

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية غزة  
كلية التربية

بحث بعنوان

التواصل الصفي وعلاقته بمشكلات الانضباط في المدارس الثانوية  
بمحافظة غزة في ضوء بعض المتغيرات

إعداد الباحثين:

أ. سامية إسماعيل سكيك  
ماجستير إدارة تربوية  
مديرة مدرسة زهرة المدائن الثانوية أ للبنات

د. سليمان المزين  
أستاذ أصول التربية المشارك  
الجامعة الإسلامية-غزة

للمشاركة في مؤتمر "التواصل والحوار - نحو مجتمع فلسطيني أفضل"  
المنعقد في الجامعة الإسلامية في  
٣٠-٣١ أكتوبر/٢٠١١م

التواصل الصفّي وعلاقته بمشكلات الانضباط في المدارس الثانوية  
بمحافظة غزة في ضوء بعض المتغيرات

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين التواصل الصفّي ومشكلات الانضباط لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة غزة من وجهة نظر معلميهم واستخدام الباحثان المنهج الوصفي التحليلي ، وبلغت عينة الدراسة (٣٠١) معلماً ومعلمة من المدارس الثانوية، كما تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. بلغ الوزن النسبي لفقرات المجال الأول (مشكلات الانضباط) ٥١%، كما بلغ الوزن النسبي لفقرات المجال الثاني (التواصل الصفّي) ٨١.٨%.
  ٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسط تقدير المعلمين لمستوى مشكلات الانضباط في المدارس الثانوية من وجهة نظرهم تعزى لعامل الجنس لصالح الذكور .
  ٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسط تقدير المعلمين لمستوى مشكلات الانضباط من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الدراسة التخصصات (علمية ، أدبية) ، وسنوات الخدمة (١-٥ سنوات ، من ٦-١٠ سنوات ، من ١١ سنة فأكثر).
  ٤. توجد علاقة ارتباط عكسية دالة إحصائياً بين مشكلات الانضباط الصفّي وممارسات المعلمين لتحقيق التواصل الصفّي للحد من تلك المشكلات.
- وأوصت الدراسة بما يلي :

١. ضرورة إشراك الطلبة في وضع قواعد السلوك الصفّي .
٢. أهمية وضع قواعد ضبط عادلة ومقبولة يتقبلها الطلبة .
٣. إفساح المجال أمام المرشد التربوي لحل مشكلات الانضباط .
٤. ضرورة تعاون المدرسة والأسرة في حل مشكلات الانضباط الصعبة .
٥. التنويع في طرائق التدريس وأساليبه بما يضمن جعل التواصل أساس لنجاح العملية التربوية .

**The Relationship between Class Communication and Discipline Problems of Secondary School Students in Gaza Governorate in the Light of Some Variables.**

**Abstract**

This study aimed to identify the relationship between the class communication and the discipline problems of the secondary school students in Gaza Governorate from their teachers` perspectives. The researchers used the analytical descriptive method, and the sample included (301) teachers (males and females). The questionnaire was used as a tool of the study .

**The results of the study showed that :**

1. The relative weight of the first area (discipline problems) was (51%), and the relative weight of the second area (class communication) was (81.8%).
2. There were significant differences at the level  $(\alpha \leq 0.05)$  between the teachers` average estimation for the discipline problems in secondary schools from their perspectives due to the variable (gender) in favour for males.
3. There were no significant differences at the level  $(\alpha \leq 0.05)$  between the teachers` average estimation to the discipline problems due to the study variables (specification and years of experience).
4. There was a reflexive correlation relationship between discipline problems and teachers` practices to achieve class communication to prevent such problems.

**The study recommendations:**

1. The necessity of giving the students the chance to participate in setting class rules.
2. The importance of putting just and acceptable rules to the students.
3. Giving the educational guide the chance to solve the discipline problems.
4. The necessity of co-operation between the school and the students` families to solve the difficult discipline problems.

## 5. Variation in methodologies and approaches of teaching to be sure of making the communication a principal of the educational process.

### المقدمة:

يتوقف نجاح العملية التربوية داخل الصف على مدى ما يجري من اتصال بين المعلم وطلبته في المواقف التعليمية، ولإحداث هذا الاتصال لا بد من توافر البيئة المناسبة والمشجعة على التفاعل سواء ما يتعلق منها بتنظيم البيئة المادية أو الاجتماعية أو النفسية أو الانفعالية التي تسود الصف.

وتمثل عملية التعليم عملية تفاعل وتواصل مستمر ومثمر بين المعلمين والطلبة، ونظراً لأهمية التواصل الصففي في عملية التعليم، فقد احتل هذا الموضوع مركزاً هاماً في مجالات الدراسة والبحث التربوي، وقد أكدت نتائج الكثير من الدراسات على ضرورة إتقان المعلم لمهارات التواصل والتفاعل الصففي (قطامي وقطامي، ٢٠٠١: ٣٥٢).

ويرى دمبو (Dembo, ١٩٨١: ١٩٥) أن نمط القيادة الصفية يحدد الجو الذي يسود غرفة الصف، حيث وجد أن المعلمين المتسلطين العدوانيين يؤثرون في طلبتهم بطريقة عكسية، أما المعلمون الذين لا يتبنون سياسة العقاب في ضبط النظام والتعليم الصففي، يساعدون في تطوير الانضباط الصففي لدى الطلبة.

ويهدف الانضباط الصففي إلى تحقيق أكبر قدر من التعاون بين الطلبة ومعلميهم وتعويدهم على حسن الإصغاء وتيسير عملية الاتصال والتواصل بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم، مع إفساح المجال للمعلم لكي يختار الطرق والأساليب والأنشطة التي تهيئ فرصاً مناسبة للتعلم الجيد والتعلم الفعال، مع تدريب الطلبة على النظام لإكسابهم سلوك الضبط، كما أن الهدف من معالجة النظام الصففي هو توظيف كل الإمكانيات من أجل تحسين التعلم الصففي الذاتي وتقليل السلوكيات الخاطئة التي يمكن أن تعيق ممارسة التعلم والاندماج في الأنشطة المختلفة.

كما يرى (قطامي، ١٩٨٩) أن النظام الصففي والجو الصففي التعليمي يتأثر بعدد كبير من العوامل، منها ما يتعلق بالظروف البيئية المدرسية والصفية، وما يتعلق بالظروف النفسية للمعلمين وخصائصهم، وما يتعلق بالمعلمين وخصائصهم الشخصية والتأهيلية، حيث إن الهدف من معالجة النظام الصففي هو توظيف كل الإمكانيات من أجل تحسين التعلم الصففي وتقليل السلوكيات الخاطئة التي يمكن أن تعيق ممارسات التعلم، والاندماج في أنشطتها، لذلك يكون الهدف زيادة الوقت المنقضي في التعليم وممارسة الأنظمة، وتقليل الزمن المنقضي في معالجة مشكلات النظام وتوفير التعليم (قطامي، ١٩٨٩: ٢٣٨).

ولم تعد مهمة المعلم قاصرة على تلقين المعلومات فقط، وإنما تعدتها للاهتمام بجميع الأمور التي من شأنها أن تعمل على تحقيق النمو الشامل للطلاب من جميع جوانبه، والقيام على الانضباط المدرسي الذي يوفر المناخ التعليمي المناسب، ومراعاة النظام والقوانين المدرسية، بما يسهم في بلوغ الأهداف التربوية (الدويك وآخرون، ١٩٩٨: ٢١٠).

ولا يعني الانضباط جمود الطلبة وانعدام الفاعلية والنشاط داخل غرفة الصف، ذلك لأن بعض المعلمين يفهمون الانضباط على أنه التزام الطلبة بالصمت والهدوء وعدم الحركة، والاستجابة إلى تعليمات المعلم، حيث يرى (مرعي وآخرون، ١٩٨٦: ٩٦) أن إصرار المعلم على صف يسود فيه الهدوء التام والسكوت وعدم النشاط يؤدي إلى تواجدهم الكبت والتوتر والقلق عند الطلبة مما يدفعهم إلى محاولة البحث عن مخارج أخرى لطاقتهم المكبوتة، كما أن انحراف المعلم عن خط سير الدرس وعدم التزامه بخطة درسه والانشغال في أحاديث جانبية غير مفيدة من شأنه أن يزيد احتمالات حدوث السلوك المشكل عند الطلبة.

وحول طبيعة العلاقة بين التواصل الصففي والانضباط المدرسي فقد أظهرت نتائج دراسة (الحراشنة والحوالدة، ٢٠٠٩) عدم وجود فروق ذات دلالة في متوسط استجابة أفراد العينة على درجة ممارسة أنماط الضبط الصففي تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة القصيرة، كما أظهرت دراسة (مصطفى، ٢٠٠٧) غياب دور المعلم كموجه ومرشد للطلبة، أما دراسة (علونة، ١٩٩٥) فقد أظهرت أن أكثر أساليب الضبط المستخدمة هي توضيح القوانين الصفية منذ اليوم الأول للدراسة.

ويعتبر التواصل الصففي في المدارس الثانوية من الأمور المهمة التي ينبغي أن يحرص عليها المعلم لكي يحقق الأهداف التربوية المنشودة إلا أن هذا الموضوع لم يلق العناية الكافية في الدراسة والبحث التربوي على المستوى المحلي والعربي.

لذلك حاولت هذه الدراسة توصيف الظاهرة بشكل واقعي في المدارس الثانوية في محافظة غزة بغية العمل على إيجاد العلاقة بين التواصل الصفي الفعال و دوره في حل مشكلات الانضباط لمحاولة تحديد أسبابها وطرائق علاجها، حيث إن السلوك الإنساني يأتي استجابة لمتغيرات مختلفة يتشكل على ضوءها ويؤثر على تفاعل الفرد مع ذاته و أقرانه في المجتمع المدرسي، لعل هذا الجهد المتواضع يسهم في حل هذه المشكلات.

#### مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

#### ما علاقة مهارات الاتصال لدى معلمي المدارس الثانوية بمشكلات الانضباط الصفي؟

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما درجة ممارسة المعلمين لمهارات الاتصال الصفي للحد من مشكلات الانضباط الصفي من وجهة نظرهم؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسط تقدير المعلمين لواقع الاتصال الصفي في المدارس الثانوية في محافظة غزة الذي يعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، التخصص، سنوات الخدمة)؟
٣. ما مستوى مشكلات الانضباط الصفي في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين في محافظة غزة؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسط تقدير معلمي المرحلة الثانوية لمشكلات الانضباط في المدارس الثانوية في محافظة غزة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، التخصص، سنوات الخدمة)؟
٥. هل توجد علاقة ارتباطيه بين درجة تقدير معلمي المرحلة الثانوية لواقع الاتصال الصفي، ومستوى مشكلات الانضباط في المدارس الثانوية من وجهة نظر عينة الدراسة؟

#### فرضيات الدراسة:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسط تقديرات المعلمين لواقع الاتصال الصفي في المدارس الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة غزة من وجهة نظرهم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسط تقديرات المعلمين لواقع الاتصال الصفي في المدارس الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة غزة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير التخصص (تخصصات أدبية، تخصصات علمية).
٣. وجهة نظرهم في محافظة غزة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير سنوات الخدمة (١-٥ سنوات، من ٦-١٠ سنوات، من ١١ سنة فأكثر).
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسط تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لمشكلات الانضباط في المدارس الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة غزة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسط تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لمشكلات الانضباط في المدارس الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة غزة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير التخصص (تخصصات أدبية، تخصصات علمية).
٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسط تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لمشكلات الانضباط في المدارس الثانوية في محافظة غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (١-٥ سنوات، من ٦-١٠ سنوات، من ١١ سنة فأكثر).
٧. لا توجد علاقة ارتباطيه بين متوسط تقدير معلمي المرحلة الثانوية لواقع الاتصال الصفي، ومستوى مشكلات الانضباط في المدارس الثانوية من وجهة نظر عينة الدراسة.

#### أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة فيما يلي:

١. قياس درجة ممارسة المعلمين لمهارات الاتصال الصفي من وجهة نظرهم.
٢. تحديد دلالة الفروق عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسط تقدير المعلمين لواقع الاتصال الصفي في المدارس الثانوية في محافظة غزة الذي يعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، التخصص، سنوات الخدمة).
٣. تحديد مستوى مشكلات الانضباط في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين في محافظة غزة.
٤. تحديد دلالة الفروق عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسط تقدير معلمي المرحلة الثانوية لمشكلات الانضباط في المدارس الثانوية في محافظة غزة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، التخصص، سنوات الخدمة).

٥. تحديد نوع العلاقة الارتباطية بين متوسط تقدير معلمي المرحلة الثانوية لواقع الاتصال الصفّي، ومستوى مشكلات الانضباط في المدارس الثانوية من وجهة نظر عينة الدراسة .

#### أهمية الدراسة:

- تتبع أهمية الدراسة من أهمية عملية التواصل الصفّي الذي يهيئ للطلبة الفرصة ويسمح لهم بالنمو والتطور والتكيف، حيث يشكل المعلم الكفاء أحد الوسائط المهمة التي يمكن أن تسهم إسهاماً فاعلاً في تهيئة مناخات صفية وما يقدم من إدارة وأنشطة وتنظيم تفاعلات الطلبة مع بعضهم البعض ومع المعلم نفسه، حيث التخطيط السليم يؤدي لمواقف صفية سليمة.
- قد يستفيد من هذه الدراسة كل من المعلمين ومدراء المدارس والمسؤولين في وزارة التربية والتعليم.
- تكمن أهمية البيئة الصفية إضافة إلى خدمة النظام التربوي وتحقيق أهدافه في أن الطلبة محور الاهتمام المشترك بينهما.
- تعتبر الدراسة الأولى من نوعها في حدود علم الباحثين والتي تدرس أهمية التواصل الصفّي وعلاقته بمشكلات الانضباط في المرحلة الثانوية في محافظة غزة.

#### حدود الدراسة:

١. الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على علاقة التواصل الصفّي بمشكلات الانضباط في ضوء بعض المتغيرات.
٢. الحد البشري: معلوم المرحلة الثانوية في محافظة غزة (شرق وغرب غزة).
٣. الحد المكاني: محافظة غزة .
٤. الحد المؤسسي: المدارس الثانوية بمديرتي التربية والتعليم (شرق وغرب غزة).
٥. الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٠ - ٢٠١١م.

#### مصطلحات الدراسة:

من خلال الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالدراسة تبني الباحثان التعريفات الإجرائية التالية:

- ✓ التواصل الصفّي: عية يتم من خلالها نقل وتبادل بيانات ومعلومات وأفكار وإشارات ورموز من المعلم إلى طلبة المرحلة الثانوية ومن الطلبة للمعلم وبين الطلبة بعضهم بعضاً .
- ✓ الانضباط الصفّي: هو عملية قبول طلبة المرحلة الثانوية لما يصدره المعلم من توجيهات وتعليمات لهم بهدف تسهيل قيامهم بما يوكل إليهم من أعمال.
- ✓ المشكلات الصفية: مجموعة السلوكيات السيئة التي يقوم بها طلبة الثانوية ولا يتقبلها المعلمون ويرفضونها ويسعون للحد منها.

#### خلفية الدراسة:

يعد الاتصال التربوي من العناصر الرئيسية في الحضارة الإنسانية، ويعتبر وسيلة أساسية يقوم عليها نشر هذه الحضارة وامتدادها، كما ويعتبر العامل الأول الذي يعتمد عليه نجاحنا في مدارسنا، وفي علاقاتنا مع جميع أطراف العملية التربوية والاتصالية التي تحدث داخل المدرسة وغرفة الصف (نصر الله، ٢٠٠١: ١١٤) .

