد انشغال المتعلمين بالأنشطة التعليمية التعليمية.

وبما أنّ المدرس صاحب السلطة داخل الصف ويستطيع أن يفرض أوامره على المتعلمين بالقوة ممّا قد يؤدي إلى صراعات بينه وبين المتعلمين، لذلك ينبغي أن يستغني المدرس عن سلطة القوة ويستبدلها بأنواع أخرى أكثر فاعلية، ولسلطة المدرس أربعة أنواع هي :

- سلطة القوة: تنتج عن قدرة الفرد على ضبط الآخرين بدلاً من التأثير عليهم، ويتمكن المدرس من إجبار المتعلمين على تأدية واجب معين ما كانوا ليؤدّوه لو لم يمتلك المدرس هذا النوع من السلطة.

- سلطة الوظيفة : وهنا تعتمد السلطة على وصف العمل، وإن وعي المدرس بالصلاحيات الوظيفية الممنوحة له يتيح فرصة توظيف هذه الصلاحيات كنوع من أنواع السلطة.

- سلطة الالتزام والتعاقد: تنتج عن الاتفاقيات والعقود التي يقيمها الفرد مع الآخرين.

- سلطة المعرفة : تتبع هذه السلطة من تخصص الفرد في مجال معرفة معين وامتلاكه لخبرة ومهارات ممتازة في هذا المجال (هارون، 2003، 138-139).

ويستطيع المدرسون الذين يستخدمون سلطات المعرفة والوظيفة والالتزام والتعاقد أن يؤثروا بشكل إيجابي على المتعلمين ويحصلوا على تعاونهم بشكل أفضل، بينما المدرس الذي يستخدم سلطة القوة يجبرهم على القيام بالأشياء بدلاً من الحصول على تعاونهم الذي يدفعهم للاستجابة تلقائياً وبدافع ذاتي (هارون، 2003، 139).

ومن الضروري أن يبني المدرس توقّعاته عن سلوك المتعلم في الصف على أسس موضوعية، وأن يكون هناك فهم مشترك بين المدرس والمتعلم، حتى يكون لما يصدره عليه من أحكام أمر ذو دلالة واضحة ومعنى محدد، وإذا انعدم الوضوح والفهم المشترك بينهما أصبح المتعلم في حيرة من أمره غير واثق مما يريده المدرس بما لا يقبل التأويل ليتصرف على أساسه (عدس، 2000، 131).

وتكمن أهمية فهم المتعلمين للأنظمة والقواعد الصفية في الآتي:

- اعتبارها خبرات تربوية ضرورية للنجاح في التفاعل والتعلم الصفّي.

- احترام القوانين والأنظمة داخل الصف، ونقلها إلى المواقف الحياتية خارج المدرسة باعتبارها قواعد خلقية.

- مساعدتهم على النجاح في إقامة علاقة مع زملائهم وأفراد المجتمع (الخطابية وآخرون، 2002، 47).

ونظراً لأهمية القواعد الصفية نجد أن بناء منظومة من الحدود والتعليمات وبناء سلسلة من الإجراءات للتعامل مع مخالفة هذه التعليمات يمثل الأساس الذي يقوم عليه نموذج كاتنر في الانضباط والإدارة الصفية (هارون، 2003، 141).

وبذلك تتجلى أهمية القواعد الصفية لأنها تتصل بتحديد أنماط السلوك المقبول من المتعلمين وبالتالي تزود المتعلمين بتوقعات واضحة حول السلوك المقبول في الصف، كما أنها تؤكد على استخدام المدرس سلطة التعاقد والالتزام التي تساعد إلى حد كبير في الوقاية من المشكلات الصفية ومنع ظهورها، لأنها توضح للمتعلّم ما له من حقوق وما عليه من واجبات، لذلك فإن المدرس الجيد في إدارة الصف يهتم منذ بداية العام الدراسي بوضع قواعد صفية تساعد على الاستمرار في الأنشطة الصفية، بعيداً عن المشكلات السلوكية التي تعيق سير العملية التعليمية التعلمية، كما أن اشتراك المتعلمين في بناء القواعد الصفية، والتحاور معهم حول مضمونها، وأهميتها، واستثارة دافعيتهم للالتزام بها يسهم إلى حد كبير في بلوغ الانضباط الذاتي الذي يظهر أثره في سلوكيات المتعلم داخل المدرسة وخارجها.

• إعداد القواعد الصفية :

تؤثر الأسابيع الأولى من العام الدراسي على المدرس والمتعلمين، وتقرّر منذ البداية مدى استعداد المدرس وجاهزيته لإدارة الصف بالصورة الأمثل، " ويبدأ التخطيط للإدارة الصفية مع إعداد مجموعة من القواعد والإجراءات الصفية التي توضح توقعات المدرس من المتعلمين، إذ من المهم أن يكون المتعلمون على بينة من السلوكيات المتوقعة منهم القيام بها، وذلك بهدف الوقاية من الاضطرابات السلوكية التي قد تعيق عملية إدارة الصف" (Martineau and Gauthier,1999, 476)

وتبدأ عملية إعداد القواعد الصفية بالتخطيط لها، ثم صياغتها بالشكل المناسب، وصولاً إلى إعلانها للاطلاع عليها، وتمكين المتعلمين من استيعابها من خلال تقديم نماذج عنها تساعد على فهمها، وأخيراً تطبيقها بعدالة وحزم ومتابعتها وتقويم مدى الالتزام بها . لذلك يمكن أن يقوم المدرس بإعداد القواعد الصفية وفق مرحلتين أساسيتين هما :

المرحلة الأولى : التخطيط للقواعد الصفية

إنّ الهدف من التخطيط تجنّب المشكلات التي قد تحدث في أثناء سير الدرس، حتى يستطيع المدرس إدارة الصف بشكل ناجح، وهذا يعني أن ممارسة الإدارة الجيدة في التدريس لا تحدث بشكل سحري، ولكن يسبقها عمليات من التخطيط، "ومن الأمور التي ينبغي أن يفكر بها المدرس ويضعها في اعتباره عند التخطيط للقواعد الصفية بشكل يساعد المتعلمين على استيعابها: أن تكون منطقية، ومعقولة، ومختصرة، ومعبرة، وقابلة للصياغة من وجهة نظر المتعلم، وأن تنبثق من مرتكزات أخلاقية، كما ينبغي أن تساعد المتعلمين على تعزيز الثقة بالنفس، وأن تمكّنهم من اتخاذها نموذجاً وممارستها وترجمتها إلى مواقف حياتية" (الخطابية وآخرون، 2002، 50).

كما ينبغي أن يراعي المدرس عند التخطيط للقواعد الصفية الآتي :

- أن تصاغ في صورة مهارة يمكن التدريب عليها.
- أن تتسجم مع الأحداث الصفية .
- أن تقوم على مرتكزات أخلاقية وقانونية وتعليمية.
- أن تستند إلى التفاعل بين المتعلمين أنفسهم وبينهم وبين المدرس.
- أن تساعد في تحقيق استقلال المتعلم ومبادرته الذاتية لممارستها .
- تأكيد النتائج الإيجابية عند تقيّد المتعلم بها (قطامي وقطامي، 2001، 422).

كما ذكر حجي عدداً من الإرشادات العامة المفيدة والضرورية عند التخطيط للقواعد الصفية :

- أن تكون القواعد الصفية متوافقة مع قواعد وسياسات المدرسة وداعمة لها.
- أن تقدم هذه القواعد الأسس الواضحة لكل النواحي الأساسية لما هو متوقع عن السلوك المقبول للمتعلمين وأمثلة إيجابية للسلوك الملائم بشكل واضح ومحدد.
- أن يدعم كل سلوك بمبررات عقلانية بشكل يبيّن ضرورة هذا السلوك وفائدته لسير العمل في الصف بشكل إيجابي (حجي، 2000، 200).

ومن المهم جداً في هذه المرحلة أن يشترك المتعلمون في تخطيط واقتراح أحكام وقواعد نظام الصف، وهذا يساعدهم على تقبلها نفسياً والالتزام الذاتي لتطبيقها بأمانة ودقة (حمدان، 1998، 199).

ويساعد التخطيط للقواعد والإجراءات الصفية في تقليل الاضطرابات السلوكية الصفية، وزيادة الفرص للنظام، والتركيز على القوانين والتعليمات الصفية، وإعطاء الأولوية إلى التغييرات التعليمية المرغوبة، واعتبار تفاعل العناصر المختلفة، وتنظيم ترابط العناصر معاً، وإزالة التناقضات في تأثيرها على تفاعل المتعلمين والجو الصفّي، كما أن الاستخدام الفعّال للأحداث الصفية يسهم في تطوير مقدرة المتعلمين على تعميم سلوكهم إلى أكثر من الحدث المباشر، لأنهم يتعلّمون من الأحداث التي يقومون بإجرائها (قطامي وقطامي، 2005، 53).

ونلاحظ أنّ بعض المدرسين يستطيعون ممارسة الإدارة الصفية دون تخطيط مسبق لها، لكن الغالبية العظمى منهم يحتاجون إلى تدريب وإعداد وتخطيط حتى يصبحوا قادرين على الإدارة الجيدة، ويستطيع المدرس أن يجعل إدارته لصفه أكثر فعالية من خلال عمليّات التخطيط لسير الدرس والقواعد الصفية، كما أنّ اشتراك المتعلمين في التخطيط للقواعد الصفية يساعد إلى حد كبير في ممارستها عن رضا وقناعة، وهذا يحقق الانضباط الذاتي الذي يتجلى في سلوكيات المتعلمين داخل الصف وخارجه.

المرحلة الثانية : صياغة القواعد الصفية

يبدأ المدرس صياغة القواعد الصفية بعد التخطيط لها، مراعيّاً عدة اعتبارات، منها:

1- ضرورة صوغها بعبارات إيجابية لا سلبية، فعوضاً عن القول (لا تقاطع زميلك وهو يتكلم) من الأفضل القول: (حافظ على الدور عند النقاش)، لذلك ينبغي أن نضع في اعتبارنا ما يجب القيام به وليس ما لا يجب على المتعلم فعله، فمثلاً عبارة (لا تركض) لا تساعد المتعلمين في معرفة ما يفترض القيام به، إذ هناك عدة طرق للانتقال من مكان إلى آخر منها: القفز والتخطي والمشي، وقد يتم النظر إليها بصورة مختلفة بين متعلم وآخر، لذلك إذا كنت تريد من المتعلم السير ببطء، اطلب منه ذلك، حتى يكون السلوك المطلوب محدداً بدقة وبشكل يظهر كيفية تنفيذه (بوز، 2005، 250)؛ (McLeod et al, 2003, 77).

والصياغة الإيجابية للقواعد الصفية لها عدة فوائد منها :

- تعكس توقّعات المدرس الإيجابية من المتعلمين، واعتقاده بأنهم سيسلكون بشكل مقبول، وغالباً ما تحقق توقّعات المدرس الإيجابية عن المتعلمين ذاتها.

- تسهم في تعليم المتعلمين السلوك المقبول المراد الالتزام به، وذلك بعكس الصياغة السلبية التي تعلم التوقف عن سلوك غير مقبول لكنها لا تعلم بالضرورة سلوكاً مقبولاً.

- تقلل من عملية فحص الحدود والتفسير الشخصي لمعناها (هارون، 2003، 143).

2- ينبغي أن تكون القواعد الصفية واضحة، أي أن تتم صياغتها بكلام واضح ومختصر ليسهل حفظها واستيعابها (بوز، 2005، 250).

3- يجب أن تمتاز بحساسيتها ومنطقيتها وأن تدرك من قبل المتعلمين على أنها عادلة ومناسبة، والمقصود بحساسية القواعد ومنطقيتها أن تأخذ بالاعتبار خصائص المتعلمين واحتياجاتهم، وأن تكون منسجمة مع الطبيعة البشرية، فمثلاً هناك قاعدة تقول : كل متعلم عليه الجلوس بشكل مستقيم، هذه قاعدة فاشلة لأنها تعمل ضد الطبيعة البشرية فهي تغير طبيعة المتعلم، لذلك يجب وضع القواعد والإجراءات التي تساعد المتعلمين على تعلم أفضل إذ لا يوجد أي دليل أن الجلوس بشكل مستقيم هو القاعدة المثلى للتعلم، وتشير الكثير من البحوث إلى أن المتعلمين يتعلمون بشكل أفضل وهم مستقلقون (هارون، 2003، 144)؛ (McLeod et al, 2003, 77).

4- ينبغي مراعاة أسلوب صياغة القواعد الصفية، فأسلوب جرح المشاعر والأسلوب المتملق أو الناقد أو الغاضب يستجر استجابات غير مرغوبة، لذا ينبغي مراعاة الأسلوب الواقعي الهادف، مع ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وإمكانياتهم وقدراتهم وحاجاتهم وحقوقهم (الفتلاوي، 2005، 484).

لذلك ينبغي عند إعداد القواعد الصفية التفكير بجميع الاعتبارات السابقة حتى يتمكن المدرس من وضع قواعد صفية واضحة ومنطقية ملائمة للمتعلمين، يستطيع من خلالها ضمان التزامهم بالسلوكيات المرغوبة التي تحقق الانضباط الصفية، وحسن سير العملية التعليمية خاصة إذا تمكّن من مساعدتهم على الالتزام ذاتياً بهذه القواعد وتحقيق الانضباط الذاتي.

• إعلان القواعد الصفية وتعليمها :

بعد أن يخطط المدرس القواعد الصفية ويصوغها بالتعاون مع المتعلمين، يبدأ إعلانها وفق المراحل الآتية :

المرحلة الأولى : تقديم القواعد الصفية

يجب تقديم القواعد الصفية في أول يوم من السنة الدراسية ثم المثابرة على تحفيز المتعلمين لممارستها والالتزام بها خلال الأسابيع التالية مع مراعاة عدم كثرتها لمساعدتهم على تقبلها والالتزام بها (حمدان، 1998، 199).

ويجب أن يناقش المدرّس المتعلمين ويتحاور معهم -في بداية العام الدراسي، أو عند تعليمه لهم لأول مرّة إذا كان مدرّساً جديداً في الصف أو المدرسة- حول آداب المعاملة، ومظاهر النظام العام المستحبة وتلك غير المستحبة أيضاً، للمساعدة على بلورة مفاهيم واضحة بخصوصها، ولتزويدهم بإطار اجتماعي وتربوي عام يتعلمون من خلاله ويعاملون بعضهم بعضاً بالتغاضي عن العلاقات الشخصية التي تجمع بينهم (العميرة، 2010، 115).

وينبغي أن يتم عرض لائحة النظام والقواعد الصفية في مكان بارز في غرفة الصف وفي ردهات المدرسة ليراها جميع المتعلمين وتكون معيّنات لهم على تذكرها وعدم إغفالها (عدس، 2000، 147).

إنّ وجود مثل هذه القواعد مكتوبة ومعلّقة داخل الصف، أو أن يُسلّم المتعلم نسخة منها في الأيام الأولى من العام الدراسي يؤدي إلى خلق توقّع قوي بالسلوكيات المطلوبة، وبطبيعة الحال، فإن القواعد التي يخططها المدرّس لا تغطّي كل ما يحتاج إليه على مدى العام الدراسي، وبالتالي فقد يحتاج إلى إضافة بعض القواعد الأخرى في أثناء أداء بعض الأنشطة فيما بعد (موقع انترنت2).

وتعدّ هذه المرحلة مهمة للمتعلّمين إذ تتكون لديهم صورة مسبقة عن السلوكيات المتوقعة منهم داخل الصف، لذلك ينبغي عند تقديم القواعد الصفية التركيز على محتوى القاعدة وكيفية العمل بها ووقتها المناسب مع أسباب الالتزام بها، ويتم تقديم هذه القواعد بأشكال مختلفة، كأن يذكرها المدرس شفهيّاً أو يكتبها على السبورة، أو يكتبها على ملصقات، ويمكن أيضاً أن يثير اهتمام المتعلمين بها من خلال العمل معهم على تصميم لوحة خاصة تكتب عليها هذه القواعد، ويمكن أن تسمى لائحة النظام، مع التأكيد على ضرورة التذكير بالقواعد الصفية من وقت لآخر، وخاصة في المناسبات التي تستدعيها أو عندما يتكرر الخروج على أحدها من قبل المتعلمين .

المرحلة الثانية : ربط القواعد الصفية بمكتسبات المتعلمين السابقة :

إذا أردنا أن يسلك المتعلمون وفق القواعد الصفية، يجب إيضاحها لهم وإجراء حوار ونقاش معهم بشأنها ليكونوا راضين عنها، ومقتنعين بفائدتها وتذكيرهم دائماً بها وبأهميتها حتى يكون تطبيقهم لها فيما بعد نابغاً من ذواتهم وقناعاتهم الخاصة وليس مملى عليهم من الخارج (عدس، 2000، 147).

لذلك ينبغي تقديم المسوّغ المنطقي للقواعد الصفية حتى تكون مقبولة لدى المتعلمين، ولكي تتم ممارستها عن رضا وقناعة، ويقودهم هذا تدريجياً إلى الالتزام الذاتي بها، خاصة أن هذه القواعد ليست منفصلة كلياً

عن معارف المتعلمين السابقة لذلك ينبغي إقامة علاقة منطقية بين كل قاعدة والسبب المنطقي المؤدي إلى تطبيقها عن طريق الحوار والنقاش وإبداء الآراء حولها.

المرحلة الثالثة : تقديم نماذج وشواهد حسية للقواعد الصفية :

ويعني ذلك تقديم نموذج السلوك الذي يراد تأديته أو ممارسته، والمرتبط بالقواعد والتعليمات التي توضحه (الفتلاوي، 2005، 193).

وينبغي أن يقدم المدرس أمثلة وشواهد حسية على بنود لائحة النظام والقواعد الصفية، لأنها تزيد من توضيح الصورة للمتعلمين عنها، ومن المتوقع أن يحذو المتعلمون في سلوكهم حذو مدرّسهم إذا ما نال إعجابهم وتقديرهم، وكانت له عندهم مكانة مميزة، فيحذون حذوه في كل ما يقوم به أمامهم، وتراهم يقلّدونه في مظهره وشخصيته وفي أسلوب كلامه ورعايته للنظام والتقيّد بالوقت في الدوام ووقت الانصراف، وبذلك يوفّر للمتعلمين نموذجاً لهذه الأنواع من السلوك، على أن يكون سلوكه مطابقاً للسلوك الذي يدعو له وينادي به (عدس، 2000، 148) .

ومن أهم الأدوار التي يقوم بها المدرس دوره في بناء شخصيات المتعلمين الذين ينظرون إليه على أنه مثلهم الأعلى، وقد استوجب ذلك أن يكون هذا المدرس نموذجاً للتصرف السليم في جميع المواقف التي تقابله، فالمدرّس الذي يحثّ المتعلمين على الالتزام بالمواعيد، ثم يحضر إلى دروسه متأخراً يحوّ بتصرف واحد عشرات الأقوال التي يردّها لهم (الحيلة، 2009، 32).

كما ينبغي أن يوجه المدرس أنظار المتعلمين دوماً إلى كل تصرف مقبول قام به أحدهم أو مجموعة منهم، حتى يكون لهم في ذلك القدوة ومضرب المثل والنموذج الذي ينبغي أن يحتذى به، وإذا كان لا بد من توجيه ما بسبب سوء تصرف أحد المتعلمين، خاطب جميع المتعلمين ودون استثناء، فلا يوجّه الخطاب لمتعلم معين أو فئة معينة، إلا إذا تكرر منهم ذلك، على أن نخاطبهم عندها منفردين وبمعزل عن المتعلمين الآخرين (عدس، 2000، 148).

وإذا أراد المدرس النجاح في تقديم القواعد الصفية وتعليمها، ينبغي أن يشترك المتعلمون في هذه الخطوة، فلا يتفاجؤون بعدد من القواعد الصفية المفروضة عليهم، ويستطيع المدرس أن يتبع الخطوات الآتية:

- يشرح للمتعلمين الهدف من وجود القواعد الصفية؛ وهو أن يتم التعلّم في بيئة آمنة محترمة يسودها الحرية والقبول، لذا يكفّ المتعلمين الوصول إلى مجموعة بسيطة من القواعد الصفية الموحّدة التي ينبغي تطبيقها على الجميع بمن فيهم المدرس.

- يقسم المتعلمين إلى مجموعات من اثنين أو أكثر، في حال كان عدد المتعلمين كبيراً، ويطلب من كل مجموعة تطوير خمس قواعد صفية تعزز هذا النوع من البيئة الصفية.

- يجمع المدرس بعد عدة دقائق كل مجموعتين معاً ويطلب منهم المقارنة بين القوائم التي وضعوها للتحقق من القواعد الصفية المتماثلة والتي تم الاتفاق عليها ووضعها أسفل القائمة.

- يسأل المدرس ممثل كل مجموعة أو مجموعتين قراءة كل بند من القائمة، ويطلب من ممثلي المجموعات الأخرى رفع الأيدي إذا كان لديهم قاعدة صفية ماثلة، وتتم هذه الخطوة وفق رسم بياني يمثل أكثر القواعد الصفية التي تم الاتفاق عليها من قبل المتعلمين.

- يسأل المتعلمين بعد ذلك إذا كان لديهم مقترحات حول قواعد صفية إضافية ويتناقش معهم حولها حتى يتم التوصل في النهاية إلى قائمة من القواعد الصفية المتفق عليها من قبل جميع المتعلمين.

- ينبغي ملاحظة أنه كلما كان عدد القواعد الصفية قليلاً كان ذلك أفضل، ويسأل المتعلمين عن إمكانية الجمع بين عدة قواعد صفية في قاعدة واحدة أعم وأشمل.

- ويسأل المتعلمين حول مدى وضوح القواعد الصفية والتحاور معهم حول إعادة صياغة بعض القواعد التي يرون أنها غير واضحة (موقع انترنت3).

ونلاحظ أنّ بعض المدرسين يلخّصون المراحل المتعلقة بإعلان القواعد الصفية وتعليمها، بمجرد تذكير المتعلمين بهذه القواعد شفهيّاً في بداية العام الدراسي، دون عرضها وإظهارها في الصف، أو توضيح أهميتها وضرورتها وعلاقتها بمعارف وخبرات المتعلمين السابقة، أو تقديم نماذج وشواهد حسيّة توضّحها، وهذا يجعلها مفروضة على المتعلمين دون أيّ اقتناع بها، لذلك لن تكون ممارستها نابعة من دافع داخلي، ولن تُمارس من قبل المتعلمين إلا في حال وجود السلطة الخارجية التي فرضتها ألا وهي المدرّس، لذلك ينبغي عدم إهمال هذه المراحل من قبل المدرّس عند إعلان القواعد الصفية وتعليمها حتى تتم ممارستها بشكل فعّال.

• تطبيق القواعد الصفية ومتابعتها وتقييمها :

يقوم المدرس بتطبيق القواعد الصفية بشكل دائم وفي جميع الأوقات وأن تطبق على نحو عادل ودون تمييز بين المتعلمين، واتّفاق المدرّسين فيما بينهم على قواعد عامة ومشاركة، وأن يتّصف تطبيقها بالمرونة اللازمة التي تقتضيها بعض المواقف والظروف الاستثنائية (أبو شعيرة وغباري، 2009، 119).

مع ضرورة مراعاة التعميم والموضوعية في تطبيقها، وألا يخالف المدرس سلوكياً أو لفظياً نصوص الأحكام والأنظمة الصفية (حمدان، 1998، 45).

ولكي يضمن المدرس تمثّل متعلّميه للقواعد والأنظمة والتعليمات، واستمرارهم في تطبيقها، لابدّ من القيام بالممارسات الآتية بشكل دوري وهي: التذكير المستمر وذلك باستثمار الظروف والمواقف المناسبة، الحرص على تعزيز ممارستها من قبل المتعلمين، واستثمار الظروف والمواقف المناسبة لدعمها وتقويتها في سلوكيات المتعلمين بين الحين والآخر (الفتلاوي، 2005، 193).

وتظهر القواعد الصفية في صورتها التطبيقية من خلال سلوك المدرّس وردود فعله اتجاه أيّة مخالفة لهذه القواعد، ويحاول المتعلمون فحص الحدود وتحديد فيما إذا كان المدرس يعني ما يقوله أم لا، فإذا أظهر المدرّس إصراراً على تنفيذ القواعد الصفية من خلال إيقاعه عقوبة معينة بالمتعلمين المخالفين، فإنّ المتعلمين يتعلمون أنّ قاعدة المدرس اللفظية هي نفسها التي يتضمّن سلوكه (هارون، 2003، 154).

ويلاحظ أنّ المدرّسين كثيراً ما يصدرّون قواعد تشتمل على ما يسمح به وما يجب الامتناع عنه، وتكون الاستجابة المتوقّعة في هذه الحالة أن يقوم المتعلمون بالتنفيذ دون مناقشة، ويلجأ المدرّسون في كثير من الأحوال إلى العقاب بكل صورته، بما في ذلك العقاب البدني بكل ما يشمله من أخطاء، من وجهة النظر التربوية، ويؤدي ذلك غالباً إلى شخصيات سلبية غير قادرة على التفكير أو المناقشة أو اتخاذ قرار بشأن أي أمر من الأمور، حتى تلك الأمور المتعلقة بعلاقاتهم مع الآخرين، وكذلك الأمور المتعلقة بمستقبل حياتهم الشخصية أو المهنية (عودة، 2006، 189).

ويجب ألاّ يكون العقاب نتيجةً لغضب المدرس، بل أن يُفسّر من قبل المتعلم على أنّه نتيجة طبيعية ومفهومة للسلوك غير المقبول (Charles, 2004, 27).

كما يدع المدرّس المتعلّمين يشعرون أنّه واثق من أنهم سيعملون بموجب هذا النظام بكل دقة وأمانة، وأنهم يمتلكون القدرة على ذلك مثل القول: (إنّ إنجازكم سيكون أفضل وفي مستوى أعلى)، أو (إنّ إنجازكم سيكون أدق وأسرع تريثوا الآن ودعوا الوقت للأنشطة الحرة)، وذلك حين يمارس المتعلمون أو أحدهم السلوك المقبول (عدس، 2000، 148).

وهذا يتطلب أن تكون بيئة التعلم ديمقراطية، عن طريق السماح للمتعلمين بالنقاش وإبداء الرأي حول كيفية إدارة صفهم وكيفية تعلمهم، ويستطيع المدرس التعاقد والاتفاق مع المتعلمين حول القواعد التي تحكم سلوكهم داخل الصف (Pass, 2007, 75).

ومن الضروري تعزيز التزام المتعلمين بالقواعد الصفية باستخدام استراتيجيات عديدة، ومن الطرائق الإيجابية التي تحفز المتعلمين على الالتزام بالقواعد الصفية وهي: استعمال اللغة الإيجابية والرسائل المشجعة، وتشجيع اختيار القرارات الأفضل، وتشجيع السلوك المقبول والتحسين أو التطور في السلوك، وتشجيع التعاون والاستقلالية، مع التأكيد على أهمية مشاركة أولياء الأمور في عملية التشجيع (هارون، 2003، 190).

ويعدّ المدرس أهم شخصيّة في حياة المتعلمين لأنّه ذو سلطة قوية الأثر في نفوسهم وله عدّة أدوار يمكن أن يقوم بها، فهو أولاً وقبل كلّ شيء يقوم بدور الأب ثم يقوم بدور المشرف ودور الرئيس ودور الخبير والصدّيق والموجه والمعالج، وأياً كان الدور الذي يقوم به المدرس فإنّ مهمته الأولى معاونة المتعلمين على النضج الانفعالي إلى أكبر قدر مستطاع (فهيم، 1998، 26).

• بعض الأخطاء في فهم المدرسين للقواعد الصفية:

هناك عدد من الأخطاء التي تظهر لدى المدرسين حول أهميّة القواعد الصفية وكيفية تعليمها وتطبيقها، التي تتسبّب في ظهور صراع بينهم وبين المتعلمين، وأشار إلى الفهم الصحيح المتعلق بها كآتي:

1- إنّ تعليم قواعد السلوك الجيد من واجبات الوالدين.

الفهم الصحيح: إنّ مهمّة تعليم قواعد السلوك الجيد تقع على عاتق المدرس ومهمّة أولياء الأمور هي المساعدة.

2- يجب أن يعرف المتعلمون توقعات المدرس منهم.

الفهم الصحيح: يحتاج المتعلمون في العادة إلى بعض الوقت ليتعلموا قواعد المدرس وتوقعاته منهم.

3- عدم القدرة على توفير الوقت اللازم لتعليم القواعد والتعليمات الصفية.

الفهم الصحيح: لا يمكن للأمر أن تسير بشكل صحيح إلا بتعليم المتعلمين القواعد والتعليمات الصفية.

4- يحتاج المدرس إلى تعليم المتعلمين القواعد الصفية في بداية العام الدراسي فقط، فهذا سيكون كافياً لضمان سلوك المتعلمين بشكل مقبول طوال العام.

الفهم الصحيح: تحتاج القواعد الصفية إلى تعليمها للمتعلّمين أولاً، ثم إلى ممارستها وتطبيقهم لها، ثم إلى المراجعة وإعادة التعليم من جديد، وأخيراً إلى مزيد من الممارسة، فهي باختصار عملية مستمرة طويلة المدى.

5- تقتصر عملية تعليم القواعد الصفية على شرح هذه القواعد للمتعلّمين.

الفهم الصحيح: يتعلّم المتعلمون القواعد والتعليمات الصفية من خلال كلمات المدرس وأفعاله.

6- إنّ المتعلّمين لا يلتزمون بقواعد وتعليمات المدرس إلاّ إذا كان حازماً.

الفهم الصحيح: إنّ حزم المدرس غير المصاحب باحترامه للمتعلّمين لا ينجح عادة في حفزهم على التعاون.

7- إنّ سماع المتعلّمين لقواعد المدرس وتعليماته يقودهم لتنفيذها.

الفهم الصحيح: إنّ أفعال المدرس أهم بكثير من أقواله.

8- إنّ المدرسين الذكور أكثر قدرة على إدراك سلوك المتعلمين من المدرسات الإناث.

الفهم الصحيح: إنّ المدرس الذي يوظّف سلطاته داخل الصف بطريقة صحيحة سوف ينجح في إدارة سلوك المتعلمين، وذلك بغض النظر عن جنسه.

9- إنّ مشكلات الانضباط تختفي أو لا تظهر إذا كان المنهاج ممتعاً بما فيه الكفاية ويشبع حاجات المتعلمين.

الفهم الصحيح: المنهاج الممتع الذي يشبع حاجات المتعلمين يقلّل إلى حد كبير من احتمالات ظهور مشكلات الانضباط لكنّه لا يضمن عدم ظهورها تماماً، لذلك هناك حاجة لوضع قواعد وتعليمات تنظّم حياة المتعلمين وتوجّه سلوكهم داخل الصف.

10- إنّ السلوك غير المقبول يظهر في معظم الأحيان نتيجة أسباب معقدة خارجة عن سيطرة المدرس.

الفهم الصحيح: كثيراً ما يظهر السلوك غير المقبول داخل الصف نتيجة أخطاء يقع فيها المدرس نفسه، ومن أهمها: عدم وضعه للتعليمات والقواعد الصفية التي تنظم وتوجّه سلوك المتعلمين، كما أنّ المتعلمين يقرّرون وبوعي السلوك بطريقة غير مقبولة. (هارون، 2003، 147-152)

ويُتَبَيَّن -بعد العرض السابق لمفهوم القواعد الصفية وأهميتها وكيفية إعدادها وتقديمها وتطبيقها والأفكار الخاطئة حول أهميتها، ومسؤولية بنائها وتعليمها للمتعلّمين، وكيفية تصحيح هذه الأفكار- أنّ المدرّس يؤدّي دوراً كبيراً في تفعيل نظام القواعد الصفية، من خلال إدراكه أهمية وجودها، وعرضها في مكان بارز داخل الصف وفي ردهات المدرسة، مع التأكيد على أهمية التنسيق بين المدرسين حول قواعد صفية عامة ومشاركة، متوافقة مع السياسة العامة للمدرسة، مع ضرورة مناقشة المتعلمين حول هذه القواعد من حيث ملاءمتها لرغباتهم واهتماماتهم ومستواهم العقلي، واعتبارها مفاهيم ينبغي تعليمها للمتعلّمين وتقديم نماذج وشواهد حسية توضحها، مع ضرورة مراجعتها والتذكير بها باستمرار، ولا ينبغي ألاّ يلجأ المدرّس إلى معاقبة المتعلّم الذي يخالف القواعد الصفية أو يسبب مشكلات سلوكية، إنّما عليه مقابلة المتعلم للتعرف على مشكلاته الأسرية أو الشخصية، والاستجابة لها بما يناسب متطلباتها الإنسانية والتربوية، والتعرّف على أسباب عدم التزامه، وأن يتّبع إجراءات واستراتيجيات تستثير دافعية المتعلمين وتحفزهم للالتزام الداخلي بالقواعد الصفية وصولاً إلى تحقيق الانضباط الذاتي.

المحور الثالث : الانضباط الذاتي

• مقدمة :

يعدّ الانضباط الذاتي أرقى أشكال الانضباط الصفي، ومظهراً من مظاهر الإدارة الصفية الناجحة، لأنه ينطلق من دافع داخلي للالتزام بالقواعد الصفية، دون الحاجة إلى استخدام أساليب خارجية للتحكم بسلوك المتعلمين وضبطهم كالثواب والعقاب، ويستطيع المدرّس تكوين الانضباط الذاتي لدى المتعلمين من خلال احترامهم بالدرجة الأولى، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، والتأكد من اشتراكهم في بناء وممارسة القواعد الصفية، لكي يأتي الالتزام بها عن رضا واقتناع، ويتضمّن الفصل الحالي مفهوم الانضباط الصفي وأهدافه وأساليبه، وتعريف الانضباط الذاتي وأهميته وسمات المتعلم المنضبط ذاتياً، وبناء الانضباط الذاتي والعوامل المؤثرة فيه.

