

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية
قسم علم الاجتماع والديمقراطية

جامعة الحاج لخضر
باتنة

أساليب الضبط ودورها في تحقيق الامتثال عند التلاميذ

دراسة ميدانية بشأنوية رأس العيون - باتنة -

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع القانوني

إشراف :

أ. د مصطفى عوفي

إعداد الطالب :

علي مصباح

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
أ.د. بلقاسم سلاطيني	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد خيضر- بسكرة	رئيساً
أ.د. مصطفى عوفي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الحاج لخضر- باتنة	مشرفاً ومقرراً
أ.د. عبد الرحمان برقوق	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد خيضر- بسكرة	عضواً مناقشاً
د. مولود سعادة	أستاذ محاضر	جامعة الحاج لخضر- باتنة	عضواً مناقشاً

السنة الجامعية :

1430 هـ - 1431 هـ / 2009م - 2010م



يقول عز وجل :

﴿ وفوق كل ذي علم عليم ﴾

سورة يوسف الآية 76

صدق الله العظيم

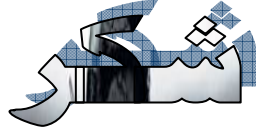
يقول العماد الأصفهاني :

«إني رأيت أن لا يكتب إنسان كتاباً في يومه إلا قال في غده : لو غير هذا

لكان أحسن، ولو زيد كذا لكان يستحسن ولو قدم هذا لكان أفضل، ولو

ترك هذا لكان أجمل، وهذا من أعظم العبر، وهو دليل استيلاء النقص على

جملة البشر»



وتقدير

الحمد لله من قبل ومن بعد أن يسر لي أمري ووفقني إلى إنجاز هذا
الجهد المتواضع، ثم الشكر الجزيل لأستاذي المشرف :

الأستاذ الدكتور : مصطفى عوفي

الذي كان عوناً وسنداً، مصوباً وموجهاً وناصحاً ومرشداً طيلة فترة
البحث.

كما أتوجه بالشكر إلى كل من ساعد وساهم معنوياً ومعرفياً في إنجاز
هذا البحث وأخص بالذكر : الأستاذ الدكتور : مراد زعيمي، والدكتور
كمال بوقرة، والدكتور مولود سعادة.

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى كل من علمني حرفاً، وإلى الأساتذة
المناقشين.

إلى كل هؤلاء تحية شكر وتقدير

علي مصباح

فهرس الموضوعات

الصفحة	الموضوع
//	فهرس الموضوعات :
أ - ب	مقدمة
04	الجانب النظري للدراسة
05	الفصل الأول : التعريف بموضوع الدراسة
06	أولا : إشكالية الدراسة
07	ثانيا : أهمية الدراسة
08	ثالثا : أسباب اختيار الموضوع
08	رابعا : أهداف الدراسة
09	خامسا : فرضيات الدراسة
10	سادسا : تحديد المفاهيم
14	سابعا : الدراسات السابقة
20	الفصل الثاني : الخلفية النظرية للضبط وأساليبه
21	تمهيد :
21	أولا : الضبط :
21	1- تعريف الضبط :
24	2- وسائل الضبط الاجتماعي :
28	3- طبيعة الضبط الاجتماعي :
29	4- أهداف الضبط الاجتماعي :
30	5- فاعلية الضبط الاجتماعي :
31	6- نظريات الضبط الاجتماعي :
40	ثانيا : أساليب الضبط :
41	1- الأسلوب التسلطي (الديكتاتوري)
43	2- الأسلوب الديمقراطي (التفاعلي)
47	3- الأسلوب الفوضوي (السائب)

49	4- العوامل المحددة لاختيار أسلوب الضبط
50	5- فاعلية أساليب الضبط
52	الفصل الثالث : القيادة التربوية
53	تمهيد :
53	أولا : مفهوم القيادة :
55	ثانيا : نظريا القيادة :
65	ثالثا : مفهوم القيادة التربوية :
66	رابعا : الفرق بين القيادة التربوية والإدارة التربوية :
67	خامسا : خصائص القيادة التربوية وصفاتها :
74	سادسا : أدوار القيادة التربوية :
78	الفصل الرابع : الامتثال والتلاميذ
79	تمهيد :
79	أولا : الامتثال :
79	1- أسباب الامتثال :
81	2- أشكال الامتثال :
82	3- ضرورة الامتثال :
84	4- مساوئ وأضرار الامتثال :
86	ثانيا : التلاميذ :
86	1- حاجات التلاميذ :
87	2- تصنيف الحاجات :
89	3- المشكلات السلوكية للتلاميذ :
90	4- أسباب المشكلات السلوكية لدى التلاميذ :
94	5- أساليب التعامل مع المشكلات السلوكية :
99	6- إستراتيجية تعديل السلوك :
106	الجانب الميداني للدراسة
107	الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة
108	تمهيد :

108	أولا : مجالات البحث :
108	1- المجال المكاني :
108	2- المجال الزمني :
109	3- المجال البشري :
110	ثانيا : ضبط العينة وخصائصها:
110	ثالثا : المنهج المستخدم في البحث :
112	رابعا : أدوات جمع البيانات :
112	1- الملاحظة المباشرة :
113	2- صحيفة الاستبيان :
114	3- الوثائق والسجلات :
115	الفصل السادس : تحليل البيانات واستخلاص النتائج
116	أولا : عرض البيانات الميدانية وتحليلها :
159	ثانيا : النتائج المتعلقة بالدراسة :
159	1- في ضوء الفرضية الأولى :
161	2- في ضوء الفرضية الثانية :
162	3- في ضوء الفرضية الثالثة :
163	4- النتيجة العامة :
165	خاتمة :
167	قائمة المراجع :
174	فهرس الجداول :
176	الملاحق :
185	ملخص الدراسة بالعربية :
187	ملخص الدراسة بالفرنسية :
189	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية :

مقدمة :

يعتبر النظام التربوي محور العملية التغيرية في المجتمع باعتباره يعد الفرد عقليا وخلقيا ليكون عضوا فاعلا في المجتمع، غير أن واقع المؤسسات التربوية يشهد في عمومها واقعا مغايرا طغى عليه الانتشار الرهيب للعنف والانحراف، بالإضافة إلى ظاهرة التسرب المدرسي لأسباب متعددة منها : فتور العلاقة بين الأسرة والمؤسسات التربوية، وغياب البعد المستقبلي عن المناهج، وهو ما يعطل تحقيق أهداف العملية التربوية التي تقتضي ضرورة تساند وتكامل أعضاء الجماعة التربوية وظيفيا وبنائيا، وهذا من خلال عمليات المراقبة والتوجيه والإشراف، بانتهاج أساليب الضبط التربوية الفاعلة لتحقيق امتثال التلاميذ.

إن أساليب الضبط التي يمارسها المشرفون في المؤسسات التربوية قد تنطلق مما عندهم من تصورات تمكنهم من تحديد الاستراتيجيات التي ينبغي الحرص على تنفيذها وبلوغها، مما يسمح بتحقيق امتثال التلاميذ عن طريق ضبط وتوجيه سلوكهم.

إن اختيار الأسلوب الأفضل تتحكم فيه عوامل منها ما هو متعلق بالمدير ذاته، أو بأفراد مجتمع المدرسة، أو بطبيعة المشاكل والموقف والبيئة، لذلك فقد ل يستخدم أسلوب ضبط واحد، فهو يكيفه حسب العوامل المتحركة فيه، مراعى فيه مشكلات التلاميذ وحاجاتهم.

إن هذه الدراسة جاءت لتكشف عن أساليب الضبط التربوية التي تضبط سلوك التلاميذ وتحقق الاستجابة الواعية منهم للتعليمات والتوجيهات التي يتلقونها، وهو ما يسمح بشحذ همهم وإثارة اهتمامهم بما يحقق التحصيل الدراسي المتوازن، بل التفوق الدراسي كهدف استراتيجي باعتبار تلاميذ اليوم رجال الغد، وهذا بمعرفة العوامل المساعدة على تحقيق امتثالهم.

لقد تناولت الدراسة جانبين؛ جانب نظري، وآخر ميداني، فالجانب النظري قسم إلى أربعة فصول تناولت ما يلي :

الفصل الأول : تم فيه التعريف بموضوع الدراسة، من خلال تحديد إشكالياتها، وطرح أسباب اختيار الموضوع، مع إبراز أهمية الدراسة وأهدافها، وتحديد الفرضيات والمفاهيم الأساسية المكونة لموضوع الدراسة، ثم أخيرا عرض بعض الدراسات السابقة والمشاهدة لموضوع الدراسة.

الفصل الثاني : خصص لتناول الخلفية النظرية للضبط وأساليبه، حيث تطرق إلى التعاريف الاجتماعية، النفسية، والمثالية للضبط، بالإضافة إلى تعاريف أخرى، كما أبرز وسائل الضبط، وطبيعته وأهدافه، ثم العناصر المعبرة عن فاعليته، كما استعرض مختلف النظريات التي تناولت موضوع الضبط،

ثم عرج على أساليب الضبط فصنفها وأسهب في دراستها، وتوقف عند العوامل المحددة لاختيار أسلوب الضبط وكيفية قياس فاعليتها.

الفصل الثالث : عالج القيادة التربوية، من خلال التطرق إلى أهم التعاريف التي تناولت مفهوم القيادة، وشرح أهم نظريات القيادة، ثم تناول مفهوم القيادة التربوية، وإبراز الفرق بين القيادة التربوية والإدارة التربوية، وخصائص الإدارة التربوية وصفاتها، ثم القيادة التربوية الناجحة وعلاقتها المختلفة، ثم تطرق إلى الأدوار الأساسية للقيادة التربوية.

الفصل الرابع : تناول الامتثال والتلاميذ، حيث تعرض إلى الأسباب التي تدفع إلى الامتثال، ثم أبرز أشكال الامتثال وضرورته، بالإضافة إلى مساوئ الامتثال وأضراره، لينتقل إلى حصر حاجات التلاميذ، والتصنيفات الأساسية لها، ثم استعراض المشكلات السلوكية للتلاميذ وأنواعها، ليقف عن أسبابها وأساليب التعامل معها، والإستراتيجية المناسبة لتعديل سلوك التلاميذ سواء بزيادة حدوث السلوك أو بتقليله أو بحذفه.

هذا بالنسبة للجانب النظري، أما الجانب الميداني فقد احتوى فصلين على النحو الآتي :

الفصل الخامس : تناول الإجراءات المنهجية للدراسة، حيث تم التطرق فيه إلى مجالات الدراسة الثلاثة: المجال المكاني، المجال الزمني، المجال البشري، إضافة إلى ضبط العينة وخصائصها، والمنهج المستخدم في الدراسة، وأدوات جمع البيانات بما فيها الملاحظة، الاستمارة، الوثائق والسجلات.

الفصل السادس : خص لتحليل البيانات الميدانية وتفسيرها، حيث تم عرض البيانات الميدانية وتحليلها من خلال النسب المئوية التي قدمت لها قراءات تحليلية وتفسيرية، ثم التوصل إلى نتائج الدراسة التي تم عرضها تبعا للفرضيات الجزئية والفرضية العامة، وصولا إلى النتيجة العامة للدراسة.



