M

جامعة ابن خلدون-تيارت
University IbnKhaldoun of Tiaret

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
Faculty of Humanities and Social Sciences
قسم علم النفس والفلسفة والأورطفونيا
Department of Psychology, Philosophy, and Speech Therapy

مذكرة مكملة لنيل شهـادة ماستر الطور الثاني ل.م.د
تخصص علم النفس المدرسي

العنوان

مشكلات الضبط الصفي وعلاقتها بالمناخ المدرسي كما يدركه أساتذة التعليم المتوسط

دراسة ميدانية بمتوسطتي (19 ماي 1956) و(سعدون الطيب) ولاية تيارت

إعداد:

- روتال الهام
- زباري فطيمة زهرة

إشراف:

أ.د سعد الحاج

لجنة المناقشة

الأستاذ (ة)	الرتبة	الصفة
وليد العيد	أستاذ التعليم العالي	رئيسا
سعد الحاج	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا
شعشوع عبد القادر	أستاذ محاضر -أ-	مناقشا

الموسم الجامعي: 2023/2022

شكر و عرفان

باسم الله الرحمن الرحيم والحمد لله رب العالمين القائل في كتابه في محكم التنزيل:" وأن ليس للإنسان إلا ما سعى وأن سعيه سوف يرى" (النجم:39). وقال عز وجل: "وَإِنَّ رَبَّكَ لَذُو فَضْلٍ عَلَى النَّاسِ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَشْكُرُونَ" (النمل:73)

فاللهم لك الحمد حتى ترضى ولك الحمد إذا رضيت ولك الحمد بعد الرضا.

وإن كان الله قد من علينا بنعم كثيرة فإن من أعظمها نعمة العلم، نحمده ونشكره على أن وفقنا طيلة مشوارنا الدراسي وأعاننا على إتمام هذا العمل المتواضع.

ومن باب من لا يشكر الناس لا يشكر الله، فإننا نتقدم بهذه الكلمات مترجمين فيها كل معاني الشكر وعظيم الامتنان إلى كل أساتذتنا من المرحلة الابتدائية إلى الجامعة عرفانا بجميل عطائهم، ونخص بالذكر الأستاذ الفاضل "**سعد الحاج**" على نصائحه وتوجيهاته وحرصه على أن يكون هذا العمل مقبولا ويرقى إلى المنشود، كما نشكر المستشار "**شيخاوي جيلالي**".

ولا ننسى تقديم الشكر الذي لا يفي وصفه لمن كانوا ربابنة لسفننا وأوصلونا بدعائهم ودعمهم المستمر وإيمانهم بنا إلى خير موقف، عائلاتنا الأفاضل.

كما نتقدم بالشكر إلى الأساتذة الكرام أعضاء لجنة المناقشة لتكرمهم وقبولهم مناقشة هذا العمل المتواضع.

إهداء

إلى من غاب وفي القلب ذكراه...

من آمن بنجاحي منذ الصغر ولم تمنحني الحياة فرصة رؤية انعكاس فرحتي في عينيه ...أبي –رحمه الله-

إلى رمز التضحية والعطاء، من صفقت دائما لمحاولاتي إيمانا بي –أمي حفظها الله وأطال في عمرها-

إلى الظل والسكينة والسند، أخي الوحيد الحنون والضلع الثابت والرزق المساق من الله لقلبي.

إلى رفيقات الخطوة الأولى والخطوة ما قبل الأخيرة "نبيلة، سهام، زينب"

وإلى عائلة أمي الداعمة لي، ولكل أحبتي ومن جبر بخاطري يوما قاصدا أو بغير قصد، ثم إلى كل من علمني حرفا وكان لي عونا

فطيمة

إهداء

أهدي تخرجي هذا إلى من علمني العطاء وإلى من أحمل اسمه بكل افتخار وأرجو من الله أن يمد في عمرك لترى ثمارا قد حان قطافها بعد طول انتظار

" والدي العزيز"

وإلى ملاكي في الحياة وإلى معنى الحب والحنان والتفاني وإلى بسمة الحياة وسر الوجود وإلى من كان دعائها سر نجاحي أغلى الحبايب

"أمي الحبيبة"

و إلى من بهم أكبر وعليهم أعتمد وعلى من بوجودهم أكتسب قوة ومحبة لا حدود لها وإلى من عرفت معهم معنى الحياة

"إخوتي وأخواتي"

وإلى من تحلوا بالإخاء وتميزوا بالوفاء والعطاء وإلى من برفقتهم في دروب الحياة السعيدة والحزينة سرت وإلى من كانوا معي على طريق النجاح والخيرصديقاتي العزيزات "أمال، ملوكة، فاطيمة كريمة، إحسان، سمية وسعاد"

وإلى أعضاء جمعية النور لأطفال التوحد والتريزومي وصعوبات التعلم، كل باسمه.

وبتوفيق من الله وبدعاء من الوالدين لم يبق سوى خطوات قليلة لإنهاء مسيرتي الدراسية.

إلهام

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة الحالية الى الكشف عن طبيعة العلاقة بين مشكلات الضبط الصفي والمناخ المدرسي كما يدركه أساتذة التعليم المتوسط، حيث جرت الدراسة الميدانية بمتوسطتي: (19 ماي 1956) و(سعدون الطيب) بولاية تيارت؛ حيث تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (60) أستاذ واستاذة. وقد تم الاستعانة بمقياسين الأول خاص بالضبط الصفي والمكون من ثلاث أبعاد (مشكلات تتعلق بالتلاميذ /مشكلات تتعلق بالإدارة /مشكلات تتعلق بالمنهاج) والثاني خاص بالمناخ المدرسي. وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي.

توصلت الدراسة بعد التحليل الإحصائي لمجموعة من النتائج كان من أهمها التأكيد على عدم وجود علاقة بين جودة المناخ المدرسي وظهور مشكلات الضبط الصفي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.

Abstract

The aim of this current study was to explore the nature of the relationship between classroom discipline problems and the school climate as perceived by middle school teachers. The field study was conducted in two middle schools: "19 Mai 1956" and "Saadoun El Taieb" in the wilaya of Tiaret. A random sample of 60 male and female teachers was selected. Two scales were used, the first one was specific to classroom discipline and consisted of three dimensions (problems related to pupils, problems related to administration, problems related to the curriculum), and the second scale was specific to the school climate. The descriptive method was employed.

The study concluded, after the statistical analysis of the results, that there is no relationship between the quality of the school climate and the emergence of classroom discipline problems from the perspective of middle school teachers.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير	ج
ملخص	و
فهرس المحتويات	ز
فهرس الجداول	ي
جدول الأشكال	ي
جدول الملاحق	ي
مقدمة	12
الجانب النظري	
الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة	
إشكالية	15
فرضيات	18
أهداف الدراسة	18
أهمية الدراسة	19
ضبط المفاهيم	20
الدراسات السابقة	21
التعقيب على الدراسات السابقة	26
الفصل الأول: الضبط الصفي	
تمهيد	32
تعريف الضبط الصفي	33
الفرق بين الضبط الصفي والإدارة الصفية	33
أهمية الضبط الصفي	34
أنواع الضبط الصفي	35
أهداف الضبط الصفي	36
العوامل المؤثرة في الضبط الصفي	37
استراتيجيات الضبط الصفي	38

الأسس النفسية والاجتماعية للضبط الصفي	40
أنواع مشكلات الضبط الصفي	41
أسباب مشكلات الضبط الصفي	42
خلاصة	43
الفصل الثاني: المناخ المدرسي	
تمهيد	46
تعريف المناخ المدرسي	47
أهمية المناخ المدرسي	47
أنواع المناخ المدرسي	48
خصائص المناخ المدرسي	50
أبعاد المناخ المدرسي	51
نماذج المناخ المدرسي	56
العوامل المؤثرة على نوعية المناخ المدرسي	61
النظريات المفسرة للمناخ المدرسي	62
خلاصة	65
الجانب التطبيقي	
الفصل الثالث: الاجراءات المنهجية	
تمهيد	69
الدراسة الاستطلاعية	69
المنهج	70
العينة	70
حدود الدراسة	71
أدوات جمع البيانات	72
الاساليب الاحصائية	75
خلاصة	75

الفصل الرابع: عرض ومناقشة النتائج	
تمهيد	78
عرض النتائج تبعا للفرضيات	79
مناقشة وتفسير النتائج	84
الاستنتاج العام	86
الاقتراحات	87
خاتمة	88
قائمة المراجع	90
الملاحق	97

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1-	يمثل أهم الفروق بين الإدارة الصفية والضبط الصفي	34
2-	توزيع أفراد العينة حسب الجنس ومكان الدراسة	70
3-	يوضح أبعاد وعدد فقرات مقياس الضبط الصفي	72
4-	يوضح أبعاد وعدد فقرات مقياس المناخ المدرسي	74
5-	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأهمية النسبية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن عبارات مقياس المناخ المدرسي	79
6-	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأهمية النسبية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن عبارات مقياس الضبط الصفي	80
7-	يوضح معامل الارتباط بين بعد مشكلات الضبط الخاصة بالتلاميذ و مستوى المناخ المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط	82
8-	يوضح معامل الارتباط بين بعد مشكلات الضبط الخاصة بالإدارة و مستوى المناخ المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط	82
9-	يوضح معامل الارتباط بين بعد مشكلات الضبط الخاصة بالمناهج و مستوى المناخ المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط	83
10-	يوضح معامل الارتباط بين بعد مشكلات الضبط الصفي و مستوى المناخ المدرسي من وجهة نظر أساتذة تعليم المتوسط	84

قائمة الاشكال

الرقم	الموضوع	الصفحة
01	انتشار قيم أفراد العينة على مستوى متغير المناخ المدرسي	80
02	انتشار قيم أفراد العينة على مستوى متغير مشكلات الضبط الصفي	81

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	مخرجات برنامج SPSS	**97**
02	مقاييس الدراسة	98

المقدمة

مقدمة:

كانت المدرسة ولا تزال أساسا لتقدم الشعوب والمجتمعات وتطورها، وبذلك حظيت باهتمام بالغ من قبل المختصين في المجال التربوي والنفسي؛ ولأن النجاح في بناء عملية تربوية على أسس صحيحة يبدأ بتحليل وفهم احتياجات التلاميذ وتطلعاتهم، فإن التلميذ يعتبر واحد من المحركات الأساسية لهذه العملية، وبذلك فقد اهتم هؤلاء بمساعدته واستغلال إمكانياته من أجل تحقيق تعلم أمثل.

وليتم تكوين التلميذ تكوينا جيدا لابد من توفير أساتذة أكفاء يؤطرونه ويشرفون عليه؛ ولأن هؤلاء الأساتذة قد لا تتوفر لديهم بالضرورة الخبرة المهنية التي تعينهم على التصرف مع جميع المشكلات التي قد تواجههم في إدارة وضبط غرف الصف فقد أصبحت دراسة الضبط الصفي أحد المتغيرات الرئيسية في مفهوم إدارة الصف، ويشير مفهوم الضبط الصفي إلى الطرق والأساليب المتبعة من قبل المدرسين بغية تعديل تصرفات التلاميذ لتكون متوافقة مع نظام القيم والضوابط التعليمية المتبعة داخل المدرسة والبيئة التعليمية عموما. وفي هذا السياق يرى الحراحشة والخوالدة (2009) أن هذا النظام هو الذي يحدد عادة الحدود التي يدور ضمنها التلاميذ سواء في موقف التعليم الصفي أو في موقف التفاعل مع زملائهم مما يمكن أن يؤثر في سير عملية التعلم والتعليم.

يعتبر الضبط الصفي حسب ما يشير إليه عبد الهادي (2011) إرساء نظام صفي توضح فيه المعايير والإجراءات السلوكية، ويُتفق عليها وتوضح السلوكيات المرغوب فيها من قبل التلاميذ، وتوجههم إلى السبيل السليم لتطبيق ذلك النظام.

كما يعد الضبط الصفي من المتطلبات الضرورية بل والمهمة التي يجب توفيرها ضمن حجرة الصف حتى يتمكن المعلم من مباشرة عمله بكل أريحية، حيث إن الفصل الدراسي غير المنظم لا يتيح بالضرورة الفرصة للمعلم لإتمام العملية التربوية بنجاح، وذلك لأن ضبط التلاميذ يعني تأطير رغباتهم وميولهم ودوافعهم في سبيل تحقيق الهدف المراد تحقيقه وهو هنا تحقيق عملية تعلم هادفة وفعالة.

ولأن مسؤولية الضبط الصفي لا تقع على المدرس فقط، بل تتعداه الى أطراف العملية الأخرى ضمن بيئة المدرسة، فقد أصبح توفير المناخ المدرسي الإيجابي للتلميذ من أجل إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية والتعليمية التي تكفل له الشعور بالتوافق ضرورة مهمة، حيث أن لكل مدرسة مناخها الخاص بها، وهو الذي يلعب دور الوسيط بين مدخلاتها (التعليمية التربوية) أو مخرجاتها المتمثلة في المكتسبات المعرفية التي يخرج بها التلاميذ.

وقد جاءت دراستنا الحالية كمحاولة لتناول هذه الثنائية (ضبط صفي/ مناخ مدرسي) وذلك من حيث بحث العلاقة المتوقعة بينها، وذلك انطلاقا من خطة عمل جرى تقسيمها لعدة فصول وفقا للآتي:

الفصل التمهيدي: خصصنا الإطار العام لإشكالية البحث بتحديد إشكالية الدراسة ووضع الفرضيات، إضافة إلى أهداف وأهمية الدراسة والإشارة إلى أهم المفاهيم وذكر بعض الدراسات السابقة.

الفصل الأول: خصص لمتغير الضبط الصفي من خلال تعريف الضبط الصفي، أهميته، أهدافه، العوامل المؤثرة في إدارة الصف، أنواع وأسباب المشكلات الصفية، استراتيجيات ضبط الصف، الأسس النفسية والاجتماعية لضبط الصف، انواع المشكلات الصفية وأسباب المشكلات الصفية.

الفصل الثاني: خصص هذا الفصل لمتغير المناخ المدرسي وتم فيه تعريفه، أهميته، أنواعه، خصائصه، أبعاده، محدداته ونماذجه، العوامل المؤثرة في نوعية المناخ المدرسي ونظرياته.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة: خصصنا فصلا لعرض الإجراءات المنهجية والذي تضمن الدراسة الاستطلاعية؛ منهج البحث، حدود الدراسة، العينة وحجمها، وصف أدوات جمع البيانات وأخيرا الأساليب الاحصائية المستخدمة.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج: والذي قمنا فيه بتحليل ومناقشة النتائج المتوصل إليها، بالإضافة إلى تقديم اقتراحات مع عرضنا لخلاصة البحث وذكر قائمة الملاحق والمراجع.

الفصل التمهيدي:

الإطار العام للدراسة

تمهيد

إشكالية الدراسة

فرضيات الدراسة

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

المفاهيم الإجرائية للدراسة

الدراسات السابقة

تمهيد:

تطرقنا في هذا الفصل إلى تحليل وتفصيل إشكالية الدراسات والتساؤلات التي انبعث منها الموضوع فلا توجد دراسة مستقلة عن دراسات سبقتها لأن الخلفية المعرفية توضح للباحث الجوانب التي عليه التطرق لها والتركيز عليها، وقد تضمن هذا الفصل أهمية الدراسة وأهدافها بالإضافة إلى الدراسات السابقة.

1- إشكالية الدراسة:

كثيرة هي الكتابات التي يشير فيها أصحابها الى المدرسة باعتبارها وسيطا ثقافيا مهما، تنقل روح المجتمع ورسالته لأبنائه وتحدد مجالات العمل الضرورية، وترسي المعايير الأخلاقية التي ينبغي ان تسود **(بكار، 2011، ص11)**. وإنه لمن باب التأكيد فقط الاشارة الى أن من مهام المدرسة رعاية المتمدرسين من جميع النواحي، الجسمية والفكرية والنفسية والاجتماعية والخلقية وتعديل سلوكهم بهدف تهيئتهم ليكونوا مواطنين صالحين أسوياء نفسيا واجتماعيا، قادرين على تحمل المسؤوليات الملقاة عليهم وعلى القيام بواجباتهم نحو أسرهم وأوطانهم، وذلك وفقا لإمكانياتهم واستعداداتهم. **(نقيرو وحمو، 2015، ص 19)**

وفي سبيل ذلك لابد من توفير مناخ مدرسي صحي يساعد على تحقيق مختلف العمليات التربوية المطلوبة ويهيئ الظروف لتكوين العلاقات التي ينبغي أن تحكم بيئته الداخلية. **(عربيات، 2007، ص 98)**

ولا يمكن الحديث عن المناخ المدرسي بشكله العام بعيدا عما يسمى بإدارة الصف التي تمثل تلك العملية المخططة أو المنظمة التي يوجه فيها الأستاذ جهوده لقيادة الأنشطة الصفية وكل ما يبذله من أنماط سلوكية لغرض إشاعة المناخ الملائم لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة؛ وذلك من خلال التأسيس لضبط صفي يقوم على عوامل متعددة يتصل بعضها بالمعلم وسلوكه الصفي وقدرته على إدارة الوقت والمكان والمواد، بينما يتصل بعضها الآخر بالتلاميذ وبمدى إدراكهم لمعاني النشاط الصفي، وإدارة الصف وانضباطه والنظام فيه.

وبهذا يعد موضوع الضبط الصفي من أهم الموضوعات التربوية التي حظيت باهتمام التربويين في السنوات الأخيرة خاصة بعد أن أصبحت المشكلات السلوكية الصفية من أكثر العوائق التي تؤدي إلى تعطيل عملية التعليم والتعلم، وحيث أن أكثر الأفراد اتساقا وتفاعلا مع القضايا التي تتعلق بالضبط الصفي هم الأساتذة فلا عجب إذا أن يتم التركيز على هذه الفئة من الأفراد من قبل الكثير من الباحثين والذين انصب جل اهتمامهم على إجراء الكثير من الدراسات التربوية للبحث عن مصادر مشكلات الضبط الصفي وعلاقتها بعوامل أخرى **(الحلو، 2001، ص 231)**

وقد تطرقت الكثير من الدراسات لموضوع الضبط الصفي من جوانب عدة، وأخرى لموضوع المناخ المدرسي لما لهما من أثر عميق على العملية التعليمية خاصة والمنظومة التربوية عامة، نذكر منها دراسة الحلو(2001) بعنوان "تصورات معلمي المدارس الحكومية الأساسية والثانوية وطلبتها نحو أنماط الضبط في شمال فلسطين"، والتي توصل فيها صاحبها إلى أن نمط الأسلوب الوقائي الشديد كان الأسلوب السائد في المدارس من وجهة نظر المعلمين والطلبة وأن نمط الأسلوب الوقائي يظهر بوضوح في مدارس الذكور وخصوصا المرحلة الأساسية والمعلمين الذين يحملون درجة الماجستير.

إضافة إلى دراسة حسن (2007)التي هدفت إلى التعرف على أنماط الضبط الصفي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصفي في مديرية التربية والتعليم للإيواء، ومعرفة إذا ما كان هناك أثر لمتغيرات الجنس والمرحلة التي يدرسها المعلم والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، حيث أسفرت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أنماط الضبط الصفي التي يستخدمها المعلمون تعزى لمتغير الجنس والمرحلة التي يدرسها المعلم، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة في النمط الوقائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدبلوم المتوسط والبكالوريوس، ولمتغير سنوات الخبرة، كانت لذوي الخبرة القصيرة.

وفي دراسة قام بها ثابا وزملاؤه Thapa et al.(2013)تم الاشارة إلى أن المناخ المدرسي يلعب دورًا هامًا في تحسين الضبط الصفي، فقد وجد أصحاب الدراسة أن المدارس ذات المناخ الإيجابي والداعم تشهد مستويات أقل من المشكلات السلوكية وزيادة في الالتزام

الأكاديمي للطلاب. وهو ما أكد عليه البحث الذي قام به إيكليسوونغ (2012) Wang&Eccles الذي أظهر أن الدعم الاجتماعي في المدرسة يؤثر بشكل إيجابي على ثلاثة جوانب من مشاركة الطلاب في العملية التعليمية؛ فقد وجدت الدراسة أن المناخ المدرسي الداعم يعزز الالتزام الأكاديمي والتحصيل الدراسي للطلاب.

وفي دراسة أخرى أجراهارييس وآخرون (2012).Reyes et al تم التركيز على أهمية المناخ العاطفي في الصف وتأثيره على مشاركة الطلاب وتحقيقهم الأكاديمي، وقد وجدت الدراسة أن المناخ العاطفي الإيجابي في الصف يؤدي إلى زيادة مشاركة الطلاب وتحسين أدائهم الأكاديمي، أما ريم–كوفمان وآخرون (2005) .Rimm–Kaufman et al فقد أجروا دراسة حول تأثير بيئة الصف وجودة التعليم على سلوك الأطفال في صفوف رياض الأطفال، وقد وجدوا في دراستهم أن بيئة الصف وجودة التعليم لها تأثير قوي على سلوك الأطفال، وأن بيئة الصف الداعمة تسهم في تقليل المشاكل السلوكية.

