



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية

البيئة الصفية الصحية وعلاقتها بالضبط الصفّي لدى طلبة
المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلميهم

ولاء سعود إسماعيل القط

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1433هـ - 2012م

البيئة الصفية الصحية وعلاقتها بالضبط الصفي لدى طلبة
المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمهم

إعداد

ولاء سعود إسماعيل القط

إشراف

الدكتور محسن محمود عدس

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في
أساليب التدريس من كلية العلوم التربوية/ جامعة القدس

القدس - فلسطين

1433هـ - 2012م



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برنامج الماجستير في أساليب التدريس

إجازة الرسالة

البيئة الصفية الصحية وعلاقتها بالضبط الصفّي لدى طلبة
المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمهم

اسم الطالبة: ولاء سعود إسماعيل القط
الرقم الجامعي: 21012042
المشرف: الدكتور محسن محمود عدس

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2012/6/17 من لجنة المناقشة المُدرّجة
أسمائهم وتوافقهم أدناه:

التوقيع	رئيس لجنة المناقشة	1- الدكتور محسن محمود عدس
التوقيع	ممتحناً داخلياً	2- الدكتور عفيف حافظ زيدان
التوقيع	ممتحناً خارجياً	3- الدكتور محمد عمران صالحه

القدس - فلسطين

1433هـ - 2012م

إهداء

إن البريق الذي يعمل على استمرار توهج إبداعنا لا يعدو إلا أن يكون حباً وحثماً إن عظام المفكرين والمبدعين في هذا العالم هم أولئك الذين يعشقون الحياة...

إلى من كان نبراساً أهدي بنورهما وتشجيعهما لي منذ صغري وحتى هذه اللحظة على مواصلة مسيرتي التعليمية، وطوقتني أكاليل دعواتهما بالليل والنهار... في السر والعلن... بالنجاح و التوفيق، اللذان بذلا الغالي والنفيس في سبيل وصولي إلى هذه المرحلة...أهدي دراستي وثمره جهدي إلى والداي الكريمين...

كما أهدي دراستي إلى أختي الغالية صفاء لما بذلته من جهد ومشقة لمساعدتي في إتمام رسالتي... وإلى أخي العزيز محمد في غربته ...

إلى من هم فخراً وسنداً لي في الحياة... ومن أفتخر بهم وعاشوا معي لحظات فرحي و حزني أخوتي وأخواتي لدعمهم المتواصل لي...

إلى أرواح الشهداء الطاهرة الذين سطروا بدمائهم أرض فلسطين الحبيبة... إلى أسرانا البواسل... إلى كل الذين أحبهم وأشعر بأنني بهم أعلى الناس...

لهم جميعاً أهدي ثمرة جهدي المتواضع وسهر الليالي... لهم مني فائق الحب والتقدير والاحترام.

ولاء القط

إقرار

أقر أنا مقدمة الرسالة أنها قُدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تمّ الإشارة إليه حيثما ورد وأنّ هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يُقدّم لنيل أي درجة عليا لأي معهد أو جامعة أخرى.

التوقيع.....

ولاء سعود إسماعيل القط

التاريخ: 2012/6 /17

الشكر والتقدير

في مستهل بحثي هذا أتقدم بجزيل الشكر إلى كل من علمني حرفاً، وأخص بالذكر الدكتور محسن عدس، الذي كان خير معين لي في إعداد هذه الدراسة.

ولا أنسى تقديم عظيم الشكر والتقدير لهذا الصرح التعليمي الشامخ "جامعة القدس"، التي ساهمت في تعليمنا وإعدادنا خير إعداد لخدمة وطننا وأمتنا.

وأقدم بالشكر الجزيل إلى الهيئة التدريسية في برنامج أساليب التدريس.

كما أتقدم بوافر الشكر إلى أعضاء لجنة التحكيم وأفراد عينة الدراسة، وكل من كان عوناً لي في إعداد هذه الدراسة.

وأخيراً لزملائي مني كل الشكر والتقدير.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على البيئة الصفية الصحية وعلاقتها بالضبط الصفّي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمهم، كما هدفت إلى دراسة تأثير المتغيرات التالية (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية، ومكان السكن)، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانتيين (استبانة البيئة الصفية الصحية مكونة من 29 فقرة واستبانة الضبط الصفّي مكونة من 30 فقرة)، وتم التحقق من صدق الإستبانتيين، وكذلك تم حساب ثبات الإستبانتيين، وطبقت الإستبانتيين على عينة عشوائية طبقية بلغت (203) معلماً ومعلمة (117 أنثى و86 ذكر)، بنسبة (20%) من مجتمع المعلمين.

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة كانت عالية، أما درجة الضبط الصفّي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا فقد كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمين الذكور، وعدم وجود فروق في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة العملية ومكان السكن. كما أبرزت نتائج الدراسة وجود فروق في الضبط الصفّي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمين الذكور، والمؤهل العلمي لصالح المعلمين الحاصلين على الماجستير فما فوق، وعدم وجود فروق في الضبط الصفّي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير الخبرة العملية ومكان السكن. كما وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية بين البيئة الصفية الصحية والضبط الصفّي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا.

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بعدة توصيات من أهمها العمل على إتاحة المصادر اللازمة لتوفير غرف صفية صحية جذابة ووظيفية، والعمل على توفير المقومات الضرورية نحو بيئة صفية صحية، وتحديد قواعد الضبط الصفّي لدى الطلبة، التي تجعل المعلمين يحققون رسالتهم التربوية بفاعلية مستمرة.

The healthy classroom environment and its relation to classroom control in pertinence to students of basic elementary from the view point of their teachers
Prepared by Wala'a Sou'd Al qet
Supervised by Dr. Mohsen Mahmmod Adas

ABSTRACT

The study aimed at recognizing the healthy classroom environment and its relation to classroom control in pertinence to students of basic elementary stage from the view point of their teachers; the study also aimed at deciphering the impact of variables such as: gender, qualification, experience, and place of residence. To achieve the aims, the researcher constructed two questionnaires (healthy classroom environment 29 items and classroom control 30 items). Validity and reliability parameters were approbated and applied on a stratified random sample of 203 teachers (117 female and 86 males) which forms 20% of the population.

The study revealed the following result, the level of basic elementary teachers' recognition for the healthy classroom environment in relation to students was high whereas their recognition to students' class control was of a medium level. The study also revealed that there are differences in the level of recognition of teachers to classroom environment related to gender for the benefit of males, while there were no significant differences in their recognition to classroom environment in relation to academic qualification, practical experience, and place of residence. On the other hand, the study revealed that there were differences in classroom control from the view point of teachers in relation to their gender and for the benefit of males and for the qualification for the benefit of MA holders. No significant differences were found in classroom control in relation to teachers' practical experience and place of residence. Positive correlation was found between the healthy classroom environment and classroom control from the view point of basic elementary teachers.

In the light of stated results, the researcher furnished few recommendations in which availability of resources and provision of healthy and attractive functional classrooms along side with provision of classroom control parameters are actually needed to maintain effectiveness in schools' educational mission.

الفصل الأول مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 أهداف الدراسة

4.1 أسئلة الدراسة

5.1 فرضيات الدراسة

6.1 أهمية الدراسة

7.1 محددات الدراسة

8.1 مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة:

اهتمت المدرسة الحديثة بالطالب واعتبرته مركز ومحور العملية التعليمية، وعلى الإدارة المدرسية والعاملين فيها، من أعضاء هيئة تدريس أو مشرفين أن يعطوا جل اهتمامهم وعنايتهم إلى تنمية إمكانيات هذا الطالب، وتوفير المناخ المناسب لكي ينمو عقلياً، وجسدياً، ووجدانياً في ظل العملية التعليمية التعلمية (كلارك، 2004).

وعلى المدرسة الحديثة أن تدرك أن هؤلاء الطلاب الموجودون في المدرسة، ما هم إلا عينة صغيرة من هذا المجتمع الكبير، المتعدد في الأفكار والإهتمامات والقدرات والمتباينين في المعرفة والمعلومات، ولهذا على المدرسة أن تواجه هذه الاختلافات، من خلال توفير المعلم القادر على فهم هذه الاختلافات والفروق الفردية والحاجات النفسية والجسمية والاجتماعية لهؤلاء الطلبة، مع القدرة على اختيار الوسائل المتعددة والمتنوعة الكفيلة بتوصيل المادة الدراسية إلى ذهن الطالب بشكل مشوق وسهل وبسيط، وبالتالي يجب التعامل مع الطلاب ككائنات بشرية لها احترامها وإنسانيتها، دون انتقاص من كرامتها، أو الحط من شأنها (عطية، 2009).

إن وجود مدرسة يتعاون فيها المعلمون والطلبة في حل مشاكلهم، وفي خلق بيئة تربوية تحض الطلبة على استقصاء المعرفة، وحب الإستطلاع، وتبعث فيهم روح المخاطرة وحب المغامرة للوصول إلى الإبداع، بما يبعث في النفس حب التعلم، وتنمية قدراتهم ومواهبهم، وتزويدهم بالخبرة اللازمة، والتجربة المفيدة النابعة من صميم الحياة الواقعية ليكونوا في ما بعد أقدر على مواجهة ضغوطات الحياة، وأكثر كفاية في مجابته والتصدي لها (مناصرة، 2005).

لذلك إن خلق المناخ الذي يبعث على الإحترام المتبادل، عندما يتوفر للطلبة الجو الذي يصغي فيه كل منهم للآخر بكل جدية واهتمام، وباعتبار ذلك حقاً واجباً عليهم، وليس منةً وكرماً يتفضلون به، ويتعرضون لمواقف تتطلب منهم ذلك، ليقوموا به بدافع ذاتي من داخلهم، وليس

بدافع خارجي مملى عليهم، فيأخذون ما يقال لهم موقع الجد والإهتمام، بحيث يعمل الجميع لما فيه مصلحة الكل، وفي مثل هذا الجو يكون لكل فرد أهميته وفائدته، وله دوره الذي يقوم به، بروح من التعاون وعلى قدم المساواة مع غيره من زملائه، الأمر الذي يقتضي من المعلم أن يقدم للطلبة كل ما يحتاجون إليه، ولا يميل بهم إلى أن يسألوا معلمهم عن كل شيء أو يطلبوا منه المساعدة في كل شيء، وإنما يحاولون ذلك بأنفسهم ما أمكنهم ذلك، ولا يلجؤون للمعلم أو أحد الزملاء إلا عند الحاجة، أو عند الضرورة القصوى، فيتألقون ما يحتاجون دون غضاظة، أو ما يبعث عندهم الشعور بالنقص (عدس، 1999-أ).

إن خلق الإيجابية في الصف، وجعله نظاماً وأساساً للتعامل بين المعلم وطلبتة، بأسلوب يجمع بين اللطف والحزم معاً أي شدة في غير عنف ولين في غير ضعف، كما يقوم على الإقرار بأن لكل منهم كيانه المستقل يجب احترامه بشكل متبادل، فالإبداع التعليمي مرهون بقدرة المعلم على العطاء، والإبداع والتفاعل، والتمكن العلمي، وتطبيقه لطرائق التدريس المختلفة حسب المواقف التعليمية، وكل ذلك لا يتسنى للمعلم تنفيذه إلا في ظل بيئة صفية ناجحة، يكون فيها للمعلم القدر الكافي من الحكمة، والحكمة في معالجة المشاكل السلوكية الطلابية داخل الغرفة الصفية، وخارجها مع الإلتزام بنظم وقوانين التربية والتعليم (عطية، 2009).

ويمكن القول أن أهمية بيئة الصف تتبع من تشعب مدخلاتها وتنوعها وازدياد تعقدها، وفي ضوء الدور المتغير للمعلم أضحي مسؤولاً عن متغيرات مادية كثيرة بالإضافة إلى أنه منظم وميسر لعملية التعلم ومرشد وموجه للضبط الصفي للطلبة.

2.1 مشكلة الدراسة :

إن البيئة الصفية الصحية الفعالة تبرز من خلال عملية التعليم الصفي، والتي تشكل عملية تفاعل إيجابي بين المعلم وطلبتة، ويتم هذا التفاعل من خلال نشاطات منظمة ومحددة تتطلب ظروفاً وشروطاً مناسبة تعمل الإدارة الصفية على تهيئتها، كما تؤثر البيئة التي يحدث فيها التعلم على فعالية عملية التعلم نفسها، وعلى الصحة النفسية للطلاب، فإذا ما كانت البيئة التي يحدث فيها التعلم بيئة تنصف بتسلط المعلم، فإن هذا يؤثر على شخصية طلبته من جهة، وعلى نوعية تفاعلهم مع الموقف التعليمي من جهة أخرى.

ويكتسب الطالب عادة اتجاهات مختلفة مثل الإنضباط الذاتي والمحافظة على النظام، وتحمل المسؤولية، والثقة بالنفس وأساليب العمل التعاوني، وطرق التعامل مع الآخرين، واحترام

الآراء والمشاعر للآخرين، ويستطيع الطالب أن يكتسب مثل هذه الإتجاهات إذا ما عاش في أجوائها، وأسهم في ممارستها، وهكذا فمن خلال البيئة الصفية يكتسب الطالب مثل هذه الإتجاهات في حالة مراعاة المعلم لها في إدارته لصفه.

ونظراً لأن قضية العلاقة بين البيئة الصفية الصحية وتأثير هذه البيئة على الضبط الصفّي لدى الطلبة، برزت هذه المشكلة، كمشكلة ضرورية تستدعي من الباحثة الدراسة والبحث.

3.1 أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على البيئة الصفية الصحية وعلاقتها بالضبط الصفّي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمهم.

وفيما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية وعلاقتها بالضبط الصفّي لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس والخبرة العملية والمؤهل العلمي ومكان السكن.

4.1 أسئلة الدراسة :

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية والتي انبثقت منها مشكلة الدراسة:
السؤال الأول: ما درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة؟

السؤال الثاني: هل تختلف درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة باختلاف (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية، ومكان السكن)؟

السؤال الثالث: ما درجة الضبط الصفّي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا؟

السؤال الرابع: هل تختلف درجة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للضبط الصفّي لدى الطلبة باختلاف (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية، ومكان السكن) ؟

السؤال الخامس: هل هناك علاقة بين البيئة الصفية الصحية والضبط الصفّي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمهم؟

5.1 فرضيات الدراسة :

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير الخبرة العملية.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير مكان السكن.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير الخبرة العملية.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير مكان السكن.

الفرضية التاسعة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين البيئة الصفية الصحية والضبط الصفي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا.

6.1 أهمية الدراسة :

تتبع أهمية هذه الدراسة من أنها تبحث في العنصر الأهم في مؤسسة التربية والتعليم ألا وهو العنصر البشري وبالتحديد الطالب، الذي يحتاج إلى العناية والإهتمام للإستفادة منه

- الإستفادة المثلى، وذلك حتى ينهض وينمو هذا الطالب والمؤسسة التربوية والتعليمية وبالتالي المجتمع ككل، ومن النتائج التي ستتوصل إليها.
- 1- قد تجد الدراسة أهميتها لدى وزارة التربية والتعليم، فمن خلال هذه الدراسة يستطيع معلمو المرحلة الأساسية الدنيا معرفة مدى أهمية البيئة الصفية الصحية ومدى مساهمتها في التأثير على الطالب وذلك من أجل النهوض بالمجتمع الفلسطيني وتطويره.
 - 2- قد تكون هذه الدراسة هي الأولى في فلسطين حسب علم الباحثة.
 - 3- قد تجد الدراسة أصداءها لدى مؤسسات المجتمع المدني والمؤسسات التربوية والتعليمية وخاصة لدى دائرة التخطيط والتطوير التابعة لها.
 - 4- قد تكون هذه الدراسة خطوة لدراسات لاحقة.
 - 5- قد تؤدي الدراسة إلى إعطاء فكرة وتصور واضح عن وضع البيئات الصفية في المدارس ومدى تأثيرها وانعكاسها على شخصية الطالب وسلوكه وانضباطه، الأمر الذي ينعكس على الطالب والمعلم والمجتمع الفلسطيني ككل.
 - 6- قد تسهم الدراسة في تعديل وتغيير أنماط الضبط الصفي لدى بعض المعلمين في تعاملهم مع الطلبة.

7.1 محددات الدراسة :

- اقتصرت هذه الدراسة على المحددات التالية:
- محددات زمانية:** أجريت الدراسة خلال العام الدراسي 2011-2012، حيث تم توزيع الإستبانات في الفصل الثاني.
- محددات مكانية:** تمثل هذه الدراسة صفوف المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية، التي تشرف عليها مديرية التربية والتعليم في شمال الخليل.
- محددات بشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا.
- محددات إجرائية:** تحددت نتائج هذه الدراسة بطبيعة الأداة المستخدمة، وصدقها وثباتها ومجالاتها ومدى شموليتها، كما تحددت النتائج بالأسلوب الإحصائي المستخدم في المعالجة الإحصائية من جهة، وبطريقة اختيار عينة الدراسة، وتمثيلها لمجتمع الدراسة من جهة، وأخيراً تحددت بتفسير النتائج والحكم على واقع البيئات الصفية الصحية وارتباطها بالضبط الصفي، من خلال المعيار المستخدم في الدراسة.
- محددات مفاهيمية:** تتحدد هذه الدراسة بالمفاهيم المستخدمة والمصطلحات الواردة فيها.

8.1 مصطلحات الدراسة :

تتمحور هذه الدراسة على مجموعة من المفاهيم الأساسية، لذلك يتعين على الباحثة تعيينها وتحديدها، وضبطها منعاً من الإلتباس والتداخل.

البيئة الصفية الصحية: يقصد به الظروف الصفية الصحية، التي يوفرها المعلم لطلابه في الموقف التعليمي داخل القاعة ويقدر جودة الظروف وملائمتها، ما تكون بيئة صف مناسبة لتوفير خبرات غنية ومؤثرة وفاعلة، الأمر الذي يساعد على مرور الطلبة بالخبرات، والخروج منها بأفضل نواتج التعلم، وتنمية مستوى الدافعية الذي توفره هذه البيئة الصفية (اللقاني والجمال، 2003).

الضبط الصفّي: هو عملية قبول للتعليمات والتوجيهات الصادرة للطلاب لتسهيل القيام بما يسند إليهم من وظائف وأعمال، وهناك وجهة نظر أخرى لمفهوم الضبط الصفّي، مفادها أنه عملية تقوم بها المدرسة بمساعدة الطلاب على تبني القيم والمعايير التي تساعدهم في إيجاد مجتمع حر منظم، ويرى آخرون أن الضبط الصفّي هو تطبيق استراتيجيات تسهل حدوث أفضل قدر من التعلم والنمو الشخصي عند الطلاب عن طريق الإستجابة للحاجات الأكاديمية النفسية والشخصية لهؤلاء الطلاب كأفراد وللصف كمجموعة (طاهر، 2007).

المرحلة الأساسية الدنيا: تتمثل هذه المرحلة في الطلبة الذين ينتمون إلى الفئة العمرية من (6-9) سنوات، وهم طلبة الصفوف الأولى- من الصف الأول وحتى الصف الرابع الأساسي، حسب تصنيف وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 خلفية الدراسة وإطارها النظري

2.2 الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

خلفية الدراسة وإطارها النظري

اهتم النظام التعليمي بالغرفة الصفية والبيئة المحيطة بالطالب والتي تلعب الدور الأكبر في التعلم والتعليم، لذلك إن الترتيب والنظافة في الغرفة الصفية وإدارتها وإعطائها القدر الأكبر في العملية التعليمية مهم لتحقيق بيئة ناجحة وفعالة، حتى يكون الطالب على قدر ممكن من المعرفة والإطلاع، وعلى المعلم أن يوليها الإهتمام والعناية الخاصة في الغرفة الصفية، ويتعلم الطلبة من الوسيلة التعليمية أكثر من تنوع المعلم في أساليبه وطرق تدريسه، فالظواهر والمشكلات السلوكية التي تظهر عند بعض الطلبة، تعتبر انحرافاً عن أهداف السياسة التعليمية لذا يتوجب على المعلمين أن ينتبهوا لتلك المشكلات التي تتعلق بالضبط الصفي، وأن يدرسوا أسبابها وطرق علاجها حتى تصبح مخرجات التعليم متوافقة مع أهدافها المحددة في السياسة التربوية والتعليمية (مناصرة، 2005).

لقد تولدت لدى الباحثة فكرة دراسة البيئة الصفية الصحية وعلاقتها بالضبط الصفي لدى الطلبة ومحاولة تحديد البيئة الصفية الصحية، والعلاقة التي تربطها بالضبط الصفي لدى الطلبة، فالسلوك الإنساني ينبع كاستجابة لمتغيرات ومثيرات مختلفة تظهر من خلال البيئة الصفية التي يتشكل بها سلوك الفرد وتفاعله مع ذاته ومع زملائه ومع معلميه ومجتمعه، ولعل بهذا الجهد المتواضع أكون قد أتحت فرصة للعاملين في حقل التربية والتعليم للإطلاع على العلاقة التي تحدد سلوك الطلبة بناءً على بيئاتهم الصفية التي يتعلمون بها ويتفاعلون معها، ليتمكنوا من الوقوف عند بعض القضايا التي من شأنها أن تسهم في تحسين واقع التعليم والنهوض به وهذا ما نصبوا إليه (عطية، 2009).

1.2 مفهوم الإدارة الصفية

إن الصف الدراسي يتكون في العادة من مجموعة من طلبة ذوي خصائص شخصية وقدرات مختلفة نسبياً، وهو بحد ذاته تنظيم تربوي يعمل من أجل تحقيق أهداف معينة مشتقة من فلسفة المجتمع والطبيعة واتجاهات العصر وطبيعة العملية التربوية ذاتها. فالإدارة الصفية وفق المعنى السابق، هي مفهوم واسع لا يقتصر على الجوانب الإدارية بمفهومها التقليدي، والتي تتمركز حول الضبط والنظام الذي يكفل هدوء الطلاب في الصف

ليتمكن من التدريس، وإنما يرتبط هذا المفهوم بالتربية الصفية بجوانبها المختلفة، والتي تشمل كل ما يتصل بالمتعلم، والمعلم، والمنهج الدراسي، والأهداف التربوية، والإشراف على الأنشطة والفعاليات الصفية المختلفة، وتوطيد العلاقات الإنسانية بين المعلم والطلبة، وغيرها من العمليات التربوية الصفية التي تتم داخل الصف الدراسي (عدس، 1999-أ). وهي -أي الإدارة الصفية- وفق هذا المعنى ليست غاية في ذاتها بل وسيلة إلى غاية هي تنمية شخصية الطالب، وحتى يكون قادراً على التكيف مع البيئة الطبيعية والاجتماعية التي يعيش فيها، بل تطويرها أيضاً.

بيد أن القيادة الصفية التربوية-وفي ضوء ما سبق- تعني: أن كل نشاط صفي يجب أن يدرك فيه المعلم أنه عضو في جماعة يرى مصالحها، ويهتم بأمورها، ويقدر أفرادها، ويسعى إلى تحقيق مصالحها عن طريق التفكير العقلاني والتعاون المشترك في تحديد الأهداف ورسم الخطط وتوزيع المسؤوليات وفق قدرات واستعدادات الطلبة والإمكانات المادية المتاحة، وفي إطار العلاقات التنظيمية التي تحكم الجماعة الصفية وتوجهها وتنسق بينها.

وهي -أي القيادة الصفية وفق هذا المعنى- تتميز عن الإدارة الصفية التي نعرفها قبل قليل- لا تعتمد كلياً على السلطة وما منحتها من مسؤوليات، وإنما تعتمد على قدرتها في جعل سلطة الطلبة ومصالحها التي لا تتعارض مع المصلحة العامة، هي الموجه الأساسي لجهود الطلبة والضابط لسلوكها لجعل التعليم والتعلم أمراً ممكناً وممتعاً وهادفاً دون إهدار في الجهد أو الوقت.

ومن هنا فإن المعلم أثناء ممارسته للدور الإداري قد يفقد دوره القيادي إن هو لم يستطع أن يؤدي ما يفرضه عليه هذا الدور القيادي من التزامات وظيفية واجتماعية وأخلاقية، ولم يكن يملك قدراً من الكفايات العلمية والمهنية، ولم يوفر لمن يعمل معهم (الطلبة) قدراً من العلاقات الإنسانية الفعالة التي تعتمد على الإحترام المتبادل والتقدير لكفاءات وقدرات طلابه وتحقيق الأمن والإطمئنان لهم، وبذلك يفقد دوره القيادي ولكنه يحتفظ بمركزه كإداري مسئول عن الصف الدراسي، مما تكون له انعكاسات سلبية على العملية التربوية داخل الصف الدراسي وخارجه تحت إشرافه (سالبرغ، 2003).

2.2 أهداف الإدارة الصفية

تسعى الإدارة الصفية إلى تحقيق أهداف تربوية، ومن ثم فهي تعني بالممارسة والطريقة التي توضع بها هذه الأهداف التربوية موضع التنفيذ، وتهتم باستثمار الإمكانات المادية وتشمل

الصف الدراسي (مكان) والتجهيزات والأدوات والمواد التعليمية، إضافة إلى الموارد البشرية المتمثلة في المعلم والطلبة، وذلك من أجل تحقيق أهداف عامة تتمثل فيما يلي:

- 1- تحقيق أهداف التعليم والتعلم من قبل المعلم والطلبة.
- 2- استخدام عناصر الإدارة الصفية (البشرية والمادية) المتاحة استخداماً عملياً وعقلانياً لإحداث التعليم والتعلم المرغوب فيهما.
- 3- تنظيم وتنسيق الجهود المبذولة من قبل المعلم والطلبة بما يتفق والأهداف المنشودة.
- 4- إيجاد روح التفاهم والتعاون، وممارسة العمل الفردي والجمعي في الصف الدراسي (عدس، 1999-ب).

3.2 الضبط الصفّي

هناك بعض الوسائل المتنوعة التي يمكن استخدامها من قبل المعلم لضبط الصف وتعديل وتغيير السلوك من هذه الوسائل الآتي:

أولاً: الضبط الصفّي وربطه بالتعزيز السلوكي:

يقصد بالتعزيز في اللغة هو الدعم، والتعزيز الإيجابي قد يكون أيضاً لتنشيط المهمة أو الرغبة لفعل الشر، والعمل السلبي غير المقبول خلقياً أو أكاديمياً أو إجتماعياً فيطلق عليه عندئذ بالدعم أو التعزيز السلبي، فالهدف من استخدام التعزيز الإيجابي هو محاولة زيادة حدوث هذا السلوك لكونه مقبولاً من قبل المعلم، فيحاول المعلم أن يستغل هذا الموقف فيستخدم الأسلوب المناسب لهذا الطالب حتى يقوم الطالب بتكرار نفس السلوك في محاولة لتعديل السلوك السلبي.

فلو أن احد الطلبة، استغل تنظيم الجلوس وانشغل بالحديث مع زميله فيلاحظ المعلم ذلك، فيرمق الطالب بنظرة يفهم من خلالها هذا الطالب مغزاها، فيتوقف عن الحديث، وهنا يقوم المعلم بالثناء عليه ومن ثم يعود الهدوء والانتباه إلى الدرس، أو قد يستخدم المعلم أسلوباً سلبياً في عملية تعديل سلوك الطالب كأن ينهر الطالب أو يتوعده أو يرفع نبرة صوته في محاولة لإشعار الطالب وأن السلوك الذي يقوم به غير مرغوب بل ومرفوض في هذا الوقت (عدس، 1999-ب).

إذ لدى المعلم خبرات كثيرة ومتعددة يمكن أن يستخدم بعضها أو جميعها على أن يراعى الآتي:

1- استخدام الأسلوب المناسب في الوقت الذي يقع فيه الفعل الغير مرغوب وعدم تأخير ذلك أو تقديمه.

2- استخدام الأسلوب المناسب مثل الثناء والمديح أو رفع الصوت أو التهديد حسب ما يتطلبه الموقف.

