

Handwritten notes in Urdu script, including the word "کتاب" (Kitab) and other illegible text.

2. كلية الدراسات العليا

۱۱۱۱

بإشرافه

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في
الإدارة التربوية بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاة الوطنية

١٤٢١ هـ / ١٩٠٠ م

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة النجاة الوطنية

كلية الدراسات العليا

فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في
المدارس الحكومية في محافظة نابلس ومقترحاتهم لتحسينها

إعداد

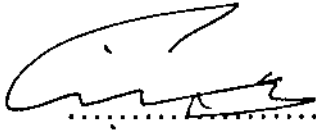
وجيه يوسف درويش أحمد

إشراف

الدكتور عبد محمد عساف

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ: ١١ / ٧ / ٢٠٠٠م وأجيزت.

التوقيع



مشرفاً.....

أعضاء لجنة المناقشة :

- الدكتور عبد محمد عساف

ممتحناً خارجياً.....

- الأستاذ الدكتور أحمد فهم جبر

عضواً.....

- الدكتور حسني فهمي المصري

عضواً.....

- الدكتور عبد الناصر عبد الرحيم القدومي

الإهداء

إلى والديَّ اللذين ربّاني صغيراً ورعياً كبيراً

إلى إخواني وأخواتي الأعزاء

إلى زوجتي

إلى ولدي البراء

إلى كل أصدقائي

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد أفضل الخلق أجمعين

وبعد،،،

فإنني أشكر الله العليّ التقدير الذي أنعم علي بالصحة والعافية لإتمام هذا البحث وإنني أتوجه بجزيل الشكر وعظيم الامتنان للسادة أعضاء لجنة المناقشة بادءاً إياهم بالدكتور عبد محمد عساف الذي أشرف على هذه الرسالة وما بخل علي من علمه وجهده شيء، كما وأنني أتقدم بجزيل الشكر والتقدير للسادة الدكتور أحمد فهيم جبر والدكتور حسني فهمي المصري والدكتور عبد الناصر القدومي الذين شرفوني بمناقشة هذه الرسالة وإثرائها.

كما ولا يفوتني توجيه الاحترام والتقدير للأستاذ حسن طاهر أبو الرب الذي كان له أطيب الأثر في تدقيق هذه الرسالة لغوياً وإخراجها بالشكل المناسب. ولا أنسى الزملاء والأخوة الأساتذة شكري قط، وعثمان قط، وإسماعيل وراد، وحسين سماره، ومعتز السيد، والمهندس يحيى قط الذين قدموا لي الدعم والمساندة طوال فترة إعداد هذه الرسالة. ٥٣٠٦٦٧

كما أقدم شكري للأستاذ وجيه أمين نائب مدير مكتب تربية نابلس والأستاذ مصطفى دويكات مدير الديوان في مكتب تربية نابلس الذين قدموا لي كافة التسهيلات لإتمام هذا البحث.

وأخيراً شكري وتقديري إلى كل من ساهم في إخراج هذه الرسالة إلى حيز

الوجود

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
عنوان الدراسة	أ
لجنة المناقشة.....	ب
الإهداء	ت
الشكر والتقدير	ث
فهرس المحتويات	ج
فهرس الجداول	د
فهرس الملاحق	ز
فهرس الأشكال	س
الملخص باللغة العربية.....	ش
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وخلفيتها.....	١
مقدمة الدراسة.....	٢
مشكلة الدراسة	٩
أهمية الدراسة	١٠
أهداف الدراسة	١١
أسئلة الدراسة	١١
فرضيات الدراسة	١٢
محددات الدراسة.....	١٢
مصطلحات الدراسة.....	١٣
الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة.....	١٥
الإطار النظري.....	١٦
الدراسات السابقة	٣٠
- الدراسات العربية	٣٠
- الدراسات الأجنبية	٣٩
الفصل الثالث: طريقة الدراسة وإجراءاتها	٤٥

٤٦	 منهج الدراسة
٤٦	 مجتمع الدراسة
٤٧	 عينة الدراسة
٥١	 أداة الدراسة
٥٢	 - صدق الأداة
٥٤	 - ثبات الأداة
٥٤	 تصميم الدراسة
٥٥	 إجراءات الدراسة
٥٦	 التحليل الإحصائي
٥٧	 الفصل الرابع: نتائج الدراسة
٥٨	 - النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
٦١	 - النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
٦٢	 - النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى
٦٣	 - النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية
٦٤	 - النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة
٦٤	 - النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة
٦٥	 - النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة
٦٧	 - النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة
٦٩	 - النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة
٧١	 - النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة
٧٤	 الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات
٧٥	 - مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
٨٠	 - مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
٨٤	 - مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى
٨٥	 - مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية
٨٦	 - مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة
٨٧	 - مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة
٨٧	 - مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

٨٨	- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة
٨٩	- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة
٩٠	- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة
٩٢	التوصيات
٩٣	المراجع:
٩٤	- المراجع العربية.....
٩٨	- المراجع الأجنبية
١٠٠	ملاحق الدراسة
١١٥	الملخص باللغة الإنجليزية (Abstract).....

فهرس الجداول

الرقم	الموضوع	الصفحة
١	توزيع مجتمع الدراسة.	٤٧
٢	كيفية اختيار عينة الدراسة من المدارس حسب أعداد المعلمين فيها.	٤٨
٣	وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.	٤٩
٤	وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغير مستوى المدرسة.	٤٩
٥	وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغير موقع المدرسة.	٤٩
٦	وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغير المشاركة في مجلس الضبط.	٤٩
٧	وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	٥٠
٨	وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغير نوع المدرسة.	٥٠
٩	وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	٥٠
١٠	وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغير عدد الطلبة.	٥١
١١	ملاحظات وتعديلات المحكمين فيما يتعلق بالجزء الأول من الأداة.	٥٣
١٢	ملاحظات وتعديلات المحكمين فيما يتعلق بالجزء الثاني من الأداة.	٥٣
١٣	المتوسطات الحسابية لفاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس.	٥٩
١٤	مقترحات المعلمين لتحسين أداء مجالس الضبط المدرسية.	٦١
١٥	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تبعاً لمتغير الجنس.	٦٢
١٦	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تبعاً لمتغير مستوى المدرسة.	٦٣

١٧	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تبعاً لمتغير موقع المدرسة.	٦٤
١٨	المتوسطات الحسابية لفاعلية مجالس الضبط تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين.	٦٥
١٩	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية.	٦٥
٢٠	المتوسطات الحسابية لفاعلية مجالس الضبط تبعاً لمتغير الخبرة عند المعلمين.	٦٦
٢١	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تبعاً لمتغير الخبرة.	٦٦
٢٢	المتوسطات الحسابية لفاعلية مجالس الضبط تبعاً لمتغير المشاركة في مجلس الضبط.	٦٧
٢٣	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تبعاً لمتغير المشاركة في مجلس الضبط.	٦٧
٢٤	نتائج اختبار شفهي للمقارنات البعدية بين المتوسطات في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تبعاً لمتغير المشاركة في مجلس الضبط.	٦٨
٢٥	المتوسطات الحسابية لفاعلية مجالس الضبط تبعاً لمتغير نوع المدرسة.	٦٩
٢٦	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تبعاً لمتغير نوع المدرسة.	٦٩

٢٧	نتائج اختبار شفهي للمقارنات البعدية بين المتوسطات في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تبعا لمتغير نوع المدرسة.	٧٠
٢٨	المتوسطات الحسابية لفاعلة مجالس الضبط تبعا لمتغير عدد الطلبة في المدرسة.	٧١
٢٩	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تبعا لمتغير عدد الطلبة في المدرسة.	٧١
٣٠	نتائج اختبار شفهي للمقارنات البعدية بين المتوسطات في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تبعا لمتغير عدد الطلبة في المدرسة.	٧٢

فهرس الملحق

رقم الملحق	موضوع الملحق	الصفحة
١.	قائمة السادة المحكمين.	١٠١
٢.	الاستبانة بصورتها الأولى.	١٠٢
٣.	الاستبانة بصورتها النهائية.	١٠٤
٤.	كتاب عميد كلية الدراسات العليا إلى وزارة التربية والتعليم.	١٠٩
٥.	كتاب وزارة التربية والتعليم إلى عميد كلية الدراسات العليا.	١١٠
٦.	كتاب مديرة التربية والتعليم.	١١١
٧.	كتاب الباحث إلى مديري ومديرات المدارس.	١١٢
٨.	كتاب وزارة التربية والتعليم إلى مديري ومديرات المدارس بالامتناع عن العقاب البدني.	١١٣
٩.	كتاب تعليمات الانضباط المدرسي.	١١٤

فهرس الأشكال

الرقم	الموضوع	الصفحة
١	تنظيم ماسلو الهرمي للحاجات	١٧

ملخص الدراسة

فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة نابلس ومقترحاتهم لتحسينها

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية ومقترحاتهم لتحسين أدائها في محافظة نابلس. ولتحقيق هذه الأهداف اختيرت عينة الدراسة من المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، حيث تكونت عينة الدراسة من (٥٢٠) معلم ومعلمة. واستخدم الباحث استبانة قام بتطويرها معتمداً على استبانة تتعلق بمدى فاعلية مجالس الضبط المدرسية والصعوبات التي تواجهها من وجهة نظر المديرين والمعلمين لجميل سميرات عام (١٩٩٤) في الأردن. وقد تأكد الباحث من صدق هذه الاستبانة بعرضها على لجنة محكمين، وتأكد من ثباتها باستخدام معادلة كرونباخ الفا للاتساق الداخلي حيث وصل ثبات الاستبانة إلى (٠,٩٧).

وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما درجة فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس؟
٢. ما مقترحات المعلمين لتحسين أداء مجالس الضبط المدرسية في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس؟
٣. هل تختلف درجة فاعلية مجالس الضبط المدرسية تبعاً لمتغيرات، الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، مستوى المدرسة، موقع المدرسة، عدد طلاب المدرسة، المشاركة في مجلس الضبط، نوع المدرسة؟

وبناء على أسئلة الدراسة تم صياغة الفرضيات التالية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغيرات الجنس، ومستوى المدرسة، وموقع المدرسة، والمؤهل العلمي، والخبرة، والمشاركة في مجلس الضبط، ونوع المدرسة، وعدد الطلبة في المدرسة.

واعتمد الباحث المتوسطات الحسابية والتكرارات، والنسب المئوية، واختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها.

وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- درجة الفاعلية الكلية لمجالس الضبط المدرسية كانت عالية حيث وصل متوسط الاستجابة إلى (٣,٦٣) درجة.
- وصلت مقترحات المعلمين لتحسين مجالس الضبط المدرسية إلى (٢٤) اقتراح، وكلها تتفق والدور المتوقع من مجالس الضبط المدرسية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية تعزى لمتغيرات الجنس، ومستوى المدرسة، وموقع المدرسة، والمؤهل العلمي، والخبرة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية تعزى لمتغير المشاركة في مجلس الضبط، ونوع المدرسة، وعدد الطلبة في المدرسة.

وقد أوصى الباحث بضرورة التوعية بمهام مجالس الضبط المدرسية، ولكافة الفئات سواء المعلمين أو الطلبة أو أولياء الأمور، وتوسيع نطاق الصلاحيات المخولة لمجالس الضبط المدرسية ، وللمعلمين في عملية الضبط المدرسي.

إضافة إلى تنفيذ مديريات التربية والوزارة لقرارات مجالس الضبط دون اعتراض، واجتماع مجالس الضبط بشكل دوري، وعدم اشتراط العقوبات بالتدرج، إضافة إلى وضع عقوبة خاصة بشتم الدين والذات الإلهية.

كما وأوصى الباحث بضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول عملية الضبط المدرسي.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

- مقدمة الدراسة.
- مشكلة الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- أسئلة الدراسة.
- فرضيات الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

مقدمة الدراسة:

كلما كان النظام المدرسي ناجحاً في تحقيق أهدافه ارتفع مستوى المدرسة، وأتاحت فرص النمو لجميع العناصر التي يشملها نظام المدرسة الكلي و كلما فشلت المدرسة في ضبط نظامها ازدادت فرص الإحباط و الفشل لجميع العاملين فيها، و تدنى مستوى الرضى والنجاح و عاشت مرحلة من التخلف الأمر الذي قد يفرز معلمين وطلاباً و مدراء غير قادرين على ضبط أنفسهم، و تدنى لديهم مستويات الطموح، و يتولد لديهم اليأس و الشعور بخيبة الأمل، و يقلل من الانتماء للمدرسة، و تظهر ظواهر اجتماعية سلبية، كارتفاع نسبة التسرب، و غياب المعلمين، و إهمال المعلم، و تدنى مستوى التحصيل الأكاديمي، و كسر القوانين مما يجعل المدرسة تعيش في حالة من الفوضى و الاضطراب على مختلف المستويات والأشكال جلاسر (Glasser,1986) في (صمادي، ١٩٩٠: ص٥٢).

إن مسؤولية حفظ النظام و الانضباط المدرسي تقع على عاتق إدارة المدرسة و هيئة التدريس فيها و تحقيقاً لمبدأ المشاركة والتعاون في تحمل مسؤولية حفظ النظام و الانضباط المدرسي فقد انيط بمجالس الضبط المدرسية مسؤولية حفظ النظام و الانضباط. و لكون مجالس الضبط المدرسية تتحمل مسؤولية حفظ النظام و الانضباط المدرسي فلا بد من التعرف على ماهية مجالس الضبط المدرسية .

ماهية مجالس الضبط المدرسية:

استناداً إلى تعليمات الانضباط المدرسي الصادرة عن وزارة التربية و التعليم الفلسطينية فإنه يشكل في كل مدرسة أساسية و ثانوية مجلس ضبط على النحو التالي :

- ١- مدير المدرسة رئيساً.
- ٢- أربعة معلمين أعضاء (و ينتخبون بالاقتراع السري من قبل الهيئة التدريسية في مطلع كل عام دراسي)

- ٣- ممثل لمجلس الآباء و الأمهات ويكون عضواً و يتم انتخابه من قبل أعضاء المجلس.
- ٤- مربى الصف الذي ينتمي إليه الطالب ويكون عضواً في تلك الحالة.
- ٥- في المدارس التي لا يتوافر فيها العدد الكافي من المعلمين ليكونوا أعضاء في المجلس يقتصر تأليفه من المدير رئيساً والمعلمين أعضاء و يضاف إليه ممثل لمجلس الآباء و الأمهات (وزارة التربية و التعليم، ٢٠٠٠).

و يمارس مجلس الضبط المدرسي صلاحياته بإيقاع العقوبات التالية:

- أ. الإنذار الثالث والأخير: وذلك إذا تكرر ارتكاب الطالب لإحدى المخالفات التي توجب الإنذار الأول والثاني حيث يوقع مدير المدرسة عقوبة الإنذار الأول والثاني ويوقع مجلس الضبط عقوبة الإنذار الثالث. فالتدخين داخل المدرسة يوجب الإنذار الأول، وتكراره يوجب الإنذار الثاني، وتكراره للمرة الثالثة يوقع عقوبة الإنذار الثالث.
- ب. الإخراج المؤقت من المدرسة لمدة ثلاثة أيام: وذلك في حالة تكرار الطالب لإحدى المخالفات الموجبة للإنذار الثالث.
- ت. النقل إلى مدرسة أخرى: وذلك إذا لم يتعظ الطالب بالعقوبات السابقة.
- ث. الإخراج من التعليم في المدارس الحكومية حتى نهاية العام الدراسي: وذلك في حالة عدم اعتاظ الطالب بالعقوبات السابقة، أو تعدد إهانة أحد المعلمين، أو ترويج العقاقير المخدرة.
- ج. الإخراج القطعي من المدارس الحكومية: وذلك في حالة ارتكاب سلوك منافي للعفة ومخل بالأخلاق والآداب العامة داخل المدرسة، أو الاعتداء على أحد المعلمين باستخدام أداة أو آلة حادة، وتعتمد إيذاء أحد الطلبة باستخدام أداة أو آلة حادة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٠).

وتسعى مجالس الضبط المدرسية إلى تحقيق أهداف الانضباط المدرسي المتمثلة

في:

- تيسير العملية التربوية وإزالة العقبات التي تعيق وصولها إلى أهدافها، ولا سيما ما كان منها ناجماً عن صعوبات التكيف مع البيئة المدرسية لدى بعض الطلبة، إذ يتمثل الطالب

مفاهيم الانضباط الذاتي، وينعكس ذلك في أنماط السلوك الإيجابي البناء (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٠).

- الالتزام بالقوانين المدرسية وعدم الخروج عليها (مرعي وآخرون ١٩٨٦).
- ضمان الأمان للهيئة التدريسية والطلبة (Gaustad, 1992).
- خلق بيئة مواتية للتعليم. جوستاد (Gaustad, 1992).
- تنمية العادات والاتجاهات السلوكية التي تسهم في تنمية شخصية التلميذ (الجعيني، ١٩٩٥).
- التزام الطلبة بأنظمة وتعليمات المدرسة (سميرات، ١٩٩٤).
- أن يكون سلوك الطالب مقبولا لدى المعلمين، رونتري (Rowntree, 1981) في (جبر، ١٩٩٤).
- تصرف الطالب وفق الأنظمة والتعليمات التي تصدرها المدرسة (الدويك وآخرون ١٩٨٤).

وقد بين كيت (Kyte, 1957) في (الجعيني، ١٩٩٥) أن للانضباط المدرسي فوائد عديدة أهمها:

- السيطرة المباشرة على سلوك الطالب.
- توجيه أو إخضاع الرغبات والاهتمامات العاجلة في سبيل الحصول على عمل مثالي جيد.
- التصميم على بذل الجهود المتواصلة الموجهة ذاتياً لأسلوب عمل محدد على الرغم من وجود العراقيل.

ويكون الانضباط المدرسي على نوعين:

١. انضباط ذاتي: ينبع من الطالب نفسه حيث يعمل على الهدوء والنظام الداخلي داخل غرفة الصف نتيجة اتجاه الطالب ورغبته في العمل وانهماكه فيه وتقبله لزملائه ومعلميه.
٢. انضباط خارجي: وفيه يقوم الطالب بالمحافظة على النظام داخل الصف باستخدام وسائل خارجية كالنواب (التعزيز) والعقاب (مرعي وآخرون ١٩٨٦).

وتسعى المدرسة - إدارة، ومعلمين، ومجلس ضبط- إلى تحقيق أهداف الانضباط المدرسي من خلال الأساليب التالية:

أولاً: الأساليب الوقائية وهي الأساليب التي تتخذها المدرسة لمنع خرق النظام قبل وقوعه وتشمل احترام شخصية الطالب ومشاعره، وإشباع متطلبات واحتياجات المراحل النمائية المتعددة التي يمر بها الطالب، وعدم التحيز لطالب أو لفكرة من الأفكار، وتطوير الأنشطة المدرسية، إذ تؤدي إلى إيجاد تفاعل واحترام متبادل بين المعلم والطالب، ومراعاة الفروق الفردية، وإدارة الصف بطريقة فعالة تدفع للانتباه، وتوظيف المعلومات المتعلقة بالنواحي الأكاديمية والحالة الاجتماعية والاقتصادية والانفعالية لأي طالب للاستفادة منها في مساعدة الطلبة على مواجهة مشكلاتهم بالتنسيق ما بين إدارة المدرسة والمعلمين والمرشد التربوي والبيت (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٠).

- ولتشجيع الطلاب على المحافظة على النظام والتقليل من إخلالهم به داخل غرفة الصف يمكن أن يقوم المعلم بعدد من الإجراءات الوقائية منها:
- خلق اتجاه نحو العمل في غرفة الصف.
 - تجنب الظهور بمظهر العجز أمام الطلاب.
 - المحافظة على توفير علاقات حسنة مع الطلاب.
 - معالجة حالات الفوضى بسرعة.
 - تشجيع الطلاب على المشاركة في المواقف التعليمية.
 - تعزيز السلوك الإيجابي لدى الطلاب.
 - اعتماد أساليب العمل الديمقراطي بين الطلاب.
 - تشجيع الطلاب على تحمل المسؤولية في إدارة شؤون الصف.
 - التحضير جيداً للدرس.
 - تقبل مشاعر الطلاب وأرائهم وأفكارهم ومقترحاتهم البناءة.
- (مرعي وآخرون، ١٩٨٦).

ثانياً: الأساليب العلاجية التربوية:

- يرى الدويك وآخرون (١٩٨٤) أن هذا الأسلوب يستخدم لعلاج المخالفات التي يرتكبها الطلبة بخصوص النظام والانضباط إذا لم تجد الأساليب الوقائية السابقة ومنها:
- الحرمان من بعض الامتيازات التي يقوم بها الطالب المخالف كعضويته في اللجان المدرسية.
 - التغريم: بأن يدفع الطالب المخالف ثمن الأداة التي تسبب في إتلافها.
 - الإقناع: عن طريق المناقشة والمنطق.

وقد أكدت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (٢٠٠٠) ضرورة إتباع الأساليب العلاجية السابقة إضافة إلى تأكيدها على الاستعانة بالأسر الصفية في حل المشكلات ذات الطابع الجماعي ومشاركة أولياء الأمور، وإفساح المجال أمام المرشد التربوي للإسهام في مساعدة الطالب على تحسين تكيفه الشخصي والاجتماعي.

ثالثاً: العقوبات: وهي أكثر الوسائل قسوة وتلجأ المدرسة إليها إذا فشلت في ردع الطالب عن ارتكاب المخالفات.

وقد أكدت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية أنه إذا لم تجد الأساليب الوقائية والعلاجية في معالجة المشكلات التي تصدر عن الطالب تلجأ المدرسة إلى تطبيق العقوبات.

ويمكن القول بأن خير عمل يمكن أن تقوم به المدرسة للمحافظة على النظام ومراعاته هو العمل على تنمية الوازع الذاتي في نفوس الطلاب كي يشعروا أن في مراعاته كل الفائدة لهم، وبه يكسبون احترام الآخرين، فإذا تعمق فهم هذا الاتجاه قاموا على احترام النظام وعملوا به، وهذا سبب هام في تجنبنا الكثير من المشاكل فيما لو فقد النظام هيئته ولم يعد له كيانه في نفوسهم (الدويك، وآخرون، ١٩٨٤).

ولتحقيق الانضباط الذاتي لدى الطلبة ونجاح العملية التربوية، على المعلم أن يعمل على تطوير العلاقات الإنسانية بينه وبين الطالب من خلال ممارسته لدور الميسر الذي يسهل لطلابه سبل الوصول إلى الأهداف التعليمية المرجوة من خلال الاهتمام بهم

باعتبارهم كائنات إنسانية تتمتع بحاجات جسمية وروحية ونفسية ومعرفية، والتأكيد على ضرورة إشباع هذه الحاجات بطرق مواتية، لمساعدتهم على تحقيق إنجاز تحصيلي أفضل وتحقيق ذواتهم على النحو المرغوب فيه (مرعي، وآخرون، ١٩٨٦).

وبين ريتشارد د. وكيروين وألن ن. مندار (في العجمي، ١٩٩٨، ص ٤٣-٤٤) أن هناك أربعة مبادئ يستخدم فيها الضبط كعملية تعليمية وليس كنظام عقابي على المعلمين أن يتقيدوا بها وهي:

١. التعامل مع سلوك الطلاب جزء من العمل أو الوظيفة فالدروس التي يتعلمها الطلاب عن السلوك والتواصل والتعامل مع الآخرين تحدث في النفس انطبعا يدوم لفترة طويلة.

٢. معاملة الطلاب دائما معاملة تحافظ على كرامتهم.

٣. ينجح الضبط على أفضل وجه عندما يتم إدخاله أو دمج في الأساليب أو الممارسات التعليمية الفعالة.

٤. الانفعال أو المخالفة تكون أحيانا مؤشرا على سلامة التفكير.

ولقد أشارت العجمي (١٩٩٨، ص ٤٥) إلى أن القوانين والأنظمة المدرسية يجب أن تكون بناءة وتربوية - واضحة، إنسانية - معقولة وألا تكون متعسفة وجائرة وعلى مجلس الضبط وإدارة المدرسة أن تأخذ هذا بعين الاعتبار عند معالجة مشاكل التلاميذ أو معاقبتهم.

ولقد أشار المنيف (١٩٩٢، ص ٩١) إلى وجوب توثيق صلة المدرسة بالمنزل وأن تتبع إدارة المدرسة وأعضاء مجلس الضبط في المدرسة في معالجة مشاكل التلاميذ ما يلي:

١. التصرف الحكيم في معالجة المخالفات والمشكلات الطارئة ودراسة الظروف المحيطة بالمشكلة دراسة دقيقة مع المرشد الطلابي.

٢. التآني والتدرج في تطبيق العقوبات.

٣. أن يكون الهدف من معالجة مشاكل التلاميذ هو الإصلاح وتحسين السلوك.

تطور الانضباط المدرسي في المدارس الفلسطينية:

لقد قامت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ومنذ تسلمها مهامها في بداية العام الدراسي ١٩٩٤/١٩٩٥ بالإبقاء على البرامج التعليمية والأنظمة المصاحبة لها والتي كانت سائدة ومطبقة في مدارسنا الفلسطينية وفقاً لقانون التربية والتعليم الأردني، لأنه هو القانون الساري في الضفة الغربية كغيره من القوانين التي أبقاها الاحتلال الإسرائيلي منذ استيلائه على الضفة الغربية في العام ١٩٦٧م، حيث استندت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في تحقيق الانضباط المدرسي إلى تعليمات الانضباط المدرسي رقم (٤) لسنة ١٩٨٨م استناداً إلى قانون التربية والتعليم الأردني رقم (١٦) لسنة ١٩٦٤م، وبعد اللقاءات المتعددة التي أجراها الباحث مع عدد من المسؤولين في مكتب التربية والتعليم في نابلس، وعدد من مدراء المدارس وبعض المعلمين ذوي الخبرة الطويلة في مجال التربية والتعليم وممن خدموا في سلك التربية والتعليم إبان العهد الأردني، ومن ثم فترة الاحتلال الإسرائيلي، وأخيراً في ظل السلطة الوطنية الفلسطينية تبين لدى الباحث ما يلي:

١. إن قانون التربية والتعليم الأردني لعام ١٩٦٤م هو أساس تعليمات الانضباط المدرسي في المدارس الفلسطينية إبان العهد الأردني وفترة الاحتلال، والوقت الحاضر في ظل السلطة الوطنية الفلسطينية.