ويشير المفهوم التربوي للتواصل إلى تلك العملية التي تحدث في الموقف التعليمي بين عناصره المتعددة وذلك لتنظيم عملية التعليم والتعلم لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وتجري عملية التواصل الصفّي عبر قنوات متعددة ومتنوعة، سواء كانت لفظية أو غير لفظية أو كتابية، وتشمل اللغة المسموعة والمقروءة وما يرافقها من حركات وإيماءات وبين الاستماع والانتباه أو استخدام الأجهزة والأدوات والبرامج والكتب والصور والأفلام، فالتواصل على هذا النحو عملية تفاعل بين المتعلم والوسط الذي يحيط به، وهو عملية تشهد إحداث التغييرات المرغوب فيها في سلوك الأطراف المشاركة في هذا التفاعل ( الكحلوت ، ١٩٩٦: ١٧٧ ) .

#### وظائف وأهمية التواصل الصفّي الفعال:

يعتبر التواصل الصفّي الفعال من أهم العناصر الإيجابية لإيجاد بيئة تعليمية تحفز الطلبة وتساعد على تمتيعهم لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وتكمن أهمية التواصل الصفّي الفعال فيما يلي:

ويعد اتصال المعلم مع طلبته ذو أهمية في عملية التعلم والتعليم، لذلك فإن نمط ونوعية هذا التفاعل تحدد بفعالية الموقف التعليمي والاتجاهات والاهتمامات وبعض السمات والخصائص التعليمية كما أن للتفاعل الصفّي المتمثل في أنماط التواصل بين أطراف العملية التعليمية دوراً مهماً ومؤثراً في أداء المتعلمين التحصيلي وفي أنماط سلوكهم. فهو واسطة التعليم والتعلم، وسبيل تطور روح الفريق بين

جماعة الصف، والعامل على توليد الشعور بالانتماء إلى المدرسة ونظامها، ووسيلة المعلم لتعرف حاجات المتعلمين واتجاهاتهم. وهو بالتالي الطريق إلى إنشاء علاقات يسودها التفاهم بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم، والميسر لفهم الأهداف للتعليمية وإدراك استراتيجيات بلوغها والتواصل في حقيقته جوهر الأنشطة الصفية وأداة إذا امتلكها المعلم ساعدته على تسهيل مهامه وكذلك تحسين مستوى تحصيل طلبته وبناء شخصيتهم، والتفاعل الصفي الإيجابي يشكل الركيزة الأساسية في العملية التعليمية التعلمية. والمعلم الذي لا يتقن مهارات التواصل والتفاعل الصفي يصعب عليه النجاح في مهامه التعليمية، ولقد أكدت نتائج الكثير من الدراسات على ضرورة إتقان المعلم لهذه المهارات كما أكدت نتائج دراسات أخرى أن السلوك التدريسي للمعلم يؤثر في الأنماط السلوكية للمتعلم بصفة عامة الأمر الذي يتطلب الاهتمام بعملية تحليل أنماط التفاعل اللفظي ورصد سلوك المعلم في أثناء تدريسه والتعرف إلى كنه ونوعه على نحو موضوعي.

و يشكل الاتصال بين المعلم والتلميذ الركيزة الأساسية للموقف التعليمي، لأنه لا يؤدي إلى تحقق الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس فحسب بل يؤدي إلى اكتساب التلميذ لأنماط ثقافية واجتماعية مختلفة، سواء من المعلم أو من التلاميذ وذلك لكون التربية عملية اجتماعية.

ويتأثر نمط التفاعل بين المعلم والتلميذ بالجوانب الاجتماعية والنفسية السائد في حجرة الدراسة والذي يؤثر بدوره على فاعلية التلميذ وبالتالي يزيد تحصيله الدراسي وعلى قدرتهم على تحقيق الأهداف التربوية. (إبراهيم، 2002 : 44)

### العوامل المؤثرة في فاعلية التواصل الصفي:

يشير (العاجز والبناء، 2009) إلى العديد من العوامل التي تؤثر في التواصل الصفي وهي:

1. مدى قوة شخصيات الطلبة وفهم أدوارهم التواصلية التي يقومون بها.
2. مدى توفر انتباه فعال للطلبة أثناء عملية الاتصال والتواصل.
3. مدى توفر الدافعية لدى المعلم والطلبة لإشباع حاجاتهم وتحقيق أهدافهم.
4. مدى الشعور بالأمن والطمأنينة، مما يوفر جرأة مناسبة للتواصل بين الأفراد، ويعمل على تيسير الطلاقة في انسياب الأفكار في التواصل الفعال.
5. مدى توافر ظروف نفسية واجتماعية مناسبة للتواصل بين المعلم والطلبة وسيادة الاحترام المتبادل.
6. مدى ملائمة البيئة المادية كاتساع الغرفة الصفية وحجمها وملاءمتها لعدد الطلبة، وطريقة جلوسهم وتنظيم الصف وتوفير التهوية والإضاءة.
7. مدى قدرة المعلم على تنظيم التواصل والسيطرة على مجريات الدرس وتوجيه الطلبة والمحافظة على النظام.
8. مدى اهتمام المعلم بمشكلات الطلبة، وتقبله وتفهمه لعواطفهم وانفعالاتهم ومشاركتهم في القرارات الخاصة بالتعلم.
9. مدى إثارة اهتمام الطلبة وطرح أفكار تتسجم مع قدراتهم والاهتمام بتساؤلاتهم وإشباع رغباتهم في الإجابة عليها (العاجز والبناء، 2009: 119).

ويرى الباحث أن العوامل التي تؤثر في فاعلية التواصل الصفي متعددة أبرزها وضوح الهدف لكل من المعلم والطالب وتبادل الأدوار بين المعلم والطالب ومدى قدرة المعلم على استخدام أساليب التعزيز المتنوعة إضافة إلى تعدد قنوات التواصل.

### الانضباط الصفي:

يعتبر الانضباط الصفي من العمليات التربوية المهمة جداً فهو جزء أساسي من العملية التعليمية ويتضمن مجموعات من السلوكيات المعقدة التي تستخدم لتنمية بيئة مناسبة في غرفة الصف، فتساعد على حدوث قدر من التعليم الفعال، ومن هنا فالانضباط والتعليم يسيران جنباً إلى جنب، إلا أن الانضباط الصفي أمر لا بد منه للقيام بعمل جيد في مجال التعليم (مصلح وعدس، 1980).

### أ مفهوم الانضباط الصفي:

يتزايد اهتمام المعلمين وأولياء الأمور هذه الأيام بعملية ضبط الطلبة داخل الصفوف الدراسية وخارجها إلى حد كبير، وما يزيد من قلق المعلمين بشكل خاص نحو هذا الموضوع معرفتهم أنه يترك آثاراً خطيرة هامة في مظهرين اثنين من المظاهر ذات أهمية في حياة المعلم المهنية، وهذان المظهران هما: مساعدة الطلبة في تطوير مهارات شخصية ومعرفية، ودرجة استمتاع المعلمين بمهنة التعليم.

ويشكو المعلمون من فقدان الانضباط داخل غرفة الصف، وقد يؤدي إلى الاعتداء على المعلم أو على ممتلكاته سواء كان الاعتداء جسدياً أو نفسياً أو انفعالياً، كما أن انعدام الانضباط الصفي يقلل إلى حد كبير من فعاليتهم التدريسية التي يعتز كل معلم بها (مرعي وآخرون، ١٩٨٦:٨٣).

ويعرف (عبد الهادي، ٢٠١١:١) الانضباط الصفي بأنه إرساء نظام صفي توضح فيه المعايير والإجراءات السلوكية ويتفق عليها، وتوضح السلوكيات المرغوب فيها وغير المرغوب فيها من قبل الطلبة، وتوجيههم إلى السبيل السليم لتطبيق ذلك النظام" (عبد الهادي، ٢٠١١:١).

ويمكن تعريف الانضباط بأنه: "عملية قبول للتعليمات والتوجيهات الصادرة للطلبة لتسهيل القيام بما يسند إليهم من وظائف وأعمال". ويؤكد (مرعي وآخرون، ١٩٨٦) أن هناك وجهة نظر أخرى لمفهوم الانضباط: أنه عملية تقوم المدرسة فيها بمساعدة الطلبة على تبني القيم والمعايير التي تساعدهم في إيجاد مجتمع حر منظم، كما يرى أن الانضباط الصفي هو تطبيق استراتيجيات تسهل حدوث أفضل قدر من التعلم والنمو الشخصي عند الطلبة، عن طريق الاستجابة للحاجات الأكاديمية والنفسية والشخصية لهؤلاء الطلبة كأفراد وللصف كمجموعة (مرعي وآخرون، ١٩٨٦:١٨٥).

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح أن الانضباط الصفي يساعد المعلمين و الطلبة على إيجاد أجواء تعليمية سليمة تساعد على تحقيق الهدف الأسمى للتعليم وهو بناء الطالب السوي السليم ومراعاة نموه و حاجاته المختلفة من خلال تبني معايير و قيم تساعد تسهم في إيجاد مجتمع حر منظم، و الانضباط بهذا المعنى لا يعني مجرد عقاب بل هو عملية تربية تشتمل على كل الممارسات التربوية التي تسهم في تطوير سلوك هادف منضبط ذاتياً عند هؤلاء الطلبة .

#### **Ā أهداف الانضباط الصفي:**

إن هدف الانضباط الصفي هو تهيئة الجو التربوي المناسب لبلوغ الأهداف التربوية وتحقيق الانضباط الذاتي للطلاب (الدويك وآخرون، ١٩٩٨:٢١٦).

كما تهدف عملية الانضباط الصفي إلى تيسير العملية التربوية وإزالة العقبات التي تعوق وصولها إلى أهدافها، ولا سيما ما كان منها ناجماً عن صعوبة التكيف مع البيئة الصفية لدى الطلبة بحيث تذوب مفاهيم الانضباط الذاتي في نفوسهم، و تنعكس بدورها على أنماط السلوك الإيجابي البناء عبر أساليب و إجراءات وقائية و علاجية تكفل تحقيق ذلك .

ويوضح (الحاج خليل وآخرون، ١٩٩٧): أن أهم أهداف الانضباط تتمثل في:

١. البحث عن طرق وأساليب وأنشطة تجعل العمل الصفي يتقدم بشكل ملحوظ.
٢. تدريب الطلبة على النظام لإنماء الضبط الذاتي الاجتماعي لديهم.
٣. الوصول إلى أكبر درجة من التعاون بين الطلبة ومعلميهم (الحاج خليل، ١٩٩٧:٣٦٠١).

كما يضيف (الساعدي، ٢٠١١) الأهداف التالية:

١. توعية الطلبة على حسن الإصغاء وتسهيل عملية الاتصال والتواصل.
٢. توظيف جميع الإمكانيات لتحسين التعلم الصفي وتقليل السلوكيات الخاطئة التي تعيق ممارسات التعلم.
٣. زيادة الوقت المنقضي في التعلم وممارسة الأنظمة وتقليل الزمن المنقضي في معالجة المشكلات وتوفيره للتعلم. (الساعدي، ٢٠١١:١).

#### **Ā العوامل المؤثرة في الانضباط الصفي:**

يذكر (هارون، ٢٠٠٣) بعض العوامل المؤثرة في الانضباط الصفي وهي:

١. عدد الطلبة.
٢. حجم حجرة الدراسة.
٣. ملائمة الأدوات والأجهزة مع حاجات الطلبة.
٤. توفير مساحات تسمح للطلبة بالتحرك بحرية.
٥. توعية الطلبة وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية وخبراتهم.
٦. توعية المعلم وخبرته السابقة.

٧. نمط المعلم بإدارة الصف (هارون، ٢٠٠٣:٧٦).

أما (علاونة، ١٩٩٥:٢٩٣١) فيضيف عدداً من العوامل المؤثرة في الانضباط الصفية ومنها:

١. تاريخ الثواب والعقاب الذي تربي الطلبة على أساس منه.
٢. البيئة الصفية الكاملة.

### العلاقة بين الانضباط الصفية و المشكلات الصفية وتبعات الاتصال الصفية:

تكمن أهمية الانضباط الصفية في أنه يساعد على الحد من المشكلات الصفية بشكل واضح ويذكر (هارون، ٢٠٠٣) خمس خطوات لتحقيق الانضباط الصفية وهي كالتالي :

١. التخطيط (لقواعد التي توضح أنماط السلوك المتوقعة من الطلبة والإجراءات المترتبة على السلوك غير المرغوب فيه).
٢. إرساء القواعد.
٣. النتائج.
٤. تمييز السلوك الجيد.
٥. إشراك أولياء الأمور في النظام (هارون، ٢٠٠٣:٧٨).

أما (Martin & Quilling, 1981) فيقترحان أربعة مناحٍ لاستراتيجيات الانضباط الصفية هي:

١. منحي لإدارة البيئة الصفية التي تسعى إلى تطوير بيئة جيدة للتعلم فيتحقق الضبط الصفية تلقائياً .
٢. منحي تحليل السلوك وهو الذي يبنى عمليات تشخيص السلوك المشكل وتعديله بأساليب تعديل السلوك المعروفة.
٣. المنحي الإنساني الذي يركز على قيم الآخرين ومشاعرهم وضرورة مراعاة هذه القيم والمشاعر لتحقيق الانضباط الصفية.
٤. منحي التفاعل الاجتماعي الذي يركز على مساعدة التلاميذ في اكتساب الكفاءات والمهارات التي تمكنهم من العمل المثمر في المجتمع المدرسي (Martin & Quilling, 63:1981).

ومن الملاحظ أن أكثر المناحي استخداماً في معالجة مشكلات الانضباط بهدف حفظ النظام، وخصوصاً إذا كانت المشكلات الصفية من النوع المعقد، هو المنحي السلوكي الذي ينظر إلى المشكلات الصفية على أنها شكل من أشكال السلوك المكتسب بقواعد التعزيز وقوانينه، وأن هذا السلوك يتأثر تأثيراً بالغاً بالإطار الذي يحتويه ، وبهذا المعنى فإن المنحي السلوكي يصب اهتمامه على تعديل السلوك الاجتماعي غير المقبول للمعلمين بأساليب تعديل السلوك المتعارف عليها، وحين يستخدم المعلم طرقاً إيجابية وفعالة لتحقيق الانضباط الصفية فهو يتحرر من كثير من الأمور الروتينية المتعلقة بهذا الموضوع، ويصرف الجزء الأكبر من وقته في التخطيط والتدريس والتوجيه والشرح، كما أن شعور الطلبة بهذا الانضباط ونجاحهم في دروسهم، يشعرون بأن المدرسة مكان معزز آمن لهم، وأن أنشطتها مرغوبة، وهذا بلا شك هو أحد الأهداف النهائية لكل تعليم جيد.

ويرى (Barbour, 1991:69) أنه لا بد من استبعاد العقاب (خاصة العقاب البدني) من المدارس كوسيلة للمحافظة على الضبط الصفية وضرورة استبداله بأساليب أكثر إيجابية.

كما يؤكد (Render & Others, 1989:607) أن المنجزات التي يدعيها من يؤيد العقاب تعتبر منجزات وهمية تفقر إلى أدلة تدعمها الدراسات العلمية، وهي مجرد أساليب تسلطية تعتمد على حاجات المعلمين وحدهم دون النظر لمصلحة التلاميذ وحاجاتهم. أما (Carins, 1987:501) فيرى أنه لا بد من المزوجة بين الاستراتيجيات الإيجابية والسلبية لأن الاستراتيجيات الإيجابية قد لا تكفي لضبط الصف أحياناً .