3- مراعاة أن هناك فروق فردية، فالأسلوب المتبع مع طالب معين قد لا يكون بالضرورة صالح لطالب آخر وذلك لإختلاف الأعمار، والخلفيات الإجتماعية والثقافية والحالات الوجدانية والإنفعالية للطالب.

وهناك عدة أمور متداخلة ومترابطة قد تفسر هذا التصرف من السلوك الغير مرغوب للطالب، من هذه الأمور الآتي:

1- أسباب ذاتية راجعة للطالب نفسه: مثل قدرات الطالب واهتماماته وحالاته النفسية وحاجاته الإجتماعية.

2- أسباب ترجع إلى المعلم: شخصية المعلم، كأن تكون شخصيته ديكتاتورية، أو تساهلية أو ديمقراطية وصفاته، ومظهره، وانتظامه، وأسلوب تدريسه.

3- أسباب ترجع إلى المكان (الفصل الدراسي): البيئة الصفية قد تكون عاملاً مساعداً لتصرف سلبي من الطالب، فقد تكون التهوية أو الإنارة باعثاً للملل؛ فيحاول الطالب أن يعبر عن ذلك من خلال سلوك يخل بنظام الفصل.

4- المادة الدراسية: قد تكون كذلك سبباً آخر، فالمادة الصفية لدى بعض الطلاب تجعلهم لا يستطيعون متابعة مدرسهم وذلك لعدم فهمهم للمادة وبالتالي يستغل هؤلاء الطلاب الفرص بالحديث أو القيام بحركات تثير وتضحك الآخرين.

5- حاجات الطفل: مثل الأكل والشرب، والرغبة في التعلم ووجود المعززات الإيجابية؛ فالطفل الجائع يصعب عليه أن يتعلم، وكذلك الطفل الذي لا يميل إلى مادة معينة يميل إلى تعويض ذلك بالحديث والشغب.

ويرى أن هناك وسائل تستخدم في عملية تصحيح سلوك الطالب، ومن هذه الوسائل:
وسائل التعزيز الإيجابي: وهي المنبهات أو المعززات الإيجابية، التي إذا استخدمت تحدث نوعاً من تكرار الفعل المرغوب بمعنى آخر؛ أي أن استخدام هذه الوسائل استطاعت أن تغير السلوك الغير مرغوب وتقلل منه، وفي نفس الوقت تزيد من السلوك الإيجابي لدى الطالب (النابه والشهيل، 1995).

وتتضمن وسائل التعزيز الإيجابي أنواع متعددة منها:

أ- المنبهات الإيجابية الأساسية:

ويقصد بها الحاجات الهامة بالنسبة للطالب، كالطعام والشراب وغيرها، حيث أن الطالب يعطي أهمية كبير لهذه الحاجات، إلى درجة أن بعضها بنسبة له ضرورية لا يستغني عنها، وهنا يكمن دور المدرس في التعرف على حاجات طلابه؛ فيستغل هذه الحاجات الهامة للتأثير على سلوك الطالب في محاولة لتعديل سلوكه.

ب- المنبهات الإيجابية المشروطة (المنبهات الثانوية):

ويقصد بها المنبهات أو المعززات التي تأتي في الدرجة الثانية في الأهمية عند الطالب؛ كالمدح والثناء والهدايا والألعاب الأدبية، وهذا لا يعني قلة أهميتها، بل هي مهمة وبشكل كبير في التأثير على سلوك الطالب وتعديل سلوكه، ولكنها ليست في نفس الأهمية مقارنة بالمنبهات المشروطة.

ج- المنبهات المعممة:

وهي المنبهات التي تعمل على إثارة عدد متنوع من السلوك لدى عدد كثير من الطلبة، وذلك لإختلاف المستويات الإجتماعية التي يأتي منها الطالب، فالمستوى الإقتصادي للعائلة والمستوى الثقافي والعلمي، تلعب دوراً كبيراً على مدى التأثير في تغيير سلوك الفرد ومدى الإستجابة للمنبه وسرعة هذه الإستجابة (قطامي، 1998).

ثانياً: الضبط الصفّي لمعالجة السلوك السلبي:

يتمثل بأن يقوم المعلم بتعزيز سلبي للسلوك، وذلك من أجل زيادة حدوثه بإزالة المنبهات التي تعيقه من حدوثه أو تحد من قوته، مثل أن يقوم المعلم بنقل طالب بعيداً عن طالب آخر؛ وذلك لكثرة أحاديثهما الجانبية وإنشغالهما عن الدرس، أو بإن يعنف المعلم الطالبان وينهرهما، بإزالة المنبهات التي تثير السلوك السلبي تقلل من حدوثه.

وهناك عدة أساليب لمعالجة السلوك السلبي من أجل ضبط الصف الدراسي، مثل:

أ- الغرامة الكلية المؤقتة: ويقصد بها سحب المعززات البيئية لسلوك الطالب مؤقتاً، أو إبعاد الطالب من البيئة المعززة نفسها لفترة زمنية قصيرة من (2-10) دقائق.

ب- الغرامة المتدرجة: وهو التدرج في سحب المعززات التي تحفز السلوك السلبي لدى الطالب، وعادة ما تكون باستخدام المعززات المادية المحسوسة، كالحرمان من الأكل أو الحرمان من هدية مفضلة.

ج- الإنطفاء أو الإلغاء بالتجاهل: تقوم فكرة الإلغاء بالتجاهل أو الإنطفاء بتقليل، أو إيقاف تعزيز السلوك السلبي، فالطالب (المشاغب) الكثير الحركة في الصف، يستطيع المدرس أن

يعالج هذا السلوك السلبي من خلال إظهار عدم الإكتراث، أو تجاهل ما يحدث تماماً وكأن شيئاً لا يجري أمامه، بما يؤدي إلى انحسار هذا السلوك وإنهائه.

د- الإشباع: هو ترك الطالب بتكرار السلوك السلبي أو قد يطلب منه تكرار ذلك؛ حتى يشبع ويكف بنفسه عن القيام به، فالطالب الذي يقوم في التعليق والتكيت، يسمح له بأن يستمر ويكرر هذا الفعل حتى يمل هو نفسه ويتعب، وبالتالي يتوقف عن هذا التصرف مما يؤدي إلى أن يعدل سلوكه.

هـ- التصحيح الزائد: وهو الطلب من الطالب بالرجوع إلى البديل الإيجابي للسلوك السلبي الذي قام به وتكرار ذلك من قبل الطالب، وتقديم النصح والإرشاد من قبل المدرس، ومراقبة الطالب وتوجيهه وتقويم سلوكه.

و- العقاب: إن استخدام أساليب العقاب المختلفة سواء كان بالتهديد اللفظي أو التعنيف أو الضرب هي من الأساليب التي يجب أن يتعامل معها بحذر شديد، فالمطلوب من المعلم أن يكون موجهاً ومرشداً ومربياً، وأن يكون رحيماً وصبوراً ولطيفاً ومتفهماً لطلابه متعرفاً لحاجاتهم النفسية وملاحظاً لسلوكياتهم وتصرفاتهم، وأن يكون حكيماً في استخدام وسائل العقاب المؤثرة على نفسية الطالب، ويمكن استخدام وسائل بديلة للضرب منها:

1- الإرشاد والتوجيه، والتفهم لإمكانيات الطالب ووضع خطط مستقبلية لحل المشاكل والمصاعب التي قد تعترض طريقه.

2- العقاب الرقيق.

3- اللوم.

4- الإنذار.

5- الحرمان من الإمتيازات.

6- الزجر والتوبيخ ويجب إن يكون بشكل انفرادي.

7- التوبيخ أمام الطلاب.

8- الوقوف في الصف.

9- إحضار ولي الأمر.

10- الضرب الخفيف من أجل التأديب (سالبرغ، 2003).

4.2 أنماط الضبط الصفّي لدى الطلبة

يعد الضبط الصفّي عملية مهمة جداً، وهو جزء أساسي من عمل المعلم ووظيفته ومن العملية التعليمية، ويتضمن الضبط الصفّي مجموعة من السلوكيات المعقدة التي تستخدم لتنمية بيئة مناسبة في غرفة الصف، فتساعد على حدوث قدر من التعليم الفعال، فالضبط والتعليم يسيران جنباً إلى جنب إلاّ أن الضبط الصفّي أمر لا بد منه للقيام بعمل جيد في مجال التعليم (عدس، 1999-أ).

ويعرف الإنضباط المدرسي أنه تعبير الطالب عن التزامه بتعليمات المدرسة، والسير ذاتياً وفقاً لقوانينها وأنظمتها من خلال توجيه رغباته وتنظيم ميوله ودوافعه بما ينسجم مع متطلبات الحياة المدرسية من نظام وسلوك هادفين إلى نوعين من الإنضباط المدرسي، ومن أنماط الضبط الصفّي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصفّي في مدارس مديرية التربية والتعليم...

أ- الإنضباط الداخلي: وهو محافظة الطلبة على النظام والهدوء داخل غرفة الصف، ومرد ذلك توجه الطلبة نحو العمل وانغماسهم فيه وتقبلهم لزملائهم، وللنظام المدرسي.
ب- الإنضباط الخارجي: وهو المحافظة على النظام داخل الصف باستخدام وسائل خارجية مثل الثواب والعقاب.

وتهدف عملية الإنضباط المدرسي إلى تيسير العملية التربوية وإزالة العقبات التي تعوق وصولها إلى أهدافها، ولا سيما ما كان منها ناجماً عن صعوبة التكيف مع البيئة المدرسية لدى الطلبة، بحيث يتمثل الطلبة مفاهيم الإنضباط الذاتي، وينعكس ذلك في أنماط السلوك الإيجابي البناء عبر استخدام أساليب وإجراءات وقائية وعلاجية تكفل تحقيق ذلك، كما وتهدف عملية الضبط الصفّي إلى:

- البحث عن طرائق وأساليب وأنشطة تجعل العمل الصفّي يتقدم بشكل ملحوظ.
- تدريب الطلبة على النظام لإنماء الضبط الذاتي الإجتماعي لديهم.
- الوصول إلى أكبر درجة من التعاون بين الطلبة ومعلميهم (فهمي، 2007).

5.2 ملائمة البيئة الصفّية الصحية للطلاب

من الأسس التي يقوم عليها تنظيم بيئة التعلم وإدارتها مدى ملائمة البيئة الصفّية الصحية لتعلم الطلاب، لأنها تشكل الإطار الذي يتم فيه التعلم، وقد أكدت الكثير من البحوث والدراسات أثر البيئة الصفّية الصحية في نواتج التعلم، حيث أن تنظيم البيئة الصفّية الصحية

يتطلب معرفة المعلم خصائص المتعلمين وخصائص نموهم واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية، وأساليبهم في العمل، وفي ضوء ذلك توضع الخطط اللازمة لتوفير بيئة منظمة تتلاءم وطبيعة الأنشطة التي تقدم في قاعات الأنشطة والأركان التعليمية، وعلى المعلم أن يدرك أن البيئة التعليمية الجيدة هي تلك البيئة التي يشعر بها الطلاب بأنهم يتعلمون شيئاً جديداً في كل يوم، ويعرفون فيها ما يتعلمونه، إن تنظيم البيئة الصفية الصحية يقتضي اعتماد الإستراتيجيات اللازمة لتجاوب الطلاب مع الظروف البيئية أو العوامل التي يمكن أن تؤثر في البيئة وهي:

- 1- الصوت: يعد الصوت من العناصر التي تشكل البيئة الصفية الصحية وتؤثر فيها، وتنظيم الصوت بالطريقة التي تلاءم الطلاب، حيث يعد من الأمور المهمة التي ينبغي أن يوليها المعلم أهمية في إدارة البيئة النفسية للطلاب.
- 2- الضوء: وهو من العناصر المهمة الذي يعد من العوامل المؤثرة فيها، لذلك يجب الإهتمام بنوع الإضاءة وتوفير الإضاءة الملائمة لطبيعة النشاط الذي يجري وتنفيذه في قاعة الصف.
- 3- الألوان: من عناصر البيئة الصفية الصحية الألوان وتناسقها، حيث أن الألوان في بيئة التعلم ينبغي أن توفر راحة نفسية لدى الطالب، ولا تكون مصدراً لإزعاجه.
- 4- الحرارة و الرطوبة: إن درجة الحرارة والرطوبة من العوامل المؤثرة في البيئة الصفية الصحية التي لها آثار واضحة في مشاعر الطلاب ونفسياتهم، فعندما تكون درجة الحرارة عالية فإن الطلاب يتذمرون ويمتعضون، وكذلك إذا كانت باردة كما في موسم الشتاء والحال نفسه مع درجة الرطوبة (مناصرة، 2005).

6.2 مراحل نمو الطفل وخصائصها

يمر الطفل بعدة مراحل نمو حتى يصبح شاباً، ولقد صنف علماء النفس والسيكولوجيين هذه المراحل وحددها بسنوات زمنية وعمرية تتميز كل مرحلة بخصائص خاصة بها، يجب على المدرسة والمنزل التعامل مع الطفل حسب هذه الخصائص من أهم هذه المراحل ما يلي:

1- مرحلة الطفولة المبكرة (من الولادة وحتى سن الخامسة)

من أهم خصائص هذه المرحلة ما يلي:

- يتعلم في الأشهر الأولى كيف يضبط بعض الحركات "حركات الفم والرأس الظهر والأرجل".

- في السنة الأولى يتمكن من بعض المهارات "مهارات الجلوس والوقوف وإصدار بعض الأصوات " ثم يتعلم بعد ذلك الحبو والمشي والكلام وصعود الدرج وهبوطه.
- تعلم اللعب والأكل والشرب والملبس والكتابة والتعلم بطريقة التقليد والمحاولة والخطأ، وفي هذه المرحلة يتمكن من ضبط العضلات واستخدامها في اللعب والأكل والملبس.
- حب الإستطلاع والإكثار من الأسئلة، مثل ما هذا؟ ولماذا؟ وكيف؟
- حب اللعب والتمثيل، والإعتماد على النفس في كشف الأماكن.
- نمو الخيال، والقدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء البسيطة؛ كالمفاتيح والأقفال واستخدام الكرسي للصعود والهبوط.
- تقلب الوجدان؛ فالطفل سريع الغضب والفرح.
- شديد الغيرة والخوف.

- شديد التعلق بالكبار لحاجته إليهم وعطفهم عليه (عدس، 1999-ب).

2- مرحلة الطفولة المتأخرة (مرحلة المدرسة الابتدائية من سن 5_12 سنة).

من أهم خصائصها ما يلي:

- النمو السريع في الطول مع زيادة حركته ونشاطه.
- تقوى عضلاته ويصبح أكثر دقة في ضبط الأعمال.
- سقوط أسنان اللبن.
- الانتقال من طور الخيال إلى طور الواقعية.
- نمو الحاجة والدافع إلى التملك، يظهر ذلك في جمعه الأشياء وحبه لإقتنائها.
- إدراكه للعلاقات بين الأشياء والمسائل الأكثر تعقيداً وتنوعاً.
- تقوى حاجته لحب الإستطلاع؛ فيزداد اهتمامه بالحل والتركيب ذي الغاية .
- الميل للكشف والتجول والمخاطرة والمصادفة وحبه للعب الجماعي.
- التخفيف من التعلق بوالديه والكبار والإتجاه نحو الأقران والرفاق (عدس، 1999-ب).

3- مرحلة المراهقة والبلوغ (مرحلة المدرسة الإعدادية والثانوية من سن 12 - 18 - 20 سنة)

من أهم هذه الخصائص ما يلي:

- يكون الطالب في مرحلة المراهقة من سن 12 - 14 سنة على الغالب شديد العنف والإضطراب.
- يكون الطالب في السن من 14 - 18 - 20 أقل عنفاً واضطراباً.

- النمو السريع مع التغيرات الفسيولوجية مثل ظهور شعر الشارب واللحية، وأما البنات فيكون من مظاهر نموهن نمو الثديين والطمث أو ما يسمى بالحيض.
- نمو الخيال، ومن مظاهره الرسم والكتابة والإنتاج الشعري.
- الميل إلى التفكير الديني والمناقشة والحوار.
- الميل إلى القراءة والمطالعة والرحلات، والإعتماد على المنطق أكثر من الإعتماد على الذاكرة الآلية.
- كثرة الإنفعالات، والرعونة والإرتباك في بعض الأحيان هذا مع شدة الحساسية والميل للمشاركة الوجدانية، فيحب مساعدة الفقراء ويفرح مع الآخرين ويتألم لألمهم.
- الميل للعلاقة مع الجنس الآخر، والميل إلى من هم في سنه من الشباب والأقران.
- الغيرة من الكبار والميل لتحديهم.
- الميل إلى العزلة في بعض الأحيان للتفكير والتأمل أو لإعتناق مذهب ديني أو الخروج عن قواعد الأديان المعروفة.
- الإستقلال عن الأسرة في تفكيره وأعماله وقلة الأنانية، وتفهم حقوق الجماعة ورغبته في تأدية الواجب (عدس، 1999-ب).

7.2 العوامل المؤثرة في النظام الصفّي

يتأثر النظام الصفّي والجو الصفّي التعليمي بعدد كبير من العوامل، منها:

* ما يتعلق بالظروف البيئية المدرسية والصفية:

- حجم المدرسة وعدد الصفوف في المدرسة.

- سعة الصف.

- موقع المدرسة.

- الإمكانيات المدرسية.

- إدارة المدرسة.

- الجو السيكولوجي السائد في المدرسة.

* ما يتعلق بالظروف النفسية للمتعلمين وخصائصهم:

- العوامل الشخصية وخصائص الطالب.

- جنس الطالب.

- مستوى تحصيل الطالب.

- سلوك الطالب .

* ما يتعلق بالمعلمين وخصائصهم الشخصية والتأهيلية واتجاهاتهم وجنسهم:

- جنس المعلم .
 - خصائص المعلم الشخصية والأدائية .
 - تأهيل المعلم الأكاديمي والسلوكي .
 - اتجاهات المعلم نحو التدريس .
 - اتجاهات المعلم ونظريته في التعامل مع الطالب (قطامي، 1998).
- إن الهدف من معالجة النظام الصفّي هو أن توظف كل الإمكانيات من أجل تحسين التعلم الصفّي وتقليل السلوكيات الخاطئة التي يمكن أن تعيق ممارسات التعلم والإندماج في أنشطتها، لذلك يكون الهدف زيادة الوقت المنقضي في التعلم وممارسة الأنظمة وتقليل الزمن المنقضي في معالجة مشكلات النظام وتوفيره للتعلم (مناصرة، 2005).
- يرى سلافين أن كثيراً من المشكلات السلوكية الصفية ناتجة عن مشكلات متعلقة بالتعلم والتي سببها أن المدرسة والأنشطة التعليمية مملّة ومخيبة ومحبطة لهم، لذلك فإنّ النشاطات التدريسية المبرمجة والمخطط لها بطريقة منظمة وحيوية تزود كل الطلبة بأنشطة يمارسونها وينجحون فيها ويمكن أن تمنع حدوث هذه المشاكل .
- قبل اعتبار استراتيجيات النظام الصفية، فإنه من المهم أن يتعلم الطلبة أن المدرسة ليست مكاناً لتعلم القراءة والكتابة والحساب والمواد المعرفية فحسب، بل عليهم أن يتعلموا أنهم متعلمون أكفاء وأن التعلم ممتع ومشبع لحاجاتهم، فالبيئة الصفية الدافئة، المدعمة، والتي يلاقي الطلبة قبولاً تعتبر هامة وتساعد على تطوير هذه الإتجاهات لدى الطلاب .
- إن البيئة الصفية الصحية لا يمكن توفيرها إذا لم يحترم الطلبة معلمهم أو لا يحترم المعلمون طلبتهم، فالمعلم هو قائد الصف وهو المسؤول عن مصالح كل طلبة الصف، لذلك فإن على المعلم أن يشرك طلبته في صياغة القواعد الصفية واعتبار حاجاتهم في تنظيم غرفة الصف، وفي النهاية يصبح المعلمون هم القادة الذين يؤسسون ويفرضون القوانين في البيئة التعليمية (النابه والشهيل، 1995).
- يرى لندجرين "أن المعلم هو الأكثر قوة في غرفة الصف من ناحية نفسية"، لذلك فإن قدرته على المكافأة والعقاب تفوق قدرة أي فرد آخر في الصف، فهو الذي يقرر طريقة سير

الدرس، وهو الذي يبادر في ممارسة الأنشطة، ويستطيع أن يوكل مهارات المبادرة إذا أراد، كذلك فإن الطلاب سيتجيبون بشكل مستمر لمواقف وقيم وخصائص معلمهم. أما مؤهلات المعلم العامة فهي إما أن تطفئ أو تقيد سلوك الطالب وإما أن تدفعه إلى الأمام، وكذلك يرى دمبو 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 الصفّي يساعدون في تطوير الانضباط الإجتماعي لدى الطلبة (سالبرغ، 2003).

8.2 الجو الصفّي

إن من مهمات الإدارة الصفية هي العمل على خلق جو تربوي يساعد كلاً من المعلم والطالب على بلوغ الأهداف التربوية المرجوة بأقل ما يمكن من الجهد والمال والوقت، إذ مهما كانت الأمور الأخرى متوفرة فلا يمكن لها أن تبلغ الهدف الذي نريد إلا إذا تمتع الطالب بجو تربوي مناسب يشعر فيه بالأمن والاستقرار، ونمنحه فيه حرية التعبير، ونشجعه على الأخذ بزمام المبادرة، ونحفزه على التفاعل مع معلمه ومع زملاءه، وإذا لم يتوفر مثل هذا الجو أدى بالطالب إلى التبرم والضيق، والعزوف عما يجري داخل الصف، وقد يحاول خلق المشكلات، وإثارة الفوضى، أو الإنعزال (عدس، 1999).

إن خلق جو صفّي مناسب يتأثر بالأجواء التالية:

- الجو الطبيعي والصحي وما يعرف أيضاً بالجو الفيزيقي.
- الجو النفسي.
- الجو الإجتماعي.

الجو الفيزيقي (الطبيعي) والصحي

ونعني بالجو الفيزيقي (الطبيعي) والصحي، طبيعة غرفة الصف، والجو العام فيها من حيث البناء والأثاث والتصميم، يجد فيها الطالب ما يريحه نفسياً، وتتوفر له التسهيلات الضرورية لعملية التعلم والتعليم، فتكون مساحتها مناسبة لعدد الطلبة فيها وتمنحهم حرية الحركة، وجدرانها مطلية نظيفة، وسقفها كذلك، وأثاثها مريح لا يخلق له مشاكل أو أية إعاقة حين يستخدمه، تقيه من التقلبات الجوية كالحرارة والمطر والتلج والبرد أو الدلف من السقف، والإضاءة الكافية وسهولة التهوية، وتيسير الحركة والانتقال من مكان إلى آخر عند الحاجة، وتتوفر فيها الوسائل التعليمية المناسبة واللائمة.

ويمكن للمعلم أن يسهم في إيجاد المناخ التربوي المناسب في صفه بعدة أمور منها:

(1) إشراك الطلبة أنفسهم في إيجاد هذا المناخ المناسب، فيقومون هم بترتيب المقاعد بشكل مريح، وتنظيف الغرفة وتهويتها وإضاءتها وإصلاح ما يقدرون عليه من أثاثها باعتبار الغرفة وما فيها هي منها وإليها.

(2) الإهتمام بالمظهر العام للغرفة، وإعادة تنظيمها وترتيبها من جديد على فترات متباعدة أو مقاربة حتى يظهر أن هناك تغييراً في الجو الصفي يبعد عن الطلبة الملل.

(3) إشراك الطلبة في إعداد الوسائل التعليمية اللازمة، وضمن طاقاتهم وقدراتهم، وتكليفهم الحفاظ عليها، واستغلالها فيما ينفعهم في أثناء الدراسة وأحياناً الإسهام بإيجاد مكتبة صافية مناسبة لهم (عدس، 1999).

الجو النفسي

يجب الإهتمام بتوفير جو نفسي للطالب، لما لهذا الجو من أثر فاعل على عمل المعلم والطالب على حد سواء، يفوق غيره من الأجواء الأخرى، فالجو النفسي المريح للطالب يساعد على تكوين شخصيته وبلورة سلوكه، وأسلوب تفكيره، ويقوي من تفاعله، لأن هذا الجو يلاءم عملية التعلم والتعليم، ولا ينفصل عنها، وصلتها بها بشكل مباشر، ولذا علينا أن نوفر للطالب جواً يكون فيه راضياً عنه وعن نفسه، واثقاً بها، بعيداً عن كل ما يثير في نفسه التوتر، أو الصراع الداخلي، ويتم هذا بإشباع دوافع الفرد المختلفة بصورة ترضي الفرد والمجتمع في آن واحد.

الجو الإجتماعي

إن خلق جو اجتماعي مناسب لا يقل أهمية عن إشاعة جو نفسي داخل الصف، بل هما متلازمان، ومتكاملان، يوفران للطالب جواً يبعث في نفسه الإرتياح إلى من يتعامل معه سواء أكان معلماً أو طالباً ولذا أصبح من الضروري أن يساعد المعلم طلبته على عقد صلات اجتماعية حسنة وقوية فيما بينهم تحوهم في ذلك الرغبة والتعاون، بعيداً عن السيطرة والعدوان.

ويمكن للمعلم أن يصل إلى غايته هذه عن طريق تشجيع الطلبة على الإشتراك في الأعمال والألعاب الجماعية، أو المشاريع التعليمية الجماعية، وتوجد الإحتكاك فيما بينهم، قد تساعدهم على النمو الإجتماعي بشكل سليم وهو من الأهداف العامة التي تسعى إليها فلسفة التربية، كما أنه من واجبه أن يقيم صلات اجتماعية حسنة وقوية مع أولياء الأمور، والمجتمع

الصغير من حوله، وبينه وبين زملائه المعلمين والموظفين، لما لذلك من أثر على الطالب في تنمية علاقاته الإجتماعية بشكل سليم (منسي، 1998).

9.2 تنظيم الطلاب داخل غرفة الصف

إن من الأهمية العمل على تنظيم الطلبة داخل غرفة الصف بما يتناسب وقدراتهم العقلية، واستعداداتهم الفطرية، لذا فإن من الأفضل جمعهم في فئات غير متجانسة وإن كان هذا الرأي ليس متفقاً عليه بالإجماع، ذلك أن تنظيم الطلبة في فئات متجانسة له محاذير ومخاطر تعود بالضرر على الطلبة أنفسهم، فقد يترسخ عند المتفوق منهم أنه كذلك فيصاب بالغرور، أما الضعيف فقد يترسخ في نفسه الشعور بالضعف والعجز فيفقد الحافز للبدل ومضاعفة الجهد وقد يترسخ هذا الشعور في نفسه فيؤدي به إلى اليأس والإحباط (منسي، 1998).

ولذا كان من الأفضل لتجنب مثل هذه المحاذير أن يكون الطلبة في فئات غير متجانسة، مع وعي بضرورة مراعاة الفروق الفردية بينهم، أما بالنسبة لترتيب مقاعد الجلوس فالعمل على تلبية رغباتهم ما أمكن من جهة، ومراعاة النواحي الصحية والجسمية من جهة أخرى، فالطالب يرتاح عندما يجلس بجانب من تربطه به علاقة ودية، أو صداقة أو قرابة أو غير ذلك، ويجب مراعاة الأمور التالية عند ترتيب جلوس الطلاب داخل الصف وهي:

1- أن يجلس ذوي الإحتياجات الخاصة بالبصر أو السمع في المقاعد الأمامية من المعلم ومن السبورة.

2- أن يجلس قصار القامة كذلك في المقاعد الأمامية حتى لا يحجب طوال القامة عنهم رؤية السبورة أو يعيقهم عن رؤية المعلم.

3- مراعاة المساحة اللازمة لجلوس الطلاب، وتيسير حركتهم من المقعد وإليه، ومراعاة وجود مساحة مناسبة قد يحتاجونها للقيام بأنشطة ما.

إن الشكل السائد في تنظيم الطلبة هو إجلاسهم في صفوف متوازية ليسهل الإشراف عليهم، ومراقبتهم أثناء عملية التعلم والتعليم، ووجود ممرات بين هذه الصفوف المتوازية تستخدم لحركة الطلبة وانتقالهم من مقاعدهم وإليها عند الحاجة.