ونحن في هذه الدراسة وكنتيجة للقراءة السابقة في مجمل التراث البحثي الذي استطعنا الوصول اليه تكون في أذهاننا مجموعة من التساؤلات كان على رأسها:

هل توجد علاقة بين جودة المناخ المدرسي وظهور مشكلات الضبط الصفي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط؟

التساؤلات الجزئية:

1. ما مستوى جودة المناخ المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط؟
2. ما مستوى مشكلات الضبط الصفي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط؟
3. هل توجد علاقة بين جودة المناخ المدرسي ومشكلات الضبط الصفي المتعلقة بالتلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط ؟
4. هل توجد علاقة بين جودة المناخ المدرسي ومشكلات الضبط الصفي المتعلقة بالإدارة من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط ؟
5. هل توجد علاقة بين جودة المناخ المدرسي ومشكلات الضبط الصفي المتعلقة بالمناهج من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط؟

الفرضية الرئيسية:

توجد علاقة بين جودة المناخ المدرسي وظهور مشكلات الضبط الصفي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.

الفرضيات الجزئية:

1. يرى أساتذة التعليم المتوسط أن مستوى جودة المناخ المدرسي منخفضة.
2. يرى أساتذة التعليم المتوسط أن مستوى مشكلات الضبط الصفي مرتفعة.
3. توجد علاقة بين جودة المناخ المدرسي وظهور مشكلات الضبط الصفي المتعلقة بالتلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.
4. توجد علاقة بين جودة المناخ المدرسي وظهور مشكلات الضبط الصفي المتعلقة بالإدارة من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.
5. توجد علاقة بين جودة المناخ المدرسي وظهور مشكلات الضبط الصفي المتعلقة بالمنهاج من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.

2- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1- محاولة التعرف على مستوى جودة المناخ المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.
2- محاولة التعرف على مستوى مشكلات الضبط الصفي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.
3- محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين جودة المناخ المدرسي ومشكلات الضبط الصفي المتعلقة بالتلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.
4- محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين جودة المناخ المدرسي ومشكلات الضبط الصفي المتعلقة بالإدارة من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.

5-محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين جودة المناخ المدرسي ومشكلات الضبط الصفي المتعلقة بالمناهج من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.

6- أهمية الدراسة:

من خلال ما سبق ذكره، نلخص أهمية هذه الدراسة كما يلي:

فهم أفضل للعلاقة بين المناخ المدرسي والضبط الصفي: نتوقع أن تساعد الدراسة الحالية في الكشف عن العوامل التي تؤثر على المناخ المدرسي وكيفية تأثيرها على الضبط الصفي؛ قد تساهم النتائج في توضيح آليات العمل والتفاعلات بين العوامل المختلفة وتعزيز الفهم العام لهذه العلاقة.

تحسين بيئة التعليم: من خلال فهم أفضل للعلاقة بين المناخ المدرسي والضبط الصفي، يمكن تحسين بيئة التعليم بشكل عام؛ يمكن لنتائج الدراسة الحالية إذا قرنت مع نتائج الدراسات المشابهة أن تساعد في توجيه التدابير والسياسات التعليمية والإدارية في الجزائر لتعزيز مناخ مدرسي إيجابي وتعزيز الضبط الصفي.

تحسين تجربة التلاميذ والأساتذة: تتأثر تجربة التلاميذ والأساتذة بشكل كبير بالمناخ المدرسي والضبط الصفي؛ وبالتالي ومن خلال فهم العلاقة بينهما، يمكن تحسين تجربة التلاميذ والأساتذة في الصف وتعزيز التواصل الإيجابي والتفاعلات السلسة بينهما.

التدخلات التربوية والتحسينات الاجتماعية: تساعد الدراسة الحالية فيما نأمل في توجيه التدخلات والتحسينات التربوية والاجتماعية في الصف والمدرسة، فقد تساهم النتائج حال نجحنا في تفسيرها وتعميمها على تحسين استراتيجيات الضبط الصفي وتعزيز الممارسات التعليمية الفعالة لتحسين المناخ المدرسي والتفاعلات الصفية.

الأبحاث المستقبلية والتطوير النظري: نتوقع أن تساهم نتائج الدراسة الحالية في دعم الأبحاث المستقبلية في مجال المناخ المدرسي والضبط الصفي، وتساعد في تطوير التراث البحثي المتعلق بهذا الموضوع؛ إذ يمكن لاستخدام نتائج هذه الدراسة أن يكون أساس لتوجيه المزيد من البحوث وتحسين الممارسات التعليمية والإدارية في المدارس الجزائرية.

7-تحديد مفاهيم الدراسة:

أ. مشكلات الضبط الصفي:

مشكلات الضبط الصفي تعني الصعوبات أو التحديات التي يواجهها استاذ التعليم المتوسط أثناء محاولته الحفاظ على الانضباط والسيطرة في الصف التعليمي الذي يدرّسه. تنقسم مشكلات الضبط الصفي إلى ثلاثة أبعاد رئيسية:

مشكلات الضبط الصفي المتعلقة بالتلاميذ: تتعلق هذه المشكلات بسلوكيات التلاميذ وتأثيرها على سير الدرس والعملية التعليمية بشكل عام، يمكن أن تشمل هذه المشكلات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التركيز، أو يتصرفون بشكل غير لائق، أو يقومون بالتشويش على الآخرين، أو يعانون من مشاكل سلوكية أخرى.

مشكلات الضبط الصفي المتعلقة بالإدارة: تتعلق هذه المشكلات بالسياسات والإجراءات التي يتبعها الأستاذ وإدارة المتوسطة في التعامل مع مشاكل الضبط الصفي، يمكن أن تشمل هذه المشكلات قلة الدعم والتوجيه من الإدارة، أو عدم وجود آليات فعالة للتعامل مع السلوكيات السلبية، أو ضعف التواصل والتنسيق بين الأساتذة والإدارة.

مشكلات الضبط الصفي المتعلقة بالمنهاج: تتعلق هذه المشكلات بالمحتوى الدراسي وطرق التدريس وكيفية تنظيم الصف؛ فقد تتضمن هذه المشكلات عدم ملاءمة المنهاج لاحتياجات ومستوى التلاميذ، أو استخدام طرق التدريس غير فعالة في تحفيز واستدامة اهتمام التلاميذ، أو عدم وجود تنظيم جيد للصف يسهم في إنشاء بيئة تعليمية منظمة وهادئة.

ب. المناخ المدرسي:

يشير إلى الجو العام والبيئة داخل المتوسطة كما ينظر إليها من قبل أساتذة التعليم المتوسط، ويشتمل هذا المفهوم على الجوانب المادية والاجتماعية والنفسية والأكاديمية التي تشكل تجربة التعليم والتعلم، وذلك من خلال النظر في العناصر التالية:

البيئة المادية: يشير هذا الجزء إلى السمات المادية للمدرسة، بما في ذلك الفصول الدراسية والممرات والمرافق والموارد، ويأخذ في الاعتبار عوامل مثل النظافة والتنظيم والسلامة وكفاية المعدات والمواد المتاحة للأساتذة.

البيئة الاجتماعية: يركز الجزء الاجتماعي من مناخ المدرسة على العلاقات والتفاعلات بين الأساتذة والتلاميذ والإدارة وبقية الموظفين، ويشمل جوانب مثل الاحترام المتبادل والتعاون والشمولية والتواصل الإيجابي وشبكات الدعم داخل مجتمع المدرسة.

البيئة النفسية: يتضمن هذا الجزء الرفاه النفسي للأساتذة والتلاميذ، ويأخذ في الاعتبار عوامل مثل وجود جو مفعم بالدعم والتعاطف والتفهم والعدالة وتعزيز الممارسات الإيجابية للصحة النفسية، كما يشمل التعامل مع الصراعات وتوفير الدعم المناسب للتحديات النفسية.

البيئة الأكاديمية: يتضمن الجزء الأكاديمي من مناخ المدرسة الجوانب التعليمية للبيئة المدرسية، ويشمل عوامل مثل توفر الموارد والمواد التعليمية وتنفيذ استراتيجيات التدريس الفعالة وتوفير الدعم الأكاديمي المناسب وتعزيز التوقعات العالية لتحقيق التلاميذ.

8- الدراسات السابقة:

أ. الدراسات المتعلقة بالضبط الصفي:

دراسة علاونة (1995): بعنوان "الضبط الصفي وحفظ النظام في مدارس البحرين(آراء المعلمين والتلاميذ". هدفت الدراسة إلى التعرف على الضبط الصفي وحفظ النظام الذي يمارسه المعلون والمعلمات في مدارس البحرين. طبقت الدراسة على عينة مكونة من (128) معلمو معلمة و(402) من الطلبة، والأداة المستخدمة كانت "مقياس لأنماط الضبط الصفي".

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إن أكثر الأساليب استخداما هي توضيح القوانين الصفية منذ اليوم الدراسي الأول في العام، امتداح سلوك التلاميذ الغير مشاغبين، تنبيه الطالب المشاغب مرة أو أكثر، والتسامح مع التصرفات البسيطة، أما اقل الأساليب انتشارا فكانت إثارة زملاء التلميذ المشاغب عليه كنوع من العقاب، والتلويح له بالعصا، وعدم إظهار الاهتمام بسلوكياته في ثناء الحصة.

كما أظهرت الدراسة وجود فروق بين المعلمين والتلاميذ حول أكثر أساليب الضبط الصفي انتشارا في مدارس البحرين، فبرأي المعلمون أكثر أساليب الضبط الصفي انتشارا هي الأساليب الإيجابية، في حين كان رأي التلاميذ عكس ذلك.

دراسة عطاري (1996):بعنوان "مشكلات المدرس المبتدئ كما يراها المدرسون المبتدئون في مدارس قطر الحكومية "هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه المعلمين المبتدئين كما يراها المعلمون المبتدئون في المدارس الحكومية في قطر، وتقصي ثلاثة من المتغيرات المستقلة (الجنس، التخصص، المرحلة العمرية)، على إجابات المشاركين. وقد اعتمدت الدراسة في جمع البيانات على استبيان مكون من (40) مشكلة، وتكونت عينة بطريقة العينة العنقودية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، وقد استخدم الباحث برنامج Spss الإحصائي، ومربعات "كاي" كأساليب إحصائية.

وأشارت النتائج إلى أن هناك مشكلتين من محور العلاقة مع التلاميذ وأولياء الأمور أنت من المشكلات المهمة، وهاتان المشكلتان هما: "العلاقة مع التلاميذ"، و"المحافظة على النظام" فيما كانت مشكلات "حفز التلاميذ لأداء الواجبات" وصعوبة التكيف مع حاجيات التلاميذ وعدم استجابة التلاميذ لاستخدام أساليب جديدة "واضطرار لاستخدام أساليب غير تربوية "وعدم إحساس التلاميذ بأهمية التعليم "متوسطة الأهمية.

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

دراسة يوسف نقيرو ومكي حمو (2001):بعنوان: "واقع مشكلات الضبط الصفي لدى الاساتذة الجدد بثانوية ولاية المسيلة". الهدف: هدفت الدراسة الى الكشف على مشكلات الضبط الصفي التي تواجه الاساتذة الجدد في ثانويات ولاية المسيلة، والكشف عن الاختلافات في درجة وجود هذه المشكلات التي تواجههم تبعا لمتغير الجنس (ذكر– انثى), وكذلك التعرف على اهم اسباب تلك المشكلات ومحاولة التوصل الى بعض الحلول للتغلب عليها وفي تحقيق أغراض الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي وتكونت فيه

الدراسة من (50) استاذ واستاذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة ووزعت عليهم استبيان من اعداد الباحث (عارف مطر المقيد) بعد التأكد من خصائصه السيكومترية وصلاحيته للتطبيق على عينة الدراسة الاساسية .

بعد جمع البيانات تم تفريغها و معالجتها احصائيا باستخدام برنامج SPSS 17ومن خلاله توصلت الباحثات الى النتائج التالية هناك مشكلات ضبط صفي تعيق عمل الاساتذة الجدد تتعلق بالتلاميذ انفسهم. هناك مشكلات ضبط صفي تعيق عمل الاساتذة الجدد تتعلق بإدارة الثانوية. هناك مشكلات ضبط صفي تعيق عمل الاساتذة الجدد تتعلق بالمنهاج. هناك مشكلات ضبط صفي تعيق عمل الأساتذة الجدد تتعلق بالأساتذة انفسهم بدرجة ضعيفة. توجد فروق بين متوسطات تقديرات الاساتذة الجدد لمشكلات الضبط الصفي تعزى لمتغير الجنس.

دراسة أبو حجر (2002): بعنوان "مشكلات ضبط الصف التي تواجه معلمي المرحلة الإعدادية بمحافظة غزة، اسبابها وسبل علاجها". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مشكلات ضبط الصف التي تواجه معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة غزة، وأيضا الكشف عن الاختلافات في درجة وجود المشكلات التي تواجه هؤلاء المعلمين تبعا للجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، وكذا التعرف على أسباب هذه المشكلات وإيجاد بعض المقترحات لحلها.

تكونت عينة الدراسة من (353) معلم ومعلة لعام (2001-2002) في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الغوث، بينما تلقت الباحثة (240) استبيان فقط، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة.

واستخدمت أساليب إحصائية وهي: التكرارات والنسب المئوية، الاوزان النسبية، والمتوسطات النسبية (14%-77%), وكانت اكثر المشكلات شيوعا، نظام التفريغ الالي ونظام التقويم المدرسي لتحصيل التلاميذ وكبر حجم المنهاج الذي يحتاج لوقت اكبر لتطبيقه، كما كانت اكثر مشكلات ضبط الصف تكرارا من وجهة نظر افراد العينة ما يلي: انتشار البطالة والفقر

والاوضاع المتردية/ المشكلات المادية المتعلقة بضعف الدعم المادي للتعليم/ المشكلات الاجتماعية والاسرية الناشئة عن أساليب التنشئة السيئة.

تحددت مشكلات الضبط الصفي التي يعانني منها المعلمون في المرحلة الإعدادية، وكانت أكبر المشكلات شيوعا هي نظام التفريغ الآلي ونظام التقويم المدرسي لتحصيل التلاميذ، وكبر حجم المنهاج.

ب. الدراسات المتعلقة بالمناخ المدرسي:

دراسة صولي إيمان (2014): بعنوان "واقع المناخ المدرسي في المدارس الجزائرية (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المتوسط والثانوي بمدينة ورقلة)".هدفت هذه الدراسة إلى تحديد نمط المناخ المدرسي السائد في المدارس الجزائرية –المتوسط والثانوي– بمدينة ورقلة، ومعرفة الفروق الجوهرية في أدراك نمط المناخ المدرسي في المؤسسة التعليمية باختلاف الجنس والمرحلة التعليمية. تكونت عينة الدراسة من (978) تلميذ وتلميذة من مرحلتي المتوسط والثانوي، وبعد المعالجة الإحصائية أسفرت النتائج عن أن:

نمط المناخ المدرسي السائد في مدارس التعليم المتوسط والثانوي في مدينة وقلة مفتوح، كما انتهت النتائج لصالح الإناث بالنسبة لدلالة الفروق في إدراك نمط المناخ المدرسي السائد باختلاف الجنس، ولصالح تلاميذ المرحلة الثانوية بالنسبة لمتغير المرحلة التعليمية.

دراسة بلقاسمي منصورية (2016/2015): بعنوان "المناخ المدرسي وعلاقته بمستوى الاداء الوظيفي لأساتذة التعليم الابتدائي بمقاطعة عشعاشة بولاية مستغانم". تهدف هذه الدراسة على التعرف على علاقة المناخ المدرسي بمستوى الاداء الوظيفي لأساتذة التعليم الابتدائي. تكونت عينة الدراسة من (90) أستاذ بمقاطعة عشعاشة لولاية مستغانم، وللتحقق من غرض هذه الدراسة استعملت الباحثة اداتين هما: استبيان المناخ المدرسي الذي يحتوي على (31) عبارة موزعة على أربعة أبعاد تتمثل في (علاقة الأستاذ بالإدارة المدرسية، وبالزملاء، وبالتلاميذ وبالجو العام)، واستبيان الأداء الوظيفي المكون من (31) عبارة، وبعد تطبيق أدوات الدراسة على عينة الحث وبانتهاج المنهج الوصفي التحليلي توصلت الباحثة

إلى أنه: لاتوجد علاقة بين المناخ المدرسي ومستوى الأداء الوظيفي لأساتذة التعليم الابتدائي.

دراسة عبوبي ومهدي (2016/2015): بعنوان" علاقة المناخ المدرسي بالسلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم المتوسط" تهدف الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين المناخ المدرسي والسلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، وإبراز دور عوامل المناخ المدرسي في توليد السلوك العدواني في المؤسسات التعليمية الأساسية.

استخدمت الطالبتين المنهج الوصفي، واعتمت على الاستبيان كأداة للدراسة يحتوي على بعدين أساسيين هما: "المناخ المدرسي والسلوك العدواني المدرسي"، طبق على عينة مكونة من (140) تلميذ من كل المستويات ومن الجنسين بمتوسطي "تيليلان وأدغا" بأدرار، منهم (100) تلميذ في دراسة أساسية، و(40) تلميذ في دراسة استطلاعية.

وكانت النتاج كالتالي: من بين أنماط المناخ المدرسي السائدة في مدارس التعليم المتوسط بأدرار نجد علاقة التلميذ بالمعلم، بينما وجدت الطالبتان أن العدوان الجسدي هو النمط السائد من بين أنماط السلوك العدواني. وجود علاقة بين المناخ المدرسي والسلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم المتوسط بأدرار. وجود فروق بين الجنسين في مستوى السلوك العدواني، وعدم وجود الفروق بين الجنسين في تصورهم لمتغير المناخ المدرسي.

دراسة منيرة نائف السبيعي، نوال غرم الله الغامدي (2021): بعنوان "المناخ المدرسي وعلاقته بالتنمر لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بجدة". تهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين المناخ المدرسي والتنمر لدى طالبات المرحلة المتوسطة بجدة، كذا التعرف على الفروق بين متوسط درجات التنمر لدى الطالبات تبعا لمتغير الصف الدراسي، والحالة الاجتماعية للوالدين، والتعرف على نوع المناخ المدرسي وسلوك التنمر الاكثر شيوعا لديهن.

تكونت عينة الدراسة من (201) طالبة، حيث اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدما مقياسي المناخ المدرسي والتنمر (2020) من إعداد الباحثتين، وأسفرت نتائج الدراسة إلى:

وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المناخ المدرسي والتنمر، وأيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر تعزى لمتغير الصف المدرسي، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية للوالدين، كما خلصت النتائج إلى أن المناخ المدرسي الأكثر شيوعا هو المناخ الذي يجمع بين خصائص المناخ المدرسي المفتوح والمغلق، بالنسبة للتنمر فيعد التنمر الاجتماعي هو الأكثر شيوعا بين الطالبات، يليه التنمر الجسدي، وبعده التنمر اللفظي، وفي الأخير التنمر ضد ممتلكات الغير.

7- التعقيب على الدراسات:

❖ **دراسات الضبط الصفي:**

يعتبر موضوع الضبط الصفي من أهم الموضوعات التربوية التي لاقت اهتمام التربويين، والتي أصبحت المشكلات الصفية من أكثر العوائق التي تؤدي إلى تعطيل سير عملية التعلم والتعليم.

ومن خلال الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة في مجال الضبط الصفي وما يتعلق به تبين أن الدراسات قد تمت في بيئات مختلفة.

ويكمن وجه التشابه بين دراستنا والدراسات السابقة فيما يلي:

أ. من حيث الهدف:

تهدف جميعها إلى التعريف بالمشكلات التي تواجه الأساتذة في إدارة الصف وضبطه، وطرق القضاء عليها أو التقليل منها للوصول إلى غايات هادفة، وتتشابه دراستنا مع دراسة عطاري (1996): التي هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه المعلمين المبتدئين كما يراها المعلمون المبتدئون في المدارس الحكومية في قطر، وتقصي ثلاثة من المتغيرات المستقلة (الجنس-التخصص-المرحلة) على إجابات المشاركين.

دراسة أبو حجر (2002): التي هدفت إلى التعرف على مشكلات ضبط الصف التي تواجه معلمي المرحلة الاعدادية في مدراس وكالة الغوث الدولية في محافظة غزة.

ب. من حيث المنهج:

استخدم في الدراسات السابقة (دراسة عطاري (1996) –دراسة أبو حجر (2002) –دراسة يوسف نقيرو وحمو) نفس المنهج الوصفي التحليلي.

ج. من حيث عينة الدراسة:

من حيث دراسة علاونة (1995): طبقت الدراسة على عينة مكونة من (128) معلم ومعلمة و(402) من الطلبة، حيث توصلت النتائج الى وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين والطلبة حول أكثر الأساليب انتشارا، وأكدت الدراسة أن النتائج صارت لصالح الذكور من الطلبة عند استخدام الاساليب السلبية، في دراسة أبو حجر (2002): حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الاعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة وعددهم (353) معلما ومعلمة للعام (2001–2002م)، وبلغ مجموع الاستبيانات التي تلقتها الباحثة (240) استبيانا فقط.

د. من حيث أداة الدراسة:

من خلال الدراسات التي اعتمدنا عليها فإن أصحابها استخدموا الاستبيان كأداة لجمع البيانات كما هو في دراستنا.

هـ. من حيث النتائج:

توصلت الدراسات السابقة التي تطرقنا إليها الى:

توضيح القوانين الصفية منذ اليوم الدراسي الأول في العام والتسامح مع التصرفات ذات الطابع البسيط، وتنبيه الطالب المشاغب مرة وأكثر، امتداح سلوك الطالب غير المشاغب من الأساليب الأكثر استخداما من وجهة نظر أفراد العينة.