ويضيف (Salvin, 1991:95) أنه يمكن استخدام الاستراتيجية الوقائية التي تؤكد أن الوقاية خير من العلاج، لذلك لا بد من التركيز على التخطيط الجيد للتدريس، وتوضيح القوانين الصفية من البداية، مع ضرورة إشغال الطلبة دائماً بأعمال نافعة . كما أن (Woolfolk & Brooks, 1985: 513) يشيران إلى أن بعض المعلمين يستخدم تلميحات غير لفظية كالتقاء عين المعلم بعين الطالب المشاغب أو التحرك قريباً منه.

كما نجد أن بعض المعلمين يفضلون مدح السلوك الذي يتعارض مع السلوك المشكل لإعطاء الطالب فرصة للتعويض عن الوجه الآخر من إجراءات الضبط، كما أن إستراتيجية منح الطلبة غير المشاغبين فرصة لزيادة ثقتهم بأنفسهم وليكونوا قدوة لغيرهم، كما نجد أن آخر وسيلة



يلجأ إليها المعلم بعد نفاذ كل المحاولات هي: العقاب على السلوك المشكل بطرق متنوعة كإخراج الطالب من الفصل، وحرمانه من الأسئلة وغيرها.

ويعتبر حفظ النظام والانضباط الصفي عنصران مهمان من عناصر المهام العملية للمعلمين داخل الصف، إذ أنهما يركزان على كيفية تعامل المعلم مع المشكلات البسيطة و المعقدة التي قد تنشأ أثناء التدريس، و أساليب المعلم في حلها .

ويؤكد (Johnson & Bany, 1970: 18) أن الضبط الزائد عن الحد ليس محبباً بين أوساط المربين و علماء النفس حيث إن الصف الذي يتكون من مجموعة طلبة يجلسون بلا حراك على المقاعد، وهمم الوحيد هو حل المسائل أو الواجبات الصفية، دون أن يقوموا بأية حركة هو صف دراسي غير صحي، إذ لا بد من توفر قدر معقول من الحركة والنشاط اللازمين للتعلم، دون المساس بجوهر العملية التعليمية التعليمية، ولا بأس بقدر من الحيوية والمرح سواء من الطلبة أو من المعلم، شريطة ألا يعرقل سير الدرس، ويصبح هو النشاط الأصيل في الصف.

### آ الانضباط الذاتي ودوره في الحد من المشكلات الصفية:

يعد الانضباط الذاتي أعلى أنواع الانضباط ويقصد به: التزام الطالب بالتعليمات المدرسية والسير ذاتياً وفقاً لقوانينها وأنظمتها من خلال توجيه رغباته وتنظيم ميوله ودوافعه للوصول إلى نمو السلوك الاجتماعي المقبول الذي يتفق وأهداف التربية والتعليم وغاياتها، وهو عملية تربية بالمعنى الواسع يشتمل على جميع الممارسات والعوامل البيئية التي تسهم في تطوير سلوك هادف منضبط ذاتياً لدى الطالب (العاجز والبناء، ٢٠٠٩: ٥٨).

ويتفق معهما (قطامي، ١٩٩٤: ٤٥) فيعرفه بأنه: "الدرجة التي يضبط فيها الطلبة ما يدور حولهم من أحداث تعليمية، ومدى تحملهم لمسئولية نتائج أعمالهم في مواقف وخبرات تعليمية صافية ومدرسية".

من خلال التعريفات السابقة يتضح أن الانضباط الذاتي يتضمن الإجراءات العلاجية بالإضافة إلى الإجراءات الوقائية، وهذا يعني أن هناك قوانين وتعليمات صافية ومدرسية يجب الحفاظ عليها، ولكن يمكن للطلبة أن يناقشوها ويستفسروا عن مدى المنطق في وضعها ومدى عدالتها، كما أنه يركز على ضرورة وجود اتفاق بين الطلبة وقوانين المدرسة حتى يتحول الضبط والانضباط إلى مسألة انضباط ذاتي.

ويشير (Fish & Others, 1984) أن الضبط الداخلي (الذاتي) ومدى تحمل الطالب لمسئولية ونتائج أعماله، وفهم أسباب ما يدور حوله من أحداث ومصادرها، هي عملية معرفية تطويرية نمائية، أي أنه كلما تقدم الطلبة في العمر ازداد تحملهم لنتائج أعمالهم وأدائهم التحصيلية المدرسية وتدننت سيطرة مصادر الضبط الخارجي على أدائهم، كما يتطور إدراكه السببي بحيث ينتقل من أسباب خارجية مثل الخط والمصادفة وصعوبة المهمة أو الامتحان أو المواد الدراسية أو مزاج المعلم إلى أسباب داخلية مثل قدرته، وجهده، وتصميمه، كما أن هذا الإدراك وربط السبب بالمسبب يتطور بفعل المرحلة النمائية المعرفية التي يمر بها الطالب بفضل الخبرات والمواقف التي تتيح له فرصة تطوير أبنية المعرفة السببية، تجعله أكثر ميلاً لتفسير أن ما يحدث له باعتباره نتيجة لأدائه ونشاطه المضبوط المنظم والمسيطر عليه، وليس بفعل خارج عن إرادته (Fish & Others, 1984:42).

ويعتبر مفهوم الضبط الداخلي مفهوماً دافعياً وبخاصة عندما يسعى الأفراد إلى تفسير أسباب نجاحهم وفشلهم وتحديد مصادرها وقدرتهم على السيطرة عليها في أي موقف حياتي يواجهه الفرد بصفة عامة، أو ما يواجهه الطلبة في المواقف التعليمية بخاصة، وفي ضوء ذلك يندفع الفرد إلى أداء المهمة ولا يسقط من حساباته أهمية وضرورة معرفة وفهم ما يؤثر على أدائه، وتحديد نوعية ومصدر التأثير، ويساعدهم ذلك في تكيفهم واستيعابهم للعناصر المهمة التي تؤثر على حياتهم (Champon, ١٩٩٠: ٢٤٥).

### مزايا الانضباط الذاتي (الداخلي) :

ميز ( Stipek, 1988 : 25 ) بين الطلبة ذوي الضبط الداخلي، و ذوي الضبط الخارجي، كما أوضح ( Bihler, 1980 )

(530) أنه يمكن تحديد ملامح و خصائص الطالب الذي يتصف بالانضباط الداخلي كالآتي :

- أنه أنشط معرفياً .
- يتمتع بفاعلية أكبر في جمع المعلومات و تصنيفها و تنظيمها و معالجتها .
- يوجد العلاقة السببية والمباشرة بين ما يحقق من تعزيز و نتائج السلوك .
- ذو قدرة على الربط بين السلوك والتعزيز الذي يتحدد به .
- أكثر انتباهاً و قدرة على رصد المعلومات المهمة، و استغلالها معرفياً ، و إدماجها في بنائه المعرفي بفاعلية .

كما يضيف (Hamacheck, 1990: 63) أن الطالب ذي الضبط الداخلي يقوم بمحاولات كثيرة للتحكم في البيئة، و يقاوم بشكل أكبر محاولة تأثير الآخرين عليه، و أنه ذو فاعلية في التأثير على الآخرين، و يفضل المهمات التي تتطلب جهداً أكبر، ولديه مستوى منخفض من القلق، و هو عالي التحصيل، وأكثر استمتاعاً بالعمل المدرسي، و الأنشطة التي يشترك فيها، كما أنه يركز على التعليم بعمق.

و يضيف (Grash, 1983 : 206) أنه يتصف بأنه أكثر قدرة على حل المشكلات و بمستوى عالي من الطموح، و التوقعات التربوية العالية، أما (جبريل، ١٩٩٦: ٢٠٦) فيضيف أن الطالب المنضبط ذاتياً أكثر اهتماماً بمجريات الأحداث الخارجية، لاعتقادهم بتأثيرها على حياتهم، فهم يعززون أسباب السلوك إلى مصادر تقع خارج قدراتهم أو سيطرتهم. و يوضح (قطامي، ١٩٨٩: ٩٩-١٠٠) أنه يمكن وصف خصائص الطلبة داخلياً وخارجياً الضبط في الجدول التالي:

جدول (١)

داخليو الضبط	خارجيو الضبط
➤ مصادر التعزيز داخلية	➤ مصادر التعزيز خارجية
➤ تعلم الطالب أصيل	➤ تعلم الطالب مرهون
➤ النجاح يعزى إلى القدرة و الجهد	➤ يعزى النجاح إلى الحظ و صعوبة المهمة
➤ يعززون النجاح و الفشل إلى عوامل داخلية	➤ يعززون النجاح و الفشل إلى عوامل خارجية
➤ مبادرون في نشاطاتهم	➤ تابعون في نشاطاتهم
➤ لا ينتظر مكافأة و إنما المكافأة أن يشبع حاجته	➤ ينتظرون مكافأة بأنواعها بكل عمل يقومون به
➤ يركزون على التعليم العميق والعمل الفردي	➤ يركزون على التعليم السطحي و الجماعي
➤ ثابتون في أفكارهم وعزواتهم و أسبابهم المفترضة في تفسير ما يحدث لهم	➤ متصلبون في أفكارهم و عزواتهم و أسبابهم المفترضة في تفسير ما يحدث لهم
➤ متفوقين في التحصيل	➤ متدنون في التحصيل
➤ أكثر قدرة على التحكم في البيئة	➤ أقل قدرة على التحكم في البيئة
➤ أكثر استقلالية	➤ أكثر تبعية
➤ لديهم قدرة عالية على حل المشكلات	➤ تتدنى لديهم القدرة على حل المشكلات

### آ العلاقة بين التواصل الصفي والانضباط الصفي:

يرى البعض أن ممارسة المعلم للتدريس في مواقف حية وطبيعية تكمن في إدارة الصف والتواصل الصفي، فهو المحك الأساسي لتقويم برامج الإعداد التربوي في هذا المجال، وهدفه الأسمى أن تترجم المعرفة النظرية في هذه المواقف الحية إلى سلوك عملي يعكس مدى تحصيل المعلم كفايات التدريس وإدارة الصف وتنظيمه، وقد أشار (جابر، ٢٠٠٠: ١٤٠) إلى أن بعض المعلمين ينفقون نحو "٨٠%" من وقتهم وجهدهم في محاولة ضبط سلوك التلاميذ، الأمر الذي يتطلب المراجعة والدراسة العلمية لكفايات المعلمين في هذا المجال حفاظاً على وقت المعلم وجهده.

كما توصل (Anderson, 1991:36) إلى أن كثيراً ما يكون لدى المعلمين الجدد توقعات غير واقعية عن سلوك الطلبة في صفوف الدراسة لاعتقادهم بأن التعلم لا يتحقق ما لم تكن حجرة الدراسة منظمة والتلاميذ تحت السيطرة، لذلك يكرسون وقتهم وطاقتهم لضبط التلاميذ بدلاً من تركيزهم على عمليات التدريس والتعلم.

كما أوضح كل من (Brophy & Evertson, 1986:105) أن المعلمين الذين أحسن إعدادهم يركزون على مساعدة الطلبة على الإنجاز الأكاديمي وأقل انشغالاً بمشكلات الضبط التام للطلبة، وتبرز هاتان الدراسات ضرورة اشتغال برامج إعداد المعلمين على مهارات التواصل الصفي وإدارة الصف بمواقف نظرية وعملية تتيح فهم تكوين توقعات واقعية عن سلوك التلاميذ.

## الدراسات السابقة

### الدراسات العربية :

١. دراسة ( حلس وشلدان ، ٢٠١١ ) بعنوان: " المدرسة الفاعلة ودورها في تحقيق البيئة التعليمية المشجعة علي الانضباط السلوكي من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية " .

هدفت الدراسة إلى التعرف على سمات البيئة التعليمية المشجعة على الانضباط المدرسي وأساسها العلاقة بين إدارة المدرسة والمعلمين من جهة والإدارة المدرسية والمعلمين مع الطلاب من جهة أخرى وأنظمة السلوك وطرائق التعامل مع الطلاب، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (١٠٠) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة، كما بلغ مجتمع الدراسة (١٨١٧) معلماً، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وقد أظهرت النتائج أن احتل المجال الرابع المتعلق بالعلاقة بين المعلمين وإدارة المدرسة المركز الأول والعلاقة بين الطلاب ومدير المدرسة المركز الثاني، بينما احتل المجال السادس ( البيئة المدرسية) المركز السادس والأخير، وقد خلصت الدراسة إلى عدة توصيات منها ضرورة التركيز في إعداد المعلمين مهنيّاً على بناء المهارات الاجتماعية، وإعادة النظر في طرح المقررات الاختيارية للطلاب في كليات التربية مثل الإدارة المدرسية، وإعداد برامج تدريبية للرفع من مستوى مهارات منسوبي المدارس في ضبط المدرسة والصف، وتفعيل دور المسجد ومجلس الآباء في نشر الثقافة المدرسية.

٢. دراسة (الهذلي، ٢٠١١) بعنوان: " إدراك المعلمات والمرشدات الطلابيات لمفهوم الضبط المدرسي لطالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية " .

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى إدراك المعلمات والمرشدات الطلابيات لمفهوم الضبط المدرسي لطالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية وقد بلغ مجتمع الدراسة "٤٦٨٨٨" معلمة و "١٥٥٤" مرشدة، وشملت العينة "٢٤٤٥" معلمة و "١٥٧" مرشدة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة وقد أظهرت النتائج التزام طالبات المرحلة الثانوية بالقوانين المتعلقة بالضبط المدرسي إلى حدٍ ما وأوصت بضرورة تقديم برامج مدرسية تهدف إلى توعية الطالبات بأهمية الانضباط المدرسي، والتفعيل الهادف لحصص الاحتياط وعقد ورش عمل لتحقيق الضبط المدرسي على أن تدخل قدرة المدرسة على ضبط سلوك الطالبات على الوجه التربوي ضمن بنود تقييم أداء المدرسة، مع مراعاة تقديم الحفز الإيجابي للسلوك الجيد، كما أوصت بإجراء دراسة مقارنة عن واقع الضبط المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في السعودية.

٣. دراسة الحراحشة والخوالدة (٢٠٠٩) بعنوان: " أنماط الضبط الصفّي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصفّي في مدارس التربية والتعليم للواء قسبة محافظة المفرق " .

هدفت الدراسة إلي التعرف إلي أنماط الضبط الصفّي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصفّي في مديرية التربية والتعليم للواء قسبة محافظة المفرق من وجهة نظرهم ، كما هدفت إلي التعرف على أثر كل المتغيرات المستقلة الجنس والمرحلة التي يدرسها المعلم والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، كما تم استخدام الإستبانة كأداة للدراسة وبلغ مجتمع الدراسة ( ١٧٠٠ ) معلماً ومعلمة ، كما بلغت عينة الدراسة العشوائية (٢١٠) معلماً ومعلمة ، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أنماط الضبط الصفّي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصفّي في المدارس من وجهة نظرهم تعزي لمتغير الجنس والمرحلة ، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة علي درجة علي درجة ممارسة أنماط الضبط الصفّي تعزي لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة القصيرة، وقد أوصي الباحثان بضرورة الاهتمام بتنمية مفهوم أنماط الانضباط الصفّي الايجابية لدي الطلبة وإجراء دراسة لاقتراح الحلول التي من شأنها حل المشكلات التي توجه المعلمين في قضايا الضبط الصفّي.

٤. دراسة ( سلوم والغافري، ٢٠٠٧ ) بعنوان: "تقويم الاتجاهات نحو كفايتي التواصل الصفّي وإدارة الصف لدى طالبات كلية التربية بعبري ومعلمات منطقة الظاهرة في جنوب سلطنة عمان " .