٢. إن تعليمات الانضباط المدرسي كانت تعمم على مدارس الضفة الغربية كانت تصدر عن مكتب ما كان يسمى ضابط التربية والتعليم وفقاً لقانون التربية والتعليم الأردني.

٣. لم يفعل مدراء المدارس هذه التعليمات ومنها مجالس الضبط المدرسية نظراً لما كانت تسببه من إخراج اجتماعي وسياسي لهم في فترة الاحتلال الإسرائيلي.

٤. أبقت السلطة الوطنية الفلسطينية على قانون التربية والتعليم الأردني وأصدرت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية أول تعليماتها حول الانضباط المدرسي في بداية الفصل الثاني للعام الدراسي ١٩٩٧/١٩٩٨م استناداً إلى قانون الانضباط المدرسي رقم (٤) لسنة ١٩٨٨م استناداً إلى قانون التربية والتعليم الأردني رقم (١٦) لسنة ١٩٦٤م.

٥. أجرت وزارة التربية والتعليم تعديلاً على الفقرة (هـ) من المادة (٧) من تعليمات الانضباط المدرسي حيث كانت الفقرة تشير إلى:

أ. حق المدرسة في إخراج الطالب من التعليم حتى نهاية العام الدراسي (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٧).

وأصبحت الفقرة معدلة كما يلي:

ب. من حق المدرسة الإخراج المؤقت من التعليم لمدة أسبوع أو حتى نهاية العام الدراسي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٠).

٦. تأكيد وزارة التربية والتعليم على وجوب الامتناع التام عن ممارسة العقاب البدني بجميع صورته وأشكاله على طلبة المدارس، مهما كانت الدوافع والأسباب (وزارة التربية والتعليم العالي، ١٩٩٥).

٧. تأكيد وزارة التربية والتعليم وجوب الأخذ برأي المرشد التربوي إن وجد في أي مشكلة قبل عرضها على مجلس الضبط في المدرسة (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٨).

٨. تأكيد وزارة التربية والتعليم على ضرورة تشكيل مجالس الضبط المدرسية في المدارس الفلسطينية كافة.

٩. تأكيد وزارة التربية والتعليم تطبيق الإجراءات الوقائية، والعلاجية والعقوبات لتحقيق أهداف الانضباط المدرسي.

١٠. تدرجت العقوبات المدرسية في ضوء تدرج المخالفة من التنبيه إلى الحرمان القطعي من التعليم في المدارس الحكومية.

١١. تجنب القرارات الفردية والارتجالية من الإدارة والمعلمين.

مشكلة الدراسة:

لقد انتشرت النظريات التربوية التي عززت قيمة المتعلم، ودعت إلى الحفاظ على حقوقه، وتحريم ضربه أو عقابه بدنياً أو نفسياً، وقد تصاعدت حدة المشكلات السلوكية داخل المدرسة تبعاً لذلك؛ فبدأ الطلاب بمقاومة العقوبات المدرسية، وزاد وعي الأباء مما جعلهم يشكلون رقابة على المعلمين.

بالرغم من تأكيد وزارة التربية والتعليم على منع العقاب البدني والنفسي للطالب، واللجوء إلى الأساليب التربوية الوقائية والعلاجية بدلاً من ذلك، والتزام المدارس بتشكيل مجالس ضبط مدرسية تعنى بمعالجة مشاكل الانضباط المدرسي، إلا أن الباحث ومن خلال عمله معلماً في عدد من مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ولقاءاته مع عدد من مديري ومعلمي مدارس محافظة نابلس، قد تبين له لجوء الكثير من المديرين والمعلمين للعقاب البدني والنفسي للطلبة، وإن قيام المديرين والمعلمين بتطبيق العقوبات بحق الطلاب

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف إلى فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس.
2. التعرف إلى مقترحات المعلمين والمعلمات لتحسين أداء مجالس الضبط المدرسية في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس.
3. التعرف إلى الدور الذي تقوم به مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات، الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، ومستوى المدرسة، وموقع المدرسة، وعدد طلاب المدرسة، والمشاركة في مجالس الضبط، ونوع المدرسة.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس؟
2. ما مقترحات المعلمين لتحسين أداء مجالس الضبط المدرسية في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس؟
3. هل تختلف درجة فاعلية مجالس الضبط تبعاً لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، ومستوى المدرسة، وموقع المدرسة، وعدد طلاب المدرسة، والمشاركة في مجالس الضبط، ونوع المدرسة؟

فرضيات الدراسة:

بناءً على أسئلة الدراسة يمكن صياغة الفرضيات التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير الجنس.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير مستوى المدرسة.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير موقع المدرسة.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير الخبرة.
٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير المشاركة في مجلس الضبط.
٧. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير نوع المدرسة.
٨. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير عدد الطلبة في المدرسة.

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة على ما يلي:

١. حدود العينة :

أ. اقتصرت الدراسة على المعلمين والمعلمات المشاركين وغير المشاركين في مجلس الضبط للعام الدراسي (١٩٩٩/٢٠٠٠م).

٢. حدود الزمان:

تم البدء بإجراء هذه الدراسة في كانون أول ١٩٩٩م. (نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠م).

٣. حدود المكان:

اقتصرت الدراسة على المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس للعام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠م.

مصطلحات الدراسة:

١. الفاعلية:

هي القدرة على التأثير التي يتمتع بها مجلس الضبط لتحقيق الأهداف والمسؤوليات المناطة به، وتقاس هذه القدرة من خلال مقياس فاعلية مجالس الضبط المدرسية وفقاً لسلم ليكرت الخماسي التدرج، وهذه الدرجات هي: عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، ومنخفضة جداً، وعلاماتها على التوالي (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، وتكون درجة الفاعلية أكبر كلما حصلت على علامات أكبر والعكس صحيح (سميرات، ١٩٩٤).

٢. مجلس الضبط:

مجلس يتكون من مدير المدرسة رئيساً وأربعة معلمين أعضاء (ينتخبون بالاقتراع السري من قبل الهيئة التدريسية إضافة لممثل عن مجلس الآباء والأمهات، ومربي الصف الذي ينتمي إليه الطالب في تلك الحالة، وتتأط بمجلس الضبط مسؤولية حفظ النظام والانضباط المدرسي (وزارة التربية، ١٩٩٩).

٣. النظام المدرسي:

التفهم الصحيح لسلوك القويم وتكوين العادات المرغوبة والاتجاهات الصحيحة والتزام بالمعايير المقررة (سمعان ومرسي، ١٩٧٥).

٤. النظام داخل الفصل:

تركيز انتباه الطلاب إلى المدرس وشرحه وعدم انصرافهم إلى بعض الأمور التي تؤدي إلى ضياع الوقت وعرقلة الدرس (المنيف، ١٩٩٢).

٥. الانضباط المدرسي:

سلوك الطالب المقبول لدى المعلمين والترتيبات التي تعزز ذلك عن طريق القوانين، والتحذير، المكافأة، العقاب أو عن طريق تشجيع علاقات تتصف بالاحترام المتبادل والمنتج، رونتري (Rowntree, 1981) في (جبر ، ١٩٩٤ ، ص ٦٠).

٦. الأساليب الوقائية:

أساليب تتخذها المدرسة لمنع خرق النظام قبل وقوعه (الدويك، وآخرون، ١٩٨٤).

٧. الإخراج القطعي:

حرمان الطالب من التعليم وبشكل نهائي من المدارس الحكومية (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٨)

٧. المدرسة الأساسية العليا:

كل مدرسة تحتوي في تشكيلاتها من بداية الصف السابع وحتى نهاية الصف العاشر (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٠).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

- الإطار النظري.

- الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية

ثانياً: الدراسات الأجنبية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

تعد مشكلة النظام في المدرسة من المشكلات المهمة التي تثير قلق العاملين في المدرسة، وتختلف المدارس في تعاملها مع هذه المشكلة تبعاً لاختلاف البيئة التي تقوم بها المدرسة، واختلاف اتجاهات أولياء الأمور نحو معالجة النظام المدرسي، واختلاف بيئة الطالب الاقتصادية والاجتماعية واختلاف المعلمين في كيفية معالجة الخروج على النظام المدرسي.

وإن إدارة الصف والتعامل مع المشكلات السلوكية يحتاجان إلى مهارة وخبرة ودراسة بالسلوك الإنساني ودوافعه، لذلك درج علماء النفس على وضع وتكوين نظريات بحثت أثر الدوافع في السلوك الإنساني.

نظريات تفسير دوافع السلوك الإنساني:

١. نظرية ماسلو للتنظيم الهرمي للحاجات:

لقد افترض ماسلو أنه يوجد داخل كل فرد تنظيم هرمي لحاجات خمس، وأنه كلما تم إشباع حاجة من هذه الحاجات انتقل الفرد إلى الحاجة غير المشبعة التي تليها في التنظيم الهرمي لسلم الحاجات، إلا أن تحقيق إشباع جوهري لأية حاجة يبطل مفعولها كدافع والحاجات كما رتبها ماسلو هي:

- الحاجات العضوية أو الفسيولوجية:

تعتبر الحاجات الفسيولوجية أدنى تنظيم للحاجات الإنسانية وتشمل الجوع، والعطش، والسكن، والجنس، وحاجات جسدية أخرى.

- الحاجة إلى الشعور بالأمن:

وقد تتفاوت تفسيرات الأمن لدى الأفراد متأثرين في ذلك ببيئتهم وظروفهم، فقد يعنى الأمن لبعضهم ضمان دخل مرتفع لمواجهة حالات مرض أو شيخوخة، بينما قد يعنى للآخرين تثبتاً في الخدمة، وما إلى ذلك. والمهم أن مفهوم الأمن لدى كل إنسان يشكل دافعا لاندماجه في نشاطات معينة إلى أن يحقق اندماجه هذا إشباعاً لحاجاته المختلفة التي من بينها إحساسه بالأمن والحماية من الأذى الجسدي أو الانفعالي.

- الحاجة إلى المحبة:

عندما يتم إشباع حاجة الإنسان إلى الأمن يتوجه إلى مقابلة حاجته الطبيعية للمحبة والعطف والانتماء والقبول، ويسعى الفرد للبحث عن مواقف تيسر له إشباع هذه الحاجة. وتعتبر هذه الحاجة من الحاجات المحيرة، حيث كثرة الجرائم، والطلاق، والعديد من المشاكل الاجتماعية الأخرى لها جذور تتعلق بالحاجة إلى المحبة.

- الحاجة إلى التقدير:

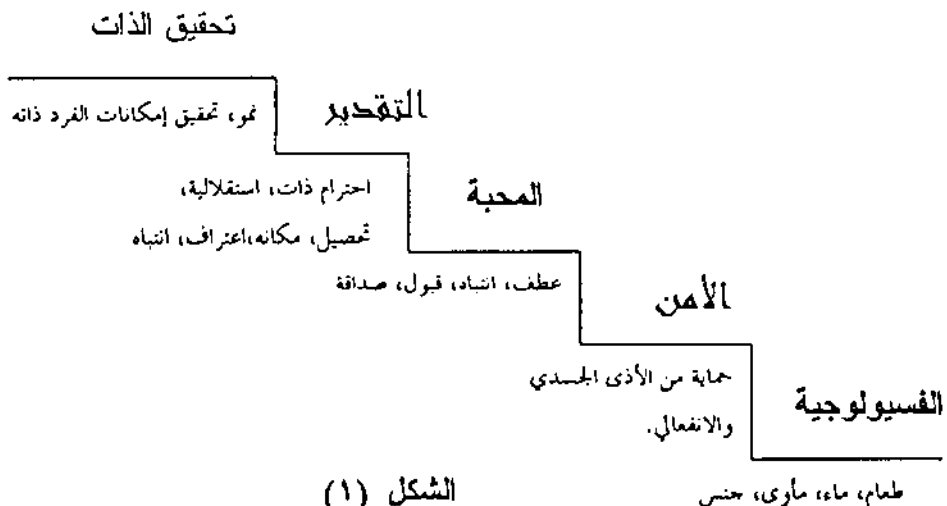
بعد إشباع الفرد للحاجات الثلاث السابقة - يبدأ حسب وجهة نظر ماسلو - بالسعي لإشباع حاجته إلى التقدير التي تتضمن احترام الذات، والاستقلالية، والتحصيل، وأن تكون للفرد مكانته، وأن يحظى باعتراف الآخرين وانتباههم.

- الحاجة إلى تحقيق الذات:

وهي عبارة عن الحافز لأن يصبح الفرد ما يستطيع أن يكونه، بما في ذلك النمو، وتعتبر هذه الحاجة أعلى مستوى في تنظيم ماسلو الهرمي للحاجات. وفي هذا المستوى يكون الفرد ذاتي الضبط والتوجيه؛ أي أن سلوكياته وتصرفاته تنطلق من داخل نفسه وتوجهها قناعاته ومعتقداته التي تشكل جزءاً من تكوين بناء شخصيته (الطويل، ١٩٨٦).

ويلاحظ أنه كلما تم الاقتراب من قمة هرم ماسلو للحاجات تصبح الحاجة أكثر تجريداً وأصعب في الإشباع، ويدخل في عملية إشباع هذه الحاجة التصور الذاتي الذي يحمله الفرد عن نفسه.

والشكل رقم (١) يوضح تنظيم ما سلو الهرمي للحاجات:



٢. نظرية الضبط (جلاسر، Glasser):

ترى نظرية الضبط أن دوافع السلوك الإنساني هي دوافع داخلية تحكمها وتوجهها حاجات بيولوجية موروثة، يشترك في هذه الحاجات جميع أبناء البشر والحاجات هي: حاجة الإنسان إلى البقاء، وتشمل جميع الحاجات الفسيولوجية كالتنفس والإخراج والطعام والجنس والنوم، وحاجة الانتماء التي تتمثل بالحب والتعاون، وحاجة تقدير الذات التي تتمثل بحب الإنسان للقوة والمنافسة والتملك، وحاجته إلى الاستجمام والشعور بالحرية.

وعند حرمان حاجة معينة من الإشباع فإن الفرد يعيش حالة من التوتر يصاحبها اضطراب عام لحياة الفرد يسعى خلالها إلى خفض هذا التوتر، وبذلك تقوم الجينات الخاصة بتلك الحاجة بإرسالشارات إلى الدماغ توحى إليه بضبط عمليات البحث عن الإشباع وخفض التوتر.

ولقد بين جلaser (Glasser) في الصمادي (١٩٩٠) أن الفرد يكتسب أشياء كثيرة لإشباع حاجاته خلال عمليات التنشئة الاجتماعية، وتحفظ هذه الأشياء في خلايا خاصة بالدماغ على شكل صور، فكل حاجة آلاف الصور تؤدي إلى إشباعها، وأن مجموع هذه الصور بشكل اليوم الصور، هذا الألبوم يحتوي على أبواب بعدد الحاجات، وفي كل باب فصول لجمع الأشياء المتعلقة بكل حاجة؛ ففي باب الاستجمام مثلاً هناك عدة فصول تمثل مختلف النشاطات والأشياء التي بممارستها يتم إشباع هذه الحاجة، كفصل الألعاب، وفصل الهوايات وفصل القراءات.

فعلى سبيل المثال: إذا توترت حاجتك للسكر تصل للدماغ شارة معينة تلح عليه بإشباع هذه الحاجة، ويقوم الدماغ بفتح اليوم الصور على باب الحلويات ويختار صورة الشاي مثلاً، فيسلك الفرد سلوكات من شأنها صنع الشاي فإذا أخطأ الفرد ووضع بدل السكر ملحاً، وبواسطة التغذية الراجعة وقنوات الإحساس بتذوق الفرد الشاي ويجده مالحاً بدلاً أن يجده حلواً، ولهذا يعيش حالة من الإحباط، ويعيد محاولاته لصنع الشاي المطلوب كما يدركه.

وترى نظرية الضبط أن عمل كل فرد منا كنظام ضابط يحاول تحقيق صورته الخاصة أو رغباته التي تؤدي إلى إشباع حاجاته، والتي يشترك فيها مع الآخرين تؤدي بنا إلى الصراع والصدام مع الآخرين أثناء قيامهم بعمليات الضبط لإشباع نفس الحاجات

وللوصول إلى حالة من التعايش السلمي تطرح نظرية الضبط مفهوم المسؤولية، فالفرد المسؤول نفسياً واجتماعياً هو الذي ينجح بضبط سلوكاته؛ إذ يقوم بأشباع حاجاته الخاصة ومع السماح للآخرين بأشباع حاجاتهم بسلام.

وترد نظرية الضبط الصراعات والخلافات بين أبناء البشر لفشل هؤلاء في ضبط أنفسهم، وفشلهم في تعلم وممارسة مفهوم المسؤولية.

وتعد نظرية الضبط الفرد مسؤولاً في اختيار سلوكه المناسب، ويملك الحرية المطلقة في تحديد طرقه الخاصة لتحقيق الصور، فهو صاحب الإرادة والحرية والعقل الضابط لكافة سلوكاته.

٣. نظرية السبب الواحد:

تشير هذه النظرية إلى أننا في كثير من الأحيان نميل إلى النظر للسلوك الإنساني على اعتبار أن وراءه سبباً واحداً فقط، فالآباء والمعلمون والمرشدون كثيراً ما يزعمون أنهم يعرفون السبب وراء تصرف أي طفل (مشكل) في الصف، إننا كثيراً ما نسمع منهم تعميمات مثل " أنه ليس ذكياً " أنه متأخر في دراسته لأنه كسول " ، أنه مضطرب عاطفياً لأنه قادم من عائلة مفككة " .

فإذا أمعنا النظر في العبارات والأوصاف التي يطلقها المعلمون على الأطفال الذين لديهم مشاكل من نوع أو آخر فسوف نجد أنها جميعها تقريباً ترجع أسباب تلك المشاكل إما إلى الطفل وأحواله، أو إلى ظروفه العائلية، متناسية بذلك الأسباب الكثيرة الأخرى التي قد تكون فاعلة بنفس القوة أو التأثير.

إن مثل هذه التعميمات، والتي تحاول إرجاع سلوك الطلبة ومشاكلهم لسبب واحد تجعل نظرة المعلم لهذا الطفل غير واقعية، وبذلك تحول بينه وبين قيامه بواجباته الصحيحة تجاهه، فالسلوك البشري لا يمكن أن يعود لسبب واحد يعينه وأن المدرسة في حالة الطفل المشكل تكون مسؤولة عن أسباب إشكاله مثلما هي عائلته وأقرانه والظروف البيئية المحيطة به (جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٦).

٤. نظرية الموقف:

تقول هذه النظرية إن السلوك يبدأ عائماً ويكون عشوائياً لا يمكن التنبؤ به، ولكنه سرعان ما يثور كما يحدث في حالة البركان عندما تنهيا له الفرصة المناسبة، وبعبارة أخرى فإن الموقف الذي يمر به الفرد هو الذي يحدد متى يثور ذلك السلوك أو يحدث بغض النظر عن أسبابه ودوافعه الحقيقية.

ونحن كتربويين علينا وفق وجهة النظر هذه أن لا نصرف الكثير من الوقت والجهد في محاولة الكشف عن أسباب السلوك المعين في حالة أي طفل، لأن في ذلك مضيعة للوقت، وبدلاً من ذلك علينا أن نفكر في الطرق التي تجعل الأطفال يقبلون على العمل وينشغلون فيه دون الاهتمام بمحاولة فهم سلوكهم، فالسلوك معقد جداً بالنسبة لنا بحيث يصعب علينا فهمه، إضافة إلى ذلك فإن الناس في العادة تحكمهم المواقف (جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٦).

من خلال نظرية ماسلو للحاجات ونظرية الضبط فإن الفرد يسعى دائماً لإشباع حاجاته وقد يكون سلوك الفرد سويًا مقبولا في سعيه لإشباع حاجاته وقد يكون سلوكه غير سوي مرفوض.

والطالب إنسان نام دائم التغير يسعى لإشباع رغباته وحاجاته ويختلف سلوكه في أية لحظة أو مناسبة عنه في الأخرى في سعيه لإشباع حاجاته تبعاً للتوابع المتغيرات النفسية والبيئية التي تؤثر عليه في كل حالة (حمدان، ١٩٩٠: ص ٤٤).

وقد أشار مرعي وآخرون (١٩٨٦) إلى مجموعتين من العوامل تؤثر في سلوك الطالب وهي:
العوامل الوراثية:

ويقصد بالوراثة انتقال الصفات من السلف إلى الخلف عن طريق المورثات (الجينات)، وقد أسفرت نتائج بعض البحوث التي تناولت أثر الدراسة في السلوك عن علاقات ارتباطية ذات معنى بين الوراثة وبعض الخصائص السلوكية كالانسياط، والانطواء، والنشاط الزائد، والتخلف العقلي، وهذا يشير إلى تأثير معظم جوانب السلوك بالعوامل الوراثية.

العوامل البيئية:

يقصد بالعوامل البيئية مجموعة المثيرات التي تؤثر في سلوك الفرد وتقع خارج نطاق تأثير تركيبه الجيني (وراثته)، وقد تكون هذه المثيرات ذات مصدر فيزيائي كالغذاء والماء والهواء والحرارة والشروط المادية للعيش، كما قد تكون ذات مصدر اجتماعي وثقافي كالوالدين والأخوة والأقران والمعلمين.

ومن بين أهم العوامل البيئية التي تؤثر في سلوك الطالب ما يلي:

١. الوالدان:

يتخذ سلوك الأبوين أثناء تنشئة أبنائهم اتجاهات أربعة هي: اتجاه الثواب أو العقاب، واتجاه الحماية الزائدة أو الإهمال واتجاه التقبل أو النبذ واتجاه التسلط أو الديمقراطية.

وأشارت بومريند (Baumrind) إلى أن السلوك العدواني يرتبط بالعقاب والتسلط والنبذ في حين يرتبط الابتكار والاستقلالية في التفكير والعمل بالديمقراطية والتقبل والمديح والتسامح (جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٢).

٢. الأخوة:

يشكل الأخوة جانباً من جوانب البيئة في سلوك الطفل، فوجود الطفل بين أخوته سواء أكانوا أكبر أو أصغر منه سناً، وسواء أكانوا من جنسه أم من غير جنسه، كل ذلك يشكل قوة فعالة تؤثر في سلوكه.

٣. مجموعة الرفاق:

يرى بعض الباحثين أن تأثير مجموعة الرفاق في سلوك الطفل يظهر في عدة جوانب أهمها:

- إعطاء الطفل فرصة التساؤل والاكتشاف حول الكثير من المسائل والأمور التي يحظر على الأطفال عادة تداولها أو السؤال عنها.
- تشكل مجموعة الرفاق مصدراً هاماً للتغذية الراجعة للطفل مما يمكنه من أن يكتشف ما يقدر عليه وما لا يقدر عليه، وذلك من خلال مقارنة نفسه برفاقه من نفس الجنس والعمر.

- توفر مجموعة الرفاق فرصاً للطفل ليتعلم ممارسة أنماط سلوكية لا تتوافر له خلال عيشه في الأسرة، فقد يلعب دور القائد، أو دور المشارك، أو دور المنفذ، وهي أدوار تشكل لديه الكثير من أنماط السلوك.
- المجتمع، إن سلوك الطفل يتأثر بالمعتقدات والقيم والأنماط السلوكية السائدة في المجتمع الذي ينتمي إليه.
- ونستطيع أن نقول من خلال ما تقدم أن العوامل الوراثية والعوامل البيئية تؤثر وبشكل مباشر في تشكيل سلوك الطالب فقد يكون سلوك الطالب مرفوضاً أو مقبولاً، ولقد أشارت صادق (١٩٩٥، ص ١٧) إلى بعض الظروف التي تحدد مقبولية المدرسين لسلوكيات الطلاب منها:
- السلوك الذي يتطلب أدنى قدر من جهد المدرس، فعلى سبيل المثال قدرة التلميذ على العمل منفرداً بشكل جيد.
- السلوك الذي يعد إيجابياً من قبل الهيئة العاملة بالمدرسة، على سبيل المثال التلميذ المبدع في مجال الرسم يمكن تعليق إنتاجه في قاعة المدرسة.
- السلوك الذي يعدّه معظم أفراد المجتمع مقبولاً، مثلاً في بعض المجتمعات تعد حركة التلاميذ وعملهم بحرية ونشاط في القاعات أمراً مقبولاً جداً، بينما في المجتمعات الأخرى يعدّ عمل التلاميذ وهم منتظمون في مقاعدهم على هيئة صفوف أمراً إيجابياً.
- السلوك الذي يعتبر خطوة ضرورية لتحقيق الأهداف الأكاديمية والتي سبق تحديدها على أسس ومعايير تربوية دولية، على سبيل المثال حفظ جدول الضرب يعدّ خطوة ضرورية لتحقيق هدف القسمة المطولة.
- السلوك الذي يجعل جو ومحيط الفصل إيجابياً، كتفاعل التلاميذ مع بعضهم بشكل جيد وفي الأوقات المناسبة لذلك.

وقد تسير طريقة تعامل الإدارة المدرسية والمعلمين مع طلابهم في اتجاهين متضاربين من حيث التأثير في الطلاب؛ فقد تؤدي زيادة السلوك المرغوب في المدرسة والتقليل من أنماط السلوك المشكل، وقد تؤدي إلى عكس ذلك تماماً، كدفع الطلاب إلى الانحراف وإلى ممارسة أنواع السلوك غير التكيفي جميعها (مرعي وآخرون، ١٩٨٦، ص ٩٤).

ولقد ذكر المنيف (١٩٨٩، ص ٦٧) أن عدم اهتمام المدرس بمشاكل طلابه، وعدم إشعار الإدارة بالطلاب المشاغبين، وعدم ثقة الطلاب بمدرّسهم الذي لا يقدم لهم الفائدة في التدريس، وعدم إعداد المدرس للدراسة، إعداداً جيداً، وضعف شخصية المدرس، وعدم إتقانه لمادته، قد أدى إلى تردي حالة الانضباط والنظام في المدرسة.

ولا بد من الإشارة هنا إلى أن بعض المعلمين يقومون بضبط الصف بمهارة فائقة ودون عناء، إلا أنه وبالرغم من كفاءة وخبرة المدرسين، لا يكاد أي فصل في أي مدرسة وأي مرحلة يخلو من المشكلات السلوكية التي تختلف باختلاف الفئات العمرية والمرحلة التعليمية.