وعلى المعلم لكي يصبح فاعلاً توفير بيئة تربوية تساعد على الإستكشاف، وحصول التعلم الذاتي، وإن تنظم هذه البيئة بحيث تتيح حدوث تغيرات معينة في سلوك الطالب، وتكون إجراءات تعليمية يمكن تطبيقها، وتنفيذها ويتطلب هذا الأمور التالية:

- أ- توفير البيئة المناسبة للعمل بحيث يحفز الطالب على بذل أقصى الجهد وتحقيق أقصى إنجاز ممكن.
- ب- الأخذ بعين الاعتبار السلوك الفعلي الناجم عن الإجراء التعليمي والمهارات المعينة والمعرفة والإتجاهات التي يسعى المعلم إلى تنميتها بعد تحديدها.
- ج- توفير التغذية الراجعة المناسبة والتعزيز لإثراء رغبة الطفل للتعلم (النابه والشهيل، 1995).

10.2 أسباب المشكلات الصفية

إن المشكلات الصفية هي ناتجة عن السلوك السيئ الذي يصدره الطلاب بفعل عوامل قد تكون محددة ومرهونة بالجو الصفي أو عوامل غير محددة لدى الطالب، والحقيقة أن المعلمين يختلفون فيما بينهم فيما يعتبرونه سلوكاً سيئاً، فالسلوك الذي يبدو مقبولاً لدى بعض المعلمين قد لا يقبله معلمون آخرون، فالمعلم هو الذي يقرر السلوك الذي يعتبر مقبولاً. والتعريف الملائم للسلوك الصفي الصحيح هو التعريف الذي يقول بأنه السلوك الذي يقوم به الطالب ويتقبله المعلم والسلوك السيئ هو السلوك الذي يقوم به الطالب ويلاقي رفضاً من المعلم.

ويمكن أن تكون أسباب السلوك الصفي السيئ، هي:

- 1- الملل والضجر.
- 2- الإحباط والتوتر.
- 3- ميل الطالب إلى جذب الإنتباه.
- 4- وجود مشاكل أسرية لدى الطالب (سالبرغ، 2003).

11.2 مصادر المشكلات الصفية

يمكن استعراض عدد من المصادر للمشكلات الصفية والتي تعيق النظام والتعلم الصفي وهي كالتالي:

- 1- مشكلات تنجم عن سلوكيات المعلم وهي:
 - القيادة المتسلطة جداً.
 - القيادة غير الراشدة أو الحكيمة.
 - تقلب قيادة المعلم.

- انعدام التخطيط.
 - حساسية المعلم الفردية والشخصية.
 - ردود فعل المعلم الزائدة للمحافظة على كرامته.
 - عدم الثبات في الإستجابات وردود الأفعال.
 - الإضطراب في إعطاء الوعود والتهديدات.
 - استعمال العقاب بشكل خاطئ وغير مجد.
- 2- مشكلات تنجم عن النشاطات التعليمية الصفية، وهي:
- اضطراب التوقعات في كونها عالية جداً أو منخفضة لدى الطلاب.
 - صعوبة اللغة التي يستخدمها المعلم في تعليمه الصف.
 - كثرة الوظائف التعليمية أو قلتها.
 - قلة الإثارة في الوظائف التي يحددها المعلم لطلبته.
 - اقتصار النشاطات الصفية على الجوانب اللفظية.
 - تكرار النشاطات التعليمية ورتابتها.
 - عدم ملائمة النشاطات التعليمية لمستوى الطلبة.
- 3- مشكلات تنجم عن تركيب طلبة الصف (حبش، 2002).
- إن طلبة الصف تعتبر من المصادر الأولية التي تحدد سلوك الأفراد ضمن الصف، وخاصة أن طلبة الصف أحياناً تفرض على الفرد أن يمارس سلوكاً ما قد لا يمارسه عند الإنسحاب من المجموعة أو عندما يكون بمفرده.
- * ومن الأسباب التي تفرض على الطالب ممارسة هذا السلوك، ما يلي:
- العدوى السلوكية وتقليد الطلبة لزملائهم.
 - الجو العقابي الذي يسود الصف.
 - الجو التنافسي العدواني.
 - الإحباطات الدائمة والمستمرة.
 - غياب الإستعدادات للأنشطة والممارسات الديمقراطية.
 - شيوع جو الدكتاتورية في الصف.
 - غياب الطمأنينة والأمن.
- * أساليب معالجة المشكلات الصفية:
- 1- أساليب الوقاية.

2- استخدام التلميحات غير اللفظية.

3- مدح السلوك غير المنسجم مع السلوك السيئ.

4- مدح الطلبة الآخرين.

5- التذكير اللفظي البسيط.

6- التذكير المتكرر.

7- تطبيق النتائج (حبش، 2002).

12.2 النظام الصفّي والتعامل مع مشكلات الطلبة

يعتبر النظام الصفّي معياراً لنجاح الفعاليات التعليمية التعليمية التي تقدم للطلبة، لذا يقول بعض التربويين إذا لم تؤدي خطة لطلبتك فإنهم سيعدون خطة لك " بمعنى أنك إذا لم تشغل طلبتك فإنهم سيشغلونك.

يرى المعرفيون أن النظام الصفّي هو نشاطات يقوم بها المعلم من أجل تنظيم التعلم والبيئة التعليمية بحيث يساعد طلبته على تمثيل واستيعاب ما يقدم لهم من خبرات تعليمية تضمن استمرار انتباههم، ثم تمثل واستيعاب القوانين الصفية والمدرسية بحيث يتم استيعابها، وبالتالي خزنها على صورة أبنية معرفية، ويهدف كل ذلك الوصول بالطالب إلى حالة التوازن المعرفي ثم التكيف (منسي، 1998).

13.2 تأثير سلوك الطلاب على سلوك معلميهم

على الرغم من تأثير المعلمين على سلوك طلبتهم، فإن هناك أثراً هاماً يؤثر به الطلبة على سلوك معلميهم، حيث يرى دمبو أن كثيراً من المعلمين قد تركوا مهنة التدريس وذلك بتأثير من سلوك طلبتهم، وإن استجابات الطلبة تشكل في جزء منها سلوك معلميهم، وتلعب دور التغذية الراجعة في تأثيرها على سلوكهم.

وقد حدد جونسون أنماط سلوك تنظيمية تتمثل في التركيبات البنوية للأهداف، وهي:

1- تعاونية: يعمل فيها الطلبة معاً لإنجاز أهداف مشتركة.

2- تنافسية: يعمل فيها الطلبة بدافع المنافسة لإنجاز أهداف لا يستطيع تحقيقها إلا قليل من الطلبة.

3- فردية: ينجز فيها الطالب الهدف دون أن يربطه أية علاقة بما ينجزه الآخرون لنفس الهدف.

تحدد هذه الأنماط مناخات مختلفة للتعلم، وقد تم التوصل إلى أن النمط التعاوني يعزز العلاقات الإيجابية بين الطلبة مثل الثقة والتقبل والمشاركة والمساعدة، أما النمط التنافسي فإن تعزيزه للثقة والتقبل يعتبر قليلاً ولكنه يولد التوجيه الخاطئ ويعيق الآخرين، وأما النمط الفردي فيعزز التفاعل مع المعلم دون أن يكون هناك فرص للتفاعل مع الطلبة الآخرين، كما يعمل على تقليل أهمية النتائج الفاعلة الإيجابية (النابه والشهيل، 1995).

14.2 الخصائص الفيزيائية للطلبة

أهمية البيئة المادية للطلبة:

إن العمل في محيط بيئي معقد له تأثير قوي على كل جانب من جوانب الصف، فهو يتكون من بيئات متعددة وليس من بيئة واحدة، فالمباني والحجرات وترتيب المقاعد وقنوات الإتصال والإضاءة والتهوية والألوان وغيرها تختلف باختلاف طلبة الصف وتؤثر مثل هذه العوامل في أدائهم بصورة هامة، كذلك تؤثر البيئة الشخصية للأفراد الذين يكونون الصف على المحيط البيئي للطلبة.

وعندما يبدأ طلبة الصف بالتفاعل تتكون العلاقات بين الأفراد فيما يسمى بالبيئة الإجتماعية للطلبة، والتي لها تأثير قوي عليهم، وكما هو معروف فإن تشكيل سلوك الطلبة يتأثر كثيراً بالغرض الذي من أجله تكون الصف وهذا ما يسمى ببيئة العمل للطلبة، وللبيئة المادية دور كبير في عمل طلبة الصف مثل مساحة وشكل ولون الحجرات التي يعمل بها طلبة الصف والأثاث ولون الحائط وما شابه ذلك (منسي، 1998).

وترتبط هذه المتغيرات بالمحددات الفيزيائية السيكولوجية لسلوك الطلبة، ولبعض هذه المتغيرات التأثير في سلوك الطلبة وهي:

1- المكانية: المقصود بها سمات التوجه التملكي للفرد أو المجموعة لمنطقة جغرافية. والتوجه التملكي يختلف عن التملك؛ أي أنه لا يمكن للفرد أو المجموعة التمتع بحق قانوني نحو المنطقة الجغرافية، لكن الفرد يتصرف به كما لو كان المكان خاصاً به، والأمثلة كثيرة داخل الصف بالنسبة للمقاعد والأثاث، وداخل الأسرة الواحدة في البيت أو في الحياة الإجتماعية الواقعية.

2- الحيز الشخصي: يتميز الحيز الشخصي عن المكانية من حيث إتصاله بجسم الشخص فهو المنطقة التي تحيط بالفرد مباشرة والتي يتم فيها معظم تفاعله مع الآخرين.

وللحيز الشخصي حدود مرنة تتباين بتباين العلاقات الإجتماعية والشخصية بين الفرد والآخرين، وتحدد مساحة الحيز الشخصي بالخبرة المريحة مع الآخرين، ووفقاً لهذا التصور يمكن تحديد الحيز الشخصي بخط وهمي يربط بين نقاط المكان المحيطة بجسم الفرد ومن يقترب منه وجدانياً (استجابة وجدانية).

3- الإزدحام: هو الحالة التي تعتري الفرد من الضيق عندما يشعر أن حيزه الشخصي أقل مما هو متاح، ومن المتوقع أن يكون الإقتراب من الآخرين فيزيقياً له تأثير واضح على سلوك طلبة الصف، فالإزدحام هو متغير سيكولوجي فلا تتوقف معاشته على الكثافة السكانية (أي عدد الأشخاص في كل وحدة من الوحدات الفيزيقية) بل تتوقف أيضاً على الظروف التي في ظلها تحدث الكثافة السكانية (منسي، 1998).

الخصائص الشخصية للطلبة:

يوجد تأثير واضح لخصائص الأفراد وسماتهم على عملية تكوين الصف، فالخصائص الشخصية للفرد تحدد مسبقاً ما سيكون سلوك هذا الفرد داخل الصف (إلى حد ما) والطريقة التي سيستجيب بها الآخرون له، فمثلاً الفرد الذي لديه خبرة في موضوع معين سوف يوظف هذه الخبرة ليساعد بها طلبة الصف لتحقيق الهدف (سالبرغ، 2003).

ومن أهم العوامل التي تؤثر على بنية الطلبة:

أ- الحجم (أي عدد أفراد الطلبة):

يختلف حجم طلبة الصف باختلاف نوعه وهدفه، فقد تبدأ باثنتين وتنتهي بالمئات بل الألوف إذا ما كانت جيشاً أو حزباً، إن عدد أفراد الصف له نتائج عديدة بالنسبة للصف، فقد يتزايد نطاق قدرات ومعارف ومهارات طلبة الصف بزيادة حجمها، وقد تعمل زيادة الحجم على إتاحة اكتساب ومعالجة المعلومات باحتكاك أعضائها بعضهم ببعض، بالإضافة لإحتمال كبير في حل المشكلات وبخاصة عند مقابلة الآخرين من ذوي الإثارة والجاذبية ممن يكون التفاعل معهم مفيداً.

ب- العمر الزمني:

يعد من خصائص ترجمة السيرة الذاتية لطلبة الصف وهي من الخصائص البيولوجية للشخص، وهي تختلف عن الخصائص السوسولوجية كالتربية والمستوى الإقتصادي والإجتماعي للفرد.

ج- جنس طلبة الصف:

يختلف سلوك طلبة الصف باختلاف جنس الطلبة، فالإناث أو الذكور يختلفون في سلوكهم داخل الصف باختلاف الدور المفروض عليهم، وباختلاف الثقافة التي ينتمون إليها، وباختلاف البيئة التي يعيشون فيها، فالبيئة العربية مثلاً تختلف عن البيئة الأمريكية، كما أن فروق الدور تتشكل بوساطة الثقافة خلال المهد والطفولة، ونتائج مثل هذه الفروق الثقافية تكون بعيدة الأثر في حياة الأفراد الذين هم سيشكلون الصف.

د- الخصائص الجسدية:

تعد الخصائص الجسدية ذات تأثير ضعيف على بنية طلبة الصف عند مقارنتها بالمتغيرات الأخرى، والمقصود بالخصائص الجسدية هي الحجم والوزن والطول والصحة العامة، ويمكن التغلب عليها من خلال وجود متغيرات أخرى أكثر قوة، مثل الشخصية والقدرة والقيادة.

الخصائص الشخصية لدى طلبة الصف ونمط العلاقات بينهم:

لم يهمل الباحثون المتغيرات الشخصية عند دراستهم سلوك الطلبة، فقد استخدم الباحثون فئات المقاييس للشخصية، وأظهرت نتائج هذه المقاييس أن هناك عدد كبير من الخصائص المختلفة للشخصية، وأن عدداً كبيراً من الباحثين استخدم مقاييس مختلفة لقياس السمة الواحدة، ويمكن القول أن هؤلاء الباحثين لم يتوصلوا إلى نتائج ذات معنى واضح ومحدد (لأن الشخصية للفرد معقدة إلى درجة كبيرة ولها مقاييس مختلفة عند الباحثين) (كلارك، 2004).

وقد اتفق كثير من العلماء على اختزال خصائص الشخصية تحت خمسة أبعاد وهي:

1- التوجه نحو الأشخاص: وهو النظر والإستجابة إلى الأفراد الآخرين، ومدى قدرته على بناء العلاقات بين الأفراد مع خصائصه الشخصية، سواء كانت تسلطية أو نزعة التحاشي أو الإعجاب.

2- الحساسية الإجتماعية: المقصود بهذه الحساسية هي الدرجة التي يدرك بها الشخص حاجات وعواطف الأفراد الآخرين من حوله، وتسمى التفهم الوجداني أو الإستبصار والحكم الإجتماعي فهي تؤدي إلى آثار إيجابية في الطلبة.

3- نزعة السيطرة: يتباين الأفراد في المدى الذي يرغبون عنده في أن يكونوا مبرزين في مواقف الصف وفي الدرجة التي يؤكدون بها أنفسهم.

4- الإعتمادية: بمعنى الفرد الذي يسلك بطرق تقليدية فهو من غير المرجح أن يفكك الصف، والشخص اللاتقليدي فهو من المرجح أن يسبب الإضطراب للصف، والجانبان يعتبران شخصية اعتمادية لأنهما يختلفان بالسلوك المسئول محل الثقة.

5- الثبات الإنفعالي: يشير إلى الخصائص المرتبطة بسلامة الحالة العقلية لدى الفرد إلى درجة كبيرة جداً، وهي مرتبطة بالتوافق والضبط والثبات بالأحاسيس والشعور والعواطف، ويدخل ضمنها خصائص سلبية كالقلق والدفاعية والإستعداد(التحفز) والإكتئاب(الحزن دون سبب) والعصاب (عطية،2009).

15.2 أثر البيئة في سلوك الطلاب ونموهم

قبل أن نتحدث عن أثر البيئة في سلوك الطالب ونموه لابد من معرفة خصائص النمو في مرحلة الطفولة ومجالات النمو في شخصية الطالب وما يقتضيه النمو في كل مجال من هذه المجالات.

أما خصائص النمو فهي:

1- الشمول والتكامل: وهذا يعني أن عملية النمو في هذه المرحلة، ينبغي أن تكون شاملة متكاملة تتناول جميع جوانب شخصية الطالب ولا يقتصر على جانب من دون الجوانب الأخرى؛ ذلك لأن كل جانب من جوانب شخصية الطالب يتأثر، وعلى هذا الأساس يجدر أن تكون الخبرات التي تقدم للطالب ويراد بها تنمية شخصيته تتسم بالشمول والتكامل.

2- الإستمرار والتدرج: وهذا يعني أن عملية النمو عملية مستمرة لا تتوقف فضلاً عن أنها متدرجة لا تحدث فجأة، وهذا يعني تواصل الخبرات المقدمة والتدرج في تقدمها تبعاً لمستوى النمو ودرجته، فتقدم الخبرة عندما يبلغ الطالب درجة من النمو تؤهله لإكتساب تلك الخبرة ولا تقدم له خبرات فوق مستوى نموه؛ لأن النتائج عندئذ ستكون عكسية، والتدرج يعني الانتقال في تقديم الخبرات من السهل إلى الصعب.

3- النضج ينجم عن النمو: وهذا يعني أن التعلم يتوقف على النمو ما دام النمو يؤدي إلى النضج، والنضج عامل مهم من عوامل التعلم، ويتأسس على ذلك ارتباط نوع الخبرة المقدمة بمستوى النضج الذي وصل إليه الطالب، فلا تقدم الخبرة إلا إذا كان الطالب في وضع يجعله قادراً على استيعابها، وهذا يعني أن هناك مراحل من النمو تتحكم في الخبرة التي تقدم إلى الطالب ومستواها (فهمي،2007).

4- النمو عملية تختلف من طالب إلى آخر: وهذا يعني أن الطلاب ليسوا متساوين في نموهم، وأن كانوا في سن واحد، وهذا يتطلب تنوع الخبرات لتتلاءم و قدرات كل منهم عملاً بمبدأ مراعاة الفروق الفردية.

5- إن النمو عملية تسير من العام الى الخاص ومن الكل الى الأجزاء بشكل متتابع: وهذا يعني أن العضلات الكبيرة تتقدم في مراحل نموها على الصغيرة وعلى هذا الأساس؛ فالطالب يتعلم حفظ الأحرف والأرقام قبل الإمساك بالقلم وهكذا، وهذه الخاصية تتطلب الإستجابة لمتطلبات الجسمي والإنفعالي والإجتماعي تبعاً لمستوى النضج.

6- إن كل نوع من أنواع التعلم له مطالب خاصة: فتعلم القراءة والكتابة لها مطالب نمو غير تلك التي يقتضيها تعلم المشي أو اللعب، وعلى هذا الأساس يجب مراعاة هذه المطالب عند تقديم الخبرات (فهومي، 2007).

16.2 البيئة التعليمية وخصائص نمو الطلاب

إن عملية النمو هي عملية مستمرة متدرجة، وهذا يعني أنها تمر في مراحل متعددة، وما يجب معرفته أن لكل مرحلة من مراحل النمو خصائص معينة ينبغي للبيئة التعليمية أن تستجيب لها، وما يجب أن يكون في بؤرة منظمي البيئة التعليمية في هذه المرحلة، وهو توفير كل ما من شأنه تحقيق التنمية الشاملة عن طريق اختيار أفضل الأساليب بأقل جهد ووقت، وفرص التعلم الفعال الذي يضمن تعديل سلوك الطلاب وتحقيق أهداف التعلم في هذه المرحلة، وذلك يستدعي معرفة خصائص الطلاب في مرحلة النمو ومراعاتها ومن هذه الخصائص:

- 1- يعتمد الطلاب في إدراك محتوى البيئة على الحواس، ويدركون المحسوسات أكثر من المجردات، وهذا الخاصية تقتضي إعداد البيئة التعليمية، بطريقة تؤدي إلى استغلال حواس الطالب في التعلم الى أقصى ما يمكن، وتوفير الأنشطة والخبرات التي تؤدي إلى تدريب الحواس وتطويرها واستثمارها، كما ينبغي في اكتساب الخبرات والمهارات.
- 2- لا يستطيع الطلاب ممارسة نشاط واحد أو خبرة واحدة لمدة طويلة، إذ يصيبهم الملل عندما يتطلب الأمر بذل جهد لمدة لا تقع ضمن حدود قدراتهم، ويترتب على هذا أن تنوع الأنشطة وتتغير بين حين وآخر؛ لإدامة حيوية الطالب ونشاطه، وأن تكون هناك فترات راحة كافية تتخلل الأنشطة التعليمية لتجديد نشاط الطالب.
- 3- ينتم الطلاب بالحركة الدعوية وعدم القدرة على تحمل القيود الصارمة، وهذا يتطلب استثمار الحركة في أنشطة تدريبية هادفة، تصب في تنمية الطالب الجسمية والمعرفية والإجتماعية، بما في ذلك الألعاب التعليمية وتمثيل الأدوار والتمارين الرياضية الملائمة وغيرها.

4- يمتاز الطلاب بدوافع قوية نحو الإستطلاع وحب الإكتشاف وهذا يتطلب من البيئة التعليمية، حيث أن توفر ما يشبع هذه الحاجة وتهيأ لهم الفرص التي تنمي قدراتهم على الإكتشاف، من خلال توفير الأنشطة والمواد التي تشكل مساحة كبيرة للمشاهدات والتجارب والأنشطة العملية.

5- تبرز لدى الطلاب خزين من الأسئلة التي يبحثون عن إجابات لها، وهذا يتطلب تنظيم البيئة بطريقة تساعدهم في العثور على تلك الإجابات، فضلاً عن توفير المواقف التي تستظهر تلك الأسئلة، ثم تلقيها بروح التقبل والتشجيع والإجابة عنها بطريقة سهلة وواضحة (منسي،1998).

17.2 تصميم بيئات تعليمية منتجة

يقصد بالبيئات التعليمية السياقات التي تحدث فيها التعلم، لذلك فالبيئة التعليمية تتكون من كل من سلوكيات المعلم الهادفة إلى تعلم الطلبة، والخصائص الإجتماعية، والظروف المادية التي يحدث فيها التعلم، وبالإعتماد على أساليب التعليم التقليدية؛ فإن التعليم الجيد يشير إلى أهمية وجود اتصال واضح وتنظيم دقيق للمعرفة من قبل المعلم، إلا أن الأراء الحديثة في التعلم الجيد تؤكد على السياق الكلي الذي يحدث فيه التعلم والتعليم.

يوجد لدى الطلبة أفكار واعتقادات شخصية سابقة تتعلق بما سيتم تعلمه من مواضيع وقضايا في المدرسة، وبناء على ذلك فإننا نعتقد إنه يوجد لدى الطلبة أيضاً اعتقادات قوية فيما يتعلق بالمدرسة وبالعلم، كما يوجد لديهم توقعات معينة حول ماهية وكيفية السلوك الذي يمكن أن تجعلهم مقبولين عند معلمهم وزملائهم الآخرين، وفي معظم الحالات فإن اعتقاداتهم هذه تعتمد على ما يرثونه من اعتقادات وأفكار من الطلبة الآخرين وأولياء أمورهم وأصدقائهم، إن كثيراً من الطلبة يخشون معاقبتهم بسبب ما قد يرتكبونه من أخطاء، كما يخشون مساعدة الطلاب الآخرين وحتى التحدث إليهم في غرفة الصف.

وفي الواقع، فإن المفاهيم الشائعة فيما يتعلق بقواعد ومعايير السلوك داخل غرفة الصف تتضمن أن يتدبر الطالب أمره بنفسه دون تلقي المساعدة من الآخرين وأن يكون مسؤولاً عن نفسه وأن يجلس ويقوم بأعماله بهدوء، وتظهر المشكلة عندما تحاول المدرسة خلق ثقافة مدرسية جديدة تعتمد التشجيع والمشاركة ومساعدة الطلبة بعضهم البعض، والتعلم من خلال العمل الجماعي ضمن الفريق الواحد، وهذا ما يمكن أن ندعوه الصراع الثقافي بين الأنماط

والقواعد السلوكية السائدة (التقليدية)، هذا الصراع يصعب على الطلبة تفهمه، كما يصعب حله من قبل المعلمين لشدة تعقيد (عطية، 2009).

إن أحد المحاور الرئيسية في البيئة التعليمية المنتجة هو تأسيس مجموعة جديدة من المعايير والقواعد السلوكية في غرفة الصف، وبشكل عام يمكن اعتبار المعيار على أنه نمط سلوكي متوقع ومقبول في موقف معين، حيث يوجد للثقافات المختلفة قواعد ومعايير سلوك مختلفة، وهذا ينطبق على المدرسة بشكل عام وعلى غرفة الصف بشكل خاص.

إن المفتاح في خلق بيئات تعلم منتجة في المدرسة يتمثل في تحديد هذه المعايير والقواعد التقليدية، ومن ثم تأسيس مجموعة جديدة من القواعد والمبادئ التي تدعم التعلم الجيد، حيث أن عملية الانتقال من ثقافة صفية تقليدية إلى ثقافات تعليمية جديدة تحتاج إلى وقت، كما أنها يجب أن تكون مصممة جيداً وذلك للحصول على أفضل النتائج (عطية، 2009).

محور آخر هام للتعلم المنتج في المدارس هو النظام الداخلي لمراقبة جودة التعلم الصفي، إن المغزى وراء وجود مثل هذا النظام ليس فقط توفير معلومات للمعلم حول تطور الطلبة، بل أيضاً هو وسيلة لمتابعة وقيم الطلبة مدى تطورهم، وكذلك توصيله لأولياء أمورهم، حيث أن هذا النظام يتطلب الجمع المتواصل والمستمر لبيانات حول تحصيل الطلبة الأكاديمي من خلال الإمتحانات والإختبارات الكتابية والمعلومات حول عملية تعلم واكتساب مهارات اجتماعية وممارسات تقويم ذاتية، كما يتطلب أيضاً خلق حوار في غرفة الصف عن مواضيع التعلم والتعليم، وهذا النظام الذي يمثل تقويماً داخلياً هو جزء متكامل مع العمليات التعليمية التعليمية التي تحدث في غرفة الصف، وبالتالي يمكن أن يكون إحدى القواعد والمعايير الجديدة المتفق عليها سابقاً، وعندما يعرف الطلبة أنهم سيقومون الطريقة التي سيتم تقييمهم فيها؛ فإن ذلك سيعزز شعورهم بالمسؤولية عن نموهم الشخصي وتطور بينتهم الاجتماعية (قطامي، 1998).

18.2 فاعلية المعلم بالصف

لا شك أن المعلم يعتبر من أهم المدخلات التي تسهم في نجاح العملية التعليمية، وبالتالي فهو يؤثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة على الأجيال، ويظهر أثر المعلم كمثال يحتذى به طلابه سواء بما يؤتية من آراء أو أفعال أو تصرفات تصبح من مكونات السلوك لهؤلاء الطلاب، ويتوقف نجاح المعلم في عمله على مدى كفايته وتكيفه مع ذلك العمل، إضافة إلى القدر الذي تتحقق به الكفاية الإنتاجية للعملية التربوية ككل، ويعزى هذا كله إلى أهمية القوى البشرية

ذات الكفاءة العالية في المجالات المعرفية التي تسهم في بناء المجتمع، وبصفة خاصة مجال التعليم لما له من أثر على بنية المجتمع وتقدمه (النايه والشهيل، 1995).

ولكي نقلني الضوء على فاعلية المعلم بالصف وكفايته الإنتاجية فإن تحليلنا سوف يعتمد على محورين رئيسيين يتفرع تحت كل منهما محاور أخرى فرعية:

1- أهمية تأثير المعلم في العملية التربوية:

يعتبر المعلم عاملاً هاماً في العملية التربوية، يمكن القول أنه يعتبر أهم تلك العوامل التي تسهم في توجيه المتعلمين وإرشادهم في كافة المواقف التعليمية بحيث يتهيأ لهم الجو الملائم، وقد ركزت على الإرشاد لأن المعلم لم يعد مجرد ملقن كما كان في ظل التربية التقليدية، بل يوجه ويرشد طلبته من حيث هو أقدر على فهم خصائصهم واستعداداتهم وحاجياتهم، ومن لم يدعم لديهم عادات واتجاهات ومهارات تسعى التربية إلى تأصيلها فيهم، ويعتبر المعلم العامل المؤثر في العملية التربوية التعليمية، ومن ثم أصبح من الأهمية بالإمكان أن تتوافر فيه صفات تمكنه من أداء دوره الحيوي بحيث يستطيع توجيه العملية التعليمية نحو تحقيق ما تصبوا إليه وتتعاكس أثارها على طلبته من حيث أنه ألصق أفراد الأسرة المدرسية بالمتعلمين.