أولاً : إشكالية الدراسة

يحظى موضوع الضبط الاجتماعي باهتمام قوي و متزايد من طرف العلماء و الباحثين نظراً لأهميته، ذلك لأنه يعتبر عاملاً مؤثراً في السلوك كما أنه يعتبر عملية اجتماعية تشترك فيها عدة عوامل تحدد سلوك الجماعة البشرية و تضبط تصرفات أفرادها.

إن من أهم العوامل التي تحدد سلوك الجماعة و تضبط تصرفات أفرادها نجد التربية باعتبارها عملية اجتماعية مقصودة يمارسها المجتمع من خلال مؤسسات مؤهلة، تهدف إلى تنمية استعدادات الأفراد الفطرية على أساس نظرية الحياة التي يؤمن بها، و من هذه المؤسسات المدرسة.

و المدرسة في العصر الحديث هي الأداة المدرسية التي أسندت إليها مهمة التنشئة الاجتماعية، و أخذت على عاتقها القيام بتلك الوظائف التي فشلت الأسرة في القيام بها، و من ثم زاد الاهتمام بها كهيئة للضبط الاجتماعي، لأنها أداة استكمال ما بدأته المؤسسات الأخرى من الأعمال التربوية، وأداة تصحيح للأخطاء التربوية التي قد ترتكبها النظم الأخرى في المجتمع، و أداة تنسيق للجهود التي تبذلها النظم الاجتماعية⁽¹⁾. إن مجتمع المدرسة مؤلف من الأساتذة و الإداريين و التلاميذ والعمال و هم كلهم في تفاعل و تواصل يوميين، و لكل من هذه الفئات دورها المحدد في اللوائح المدرسية، حيث يتوقف حسن قيام المدرسة بوظائفها على تكامل هذه الفئات و فهمها للطريق الأفضل لتحقيق وظيفتها، و بخاصة مدير المدرسة.

إن للإدارة المدرسية دور كبير في تحقيق المدرسة أهدافها، من خلال تدعيم القيم والمعايير الاجتماعية المتضمنة في مناهجها وفي سلوك الأساتذة و المربين مما يساعد على تمثيل هذه القيم و العمل على التقليل من فرص الانحراف الاجتماعي⁽²⁾، وهذا بتنمية الذات الاجتماعية كبديل للذات الانفرادية و الإذعان لتعليماتها و توجيهاتها بقبول ورضا من خلال الامتثال و التألف مع الآخرين، والتحلي بالروح العلمية و الروح الإبداعية و تزويده بالمعلومات والحقائق التي تجعلهم قادرين على إدراك بيئتهم إدراكاً سليماً.

إن مجتمع المدرسة يتوزع أفراداً على أساس المراكز و الأدوار، و تتشكل في ضوء هذا الإطار مختلف العلاقات القائمة بين تلاميذ المجتمع المدرسي، الإداريين، الأساتذة، و العمال،

1 - عبد الله الرشدان علم اجتماع التربية: دار الشروق، عمان، الأردن، 1999، ص (128)

2 - مراد زعيمي، مؤسسة التنشئة الاجتماعية، دار قرطبة، المحمدية، الجزائر، 2007، ص (130)

حيث تتشكل علاقة التلاميذ بالمدير على أساس مركزه الذي يشغله قائد الجماعة المدرسية، لذلك لا بد أن يدرك وظائف القيادة، وأن يمتلك جملة من المهارات الأساسية، حتى تكون المدرسة مثالا للمجتمع لا صورةً له، كما هو في الواقع بعيوبه و نقائصه و سلبياته، بل كما يجب أن يكون حتى تساهم في رقيه و النهوض به.

و الملاحظ أن الاختلاف بين القادة التربويين، ومنهم مديرو المدارس ما زال حول أفضل أساليب الضبط التي ينبغي استخدامها عند تنفيذ المهمات بغرض تحقيق أفضل امتثال عند التلاميذ الذين يتأثرون بواقع ممارسة الإدارة لسلطانها ممارسة ديكتاتورية أو ديمقراطية أو فوضوية سائبة، ومن ذلك يتعلم التلاميذ أفكارا وأنماط سلوك تلازمهم في مستقبل حياتهم، لأن المدرسة لها رسالة تتلخص في كونها تعد الفرد لحياة الواقع و حياة المستقبل⁽¹⁾، لذلك تتجلى الأهمية البالغة للمدرسة كمؤسسة تربوية لها أثرها الكبير في المجتمع و الإنسانية عامة على حد قول بسمارك: " إن الذي يدير مدرسة، يدير مستقبل الأمة "⁽²⁾. من هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لتبين دور أساليب الضبط في تحقيق الامتثال عند التلاميذ.

ثانيا : أهمية الدراسة

إن الامتثال كهدف استراتيجي للضبط الاجتماعي يتحقق بالاستجابة الواعية لقيم ومعايير المجتمع، حيث لأساليب الضبط دور محوري في ذلك، نتيجة التفاعل الإيجابي بين مجتمع المدرسة، فكلما كان هناك تكامل و تفاعل بين المدير و الأساتذة كلما كانت استجابة التلاميذ قوية، كلما نتج عن ذلك أفراد في مستوى تطلعات الأمة و رجال البحث في العالم، فالمدرسة كما أنها قادرة على إحداث تغيير في المجتمع، قادرة كذلك على تغيير أنماط السلوك في التلاميذ و تعديلها، و ذلك بالسعي إلى حل مشاكلهم و الاهتمام بحاجاتهم و معاملتهم بحكمة و صرامة.

و الدراسة تشير إلى الأهمية العلمية التي تركز على دراسة دور أساليب الضبط في تحقيق امتثال التلاميذ، و التي قد تكشف عن أساليب الضبط غير التربوية التي تؤدي إلى عدم امتثال التلاميذ، مما يستدعي البحث عن أكثرها فعالية و نجاعة.

1 - محمد الهادي عفيفي: في أصول التربية و التعليم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1976، ص (15).

2 - إبراهيم ناصر، أسس التربية، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط5، 2000، ص (171).

و ترتبط أهمية البحث بأهمية الموضوع الذي يبحث في أساليب الضبط الأكثر فعالية في تحقيق الامتثال عند التلاميذ.

ثالثا : أسباب اختيار الموضوع

إن اختيار موضوع أساليب الضبط و دورها في تحقيق الامتثال عند التلاميذ جاء لاعتبارات وأسباب موضوعية و ذاتية هي:

- 1- إن موضوع أساليب الضبط في القيادة و الإشراف، من المواضيع التي لها انعكاسات على حاضر و مستقبل التلاميذ، بل حاضر و مستقبل المجتمع.
- 2- أهمية الامتثال و ضرورته، في ظل انتشار ظاهرة العنف المدرسي بشكل رهيب، باعتبار المدرسة قلب المجتمع، فكل خلل و اهتزاز فيها يصيب مباشرة القوام الاجتماعي الذي تتواجد فيه المدرسة.
- 3- الإيمان بأهمية المدرسة في تهيئة الأفراد للقيام بأدوارهم الاجتماعية، و المساهمة بفعالية في تحقيق أهداف أمتهم.
- 4- ارتباط الموضوع بمجال الاختصاص في علم الاجتماع القانوني.

رابعا : أهداف الدراسة

إن كل بحث علمي هو " جهد عقلي و تطبيقي حول أي موضوع، الهدف منه الوصول إلى الحقائق التي يمكن البرهنة عليها " ⁽¹⁾.

هذا البحث له أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها و هي:

- التعرف على أساليب الضبط في القيادة و الإشراف في المدرسة.
- معرفة العوامل المساعدة على اختيار أسلوب الضبط.
- التعرف على القيادة التربوية من حيث الخصائص، الصفات، والمهارات.
- التعرف على القيادة التربوية الناجحة و علاقاتها و أدوارها.
- التعرف على حاجات التلاميذ و مشكلاتهم و أساليب التعامل معها.
- التعرف على كيفية تحقيق امتثال التلاميذ.

1 - خير الله عصار: محاضرات في منهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982، ص (23).

خامسا : فرضيات الدراسة

تعتبر مرحلة صياغة الفرضيات من أهم المراحل المنهجية في الدراسات الاجتماعية، و تعرف الفرضية على أنها: " إجابة مقترحة لسؤال البحث ، كما أنها عبارة عن تنبؤ لما سنكتشفه في الواقع، و هي أيضا وسيلة للتحقق الإمبريقي"⁽¹⁾، كما تعرف على أنها " التكهّنات التي يضعها الباحثون لمعرفة الصلات بين النتائج و الأسباب، أو أنها قضايا تصورية تحاول أن تفسر العلاقة بين اثنين أو أكثر من المتغيرات و الأفكار"⁽²⁾.

و الباحثون يتفقون على أن البحث العلمي لا بد أن يبدأ بفروض محددة، و التي بدورها لا يمكن التحدث عن البحث العلمي.

1- الفرضية الرئيسية:

في هذه الدراسة تصاغ الفرضية الرئيسية من خلال متغيرين هما: أساليب الضبط و امتثال التلاميذ على الشكل التالي:

لأسلوب الضبط دور محوري في تحقيق امتثال التلاميذ.

2- الفرضيات الفرعية:

تندرج تحت الفرضية الرئيسية ثلاث فرضيات فرعية هي:

أ- إن تكامل العلاقة بين الإدارة و الأساتذة مؤثر على فعالية أسلوب الضبط في تحقيق امتثال التلاميذ.

ب- إن عدم التباين في المعاملة المدرسية له دور كبير في امتثال التلاميذ.

ج- إن الاهتمام بالنواحي الإنسانية عامل مهم في تحقيق الامتثال عند التلاميذ.

1 - مورييس أنجوس: منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تدريبات علمية، ترجمة: بوزيد صحراوي و آخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004، ص (151).

2 - فوضيل دليو، على غربي، و آخرون: أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 1999، ص (114).

سادسا : تحديد المفاهيم

تعتبر عملية تحديد المفاهيم من الخطوات الأساسية للبحث العلمي، لأنها تضيف عليه الدقة والوضوح، سواء بالنسبة لأهداف البحث العلمي أو خطواته، لأنها تسمح بتبديد الغموض والشكوك و ضبط موضوع البحث.

وتعرف المفاهيم على أنها: " الصورة الذهنية- الإدراكية- المتشكلة بواسطة الملاحظة المباشرة لأكثر من مؤشر واحد من واقع ميدان البحث "⁽¹⁾، أو أنها: " تصورات ذهنية لمجموعة متنوعة من الظواهر التي نريد ملاحظتها "⁽²⁾.

ولإزالة الغموض في هذه الدراسة، و توضيح الرؤية، نتناول المفاهيم ذات الصلة المباشرة بموضوع الدراسة وهي:

- الضبط.

- أساليب الضبط.

- الامتثال.

1- الضبط

عرفه جوزيف روسك **Joseph Roucek** بأنه: " لفظ عام يشير إلى تلك العمليات التي يتم بمقتضاها تعليم الأفراد قيما و أساليب معينة أو استمالتهم إليها أو إكراههم على الانصياع لها سواء كانت هذه العمليات تتم وفق حالة مرسومة و واعية أم تتم بشكل تلقائي"، و عرفه بيتر برجر **BERGER** بأنه: "لفظ يشير إلى مختلف الأساليب التي يستخدمها المجتمع لإجبار أفراد المتمردين على العودة إلى الانصياع لمعايير المجتمع"، حيث يرى أنه: "لا يمكن لأي مجتمع أن يستمر في البقاء دون ضبط اجتماعي"⁽³⁾. و معنى ذلك أن الضبط الاجتماعي يحدث حين يتساهل الفرد و يكره على التصرف، سواء كان هذا التصرف متوافقا مع رغباته و قناعاته أم لا.