ولقد قسم جود وبروفي (Good & Brphy) المشكلات السلوكية إلى ثلاثة أنواع:

أ. مشكلات سلوكية بسيطة: مثل عدم الانتباه أو رمي القلم على الأرض أو التحدث مع زميل آخر، ولا يستدعي هذا النوع من المشاكل أكثر من القيام بمراقبة الفصل حتى يشعر التلميذ بأن المدرس يعلم بكل ما يدور داخل الفصل، أو بتجاهل بعض السوكيات أو بالتدخل بصورة غير مباشرة بدون تعطيل للدرس باستخدام النظرة الحادة مع التلميذ أو الإشارة بالأصبع.

ب. مشكلات سلوكية مستمرة: ويقصد بها المشكلات التي تستمر بالرغم من محاولات المدرس الأولية لوقفها، وهذا النوع يتطلب أساليب أخرى تبدأ بإيقاف السلوك عن طريق التدخل المباشر بذكر اسم التلميذ مثلاً، وبأجراء تحقيق مع التلميذ وبخاصة عندما يكون مصدر المشكلة غامضاً، أو باستخدام العقاب عندما لا يكون هناك ملجأ آخر غيره.

ت. مشكلات سلوكية كبيرة: ومن أمثلتها التحدث والاستعراض والظهور، وعدم التجاوب مع أنشطة الفصل، العدوان، التهجم، وغيرها من السلوكيات التي يمكن أن تؤثر على سير العملية الدراسية أو تعرض الآخرين للأذى، وهذا النوع من المشكلات يستلزم التعامل مع الحالة بهدوء دون انفعال مع ضرورة الانفراد بالتلميذ وإعطائه الاهتمام الذي قد يكون محتاجاً إليه (في صادق، ١٩٩٥، ص ١٧، ١٨).

إن وجود مثل هذه المشاكل لا يدل على ضعف شخصية المدرس أو عدم كفاءته، فهي أمور طبيعية تحدث وبشكل يومي في أي فصل دراسي في أي مجتمع، ويختلف التعامل مع هذه المشكلات من معلم لآخر ومن مدرسة إلى مدرسة أخرى.

ولقد أشارت العجمي (١٩٩٨) إلى خمس خطوات لمواجهة المشكلات السلوكية وحفظ النظام في المدرسة دون استخدام العقاب البدني:

١. إعطاء الثقة للمعلمين والطلاب بقدرتهم على تحمل المسؤولية، وحل المشاكل واتخاذ القرارات في الأمور المتعلقة بهم، ونتيجة لذلك فإن الطلاب سوف يرضخون لقوانين المدرسة لأنهم شاركوا في عملية اتخاذ القرارات فيها.
٢. الاهتمام بمجالس الآباء والمعلمين على أن يكون للطلاب مشاركة في هذه المجالس.
٣. أن يكون هناك نظام ثابت للمدرسة.
٤. وضع قوانين لحفظ النظام قائمة على احترام النفس، واحترام الغير واحترام ممتلكات المدرسة.
٥. تطبيق القوانين بصورة عادلة وحازمة وودية.

ولقد اطلع الباحث على عدد من النظريات التي تناولت الانضباط الصففي، وحفظ النظام في المدرسة وأهمها:

أولاً: النظرية الكلاسيكية: (جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٧)

تسعى هذه النظرية إلى حفظ النظام داخل المدرسة وضبط المتعلمين باستخدام كل الوسائل المتاحة، بما فيها الإجراءات التأديبية التي تتضمن العقاب، قد يصل للعقاب البدني ويبرر أصحاب هذه النظرية استخدامهم للعقاب بقولهم: إن الطلاب نشأوا على العقاب وليس بالإمكان إيقاف العقاب دفعة واحدة، ويرى أصحاب هذه النظرية إن حفظ النظام يتوقف على الانطباع المبكر الذي يتركه المعلم لدى الطلاب، ولا بد للمعلم أن يتصف بصفتين أساسيتين:

- الانتباه الدائم: حيث دعا كونين (Kounin) في جامعة القدس المفتوحة (١٩٩٧) المعلم بأن تكون له عينان في مؤخرة رأسه كي لا يغيب عنه شيء مما يجري في غرفة

الصف، إلا إذا اختار، ولا بد لذلك من أن يخيب ظن الطلاب المستعدين للشغب، والذين لا يبقى أمامهم سوى التخلي عن خططهم السينة.

- الحزم أو التصميم: وتعني أن المعلم مستعد لاستخدام كل قوته من أجل منع الشغب وإيقافه.

وتتطلق النظرية الكلاسيكية في حفظ النظام، من اعتبار الدرس الذي تسوده الفوضى ويعيث فيه الشغب درساً فاشلاً مهما كانت قيمة المعلومات التي يحفل بها وقيمة الطريقة المستخدمة؛ فالنظام في غرفة الصف هو الأساس ولذلك فقد أوصى أصحاب النظرية الكلاسيكية المعلم باتباع القواعد التالية من أجل حفظ النظام في صفه:

- لا تبدأ عملاً قبل أن يسود النظام تماماً في صفك.
- أسكن يسكن من حولك.
- إشغل الطلاب طوال الوقت.
- عود الطلاب على الاستئذان قبل التكلم.
- أشعر كل طالب بأنه معرض للسؤال في كل لحظة.
- اتخذ موقفاً تشرف منه على الطلاب جميعاً.
- اجعل نظرك يجول بين الطلاب ليشعر كل واحد منهم أنه موضع اهتمامك .
- كن حازماً وبشوشاً في الوقت نفسه.
- سيطر على نفسك وأعصابك تسيطر على الآخرين.
- شوق طلابك للدرس، بتنويع أسلوبك وتغيير نبرة صوتك.
- لا تترك غرفة الصف إلا للضرورة القصوى (جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٧).

ثانياً: نظرية العلاقات الإنسانية: (جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٧)

يقوم النظام المدرسي وفق هذه النظرية على علاقات التفاعل والتفاهم بين المعلم وطلابه من جهة، وبين الطلاب أنفسهم من جهة أخرى.

ودعا أصحاب هذه النظرية أمثال ماسلو (Maslow) وروجرز (Rogers) إلى لزوم الاهتمام بالطالب المتعلم كإنسان يتمتع بصفات وخصائص وحاجات جسمية وروحية،

ونفسية واجتماعية ومعرفية، وضرورة العمل على إشباع هذه الحاجات بالطرق التربوية، لمساعدته على تحقيق ذاته.

وعلى المعلم أن يعرف طلابه، ويتعلم كيف يتعامل معهم، وأن يجد طريقة يفهم بها أنماط تحصيلهم وإنجازهم، وما يحبون وما يكرهون، لكي يعرف كيف يتصرف معهم وكيف يوفر لهم المستوى الملائم من الأعمال التي تقود إلى الأهداف المرجوة ويهدف للنظام وفق هذه النظرية إلى:

- تدريب الطالب على الانضباط الذاتي، فيتكيف تكيفا واعيا لبيئته الاجتماعية، فيضبط سلوكه ويحترم حريات الآخرين ومصالحهم.
- تنمية ثقة الطالب بنفسه، وبمن يعيش معهم.

وبذلك يمكن أن يتعاون الطالب مع معلمه ومجتمعه المدرسي ومجتمعه المحلي والوطني وينتمي بإرادته إلى قيم أهله ومواطنيه، ولتحقيق الأهداف السابقة فقد أوصى أصحاب هذه النظرية المعلم بالأمور التالية:

- أن تكون أهدافه واضحة في ذهنه وفي أذهان طلابه ومرتبطة بحاجاتهم.
- أن تكون خطة شاملة للإجراءات المنظمة للعلاقات الاجتماعية في الصف، قابلة للتعديل، مشوقة جذابة، حافلة بالوان الطرائق والأنشطة المتنوعة المناسبة والوسائل اللازمة، واضحة التوجيهات والإرشادات.
- أن تكون معرفته لمادته كافية وافية.
- أن تكون معرفته لخصائص طلابه شاملة.
- أن يشرك طلابه في تخطيط الأنشطة وتنفيذها.
- أن يراعي الفروق الفردية بين طلابه.

ويرى أصحاب هذه النظرية أن المدرسة صورة مصغرة للمجتمع الذي تربي الطالب ليعيش فيه، ولذلك فيجب أن يتم التعلم والتعليم في جو مريح يشعر فيه الطالب بالطمأنينة، ويسعد المعلم فيه بمشاركة طلابه (جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٧).

ثالثاً: العقوبة وحفظ النظام في نظر علماء المسلمين:

لقد اهتم فلاسفة التربية الإسلامية بموضوع العقوبة وحفظ النظام واجمعوا على أن الوقاية خير من العلاج، ولهذا نادوا باتخاذ كل وسيلة لتأديب الطفل وتهذيبه من الصغر

فيقول ابن سينا " في مصطفى (١٩٨٢) إذا اضطر المربي إلى اللجوء إلى العقوبة وجب عليه أن يحاط كل الحيلة، ويتخذ الحكمة في تحديدها، وقد نصح إلا يعامل المعاقب بالشدة والعنف في البدء، بل باللين واللفظ ويستعمل معه الترغيب تارة والترهيب تارة أخرى، ويستخدم العبوس والتوبيخ والتأنيب إذا اقتضى الأمر، ومعنى هذا أن يعامل كل طفل المعاملة التي تناسبه، وإن تدرس كل حالة على حدة، ويعالج كل داء بما يصلح من الدواء، ولا يلجأ إلى الضرب إلا بعد التهديد والوعيد وتوسط الشفعاء لأحداث الأثر المطلوب في نفس الطفل".

ويرى ابن خلدون (في مصطفى، ١٩٨٢) أن من كانت تربيته بالقهر أصابه ضيق على النفس في انبساطها وذهب بنشاطها، ودعاه الكسل، وحمله على الكذب والخبث خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه.

ويرى ابن خلدون (في مصطفى، ١٩٨٢) أن القسوة في التربية مع الطفل تعودده الجبن، وتبعده عن الحماسة والشجاعة، وتجعله يشعر بالظلم دائماً.

ويرى العبدري في مصطفى (١٩٨٢) أن من الواجب التفكير في طبيعة الطفل المخطئ، فإن نظرة عابسه إليه قد تكون كافية لزرعه وإصلاحه. وقد يحتاج طفل آخر إلى استعمال التوبيخ والتأنيب في عقوبته، وقد يستدعي الأمر إلى نوع آخر من الأطفال ضربهم.

ويجب ألا يلجأ المربي إلى استعمال العصا إلا في حالة اليأس من نجاح طريقة الإصلاح واللين والشفقة.

تعليق على النظريات التي تناولت الانضباط الصفية وحفظ النظام في المدرسة: تبين للباحث ومن خلال النظريات السابقة أن النظرية الكلاسيكية تقوم على استخدام كافة الإجراءات التأديبية التي تشكل العقاب بكافة أشكاله وصوره، لحفظ النظام في الفصل والمدرسة، واختلفت النظرية الإنسانية عن النظرية الكلاسيكية في أنها تقوم على علاقات التفاعل والتفاهم بين المعلم وطلابه من جهة وبين الطلاب أنفسهم من جهة أخرى، ومنع العقاب بكافة أشكاله لحفظ النظام في المدرسة.

ونجد أن علماء المسلمين قد جمعوا بين النظرية الكلاسيكية من جهة والنظرية الإنسانية فالعقاب هو الوسيلة الأخيرة التي يلجأ إليها المربي لحفظ النظام عندما تفقد الوسائل الإنسانية فاعليتها مع معالجة المشكلات السلوكية.

- ولقد أشارت صادق (١٩٩٥، ص ٣٠، ٣١) إلى عدد من الآثار السلبية للعقاب منها:
- إن تأثير نوع العقاب المتاح للمعلمين يميل لأن يكون مؤقتاً والسلوك الذي يعاقب عليه المدرس يختفي لفترة قصيرة ويعاود الظهور مرة أخرى في مواقف أخرى بمجرد موقف العقاب أو لتعود الطالب على هذا العقاب.
 - العقاب عادة ما يتولد ببساطة إلى قيام الطالب بتطوير استراتيجيات ليخفي مسؤوليته عن السلوك غير المرغوب، مثل الكذب والتمايل.
 - بعقاب الطالب فإن المعلم يهاجم مباشرة علاقة الاحترام المتبادل والصداقة التي يهدف المعلم إلى تكوينها مع الطالب.
 - عندما يستخدم العقاب، فإن المدرس يجذب انتباه الطلبة إلى السلوك المرفوض وتشير الدراسات إلى أنه من الأكثر فعالية جذب الانتباه للسلوك المرغوب أكثر من السلوك المرفوض.
 - يثير العقاب مشاعر سلبية في الطفل حول البيئة المحيطة التي تلقى فيها العقاب لذلك فإن الطالب عادة يكره ويتجنب المعلم الذي عاقبه، والمادة التي يدرسها وحتى الحجرة التي يدرس فيها.
 - إن العقاب عندما يبدو استبدادياً وغير عادل، فإنه يعلم الطلبة درساً، مفاده أن من المقبول للقوي أن تكون له ضحايا من الضعفاء.
 - إن الخوف من نيل العقاب يؤدي إلى كبح المبادأة والابتكار عند الطلبة ومع ذلك فإن هناك مواقف كثيرة يكون فيها العقاب إجراءً ضرورياً في الفصل والمدرسة وليس من الضروري أن يكون العقاب على شكل "العذاب الجسدي" بل له أشكال أخرى كثيرة يمكن أن تستخدم.
- ولقد أشار مرعي وآخرون (١٩٨٦، ص ١٥١، ١٥٣) إلى أربعة أمور إذا أخذت في الحسبان كان إجراء العقاب في أقصى فاعلية له وهذه الأمور هي:

١. تهيئة الظروف لظهور سلوك مرغوب فيه بدلاً من ظهور سلوك غير مرغوب فيه: وهذا يعني أن علينا قبل البدء في إجراء العقاب أن نحدد سلوكاً بديلاً، ونهيئ الفرصة لظهوره، ولكي تقلل من ظهور سلوك غير مرغوب فيه، فإن تهيئة الظروف لظهور سلوك بديل مرغوب فيه ينافس السلوك الأول يعدّ على درجة قصوى من الفعالية لأن فرص

التعزيز الإيجابي المرغوب فيه تزداد في حين تقل فرص ظهور السلوك غير المرغوب فيه وعقابه معاً، وإذا ظهر هذا الأخير فإن عقابه يكون أكثر جدوى.
٢. اختيار معاقب مناسب:

من المهم جداً أن يكون العقاب فعالاً، ولكي يكون المعاقب فعالاً يجب أن يكون على قدر عال من الشدة عند بداية تطبيقه، وهذا ما يطبق عكسه تماماً في الحياة اليومية، فغالباً ما يبدأ المعلم باستخدام معاقب ضعيف على أن يزيد قوته إذا لم يكن فعالاً و في مثل هذا الإجراء مشكلتان هما:

- أ. قد يكون السلوك خطراً جداً، ولا يحتمل تأجيل العقاب الشديد.
 - ب. قد يفقد العقاب الشديد فعاليته في نهاية المطاف.
- وقد أشارت التجارب إلى أن زيادة شدة العقاب بالتدريج ليست فاعلة كما هي في تقديم العقاب في أعلى شدة له منذ المرة الأولى.
٣. إيقاع العقوبة:

يكون العقاب في أقصى درجات الفاعلية إذا تم إيقاع العقوبة مباشرة بعد ظهور السلوك غير المرغوب فيه، وإذا تأخر إيقاع العقوبة، فقد تأتي بعد سلوك مرغوب فيه مما يؤدي إلى تقليل هذا السلوك الأخير.

ولا يعني هذا أن العقاب المؤجل غير فعال بالمرّة، بل إن الكثير من الأشخاص يتأثرون بتغيير سلوكهم، حتى لو كان هناك فترة من الوقت تفصل بين السلوك وذلك العقاب أو التعزيز.

٤. على من يطبق العقاب أن يبقى هادئاً عند قيامه بذلك:

لأن تطبيق العقاب بهدوء وكأمر واقع يضمن أن برنامج العقاب سيتبع كما سبق أن خطط له، كما أنه يضمن أن من يطبق العقاب سيقوم بذلك في الأوقات المبرمج لها وليس عندما يكون غاضباً أو منزعاً أو محبطاً لأن الغضب والإحباط اللذين يظهران لدى مطبق العقاب قد يعززان السلوك غير المرغوب فيه أو قد يغيران شدة العقاب.

٥. أن توقع العقوبة بعد كل مرة يظهر فيها السلوك غير المرغوب فيه.

الدراسات السابقة:

لقد تعددت الدراسات التي تناولت موضوع الانضباط المدرسي والعقوبات المدرسية وغيرها من الموضوعات أو المسميات التي كان يسمى بها مجلس الضبط المدرسي، ولقد قام الباحث بالاطلاع في هذا المجال وأورد بعضاً مما كتب.

أولاً: الدراسات العربية:

١. دراسة الدهش (١٩٩٨):

استهدفت الدراسة التعرف إلى أساليب العقاب الأكثر استخداماً والأكثر فاعلية، واتجاهات أولياء الأمور والمعلمين ومديري المدارس نحوها، وقياس مدى اختلاف وجهة نظرهم باختلاف أعمارهم، ومؤهلاتهم، ودخلهم الشهري، ومدى كفاية لوائح العقاب الحالية، والتصور المقترح لتنظيم العقاب في المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية. وشملت عينة الدراسة (٤١) مديراً، و (٤١٠) من المعلمين، و (٤١٠) من أولياء أمور الطلاب، و (٤١) مدرسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وأما أهم نتائج الدراسة فقد كانت كما يلي:

١. أكثر أساليب العقاب استخداماً في المرحلة الابتدائية، نصيح الطالب وتوجيهه، يليه إشعار ولي أمره ثم إحالته للمرشد التربوي، في حين كان أقلها استخداماً حرمان الطالب من حضور الاختبارات، يليه شد الشعر، ثم فصله من المدرسة.
٢. أكثر أساليب العقاب فاعلية في المرحلة الابتدائية: نصيح الطالب وتوجيهه، يليه استدعاء ولي أمره ثم لومه على انعزال، في حين كان أقلها فاعلية شد الشعر، يليه التهكم والسخرية بالطالب المخالف ثم فرك الأذن.
٣. يوافق معظم أفراد العينة على استخدام العقاب بوجه عام في المرحلة الابتدائية ولا توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في الاتجاه نحو استخدام العقاب بوجه عام نحو المرحلة الابتدائية.
٤. يوافق ما يقارب ثلثي أفراد العينة على كفاية اللوائح والتعاميم المنظمة لاستخدام العقاب في المرحلة الابتدائية.

٥. يوافق معظم أفراد العينة بكافة فئاتها على إقرار استخدام العقاب ضمن اللوائح المنظمة للمرحلة الابتدائية.

٢. دراسة السعدي (١٩٩٨):

هدفت الدراسة التعرف إلى اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية، وعلاقة متغيرات الجنس والحالة الاجتماعية (أعزب، متزوج)، والمؤهل العلمي، والموقع، والمادة الدراسية، والخبرة لهذه الاتجاهات.

وقد تألف مجتمع الدراسة من (٣٦٢٤) معلم ومعلمة، وتم إجراء التحليل الإحصائي على (٤٣٥) معلم ومعلمة.

وقد أظهرت النتائج أن الاتجاهات الكلية لمعلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني كانت إيجابية، وفيما يتعلق بأشكال العقاب البدني المستخدمة، فقد برز أسلوب الضرب بالعصا على الكفين، ثم على المؤخرة، ثم على ظهر اليدين، يلي ذلك أسلوب فرك الأذن ثم الصفع على الوجه.

وأشارت النتائج إلى أن أكثر البدائل للعقاب البدني استخداماً هي إرسال الطالب إلى مدير المدرسة ثم تكليف الطالب بالقيام بمهام إضافية، ومراجعة الطالب على انفراد وإفهامه مسلكه الخاطيء وإرساله إلى مرشد تربوي وخصم علامات.

كما أظهرت النتائج فوائد ومضار العقاب البدني، في حين أن فوائده محدودة التأثير فيما يختص بمسائل إدارة وضبط الصف.

٣. دراسة عبد الحق (١٩٩٨):

هدفت الدراسة التعرف إلى المشكلات التكيفية التي تواجه طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، وتكون مجتمع الدراسة من جميع شعب الصف الثاني الثانوي (التوجيهي) الحكومية في محافظة نابلس للعام الدراسي ١٩٩٧-١٩٩٨م والبالغ عددهم (٢٣١٠) طالباً وطالبة وبلغ حجم العينة (٤٩٥) طالباً وطالبة.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

١. إن طلبة الثانوية العامة يواجهون مشكلات تكيفية بدرجة متوسطة على مجالات المشكلات الدراسية، والمشكلات النفسية، والمشكلات الصحية، والمشكلات التكيفية، وبدرجة قليلة على مجالي المشكلات الاقتصادية والاجتماعية.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التكيفية التي تواجه طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير الجنس.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التكيفية التي تواجه طلبة الثانوية العامة تعزى لمتغير الفرع الأكاديمي (علمي ، أدبي).
٤. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التكيفية التي تواجه طلبة الثانوية تعزى لمتغير مكان المدرسة (قرية، مدينة) لصالح مدارس المدينة.
٥. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التكيفية التي تواجه طلبة الثانوية العامة تعزى لمتغير مكان السكن.

٤.دراسة العجمي (١٩٩٨):

هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين رأي المعلمين والمعلمات في العقاب البدني وبعض صفاتهم الشخصية في مراحل التعليم العام بمحافظة الإحساء، ولهذا الغرض قامت الباحثة بتصميم استبانة مكونة من (١٦) عبارة لمعرفة رأي المعلمين والمعلمات. وقد تم توزيع (٢٤٠) استبانة على المعلمين و (٢٤٠) استبانة على المعلمات في محافظة الاحساء، وكان العائد منها (٤٧١) استبانة. وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

١. ليس هناك علاقة ارتباط بين سن المعلم أو المعلمة ورأيهما في العقاب البدني.
٢. ليس هناك علاقة ارتباط بين المؤهل الدراسي للمعلم أو للمعلمة ورأيهما في العقاب البدني.
٣. ليس هناك علاقة ارتباط بين عدد سنوات خبرة المعلم أو المعلمة ورأيهما في العقاب البدني.
٤. ليس هناك علاقة ارتباط بين حالة المعلم أو المعلمة الاجتماعية ورأيهما في العقاب البدني.
٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات ورأيهما في العقاب البدني.

٥. دراسة حمدي وعويدات (١٩٩٧):

تهدف الدراسة التعرف إلى المشكلات السلوكية لدى الطلبة الذكور في الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في مدارس الأردن، وقد تألفت عينة الدراسة من (١٩٠٧) طلاب من مدارس تم تحديدها من قبل المسؤولين في مديريات التربية المختلفة باعتبارها من المدارس التي تكثر فيها المشكلات السلوكية. وتألفت أدوات الدراسة من مجموعة من الاستبانات التي استجاب لها الطلبة في صفوفهم.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات السلوكية تكراراً هي الشجار وضرب الطلاب الآخرين والغش والتأخر عن الدوام الصباحي، وأن أكثر الإجراءات التأديبية استخداماً هي الضرب من قبل المدرسين، وقد كانت هناك علاقة موجبة بين المشكلات السلوكية وعدد ساعات مشاهدة التلفزيون والانحرافات السلوكية للأصدقاء وعلاقة سالبة بين المشكلات السلوكية واهتمام الأبوين بتحصيل الطالب وتعاملهما معه بتقبل وديمقراطية، وكذلك بين المشكلات السلوكية والتحصيل.

٦. دراسة الجعيني (١٩٩٥):

هدفت الدراسة التعرف إلى اتجاهات معلمي مرحلة التعليم الأساسية (ذكوراً وإناثاً) في محافظة مادبا نحو أشكال العقاب المختلفة. ولتحقيق أهداف الدراسة اختيرت عينة مكونة من (٢٨٨) معلماً ومعلمة وبالطريقة العشوائية، وصممت أداة دراسة مشابهة لأداة ليكرت.

وقد أظهرت النتائج وجود اتجاه إيجابي عند أفراد العينة نحو استخدام العقاب البدني بنسبة (٥٩%) أما في المجال الثاني وهو العقاب ذو المغزى التربوي فقد بلغت النسبة (٥٥%) وكانت عند الذكور في الحالتين أعلى منها عند الإناث، كما أشارت إلى وجود فروق لمتغير الخبرة الأبوية وإلى أنه لا توجد فروق لمتغير المؤهل العلمي نحو العقاب البدني والتربوي وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين المدينة والريف نحو استخدام العقاب البدني وعدم وجود هذه الفروق بالنسبة للعقاب التربوي.

٧. دراسة بنى عواد (١٩٩٤):

هدفت الدراسة التعرف إلى اتجاهات أولياء أمور طلبة المرحلة الثانوية نحو العقاب وممارسته في المدارس الأردنية، وإلى إجراء مقارنات في الاتجاه تبعاً لمتغيرات الجنس والموقع الجغرافي للسكن، ومستوى التحصيل العلمي.

وتكونت عينة الدراسة من (٦٥٦) ولي أمر منهم (٣٤١) من أولياء أمور الطلبة الذكور و(٣١٥) من أولياء أمور الطلبة الإناث التابعين لمحافظة إربد، وقد تم اختيار هذه العينة بطريقة عشوائية.

وقد طور الباحث أداة لقياس الاتجاهات السائدة لدى أولياء الأمور نحو العقاب وممارسته في المدارس الأردنية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الاتجاهات إيجابية نحو العقاب، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0,05)$ في اتجاهات عينة الدراسة نحو العقاب ولصالح الذكور وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0,05)$ في اتجاهات عينة الدراسة تعزى للموقع الجغرافي للسكن إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0,05)$ في اتجاهات عينة الدراسة تعزى لمستوى التحصيل الدراسي للدراسة، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0,05)$ في اتجاهات عينة الدراسة تعزى للتفاعل بين الجنس والسكن، وأشارت النتائج كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0,05)$ في اتجاهات العينة تعزى للتفاعل بين الجنس ومستوى التحصيل العلمي للوالدين.

٨. دراسة جبر (١٩٩٤):

هدفت الدراسة التعرف على مدى اتفاق أو اختلاف وجهة نظر كل من المشرفين التربويين ومديري المدارس، والمعلمين العاملين في مدارس وكالة الغوث الدولية حول العبارات المتعلقة بالانضباط الصفّي.