• مفهوم الانضباط الصفي وأهدافه :

هناك العديد من المفاهيم التي تتصل بسلوك الإنسان وتساعد في بناء شخصيته، منها مفهوم الذات، والثقة بالنفس، والدافعية، والتكيف، والانضباط، وغيرها من المفاهيم التي اهتمّ المربّون وعلماء النفس بدراستها دراسةً علميةً دقيقةً، من أجل التوصل إلى نتائج تساعد في فهم السلوك الإنساني، وتنمية الشخصية الإنسانية من كافة النواحي .

ويتجلى اهتمام الباحثين في مجال الإدارة الصفية بمفهوم الانضباط بشكل أساسي، لأنّ الإدارة الصفية تتطلب من المدرّس القدرة على توفير أجواء الانضباط الصفي التي تيسر العملية التعليمية التعلمية، ويحتلّ مفهوم الانضباط الصفي اهتمام الكثير من الباحثين والتربويين نظراً لكثرة المشكلات السلوكية فضلاً عن تعقدها وغرابتها في بعض الأحيان، كما يتزايد اهتمام أولياء الأمور والمدرّسين بمسألة الانضباط الصفي نظراً لعجزهم، في كثير من الأحيان، عن فهم هذه المشكلات السلوكية من حيث أسبابها وكيفية الوقاية منها وعلاجها.

وإذا تناولنا الانضباط في مفهومه اللغوي، فإنه يعني الحفظ بالحزم، وهو مشتق من لفظ ضبط ضبطاً، وهو لزوم الشيء وحبسه، ورجل ضابط أي قوي على عمله (موقع انترنت4).

وكان مصطلح الانضباط مرادفاً للتربية، ويقوم مفهومه في الاستعمال الحديث على فكرة ضبط السلوك والتصرّف، إمّا بواسطة هيئة أو سلطة خارجية، أو عن طريق الفرد ذاته، وضبط السلوك هو مجموعة من

الأساليب والطرائق المستخدمة في تغيير سلوك الفرد أو التحكم فيه، مثال ذلك أسلوب تعديل السلوك" (القيسي، 2006، 99).

كما يشير إلى ضبط الميول أو السلوك، إمّا بإرادة الفرد نفسه، أو بتأثير سلطة خارجية (موقع انترنت4).

ويتضح من التعريف السابق أنّ الانضباط يقسم إلى قسمين هما : الانضباط الذاتي الذي ينطلق من الفرد نفسه، والانضباط الخارجي الذي ينتج عن عوامل خارجية ليس لها علاقة بالفرد ولكنها تكون سبباً في انضباطه.

ويشمل الانضباط التدريب على السلوك بموجب قواعد معينة، والالتزام بالتعليمات والأنظمة، والإصلاح (موقع انترنت4).

كما يذكر نبهان عدة تعريفات للانضباط الصفي منها :

- أن يكون المدرس قادراً على تحمّل مسؤولياته التدريسيّة في جو طبيعي لا يمارس فيه المتعلمون بشكل قصدي ومتعمّد إثارة المشكلات له.

- محافظة المتعلمين على النظام والهدوء في غرفة الصف، ومنبع ذلك اتجاه المتعلمين نحو العمل وانغماسهم فيه وتقبلهم لزملائهم وللنظام المدرسي (نبهان، 2008، 109).

ومن تعريفات الانضباط الصفي أنّه: "كلّ الممارسات والعوامل البيئية التي تساعد في تطوير سلوك هادف منضبط ذاتياً لدى المتعلمين، كما يتضمّن التوافق بين المتعلمين وقوانين المدرسة وتعليماتها مما يؤدّ الانضباط الداخلي عند المتعلمين" (منسي، 2000، 45).

ولا يعني الانضباط جمود المتعلمين وانعدام الفاعلية والنشاط داخل غرفة الصف، ذلك أنّ بعض المدرسين يفهمون الانضباط على أنّه التزام المتعلمين بالصمت والهدوء وعدم الحركة والاستجابة إلى تعليمات المدرّس .. بل مصدره داخلي من ذات الفرد، ولاشكّ أنّ الانضباط الذاتي في الصف الدراسي، على الرغم من أهميته وضرورته للمحافظة على استمرارية دافعية المتعلمين للتعلم، يعدّ هدفاً يسعى المرّبون إلى مساعدة المتعلم على اكتسابه، ليصبح قادراً على ضبط نفسه بنفسه (نبهان، 2008، 49-50).

ويهدف الانضباط الصفي بالدرجة الأولى إلى توفير أجواء الانضباط الذاتي، لكي يتمثّلها المتعلمون في سلوكهم، ممّا يساعد في تقليل المشكلات السلوكية وإزالة أية عقبات قد تعوق العملية التعليمية، وأهم أهداف الانضباط: البحث عن طرق وأساليب وأنشطة تجعل العمل الصفي يتقدّم بشكل ملحوظ، وتدريب المتعلمين

على النظام لإنماء الضبط الذاتي الاجتماعي لديهم، والوصول إلى أكبر درجة من التعاون بين المتعلمين ومدرسيهم (موقع انترنت4).

ويتبين من خلال العرض السابق للتعريفات التي تناولت مفهوم الانضباط الصفي، أنه لم يعد يعني الصمت والهدوء التام وعدم الحركة، وإطاعة قواعد وتعليمات المدرس بصورة عمياء، بل أصبح عملية تربية بالمعنى الواسع، وانتقل من مفهوم الضبط الذي يركز على الإجراءات المستخدمة من قبل المدرس لضمان التزام المتعلمين بالقواعد والأنظمة المدرسية، واستخدام العقاب لمن يخالفون هذه الأنظمة، إلى مفهوم الانضباط الذي يركز على مساعدة المتعلمين، لتبني القيم والمعايير التي تساعد في تطوير سلوك منضبط ذاتياً، ولا يعني هذا عدم وجود قواعد صافية ومدرسية، ولكن يعني وجود توافق بين المتعلمين وبين هذه القواعد، من خلال المناقشة والاستفسار عن أهميتها ومدى المنطقية في وضعها حتى يكون الالتزام بها ذاتياً.

وبالتالي فإنّ الانضباط الصفي هو قبول المتعلمين للقواعد الصفية والعمل ذاتياً وفقها، وصولاً إلى الالتزام بالسلوك المقبول عن رضا وقناعة.

• نماذج الانضباط الصفي :

- ظهر أول نموذج للانضباط الصفي خلال العام (1950) على يد ريدل وواتنبرغ Riddle and Wattenberg (1950) ويركز على توجيه سلوك المدرّس لتسهيل إدارة الانضباط في صفه من خلال التركيز على الخصائص السلوكية للجماعات البشرية فضلاً عن كيفية فهم والتحكم بسلوك الأفراد داخل المجموعة.

- أما النموذج الثاني فقد استند إلى نظرية سكنر Skinner (1960) في الإشراف الإجرائي الذي يعتمد على نظام المكافآت والعقوبات، واقترح نموذجاً يركز على نمذجة السلوك المرغوب باستخدام التعزيز.

- ومنذ العام 1970 تم التركيز على الانضباط الإيجابي وهو وسيلة لإدارة الصف من خلال تجنب التخويف والعقاب، وقد تم تطوير النموذج الثالث عام (1971) من قبل الباحث يعقوب كونين Jacob Kounin الذي يتعلّق بتصرفات المدرسين وسلوك المتعلمين ويسعى لفهم السلوك الملائم الذي يشجّع التعلّم.

- وظهر النموذج الرابع أيضاً عام (1971)، إذ تمّ نشر مقال عن ضبط السلوك، من خلال تبني موقف إنساني واتصال منسجم في الصف، لذلك يعدّ الاتصال الفعال مفتاح الانضباط، فهو الاتصال الذي يشجّع على السلوك الجيد والتعاون ومراعاة مشاعر المتعلمين دون محاكمة أو عنف (Charles, 2004, 3-5).

ونلاحظ من خلال العرض السابق لنماذج الانضباط أنّ بعض هذه النماذج ركز على دور المدرس في ضبط سلوك المتعلمين والتحكّم به وإلغاء دور المتعلم في ضبط نفسه، كما في نموذج سكينر، وبعضها الآخر ركز على دور المدرس والمتعلم معاً في عملية الانضباط الصفي، كما في نموذج كونين، أما بعضها الآخر فركّز على تقنيات تساعد المتعلم على تحريض الانضباط الذاتي لديه، كما في نموذج ريدل ووتنبرغ، وينبغي التركيز على تطوير نماذج انضباط ذاتي تساعد المتعلم على توجيه أفعاله وضبط نفسه وتحمل عواقب سلوكه، وفيما يلي توضيح لأساليب الانضباط الصفي التي يتفاوت فيها دور المدرس من الضبط الضعيف إلى الضبط القوي كالاتي :

• أساليب الانضباط الصفي:

أدى اختلاف نظريات إدارة الصف إلى اختلاف أساليب تحقيق الانضباط الصفي والوصول إلى إدارة صافية فعالة، فتراوحت بين ثلاث طرائق أو أساليب عامة يختلف كل منها عن الآخر باختلاف عوامل عديدة منها الفلسفة التربوية والاجتماعية، وقد أشار أحمد وحافظ (2003) إلى هذه الطرائق والأساليب كالاتي:

1- أساليب الضبط المنخفض "الضعيف": أساسها اعتقاد يقول إنّ المتعلمين لديهم المسؤولية الأساسية في توجيه سلوكياتهم، كما لديهم القدرة على صنع القرارات، وعلى المدرّس أن يذلل الصعاب ويهيئ البيئة ليساعدهم على ضبط سلوكهم بأنفسهم، ويدعم هذه النظرة كل من برن Bern وهاريس Harris فيما يعرف بنموذج التحليل الإجرائي Transitional Analysis وريدل ووتنبرج Riddle & Wattenberg فيما يطلق عليه نموذج إدارة الجماعة Group Management

2- أساليب الضبط المتوسط: يدعمه اعتقاد بأن سلوك المتعلمين يتطور بواسطة مجموعة قوى فطرية وبيئية، ومن ثمّ فإنّ ضبط هذه السلوكيات يعتبر مسؤولية مشتركة بين المدرّس والمتعلم، وتطبّق هذه الأساليب إجرائياً في نموذج الانضباط التعاوني Cooperation Discipline، ونموذج العلاج الواقعي لجلاسر Glasser' Reality the therapy، ونموذج المتابعة والتدخل لكونين الذي يقوم على متابعة المدرس لسلوك المتعلمين وتدخله عند اللزوم.

3- أساليب الضبط القوي "المرتفع": تعتمد على اعتقاد مفاده أن تطوّر نموّ المتعلّمين يرجع إلى الظروف الخارجية ومن ثمّ فإنّ تشكيل واختيار سلوكياتهم مسؤوليّة المدرس، وتنعكس هذه الفلسفة إجرائياً في نموذج الانضباط الصفي الإيجابي لجونز، ونموذج تعديل السلوك لسكنر، والنموذج الإلزامي لكانتر (أحمد وحافظ، 2003، 213-214).

يتّضح من العرض السابق لأساليب تحقيق الانضباط الصفي، أنّ أرقى هذه الأساليب هي التي تركز على أساليب الضبط الضعيف، لأنّها تتضمن تحكّماً أقلّ في سلوك المتعلمين ومساعدة أكبر على ضبط سلوكهم بأنفسهم، ويقودهم هذا تدريجياً إلى الانضباط الذاتي، الذي ينطلق من وجود دافع داخلي للالتزام بالقواعد الصفية، دون الحاجة إلى فرض هذه القواعد باعتماد أساليب خارجية، كالثواب والعقاب .

• تعريف الانضباط الذاتي :

يعد الانضباط الذاتي أرقى أشكال الانضباط، لأنّه ينطلق من الفرد نفسه دون تأثير أيّة عوامل خارجية، "فالانضباط الفعّال هو الانضباط الذاتي والتحكم الذاتي الذي يحدث لدى كل متعلم بشكل طبيعي" (Jordon, 1989, 7).

ويشير إلى المسؤولية الأخلاقية للفرد عن أفعاله وتصرفاته وذلك تبعاً لإرادته وليس خوفاً من العقاب أو للحصول على المكافآت الخارجية (Bear and Duquette, 2008, 10)

ويعرّف أنه "عملية تربوية بالمعنى الواسع، ويشتمل على جميع الممارسات والعوامل البيئية التي تسهم في تطوير سلوك هادف منضبط ذاتياً لدى المتعلم" (العاجز والبنا، 2009، 58).

كما يعرّف أنّه "السيطرة التي يمارسها الفرد على مشاعره ودوافعه وأفعاله، بحيث يكون قادراً على التحكم بها وتوجيهها وفقاً لإرادته، كما يتسنى له أن يدرس عواقبها، ويتحسّب للمضاعفات التي قد تنجم عنها" (القيسي، 2006، 287).

ويعني الانضباط الذاتي "أن ينشغل المتعلّمون في الأنشطة الهادفة الإيجابية التي تدعم التعلّم، وليس أن يبقى المتعلّمون في الصف دون حراك، ويكون باقتناع المدرّس بأهمية المحافظة على النظام، لما له من فائدة ومعنى لدى المتعلّم، ويكون المعزّز للانضباط ذاتياً" (كوافحة، 2007، 145).

والانضباط الذاتي هو عملية داخلية ومجموعة متكاملة من القيم (Dreikurs et al, 1982, 8).

لذلك يتّضح من التعريفات السابقة أن مفهوم الانضباط الذاتي يشير إلى ضرورة وجود قواعد صافية تنظّم العمل الصفي، مع التأكيد على ضرورة مناقشة المتعلمين في مفهومها وأهميتها ومدى ملاءمتها وعدالتها، حتّى يتحقّق الالتزام الذاتي بها، وبالتالي يتحوّل الانضباط الخارجي إلى انضباط ذاتي، أي أنّ المتعلّمين ينفّذون القواعد الصافية ويلتزمون بها، ومنبع ذلك اتجاههم نحو العمل، وانغماسهم فيه، وتقبّلهم لزملائهم وللنظام الصفي.

ويمكن تعريف الانضباط الذاتي أنّه: التزام المتعلّمين بالقواعد الصافية التزاماً ذاتياً والسير وفقها انطلاقاً من رغبة واقتناع بأهميتها، وذلك بعد مناقشة المدرس في مفهومها ومنطقيتها.

• أهمية الانضباط الذاتي وسمات المتعلم المنضبط ذاتياً :

تتجلّى أهمية الانضباط الذاتي من خلال نتائج الكثير من الدراسات التي أثبتت أنّ الانضباط الذاتي أفضل من الانضباط الخارجي، على اعتبار أنّ الانضباط الخارجي يقوم على التحكّم في سلوك المتعلمين بطرائق مختلفة ومتباينة وتلقّي الأوامر والتعليمات من أطراف خارجية أعلى مرتبة منهم، وإجبارهم على الالتزام بالقوانين المدرسية، وعدم الخروج عليها، باستخدام أساليب مختلفة كالثواب والعقاب، وهو في الغالب خوف المتعلم داخل الصف في وجود المدرّس، ولعلّ خوف المتعلّم من مدرّسه قوة مدمرة وأثره النفسي أقوى من العقاب البدني (المقيد، 2009، ص59).

ومن هذه الدراسات التي أشارت إلى أهمية الانضباط الذاتي: دراسة دروزة (2007)؛ إذ قامت بتلخيص بعض الدراسات التي أكّدت على أهمية أن يكون الإنسان منضبطاً داخلياً، إذ بيّنت نتائجها المتعلقة بالشخصية أنّ الأفراد المنضبطين داخلياً كانوا أقل قلقاً، وأكثر تحملاً، وأكثر تكيفاً، وأكثر مقاومةً للأمراض النفسية، كما كانوا أقل عدوانية، ويتمتعون بصحة جسمية جيدة بشكل يفوق نظائرهم المنضبطين خارجياً، كما أنّ الأفراد المنضبطين داخلياً يرون أنفسهم منجزين، ومسيطرين على المواقف، ومتحكّمين بها واجتماعيين، وأذكياء، وحازمين، ومستقلين، وفعالين، وذوي نفوذ، وعمليين، ويقاومون المواقف الغامضة، ويقدرّون أنفسهم بدرجة عالية أكثر من المنضبطين خارجياً الذين كانوا أكثر وهناً وقلقاً، وعدوانية، وأقل ثقة بالآخرين وبأنفسهم وأقل تبصراً للأمور كما أنّهم لا يستطيعون ضبط ما يحدث لهم، فهم بالتالي مضطربين غير مرتاحين، وغير متكيفين، ويعزّون مسؤولية فشلهم للقوى الخارجية والناس الآخرين.

لذلك تتجلّى أهمية الانضباط الذاتي في السمات التي يمكن أن نلاحظها في الأفراد ذوي الضبط الداخلي عند مقارنةهم بالأفراد ذوي الضبط الخارجي، فالفرد المنضبط داخلياً يعتقد أن نجاحه أو فشله يرجع في

حقيقة الأمر إلى ذاته شخصياً، وخصائصه، وما يملك من مهارات وقدرات وخبرات مختلفة، وهو بالتالي يحمل نفسه المسؤولية كاملةً عن نتائج عملية التعلم، وما يعقبها من نجاح أو فشل (بركات، 2000، 103) ويتميز الأفراد ذوو مركز الضبط الداخلي بخصائص شخصية تتسم بالتوافق والإيجابية، في حين أن ذوي مركز الضبط الخارجي ليسوا كذلك (Ducette and Walk, 1972, 493).

ومن يتمتع بقوة في الضبط الداخلي بالتأكيد سيكون لديه قوة في الضبط الخارجي، ما يجعله فرداً مستقراً ذاتياً وخارجياً، وتوصف حياته بالسواء (أبو سكران، 2009، 72).

كما تتجلى أهمية الانضباط الذاتي في كونه يرتبط بالدافعية الداخلية، والعمل في الدافعية الداخلية هو نفسه حافز السلوك الذي يدفع المتعلم نحو الهدف أو العمل المرغوب فيه، كما أنّ الدافعية الداخلية تؤدي إلى تعلم ذي معنى وقابل للانتقال، لأنها أقوى وأبعد أثراً وأقدر على الثبات والاستمرارية من الدافعية الخارجية (باموسى وصابر، 2006، 14).

لذلك يندفع الفرد المنضبط داخلياً إلى أداء مهامه، ولا يسقط من حساباته أهمية وضرورة معرفة وفهم ما يؤثر على أدائه، وتحديد نوعية ومصدر التأثير، ويساعده ذلك في تكيفه واستيعابه للعناصر المهمة التي تؤثر في حياته (المزين وسكيك، 2011، 15).

كما تتجلى أهمية الانضباط الذاتي في النقاط الآتية :

- يساعد المتعلمين في تبني القيم والمعايير التي تسهم في إيجاد مجتمع حر منظم.
- يطور سلوكاً هادفاً منضبطاً ذاتياً عند المتعلمين.
- يسهم في إيجاد اتفاق وتوافق بين المتعلمين وقوانين المدرسة .
- يساعد المتعلمين على فهم القوانين والتعليمات المدرسية والحفاظ عليها.
- يوفر البيئة المناسبة للتعلم والمناخ النفسي والملائم للتواصل الفعال بين أطراف العملية التعليمية التعليمية.
- يزيد ثقة المتعلمين بأنفسهم ويجعلهم يترددون عن ممارسة أي عمل من شأنه أن يسيء إليهم وإلى مدرستهم وزملائهم .
- يقلل من فوضى المتعلمين وإثارة المشكلات التي من الممكن أن تعيق تحقق الأهداف المنشودة .

- يساعد المدرّس في سيطرته على ألوان النشاط التعليمي التعلّمي وتوجيهها بحكمة وبصيرة نحو الأهداف المنشودة .

- يسهم في إقامة علاقات تعاونية بين المدرس والمتعلمين مبنية على الثقة والاحترام المتبادل (المقيد، 2009، 58).

ويمكن تحديد ملامح وخصائص المتعلّم المنضبط ذاتياً في أنّه أنشط معرفياً، ويتمتع بفاعلية أكبر في جمع المعلومات وتصنيفها وتنظيمها ثم معالجتها، ويوجد العلاقة السببية والمباشرة بين ما يحقق من تعزيز ونتائج السلوك، كما أنّه ذو قدرة على الربط بين السلوك والتعزيز الذي يتحدد به، وأكثر انتباهاً وقدرةً على رصد المعلومات المهمّة واستغلالها معرفياً ودمجها في بنائه المعرفي (المزين وسكيك، 2011، 15).

ويوجد مجموعة من المؤشرات التي تدل على فاعلية المتعلّم في ضبط ذاته وإدارة شؤونه ذاتياً، وهي مجموعة من القدرات العامة تتمثل في القدرة على كشف الأنشطة الجسمية، والقدرة على التأجيل، والقدرة على التخلص من الإحباط، والقدرة على تكييف السلوك ليتوافق مع الموقف، ويدل مجموع هذه المؤشرات على مدى أهمية الانضباط الذاتي في تنمية شخصية المتعلّم من النواحي كافة، وهذه المؤشرات هي :

- القدرة على تقدير النتائج المستقبلية التي تترتّب على العمل الذي ينوي القيام به.

- القدرة على تأجيل الأنشطة اللّذية، حتى يصبح قادراً على ممارسة تلك الأنشطة وجني أكبر قدر ممكن من ثمارها .

- إمكانية التوقف للتفكير في الطرائق الممكنة للتغلب على العقبة التي تحول دون وصوله إلى هدفه .

- القدرة على التحكم في انفعالاته إذا أعيق عن تحقيق هدفه .

- القدرة على القيام بأكثر من عمل واحد في الوقت الواحد عندما تكون هذه الأعمال بسيطة

- قدرته على التركيز على ما يلزم لتحقيق هدفه فقط (أبو جادو، 2010، 148).

هكذا نخلص إلى أنّ امتلاك المتعلم القدرة على الانضباط الذاتي يساعده في السيطرة على الذات وتقديرها وتحمل المسؤولية بشكل أكبر والثقة بقدراته وإمكاناته، ويجعله بالتالي يعزو ما يحدث له إلى جهوده وسماته الشخصية ممّا ينعكس إيجاباً على الجانب الدراسي والتواصلي والشخصي للمتعلم، ونظراً لأهمية الانضباط الذاتي وانعكاساته الإيجابية على المتعلم، ينبغي أن يولييه المدرس اهتماماً كبيراً، وأن يبحث عن الأساليب والطرائق التي تنمّيه لدى المتعلمين، وعندما يبتعد المدرّس عن فرض القواعد الصفية يستطيع مساعدتهم

على بلوغ الانضباط الذاتي، من خلال بناء علاقات إنسانية تقوم على الاحترام والمحبة والتعاون والمشاركة والحوار.

• بناء الانضباط الذاتي :

يستطيع المدرّس أن يفرض على المتعلمين الالتزام بالقواعد الصفية باستخدام السلطة الممنوحة له باعتباره مديراً لصفّه، فقد يلجأ إلى نظام صارم يقوم على القوة والتهديد والتسلّط، فيصبح المتعلّمون كآلة الصمّاء التي تنفّذ كل ما يطلب منها، كما يستطيع الأهل في منازلهم اتّباع هذا الأسلوب للحفاظ على الهدوء، لكن الالتزام القائم على العقاب والتوبيخ والتهديد لا يدوم أثره طويلاً، ويجب أن يفهم الآباء والمدرسون أنّ النظام لا يعني الهدوء التام وعدم الحركة بل يعني التصرّف بحرية وتلقائية نابعة من الذات، كما يعني الالتزام الذاتي بالقواعد دون أي إكراه، لأنّ مرحلة الطفولة تقتضي حرية الحركة والنشاط، وإذا كان الهدوء يريح الكبار، إلّا أنّه ينبغي ألاّ ننسى أنّ بلوغ المتعلم النمو السوي يتطلّب أن يعبر عن تلقائيته، ونشاطه الحر، لذا ينبغي أن نراعي مستويات نضجه، ولا نرهقه بأعمال أعلى من مستوى قدراته، أو نفرض عليه قيود تتعارض مع طبيعته.

وتتميز مرحلة الطفولة المتأخرة بالهدوء الانفعالي والاستقرار وتزداد قدرة المتعلمين في هذه المرحلة على ضبط النفس كما تزداد قدرتهم على ضبط مشاعرهم وكتبها، وتقل في هذه المرحلة مخاوف المتعلمين ويزداد حذرهم وتتمو لديهم مخاوف من نوع جديد، مخاوف مرتبطة بالفشل فيما يقومون به من أعمال (زيدان، 1972، 138).

ويرجع الهدوء الانفعالي في هذه المرحلة إلى توافر فرص التعبير الانفعالي من خلال اتّصال المتعلّم بما يحيط به من أفراد وجماعات، ولذا فهو يحتاج إلى إبداء الحب لمن يخالطه ويصاحبه (منصور وعبد السلام، 1989، 371).

ويتبيّن ممّا سبق أنّ المتعلم يمتلك القدرة على ضبط سلوكياته ومشاعره والالتزام الهدوء في الصف وتقبّل القواعد الصفية ومعايير السلوك المقبول التي يضعها المدرّس، لكنّ ذلك يتوقف على مدى فعالية إعداد هذه القواعد وبنائها وممارستها وإلا فإنه قد يمارسها فقط خوفاً من العقاب أو من أجل إرضاء المدرس، وقد يعود إلى ممارسة سلوكيات مخالفة عند غياب المدرس، لأنّ العوامل التي أدت إلى سلوكه خارجية وسوف يزول بغياها، لذلك ينبغي الحرص على بناء الانضباط الذاتي الذي ينطلق من دافع ذاتي ورقابة ذاتية للسلوك، وينبغي قبل التفكير بكيفية عقاب المتعلم على سلوك خاطئ أن نقيه من الوقوع به وأن نجعل التزامه ذاتياً بالقواعد المطلوبة عن طريق تحويل الانضباط الخارجي إلى انضباط ذاتي .

ومن خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات المختلفة مثل (الدر، 1983؛ وأبو جادو، 2010؛ وعقل، 1998؛ وزهران، 1999) تم التوصل إلى مجموعة من الخطوات الضرورية لتكوين الانضباط الذاتي لدى المتعلمين، وهي :

1- الثقة بالنفس وتقدير الذات:

تبدأ محاولات المتعلم اكتساب الثقة بالنفس ما بين السنة الثانية والثالثة، ويجرب أن يستقل فيقوم بحركات غير مساعدة ليبرهن على حقه في الاستقلال وأنه صاحب قدرات (الدر، 1983، 235).

ويمكن للمتعم بين عمر (6-12) أن يعي ذاته وينعكس هذا الوعي على سلوكه الدال على قدرته على ضبط هذه الذات وحسن إدارتها، وإنّ هذا الوعي ينسجم مع ما يصل إليه من تطور معرفي وانفعالي وما يحققه من استقلالية ومدى تطوّر مفهوم التمركز حول الذات ليصل إلى أن يعي أنه عضو في مجتمع أكبر، ويمر وعي المتعلم بذاته في مراحل تبدأ بإعطاء أوصاف بسيطة ثم إطلاق سمات عامة عندما يتحدّث عن هذه الذات، وهذا الوعي يخلق لديه اتجاهاً نحو ذاته فيكون تقديره لها مرتفعاً أو منخفضاً أو معتدلاً وقد لوحظ أن درجة هذا التقدير في علاقة ترابطية مع فهمه وتفسيره لسلوكه وسلوك الآخرين (أبو جادو، 2010، 149).

لذلك نلاحظ أن المتعلم يحاول التعبير عن قدراته التي يستطيع من خلالها أن يثبت ذاته وبالتالي يكتسب الثقة بها، وتشكل المهارات الحركية دوراً بارزاً في نمو شخصية المتعلم النفسية والاجتماعية وتكوين مفاهيم إيجابية عن الذات، كما تتيح للمتعم أن يختبر قدراته وإمكاناته، ويتكيف ويتعايش مع الآخرين (عقل، 1998، 200).

وابتداءً من مرحلة الطفولة المتأخرة تنمو لدى المتعلم مهارات مساعدة الذات مثل: تناول الطعام وارتداء الملابس، إذ لا يحتاج إلى مساعدة الآخرين إلا بشكل ثانوي، كما تنمو لديه المهارات اليدوية مثل: الكتابة والرسم والأشغال اليدوية في المدرسة ومهارات اللعب ومهارات الخدمة الاجتماعية، وهي المهارات المتصلة بالواجبات المنزلية مثل : تنظيف الأطباق، وكنس الحجرات، وهذه المهارات لها أثرها على مشاعر المتعلم، وتعطيه شعوراً بأهمية الذات (زهران، 1999، 254).

وينبغي على المدرس تهيئة فرص مقبولة من الممارسات والنشاطات للمتعلّمين للحصول على الرضا عن النفس وإشعارهم بالاهتمام بهم والاعتراف بشخصيتهم وسلوكياتهم المرغوبة مما يولّد لديهم الثقة بالنفس ويجعلهم يزدون من ممارسة السلوكيات المرغوبة والامتناع عمّا يسيء إليهم وإلى أسرهم وزملائهم

ومدرستهم فضلاً عن مراعاة ميول ورغبات المتعلمين في اختيار الانضمام إلى مجموعات العمل أو النشاط الجماعي كذلك في اختيار النشاطات المستقلة (الفتلاوي، 2005، 195).

لذلك يساعد المدرس المتعلم على معرفة قدراته وإمكانياته من خلال ممارسة الأنشطة المتنوعة والهوايات المختلفة التي ترضي رغباته كي يستطيع تقييم ذاته تقييماً صحيحاً بناءً على قدرته الحقيقية، فيجعل قيمته الذاتية مرتبطة بقدرته على أداء العمل والمتعة التي يحققها عند أدائه، وليس بناءً على أية اعتبارات خارجية قد تؤدي في حال زوالها إلى زعزعة ثقته بنفسه، وإلى ضعف تقديره لذاته، كما ينبغي الابتعاد عن توبيخه وعقابه أو قسره على سلوكيات معينة لا يرغب بها أو لا تتناسب مع قدراته لأن ذلك يزعزع ثقته بنفسه وقد يخلق فيه الشعور بالعجز والخجل مما يؤثر سلباً على انضباطه الذاتي الذي يتطلب امتلاك سمات الاستقلالية وتحمل المسؤولية وهذا لا يتحقق إلا إذا كان راضياً عن ذاته ووثقاً بقدراته وسماته الداخلية.

2- تنمية الضمير الخلقى :

يحتاج أي مجتمع إلى مجموعة من القواعد الأخلاقية التي تحكم سلوك أفرادها وتوجههم وتقوّم انحرافهم، وينبغي على الأهل والمدرسين مساعدة المتعلم على تمثّل هذه القواعد، وحسن التكيف معها ومع نفسه من خلال تنمية مجموعة من المعايير الداخلية التي تساعد على التمييز بين الخطأ والصواب، وهذه المعايير تكون بمنزلة الضمير الذي يرشد الفرد ويدلّه على الطريق الصحيح حتى في حال غياب مصدر السلطة كالأهل والمدرسين.

ويتكون الضمير الخلقى من خلال الشعور بالالتزام والواجبات الاجتماعية ويتضمّن تلك العمليات التي تحوّل الضبط الخارجي إلى ضبط داخلي (العيسوي، 1984، 153)، لذلك فإنّ بناء الانضباط الذاتي يتطلب بالضرورة التركيز على تنمية الضمير الخلقى، حتى تصبح القواعد الأخلاقية بمثابة عادة يمارسها المتعلم على اعتبار أنّ "كلمة أخلاق مأخوذة من الخلاقة بمعنى المرانة على الشيء حتى يصبح عادة لمن يزاوله" (التلوع، 1995، 17).

وتنمية الضمير الخلقى لدى المتعلم مهمة أساسية تستهدف تحويله من كائن بيولوجي إلى كائن عاقل لديه القدرة على فهم المعايير الأخلاقية وأحكام السلوك التي تعمل كضوابط اجتماعية، ويربط العيسوي بين العقل والضمير في فهم السلوك الصحيح والحكم عليه حين يشير إلى أنّ "الأنماط الأخلاقية تبدأ بالنمط النفعي، إذ يسلك الفرد سلوكاً خلقياً لتحقيق أغراضه الذاتية فقط، ثم النمط الامتثالي الذي يفعل صاحبه ما يفعله الآخرون وما يقولون أنه ينبغي عليه أن يفعله، وأخيراً النمط العقلي أو النمط ذو الضمير الحيّ ذي

المعايير الخاصة الداخلية في الخطأ والصواب إذ يحكم على تصرفاته ولصاحبه مجموعة من المبادئ الخلقية الثابتة المستقرة التي توجّهه، فهو عقلاني وواقعي في تقويمه لما هو خير له ولغيره من الناس" (العيسوي، 1984، 151).

وهكذا نرى أن مهمة المدرس أساسية في تنمية الانضباط الذاتي لدى المتعلمين لذلك ينبغي عند وضع مجموعة من القواعد الصفية أن يتأكد من ملاءمتها لمستوى نضجهم المعرفي وقدرتهم على ممارستها، مع الإشارة إلى أن بعض المدرسين قد يعزّون فشلهم في جعل المتعلمين منضبطين داخل الصف إلى أسباب خارجية، فقد يقول المدرس إن المتعلم ليس لديه أخلاق أو ضمير، أو أن بيئته المنزلية فاشلة، أو قد يلقي اللوم على عدم تعلم قواعد السلوك المهذب خلال الصفوف الدراسية السابقة، لكن هذا لا يفي مسؤوليته إزاء تربيته تربية سليمة، ومحاولة فهم سبب قيامه بسلوك غير مقبول.

