جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلية الاجتماعية

قسم علوم التربية

أنماط الضبط الصفي وعلاقتها بالدافعية للتعلم والسلوك العدواني من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى ثانوي

_ دراسة ميدانية بثانويات بومرداس _

The relation ship between Classroom discipline type Learning motivation and Agressive behavior from the point of view of first year at high school pupils

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم (تخصص : علوم التربية)

إعداد الطالبة: **إشراف الأستاذ:**

نعيمة خضراوي **أ. د/ طعبلي محمد الطاهر**

وتتكون لجنة المناقشة من السادة :

الدكتور: براهيمي براهيم	جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله	رئيسا
البروفسور: طعبلي محمد الطاهر	جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله	مقررا
الدكتور : أحمد مغلاوي	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة	عضوا
الدكتور : فارس علي	المدرسة العليا للأساتذة القبة	عضوا
الدكتورة : أمينة زيادة	جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله	عضوا
الدكتورة : زكية يحياوي	جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله	عضوا

السنة الجامعية: 2022_ 2023

Algies02 University-Abou el Kacem Saad Allah

Faculty of Social Sciences

Dapartment of Educational Sciences

Field: Humanities and Social Sciences

Branch: Educational Sciences

Specialization: Educational Sciences

The relation ship between Classroom discipline type Learning motivation and Agressive behavior from the point of view of first year at high school pupils

Thesis submitted in candidacy for the degree of Doctorate in Educational Sciences

Submitted by:

Khadraoui Naima

Supervised by:

Muhammad al-taher Tabali

Board of Examiners

Prof.brahimi brahim Algiers2 university.....chair

Prof: Muhammad al-taher Tabali.....Algiers2 university.....Supervisor

Prof: yahyawi zakia..... Algiers2 university.....Examiner

Prof:Amina Zaid..... Algiers2 university ..... Examiner

prof: aihmad maghlawi.....ENSE«Bouzareah«.....Examiner

Pror:faras ali.....ENSE«Kouba« ..... Examiner

Acadamic Year:2022/2023

* الإهـــداء *

لكـ يا **أمـي** الغالية نبع الحنان والحب والعطف والرعاية

لكـ يا **أبـي** الغالي سندي ورمز عزتي حفظكما الله وأطال في عمركما .

أشكر زوجي على دعمه وعونه ومساندته لي

إلى أبنائي رائد عبد المؤمن و راتب عبد الودود وأصيلة جنة الرحمان

وكذا الذين ربيتهم وجعلتهم أبنائي حقا: عمر عبد الله ومحمد وريان

لكـم يا إخواتي الأعزاء كل بإسمه

إلى كل أفراد عائلتي

إلى روح جدتي الطاهرة "فاطمة " أسكنك الله جنة الفردوس

إلى كل هؤلاء أهدي هذه الصفحات ...

والحمد لله رب العالمين.

نعيمة

* شكـر وتقـدير*

الحمد لله القائل في محكم كتابه (لئن شكرتم لأزيدنكم) والصلاة والسلام على رسول الله سيدنا محمد عليه الصلاة والسلام القائل "من لا يشكر الناس لا يشكر الله ".

بداية أشكر الله عزوجل وأحمده، فبفضل منه ورحمته علي أتممت هذا العمل وتحملت المصاعب في سبيل ذالك، الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات والصلاة والسلام على سيد الخلق محمد صلى الله عليه وسلم .....وبعد

شكرا وتقديرا وعرفانا بالجميل لسعادة **البروفسور محمد الطاهر طعبلي** على ما بذله من سعة صدره ورحابة خاطره وكريم طبعه إرشادا وتوجيها في إتمام رسالتي على يديه إشرافا ومرافقته لي طيلة مشواري الدراسي ، فلقد ذل لي العقبات وسهل لي الطريق فلقد كان نعم المشرف والسند أدامه الله ذخرا لتربية والتعليم وأمده الله بالصحة والعافية وأطال الله في عمره .

كما يسعدني أن أتوجه بالشكر والتقدير إلى السادة أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهما بقبول مناقشة هذا العمل ولا شك في أن ملاحظتهما ستكون إثراء لهذا العمل

كما أشكر زملائي في الدراسة : حميدة بودالي ، سامية مادا .

كما لا أنسى صديقاتي العزيزات: نورة شارف ، زبيدة لقوق ،حفيظة عنون ،شفيعة لعزلي على مساعدتي ومساندتي

وأتقدم بالشكر الخالص إلى كل عمال ثانوية الشهيد محمد غالمي على رأسهم المديرة المحترمة

إلى رموز المودة والوفاء من حولي , إلى كل من أعرفهم من قريب أو بعيد

إلى أفراد عائلتي الكريمة ,أنثر بين أيديهم أخلص الشكر والعرفان تقديرا لما بذلوه معي من تذليل للصعاب وإزالة للعقبات ورفع للمعنويات في طريق دراستي وعملي

إلى كل من ساعدني في إنجاز هذه الدراسة من قريب أو من بعيد جزاهم الله عني كل خير

نعـــيمة

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة التي تربط كل من أنماط الضبط الصفي التي يستخدمها الأستاذ في الصف والدافعية للتعلم والسلوك العدواني من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي ، ومدى إسهام بعض العوامل كالجنس والتخصص مثلا في خلق فروقات في هذه العلاقة ، دراسة ميدانية لبعض ثانويات مدينة بومرداس، وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي ، وقد طبقت الدراسة على عينة تكونت من (446) تلميذ وتلميذة ولجمع البيانات تم تطبيق مقياس أنماط الضبط الصفي من إعداد"الباحثة" ومقياس الدافعية للتعلم من إعداد "دوقة أحمد وأخرون، 2009 " ومقياس السلوك العدواني" لباص وماك بيري 1992" المترجم إلى العربية من طرف " معتز سيد عبد الله وصالح أبو عبادة ،1995"، و بعد التأكد من صلاحية المقاييس للتطبيق عن طريق حساب خصائصها السيكومترية من صدق وثبات .

وبعد المعالجة الإحصائية أسفرت الدراسة على النتائج التالية :

1_ تتنوع أنماط الضبط الصفي التي يستخدمها الأستاذ من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي.

2_ تتباين مستويات الدافعية للتعلم عند تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي.

3_ تتنوع في أبعاد السلوك العدواني عند تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي.

4_ توجود علاقة ارتباطية بين أنماط الضبط الصفي التي يستخدمها الأستاذ والدافعية للتعلم من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي.

5_ توجود علاقة ارتباطية بين أنماط الضبط الصفي التي يستخدمها الأستاذ والسلوك العدواني من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي.

6_ توجود فروق دالة إحصائيا في أنماط الضبط الصفي التي يستخدمها الأستاذ من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.

7_ لا توجود فروق دالة إحصائيا في أنماط الضبط الصفي التي يستخدمها الأستاذ من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص.

8_ توجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم والسلوك العدواني عند تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.

9_ لا توجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم والسلوك العدواني عند تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص.

وقد فسرت النتائج في ضوء ما أسفرت عنه التراث السيكولوجي والتربوي والدراسات السابقة في الموضوع .

Abstract:

The study aimed to investigate the relationship between classroom discipline types, learning motivation and aggressive behavior from the point of view of first year at high school pupils, and the extent to which some factors such as gender and specialization, for example, contribute to creating differences in this relationship. In this context

The present study was conducted in the high schools of the state of Boumerdes from the academic year (2020-2021), and the researcher used

the descriptive approach, where a stratified random sample was selected and the study was conducted on pupils of the first year high school, two divisions (common trunk experimental sciences, common trunk literature) in Boumerdes city and their number was (446) male and female students. In the study, tools were used, namely: the scale of classroom discipline types prepared by the reseacher, learning motivation scale prepared by "Dougga Ahmed and others (2009), and aggressive behavior scale prepared by Basa and McBerry (1992) translated into Arabic by "Moataz Sayed Abdullah and Saleh Abu Worship (1995). And we proceeded to carry out an exploratory study to identify the field of application, and the psychometric properties of the tools to ensure their validity.

After obtaining the data, the statistic was processed using the T-test for statistical significance to determine the significance of the differences between samples, percentages, and the use of the Pearson multiple correlation coefficient to know the nature of the relationship between the classroom discipline types used by the teacher and learning motivation and aggressive behavior among the first year at high school pupils.

After statistical analysis, the study showed the following results:

1- There is a diversity in the classroom discipline types used by the teacher from the point of view of the first year at high school pupils.

2- There is a discrepancy in the levels of learning motivation among the first year at high school pupils.

3- There is a diversity in the dimensions of aggressive behavior among the first year at high school pupils.

4- There is no correlation between the classroom discipline types used by the teacher and the learning motivation from the point of view of first year at high school pupils.

5- There is no correlation between the classroom discipline types used by the teacher and aggressive behavior from the point of view of first year at high school pupils.

6- There are no statistically significant differences in the classroom discipline types used by the teacher from the point of view of first year at high school pupils due to the gender variable.

7- There are no statistically significant differences in the classroom discipline types used by the teacher from the point of view of first year at high school pupils due to the variable of specialization.

8- There are no statistically significant differences in learning motivation and aggressive behavior among the first year at high school pupils due to the gender variable.

9- There are no statistically significant differences in learning motivation and aggressive behavior among the first year at high school pupils due to the variable of specialization.

Keywords : classroom discipline types; learning motivation; aggressive behavior; first year at high school pupils.

فهرس المحتويات

العنــوان	الصفحــة
إهداء	
شكر وتقدير	
ملخص الدراسة باللغة العربية	أ
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	أ
فهرس الموضوعات	ج
قائمة الجداول	د
قائمة الأشكال	و
قائمة الملاحق	هـ
مقدمة	1
الجانب النـظري للدراسـة	
الفصل الأول : الإطار العام للدراسة	
إشكالية الدراسة	8
فرضيات الدراسة	19
أهداف الدراسة	22
أهمية الدراسة	23
تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا	24
الدراسات السابقة	27
الفصل الثاني : أنماط الضبط الصفي	
تمهيد	46
مفهوم الضبط الصفي	47
أهمية الضبط الصفي	51
أهداف الضبط الصفي	53
العوامل المؤثرة في الضبط الصفي	54
العلاقة بين الضبط الصفي والمشكلات الصفية	55
قواعد ضبط الصف	57
المناخ الصفي وتنظيم البيئة الإجتماعية للصف	58
أنماط الضبط الصفي	60

المجالات الهامة للضبط الصفي	**73**
صفات وخصائص الأستاذ الفعال	**74**
مهام الأستاذ في الصف	**75**
خلاصة	**79**
الفصل الثالث : الدافعية للتعلم	
تمهيد	**81**
تعريف الدافعية	**82**
أنواع الدافعية	**83**
خصائص الدوافع	**89**
نظريات الدافعية	**84**
علاقة الدافعية بالتعلم	**94**
وظائف دافعية التعلم	**95**
أهمية الدافعية في الوسط المدرسي	**96**
طرق تعزيز دافعية التعلم	**97**
أسباب تدني دافعية التعلم	**98**
دور المعلم في إستثارة الدافعية للتعلم	**99**
إستراتيجية إستثارة دافعية الطلبة نحو التعلم	**103**
مقترحات عامة لزيادة الدافعية للتعلم عند التلاميذ	**106**
خلاصة	**107**
الفصل الرابع : السلوك العدواني	
تمهيد	**109**
مفهوم السلوك	**110**
أنواع السلوك	**110**
مؤثراتـه	**111**
الأبعـاد الرئيسية للسلوك	**112**
تعديل السلوك	**113**
مفهوم السلوك العدواني	**114**
الفرق بين السلوك العدواني وبعض المصطلحات	**115**
أنواع السلوك العدواني	**118**
النظريات المفسرة للسلوك العدواني	**119**

أشكال السلوك العدواني	**121**
أشكال السلوك العدواني في المدارس	**124**
تأثير السلوك العدواني على المتمدرس	**124**
مظاهر السلوك العدواني	**126**
أسباب السلوك العدواني	**127**
قياس السلوك العدواني	**129**
طرق الوقاية من السلوك العدواني	**131**
خلاصة الفصل	**133**
الفصل الخامس: التعليم الثانوي ومرحلة المراهقة	
تمهيد	**135**
مفهوم مرحلة التعليم الثانوي	**136**
أهمية مرحلة التعليم الثانوي	**136**
أهداف التعليم الثانوي	**138**
مهام الأستاذ في التعليم الثانوي	**139**
خصائص المرحلة العمرية لتلاميذ التعليم الثانوي	**139**
حاجات تلاميذ التعليم الثانوي	**142**
مشكلات تلاميذ التعليم الثانوي	**145**
تعريف المراهقة	**147**
مراحل المراهقة	**148**
خصائص نمو المراهق	**149**
مشاكل المراهقة	**152**
خلاصة	**156**
الجـــانب المـــيداني	
الفصل السادس :إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	**158**
منهج الدراسة	**159**
مجتمع الدراسة	**160**
عينة الدراسة	**160**
الدراسة الإستطلاعية	**162**
الدراسة الأساسية	**162**

أدوات الدراسة	**163**
إجراءات التطبيق للدراسة الأساسية	**180**
الأساليب الإحصائية المستعملة	**180**
خلاصة	**181**
الفصل السابع : عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائـج الـدراسـة	
تمهيد	**183**
عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى	**184**
عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية	**190**
عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة	**193**
عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة	**195**
عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة	**197**
عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة	**199**
عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة	**205**
عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثامنة	**206**
عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية التاسعة	**208**
إستنتاج عام	**210**
خلاصة الدراسة	**213**
الإقتراحات	**217**
قائمة المراجع	**219**
الملاحق	**241**

فهرس :الجداول

الرقم	عنوان الجدول
01	توزيع العينة الإستطلاعية
02	توزيع العينة الأساسية على أساس الجنس والتخصص الدراسي
03	قيمة معامل إرتباط الفقرات بأبعاد المقياس
04	الصدق التمييزي لمقياس أنماط الضبط الصفي
05	قيمة ثبات مقياس أنماط الضبط الصفي ألفا كرونباخ
06	معامل التجزئة النصفية لمقياس أنماط الضبط الصفي
07	توزيع فقرات المقياس وأبعاده مع تحديد مستويات الدافعية
08	معامل الإرتباط للفقرات مع أبعاده مقياس دافعية التعلم
09	معامل الإرتباط للأبعاد مع مقياس دافعية التعلم
10	الصدق التمييزي لمقياس دافعية التعلم
11	قيمة ثبات مقياس دافعية التعلم ألفا لكرونباخ
12	معامل التجزئة النصفية لمقياس دافعية التعلم
13	توزيع فقرات المقياس على أبعاده الأربعة
14	معامل الإرتباط للفقرات مع أبعاده مقياس السلوك العدواني
15	معامل الإرتباط للأبعاد مع مقياس السلوك العدواني
16	الصدق التمييزي لمقياس أنماط السلوك العدواني
17	قيمة ثبات مقياس السلوك العدواني ألفا لكرونباخ
18	معامل التجزئة النصفية لمقياس السلوك العدواني
19	أنماط الضبط الصفي المستخدمة
20	مستويات الدافعية للتعلم عند تلاميذ السنة الأولى ثانوي
21	توزيع أبعاد السلوك العدواني عند أفراد عينة الدراسة
22	معاملات الإرتباط بين أبعاد أنماط الضبط الصفي ومقياس الدافعية للتعلم
23	معاملات الإرتباط بين أبعاد أنماط الضبط الصفي ومقياس السلوك العدواني

24	معاملات الإرتباط المتعدد بين أبعاد أنماط الضبط الصفي ودافعية للتعلم والسلوك العدواني
25	قيم معاملات الإنحدار وقيم " ت " ومستويات دلالاتها
26	" ت " لدلالة الفروق بين متوسطي أنماط الضبط الصفي بين الجنسين
27	قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي أنماط الضبط الصفي بين التخصصين الدراسيين
28	قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي الجنسين في الدافعية للتعلم والسلوك العدواني
29	قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي الدافعية للتعلم والسلوك العدواني بين التخصصين الدراسيين

فهرس الأشكـال

الرقم	عنوان الأشكال
01	الفرق بين إدارة الصف وضبطه
02	دور المعلم في الصف
03	هرمية الحاجات عند " ماسلو "
04	توزيع العينة الإستطلاعية على أساس الجنس والتخصص
05	توزيع عينة الدراسة الأساسية على أساس المؤسسات و الجنس والتخصص
06	المتوسط الحسابي لأنماط الضبط الصفي
07	النسبة المئوية لمستويات الدافعية للتعلم

فهرس الـملاحق

الرقم	إســـم الملحق
01	مقياس أنماط الضبط الصفي من إعداد الباحثة
02	مقياس الدافعية للتعلم لأحمد دوقة وأخرون
03	مقياس السلوك العدواني لأرنولد باص وبلاك بيري
04	أهم نتائج الدراسة الإستطلاعية المستخرجة من النظام الإحصائي SPSS

مقدمـــة :

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

يعتبر موضوع الضبط الصفي وإدارته من الموضوعات الهامة التي شغلت ميدان التربية وباحثيها ، نظرا لتفاقم نقص الإنضباط التي تعرقل العملية التعليمية داخل القسم وتخلق سلوكات غير تربوية ،حيث تحتاج إدارة الصف إلى أستاذ تتوفر فيه قدرات وكفاءات عملية تربوية ، وأن يمتلك أفضل الأنماط للضبط الصفي التي من خلالها يتم توصيل المادة التعليمية على اختلاف قدرات التلاميذ ، في بيئة مدرسية سليمة ، تساهم في إنجاح المعلم في أداء مهامه التعليمية والتربوية فالتحكم في جملة من أنماط الضبط الصفي يضمن التواصل والتعليم الفعال لخلق دافعية التعلم لدى التلاميذ ، التي تعتبر عملية إثارة ومساندة السلوك وتوجيهه نحو هدف التعلم ، وهي أمر بالغ الأهمية بالنسبة للعملية التربوية ، التي من خلالها يسعى التلميذ للتفوق وتحقيق النجاح ، فلدافعية التعلم عوامل متداخلة سواء من حيث متطلباتها في الموقف الصفي وما تقتضيه من أساليب تعلمية ملائمة تتضمن خبرات تعلمية تستثير الطلبة للإندماج في الموقف التعليمي من جهة ، الإتجاهات السيكولوجية من جهة أخرى.

ومما لاشك فيه أن دور المعلم في العملية التعليمية –التعلمية من الأدوار المهمة جدا ، كما أن له دور كبير في التأثير على دافعية التلاميذ للتعلم ، حيث أصبحت من الأمور

معروفة ، فهو يحرص دائما على إيجاد الطرق والأساليب التي توجه إنتباه التلميذ نحو التحصيل المدرسي ، فالتدخل الفوري للمعلم في المواقف الصفية له علاقة بمستوى دافعية التلاميذ والتي تتشكل من خلال سلوك المعلم وخبرته ضمن البيئة الصفية بالإضافة إلى عوامل أخرى ، وإذا ما وضعنا مكوث المعلم مع التلميذ فترة طويلة فإن أثر سلوك المعلم على مستوى دافعية التلميذ لا يمكن تجاهله ، والأمر المهم من تحدي مدرس اليوم هو أن يعرف كيف يتناول ويدير البيئة الصفية والأساليب الصفية التي يستخدمها في التعليم وإدارة الفصل.

خاصة وأن ظاهرة عدم الإنضباط وتمرد التلاميذ في الصف أصبحت في الآونة الأخيرة مشكلة كبيرة تعيق عملية التعليم والتعلم الصفي في المدارس خاصة في مرحلة التعليم الثانوي وبالتحديد لدى تلاميذ الجدد الذين يزاولون دراستهم في قسم الأولى ثانوي ويمثلون مجتمع دراستنا الحالية حيث يسعون جاهدين إلى تحقيق عملية التكيف مع وضعهم الدراسي الجديد وتكثر عليهم الضغطات فهم مطالبون ببذل مجهودات كبيرة لتحقيق النجاح، وتشير الدراسات الحالية أنه كلما تحسنت العلاقة بين المدرس والتلميذ كلما تحسنت نتائجه ، في حين كلما ساءت العلاقة التربوية بينهما ، تنخفض دافعية التعلم لدى التلميذ ،وأن الممارسات الخاطئة في ضبط الصف تسهم في عدم توفير البيئة الصفية المناسبة للتعلم ، وفقدانهم التواصل مع معلميهم ، والتي تحدد ملامحها بالفوضى ، تدني الدافعية والعدوانية وعدم الإنتباه ، السلوك العدواني.....

وعلى هذا الأساس جاءت هذه الدراسة التي ستسلط إهتمامها على الأنماط التي يستخدمها المدرس في تسيير وضبط صفه الدراسي وعلاقتها بكل من دافعية التعلم والسلوك العدواني لدى تلاميذ الأولى ثانوي وذلك وفق منهج علمي محدد في جانبين :

الجانــب النــظري : الذي يمثل الإطار النظري للدراسة يتكون من خمسة فصول

الفصل الأول: حددت فيه إشكالية الدراسة وفروضها وأهميتها وأهدافها وكذا تحديد مصطلحات الدراسة إجرائيا ، كما تطرقنا إلى بعض الدراسات السابقة التي تسنت لنا.

الفصل الثاني: تحدثنا فيه عن الضبط الصفي وأنماطه ، أهميته ، أنواعه ، أهدافه ، قواعد الضبط الصفي، صفات وخصائص المدرس الفعال...

الفصل الثالث : خصصناه للحديث عن الدافعية للتعلم بداية بمفهوم الدافعية وأهم المفاهيم المرتبطة بها وعن وظيفة الدافعية وتصنيفها ونظرياتها ....

الفصل الرابع: السلوك العدواني، مفهوم السلوك ، أنواعه ، مفهوم السلوك العدواني نظرياته مظاهره قياسه طرق الوقاية منه ،أنواعه .....

الفصل الخامس : التعليم الثانوي ومرحلة المراهقة ، مفهوم التعليم الثانوي ، أهدافه، مهامه، تعريف المراهقة ، مراحلها ،خصائصها، مشاكل النمو فيها ، المراهقة والأسرة مشاكل المراهقة ...، الخلاصة .

الجـانب الميدانـــي : فيمثل الإطار المنهجي للدراسة الميدانية الذي يظم ثلاث فصول :

الفصل السادس : أين تحدثنا فيه عن إجراءات الدراسة الميدانية ، وشرحنا فيه منهج الدراسة ، وتحدثنا عن عينة الدراسة ، والدراسة الإستطلاعية ثم الأساسية ، ثم عن أدوات الدراسة من حيث الصدق والثبات لكل أداة ، ثم عن الإجراءات التطبيقية للدراسة الأساسية ،وأخيرا الأساليب الإحصائية المعتمدة .

الفصل السابع : خصصناه لمناقشة وعرض وتفسير نتائج الدراسة ، إعتمادا على الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة وختمت الدراسة بمجموعة من الإقتراحات وأعقبتها قائمة المراجع وملاحق الدراسة .

الجانب النظري

الفــصل الأول

الإطـار العـام للـدراسة

1_ إشكاليـة الدراسـة

2_ فرضيات الدراسـة

3_ أهميـة الدراسـة

4_ أهداف الدراسـة

5_ التعريف بمتغيرات الدراسة

6_ الدراسات السابقـة

1_ إشكالية الدراسة:

تعد مرحلة التعليم الثانوي من المراحل التعليمية التي تراهن عليها وزارة التربية الوطنية في تحقيق الأهداف التعليمية باعتبارها همزة وصل بين التعليم الأساسي (الابتدائي، والمتوسط) والتعليم الجامعي، وسعياً لتحقيق هذه الأهداف يعد تكوين الأساتذة في علوم التربية وعلم النفس التربوي ضرورة حتمية قصد ترقية أداءهم التربوي وتحسين مستواهم، وخاصة ما تعلق بالتحكم في تسيير الأقسام الدراسية التي تتطلب من الأستاذ أن يتحكم في جملة من الأساليب التي يعرفها حمدان عبد الله بأنها: " مجموعة من الأنماط السلوكية التي يستخدمها المعلم لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة ويحافظ على استمرارها بما يمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة ".

ويقابل التعليم الثانوي مرحلة المراهقة وتظم تلاميذ بين (15-18 سنة) وتعتبر مرحلة حرجة في حياة التلميذ المراهق وحياة الأهل خاصة ،وحلقة من حاقة النمو ،حيث تحدث فيها الكثير من التغيرات والتحولات الجسمية والنفسية التي تحدث بين الطفولة وسن الرشد .(**شرادي ،2006،ص55)**

ويؤدي إنتقال التلميذ المراهق من مرحلة التعليم المتوسط إلى مرحلة الثانوية إلى ظهور مراحل النضج ، والإستقلال ، والإستقرار نتيجة المواقف والتجارب التي يمر بها، وهي أيضا تزخر بالعديد من المشكلات والأزمات المختلفة في نوعها ودرجة خطورتها .

فالتلاميذ المراهقين خاصة المتمدرسون في السنة الأولى ثانوي يواجهون صعوبات وضغوطات قد تفسد حياتهم المدرسية ، فهم بين رقابة المدرسة وملاحقة الأهل من

جهة ، ومن جهة أخرى فهم مطالبين ببذل المزيد من الجهد من أجل متابعة دراستهم والانتقال إلى مستوى تعليمي لآخر. **(الرفاعي ،1978،ص43)**

وأمام هذا الضغط والصراع الذي يواجهه التلميذ المراهق قد تخلق لديه مشاكل نفسية وسلوكية ، كالإحباط ،السلوك العدواني ، ضعف دافعيته للتعلم وإهمال واجباته المدرسية ، والتخلي عن الدراسة في حالة فشله المتكرر .

وحتى لا ننسى تأثير الوضع الصحي على الأشخاص بتفشي وباء كوفيد 19 في العالم وفي الجزائر خاصة وما خلفه من ضحايا وقد أحدث نوع من الخوف والهلع في مجتمعنا ، وكان له إنعكاس على المجال التربوي بخلقه تذبذب في تمدرس التلاميذ ومزاولة تعليمهم في ظروف سيئة محاطة بالحيطة والحذر والقلق من الإصابة بالوباء.

ومما لاشك فيه أن التلميذ يمضي معظم وقته في الصف مع أقرانه ومع المعلم في الثانوية أكثر من أي مكان أخر، والتكيف مع البيئة المدرسية الجديدة يختلف باختلاف مستويات النظام المدرسي ، فمتطلبات التعليم الأساسي تختلف عن متطلبات التعليم الثانوي ،مما يجعل حياة التلميذ سلسلة من عمليات التكيف مع المواقف الجديدة . **(أوزي ،بت،ص95)**

إن التخطيط لتنظيم الصف من قبل المعلم منذ البداية العام الدراسي أهمية كبيرة في تحقيق الأهداف التعليمية ، وضبط النظام داخل الصف ، فهو يحاول أن يتبنى مجموعة من الأساليب والأنماط من أجل فرض النظام في القسم ، والمحافظة على سلطته بشكل ثابت طيلة السنة الدراسية ، وما يحتاجه كل موقف تعليمي داخل

القسم هو إيجاد جو صحي من التواصل والتفاعل بين المعلم وبين المتعلمين أنفسهم ، الذي يعتبر جوهر الأنشطة الصفية ، وأداة فعالة إذا امتلكها المعلم ساعدته على تسهيل مهامه وكذلك تحسين مستوى تلاميذه لبناء شخصياتهم وفق أسس علمية صحيحة. **(قادري ، 15،2012)**

لقد بينت الدراسات التربوية الحديثة وجود ثلاث أنماط رئيسية لضبط الصف وهي النمط التسلطي أو العقابي ، النمط الفوضوي التسيبي ، والنمط الديمقراطي الإرشادي، ويخلف كل نمط من هذه الأنماط آثارا على عملية التعليم والتعلم .

لذلك نجد هذه الأنواع من الأنماط تختلف في استخدامها من معلم لاخر ، فنجد المعلم المتسلط يقوم بممارسات تتصف بالإستبداد بالرأي وعدم السماح للتلاميذ بالتعبيلر عن أرائهم ، واستخدام أساليب الترهيب ، وفرض النظام الذي يراه مناسبا لضبط صفه ، وهذا النوع قد يفضله بعض التلاميذ ، حيث استنتج هارغريفز (2007) من دراسته التي تناولت علاقة المدرس مع التلاميذ في التعليم الثانوي أن التلاميذ يميلون إلى المعلمين الذين يتحكمون في نظام القسم ، ويعاقبون الذين لا ينصاعون إليهم ،غير أن هذا التحكم الذي يمارسه المعلم على التلاميذ غير المنضبطين قد يزيد من حدة الصراع معهم وقد يكون هؤلاء التلاميذ عادة ما يشعرون بالنبذ والإقصاء والإلغاء مقارنة بزملائهم، فيلجئون إلى تبني إستراتيجية تعمل على الإطاحة بصورة المعلم نفسه من خلال تهديد سلطته والعمل على تجاوزه كعائق أمام تحقيق ذواتهم في جماعة القسم ، مما يصعد وتيرة المشكلات الصفية.

(نفس المرجع السابق،2012: 16)

في حين نجد المعلم الديمقراطي يدير صفه بالنظر للقيادة الديمقراطية على أنها توفر مساحة واسعة للحرية والمرونة والتعلم بالإستيناد للمعلم فهو القدوة مما يخلق جو من الإنضباط داخل الصف.

حيث يرى ديمبو (Dembo,1971) أن نمط القيادة الصفية يحدد الجو الذي يسود غرفة الصف ،حيث وجد أن المعلمين المتسلطين العدوانيين يؤثرون في طلبتهم بطريقة عكسية ، أما المعلمون الذين لا يتبنون سياسة العقاب في ضبط النظام والتعليم الصفي ، يساعدون في تطوير الإنضباط الصفي لدى الطلبة .

كما نجد المعلم الذي يعتمد على التساهل، والتسامح مع التلاميذ ، وإعطائهم الحق في اتخاذ القرارات حول الأنشطة الفردية ، و الجماعية فتتعطل القواعد العامة لتحل محلها الرغبات ، والنزوات ويصبح الصف في حالة عدم التوازن والفوضى .

وفي سياق الدراسات التي تناولت أنماط الضبط الصفي ومشكلات الانضباط نجد دراسة : حليمة قادري (2012) ، هند الهذلي (2011) ، سليمان المزين وسامية السكيك (2011) ، محمد الحراحشة وسالم الخوالدة (2009) ،شفيق العلاونة (1995) ، يوسف قطامي (1994) ، غسان حسين الحلو (2001) ، هالة أبو حجر (2002) ، ميكونال(2006)Meconnell ، فونيكس (1992) Phoenix جامبو (1984) Jambo ، التي أظهرت جميعها أهمية الضبط الصفي في تفعيل العملية التعليمية_التعلمية ، وضرورة الوقاية وعلاج مشكلات الانضباط الصفي لدى المتعلمين بإتباع بعض الأنماط والأساليب الفعالة.

يتأثر دور المعلم بمجموعة من العوامل المختلفة، وفي هذا السياق قام جورهام وكريستوفال(1992) Gorham&Christophel بدراسة على عينة من(308) طالبا، اتضح أن 61% منهم ينسبون الدافعية إلى الحالة الشخصية و19% إلى تصميم الدرس والحالة التي يطرح فيها ، وفي الدراسة نفسها وعند تحليل إجابات العينة فيما يتعلق بالعوامل المثبطة للدافعية ،اتضح أن 37%من أفراد العينة ينسبون الدافعية إلى طريقة التدريس ، و29 % إلى العوامل الشخصية، ومن هنا تشير بعض الدراسات إلى أن الطلاب الذين اختاروا ترك المدرسة سجلوا علاقة ضعيفة مع مدرسيهم كأحد أهم الأسباب التي دفعتهم لترك الدراسة.

تعتبر إثارة الدافعية داخل الصف من المهام الموكلة للمعلم ، حيث أنها ضرورية لابد منها لأي موقف تعليمي ، فهي شرط من شروط التعلم ، أي أن التعلم لا يتم إلا بوجود نشاط داخلي محفز يدفع المتعلم نحو تحقيق هدف تعليمي ، لذا ينبغي على المعلم القيام بإستثارة انتباه التلاميذ والمحافظة على استمرار هذا الإنتباه ،بالإضافة إلى إشعار التلاميذ بالنجاح وحمايتهم من الشعور بالخوف من الفشل وتعزيز الثقة بالنفس من خلال إبراز إمكانياتهم وتوجيه طاقاتهم للرفع من معنوياتهم فيقبلون على الدرس بشوق وحماس ويصبح لديهم حرص على أداء واجباتهم المنزلية مما يبث روح المسؤولية في نفوسهم .

توصف الدافعية بأنها طاقة أو محرك هدفها تمكين الفرد من إختيار أهداف معينة والعمل على تحقيقها كما تعرف الدافعية بأنها عبارة عن عملية داخلية تنشط لدى الفرد وتقوده وتحافظ على فاعلية سلوكه عبر الوقت(**بارون،1998،Baron**)

وهذه العملية الداخلية هي التي تستخدم لإنجاز النشاطات لأنها تعزز تكافء الفرد ذاتيا من تلقاء نفسها أما الدافعية للتعلم فيعرفها **بروفي1987،Brophy** على أنه "ميل التلميذ لاتخاذ النشاطات الأكاديمية ذات معنى تستحق الجهد ويمكن لمس الفوائد الأكاديمية الناتجة عنها " ، والدافعية للتعلم يمكن أن تكون سمة كما يمكن أن تكون حالة ، فهي سمة عندما يكون مرتبطة بوجود دافع لتعلم محتوى لأن التلميذ يعرف ويدرك أهمية ذلك ويشعر بمتعة في تعلمه فهي أقدر على التنبؤ بالتحصيل، أو الأداء المدرسي ، وأما عندما تكون الدافعية مجرد حالة مرتبطة بموقف معين فهي تدفع التلميذ للتعلم من خلال ذلك الموقف فحسب .

ويظهر زيادة الدافعية للتلاميذ من حسن إختيار المعلم للنمط المناسب في ضبط الصف ، وقدرته أيضا على تهيئة الظروف التدريسية المناسبة ، ويكون ذلك في مختلف مراحل التعليم خاصة مرحلة التعليم الثانوي ، حيث تعد مرحلة هامة في المسار الدراسي للتلميذ ، إذ تمتاز بالصعوبة من حيث دقة المعلومات وكثافة البرامج ، ناهيك عن التغيرات النفسية والجسمية التي تحدث للتلميذ في هذه المرحلة.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن تدني مستوى الانضباط في غرفة الصف من اكبر المشكلات التي تواجهها المدرسة اليوم فسيظل هناك طلبة في الصف يختلقون مشكلات صفية ويمارسون أشكالا عديدة من السلوك السيئ منها ارتكاب المخالفات أو التحريض على ارتكابها عدم احترام الأساتذة والتنفيذ بتوجيهاتهم ومقاطعة الدروس والتهريج والاعتداء على الزملاء وتحطيم أثاث المدرسة ، وهذه السلوكات العدوانية هي من المشكلات الشائعة في اغلب المؤسسات التعليمية خاصة في المرحلة الثانوية .

ومما لاشك فيه أن كل من المعلم والتلميذ يتعرضا في الفصل إلى مجموعة من المواقف التي تكون سلبية أو إيجابية ويتوقف هذا حسب المعلم في إتباعه لممارسات سلبية تسهم في توفير بيئة تعليمية غير مناسبة .

لقد أثبتت الدراسات أن الممارسات الخاطئة ، في ضبط الصف تسهم في عدم توفير البيئة الصفية المناسبة للتعلم ، وفقدانهم التواصل مع معلميهم ، والتي تحد ملامحها : بالفوضى ، وتدني الدافعية ، والعنف ، وعدم الإنتباه ، والسلوك العدواني وبالتالي تدني التحصيل .**(زامل ، 2001، 136)**

ومن بين هذه الدراسات ، نجد Hymanet tucker et Minowski Lambert et وغيرهم يرو أن الإساءة البدنية واللفضية من المعلمين إتجاه التلاميذ من الأسباب الرئيسية لعدوانية التلاميذ.**(عمارة ، 2008)**

وقد أكدت سلوى عثمان الصديقي (2002، 122) : " أن المدرس الذي يتصف بأنه شديد الميل إلى العدوان والسيطرة ، يضطر تلاميذه إلى أن يكون الواحد منهم كثير الميل للعدوان ، وهم يحاولون التنفس عن هذا الميل عن طريق معاكسة زملائهم ، واتخاذ العنف وسيلة للتعامل مع الناس ".

ويشير البعض من الباحثين أن ممارسة السلوك العدواني بأشكاله المتنوعة وغيرها من الممارسات السلوكية التي يتغلب عليها عدم الإنضباط ومسايرة السلوك غير المقبول تكثر في مرحلة المراهقة نظرا لأن هذه المرحلة العمرية تتصف بصفات وخصائص متنوعة ،ويطلق عليها مرحلة المشكلات المتنوعة ، وطبيعة تلك المشكلات تختلف في أنواعها وأهميتها وأيضا

في خطورتها فالمراهق بحاجة إلى رعاية وتوجيه من نوع خاص ، يتناسب مع ما لديه من صفات مصاحبة للتغيرات الفزيولوجية الجسمية والنفسية الإجتماعية لديه ، رعاية تضمن له

تخطي مرحلة المراهقة بسلام والهدف من كل ذلك هو الوصول إلى قواعد ومبادئ عامة لتحديد طبيعة العلاقة التي يجب أن تقوم بين المدرس وطلابه في مختلف المواقف الصفية لتوفير بيئة صفية فعالة.

ويشير فيسرت Furst(1997) وبينتر وميكولين Bender&Meclaughlin(1997) إلى أن موضوع السلوك العدواني أصبح مجالا للدراسات في علم النفس التعليمي ، وعلى المدرسين إتباع الأساليب التي تجنب الطلاب ردود الأفعال السلبية نحوهم.**(عمارة ،2008: 195)**

إن أشكال السلوك العدواني تتعدد وتتنوع بين الأفراد باختلاف مؤثراتها و مسبباتها المرتبطة باختلاف الجنس والسن والثقافة و الوضع الاجتماعي والاقتصادي وسمات شخصية الفرد أو أسلوب التنشئة الاجتماعية وغيرها من العوامل وفي هذا السياق فقد توصل محمد السيد حسونه(2000) إلى مجموعة من العوامل التي تؤدي إلى السلوك العدواني وأهمها العوامل البيولوجية ، والاجتماعية والمدرسية وتشمل الفجوة بين المعلم و التلميذ ، وضعف الدافعية للتعلم.

يعد السلوك العدواني ظاهرة نفسية إجتماعية لا يمكن إرجاعها إلى سبب واحد بل هناك عدة عوامل تتكاتف معا وتتحد في تكوين ونشأة السلوك العدواني ، والذي له إنعكاسات سلبية على المستوى النفسي والإجتماعي والدراسي ، ولاسيما أن الكثير من الباحثين في هذا المجال نذكر منهم :غسان الحلو (2001)،صبري (1993)، علاونة(1995)، مجدي علي زامل (2010) ، قد أكدوا على حسن إدارة

المـدرس لصـفه ، وعلـى حسـن اسـتخدامه للوسـائل والأسـاليب المناسـبة لمعالجـة عـدم الإنضباط الذي يصدر عن الطلبة قد يخفف من حدة المشكلة.

كمـا توصـل(1996)Knox، فـي دراسـة هـدفت إلـى معرفـة أثـر المنـاخ المدرسـي علـى السـلوك العـدواني حيـث أجريـت علـى(400) تلميـذ وتبـين بالمـدارس أن معظـم أعمـال السـلوك العـدواني بالمـدارس نتـاتج عـن المنـاخ المدرسـي السـيئ الـذي يـنعكس بصورة سلبية على التلاميذ داخل المدرسة **(عمارة،2008،195)**

ولقد توصل (1995) Debarbieux حول العنف المدرسي أن 21% من التلاميذ عبروا على أن هناك علاقة سيئة تربطهم مع المعلمين وهذه النسبة ارتفعت سنة 1998 إلى 28% وفي نفس السياق انتهت دراسة **علي شتا وفاديا الجواني** (1997) أن نمط التفاعل الذي يسود العلاقة بين المعلم والتلميذ والقائم على التفاهم والتعاون والمشاركة الفاعلة من قبل التلاميذ يؤثر على مستوياتهم التحصيلية من جهة،كما انه ينعكس على شخصية المتعلم وسلوكه من جهة اخرى،وفي دراسة عن المتغير الجنس في العدوانية عند الذكور والإناث **Hoffma & Stein (1996)** لا تعود إلى الفروق الجنسية وإنما تعود إلى أساليب التنشئة التي يتبعها الآباء مع كل من الذكور والإناث ،فهي في الحقيقة فروق إجتماعية وثقافية.**(عمارة ، 2008، 196)**

وتـأتي أهميـة دراسـة الأنمـاط التـي يسـتخدمها المـدرس فـي ضـبط الصـف مـن أهميـة هـذه المرحلـة التـي تحـدث فيهـا تغيـرات كثيـرة وتصـاحبها عوامـل وأسـباب قـد

تجعل من التلميذ يفقد الرغبة في التعلم وهذا الأمر يجعله عرضة لكثير من المشكلات .

انطلاقا من كل ما ذكر سابقا فان الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على العلاقة التي تربط أنماط الضبط المختلفة التي يستخدمها الأساتذة في الصف وعلاقتها بكل من الدافعية للتعلم والسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي_ من وجهة نظر التلاميذ_ من خلال طرح التساؤلات التالية:

1_ هل يوجد تنوع في أنماط الضبط الصفي المستخدمة من طرف الأساتذة من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟

2_ هل يوجد تباين في مستويات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي بمدينة بومرداس ؟

3_ هل يوجد تنوع في أبعاد السلوك العدواني عند تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي؟

4_ هل توجد علاقة ارتباطية بين أنماط الضبط الصفي المستخدمة من طرف الأساتذة و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟

5_ هل توجد علاقة ارتباطية بين أنماط الضبط المستخدمة من طرف الأستاذة والسلوك العدواني من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي بمدينة بومرداس.

6_ هل توجد فروق دالة إحصائيا في أنماط الضبط الصفي المستخدمة من طرف المعلمين من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

7_ هل توجد فروق دالة إحصائيا في أنماط الضبط الصفي المستخدمة من طرف المعلمون من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي علوم وتكنولوجيا–آداب من التعليم الثانوي بمدينة بومرداس.

8_ هل توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم والسلوك العدواني تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ الأولى ثانوي .

9_ هل توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم والسلوك العدواني تعزى لمتغير التخصص الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي .

2_ فرضيات الدراسة :

في ضوء إشكالية الدراسة المحددة بالتساؤلات السابق ذكرها، أمكن للباحثة صياغة فرضيات الدراسة محاولاً تغطية جوانب هامة من الدراسة، والتعبير من خلالها عن ما سيكشفه الواقع من حقائق بعد إخضاع هذه الفرضيات للدراسة الميدانية والتحقق العلمي، وبناء ما عرض من تساؤلات ودراسات سابقة صيغت فرضيات الدراسة كما يلي:

1_ يوجد تنوع في أنماط الضبط الصفي المستخدمة من طرف الأساتذة من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى ثانوي .

2_ يوجد تباين في مستويات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي بمدينة بومرداس.

3_ تتنوع أبعاد السلوك العدواني عند تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي.

4_ لا توجد علاقة ارتباطية بين أنماط الضبط الصفي المستخدمة من طرف الأساتذة و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

5_ لا توجد علاقة ارتباطية بين أنماط الضبط الصفي والسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

6_ لا توجد فروق دالة إحصائيا في أنماط الضبط الصفي المستخدمة من طرف المعلمين لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.
تعزى لمتغير الجنس.

7_ لا توجد فروق دالة إحصائيا في أنماط الضبط الصفي المستخدمة من طرف المعلمون ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي علوم وتكنولوجيا–آداب لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي بمدينة بومرداس.

8_ لا توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم والسلوك العدواني تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي .

9_ لا توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم والسلوك العدواني تعزى لمتغير التخصص الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

3- أهداف الدراسة :

لأجل تناول الدراسة في إطار محدد وتصويبها في الاتجاه المضبوط ولأجل استثمار جهود الباحثة وحصر الدراسة في ما هو ضروري، كان السعي لإجراء الدراسة الحالية إلى نحو اشتمل على مجموعة أهداف تتمثل في ما يلي:

1. التعرف عن أنماط الضبط الصفي التي يمارسها الأساتذة بمرحلة التعليم الثانوي.
2. الكشف عن طبيعة العلاقة بين أنماط الضبط الصفي والدافعية للتعلم والسلوك العدواني من وجهة نظر تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.
3. الكشف عن طبيعة العلاقة بين أنماط الضبط التي يمارسها الأستاذ والدافعية للتعلم من وجهة نظر تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.
4. الكشف عن طبيعة العلاقة بين أنماط الضبط التي يمارسها الأستاذ والسلوك العدواني من وجهة نظر تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.
5. الكشف عن طبيعة العلاقة بين الدافعية للتعلم والسلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.
6. الكشف عن طبيعة الفروق في أنماط الضبط الصفي من وجهة نظر تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس.
7. الكشف عن طبيعة الفروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس والتخصص.

8. الكشف عن طبيعة الفروق في السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس والتخصص.

4_ أهميـة الدراسـة :

- تأتي أهمية الدراسة من أهمية أنماط الضبط الصفي كونها من أكثر القضايا التي تشغل بال التربويين على جميع الأصعدة لما لها من أهمية واثر في ضبط العملية التربوية وتسيير أمورها وإزالة العقبات التي تعيق وصولها إلى الأهداف المسطرة.
- إثارة انتباه الأساتذة والمعنيين إلى أهمية الضبط الصفي في تعزيز الدافعية وتوجيه سلوك التلاميذ.
- تزودنا بحقائق ومعلومات ومراجع متنوعة ودراسات عن مختلف أنماط الضبط الصفي التي يستخدمها المدرس والدافعية للتعلم والسلوك العدواني والتي من شانها أن تثري الإطار السيكولوجي.
- تسليط الضوء على العوامل المؤثرة في المتغيرات بشكل أو بآخر.
- إن ما تسفر عنه الدراسة الحالية من نتائج تساهم في إضافة معلومات جديدة حول هذا الموضوع كظاهرة في المجال المدرسي والتربوي ،لا يزال البحث فيها جديدا ،وقد يفيد بالدرجة الأولى المعلمين الجدد والأولياء والتلاميذ.
- تفيد هذه الدراسة على فتح المجال أمام الباحثين لدراسة أنماط الضبط الصفي،الدافعية للتعلم،السلوك العدواني.

- تسليط الضوء عن الأسباب والعوامل التي تتحكم في دافعية التعلم لدى تلاميذ الأولى ثانوي خاصة منهم الجدد في ظل إنتشار الرسوب والتسرب المدرسي وتفشي ظاهرة السلوك العدواني والعنف في المدارس الجزائرية.
- تسليط الضوء عن وضعية التلميذ المراهق في الثانوية وأهم المشكلات المدرسية والنفسية والاجتماعية التي تواجهه وتعيق تعلمه.

5_ تحديد مفاهيم الدراسة إجرائياً:

5_1_أنماط الضبط الصفي:

تعرف الطالبة الباحثة أنماط الضبط الصفي على أنها الأساليب التي يستخدمها الأساتذة في مرحلة التعليم الثانوي بهدف ضبط سلوكات تلاميذهم داخل القسم، والتي تقاس بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ المبحوث عند إجابته على عبارات مقياس أنماط الضبط الصفي من وجهة نظر التلاميذ المصمم من طرف الطالبة الباحثة. والذي يتوزع على ثلاث أساليب هي:

_النمط الإرشادي :

وهو الأسلوب الذي يتبعه الأستاذ يهدف من خلاله إلى تنمية وزيادة إمكانيات التلميذ من اجل تجنب الوقوع في المشكلات،وتطوير قدراته في التعامل مع المواقف المختلفة بصورة ايجابية يشعر معها بالرضا ، والذي يقاس بالدرجة الفرعية التي يتحصل عليها التلميذ المبحوث عند إجابته على عبارات بعد النمط الإرشادي من وجهة نظر التلاميذ المصمم من طرف الطالبة الباحثة.

_النمط التوبيخي :

وهو الأسلوب الذي يتبعه الأستاذ بهدف الحصول على النظام المطلوب في المواقف الصفية المختلفة ، والذي يقاس بالدرجة الفرعية التي يتحصل عليها التلميذ المبحوث عند إجابته على عبارات بعد النمط التوبيخي المصمم من طرف الطالبة الباحثة.

_ النمط العقابي:

وهو الأسلوب الذي يتبعه الأستاذ بهدف تجنب خرق النظام وإتباع سلوكات غير مرغوبة في المواقف الصيفية المختلقة ، والذي يقاس بالدرجة الفرعية التي يتحصل عليها التلميذ المبحوث عند إجابته على عبارات بعد النمط العقابي المصمم من طرف الطالبة الباحثة.

5-2_الدافعية للتعلم :

تعرف الطالبة الباحثة الدافعية للتعلم على أنها القوة التي تجعل المتعلم يرغب في الدراسة ويقبل عليها رغبة منه في الحصول على المزيد من التحصيل. والتي تقاس بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ المبحوث عند إجابته على عبارات مقياس الدافعية للتعلم المصمم من طرف أحمد دوقة وآخرون (2007).

5-3_السلوك العدواني :

تعرف الطالبة الباحثة السلوك العدواني إجرائيا على أنه التقييم الذي يضعه التلميذ لنفسه في مرحلة التعليم الثانوي عن كل قول أو فعل أو إشارة يقصد بها إلحاق الأذى أو الدمار بالآخرين ، وبالذات التلميذ نفسه ، وهو الذي يمثل الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ

من خلال إجابته على عبارات مقياس السلوك العدواني لأرنولد باص ومارك بيري (1992) ،المترجم للغة العربية من طرف معتز السيد عبد الله و صالح عبد الله أبو عباده (1995).

5-4_ تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي:

تعرف الطالبة الباحثة تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي إجرائياً على أنهم تلاميذ السنة الأولى ثانوي جميع التخصصات وتمدرسهم بالتعليم الثانوي بصورة قانونية أيام تطبيق أدوات الدراسة ، ويمثلون عينة الدراسة وهم يمثلون المرحلة العمرية للمراهقة.

5-5_ أستاذة التعليم الثانوي:

تعرف الطالبة الباحثة تلاميذ أساتذة مرحلة التعليم الثانوي إجرائياً على أنهم الأساتذة الذكور والإناث الذين يزاولون مهنة التدريس لدى وزارة التربية الوطنية بثانويات ولاية بومرداس والذين يدرسون السنة أولى ثانوي.

6_ الدراسات السابقة :

تكتسي الدراسات السابقة أهمية بالغة في البحث العلمي ،فبعد أن يطلع الباحث على جملة الدراسات المتوفرة على موضوع بحثه يتمكن بداية من حصر دراسته زمنيا من حيث جدة القدم ،كما يؤهله الإطلاع عليها تكوين خلفية نظرية عن موضوعه ،وانطلاقا من النتائج المتوصل إليها سابقا يمكنه من صياغة إشكاليات جديدة في بيئات وظروف مختلفة.

ففي هذا العنصر سنقوم بعرض الدراسات السابقة الجزائرية والعربية والأجنبية التي اطلعنا عليها والتي تخص موضوع " أنماط الضبط الصفي التي يستخدمها الأستاذ وعلاقتها بالدافعية لتعلم والسلوك العدواني لدى تلاميذ الأولى الثانوي ".

6-1 دراسات تناولت الضبط الصفي وعلاقته ببعض المتغيرات :

_ دراسة حسن(1983) :

هدفت الدراسة على معرفة اتجاهات المعلمين نحو مشكلات طلبتهم وأساليبهم في معالجتها، وقد دلت نتائج الدراسة على أن أغلب أساليب المعلمين في معالجة المشكلات السلوكية ،كانت في الوعظ والإرشاد ، ثم طابع الإتصال بالأسرة وأخيرا مناقشة الطالب نفسه، كما وجاء في تعبيرات المعلمين الحرة بعض الأساليب في معالجة المشكلات السلوكية مثل: العقاب البدني والطرد في الصف الدراسي والتحويل في المختصين والتغيير أسلوب التعامل مع الطالب وغيرها .

_ دراسة العلاونة (1995):

بعنوان" الضبط الصفي وحفظ النظام في مدارس البحرين " حيث طبقت على عينة مكونة من (128) معلما ومعلمة و(402) من الطلبة وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الأتية:

إن أكثر الأساليب استخداما كانت توضيح القوانين الصفية منذ اليوم الدراسي الأول في العام، والتسامح مع التصرفات ذات الطابع البسيط ، وامتداح سلوك الطالب غير المشاغب ،أما أقل الأساليب انتشارا فكانت تلك ذات العلاقة باستخدام القمع والشدة والتهديد، كما وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والطلبة حول أكثر الأساليب انتشارا، ففي حين أكد المعلمون الأساليب الايجابية عموما، أكد الطلبة الأساليب السلبية ، وأكدت الدراسة أن النتائج كانت لصالح الذكور من الطلبة عند استخدام الأساليب السلبية **(الحراحشة والخوالدة،2009: 447)**

_ دراسة موريل Morrell(1998) :

سعت الدراسة لكشف عن مدى إستخدام العقاب البدني لحفظ النظام في المدارس الثانوية،تكونت غينة الدراسة من (750) تلميذا من (16) مدرسة ثانوية في ولاية ديربان ، تم إستخدام الإستبيان كأداة للدراسة ،وتركزت أسئلة الدراسة حول أشكال الضبط المستخدمة في تلك المدراس ،وهل حدث تغيير في وسائل ضبط النظام خلال السنوات الأخيرة ،وقد أسفرت النتائج إلى إنخفاض إستخدام العقاب البدني لحفظ النظام بشكل ملحوظ، وتوقف المعلمون من إستخدام الضرب والأسلوب الصارم مع الطلبة بكثرة.