وبعد تحديد مجتمع الدراسة والذي بلغ حجمه (٥٧٠) تربوياً، أخذت منه عينة طبقية عشوائية مكونة من (١٢٦) تربوياً، استبعد منهم أربعة أفراد لعدم صلاحية استجاباتهم للتحليل، فأصبحت العينة مكونة من (١٢٢) موزعين كما يلي: (٩٧) معلماً ومعلمة، و(١٧) مديراً ومديرة، و(٨) مشرفاً ومشرفة.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى :

- رتبت أبعاد مصادر مشكلات الانضباط الصففي حسب اسهامها في المشكلات داخل الصف من وجهة نظر كل من المعلمين والمديرين والمشرفين كما يلي:
- المعلمون: البيئة - الرفاق- الطالب- الأسرة- المدرسة- المعلم.
 - المديرون: البيئة- الرفاق- الطالب- الأسرة- المعلم- المدرسة.
 - المشرفون: المعلم- الطالب- الأسرة- المدرسة- البيئة- الرفاق.
- وأشارت النتائج إلى أن معظم الإجراءات الوقائية حصلت على معاملات شيوع مرتفعة ومنها: أن يكون المعلم عادلاً لا يميز تلميذ على آخر، التخطيط للدرس بشكل جيد، وأشارت أيضاً إلى أن الإجراءات العلاجية حصلت على معاملات شيوع مرتفعة ومنها:
- مخاطبة الطالب بطريقة ودية دافئة.
 - إيجاد طرق مقبولة يعبر عنها الطالب عن حاجاته النفسية.

٩. دراسة سميرات (١٩٩٤):

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة فاعلية ممارسة مهام ومسؤوليات مجالس الضبط المدرسية والصعوبات التي تواجه هذه المجالس من وجهة نظر المديرين والمعلمين في الأردن.

وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) مديراً ومديرة و(٢٣٥) معلمة ومعلم، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأعمال الأكثر فاعلية في مجالس الضبط المدرسية هي الممارسات التي تعكس تعاون الإدارة والمعلمين ببعضهم البعض، وأنه ليس هناك فاعلية لمجلس الضبط في معاقبة الطلبة الذين يعتدون على زملائهم أو موجودات المدرسة لعدم وجود مشتكي يستدعي انعقاد مجلس الضبط. وأشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وأشارت النتائج إلى أن أكثر الصعوبات التي تواجه مجالس الضبط المدرسية والتي تتعلق بفهم الطلبة وأولياء الأمور لقرارات مجلس الضبط المدرسي، كما وأشارت النتائج إلى وجود هموم مشتركة ورغبة جميع أعضاء هيئة المدرسة في المشاركة في حل جميع المشكلات التي تواجههم. وأشارت إلى تساهل المعلمين مع بعض المخالفات وعدم تحويلها لمجالس الضبط، وعدم شمولية تعليمات الانضباط المدرسي للعديد من المخالفات، وفاعلية مجالس الضبط المدرسية بشكل عام عالية المستوى.

١٠. دراسة صبري (١٩٩٣):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى استراتيجيات المعلمين في التعامل مع المشكلات الصفية (السلوكية والأكاديمية) في مدارس المرحلة الأساسية في الصفوف الستة الأولى في الضفة الغربية.

وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن أكثر الاستراتيجيات استخداماً في التعامل مع المشكلات الصفية (كانت استراتيجية التركيز على الفرد في المرتبة الأولى، ثم استراتيجية التدعيم في المرتبة الثانية، بينما استراتيجية السلوك الضاغط أو المسيطر في المرتبة الثالثة، وكانت استراتيجية دينامية الجماعة في المرتبة الرابعة، أما استراتيجية التهديد والعقاب فجاءت في المرتبة الخامسة، وأخيراً استراتيجية الإهمال والتجاهل في المرتبة السادسة.

١١. دراسة البطش (١٩٩١):

هدفت الدراسة التوصل إلى بعض المعلومات عن اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام العقاب في المدرسة الأردنية، وتأثير متغيرات الجنس والمؤهل التربوي ومرحلة الدراسة والخبرة الوظيفية حول ممارسة العقاب بالمدرسة الأردنية، فتم اختيار عينة عشوائية مؤلفة من (١٠٨٠) معلم ومعلمة.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية إلى حد ما نحو العقاب البدني، وإلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعلات الرباعية والثلاثية والثانية بين متغيرات الدراسة والاتجاه نحو العقاب البدني. وعدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغيرات المؤهل التربوي ومرحلة الدراسة والخبرة على الاتجاهات نحو العقاب البدني. في حين أشارت إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغيرات الجنس والعمر والحالة الاجتماعية على الاتجاهات نحو العقاب البدني.

أما فيما يختص بممارسة العقاب البدني فقد أشارت النتائج إلى أن المعلم هو الذي يوقع العقاب، وأن غرفة الصف هي المكان الذي يتم فيه إتباع العقاب البدني وأن العصا هي الأداة الوحيدة التي تستخدم في عملية إيقاع العقاب.

وإن ما نسبته (٥٢%) من أفراد العينة أشاروا إلى فاعلية العقاب البدني في التقليل من السلوك غير المرغوب فيه.

١٢. دراسة الحارثي (١٩٩١):

هدفت الدراسة الكشف عن الاتجاهات السائدة لدى أولياء الأمور والمعلمين في مدينة مكة المكرمة نحو استخدام العقاب البدني، والتعرف على علاقة بعض المتغيرات، بالاتجاه نحو العقاب البدني.

وتم تطبيق الدراسة لعينة قوامها (٤٠٠) ولي أمر ومعلم ومعلمة من مدينة مكة المكرمة في العام (١٤١٠هـ).

وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

١. (٤,٦٧%) من أفراد العينة يعارضون استخدام العقاب البدني في المدارس.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) تعزى للسن، والجنس، في الاتجاه نحو العقاب البدني.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) تعزى للعلاقة بين معلمي ومعلمات المراحل الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية في الاتجاه نحو العقاب البدني.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات التعليمية المختلفة في الاتجاه نحو العقاب.

١٣. دراسة الرشيد (١٩٨٦):

هدفت الدراسة التعرف إلى اتجاهات مديري ومديريات المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء وفي المراحل التعليمية الثلاث نحو معالجة المشكلات الطلابية، وقد تألفت عينة الدراسة من (٦٥) مديراً و (٩٣) مديرة وقد تم اختيارهم بالطريقة الطبقية، وقد أعد الباحث استبانة اشتملت على واحدة وخمسين مشكلة طلابية وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. كان اتجاه مديري ومديريات المراحل التعليمية المختلفة في المدارس الحكومية نحو استخدام أسلوب العقاب في معالجة المشكلات.
٢. كان اتجاه المديرين الذكور نحو استخدام أسلوب العقاب في معالجة المشكلات الطلابية في المراحل المختلفة بشكل أكبر من المديريات الإناث.

٣. تتجه المديرات في المدارس الحكومية نحو الأسلوب العلاجي في معالجة المشكلات الطلابية.

٤. يتجه مديرو ومديرات المرحلة الابتدائية والإعدادية إلى معالجة المشكلات بالأسلوب الوقائي وفي المرحلة الثانوية نحو استخدام العقاب.

١٤. دراسة العمران (١٩٨٦):

هدفت الدراسة بحث مساهمة بعض المتغيرات التنبؤية في الانضباط المدرسي عند الشباب البحريني اعتمادا على نظرية أن السلوك المشكل ينتج عن التفاعل بين نظام السلوك ونظام الشخصية ونظام المحيط الاجتماعي الذي يتصوره الفرد، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٥) طالبا اختيروا بطريقة عشوائية من مجموع طلاب التعليم الثانوي في البحرين.

وأشارت النتائج أن لجنس الطالب وتخصصه والمستويين الاقتصادي والتربوي لعائلته تأثيرا هاما على انضباطه المدرسي، وتبين أن أهم المسببات لانضباط المدرسة كان على التوالي (التحصيل الدراسي، التفاعل مع المدرسين، الجنس، مستوى العائلة الاقتصادي والرضا عن المدرسة).

١٥. دراسة حسن (١٩٧٤):

هدفت الدراسة التعرف إلى اتجاهات معلمي المرحلة الالزامية في الأردن، نحو مشكلات طلبتهم، واهتمت بمعرفة الأساليب التي يتناولون بها هذه المشكلات، وأجريت على (٧٠٠) معلم ومعلمة في الأردن، واختيروا بطريقة عشوائية، وأشارت النتائج إلى أن نسبة استجابات المعلمين والمعلمات إلى أسلوب تقديم النصيح والإرشاد أيضا إلى أن المعلمين والمعلمات أعطوا اهتماما متقاربا لكل من المشكلات السلوكية والمشكلات النظام المدرسي، وكشفت الدراسة أن خرجي معاهد المعلمين قد تناولوا المشكلات بنفس الطريقة التي تناولها زملاؤهم غير المؤهلين.

ملخص الدراسات العربية:

يرى الباحث من خلال إطلاعه على نتائج الدراسات العربية:

١. معظم الدراسات أشارت إلى تأييد المعلمين والمعلمات في استخدام العقاب البدني لتحقيق الانضباط المدرسي.
٢. أولياء الأمور يعارضون استخدام العقاب البدني في المدارس.
٣. نصح الطالب وتوجيهه أكثر أساليب العقاب فاعلية.
٤. استخدام الإجراءات الوقائية والعلاجية، كالعدل بين التلاميذ ومخاطبتهم بطريقة ودية دافئة من أفضل سبل تحقيق الانضباط المدرسي.
٥. فاعلية مجالس الضبط المدرسية في تحقيق الانضباط المدرسي.

ثانياً : الدراسات الأجنبية:

١. دراسة ويتنغتون (Whittington, 1999):

هدفت الدراسة التعرف إلى أسباب العنف في المدارس وأنواعه وكيفية علاجه، وأجريت الدراسة في مدرسة (Riverside High School) في بروكلين وتم أخذ رأي الطلاب، المدرسين، مدراء مدارس، الآباء، أعضاء المجتمع المحلي لتحقيق هدف الدراسة. وقد أشارت آراؤهم إلى أن العنف هو الموضوع الأساسي الذي يثير قلق المدارس الأمريكية، وأن العنف في المدارس هو بفعل عوامل وظروف أوجدها المجتمع، ووافق معظم أشخاص الدراسة على أن العنف في المدارس ليس له أي مكان وبأنه على المدارس وضع خطط طارئة لمعالجة العنف في حالة وقوعه، وتبعاً لهذه الآراء قامت مدرسة (Riverside High School) بتشكيل لجنة من المعلمين والطلاب، والإداريين، والآباء، أعضاء من المجتمع المحلي، ومن أجل توجيه التعليم بالاتجاه الصحيح، ومعالجة الأحداث التي كانت تحدث في المدرسة والنظر في طرق الأمان والضبط في المدرسة، وقد أحدثت اللجنة تغييراً إيجابياً في المدرسة وحصلت على نتائج إيجابية من حيث تحسن التعليم وتحقيق انضباط أفضل.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المدرسة على الرغم من أنها تقع في منطقة فقيرة تملؤها الجرائم، والخدمات الدراسية فيها غير متوفرة، إلا أنه يمكن المبادرة بعدة نشاطات داخل المدرسة تستطيع أن تحقق انضباطاً وتعليماً أفضل.

٢. دراسة كاريك (Kareck, 1998):

هدفت الدراسة التعرف إلى قرارات المحكمة الفدرالية في أمريكا بما يختص بقضية العنف والضبط في المدرسة، ولقد أجريت الدراسة على (٧٨) حالة، وتم التعرف من خلالها إلى :

- المنطلق لكل قرار تم اتخاذه من قبل المحكمة.
 - القرارات الصادرة عن المحكمة حول سلوك الطلاب المشكل.
 - التناقض أو التشابه في قرارات المحكمة.
 - تأثير القرارات على المعلمين والطلاب والنظام في المدرسة.
- وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن:
- المحكمة كانت من الداعمين للعقاب البدني.
 - على المدرسة إظهار علاقة عقلانية بين العقوبة والإساءة.

٣. دراسة ماسكياريلي (Masciarelli, 1998):

هدفت الدراسة التعرف إلى كيفية إدراك المدارس المتوسطة (حتى الصف السابع) الانضباط والنظام المدرسي، إضافة إلى الأسباب التي تؤثر في تصرفات الطلاب في المدرسة. وقد أجريت الدراسة في إحدى مدارس شرق وسط كولورادو في حيث تمت مقابلة (٢٦) طالب و(٢٥) طالبة ومعظم المقابلات كانت مصورة ومسجلة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- الضبط وسيلة لإدارة النفس.
- النظام والضبط هما نتيجة للتصرف غير اللائق.
- العوامل التي تؤثر في سلوك الطلاب في المدرسة، والانتباه، والحرية الشخصية، وقيم العائلة، وحاجات التعليم.

٤. دراسة مور (Moore, 1998):

هدفت الدراسة التعرف إلى ضبط وتسرب الطلبة في المدارس الحكومية والمسيحية في مقاطعة جنوب كارولاينا إضافة إلى تعرف الأساليب المستخدمة في مواجهة شغب الطلبة، والدراسة الحالية كانت نظرية وتضمنت الفصول التالية:

الفصل الأول: تضمن مناقشة الأزمة الأخلاقية في أمريكا. والمشكلة هي : أن المسيحيين الذين يسعون لإدخال الأخلاق في التعليم يواجهون مشكلة فصل الدولة التعليم عن الديانة المسيحية، علماً أن تعاليم المسيحية قادت إلى أن الطلاب هم بشر لا يقدرّون بثمن، والطلاب الذين يسيئون الأدب يتم علاجهم بالتأنيب.

الفصل الثاني: يفحص قضايا الطرد والتسرب كظاهرة من ظواهر التعليم.

الفصل الثالث: يتناول تحليل ومناقشة قضايا الضبط والتسرب وكيفية الضبط في المجالس المدرسية.

الفصل الرابع: أشار إلى نتائج الدراسة التي أظهرت بأنه على الرغم من ضرورة الامتناع عن طرد الطلاب إلا أنه يجب اللجوء إلى طردهم كحل نهائي لمعالجة السلوكيات الخطرة.

٥. دراسة بدت (Badet, 1997):

هدفت الدراسة معالجة قضايا تتعلق بالانضباط عند الطلاب الذين يعانون من اضطرابات سلوكية حادة وإعاقات أخرى. وقد تناولت الدراسة الموضوعات التالية:

١. تشخيص الطلبة الخطرين أو المشوشين.
٢. الحدود القانونية في ظل قانون التعليم للأفراد من ذوي الإعاقات.
٣. أن المدرسين لديهم الحق أن لا يعتدى عليهم بصورة كلامية أو جسدية من قبل الطلاب.

وفي سبيل الحصول على انضباط مدرسي أفضل شجعت الدراسة على ما يلي:

- أ. استخدام قواعد الانضباط كالوقاية والتدخل المبكر لتعديل أي خروج على النظام.
- ب. أن يكون هناك تدخلات صفية من قبل مختصين في السلوك.

٦. دراسة بوم (Baum, 1997):

هدفت الدراسة تحديد وجهة نظر هيئة التدريس وأولياء الأمور اتجاه الطريقة الإنسانية والطريقة القانونية في تحقيق الانضباط المدرسي وتحديد أي طريقة ترتبط بمشاكل أقل في النظام وفي مجالس الضبط المدرسية، تمت مقابلة (٢٤٦) حالة.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطريقة الإنسانية هي الأنجح في تحقيق الانضباط المدرسي، وأن الطريقة الإنسانية ترتبط بمشاكل أقل في النظام وفي مجالس الضبط المدرسية.

٧. دراسة بوترا وآخرون (Butera & others, 1997):

هدفت الدراسة التعرف إلى تصورات المعلمين والمدراء في غرب فرجينيا فيما يتعلق بنجاعة (خطط التعليم الفردية) في توجيه قرارات الضبط على الطلبة ذوي الإعاقات، وقد شملت الدراسة (١٤١) معلماً ومديراً يقومون بالتدريس في المدارس العادية ومدارس التربية الخاصة في (٥٥) مقاطعة في غرب فرجينيا، وأشارت نتائج الدراسة إلى:

١. أن خطط التعليم الفردية تعالج المسائل الأكاديمية وليس الحاجات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية.
٢. استخدام خطط التعليم الفردية لتوجيه الإجراءات الانضباطية هو هدر للوقت.
٣. أن الطلبة ذوي الإعاقات يحصلون غالباً على نفس البرامج التعليمية والإجراءات الانضباطية كغيرهم من الطلبة الذين يتلقون التعليم في مدارس عادية.
٤. أن استخدام الإيقاف المؤقت عن الدراسة، والتدريس المقتصر على البيوت يخدم فقط لإزاحة الاضطرابات السلوكية والعاطفية الناجمة عن البيئة التي يمكن أن يتعلموا فيها مهارات اجتماعية مناسبة.

٨. دراسة ثورسون، سو (Thorson, Sue, 1996):

- هدفت الدراسة التعرف إلى تصورات الطلبة عن أسباب اعتقالهم، وكيفية تعاملهم مع السلوكيات الخاطئة التي تسببت في اعتقالهم مستقبلاً، وقد شملت الدراسة (١٤) طالباً ثانوياً، (٧) طلاب منهم تربية خاصة كانوا رهن الاعتقال. وأشارت نتائج الدراسة إلى:
- أ. شعور الطلبة أن التطبيق للحفظ عن ظهر قلب وعدم وجود اتصال مع الأب والأم، وقد ساهم في المشاكل الانضباطية.
 - ب. اعتقد الطلبة أن الاتصال مع الأب والأم هو أنجح الطرق لمواجهة السلوكيات الخاطئة مستقبلاً، والعمل على تغيير السلوك.

٩. دراسة جونسون (Johnson, 1996):

هدفت الدراسة معرفة دور الفرق النظامية التي تتشكل من المعلمين والطلاب في تخفيض مشاكل النظام والانضباط المدرسي. تم جمع المعلومات من (١٨٠) مديراً مدرسة من مدارس أوريغون في أمريكا، وقد أشارت النتائج إلى أن:

- هذا البرنامج النظامي أسهم بدرجة كبيرة في تعديل سلوك الطلاب نحو الأفضل.
- هذا البرنامج أسهم بدرجة كبيرة في تخفيض حالات التسرب من المدرسة.

١٠. دراسة دائرة التعليم في فلوريدا (Florida State Dept, of Education, 1995):

هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين استخدام إجراءات انضباطية في مدارس فلوريدا وبالتحديد العلاقة بين الإيقاف المؤقت خارج المدرسة والطرده من المدرسة وبين جرائم الأحداث والجروح.

وأجريت الدراسة على عينة عشوائية لـ (٤٣٣٩٧) طالباً في الصفوف من (٦-١٢) مسجلين في مدارس فلوريدا للعام الدراسي ١٩٩٣-١٩٩٤. وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- أ. هناك تمثيل زائد للطلبة الأمريكيين من أصل إفريقي من الذكور ومن ذوي الأسر الفقيرة ممن تعرضوا للضبط والتمثيل الزائد ازداد مع شدة إجراء التأديب.
- ب. الطلبة الذين خضعوا للضبط كانوا من الذين حققوا إنجازاً أكاديمياً متدنياً، وكانوا غائبين عن المدرسة لأكثر من (١٠) أيام.
- ت. تعرض الطلبة الأمريكيين من أصل إفريقي لتأديب أكثر قسوة كالطرده مقارنة بالطلبة البيض.
- ث. (٤٥%) من جميع حالات الطرد كانت لمخالفات رئيسية مرتبطة بالكحول والمخدرات.
- ج. (٣١%) من جميع حالات الطرد كانت لامتلاكهم أسلحة.

١١. دراسة جيف كوت، وبلاك (Jeffcoat, & Bulach, 1994):

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر سياسة الانضباط المستندة إلى المدرسة على عدد الطلبة الذين يتم تحويلهم إلى مكتب المدير، وقد اشترك في الدراسة (٢٦) معلماً و(٤٩٤)

طالباً في مدرسة ابتدائية في جورجيا ، وقد تم تطبيق سياسة انضباطية في المدرسة في العام الدراسي ١٩٩٣-١٩٩٤ وتختلف هذه السياسة عن سياسة السنة الدراسية السابقة.

وتقوم الدراسة على جعل المعلمين في خط الدفاع الأول في المدرسة فقبل أن يواجه المعلم الطالب الذي قام بمشكلة انضباطية إلى الإدارة فإن على المعلم أن يتصل بالأبوين لمناقشة المشكلة والعمل على حلها . إلا أنه في حالة حدوث قتال، وسرقة، ومخالفة كبيرة في المدرسة فإن بإمكان المعلم توجيه الطالب مباشرة إلى المدير. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى :

- أ. أن جميع فئات المشاكل الانضباطية أخذت بالتناقص تبعاً لتبني السياسة الانضباطية الجديدة في العام الدراسي ١٩٩٣-١٩٩٤ مقارنة بالسنة السابقة.
- ب. أن سياسات الانضباط الجديدة كانت فعالة في تخفيض التحويلات للطلبة إلى مكتب المدير.
- ت. أوصت الدراسة بالاستمرار في سياسات الانضباط الجديدة من أجل تحسين مناخ الانضباط للمدرسة.

ملخص الدراسات الأجنبية:

- يتبين للباحث أن هدف الدراسات السابقة هو معرفة أسباب العنف في المدارس، وأفضل الطرق لمعالجة مشاكل الانضباط المدرسي، وقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى الأساليب التي يمكن باتباعها تحقيق انضباط أفضل وأهمها:
- التعاون بين الآباء والمعلمين لمناقشة المشكلة وحلها.
 - ضرورة وجود مختصين في السلوك لمعالجة مشاكل الانضباط.
 - استخدام الأساليب الوقائية لتعديل أي خروج على النظام.

الفصل الثالث

طريقة الدراسة وإجراءاتها

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أداة الدراسة
- وصف الأداة
- صدق الأداة
- ثبات الأداة
- تصميم الدراسة
- إجراءات الدراسة
- التحليل الإحصائي

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وطريقة اختيار عينتها والأداة المستخدمة، وطرق التحقق من الصدق والثبات، كما تضمن وصفاً لإجراءات الدراسة وتصميمها والطرق الإحصائية التي تستخدم في تحليل البيانات واستخراج النتائج.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية من الصف السابع الأساسي وحتى الصف الثاني عشر التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة نابلس والبالغ عددهم (١٩٣١) معلماً ومعلمة منهم (٤٤٨) عضو حالي في مجالس الضبط المدرسية.

وتم استثناء المدارس الأساسية الدنيا من الصف الأول الأساسي وحتى الصف السادس الأساسي لعدم تشكيل مجالس ضبط مدرسية في كثير منها حيث تأكد لدى الباحث ومن خلال لقاءاته مع عدد من مدراء هذه المدارس، أنه لا حاجة لتشكيل مجالس ضبط مدرسية فيها، وبالرجوع إلى مكتب التربية والتعليم في محافظة نابلس وجد الباحث أن الكثير من هذه المدارس لا تشكل مجالس ضبط مدرسية فيها. ويبين الجدول رقم (١) توزيعاً لمجتمع الدراسة في محافظة نابلس.

الجدول (١)

*توزيع مجتمع الدراسة

المديرية	عضو حالي في مجلس الضبط	ليس عضواً حالياً في مجلس الضبط	المجموع
نابلس	٤٤٨	١٤٨٣	١٩٣١

* المصدر: قسم التخطيط والإحصاء، مكتب تربية نابلس ١٩٩٩.

عينة الدراسة:

لقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية المنتظمة، وقد تكونت العينة من (٢٢٤) معلماً ومعلمة أعضاء الحاليين في مجالس الضبط بنسبة (٥٠%) من مجتمع الدراسة، و(٢٩٦) معلماً ومعلمة غير الأعضاء الحاليين في مجالس الضبط بنسبة (٢٠%) من مجتمع الدراسة وفي ضوء الخطوات التالية:

١. أعد الباحث قوائم بأسماء المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس.
٢. أعد الباحث قوائم بأعداد المعلمين العاملين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس.
٣. أعد الباحث قوائم بأعداد المعلمين الأعضاء في مجالس الضبط المدرسية في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس للعام الدراسي الحالي (١٩٩٩/٢٠٠٠م).
٤. أعد الباحث قوائم بأعداد المعلمين غير الأعضاء في مجالس الضبط المدرسية في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس للعام الدراسي الحالي (١٩٩٩/٢٠٠٠م).
٥. أعد الباحث قوائم بأعداد عينة الدراسة من المعلمين الأعضاء في مجالس الضبط المدرسية في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس للعام الدراسي الحالي (١٩٩٩/٢٠٠٠م).
٦. أعد الباحث قوائم بأعداد عينة الدراسة من المعلمين غير الأعضاء في مجالس الضبط المدرسية في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس للعام الدراسي الحالي (١٩٩٩/٢٠٠٠م).
٧. اعتمد الباحث الرقمين (٢، ٤) لاختيار عينة الدراسة من المعلمين الأعضاء في مجالس الضبط المدرسية في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس استناداً إلى سجل أعضاء مجلس الضبط في المدرسة للعام الدراسي الحالي (١٩٩٩/٢٠٠٠م).

٨. اعتمد الباحث الأرقام (٣، ٧، ١١، ١٩، ٢٧، ٣٣) في سجل أعضاء الهيئة التدريسية في المدرسة للعام الدراسي الحالي (١٩٩٩/٢٠٠٠م) لاختيار عينة الدراسة من المعلمين غير الأعضاء في مجالس الضبط المدرسية للعام الدراسي الحالي في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس.

٩. صنف الباحث المدارس تبعاً لأعداد المعلمين العاملين فيها إلى خمسة أقسام، ويبين الجدول رقم (٢) عينة الدراسة من المدارس حسب أعداد المعلمين العاملين فيها.