2- أهم جوانب التحليل الوظيفي للمعلم:

أ) المعلم المصدر الأساسي يستمد منه المتعلم معلوماته الدراسية وخبراته الثقافية.

ب) المعلم مبتكر ومجدد في طرق التدريس، وينتقد المنهج بهدف تقويمه، كما يقترح أفكاراً جديدة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار.

ج) المعلم متجدد دائماً من حيث أنه مطلع على كل جديد في مجال تخصصه.

د) حب المعلم لمهنته ينعكس على معاملته لطلبته بالعطف والحزم المطلوبين لأداء رسالته كمعلم.

هـ) المعلم كقدوة يحتذى به الطلبة بحيث يؤثر عليهم ويوجههم الوجهة الصائبة، ويتفهم حاجاتهم ويعمل على مساعدتهم.

و) المعلم يعمل على ربط المدرسة والمنزل والمجتمع بحيث تكون الصلة بينهم وثيقة.

ز) المعلم يسهم في النشاط المدرسي ويتعاون مع إدارتها بوصفه عضواً متعاوناً في الأسرة المدرسية.

ح) المعلم عضو في نقابة المهن التعليمية وعليه احترام تقاليد المهنة ودستورها.

3- الإختيار المهني والتدريب ورفع الكفاية الإنتاجية للمعلم:

أ- الإختيار المهني ورفع الكفاية التدريسية:

تتوقف الكفاية الإنتاجية للتربية الصفية على مجموعة من المدخلات يتعلق بعضها بالمعلم، من حيث أسلوب اختياره وإعداده وتدريبه أثناء الخدمة وعلاقته بطلابه وتقويمه على أن يستند كل هذا على أسلوب علمي، وحيث أن الإدارة الصفية تعتمد في جوهرها على المعلم.

ب- معلومات شخصية:

وتتلخص في دراسة كافية عن مزاياه ومواهبه وعيوبه ونقائصه ومدى كفايته، وهذه المعلومات يمكن الإستفادة بها للحكم على مدى مناسبتها لمهنة التدريس.

ج - معلومات تتعلق بوسائل التقدم في مهنة التدريس:

ويتم ذلك أثناء الخدمة من خلال البحث والدراسة للتوصل إلى العوامل التي تسهم بالنجاح في المهنة.

4- التدريب والكفاية الإنتاجية للمعلم:

يهدف التدريب إجمالاً إلى وصول المتدرب إلى درجة عالية من أدائه للعمل الموكل إليه، بحيث يؤدي عمله في سرعة وإتقان، كذلك فإن التدرج الوظيفي للمعلم يتطلب منه التدريب على أعمال ذات مستوى أعلى تؤهله لتحمل المسؤولية القيادية في المستقبل، إلى جانب ارتفاعه الفكري الذي ينعكس على عملية التعلم ذاتها في صورة إبداع وتجديد، ويجب أن نضع في الاعتبار أن التدريب لا يتوقف عند مرحلة معينة بالنسبة للمعلم، ذلك لأن التدريب المستمر للمعلم ينعكس على أدائه بصفة عامة وفي داخل الصف بصفة خاصة.

5- الإبتكار ورفع الكفاية الإنتاجية للمعلم:

لاشك أن المعلم حينما يحاول أن يستخدم أفكاره وما يحيط به من مثيرات ليوظفهما لخدمته في عمله وللمجتمع، فإنه بذلك يبتكر في حدود عمله على أن يحقق في مراحل محددة وبنظام معين، وشريطة أن يتصف سلوك المعلم المبتكر بما يلي:

أ- الثقة بالنفس والمثابرة على انجاز أهدافه والأعمال المتعلقة بهذا الهدف.

ب- العزوف عن العمل الروتيني في التدريس والسعي الحثيث وراء كل جديد ونافع.

ج- وهذا العمل يتطلب معلماً مثابراً في كل ما يقابله من صعاب.

د- أن تتوافر له الحرية الأكاديمية بحيث لا يشعر بخضوعه لسلطة الغير، وفي مقابل هذا لا يفرض سلطته على الآخرين.

هـ- أن يحذف من مسلماته الصواب أو الخطأ المطلقين، ذلك لأن العلم يستطيع أن يتوصل لأكثر من حل لمشكلة واحدة.

و- أن تتسم أهدافه بالمرونة، ولذا يكون على استعداد لتغيير خطته حسبما تملّي عليه المواقف والأحداث المصاحبة لتحقيق أهدافه.

ز- البحث والدراسة في الأمور الغير مؤكدة سعياً وراء الكشف عن الجديد (حبش،2002).

19.2 المشكلات السلوكية التي تواجه الطلاب

إن المشكلة السلوكية تعني خروج سلوك الفرد عن السوية، ومن الأعراض التي تعبر عن وجود مشكلة سلوكية، هي:

- 1- عدم التوازن الإنفعالي: بمعنى أن الطالب يبدي سلوكين متناقضين في آن واحد.
- 2- عدم الإلتزام بالمعايير والقيم الإجتماعية والخروج عنها قصداً وتعمداً لا خطأ.
- 3- التلعثم وفقدان القدرة على الكلام.
- 4- الخوف الذي لا يقوم على موقف منطقي.
- 5- النشاط الحركي الزائد عن المعقول.
- 6- الميل إلى العزلة والإنطواء وعدم الرغبة في التواجد مع الآخرين.
- 7- الإرتباك والتردد.
- 8- الخمول والجمود وعدم التفاعل مع الآخرين.
- 9- الإضطراب الحركي الملحوظ.
- 10- الهلوسة والهذي، وغير ذلك (عطية،2009).

أما أسباب المشكلات السلوكية فقد تكون أسباباً وراثية، أو مرضية، أو حوادث طارئة يتعرض لها الطالب، وقد تكون أسباباً نفسية كعدم قدرة الطالب على التكيف الإجتماعي، أو شعوره بالإحباط والصراع مع النفس، أو تعرضه لضغوط نفسية ناجمة عن عدم إشباع حاجاته النفسية، وقد تكون أسباب اجتماعية كحذو الطالب حذو أقرانه بعد ملاحظة سلوكهم المنحرف، أو حذو بعض أفراد أسرته، أو تعرضه لخلل في التنشئة الإجتماعية، وفي مرحلة الطفولة المبكرة يتعرض الطلاب إلى مشكلات سلوكية كثيرة، يمكن تصنيفها إلى ما يلي:

أولاً: مشكلات إنفعالية: وقد عرف الإنفعال بأنه تهيج أو استثارة تتجلى فيما يطرأ على الفرد من تغيرات فسيولوجية، فالإنفعال يتكون من شعور ذاتي لدى الفرد المنفعل، واستجابة تعبر عن ذلك الشعور، والسلوك الإنفعالي هو سلوك مضطرب ترافقه تغيرات داخلية لا إرادية لدى الشخص المنفعل، يكون ناشئاً عن موقف نفسي، ويتسم بكونه أكثر حدة ووجدانية ويظهر بتغيرات فسيولوجية داخلية كسرعة التنفس، وارتفاع ضغط الدم وتغيرات جسمية تتمثل

بالتعبيرات الجسمية التي يبديها الفرد، ويمكن من خلالها ملاحظة سلوكه الإنفعالي، وهناك أنماط كثيرة للمشكلات الإنفعالية؛ كال بكاء، والغيرة، ومص الإصبع، وقضم الأظافر، والغضب (منسي، 1998).

ثانياً: مشكلات عدوانية: يعد العدوان استجابة طبيعية عندما يكون تعبيراً عن حاجة الطالب إلى الأمن والسعادة، لكنه يعد سلوكاً مشكلاً إذا تحول إلى إيذاء الآخرين جسماً أو نفسياً، وقد يكون السلوك العدواني ناجماً عن:

- 1- قيام الطالب بتقليد عدوانية الكبار كالآباء والمعلمين، أو الأقران، وغير ذلك.
- 2- لجوء الطالب إلى العدوانية من أجل الحصول على ما يريد من الأب، أو الأم، أو المعلم.
- 3- محاولة الطالب جذب انتباه الكبار من خلال التصرفات العدوانية.
- 4- الضغط على الطالب من الأهل أو المعلم.
- 5- لجوء الطالب إلى العدوانية عندما يشعر أنه غير مرغوب فيه في البيت، أو في المدرسة (النايه والشهيل، 1995).

20.2 مفهوم البيئة النفسية وأثرها في عملية التعلم

البيئة النفسية هي المناخ أو الوسط السائد في الصف بين مجموعة اجتماعية صغيرة أو كبيرة والذي يمكن أن يؤثر في عملية التعلم، وعلى هذا الأساس فإن قاعة الدرس أو النشاط التي تسودها بيئة نفسية جيدة هي تلك القاعة التي يسودها احترام متبادل بين المتعلمين والمعلم، وبين المتعلمين أنفسهم، وفيها يدرك المتعلمون الأهداف التعليمية التي ينبغي عليهم تحقيقها، ويتحملون المسؤولية في الوصول إليها وتتوافر فيها المصادر اللازمة لعملية التعلم في صورة بدائل متعددة، بحيث يجد فيها كل متعلم ما يلائمه، أما دور البيئة النفسية فلها تأثير مباشر في تعلم المتعلمين وإيجابيتهم، ودفاعيتهم نحو التعلم، ونشاطهم، وحيويتهم، ومشاركاتهم الفعالة في عملية التعلم، وبلوغ أهدافها (قطامي، 1998).

العوامل المؤثرة في البيئة النفسية:

- 1- حالة الإستعداد النفسي لدى الطالب.
- 2- حالة النضج العقلي والجسمي والعاطفي لدى الطالب.
- 3- ميول الطلاب واتجاهاتهم.
- 4- القيم والعادات.
- 5- الفروق الفردية.

- 6- الخبرات السابقة لدى الطالب .
- 7- طبيعة العلاقات الإجتماعية بين الطلاب، ومدى تجانسهم في مرحلة النمو، والخلفية الأسرية والمستوى الإقتصادي.
- 8- طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب.
- 9- العناصر المادية في بيئة التعلم.
- 10- العناصر الفيزيائية في بيئة التعلم.
- 11- كثافة الطلاب في قاعة النشاط أو الركن التعليمي.
- 12- المشكلات الأسرية.
- 13- الوضع الصحي والخلقي للطلاب (قطامي،1998).

21.2 كيفية توجيه سلوك الطلاب

إن توجيه سلوك الطلاب وتمكينهم من السيطرة على تصرفاتهم، وتحمل مسؤولية تلك التصرفات يعد من بين الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، وإن توجيه السلوك يتوقف على درجة تمكن الطالب من ضبط سلوكه ضبطاً ذاتياً، وهذا يعني التفريق بين التأديب الذي يأخذ شكل العقاب، والتوجيه الذي يعني تنشئة الطالب تنشئة تجعله قادراً على ضبط سلوكه ذاتياً، بمعنى آخر إن توجيه سلوك الطالب يعني إكسابه مفهوم ضبط النفس، وضبط النفس يعني قدرة الفرد على الإلتزام بأمر معين أو التحكم بالبداية أو الإلتهااء من أمر أو عمل، أو تعديل السلوك أو تكراره أو التحكم بتأجيل الحصول على شيء أو إشباع رغبة، أو ممارسة سلوك اجتماعي أو عادة على وفق ما تقتضيه الظروف المتاحة في الموقف تحكماً ذاتياً من دون رادع أو موجه خارجي، ولكي يتمكن المعلم من إكساب الطلاب القدرة على ضبط النفس ينبغي أن يدرك ما يلي:

- 1- إن الطلاب يريدون دائماً أن يعملوا الأشياء بأنفسهم لأنهم يحرصون على تأكيد ذواتهم واستقلاليتها.
- 2- أن يكون عارفاً التصرفات المؤثرة في سلوك الطلاب في مراحل النمو المختلفة.
- 3- أن يضع حدوداً واضحة مع الطلاب لما هو صحيح وما هو غير صحيح، وأن يكون حريصاً على عدم تجاوزها معهم.
- 4- أن لا يتدخل في كل شيء وأن لا يكثر من توجيهه واللوم.

- 5- أن يكون إيجابياً في توجيه سلوك الطلاب، ويحاول قدر الإمكان الإبتعاد عن أسلوب النهي المباشر.
- 6- أن يكون قدوة في السلوك وضبط النفس ليتعلم منه الطلاب ذلك.
- 7- أن يتجاهل بعض التصرفات التي لا تستوجب التدخل.
- 8- أن يعلم الطلاب كيف يكونون إيجابيين مع الآخرين وكيف يعتذرون لهم (عطية،2009).
- 9- أن يتحدث مع الطلاب حول السلوك الحسن لكي يتمكنوا من اختيار السلوك الصحيح.
- 10- أن يقدم للطلاب نشاط بديل عندما يختلف مع الآخرين.
- 11- أن يعامل الطلاب بإحترام.
- 12- أن يقدم للطلاب ما يساعدهم على الإختيار.
- 13- أن يديم التواصل مع أولياء أمور الطلاب.
- 14- أن يختصر وقت الإنتظار ليحصل الطالب على دوره.
- 15- أن يعزز السلوك الذي يعبر عن الضبط الذاتي بالإطراء والثناء.
- 16- أن يذكر بمعاييب عدم ضبط النفس (عطية،2009).

22.2 تعديل السلوك والإدارة الصفية

لاشك إن سلوك الطالب في الصف يعتبر العامل الأساسي الذي يستند عليه، إذ أن الهدف هو تعديل هذا السلوك، إنطلاقاً من نظريات التعلم التي اعتبرت أن السلوك متعلم، ومن ثم يقع على المعلم داخل الصف محاولة جعل سلوكه اللاسوي أو الغير مناسب للمواقف التعليمية، يتوقف على ايجابية أو سلبية سلوك المتعلم على الطريقة التي تعلم بها، فإذا كان السلوك متعلماً، فالنقطة الأساسية لتعديل سلوك ما، هو أن نعلم على نظريات التعلم في علم النفس من خلال عمليات أساسية تسهم في تعديل السلوك، وهي التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي.

فالمعلم يستطيع أن يشجع سلوك الطالب الذي يرى أنه السلوك المناسب باستخدام التعزيز السلبي (استبعاد العقاب- كمثير غير مرغوب فيه)، كذلك يستطيع المعلم أن يقلل من سلوك الطالب غير المناسب أو غير المرغوب فيه بالعقاب (أي مثير غير سار) أو الإنطفاء (أي حجب مكافأة متوقعة) (مناصرة،2005).

23.2 بعض المعوقات التي تعترض المعلم في عمله

نظراً لأهمية المعلم ودوره الفاعل في العملية التعليمية، فهو المسئول عن النمو المتكامل للطلاب بشكل عام، وهذا يتطلب منه تأدية الواجب الملقى على عاتقه بشكل سليم ليحقق الهدف المنشود، في تنشئة سليمة، ليكون في المستقبل عضواً فاعلاً في المجتمع الذي ينتظره، فلا غنى للمعلم عن التعامل مع أولياء الأمور بشكل خاص والمجتمع بشكل عام ومع رؤسائه، من مدير المدرسة وموجهين، بالإضافة إلى تعامله مع المناهج والمقررات ومع الطلاب أنفسهم على اختلاف فروقهم الفردية، وفي بعض الأحيان مراعاة فروقهم من حيث هوياتهم وجنسياتهم، فهناك مشاكل تنتج من خلال المجتمع المدرسي، منها الطلاب الذين يعلمهم أو المدير أو المعلم غير الواعي، وهناك عقبات ومعوقات قد تتسبب عن عدم ملائمة المناهج والمقررات لميول وقدرات الطلاب، وهناك مشاكل أخرى قد تعترض المعلم في أدائه لرسالته، ناتجة عن عدم تحفيز المعلم في مهنته ليكون راضياً عنها (قراقزة، 1996).

24.2 تقويم بيئة التعلم

إن التقويم يعد عنصراً من عناصر العملية التعليمية في جميع مراحل التعليم، ويعد مدخلاً من مدخلات النظام يؤثر في جميع مدخلاته الأخرى وعملياته ومخرجاته، وإذا كان التعليم عملية منظمة تسعى إلى تحقيق أهداف محددة فإن السبيل إلى معرفة ما تحقق من تلك الأهداف هو التقويم.

والتقويم في التعليم سبيل إلى معرفة فعالية المنهج بجميع عناصره فلا سبيل لمعرفة فعالية المحتوى التعليمي، وطرائق التعليم، وأداء المعلم، ونمو الطالب إلا التقويم، لذا فإن التقويم عنصر مهم من عناصر العملية التعليمية، فلا بد للمنهج، وتخطيطه وتطويره، وأهدافه والمعلم وإعداده، وأدائه، والطالب واستعداداته وقدراته ومستوى تعلمه، وطرائق التعليم، وفعاليتها وكل ما يرتبط بعناصر العملية التعليمية من التقويم.

وبما أن الهدف الرئيس للعملية التربوية هو إحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك الطلبة، فإن الحكم على ماهية تلك التغييرات ومستواها لا يكون إلا بالتقويم، فمن دون التقويم لا يمكن للعملية التربوية أن تحقق نجاحاً، لأننا من دونه لا نستطيع أن نميز بين طالب وآخر ولا بين أداء معلم وآخر، ولا بين فعالية طريقة وأخرى، ولا بين منهج وآخر (كلارك، 2004).

25.2 الدراسات السابقة

سنتناول الباحثة الدراسات التي تتعلق بموضوع الدراسة، وهو البيئة الصفية الصحية وعلاقتها بالضبط الصفّي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمهم. وقد سارت الباحثة في ترتيب الدراسات السابقة على النحو التالي:

1. التدرج الزمني من الحديث إلى القديم.
2. عرض الدراسات باللغة العربية ثم الدراسات باللغة الإنجليزية.

الدراسات السابقة باللغة العربية:

أجرى **الأمعري والخميس (2011)** دراسة تهدف إلى التعرف على "مقومات البيئة الصفية الصحية برياض الأطفال في دولة الكويت ومدى ارتباطها بالأنماط السلوكية لدى الطفل داخل الصف" إلى رصد مدى توافر مقومات البيئة الصفية الصحية في عينة من رياض الأطفال، بمنطقتي العاصمة وحولي التعليميتين، بالإضافة إلى التعرف على انعكاساتها ومدى ارتباطها بالأنماط السلوكية للأطفال داخل الفصل، وقد اتبع الباحث المنهج المسحي الوصفي، بالإعتماد على أسلوب الدراسات المسحية، والدراسة الارتباطية، من مجتمع الدراسة المكون من (131) معلمة رياض الأطفال في المنطقتين التعليميتين اللتين جرت عليهن الدراسة.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج، أبرزها: وجود حرص من القائمين على رياض الأطفال في توفير المستلزمات الضرورية لتربية الأطفال فيها، حيث يستند إعداد هذه البيئات إلى معايير محددة لنتناسب مع المرحلة العمرية لرياض الأطفال، ويتضح من خلال الدراسة أنه يتوافر للطفل في رياض الأطفال الإحساس بالأمان والسعادة التي تدفعه للمرح، مع توفير الحرية الكافية للحركة، ويتضح من الدراسة أن أفراد عينة الدراسة من المعلمات في رياض الأطفال وعلى اختلاف منطقة العمل يتفقن على توافر مجموعة من مقومات البيئة الصفية الصحية في رياض الأطفال، وأن البيئة الصفية في رياض الأطفال غنية بالمشيرات التي تحث الطفل على ممارسة السلوكيات الإيجابية بدرجة كبيرة، وتؤصل لديهم القيم الإيجابية الصحيحة التي تساعدهم على التنشئة الصحية.

وأجرى **سنبل (2010)** دراسة هدفت للكشف عن "فاعلية البيئة الصفية لرياض الأطفال بمنطقة مكة المكرمة في ضوء الجودة الشاملة"، إلى التعرف على دور البيئة الصفية في ضوء الجودة الشاملة في رياض الأطفال الحكومية، إضافة إلى الوقوف على الشروط

والأسس الواجب توافرها في بيئات رياض الأطفال، للوصول بها إلى أرقى المستويات وتحقيق أهدافها، وقد اتبعت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي التحليلي، من خلال وصف واقع رياض الأطفال، والوقوف على المعوقات التي تحد من فاعليته، أما عينة الدراسة فقد تكونت من عينة عشوائية مكونة من (42 طالبة) من طالبات التربية العملية لتطبيق الإستبانة من مجتمع دراسة مكون من (217 طالبة متدربة)، حيث تم توزيعهن على ست روضات حكومية اخترت من قبل الباحثة بطريقة عشوائية.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أبرزها: ضرورة توافر شروط محددة للبيئات الصفية في رياض الأطفال، أهمها قاعات النشاط الواسعة التي تتضمن وسائل التهوية الصحية، والإضاءة الجيدة، ووجود الأدوات والتجهيزات التعليمية والتربوية اللازمة، وأهمية أثاث البيئة الصفية، من حيث وزنه وسهولة حركته وتنظيفه، بالإضافة إلى تناسبه مع قامات الأطفال، وضرورة العمل على توفير أدوات ألعاب الأطفال العملية والميكانيكية والبنائية، وأيضاً ألعاب الماء والرمل.

وأجرى الحراحشة والخوالدة (2009) دراسة هدفت إلى التعرف على "أنماط الضبط الصفي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصفي في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه محافظة المفرق من وجهة نظرهم"، والتعرف على أثر كل من المتغيرات المستقلة الآتية: الجنس، والمرحلة التي يدرسها المعلم، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وقد تكونت عينة الدراسة من (210) من المعلمين حيث تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة وقد قام الباحثان باستخدام أداة لقياس درجة ممارسة أنماط الضبط الصفي تكونت من (35) فقرة تغطي ثلاثة أنماط للضبط الصفي: النمط الوقائي، والنمط التويخي، والنمط التسلطي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أنماط الضبط الصفي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصفي في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبه محافظة المفرق من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس، والمرحلة التي يدرسها المعلم، كما دلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة إلى النمط الوقائي وعلى الأنماط الثلاثة تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدبلوم المتوسط والبيكالوريوس، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة ممارسة أنماط الضبط الصفي تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكانت لصالح ذوي الخبرة القصيرة.

وأجرى أبو قاعود (2008) دراسة تهدف الى التعرف على "أثر البيئة الصفية على التعلم في المملكة الأردنية " إلى بيان أثر البيئة الصفية على الطلبة في التحصيل العلمي، وتحديد أهميتها بالنسبة للطلاب الذي يقضي معظم وقته في الغرفة الصفية، أما الغرفة الصفية التي جرت عليها الدراسة فهي معدة من حيث الكهرباء ومضاءة والنوافذ التي تعتمد على طول واجهة الغرفة الصفية من الجهة المقابلة للباب يوجد فيها مكتبة الطالب الخاصة وهي (مكتبتي العربية) التي استحدثت عام (2007) وعدد الطلبة فيها (5) طلاب وهي في منطقة ريفية يسودها الطابع العشائري، ويوجد طاولة للمعلم ومقاعد الطلبة المعدة لهم وهي ثابتة والسبورة ذات اللون الأخضر الغامق وسلة المهملات وبعض الوسائل في العلوم وتجاربهم التي قاموا بها مركونة في احد الزوايا على مرأى من الجميع، وقد اعتمد الباحث من خلال المشاهدة في ضعف في تحصيل الطلبة وإهمالهم البيئة الصفية، من حيث النظافة والترتيب وتنسيق الوسيلة التي يكلف بها المعلمون داخل الغرفة الصفية، إلى دراسة فرضيات بناء على متغيرات مستقلة محددة وهي طلبة الصف، وطرق التدريس.

وقد توصل إلى عدد من النتائج، أبرزها: أهمية إجراء التغييرات اللازمة في غرفة الصف، والتركيز على النظافة والترتيب الدائم للغرفة الصفية، حيث تنعكس على مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، وضرورة اهتمام المعلم بمكتبة الصف، وتفعيلها من قبل طلبة الصف بشكل مستمر، وأهمية تصميم بيئة غرفة الصف وتأثيرها إيجابياً على مستوى أداء الطلبة.

وأجرى الترتوري (2008) دراسة هدفت للكشف عن "أدوار المعلم في التعليم الفعال"، والتعرف على القواعد التي يتوجب على المعلم الفعال الإلتزام بها ليحقق تعليماً فعالاً للطلبة، بالإضافة إلى التعرف على أدوار المعلم في إدارة البيئة المادية والنفسية والاجتماعية للصف القائمة على التعليم الفعال، ودور المعلم في إدارة التفاعل الصفّي وتنظيمه، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، بالإضافة إلى استخدام الصور التوضيحية لحالة الصف واختيار المعلم لنمط الجلوس داخل الصف وفحص جدارتها وانعكاسها على الطلبة.

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أبرزها: على المعلم أن يستخدم التعزيز بتوازن، كذلك فإن على المعلم تجنب استخدام العقاب البدني أو الإكثار من توجيه اللوم والانتقاد للطلبة حتى لا يصبح منفراً لهم، وإن للمناخ النفسي والاجتماعي في غرفة صف ما تأثيراً كبيراً في تماسك أفراد ذلك الصف وتعاونهم وتقبلهم بعضهم بعضاً من ناحية، وتقبلهم للمعلم وتعلم ما يقوله من ناحية أخرى. وللمعلم كمرشد وموجه ومنظم للعملية التعليمية دور كبير في الصحة النفسية لإدارته لصفه وتنمية الصحة العقلية لطلابه، التي ستتيح لهم تعليماً أفضل وتعلماً أكثر

فعالية، وبالتالي إقبالاً على التعلم واستجابة لما يطلب منهم ، وأن التفاعل اللفظي الذي يدور في غرفة الصف بين المعلم والطلبة يؤدي وظائف مختلفة تتصل بالعملية التربوية، وعليه فإن توجيه خطى هذا التفاعل نحو إحداث الآثار التعليمية المرغوب فيها، يتطلب الكثير من المهارات والقدرات والمواهب الخاصة.

وأجرى عقل (2005) دراسة هدفت الى التعرف على "البيئة الصفية لموضوع اللغة الإنجليزية كما يراها معلمو ومعلمات اللغة الإنجليزية في نابلس"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى واقع البيئة الصفية لموضوع اللغة الإنجليزية كما يراها معلمو اللغة الإنجليزية ومعلماتها في نابلس، وتحديد أثر الجنس، والخبرة والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي في ممارسات البيئة الصفية، بالإضافة إلى تحديد أهم المشكلات الصفية التي يواجهها معلمو اللغة الإنجليزية، وقد تكون مجتمع الدراسة من (166) معلم ومعلمة لغة انجليزية، موزعين على (61) مدرسة، وتم اختيار المدارس ذات الأرقام الزوجية وعددها (30) مدرسة، وتضم (66) معلماً ومعلمة، منها (46) معلمة و(20) معلماً، وقد تم تطوير أداة الدراسة استبانة لجمع المعلومات، والتي اشتملت على (46) فقرة، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي باستخدام الإستبانة كأداة لجمع البيانات.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أبرزها أنه لا يوجد لأي من متغيرات الدراسة أثر في البيئة الصفية، وأن أكثر المشكلات التي يواجهها معلم اللغة الإنجليزية تتمثل في ازدحام الصفوف، وطريقة جلوس الطلاب والتقيد بالكتاب، وقلّة الوسائل التعليمية.

وأجرى الزهراني (2005) دراسة هدفت الى التعرف على "المشكلات السلوكية عند التلاميذ أسبابها وعلاجها" إلى الوقوف عند أبرز المشكلات السلوكية التي يعتبرها الباحث مهمة وبارزة وتظهر لدى الطلبة بصورة متكررة، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي السببي المقارن في دراسته، لأبرز ثلاثة مشكلات سلوكية، وهي مشكلة السلوك العدواني، مشكلة التدخين، مشكلة الكتابة على الجدران.