ومن أهم النتائج التي وصلت إليها الدراسة:

1- لازال العقاب البدني يستخدم في المدارس لحفظ النظام

2- انخفض استخدام العقاب البدني لحفظ النظام بشكل ملحوظ عما كان سابقا.

3- توقف المعلمون عن استخدام الضرب، واستخدام أسلوب الصراخ على الطلاب بكثرة.(**الشمري ،2012: 22)**

_ دراسة غسان حسين الحلو(2001) :

هدفت إلى التعرف على تصورات معلمي المدارس الأساسية والثانوية وطلبتها نحو أنماط الضبط الصفي في فلسطين فضلا عن التعرف إلى أثر متغيرات الجنس والمرحلة الدراسية والتخصص للطالب ومتغيرات الجنس والشهادة العلمية والمرحلة الدراسية التي يدرس فيها المعلم على هذه الأنماط . وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (566) طالبا وطالبة (206) معلما ومعلمة وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

إن نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي كان الأسلوب السائد في المدارس من وجهة نظر كل المعلمين و الطلبة,كما أظهرت أن نمط الأسلوب العقابي يظهر بوضوح في مدارس الذكور, ولا سيما المرحلة الأساسية و لدى المعلمين الذين يحملون درجة الماجستير فظلا عن ذلك أظهرت نتائج الدراسة أن طلبة التخصص الأدبي كانوا يجيدون نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي ,و لم تظهر الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0,05$) في تصورات المعلمين نحو أنماط الضبط الصفي تبعا لمتغير المرحلة الدراسية لديهم.

_ دراسة الحراحشة ،الخوالدة (2007):

هدفت الدراسة التعرف إلى أنماط الضبط الصفي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصفي في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة محافظة الفرق من وجهة نظرهم ، ومعرفة إذا ماكان هناك أثر لمتغيرات الجنس ، والمرحلة التي يدرسها المعلم ، والمؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة . تكونت عينة الدراسة من (210) معلما اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة ، واستخدم الباحثون استبانة تكونت من (35) فقرة ، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1 . عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أنماط الظبط الصفي التي يستخدمها المعلمون تعزى لمتغير الجنس، والمرحلة التي يدرسها المعلم .

2 . وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة في النمط الوقائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدبلوم المتوسط والبكالوريوس ، ولمتغير سنوات الخبرة ، وكانت لصالح ذوي الخبرة القصيرة .

_ دراسة كاوة وهازه (2018) العراق :

هدفت الدراسة إلى الكشف على العلاقة بين أسلوب الضبط الصفي المتبع من قبل المدرسين مع مستوى تقدير الذات لدى الطلبة ،طبق مقياس الضبط الصفي ومقياس تقدير الذات على عينة عشوائية (36) مدرس ومدرسة و(131) من الطلبة.

أظهرت النتائج أن الأسلوب السائد في ضبط الصف لدى المدرسين كان الأسلوب الإرشادي ، وأن الطلبة لديهم مستوى عالي من تقدير الذات.

_ دراسة هالة أبو حجر (2002):

بعنوان: "مشكلات ضبط الصف التي تواجه معلمي المرحلة الإعدادية بمحافظة غزة أسبابها وسبل علاجها".وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات ضبط الصف التي تواجه معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة غزة، وكذلك التعرف على أسباب المشكلات وحاولت التوصل لبعض المقترحات لحلها، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة

الدراسة 353 معلما ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسط تقدير المعلمين لمشكلات ضبط الصف، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين متوسط تقدير المعلمين للمشكلات المتعلقة بالتلاميذ والمشكلات المتعلقة بالمناهج الدراسية.

_ دراسة حليمة قادري (2012):

بعنوان: "التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية".

وقد هدفت الدراسة إلى معرفة عناصر التفاعل الصفي للتلاميذ في المرحلة الثانوية، وكذلك معرفة إن كان هناك علاقة ارتباطية بين سلوك التلاميذ ومعاملة الأستاذ للتلميذ، وبين الجو العام في القسم، وإدارة الأستاذ للقسم، وتكونت عينة الدراسة من 56 تلميذا وتلميذة، و30 أستاذا وأستاذة، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطية بين سلوك التلاميذ ومعاملة الأستاذ للتلميذ، وأنه توجد كذلك علاقة ارتباطية بين الجو العام في القسم وإدارة الأستاذ للقسم.

_ دراسة يوسف قطامي (1994):

بعنوان: "الضبط الداخلي لدى طلبة الصفوف الأساسية في مدينة عمان".

وقد هدفت الدراسة إلى دراسة أثر كل من متغير الجنس في الصف ومفهوم الذات للقدرة الأكاديمية والدافعية للتعلم على الضبط الداخلي لدى طلبة المدارس الحكومية في مدينة عمان، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (160) طالبا وطالبة من طلبة الصفوف الخامس والسادس والسابع والثامن، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين مستوى المتغيرات مفهوم الذات والضبط الداخلي.

_ دراسة ميكونال (2006) MeConnell:

بعنوان: "التدريب على الإدارة الصفية والتدريسية لمعلمي التعليم العام الذين يعملون مع الطلاب ذوي السلوك الفوضوي العاطفي"،وقد هدفت الدراسة إلى دراسة أثر برنامج تدريبي حول الإدارة الصفية وتقنيات إدارة السلوك والممارسات التدريسية الأكاديمية، حيث شاركت في البرنامج 08 معلمات من التعليم العام و08 طلاب من ذوي السلوك الفوضوي العاطفي، وقد أظهرت نتائج الدراسة تغيرات ايجابية في العمل الأكاديمي للطلاب، وشكلت اتجاهات ايجابية عن كفاية المعلمات في إدارة الصف، كما أظهرت النتائج أن التقويم الذاتي للمعلمات أوضح تكون اتجاهات ايجابية نحو البرنامج التدريبي في الإدارة وكفايات تشكلت لديهن في إدارة الصف والتفاعل الدراسي.

_ دراسة جامبو (1984) Jambo:

قام الباحث بإجراء دراسة بعنوان: "وسائل ضبط الصف"،وقد هدفت الدراسة إلى تحديد وسائل ضبط الصف دون استخدام العقاب البدني في المدارس الابتدائية النرويجية، وبلغت عينة الدراسة(286) معلما ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام

الوسائل التشجيعية كالمدح وإعطاء نشاطات ترفيهية ممتعة وتقديم استراحات مدرسية قد ساعد في تخفيض المشكلات والشغب التي كانت تحدث في أواسط الطلبة.

_ دراسة رمزية غريب 1987:

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة معرفة الخصائص المعرفية و الخلقية و الإنسانية التي تساهم في فشل المعلم في مهنته و تؤثر تأثيرا سيئا في إدارته لصفه و نفوس تلاميذه .و كذا معرفة الخصائص التي تساهم في نجاح المعلم ولا يكون لها الأثر الجيد في نفوسهم أيضا و قد أثبتت نتائج الدراسة إلى أن الصفوف أو سمات الإنسانية من أهم الصفات التي تقوي العلاقة بين المعلم و تلاميذه و التي تؤثر في فعالية التعلم على نحو كبير و ان القسوة في المعاملة و عدم المساعدة في حل مشاكل تلاميذه و مد العون لهم من العوامل المهمة التي تفشل هذه العلاقة و تعيقها

و بالتالي تنعكس على مدى تقبل هؤلاء التلاميذ لهذا المعلم و تجاوبهم معه و مع أسلوب التدريس الذي يتبعه في ألقاء الدرس و هذا يساهم في فشل التلاميذ في تحصيلهم.**(غريب ,1987 : 35)**

_ دراسة بوعموشة نعيم (2014) :

بعنوان " أساليب الإدارة الصفية ودورها في تعديل بعض المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية "

هدفت الدراسة إلى معرفة دور أساليب الإدارة الصفية في تعديل بعض المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

_ دراسة الكعبي (2002) :

بعنوان أساليب إدارة الصف لدى معلمات البنين في الخلقة الثانية من المرحلة الإبتدائية بمملكة البحرين " ، والتي طبقت على 172 معلمة من أصل 363 معلمة من المعلمات البنين اللاتي يعملن في 27 مدرسة ابتدائية حكومية بمملكة البحرين ، حيث أسفرت النتائج على أن أكثر الأساليب انتشارا هي الأساليب التي تضمنها بعد المناخ العاطفي ، وأن أقل الأساليب هي التي تضمنها بعد حفظ النظام إذ وردت ما نسبته 70 % من الأساليب الأقل انتشارا ضمن هذا البعد.

_ دراسة بوشارب أمينة (2014) :

بعنوان " نمط إدارة الصف السائد وعلاقته بالعنف المدرسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي " حيث طبقت الدراسة على (33) معلم ومعمة وأبينت النتائج إلى أن النمط الديمقراطي هو النمط السائد في الثانوية ، وأنه لاتوجد علاقة إرتباطية بين نمط الإدارة السائد والعنف المدرسي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي.

6_2 دراسات تناولت الدافعية للتعلم وعلاقته ببعض المتغيرات :

_ دراسة جيهان أبو راشد العمران (1994):

بعنوان " علاقة الدافعية للتعلم بالتحصيل الدراسي " هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة الدافعية للتعلم بالتحصيل وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية والإعدادية ،بلغت العينة (377) تلميذ وتلميذة ،وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس الدافعية للتعلم لصالح الإناث. **(بلحاج ،2012: 25)**

_ دراسة دوقة (2009):

هدفت الدراسة لمعرفة المكونات الرئيسية للدافعية التعلم بصفة عامة في مرحلة التعليم المتوسط بصفة خاصة ، تكونت العينة من (922) فردا من الجنسين ، استخدم المنهج الوصفي التحليلي ، وبتطبيق أدوات البحث من إستمارة ، ومقابلة ، وملاحظات وسجلات التلاميذ ، توصلت الدراسة إلى إدراك المتعلم لقدراته ،قيمة التعلم ،معاملة الأستاذ ، معاملة الأولياء ، العلاقة مع الزملاء ، المنهاج الدراسي.

(دوقة،2011: 128)

_ دراسة بن يوسف (2008) :

سعت الدراسة للبحث عن العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي والتعرف على درجة الدافعية عند هؤلاء المتعلمين ومحاولة إعطاء توضيح أكثر وإبراز أهمية تبني إستراتيجيات في التعلم ودور كل منهما في حدوث التعلم وزيادة التحصيل الدراسي، إعتمدت

الباحثة على المنهج التجريبي ، وعلى عينة تكونت من (200) تلميذ وتوصلت إلى النتائج التالية :

– عدم وجود تنوع في إستخدام الإستراتيجيات وعدم إستعمالها بكثرة وبصورة واضحة ،لا يوجد إختلاف فيما بينهم من حيث درجة الدافعية ، وكذلك وجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل الثنائي بين الدافعية للتعلم، واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي .

_ دراسة حدة (2012) :

هدفت إلى دراسة العلاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابع متوسط ،وتحديد الدور الذي تلعبه الدافعية في رفع مستوى التحصيل،كذلك معرفة الفروق بين الجنسين في مستوى الدافعية للتعلم ،وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين المتغيرين ،أي كلما زادت الدافعية للتعلم زادت درجة التحصيل الدراسي ،مع وجود فروق بين الجنسين بين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض في مستوى دافعية التعلم .

_ دراسة التميمي (2012):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين جودة أداء المعلمات ودافعية التعلم من وجهة نظر الطالبات من الصف الثالث ثانوي العلمي والأدبي ، واستخدمت مقياس الدافعية للتعلم على البيئة السعودية ،وأشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائيا ،كما توجد علاقة طردية تربط أبعاد الدافعية للتعلم معايير جودة أداء المعلمة.

_ دراسة شهرزاد (2019):

بعنوان " التوافق الدراسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي ،وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التوافق الدراسي ودافعية التعلم ،ومدى وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة إعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي ،بلغت عينة الدراسة (64) تلميذ وتلميذة وتوصلت إلى النتائج التالية : وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوافق

الدراسي ودافعية التعلم لدى التلاميذ ، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين وبين الأداب والعلوم تعزى لمتغير التوافق النفسي ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين وبين الأداب والعلوم تعزى لمتغير دافعية التعلم.

_ دراسة جورهام وكريستوفيل Girham &Christpgel (1992) :

وكان الهدف منها معرفة العوامل التي تثبط دافعية التعلم لدى التلاميذ حيث طبق على (308) طالبا ، إتضح أن 61 % منهم ينسبون الدافعية إلى الحالة الشخصية أو السلوك الشخصي و20 % إلى سلوك المعلم ، و19 % إلى تصميم الدرس والحالة التي يطرح فيها،

وعند تحليل إجابات العينة فيما يتعلق بالعوامل المثبطة للدافعية ، إتضح أن 37 % من أفراد العينة ينسبون الدافعية إلى طريقة التدريس ، و34 % إلى سلوك المعلمين ، و29 % إلى العوامل الشخصية .

_ دراسة وونج Wong (1994) :

في مجتمع سنغافورة على (76) معلما من المرحلتين الإبتدائية والثانوية حيث أشارت دراسة تحليل الحصص الدراسية بأن معلمو المرحلة الإبتدائية يشعرون بأن مشاركة وتفاعل التلميذ وانسجامه كانت أكثر العوامل أهمية ونجاحا في دفع التلاميذ نحو التعلم ،بينما رأى معلمو مرحلة الثانوية أن مدى إستعداد وتحضير المعلم ،واهتمام المعلم بحاجات التلاميذ أكثر العوامل مساهمة في خلق الدافعية لدى الطلاب ،وفي المرحلة الإبتدائية أكثر الأسباب وراء فشل التلاميذ كانت تكرار المعلم لطريقته في التدريس وغياب الإنسجام ، وأما في المرحلة الثانوية فقد كانت أكثر الأسباب تكرارا هي عدم إستعداد المعلم وتحضيره الجيد للدرس .

_ دراسة بويل Powell (1997):

على عينة تكونت من 47 معلما وطلابهم (314) ذوي أداء عال و243 ذوي أداء منخفض من المرحلة المتوسطة وذلك بهدف مقارنة إدراك كل من المعلمين وطلابهم لمدى تكرار إستخدام المعلمين لإستراتيجيات الدافعية (أساليب الدافعية) في التمكن من تحقيق إتقان الأهداف مع كلتا المجموعتين ، أشارت النتائج إلى تبني المعلمين أساليب أنسب وأكثر فاعلية مع الطلاب ذوي الأداء المرتفع مقارنة مع الطلاب ذوي الأداء المنخفض ،وكانت هناك فروق جوهرية بين المعلمين والطلاب من حيث إدراكهم لتبني المعلمين واستخدامهم

لإستراتيجيات الدافعية ،كما سجل كل من الطلاب ذوي الأداء العالي وأقرانهم ذوي الأداء المنخفض تكرارات أقل فيما يتعلق باستخدام المعلمين لاستراتيجيات تحقيق الهدف واتقانه .

6_3 دراسات تناولت السلوك العدواني وعلاقته ببعض المتغيرات :

_ دراسة الشمري (2003):

بعنوان السلوك العدواني لدى طلبة مرحلة المتوسط في مدينة بغداد ،إذ بلغ حجم العينة (400) تلميذ وتلميذة من الطور المتوسط وطبق مقياس السلوك العدواني من إعداد الباحثة ، وأشارت النتائج إلى أن معظم التلاميذ لديهم السلوك العدواني بدرجة متوسطة والقليل فقط لديهم بدرجة عالية ،وأن درجة السلوك العدواني لدى الذكور أعلى مما هو لدى الإناث. **(الشمري ، 2003)**

_ دراسة باراساد Parasad (1980) :

كان الهدف من هذه الدراسة هو دراسة الفروق بين الجنسين في التعبير عن العدوان على عينة متكونة من (50) طالب وطالبة بالجامعة الهندية ،وتم تطبيق مقياس العدائية لباص ودوروكي وكانت النتيجة لصالح الذكور فقد تحصلوا على أعلى الدرجات في مجالات العدوان غير المباشر والشك والعدوان اللفظي مقارنة مع درجات الإناث.

_ دراسة بوردت جينسون (1983) :

هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى عينة من الأطفال مكونة من (339) طفل تتراوح أعمارهم بين 8–13 سنة وتوصلت النتائج إل أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين المفهوم السالب للذات والسلوك العدواني لدى الأطفال، وأن الذكور هم أكثر عدوانية من الإناث ، كما توصل إلى أن هناك فروق في مستوى السلوك العدواني لصالح الأكبر سنا .

_ دراسة نوكس (1996) :

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر المناخ المدرسي على السلوك العدواني أجريت هذه الدراسة على (400) تلميذ وتلميذة وتبين أن معظم أعمال السلوك العدواني بالمدارس ناتج عن المناخ المدرسي السيء الذي ينعكس بصورة سلبية على التلاميذ داخل وخارج المدرسة ، ولهذا فقد أوصت الدراسة بتعديل البيئة المدرسية ، وما تتضمنها من برامج وأنشطة لتحقيق السلوك الإيجابي للتلاميذ .

_دراسة تهاني محمد عبد القادر صالح (2012) :

بعنوان "درجة مظاهر وأسباب السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية وطرق علاجها من وجهة نظر المعلمين "

_ دراسة بوعموشة الزبيدي (2006) :

بعنوان "العدوان عند الأطفال" هدفت الدراسة إلى التعرف على العدوان عند الأطفال في مراحل الطفولة مابين (2- 12) سنة ، وشملت العينة (52) طفل وطفلة من المدارس الإبتدائية بالأردن الجنوبية وأظهرت النتائج أن الأطفال في جميع مراحل الطفولة عدوانيين ،والذكور هم أكثر عدوانية من الإناث ،كذالك أظهرت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في العدوان الجسدي لصالح الذكور ،ولا توجد فروق معنوية بين الجنسين في العدوان اللفظي ، والعدوان الموجه نحو الذات والموجه نحو الأخرين .

_ دراسة الغرباوي (1998) :

بعنوان " المعاملة الوالدية وعلاقتها بالعدوانية لدى الأبناء من الجنسين في المرحلة العمرية (11-15) سنة"

هدفت الدراسة إلى دراسة المعاملة الوالدية وعلاقتها بالعدوانية لدى الأبناء من الجنسين ،في مدارس مدينة القاهرة في مصر العربية ، وبلغت عينة الدراسة (413) تلميذا وتلميذة من مرحلة الإعدادية ، وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية سالبة بين أساليب معاملة الأب التي تتسم بالتقبل والتسامح والمبالغة في الرعاية ، وأساليب معاملة الأم التي تتسم بالتقبل والإستقلالية ، وبين مستوى العدوانية لدى الأبناء من الجنسين ، وعدم وجود فروق

دالة بين الذكور والإناث في مستوى العدوانية لدى الأبناء من الجنسين ، وعدم وجود فروق دالة لبين الذكور والإناث في مستوى العدوانية وأبعادها فيما عدا (العدوان السلبي ، والعدوان على الذات والعدوان على الممتلكات) حيث لا توجد فروق ذات دلالة بين الجنسين في هذه الأبعاد ولصالح الإناث .

6 .4 _ التعقيب على الدراسات السابقة :

بعد اطلاعنا على الدراسات السابقة التي تناولت العلاقات بين متغيرات دراستنا وهي (أنماط الضبط الصفي – دافعية التعلم – السلوك العدواني)، يمكننا القول بأننا توصلنا إلى الدراسات التي تناولت العلاقات الثنائية فقط بين متغيرات دراستنا رغم قلة عددها واختلاف المقاييس المطبقة فيها ، إضافة إلى تنوع العينة المستهدفة والبيئة التي أجريت فيها الدراسة ، وكذا تباين النتائج المتوصل إليها ومن هذه الدراسات (دراسة كاوة وهازة ، دراسة حليمة قادري ، دراسة يوسف قطامي ، علاق و قوعيش ، دراسة جيهان أبو راشد ، دراسة بن يوسف ، دراسة حدة ،التميمي ، وشهرزاد) وتعتبر دراستنا على حد علم الباحثة الدراسة الوحيدة التي تناولت المتغيرات الثلاثة بصفة مباشرة ، كما أن من خصوصية هذه الدراسة أنه تم تطبيقها على فئة حساسة من الناحية العمرية والنفسية وهم طلبة السنة الأولى ثانوي المنتقلين حديثا من الطور الأساسي إلى الطور الثانوي وهذا ما يجعل نتائج هذه الدراسة أيضا مرتبط بالمكان الذي أجريت فيه.

من خلال الدراسات السابقة لاحظ الباحث تنوع الأهداف العامة التي تسعى كل دراسة لتحقيقها ، فمنها من سعت إلى دراسة الفروق كدراسة (يوسف قطامي 1994 – حليمة قادري 2012– هالة أبو حجر 2002– محمد الحراحشة وسالم الخوالدة 2007– غسان حسين

الحلو 2001_ العلاونة 1995) وسعت بعض الدراسات إلى إبراز العلاقة بين أنماط الضبط الصفي وبعض المتغيرات الأخرى مثل دراسة (حليمة قادري 2012 – يوسف قطامي 1994

– كاوة وهازة 2018) وهذا ما يتوافق مع دراستنا الحالية، وهو الكشف عن العلاقة بين متغيرات الدراسة وكذلك تبيان الفروق بين متغيراتها .

أما فيما يخص العينات فلقد كانت متباينة ومختلفة من حيث أفرادها فهناك من شملت فئة المعلمين أما باقي العينات فقد شملت فئة التلاميذ والطلبة ، كما أن هناك عينات كبيرة الحجم مثل دراسة (موريل 1998– الحلو 2001– العلاونة 1995) وكانت أغلبها في المرحلة الثانوية وقد إتفقت مع حجم عينة بحثنا حيث شملت (446) تلميذ وتلميذة من المرحلة الثانوية أما باقي الدراسات كانت لها عينة

متوسطة الحجم تتراوح بين (100–300) واختلفت من المرحلة الأولى للتعليم إلى المرحلة الجامعية.

أما من حيث الأدوات المستخدمة الدراسة إختلفت الأدوات باختلاف العينة حيث لجأ العديد من الباحثين في دراستهم إلى بناء أدوات مثل دراسة (محمد الحراحشة وسالم الخوالدة 2007– جامبو 1984– قادري 2012–حجر 2002– موريل 1998– الحلو 2001– العلاونة 1995–حسين 1983) وهناك من الدراسة التي اعتمدت على مقاييس جاهزة وبرامج تدريبية مثل (ميكونال 2006– كاوة وهازة 2018). وفي دراستنا الحالية فقد إستخدمنا مقياس الدافعية للتعلم لأحمد دوقة ومقياس السلوك العدواني لأرنولد باص ومارك بيري ، بالإضافة بناء مقياس خاص بأنماط الضبط الصفي ، ومن حيث نتائج الدراسة إتفق أغلبها على وجود علاقة بين

أنماط الضبط الصفي وبعض المتغيرات منها دراسة (كاوة وهازة 2018،قادري 2012)وهناك دراسات أظهرت فروق بين التخصصات والمستوى الدراسي والجنس

في أنماط (الضبط الصفي منها دراسة (الحراحشة والخوالدة 2007، الحلو 2001 ، قطامي 1994، العلاونة 1995، حجر 2002) .

من خلال إستعراض الدراسات السابقة في جميع محاور الدراسة الحالية ،كان لابد من وجود بعض الفوائد التي إستفادت منها الباحثة في الدراسة الحالية ، لعل أهمها:

من حيث العينة :

فلقد أفادت بعض الدراسات السابقة في اختيار وانتقاء عينة الدراسة الحالية حيث يلاحظ أن أغلب الدراسات أجريت على عينات مختلفة منها عينة الأطفال ، والتلاميذ وطلبة الجامعة والمعلمين ، والملا حظ أن فئة تلاميذ السنة الأولى ثانوي لم تحظ كثيرا بالإختيار وهذا مادفع الباحثة للتطرق إليها في المرحلة الثانوية .

من حيث أدوات الدراسة :

من خلال الدراسات السابقة أمكن الباحثة من تحديد أدوات الدراسة المناسبة وهي : مقياس الدافعية للتعلم لأحمد دوقة (2010)، ومقياس السلوك العدواني لأرنولد باص ومارك بيري (1992) المترجم إلى العربية من طرف معتز سيد عبد الله وصالح أبو عبادة (1995).

من حيث المنهج :

لقد إستخدمت أغلب الدراسات السابقة المنهج الوصفي مما ساعد الباحثة في اختيار هذا المنهج .

من حيث المادة العلمية :

إستفادت الباحثة من الإطار النظري والأدب التربوي لهذه الدراسات من خلال توسيع نطاق إضطلاعها عليها وكذلك بكيفية بناء الإستبانة وطريقة تنفيذها وكيفية انتقاء العينة واستخدام الطرق الإحصائية المناسبة للدراسة الحالية .

الفصل الثاني

أنماط الضبط الصفي

تمهيد

1_مفهوم الضبط الصفي

2_أهمية الضبط الصفي

3_أهداف الضبط الصفي

4_العوامل المؤثرة في الضبط الصفي

5_العلاقة بين الضبط الصفي والمشكلات الصفية

6_قواعد ضبط الصف

7_المناخ الصفي وتنظيم البيئة الإجتماعية للصف

8_أنماط الضبط الصفي

9_صفات وخصائص المدرس الفعال

10_دور المدرس في الصف

خلاصة

تمهيد :

لقد تزايد اهتمام الدراسات والبحوث التربوية والنفسية بالأنماط والأساليب التربوية التعليمية التي يستخدمها المعلمون داخل صفوفهم وتوظيف هذه الأنماط وتحليلها بغية التوجه لتبني أفضل الأساليب الداعمة لسلوك المتعلم والهادفة إلى تحقيق المقاصد التربوية المنشودة .

1_مفهوم أنماط الضبط الصفي :

_ مفهوم النمط :

يعرف أحمد **زكي بدوي (1986)** النمط أنه " وحدة وظيفية تعمل ككل الأجزاء يمكن التمييز بينها وككل يأتلفها جميعا في وحدة "

كما يعرفه بأنه " الشكل الذي يحمل أخص الصفات التي يتميز بها معظم أفراد فئة ما ، ويعتبر فئة مختارة من هذه الفئة ، وهو بمثابة مثال لها في مجموعه.

(عابدين ، 2001:68)

إن مصطلح **الضبط** " **Control** " يستخدم كمرادف لمصطلح النظام ، الذي هو مرتبط بالقواعد من النواحي معرفتها والإلمام بها ثم الالتزام بها بشكل صارم ، وتعني أيضا :

- المعالجة المناسبة للمتعلم من خلال تطوير القابليات بالتعليم والتدريب والتمرين.
- التدريب على السلوك بموجب قواعد معينه كالتعود على العمل المنظم .
- الالتزام بالقوانين والأنظمة والتعليمات .
- الإصلاح والتعديل .

-1_مفهوم الضبط الصفي :

هو الأعمال والممارسات التي يقوم بها المدرس داخل غرفة الصف ، بهدف توظيف عوامل الضبط والانضباط للحفاظ على سلوكيات الطلبة من جهة ، واستثمار الوقت لإيصال المادة الدراسية من جهة أخرى ، فتحدث حالة الاستيعاب والفهم لديهم.

(البدري،2001: ص238).

ويعرف أيضا بأنه : " درجة التقيد بالسلوك المرغوب فيه من جانب الطلبة ودرجة انخراطهم في الأنشطة الصفية وتوجيههم نحو العمل ". **(عدس ، 1998)**

ـ ويعرفه آخرون أنه كل الممارسات والعوامل البيئية التي تساعد في تطوير سلوك هادف منضبط ذاتيا لدى الطلاب فهو يتضمن الإجراءات العلاجية والوقائية والنمائية التي يمارسها الطلبة ، وهو يتضمن أيضا التوافق بين الطلبة وقوانين المدرسة وتعليماتها مما يولد الإنضباط الداخلي الذاتي عند الطلبة **(منسي ،2000: 45)**

ـ ويذهب بعض التربويين إلى تعريف ضبط الصف بأنه " عملية التحكم في سلوك الطلاب ويمكن أن يحدث هذا التحكم بطرق مختلفة مما يؤدي إلى إنقياد التلاميذ إلى الإلتزام بالقوانين المدرسية وعدم الخروج عنها " **(مرعى وآخرون ، 1986 : 84)**

ـ تعتبر عملية الضبط الصفي من الأمور التي يهتم بها المعلمون ، ويستفيدون جزء كبير من وقتهم وجهدهم وطاقتهم في محاولة إعادة تفعيل عملية الضبط لإعادة الإنضباط إلى البيئة التعليمية ، ويتم ذلك بفرض القانون أو إثارة دافعية المتعلمين نحو العملية التعليمية لتحقق أهدافها التربوية **(مونس، 2015 :44)**

ـ " وهو النظام الذي يسود الصف بتدخل مباشر من المعلم سواء كان ذلك بالترغيب أو التشجيع أو الجزاء أو المكافأة المادية أو المعنوية أو كان بالشدة والقهر أو بالترهيب والتخويف والتهديد والجزر أو العقاب " **(صالح ،1998 :269)**

ومن خلال هذه التعاريف يتبين لنا أن ضبط الصف هو الأساليب التي يستعملها المعلم للتعامل مع أفعال التلميذ.وهي من أهم الشروط الأساسية اللازمة التي يجب أن تتوافر داخل غرفة الصف حتى يتمكن المعلم من ممارسة عمله ، فكلما كان الصف مضطربا فلا يستطيع المعلم أن ينتقل إلى عملية التعلم المرغوبة .

وهو أيضا مقدرة المعلم على ضبط أداء وسلوكيات التلاميذ للسير في إتجاه معين من وجهة نظره دون الالتزام بقواعد متفق عليها ، ويعتمد على قوة شخصية المعلم وتمكنه من حفظ النظام والهدوء داخل الصف.

2_ مفاهيم ذات صلة بضبط الصف :

2-1_ الإنضباط الصفي :

هو محافظة الطالب على النظام والهدوء بحيث يكون قادرا على تحمل المسؤولية التدريسية في جو طبيعي لا تمارس فيه المشكلات بشكل متعمد في غرفة الصف.

(سمارة،2007: 10)

2-2 _تسيير الصف :

هو إلتزام الطالب بالتعليمات المدرسية والسير ذاتيا وفقا لقوانينها وأنظمتها من خلال توجيه رغباته وتنظيم ميوله ودوافعه للوصول إلى نمو السلوك الاجتماعي المقبول الذي يتفق و أهداف التربية والتعليم وأكد **(مرعي وآخرون ،1986)** أنه عملية تقوم المدرسة فيها بمساعدة الطلبة على تبني القيم والمعايير التي تساهم في إيجاد مجتمع حر ومنظم.

2-3_ إدارة الصف:

هو مجموعة من الأساليب والإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم بهدف تنظيم التلاميذ والوقت والفصل والمواد التعليمية بهدف تفعيل عملة التدريس ، وحدوث عملية التعلم الجيد لتنمية الأنماط السلوكية المقبولة لدى التلاميذ ، وتهيئة الجو الودي وإتاحة نظام اجتماعي فعال ومنتج داخل الصف. **(المزين والسكيك،2011: 10)**

جدول رقم (1) يلخص الفرق بين إدارة الصف وضبطه :

إدارة الصف	ضبط الصف
إجراءات وقواعد يتفق عليها	إجراءات وقواعد يضعها المعلم
التفاعل الإيجابي	الهدوء
الإنضباط الذاتي	يعتمد على قوة شخصية المدرس
تعديل السلوك داخل وخارج الفصل يعتمد على إجراءات متفق عليها	مرتبط بالسلوك الصفي يعتمد على الأساليب العقابية في ضبط الصف

2-4_ العلاقة بين الضبط الصفي و التواصل الصفي :

يرى البعض أن ممارسة المعلم للتدريس في مواقف حية و طبيعية تكمن في إدارة الصف و التواصل الصفي ,فهو المحك الأساسي لتقويم برامج الإعداد التربوي في هذا المجال,و هدفه الأسمى أن تترجم المعرفة النظرية في هذه المواقف الحية إلى سلوك عملي يعكس مدى تحصيل المعلم كفايات التدريس و إدارة الصف و تنظيمه, و قد أشار إلى أن بعض المعلمين ينفقون نحو "80%"من وقتهم و جهدهم في محاولة ضبط سلوك التلاميذ,الأمر الذي يتطلب المراجعة و الدراسة العلمية لكفايات المعلمين في هذا المجال حفاظا على وقت المعلم و جهده.

كما توصل **(Anderson,1991:36)** إلى أن كثيرا ما يكون لدى المعلمين الجدد توقعات غير واقعية عن سلوك الطلبة في صفوف الدراسة لإعتقادهم بأن التعلم لا يتحقق ما لم تكن حجرة الدراسة منظمة و التلاميذ تحت السيطرة ,لذلك يكرسون وقتهم و طاقتهم لضبط التلاميذ بدلا من تركيزهم على عمليات التدريس و التعلم. **(جابر,2000:140)**

كما أوضح كل من **(Brophy&Evertson,1986:105)** أن المعلمين الذين أحسن إعدادهم يركزون على مساعدة الطلبة على الإنجاز الأكاديمي و أقل انشغالا بمشكلات

الضبط التام للطلبة و تبرز هاتان الدراستان ضرورة اشتمال برامج إعداد المعلمين على مهارات التواصل الصفي و إدارة الصف بمواقف نظرية و عملية تتيح فهم تكوين توقعات واقعية عن سلوك التلاميذ.

2_ أهمية الضبط الصفي :

الصف الدراسي بيئة مميزة ،تحدد معالمها طبيعة العلاقات بين تلاميذ الصف وبين المعلمين ، وطريقة تدريس المستوى الدراسي ، إضافة إلى إدراكهم لبعض الحقائق التنظيمية للصف ، ولكل صف سمة مميزة من غيره من الصفوف ، وتؤثر على فعالية التعلم داخل الصف .

لا يتوقف دور ضبط الصف على حفظ النظام والإنضباط داخل غرفة الصف ،بل يتعدى ذلك ليشمل مجموعة مهمات أحرى يمكن إجمالها على النحو التالي : الإنضباط ، حفظ النظام تنظيم البيئة الصفية المادية ،تهيئة المناخ الإجتماعي الإنفعالي ،إعداد وتوفير الخبرات التعليمية (التخطيط) ، إثارة الدافعية ،فضلا عن العمل على عمليتي التعلم والتعليم ، بتوفير الجو المناسب للمعلم والطلبة على حد سواء وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة **(عدس ،1999)**.

وذكر **(فرج ،2006)** ، بأنه يمكن تحديد أهمية الضبط الصفي من خلال عملية التفاعل الإيجابي بين المعلم والطلبة من خلال أنشطة منظمة ومحددة وفق ظروف مناسبة والتي يعمل الضبط الصفي على تهيئتها ، فالبيئة الصفية التسلطية لها تأثير سلبي في شخصيات الطلبة من جهة ونوعية تفاعلهم مع الموقف التعليمي من جهة أخرى .

وتنبع أهمية الضبط الصفي من خلال تشعب مدخلاتها ، وتنوعها ، ونتيجة للتغيرات والتطورات السريعة في مختلف نواحي الحياة ، ظهرت أدوار جديدة للمعلم ، أدى إلى ظهور تقنيات وطرائق حديثة للتدريس ، وقد فرض هذا التغيير مهمات ومسؤوليات عديدة على المعلم ، إذ أصبح منظما لعملية التعلم ، ومسيرا لها وموجها لطلبته ، ومن هنا تحددت أهمية الضبط الصفي في مايلي :

ـ يوفر الضبط الصفي قدرا من تنظيم المواد والأدوات التعليمية وكيفية استعمالها والإنتقال من نشاط إلى آخر مع توفير الوقت والمكان والإجراءات المناسبة لتنفيذ المنهاج

ـ تساعد على حفظ النظام ووضع الأنظمة والقوانين وتطبيقها

ـ تسهم من تقليل إعتماد الطلبة على المعلم باتخاذ الإجراءات المناسبة لإستخدام الأمثل للمواد التعليمية ،واستغلال الأمثل للوقت والمكان المتاحين .

ـ ينتج عنه معدل كبير من التفاعل الصفي ،وانخفاض الشرود من قبل المتعلمين .

ـ تعمل على تزويد المعلم بمهارات نقل المعرفة ، وغرس القيم والمهارات لدى الطلبة .

ـ تعزز من أنماط التفاعل والتواصل الإيجابي بين المعلم وطلبته من جهة وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى ، وذلك في إطار من النشاطات المنظمة .

ـ تتيح للمعلم بالسيطرة بشكل أفضل على البيئة التي يعمل فيها .

ـ تساعد على إستثمار الوقت فضلا عن الإستفادة من الإمكانات المتاحة ، وتوضيفها بشكل أفضل .

ـ تساعد في تحقيق أهداف المنهاج . **(السعيد ،1995)**

_ تساعد في النماء المتكامل لشخصيات الطلبة من النواحي المعرفية ، والعقلية ، والإجتماعية والنفسية والجسدية .

3_ أهداف الضبط الصفي :

إن هدف الضبط الصفي هو تهيئة الجو التربوي المناسب لبلوغ الأهداف التربوية و تحقيق الإنضباط الذاتي للطلاب **(الدويك و آخرون ,216:1998)**

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

و يوضح **(خليل و آخرون,1997)** أن أهم أهداف الضبط تتمثل في :

1_ البحث عن طرق و أساليب و أنشطة تجعل العمل الصفي يتقدم بشكل ملحوظ.

2_ تدريب الطلبة على النظام لإنماء الضبط الذاتي الإجتماعي لديهم.

3_ الوصول إلى أكبر درجة من التعاون بين الطلبة و معلميهم**(خليل ,361:1997)**

كما يضيف **(الساعدي,2011)** الأهداف التالية :

1. تعويد الطلبة على حسن الإصغاء و تسهيل عملية الإتصال و التواصل .

2. توظيف جميع الإمكانات لتحسين التعلم الصفي و تقيل السلوكيات الخاطئة التي تعيق ممارسات التعلم .

3. زيادة الوقت المنقضي في التعلم و ممارسة الأنظمة و تقليل الزمن المنقضي في معالجة المشكلات و توفيره للتعلم **(الساعدي,2011:1)**.

4_العوامل المؤثرة في الضبط الصفي:

يذكر **(هارون,2003)** بعض العوامل المؤثرة في الضبط الصفي وهي:

1. عدد الطلبة .

2. حجم حجرة الدراسة .

3. ملائمة الأدوات و الأجهزة مع حاجات الطلبة .

4. توفير مساحات تسمح للطلبة بالتحرك بحرية .

5. توعية الطلبة و خلفياتهم الإجتماعية و الثقافية و خبراتهم .

6. توعية المعلم و خبرته السابقة .

7. نمط المعلم بإرادة الصف **(هارون,2003:76)**

أما **علاونة (1995)** فيضيف عددا من العوامل المؤثرة في الضبط الصفي ومنها:

1. تاريخ الثواب و العقاب الذي تربي الطلبة على أساس منه.
2. البيئة الصفية الكاملة.

5_ العلاقة بين الضبط الصفي و المشكلات الصفية:

تكمن أهمية الضبط الصفي في أنه يساعد على الحد من المشكلات الصفية بشكل واضح و يذكر **(هارون ,2003)** خمس خطوات لتحقيق الضبط الصفي و هي كالتالي:

1. التخطيط (القواعد التي توضح أنماط السلوك المتوقعة من الطلبة والإجراءات المترتبة على السلوك غير المرغوب فيه).

2. إرساء القواعد .

3. النتائج .

4. تمييز السلوك الجيد .

5. إشراك أولياء الأمور في النظام **(هارون,78:2003)** .

أما **Martin&Quilling (1981)** فيقترحان أربع مناح لإستراتيجيات الضبط الصفي هي :

1. منحي إدارة البيئة الصفية التي تسعى إلى تطوير بيئة جيدة للتعلم فيتحقق الضبط الصفي تلقائيا.
2. منحي تحليل السلوك و هو الذي يتبنى عمليات تشخيص السلوك المشكل و تعديله بأساليب تعديل السلوك المعروفة .
3. المنحي الإنساني الذي يركز على قيم الآخرين و مشاعرهم و ضرورة مراعاة هذه القيم و المشاعر لتحقيق الضبط الصفي .
4. منحي التفاعل الإجتماعي الذي يركز على مساعدة التلاميذ في اكتساب الكفاءات و المهارات التي تمكنهم من العمل المثمر في المجتمع المدرسي .

(Martin&Quilling,63:1981)

ومن الملاحظ أن أكثر المناحي استخداما في معالجة مشكلات الضبط بهدف حفظ النظام و خصوصا إذا كانت المشكلات الصفية من النوع المعقد,هو المنحي السلوكي الذي ينظر إلى المشكلات الصفية على أنها شكل من أشكال السلوك المكتسب بقواعد التعزيز و قوانينه , و أن هذا السلوك يتأثر تأثيرا بالغا بالإطار الذي يحتويه ,وبهذا المعنى فإن المنحي السلوكي يصب اهتمامه على تعديل السلوك الإجتماعي غير المقبول للمعلمين بأساليب تعديل السلوك المتعارف عليها, وحين يستخدم المعلم طرقا إيجابية و فعالة

لتحقيق الضبط الصفي فهو يتحرر من كثير من الأمور الروتينية المتعلقة بهذا الموضوع , و يصرف الجزء الأكبر من وقته في التخطيط و التدريس و التوجيه و الشرح.

كما أن شعور الطلبة بهذا الإنضباط ونجاحهم في دروسهم , يشعرهم بأن المدرسة مكان معزز آمن لهم , وأن أنشطتها مرغوبة ,وهذا بلا شك هو أحد الأهداف النهائية لكل تعليم جيد

ويرى **(Barbour,1991:69)** أنه لا بد من إستبعاد العقاب (خاصة العقاب البدني) من المدارس كوسيلة للمحافظة على الضبط الصفي و ضرورة إستبداله بأساليب أكثر إيجابية .

كما يؤكد **(Render&Others,1989:607)** أن المنجزات التي يدعيها من يؤيد العقاب تعتبر منجزات وهمية تفتقر إلى أدلة تدعمها الدراسات العلمية ,و هي مجرد أساليب تسلطية تعتمد على حاجات المعلمين وحدهم دون النظر لمصلحة التلاميذ و حاجاتهم .

أما**(Carins,1987:501)** فيرى أنه لا بد من المزاوجة بين الإستراتجيات الإيجابية و السلبية لأن الإستراتجيات الإيجابية قد لا تكفي لضبط الصف أحيانا .

ويضيف**(Salvin,1991:95)** أنه يمكن إستخدام الإستراتجية الوقائية التي تؤكد أن الوقاية خير من العلاج , لذلك لا بد من التركيز على التخطيط الجيد للتدريس, و توضيح القوانين الصفية من البداية مع ضرورة إشغال الطلبة دائما بأعمال نافعة .

كما أن **(Woolfolk&Brooks,1985:513)** يشيران إلى أن بعض المعلمين يستخدم تلميحات غير لفظية كإلتقاء عين المعلم بعين الطالب المشاغب أو التحرك قريبا منه.

كما نجد بعض المعلمين يفضلون مدح السلوك الذي يتعارض مع السلوك المشكل لإعطاء الطالب فرصة للتعويض عن الوجه الآخر من إجراءات الضبط , كما أن إستراتيجية منح الطلبة غير المشاغبين فرصة لزيادة ثقتهم بأنفسهم و ليكونوا قدوة لغيرهم , كما نجد أن آخر وسيلة يلجأ إليها المعلم بعد نفاذ كل المحاولات هي :العقاب على السلوك المشكل بطرق متنوعة كإخراج الطالب من الفصل , و حرمانه من الأسئلة و غيرها .

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

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

6_ قواعد الضبط الصفي:

1_تعريف القواعد الصفية :

- ✓ عبارات يصوغها المعلم بالاشتراك مع التلاميذ تمثل المعايير المنظمة للعمل داخل الصف, و تحدد الخطوات العملية و الروتين الذي يتبعه الفصل في أثناء الأنشطة اليومية .

- ✓ يتعلم التلاميذ هذه القواعد بوصفها مفاهيم,و يتم تعليمها بوضوح في سياقات و مناسبات متعددة .
- ✓ الخطوات العملية التي توضح التعامل مع هذه الأنشطة يجب أن تكون مستقرة تماما,حتى يتمكن التلاميذ من اتباعها دون الحاجة إلى قولها مع كل نشاط .

2_ شروط القواعد الصفية :

- ❖ أن تصاغ بطريقة مناسبة و مفهومة .
- ❖ أن تصاغ في صورة مهارة يمكن التدريب عليها .
- ❖ أن تصاغ من وجهة نظر التلميذ .
- ❖ أن تكون منطقية و معقولة و ممكنة .
- ❖ أن تقوم على مرتكزات أخلاقية و قانونية و تعلميه .
- ❖ أن تساعد على تحقيق استقلال التلميذ و مبادرته الذاتية لممارستها .
- ❖ أن يعبر عنها بكلمات إيجابية , و تصاغ بشكل إيجابي .
- ❖ أن يستطيع الطلبة نمذجتها و ممارستها و نقلها إلى مواقف حياتية .
- ❖ أن تؤكد النتائج الإيجابية عند تقيد التلميذ بها .
- ❖ أن تبدأ بفعل يدل على ممارسة السلوك الصحيح .
- ❖ أن تركز على السلوك الملاحظ .
- ❖ أن ترتبط بعادات العمل الجيدة .
- ❖ أن تعرض بشكل مرئي واضح .

7_ المناخ الصفي وتنظيم البيئة الإجتماعية الصفية :

7- 1_الأنماط التنظيمية :

1_النمط التنافسي:

- يركز النمط التنافسي على الإجادة و الإنجاز على المستوى الفردي .
- يستخدم نظام تقييم يقارن كل تلميذ بالآخرين ,و هناك دائما واحد في المقدمة و آخر في المؤخرة ,و التلاميذ الآخرون تتراوح مرتبتهم بين هذا وذاك .
- يحث التلاميذ على أن يبذلوا جهدا أكبر من زملائهم,حتى يرتقوا مكانة أفضل في السلم الأكاديمي .
- الفصول التي يتم تنظيمها على النمط التنافسي غالبا ما يعمل التلاميذ فيها كل تلميذ على حدة أو في مجموعات صغيرة ,و يعمل التلاميذ على مهام منفصلة في الوقت الذي يكافحون فيه للوصول إلى مستوى مقبول داخل الفصل .
- المعلم هو من يبدأ مهام التعلم و يديرها , و يعتمد خط السير الذي يحدد للمتعلم , و عادة ما يكون في المستوى المتوسط أو الأعلى منه بقليل من القدرات في الفصل
- أغلب الفصول الدراسية تتبع النمط "التنافسي".

2_النمط التعاوني :

- يركز النمط على أن يعمل التلاميذ سويا في حل المشكلات ,و كل أعضاء المجموعة مهمون .
- حين يكون من الممكن أن يتقدم كل التلاميذ بإسهاماتهم المتفردة ,لا يهم عندئذ مستوى قدراتهم .

- يشجع المعلم التلاميذ على المشاركة ,و وضع أهداف المجموعة و المهام ,و توزيع العمل والتكليف به بإنصاف , و الاستماع إلى كل وجهات النظر , و دراسة الحلول البديلة و ينظر إلى الناتج عن هذه المشاركة على أنه إنجاز جماعي بمشاركة العديد من الأفراد .
- يتوقع المعلم من التلاميذ المشاركين في هذا النمط الإبداع و المبادرة و تطبيق المعرفة السابقة على الموقف الحالي .
- يتمثل دور المعلم في هذا النمط التنظيمي في كونه المنسق الذي يطلب أو يستمع أو يستغل أفكار الطلبة عند تخطيط الأنشطة التدريسية .

- يزيد الإنجاز و يحسن العلاقات بين الطلبة الذين ينتمون إلى مختلف الفئات و القدرات الأكادمية .

3_النمط الفردي :

- يتضمن قيام الطلبة بالعمل مع اختلاف مستوياتهم و بناء على سرعتهم المعتادة لإنجاز مهام تعليمية ,و ينبغي أن يتمكنوا من إتباع التعليمات و قبول الممارسات التكرارية و ترجمة عمليات التقييم الذاتي .
- المعلم هو من يقوم بالتوجيه , و يضع التلاميذ في مستوياتهم الصحيحة , و يقيم التقدم و يشجعه , و يخدم بوصفه مصدرا للمعلومات , و يعمل التلاميذ عادة وحدهم على مهمة قد تختلف عن المهام الموكولة لزملائهم , و يتمثل الهدف من هذا النوع من النمط التنظيمي في التمكن من المادة التعليمية , مع التقدم بخطى ثابتة للأمام .

8_ أنماط الضبط الصفي :

يعتمد الأستاذ في ضبط صفه الدراسي على أنماط مختلفة فمنها الفوضوي المتسيب ، النمط الديمقراطي الإرشادي ، وكذا النمط العقابي القمعي ،وهذا الإختلاف يوضح مدى تعاون المدرسة مع المعلم والتلميذ في مسايرة عملية الإنضباط الصفي ومتطلباتها المادية والمعنوية ، وعلى كفاءات المعلم في ضبط الصف وإدارته .

8-1_ النمط الديمقراطي الإرشادي :

يقوم على الإحترام المتبادل بين المعلم والتلميذ ، مع الإستماع لإنشغالاته ، وبمراعاة حاجاته واهتماماته ، وتكون إدارة القسم ذات موضوعية ومشاركة في اتخاذ القرارات والأنشطة التعليمية المختلفة ، بحيث يبتعد بقدر المستطاع عن التحيزات والإهتمامات الشخصية.

فهو يركز على إنسانية المتعلمين ويشاركهم الأراء ويساعدهم في حل المشكلات ويتقبل تعاونهم ومشاركتهم في تسيير الصف والتخطيط والتنفيذ للأنشطة التعليمية ".

(نوال العشي ، 2008 :31)

"هو النمط الذي يتبعه المعلم يهدف إلى تنمية إمكانيات الطالب من أجل التجنب في الوقوع في المشكلات ، وتطوير قدراته على التعامل مع المواقف المختلفة بصورة إيجابية ويشعر بالرضا والإنتاجية " **(عبد الرحمان عدس ،1998)**

إن النمط الديمقراطي يعزز ثقة الطالب بنفسه ومكانته وأهميته في جماعة القسم مما يزيد من إستثارة دافعيته للتعلم فالطالب في ظل هذا النوع من النمط يحرص إلى ترسيخ الإنضباط الصفي ،لأن البيئة الصالحة للتعليم وتعديل السلوك واكتساب المهارات

(فؤاد علي العاجز ،2007: 14)

ويتسم هذا النمط بالعدل والمساواة بين المتعلمين ، وتتضمن الوقاية فعالية تسيير الصف بطريقة إيجابية وناجحة .

8-2_ النمط الفوضوي التسيبي :

يعتمد المعلم في هذا النمط على التلميذ بشكل كلي ، فيمارس النشاطات بحرية دون توجيه وإرشاد ، مما يخلق عدم قدرة التلميذ من تعلم المعارف وتتدنى دافعيته للتعلم والإنجاز ، وهو من أسوء الأنماط أثرا في العملية التربوية ، وتتميز الحياة الصفية في هذا النمط بضعف شخصية المدرس وإهماله وعدم قدرته على توجيه الطلاب وجذب إنتباههم ، حرية مطلقة للنشاط " **(هامل منصور،2007: 77)**

8-3_ النمط العقابي القمعي :

يسود هذا النمط في جو من التسلط والتحكم الفردي ، والمعلم هو المسير الوحيد للصف ، وأن ما يدور داخل الغرفة الصفية يشهده المعلم هو الأول والأخير ولا يحق لأحد أن يناقشه أو أن يعترض عليه ، فلا يترك للطلاب الفرصة للتعبير عن أرائهم ، ويستخدم العنف وأسلوب القهر والإستبداد لكل من يخالفه أو يعارضه داخل الغرفة الصفية "

(أسامة وأخرون،2005: 56)

وهذا النوع من النمط يتبعه المعلم لتطبيق منهج معين بشكل يدل على إيقاع الإعتداء الجسدي بحق الطالب ،بسبب خرقه للنظام واتباعه سلوكا لا يرضى عنه من ينزل به العقاب " **(حسين الحلو ،2001)**

إن هذا النمط يؤثر سلبا على دافعية التعلم لدى التلاميذ ا، ويفقد الأمان والرغبة في الدراسة مع الشعور بالخوف والتوتر المستمر ، أما النمط التسلطي يؤدي إلى كراهية

الطلاب للمعلم ومادته والمدرسة ونظامها ، ويقوي الجوانب العدائية لدى الطلبة ، وقد تظهر من خلال ممارسات عدائية عنيفة اتجاه المعلم أو الطلبة أو ممتلكات المدرسة ".