أما أقل الأساليب انتشارا فكانت إثارة زملاء التلميذ المشاغب عليه كنوع من العقاب والتلويح له بالعصا وإهماله، وعدم الانتباه لما يفعله في أثناء الحصة.

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

- هناك مشكلات ضبط صفي تعيق عمل الأساتذة الجدد تتعلق بالمنهاج.
- هناك مشكلات ضبط صفي تعيق عمل الأساتذة الجدد تتعلق بالأساتذة أنفسهم بدرجة ضعيفة.
- هناك مشكلتين من محور "العلاقة مع التلاميذ وأولياء الأمور كانتا من المشكلات المهمة وهاتان المشكلتان هما "العلاقة مع التلاميذ" و"المحافظة على النظام" و"حفز التلاميذ لأداء الواجبات "و"صعوبة التكيف مع حاجات التلاميذ "و"عدم استجابة التلاميذ لاستخدام أساليب جديدة "ولاضطرار استخدام أساليب غير تربوية، وعدم إحساس التلاميذ بأهمية التعليم "متوسطة الأهمية.
- انتشار البطالة والفقر والاوضاع المتردية.
- المشكلات المادية المتعلقة بضعف الدعم المادي للتعليم.
- المشكلات الاجتماعية والأسرية الناشئة عن أساليب التنشئة السيئة.

❖ **دراسات المناخ المدرسي:**

1- من حيث الهدف:

تهدف جميعها الى تحديد نمط المناخ السائد والعلاقة بين المناخ المدرسي وبعض السلوكات، مع إبراز دور عوامل المناخ المدرسي في توليد السلوك العدائي في المؤسسات التعليمية الأساسية، وتتشابه دراستنا مع دراسة عواريب لخضر، صولي ايمان: التي هدفت الى تحديد نمط المناخ المدرسي السائد في المدارس الجزائرية المتوسط والثانوي، بمدينة ورقلة ومعرفة الفروق الجوهرية في إدراك نمط المناخ المدرسي في المؤسسة التعليمية باختلاف الجنس والمرحلة العمرية.

دراسة بلقاسمي منصورية (2016/2015): التي هدفت إلى التعرف على علاقة المناخ المدرسي بمستوى الأداء الوظيفي لأساتذة التعليم الابتدائي.

2- من حيث المنهج:

استخدم في الدراسات التي تناولناها لدراسة:(دراسة عبوبي ومهدي (2015-2016) -دراسة بلقاسمي منصورية-2015-2016) المنهج الوصفي.

3- من حيث أداة الدراسة:

من خلال الدراسات التي اعتمدنا عليها، استعمل الاستبيان كأداة لجمع البيانات، كما هو في دراستنا.

4- من حيث عينة الدراسة:

في دراسة عواريب لخضر، صولي ايمان: تكونت عينة الدراسة من (978) تلميذ وتلميذة من مرحلتي المتوسط والثانوي، وبعد المعالجة الاحصائية أسفرت النتائج لصالح الإناث بالنسبة لدلالة الفروق في إدراك نمط المناخ المدرسي السائد باختلاف الجنس، ولصالح تلاميذ المرحلة الثانوية بالنسبة لمتغير المرحلة التعليمية، وفي دراسة عبوبي ومهدي (2015-2016): تطبق على عينة مكونة من (140) تلميذ من كل المستويات ومن الجنسين بمتوسطي "تيليلا وأدغا" بأدرار، منهم (100) تلميذ في دراسة أساسية، و(40) تلميذ في دراسة استطلاعية.

5- من حيث النتائج:

توصلت الدراسات السابقة التي توصلنا اليها:

- من بين أنماط المناخ المدرسي السائد في مدارس التعليم المتوسط بأدرار نجد علاقة التلميذ بالمعلم.
- وجدت الطالبتان أن العدوان الجسدي هو النمط السائد من بين أنماط السلوك العدواني.
- وجود علاقة بين المناخ المدرسي والسلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم المتوسط بأدرار.
- وجود فروق بين الجنسين في مستوى السلوك العدواني.
- عدم وجود الفروق بين الجنسين في تصورهم لمتغير المناخ المدرسي.
- لا توجد علاقة بين المناخ المدرسي ومستوى الأداء الوظيفي لأساتذة التعليم الابتدائي.

الفصل الأول: الضبط الصفي

الفصل الأول: الضبط الصفي

تمهيد

تعريف الضبط الصفي

الفرق بين الضبط الصفي والإدارة الصفية

أهمية الضبط الصفي

أنواع الضبط الصفي

أهداف الضبط الصفي

العوامل المؤثرة في ضبط الصف

استراتيجيات الضبط الصفي

الأسس النفسية والاجتماعية لضبط الصف

أنواع المشكلات الصفية

أسباب المشكلات الصفية

خلاصة

تمهيد:

تعد السيطرة في غرفة الصف من أجل تحقيق التعلم الفعال من المشاكل التي تؤرق فكر المدرسين وأصعبها، خاصة إذا كانوا من المبتدئين، وإن قدرة الأستاذ على ضبط الصف لها دلالة كبيرة على فهمه وأثره على تعليم وتعلم التلاميذ.

لذلك استخلصنا في هذا الفصل مفهوم الضبط الصفي، العوامل المساعدة في تحقيقه، المشاكل التي تعيق الأساتذة في ضبط الصف، الفرق بينه وبين المتغيرات الأخرى، أهدافه، أهميته والعوامل المؤثرة في ضبط الصف.

1. تعريف الضبط الصفي:

أ. **عرفه عريفج (2007):** على انه مجموعة من القواعد التي تضمن وسطا ملازما للانضباط الصفي بما يسمح بإدارة صفية وأغراض التعليم وتعديل سلوك المتعلمين في مناخ ديمقراطي قديم لا يستعين به المعلم في اللجوء الى التسلط ولا الطالب الى التمرد. **(فهمي مونس، 2015، ص45)**

ب. ويعرفه جان (1988): بأنه النظام الذي يسود الصف بتدخل مباشر من المعلمة سواء كان ذلك بالترغيب أو التشجيع أو الجزاء أو المكافاة أو كان بشدة أو القهر أو الترهيب والتخويف والتهديد والجزر او العقاب.

ج. **العمايرة (2002):** عبارة عن نشاطات تقوم بها المعلمة من أجل تنظيم التعلم والبيئة التعليمية بحيث تساعد المعلمة تلاميذها على تمثيل واستيعاب ما يقدم لهم من خبرات تعليمية تضمن استمرار انتباههم، وكذلك لاستيعاب القوانين الصفية والمدرسية بحيث يتم استيعابها وبذلك تخزينها على صورة أنساق معرفية بهدف تحقيق الوصول بالتلاميذ الى حالة من التوازن المعرفي والتكيف. **(النداوي وعباس، 2018، ص463)**

د. كما يعرف أيضا على أنه محافظة المتعلمين على النظام والهدوء في غرفة الصف كذلك اتجاه المتعلمين نحو العمل واندماجهم فيه وتقبلهم لزملائهم وللنظام المدرسي.**(سليمون وغانم، 2016، ص189)**

هـ. تعريف رضا: تلك العملية التي ينظم الطالب سلوكه ذاتيا من خلالها لتحقيق اهدافه واغراضه.**(رضا، 2006، ص11)**.

2. الفرق بين الضبط الصفي والإدارة الصفية:

يدل مفهوم إدارة الصف الى العملية المنظمة والمخططة التي يوجه فيها الأستاذ – المعلم– جهوده لقيادة الأنشطة الصفية وما يبذله المتعلمين من أنماط السلوك ترتبط بإشاعة المناخ الملائم لنيل أهداف تعليمية مخططة من طرف الاستاذ –المعلم– ويستوعبها المعلمين، حيث يحتوي تحويلا دقيقا لدور كل من المعلم والمتعلم.

ومن خلال ذلك فمفهوم إدارة الصف أعم وأشمل من ضبط النظام Discipline والذي يدل الى درجة التمسك بالسلوك المرغوب من جانب المتعلمين وإلى درجة انخراطهم في الأنشطة الصفية وكذا توجههم نحو العمل، وعليه تعتبر عملية ضبط النظام أحد جوانب إدارة الصف

والتي تضم تنظيم العمل، سلوك العمل، وأنماط تنظيم البيئة الصفية. **(عبد الحكيم، 2014، ص03)**

الجدول رقم (01) يمثل أهم الفروق بين الإدارة الصفية والضبط الصفي

أ. ادارة الصف	**ب. ضبط الصف**
1. إجراءات وقواعد يتفق عليها	**1.** إجراءات وقواعد يمنعها المعلم
2. التفاعل الإيجابي	**2.** الهدوء
3. الانضباط الذاتي	**3.** يعتمد على قوة شخصية المعلم
4. تعديل السلوك داخل وخارج الصف	**4.** مرتبط بالسلوك الصفي
5. يعتمد على إجراءات متفق عليها	**5.** يعتمد على الأساليب العقابية في ضبط الصف

(خديجة وحسيبة، 2017، ص38)

الإدارة الصفية: هي مجموعة من العمليات والمواقف التعليمية التعلمية التي يتم فيها التفاعل بين الطالب والمعلم، والطالب والمنهاج، والطالب وزميله الطالب الآخر وتوجيهها لتحقيق الأهداف الموضوعة للمنهاج. **(جودت عطوي، 2010، ص12)**

3. أهمية الضبط الصفي:

تتبع أهمية ضبط الصفوف من كثرة مدخلاتها وتنوعها وكثرة تعقيدها، فقد أصبح الأستاذ مسؤولا عن متغيرات كثيرة في غرفة الصف كالمكتبة والوسائل التعليمية والمستلزمات التدريسية والسبورة وما إلى ذلك ناهيك عن التركيب الإنساني للغرفة الصفية بمقتضى التعامل مع تلاميذ ينتمون إلى خلفيات اجتماعية واقتصادية وثقافية متنوعة، وإلى الاختلافات الروحية والفروق الفردية. **(أبو جادو، 2006، ص351)**

تعد عملية الضبط الصفي عملية مهمة جدا، وهي جزء أساسي من العملية التعليمية ويضم الضبط الصفي مجموعة من السلوكيات المبهمة التي تستخدم لتنمية بيئة مناسبة داخل الصف تساعد على حصول قدر من التعليم الفعال ومن هنا فالضبط والتعليم مرتبطان مع بعضهما البعض وبالتالي فالضبط الصفي أمر مهم للقيام بعمل جيد في مجال التعليم, **(النداوي وعباس، 2018، ص466)**

4. أنواع الانضباط الصفي:

كما هو مبين فإن الضبط الصفي من الشروط الأساسية في نجاح العملية التعليمية التعلمية وبدونه لا يستطيع الأستاذ تنظيم عملية التعلم وتتبع خطواتها بشكل هادف وفعال لتحقيق أهداف التعلم المنشودة، وعليه يمكن تصنيف عملية الضبط حسب مصدرها إلى نوعين:

أ. الانضباط الداخلي:

هو عملية يبدي فيها الأستاذ بمساعدة التلاميذ على اتخاذ القيم والمعايير التي تساعدهم على الاستماع بعملية التعلم في بيئة حرة منظمة يلقي التلميذ اهتمامه على المشاركة والاستمتاع بأنشطة التعلم، ويعني أن الانضباط عملية تربوية تؤدي إلى تطوير سلوك هادف لدى التلاميذ بالانضباط الذاتي، ويتضمن هذا المفهوم أن تلقى الأنظمة والقوانين الصفية قبول التلاميذ وإقناعهم ويتم ذلك بالمناقشة وتوضيح غايات وطرائق تطبيقها ومراعاة إجراءاتها.

ب. الانضباط الخارجي:

ويشير إلى عملية التحكم في سلوك التلاميذ بالطرق المختلفة، ومعناه استخدام الاجراءات لتأمين الالتزام بالقواعد والأنظمة والقوانين المدرسية الصفية كما يراها الأستاذ، ويعني الحفاظ على النظام الصفي هنا اتباع واستخدام أساليب خارجية كالثواب والعقاب. **(خليل واخرون، 1996، ص156)**

ومما سبق يمكننا القول أن الضبط الصفي لا يتسنى للأستاذ ونخص بالذكر الأستاذ المبتدئ إلا إذا غرس في تلاميذه حب الانضباط والاحترام والتقيد باللوائح والقوانين المدرسية، لا أن يفرض عليهم ذلك فالتحبيب أفضل من الترهيب.

5. أهداف ضبط الصف:

إن الضبط الصفي يعد في حد ذاته هدفا، فليس من المعقول استخدام تقنيات إدارة الصف ببساطة للحفاظ على صمت التلاميذ وهدوئهم، وفي الحقيقة هناك ثلاثة أهداف رئيسية لإدارة الصف وهي:

أ. توفير وقت اطول للتعلم:

لو قمنا بحساب توقيت النشاطات المختلفة التي تحدث في غرقة الصف فسوف نتفاجأ بمدى الوقت الفعلي للتعلم الحقيقي، وإن كثيرا من الوقت يهدر كل يوم من خلال ما يدور في غرفة الصف من فوضى وبدايات متأخرة للحصة وسوء انتقال من نقطة إلى أخرى والوقت الفعلي المستخدم في غرفة الصف يختلف من صف إلى آخر، ويمكننا القول أن25 %من الوقت المتاح للتدريس يذهب سدى ويمكن تجنب ذلك في غالب الأحيان أما في بعض الأحيان فإن تجنب هذا التضييع للوقت يعتبر أمرا غير ممكن. **(مرعي، 1985، ص23)**

ومن الواضح أن التلاميذ سيتعلمون فقط المادة التي كانت لديهم فرصة لتغطيتها فإذا لم يتمكن تلاميذ الصف من إنهاء الثلاثة صفوف الأخيرة من الكتاب المقرر فلا يمكنك أن تتوقع منهم تعلم ما جاء فيها، وقد وجدت معظم الدراسات ان هناك علاقة قوية بين محتوى المادة التي تمت تغطيتها من الكتاب المقرر وبين تعلم التلاميذ. **(مرعي،1985، ص24)**

غير أن زيادة الوقت المستخدم في التعلم لا يؤدي أوتوماتيكيا الى رفع مستوى التحصيل وحتى يكون هذا الوقت ذا قيمة يجب أن يستخدم بفاعلية إذ أن الطريقة التي عالج بها التلميذ المعلومات تعتبر عنصرا مركزيا في ما سيتم تعلمه وتذكره، وسيتعلم التلميذ أساسا ما تتم ممارسته وما يتم الانتباه إليه. **(Doyle, 1986,89)**

ب. مدخل الى التعلم:

ينطوي كل نشاط تتم ممارسته في غرفة الصف على قواعد خاصة به للمشاركة في فعاليته وتكون هذه القواعد في بعض الأحيان واضحة ومحددة من قبل الأستاذ ولكنها غالبا ما تكون ضمنية وغير محددة على نحو واضح. **(قطامي وقطامي، 1993، ص67)**

إن القواعد التي تحدد من يستطيع أن يتحدث وماذا يستطيع أن يتحدث ولمن يستطيع أن يتحدث، ومقدار الوقت الذي يستطيع ان يشارك فيه يسمى ابنية المشاركة. **(مرعي، 1985، ص26)**

وحتى يستطيع التلاميذ أن يشاركوا بفاعلية في الانشطة المعطاة يجب عليهم فهم ابنية المشاركة وقواعدها، وعلى أي حال فإن فهم ذلك ليس سهلا دائما لأن قواعد المشاركة لا تكون واضحة ومحددة في كثير من الأحيان. **(أبوجادو، 2006، ص354)**

ج. الإدارة من أجل إدارة الذات:

يجب أن يكون هدف أي نظام إداري في غرفة الصف مساعدة التلاميذ كي يصبحوا أكثر قدرة على إدارة أنفسهم وينظر إلى إدارة الذات على أنها قدرة الفرد على استخدام مبادئ السلوك في تغيير أنماطهم السلوكية وتنطوي هذه العملية على عدة مراحل هي:

وضع الأهداف المحددة والإعلان عنها وملاحظة ما يقوم به من أعمال، وأخيرا التعزيز الذاتي وهناك بعض الاختلاف حول مدى أهمية الخطوة الأخيرة وضرورتها وهي التعزيز الذاتي، اذ يرى بعض علماء النفس أن وضع الأهداف ومراقبة مدى التقدم وحدهما يكفيان وأن التعزيز الذاتي لا يضيف شيئا إلى برامج إدارة الذات، ينما يعتقد آخرون أن مكافأة الفرد لذاته بعد القيام بعمل جيد يمكن أن تؤدي إلى مستويات أعلى من الأداء. **(قطامي وقطامي، 1993، ص69)**

6. العوامل المؤثرة في ضبط الصف:

- عدم ملائمة الأنشطة الصفية لمستويات الطلبة.
- اقتصار العلاقة بين المعلم والطلبة على علاقة السلطة والقهر دون المودة والحب.
- التباين في الظروف الاجتماعية والاقتصادية بين الطلبة.
- مشتتات انتباه الطلبة داخل الغرفة الصفية.

- نمط الإدارة المدرسية سواء كانت متساهلة متسيبة أو جامدة متصلبة.
- أسلوب التدريس الذي يتبعه المعلم.
- مدى توفر الأدوات الضرورية للعملية التعليمية لدى جميع الطلبة.
- ملائمة البيئة الصفية للعملية التعليمية من حيث (النظافة، التهوية، الإضاءة).
- البيئة المحيطة بالمدرسة كم يحدث فيها من مؤثرات تؤثر على المعلم المتعلم. **(فهمي مونس، 2015،ص50)**

7. استراتيجيات الضبط الصفي:

أ. أساليب الضبط الصفي:

يستخدم المعلم أسلوبي الثواب والعقاب في ضبط الصف.

أ.1. يقصد بالثواب:

يعرف معجم التربية (جود) الثواب: بأنه حالة مرضية ومسرة عند الفرد تنتج عن قيام الفرد نفسه أو مؤثر خارجي بعمل شيء ما يهدف إلى تشجيع الفرد أو الآخرين على تكرار سلوك مرغوب فيه، ويأخذ الأشكال التالية: المديح، الثناء، وتميز التلميذ عن غيره بتكليفه مهمة مميزة.

أ.2. ويقصد بالعقاب: أنه حالة غير مسرة عند الفرد تنتج عن قيام الفرد نفسه أو مؤثر خارجي بعمل شيء ما بهدف تقليل أو منع تكرار سلوك غير مرغوب عند الفرد أو بهدف الردع للآخرين لمنع تكرارهم للسلوك غير المرغوب، ومن أشكاله: اللوم، التوبيخ، الحرمان من الامتيازات التي سبق أن حصل عليها التلميذ استدعاء ولي أمره، تكليفه بأعمال إضافية، ومن أشكاله أيضا العقاب البدني متمثلا بالضرب.

ويتضح من تعريف الثواب والعقاب أن هناك ارتباط بين الثواب والعقاب وبين التعزيز، إن الثواب والعقاب يستخدمان لتوكيد سلوك مرغوب أو تثبيط سلوك غير مرغوب فيه وهما من هذه الوجهة يخدمان غرض التعزيز ويمكن استخدامها كمعززات للسلوك. **(بسام وخالد، 2010، ص344)**

ب. طرق ضبط الصف:

لضبط الصف عدة طرق تختلف باختلاف طبيعة الطلاب:

- عدم البدء بأي عمل قبل أن يسود النظام في الصف وعدم ترك أي آثار للفوضى وذلك بهدوء جميع الطلبة والانتباه إلى المعلم.
- عدم الغضب عند دخول الصف ورؤية الفوضى، بل اختيار مكان مناسب للوقوف فيه في الصف حيث يتم رؤية المعلم من قبل جميع الطلبة والنظر إليهم، وفي حال عدم انتباههم للمعلم يفضل المناداة على أحدهم حتى يشعرون بدخوله للصف.
- عدم جلوس المعلم قدر الامكان حتى لا تعم الفوضى في الصف.
- محاولة وضع حد للطلاب المشاغبين حتى لا يتمكنوا من افساد الجو الدراسي ولإيقاف المشاغبين يجب اتباع الأساليب المناسبة فطبيعة كل طالب تختلف عن الآخر لذلك كلا منهم له طريقة خاصة.
- اظهار المعلم لتعابير الوجه ونبرات الصوت كلما حدثت الفوضى.
- تفرقة المعلم بين عدم استطاعة الطالب القيام بعمل ما أو عدم الرغبة في أدائه، فالنوع الأول يحتاج إلى التوجيه والإرشاد والشرح والتوضيح، أما النوع الثاني يحتاج إلى تقديم النصيحة مع الترغيب والترهيب أو الحزم أو العقاب.
- تعريف المعلم بنفسه في أول لقاء بطريقة موجزة، وإعطائهم معلومات تخصه دون مبالغة.
- حفظ أسماء الطلبة من المعلم بأسرع طريقة ممكنة للحد من الفوضى التي تحصل عندما يؤشر المعلم على الطالب ويبدا الطلبة بالإجابة أنا، حتى ولو كان المعلم دقيقا بإشارته فهي فرصة للطلبة المشاغبين بعمل الفوضى.