أما ابن خلدون في كتابه " المقدمة " كتب يقول عن البشر " أنه لا بد لهم في الاجتماع من وازع حاكم يرجعون إليه، و حكمه فيهم تارة يكون مستندا إلى شرع مترّك من عند الله يوجب انقيادهم إليه إيمانهم بالثواب و العقاب عليه الذي جاء به مبلغه، و تارة إلى سياسة عقلية يوجب انقيادهم إليها

1 - معن خليل عمر: مناهج البحث في علم الاجتماع، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 1996، ص (56).

2 - موريس أنجرس: مرجع سابق ص (158).

3 - سمير نعيم أحمد: علم الاجتماع القانوني، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، 1982، ص (36).

ما يتوقعونه من ثواب ذلك الحاكم بعد معرفته بمصالحهم ... ثم إن السياسة العقلية التي قدمناها تكون على وجهين: أحدهما يراعى فيها المصالح على العموم، و مصالح السلطان في استقامة ملكه على الخصوص ... الوجه الثاني أن يراعى فيها مصلحة السلطان و كيف يستقيم له الملك مع القهر والاستطالة، و تكون المصالح في هذه تبعاً... فقوانينها إذاً مجتمعة من أحكام شرعية و آداب خلقية وقوانين في الاجتماع طبيعية، و أشياء من مراعاة الشوكة و العصبية ضرورية و الاقتداء فيها ثم الحكماء في آدابهم و الملوك في سيرهم⁽¹⁾. يتضح جلياً من أقوال ابن خلدون أن الضبط من الظواهر اللازمة للمجتمع، و أن الإنسان سياسي بطبعه يحتاج إلى قوة قاهرة تضبط سلوكه، أما وسائل الضبط فلخصها في الدين، القانون، الآداب، القيم، و العادات و التقاليد.

يتضح مما سبق أن ابن خلدون له نظرة اجتماعية نفسية نفعية عن الضبط.⁽²⁾

كما عرفه حسن الساعاتي على أنه: " استخدام القوة البدنية أو الوسائل الرمزية لفرض أو إعمال القواعد أو الأفعال المقدرة، و يكون الفرض بالإجبار و القهر، أما الإعمال فيكون بالإيحاء و التشجيع و الثناء و غير ذلك من الوسائل، و قد يتضمن الضبط الاجتماعي سيطرة المجتمع أو الجماعة على المجموعة التي تشمل عليها، أو سيطرة مجموعة على أخرى، أو مجموعة على أعضائها، أو سيطرة أفراد على آخرين، سيطرة توجه الأفكار و السلوك الوجهة التي تراها مهيمنة أو الأفراد المسيطرون، ولعل أقوى هيئة ذات سيطرة قوية و واسعة النطاق في عصرنا هذا هي الدولة، و الضبط الاجتماعي يوجد عندما يجبر فرد أو مجموعة أو يحمل بالإقناع على السلوك لمصلحة المجموعة التي ينتمي إليها، أو لمصلحة مجموعة أخرى غيرها، و يكون ذلك واضحاً في مجموعة الأسرة، و مجموعة اللعب أو العصابة، و في جماعة المدرسة أو الجامعة أو المصنع أو المتجر الكبير، سواء أكانت هذه التجمعات غير رسمية، أم شبه رسمية أم رسمية"⁽³⁾.

و في هذه الدراسة يقصد بالضبط: " تلك القوة التي تستخدمها الثانوية و المعايير التي تقرها على التلاميذ في سلوكهم من أجل امتثالهم و استمرار النظام في المؤسسة، من خلال التعليمات والتوجيهات التي تصدرها لهم".

1 - ابن خلدون: عبد الرحمان بن محمد بن خلدون: المقدمة، لجنة البيان العربي، الاسماعيلية-مصر، ط2، 1965، ص ص (302/303)

2 ، 3 - حسن الساعاتي: علم الاجتماع القانوني، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط3، 1968، ص (36)، ص 12.

2- أساليب الضبط:

عرف سمير نعيم أحمد الأساليب بأنها: " الطرق المباشرة لتحقيق أهداف الضبط من خلال وسائط مادية ملموسة، و عرف أساليب الضبط بأنها : الأداة التي تستعمل بها مجموعة ما أعضائها أو غيرها من المجموعات، أو تجبرهم على إتباع معاييرها و أساليبها السلوكية "(1).

وفي هذه الدراسة يقصد بأسلوب الضبط : "الأسلوب الإداري الذي ينتهجه القائد في ممارسته الإدارية، أو السلوك القيادي الذي ينتهجه المدير في ممارساته الإدارية، وهو على ثلاثة أنواع : الديمقراطي، الديكتاتوري، والسائب.

3- الامتثال:

يعرفه روبرت ميرتون في كتابه " النظرية الاجتماعية و البناء الاجتماعي " الصادر عام 1968 على أنه: تقبل الأفراد للأهداف الثقافية و الوسائل المشروعة أو المقبولة لتحقيق هذه الأهداف.

كما يعرف على أنه: ميل الفرد إلى أن يجعل أفعاله تلتزم بالمعايير السائدة، بغض النظر عن معتقداته الشخصية و من ثم فإنه يتميز عن الشخص الممثل الأصل الذي يقدر سلوكه ما يؤمن به من معايير، و قد ذهب بعض المتخصصين في علم الاجتماع إلى القول أن الشخصية الممتثلة تعد نمطا متميزا (2).

و يعرف على أنه الرضوخ الواعي للقيم و المعايير و روح القانون و القواعد التنظيمية. كما يعرف على أنه استجابة الفرد الواعية للقيم و المعايير و التزامه السلوك المتوقع منه اجتماعيا (3). هذه المعايير هي المصدر الأول للنظام الاجتماعي باعتبارها الأسس الراسخة التي تقوم فوقها البنية الاجتماعية و هي تكتسب في الأوساط الاجتماعية كالأسرة و المدرسة و الزملاء بعمليات التعلم، و تعرف على أنها قواعد اجتماعية تصف ما ينبغي أن يفعله الناس أو ما ينبغي ألا يفعلوه في المواقف المختلفة، كما يعرف المعيار على أنه القاعدة السلوكية التي يقبل بها أفراد الجماعة بحيث يخضعون في سلوكهم و عملهم لما تحدده الجماعة (4).

1 - سمير نعيم أحمد: مرجع سابق، ص ص (48-82).

2 - جوردن مارشال: موسوعة علم الاجتماع، ترجمة: محمد الجوهري و آخرون، المجلس الأعلى للثقافة، مصر، ج1، ط1، 2000، ص ص (212/213).

3 - السيد الحسيني: النظرية الاجتماعية و دراسة التنظيم، دار المعارف، القاهرة، ط4، 1983، ص (47).

4 - جمال الدين لعويسات: السلوك التنظيمي و التطوير الإداري، دار هومة بوزريعة، الجزائر، 2003، ص (28).

و بالنظر إلى أهميتها يمكن القول أن ديمومة الحياة الاجتماعية و استمرار وجود المجموعات مرهونان بوجود هذه المعايير و وضوحها و احترامها و تمثلها في السلوك، فهي مقاييس للسلوك الاجتماعي، فهي تحدد توقعات الأتباع في تعاملهم مع المتبوعين كما تدعم نفوذ المتبوعين⁽¹⁾.

هذه المعايير تتميز بما يلي⁽²⁾:

- تنبثق من الجماعة أثناء ممارستها لوظائفها أو محاولتها تحقيق أهدافها.
- تنتقل من جيل إلى جيل عن طريق التعلم، خاصة أثناء عملية التنشئة الاجتماعية في الأسرة والمدرسة.
- يتخذ السلوك الممثل للمعايير طابعا ثابتا من خلال عمليات العقاب و الثواب.
- تصبح المعايير جزء من الشخصية. مرور الزمن نتيجة لوضوح الجزاءات الاجتماعية لكل انحراف عنها.
- تختلف المعايير بعضها عن الآخر في مبلغ أهميتها، و تقاس أهمية المعيار بمبلغ شدة العقاب المقابل للانحراف عنه.
- يمكن التعرف على المعايير و مبلغ أهميتها في المجتمع من الحديث اليومي للناس و خاصة في إشارتهم لما ينبغي أو لا ينبغي أن يكون.
- تعكس المعايير قيم المجتمع الأساسية.
- إن المجتمع الذي يرنو إلى تحقيق امتثال أفرادِهِ يجب أن يستحث جميع أعضائه ألا ينحرفوا عن المعايير أثناء ممارستها للحياة، و ذلك ببلوغ أعضائه ما يتوقعه المجتمع منهم، و يسهر على ضبط سلوكهم.

إن الامتثال قد لا يتحقق لأسباب مختلفة أهمها⁽³⁾:

- التدريب الاجتماعي الخاطئ أو الناقص.
- الجزاءات الضعيفة بالنسبة للامتثال.
- ضعف الرقابة.
- سهولة التبرير.
- عدم وضوح المعيار.

1 - Scott richard: organizations,prentice-hall,newjersey, 1987,P (292)

2 ، 3 - محمد عاطف غيث: المشاكل الاجتماعية و السلوك الانحرافي، دار المعرفة الجامعية، مصر، دت، ص ص (88/87). ص ص (93/92)

- الاعتداء على المعيار بصورة سرية، خاصة عند عدم التعاون مع أجهزة الضبط الاجتماعي في كشف المعتدين.
- جمود القواعد القانونية و عدم مسيرتها للتغير الاجتماعي و الثقافي.
- و يتضح مما سبق أن للامثال أدوات تتمثل خاصة فيما تسنه الجماعة من حدود ممثلة في نظام من الثواب و العقاب، و ذلك بمكافأة أنواع السلوك الامتثالي، و أنواع من العقاب لأنواع السلوك الذي يخرج عما هو مقبول و متوقع⁽¹⁾.
- و في هذه الدراسة يقصد الباحث بالامثال: "قبول التلاميذ لما تصدره المؤسسة من تعليمات وتوجيهات لهم، بهدف تسهيل قيامهم بما يوكل إليهم من مهام و أعمال استجابة لنظام المدرسة".
- سابعاً : الدراسات السابقة:

هي كل دراسة ميدانية سبقت البحث الحالي، و التي لها علاقة به من حيث الموضوع أو إطاره المرجعي أو منهجيته⁽²⁾.

و للحد من ظاهرة الاستنافية أو البداية الصفرية تأتي جهود الباحث لاستكمال جهود سابقة في شكل دراسات مشاهمة لتأكيد نتائج سابقة أو نفيها أو تعديلها، و تقويم ما اعترأها من نقص، وإمكانية اكتشاف مجالات جديدة للبحث.

و نظراً لأهمية الدراسات السابقة، نستعرض ما تم الحصول عليه في حدود ما توفر من إمكانيات.

1- دراسة ولاية نبراسكا الأمريكية⁽³⁾:

أجريت هذه الدراسة عام 1986، و أعيد إجراؤها عام 1994، للعالمين التربويين الأمريكيين ليفين و وايت على مجموعة قيادية من أطفال الكشافة و الرواد في ولاية نبراسكا الأمريكية، حيث تناولت هذه الدراسة أسلوب الضبط (الأسلوب القيادي) لثلاثة قادة هم:

1- القائد الديكتاتوري الذي يفرض سيطرته و آراءه على المجموعة، و يوزع المهام و الواجبات، ويتخذ القرارات فردياً.