(وصفي عصفور ،2010 :81)

ويتم اللجوء إلى هذا النمط بعد فشل كل المحاولات في إصلاح السلوك السلبي وردع الطالب لعدم تكرار المخالفات وليس تحطيم معنوياته وخفض دافعيته للتعلم وتتنوع العقوبة وأن يكون مرتبط بسبب واضح يستدعي مثل هذا النمط من العقاب بالإضافة لذلك أن يستشعر الطالب أن العقوبة التي يتلقاها تساؤلات مع الخطأ الذي ارتكبه".

(عبد العالي والغزال ،2018: 113)

11_ المجالات الهامة للضبط الصفي:

- المهمات الإدارية العادية في ضبط الصف.
- المهمات المتعلقة بتنظيم عملية التفاعل الصفي.
- المهمات المتعلقة بإثارة الدافعية للتعلم.
- المهمات المتعلقة بتوفير أجواء الانضباط الصفي.

أولاً: المهمات الإدارية العادية في ضبط الصف:

هناك مجموعة من المهمات العادية التي ينبغي على المعلم ممارستها والإشراف على إنجازها وفق تنظيم يتفق عليه مع تلاميذه , ومن بين هذه المهمات :

أ . تفقد الحضور والغياب.

ب . توزيع الكتب والدفاتر.

ج . تأمين الوسائل والمواد التعليمية.

د . المحافظة على ترتيب مناسب للمقاعد.

هـ . الإشراف على نظافة الصف وتهويته وإضاءته.

ثانياً: المهمات المتعلقة بتنظيم عملية التفاعل الصفي :

تمثل عملية التعليم عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل ومثمر بين المعلم وتلاميذه أنفسهم , ونظراً لأهمية التفاعل الصفي في عملية التعليم , فقد احتل هذا الموضوع مركزاً هاماً في مجالات الدراسة والبحث التربوي , وقد أكد ت نتائج الكثير من الدراسات على ضرورة إتقان المعلم مهارات التواصل والتفاعل الصفي , والمعلم الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في مهماته التعليمية ويمكن القول بأن نشاطات المعلم في غرفة الصف هي نشاطات لفظية ويصنف البعض الأنماط الكلامية التي يدور في غرفة الصف في كلام تعلمي , وكلام يتعلق بالمحتوى , وكلام ذي تأثير عاطفي. ويستخدم المعلم هذه الأنماط لإثارة اهتمام التلاميذ للتعلم ولتوجيه سلوكهم وتوصيل المعلومات لهم.

و صنف البعض الآخر السلوك الصفي داخل الصف إلى :

أ . كلام المعلم .

ب . كلام التلميذ .

كما صنف كلام المعلم إلى :

أ. كلام مباشر.

ب . كلام غير مباشر.

فالكلام المباشر هو الكلام الذي يصدر عن المعلم , دون إتاحة الفرصة أمام التلميذ للتعبير عن رأيه فيه أي أن المعلم هنا يحد من الحرية التلميذ , ويكبح جماحه ويمنعه من الاستجابة وهذا فإن المعلم يمارس دوراً إيجابياً ويكون دور التلميذ سلبياً.

ومن أنماط هذا الكلام :

ـ التعليمات التي تصدر عن المعلم للتلاميذ , أما كلام المعلم غير المباشر فيضم تلك الأنماط التي تتيح الفرصة أمام التلاميذ للاستجابة والكلام بحرية داخل غرفة الصف.

وذلك حين يستخدم المعلم أنماطاً كلامية مثل ما رأيكم ؟ هل من أجابه أخرى ...؟ وقد قسم كلام التلاميذ إلى قسمين : فقد يكون كلامهم , استجابة لسؤال ل يطرحه عليهم المعلم , وقد يكون الكلام صادراً عن التلاميذ. وهناك حالة أخرى يطلق عليها حالة التشويش والفوضى حيث ينقطع الاتصال بين الأطراف المتعددة داخل غرفة الصف .

وفيما يلي أصناف التفاعل اللفظي الصفي في التصنيف الأخير :

أ. كلام المعلم غير المباشر :

يأخذ كلام المعلم ذو الأثر غير المباشر الأنماط الكلامية التالية :

1. يتقبل المشاعر :

وذلك حين يتقبل المعلم مشاعر التلاميذ ويوضحها لهم دون إحراج , سواء أكانت مشاعر إيجابية أم سلبية , فلا يهزأ المعلم بمشاعر التلاميذ وإنما يتقبلها ويقوم بتوجيهها.

2. يتقبل أفكار التلاميذ ويشجعها:

يستخدم أنماط كلامية من شانها أن تودي إلى توضيح أفكار التلاميذ وتسهم في تطويرها.

3. يطرح أسئلة على التلاميذ:

وغالباً ما تكون هذه الأسئلة من نمط الأسئلة التي يمكن التنبؤ بإجابتها, وبالتالي يطلق عليها الأسئلة الضيقة أي محدودة الإجابة ولا تتطلب استخدام مهارات التفكير العليا

4. يطرح أسئلة عريضة :

وهي تلك الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها استخدام مهارات تفكيرية مختلفة كالتحليل والتركيب والاستنتاج والتقويم , والتي يعبر التلاميذ فيها عن أفكارهم واتجاهاتهم ومشاعرهم الشخصية .

ب . كلام المعلم المباشر :

ويأخذ كلام المعلم المباشر أنماطاً مختلفة فهو :

1. يحاضر ويشرح :

ـ ويتضمن هذا النمط الكلامي قيام المعلم بشرح المعلومات أو إعطائها , فالمعلم هنا يتكلم والتلاميذ يستمعون. وبالتالي فإن تفاعلهم يتوقف عند استقبال الحقائق و الآراء والمعلومات .

2. ينتقد أو يعطي توجيهات :

ويتضمن هذا النمط قيام المعلم بإصدار الانتقادات أو التوجيهات التي يكون القصد منها تعديل سلوك المتعلمين , وبالتالي فأن المعلم يصدر التعليمات والتوجيهات والتلاميذ يستمعون . ويتضح أن تفاعل التلاميذ في النمطين السابقين هو تفاعل محدود جداً .

أما بالنسبة لكلام التلاميذ فيأخذ الأشكال التالية :

أ. **استجابات التلاميذ المباشرة :**

ويقصد بها تلك الأنماط الكلامية التي تظهر على شكل استجابة لأسئلة المعلم الضيقة واستجابتهم السلبية أو استجاباتهم الجماعية .

ب . استجابات التلاميذ غير المباشرة :

ويقصد بها تلك الأنماط الكلامية التي تأخذ شكل التعبير عن آرائهم وأفكارهم وأحكامهم ومشاعرهم واتجاهاتهم .

ج . مشاركة التلاميذ التلقائية :

حيث يكون كلام التلاميذ في هذا الشكل صادراً عنهم ويبدو ذلك في الأسئلة أو الاستفسارات التي تصدر عن التلاميذ لمعلمهم , أي أنهم يأخذون زمام المبادرة في الكلام.

ولقد أضاف بعض التربويين في تصنيفهم لأنماط التفاعل اللفظي داخل غرفة الصف . وهو فترات الصمت والتشويش واختلاط الكلام حيث ينقطع التواصل والتفاعل, ويأخذ هذا الشكل الأنماط التالية:

أ . الكلام الإداري : مثل قراءة إعلان أو قراءة أسمائهم.

ب . الصمت : وهي فترات الصمت والسكوت القصيرة , حيث ينقطع التفاعل .

ج . التشويش : وهي فترات اختلاط الكلام حيث تدب الفوضى في الصف ويصعب فهم الحديث أو متابعه أو تمييز الكلام الذي يدور.

ويمكن القول أن التفاعل الصفي يتوقف على قدرة المعلم على تنظيم عملية التفاعل وذلك باستخدامه أنماطاً كلامية وخاصة تلك الأنماط الكلامية غير المباشرة , لأنها تؤدي إلى تحقيق تواصل فعال بين المعلم والتلاميذ في الموقف التعليمي .

ومن أهم هذه الأنماط الكلامية ما يلي :

1. أن ينادي المعلم تلاميذه بأسمائهم

2. أن يستخدم المعلم الألفاظ التي تشعر التلميذ بالاحترام والتقدير مثل :
من فضلك , تفضل , شكراً, أحسنت ,..

3. أن يتقبل المعلم آراء وأفكار التلاميذ ومشاعرهم ,بغض النظر عن كونها سلبية أو إيجابية.

4. أن يكثر المعلم من استخدام أساليب التعزيز الإيجابي الذي يشجع المشاركة الإيجابية للتلميذ.

5. أن يستخدم المعلم أسئلة واسعة وعريضة وأن يقلل من الأسئلة الضيقة التي لا تحتمل إلا الإجابة المحددة مثل لا أو نعم أو كلمة واحدة محدودة وإنما عليه أن يكثر من الأسئلة التي تتطلب تفكيراً واسعاً واستثارة للعمليات العقلية العليا .

6. أن يستخدم النقد البناء في توجيه التلاميذ , وينبغي أن يوجه المعلم النقد لتلميذ محدد وعليه أن لا يعمم.

7. أن يعطي التلاميذ الوقت الكافي للفهم وأن يتحد ث بسرعة مقبولة وبكلمات واضحة تتناسب مع مستويات تلاميذه.

8 . أن يشجع التلاميذ على طرح الأسئلة والاستفسار.

ولا بد أخيراً الإشارة إلى أمر هام لا يجوز إغفاله عند الحديث عن الأساليب الفعالة لتشجيع التلاميذ على التفاعل في الموقف التعليمي , وهذا الأمر يتعلق بوسائل الاتصال غير الكلامية مثل حركات المعلم وإشاراته وتغاير وجهه , فينبغي على المعلم أن لا يصدر أي حركة أو إشارة من شأنها أن تشعر التلميذ بالاستهزاء أو السخرية أو الخوف , لان هذا يؤدي إلى عدم تشجيعه على المشاركة في عملية التفاعل الصفي .

_ أنماط غير مرغوب فيها لأنها لا تشجع حدوث التفاعل الصفي:

1_ استخدام عبارات التهديد والوعيد .

2_ إهمال أسئلة الطلاب واستفساراتهم وعدم سمعها .

3_ فرض المعلم آراءه ومشاعره الخاصة على الطلاب.

4_ الاستهزاء أو السخرية من أي رأي لا يتفق مع رأيه الشخصي .

5_ التشجيع والإثابة في غير مواضعها ودونما استحقاق.

6_ استخدام الأسئلة الضيقة .

7_ إهمال أسئلة الطلاب دون الإجابة عليها .

8_ احتكار الموقف التعليمي من قبل المعلم دون إتاحة الفرصة للطلاب للكلام .

9_ النقد الجارح للطلاب سواء بالنسبة لسلوكهم أم لآرائهم.

10_ التسلط بفرض الآراء أو استخدام أساليب الإرهاب الفكري.

ما يمكن أن يحققه التفاعل الصفي؟

- يتيح الفرصة للطلبة للمشاركة في الموقف التعليمي.
- يحترم إنسانية المتعلم وحيويته.
- يتيح الفرصة للطلبة لممارسة الأنشطة التي يميلون إليها.
- يزيد فرص الطالب لاستخدام قدراته وإمكاناته وممارسة أفكاره.
- يحول الصف إلى بيئة ديمقراطية متسامحة ومشجعة للتعلم.
- يقلل من الآلية وسيطرة العمل حتى يكون اقرب إلى طبيعة الإنسان.
- يساعد على تطوير فهم إيجابي لذات الطلب وشخصيته.

12_من أدوار المتعلم في التعلم الصفي الفعال:

- يشارك في التخطيط للتعلم.
- يستوضح بعض جوانب الخبرة.

- يناقش ويرصد ويحاجج.
- يتبادل الأدوار مع المعلم لتحقيق التعلم القيادي.
- يلعب أدوار مختلفة مع زملائه كدور المعلم والمتعلم والمعزز والممتحن.
- يبني مخططات مفاهيمه بالاستناد إلى مصادر البيئة المحلية.
- يخطط لإجراء مشاريع مع مجموعات .
- يؤدي التعليمات المكلف بها ويعرضها أمام زملائه.
- يمارس نشاطات التعلم الذاتي.
- يتحمل نتائج أعماله الصفية .

ثالثاً:المهمات المتعلقة بإثارة الدافعية للتعلم

تكمن أهمية إثارة الدافعية للتعلم لدى الطلاب باعتبارها تمثل الميل إلى بذل الجهد لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة في الموقف التعليمي . ومن أجل زيادة دافعية الطلاب للتعلم ينبغي على المعلمين القيام باستثارة انتباه تلاميذهم والمحافظة على استمرار هذا الانتباه ، وأن يقنعوهم بالالتزام لتحقيق الأهداف التعليمية ، وأن يعملوا على استثارة الدافعية الداخلية للتعلم بالإضافة إلى استخدام أساليب الحفز الخارجي للطلاب الذين لا يحفزون للتعلم داخلياً.

من مصادر الدافعية للتعلم:

* **الانجاز بإعتباره دافعاً:**

إن إنجاز الفرد وإتقانه لعمله يشكل دافعاً داخلياً يدفعه للاستمرار في النشاط التعليمي , فعلى سبيل المثال أن الطالب الذي يتفوق أو ينجح في أداء مهمته التعليمية يؤدي به ذالك ويدفعه إلى متابعة التفوق والنجاح في مهمات أخرى, وهذا يتطلب من المعلم العمل على إشعار الطالب بالنجاح وحمايته من الشعور بالخوف من الفشل.

* **القدرة باعتبارها دافعاً:**

إن أحد أهم الحوافز الداخلية يكمن في سعي الفرد إلى زيادة قدرته , حيث يستطيع القيام بأعمال في مجتمعه وبيئته , تكسبه فرص النمو والتقدم والازدهار , ويتطلب هذا الدافع من الفرد تفاعلاً مستمراً مع بيئته لتحقيق أهدافه , فعندما يشعر الطالب أن سلوكه الذي يمارسه في تفاعله مع بيئته يؤدي إلى شعوره بالنجاح , تزداد ثقته بقدراته وذاته وأن هذه الثقة الذاتية تدفعه وتحفزه لممارسة نشاطات جديدة .

ج_الحاجة إلى تحقيق الذات كدافع للتعلم:

لقد وضع بعض التربويين الحاجة إلى تحقيق الذات في قمة سلم الحاجات الإنسانية فهم يرون أن الإنسان يولد ولديه ميل إلى تحقيق ذاته , ويعتبرونه قوة دافعية إيجابية داخلية تتوج سلوك الفرد لتحقيق النجاح الذي يؤدي إلى شعور الفرد بتحقيق وتأكيد ذاته , ويستطيع المعلم استثمار هذه الحاجة في إثارة دافعية الطالب للتعلم عن طريق إتاحة الفرصة أمامه لتحقيق ذاته من خلال النشاطات التي يمارسها في الموقف التعليمي , وبخاصة تلك النشاطات التي تبعث في نفسه الشعور بالثقة والاحترام والاعتبار والتقدير والاعتزاز.

أساليب الحفز الخارجي لإثارة الدافعية لدى الطلاب :

- التشجيع واستخدام الثواب المادي أو الثواب الاجتماعي أو النفسي.
- تغيير البيئة التعليمية.

- استخدام الأساليب والطرق التعليمية المختلفة مثل : الانتقال من أسلوب المحاضرة إلى النقاش فالحوار فالمحاضرة مرة أخرى.
- تنويع وسائل التواصل مع الطلاب سواءً كانت لفظية أو غير لفظية.
- استخدام مواد ووسائل تعليمية متنوعة.
- تنويع أنماط الأسئلة الحافزة للتفكير والانتباه توفير البيئة النفسية والاجتماعية والمادية المناسبة في الموقف التعليمي.

أهمية استخدام الثواب أو العقاب في عملية استثارة الدافعية للتعلم:

1_ إن الثواب له قيمته الايجابية في إثارة دافعية وانتباه الطلاب في الموقف التعليمي , ويسهم في تعزيز المشاركة الايجابية في عملية التعلم , وهذا يتطلب من المعلم أن يكون قادراً على استخدام أساليب الثواب بصورة فعالة , وأن يحرص على استخدامه في الوقت المناسب , وأن لا يشعر الطلاب بأنه أمر روتيني , فعلى سبيل المثال هناك معلمون يرددون عبارات مثل : حسناً أو ممتاز...، دون مناسبة , وبالتالي فإن هذه الكلمات تفقد معناها وأثرها .

2_ أهمية توضيح المعلم سبب الإثابة, وأن يربطها بالاستجابة أو السلوك الذي جاءت الإثابة بسببه.

3_ أهمية تنويع المعلم أساليب الثواب.

4_ أهمية عدم إسراف المعلم في استخدام أساليب الثواب , وأن يحرص على أن تتناسب الإثابة مع نوعية السلوك , فلا يجوز أن يعطي المعلم سلوكاً عادياً إثابة ممتازة , وأن يعطي في الوقت ذاته الإثابة نفسها لسلوك متميز .

5_ أهمية ربط الثواب بنوعية التعلم .

6_ أهمية حرص المعلم على استخدام أساليب الحفز الداخلي .

ولكن أهمية استخدام أساليب الثواب لا تعني عدم لجوء المعلم إلى استخدام أساليب العقاب فالعقوبة تعد لازمة في بعض المواقف , وتعد أمراً لا مفر منه.

لكن ينبغي على المعلم مراعاة المبادئ التالية في حالة اضطراره لاستخدامها:

1_ تعد العقوبة أحد أساليب التعزيز السلبي الذي يستخدم من أجل تعديل سلوك الطلاب عن طريق محو أو إزالة أو تثبيط تكرار سلوك غير مستحب عند الطلاب , وبعبارة أخرى يستخدم العقاب لتحقيق انطفاء استجابة غير مرغوب فيها .

2_يأخذ العقاب أشكالاً متنوعة منها العقاب اللفظي واللوم والتأنيب , وهناك عقوبات اجتماعية ومعنوية وبالتالي فإن العقوبات تتدرج في شدتها .

3_ يشكل إهمال المعلم لسلوك غير مستحب في بعض الأحيان تعزيزاً سلبياً لهذا السلوك عند الطالب ويمثل هذا نمطاً من أنماط العقوبة .

4_ يمثل تعزيز المعلم للسلوك الايجابي لدى تلميذ عقوبة للطالب الذي يقوم بسلوك سلبي.

5_ ينبغي أن يقترن العقاب مع السلوك غير المستحب .

6_ ينبغي ألا تأخذ العقوبة شكل التجريح والإهانة , بل يجب أن يكون الهدف منها تعليمياً وتهذيبياً.

7_ يجب أن لا يتصف العقاب بالقسوة , وأن لا يؤدي إلى الإيذاء الجسمي أو النفسي وأن لا يأخذ صفة التشهير بالطالب .

8_ يجب التذكر دائماً أن الأساليب الوقائية التي تؤدي إلى وقاية الطلاب من الوقوع في الخطأ أو المشكلات, أجدى وأنفع من الأساليب العلاجية .

9_ يجب الابتعاد عن العقوبات الجماعية وينبغي أن لا تؤثر عملية العقوبة على الموقف التعليمي.

رابعاً: المهمات المتعلقة بتوفير أجواء الانضباط الصفي:

إن الانضباط الصفي لا يعني جمود الطلاب وانعدام الفاعلية والنشاط داخل غرفة الصف , فبعض المعلمين يفهمون الانضباط على أنه التزام الطلاب بالصمت والهدوء وعدم الحركة والاستجابة إلى تعليمات المعلم , كما أن البعض من المعلمين مازالوا يخلطون بين مفهومين هما: مفهوم النظام ومفهوم الانضباط , فالنظام يعني توفير الظروف اللازمة

لتسهيل حدوث التعلم واستمراره في غرفة الصف , ويمكن الاستدلال من هذا المفهوم أن النظام غالباً ما يكون مصدره خارجياً وليس نابعاً من ذات الطلاب

بينما يشير مفهوم الانضباط إلى تلك العملية التي ينظم الطالب سلوكه ذاتياً من خلالها لتحقيق أهدافه وأغراضه , وبالتالي فإن هناك اتفاقاً بين مفهوم النظام والانضباط باعتبار هما وسيلة وشرطاً لازمين لحدوث عملية التعلم واستمرارها في أجواء منظمة وخالية من المشتتات أو العوامل المنفرة أو المعيقة للتعلم لكن الفرق يكمن في مصدر الدافع لتحقيق النظام أو الانضباط , فالنظام مصدره خارجي أما الانضباط فمصدره داخلي من ذات الفرد ولا شك أن الانضباط الذاتي في غرفة الصف على الرغم من أهميته وضرورته للمحافظة على استمرارية دافعية الطلاب للتعلم يعد هدفاً يسعى المربون إلى مساعدة الطالب على اكتسابه ليصبح قادراً على ضبط نفسه بنفسه.

10_ صفات وخصائص المدرس الفعال :

تتطلب عملية ضبط الصف ممارسة بعض الأدوار القيادية من طرف المعلم ، ولكي يتحقق هذا يفترض أن تتوفر لدى المعلم مجموعة من الصفات و هي كالتالي :

1_ الصفات المعرفية :

- **الإعداد الأكاديمي والمهني** : ينبغي على المعلم أن يكون على معرفة جيدة في مجال تخصصه و الإطلاع على المستجدات العلمية التي تطرأ في هذا المجال ، وذلك :

- سعة الإطلاع
- الإبتعاد عن أسلوب التلقين والسرد
- إتقان اللغة العربية واللغات الأجنبية

2_ الصفات الشخصية :

- الإتزان والدفء العاطفي
- تأكيد الذات
- إدارة الحوار والنقاش
- الحماس والمثابرة
- التحلي بالإنسانية والقرب من التلميذ

12_ مهام المدرس في الصف:

يعتبر المعلم الموجه النفسي و الإجتماعي والخلقي للتلميذ ، إذ يعمل باستمرار على الكشف عن حاجيات وميول التلاميذ وتوجيه إحتياجاتهم .

يعد المدرس المسؤول الأول عن تناول المادة الدراسية ، وتوفير الجو المناسب لإستغلالها لتحقيق نمو التلاميذ والإستفادة منها على أفضل صورة .

إن الصحة النفسية للمعلم ، متوقفة على مدى بلوغه درجة سليمة من التوافق والإنسجام والتكامل النفسي والإجتماعي والمهني الذي يشمل الرضا والإرتياح عن الذات والمهنة التي يمارسها مما ينعكس إيجابا على التلاميذ فيعزز الثقة معهم ويمنحهم الحرية في التعبير عن أرائهم وأفكارهم ويسود ذلك الألفة داخل القسم . **(زبدي ، 2007، 41)**

كما يتوقع من المعلم تحمل المسؤوليات العرض والتنظيم لمساعدة التلاميذ على الإستعاب والإدماج والتخزين ، ويقوم بين الأونة والأخيرة بمساعدة الطلبة على الإدراك الكلي ، لما يعرض أمامه من خبرات مجزأة ، واستحضار الخبرات السابقة المرتبطة بالموضوع

أو المحتوى ، عن طريق استخدام المنظم المقدم الذي يقوّم فيه المعلومات وذلك لمساعدة التلاميذ على دمج الخبرات الجديدة بالمعلومات المخزنة لدى الطلبة وجعلها ذات معنى .

(قطامي ، 406،2008)

يعد المدرس مجموعة من المخططات والأشكال لإستخدامها في أثناء العرض ، إذ تناسب هذه المخططات والأشكال حاجات التلاميذ المعرفية ، أو حاجاتهم المحيطة المتعلقة بالبيئة التعليمية أو المجتمع وتصميم المخططات كالتالي :

ـ مخططات لتوضيح المادة الدراسية ، وهي مخططات مفاهمية إدراكية بطبيعتها .

ـ مخططات لتوافق المحتوى الدراسي الإجرائي ، الذي يظم مجموعة أدوات وإجراءات ، وهناك مخططات تمثل المبادئ إذ تتم فيها تنظيم المادة التعليمية على صورة مخططات توضح التسلسل والعلاقات بين المبادئ المتضمنة في الموضوع .

ويقوم المدرس بعرض التفصيلات التي تضمنتها المواد الدراسية التي يتم إعدادها وفق النموذج المفصل بعدد من الصور ، إما تفصيل بشكل عمودي تتم فيه معالجة الأفكار الرئيسية التي تضمنها المحتوى الدراسي ثم تفصيلها وفق مراحل متتالية حتى يتم توضيح جميع المواضيع .(**قطامي واخرون ، نفس المرجع السابق ، 207)**

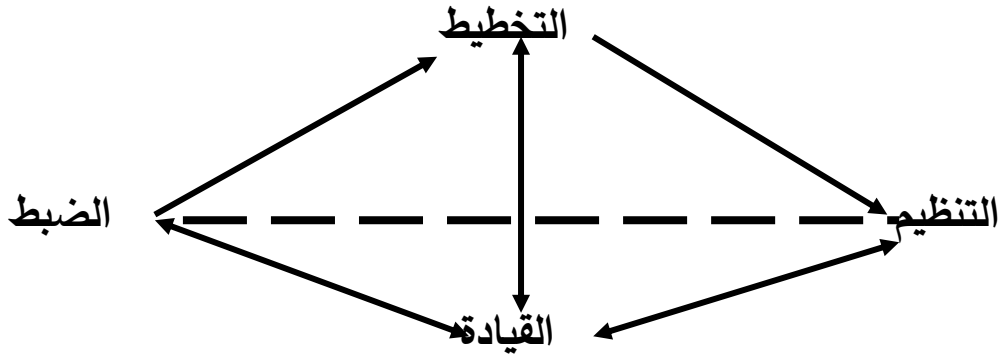
كما يمكن حصر أدوار المعلم في ضبط الصف في النقاط التاية :

ـ المعلم وقراراته المتعلقة بالتخطيط

ـ المعلم وقراراته المتعلقة بالتنفيذ

ـ المعلم مدير للعملية التدريسية :

وضع ديفيس " Davies " دور المعلم كمدير للعملية التدريسية ، إذ افترض في نموذجه عددا من الوظائف المحددة يمارسها المعلم في أثناء تنفيذه للتدريس والنموذج التالي يوضح ذلك :



الشكل رقم (2) يوضح دور المعلم

4) المعلم مخططا للعملية التدريسية : تتضمن عملية التخطيط إعداد وصياغة الأهداف التدريسية بلغة قابلة للملاحظة والتقويم على الصورة سلوك ظاهر ، والمعلم ذو كفاية هو المدرب والمعد لممارسة مهارات التخطيط والصياغة وفق قدرات التلاميذ واستعداداتهم والمرحلة النهائية التي يمرون بها ، بالإضافة إلى قدرته على تخطيط المواقف التي تستثير تفكيرهم .**(يوسف قطامي واخرون ، مرجع سابق ، 32)**

كما تطرق " محي الدين توقا " إلى أن المعلم لكي ينجح في ضبط صفه والتحكم في التعلم في حجرة التدريس لا بد أن يتسلح بقدرات كافية لقيادة هذا الدور والتي تتلخص في النقاط التالية :

ـ فهم كامل لأساسيات التعلم ونظرياته ومؤثراته وأساليب إكساب المفاهيم والمعلومات والمعارف والإحتفاظ بالبنى المنظمة لها .

ـ معرفة الأساليب والوسائل التي تسهم في نمو التعلم وتطوره ومعالجة ما يحصل خلال التدريس من مشاكل ومعوقات تؤثر في طبيعة المناخ الصفي .

ـ التعرف على مستوى الطلبة المعرفي والعلمي والسلوكي ودرجات التفاوت وبرمجة الخطط التدريسية وإدراج الأهداف التعليمية تبعا لذلك .

ـ تحديد نوع التعلم والطريقة التدريسية ، وفن العرض للمادة واستخدام الحوافز لإبقاء الصف مفعما بالحيوية والسلوك السليم .

ـ إستخدام مبدأ الإستثارة والتحفيز لتأجيج الدافعية لدى التلاميذ وضمان إستمرار إنتباههم.

ـ تحديد إجراءات تعزيز المناخ الصفي من الناحية التدريسية والتعليمية ، لأن التدريس يركز على تقديم المادة العلمية ، والتعلم يشمل السلوك والدور القيادي لكي يكتسب المتعلم مفاهيم ومبادئ ، والمعلم عليه مسؤولية النهوض بكلتا الحالتين التدريس والتعليم ، لذا عليه البحث عن مفردات للحفاظ على الموقف التعليمي سلميا وإيجابيا .

و يرى بعض التربويين أن مفتاح التعلم الناجح يكمن في البيئة الصفية السليمة التي تعني بخلق جو من العلاقات الإنسانية الإيجابية يؤدي المعلم فيها دورا أساسيا من خلال إثارة الرغبة والدافعية ومن أهم أدوار المعلم نجد :

ـ إنتقاء الأهداف التعليمية المناسبة وإعداد وتصميم النشاطات مع إختيار الوسائل التي توصل إلى تحقيق الأهداف المرجوة

ـ إثارة إنتباه التلاميذ ورغبتهم للتعلم

ـ مشاركة التلاميذ في النشاطات الصفية ومساعدتهم في الإبتكار وخلق جو من التفاعل الإجتماعي .

ـ معرفة مدى تحقيق الأهداف المخطط لها في ضوء تقويم أداء التلاميذ.

(الدليمي ، 2006: 61)

خلاصة الفصل :

يعد الضبط الصفي من العناصر المهمة والضرورية التي يجب أن تتوفر في العملية التعليمية التعلمية داخل القسم ، وهي تحتاج إلى معلم تتوفر فيه جملة من الخصائص والصفات والكفاءات ، وأن يمتلك أفضل الأنماط والطرق للضبط الصف والتي يتم من خلالها بناء تعلمات و إرساء الموارد وإنماء الكفاءات على اختلاف قدرات التلاميذ .

الفصل الثالث

الدافعية للتعلم

تمهيد

1_تعريف الدافعية للتعلم

2_ عناصر الدافعية للتعلم

4_ وظائف الدافعية للتعلم

5_ النظريات المفسرة لدافعية التعلم

6_ أهمية الدافعية في الوسط المدرسي

7_ طرق تعزيز الدافعية للتعلم

8_ أسباب تدني الدافعية للتعلم

9_ دور المعلم في استثارة دافعية تلاميذ للتعلم

10_ إستراتجية استثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم

11_ مقترحات لزيادة الدافعية عند التلاميذ

12_ خلاصة

تمهيد:

ليس من السهل فهم وتحليل سلوك الإنسان في أي موقف من مواقف الحياة المعقدة ، إلا أن الدراسات والتطورات في مختلف العلوم الإنسانية والاجتماعية تؤكد أن هناك دافع وراء سلوك هذه الدوافع منها ما هو مرتبط بالبيئة الخارجية ومنها ما هو مرتبط بحالة الفرد الداخلية كميوله واحتياجاته واتجاهاته ، وبما أن التعلم هو كل تغير أو تعديل في السلوك فان موضوع الدافعية للتعلم من المواضيع المهمة في الحقل التعليمي والتربوي وذالك لما تحمله الدافعية من أهمية كبيرة إذ تعتبر الحافز الأساسي الذي يدفع التلميذ للعمل والمثابرة وهي أهم شروط التعلم ، حيث أكدت جل النظريات أن المتعلم لا يستجيب للموضوع دون وجود دافع معين .

فمن خلال هذا الفصل سوف نتطرق إلى مجموعة من العناصر المهمة التي تناولها موضوع الدافعية للتعلم حيث تطرقنا إلى التعريف بها وذكر عناصرها ،وخصائصها وكذا أنواعها وأهميتها في الوسط المدرسي، وظائفها ،وقمنا بعرض مجموعة من النظريات المهمة التي تناولت موضوع الدافعية للتعلم، بالإضافة إلى دور المعلم في استثارة دافعية التلميذ، وفي الأخير قدمنا مقترحات سلوكية، معرفية و أخرى عامة لزيادة الدافعية عند التلاميذ.

1_مفهوم الدافعية للتعلم :

يعرفها " تيرنر 2003" بأنها رغبة المتعلمين للعمل أو المشاركة في التعلم المستمر وتحمل المسؤولية تطورهم الخاص **(الرفوع ، 2015،ص207)**

يعرفها "بيلر" و"سنرمان " أنها الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكة وأدائه وتعمل على إستمراره ،وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين أو غاية محددة

(الزغبي، 2001،ص2048)

يعرفها خليل معايطة ،ونادر فهمي الزيود، وآخرون ،1993" : أنها حالة إستثارة داخلية تحرك المتعلم لإستغلال أقصى طاقاته في كل موقف تعليمي، يشترك فيه قصد إشباع دوافعه للمعرفة وتحقيق ذاته **(دوقة وأخرون ،12،2011)**

يعرفها "**أبو جادو**" 2000 بأنها حالة داخلية تدفع الطالب للإنتباه إلى الموقف التعليمي ،والقيام بنشاط موجه والإستمرار في هذا النشاطحتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم.

(زكي، 11،2015)

يعرفها "ترديف 1992" :أنها ما يحرك سلوك المتعلم نحو هدف أو غاية معينة علما بأن مصدر تلك الحركة يمكن أن تكون داخليا أو خارجيا ،كما أن الدافعية ناتجة كذلك عن الإدراك الذي يحمله التلميذ عن الأهداف المنشودة من المدرسة ،وعن قيمة النشاطات التي يقوم بها التلميذ والقدرة على التحكم في تلك النشاطات إلى جانب مايشعر به التلميذ إتجاه المادة وإتجاه المحيط التربوي بصفة عامة **(دوقة وأخرون ،12،2011)**

بينما يعرفها "عدس وتوق 2005" على أنها مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية ، التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل ،أي يشير المفهوم إلى نزعه إلى هدف معين ،وهذا الهدف قد يكون إرضاء حاجات أو رغبات داخلية **(الرفوع ، 207،2015)**

فالدافعية للتعلم هي مجموعة من المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم التي تؤدي إلى بلوغه الأهداف المنشودة ، وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم وبدونها لا يحدث التعلم الفعال،فقد اختلفت وجهات النظر حول مفهوم الدافعية للتعلم باختلاف المدارس النفسية ،فكل مدرسة تناولت هذا الموضوع بشكل مختلف .

2_ النظريات المفسرة لدافعية التعلم:

2-1_النظرية السلوكية:

ترى هذه النظرية أن الدافعية تنشا لدى الأفراد بفعل مثيرات داخلية وخارجية، بحيث يصدر عن الفرد سلوكا أو نشاطا استجابة لهذه المثيرات،ويؤكد سكن ران خبرات الفرد بناتج السلوك هي التي تحدد تكرار أو عدم تكرار السلوك في المرات القادمة ، إذ يرى أن نتائج السلوك ولاسيما التعزيزية منها تشكل الحافز أو الباحث الذي يدفع الأفراد للسلوك بطريقة معينة في موقف ما.

إن حصول الفرد على المعززات أو المكافآت على سلوكاتهم يستثير لديه الدافعية للحفاظ على هذه السلوكات وتكراراها ، فعلى سبيل المثال عندما يتم تعزيز الطفل على سلوك ما كنطق كلمة ما فانه يثير لديه الدافعية لتكرار مثل هذا السلوك.

ويرى **سكنران** التعزيز ربما يتطور ليصبح ذاتيا،حيث يقوم الفرد بسلوك ما لإشباع حاجات ودوافع لديه دون تأثير خارجي،كالتلميذ الذي يقوم بمطالعة بعض الكتب والمؤلفات ليس من اجل اجتياز امتحان فحسب ، وإنما للمتعة أو حب المعرفة،أما **ثورندايك** فيؤكد الدور الوظيفي للسلوك ،حيث يرى أن السلوك يؤدي وظيفة تتمثل في تحقيق الرضا والإشباع أو تجنب الألم والضيق، ويرى أن الدافع يستثير حالة من التوتر تولد عنها سلوكا لخفض هذا التوتر،وهو ما يدفع الفرد إلى التعلم أو الاستجابة بشكل يتناغم مع حالة التوتر الناشئة بهدف التخلص(**زغلول:187،2006**)

2-2_النظرية المعرفية:

يمكن تعريف الدافعية حسب النظرية المعرفية على أنها حالة استثارة داخلية تحرك الشخص المتعلم من اجل استغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشارك فيه من اجل إشباع دوافعه للمعرفة ومواصلة تحقيق ذاته.

ترى التفسيرات الإرتباطية والسلوكية للدافعية أن النشاط السلوكي وسيلة أو ذريعة للوصول إلى هدف معين مستقل عن السلوك ذاته فالاستجابات الصادرة من اجل الحصول إلى الإثباتات أو المعززات تشير إلى دافعية خارجية تحددها عوامل مستقلة عن صاحب السلوك ذاته ،الأمر الذي يشير إلى حتمية السلوك وضبطه بمثيرات قد تقع خارج نطاق إرادة الفرد،أما التفسيرات المعرفية فتسلم بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل ،يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واقعية على النحو الذي يرغب فيه،لذالك تؤكد هذه التفسيرات على مفاهيم أكثر ارتباطا بمتوسطات مركزية كالقصد والنية والتوقع لان النشاط الفعلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكي كفاية في ذاته وليس كوسيلة وينجم عادة عن عمليات معالجة المعلومات والمدركات الحسية المتوافرة للفرد في الوضع المثير الذي يوجد فيه وبذالك يتمتع الفرد بدرجة عالية من الضبط الذاتي. **(كوافحة:146،2004)**

ويرى أصحاب هذه النظرية أن الدافعية هي البحث عن المعنى والرضا في الحياة وإشباع الحاجات الداخلية للفرد ،وهم على اعتقاد أن الناس يستجيبون إلى الادراكات الداخلية التي تتبع لديهم نتيجة للأحداث البيئية ،وبناءا على ذلك فهم يؤمنون بوجود أسس بيولوجية للدوافع ،ودور المعلم تشخيص وإرشاد التلاميذ**(زيتون:446،2003)**

لذا فهذه النظرية تؤكد على حرية الفرد وقدرته على الاختيار حيث يستطيع أن يوجه سلوكه للوجهة التي يريد،غير أن هذه النظرية لا تنكر أيضا كثيرا من المفاهيم التي تنادي بها المدرسة السلوكية مثل التعزيز وقوة الحاجات الفيزيولوجية غير أنهم يختلفون معهم على أن هذه المفاهيم أو العوالم غير كافية لتفسير جوانب الدافعية الإنسانية جميعها خاصة التي تنمو بعد مرحلة الطفولة المبكرة .

2-3_النظرية الإنسانية (هرمية ماسلو) في الدافعية :

يهتم هذا الاتجاه بدراسة وتفسير الدافعية وإيضاح مفاهيمها المتعلقة بالدراسات الشخصية ومن أبرز علمائها **(ماسلو)**، الذي يرى أن الدافعية لدى الإنسان تنمو بشكل هرمي لقضاء حاجات يحددها بسبعة مرتبة من قاعدة الهرم إلى قمته وهي كالتالي :

_الحاجات الفيزيولوجية:

وتتحدد بأصناف أساسية جدا ، كالطعام ، الشراب،الهواء، المسكن ويرى **ماسلو** أن الحصول على الطعام والشراب وإشباع الحاجات الفيزيولوجية المرتبطة بهما ليس نهاية المطاف بالنسبة للدافعية الإنسانية ، بل يؤدي هذا إلى الإشباع إلى تحرير الفرد من سيطرة حاجاته الفيسيولوجية والى إتاحة الفرصة الكافية لظهور الحاجات ذات المستوى الأعلى.

_حاجات الأمن والسلامة :

وهي حاجات تمثل رغبات الفرد في العيش بأمن وسلام وطمأنينة، مع تجنب القلق والاضطراب والخوف،وتتبدى هذه الحاجات الأمنية عند الأطفال والراشدين على حد سواء بالتحرك السريع والنشط الذي يمارسه الفرد في حالة حصول أي طارئ يهدد السلامة والأمن مثل: الكوارث الطبيعية ،الحروب والأوبئة. **(كوافحة:146،2004)**

_حاجات الحب والانتماء:

تنم عن رغبة الفرد في إقامة علاقات عاطفية مع الناس عامة والأشخاص والمجموعات الهامة في حياته الخاصة، ومثل هذه الحاجات تنتج عن شعور الفرد بالمعاناة بسبب غياب المقربين لديه وهذه الظاهرة تبدو صحية بالنسبة للأفراد الأسوياء بشكل عام،ويرى **ماسلو** أن مساهمة الفرد في الحياة الاجتماعية مدفوعة بحاجاته للحب والانتماء والتعاطف، وان حالات التمرد والعصيان قد تنجم عنه عدم إشباع مثل هذه الحاجات.

_حاجات احترام الذات:

هذه الحاجات تنم عن رغبة الفرد في تحقيق ذاته المتميزة، وتبدي إشباعها بمشاعر الثقة والكفاءة،والقدرة في حين يؤدي عدم إشباعها إلى الشعور بالدونية والعجز.

_حاجات تحقيق الذات:

وتنم هذه الحاجات عن رغبة الفرد في تحقيق اكبر قدر ممكن من إمكاناته وقدراته،وتظهر هذه الحاجات في النشاطات المهنية واللامهنية التي يقوم بها الفرد في حياته الراشدة،والتي تتفق مع رغباته وميوله ،ويرى **ماسلو** أن الإنسان الذي يستطيع تحقيق ذاته إنما يتمتع بصحة نفسية عالية جدا غير أن **ماسلو** يقصر ذلك كله على الأفراد الراشدين فقط ،لان الأطفال لن يتمكنوا من تحقيق هذه الحاجات بسبب عدم اكتمال نضجهم ونموهم ويمكن بالمقابل رعاية الأطفال وتوجيه نموهم بشكل يمكنهم من التعرف على إمكاناتهم وقدراتهم ويمهد السبل أمامهم لتنميتها وتحقيقها بشكل أفضل **(أبو مغلي :149،2012)**

_حاجات المعرفة والفهم:

وهي حاجات ترمي إلى الرغبة المستمرة في الفهم والمعرفة وتتمثل واضحة في النشاطات الاستكشافية والاستطلاعية وفي البحث عن المزيد من المعرفة،والحصول على اكبر قدر ممكن من المعلومات ويرى **ماسلو** أن الحاجات إلى المعرفة والفهم هي أكثر وضوحا عند بعض الأفراد من غيرهم ،ويلعب هذا الصنف من الحاجات دورا حيويا في سلوك التلاميذ

لان عملية تعزيزها تمكنهم من اكتساب المعرفة وأصول التفكير العلمي اعتمادا على دوافع ذاتية داخلية.

يدل هذا النوع من الحاجات على الرغبة الصادقة في القيم الجمالية التي تتجلى في إقبال الأفراد وتفضيلهم للترتيب والنظام والكمال سواء في الموضوعات أو الأوضاع أو النشاطات ، وكذلك نزعتهم إلى تجنب الأوضاع القبيحة التي تسود فيها الفوضى وعدم التناسق، وعلى الرغم من أن **ماسلو** يعترف بصعوبة فهم طبيعة الحاجات الجمالية إلا انه يعتقد أن الفرد السوي الذي يتمتع**(نفس المرجع السابق ، 151)**

بصحة نفسية جيدة سليمة ينزع إلى البحث عن الجمال بطبيعته سواء كان طفلا أم راشدا، ويفضله كقيمة مطلقة ومستقلة عن أية منفعة مادية.

2-4_نظرية العزو:

تعد هذه النظرية من أكثر النظريات المعرفية التي عالجت موضوع الدافعية فهو تحقيق النجاح وتجنب الفشل،فهي تهتم بتفسير وفهم طبيعة العزوات التي يقدمها الأفراد لأسباب نجاحهم وفشلهم في المجالات الحياتية الأكادمية منها وغير الأكادمية.

وقد جاءت هذه النظرية كمحلة لجهود العالم الأمريكي **برنارد واينز** الذي اهتم بتفسير سلوكيات الأفراد الأسوياء وغير الأسوياء من خلال فهم طبيعة العزوات التي يقدمونها كمبررات لسلوكياتهم المتعددة،وقد اسماها نظرية اللذة والألم.

ويعد عالم النفس **واينز** من الأوائل الذين استخدموا هذه النظرية لربطها بالعملية التربوية،ولاسيما بالتعلم والتحصيل المدرسي حيث يرى أن لدى التلاميذ نزعة للعزو وأسباب نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي يتمثل في مجموعة من العوامل كالقدرة والجهد

والمعرفة والحظ والمزاج والاهتمامات ووضوح التعليمات ،ويصنف **واينز** هذه العوامل ضمن ثلاث مجموعات هي:

_المجموعة الأولى:

تتعلق بمصدر الضبط لدى الأفراد ، وقد يكون داخليا أو خارجيا ،فالتلميذ قد يغزو نجاحه أو تفوقه إلى عوامل داخلية مثل :الاستعدادات والقدرات أو عوامل خارجية مثل: تساهل المعلم أو سهولة الأسئلة وفي حين يعزو أسباب فشله إلى عوامل داخلية كعدم الاستعداد الكافي أو لأسباب خارجية مثل : صعوبة الامتحان أو تحيز المعلم.

(الزغلول:168،2009)

_المجموعة الثانية:

وتتعلق بالعوامل الثابتة والغير ثابتة مثل القدرة وتقلب المزاج أو الحظ وترتبط هذه المجموعة بتوقعات الفرد بالنجاح أو الفشل في المستقبل فإذا اعتقد الفرد أن سبب نجاحه أو فشله يعزى إلى عوامل ثابتة مثل القدرة أو الاستعداد ،فانه سيتوقع النجاح أو الفشل في مثل هذه المهام في المستقبل،أما إذا عزا سبب نجاحه أو فشله إلى عوامل غير ثابتة مثل تقلب المزاج أو الحظ فانه يتوقع تغير مثل هذه العزوات في المستقبل.

_المجموعة الثالثة:

وتتعلق بالعوامل القابلة لضبط أو السيطرة، فإذا عزا التلميذ نجاحه الى عوامل قابلة للضبط فانه يشعر بالفخر والاعتزاز والغرور ويتوقع النجاح في المستقبل عندما يواجه مهمات أكاديمية مماثلة ، أما إذا عزز نجاحه إلى عوامل غير قابلة للضبط فانه يشعر بالعرفان والجميل ويتوقع أن يصادفه مثل هذا الحظ في المستقبل ،ومن جهة أخرى إذا عزا التلميذ فشله الى عوامل داخلية للضبط أو السيطرة كعدم الاستعداد الكافي مثلا: فانه يشعر بخيبة أمل والخجل ويتوقع تغير ذلك في المستقبل، أما إذا عزا فشله إلى عوامل

خارجية غير قابلة لضبط أو السيطرة ،فانه يشعر بالعجز والاستسلام والإحباط وعدم القدرة على التغيير .(**الزغلول:168،2009)**

3_ خصائص الدوافع:

إن معرفة خصائص الدوافع تفيد المعلم كثيرا في فهم الدور الذي تقوم به في تحقيق عملية التعليم بالصورة التي تتفق مع أهدافنا وأغراضنا التربوية،ومن هنا نرى انه من الضروري

توضيح خصائص الدوافع للوقوف على دورها في العملية التعليمية، وللدوافع مجموعة من الخصائص تتمثل في:

_ توجيه السلوك: تتميز بأنها دوافع تعمل على توجيه السلوك.

_ تغيير السلوك وتنوعه: تتميز بأنها دوافع تبدأ في تغيير سلوك الكائن الحي ثم يأخذ الكائن الحي في تنويع نشاطه حتى يحقق إشباع الدافع .

_ الفرضية: لكل دافع هدف معين يعمل على إنهاء حالة التوتر الناشئة عن عدم إشباعه.

_ النشاط : يقوم الدافع حتى يصل إلى الاستجابة التي ترضيه وتنتهي في الوقت نفسه مع المشكلة القائمة.

_ الاستمرارية: يستمر سلوك الكائن الحي حتى يحقق الإشباع المطلوب وينهي حالة التوتر إلي أوجدها الدافع.

_التحسن: يتجه السلوك المدفوع للكائن الحي نحو التحسن خلال المحاولات المختلفة التي يقوم بها لإشباع الدافع مما يجعله يكرر السلوك .

_ التكيف الكلي: أي نشاط يقتضي تحرك جميع أجزاء جسم الكائن الحي ليحقق غرضه أي أن إشباع الدافع يتطلب من الكائن الحي تكيفا كليا عاما ومع زيادة أهمية الدافع وقوته زادت الحاجة إلى التكيف الكلي.

_ توقف السلوك: يتوقف عند تحقيق الغرض وإشباع الدافع.

ويمكن استخلاص خصائص الدافعية في مجموعة من النقاط أهمها:

الدافعية قوة ذاتية داخلية

الدافعية محرك لسلوك وتستثار بعوامل داخلية و خارجية

الدافعية ميول وتوجه ويمكن أن تكون مكتسبة أو موروثة أو الاثنين معا

تتصل الدافعية بحاجات الفرد(**نفس المرجع السابق،168)**

4_ أنواع الدوافع:

الدوافع أربع أنواع هي:

4-1_الدوافع الأولية:

هي دوافع عامة تشترك فيها جميع المخلوقات وهي فطرية،ضرورية للمحافظة على البقاء كدافع الجوع والعطش (**زيدان :2013،ص113)**

4-2_الدوافع الثانوية:

تنتج من خلال تفاعل واحتكاك الفرد ببيئته وهي تتأثر بنوع التنشئة الأسرية والاجتماعية.

4-3_الدوافع الداخلية:

هي دوافع فطرية بيولوجية حيث يقوم الفرد بالنشاط وهو مدفوعا برغبة داخلية باكتساب معرف ومهارات اللازمة بغية تحقيق ذاته وإرضائها دون مثير خارجي.

الدوافع الخارجية:

دوافع ذات مصدر خارجي كالأولياء والمعلم،مثال ذلك ما يدفع بالمتعلم للتعلم هو مدح الأب أو المعلم له (**زيدان :2013، ص113)**

5_ أهمية الدافعية في الوسط المدرسي:

لها أهمية كبيرة لأنها تحقق الفوائد التالية:

_ الدافعية هي من العوامل الرئيسية التي تقف وراء التعلم الإنساني

_ هي القوة التي تدفع الإنسان الى اكتساب المعارف والخبرات والمهارات وأنماط السلوك

_ تعمل على إثارة وجذب انتباه المتعلمين

_ تعمل على إطلاق الطاقات الكامنة لدى الفرد

_ تعمل على توجيه سلوك المتعلمين للمثابرة والتعلم والحصول على المعرفة وتحقيق الأهداف

_تعمل على توجيه المتعلمين لاختيار الوسائل المادية والغير مادية التي تساعدهم في تحقيق أهداف التعلم

_ تعمل على زيادة إقبال المتعلمين على اختيار الأنشطة بما يتلائم مع ميولهم واهتمامهم.

_ تعمل على توفير الظروف المشجعة لحدوث التعلم وضمان استمرارية تفاعل المتعلم مع الموقف التعليمي .

6_ وظائف الدافعية للتعلم:

تعددت وظائف الدافعية و اختلفت باختلاف النظريات و المقاربات فحسب ،تتجلى وظائف الدافعية في ثلاث وظائف أساسية هي :

6-1_ تحرير الطاقة الانفعالية الكاملة لدى المتعلم و إستشارة نشاطه :

إن الدوافع المختلفة ما هي إلا طاقات مصدرها إما داخلي أو خارجي ، فالدافعية الداخلية هي بمثابة القوة الموجودة في النشاط في حد ذاته أي أن المتعلم يشعر بالرغبة في أداء العمل دون وجود تعزيز أو مكافأة خارجية ،أما الدافعية الخارجية فهي تتحدد

بمقدار الحوافز الخارجية و التي يعمل المتعلم على الحصول عليها مثل النتائج ،الملاحظات الإيجابية ، الهدايا من طرف الأولياء ، و من المعروف أن هذا النوع من الدافعية يزول بزوال الحوافز الخارجية .

6-2_ الاختيار:

تلعب الدافعية دور الاختيار حيث نحث المتعلم على القيام بسلوك معين وتجنب سلوك أخر،كما أنها و في نفس الوقت تقوم بتحديد الطريقة التي يستجيب بها الفرد للمواقف الحياتية المختلفة ،فعندما يقوم التلميذ مثلا بمراجعة درس معين كالتحضير للامتحان فإنه لا ينتبه إلى الأجزاء أو المعارف المتعلقة بالامتحان الذي هو بصدد إجتيازه و لا يدرك الأمور الأخرى إلا إدراكا سطحيا.

6-3_ التوجه:

إن الدافعية خاصية الفرد تدفع الفرد إلى القيام بنشاط معين و عليه فإنها و في نفس الوقت تطيع سلوكه بطابع معرفي حيث يلاحظ بأن التلاميذ الذين يوجهون جهودهم نحو هدف معين تكون دافعيتهم أكبر و إستعدادهم أقوى لبذل الجهد المناسب.

7_وظائف الدافعية تتلخص فيما يلي:

7-1_الوظيفة الاستشارية :

هي أول وظائف الدوافع في عملية التعلم و من جهة التعلم فإن الدافع لا يسبب السلوك و إنما يستشير الفرد للقيام بالسلوك و إنما يستشير الفرد للقيام بالسلوك ، و درجة الاستشارة و النشاط العام للفرد على علاقة مباشرة بالتعلم الصفي ، و إن أفضل درجة من الاستشارة هي الدرجة المتوسطة ، حيث أنها تؤدي أفضل تعلم ممكن ، و نقص الاستشارة يؤدي إلى الرتابة و المال ، بينما زيادة الإستشارة تؤدي إلى النشاط و الاهتمام.