هدفت الدراسة إلى تقصي اتجاهات طالبات كلية التربية بعبري تخصص المجال ومعلمات منطقة الظاهرة جنوب نحو كفايات في التواصل الصفّي وإدارة الصف في تشكيل الاتجاهات الايجابية نحو هذه الكفايات ، واستخدم الباحثان الاستبانة كأداة للدراسة تتكون

من (٧٠) بندا وتألفت عينة الدراسة العشوائية من (١٥٤) طالبة من سنة التخرج أي مانسبته (٣٠%) من المجتمع الأصلي ' بينما بلغت عينة المعلمات (٦٠) معلمة من مدارس التعليم الأساسي في منطقة الظاهرة أي مانسبته (٥٠%) من المجتمع الأصلي لمعلمات التعليم الأساسي وقد كشفت الدراسة عن وجود ارتفاع ملموس في تقديرات اتجاهات الطالبات بالمقياس الكلي وأجزائه ' كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا عند مستوي دلالة (٠.٠٥) بين اتجاهات الطالبات عند كفاية التواصل الصف وإدارة الصف قبل دراسة مقرر طرائق خاصة وبعدها وخلصت الدراسة إلي عدد من التوصيات منها إعادة النظر في محتوى مقرر طرائق التدريس الخاصة بشأن كفاية الإدارة الصفية والتواصل الصفية.

#### ٥. دراسة (عبد الرحمن وعبد الغفور وطه: ٢٠٠٧) بعنوان: " مركز الضبط لدى عينة من طلبة جامعة مؤتة " .

هدفت الدراسة إلى التعرف على مركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤتة كما هدفت إلى الكشف عن الفروق في مركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤتة تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص واستخدام الباحث المنهج الوصفي وبلغ مجتمع الدراسة (٩٧٨٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة مؤتة في التخصصات العلمية والأدبية ، أما عينة الدراسة فقد بلغت (٩٧٨) طالباً وطالبة منهم (٤٠٤) ذكور و(٥١٤) إناث ، وقد استخدم الباحثون مقياس روتر المعرب لقياس مركز الضبط الداخلي \_ الخارجي ، وكان من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha = 0.05$ ) في مركز الضبط بين طلبة التخصصات العلمية والتخصصات الإنسانية ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور ، وأن غالبية أفراد العينة كانوا من ذوي مركز الضبط الخارجي ، وقد أوصى الباحثون بإجراء المزيد من الدراسات على عينات من طلبة الجامعات المختلفة المحلية والعربية .

#### ٦. دراسة (مصطفى، ٢٠٠٧) بعنوان: " الضبط المدرسي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (دراسة ميدانية) " .

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى وسائل الضبط المدرسي المستخدمة في المدرسة من وجهة نظر المعلمين والمتخصصين في التربية، كما هدفت إلى معرفة البدائل المقترحة في هذا الصدد، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (٩٨) معلماً ومعلمة من محافظتي القاهرة والفيوم، كما تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وقد أظهرت النتائج غياب دور المعلم كموجه ومرشد للتلاميذ باعتباره القدوة والمثل، وغياب الكثير من الأساليب التي تعمق العلاقة بين المعلم والتلميذ، وقد أوصت الدراسة بضرورة تعاون الآباء مع المدرسة، والاهتمام بإشراك التلاميذ في الإدارة المدرسية والاهتمام بالأنشطة التربوية والتركيز على دور الأخصائي الاجتماعي بالنسبة للتلاميذ.

#### ٧. علاجها" دراسة (أبو حجر، ٢٠٠٢) بعنوان: " مشكلات ضبط الصف التي تواجه معلمي المرحلة الإعدادية بمحافظة غزة أسبابها و سبل علاجها" .

هدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات ضبط الصف التي تواجه معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة غزة، كما هدفت إلى الكشف عن الاختلاف في درجة وجود

المشكلات التي تواجه هؤلاء المعلمين تبعاً للجنس و المؤهل العلمي و سنوات الخدمة، و كذلك التعرف إلى أسباب المشكلات و محاولة التوصل لبعض المقترحات للحل، و قد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، و بلغت عينة الدراسة (٣٥٣) معلماً و معلمة، كما تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين متوسط تقدير المعلمين لمشكلات ضبط الصف، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقدير المعلمين للمشكلات المتعلقة بالتلاميذ و المشكلات المتعلقة بالمناهج الدراسية، و كذلك وجود فروق بين متوسط تقدير المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، و سنوات الخدمة لصالح أقل من ٧سنوات، و قد أوصت الدراسة بضرورة تقليص عدد الطلبة في الفصل، و تقليص نصاب المعلم من الحصص، و عقد دورات للتدريب على حل المشكلات.

#### ٧. دراسة (الحو، ٢٠٠١) بعنوان: " تصورات معلمي المدارس الحكومية الأساسية والثانوية وطلبتها نحو أنماط الضبط في شمال فلسطين " .

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى تصورات معلمي المدارس الأساسية والثانوية وطلبتها نحو أنماط الضبط الصفية في فلسطين، كما هدفت إلى التعرف إلى أثر متغيرات الجنس والمرحلة الدراسية والتخصص للطلاب و متغيرات الجنس والشهادة العلمية والمرحلة الدراسية التي يدرس فيها المعلم على هذه الأنماط، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وبلغت عينة الدراسة (٥٦٦) طالباً وطالبة و (٢٠٦) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي كان الأسلوب السائد في المدارس من

وجهة نظر المعلمين والطلبة، وأن نمط الأسلوب العقابي يظهر بوضوح في مدارس الذكور وخصوصاً المرحلة الأساسية، والمعلمين الذين يحملون درجة الماجستير، كما أظهرت أن طلبة التخصص الأدبي كانوا يجيدون نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي، كذلك أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين نحو أنماط الضبط الصفي تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية لديهم.

#### ٨. دراسة (علاونة، ١٩٩٥) بعنوان: "الضبط الصفي وحفظ النظام في مدارس دولة البحرين - آراء المعلمين والتلاميذ".

هدفت الدراسة إلى تحديد أكثر أساليب الضبط الصفي استخداماً في مدارس دولة البحرين من وجهة نظر المعلمين والتلاميذ، وفيما إذا كانت هذه الأساليب تختلف باختلاف جنس المعلم ومؤهله الأكاديمي، وجنس التلميذ، ومرحلته الأساسية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (١٢٨) معلماً ومعلمة، و (٤٠٢) من التلاميذ، واستخدم الباحث استبانة تتألف من (٣٠) فقرة، تمثل ثلاثين أسلوباً من أساليب الضبط الصفي، وقد كشفت النتائج عن أن أكثر الأساليب استخداماً من وجهة نظر أفراد العينة هو توضيح القوانين الصفية منذ اليوم الدراسي الأول والتسامح مع التصرفات ذات الطابع البسيط وتنبية الطالب المشاغب مرة وأكثر، أما أقل الأساليب انتشاراً فكانت إثارة زملاء التلميذ المشاغب عليه كنوع من العقاب، والتلويح له بالعصا، وإهماله وعدم الانتباه لما يفعله أثناء الحصة، كما أظهرت الدراسة وجود فروق بين المعلمين والتلاميذ حول أكثر أساليب الضبط انتشاراً، وقد أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات قصيرة ومستمرة للمعلمين حول استراتيجيات الضبط الصفي، وإجراء دراسات على عينات أكبر.

#### ٩. دراسة (قطامي، ١٩٩٤) بعنوان: "الضبط الداخلي لدى طلبة الصفوف الأساسية في مدينة عمان".

هدفت الدراسة إلى دراسة أثر كل من تغير الجنس في الصف ومفهوم الذات للقدرة الأكاديمية والدافعية للتعلم على الضبط الداخلي لدى طلبة المدارس الحكومية في مدينة عمان، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وبلغت عينة الدراسة "١٦٠" طالباً وطالبة من طلبة الصفوف الخامس والسادس والسابع والثامن، واستخدم الباحث ثلاث مقاييس مطورة ومعربة للبيئة الأردنية وهي مقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية، ومقياس الدافعية للتعلم، ومقياس الضبط الداخلي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى المتغيرات المستقلة في الدراسة، وأوصى الباحث بضرورة إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث للكشف عن مستويات الضبط الداخلي لدى طلبة المدرسة الأردنية باعتبار متغيرات شخصية ودافعية أخرى يمكن أن تؤثر في تحصيلهم وتعلمهم.

#### الدراسات الأجنبية:

#### ١. دراسة (Cunconan,2011) بعنوان: "الدور التواصلي للطلاب - المفهوم والقياس ومدى صدق ميل الطالب لتوجيه

#### الأسئلة في صفوف الكلية".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور الطالب في التواصل الصفي كما هدفت إلى معرفة طبيعة مفهوم التواصل من حيث توجيه الأسئلة داخل الصف، والمقاييس المستخدمة لقياس ذلك، وقد بلغت عينة الدراسة (٢٠٨) ذكور، و (١٩٢) إناث، (١١) بدون ذكر نوع الجنس، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، ومن خلال التحليل العاملي، تم تحليل وضوح وصدق المقياس، وقد أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توجيه الطلبة للأسئلة تعزى لعامل الجنس لصالح الذكور، وأن ذلك ممكن أن يتأثر بالعرقية، كما وأظهرت الدراسة أن المقياس المستخدم يمكن أن يخدم كآلية لفهم كيف ولماذا يستطيع الطلبة أن يتواصلوا مع أقرانهم ويحققوا انطباعات اجتماعية في الصف، وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات مستقبلية بحيث تأخذ العنصر الاجتماعي في الحسبان، وتركز على فهم الأنشطة التواصلية وتطويرها في الحوار والتواصل الصفي.

#### ٢. دراسة (Osakwe, 2009) بعنوان: "أبعاد التواصل كمنبئات لتواصل صفي فاعل".

هدفت الدراسة إلى أبعاد التواصل كمنبئات لتواصل صفي فعال واستخدم الباحث استبانة مكونة من "٢٠" فقرة، كما استخدم المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت عينة الدراسة على "٦٠٠" معلماً ومعلمة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين مواقف المعلمين وقاعدة المعرفة وبين مهارات التواصل الصفي الفاعل، كما أظهرت النتائج أنها منبئات لتواصل صفي فاعل، واقترحت الدراسة ضرورة تزويد معلمي المدارس الثانوية بالفرص التي يمكن أن يطوروا فيها مثل هذه الإسهامات، كما أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين موقف المعلمين وقواعد المعرفة ومهارات التواصل وبين التفاعل الصفي، وأن مهارات التواصل هي منبئ لتفاعل صفي مؤثر فاعل.

٣. دراسة (Cirillo & Herbel- Eisenmann, 2006) بعنوان: "سلوك المعلم التواصلي في صفوف الرياضيات".

هدفت الدراسة إلى تفعيل الخطاب الصفي الفاعل في صفوف الرياضيات وقد تم إجراؤها ضمن مشروع ممول من المجموعة الدولية لسيكولوجية تعليم الرياضيات في أمريكا الشمالية وبلغت عينة الدراسة "٨" معلماً ومعلمة ومن معلمات من المرحلة الثانوية كما شملت "١٧٨" طالباً وطالبة من مدارس مختلفة من نفس الصفوف، وقد استخدم الباحثين استبانة (She & Fisher, 2000) التي تقيم آراء الطلبة في خمسة تصنيفات لسلكات التواصل لدى المعلمين وهي: التحدي، والتشجيع والمدح، والدعم الغير لفظي، والفهم والود، والتحكم، وكل تصنيف شمل "٨" عبارات باستخدام مقياس ليكارت الخماسي، وقد أظهرت النتائج علاقة ارتباط دالة إحصائية بين متغيرات الدعم الغير لفظي والتشجيع والمدح، كما أظهرت الدراسة وجود ارتباط موجب ومعتدل بين التحدي والتشجيع والمدح، وكذلك دلت التحليل البياني على وجود فروق بين وجهة نظر الطلبة الإناث والذكور، كما ظهرت الفروق في متغير الدعم الغير لفظي، وقد أوصت الدراسة بضرورة وجود فهم أعمق لسلوك المعلم التواصلي من وجهتي نظر المعلمين والطلبة لتشجيع تواصل صفي فاعل.

٤. دراسة (Hai & Bee, 2006) بعنوان: "أثر التغذية الراجعة لتحليل التفاعل الصفي على السلوك اللفظي لمعلمي الرياضيات في المدارس الابتدائية".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر التغذية الراجعة لتحليل التفاعل الصفي على السلوك اللفظي لمعلمي الرياضيات في صفوف الخامس الابتدائي، كما هدفت إلى الكشف عن نظام التغذية الراجعة لموقف الطلبة نحو الرياضيات وإجراهم فيها وقد استخدم الباحثان تحليل التفاعل اللفظي (فلاندرز) لتسجيل التواصل الصفي، وقد شملت العينة "٨" معلمين من معلمي الرياضيات من "٤" مدارس تم اختيارها بشكل عشوائي وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية بحيث تم اختيار معلماً واحداً من الأربع مدارس المختارة كمجموعة تجريبية، أما المجموعة الضابطة فتكونت من أربع معلمين من نفس المدارس، كما تألفت عينة الطلبة من "١٥٢" طالباً وطالبة من مدارس حضرية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت لتغذية راجعة قد تقبلت مشاعر الطلبة بشكل أفضل، وتم مدحهم أيضاً بشكل أفضل، كما تم استخدام أفكار الطلبة وكان التواصل الصفي اللفظي أكثر داخل الفصل، كما أظهرت آثار التغذية الراجعة كانت مشجعة للطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي العالي وأن المواقف كانت أفضل بعد إعطاء المعلمين التغذية الراجعة، وقد أوصى الباحثان بضرورة استخدام التكنولوجيا لتزويد المعلمين بالتغذية الراجعة الفورية من خلال أبحاث مستقبلية، كما أوصت بتطبيق الدراسة على عينات تغطي مناطق أكبر في بروني دار السلام، وضرورة استخدام أدوات لقياس سلوك التفاعل اللفظي وغير اللفظي للطلبة والمعلمين لاكتشاف عوامل أخرى لتدريس أكثر فعالية ممكن أن يكون مفيداً لتدريب المعلمين.

٥. دراسة (Letts, 1999) بعنوان: "تقويم تأثير برنامج تدريبي للإدارة الصفية لنوعين من المتعلمين الفوضويين".

هدفت الدراسة إلى دراسة أثر برنامج تدريبي للإدارة الصفية لنوعين من المتعلمين الفوضويين، حيث تم تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات الإدارة لطلاب محددتين، ومتابعة التأثيرات في سلوكهم، وأظهر التقويم الذاتي للمعلمين أسباب مختلفة لسلوك الطلبة الفوضوي منها إهمال المعلمين لحاجات الطلبة الفوضويين، وتعامل المعلمين مع جميع الطلبة بنفس الطريقة، كما توصلت الدراسة إلى أن الطلبة الفوضويين كانت مواقفهم أفضل بعد تطبيق استراتيجيات الإدارة المقترحة، إذ انخفض السلوك الفوضوي لديهم وازداد المستوى الأكاديمي لديهم، كما ازداد التفاعل الإيجابي بين المعلمين والطلبة.

٦. دراسة (McConnell, 1996) بعنوان: "التدريب على الإدارة الصفية والتدريسية لمعلمي التعليم العام الذين يعملون مع الطلاب ذوي السلوك الفوضوي العاطفي".