وقد توصل الباحث إلى عدد من النتائج لكل مشكلة من هذه المشكلات السلوكية لدى الطلبة، حيث تم طرح أسباب وعوامل ظهور هذه المشكلات السلوكية، ووسائل علاج هذه المشكلات، بالإضافة إلى طرق الوقاية منها.

وأجرى مسعود (2005) دراسة كانت بعنوان "متطلبات تحقيق الأهداف التربوية في مرحلة رياض الاطفال"، وقد تكون مجتمع البحث من جميع رياض الأطفال الأهلية للمديريات الثلاث

(القاهرة، صالة، المظفر) في مدينة تعز، والبالغ عددها (46) روضة حسب كشف وبيانات المدارس والرياض الأهلية، وتكون أيضاً مجتمع البحث من جميع المربيات في هذه الرياض الأهلية، والبالغ عددهن (156) مربية، وقامت الباحثة باختيار عينة عشوائية من رياض الأطفال الأهلية في مدينة تعز موزعة حسب المديرية الثلاث، والتي تم منها أخذ عدد المربيات، وقد تكونت العينة من (12) روضة أهلية و(38) مربية وبنسبة 24% من مجتمع البحث.

حيث أبرزت نتائج هذه الدراسة أن من أهم المتطلبات الواجب توافرها لتحقيق الأهداف التربوية لمرحلة رياض الأطفال هي توافر المبنى الملائم، والتجهيزات المادية للصف وجوى ملائمتها للإستخدام، كما أظهرت النتائج أن من أهم المشكلات التي تعوق تحقيق تلك الأهداف أن تكون الفصول الدراسية صغيرة المساحة التي لا تسمح بعمل أركان متعددة للعب الأطفال والتهوية غير الجيدة، فهوم الذات يتوافر للطلاب الذين يتعلمون في البيئة الصفية الصحية أكثر مما هو عليه لدى أقرانهم ممن يتعلمون داخل بيئة تعلم صفية عادية.

وأجرى ديبس والسماذوني (2004) دراسة هدفت هذه الدراسة التي كانت بعنوان "المشكلات السلوكية الشائعة بين التلاميذ في مراحل التعليم العام في بعض مناطق المملكة العربية السعودية"، إلى: تحديد المشكلات السلوكية المتعلقة بالمنزل والمدرسة والأقران بين تلاميذ مراحل التعليم العام (الإبتدائية، والمتوسطة، والثانوية) في بعض مناطق المملكة (الوسطى، والشرقية، والغربية)، وتحديد مدى الإختلاف في المشكلات السلوكية المتعلقة بالمنزل والمدرسة والأقران بين التلاميذ وفقاً للمنطقة وعمر الطالب.

تكونت عينة البحث من (7620) طالباً من مختلف مراحل التعليم العام الثلاثة: الإبتدائي (2363) طالباً والمتوسط (2281) طالباً والثانوي (2976) طالباً من المناطق الرئيسية الثلاث: الوسطى (3502) طالب والشرقية (1600) طالب والغربية (2518) طالب، وقد استخدم الباحثان مقياس تقدير التلميذ (المنزل، المدرسة، والأقران) من خلال مقياس بروفيل لتقدير السلوك، (Brown & Hammill, 1990).

وقد خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج، أبرزها: تراوحت نسب شيوع المشكلات المتعلقة بالمنزل بين (56%) و (99%) في حين تراوحت نسب شيوع المشكلات المتعلقة بالمدرسة بين (48%) و (98%)، أما المشكلات المتعلقة بالأقران فقد تراوحت نسب شيوعها بين (49%) و (96%) وذلك من مجموع عينة البحث، ولا تختلف المشكلات السلوكية المتعلقة

بالمنزل والمدرسة والأقران لدى أفراد عينة البحث باختلاف المنطقة (الوسطى، الغربية، الشرقية).

وأجرى **الحضري (2003)** دراسة هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على "مشكلات الضبط الصفي وأساليب مواجهتها في المدارس الثانوية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين"، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مشكلات الضبط الصفي، وأساليب مواجهتها، ومدى فعالية تلك الأساليب في المدارس الثانوية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين، والتعرف على مدى استخدام تلك الأساليب وفعاليتها، وما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة، تعزى إلى متغيرات: الوظيفة، الجنس، سنوات الخبرة، نوعية المدرسة (ثانوية فقط)، المادة الدراسية بالنسبة للمعلمين (أدبية، علمية)، والمنطقة التعليمية، وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من (288) معلماً ومعلمة، و(94) أخصائياً وأخصائية.

وقد خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج، أبرزها أن بعض المشكلات متواجدة بدرجة متوسطة، ومنها: سرحان بعض الطلاب أثناء الحصة، التقصير في إنجاز الواجبات الصفية، التحدث الجانبي بين الطلاب أثناء الحصة، وبعضها متواجدة بدرجة نادرة ومنها: مضغ اللبان أثناء الحصة، استخدام ألفاظ بذيئة ونابيه داخل الفصل، تعمد تخريب بعض الطلاب ممتلكات زملائهم داخل الفصل.

كما خرجت الدراسة بأن الأسلوب العلاجي (التعزيز الإيجابي للسلوك المرغوب فيه) فعال بدرجة دائمة في المدارس الثانوية بسلطنة عمان، بينما حصلت بعض الأساليب العلاجية على معدل استخدام بدرجة غالبية، ومنها: التلميحات غير اللفظية (كالنظرة، هز الرأس، الإشارة)، في حين حصلت بعضها على معدل استخدام بدرجة متوسطة، ومنها: استدعاء ولي أمر الطالب ومناقشته بخصوص مشكلات ابنه، بالإضافة إلى فعالية أساليب الضبط الصفي الوقائية مثل القدوة الحسنة، والتخطيط الجيد للدرس، بينما حصلت بقية الأساليب الوقائية على درجة فعالية كبيرة، ومنها: إشراك الطلاب في الأعمال المرتبطة بالدرس داخل الصف، احترام الطلاب وتوفير بيئة صفية دافئة متقبلة.

وأجرى **الحسن (2003)** دراسة هدفت هذه الدراسة التي كانت بعنوان "فاعلية برنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية في خفض السلوكيات غير المقبولة لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط في مملكة البحرين"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة فاعلية برنامج

تعديل السلوك بفاعلية برنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية في خفض السلوك غير المقبول لدى عينة تكونت من (12 تلميذاً / تلميذة) من ذوي التخلف العقلي البسيط، الملتحقين بمعهد الأمل للأطفال المعوقين (القسم التربوي) في مملكة البحرين، موزعين على مجموعتين تجريبيتين متكافئتين، حيث بلغ متوسط أعمار المجموعة التجريبية الأولى (67،91) شهراً، بإنحراف معياري قدره (6.09)، أما متوسط أعمار المجموعة التجريبية الثانية فقد بلغ (17،92) شهراً، بإنحراف معياري قدره (6.34)، وقد ضمت العينة (الفئة العمرية 6-8 سنوات)، وذلك من خلال اختبار مجموعة من الفرضيات، كما استخدمت هذه الدراسة مجموعتين تجريبيتين متكافئتين من التلاميذ المعاقين إعاقة بسيطة باستخدام الأدوات التالية: استمارة ملاحظة السلوك، استمارة التعرف على المعززات، برنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية.

أكدت نتائج الدراسة أن كل من برنامج تعديل السلوك وبرنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية في آن واحد أدى إلى خفض السلوك غير المقبول لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط، ولكن أظهرت النتائج أن برنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية في آن واحد أدى إلى خفض السلوك الحركي غير المناسب وسلوك المقاطعة الكلامية بقدر أكبر مما حققه برنامج تعديل السلوك بمفرده، كما أدى إلى خفض السلوك العدوانى بصورة أسرع من برنامج تعديل السلوك بمفرده.

وأجرى السبيعي (2003) دراسة هدفت إلى التعرف على "أثر البيئة الصفية في مفهوم الذات والتحصيل والإتجاهات نحو المدرسة في البيئة الصفية الصحية لدى الطلاب مقارنة مع الطلاب في البيئة الصفية العادية"، وقد تكونت عينة الدراسة من (134) طالباً من طلبة الصف التاسع الأساسي من الجنسين من بينهم (87) طالباً من طلبة المدارس الحكومية و(47) طالباً من طلبة المدارس الخاصة، حيث أبرزت نتائج هذه الدراسة أن مفهوم الذات يتوافر للطلاب الذين يتعلمون في البيئة الصفية الصحية أكثر مما هو عليه لدى أقرانهم ممن يتعلمون داخل بيئة تعلم صفية عادية، كما أظهرت النتائج أيضاً أنه لم تظهر فروق جوهرية بين طلاب بيئتي التعلم في مستوى التحصيل الدراسي.

وأجرى العتيبي والسويلم (2002) دراسة هدفت هذه الدراسة التي كانت بعنوان "أهداف التعليم المبكر (رياض الأطفال) بالمملكة العربية السعودية": دراسة تحليلية، إلى التعرف على صعوبات رياض الأطفال داخل البيئة الصفية وإلى معرفة الصعوبات التي تواجه تحقيق

أهداف رياض الأطفال، حيث شمل مجتمع الدراسة من المعلمات السعوديات العاملات في رياض الأطفال في مدينة الرياض، ويقدر عدد هؤلاء المعلمات بـ (1917) معلمة منهن (1263) معلمة بالروضات الأهلية و(654) معلمة بالروضات الحكومية، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن من أبرز الصعوبات التي تواجه رياض الأطفال هو قصور البيئة الصفية في توفير مناخ تعليمي ملائم لخصائص نمو الطفل، كما بينت النتائج أيضاً أن من أهم الصعوبات صغر حجم الفصل الذي لا يتيح للطفل فرصة العمل بحرية في الأركان التعليمية داخل الغرفة الصفية.

وأجرى **سعادة وزامل (2001)** دراسة هدفت هذه الدراسة التي كانت بعنوان "المشكلات السلوكية لدى الأطفال الفلسطينيين في المرحلة الأساسية الدنيا بمحافظة نابلس خلال انتفاضة الأقصى كما يراها المعلمون وعلاقتها ببعض المتغيرات" إلى: تحديد أهم المشكلات السلوكية التي ظهرت على تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا الفلسطينية (الصف الأول وحتى الصف الرابع) نتيجة القمع الإسرائيلي خلال انتفاضة الأقصى، وتحديد دور عدد من المتغيرات المهمة مثل، الجنس، والمستوى التعليمي، وموقع المدرسة في المدينة أو القرية أو المخيم، واستجابات المعلمين نحو المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية خلال انتفاضة الأقصى، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي الميداني من خلال توزيع استمارة احتوت على (41 فقرة) صممت لهذا الغرض، وتم توزيعها على (267) معلم ومعلمة من معلمي الصفوف الأربعة الأولى، من مجتمع مكون من (1309) معلم ومعلمة.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها: وجود العديد من المشكلات السلوكية لدى التلاميذ الصغار أبرزها تدني المستوى التحصيلي، والخوف من صوت الطائرات، والقلق، والعدوانية، ووجود فروق في التعرف على المشكلات السلوكية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولموقع المدرسة ولصالح موقع المدينة والمخيم، وخاصة القريبة من أحداث الانتفاضة، وعدم وجود فروق في التعرف على المشكلات السلوكية تعزى لمتغير نوع المؤسسة (حكومية، وكالة الغوث الدولية)، ومتغير المستوى التعليمي الذي يقوم المعلم بتدريسه (أول، ثاني، ثالث، رابع).

وأجرى **الخلو (2001)** دراسة كانت بعنوان "تصورات معلمي المدارس الحكومية الأساسية والثانوية وطلبتها نحو أنماط الضبط الصفي في شمال فلسطين"، هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات معلمي المدارس الأساسية والثانوية وطلبتها نحو أنماط الضبط الصفي في

فلسطين، بالإضافة التعرف إلى أثر متغيرات الجنس، والمرحلة الدراسية، والتخصص للطالب، ومتغيرات الجنس، والشهادة العلمية، والمرحلة الدراسية التي يدرس فيها المعلم على هذه الأنماط، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة مكونة (566) طالباً وطالبة، و(206) معلماً ومعلمة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي كان الأسلوب السائد في المدارس من وجهة نظر كل المعلمين والطلبة، كما وأظهرت النتائج أن نمط الأسلوب العقابي التسلطي يظهر بوضوح في مدارس الذكور، وخاصة مدارس المرحلة الأساسية، ولدى المعلمين الذين يحملون درجة الماجستير، بالإضافة إلى أن طلبة التخصص الأدبي كانوا يحبذون نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي، ولم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تصورات المعلمين نحو أنماط الضبط الصفي تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية لديهم، وبشكل عام بينت نتائج الدراسة أن المعلمين هم الأكفاء في تفسير أنماط الضبط الصفي التي تستخدم بالمدارس مقارنة بالطلبة.

وأجرى **خضر (1999)** دراسة هدفت الى التعرف على " المشكلات السلوكية لدى أطفال الروضة في محافظة غزة"، إلى فحص المشكلات السلوكية لدى أطفال الروضة الذين أعمارهم تتراوح ما بين (4-6) سنوات، كما تدرکها الأمهات والمعلمات. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات السلوكية لدى أطفال الروضة تمثلت في مشكلة الخوف والتوتر، ومشكلة العناد والتمرد، ومشكلة الإعتماد الزائد على الآخرين، ومشكلة الغيرة، كما توافقت النتائج والتصورات التي طرحتها الأمهات والمعلمات بالنسبة للمشكلات السلوكية لدى أطفال الروضة.

وأجرى **عويدات وحمدی (1997)** دراسة هدفت هذه الدراسة وهي بعنوان "المشكلات السلوكية لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر للذكور في الأردن"، حيث هدفت إلى التعرف على المشكلات السلوكية لدى طلاب صفوف الثامن والتاسع والعاشر للذكور، وتألفت عينة الدراسة من (1907) طالب، حيث استخدم الباحثان في تحديد المشكلات السلوكية باستخدام أربع استبانات تقيس: الإنحرافات السلوكية، والمخالفات السلوكية، وعدم الانتظام في الدوام، والإجراءات التأديبية المتخذة بحق الطالب، كما تم جمع معلومات من الطالب عن الأسرة والوالدين ونمط التنشئة الأسرية، وجمعت معلومات عن تحصيل الطلبة من السجلات الرسمية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات السلوكية تكراراً هي، الشجار وضرب الطلاب الآخرين، والغش والتأخر عن الدوام المدرسي، وأن أكثر الإجراءات التأديبية هي الضرب من قبل المعلمين، كما أن هناك علاقة موجبة بين المشكلات السلوكية وعدد ساعات مشاهدة التلفاز، والانحرافات السلوكية للأصدقاء مع وجود علاقة سلبية بين المشكلات السلوكية واهتمام الأبوين بتحصيل الطالب وتعاملهما معه بروح من التقبل والديمقراطية.

وأجرت وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت (1996) - قسم البحوث التربوية والمناهج، دراسة هدفت هذه الدراسة التي كانت بعنوان "تقويم كفاءة مرحلة رياض الاطفال" إلى تقويم عدة جوانب كان من أبرزها تقويم الجانب الصحي في رياض الاطفال ومراعاة أن تكون تهوية غرفة الصف مناسبة وإضاءتها كافية وأن تكون الفصول واسعة، بحيث لا يعوق الأثاث حركة الأطفال، كما توصلت الدراسة إلى أنه من الجانب الصحي يجب أن يتناسب عدد دورات المياه مع عدد الأطفال المنتهقين، وكذلك المشارب والتكييف وتوفير شروط الأمن والسلامة والصيانة الدورية، وأوصت هذه الدراسة إلى تقليل عدد الأطفال في الفصل الواحد.

وأجرى عللونة (1995) دراسة كانت بعنوان "الضبط الصفي وحفظ النظام في مدارس البحرين"، حيث طبقت على عينة مكونة من (128) معلماً ومعلمة و(402) من الطلبة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن أكثر الأساليب استخداماً من وجهة نظر أفراد العينة، حيث كانت توضيح القوانين الصفية منذ اليوم الدراسي الأول من العام، والتسامح مع التصرفات ذات الطابع البسيط، وامتداح سلوك الطالب غير المشاغب، أما أقل الأساليب انتشاراً فكانت تلك ذات العلاقة باستخدام القمع والشدة والتهديد، كما وأظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والطلبة حول أكثر الأساليب انتشاراً، ففي حين أكد المعلمون على مجموعة الأساليب الإيجابية عموماً، أكد الطلبة على الأساليب السلبية، وأكدت الدراسة أن النتائج جاءت لصالح الذكور من الطلبة عند استخدام الأساليب السلبية.

وأجرى أبو مصطفى (1994) دراسة هدفت هذه الدراسة التي كانت بعنوان "المشكلات السلوكية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس البدو والحضر بمنطقة مكة المكرمة" إلى التعرف على أبرز المشكلات السلوكية للتلاميذ في تلك المرحلة كما يدركها المعلمون والمعلمات، وقد تكونت عينة الدراسة من (320) طالب وطالبة من البدو والحضر بواقع (50%) لكل منطقة، حيث استخدم الباحث استبانة للكشف عن المشكلات السلوكية للتلاميذ

في مدارس المرحلة الابتدائية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً لدى تلاميذ البدو والحضر هي مشكلات: النسيان، وقلة اهتمام التلميذ بالذاكرة وأداء الواجبات، وضعف مستوى التحصيل الدراسي، وإهمال المظهر الشخصي، والحركة الزائدة أثناء الدرس، والكذب، والشروذ الذهني، ثم الخمول والكسل، وشاية التلميذ بزملائه.

وأجرى الخليلي (1994) دراسة هدفت هذه الدراسة التي كانت بعنوان "معرفة المشكلات السلوكية لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية في دولة قطر" إلى معرفة المشكلات السلوكية في مرحلة الطفولة المتأخرة لدى التلاميذ، حيث تكونت عينة الدراسة من (462) من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية من الصفوف الدراسية الثالث والرابع والخامس والسادس.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة، هي أن جميع المشكلات السلوكية هي نادرة الحدوث باستثناء أربع مشكلات تتمثل في: كذب التلاميذ على الآخرين، وعدم الإهتمام بالنظافة الشخصية، وإهمال الواجبات المدرسية، والغيرة عندما يحصل تلميذ على درجة أعلى منه أو يحصل على جائزة أو مكافأة مدرسية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في المشكلات السلوكية بين الذكور القطريين وغير القطريين، ومن المتفوقين والمتأخرين دراسياً.

وأجرت صبري (1993) دراسة كانت بعنوان "استراتيجيات المعلمين في التعامل مع المشكلات الصفية في المدارس الابتدائية التابعة لوكالة الغوث في الضفة الغربية، وقد استخدمت الباحثة أداة خاصة تتكون من (14) مشكلة صفية وست استراتيجيات تتضمن عدة ممارسات وإجراءات يستخدمها المعلم في التعامل مع المشكلات الصفية المدرجة في الإستبانة.

وقد أشارت نتائج الدراسة أن أكثر الإستراتيجيات استخداماً في التفاعل مع المشكلات الصفية، كانت إستراتيجية التركيز على الفرد، ثم إستراتيجية التدعيم، فالسلوك الضاغط أو المسيطر، ثم إستراتيجية دينامية الجماعة، فإستراتيجية التهديد والعقاب، وأخيراً إستراتيجية التجاهل أو الإهمال للطالب.

وأجرى سلامة (1989) دراسة هدفت هذه الدراسة التعرف على "المشكلات السلوكية لدى التلاميذ في مراحل التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي في دولة قطر من وجهة نظر المعلمين والمعلمات" وهدفت الدراسة إلى تحديد المشكلات السلوكية التي يبديها التلاميذ

ذكوراً وإناثاً، حيث طبق الباحث دراسته على عينة عشوائية تمثل المراحل التعليمية الثلاثة، حيث تكونت من (543) معلم ومعلمة.

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أبرزها: درجات مشكلات السلوك الأخلاقي لدى الذكور كانت أعلى منها لدى الإناث في المراحل الثلاثة، وظهرت مشكلة الغش في المرتبة الأولى لدى أغلب فئات العينة، تليها مشكلة اللامبالاة، ومن ثم مشكلة الحركة الزائدة لدى الجنسين، وأن الإهتمام باللعب لدى التلاميذ كانت أكثر من الإهتمام بالمدرسة، كمشكلة أكثر حدة في قائمة المشكلات لدى فئات عينة الدراسة.

وأجرى أبو شهاب (1985) دراسة هدفت هذه الدراسة التي كانت بعنوان "المشكلات السلوكية في مدارس المرحلة الابتدائية في الأردن"، إلى مسح المشكلات السلوكية في مدارس المرحلة الابتدائية وارتباطها بالجنس والمرحلة الدراسية والمنطقة التعليمية، وقد أجرى الباحث دراسته وطبق استمارة على (236) معلم ومعلمة، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن مشكلة عدم تركيز الإنتباه لمدة طويلة أثناء شرح المعلم للدرس، والحديث مع زملاء، وكثرة الحركة داخل الصف، وإلقاء اللوم على الآخرين وتبرئة النفس هي من أكثر المشكلات تكراراً عند الطلبة، أما مشكلات النوم داخل الصف، ومص الأصابع، والتحريض على مخالفة النظام هي من أقل المشكلات تكراراً عند الطلبة، بالإضافة إلى وجود فروق بين التلاميذ بالنسبة للمشكلات السلوكية والاجتماعية والتحصيلية لصالح تلاميذ الريف ثم البادية ثم المدينة على التوالي.

الدراسات السابقة الأجنبية:

أجرى دوشارم (Ducharme, 2001) دراسة هدفت إلى التعرف على "أثر البيئة الصفية وتأثيراتها على مستوى طفل الروضة في الرسم، وقدرته اللغوية في التعبير عما يقوم برسمه، والزمن الذي يقضيه الطفل في ممارسته، وعدد الرسوم التي يقوم بإنجازها"، حيث بينت الدراسة وبشكل عام، إلى أن أداء الأطفال في بيئة الأركان كانت أفضل من أداء نظرائهم في البيئة الصفية التقليدية.

وأجرى اويا (Oya, 2000) دراسة هدفت هذه الدراسة إلى تقصي "العلاقة بين ظهور العنف والمشكلات السلوكية" بين (270) تلميذ وتلميذة من ذوي الدخل المحدود في مناطق الضواحي ممن يترددون على العيادات النفسية، ممن تتراوح أعمارهم (4-18) سنة ومن

ثلاثة أصول عرقية، هي مجموعة بيضاء، ومجموعة سوداء، وثالثة من أصول أمريكية لاتينية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ارتباط وثيق ما بين ظهور العنف والمشكلات السلوكية لدى التلاميذ.

وأجرى **جلبرت (Gilbert, 1999)** دراسة هدفت هذه الدراسة إلى "فحص طبيعة المشكلات السلوكية لدى الأطفال ومدى تكرارها لدى الأحداث في أمريكا"، وقد جمعت البيانات من خبرات المتخصصين في علم النفس المتعلق بالمشكلات السلوكية لدى الأطفال، حيث استخدم الباحث مجموعات بؤرية من الأطفال، بناءً على متغير الجنس، وقد تم تحليل سلوك المجموعات (الأطفال).

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أبرزها: أن البنات أقل إيجاداً للمشكلات السلوكية من الأولاد، كما أن الأمهات يؤكدن بأن الأطفال الذكور الذين لهم أشقاء، قد أظهروا مشكلات سلوكية أقل من أقرانهم الذين ليس لديهم أشقاء.

وأجرى **الدريج وفريزر (Aldridge, & Fraser, 1999)** دراسة اشتملت على ستة باحثين استراليين وسبعة باحثين من تايوان، إلى "مقارنة البيئة الصفية في البلدين"، وكذلك البحث في العناصر التي تؤثر على البيئة الصفية في كل بلد، بهدف تحديد الفروق بين البيئة التعليمية الأسترالية والتايوانية، وتم جمع المعلومات من خلال استبانة مكونة من (7) أبعاد، ومقابلات مع المعلمين والطلاب على عينة قوامها (1081)، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الأستراليين كانوا أكثر إيجابية في نظرتهم للبيئة الصفية من الطلاب التايوانيين.

وأجرى **وانستين وولفولك (Weinstein & Woolfolk, 1997)** دراسة هدفت إلى التعرف على "مدى تأثير البيئة في الأداء"، حيث أظهرت هذه الدراسة أن العناصر الأخرى مثل المواقف والسلوكيات ترتبط بعناصر البيئة، فالوصول المريحة تجعل الأطفال الذين يقضون فيها ساعات يومياً يشعرون أنهم أفضل، بغض النظر عن تأثير ذلك في الإنجاز.

وأجرى **درايدن وفريزر (Dryden and Fraser, 1996)** دراسة هدفت كما جاء في واكس مان وونستين (Waxman & Weinstein, 1997) إلى فحص "أثر البيئة الصفية في تحصيل طلاب الرياضيات في المدارس الريفية"، وقد توصل الباحث إلى عدة نتائج أبرزها تأثير البيئة الصفية على التحصيل الدراسي لدى الطلبة في مادة الرياضيات.

وأجرى مونز (Monz, 1996) دراسة هدفت إلى "دور البيئة الصفية في مساعدة المعلمين على تحسين بيئتهم الصفية" من خلال تقدير المعلم الذاتي على مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة على عينة، مكونة من (44) معلماً و(220) طالباً من خلال امتحان قبلي و امتحان بعدي من خلال استبانة تحتوي على (7) أبعاد. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين في المجموعة التجريبية غيروا من وجهة نظرهم نحو صفوفهم، وأن الطلاب أظهروا فروقاً دالة إحصائياً مقارنة مع طلاب المجموعة الضابطة.

وأجرى جانجارد (Gangaard, 1995) دراسة هدفت إلى التعرف على "البيئة الصفية وتأثيراتها على الطلبة"، حيث توصلت الدراسة وبشكل عام، إلى أن الإضاءة داخل الصف وألوان الجدران تؤثر في الإستجابة البدنية للإطفال والأداء الأكاديمي، فالألوان الفاتحة للجدران والإضاءة الجيدة تؤدي إلى انخفاض ضغط الدم الإنقباضي وإلى الشعور الأطفال بالراحة داخل الفصل وإلى قلة السلوكيات غير المرغوب فيها بنسبة 22%.

وأجرى براون (Brown, 1994) دراسة هدفت إلى التعرف على "مشكلة ازدحام الصفوف بالطلبة وتأثيراتها عليهم"، حيث توصلت الدراسة وبشكل عام، إلى أن الصف الذي يحتوي على أقل من (30) طالباً هو بيئة مثالية لتعليم وتعلم اللغة، وأن الصفوف التي تحتوي على أكثر من (50) طالباً ليست ببيئة محببة لتوفير التعليم، حيث توصل الباحث إلى أن معلم اللغة يسعى لتوفير نشاطات صعبة، لكن الخوف، وقلة الفرص التعليمية، تؤثران على الصفوف المزدحمة، وأن الطلاب في الصفوف الصغيرة لديهم فرص أكثر للتعبير من الصفوف المزدحمة، وأن معلمي اللغة لصفوف كبيرة لديهم قليل من الوقت لأعطاء المتعلمين تغذية راجعة على واجباتهم المختلفة.

وأجرى بلاتش وبلاتش (Balch&Balch, 1987) دراسة وردت في تشوبل وتشوبل (Schewbel, and Schewbel , 1992) أظهرت أن الإستمرارية والتنظيم الجيد وإشغال الطلاب والمزاج والقوانين الصفية ومناقشتها مع الطلاب هي خطوة جيدة لبناء جو صفّي دافئ وودي، وأن المعلم يعزز البيئة الصفية لأن التعلم الحقيقي هو عملية نشطة مستمرة، وأن ذلك ينعكس بشكل أو بآخر على أداء الطلبة داخل الصف.