(ملحم :2001 ، ص176)

بالإضافة إلى وظائف أخرى تتمثل في :

7-2_الوظيفة التوقعية للدوافع:

و هو إعتقاد مؤقت بأن ناتجا ما سوف ينجم عن سلوك معين، و تتطلب هذه الوظيفة من المعلم أن يضيف للتلاميذ ما سوف يستطيعون القيام به عند الانتهاء من تحقيق هدف ما ، و في أداء تلك الوظيفة فإن المعلم يقوم بتعديل أو حذف تلك التوقعات التي تؤدي إلى إعاقة الأهداف المرجوة.

7-3_الوظيفة العقابية للدوافع:

إن العقاب مؤثر سلبي يسعى الفرد إلى التهرب منه، و يختلف أثر العقاب المتبع بإختلاف الاستجابة المعاقبة.

7-4_الوظيفة الانتقالية :

و هي تقوم بإنتقاء السلوك عند الاستجابة بحيث توجه السلوك و تحركه نحو مثير معين و تتجاهل المثيرات الأخرى(**دوقة :17،2011)**

7-5_ الوظيفة الباعثة للدوافع:

يشير مفهوم البواعث إلى أشياء تثير السلوك و تحركه نحو غاية ما عندما تقترن مع مثيرات معينة فنحن نتوقع من التلميذ أن يظهروا إهتماما أكبر بمادة دراسية يرتبط معها باعث أكبر أو ثواب أكبر من مادة أخرى لا يرتبط معها مثل ذلك الباعث.

7-6_الوظيفة التوجيهية:

و هي توجه السلوك إتجاه هدف محدد فتوجه كل جهودنا نحوه ، من خلال ما سبق تتلخص وظائف الدافعية في أنها طاقة الفرد للقيام بالسلوك ، وتوجه الفرد للقيام بأنماط سلوك دون أخرى و الحفاظ على إستمرار السلوك.

7-7_ الوظيفة التهذيبية:

إن الوظيفة التهذيبية تتطلب من المدرس إستعمال الثواب و العقاب ، و الذين يشكلان التجسيد الواقعي لمفهوم المدح و الذم ، ومن هنا تظهر و تتبين وحدة الوظيفة الباعثة والوظيفة التهذيبية.

إن الثواب يثبت السلوك و العقاب يستبعده أو يزيله إن العقاب يؤدي دورا في إبلاغ التلميذ عما لا يفعله و لكنه لا يحمل أي معلومات في ذاتها تخبر التلميذ عن المسار البديل للسلوك الذي يجب إتباعه و يستخدم العقاب لإنقاص إحتمال حدوث الإستجابة غير جيدة.

لذا من الضروري أن يدرك المدرسون أن العقاب كوسيلة تهذيبية يعد أمرا عديم القيمة و خاصة إذا كان قاسيا و غير واضح في أسبابه مما يؤدي إلى مقاومة من قبل التلميذ و بالتالي كرهه للمدرس و تجذب تعلم المادة التي إرتبطت بالعقاب أما الثواب ففي صوره المتعددة قد أثبتت دراسات علمية كثيرة أنه أفضل تهذيب و باعث قوي ، فرضا عن إجادة العمل لدى التلميذ بعد أفضل و أحسن مكافأة و حافز نحو التعلم**(دوقة :17،2011)**

8_علاقة الدافعية بالتعلم :

إن وجود دافعية عند الفرد عامل أساسي في عملية التعلم ، و عليه فأفضل المواقف التعليمية هي التي لا تعمل على تكوين دوافع عند المتعلمين ، أين توفر لهم الدروس المختلفة خبرات تثير دوافعهم الحالية ،و قد أدرجت التربية الحديثة هذه الناحية الأساسية و هي أهمية وجود عرض واضح يدفع التلاميذ نحو التعلم ، لذلك فهي تهتم بإتاحة الفرصة أمام التلاميذ لكي يشتركوا فعليا في إختيار الموضوعات و المشكلات التي تمس نواحي هامة في حياتهم ، كما تهتم بإشراكهم في تحديد طرق العمل و الدراسة و الوسائل و نواحي النشاط التي توصلهم إلى تحقيق الأغراض التي يهدفون إليها.

الهدف الذي يسعى إليه التلميذ قابل للتحقيق ، فكلما شعرنا بأهمية العمل و بالتالي يسير له أن يبدل في سبيل الوصول إليه كل ما يستطيع من جهد ، فعمل المدرس لا ينبغي أن ينصرف عن إشباع دوافع التلاميذ و ميولهم الحالية فحسب ، و إنما يجب أن يعمل على نمو و ميول دوافع جديدة تساعد في تكوين شخصياتهم و إكتسابهم المعارف و المهارات و الاتجاهات المناسبة، فالتعلم الناجح هو القائم على دوافع التلاميذ و حاجاتهم كلما كانت عملية التعلم أقوى و أكثر حيوية فالمعلم الكفء هو المعلم الذي يستطيع إستغلال دوافع تلاميذه في عملية التعليم ، و ذلك من أجل دفعهم إلى النشاط الذي يؤدي إلى التعلم عن طريق دروس تشمل خبرات مختلفة ، لذا على المعلم أن يوجه هدا النشاط و يتضمن إستمراره حتى يتحقق الهدف الذي يسعى إليه ، و تبدو أهمية الدافعية من الوجهة التربوية كونها هدفا تربويا في ذاتها ،فاستشارة دافعية التلاميذ و توجيهها و توليد إهتمامات معينة لديهم يتقبلون ممارسة نشاطات معرفية و عاطفية و حركية خارج نطاق المدرسة وفي حياتهم المستقبلية .

كما تعتبر الدافعية وسيلة يمكن إستخدامها في سبيل إنجازات تعليمية معينة على نحو فعال ، و ذلك من خلال إعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة التلميذ على التحصيل ، لان الدافعية على علاقة بميول التلميذ و حاجاته فتجعل من بعض لمثيرات معززات تؤثر في سلوكه ، و تحثه على المثابرة و العمل بشكل نشيط و فعال لذا فالدوافع لها أثر كبير في عملية التعلم فلا تعلم بدون دافعية معينة لان نشاط الفرد و عمله الناتج في موقف خارجي معين ، تحدده الظروف الدافعية الموجودة في الموقف.

مما سبق ذكره نستخلص أن الدافعية شرط أساسي لنجح العملية التربوية فهي بمثابة القوة التي تساعد و تدفع المتعلم إلى التحصيل الجيد و هي العامل الأساسي الذي يمكن من خلاله تجسيد ما تم تعلمه في الواقع ، لذا فالدافعية إقبال على العمل و التحصيل و تظهر في التفكير في وضع الأهداف التعليمية القابلة لتحقيق و تذوق فرحة النجاح.

9_طرق تعزيز الدافعية للتعلم :

هناك عدة طرق يمكن للمعلم أن يستخدمها من اجل تعزيز دافعية التلاميذ ومن بين هذه الطرق:

9-1_التغذية الراجعة :

و يقصد بها معرفة المعلم أن يستخدمها من أجل تعزيز دافعية التلاميذ ومن هذه الطرق مايلي:

7-1-1-المصدر الأول: أن تقيم التلميذ نتائج تعلمه و أدائه و تأتي هذه المعرفة عن طريق خبراته السابقة ،و كثيرا ما نجد التلاميذ يستطيعون تقييم أدائهم في الإمتحانات نجاحا و رسوبا و ذلك من خلال تجاربهم السابقة في الإختبارات.

7-1-2- المصدر الثاني:

عن طريق موجه خارجي و قد يكون المعلم ،حيث نجد أن التقرير الذي يقدمه المعلم صحيحا أم خاطئا بعد إستجابة التلميذ و هو الذي يسهل له إدراك النتائج إستجابة فينتقي الصحيح و يحذف الخطأ في المحاولة اللاحقة.

لهذا فدور التغذية الراجعة مهمة في زيادة و تنشيط الدافع لدى التلاميذ،لذلك يجب أن يداوم المعلم على إجراء إختبارات من فترة لأخرى ليتم تصحيحها وردها دون تأجيل ، و يجب على المعلم تصحيح الإختبارات وردها للتلاميذ ليتعرفوا على أخطائهم و يصححوها وهذه العملية هي جوهر لتغذية الراجعة.

9-2_تركيز الانتباه حول الموضوعات المراذ تعلمها:

إن موضوع تركيز الانتباه من المواضيع الأساسية في عملية التعلم ، و من جذب الانتباه المراجعة البسيطة قبل بداية الدروس السابقة ، وكذا إستثمار حواس التلاميذ التي يعتمد

عليها المحددو هذا ما يساعد على إظهار الرغبة في الاستطلاع و المتمثلة في إكتشاف بعض خصائص المجال التعليمي .

9-3_ جعل النشاطات التعليمية ممتعة:

يعتبر تقديم بعض الناشطات التعليمية الممتعة كالرسم أو اللعب مثلا: يجعل التلاميذ أكثر حبا للعمل و الأداء و المادة التعليمية.

9-5_توفير مناخ نفسي مريح في الصف:

يكون تلطيف المناخ النفسي عن طريق إشباع حاجات التلاميذ الأساسية كالحاجة للحب و التقدير و العطف والأمن ،و يتوفر هذا الإشباع عندما يتقبل المعلم أسئلة تلاميذه بصدر رحب و يسمح لهم بالمشاركة في مختلف الناشطات و يعزز محاولتهم الناجحة.

9-6_الاهتمام بالاستمرارية في العملية التعليمية :

وذلك عن طريق ربط موضوع الدرس بما سبق أن تعلمه التلاميذ ، فهذا الربط و هذا الاستخدام للمعلومات السابقة يشجع التلاميذ لأداء النشاط الحالي**(النور:79،2008)**

9-7_الثواب و العقاب:

الثواب هو ما يحصل عليه الفرد من قبل أفراد آخرين يؤدي إلى الارتياح أو الرضا عن أدائه و قد يكون عبارة عن مكافأة أو تشجيع أو استحسان أو هدايا و هذا ما يساعد في تنشيط دافعية التلميذ نحو التحصيل إذا حسن إستعمالها.

أما العقاب فهو إجراء يؤدي إلى تقليل حدوث السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة و من أمثلة العقاب :العقاب الجسمي كالضرب ، و المعنوي كالتوبيخ ،تعويض الفرد لمثيرات منفرة ، حرمان الفرد من إمكانية الحصول على التعزيز.

10_أسباب تدني الدافعية للتعلم:

يعتبر تدني الدافعية للتعلم الصفي ظاهرة أكاديمية سلبية يعني بها المربون أوالمعلمون و يمكن تحيد أسباب هذه الظاهرة في المجالات التالية:

10-1_الاستعداد للتعلم :

و يقصد به الحالة التي يكون فيها المتعلم قادرا على تلبية متطلبات موقف التعلم و الخبرة التي تعرض له.

و قد حدد PIAGET ، نوعين من الاستعداد ، النوع الأول هو الاستعداد النهائي حيث إفترض أن المرحلة التطويرية النهائية التي يمر بها المتعلم تحدد مدى استعداده للإستيعاب و تمثل الخبرة التي تقدم له ضرب مثالا على ذلك ، عدم تقدم الطفل على إستيعاب مفهوم الاحتفاظ بالوزن على التغيير بالشكل في السن ثلاث سنوات لذلك يتحدد توازن الطفل و إستعابه للخبرة التي تقدم له بما توفره المرحلة التطورية من استعداد و تهيؤ.

و قد جاء غانيي GAGNE من خلال منظوره المعرفي لاستعداد الخاص الذي سماه بالقابليات أو المتطلبات السابقة ،إذ افترض أن كل خبرة تقدم للطلبة توافر خبرات سابقة كما تتطلب مفاهيم أساسية قبلية ضرورية للتعلم العالي " لذلك فهو يرى أنه حتى يتسنى للمتعلم فهم أو إستعاب الخبرة الجديدة

10-2_ الممارسات الصيفية:

إن سلوك الطلبة داخل الصف هو نتاج خصائصهم الشخصية و البيئية و الاجتماعية الصفية ،فالتلميذ يشكل أحد وحدات هذه البيئة الاجتماعية ،فلابد أن يأخذها بعين الاعتبار عند فهم سلوك الطالب التحصيلي و دافعيته للتعلم ،كما أن نظرية المجال تضيف بعدا هاما في فهم أسباب تدني الدافعية للتعلم التي تعزي إلى وجود المتعلم

(التلميذ) في مجال أو صف من التلاميذ الذين يشكلون خلفية إجتماعية لسلوك ذلك التلميذ.

و نركز في هذا المجال على العناصر الصفية في أداء تلك العناصر التي تشد إنتباه المتعلمين إليها و يتفاعلون معها و منها:

أ-الجو الصفي السائد و يسود التلاميذ من علاقات ودية أو محايدة أو عدوانية إذ يعتبر الجو الصفي العدواني منفرا للتعلم أو البقاء في الصف.

ب- التباين في أعمار لتلاميذ و أجسامهم مما قد يتيح بعضهم إستغلال قوتهم في السيطرة على الطلبة ضعاف البنية ،و يعتبر ذلك الجو منفر للتعلم و التعايش.

(النور:79،2008)

11_ دور المعلم في إستثارة دافعية تلاميذ للتعلم:

هناك عدة أساليب وطرق يمكن للمعلم إتباعها لإتباعها لإثارة دافعية تلاميذه ويمكن تلخيص هذه الأساليب في النقاط المهمة التالية :

1- إثارة اهتمام التلاميذ بموضوع الدرس

حيث يعمل المعلم على إثارة اهتمام التلاميذ بموضوع الدرس في بداية الحصة وذالك من خلال مايلي:

2- توضيح الأهداف التعليمية للدرس وأهمية تحقيقها

3- إثارة حب الاستطلاع عند التلاميذ من خلال تقديم المادة التعليمية بصورة جيدة

4- إحداث تغيرات ملحوظة في الصف كترتيب المقاعد ووضع المثيرات الصيفية والوسائل التعليمية في أماكن بارزة

5- المحافظة على استمرار انتباه التلاميذ للدرس

حيث يعمل المعلم على المحافظة على استمرار انتباه التلاميذ أثناء الدرس وطوال مدة الحصة وذالك من خلال :

- تنويع الأنشطة التعليمية الصيفية في ضوء الأهداف التعليمية المحددة مسبقا
- تنويع الوسائل التعليمية وخصوصا التي تعتمد على الحواس
- استخدام التلميحات غير الصفية كالإشارات وحركات اليدين والصوت
- قيام المعلم بالتحرك والتنقل داخل الغرفة الصيفية مع مراعاة أن تكون حركة وظيفية أي تعمل على تركيز انتباه التلاميذ على النشاط الصفي التعليمي الجاري
- تجنب السلوك المشتت للانتباه مثل طرق الطاولة بالمسطرة أو التحرك السريع أو الصوت المرتفع.

3_ إشراك التلاميذ في النشاط الصفي التعليمي ويكون من خلال :

- إشراك التلاميذ في تحقيق الأهداف التعليمية واختيار الأنشطة الملائمة لها
- استخدام أسلوب تمثيل الأدوار
- العمل في جماعات صغيرة
- استخدام الأسئلة
- إتاحة الفرصة للتلاميذ للمشاركة الصيفية وإشراك جميع تلاميذ النشاط الصفي

4_ تعزيز انجازات التلاميذ: ويكون ذالك من خلال:

- استخدام أساليب التعزيز الايجابي بغض النظر عن المعززات المستخدمة
- استخدام أسلوب التغذية الراجعة

10_إستراتيجية استثارة دافعية الطلبة نحو التعليم :

توصلت أبحاث علم النفس لتربوي إلى عدد من المعايير التي تساعد المدرس على انتقاء الخبرات التعليمية وألوان من النشاط التي من شانها أن تستشير دافعية التلاميذ وتزيد من اهتمامهم ورغبتهم في تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية .

إذ حدد كل من **كلاو سماير وكودوين**،1969السبل إلى إيجاد دافعية التعلم وفق الآتي:

1_ مناقشة مفردات المادة الدراسية المقررة والكتب والمصادر التي يمكن الاعتماد عليها والأنشطة التي لابد من ممارستها وتقديمها والتقديرات التي تمنح جراء انجاز المهمات

2- تنظيم الموقف التعليمي لكي يضفي الارتياح واقتناع لحاجات التلاميذ أي من خلاله لتحقيق إشباع حاجات ذات مستوى معرفي راق كالحاجة إلى الفهم والإتقان والسيادة العلمية

3- إيجاد أو البحث عن استخدام أنماط وأساليب متعددة لأجل الباعثية للتعلم

4- جعل نشاطات التعليمية التي يقدمها التلميذ تترك أثارها في تحقيق تعليم يجمل معنى طريق خلق المنافسة الجماعية في الدرس

5- اعتماد نهج التفاعل الاجتماعي مع التلاميذ الذين يتمسون بالتعامل الرسمي والحماس و الدفء إذ في نهجها تحقيق تعلم جدي فاعل ومنظم

ويسهم **كاريسون و ماكون** GARRISON Magoon 1972 في تحديد بعض المعايير التي لها دور في استشارة الدافعية ومنها

- ارتباط الخبرات التعليمية ارتباطا وثيقا بالأهداف.
- تقديم الخبرات التي توفر للتعلم فرص الممارسة العلمية
- تنويع خبرات المتعلم وتفاوتها حسب تنوع الأهداف
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتوفير الأساليب المناسبة لقدراتهم وميولهم وخبراتهم السابقة **(النور:82،2008)**

- تزويد المعلمين بالتغذية الراجعة المنتظمة
- وهناك جملة من العناصر يمن للمدرسة توفيرها من اجل استشارة دافعية للتلاميذ نحو التعلم منها.
- توفير الظروف التي تساعد على إثارة اهتمام التلاميذ بموضوع التعلم وحصر انتباههم فيه .
- إعطاء التلاميذ الفرصة للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وأرائهم بحرية وبجو مفعم بالدعم والطمأنينة
- الابتعاد عن النشاطات الروتينية المتكررة والتي تعود إلى الرتابة والملل والتي تخفض من درجة النشاط والإثارة
- المساواة في توزيع المكافآت والجوائز على الطلبة
- توفير الظروف المناسبة لتشيع إسهامات التلميذ الفعال في تحقيق الهدف
- إثارة دافع الحب الاستطلاع لدى التلميذ إذ أن حب الاستطلاع أساسي للتعلم والإبداع والصحة
- تقديم الأسئلة عوضا عن تقديم الحقائق يزيد من مقدار التعلم وبالتالي يزيد من درجة الاهتمام المادة الدراسية
- عدم اللجوء إلى استخدام العقاب البدني مع التلميذ والابتعاد عن التهكم والسخرية
- إن مصدر الإثارة للدافعية لدى المتعلم هو المدرس نفسه وان اهتمام التلميذ بمادة الدرس يتأثر بشكل أساسي بدرجة حساس المدرس لها

ـ وفير الظروف المادية في غرفة الصف مثل الإكثار من استخدام الوسائل التعليمية .

11_ مقترحات لزيادة الدافعية عند التلاميذ:

تعددت أساليب زيادة الدافعية عند الطلاب نظرا لتعدد الأطر النظرية في مجال علم النفس التربوي ، و بهذا يمكن القول أن هناك مقترحات سلوكية و أخرى معرفية ، و

هناك مقترحات إنسانية و في هذا المجال سوف نعرض باختصار لزيادة الدافعية عند التلاميذ.

11-1_ مقترحات سلوكية لزيادة الدافعية عند التلاميذ:

قام السلوكيون بتقديم نموذج لزيادة الدافعية عند التلاميذ نوجز خطواته في مايلي:

- تحديد أغراض السلوك ،قد يكون من أعراض السلوك تدني الدافعية ،تشتت الانتباه ،الانشغال بأغراض آخرين و مخالفة قوانين الصف.....الخ.
- تحليل الظروف الصفية لتدني الدافعية للتعلم ، و من هذه الظروف ممارسات التلاميذ الخاطئة، الجو الصفي المنفر ، تدني حيوية المتعلم ، رقابة المعلم ، جمود الأنشطة الصفية....الخ.
- تحديد الأعراض المهمة للمشكلة ،مثل سلوك تشتت الانتباه ،إهمال الواجب المنزلي و المدرسي ،إهمال المواد الضرورية للتعلم مثل : الدفاتر و الأقلام، إهمال تعليمات المعلم و أنشطة المدرسة و الصف.

– تحديد الأهداف العامة و الخاصة و ذلك أن تحديد هذه الأهداف يسهم في زيادة الدافعية للتعلم و يمكن تحديد هذه الأهداف عن طريق عبارات توضح السلوك المرغوب فيه مثل : إهتمام التلاميذ بما يقدم لهم من خبرات ،يحلون واجباتهم المدرسية ، يحضرون المواد الأساسية للتعلم ، ينتبهون للخبرات التعليمية ، يطيعون الأنظمة المدرسية .....الخ.

- تعريف لسلوك تعريفا محددا قياسه و تسجيله ،إذ أمكن تحديد سلوك الدافعية للتعلم الصفي بأنه السلوك الذي يظهر فيه التلاميذ بالملل والشرود الذهني ومخالفة التعاليم والأنظمة المدرسية
- تحديد مدى قبول الأهداف العامة والخاصة أي دراسة الأهداف بدقة وتعديليها وتغييرها في المواقف الصيفية بما يساهم في زيادة الدافعية للتلاميذ

- تحديد ظروف التي تحدث قبل حدوث أعراض تدني الدافعية للتعلم وما يتبعها قبل عملية الإدخال أو العلاج فلكي ينسى لنا معالجة المشكلة لابد من إزالة الظروف التي تسهم في المشكلة وإيقاف ما يترتب على حدوث الأسباب.

- تحديد الإجراءات المناسبة التي تقلل من السلوك غير المرغوب فيه ومنها زيادة تفاعل التلميذ والمعلم
- زيادة فاعلية الخبرات التعليمية .
- تعزيز النجاح
- تقرير الترتيبات الموجودة وتتضمن استغلال المعلم كل ما يناسب لتعزيز التلاميذ الذين يظهرون تحسنا في تحصيلهم الدراسي الأمر الذي يساهم في زيادة دافعيتهم
- عقد اتفاقات مع لتلاميذ ويقصد به بالسير الحسن للبرنامج المتفق عليه .
- تهيئة مواقف مساعدة لإنجاح المهمة أي تحديد ظروف صفية و مدرسية مناسبة تساعد على إتاحة فرص لزيادة الدافعية.
- تحديد الإجراءات التقويمية :التقويم ضروري لمعرفة زيادة الدافعية و مدى فاعلية برنامج الإدخال.

و من لإجراءات التقويمية في هذا المجال قائمة رصد السلوك و التي تتضمن مستويات ثلاث:عال، متوسط و متدني،و تتم الإجابة عن هذه الفقرات من طرف المعلم و التلاميذ و تحسب درجات التحسن و يوازن رصد المعلمين و رصد التلاميذ أنفسهم لتحسين الدافعية للتعلم

2- مقترحات معرفية لزيادة الدافعية للتعلم:

قام المعرفيون بتقديم نموذجا لزيادة الدافعية للتعلم و هو موجز في الخطوات التالية :

- الانتباه إلى العناصر المكونة للمشكلة.
- تعريف المشكلة بكلمات كثيرة.

- الكشف عن مدى وعي التلميذ بها.
- التحدث عن أعراض المشكلة كما يدركها.
- التحدث عن الأفكار التي يدركها التلميذ و يصوغ بها المشكلة.
- التحدث عن الآثار السلبية المترتبة عليها.
- تحديد الظروف البيئية و الصفية التي تسهم في تطورها.
- الكشف عن الأفكار الخاطئة لتي تدرك بها المشكلة .
- تحديد التشويهات المعرفية كما رآها الطالب ذاته.**(النور، نفس المرجع السابق)**

3- مقترحات عامة لزيادة دافعية المتعلم:

يمكن إستخلاص مقترحات عامة لزيادة الدافعية من وجهات نظر متعددة و هي كالتالي:

- استخدام أسلوب الأسئلة و المناقشة بدلا من تقديم معلومات جاهزة.
- إستخدام أسلوب التعلم الذاتي و الاكتشاف و ذلك بتهيئة الفرص أمام التلاميذ ليحققوا بعض الاكتشافات.
- السماح للأطفال بارتكاب بعض الأخطاء أثناء ممارسته التعلم لان ذلك من الشروط الجوهرية للاكتشاف و علينا أن نعد ذلك ضمن نشاط التلاميذ الفكري.
- تعزيز التلاميذ بشكل مناسب و تنوع التعزيزات.
- توظيف نتائج التحصيل في رفع دافعية التلاميذ.
- توفير جو تسوده المحبة و الألفة و الديمقراطية.
- عدم اللجوء إلى أسلوب التحكم .
- الابتعاد عن استخدام أسلوب العقاب البدني .
- تقديم أسئلة في مستوى التلاميذ بهدف إتاحة الفرصة أمامهم للنجاح.
- توظيف اللعب في التعلم.
- ربط عملية التعلم بالميول لأنه كلما زادت إرتفعت الدافعية و تحصيل المعرفة.
- استخدام الوسائل التعليمية المختلفة داخل حجرة الصف.

- الانتقال من السهل إلى الصعب و من البسيط إلى المركب .
- تنويع أساليب التدريس.
- تنمية أساليب التدريس.
- تنمية الانتماء و الاحترام المتبادل بين التلاميذ.
- التعاون مع الوالدين و المدرسة و المرشد فيها لتغير المفهوم السلبي عن الذات عند بعض التلاميذ.
- المساهمة في بناء تقرير الذات لدى الطلاب عن طريق إشباعهم بالوسائل الممكنة مع للابتعاد عن التجريح و الهرم.
- الابتعاد عن الجنسوية في الفكر والعمل بمعنى التخلص من المعتقدات البالية حول البنت وقدراتها وتغيير بعض العادات غير الصالحة التي تجعل من البنت سلبية وهامشية ومعاملتها معاملة تتسم بالعدل والمساواة مع الولد حتى يكون لها دور فعال في حياتها الأسرية وتستطيع الإسهام في التنمية الاجتماعية والاقتصادية لمجتمعها .

.(النور، نفس المرجع السابق)

خلاصة الفصل :

تناولنا في هذا الفصل موضوع الدافعية للتعلم الذي يعتبر من المواضيع الهامة لارتباطها الوثيق بالعملية التعليمية وشرط من الشروط الأساسية التي عن طريقها يتم تحقيق الهدف من عملية التعلم فقمنا بعرض أهم العناصر والنظريات التي تناولت التفاسير المختلفة للدافعية للتعلم واستخلصنا أن الدوافع هي التي تحدد وجهة السلوك سواء كانت داخلية أو خارجية كما أن لها دور مهم في التعلم والتذكر والأداء فهي بمثابة الوسيلة التي يمكن استخدمها في سبيل انجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال وذالك من خلال اعتبارها احد العوامل المحددة لقدرة التلميذ .

الفصـل الرابـع

السلـوك العدوانــي

تمهيد

1_ مفهوم السلوك

2_ أنواع السلوك

3_ مؤثراتـه

4_ الأبعـاد الرئيسية للسلوك

5_ تعديل السلوك

6_ مفهوم السلوك العدواني

7_ الفرق بين السلوك العدواني وبعض المصطلحات

8_ أنواع السلوك العدوانـي

9_ النظريات المفسرة للسلوك العدواني

10_ أشكال السلوك العدواني

11_ أشكال السلوك العدواني في المدارس

12_ تأثير السلوك العدواني على المتمدرس

13_ مظاهر السلوك العدواني

14_ أسباب السلوك العدوانـي

15_ قياس السلوك العدواني

16_ طرق الوقاية من السلوك العدواني

خلاصة

تمهيد :

السلوك العدواني من أخطر المشكلات التي تواجه المجتمعات الحديثة , فلقد أصبح أمرا مثيرا للقلق في الآونة الأخيرة خاصة في الوسط المدرسي .

ونحن في هدا الفصل سنتطرق إلى هدا الموضوع من جوانب مختلفة حيث سنتعرض أولا إلى مفهوم السلوك , أنواعه مؤثراته , أبعاده وكيفية تعديله .ثم نتعرض إلى السلوك العدواني مفهومه والفرق بينه وبين بعض المصطلحات ,أنواعه , أشكاله , المظاهر التي يكون عليها أسبابه وطرق قياسه وأهم النظريات المفسرة له أشكاله في المدارس وتأثيره على المتمدرس. وفي الأخير نتطرق إلى طرق الوقاية منه .

1_مفهوم السلوك :

لقد إختلف العلماء في تعريف السلوك فعرفه بعضهم على أنه كل أوجه نشاط الفرد القابلة للملاحظة المباشرة كالمشي والكلام والضحك وإفراز العرق والحركات اللإرادية وكل ما يمكن ملاحظته على الفرد أما النشاط الغير قابل للملاحظة المباشرة فيتمثل في التذكر والتفكير والانفعال والعواطف كالحزن والغضب والحب والمرح ...ويمكن الاستدلال على هذا السلوك من كلام الفرد وأفعاله الظاهرة .

(عز الدين جميل عطية,1999 :57)

ويعرف أيضا بأنه وحدة معينة نتيجة لوجود كائن حي في موقف معين وهذا الموقف يتميز ببعض العوامل التي تؤثر على الكائن الحي فتجعله يستجيب له بطريقة معينة حتى يحقق تكيفه وتوافقه مع هذا الموقف **(أحمد زكي ،1985: 8)**.

كما يمكن إعتباره ما يعبر عنه بالسلوك الآلي المتمثل في ردود الأفعال الانعكاسية الآلية وقد يكون السلوك إندفاعيا أو إراديا يتم بعد التفكير وإدراك وإنفعال يتحمل الإنسان نتائجه ومسؤولياته. **(الشربيني,2001, 112)**.

وعرفه **مصطفى غالب** على أنه رد فعل فسيولوجي أي نفسي يتألف من التبادل الجاري بين البنية والوسط أو يدخل ضمن هدا التبادل وذلك من حيث تأثير وتعديل البنية للوسط والوسط للبنية كما هو الحال في الإدماج أو التكيف **(مصطفى غالب ,1987: 12)**.

2_أنواع السلوك :

يمكن تحديد أنواع السلوك في النقاط التالية :

2. 1 _السلوك الإدراكي :

يعتبر نوعا أساسيا وجوهريا في كل أنواع السلوك تكاد تلتقي عنده أو بالأحرى يمكن شرح أنواع السلوك كلها على ضوء السلوك الإدراكي , وهذا النوع أكمل أنواع السلوك لأنه

يعتمد على الإدراك الذي هو وسيلة للمعرفة ويؤدي تقييد السلوك إلى المعرفة وتقديره على ضوئها إلى تسيير موازي بين كل أنماط السلوك وليس الهدف من هذه المعرفة أن تكون معرفة دقيقة كاملة وكافية وموضوعية وإذا تعلق السلوك الحالي بشيء معين سبق تناوله أو التعامل بخصوصه كان ذلك تعرفا وليس معرفة وإذا كان التعرف نوعا ما من الاستكشاف أصبح مجسدا للحداثة والجدة .

2. 2 _السلوك الترابطي :

هو وسيلة لإظهار كل الاحتمالات المتوقعة ولبعث الإستعداد على المواجهة,والإستعداد هنا بيولوجي وذهني وهو إستعداد لمواجهة شتى الموافق وأساس لتحديد الإتجاهات المبدئية عند وقوع المؤثر الخارجي.

ويلعب السلوك الترابطي دورا رئيسيا في تهيئة الكائن للتكيف وفي تحديد أسلوب التكيف .

2. 3 – السلوك الذهني :

يرى العالم النفسي **بياجيه** أنه يفضل معيارين أساسيين للسلوك الذهني أولهما تحديد السلوك بناءا على أحداث أكثر تباعدا وثانيهما إستخدام وسائل وطرق وممرات غير مباشرة من أجل بلوغ الأهداف **(مصطفى غالب ,1987: 23)**

3 _ مؤثراتـه:

يتأثر السلوك من خلال مؤثرات عديدة هي:

3 .1 _ الجانب المعرفي :

حيث تتشكل إستجابات الفرد وردود أفعاله للأشياء والأشخاص طبقا لإدراكه لنظرتهم إليه أي طبقا لعالمه المعرفي وخريطة العالم المعرفي لكل شخص تعتبر فردية وليس هناك اثنان يعيشان عالما معرفيا واحد.

3. 2 _الدافعية :

حيث تسترشد أعمال الإنسان بمعارفه وبكيفية تفكيره ومعتقداته وتنبؤاته , والدافعية هي التي تجعل الإنسان يتصرف في مختلف المواقف ،وهي تمثل القوة الدافعية النشطة ,فالفرد يحتاج إلى القوة والإرادة والمكانة ويخشى نبذ المجتمع له، ويخشى تهديد قيمته الذاتية.

كما أن التحليل الدافعي يحدد الهدف لتحقيق ما يبدله الإنسان من أجل طاقته فعندما يريد المكانة الأدبية يحاول أن يشق طريقة إلى الوظيفة الملائمة له وعندما يخاف أي تهديد لقيمته الذاتية فهو يتجنب المواقف التي يحدث فيها وتحد كفاءته الفكرية والدافعية التي توضح أفعال الفرد وما يحدث من تفاعل بين الأفراد.**(الشربيني,2001:113)**

4 _ ألأبعاد الرئيسية للسلوك:

4 .1 _البعد البشري :

إن سلوك الإنسان سلوك بشري صادر عن قوة عاقلة ناشطة وفاعلة في معظم الأحيان وهو صادر عن جهاز عصبي .

4 .2 _ البعد المكاني :

يحدث السلوك البشري في مكان معين ,فقد يحدث في غرفة الصف مثلا .

4 .3 _البعد الزمني:

يحدث السلوك البشري في وقت معين قد يكون صباحا أو يستغرق وقتا طويلا أو ثواني معدودة .

4 . 4 _ البعد الأخلاقي :

أن يعتمد المعلم القيم الأخلاقية في تعديل السلوك ولا يلجأ إلى إلى إستخدام العقاب النفسي أو الجسدي أو الجرح أو الإيذاء للطالب الذي يتعامل معه .

4. 5 – البعد الإجتماعي :

إن السلوك يتأثر بالقيم الإجتماعية والعادات والتقاليد المعمول بها في المجتمع وهو الذي يحكم على السلوك على أنه مناسب أو غير مناسب ,شاذ أو غير شاذ , فالسلوكيات قد تكون مقبولة في مجتمع أو مرفوضة في مجتمع أخر .

4 _ تعديل السلوك :

يرى **كوبر** و**هيرون** و**نيوارد** أن تعديل السلوك هو العلم الذي يشمل على التطبيق المنظم لأساليب التي انبثقت عن القوانين السلوكية ودالك بغية إحداث تغيير جوهري ومفيد في السلوك الأكاديمي والاجتماعي ويعرف إجرائيا بأنه عملية تقوية السلوك المرغوب به من ناحية وإضعاف أو إزالة السلوك الغير مرغوب به من ناحية أخرى.

(الفسفوس ,2006 : 48) .

5_ أساليب تعديل السلوك :

تهدف أساليب تعديل السلوك إلى تحقيق تغيرات في سلوك الفرد ، لكي يجعل حياته و حياة المحيطين به أكثر إيجابية و فاعلية، وهنا سأعرض بعض الأساليب التي يمكن إستخدامها في تعديل السلوك العدواني لدى الطلبة و تتمثل في :

1_ التعزيز:

وهي إثابة الطالب على سلوكه السوي ، بكلمة طيبة آوابتسامة عند المقابلة أو الثناء عليه أمام زملائه أو منحه هدية تناسبه آو الدعاء له بالتوفيق والفلاح أوإشراكه في رحلة مدرسية مجانا و الإهتمام بأحواله .... إلخ مما يعزز هذا السلوك و يدعمهم و يثبته و يدفعه إلى تكرار نفس السلوك إذا تكرر.

2_ أنواع المعززات:

أولا : المعززات الغذائية:

لقد أوضحت مئات الدراسات خاصة في المجال تعديل سلوك الأطفال المعوقين أن المعززات الغذائية ذات اثر بالغ في السلوك إذا ما كان إعطاؤها للفرد متوقفا على تأديته لذلك السلوك ،و المعززات تشمل كل أنواع الطعام والشراب التي يفضلها الفرد.

2 _ مفهوم السلوك العدواني:

2 . 1_ التعريف اللغوي:

الظلم وتجاوز الحد ويعرف أيضا بأنه التهجم على الأخرين رغبة في السيطرة عليهم أو نتيجة الشعور بالظلم أو نحو دال **(معجم اللغة العربية ,1985: 12)**

وفي الإطار نفسه ورد العدوان بمعنى ظلمة أو تجاوز الحد معه .

(معجم الوجيز,1992: 410)

2 .2_ التعريف الإصطلاحي :

هناك عدة تعاريف للعدوان نذكر منها :

_ تعريف سيزر (Seasar) :

العدوان هو إستجابةإنفعالية متعلمة تتحول مع نمو الطفل وبخاصة في سنته الثانية إلى عدوان وظيفي لإرتباطها ارتباطا شرطيا بإشباع الحاجات .

– تعريف (Kelley):

العدوان هو السلوك الذي ينشأ عن حالة عدم ملائمة الخبرات السابقة للفرد مع الخبرات والحوادث الحالية ,وإذا دامت هذه الحالة فإنه يتكون لدى الفرد إحباط ينتج من جرائه سلوكات عدوانية من شأنها أن تحدث تغيرات في الواقع حتى تصبح هده التغيرات ملائمة للخبرات والمفاهيم التي لدى الفرد.

_ تعريف ألبرت باندورا(Bandura) :

العدوان هو سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تخريبية أو مكروهة أو إلى السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الأخرين ,وهدا السلوك يعرف اجتماعيا على أنه عدواني. **(الفسفوس,2006:48).**

– تعريف فيشباخ (Feshbach) :

العدوان هو كل سلوك ينتج عنه إيذاء لشخص أخر أو إتلاف لشيء ما وبالتالي فالسلوك التخريبي هو شكل من أشكال العدوان الموجه نحو الأشياء .,كما أنه يميز بين الأفعال التي تؤدي بالصدفة إلى الأذى أو التلف وبين الأفعال المقصودة ويوضح ذلك بان العدوان غير المقصود الذي يؤدي إلى إيذاء الأخرين أو إتلاف لممتلكات , يرى أن تلك النتائج عرضية ,فالفرد الذي لديه نشاط زائد قد يترتب على أفعاله أذى أو تلف , ولهذا يعتقد أن السلوك العدواني ينطوي على شئ من القصد أو النية .

(عمارة محمد علي ,2008 :10)

و قد أشار **صالح (2005)** أن السلوك العدواني هو: ذلك السلوك الذي يتأتى عن مشاعر ودوافع تتضمن عنصر التدمير وسوء النية نحو الأخرين ويمكن أن يقال بأنه محولة الإيقاع بأرواح الناس و ممتلكاتهم أو سمعتهم أو عقائدهم دون سبب واضح أو معقول. **(الداهري ، 2005: 266)**

وفي نفس السياق تعرف **حمام (2002)** السلوك العدواني : " بأنه سلوك ينتهجه الشخص لإيذاء الأخرين إيذاءا ظاهرا سواء كان لفظيا أو ماديا كالتعدي بالألفاظ النابية أو ركل طفل لأخر أو ضربه أو عضه أو دفعه ، وكدالك السلوك المتسم بالإضرار بالأخرين بصورة مستقرة كالوشاية بهم أو الإنتقام منهم في صورة الإعتداء على مقتنياتهم أو قيام الطفل بسلوك هجومي لتحقيق نتائج مرجوة لديه ،كما أنه سلوك ينتج عنه إيذاء الأخرين وتدمير ممتلكاتهم وهدا الأذى قد يكون نفسيا في شكل التحقير.

وقد يكون جسميا ،وقد يؤدي إلى إيقاع الأذى بالأخرين سواء بطريق مباشرة أو غير مباشر" **(حمام ،2002 :159)**

2 .1 _ الفرق بين السلوك العدواني وبعض المصطلحات :

2. 1 .1 _ العدائيـة أو العدوان:

يعتبر العدوان سلوك مقصود يستهدف إلحاق الضرر أو الأذى بالغير وقد ينتج عنه أذى يصيب إنسانا أو حيوانا كما قد ينتج عنه تحطيم للأشياء أو الممتلكات،وقد يكون الدافع وراء العدوان ذاتيا ،ويمكن القول إن السلوك العدواني يظهر غالبا لدى جميع الأطفال وبدرجات متفاوتة ورغم أن ظهور السلوك العدواني لدى الإنسان يعد دليلا غلى أنه لم ينضج بعد بالدرجة الكافية التي تجعله ينجح في تنمية (الضبط الداخلي)اللازم للتوافق المقبول مع المجتمع وأنه عجز عن تحقيق التكيف والتوافق.**(خولة أحمد يحيى،2000:23)**

ويرجح معظم الباحثين أن العدائية والعدوان مفهومان متمايزان ، وقد فرق **باص Buss** بين السلوك العدواني والعدائية ، ويعزى العدائية إلى العدوانية المدعمة بالأذى ، وأنها تشتمل على التقديرات السالبة للأشخاص والأحداث وقد حاول **باص** التمييز بين العدوان والعدائية في النقاط التالية :

_ العدائية إستجابة إتجاهية وتتضمن إستجابة لفظية للتعبير عن المشاعر السالبة والتقديرات للأحداث والأفراد.

– العدائية تتكون من ردة فعل للهجمات المضادة الزائدة على الذات الفردية والنبذ والحرمان

– العدائية إستجابة غضب مشروطة .

– العدائية تنمو وتتطور على أساس العبارات اللفظية التي تحدد فئة المثير ونوعه، وهده الإستجابات اللغوية لا توجد إلا في الإنسان، ولدالك فالعدائية قاصرة على الجنس البشري لإمتلاكها لميكانيزمات والإستجابة الرمزية .

كما ميز **زيلمان Zilman** بين العدوان والعدائية ، ولكن من حيث الدافعية في النقاط التالية:

ـ كل نشاط يقصد به الإيذاء البدني أو الألم لشخص أخر ، وهذا الأخير مدفوع لتجنب هدا السلوك فيطلق عليه سلوك عدواني.

ـ كل نشاط يقصد به الشخص إيذاء الآخرين أكثر منه تدميرا جسميا أو ألما جسميا والأخر مدفوع لتجنب مثل هدا السلوك فيطلق عليه السلوك العدواني.

ـ كل حالة من الميل أو الرغبة للإعتداء على فرد أو تهديد ه يطلق عليه إستعداد عدواني أو عدائي أو تهديدي على التوالي **(باضة ،2003:6)**

2. 1 .2 – العنف:

لقد أشار ألبرت Alberteإلى أن العنف نوع من أنواع العدوان في أنفعل العدوان يكون فعلا بسبب الأذى ، وهناك أنواع مختلفة عديدة من الأفعال تستحق أن تسمى عدوانا ،أكثرها وضوحا وبروزا كالعنف الجسدي**(الشربيني ،1994 :18)**.

2. 1 .3 – الغضب:

شبه **أفريلAverill** الغضب للرسم المعماري ،حيث أن وجود الرسم المعماري لا يتسبب في تشيد المبنى ، ولكنه يجعل إنشاءه أسهل ،فالغضب يجعل العدوان أسهل ،والعدوان يشير إلى سلوك حركي يتم القيام به بقصد الإضرار بشخص ما من خلال الإتصال الجسدي،ويمكن توجيه العدوان في إتجاه المشكلة أو التعبير عنه بالطريقة غير مباشرة. **(Averill ;1993 ;p188)**

وقد أشار الحنفي **(1995)** بأن الغضب هو : " إستجابة انفعالية حادة تثيرها مواقف التهديد أو العدوان أو القمع أو السب أو الإحباط أو خيبة أمل ، ويختلف الغضب عن الكراهية ،لأن الغضب قصير الأمد ، ويصحب الغضب إستجابات قوية في الجهاز

العصبي المستقل ويدفع المرء إلى الإستجابة بالهجوم إما بدنيا أو لفظيا.

(الحنفي ،1995: 36)

2 .2 _ أنواع السلوك العدواني :

يمكن تصنيف أنواع العدوان على النحو التالي :

1_عدوان جسمي كالضرب والعراك

2_عدوان لفظي كالإهانة والشتم

3_عدوان على شكل نوبات غضب

4_عدوان غير مباشر (الاعتداء عن طريق شخص أخر)

5_عدوان سلبي مثل العناد ،المماطلة ،التدخل المتعمد **(الفسفوس,2006 , 48)**

2.2. النظريات المفسرة للسلوك العدواني:

تعددت النظريات المفسرة للسلوك العدواني نتيجة لتعدد أشكال العدوان ودوافعه، وسنعرض بعض هذه النظريات.

1.2.2. النظرية السلوكية:

يرى السلوكيون أن العدوان شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتشافه ويمكن تعديله وفقاً لقوانين التعلم ولذلك وكزت البحوث والدراسات السلوكية في دراستهم للعدوان على حقيقة يؤمنون بها وهي أن السلوك برمته متعلم من البيئة ومن ثم فإن الخبرات المختلفة التي اكتسب منها شخص ما السلوك العدواني قد تمّ تدعيمها بما يعزز لدى الشخص ظهور الاستجابة العدوانية كلما تعرض للموقف المحبط.

وانطلق السلوكيون إلى مجموعة من التجارب التي أجريت بداية على يد رائد السلوكية «جون واطسون» حيث أثبت أن الفوبيا بأنواعها مكتسبة بعملية تعلم ومن ثم يمكن علاجها وفقاً للعلاج السلوكي الذي يستند على هدم نموذج من التعلم الغير سوي وإعادة بناء نموذج تعلم جديد سوي(**عدنان ، 2006 :21)**

2.2.2. نظرية التعلم الاجتماعي:

إن هذه النظرية لا تقل أهمية عن غيرها من النظريات التي تناولت السلوك العدواني بالدراسة والبحث ويعتبر**باندروا** هو المؤسس الحقيقي لنظرية التعلم الاجتماعي في العدوان حيث تقوم هذه النظرية على ثلاثة أبعاد رئيسية:

أ . نشأة جذور العدوان بأسلوب التعلم والملاحظة والتقيد.

ب . الدافع الخارجي المحرض على العدوان.

ج . تعزيز العدوان.

ويؤكد **باندورا و هوستون (1961)** على أن معظم السلوك العدواني متعلم من خلال الملاحظة والتقليد وهناك ثلاثة مصادر يتعلم منها الطفل بالملاحظة هذا السلوك وهي التأثير الأسري وتأثير الأقران وتأثير النماذج الرمزية كالتلفزيون.

ويشير كلاً من**هوستون وباندورا (1961)** إلى أن الأطفال يكتسبون نماذج السلوك التي تتسم بالعدوان من خلال ملاحظة أعمال الكبار العدوانية بمعنى أن الأطفال يتعلمون الأعمال العدوانية عن طريق تقليد سلوك الكبار.

ويضيف البعض أن تأثير الجماعة على اكتساب السلوك العدواني يتم عن طريق تقديم النماذج العدوانية للأطفال فيقلدونها أو عن طريق تعزيز السلوك العدواني لمجرد حدوثه.

وتفترض نظرية التعلم الاجتماعي أن السلوك العدواني لا يتشكل فقط بواسطة التقليد والملاحظة ولكن أيضاً بوجود التعزيز وأن تعلم العدوان عملية يغلب عليها الجزاء أو المكافأة التي تلعب دوراً هاماً في اختيار الاستجابة بالعدوان وتعزيزها حتى تصبح عادة يلجأ إليها الفرد في أغلب مواقف الإحباط، وقد يكون التعزيز خارجي مادي مثل إشباع العدوان لدافع محبط أو مكافأة محسوسة أو إزالة مثير كريه أو تعزيز معنوي مثل ملاحظة مكافأة أخررن على عدوانهم على تقدير الذات».**(عواض ، 2003: 57)**

3.2.2. نظرية التحليل النفسي للعدوان:

ينظر **مكدوجل** والذي يعد أول مؤيدي هذه النظرية للعدوان على أنه غريزة فطرية ويعرفه بغريزة المقاتلة حيث يكون الغضب هو الانفعال الذي يكمن وراءها ولقد افترض فرويد أن اعتداءات الإنسان على نفسه أو على غيره سلوك فطري غير متعلم تدفعه إليه عوامل في تكوينه الفسيولوجي لتصريف العلقة العدائية التي تنشأ داخل الإنسان عن غريزة العدوان وتلح في طلب الإشباع ويعتبر **فرويد** من مؤسسي هذه النظرية، فالنموذج الذي يقدمه فرويد هو خفض التوتر، حيث ينشط سلوك الفرد بفعل المهيجات الداخلية وتجهز عندما يتخذ إجراءاً مناسباً من شأنه أن يزيد أو يخفض المهيج.

ويرى **فرويد** أن البشر كائنات بيولوجية دافعهم الرئيسي هو إشباع حاجات الجسد والإنسان مخلوق موجه نحو اللذة تدفعه نفس الغرائز التي تدفع الحيوانات، ولقد اعتبر **فرويد** غرائز الحياة (أهمها عنده الجنس) وغرائز الموت (أهمها عنده العدوان) هي التي تسر الحياة.

وبالنسبة لغرائز الموت نجد أن **فرويد** يؤكد على أنها وراء مظاهر القوة والعدوان والانتحار والقتال لذا اعتبر غرائز الموت غرائز فطرية لها أهمية مساوية لغرائز الحياة من حيث تحديد السلوك الفردي حيث يعتقد **فرويد** أن لكل شخص رغبة لا شعورية في الموت.

ولقد ألحق فرويد العدوان بأنه يبدو كأحد الغرائز والدوافع التي تضمنت نظام اللا شعور والتي أطلق عليها الهو. وفي بداية الأمر أدرك فرويد أن العدوان يكون موجه إلى حد كبير للخارج ثم أدرك بعد ذلك أن العدوان يكون موجهاً على نحو متزايد للداخل منتهياً عند أقصى مدى إلى الموت**(الحمدي، 1424 هـ :38)**

4.2. النظرية البيولوجية:

تهتم هذه النظرية بالعوامل البيولوجية في الكائن الحي كالصبغيات والجينات الجنسية والهرمونات والجهاز العصبي المركزي واللامركزي والغدد الصماء والتأثيرات البيوكيميائية والأنشطة الكهربائية في المخ التي تساهم على ظهور السلوك العدواني، فقد أشارت دراسات **مارك (1970) ومساير(1977)** إلى أن هناك مناطق في أنظمة المخ هي الفص الجبهي والجهاز الطرفي مسؤولة عن ظهور السلوك العدواني لدى الإنسان ولقد أمكن بناءاً على ذلك إجراء جراحات استئصال بعض التوصيلات العصبية في هذه المنطقة من المخ لتحويل الإنسان من حالة العنف إلى الهدوء أما عن العلاقة بين الهرمونات والعدوانية فقد اتضح أن عدوانية الذكور لها مكان بيولوجي مرتبط بهرمون جنس الذكورة ومن ثم أشار **جاكلين (1971)** إلى أن الذكور بوجه عام أكثر عدوانية في الإناث وذلك للدور الذي يلعبه هرمون الذكورة في علاقته بالعدوان كما توصل أيضاً إلى حقيقة هامة مؤداها أن الإناث تستطيع أن تكون أكثر عدواناً من الذكور بواسطة تعديل هرمون الذكري لديهم في فترة البلوغ.**(عواض، 2003 :59)**

5.2.2. نظرية العدوان الانفعالي:

هي من النظريات المعرفية وترى أن العدوان يمكن أن يكون ممتعاً حيث أن هناك بعض الأشخاص يجدون استمتاعاً في إيذاء الآخرين، بالإضافة إلى منافع أخرى، فهم يستطيعون إثبات رجولتهم ويوضحوا أنهم أقوياء وذو أهمية وأنهم يكتسبون المكانة الاجتماعية، ولذلك فهم يرون أن العدوان يكون مجزياً

مرضياً ومع استمرار مكافأتهم على عدوانهم يجدون في العدوان متعة لهم، فهم يؤذون الآخرين حتى إذا لم تتم إثارتهم انفعالياً، فإذا أصابهم ضجر وكانوا غير سعداء فمن الممكن أن يخرجوا في مرح عدواني إن هذا

العنف يعززه عدد من الدوافع والأسباب وأحد هذه الدوافع أن هؤلاء العدوانيين يريدون أن يبينوا للعالم وربما لأنفسهم أنهم أقوياء , ولابّد أن يحظوا بالأهمية والانتباه, فقد أكدت الدراسات التي أجريت على العصابات العنيفة من الجانحين المراهقين بأن هؤلاء يمكن أن يواجهوا الآخرين غالباً لا لأي سبب بل من أجل المتعة التي يحصلون عليها من إنزال الألم بالآخرين بالإضافة إلى تحقيق الإحساس بالقوة والضبط والسيطرة وطبقاً لهذا النموذج في تفسير العدوان الانفعالي فمعظم أعمال العدوان الانفعالي تظهر بدون تفكير فالتركيز في هذه النظرية على العدوان غير المتسم نسبياً بالتفكير ويعني هذا خط الأساس التي ترتكز عليها هذه النظرية ومن المؤكد أن الأفكار لها تأثير كبير على السلوك الانفعالي فالأشخاص الثائرين يتأثرون بما يعتبرونه سبب إثارتهم وأيضاً بكيفية تفسيرهم لحالتهم الانفعالية.**(عدنان, 2006: 21)**

6.2.2. نظرية الإحباط :

وقد طور هذا المنهج على يد كل من جوندولار **(Gon dollard,1939)**

و**ميلر(Miller)** وتؤكد هذه النظرية على أن العدوان هونتيجة للإحباط والذي يؤدي إلى العدوان أي أن حدوث السلوك العدواني يستلزم وجود الإحباط الذي يقود إلى شكل من أشكال العدوان وافترض دولار في تفسيره للعدوان الناتج عن الإحباط بأنه يعتمد على قيمة التعزيز (عدد تكرارات الإستجابة المحبطة) ،إذ أن العدوان يزداد كلما زاد الإحباط وتكرر حدوثه فعندما يمنع الإنسان من تحقيق هدف ضروري له يشعر بالإحباط فيعتدي بطريقة مباشرة على مصدر إحباطه إن وجد في نفسه الشجاعة على مهاجمته أو بطريقة غير مباشرة (عدوان غير صريح). **(العيسوي ،2000: 29)**

وبذالك فإن النظرية تؤمن بأن العنف ينبع من الطفولة معتمدا على التربية والتوجيه أثناء هذه الفترة . **(محمد سيد فهمي،1997 : 180)**

2 .3 _ أشكال السلوك العدواني :

تعددت الأراء حول تصنيف أشكال السلوك العدواني ومظاهره ، بتعدد الدراسات والنظريات لتي اهتمت به وفسرته ،وصنف العدوان على أساس موضوع السلوك العدواني إلى لفظي ، بدني.