الجدول (٢)

*كيفية اختيار عينة الدراسة من المدارس حسب أعداد المعلمين العاملين فيها

عدد المعلمين علماء في المدارس	عدد المدارس	أعداد عينة أعضاء في مجلس الضبط في كل مدرسة	أرقام عينة أعضاء مجلس الضبط في كل مدرسة	أعداد عينة غير أعضاء في مجلس الضبط في كل مدرسة	أرقام عينة غير الأعضاء في مجلس الضبط في كل مدرسة	المجموع في كل فئة	المجموع في كل مدرسة
١- أقل من ١٠	٦	٢	(٤، ٢)	٢	(٧، ٣)	٢٤	٤
٢- أقل من ١٨	٥٥	٢	(٤، ٢)	٢	(١١، ٣)	٢٢٠	٤
٣- أقل من ٢٦	٩	٢	(٤، ٢)	٣	(١١، ٧، ٣)	٤٥	٥
٤- أقل من ٣٢	٢٥	٢	(٤، ٢)	٣	(١٩، ١١، ٣)	١٢٥	٥
٥- أقل من ٣٤	٥	٢	(٤، ٢)	٤	(١٩، ١١، ٧، ٣)	٣٠	٦
٦- أقل من ٣٦	٩	٢	(٤، ٢)	٤	(٢٧، ١٩، ١١، ٣)	٥٤	٦
٧- أقل من ٣٨	٢	٢	(٤، ٢)	٥	(٢٧، ١٩، ١١، ٧، ٣)	١٤	٧
٨- أقل من ٤٠	١	٢	(٤، ٢)	٦	(٣٣، ٢٧، ١٩، ١١، ٧، ٣)	٨	٨
المجموع	١١٢					٥٢٠	

وقد تم إجراء التحليل الإحصائي للاستبانات المسترجعة والتي استكملت شروط الاستجابة والبالغ عددها (٤٩٥) استبانة، الجداول رقم (٣)، (٤)، (٥)، (٦)، (٧)، (٨)، (٩)، (١٠)، تبين وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة.

الجدول (٣)

توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة (%)
ذكور	٢٧٢	٥٤,٩٥
إناث	٢٢٣	٤٥,٠٥
المجموع	٤٩٥	%١٠٠

٢. متغير مستوى المدرسة:

الجدول (٤)

توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير مستوى المدرسة

مستوى المدرسة	التكرار	النسبة (%)
أساسية	٢٣٥	٤٧,٤٧
ثانوية	٢٦٠	٥٢,٥٣
المجموع	٤٩٥	%١٠٠

٣. متغير موقع المدرسة:

الجدول (٥)

توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير موقع المدرسة

موقع المدرسة	التكرار	النسبة (%)
مدينة	١٦٠	٣٢,٣٢
قرية	٣٣٥	٦٧,٦٨
المجموع	٤٩٥	%١٠٠

٤. متغير المشاركة في مجلس الضبط:

الجدول (٦)

توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير المشاركة في مجلس الضبط

المشاركة في مجلس الضبط	التكرار	النسبة (%)
عضو حال	٢١٠	٤٢,٤٢
عضو سابق	١٠٣	٢٠,٨٠
لم يشارك	١٨٢	٣٦,٧٨
المجموع	٤٩٥	%١٠٠

٥. متغير سنوات الخبرة:

الجدول (٧)

توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة (%)
أقل من ٦ سنوات	١٧٧	٣٥,٧٦
٦- أقل من ١٢ سنة	٨١	١٦,٣٦
١٢- أقل من ١٨ سنة	٦٩	١٣,٩٤
١٨ سنة فأكثر	١٦٨	٣٣,٩٤
المجموع	٤٩٥	%١٠٠

٦. متغير نوع المدرسة:

الجدول (٨)

توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير نوع المدرسة

نوع المدرسة	التكرار	النسبة المئوية (%)
ذكور	١٧٠	٣٤,٣٤
إناث	٢٢٣	٤٥,٠٥
مختلطة	١٠٢	٢٠,٦١
المجموع	٤٩٥	%١٠٠

٧. متغير المؤهل العلمي:

الجدول (٩)

توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية (%)
أقل من بكالوريوس	١٧٨	٣٥,٩٥
بكالوريوس	٢٦٣	٥٣,١٣
بكالوريوس + دبلوم عال	٤٢	٨,٤٩
ماجستير فأعلى	١٢	٢,٤٣
المجموع	٤٩٥	%١٠٠

الجدول (١٠)

توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير عدد الطلبة

عدد الطلبة	التكرار	النسبة المئوية (%)
أقل من ٢٥٠	٦٥	١٣,١٣
٢٥٠ - ٥٠٠	٢٦٢	٥٢,٩٣
أكثر من ٥٠٠	١٦٨	٣٣,٩٤
المجموع	٤٩٥	%١٠٠

أداة الدراسة:

قام الباحث باستخدام أداة لقياس مدى فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدراس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس إذ تم إعداد أداة تتكون من ثلاثة أجزاء هي:

الجزء الأول:

ويشتمل المعلومات الأولية عن المعلم الذي قام بتعبئة الاستبانة وتشمل هذه

المعلومات الأولية على:

١. الجنس: وله مستويان هما :

أ. ذكور. ب. إناث.

٢. المؤهل العلمي وله أربع مستويات هي:

أ. أقل من بكالوريوس. ب. بكالوريوس.

ج. بكالوريوس + دبلوم تربوية د. ماجستير فأعلى.

٣. سنوات الخبرة: ولها أربع مستويات هي:

أ. (أقل من ٦ سنوات). ب. (٦ سنوات إلى أقل من ١٢ سنة).

ج. (١٢ سنة إلى أقل من ١٨ سنة). د. (١٨ سنة فأكثر).

٤. المشاركة في مجلس الضبط: ولها ثلاثة مستويات:

أ. عضو حالي في مجلس الضبط. ب. عضو سابق في مجلس الضبط.

ج. لم أشارك في مجلس الضبط.

٥. مستوى المدرسة: وله مستويان:

أ. أساسي

ب. ثانوي

٦. نوع المدرسة: وله ثلاثة مستويات:

أ. ذكور.

ب. إناث.

ج. مختلطة.

٧. عدد طلاب المدرسة: وله ثلاثة مستويات:

أ. (أقل من ٢٥٠ طالب).

ب. (من ٢٥٠ إلى ٥٠٠ طالب).

ج. (أكثر من ٥٠٠ طالب).

٨. موقع المدرسة: وله مستويان:

أ. مدينة.

ب. قرية.

الجزء الثاني:

قام الباحث بتطوير الاستبانة المعدة من قبل سميرات (١٩٩٤) لتلائم طبيعة الدراسة، حيث كانت تشتمل على (٤٦) فقرة إضافة إلى (٤) متغيرات مستقلة، وبعد مراجعة الأدب التربوي والدراسات الأخرى ذات العلاقة والأخذ بأراء المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة التربوية، قام الباحث بتطوير الاستبانة لتصبح بصورتها النهائية تشتمل على (٨) متغيرات مستقلة، (٥٠) فقرة، إضافة إلى طلب تقديم اقتراحات لتحسين أداء مجلس الضبط المدرسي.

الجزء الثالث:

ويتطلب تقديم ثلاثة اقتراحات لتحسين أداء مجلس الضبط في المدرسة.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة، فقد تم عرض الأداة بصورتها الأولية على خمسة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في هذا المجال من أساتذة كلية العلوم التربوية في جامعة النجاح الوطنية، كما قام الباحث بعرضها على ثلاثة من مديري المدارس الثانوية، وثلاثة من المعلمين في المدارس الثانوية، إضافة إلى نائب مديرة التربية والتعليم بمحافظة نابلس.

وقد أبدى المحكمون رأيهم الإيجابي في الأداة كما أبدوا ملاحظاتهم واقتراحاتهم لتعديل بعض فقرات الاستبانة، وإضافة عدد من المتغيرات المستقلة، إضافة إلى جزء

ثالث للأداة وهو جزء تقديم الاقتراحات، وقد تلخصت ملاحظات وتعديلات المحكمين كما هو مبين في الجداول (١١)، (١٢).

الجدول (١١)

ملاحظات وتعديلات المحكمين فيما يتعلق بالجزء الأول من الأداة

المتغيرات المستقلة قبل التعديل	المتغيرات المستقلة بعد التعديل
الجنس	الجنس
المركز الوظيفي	المؤهل العلمي
المؤهل العلمي	سنوات الخبرة
سنوات الخدمة	المشاركة في مجلس الضبط
	مستوى المدرسة
	نوع المدرسة
	عدد طلاب المدرسة
	موقع المدرسة

الجدول (١٢)

ملاحظات وتعديلات المحكمين فيما يتعلق بالجزء الثاني من الأداة

الرقم	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
١	يسهم المجلس في خلق مناخ تنظيمي مناسب.	يسهم في إيجاد مناخ تنظيمي مناسب.
٢	يسهم المجلس في خلق مناخ تعليمي مناسب.	يسهم المجلس في إيجاد مناخ تعليمي مناسب.
٣	يمارس المجلس صلاحياته بنزاهة وحياد.	يمارس المجلس صلاحياته بحياد.
٤	يخطط المجلس لتطبيق الإجراءات الوقائية.	يمارس المجلس صلاحياته بنزاهة.
٥	يركز المجلس في الثواب والعقاب على السلوك.	يقوم المجلس بتطبيق الإجراءات الوقائية.
٦	يتخذ المجلس قراراته بعد حدوث السلوك مباشرة.	يركز المجلس في العقاب على السلوك المشكل.
٧	يوضح المجلس للطالب المعاقب أسباب العقوبة والأثر الذي يترتب عليها.	يتخذ المجلس قراراته بعد حدوث السلوك المشكل مباشرة.
٨	يقوم المجلس في الكشف عن الحقائق ووضع الأمور في نصابها.	يوضح المجلس للطالب المعاقب أسباب العقوبة. يوضح المجلس للطالب المعاقب الأثر الذي يترتب على العقوبة.

٩	يفعل المجلس دور أولياء الأمور في ضبط سلوكات الأبناء وتوجيهها.	يفعل المجلس دور أولياء الأمور في ضبط سلوك الأبناء.
١٠	تمثل قرارات المجلس أسلوبا علاجيا ناجحا للحد من السلوكات غير المرغوبة.	تمثل قرارات المجلس أسلوبا علاجيا ناجحا للحد من السلوكيات غير المرغوبة.
١١	يحول المجلس دون لجوء المعلمين للعقاب البدني أو النفسي.	يحول المجلس دون لجوء المعلمين للعقاب البدني. يحول المجلس دون لجوء المعلمين للعقاب النفسي.
١٢	يعاقب المجلس كل طالب يتلف عمدا إحدى موجودات المدرسة.	يعاقب المجلس كل طالب يتلف متعمدا إحدى موجودات المدرسة.
١٣	يعالج المجلس جميع القضايا التي من صلاحياته.	يعالج المجلس جميع القضايا التي من صلاحياته.
١٤	تتناسب عقوبة الإخراج القطعي مع المخالفات المحددة لاتخاذها.	تتناسب عقوبة الإخراج القطعي (الفصل النهائي) مع المخالفات المحددة لاتخاذها.

الثبات:

للتحقق من ثبات الاستبانة تم تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) معلما ومعلمة بواقع (١٥) معلما و(١٥) معلمة، ولم يتم تضمين نتائجهم ضمن عينة الدراسة، ومن أجل حساب معامل الثبات استخدمت معادلة كرونباخ الفا حيث وصل ثبات الاستبانة إلى (٠,٩٧) وهو معامل ثبات عالٍ يفي باغراض الدراسة.

تصميم الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

١. المتغيرات المستقلة:

وتمثلت في متغيرات الجنس وله مستويان (ذكر، أنثى)، والمؤهل العلمي وله أربع مستويات (أقل من بكالوريوس، بكالوريوس، بكالوريوس + دبلوم تربية، وماجستير فأعلى)، سنوات الخبرة ولها أربع مستويات (أقل من ٦ سنوات)، (٦ سنوات إلى أقل من ١٢ سنة)، (١٢ سنة إلى أقل من ١٨ سنة)، (١٨ سنة فأكثر)، المشاركة في مجلس الضبط وله ثلاثة مستويات (عضو حالي في مجلس الضبط، عضو سابق في مجلس الضبط، لم

المعالجات الإحصائية:

من أجل معالجة البيانات استخدم البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية التالية:

١. المتوسطات الحسابية.

٢. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent T-test).

٣. تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار شفیه للمقارنات البعدية بين المتوسطات

الحسابية (Scheffe ' post-hoc Test).

٤. معادلة كرونباخ الفا.

أشارك في مجلس الضبط)، مستوى المدرسة وله مستويان (أساسي، ثانوي)، نوع المدرسة وله ثلاث مستويات (ذكور، إناث، مختلطة)، عدد طلاب المدرسة وله ثلاث مستويات (أقل من ٢٥٠ طالب، ٢٥٠ طالب إلى ٥٠٠ طالب، أكثر من ٥٠٠ طالب)، موقع المدرسة وله مستويان (مدينة، قرية).

٢. المتغير التابع:

وتمثل في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس.

إجراءات الدراسة :

بعد التأكد من صلاحية أداة الدراسة، قام الباحث بالإجراءات التالية من أجل تطبيق الأداة (الاستبانة) على جميع أفراد عينة مجتمع الدراسة:

١. تم توجيه كتاب رسمي من قبل عمادة الدراسات العليا بجامعة النجاح الوطنية إلى وزارة التربية والتعليم من أجل تسهيل مهمة الباحث في تطبيق الأداة والملحق رقم (٣).

٢. بعد الحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم قام الباحث بإجراء التنسيق المسبق مع مديرية التربية والتعليم بنابلس والملحق (٤) يوضح ذلك.

٣. تم توجيه كتاب رسمي من مديرية التربية والتعليم بنابلس إلى مديري ومديرات المدارس من أجل تسهيل مهمة الباحث في تطبيق الأداة والملحق (٥) يوضح ذلك.

٤. تم توجيه كتاب من قبل الباحث إلى مديري ومديرات المدارس يوضح من خلاله كيفية توزيع الأداة على أفراد عينة الدراسة، إضافة إلى كيفية إرجاع الأداة للباحث والملحق (٦) يوضح ذلك.

٥. بدأ الباحث بتوزيع الاستبانة بنفسه وبمساعدة بعض الأخوة الزملاء العاملين في المدارس الحكومية إضافة إلى توزيع قسم من الاستبانات عن طريق مكتب التربية والتعليم بنابلس.

٦. وزعت (٥٢٠) استبانة على جميع أفراد عينة الدراسة، وتم استرجاع (٤٩٥) منها، وكانت صالحة للتحليل الإحصائي.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

- نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول
- نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني
- نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الأولى
- نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الثانية
- نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الثالثة
- نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الرابعة
- نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الخامسة
- نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية السادسة
- نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية السابعة
- نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الثامنة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وفيما يلي بيان لذلك:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي نصه:

ما درجة فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس؟

للإجابة عن السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية لكل فقرة وللدرجة الكلية. ونتائج جدول (١٣) تبين ذلك.

ومن أجل تفسير النتائج اعتمدت المتوسطات التالية:

- (٤ درجات فأكثر): درجة فاعلية عالية جداً.
- (٣,٩٩ - ٣,٥): درجة فاعلية عالية.
- (٣,٤٩ - ٣): درجة فاعلية متوسطة.
- (٢,٩٩ - ٢,٥): درجة فاعلية منخفضة.
- (أقل من ٢,٥): درجة فاعلية منخفضة جداً.

الجدول (١٣)

المتوسطات الحسابية لفاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في
المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس

الرقم	الفقرات	متوسط الاستجابة*	درجة الفاعلية
١	يسهم المجلس في توفير مناخ تنظيمي مناسب.	٣,٤٧	متوسطة
٢	يسهم المجلس في توفير مناخ تعليمي مناسب.	٣,٥٣	عالية
٣	يمارس المجلس صلاحياته بنزاهة.	٣,٨٠	عالية
٤	يمارس المجلس صلاحياته بحياد.	٣,٧٠	عالية
٥	يمارس المجلس عمله بروح الفريق.	٣,٩٢	عالية
٦	يحقق المجلس مبدأ المشاركة في اتخاذ القرار.	٣,٩٣	عالية
٧	يفعل المجلس دور مدير المدرسة في تطبيق تعليمات الانضباط المدرسي.	٣,٩١	عالية
٨	يفعل المجلس دور المرشد في المدرسة.	٣,٤٢	متوسطة
٩	يقوم المجلس بتطبيق الإجراءات الوقائية.	٣,٤٩	متوسطة
١٠	يتخذ المجلس قراراته بعدالة.	٣,٨٤	عالية
١١	يتخذ المجلس قراراته العلاجية (التأديبية) وينفذها بحزم.	٣,٦٢	عالية
١٢	يركز المجلس في العقاب على السلوك المشكل.	٣,٥٤	عالية
١٣	يعمل المجلس على تنمية روح التسامح بين الطلبة.	٣,٨٤	عالية
١٤	يعمل المجلس على تنمية روح العلاقات بين المعلمين والطلبة.	٣,٧٣	عالية
١٥	يتخذ المجلس قراراته بعد حدوث السلوك المشكل مباشرة.	٣,٦٨	عالية
١٦	يبلغ المجلس قراراته لأولياء الأمور.	٣,٨٦	عالية
١٧	يدرس المجلس سيرة الطالب قبل اتخاذ القرار بحقه.	٣,٧٥	عالية
١٨	يجتمع المجلس بشكل دوري لممارسة واجباته.	٣,٢٩	متوسطة
١٩	يجتمع المجلس لكل الحالات التي تستدعي انعقاده.	٣,٧٣	عالية
٢٠	يوضح المجلس للطلاب المعاقب أسباب العقوبة.	٤,٠١	عالية جدا
٢١	يوضح المجلس للطلاب المعاقب الأثر الذي يترتب على العقوبة.	٣,٨٧	عالية
٢٢	تؤدي قرارات المجلس إلى انضباط الطلبة الآخرين في المدرسة.	٣,٧٧	عالية
٢٣	تكون قرارات المجلس مرضية لجميع المعلمين في المدرسة.	٣,٦٤	عالية
٢٤	يتخذ المجلس قراراته بحق جميع الطلبة المخالفين.	٣,٧١	عالية
٢٥	يراعي المجلس الظروف الإنسانية لبعض الطلبة في قراراته.	٣,٨٣	عالية
٢٦	لا تؤثر العلاقات الشخصية على مستوى العقوبات التي يتخذها المجلس.	٣,٨٧	عالية
٢٧	يقوم المجلس بالكشف عن الحقائق.	٣,٨٢	عالية
٢٨	يفعل المجلس دور أولياء الأمور.	٣,٦٤	عالية

٢٩	يفعل المجلس دور أولياء الأمور في توجيه سلوك الأبناء.	٣,٦٠	عالية
٣٠	ينعقد المجلس لدراسة أي ظاهرة سلوكية غير مرغوب فيها لدى الطلبة.	٣,٣٥	متوسطة
٣١	يحقق المجلس الأهداف التي تشكل من أجلها.	٣,٥٢	عالية
٣٢	تمثل قرارات المجلس بديلاً أفضل للعقاب البدني.	٣,٥٤	عالية
٣٣	تمثل قرارات المجلس بديلاً أفضل للعقاب النفسي (السخرية، أو الشتيم).	٣,٦٣	عالية
٣٤	تمثل قرارات المجلس أسلوباً علاجياً ناجحاً للحد من السلوكيات غير المرغوبة.	٣,٦١	عالية
٣٥	ترداد أهمية دور المجلس بزيادة القرارات الصادرة عنه.	٣,٥٥	عالية
٣٦	ينعقد المجلس عندما يطلب أحد المعلمين انعقاده لدراسة موضوع معين.	٣,٤١	متوسطة
٣٧	يحول مجلس الضبط دون لجوء المعلمين للعقاب البدني.	٣,٥٧	عالية
٣٨	يعاقب المجلس كل طالب يرتكب سلوكاً منافياً للعبء.	٣,٧٢	عالية
٣٩	يعاقب المجلس كل طالب يعتدي على أحد المعلمين.	٣,٨٥	عالية
٤٠	يعاقب المجلس كل طالب يتلف متعمداً إحدى موجودات المدرسة.	٣,٥٨	عالية
٤١	يعاقب المجلس كل طالب يعتدي على أحد زملائه.	٣,٤٤	متوسطة
٤٢	يعالج المجلس جميع القضايا التي تعتبر من صلاحيته	٣,٥٣	عالية
٤٣	يحول المعلمون جميع المخالفات التي تستدعي انعقاد المجلس إلى المجلس.	٣,٣٦	متوسطة
٤٤	تتناسب عقوبة التنبيه مع المخالفات المحددة لاتخاذها.	٣,٥٠	عالية
٤٥	تتناسب عقوبة الإنذار الأول والثاني مع المخالفات المحددة لاتخاذها.	٣,٥٢	عالية
٤٦	تتناسب عقوبة الإنذار الثالث مع المخالفات المحددة لاتخاذها.	٣,٥١	عالية
٤٧	تتناسب عقوبة النقل مع المخالفات المحددة.	٣,٥١	عالية
٤٨	تتناسب عقوبة الإخراج المؤقت مع لمخالفات المحددة لاتخاذها.	٣,٤٣	متوسطة
٤٩	تتناسب عقوبة الإخراج القطعي (الفصل النهائي مع المخالفات المحددة لاتخاذها.	٣,٣١	متوسطة
٥٠	يحول مجلس الضبط دون لجوء المعلمين للعقاب النفسي.	٣,٣٦	متوسطة
	الدرجة الكلية للفاعلية	٣,٦٣	عالية

*أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات

يتضح من الجدول (١٣) أن درجة فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس، كانت عالية جداً على الفقرة (٢٠)، حيث وصل متوسط الاستجابة عليها إلى (٤,٠١) درجة، وكانت عالية على الفقرات (٣, ٤, ٥, ٦, ٧, ١٠, ١١, ١٢, ١٣, ١٤, ١٥, ١٦, ١٧, ١٩, ٢١, ٢٢, ٢٣, ٢٤, ٢٥, ٢٦, ٢٧, ٢٨, ٢٩, ٣١, ٣٢, ٣٣, ٣٤, ٣٥, ٣٧, ٣٨, ٣٩, ٤٠, ٤٢,

٤٤،٤٥،٤٦،٤٧)، حيث تراوح متوسط الاستجابة عليها بين (٣,٥٠-٣,٩٩) درجة، وكانت متوسطة على الفقرات (١,٨٠،٩،١٨،٣٠،٣٦،٤١،٤٣،٤٨،٤٩،٥٠) حيث تراوح متوسط الاستجابة عليها بين (٣,٢٩-٣,٤٩) درجة، وفيما يتعلق بدرجة الفاعلية الكلية للمجال كانت عالية حيث وصل متوسط الاستجابة إلى (٣,٦٣) درجة.

ثانيا : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه:

ما هي مقترحات المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس لتحسين أداء مجالس الضبط؟

وللإجابة عن السؤال قام الباحث بتفريغ المقترحات وجمعها ويتضح من الجدول (١٤) مقترحات المعلمين لتحسين أداء مجالس الضبط المدرسية.

الجدول (١٤)

مقترحات المعلمين لتحسين أداء مجالس الضبط المدرسية

الرقم	الفقرات	التكرار	النسبة النسبة المنوية %
١	مشاركة أولياء الأمور في جلسات مجلس الضبط .	٩٢	١٧,٤٩
٢	اتخاذ مجلس الضبط قراراته وتنفيذها دون ربطها بموافقة مكتب التربية والتعليم، ووزارة التربية والتعليم.	٨٥	١٦,١٥
٣	انعقاد مجلس الضبط بشكل دوري.	٧٣	١٣,٨٧
٤	توعية الطلاب، وتعريفهم بتعليمات الانضباط المدرسي.	٣٠	٥,٧٠
٥	عدم التدخل في قرارات مجلس الضبط من جهات رسمية أو غير رسمية.	٢٣	٤,٣٧
٦	أن يتكون مجلس الضبط من جميع معلمي المدرسة.	٢١	٣,٩٩
٧	أن يتكون مجلس الضبط من أقدم معلمي المدرسة وأكثرهم خبرة.	٢١	٣,٩٩
٨	السرعة والحزم في اتخاذ القرارات.	١٨	٣,٤٢
٩	استخدام الإجراءات الوقائية.	١٦	٣,٠٤
١٠	عدم تدخل مدير المدرسة في قرارات مجلس الضبط.	١٦	٣,٠٤
١١	عقد دورات حول الانضباط المدرسي للمعلمين الأعضاء في مجالس الضبط.	١٦	٣,٠٤
١٢	إعلان العقوبات في الإذاعة المدرسية.	١٥	٢,٨٥
١٣	الأخذ برأي المرشد التربوي.	١٤	٢,٦٦

١٤	أن يكون أعضاء مجلس الضبط من خارج منطقة سكن الطالب.	١٣	٢,٤٧
١٥	إشراك الطلاب في مجلس الضبط.	١٠	١,٩٠
١٦	عدم تراجع مجلس الضبط عن قراراته.	٨	١,٥٢
١٧	وضع عقوبة لا تقل عن نقل الطالب في حالة شتم الذات الإلهية.	٨	١,٥٢
١٨	تعيين مرشد تربوي في المدرسة التي لا يتوفر فيها مرشد.	٨	١,٥٢
١٩	تخفيض نصاب المعلمين الأعضاء في مجلس الضبط.	٨	١,٥٢
٢٠	الدراسة الواعية للمشكلة مع الطالب والمعلم كل على انفراد.	٧	١,٣٣
٢١	تطبيق العقوبة الأشد بحق الطالب المخالف.	٧	١,٣٣
٢٢	تغيير أعضاء مجلس الضبط بين الحين والآخر.	٧	١,٣٣
٢٣	الحد من شكاوى أولياء الأمور على المعلمين لدى الجهات الرسمية.	٦	١,١٤
٢٤	لا داعي لوجود مجلس ضبط في المدرسة.	٤	٠,٧٦
	المجموع	٥٢٦	%١٠٠

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير الجنس عند المعلمين والمعلمات.

لفحص الفرضية استخدم اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent T-Test) ونتائج الجداول (١٥) تبين ذلك.

الجدول (١٥)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تبعاً لمتغير الجنس عند المعلمين والمعلمات

مستوى الدلالة	"ت" المحسوبة	أنثى (٢٢٣)		ذكر (٢٧٢)	
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط
٠,٠٦	١,٨٤	٠,٦١	٣,٦٩	٠,٦٦	٣,٨٥

* ت الجدولية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) تساوي (١,٩٦)

يتضح من الجدول (١٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير الجنس عند المعلمين والمعلمات.

ثالثاً : النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير مستوى المدرسة. لفحص الفرضية استخدم اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent T-Test) ونتائج الجداول (١٦) تبين ذلك.