معرفة قائمة أسماء الطلبة قبل الدخول إلى الصف وذلك حتى لا يضطر المعلم إلى الحصول عليها من طلبة الصف نفسهم حتى لا تحدث الفوضى في الصف خصوصا الصفوف الكبيرة. **(ريم عايش، 2018)**

8. الأسس النفسية والاجتماعية لضبط الصف:

تهدف عملية التعليم والتعلم الى تطوير شخصية التلميذ وتنميتها من جميع نواحيها ;الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، وحيث ان معظم الممارسات الصفية القائمة بين الاستاذ

والتلميذ تمر من خلال الجانب النفسي والاجتماعي، فان للضبط الصفي أسسا نفسية واخرى اجتماعية ذات أهمية خاصة، لأن طرفي الاتصال يتسمان بأبعاد نفسية واجتماعية غاية في الخصوصية، كما يتضح فيما يلي:

أ. الأسس النفسية لضبط الصف:

يمكن ان ننطلق في تعرف الاسس النفسية للضبط الصفي، من خلال معرفة طبيعية المتعلم ومعرفة طبيعة التعلم. فعند تعرف الاسس النفسية ذات الصلة، فنحن معنيون بالفروق الفردية إذ يختلف الأفراد في سماتهم وصفاتهم وقدراتهم وميولهم واهتماماتهم واستعداداتهم، ومعنيون أيضا بادراك الحاجات الطبيعية ذات الطابع النفسي للمتعلم، والتي منها الحاجة الى الأمن والحاجة إلى العطف والحاجة إلى اعتراف الآخرين، والحاجة الى الحرية، والحاجة الى الحرية الى سلطة ضابطة موجهة وأخبرا الحاجة إلى النجاح.

فالتلميذ في المحصلة، مركب معقد ذو حاجات متعددة، ان لم يدركها الأستاذ، فإن مهمته داخل غرفة الصف ستكون أكثر صعوبة وتعقيدا، فهو المعني الأول والأخير داخل غرفة الصف بتحقيق أهداف التعليم وغاياته، وعليه فهو الذي توقع منه ان يصمم التعليم، بحيث يلبي للمتعلم حاجاته النفسية، ويساعده لبناء شخصية متكاملة. **(نقيرووحمو،2015، ص41)**

ب. الأسس الاجتماعية لضبط الصف:

الإنسان كائن اجتماعي يعيش خبراته الاجتماعية منذ الولادة، فبيئته الاجتماعية المبكرة هي بيته، ثم مدرسته، ثم مكان عمله وهو ينمو ويتطور اجتماعيا بتأثير البيئات المختلفة التي يعيش فيها ويمر من خلالها.

وللمدرسة على اختلاف ما تتيح للتلميذ من خبرات اجتماعية لها دور كبير والأستاذ كونه قائدا لصفه، يعرض تلاميذه لشتى الخبرات التي تغرس فيهم القيم الاجتماعية المرغوب فيه، والى تهيئتهم للتكيف الاجتماعي المستقبلي.

وللتلميذ حاجات اجتماعية متعددة، فهو بحاجة إلى مختلف خصائص مجتمعه ومزاياه من أجل تكيف أفضل، وهو بحاجة إلى جملة المهارات الضرورية التي تساعده على تفرد

شخصيته وعلى خصوصيته ليكون فردا متميزا مستقبلا، وهو كذلك بحاجة الى قدرات مختلفة تعزز فاعلية انتمائه ومشاركته في المجتمع الذي سيعيش فيه، وفي مجتمع العمل الذي سيلتحق به. **(أبوجادو، 2006، ص355)**

9. أنواع المشكلات الصفية:

تصنف المشكلات الصفية الى أربع فئات رئيسية تم التوصل اليها من خلال مجموعة "والتي قام بها في الميدان وهي: Brophy الابحاث والدراسات التي قام بها العالم(بروفي)"

أ. مشكلات النشاط:

وتضم مشكلات مثل: قصر فترة الانتباه، سهولة التشتت، النشاط الزائد، وتدني مستوى النضج.

ب. مشكلات التفاعل:

وتضم مشكلات مثل: الخجل والانسحاب، والرفض من قبل الزملاء.

ج. مشكلات أكاديمية:

وتضم مشكلات مثل: الفشل الدراسي، والسعي وراء الكمال في الانجاز، وتدني مستوى التحصيل، والتحصيل دون مستوى القدرة. **(بقلة، 1990، ص89)**

إن المتمعن في هذه المشكلات، يستنتج أن لأحل أمام الاستاذ الذي ينشد النجاح في رسالته النبيلة الا الالمام بهذه المشاكل، وعدم الاستهانة بها، لأنها قد تقف حجر عثرة أمامه في بلوغ الهدف المنشود من العملية التعليمية.

10. أسباب المشكلات الصفية:

المشكلات الصفية تنتج عن السلوك السيئ الذي يصدر عن التلاميذ بفعل عوامل قد تكون محددة ومرهونة بالجو الصفي، أو عوامل غير محددة لدى التلميذ ; و الأساتذة يختلفون فيما يعتبرونه سلوكا سويا، فالسلوك الذي يبدو مقبولا لدى بعض الأساتذة قد لا يقبله أساتذة آخر ونف الأستاذ هو من يقرر السلوك الذي يعتبر مقبولا.

والتعريف الملائم للسلوك الصفي السوي أنه السلوك الذي يقوم به التلميذ ويتقبله الأستاذ والسلوك السيئ هو السلوك الذي يقوم به التلميذ ويلاقي رفضا من قبل الأستاذ.

ويمكننا تلخيص أسباب السلوك الصفي السيئ فيما يلي:

أ. **الملل والضجر:** شعور التلاميذ بالرتابة والجمود في الأنشطة الصفية يجعلهم يشعرون بالملل والضجر، لذلك فإن انشغال التلاميذ بما يثير تفكيرهم يقلل من هذه المشاعر، كما أن الأستاذ الذي يحدد توقعاته في نجاح تلاميذه، ويثير جوا من التشويق في صفه، ويحدد استعداد تلاميذه ويراعيها فيما يقدمه من أنشطة ومواد تدريسية، هو أستاذ مثير ونشط. **(المعايطة، 2007، ص272)**

ب. الإحباط والتوتر: يعتبران من الأسباب التي تجهل التلميذ يشعر بالملل من التعلم، فيتحول من تلميذ منتظم الى تلميذ مشاكس، ومخل بالنظام الصفي، ويمكن حصر أسبابهما فيما يلي:

طلب الأستاذ من تلاميذه أن يسلكوا بشكل طبيعي، وهنا لم يحدد لهم معايير السلوك الطبيعي. سرعة الأستاذ في تقديم المواد التعليمية، دون إعطاء فترة راحة للتلاميذ بين الفترة والأخرى. رتابة النشاطات التعليمية، وقلة حيويتها وصعوبتها.

ج. **ميل التلاميذ الى جنب الانتباه:** إن التلميذ الذي يعجز عن النجاح في التحصيل المدرسي، يسعى الى جذب انتباه أستاذه عن طريق سلوكه السيئ والمزعج، ويمكن أن تعالج هذه المشكلة بتوزيع الانتباه العادل بين التلاميذ حتى يستطيع الأستاذ ارضاء تلاميذه، ثم اثارة التنافس بينهم. **(يوسف قطامي، 1998، ص246-247)**

خلاصة:

مما سبق ذكره يتضح أن العملية التعليمية التعلمية تواجهها عدة عقبات تحول دون تحقيق أهدافها، ويعتبر الضبط الصفي أحد أهم هذه العقبات إذ أنه من الشروط الأساسية لنجاح العملية التعلمية، ولتمكن الأستاذ من التحكم في سلوك التلاميذ من جهة، وتنظيم البيئة الصفية من جميع جوانبها من جهة أخرى، وذلك يتوقف على قدرته وكفاءته الفعالة في ضبط الصف للسير في اتجاه تحقيق الأهداف.

الفصل الثاني: المناخ المدرسي

الفصل الثاني: المناخ المدرسي

تمهيد

أهمية المناخ المدرسي

أنواع المناخ المدرسي

خصائص المناخ المدرسي

ابعاد المناخ المدرسي

محددات المناخ المدرسي

نماذج المناخ المدرسي

العوامل المؤثرة على نوعية المناخ المدرسي

النظريات المفسرة للمناخ المدرسي

الخاتمة

تمهيد:

يعد المناخ المدرسي من بين المصلحات المتداولة في ميدان التربية، وقد ظهر مفهوم المناخ المدرسي قبل 100 سنة في الولايات المتحدة، ولعل الإدارة الحديثة تؤكد على قضية المناخ التنظيمي وطالما كان الجو إيجابي في أي إدارة ويسوده الهدوء والاطمئنان فإن هذه الإدارة ستصل إلى تحقيق أهدافها، ومما لا شك فيه أن المناخ المدرسي الجيد له تأثير مباشر ليس فقط على تحصيل التلاميذ ولكن حتى على الصحة النفسية وكذلك على طبيعة العلاقات الاجتماعية في المؤسسة التعليمية، ولذلك ارتأى علماء التربية في أن يستفيدوا من المناخ التنظيمي ولكن أطلقوا عليه المناخ المدرسي.

ويتكون المناخ المدرسي من عمل وانتاج التلاميذ ومهام المعلم والعلاقات السائدة بين المعلم، التلاميذ، الدارة والعمال وعمليتي التعليم والتعلم وكل ما يتعلق بالمؤسسة التعليمية.

1. تعريف المناخ المدرسي:

أ. إن مصطلح المناخ المدرسي من المصطلحات التي دخلت ميدان التربية حديثا، واستمدت كيانها من علم الاجتماع وعلم النفي الاجتماعي، وقد جذب موضوع المناخ المدرسي العديد من الباحثين التربويين بسبب نتائج الدراسات والبحوث التي تأكد أهميته في التأثير في العملية التعليمية. **(العتيبي، 2007،ص 14)**

ب. عرفه عبد الله الصافي (2011):

المناخ المدرسي هو البيئة النفسية الاجتماعية السائدة في المدرسة من خلال العلاقات والتفاعلات بين الموجودين داخل المؤسسة، والتي تتمثل في: علاقة المدرس بالطالب وتقيس مدى الاهتمام الموجه للطالب من قبل المدرسين، علاقة الطالب برفاقه في المجتمع المدرسي، ومدى اهتمام الطالب وتقبله للمدرسة وحبه لها بوجه عام، والأهمية المعطاة من إدارة المدرسة اتجاه الانشطة المدرسية وكذا الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية بين الإدارة والمدرسة والمعلمين والطلاب. **(محمود سعيد الخولي، 2011، ص 03)**

ج. تعريف صادق و المعضادي (2001):

المناخ المدرسي على أنه سمات وخصائص بيئة العمل المدركة من قبل العاملين في المدرسة أو هو الصور التي تتكون في أذهان العاملين بالمدرسة عن هذه المدرسة. **(صادق والمعضادي، 2001، ص20)**

د. ويعرفه الطويرقي (2014):

على أنه مجموعة الخصائص التي تميز مدرسة معينة عن غيرها، وتؤثر في سلوك الأفراد نتيجة عملية التفاعل بين مدير المدرسة والعاملين فيما يتعلق بالقيادة المدرسية، والعلاقات الانسانية، وإمكانيات المدرسة والتجهيزات التقنية، ولوائح وأنظمة العمل، وتحفيز العمل وتقويم الأداء. **(الطويرقي، 2014، ص 10)**

2. أهمية المناخ المدرسي:

تشير الدراسات إلى أن المناخ المدرسي له تأثير إيجابي على الناس وعلى المجالات الأخرى بالمدرسة، وعلى تقليص المشكلات السلوكية بين الطلاب، ويقدم ظروف تعلم وصحة لهم ويمنعهم من ارتكاب سلوك معادي للمجتمع.

وتؤكد الدراسات التي تتناول المناخ المدرسي أن إيجابية العلاقات الإنسانية وإتاحة فرص التعلم الأمثل للطلبة في التنظيمات أو البيئات البشرية يساعد على زيادة التحصيل الدراسي والتقليل من السلوك المنحرف المنافي للأخلاق، **(Hynes, 1998, p30)**

لذا فإن توفير المناخ المدرسي المناسب له دور في دفع العاملين إلى الأداء والابداع الجيد في العمل، كما أنه يضمن تحقيق الانتاجية العالية والاستقرار الوظيفي فضلا عن تأثيره على ردود أفعال العاملين اتجاه عملهم وعمل زملائهم والإدارة العليا. **(الصفار، 2007، ص28)**

ويمكن إبراز أهمية المناخ المدرسي الإيجابي بشكل كبير في النقاط التالية:

- المناخ المدرسي الإيجابي له تأثير واضح على أداء ورضاهم، واتجاهاتهم، ودافعيتهم للعمل.
- يساهم في تحسين مستوى المعلمين وجمع وجميع أفراد الطاقم التربوي وشعورهم بالالتزام والثقة ورفع الروح المعنوية لديهم.
- يعزز النمو والتعليم الضروري بين حياة منتجة ومساهمة في مجتمع ديمقراطي.
- يشمل المناخ المدرسي الإيجابي المعايير والقيم والتوقعات التي تدعم شعور جميع أفراد المؤسسة التربوية بالأمن اجتماعيا وعاطفيا وجسديا، كما يساهم في شعورهم بروح المشاركة والاحترام، حيث يساهم بقوة في دافع التلميذ للتعلم.
- يتيح المناخ المدرسي الإيجابي للتلاميذ والأسر وجميع العاملين بالمدرسة فرص العمل معا للتطوير والمساهمة في رؤية مدرسة مشتركة.**(Jonthan Cohen, 2010, P 4-5)**

3. أنواع المناخ المدرسي:

بالرغم من تعدد النماذج التي حاولت دراسة المناخ المدرسي إلا أنه من أوائل هذه النماذج نجد نموذج "**هالبينوكروفت**" **(1962)**: النموذج الأشهر الذي لازال يطبق ولازال نشطا ولازالت تطبق عليه الدراسات إلى الآن بالرغم من أنه قديم، فقد أنتجت دراسة "**هالبينوكروفت**" ستة أنماط من أنماط المناخ المدرسي وهي كالتالي:

أ. المناخ المفتوح:

يتميز هذا المناخ بارتفاع درجات انتماء العاملين للمؤسسة التربوية، وكذلك ارتفاع قدرة مدير المؤسسة على العمل ونزعته الانسانية مع العاملين وانخفاض درجات التباعد بين العاملين، وقلة المعوقات التي تصدر عن الإدارة والتقليل من درجة اهتمام هذه الأخيرة

بتطبيق القوانين واللوائح تطبيقا حرفيا، بل أن يكون كل همها هو الإنتاج فقط، دون النظر أو الأخذ برأي العاملين. **(عويضة، 1996، ص 16.15)**

ب. مناخ الحكم الذاتي:

يتسم هذا المناخ بالحرية الكاملة التي يعطيها الرئيس للمرؤوس لإنجاز أعماله وكذا إشباع مختلف حاجاتهم الاجتماعية، كما ترتفع فيه درجات الانتماء والألفة بين العاملين في المؤسسة. **(أحمد محمد عوض، 2007، ص 51)**

ج. المناخ الموجه:

يظهر في هذا المناخ عدم الاهتمام بالعلاقات الإنسانية لكونهم لا يجدون الوقت الكافي لإقامة العلاقات الودية، فالمعلمون يعملون بجد وبروح معنوية متوسطة، كما ينصب تركيز واهتمام المدير على إنجاز الأعمال بالطريقة التي يراها لأنه هو من يقوم بتحديد الأهداف والإجراءات المتبعة، أيضا فهو لا يهتم بإشباع الحاجات الاجتماعية، ولا يهتم لظهور أي ممارسات قيادية من طرف المعلمين.

د. المناخ العائلي:

وهو عكس المناخ الموجه فالحاجات الاجتماعية للمعلمين هنا مشبعة وتسود بينهم الألفة، بينما مستوى الروح المعنوية والرضا الوظيفي متوسط، كما أن المدير هنا يضع القليل من القوانين ليسهل سير العمل بما أنه يعد نفسه جزء من المجموعة، وكذلك لا يدقق في الإنتاج أو محاولة التأكد من أداء العاملين بالمؤسسة، فيعمل الكل على حدة بحب وألفة دون محاولة إعجاز المعلمين أو إرهاقهم بالإجراءات لتوجيههم للإنجاز. **(نقبيل، 2016، ص 08)**

هـ. المناخ الوالدي:

يبدو فيه التباعد واضحا بين الأساتذة الذي ينقسمون إلى فرق تفتقد للألفة، والعلاقات الودية مما يؤدي إلى خفض الروح المعنوية لعدم إشباع الحاجات الاجتماعية، ويستخدم المدير العلاقات الانسانية لإشباع حاجاته الاجتماعية. **(عون، 2018، ص 86)**

و. المناخ المغلق:

وتظهر بهذا المناخ كثرة معوقات الإدارة والانضباط والمحافظة على النظام، وعلى التلاميذ قبول تعليمات المعلمين دون مناقشة، ولا يحاول المعلمون فهم سلوك التلاميذ ويسيطر على جو هذا النمط من المدارس عدم الثقة والتشاؤم. **(عويضة، 1996،ص16)**

4. خصائص المناخ المدرسي:

ذكرت "بو عون" (2020-2021) أنه حتى يكون المناخ المدرسي فاعلا لابد من وجود فلسفة إدارية واضحة، ووجود نظام واضح لاتخاذ القرارات ويحظى بقبول أعضاء التنظيم بالمدرسة، وأن يتصف بدرجة عالية من اللامركزية في اتخاذ القرارات، وتتضح معالم التنظيم المدرسي في توزيع المهام والمسؤوليات على العاملين من أساتذة وإداريين، وتفر آلية اتصال بين الأقسام واللجان والمجالس المدرسية المختلفة، وأوضح "باشيارد (2000) الخصائص التي تتسم بها بيئة العمل والتي تتضح من خلال اعتبار القادة اساسيات تعليمية في مدارسهم، وعليهم دور فعال في مهمة المدرسة حول التواصل مع جميع العاملين بالمدرسة، وأن السياسات والإجراءات والقواعد واللوائح لابد أن تكون واضحة معروفة للعاملين بالمدرسة، وان الإداريين والاساتذة والتلاميذ والآباء وغيرهم من المشاركين لديهم القاسم المشترك هو "خطة المدرسة" والتي تشمل أهداف المدرسة وغاياتها، ويجب أن يعي الأساتذة أنه تقع على عاتقهم مسؤولية تعليم جميع التلاميذ باستخدام مختلف أساليب وطرق التدريس والتأكيد على أهمية التواصل والتعاون بين العاملين في المدرسة والإداريين والأساتذة، وقبول المجتمع المحيط به لما تقوم المدرسة بإنجازه، وهذا يتضح من خلال المشاركة في المشاريع المجتمعية الجماعية. **(المسرورية، 2016، ص 15-16)**

وذكرت "برقاش وبوزينة" (2018) بعض من خصائص المناخ المدرسي كالتالي:

أ. الاحترام:

بمعنى أن يكون مكانا يضم افراد يتمتعون باحترام الذات وباحترام الآخرين لهم، وهذا من صفات المناخ الإيجابي، الذي لا ينقص من قدر أي فرد فيه.

ب. الثقة:

وهي تنبع من يقن الآخرين بالمدرسة أنهم سيتعاملون معه بسلوك قوامة الشرف والامانة، لذلك فإنه يجب على كل طرف من أطراف العملية التعليمية محاولة بناء جسور من الثقة والتفاهم باستخدام سبل التواصل المتفتحة التي تمكن الطلاب من مناقشة أفكارهم والتعبير عن مشاعرهم.

ج. الروح المعنوية:

وهي اساس النشاط والتفاعل المستمر وصفة من صفات المناخ الإيجابي، هذا العامل غير متوفر في المناخ السلبي.

د. المساهمة في الأعمال المدرسية وأنشطتها:

هي من أهم خصائص المناخ الإيجابي، حيث إن افتقار الطالب إلى أن يكون له صوت مسموع في المدرسة.

هـ. النمو الأكاديمي الاجتماعي المستمر:

وتعمل المؤسسة جاهدة على تحقيق هذا النمو للطلاب، إذا توفر بها مناخ إيجابي سليم، كما يتطلع، المعلمون إلى تطوير مهاراتهم، ومعلوماتهم بالاطلاع المستمر الجديد في كل المجالات. **(محمود سعيد الخولي، 2011، ص16)**

5. أبعاد المناخ المدرسي:

للمناخ المدرسي عدة أبعاد نذكر منها ما يلي:

أ. البعد العلائقي:

يتمثل هذا البعد في تكوين علاقات انسانية بين جميع الاطراف المتواجدين بالمدرسة، بداية من المدير إلى المشرفين، الاساتذة، والتلاميذ وغيرهم، وقيمة الفرد هي المعيار الاساسي للعلاقة الإنسانية لتوفير جو مدرسي مناسب لعملية التعلم.

يعني هذا وجود انسجام وعلاقات، وصدق وتفاعل وتعاون بين الأطراف في المدرسة.

ومن مظاهر هذا البعد نجد العلاقات التالية:

أ.1. علاقة التلميذ بزميله:

لا تقتصر عملية التفاعل داخل حجرة الدراسة وأثرها في التحصيل والأداء الأكاديمي على علاقة التلميذ بالأستاذ فقط، بل تشمل أيضا علاقة التلاميذ ببعضهم البعض وذلك التفاعل له أثر بالغ في بناء العلاقات الانسانية، والصداقات التي تنشأ على المودة والاحترام والتطور الاجتماعي.