3- تنمية عادة التفكير المنطقي والواضح :

تتطلب مهمّة تنمية الضمير الخلفي مهمّة أخرى هي تكوين تفكير منطقي وواضح يبحث عن الأسباب والعلل وراء الأشياء والتصرفات ويفهم كل ما يقدم له من معارف ومعلومات، لأنّ اكتساب المتعلم المعايير الأخلاقية التي تجعله متوافقاً مع مجتمعه، تتطلب التفكير بهذه المعايير والقواعد، وفهمها، واستيعابها، والافتناع بضرورتها، حتى تأتي الممارسة ذاتية وتلقائية، بعيدة عن أي إكراه أو قسر، "ومفتاح الأخلاق هو شعور الفرد بالواجبات والإلزام في كل من الفكر والعمل" (العيسوي، 1984، 148).

ويمكن اعتبار الانضباط الذاتي نوعاً من التدريب الانتقائي، وخلق عادات جديدة من الفكر والعمل، وخطاباً نحو تحسين نفسك للوصول إلى الأهداف و الالتزام بالقيم" (موقع انترنت5).

ويعدّ الانضباط الذاتي ومدى تحمل المتعلم مسؤولية ونتائج أعماله، وفهم أسباب ما يدور حوله من أحداث ومصادرها عملية معرفية تطويرية نمائية، أي أنّه كلّما تقدّم المتعلمون في العمر ازداد تحمّلهم لنتائج أعمالهم، وأداءاتهم التحصيلية المدرسية، وتدنّت سيطرة مصادر الضبط الخارجي على أدائهم، كما يتطور إدراك المتعلم السببي، إذ ينتقل من أسباب خارجية مثل الحظ، والمصادفة، وصعوبة المهمة أو الامتحان أو المواد الدراسية، أو مزاج المدرس، إلى أسباب داخلية مثل قدرته وجهده وتصميمه، كما يتطور هذا الإدراك وربط السبب بالمسبب بفعل المرحلة النمائية المعرفية التي يمرّ بها المتعلم، بفضل الخبرات والمواقف التي تتيح له فرصة تطوير أبنية المعرفة السببية، وتجعله أكثر ميلاً لتفسير أنّ ما يحدث له نتيجة لأدائه ونشاطه المضبوط المنظم والمسيطر عليه، وليس بفعل خارج عن إرادته (المزين وسكيك، 2011، 14).

لذلك لا يمكن أن نتوقع من المتعلمين القيام بسلوك منضبط قبل التأكد من فهمهم لهذا السلوك وكيفية ممارسته، والمواقف التي يقتضيها والأسباب التي أدت إلى القيام به من خلال تعليم القواعد الصفية وكأنها مادة دراسية وتقديم النماذج التي توّضحها كي يسهل استيعابها وممارستها ذاتياً.

4- الحرية الموجّهة :

إنّ المدرس الذي يفرض على المتعلمين الهدوء والصمت وعدم الحركة، لا يستطيع أن ينمّي لديهم الانضباط الذاتي، لأنّ الطبيعة البشرية تتطلب قدرًا من الحرية، ويتطلب هذا من المدرس الموازنة بين الحرية والقواعد، "ويتضمن المنهج التربوي الذي تعتمده المدرسة: منهج الضبط الذي يجعل المتعلمين أوعية لاستقبال كمّ متراكم من المعارف واختزانها مخضعاً المتعلم في سبيل ذلك لنظام صارم، يكون للثواب والعقاب فيه الشأن الأكبر، والمنهج الحرّ الذي يتيح للمتعلمين بيئة خالية من كل قيد، ومتحررة من سلطان الكبار، والمنهج الموجّه الذي يعدّ أفضل منهج، لأنه يؤمن أنّه إذا كان المتعلم بحاجة دائماً إلى الحرية لكي ينمو، فإنّه بحاجة أحياناً إلى الضبط والتوجيه لكي يحقق النمو خير أهدافه (فهيم، 1998، 12-13).

ولا يجوز للمدرّس أن يسيطر على المتعلمين بالتخويف والوعيد، فالخوف قوة مدمرة وأثره النفسي أقوى من العقاب البدني لاسيما إذا زاد عن حده (مرسي، 1998، 24).

والصف الذي يجبر فيه المتعلمون على الجلوس بلا حراك، هو صف دراسي غير صحي، لأنّه يقوم في جو يستند إلى القمع والإرهاب، في حين أنّ الصف الدراسي الذي يتمتّع بقدر معقول من الحركة والنشاط اللازمين للتعلم، مع الحفاظ على جوهر العملية التعليمية هو صف دراسي صحي لأنّه يقوم في جو مفعم بالحركة والنشاط بحيث تستثار فيه الدافعية للاهتمام بموضوع التعلم (الحو، 2001، 231).

وبالتالي فإنّ الحرية الموجّهة تساعد المتعلم على الموازنة بين إرضاء رغباته ودوافعه، وبين القيام بواجباته المتمثلة في الالتزام بالقواعد الصفية والتوجيهات التي يصدرها المدرّس، كما أنّها تتجسّد في ظلّ الإدارة الصفية الديمقراطية، التي تتيح للمتعم حرية التعبير عن نفسه، مادام ملتزماً بالقواعد الصفية التي اتفق عليها مع المدرّس وزملاء.

5- تحمّل المسؤولية :

يستطيع المدرس أن يبيّن الانضباط الذاتي لدى المتعلمين من خلال تعويدهم تحمّل مسؤولية السلوكيات التي يقومون بها داخل الصف، والمسؤولية هي " التزام الفرد بالمهام الموكلة إليه وتحمل نتائج الإخلال بها" (الحري، 2008، 68).

وتظهر لدى المتعلم في مرحلة الطفولة المتأخرة القدرة على ضبط سلوكه عن طريق الخبرات التي يمر بها، ولا يكفي بمجرد تقديم النصح والوعظ في تحمّل المسؤولية الاجتماعية، إذ لا بدّ من تقديم الخبرات التي تساعد على تنميتها، كالإيثار، والكرم، وتقديم المساعدة للآخرين، وتغيير الميول إلى حب الخصوصية وحب الاستقلال، وهو ما يقلص اعتماده على الكبار، ويزيد من قدرته على تحمّل المسؤولية (زهران، 1999، 277).

كما أنّ عبارات التشجيع لها أثر كبير على نفسية المتعلم وتعطيه القدرة على تحمّل المسؤولية، لذلك ينبغي على المدرس تشجيعه على اتخاذ قراراته بنفسه تحت إشرافه والاستماع لما يشعر به من أحاسيس ومشاكل من أهم العوامل لتحقيق هذا (بترس، 2008، 459).

ونلاحظ أنّ بعض المدرسين يلجؤون إلى أسلوب التسامح وعدم المساءلة في حال الإخلال بالقواعد الصفية، لكن هذا الأسلوب قد ينفع مع المشكلات البسيطة غير المقصودة، غير أنّ بعض المتعلمين يقومون بمحاولة اختبار مدى قدرة المدرس على تحمّل سلوكياتهم غير المقبولة، وفي حال مسامحتهم قد يستمرون بها، لذلك ينبغي أن يتحمّل كل متعلم مسؤولية سلوكه، وأن يتحمل نتائج عدم الالتزام به، ومن هنا ينبغي مساعدة المتعلمين على اتخاذ قرارات واقعية على النحو الذي يرغبون به، وخصوصاً فيما يتعلق بالقواعد الصفية، من حيث مشاركة المدرس في اختيارها وصياغتها ومدى منطقيتها وملاءمتها لمرحلتهم العمرية، وبالتالي تحمّل مسؤولية تطبيقها ونتائج مخالفتها، وهذا يساعد في تنمية الانضباط الذاتي لديهم.

6- تحفيز الدافع الداخلي :

تعد الدوافع أساس التعلم واكتساب الخبرات، فهي تنظّم السلوك وتوجّهه نحو تحقيق الهدف وتساعد في تعبئة طاقة الكائن الحي والاستعداد للقيام بسلوك مناسب لتحقيق الهدف، وتغيير مسار تحقيق الهدف فيما لو أدت الطريقة الأولى إلى عدم تحقيقه (الجغيمان ومحمود، 2008، 51).

وينبغي عند بناء الانضباط الذاتي الذي ينطلق من المتعلم نفسه التمييز بين نوعين من الدوافع :

- الدافع الداخلي Internal Motivation : مصدره المتعلم نفسه، إذ يقدم على التعلم مدفوعاً برغبة لإرضاء ذاته، وسعيّاً وراء الشعور بمتعة التعلم، واكتساب المعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها، لما لها من أهمية بالنسبة له، لذلك تعتبر الدافعية الداخلية شرطاً ضرورياً للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة (أبو لبة، 1996، 159).

- الدافع الخارجي External Motivation : مصدره خارجي، كالمدرّس والمدرسة وأولياء الأمور والأقران وفي هذه الحالة يقبل المتعلم على التعلّم سعياً وراء رضا المدرس، أو لكسب إعجابه وتشجيعه، والحصول على الجوائز المادية أو المعنوية التي يقدمها، أو قد يقبل على التعلّم لإرضاء والديه وكسب حبّهما وتقديرهما لإنجازته، أو للحصول على تشجيع مادي أو معنوي منهما، ويمكن للأقران أن يكونوا مصدرًا لهذه الدافعية فيما يبذونه من إعجاب أو حسد لزميلهم، وقد تكون المدرسة مصدرًا آخر للدافعية فيما تقدمه من حوافز مادية ومعنوية للمتعلّم (أبو لبدّة، 1996، 169).

وحيث يتوجه الفرد بثقة نحو القيام بمهمة ما فغالباً ما يكون لديه تصوّرًا عامًّا حول قدراته، ولذلك ما يدفعه هو إحساسه بذاته، كما يجب أن تتم تنمية هذا الإحساس بالذات من خلال الوقت والتجارب وعادة ما يتم ذلك بالمدرسة أو البيئة التعليمية، ومن ثم يكون الإحساس بالذات مفتاح تكوين الدافعية (الشامي وآخرون، 2013، 7).

كما ينبغي استغلال نمو ظاهرة حب الاستطلاع لدى المتعلمين في تنمية الانضباط الذاتي لديهم، لأنها نوع من الدافعية الذاتية، ويمكن تصوّرها على شكل قصد يرمي إلى تأمين معلومات حول موضوع أو حادث أو فكرة، عبر سلوك استكشافي، إذ يرغب الفرد في الشعور بفاعليته وقدرته على الانضباط الذاتي لدى قيامه بهذا السلوك، وبهذا المعنى يمكن اعتبار حب الاستطلاع دافعاً إنسانياً ذاتياً وأساسياً، لما له من أثر في التعلّم والابتكار والصحة النفسية، لأنّه يمكّن المتعلمين، وخاصة الأطفال منهم، من الاستجابة للعناصر الجديدة والغريبة والغامضة، على نحو إيجابي، ومن إبداء الرغبة في معرفة المزيد عن أنفسهم وبيئتهم ومن المثابرة على البحث والاستكشاف (نشواتي، 1984، 210).

وهكذا نرى بعد الاطلاع على نوعي الدافعية أنّه إذا أراد المدرّس مساعدة المتعلمين على الالتزام الذاتي بالقواعد الصفية، يجب أن يركّز على التوازن بين النوعين مع التأكيد على ضرورة اتباع إجراءات وأساليب تساعد في تحفيز الدافع الداخلي لديهم، لأن أثره يدوم طويلاً وينعكس على مختلف مواقف الحياة، ومن هذه الأساليب العمل على جعل الصف الدراسي جذاباً وممتعاً مع مراعاة اهتمامات المتعلمين والفروق الفردية بينهم، واستخدام طرق تدريس حديثة تشجّع التعاون، والاستقلالية، وتحمل المسؤولية، والتفكير العلمي، ويقود هذا الدافع الداخلي المتعلم إلى الانضباط الذاتي، لأنّه ينطلق من المتعلم نفسه ومن رغبته في الالتزام، وليس طمعاً في مكافأة مادية أو استحسان أحد.

7- فهم آلية الثواب والعقاب :

يتعارض العقاب مع الانضباط الذاتي، لأنه " يقوي حالة الشك وهوية الفشل، كما يعزز التمرد والمقاومة والاستياء والانتقام لدى المتعلم " (UNICEF,2001,6)

لكن المتعلم المنضبط ذاتياً يقوم بتعديل سلوكه بناءً على معايير داخلية للسلوك يتبناها، لذلك ينبغي تجنب استخدام العقاب، وفي حال الاضطرار إلى استخدامه ينبغي التمييز بين المتعلمين المشاغبين الذين يستحقون العقوبة، وبين المتعلمين الذين يعانون مشكلات سلوكية حقيقية تحتاج إلى فهمها ومعالجتها، كما ينبغي فهم القواعد المتعلقة بكيفية العقاب، إذ ينبغي أن يفهم المتعلم المعاقب سبب العقوبة، وأن ترتبط العقوبة بالسلوك الخاطيء، وليس بشخصية المتعلم، وأن تتبع السلوك مباشرة كما "ينبغي أن يشعر كل متعلم أنه يُعامل معاملة عدل وإنصاف" (فهيم،1998، 22).

ويسهم المدرّس في تكوين الانضباط الذاتي لدى المتعلمين من خلال " غرس حبّ النظام في نفوسهم وتأسيسه في سلوكهم كعادة تبقى معهم طوال الحياة يتصرفون على أساسها بوعي من ضمائرهم (الحيلة،2009، 33).

ويتبين أنّ اللجوء إلى العقاب يسبّب الكثير من الآثار السلبية على المتعلم فقد يلجأ إلى العدوانية، وتحدي سلطة المدرس، وتثبيت السلوك الخاطيء، أو ينشئه على الخضوع والسلبية والطاعة العمياء وضياع الشخصية، وينبغي أن يضع المدرس في اعتباره عند استخدام التعزيز، ألا يكون الهدف الأساسي للمتعم، بل وسيلة تشجّعه على تكرار السلوك المقبول والالتزام به.

وإذا فكّر الآباء والمدرّسون في الخطوات السابقة وحاولوا تطبيقها والمساعدة في تنميتها لدى الأطفال، فإنّها تساعد بشكل كبير في تنمية الانضباط الذاتي، وإضافة إلى الخطوات السابقة نجد أنّ تريسي Tracy ألف كتاباً بعنوان " معجزة الانضباط الذاتي"، وذكر فيه تسعة مبادئ للانضباط الذاتي علينا الالتزام بها لتحقيقه في حياتنا والنجاح فيها، وهذه المبادئ التسعة هي: الالتزام بعادة التفكير الواضح، ووضع الأهداف يومياً، وإدارة الوقت بفعالية يومياً، والشجاعة، والالتزام بالعادات الصحية الممتازة، والالتزام بالتوفير المنتظم للمال والاستثمار، والتعلم المستمر، والإصرار على النجاح (Tracy,2014).

كما يمكن الإشارة إلى مجموعة من الخطوات تساعد في اكتساب الانضباط الذاتي هي:

- جدولة مهمة صغيرة لوقت معين من اليوم : ويجب ألا تستغرق المهمة أكثر من (15) د، وتساعد هذه الجدولة على التركيز على الأولويات، من خلال التركيز على بدء مرحلة من المهمة، بدلاً من استكمالها مرة واحدة وهذا سيؤدي إلى سهولة العمل فضلاً عن البدء في ميعاد محدد.

- الاستفادة من قوة الروتين : بدلاً من تكريس ساعات طويلة من اليوم في عمل واحد يمكن أن تجعل هدفك أن تبدأ في وقت محدد، أي ببساطة اكتسب عادة الروتين.

- استخدام الانضباط الذاتي لاستكشاف إدارة الوقت : يمكن أن تكون إدارة الوقت مهمة صعبة عندما لا تملك السيطرة على ذاتك ، فإذا أمكنك التحكم في المهام ستتمكن من بناء الانضباط الذاتي وبالتالي ستتمكن من إدارة الوقت وسيؤدي هذا إلى بناء الثقة بالنفس.

- الإحباط : لا تخف أو تخشى من مواجهة التحدي وإذا أخطأت تذكر أن هذا أمر طبيعي.

- الحيل : من خلال ربط عادة جديدة مع قديمة.

- راجع تقدمك باستمرار وابحث عن القدوة (موقع انترنت5).

وهكذا يتبين أنه ينبغي أن يتبع الآباء والمدرسون الخطوات السابقة لتكوين الانضباط الذاتي لدى المتعلمين، وهذه الخطوات مترابطة وغير منفصلة عن بعضها، لأن تنمية الثقة بالنفس وتقدير الذات تتطلب من المدرس تشجيع المتعلمين على التعبير بحرية عن آرائهم وأفكارهم، وتحمل مسؤولية أفعالهم كما تتطلب تنمية قدرتهم على الموازنة بين العقل والعاطفة فلا يغلب أحدهما على الآخر، بل ينبغي أن يفكر المتعلم في كل ما يقدمه المدرس من قواعد وتوجيهات، وأن يأتي الالتزام بوعي من ضميره الخلقى، وبناءً على الرغبة والافتتاح دون الحاجة إلى فرضها بقوة العقاب والتهديد.

كما ينبغي التأكيد على التوقعات الإيجابية من المتعلم، وتعريضه لخبرات النجاح التي تزيد من تقديره لذاته وثقته بقدراته، مع ضرورة الابتعاد عن وصفه بعبارات سلبية تقلل من قيمته أمام زملائه، وبالتالي تنعكس سلباً على رغبته في الالتزام بالقواعد الصفية، كما ينبغي توفير المناخ الصفي الذي يُشغل المتعلم، ويتحاور معه باستمرار، وينشط ذهنه، ويستثير دافعيته للتعلم والانضباط داخل الصف الدراسي وخارجه .

• العوامل المؤثرة في الانضباط الذاتي :

يسلك الفرد في بدء حياته حسب منطق اللذة، أي أنه يميل إلى تكرار السلوك الذي يجلب له اللذة المباشرة ويجنبه الألم، ويتكون ضمير الفرد عن طريق مجموعة من الأوامر والنواهي التي يتلقاها من الوالدين اللذين

يقومان بوظيفة الضمير في بدء حياته، فهو لا يسرق لأنَّ أمه تقول: لا تسرق، ولأن السرقة تغضبها (العيسوي، 1984، 151)، ومع امتلاك المتعلم القدرة على التفكير المجرد فإنه يكون معايير الخاصة في الخطأ والصواب، لذلك ينبغي التساؤل عن تأثير كل من الوراثة والبيئة في تكوين الانضباط الذاتي المرتبط بالقواعد الصفية ومدى قدرة المتعلم على الالتزام بها ذاتياً، وفيما يلي توضيحاً لدور كل منها:

1- الوراثة :

هي انتقال السمات الجسمية والعقلية من الوالدين إلى أولادهما (همام، 1984، 58).

وهي جميع العوامل الموجودة في الكائن الحي من اللحظة التي تتم فيها عملية تلقيح الخلية الأنثوية بالخلية الذكرية (القوصي، 1952، 15-16).

وتؤثر إفرازات الغدد الصماء في الناحية الانفعالية والسلوكية للفرد، "لأنَّ اختلال اتزانها ونقص هرموناتها في الدم أو زيادتها تؤثر في التكوين الجسمي للمتعلّم فينحرف به بعيداً عن المعايير الطبيعية للنمو وينحرف بذلك سلوكه وتشذ طباعه وأخلاقه" (السيد، 1956، 80).

ومن تأثيرات الغدد الصماء ما يسمى المزاج الذي يعد "مجموع الخصائص الفيزيولوجية المؤثرة في الخلق" (القوصي، 1952، 23).

ويرتكز المزاج على النزعات العامة التي تحددها الوراثة بطريقة جزئية مثل ضغط الدوافع والقابلية للاستئثار مقابل الهدوء أو الطمأنينة وكذلك عدم الثبات الانفعالي (عبد الخالق، 1987، 52).

ويتبين أهمية البحث في موضوع الوراثة من حيث تأثيرها على الانضباط الذاتي، انطلاقاً من أنّ الكثير من العوامل الوراثية تؤثر في الحالة النفسية والانفعالية للفرد، وبالتالي قد تسبب له بعض الانحرافات السلوكية، ويظهر تأثير هذه المشكلة عندما نلاحظ أنّ الكثير من المدرسين يلجؤون إلى بعض أساليب العقاب مع المتعلمين الذين لديهم مثل هذه الانحرافات السلوكية، دون محاولة فهم أسباب السلوك الخاطيء، لذلك لا يمكن أن نغفل عن تأثير الوراثة والعوامل البيولوجية في الانضباط الذاتي، ومن ناحية ثانية لا ينبغي أن يتخلى المدرس عن مسؤوليته في معالجة المشكلات السلوكية الناشئة عن أسباب وراثية، بل يجب أن يقوم بدوره التربوي على أكمل وجه بشكل يساعد في تحسين سلوك المتعلم ويصل به إلى حالة من الانضباط الذاتي التي تساعده في عملية تعلمه، ومن هنا يأتي دور البيئة والتنشئة الاجتماعية في فهم سلوكيات المتعلمين وتصحيح مسارها وتحسينها وتطويرها حتى لو كانت متأثرة بعوامل وراثية.

2- البيئة :

لا يكفي الاقتصار على تأثير العوامل البيولوجية والوراثية وما يحدث في جسم الإنسان من عمليات فيزيولوجية وآليات عصبية لكي نفهم آلية السلوك ومسبباته، بل ينبغي أيضاً أن نفهم أثر البيئة ودورها في تكوين الانضباط الذاتي، وتمثل البيئة " كل العوامل الخارجية التي تؤثر تأثيراً مباشراً وغير مباشر على الفرد منذ أن تم الإخصاب وتحددت العوامل الوراثية" (همام، 1984، 60).

ويكتسب الفرد معايير ونماذج الأنماط السلوكية المرغوبة عبر هذه البيئة من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تعني "الأساليب التي عن طريقها يتم تحويل الفرد إلى عضو في الجماعة" (James, 1993, 75).

ويتجلى تأثير البيئة على الانضباط الذاتي من خلال مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي سيتم تناولها بالتفصيل كآتي:

أ- الأسرة :

تعدّ الأسرة مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وهي المؤسسة الأولى التي ينشأ فيها المتعلم ويكتسب عن طريقها مجموعة من القيم والمعايير والقواعد الأخلاقية، التي تعينه على التوافق مع المجتمع المحيط به، ومن هنا يأتي دور الأسرة في تنمية الانضباط الذاتي الذي يظهر أثره من خلال علاقة المتعلم مع مدرّسيه ورفاقه وزملائه في المدرسة.

وتعدّ الأسرة مسؤولة عن إكساب المتعلم أنماط السلوك الاجتماعي، ويرجع الكثير من مظاهر التوافق أو سوء التوافق إلى نوع العلاقات الإنسانية في الأسرة (الغريب، 1982، 30-31) .

وتستطيع الأسرة أن تساعد المتعلم على الانضباط الذاتي عندما تمارس نمط الضبط التربوي الذي يتميز بالضبط المعتدل، والحزم، والتواصل، والحب، ومكافأة السلوك الجيد، وإعطاء تفسيرات للقواعد التي ينبغي اتباعها، ويتمثل أثر هذا النمط على سلوك المتعلم في الميل إلى التوكيد، والضبط الذاتي، والرضا، والتعاون، والتقدير المرتفع للذات، والاعتماد على النفس، والتحصيل الدراسي العالي (أبو جادو، 2010، 220).

والسلوكيات التي يمارسها المتعلم في الصف والمدرسة هي انعكاس للجو العائلي، فالمتعلم الذي يعيش في جو أسري لا يعرف إلاّ الصخب والصياح كوسيلة للتفاهم ليس من السهل عليه أن يتخلص من ممارسة هذه السلوكيات في الجو المدرسي" (خطابية وآخرون 2002، 105).

مما سبق يتبين أنّ الأسرة هي العامل الأول الذي يسهم في تشكيل الانضباط الذاتي لدى المتعلم، من خلال غرس القيم والعادات السليمة كالإصرار والمثابرة وتحمل المسؤولية وإبداء الرأي وقمع الشهوات والرغبات المؤقتة في سبيل تحقيق أهداف تساعد على النجاح في حياته، ومناقشة الوالدين في كل القواعد التي يطلبون الالتزام بها من حيث أهميتها وضرورتها، كي يكون الالتزام بها عن قناعة تامة

ب- المدرسة :

تقوم المدرسة بوظيفة رئيسية هي استمرار ثقافة المجتمع ودوامها، وذلك بأن تسهّل للمتعلمين عملية تمثّل قيم ذلك المجتمع واتجاهاته ومعايير السلوكية، والعلاقات في المدرسة رسمية تخضع في الغالب لقواعد محددة ومعايير مُتفق عليها يلتزم بها الجميع أو هم على الأقل مُطالبون بالالتزام بها، أمّا من ناحية تقدير قيمة المتعلم، فإنّها في المدرسة تختلف عن الأسرة، فمصدر قيمته في الأسرة هو ذاته بغضّ النظر عن كفاءته أو قدرته، أمّا في المدرسة فأساس قيمته هو تحصيله ومسايرته لنظام المدرسة، ومدى إسهامه في ألوان هذا النشاط المختلفة (الرشدان، 2005، 310-311) .

لذلك ينبغي أن توفّر المدرسة كل الإجراءات والممارسات الضرورية كي يأتي الالتزام بمعايير السلوك المقبول عن قناعة ورغبة ذاتية .

ومن أهم الأسباب التي تؤثر في اختلال النظام داخل الصفوف الدراسية، الإدارة المدرسية الفوضوية التي تهمل التخطيط والمتابعة وإرساء قواعد النظام وتحديد المهام والمسؤوليات، مما يؤدي إلى عدم استقرار الجدول الدراسي، وخروج المتعلمين من الصفوف لعدم استقرار هذا الجدول، ولكثرة التغيير والتأخير في تسليم المقررات الدراسية، وما إلى ذلك من فوضى وسوء التخطيط (الحريري ورجب، 2008، 26).

و غالباً ما يكون المدرّس الواثق من نفسه المتقبّل لذاته قادراً على تحقيق اتّصال فعّال بينه وبين المتعلمين، كما يتحلّى المدرّس المتّزن عاطفياً بالصبر والتحمل والعطف والثقة بالنفس وبالآخرين ولا يتلمّس أخطاء الآخرين ولا يلقي الذنب عليهم ولا يثور لأتفه الأسباب وهو مدرّس يستطيع أن يدير عملية الاتصال بينه وبين المتعلمين بفعالية (الخضراء، 2007، 83)

كما ينبغي أن يكون المدرس قدوة للمتعلّمين في الانضباط الذاتي، خاصة أن "المدرسة تعمل على بناء القدوة الحسنة لدى المتعلمين من خلال المدرّسين، وهنا يأتي دور التعلّم بالتقليد، فالمتعلم يقلد النموذج وهو المدرّس خصوصاً إذا رأى المتعلم أن سلوك النموذج قد عزز في مواقف عدة" (قطامي والرفاعي، 1997، 240).

كما يستطيع المدرس أن يشجع الانضباط الذاتي لدى المتعلمين أثناء العمل ضمن مجموعات من خلال السماح لهم بالمناقشة والتفاوض وتبادل الآراء وتحقيق التوافق فيها فيما يتعلق بإنجاز المهام ودعم أعمال بعضهم البعض ورصد مدى إنجاز المهام مقارنةً مع توقعات المدرس (3, 2004, Knapczyk).

والواقع أنّ الكثير من المدرّسين يخشون من الفوضى التي قد يسببها بعض المتعلّمين إذا سمحوا لهم بحريّة التصرف في الصف، لكن إذا استطاعوا أن يغرسوا سمة الانضباط الذاتي لديهم فإنّ هذه الحرية سوف تتحول إلى طاقة إيجابية، تسهل عملية التفاعل الصفّي، وتيسر العملية التعليمية، كما تقلل إلى حد كبير من حدوث المشكلات الصفّية.

ت- جماعة الأقران :

يشتدّ تأثر المتعلّم في مرحلة الطفولة المتأخرة بجماعة الأقران، ويفتخر بانتمائه وولائه لهم، ويبدأ تأثير الوالدين يتناقص تدريجياً، كما تنمو فرديته وشعوره باختلاف الناس (زهرا، 1999، 276).

وتعدّ جماعة الأقران بمنزلة الجماعة المرجعية التي يرتبط المتعلم بقيمها وأهدافها ومعاييرها، وإذا انتقل إلى جماعة جديدة فإنه بمرور الوقت يميل إلى تعديل اتجاهاته القديمة بما يناسب قيم ومبادئ الجماعة الجديدة (الحمداني، 2010، 58).

وتؤثر جماعة الأقران بشكل كبير في تكوين الانضباط الذاتي لدى المتعلم، ولا يقل تأثيرها عن دور الأسرة والمدرسة، إذ يتسع المجال الاجتماعي للمتعلم، ويجد نفسه مع رفاق في مثل عمره يلتقي بهم في المدرسة أو في الحي، لذلك تتكون بينه وبينهم علاقات اجتماعية، قد تتصف في بعض الأحيان بالعمق، وقد يكون تأثيرها عليه يضاها تأثير الوالدين أو المدرس، ففي كثير من الأحيان نلاحظ أن المتعلم يقلد رفاقه أو يقتدي بهم، وإذا كانت جماعة الأقران تمتلك عدة سمات تدل على أن أفرادها منضبطون ذاتياً كالمثابرة، والإصرار على النجاح، وتحقيق الأهداف، وعدم الاستسلام للعراقيل، والالتزام بقواعد السلوك المقبول وغيرها، فإن هذه السمات تنتقل إلى كل شخص ينتمي إلى هذه الجماعة، لذلك ينبغي حسن اختيار جماعة

الأقران، بحيث يتصفون بالهدوء والانضباط الذاتي والممارسة الذاتية للقواعد الصفية وحسن الإصغاء لما يقوله المدرس.

ث- وسائل الإعلام :

تحاول الكثير من وسائل الإعلام نقل وزرع مجموعة من القيم والمفاهيم التي تمثل أسلوب حياة مجتمعاتها، كما أنها تؤدي في بعض الأحيان إلى صرف الناس عن مشكلاتها الحقيقية، ومن هنا يتخذ العنف في أفلام الجريمة والجنس في الأفلام العاطفية الطابع الغالب، دون عناية بالأثر التدميري الذي تحدثه هذه البرامج، لذلك ينبغي بالدرجة الأولى التفكير بما تقدمه وسائل الإعلام ومدى انسجامه مع معاييرنا وقيمتنا وأخلاقنا، وعدم السير وراء الأهواء والرغبات التي تدفعنا إلى تمثّل ما قد نشاهده ونسمعه عبر التلفاز أو شبكة الانترنت أو غيرها من وسائل الإعلام التي ازدادت وتوسّعت مع التقدم العلمي والتكنولوجي، وأصبحت قادرة على خلق واقع مزيف بديل عن الواقع الحقيقي، "وكلما زاد اعتماد الأفراد على وسائل الإعلام في اكتساب المعلومات زادت التأثيرات المعرفية والوجدانية والسلوكية لتلك الوسائل على هؤلاء الأفراد" (الرفاعي، 2011، 33)، خاصة أنّ التطورات التكنولوجية نقلتنا من العصر الصناعي إلى عصر المعلومات وبسرعة كبيرة، إذ بات من الضروري تدريب الأطفال على مهارات القرن الحادي والعشرين ومن هذه المهارات : الابتكار والمبادرة الفردية وضبط النفس، و يجب أن يركّز الانضباط في القرن الحادي العشرين على منع نشوب الصراعات، والوقاية منها، بدلاً من التركيز على معاقبة سوء السلوك، نحن بحاجة إلى تعليم المتعلمين المسؤولية والإدارة الذاتية وحل المشكلات واتخاذ القرارات، لذا ينبغي أن يكون انضباطهم ذاتياً (McLeod et al, 2003, 61).

وهكذا يتبين أنّ اكتساب المتعلمين القدرة على الانضباط الذاتي يساعدهم في الالتزام بالمعايير والقيم الفاضلة، وعدم الانجراف وراء الشهوات والملذات، أو التقليد الأعمى للآخر في كل ما يقدمه، لأنّ المتعلم المنضبط ذاتياً لديه درجة من النضج الفكري الذي يساعده على التمييز بين الخطأ والصواب وتكوين عادات عمل وتفكير تركز على الموازنة بين العقل والعاطفة، و لا يتكون الانضباط الذاتي لدى المتعلمين بصورة تلقائية، بل يحتاج إلى تدريب مستمر على عادات تساعد في تنمية الثقة بالنفس، وتقدير الذات، وتحمل المسؤولية، والمشاركة، والاحترام، والالتزام، وغيرها من العادات الإيجابية والصحية، ولا بد من تضافر الجهود في بناء الانضباط الذاتي بين مختلف المؤسسات المعنوية بعملية التنشئة الاجتماعية (الأسرة، المدرسة، جماعة الأقران، وسائل الإعلام وغيرها من المؤسسات)، لأنه لا يمكن لأي مؤسسة أن تقوم بجميع هذه الأدوار دون التعاون مع باقي المؤسسات وصولاً إلى بلوغ الانضباط الذاتي.

الدراسات السابقة

تتناول الدراسة الحالية العلاقة بين القواعد الصفية والانضباط الذاتي لدى عينة من مدرسي ومتعلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس ، ومن خلال البحث تم تحديد العديد من الدراسات المتصلة بموضوع الدراسة ، ويمكن تصنيفها وفق المحاور الآتية :

أولاً: محور إدارة الصف

ثانياً: محور الانضباط الصفّي والقواعد الصفية

وفيما يلي توضيح لهذه المحاور :

أولاً: محور إدارة الصف:

- دراسة القرشي(2006) بعنوان: أنماط القيادة الصفية لدى معلّمي المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية

للبنين بالعاصمة المقدسة في المملكة العربية السعودية

هدفت الدراسة إلى معرفة النمط القيادي السائد لدى معلّمي المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية للبنين بالعاصمة المقدسة من وجهتي نظر المعلمين والطلبة وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (250) معلماً و(403) طالباً وطالبة، كما اعتمد الباحث على الاستبانة كأداة لجمع البيانات وتوصلت الدراسة إلى أنّ النمط القيادي السائد من وجهة نظر المعلمين هو النمط الديمقراطي يليه النمط الأوتوقراطي وأخيراً النمط التسبيبي، وشيوع الأنماط القيادية الثلاثة لدى معلّمي المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية للبنين بمدينة مكة المكرمة دون قراها من وجهة نظر الطلبة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين والطلبة حول النمط الديمقراطي لصالح المعلمين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين والطلبة حول النمطين الأوتوقراطي والتسبيبي لصالح الطلبة.