وأجرت العمران (Alumran, 1986) دراسة هدفت إلى التعرف على "العوامل المؤثرة على مشكلة الانضباط الصفّي لدى طلبة الصف العاشر في دولة البحرين"، فقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من (505) طالباً وطالبة، وقد بينت نتائج الدراسة أن مشكلة الانضباط الصفّي كانت أكثر ظهوراً لدى الذكور مما هو لدى الإناث، ولدى طلبة التخصصات الأدبية مما هو لدى التخصصات العلمية.

كما بينت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين ينتمون إلى مستويات اقتصادية واجتماعية مرتفعة ظهرت لديهم مشكلات الانضباط أكثر من أولئك الذين ينتمون إلى مستويات اقتصادية واجتماعية منخفضة، ولدى الطلبة الذين تتمتع أسرهم بمستوى مرتفع من التعليم من أولئك الذين ينتمون إلى أسر تتمتع بمستوى تعليمي منخفض.

وأجرى جامبو (Jambo, 1984) دراسة هدفت إلى تحديد "وسائل ضبط الصف دون استخدام العقاب البدني في المدارس الابتدائية النرويجية"، وقد طبق استبانة على عينة مكونة من (286) معلماً، وبينت الدراسة أن استخدام الوسائل التشجيعية كالمديح وإعطاء نشاطات ترفيهية ممتعة وإعطاء استراحات مدرسية قد ساعد في تخفيض المشاكل والشغب التي كانت تحدث في أوساط الطلبة.

وأجرى سلفرستين (Silverstien, 1976) دراسة هدفت هذه الدراسة إلى فحص "دور مكان جلوس الطالب في البيئة الصفية"، حيث أكد الباحث في دراسته على أن قدرة الطالب على التحدث بصورة أكبر أو أقل إلى الآخرين تتأثر بموقع جلوس الطالب في الصف. كما أكد الباحث على ما أشار إليه جود (Good, 1977) في دراسته حول نفس الموضوع إلى تأثير موقع جلوس الطالب في العلاقات المتبادلة مع الطلاب الآخرين.

وأجرى ولبرج (Wallberg, 1974) دراسة كما جاء في هوي وآخرون (Hoy, et.al, 1998) حول البيئة التعليمية أن الزيادة في نتائج الإختبار التحصيلي التقليدي تحدث عندما يكون هناك مزج بين العلاقات الداعمة الدافئة ما بين المعلم وطلّبه.

وفي نقاش حول التفاعل الصفّي فقد أكد بارتال (Bar-Tal, 1994) في دراسته أن غرفة الصف ليست هي البيئة الثابتة ولكنها توفر موقفاً اجتماعياً متغيراً، وحدد بعض الخصائص للجو الاجتماعي الذي يستحق أن يهتم به، مثل المناقشة الجماعية، وطريقة تقديم المعلم للموضوع فترة السؤال والجواب، وكذلك الألعاب داخل الصف، وأضاف أن

الصف هو مكان عمل غني يؤثر على المعلم وينعكس على الطلبة وأدائهم وتفاعلهم في الصف.

وأجرى كوركوران (Corcoran, 1970) دراسة هدفت إلى فحص "العلاقة ما بين النمو اللغوي والبيئة الصفية"، فقد أكد أن الجو الصفّي يؤثر في النمو اللغوي، لأن الصف هو المكان الذي يشعر فيه الطالب بالإحترام والقبول، وتوفر له فرصاً ملائمة لإكتشاف معنى اللغة، وأن اتجاهات المعلم كحدة الصوت، وتعابير الوجه تؤثر في النمو اللغوي لدى الطلبة بصورة كبيرة جداً، بالإضافة إلى تأكيد على نتيجة توصل إليها الباحث بيكر (Becker, 1973) في بحثه حول البيئة الصفية، حيث أن طلاب المقاعد الأمامية يحملون مشاعر حب وود تجاه مدرّسهم أكثر من طلاب المقاعد الخلفية، وهذا ينعكس على تحصيلهم وأدائهم الدراسي داخل الصف.

التعقيب على الدراسات السابقة

تباينت أهداف الدراسات السابقة، فهناك دراسات هدفت إلى التعرف على البيئة الصفية الصحية لدى الطلبة، كدراسة (الأمعري وخميس، 2011)، و(سنبل، 2010)، و(أبو قاعود، 2008)، و(عقل، 2005)، و(مسعود، 2005)، و(السبيعي، 2003)، و(العتيبي، 2002)، و(Aldridge&Fraser, 1999)، و(Dryden&Fraser, 1996)، و(Monz, 1996)، و(Gangaard, 1995)، و(Brown, 1994)، و(Balch&Balch, 1987)، و(SilverStien, 1976)، و(WallBerg, 1974)، و(Corcoran, 1970).

وهدفّت دراسات أخرى إلى التعرف على الضبط الصفّي لدى الطلبة، كدراسة (الحراشنة والخوالدة، 2009)، (الترتوي، 2008)، و(الزهراي، 2005)، و(ديبيس والسمادونى، 2004)، و(الحضري، 2003)، و(الحسن، 2003)، و(سعادة وزامل، 2003)، و(الطو، 2001)، و(خضر، 1999)، و(عويدات وحمدى، 1997)، و(علاونة، 1995)، و(أبو مصطفى، 1994)، و(الخليفي، 1994)، و(صبري، 1993)، و(سلامة، 1989)، و(أبو شهاب، 1985)، و(Oya, 2000)، و(Gilbert, 1999)، و(JAMBO, 1984).

أما الدراسة الحالية فتهدف إلى التعرف على البيئة الصفية الصحية وعلاقتها بالضبط الصفّي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلميهم، وتباينت الدراسات في عيناتها فمنها ما تم تطبيقه على المعلمين، ومنها ما تم تطبيقه على الأمهات والمعلمات معاً كدراسة (خضر، 1999)، أما الدراسة الحالية، فقد تم تطبيقها على معلمي المرحلة الأساسية الدنيا.

وتباينت الدراسات السابقة في أدواتها، فهناك دراسات اعتمدت الإستبانة وهناك دراسات اعتمدت على الملاحظة ودراسات أخرى اعتمدت على المقابلات، والدراسة الحالية اعتمدت على أدوات، هما استبانين مستفيدة من الدراسات السابقة والأدب التربوي.

وجاءت الدراسات تهدف إلى التعرف على البيئة الصفية الصحية، حيث توصلت بعض الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولموقع المدرسة ولصالح موقع السكن المدينة والمخيم كدراسة (سعادة وزامل، 2001)، و(ديبس والسمادونى، 2004).

في حين أظهرت دراسة (الحراشة والخوالدة، 2009)، و(الحضري، 2003) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح دبلوم المتوسط والبيكالوريوس، ولمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة القصيرة.

أما الدراسة الحالية فقد أظهرت النتائج وجود فروق في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمين الذكور، وعدم وجود فروق في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة العملية ومكان السكن، وأبرزت نتائج الدراسة أيضاً وجود فروق في الضبط الصفى لدى الطلبة، من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمين الذكور، والمؤهل العلمي لصالح المعلمين الحاصلين على الماجستير فما فوق، وعدم وجود فروق في الضبط الصفى لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير الخبرة العملية ومكان السكن.

وتميزت هذه الدراسة عن الدراسات الأخرى بأنها الدراسة الأولى في حدود علم الباحثة، هدفت الى التعرف على البيئة الصفية الصحية وعلاقتها بالضبط الصفى لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمهم في ضوء متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، ومكان السكن، حيث أظهرت النتائج وجود علاقة طردية بين البيئة الصفية الصحية والضبط الصفى من وجهة نظر معلمي المرحلة الاساسية الدنيا.

الفصل الثالث طريقة الدراسة وإجراءاتها

1.3 منهج الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

4.3 أداة الدراسة

1.4.3 صدق الأداة

2.4.3 ثبات الاداة

5.3 متغيرات الدراسة

1.5.3 المتغيرات المستقلة

2.5.3 المتغيرات التابعة

6.3 اجراءات تطبيق الدراسة

7.3 المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

قامت الباحثة في هذا الفصل من الدراسة، بعرض الخطوات والمراحل وفقاً للمنهج العلمي، من خلال تحديد مجتمع الدراسة وعينته، والأدوات المستخدمة، ومتغيرات الدراسة المستقلة، وإجراءات التحقق من صدق الأداة وثباتها، والوسائل الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات المتعلقة باستجابة أفراد العينة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

1.3 منهج الدراسة :

لتحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الإرتباطي، وهو المنهج الذي يهدف إلى وصف خصائص الظاهرة وجمع معلومات عنها، لأنه يلاءم طبيعة وأهداف الدراسة معتمداً على أسلوب الدراسة الميدانية في جمع المعلومات، ليفي بأغراضها ويحقق أهدافها واختبار صحة فرضياتها، وتفسير نتائجها.

2.3 مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس المرحلة الأساسية الدنيا، الذين يدرسون الطلبة في الصفوف الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في شمال الخليل في العام الدراسي 2011-2012م.

وقد بلغ عددهم (1015) معلماً ومعلمة، وقد حصلت الباحثة على إحصائية معلمي ومعلمات المدارس الحكومية من خلال دائرة التخطيط في مديرية التربية والتعليم.

3.3 عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (203) معلماً ومعلمة في المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية، أي بنسبة (20%) من مجتمع المعلمين.

وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقيّة العشوائية، وبلغ عدد الإستبانات الموزعة على جميع أفراد عينة الدراسة (203) استبانة، وبلغ عدد الإستبانات المستردة (203) استبانة، أي بنسبة (100%) من عينة الدراسة.

1.3.3 وصف متغيرات أفراد عينة الدراسة

جدول رقم (1.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات

القيم الناقصة	النسبة المئوية	العدد	المتغيرات
-	الجنس		
	42.4	86	ذكر
	57.6	117	أنثى
	100%	203	المجموع
-	المؤهل العلمي		
	26.6	54	أقل من بكالوريوس
	68.5	139	بكالوريوس فقط
	4.9	10	ماجستير فما فوق
	100%	203	المجموع
4	الخبرة العملية		
	23.6	47	أقل من 5 سنوات
	25.6	51	5-10 سنوات
	50.8	101	أكثر من 10 سنوات
	100%	203	المجموع
4	مكان السكن		
	38.2	76	مدينة
	35.3	1.6	قرية
	8.5	17	مخيم
	100%	203	المجموع

يبين الجدول رقم (1.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات، حسب متغير الجنس ويظهر أن (42.4%) من عينة الدراسة ذكور، و(57.6%) من الإناث، وحسب متغير المؤهل العلمي يظهر أن (26.6%) أقل من بكالوريوس، في حين كانت نسبة (68.5%) للبكالوريوس فقط، ونسبة (4.9%) ماجستير فما فوق، وحسب متغير الخبرة العملية يظهر أن (23.6%) أقل من 5 سنوات، في حين كانت النسبة (25.6%) من (5 - 10 سنوات)، وأكثر من (10 سنوات) بنسبة (50.8%)، وكذلك حسب متغير مكان السكن يظهر أن (38.2%) من المعلمين يسكنون في المدينة، في حين كانت النسبة (35.3%) للمعلمين الذين يسكنون في القرية، أما المعلمين الذين يسكنون في المخيم فقد بلغت نسبتهم (8.5%).

4.3 أدوات الدراسة :

قامت الباحثة باستخدام الإستبانة كأداة لجمع البيانات في هذه الدراسة، بالإطلاع إلى أداة معدة من قبل الباحثين (الأمعري وخميس، 2011) والباحثين (الحراشنة والخواندة، 2009)، حيث تكونت أدوات الدراسة من استبانتين إحداهما تخص البيئة الصفية الصحية احتوت على (29) فقرة، والأخرى تخص الضبط الصفي للطلبة، وقد احتوت على (30) فقرة.

وتشتمل الإستبانة في صورتها النهائية على جزئيين:

***الجزء الأول:** احتوى على معلومات شخصية تتعلق بالمستجيب (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة العملية، مكان السكن).

***الجزء الثاني:** تكون من فقرات الإستبانتين إحداهما تخص البيئة الصفية الصحية، والأخرى تخص الضبط الصفي للطلبة وعددها (59) فقرة، ويظهر ذلك في الملحق رقم (1) وهذه الفقرات موزعة كالتالي:

أولاً: البيئة الصفية الصحية، تتكون من (29) فقرة ، وهي الفقرات التي تحمل الأرقام من (1-29)، وقد كانت الإستجابة على فقرات الإستبانة حسب تدرج ليكرت الخماسي (Scale Likert)، الذي تكون من خمس درجات للإستجابة على كل فقرة، وهي موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة.

1.1.4.3 صدق استبانة البيئة الصفية الصحية: تم التحقق من صدق الإستبانة من حيث الصياغة اللغوية، والوضوح، والشمولية، ومناسبة الفقرات لما تنتمي إليه، وذلك بعرض الإستبانة بصورتها الأولية على (14) محكماً من ذوي الإختصاص في تقنيات التعليم وأساليب التدريس والإشراف، ممن يحملون درجة الدكتوراه أو الماجستير كما هو موضح في الملحق رقم (2) ، وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم تم اعتماد الفقرات التي اتفق عليها 80% فما فوق من المحكمين، كما تم إجراء التعديلات اللازمة؛ من حيث إعادة صياغة بعض الفقرات، أو حذف بعض الفقرات التي لم يتفق عليها المحكمون إما بسبب عدم وضوحها أو لعدم انتمائها لفقرات الدراسة؛ لإخراج الأداة بشكلها النهائي، وبالإستناد إلى أداة معدة من قبل الباحث (الأمعري وخميس، 2011).

2.1.4.3 ثبات استبانة البيئة الصفية الصحية: تم التحقق من ثبات الإستبانة بطريقة الإتساق الداخلي من خلال استخدام معادلة معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)،

كما تم توزيع أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (15) معلماً ومعلمة في المرحلة الأساسية الدنيا، حيث كانت قيمة معامل الثبات (0.92).

ثانياً: الضبط الصفي: وتتكون من (30) فقرة، وهي الفقرات التي تحمل الأرقام من (1-30)، وقد كانت الإستجابة على فقرات الإستبانة حسب تدرج ليكرت الخماسي (Scale Likert)، الذي تكون من خمس درجات للإستجابة على كل فقرة، وهي دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً.

1.2.4.3 صدق استبانة الضبط الصفي: تم التحقق من صدق الإستبانة من حيث الصياغة اللغوية، والوضوح، والشمولية، ومناسبة الفقرات لما تنتمي إليه، وذلك بعرض الإستبانة بصورتها الأولية على (14) محكماً من ذوي الإختصاص في تقنيات التعليم وأساليب التدريس والإشراف، ممن يحملون درجة الدكتوراه أو الماجستير كما هو موضح في الملحق رقم (2)، وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم تم اعتماد الفقرات التي اتفق عليها 80% فما فوق من المحكمين، كما تم إجراء التعديلات اللازمة؛ من حيث إعادة صياغة بعض الفقرات، أو حذف بعض الفقرات التي لم يتفق عليها المحكمون إما بسبب عدم وضوحها أو لعدم انتمائها لفقرات الدراسة؛ لإخراج الأداة بشكلها النهائي، وبالإستناد إلى أداة معدة من قبل الباحثين (الحراشة والحوادة، 2009) والباحثين (سعادة وزامل، 2001).

2.2.4.3 ثبات استبانة الضبط الصفي: تم التحقق من ثبات الإستبانة بطريقة الإتساق الداخلي من خلال استخدام معادلة معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، كما تم توزيع أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (15) معلماً ومعلمة في المرحلة الأساسية الدنيا، حيث كانت قيمة معامل الثبات (0.84).

5.3 متغيرات الدراسة :

1.5.3 المتغيرات المستقلة:

*الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى).

*المؤهل العلمي: وله ثلاث مستويات (أقل من بكالوريوس، بكالوريوس فقط، ماجستير فما فوق).

*الخبرة العملية: أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات.

*مكان السكن: مدينة، قرية، مخيم.

2.5.3 المتغيرات التابعة:

* البيئة الصفية الصحية.

* الضبط الصفّي لدى الطلبة.

6.3 إجراءات تطبيق الدراسة :

* مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة.

* التأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها.

* حصر أفراد مجتمع الدراسة واختبار عينتها.

* الحصول على كتاب من قسم الدراسات العليا موجه إلى مديرية التربية والتعليم، لتسهيل مهمة الباحثة.

* تطبيق الدراسة، وتوزيع الإستبانات على أفراد مجتمع الدراسة من معلمين ومعلمات في المدارس الأساسية الحكومية الدنيا.

* استرجاع جميع الإستبانات التي سيتم توزيعها.

* جمع البيانات وتبويبها وترميزها وإدخالها إلى الحاسب الآلي لتحليلها.

* عرض النتائج في جداول خاصة بها، ومناقشتها، وكتابة التوصيات اللازمة.

7.3 المعالجة الإحصائية :

بعد جمع الإستبانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل، تم ترميزها وإعطائها أرقاماً معينة، وذلك تمهيداً لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة وتحليل البيانات وفقاً لأسئلة الدراسة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية، حيث أعطيت الإجابة موافق بشدة 5 درجات، موافق 4 درجات، محايد 3 درجات، معارض درجتين، ومعارض بشدة درجة واحدة، بحيث كلما ازدادت الدرجة ازدادت درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية والضبط الصفّي والعكس صحيح.

حيث تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الإستبانة، وقد فحصت فرضيات الدراسة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$)، عن طريق الاختبارات الإحصائية الآتية: اختبار (ت) للعينات المستقلة، واختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance)، واختبار توكي (tukey test)، ومعامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الحاسوب برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS) (STATISTICAL) (PACKAGE FOR SOCIAL SCIENCES).

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

عرض نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تمهيد

تضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع الدراسة، وهو "البيئة الصفية الصحية وعلاقتها بالضبط الصفي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمهم"، وبيان أثر كل من المتغيرات من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها. وتم تحديد درجة التقدير من خلال مفتاح المتوسطات الحسابية لإستجابة أفراد عينة الدراسة وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (1.4).

جدول رقم (1.4) : مفتاح المتوسطات الحسابية لسلم الاجابة

المتوسط الحسابي	درجة التقدير
2.33 فأقل	منخفضة
3.66-2.34	متوسطة
3.67 فأعلى	عالية

يتضح من المعطيات الواردة في الجدول رقم (1.4) أنه تم تحديد درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا من خلال مفتاح المتوسطات الحسابية لإستجابة أفراد عينة الدراسة على استبانة البيئة الصفية الصحية واستبانة الضبط الصفي، وتم اعتماد الدرجات التالية: إذا كان المتوسط حسابي (3.67 فأعلى) يدل على درجة تقدير عالية، وإذا كان المتوسط حسابي (3.66 – 2.34) يدل على درجة تقدير متوسطة، وأما إذا كان المتوسط حسابي (2.33 فأقل) يدل على درجة تقدير منخفضة، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقاً لأسئلة الدراسة وفرضياتها (نمر، 2011).

1.4 عرض نتائج الدراسة:

1.1.4 نتائج السؤال الأول: ما درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الأداة المستخدمة والتي تعبر عن درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة، ومن ثم تم عرض استجاباتهم بشكل مفصل في جداول مخصصة لذلك.

جدول رقم (2.4): الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لإستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
البيئة الصفية الصحية	203	3.71	0.56	74.2

يتضح من المعطيات الواردة في الجدول رقم (2.4) أن درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة كانت عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة (3.71)، مع إنحراف معياري (0.56)، وذلك كما هو في الجدول رقم (2.4).

جدول رقم (3.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة مرتبة حسب الأهمية

الرقم	الرقم في الإستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	29	الغرفة الصفية هي جزء من مبنى المدرسة الأساسي وليست منفصلة عنه	4.32	0.71	عالية
2	9	غرفة الصف آمنة للطلبة	4.16	0.71	عالية
3	3	الغرفة الصفية منظمة بشكل يسمح للمعلم رؤية جميع الطلبة	4.15	0.76	عالية

عالية	0.73	4.06	تخلو الغرفة الصفية من المشكلات الصوتية(صدى الصوت)	6	4
عالية	0.89	4.05	نوافذ الغرفة الصفية تسمح بالإضاءة الطبيعية الكافية والتهوية المناسبة	7	5
عالية	0.87	4.01	تصميم المقاعد الدراسية يتناسب مع حجم الطلبة	1	6
عالية	0.90	3.92	مدخل الغرفة الصفية واسع ويسمح بدخول وخروج الطلبة بحرية	28	7
عالية	0.87	3.91	يتحرك الطلبة بحرية في غرفة الصف	10	8
عالية	0.85	3.90	تتوافر في الغرفة الصفية التوصيلات الكهربائية اللازمة	27	9
عالية	0.92	3.86	يتوافر في الصف سيورة تناسب أطوال الطلبة	5	10
عالية	1.06	3.81	تتناسب مساحة الغرفة الصفية مع عدد طلبة الصف	2	11
عالية	0.90	3.81	النوافذ تتيح رؤية البيئة الخارجية للصف	23	12
عالية	0.88	3.80	الجدران ذات مساحة واسعة تسمح بعرض إنتاج الطلبة من وسائل تعليمية	16	13
عالية	0.91	3.79	يغير الطلبة طريقة جلوسهم في الغرفة الصفية في فترات زمنية مدروسة	13	14
عالية	0.96	3.69	تسمح البيئة الصفية للمعلم بالتنوع في الأنشطة الصفية وأساليب التدريس	19	15
عالية	0.95	3.67	الجدران مدهونة بألوان مناسبة	17	16
متوسطة	0.99	3.66	مساحة الغرفة تسمح بحرية تغيير شكل جلسة الطلبة بما ينسجم مع موضوع الدرس	18	17
متوسطة	1.01	3.65	البيئة الصفية الصحية تنمي القدرة على التخيل والتصور لدى الطلبة	15	18
متوسطة	0.95	3.64	تهيئ البيئة الصفية التعليمية للطلبة فرص الإستغراق والإنهماك في العمل دون ضوضاء أو تشتت	11	19
متوسطة	1.03	3.63	توجد فراغات وممرات كافية لتحرك الطلبة دون إزعاج	21	20
متوسطة	1.03	3.62	الغرفة الصفية منظمة بشكل يتيح للطلبة ممارسة الأنشطة بحرية دون إزعاج الآخرين	14	21
متوسطة	1.09	3.59	يوجد في كل غرفة صفية رفوف خشبية لتنظيم محتوياته واحتياجاته	8	22

متوسطة	0.98	3.49	تضفي البيئة الصفية جو من السعادة، والمرح لإزالة الملل من نفوس الطلاب	12	23
متوسطة	1.25	3.46	يوجد خزانة للمعلم لحفظ الأدوات والوسائل والأنشطة التعليمية	24	24
متوسطة	1.12	3.36	الغرفة الصفية مجهزة بما يتناسب وطبيعة الأنشطة والخبرات التعليمية	4	25
متوسطة	1.17	3.35	غرفة الصف تسمح باستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في الصف مثل (LCD/DVD...)	25	26
متوسطة	1.01	3.33	كثرة النوافذ الصفية تشتت انتباه الطلبة داخل الغرفة الصفية	26	27
متوسطة	1.15	3.00	درجة حرارة الغرفة الصفية مناسبة للطلبة في فصل الصيف أو الشتاء	20	28
متوسطة	1.29	2.94	تتوافر في الغرفة الصفية ستائر بألوان مناسبة	22	29

يوضح الجدول رقم (3.4) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لإستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة مرتبة حسب الأهمية، وقد جاء في مقدمتها: تأكيد المعلمين أن الغرفة الصفية هي جزء من مبنى المدرسة الأساسي وليست منفصلة عنها، وأن غرفة الصف آمنة للطلبة، ومن ثم الغرفة الصفية منظمة بشكل يسمح للمعلم رؤية جميع الطلبة، ثم تخلو الغرفة الصفية من المشكلات الصوتية (صدى الصوت)، وبعدها نوافذ الغرفة الصفية تسمح بالإضاءة الطبيعية الكافية والتهوية المناسبة، ثم تصميم المقاعد الدراسية يتناسب مع حجم الطلبة، ومن ثم مدخل الغرفة الصفية واسع ويسمح بدخول وخروج الطلبة بحرية، ثم يتحرك الطلبة بحرية في غرفة الصف، ثم تتوافر في الغرفة الصفية التوصيلات الكهربائية اللازمة، ثم يتوافر في الصف سيورة تناسب أطوال الطلبة، ثم تتناسب مساحة الغرفة الصفية مع عدد طلبة الصف، تلاه أن النوافذ تتيح رؤية البيئة الخارجية للصف، ثم الجدران ذات مساحة واسعة تسمح بعرض إنتاج الطلبة من وسائل تعليمية، ومن ثم يغير الطلبة طريقة جلوسهم في الغرفة الصفية في فترات زمنية مدروسة، ثم تسمح البيئة الصفية للمعلم بالتنوع في الأنشطة الصفية وأساليب التدريس، وبعد ذلك كانت عبارة الجدران مدهونة بألوان مناسبة، ثم مساحة الغرفة تسمح بحرية تغيير شكل جلسة الطلبة بما ينسجم مع موضوع الدرس، ومن ثم البيئة الصفية الصحية تنمي القدرة على التخيل والتصور لدى الطلبة، ثم تهئ البيئة الصفية التعليمية للطلبة فرص الإستغراق

والإنهماك في العمل دون ضوضاء أو تشتت، ومن ثم عبارة توجد فراغات وممرات كافية لتحرك الطلبة دون إزعاج، وبعدها جاءت عبارة الغرفة الصفية منظمة بشكل يتيح للطلبة ممارسة الأنشطة بحرية دون إزعاج الآخرين، ثم يوجد في كل غرفة صفية رفوف خشبية لتنظيم محتوياته واحتياجاته، ومن ثم تضيء البيئة الصفية جو من السعادة، والمرح لإزالة الملل من نفوس الطلاب، ثم يوجد خزانة للمعلم لحفظ الأدوات والوسائل والأنشطة التعليمية، ثم الغرفة الصفية مجهزة بما يتناسب وطبيعة الأنشطة والخبرات التعليمية، ثم غرفة الصف تسمح باستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في الصف مثل (LCD/DVD...)، ومن ثم كثرة النوافذ الصفية تشتت انتباه الطلبة داخل الغرفة الصفية، وأخيراً عبارتي درجة حرارة الغرفة الصفية مناسبة للطلبة في فصل الصيف أو الشتاء، و تتوفر في الغرفة الصفية ستائر بألوان مناسبة.

2.1.4 نتائج السؤال الثاني: هل تختلف درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة باختلاف (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية، ومكان السكن)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضيات (1-4) الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس. للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (4.4).

جدول رقم (4.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الإحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
ذكر	86	3.82	0.53	201	2.39	0.017
أنثى	117	3.63	0.57			

تشير النتائج التي وردت في الجدول رقم (4.4) إلى أن قيمة ت (2.39) ومستوى الدلالة الإحصائية (0.017)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى

($0.05 \geq \alpha$) في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس، لصالح المعلمين الذكور بمتوسط حسابي (3.82)، أما المعلمات الإناث فقد بلغ المتوسط الحسابي لديهن (3.63)، وبذلك ترفض الفرضية.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (5.4)، والجدول رقم (6.4).

جدول رقم (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة لتقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من بكالوريوس	54	3.80	0.54
بكالوريوس فقط	139	3.66	0.58
ماجستير فما فوق	10	3.93	0.33

يظهر الجدول (5.4) أن النتائج التي أبرزها لإستجابات أفراد عينة الدراسة لتقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كانت لصالح المعلمين ذوي المؤهل العلمي ماجستير فما فوق بمتوسط حسابي (3.93)، ومن ثم المعلمين الحاصلين على مؤهل علمي أقل من بكالوريوس بمتوسط حسابي (3.80)، وأخيراً المعلمين الحاصلين على مؤهل علمي بكالوريوس فقط بمتوسط حسابي (3.66).