1 - إبراهيم عثمان: مقدمة في علم الاجتماع، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 1999، ص (325).

2 - مراد زعيمي و آخرون: دراسات في تسيير الموارد البشرية، دار قرطبة، المحمدية، الجزائر، ط2، 2008، ص (305).

3 - طارق عبد الحميد بدري: الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2001، ص (249/248).

- 2- القائد المتساهل (الفوضوي) الذي يترك المسؤولية للآخرين يقومون بتنفيذها.
 - 3- القائد الديمقراطي الذي يكون فردا من المجموعة يلتزم بالقرارات المنبثقة عنهم، و يحفز جماعته بإثارة الأسئلة و يخلق البيئة المناسبة لحل المشكلات.
- انشغلت كل مجموعة بمشروع بناء، و تمت دراسة المجموعة في ضوء الإنتاج و التفاعل بين أعضاء المجموعة الواحدة، و قد ترك كل قائد مجموعته تعمل وحدها، فكانت المجموعة الأولى التي تعمل تحت القيادة الديكتاتورية قادرة على أداء العمل بدون قائدها، و لكن في ظل حالة من الخصام و الشجار بسبب غياب القائد، و أما المجموعة الثانية التي عملت في ظل القائد المتساهل فقد افتقرت إلى التنظيم، كما أنها لم تنجز شيئا، في حين أدت المجموعة الثالثة الديمقراطية عملها بصورة مرضية واعتيادية و أخذت تناقش و تخطط للعمل و ظهر التعاون بين أفرادها جليا حتى عند غياب القائد.
- إن كلا المجموعتين الأولى و الثالثة أنجزت مهامها المطلوبة في المشروع و لكن ما ميز المجموعة الثالثة عن الأولى هو ظهور أفرادها أكثر تضامنا و تعاونا فيما بينهم مقارنة بالمجموعتين الأولى والثانية.
- وظفت هذه الدراسة لمعرفة أسلوب الضبط المتبع وانعكاسه على أداء أفراد المجموعة، ومدى تعاونهم وانسجامهم، حيث تبين دور أسلوب الضبط الديمقراطي في تحقيق التعاون والتضامن بين أفراد المجموعة الثالثة وامثالها حتى في ظل غياب القائد.
- 2- دراسة جامعة أوهايو⁽¹⁾:

ركزت هذه الدراسة جهدها في البحث عن المحددات الرئيسية لسلوك القائد، و مدى التأثير الذي يتركه أسلوب الضبط على أداء الجماعة و رضاها عن العمل.

و لقد تم تحديد بعدين مستقلين لهذه الدراسة هما: المبادأة بالعمل أو التأكيد على إنجاز العمل، والعلاقات الإنسانية، و استخدم الباحثون لقياس هذين البعدين الاستبيانات، حيث تم تطوير استبيانين منفصلين أحدهما لقياس أسلوب الضبط كما يدركه القائد نفسه و الذي سمي " استبيان رأي القائد" والآخر لقياس أسلوب الضبط كما يدركه المرؤوسون و سمي " استبيان وصف سلوك القائد".

إن الدرجات التي تم الحصول عليها تمثل درجات خمسة نماذج من المديرين:

- مدير يظهر أسلوب ضبط عال في كل من العمل و العلاقات الإنسانية.

1 - عبد الله بالقاسم العرفي، عباس عبد مهدي: مدخل إلى الإدارة التربوية، منشورات جامعة خان يونس، بن غازي، ليبيا، د ت، ص ص (225 / 222).

- مدير أسلوبه في الضبط منخفض في كل من العمل و العلاقات الإنسانية.
- مدير يمتلك أسلوب ضبط وسط لكل من العمل و العلاقات الإنسانية.
- مدير أسلوبه في الضبط منخفض في العمل و عال في العلاقات الإنسانية.
- مدير أسلوبه في الضبط عال في العمل و منخفض في العلاقات الإنسانية.

لقد انطلقت معظم الأعمال البحثية في البداية من الاعتقاد بأن: أسلوب الضبط الأكثر فاعلية هو ذلك الأسلوب العالي في كلا البعدين (العمل و العلاقات الإنسانية)، و قد أظهرت نتائج هذه الأبحاث أن ليس هناك أسلوباً معيناً هو الأفضل دائماً.

فمثلاً اتضح من إحدى الدراسات أن أسلوب الضبط العالي في بعدي العمل و العلاقات الإنسانية قد ارتبط بالإنجاز العالي للعمل و الرضا العالي، و أظهرت دراسات أخرى أن هذا الأسلوب قد تمخضت عنه بعض التأثيرات ذات الاختلال الوظيفي، و وجدت إحدى الدراسات التي أجريت في منشأة صناعية أن العلاقات الإنسانية كبعد ارتبط إيجابياً بانخفاض نسبة الغياب، و سلبياً بمعدلات أداء العائد، و ارتبط بعد العمل بالرضا المنخفض.

لقد كان مشكل البنية التنظيمية عاملاً مؤثراً في فاعلية أسلوب ضبط معين، و لذلك فإن الانتقاد الرئيس لإطار العمل الخاص ببعدي العمل و العلاقات الإنسانية يتعلق بأن العوامل الموقفية و تأثيراتها في نموذج القيادة المؤثرة لم تؤخذ بنظر الاعتبار، ذلك لأن العوامل الخاصة بطبيعة الموقف و طبيعة البيئة عوامل أساسية في اختيار أسلوب الضبط و فعاليته. إلا أن ما تجدر الإشارة إليه أن دراسات جامعة أوهايو قد أسهمت في إرساء قاعدة متينة للمعرفة عن القيادة، و كونت أساساً قام عليه المدخل المعاصر للقيادة.

وظفت هذه الدراسة للكشف عن أسلوب الضبط الفعال من بين الأسلوبين : التسلطي والديمقراطي، حيث تبين أن للعوامل الخاصة بطبيعة الموقف، وطبيعة البيئة دورها الرئيس في اختيار أفضل الأساليب فعالية.

3- دراسة جامعة ميتشغان⁽¹⁾:

أجريت هذه الدراسة في جامعة ميشيكن، بصورة مترامنة مع الدراسات التي قام بها الباحثون في جامعة أوهايو حول الموضوع نفسه.

1 - عبد الله بالقاسم العري، عباس عبد مهدي: مرجع سابق، ص ص (226/225).

تركز هدف الدراسات حول تحديد أساليب الضبط التي يمكن ان تؤدي إلى زيادة انجاز الجماعة ورضاها الوظيفي.

تم تطوير استبيانين للقيادة هما:

أ- أسلوب الضبط المتمركز حول العمل الذي أكد على الإشراف المتشدد في العمل، و قوة الإكراه، و جداول الاجتماعات و تقويم الانجاز.

هذا الأسلوب يشبه " بعد العمل " في دراسات جامعة أوهايو.

ب- أسلوب الضبط المتمركز حول العامل الذي يتوجه نحو الناس، و يؤكد تفويض السلطة، والاهتمام بالعاملين و شؤونهم، و العمل على إشباع حاجاتهم و تقدمهم و نموهم الشخصي.

هذا الأسلوب يشبه " بعد العلاقات الإنسانية " في دراسات جامعة أوهايو.

لقد أجرى العلماء السلوكيون في جامعة ميشيكن عددا من الدراسات على مجموعة من المصانع لبحث العلاقة بين أسلوب الضبط و الفاعلية إحدى الدراسات أجريت على 500 موظف يعملون في أربعة أقسام كبيرة لشركة ضخمة و التي أخضعت للتجربة لمدة سنة.

في اثنين من الأقسام الأربعة، تم القيام بمحاولة جعل المشرفين أكثر مشاركة (أي متوجهين نحو العاملين)، و في القسمين الآخرين تم استخدام الإشراف المتشدد على الرؤوسين (أي السلوك المتوجه نحو العمل).

أظهرت نتائج الدراسات أن الإنتاج قد زاد في كلا النظامين، فقد زاد إنتاج الجماعة المتمركزة حول العامل بمعدل 20 %، بينما زاد إنتاج الجماعة المتمركزة حول العمل بمعدل 25 %. أما بالنسبة للعلاقات السلوكية، فبالنسبة للجماعة المتمركزة حول العامل زاد الرضا و انخفض التغيب و الانتقال، أما بالنسبة للأقسام المتمركزة حول العمل، فقد انخفض الرضا و زاد التغيب و الانتقال.

إن الاستنتاج الرئيس الذي يمكن التوصل إليه من هذه الدراسة هو أن فاعلية أسلوب الضبط ينبغي ألا تقوم بمقاييس الإنتاج فقط، و إنما ينبغي تضمين قياسات أخرى تتعلق بالعامل نفسه، مثل الرضا، و في إطار هذا العمل، فإن مؤيدي هذا المدخل يستنتجون أن سلوك القائد المتمركز حول العامل هو الأكثر ملاءمة و تأثيرا.

إن النقد الموجه لهذه الدراسة يتركز على جانبين: الأول هو: هناك دليل يؤكد أن أسلوب القائد أو سلوكه يتغير من موقف لآخر ، فمثلا قد يظهر القائد أسلوبا متمركزا حول العامل تحت الظروف الاعتيادية، أو عندما يسير عمل الجماعة أو نشاطها بشكل منسجم، و على أية حال فعندما

تكون هناك ضغوط لإنهاء العمل في مواعيده المحددة، فإن القائد قد يبدل سلوكه ليكون أكثر تركزاً حول العمل.

أما الانتقاد الثاني فيتمثل في أن العوامل الموقفية الأخرى مثل تماسك الجماعة و طبيعة الخصائص الشخصية للمرؤوسين أو خصائص المهمة لم تؤخذ بنظر الاعتبار.

وظفت هذه الدراسة، مثلها مثل دراسة جامعة أوهايو، للكشف عن أسلوب الضبط الفعال، حيث تبين أن الاهتمام بمشاكل العاملين وحاجاتهم مكن من تحقيق انضباطهم وامتثالهم، غير أن فاعلية أسلوب الضبط تحكمه العوامل المذكورة سلفاً في دراسة جامعة أوهايو.

4- دراسة جامعة أيوا الأمريكية⁽¹⁾:

جرت هذه الدراسة في الثلاثينيات 1939 من القرن العشرين التي قام بها كل من علماء النفس ليبيت و وايت LIPPIT, WHITE، تحت إشراف كيرت ليفين KURT LEVIN، في جامعة أيوا الأمريكية حول الأنماط القيادية و تطورها.

اختار الباحثون عدداً من التلاميذ و قسموهم إلى ثلاث مجموعات، حيث كلفت كل مجموعة بعمل بعض الأشكال اليدوية:

- المجموعة الأولى: كان القائد في هذه المجموعة يتشاور مع زملائه و يضعون الخطة سوياً، كما يقومون بتقسيم العمل و تقويم الأداء بروح الفريق الواحد.

- المجموعة الثانية: كان القائد هو الذي ينفرد في وضع الخطة و تقسيم العمل و توزيعه على الأفراد، دون السماح لأي فرد مناقشة ما يصدره من تعليمات، حيث تكاد تكون شخصية الأفراد ملغاة، إذ كانوا جميعاً سلبين.