- دراسة الصمادي وآخرون (2008) بعنوان: واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام وإدارة الصفوف من

وجهة نظر المعلمين أنفسهم في الأردن

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام وإدارة الصفوف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وتم استخدام منهج " المسح الاجتماعي" بالعينة القصدية، وتكونت عينة الدراسة من (180) معلماً ومعلمة من معلّمي محافظة عجلون وجرش، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المعلمين لمهارات حفظ النظام وإدارة الصف لصالح الإناث، وفي مجال استخدام بعض الأساليب المشجعة على توفير النظام وحفظه داخل غرفة الصف حصلت المعالجة الفردية لبعض

حالات خرق النظام في غرفة الصف على نسبة (65.4%)، في حين أن إشراك المتعلمين في وضع دستور مبسط للسلوك الصفّي يقترحونه بأنفسهم حصل على نسبة (71.03%)، وإنّاطة بعض المهمات البسيطة في إدارة الصف إلى عدد من المتعلمين بالتناوب حصلت على أعلى نسبة (82.1%)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة الإيجابية إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم في الأردن بمفهوم الإدارة الديمقراطية لغرفة الصف وإطلاق جائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز والتي من أهم بنودها إدارة التعلم الصفّي، كما أنّ الإعداد الجامعي للمعلّم الأردني يعتمد على طرح مقرّرات خاصة في إدارة الصفوف والبيئة التعليمية التي من شأنها أن ترفع من قدرات المعلّمين في إدارة الصف .

- دراسة أبي فودة (2008) بعنوان: مشكلات معلّمي الصف في المدارس الحكومية بمحافظة غزة وسبل الحد منها في فلسطين:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهم المشكلات التي تواجه معلّمي الصف في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر معلّمي الصف أنفسهم وكذلك الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلّمي الصف حول المشكلات التي تواجههم تعزى إلى المتغيرات التالية (الجنس والمنطقة التعليمية وسنوات الخدمة) وتكوّنت العيّنة من (164) معلماً ومعلمة وتم إعداد استبانة لهذا الغرض وتوصلت الدراسة إلى أن مجال الإدارة الصفية احتل المرتبة الأخيرة بوزن (59.38) ووجود فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

- دراسة المقيد (2009) بعنوان : مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلّمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها في فلسطين

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف مشكلات الضبط وأهم أسباب هذه المشكلات ومحاولة التوصل إلى بعض المقترحات للتغلب عليها، واشتملت العينة على (520) معلماً ومعلمة من معلّمي المرحلة الابتدائية، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات، والمنهج الوصفي، ومن أبرز النتائج التي توصل إليها الباحث: إنّ أكثر المشكلات شيوعاً لضبط الصف التي يعاني منها معلّم المرحلة الابتدائية هي كثرة الأعمال الإدارية المطلوبة من المعلّم كمرتبّي صف، وزيادة عدد التلامذة بصورة عامة داخل الصف، كما توصلت الدراسة إلى أنّه من المشكلات المتعلقة بالمعلم: " قلة توجيه المعلم تلامذته إلى الانضباط الذاتي" بنسبة (47.81%) وأعلى نسبة كانت "قلة تشجيع المعلم لتلاميذه على التعبير الحر" بنسبة (54.87%) كما توصل الباحث إلى أنّه من المشكلات المتعلقة بالتلامذة: "انشغال التلامذة بالحديث الجانبي في أثناء الحصة" بنسبة (59.79%) وهي نسبة مرتفعة إلى حد ما، ومن توصيات الباحث: ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين للتعرف على أسباب ما يعانيه المعلمون من مشكلات ضبط الصف وتبصيرهم بكيفية

مواجهة هذه المشكلات وعلاجها في ضوء الأسباب والعوامل المؤدية إلى إحساسهم بكون حجمها وكذلك تدريب هؤلاء المعلمين على مهارات ضبط الصف وإدارته بشكل جيد .

- دراسة الطعاني (2011) بعنوان : درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم

الثانوي في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات في العراق

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي، كما هدفت إلى تعرف أثر متغيرات الجنس وسنوات الخبرة على درجة ممارسة هؤلاء المعلمين لهذه المهارات، وقد بلغ حجم عينة الدراسة (180) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أنّ مهارة التفاعل الصفية حصلت على المرتبة الأولى، وفي مجال مهارة التعليمات والأنظمة الصفية حصلت فقرة " مشاركة الطلبة في عملية الإدارة والتنظيم الصفية" على أعلى متوسط بقيمة (4.19) ويعزو الباحث السبب لما لها من أثر واضح على ممارسة مهارة الأنظمة والتعليمات في مفهوم الإدارة الصفية، وهناك اهتمام كبير جداً بالتعليمات والأنظمة المدرسية من قبل مديري المدارس، وبسبب اشتراك الطلبة وأولياء الأمور في مجالس الإدارة المدرسية، حسب التعليمات والأنظمة الجديدة الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، فإن الأنظمة والقوانين والتعليمات تتيح الفرصة أمام المتعلمين للتعبير عن وجهات نظرهم في الإدارة الصفية والممارسات التربوية، ومن توصيات الباحث القيام بدراسة المشكلات السلوكية في المدارس من قبل أعضاء الهيئة التدريسية لإيجاد الحلول المناسبة بطريقة علمية ، وتنمية المواهب القيادية لدى معلمي المرحلة الثانوية .

- دراسة الزبيدي (2012) بعنوان: واقع ممارسة إدارة الصفوف الأولية من وجهة نظر معلمها ومديري

ومرشدي المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف في المملكة العربية السعودية:

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة إدارة الصفوف الأولية والكشف عن الفروق بين المتوسطات حول درجة ممارسة إدارة الصفوف الأولية في مهارات الاتصال بالتلاميذ وتهيئة البيئة الصفية ومهارات إدارة السلوك الطلابي والمهارات الإدارية وتكونت العينة من (62) مديراً و(60) مرشداً و(195) معلماً بالطريقة العشوائية واستخدم الباحث الاستبانة أداة للدراسة وتوصلت إلى أن مهارة تهيئة البيئة الصفية جاءت بأقل معدل (3.93)، ومن أبرز السلوكيات الممارسة في تهيئة البيئة الصفية: تهيئة قاعة الصف من حيث الإضاءة والتهوية والتأكيد على الجوانب الأمنية وتوفير بيئة تعليمية جاذبة لعملية التعليم والتعلم وتهيئة مصادر التعلم لتكون أكثر جاذبية للمتعلمين.

- دراسة مخامرة(2012) بعنوان : مشكلات الإدارة الصفية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من

وجهة نظر المعلمين في فلسطين

هدفت الدراسة إلى تعرف مشكلات الإدارة الصفية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين، وبيان مدى اختلاف هذه المشكلات باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس والمؤهل العلمي وسنوات

الخبرة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وطوّر استبانة لجمع البيانات وتم اختيار عينة عشوائية قوامها (93) معلماً ومعلمة بنسبة (5%)، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ أسباب مشكلات الإدارة الصفية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لأسباب مشكلات الإدارة الصفية تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمديرية.

• محور الانضباط الصفّي والقواعد الصفّيّة :

- دراسة موكيلى Mokhele (2006) بعنوان : علاقة المعلم والمتعلم في إدارة الانضباط في المدارس الثانوية العامة

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف أسباب ضعف العلاقة بين المعلم والمتعلم وكيفية الحفاظ على الانضباط الصفّي في المدارس الثانوية العامة، باستخدام دراسة حالات (8-12) معلماً في (14) مدرسة من المدارس المحددة ، وإجراء مقابلات مع المعلمين لتقديم معلومات عن مسألة الضبط الصفّي في المدارس الثانوية العامة وكيفية الحفاظ على الانضباط في الصفوف الدراسية، وتوصّلت الدراسة إلى أنّ أسباب ضعف العلاقة بين المعلم والمتعلم تشمل نقص المعرفة فيما يتعلق باستخدام بدائل فعالة للعقاب البدني واستخدام القوة لإرساء سلطة المعلم، كما أظهرت نتائج الدراسة أنّ المعلمين الناجحين في إدارة سوء السلوك في الصفوف الدراسية يحافظون على علاقات جيدة مع المتعلمين، ويشجعون الانضباط الذاتي، والكرامة، وإشراك أولياء الأمور وأقران المتعلم والمعلمين الآخرين في عملية التعليم، وهذا أساسي في تشجيع المتعلم على قبول سلطة المعلم العلاقات الشخصية المطلوبة في الصفوف الدراسية .

- دراسة فيرين Vergne (2007) بعنوان: السلطة والانضباط : كيفية توجيه الصف وتحريكه ووضع الطلبة في العمل في فرنسا

هدفت الدراسة إلى حل مشكلة الانضباط الصفّي، من خلال تغيير سلوك الطلبة، والعمل على إعطاء أنشطة مثيرة للتعلم، واعتمد الباحث على دراسة حالة صف دراسي، يقوم فيه الطلبة بالثرثرة وعدم الانضباط، وتجريب إدخال أنشطة مثيرة على مادة الرياضيات للصف السادس، وقد اهتمّ الباحث بتدريب الطلبة على أنشطة الرياضيات بطريقة أكثر إثارة لهم، إذ تضمّ التجربة الأولى سلوك المعلم وتشمل نوعين من الثوابت: اهتمت الأولى بإدارة المجال الصفّي، إذ تضمنت جداول تشير إلى كيفية سلوك المعلم مع الطلبة، وأظهرت النتائج عدم التحرك بسرعة كبيرة مع الطلبة، وأن تكون لدى المعلم لمحة عامة عن جميع الطلبة، وعدم الاقتصار على متعلم واحد، وإجراء مقابلات مع الطلبة، وألعاب تتحدى تفكير الطلبة وتثير اهتمامهم.

أما التجربة الثانية فقد اهتمت بإدخال مفهوم من خلال تحفيز النشاط، إذ تضمن العمل في ثلاث مجموعات، تتحمل كل مجموعة مسؤولية عمل معين، وكانت النتائج إيجابية نوعاً ما من حيث وقت النشاط، والحماس، والانضباط، وقلة الصراعات مع الطلبة، لفرض القواعد مع استثمار الكثير من الوقت والطاقة، بدلاً من إضاعتها في العقاب، وحالات خرق القواعد، وانعدام الهدوء .

- دراسة الحراشة والخوالة (2009) بعنوان : أنماط الضبط الصفي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام

الصفي في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبه محافظة المفرق في الأردن

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف أنماط الضبط الصفي، وتكونت العينة من (210) من المعلمين تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، واستخدم الباحثان استبانة لقياس درجة ممارسة أنماط الضبط الصفي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة أنماط الضبط الصفي جاءت كما يأتي: الوقائي، التوبيخي، التسلطي، ومن فقرات النمط الإرشادي التي أشار إليها الباحث "أوضح للتلاميذ في بداية العام الدراسي قوانين الضبط الصفي وحفظ النظام" "ناقش موضوع الشغب الصفي بشكل جماعي مع تلامذة الصف" ومن فقرات النمط التسلطي التي حصلت على نسبة منخفضة " أحمل التلميذ مسؤولية سلوكه غير السوي وأوقع العقوبة عليه" بينما " أهمل التلميذ المشاغب" فقد حصلت على نسبة متوسطة، وأوصى الباحثان بضرورة الاهتمام بتنمية مفهوم أنماط الضبط الصفي الإيجابية لدى التلامذة، وإجراء دراسة لاقتراح الحلول التي من شأنها حل المشكلات التي تواجه المعلمين في قضايا الضبط الصفي.

- دراسة بركات (2009) بعنوان : مظاهر السلوك السلبي لدى تلامذة المرحلة الأساسية من وجهة نظر

المعلمين وأساليب مواجهتهم لها في فلسطين

هدفت الدراسة إلى تعرف مظاهر السلوك الصفي السلبي لدى تلامذة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين، وتحديد الأساليب التي يستخدمها هؤلاء المعلمون لمواجهة هذه المظاهر السلوكية، لهذا الغرض طبقت استبانتان على عينة مكونة من (832) معلماً ومعلمة، منهم (413) معلماً و(419) معلمة وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية: إن مستوى تقييم المعلمين لمظاهر السلوك الصفي السلبي لدى تلامذة المرحلة الأساسية كان متوسطاً وأن مستوى مواجهتهم لها كان مرتفعاً بشكل عام، أما المظاهر الخمسة الأكثر تكراراً للسلوك السلبي لدى التلامذة وفقاً لتقييم المعلمين كانت على الترتيب الآتي: الخريشة على الجدران، الحديث دون استئذان، الشتم والسب، وركل الآخرين، والفوضى أما ترتيب مجالات مظاهر السلوك تبعاً لمستوى ظهورها لدى التلامذة فكان على الترتيب الآتي: مجال السلوك العدوانية، وكجال السلوك اللفظي ومجال السلوك الحركي، وبالنسبة إلى الأساليب الخمسة الأكثر استخداماً لدى المعلمين لمواجهة السلوك السلبي كانت على الترتيب الآتي: التجاهل والعزل والإشغال، واستخدام الأساليب الجذابة،

وبناء علاقات إنسانية مع الطلبة، أما الأساليب الخمسة الأقل استخداماً فكانت على الترتيب الآتي:
الكوميديا والهزل، معرفة أسباب السلوك، والعقاب، والتوجيه والإرشاد، والتعلم الجمعي التعاوني.

- دراسة زامل (2010) بعنوان : الممارسات التي يتبعها معلّم الصفين الثامن والتاسع الأساسيين في

ضبط الصف وإدارته في المدارس الحكومية في محافظة نابلس من وجهة نظر الطلبة في فلسطين

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد ممارسات المعلمين في ضبط الصف وإدارته، وتألفت عينة الدراسة من (463) طالباً وطالبة، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة مكونة من (36) عبارة تمثل الممارسات التي يتبعها المعلم في ضبط الصف وإدارته، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلم يوضح الأنظمة والقوانين في بداية العام الدراسي، حيث كانت درجة التقدير على هذا البند مرتفعة ، في حين أن درجة التقدير كانت منخفضة على فقرة "يشركني في وضع الأنظمة والقوانين الصفية" كما أن من بين الممارسات التي يتبعها وكانت درجتها مرتفعة " الشتم، خصم العلامات، التهديد بالعقاب" ويعزو الباحث النتيجة إلى الأنظمة والقوانين التي تشرعها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بعدم استخدام الضرب والعنف بحق الطالب غير أن هذه الأنظمة لا تستطيع أن تراقبه في كيفية التعامل مع الطلبة حيث يستطيع أن يفرق بينهم دون أن يلاحظه أحد وأن يهدد بالعقاب دون أن يقوم به نتيجة العقوبات التي يتعرض لها المعلم الذي يقوم بذلك، وأوصت الدراسة بإجراء بحوث ودراسات حول الممارسات التي يتبعها المعلم في معالجة السلوكيات غير المرغوب بها في مدارس الأونروا والمدارس الحكومية .

- دراسة المزين وسكيك (2011) بعنوان : التواصل الصفّي وعلاقته بمشكلات الانضباط في المدارس

الثانوية في محافظة غزة في ضوء بعض المتغيرات في فلسطين

هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين التواصل الصفّي ومشكلات الانضباط، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (301) معلماً ومعلمة من المدارس الثانوية، كما تمّ استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتمّ التوصل إلى عدّة نتائج منها: توجد علاقة ارتباط عكسية دالة إحصائياً بين مشكلات الانضباط الصفّي وممارسات المعلمين لتحقيق التواصل للحدّ من تلك المشكلات، ومن أكثر مشكلات الانضباط الصفّي التي توصل إليها الباحث: " يتحدث مع زملائه أثناء الشرح، يبادر إلى الإجابة دون استئذان"، أما بالنسبة إلى ممارسات المعلمين للحد من المشكلات الصفية؛ حصلت الفقرة " أفسح المجال أمام التلامذة لتقويم سلوكياتهم وتصرفاتهم على نحو ذاتي" على نسبة (77.1%) "أساعد التلامذة على الضبط الذاتي" نسبة (83.5%) "أوضح القواعد الأخلاقية للسلوك المرغوب فيه" نسبة (86.1%) ويعزو الباحث نتائج دراسته إلى ارتفاع المستوى العمري وكنظاظ المناهج وصعوبتها مما يدفع التلامذة لنوع من الالتزام بالانضباط، وأوصت الدراسة بضرورة إشراك التلامذة في وضع قواعد السلوك الصفّي ، وأهمية وضع قواعد ضبط عادلة ومقبولة يتقبلها التلامذة .

- دراسة روداز ودينيرياز Rudaz& Denereaz (2011) بعنوان "الانضباط : تنفيذ وتطبيق القواعد في

فرنسا

هدفت الدراسة إلى تعرّف صعوبات تنفيذ الانضباط والطرائق المستخدمة لحلها، وقد تمّ استخدام منهج دراسة الحالة أمّا أدوات البحث فهي عبارة عن مقابلة واستبانة وملاحظة، أمّا النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما الإطار الذي يعتمد عليه المعلم لإدارة الصف؟ فقد افترض الباحثان أنه يعتمد على وجود القواعد الصفية، إذ اعتمدا على فهم أهمية القواعد بالنسبة للمتعلم في الصف الثاني من خلال مشاهدة الفيديو حيث تمّ تصوير أربع حالات فلمية لتفاعل المعلم مع المتعلمين حول وضع هذه القواعد والالتزام بها، ولاحظ الباحثان أنه هناك قاعدة أساسية يتفرع عنها قواعد صريحة أو ضمنية ولا يقوم على قواعد محددة سلفاً ولكن بناءً على السلوكيات التي يقوم بها المتعلمون وعلى أساس احتياجات الصف ومستوى المتعلمين.

أما السؤال الثاني: هل إنشاء القواعد يحسّن الانضباط ؟ لاحظ الباحثان أن القواعد الصفية عززت جوانب الكفاءة والسلامة والراحة في الصف بحيث تحسّن التعلم

السؤال الثالث: هل ينبغي أن تطبق القواعد الصفية بحزم؟ أوجدت النتائج أن المعلم استخدم العقوبة والإشارة والتفاوض مع المتعلمين وأنه كان حازماً لكن ينبغي أن يراعي الاحتياجات المختلفة للمتعلمين، بالتالي أظهرت الدراسة أنّ القواعد الصفية وحدها لا تفيد إذا لم يكن هناك تواصل بين المعلم والمتعلمين وليست مفيدة إذا لم تكن ذات معنى وهدف ودون أن تكون قادرة على ضمان الالتزام بها.

- دراسة الأخرس (2012) بعنوان : أساليب الضبط الاجتماعي في المدارس الثانوية وعلاقتها بالتفاعل

بين الطلبة والمدرسين في سورية

هدفت الدراسة إلى تعرّف أساليب الضبط الاجتماعي الشائعة في المدارس الثانوية /العامة والمهنية/ من وجهة نظر الطلبة والمدرسين وعلاقتها بالتفاعل بين الطلبة والمدرسين في مدينة اللاذقية، وتكوّنت عينة الدراسة من (180) مدرّساً ومدرّسة من مدرسي الصف الثاني الثانوي الرسمي العام والمهني، وأداة الدراسة عبارة عن استبانة تضمّ قائمة من البنود ضمن مجموعة من المحاور تخصّ أساليب الضبط الاجتماعي (محور لأساليب الضبط الوقائية والإرشادية، محور لأساليب الضبط المادية والمعنوية الإيجابية، محور لأساليب الضبط المادية والمعنوية السلبية) وقائمة أخرى من البنود ضمن مجموعة من المحاور تخص أنماط التفاعل الاجتماعي بين المتعلم والمدرس (محور نمط التفاعل الديمقراطي، محور نمط التفاعل التسلسلي، محور نمط التفاعل السائب/الإهمال) وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : احتلت أساليب الضبط الاجتماعي المادية والمعنوية الإيجابية المرتبة الأولى تلتها الأساليب الوقائية والإرشادية ثم الأساليب المادية والمعنوية السلبية، وفيما يخص أنماط التفاعل الاجتماعي بين المتعلم والمدرس فقد احتلّ

النمط الديمقراطي المرتبة الأولى ثم التسلطي ثم السائب، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة من الطلبة عن أساليب الضبط الاجتماعي تبعاً لمتغير الجنس، وكانت هذه الفروق في محوري الأساليب المادية والمعنوية الإيجابية والأساليب الوقائية الإرشادية لصالح الإناث، وفي محور الأساليب المادية والمعنوية السلبية لصالح الذكور.

• تعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال استعراض بعض الدراسات السابقة التي تناولت مجالات الإدارة الصفية والانضباط الصفية والقواعد الصفية وما يرتبط بها، تبين أنّ الدراسة الحالية تتفق مع هذه الدراسات في المنهج، فأغلبها يطبق المنهج الوصفي باستثناء بعض الدراسات التي تستخدم المنهج التجريبي مثل دراسة بركات (2009) أو منهج دراسة الحالة مثل: دراسة موكلي Mokhele (2006) ودراسة روداز ودينيرياز Rudaz & Denereaz (2011)، في حين استخدمت دراسة فيرين Vergne (2007) منهج دراسة الحالة والمنهج التجريبي معاً.

كما تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنّ أغلبها استخدم الاستبانة كأداة للبحث باستثناء دراسة موكلي Mokhele (2006) التي استخدمت دراسة الحالة والمقابلة، ودراسة فيرين Vergne (2007) التي استخدمت دراسة الحالة، ودراسة روداز ودينيرياز Rudaz & Denereaz (2011) التي استخدمت المقابلة والملاحظة إلى جانب الاستبانة وبذلك تتشابه الدراسة الأخيرة مع دراستنا الحالية في أنّها الوحيدة التي استخدمت الملاحظة كأداة للدراسة إلى جانب الاستبانة لأنّ الملاحظة تدعم البحث العلمي وتقويه، ومعظمها ركّز على متغير النوع في دراسة الفروق بين متغيرات البحث، كدراسة الطعاني (2011) ودراسة الصمادي وآخرين (2008).

وتختلف الدراسة الحالية عن معظم الدراسات السابقة في أنّها ركّزت على مرحلة التعليم الأساسي /الحلقة الثانية في حين معظم الدراسات السابقة ركز على المرحلة الثانوية كدراسة القرشي (2006) ودراسة موكلي Mokhele (2006) ودراسة مخامرة (2012) ودراسة المزين وسكيك (2011) ودراسة الأخرس (2012) لكنها تشابهت مع دراسة بركات (2009) التي تناولت المرحلة الأساسية، نظراً لأن المتعلم في هذه المرحلة يمتلك من الوعي والنضج العقلي ما يؤهله لاكتساب سمة الانضباط الذاتي، كما أنّ دور ممارسة المدرسين للقواعد الصفية يظهر تأثيره في هذه المرحلة أكثر من المرحلة الثانوية التي ينبغي أن يكون فيها المتعلم قد وصل إلى الوعي الكامل بضرورة الالتزام بهذه القواعد ذاتياً دون الحاجة إلى الدور الكبير من قبل المدرس، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنّ هذه الدراسات قد أجريت في بيئات مختلفة، كما أنّ أغلبها لم يتناول الانضباط الذاتي أو القواعد الصفية بشكل صريح أو العلاقة بينهما، بل أشار إلى الانضباط الصفية بشكل عام وعلاقته ببعض المتغيرات أو كيفية ممارسة القواعد

الصفية كجزء من مهارة إدارة الصف وحفظ النظام، باستثناء دراسة روداز ودينيرياز Rudaz&Denereaz (2011)، في حين تتفرد الدراسة الحالية-في حدود علم الباحثة- بدراسة العلاقة بين ممارسة القواعد الصفية المتبعة من قبل المدرسين والانضباط الذاتي لدى المتعلمين، كما لا بد من الإشارة إلى أنّ الدراسة الحالية تنطلق من توصيات عدد كبير من هذه الدراسات حول ضرورة دراسة مشكلات الانضباط الصفية وكيفية الوقاية منها انطلاقاً من توضيح القواعد الصفية والتوجيه نحو الانضباط الذاتي كما في دراسة الطعاني(2011) ودراسة المقيد(2009) ودراسة الحراشنة والخوالدة(2009) ودراسة زامل(2010) ودراسة المزين وسكيك(2011)، كما تجدر الإشارة إلى أنّه بعد الاطلاع على عدد من الأدبيات في المجال التربوي والتعليمي تمّ ملاحظة عدد من الدراسات المهمة بالنسبة إلى متغيرات الدراسة الحالية ونتائجها ومنها دراسة موسكويتز وهايمان (Moskowitz and Hayman,1976) التي ذكرت في (قطامي وقطامي،2001، 337) عندما لاحظ سلوك مجموعة من معلمي المرحلة الإعدادية الجدد، ومجموعة أخرى من المعلمين ذوي الخبرة الممتازة ممن يدرسون الصفوف نفسها، ولقد خلصت تلك الدراسة إلى أن المعلمين ذوي الخبرة يشعرون بنجاح أكبر في اليوم الأول للدراسة ويستخدمون اليوم الأول كتوقيت مناسب لإرساء وتثبيت ضبط الصف، ويميلون إلى الاتجاه نحو الاهتمام بخلق مناخ جيد بالصف.

• فرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط المحسوب لإجابات عينة المدرسين على استبانة القواعد الصفية والمتوسط المفترض.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط المحسوب لإجابات عينة المتعلمين على استبانة الانضباط الذاتي والمتوسط المفترض.
- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة القواعد الصفية من قبل المدرسين ودرجة الانضباط الذاتي لدى المتعلمين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات المدرسين على استبانة القواعد الصفية تبعاً لمتغير الاختصاص.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات المدرسين على استبانة القواعد الصفية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات المدرسين حول ممارسة القواعد الصفية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط إجابات المتعلمين على استبانة الانضباط الذاتي تبعاً لمتغير الجنس.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة ومنهجها

• الدراسة الاستطلاعية

• منهج الدراسة

• مجتمع الدراسة

• عينة الدراسة

• أدوات الدراسة

• صدق أدوات الدراسة

• ثبات أدوات الدراسة

• تطبيق أدوات الدراسة

• المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة ومنهجها

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة، ومنها الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة لتحديد مشكلة الدراسة الفعلية من خلال التعرف على أبرز المشكلات التي تعترض المدرّسين في أثناء إدارة وضبط الصف الدراسي، ثم تحديد المنهج المستخدم وخصائصه، ووصف مجتمع الدراسة وعينة الدراسة، وإعداد أدواتها والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان خطوات تطبيق هذه الأدوات والصعوبات التي واجهت الباحثة في أثناء إنجاز الدراسة وتطبيق الأدوات، والأساليب الإحصائية التي استُخدمت في تحليل البيانات الإحصائية، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات :

• الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة في الشهر الرابع للعام 2013/2014 بإجراء دراسة استطلاعية على عدد من مدارس التعليم الأساسي /الحلقة الثانية في مدينة طرطوس، وهذه المدارس هي: (6 تشرين، ورياض حجار، وذات النطاقين)، بهدف تعرّف مشكلات الإدارة الصفية، وإدارة سلوك المتعلمين، ودرجة وجود هذه المشكلات، وذلك للوقوف على المشكلات السلوكية التي تتعلّق بالمتعلّمين، وأبرز مشكلات المدرّسين في إدارة الصف وضبطه، وكذلك بهدف استطلاع آراء المدرّسين حول كيفية ضبط الصف، والوقوف على أبرز القواعد الصفية التي يمارسونها وكيفية ممارستها.

ولتحقيق هذه الدراسة اختيرت عينة غير احتمالية (عرضية) من مدرّسي التعليم الأساسي في مدينة طرطوس، من خارج عينة الدراسة الأصلية تألفت من (30) مدرّس ومدرّسة، ووزعت استبانة مقننة حول مشكلات الإدارة الصفية، وقد أخذت هذه الاستبانة من دراسة سابقة هي دراسة المقيد (2009)، التي هدفت إلى تعرّف مشكلات الضبط في مدارس وكالة الغوث الدولية في غزة، وتمّت هذه الدراسة في البيئة الفلسطينية وهي مشابهة لبيئتنا السورية، وبعد الاطلاع على بنود الاستبانة تم استخدامها لتكون بمنزلة نقطة الانطلاق لدراستنا الحالية للتأكد من مشكلة الدراسة، والملحق رقم (1) يظهر استبانة الدراسة الاستطلاعية، وخاصة بعد عمل الباحثة معلمة في إحدى مدارس التعليم الأساسي في محافظة طرطوس وملاحظة كثرة المشكلات السلوكية لدى المتعلمين وعجز الكثير من المدرّسين عن ممارسة القواعد الصفية بالصورة الصحيحة، وتحقيق الانضباط الصفّي، ووزعت الاستبانة، واستعادت الباحثة (25) استبانة صالحة، وحلّت إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS)، كما أجريت مقابلات مع عدد من مدرّسي ومدرّسات الحلقة الثانية في التعليم الأساسي، من أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية نفسها للوقوف على القواعد الصفية

التي يمارسونها في ضبط الصف، وكيفية ممارستها، وكيفية معالجة السلوكيات الخاطئة، ومدى الالتزام بالقواعد الصفية.

وبعد تحليل الاستبانة الاستطلاعية تم التوصل إلى النتائج الآتية : إن أكثر المشكلات التي يواجهها المدرسون هي: اعتماد المتعلمين على غيرهم في حل الواجبات المنزلية، إذ بلغ متوسط الإجابة (4.20) وهي موجودة بدرجة كبيرة جداً، ويليهما كثرة استئذان المتعلمين للخروج في أثناء الحصة حيث بلغ المتوسط (3.72) حيث تقع حسب مقياس ليكرت الخماسي ضمن فئة البديل (درجة كبيرة)، وأكثر المشكلات المتعلقة بالمدرسين هي: "ضعف خبرة المدرس بمساعدة المتعلمين على تنمية الثقة بأنفسهم" و"قلة اهتمام المدرس بتعديل السلوك الخاطئ في الصف" بمعدل (3.68) وهي موجودة بدرجة كبيرة، وهذا يدل على وجود عدّة مشكلات صفية لدى المتعلمين والمدرسين، وهذه المشكلات تحتاج إلى البحث عن أساليب وقائية تمنع ظهورها، وتساعد المتعلمين على بلوغ الانضباط الذاتي.

وبالنسبة للمقابلات: أجريت مقابلات مع عشرة مدرسين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس من خارج عينة الدراسة الأصلية من المدارس نفسها التي تم ذكرها سابقاً، وعُرض نموذج عن أحدها في الملحق رقم (2)

وعند تحليل المقابلات تبين أن جميع المدرسين يطبقون قواعد صفية في صفوفهم، لكن أربعة منهم يتناقشون مع المتعلمين حول القواعد الصفية الضرورية لحسن سير الدرس بينما يكتفي الباقون بإعلانها في بداية العام الدراسي والتذكير بها من وقت لآخر، وبالنسبة إلى التعامل مع مخالفة القواعد الصفية فقد تنوعت أساليب المدرسين لكن هذه الأساليب لم تخلُ من استخدام العقاب بنوعيه الإيجابي والسلبي فضلاً عن التركيز على دور المرشد التربوي والإدارة المدرسية في التعامل مع الكثير من المشكلات السلوكية، ومن هنا نلاحظ أن المدرس يبعد عن نفسه جانباً كبيراً من المسؤولية المتعلقة بفهم مشكلات المتعلمين ومحاولة الوقاية منها مسبقاً أو معالجتها بشكل فعال.

وتبين من الدراسة الاستطلاعية وجود عدّة مشكلات صفية، إضافة إلى عجز المدرسين عن التعامل معها بأساليب تربوية وقائية بعيدة عن أشكال العقاب، خاصة الممارسة الصحيحة للقواعد الصفية، فالكثير من المدرسين يكتفون بتوضيح هذه القواعد في بداية العام الدراسي دون التركيز على بنائها، وممارستها بشكل جيد، وتعليمها للمتعلمين كمنهج ضمني، ينبغي فهمه، والاقتران به، وتحمل مسؤولية مخالفته، وصولاً إلى الانضباط الذاتي .

• منهج الدراسة :

استُخدم المنهج الوصفي، وهو دراسة الأوضاع الزاهنة للظواهر، من حيث خصائصها وأشكالها وعلاقتها والعوامل المؤثرة في ذلك، من خلال جمع البيانات وتبويبها وعرضها مع تحليل وتفسير عميق لهذه البيانات

بههدف استخلاص حقائق وتعميمات جديدة (عليان وغنيم، 2000). وقد تم استخدام المنهج الوصفي لتحديد العلاقة بين ممارسة القواعد الصفية- من قبل مدرسي ومدرسات الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس- والانضباط الذاتي لدى المتعلمين، من خلال استبانتي (القواعد الصفية، الانضباط الذاتي) وبطاقة الملاحظة من إعداد الباحثة، ومن ثم التوصل للنتائج النهائية للدراسة بعد تفسيرها وتحليلها، وتقديم المقترحات المناسبة في ضوءها.

• مجتمع الدراسة : يتألف مجتمع الدراسة الأصلي من :

1- جميع مدرّسي ومدرّسات مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس للعام الدراسي (2013/2014)، بلغ عددهم (432) حسب إحصائية مديرية التربية في مدينة طرطوس.

ولابدّ من الإشارة إلى أنّ عدد المدرّسين المساعدين بلغ (561) بينما بلغ عدد المعلمين (541) في مدارس التعليم الأساسي في مدينة طرطوس، لذلك تمّ تحديد مجتمع الدراسة بدقة من المدرّسين والمدرّسات فقط ولهذا كان عدد أفراد مجتمع الدراسة قليلاً.