الجدول (١٦)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة نابلس تبعاً لمتغير مستوى المدرسة

مستوى الدلالة	"ت" المحسوبة	ثانوية (٢٦٠)		أساسية (٢٣٥)	
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط
٠,٥٢	٠,٦٣	٠,٦٨	٣,٦٥	٠,٦٠	٣,٦١

* ت الجدولية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) تساوي (١,٩٦)

يتضح من الجدول (١٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

رابعاً : النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير موقع المدرسة.

لفحص الفرضية استخدم اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent T-Test) ونتائج الجداول (١٧) تبين ذلك.

الجدول (١٧)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تبعاً لمتغير موقع المدرسة

مستوى الدلالة	"ت" المحسوبة	قرية (٢٣٥)		مدينة (١٦٠)	
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط
٠,٢٣	١,١٩	٠,٦٣	٣,٦٥	٠,٦٧	٣,٥٨

* ت الجدولية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) تساوي (١,٩٦)

يتضح من الجدول (١٧) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير موقع المدرسة.

خامساً : النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لفحص الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول (١٨) يبين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، بينما يبين الجدول (١٩) نتائج تحليل التباين الأحادي.

الجدول (١٨)

المتوسطات الحسابية لفاعلية مجالس الضبط تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين

أقل من بكالوريوس)	بكالوريوس	بكالوريوس + دبلوم	ماجستير فأعلى
٣,٦٤	٣,٦٢	٣,٦٦	٣,٤٥

الجدول (١٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر

المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس

تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط الانحراف	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة *
بين المجموعات	٣	٠,٤٨	٠,١٦	٠,٣٨	٠,٧٦
داخل المجموعات	٤٩١	٢٠٦,٨٥	٠,٤٢		
المجموع	٤٩٤	٢٠٧,٣٣			

* دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha = 0,05)$

يتضح من الجدول (١٩) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

$(\alpha = 0,05)$ في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس

الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

سادساً : النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0,05)$ في فاعلية

مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية

الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير الخبرة.

لفحص الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول (٢٠) يبين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير المشاركة في مجلس الضبط، بينما يبين الجدول (٢١) نتائج تحليل التباين الأحادي.

الجدول (٢٠)

المتوسطات الحسابية لفاعلية مجالس الضبط تبعاً لمتغير الخبرة عند المعلمين

أقل من ٦ سنوات	٦- أقل من ١٢ سنة	١٢- أقل من ١٨ سنة	١٨ سنة فأكثر
٣,٦٢	٣,٥٩	٣,٧٧	٣,٦٠

الجدول (٢١)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تبعاً لمتغير الخبرة

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط الانحراف	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة *
بين المجموعات	٣	١,٦٢	٠,٥٤	١,٢٩	٠,٢٧
داخل المجموعات	٤٩١	٢٠,٧٠	٠,٤١		
المجموع	٤٩٤	٢٠٧,٣٣			

* دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha=0,05)$

يتضح من الجدول (٢١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha=0,05)$ في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير الخبرة في التعليم.

سابعاً : النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير المشاركة في مجلس الضبط.

لفحص الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول (٢٢) يبين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، بينما يبين الجدول (٢٣) نتائج تحليل التباين الأحادي.

الجدول (٢٢)

المتوسطات الحسابية لفاعلية مجالس الضبط تبعاً لمتغير المشاركة في مجلس الضبط

عضو حالي	عضو سابق	لا يوجد مشاركة
٣,٧٧	٣,٥٤	٣,٥٣

الجدول (٢٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة نابلس
تبعاً لمتغير المشاركة في مجلس الضبط

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط الانحراف	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة *
بين المجموعات	٢	٦,٦٩	٣,٣٤	٨,٢١	*,٠٠٠١
داخل المجموعات	٤٩٢	٢٠٠,٦٣	٠,٤٠		
المجموع	٤٩٤	٢٠٧,٣٣			

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0,05$)

يتضح من الجدول (٢٣) انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير المشاركة في مجلس الضبط.

من اجل معرفة بين من كانت الفروق، اتبع تحليل التباين الأحادي باختبار شفية للمقارنات البعدية بين المتوسطات (Scheffes' Post-hoc Test) ونتائج الجدول (٢٤) تبين ذلك.

الجدول (٢٤)

نتائج اختبار شفية للمقارنات البعدية بين المتوسطات في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة نابلس تبعاً لمتغير المشاركة في مجلس الضبط

٣	٢	١	
*٠,٢٤	*٠,٢٣		١. عضو حالي
٠,٠٧			٢. عضو سابق
			٣. لم يشارك

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0,05$) .

يتضح من الجدول (٢٤) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس بين المعلمين والمعلمات الأعضاء سابقاً في مجالس الضبط والمعلمين والمعلمات الذين لم يشاركوا في مجالس الضبط.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس بين المعلمين والمعلمات:

- *الأعضاء حالياً والأعضاء سابقاً لصالح الأعضاء حالياً .
- *الأعضاء حالياً والذين لم يشاركوا لصالح الأعضاء حالياً .

ثامناً : النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير نوع المدرسة.

لفحص الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول (٢٥) يبين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير نوع المدرسة، بينما يبين الجدول (٢٦) نتائج تحليل التباين الأحادي.

الجدول (٢٥)

المتوسطات الحسابية لفاعلية مجالس الضبط تبعاً لمتغير نوع المدرسة

ذكور	إناث	مختلطة
٣,٥٤	٣,٦٧	٣,٦٩

الجدول (٢٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة نابلس تبعاً لمتغير نوع المدرسة

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط الانحراف	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة *
بين المجموعات	٢	٣,٢٣	١,٦١	٣,٩٣	٠,٠٢ *
داخل المجموعات	٤٩٢	٢٠٥,٠٩	٠,٤١		
المجموع	٤٩٤	٢٠٨,٣٣			

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0,05$)

يتضح من الجدول (٢٦) انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير نوع المدرسة.

من أجل تحديد بين من كانت الفروق اتبع تحليل التباين الأحادي باختبار شفية للمقارنات البعدية بين المتوسطات (Scheffé's Post-hoc Test) ونتائج الجدول (٢٧) تبين ذلك.

الجدول (٢٧)

نتائج اختبار شفية للمقارنات البعدية بين المتوسطات في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تبعاً نوع المدرسة

نوع المدرسة	١	٢	٣
١. ذكور		* ٠,١٣-	* ٠,١٥-
٢. إناث			٠,٠٢-
٣. مختلطة			

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0,05$).

يتضح من الجدول (٢٧) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس بين المعلمين والمعلمات في مدارس الإناث والمدارس المختلطة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس بين المعلمين والمعلمات في مدارس:

*الذكور والإناث لصالح الإناث.

*الذكور والمختلطة لصالح المختلطة.

تاسعاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير عدد الطلبة في المدرسة.

لفحص الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول (٢٨) يبين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، بينما يبين الجدول (٢٩) نتائج تحليل التباين الأحادي.

الجدول (٢٨)

المتوسطات الحسابية لفاعلية مجالس الآباء تبعاً لمتغير عدد الطلبة في المدرسة

أقل من ٢٥٠	٢٥٠-٥٠٠	أكثر من ٥٠٠
٣,٨٢	٣,٦٩	٣,٤٥

الجدول (٢٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة نابلس تبعاً لمتغير عدد الطلبة في المدرسة

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط الانحراف	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة *
بين المجموعات	٢	٨,٥٤	٤,٢٧	١٠,٥٦	*,٠٠٠١
داخل المجموعات	٤٩٢	١٩٨,٧٩	٠,٤٠		
المجموع	٤٩٤	٢٠٧,٣٣			

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0,05$)

يتضح من الجدول (٢٩) انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير عدد الطلبة في المدرسة.

من أجل تحديد بين من كانت الفروق اتبع تحليل التباين الأحادي باختبار شفية للمقارنات البعدية بين المتوسطات (Scheffes' Post-hoc Test) ونتائج الجدول (٣٠) تبين ذلك.

الجدول (٣٠)

نتائج اختبار شفية للمقارنات البعدية بين المتوسطات في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة نابلس تبعاً عدد الطلبة في المدرسة

عدد الطلبة في المدرسة	١	٢	٣
١. أقل من ٢٥٠		٠,١٢	*٠,٣٦
٢. ٢٥٠-٥٠٠			*٠,٢٣
٣. أكثر من ٥٠٠			

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0,05$).

يتضح من الجدول (٣٠) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس بين المعلمين والمعلمات في المدارس التي يوجد بها أقل من ٢٥٠ طالبا والمدارس التي يوجد بها ٢٥٠-٥٠٠ طالبا.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس بين المعلمين والمعلمات في المدارس التي يوجد بها:
- * أقل من ٢٥٠ طالبا والمدارس التي يوجد بها أكثر من ٥٠٠ طالبا لصالح أقل من ٢٥٠ طالبا.
- * ٢٥٠-٥٠٠ طالب والمدارس التي يوجد بها أكثر من ٥٠٠ طالبا لصالح ٢٥٠-٥٠٠ طالبا.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.
- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.
- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.
- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة.
- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة.
- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة.
- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة.
- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة.
- التوصيات.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه:

ما مدى فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس؟
وللإجابة عن هذا السؤال فقد استخدمت المتوسطات الحسابية لكل فقرة وللدرجة الكلية.

ولقد أظهرت نتائج الجدول (١٣) أن أعلى درجة فاعلية حصلت عليها الفقرة (٢٠) من فقرات الأداة حيث حصلت على (٤,١) درجة من (٥) خمس درجات.

مما يعني أن مجلس الضبط يوضح للطالب المعاقب أسباب العقوبة بدرجة عالية جداً ولعل السبب يعود إلى وعي مجلس الضبط بأن تعديل سلوك الطالب هو هدف العقوبة ولتحقيق هذا الهدف لا بد من معرفة الطالب المعاقب أسباب العقوبة حتى يتجنب السلوكيات المشككة التي استحق بسببها العقاب.

وأيضاً قد يكون السبب وضوح الأنظمة والتعليمات التي تلزم مجلس الضبط بإبلاغ الطالب بالعقوبة وأسبابها.

وقد أظهرت نتائج الجدول (١٤) أن الفقرات (٢, ٣, ٤, ٥, ٦, ٧, ١٠, ١١, ١٢, ١٣, ١٤, ١٥, ١٦, ١٧, ١٩, ٢١, ٢٢, ٢٣, ٢٤, ٢٥, ٢٦, ٢٧, ٢٨, ٢٩, ٣١, ٣٢, ٣٣, ٣٤, ٣٥, ٣٧, ٣٨, ٣٩, ٤٠, ٤٢, ٤٤, ٤٥, ٤٦, ٤٧)، قد حصلت على درجة فاعلية عالية مما يعني أن مجلس الضبط يعمل وبدرجة عالية على ما يلي.

١. التعاون مع مدير ومعلمي المدرسة في اتخاذ القرارات.

وقد يكون سبب ذلك، رغبة المعلمين بالمشاركة في اتخاذ القرارات وحل القضايا والمسائل الطلابية، وأيضاً وعي أعضاء مجلس الضبط بأهمية دور مدير المدرسة في تحقيق أهداف الانضباط المدرسي.

وتتعارض هذه النتيجة مع اقتراح المعلمين بعدم تدخل إدارة المدرسة في قرارات مجلس الضبط.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة سميرات (١٩٩٤)، التي أظهرت نتائجها أن الأعمال الأكثر فاعلية في مجالس الضبط هي الممارسات التي تعكس تعاون الإدارة والمعلمين مع بعضهم.

٢. تفعيل دور أولياء الأمور في عملية الضبط المدرسي:

وقد يكون سبب ذلك إدراك المعلمين لدور أولياء الأمور الكبير في تحقيق الانضباط المدرسي، بالإضافة إلى عدم إمكانية تجاهل دور أولياء الأمور بسبب إلزام وزارة التربية والتعليم لأعضاء مجلس الضبط بأشراك ممثل عن مجلس الآباء في جلسات مجلس الضبط.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة ثورسون (Thorson, 1996) والتي أظهرت نتائجها أن الاتصال مع الأب والأم هو انجع الطرق لمواجهة السلوكيات الخاطئة مستقبلاً، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كوت، وبلاك (Coat, Bulach, 1994) والتي أظهرت نتائجها أن اتصال المعلم مع الأبوين لمناقشة المشكلة والعمل على حلها كان فعالاً في الحد من المشاكل الانضباطية إضافة إلى تخفيف تحويلات الطلبة المخالفين إلى مكتب المدير.

كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة ويتنغتون (Whittington, 1999) والتي أظهرت نتائجها أن التعاون بين الآباء والمعلمين والطلاب أدى إلى تحسين التعليم وتحقيق انضباط أفضل.

٣. الحيلولة دون لجوء المعلمين للعقاب البدني، وإيجاد البدائل للعقاب البدني والنفسي وقد يكون سبب ذلك تعليمات وزارة التربية والتعليم بمنع العقاب البدني بجميع صورته وأشكاله، واتخاذ إجراءات إدارية وقانونية رادعة بحق المخالف.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحارثي (١٩٩١) التي أظهرت نتائجها معارضة أولياء الأمور والمعلمين استخدام العقاب البدني في المدارس.

واختلفت عن دراسة عويدات، حمدي (١٩٩٧) التي أظهرت أن أكثر الإجراءات التأديبية استخداماً هي الضرب من قبل المدرسين. واختلفت مع دراسة الجعيني (١٩٩٥) التي أظهرت وجود اتجاه إيجابي عند المعلمين نحو استخدام العقاب البدني. واختلفت عن دراسة البطش (١٩٩١) التي أظهرت وجود اتجاهات إيجابية إلى حد ما نحو العقاب البدني. كما اختلفت أيضاً عن دراسة كاريك (Kareck, 1998) والتي أظهرت نتائجها دعم المحكمة الفدرالية في أمريكا للعقاب البدني كوسيلة للضبط المدرسي.

٤. معاقبة كل طالب يرتكب سلوكاً منافياً، أو يعتدي على أحد المعلمين، أو يتلف إحدى موجودات المدرسة، وتبليغ الطالب المعاقب الأثر المترتب على عقوبته مما يؤدي إلى الحد من السلوكيات غير المرغوبة، وانضباط الطلبة الآخرين. وقد يكون سبب ذلك دعم وزارة التربية والتعليم لعقاب كل طالب يرتكب سلوكاً منافياً للعفة أو يعتدي على أحد المعلمين أو يتلف عمداً إحدى موجودات المدرسة، إضافة إلى وعي أعضاء مجلس الضبط بالهدف من العقوبة وهو الحد من السلوكيات غير المرغوبة وانضباط الطلبة الآخرين.

٥. مراعاة الظروف الإنسانية لبعض الطلبة، دراسة سيرة الطالب المخالف، وقد يكون سبب ذلك وعي مجلس الضبط بأهمية الاطلاع على البيئة الاجتماعية للطالب والتي تؤثر بدرجة كبيرة على سلوكه.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة بوم (Baum, 1997)، التي أظهرت نتائجها أن الطريقة الإنسانية هي الأنجع في تحقيق الانضباط المدرسي، كما اتفقت مع دراسة جبر (١٩٩٤) التي أظهرت نتائجها أن الإجراءات العلاجية التي حصلت على معاملات شيوع مرتفعة بين المديرين والمعلمين والمشرفين التربويين كانت مخاطبة الطالب بطريقة ودية، وإيجاد طرق مقبولة يعبر بها الطالب عن حاجاته النفسية.

٦. تنمية روح العلاقات الإيجابية بين المعلمين والطلبة وبين الطلبة أنفسهم.

وقد يكون سبب ذلك وعي مجلس الضبط بأن المدرسة نظام والمعلمين والطلبة أجزاء في هذا النظام وليحقق النظام أهدافه لا بد من التفاعل الإيجابي بين مختلف أجزائه ومكوناته، إضافة إلى أن العلاقة بين المعلم والطالب ليست علاقة عداء وتسلط وقهر، ولقد اتفقت هذه النتيجة مع اقتراح المعلمين مشاركة الطلاب في مجلس الضبط.

وانتقلت هذه النتيجة مع دراسة ويتنغتون (Whittington, 1999) التي أظهرت نتائجها أن التعاون بين المعلمين والطلاب أدى إلى تحسن التعليم وحقق انضباطاً مدرسياً أفضل.

كما اتفقت مع دراسة جونسون (Johnson, 1996) والتي أظهرت أن التعاون بين المعلمين والطلاب ساهم في تعديل سلوك الطلاب نحو الأفضل إضافة إلى تخفيف حالات التسرب من المدرسة.

٧. تحقيق الأهداف التي تشكل من أجلها وإيجاد بيئة تعليمية مناسبة.

وقد يكون سبب ذلك وعي مجلس الضبط بأهمية الانضباط المدرسي لتسيير عملية التعليم دون عائق من خلال سعيه الدائم لتحقيق هدفه بضبط السلوكيات المشككة لدى الطلاب.

٨. تفعيل مجلس الضبط وتأكيد أهميته بكشفه عن الحقائق ومعالجته لجميع القضايا التي تعد من صلاحياته.

وقد يكون سبب ذلك إدراك المعلمين لأهمية وجود مجلس ضبط في المدرسة وتعارض هذه النتيجة مع اقتراح بعض المعلمين بعدم ضرورة وجود مجلس ضبط في المدرسة لأن بعض المدارس منضبطة بدون مجالس ضبط.

٩. اتخاذ قراراته بنزاهة وحيال وعدالة وتنفيذها بجزم.

وقد يكون سبب ذلك إدراك المعلمين أهمية عدم الخضوع لأية مؤثرات عند اتخاذ القرار أو تنفيذه لما لذلك من أثر على مصداقية مجلس الضبط.

وبلاحظ من الجدول (١٣):

أن عقوبات التنبيه، والإنذار الأول والثاني والثالث، والنقل، تتناسب وبدرجة عالية مع المخالفات المحددة لاتخاذها.

وقد يكون سبب ذلك؛ أن هذه العقوبات قد حدثت وبدرجة عالية من المخالفات المحددة لاتخاذها، وبالتالي أسهمت في تحقيق الانضباط المدرسي.

ويتضح من الجدول (١٣) أن الفقرات (١، ٨، ٩، ١٨، ٣٠، ٣٦، ٤١، ٤٣، ٤٨، ٤٩، ٥٠) قد حصلت على درجة فاعلية متوسطة، بمعنى أن مجلس الضبط يعمل وبدرجة متوسطة على ما يلي:

١. تطبيق الإجراءات الوقائية.

وقد يكون سبب ذلك إدراك المعلمين لأهمية إيجاد بيئة مدرسية تخلو من المشاكل يستمتع فيها كل من المعلم والطالب من خلال البحث عن كل ما يعكر صفو عملية التعليم وإزالته.

ولقد اتفقت هذه النتيجة مع اقتراح المعلمين استخدام الإجراءات الوقائية في تحقيق الانضباط المدرسي.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الرشيد (١٩٨٦) والتي أظهرت نتائجها أن مديري ومديرات المدارس الأساسية والإعدادية يتجهون إلى معالجة المشكلات بالأسلوب الوقائي.

٢. تفعيل دور المرشد النفسي في المدرسة.

وقد يكون سبب ذلك عدم اطلاع المعلمين على تعليمات وزارة التربية والتعليم بوجوب الأخذ برأي المرشد النفسي في المدرسة، إضافة إلى عدم وجود مرشد نفسي في عدد من المدارس.

ولقد اتفقت هذه النتيجة مع اقتراح المعلمين تعيين مرشد تربوي في المدارس.

٣. الانعقاد بشكل دوري، دراسة الظواهر السلوكية غير المرغوبة، الانعقاد عندما يطلب أحد المعلمين ذلك، معاقبة الطالب الذي يعتدي على أحد زملائه.

وقد يكون سبب ذلك عدم تفريغ أعضاء مجلس الضبط لمعالجة كافة قضايا الانضباط المدرسي، إضافة إلى كثرة اعتداءات الطلاب على بعضهم والتي لا يتمكن أعضاء مجلس الضبط معالجتها لعدم تفرغهم، والتي لا يتمكن أعضاء مجلس الضبط معالجتها لعدم تفرغهم.

ولقد اتفقت هذه النتيجة مع اقتراح المعلمين انعقاد المجلس بشكل دوري إضافة إلى أن المعلمين اقترحوا تخفيض نصاب المعلمين الأعضاء في مجلس الضبط لتمكينهم من معالجة كافة قضايا الانضباط المدرسي.

٤. الحلولة دون لجوء المعلمين للعقاب النفسي.

وقد يكون سبب ذلك اعتقاد المعلمين أن العقاب النفسي بديل العقاب البدني ولا يمكن ضبط بعض الطلاب إلا بالعقاب، وكون المعلمين منعوا من ممارسة العقاب البدني فإنهم وجدوا في العقاب النفسي وسيلة لتحقيق الانضباط المدرسي.

ولوحظ من الجدول (١٣) أن عقوبتي الإخراج المؤقت والإخراج القطعي تتناسبان وبشكل متوسط مع المخالفات المحددة لاتخاذها.

وقد يكون سبب ذلك؛ رغبة المعلمين ومن خلال اقتراحاتهم عدم التدرج في تطبيق العقوبات، وتنفيذ العقوبة الأشد بحق الطالب المخالف، إضافة إلى ارتباط تنفيذ هذه العقوبات بموافقة وزير التربية والتعليم.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه:

ما هي مقترحات معلمي المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية لتحسين أداء مجالس الضبط المدرسية في محافظة نابلس.

وللإجابة عن السؤال فقد استخدمت التكرارات والنسب المئوية لكل اقتراح، وقد أظهرت نتائج الجدول (١٤) أن أعلى نسبة مئوية حصل عليها الاقتراح (١) من الاقتراحات حيث حصل على نسبة (١٧,٤٩) من مجموع الاقتراحات.

مما يعني أن المعلمين لديهم الرغبة في التعاون مع الأباء في تحسين عملية الانضباط المدرسي، ولعل السبب يعود إلى الأهمية التي يوليها المعلمون لدور الأباء في تعديل سلوك الأبناء.

علماً أن قانون مجلس الضبط نص على مشاركة مجلس الأباء في تحسين عملية الانضباط المدرسي من خلال مشاركتهم في مجلس الضبط.

ويليه الاقتراح (٢) إذ حصل على نسبة (١٥,١٦%) من مجموع الاقتراحات في الجدول (١٤)، مما يعني رغبة المعلمين عدم تدخل التربية والتعليم في قرارات مجلس الضبط، وقد يكون سبب ذلك عدم تنفيذ قرارات مجلس الضبط إلا بموافقة مكتب التربية والتعليم أو وزير التربية والتعليم مما يعرقل تنفيذ كثير من قرارات مجلس الضبط ويعتبر أعضاء مجلس الضبط هذا الأمر تدخلاً في صلاحياتهم.

ويأتي الاقتراح (٣) في المرتبة الثالثة حيث حصل على نسبة (١٣,٨٧%) من مجموع الاقتراحات في الجدول (١٤) مما يعني رغبة المعلمين انعقاد مجلس الضبط بشكل دوري.

وقد يكون سبب ذلك عدم تفرغ المعلمين لانعقاد المجلس بشكل غير منظم وسعيهم لتنظيم عملية الضبط المدرسي عن طريق طرح قضايا الانضباط المدرسي مرة كل أسبوع أو أسبوعين.

ويأتي اقتراح توعية الطلاب وتعريفهم بقضايا تعليمات الانضباط المدرسي في المرتبة الرابعة حيث حصل على نسبة (٥,٧٠) من مجموع الاقتراحات في الجدول (١٤)، ولعل السبب يعود إلى وعي المعلمين بمهام مجلس الضبط التي لا تنحصر في إيقاع العقوبات وإنما تتجاوز ذلك لتشمل تعريف الطلبة بأهمية الانضباط ودوره في تيسير عملية التعليم والتعلم.

يليه اقتراح بعدم تدخل الجهات الرسمية وغير الرسمية في قرارات مجلس الضبط حيث حصل على نسبة (٤,٣٧%) من مجموع الاقتراحات في الجدول (١٤)، وقد يكون سبب ذلك اطلاع المعلمين على تدخلات تعيق سير عمل مجلس الضبط وتقيد.

وحرصاً من المعلمين على مشاركة جميع معلمي المدرسة في عملية الضبط المدرسي فقد جاء اقتراحهم هذا على نسبة (٣,٩٩%) من مجموع الاقتراحات في الجدول

(١٤)، وقد يكون سبب ذلك تضرر بعض المعلمين من الكيفية التي يعالج بها مجلس الضبط قضايا الانضباط المدرسي.

وانطلاقاً من كون الخبرة والأقدمية في التعليم تلعب دوراً كبيراً في تحقيق الانضباط المدرسي فقد حصل اقتراح مشاركة ذوي الخبرة والأقدمية من المعلمين في مجلس الضبط على نسبة (٣,٩٩%) من مجموع الاقتراحات في الجدول (١٤)، وقد يكون سبب ذلك هو وعي المعلمين بأهمية الخبرة والأقدمية في معالجة قضايا الانضباط المدرسي.

وبلّيه اقتراح رقم (٨) إذ حصل على نسبة (٣,٤٢%) من مجموع الاقتراحات في الجدول (١٤)، مما يعني رغبة المعلمين في السرعة والحزم في اتخاذ القرارات، وقد يكون سبب ذلك أن تأخير معالجة المشكلة قد يزيد الأمر سوءاً أو تعقيداً وسعيًا من المعلمين لتحقيق أهداف الانضباط المدرسي، فقد أكدوا ومن خلال اقتراحاتهم ضرورة استخدام الإجراءات الوقائية حيث حصل الاقتراح على نسبة (٣,٠٤%) من مجموع الاقتراحات. وقد يكون سبب ذلك وعي المعلمين بأن الوقاية أفضل من العلاج.

وبلّيه اقتراح رقم (١٠) إذ حصل على نسبة (٣,٠٤%) من مجموع الاقتراحات في الجدول (١٤)، مما يعني رغبة المعلمين بعدم تدخل مدير المدرسة في قرارات مجلس الضبط، وقد يكون سبب ذلك أن كثير من المعلمين يشكون من تفرد المدير لمعالجة قضايا الانضباط المدرسي وعدم إعطاء الفرصة لمجلس الضبط لممارسة صلاحياته باستقلالية عن مدير المدرسة. ومن أجل توعية المعلمين بقضايا الانضباط المدرسي وكيفية معالجتها فقد حصل اقتراح بتوعيتهم على نسبة (٣,٠٤%) من مجموع الاقتراحات.