جدول رقم (6.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.32	2	0.66	2.08	0.127
داخل المجموعات	63.40	200	0.31		
المجموع	64.37	202	-----		

تظهر النتائج التي وردت في الجدول (6.4) أن قيمة ف المحسوبة (2.08) ومستوى الدلالة الإحصائية (0.127)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$) في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وبذلك تقبل الفرضية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$) في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير الخبرة العملية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير الخبرة العملية، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (7.4)، والجدول رقم (8.4).

جدول رقم (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة لتقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير الخبرة العملية

الخبرة العملية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	47	3.68	0.64
5 - 10 سنوات	51	3.69	0.57
أكثر من 10 سنوات	101	3.72	0.54

من خلال الجدول (7.4) يتبين أن النتائج التي ظهرت لإستجابات أفراد عينة الدراسة لتقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير الخبرة العملية، جاءت لصالح المعلمين ذوي الخبرة العملية التي تزيد عن (10 سنوات) بمتوسط حسابي (3.72) وانحراف معياري (0.54)، ومن ثم المعلمين الذين تراوحت خبراتهم العملية ما بين (5- 10 سنوات) بمتوسط حسابي (3.69)، وانحراف معياري (0.57)، وأخيراً المعلمين الذين لم تتجاوز (5 سنوات) بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (0.64).

جدول رقم (8.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير الخبرة العملية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.07	2	0.03	0.11	0.89
داخل المجموعات	64.53	196	0.32		
المجموع	64.60	198	-----		

تظهر النتائج الواردة في الجدول (8.4) أن قيمة ف (0.11) ومستوى الدلالة (0.896) وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير الخبرة العملية، وبذلك تقبل الفرضية.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير مكان السكن.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير مكان السكن، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (9.4) والجدول رقم (10.4).

جدول رقم (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة لتقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير مكان السكن

مكان السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مدينة	76	3.78	0.57
قرية	106	3.66	0.58
مخيم	17	3.68	0.43

يظهر من خلال نتائج الجدول (9.4) أن المعطيات الواردة لإستجابات أفراد عينة الدراسة لتقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير مكان السكن، كانت لصالح المعلمين الذين يسكنون في المدينة بمتوسط حسابي (3.78)، ومن ثم لصالح المعلمين الذين يسكنون في المخيم بمتوسط حسابي (3.68)، وأخيراً المعلمين الذين يسكنون في القرية بمتوسط حسابي (3.66).

جدول رقم (10.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير مكان السكن

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.69	2	0.34	1.07	0.34
داخل المجموعات	62.93	196	0.32		
المجموع	63.62	198	----		

من خلال النتائج التي يظهرها الجدول (10.4)، حيث أن قيمة ف (1.07) ومستوى الدلالة الإحصائية (0.343)، وبالتالي يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير مكان السكن، وبذلك تقبل الفرضية.

3.1.4 نتائج السؤال الثالث: ما درجة الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا؟

للإجابة عن هذا السؤال إستخرجت الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لدرجة الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (11.4) والجدول رقم (12.4).

جدول رقم (11.4): الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لإستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
الضبط الصفي	203	3.25	0.44	65

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول رقم (11.4) أن درجة الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة (3.25)، مع إنحراف معياري (0.44).

جدول رقم (12.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا مرتبة حسب الأهمية

الرقم	الرقم في الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	30	4.47	0.74	عالية
2	29	4.41	0.83	عالية
3	14	3.97	1.05	عالية
4	6	3.86	0.85	عالية
5	17	3.85	0.94	عالية

			طابع بسيط		
عالية	0.96	3.75	أشغل الطالب المشاغب مع زملائه بأعمال صفية إضافية (كالقراءة، الرسم أو الكتابة)	13	6
عالية	0.90	3.68	أنبه الطالب عدة مرات حتى يكف نهائياً عن الشغب	10	7
متوسطة	1.06	3.62	أوجه نظرة تحمل معاني اللوم والعتاب باتجاه الطالب المشاغب	8	8
متوسطة	0.89	3.57	أرفع صوتي في أثناء الدرس، حتى يكف الطالب عن الشغب	7	9
متوسطة	0.97	3.54	أشير للطالب بالرأس أو اليد دون المساس باستمرارية سير الحصة الدراسية	21	10
متوسطة	1.14	3.53	أتعاون مع إدارة المدرسة في إيجاد حل جذري للعتاب الصفي	19	11
متوسطة	0.91	3.48	أتحدث مع الطالب المشاغب على إنفراد بعد الإنتهاء من الحصة	3	12
متوسطة	1.14	3.48	أمنع الطالب المشاغب التماذي في مناقشتي أثناء الحصة الدراسية	28	13
متوسطة	0.91	3.44	أقترب من الطالب كي لا يتمادى في سلوكه	27	14
متوسطة	1.09	3.43	أستدعي ولي أمر الطالب لمعرفة أسباب تكرار ولده لسلوك الشغب	22	15
متوسطة	1.05	3.36	أناقش موضوع الشغب الصفي بشكل جماعي مع طلبة الصف	24	16
متوسطة	0.92	3.35	أحمل الطالب مسؤولية سلوكه غير المناسب داخل الغرفة الصفية	11	17
متوسطة	0.78	3.21	أنقر على الطاولة بالقلم أو الإصبع حتى يكف الطالب عن الشغب	1	18
متوسطة	1.08	3.10	أهدد الطالب المشاغب بإيقاع العقوبة عليه إذا استمر في الشغب	4	19
متوسطة	1.12	3.09	أهدد الطالب بأن أخصم بعضاً من علاماته المدرسية إذا استمر بالشغب	9	20
متوسطة	1.08	3.08	أضع إصبعي على فمي إشارة مني للطالب كي يكف عن الشغب	16	21
متوسطة	1.16	2.80	أوبخ الطالب توبيخاً لفظياً بسيطاً لكفه عن الشغب	18	22

متوسطة	1.02	2.74	أعين مكاناً آخر للطالب المشاغب للجلوس فيه كنوع من العقاب المعنوي	2	23
متوسطة	1.09	2.72	أصرخ في وجه الطالب المشاغب حتى يكف عن الشغب	26	24
متوسطة	1.16	2.54	أخرج الطالب المشاغب من الصف إلى مدير المدرسة	25	25
متوسطة	1.17	2.54	أحرم الطالب المشاغب من نشاطات يحبها (كالرياضة أو الرحلات) كنوع من العقاب المعنوي	12	26
متوسطة	1.16	2.46	ألوح بالعصا للطالب حتى يتوقف عن سلوك الشغب	15	27
متوسطة	1.26	2.35	أهمل الطالب المشاغب ولا انتبه لما يفعله في أثناء سير الحصة	5	28
منخفضة	1.27	2.26	أوقع العقاب البدني على الطالب المشاغب حتى يكون عبرة لغيره من الطلبة	20	29
منخفضة	1.22	2.04	أحرم الطالب من الحصة الدراسية التي يشاغب فيها	23	30

يوضح الجدول رقم (12.4) درجة الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا مرتبة حسب الأهمية، وقد جاء في مقدمتها: توضيح المعلمين للطلبة في بداية العام الدراسي قوانين الضبط الصفي وحفظ النظام، تلاه امتداح الطلبة المنضبطون في الحصة الدراسية حتى يتم الإقضاء بهم، ومن ثم قيام المعلم بامتداح السلوك السوي الذي يقوم به الطالب خاصة المعروف عنه بالشغب، والتحرك ببطء باتجاه الطالب المشاغب، مع الحفاظ على سير الحصة الدراسية بشكل طبيعي، تلاه مسامحة المعلم للطالب خاصة إذا كانت تصرفاته ذات طابع بسيط، و ثم اشغال الطالب المشاغب مع زملائه بأعمال صفية إضافية (كالقراءة، الرسم أو الكتابة)، ثم تنبيه الطالب عدة مرات حتى يكف نهائياً عن الشغب، ثم توجيه المعلم نظرة تحمل معاني اللوم والعتاب باتجاه الطالب المشاغب، ثم رفع المعلم صوته في أثناء الدرس، حتى يكف الطالب عن الشغب، ثم قيام المعلم بالإشارة للطالب بالرأس أو اليد دون المساس باستمرارية سير الحصة الدراسية، ثم اقتراب المعلم من الطالب كي لا يتمادى في سلوكه، ثم قيام المعلم باستدعاء ولي أمر الطالب لمعرفة أسباب تكرار ولده لسلوك الشغب، ثم مناقشة المعلم موضوع الشغب الصفي بشكل جماعي مع طلبة الصف، ومن ثم تحميل الطالب مسؤولية سلوكه غير المناسب داخل الغرفة الصفية، ثم قيام المعلم بالنقر على الطاولة بالقلم أو الإصبع حتى يكف الطالب عن الشغب، ثم تهديد الطالب المشاغب بإيقاع العقوبة عليه إذا استمر في الشغب، ومن ثم تهديد الطالب بأن يخصم بعضاً

من علاماته المدرسية إذا استمر بالشغب، تلاه وضع المعلم لإصبعه على فمه إشارة منه للطلاب كي يكف عن الشغب، ثم توبيخ المعلم للطلاب توبيخاً لفظياً بسيطاً لكفه عن الشغب، ثم تعين مكاناً آخر للطلاب المشاغب للجلوس فيه كنوع من العقاب المعنوي، ومن ثم قيام المعلم بالتلويح بالعصا للطلاب حتى يتوقف عن سلوك الشغب، ثم اهمال المعلم للطلاب المشاغب وعدم الانتباه لما يفعله في أثناء سير الحصة، وأخيراً إيقاع العقاب البدني على الطالب المشاغب حتى يكون عبرة لغيره من الطلبة، وقيام المعلم بحرمان الطالب من الحصة الدراسية التي يشاغب.

4.1.4 نتائج السؤال الرابع: هل تختلف درجة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للضبط

الصفي لدى الطلبة باختلاف (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية، ومكان السكن) ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضيات (5-8)

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبارات للعينات المستقلة للفروق في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير الجنس ، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (13.4).

جدول رقم (13.4): نتائج اختبارات للعينات المستقلة للفروق في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الإحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
ذكر	86	3.39	0.48	201	3.83	0.000
أنثى	117	3.15	0.38			

تظهر النتائج الواردة في الجدول (13.4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير الجنس، لصالح المعلمين الذكور بمتوسط حسابي (3.39)، وأما المعلمات الإناث بمتوسط حسابي (3.15)، وبذلك ترفض الفرضية.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (14.4).

جدول رقم (14.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة للضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
أقل من بكالوريوس	54	3.18	0.42
بكالوريوس فقط	139	3.26	0.44
ماجستير فما فوق	10	3.57	0.49

يلاحظ من خلال المعطيات الواردة في الجدول (14.4) أن استجابات أفراد عينة الدراسة للضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي، جاءت لصالح المعلمين ذوي المؤهل العلمي ماجستير فما فوق بمتوسط حسابي (3.57)، يليه المعلمين ذوي المؤهل العلمي بكالوريوس فقط بمتوسط حسابي (3.26)، وأخيراً ذوي المؤهل العلمي أقل من بكالوريوس بمتوسط حسابي (3.18).

جدول رقم (15.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.33	2	0.66	3.45	0.033
داخل المجموعات	38.54	200	0.19		
المجموع	39.87	202	-----		

تشير النتائج الواردة في الجدول (15.4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وبذلك ترفض الفرضية. ولإيجاد مصدر هذه الفروق استخدم اختبار توكي (tukey test) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (16.4).

جدول رقم (16.4): نتائج اختبار توكي (tukey test) للفروق في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	أقل من بكالوريوس	بكالوريوس فقط	ماجستير فما فوق
أقل من بكالوريوس		-0.081	-0.394*
بكالوريوس فقط			-0.312
ماجستير فما فوق			

تشير المقارنات الثنائية البعدية في الجدول رقم (16.4) أن الفروق في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي كانت بين المعلمين حملة المؤهل العلمي الأقل من بكالوريوس، والماجستير فما فوق، لصالح الماجستير فما فوق، الذين كانت درجة الضبط الصفي عندهم أعلى، وذلك كما هو واضح من المتوسطات الحسابية لإجاباتهم في الجدول رقم (14.4).

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير الخبرة العملية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير الخبرة العملية، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (17.4).

جدول رقم (17.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير الخبرة العملية

الخبرة العملية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	47	3.32	0.42
5 - 10 سنوات	51	3.30	0.44
أكثر من 10 سنوات	101	3.19	0.44

يظهر من خلال المعطيات الواردة في الجدول رقم (17.4) أن استجابات أفراد عينة الدراسة للضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير الخبرة العملية، جاءت لصالح المعلمين الذين كانت خبرتهم أقل من 5 سنوات بمتوسط حسابي (3.32)، يليه المعلمين الذين تراوحت خبراتهم العملية ما بين (5 - 10 سنوات) بمتوسط حسابي (3.30)، وأخيراً المعلمين الذين كانت خبرتهم العملية أكثر من (10 سنوات) بمتوسط حسابي (3.19).

جدول رقم (18.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير الخبرة العملية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.70	2	0.35	1.82	0.164
داخل المجموعات	38.00	196	0.19		
المجموع	38.71	198	-----		

تشير المعطيات الواردة في الجدول (18.4) أن قيمة ف (1.82) ومستوى الدلالة الإحصائية (0.164)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير الخبرة العملية، وبذلك تقبل الفرضية.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير مكان السكن.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير مكان السكن، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (19.4).

جدول رقم (19.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة للضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير مكان السكن

مكان السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مدينة	76	3.26	0.45
قرية	106	3.25	0.45
مخيم	17	3.21	0.32

يظهر من خلال نتائج الجدول رقم (19.4) أن المعطيات الواردة لإستجابات أفراد عينة الدراسة للضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير مكان السكن، كانت لصالح المعلمين الذين يسكنون في المدينة بمتوسط حسابي (3.26)، ومن ثم لصالح المعلمين الذين يسكنون في القرية بمتوسط حسابي (3.25)، وأخيراً المعلمين الذين يسكنون في المخيم بمتوسط حسابي (3.21).

جدول رقم (20.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير مكان السكن

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.03	2	0.01	0.09	0.913
داخل المجموعات	39.28	196	0.20		
المجموع	39.32	198	-----		

تظهر النتائج الواردة في الجدول رقم (20.4) أن قيمة ف(0.09) ومستوى الدلالة الإحصائية(0.913)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α) ≥ 0.05 في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير مكان السكن، وبذلك تقبل الفرضية.

5.1.4 نتائج السؤال الخامس: هل هناك علاقة بين البيئة الصفية الصحية والضبط الصفي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمهم؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضية (9).

الفرضية التاسعة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين البيئة الصفية الصحية والضبط الصفي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا. للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) للعلاقة بين البيئة الصفية الصحية والضبط الصفي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (21.4).

جدول رقم (21.4): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) للعلاقة بين البيئة الصفية الصحية والضبط الصفي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا

المتغيرات	العدد	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية
البيئة الصفية الصحية*الضبط الصفي	203	0.19*	0.005

تشير النتائج الواردة في الجدول (21.4) إلى أن قيمة ر (0.19)، ومستوى الدلالة الإحصائية (0.005)، وهذا يعني وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين البيئة الصفية الصحية والضبط الصفي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، بحيث كلما كانت البيئة الصفية صحية ازدادت درجة الضبط الصفي والعكس صحيح، وبذلك ترفض الفرضية.

الفصل الخامس
مناقشة نتائج أسئلة الدراسة والتوصيات

1.5 مناقشة نتائج أسئلة الدراسة

2.5 التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة حسب تسلسل أسئلتها وفرضياتها وما يتضمن ذلك من التوصيات المنبثقة عن نتائج الدراسة.

1.5 مناقشة نتائج أسئلة الدراسة:

1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول: ما درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال بحساب الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الأداة المستخدمة التي تعبر عن درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة، وتبين أن درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة جاءت بدرجة عالية.

وتعزو الباحثة السبب في أن درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة جاءت بدرجة عالية، إلى أن المعلمين يدركون بشكل أو بآخر أهمية البيئة الصفية الصحية لما لها من أثر في العملية التعليمية، ويرجع السبب أيضاً إلى أن المعلمين لديهم القدرة والكفاءة العلمية والتربوية، لملاحظة انعكاس توفر مختلف جوانب البيئة الصفية الصحية من إضاءة وتهوية ودهان ومقاعد وإمكانيات صافية صحية... وما يعكسه ذلك إيجابياً على العملية التعليمية التربوية بصورة عامة.

كما تعزو الباحثة أيضاً السبب في ارتفاع نتائج البيئة الصفية الصحية في مختلف الجوانب التي تم تناولها، كانت جوانب واقعية تعبر عن واقع البيئات الصفية في المدارس التي شملتها عينة الدراسة لما لهذا الجانب من انعكاس كبير على جدوى العملية التعليمية والتربوية.

وانتقلت هذه النتيجة مع دراسة الأمعري والخميس (2011)، سنبل (2010)، أبو قاعد (2008)، عقل (2005)، ودرayدين وفريزر (Dryden and Fraser, 1996)، مونز (Monz, 1996)، جانجارد (Gangaard, 1995)، براون (Brown, 1994)، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة دوشارم (Ducharme, 2001)، الريدج وفريزر (Aldridge, & Fraser, 1999)، وانستين وولفولك (Weinstein&Woolfolk, 1997).

2.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني: هل تختلف درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة باختلاف (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية، ومكان السكن)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضيات (1-4)

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس، وبذلك ترفض الفرضية .

وتعزو الباحثة السبب في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس، وجهة النظر لدى كل من الجنسين في أهمية توفر مقومات البيئة الصفية الصحية لدى الطلبة، ومعرفتهم ووعيهم بضرورة البيئة الصفية الصحية وانعكاسها على مختلف جوانب العملية التعليمية التربوية.

وانتقدت هذه النتيجة مع دراسة الأمعري والخميس (2011)، سنبل (2010)، أبو قاعد (2008)، ودرayدن وفريزر (Dryden and Fraser, 1996)، مونز (Monz, 1996)، جانجارد (Gangaard, 1995)، براون (Brown, 1994)، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الديرديج وفريزر (Aldridge, & Fraser, 1999)، وانستين وولفولك (Weinstein&Woolfolk, 1997).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وبذلك تقبل الفرضية.

وتعزو الباحثة السبب في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وهذا يعني تقارباً واضحاً لدى المعلمين وإن اختلفت مؤهلاتهم العلمية، فالمعلم مهما كان مؤهله العلمي فإن وجهة نظره وقناعاته الخاصة نحو أهمية البيئة الصفية الصحية وتوفر مقوماتها في مختلف المجالات داخل الغرفة الصفية

وبالتالي مدى انعكاس هذه المقومات على الطلبة، لذلك وجدنا نوعاً من التوازن بين آراء وتصورات المعلمين وإن اختلف مؤهلهم العلمي.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو قاعد (2008)، عقل (2005)، السبيعي (2003)، وانستين وولفوك (Weinstein&Woolfolk,1997)، درايدن وفريزر (Dryden and Fraser, 1996)، مونز (Monz, 1996)، جانجارد (Gangaard, 1995)، براون (Brown, 1994)، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الديرديج وفريزر (Aldridge, & Fraser, 1999)، سلفرستين (Silverstien, 1976).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير الخبرة العملية.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير الخبرة العملية، وبذلك تقبل الفرضية.

وتعزو الباحثة السبب في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير الخبرة العملية، أن المعلمين لا يختلفون كثيراً حسب خبرتهم العملية في نظرهم لتأثير وانعكاس البيئة الصفية الصحية لدى الطلبة، وإن اختلفت سنوات خبرتهم العملية، فهم يجدون أن البيئة الصفية الصحية بمقوماتها تعطيهم الشعور بالراحة والأمان للطلبة من جهة وتساعدهم في توصيل رسالتهم العلمية في التدريس والتعليم من جهة أخرى. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو قاعد (2008)، مسعود (2005)، عقل (2005)، السبيعي (2003)، ودرايدن وفريزر (Dryden and Fraser, 1996)، مونز (Monz, 1996)، واختلفت مع دراسة دببيس والسمادون (2004)، جانجارد (Gangaard, 1995).

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير مكان السكن.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير مكان السكن، وبذلك تقبل الفرضية.

وتعزو الباحثة في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير مكان السكن، إلى الإهتمام الذي تقوم به مديرية التربية والتعليم من جهة والمجتمع المحلي من جهة أخرى في كل موقع سكني لتوفير بيئات صفية صحية تكون داعمة ومساندة للعملية التربوية للطلبة في كل تجمع سكني في المحافظة.

ويمكن أن يكون السبب من وجهة نظر الباحثة الوعي والإدراك لدى أفراد المجتمع المحلي في المناطق التي يشملها عمل مديرية التربية والتعليم في نحو هذه القضية، وبالتالي فإنهم يقومون جاهدين رغم الظروف الإقتصادية السيئة بشكل عام، بالعمل على توفير احتياجات مختلفة للمدارس ومن ضمنها احتياجات البيئة الصفية الصحية داخل المدرسة.

وقد اتفقت النتيجة مع الترتوري (2008)، الزهراني (2005)، عقل (2005)، مسعود (2005)، العتيبي (2002)، الخلفي (1994)، جامبو (Jambo, 1984)، سلفرستين (Silverstien, 1976)، (Weinstein&Woolfolk,1997).

3.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث: ما درجة الضبط الصفّي لدى الطلبة من وجهة نظر

معلمي المرحلة الأساسية الدنيا؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال عن طريق إستخراج الاعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لدرجة الضبط الصفّي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، حيث كانت الدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن فقرات هذا المجال تلامس واقع يعيشه المعلم والطالب جنباً إلى جنب داخل الصف في المدارس الحكومية، في الوقت الذي يعاني فيه المعلم في الوقت الحاضر صراع في التعامل مع مشكلة الضبط الصفّي للطلبة في ظل ظروف صعبة على مختلف جوانب العملية التعليمية والتربوية، وفي مقدمتها جوانب البيئة الصفية الصحية داخل الصف وارتباطها بالضبط الصفّي لدى طلبة الصف.

وقد يكون السبب أيضاً في أن إمكانيات مديريات التربية والتعليم نحو توفير مقومات البيئة الصفية الصحية التي تساعد وتسهم في تحقيق الضبط الصفّي الذي ينعكس إيجابياً على مستوى التحصيل الدراسي للطلبة من جهة، ومن جهة أخرى أيضاً هناك ظروف خارجية تؤثر على الضبط الصفّي لدى الطلبة مثل مستوى العلاقة ما بين الوالدين وابنهم الطالب، بالإضافة إلى درجة الحوار والإتصال والتواصل فيما بينهم، ناهيك عن المتغيرات التكنولوجية التي تواكب العصر الحاضر وتعكس أثرها بشكل أو بآخر على تفكير وسلوك الطلبة في المدارس والذي قد يترجم سلبياً على الضبط الصفّي .

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2005)، ديبس والسماذوني (2004)، الحضري (2003)، الحسن (2003)، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Corcoran, 1970).
4.1.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع: هل تختلف درجة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لضبط الصفي لدى الطلبة باختلاف (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية، ومكان السكن)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضيات (5-8)
الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمين الذكور، وبذلك ترفض الفرضية.

وتعزو الباحثة السبب في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمين الذكور، الإدراك والوعي الفكري والعلمي لدى كل من الجنسين في أهمية توفر الضبط الصفي لدى الطلبة داخل الصف، بالإضافة إلى معرفتهم بسبل وطرائق توفير هذا الضبط الصفي لدى الطلبة وما يعكسه هذا الضبط على مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم ولكن كون النتائج التي أبرزتها الدراسة كانت لصالح المعلمين الذكور فإن الباحثة تعزو ذلك لكون مشكلة الضبط الصفي بارزة وبصورة واضحة جداً، وتعد معضلة يجب الوقوف عندها في مدارس الذكور بالمقارنة مع مدارس الإناث.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2005)، ديبس والسماذوني (2004)، الحضري (2003)، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الحراحشة والحوالدة (2009)، والخليفي (1994).

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وبذلك ترفض الفرضية.

وتعزو الباحثة السبب في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي، أن المعلمين يختلفون حسب مؤهلهم العملي في قناعتهم ووجهة نظرهم نحو ضرورة التعامل مع الضبط الصفي لدى الطلبة في سبيل سير العملية التربوية والتعليمية، فهم يحملون رسالة تربوية لتعليم الطلبة في الوقت الذي يكونون فيه محكومين بمنهاج لا بد من إنجازه في نهاية الفصل الدراسي، وبالتالي فإن الضبط الصفي يسهم ويساعد في تحقيق أهداف العملية التربوية التدريسية.

ويرجع السبب في ذلك لما اكتسبوه أثناء دراستهم الجامعية، خصوصاً أن كثير من الجامعات مديريات التربية والتعليم تتيح للمعلمين التدريب والإطلاع والممارسة للعملية التعليمية فيما يتعلق بتأثير الضبط الصفي لدى الطلبة على عملية التدريس التي يمارسها المعلمون، وتزداد درجة الوعي والإدراك بازدياد المؤهل العلمي الذي يتقدم ويتطور بتطور المؤهل العلمي وهذا ينعكس على درجة التعامل مع الضبط الصفي لدى المعلمين، من حيث الأساليب والطرق التي يمكن استخدامها مع الطلبة.

وانتقلت هذه النتيجة مع دراسة الحراشنة والخواودة (2009)، عويدات وحمدى (1997)، أبو مصطفى (1994)، أويا (Oya,2000)، جلبرت (Gilbert,1999) واختلقت مع دراسة أبو شهاب (1985)، بلاتش وبلاتش (Balch&Balch, 1987).

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير الخبرة العملية.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير الخبرة العملية، وبذلك تقبل الفرضية.

وتعزو الباحثة السبب في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير الخبرة العملية، وهذا يعني أن هناك تقارباً واضحاً لدى المعلمين ذوي الخبرات القليلة وذوي الخبرات العالية في نظرتهم نحو الضبط الصفي وأهميته لدى الطلبة ووسائل توفيره من خلال البيئة الصفية الصحية، فإذا قاربنا بين وجهات النظر لدى المعلمون من أصحاب الخبرة القليلة أو الخبرة العالية، فإننا نجد نوعاً من التوازن.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحراخشة والخواودة (2009)، ديبس والسمادونى (2004)، الحضري (2003)، الحسن (2003)، سعادة وزامل (2001)، خضر (1999)، الخلفي (1994) كوركوران (Corcoran, 1970)، جامبو (Jambo, 1984).

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في الضبط الصفّي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير مكان السكن.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في الضبط الصفّي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير مكان السكن، وبذلك تقبل الفرضية.

وتعزو الباحثة السبب في الضبط الصفّي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير مكان السكن، أن المعلمين أبدوا أرائهم حول ضرورة الضبط الصفّي لدى الطلبة، فهم أحياناً كثيرة يربطون ما بين الطلبة في انضباطهم الصفّي داخل الصف والمدرسة بالطبيعة الجغرافية لمنطقة السكن، وتأثير هذه الطبيعة الجغرافية على سلوكهم داخل الصف والمدرسة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة ديبس والسمادونى (2004)، الحضري (2003)، الحسن (2003)، سعادة وزامل (2001)، خضر (1999)، الخلفي (1994)، سلامة (1989) جامبو (Jambo, 1984) واختلفت مع دراسة درايدن وفريزر (Dryden and Fraser, 1996)، أبو مصطفى (1994).

5.1.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس: هل هناك علاقة بين البيئة الصفية الصحية والضبط

الصفّي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلميهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضية (9)

الفرضية التاسعة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين البيئة الصفية الصحية والضبط الصفّي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا.

أظهرت النتائج وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين البيئة الصفية الصحية والضبط الصفّي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، بحيث كلما كانت البيئة الصفية صحية ازدادت درجة الضبط الصفّي والعكس صحيح، وبذلك ترفض الفرضية.