2- جميع متعلمي مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس للعام الدراسي (2013/2014)، بلغ عددهم (13655) حسب إحصائية مديرية التربية في مدينة طرطوس.

ولابدّ من الإشارة أن المدارس التي تم تطبيق الدراسة فيها هي مدارس مختلطة من الجنسين .

• عيّنة الدراسة :

تكوّنت عيّنة الدراسة من (40) مدرّساً ومدرّسة من مدرّسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس للعام الدراسي 2013/2014 وهي تمثل (9.25%) من مجتمع الدراسة بعد استثناء العينة الاستطلاعية من أفراد المجتمع الأصلي، إلا أنّ الباحثة استردت (34) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي وهي تمثل (7.87%) من مجتمع الدراسة. ولابدّ من الإشارة إلى أنّ عينة المدرسين قليلة بسبب تطبيق الباحثة لبطاقة الملاحظة التي أعدتها إلى جانب استبانة القواعد الصفية.

كما اشتملت عينة الدراسة على (165) متعلماً ومتعلمةً من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس للعام الدراسي 2013/2014، وهي تمثّل (1.20%) من مجتمع الدراسة بعد استثناء العينة الاستطلاعية من أفراد المجتمع الأصلي، إلا أنّ الباحثة استردت (137) استبانة صالحة للدراسة وهي تمثل (1%) من مجتمع الدراسة، وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية من أفراد المجتمع

الأصلي من مدرّسي ومتعلّمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس، والجدولان رقم (1,2) يوضحان المتغيرات الديمغرافية لكل من عيّنتي المدرّسين والمتعلّمين :

الجدول رقم (1)

المتغيرات الديموغرافية لعينة المدرسين

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	4	11.8
	أنثى	30	88.2
عدد سنوات الخبرة	5 وأقل	6	17.6
	6-10	9	26.5
	أكثر من ذلك	19	55.9
المستوى التعليمي	معهد إعداد المدرسين	16	47.1
	إجازة جامعية	18	52.9
الاختصاص	لغة عربية	7	20.6
	اجتماعيات	8	23.5
	رياضيات	7	20.6
	علوم	7	20.6
	لغة انكليزية	5	14.7

الجدول رقم (2)

المتغيرات الديموغرافية لعينة المتعلمين

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	80	58.4
	أنثى	57	41.6
العمر	10	4	2.9
	11	22	16.1

73	100	12
7.3	10	13
0.7	1	14

يتبين من الجدول رقم (2): أنّ غالبية المتعلمين من أفراد عينة الدراسة كانت أعمارهم 12 سنة، لأنّ الباحثة اختارت الصف السادس الأساسي من الحلقة الثانية، والمتعلمون في هذا العمر لديهم خصائص نمو عقلي وجسدي واجتماعي تؤهلهم لاكتساب القدرة على الانضباط الذاتي فضلاً عن أنّ دور المدرس في إعداد القواعد الصفية وتطبيقها يؤثر بشكل كبير على المتعلمين في هذه المرحلة الدراسية أكثر من المراحل الدراسية الأعلى التي يستطيع المتعلم خلالها أن يبني قيمه وقواعده الخاصة ويسلك وفقها السلوك الذي يراه مناسباً، ومتوسط أعمار غالبية المتعلمين في الصف السادس الأساسي (12) سنة مع وجود عدد من المتعلمين الراسبين أو المتقدمين في صفوفهم.

• أدوات الدراسة :

تم بناء ثلاث أدوات لجمع البيانات الخاصة بموضوع الدراسة الحالية هي: استبانة القواعد الصفية واستبانة الانضباط الذاتي، وبطاقة الملاحظة، وذلك بعد الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة سواءً من الانترنت أو المراجع المتوفرة.

ومن أجل التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة التي قامت الباحثة بإعدادها، طبقت هذه الأدوات على عينة أولية تكوّنت من (15) مدرّساً ومدّرسَةً، و (20) متعلّماً ومتعلّمةً في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس، من خارج عينة الدراسة الأصلية، اختيرت بالطريقة العشوائية، وفيما يلي توضيح لهذه الأدوات :

1- استبانة القواعد الصفية :

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة، كدراسة الصمادي وآخرين (2008) ودراسة المزين وسكيك (2011) ودراسة بركات (2009)، وبعد استطلاع رأي عينة من المتخصصين في العلوم التربوية، تم بناء الاستبانة وفق الخطوات الآتية :

- تحديد المجالات الرئيسة في الاستبانة.
- صياغة الفقرات ضمن كل مجال.
- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية .

- عرض الاستبانة على عدد من المحكمين في العلوم التربوية من أعضاء الهيئة التدريسية في كل من كليتي التربية والتربية الثانية في جامعة تشرين.
- وبعد إجراء التعديلات، تم حذف وإضافة بعض الفقرات وإعادة صياغة بعضها الآخر.
- اشتملت الاستبانة على (53) فقرة منها (12) فقرة سلبية أما باقي فقرات الاستبانة فهي إيجابية، والفقرات السلبية هي : (1-2-7-9-10-11-12-24-32-34-51-53)
- أما بدائل العبارات كانت وفق سلم رباعي (دائماً، أحياناً، نادراً، أبداً) وأعطيت الأوزان التالية (1,2,3,4) أما مع الفقرات السلبية تم عكس الأوزان لتصبح (4,3,2,1) .
- أما معيار الحكم على متوسط الاستجابات وفقاً لمقياس ليكرت الرباعي:
- المعيار = (درجة الاستجابة العليا - درجة الاستجابة الدنيا) ÷ عدد فئات الاستجابة
- المعيار = $0.75 = 4 \div (4-1)$
- وبناءً عليه تكون الدرجات على النحو الآتي:

المجال	درجة الموافقة
1-1.75	أبداً
1.76-2.5	نادراً
2.51-3.25	أحياناً
3.26-4	دائماً

- وقد وزعت الاستبانة على المدرسين وتكوّنت من قسمين أساسيين:
- القسم الأول:** تضمّن بيانات عامة وأساسية حول عينة الدراسة وهي: الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمستوى التعليمي، والاختصاص.
- القسم الثاني** تضمّن عبارات خاصة بقياس مدى ممارسة القواعد الصفية داخل الصف.

2- استبانة الانضباط الذاتي:

- بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة كدراسة روداز ودينيراز (Rudaz and Denereaz 2011) واستطلاع رأي عينة من المتخصصين في العلوم التربوية تم بناء الاستبانة وفق الخطوات الآتية :
- تحديد المجالات الرئيسة في الاستبانة.

- صياغة الفقرات ضمن كل مجال.
- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية.
- عرض الاستبانة على عدد من المحكمين في العلوم التربوية من أعضاء الهيئة التدريسية في كل من كليتي التربية والتربية الثانية في جامعة تشرين.
- وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، تم حذف وإضافة بعض الفقرات، وإعادة صياغة بعضها الآخر.
- اشتملت الاستبانة على (46) فقرة منها (21) فقرة سلبية أما باقي فقرات الاستبانة فهي إيجابية، والفقرات السلبية هي:

(2-4-5-6-8-9-10-11-16-17-19-20-21-27-30-31-34-37-38-40-41)

- كانت بدائل العبارات وفق سلم رباي (دائماً، أحياناً، نادراً، أبداً) وأعطيت الأوزان الآتية (1,2,3,4) أما مع الفقرات السلبية تمّ عكس الأوزان .

- أما معيار الحكم على متوسط الاستجابات وفقاً لمقياس ليكرت الرباعي:

المعيار = (درجة الاستجابة العليا - درجة الاستجابة الدنيا) ÷ عدد فئات الاستجابة

$$\text{المعيار} = (4-1) \div 4 = 0.75$$

- وبناءً عليه تكون الدرجات على النحو الآتي:

المجال	درجة الموافقة
1-1.75	أبداً
1.76-2.5	نادراً
2.51-3.25	أحياناً
3.26-4	دائماً

- وقد وزعت الاستبانة على المتعلمين وتتكون من قسمين أساسيين:

القسم الأول: تضمّن بيانات عامة وأساسية حول عينة الدراسة وتضمّنت: الجنس، والعمر

القسم الثاني: تضمّن عبارات خاصة بقياس مدى الالتزام بالانضباط الذاتي داخل الصف.

3- بطاقة الملاحظة: تمّ بناء بطاقة الملاحظة بهدف التأكد من وجود ممارسة جيّدة للقواعد الصفية ومدى وجود انضباط ذاتي لدى المتعلّمين في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس، خاصّةً أنّه في بعض الاحيان يتم ملء الاستمارات من قبل أفراد عينة الدراسة بشكل غير صحيح وقد لا تعكس الواقع الحقيقي، لذلك تمّ بناؤها من أجل تحريّ الدقة العلمية في البيانات المعطاة .

وقد تمّ تصميم بطاقة الملاحظة بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلّق بمتغيرات الدراسة وهي: (القواعد الصفية والانضباط الذاتي)، وقد تكوّنت البطاقة من (18) فقرة موزعة على مجالين هما: (ممارسة القواعد الصفية، وانعكاسات ممارسة القواعد الصفية على المتعلمين)

وبالنسبة إلى المجال الأول (ممارسة القواعد الصفية) فقد تكوّن من (13) فقرة، أمّا بالنسبة إلى المجال الثاني (انعكاسات ممارسة القواعد الصفية على المتعلمين) فقد شمل (5) فقرات، وكانت بدائل الفقرات على النحو الآتي: معظم الأحيان، أحياناً، نادراً) وحصلت على الدرجات كالتالي: (3-2-1)

• صدق أدوات الدراسة :

1- صدق استبانة القواعد الصفية : تمّ التحقق من أنّ الاستبانة التي تمّ بناؤها تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه وذلك بطريقتين :

- صدق المحتوى: تمّ عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكّمين في العلوم التربوية من أعضاء الهيئة التدريسية في كل من كليّتي التربية والتربية الثانية في جامعة تشرين، وقاموا بإبداء ملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة ومدى انتماء الفقرات إلى مجالاتها، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية، والملحق رقم (3) يبيّن أسماء الأساتذة المحكّمين.

إذ تكوّنت الاستبانة في صورتها الأولية من (6) مجالات هي: (التخطيط للقواعد الصفية، وصياغة القواعد الصفية، وتعليم القواعد الصفية وتقديمها، والمتابعة والتقييم، ومعالجة المشكلات السلوكية، وأهمية القواعد الصفية والعوامل المؤثرة فيها)، وشملت (76) فقرة، والملحق رقم (4) يبيّن الاستبانة في صورتها الأولية .

وبعد عرض الاستبانة على المحكّمين، تمّ إجراء بعض التعديلات التي أوصى بها المحكّمون، إذ تمّ حذف وإضافة بعض الفقرات وإعادة صياغة بعضها الآخر، وبلغ عدد فقرات الاستبانة بعد صياغتها النهائية (53) فقرة موزّعة على (5) مجالات هي: (التخطيط للقواعد الصفية وصياغتها، وتعليم القواعد الصفية وتقديمها، والمتابعة والتقييم، والتعامل مع المشكلات السلوكية، وأهمية القواعد الصفية والعوامل المؤثرة فيها)، والملحق رقم (5) يبيّن الاستبانة في صورتها النهائية.

- الصدق الذاتي : ويكون بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، ويساوي(0.74)، وبعد حساب الصدق الذاتي، كانت النتيجة(0.86) وهو دال إحصائياً ممّا يشير إلى صدق الاستبانة.

2- **صدق استبانة الانضباط الذاتي** : تمّ التحقق من أنّ الاستبانة التي تمّ بناؤها تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه وذلك بطريقتين:

- صدق المحتوى: تمّ عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية من أعضاء الهيئة التدريسية في كلّ من كليتي التربية والتربية الثانية في جامعة تشرين، وقاموا بإبداء ملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة ومدى انتماء الفقرات إلى مجالاتها وكذلك مدى الوضوح في صياغتها اللغوية. وهم المحكمين أنفسهم في الملحق رقم (3)

تكوّنت الاستبانة في صورتها الأولية من (6) مجالات هي : (ضبط السلوك، وضبط التعلّم، وتحمل المسؤولية، والعادات الإيجابية، أسباب مخالفة القواعد الصفية، انعكاسات الالتزام بالقواعد الصفية على المتعلم)، و(69) فقرة، والملحق رقم (6) يوضّح الاستبانة في صورتها الأولية

وبعد عرض الاستبانة على المحكمين، تمّ إجراء بعض التعديلات التي أوصى بها المحكمون، إذ تمّ حذف وإضافة بعض الفقرات وإعادة صياغة بعضها الآخر، وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة بعد صياغتها النهائية (46) فقرة موزّعة على المجالات نفسها المذكورة سابقاً، والملحق رقم (7) يبين الاستبانة في صورتها النهائية.

- الصدق الذاتي: ويكون بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار ويساوي(0.73)، وبعد حساب الصدق الذاتي، كانت النتيجة(0.85)، وهو دال إحصائياً، ممّا يشير إلى صدق الاستبانة.

3- **صدق بطاقة الملاحظة** : تمّ عرض بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية على المحكمين أنفسهم في الملحق رقم (3) لإبداء آرائهم حول فقراتها، من حيث مناسبة الفقرات للمجال الذي تدرج تحته، ومدى وضوح الفقرات وسلامة الصياغة اللغوية، وبعد الاطلاع على اقتراحات المحكمين تمّ إجراء التعديلات التي أشاروا لها، والملحقان رقم (8-9) يتضمّنان بطاقة الملاحظة بصورتها الأولية والنهائية.

• ثبات أدوات الدراسة:

1- **ثبات استبانة القواعد الصفية**: تمّ حساب ثبات الاستبانة عن طريق الثبات بالإعادة، إذ تمّ تطبيق الاستبانة على العينة مرّتين بفاصل زمني قدره أسبوعان، وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين بطريقة معامل بيرسون (0.72)، كما تمّ حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ الذي بلغ (0.743)، ويدلّ هذا على أنّ الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات عالية تظمن إلى تطبيقها على عينة الدراسة .

2- ثبات استبانة الانضباط الذاتي : تمّ حساب الثبات بالإعادة، عن طريق تطبيق الاستبانة على العينة مرّتين بفواصل زمني قدره أسبوعان، وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين بطريقة معامل بيرسون (0.77)، كما تمّ حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ الذي بلغ (0.731) ويدل هذا على أنّ الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات عالية تطمئن إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

3- ثبات بطاقة الملاحظة : تمّ التحقّق من ثبات بطاقة الملاحظة عن طريق الثبات بالإعادة من خلال تطبيقها على عينة عدد أفرادها (10) من المجتمع الأصلي للدراسة وخارج عينتها مرّتين بفارق زمني (17) يوماً، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني (0.77).

• تطبيق أدوات الدراسة :

تمت عملية التطبيق وفق الخطوات الآتية :

1- الحصول على الموافقة من مديرية التربية في مدينة طرطوس وتسهيل مهمة لإجراء الدراسة وتطبيق الأدوات في مدارس مرحلة التعليم الأساسي/ الحلقة الثانية، والملحق رقم (10) يبين كتاب توصية من مديرية التربية لتطبيق أدوات الدراسة (تسهيل مهمّة).

2- استخراج قائمة بأسماء مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس لتحديد مجتمع الدراسة وخصائصه، وقد بلغ عدد مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس (21) مدرسة، تتضمن (8) مدارس تعليم أساسي (1-6) هي (أبو فراس الحمداني، والمنطقة الحرة، ونبيل حمادي، والمتنبي، وذات النطاقين، والطليعة، وميسلون، ورجب صالح)، و (9) مدارس تعليم أساسي، حلقة ثانية هي (مراد عيزوقي، والعجمي، وخليل خليفة، والصالة، وعقبة بن نافع، وهاشم يوسف، وإياد عطية، ورياض حجار، و16 تشرين)، و (4) مدارس تعليم أساسي (1-9) هي: (حطين، و6 تشرين، ومحمد كناع، وإبراهيم هنانو)

3- قامت الباحثة في الشهر الرابع من العام 2014 بتطبيق استبانتي القواعد الصفية والانضباط الذاتي على عينة الدراسة من مدرّسي ومتعلمي مرحلة التعليم الأساسي/ الحلقة الثانية، وذلك بعد التحقّق من صدقها وثباتها، وذلك في مدارس (مراد عيزوقي، ونبيل حمادي، وأبو فراس الحمداني، وعقبة بن نافع، و16 تشرين، وهاشم يوسف)

4- قامت الباحثة بالزيارات الصفية لملاحظة ممارسة المدرسين للقواعد الصفية، ودرجة الانضباط الذاتي لدى المتعلمين، من خلال بطاقة الملاحظة التي قامت الباحثة بإعدادها، والتحقّق من صدقها وثباتها، إذ

قامت بتطبيق بطاقة الملاحظة على الصفوف نفسها التي اختيرت عينة الدراسة منها، وتم تكرار الزيارة مرتين للحصول على بيانات أدق.

5- بعد ذلك تم تفرغ استجابات أفراد عينة الدراسة على استبانتي القواعد الصفية والانضباط الذاتي، ثم تمت معالجة البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتربوية Statistical Package Social Science (SPSS)

6- ولقد واجهت الباحثة مجموعة من الصعوبات أثناء إنجاز الدراسة أهمها:

- واجهت في أثناء التحقق من ثبات أدوات الدراسة بالإعادة مشكلة تغيّب بعض المدرسين والمتعلمين الذين كانوا في التطبيق الأول، وهذا ما حاولت الباحثة التغلب عليه من خلال زيادة عدد المدرسين والمتعلمين في التطبيق الأول ثم استثناء غير الموجودين في التطبيق الثاني.
- واجهت في أثناء تطبيق الاستبانات صعوبة متعلقة بعدم تعاون بعض المدرّسين والمتعلمين، واعتذارهم عن استلام أدوات البحث والإجابة عنها، وعدم تفهم بعضهم لطبيعة البحث العلمي.
- قلّة عدد المدرّسين من أفراد عينة الدراسة مقارنة بالمدرّسات.
- واجهت صعوبة متعلّقة بالمستوى الضعيف لبعض المتعلمين من أفراد عينة الدراسة وعدم فهمهم لبعض فقرات استبانة الانضباط الذاتي، وقد حاولت الباحثة التغلب على هذه الصعوبة من خلال قيامها بتوزيع الاستبانات على المتعلمين بنفسها والإجابة عن تساؤلاتهم حولها.
- صعوبة تطبيق بطاقة الملاحظة وتكرار الملاحظة أكثر من مرة على أفراد عينة الدراسة أنفسهم.

• المعالجة الإحصائية :

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- اختبار الثبات (ألفا كرونباخ).
- الإحصاءات الوصفية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية
- اختبار t لعينة واحدة.
- اختبار t لعينتين مستقلتين.
- تحليل التباين باتجاه واحد ANOVA.
- تحليل الارتباط الخطي.
- تحليل الانحدار البسيط.

وذلك اعتماداً على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للقيام بعملية التحليل واختبار الفرضيات وتحقيق الأهداف الموضوعية في إطار هذا البحث، كما تم استخدام مستوى دلالة (5%)، ويُعد مستوى مقبول في العلوم الاجتماعية بصفة عامة، ويقابله مستوى ثقة يساوي (95%)، لتفسير نتائج الدراسة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشة الفرضيات

- نتائج السؤال الأول
- نتائج السؤال الثاني
- نتائج السؤال الثالث
- نتائج السؤال الرابع
- نتائج السؤال الخامس
- نتائج السؤال السادس
- نتائج السؤال السابع
- نتائج بطاقة الملاحظة
- ملخص النتائج
- التوصيات والمقترحات

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشة الفرضيات

• مقدمة :

يتناول الفصل الحالي عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد تحليل البيانات المعطاة إحصائياً من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فرضياتها، كما تمت مناقشة النتائج وعرض ملخص لها، وعرض عدد من المقترحات حول إجراء دراسات متعلقة بموضوع الدراسة .

• السؤال الأول: ما درجة ممارسة القواعد الصفية المتبعة في مدارس التعليم الأساسي

/الحلقة الثانية من قبل المدرسين؟

تم بدايةً حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحديد المجال (البديل) الذي تقع ضمنه كل عبارة من عبارات استبانة القواعد الصفية الموجهة لعينة المدرسين كما في الجدول رقم (3):

الجدول رقم (3)

الإحصاءات الوصفية لعينة المدرسين

المحور	الرقم	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال
التخطيط للقواعد الصفية وصياغتها	1	أخطئ بنفسني للقواعد الصفية الخاصة بالمتعلمين	3.88	0.327	دائماً
	2	أصيغ قواعد صفية تبدأ بكلمات مثل : ممنوع أو لا تفعل	2.5	0.861	نادراً
	3	أعاون مع باقي المدرسين في تحديد قواعد صفية عامة ومشاركة	3.35	0.734	دائماً
	4	أضع في الاعتبار عواقب السلوك المخالف للقواعد الصفية	3.59	0.557	دائماً
	5	أشرك أولياء الأمور في وضع القواعد الصفية	2.56	1.05	أحياناً
	6	أشرك المتعلمين في وضع القواعد الصفية	2.44	0.86	نادراً

أحياناً	0.913	2.88	أُجد صعوبة في وضع معايير السلوك المطلوب داخل غرفة الصف	7	
أحياناً	1	3.03	أصيغ القواعد الصفية في صورة مهارة يمكن التدريب عليها	8	
نادراً	0.951	1.94	أضع قواعد صفية متوافقة مع قواعد المدرسة حتى ولو كانت صارمة على المتعلمين	9	
نادراً	1.076	1.85	أضع القواعد الصفية بهدف تحقيق الصمت والهدوء في غرفة الصف	10	
نادراً	1.230	2	أضع قواعد خاصة بصفي بغض النظر عن التزام المتعلمين بها في حصص المدرسين الآخرين	11	
نادراً	1.048	2.14	أكتفي بالقواعد المدرسية العامة لتطبيقها داخل غرفة الصف	12	
أحياناً	0.27	2.68			
دائماً	0.535	3.68	أدرّب المتعلمين على ممارسة القواعد الصفية	13	تعليم القواعد الصفية وتقديمها
دائماً	0.613	3.56	أناقش المتعلمين في معاني القواعد الصفية	14	
دائماً	0.912	3.32	أستخدم نبرة حازمة عند ممارسة القواعد الصفية	15	
دائماً	0.657	3.59	أبين للمتعلّمين مبررات ممارسة القواعد الصفية	16	
دائماً	0.892	3.41	أوضّح للمتعلّمين إجراءات ممارسة كل قاعدة صفية	17	
دائماً	0.739	3.62	أوضّح للمتعلّمين الموقف المناسب لممارسة كل قاعدة صفية	18	
دائماً	0.684	3.68	أقدم للمتعلّمين نموذجاً يمثل السلوك المطلوب داخل غرفة الصف	19	
دائماً	0.849	3.65	أنفق مع المتعلمين في بداية العام الدراسي على السلوكيات المسموح بها في غرفة الصف	20	
أحياناً	0.996	2.91	أشرك أولياء الأمور في تدريب أبنائهم على ممارسة القواعد	21	

			الصفية			
دائماً	0.697	3.38	أختبر مدى فهم المتعلمين لكيفية ممارسة القواعد الصفية	22		
أحياناً	1.101	2.62	أراعي أن تكون القواعد الصفية مكتوبة بحيث يراها جميع المتعلمين	23		
نادراً	1.131	2.14	أكتفي بعرض القواعد الصفية شفهياً	24		
نادراً	1.083	2.09	أرسل إلى الأهل نسخة من القواعد الصفية	25		
دائماً	0.748	3.47	أراعي معلومات المتعلمين السابقة أثناء التدريب على ممارسة القواعد الصفية	26		
أحياناً	0.30	3.22				
دائماً	0.462	3.71	أذكر المتعلمين بالقواعد الصفية من حين لآخر	27	المتابعة والتقويم	
دائماً	0.524	3.71	أصحح الأخطاء الناجمة عن عدم فهم القواعد الصفية عند ممارستها	28		
دائماً	0.496	3.76	أراقب بانتظام الممارسة الصحيحة للقواعد الصفية	29		
دائماً	0.597	3.65	أراجع القواعد الصفية للتحقق من ملاءمتها	30		
دائماً	0.739	3.38	أذكر المتعلمين بالعقوبة المترتبة عن عدم ممارسة القواعد الصفية المتفق عليها	31		
نادراً	0.871	2.29	أتغاضى عن مخالفة المتعلمين بعض القواعد الصفية	32		
دائماً	0.638	3.32	أستدعي ولي أمر المتعلم في حال مخالفته القواعد الصفية	33		
نادراً	0.738	2	أسمح للمتعلّمين بالتفاوض حول الالتزام بالقواعد الصفية	34		
أحياناً	0.22	3.23				

أحياناً	0.919	3.06	أعاقب المتعلم الذي يخالف القواعد الصفية	35	التعامل مع المشكلات السلوكية وفق المدخل السلوكي
أحياناً	1.231	2.62	أمنح مكافأة مادية للمتعلم الذي يلتزم بالقواعد الصفية	36	
أحياناً	1.008	3.21	أضع إشارة عند اسم كل متعلم عند التزامه بالقواعد	37	
دائماً	0.864	3.26	أستخدم إيماءات غير لفظية عند مخالفة المتعلمين للقواعد الصفية	38	
أحياناً	0.741	3.24	أتجاهل بعض السلوكيات الخاطئة غير المسيئة للنظام الصفية	39	
أحياناً	0.44	3.07			
دائماً	0.701	3.59	أبحث عن سبب مخالفة القواعد الصفية	40	التعامل مع المشكلات السلوكية وفق المدخل المعرفي
دائماً	0.788	3.5	أحمل المتعلم مسؤولية سلوكه في غرفة الصف	41	
دائماً	0.638	3.68	أدرّب المتعلم غير الملتزم على الانتباه للمشكلات التي يحدثها في الصف	42	
دائماً	0.544	3.65	أشجّع المتعلم أن يتحدث عن أفكاره حول القواعد الصفية	43	
دائماً	0.705	3.56	أشجّع المتعلم على إدراك نتائج مخالفة القواعد الصفية	44	
دائماً	0.36	3.59			
دائماً	0.459	3.82	أدفع المتعلمين غير الملتزمين للاقتداء بزملائهم الملتزمين	45	التعامل مع المشكلات السلوكية وفق مدخل التعلم الاجتماعي
دائماً	0.701	3.59	أشجّع المتعلم على ترجمة سلوكياته الإيجابية في المواقف الخارجية الحية	46	
دائماً	0.701	3.41	أكلف المتعلمين ممارسة لعب الأدوار لتصحيح السلوكيات الخاطئة	47	
دائماً	0.705	3.56	أعالج مخاوف المتعلمين الاجتماعية الكامنة وراء بعض	48	

			مشكلاتهم السلوكية		
دائماً	0.46	3.59			
دائماً	0.691	3.65	التربية الأسرية مسؤولة عن التزام المتعلمين بالقواعد الصفية	49	أهمية القواعد الصفية والعوامل المؤثرة فيها
دائماً	0.448	3.74	تؤثر جماعة الأقران في التزام المتعلمين بالقواعد الصفية	50	
نادراً	0.957	1.85	يسبب الخوف من العقاب التزام المتعلمين بالقواعد الصفية	51	
أحياناً	0.977	2.88	يتجاهل المتعلمون القواعد الصفية غير المقتنعين بأهميتها	52	
نادراً	0.970	2.29	يؤثر وجود مدرسين آخرين في التزام المتعلمين بالقواعد الصفية	53	
أحياناً	0.35	2.88			

يتبين من الجدول السابق أنّ قيم المتوسطات الحسابية لعبارات ممارسة القواعد الصفية تقع ضمن المجال [1.85 ، 3.88] وكانت أصغر قيمة للعبارة "الخوف من العقاب يسبب التزام المتعلمين بالقواعد الصفية" وهي تقع ضمن المجال (نادراً)، وبما أنّ الخوف من العقاب يعد مصدراً خارجياً للالتزام بالقواعد الصفية إلا أنه وفق نتائج الدراسة ليس سبباً في التزام المتعلمين بالقواعد الصفية من وجهة نظر المدرسين. وكانت أكبر قيمة للعبارة "أخطأ بنفسه للقواعد الصفية الخاصة بالمتعلمين" وهي (3.88) وهي تقع ضمن البديل (دائماً)، أي أنّ المدرسين يخطئون بأنفسهم للقواعد الصفية الخاصة بالمتعلمين، وهذا يعني أنّ المتعلم لا يشترك في وضع القواعد الصفية، إذ جاءت هذه العبارة "أشرك المتعلمين في وضع القواعد الصفية" ضمن البديل [نادراً] ، وهذا مؤشر حقيقي لمشكلة الدراسة، لأنّ معظم النظريات والدراسات التربوية، كما ورد سابقاً تؤكد على أهمية إشراك المتعلمين في التخطيط للقواعد الصفية مع المدرس، بينما يعطي المدرسون الدور الأكبر للتعاون مع باقي المدرسين وأولياء الأمور في وضع القواعد الصفية وأن تكون هذه القواعد متوافقة مع قواعد المدرسة.

لكن فقرات الاستبانة ومحاورها بشكل عام تقع ضمن البديلين {دائماً، أحياناً}، لذلك يمكن أن نقول إنّ هناك ممارسة جيدة للقواعد الصفية من قبل المدرسين.

وعند المقارنة بين المداخل الثلاثة (السلوكي، المعرفي، التعلم الاجتماعي) في محور التعامل مع المشكلات السلوكية نلاحظ أن أقل متوسط حسابي كان للمدخل السلوكي (3.07)، مما يشير إلى تركيز المدرسين على استخدام المدخل السلوكي في التعامل مع مشكلات المتعلمين، لكن ليس بالدرجة الكبيرة نفسها التي يستخدم فيها الأساليب المعرفية والاجتماعية التي تشجع المتعلم على فهم أسباب سلوكه، وإدراك نتائج أفعاله، وتحمل مسؤوليتها، والافتداء بالنماذج السلوكية المرغوبة، وهذا يساعد المتعلم على الانضباط الذاتي في حال تم الاهتمام به من قبل المدرسين.

وتقع قيم الانحراف المعياري لعبارات قياس ممارسة القواعد الصفية ضمن المجال [0.327، 1.231]، وكان أقل تشتت للعبارة "أخطأ بنفسني للقواعد الصفية الخاصة بالمتعلمين" إذ كانت قيمة الانحراف المعياري (0.327)، أي تتباين آراء المدرسين بشكل أقل حول التخطيط للقواعد الصفية بأنفسهم من باقي العبارات، وكان أكبر تشتت للعبارة "أمنح مكافأة مادية للمتعلم الذي يلتزم بالقواعد الصفية"، إذ كانت قيمة الانحراف المعياري (1.231)، وبالتالي تتباين آراء المدرسين بشكل أكبر حول منح مكافأة مادية للمتعلم الذي يلتزم بالقواعد الصفية من باقي العبارات.

وللإجابة عن السؤال الأول تم وضع الفرضية الآتية : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسط المحسوب لإجابات عينة المدرسين على استبانة القواعد الصفية والمتوسط المفترض. تم إجراء اختباراً لعينة واحدة لتبيان فيما إذا كان هناك دلالة إحصائية للفرق بين متوسط إجابات كل متغير ومتوسط مفترض يمثل قيمة محايدة (2.5) كما يلي:

الجدول رقم (4)

اختبار t (عينة المدرسين)

المتغير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الاختبار (t)	مستوى الدلالة
ممارسة القواعد الصفية	3.11	0.179	20.709	0.000

نجد من الجدول السابق أن مستوى الدلالة 0.000 أقل من مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة: يوجد فرق جوهري ودال إحصائياً بين المتوسط المحسوب لإجابات عينة المدرسين على استبانة القواعد الصفية والمتوسط المفترض الذي يمثل قيمة محايدة (2.5)، وبالتالي فإن درجة ممارسة المدرسين للقواعد الصفية تختلف عن الحياد، كما تشير إليه قيمة المتوسط (3.11)، وهذه القيمة أعلى من القيمة (2.5) التي تمثل محايد، وبالتالي فإن المدرسين يقومون بممارسة القواعد الصفية

في مدارس التعليم الأساسي /الحلقة الثانية، وبما أنّ قيمة المتوسط الحسابي(3.11) تقع ضمن المجال [2.51 ، 3.25] الذي يقابل "أحياناً"، وبالتالي فإنّ المدرّسين يقومون أحياناً بممارسة القواعد الصفية في مدارس التعليم الأساسي /الحلقة الثانية.

ونجد من الجدول أنّ قيمة الانحراف المعياري (0.179)، وهي قيمة صغيرة وبالتالي هناك تشتت ضعيف في درجة ممارسة القواعد الصفية المتبعة في مدارس التعليم الأساسي /الحلقة الثانية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى قرارات وزارة التربية المتعلّقة بمنع الضرب والعنف في المدارس والتأكيد على أهمية الإدارة الصفية الديمقراطية وجعل المتعلم محور العملية التعليمية والتحول من مفهوم الضبط إلى مفهوم الانضباط الذي ينطلق من دور المتعلم ذاته في تحمّل مسؤوليّة سلوكه داخل الصف والتأكيد على استخدام الطرائق الحديثة في التدريس مثل التعليم التعاوني والجمعي والاكتشافي والتعليم الفعال، وهذا ما دفع المدرّسين إلى البحث عن بدائل تربوية للعقاب البدني الذي كان شائعاً وكذلك البحث عن طرائق وقائية تحول دون وقوع المشكلات السلوكية داخل الصف، لذلك فإنّ قدرة المدرس على إعداد نظام فعال من القواعد الصفية تخطيطاً وممارسةً وتقويماً يساعده كثيراً في مهنته التدريسية خاصةً بالنسبة للمدرّسين الذين يتبعون طرائق التدريس الجمعي والتعاوني التي تتطلب التزام المتعلمين بالقواعد الصفية خلال النشاطات التعاونية لذلك ازداد اهتمام المدرّسين بهذه القواعد والتأكيد عليها بشكل مستمر ومدى فهمها من قبل المتعلمين والتحاور معهم حولها ومتابعة التزامهم بها باستمرار.