- المجموعة الثالثة: سمح القائد للأفراد عمل ما يحلو لهم دون تدخل أو تخطيط، و كان القائد سلبياً تماماً حيث لم يمارس أية سلطة على المجموعة.

نتائج الدراسة:

1- من حيث الإنتاجية: أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة الثانية (القيادة الديكتاتورية) في بادئ الأمر، لكن المجموعة الأولى (القيادة الديمقراطية) استطاعت اللحاق بها ثم التفوق عليها، أما المجموعة الثالثة (القيادة السائبة) فكانت الأقل إنتاجاً.

1 - عبد الصمد الأغبري: الإدارة المدرسية، البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2000، ص ص (93/92).

2- من حيث السلوك: ظهر بين أنماط المجموعة الثانية (الديكتاتورية) أنماط من السلوك العدواني وخاصة في غياب القائد. أما المجموعة الأولى (الديمقراطية) فقد ساد الحب و التأخي بينهم وكانت الروح المعنوية عالية، و العلاقات الإنسانية ممتازة، مما أدى إلى تماسك الجماعة، حيث كان شعورهم شعور بـ (نحن)، بينما كان الشعور السائد بين أفراد المجموعة الثانية هو العدوان أما المجموعة الثالثة فكان الشعور فيها (أنا).

3- من حيث تواجد القائد: عندما غاب القائد لم تتغير إنتاجية المجموعة الأولى، في حين انخفض إنتاج المجموعة الثانية (الديكتاتورية)، أما المجموعة الثالثة فلم يتغير إنتاجها لأنه أصلا قليل، فالقائد ليس له دور حتى وإن كان حاضرا بشخصه.

و الملاحظ من هذه النتائج التحمس الشديد لأسلوب الضبط الديمقراطي، إلا أن ما ينبغي التأكيد عليه هو أن هذا الأسلوب تعثره نقائص بالرغم من كونه الأفضل في الظروف العادية، و عليه فالقائد قد يسلك أسلوبا ما حسب الموقف، بمعنى قد يتصرف تصرفا ديكتاتوريا في موقف، و تصرفا ديمقراطيا في موقف آخر، و سائبا في موقف ثالث و يتوقف نجاح القائد في المرونة في استخدام أساليب الضبط التي تتناسب مع الأحوال و المواقف المتغيرة⁽¹⁾.

وظفت بدورها هذه الدراسة للكشف عن أساليب الضبط التربوية، حيث تبين أن أسلوب الضبط الديمقراطي له دوره الكبير في انضباط وامتنال التلاميذ.



الفصل الثاني: الخلفية النظرية للضبط و أساليبه.

تمهيد :

إن أية انطلاقة في البحث العلمي تستدعي تناول التراث المعرفي والنظري الذي يعتبر خلفية معرفية للموضوع.

في هذا الفصل سيتم التطرق إلى وسائل ضبط الاجتماعي، وطبيعته، وأهدافه، وفاعليته، بالإضافة إلى دراسة أهم النظريات التي تناولت موضوع الضبط الاجتماعي وبلورت مفهومه، باعتباره القوة التي يتمثل بها الأفراد لنظم المجتمع الذي يعيشون فيه، بالاستجابة الواعية لمعايير المجتمع لتحقيق أهدافه، ثم تناول أساليب الضبط المتبعة في المؤسسة وتحديد العوامل التي تسهم في اختيار أسلوب الضبط الملائم والفعال.

أولاً: الضبط

1-تعريف الضبط:

أ- لغة: الضبط: حفظ الشيء بالحزم، و رجل ضابط: رجل حازم⁽¹⁾ و في "لسان العرب" لابن منظور الضبط: لزوم الشيء و حبسه، و ضبط الشيء حفظه بالحزم، و رجل ضابط: قوي شديد، و الرجل ضابط أي حازم، و الضابط القوي على عمله، و يقال فلان لا يضبط عمله إذا عجز عن ولاية مواليه⁽²⁾.

ب- اصطلاحاً: فالمتبع لتعريفات الضبط الاجتماعي يجد نفسه أمام عدة تعاريف تمثل مختلف الاتجاهات عند الرواد الأوائل و الباحثين المحدثين و المعاصرين، و هي كالاتي:

ب-1- تعريفات اجتماعية:

- تعريف روس: "سيطرة اجتماعية مقصودة و هادفة"⁽³⁾، بتأمل هذا التعريف نجد أن روس يحصر معنى الضبط الاجتماعي فيما يقوم به المجتمع من ضغط على الأفراد بطريقة مقصودة أي من وعي تام بعيداً عن كل عفوية أو مصادفة لتحقيق أغراض مختلفة.

- تعريف لاندس: يعرف الضبط الاجتماعي بأنه "مجموعة العمليات الاجتماعية التي تجعل الفرد مسؤولاً أمام الجماعة و التي يقام عن طريقها التنظيم الاجتماعي و يتدعم و تتكون الشخصية

¹ - محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي: مختار الصحاح، ط1، دار الكتاب العربي، بيروت 1967، ص (376)

² - ابن منظور: لسان العرب، المجلد السابع، دار الكتب العلمية، بيروت 2003، ص (385/384)

³ - سامية محمد جابر: القانون و الضوابط الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية مصر 1984، ص (34)

الإنسانية، و يتحقق نظام اجتماعي أفضل و لا يمكن للمجتمع المنظم أو الشخصية المتكاملة أن يوجد إلا عن طريق القيم"⁽¹⁾.

يتفق لاندس مع روس في كون الضبط الاجتماعي يمارس من خلال المجتمع، كما أنه هادف، حيث حدد جملة من الأهداف هي الامتثال و تحقيق النظام و تكوين الشخصية المتكاملة و بناء التنظيم الاجتماعي.

- تعريف ارنولد.س. تاننوم: يعرفه بأنه " كل تدخل يقوم به إنسان ما أو جماعة ما من أجل الضغط على أشخاص آخرين أو جماعة أخرى لتغيير سلوكهم بشكل يجعلهم ينفذون أعمالاً ما كانوا لينفذوها لولا هذا التدخل"⁽²⁾.

يلتقي هذا التعريف مع التعريفين السابقين في كون الضبط الاجتماعي هادف و يمارس من خلال المجتمع.

ب-2- تعريفات نفسية (سيكولوجية)

- تعريف لوملي: يعرفه بأنه " مجموعة الحيل النفسية التي تستهدف الضغط السيكولوجي الذي يمكن وصفه بأنه منهج رمزي إنساني في مقابل استخدام منهج القوة الفيزيائية، و تعمل الرموز الإنسانية على إبراز المشاعر، و خلق الاتجاهات، و دفع النشاط لدى الآخرين"⁽³⁾.

- تعريف برنارد: يعرفه بأنه " العملية التي عن طريقها تمارس المنبهات وظائفها على شخص معين أو مجموعة أشخاص، ثم تؤدي إلى استجابات تسهم في مواقف التكيف"⁽⁴⁾.

من هذين التعريفين تتضح الصبغة النفسية التي أراد العالمان أن يعطيها للضبط الاجتماعي، وذلك عن طريق الآليات الرمزية التي طورها الجنس البشري لإحداث الضغط النفسي دون اللجوء للعقاب الفيزيقي، و بذلك يعتبر العالمان أن الضبط الاجتماعي ميدانه النفس البشرية التي تتأثر من خلال المنبهات و لتحقيق الامتثال عن طريق الاستجابات.

1 ، 2 ، 3 ، 4 - سامية محمد جابر: مرجع سابق، ص ص 39 ، 42

ب-3- تعريفات مثالية:

- تعريف كولي: يرى أن " الضبط الاجتماعي في جوهره ضبط ذاتي من جانب المجتمع، فالمجتمع هو الضابط و هو المنضبط في الوقت نفسه، حيث أن له قدرة مستمرة و دائمة على الخلق الذاتي للضوابط "(1)، بمعنى أنه ضبط المجتمع لنفسه بنفسه (2).

يكاد معظم الكتاب يتفقون على أن أول باحث له اتجاه مثالي في الضبط هو كولي و هو يرى أن الضبط الاجتماعي هو ضبط النفس.

ب-4- تعريفات أخرى:

- تعريف هولنج شيد: " هو تلك الممارسات و القيم الملزمة التي تحدد علاقات شخص معين، ببقية الأشخاص و الأشياء، و الأفكار، و الجماعات، و الطبقات، ثم بالمجتمع كله "(3).

فهو يرى أن الضبط يتحدد من خلال الممارسات و القيم و أثرها الذي تتركه على علاقات الأشخاص بغيرهم و بالأفكار و الأشياء.

- تعريف جورج جيرفيتش: " مجموع النماذج الثقافية و الرموز الجمعية و المعاني الروحية المشتركة و القيم و الأفكار و المثل، و كذلك الأفعال و العمليات المتصلة بها مباشرة و التي يستطيع بها المجتمع و الجماعة و كل فرد أن يقضي على الصراع و الضيق الحادتين في داخله عن طريق اتزان مؤقت، و أن يتخذ خطوات نحو جهود مبتكرة ذات آثار فعالة "(4).

- تعريف كارل مانهام: يعرفه باعتباره " تخطيطا عقلانيا أو رشيدا لما هو غير عقلاني "(5) و معنى ذلك أن سلطة التخطيط يجب أن تقيم قراراتها على أساس من الدراسة العلمية للمجتمع، والمدعمة بالتجارب المجتمعية.

- تعريف لندبرج: " المسالك الاجتماعية التي تقود الأفراد و الجماعات نحو الامتثال للمعايير المقررة أو المرغوبة "(6).

- تعريف ماكيفر: " الطريقة التي يتطابق بها النظام الاجتماعي ككل، و تحفظ بناءه، و يعتبر الضبط عاملا للتوازن في ظروف التغيير الاجتماعي "(7).

1 - سامية محمد جابر: مرجع سابق، ص (41)

2 - محمود أبو زيد، علم الاجتماع القانوني، الأسس والاتجاهات، مكتبة غريب للطباعة، القاهرة، ط2، دت، ص (210)

3 عبد الله الرشدان: علم اجتماع التربية، دار الشروق، عمان، الأردن، 1999، ص (192)

4 حسن الساعاتي: مرجع سابق، ص (24)

5 عبد الله الرشدان، مرجع سابق، ص (193)

6 محمد عاطف غيث: علم الاجتماع، دار المعارف، مصر 1963، ص (400)

7 ماكيفر: المجتمع، ترجمة احمد عيسى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ب ت، ص (274/273)

فهو يهتم بعنصر القهر في الضبط الاجتماعي و ذلك باستخدام الجزاءات الرادعة لضمان استمرار النظام الاجتماعي.

2- وسائل الضبط الاجتماعي:

إن معظم العلماء الذين تناولوا موضوع الضبط الاجتماعي اختلفوا في تحديد وسائله، وحسب العالم ادوارد روس فإن هذه الوسائل ترتب حسب أهميتها كالتالي:

الرأي العام، القانون، العقيدة، الإيحاء الاجتماعي، التربية، العادة الجمعية، دين الجماعة، المثل العليا، الشعائر و الطقوس، الفن، الشخصية، التنوير و الثقيف، الخرافات، الأساطير، والقيم الاجتماعية.

فالفرد ينضبط وفق ما تمليه عليه تلك الوسائل التي تؤثر على نوع السلوك الذي على الفرد أن يسلكه، كما تتحكم في دوافعه و رغباته و كيفية إشباعها، بمعنى أن الضبط هو العنصر الذي يهيئ العناصر الضرورية لتحقيق الاستقرار و التماسك الاجتماعيين⁽¹⁾.