هدفت الدراسة إلى دراسة أثر برنامج تدريبي حول الإدارة الصفية وتقنيات إدارة السلوك، والممارسات التدريسية الأكاديمية، حيث شارك في البرنامج (٨) معلمات من التعليم العام، و (٨) طلاب بين ذوي السلوك الفوضوي العاطفي، ورصد قسم الملاحظات ثلاث مرات كل أسبوع مع إعطاء تغذية راجعة للمعلمات على أدائهن وسلوك طلابهن، وأظهرت النتائج تغيرات إيجابية في العمل الأكاديمي للطلاب، وشكلت اتجاهات إيجابية عن كفاياتهن في إدارة الصف، ورضا عن العمل الأكاديمي لطلابهن، كما أظهرت الدراسة أن التقويم الذاتي للمعلمات أوضح تكون اتجاهات إيجابية نحو البرنامج التدريبي في الإدارة وكفايات تشكلت لديهن في إدارة الصف والتفاعل الدراسي.

٧. دراسة (Phoenix, 1992) بعنوان: "أثر أسلوب التدريس التعاوني على التعلم الصفي".

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر أسلوب التدريس التعاوني على النظام الصفي، وتم جمع البيانات بالملاحظة المباشرة، كما تم تصنيف أنماط السلوك إلى فئتين، فئة تهم التلميذ المشاغب نفسه (مثل عدم حل الواجبات الصفية أو البيئية، وعدم الطاعة والامتثال للقوانين)،

وفئة ثانية تهم التلاميذ الآخرين بالاعتداء عليهم وإزعاجهم) وأظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب التعليم التعاوني قلل من عدد المشكلات الصفية المرتبطة بالتلميذ نفسه، ولم يكن له أثر على الفئة الثانية من سلوك الشغب، وهي التي تربط بالتلاميذ الآخرين وتشكل مصدر إزعاج لهم .

#### ٨. دراسة (Rosen & others, 1990) بعنوان: "دراسة مسحية لممارسات الإدارة الصفية".

هدفت الدراسة إلى تفحص وتسجيل الطرق التي يستخدمها المعلمون في إدارة الصف وضبط التلاميذ في منطقة نيويورك، وقد شملت الدراسة المسحية دراستين فرعيتين الأولى، تم تطبيقها على عينة تتألف من (١٣٧) معلماً ومعلمة يعملون بتدريس الصفوف الأول حتى السادس، وطلب من المعلمين إبداء رأيهم فيما يستخدمونه من أساليب إزاء أربعة مواقف صفية عامة، هي السلوك الاجتماعي المناسب والغير مناسب، والسلوك الأكاديمي المناسب والغير مناسب، وكشفت النتائج عن تفاوت في نسب المعلمين الذين استخدموا كل من هذه الأساليب، ولكن لم يكن لهذه الفروق نمط محدد، أما الدراسة الفرعية الثانية فقد شارك فيها (٨) معلمين من المرحلة الابتدائية في إحدى مدارس منطقة كولورادو الأمريكية، واعتمدت الدراسة أسلوب الملاحظة المباشرة للتأكد من نتائج الدراسة الأولى، وتراوح الثبات بين المراقبين من ٠.٧٥ إلى ١.٠٠، وأشارت النتائج إلى أن المعلمين استخدموا اللغة في معالجة الشغب أكثر من اللجوء إلى إجراءات عملية، مما يتلاقى تقريباً مع نتائج الدراسة الأولى، ونصح الباحثون بأخذ نتائج هذه الدراسة بحذر نظراً لصغر حجم عينة المعلمين الذين شاركوا فيها.

#### ٩. دراسة (Niemann & others, 1989) بعنوان: "مقارنة بين أساليب تعامل المعلمين المبتدئين في المرحلة الابتدائية، والمرحلة

#### الثانوية مع سلوك الشغب الصفية".

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين أساليب تعامل المعلمين المبتدئين في المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية مع سلوك الشغب الصفية، واستخدم الباحثون الملاحظة المباشرة كأداة للدراسة وبلغت عينة الدراسة (٦١٤) معلماً ومعلمة من المرحلتين الابتدائية والثانوية، وقام عدد من المراقبين بملاحظة استجابات المعلمين نحو بعض أنواع سلوك الشغب، وتسجيل هذه الاستجابات ونوعها، وبينت نتائج الدراسة أن المرحلة التي يعمل فيها المعلم كانت عاملاً مؤثراً في قرار المعلم لنوع الاستجابة التي يتعامل بها مع سلوك الشغب، أي أن المعلمين والمعلمات اختلفوا في الأسلوب الذين تعاملوا به مع سلوك الشغب تبعاً للمرحلة الدراسية التي يعملون بها.

#### التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح ما يلي :

#### أوجه الاتفاق:

- أكدت بعض الدراسات على وجود مشكلات في انضباط الصف لدى طلبة المرحلة الثانوية مثل دراسة (علاونة، ١٩٩٥) ودراسة (عبد الرحمن وعبد الغفور وطه، ٢٠٠٧) و(حلس وشلدان، ٢٠١١) ودراسة (الهذلي، ٢٠١١) ودراسة (letts,1999).
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الحراشنة والحوالدة، ٢٠٠٩) ودراسة (حلس وشلدان، ٢٠١١) في دراسة مشكلات الانضباط الصفية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية.
- اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة (علاونة، ١٩٩٥) ، و دراسة (أبو حجر، ٢٠٠٢) ودراسة (سلوم والغافري، ٢٠٠٧) ، ودراسة (قطامي، ١٩٩٤) ودراسة (الحراشنة والحوالدة، ٢٠٠٩) ودراسة (حلس وشلدان، ٢٠١١) ، ودراسة (الحوالدة، ٢٠٠٩) ودراسة (Osakwe,2009) .
- استفادت الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في اختيار الاستبانة كأداة للدراسة مثل دراسة (سلوم والغافري، ٢٠٠٧) ودراسة (Osakwe,2009) ودراسة (Cirillo & Herbel,2006) ودراسة (الهذلي، ٢٠١١) .

#### أوجه الاختلاف:

اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في نوع العينة كالتالي :-

- دراسة (حلس وشلدان، ٢٠١١) حيث اختاروا عينة الدراسة من المعلمين الذكور للمرحلة الثانوية .
- دراسة (أبو حجر، ٢٠٠٢) حيث اختارت عينة الدراسة من معلمي وكالة الغوث في المرحلة الإعدادية.
- دراسة (قطامي، ١٩٩٤) حيث اختار عينة الدراسة من طلبة المدارس الحكومية .

- دراسة (سلوم والغافري، ٢٠٠٧) حيث اختارا العينة من طلبة سنة التخرج ، ومعلمات التعليم الأساسي .
  - دراسة (Mcconnell,1996) حيث اختار عينة الدراسة من المعلمات والطلبة ذوي السلوك الفوضوي.
  - دراسة (Hai & Bee,2006) حيث اختارا عينة الدراسة من المعلمين والطلبة .
  - دراسة (الهذلي، ٢٠١١) حيث اختارت عينة الدراسة من المعلمات والمرشدات التربويات .
  - كما اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في اختيار أداة الدراسة مثل دراسة (قطامي، ١٩٩٤) والذي استخدم ثلاث مقاييس لمفهوم الذات والقدرة الأكاديمية والدافعية للتعلم .
  - ودراسة (Nieman & Others,1989) التي استخدمت الملاحظة المباشرة ، ودراسة (Hai & Bee,2006) اللذان استخدمتا تحليل التفاعل اللفظي لفلاندرز ، ودراسة (عبد الرحمن وعبد الغفور وطه، ٢٠٠٧) الذين استخدموا مقياس (روتر) لقياس مركز الضبط الداخلي والخارجي .
  - كما اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في اختيار المنهج المستخدم مثل دراسة (مصطفى، ٢٠٠٧) ودراسة (عبد الرحمن وعبد الغفور وطه، ٢٠٠٧) .
- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :**

استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في عدة أمور منها :

- اختيار منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي التحليلي حيث اعتمدته معظم الدراسات السابقة .
  - بناء أداة الدراسة وهي الاستبانة كأداة للدراسة .
  - تحديد بعض المتغيرات المناسبة للدراسة .
- أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة :**

- أن الدراسة الحالية تناولت موضوع التواصل الصفي وعلاقته لمشكلات الانضباط من وجهة نظر المعلمين وهذه الدراسة الأولى \_ في حدود علم الباحثين \_ التي تناولت هذين الموضوعين معاً .

**منهج الدراسة :**

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، فهدف هذا المنهج لا يتوقف عند وصف الظاهرة أو المشكلة ولكن يتعدى ذلك إلي وصف الظاهرة أو المشكلة وتفسيرها وتحليلها وتطويرها ومقارنتها بغيرها من الظواهر أو المشكلات للوصول إلي استنتاجات تسهم في فهم الواقع، وبالتالي فهو يتناول دراسة الأحداث والظواهر والمتغيرات والممارسات كما هي ويتفاعل معها بالوصف والتحليل دون التدخل فيها (الأغا، ١٩٩٧ : ٤١).

#### مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية بمديرتي شرق وغزة والبالغ عددهم (٣٥٥) معلماً و١ معلمة بحسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام ٢٠١٠/٢٠١١م، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢): أعداد المعلمين والمعلمات في مجتمع الدراسة بحسب المديرية

المديرية	المعلمين		المعلمات		الإجمالي	
	عدد	%	عدد	%	عدد	%
شرق غزة	٢٧٧	20.4%	٢٩٧	21.9%	٥٧٤	42.4%
غزة	٣٧٨	27.9%	٤٠٣	29.7%	٧٨١	57.6%
الإجمالي	655	٤٨.٣%	700	٥١.٧%	1355	100.0%

#### ١. العينة الاستطلاعية:

قام الباحثان بتطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية تتكون من ثلاثين معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة بهدف التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، وقد قام الباحثان باستبعاد أفراد العينة الاستطلاعية من مجتمع الدراسة عند سحب عينة الدراسة.



## ٢. عينة الدراسة:

تم حساب حجم العينة الملائمة لأغراض الدراسة بالاعتماد على المعادلة التالية:  
(Gauderman, 2002 : 480)

$$SS = (Z^2 * P (1-P)) / C^2$$

حيث إن:

(SS): حجم العينة المطلوب، (Z): قيمة الإحصائي Z (١.٩٦ عند مستوى ثقة ٩٥%)  
(P): نسبة الدقة (تؤخذ ٥٠%) (C): فترة الثقة (٥%±)

وتم إجراء تصحيح إحصائي لحجم العينة الناتج من المعادلة السابقة باستخدام المعادلة التالية وذلك نظراً لكون مجتمع الدراسة محدود (Gauderman, 2002 : 480)  $NEW SS = SS / (1 + ((SS - 1) / POP))$ : Finite Population

حيث إن: (NEW SS): حجم العينة النهائي، (POP): حجم مجتمع الدراسة

وقد بلغ حجم العينة المطلوب لأغراض الدراسة الحالية بالاعتماد على المعادلات السابقة (٢٩٩) فرداً، وقد قام الباحثان بتوزيع (٣٢٠) استبياناً وذلك لتعويض الفاقد أو التالف إن وجد، وتم الاعتماد على أسلوب العينة العشوائية الطبقية، حيث أخذ بالاعتبار عند سحب العينة مراعاتها لجنس المعلم والمديرة التي يعمل بها، وعند استرداد أدوات الدراسة من أفراد العينة بلغ عدد الاستبيانات المستردة (٣٠٧) استبياناً، ثم استبعد منها (٦) استبيانات بسبب عشوائية الاستجابة عليها وعدم اكتمالها، وبذلك بلغ العدد النهائي لعينة الدراسة (٣٠١) معلماً و معلمة بنسبة تمثل (٢٢.٢%) من مجتمع الدراسة، والجدول التالي يوضح عينة الدراسة:

جدول (٣): أعداد المعلمين والمعلمات في عينة الدراسة في ضوء متغيري الجنس والمديرية

الإجمالي		المعلمات		المعلمين		المديرية
%	عدد	%	عدد	%	عدد	
46.8%	١٤١	23.9%	٧٢	22.9%	٦٩	شرق غزة
53.2%	١٦٠	27.6%	٨٣	25.6%	٧٧	غرب غزة
100.0%	٣٠١	51.5%	١٥٥	48.5%	١٤٦	الإجمالي

### أداة الدراسة :

أعد الباحثان استبياناً للتعرف على واقع التواصل الصفي وعلاقته بمشكلات الانضباط الصفي في المدارس الثانوية في محافظة غزة، وفيما يلي وصفاً للاستبيان وخطوات إعداده:

#### ١- وصف الاستبانة وخطوات بنائها:

هدفت الاستبانة التعرف إلى واقع التواصل الصفي وعلاقته بمشكلات الانضباط الصفي في المدارس الثانوية في محافظة غزة، وقد اتبع الباحثان الخطوات التالية في إعداد أداة الدراسة:

أ- الإطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالاتصال والتواصل ومشكلات الانضباط الصفي وإدارة الصف، بما في ذلك الكتب والأبحاث وأوراق العمل والمقالات، كما قام الباحثان بعدد من الاستشارات للمتخصصين والزملاء حول طبيعة الاستبانة والمجالات التي يمكن اعتمادها.

ب- إعداد الاستبانة بصورتها الأولية بحيث تكونت من مجالين:

١. الممارسات التي يقوم بها المعلم لتحقيق التواصل الصفي للحد من مشكلات الانضباط الصفي: وتكونت في صورتها الأولية من

٤٠ فقرة.

٢. سلوكيات تعبر عن وجود مشكلات صفية تستدعي تواصل المعلم للحد منها وتكونت في صورتها الأولية من ٢٥ فقرة.

وبذلك تكون الاستبانة في صورتها الأولية من ٦٥ فقرة.

ج- تنقيح الاستبانة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين، للاستئناس بأرائهم حول الاستبيان، وقامافي ضوء ذلك بحذف عدد من الفقرات لتكرار محتواها في فقرات أخرى، كما قام الباحثان بإضافة بعض الفقرات، وتعديل صياغة فقرات أخرى، وبذلك أصبح الاستبانة في صورتها شبه النهائية تتكون من ٦١ فقرة، موزعة كما يلي:

١. الممارسات التي يقوم بها المعلم لتحقيق التواصل الصفي للحد من مشكلات الانضباط الصفي: وتكونت في صورتها الأولية من ٣٦ فقرة.

٢. سلوكيات تعبر عن وجود مشكلات صفية تستدعي تواصل المعلم للحد منها: وتكونت في صورتها الأولية من ٢٥ فقرة.

د- قام الباحثان بتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة الاستطلاعية للتأكد من صدقها وثباتها، وأظهرت نتائج العينة الاستطلاعية عدم وجود أي مشكلة في الاستبانة، وبذلك أصبحت الاستبانة جاهزة للاستخدام في صورتها النهائية وتتكون من ٦١ فقرة موزعة بحسب التصنيف في البند السابق.

## ٢- صدق الاستبيان (Scale Validity):

يعرف ( عبيدات ، ١٩٨٨ : ١٥ ) صدق الاستبيان بأنه "قدرته على قياس ما وضع لقياسه " وقد تم حساب معاملات الصدق للاستبيان بعد تجريبه على العينة الاستطلاعية ، ومن ثم إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة، وقد استخدم الباحثان الطرق التالية للتأكد من صدق الاستبيان :

### أ) صدق المحكمين ( Trusties Validity ) :

قام الباحثان بعرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين ، من المتخصصين في الإدارة التربوية، وقد تم توضيح ذلك في البند السابق المتعلق بوصف الاستبيان.