وتعزو الباحثة السبب في ذلك أن المعلمين في أفكارهم وأرائهم يربطون ما بين البيئة الصفية الصحية والضبط الصفّي، فالعلاقة ما بينهما هي علاقة طردية، وهذا يعكس أهمية بل وضرورة البيئة الصفية الصحية وأن علاقتها وارتباطها بالضبط الصفّي يشكل محوراً أساسياً في العملية التعليمية والتربوية، ويحقق نجاحها بصورة كبيرة وملحوظة تظهر من خلال سلوك الطلبة وضبطهم داخل الغرفة الصفية من جهة، ومن جهة أخرى ينعكس ذلك على مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

وتميزت هذه الدراسة عن الدراسات الأخرى بأنها الدراسة الأولى في حدود علم الباحثة وهدفت الى التعرف على البيئة الصفية الصحية وعلاقتها بالضبط الصفّي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلميه في ضوء متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، ومكان السكن.

2.5 التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة التي أظهرت ارتفاع متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على الإستباننتين، إلا أن الباحثة توصي:

- العمل على توفير غرف جذابة وفق الإمكانيات المتاحة، كاستخدام الألوان، والإضاءة والحرارة، والأثاث المناسب وتنظيمه، مع إتاحة التعامل مع سائر المصادر والأنشطة بفاعلية.
- توفير غرف صفية يسودها الإحترام المتبادل والتعاون فيما بين المعلمون والطلبة، وفيما بين الطلبة أنفسهم، لما له من تأثير على تنمية الشخصية الأكاديمية والذاتية للطلبة داخل الصف وخارجه.
- العمل على إتاحة المصادر اللازمة لتوفير غرف صفية صحية جذابة ووظيفية.
- عقد دورات تدريبية متخصصة لمعلمي المرحلة الأساسية حول الضبط الصفّي والمدرسي لدى الطلبة، بحيث يتمكن المعلمين من التعامل بإيجابية مع هذه المشكلة.
- إجراء دراسات مختلفة حول البيئة الصفية الصحية، والضبط المدرسي بحيث يتم تناول متغيرات أخرى غير التي تم تناولها في هذه الدراسة.
- العمل على توفير المقومات الضرورية نحو بيئة صفية صحية، وتحديد قواعد الضبط الصفّي لدى الطلبة، التي تجعل المعلمين يحققون رسالتهم التربوية بفاعلية مستمرة.

مقترحات حول الدراسة:

- مراعاة مقومات البيئة الصفية الصحية في المدارس التي يتم بنائها وإعدادها حاضراً ومستقبلاً.
- تقليل عدد الطلبة داخل الصف ليتسنى للمعلم إمكانية التنوع في الأنشطة والفعاليات، في ظل بيئة صفية صحية يسودها الإحترام والتعاون والضبط الصفّي الواجب توافره.
- تضمين مساقات طرق وأساليب تدريس في كليات التربية في الجامعات حول موضوع البيئة الصفية الصحية وعلاقتها بالضبط الصفّي.

المراجع

- المراجع العربية v
- المراجع الأجنبية v

المراجع العربية:

- أبو شهاب، خالد. (1985). مسح المشكلات السلوكية في مدارس المرحلة الابتدائية في الأردن وارتباطها بالجنس والمرحلة التعليمية والمنطقة التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.
- أبو قاعد، موسى علي. (2008). أثر البيئة الصفية على التعلم في المملكة الأردنية، رسالة ماجستير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.
- أبو مصطفى، نظمي عودة. (1994). المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس الإبتدائية كما يدركها المعلمون والمعلمات، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية.
- الأمعري، هناء والخميس، نداء. (2011). مقومات البيئة الصفية الصحية برياض الأطفال في دولة الكويت ومدى ارتباطها بالأنماط السلوكية للطفل داخل الفصل، الكويت.
- الترتوري، محمد عوض. (2008). أدوار المعلم في التعليم الفعال، دار الحامد ودار الراية للنشر، عمان.
- حبش، زينب. (2002). آفاق تربوية في التعليم والتعلم الإبداعي، ط1. فلسطين: مؤسسة العنقاء للتجديد والإبداع.
- الحراشنة، محمد والخوالدة، سالم. (2009). أنماط الضبط الصفّي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصفّي في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قسبة محافظة المفرق، رسالة ماجستير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.
- الحسن، نعيمة. (2003). فاعلية برنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية في خفض السلوكيات غير المقبولة لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط في مملكة البحرين، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الحضري، عادل. (2003). مشكلات الضبط الصفّي وأساليب مواجهتها في المدارس الثانوية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين والأخصائيين الإجتماعيين، رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، عمان.

الحو، غسان.(2001). تصورات معلمي المدارس الحكومية الأساسية والثانوية وطلبتها نحو أنماط الضبط الصفي في شمال فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

خضر، عاهدة أمين.(1999).المشكلات السلوكية لدى أطفال الرياض من 4-6 سنوات في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

الخليفي، سبيكة يوسف.(1994).المشكلات السلوكية لدى أطفال المدرسة الإبتدائية بدولة قطر، قطر: مركز البحوث التربوية.

دبيس، سعيد والسمادونى، السيد.(2004). المشكلات السلوكية الشائعة بين التلاميذ في مراحل التعليم العام في بعض مناطق المملكة العربية السعودية، مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود ، الرياض.

الزهراني،عبدالله.(2005).المشكلات السلوكية عند التلاميذ أسبابها وعلاجها، جامعة أم القرى، السعودية.

سالبرغ، باسي.(2003).دليل المعلم في التعليم والتقويم، ط1(ترجمة علا الخليلي). عمان: مركز القياس والتقويم.

السيبي، هدى تركي.(2003).أثر البيئة الفيزيائية في مفهوم الذات والتحصيل، والإتجاهات نحو المدرسة، مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة البحرين.

سعادة، جودت وزامل، مجدي، وأبو زيادة، إسماعيل.(2002). المشكلات السلوكية لدى الأطفال الفلسطينيين في المرحلة الأساسية الدنيا بمحافظة نابلس خلال انتفاضة الأقصى كما يراها المعلمون وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.

سلامة، محمد احمد.(1989).المشكلات السلوكية للتلاميذ في دولة قطر، رسالة ماجستير، قطر: مركز البحوث التربوية.

سنبل، فائقة. (2010). فاعلية البيئة الصفية لرياض الاطفال بمنطقة مكة المكرمة في ضوء الجودة الشاملة. السعودية: جامعة أم القرى.

صبري، انعام (1993). استراتيجيات المعلمين في التعامل مع المشكلات الصفية في مدارس المرحلة الأساسية الدنيا التابعة لوكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

طاهر، حسين محمد. (2007). تعديل السلوك للطفل العادي والغير عادي بين المفهوم والتطبيق. الكويت: شركة مطابع الوزان العالمية.

العتيبي، منير مطني والسويلم، بندر بن حمود. (2002). أهداف التعليم المبكر (رياض الأطفال) بالمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية، رسالة ماجستير غير منشورة، السعودية: مركز البحوث التربوية.

عدس، محمد. (1999 -أ). مع المعلم في صفه، ط1. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عدس، محمد. (1999 -ب). الإدارة الصفية والمدرسة المنفردة، ط2. عمان: دار مجدلاوي للنشر.

عقل، فواز. (2005). البيئة الصفية لموضوع اللغة الإنجليزية كما يراها معلمو ومعلمات اللغة الإنجليزية في نابلس، مجلة جامعة النجاح للبحوث. فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.

علاونه، شفيق. (1995). الضبط الصفّي وحفظ النظام في مدارس دولة البحرين: آراء المعلمين والتلاميذ، البحرين.

عويدات، عبد الله وحمد، نزيه. (1997). المشكلات السلوكية لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر للذكور في الأردن والعوامل المرتبطة بها، مجلة دراسات العلوم التربوية. الأردن: الجامعة الأردنية.

عطية، محسن. (2009). تنظيم بيئة التعلم، ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

فهيمي، عاطف عدلي.(2007).تنظيم بيئة تعلم الطفل. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

قراقزة، علي وعبد القادر، محمود.(1996).مهنتي كمعلم، ط1. بيروت: الدار العربية للعلوم.

قطامي، يوسف.(1998).سيكولوجية التعلم والتعليم الصفّي، ط1(الإصدار الثاني) . عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

كلارك، باربارا.(2003).تفعيل التعليم(النموذج التربوي المتكامل في غرفة الصف). (ترجمة يعقوب نشوان ومحمد خطاب)عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

اللقاني، أحمد حسين والجمال، علي أحمد.(2003).معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط3. القاهرة: عالم الكتب.

مسعود، أمال سيد.(2005).رياض الأطفال في مصر "دراسة تقويمية" بين الواقع والمأمول، مجلة مستقبل التربية العربية. مصر.

مناصرة، علي.(2005).الدليل الإجرائي لمدير المدرسة، ط1. فلسطين: مؤسسة الإدارة العامة لمتابعة الميدان، وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

منسي، حسن.(1998).ديناميات الجماعة والتفاعل الصفّي، ط1 . عمان: دار الكندي للنشر والتوزيع.

النايه، نجاه والشهيل، عبد الرحمن.(1995).الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق، ط2. عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

نمر، حنان.(2011).ادراكات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة رام الله والبيرة لمهارة طرح الأسئلة الصفية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس أبوديس، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم - الكويت.(1996).دراسة عن تقويم كفاءة مرحلة رياض الأطفال. الكويت: مركز إدارة القياس والتقويم.

المراجع الأجنبية:

Aldridge, M. Fraser, J. (1999). "Cross-National Study of Classroom Environment in Taiwan and Australia". Learning Environment Research. An International Journal (1st.ed) The Netherland: Kluwer academic Publishers,143 (2) ,222-231.

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

Bar-Tal, D. (1994). "Interaction in the classroom". The open university at Israel. TelAviv.

Becker, F., Sommer, R., Bee, J. and Oxley, B. (1973). "College classroom ecology". Sociometry,29(1) ,49-57.

Brown, H. (1994). "Principles of language learning and Teaching. Engle weed cliffs".NJ: prentice Hall Regents.

Corcoran, B. (1970). "Language arts in the Elementary School. A modern linguistic approach". New York. The Renold press company.

Dryden, P. and Fraser, J. (1997). "Relationship between school-level and classroom level environments in secondary school". Journal of Educational Administration, 94(1), 70-77.

Ducharme, C. (2001). "The role of drawing in the writing processes of kindergarten children". Paper presented at the Annual Spring conference of Teacher of English. Indianapolis, IN.pp14-16.

Gilbert , A. (1999). "Behavioral problems of children involved in custody legislation: The buffer effect associated with having siblings". Master abstracts international, 37(04), 12-58.

Good, T. Brophy, J (1984). "Looking in Classrooms , Harper row Publishers". New York.

Gangaard, E. (1995)."Color and light effect on learning". Paper presented at the Association for childhood international study conference and exhibition. Washington,DC.

Gruber, K. (1996). " Psychological effect of the civil war on the children of El-Salvador: A quantitative study". Dissertation abstracts international, 56(10), 57-67.

Jambor, I (1984). "classroom management and discipline without corporal punishment, in Norwegian elementary school" .Dissertation abstracts international, B, 58(08), 27-45.

Monz, D. (1996). "Improving classroom climate". Spain. ERIC.Documents.

Oya ,M. (2000). "Violence exposure and behavioral problems among children and adolescents in clinical population". Dissertation abstracts international, B, 60(08), 42-43.

Schwebel, A.; Schwebel, C. (1992)."The student Teacher Handbook". NewJersey. Lawrence Erlbaum Association Publisher.

Silverstien, C. and Stang, D. (1976). "Seating position and interaction in triads: A field study". Sociometry,96(3) , 180-185.

Wallberg, H. (1974). "Educational Environment and Effects. Evaluation, Policy, and Productivity". Berkeley, Mccutchan.

Weinstein, C. and Woolfolk, A. (1997). "Impression formation and classroom design". Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, California, Vol 95(2):p.(84).

المواقع الإلكترونية:

<http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=158388>, 3/5/2011

<http://www.alyaseer.net/vb/showthread.php?t=14796>, 30/6/2011

<http://www.bishahcoll.edu.sa/portal/news.php?action=view&id=18>,
20/11/2011

الملاحق

ملحق (1) الاستبانة بصورتها النهائية

ملحق (2) قائمة بأسماء المحكمين

ملحق (3) كتاب تسهيل المهمة

ملحق (4) كتاب الموفقة من التربية على توزيع أداة الدراسة

ملحق رقم (1): الإستبانة بصورتها النهائية

جامعة القدس

كلية التربية/ قسم الدراسات العليا برنامج الماجستير في أساليب تدريس

إلى الأخوة معلمي مدارس المرحلة الأساسية الدنيا المحترمين،
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى التعرف على " البيئة الصفية الصحية وعلاقتها بالضبط الصفي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمهم" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على شهادة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس.

لذلك يرجى التكرم بتعبئة الإستبانة، واختيار الإجابات التي تعبر عن آرائكم، حيث أن أهمية الدراسة ستستند على المعلومات المقدمة من طرفكم، راجين إعادتها إلينا في أقرب فرصة ممكنة، علماً بأن البيانات التي سندلون بها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وستعامل بسرية تامة.

الباحثة: ولاء القط

القسم الاول:

يرجى وضع إشارة (x) في المكان المخصص للإجابة الصحيحة:

الجنس: * ذكر * أنثى

المؤهل العلمي: * أقل من بكالوريوس * بكالوريوس فقط * ماجستير فما فوق

الخبرة العملية: * أقل من 5 سنوات * من 5-10 سنوات * أكثر من 10 سنوات

مكان السكن: * مدينة * قرية * مخيم

شكراً لحسن تعاونكم معنا

الإستبانة الأولى: البيئة الصفية الصحية

معارض بشدة	معارض	محايد	موافق	موافق بشدة	الفقرة	الرقم
					تصميم المقاعد الدراسية يتناسب مع حجم الطلبة	1
					تناسب مساحة الغرفة الصفية مع عدد طلبة الصف	2
					الغرفة الصفية منظمة بشكل يسمح للمعلم رؤية جميع الطلبة	3
					الغرفة الصفية مجهزة بما يتناسب وطبيعة الأنشطة والخبرات التعليمية	4
					يتوافر في الصف سبورة تناسب أطوال الطلبة	5
					تخلو الغرفة الصفية من المشكلات الصوتية (صدى الصوت)	6
					نوافذ الغرفة الصفية تسمح بالإضاءة الطبيعية الكافية والتهوية المناسبة	7
					يوجد في كل غرفة صفية رفوف خشبية لتنظيم محتوياته واحتياجاته	8
					غرفة الصف آمنة للطلبة	9
					يتحرك الطلبة بحرية في غرفة الصف	10
					تهيئ البيئة الصفية التعليمية للطلبة فرص الإستغراق والإهتمام في العمل دون ضوضاء أو تشتت	11
					تضفي البيئة الصفية جو من السعادة، والمرح لإزالة الملل من نفوس الطلاب	12
					يغير الطلبة طريقة جلوسهم في الغرفة الصفية في فترات زمنية مدروسة	13
					الغرفة الصفية منظمة بشكل يتيح للطلبة ممارسة الأنشطة بحرية دون إزعاج الآخرين	14
					البيئة الصفية الصحية تنمي القدرة على التخيل والتصور لدى الطلبة	15
					الجدران ذات مساحة واسعة تسمح بعرض إنتاج الطلبة من وسائل تعليمية	16

					الجدران مدهونة بألوان مناسبة	17
					مساحة الغرفة تسمح بحرية تغيير شكل جلسة الطلبة بما ينسجم مع موضوع الدرس	18
					تسمح البيئة الصفية للمعلم بالتنوع في الأنشطة الصفية وأساليب التدريس	19
					درجة حرارة الغرفة الصفية مناسبة للطلبة في فصل الصيف أو الشتاء	20
					توجد فراغات وممرات كافية لتحرك الطلبة دون إزعاج	21
					تنوافذ في الغرفة الصفية ستائر بألوان مناسبة	22
					النوافذ تتيح رؤية البيئة الخارجية للصف	23
					يوجد خزانة للمعلم لحفظ الأدوات والوسائل والأنشطة التعليمية	24
					غرفة الصف تسمح باستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في الصف مثل (LCD/DVD...)	25
					كثرة النوافذ الصفية تشتت انتباه الطلبة داخل الغرفة الصفية	26
					تنوافذ في الغرفة الصفية التوصيلات الكهربائية اللازمة	27
					مدخل الغرفة الصفية واسع ويسمح بدخول وخروج الطلبة بحرية	28
					الغرفة الصفية هي جزء من مبنى المدرسة الأساسي وليست منفصلة عنه	29

الباحثة ولاء القط

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الإستبانة الثانية: الضبط الصفّي

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أنقر على الطاولة بالقلم أو الإصبع حتى يكف الطالب عن الشغب					
2	أعين مكاناً آخر للطالب المشاغب للجلوس فيه كنوع من العقاب المعنوي					
3	أحدث مع الطالب المشاغب على أفراد بعد الإنتهاء من الحصة					
4	أهدد الطالب المشاغب بإيقاع العقوبة عليه إذا استمر في الشغب					
5	أهمل الطالب المشاغب ولا انتبه لما يفعله في أثناء سير الحصة					
6	أتحرك ببطء باتجاه الطالب المشاغب، مع الحفاظ على سير الحصة الدراسية بشكل طبيعي					
7	أرفع صوتي في أثناء الدرس، حتى يكف الطالب عن الشغب					
8	أوجه نظرة تحمل معاني اللوم والعتاب باتجاه الطالب المشاغب					
9	أهدد الطالب بأن أخصم بعضاً من علاماته المدرسية إذا استمر بالشغب					
10	أنبه الطالب عدة مرات حتى يكف نهائياً عن الشغب					
11	أحمل الطالب مسؤولية سلوكه غير المناسب داخل الغرفة الصفية					
12	أحرم الطالب المشاغب من نشاطات يحبها(كالرياضة أو الرحلات) كنوع من العقاب المعنوي					
13	أشغل الطالب المشاغب مع زملائه بأعمال صفية إضافية(كالقراءة،الرسم أو الكتابة)					
14	أمتدح السلوك السوي الذي يقوم به الطالب خاصة المعروف عنه بالشغب					
15	ألوح بالعصا للطالب حتى يتوقف عن سلوك الشغب					
16	أضع إصبعي على فمي إشارة مني للطالب كي يكف عن الشغب					

					17	أُتسامح مع الطالب خاصة إذا كانت تصرفاته ذات طابع بسيط
					18	أوبخ الطالب توبيخاً لفظياً بسيطاً لكفه عن الشغب
					19	أُتعاون مع إدارة المدرسة في إيجاد حل جذري للعقاب الصفي
					20	أوقع العقاب البدني على الطالب المشاغب حتى يكون عبرة لغيره من الطلبة
					21	أشير للطالب بالرأس أو اليد دون المساس باستمرارية سير الحصة الدراسية
					22	أُستدعي ولي أمر الطالب لمعرفة أسباب تكرار ولده لسلوك الشغب
					23	أُحرم الطالب من الحصة الدراسية التي يشاغب فيها
					24	أناقش موضوع الشغب الصفي بشكل جماعي مع طلبة الصف
					25	أُخرج الطالب المشاغب من الصف إلى مدير المدرسة
					26	أُصرخ في وجه الطالب المشاغب حتى يكف عن الشغب
					27	أُقرب من الطالب كي لا يتمادى في سلوكه
					28	أُمنع الطالب المشاغب التماذي في مناقشتي أثناء الحصة الدراسية
					29	أُمدح الطلبة المنضبطين في الحصة الدراسية حتى يتم الإقضاء بهم
					30	أُوضح للطلبة في بداية العام الدراسي قوانين الضبط الصفي وحفظ النظام

الباحثة ولاء القط

شاكرين لكم حسن تعاونكم

ملحق رقم (2): قائمة بأسماء المحكمين:

الدرجة	مكان العمل	اسم المحكم	الرقم
دكتوراه إدارة وتخطيط تربوي	التربية والتعليم/قسم الاشراف	د. عادل نصار فوارعة	1-
دكتوراه مناهج بحث وإحصاء في العلوم الاجتماعية	جامعة القدس/ أبو ديس	د. بسام بنات	2-
دكتوراه علم اجتماع	جامعة القدس/ أبو ديس	د. عبد الوهاب الصباغ	3-
دكتوراه دراسات إنسانية وعلم اجتماع	جامعة القدس/ أبو ديس	د. فدوى اللبدي	4-
دكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم	جامعة القدس/ أبو ديس	د. عفيف زيدان	5-
دكتوراه مناهج وتدريس	جامعة القدس/ أبو ديس	د. بعاد الخالص	6-
دكتوراه تكنولوجيا التعليم	جامعة القدس/ أبو ديس	د. إبراهيم عرمان	7-
دكتوراه مناهج وأساليب تدريس	جامعة القدس/ أبو ديس	د. زياد قباجة	8-
دكتوراه مناهج وأساليب تدريس	جامعة بيرزيت	د. أحمد جنازرة	9-
ماجستير إحصاء	التربية والتعليم/قسم الاشراف	أ. خليل محسن	10-
ماجستير أساليب تدريس	جامعة القدس/ أبو ديس	أ. محمد الجنازرة	11-
ماجستير أساليب تدريس	معلمة مرحلة أساسية	أ. نورة الغنيمات	12-
ماجستير إرشاد تربوي	التربية والتعليم/ قسم الاشراف	أ. فايز شرف	13-
ماجستير إشراف مهني	التربية والتعليم/ قسم الاشراف	أ. أحمد جرادات	14-

ملحق رقم (3): كتاب تسهيل مهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برامج الدراسات العليا

الرقم: ب د ع/12/18/387/46
تاريخ: 2012/02/29

حضرة مدير التربية والتعليم المحترم ،،
محافظة شمال الخليل ،،

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة : ولاء سعود القط ورقمها الجامعي (21012042)، بدراسة تتعلق برسالة ماجستير،
بعنوان

" البيئة الصفية الصحية وعلاقتها بالضبط الصفّي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا
من وجهة نظر معلمهم "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه والتعاون معها، ولتطبيق الدراسة خلال
الفصل الثاني 2012/2011 .

شاكرين لكم حسن تعاونكم

والله الموفق

د. عفيف زيدان

منسق برنامج أساتيب التدريس/ كلية العلوم التربوية

مركز الدراسات والبحوث التربوية
Faculty of Educational Sciences



ملحق رقم (4): كتاب الموافقة من التربية على توزيع أداة الدراسة

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education /North Hebron



السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم / شمال الخليل

الرقم: ت.ش.خ. / ١٢ / ٢٠١٢
التاريخ: ٢٠١٢/٠٣/٠٥ م
الموافق: ١٤٣٣/٠٤/١٢ هـ

حضرات مديري ومديرات المدارس المحترمين

الموضوع: تسهيل مهمة / (توزيع استبيان)

فهديكم أطيب التحيات و بخصوص الموضوع أعلاه ، أرجو السماح للدارسة : (ولاء سعود القط) بتوزيع استبيان بعنوان "البيئة الصفية الصحية وعلاقتها بالضبط الصفى لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمهم" ، على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام

أ. بسام مدحت طهبوب

مدير التربية والتعليم



م.ح. / (التعليم العام) ١٩/٢

مديرية التربية والتعليم - شمال الخليل هاتف (972-2-2292892/3/4) Tel. فاكس (972-2-2292891) Fax

فهرس الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجداول	رقم الجدول
59	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات	1.3
64	مفتاح المتوسطات الحسابية لسلم الاجابة	1.4
65	الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لإستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة	2.4
65	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة مرتبة حسب الأهمية	3.4
68	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس	4.4
69	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة لتقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير المؤهل العلمي	5.4
70	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير المؤهل العلمي	6.4
70	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة لتقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير الخبرة العملية	7.4
71	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير الخبرة العملية	8.4

72	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة لتقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير مكان السكن	9.4
72	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة تعزى لمتغير مكان السكن	10.4
73	الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لإستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا	11.4
73	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا مرتبة حسب الأهمية	12.4
76	نتائج اختبارات للعينات المستقلة للفروق في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير الجنس	13.4
77	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة للضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي	14.4
77	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي	15.4
78	نتائج اختبار توكي (tukey test) للفروق في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي	16.4
79	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة للضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير الخبرة العملية	17.4

79	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير الخبرة العملية	18.4
80	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة للضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير مكان السكن	19.4
80	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير مكان السكن	20.4
81	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) للعلاقة بين البيئة الصفية الصحية والضبط الصفي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا	21.4

فهرس الملاحق

رقم الملحق	رقم الصفحة	عنوان الملحق
1.	101	الإستبانة في صورتها النهائية
2.	106	قائمة بأسماء المحكمين
3.	107	كتاب من جامعة القدس لتسهيل مهمة الباحث
4.	108	كتاب من وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بخصوص الموافقة على توزيع أداة الدراسة

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
أ	إهداء
ب	إقرار
ج	الشكر
د	ملخص الدراسة
هـ	Abstract
	الفصل الاول مشكلة الدراسة وأهميتها
2	1.1 المقدمة
3	2.1 مشكلة الدراسة
4	3.1 أهداف الدراسة
4	4.1 أسئلة الدراسة
5	5.1 فرضيات الدراسة
5	6.1 أهمية الدراسة
6	7.1 محددات الدراسة
7	8.1 مصطلحات الدراسة
	الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة
9	1.2 مفهوم الإدارة الصفية
10	2.2 أهداف الإدارة الصفية
11	3.2 الضبط الصفّي
15	4.2 أنماط الضبط الصفّي لدى الطلبة
15	5.2 ملائمة البيئة الصفية الصحية للطلاب
16	6.2 مراحل نمو الطفل وخصائصها
18	7.2 العوامل المؤثرة في النظام الصفّي
20	8.2 الجو الصفّي

22	9.2 تنظيم الطلاب داخل غرفة الصف
23	10.2 أسباب المشكلات الصفية
23	11.2 مصادر المشكلات الصفية
25	12.2 النظام الصفّي والتعامل مع مشكلات الطلبة
25	13.2 تأثير سلوك الطلاب على سلوك معلميهم
26	14.2 الخصائص الفيزيائية للطلبة
29	15.2 أثر البيئة في سلوك الطلاب ونموهم
30	16.2 البيئة التعليمية وخصائص نمو الطلاب
31	17.2 تصميم بيئات تعليمية منتجة
32	18.2 فاعلية المعلم بالصف
35	19.2 المشكلات السلوكية التي تواجه الطلاب
36	20.2 مفهوم البيئة النفسية وأثرها في عملية التعلم
37	21.2 كيفية توجيه سلوك الطلاب
38	22.2 تعديل السلوك والإدارة الصفية
39	23.2 بعض المعوقات التي تعترض المعلم في عمله
39	24.2 تقويم بيئة التعلم
40	25.2 الدراسات السابقة
	الفصل الثالث
	الطريقة والإجراءات
58	1.3 منهج الدراسة
58	2.3 مجتمع الدراسة
58	3.3 عينة الدراسة
60	4.3 أدوات الدراسة
60	1.1.4.3 صدق استبانة البيئة الصفية الصحية
60	2.1.4.3 ثبات استبانة البيئة الصفية الصحية
61	1.2.4.3 صدق استبانة الضبط الصفّي
61	2.2.4.3 ثبات استبانة الضبط الصفّي
61	5.3 متغيرات الدراسة

61	1.5.3 المتغيرات المستقلة
62	2.5.3 المتغيرات التابعة
62	6.3 اجراءات تطبيق الدراسة
62	7.3 المعالجة الإحصائية
	الفصل الرابع نتائج الدراسة
65	1.4 عرض نتائج الدراسة
65	1.1.4 نتائج السؤال الأول
68	2.1.4 نتائج السؤال الثاني
73	3.1.4 نتائج السؤال الثالث
76	4.1.4 نتائج السؤال الرابع
81	5.1.4 نتائج السؤال الخامس
	الفصل الخامس مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات
83	1.5 مناقشة نتائج أسئلة الدراسة
83	1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول
84	2.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني
86	3.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث
87	4.1.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع
89	5.1.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس
91	2.5 التوصيات
92	المراجع
100	الملاحق
109	فهرس الجداول
112	فهرس الملاحق
113	فهرس المحتويات