إن النظام الاجتماعي بهذا المعنى يعتبر النتاج الطبيعي لفاعلية وسائل الضبط الاجتماعي⁽²⁾.

وفي هذه الدراسة سنركز على وسائل الضبط التالية:

أ- السياسة العامة للدولة:

تؤثر السياسة العامة السائدة التي تتبناها الدولة تأثيرا بليغا على أسلوب الضبط الذي قد يكون استبداديا تسلطيا أو ديمقراطيا أو سائبا فوضويا، يقول راد كليف براون في هذا الصدد: " إن التنظيم السياسي يرتبط بتدعيم النظام الاجتماعي في حدود إقليمية معينة عن طريق الممارسة المنظمة لسلطة القهر و من خلال استخدام أو إمكان استخدام القوة الفيزيكية "⁽³⁾.

ب- القانون:

يعرف الخشاب القانون بأنه: " مجموعة القواعد التي تنظم العلاقات الاجتماعية و التي يلتزم الأفراد بإتباعها خشية توقيع الجزاءات المقررة على مخالفتهم إياها "⁽⁴⁾.

فالقانون يعتبر أعلى وسائل الضبط دقة و تنظيما، فهو أكثر دقة و موضوعية و تحديدا، إلى جانب ما يشمل من عدالة في المعاملة التي لا يفرق فيها بين أفراد المجتمع، فالثواب و العقاب صنوان في القانون

¹ محمود أبو زيد، مرجع سابق، ص (210)

² احمد الخشاب: الضبط و التنظيم الاجتماعي، مكتبة القاهرة الحديثة، مصر 1959، ص ص (66/64)

³ سامية محمد جابر: القانون و الضوابط الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية مصر 1984، ص (171)

⁴ احمد الخشاب: الضبط الاجتماعي، مكتبة القاهرة الحديثة، مصر، ط2، 1968، ص (279)

لأن قواعده مكتوبة و واضحة و عامة أي ملزمة لجميع الأفراد حتى و لو كان الفرد جاهلا بها لأنه لا يعذر بجهل القانون.

و القانون ينطوي على جميع الميكانيزمات التي تؤهله لمنع الانحراف و عقابه، فإنه ينطوي بالضرورة على مراكز من شأنها التحري على المنحرفين و الحكم عليهم و عقابهم، و كلما زادت قواعد القانون دقة زادت ضرورة التخصيص فيه لمواجهة كل أنواع الانحراف، و المنحرفين و تحقيق الامتثال⁽¹⁾.

ج- الدين:

يجمع علماء الاجتماع والانثربولوجيا على أن الدين يعد أقدم وسائل الضبط التي عرفها الإنسان، ذلك أن المجتمع كان يوجه سلوك أفرادهِ عن طريق القواعد الدينية. والدين نظام اجتماعي، أثره يبدو جليا في ضبط السلوك البشري والجماعات سواء بسواء⁽²⁾، و هو مبني على العقائد الإيمانية التي تقدم للإنسان تصورا عن نفسه و الحياة و الكون و ما بعد الموت، والطقوس التعبدية العملية التي يمارسها المؤمنون بتلك العقائد، و الجزاءات التي ينتظرونها، و بمعنى آخر فإنه يتمثل في مجموعة الأوامر و النواهي التي يتمسك بها الضمير الفردي على أنها سلوك يتميز بالصواب و الخير، و يترتب على خضوع الفرد أو عدم خضوعه لتلك الأوامر و النواهي ثواب أو عقاب مقدر من القوى الغيبية و هو ما يعبر عنه ريفي بالعقل الخارق الذي يسيطر على العالم الخارجي و عن طريقه تحقق الشعور الذاتي بالوحدة⁽³⁾.

و يعد الدين الإسلامي أقوى الأديان ضبطا للمجتمع، لأنه يضبط سلوك الفرد في المجتمع بالثواب و العقاب، فطاعة الأوامر و تجنب المعاصي التي نهى عن فعلها أمر يرضي الله سبحانه و تعالى تعود على الإنسان الطائع في الدنيا باتساع الرزق و العافية و استجابة الدعاء و طول العمر، وبالخلود في الجنة في الآخرة، وعلى العاصي بزوال النعمة و ضيق العيش و المرض و خيبة الدعاء و سوء الطالع في الدنيا، وبالعذاب في جهنم في الآخرة⁽⁴⁾.

¹ محمد عاطف غيث: مرجع سابق، ص (257)

² نويل تايمنز: علم الاجتماع و دراسة المشكلات الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية- مصر، 1997، ص (189)

³ سامية محمد جابر: القانون و الضوابط الاجتماعية، مرجع سابق، ص (203)

⁴ حسن الساعاتي: علم الاجتماع القانوني، ص (61)

إن انهيار القيم وفساد المجتمع وتفككه يرجع في أساسه إلى انحراف أفراد المجتمع عن الصراط المستقيم وإتباعهم أهوائهم، لذلك فالخلاص من الانهيار الاجتماعي منوط بالاستمسك بجبل الله المتين والصراط المستقيم⁽¹⁾.

و الملاحظ أن الفرد لا يمكنه أن يخضع لتوجيهين متضادين في الوقت نفسه و إنما تكون استجابته و امتثاله للأمر الذي يعتقد فيه مصلحته الدائمة فقد يختلف التوجيه الذي يتلقاه في المؤسسة التي يعمل بها مع التوجيه الديني مما قد يدفعه إلى رفض الخضوع و الامتثال لأوامر التنظيم حفاظاً على مقدساته و هروبا من العقاب الذي قد يكون له أشد من العقاب الذي سيقع عليه من إدارة المؤسسة، لذلك إن لم يحدث هناك انسجام بين الدين و بين سائر عوامل الضبط الأخرى فإنه سيؤدي إلى ظهور التزاعات.

د- الرأي العام:

يمكن أن يعرف الرأي العام بأنه انفعالات الجماهير حيال عمل من الأعمال أو حادثة من الحوادث أو فكرة من الأفكار، يؤدي إلى إظهار الشعور بالاستحسان أو الاستهجان و ما يترتب عليها من إجراءات التأثير في سلوك الأفراد بغية ضبط سلوكهم بمنع العمل أو الحادثة أو الفكرة⁽²⁾.

و الرأي العام يظهر بطريقة تلقائية، و يرتبط بالتكوين الثقافي للجماعة أو المجتمع بما فيه من قيم و مثل و عادات و تقاليد و عقائد و يصبح بذلك قوة ضابطة لسلوك الأفراد، ذلك أن الجزاء المترتب عن عدم احترام الرأي العام قد يصل إلى اعتزال أو عقاب الفرد المنحرف، و يختلف ذلك من المجتمعات الحديثة الصناعية و الحضرية و المعلوماتية إلى المجتمعات البدائية و البدوية و التقليدية و الريفية و المحافظة⁽³⁾.

و الرأي العام قوة لا يصح تجاهلها لأن قيمته تشتق من موجات النقد التي يوجهها نحو المشاريع العامة على اختلاف أنواعها، فإهماله و الاعتماد على القوة لتثبيت النظام لا يؤدي إلى الغاية الموجودة، بل العكس يدفع الناس إلى التحايل للتخلص من الرقابة " فلا تستطيع القوة وحدها أن تحمي النظام الاجتماعي فهي تعجز إذا لم يساندها الرأي العام عن ضمان احتفاظ الضوابط الاجتماعية بفاعليتها الإيجابية"⁽⁴⁾.

¹ إبراهيم أبو الغار، دراسات في علم الاجتماع القانوني، دار المعارف، مصر، 1978، ص (194)

² حسن الساعاتي: علم الاجتماع القانوني، مرجع سابق، ص (43)

³ معن خليل العمر: الضبط الاجتماعي، دار الشروق، عمان -الأردن، 2006، ص (141)

⁴ احمد الخشاب: الضبط الاجتماعي، مرجع سابق، ص (220)

و الرأي العام بالإضافة إلى كونه مدعماً لعوامل الضبط الأخرى فهو يؤثر في سلوك الأفراد ومواقفهم وأفكارهم بشكل سريع إما استحسنانا أو استهجاناً مما يحول بينهم وبين ارتكاب المخالفات التي تحط من قيمتهم ومكانتهم الاجتماعية، لذلك يمثل أقوى وأمضى وسيلة ضابطة لسلوك الأفراد، فهو قوة ضابطة وفعالة لسلوك الأفراد وتصرفاتهم ومواقفهم، لأنه يراقب بشكل أكثر سرعة، ويكون في بعض الأحيان أدق من القانون، حسب إدوارد روس⁽¹⁾

هـ- القيم:

القيم الاجتماعية أحكام بالمرغوب فيه حسب معايير المجتمع، وهي تركز على الاعتقاد الذي يتحول إلى عمل، كما تتحول الطاقة إلى حركة.

و المقصود بأن القيم أحكام بالمرغوب فيه حسب معايير المجتمع معناه أن القيم تختلف باختلاف المجموعات والجماعات التي يشتمل عليها المجتمع، والقول بأن القيم تعكس معايير السلوك تعني قيام الفرد بواجباته واحترام ممارسات مجتمعه وعاداته، ولا يقصد بالتوافق مع معايير المجتمع بلوغ الدرجة المثالية للكمال النفسي أو الخلقي أو الروحي، بل يقصد بذلك أن يسلك الأفراد السلوك الواقعي المحسوس الذي يعد سوياً، لأن المجتمع يرضى عنه.

و يتبين من ذلك أن كل "وسيلة من وسائل الضبط تكون مشحونة بعنصر قيمي يمكن تسميته بالشحنة القيمية، وأنه على أساس تقدير هذه الشحنة القيمية من حيث نوعها وكميتها، يمكن بالتالي تحديد وسيلة الضبط الاجتماعي من حيث درجة إلزامها ودوامها وانتشارها، كما يمكن أيضاً تحديد مكانتها من الأهمية ودرجة فاعليتها وأثرها"⁽²⁾.

و يمكن تقسيم القيم إلى ثلاثة مستويات: القيم الإلزامية، التفضيلات، والقيم المثالية⁽³⁾، و توجد هذه المستويات في مختلف الثقافات وتفاوتت درجة التركيز على مستوى من هذه المستويات من ثقافة إلى أخرى، ومن هنا كانت لقيم الفرد الأثر الكبير على درجة انضباطه وامتناله وتقبله لقواعد و نظم المؤسسة التي ينتمي إليها.

و- التربية والتنشئة الاجتماعية:

"التربية في الواقع عملية انتقال الثقافة والحضارة إلى الفرد منذ طفولته"⁽⁴⁾، وهي الأساس الذي تبنى عليه الضوابط الاجتماعية الأخرى وتمارس سيطرتها على الأفراد، وهي أداة أخلاقية

¹ إبراهيم أبو الغار، مرجع سابق، ص 188، 189

² حسن الساعاتي: علم الاجتماع القانوني، مرجع سابق، ص (67)

³ محمد نجيب اسكندر وآخرون: قيمنا الاجتماعية وأثرها في تكوين الشخصية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1962، ص (19)

⁴ حسن الساعاتي: علم الاجتماع القانوني، مرجع سابق، ص (39)

في يد المجتمع لضبط الأفراد، و لا يتم ضبط الفرد إلا إذا نشأ تنشئة ملتزمة، "و الطفل الذي ينشأ تنشئة تمكنه من تحدي سلطة والديه و مربيه، غالبا ما يتحدى سلطة الدولة الممثلة في قوانينها فيخرج على القانون، و بذلك قيل أن الإجرام نموذج من السلوك الذي يصبح عادة ذات سلطان قاهر"⁽¹⁾.