### ب) صدق الاتساق الداخلي ( Internal Consistency Validity ) :

يعرف ( أبو لبة ، ١٩٨٢ : ٧٢ ) صدق الاتساق الداخلي بأنه "التجانس في أداء الفرد من فقرة لأخرى، أي اشتراك جميع فقرات الاستبيان في قياس خاصية معينة في الفرد" وقد تم إيجاد صدق الاتساق الداخلي للاستبيان عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين كل فقرة في الاستبيان مع المجال الذي تنتمي له، ومع الاستبيان ككل، والجدول التالي توضح ذلك:

جدول (٤) صدق الاتساق الداخلي للاستبيان من خلال معاملات ارتباط الفقرات بمجالاتها وبالاستبيان ككل

المجال	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالمجال	معامل ارتباط الفقرة بالاستبيان	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالمجال	معامل ارتباط الفقرة بالاستبيان
الممارسات التي يقوم بها المعلم لتحقيق التواصل الصفي للحد من مشكلات الانضباط الصفي	1	0.656**	0.753**	19	0.545**	0.738**
	2	0.561**	0.66**	20	0.777**	0.593**
	3	0.763**	0.723**	21	0.678**	0.364*
	4	0.428*	0.72**	22	0.409*	0.605**
	5	0.419*	0.405*	23	0.435*	0.729**
	6	0.487**	0.827**	24	0.39*	0.457*
	7	0.796**	0.56**	25	0.462*	0.498**
	8	0.607**	0.395*	26	0.363*	0.812**
	9	0.568**	0.402*	27	0.714**	0.564**
	10	0.726**	0.668**	28	0.609**	0.561**
	11	0.52**	0.825**	29	0.682**	0.629**
	12	0.586**	0.587**	30	0.776**	0.667**
	13	0.434*	0.782**	31	0.488**	0.799**
	14	0.788**	0.597**	32	0.538**	0.814**
	15	0.507**	0.395*	٣٣	0.402*	0.607**
١٦	0.458*	0.649**	٣٤	0.551**	0.803**	

معامل ارتباط الفقرة بالاستبيان	معامل ارتباط الفقرة بالمجال	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالاستبيان	معامل ارتباط الفقرة بالمجال	رقم الفقرة	المجال
0.806**	0.443*	٣٥	0.477**	0.624**	١٧	
0.664**	0.553**	٣٦	0.676**	0.554**	١٨	
0.392*	0.507**	14	0.542**	0.677**	1	سلوكيات تعبر عن وجود مشكلات صفية تستدعي تواصل المعلم للحد منها
0.827**	0.571**	15	0.474**	0.797**	2	
0.503**	0.507**	١٦	0.677**	0.368*	3	
0.494**	0.455*	١٧	0.513**	0.364*	4	
0.661**	0.657**	١٨	0.657**	0.71**	5	
0.593**	0.709**	19	0.464**	0.369*	6	
0.5**	0.711**	20	0.553**	0.679**	7	
0.561**	0.746**	21	0.661**	0.393*	8	
0.414*	0.608**	22	0.643**	0.668**	9	
0.564**	0.763**	23	0.558**	0.762**	10	
0.445*	0.733**	24	0.686**	0.541**	11	
0.655**	0.744**	25	0.578**	0.393*	12	
			0.589**	0.728**	1٣	

\* معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥

\*\* معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع فقرات الاستبانة مرتبطة ارتباطاً ذو دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية لمجالاتها، و هذا يدل على صدق الأداة .

#### جدول (٥)

صدق الاتساق الداخلي للاستبيان من خلال معاملات ارتباط المجالات بالاستبيان ككل

معامل ارتباط المجال بالاستبيان	المجال
0.٨٢3**	الممارسات التي يقوم بها المعلم لتحقيق التواصل الصفي للحد من مشكلات الانضباط الصفي
0.٧٧٨**	سلوكيات تعبر عن وجود مشكلات صفية تستدعي تواصل المعلم للحد منها

\*\* معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥ أو ٠.٠١) وهذا يدل على أن الاستبيان بصفة عامة على درجة عالية من الاتساق الداخلي.

### ٣- ثبات الاستبيان ( Questionnaire Reliability ):

المقصود بالثبات هو " إعطاء المقياس للنتائج نفسها تقريباً في كل مرة يطبق فيها على المجموعة نفسها من الأفراد " ( أبو لبة ، ١٩٨٢ : ٢٦١ )  
و قد تم حساب معامل ثبات الاستبيان بطريقتين هما :

طريقة ألفا كرونباخ ( Cronbach Method ) :

معادلة كرونباخ ( Cronbach ) و التي يشار إليها عادة بمعادلة كرونباخ ألفا ( Cronbach Alpha ) ، أو اختصاراً بعامل ألفا ( Alpha Coefficient ) ، و تأخذ هذه المعادلة الصيغة :

$$\alpha = \left[ \frac{ن}{ن-1} \right] \left[ \frac{مجموع ف}{ع س} - 1 \right] \quad (عبيدات، ١٩٨٨: ٣٥٥).$$

حيث إن :

$\alpha$  = معامل ألفا .

ن = عدد فقرات المقياس .

ع ف = تباين الاستجابات على كل فقرة في المقياس .

ع س = تباين الاستجابات على المقياس ككل .

مجموع ف = مجموع التباينات لعدد ن من الفقرات .

## ٢- طريقة التجزئة النصفية ( Split Half Method ):

اعتمدت هذه الطريقة على تجزئة الاستبيان إلى جزأين، يحتوي كل منهما نفس عدد الفقرات أو يزيد أحدهما بقرة عن الآخر تبعاً لعدد الفقرات في كل مجال في الاستبيان، وتم إيجاد معامل الارتباط بين الجزئين، ومن ثم تم إجراء تصحيح وتعديل إحصائي لمعامل الارتباط المحسوب وذلك بواسطة معادلة سبيرمان . براون التنبؤية ( Spearman – Brown Prophecy Formula )  
و هذه المعادلة هي : ( أبو حطب و صادق ، ١٩٨٠ : ١٤ )

ر

ث =

ر + ١

حيث إن :

ث = معامل ثبات المقياس كله .

ر = القيمة المحسوبة لمعامل الارتباط بين الدرجات على الجزئين .

و الجدول التالي يوضح معاملات الثبات للاستبيان و مجالاته بكلا الطريقتين:

جدول رقم (٦) معاملات الثبات للاستبيان و مجالاته باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

قيمة معامل الثبات		عدد الفقرات	البيان
طريقة التجزئة النصفية	طريقة ألفا		
٠.٨٦٩	٠.٩٣١	٣٦	المجال الأول
٠.٩٦٢	٠.٩٨٩	٢٥	المجال الثاني
٠.٩٢٥	٠.٩٥٨	٦١	الاستبيان ككل

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات للاستبيان مرتفعة مما يؤكد على ثباته وصلاحيته للاستخدام.

### إجراءات الدراسة:

- ١- الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة، متمثلاً بالكتب والدراسات والدوريات ومواقع الإنترنت، وكل ما استطاع الباحثان الوصول إليه.
- ٢- البدء بإعداد الإطار النظري للدراسة وتنظيم وتلخيص الدراسات السابقة مع تحديد الجوانب والنقاط التي يمكن الاستفادة منها في إعداد أداة الدراسة وتفسير النتائج.
- ٣- تكوين تصور أولي حول أداة الدراسة وماهيتها وأبعادها بناء على معطيات الإطار النظري والدراسات السابقة.
- ٤- إعداد أداة الدراسة بصورتها الأولية.
- ٥- تحكيم الأداة وتعديلها بما ينسجم وأهداف الدراسة.
- ٦- تطبيق الأداة على عينة استطلاعية للتأكد من صدقها وثباتها وتعديل ما يلزم حتى تصبح بصورتها النهائية.
- ٧- حصر مجتمع الدراسة والتعرف إلى خصائصه وطبقاته وسحب عينة الدراسة.

- ٨- تطبيق الأداة على العينة الرئيسية للدراسة.
- ٩- جمع الاستبيانات وتنقيحها بحذف التالف والفارغ وإدخال البيانات إلى الحاسوب وتنظيف البيانات وتجهيزها وتحليلها.
- ١٠- تنظيم النتائج في جداول وتغيرها تفسيراً موضوعياً دقيقاً.
- ١١- وضع التوصيات والمقترحات.

### نتائج الدراسة:

#### النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول:

نص سؤال الدراسة الأول على ما يلي:

ما مستوى مشكلات الانضباط الصففي في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين في محافظة غزة؟

وأجاب الباحثان عن هذا السؤال بعد تحليل نتائج مجال مشكلات الانضباط الصففي في الاستبيان بعد تطبيقه على عينة الدراسة،

حيث تم حساب المتوسطات والتكرارات والأوزان النسبية لفقرات المجال، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للاستجابات على فقرات مجال مشكلات الانضباط الصففي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	يتأخر الطالب عن موعد الحصة	2.70	1.51	54.1%	6
2	يتحدث مع زملائه أثناء الشرح	2.86	1.49	57.3%	1
3	يبادر للإجابة عن الأسئلة بدون استئذان	2.85	1.26	57.1%	2
4	يكتب او يشغل بمواد اخرى أثناء الحصة	2.68	1.49	53.6%	7
5	يعبث بأدواته عن شرح المعلم	2.68	1.39	53.6%	8
6	يظهر عدم الاهتمام بالشرح	2.59	1.48	51.9%	13
7	قليل الانتباه لأداء المعلم	2.71	1.46	54.2%	5
8	يثير الفوضى والشغب أثناء الحصة	2.56	1.58	51.2%	15
9	يتصرف مع زملائه بشكل مزعج	2.62	1.50	52.4%	10
10	يلتفت إلى النوافذ أثناء الشرح	2.73	1.44	54.7%	4
11	قليل التفاعل مع المدرس في الحصة	2.83	1.33	56.7%	3
12	يوجه ألفاظ نابية لزملائه	2.60	1.57	52.1%	12
13	يعمل على تخريب الأثاث المدرسي	2.61	1.56	52.2%	11
14	يسرق حاجيات زملائه	2.38	1.55	47.6%	18
15	يعبث بأدوات زملائه وممتلكاتهم	2.50	1.51	50.0%	17
16	يسخر من زملائه عند إجابته	2.62	1.55	52.5%	9
17	يتمرد على تعليمات المعلم	2.58	1.60	51.6%	14
18	يستخدم الجوال أثناء الحصة	2.33	1.67	46.6%	20
19	يلق باستهزاء على ما يقوله المعلم	2.31	1.66	46.2%	22
20	يتناول الطعام أثناء الحصة	2.28	1.63	45.6%	23
21	يفتعل مواقف سخيفة في الحصة	2.51	1.61	50.2%	16
22	ينام أثناء الحصة	2.28	1.61	45.6%	24
23	يعتدي على زملائه بالضرب	2.24	1.65	44.9%	25
24	يخرج من الصف بدون إذن المعلم	2.32	1.66	46.5%	21

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
25	يعتمد إلى تخريب الوسائل التعليمية	2.38	1.60	47.5%	19
	الاستبيان ككل	2.55	1.37	51.0%	

يتضح من الجدول السابق أن الوزن النسبي لمجال مشكلات الانضباط الصفية بلغ (٥١%)، وهذا يدل على تدني نسبة المشكلات الصفية مقارنة بالمرحلة الابتدائية و الإعدادية بسبب ارتفاع المستوى العمري ، و اكتناظ المناهج و صعوبتها مما يدفع الطلبة لنوع من الالتزام بالانضباط ، كما يتضح أن أعلى ثلاث فقرات كانت الفقرة الثانية والتي تنص على " يتحدث مع زملائه أثناء الشرح " والفقرة الثالثة والتي تنص على " يبادر للإجابة على الأسئلة بدون استئذان " والفقرة الحادية عشر والتي تنص على " قليل التفاعل مع المدرس في الحصة " ويمكن تفسير ذلك بعدم إعطاء المعلم الطلبة فرصة لإبداء آرائهم والإجابة على أسئلتهم والاستماع لمشاركاتهم ، كما أن الطالب وخصوصاً المميز يجب أن يستأثر غالباً بالإجابة على معظم أسئلة المعلم خاصة إذا أهمله المعلم ولم يراع توزيع الأسئلة بعدالة، مع عدم مراعاة للفروق الفردية ، كما أن أسلوب المعلم وطريقته في التدريس تدفع الطالب إلى عدم التفاعل مع المعلم فهو مستمع ومتلق فقط لا سيما إذا استخدم المعلم أسلوب المحاضرة في شرح الدروس .

وان أدنى ثلاث فقرات كانت الفقرة العشر والتي تنص على " يتناول الطعام أثناء الحصة " والفقرة الثانية والعشرون والتي تنص على " ينام أثناء الحصة " والفقرة الثالثة والعشرون والتي تنص على " يعتدي على زملائه بالضرب " ويمكن تفسير ذلك بارتفاع المستوى العمري لعينة الدراسة حيث تكثر هذه الأساليب والسلوكيات مع طلبة المرحلة الابتدائية والإعدادية .

#### النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني:

نص سؤال الدراسة الثاني على ما يلي:

ما واقع ممارسات المعلمين لتحقيق التواصل الصفية للحد من مشكلات الانضباط الصفية في المدارس الثانوية بمحافظة غزة؟ وأجاب الباحثان عن هذا السؤال بعد تحليل نتائج مجال ممارسات المعلمين لتحقيق التواصل الصفية في الاستبيان بعد تطبيقه على عينة الدراسة، حيث تم حساب المتوسطات والتكرارات والأوزان النسبية لفقرات المجال، والجدول التالية توضح ذلك:

جدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للاستجابات على فقرات مجال ممارسات المعلمين لتحقيق التواصل الصفية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	أستمع إلى الطلبة باهتمام	4.50	0.66	90.1%	1
2	إنبه للخطأ باستخدام التلميح دون التصريح	3.82	0.91	76.5%	31
3	أنوع في نبرة الصوت حسب الموقف التعليمي	4.49	0.62	89.7%	3
4	أهتم بميول وهوايات الطلبة	3.94	0.88	78.7%	25
5	أعطي الطلبة فرصة للتحدث والتعبير عن آرائهم	4.25	0.69	85.1%	12
6	أخاطب الطلبة بأسمائهم	4.19	0.84	83.7%	17
7	أنظر إلى الطلبة ببشاشة وطلاقة وجه	4.34	0.79	86.8%	7
8	أصبر على خطأ الطالب في الموقف التعليمي	4.06	0.84	81.2%	21
9	أضفي لمسة مرح على الجو الدراسي	4.30	0.69	86.1%	8
10	أشجع على التفكير الناقد البناء	4.19	0.66	83.9%	16
11	أحث الطلبة على الاستمرار في السلوك الجيد من خلال المدح والثناء	4.50	0.64	90.1%	2
12	أنمي روح الإبداع لدى الطلبة	4.04	0.79	80.9%	22
13	أوضح أهداف الموقف التعليمي لجميع الطلبة	4.07	0.85	81.5%	20