وتتفق النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع نتائج الكثير من الدراسات التي أكّدت أهمية ممارسة الأنظمة والقواعد الصفية ومدى إدراك المدرّسين لضرورتها وضرورة متابعة الالتزام بها، ومنها دراسة الحراشة والخوالدة (2009) إذ جاء النمط الوقائي بأعلى نسبة والذي يتضمن عبارة " أوضّح للمتعلّمين في بداية العام الدراسي قوانين الضبط الصفي" ودراسة المزين وسكيك(2011) إذ بلغت عبارة "أوضح القواعد الأخلاقية للسلوك المرغوب" نسبة (86.1%).

وربما يعود هذا التشابه إلى أنّ هذه الدراسات تمّ إجراؤها في بيئات عربية مشابهة لبيئتنا السورية فضلاً عن التشابه في الأنظمة والقوانين السائدة وبيئة التعلم، ونلاحظ الاهتمام الكبير من قبل وزارات التربية والتعليم في معظم الدول العربية بتطوير العملية التربوية، والاهتمام بمفهوم الإدارة الصفية الديمقراطية واهتمام مدرّاء المدارس وأولياء الأمور والمدرّسين بالتعليمات والقواعد الصفية التي تؤثر بشكل كبير في الإدارة الصفية.

في حين أن دراسة روداز ودينيرياز(2011) أكّدت على أهمية ممارسة القواعد الصفية وفعاليتها لكنّ هذه القواعد غير كافية وحدها دون وجود تواصل فعّال بين المدرّس والمتعلمين، ولعلّ عدم كفاية القواعد الصفية في تحقيق إدارة صفية جيّدة يعود إلى وجود صعوبات تتعلق بكيفية تحقيق الانضباط الصفي حاولت

الدراسة بحثها وتعرّف الطرائق المستخدمة لحلها، كما أنّ تنوع أدوات الدراسة بين مقابلة وملاحظة واستبانة فضلاً عن استخدام الفيديو لتصوير مواقف تفاعل المعلم مع المتعلمين يعطي معلومات أدقّ وأصدق من الدراسة الحالية التي اعتمدت الاستبانة وبطاقة الملاحظة .

وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة زامل(2010) التي أظهرت عدم وجود ممارسة جيّدة للقواعد الصفية إذ كانت أعلى ممارسة للعقاب والشم. ولعل هذه الاختلاف يعود إلى أن دراسة زامل(2010) كانت تقيس ممارسات المدرسين في ضبط الصف من وجهة نظر المتعلمين بعكس الدراسة الحالية، إذ تمّ توجيه استبانة القواعد الصفية إلى المدرّسين، وهذا يؤثّر بشكل كبير في كيفية الاستجابة على فقرات الاستبانة.

كما تختلف الدراسة الحالية عن دراسة الطعاني(2011) التي بلغت فيها فقرة "مشاركة المتعلمين في عملية الإدارة والتنظيم الصفّي" أعلى متوسط (4.19)، ودراسة الصمادي وآخرون(2008) التي بلغت فيها فقرة "أشرك المتعلمين في وضع دستور للصف" أعلى نسبة، بينما جاءت عبارة "أشرك المتعلمين في وضع القواعد الصفية" ضمن البديل [نادراً] في الدراسة الحالية، وربما يعود السبب إلى تركيز المدرّسين في الدراسة الحالية على وضع قواعد عامة ومشتركة بالتعاون مع المدرّسين الآخرين مع الاهتمام بتعليم هذه القواعد للمتعلمين ومتابعة التزامهم بها والتأكد من وضوحها ومنطقيتها بالنسبة لهم.

• السؤال الثاني: ما درجة الانضباط الذاتي لدى المتعلمين في مدارس التعليم الأساسي
/الحلقة الثانية؟

تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحديد المجال (البديل) الذي تقع ضمنه كل عبارة من عبارات استبانة الانضباط الذاتي الموجهة لعينة المتعلمين كما في الجدول رقم (5):

الجدول رقم (5)

الإحصاءات الوصفية لعينة المتعلمين

المحور	الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال
1	أنفّذ ما يطلبه المدرّس عن رضا وقناعة	3.77	0.454	دائماً	
2	أنفّذ السلوك المطلوب في الصف كي أنال رضا المدرس	1.24	0.615	أبداً	
3	أشعر بالرضا عندما أنفّذ السلوك المطلوب	3.67	0.676	دائماً	

نادراً	1.109	2.27	ألتزم الصمت خلال الدرس خوفاً من عقاب المدرس	4	ضبط السلوك	
أحياناً	0.949	3.10	أتحدّث وزميلي خلال الحصة الدراسية دون أن يرانا المدرس	5		
دائماً	0.932	3.52	أخرج من الصف دون استئذان المدرّس عندما أعلم أنّه لن يعاقبني	6		
دائماً	0.824	3.5	لديّ رغبة في التزام الهدوء في غرفة الصف	7		
نادراً	1.139	2.18	أنفّذ قواعد المدرّس إذا وعدني بالحصول على مكافأة ، حتى وإن لم أكن مقتنعاً بها	8		
أحياناً	1.119	2.86	أقوم ببعض التصرفات في الصف رغماً عني	9		
أبداً	0.809	1.30	أمارس السلوك المطلوب لكي أنال رضا أسرتي	10		
نادراً	0.980	1.96	أطيع كل ما يطلبه المدرّس حتى وإن تعارض ذلك مع رغباتي وميولي	11		
أحياناً	1.039	3.12	تزداد رغبتي بممارسة القواعد الصفية إذا كانت معروضة في غرفة الصف	12		
أحياناً	0.28	2.71				
دائماً	1.027	3.36	عندما يعاقبني المدرس على خطأ فعلته ، فإنّني لا أكرّره	13		ضبط التعلم
دائماً	0.643	3.8	رغبتي في النجاح تدفعني إلى الالتزام بأداء المهام المكلف بها	14		
دائماً	0.849	3.53	أبحث عن معلومات قد تساعدني في ممارسة القواعد الصفية بالشكل الصحيح	15		
أحياناً	1.146	2.87	أخجل من سؤال المدرس حول تعليمات قام بشرحها ولم أفهمها	16		

أحياناً	1.159	2.99	فشلي في بعض المهام المكلف بها يدفعني إلى عدم المحاولة مرة ثانية	17	
دائماً	0.81	3.58	أحترم التوجيهات التي يصدرها المدرس	18	
نادراً	1.032	2.01	أنفذ قواعد العمل التي يضعها المدرس دون مناقشة	19	
أحياناً	1.036	3.16	رغبتي في اللعب مع رفاقي تمنعني من الانتباه لما يقوله المدرس	20	
أحياناً	0.43	3.17			
أحياناً	1.143	2.77	أعتمد على رفاقي في أثناء تنفيذ بعض المهمات الصفية	21	تحمل المسؤولية
دائماً	0.85	3.52	أتحمل مسؤولية تصرفاتي في غرفة الصف	22	
دائماً	0.831	3.45	أستمر في أداء عمل مقتنع بأهميته مهما واجهت من صعوبات	23	
أحياناً	0.938	3.25	أنهي المهمة المكلف بها خلال الوقت المحدد	24	
أحياناً	0.994	3.2	أحكم على أفعالي إذا كانت صحيحة أم خاطئة	25	
دائماً	0.932	3.52	أحافظ على أغراض المدرسية	26	
أحياناً	1.221	2.99	أميل إلى ممارسة بعض السلوكيات التي لا يقبلها المدرس	27	
أحياناً	0.46	3.24			
دائماً	0.751	3.7	أحترم المدرس وأقدر جهده في تعليمي	28	
دائماً	0.949	3.39	أقبل نقد المدرس لي عندما يكون لمصلحتي	29	
أحياناً	1.146	2.60	عندما أكون مقتنع بفكرة معينة فإنني أرفض	30	

			النقاش حولها		العادات الإيجابية
أحياناً	1.235	2.95	عندما يخاطبني أحد بألفاظ سيئة فإنني أردّ بنفس الطريقة	31	
دائماً	0.842	3.61	أحافظ على علاقة جيدة مع زملائي داخل الصف	32	
دائماً	0.982	3.41	أبحث عن طرق مناسبة لمساعدة زملائي في مهامهم عندما يحتاجون للمساعدة	33	
دائماً	0.991	3.36	أرمي الأوساخ في غرفة الصف دون أن يراني المدرس	34	
دائماً	0.54	3.29			
نادراً	1.103	1.89	عدم فهم معنى القواعد الصفية قد يجعلني أخالفها	35	
نادراً	1.189	2.08	عدم وضوح إجراءات القواعد الصفية يدفعني إلى عدم الالتزام بها	36	
أحياناً	1.269	2.83	أبتعد عن ممارسة السلوك المطلوب عندما يسامحني المدرس	37	أسباب مخالفة القواعد الصفية
أحياناً	1.182	3.08	وجود أكثر من مدرس للصف قد يدفعني إلى مخالفة القواعد الصفية	38	
دائماً	1.071	3.37	يساعدني والديّ على اكتساب السلوكيات الصحيحة والالتزام بممارستها	39	
دائماً	1.114	3.27	أقلّد رفاقي الذين يخالفون القواعد الصفية	40	
أحياناً	1.177	3.06	أميل إلى التحدث مع زميلي خلال الحصة الدراسية حتى لو أثر ذلك على فهمي للدرس	41	
أحياناً	0.48	2.79			
دائماً	0.83	3.57	كلّما التزمت بالقواعد الصفية حصلت على درجات أعلى في موادّي الدراسية	42	

دائماً	0.633	3.74	يزداد انتباهي خلال الحصة الدراسية كلما كنت أكثر انضباطاً	43	انعكاسات الالتزام بالقواعد الصفية على المتعلم
دائماً	0.692	3.69	التزامي بالسلوك المطلوب في غرفة الصف يحسن علاقتي مع المدرس	44	
دائماً	0.687	3.67	أركز بشكل أكبر على الدرس عندما ألتزم بالقواعد الصفية	45	
دائماً	0.656	3.77	أشعر بالسعادة عندما أنفذ السلوك الذي يتوقع مني المدرس القيام به	46	
دائماً	0.45	3.68			

يتبين من الجدول السابق أنّ قيم المتوسطات الحسابية لإجابات المتعلمين على استبانة الانضباط الذاتي تقع ضمن المجال [1.24 ، 3.8]، وكانت أصغر قيمة للعبارة "أنفذ السلوك المطلوب في الصف كي أنال رضا المدرس" وتبلغ قيمة متوسط العبارة (1.24) وهذه القيمة تقع ضمن البديل [أبدأ]، ويعد رضا المدرس مصدراً خارجياً للانضباط ولكن تأثيره في انضباط المتعلمين جاء ضعيفاً تبعاً لنتيجة الدراسة، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعبارة "أنفذ ما يطلبه المدرس عن رضا وقناعة" (3.77) وهذا يدل على وعي المتعلمين بمضمون العملية الانضباطية وتنفيذ التوجيهات والقواعد الصفية عن رضا واقتناع وهذا يساعد في تحقيق الانضباط الذاتي لديهم.

غير أنّ أكبر قيمة كانت للعبارة "رغبتي في النجاح تدفعني إلى الالتزام بأداء المهام المكلف بها" وتبلغ قيمة متوسط العبارة (3.8)، وهذه القيمة أعلى من القيمة المحايدة (2.5) وقريبة من القيمة العظمى للمقياس (4) وبالتالي فهي مرتفعة نسبياً أي أنّ رغبة المتعلمين في النجاح تدفعهم إلى الالتزام بأداء المهام المكلفين بها دائماً، وهو أكبر عامل يساهم في الالتزام بالانضباط الذاتي في عينة الدراسة. كما أنّ أغلب الفقرات الإيجابية تقع ضمن البديلين (دائماً-أحياناً) ممّا يدلّ على وجود انضباط ذاتي لدى المتعلمين وفقاً لإجاباتهم على الاستبانة.

وتقع قيم الانحراف المعياري لعبارات استبانة الانضباط الذاتي ضمن المجال [0.454 ، 1.269]، وكان أقلّ تشتتاً للعبارة "أنفذ ما يطلبه المدرس عن رضا وقناعة"، إذ كانت قيمة الانحراف المعياري (0.454) أي تتباين آراء المتعلمين بشكل أقلّ حول تنفيذ ما يطلبه المدرس عن رضا وقناعة من باقي العبارات، وكان أكبر تشتت للعبارة "أبتعد عن ممارسة السلوك المطلوب عندما يسامحني المدرس" حيث كانت قيمة

الانحراف المعياري (1.269) بالتالي تتباين آراء المتعلمين بشكل أكبر حول هذه العبارة من باقي العبارات.

وعند ملاحظة محاور الاستبانة يتبين أنها تقع ضمن البديلين {أحياناً، ودائماً}، وكانت أعلى قيمة لمحور انعكاسات الالتزام بالقواعد الصفية على المتعلم بمتوسط حسابي (3.68)، وهذا يدل على دور ممارسة القواعد الصفية في تحقيق الانضباط الذاتي للمتعلّمين لأنها تعكس إدراك المتعلمين لأهمية الالتزام بالقواعد الصفية وتأثيره الإيجابي على التحصيل الدراسي والتعلم والعلاقات الصفية والصحة النفسية، وهذا بدوره يساعد بشكل كبير في تحقيق الانضباط الذاتي خاصةً مع ما أشارت إليه نتائج تحليل استبانة القواعد الصفية حول اهتمام المدرّسين بالمداخل المعرفية والاجتماعية في إدارة الصف والوقاية من المشكلات السلوكية من خلال تشجيع المتعلّمين على إدراك أهمية القواعد الصفية والاقتراع بها وصولاً إلى الالتزام الذاتي بها.

كما حصل محور العادات الإيجابية على قيمة مرتفعة بمتوسط حسابي (3.29) ويقع ضمن البديل {دائماً}، ومن المؤكد أن امتلاك المتعلم عادات إيجابية كاحترام المدرس وزملاء وتقبل النقد والمرونة العقلية والمحافظة على النظافة وغيرها من العادات يشير إلى امتلاك المتعلّمين درجة عالية من النضج العقلي والقدرة على الانضباط الذاتي، خاصةً مع اهتمام المدرّس بتتمية هذه العادات الصحية والإيجابية لدى المتعلّمين من خلال التأكيد عليها في المواقف الصفية المختلفة.

وللإجابة عن السؤال الثاني تمّ وضع الفرضية الصفية الآتية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسط المحسوب لإجابات عينة المتعلمين على استبانة الانضباط الذاتي والمتوسط المفترض. وللتحقق من الفرضية الصفية تمّ إجراء اختباراً لعينة واحدة لتبيان فيما إذا كان هناك دلالة إحصائية للفرق بين متوسط إجابات كل متغير والمتوسط المفترض (2.5) كما يلي:

الجدول رقم (6)

اختبار t (عينة المتعلمين)

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الاختبار (t)	مستوى الدلالة
درجة الانضباط الذاتي	3.07	0.273	24.761	0.000

وجد من الجدول رقم (6) أنّ مستوى الدلالة 0.000 أقل من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول: يوجد فرق جوهري دال إحصائياً بين المتوسط المحسوب لإجابات المتعلمين على استبانة الانضباط الذاتي والمتوسط المفترض (2.5)، وبالتالي فإن درجة الانضباط الذاتي لدى المتعلمين تختلف عن الحياد، كما تشير إليه قيمة المتوسط الحسابي (3.07) وهي أكبر من القيمة (2.5) التي تمثل متوسطات محايدة، وبالتالي فإنّ المتعلمين يميلون إلى الانضباط الذاتي في مدارس التعليم الأساسي /الحلقة الثانية. وإنّ قيمة المتوسط (3.07) تقع ضمن المجال [2.51، 3.25] الذي يقابل "أحياناً"، وبالتالي فإنّ المتعلمين يلتزمون أحياناً بالانضباط الذاتي في مدارس التعليم الأساسي /الحلقة الثانية.

ونجد من الجدول رقم (6) أنّ قيمة الانحراف المعياري صغيرة بالتالي هناك تشتت ضعيف في درجة الانضباط الذاتي لدى المتعلمين في مدارس التعليم الأساسي /الحلقة الثانية.

وتعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى الدور الذي يقوم به المدرس في توجيه المتعلمين نحو الانضباط الذاتي من خلال الابتعاد عن الضرب والعقاب البدني بحق المتعلمين الذين يقومون بسلوك غير مقبول فضلاً عن التوجّه نحو النمط الديمقراطي والوقائي في إدارة الصف وهذا ما أكّدته الكثير من الدراسات أيضاً مثل دراسة القرشي (2006) ودراسة الحراشنة والخالدة (2009) ودراسة الأخرس (2012)، وكذلك التأكيد على أهمية معرفة خصائص النمو لكل مرحلة عمرية وفهم احتياجات المتعلمين ورغباتهم وميولهم، وهذا ما أكّدت عليه نتائج الإجابة على استبانة القواعد الصفية التي أظهرت الدور الفعال الذي يقوم به المدرس في توجيه المتعلمين نحو الالتزام الذاتي بالقواعد الصفية وينعكس هذا إيجاباً على انضباطهم الذاتي، كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ المتعلمين في مستوى من النضج العقلي يمكّنهم من الفهم، والتفكير المجرد، وتحمل المسؤولية، وتقدير الذات، وضبط النفس، والتقيّد بالقواعد والمعايير العامة للمجتمع، وهذا يؤثر إيجاباً في انضباطهم الذاتي.

• السؤال الثالث : هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين ممارسة القواعد الصفية المتبعة من قبل المدرسين والانضباط الذاتي لدى المتعلمين؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم وضع الفرضية الصفرية الآتية : لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجة ممارسة القواعد الصفية من قبل المدرسين ودرجة الانضباط الذاتي لدى المتعلمين.

وبإجراء تحليل الارتباط وتحليل الانحدار بين المتغير المستقل (ممارسة القواعد الصفية من قبل المدرسين) والمتغير التابع (الانضباط الذاتي لدى المتعلمين) كانت نتيجة الاختبار كما يظهرها الجدول رقم (7):

الجدول رقم (7)

تحليل الارتباط والانحدار بين ممارسة القواعد الصفية والانضباط الذاتي للمتعلمين

المتغير المستقل	المتغير التابع	معامل الارتباط بيرسون	معامل التحديد	مستوى الدلالة Sig.
ممارسة القواعد الصفية المتبعة من قبل المدرسين	الانضباط الذاتي لدى المتعلمين	0.787	0.543	0.036

يتضح من نتائج تطبيق تحليل الانحدار بين المتغيرين أنّ القيمة الاحتمالية لمستوى الدلالة (Sig.) تساوي (0.036) وهي أصغر من (0.05)؛ أي أنّ العلاقة بينهما معنوية، كما يتضح من الجدول رقم (7) أنّ قيمة معامل الارتباط الخطّي بيرسون تساوي (0.787)، وهذا يدلّ على وجود ارتباط قويّ بين ممارسة القواعد الصفية المتبعة من قبل المدرّسين والانضباط الذاتي لدى المتعلمين، وأنّ العلاقة بينهما طردية وموجبة، وبالتالي تؤثر ممارسة القواعد الصفية من قبل المدرّسين على الانضباط الذاتي لدى المتعلمين، كما أنّ قيمة معامل التحديد تساوي (0.543)، وبالتالي فإنّ ممارسة القواعد الصفية من قبل المدرّسين تفسّر (54.3%) من الانضباط الذاتي لدى المتعلمين، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الدور الذي تقوم به وزارة التربية في التأكيد على الاتجاهات التربوية الحديثة التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلمين، والتعامل معهم بأساليب تربوية تحفّز تفكيرهم وميولهم ورغبتهم في التعلّم والانضباط، والتأكيد على ضرورة توفير المناخ الديمقراطي داخل الصف، ومنع الضرب والبحث عن الأساليب الوقائية لمنع المشكلات الصفية وفي مقدمتها الممارسة الفعالة والصحيحة للقواعد الصفية وتحقيق الانضباط الذاتي النابع من الرغبة والافتتاح بأهمية الالتزام بالقواعد الصفية، لذلك جاءت العلاقة قوية وطردية بين ممارسة القواعد الصفية وتحقيق الانضباط الذاتي، وهذا ما تؤكد عليه نتائج دراسة المزين وسكيك (2011) التي أظهرت أنّه من ممارسات المدرسين للحد من مشكلات الانضباط إفساح المجال أمام المتعلمين لتقويم سلوكياتهم وتصرفاتهم على نحو ذاتي ومساعدة المتعلمين على الضبط الذاتي، وكذلك دراسة روداز ودينيرياز Rudaz and Denereaz (2011) التي ربطت بين أهمية فهم القواعد الصفية و الإدارة الجيدة للصف. ولعلّ هذا التشابه في النتيجة يعود إلى حداثة هذه الدراسات وتطبيقها في الوقت الراهن الذي يؤكّد على أهمية البحث عن أساليب تربوية تساعد في الوقاية من المشكلات الصفية قبل وقوعها، وفي مقدمة هذه الأساليب وجود نظام قواعد صفية فعّال وتكوين سمة الانضباط الذاتي لدى المتعلمين.

- السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات المدرسين على استبانة القواعد الصفية تبعاً لمتغير الاختصاص ؟

للإجابة عن السؤال السابع تم وضع الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات المدرسين على استبانة القواعد الصفية تبعاً لمتغير الاختصاص.

تم إجراء اختبار تحليل التباين باتجاه واحد ANOVA لتبيان فيما إذا كان هناك دلالة إحصائية للفرق بين متوسط إجابات المدرسين في ممارسة القواعد الصفية حسب الاختصاص وفق الاختصاصات الآتية: [لغة عربية، رياضيات، علوم، اجتماعيات، لغة انكليزية]

الجدول رقم (8)

تحليل التباين ANOVA تبعاً لمتغير الاختصاص (عينة المدرسين)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	إحصائية فيشر	مستوى الدلالة
بين المجموعات	539.22	4	134.807	1.430	0.249
داخل المجموعات	2733.27	29	94.251		
الإجمالي	3272.5	33			

نجد من الجدول رقم (8) أن مستوى الدلالة (0.249) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق جوهرية بين متوسط إجابات المدرسين على استبانة القواعد الصفية تبعاً لمتغير الاختصاص وبالتالي فإن الفروق صغيرة وغير دالة إحصائياً .

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أهمية ممارسة القواعد الصفية بشكل صحيح بالنسبة لجميع المدرسين دون تحديد اختصاص معين، لأنّ المدرس مسؤول عن مجموعة من المتعلمين وعليه مساعدتهم على الالتزام بقواعد السلوك المقبولة التي تزيد من إنتاجية المتعلم دون أن تتعارض مع إنتاجية زملائه، مع التركيز على هدف أساسي هو انتقال أثر هذا الالتزام إلى مواقف حياته اليومية خارج الصف الدراسي وتبني القيم والمبادئ الأخلاقية ودمجها في تفكيره وسلوكه، لذلك ليست مهمة المدرس مجرد نقل المعلومات إلى المتعلمين بل التفكير في أفضل الطرائق التي تجعل الصف الدراسي بيئة آمنة ومريحة ونشطة لاكتساب

المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لنمو المتعلمين من النواحي كافةً، لذلك لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين من مختلف الاختصاصات في ممارسة القواعد لصفية.

• **السؤال الخامس:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات المدرسين

حول ممارسة القواعد الصفية حسب المستوى التعليمي؟

للإجابة عن السؤال السادس تمّ وضع الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات المدرسين على استبانة القواعد الصفية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي.

تمّ إجراء اختبار t لعينتين مستقلتين لتبيان فيما إذا كان هناك دلالة إحصائية للفرق بين متوسط إجابات المدرسين على استبانة القواعد الصفية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي، إذ اشتملت العينة على مستويين هما: (معهد إعداد المدرسين والإجازة الجامعية) :

الجدول رقم (9)

اختبار t لعينتين مستقلتين تبعاً لمتغير المستوى التعليمي (عينة المدرسين)

المستوى التعليمي	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفروق بين المتوسطات	مؤشر الاختبار (t)	مستوى الدلالة
معهد إعداد المدرسين	16	3.12	0.138	0.08	0.138	0.891
إجازة جامعية	18	3.11	0.204			

نجد من الجدول السابق أنّ مستوى الدلالة 0.891 أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، ونرفض وجود فرق جوهري بين متوسط إجابات المدرسين على استبانة القواعد الصفية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي، إذ كانت قيمة الفرق بين المتوسطين (0.08) صغيرة جداً، وبالتالي فإن الفروق في ممارسة القواعد الصفية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي صغيرة وغير دالة إحصائياً.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ المدرسين من خريجي معهد إعداد المدرسين لديهم الخبرة الكافية للتعامل مع المتعلمين حتى وإن كانت دراستهم النظرية أقل من الجامعيين الذين حصلوا على معلومات ومهارات كافية متعلقة بإدارة الصف والتدريس وعلم النفس وغيرها من المجالات التي تساعدهم في مهنتهم لذلك لم نجد فروقاً دالة إحصائياً بينهما.

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة الصمادي وآخرين (2008) التي قارنت بين المدرسين من حملة البكالوريوس والماجستير وأظهرت وجود فروق لصالح المدرّسين من درجة الماجستير مقارنةً بالبكالوريوس، ولعلّ هذا الاختلاف يعود إلى الاختلاف في عينة الدراسة، لأنّ المدرسين من درجة الماجستير لديهم خبرات ومعلومات أكبر فيما يتعلق بإدارة الصف الدراسي.

• السؤال السادس : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات المدرسين

على استبانة القواعد الصفية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة ؟

للإجابة عن السؤال السابع تمّ وضع الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات المدرسين على استبانة القواعد الصفية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة. تمّ إجراء اختبار تحليل التباين باتجاه واحد ANOVA لتبيان فيما إذا كان هناك دلالة إحصائية للفروق بين متوسط إجابات المدرسين في ممارسة القواعد الصفية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة:

الجدول رقم (10)

تحليل التباين ANOVA تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة (عينة المدرسين)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	إحصائية فيشر	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.013	2	0.007	0.208	0.814
داخل المجموعات	0.987	31	0.032		
الإجمالي	1.000	33			

نجد من الجدول رقم (10) أنّ مستوى الدلالة (0.814) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق جوهرية بين متوسط إجابات المدرسين على استبانة القواعد الصفية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة وبالتالي فإنّ الفروق صغيرة وغير ذات دلالة إحصائية .

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تأكيد الجهات التربوية المختصة في سورية على ضرورة تدريب المدرّسين على مهارات إدارة الصف ليس فقط قبل الخدمة بل أيضاً تدريبهم في أثناء الخدمة، وذلك من خلال البرامج والدورات التدريبية المستمرة، وهذا يُكسب المدرّسين الجدد المهارات اللازمة لإدارة الصف والحفاظ على النظام الصفّي، كما أن المدرسين ذوي الخبرة هم من خريجي معهد إعداد المدرسين أما قليلو الخبرة فهم خريجو معلم صف ممن حصل على إعداد أكاديمي أكبر، وبالتالي عوضوا بذلك معرفياً عن عامل الخبرة، كما أن الاستبانة في مجتمعنا تعد أداة بحث غير كافية وحدها للحصول على بيانات دقيقة.

ولعلّ هذه النتيجة تختلف عن نتائج الكثير من الدراسات التي أكّدت على أهمية عامل الخبرة في إدارة وضبط الصف، ومنها دراسة موسكويتز وهايمان (Moskowitz and Hayman,1976) التي تم ذكرها في : (قطامي وقطامي،2001،337) والتي خلصت إلى أنّ المدرسين ذوي الخبرة يشعرون بنجاح أكبر في اليوم الأول للدراسة، ويستخدمون اليوم الأول كتوقيت مناسب لإرساء وتثبيت ضبط الصف، ويميلون إلى الاهتمام بخلق مناخ جيد بالصف، وتختلف النتيجة الحالية عن نتيجة دراسة الزايدي(2012) التي أظهرت وجود فروق في مهارات إدارة سلوك المتعلمين لصالح ذوي الخبرة من (15) سنة فاكتر، وكذلك دراسة الصمادي وآخرون(2008) التي أظهرت وجود فروق في ممارسة المدرسين لمهارات حفظ النظام لصالح المدرّسين الذين خبرتهم بين (3-10) سنوات، ولعلّ هذا الاختلاف في النتيجة يعود إلى اختلاف عينة الدراسة والبيئة التي تم تطبيق الدراسة فيها ومدى الاهتمام بمقررات الإدارة الصفية وطرائق التدريس في كليات التربية فضلاً عن دورات وبرامج التدريب المستمر أثناء الخدمة التي تزيد من خبرة المدرسين في الاهتمام بها بشكل جيّد.

• السؤال السابع: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط إجابات المتعلمين على

استبانة الانضباط الذاتي تبعاً لمتغير الجنس ؟

للإجابة عن السؤال التاسع تم وضع الفرضية الصفرية الآتية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط إجابات المتعلمين على استبانة الانضباط الذاتي تبعاً لمتغير الجنس.

تم إجراء اختباراً لعينتين مستقلتين لتبيان فيما إذا كان هناك دلالة إحصائية للفرق بين متوسط إجابات الجنسين من المتعلمين على استبانة الانضباط الذاتي:

الجدول رقم (11)

اختبار t لعينتين مستقلتين تبعاً لمتغير الجنس (عينة المتعلمين)

مستوى الدلالة	مؤشر الاختبار (t)	الفروق بين المتوسطات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	الجنس	
0.637	-0.474	0.02	0.256	3.06	80	ذكر	درجة الانضباط الذاتي
			0.298	3.09	57	أنثى	

نجد من الجدول السابق أنّ مستوى الدلالة 0.637 أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فرق جوهري بين متوسط إجابات الجنسين من المتعلمين على استبانة الانضباط

الذاتي، إذ كانت قيمة الفرق بين المتوسطين (0.02)، وهي قيمة صغيرة جداً، وبالتالي فإن الفرق بين الجنسين من المتعلمين في الانضباط الذاتي صغيرة وغير دالة إحصائياً.

• نتائج بطاقة الملاحظة :

تمّ تطبيق بطاقة الملاحظة على نفس الصفوف التي تمّ تطبيق الاستبانات على أفرادها من مدرّسين ومتعلّمين ثلاث مرات، وهي ستّة صفوف /سادس أساسي/ في ستّ مدارس للتعليم الأساسي في مدينة طرطوس، وتمّ تحليل القسم الأول في بطاقة الملاحظة المؤلّف من (13) فقرة، وأمام كل فقرة ثلاثة بدائل هي {معظم الأحيان، أحياناً، نادراً} وتأخذ الأوزان (3-2-1) لذلك كانت الدرجات بين (13-39)، تمّ استخراج المتوسط الحسابي لنتائج بطاقة الملاحظة في كل صف وفق الجدول رقم (12) الذي ذُكر فيه اسم المدرسة كناية عن الصف الدراسي الذي قامت الباحثة بتطبيق بطاقة الملاحظة على أفرادها من مدرّس ومتعلّمين:

الجدول رقم (12)

المتوسط الحسابي لنتائج الملاحظة في مجال (ممارسة القواعد الصفية)

مراد عيزوقي	نبيل حمادي	أبو فراس الحمادي	عقبة بن نافع	16 تشرين	هاشم يوسف
25.66	22.33	32	26.33	27.66	26.33

يتبيّن من الجدول السابق أنّ قيم المتوسطات الحسابية تقع بين (22.33-32) وهي قيم متوسطة بما أنّ أقل درجة هي (13) وأعلى درجة هي (39)، فهذا يدل على وجود ممارسة جيّدة للقواعد الصفية في المدارس التي سُحبت منها عينة الدراسة، وقد حصل الصف الدراسي الذي تمّت ملاحظته في مدرسة أبي فراس الحمادي على أعلى قيمة، وتعرّضت الباحثة هذه النتيجة إلى صغر حجم المدرسة وقلة عدد متعلّميها وشعبها إذ يبلغ عدد الشعب (12) شعبة، فضلاً عن دور الإدارة المدرسية الفعّال، بينما حصل الصف الدراسي الذي تمّت ملاحظته في مدرسة نبيل حمادي على أقل متوسط (22.33) وتعرّضت الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ هذه المدرسة تعدّ أكبر تجمّع للمتعلّمين في المدينة ويبلغ عدد شعبها (38) شعبة ممّا قد يسبب مشاكل لكثير من المدرسين فيما يتعلق بإدارة سلوكيات المتعلمين خاصّة مع اختلاف بيئات المتعلمين الجدد الوافدين، لكنّ هذه القيم جيّدة ومتوسطة بشكل عام وتدل على وجود ممارسة جيدة للقواعد الصفية في مدارس مدينة طرطوس، ولعلّ هذا يعود إلى طبيعة البيئة الثقافية والتربوية في المدينة واهتمام مديرية التربية بمتابعة تطبيق التعليمات والقرارات التي يتم توجيهها للمدارس، فضلاً عن متابعة الموجهين التربويين لعمل المدرّسين في صفوفهم والتأكيد على أهمية التحضير المسبق والجيد للدرس، إضافة إلى

تواصل أولياء الأمور المستمر مع المدرسين والإدارة المدرسية لمتابعة تقدّم أبنائهم سلوكياً ودراسياً وشخصياً.