وتكون سلطة الضبط الاجتماعي عظيمة الأثر في نفوس الأفراد في المجموعات الأولية كالأسرة ثلة الأصدقاء و زمرة الرفاق، و الحي و القرية، و العشيرة، و يرجع ذلك إلى قلة عدد أفراد هذه المجموعات، و صغر المساحة التي تسكنها، و هذا بدوره يوجد ذلك النوع من العلاقة الأليفة التي تسمى علاقة الوجه للوجه، على خلاف الحياة في المدينة التي تشيع التفكك الاجتماعي و تتيح الفرصة للتححرر من قيود الضوابط الاجتماعية، ذلك لأن الأثر التربوي لهذه المجموعة يكون ضعيفا جدا في المجتمع المركب، مما يضعف أثرها في عملية الضبط الاجتماعي.

والملاحظ أن المدرسة تتدخل لاستدراك ما عجزت عن تحقيقه بمؤسسات التنشئة الأخرى بصقل مواهب التلميذ و تنظيم سلوكه، و ذلك بتنميته عند التلميذ "الإبداع و الابتكار والطموح و الاعتزاز بالنفس و التعرف على مجريات الحياة المهنية- العملية في ميادينها المختلفة و المتطورة"⁽²⁾.

والمعمل حسب الباحثة جودت مانر Judith Manner يركز على توجيه الأفراد في المدارس نحو تعلم الأنماط السلوكية المسموح بها، و تدريبهم على إتباع النظام، والقيام بتعديل بعض الاتجاهات لدى التلاميذ، وكذا تفاعلهم مع المعلمين، و تدريبهم على الحرية الفردية والاستقلال الشخصي⁽³⁾.

3- طبيعة الضبط الاجتماعي:

إن امتلاك المجتمع لشروط و ضوابط خاصة به تضبط الأفراد و توجههم نحو الالتزام بقواعده و قيمه و معايير التي وضعها بغية جعلهم متماثلين في سلوكهم و تفكيرهم هي الضمان لاستمرار وجوده الاجتماعي، هذا الهدف الذي يسعى المجتمع لتحقيقه لا يتم إلا بوجود آلية ضبطية تصنف عموما إلى ضبط ذاتي وضبط موضوعي.

¹ حسن الساعاتي: مرجع سابق، ص (39)

² - معن خليل العمر: الضبط الاجتماعي، مرجع سابق، ص (139)

³ Elgin F. Hunt and David C. Calander : An introduction to the study of sociology, macmillan publishing company, New York 6th edition.1987. P343

أ- الضبط الذاتي (الداخلي):

هو القوة التي يمارسها الفرد على نفسه من أجل أن يجعل سلوكه متفقا مع قواعد و معايير و قيم المجتمع المغروسة " في ضمير الفرد و مشاعره و وجدانه عبر التنشئة الأسرية و الدينية و المدرسية والشللية "(1).

إن التماثل و الانضباط الداخلي يحصل لا شعوريا، و ليس مرده الخوف من انكشافه أمام الناس و من تلبسه سلوك انحرافي، فالتلميذ قد يكذب على أستاذه لكي يبرر عملا ما، لكن تكرار هذه الحالة تثير عنده الشعور بالإثم و الذنب و يخشى تكوين صورة سيئة عند الآخرين عليه فيقال عنه بأنه كذاب، " و إزاء هذا الشعور المخيف يتوقف عن ممارسة السلوك المنحرف حتى و لو كان من الدرجة البسيطة أن هذا الإقلاع و التوقف لا يحصل اعتباطا أو عفوية، بل يتنبه من الضوابط العرفية المتشربة في لا شعوره "(2).

ب- الضبط الموضوعي (الخارجي):

يمارس على الأفراد من خارجها لكي يكونوا متماثلين أو متشابهين في سلوكهم على شكل عقوبات اجتماعية رسمية و عرفية.

بالنسبة للعرفي يمثل وظائف الطرق الشعبية و الأعراف، أما بالنسبة للرسمي فيمثل السياسة العامة للدولة و القوانين و القواعد و النصوص المتفق عليها.

وما يجدر التطرق إليه هي أن الضوابط الداخلية لا تلتقي دائما مع الضوابط الخارجية بل تحصل بينهما اختلافات و اختراقات مما تسبب فجوة بينهما و ذلك بسبب تغير مواقف و اتجاهات الناس بشكل أسرع من تغير القوانين و المعايير و القيم السائدة.

4- أهداف الضبط الاجتماعي:

يعتبر الضبط الاجتماعي بوسائله المختلفة العملية الاجتماعية الكفيلة بتحقيق تلك الأهداف التي يمكن حصرها في (3):

1 ، 2 ، 3 ، معن خليل العمر: الضبط الاجتماعي، مرجع سابق، ص (47)، ص (52)، ص (41)

- العمل على تحقيق الامتثال لقيم و معايير المجتمع و ذلك باستجابة الفرد الواعية لتلك القيم والمعايير و التزامه السلوك المتوقع منه اجتماعيا.
- الحرص على دوام بقاء و متانة الجماعة الاجتماعية بالمحافظة على درجة عالية من التضامن الاجتماعي بين أفرادها.
- دعم و تعزيز أصحاب المواقع العليا ممن يملكون سلطة و نفوذا اجتماعيا.
- العمل على تدعيم التوازن في المؤسسة من خلال ممارسات اجتماعية نفسية تجعل الأفراد يمثلون للقواعد التنظيمية.
- منع التجاوزات و الخروقات الفردية و معاقبة مقترفيها.
- تحقيق الأمن الاجتماعي.
- الحرص على تحقيق الاستقرار بالنسبة لأفراد المؤسسة للمحافظة عليها من الانقراض و للمحافظة على ثبات المناخ التنظيمي لها.
- إقامة العدالة بين الناس.
- توزيع الفرص على الأفراد بشكل عادل.
- ارقاء السلوك الاجتماعي لدرجة عالية من الالتزام بالقرارات الجمعية.

5- فاعلية الضبط الاجتماعي:

إن الفرد لا يمثل لنظام المؤسسة إلا إذا كانت قواعد النظام واضحة و عادلة و تهدف إلى تحقيق تطلعاته و تلبية حاجاته، و في هذا الإطار يقول دانيال كاتز : " يجب أن تكون هذه القواعد مناسبة أو عادلة، و صادرة من شخص أو إدارة ذات سلطة قانونية و مرتبطة بالنشاط الذي يقوم به العامل، و واضحة في رموزها و إجراءاتها و تفاصيلها كما يجب أن تعزز هذه القواعد، أي تطبيقها بالفعل فيعاقب من يخالفها و إلا فقدت فاعليتها"⁽¹⁾.

و بناء على ذلك يمكن حصر العناصر المعبرة عن فاعلية الضبط الاجتماعي في الآتي:

- نزاهة المصدر: و يقصد به الموضوعية في وضع القواعد و الحياد في التنفيذ.
- التكافؤ بين العقوبة و المخالفة: و يعني ذلك أن تكون العقوبة المقررة مناسبة للمخالفة التي وقعت.

¹ علي محمد عبد الوهاب: إدارة الأفراد، منهج تحليلي، مكتبة عين شمس، القاهرة - مصر، ج1، 1975، ص (286)

- العدالة في تنفيذ الإجراءات: تعني الالتزام بالحق و الأمانة في إطار القواعد و العلاقات القائمة في المؤسسة دون تمييز، و ذلك عن طريق تخصيص مكافأة معينة لاستجابة معينة و عقوبة معينة لمخالفة معينة.
- ثبات القواعد: و يقصد به ثبات مقاييس التقييم مع ثبات الجزاءات المناسبة.
- الجمع بين الإلزام الباطني و الإلزام الظاهري: و ذلك بالحرص على أن يجمع الضبط بين العنصر الروحي و عنصر الإلزام معا.
- الإجماع على القيم: و يقصد به اشتراك الأفراد و الجماعات في القيم نفسها، و الذي يشكل عاملا مهما يسهل الانقياد له و يحقق الامتثال.
- المشاركة: يقصد بها اشتراك الفرد عقليا و انفعاليا " في موقف جماعي يشجعه على المساهمة في رسم الأهداف الجماعية و على أن يشترك في المسؤولية عنها "(1).
- التعزيز: هو التطبيق الفعلي للنظم و القوانين و اللوائح و الجزاءات دون النظر إلى مكانة الفرد.
- الوضوح في الرموز و الإجراءات: يجب أن تكون القواعد واضحة في رموزها و إجراءاتها حتى تكون قابلة للتطبيق، و ذلك باستخدام وسائل الاتصال المختلفة لتحقيق ذلك.

6- نظريات الضبط الاجتماعي:

هناك طائفتين من النظريات تفسر عملية الضبط الاجتماعي، تمثل الطائفة الأولى نظريات العلماء الأوائل الذين اهتموا بالموضوع منذ ادوارد روس حتى لانديز و الطائفة الثانية تمثل النظريات الحديثة والمعاصرة، مع التطرق إلى النظرية الإسلامية.

I: النظريات التقليدية:

1- نظرية ادوارد روس: النظرية الطبيعية:

أ- فكرة النظام الطبيعي: هذه الفكرة تمثل جوهر نظرية روس الذي أكد أن هناك نظاما طبيعيا يتغلغل في كل الأفعال الإنسانية، و يقوم على وراثة الإنسان لأربع غرائز طبيعية هي: المشاركة أو التعاطف، العشرة أو القابلية للاجتماع، الإحساس بالعدالة، ورد الفعل الفردي، و تمد هذه الغرائز

¹ كيث ديفز: السلوك الإنساني في العمل، ترجمة السيد عبد الحميد مرسى وإسماعيل يوسف، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، 1974، ص (185)

بنظام تكاملي، كما تعمل على تدعيم العلاقات الاجتماعية بصورة شخصية وودية و كلما تطور المجتمع زادت العلاقات غير الشخصية القائمة على التعاقد و ذلك بسبب ضعف الغرائز الاجتماعية للإنسان و سيطرة المصلحة الشخصية عليه، و بالتالي فالمجتمع يقوم بوظيفة هذه الغرائز الطبيعية في هذه المرحلة الانتقالية التي تتميز بحلول الأنانية الفردية و ضعف الغرائز الطبيعية، مما يدفع إلى وضع ضوابط مصطنعة لتحكم العلاقات بين الأفراد و المجتمعات، و نتيجة لذلك كلما ازداد المجتمع تحضرا زادت درجة الضبط بالوسائل المصطنعة للضبط⁽¹⁾.

ب- التفرقة بين العوامل الأخلاقية و العوامل الاجتماعية⁽²⁾:

تنبثق نظرية روس من تفرقة بين نوعين من العوامل التي تؤثر في الضبط الاجتماعي و هما:
العوامل الأخلاقية و العوامل الاجتماعية.