وتتمثل هذه العلاقات في الخلفيات الاجتماعية والثقافية للتلاميذ، وكذا أساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة في تربيتهم، ونتيجة لسوء معاملة التلاميذ لبعضهم البعض نجد لديهم سلبية في العلاقات، عندها سيصاب التلاميذ بالكراهية والإحباط، فعندما يحول تلميذ من قسمه إلى قسم آخر، أو ينتقل من مدرسة إلى أخرى، أو يتحول من مرحلة تعليمية إلى أخرى فهو يواجه متطلبات اجتماعية وتعليمية جديدة، وهنا إما أن يتكيف ويتعايش معها او تجتاحه مشكلات لابد من مساعدته لحلها، أما التفاعل الاجتماعي الإيجابي فهو يعزز الاندماج في الجماعة، ويتيح للتلاميذ فرص اكتساب السلوكيات الاجتماعية الايجابية، كالتعاون وتشكيل الصداقات داخل حجرة الدراسة، واكتساب مهارات التواصل وتحقيق الذات. ومن هذا المنطلق وجب على الأستاذ خلق المناخ والجو المناسبين اللذان تعم فيهما معاني الاحترام والثقة، والتعاون الحقيقي المؤسس على علاقات إيجابية بين التلاميذ.

أ.2. علاقة التلميذ بالأستاذ:

يعد الأستاذ العنصر الأساسي في العملية التعليمية، فالأستاذ عليه أن يحمل رسالة العلم والفكر والموهبة والخبرة، ويقدم الحب والمودة لتلاميذه، وليكون الاستاذ قادرا على تقديم رسالته واداء مهمته وجب ان تتوفر فيه بعض الخصائص وهي كالتالي:

1.الخصائص المهنية:

- **الاستعداد المهني:**

ويكون فطريا فالمعلم الناجح الكفء يولد بصفات الأستاذية، يولد ومعه صفات تأهله لاعتناق هذه المهنة في الكبر، فمثل هذه الصفات تكون عند البعض ولا توجد عند البعض الآخر، ومن بين هذه الصفات نذكر مثلا: قوة الشخصية، الصوت الواضح والذي يؤثر على التلقي، وكذا الملامح الحادة والمعبرة.

- **التفوق الأدائي:**

الأستاذ الناجح يتميز بالتفوق الأدائي، ومن المؤشرات التي تؤكد هذا التفوق نجد انه يمتلك شخصية محفزة، دافعة للاهتمام ومشوقة، ويكون مستمتعا بعمله وما يقدمه للتلاميذ ومساعدته لهم، يمتلك روح الدعابة والدفء العاطفي والابداع والحماس في العمل والثقة بالنفس.

فالمعلم الجيد يجب ان يكون كلامه مشوقا ومثيرا، ويكون ذا قدرة على تقديم عبارات لفظية ممتازة، ومهارة في الاتصال والتحدث بلغة عربية صحيحة لتمكنه من قواعد اللغة، وايضا وضوح الصوت فيجب أن يكون صوته مميزا ومعبرا، لا توجد لديه عيوب في النطق.

2. الخصائص الشخصية:

- **العدل والموضوعية:**

على أي استاذ أن يتحلى بصفة العدل وأن يتعامل مع جيع تلاميذه على أنهم سواسية بغض النظر عن الاختلافات الاجتماعية والفروق الفردية المتفاوتة، فالأستاذ يكون على اطلاع عام بقدرات تلاميذه العقلية، منهم من هم سريعي الفهم، وآخرون بطيئين في الفهم، وبالتالي على الأستاذ الكفء الناجح التحلي ببعض الصفات كالاتزان الانفعالي والتحكم في النفس في المواقف التعليمية.

- **السمات العقلية:**

الأستاذ الجيد يمتلك ذكاء يجعله قادرا على امتلاك العديد من القدرات اللازمة لمزاولة مهنته وحياته عامة.

ويمتلك المرونة العقلية التي تجعله قادرا على التوافق والتكيف مع مختلف الظروف.

أ.3. علاقة التلميذ بمحتوى المنهج الدراسي:

المنهج الدراسي هو مجموعة من الخبرات التربوية التي تنتهجها المجتمعات للارتقاء بالتعليم والتقدم في شتى مجالات الحياة، وهو من الاساسيات المعتمدة من أجل بناء الأبناء وتنشئتهم، فهو يعتبر مجموعة من الخبرات والمهارات التربوية التي تقدمها المدرسة للتلاميذ داخل وخارج أسوارها، من خلال ما تقدمه من برامج دراسية تمس شتى المجالات والتي تساعدهم على النمو والتعلم والتغير المرغوب في السلوكيات وفقا لما تطلبه الاهداف التروية.

وهناك علاقة بين محتوى المنهج الدراسي والتلميذ، يبرز الأثر الكبير الذي يتركه على شخصية التلميذ، من خلال ما يتلقاه من دروس وفهمه لها.

ولبناء محتوى المنهج الدراسي يجب مراعاة ما يلي:

- ينبغي على المنهج الدراسي أن يشمل البيئة الخارجية للتلميذ، فلا يجب أن ينحصر فقط في المحتوى والخبرات الدراسية.
- يجب ان يراعي المنهج الدراسي المراحل العمرية للتلميذ، وأن يتناسب مع سيكولوجيتهم وقدراتهم العقلية.
- يجب مراعاة الجوانب الجسمية والمعرفية والاجتماعية والانفعالية والنفسية في بناء محتوى المنهج الدراسي من أجل تحقيق شخصية متكاملة للتلميذ.

أ.4. علاقة التلميذ بالإدارة المدرسية:

تذكر "تونسي" (2019-2020) أن البعض يعرفها بأنها الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل المدرسة إداريين وفنيين، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل

المدرسة تحقيقا لما يتماشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحية على أسس سليمة.

من خلال ما سبق يمكن استخلاص بأن الممارسات التي تطبقها الإدارة المدرسية تختلف من مؤسسة إلى أخرى من حيث شدتها و واقعيتها و موضعيتها فالغدارة المدرسية الناجحة هي التي تعتني بالبرامج المدرسية التي تقدمها وتسلط الاهتمام على التلاميذ والتعليمات بعدل، وبهذا سيشعر التلاميذ بالأمن والطمأنينة حتى أنهم سيجدون متعة في المدرسة و الغرفة الصفية، وتهتم أيضا بالشبكات والاتصالات الصاعدة والنازلة بين الطاقم التربوي. **(سبتي، 2013، ص50)**

ب. البعد المادي:

ب-1**الموقع:** يجب على المدرسة أن تبنى في موقع مناسب يتناسب مع ما يلي:

- يجب اختيار الموقع المدرسي كأن يكون بعيدا عن الأحياء السكانية لتوفير الهدوء والجو المناسب لتعلم وتركيز التلاميذ، والطرقات الرئيسية من أجل تجنب حوادث المرور.
- البعد عن كل المناطق الصناعية والملوثة للبيئة، والخطرة التي تنبع منها الغازات والدخان والمواد الكيميائية.
- قرب المدرسة، وسهولة الوصول إليها بمختلف وسائل النقل.
- وجود المدرسة وسط الخدمات العامة وربطها بالبنية التحتية للمنطقة المتواجدة بها.
- شكل الأرضية المناسب وملائمته لبناء المدرسة.

ب-2**البناء:** لبناء مدرسة تتوفر على الأمن والراحة بالنسبة للتلاميذ والأساتذة والطاقم العامل بها، يجب أن تتقيد بالمواصفات التالية:

- **الأقسام:**

يعتبر حجم القسم من بين أهم جوانب البيئة المدرسية، بالنسبة لتصميم المبنى ونوع التعليم الذي يتلقاه التلاميذ، فبالنسبة لعملية التدريس فإن من أكثر المشاكل بالنسبة للعديد من المدارس هي الحجم الأمثل لقاعة التدريس.

ويجب الحرص على صحة التلاميذ داخل القسم، بتوفير عوامل التهوية، والتدفئة، والإضاءة المناسبة، وكذا المقاعد والطاولات المناسبة للتلاميذ، ووضع السبورة ومكتب الأستاذ في المكان المناسب الذي يجعلهما امام أنظار جميع التلاميذ، وتوفير الظروف المساعدة لعملية التعلم بتجهيز قاعة التدريس بجميع الوسائل والإمكانيات التعليمية المناسبة للتدريس.

- **الساحات المدرسية:**

أين يقضي التلاميذ وقت الراحة المخصص لهم، والمكان الذي يحدث فيه اللعب، والتعلم غير الرسمي للعديد من المهارات، إلا أن أفنية المدارس تغطى بسطح خشن أو طبقة من الإسفلت الصلب محاطة بسياج دائري الذي يحد من حركة التلاميذ ويشكل مصدر خر كبير عليهم، وهي المشكلة التي يتم إغفالها عند تصميم وبناء المدارس،

وبناء على هذا المنطلق توجب الالتفات إلى هذا الأمر ومراعات الجانب الجمالي في بناء الملاعب داخل أفنية المدارس، وكذلك مراعات المساحة اللازمة لتحرك التلاميذ داخلها وعدم الاكتظاظ في مكان واحد. **(صولي،2013، ص24-25)**

ج. البعد التربوي:

- التعلم بشكل جيد.
- الشعور بالأمن داخل المؤسسة.
- العدل:

-من ناحية العقوبة التي يسلطها الأستاذ على التلاميذ.

-من ناحية العقوبة التي تسلطها الإدارة على التلاميذ. **(بن دريدي، 2009، ص 142)**

6.نماذج المناخ المدرسي:

ذكر "**حمدي**" **(2021)** عدة نماذج للمناخ المدرسي منها:

أ. نموذج هالبن وكروفت: يعد نموذج "**هالبن وكروفت**" من أوائل النماذج التي حاولت تحديد أنواع المناخ المدرسي، ففي عام (1962) قام الباحثان بتطوير أداة لقياس المناخ المدرسي من خلال وصف سلوك المديرين والمعلمين، وبعد تطبيق الأداة ذات الابعاد الثمانية توصل الباحثان إلى ستة أنواع للمناخ المدرسي، وهي:

1)المناخ المفتوح.
2)مناخ الإدارة الذاتية.
3)المناخ الموجه.
4)المناخ العائلي.
5)المناخ الأبوي.
6) المناخ المغلق. **(حجي، 2000، ص 701، 702)**

ب. **نموذج ليكارت:** قام **"ليكارت** "عام (1961) بدراسة مسحية لوصف البيئة الداخلية للمؤسسات التجارية والصناعية، وتوصل إلى نموذج من أربعة أنظمة للإدارة تصف المناخ المؤسسي والسلوك القيادي داخل المنظمة من خلال مقياس الخصائص التنظيمية الذي يرتكز على ثمانية أبعاد هي:

- عمليات القيادة.
- قوة الدافعية.
- عملية الاتصال.
- عملية التفاعل والتأثير.
- عملية صنع القرار.
- وضع الأهداف.
- عملية الرقابة وتحقيق الاهداف.
- التدريب.

واستخدم هذه الابعاد الثمانية لرسم صورة مختصرة لكل منظمة خلال المناخ المستمر الذي يتدرج في أربعة أنماط تنظيمية من الاستغلالي التسلطي في طرف، إلى النظام التشاركي في الطرف الآخر، ويوجد بينهما نظامان آخران هما الخيري التسلطي والاستشاري، ويميل كل منهما إلى مشابهة الطرف الذي انحرف عنه، فالنظام الخيري التسلطي به معظم خصائص النظام التشاركي ولكن بدرجات أقل.

وفي ما يلي نذكر هذه الأنماط التنظيمية:

1. النظام الاستغلالي التسلطي:

يوجد فيه قدر ضئيل من الثقة والطمأنينة لدى الرؤساء والمرؤوسين، وتتحكم المستويات العليا في الإدارة وضبط النظام وصنع القرار، يسود الاتصال الهابط، لذا يحصل النظام معلومات غير دقيقة، وتعتمد الحوافز على السلطة والتخويف ويسعى النظام غير الرسمي إلى رفض القرارات بطريقة ضمنية، فيختل نظام المؤسسة نتيجة لعدم الرضا وانتشار السخط بين العاملين.

2. النظام الخيري التسلطي:

وفيه تصنع الإدارة العليا بعض القرارات وتفوض بعض سلطاتها إلى بعض الافراد في المستويات الدنيا، وتعتمد الحوافز على السلطة والتخويف ولكن بدرجة أقل من النظام التسلطي، ويتقاسم الأفراد الاتجاهات السالبة والموجبة نحو التنظيم، وإن ان التنظيم غير الرسمي يعمل ضد مصالح التنظيم الرسمي.

3. النظام الاستشاري:

وفيه تتحد السياسات العامة من قبل المستويات العليا، وتتخذ القرارات الأقل أهمية في المستويات الدنيا وتعتمد الحوافز على الخبرة وإثبات الذات، وتناقش القرارات مع المسؤولين، وتزداد الاتجاهات الموجبة نحو التنظيم ويشعر أغلب الأفراد بالمسؤولية لتحقيق أهداف المنظمة.

4. النظام التشاركي:

وفيه توضع القرارات من جانب جميع أفراد المنظمة عن طريق اللجان ويتقبلها الجميع، ويمتد الاتصال في جميع الاتجاهات الايجابية بين الأفراد، وتناسق جهود التنظيم الرسمي وغير الرسمي، وكلما اقترب الأسلوب الإداري من هذا النظام زادت فعالية المناخ المؤسسي.

وتشير "حمدي" إلى أنه رغم أن نموذج ليكارت لنمط المناخ قد نبع من المؤسسات التجارية والصناعية، إلا أنه يناسب المدارس.

ج. نموذج جونز و ويلور:

قام "**جونز**" **و** "**ويلور**" عام(1967) بدراسة النظام الاجتماعي لإحدى المدارس من خلال قياس اتجاهات المعلمين إزاء ضبط التلاميذ بواسطة استبانة إيديولوجية ضبط التلاميذ التي قاما بتصميمها، وتوصلا الباحثان إلى اختلاف في الاتجاهات يتدرج من المدارس الحارسة إلى المدارس الإنسانية. **(الغدام، 1994، ص 46-48)**

د. نموذج ستيرن:

انطلق "**ستيرن**" في دراسته التي أجراها للسلوك التنظيمي عام (1970) من آراء علماء النفس الإنسانيين الذين ينظرون إلى السلوك باعتباره محصلة لتفاعل الفرد مع البيئة ومن نموذج الحاجات الذي أعده "ميل Mill" حيث تمثل الحاجة القوى المؤثرة في الإدراك والسلوك ويمثل الضغط الأوضاع التي تشكل عائقا أمام الحاجات، وقام الباحث ببناء قائمة المناخ المؤسسي لقياس المناخ المؤسسي في المؤسسات التعليمية والصناعية والتدريبية، وتحتوي هذه القائمة على بعدين يحتوي كل منهما على عدة محاور.

- **البعد الأول:** يتضمن التركيز على النمو ويهتم بالأنشطة التعاونية بين الأفراد ويحتوي على أربعة محاور هي: المناخ الفكري، احترام الذات، معايير الإنجاز، وحياة الجماعة.
- **البعد الثاني:** يتضمن التركيز على الضبط ويصف اهتمام المؤسسة بالإجراءات الإدارية البيروقراطية، ويحتوي على ثلاثة محاور هي: النظام والترتيب، ضبط الدافعية، والعزلة الاجتماعية.

ومن خلال تطبيق أداة الدراسة تمكن "ستيرن" في ضوء الدرجات التي تحصل عليها من بعدي النمو والضبط من تحديد أربعة أنواع من المناخ المدرسي المؤسسي وهي: مناخ ذو درجات عالية في بعدي الضبط والنمو الفردي، ومناخ ذو درجات منخفضة في بعدي الضبط والنمو الفردي، ومناخ ذو درجات عالية في النمو الفردي ومنخفضة في بعد الضبط، ومناخ ذو درجات عالية في بعد الضبط ومنخفضة في بعد النمو الفردي، ويفتقد هذا المناخ إلى الجو التعاوني الودي ويركز على العمل.

نموذج هوي وفيلدمان:

قام "**هوي**" و"**فيلدمان** "عام(1987) بإعداد استبانة تحتوي على (44)عنصرا لقياس سبعة أبعاد تغطي علاقة مدير المدرسة والمعلم والطالب بعضهم ببعض، وهذه الأبعاد هي: استقلالية المؤسسة، وتأثير المدير، والمبادرة، والتركيز على الإنتاج، والموارد والإمكانات والتركيز على الجوانب الأكاديمية والتركيز على العلاقات الإنسانية، وأطلقا على هذه الاستبانة قائمة الصحة المدرسية.

وقد قام الباحثان بتطبيق دراستهما على (87) مدرسة ثانوية في ولاية نيوجرسي بالولايات المتحدة الامريكية، تمثل معظم المناطق التعليمية والمستويات الاجتماعية والاقتصادية، وقد توصل الباحثان إلى وصف لمستوى الصحة المدرسية من خلال تدرج متصل يمتد من المدارس الصحية وهي المدارس التي سجلت درجات عالية من أبعاد الاستبانة جميعها إلى المدارس غير الصحية، وهي المدارس التي سجلت درجات منخفضة في أبعاد الاستبانة.

وهذين النوعين من المدارس هما:

1) المدارس الصحية:

يساند المدير المعلمين ويشعرهم بالحماس والرغبة في العمل باعتباره القائد الذي يجمع بين التركيز على العمل والجانب الانساني، حيث تسود المدرسة علاقات ودية وتعاون ورغبة في مزاولة العمل. **(ابراهيم، 1987، ص 175)**

2) المدارس غير الصحية:

يسود فيها التباعد والعزلة بين المعلمين سواء المجهدين من العمل وغير الراغبين فيه أو غير متقبلين لزملائهم، ويكون المدير غير قادر على تسوية الوضع ومساعدة المعلمين، حيث ينصب التركيز على النواحي الأكاديمية بالدرجة الاولى. **(العتبي، دت، ص 45)**

و. نموذج مايلرز:

أعد "مايلرز" هذ النموذج لوصف نظام الإدارة المدرسي، يتكون هذا النموذج من عشرة بنود وهي:

- التركيز على الأهداف.
- كفاية الاتصال.
- الاستخدام الأمثل للسلطة.
- الاستخدام الأمثل للموارد.
- التلاحم.
- الروح المعنوية العالية.
- الابداع.
- الاستقلالية.
- التكيف.
- كفاية حل المشكلات.

ز. نموذج جنزل وجويا:

انطلق "جنزل" و"جويا" من فكرة أن كل مؤسسة تأخذ بعدين في كيفية إدارة السلوك الاجتماعي، وهما:

- **البعد الرسمي:** يتمثل في قوانين المؤسسة والأدوار التي يقوم بها الأفراد داخلها.
- **البعد الشخصي:** يتمثل في الشخصية واحتياجاتها. **(حمد، 2006، ص 50)**

7. العوامل المِؤثرة في المناخ المدرسي:

عوامل المناخ المدرسي هي تلك العوامل التي تؤثر بشكل إيجابي في البيئة المدرسي، ويؤدي توفرها إلى نجاح المناخ المدرسي. ذكرت "بلقاسمي" بعض العوامل وهي التالي:

أ. الاحترام:

وهو شعور المنتسبين إلى المؤسسة التعليمية بالاهتمام، وأن أراءهم وجهودهم تحظى بالتقدير والعناية من طرف الجميع، فلا يشعر الافراد بالقمع أو الإهمال في مناخ مدرسي يتسم بالإيجابية، وهذا ما يجعلهم يشعرون بالاستقرار والراحة النفسية وشعورهم بالانتماء للمؤسسة التعليمية.

ب. الثقة:

وتتمثل في مدى إيمان الأفراد بمشاعر الأخرين الصادقة اتجاههم داخل المؤسسة التعليمية، ومدى خلو الطريقة التي يتعاملون بها من مظاهر الرياء والخداع، فالبيئة المدرسية الآمنة تخلوا من مثل هذه المظاهر، وهذا ما يشعر افرادها بالأمان ويولد لديهم الشعور بالانتماء للمؤسسة التعليمية ويولد لديهم عدم الرغبة في الغياب عنها.

ج. التماسك:

شعور الأفراد داخل المؤسسة التعليمية بروح الجماعة، وارتباط مشاعرهم بها وشعورهم اتجاهها بالحب والولاء، والرغبة في البقاء فيها والمحافظة عليها.

د. التجديد:

فالمناخ المدرسي الإيجابي هو المناخ الذي يخلو من الروتين اليومي ويرفض الخطط الدراسية المتكررة، ولتحقيق مناخ مدرسي متجدد، ونمو سليم في المؤسسة التعليمية، عليها التطلع إلى التجديد المستمر في خططها الدراسية وبرامجها التعليمية، وقدرتها على تنظيم مشاريع تواكب أهداف وتطورات المجتمع، لأن التجديد يزيد من دافعية الأفراد ومن طموحاتهم. **(بن لادن، 2001، ص 213)**

8. النظريات المفسرة للمناخ المدرسي:

أ. **نظرية الثقافة الخاصة:** تدخل هذه النظرية ضمن الاتجاه الموضعي السوسيولوجي، حيث أن اهتمام النظرية كان يسعى إلى تفسير أشكال معينة من السلوك، وقد تم ذلك من خلال صياغة مفهوم الثقافة الخاصة لفهم هذه الأنماط السلوكية.