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
14	أحدد الأدوار التي يتحملها الطلبة في سبيل بلوغ الأهداف التعليمية المرغوب بها	3.90	0.76	78.0%	27
15	أحرص على مشاركة الطلبة في تحمل المسئوليات كل حسب قدراته	3.93	0.85	78.5%	26
16	أتعرف على حاجات الطلبة ومشكلاتهم	3.80	0.90	76.0%	32
17	أسعى إلى مساعدة الطلبة في حل المشكلات	3.80	0.97	76.0%	33
18	أنظم العلاقات الاجتماعية بين الطلبة	3.63	1.06	72.7%	34
19	أنمي العلاقات القائمة على الثقة والاحترام المتبادل	4.26	0.79	85.1%	13
20	أستخدم أسلوب الاستنارة الصادمة	3.47	1.04	69.4%	35
21	ألجأ إلى تقسيم الطلبة إلى مجموعات وفق المتطلب التعليمي	3.39	1.08	67.7%	36
22	أبتعد عن صفة الرتبة لنمط تعليمي محدد	3.86	0.88	77.1%	29
23	أعتمد أسلوب الإدارة الديمقراطية	3.95	0.82	78.9%	24
24	أنوع في الوسائط الحسية للإدراك	4.00	0.90	79.9%	23
25	أجنب الطلبة العوامل التي تؤدي لسلوك فوضوي	4.23	0.87	84.5%	14
26	أخلق أجواء صافية تسودها الجدية والحماس	4.28	0.76	85.6%	11
27	أساعد الطلبة على احترام المواعيد	4.39	0.76	87.7%	6
28	أساعد الطلبة على احترام الرأي الآخر	4.43	0.75	88.5%	5
29	أساعد الطلبة على الضبط الذاتي	4.18	0.81	83.5%	18
30	أفسح المجال أمام الطلبة على تقويم سلوكهم وتصرفاتهم نحو ذاتي	3.85	0.79	77.1%	30
31	أوضح القواعد الأخلاقية للسلوك المرغوب فيه	4.30	0.73	86.1%	9
32	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة	4.30	0.75	86.0%	10
33	أتجنب الاستهزاء والسخرية من الطالب	4.46	0.85	89.2%	4
34	أنصف جميع الطلبة	4.21	0.80	84.2%	15
35	أستخدم أسلوب التعزيز الجماعي بأشكاله المختلفة	4.13	0.84	82.5%	19
36	أقدم الحوافز للأداء الجيد	3.88	0.96	77.5%	28
	<b>الاستبيان ككل</b>	4.09	0.45	81.8%	

يتضح من الجداول السابقة أن الوزن النسبي للمجال بلغ (81.8%) وهي نسبة مرتفعة تدل على أن المعلمين يقومون بممارسات جادة للحد من المشكلات الصفية، كما يتضح أن أعلى ثلاث فقرات كانت " الأولى والحادية عشرة والثالثة والتي تنص على : " أستمع إلى الطلبة باهتمام " و "أحث الطلبة على الاستمرار في السلوك الجيد من خلال المدح والتثناء" و "أنوع في نبرة الصوت حسب الموقف التعليمي " ويمكن تفسير ذلك بأن الطالب حين يشعر بأنه موضع اهتمام معلمه وأنه يصغي وينتبه لما يقوله فإن ذلك يحد بل يمنع أي سلوك تشاغب ممكن أن يقوم به إضافة لأنه يساعد على ضبط الفصل ، كما أن إثابة ذوي السلوك الجيد يعتبر بمثابة حافز يدفع الجميع للانضباط مما يحد من المشكلات الصفية ، ويساعد اختلاف نبرة الصوت في جذب الانتباه لما يقول المعلم والتركيز لمتابعة الشرح مما يساعد في إشاعة جو من الهدوء والانضباط .

كما يتضح أن أدنى ثلاث فقرات كانت " الثامنة عشرة و العشرون والواحد وعشرون والتي تنص على " أنظم العلاقات الاجتماعية بين الطلبة " و " أستخدم أسلوب الاستنارة الصادمة " و" ألجأ إلى تقسيم الطلبة إلى مجموعات وفق الموقف التعليمي " ويمكن تفسير ذلك بأن تكس المناهج الدراسية والخطط الفصلية وحرص المعلم على الانتهاء منها يجعل من الصعوبة بمكان الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية بين الطلبة ، حيث لا يجد المعلم الوقت الكافي لذلك ، إضافة لأن أسلوب الاستنارة الصادمة يحتاج من المعلم إلى معرفة ودراية بأساليب العصف الذهني

واستمرار الأفكار ووضع الطالب في موقف السائل المتحير يحتاج لمهارة عليا من المعلمين الذين يفتقدون هذه المهارة بسبب عدم التدريب عليها ، وخصوصاً المعلمين ذوي التعيينات الجديدة ، حتى المعلمون القدامى فمعظمهم يفتقد لهذه المهارة ، كما أن الكثير من المعلمين يعتقد أن تقسيم الطلبة لمجموعات يكون فقط في المرحلة الابتدائية أو الإعدادية ، و يعتبرون ذلك مضيعة للوقت .

**النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث:**

نص سؤال الدراسة الثالث على ما يلي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $a \leq 0.05$ ) في تقديرات أفراد العينة لمشكلات الانضباط الصفي في المدارس الثانوية بمحافظة غزة تعزى لعامل (الجنس، التخصص، سنوات الخدمة)؟  
وللإجابة على هذا السؤال قام الباحثان باختبار الفروض الصفرية التالية:

**نتائج الفرض الأول:**

ينص الفرض الأول على ما يلي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $a \leq 0.05$ ) في تقدير أفراد العينة لمستوى المشكلات الانضباط الصفي في المدارس الثانوية بمحافظة غزة تعزى لعامل الجنس (ذكر، أنثى).  
ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار T لعينتين مستقلتين Two Independent Samples T Test وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين الذكور والإناث، والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول (٩) اختبار T لدلالة الفروق في تقدير أفراد العينة لمستوى المشكلات الانضباط الصفي تعزى لعامل الجنس**

المجال	جنس الطالب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
مشكلات الانضباط الصفي	ذكر	١٤٦	٢.٨٣١٨	١.٣٣٦١٨	٣.٥٢٤**	دالة عند ٠.٠١
	أنثى	١٥٥	٢.٢٨٧٠	١.٣٤٤٨٩		

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للذكور يساوي (٢.٨٣%)، والمتوسط الحسابي للإناث يساوي (٢.٢٨%) وكانت قيمة "ت" المحسوبة تساوي (٣.٥٢٤) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد العينة لمستوى مشكلات الانضباط الصفي في المدارس الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظرهم تعزى لعامل الجنس لصالح المعلمين الذكور .

ويرى الباحثان أن ذلك قد يعود إلى: طبيعة الإناث التي تميل إلى الهدوء والانضباط بشكل عام أكثر من الذكور الذين يمتلكون طاقات هائلة قد يعمد بعضهم إلى تفرغها داخل الفصل بإشاعة الفوضى والشغب، كذلك يلاقي الذكور اهتماماً وعناية خاصة تساعدهم على الاستقلال في وقت مبكر عنه في الإناث وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (القطامي، ١٩٩٤) واختلفت مع نتائج دراسة (الحراشنة والخوالدة، ٢٠٠٩) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، كما اختلفت مع نتائج دراسة (عبد الرحمن وعبد الغفور وطه، ٢٠٠٧) .

**نتائج الفرض الثاني:**

ينص الفرض الثاني على ما يلي:..

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $a \leq 0.05$ ) في تقدير أفراد العينة لمستوى المشكلات الانضباط الصفي في المدارس الثانوية بمحافظة غزة تعزى لعامل التخصص (تخصصات أدبية، تخصصات علمية).

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار T لعينتين مستقلتين Two Independent Samples T Test وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين المعلمين حملة المؤهلات الأدبية والمعلمين حملة المؤهلات العلمية في تقديراتهم لمشكلات الانضباط الصفي، والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول (١٠) اختبار T لدلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة لمستوى المشكلات الانضباط الصفي تعزى لعامل التخصص**

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
--------	--------	-------	-----------------	-------------------	--------	---------------



غير دالة	٠.٨٩١	1.33539	2.4697	128	علمية	مشكلات الانضباط
		1.38888	2.6116	173	أدبية	الصفى

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للتخصصات العلمية يساوي (٢.٤٦) والمتوسط الحسابي للتخصصات الأدبية يساوي (٢.٦) وقيمة "ت" المحسوبة تساوي (٠.٨٩) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد العينة لمستوى المشكلات الانضباط

الصفى في المدارس الثانوية بمحافظة غزة تعزى لعامل التخصص.

ويرى الباحثان أن ذلك قد يعود إلى: طبيعة المواد الدراسية المكتظة والتي يغلب عليها الطابع العلمي وتحتاج لمجهود كبير من المعلم لإيصالها إلى أذهان الطلبة مما ينشأ عنه بعض مشكلات الانضباط وخاصة في حال عدم تمكن المعلمين من المادة و عدم وجود الخبرة الكافية في التدريس، واختلفت هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (عبد الرحمن وعبد الغفور وطه، ٢٠٠٧) والتي أظهرت فروق لصالح التخصص العلمي .

### نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $a \leq 0.05$ ) في تقدير أفراد العينة لمشكلات الانضباط الصفى في المدارس الثانوية بمحافظة غزة تعزى لعامل سنوات الخدمة (من ١-٥ سنوات، من ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر).

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين

مستويات المتغير الثالث، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١١) دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة لمشكلات الانضباط الصفى تعزى لعدد سنوات الخدمة

مستوى الدلالة	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	التباين
غير دالة	١.٣٨٧	2.581	2	5.163	بين المجموعات
		1.861	298	554.577	داخل المجموعات
			300	559.740	المجموع

يتضح من الجدول السابق قيمة "ف" المحسوبة لاستجابة المعلمين على الاستبانة ككل تساوي (١.٣٨) وهي غير دالة عند (٠.٠٥) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد العينة لمشكلات الانضباط الصفى في المدارس الثانوية بمحافظة غزة تعزى لعامل سنوات الخدمة (من ١-٥ سنوات، من ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر).

ويرى الباحثان أن ذلك قد يعود إلى: طبيعة المرحلة العمرية لعينة الدراسة وظهور مشكلات الانضباط المعتادة بين الطلبة، إضافة إلى أن جميع المعلمين بخبراتهم المختلفة يعيشون نفس المناخ التنظيمي، كما أن الطلبة يعيشون البيئة الاجتماعية والاقتصادية نفسها، إضافة إلى تطبيق تعليمات للانضباط المدرسي التي أقرتها الوزارة في العام الماضي والتي تضع عقوبات تتناسب طبيعة المشكلات الصفية أو المدرسية ويلتزم بها الجميع وتتابع من قبل وزارة التربية والتعليم العالي، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (الحراشنة والخوالدة، ٢٠٠٩).

### النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع:

نص سؤال الدراسة الرابع على ما يلي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $a \leq 0.05$ ) في تقدير أفراد العينة لممارسات المعلمين لتحقيق التواصل

الصفى للحد من مشكلات الانضباط الصفى في المدارس الثانوية بمحافظة غزة تعزى لعامل (الجنس، التخصص، سنوات الخدمة)؟

و للإجابة على هذا السؤال قام الباحثان باختبار الفروض الصفرية التالية:

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $a \leq 0.05$ ) في تقديرات أفراد العينة لممارسات المعلمين لتحقيق التواصل الصفي للحد من مشكلات الانضباط الصفي في المدارس الثانوية بمحافظة غزة تعزى لعامل الجنس (ذكر، أنثى). ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار T لعينتين مستقلتين Two Independent Samples T Test وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين الذكور والإناث، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٢)

اختبار T لدلالة الفروق في تقدير أفراد العينة لممارسات المعلمين لتحقيق التواصل الصفي للحد من مشكلات الانضباط الصفي في المدارس الثانوية بمحافظة غزة تعزى لعامل الجنس

المجال	جنس الطالب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
ممارسات تحقيق التواصل الصفي	ذكر	١٤٦	4.0544	٠.45379	١.٣٩٩	غير دالة
	أنثى	١٥٥	4.1269	٠.44459		

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للذكور يساوي (٤.٠٥) والمتوسط الحسابي للإناث يساوي (٤.١٢) وقيمة "ت" المحسوبة تساوي (١.٣٩) وهي غير دالة عند مستوى (٠.٠٥) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لممارسات المعلمين لتحقيق التواصل الصفي للحد من مشكلات الانضباط الصفي في المدارس الثانوية بمحافظة غزة تعزى لعامل الجنس. ويرى الباحثان أن ذلك يعود إلى: تعرض المعلمين والمعلمات لنفس المناخ التنظيمي والدراسات التأهيلية وتعليمات الانضباط الواردة من الوزارة وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (علاونة، ١٩٩٥) والتي أظهرت وجود فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور .

#### نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $a \leq 0.05$ ) في تقدير أفراد العينة لممارسات المعلمين لتحقيق التواصل الصفي للحد من مشكلات الانضباط الصفي في المدارس الثانوية بمحافظة غزة تعزى لعامل التخصص (تخصصات أدبية، تخصصات علمية).

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار T لعينتين مستقلتين Two Independent Samples T Test وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين المعلمين حملة المؤهلات الأدبية والمعلمين حملة المؤهلات العلمية في تقديراتهم لممارسات المعلمين لتحقيق التواصل الصفي للحد من مشكلات الانضباط الصفي في المدارس الثانوية بمحافظة غزة ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٣)

اختبار T لدلالة الفروق في تقدير أفراد العينة لممارسات المعلمين لتحقيق التواصل الصفي للحد من مشكلات الانضباط الصفي في المدارس الثانوية بمحافظة غزة تعزى لعامل التخصص

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
ممارسات تحقيق التواصل الصفي	علمية	128	4.0308	٠.49975	٢.٠٣٢	دالة عند ٠.٠٥
	أدبية	173	4.1368	٠.40455		

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للتخصصات العلمية يساوي (٤.٠٣) والمتوسط الحسابي للتخصصات الأدبية يساوي (٤.١٣) وقيمة "ت" المحسوبة تساوي (٢.٠٣) وهي دالة عند (٠.٠٥) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد العينة لممارسات المعلمين لتحقيق التواصل الصفي للحد من مشكلات الانضباط الصفي في المدارس الثانوية بمحافظة غزة تعزى لعامل التخصص لصالح المعلمين من ذوي التخصصات الأدبية.

ويرى الباحثان أن ذلك قد يعود إلى: طبيعة المواد الأدبية التي تتيح للمعلم الفرصة للتواصل الصفي وبناء علاقات اجتماعية أفضل مع الطلبة من خلال التعرف على مشكلاتهم وحياتهم الاجتماعية ، في حين أن معلمي المواد العلمية بتخصصاتهم لا يجدون الوقت الكافي للحديث في هذه الأمور خلال الحصة لصعوبة المناهج وضيق الوقت المخصص للمباحث ، كما أن المعلمين يتعرضون لنفس برامج الإعداد والتهيئة وكذلك الدورات التدريبية .

وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة (سلوم والغافري، ٢٠٠٧) والتي أوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص .  
نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض الثامن على ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (  $a \leq 0.05$  ) في تقدير أفراد العينة لممارسات المعلمين لتحقيق التواصل الصفي للحد من مشكلات الانضباط الصفي في المدارس الثانوية بمحافظة غزة تعزى لعامل سنوات الخدمة (من ١-٥ سنوات، من ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر).

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين مستويات المتغير الثالث، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٤)

دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة لممارسات المعلمين لتحقيق التواصل الصفي للحد من مشكلات الانضباط الصفي في المدارس الثانوية بمحافظة غزة تعزى لعدد سنوات الخدمة

التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠.152	2	٠.076	٠.٣٧٥	غير دالة
داخل المجموعات	60.542	298	٠.203		
المجموع	60.694	300			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة تساوي (٠.٣٧) وهي غير دالة عند (٠.٠٥) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (  $a \leq 0.05$  ) في تقديرات أفراد العينة لممارسات المعلمين لتحقيق التواصل الصفي للحد من مشكلات الانضباط الصفي في المدارس الثانوية بمحافظة غزة تعزى لعامل سنوات الخدمة (من ١-٥ سنوات، من ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر). ويرى الباحثان أن ذلك قد يعود إلى طبيعة المناهج الدراسية التي تتطلب من المعلم مجهوداً كبيراً لإنهائها بإتباع نمط تواصل فعال ليتمكن من تحقيق الأهداف المرجوة إضافة إلى تلقي جميع المعلمين الجدد ونوي الخبرات الطويلة نفس الدورات من قبل الوزارة . كما أن طبيعة التفاعل الصفي تحتاج لأساس نظري يرافق الجانب العملي ، وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (سلوم والغافري، ٢٠٠٧) .  
النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الخامس:

نص سؤال الدراسة الخامس على ما يلي:

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (  $a \leq 0.05$  ) بين مشكلات الانضباط الصفي وممارسات المعلمين لتحقيق التواصل الصفي للحد من تلك المشكلات؟

و للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثان باختبار الفرض الصفري التالي:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (  $a \leq 0.05$  ) بين مشكلات الانضباط الصفي وممارسات المعلمين لتحقيق التواصل الصفي للحد من تلك المشكلات.