2 .3 .1_العدوان اللفظي:

إستجابة لفظية تؤدي إلى إحداث أذى نفسي وإجتماعي بالآخرين عن طريق إثارة مشاعر الألم والحط من قيمة ما يحققون من أفعال ،باستخدام الألفاظ الدالة على دالك مثل التهديد،الوعيد ،الصراخ،الشتائم والسب ،المجادلة والمغالاة في النقد.

2 .3 .1 _العدوان البدني :

إستجابة تؤدي غلى إلحاق الأذى المادي بالأشخاص أو الموضوعات الأخرى ،من خلال القيام بأي من الأفعال الدالة على دالك ،مثل :الضرب ،والشد،التمزيق ،الهجوم،الدفع والتشاجر ودالك بإستخدام أعضاء البدن أو أي وسائل أخرى.**(الحنفي ،1995 :36)**
في حين يتخذ السلوك العدواني في المدرسة أشكالا مختلفة ومظاهر متنوعة فنجده يتخذ شكلا أفقيا (تلاميذ – تلاميذ) أو عموديا (تلاميذ – أستاذ) ، إعتداء التلاميذ على الإدارة أو على ممتلكات المدرسة ،أو إعتداء معلم على التلميذ مع تعدد مظاهره جسدية كانت أو لفظية أو معنوية (رمزية) .(**عدنان،2006: 18)**

2. 5 _ أشكال السلوك العدواني في المدارس :

1. إعتداء طالب على طالب
2. إعتداء طالب على معلم
3. إعتداء طالب على الإدارة
4. إعتداء طالب على ممتلكات المدرسة
5. إعتداء معلم على طالب .

2. 6 _تأثير السلوك العدواني على المتمدرس :

أولا:في المجال السلوكي :

1.عدم المبالاة
2.عصبية زائدة
3.مخاوف غير مبررة
4.مشاكل إنضباطية
5.عدم القدرة على التركيز
6.تشتت الإنتباه
7.السرقات
8.الكذب
9.القيام بسلوكات ضارة
10. تحطيم الأثاث والممتلكات في المدرسة
11. عنف كلامي مبالغ فيه
12. إشعال النيران واستخدام المفرقعات النارية
13. التنكيل بالحيوانات.

ثانيا: في المجال التعليمي :

1.تدني التحصيل الدراسي

2.عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية

3.التسرب من المدرسة

4.التأخر عن المدرسة

5.الغياب المتكرر عن المدرسة

ثالثا : في المجال الإجتماعي :

1.العزلة الإجتماعية

2.عدم المشاركة في الأنشطة الإجتماعية

3.التعطيل على سير الأنشطة الجماعية

رابعا: في المجال الانفعالي

1. الإكتئاب

2. انخفاض مستوى الثقة بالنفس

3. توتر دائم

4. رد فعل سريع

5. المزاجية

6. الشعور بالخوف

7. انعدام الإستقرار النفسي **(عدنان،2006: 22)**

2. 7 _ مظاهر السلوك العدواني :

1. يبدأ السلوك العدواني بنوبة مصحوبة بالغضب والإحباط ، يصاحب ذلك مشاعر من الخجل و الخوف.

2. تتزايد نوبات السلوك العدواني نتيجة للضغوط النفسية المتواصل أو المتكررة في البيئة.
3. الاعتداء على الأقران انتقاما آو بغرض الإزعاج باستخدام اليدين أو الأظافر أو الرأس.
4. الاعتداء على ممتلكات الغير، والاحتفاظ بها ،أو إخفائها لمدة من الزمن بغرض الإزعاج.
5. يتسم في حياته اليومية بكثرة الحركة ، وعدم أخذ الحيطة لاحتمالات الأذى و إيذاء.
6. عدم القدرة على قبول التصحيح.
7. مشاكسة غيره و عدم الامتثال للأداء و التعليمات و عدم التعاون والترقب و الحذر أو التهديد اللفظي و غير اللفظي.
8. سرعة الغضب و الانفعال و كثرة الضجيج و الامتعاض و الغضب.
9. تخريب ممتلكات الغير كتمزيق الدفاتر و الكتب و كسر الأقلام و إتلاف المقاعد و الكتابة على الجدران .
10. توجيه الشتائم و الألفاظ النابية. (**سعد ناصر ،تطوير برنامج إرشادي لمعالجة سلوك العنف** (، **http://www. duarab.com/nb/forumdisplay-php y=154**

ليس هناك ادني شك في أن الناس يميلون نحو عقد صدقات و روابط محبة بينهم وبين آخرين و في نفس الوقت يتقن بعض الناس فن إيذاء الآخرين من بني جنسهم و الاعتداء عليهم بدنيا و لفظيا مما أدى بالمستغلين بعلم النفس الاجتماعي إلى كشف النقاب عن الجانب المظلم لدى الإنسان من ناحية و الجانب النوراني لديه من ناحية أخرى و من المعلوم أن العنف العدوان يزدادان طبقا لأثر مشاهدة أفلام العنف في التلفزيون كما تزيد المستويات الهرمونية الذكرية في الدورة الدموية لدى المجرم وقت ارتكاب الجريمة و بالمثل يثر المناخ بما يتضمنه من برودة و حرارة و رطوبة على الشخص أثناء ارتكاب

جريمته . و مما يؤكد اثر هذه العوامل البيئية على العدوان أن بعض الباحثين في العلم النفس الاجتماعي (بيل BEEL) عام 1990 قد لاحظوا أن الحرارة و الرطوبة و التهوية و الضوضاء تؤدي كلها إلى العدوان الزائد لدى الإنسان آو تصيبه على الأقل بالشعور العدائي نحو الأخريين بالإضافة إلى ارتفاع معدلات استمرار العنف أو الثورات السياسية "اندرسون ANDERSON

عام 1989 خلاصة القول إن الطقس الحار يؤدي إلى إحداث زيادة في الجرائم البشعة مقارنة بالجرائم العادية .

وهناك على الجانب الأخر من يرى أن مشاهدة العنف تعتبر بمثابة تصريف لاتجاهات العدوان و ذلك طبقا لنظرية فرويد في التنفيس CATHARSIS THEORYالتي تفترض أن الدافع نحو العنف أو العدوان يبدأ في التصاعد نحو الهدوء بمرور الوقت مثل الشعور بالجوع وبداية البحث عن الطعام و الواقع أن كلمة CATHARSIS تنفيس كلمة إنجليزية مشتقة من المصطلح إغريقي الخاص بموضوع التطهير PURGING و يرى فرويد في هذا المجال أنه يمكننا أن نشبع رغبتنا العدوانية بمجموعة بدائل منها إهمال الشخص الذي يثير الإحباط لينا أو مشاهدة لعبة الكراتيه كبديل للأفعال العدوانية .

2-8_ أسباب السلوك العدواني :

1.الأسرة :

حيث أظهرت دراسة أجراها (كوكس COCX) من عام 1979 - 1980 أن هناك ارتباط بين طلاق الزوجين و ظهور السلك العدواني لدى الأطفال بسبب الضغوط

و الصراعات داخل المنزل كرد فعل لهذه الضغوط . ومن الجدير بالذكر أن الأسرة التي تستخدم العدوان اللفظي أو البدني في كل نزاع بين الوالدين ،تميل إلى استخدام نفس الأسلوب العدواني مع الآخرين ،و من ثم فان الطفل العدواني هو نتاج عدوا الوالدين .

2 .المستوى الاقتصادي و الاجتماعي :

في دراسة أمال عثمان عام 1982 ،أثبتت أن الأسرة ذوي المستوى الاجتماعي المنخفض،يستخدمون العقاب البدني بصورة أكبر من الطبقات الوسطى و العليا مما يشكل دافعا للسلوك العدواني بعكس الطبقات الوسطى التي تميل إلى استخدام العقاب النفسي مثل :النبذ،اللامبالاة ،التجاهل و هذا يفسر زيادة نسبة السلوك الإجرامي بين الطبقات الدنيا.

3 .جماعة الأصدقاء:

من المعلوم أنه تحت تأثير الجماعة يقل التفكير المنطقي ،و تبتعد المعايير لاجتماعية التي تتحكم في العدوان و من ثم تظهر جميع الاندفاعات العدوانية المكبوتة في مختلف الاتجاهات .و بالإضافة إلى دلك ،فإننا لا نستطيع أن نغفل دور المجتمع بأسره الذي يعيش فيه الفرد كأخذ الظروف الهامة المساعدة على العدوان .فالمجتمع التي تغيب فيه العدالة الاجتماعية في توزيع المكاسب و إشباع الحاجات لدى الأفراد ،تنتشر فيه مشاعر الحرمان و الإحباط ،و ضعف الانتماء للوطن و الشعور بالإغتراب .إن مثل هذا المجتمع يثير العدوان بأنواعه المختلفة كالسلبية و اللامبالاة و الخروج عن القانون
و ارتكاب الجرائم.

(الطويل،عزت عبد العظيم،سيكولوجية العدوان http:/www.elazayem.com/)

بالإضافة إلى عدة أسباب أخرى تسهم في نشأة و ظهور السلوك العدواني نذكر منها :

1-العدوان غريزة عامة موجودة لدى الإنسان و ذلك لتفريغ الطاقة العدوانية الموجودة داخل الإنسان و يجب التعبير عنها.

2-العدوان سلوك متعلم .فيتعلمون من خلال الخبرات التي يمرون بها في حياتهم و أحيانا يتعلم السلوك العدواني من خلال استجابة لوالدين لرغبات الطفل الغاضب

و ذلك لتجنب المزيد من المشاهد المزعج ، و بهذه الطريقة تمكنه من التحكم في محيطه.

3-العدوان نتيجة حتمي لما يواجه الفرد من إحباطات متكررة تؤدي إلى تنبيه السلوك العدواني لدى الفرد.

4-عدم قدرة الأطفال على إدراك متى يشعرون بالانزعاج أو الإحباط و لا يستطيعون نقل هذه المشاعر للآخرين إلا بعد أن ينفجروا في نوبة غضب شاملة.

5-إن معظم الأطفال الذين يأتون من أسر تستخدم العقاب و تسودها الخلافات الزوجية الكبيرة فإنهم يكتسبون صفات عدوانية و يمارسون سلوكا عدوانيا.

(سعد ناصر ،تطوير برنامج إرشادي لمعالجة سلوك العنف (http://www. duarab.com/nb/forumdisplay-php y=154)

2-9_ قياس السلوك العدواني :

تعتبر عملية قياس السلوك العدواني من إحدى الصعوبات التي يواجهها المهتمون بدراسة هذا السلوك ،و ذلك لأن هذا السلوك معقد إلى درجة كبيرة ،و زيد من صعوبة قياس السلوك العدواني تباين وجهات النظر التي حاولت تفسير السلوك العدواني ،فما من شك أن الطريقة التي يستخدمها الباحث لقياس السلوك العدواني تعتمد بالضرورة على تفسيره له على الأسباب التي يعتقد أنها تكمن وراءه و ذلك تعددت طرق قياس السلوك العدواني و من بين الطرق الأكثر شيوعا :

* الملاحظة المباشرة (Direct observation) :

تعتبر وسيلة هامة و تحتاج إلى تدريب الملاحظين ، و قد تتم الملاحظة في البيت أو الفصل أو في ساحة المدرسة .

*** قياس السلوك لعدواني من خلال تحديد النتائج المترتبة عليه**

(Measurement of Permanent Products) :

يتم تحديد السلوك العدواني عن طريق الأشخاص المعتدى عليهم أوالممتلكات المستهدفة من ذلك الفعل .

*** التقارير الذاتية (Self –Report Inventories) :**

في هذه الطريقة يقوم الطفل ذاته بتقييم مستوى السلوك العدواني الذي يصدر عنه.

*** المقابلة السلوكية (Behavior a Interview) :**

تعتبر وسيلة هامة للتعرف على خصائص العدوان و تحديد الظروف التي يحدث فيها و العمليات المعرفة و الانفعالية التي تصاحبه ، و أنواعه و ردود أفعال الأشخاص الآخرين أو تتبع نتائج السلوك.

*** المتابعة الذاتية (Self–Monitoring) :**

و فيها يقوم الشخص بملاحظة سلوكه العدواني و تدوين البيانات فيما يتعلق بالمواقف التي تثير غضب ، و طريقة إستجابته للموقف و النتائج التي تمخضت عن السلوك العدواني و من مميزات هذه الطريقة :مساعدة الشخص على الوعي بسلوكه و العوامل المرتبطة به ، و هي ذات فائدة من الناحية العلاجية.

*** إختبارات الشخصية (Personality Tests):**

منها إختبار منسوتا المتعدد الأوجه و إختبار الروشاخ لبقع الحبر .

*** تقرير الأقران (Peer Rating) :**

تتم عن طريق توجيه مجموعة من الأسئلة إلى عدد من الأطفال للإجابة عنها بهدف التعرف إلى الأطفال العدوانيين.

***مقاييس التقدير(Rating Scales) :**

حيث يقوم المعمون أو المعالجون أو الآباء بتقييم مستوى السلوك لدى الطفل من خلال قوائم سلوكية محددة.

و تعتبر مقاييس التقدير من أكثر الطرق و أشهرها في قياس السلوك العدواني لدى الأطفال ،وقد إكتسب شهرة كبيرة و ذلك لسهولة تطبيقها و إمكانية ملاءمتها لموافق متعددة مثل المنزل و المدرسة ،و إضافة إلى سهولة التعبير عنها بصورة كمية، و تمتاز مقاييس تقدير السلوك عن غيرها مم طرق القياس الأخرى بموضوعيتها وإعتمادها على التجريب في قياس سلوك الأطفال .

(جمال الخطيب ،2001 ، ص229 ،231).

2 .10 _طرق الوقاية من السلوك العدواني:

1. إعطاء المدرسة الأولوية للتربية الأخلاقية .
2. تنشئة التلاميذ منذ المرحلة الابتدائية على التعبير الشفوي و الكتابي من أجل عرض أفكارهم بوضوح و إجتناب الوقوع في الغموض وسوء الفهم.
3. إختيار الإداريين على أسس واضحة تجمع بين الكفاية العلمية و الإدارية و الرجاحة الخلقية.
4. إختيار المعلمين الأكفاء و المؤهلين لتأدية الرسالة التربوية بأكمل وجه.
5. التقليل من عدد الطلاب في الصف لمتابعة حل مشاكلهم.
6. تربية الطلبة على العمل التشاركي المبني على مبدأ التفاوض.
7. إغلاق بوابات المدرسة لمراقبة الداخلين و الخارجين من و إلى المدرسة.
8. تعيين مرشد تربوي في كل مدرسة ليتمكن من إكتشاف حالات العدوان المبكرة.
9. تجنب الممارسات و الإتجاهات الخاطئة في تنشئة الأولاد.

10. التقليل من مشاهدة الأبناء للعنف المتلفز.
11. العمل على تنمية الشعور بالسعادة لدى الأبناء.
12. تجنب النزاعات و الخلافات الزوجية أمام الأبناء.
13. توفر العدل بين الأولاد.
14. العمل على إعطاء الولد مجال من النشاط الجسمي و غيره من البدائل.
15. أن يساهم الإعلام في محاربة هذه الطاهرة من خلال ما يعرض من برامج.

(الفسفوس ، 2006 ، ص 23)

خلاصة الفصل :

من خلال التفسيرات المختلفة التي قدمها العلماء و الباحتين حول هذا المفهوم يبدوا أنه سلوك غير مرغوب في المجتمع عمة و المؤسسات التعليمية خاصة ،فهو يؤدي إلى إحداث أضرار فيزيقية و نفسية و مادية للمعتدي و نفس الشيء بالنسبة إلى المعتدي عليه أو الضحية ، فهو سلوك يدل في الغالب على عدم إشباع صاحبه لدوافعه ورغباته و متطلبات المجتمع معا.

الفصل الخامس
التعليم الثانوي ومرحلة المراهقة

تمهيد

1- مفهوم مرحلة التعليم الثانوي

2- أهمية التعليم الثانوي

3- أهداف التعليم الثانوي

4- خصائص المرحلة العمرية لتلاميذ الثانوية

5- حاجات تلاميذ التعليم الثانوي

6- مشكلات تلاميذ التعليم الثانوي

7- تعريف المراهقة

8- مراحل المراهقة

9- خصائص نمو المراهق

10- المراهقة والثانوية

11- مشاكل المراهقة

خلاصة

تمهيد :

تعتبر مرحلة التعليم الثانوي مرحلة أساسية في حياة التلميذ , لانها تقابل مرحلة جرحة هي مرحلة المراهقة التي تعد مرحلة انتقال من الطفولة الى الشباب , وكونها تتصف بمجموعة من التغيرات النفسية والجسمية والعقلية والانفعالية.

كل هذه التغيرات توثر على تحصيله التلميذ , وبالتالي يجب مساعدته من قبل الاسرة والمدرسة والاساتذة على حد سواء , كي يتجاوز تبعات هذه التغيرات ، ولا توثر على تحصيله وانضباطه داخل غرفة الصف او خارجها .

وسنحاول في هذا الفصل التعريف بمرحلة التعليم الثانوي واهميتها وأهدافها ، واهم المشاكل التي يعاني منها تلميذ المرحلة الثانوية والتي توثر سلبا على انضباطه داخل غرفة الصف ، وكذالك اهم حاجتها التي بدونها لايستطيع تحقيق المتعة من الدراسة .

1_تعريف مرحلة التعليم الثانوي:

يمكن تعريف مرحلة التعليم الثانوي بانها المرحلة التي تلي المرحلة الاساسية ، وجميع انواعها وفروعها وتقابل مرحلة التعليم الثانوي مرحلة المراهقة ، حسب تقسيم مراحل النمو النفسي .

ان هذا التقسيم للنظام التربوي يتطابق مع تقسيم النمو الفرد,وبما ان لكل مرحلة من مراحل النمو مميزات وخصائص تتميز بها غيرها من المراحل ، كذألك بالنسبة للمراحل التعليمية.**(علي براجل, 1990 ،ص19)**

وتعتبر المرحلة الثانوية أي النظام التربوي الجزائري ، النقطة المركزية للمراحل التعليمية بحيث ان جذورها مغروسة في التعليم الاساسي ، وفروعها ممتدة الى التعليم العالي ومراكز التكوين الاخرى .

وتعرف هذه المرحلة بانها المرحلة الثانية من التعليم ، حيث تبدا بعد مرحلة الاساسي حتى يحصل التلميذ على شهادة المدرسة الثانوية ، التي تعرف بالبكالوريا .

ويمتد التعليم الثانوي عموما بحلقتيه ، الاولى والثانية والاعدادية ، والثانوية في جميع الأنظمة التعليمية الدولية ، من سن انتهاء الطفولة في حدود السنة الثانية عشر ، الى مرحلة النضج والاكتمال في حدود السنة الثامنة عشر من العمر **(الفالوني ، القذافي ، 19)**

2_ أهمية مرحلة التعليم الثانوي:

تتجلى أهمية مرحلة التعليم الثانوي فيما يلي :

2-1_ المراهقة و التغيرات الجسمية و السيكولوجية:

كما سبق أن ذكرنا ، فان مرحلة التعليم الثانوي تقابل مرحلة المراهقة حسب تقسيم مراحل النمو النفسي ، وبما ان كل مرحلة من مراحل النمو لها مميزات وخصائص تميزها عن غيرها ، كذلك اختلفت المناهج الدراسية والاساليب التعليمية والاهداف التربوية.

(صالح ، 1962 ، ص15)

كما يميل التلميذ في مرحلة المراهقة الى حرية التفكير ، وحرية التعبير ، اذ تصبح لديه القدرة على الاستدلال والاستنتاج واستخدام الاسلوب العلمي في التفكير ، كما يستطيع ادراك الالفاظ المجردة وربطها بمدلولات معنوية ، بعدما يدرك المعاني عن طريق الحس في المرحلة الابتدائية ، حيث اصبح الان في مرحلة يدرك فيها معنى التعاون والحرية

والتلميذ يمر في مرحلة التعليم الثانوي بهذه المرحلة الحرجة من حياته بحيث انه اذا صممت اساليب التربية فيما يتناسب مع هذه المرحلة ، فحتما انها ستؤدي الى حياة افضل يتوافر فيها الاطمئنان والاستقرار.**(عصمت ، 1997 ، ص347)**

2-2_الارتباط بمشكلات المجتمع:

ترتبط مشكلات مرحلة التعليم الثانوي بمشكلات المجتمع ومتطلباته ، وفلسفته وقيمه،ومبادىه ، اضافة الى العوامل الاقتصادية السائدة فيه.

(نفس المرجع السابق . ص351)

2-3_ تعتبر كمرحلة عبورية:

يعتبر التعليم الثانوي امتدادا لمرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط ،وتأشيرة لبلوغ التعليم العالي ، ومن ثم فالتخطيط ، لمناهجه واهدافه ، لابد ان ياخذ بعين الاعتبار احتياجات ورغبات التلاميذ من جهة ومن جهة اخرى اهداف واحتياجات المجتمع.

(نفس المرجع السابق ، ص352)

وتعتبر وزارة التربية الوطنية اهمية مرحلة التعليم الثانوي في انها مرحلة مهمة من مراحل المنظومة التربوية وحلقة وصل بين التعليم الثانوي في انها مرحلة مهمة وصعبة، فهي مرتبطة بالقاعدة العلمية لتلاميذ المرحلة الاساسية ، وتعمل على تحقيق ماهو مرجو منها ، أي تكوين طلبة يمكنهم متابعة دراسات عليا وتكوين اطارات متوسطة لتلبية حاجات سوق الشغل الوطنية . **(بوفلجة ، 2006 ، ص60-61)**

على ضوء ماسبق يمكن صياغة ثلاث نقاط تتجلى فيها اهمية التعليم الثانوي ، وهي

– الاخذ بعين الاعتبار التغيرات الجسمية والنفسية التي تقابل مرحلة التعليم الثانوي

– الاخذ بعين الاعتبار احتياجات المجتمع والتلميذ في التخطيط للتعليم الثانوي

– السعي لإعداد التلميذ ليكون مواطنا صالحا .

3_ أهداف التعليم الثانوي :

يرى رمضان القذافي أن اهم قضية تواجه التعليم الثانوي ،هي كيفية إيجاد الطرق الناجعة التي تساعد التلاميذ المراهقين على الإنتقال من الطفولةو الحياة المدرسية ،إلى النضج و الكمال وحياة المجتمع **(القذافي .1998،ص21)**

كما حدد هذا الأخير أهداف التعليم الثانوي فيما يلي:

- إكساب التلاميذ المفاهيم العلمية و الإنسانية ،و تسخيرها لخدمة المجتمع.
- تزويد التلاميذ بالمهارات الفكرية ، و مناهج البحث العلمي .
- تحسين مهارات التلاميذ اللغوية و قدرتهم الأدبية ، و إعدادهم مهنيا و تكنولوجيا .
- تزويدهم بالمهارات السلوكية و القيم.
- تكوين إتجاهات الشعور بالإنتماء ،و القدرة على التكيف.
- تنمية تقدير المسؤولية و إحترام القانون و القيم.
- تقدير نجاحات الإنسان و قبول مسؤولية المواطنة ،و إدراك المواقف و الأحداث الدولية .

و في المنظومة التربوية الجزائرية ، تحدد الأهداف التربوية للتعليم الثانوي من خلال برنامج إعادة هيكلة التعليم الثانوي (1992) كالتالي:

– يمنح التعليم الثانوي لكل التلاميذ بإختلافشعبهم ،تكوينا ثقافيا قصد تحقيق أهداف معرفية و منهجية و سلوكية تسمح لهم بإكتساب مهارات تقنية .

و تنحصر هذه الأهداف فيمايلي:

- التحكم في اللغة العربية و التعرف على التراث الثقافي الوطني بأبعاده الغربية و الأمازيغية و الإسلامية ، و التحكم في الرياضيات و معرفة لغتين أجنبيتين على الأقل.
- تربية التلميذ و توعيته بمبادئ و حقوق الإنسان ، و العدالة الإجتماعية وواجبات المواطنة ،و تنظيم المجتمع و التنمية الإجتماعية و الإقتصادية.
- يساهم التعليم الثانوي في دعم و إكتساب مجموعة من السلوكات التي من شأنها أن تساعد على إتباع مناهج إتخاذ إجراءات عقلانية وفعالة، بالنسبة للنشاطات التعليمية،ولعمليةالتعلم.**(بلعسلة.2004 ص 18-19)**

4_ خصائص المرحلة العمرية لتلاميذ التعليم الثانوي:

تتميز خصائص المرحلة العمرية لتلميذ التعليم الثانوي عن باقي المراحل العمرية الأخرى بمظاهر نمو تيبق سن الرشد ،فالمراهقة هي المرحلة النمائية ، أو التطور الذي يمر به الفرد الناشئ .**(الطلوب.ص135).**

تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة متميزة من مراحل النمو الإنساني ، بحيث أنها ليست مجرد نهاية لمرحلة الطفولة بقدر ما هي بداية لمرحلة جديدة و حرجة من تغيرات تطرأ على الجانب الجسمي و النفسي و الإنفعالي.

4-1_ الخصائص الجسمية : تتميز أهم مظاهرها فيمايلي:

_ تباطؤ سرعة النمو الجسمي نسبيا ،مقارنة مع المرحلة السابقة من المراهقة المبكرة .

_ زيادة الطول عند كلا الجنسين.

_ زيادة دقة الحواس و رهافتها كاللمس ، الذوق و السمع .

_ زيادة نشاط غدد التناسل .

_ خشونة الصوت لدى الذكور ، و نعومته لدى الإناث.

و تكون هذه التغيرات غير متانسبة في أول الأمر في إنتباه الفرد (التلميذ) إلى جسمه و سرعة نمو أعضائه ، و ينتابه القلق، مما يؤثر على حالته الوجدانية و النفسية .

(زهران .1997،ص223-224)

4-2_ الخصائص العقلية: تتجلى أهم مظاهرها في :

_ زيادة القدرات العقلية خاصة القدرات اللفظية .

_ سرعة الإدراك و ظهور الإبتكار عند المراهقة ، حيث يبدأالتلميذ في الإهتمامبإختيار التخصص الملائم لقدراته و ميوله ، و كذلك ينمو لديه التفكير المجردوالإبتكاري و تزيد قدرته على التحصيل الدراسي ، كما تزيد قدرته على نقد ما يتلقى من معلومات و معارف ، إلى جانب إهتمامه بمستقبله المهني إنطلاقا من التربوي**(زهران،1999 ،ص 270)**

4-3_الخصائص الإنفعالية:

يتأثر التلميذ إنفعاليا بمتغيرات عديدة :التغيرات الجنسية، العمليات و القدرات العقلية، العلاقات العائلية و معايير الجماعة .

وتمتاز مرحلة المراهقة بسرعتها و الميل إلى الكآبة و الإنطواء ، إذ نجد تلميذ هذه المرحلة مرهف الأحاسيس سريع التأثر بالمثيرات الإنفعالية المختلفة ، تختلط عليه الأمور فيحس بالأسى و الحزن و يشعر بالضيق و الحرج عندما يخاطب جماعة ، و كثيرا ما يتردد في الإفصاح عن إنفعالاته خشية أن يثير نقد الناس ، فينطوي على ذاته و يتخذ التأمل ليعيش أمنيات خياليه بعيدة عن الواقع أو قد يندفع وراء إنفعالات حتى يصبح متهورا. **(زيدان،1985،ص151)**

كما تمتاز هذه المرحلة بتطور مخاوف المراهقة في موضوعها و مظهرها تطورا مميزا

عن مخاوف الطفولة ، ويمكننا تمييز هذه المخاوف كمايلي:

- مخاوف مدرسية :كالخوف من الإمتحان و سخرية الأستاذ.
- مخاوف عائلية :كالقلق على الأهل و مخاوف متصلة بالعلاقة الإجتماعية.

(غالب، 1983،ص29)

4-4_ الخصائص الجنسية :

تزداد الإنفعالات الجنسية لدى التلميذ المراهقة الوسطى و ذلك بإستمرار التغيرات التي حدثت في مرحلة المراهقة المبكرة و تكون هذه الإنفعالات موجهة نحو الجنس الأخر معلنة بداية النضج الجنسي ، حيث يكون الذكور أسبق من الإناث في النشاط الجنسي.

(زهران،مرجع سابق ،ص 247)

4-5_ الخصائص الإجتماعية:

تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة التطبيع الإجتماعي للفرد فيبدو فيها المراهق إجتماعيالدرجة كبيرة ، كما نلاحظ زيادة تأثير الفروق في عملية التنشئة الإجتماعية ، و التطبيع في سلوك المراهق.**(منسي و بنت صالح،259،2001)**

و للنمو الإجتماعيعدة مظاهر تتميز هذه المرحلة بمظاهر مختلفة للتألف في ميله إلى الجنس الآخر.

- الثقة بالنفس و تأكيد الذات و ذلك من خلال محاولته التخفيف من السيطرة و إرغام المحيطين به على الإعتراف بمكانته من خلال أحاديثه ، وهذا إلى جانب تعصيبه ، غرامياته و العناية المبالغ فيها بمظهره الخارجي.
- الشعور بالمسؤولية نحو جماعة الرفاق و إختيار أصدقاء دون تدخل الأولياء.
- الميل إلى النقد والرغبة في الإصلاح و الميل لمساعدة الأخرين .

(غالب ،مرجع سبق ذكره،29)

هذه بعض سمات شخصية التلميذ في مرحلة المراهقة و علىالأباء و الأساتذة و المجتمع الأخذ بعين الإعتبار هذه التغيرات الطارئة عليه حتى يتسنى لهم توجيهه إلى الطريق السوي و إبعاده عن كل ما من شأنه أن يحيد به عن السلوك السوي.

5_ حاجات تلميذ مرحلة التعليم الثانوي:

لتلميذ المرحلة الثانوية حاجات عديدة يسعى لتلبيتها سواء لوحده أو بمساعدة الآخرين و ترتبط بعدة مجالات من أهمها :

5-1_ حاجة الحـــب:

و هي حاجة ضرورية لأي مراهق ، فلا يمكن ضمان السعادة لأحد دون أن يشعر بأنه محبوب من قبل الأخرين بدءا بالوالدين و إنتهاء بالعصبة التي يتعايش و يلعب معها و ربما دفعت طبيعة هذا العصر المتغير المهتمين بالتربية إلى الإحساس بقيمة هذا العامل و ضرورة أن تكمل المدرسة رسالة الأسرة في هذا المجال **(الجردي.2004،ص41).**

5-2_ حاجة الأمـــن:

إن إشباع حاجة الأمن في المدرسة يتحقق بتوفير الجو الملائم الذي يسوده التعاون و التفاني في سبيل الفرد و المجتمع و هذا ما يؤدي إلى تحقيق هذه الحاجة و لما لا الإزالة

الكلية لكل أنواع التوتر و القلق و الإحباطات و التقليل من إمكانية إنحراف التلميذ لأنه يعيش وسط أسرة ثانية توجهه من خلال إتحادها و توجيهاتها.

(الصديقي و عبد الخالق.2000،ص26)

3-5_ حاجة القبـــــول:

هي حاجة نفسية إجتماعية يحتاجها المراهقون لتوضيح هويتهم و معرفة أنفسهم و إحتلال مراكزهم في الجماعة أو العصبة ،و من هنا يحاول المراهق القيام بأعمال يعتقد بأنها صحيحة لكي يكتسب رضا الجماعة و إهتمامهم **(الجردي.مرجع سابق ، ص24)**

فحاجة المراهق للقبول من جماعة الرفاق هي فجوة تجعل منه إما سويا أو منحرفا و هذا يتوقف على طبيعة الجماعة التي ينتمي إليها و التي يسعى لإرضائها بسلوكاته.

5-4_الحاجة الجسمية:

يقصد بها إحتياجات الجسم المختلفة من تغذية ، راحة ، تربية بدنية و رعاية صحية ، فالمدرسة مطالبة بإكتشافالإستعدادات و القدرات الجسمية لتلاميذها و العمل على تنميتها و تنمية مختلف مهاراتهم لتناسب مهنا معينة و تعمل كذلك على أن تجعل التلميذ يتقبل التغيرات الحاصلة على مستوى جسمه.**(الصديقي و عبد الخالق،مرجع سبق ذكره.ص126)**

5-5_ الحاجة التعليمية :

يقصد بها حاجة التلميذ إلى المعرفة و إكتساب المهارات المختلفة ، فالتلميذ الذي ينتقل من مرحلة تعليمية إلى أخرى ، محتاج إلى معلومات و معارف تتناسب مع قدرته العقلية ، لذا فقد ركز التعليم الثانوي على تحقيق أهدافه المتمثلة في الإستمرار في تزويد تلميذ المرحلة الثانوية بالمعارف المختلفة لتنمية قدراته فيصبح قادرا على التخيل و الإبداع

مدركا للعلاقات مستخدما للمفاهيم و المصطلحات ، و يحقق الفهم و التفكير الموضوعي و المنطقي و كذا تعويده على الدقة في الملاحظة ، والممارسة العقلية لإرساء قواعد التفكير العلمي في الدراسة الثانوية ، و هذه الحاجات يتم تلبيتها لمراعاة النمو العقلي للتلميذ. **(تركي،1998،ص28)** .

5-6_ المنزلة:

إن وضع الأسرة و حالتها الإقتصادية يشكلان مجالا لإعتزاز الأبناء ، ولكن مهما كانت منزلة الطفل في أسرته فمن الممكن أن تتغير في المدرسة و من هنا فعلى المدرسة أن تهيئ لهذا المراهق بداية جديدة طيبة دون عوائق و على المعلمين أن ينتبهو إلى المنزلة الإجتماعية في المدرسة ليست أساسا للتقييم ، بل يقيموا على أساس المؤهلات ، و للمعلمين دور بارز في تمكين المراهق من التغلب على الإضطرابات النفسية التي تؤدي إلى مشكلات معقدة مثل الخجل و التردد و ضعف الثقة في النفس ، وقد تجعل التلميذ يمارس العدوانية ضد معلميه .**(الجردي ،مرجع سابق،ص43)**

5-7_ الحاجة الترويحية:

يحتاج التلميذ على الترويح عن نفسه من وقت لآخر ،لإعادة النشاط من جديد و هذا من خلال ممارسته لمختلف الأنشطة التي تكسبة مهارات ضرورية لحياته الإجتماعية ،الإقتصادية و التعليمية بصفة عامة (**الصديقي و عبد الخالق ،مرجع سبق ذكره، ص127)**

و بهذا نكون قد عددنا أهم الحاجات التي يسعى تلميذ المرحلة الثانوية لتحقيقها ، وقد ينجح في تحقيقها بمفرده أو يلجأ إلى طلب المساعدة الأسرية أو المدرسية لتحقيقها و إذا حدث خلل و لم تشبع هذه الحاجات فقد يؤثر ذلك على مسار التلميذ و حياته الدراسية بوجه الخصوص و ذلك ما ينجز عنه الإحباط الذي يؤدي إلى السلوك العدواني كمتنفس بديل.

كل هذه الحاجات و غيرها لابد للأستاذ المبتدئ أن يكون على دراية بها كي يتعامل مع تلاميذه بطريقة تساعد على إشباع هذه الحاجات ، لأنه إذا ما تم تجاهلها أو التصرف حيلها بغير روية فسيكون لذلك إنعكاسات على مستوى الضبط داخل غرفة الصف.

6_ مشكلات تلاميذ التعليم الثانوي :

تتعدد مشكلات التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي ، وقد تكون سببا في إنحرافهم عن جادة الصواب ، و تختلف هذه المشكلات بإختلاف التلاميذ و طريقة تربيتهم ، و يمكننا إيجاز هذه المشكلات في:

6-1_ السلوك العدواني:

ينتشر هذا النمط من السلوك بين تلاميذ المرحلة الإعدادية ، المتوسطة و الثانوية ، وتتمثل مظاهره في التهريج و الشغب في الفصل و الإحتكاك بالمعلمين وعدم إحترامهم ، بالإضافة إلى تخريب أثاث المدرسة أو الفصل و دورة المياه ، و الإهمال المتعمد لنصائح المعلم و بالتالي للمنهج و القوانين و النظم المدرسية ، وعدم الإنتظام في الدراسة و مقاطعت المعلم أثناء الشرح ، و إستعمال الألفاظ البذيئة و إحداث أصوات مزعجة و غيرها من السلوكات العدوانية سواء في المدرسة أو المنزل او في الشارع.

(أحمد علي.51،2000)

6-2_ حب الزعامة :

يعد حب الزعامة مشكلة كبيرة من مشاكل فترة المراهقة ،إذ يجب على المراهق أن يفرض نفسه و شخصيته على من يحيطون به من إخوة و زملاء ، ولكن تبقى صفة الزعامة يتمتع بها من يحب الوصول إليها و تتعدد أنواع الزعامات في هذه الفترة نتيجة الميول و أنواع النشاطات و قمتها الزعامة الإجتماعية و الذهنية و الرياضية ، وفي فترة المراهقة قلما تجتمع الزعامات في زعيم واحد. **(نفس المرجع.ص51)**

6-3_الغياب و التأخر:

إن الغياب و التأخر عن المدرسة يعتبران من المشكلات العويصة التي تتطلب توجيهها من قبل الأستاذ و الطاقم الإداري ،إذ أن التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي يقدم على التعليم إذا كانت المناهج و طرق التدريس مناسبة لقدراته و ميوله و حاجاته ، كما يفضل البقاء خارج المؤسسة التعليمية إذا لم يجد فيها إشباعا لحاجته و كان غير قادر على النجاخ ،كما ترجع أسباب التأخر إلى عدم نمو الحاجة إلى الزمنية عند المراهق ، بالإضافة إلى إنشغاله عن الدراسة بأمور أخرى و لا ننسى أن مساعدة أن مساعدة الأباء في تخطي مشكلة عدم التكيف مع المحيط الدراسي تزيد من تفاقم الظاهرة .

6-4_ الهروب:

تنتشر هذه الظاهرة بين عدد من تلاميذ مرحلة المراهقة ، و قد يكون الهروب من المؤسسة كلها أو بعض الحصص ، ويرجع هذا لأسباب عديدة لعل من أهمها عدم راحة التلميذ في التخصص الذي وجه إليه ، وعدم إشباعه لحاجاته ،و عدم إنسجام هذا التخصص مع رغباته و ميوله ،بالإضافة إلى كرهه لبعض المدرسين أو المواد الدراسية التي لا تثير إهتمامه.**(نفس المرجع ،ص52)**

6-5_ التأخر الدراسي :

يعتبر التإخر الدراسي مشكلة تربوية و إجتماعية و إقتصادية، و يعتبر التلميذ متأخرا دراسيا إذا أظهر ضعفا ملحوظا في تحصيله الدراسي بالمقارنة للمستوى المنتظر لزملائه و قد يكون عاما لكل المواد الدراسية أو خاصا في مواد دراسية محددة.

(قاضي و آخرون ،1981،ص399)

و يعود التأخر الدراسي لأسباب متعلقة بالتلاميذ كإهمالهم لأداء الواجبات و تأجيلهم للمذاكرة في نهاية العام أو الفصل الدراسي ، و عدم الإنتباه داخل القسم و إنخفاظ الدافعية للتعلم .

6-7_ التسرب المدرسي :

و نعني به الإنقطاع عن الدراسة كليا قبل إتمام الدراسة ،أو ترك الدراسة قبل إنهاء مرحلة معينة من التعليم و تعد هذه الظاهرة أكثر انتشارا عند تلاميذ التعليم الثانوي .
(نفس المرجع ،ص402)

6_ تعريف المرهقة:

6-1 _ لغتا:

كلمة المراهقة تفيد معنى لإقتراب أو الدنو، و يؤكد علماء فقه اللغة هذا المعنى

هو الفرد الذي يدننو من الحلم و إكتمال النضج .**(جبل،2001:ص419)**

كامة المراهقة **(ADOLESENCE)** بالإنجليزية مشتقة من الفعل اللاتيني **(ADOLESCERE)** الإقتراب المتدرج من النضج البدني، الجنسي ،العقلي، الإنفعالي، الإجتماعي و غيرها .**(الفاتح،2002:289)**

و يشير مصطلح المراهقة إلى طولر من أطوار النمو له أصل ثقافي و بيولوجي و من السهل تحديد بدايتها،هو وقت البلوغ و من الصعب أن نحدد نهايتها فتلك تحددها الثقافات المختلفة ، و إن كان الإتفاق على حدود تلك المرحلة بالنسبة للإناث ما بين 12 و21 سنة و الذكوز ما بين 13و22 سنة تقريبا**(عبد الله،2003:22)**

و يعرفها رولف موسى : هي تلك الفترة في حياة كل شخص و التي تقع نهاية في الطفولة و بداية الرشد ، و قد تطول هذه الفترة في حياة كل خص أو تقصر و يتفاوت مداها الزمني من مستوى إجتماعي ،إقتصادي و ثقافي لأخر **(مرسي،2002:22)**

و يعرفها ستارفلوك: بأنها فترة من فترات الحياة تتصف بالشذوذو الغرابة في السلوك الإنساني و أن هذا الشذوذ يستمر مع الفرد حتى يبلغ مستوى النضج .

(زيدان،2008: 39)

و المراهقة تدل على النمو المستطرد و مقاربة الأحلام و النضج ، و تعني الفترة التي تبدأ بالبلوغ و تنتهي بسن الرشد و هي فترة إنتقالية تجمع بين خصائص الطفولة و سمات الرجولة **(شروخ ،2008:39)**.

من خلال هذه التعارف السابقة نستنتج أن المراهقة فترة تتميز بعدت تغيرات بيولوجية تؤثر على الجانب النفسي للمراهق.

8_ مراحل المراهقة :

من الممكن تقسيم المراهقة إلى المراحل التالية:

8 -1 _ مرحلة المراهقة المبكرة من 12-14 سنة:

تقابل المرحلةالإعدادية و فيها يتضائل السلوك الطفلي ، و تبدأ المظاهر الجسمية ، الفيسيولوجية ،الجنسية ، العقلية ، الإنفعالية و الإجتماعية للمراهقة في الظهور ، وتتميز هذه الفترة بالنج في القدرات و النمو العقلي و ظهور الفروق الفردية،و التذبذب الإنفعالي و الثنائية من حب و كره ، شجاعة و خوف.

8-2_ مرحلة المراهقة الوسطى من 15-17سنة :

تقابل المرحة الثانوية و فيها تتباطئ سرعة النمو الجسمي نسبيا عن المرحلة الابقة تتحسن الصحة النفسية للمراهقة ،و تنمو القدرات العقلية و تظل الإنفعالات قوية تتسم

بالحماس، يزداد شعور المراهق بذاته و تلاحظ مشاعر الغضب، الثورة و التمرد نحو مصادر السلطة في الأسرة والمجتمع ،ويتطور النمو الإجتماعي للمراهق في هذه المرحلة حيث يشعر بالمسؤولية ،و الميل لمساعدة الأخرين ، الزعامة و مناقشة المسائل الإجتماعية.**(القذافي،1997: 353)**

8-3 _ مرحلة المراهقة المتإخرة من 18-21 سنة:

تقابل المرحلة الجامعية ،و في نهايتها يكتمل النضج الجسمي و يتطور النمو المعرفي حيث يصل الذكاء إلى أعلى قمم نضجه و يطرد نمو التفكير المجرد و المنطقي ،و تزداد القدرة على التحصيل و إتخاذ القرارات و يتجه المراهق في هذه المرحلة نحو الثبات الإنفعاليو النزوع للمثالية و القدرة على المشاركة الإنفعالية

و بنمو تاذكاءالإجتماعي و تنمو القيم و التقدم نحو الإستقلال عن الأسرة.

(القذافي،1997: 353).

9_ خصائص النمو في مرحلة الثانوية :

يدخل تلاميذ الثانوية مرحلة جديدة و هامة من مراحل النمو و هي مرحلة المراهقة المتوسطة إذ يشهد اتلميذ تغيرات كبيرة في نسب النضج و النمو ، و يصاحب ذلك تغيرات فيزيولوجية و عقلية تنقل الطف إلى عالم الكبار ففي هذه المرحلة ما يسمى بالإنفجار في النمو الجسدي ، كما أنها فترة إستيقاظ القدرات العقلية الطائفية أو الخاصة كالقدرة اللغوية و غيرها ، و تمتاز هذه المرحلة أيضا بأنها مرحلة الإنتقال من بيئة معروفة و هي بيئة الأطفال إلى بيئة جديدة لم يعهدها من قبل مما يساعد بصورة ما في ظهور عدد من مشكلات عدم التوافق مع البيئة الجديدة ، و يمكن إيجاز مظاهر المراهقة فيمايلي:

9-1_ الخصائص الجسمية و الحركية:

تتميز مرحلة المراهقة المبكرة بأنها مرحلة النمو السريع في الجسم ،إذ يلاحظ زيادة

مفاجئة في الطول و الوزن و حجم الطراعين و الساقين و القدمين، و أجزاء الجسم الأخرى و ينتج عن هذا لنمو السريع عدم إستطاعة المراهق التحكم في حركاته من حيث الدقة و التحديد ،و يشعر بالتعب لأقل مجهود ، و يميل إلى الكسل و الخمول ، تؤثر هذه الزيادة في النمو الجسمي و ما يصاحبها من تغيرات داخلية في صحة المراهق و يصبح أكثر تعرضا للإصابة بالأمراض، خاصة في السنوات الأولى للمراهقة.

(عاقل،2005:338)

كما يتميز بمظاهر جسمية مختلفة كنمو في الغددي الوظيفي و في نمو الأعضاء الداخلية و الخارجية و في وظائفها المختلفة ،كذلك نمو في الجهاز العصبي و القوة العضلية ،و تؤثر هذه النواحي على نمو الطولي و الوزن،حيث تنمو الأجزاء العليا من الجسم قبل أن تنمو الأجزاء السفلى **(السيد،1956 :198).**

و يلاحظ نمو سريع في الهيكل العظمي من حيث الطول لكلا الجنسين و إتساع الكتف و الصدر لدى الذكور و إتساع الحوض و الأرداف لدى البنات ، و تغير نبرة الصوت و خشونته لدى الذكور، ونعومته و رقته لدى البنات و بروز البدنية المميزة للجنسين

(الشيباني،200:205)

9-2_الخصائص الفيزيولوجية:

يقصد بها نمو الأجهزة الداخلية في جسم الإنسان و يتضح هذا الأمر في نقصان ساعات النمو ليلا و زيادة على مستوى شهية الأكل مع إرتفاع ضغط الدم و إنخفاض لنبضات القلب مع إستهلاك أقل للأكسجين .

و يشتمل هذا النمو في مرحلة المراهقة تغيرات في الغدد الجنسي و تصبح قادرة على أذاء وظيفتها في التناسل و هي المبيضين عند الإناث و يقومان بإفراز البويضات

و يتحكم في النمو في هذا السن العوامل البولوجية ، الوراثية و البيئية و يطلق على المظاهر التي تتعلق بالنضج الجنسي عند الإناث و الذكور إصطلاحا بالصفات الجنسية الأولية.**(زيدان و السماطولي،1985 : 156)**

9-3_ الخصائص العقلية :

يقصد بالنمو العقلي تلك العمليات العقلية التي تحدث على مستوى الدماغ ، الذكاء، الإنتباه ، التخيل ، الإستدلال و الميول ، حيث يزداد المراهق على الإنتباه فيستطيع أن يركز إنتباهه على الموضوع لمدة طويلة ،تنمو قدرة المراهق أيضا على التذكر و تتسع الذاكرة لتشمل أنواع عديدة من التذكر و يكون تخيل المراهق مبني على الألفاظ ،كذلك يملك المراهق القدرة على التفكير المجرد و يستطيع القيام بعمليات الإستدلال العقلي أي إستنباط قضايا جديدة من قضايا مطروحة**(كفافي،246:2006)**

9-4_ الخصائص الإنفعالية :

إذا كانت إنفعالات المراهقين بالتغيرات الجسمية ،بقدراته العقلية

و بالتغيرات الجنسية و بالعلاقات العائلية و معايير الجماعة فإن المظاهر الإنفعالية للمراهقين تتسم ب ثلاث مميزات هي :

1-**الرهافة :**

تتمثل في سرعة تأثر المراهق بالمثيرات الإنفعالية نتيجة لإختلال التوازن الغددي و لتغير المعالم الإدراكية للبيئة.

2-**الكآبة:**

تتمثل في سيطرة الأحزان و الهموم على بعض المراهقين عندما لايستطيع أن يفصح عن إنفعالاته و يحاول كتمانها نفسيا.

3-**الإنطلاق :**

4- يتمثل في إنطلاق المراهق وراء إنفعالاته حد التهور فيقدم على الأمر دو ن تروي أو تأمل بسبب قلة خبراته و معلوماته و تجربته في الحياة

(الكبيسي و الداهري،2000 :157)

9-5_ الخصائص الإجتماعية :

يتأثر النمو الإجتماعي السوي الصحيح في المراهقة على التنشئة الإجتماعية من جهة و على النضج من جهة أخرى و كلما كانت البيئة ملائمة للمراهق كلما ساعد ذلك على أن يكون علاقات إجتماعية ملائمة عندما تتسع دائرة معاملاته ، و يتصف النمو الإجتماعي بخصائص أساسية هي :

- الميل إلى الجنس الآخر
- الثقة و تأكيد الذات
- الخضوع لجماعة النظائر.
- يدرك العلاقات القائمة بينه و بين الآخرين.**(زيدان،1990:165)**

10_ مشاكل النمو في المراهقة:

مرحلة المراهقة مرحلة صعبة طويلة نسبيا يصحبها عادة الكثير من المشكلات منها ما يرجع إلى طبيعة المرحلة ذاتها و ما تستحدثه في نفوس المراهقين من تغيرات و منها يعود إلى المجتمع الخارجي من عدم فهم و تقدير ،إختلاف وجهات النظر و غير ذلك من العوامل و الاسباب **(محمود،1987 : 71)**

و من أبرز المشكلات التي تظهر في فترة المراهقة المشكلات السلوكية و الإنفعالية و التي تؤثر على المهارات الأكاديمية و الإجتماعية للمرحة التي تليها، وكذلك من المشكلات التي تتعلق بالمزاج و الشجار مع الأسرة و أحيانا الشعولر بالوحدة

و الإضطراب و تشير الدراسات إلى أنن الراهقات يواجهن مخاوف و مشكلات حياتية أكثر من المراهقين ،فإهتمام الإناث منصب في المظهر و العلاقات الإجتماعية في حين ينصب إهتمام الذكور في العمل الدراسي و الإختيار المهني **(الضامن 197،2008)**

11_ المراهقة و الأسرة:

إن فترة المراهقة من الفترات الحرجة في حياة الإنسان مما يجعل المراهقين و المراهقات بحاجة إلى من يساند إرادتهم و يحسم المواقف و المشكلات معهم،إن طبيعة المراهقة تتسم بتذبذب بين الطفولة و الرجولة أو الأنوثة الناضجة فتجد المراهق في لحظة ما يتسم بالرجولة و لكنه ما يفتي بين لحظة ينقلب طفل صغير ، كذلك الحال للمراهقات**(فهيم،بت:114)**

فعلى الآباء أن يتعاونو في إرشاد المراهق و توجيهه حتى يتجاوز هذه المرحلة دون إنحراف ، و العلاقات الطيبة بين الوالدين و إتزانهم النفسي و علاقة الصداقة التي تربطهما بإبنهما

المراهق تقيه من الوقوففي الأزمات النفسية فيجب على الآباء أن يتفهمو المراهق و يعاملونه معاملة الصديق و تشعره أنه موضوع الثقة الكاملة حتى تنمو شخصيته.**(مطوع،1998:140)**

إن رعاية الأسرة و الوالدين خاصة للمراهقين توفر لهم الطمأنينة له و الجو المناسب حتى تنمو نموا سليما يتقدم في الحياة.**(فهيم،ب ت:124)**

13_ المراهقة و الثانوية:

إذا كان للمنزل و الوالدين تأثير واضح على حياة المراهقين فإن للمدارس و المدرسين دور لايقل أهمية عن دور المنزل و الوالدين فمشكلات الفشل الدراسي و سوء العلاقات بين المدرسة و المراهق ، و عدم التكيف الناجح مع الجو المدرسي و و الزملاء لها صداها في توافق المراهق مع نفسه و مع المجتمع الخارجي و يكثر إنتشار السلوك العدواني لدى تلاميذ المدرسة الثانوية أي أنه يكثر لدى المراهقين ، ويتمثل في مظاهر كثيرة منها عدم إحترامهم للمعلم ،

العناد، التحدي و تخريب أثاث الثانوية و غيرها ، و عادة تعمل المدرسة على التخفيف من حدة التوتر القائم بين الآباء و الابناء الذي يكون ناتج عن رغبة المراهق في التحرر فالمدرسة توضح موقف كل منهما للآخر.**(زيدان،1972 :173)**.