أهم النقاط التي جاءت بها هذه النظرية تتمثل في ما يلي:

- تركيز المجتمع على بعض المفاهيم السائدة على حساب أخرى.
- باعتبار عدم تكافئ الفرص أمام الطبقة الكادحة لتحقيق أهدافها، فإن المدرسة تنظر إلى هذه الطبقة بشكل سلبي مما يصيبهم بالإحباط.
- عدم تحقيق أهداف الطبقة الكادحة – مع الزمن – يؤدي إلى تمردهم على قيم الطبقة الوسطى وبروز قيم خاصة بالطبقة الكادحة تواجهها بها، وهذه القيم ستنتقل من جيل إلى آخر مما سيشكل ثقافة خاصة جانحة. **(بن دريدي، 2009، ص 60 – 60)**

ب. نظرية النظم الاجتماعية: ترى هذه النظرية أن المدرسة تحتوي على مجموعة من المدخلات تنتظم في أنماط ثابتة ومعقدة، وهذه الأنماط في تفاعلها تحدد نتائج السلوك الإنساني داخل المدرسة في ضوء تفاعلها مع البيئات الخارجية، وتوقفها على الأنظمة الفرعية التي تتفاعل مع بعض، هذا التفاعل والجو الذي يحدث فيه يحدد بدرجة كبيرة مدى فاعلية النظام وكفايته، ومن ثم تتضح مفاهيم النظم المفتوحة والمغلقة.

ج. **نظرية الاتجاه التبادلي:** في هذه النظرية ينظر إلى المدرسة على أنها نظام من العلاقات الاجتماعية بين الأسرة والمعلمين، التلاميذ والرفاق وتؤثر هذه العلاقات على درجة إنجاز الأهداف التربوية وفيه أيضا ينظر إلى سلوك الطلاب بأنه دلالة للعمليات الاجتماعية المدرسية ومعاييرها وتوقعاتها، وبالدرجة التي تختلف فيها المدرسة في بيئتها الاجتماعية، فإنه تختلف في النتائج التعليمية التي تحققها، ومن هذا الاتجاه التبادلي التفاعلي بين الفرد والبيئة يمكن الحصول على أفضل وصف للمدرسة ومناخها كما يتصوره ويدركه كل من التلميذ والمعلم، وكذلك أفضل وصف لمناخ الفصل الدراسي. **(محمود سعيد الخولي، 2011، ص 98)**

د. النظرية البيئية: وتجمع بين التوجيهين السابقين فهي تشترك مع توجه المدخلات والمخرجات في الاهتمام بخلق وصيانة وتوزيع المصادر والأبعاد الفيزيائية والطارئة للبيئة ويشترك مع التوجه الاجتماعي في الاهتمام بالعمليات الاجتماعية وثقافة البيئة ونوعية السلوك الممارس وهذا التوجه يحاول بقدر الامكان الكشف عن وظيفة النظام ككل عضو متفاعل. **(باشرة كمال، 2012، ص 41)**

هـ. النظرية البنائية – الوظيفية–: إن فكرة البناء الاجتماعي ليست فكرة حديثة العهد، بل إنها تمتد إلى منتصف القرن التاسع عشر عندما ظهرت في كتابات "مونتسكيو" وحينها ظهرت فكرة النسق الاجتماعي على أساس أن مظاهر الحياة الاجتماعية تؤلف فيما بينها وحدة متماسكة منسقة، وذلك عندما تحدث "مونتسكيو" عن القانون وعلاقته بالتركيب السياسي والاقتصادي والدين والمناخ وحجم السكان والعادات والتقاليد وغيرها مما يشكل في جوهره فكرة البناء الاجتماعي.

ثم ظهرت البنائية الوظيفية بصورة واضحة بشكل علمي في كتابات "هربرت سبنسر" في مجال تشبيه المجتمع بالكائن العضوي، فكان "سبنسر" يؤكد دائما وجود التساند الوظيفي والاعتماد المتبادل بين نظم المجتمع في كل مرحلة من مراحل التطور الاجتماعي.

والغاية التي كان يهدف إليها هي إيجاد حالة من التوازن تساعد المجتمع على أنه جزء من النظام الطبيعي للكون وأنه يدخل في تركيبه ولذا يمكن تصوره كبناء له كيان متماسك.

و. **نظرية الصراع:** يرى الكاتب في هذه النظرية أن تفسير المناخ المدرسي يعود إلى مجالين أساسيين هما: البعد الأول: الصراع الاجتماعي ككل على الموارد الاقتصادية –تحديدا– والمكانة الاجتماعية وهو ما يجري في الإطار الماكرو سوسيولوجي للمجتمع. أما البعد الثاني: فيحدث داخل المؤسسات الاجتماعية، ومن بينها المدرسة التي يتم فيها صراع حول موارد ومكانات اجتماعية واقتصادية، أما المناخ المدرسي الإيجابي فإنه يتحقق داخل المؤسسة التربوية في حالة الوصول إلى وضعية من التوافق التام ما بين مصدرين متناقضين في الأصل، وهما الموارد – التي تبقى غير متكافئة التوزيع تبعا للإمكانيات الفردية المخلفة – والحاجات الانسانية التي تتساوى عند كل الطبقات والفئات المشكلة للمجتمع. **(بن دردي، 2009، ص 53-85)**

الخلاصة:

في الأخير علينا الإشارة إلى أن التعليم حق لكل تلميذ، ومن واجب المسؤولين الاهتمام به، لأن المدرسة تعد مكونا أساسيا في العملية التربوية، لذا فإن توفير مناخ مدرسي إيجابي يعد من أهم عوامل وأسباب نجاح العملية التعليمية، وكذا كلما كان هناك اهتمام بالمناخ المدرسي ستقل المشاكل في المؤسسة التربوية خاصة إذا تم التعاون مع التلاميذ بشكل صحيح وفرض نظام الإدارة المدرسية.

وعندما تكون هناك مشكلات داخل المؤسسة التربوية فهي تؤرق بال المدير وكل الموجودين داخلها وبالتالي عند الاهتمام بالمناخ المدرسي وجعله إيجابيا ستقل هذه المشاكل، وكلما كانت العلاقات الاجتماعية قوية والرضا الوظيفي كلما كان المناخ إيجابيا.

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

الدراسة الاستطلاعية

منهج الدراسة

حدود الدراسة

عينة الدراسة

أدوات الدراسة

الأساليب الإحصائية

تمهيد

بعد الاطلاع على الجانب النظري وأهم ما يتعلق بمتغيرات الدراسة الحالية، سوف يتم التطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، للكشف عن الحقائق المتعلقة بموضوع الدراسة، من خلال دراسة استطلاعية للكشف عن الوسائل التي تمكننا من جمع البيانات، من واقع الميدان وكذا اختيار المنهج بطريقة واضحة، واختيار عينة الدراسة من أجل تطبيق الأدوات والأساليب المناسبة للدراسة.

1. الدراسة الاستطلاعية:

الدراسة الاستطلاعية من الخطوات المهمة في البحث العلمي، حيث أنها تعتبر من بين الخطوات الأولية التي يلجأ إليها الباحث في دراسته للتعرف على مكان الدراسة، ولجمع المعلومات التي يستعين عليها في موضوع بحثه.

كما عرفها "مصطفى عشوي" (1994) على أنها مرحلة هامة في البحث العلمي نظرا لارتباطها المباشر بالميدان وهذا ما يضفي صفة الموضوعية على البحث كما تسمح بالتعرف على الظروف والامكانات في الميدان ومدى صلاحية أدوات المنهجية المستعملة قصد ضبط متغيرات البحث. **(عشوي، 1994، ص 133)**

وقد تمت دراستنا الاستطلاعية في الفترة الممتدة من (2023/02/19 الى 2023/02/21) على مستوى متوسطة سعدون الطيب بالسوقر.

تمثل أهداف دراستنا الاستطلاعية في ما يلي:

- معرفة المجتمع الأصلي المستهدف بالدراسة.
- اختيار العينة المناسبة للمجتمع الأصلي حسب متغيرات الدراسة.
- النزول إلى ميدان الدراسة والتعرف عليه من جهة، والتعامل مع مختلف العوائق التي ستواجه الطالبتين –إن وجدت– أثناء تطبيق دراستها.

وللاطلاع على مدى تحقق الاهداف السابقة يمكن للقارئ أن يعود الى العناصر التي ستذكر في الصفحات اللاحقة.

2. منهج الدراسة:

اعتمدنا في دراستنا الحالية المنهج الوصفي التحليلي، لمناسبته لموضوع الدراسة، وباعتبار أنه من المناهج الأكثر انتشارا واستخداما في البحث العلمي، ولأهميته وشموليته، فالباحث عند استخدامه لهذا المنهج يستطيع دراسة موضوع بحثه بدقة من خلال استخدام أدوات مناسبة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة، وأن يحلل النتائج التي يتحصل عليها من هذه الدراسة، ويختبر فرضيات دراسته.

3. عينة الدراسة:

يشار إلى العينة بأنها جزء من المجتمع الذي يجري عليه الدراسة، يختاره الباحث لإجراء الدراسة عليه وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا. ولقد اخترنا عينة دراستنا المتكونة من (60) أستاذ وأستاذة بشكل قصدي، وذلك من خلال توزيع مقاييس الدراسة على جميع الأساتذة اللذين قبلوا التعاون معنا.

من بين مجتمع الدراسة في متوسطتين: المتمثل عدده في (30) أستاذ وأستاذة من متوسطة سعدون الطيب بالسوقر– تيارت، و(30) أستاذ واستاذة من متوسطة 19 ماي 1956 بقصر الشلالة /تيارت.

الجدول رقم (02): توزيع أفراد العينة حسب الجنس ومكان الدراسة

الجنس / المؤسسة	أساتذة		أستاذات		المجموع	
	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة
متوسطة سعدون الطيب	7	%23.33	23	%76.66	30	%50
متوسطة 19ماي 1956	8	%26.66	22	%73.33	30	%50
المجموع	15	%25	45	%75	60	%100

حسب البيانات الواردة في الجدول، يمكن قراءة النتائج على النحو التالي:

- توزيع الجنس في متوسطة سعدون الطيب: هناك 7 أساتذة و23 أستاذة، ويمثل الأستاذات نسبة 76.66٪ من المجموع، بينما يمثل الأساتذة نسبة 23.33٪. يتضح أن هناك تفوقًا نسبيًا لصالح الأستاذات في هذه المؤسسة.
- توزيع الجنس في متوسطة 19 ماي 1956: هناك 8 أساتذة و22 أستاذة، ويمثل الأستاذات نسبة 73.33٪ من المجموع، بينما يمثل الأساتذة نسبة 26.66٪. هنا أيضًا يتضح أن هناك تفوقًا نسبيًا لصالح الأستاذات في هذه المؤسسة.
- توزيع الجنس الإجمالي في المؤسستين: يبلغ إجمالي عدد الأساتذة 15، ويشكلون نسبة 25٪ من المجموع، بينما يبلغ إجمالي عدد الأستاذات 45، ويشكلن نسبة 75٪ من المجموع، وهو ما يؤشر على أن هناك عددًا أكبر من الأستاذات بالمجمل في المؤسستين.

بناءً على هذه القراءة السوسيو نفسية لمجتمع الدراسة يمكن اعتبار أن الأستاذات يشكلن نسبة أعلى من الأساتذة في المؤسستين اللتين تم ذكرهما، بما يوحي بتفضيل النساء التدريس كمهنة في هذه المؤسستين أو في المجال التعليمي بشكل عام.

4. حدود الدراسة:

- **المؤسسة 01:**

أ. الحدود المكانية: تم إجراء هذه الدراسة الميدانية بمؤسسة 19 ماي 1956بقصر الشلالة –تيارت بعد الحصول على تصريح من طرف إدارة قسم علم النفس والفلسفة بجامعة ابن خلدون.

ب. الحدود الزمنية: تم إجراء هذه الدراسة الميدانية في الفترة الممتدة من 01 مارس 2023 إلى 15 مارس 2023.

ج. الحدود البشرية: اعتمدت الدراسة على مجتمع مستهدف قوامه أساتذة التعليم المتوسط.

- **المؤسسة 02:**

أ. الحدود المكانية: متوسطة سعدون الطيب–السوقر –تيارت.

ب. الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة الميدانية في الفترة الممتدة من 01مارس 2023 الى15مارس2023.

ج. الحدود البشرية: اعتمدت الدراسة على مجتمع مستهدف قوامه أساتذة التعليم المتوسط.

5. أدوات البحث:

تم استخدام مقياسين في هذه الدراسة:

أولا: مقياس الضبط الصفي لعارف مطر المقيد:

تم بناء مقياس الضبط الصفي من قبل الباحث عارف مطر المقيد، الذي يتألف من (31) فقرة، ومن ثلاث أبعاد أو مجالات وهي (مشكلات تتعلق بالتلاميذ، مشكلات تتعلق بالإدارة، مشكلات تتعلق بالمنهاج) كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (03): يوضح أبعاد وعدد فقرات مقياس الضبط الصفي

أبعاد المقياس	عدد الفقرات
مشكلات تتعلق بالتلاميذ	11
مشكلات تتعلق بالإدارة	12
مشكلات تتعلق بالمنهاج	9
المجموع	31

كيفية التطبيق:

يضع المبحوث اشارة (×) على احدى الاختبارات الثلاثة المتواجدة أمام كل عبارة وهي كما يلي: (دائما، احيانا، نادرا)ويتم تنقيط العبارات بالاعتماد على سلم فئة ثلاث نقاط من (3-2-1)يحتوي على(31) فقرة التي تتلائم مع الدراسة الحالية.

دائما=3

أحيانا=2

نادرا=1

الخصائص السيكومترية:

نظرا لتشابه البيئة الثقافية والاجتماعية الخاصة بدراستنا مع دراسة (لحسين محمد– أدجرفور عبد الباسط) التي أجراها سنة 2019 بجامعة أدرار، والتي قام من خلالها بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس (الضبط الصفي) المعتمد في دراستنا، ونظرا لضيق الوقت قررت الباحثتين تبني الخصائص السيكومترية التي توصل اليها، وذلك وفقا للآتي:

- **الصدق:** تم قياسه كما يلي:

أ. الاتساق الداخلي: بعد توزيع الأداة على عينة مكونة من 16 أستاذ وأستاذة، قام الباحث آنف الذكر بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة من عبارات الأداة ودرجته الكلية، باستخدام برنامج الحزمة الاحصائية، وقد اتضح من خلال الجدول الذي عرضه أن أغلب ارتباطات البنود مع الدرجة الكلية للاستبيان كانت دالة احصائيا عند مستوى الدلالة0,05 أو0,01. كما بين الجدول معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاستبيان، من خلاله تبين: أن نتائج الارتباط بين الأبعاد فيما بينها وبين الأبعاد والاستبيان اجمالا بلغت على الترتيب: 0,794عند مستوى 0,01، و0,758عند مستوى دلالة 0,01، و0,514عند مستوى دلالة 0,05 و 0,587عند مستوى دلالة 0,05. هذا يشير الى ارتباط الابعاد فيما بينها، وهو يدل على صدق الاتساق الداخلي للأبعاد.

- **الثبات:** قد إعتُمد في حساب الثبات على معامل (a) كرونباخ وذلك لمعرفة مدى ثبات أداة الدراسة، وفي سبيل ذلك تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من أساتذة تعدادها 16 أستاذ وأستاذة، حيث بلغ معامل ثبات المقياس ككل (0,756)، وهذا يثبت أن الاستبيان يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد على نتائجه والوثوق بها.

ثانيا: مقياس المناخ المدرسي لحنان بوعون:

تم بناء مقياس المناخ المدرسي للباحثة حنان بوعون، الذي تكون من (32) فقرة، الذي تكون من المحاور التالية:(علاقات العمل–التجهيزات والأبنية المدرسية–المنهاج الدراسي).

الجدول رقم (04): يوضح أبعاد وعدد فقرات مقياس المناخ المدرسي

المحاور	عدد البنود
علاقات العمل	13-12-11-10-09-08-07-06-05-04-03-02-01
التجهيزات والأبنية	24-23-22-21-20-19-18-17-16-15-14
المنهاج الدراسي	32-31-30-29-28-27-26-25

- **كيفية التطبيق:**

يضع المبحوث اشارة (×) على احدى البدائل المناسبة أمام كل عبارة كما يلي :(موافق-محايد-غير موافق) كما يتم تنقيط العبارات بالاعتماد على سلم فئة ثلاث نقاط من (3-2-1)يحتوي على(32)فقرة التي تتلاءم مع الدراسة الحالية.

موافق=3

محايد=2

غير موافق=1

الخصائص السيكومترية للمناخ المدرسي:

بما أن هناك تشابه بين البيئة الثقافية والاجتماعية لدراستنا ودراسة (حنان بوعون) والتي قامت بها سنة 2021 بجامعة ام البواقي، فإننا سنتبنى الخصائص السيكومترية التي قامت هاته الباحثة بحسابها لمقياس (المناخ المدرسي) وذلك كما يلي:

- **الصدق:** للتأكد من صدق الأداة عرضت الباحثة استبيان المناخ المدرسي في صورته الأولية على 8 محكمين من جامعة العربي بن مهيدي تخصص علم النفس التربوي بالاعتماد على معادلة لوشي، اين وصلت الباحثة الى أن صدق محكمين يساوي (0.7) بعد حساب المعادلة آنفة الذكر، وبهذا يعتبر الاستبيان صادقا، وقد قامت الباحثة (بوعون، 2021) بتعديل بعض البنود وإعادة صياغتها اللغوية بعد حساب صدق المحكمين عن طريق معادلة لوشي في ضوء ملاحظات الأساتذة المحكمين.

- **الثبات:** من أجل تحديد الثبات تم الاعتماد على معامل ألفا كرومباخ لقياس ثبات الدراجة الكلية، والذي بلغت قيمته حسب الدراسة التي أجرتها (بوعون، 2021) 0.78 أين تشير هذه القيمة حسب ذات الباحثة الى وجود ثبات عالي للمقياس.

6.الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة:

إن طبيعة طرح الفرضيات تتوجب علينا استخدام أساليب إحصائية معينة من أجل إثبات أو نفي هذه الفرضيات.

وقد تمثل هذه الاساليب في:

المتوسط الحسابي.

الانحراف المعياري.

معامل بيرسون لحساب قيمة وقوة العلاقة.

خلاصة:

تم في هذا الفصل التأكد من الخصائص السيكومترية لاستبياني الضبط الصفي والمناخ المدرسي وذلك من خلال تبني المعطيات التي توصلت اليها دراسات شبيهة بدراستنا، بعد التعرف على المنهج المعتمد وكيفية اختيار مجموعة البحث والأدوات المستعملة، وسيتم في الفصل الموالي عرض تحليل ومناقشة النتائج المتحصل عليها.

الفصل الرابع:
عرض ومناقشة نتائج الدراسة

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

عرض النتائج للفرضيات

مناقشة وتفسير النتائج

استنتاج عام

الاقتراحات

تمهيد:

بعد تناول الجانب المنهجي للدراسة من حيث النطاق الجغرافي والزمني والموضوعي، وكذلك المنهجية المستخدمة في الدراسة وعينتها وأدوات جمع المعلومات وخصائصها السيكومترية، في المرحلة الثانية من الجانب التطبيقي، قمنا بعرض وتحليل نتائج الدراسة بناءً على المعلومات التي تم الحصول عليها من خلال الاستبيانات التي تم توزيعها على أفراد العينة وتحليلها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) باستخدام الأساليب الإحصائية (المتوسط الحسابي / الانحراف المعياري / معامل ارتباط بيرسون). وفيما يلي عرض للنتائج.

1. عرض نتائج الدراسة تبعا للفرضيات:

1) الفرضية الجزئية رقم01: (يرى أساتذة التعليم المتوسط أن مستوى جودة المناخ المدرسي منخفضة)

للتحقق من هذه الفرضية أعدّت الطالبتان الباحثتان الجدول رقم (05) والذي يتضمن نتيجة عينة الدراسة على مستوى مقياس المناخ المدرسي، والذي تضمن قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لإجابات المبحوثين.

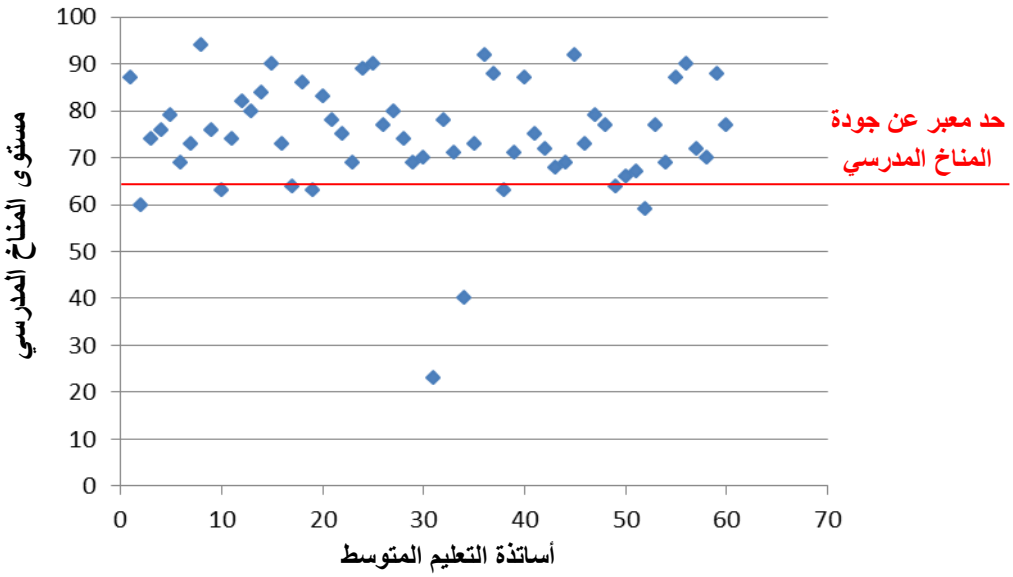
الجدول رقم (05): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لإجابات افراد عينة الدراسة عن عبارات مقياس المناخ المدرسي.