ولعلّ النتيجة الحالية تؤكّد نتيجة السؤال الأول للدراسة التي أظهرت وفقاً لإجابات أفراد عينة الدراسة من المدرسين على استبانة القواعد الصفية أنّهم يمارسون هذه القواعد أحياناً، لكن ينبغي الإشارة إلى أهمية ممارسة القواعد الصفية بشكل دائم وبصورة عادلة وحازمة تمنع ظهور أشكال السلوك غير المقبول التي تعيق العملية التعليمية فضلاً عن بلوغ الانضباط الذاتي وهو الهدف الأسمى الذي تسعى إليه الاتجاهات التربوية الحديثة وتؤكد على أهميته.

- يشمل القسم الثاني في بطاقة الملاحظة (5) فقرات وأمام كل فقرة البدائل نفسها (معظم الأحيان، وأحياناً، ونادراً) لذلك تأخذ الأوزان (1-2-3) وتكون نتائج الملاحظة بين (5-15)، وتم استخراج المتوسط الحسابي لعدد مرات الملاحظة الثلاثة في كل صف دراسي وفق الجدول الآتي :

الجدول رقم (13)

المتوسط الحسابي لنتائج الملاحظة في مجال (انعكاسات ممارسة القواعد الصفية على المتعلمين)

مراد عيزوقي	نبيل حمادي	أبو فراس الحمداني	عقبة بن نافع	16 تشرين	هاشم يوسف
10	10.66	13.33	10.33	11.66	11.66

يتبين من الجدول السابق أنّ قيم المتوسطات الحسابية تقع بين (10-13.33) وهي قيم متوسطة بما أنّ أقل درجة هي (5) وأعلى درجة هي (15)، فهذا يدل على وجود انضباط ذاتي في المدارس التي سُحبت منها عينة الدراسة، وقد حصل الصف السادس الأساسي الذي تمّت ملاحظته في مدرسة أبي فراس الحمداني على أعلى قيمة بينما حصلت مدرسة مراد عيزوقي على أقل قيمة، ويمكن أن نلاحظ أن مدرسة أبو فراس الحمداني حصلت على أعلى قيمة في المجالين المتعلقين ببطاقة الملاحظة، وهذا يدل على ممارسة جيّدة للقواعد الصفية من قبل المدرس ووجود انضباط ذاتي لدى المتعلمين، لذلك يمكن القول إنّ ممارسة القواعد الصفية بشكل صحيح من قبل المدرس يمكن أن يؤثر إلى حد كبير في تكوين الانضباط الذاتي لدى المتعلمين، لأنّ الممارسة الجيدة للقواعد الصفية بدءاً من التخطيط لها وصياغتها وتعليمها للمتعلمين وصولاً إلى تطبيقها ومتابعتها بشكل مستمر مع التأكد من وصولها إلى أذهانهم عبر اقتناعهم بها ورغبتهم في الالتزام الذاتي يساعد بشكل كبير في وصولهم إلى درجة عالية من الانضباط الذاتي، وهذا

ما تسعى إليه الجهات التربوية المعنية في الجمهورية العربية السورية وتؤكد عليه في الكثير من قراراتها وفعاليتها، بهدف نمو السلوك الاجتماعي المقبول الذي يتفق مع أهداف التربية والتعليم.

• ملخص النتائج :

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج بعد التحليل الإحصائي للبيانات، وهذه النتائج هي :

- يمارس المدرسون والمدرسات من أفراد عينة الدراسة القواعد الصفية في مدارس التعليم الأساسي /الحلقة الثانية بدرجة متوسطة. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي (3.11) وهي تقع ضمن المجال [2.51 ، 3.25] الذي يقابل "أحياناً"

- يميل المتعلمون من أفراد عينة الدراسة إلى الانضباط الذاتي في مدارس التعليم الأساسي /الحلقة الثانية بدرجة متوسطة. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي (3.07) وهي تقع ضمن المجال [2.51 ، 3.25] الذي يقابل "أحياناً"

- هناك ارتباط قوي بين ممارسة القواعد الصفية المتبعة من قبل المدرسين وبين الانضباط الذاتي لدى المتعلمين والعلاقة بينهما طردية وموجبة، إذ تبلغ قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.787) كما أن ممارسة القواعد الصفية المتبعة من قبل المدرسين تفسر 54.3 بالمائة من الانضباط الذاتي لدى المتعلمين.

- لم يكن للاختصاص والمستوى التعليمي وعدد سنوات الخبرة دور في ممارسة المدرسين للقواعد الصفية .
- لم يتأثر الانضباط الذاتي للمتعلمين بالجنس.

- تم استخراج المتوسط الحسابي لعدد مرات الملاحظة في كل صف دراسي، وحصلت عينة الدراسة في مدرسة أبي فراس الحمداني على أعلى متوسط حسابي (32) حول ملاحظة ممارسة القواعد الصفية، وكذلك حول انعكاسات ممارسة القواعد الصفية على المتعلمين (سلوكياً وأكاديمياً) إذ بلغ المتوسط الحسابي (13.33)

• التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة تتقدم الباحثة بالتوصيات الآتية:

- 1- إعداد برنامج فعّال للقواعد الصفية بناءً على احتياجات المتعلمين ومستواهم العمري والعقلي، مع التأكيد على ضرورة فهم المتعلم لأهمية هذه القواعد الصفية وضرورة وجودها والالتزام بها.
 - 2- مشاركة المتعلمين وأولياء الأمور في إعداد القواعد الصفية، والسماح لهم بإبداء آرائهم حولها كي تكون ممارستها عن رغبة وإقتناع دون اللجوء إلى التهديد والعقاب لفرضها.
 - 3- ضرورة تدريب المدرسين قبل الخدمة وفي أثناءها على كيفية وضع القواعد الصفية وتطبيقها.
 - 4- بناء برامج تربوية تسهم في تغيير موقع الضبط الخارجي إلى داخلي لدى المتعلمين.
 - 5- ضرورة توفير مراجع حديثة في إدارة الصف وطرائق التدريس في المكتبات المدرسية.
 - 6- ضرورة إعداد النماذج والتقنيات المتعلقة بكيفية أداء مهارات إدارة الصف بصورة فعالة.
 - 7- ضرورة اتباع استراتيجيات إيجابية تحفز المتعلمين على الالتزام الذاتي بالقواعد الصفية.
- كما تقترح الباحثة إجراء دراسات مماثلة لتغطية جوانب مهمة في الموضوع مثل :

- 1- أثر التدريب على ممارسة القواعد الصفية في تحقيق الانضباط الذاتي لدى المتعلمين.
- 2- مشكلات تطبيق القواعد الصفية في مدارس مرحلة التعليم الأساسي/ الحلقة الأولى.
- 3- أثر استراتيجية " تعليم المتعلمين مهارات حل المشكلات " في تحقيق الانضباط الذاتي.
- 4- الاحتياجات التدريبية لمدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية في الإدارة الصفية.
- 5- دور المناخ النفسي والعلاقات الاجتماعية داخل غرفة الصف في تحقيق الانضباط الذاتي لدى متعلمي مرحلة التعليم الأساسي .
- 6- دور ممارسة القواعد الصفية في ارتفاع التحصيل الدراسي للمتعلّمين.
- 7- العلاقة بين الانضباط الذاتي والتحصيل الدراسي لدى المتعلّمين في المرحلة الثانوية.

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى تعرّف دور ممارسة القواعد الصفية من قبل مدرّسي ومدّرّسات مرحلة التعليم الأساسي/ الحلقة الثانية في تحقيق الانضباط الذاتي لدى المتعلّمين، وتكوّنت عينة الدراسة من (34) مدرّساً ومدّرّسة، و(137) متعلّماً ومتعلّمة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس للعام الدراسي 2014/2013، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وقامت ببناء ثلاث أدوات هي: استبانة القواعد الصفية واستبانة الانضباط الذاتي وبطاقة الملاحظة، وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائياً تمّ التوصل إلى النتائج الآتية:

- يمارس المدرّسون والمدّرّسات القواعد الصفية في مدارس التعليم الأساسي/ الحلقة الثانية، لوبلغت قيمة المتوسط الحسابي (3.11) وهي تقع ضمن المجال [2.51 ، 3.25] الذي يقابل "أحياناً".
- يميل المتعلمون إلى الانضباط الذاتي في مدارس التعليم الأساسي/ الحلقة الثانية، لوبلغت قيمة المتوسط الحسابي (3.07)، وهي تقع ضمن المجال [2.51 ، 3.25] الذي يقابل "أحياناً".
- يوجد ارتباط قوي بين ممارسة القواعد الصفية من قبل المدرّسين والانضباط الذاتي لدى المتعلّمين والعلاقة بينهما طردية وموجبة. كما أنّ ممارسة القواعد الصفية المتّبعة من قبل المدرّسين تفسر (54.3%) من الانضباط الذاتي لدى المتعلمين.
- لا تتأثر ممارسة المدرّسين للقواعد الصفية بتغيّر الاختصاص والمستوى التعليمي وعدد سنوات الخبرة.
- لا تتأثر ممارسة المتعلّمين للانضباط الذاتي بتغير الجنس.
- تم استخراج المتوسط الحسابي لعدد مرات الملاحظة التي بلغت ثلاث مرات في كل صف، وحصلت عينة الدراسة في مدرسة أبي فراس الحمداني على أعلى متوسط حسابي (32) حول ممارسة القواعد الصفية، وكذلك حول انعكاسات ممارسة القواعد الصفية على المتعلمين، إذ بلغ المتوسط الحسابي (13.33).

وتوصّلت الباحثة إلى عدد من المقترحات حول إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول موضوع الدراسة.

الكلمات المفتاحية: إدارة الصف، القواعد الصفية، الانضباط الذاتي.

• قائمة المراجع:

- ابراهيم، مجدي عزيز؛ حسب الله، محمد عبد الحليم(2005). *التفاعل الصفّي: مفهومه تحليله مهاراته*. ط2، عالم الكتب، القاهرة.
- أبو جادو، صالح محمد علي(2010). *علم النفس التربوي*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- أبو سكران، عبد الله (2009) *التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بمركز الضبط (الداخلي- الخارجي) للمعاقين حركياً في قطاع غزة* ، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو شعيرة، خالد؛ غباري، نائر أحمد(2009). *إدارة الصف الفاعلة وضبط مشكلات المتعلمين*، مكتبة المجتمع العربي، عمان.
- أبو فودة، أحمد(2008). *مشكلات مدرسي الصف في المدارس الحكومية بمحافظة غزة وسبل الحد منها* ، رسالة ماجستير، قسم أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو لبدّة، عبد الله علي(1996). *المرشد في التدريس*، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي.
- أحمد، حافظ؛ حافظ، محمد(2003). *إدارة المؤسسات التربوية*، عالم الكتب، القاهرة.
- الأخرس، سمية(2012). *أساليب الضبط الاجتماعي في المدارس الثانوية وعلاقتها بالتفاعل بين الطلبة والمدرسين*، رسالة دكتوراه مقدمة إلى قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة دمشق.
- باموسى، وسيلة؛ صابر، نبيلة(2006). *إثارة الدافعية في ضوء التربية النبوية، الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة، جدة*.
- البدرى، طارق عبد الحميد(2005). *إدارة التعلم الصفّي: الأسس والإجراءات*، دار الثقافة، عمان
- بركات، زياد أمين (2000) *مركز الضبط (الداخلي-الخارجي) وعلاقته باتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم* ، مجلة الجامعة الإسلامية، الرياض، العدد الأول، 98-135
- بركات، زياد(2009). *مظاهر السلوك السلبي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية من وجهة نظر المدرسين وأساليب مواجهتهم لها* ، دراسة ميدانية، جامعة القدس المفتوحة، منطقة طولكرم التعليمية.

- بطرس، بطرس حافظ(2008). *المشكلات النفسية وعلاجها*، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- بوز، كهيلا(2005). *الإدارة الصفية والمدرسية وتشريعاتها*، منشورات جامعة دمشق، دمشق.
- التلوع، أبو بكر ابراهيم(1995). *الأسس النظرية للسلوك الأخلاقي*، دار الكتب الوطنية، بنغازي.
- جابر، جابر عبد الحميد(2000). *مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال- المهارات والتنمية المهنية*، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الجسماني، عبد العلي (1994). *علم التربية وسيكولوجية الطفل*، الدار العربية للعلوم، بيروت.
- الجغيمان، محمد؛ محمود، عبد الحي علي(2008). *علم النفس التربوي*، مركز التنمية الأسرية، جامعة الملك فيصل، السعودية.
- جونسون ديفيد؛ جونسون، روجر (1998). *التعلم الجماعي والفردى*، ترجمة: رفعت محمود، عالم الكتب، القاهرة.
- حجي، أحمد اسماعيل(2000). *إدارة بيئة التعلم والتعليم النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة*، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الحراشنة، محمد؛ الخوالدة، سالم (2009). *أنماط الضبط الصفى التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصفى في مدارس مديرية التربية والتعليم لواء قصبه محافظة المفرق، مجلة جامعة دمشق، م25، ع (2+1)، 465-443، 2009.*
- الحريري، رافدة(2008). *مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية*، دار المناهج، عمان.
- الحريري، رافدة؛ رجب، زهرة(2008). *المشكلات السلوكية النفسية والتربوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية*، دار المناهج، عمان.
- حسين، محمد عبد الهادي(2006). *تنمية النزكاء*، دار الكتاب، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- الحلو، غسان حسين(2001). *تصورات مدرسي المدارس الحكومية الأساسية والثانوية وطلبتها نحو أنماط الضبط الصفى في شمال فلسطين . مجلة جامعة النجاح للأبحاث، مجلد 10، عدد1، 284-275.*
- حمدان، محمد زياد(1998). *التعلم المدرسي: تحفيزه وإدارته وقياسه التربوي*، دار التربية الحديثة، عمان

- الحمداني، إقبال(2010). *اتجاهات الطلاب نحو المدرسة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.*
- حميدة، فاطمة ابراهيم(1998). *مداخل واستراتيجيات في إدارة الصف، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.*
- الحيلة، محمد(2009). *مهارات التدريس الصفّي. ط3، دار المسيرة، عمان.*
- الخضراء، عبد العزيز(2007). *كيف يكتسب المدرس ثقة تلامذته؟، المدرس العربي، العدد1، وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق، 95-84.*
- الخطابية، ماجد؛ الطويسي، أحمد؛ السلطاني، عبد الحسين(2002). *التفاعل الصفّي، دار الشروق، عمان.*
- الدر، ابراهيم(1983). *الأسس البيولوجية لسلوك الإنسان، دار الآفاق الجديدة، بيروت.*
- دروزة، أفنان (2007). *العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات أخرى ذات علاقة لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الانسانية، المجلد15، العدد الأول، 443-464، يناير 2007*
- دنديس، علاء الدين(2009). *دليل المدرسين الجدد، دار صفاء، عمان.*
- ذهبية، العربي(2011). *العقاب الجسدي والمعنوي للمدرسين وتأثيرهما على ظهور السلوك العدواني لدى التلميذ المتمدرّس في مستوى التعليم المتوسط ومستوى التعليم الثانوي، دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو، الجزائر.*
- ربيع، هادي مشعان؛ بشير، اسماعيل محمد(2008). *دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين، مكتبة المجتمع العربي، عمان.*
- ربيع، هادي؛ الدليمي، طارق (2009). *مدرس القرن الحادي والعشرين: أسس إعدادة وتأهيله، مكتبة المجتمع العربي، عمان.*
- الرشدان، عبد الله زاهي(2005). *التربية والتنشئة الاجتماعية، دار وائل للنشر، عمان.*
- الرفاعي، محمد خليل(2011). *دور الإعلام في العصر الرقمي في تشكيل قيم الأسرة العربية، دراسة تحليلية، مجلة جامعة دمشق، مجلد27، عدد1+2، 743-687.*

- زامل، مجدي (2010). *الممارسات التي يتبعها معلمو الصفين الثامن والتاسع الأساسيين في ضبط الصف في محافظة نابلس من وجهة نظر التلامذة*، بحث مقدم في المؤتمر التربوي الأول " التعليم المدرسي في فلسطين" مديرية التربية والتعليم، الخليل 27-26 أيار 2010
- الزايدي، مسفر (2012). *واقع ممارسة إدارة الصفوف الأولية من وجهة نظر مدرسيها ومديري ومرشدي المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الزغول، عماد عبد الرحيم؛ المحاميد، شاكر عقله (2007). *سيكولوجية التدريس الصفّي*، دار المسيرة، عمان.
- زهران، حامد عبد السلام (1977). *التوجيه والإرشاد النفسي*، ط 2، عالم الكتب، القاهرة.
- زهران، حامد عبد السلام (1999). *علم نفس النمو الطفولة والمراهقة*. ط5، عالم الكتب، القاهرة.
- الزهراني، نوال (2007). *الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- زيدان، محمد مصطفى (1972). *النمو النفسي للطفل والمراهق وأسس الصحة النفسية*، مكتبة القطب، المعادي.
- السبجي، عبد الحي؛ بنجر، فوزي صالح (1997). *طرق التدريس واستراتيجياته*، دار زهران للنشر والتوزيع، جدة.
- سعد، محمود حسان (2000). *التربية العملية بين النظرية والتطبيق*، دار الفكر للطباعة والنشر، الاردن
- سعدي، فتحية (2004). *فعالية برامج مراكز التربية الخاصة في تعديل سلوك الأطفال المعاقين عقليا؛ درجة بسيطة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، الجزائر.
- السيد، فؤاد (1956). *الأسس النفسية للنمو*، دار الفكر العربي، مصر.
- الشامي، جمال الدين؛ نوبي، أحمد؛ الحمد، مريم (2013). *تصميم أنشطة الكترونية وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة في مقرر تربية الموهوبين وأثرها على التحصيل والدافعية نحو التعلم لدى طلبة جامعة الخليج العربي*، المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض.

- الصمادي، محارب؛ دعوم، حامد؛ فريحات، عمار (2008). واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام وإدارة الصفوف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (23)، 33-61.
- الطعاني، حسن (2011) درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، العدد 1+2، 691-729.
- الطناوي، عفت (2009). التدريس الفعال؛ تخطيطه - مهاراته - استراتيجياته - تقويمه، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- العاجز، فؤاد علي؛ البناء، محمد (2009). الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق، مطبعة منصور، غزة.
- عامر، طارق عبد الرؤوف؛ محمد، ربيع (2008). الصف المتميز، اليازوري، عمان.
- عبد الهادي، جودت (2007). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبد الخالق، أحمد (1987). الأبعاد الأساسية للشخصية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.
- عدس، محمد (1999). الإدارة الصفية والمدرسية المنفردة. ط2، دار مجدلاوي للنشر، عمان.
- عدس، محمد (2000). المدرس الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر، عمان.
- العشي، نوال (2008). إدارة التعلم الصفّي، الطبعة العربية، دار اليازوري، عمان.
- عطية، محسن علي (2009). تنظيم بيئة التعلم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- عقل، محمود عقل (1998). النمو الإنساني الطفولة والمرافقة، ط5، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض.
- علي، كريم ناصر؛ الدليمي، أحمد محمد مخلف (2006). الإدارة الصفية، دار الشروق، عمان.
- عليان، ربحي؛ غنيم، عثمان (2000). مناهج وأساليب البحث العلمي: النظرية والتطبيق، دار صفاء، عمان.
- العمارة، محمد حسن (2010). المشكلات الصفية/ السلوكية - التعليمية/ الأكاديمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

- عودة، محمد(2006). إعداد مدرس المرحلة الأساسية، دار الكتاب الجامعي، العين.
- عياصرة، علي أحمد عبد الرحمن؛ الفاضل، محمد محمود(2006). الاتصال القيادي في المؤسسات التربوية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
- العيسوي، عبد الرحمن(1984). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار الفكر الجامعي، الاسكندرية.
- الغريب، رمزية(1982). العلاقات الإنسانية في حياة الصغير، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- فالوقي، محمد هاشم (1997). بناء المناهج التربوية، المكتب الجامعي الحديث، طرابلس.
- الفتلاوي، سهيلة(2005). تعديل السلوك في التدريس، دار الشروق، رام الله.
- فهيم، كليبر(1998) أولادنا والمدرسة : المدرس والصحة النفسية للتلاميذ، دار جهاد للنشر والتوزيع، مصر.
- القرشي، محمد(2006) أنماط القيادة الصفية لدى معلمي المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية للبنين بالعاصمة المقدسة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- قطامي، نايفة؛ الرفاعي، عالية(1997). نمو الطفل ورعايته، دار الشروق، رام الله.
- قطامي، يوسف؛ قطامي، نايفة(2001). سيكولوجية التدريس، دار الشروق، رام الله.
- قطامي، يوسف؛ قطامي، نايفة(2005). إدارة الصفوف: الأسس السيكلوجية. ط2، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- القوصي، عبد العزيز(1952). أسس الصحة النفسية. ط4، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- القيسي، نايف(2006). المعجم التربوي وعلم النفس، دار أسامة للنشر والتوزيع ودار الشرق الثقافي، عمان.
- كوافحة، تيسير(2007). علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة. ط2، دار المسيرة، عمان.
- كولي، سو(2008). تأديب الأولاد المشاغبين، ترجمة: زينة إدريس، الدار العربية للعلوم ، بيروت.

- مخامرة، كمال(2012). مشكلات الإدارة الصفية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المدرسين، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، العدد(8)، 132-163
- مرسي، محمد منير (1998). الإدارة المدرسية الحديثة، طبعة معدلة ومنقحة، عالم الكتب ، القاهرة.
- المزين، سليمان؛ سكيك، سامية(2011). التواصل الصفّي وعلاقته بمشكلات الانضباط في المدارس الثانوية بمحافظة غزة في ضوء بعض المتغيرات، مؤتمر الحوار والتواصل التربوي المنعقد بكلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- المقيد، عارف (2009). مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها، رسالة ماجستير ،الجامعة الإسلامية ،غزة.
- منسي، حسن (2000). إدارة الصفوف. ط2، دار الكندي للنشر والتوزيع، أربد.
- منصور، محمد ؛ عبد السلام، فاروق (1989). النمو من الطفولة إلى المراهقة. ط4 مكتبة تهامة جدة
- نبهان، يحيى(2008). الإدارة الصفية والاختبارات، دار اليازوري، عمان.
- نشواتي، عبد المجيد(1984). علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان.
- هارون، رمزي(2003). الإدارة الصفية، دار وائل، عمان.
- همام، طلعت(1984). سين وجيم عن علم النفس التطوري، دار عمار، عمان.
- وزارة التربية (2004). النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي، الجمهورية العربية السورية.
- يحي، خولة أحمد(2000). الاضطرابات السلوكية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

المراجع الأجنبية:

- Bear, G & Duquette J.(2008). Fostering Self- Discipline, National Association of Secondary School Principals, NASP.
- Charles ,C .M(2004). La Discipline en classe: modèles, doctrines et conduite. Bruxelles: de boeck.
- Ducette, J & Walk, S.A (1972) Typical Pattern in Locus of Control and Non-Adaptive Behavior , Journal of Personality , 40, 493-504.

- Dreikurs, R, Grunwald, BB & Pepper, FC.(1982). Maintaining sanity in the classroom: classroom management techniques, New York: Harper & Row.
- Education Management & Development center (EMDC): Metropole North (2007). Learner Discipline and school Management, Western Cape: Education Department.
- Flannery. ME. (2005). The Dword. September 2005. Neatoday, pp22-29.
- James, Allison(1993). Childhood identities, Edinburgh university Press, England.
- Jordon, T.(1989). Discipline that works: Promoting self-discipline in children, New york : Random House.
- Knapczyk, D.(2004). Teaching self-Discipline: for self- Reliance and Academic Success, Attainment Publication, IEP Resources. USA.
- Martineau, S & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au Cœur de l'effet enseignant, Revue des sciences de l'éducation, 25(3), 467-496.
- McLeod .Joyce and Fisher. Jan and Hoover. Ginny(2003). The key elements of classroom management , Association for supervision and curriculum development, Alexandria, Virginia.
- Mokhele, P .(2006). The Teacher- Learner relationship in the management of discipline in Public high schools, Africa Education Review 3(1+2) 2006, 148-159.
- pass, S.(2007). A classroom Discipline plan that teaches democracy, Issues in teacher Education, 16(1), 75-89.
- Rudaz, C & Denereaz, C (2011) Discipline: Mise en place et application des règles ,Mémoire de fin d'études a la HEP-VS, ST-Maurice.
- Tracy, B.(2014). The Miracle of self- discipline: The 'No Excuses' Way to Getting Things Done, Nightingale Conant: Skill Building.
- UNICEF.(2001). UNICEF Asian Report, New York. UNISEF.
- Vergne, Claudine(2007) Autorité et discipline : comment canaliser une classe agitée et remettre les élèves au travail?, Morgan Garcia I.U.F.M, Académie de Montpellier, Site de Perpignan.

مراجع الانترنت :

- موقع انترنت 1 : وزارة التربية . قرار تعديل النظام الداخلي للمدارس في مرحلة التعليم الأساسي، الجمهورية العربية السورية، 2014.

[/http://moed.gov.sy/site](http://moed.gov.sy/site) آخر تصفح: 2015/1/13

- موقع انترنت 2 : محمد أحمد عبد الدائم. الإدارة الصفية وتحسين بيئة التعلم، 2012.

<http://educationalpsychology2012.files.wordpress.com> آخر تصفح: 2014/9/25

- موقع انترنت 3:

Human Rights Resource Center. Establishing Classroom Rules, Rights, and Responsibilities, University of Minnesota.

http://www1.umn.edu/humanrts/edumat/hreduseries/TB5/PDFs/lifting_unit1.pdf

آخر تصفح : 2014/12/5

- موقع انترنت 4: ويكيبيديا. الانضباط الذاتي.

<http://ar.wikipedia.org> آخر تصفح: 2013/10/27

- موقع انترنت 5: نبيهة جابر. كيفية بناء الانضباط الذاتي.

<http://kenanaonline.com/users/DrNabihaGaber/posts/440878>

آخر تصفح: 2014/7/13

• قائمة الملاحق:

الملحق (1)

استبانة الدراسة الاستطلاعية

أخي المدرس/ أختي المدرسة

تهدف الاستبانة إلى الكشف عن واقع مشكلات إدارة الصف التي تواجه مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ومدى شيوعها في مدارس مدينة طرطوس.

أرجو منك التكرم بقراءة الاستبانة بدقة وعناية ووضع إشارة (X) أمام الخانة المناسبة للفقرات التي تعتبرها تشكل مشكلة وذلك حسب درجتها.

إن المعلومات في هذه الاستبانة هي للبحث العلمي فقط لذلك لا داع لكتابة الأسماء الشخصية على الاستبانة.

ولكم جزيل الشكر والتقدير

درجة التأثير					المجال
منعدمة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	مشكلات تتعلق بالمتعلمين
					1 تأخر المتعلمين عن بداية الحصة الأولى.
					2 كثرة استئذان المتعلمين للخروج أثناء الحصة.
					3 انشغال المتعلمين بأدواتهم المدرسية.
					4 إكثار المتعلمين من الشكوى عن بعضهم البعض.
					5 انشغال المتعلمين بالحديث الجانبي أثناء الحصة.
					6 سرقة المتعلمين أدوات ونقود زملائهم أو إخفائها.
					7 ميل المتعلمين للقيام بحركات زائدة لإشهار أنفسهم.
					8 اعتماد المتعلمين على غيرهم في حل الواجبات المنزلية.
					9 تراخي المتعلمين في إحضار الكتب والكراسات.
					10 إصدار المتعلمين أصوات غريبة مشتتة للانتباه.
					11 استفزاز المتعلمين للأخرين بالكلام والحركات والإشارات.
					12 تحدث المتعلمين بخشونة مع المدرس أثناء الحصة.
					مشكلات تتعلق بالمدرس
					1 قلة تشجيع المدرس للمتعلمين على التعبير الحر.
					2 انخفاض دافعية المدرس لمساعدة المتعلمين بالمشاركة في الأنشطة.
					3 قلة توجيه المدرس للمتعلمين إلى الانضباط الذاتي داخل الصف.
					4 ضعف خبرة المدرس بمساعدة المتعلمين على تنمية الثقة بأنفسهم.
					5 ضعف إدارة المدرس للمناقشة والحوار.
					6 قلة توجيه المدرس للمتعلمين لأهمية التعلم الذاتي.

					7	ضعف اهتمام المدرس بتنظيم ونظافة الصف.
					8	حضور المدرس متأخراً عن بدء الحصة.
					9	انشغال المدرس بتحضير الوسائل أثناء دخول المتعلمين الصف.
					10	قلة انتباه المدرس إلى كل ما يحدث في الصف.
					11	سماح المدرس للمتعلمين بالإجابة الجماعية.
					12	قلة اهتمام المدرس بتعديل السلوك الخاطيء في الصف.
					13	ضعف استخدام المدرس للتعزيز الملائم.
					14	عدم مراعاة المدرس للفروق الفردية بين المتعلمين.
						مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية
					1	زيادة عدد المتعلمين بصورة عامة داخل الصف.
					2	زيادة عدد المتعلمين مندني التحصيل في الصف.
					3	صعوبة تهيئة البيئة الفيزيائية في الصفوف الدراسية.
					4	غياب لقاء دوري منظم لمجالس الآباء.
					5	انشغال مدير المدرسة بالعمليات الإدارية.
					6	ضعف نظام الضبط في المدرسة.
					7	حرمان المتعلم من حصص التربية الرياضية والفنية.
					8	كثرة الأعمال الإدارية المطلوبة من المدرس .

الملحق (2)

نموذج مقابلة في الدراسة الاستطلاعية

مقابلة مع مدرّسة لغة عربية

صف سادس أساسي، مدرسة 6 تشرين، مدينة طرطوس

تم طرح عدة أسئلة على المدرّسة كالاتي :

- ما القواعد الصفية التي تقومين بتطبيقها لضبط الصف؟

الإجابة: عدم التأخر عن بداية الحصة الأولى والالتزام باللباس المدرسي واحترام المدرس والاهتمام بنظافة الصف.

- هل يشترك المتعلمون أو أولياء أمورهم في وضع القواعد الصفية؟

الإجابة: بصراحة لا يشترك المتعلمون أو أولياء أمورهم في وضع القواعد الصفية، لكنني في بداية العام الدراسي أوضح للمتعلمين ما هي السلوكيات الممنوع القيام بها في الصف وما هي السلوكيات المسموحة، وهي بالعموم قواعد بسيطة عامة وضرورية للمتعلّمين، ولكنني أسأل المتعلمين إذا كانت واضحة بالنسبة إليهم أم لا حتى أقوم بتوضيح أية قاعدة غامضة أو غير مفهومة.

- هل تقومين بعرض القواعد الصفية داخل الصف الدراسي على لوحة خاصة للنظام مثلاً؟

الإجابة: كلا، أكتفي بذكر القواعد الصفية شفهيّاً

- كيف تتعاملين مع المتعلم الذي يخالف قاعدة صفية؟

الإجابة: في البداية أتجاهل المتعلم إذا شعرت أن المخالفة بسيطة أو غير مقصودة، وحسب شدة المخالفة وتكرارها قد أقوم بالتذكير بالقاعدة أكثر من مرة أو التنبيه أو العقاب أو إرسال المتعلم إلى المدير واستدعاء ولي أمره.

- كيف تشجعين المتعلم على الالتزام بالقواعد الصفية والانضباط في الصف؟

الإجابة: أركّز على إثابة المتعلم الملتزم حتى يكون قدوة لزملائه، وأشرح للمتعلّمين أهمية الانضباط وانعكاساته الإيجابية على تحصيلهم الدراسي ونموهم النفسي والاجتماعي حتى يأتي التزامهم ذاتياً، كما أشجّعهم على التعاون وتحمل مسؤولية سلوكياتهم داخل الصف وخارجه.

الملحق (3)

أسماء السادة المحكمين أعضاء الهيئة التدريسية لأدوات الدراسة

الاسم	الكلية	المرتبة العلمية	الجامعة
د. هيثم أبو حمود	التربية الثانية	أستاذ مساعد	جامعة تشرين
د. فؤاد صبيرة	التربية	أستاذ مساعد	جامعة تشرين
د. أنور حميدوش	التربية الثانية	أستاذ مساعد	جامعة تشرين
د. منذر الشيخ	التربية الثانية	مدرس	جامعة تشرين
د. ميساء حمدان	التربية	مدرسة	جامعة تشرين
د. ابتسام العجي	التربية	مدرسة	جامعة تشرين
د. بشرى شريية	التربية	مدرسة	جامعة تشرين
د. أنساب شروف	التربية	مدرسة	جامعة تشرين
د. مطيعة أحمد	التربية	مدرسة	جامعة تشرين
د. فريال سليمان	التربية	عضو هيئة فنية	جامعة تشرين

الملحق (4)

استبانة القواعد الصفية بصورتها الأولية

الدكتور :

تحية طيبة...

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان "دور ممارسة القواعد الصفية في تحقيق الانضباط الذاتي لدى المتعلمين" بهدف الكشف عن واقع ممارسة المدرس للقواعد الصفية ودور هذه القواعد في تحقيق الانضباط الذاتي لدى متعلمي مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس، بهدف إعداد رسالة لنيل درجة الماجستير في التربية، لذا نرجو التكرم بوضع الملاحظات على الاستبانة ومدى ملاءمتها للموضوع والهدف المنشود منه .