ولاختبار صحة الفرض السابق استخدم الباحثان معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لدلالة العلاقة

بين متغيرين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٥)

معامل ارتباط بيرسون لقوة العلاقة بين متغيري مشكلات الانضباط الصفي وممارسات المعلمين لتحقيق التواصل للحد من تلك المشكلات

البيان	N	قيمة معامل الارتباط	نوع العلاقة	الدلالة الإحصائية
العلاقة بين مشكلات الانضباط الصفي وممارسات المعلمين لتحقيق التواصل للحد من تلك المشكلات	301	-0.421**	عكسية قوية (دالة إحصائية)	دالة عند 0.01

\*\* تعني أن معامل الارتباط دال عند 0.01

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون يساوي (-.42) وهذا يدل على وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (  $a = 0.01$  ) بين مشكلات الانضباط الصفي وممارسات المعلمين لتحقيق التواصل الصفي للحد من تلك المشكلات. وتفسر هذه العلاقة بأنه كلما ارتفع مستوى ممارسات المعلمين لتحقيق التواصل الصفي كلما انخفضت مستويات مشكلات الانضباط الصفي في المدارس الثانوية بمحافظة غزة.

ويرى الباحثان أن ذلك قد يعود إلى: قدرة المعلمين على ضبط الفصول من خلال التواصل الصفي الفعال الذي يحد من مشكلات الانضباط الصفي حيث يهيئ فرصة لمعرفة الأجواء النفسية والاجتماعية للطلبة والعلاقة هنا عكسية توضح مدى أهمية الاتصال الفعال في تحقيق مناخ صفي منضبط، يحقق الأهداف التعليمية ويكسب الطلبة أنماطاً ثقافية واجتماعية وسلوكية سليمة.

#### التوصيات :

وفي ضوء النتائج السابقة يوصي الباحثان بإتباع الأساليب الوقائية التالية :

1. احترام شخصية الطالب ومشاعره ومعتقداته .
  2. إضفاء لمسة مرح على الطلبة .
  3. إشباع متطلبات واحتياجات المراحل النمائية المتعددة التي يمر بها الطلبة .
  4. استخدام التعزيزات الإيجابية المنوعة .
  5. إخبار أولياء الأمور عن نجاح أبنائهم .
  6. إشراك الطلبة في وضع قواعد السلوك في الصف .
  7. وضع قواعد عادلة ومقبولة يتقبلها الطلبة .
  8. عدم التحيز لطالب أو لفئة من الطلبة أو لفكرة من الأفكار .
  9. تطوير وتدعيم الأنشطة الصيفية والمدرسية بحيث تؤدي إلى تفاعل إيجابي واحترام متبادل بين المعلمين و الطلبة .
  10. إدارة الصف بطريقة تفع الطلبة للتفاعل مع المواقف التعليمية المختلفة بتنويع المثيرات وطرائق التدريس ومراعاة الفروق الفردية .
  11. الحرص على التواصل الفعال مع الطلبة من قبل المعلم والمدير والمرشد .
  12. توظيف المعلومات المتعلقة بالنواحي الأكاديمية والاجتماعية والاقتصادية والانفعالية في حياة الطلبة لمواجهة المشكلات المختلفة .
  - 13 فهم حاجات الطلبة وحسن الإصغاء لأفكارهم وآرائهم وإفساح المجال لهم للتعبير عن آرائهم بمنتهى الحرية في حدود اللياقة والأدب .
  - 14 عقد دورات قصيرة ومستمرة للمعلمين والمعلمات حول استراتيجيات الانضباط الصفي وتطبيقه.
  - 15 إعطاء الطلبة فرصة لانتخاب من يوصل آرائهم وأفكارهم ضمن إطار تمثيلي (مجلس طلبة) .
- كما يوصي الباحثان بإتباع الأساليب العلاجية التالية:

١. معالجة السلوك غير المرغوب وبطريقة تربوية إرشادية دون المساس بكرامة الطالب ، مع الأخذ بعين الاعتبار السلوك الإيجابي السابق للطالب المخالف قبل اتخاذ الإجراءات اللازمة للجميع .
٢. اتخاذ الإجراءات اللازمة بحق الطالب صاحب المشكلة بغض النظر عن وجهة نظر المعلم أو ميله الشخصي .
٣. معالجة المشكلة بعد حدوثها مباشرة .
٤. مواجهة الطالب المخالف على انفراد وبحث موضوع مشكلته من حيث الأسباب وظائغ وإبراز مدى أثرها على حياته في الصف والمدرسة والحياة العامة .
٥. الاستعانة بالأسر الصفية ومجلس الطلبة في المدرسة لحل المشكلات ذات الطابع الاجتماعي .
٦. إفراح المجال أمام المرشد التربوي للإسهام في مساعدة الطالب على تحسين تكيف الطالب الشخصي والاجتماعي .
٧. الإقناع عن طريق المناقشة والمنطق .
٨. مشاركة أولياء الأمور في معالجة بعض الأمور الحساسة .
٩. الاستعانة بالمختصين من أعضاء المجتمع المحلي لمعالجة الحالات التي تلزم تدخل العيادات النفسية والأطباء المختصين .

### مقترحات الدراسة:

ويناءً على النتائج السابقة يوصي الباحثان بإجراء الدراسات التالية :

١. أنماط التواصل الصفي التي يمارسها المعلمون لحفظ الانضباط في المدارس الثانوية .
٢. مهارات التواصل وعلاقتها بالتفاعل الصفي الفاعل في المرحلة الثانوية .
٣. سيكولوجية الاتصال الصفي والعلاقات الإنسانية لدى معلمي المرحلة الثانوية .
٤. وسائل الاتصال الصفي الفاعلة وعلاقتها بزيادة الدافعية لدى طلبة المرحلة الثانوية .

## قائمة المراجع

### المراجع العربية:

١. إبراهيم، مجدي عزيز، وحسب الله، محمد عبد الحليم (٢٠٠٢م): **التفاعل الصفّي مفهومه - تحليله - مهارته** ، القاهرة : عالم الكتب .
٢. أبو حجر، هالة سعيد عبد الرؤوف (٢٠٠٢): **مشكلات ضبط الصف التي تواجه معلمي المرحلة الإعدادية بمحافظة غزة أسبابها وسبل علاجها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة .**
٣. أبو حطب ، فؤاد و صادق ، أمال (١٩٨٠): **علم النفس التربوي**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .
٤. أبو لبدّة، سبع ( 1982) : **مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي**، الجامعة الأردنية، عمان.
٥. الأغا، إحسان (١٩٩٧): **البحث التربوي: عناصره، مناهجه، أدواته** ، مطبعة المقداد، غزة.
٦. جابر، عبد الحميد جابر (٢٠٠٠): **مدرس القرن الحادي عشر والعشرين الفعال والمهارات والتنمية المهنية**، دار القرآن العربي، القاهرة.
٧. جبريل، موسى (١٩٩٦): **العلاقة بين مركز الضبط و كل من التحصيل الدراسي والتكيف النفسي لدى المراهقين، مجلة دراسات**، مج ٢٣، ع ٢، ص ص (١٧٨-٣٥٨).
٨. الحاج خليل، محمد والكحلوت، أحمد و أبو طالب، صابر السعدي (١٩٩٧): **إدارة الصف وتنظيمه**، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن.
٩. الحراشّة، محمد والخوالدة، سالم (٢٠٠٩): **أنماط الضبط الصفّي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصفّي في مدارس مديرية التربية والتعليم، مجلة جامعة دمشق**، مج ٢٥، ع (٢+١)، ص ص (٤٤٣ - ٤٦٥).
١٠. **الدويك وآخرون (١٩٩٨): أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١١. **السرّحان، محمود (٢٠٠٠): مهارات الاتصال عند الشباب**، وزارة الشباب والرياضة، عمان.
١٢. **العاجز، فؤاد علي ومحمد البنا (٢٠٠٩): الإدارة الصفّية بين النظرية والتطبيق**، مطبعة منصور، غزة، فلسطين.
١٣. **عبد الرحمن، عماد و عبد الغفور، عبد الله و طه، فؤاد (٢٠٠٧) : مركز الضبط لدى عينة من طلبة جامعة مؤتة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس**، ع ٣١، ج ٢، ص ص (٤٧٧ - ٤٩٣).
١٤. **عبيدات ، سليمان (١٩٨٨) : القياس والتقييم التربوي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
١٥. **علاونة، شفيق فلاح (١٩٩٥): الضبط الصفّي وحفظ النظام في مدارس دولة البحرين - آراء المعلمين والتلاميذ، مجلة دراسات العلوم الإنسانية**، مج ٢٢ (أ)، ع ٦، ص ص (٢٩٢٩ - ٢٩٦٦).
١٦. **عودة ، أحمد (١٩٩٨) " القياس والتقييم في العملية التدريسية "** ، عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.
١٧. **عياصرة، علي والفاضل، محمد (٢٠٠٦): الاتصال القيادي في المؤسسات التربوية**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٨. **قطامي، يوسف (١٩٨٩): سيكولوجية التعلم والتعليم الصفّي**، دار الشروق، عمان، الأردن.
١٩. **قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (٢٠٠١): سيكولوجية التدريس**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٢٠. **الكحلوت، أحمد (١٩٩٦)، إدارة الصف وتنظيمه**، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن.
٢١. **مرعي وآخرون (١٩٨٦): إدارة الصف وتنظيمه**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٢٢. **مصلح، عدنان عارف وعدس، محمد عبد الرحيم (١٩٨٠): إدارة الصفوف المجمعّة**، عمان، الأردن
٢٣. **نصر الله، عمر عبد الرحيم (٢٠٠٣): مبادئ الاتصال التربوي والإنساني**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٢٤. **نصر الله، عمر عبد الرحيم (٢٠٠١): التواصل والاتصال التربوي، مجلة الرسالة**، ع ١٠، المعهد الأكاديمي لإعداد المعلمين العرب، كلية بيت بيرل، ص ص (١١٤ - ١٢٨).
٢٥. **هارون، رمزي فتحي (٢٠٠٣): الإدارة الصفّية**، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
٢٦. **الهذلي، هند بنت مطر (٢٠١١): واقع الانضباط المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات والمرشدات الطلابيات، رسالة دكتوراة**، جامعة الملك سعود، الرياض.

المراجع الأجنبية:

1. Anderson, L.W. (1999): **Classroom Environment and Climate**, Paris, UNESCO,PP (36-53).
2. Barbour, N., (1991): Ban The Hichory Stick, **Childhood Education Journal**, Issues in Educaion, vol,2,Issue 68, pp 69-70.
3. Biehler, & others (1990): **Psychology Applied to Teaching Boston**, Houghton Mifflin, pp530-532.
4. Brophy, Jere E. and Evertson, C.M. (1981): **Student Characteristics and Teaching**, Longman, New York.
5. Carins, L., (1987): Behaviour Problems, **International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**, M.J. Dunkin(ed), Pergamon, New York.
6. Cirillo, Michelle and Herbel-Eisenmann (2006): Teacher Communication Behaviour in the Mathematics Classroom, **Journal of Socio-Cultural Issues**, Vol.2. no.497, pp 1-2, **Proceeding of the 25<sup>th</sup> annual meeting of the north American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**. Merida, Mexico, Universal Pedagogical National.
7. Champon, M. and others (1990): Interpreting Correlations between Children's Perceived Control and Cognitive Performance, Control, Agency, or Means ends Beliefs? **Developmental Psychology Journal**, No. 26, pp245-250.
8. Cunconan, Terry. M(2011): **The Communicative Role of a Student: Conceptualizing, Measuring and Validating a Student's Propensity to Ask Questions in the College Classroom**, **Journal of Psychology**, Vol.321, pp1-11.
9. Gauderman, W .J (2002), "Sample size requirements for association studies of gene-gene interaction", **American Journal of Epidemiology**, 155:478-484.
10. Grash A.(1983): **Practical Application of Psychology**, Boston, Little Brown, pp206-208.
11. Hai, Kin and Bee, Lim Siew (2006): Effectiveness of Interaction Analysis Feedback On The Verbal behaviour, Of The Primary School Mathmatics Teachers, **Journal of Pendidik Dan Pendidikan Issue** no. 21, pp 115-128, Department of Science and Mathmatics, Education, Education Faculty, University of Brunei Darussalam.
12. Hamacheck, D. (1990): **Psychology in Teaching, learning and Growth**, Allyn and Bacon, Boston, pp262-264.
13. Johnson, L., and M. Bany (1970): **Classroom Management: Theory and Skill Training**, Mc Millan, Yew York.
14. Fish, & others (1984): **Social Cognition**, **Journal of Psychology**, vol. 43, no. 101, p42.
15. Martin, B. and J. Quilling (1980): **Positive Approaches to Classroom Discipline**, Home Economics Association, Washington, D.C.
16. Nieman, M., D., Ball and M. Caldwell (1990): A Comparison Between Elementary and Secondary Beginning Teachers on Responsive to Disruptive Behaviour, **Journal of Classroom Interaction**, Vol.24, No.1, pp1-4.
17. Osakwe, R.N.(2009): **Dimension of Communication as predictors of Effective Classroom Interaction**, Department of Educational Administration and Policy Studies, Faculty of Education, Delta University, Abraka, Nigeria.
18. Phoenix, K., (1992): **Cooperative Learning: How Does It Affect Discipline?** Asters Field Project,University of Virginia.
19. Render, G. & others (1989): Assertive Discipline: A Critical Review and Analysis, **Teachers-colleague-record**, No.4, 90, p607.
20. Rohner & others (1980): parental Acceptance, Rejection and the Development of Children's Locus of Control, **Journal of psychology**, No., 104.
21. Rosen, L., S. Tylor, S. O'Leary, and W. Anderson (1990): A Survey of Classroom Management Practices, **Journal of School Psychology**, Vol.28, issue No. 3, pp257-269.
22. Salvin, R. (1991): **Educational Psychology: Theory into Practice**, Englewood Cliffs, N.J, Prentice Hall.
23. Stipek, D. (1988): **Motivation to Learn**, Allyn and Bacon, p25.
24. Woolfolk, A. and O. Brooks (1985): Beyond Words: The Influnence of Teachers Nonverbal Behaviour on Students' perception and Performances, **Elementary School Journal**, Vol.,85,pp 513-528.

## مواقع الانترنت:

\_الحكمي، علي بن صديق (٢٠١١): الانضباط أساس تقدم الأمم، فلنبدأ من المدرسة، ج٤، دور إدارة المدرسة والمعلمين في تحقيق الانضباط المدرسي:

[http://ar.facebook.com/note.php?note\\_id=184409654929206](http://ar.facebook.com/note.php?note_id=184409654929206)

\_الساعدي، طارق (٢٠١١): أهداف الانضباط الصفية: جريدة التآخي، ١٠١٠

\_ <http://taakhinews.org/?p=11498>

\_ Letts, N., A. (1990): An Assesment of the Effects of Classroom Management Training Program for Two Types Reluctant Learners, Arizona State, University.

-wwwlib.umi.com/dissertation/citations.

\_ McConnel. M.E. (1996) Instructional and Classroom management Training for General Education Teachers Working with Students with Emotinal and/or Behaviour Disorder Grade 6-12, Univrsity of Kansas.

\_ wwwlib.umi. com/dissertation/citations.