خلاصة:

تعتبر مرحلة التعليم الثانوي مرحلة مهمة وأساسية في حياة التلميذ،لانها تقابل مرحلة عمرية حساسة وذات سمات خاصة الا وهي مرحلة المراهقة وما يتبعها من تغيرات فيوزولوجية ونفسية تطرا على التلميذ ، وما اهتمام الدولة الجزائرية والباحثين في حقل التربية والتعليم الا دليل على اهمية هذه المرحلة .

لذا كان لزاما على الاساتذة ونخص بالذكر الاساتذة الجدد الاهتمام بالاطلاع على مميزات وخصائص التلاميذ في هذه المرحلة ، وايجاد السبل والطرق الحكيمة في التصرف معهم ، والتحكم في سلوكياتهم داخل غرفة الصف .

الجانب الميداني

الفصل السادس

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1_ منهج الدراسة

2_ مجتمع الدراسة

3_ عينة الدراسة

4_ الدراسة الإستطلاعية

5_ الدراسة الأساسية

6_ أدوات الدراسة

7_ إجراءات التطبيق للدراسة الأساسية

8_ الأساليب الإحصائية المستعملة

خلاصة

تمهيد :

بعد تطرقنا في الفصول الأولى إلى الجانب النظري، نتطرق الأن إلى الجانب الميداني وهذا الفصل هو فصل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية ، والذي يعتبر الجزء المتمم للجانب النظري ، فالدراسة العلمية بصفة عامة تعتمد على الجانبين : الأول نظري والثاني ميداني (تطبيقي) ، ويتمكن الباحث من خلال الجانب الثاني إلى تأكيد أو نفي ما وصفه من فروض والإجابة عن إشكالية بحثه .

إن هذا الفصل يعتبر الجزء الرابط بين الجانب النظري والمعطيات ، أو النتائج التي يحصل عليها من خلال الدراسة ،حيث أن الوقوف على النتائج النهائية للدراسة يتطلب معرفة الإجراءات المتبعة في ذلك ،فوضوح المنهج وتجانس العينة وسلامة الطرق وتحديدها واختيار أدوات القياس المناسبة ، وما لها من صدق وثبات واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لذلك ،كلها إجراءات تساعد على الوصول إلى نتائج ذات قيمة علمية ، وهذا ما نحاول مراعاته واتباعه في هذه الدراسة والتي سنعرضها في هذا الفصل .

1_المنهج المستخدم في الدراسة :

لقد اعتمدنا في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الإرتباطي لأنه المنهج الأصلح في معرفة العلاقة بين أنماط الضبط الصفي و الدافعية للتعلم والسلوك العدواني لدى تلاميذ الأولى ثانوي لأنه يتناسب وطبيعة موضوع الدراسة الذي يعتمد على دراسة الظاهرة، كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، كميا وكيفيا. حيث عرف على انه" أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي منظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتطويرها كميا، وجمع البيانات والمعلومات المقننة عن الظاهرة أو المشكلة تصنيفها، تحليلها واخضاعها للدارسة الدقيقة " **(ملحم:2010، 324)**

2_ مجتمع الدراسة :

من الملاحظ في الدراسات أن المجتمع الإحصائي عادة لا يكون في متناول الباحث ، لذا تكون إجراءات الدراسة على مجموعة من الوحدات التي تنتمي إلى هذا المجتمع ، هذه المجموعة المختارة تسمى العينة **(بوحفص:2000، 135)**

ولما كان هدف هذه الدراسة هو الكشف عن شكل العلاقة التي تربط الأنماط التي يستخدمها الأستاذ لضبط الصف بالدافعية للتعلم والسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بمدينة بومرداس ، تم إختيار عينة الدراسة الحالية بطريقة المعاينة العشوائية البسيطة.

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب السنة الأولى ثانوي شعبتي (جذع مشترك علوم تجريبية و جذع مشترك أداب) لثانويات مدينة بومرداس في الفصل الدراسي الثاني(2020-2021)، وبلغ عددهم (931) تلميذ وتلميذة .

3_ عينة الدراسة :

نظرا لقيام الباحث ببناء أداة الدراسة (أنماط الضبط الصفي)، واعتماده على أدوات أخرى .

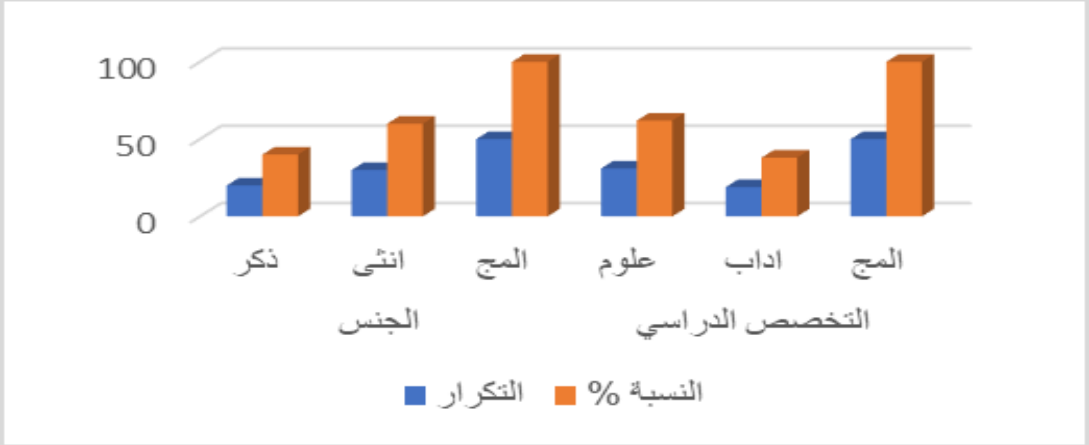
فقد تم استخدام عينتين عشوائيتين كما يلي:

4_ عينة الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة باختيار عينة استطلاعية بالطريقة العشوائية البسيطة من فئة تلاميذ السنة الأولى ثانوي، بثانوية قنطاس علي بني عمران بولاية بومرداس جانفي2021، موزعين وفق متغيري الجنس والتخصص الدراسي.

الجدول رقم (01) يبين توزيع العينة الاستطلاعية على أساس الجنس والتخصص الدراسي

المتغير		التكرار	النسبة%
الجنس	**ذكور**	20	40
	إناث	30	60
	المجموع	**50**	**100**
التخصص الدراسي	**علوم**	31	62
	آداب	19	38
	المجموع	**50**	**100**



الشكل رقم (01) يبين توزيع العينة الاستطلاعية على أساس الجنس والتخصص الدراسي

من خلال استقراء الجدول رقم(01) والشكل رقم (01) اعتمدت الباحثة في الدراسة الاستطلاعية على عينة مكونة من 50 فردا، حيث توزع متغير الجنس بـ (20) تلميذا وبنسبة 40% و(30) تلميذة بنسبة 60%، أما بخصوص متغير التخصص الدراسي فبلغ عدد أفراد الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا (31) وبنسبة62 %،و(19) للجذع المشترك آداب وبنسبة 38 % .

5_ عينة الدراسة الأساسية :

5- 1_الحدود الزمانية:

ابتداء من8 فيفيري2021 لمدة 10 أيام بعد العودة من عطلة الفصل الأول .

5- 2_الحدود المكانية:

ثانوية الإخوة دراوي – ثانوية قنطاس علي بني عمران – ثانوية فرانز فانون – ثانوية أحمد بن عياد سي مصطفى .

5- 3_الحدود البشرية:

تلاميذ السنة الأولى ثانوي (الجذعين المشتركين علوم تكنولوجيا – آداب)

هي جزء من مجتمع الدراسة الذي يمثل جميع تلاميذ السنة الأولى ثانوي ، ولقد اعتمدنا في هذه الدراسة في اختيار أفراد العينة بأسلوب المعاينة العشوائية البسيطة.

الجدول رقم (02) يبين توزيع العينة الأساسية على أساس الجنس والتخصص الدراسي

الرقم	الثانويات	علمي		أدبي		المجموع
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	
01	الإخوة دراوي	15	35	19	24	**93**
02	قنطاس علي بني عمران	30	26	25	30	**111**
03	فرانس فانون	25	43	35	30	**133**
04	أحمد بن عياد	20	45	19	25	**109**
	المجمـــــــــوع	**90**	**149**	**98**	**109**	**446**

انطلاقا من الجدول أعلاه نلاحظ أن عدد الإناث في التخصص العلمي بلغ (149) وهو يفوق عدد الذكور الذي بلغ (90) ، وكان عدد الإناث في التخصص الأدبي (109) وهو أيضا أكبر من عدد الذكور الذي بلغ (98) ، كما أن أكبر عدد إجمالي للتلاميذ في ثانوية فرانز فانون وأقل عدد كان في ثانوية الإخوة دراوي .

4- 2_طريقة اختيار العينة:

اعتمدت الباحثة في اختيار عينة الدراسة الأساسية الطريقة العشوائية البسيطة ، بحيث حددت الباحثة العينة التي ستجرى عليها الدراسة والتي قدرت بـ(450) تلميذا وتلميذة وقد تم توزيع المقاييس بمساعدة مستشاري التوجيه في هذه الثانويات أثناء قيامهم بحصص الإعلام والتوجيه وقد قمنا بشرح طريقة الإجابة على المقاييس في البداية وتوضيح بعض البنود الغير مفهومة من طرف التلاميذ في كل مرة يتم توزيع المقاييس بطريقة عشوائية على التلاميذ في كل تخصص سواء الأقسام العلمية والأدبية ودامت مدة التطبيق عشرة أيام ، وبعد استرجاع المقاييس تحصلنا على 446 أي (2676) ورقة .

6_أدوات الدراسة :

لكل بحث علمي مجموعة من الأدوات يستخدمها الباحث للتوصل إلى الحقائق ، من خلال المعلومات والبيانات التي يجمعها من موضوع الدراسة حيث" تعتبر وسائل جمع المعلومات حجر الزاوية في عملية البحث العلمي، وتعد هذه الوسيلة حسب الغرض الذي يستعمل في كل نوع منها "**(عطوي ،2007، ص97)**

فقامت الباحثة بالاستعانة بأدوات تسهل من عملية جمع البيانات من أجل تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن التساؤلات والتأكد من صحة الفرضيات ويمكن عرضها فيما يلي:

أولا: مقياس أنماط الضبط الصفي:

1_ وصف المقياس :

تم استخدام مقياس أنماط الضبط الصفي من إعداد الباحثة، تكون من 59 فقرة في الاتجاه الايجابي بتقديرات ليكرت الخماسي (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة) ما تقابلها الأوزان التالية (5–4–3–2–1) ، تكون المقياس من 3 أبعاد ، بعد النمط العقابي القمعي بـ19 فقرة ، بعد النمط الديمقراطي الإرشادي بـ18 فقرة ، بعد النمط الفوضوي التسيبي ب 22 فقرة ، قدرت الدرجة الكلية للمقياس بين(59 – 295) .

3–2_ حساب الخصائص السيكومترية للمقاييس:

2_ الصدق :

الصفات الواجب توفرها في أدوات جمع البيانات الصدق ، الذي يعتبر أهم خاصة من خواص القياس ،ويشير مفهوم الصدق إلى الإستدلالات الخاصة التي تخرج بها من درجات المقياس من حيث مناسبتها ومعناها وفائدتها وتحقيق صدق المقياس ،معناه تجميع الأدلة التي تؤدي مثل هذه الإستدلالات **(أبو علام : 2004 ،413)**

2–1_الصدق الظاهري (المحكمين):

عرضت الباحثة المقياس للتحكيم على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص وهم أعضاء تدريس في تخصص علم النفس وعلوم التربية من مختلف الجامعات الجزائرية(الجزائر2– تيزي وزو– البويرة) لإبداء الرأي حول فقرات الاستبيان ، من حيث مدى سلامة اللغة ، السهولة ، الوضوح ، الدقة ، ملائمة الفقرة للبعد التابع لها ، و مدى ارتباط محتوى الفقرة مع هدف الدراسة

وبعدها تم حساب معامل الاتفاق بين المحكمين على كل فقرة بمعادلة كوبر(1974)

و هي كالتالي :

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

وبذلك تمت الموافقة الكلية من طرف المحكمين على جميع بنود الاستبيان.

2-2_ الاتساق الداخلي للمقياس:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس على العينة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد وبين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، حسب الجدولين التاليين:

2-2-1_ الاتساق الداخلي لفقرات أبعاد المقياس:

الجدول رقم (02) يوضح قيمة معامل ارتباط فقرات بأبعاد مقياس

النمط العقابي القمعي		النمط الديمقراطي الإرشادي		النمط الفوضوي التسيبي	
الفقرات	البعد	الفقرات	البعد	الفقرات	البعد
1	,648**	20	,333*	38	,329*
2	,569**	21	,483**	39	,315*
3	,641**	22	,360*	40	,532**
4	,596**	23	,496**	41	,512**
5	,491**	24	,614**	42	,614**
6	,313*	25	,372**	43	,455**
7	,666**	26	,410**	44	,606**
8	,599**	27	,592**	45	,508**
9	,605**	28	,414**	46	,588**
10	,787**	29	,550**	47	,838**
11	,613**	30	,729**	48	,544**
12	,331*	31	,495**	49	,750**
13	,311*	32	,446**	50	,554**
14	,431**	33	,339*	51	,690**
15	,625**	34	,498**	52	,677**
16	,595**	35	,584**	53	,549**

17	,568**	36	,312*	54	,697**
18	,408**	37	,498**	55	,763**
19	,612**			56	,652**
				57	,559**
				58	,509**
				59	,645**

من خلال نتائج الجدول رقم (02) نلاحظ أن فقرات بعد النمط العقابي القمعي تراوح معامل ارتباطها بين (,311) و(,787) ودالة عند مستوى الدلالة (0,01) ماعدا الفقرات 6،12،13 فهي دالة عند مستوى الدلالة (0,05) ،أما فقرات بعد النمط الديمقراطي الإرشادي تراوح معامل ارتباطها بين (,312) و(,729) ودالة عند مستوى الدلالة (0,01) ماعدا الفقرات 36،33،22،20 فهي دالة عند مستوى الدلالة (0,05).

في حين فقرات بعد النمط الفوضوي التسيبي تراوح معامل ارتباطها بين (,315) و(,838) ودالة عند مستوى الدلالة (0,01) ماعدا الفقرات 39،38 فهي دالة عند مستوى الدلالة (0,05). وعليه نقول أن المقياس ذو صدق داخلي مرتفع يمكن اعتماده في الدراسة الأساسية.

2-2-2_ الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

الجدول رقم (03) يوضح قيمة معامل ارتباط أبعاد المقياس

ابعاد المقياس	مقياس أنماط الضبط الصفي
النمط العقابي القمعي	,830**
النمط الديمقراطي الارشادي	-,434**
النمط الفوضوي التسيبي	,860**

من خلال نتائج الجدول رقم (03) نلاحظ أن جميع أبعاد المقياس ذات معامل ارتباط مرتفع ودالة عند مستوى الدلالة (0,01)، حيث بلغت قيمة الارتباط في مقياس أنماط الضبط الصفي (,830) ،وفي بعد النمط العقابي القمعي و(-,434) في بعد النمط الديمقراطي الإرشادي، في

حين بلغت (,860) في بعد النمط الفوضوي التسيبي، وعليه نقول أن المقياس ذو صدق داخلي مرتفع يمكن اعتماده في الدراسة الأساسية.

2-3_ الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

من اجل حساب الصدق التمييزي للمقياس ، رتبت الدرجات الكلية لمقياس أنماط الضبط الصفي في الفئة العليا والدنيا ترتيبا تنازليا من أعلى إلى أدنى، وحددت الدرجة الكلية بنسبة 27%في كل مجموعة، ثم استعمل اختبار(ت) لعينتين مستقلتين ، وتمت مقارنة متوسط درجات لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية للمقياس .

الجدول رقم (04) يبين الصدق التمييزي لمقياس أنماط الضبط الصفي

الفئات	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الفئة العليا	19	188,79	13,007	10,922	دالة
الفئة الدنيا	19	144,00	12,261		

من خلال الجدول رقم (04) نلاحظ أن sig لاختبار ليفين اكبر من مستوى الدلالة 0.05 وهذا ما يعني أنه يوجد تباين متساوي ، وتم تحديد حجم عينة الفئات19للعليا و19 للدنيا حيث بلغ المتوسط (188,79)،(144,00) وانحراف معيار يقدره (13,007)،(12,261) على التوالي ،وقدرت قيمة ت بـ(10,922) في مقياس أنماط الضبط الصفي ،وقيمة sig لاختبار ت بلغت (000.)وهي أقل من مستوى الدلالة 0,05، والتي تظهر وجود فروق دالة إحصائيا بين الفئتين.

وعليه فإن المقياس قادر على التمييز بين أنماط الضبط الصفي.

3- الثبات

3-1_ معادلة ألفا لكرونباخ :

- الجدول رقم (05) يوضح قيمة ثبات مقياس أنماط الضبط الصفي ألفا لكرونباخ

المقياس وأبعاده	النمط العقابي القمعي	النمط الديمقراطي الإرشادي	النمط الفوضوي التسيبي	المقياس ككل
عدد الأبعاد	19	18	22	59
معامل ألفا لكرونباخ	0,864	0,796	0,904	0,839

يتضح من خلال الجدول رقم (05) أن نتائج معامل ألفا لكرونباخ لمقياس أنماط الضبط الصفي بلغ (0,839) ، ب(0,864) في بعد النمط العقابي القمعي ، وبلغ في النمط الديمقراطي والإرشادي (0,796) أما النمط الفوضوي التسيبي فقد بلغ (0,904) ،والذي يؤكد على ارتفاع الثبات وأن المقياس قابل للتطبيق واعتماده في الدراسة الأساسية .

3-2- التجزئة النصفية:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية، ودرجات الفقرات الزوجية، والمكونة لمقياس أنماط الضبط الصفي مجموع الفقرات(59) وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (06)

الجدول رقم (06) يبين معامل التجزئة النصفية لمقياس أنماط الضبط الصفي

	المتوسط	التباين	ألفا	معامل بيرسون	معامل جتمان
الفئة 1	82,86	134,164	**0,685**	**0,416**	**0,571**
الفئة 2	81,16	187,688	**0,817**		

حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجتي الجزء الأول ودرجات الجزء الثاني لمقياس أنماط الضبط الصفي، فقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين النصفين(0.416) ، وهو مؤشر أولي لثبات المقياس محل البحث ،ومن خلال إظهار عدم تجانس بين الجزئين، وكذا في ثبات

ألفا غير متساوي بين المجموعتين. لذا استخدمت الباحثة معادلة جتمان التنبؤية لتعديل طول الاختبار،وقد بلغت قيمة معاملا لثبات بعد التعديل(0.571) ،وهي قيمة مرتفعة إحصائياً،الأمر الذي يدل على ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق على الدراسة الأساسية.

ثانيا _مقياس دافعية التعلم :

1_وصف المقياس:

أعده **أحمد دوقة وآخرون (2009،الجزائر)**، يقيس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة المتوسط وهذه مرحلة قريبة من السنة 1 ثانوي، يتكون من 50 فقرة بأربعة بدائل تقابلها الأوزان التالية :صحيح تماما 3، صحيح نوعا ما 2، غير صحيح 1،ليس لدي رأي 0. ويحدد المقياس ثلاث مستويات لدافعية لتعلم (مرتفع–متوسط–منخفض)، بلغت الدرجة الكلية للمقياس (00–150)، ينقسم المقياس إلى 6 أبعاد كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم(07) يبين توزيع فقرات المقياس وابعاده مع تحديد مستويات الدافعية

أبعاد المقياس	الفقرات	عدد الفقرات	المستوى دافعية التعلم	
إدراك المتعلم لقدارته	1-3-5-7-10-13-16- 19-20-22-24-26-28- 31-34-36-37- 38	18	متدني متوسط مرتفع	00-18 19-36 37-54
إدراك قيمة التعلم	2-4-6-8-9-12-15- 18-21-23-25-27-32	13	متدني متوسط مرتفع	00-13 14-26 27-39
إدراك معاملة الأستاذ	33-43-47-48-49-50	06	متدني متوسط مرتفع	00-06 07-12 13-18
إدراك معاملة الأولياء	11-41-45-46	04	متدني متوسط مرتفع	00-05 06 -08 09-12
إدراك العلاقة مع الزملاء	14-29-35-40-44	05	متدني متوسط مرتفع	00-05 06-10 11-15

إدراك المنهاج الدراسي	42-39-30-17	04	متدني 00-04 متوسط 05-08 مرتفع 09-12
مقياس الدافعية للتعلم	من 01 إلى 50	50	متدني 00-49 متوسط 50-99 مرتفع 100-150

_ حساب صدق المقياس:

2_1_الاتساق الداخلي :

2_1_1_الاتساق الداخلي لفقرات أبعاد المقياس:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد ، وبين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ، كما يلي:

الجدول رقم (08) يبين معامل الارتباط للفقرات مع أبعاد مقياس دافعية التعلم

إدراك التلميذ لقدراته		إدراك قيمة التعلم		إدراك معاملة الأولياء	
الفقرة	بعد	الفقرة	بعد	الفقرة	بعد
1	,919**	2	,321*	11	,328*
3	,753**	4	,719**	41	,600**
5	,831**	6	,411**	45	,429**
7	,309*	8	,379**	46	,305*
10	,367**	9	,326*	إدراك معاملة الاستاذ	
13	,919**	12	,719**	الفقرة	بعد
16	,880**	15	,474**	33	,386**
19	,832**	18	,411**	43	,361*
20	,533**	21	,397**	47	,382**
22	,807**	23	,343*	48	,554**
24	,533**	25	,591**	49	,419**

26	,838**	27	,326*	50	,506**
28	,727**	32	,686**	**إدراك العلاقة مع الزملاء**	
31	,864**	**إدراك العلاقة مع المنهاج الدراسي**		**الفقرة**	**البعد**
34	,907**	**الفقرة**	**البعد**	14	,537**
36	,364**	17	,349*	29	,539**
37	,822**	30	,655**	35	,349*
38	,321*	39	,328*	40	,516**
		40	,665**	45	,285*

يتبين من خلال نتائج الجدول رقم (08) أن فقرات **بعد إدراك التلميذ لقدراته** تراوح معامل ارتباطها بين(,309) و (,919) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,01) ماعدا الفقرتين 7 و 38 دالة عند مستوى (0,05)، وفقرات **بعد إدراك قيمة التعلم** تراوح معامل ارتباطها بين(,321) و (,719) ودالة عند مستوى الدلالة (0,01) ماعدا الفقرات2، 9، 23، 27 دالة عند مستوى (0,05)،أما فقرات **بعد إدراك معاملة الأستاذ** تراوح معامل ارتباطها بين(,361) و (,554) ودالة عند مستوى الدلالة (0,01) ماعدا الفقرة 43 دالة عند مستوى (0,05)، كما نحد فقرات **بعد إدراك معاملة الأولياء** تراوح معامل ارتباطها بين(,328) و (,600) دالة عند مستوى الدلالة (0,01) ماعدا الفقرتين 11و46 دالة عند مستوى (0,05)، في حين بلغت معاملات ارتباط فقرات **بعد إدراك العلاقة مع الزملاء** بين(,285) و (,539) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,01) ماعدا الفقرتين 35و45 دالة عند مستوى (0,05)، بينما فقرات **بعد إدراك المنهاج الدراسي** تراوح معامل ارتباطها بين(,328) و (,665) دالة عند مستوى الدلالة (0,01) ماعدا الفقرتين 17و39 دالة عند مستوى (0,05)، وعليه نقول أن المقياس ذو صدق داخلي مرتفع بين فقراته و أبعاده ، وعليه يمكن اعتماده في الدراسة الأساسية .

2-1-2_الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

الجدول رقم (09) يبين معامل الارتباط للأبعاد مع مقياس دافعية التعلم

ابعاد المقياس	مقياس دافعية التعلم
إدراك المتعلم لقدراته	,799**
إدراك قيمة التعلم	,610**
إدراك معاملة الاستاذ	,421**
إدراك معاملة الأولياء	,361*
إدراك العلاقة مع الزملاء	,382**
إدراك المنهاج الدراسي	,431**

من خلال نتائج الجدول رقم (09) نلاحظ أن جميع أبعاد المقياس ذات معامل ارتباط مرتفع ودالة عند مستوى الدلالة (0,01) ماعدا بعد إدراك معاملة الأولياء دال عند مستوى (0,05)، فقد بلغت قيمة الارتباط في مقياس دافعية التعلم (,799) **في بعد إدراك المتعلم لقدراته**،و(,610) في **بعد إدراك قيمة التعلم**، كما بلغت (,421) في **بعد إدراك معاملة الأستاذ** ،في حين بلغت(,361) في **إدراك معاملة الأولياء**، أما(,382) بلغت في **بعد إدراك العلاقة مع الزملاء**، وفي الأخير بلغ معامل ارتباط (,431) في **بعد المنهاج الدراسي**، وعليه نقول أن المقياس ذو صدق داخلي مرتفع يمكن اعتماده في الدراسة الأساسية .

2-2_الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

بهدف للكشف عن مدى قدرة الفقرات على التمييز بين أفراد العينة من ذوي مستوى دافعية التعلم المرتفع ومن ذوي المستوى المنخفض في الدافعية للتعلم، وذلك بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين العليا والدنيا ،باعتماد تحديد نسبة(27 %) في المجموعة العليا والمجموعة الدنيا من الدرجات على حد سواء ،بعد ترتيبها تنازليا.

الجدول رقم (10) يبين الصدق التمييزي لمقياس الدافعية للتعلم

الفئات	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الفئة العليا	19	112,16	12,575	**-0,596**	**دالة**
الفئة الدنيا	19	114,68	13,553		

نستخلص من الجدول رقم (10) وملحقه أنsig لاختبار ليفين اكبر من مستوى الدلالة 0.05 وهذا ما يعني أنه يوجد تباين متساوي ، وتم تحديد حجم عينة الفئات 19 للعليا و19 للدنيا حيث بلغ المتوسط (112,16)،(114,68) وانحراف معياري قدره (12,575)،(13,553) على التوالي ، وقيمة ت 0,596-في مقياس الدافعية للتعلم و قيمة sig لاختبار ت بلغت (000.) وهي أقل من مستوى الدلالة 0,05، والتي تظهر وجود فروق دالة إحصائيا. وعليه فإن المقياس قادر على التمييز لما وضع لقياسه.

3_ الثبات:

3-1_ معادلة الفا لكرونباخ :

الجدول رقم (11) يوضح قيمة ثبات مقياس دافعية التعلم ألفا لكرونباخ

المقياس وأبعاده	عدد الفقرات	معامل الفا لكرونباخ
إدراك المتعلم لقدراته	18	0,940
إدراك قيمة التعلم	13	0,718
إدراك معاملة الاستاذ	06	0,485
إدراك معاملة الأولياء	04	0,439
إدراك العلاقة مع الزملاء	05	0,448
إدراك المنهاج الدراسي	04	0,449
دافعية التعلم	50	0,845

يتضح من خلال قراءة الجدول رقم (11) أن نتائج معامل ألفا لكرونباخ في مقياس الدافعية للتعلم بلغ (0,845) ، وبلغ في بعد ادراك المتعلم لقدراته (0,940) ، وبعد إدراك قيمة التعلم بلغ (0,718) ، أما فيبعد إدراك معاملة الأستاذ بلغ (0,485) ،كما بلغ في بعد إدراك معاملة الأولياء (0,439)،في حين في بعد إدراك العلاقة مع الزملاء بلغ (0,448) ، وبلغ في بعد إدراك المنهاج الدراسي (0,449) ، ومن هنا يمكن القول أن ثبات الأبعاد مقبول ،وارتفاع الثبات في المقياس ككل يسمح بتطبيقه واعتماده في هذه الدراسة الأساسية بكل ارتياحية .

3-2_ التجزئة النصفية:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية، ودرجات الفقرات الزوجية ، والمكونة لمقياس دافعية التعلم مجموع الفقرات(50)، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (12)

الجدول رقم (12) يبين معامل التجزئة النصفية لمقياس دافعية التعلم

	المتوسط	التباين	ألفا	معامل بيرسون	معامل جتمان
الفئة 1	56,98	54,632	**0,780**	**0,823**	**0,571**
الفئة 2	55,86	34,980	**0,625**		

حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجتي الجزء الأول ودرجات الجزء الثاني لمقياس دافعية التعلم فقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين النصفين(0.823) ، وهو مؤشر أولي لثبات المقياس محل البحث ،ومن خلال إظهار عدم تجانس بين الجزئين، وكذا في ثبات ألفا غير متساوي بين المجموعتين. لذا استخدمت معادلة جتمان التنبئية لتعديل طول الاختبار والذي بلغ **(0,571)**.

ومن خلال النتائج المتوصل إليها، وبعد تطبيق أساليب إحصائية لمعاينة الثبات والصدق للمقاييس المستخدمة في بحثنا، وعليه يمكن الاعتماد عليها للوصول إلى نتائج يعتمد عليها علميا.

ثالثا_ مقياس السلوك العدواني :

من اعداد "أرنولد باص " Buss.A "و"مارك بيري " Perry.M "(1992) ، وتمت ترجمته إلى العربية"معتز سيد عبد الله و "صالح أبو عبادة" (1995) بالبيئة السعودية. يتكون المقياس من (30) فقرة لقياس السلوك العدواني في أبعاده الأربعة وهي: (العدوان البدني –العدوان اللفظي – الغضب –العداوة)، بتقديرات خماسية التدرج على سلم ليكرت (تنطبق تماما–تنطبق غالبا– تنطبق بدرجة متوسطة–تنطبق نادرا–لا تنطبق) ، وحددت الاوزان(5–4–3–2–1) في حالة العبارات الموجبة والتي تمثل كل الفقرات ماعدا (4–19) تعكس لأنها عبارات سالبة، وبلغت الدرجة الكلية للمقياس (30–150) .

جدول رقم (13) يوضح توزيع فقرات المقياس على أبعاده الأربعة

المقياس	الابعاد	الفقرات
السلوك العدواني	العدوان البدني	29–26–24–23–21–17–10–4–3
	العدوان اللفظي	20–15–13–7–6–5
	الغضب	30–28–25–19–14–9–8
	العداوة	27–22–18–16–12–11–2–1

2_ حساب صدق المقياس:

3–1_الاتساق الداخلي:

3–1–1_ الاتساق الداخلي لفقرات أبعاد المقياس:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس،بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد، وبين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، كما يلي:

الجدول رقم (14) يبين معامل الارتباط للفقرات مع أبعاد مقياس السلوك العدواني

العدوان البدني		العدوان اللفظي		الغضب		العداوة	
الفقرة	بعد	الفقرة	بعد	الفقرة	بعد	الفقرة	بعد
3	,797**	5	,882**	8	,475**	1	,849**
4	0,174	6	,564**	9	,432**	2	,856**
10	,605**	7	,870**	14	,426**	11	,941**
17	,644**	13	,419**	19	,312*	12	,962**
21	,644**	15	,673**	25	,391**	16	0,118
23	,424**	20	,863**	28	,591**	18	,938**
24	,824**			30	,691**	22	,833**
26	,797**					27	,890**
29	,826**						

يتبين من خلال نتائج الجدول رقم (14) أن فقرات بعد العدوان البدني تراوح معامل ارتباطها بين(,424) و(,826) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,01) ماعدا الفقرة 4 غير دالة وهي في الاتجاه السلبي ويتم حذفها،كانت فقرات بعد العدوان اللفظي والذي تراوح معامل ارتباطها بين(,419) و (,882) كلها دالة عند مستوى الدلالة (0,01) ،أما فقرات بعد الغضب تراوح معامل ارتباطها بين(,312) و(,691) ودالة عند مستوى الدلالة (0,01) ماعدا الفقرة 19 السالبة الاتجاه دالة عند مستوى الدلالة (0,05)، كما نحد فقرات بعد العداوة تراوح معامل ارتباطها بين(,833) و (,962) دالة عند مستوى الدلالة (0,01) ماعدا الفقرة 16 غير دالة سيتم حذفها وعليه نقول أن المقياس ذو صدق داخلي مرتفع بين فقراته وأبعاده ، وعليه يمكن اعتماده في الدراسة الأساسية .

3-1-2_الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

الجدول رقم (15) يبين معامل الارتباط للأبعاد مع مقياس السلوك العدواني

ابعاد المقياس	مقياس السلوك العدواني
العدوان البدني	,629**
العدوان اللفظي	,745**
الغضب	,623**
العداوة	,495**

من خلال نتائج الجدول رقم (15) نلاحظ أن جميع أبعاد المقياس ذات معامل ارتباط مرتفع ودالة عند مستوى الدلالة (0,01) فقد بلغت قيمة الارتباط في مقياس السلوك العدواني (,629) في بعد العدوان البدني، و(,745) في بعد العدوان اللفظي، كما بلغت (,623) في بعد الغضب ، في حين بلغت (,495) في بعد العداوة، وعليه نقول أن المقياس ذو صدق داخلي مرتفع يمكن اعتماده في الدراسة الأساسية .

2-2_الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

بهدف للكشف عن مدى قدرة الفقرات على التمييز بين أفراد العينة من ذوي مستوى السلوك العدواني المرتفع ومن ذوي المستوى المنخفض في السلوك العدواني، وذلك بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين العليا والدنيا،باعتماد تحديد نسبة(27 %) في المجموعة العليا والمجموعة الدنيا من الدرجات على حد سواء ،بعد ترتيبها تنازليا.

الجدول رقم (16) يبين الصدق التمييزي لمقياس السلوك العدواني

الفئات	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الفئة العليا	19	79,47	8,481	-8,890	دالة
الفئة الدنيا	19	106,00	9,860		

نستخلص من الجدول رقم (16) وملحقه أن sig لاختبار ليفين اكبر من مستوى الدلالة 0.05 وهذا ما يعني أنه يوجد تباين متساوي ، وتم تحديد حجم عينة الفئات19 للعليا و19 للدنيا حيث بلغ المتوسط (79,47)،(106,00) وانحراف معياري قدره (8,481)،(9,860) على التوالي ، وقيمة ت 8,890–في مقياس السلوك العدواني و قيمة sig لاختبار ت بلغت (.000) وهي أقل من مستوى الدلالة0,05، والتي تظهر وجود فروق دالة إحصائيا. وعليه فإن المقياس قادر على التمييز لما وضع لقياسه.

3_ الثبات:

3-1_ معادلة الفا لكرونباخ :

الجدول رقم (17) يوضح قيمة ثبات مقياس السلوك العدواني ألفا لكرونباخ

المقياس وأبعاده	عدد الفقرات	معامل الفا لكرونباخ
العدوان البدني	**08**	0,817
العدوان اللفظي	**06**	0,791
الغضب	**07**	0,426
العداوة	**07**	0,963
السلوك العدواني	**28**	**0,843**

يتضح من خلال قراءة الجدول رقم (17) أن نتائج معامل ألفا لكرونباخ في مقياس الدافعية للتعلم بلغ (0,843) ، وبلغ في بعد العدوان البدني (0,817) ، وبعد العدوان اللفظي بلغ (0,791) ،أما فيبعد الغضب فقد بلغ (0,426) ،في حين في بعد العداوة بلغ (0,963) ، ومن هنا يمكن القول أن ثبات الأبعاد مقبول ،وارتفاع الثبات في المقياس ككل يسمح بتطبيقه واعتماده في هذه الدراسة الأساسية بكل ارتياحيه.

3-2_ التجزئة النصفية:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية، ودرجات الفقرات الزوجية ، والمكونة لمقياس السلوك العدواني مجموع الفقرات (28)، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (18)

الجدول رقم (18) يبين معامل التجزئة النصفية لمقياس السلوك العدواني

	المتوسط	التباين	ألفا	معامل بيرسون	معامل جتمان
الفئة 1	43,82	51,947	0,712	**0,820**	**0,571**
الفئة 2	43,26	54,604	0,709		

حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجتي الجزء الأول ودرجات الجزء الثاني لمقياس السلوك العدواني فقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين النصفين(0.820) ، وهو مؤشر أولي لثبات المقياس محل الدراسة ، ومن خلال إظهار عدم تجانس بين الجزئين، وكذا في ثبات ألفا غير متساوي بين المجموعتين. لذا استخدمت معادلة جتمان التنبؤية لتعديل طول الاختبار والذي بلغ (0,901)

ومن خلال النتائج المتوصل إليها، وبعد تطبيق أساليب إحصائية لمعاينة الثبات والصدق للمقاييس المستخدمة في دراستنا، وعليه يمكن الاعتماد عليها للوصول إلى نتائج يعتمد عليها علميا.

7_إجراءات التطبيق للدراسة الأساسية:

تم الاتصال بمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي للثانويات لتحديد تاريخ وتوقيت التطبيق، وعند توزيع المقاييس يوم التطبيق قمنا بقراءتها، وأعلمنا التلاميذ بإمكانية طرح الأسئلة في حالة غموض، ولربح الوقت وتوزيع أكبر عدد من المقاييس، تم تجميع التلاميذ من مختلف التخصصات في مكان واحد.

8_الأساليب الإحصائية المستخدمة:

كل دراسة ميدانية تتطلب استخدام أساليب إحصائية معينة لمساعدة الباحث على تفريغ البيانات تفريغا إحصائيا ويستنتج عن طريقها النتائج ، والتحقق من صحة الفرضيات اعتمدت الباحثة على الأساليب الإحصائية التالية:

8-1 _ <u>الإحصاء الوصفي</u> : المتمثل في كل من :

- التكرارات
- النسب المئوية
- المتوسطات الحسابية
- الانحرافات المعيارية.
- التباينات

8-1 _<u>الإحصاء الاستدلالي</u> :والمتمثل في:

- معامل ارتباط بيرسون ر R .
- معادلة ألفا لكرونباخ .
- معامل ارتباط جتمان-
- إختبار ستيودنت ت T لدراسة الفروق
- اختبار ف F لدراسة التجانس
- اختبار فريدمان.

ولتحقيق ذلك تم الاستعانة ببرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعيةSPSS نسخة 22 .

خلاصة الفصل :

تناولنا من خلال هذا الفصل إجراءات الدراسة الميدانية ، من خلال تبني المنهج الوصفي

المناسب ، وكذلك تحديد المجتمع الإحصائي وكيفية إختيار العينة ،فضلا عن أدوات جمع المعلومات التي تمثلت في كل من مقياس أنماط الضبط الصفي من إعداد الباحثة ، ومقياس الدافعية للتعلم " **لأحمد دوقة وآخرون" (2009)**، ومقياس السلوك العدواني

من إعداد "أرنولد باص " "و"مارك بيري " (1992) المترجم من طرف "**معتز السيد عبد الله أبو عبادة" (1995)** ، حيث تم حساب الخصائص السيكومترية لكل أدوات الدراسة ، للتأكد من صلاحيتها، ولمعالجة المعلومات المجمعة تم استخدام التقنيات الإحصائية المناسبة للتوصل للنتائج .

هذه النتائج التي سيتم التطرق إلى عرضها ، وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها في الفصل الموالي.

الفصل السابع

نتائــج الدراســة

تمهيـــد

1_ عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2_ عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3_ عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4_ عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5_ عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

6_ عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة

7_ عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية السابعة

8_ عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة

9_ عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة

إستنتاج عام

خلاصة الدراسة

مقترحات الدراسة

تمهيد :

بعد تطبيق الأدوات المستخدمة في الدراسة كل من مقياس أنماط الضبط الصفي ومقياس الدافعية للتعلم ، ومقياس السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، وجمع المعطيات وتبويبها سيتم في هذا الفصل عرض ، وتحليل ، ومناقشة صحة الفرضيات في ضوء الأدب التربوي لمتغيرات البحث والدراسات السابقة بشيء من التفصيل .

1_ عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة :

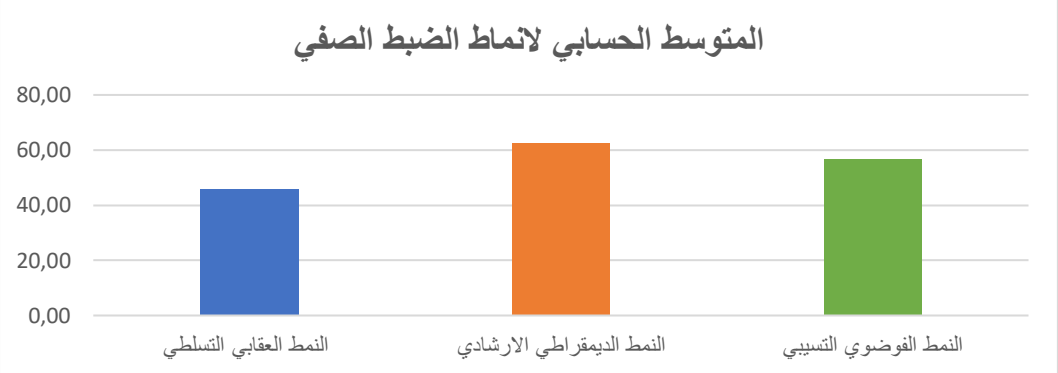
1-1 _ عرض و تحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى :

نصت الفرضية الأولى على أنه "**يوجد تنوع في أنماط الضبط الصفي المستخدمة من طرف الأساتذة من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى ثانوي .**

وبعد تفريغ البيانات تم حساب مجموع الدرجات لكل نمط، ثم أخذ المتوسط الحسابي له وترتيب المتوسطات تنازليا لمعرفة النمط السائد بتطبيق اختبار فريدمان للمتوسطات الرتبية.

الجدول رقم (20) يبين أنماط الضبط الصفي المستخدمة

النمط	العقابي التسلطي	الديمقراطي الارشادي	الفوضوي التسيبي
المتوسط الحسابي	45,97	62,72	56,73
الانحراف المعياري	6,745	5,603	8,466
مجموع الدرجات	20501	27972	25302
اختبار فريدمان	1,09	2,65	2,26
الرتبة	3	1	2
قيمة كا² Khi-deux	598,181 دالة		



الشكل رقم(3) يبين ترتيب أنماط الضبط الصفي المستخدمة

نلاحظ من الجدول رقم (20) والشكل رقم (3) أن المتوسط الحسابي للأنماط الثلاثة يتدرج على الترتيب على النحو الآتي:

في المرتبة الأولى النمط الديمقراطي الإرشادي (62,72)، وبمتوسط رتبي (2,65)،وفي المرتبة الثانية النمط الفوضوي التسيبي (56,73)،وبمتوسط رتبي (2,26) وأخيرا النمط العقابي التسلطي (45,97) وبمتوسط رتبي (1,09)، وبلغت قيمة كا²(598,181) لدلالة الفرق بين التكرارات الملاحظة والتكرارات المتوقعة لمقياس أنماط الضبط الصفي وهي دالة إحصائيا $\alpha = 0,01$.

وقد إتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة العلاونة (1995) بعنوان الضبط الصفي وحفظ النظام حيث طبقت على عينة مكونة من (128) معلم ومعلمة و(402) من الطلبة وتوصلت النتائج إلى أن أكثر الأساليب إستخداما من وجهة نظر العينة أفراد العينة هو توضيح القوانين الصفية منذ اليوم الدراسي الأول في العام ، والتسامح مع التصرفات ذات الطابع البسيط ،وامتداح سلوك الطالب غير المشاغب ، أما الأساليب الأقل إنتشارا فكانت تلك التي تتعلق باستخدام القمع والشدة والتهديد ويؤيده في هذه النتيجة دراسة غسان الحلو (2001) التي أظهرت على أن الأسلوب الوقائي الإرشادي كان الأسلوب السائد بين الأساتذة والطلبة في المدارس الأساسية والثانوية في فلسطين ونفس النتائج أظهرتها دراسة الحصيري (2003) التي بينت نتائجه على أن أساليب الضبط الوقائية للضبط الصفي قد حصلت على معدل أعلى ودراسة حسن (1983) حيث أكدت هذه الدراسة على أهمية إستخدام الوعظ والإرشاد ومناقشة الطالب نفسه في معالجة المشكلات الصفية ،دراسة موريل (1998) حيث كشفت عن إنخفاض إستخدام العقاب في حفظ النظام بعد تطبيق الأسلوب الإرشادي من طرف المدرسين ، دراسة كاوة وهازة (2018) التي أظهرت النتائج أن الأسلوب السائد في ضبط الصف لدى المدرسين كان الأسلوب الإرشادي وأن الطلبة لديهم مستوى عالي من تقدير الذات ، كم توصلت أيضا دراسة جامبو (1984) إلى أن

إستخدام الوسائل التشجيعية كالمدح وإعطاء نشاطات ترفيهية وتقديم إستراحات مدرسية تساعد في ضبط الصف والتخفيف من المشكلات والشغب في أواسط الطلبة ، دراسة سعادات (2003) التي أشارت إلى إستخدام المدرس لأسلوب التحفيز والتشجيع لتوجيه وإرشاد الطلاب وتشير أيضا رمزية غريب في دراستها (1987) لمعرفة الخصائص المعرفية و الخلقية و الإنسانية التي تساهم في فشل المعلم في مهنته و تؤثر تأثيرا سيئا في إدارته لصفه و نفوس تلاميذه قد أثبتت نتائج الدراسة إلى أن الصفات أو السمات الإنسانية من أهم الصفات التي تقوي العلاقة بين المعلم و تلاميذه و التي تؤثر في فعالية التعلم على نحو كبير و أن القسوة في المعاملة و عدم المساعدة في حل مشاكل تلاميذه و مد العون لهم من العوامل المهمة التي تفشل هذه العلاقة و تعيقها و بالتالي تنعكس على مدى تقبل هؤلاء التلاميذ لهذا المعلم و تجاوبهم معه و مع أسلوب التدريس الذي يتبعه في إلقاء الدرس و هذا يساهم في فشل التلاميذ في تحصيلهم. وعن دراسة

وترى الباحثة أن تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي يجتازون مرحلة المراهقة حيث تتسم بحدوث تغيرات عديدة على المستويين الفسيولوجي والنفسي ، وقد أشار هوروكس على أن مرحلة المراهقة تمثل نموا وتغييرا في كل نواحي الحياة الجسمية والإجتماعية والنفسية والإنفعالية وأن نصيب الحياة المدرسية من ما يواجهه التلاميذ أكبر من نصيب مجالات الحياة الأخرى ،حيث يكون سلوك المراهق غالبا متمردا على المواقف بسبب ما يعانيه من ضغوطات واضطرابات شديدة في المزاج ،مما يجعله يعيش فترات من الصراع النفسي المستمر ويطلق عليها مرحلة المشكلات المتنوعة ، وطبيعة تلك المشكلات تختلف أنواعها وأهميتها وأيضا في خطورتها فالمراهق بحاجة إلى رعاية تتناسب مع ما لديه من صفات مصاحبة للتغيرات التي تطرأ لديه ،رعاية تضمن له تخطي مرحلة المراهقة بسلام ،فهو بحاجة إلى النصح والإرشاد من طرف المدرس بدلا من توبيخه أو عقابه ، فهو لا يستثير أعصاب المراهق تجنبا للنزاعات داخل القسم ،ويرى علي راشد أن

المدرس الفعال هو الذي يقدم العون والنصح والإرشاد لتلاميذه ،كما يساندوهم في حل مشكلاتهم التي يواجهونها أثناء التعامل في غرفة الصف كما يؤكد ارنشتين Orn Stein (1990) على أهمية أن يساعد المدرس تلاميذته عن طريق التوجيه والإرشاد للتخفيف من حدة التوتر داخل حجرة القسم **(علي راشد ،2002: 92)**

كما أن إتباع النمط الإرشادي يؤدي إلى تنمية إمكانات الطالب من أجل تجنب الوقوع في المشكلات وتطوير قدراته على التعامل مع المواقف المختلفة بصورة إيجابية يشعر معها بالرضا والإنتاجية **(حراحشة والخوالدة ،2007)**

لذلك نجد أن كل معلم يتبع في تعامله مع التلاميذ نمطا معينا ، وهناك عدة أنماط ويعود التعدد إلى تنوع في الإتجاهات التربوية للمعلمون ، وطريقة إعدادهم وتكوينهم ،وكذا خبرتهم ونمط شخصيتهم ،كما يعود أيضا إلى شخصية التلاميذ أنفسهم.

(الحريري ،2010: 78).

إلا أن إستخدام هذا النمط يتطلب الكثير من الصبر والجهد والوقت وامتلاك المعلم مهارات الإتصال والإقناع وإشراك أفراد آخرين إضافة إلى المعلم ،المرشد التربوي ،أولياء الأمور فمهما بلغ المعلم من الخدمة والدراية فسيظل هناك طلبة في صفه يختلقون المشاكل ويمارسون التخريب .

إلى جانب النمط الديمقراطي الإرشادي ويأتي النمط الفوضوي التسيبي في المرتبة الثانية وهو النمط الذي يعتمد فيه المعلم على التلميذ بشكل كلي فيمارس النشاطات بحرية دون التوجيه والإرشاد ،مما يخلق عدم قدرة التلميذ من تعلم المعارف وتدني دافعيته للتعلم والإنجاز ،وهو من أسوء الأنماط أثرا في العملية التربوية حيث يتبعه المعلم لتطبيق منهج معين يدل على التوبيخ بحق الطلبة المخالفين ،وبهدف الحصول على النظام المطلوب في المواقف الصفية المختلفة (الحلو ،2001) وهذا النمط الفوضوي التسيبي

أو المتساهل يسود لدى الأساتذة ضعاف الشخصية اللذين لا يقدرون على توجيه الطلاب ، وجذب إنتباههم ، والقيام بالجهد اللازم لتقويم سلوكياتهم ،كما أنهم غير مبادرين وتكاد تكون شخصيتهم تذوب في شخصية التلاميذ بحثا عن صدقاتهم معهم ،وبذلك تكون إنتاجية العملية التربوية متدنية **(زين ،2021 :927)**

إن لجوء المعلم أحيانا إلى إستخدام هذا النوع من الأنماط في غرفة الصف يدل على محدودية هذا الأسلوب وقد يعود إلى أسباب أخرى كإرتفاع عدد المتمدرسين في القسم وعدم قدرة المدرس على فرض النظام مع إنتشار الفوضى وتمرد بعض التلاميذ مستغلين الفرصة فيجد المدرس نفسه يبذل جهد كبير ويأخذ وقت من وقت التدريس في فرض النظام وضبط الصف وإرساء الهدوء وهو مهمة صعبة وليست سهلة قد تؤدي بالمعلم إلى الفشل والتخلي عن التدريس والإهتمام بتفاصيل غير مهمة في غرفة الصف . واتفقت هذه النتائج مع دراسة **كندكي Kindiki (2009)** التي أظهرت أن الإنضباط في المدارس الثانوية في كينيا منخفض جدا ،وعدم وجود إتصال فعال بين المعلمين والتلاميذ والأولياء والإدارة .

وحسب رأي الباحثة أن المدرس أصبح في الواقع مخير بين التنويع بين النمط الأول والثاني في ضبط الصف دون اللجوء إلى إستخدام النمط العقابي القمعي ويكتفون بالإجراءات الكتابية كتحرير تقارير ضد التلميذ المخالف للنظام أو إحالته للمجلس التأديبي أو لخلية الإصغاء وإستدعاء أولياء الأمور .

ويمكن تفسير هذا الأمر بأن وزارة التربية تؤكد من خلال الدورات التكوينية الخاصة بالأساتذة في مختلف المستويات الإنتقال من الأسلوب التقليدي القائم على الرقابة المشددة إلى نمط التوجيه والإرشاد ،خاصة بعد إختيار أسلوب التدريس بالكفاءات إلى أسلوب المشاركة أو الأسلوب التشاركي.

وقد منعت وزارة التربية الوطنية إستعمال العقاب البدني من قبل المعلمين والأساتذة كوسيلة لتأديب التلاميذ وردع المخالفات المسجلة من قبلهم من خلال النصوص الواردة في القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم (08-04) المادة (22) يمنع العقاب البدني وكل أشكال العنف المعنوي والإساءة في المؤسسات التربوية .

(الجريدة الرسمية 04-2008: 10)

ويمكن القول أن الأساليب والإجراءات التي يستخدمها المعلم في ضبط الصف يتفاوت أثرها قوة وضعفا وتختلف باختلاف المشكلات وباختلاف المعلمين لأن كل معلم نمط شخصية معين يظهر من خلال تعاملاته مع الأفراد ، لهذا على المعلم أن يكون حذرا في استخدام الأساليب المناسبة وأن يدرك أيها أنسب للإستعمال ويراعي في ذلك الفروق الفردية بينهم ، فبعض الطلبة يحبذون التشجيع والثواب بينما غيرهم ينفع معهم العقاب البسيط .