مع جزيل الشكر والتقدير

الرقم	العبارات	مناسبة	غير مناسبة	الاقتراح
	التخطيط للقواعد			
1	أخطت بنفسني للقواعد الصفية المتوقع اتباعها من قبل المتعلمين			
2	أشترك في التخطيط للقواعد الصفية مع إدارة المدرسة			
3	أكتفي بالقواعد المدرسية العامة لتطبيقها داخل غرفة الصف			
4	أضع في الاعتبار عواقب السلوك المخالف للقواعد الصفية			
5	أضع في الاعتبار ظروف المدرسة عند التخطيط للقواعد الصفية			
6	أشارك أولياء الأمور في تحديد القواعد الصفية			
7	أشرك المتعلمين في تحديد القواعد الصفية			
8	أجد صعوبة في وضع معايير للسلوك المقبول داخل غرفة الصف			
9	أتعاون مع باقي المدرسين في تحديد قواعد صفية عامة ومشتركة			
	صياغة القواعد			
10	بعض القواعد الصفية معقدة بالنسبة للمتعلمين			
11	أصيغ القواعد في صورة مهارة يمكن التدرج عليها			
12	أصيغ قواعد صفية متوافقة مع قواعد المدرسة حتى ولو كانت صارمة على المتعلمين			
13	أصيغ قواعد صفية بطريقة إيجابية لغويا بحيث توضح السلوك المرغوب فيه			
14	أصيغ قواعد صفية لتحقيق الصمت والهدوء في غرفة الصف			
15	أصيغ قواعد خاصة بصفي بغض النظر عن التزام المتعلمين بها في حصص المدرسين الآخرين			
16	أصيغ قواعد تبدأ بكلمات مثل : ممنوع أو لا تفعل			

			تعليم القواعد وتقديمها
17			أشرح للمتعلّمين القواعد مرة واحدة في بداية العام الدراسي
18			لا أجد الوقت الكافي لمناقشة المتعلمين في معاني القواعد الصفية
19			أختبر مدى استيعاب المتعلمين لأهمية القواعد الصفية
20			أتحمل مسؤولية تعليم المتعلمين القواعد الصفية وحدي
21			أستمر في تعليم القواعد في أثناء العام الدراسي عند الضرورة
22			أوضح للمتعلّمين معايير السلوك المقبول
23			أخصص جزء من الحصة لتدريب المتعلمين على القواعد الصفية
24			أقدم للمتعلّمين نموذج يمثل السلوك الصحيح
25			أحمل أسر المتعلمين مسؤولية المشاركة في تعليم القواعد الصفية لأبنائهم
26			أذكر المتعلمين بالقواعد الصفية شفويا عندما تكون معروفة بالنسبة لهم
27			أراعي أن تكون جميع القواعد الصفية مكتوبة ومعلقة في الصف
28			أختبر فهم المتعلمين واستيعابهم للقواعد الصفية بطرق مختلفة
29			أرسل إلى الأهل نسخة من القواعد الصفية ليكونوا على اطلاع
30			أقدم لكل قاعدة صفية مبررات الالتزام بها
31			أوضح للمتعلّمين كيفية تنفيذ كل قاعدة صفية
32			أوضح للمتعلّمين الموقف المناسب لكل قاعدة صفية
33			أربط تعليم القواعد بمكتسبات المتعلمين السابقة
			المتابعة والتقييم
34			أذكر المتعلمين بالقواعد الصفية من حين لآخر
35			أعدل الأخطاء التي تظهر عند ممارسة القواعد الصفية
36			أستخدم نبرة صوت حازمة عند ممارسة القواعد الصفية
37			أراقب بانتظام مدى التزام المتعلمين بالقواعد الصفية
38			أراجع القواعد الصفية للتحقق من ملاءمتها
39			أراقب التزام المتعلمين بالقواعد في أثناء التفاعل مع جماعة الأقران
40			أتغاضى عن مخالفة المتعلم للقواعد خارج غرفة الصف
41			أستدعي ولي أمر المتعلم في حال مخالفته القواعد
42			أسمح للمتعلّمين بالتفاوض حول الالتزام بالقواعد الصفية
43			أذكر المتعلمين بنتائج عدم الالتزام بالقواعد الصفية
			معالجة المشكلات السلوكية (عدم الالتزام بالقواعد)
			المدخل السلوكي :

44	أعاقب المتعلم الذي يخالف القواعد بخفض درجاته
45	أمنح مكافأة معنوية للمتعلم الذي يواظب على القواعد
46	أهدد المتعلم غير الملتزم بالرسوب في الامتحان
47	أضع إشارة عند اسم كل متعلم لرفع علامته عند التزامه بالقواعد
48	أتجنب منح مكافآت مادية للمتعلمين الملتزمين بالقواعد الصفية
49	أستخدم إيماءات غير لفظية عند مخالفة المتعلمين للقواعد الصفية
50	أتجاهل بعض السلوكيات الخاطئة غير المسيئة للنظام الصفّي
	المدخل المعرفي :
51	أبحث عن الأسباب الكامنة وراء السلوك غير المقبول
52	أهيب الظروف المناسبة كي يستطيع المتعلم تحمل مسؤولية سلوكه الخاطئ
53	أدرب المتعلم غير الملتزم على الانتباه للمشكلات التي يحدثها في الصف
54	أقيم جلسة نقاش مع المتعلمين لكشف النواحي الداخلية المرتبطة بمشكلاتهم السلوكية
55	أشجع المتعلم أن يتحدث عن أفكاره وتصوراتهِ حول القواعد الصفية
56	أشجع المتعلم على إدراك العوامل الكامنة وراء سلوكه الخاطئ
57	أشجع المتعلم على اقتراح أكبر عدد ممكن من الحلول لمعالجة مشاكله السلوكية
	المدخل الاجتماعي
58	أدفع المتعلمين غير الملتزمين للاقتداء بزملائهم الملتزمين
59	أدرب المتعلم على التمييز بين الانصياع وتأكيد الذات
60	أشجع المتعلم على ترجمة سلوكياته الإيجابية في المواقف الخارجية الحية
61	أكلف المتعلمين ممارسة لعب الأدوار لتصحيح السلوكيات الخاطئة
62	أستغل مواقف التعلم لتدريب المتعلمين على التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم
63	أعالج مخاوف المتعلمين الاجتماعية الكامنة وراء بعض مشكلاتهم السلوكية
	أهمية القواعد الصفية والعوامل المؤثرة فيها
64	أعتبر القواعد الصفية جزء أساسي من مهام المدرس
65	تربية الأسرة مسؤولة عن التزام المتعلم بالقواعد الصفية
66	ممارسة القواعد الصفية تنظم العلاقات داخل غرفة الصف
67	القواعد الصفية هي المسؤولة عن إدارة الصف الفاعلة
68	يلتزم المتعلمون بالقواعد الصفية خوفاً من العقاب

			الناتج عن مخالفتها
69			تطبيق القواعد الصفية يمنع حدوث المشكلات السلوكية
70			يشجع الالتزام بالقواعد الصفية المتعلمين على تحمل المسؤولية
71			جماعة الأقران تؤثر في الالتزام بالقواعد الصفية
72			يتجاهل المتعلمون القواعد الصفية عندما لا يشعرون بأهميتها
73			يرفع الالتزام بالقواعد الصفية مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين
74			يزداد التزام المتعلمين بالقواعد الصفية كلما كنت عادلا في تطبيقها
75			يخالف المتعلمون القواعد الصفية حتى ولو كنت عادلا في تطبيقها
76			يساعد التزام المتعلمين بالقواعد الصفية في إدارة الوقت بالشكل الأمثل

الملحق (5)

استبانة القواعد الصفية بصورتها النهائية

أخي المدرس / أختي المدرسة

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان "دور ممارسة القواعد الصفية في تحقيق الانضباط الذاتي لدى المتعلمين" وذلك بهدف الكشف عن واقع ممارسة المدرس للقواعد الصفية والتي هي بمثابة التوقعات المحددة التي تتعلق بالسلوك وعادة ما تشير إلى سلوك غير مقبول كما تشير إلى سلوك مقبول ، ودور هذه القواعد في تحقيق الانضباط الذاتي لدى متعلمين مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس لذا نرجو منكم التكرم بقراءة الاستبانة بدقة وعناية والإجابة عن القسم الأول للبيانات الشخصية والقسم الثاني فقرات ممارسة القواعد الصفية ، علما أن البيانات الشخصية التي تقدمها سيكون لها أثر فعال في نتائج الدراسة ، وأن المعلومات المقدمة ستبقى سرية وهدفها البحث العلمي فقط لذلك لا داع لكتابة الأسماء الشخصية

شاكرا لكم حسن تعاونكم

أولا: البيانات الشخصية : أرجو منكم تعبئة البيانات الآتية بوضع إشارة (X) في المربع المقابل للإجابة

الجنس : ذكر أنثى

عدد سنوات الخبرة : 1-5 6-10 أكثر من ذلك

المؤهل العلمي : معهد متوسط جامعة

الاختصاص :

الباحثة
ريما محمد المودي
جامعة تشرين / اللاذقية

الرقم	الفقرات	دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أخطط بنفسى للقواعد الصفية الخاصة بالمتعلمين				
2	أصيغ قواعد صفية تبدأ بكلمات مثل : ممنوع أو لا تفعل				
3	أتعاون مع باقي المدرسين في تحديد قواعد صفية عامة ومشتركة				
4	أضع في الاعتبار عواقب السلوك المخالف للقواعد الصفية				
5	أشرك أولياء الأمور في وضع القواعد الصفية				
6	أشرك المتعلمين في وضع القواعد الصفية				
7	أجد صعوبة في وضع معايير السلوك المطلوب داخل غرفة الصف				
8	أصيغ القواعد الصفية في صورة مهارة يمكن التدرّب عليها				
9	أضع قواعد صفية متوافقة مع قواعد المدرسة حتى ولو كانت صارمة على المتعلمين				
10	أضع القواعد الصفية بهدف تحقيق الصمت والهدوء في غرفة الصف				
11	أضع قواعد خاصة بصفي بغض النظر عن التزام المتعلمين بها في حصص المدرسين الآخرين				
12	أكتفي بالقواعد المدرسية العامة لتطبيقها داخل غرفة الصف				
13	أدرّب المتعلمين على ممارسة القواعد الصفية				
14	أناقش المتعلمين في معاني القواعد الصفية				
15	أستخدم نبرة حازمة عند ممارسة القواعد الصفية				
16	أبين للمتعلّمين مبررات ممارسة القواعد الصفية				
17	أوضّح للمتعلّمين إجراءات ممارسة كل قاعدة صفية				
18	أوضّح للمتعلّمين الموقف المناسب لممارسة كل قاعدة صفية				
19	أقدّم للمتعلّمين نموذج يمثل السلوك المطلوب داخل غرفة الصف				
20	أتفق مع المتعلمين في بداية العام الدراسي على السلوكيات المسموح بها في غرفة الصف				
21	أشرك أولياء الأمور في تدريب أبنائهم على ممارسة القواعد الصفية				
22	أختبر مدى فهم المتعلمين لكيفية ممارسة القواعد الصفية				
23	أراعي أن تكون القواعد الصفية مكتوبة بحيث يراها جميع المتعلمين				
24	أكتفي بعرض القواعد الصفية شفها				
25	أرسل إلى الأهل نسخة من القواعد الصفية				
26	أراعي معلومات المتعلمين السابقة أثناء التدريب على ممارسة القواعد الصفية				
27	أذكر المتعلمين بالقواعد الصفية من حين لآخر				
28	أصحّ الأخطاء الناجمة عن عدم فهم القواعد الصفية عند ممارستها				
29	أراقب بانتظام الممارسة الصحيحة للقواعد الصفية				
30	أراجع القواعد الصفية للتحقق من ملاءمتها				
31	أذكر المتعلمين بالعقوبة المترتبة عن عدم ممارسة القواعد الصفية المتفق عليها				
32	أتغاضى عن مخالفة المتعلمين بعض القواعد الصفية				
33	أستدعي ولي أمر المتعلم في حال مخالفته القواعد الصفية				
34	أسمح للمتعلّمين بالتفاوض حول الالتزام بالقواعد الصفية				
35	أعاقب المتعلم الذي يخالف القواعد الصفية				
36	أمنح مكافأة مادية للمتعلم الذي يلتزم بالقواعد الصفية				
37	أضع إشارة عند اسم كل متعلم عند التزامه بالقواعد				
38	أستخدم إيماءات غير لفظية عند مخالفة المتعلمين للقواعد الصفية				

				أتجاهل بعض السلوكيات الخاطئة غير المسيئة للنظام الصفّي	39
				أبحث عن سبب مخالفة القواعد الصفّية	40
				أحمّل المتعلم مسؤولية سلوكه في غرفة الصف	41
				أدرّب المتعلم غير الملتزم على الانتباه للمشكلات التي يحدثها في الصف	42
				أشجّع المتعلم أن يتحدث عن أفكاره حول القواعد الصفّية	43
				أشجّع المتعلم على إدراك نتائج مخالفة القواعد الصفّية	44
				أدفع المتعلمين غير الملتزمين للاقتداء بزملائهم الملتزمين	45
				أشجّع المتعلم على ترجمة سلوكياته الإيجابية في المواقف الخارجية الحية	46
				أكفّ المتعلمين ممارسة لعب الأدوار لتصحيح السلوكيات الخاطئة	47
				أعالج مخاوف المتعلمين الاجتماعية الكامنة وراء بعض مشكلاتهم السلوكية	48
				التربية الأسرية مسؤولة عن التزام المتعلمين بالقواعد الصفّية	49
				جماعة الأقران تؤثر في التزام المتعلمين بالقواعد الصفّية	50
				الخوف من العقاب يسبب التزام المتعلمين بالقواعد الصفّية	51
				يتجاهل المتعلمين القواعد الصفّية الغير مقتنعين بأهميتها	52
				وجود مدرسين آخرين يؤثر في التزام المتعلمين بالقواعد الصفّية	53

الملحق (6)

استبانة الانضباط الذاتي بصورتها الأولية

الدكتور :

تحية طيبة ...

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان "دور ممارسة القواعد الصفية في تحقيق الانضباط الذاتي لدى المتعلمين " بهدف الكشف عن واقع ممارسة المدرس للقواعد الصفية ودور هذه القواعد في تحقيق الانضباط الذاتي لدى متعلمي مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس، بهدف إعداد رسالة لنيل درجة الماجستير في التربية، لذا نرجو التكرم بوضع الملاحظات على الاستبانة ومدى ملاءمتها للموضوع والهدف المنشود منه .

مع جزيل الشكر والتقدير

الرقم	العبارات	مناسبة	غير مناسبة	الاقتراح
	ضبط السلوك :			
1	أنفذ قواعد وتعليمات المدرس عن رضا وقناعة			
2	أراقب سلوكي وتصرفاتي داخل غرفة الصف			
3	التزم بالقواعد الصفية خارج الصف لأنني مقتنع بأهميتها			
4	أمارس السلوك المقبول في الصف كي أنال رضى المدرس			
5	يتكون لدي شعور جيد نحو نفسي عندما أقوم بعمل صحيح			
6	ألتزم الصمت خلال الدرس خوفاً من عقاب المدرس			
7	أتحدث أنا وزميلي خلال الحصة الدراسية دون أن يرانا المدرس			
8	أخرج من الصف دون استئذان المدرس عندما أعلم أنه لن يعاقبني			
9	أجد متعة في تنفيذ قواعد الصف والالتزام بها			
10	أفقد السيطرة على سلوكي داخل الصف			
11	أنفذ القواعد الصفية دون فهم أسباب الالتزام بها			
12	يعود انضباطي في غرفة الصف إلى جهدي الشخصي ورغبتني بالالتزام بالقواعد			
13	جهد المدرس في تحديد قواعد السلوك المقبول يدفعني للالتزام بها			
14	عندما أرتكب سلوك خاطئ أحاول إصلاحه مباشرة خوفاً من العقاب			
15	يسهل عليّ التحكم في رغبتني باللعب عندما أكون داخل غرفة الصف			
16	أفعل الأشياء الخاطئة إذا علمت أن المدرس لن يعاقبني			
17	أحاول تطبيق ما اكتسبته في المنزل من قيم أثناء تعاملتي مع مدرسي ورفاقي			

18	إذا قمت بسلوك مرفوض فإنني أخاف الاعتراف بذلك		
	ضبط التعلم :		
19	عندما يعاقبني المدرس على خطأ فعلته أتعلم من هذا الخطأ فلا أرغب بتكراره		
20	أرغب في المشاركة بأفكاري وآرائي حول موضوع الدرس		
21	رغبتي في اللعب مع رفاقي تمنعني من الانتباه للدرس		
22	نجاحي في أداء المهمات الصفية يعود إلى جهد المدرس		
23	رغبتي في النجاح تدفعني إلى بذل كل جهدي في أداء المهام المكلف بها		
24	فشلي في أداء المهمة المكلف بها يقلل من رغبتي بإعادة المحاولة		
25	أخجل من سؤال المدرس عن معلومات لم أفهمها خلال شرح الدرس		
26	ألتزم بقواعد الانضباط لكي أتعلم بشكل أفضل		
27	أشعر بالمتعة عند البحث عن مصادر أخرى للمعلومات خارج غرفة الصف		
28	أصر على النجاح في كل عمل أقوم به		
29	أشعر بالضيق لعدم فهم الدرس بسبب حديثي مع زميلي		
30	ليس من الضروري أن انتبه إلى شرح المدرس في حال كان لدي مدرس خصوصي في المنزل		
	تحمل المسؤولية :		
31	أنفذ الواجبات المنزلية المكلف بها على أكمل وجه		
32	أعتمد على الآخرين في أثناء تنفيذ بعض الأنشطة الصفية		
33	أبتعد عن المشاركة في التخطيط لبعض الأنشطة لعدم رغبتي في المشاركة		
34	أستمر في أداء عمل مقتنع بأهميته مهما واجهت من صعوبات		
35	ليس من الضروري أن أنهي المهمة المكلف بها خلال الوقت المحدد		
36	أحمل رفاقي في الصف مسؤولية أفعال خاطئة أقوم بها معهم داخل الصف		
37	أستطيع الحكم على أفعالي إذا كانت صحيحة أم خاطئة		
38	أرمي بعض الأوساخ في باحة المدرسة دون أن يراني المدرس أو المدير		
39	أعتبر أن الحفاظ على أغراض المدرسية هو مسؤوليتي وحدي		
40	أتجاهل كتابة بعض وظائفتي التي يكلفني المدرس بها		
41	أعتبر نفسي قدوة ومثال أعلى للمتعلمين الذين هم أصغر مني سناً		
42	أتحمل مسؤولية ممارسة القواعد الصفية خارج الصف		

43	أعتمد على نفسي في القيام بوظائفي وأحاول حلها حتى ولو كانت صعبة
44	لا أكتب وظائف التي أشعر أنها صعبة
	الاحترام والعادات الإيجابية :
45	أحترم المدرس وأقدر جهده في تعليمي
46	أحترم تصرفات زملائي في الصف
47	أقبل نقد المدرس لي عندما يكون لمصلحتي
48	إذا عاقبني المدرس فإنني أتحداه وأكرر نفس الخطأ الذي عاقبني عليه
49	عندما أكون مقتنع بفكرة معينة فإنني أرفض النقاش حولها
50	عندما يخاطبني أحد بالأفاظ سيئة فإنني أخاطبه بنفس الطريقة
51	أحافظ على علاقة جيدة مع جميع زملائي داخل الصف
52	التزم بالقواعد الصفية دون أن أكون مقتنع بأهمية تنفيذها
53	أهتم بأن يكون لباسي المدرسي مرتب ونظيف
54	لا أقول كلمات تسيء إلى المدرس أو زملائي في الصف
55	أمتنع عن تناول الأطعمة التي تضر بصحتي حتى ولو كانت لذيذة الطعم
56	أبحث عن طرق مناسبة لمساعدة زملائي في مهامهم عندما يحتاجون للمساعدة
57	أعتبر المدرسة بيتي الثاني حيث أتعلم منها العادات الصحيحة والجيدة
	مخالفة القواعد الصفية :
58	عدم فهم معنى القواعد الصفية يجعلني أخالفها
59	عدم وضوح إجراءات القواعد الصفية يدفعني إلى عدم الالتزام بها
60	أخالف القواعد التي لا أقتنع بأهميتها
61	تزداد مشاغبي في الصف عندما يسامحني المدرس
62	التزم بالقواعد عندما أشعر أن المدرس يمتلك شخصية قوية
63	يساعدني والديّ على اكتساب السلوكيات الصحيحة والالتزام بممارستها
64	مشكلاتي الصحية هي سبب حركتي الزائدة في الصف
	انعكاسات الانضباط الذاتي على التعلم
65	أحصل على درجات أعلى عندما أنضبط ذاتيا في غرفة الصف
66	يزداد انتباهي خلال الحصة الدراسية كلما زاد انضباطي
67	انضباطي في غرفة الصف يحسن علاقتي مع المدرس

			انضباطي في غرفة الصف يحسن علاقاتي مع زملائي	68
			عندما أكون منضبط في الصف أستطيع التركيز بشكل أكبر على الدرس	69
			أشعر بالمتعة خلال اليوم المدرسي عندما أتحمل مسؤولية سلوكياتي	70

الملحق (7)

استبانة الانضباط الذاتي بصورتها النهائية

أخي المتعلم / أختي المتعلمة

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان "دور ممارسة القواعد الصفية في تحقيق الانضباط الذاتي لدى المتعلمين" وذلك بهدف الكشف عن واقع ممارسة المدرس للقواعد الصفية ودور هذه القواعد في تحقيق الانضباط الذاتي لدى متعلمين مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس لذا نرجو منكم التكرم بقراءة الاستبانة بدقة وعناية والإجابة عن القسم الأول للبيانات الشخصية والقسم الثاني فقرات ممارسة القواعد الصفية ، علماً أن البيانات الشخصية التي تقدمها سيكون لها أثر فعال في نتائج الدراسة ، وأن المعلومات المقدمة ستبقى سرية وهدفها البحث العلمي فقط لذلك لا داع لكتابة الأسماء الشخصية

شاكراً لكم حسن تعاونكم

أولاً: البيانات الشخصية : أرجو منكم تعبئة البيانات الآتية بوضع إشارة (X) في المربع المقابل للإجابة

أنثى

ذكر

الجنس :

العمر بالسنوات :

الرقم	الفقرات	دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أنفذ ما يطلبه المدرس عن رضا وقناعة				
2	أنفذ السلوك المطلوب في الصف كي أنال رضا المدرس				
3	أشعر بالرضا عندما أنفذ السلوك المطلوب				
4	ألتزم الصمت خلال الدرس خوفاً من عقاب المدرس				
5	أتحذت وزميلي خلال الحصة الدراسية دون أن يرانا المدرس				
6	أخرج من الصف دون استئذان المدرس عندما أعلم أنه لن يعاقبني				
7	لديّ رغبة في التزام الهدوء في غرفة الصف				
8	أنفذ قواعد المدرس إذا وعدني بالحصول على مكافأة ، حتى وإن لم أكن مقتنع بها				
9	أقوم ببعض التصرفات في الصف رغماً عني				
10	أمارس السلوك المطلوب كي أنال رضا أسرتي				
11	أطيع كل ما يطلبه المدرس حتى وإن تعارض ذلك مع رغباتي وميولي				
12	تزداد رغبتني بممارسة القواعد الصفية إذا كانت معروضة في غرفة الصف				
13	عندما يعاقبني المدرس على خطأ فعلته ، فإنني لا أكرره				
14	رغبتني في النجاح تدفعني إلى الالتزام بأداء المهام المكلف بها				
15	أبحث عن معلومات قد تساعدني في ممارسة القواعد الصفية بالشكل الصحيح				
16	أحجل من سؤال المدرس حول تعليمات قام بشرحها ولم أفهمها				
17	فشلي في بعض المهام المكلف بها يدفعني إلى عدم المحاولة مرة ثانية				
18	أحترم التوجيهات التي يصدرها المدرس				
19	أنفذ قواعد العمل التي يضعها المدرس دون مناقشة				
20	رغبتني في اللعب مع رفاقي تمنعني من الانتباه لما يقوله المدرس				
21	أعتمد على رفاقي في أثناء تنفيذ بعض المهام الصفية				

				أتحمل مسؤولية تصرفاتي في غرفة الصف	22
				أستمرّ في أداء عمل مقتنع بأهميته مهما واجهت من صعوبات	23
				أنهي المهمة المكلف بها خلال الوقت المحدد	24
				أحكم على أفعالي إذا كانت صحيحة أم خاطئة	25
				أحافظ على أغراضي المدرسية	26
				أميل إلى ممارسة بعض السلوكيات التي لا يقبلها المدرس	27
				أحترم المدرس وأقدر جهده في تعليمي	28
				أتقبّل نقد المدرس لي عندما يكون لمصلحتي	29
				عندما أكون مقتنع بفكرة معينة فإنني أرفض النقاش حولها	30
				عندما يخاطبني أحد بألفاظ سيئة فإنني أردّ بنفس الطريقة	31
				أحافظ على علاقة جيدة مع زملائي داخل الصف	32
				أبحث عن طرق مناسبة لمساعدة زملائي في مهامهم عندما يحتاجون للمساعدة	33
				أرمي الأوساخ في غرفة الصف دون أن يراني المدرس	34
				عدم فهم معنى القواعد الصفية قد يجعلني أخالفها	35
				عدم وضوح إجراءات القواعد الصفية يدفعني إلى عدم الالتزام بها	36
				أبتعد عن ممارسة السلوك المطلوب عندما يسامحني المدرس	37
				وجود أكثر من مدرس للصف قد يدفعني إلى مخالفة القواعد الصفية	38
				يساعدني والديّ على اكتساب السلوكيات الصحيحة والالتزام بممارستها	39
				أقلّد رفاقي الذين يخالفون القواعد الصفية	40
				أميل إلى التحدث مع زميلي خلال الحصة الدراسية حتى لو أثر ذلك على فهمي للدرس	41
				كلما التزمت بالقواعد الصفية حصلت على درجات أعلى في موادّي الدراسية	42
				يزداد انتباهي خلال الحصة الدراسية كلما كنت أكثر انضباطاً	43
				التزامي بالسلوك المطلوب في غرفة الصف يحسن علاقتي مع المدرس	44
				أركّز بشكل أكبر على الدرس عندما ألتزم بالقواعد الصفية	45
				أشعر بالسعادة عندما أنفذ السلوك الذي يتوقع مني المدرس القيام به	46

الملحق (8)

بطاقة الملاحظة بصورتها الأولية

الدكتور :

تحية طيبة...

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان "دور ممارسة القواعد الصفية في تحقيق الانضباط الذاتي لدى المتعلمين" وتستخدم بطاقة الملاحظة بهدف الكشف عن مدى ممارسة القواعد الصفية من قبل مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس

مع جزيل الشكر والتقدير

العبارات	مناسبة	غير مناسبة	الاقتراح
وجود قواعد صفية وممارستها			
يطبق المدرس قواعد صفية			
يصوغ المدرس القواعد الصفية بطريقة إيجابية توضح السلوك المرغوب فيه			
يصوغ المدرس القواعد الصفية بعبارات واضحة وسهلة الفهم			
يشرح المدرس لتلامذته سبب الالتزام بالقواعد الصفية			
يدرب المدرس تلامذته على كيفية ممارسة القواعد الصفية			
القواعد الصفية المطبقة قليلة العدد ومختصرة			
إجراءات كل قاعدة صفية محددة بدقة			
القواعد الصفية مكتوبة ومعلقة في غرفة الصف			
يطبق المدرس قواعد صفية عامة ومشاركة في المدرسة			
يدعم المدرس قواعد اللفظية بتوابع عقابية في حالات المخالفة			
يكون المدرس حازما عند ممارسة القواعد الصفية			
يذكر المدرس تلامذته بالقواعد الصفية من حين لآخر			
يتابع المدرس القواعد الصفية بشكل متواصل ودون تمييز			
يفاوض المدرس المتعلمين حول حدود الالتزام بالقواعد الصفية			
يفحص المدرس مدى فهم المتعلمين للقواعد الصفية			
ينفذ المدرس العواقب الناتجة عن مخالفة القواعد الصفية			
يتجاهل المدرس مخالفة المتعلمين للقواعد الصفية			
يعاقب المدرس المتعلم الذي يخالف القواعد الصفية			

			يسامح المدرس المتعلم الذي يخالف القواعد الصفية
			العقوبة التي يضعها المدرس مناسبة لدرجة المخالفة
			يتابع المدرس التزام المتعلمين بالقواعد الصفية
			يعبر المدرس عن ثقته بالطلبة لتشجيعهم على الالتزام بالقواعد الصفية
			يستمر المدرس في احترامه للمتعلمين رغم مخالفتهم للقواعد
			يستخدم المدرس عبارات التشجيع لاستمرار تعاون المتعلمين في تطبيق القواعد الصفية
			يحاول المدرس معالجة السلوك الخاطيء وعدم الاكتفاء بمعاقبته
			نتائج ممارسة القواعد الصفية على المدرس
			تؤثر القواعد الصفية على نجاح الخطة الدراسية
			تحقق القواعد الصفية الراحة النفسية والجسدية للمدرس
			تساعد القواعد الصفية في إدارة الوقت
			يحقق المدرس أهداف الدرس نتيجة وجود قواعد صفية فعالة
			ممارسة القواعد الصفية تساعد المدرس في إدارة الصف
			نتائج ممارسة القواعد الصفية على المتعلم
			يشعر المتعلم بالمتعة عند تنفيذ القواعد
			يزداد انتباه المتعلم لشرح المدرس
			ينفذ المتعلم القواعد الصفية عن رضا وقناعة
			يرتفع مستوى التحصيل الدراسي للمتعلم
			يحترم المتعلم المدرس والزملاء
			ينصت المتعلم إلى المدرس أثناء شرح الدرس
			يقوم المتعلم بالواجبات المنزلية المكلف بها على أكمل وجه
			ينجح المتعلم في أداء المهام المكلف بها

الملحق (9)

بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية

العبارات	معظم الأحيان	أحياناً	نادراً
ممارسة القواعد الصفية			
يطبق المدرس القواعد الصفية			
القواعد الصفية مكتوبة ومعروضة في غرفة الصف			
القواعد الصفية مصاغة بطريقة إيجابية			
القواعد الصفية قابلة للتطبيق			
يكون المدرس حازماً عند ممارسة القواعد الصفية			
يذكر المدرس المتعلمين بالقواعد الصفية من حين لآخر			
يتابع المدرس التزام المتعلمين بالقواعد الصفية			
ينتقد المدرس سلوك المتعلم غير المقبول وليس المتعلم نفسه			
ينفذ المدرس العواقب الناتجة عن مخالفة القواعد الصفية			
تتضمن قواعد المدرس اللفظية توضيح "كيف" و"متى" على المتعلم أن يسلك السلوك المناسب			
يستخدم المدرس عبارات التشجيع لاستمرار تعاون المتعلمين			
يتجاهل المدرس سلوك المتعلم الهادف للحصول على انتباهه			
لا يسمح المدرس للمتعلمين بالمفاصلة والتفاوض حول القواعد الصفية			
انعكاسات ممارسة القواعد الصفية على المتعلمين			
الالتزام الذاتي بالقواعد الصفية			
الانتباه للمدرس أثناء شرح الدرس			
الهدوء في الصف			
الإجابة الصحيحة عن أسئلة المدرس			
الاستجابة للعقوبة المترتبة عن مخالفة القاعدة			

الملحق (10)

تسهيل مهمة



الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية

مديرية التربية في طرطوس

الرقم: ١٤٩٥
التاريخ: ٢٠١٤/٤/٦ م

إلى إدارة مدارس مدينة طرطوس

يطلب إليكم العمل على تسهيل مهمة الطالبة المعيدة ريم المودي وتقديم المعلومات المطلوبة بما يتعلق بما يلي:

- ١- الإجابة على الاستبانة المقدمة .
- ٢- التنسيق مع مدرسة المواد الإجتماعية واللغة العربية لحضور بعض الحصص الدراسية تتضمن الإجابة على بعض الاستبانة ، وملء بطاقة ملاحظة .

للإطلاع والتقيد

مدير التربية في طرطوس
عبد الكريم عزت حربا



ر.د. التخطيط
والتعاون الدولي

Abstract

This study aimed to explore the role of practicing Classroom Rules by the teachers of basic education / second stage in achieving learners' self-discipline.

The sample of study consisted of 34 teachers of both sexes, and 137 students of both sexes, too at the second stage of basic education in Tartous city for the year 2013/2014.

In order to achieve the purpose of this study, the descriptive approach was used and three tools were structured: a questionnaire of classroom rules, a questionnaire of self-discipline and an observation card .

After collecting data and analyzing it statistically, the outcome is the following results :

-The teachers practice classroom rules at the second stage (basic education). Average value was (3.11) within a scale that "sometimes" equals (2.51- 3.25).

- The learners are inclined to self-discipline at the second stage (basic education). Average value was (3.07)within a scale that "sometimes" equals (2.51- 3.25).

- There is a strong link between practicing classroom rules by teachers and learners' self-discipline. The relation between them both is direct and positive. Besides, practicing these rules by teachers explains 54.3 % of learners' self-discipline while 45.7 stems from other factors.

- There are no differences of statistical reference between the average of teachers' answers the questionnaire of practicing classroom rules according to sex, teaching level, and experience and specialization years.

- There are no differences of statistical reference between the average of learners' answers (in both sexes) the questionnaire of self-discipline.

- The average was struck for the number of times note(observation) was taken (3) times in every classroom. The sample of study in sixth grade primary in Abo Firas Al-Hamadany school got the highest average (32) about observing classroom rules practicing and about its effects wherein the average was (13.33).

The researcher concludes with a number of suggestions about conducting more studies about the subject.

Key words: Classroom Management, Classroom Rules, Self-Discipline.

SYRIAN ARAB REPUBLIC

Tishreen University

Faculty of Education

**Department of Curriculum and teaching
methods**



The role of the Classroom Rules Practicing in Self- Discipline achieving at Learner

**A field study on a sample of teachers and students of the second stage
of basic education in Tartous city**

**A master thesis prepared for the Master Degree in department of
Curriculum and Teaching Methods "School and Classroom
management" at faculty of Education- Tishreen university**

By

Rima Almoudi

Supervision

Dr. Rim Slimoon

Assistant Professor- Faculty of Education II

Dr. Thanaa Ghanem

Teacher- faculty of Education

School year

1434-1435 AH

2014-1015 AD