بلّيه اقتراح رقم (١٢) حيث حصل على نسبة (٢,٨٥%) من مجموع الاقتراحات في الجدول (١٤)، مما يعني رغبة المعلمين بإعلان العقوبات في الإذاعة المدرسية كخطوة فيها ردع للطلبة الآخرين أيماناً من المعلمين أن العقوبات هدفها تعديل السلوك من خلال ردع الطلاب الآخرين في نفس الوقت الذي يتم فيه ردع الطالب المخالف. وهذا الاقتراح

يتعارض مع القوانين التي توجب عدم التشهير بالطلبة أو إهانة كرامتهم، وحصل اقتراح رقم (١٣) على نسبة (٢,٦٦%) من مجموع الاقتراحات في الجدول (١٤)، مما يعني حرص المعلمين على تفعيل دور المرشد التربوي في المدرسة، وسعيًا منهم لتعرف ظروف الطالب النفسية قبل اتخاذ القرار بحقه.

وبليه اقتراح رقم (١٤) حيث حصل على نسبة (٢,٤٧%) من مجموع الاقتراحات في الجدول (١٤)، مما يعني رغبة المعلمين بعدم تأثر مجلس الضبط بعنصري القرابة والمعرفة الشخصية لما لهما من أثر سلبي في اتخاذ قرارات مجلس الضبط. وسعيًا من المعلمين لإشراك الطلاب في عملية الضبط المدرسي فقد حصل اقتراح باشرأكهم في مجلس الضبط على نسبة (١,٩٠%) من مجموع الاقتراحات، ولإعطاء المصادقية لقرارات مجلس الضبط فقد اقترح المعلمون عدم تراجع مجلس الضبط عن قراراته وحصل هذا الاقتراح على نسبة (١,٥٢) من مجموع الاقتراحات.

بليه اقتراح رقم (١٧) حيث حصل على نسبة (١,٥٢%) من مجموع الاقتراحات في الجدول (١٤)، حيث أكد المعلمون ضرورة عقاب الطالب الذي يشتم الذات الإلهية حرصًا منهم على تعميق المفاهيم الدينية واحترام الطلبة للقيم والمبادئ الدينية والأخلاقية.

وإدراكًا من المعلمين لأهمية دور المرشد التربوي في عملية الضبط المدرسي فقد جاء اقتراح رقم (١٨) بتعيين مرشد تربوي في جميع المدارس وحصل على نسبة (١,٥٢%) من مجموع الاقتراحات في الجدول (١٤).

ونظرًا لما يوليه المعلمون من أهمية كبرى لدور مجلس الضبط في تحقيق أهداف الانضباط المدرسي فقد أكدوا ضرورة تفريغ المعلمين الأعضاء في مجلس الضبط من خلال تخفيف العبء الدراسي عنهم ليتمكنوا من القيام بدورهم كما هو متوقع منهم، وهذا ما أكدوه في اقتراحهم رقم (١٩) حيث حصل على نسبة (١,٥٢) من مجموع الاقتراحات.

ويليه اقتراح رقم (٢٠) حيث حصل على نسبة (١,٣٣%) من مجموع الاقتراحات في الجدول (١٤)، والذين أكدوا من خلاله ضرورة الدراسة الواعية للمشكلة مع الطالب والمعلم سعياً منهم للكشف عن الحقائق قبل اتخاذ القرارات.

ويليه اقتراح رقم (٢١) بتطبيق العقوبة الأشد بحق الطالب، وقد يكون سبب ذلك رغبة المعلمين في عدم التدرج في العقوبات وحصل هذا الاقتراح على نسبة (١,٣٣) من مجموع الاقتراحات في الجدول (١٤).

وحصل اقتراح تغيير أعضاء مجلس الضبط بين الحين والآخر على نسبة (١,٣٣) من مجموع الاقتراحات في الجدول (١٤)، ويعكس هذا الاقتراح رغبة المعلمين بمشاركة جميع معلمي المدرسة في معالجة قضايا الانضباط المدرسي من خلال المشاركة الدورية في مجلس الضبط.

وجاء اقتراح رقم (٢٣) بالحد من شكاوي أولياء الأمور على المعلمين ورفع قضايا عليهم لدى التربية والتعليم أو الجهات الرسمية الأخرى إذ حصل على نسبة (١,١٤) من مجموع الاقتراحات في الجدول (١٤).

وختاماً جاء اقتراح بعدم أهمية مجالس الضبط المدرسية في المدارس فجاء هذا الاقتراح بعدم أهمية مجالس الضبط المدرسية في المدارس وحصل هذا الاقتراح على نسبة (٠,٧٦) من مجموع الاقتراحات في الجدول (١٤)، وهي أقل نسبة من بين الاقتراحات، وقد يكون سبب ذلك قدرة بعض المعلمين على معالجة قضايا الانضباط المدرسي وبشكل شخصي بدون الرجوع لمجلس الضبط المدرسي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير الجنس عند المعلمين والمعلمات.

أظهرت نتائج الجدول (١٥) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في درجة فاعلية ممارسة المهام والمسؤوليات لمجالس الضبط المدرسية تعزى لمتغير الجنس لأن مستوى الدلالة ($0,06$) لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0,05$). ولذلك تقبل الفرضية الصفرية الأولى، وهذا يعني أن المعلمين والمعلمات يتفوقون في درجة فاعلية ممارسة المسؤوليات لمجلس الضبط.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة سميرات (١٩٩٤) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة فاعلية مجالس الضبط تعزى لمتغير الجنس.

ولعل السبب يعود في ذلك إلى وعي كل من المعلمين والمعلمات بمهام مجالس الضبط المدرسية ومسؤولياتها وتبين ذلك من المتوسطات العالية التي حصلت عليها الأداة، حيث كان متوسط الاستجابات للمعلمين ($3,85$) درجة، المعلمات ($3,69$) درجة وجميع هذه المتوسطات تقع ضمن فئة المتوسطات العالية التي تتراوح درجاتها بين ($3,99-3,5$) درجة. إضافة إلى وضوح الأدوار في المهام في مجالس الضبط بعيداً عن الجنس.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

تبين من الجدول (١٦) أن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في درجة فاعلية ممارسة المهام والمسؤوليات لمجالس الضبط المدرسة تعزى لمتغير مستوى المدرسة لأن مستوى الدلالة ($0,52$) لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0,05$) ولذلك تقبل الفرضية الصفرية الثانية.

وقد أظهرت نتائج الجدول (١٦) أن المتوسطات الحسابية لإستجابات المعلمين تبعا لمستوى المدرسة كانت متقاربة إلى حد كبير، حيث كانت متوسط الاستجابات في المدارس الأساسية ($3,61$) درجة وفي المدارس الثانوية ($3,65$) درجة.

ولعل السبب في الاتفاق يعود في ذلك إلى أن غالبية المعلمين قد عملوا في مدارس أساسية وثانوية أي أن المعلم أو المعلمة لم يكن طوال خدمته في مدرسة أساسية أو ثانوية إنما منتقلاً بين هذه وتلك فالإجابات كانت بناء على خبرات سابقة في مجلس الضبط أو قانون مجلس الضبط وليس بناء على طبيعة المدرسة التي يوجد فيها مجلس الضبط.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة جاءت مخالفة لما يتوقعه الكثير من أن مجالس الضبط قد تحصل على فاعلية أكبر في المدارس الثانوية، وأقل في المدارس الأساسية لعدم الحاجة إليها في كثير من المدارس الأساسية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير موقع المدرسة.

تبين من الجدول (١٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في درجة فاعلية ممارسة المهام والمسؤوليات لمجالس الضبط المدرسة تعزى لمتغير موقع المدرسة لأن مستوى الدلالة (٠,٢٣) لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0,05$) ولذلك تقبل الفرضية الصفرية الثالثة.

وقد أظهرت نتائج الجدول (١٧) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين تبعاً لمتغير موقع المدرسة كانت متقاربة، حيث كان متوسط الاستجابات في مدارس المدينة (٣,٥٨) درجة وفي مدارس القرى (٣,٦٥)، ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن مدارس القرى ومدارس المدينة تسعى لتحقيق الانضباط المدرسي مستندة إلى قانون الانضباط المدرسي الصادر عن وزارة التربية والتعليم وبالتالي ليس هناك فرق في التعليمات المعطاة لمدارس القرى أو المعطاة لمدارس المدينة، إضافة إلى أن المعلمين مقيدون في مجال العقوبات بتعليمات الانضباط المدرسي ولا يستطيع أي معلم في قرية أو في مدينة ممارسة العقاب بنفسه للقيود المفروضة عليه ومعلمي القرى والمدينة سواء في ذلك.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

تبين من الجدول (١٩) أن قيمة (ف المحسوبة) والعائدة لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين تساوي (٠,٣٨) وهي قيمة ليست دالة إحصائية وذلك كون الدلالة الإحصائية (٠,٧٦) لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0,05$) ولذلك تقبل الفرضية الصفرية الرابعة.

وقد أظهرت نتائج الجدول (١٨) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين تبعا لمتغير المؤهل العلمي كانت متقاربة حيث كانت كالآتي:

أقل من بكالوريوس (٣,٦٤) درجة، بكالوريوس (٣,٦٢) درجة، بكالوريوس + دبلوم (٣,٦٦) درجة، وماجستير فأعلى (٣,٤٥) درجة.

ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن المعلمين وبعيدا عن مؤهلاتهم وتخصصاتهم داخل المدرسة يتعاملون مع شريحة طلابية واحدة ومع إدارة واحدة فالطالب لا ينظر إلى مؤهل علمي في انضباطه والمدير في المدرسة لا يتعامل مع المؤهلات العلمية في مجال تطبيقه لأنظمة وتعليمات الانضباط المدرسي وبالتالي الجميع يتعاملون مع قانون واحد مشترك.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير الخبرة.

تبين من الجدول (٢١) أن قيمة (ف المحسوبة) والعائدة لمتغير الخبرة تساوي (١,٢٩) وهي قيمة ليست دالة إحصائياً وذلك كون الدلالة الإحصائية (٠,٢٧) لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0,05$) ولذلك تقبل الفرضية الصفرية الخامسة. وقد أظهرت نتائج الجدول (٢٠) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين تبعا لمتغير الخبرة كانت كالآتي:

(أقل من ٦ سنوات) (٣,٦٢) درجة، (من ٦ سنوات - أقل من ١٢ سنة) (٣,٥٩) درجة، (من ١٢ سنة - أقل من ١٨ سنة فأكثر) (٣,٦٠) درجة.

ولعل السبب يعود في ذلك إلى أن غالبية المعلمين الذين أعطوا هذه الاستجابات هم من المعلمين الأعضاء في مجلس الضبط أو ممن شاركوا سابقاً في مجلس الضبط، وقليل ممن لم يشاركوا في مجلس الضبط، وهذا يعني أن المشاركة في مجلس الضبط لا يشترط لها سنوات خبرة محددة وبالتالي النظرة الكلية لفاعلية مجلس الضبط بأنها عالية جاءت دون اختلاف بين المعلمين الجدد أو ذوي الخبرات الطويلة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير المشاركة في مجلس الضبط.

أظهرت نتائج الجدول (٢٢) أن قيمة (ف المحسوبة) والعائدة لمتغير المشاركة في مجالس الضبط تساوي (٨,٢١) وهي قيمة دالة إحصائياً وذلك كون الدلالة الإحصائية لها (٠,٠٠٠١) أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0,05$) ولذلك ترفض الفرضية الصفرية.

ولقد أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) في الجدول (٢٤) ونتائج اختبار شففيه في الجدول (٢٤) ما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس بين المعلمين والمعلمات الأعضاء سابقا في مجالس الضبط، والمعلمين والمعلمات الذين شاركوا في مجالس الضبط.

ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى أن مجالس الضبط المدرسية تقوم بالمهام الموكلة إليها وبدرجة واضحة ومرضية لجميع المعلمين ولا يختلف في هذه النظرة المعلم المشارك سابقا أو غير المشارك، إذ أن النتائج لكلا الصنفين من المعلمين واحدة وهي تحقيق الانضباط المدرسي من قبل مجالس الضبط.

كما وأظهرت نتائج الجدولين (٢٣، ٢٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط بين الأعضاء الحاليين في مجالس الضبط وكل من الأعضاء السابقين والذين لم يشاركوا لصالح الأعضاء الحاليين.

ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى أن المعارف والمعلومات والخبرات تتوافر وبشكل أكبر عن مجالس الضبط المدرسية للمشاركين الحاليين فيها، إضافة إلى قيام الأعضاء في مجالس الضبط المدرسية بمهامهم كما هو متوقع منهم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير نوع المدرسة.

أظهرت نتائج الجدول (٢٦) أن قيمة (ف المحسوبة) والعائدة لمتغير نوع المدرسة تساوي (٣,٩٣) وهي قيمة دالة إحصائية وذلك كون الدلالة الإحصائية لها (٠,٠٢) أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0,05$) ولذلك ترفض الفرضية الصفرية.

ولقد أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) في الجدول (٢٧) ونتائج

اختبار شفيه في الجدول (٢٧) ما يلي:

٥٣٠٦٦٧

١. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس بين المعلمين والمعلمات في مدارس الإناث والمدارس المختلطة.

ويرى الباحث أن السبب يعود إلى أن هناك تشابه إلى حد ما في القضايا الانضباطية التي تعالجها مجالس الضبط المدرسي في مدارس الإناث والمدارس المختلطة إضافة إلى أن الانضباط المدرسي يحقق أهدافه وبشكل أفضل في هذين الصنفين من المدارس.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مدارس الذكور ومدارس الإناث ولصالح مدارس الإناث.

ويرى الباحث أن السبب يعود إلى أن مجالس الضبط تحقق أهدافها وبشكل أفضل مما هو عليه الحال في مدارس الذكور فالطالبة تخشى العقاب وترتدع منه مباشرة، أما الطالب فكثيراً ما يحتاج لعدة قرارات من مجلس الضبط لتعديل سلوكه وقد لا تتمشى هذه القرارات في بعض الحالات لأجل تعديل سلوك الطالب.

٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مدارس الذكور والمدارس المختلطة ولصالح المدارس المختلطة.

ويرى الباحث أن السبب يعود إلى قلة المشاكل الانضباطية التي تواجهها مجالس الضبط في المدارس المختلطة مقارنة بما تواجهه من مشاكل في مدارس الذكور، وكلما قلت المشاكل التي تواجه مجالس الضبط ازدادت فعاليته في مواجهتها.

إضافة إلى أن الاختلاط قد يبعث الانضباط الذاتي لدى الطالب أو الطالبة بسبب الخجل والحياء من بعضهم البعض للخروج عن النظام.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير عدد الطلبة في المدرسة.

أظهرت نتائج الجدول (٢٩) أن قيمة (ف المحسوبة) والعائدة لمتغير عدد الطلبة في المدرسة تساوي (١٠,٥٦) وهي قيمة دالة إحصائية وذلك كون الدلالة الإحصائية لها (٠,٠٠٠١) أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = ٠,٠٥$) ولذلك ترفض الفرضية الصفرية.

ولقد أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) في الجدول (٢٩) ونتائج اختبار شفيه في الجدول (٣٠) ما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس في المدارس التي يوجد بها أقل من (٢٥٠) طالب والمدارس التي يوجد بها (٢٥٠-٥٠٠) طالب.

ولعل السبب يعود إلى أن غالبية المدارس في محافظة نابلس تشتمل على (٢٥٠-٥٠٠) طالب وبالتالي ليس هناك فارق ملموس بين المدارس في أعداد الطلبة يؤدي إلى تغير النظرة إلى مجالس الضبط المدرسية.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) في فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية العليا والثانوية الحكومية في محافظة نابلس بين المعلمين والمعلمات في المدارس التي يوجد بها:

- أقل من (٢٥٠) طالباً والمدارس التي يوجد بها أكثر من (٥٠٠) طالب لصالح (٢٥٠) طالب.

- (٢٥٠-٥٠٠) طالب والمدارس التي يوجد بها أكثر من (٥٠٠) طالب لصالح (٢٥٠-٥٠٠) طالب.

ويرى الباحث أن السبب يعود إلى أنه كلما زاد عدد طلاب المدرسة زادت مشاكل الضبط وبالتالي قلت فاعلية مجالس الضبط المدرسية مقارنة بالمدارس التي فيها عدد طلاب المدرسة، إضافة إلى أن قلة عدد طلاب المدرسة يمكن من سيطرة المعلمين على الطلاب وفي كثير من الأحيان دون الرجوع إلى أن مجالس الضبط المدرسية وأن رجعوا إليها تعمل وبشكل فاعل للحد من لمشكلات السلوكية.

توصيات الدراسة:

- في ضوء نتائج الدراسة، وتحليل هذه النتائج، وعلى ضوء الدراسات السابقة وخبرة الباحث في مجال التربية يقترح الباحث العمل بالتوصيات التالية:
- تفويض مجالس الضبط المدرسية صلاحيات أوسع في اتخاذ القرارات بحق الطلبة المخالفين.
 - إعطاء المعلم بعضاً من صلاحيات مجالس الضبط المدرسية أو صلاحيات مدير المدرسة في القرارات التي تتعلق بعملية الضبط المدرسي وحفظ النظام.
 - التوعية بمهام ومسؤوليات مجالس الضبط المدرسية وذلك من خلال إطلاع المعلمين على هذه المهام والمسؤوليات.
 - توعية الطلبة بتعليمات الانضباط المدرسي.
 - تنفيذ المسؤولين في مديريات التربية والوزارة لقرارات مجالس الضبط المدرسية دون اعتراض أو تأجيل.
 - إصدار تعليمات تقتضي اجتماع مجالس الضبط المدرسية بشكل دوري أو عندما يظهر سلوكاً غير مرغوب فيها لدى بعض الطلبة.
 - تشجيع المدارس على تشكيل حكومة طلابية داخل المدرسة تعمل على حفظ النظام وتحمل جزءاً من مسؤوليات الإدارة المدرسية الخاصة بشؤون الطلبة.
 - عدم اشتراط التعليمات التدرج بالعقوبة، وتطبيق العقوبة الأشد بحق الطالب.
 - إشراك جميع المعلمين في المدرسة في مجلس الضبط وبشكل دوري ووفق أقدميّتهم في المدرسة على أن لا يشارك أكثر من سنتين متتاليتين.
 - الحد من اكتظاظ الطلبة في المدارس، وذلك بفتح شعب دراسية إضافية وبناء مدارس جديدة لما لذلك من أثر إيجابي على عملية الانضباط المدرسي.
 - وضع عقوبة خاصة لشتم الدين، الذات الإلهية، الأنبياء عليهم السلام.
 - إجراء المزيد من الدراسات حول عملية الضبط المدرسي.

المراجع

- المراجع العربية

- المراجع الأجنبية

المراجع العربية:

- البطش، محمد وليد (١٩٩١): الاتجاهات نحو العقاب البدني وممارسته في المدرسة الأردنية، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، المجلد الثامن عشر (أ)، العدد الثاني.
- بني عواد، عبد المنعم حسن محسن (١٩٩٤): اتجاهات أولياء أمور الطلبة نحو العقاب وممارسته في المدارس الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- جامعة القدس المفتوحة (١٩٩٢): التكيف ورعاية الصحة النفسية، القدس.
- جامعة القدس المفتوحة (١٩٩٦): علم النفس التربوي، القدس.
- جامعة القدس المفتوحة (١٩٩٧): إدارة الصف وتنظيمه، عمان.
- جبر، مأمون فهمي (١٩٩٤): الانضباط الصفّي من وجهة نظر كل من المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين العاملين في مدارس وكالة الغوث، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
- الجعنيني، نعيم حبيب (١٩٩٥): اتجاهات المعلمين نحو العقاب في المدارس الرسمية في محافظة مادبا، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، المجلد الثاني والعشرون (أ)، العدد السادس.
- الحارثي، زايد عجير (١٩٩١): اتجاهات المعلمين وأولياء الأمور في مدينة مكة المكرمة نحو العقاب البدني في المدارس وعلاقتها ببعض المتغيرات المستقلة، حويلات كلية التربية، جامعة قطر، السنة الثامنة، العدد الثامن.
- حسن، محمد ذيب (١٩٧٤): اتجاهات المعلمين نحو مشكلات طلبتهم وأساليبهم في معالجتها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

المراجع العربية:

- البطش، محمد وليد (١٩٩١): الاتجاهات نحو العقاب البدني وممارسته في المدرسة الأردنية، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، المجلد الثامن عشر (أ)، العدد الثاني.
- بني عواد، عبد المنعم حسن محسن (١٩٩٤): اتجاهات أولياء أمور الطلبة نحو العقاب وممارسته في المدارس الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- جامعة القدس المفتوحة (١٩٩٢): التكيف ورعاية الصحة النفسية، القدس.
- جامعة القدس المفتوحة (١٩٩٦): علم النفس التربوي، القدس.
- جامعة القدس المفتوحة (١٩٩٧): إدارة الصف وتنظيمه، عمان.
- جبر، مأمون فهمي (١٩٩٤): الانضباط الصفّي من وجهة نظر كل من المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين العاملين في مدارس وكالة الغوث، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
- الجعيني، نعيم حبيب (١٩٩٥): اتجاهات المعلمين نحو العقاب في المدارس الرسمية في محافظة مادبا، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، المجلد الثاني والعشرون (أ)، العدد السادس.
- الحارثي، زايد عجير (١٩٩١): اتجاهات المعلمين وأولياء الأمور في مدينة مكة المكرمة نحو العقاب البدني في المدارس وعلاقتها ببعض المتغيرات المستقلة، حويلات كلية التربية، جامعة قطر، السنة الثامنة، العدد الثامن.
- حسن، محمد ذيب (١٩٧٤): اتجاهات المعلمين نحو مشكلات طلبتهم وأساليبهم في معالجتها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

- حمدان، محمد زياد (١٩٩٠): تعديل السلوك الصفّي، دار التربية الحديثة، عمان: الأردن.
- الدهش، عبد العزيز بن عبد الرحمن (١٩٩٨): أساليب العقاب المستخدمة في المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية واتجاهات الآباء والمعلمين ومديري المدارس نحوها، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، السنة التاسعة عشرة، العدد الثامن والستون.
- الدويك، تيسير، وياسين، حسين، وعدس عبد الرحيم، والدويك، محمد (١٩٨٤): أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، دار الفكر، عمان.
- الرشيد، محمد أحمد (١٩٨٦): اتجاهات مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء نحو معالجة المشكلات الطلابية، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، المجلد الرابع عشر، العدد الخامس، ١٩٨٧.
- السعدي، برهان حسين عبد الرحيم (١٩٩٨): اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
- سمعان، وهيب، ومرسي، محمد (١٩٧٥): الإدارة المدرسية الحديثة، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة.
- سميرات، جميل عبد الله سليمان (١٩٩٤): مدى فاعلية مجالس الضبط المدرسية والصعوبات التي تواجهها من وجهة نظر المديرين والمعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد.

- صادق، حصة محمد (١٩٩٥): دراسة تحليلية لخبرات العقاب البدني لدى عينة من طالبات جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة الرابعة، العدد السابع.

- صبري، انعام مصطفى (١٩٩٣): استراتيجيات المعلمين في التعامل مع المشكلات الصفية في مدارس المرحلة الأساسية في الصفوف الستة الأولى التابعة لوكالة الغوث في الضفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

- صمادي، أحمد عبد المجيد (١٩٩٠): المدرسة كما تتصورها نظرية الضبط، المجلة العربية للتربية، المجلد العاشر، العددان الأول والثاني.

- الطويل، هاني عبد الرحمن صالح (١٩٨٦): الإدارة التربوية والسلوك المنظمي، الطبعة الأولى، عمان، مطبعة كتابكم.

- عبد الحق، عماد حسن ابراهيم (١٩٩٨): المشكلات التكيفية التي تواجه طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

- العجمي، مها محمد (١٩٩٨): دراسة العلاقة بين رأي المعلمين والمعلمات في العقاب البدني وبعض صفاتهم الشخصية في مراحل التعليم العام بمحافظة الإحساء، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، السنة التاسعة عشرة، العدد الثامن والستون.

- العمران، جهان أبو راشد (١٩٨٦): أهم العوامل المؤثرة في الانضباط المدرسي لدى طلاب الثانوية العامة بالبحرين، المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد الثامن، العدد الأول، ١٩٩٨.

- عويدات، عبد الله، حمدي، نزيه (١٩٩٧): المشكلات السلوكية لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الذكور في الأردن والعوامل المرتبطة بها، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، المجلد الرابع والعشرون، العدد الثاني.
- مرعي، توفيق، نشواني، عبد المجيد، العلي، نصر، حسان، شفيق (١٩٨٦): إدارة الصف وتنظيمه، الطبعة الأولى.
- مصطفى، صلاح عبد الحميد (١٩٨٢): الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار المريخ للنشر، الرياض.
- المنيف، محمد صالح (١٩٨٩): دور مدير المدرسة كموجه تربوي مقيم، الجامعة الأردنية، ١٩٨٦.
- المنيف، محمد صالح (١٩٩٢): الإدارة المدرسية في ضوء مهام مدير المدرسة السلوكية والتربوية، الطبعة الأولى.
- وزارة التربية والتعليم العالي، العقاب البدني، ١٩٩٥.
- وزارة التربية والتعليم، الأنظمة والتعليمات التربوية، ٢٠٠٠.
- وزارة التربية والتعليم، تعليمات الانضباط المدرسي، ١٩٩٧.
- وزارة التربية والتعليم، تعليمات الانضباط المدرسي، ١٩٩٨.