ولابد أن يكون الهدف من اللجوء إلى أي عقاب مهما كان نوعه هو إصلاح التلميذ وليس لإثارة حفيظته والدخول معه في صراعات قد تزيد من تأزم الوضع .خاصة وأن مرحلة التعليم الثانوي تقابله مرحلة المراهقة وهي مرحلة حرجة التي تعد مرحلة الإنتقال من مرحلة الطفولة إلى الشباب ،وكونها تتصف بمجموعة من التغيرات النفسية والجسمية والعقلية والإنفعالية كل هذه التغيرات تؤثر على دافعيته للتحصيل الدراسي خاصة السنة الأولى الثانوي التي تعتبر بمثابة مرحلة أساسية تتحدد فيها رغبات المراهق المتعلم نحو إختيار الشعبة المطلوبة منه وبالتالي يقع عليه الكثير من الضغوطات فهو مطالب ببذل الكثير من الجهد في تحصيلهم الدراسي من أجل نتائج جيدة تمكنه من تحديد مساره الدراسي والمهني في المستقبل ،فالمراهق بحاجة إلى رعاية وتوجيه من نوع خاص تضمن له تخطي مرحلة المراهقة بسلام وعليه لابد للمعلم أن يمتلك أفضل الأنماط والأساليب التي من خلالها يتم توصيل المادة التعليمية على اختلاف قدرات التلاميذ في بيئة مدرسية

سليمة تساهم في ضمان التواصل الفعال والتعليم الفعال لخلق دافعية التعلم لدى التلميذ ، التي تعتبر عملية إثارة ومساندة لسلوك وتوجيهه نحو هدف التعلم ، وهي أمر بالغ الأهمية بالنسبة للعملية التربوية ،التي من خلالها يسعى التلميذ للتفوق وتحقيق النجاح .

وعليه نقول أن الفرضية الأولى تحققت أي" يوجد تنوع في أنماط الضبط الصفي المستخدمة من طرف الأساتذة من وجهة نظر تلاميذ السنة 1 ثانوي ".

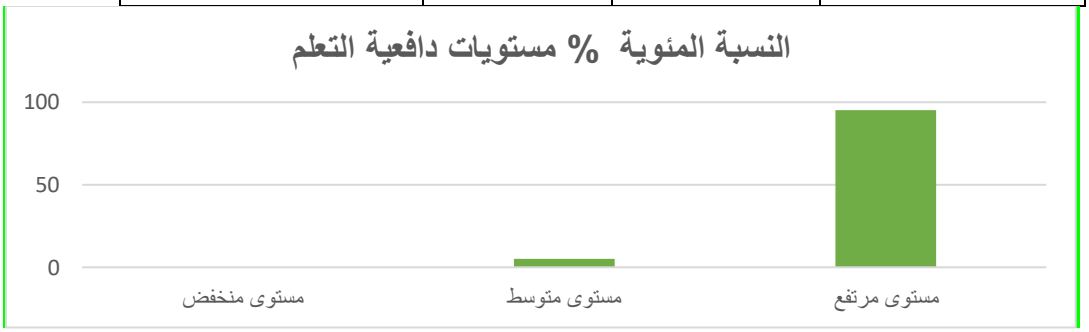
1-2 _عرض و تحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية :

نصت الفرضية الثانية على أنه " **تتباين مستويات الدافعية للتعلم عند تلاميذ السنة الأولى ثانوي** "

بعد تفريغ البيانات تم حساب مجموع التكرارات والنسب المئوية لكل مستوى من مستويات دافعية التعلم، والجدول رقم (21) يوضح ذلك

الجدول رقم(21) يبين مستويات دافعية التعلم عند أفراد عينة الدراسة

مستويات الدافعية	المستوى	التكرارات	النسبة المئوية %
مستوى منخفض	00 – 49	00	00
مستوى متوسط	50 – 99	22	4,9
مستوى مرتفع	100 -150	424	95,1
المجموع	/	446	100,0



الشكل رقم(04) يبين مستويات دافعية التعلم عند أفراد عينة الدراسة

من خلال الجدول رقم(21) والشكل رقم (04) نلاحظ أن مستويات دافعية التعلم عند تلاميذ السنة الأولى ثانوي تتراوح بين المستوى المتوسط بعدد 22 وبنسبة (4,90 %) ،والمستوى المرتفع بعدد 424 وبنسبة(95,10%) في حين ينعدم المستوى الضعيف من دافعية التعلم عند هذه العينة

و تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إستخدام النمط الإرشادي المبني عل التشجيع والتحفيز وتفهم المعلم للمرحلة العمرية للتلاميذ فانه يكسب ثقتهم به ويعدل بينهم في المعاملة ويشجعهم على روح المبادرة ويدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد لتحقيق الهدف المرغوب فيه ،حيث وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه **ميلر Miller(2001)** حيث تشير غلى أن دافعية الطلاب وأدائهم يتحسنان عندما يتم تعديل أسلوب التعلم ، بحيث يلائم ميولهم، وتوصي **ميلر** بضرورة تحمل التربويين مسؤولية فهم تنوع طلابهم وبناء استراتيجيات تعلمية بطرائق متعددة بهدف التكيف مع كافة كافة ميول الطلاب يشير إلى أن لديهم رغبة كبيرة في التحصيل الدراسي

إلى جانب إستخدام المعلم للنمط الإرشادي داخل القسم يزيد من دافعية المتعلم نحو التعلم وهذا ما أكدته دراسة **ذو الفقار وأخرون (2010)** والتي أظهرت أن أحد أهم العوامل التي تؤثر على مستوى التحفيز هو مدى منح الطلاب المكافئات على النحو المطلوب ، وأنه إذا ما تم التحفيز فإنهم يظهرون مشاعر إيجابية وهذا ينعكس على دافعيتهم نحو الإنجاز الأكاديمي .

وتفسر الباحثة سبب التباين في دافعية التعلم وحسب ما أظهرته النتائج أن التلاميذ يتمتعون بدافعية مرتفعة لأنهم يدركون أهمية مرحلة التعليم الثانوي ، خاصة السنة الأولى الثانوي التي تعتبر بمثابة مرحلة أساسية تتحدد فيها رغبات المتعلم نحو إختيار الشعبة المطلوبة وبالتالي يقع عليه الكثير من الضغوطات فهو مطالب ببذل الكثير من الجهد في تحصيله الدراسي من أجل نتائج جيدة تمكنه من تحديد مساره الدراسي والمهني في

المستقبل ، ونلاحظ من خلال عملنا في الثانوية أن تلاميذ السنة الأولى سواء كانو ذكور أو إناثا،علميين أو أدبين يجتهدون كثيرا من أجل الحصول على علامات جيدة تساعدهم في اختيار التخصص المطلوب والإنتقال إلى السنة الثانية ، فتقل لديهم نسبة الغيابات وعلاقاتهم مع معلميهم تخلو من المشاكل والصراعات،كما أنهم يتلقون التشجيع والتفهم من طرف أساتذتهم .

وقد بين علاونة شفيق (2004) أيضا وجود فروق بين ذوي دافعية التعلم المرتفعة وبين ذوي دافعية التعلم المنخفضة ،حيث يكون ذوي الدافعية المرتفعة أكثر نجاحا في المدرسة ويحصلون على إجازات وترقيات في عملهم بخلاف الأخرين ،كما تظهر عندهم رغبة قوية للحصول على التغذية الراجعة حول أدائهم وبهذا فهم يفضلون الوظائف الأعلى بالإضافة إلى ذلك فقد بين سانتروك (2003) Santroch أن الأفراد الذين لهم دافع مرتفع للتحصيل يعملون بجدية أكثر من غيرهم ويحققون نجاحا أكثر وأن الأفراد الذين يتميزون بدافعية التعلم منخفضة يكون تحصيلهم أقل من طموحاتهم الحقيقية .

وقد أشار أيضا مرزوق عبد المجيد مرزوق (1993) في دراسة أجراها حول مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم الذاتي والتنظيم المرتبطة بالأداء الأكاديمي للطالب داخل الفصل الدراسي والتي بينت أن هناك علاقة موجبة بين الأداء داخل الفصل ومكونات الدافعية المتمثلة في الفاعلية الذاتية والقيم الجوهرية والتي نصت على ضرورة الإهتمام برفع مستويات مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم .

وعليه نقول أن الفرضية الثانية تحققت أي" تتباين مستويات الدافعية للتعلم عند تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

3-1 _ عرض و تحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة :

نصت الفرضية الثالثة على أنه " **تتنوع أبعاد السلوك العدواني عند تلاميذ السنة الأولى ثانوي** " .

بعد تفريغ البيانات تم حساب مجموع الدرجات والمتوسط الحسابي مع قيم الانحراف المعياري لكل بعد من أبعاد السلوك العدواني ، ثم ترتيب المتوسطات الحسابية تنازليا لمعرفة البعد الأكثر انتشارا عند تلاميذ السنة الأولى ثانوي **والجدول رقم (22) يوضح ذلك**

الجدول رقم(22) يبين توزيع أبعاد السلوك العدواني عند أفراد عينة الدراسة

	العدوان البدني	العدوان اللفظي	الغضب	العداوة
المتوسط الحسابي	28,50	22,48	25,11	28,07
الانحراف المعياري	4,737	3,704	3,126	3,138
المجموع	12709	10026	11201	12518
الرتبة	**1**	**4**	**3**	**2**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (22) جاء في المرتبة الأولى بعد العدوان البدني بمتوسط حسابي 28,50، وانحراف معياري4,737 ، وفي المرتبة الثانية لبعد العداوة بمتوسط حسابي 28,07 وانحراف معياري قدره 3,138 ،أما المرتبة الثالثة لبعد الغضب بمتوسط حسابي 25,11 وانحراف معياري 3,126، في حين بعد العدوان اللفظي جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي 22,48 وانحراف معياري قدره 3,704 .

وتعزو الباحثة سبب هذا التباين في مستويات السلوك العدواني إلى أسباب وعوامل متنوعة منها الإختلاف بين خصائص التلاميذ وشخصياتهم وكذلك إلى تنشئتهم الإجتماعية والبيئة المختلفة ،وإلى العلاقات التي تربط التلاميذ بأقرانهم في الثانوية والأساليب والطرق التي ينتهجها المدرس في الصف ، حيث أظهرت بعض الدراسات إلى أن السلوكات العدوانية هي من المشكلات الشائعة في أغلب المؤسسات التعليمية خاصة في مرحلة

التعليم الثانوي ، ويشير الباحثين إلى أن الممارسات السلوكية التي يتغلب عليها عدم الإنضباط ومسايرة السلوك غير المقبول تكثر في مرحلة المراهقة نظرا لأن هذه المرحلة تتصف بخصائص وصفات متنوعة ،ويطلق عليها مرحلة المشكلات المتنوعة وطبيعة هذه المشكلات تختلف في أنواعها وأهميتها وأيضا في خطورتها .

وترى الباحثة أن تلميذ السنة الأولى ثانوي تضهر لديه عدم الإتزان والنضج في انفعالاته والتحكم في سلوكاته ذلك نجد بعض التلاميذ سريعي الغضب ومندفعين للقيام بأفعال التخريب والإعتداء البدني عل زملائهم وحتى على مدرسيهم .وقد يعود السبب إلى أن الصفوف كثيرة العدد تشكل مصدرا لمظاهر السلوك العدواني وأسبابه .

وتعزو الباحثة من خلال ما أضهرته نتائج الدراسة في ارتفاع مستوى العدوان البدني إلى أن البيئة المحيطة بالطالب تتبع فلسفة خاطئة في تنشئة أبناء المجتمع حيث ينتشر في مجتمعنا فلسفة القوي والأفضل من يستطيع أن يلحق غيره من الأفراد أكبر ضرر جسدي ، لذا يسعى بعض الطلبة لإثبات أنفسهم من خلال الإعتداء على الأخرين وعلى الممتلكات ، ومن خلال تعويض النقص الحاصل لديهم سواء في الأسرة بسبب التمييز بينه وبين أحد الأفراد في نفس الأسرة ،والتقص الحاصل في التأخر الدراسي عن طريق ارتكاب سلوك عدواني ضد الأخرين ، ولا يمكن تجاهل دور الإعلام خاصة التلفزيون الذي يعرض مشاهد العنف في الأفلام الكرتونية وحلقات المصارعة وأفلام العنف التي يدعو الكثير من الطلبة إلى تقليدها وإظهار القدرة على ممارستها وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة تهاني محمد صالح (2012) ، ودراسة الغرباوي (2006), ودراسة الزبيدي (2006)، ودراسة سلوى عثمان الصديقي (2002).ودراسة قادري (2012) ، ودراسة كريمة علاق وقوعيش (2014) ودراسة خليفة والهولي (2003) من حيث مظاهر السلوك العدواني البدني واللفظي والممتلكات أما ودراسة الزعبي (2006) فاتفقت معها في

السلوك العدواني اللفظي والبدني نحو الذات ، وكذلك العدوان البدني واللفظي نحو الأخرين والسلوك العدواني نحو الأشياء .

وعليه نقول أن الفرضية الثالثة تحققت أي تتنوع أبعاد السلوك العدواني عند تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي.

4-1 : عرض و تحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على أنه " **لا توجد علاقة ارتباطية بين أنماط الضبط الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي**".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون(ر) لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ على أبعاد مقياسي أنماط الضبط الصفي ودافعية التعلم وتحصلنا على النتائج كما هو موضح في الجدول التالي :

الجدول رقم (23) يوضح قيم معاملات الارتباط بين أبعاد أنماط الضبط الصفي ومقياس دافعية التعلم

أبعاد		العقابي التسلطي	الديمقراطي الارشادي	الفوضوي التسيبي	أنماط الضبط الصفي
دافعية التعلم	بيرسن	,239**	-0,044	,207**	,255**
	Sig.	0,000	0,358	0,000	0,000
	العينة	446	446	446	446

من خلال قراءة الجدول رقم(**23**) بلغت قيمة ارتباط بيرسن في بعد نمط العقابي التسلطي مع مقياس الدافعية التعلم (,239) وهي علاقة إرتباطية طردية ضعيفة دالة عند مستوى 0,01 ،في حين بلغ معامل الارتباط في بعد النمط الديمقراطي الإرشادي (-0,044) ، وهي علاقة إرتباطية عكسية ضعيفة جدا قريبة من العدم وهي غير دالة ،أما بعد نمط الفوضوي التسيبي الذي بلغ (,207) علاقة إرتباطية طردية ضعيفة وهي دالة عند مستوى 0,01 ،أما مقياس أنماط الضبط الصفي بلغ معامل ارتباطه مع مقياس

الدافعية للتعلم (,255) وهي علاقة إرتباطية طردية ضعيفة دالة عند 0,01، ونستخلص أن في بعدي النمط العقابي التسلطي والنمط الفوضوي التسيبي متقاربين في معامل ارتباطهما مع مقياس الدافعية للتعلم ولكن الشدة ضعيفة أي كلما استخدم النمطين ظهرت الدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة لكن بشكل ضعيف ،أما بعد النمط الديمقراطي الإرشادي فهي منعدمة ولا توجد أي علاقة إرتباطية ، كما يبين الجدول أعلاه أنه توجد علاقة إرتباطية طردية ضعيفة بين أنماط الضبط الصفي والدافعية للتعلم عند تلاميذ السنة الأولى ثانوي .

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن التلميذ المتنقل حديثا إلى التعليم الثانوي أين يعتمد فيها على نفسه في تحصيله الدراسي ، وتؤثر في دافعيته للتعلم عوامل داخلية وخارجية لا تتعلق بأنماط الضبط الصفي التي يستخدمها المدرس في القسم كما أن الطالب يدرك جيدا أهمية السنة الأولى من التعليم الثانوي فهي التي تحدد مساره الدراسي والمهني من خلال حصوله على نتائج تؤهله لاختيار التخصص المناسب لذلك فهو يعي أهمية وصعوبة هذه المرحلة والدور الذي تشغله في تحديد مستقبله العلمي والمهني أين يجد نفسه مطالب ببذل المزيد من الجهد من أجل تحقيق رغباته منها الإنتقال إلى المستوى الأعلى ، وكذا ضمان التوجيه نحو الشعب التي يرغب في الإلتحاق بها لتحقيق مشروعه الشخصي ،الدراسي والمهني المستقبلي

واتفقت نتائج الدراسة الحالية بدراسة مشفق خيرة (2016) حيث توصلت إلى عدم وجود علاقة بين درجة ممارسة الإدارة الصفية في جانب تنظيم الوضعيات داخل الصف ودرجة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي وبالتالي تبين أن ممارسة الأستاذ للإدارة الصفية في جانب تنظيم الوضعيات داخل الصف لايلعب دور في إستثارة دافعية التلاميذ ولا يؤثر في دافعيتهم نحو التعلم .

ومن جهة أخرى فإن النموذج المعرفي الإجتماعي الذي قدمه فيو (1997) Viau Roland التي تقوم فكرته على أساس أن السلوكات الإنسانية تكون موجهة بعوامل داخلية من أصل محيطي ، فالمحيط هو الذي يؤثر فيه وقد أوضح أن الدافعية للتعلم تتكون من أبعاد ومكونات معرفية للمتعلم تتأثر بخبراته السابقة وبالمحيط الإجتماعي الذي يعيش فيه .

وعليه نقول أن الفرضية الرابعة لمتحقق أي" توجد علاقة إرتباطية بين أنماط الضبط الصفي المستخدمة من طرف الأستاذ والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي "

1-5 _ عرض و تحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية الخامسة على أنه " **لا توجد علاقة ارتباطية بين أنماط الضبط الصفي والسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.**

وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب قيم معامل الارتباط لبيرسون (ر)بين درجات أفراد العينة على مقياسي أنماط الضبط الصفي والسلوك العدواني واستخلصنا النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول رقم (24) يوضح قيم معاملات الارتباطبين أبعاد أنماط الضبط الصفي ومقياس السلوك العدواني

		العقابي التسلطي	الديمقراطي الارشادي	الفوضوي التسيبي	أنماط الضبط الصفي
السلوك العدواني	بيرسن	-,144**	,138**	-,262**	-,197**
	Sig	0,002	0,003	0,000	0,000
	العينة	446	446	446	446

من خلال قراءة معطيات الجدول رقم **(24)** بلغت قيمة ارتباط بيرسن في بعد نمط العقابي التسلطي مع مقياس السلوك العدواني (144,-) وهي علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة دالة عند مستوى 0,01 ،في حين بلغ معامل الارتباط في بعد النمط الديمقراطي الإرشادي(**138,) ،وهي علاقة ارتباطية طردية ضعيفة دالة عند مستوى 0,01 ،أما

بعد نمط الفوضوي التسيبي الذي بلغ (262,-) علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة وهي دالة عند مستوى 0,01 ، أما مقياس أنماط الضبط الصفي بلغ معامل ارتباطه مع مقياس السلوك العدواني (197,-) وهي علاقة ارتباطية عكسية مرتفعة دالة عند مستوى 0,01 ،ونستخلص أن في بعدي نمط العقابي التسلطي ونمط الفوضوي التسيبي متقاربين في معامل ارتباطهما مع مقياس السلوك العدواني ولكن الشدة ضعيفة أي كلما استخدم النمطين انخفض السلوك العدواني لدى عينة الدراسة ،أما بعد النمط الديمقراطي الإرشادي فارتباطه طردي ضعيف أي كلما استخدم هذا النمط ظهر السلوك العدواني، كما يبين الجدول أعلاه أنه توجد علاقة ارتباطية عكسية مرتفعة بين أنماط الضبط الصفي والسلوك العدواني عند تلاميذ السنة الأولى ثانوي ،أي كلما استخدمت أنماط الضبط الصفي انخفض السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة .

وقد رجحت الباحثة على أنه مهما كان المدرس صبورا ويستعمل أساليب وأنماط ناجعة للحد من السلوك العدواني الغير مقبول ، فإنه يلجأ في الأخير إلى إستخدام أنماط أخرى في حالة عدم جدوى النمط الإرشادي ومن بينها النمط العقابي والتسيبي بحق بعض الطلبة الذي لا يجدي معهم أسلوب الوعظ والعتاب ، وانطلاقا من هذه النتيجة تفسر الباحثة أنه بإمكان أن تكون العدوانية للتلميذ راجعة إلى أسباب أخرى التي تكمن في شخصية التلميذ وطريقة تنشئته الأسرية والخارجة عن أنماط ضبط المدرس لصفه

فالحقيقة أن هذا القصور يعود لتعقد الأسباب الكامنة وراء لجوء الطلبة لممارسة السلوك العدواني ، فالسبب الذي يكون قويا ومبررا لممارسة العدوان عند طالب ما ، قد لا يكون عند طالب آخر ، وذلك تبعا للبناء النفسي لكل طالب .

واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة إيمان قداح (1992) حيث بينت النتائج أن السلوك العدواني والعنف الظاهر عند الأطفال هو نتاج الحرمان العاطفي وسوء معاملة الوالدين ، كما أن الأطفال يمارسون العنف تقليدا لأفراد أسرتهم أو تباهيا أمام زملائهم في المدرسة

أو لإثبات الذات وإبراز القوة والتباهي أمام الآخرين أو كنتاج للإقتداء بالنموذج الرمزي مثل شخصيات واقعية أو تلفزيونية تجسد قوة السلطة بالنسبة لهم .

وعليه نقول أن الفرضية الخامسة لم تحقق أي" توجد علاقة ارتباطية عكسية مرتفعة بين أنماط الضبط الصفي والسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ".

6-1 _ عرض و تحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة :

نصت الفرضية السادسة على أنه " **لا توجد فروق دالة إحصائيا في أنماط الضبط الصفي المستخدمة من طرف الأساتذة من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى ثانوي تعزى لمتغير الجنس**".

تم استخدام اختبار ت بهدف الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي الذكور الإناث في أنماط الضبط الصفي وتوصلنا إلى النتائج كما هي موضحة في الجدول اللاحق:

الجدول رقم (27) يوضح قيمة" ت "لدلالة الفروق بين متوسطي أنماط الضبط الصفي بين الجنسين

الأبعاد	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ' ت	الدلالة sig
العقابي التسلطي	ذكر	179	46,66	6,568	**1,795**	**غير دال**
	انثى	267	45,50	6,834		**0,073**
الديمقراطي الارشادي	ذكر	179	61,17	5,460	**-4,887**	**دال**
	انثى	267	63,75	5,467		**0,000**
الفوضوي التسيبي	ذكر	179	58,23	8,547	**3,101**	**دال**
	انثى	267	55,72	8,275		**0,002**
أنماط الضبط الصفي	ذكر	179	166,07	12,875	**0,927**	**غير دال**
	انثى	267	164,97	11,857		**0,355**

من خلال الجدول رقم(27) والملحق رقم (5) ومن قراءة القيمة الاحتمالية لاختبار ليفين ف لتساوي التباينات للمجموعتين وهي اكبر من مستوى الدلالة $\alpha= 0.05$ نقول بتجانس تباييني المجتمعين والذي عليه نختار نتائج التباين المتساوي في العمود الأول .

في بعد النمط العقابي التسلطي إذ بلغت قيمة ت (1,795) وهي غير دالة ويتضح التقارب بين الجنسين حيث بلغ متوسط الذكور (46,66) في حين متوسط الإناث (45,50) وبذلك لا توجد فروق

دالة إحصائيا ،أما في بعد النمط الديمقراطي الارشادي فقد بلغت قيمة ت (4,887−) وهي دالة وعليه يتضح عدم التقارب بين الجنسين حيث بلغ متوسط الذكور (61,17) في حين متوسط الإناث (63,75) وتوجد فروق دالة إحصائيا لصالح الإناث .

بعد النمط الفوضوي التسيبي إذ بلغت قيمة ت (3,101) وهي دالة ويتضح عدم التقارب بين الجنسين حيث بلغ متوسط الذكور (58,23) في حين متوسط الإناث (55,72) وتوجد فروق دالة إحصائيا لصالح الذكور.

أما فيما يخص مقياس أنماط الضبط الصفي ككل فقد بلغت قيمة ت (0,927) وهي غير دالة مما يفسر وجود التقارب بين الجنسين،حيث بلغ متوسط الذكور (166,07) في حين متوسط الإناث (164,97). وبذلك لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والاناث في أنماط الضبط الصفي .

أما القيمة الاحتمالية Sig المصاحبة لقيمة (ت) تساوي(0,355) أكبر من مستوى الدلالة 0.05 والتي تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أنماط الضبط الصفي عند الذكور والإناث ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في أنماط الضبط الصفي تعزى لمتغير جنس التلميذ.

ويمكن تفسير النتيجة أن الأستاذ عندما يطبق نمط من أنماط الضبط في صفه لا يكون هناك تمييز بين الذكور والإناث ، خاصة بعد أن أصبح عدم وجود فروق بين التلاميذ باختلاف الجنس في سلوكاتهم اليومية ، ووجود توحيد في التنشئة الأسرية ، كما أن للجنسين نفس الأهداف التعليمية والمشاريع المستقبلية وكلاهما يسعيان للنجاح والإنتقال.

وعليه نقول أن الفرضية السابعة تحققت أي أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيا في أنماط الضبط الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

7-1 _ عرض و تحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة :

نصت الفرضية السابعة على أنه " **لا توجد فروق دالة إحصائيا في أنماط الضبط الصفي المستخدمة من طرف الأساتذة من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي علوم وتكنولوجيا-آداب** ".

تم استخدام اختبار ت بهدف الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي التخصصين الدراسيين (علوم وتكنولوجيا -آداب) في أنماط الضبط الصفي وتوصلنا إلى النتائج كما هي موضحة في الجدول اللاحق :

الجدول رقم (28) يوضح قيمة" ت "لدلالة الفروق بين متوسطي أنماط الضبط الصفي بين التخصصين الدراسيين (علوم وتكنولوجيا –آداب)

الأبعاد	التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ' ت	الدلالة sig
العقابي التسلطي	علوم	276	47,16	6,328	**4,880**	**دال 0,000**
	آداب	170	44,03	6,968		
الديمقراطي الارشادي	علوم	276	62,57	5,254	**-0,705**	**غير دال 0,482**
	آداب	170	62,96	6,135		
الفوضوي التسيبي	علوم	276	57,83	8,559	**3,525**	**دال 0,000**
	آداب	170	54,95	8,024		
أنماط الضبط الصفي	علوم	276	167,55	12,206	**4,797**	**دال 0,001**
	آداب	170	161,95	11,605		

من خلال الجدول رقم(28) والملحق رقم (6) ومن قراءة القيمة الاحتمالية لاختبار ليفين ف لتساوي التباينات للمجموعتين والتي بلغت اكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في بعدي نمطي العقابي التسلطي والفوضوي التسيبي ومقياس أنماط الضبط الصفي (0,055) و(0,535) و(0,891)على التوالي ، لذا نقول بتجانس تباييني المجتمعين و الذي عليه نختار نتائج التباين المتساوي في العمود الأول .أما بعد نمط الديمقراطي الإرشادي فقد بلغت القيمة الاحتمالية لاختبار ليفين ف لتساوي التباينات للمجموعتين والتي كانت أقل من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ (0,008) ،لذا نقول بعدم تجانس تباييني المجتمعين وعليه نختار نتائج التباين غير المتساوي في العمود الثاني .

في بعد النمط العقابي التسلطي إذ بلغت قيمة ت (4,880) وهي دالة ويتضح عدم التقارب بين التخصصين الدراسيين حيث بلغ متوسط التخصص العلمي (47,16) في حين متوسط التخصص الأدبي(44,03) وبذلك توجد فروق دالة إحصائيا لصالح التخصص العلمي .

في بعد النمط الديمقراطي الإرشادي إذ بلغت قيمة ت (**0,705**-) وهي غير دالة ويتضح التقارب بين التخصصين الدراسيين حيث بلغ متوسط التخصص العلمي (62,57) في حين متوسط التخصص الأدبي (62,96) لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التخصصين الدراسيين

في حين بعد النمط الفوضوي التسيبي إذ بلغت قيمة ت **(3,525)** وهي دالة ويتضح عدم التقارب بين التخصصين الدراسيين حيث بلغ متوسط التخصص العلمي (57,83) في حين متوسط التخصص الأدبي (54,95)أي توجد فروق لصالح التخصص الدراسي العلمي .

أما فيما يخص مقياس أنماط الضبط الصفي ككل فقد بلغت قيمة ت (**4,797)** حيث بلغ متوسط التخصص العلمي (167,55) في حين متوسط التخصص الأدبي (161,95). وهي دالة إحصائيا وتوجد فروق لصالح التخصص الدراسي العلمي .

أما القيمة الاحتمالية Sig المصاحبة لقيمة (ت) تساوي(0,000) أصغر من مستوى الدلالة 0.05 والتي تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أنماط الضبط الصفي بين التخصصين الدراسيين العلمي التكنولوجي والأدبي ومنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في أنماط الضبط الصفي تعزى لمتغير التخصص الدراسي التلميذ.

وعليه نقول أن الفرضية الثامنة لم تتحقق أي أنه: توجد فروق دالة إحصائيا في أنماط الضبط الصفي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة باختلاف أنماط الضبط الصفي التي يستخدمها الأساتذة حسب التخصص الدراسي للتلاميذ ، حيث يهتم الأساتذة بتلاميذ التخصص العلمي أكثر من اهتمامهم من التلاميذ التخصص الأدبي وذلك لدرجة أهمية المواد العلمية في كل تخصص.حيث تتضمن هذه التخصصات العلمية مواد دراسية كثيفة تتميز بالصعوبة والبحث المستمر والعمل الجاد والتركيز الكلي داخل غرفة الصف وفي هذه الحالة يلجأ المدرس إلى تبني نمط واحد في ضبط الصف يناسب طبيعة الجو أو المناخ السائد في غرفة الصف خاصة وأن تلاميذ التخصص العلمي هم وحدهم يفرضون النظام والهدوء من أجل إستيعاب الدروس المبنية على الفهم وليس الحفظ عكس تلاميذ التخصص الأدبي فنجد غرفة صفهم تتسم بالفوضى وعدم الإلتزام بإرشادات المدرس والتمرد وضعف دافعيتهم للتعلم وتشتت إنتباههم أثناء الدرس لذلك نجد معدلاتهم ضعيفة مقارنة بالتلاميذ في التخصص العلمي وقد يلجأ المدرس من أجل ضبط النظام وفرض الهدوء إلى أنماط مختلفة في وقت واحد .

وقد لاحظنا من خلال دراستنا الميدانية في أغلب الثانويات أن النمط التوبيخي والعقابي هو الأكثر إستخداما من طرف المدرسين بسبب كثرة المشاكل السلوكية لهذه الشعب وعدم إهتمامهم بالدراسة مبررين ذالك حسب اعتقادهم أنه يمكن استدراك مواد الحفظ واستيعابها خارج أسوار الثانوية فهي ليست مشكل كبير في حياتهم أو مشوارهم الدراسي .

8-1 _ عرض و تحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثامنة :

نصت الفرضية الثامنة على أنه " **لا توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم والسلوك العدواني تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ الأولى ثانوي**" .

الجدول رقم (29) يوضح قيمة" ت "لدلالة الفروق بين متوسطي الدافعية للتعلم والسلوك العدواني بين الجنسين

الأبعاد	التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ' ت	الدلالة sig
دافعية التعلم	ذكر	179	112,64	8,668	**0,067**	**غير دال 0,947**
	أنثى	267	112,58	7,219		
السلوك العدواني	ذكر	179	101,70	8,437	**-4,779**	**دال 0,000**
	أنثى	267	105,81	9,191		

نلاحظ من خلال الجدول رقم(29) انه في مقياس دافعية التعلم بلغت قيمة ت(0,067)

من خلال قراءة الباحثة للنتائج يمكن تفسير النتيجة أن أسلوب التنشئة الأسرية واحد لا تفرق بين الأولاد باختلاف الجنس حيث تتوحد الأهداف للوصول إلى أعلى المستويات التعليمية، لتحقيق تخصص جامعي يضمن مهنة مستقبلية،مع زيادة قيمة التعلم عند التلاميذ ومن الجنسين،هذا ما أكدته نتائج دراسة دوقة(2009) التي نصت على إدراك المتعلم ذكرا أو أنثى كان لقدراته وارتفاع قيمة التعلم لديه،وفندته دراسة بن يوسف(2008)التي أظهرت النتائج انه رغم عدم تنوع استراتيجيات التعلم إلا أن هناك دافعية عند التلاميذ وعند الجنسين ،لان حسب النظرية الاجتماعية أن التنشئة الأسرية والوضع الاجتماعي للأسرة يساهم في

خلق دافعية التعلم عند الأبناء، ورغبة هؤلاء في تحقيق انتظارات الأولياء،إضافة إلى أن الشهادة العلمية أصبحت هدفا للحصول على مهنة مستقبلية،مع غياب المناصب لذوي المستويات التعليمية الضعيفة،مما يدفع بالتلاميذ إناثا وذكورا إلى التعلم والنجاح،كما نجد أن تلميذ السنة الأولى ثانوي مقبل على التوجيه في الجذع المشترك إلى أحد شعب التخصص السنة الثانية التي تتحكم فيها عملية الترتيب التفاضلي طبقا للمنشور رقم 550، ولتحقيق المشروع الدراسي المستقبلي يسعى التلاميذ إلى تحقيق أفضل النتائج وترتفع دافعية التعلم وأهداف التربية الوطنية تسعى لتحقيق تحسين المردود التربوي للتلاميذ بغض النظر عن جنسه، في حين جاءت دراسة جيهان (1994)مخالفة لما توصلت إليه دراستنا حيث خلصت إلى وجود الفروق لصالح الإناث ويمكن تفسير هذه النتيجة لاختلاف البيئة الاجتماعية المطبق عليها الدراسة وكذا الفترة الزمنية.

أما فيما يخص السلوك العدواني فمن خلال النتائج المتوصل إليها في دراستنا الحالية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث بشكل بسيط،هذا ما يعبر عن تغير السلوك في السنوات الأخيرة عند التلاميذ وظهور العدوانية عند الإناث في المؤسسات التربوية بشكل خاص ويمكن تفسير ذلك بسبب تأثير الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي،فعنف التلميذة ينحصر في الأماكن المغلقة كالثانوية البيت ، فيبقى الشارع من الأماكن المفتوحة الذي لا يمكن اجتياحه بالسلوك العنيف من طرف الإناث ، كما ينحصر السلوك العدواني في اخف مستوياته وأشكاله البسيطة من معنوي إلى استعمال الأيادي في العدوان المادي ، بل هو

فضاء يعرض فيه المراهق الذكر قوته ورجولته بممارسة السلوك العدواني ، كما يمكن تفسير وجود السلوك العدواني عند الإناث بسبب تأثير جماعة الرفاق والتقليد خاصة في مرحلة التعليم الثانوي والذي يصادف مرحلة المراهقة المتوسطة ،وحتى أسلوب مرافقة التلاميذ مختلفة بين المتوسطة والثانوية ، ففي المتوسطة يكون هناك ضبط ورقابة وحزم في سلوكات التلاميذ ، بينما في الثانوية تكون المعاملة لينة ومفتوحة مما يؤدي إلى تحرر الإناث من القيد والضغط ، فتقوم بردود أفعال عدوانية في حالة رفضها لأي موقف ، ويمكن الاستشهاد بدراسة الغرباوي(2006) أن للمستوى الاجتماعي الثقافي المنخفض اثر في تباين مستوى العدوانية ، وجاءت دراستنا تفند نتائج دراسة الشمري(2003) بوجود فروق بيت الجنسين في السلوك العدواني لصالح الذكور وليس الإناث كما خلصت دراستنا،

في حين توصلت دراسة الشيخ خليل(2006) إلى عدم وجود فروق كبيرة بين الجنسين في ممارسة السلوك العدواني، ماجاءت به دراسة الغرباوي(2006) التي توصلت إلى عدم فروق بين الجنسين في ممارسة السلوك العدواني.

وعليه نقول أن الفرضية الثامنة لم تتحقق حيث توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم والسلوك العدواني تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي .

1-9 _ عرض و تحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية التاسعة :

نصت الفرضية التاسعة على أنه " **لا توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم والسلوك العدواني تعزى لمتغير التخصص الدراسي علوم وتكنولوجيا-آداب** ".

تم استخدام اختبار بهدف الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي التخصصين الدراسيين (علوم وتكنولوجيا – آداب) في الدافعية للتعلم والسلوك العدواني وتوصلنا إلى النتائج كما هي موضحة في الجدول اللاحق :

الجدول رقم (30) يوضح قيمة" ت "لدلالة الفروق بين متوسطي الدافعية للتعلم والسلوك العدواني بين التخصصين الدراسيين (علوم وتكنولوجيا -آداب)

الأبعاد	التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ' ت	الدلالة sig
دافعية التعلم	علوم	276	113,57	7,854	3,352	دال 0,000
	آداب	170	111,04	7,539		
السلوك العدواني	علوم	276	103,14	9,827	3,206 –	غير دال 0,482
	آداب	170	105,80	7,557		

نلاحظ من خلال قراءتنا للجدول رقم (29) في مقياس الدافعية للتعلم بلغت قيمة ت (3،352) وهي دالة ويتضح عدم التقارب بين التخصصين الدراسيين حيث بلغ متوسط التخصصين العلمي(113،57) في حين متوسط التخصص الأدبي (111،04).

أما القيمة الإحتمالية Sig المصاحبة لقيمة (ت) تساوي (0،001) أصغر من مستوى الدلالة 0،05 والتي تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدافعية للتعلم عند التخصصين الدراسيين (العلمي والأدبي) ومنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

تلاميذ السنة الأولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي للتلميذ لصالح التخصص العلمي .

في حين نلاحظ في مقياس السلوك العدواني إذ بلغت قيمة ت (3،206-) وهي دالة ويتضح التقارب بين التخصصين الدراسيين حيث بلغ متوسط التخصص العلمي (103،14) في حين متوسط التخصص الأدبي (105،80).

أما القيمة الإحتمالية Sig المصاحبة لقيمة (ت) تساوي (0،001) أصغر من مستوى الدلالة 0،05 والتي تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط السلوك العدواني عند التخصصين الدراسيين (العلمي والأدبي) ،ومنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي للتلميذ لصالح التخصص الأدبي .

ترجع الباحثة هذه النتائج في رضا التلاميذ وحسن تصورهم عن التخصص العلمي الذي وجهو إليه حسب معدلاتهم ورغباتهم بشكل عام وهذا الأمر يخلق لديهم إقبال واهتمام كبير للدراسة وبذل الجهد لذلك نجد دافعيتهم للتعلم مرتفعة ومتجددة في كل مرة يحرزون فيها تقدما ويعود الفضل في ذلك أحيانا إلى اهتمام المدرسين بالتلاميذ ومحاولة منهم في إيصال المادة الدراسية إلى عقولهم بأحسن طريقة كما نلاحظ قلة المشاكل السلوكية والعدوانية لديهم فنلاحظ قلة الغيابات لديهم ومحاولتهم للإتزام بالقوانين والنظام الداخلي للمؤسسة وللصف أيضا وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن هذه الشعب تتضمن مواد دراسية كثيفة تتميز بالصعوبة والبحث المستمر والعمل الجاد والتركيز الكلي داخل غرفة الصف التي تشغلهم عن إصدار المشاكل .أما في ما يخص تلاميذ التخصصات الأدبية نجد مستوى دافعيتهم للتعلم منخفض وقد يعود السبب إلى سوء تصورهم ورفضهم للتخصص منذ البداية فيجدون أنفسهم مجبرين على تقبله كما الشعب الأدبية تتضمن مواد دراسية تتميز بالحفظ والتلقين لا تحتاج إلى التركيز والمتابعة ، بالإضافة إلى

البرنامج الغير مكثف يتيح للتلاميذ وقت فراغ ، مما يسمح بظهور سلوكات غير مرغوب فيها وسط التلاميذ فعدم رغبة التلميذ في الشعبة تجعله غير مهتم بها فيحاول بشتى الطرق خلق مشاكل صفية بأنواعها لجلب الإهتمام خاصة لدى تلاميذ السنة الأولى .

وعليه نقول أن الفرضية التاسعة لم تتحقق حيث توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم تعزى لمتغير التخصص الدراسي للتلميذ لصالح التخصص العلمي ، وتوجد فروق دالة إحصائيا في السلوك العدواني تعزى لمتغير التخصص الدراسي لصالح التخصص الأدبي .

الإستنتـاج الـعام :

بعد عرض نتائج الفروض وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها ، تبين أن الدراسة حققت أهدافها من حيث الكشف عن العلاقة بين أنماط الضبط الصفي والدافعية للتعلم والسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي من وجهة تظر التلاميذ أنفسهم وكذا بينت دلالات الفروق بين مجموعات الدراسة في متغير أنماط الضبط الصفي والدافعية للتعلم والسلوك العدواني مع تحديد مستويات كل متغير من متغيرات دراستنا ،التي تتوزع فيها أفراد العينة .

وانتهت نتائج الدراسة إلى تفاوت فيما بينها ،فمنها ما كانت له دلالة إحصائية ، واختلفت درجة الدلالة وقوتها ،كما سبق عرضه في الجداول ، ومن خلال النتائج تحققت بعض فرضيات الدراسة وانتفت الأخرى .

ـ فقد تبين من نتائج الفرضية الأولى وجود تنوع في أنماط الضبط الصفي المستخدمة من طرف الأستاذ من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي وعليه فقد تحققت الفرضية .

ـ أظهرت نتائج الفرضية الثانية وجود تباين في مستويات الدافعية للتعلم عند تلاميذ السنة الأولى من التعليم ثانوي حيث تتراوح بين المرتفع بنسبة (95 %) والمتوسط بنسبة(4,90 %) في حين ينعدم المستوى الضعيف من الدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة.

وعليه فقد تحققت الفرضية .

ـ كما أسفرت نتائج الفرضية الثالثة على وجود تنوع في أبعاد السلوك العدواني عن تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي ، حيث جاء بعد العدوان في المرتبة الأولى ثم بعد العداوة في المرتبة الثانية و يأتي بعد الغضب في المرتبة الثالثة وأخيرا جاء بعد العدوان اللفظي في المرتبة الرابعة ، وعليه تحققت الفرضية .

ـ وقد توصلت نتائج الفرضية الرابعة إلى عدم وجود علاقة إرتباطية بين أنماط الضبط الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي من وجهة نظرهم وعليه لم تتحقق الفرضية .

ـ كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أنماط الضبط الصفي المستخدمة من طرف الأساتذة من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي ، وعليه لم تتحقق الفرضية .

ـوقد كشفت الدراسة في فرضيتها السادسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الضبط الصفي المستخدمة من طرف الأساتذة من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص، وعليه لم تتحقق الفرضية .

ـ كشفت نتائج الفرضية السابعة عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للتعلم والسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي، نظرا للظروف المتشابهة التي يمر بها تلاميذ الأولى ثانوي سواء كانو إناثا أو ذكورا فهم يمرون بنفس المرحلة العمرية من المراهقة ، كما أنه تتشابه ظروف التعليم والحياة في الثانوية التي يعيشون ظمنها ، وكذلك الظروف الثقافية والإقتصادية للجنسين بالإضافة إلى تعرضهم لنفس الضغوط و المشكلات هذا ما يثير لديهم السلوك العدواني بنفس المستوى تقريبا وبالتالي لم تتحقق الفرضية .

ـ وبينت نتائج الفرضية الثامنة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدافعية للتعلم والسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي ، وعليه لم تتحقق الفرضية .

ـ ولقد أظهرت نتائج الفرضية التاسعة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم والسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص، وعليه لم تتحقق الفرضية.

وفي الأخير ومن خلال ما تم عرضه ترى الباحثة أنه ينبغي الإهتمام بالتلاميذ المنتقلين حديثا للسنة الأولى ثانوي فهم يمرون بمرحلة المراهقة من جهة وتنتظرهم مرحلة جديدة من التعلم في حياتهم الدراسية أخرى وفي هذه السنة تتحدد ميولهم واختياراتهم للشعب المطلوبة التي توجههم نحو مسارهم المستقبلي والمهني لذلك فهم يتعرضون لضغوطات كبيرة داخل الثانوية وخارجها ومن خلال هذا يبرز الدور المهم للمعلم الحديث الذي لم يعد يقتصر على نقل المعرفة فحسب بل أصبح وسيطا فعالا في رفع كفاية تعلم التلاميذ بإثارة دافعيتهم للتعلم إضافة إلى دوره الإرشادي والتوجيهي المنظم للعملية التعليمية ويساهم في الصحة النفسية لطلاب صفه ،مما يتيح لهم تعليما أفضلا وتعلما أكثر فاعلية ،وبالتالي تزداد دافعيتهم للتعلم وتقل لديهم السلوكات العنيفة وإثارة المشاكل في الصف ، وبهذا لا يمكن تعميم نتائج هذا البحث إلا في حدود الدراسة المشار إليها سابقا والأدوات المستعان بها لجمع البيانات أو المعالجة الإحصائية ، ويبقى المجال مفتوح لمناقشة هذه النتائج لتوسيع مجالها في البحوث المستقبلية .

خلاصة الدراسة :

يعد توفير المناخ الصفي الملائم القائم على جو من العلاقات التفاعلية الودية والإيجابية بين المعلم وطلبته من جهة وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى متطلبا أساسيا يسمح لهم بالنمو الشامل في كل الإتجاهات ، فإذا خلت غرفة الصف من الإنضباط والنظام ، وغابت عنها العلاقات الإجتماعية الإنسانية أصبحت مصدرا للتوتر والإزعاج.

وقد أظهرت الدراسات السابقة أهمية الدور الذي يقوم به المعلم في تنظيم البيئة الصفية للتعلم وفي عملية تحفيز دافعية التلاميذ ومعالجة المشكلات السلوكية من خلال الأنماط التي يستخدمها سواء كانت هذه الأنماط ذات طابع معرفي أو إنساني أو نفسي .

لقد بينت الدراسات التربوية الحديثة وجود ثلاث أنماط رئيسية لضبط الصف وهي النمط التسلطي أو العقابي ، النمط المتسامح الفوضوي التسيبي والنمط الديمقراطي الإرشادي ويتفاوت أثر كل نمط قوة وضعفا ، لهذا على المعلم أن يكون حذرا في استعمال الأنماط والأساليب المناسبة في ضبط سلوك المتعلم وإثارة دافعيته نحو التحصيل ، وأن يدرك أيها الأنسب للإستعمال حسب طبيعة الطالب وحسب قدراته ونوع سلوكه .

ومن هذا المنطلق جاءت دراستنا هذه ،والتي تسلط الضوء على تلك العلاقة التي تربط كل من أنماط الضبط الصفي بدافعية التعلم والسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي ، حيث أن إختيار نمط الضبط الصفي المناسب من طرف المدرس لفئة المتعلم مع مراعاة الفروق بين المتعلمين ضروري من أجل التعلم الجيد واستثارة دافعية تعلم التلميذ ومعالجة المشكلات السلوكية والعدوانية لديهم .

ـ تهدف الدراسة الحالية للكشف عن وجود تنوع في أنماط الضبط الصفي التي يستخدمها المدرس من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي.

ـ تهدف الدراسة الحالية للكشف عن وجود تباين في مستويات الدافعية للتعلم عند تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي.

ـ تهدف الدراسة الحالية للكشف عن وجود تنوع في أبعاد السلوك العدواني عند تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي.

ـ تهدف الدراسة للكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين أنماط الضبط الصفي التي يستخدمها المدرس والدافعية للتعلم من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي.

ـ تهدف الدراسة للكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين أنماط الضبط الصفي التي يستخدمها المدرس والسلوك العدواني من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي.

ـ تهدف الدراسة للكشف عن وجود فروق دالة إحصائيا في أنماط الضبط الصفي التي يستخدمها المدرس من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.

ـ تهدف الدراسة للكشف عن وجود فروق دالة إحصائيا في أنماط الضبط الصفي التي يستخدمها المدرس من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص.

ـ تهدف الدراسة للكشف عن وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم والسلوك العدواني عند تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.

ـ تهدف الدراسة للكشف عن وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم والسلوك العدواني عند تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص.

أقيمت الدراسة بثانويات مدينة بومرداس ولاية بومرداس ، على عينة قوامها (446) من الجنسين ومن التخصصين (أدبي وعلمي) ، واستخدم في الدراسة أدوات للقياس وهما : مقياس أنماط الضبط الصفي من إعداد "الباحثة "، ومقياس الدافعية للتعلم من إعداد "دوقة أحمد وأخرون، 2009 " ومقياس السلوك العدواني" لباص وماك بيري 1992 المترجم إلى العربية من طرف " معتز سيد عبد الله وصالح أبو عبادة ،1995"

وقد كشفت نتائج الدراسة عن النتائج التالية :

ـ وجود تنوع في أنماط الضبط الصفي التي يستخدمها المدرس من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي.

ـ وجود تباين في مستويات الدافعية للتعلم عند تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي.

ـ وجود تنوع في أبعاد السلوك العدواني عند تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي.

ـ لا توجود علاقة ارتباطية بين أنماط الضبط الصفي التي يستخدمها المدرس والدافعية للتعلم من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي.

ـ لا توجود علاقة ارتباطية بين أنماط الضبط الصفي التي يستخدمها المدرس والسلوك العدواني من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي.

ـ لا توجود فروق دالة إحصائيا في أنماط الضبط الصفي التي يستخدمها المدرس من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.

ـ لا توجود فروق دالة إحصائيا في أنماط الضبط الصفي التي يستخدمها المدرس من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص.

ـ لا توجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم والسلوك العدواني عند تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.

ـ لا توجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم والسلوك العدواني عند تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص.

هذه النتائج التي تحصلنا عليها تؤكد عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين الأنماط التي يستخدمها الأستاذ في ضبط الصف والدافعية للتعلم والسلوك العدواني من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي ، وأن هناك أسباب وعوامل متعلقة بالتلميذ نفسة تؤثر مستوى دافعيتة للتعلم حيث إتضح من خلال النتائج تمتع معظم أفراد العينة بمستوى مرتفع يعكس تمسك تلميذ السنة الأولى لكلا الجنسين ورغم الاختلاف في التخصص بالنجاح والإجتهاد للحصول عل أفضل النتائج الدراسية وسلوكه العدواني حيث بينت النتائج وجود العدوان البدني وهو ما يعكس واقع الثانويات الجزائرية وانتشار العنف فيها ، وقد تكون مرحلة المراهقة التي توصف بأنها مرحلة المشكلات السبب في العدوان على الأخرين رغم إستخدام المدرس لأفضل أنماط الضبط الصفي وهو النمط الإرشادي السائد في أغلب ثانويات الدراسة بولاية بومرداس .

إن نتائج الدراسة سوف تساهم بلا شك في إضافة معلومات جديدة حول هذا الموضوع من الواقع الجزائري ، والتي تفيد العاملين في قطاع التربية والتعليم ، وأخذها بعين الإعتبار في إرشاد المعلمين والأباء لإدراك حقيقة ووضعية ما يواجهه أبنائهم من مشكلات وأزمات وصعوبات في السنة أولى ثانوي .

الإقتراحات والتوصيات :

من خلال البحث المقدم من طرف الباحثة ، وحسب النتائج المتوصل إليها في الدراسة الميدانية بثانويات مدينة بومرداس حول الأنماط التي يستخدمها الأستاذ في ضبط صفه وعلاقة هاته الأنماط بكل من الدافعية للتعلم والسلوك العدواني من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى .

تقترح الباحثة بعض الإقتراحات التي يمكن الإستفادة منها لاحقا ، والتي قد تسهم في توسيع دائرة البحث حول هذا الموضوع المهم منها :

ـ إهتمام وزارة التربية والتعليم بتكوين وإعداد الأساتذة حول إستراتيجيات ضبط الصف .

ـ ضرورة قيام مفتشي التربية بدورات مكثفة لتقييم ومتابعة عمل الأستاذ في المؤسسة.

ـ ضرورة الإهتمام أيضا بحاجات المعلم من طرف الدولة ، وتوفير له بيئة مناسبة لمزاولة عمله في أحسن الظروف وتقليص حجم الضغوطات التي يعانيها في حياته اليومية .

ـ الإهتمام بالجانب النفسي والسلوكي للتلميذ المراهق من خلال تنظيم جلسات ولقاءات توجيهية ، وإرشادية بالتعاون مع المختصين ، والمتشارين ، والأساتذة ، والأولياء تساعد في التخفيف من حدة الإضطرابات النفسية والسلوكية التي قد تصيب بعض التلاميذ المراهقين .

ـ بناء جسر من التواصل المستمر بين الأساتذة , والأولياء والمدرسة من أجل تهيئة جو مناسب وسليم لتمدرس الأبناء .

ـ ضرورة إهتمام المعلمين بتوزيع العدالة في الصف بين التلاميذ لخلق حالة من الطمأنينة والراحة لدى التلاميذ .

ـ ضرورة إهتمام الثانوية بالنشاطات الثقافية والرياضية ، وذلك بهدف التنفيس ، والتخفيف من الضغط ، وتجديد طاقات التلاميذ ،بكسر الروتين اليومي في المدرسة ، يشلرك فيه الجميع ، من خلال إقامة معارض ، وحصص إعلامية ، ومحاضرات ، وإحياء المناسبات الدينية والوطنية ، وإجراء منافسات رياضية خارج المؤسسة مع مؤسسات أخرى وتشجيع التلاميذ على المشاركة فيها ، وتكريمهم في الأخير .