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الأفراد الذين تجاوزوا معدل المقياس	الاهمية النسبية %	الحكم على الجودة
60	74.63	12.06	53	93.33	جيدة

المصدر: اعداد الطالبتان بناءً على مخرجات برنامج SPSS 21.0.

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى وجود مستوى مرتفع من جودة المناخ المدرسي حسب وجهة نظر عينة الدراسة، حيث بلغ معدل آراء أفراد عينة الدراسة على مستوى متغير المناخ المدرسي (74.63) والذي يمكن تفسيره قياسا على سلم مقياس المناخ المدرسي بأنه مستوى مرتفع، حيث رأي 93.33**%**من الأساتذة الذين تم بحثهم بوجود محفزات وظروف حسنة تعزز من جودة المناخ المدرسي، وعليه فالفرضية التي تقول (يرى أساتذة التعليم المتوسط أن مستوى جودة المناخ المدرسي منخفضة) لم تتحقق.

ويمكن للمخطط التالي أن يوضح مستوى انتشار قيم الأساتذة على مستوى متغير المناخ المدرسي.



الشكل رقم 01: يوضح انتشار قيم افراد العينة على مستوى متغير المناخ المدرسي.

من خلال الشكل السابق نلاحظ ان أكثر من 90 بالمئة من أفراد العينة عبروا عن وجود مستويات جيدة من المناخ المدرسي وهم أولئك الذين تجاوزت درجاتهم مستوى 64 درجة.

2) الفرضية الجزئية رقم02: (يرى أساتذة التعليم المتوسط أن مستوى مشكلات الضبط الصفي مرتفع)

للتحقق من هذه الفرضية أعدّت الطالبتان الباحثتان الجدول رقم (06) والذي يتضمن نتيجة عينة الدراسة على مستوى مقياس مشكلات الضبط الصفي، والذي تضمن قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لإجابات المبحوثين.

الجدول رقم (06): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لإجابات افراد عينة الدراسة عن عبارات مقياس مشكلات الضبط الصفي.

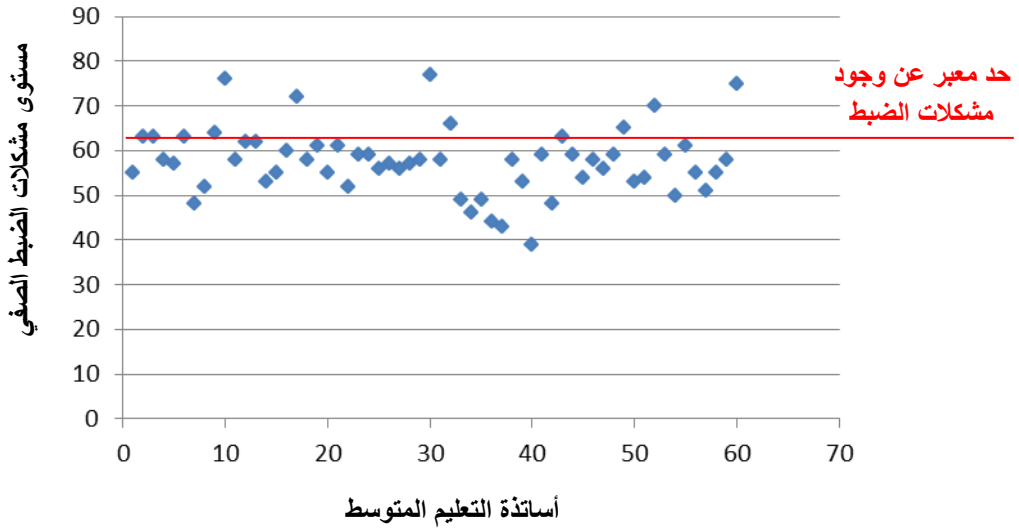
عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الأفراد الذين تجاوزوا معدل المقياس	الاهمية النسبية %	نسبة وجود المشكلات
60	57.56	7.43	14	23.33	منخفضة

المصدر: اعداد الطالبتان بناءً على مخرجات برنامج SPSS 21.0.

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى وجود مستوى أقل من المتوسط في مشكلات الضبط الصفي حسب وجهة نظر عينة الدراسة، حيث بلغ معدل آراء أفراد عينة الدراسة على مستوى متغير الضبط الصفي (57.56) والذي يمكن تفسيره قياسا على سلم مقياس الضبط الصفي بأنه

مستوى منخفض، حيث رأي 14%من الأساتذة الذين تم بحثهم فقط بوجود مشكلات تتعلق بإدارة وضبط الصف، وعليه فالفرضية التي تقول (يرى أساتذة التعليم المتوسط أن مستوى مشكلات الضبط الصفي مرتفع) لم تتحقق.

ويمكن للمخطط التالي أن يوضح مستوى انتشار قيم الاساتذة على مستوى متغير مشكلات الضبط الصفي.



الشكل رقم02: يوضح انتشار قيم افراد العينة على مستوى متغير مشكلات الضبط الصفي.

من خلال الشكل السابق نلاحظ ان حوالي 23 بالمئة فقط من أفراد العينة عبروا عن وجود مستويات مرتفعة من مشكلات الضبط الصفي وهم أولئك الذين تجاوزت درجاتهم مستوى 62 درجة.

3) **الفرضية الجزئية رقم03:** (توجد علاقة بين جودة المناخ المدرسي وظهور مشكلات الضبط الصفي المتعلقة بالتلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط).

للتحقق من هذه الفرضية أعدّت الطالبتان الباحثتان الجدول رقم (07) والذي يتضمن قيمة العلاقة بين مستوى مشكلات الضبط الصفي (بُعد المشكلات المتعلقة بالتلاميذ) وجودة المناخ المدرسي السائد.

الجدول رقم (07) يوضح معامل الارتباط بين بُعد مشكلات الضبط الخاصة بالتلاميذ ومستوى المناخ المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط .

المتغيرات	العينة	المتوسط	الانحراف	معامل ارتباط	Sig. (2-tailed)
مشكلات الضبط الصفي المرتبطة بالتلاميذ	60	22.80	4.39	0.004	0.97
المناخ المدرسي		74.63	12.06		

تبين نتائج الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين متغير مشكلات الضبط الصفي المتعلقة بالتلاميذ ومستوى جودة المناخ المدرسي يساوي (0.004) وأن القيمة الدلالية تساوي (0.97) وهذا ما يشير الى وجود علاقة ارتباطية ضعيفة جدا وغير دالة عند أي من مستويات الثقة المعروفة بين درجة مشكلات الضبط الصفي المرتبطة بالتلاميذ ومستوى جودة المناخ المدرسي من ووجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، وعليه فالفرضية التي تقول (توجد علاقة بين جودة المناخ المدرسي وظهور مشكلات الضبط الصفي المتعلقة بالتلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط). لم تتحقق.

4) **الفرضية الجزئية رقم04:** (توجد علاقة بين جودة المناخ المدرسي وظهور مشكلات الضبط الصفي المتعلقة بالإدارة من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط).

للتحقق من هذه الفرضية أعدّت الطالبتان الباحثتان الجدول رقم (08) والذي يتضمن قيمة العلاقة بين مستوى مشكلات الضبط الصفي (بُعد المشكلات المتعلقة بالإدارة) وجودة المناخ المدرسي السائد.

الجدول رقم (08) يوضح معامل الارتباط بين بُعد مشكلات الضبط الخاصة بالإدارة ومستوى المناخ المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.

المتغيرات	العينة	المتوسط	الانحراف	معامل ارتباط	Sig. (2-tailed)
مشكلات الضبط الصفي المرتبطة بالإدارة	60	24.13	5.04	0.25-	0.051
المناخ المدرسي		74.63	12.06		

تبين نتائج الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين متغير مشكلات الضبط الصفي المتعلقة بالإدارة ومستوى جودة المناخ المدرسي يساوي (−0.25) وأن القيمة الدلالية تساوي (0.051) وهذا ما يشير الى وجود علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة وغير دالة عند أي من مستويات الثقة المعروفة بين درجة مشكلات الضبط الصفي المرتبط بالإدارة ومستوى جودة المناخ المدرسي من ووجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، وعليه فالفرضية التي تقول (توجد علاقة بين جودة المناخ المدرسي وظهور مشكلات الضبط الصفي المتعلقة بالإدارة من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط). لم تتحقق.

5) الفرضية الجزئية رقم05: (توجد علاقة بين جودة المناخ المدرسي وظهور مشكلات الضبط الصفي المتعلقة بالمناهج من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط).

للتحقق من هذه الفرضية أعدّت الطالبتان الباحثتان الجدول رقم (09) والذي يتضمن قيمة العلاقة بين مستوى مشكلات الضبط الصفي (بُعد المشكلات المتعلقة بالمناهج) وجودة المناخ المدرسي السائد.

الجدول رقم (09) يوضح معامل الارتباط بين بُعد مشكلات الضبط الخاصة بالمناهج ومستوى المناخ المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط .

المتغيرات	العينة	المتوسط	الانحراف	معامل ارتباط	Sig. (2-tailed)
مشكلات الضبط الصفي المرتبطة بالمناهج	60	10.63	3.03	0.11-	0.36
المناخ المدرسي		74.63	12.06		

تبين نتائج الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين متغير مشكلات الضبط الصفي المتعلقة بالمناهج ومستوى جودة المناخ المدرسي يساوي (−0.11) وأن القيمة الدلالية تساوي (0.36) وهذا ما يشير الى وجود علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة وغير دالة عند أي من مستويات الثقة المعروفة بين درجة مشكلات الضبط الصفي المرتبط بالمناهج ومستوى جودة المناخ المدرسي من ووجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، وعليه فالفرضية التي تقول (توجد

علاقة بين جودة المناخ المدرسي وظهور مشكلات الضبط الصفي المتعلقة بالمناهج من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط). لم تتحقق.

6) **الفرضية الرئيسية:** (توجد علاقة بين جودة المناخ المدرسي وظهور مشكلات الضبط الصفي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط).

للتحقق من هذه الفرضية الرئيسية أعدّت الطالبتان الباحثتان الجدول رقم (10) والذي يتضمن قيمة العلاقة بين مستوى مشكلات الضبط الصفي وجودة المناخ المدرسي السائد.

الجدول رقم (10): يوضح معامل الارتباط بين بُعد مشكلات الضبط الصفي ومستوى المناخ المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.

المتغيرات	العينة	المتوسط	الانحراف	معامل ارتباط	Sig. (2-tailed)
مشكلات الضبط الصفي	60	57.56	7.43	0.21-	0.095
المناخ المدرسي		74.63	12.06		

تبين نتائج الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين متغير مشكلات الضبط الصفي ومتغير جودة المناخ المدرسي يساوي (−0.21) وأن القيمة الدلالية تساوي (0.095) وهذا ما يشير الى وجود علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة وغير دالة عند أي من مستويات الثقة المعروفة بين درجة مشكلات الضبط الصفي ومستوى جودة المناخ المدرسي من ووجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، وعليه فالفرضية الرئيسية التي تقول (توجد علاقة بين جودة المناخ المدرسي وظهور مشكلات الضبط الصفي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط). لم تتحقق.

2. المناقشة والتفسير:

إن تصور أساتذة التعليم المتوسط للمناخ المدرسي هو بناء متعدد الأوجه يمكن أن يشمل عوامل مثل السلامة والدعم والتعاون والمشاركة؛ وقد يشير غياب مشاكل الضبط في الفصل الدراسي إلى أن الأساتذة يشعرون بالدعم والتمكين للحفاظ على الضبط وخلق بيئة تعليمية إيجابية **(Dorman, 2013)**. كما أن غياب مشكلات الضبط الصفي قد يشير الى أن التلاميذ لديهم الحافز و الرغبة في المشاركة في التعلم، مما يمكن أن يساهم في مناخ مدرسي إيجابي **(Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004)** .

كما قد يكون لدى الأساتذة في المتوسطة تصور مختلف لمناخ المدرسة عن مدرسي المدارس الثانوية أو المدارس الابتدائية، حيث يمكن أن تختلف البيئة المدرسية واحتياجات التلاميذ عبر مستويات الصف الدراسي (**Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 2003**).

يمكن أن تؤثر خبرة الأستاذ وتدريبه على تصوره لجودة المناخ المدرسي وإدارة الفصل الدراسي؛ فقد يكون الأساتذة المتمرسون مجهزين بشكل أفضل للتعامل مع مشاكل الضبط في الفصل الدراسي وخلق بيئة تعليمية إيجابية (**Goddard, Hoy, & Hoy, 2004**).

هذا وقد يكون غياب مشاكل الضبط الصفي مرتبطًا باستراتيجيات التدريس وأساليب إدارة السلوك التي يستخدمها الأساتذة؛ حيث أن الإدارة الفعالة للفصل الدراسي يمكن أن تساهم في مناخ مدرسي إيجابي (**Marzano, Marzano, & Pickering, 2003**). يمكن أن يؤثر حجم الفصل الدراسي ونسبة التلاميذ فيه أيضًا على تصور المناخ المدرسي ومشاكل الضبط الصفي (**Blatchford, Bassett, Goldstein, & Martin, 2003**).

قد تكون العلاقة بين جودة المناخ المدرسي ومشكلات الضبط الصفي أكثر تعقيدًا من علاقة السبب والنتيجة البسيطة. وقد تلعب عوامل أخرى دورًا أيضًا، مثل سلوك التلاميذ ومشاركة الوالدين ودعم المجتمع (**Leachman, Alva, &Allensworth, 2015**).

تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك حاجة إلى مزيد من البحث لاستكشاف العلاقة بين جودة المناخ المدرسي ومشاكل الضبط الصفي، ولتحديد الاستراتيجيات الفعالة لتعزيز مناخ المدرسة الإيجابي وإدارة سلوك الفصل الدراسي (**Wang, Hanges, & Dickson, 2005**).

انطلاقا من النتائج المتحصل عليها في الجدول والتي توضح نتائجه الى وجود علاقة عكسية وغير دالة عند أي من مستويات الثقة المعروفة بين درجة مشكلات الضبط الصفي ومستوى جودة المناخ المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، حيث أن معامل الارتباط(0,21)وهي قيمة دلالية تساوي(0,095) أي الفرضية التي تقول: توجد علاقة بين جودة المناخ المدرسي وظهور مشكلات الضبط الصفي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، لم تتحقق، ويعود ذلك الى أسباب التحصيل الدراسي الاكاديمي، قد يتعرض

الطلاب لضغوط كبيرة لتحقيق النجاح الاكاديمي وللحصول على درجات عالية، وهذا يمكن أن يؤدي الى جو من التوتر والقلق في الفصول الدراسية، ضعف نظام الضبط في المتوسطة، ويؤثر على المناخ المدرسي سوء التواصل وعدم الاحترام بين المعلمين والطلاب أو بين الطلاب أنفسهم، عدم تلبية احتياجات الطلاب، اتفقت الدراسة مع دراسة يوسف نقيرو وحمو: "واقع مشكلات الضبط الصفي التي تواجه الأساتذة الجدد في ثانويات ولاية المسيلة"، التي هدفت للكشف على مشكلات الضبط الصفي التي تواجه الاساتذة الجدد في ثانويات ولاية المسيلة، والتعرف على أهم المشكلات والتغلب عليها، هناك مشكلات ضبط صفي تعيق عمل الأساتذة الجدد تتعلق بإدارة الثانوية، هناك مشكلات ضبط صفي تعيق عمل الأساتذة الجدد تتعلق بالمنهاج.

ودراسة أبو جر (2002): "مشكلات ضبط الصف التي تواجه معلمي المرحلة الاعدادية في مدراس وكالة الغوث الدولية في محافظة غزة"، أسباب المشكلات المادية المتعلقة بضعف الدعم المادي للتعليم.

3. استنتاج عام:

استهدفت الدراسة الحالية حل مشكلات الضبط الصفي وعلاقتها بالمناخ المدرسي. وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة عكسية وغير دالة بين درجة مشكلات الضبط الصفي ومستوى جودة المناخ المدرسي بمتوسطتي:19ماي 1956–قاعدة 7– و سعدون الطيب –تيارت، وحسب ما توصلت اليه الفرضية العامة، فتوصلت على وجود علاقة عكسية وغير دالة عند أي من المستويات الثقة المعروفة بين درجة مشكلات الضبط الصفي ومستوى جودة المناخ المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.

بناءً على النتائج المتوصل اليها نستنتج أن ارتفاع مشكلات الضبط الصفي مؤشر على انخفاض جودة المناخ المدرسي والعكس صحيح، وعليه يمكن القول أن العلاقة بين جودة المناخ المدرسي ومستوى الضبط الصفي علاقة متبادلة حيث أن كل واحد منهما يؤثر في الاخر ويتأثر به.

4. الاقتراحات:

وبناء على ما توصلنا إليه من نتائج، فإننا نقترح:

1.البحث عن طرق جديدة وأساليب أكثر دقة لقياس المناخ المدرسي لتأكيد أو نفي النتائج التي توصلنا اليها.

2.تحسين نوعية تدريب وتكوين الأساتذة لمساعدتهم على امتلاك القدرة على تقييم ما يعيشونه من ظروف عمل ونوعية وحجم المعطيات المتوفرة.

3.تحسين التواصل بين الأساتذة وأولياء الأمور لتعزيز التعاون في مساعدة التلاميذ الذين قد يظهرون نوعا من قلة الضبط الصفي.

4.إجراء المزيد من الدراسات لفهم أسباب غياب مشاكل الضبط الصفي في بعض المتوسطات في الجزائر، وذلك بغية تعميم التجارب الناجحة حال وجدت.

5.توفير الموارد اللازمة لتحسين البنية التحتية للمدارس المتوسطة في الجزائر، بما في ذلك المعدات والتكنولوجيا اللازمة، للرفع من مستوى المناخ المدرسي.

6.دعم البحث والتطوير في مجال تحسين جودة المناخ المدرسي وتطوير أفضل الممارسات الممكنة.

7.تشجيع التلاميذ على المشاركة في الحياة الاجتماعية والمجتمعية وتعزيز دورهم في تطوير المدارس والمجتمعات التي ينتمون إليها.

الخاتمة

تعتبر المدرسة مشروعًا حيويًا في حياة الأفراد، ينبغي الاهتمام به لخلق مناخ مدرسي إيجابي يتم فيه دعم الأساتذة وبقية العاملين، وتشجع التلاميذ على الدراسة وتوفر الأمان لهم. وذلك من خلال تلبية جميع متطلبات التدريس والترفيه المشروع لإنشاء بيئة تعليمية ملائمة.

هذا وتعتبر مشكلات الضبط الصفي واحدة من التحديات التي تؤثر سلبًا على سير العملية التعليمية، استنادًا إلى هذا السياق، أجرت الطالبتان دراسة للتحقيق في مدى ارتباط مشكلات الضبط الصفي في المرحلة المتوسطة بالمناخ المدرسي من وجهة نظر الأساتذة.

وقد خلصت الدراسة إلى عدم وجود أي علاقة بين مشكلات الضبط الصفي والبيئة المدرسية، وأن الأساتذة في المرحلة المتوسطة يتمتعون بقدرة جيدة على ضبط الصف وتعزيز بيئة صفية إيجابية.

كما أشارت الدراسة إلى وجود رغبة لدى التلاميذ في التعلم حسبما برز من إجابات أساتذتهم، وفيما يتعلق بالمناخ المدرسي، أظهرت الدراسة وجود تحسن في جودة المناخ المدرسي، مما يعكس وجود جو من المحبة والتعاون والاستقرار.

وهذا كله جعلنا نؤكد على وجود تغيير وتطور في تصورات الموارد البشرية نحو ظروف عملهم وهو ما لا يعكس الانطباع السائد عن المدارس الجزائرية وظروف العمل فيها، وبالتالي فإننا ندعو لإجراء المزيد من الدراسات لحسم هذه المسالة والوصول الى حقيقة ما تعيشه المدرسة الجزائرية من ظروف وخصوصيات.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1- ابراهيم، حامد. (1987). *وسائل تطور فعالية الأداة من أجل التجديد التربوي*. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

2- أبو جادو، صالح محمد علي. (2006). *علم النفس التربوي*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

3- أحمد، محمد عوض بن أحمد. (2007). *الاحتراق النفسي والمناخ التنظيمي في المدارس*. عمان: دار حامد.

4- باشرة، كمال. (2011). المناخ المدرسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهق". رسالة ماجستير، جامعة وهران، الجزائر.

5- بكار، عبد الكريم. (2011). *التربية والتعليم*. دمشق: دار القلم.

6- بن دريدي، فوزي. (2009). *المناخ المدرسي*. الجزائر: منشورات الاختلاف.