- عويدات، عبد الله، حمدي، نزيه (١٩٩٧): المشكلات السلوكية لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الذكور في الأردن والعوامل المرتبطة بها، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، المجلد الرابع والعشرون، العدد الثاني.
- مرعي، توفيق، نشواني، عبد المجيد، العلي، نصر، حسان، شفيق (١٩٨٦): إدارة الصف وتنظيمه، الطبعة الأولى.
- مصطفى، صلاح عبد الحميد (١٩٨٢): الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار المريخ للنشر، الرياض.
- المنيف، محمد صالح (١٩٨٩): دور مدير المدرسة كموجه تربوي مقيم، الجامعة الأردنية، ١٩٨٦.
- المنيف، محمد صالح (١٩٩٢): الإدارة المدرسية في ضوء مهام مدير المدرسة السلوكية والتربوية، الطبعة الأولى.
- وزارة التربية والتعليم العالي، العقاب البدني، ١٩٩٥.
- وزارة التربية والتعليم، الأنظمة والتعليمات التربوية، ٢٠٠٠.
- وزارة التربية والتعليم، تعليمات الانضباط المدرسي، ١٩٩٧.
- وزارة التربية والتعليم، تعليمات الانضباط المدرسي، ١٩٩٨.

- Badet, Bth , D. (1997). Schools, discipline, and students with disabilities, paper presented at the annual convention of the council for exception children. U.S; District of Columbia, Eric Documents Ed, No, 408 737.
- Baum, Kenneth William, (1997). Pupil control ideology and high school violence: is there a relationship between the humanistic or the custodial model, Dissertation Abstracts International- A58/05,P.1508.
- Butera, Gretchen; And Others (1997). Students with behavior problems, and school discipline policies: a collision course, ERIC Documents, Ed No 406103.
- Florida State Dept. of Education Tallahassee (1995). Florida school discipline study: 1994 juvenile justice reform act, airport to the Florida Legislature ERIC, Ed, No, 384,81.
- Gaustad, Joan, (1992). School discipline, office of educational research and improvement (ed), Washington, Dc, Eric 1992- 3/98.
- Jeffcoat, Darreli; Bulach, Glete (1994). The effect of a school based discipline policy on the number of student office referrals, ERIC Documents, Ed , No.378137.
- Johnson, Constance Ellen. (1996). Effects of inter disciplinary teams and teacher advisory groups on middle school discipline. Dissertation Abstracts International – A57/07, P. 2769.

- Kareck, Thomas Joseph. (1998). Analysis of general court decisions concerning student violence and student discipline, "Dissertation Abstracts International" – A 59/01,P. 37.

- Masciarelli, Barbara Gaule. (1998). Fifty-one middle school voices: A study of discipline from the perspective of seventh-grade middle school students (safe school legislation Colorado, student behavior). "Dissertation Abstracts International, A60/03,P.696.

- Moore, Randall, Keith. (1998). Christian and secular perspectives on student expulsion: the possibilities of educational dialogue (discipline, public schools, parochial schools, morals). Dissertation Abstracts International –A59/05, P.1418.

- Thorson, Sue. (1996). The missing link: Students discuss school discipline, focus on exceptional children. ERIC Documents, E J 1545, 45.

- Whittington, Joseph Au Gustus. (1999). School violence: A case study of initiatives to combat violence at Riverside High School (New York, prevention). Dissertation Abstracts International, A60/03, P. 615.

الملاحق

- ملحق (١) : قائمة السادة المحكمين والمستشارين.
- ملحق (٢) : الاستبانة بصورتها الأولية.
- ملحق (٣) : الاستبانة بصورتها النهائية
- ملحق (٤) : كتاب عميد كلية الدراسات العليا إلى وزارة التربية والتعليم.
- ملحق (٥) : كتاب وزارة التربية والتعليم إلى عميد كلية الدراسات العليا.
- ملحق (٦) : كتاب مديرة التربية والتعليم إلى مديري المدارس.
- ملحق (٧) : كتاب الباحث إلى مديري ومديرات المدارس.
- ملحق (٨) : كتاب وزارة التربية والتعليم إلى مديري ومديرات المدارس بالامتناع عن العقاب البدني.
- ملحق (٩) : كتاب تعليمات الانضباط المدرسي.

ملحق (١)

أعضاء لجنة المحكمين والمستشارين

أعضاء لجنة المحكمين:

- | | |
|----------------------------------|----------------------|
| د. حسني فهمي المصري | جامعة النجاح الوطنية |
| د. غسان حسين الحلو | جامعة النجاح الوطنية |
| د. عبد الناصر عبد الرحيم القدومي | جامعة النجاح الوطنية |
| د. عبد محمد عساف | جامعة النجاح الوطنية |
| د. شحادة مصطفى عبده | جامعة النجاح الوطنية |
| د. محمود كوري | جامعة النجاح الوطنية |

أعضاء لجنة المستشارين:

- | | |
|-----------------|----------------------------------|
| أ. وجيه أمين | مديرية التربية والتعليم – نابلس. |
| أ. حسين سماره | مدرسة بيت فوريك الثانوية |
| أ. ناصر عادل | مدرسة بيتا الثانوية |
| أ. إسماعيل وراد | مدرسة مادما الثانوية |
| أ. عثمان قط | مدرسة نور شمس الأساسية |
| أ. شكري يوسف | مدرسة الفاروق الثانوية |

ملحق (٢)
الاستبانة بصورها الأولية

الرقم	الفقرة/ مهام ومسؤوليات مجالس الضبط المدرسية	درجة فعالية ممارسة المهام			
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة جداً
	يسهم المجلس في خلق مناخ تنظيمي مناسب.				
	يسهم المجلس في خلق مناخ تعليمي مناسب.				
	يمارس المجلس صلاحياته بنزاهة وحياد.				
	يمارس المجلس عمله بروح الفريق.				
	يحقق المجلس مبدأ المشاركة في اتخاذ القرار.				
	يفعل المجلس دور مدير المدرسة في تطبيق تعليمات الانضباط المدرسي.				
	يفعل المجلس دور المرشد النفسي في المدرسة.				
	يخطط المجلس لتطبيق الاجراءات الوقائية.				
	يتخذ المجلس قراراته بعدالة.				
١٠	يتابع المجلس قراراته العلاجية (التأديبية) وينفذها بحزم.				
١١	يركز المجلس في الثواب والعقاب على السلوك.				
١٢	يعمل المجلس على تنمية روح التسامح لدى الطلبة.				
١٣	يعمل المجلس على تنمية العلاقات بين الهيئة التدريسية والطلبة.				
١٤	يتخذ المجلس قراراته بعد حدوث السلوك مباشرة.				
١٥	يبلغ المجلس قراراته لاولياء الامور.				
١٦	يدرس المجلس سيرة الطالب قبل اتخاذ القرار بحقه.				
١٧	يجتمع المجلس بشكل دوري لممارسة واجباته.				
١٨	يجتمع المجلس لكل الحالات التي تستدعي انعقاده.				
١٩	بوضع المجلس لاطالب المعاقب اسباب العقوبة والاثر الذي يترتب عليها.				
٢٠	تؤدي قرارات المجلس الى انضباط الطلبة الآخرين في المدرسة.				
٢١	تكون قرارات المجلس مرضيه لجميع المعلمين في المدرسة.				
٢٢	يتخذ المجلس قراراته بحق جميع الطلبة المخالفين.				
٢٣	يراعي المجلس الظروف الانسانية لبعض الطلبة في قراراته.				
٢٤	لا تؤثر العلاقات الشخصية على مستوى العقوبات التي يتخذها المجلس.				
٢٥	يقوم المجلس في الكشف عن الحقائق ووضع الامور في نصابها.				
٢٦	يفعل المجلس دور اولياء الامور في ضبط سلوكيات الابناء وتوجيهها.				
٢٧	ينعقد المجلس لدراسة اي ظاهرة سلوكية غير مرغوب فيها لدى الطلبة.				
٢٨	يحقق المجلس الاهداف التي تتشكل من اجابها.				
٢٩	تمثل قرارات المجلس بديلاً افضل للعقاب البدني.				

الرقم	الفقرة/ مهام ومسؤوليات مجالس الضبط المدرسية	درجة فعالية ممارسة المهام			
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة جداً
٢٠	تمثل قرارات المجلس بديلاً أفضل للعقاب النفسي (السخرية أو الشتم).				
٢١	تمثل قرارات المجلس أسلوباً علاجياً ناجحاً للحد من السلوكيات غير المرغوبة.				
٢٢	تزداد أهمية دور المجلس بزيادة القرارات الصادرة عنه.				
٢٣	ينعقد المجلس عندما يطلب أحد المعلمين انعقاده لدراسة موضوع معين.				
٢٤	يحول مجلس الضبط دور لجهة المعلمين للعقاب البدني أو النفسي.				
٢٥	يعاقب المجلس كل طالب يرتكب سلوكاً منافياً للعهود.				
٢٦	يعاقب المجلس كل طالب يعتدي على أحد المعلمين.				
٢٧	يعاقب المجلس كل طالب يعتدي على أحد زملائه.				
٢٨	يعاقب المجلس كل طالب يثقل عمداً إحدى موجودات المدرسة.				
٢٩	يعالج المجلس جميع القضايا التي من صلاحياته.				
٣٠	يحول المعلمون جميع المخالفات التي تستدعي انعقاد المجلس إلى المجلس.				
٣١	تتناسب عقوبة التنبيه مع المخالفات المحددة لاتخاذها.				
٣٢	تتناسب عقوبتي الإنذار الأول والثاني مع المخالفات المحددة لاتخاذها.				
٣٣	تتناسب عقوبة الإنذار الثالث مع المخالفات المحددة لاتخاذها.				
٣٤	تتناسب عقوبتي النقل مع المخالفات المحددة لاتخاذها.				
٣٥	تتناسب عقوبة الإخراج المؤقت مع المخالفات المحددة لاتخاذها.				
٣٦	تتناسب عقوبة الإخراج القطعي مع المخالفات المحددة لاتخاذها.				

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
قسم الإدارة التربوية

أخي المعلم /أختي المعلمة ؛ السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،

أقوم بدراسة ميدانية بعنوان :

" فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في محافظة نابلس " استكمالاً للحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية .

أرجو الإجابة على الاستبانة المرفقة التي صممت للكشف عن فاعلية مجالس الضبط المدرسية علماً أن الاستبانة تتألف من ثلاثة أجزاء :

الجزء الأول : معلومات عامة عن المجيب .

الجزء الثاني : يتكون من خمسين فقرة تجيب عليها مستعيناً بالمثال التالي :-

مثال :-

الرقم	نص الفقرة	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
١	يمارس المجلس صلاحياته بنزاهة	٥	٤	٣	٢	١
			x			

الجزء الثالث : يتطلب تقديم ثلاثة اقتراحات تراها مناسبة لتحسين أداء مجلس الضبط في مدرستك . مع العلم أن البيانات والمعلومات التي تعطيونها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط وستحاط بالسرية التامة .

ملاحظة :- بإمكانك الإطلاع على قانون مجلس الضبط في مدرستك للإجابة على الفقرات من (٤٤-٤٩) .

شاكراً لكم حسن تعاونكم .

الباحث

وجيه يوسف درويش أحمد

الجزء الأول : معلومات عامة

ضع دائرة حول رمز العبارة المناسبة .

- ١- **الجنس :**
 - أ- ذكر
 - ب- أنثى
- ٢- **المؤهل العلمي :**
 - أ- أقل من بكالوريوس
 - ب- بكالوريوس
 - ج- بكالوريوس + دبلوم تربية
 - د- ماجستير فأعلى
- ٣- **سنوات الخبرة :**
 - أ- أقل من ٦ سنوات
 - ب- ٦ سنوات إلى أقل من ١٢ سنة
 - ج- ١٢ سنة إلى أقل من ١٨ سنة
 - د- ١٨ سنة فأكثر .
- ٤- **المشاركة في مجلس الضبط :**
 - أ- عضو حالي في مجلس الضبط
 - ب- عضو سابق في مجلس الضبط
 - ج- لم أشارك في مجلس الضبط
- ٥- **مستوى المدرسة :**
 - أ- أساسي
 - ب- ثانوي
- ٦- **نوع المدرسة :**
 - أ- ذكور
 - ب- إناث
 - ج- مختلطة
- ٧- **عدد طلاب المدرسة :**
 - أ- أقل من ٢٥٠ طالب
 - ب- من ٢٥٠ إلى ٥٠٠ طالب
 - ج- أكثر من ٥٠٠ طالب
- ٨- **موقع المدرسة :**
 - أ- مدينة
 - ب- قرية

الجزء الثاني: ضع إشارة (x) في المكان المخصص الذي تعتقد أنه يمثل وجهة نظرك تماماً .

الرقم	الفقرة مهام ومسؤوليات مجالس الضبط المدرسية	درجة فعالية ممارسة المهام				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١	يسهم المجلس في إيجاد مناخ تنظيمي مناسب					
٢	يسهم المجلس في إيجاد مناخ تعليمي مناسب					
٣	يمارس المجلس صلاحياته بنزاهة					
٤	يمارس المجلس صلاحياته بحياد					
٥	يمارس المجلس عمله بروح الفريق					
٦	يحقق المجلس مبدأ المشاركة في اتخاذ القرار					
٧	يفعل المجلس دور مدير المدرسة في تطبيق تعليمات الانضباط المدرسي					
٨	يفعل المجلس دور المرشد النفسي في المدرسة					
٩	يقوم المجلس بتطبيق الإجراءات الوقائية					
١٠	يتخذ المجلس قراراته بعدالة					
١١	يتابع المجلس قراراته العلاجية (التأديبية) وينفذها بحزم					
١٢	يركز المجلس في العقاب على السلوك المشكل					
١٣	يعمل المجلس على تنمية روح التسامح بين الطلبة					
١٤	يعمل المجلس على تنمية روح العلاقات بين المعلمين والطلبة					
١٥	يتخذ المجلس قراراته بعد حدوث السلوك المشكل مباشرة					
١٦	يبلغ المجلس قراراته لأولياء الأمور					
١٧	يدرس المجلس سيرة الطالب قبل اتخاذ القرار بحقه					
١٨	يجتمع المجلس بشكل دوري لممارسة واجباته					
١٩	يجتمع المجلس لكل الحالات التي تستدعي انعقاده					
٢٠	يوضح المجلس للطلاب المعاقب أسباب العقوبة					
٢١	يوضح المجلس للطلاب المعاقب الأكثر الذي يترتب على العقوبة					
٢٢	تؤدي قرارات المجلس إلى انضباط الطلبة الآخرين في المدرسة					
٢٣	تكون قرارات المجلس مرضية لجميع المعلمين في المدرسة					

الرقم	الفقرة مهام ومسئوليات مجالس الضبط المدرسية	درجة فعالية ممارسة المهام				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
١	٢	٣	٤	٥		
٢٤	يتخذ المجلس قراراته بحق جميع الطلبة المخالفين					
٢٥	يراعي المجلس الظروف الإنسانية لبعض الطلبة في قراراته					
٢٦	لا تؤثر العلاقات الشخصية على مستوى العقوبات التي يتخذها المجلس					
٢٧	يقوم المجلس بالكشف عن الحقائق					
٢٨	يُفعل المجلس دور أولياء الأمور في ضبط سلوك الأبناء					
٢٩	يُفعل المجلس دور أولياء الأمور في توجيه سلوك الأبناء					
٣٠	ينعقد المجلس لدراسة أي ظاهرة سلوكية غير مرغوب فيها لدى الطلبة					
٣١	يحقق المجلس الأهداف التي تشكل من أجلها					
٣٢	تمثل قرارات المجلس بديلاً أفضل للعقاب البدني					
٣٣	تمثل قرارات المجلس بديلاً أفضل للعقاب النفسي (السخرية أو الشتم)					
٣٤	تمثل قرارات المجلس أسلوباً علاجياً ناجحاً للحد من السلوكيات غير المرغوبة					
٣٥	تزداد أهمية دور المجلس بزيادة القرارات الصادرة عنه					
٣٦	ينعقد المجلس عندما يطلب أحد المعلمين انعقاده لدراسة موضوع معين					
٣٧	يحول مجلس الضبط دون لجوء المعلمين للعقاب البدني					
٣٨	يعاقب المجلس كل طالب يرتكب سلوكاً منافياً للعبء					
٣٩	يعاقب المجلس كل طالب يعتدي على أحد المعلمين					
٤٠	يعاقب المجلس كل طالب يتلف متعمداً إحدى موجودات المدرسة					
٤١	يعاقب المجلس كل طالب يعتدي على أحد زملائه					
٤٢	يعالج المجلس جميع القضايا التي تعتبر من صلاحياته					
٤٣	يحول المعلمون جميع المخالفات التي تستدعي انعقاد المجلس إلى المجلس					
٤٤	تتناسب عقوبة التنبيه مع المخالفات المحددة لاتخاذها					

الرقم	الفقرة مهام ومسئوليات مجالس الضبط المدرسية	درجة فعالية ممارسة المهام				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
٤٥	تناسب عقوبتي الإنذار الأول والثاني مع المخالفات المحددة لاتخاذها					
٤٦	تناسب عقوبة الإنذار الثالث مع المخالفات المحددة لاتخاذها					
٤٧	تناسب عقوبة النقل مع المخالفات المحددة					
٤٨	تناسب عقوبة الإخراج المؤقت مع المخالفات المحددة لاتخاذها					
٤٩	تناسب عقوبة الإخراج القطعي (الفصل النهائي) مع المخالفات المحددة لاتخاذها					
٥٠	يحول مجلس الضبط دون لجوء المعلمين للعقاب النفسي					

الجزء الثالث : أذكر ثلاثة اقتراحات لتحسين أداء مجلس الضبط في مدرستك باختصار :

١ :

.....

٢ :

.....

٣ :

.....



التاريخ : ١٩٩٩/١١/٧ م

معالي وزير التربية والتعليم المحترم ،،
وزارة التربية والتعليم

تحية طيبة وبعد،،

الموضوع : تسهيل مهمة الطالب "وجيه يوسف درويش احمد" رقم التسجيل (٩٦٤٩٦٦٥)

الطالب "وجيه يوسف درويش احمد" هو احد طلبة الماجستير تخصص الادارة التربوية في جامعة النجاح الوطنية ، وهو الآن بصدد إجراء دراسة له بعنوان :
(مدى فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في محافظة نابلس)

حيث تهدف الدراسة الى الكشف عن فاعلية مجالس الضبط المدرسية . نرجو من حضرتكم تسهيل مهمته والسماح له توزيع الاستبيان على معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة نابلس .

شاكرين لكم حسن تعاونكم .

تفضلوا بقبول الاحترام
جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
عميد كلية الدراسات العليا
د. محمد العملة

نسخة : الملف



الرقم: وت. / ٢ / ٣١ / ٩٥٦٧

التاريخ: ١٨ / ١١ / ١٩٩٩ م

الموافق ١٣٠ / ٧ / ١٤٢٠ هـ

حضرة د. محمد العملة المحترم

عميد كلية الدراسات العليا - جامعة النجاح الوطنية / نابلس

تحية طيبة وبعد ،،،

الموضوع: الدراسة الميدانية

الطالب: وجيه يوسف درويش أحمد

الإشارة: كتابكم المؤرخ في ٧ / ١١ / ١٩٩٩ م

أوافق على قيام الطالب المذكور بإجراء دراسته " مدى فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في محافظة نابلس"، وتوزيع الاستبانة المعدة لهذه الغاية على معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة نابلس، وذلك بعد التنسيق المسبق مع مديرية التربية والتعليم فيها.

مع الاحترام ،،،،،

/ وزير التربية والتعليم

مدير عام التعليم العام

أ. وليد الزاغة



نسخة/ السيدة مديرة التربية والتعليم / نابلس المحترمة

رجاء تسهيل المهمة

نسخة/ الملف.

وزن ع

Palestinian National Authority

Ministry
of Education
Directorate of Education - Nablusالسلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة
التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم - نابلس

الرقم: ٩٤٥٢/٢٠١/س٢

التاريخ: ١١/٢٢/١٩٩٩

الموافق: ١٤١/٨/١٤٢٠هـ

مديري و مديرات المدارس المحترمين

بعد التحية ،،،

الموضوع: الطالب "وجيه يوسف درويش أحمد"جامعة النجاح الوطنية

لا مانع من قيام الطالب المذكور أعلاه باجراء دراسة "مدى فاعلية مجالس الضبط المدرسية من وجهة نظر المعلمين و المعلمات في المدارس الحكومية في محافظة نابلس" و توزيع الاستبانة المعدة لهذه الغاية .
راجية تسهيل مهمته

مع الاحترام ،

مديرة التربية والتعليم

ريما زيد الكيلاني



س.ج.ح.م

بسم الله الرحمن الرحيم

الأخ / ت / مدير / ة المدرسة المحترم / ة

أقوم بدراسة حول فاعلية مجالس الضبط المدرسية للحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية
لذلك أرجو من حضرتكم توزيع الاستبانة المرفقة على المعلمين و المعلمات في مدرستكم على النحو التالي :-

- أولاً : نسختان لاثنتين من المعلمين الأعضاء في مجلس الضبط ممن يحملون الرقمين (4 , 2) في سجل أعضاء مجلس الضبط في مدرستكم للعام الحالي ١٩٩٩ / ٢٠٠٠ م .
- ثانياً : (من المعلمين غير الأعضاء في مجلس الضبط ممن يحملون الأرقام) (في سجل أعضاء الهيئة التدريسية في مدرستكم للعام الدراسي الحالي ١٩٩٩ / ٢٠٠٠ م ، شريطة أن لا يكون أحداً منهم عضواً في مجلس الضبط للعام الحالي ، لذلك يرجى اختيار الرقم القبلي أو البعدي إذا كان صاحب الرقم المختار سابقاً عضواً في مجلس الضبط تجنباً للتكرار .
- ثالثاً : يرجى عدم قيام مدير / ة المدرسة بتعبئة أية استبانة .
- بعد تعبئة الاستبانات يرجى من حضرتكم وضعها في المغلف المرفق وإغلاقه و كتابة اسم مدرستكم وعدد الاستبانات على الغلاف مع كتابة اسم الباحث (وجيه يوسف درويش أحمد) على الغلاف .
- رابعاً : يرجى تسليم المغلف إلى الديوان في مكتب التربية والتعليم / نابلس بأقصى سرعة ممكنة .

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث

وجيه يوسف درويش أحمد

جامعة النجاح الوطنية



رقم: ٤٤١٨٤/٧/٩٠١

تاريخ: ١٤١٦/٤/١٢ هـ

الرافض: ١٩٩٥/٩/٩

مديري ومديرات المدارس المحترمين

الموضوع: العقاب البدني

بعد التفتة ،

أرجو أن أحيطكم علما بوجود الامتناع التام عن ممارسة العقاب البدني
بجميع صوره وأشكاله على طلبه المدارس مهما كانت الدوافع والاسباب ، واللجوء بدلا من
ذلك الى تطبيق التعليمات الرسمية الواردة في مجال الانضباط المدرسي .
وكل مخالفة في هذا الشأن ستعالج باجراءات ادارية وقانونية رادعة
بحق المخالف .

مع الاحترام ،

مدير التربية والتعليم
حسن صادق بدران

نسخة - الى معالي وزير التربية والتعليم العالي المحترم/
بالاشارة الى كتابه رقم وت/١٨٥/٢/٥٢٧٥ بتاريخ ٢٠/٨/١٩٩٥ .

نسخة - للملف .

١٩٩٥/٩/٩



رقم: ٨٢٦٨/٧٢١/٢٠٢٠
تاريخ: ١١/١٢/١٩٩٨ م
موافق: ١٤/١/١٤١٩ هـ

مديري ومديرات المدارس المحترمين

الموضوع: تعليمات الانضباط المدرسي

بعد التحية،،،

اذكركم بما جاء في المادة ١٨ من تعليمات الانضباط المدرسي والخاص بان على مدير المدرسة ان يستأنس برأي المرشد التربوي -ان وجد- في أي مشكلة قبل عرضها على المجلس يعتبر تسويه جزء من اوراق قضية الطالب.

مع الاحترام،،،

مديرة التربية والتعليم
ريما زيد الكيلاني

نسخة للملف

١٤ خ

Abstract

School disciplinary councils' effectiveness from teachers point of view in public schools in Nablus governorate and their suggestions for their improvement

By

Wajih Y.D. Ahmad

Advisor

Prof. Abed Assaf

This study aimed at identifying the degree of school disciplinary councils' effectiveness from teachers point of view in public schools and their suggestions to improve their effectiveness in Nablus governorate to achieve this goal, a sample consisting of (520) men and women teachers, working in public schools in Nablus governorate, were chosen randomly.

The researcher developed and used a questionnaire that measures degree of effectiveness of school disciplinary councils and difficulties facing them. The researcher depended upon a previous questionnaire developed by Jamil Smeirat (1994).

This study endeavored to answer the following research questions:

1. What is the degree of school disciplinary councils' effectiveness from teachers' point of view in junior and high schools in Nablus governorate?
2. What is the degree of school suggestions to improve performance of school disciplinary councils in junior and high schools in Nablus governorate?

3. Doesn't the degree of effectiveness of school disciplinary councils differ according to sex, experience, academic qualification, school stage, site of school, number of students in the school participation in disciplinary councils, and type of school?

Based of the a forementioned research questions, the researcher formulated the following hypotheses:

- There are no statistically significant mean differences at ($\alpha = 0.05$) in school disciplinary councils' effectiveness from teachers' point of view in public junior and high schools in Nablus govenorate which may by attributed to sex, school stage, site of school, academic qualification, experience, participation or involvemeant in disciplinary councils type of school and number of students in the school.

The researcher used arithmetic means, frequencies, percentages, and t-test for two independent sets. He also used (ANOVA), Scheffe Test for comparison of domains among the arithmetic averages. All these were completed to answer and test the questions and hypotheses respectively.

Findings:

- The degree of school disciplinary councils' effectiveness was found to be high. The average of responses was (3.63) degrees.
- The school teachers provided (24) suggestions to improve the effectiveness of school disciplinary councils. All their suggestions were in line with the expected role of these councils.
- There were no statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) in the school disciplinary councils' effectiveness which may be due to sex, school stage, site of school, academic qualification, and experience.

However, it was found out that they were statistically significant mean differences at ($\alpha = 0.05$) in the school disciplinary councils effectiveness which may be due to participation in a disciplinary council, type of school, and number of students in the school.

In the light of these findings, the researcher recommends that teachers, students, and parents are educated about the tasks of school disciplinary councils. He also calls for the expansion of powers given to school disciplinary councils and teachers involved in school discipline.

Furthermore, the directorates of education and the Ministry of Education should implement the disciplinary councils' resolutions without any veto. The disciplinary councils' should hold regular meetings. There is also no need for the so-called gradual punishment. There is a need for the introduction of a special penalty for those who curse religion, Allah, and teachers.

Finally, the researcher recommends that further studies be conducted on the school disciplinary process.