ـ إحياء القيم الدينية في نفوس التلاميذ وبث فيهم روح التعاون والتضامن فيما بينهم من خلال المدوامة في إرشادهم وتوجيههم نحو الطريق المستقيم .

المراجـــع

1. قائمة المراجع:

- **باللغة العربية:**

1_ الكتب:

1_إبراهيم مطوع (1981): "**علم النفس وأهميته في حياتنا**"،بدون طبعة،دار المعارف القاهرة.

2_إبراهيم وجيه محمود(1981): "المراهقة خصائصها ومشكلاتها"، بدون طبعة،دار المعارف، القاهرة.

3_أبو الرياش ،حسين محمد وشريف (2009):**أصول إستراتيجيات التعلم والتعليم ،النظرية والتطبيق** ،ط1 ،دار الثقافة للنشر والتوزيع ،عمان .

4_أبو بكر مرسي، ومحمد مرسي(2002): "**أزمة الهوية في المراهقة والحاجة إلى الإرشاد النفسي**"، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الأولى، القاهرة.

5_أبو جادو ،صالح محمد علي (2009):**علم النفس التربوي**، ط7، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان.

6_أحمد أوزي (1990) : **النمو النفسي للطفل والمراهق** ، ب ط ، دار الشروق للطبع والنشر ، جدة .

7_أحمد دوقة وآخرون (2011): **سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج** ، ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية ، بن عكنون ،الجزائر.

8_أحمد زكي صالح (1985): "**علم النفس التربوي** "، مكتبة النهضة ،ط8 ،القاهرة.

9_أحمد سهير كامل(2002): "**مدخل إلى علم النفس**"،مركز الإسكندرية للكتاب.

10_أحمد محمد (2001):**علم النفس النمو**، دون طبعة ،دار المعرفة الجامعية ،مصر.

11_أحمد محمد جاسم(2004):"**مشكلات الصحة النفسية – أمراضها وعلاجها**"،مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة 1، عمان، الأردن.

12_أحمد محمد عبد الخالق(2002) :"**أصول الصحة النفسية**"، دار المعرفة الجامعية، الطبعة3 ،الإسكندرية.

13_أحمد يعقوب النور(2008) : **علم النفس التربوي** ، الجنادرية للنشر والتوزيع ، دون طبعة ، الأردن.

14_أحمد محمد عبد الخالق(2002):"**أصول الصحة النفسية**"، دار المعرفة الجامعية، ط3 ،الإسكندرية.

15_أديب محمد الخالدي(2003):"**سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي**"، الطبعة 1، دار وائل للنشر والتوزيع.

16_الشاذلي عبد الحميد (2001):"**في الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية**"، المكتب العلمي للنشر والتوزيع ، مصر.

17_أشرف محمد عبد الغني شربت محمد حلاوة (2004):"**الصحة النفسية بين النظرية والتطبيق**"،بدون طبعة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

18_الداهري أحمد حسن صالح (2005): "**مبادئ الصحة النفسية**"، ط 1، دار وائل للنشر و التوزيع، الأردن.

19_الداهري أحمد حسن صالح(1999): "**الشخصية والصحة النفسية**"،ط 1، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن.

20_الزعبي أحمد محمد (2002): "**الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية عند الأطفال**"، دار زهران للنشر، الأردن.

21_السعيد أنور (1995) : **إدارة الصفوف ، تعيين دراسي** ، معهد التربية الأونروا ، عمان ، الأردن .

22_الشاذلي عبد الحميد (2001):"**في الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية**"، المكتب العلمي للنشر والتوزيع ، مصر.

23_العمايرية محمد حسن(2007):"**المشكلات الصفية السلوكية التعليمية**"، دار المسيرة للنشر والتوزيع .

24_العيسوي عبد الرحمان (1999): "**علم النفس ومشكلات الفرد**"، دار النهضة العربية، لبنان.

25_الهادي خالدي ، عبد المجيد قدي (1996): **المفيد في المنهجية وتقنيات البحث العلمي** ، دار هومة ، الجزائر.

26_أميمة منير جادو(2005) : **العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام** ، ط1 ، دار السحاب للنشر والتوزيع ، القاهرة .

27_بدر إبراهيم الشيباني(2000): "**سيكولوجية النمو**" ، دار الوراقين للنشر والتوزيع الجابرية ، الطبعة الأولى،الكويت.

28_بوبكر بن بوزيد (2009) : **الإصلاح التربوي في الجزائر** .

29_تيسير مفلح كوافحة (2004): **علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية** ، دار الميسرة للتوزيع والنشر والطباعة ، ط1 ، الأردن .

30_ثائر أحمد غباري (2008) : **الدافعية بين النظرية والتطبيق** ، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ط1 ، عمان .

31_حامد عبد السلام زهران (1977): "**علم النفس النمو الطفولة والمراهقة**" ، الطبعة الرابعة ، عالم الكتب ، القاهرة.

32_حنان عبد الحميد العناني (2008) : **علم النفس التربوي** ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، الأردن ، ط4.

33_خليل ميخائيل معوض (2003): "**سيكولوجية النمو**"،الطبعة الأولى ، مركز الإسكندرية للكتاب الإسكندرية.

34_خولة أحمد يحيى (2000):"**الإضطرابات السلوكية والإنفعالية**"،دار الفكرللطباعة ،ط1،عمان ،الأردن.

35_رائد الركابي(ب ت): "**تاثير وسائل الاعلام على العنف لدى الاطفال**"، المكتبة الالكترونية، مجموعة المساندة لمنع الاعتداء على الطفل والمرأة، جامعة بغداد.

36_رمضان سليم النجار(2009) : **التعليم الثانوي المعاصر** ، ط1 ، دار المسيرة للنشر ، الأردن .

37_رمضان محمد القذافي ، محمد الفالوبي (1997) : **العلوم السلوكية في مجال الإدارة والإنتاج** ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، ط3 .

38_رمضان محمد القذافي(1997): "**علم النفس النمو الطفولة والمراهقة**"، المكتب الحديث،بدون طبعة، الإسكندرية.

39_رؤوف محمد القيسي (2008) : **علم النفس التربوي** ، دار دجلة للنشر والتوزيع ، الأردن ، ط1 .

40_سامر جميل رضوان(2002) :"**الصحة النفسية**"، دار الفكر العربي، مصر.

41_سرحان مرسي منير(1973):"**في إجتماعيات التربية**"، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة 1،القاهرة.

42_سعد جلال (ب ت): "**الطفولة والمراهقة**"، دار الفكر العربي للطبع والنشر، الطبعة2.

43_سعيد زيان(2013) : **مدخل علم النفس التربوي** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، دون طبعة ،الجزائر.

44_شحمي محمد أيوب (1994):"**مشاكل الأطفال كيف نحلها،المشكلات والإنحرافات الطفولية وسبل علاجها**"، ط 1، دار الفكر اللبناني ، لبنان.

45_صلاح الدين شروخ(2008):"**علم النفس التربوي للكبار**"، بدون طبعة، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة.

46_عباس محمود عوض(1999): "**المدخل إلى علم النفس النمو**" ، الطبعة الأولى، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية.

47_عباس نور سليمان محمد الموسوي (2014) : **علم النفس التربوي (مفاهيم ومبادئ)** ، دار رضوان للنشر والتوزيع ، دون طبعة ، الأردن .

48_عبد الحفيظ مقدم(2003):"**الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من القياس والإختبارات**"، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط 3، الجزائر.

49_عبد الحميد مدحت اللطيف(1990):"**الصحة النفسية والتوافق الدراسي**"، ط 2 ، للنشر والتوزيع، الأردن.

50_عبد الرحمان العيسوي(2000): "**الإحصاء والقياس في البحث الإجتماعي**"، دار المعرفة الجامعية للنشر،ط 1، الجزء 1.

51_عبد الرحمان عدس (1998) : **مع المعلم في صفه** ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان .

52_عبد الرحمان عدس (2005) : **علم النفس التربوي نظرة معاصرة** ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، ط3 ، الأردن .

53_عبد الرحمن العيسوي(ب ت):"**سيكولوجية النمو دراسة في النمو والمراهقة**"، دار النهضة العربية للنشر والطباعة، بيروت.

54_عبد العزيز معايطة (2009):"**الجديد في الصحة النفسية**"، المكتب الجامعي الحديث ،الطبعة1 ، مصر.

55_عبد العظيم طه حسن (2006):"**إستراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية**"، دار الفكر العربي، الأردن.

56_عبد المجيد الضامن(2005): "**علم النفس النمو الطفولة والمراهقة**"، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع،الطبعة الأولى، الكويت.

57_علاء الدين كافي(2006): "**الإرتقاء النفسي للمراهق**"،دار المعرفة الجامعية، بدون طبعة.

58_عي راشد (2002) : خصائص المعلم العصري وأدواره ،ب ط ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

59_غزال عبد الفتاح (2001):" **المشكلات السلوكية**"،مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع،الأردن.

60_فاديا كامل حمام (2002) : **مشكلات الأطفال السلوكية والتربوية** ، دار الزهراء للنشر والتوزيع ،ط1، السعودية .

61_فاهم حسين الطريحي ، حسين ربيع حمادي (2003): ، **مبادئ في علم النفس التربوي** ،ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان.

62_فرج عبد اللطيف (2006) : **المعلم والمشكلات الصفية والسلوكية التعلمية للتلاميذ أسبابها و علاجها** ، دار المجدلاوي ، عمان ، الأردن .

63_فهمي مصطفى (1987) : "**علم النفس الإكلينيكي**" ، ط 1 ، مكتبة مصر، القاهرة.

64_فؤاد بهى السيد(1956): "**الأسس النفسية لنمو**"،الطبعة الأولى، دار التفكير العربي،القاهرة.

65_فوزي محمد جبل(2001): "**علم النفس العام**"،بدون طبعة،الجامعي الحديث.

66_كامل محمد عويضة(1996): "**علم النفس النمو**"، الطبعة الأولى ، دار الكتب العلمية،بيروت.

67_كلير فيهم(ب ت): "**المشاكل النفسية للمراهق**"، الطبعة الثانية ، دار الثقافة ، القاهرة.

68_كمال عبد الحميد زيتون (2003) : **التدريس نماذجه ومهاراته** ، عالم الكتب ، ط1 ، مصر.

69_مجدي أحمد عبد الله (1960):" **النمو النفسي بين السواء والمرض**"، دار المعرفة الجامعية.

70_محمد أحمد الرفوع (2015) :**الدافعية نماذج وتطبيقات** ،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن.

71_محمد الهابط (2003):"**علم النفس التربوي**"،دار الفرقان ، ط 6، عمان ، الأردن.

72_محمد بوعلاق(2009):"**الموجه في الإحصاء الوصفي والإستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والإجتماعية** "، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.

73_محمد جاسم(2004): "**مشكلات الصحة النفسية أمراضها وعلاجها**"، مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع ، ط 1، عمان ، الأردن.

74_محمد خليفة بركات(1979):"**علم النفس التعليمي**"، ط 3 ، دار العلم، الكويت.

75_محمد زيدان، ونبيل السمالوطي(1985): "**علم النفس التربوي**" ، الطبعة الثانية ، جدة.

76_محمد سلامة آدم، وتوفيق (1973):"**علم النفس الطفل**"، ط1.

77_محمد علي عمارة (2008) : **برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين** ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، بدون طبعة ، مصر.

78_محمد مصطفى زيدان(1990): "**النمو النفسي للطفل و المراهق نظريات شخصية**"،دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الثانية، جدة.

79_محمود ابراهيم وجيه (ب س): **التعلم وأسسه ونظرياته وتطبيقاته** ، دار المعرفة الجامعية ،زرايطية مصر.

80_محمود عبد الحليم منسي (2003) : **الإبداع والموهبة في التعليم العام** ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية .

81_مروان أبو جويح ، سمير أبو مغلي (2012) : **المدخل إلى علم النفس التربوي** ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع والطباعة ، ط2 ، الأردن .

82_مروان أبو جويح، وعصام الصفدي(2001):"**مدخل الى الصحة النفسية**" ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط 1.

83_مصباح (2003): "**التنشئة الإجتماعية والسلوك الإنحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية**"، ط1 ، شركة دار الأمة للطباعة ، الأردن .

84_مصطفى محمد زيدان (2001) : **دراسة سيكولوجية تربوية** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ب ط ، الجزائر.

85_منسي عبد الحليم(بت):"**الصحة النفسية وعلم النفس الإجتماعي والتربية الصحية**"، مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر.

86_نايفة قطامي، يوسف قطامي (1998) : **نماذج التدريس الصفي** ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن.

87_نبيل محمد زايد (2003): **الدافعية للتعلم** ،ط1،مكتب النهضة المصرية ،القاهرة .

88_وهيب مجيد الكبيسي، صالح أحمد الداهري(2000): "**في علم النفس التربوي**"،الطبعة الأولى دار الكندي للنشر والتوزيع.

89_يحيى أحمد خولة(2000):"**الإضطرابات السلوكية والإنفعالية**"،دار الفكر للطباعة ،ط1،عمان ،الأردن.

90_أديب محمد الخالدي(1997):"**المرجع في الصحة النفسية**" ، الدار العربية للنشر والتوزيع ، ليبيا.

91_عصام نور (2004): "**علم النفس النمو**"، مؤسسة شباب الجامعة،ط1،الإسكندرية.

92_علي فالح الهنداوي(2002): "**علم النفس النمو الطفولة والمراهقة**"، دار الكتاب الجامعي، الطبعة الثانية، لبنان.

2_ الرسائل العلمية:

93_ أحمد محمد عبد الهادي دحلان (2003) : " **العلاقة بين مشاهدة بعض برامج التلفاز والسلوك العدواني لدى الأطفال بمحافضات غزة** " ، رسالة ماجستير ، الجامعة الإسلامية ، غزة .

94_ ازيدي كريمة (2007) : "**إدراك التلاميذ لأسلوب إدارة الصف واستراتيجيات تعاملهم مع الأزمة في ضوء متغيرات – الجنس –مصدر الضبط _ المستوى التحصيلي** " ،أطروحة الدكتوراه في علم النفسل غير منشورة، جامعة وهران ،الجزائر .

95_ بن يوسف أمال (2008): " **العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل** " ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير ، علوم تربية ، جامعة الجزائر ، الجزائر.

96_ خيرة خالدي (2006) : **العنف المدرسي ومحدداته كما يدركه المدرسون والتلاميذ** ، دراسة ميدانية بالجلفة ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية ، جامعة الجزائر ، الجزائر.

97_ سهير زكي محمود سرحان (2015) : **الدافعية للتعلم والذكاء العاطفي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة** ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس ،جامعة الأزهر ،غزة ، فلسطين.

98_ شهرزاد توهامي (2019) :" **التوافق الدراسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي**"، مذكرة لنيل شهادة الماستر ، علم النفس الإجتماعي ،جامعة 08 ماي1945، قالمة ، الجزائر.

99_ هالة أبو حجر (2002) : **مشكلات ضبط الصف التي تواجه معلمي المرحلة الإعدادية بمحافظة غزة ، أسبابها وعلاجها** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين .

100_أحلام جبار عبد الله الشمري (2003) : " **السلوك العدواني لدى طلبة مرحلة المتوسط في مدينة بغداد** " ، دراسة مقارنة ، رسالة ماجستير ، جامعة بغداد .

3_ المجلات:

101_ بشير معمرية (2007): "**بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس**"، منشورات الحبر، تعاونيات عيسات ادير، الجزء الثالث، بني مسوس، الجزائر.

102_ خليفة عبد اللطيف و أحمد الهولي (2003): **مظاهر السلوك العدواني وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الكويت** ، مجلة الدراسات العربية في علم النفس ، المجلد 02 ،العدد 03 الكويت .

103_ عدنان أحمد افسفوس (2006): "**الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدواني للطالب**".

104_ علي عالية ، عبد الفتاح شني (بت) : **دليل الأستاذ المتربص ،أساتذة التعليم الثانوي** ، منشورات الشهاب.

105_ محمد الحراحشة ، سالم الخوالدة (2009) : **أنماط الضبط الصفي لبتي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصفي في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة محافظة المفرق** ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد 25 – العدد (1 + 2) .

106_ معروف رزيق (1963): "**كيف نربي ابنائنا ونعالج مشاكلهم**"، دراسة نفسية تربوية اجتماعية لمشاكل الاطفال والمراهقين، دار الفكر بدمشق . ط1.

107_ نجية ابراهيم محمد، صادق سلمان خلف (2010): "**السلوك العدواني لدى التلاميذ بطيئي التعلم والعاديين**"، دراسة تربوية، العدد التاسع.

108_ نجية إبراهيم محمد، صادق سلمان خلف (2010): "**السلوك العدواني لدى التلاميذ بطيئي التعلم والعاديين**"، دراسة تربوية، العدد التاسع.

109_ نظمي عودة أبو مصطفى، ونجاح عواد السميري(2008):"**علاقة الأحداث الضاغطة بالسلوك العدواني، دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة الاقصى**"، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد السادس عشر، العدد الأول، فلسطين.

110_ نظمي عودة أبو مصطفى، ونجاح عواد السميري(2008):"**علاقة الأحداث الضاغطة بالسلوك العدواني، دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة الأقصى**"، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد السادس عشر، العدد الأول ، فلسطين.

111_ وائل محمد مسعود (2012) : **الأساليب التي يستخدمها المعلمون لزيادة الدافعية وانتباه التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية نحو التعلم** ،المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، المجلد (1) ، العدد (9)، تشرين الأول ، السعودية .

112_ وحمامة جيلالي (2009) : **الدافعية والتعلم** ، مجلة التربية ، سلسلة (38) ، العدد (170)، قطر .

113_جدي علي زامل **(2011) : الممارسات التي يتبعها معلمو الصفين الثامن والتاسع الأساسيين في ضبط الصف ، وإدارته في المدارس الحكومية في محافظة نابلس من وجهة نظر الطلبة** ، بحث مقدم في المؤتمر التربوي الأول " التعليم المدرسي في فلسطين " قسم علم التربية ، فلسطين .

4_ مواقع الانترنيت:

(http://www. duarab.com)

114_ بن سعد الأنصاري صالح : المعلمون مسؤولون أيضا عن حل المشكلات النفسية للطلبة

115_سعد ناصر، تطوير برنامج إرشادي لمعالجة سلوك العنف
availabe at :.www.sfh.med.sa.S-13-06-2012/H-22:42

المراجع باللغة الأجنبية:

116_ Crick, Nicki ; Casas Juan Fet Mosher (1997)**:Relational and overtaggression in Preschooldevlopmental Psychology**,33(4)579-588 (ERIC Journal)

117_ Norbert Sillamy : **dictionnaire de psy chologie larousse**, Edition France loisirs, paris, 1980 .

118_ Norbert Sillamy :**Dictionnaire de la psychologie, Larousse** ,Edition Janine Faure, paris , France,1999.

119_ Norbert Sillamy :**Dictionnaire de la psychologie,Larousse** ,Edition France loisirs, Aris ,France,1999.

120_ Norbert Sillamy, (2004) :**Dictionnaire de la psychologie,** Bussiéres Camedan imprimeries France.

121_ Rolond Doron ,Francoiseparot (2007): **Dictionnaire de la psychologie ,**Dictionnairede psychologie, Quardirige; France.

122_ Wolmen,B.B.(1973):Dictionary of Behavior Science, New York ,Van nostreind Reinhold Campany, , New York.

123_ Yver Iyror Stephan, 1999: Les adolescents Violents,Dynode, paris , France.

124_ Denson, th, Capper , M , Oaten, M, Friese, M and Schofield T (2011), **Self- control Training Decreases Aggresses in Response to Provocation in Aggressive Individuals**, Journal of Research in Personality 45(2) 252-256.

الملاحـــق

ملحق رقم (01):

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر2

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

استمارة صدق المحكمين

(إستبيان أنماط الضبط الصفي)

من تصميم الباحثة

أستاذي الكريم (ة) ، تحية اجلال واحترام ..... أما بعد ، في اطار إنجاز أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية والموسومة بعلاقة أنماط الضبط الصفي والدافعية للتعلم والسلوك العدواني من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى ثانوي ، نضع بين أيديكم هذا الإستبيان الذي يتضمن مجموعة من البنود المتعلقة بموضوع الدراسة علما أن مشكلة البحث كانت كما يلي : ما طبيعة جدلية العلاقة بين أنماط الضبط الصفي التي يستخدمها الأستاذ بالدافعية للتعلم والسلوك العدواني من جهة نظر تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟ وما مدى إسهام بعض العوامل الوسيطية كالجنس والتخصص ، في خلق فروقات في جدلية هذه العلاقة لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي ؟

وفي ضوء التصور الإجرائي للموضوع ، أمكن صياغة تسعة فرضيات هي :

1ـ يوجد تنوع في أنماط الضبط الصفي المستخدمة من طرف الأساتذة من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى ثانوي .

2ـ يوجد تباين في مستويات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي بمدينة بومرداس.

3ـ تتنوع أبعاد السلوك العدواني عند تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي.

4_ لا توجد علاقة ارتباطية بين أنماط الضبط الصفي المستخدمة من طرف الأساتذة و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

5_ لا توجد علاقة ارتباطية بين أنماط الضبط الصفي والسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

6_ لا توجد فروق دالة إحصائيا في أنماط الضبط الصفي المستخدمة من طرف المعلمين لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.
تعزى لمتغير الجنس.

7_ لا توجد فروق دالة إحصائيا في أنماط الضبط الصفي المستخدمة من طرف المعلمون ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي علوم وتكنولوجيا–آداب لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي بمدينة بومرداس.

8_ لا توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم والسلوك العدواني تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي .

9_ لا توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم والسلوك العدواني تعزى لمتغير التخصص الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

نرجو منكم إبداء رأيكم حول صلاحية هذه البنود ، ووضع علامة في الخانة المناسبة لرأيكم واقتراح ما ترونه مناسب .

ملاحظة : تنطوي البنود على ثلاثة أبعاد تقيس أنماط الضبط الصفي المستخدمة من طرف الأستاذ (بعد النمط الإرشادي – بعد النمط التوبيخي– بعد النمط العقابي)

نشكركم على تعاونكم

التعليمات	واضحة	غير واضحة	البديل

البدائل					واضحة	غير واضحة	البديل
موافق	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			

ملحق رقم (02):

الصورة الأولى لمقياس أنماط الضبط الصفي

بعد الأسلوب العقابي القمعي

الرقم	العبارات	تقيس	لاتقيس	البديل
01	ينتقدني الأستاذ داخل القسم عن كل تصرف أبديه.			
02	يُعاقبني الأستاذ عند كل سلوك أثناء الحصة.			
03	يتصيَّد الأستاذ أخطائي داخل القسم.			
04	يستخف الأستاذ بآرائي وإجاباتي.			
05	يُعاقبني الأستاذ بالطرد من القسم عند أي سلوك أقوم به.			
06	لا يسمح لي الأستاذ بالدخول إلى القسم عندما أحضر متأخراً.			
07	لا يسمح الأستاذ لي بالمشاركة أثناء الدرس.			
08	يتعصب الأستاذ برأيه ولا يقبل أي حوار ونقاش حول الدرس.			
09	يستدعي الأستاذ في كل مرة ولي أمري عن كل سلوك يصدر مني			
10	يُخاطبني الأستاذ بصيغة الأمر وبلهجة قاسية.			
11	يصرخ الأستاذ في وجهي باستمرار.			
12	يمزق الأستاذ كراسي عندما لا أنجز واجباتي المدرسية.			
13	يعمد الأستاذ إلى خصم نقاطي من دون سبب وجيه.			
14	يمنحني الأستاذ نقاط سيئة في المراقبة المستمرة.			
15	يُدرسنا الأستاذ بأسلوب واحد.			
16	يمنحني الأستاذ الواجبات المدرسية دون مراعاة ظروفنا.			
17	يُميّز الأستاذ بينا في القسم.			
18	لا يتفاعل الأستاذ معنا داخل القسم.			
19	يمتعض الأستاذ عندما أحييه خارج المدرسة.			
20	يصرخ الأستاذ في وجهنا عندما ينزعج من تصرفاتنا.			
21	يُهددنا الأستاذ بخصم العلامات أو الطرد في كل مرة.			
	الأسلوب الديمقراطي الإرشادي			
22	عند أول حصة يقوم الأستاذ ببناء عقد تعليمي (اتفاق) بيننا.			
23	يُذكرنا الأستاذ بالعقد التعليمي عندما نخطأ.			
24	يقبل الأستاذ اعتذاري عندما أخطأ.			
25	ينصحني الأستاذ على انفراد بعد نهاية الدرس .			
26	يُشجعني الأستاذ على التعلم والاجتهاد في الدراسة.			
27	يتقبل الأستاذ كل إجابة مهما كان نوعها.			
28	يستمع الأستاذ إلى حاجاتنا ومشكلاتنا مهما كان نوعها.			
29	يحترم الأستاذ مشاعرنا.			
30	يسأل الأستاذ عني عندما أتغيب.			
31	يشجعني الأستاذ بالتعبير عن وجهة نظري بحرية تامة.			
32	يهتم الأستاذ بإشاعة التفاعل والتواصل والعلاقات الايجابية بيننا.			
33	يعمد الأستاذ إلى إقحامي في بناء تعلماتي بالصعود إلى السبورة.			
34	يشجعنا الأستاذ على النقد الموضوعي البناء داخل القسم.			
35	يحرص الأستاذ على تقديم المعلومات بأمانة تامة.			
36	يُردف الأستاذ بعد كل سلوك حسن بعبارات التشجيع الثناء.			
37	يتجاهل الأستاذ عن بعض التصرفات البسيطة داخل القسم.			

38	لا يُضخم الأستاذ من المشكلات التي تحدث أثناء الشرح.			
39	يُقدِّم الأستاذ الدروس بأسلوب ممتع وشيّق.			
40	يُثمن الأستاذ كل المجهودات التي نبذلها في تعلم المادة.			
41	يُقدِّم الأستاذ درسه بكل حيوية ونشاط.			
42	يتجنب الأستاذ استخدام التهكم والسخرية والاستفزاز معنا.			
الأسلوب الفوضوي التسيبي				
43	لا يكترث الأستاذ بنا.			
44	لا يتحكم الأستاذ في درسه.			
45	لا يتحكم الأستاذ في تسيير القسم.			
46	لا يكترث الأستاذ بالمشكلات التي تحدث داخل القسم.			
47	يسمح الأستاذ لنا بالحديث والتنقل داخل القسم.			
48	ينتقل الأستاذ من فكرة لأخرى دون أي ربط ذي معنى.			
49	لا يُتابع الأستاذ واجباتنا المنزلية.			
50	يتغيب الأستاذ عن الحصة.			
51	يتأخر الأستاذ باستمرار عن الحصة أكثر من ربع ساعة.			
52	يخرج الأستاذ من القسم قبل الوقت.			
53	يتصل الأستاذ ويجيب عن المكالمات الهاتفية أثناء الدرس.			
54	لا يحفظ الأستاذ أسماءنا ولا يُنادينا بها.			
55	يبدأ الأستاذ درسه دون مقدمات.			
56	يسألنا الأستاذ في كل مرة عند النقطة التي توقفنا فيها.			
57	يخرج الأستاذ في كل مرة عن الدرس بالحديث عن نفسه.			
58	يدق الجرس في كل مرة قبل أن يُكمل الأستاذ درسه.			
59	لا يتدخل الأستاذ في حل النزاعات داخل القسم.			

ملحق رقم (03):

الصورة الثانية لمقياس أنماط الضبط الصفي

بعد صدق المحكمين

بعد الأسلوب العقابي القمعي

الرقم	العبارات	نسبة إتفاق المحكمين
01	ينتقدني الأستاذ داخل القسم عن كل تصرف أبديه.	%100
02	يُعاقبني الأستاذ عند كل سلوك أثناء الحصة.	%100
03	يتصيَّد الأستاذ أخطائي داخل القسم.	%100
04	يستخف الأستاذ بآرائي وإجاباتي.	%100
05	يُعاقبني الأستاذ بالطرد من القسم عند أي سلوك أقوم به.	%100
06	لا يسمح لي الأستاذ بالدخول إلى القسم عندما أحضر متأخراً.	%100
07	لا يسمح الأستاذ لي بالمشاركة أثناء الدرس.	%100
08	يتعصب الأستاذ برأيه ولا يقبل أي حوار ونقاش حول الدرس.	%100
09	يستدعي الأستاذ في كل مرة ولي أمري عن كل سلوك يصدر مني	%100
10	يُخاطبني الأستاذ بصيغة الأمر وبلهجة قاسية.	%100
11	يصرخ الأستاذ في وجهي باستمرار.	%100
12	يمزق الأستاذ كراسي عندما لا أنجز واجباتي المدرسية.	%100
13	يعمد الأستاذ إلى خصم نقاطي من دون سبب وجيه.	%100
14	يمنحني الأستاذ نقاط سيئة في المراقبة المستمرة.	%100
15	يُدرسنا الأستاذ بأسلوب واحد.	%100
16	يمنحني الأستاذ الواجبات المدرسية دون مراعاة ظروفنا.	%100
17	يُميّز الأستاذ بينا في القسم.	%100
18	لا يتفاعل الأستاذ معنا داخل القسم.	%100
19	يمتعض الأستاذ عندما أحييه خارج المدرسة.	%100
20	يصرخ الأستاذ في وجهنا عندما ينزعج من تصرفاتنا.	%100
21	يُهددنا الأستاذ بخصم العلامات أو الطرد في كل مرة.	%100
	الأسلوب الديمقراطي الإرشادي	
22	عند أول حصة يقوم الأستاذ ببناء عقد تعليمي (اتفاق) بيننا.	%100
23	يُذكرنا الأستاذ بالعقد التعليمي عندما نخطأ.	%100
24	يقبل الأستاذ اعتذاري عندما أخطأ.	%100
25	ينصحني الأستاذ على انفراد بعد نهاية الدرس .	%100
26	يُشجعني الأستاذ على التعلم والاجتهاد في الدراسة.	%100
27	يتقبل الأستاذ كل إجابة مهما كان نوعها.	%100
28	يستمع الأستاذ إلى حاجاتنا ومشكلاتنا مهما كان نوعها.	%100
29	يحترم الأستاذ مشاعرنا.	%100
30	يسأل الأستاذ عني عندما أتغيب.	%100
31	يشجعني الأستاذ بالتعبير عن وجهة نظري بحرية تامة.	%100
32	يهتم الأستاذ بإشاعة التفاعل والتواصل والعلاقات الايجابية بيننا.	%100
33	يعمد الأستاذ إلى إقحامي في بناء تعلماتي بالصعود إلى السبورة.	%100
34	يشجعنا الأستاذ على النقد الموضوعي البناء داخل القسم.	%100
35	يحرص الأستاذ على تقديم المعلومات بأمانة تامة.	%100
36	يُردف الأستاذ بعد كل سلوك حسن بعبارات التشجيع الثناء.	%100
37	يتجاهل الأستاذ عن بعض التصرفات البسيطة داخل القسم.	%100

38	لا يُضخم الأستاذ من المشكلات التي تحدث أثناء الشرح.	%100
39	يُقدِّم الأستاذ الدروس بأسلوب ممتع وشيّق.	%100
40	يُثمن الأستاذ كل المجهودات التي نبذلها في تعلم المادة.	%100
41	يُقدِّم الأستاذ درسه بكل حيوية ونشاط.	%100
42	يتجنب الأستاذ استخدام التهكم والسخرية والاستفزاز معنا.	%100
بعد الأسلوب العقابي القمعي		
43	لا يكترث الأستاذ بنا.	%100
44	لا يتحكم الأستاذ في درسه.	%100
45	لا يتحكم الأستاذ في تسيير القسم.	%100
46	لا يكترث الأستاذ بالمشكلات التي تحدث داخل القسم.	%100
47	يسمح الأستاذ لنا بالحديث والتنقل داخل القسم.	%100
48	ينتقل الأستاذ من فكرة لأخرى دون أي ربط ذي معنى.	%100
49	لا يُتابع الأستاذ واجباتنا المنزلية.	%100
50	يتغيب الأستاذ عن الحصة.	%100
51	يتأخر الأستاذ باستمرار عن الحصة أكثر من ربع ساعة.	%100
52	يخرج الأستاذ من القسم قبل الوقت.	%100
53	يتصل الأستاذ ويجيب عن المكالمات الهاتفية أثناء الدرس.	%100
54	لا يحفظ الأستاذ أسماءنا ولا يُنادينا بها.	%100
55	يبدأ الأستاذ درسه دون مقدمات.	%100
56	يسألنا الأستاذ في كل مرة عند النقطة التي توقفنا فيها.	%100
57	يخرج الأستاذ في كل مرة عن الدرس بالحديث عن نفسه.	%100
58	يدق الجرس في كل مرة قبل أن يُكمل الأستاذ درسه.	%100
59	لا يتدخل الأستاذ في حل النزاعات داخل القسم.	%100

ملاحظة : لقد إتفق الأساتذة المحكمين على صلاحية جميع البنود

ولم يتم حذف ولا تعديل أي بند

جدول بأسماء الأساتذة المحكمين

الإسم واللقب	التخصص العلمي	الجامعة
الدكتورة : لويزة بحار	علم النفس التربوي	تيزي وزو
الدكتور : فارس علي	علم النفس التربوي	القبة
الدكتورة : أمين زيادة	علوم التربية	الجزائر 2
الدكتورة : كهينة بوراس	علوم التربية	تيارت

التعليمة:

يسعدنا أن نضع بين يديك مجموعة من العبارات المرقمة من **(1 إلى 59)** ، نرجو منك قراءة كل عبارة بتمعن، وتحديد درجة انطباقها عليك، وهذا بوضع علامة **(×)** أمام التقدير الذي تراه مناسباً بالنسبة لك، ومثال ذلك:

الرقم	العبارة	مدى انطباق العبارة عليَّ				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
10	ينتقدني معلمي داخل القسم عن كل تصرف أبديه.				×	

حاول إعطاء إجابة على كل العبارات، علماً أنه لا تُوجد إجابة صحيحة أو خاطئة وأنّ الإجابة الصحيحة هي تلك التي تُعبِّر حقيقة عن وجهة نظرك حول الأساليب التي ينتهجها المعلم داخل القسم.

الرقم	العبارة	مدى انطباق العبارة عليَّ				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	بعد الأسلوب العقابي القمعي					
01	ينتقدني الأستاذ داخل القسم عن كل تصرف أبديه.					
02	يُعاقبني الأستاذ عند كل سلوك أثناء الحصة.					
03	يتصيَّد الأستاذ أخطائي داخل القسم.					
04	يستخف الأستاذ بآرائي وإجاباتي.					
05	يُعاقبني الأستاذ بالطرد من القسم عند أي سلوك أقوم به.					
06	لا يسمح لي الأستاذ بالدخول إلى القسم عندما أحضر متأخراً.					
07	لا يسمح الأستاذ لي بالمشاركة أثناء الدرس.					
08	يتعصب الأستاذ برأيه ولا يقبل أي حوار ونقاش حول الدرس.					
09	يستدعي الأستاذ في كل مرة ولي أمري عن كل سلوك يصدر مني					
10	يُخاطبني الأستاذ بصيغة الأمر وبلهجة قاسية.					
11	يصرخ الأستاذ في وجهي باستمرار.					
12	يمزق الأستاذ كراسي عندما لا أنجز واجباتي المدرسية.					
13	يعمد الأستاذ إلى خصم نقاطي من دون سبب وجيه.					
14	يمنحني الأستاذ نقاط سيئة في المراقبة المستمرة.					
15	يُدرسنا الأستاذ بأسلوب واحد.					
16	يمنحني الأستاذ الواجبات المدرسية دون مراعاة ظروفنا.					
17	يُميّز الأستاذ بينا في القسم.					
18	لا يتفاعل الأستاذ معنا داخل القسم.					
19	يمتعض الأستاذ عندما أحييه خارج المدرسة.					
20	يصرخ الأستاذ في وجهنا عندما ينزعج من تصرفاتنا.					
21	يُهددنا الأستاذ بخصم العلامات أو الطرد في كل مرة.					
	الأسلوب الديمقراطي الإرشادي					
22	عند أول حصة يقوم الأستاذ ببناء عقد تعليمي (اتفاق) بيننا.					
23	يُذكرنا الأستاذ بالعقد التعليمي عندما نخطأ.					
24	يقبل الأستاذ اعتذاري عندما أخطأ.					
25	ينصحني الأستاذ على انفراد بعد نهاية الدرس .					
26	يُشجعني الأستاذ على التعلم والاجتهاد في الدراسة.					
27	يتقبل الأستاذ كل إجابة مهما كان نوعها.					
28	يستمع الأستاذ إلى حاجاتنا ومشكلاتنا مهما كان نوعها.					
29	يحترم الأستاذ مشاعرنا.					
30	يسأل الأستاذ عني عندما أتغيب.					
31	يشجعني الأستاذ بالتعبير عن وجهة نظري بحرية تامة.					
32	يهتم الأستاذ بإشاعة التفاعل والتواصل والعلاقات الايجابية بيننا.					
33	يعمد الأستاذ إلى إقحامي في بناء تعلماتي بالصعود إلى السبورة.					
34	يشجعنا الأستاذ على النقد الموضوعي البناء داخل القسم.					
35	يحرص الأستاذ على تقديم المعلومات بأمانة تامة.					
36	يُردف الأستاذ بعد كل سلوك حسن بعبارات التشجيع الثناء.					
37	يتجاهل الأستاذ عن بعض التصرفات البسيطة داخل القسم.					
38	لا يُضخم الأستاذ من المشكلات التي تحدث أثناء الشرح.					
39	يُقدِّم الأستاذ الدروس بأسلوب ممتع وشيّق.					
40	يُثمن الأستاذ كل المجهودات التي نبذلها في تعلم المادة.					
41	يُقدِّم الأستاذ درسه بكل حيوية ونشاط.					
42	يتجنب الأستاذ استخدام التهكم والسخرية والاستفزاز معنا.					
	الأسلوب الفوضوي التسيبي					
43	لا يكترث الأستاذ بنا.					
44	لا يتحكم الأستاذ في درسه.					

45	لا يتحكم الأستاذ في تسيير القسم.					
46	لا يكترث الأستاذ بالمشكلات التي تحدث داخل القسم.					
47	يسمح الأستاذ لنا بالحديث والتنقل داخل القسم.					
48	ينتقل الأستاذ من فكرة لأخرى دون أي ربط ذي معنى.					
49	لا يُتابع الأستاذ واجباتنا المنزلية.					
50	يتغيب الأستاذ عن الحصة.					
51	يتأخر الأستاذ باستمرار عن الحصة أكثر من ربع ساعة.					
52	يخرج الأستاذ من القسم قبل الوقت.					
53	يتصل الأستاذ ويجيب عن المكالمات الهاتفية أثناء الدرس.					
54	لا يحفظ الأستاذ أسماءنا ولا يُنادينا بها.					
55	يبدأ الأستاذ درسه دون مقدمات.					
56	يسألنا الأستاذ في كل مرة عند النقطة التي توقفنا فيها.					
57	يخرج الأستاذ في كل مرة عن الدرس بالحديث عن نفسه.					
58	يدق الجرس في كل مرة قبل أن يُكمل الأستاذ درسه.					
59	لا يتدخل الأستاذ في حل النزاعات داخل القسم.					

ملحق رقم (02): مقياس الدافعية للتعلم

الثانوية: .....

الجنس : ذكر ⬭ **أنثى** ⬭

عدد مرات الإعادة :

التخصص :

عزيزي الطالب في إطار بحثنا العلمي نتقدم إليك بهذا المقياس المتكون من مجموعة من الفقرات ، لذا نرجو منكم مساعدتنا بالإجابة بكل صدق وموضوعية واعلم انه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة .

فقط ضع علامة **(x)** أمام إجابة واحدة فقط .نشكرك على تعاونك.

الرقم	العبارة	صحيح تماما	صحيح نوعا ما	غير صحيح	لا أدري
01	لدي القدرة على النجاح في الدراسة .				
02	التعلم يحقق لي أمنياتي .				
03	لدي القدرة على العمل أكثر .				
04	التعلم يحقق لي مستقبلا زاهرا .				
05	لدي القدرة على التفوق على زملائي .				
06	التعلم يوصلني إلى مراتب الكبار .				
07	لدي القدرة على مواصلة الدراسة .				
08	فهمي للدروس يضمن لي علامات جيدة				
09	التعلم يسمح لي بالمساهمة في تطوير البلاد .				
10	لدي القدرة على مراجعة كل الدروس .				
11	أوليائي يحرصون على نجاحي في المدرسة .				
12	التعلم يضمن لي النجاح في الحياة .				
13	لدي القدرة على حفظ وتذكر كل الدروس .				
14	المراجعة مع الزملاء تحقق لي نتائج منتظرة .				
15	التعلم يضمن لي مهنة محترمة .				
16	لدي القدرة على فهم كل الدروس .				
17	البرنامج الدراسي يتضمن موضوعات متنوعة وشيقة .				
18	التعلم يكسبني إحترام الآخرين .				
19	لدي القدرة على حل الواجبات المنزلية بمفردي .				
20	لدي القدرة على متابعة كل الدروس بسهولة				
21	التعلم يضمن لي مكانا مهما في المجتمع .				
22	لدي القدرة على التعلم والتحصيل الجيد .				
23	التعلم يجعلني قادرا على التحدث مع الآخرين .				
24	لدي القدرة على الإجابة عندما أسأل من طرف الأستاذ .				
25	التعلم يمكنني من الحصول على علامات جيدة .				
26	لدي القدرة على تصحيح أخطائي عندما يظهرها لي الأستاذ .				

27	التعلم يجعلني أتفوق على زملائي .				
28	لدي القدرة على طرح الأسئلة عندما لا أفهم .				
29	زملائي يساعدونني عندما أحتاج ذلك .				
30	المعلومات المقدمة في المدرسة مفيدة .				
31	لدي القدرة على الصعود إلى السبورة عندما يطلب مني ذلك .				
32	التعلم يحقق لي رغباتي .				
33	معظم الأساتذة يهتمون بأحاسيس ومشكلات التلاميذ .				
34	لدي القدرة على تحسين مستواي الدراسي .				
35	المراجعة مع زملائي مفيدة .				
36	لدي القدرة على تنفيذ ما أخطط له .				
37	لدي القدرة على القيام بالعمل على أحسن وجه .				
38	لدي القدرة على تجاوز الصعوبات المدرسية .				
39	المواد الجديدة مفيدة جدا .				
40	كثرة الزملاء في القسم لا يضايقني .				
41	أوليائي يهمهم الإلتقاء مع أساتذتي .				
42	الكتب المدرسية سهلة الفهم والمراجعة .				
43	معظم الأساتذة يحترمون أراء التلاميذ .				
44	وجود التلاميذ المشوشين في القسم لا يضايقني .				
45	هناك متابعة مستمرة لأعمالي من طرف أوليائي .				
46	أوليائي يوفرون لي الجو الملائم للدراسة .				
47	معظم الأساتذة يعاملون التلاميذ معاملة حسنة .				
48	معظم الأساتذة عادلون في منح النقاط.				
49	معظم الأساتذة يعتنون بأعمال التلاميذ .				
50	هناك تشجيع من طرف الأساتذة للعمل التعاوني .				

ملحق رقم (03): مقياس السلوك العدواني

الرقم	العبارة	تنطبق دائما	تنطبق بشكل متوسط	تنطبق بشكل ضعيف	لا تنطبق
01	أشعر أحيانا أن الغيرة تقتلني .				
02	أشعر أحيانا أني أعامل معاملة قاسية في حياتي .				
03	اشترك في العراك أكثر من الأشخاص الآخرين.				
04	أعتقد انه لا يوجد مبررا مقنعا لكي أضرب شخصا آخر.				
05	عندما اختلف مع أصدقائي فإنني اخبرهم بذلك بصراحة.				
06	يصعب علي الدخول في نقاش مع الآخرين ،يختلفون معي في الرأي.				
07	يمكن أن اسب الأشخاص الآخرين دون سبب.				
08	انفجر في الغضب بسرعة و ارضي بسرعة أيضا.				
09	يبدو الانزعاج علي بوضوح عندما أحبط في شيء ما.				
10	أجد لدي رغبة قوية لضرب شخص آخر بين الين و الأخر.				
11	يحاول الأشخاص الآخرين دائما ا يستغلوا الفرص المتاحة.				
12	أشك في الأشخاص الغرباء الذين يظهرون لطفا زائدا.				
13	غالبا ما أجد نفسي مختلفا مع الأشخاص الأخرى حول أمر ما				
14	اشعر أحيانا أنني قنبلة على وشك الانفجار.				
15	يرى أصدقائي أنني شخص مثير للجدل و الاختلاف.				
16	أتعجب لشعوري بالمرارة (الألم) نحو الأشياء التي تخصني.				
17	إذا غضت فإنني ربما اضرب شخصا ما.				
18	عندما يظهر الأشخاص الآخرون لطفا واضحا فإنني أتساؤل عما يريدونه.				
19	أنا شخص معتدل المزاج (هادئ الطبع).				
20	عندما يزعجني الأشخاص الآخرون فإنني اخبرهم برأي فيهم بصراحة.				
21	ألجا إلى العنف لحفظ حقوقي إذ تطلب المر ذلك.				
22	أعلم أن أصدقائي يتحدثون عني في غيبتي.				
23	عندما يشتد غضبي فإنني أحطم الأشياء الموجودة حولي				
24	إذا ضربني فلابد أن اضربه.				
25	يعتقد بعض أصدقائي أنني شخص متهور.				
26	يزعجني الأشخاص الآخرون حتى يصل الأمر إلى حد الشجار.				
27	أشعر أحيانا أن الأشخاص الآخرون يضحكون علي في غيبتي.				
28	أخرج أحيانا عن طوري بدون سبب معقول.				
29	سبق لي أن هددت الأشخاص الآخرين الذين أعرفهم.				
30	لا أستطيع التحكم في إنفعالاتي.				

الملاحق

1- الفرضية الأولى

	N	Moyenne	Ecart type
التسلطي_العقاب	446	45.97	6,745
الارشادي_الديمقراطي	446	62.72	5,603
التسيبي_الفوضوي	446	56.73	8,466

Rangs

	Rang moyen :
التسلطي_العقاب	1,09
الارشادي_الديمقراطي	2,65
التسيبي_الفوضوي	2,26

Tests statistiques[a]

N	446
Khi-deux	598.181
ddl	2
Sig. asymptotique	,918

a. Test de Friedman

فرضية الثانية:

Statistiques descriptives

	N	Somme	Moyenne	Ecart type
اللفظي_العدوان	446	10026	22,48	3,704
البدني_العدوان	446	12709	28,50	4,737
الغضب	446	11201	25,11	3,126
العداوة	446	12518	28,07	3,138

الفرضية الثالثة

Corrélations

		التعلم_الدافعية	التسلطي_العقاب
التعلم_الدافعية	Corrélation de Pearson	1	,239**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	446	446
التسلطي_العقاب	Corrélation de Pearson	,239**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	446	446

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

Corrélations

		التعلم_الدافعية	الارشادي_الديمقراطي
التعلم_الدافعية	Corrélation de Pearson	1	-,044
	Sig. (bilatérale)		,358
	N	446	446
الارشادي_الديمقراطي	Corrélation de Pearson	-,044	1
	Sig. (bilatérale)	,358	
	N	446	446

Corrélations

		التعلم_الدافعية	التسيبي_الفوضوي
التعلم_الدافعية	Corrélation de Pearson	1	,207**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	446	446
التسيبي_الفوضوي	Corrélation de Pearson	,207**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	446	446

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

Corrélations

		التعلم_الدافعية	الصفي_الضبط_انماط
التعلم_الدافعية	Corrélation de Pearson	1	,255**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	446	446
الصفي_الضبط_انماط	Corrélation de Pearson	,255**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	446	446

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

الفرضية الرابعة

Corrélations

		العدواني_السلوك	التسلطي_العقاب
العدواني_السلوك	Corrélation de Pearson	1	-,144**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	446	446
التسلطي_العقاب	Corrélation de Pearson	-,144**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	446	446

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

Corrélations

		العدواني_السلوك	الارشادي_الديمقراطي
العدواني_السلوك	Corrélation de Pearson	1	,138**
	Sig. (bilatérale)		,003
	N	446	446
الارشادي_الديمقراطي	Corrélation de Pearson	,138**	1
	Sig. (bilatérale)	,003	
	N	446	446

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

Corrélations

		العدواني_السلوك	التسيبي_الفوضوي
العدواني_السلوك	Corrélation de Pearson	1	-,262**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	446	446
التسيبي_الفوضوي	Corrélation de Pearson	,262**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	446	446

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

Corrélations

		العدواني_السلوك	الصفي_الضبط_انماط
العدواني_السلوك	Corrélation de Pearson	1	-,197**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	446	446
الصفي_الضبط_انماط	Corrélation de Pearson	-,197**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	446	446

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

الفرضية الخامسة

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التسلطي_العقاب	أنثى	267	45,50	6,568	1,187
	ذكر	179	46,66	6,834	1,680

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
_العقاب التسلطي	Hypothèse de variances égales	,963	,333	1,795	444	,073	-1,027	2,009	-5,094	3,040
	Hypothèse de variances inégales			1,795	27,463	,062	-1,027	2,057	-5,244	3,191

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الارشادي_الديمقراطي	أنثى	267	63,75	5,460	,934
	ذكر	179	61,17	5, 467	1,252

Test des échantillons indépendants

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الصفي_الضبط_انماط	أنثى	267	164,97	11,857	1,176
	ذكر	179	166,07	12,875	,935

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الديمقراطي_الارشادي	Hypothèse de variances égales	,012	,915	-4,887	444	,000	,987	1,547	-2,145	4,119
	Hypothèse de variances inégales			-4,632	27,747	,533	,987	1,562	-2,209	4,182

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التسيبي_الفوضوي	أنثى	267	55,72	8,275	,611
	ذكر	179	58,23	8,547	1,098

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الفوضوي_التسيبي	Hypothèse de variances égales	,011	,917	3,101	444	,000	,147	1,158	-2,197	2,491
	Hypothèse de variances inégales			,117	27,745	,001	,147	1,257	-2,455	2,749

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الضبط_انماط الصفي_	Hypothèse de variances égales	9,913	,003	,927	444	,355	2,133	1,687	-1,282	5,548
	Hypothèse de variances inégales			1,420	37,941	,164	2,133	1,503	-,909	5,176

الفرضية السادسة

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التسلطي_العقاب	علوم	276	47,16	6,328	,142
	أدب	170	44,03	6,968	1,105

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
_العقاب التسلطي	Hypothèse de variances égales	2,203	,023	4,880	444	,000	1,333	1,687	2,256	4,841
	Hypothèse de variances inégales			2,120	47,021	,101	1,333	1,503	-,468	6,126

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
لديمقراطي_الارشادي	علوم	276	62,57	5,254	,142
	أدب	170	62,96	6,135	1,105

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الديمقراطي_الارشادي	Hypothèse de variances égales	3,354	,420	-,705	444	,482	2,526	1,687	-2,323	3,125
	Hypothèse de variances inégales			2,120	47,021	,142	2,526	1,503	-,909	3,152

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الفوضوي_التسيبي	علوم	276	57,83	8,559	2,025
	أدب	170	54,95	8,024	1,562

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
_الفوضوي التسيبي	Hypothèse de variances égales	,741	,235	3,525	444	,000	2,624	2,598	3,621	6,823
	Hypothèse de variances inégales			3,125	48,221	,055	2,17	1,652	1,121	6,235

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
_الضبط_انماط الصفي	علوم	276	167,55	12,206	1,251
	أدب	170	161,95	11,605	2,201

Test des échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
								Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur

الضبط_انماط الصفي_	Hypothèse de variances égales	2,544	,251	4,797	444	,001	3,4236	2,586	2,859	2,568
	Hypothèse de variances inégales			3,521	37,221	,214	3,325	2,153	-1,523	1,985

الفرضية الثامنة :

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
العدواني_السلوك	ذكر	179	101,70	8,437	1,852
	أنثى	267	105,81	9,191	1,025

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
_السلوك العدواني	Hypothèse de variances égales	1,563	,065	-4,779	444	,000	,352	3,564	2,106	5,471
	Hypothèse de variances inégales			-2,150	41,256	,011	,124	2,521	1,648	4,162

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التعلم_الدافعية	ذكر	179	112,64	8,668	,253
	أنثى	267	112,58	7,219	,952

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
التعلم_الدافعية	Hypothèse de variances égales	1,563	,023	,067	444	,947	3,254	2,568	-3,563	2,156
	Hypothèse de variances inégales			,523	38,526	,532	3,025	1,562	-2,230	2,852

الفرضية التاسعة

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
العدواني_السلوك	علوم	276	103,14	9,827	,956
	أداب	170	105,80	7,557	,562

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
_السلوك العدواني	Hypothèse de variances égales	,456	,952	-,256	444	,482	,952	2,584	3,906	4,931
	Hypothèse de variances inégales			2,185	31,286	,015	,624	1,921	2,662	3,162

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التعلم_الدافعية	علوم	179	103.14	9,827	1,303
	أدب	267	105,80	7,557	1,012

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
التعلم_الدافعية	Hypothèse de variances égales	2,521	,114	-,256	444	,482	2,285	1,856	2,856	,686
	Hypothèse de variances inégales			,956	39,636	,652	1,956	,523	-1,5610	1-,562