7- بن لادن، سامية محمد. (2001). المناخ الدراسي وعلاقته بالتحصيل والطمأنينة النفسية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالرياض. *مجلة كلية التربية*. 25(01).

8- جلال، خديجة ومزيان حسيبة. (2016). *أساليب إدارة السلوك الصفي لدى الأساتذة الجدد*. جامعة جيلالي بونعامة، خميس مليانة.

9- جمانة، محمد عبيد. (2006). *إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم*، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

10- جودت، عزة عطوي. (2010). *الادارة التعليمية والاشراف التربوي(أصولها وتطبيقاتها)*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

11- حجي، اسماعيل أحمد. (2000). *الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية*. مصر: دار الفكر العربي.

12- حسن، محمد حسان والعجمي، حسين. (2007). *الإدارة التربوية*. عمان: دار المسيرة.

13- الحلو، غسان حسين. (2001). تصورات معلمي المدارس الحكومية الأساسية والثانوية وطلبتها نحو أنماط الضبط الصفي في شمال فلسطين. *جامعة النجاح للأبحاث*، 11(10).

14- حمد، غادة أحمد. (2016). *دور مجالس الآباء في تعزيز المناخ المدرسي بالمدارس الأساسية وسبل تفعيله. رسالة ماجستير*، جامعة الأزهر، غزة.

15- خليل، محمد أبو طالب وصابر، سعدي. (1996). *إدارة الصف وتنظيمه*. الأردن: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

16- رضا، عامر. (2013). أساليب التعليم النشط ودورها في إدارة الصف. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، 02.

17- السبتي، عباس. (2013). *دراسة أثر المناخ المدرسي في تفعيل دور الإدارة المدرسية*. دراسة مكتبية.

18- السبيعي، منيرة نايف والغامدي، نوال غرم الله. (2021). المناخ المدرسي وعلاقته بالتنمر لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بجدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 9(5).

19- سليمون، ريم غانم ثناء والمدودي، ريما. (2016). فعالية الذات وعلاقتها بأنماط الضبط الصفي لدى الطلبة المعلمين. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية سلسلة الأدب والعلوم الانسانية*، 6(38).

20- سوفي، نعيمة. (2010). *الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط*. مذكرة ماجيستير جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر .

21- صادق، حصة محمد و المعضادي، محمد يوسف. (2001). أنماط المناخ المدرسي السائد في مدارس التعليم العام بدولة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة مركز البحوث التربوية*.

22- الصرايرة والأخرون. (2009). *استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق*. عمان: عالم الكنب الحديث.

23- الصفار، أحمد عبد اسماعيل. (2006). أثر المناخ التنظيمي في الأدوار والميزة التنافسية. *مجلة الإدارة والاقتصاد*.

24- صولي، إيمان. (2013). *المناخ المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي*. رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرياح، ورقلة، الجزائر.

25- الطويرقي، حسين بن سعيد. (2014). *صراع الدور لدى معلمي المرحلة الثانوية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين بمحافظة الطائف*. كلية التربية، جامعة أم القرى.

26- عبد الهادي، المزين سليمان وسكيك، سامية اسماعيل. (2011). *التواصل الصفي وعلاقته بمشكلات الانضباط في المدارس الثانوية بمحافظة غزة في ضوء بعض المتغيرات*.

27- العتيبي، بندر بن محمد محسن الريادي. *اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف*. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

28- العتيبي، محمد عبد المحسن. (2007). *المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام*. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

29- عريبات، محمد بشير. (2007). *إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعلم*. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

30- علاونة، شفيق. (1995). الضبط الصفي وحفظ النظام في مدارس دولة البحرين. *دراسات العلوم الانسانية*، 16(22).

31- علي، راشد. (2002). *خصائص المعلم العصري وأدواره*، القاهرة: دار الفكر العربي.

32- العمايرة، محمد. (2002). المشكلات الصفية السلوكية التعليمية الأكاديمية (مظاهرها، أسبابها، علاجها). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

33- عون، عمارة. (2018).*التقارب الأسري المدرسي وانعكاساته التربوية على التلاميذ*. رسالة دكتوراه، جامعة محمد بن أحمد، الجزائر.

34- عويضة، كامل محمد. (1996). *علم النفس الشخصية*. بيروت: دار الكتاب العلمية.

35- غانم، بسام عمر وخالد، محمد أبو شعيرة. (2010). *التربية العملية الفاعلة بين النظرية والتطبيق (في صفوف الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية)* مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

36- الغدام، أحمد محمد. (1994). *التنمية الإدارية من أجل التجديد التربوي*. المكتبة العربية.

37- الغزاوي، رحيم يونس كرو. (2008). *مقدمة في منهج البحث العلمي*. عمان: دار دجلة.

38- قطامي، يوسف وقطامي، نايف. (1993). *نماذج التدريس الصفي*. الأردن: مؤسسة زهران للطباعة والنشر والتوزيع.

39- الكثيري، خلود بنت راشد بن حمد. (2006). *فاعلية مديرة المدرسة في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملك سعود.

40- محمود، سعيد ابراهيم الخولي. (2011). *تعليمات خاصة بمقياس المناخ المدرسي للمرحلة الثانوية كما يدركه المعلمون*. جامعة الزقازيق، مصر.

41- مرعي، توفيق. (1985). *إدارة الصف وتنظيمه*. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

42- المسرورية، بدرية بنت ناصر. (2016). *المناخ المدرسي وعلاقته بالالتزام التنظيمي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة مسقط*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوي، عمان.

43- المعايطة، عبد العزيز عطا الله. (2007). *الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الاداري المعاصر*. الأردن: دار الحامد.

44- موريس، فايز. (ب ت).*الاستراتيجيات التي يستخدمها المدرسون في التعامل مع المشكلات الصفية وعلاقتها بجنس المعلم وادراكه لدوره التدريبي*. رسالة ماجيستير، الجامعة الأردنية، الأردن.

45- مونس، جمال فهمي. (2015). *درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للضبط المدرسي وعلاقته بمستوى الضبط الصفي من وجهة نظر المعلمين*. الجامعة الاسلامية بغزة، فلسطين.

46- ناصر، ابراهيم. (1985). *الأسس التربوية*. الأردن: جمعية عمال المطابع التعاونية.

47- النداوي، استبرق داود سالم وفاضل، إلهام.(2018). الضبط الصفي لدى معلمات رياض الأطفال. *مجلة الباحث في العلوم الانسانية*، 33، جامعة بغداد.

48- نقبيل، بوجمعة. (2016). المناخ المدرسي في المؤسسات التعليمية الجزائرية. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*.

49- نقيرو، يوسف ومكي، محو. (2015). واقع مشكلات الضبط الصفي لدى الأساتذة الجدد بثانويات ولاية المسيلة. مذكرة ماستر، جامعة المسيلة، الجزائر.

50- Freeman, J. G., Simonsen, B., McCoach, D. B., Sugai, G., Lombardi, A., & Horner, R. H. (2015). Relationship between school-wide positive behavior interventions and supports and academic, behavioral, and safety outcomes: A meta-analysis. Journal of Positive Behavior Interventions, 17(3), 142-158.

51- Gay, G. (2000). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice. Teachers College Press.

52- Guerra, N. G., Williams, K. R., &Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: A mixed methods study. Child Development, 82(1), 295-310.

53- Hawkins, J. D., & Weis, J. G. (1985). The social development model: An integrated approach to delinquency prevention. Journal of Primary Prevention, 6(2), 73-97.

54- Hayens, N. (1998). Creating safe and caring school communities. Comer school development program schools. *Journal of negro-education*, 65, 308-314.

55- Jonathan, C. (2010). *Creating a school climate that supports student learning and positive yoth development*. National school climate center, Columbia.

56- Konold, T. R., Cornell, D., Shukla, K., & Huang, F. (2018). Student perceptions of school climate as predictors of office discipline referrals in

middle schools: A multilevel analysis. School Psychology Quarterly, 33(3), 411-421.
57- Leachman, M., Alva, S., &Allensworth, E. (2015). An overview of school climate. Education Northwest.
58- Leachman, M., Alva, S., &Allensworth, E. (2015). An overview of school climate. Education Northwest.
59- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M. A., Dymnicki, A., Jones, S., &Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. Review of Research in Education, 40(1), 644-681.
60- Peterson, R. L., &Skiba, R. (2001). Creating School Climates That Prevent School Violence. *The Clearing House*, *74*(3), 155–163.
61- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., ... &Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. Journal of the American Medical Association, 278(10), 823-832.
62- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., &Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. Journal of Educational Psychology, 104(3), 700-712.
63- Rimm-Kaufman, S. E., LaParo, K. M., Downer, J. T., &Pianta, R. C. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. Elementary School Journal, 105(4), 377-394.
64- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. Review of Educational Research, 83(3), 357-385.
65- Wang, G., Hanges, P. J., & Dickson, M. W. (2005). An investigation of the role of justice in turnover intentions, job satisfaction, and organizational citizenship behavior in hospitality industry. Journal of hospitality & tourism research, 29(3), 310-329.
66- Wang, M. T., &Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. Child Development, 83(3), 877-895.

قائمة الملاحق

الملحق رقم (01):مخرجات برنامج SPSS

Statistiquesdescriptives

	Moyenne	Ecart type	N
المناخ.المدرسي	74,6333	12,06053	60
مشكلات.تلاميذ	22,8000	4,39877	60
مشكلات.إدارة	24,1333	5,04040	60
مشكلات.مناهج	10,6333	3,03073	60
مشكلات.الضبط.الصفي	57,5667	7,43416	60

Corrélations

		المناخ.المدرسي	مشكلات.تلاميذ	مشكلات.إدارة	مشكلات.مناهج	مشكلات.الضبط.الصفي
المناخ.المدرسي	Corrélation de Pearson	1	,004	-,253	-,119	-,218
	Sig. (bilatérale)		,976	,051	,366	,095
	N	60	60	60	60	60
مشكلات.تلاميذ	Corrélation de Pearson	,004	1	-,129	-,088	,468**
	Sig. (bilatérale)	,976		,327	,503	,000
	N	60	60	60	60	60
مشكلات.إدارة	Corrélation de Pearson	-,253	-,129	1	,307*	,727**
	Sig. (bilatérale)	,051	,327		,017	,000
	N	60	60	60	60	60
مشكلات.مناهج	Corrélation de Pearson	-,119	-,088	,307*	1	,564**
	Sig. (bilatérale)	,366	,503	,017		,000
	N	60	60	60	60	60
مشكلات.الضبط.الصفي	Corrélation de Pearson	-,218	,468**	,727**	,564**	1
	Sig. (bilatérale)	,095	,000	,000	,000	
	N	60	60	60	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral

الملحق رقم (02):المقاييس المعتمدة في الدراسة

استمارة استبيان

تحية طيبة وبعد

في إطار إجرائنا لدراسة علمية تتعلق بإعدادنا لمذكرة مكملة لمتطلبات نيلنا لشهادة ماستر في علم النفس المدرسي؛ نرجو منكم أساتذتنا الأعزاء مساعدتنا من خلال تعبئة هذا الاستبيان بكل دقة؛ مع تأكيدنا لكم بأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة بل نحاول من خلال هذه الأسئلة التعرف عن حقيقة وجهة نظركم حول معايشتكم للمناخ المدرسي داخل مؤسسات عملكم،وتحسبا لعدم فهمكم لبعض العبارات يمكنكم أن تطلبوا منا شرحها لكم. ونؤكد لكم في ذات الحين بأن جميع البيانات التي ستدلون بها ستبقى محل السرية ولن تستخدم خارج النطاق العلمي لهذه الدراسة.

الباحثات

الأسئلة الأولية:

الجنس (النوع الاجتماعي): ذكر ☐ أنثى ☐

العمر: 25-30 سنة ☐ 30-40 سنة ☐ 40-65 سنة ☐

المستوى: ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه ☐

الأسئلة الرئيسية (المقياس الأول):

لكل سؤال من الأسئلة التالية، اختر البديل المناسب من خلال وضع علامة (X) عليه.

	العبـــارة (المشكلات الصفية)	دائما	أحيانا	نادرا
01	تأخر التلاميذ عن بداية الحصة الأولى.			
02	كثرة استاذان التلاميذ للخروج إلى المرحاض.			
03	تأخر التلاميذ عن الحصة بعد الاستراحة.			
04	إكثار التلاميذ من الشكوى من بعضهم البعض.			
05	انشغال التلاميذ بالحديث مع بعضهم البعض.			
06	محاولة بعض التلاميذ السيطرة على الأخرين.			
07	حدوث المشاجرات بين التلاميذ أثناء الحصة.			
08	ميل التلاميذ لإبراز أنفسهم لنيل اهتمام الأستاذ.			
09	تحدث التلاميذ بخشونة وعدم لباقة مع الأستاذ.			
10	استفزازات بعض التلاميذ لزملائهم بالكلام والحركات.			
11	تعبير بعض التلاميذ بوجوههم تعبيرات مضحكة أو هزلية.			
12	تحدث التلاميذ بصوت عالي بدون إذن خلال المناقشة.			
13	كثرة عدد التلاميذ داخل القسم الواحد.			
14	صغر مساحة القسم.			
15	قلة المقاعد داخل القسم			
16	وجود الاقسام الخاصة.			
17	قلة الرحلات المعدة للتلاميذ التي تفيد الدروس المقررة.			

18	قرب المتوسطة من أماكن الضجيج.			
19	عدم توفر المتوسطة على بعض الوسائل التعليمية المتطورة.			
20	ضعف تهيئة البيئة الملائمة في حجرات الدرس.			
21	غياب لقاء دوري منظم مع جمعية أولياء التلاميذ.			
22	عدم الصرامة في تطبيق اللوائح والقوانين المدرسية.			
23	كثرة الأعباء الإدارية المطلوبة من الأستاذ.			
24	انشغال مدير المتوسطة عن العملية التربوية وتركيزه على أداء المهام المالية والإدارية فقط.			
25	ضعف نظام الضبط في المتوسطة.			
26	حرمان التلاميذ من وقت ملائم للراحة.			
27	عدم الاهتمام بتفعيل النوادي الثقافية والرياضية.			
28	كبر حجم المنهاج.			
29	المنهاج لا يتناسب مع المدة المعطاة لتنفيذه.			
30	قلة مناسبة المنهاج مع مستويات التلاميذ.			
31	قلة جوانب الممارسة العملية في المنهاج.			

الأسئلة الرئيسية (المقياس الثاني):

لكل سؤال من الأسئلة التالية، اختر البديل المناسب من خلال وضع علامة (X) عليه.

الرقم	العبـارة (واقع المناخ المدرسي)	موافق	محايد	غير موافق
01	يحفز مديرك الأساتذة على العمل بجدية.			
02	يبني مديرك علاقات ودية مع الأساتذة.			
03	مدير المتوسطة التي تعمل بها قدوة للأساتذة.			
04	يتعامل مدير المتوسطة بمحسوبية مع الأساتذة.			
05	يوفر المدير بيئة آمنة لجميع الأساتذة.			
06	يكافئك المدير على الأعمال الإبداعية.			
07	يشاركك المدير في القرارات التي تتخذ داخل المتوسطة.			
08	يحفزك المدير على التواصل مع الأساتذة.			
09	يوزع مدير المتوسطة الأعمال الوظيفية بعدالة.			
10	تربطك علاقة طيبة بإدارة المتوسطة.			
11	تعد تقارير لأولياء الامور توضح مستويات تقدم التلاميذ.			
12	تسعى إلى تحسين علاقتك مع أولياء الأمور.			
13	تتعاون مع الأساتذة على حل المشاكل التي تعترضك داخل المدرسة.			
14	تتوفر المتوسطة على عوامل التهوية.			
15	تتوفر المتوسطة على مراحيض نظيفة.			
16	تتوفر المتوسطة على غرفة للاستراحة.			
17	تتوفر المتوسطة على فضاءات للنشاط الرياضي.			

18	تتوفر المتوسطة على الكتب الملائمة لاهتمامات التلاميذ.				
19	تتوفر المتوسطة على قاعة مناسبة لعقد الاجتماعات.				
20	تتوفر المتوسطة على مقاعد ملائمة للتلاميذ.				
21	تتوفر المتوسطة على طاولات مناسبة للتلاميذ.				
22	تتوفر المتوسطة الإضاءة الجيدة.				
23	تتوفر المتوسطة على تدفئة مناسبة.				
24	تقع المتوسطة بعيدا عن أماكن الضوضاء.				
25	يتوافق المنهاج الدراسي مع الحجم الساعي المخصص لك.				
26	تتوفر المتوسطة على الوسائل التعليمية المناسبة لتطبيق المنهاج (خرائط، أشكال توضيحية)				
27	يساعدك المنهاج الدراسي في التخطيط للدروس.				
28	كثافة المنهاج تقلل من دافعيتك.				
29	كثرة المواد التعليمية تقلل من أدائك.				
30	يساعدك المنهاج الدراسي من اكتشاف الفروق الفردية بين التلاميذ.				
31	يتيح لك المنهاج الدراسي التنويع في طرق التدريس.				
32	يساعدك المنهاج الدراسي من تحديد الهدف التعليمي لكل درس.				

جامعة ابن خلدون – تيارت

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس و الأرطفونيا و الفلسفة

تصريح شـرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

(ملحق القرار الوزاري رقم 1082 المؤرخ في 2020/12/27 المتعلق بالوقاية ومحاربة السرقة العلمية)

أنا الممضي أدناه،

الطالب (ة) ..رويتال الهام.....

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم :.2082950391 والصادرة بتاريخ :.2022/09/13..

المسجل(ة) بكلية :.العلوم الانسانية والاجتماعية قسم : ..علم النفس.....

و المكلف بإنجاز أعمال بحث مذكرة التخرج ماستر عنوانها :

..مشكلات الضبط الصفي وعلاقتها بالمناخ المدرسي
كما يدركه اساتذة التعليم المتوسط.....

شعبة:..علم النفس..... تخصص:..علم النفس المدرسي...

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية النزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

11 جوان 2023

التاريخ .....

إمضاء المعني

جامعة ابن خلدون – تيارت

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس و الأرطفونيا و الفلسفة

تصريح شـرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

(ملحق القرار الوزاري رقم 1082 المؤرخ في 2020/12/27 المتعلق بالوقاية ومحاربة السرقة العلمية)

أنا الممضي أدناه،

الطالب (ة) ..زباري فطيمة زهرة.....

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم :..202348591.. والصادرة بتاريخ :..2018/09/05...

المسجّل(ة) بكلية :..العلوم الإنسانية والاجتماعية.. قسم : ..علم النفس.....

و المكلف بإنجاز أعمال بحث مذكرة التخرج ماستر عنوانها :

.....مشكلات الضبط الصفي وعلاقتها بالمناخ المدرسي

.....من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي

شعبة:..علم النفس..... تخصص:..علم النفس المدرسي.....

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية النزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ ..2023/06/11...

إمضاء المعني

خلف الله محمد

السيد(ة) : زباري فطيمة زهرة

حامل ب.ت : 202348591

الصادرة في : 2018/09/05

11 جوان 2023

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون * تيارت *

كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس والأرطوفونيا والفلسفة

رقم القيد: 528/ ق ع ن. أ . ف/2023

إلى السيد المحترم: مدير متوسطة بن عودة
السعيد بالبوعقبة
تيارت

الموضوع: طلب الترخيص بإجراء دراسة ميدانية

تحية طيبة وبعد:

في إطار تثمين وترقية البحث العلمي لطلبة قسم علم النفس والأرطوفونيا والفلسفة يشرفني أن ألتمس من سيادتكم الترخيص لطلبة السنةالثانية ماستر ، **تخصص علم النفس المدرسي** الآتية أسماؤهم:

- زياري خديجة زهرة
- .....
- .....
- .....

بإجراء بحث ميداني تحت عنـــــــــوان:

مشكلات الضبط الصفي وعلاقتها بالمناخ المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط

وفي الأخير تقبلوا منا أسمى عبارات الاحترام والتقدير.

05 MARS 2023

تيارت في: .....

رئيس القسم

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون * تيارت *

كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية

قســمعلم النفس والأرطوفونيا والفلسفة

رقم القيد 39 /ق ع ن. أ . ف/2023

إلى السيد المحترم: مدير مؤسسة ...ماي 1956

متوسطة قاعدة ...فضل البلدية ...تيارت.

الموضوع: طلب الترخيص بإجراء دراسة ميدانية

تحية طيبة وبعد:

في إطار تثمين وترقية البحث العلمي لطلبة قسم علم النفس والأرطوفونيا والفلسفة يشرفني أن ألتمس من سيادتكم الترخيص لطلبة السنة الثانية ماستر ، **تخصص علم النفس المدرسي** الآتية أسماؤهم:

- رو...ال...العام
- ب...ي...فاطمة الزهراء
- .....
- .....

بإجراء بحث ميداني تحت عنـــــــــوان:

.....ت...الفهم المتبادل...وعلاقته بالمناخ...المدرسي.....

.كما يجب...أساتذة...التعليم المتوسط.....

وفي الأخير تقبلوا منا أسمى عبارات الاحترام والتقدير.

تيارت في: 06 MARS 2023

رئيس القسم

قندوز

رئيس قسم علم النفس والارطوفونيا والفلسفة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

جامعة ابن خلدون * تيارت *

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس والأرطوفونيا والفلسفة