ب1- العوامل الأخلاقية: تتمثل في الغرائز الطبيعية التي توجد في جميع الأفراد و هي التعاطف الوجداني، القابلية للاجتماع، الإحساس بالعدالة، و رد الفعل الفردي.
فالتعاطف الوجداني يقود المجتمع إلى حالة النظام الاجتماعي و التوازن، أما غريزة القابلية للاجتماع فتدفع الناس إلى الإحساس بالحاجة إلى الاتصالات الاجتماعية و التي حل محلها العقل الإنساني حيث أصبح الناس يدركون أهمية الاجتماع بدل الشعور بالحاجة إليه.
أما الغريزة الثالثة (الإحساس بالعدالة) فتجعل الفرد يربط بين مصالحه و اهتماماته و مصالح واهتمامات الآخرين.

أما غريزة رد الفعل أو العين بالعين و السن بالسن فهي تميل إلى المساواة بين الناس عن طريق تدعيم الحقوق العينية المتعادلة.

ب2- العوامل الاجتماعية: تتمثل في الرأي العام، القانون، المعتقد، الإيحاء الاجتماعي، التعليم، العادات الجمعية، الدين الاجتماعي، المثل العليا، الفن، التنوير، و القيم الاجتماعية.

1، 2، سامية محمد جابر: القانون و الضوابط الاجتماعية، مرجع سابق، ص ص (72)، ص ص (88/74)

ج- التمييز بين وسائل الضبط و أنواعه:

ميز روس بين نوعين من الضبط هما⁽¹⁾: الضبط الاجتماعي الذي تمارسه الكتلة الاجتماعية كلها، بالإضافة إلى مراكز الهيبة و التأثير فيها، و من أهم وسائله: القانون، العرف، الدين، الفن، الرأي العام، و القيم، و النوع الثاني فهو الضبط الطبقي، الذي ينبع من طبقة معينة تعيش على حساب بقية المجتمع.

د- طبيعة الضبط الاجتماعي و شروطه:

يتذبذب الضبط الاجتماعي - حسب روس - من حيث طبيعته بين القوة و الضعف، و بين الجمود و المرونة، و من أسباب ذلك تغير الحاجة الاجتماعية، و تغير عادات الناس و ثقافتهم. و يضع روس حدودا للضبط الاجتماعي يجب أن لا يتعداها، حيث وضع مجموعة من القوانين تحدد طريقة تدخل المجتمع في الضبط و هي⁽²⁾:

القانون الأول: أن كل زيادة في التدخل الاجتماعي، يجب ان توجه أهدافها إلى الأشخاص بوصفهم أعضاء في مجتمع، لا باعتبارهم أفرادا.

القانون الثاني: يجب أن لا يكون التدخل الاجتماعي من الشدة بحيث يثير عاطفة الناس أو ميلهم إلى الحرية.

القانون الثالث: يجب أن يحترم هذا التدخل الاجتماعي تلك المشاعر التي تساند النظام الطبيعي وتؤيده.

القانون الرابع: يجب أن لا يكون التدخل الاجتماعي بصورة يوقف معها ذلك الانقراض للمظاهر الأخلاقية السيئة.

القانون الخامس: يجب أن لا يحد التدخل الاجتماعي من الصراع من أجل البقاء لدرجة أن يقضي على عملية الانتقاء الطبيعي.

1، 2، سامية محمد جابر: القانون و الضوابط الاجتماعية، مرجع سابق، ص (89)، ص ص (90/89)

هـ- مقاييس فاعلية الضبط الاجتماعي: هي⁽¹⁾:

- اعتماده على الأساليب الداخلية عن طريق ضبط الإرادة الإنسانية من خلال النموذج بدلا من التركيز على الأساليب الخارجية عن طريق الجزاءات.
- البساطة: و ذلك بأن تكون طريقة الردع بسيطة لتؤدي وظيفتها بصورة فعالة و سريعة دون مواجهة مشاكل.
- التلقائية: أفضل أنواع الضبط ما ظهر أثناء اجتماع الناس و تفاعلهم.
- الانتشار: و هو الضمان الوحيد ضد تعطل الضبط و توقف استخدامه.

2- نظرية سمنر: نظرية الضوابط التلقائية:

أخرج سمنر كتابا بعنوان: " الطرق الشعبية " يحوي دراسة للأهمية الاجتماعية للطرق الشعبية وآداب السلوك و العرف و الأخلاق التي سرعان ما تصبح منظمة و ملزمة للأجيال المتعاقبة حيث تعمل على ضبط سلوك الفرد و النشاط الاجتماعي بوجه عام، و يرى أيضا أن طبيعة الطرق الشعبية المنظمة و الملزمة تنحصر في العرف السائد بين أفراد المجتمع و الذي يؤدي إلى الرفاهية الاجتماعية، و تجبر الفرد على الانقياد لها⁽²⁾.

و الملاحظ أن سمنر يفرق بين النظم الاجتماعية العادية و النظم المقننة أي القوانين، و هو يرى أنه من المستحيل وضع حد فاصل بين الأعراف و القوانين و أن الفرق بينها يكمن في صورة الجزاءات ذاتها، حيث الجزاءات القانونية تعتبر أكثر عقلانية و تنظيما من الجزاءات العرفية.

3- نظرية كولي: نظرية الضبط الذاتي:

يرى كولي أن الضبط الاجتماعي هو تلك العملية المستمرة التي تكمن في الخلق الذاتي للمجتمع، أي أنه ضبط ذاتي يقوم به المجتمع، فالمجتمع هو الذي يضبط و هو الذي ينضبط في الوقت نفسه، وعليه فالأفراد ليسوا منعزلين عن العقل الاجتماعي، بل هم جزء منه⁽³⁾.

¹ سامية محمد جابر: القانون و الضوابط الاجتماعية، مرجع سابق، ص (91)

2 ، 3، حسن الساعاتي: علم الاجتماع القانوني، مرجع سابق، ص ص (15 ، 18)

و قد رفض كولي الفكرة التي مؤداها أن أوجه النشاط الاجتماعي تتحرك عن طريق الغرائز، بل الضبط عنده متضمن في المجتمع ذاته، وهو ينتقل إلى الفرد عن طريق المشاركة. و من الأفكار الشائعة التي تنسب إلى كولي، فكرة الجامعة الأولية حيث أكد في كتابه: " الطبيعة الإنسانية و النظام الاجتماعي " على دور التنظيمات القائمة على المودة و العلاقات المباشرة في تطوير و نمو الذات الاجتماعية، و بالتالي أثرها المهم في عملية الضبط الاجتماعي للسلوك.

4- نظرية بول لانديز: نظرية وظيفة:

يمكن تلخيص الأفكار الأساسية التي أوردها لانديز في نظريته عن الضبط الاجتماعي فيما يلي⁽¹⁾:

أ- ماهية الضبط الاجتماعي: ينظر إلى الضبط الاجتماعي بوصفه عملية تنظيم عن طريق عوامل غير شخصية تتمثل في التقاليد و العادات و الأعراف التي تقوم بضبط سلوك القائمين بالضبط نفسه والمتمثلون في الملوك و الحكام القائمين بالحكم و أصحاب السلطة في المجتمع.

ب- دور الثقافة في الضبط: يرى أن الثقافة هي نتاج تجربة الجماعة، و تعتبر ذات أهمية بالنسبة للضبط الاجتماعي لأنها تمنح التجربة الإنسانية خاصية الدوام و الاستمرار، و من أهم عناصرها العادات الشعبية و السنن الاجتماعية و الأعراف، و قال أن الماضي يحكم الحاضر، و الحاضر يحكم المستقبل و أن الإنسان مخلوق من صنع الزمان، ماضيه يساعده على حل مشاكل الحاضر و يمدّه بالوسائل و الأساليب اللازمة لذلك.

ج- تصنيف وسائل الضبط الاجتماعي:

صنفها لانديز إلى قسمين:

- الصنف الأول: يشتمل على تلك الوسائل الضرورية لإيجاد النظام الاجتماعي، و هي عبارة عن جميع العمليات الاجتماعية التي تستخدم في بناء الشخصية، القيم، و العادات الاجتماعية.
- الصنف الثاني: يضم وسائل تدعيم النظام، التي تنقسم بدورها إلى مجموعتين، المجموعة الأولى هي الأبنية الاجتماعية المختلفة: كالجنس، الطبقة و الجماعة الأولية و الثانوية، و الثانية هي النظم الاجتماعية: كالأسرة، الدين، المدرسة، الاقتصاد، القانون، العلم و التكنولوجيا.

¹ حسن الساعاتي، علم الاجتماع القانوني، مرجع سابق، ص (185)

II: النظريات الحديثة المعاصرة:

1- نظريات تنتمي إلى الإطار العام لنظرية الفعل الاجتماعي:

نظرية توكلكوت بارسونز (نظرية في الفعل الاجتماعي)⁽¹⁾:

يرى بأن الفعل الذي يقوم به الفاعل محكوم بعدة عوامل منها أفكاره و مشاعره و انطباعاته ومعاييره و قيمه، و تلك القيم لا تحكم أفعاله فقط، و لكنها تحكم أفعال الأشخاص الذين يشتركون معه في الفعل، لذلك فإن الفعل يبنى على توقع الشخص لما يجب أن يفعله، و ما يفعله الأشخاص الآخرون، و تعتبر العلاقة المزدوجة بين الأنا و الآخر، و التي تعتمد على الحاجة و الإشباع، أساساً لتكامل التوقعات.

و قد أطلق بارسونز على تلك العلاقة التي تتميز بالثبات النسبي بين لفظ الأنا و الآخر لفظ نسق التفاعل الثابت الذي يحتاج إلى تدعيم دائم و تكوين مستمر حتى لا يظهر الميل نحو الانحراف عنه، بمعنى أن كل نسق اجتماعي يشتمل على مكافآت للامتثال وعقوبات للسلوك المنحرف⁽²⁾. لذلك فالضرورة تستدعي إيجاد آليات تحقق استمرار نسق التفاعل حصراً بارسونز في نمطين:

- النمط الأول: هو التنشئة الاجتماعية التي تعتبر آلية لتكوين الدافعية نحو تحقيق توقعات الدور.
- النمط الثاني: هو الضبط الاجتماعي و هو الآلية التي تعمل على تدعيم الدافعية نحو تحقيق توقعات الدور.

لذلك فإن آليات الضبط الاجتماعي في نظر بارسونز هي عملية دافعية تواجه الدوافع التي تنحرف عن تحقيق توقعات الدور، و تبعاً لذلك فهو يمثل عملية لإعادة التوازن، و يشتمل الضبط الاجتماعي في حد ذاته على عدة آليات.

في هذا الصدد نجد أن بارسونز لا يهتم بجوانب الضبط الظاهرة أو الواضحة، و إنما يركز على الجوانب التي تتميز بأنها أكثر كموناً، والتي تتمثل في ثلاثة عناصر أساسية هي : عنصر الصمود، عنصر التسامح، وعنصر التشدد والمقصود به تضيق حدود العلاقة⁽³⁾.

¹ سامية محمد جابر: مرجع سابق، ص ص (126/120)

² مصلح الصالح، الضبط الاجتماعي، الوراقة للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2000، ص (24)

³ غريب محمد سيد أحمد، سامية محمد جابر، علم اجتماع السلوك الانحرافي، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2008، ص ص (109، 110)

ويضيف بارسونز إلى ذلك: ضوابط العلاقات و هو يميز بين نوعين من تلك الضوابط: النوع الأول هو عملية العلاج النفسي، أما النوع الثاني: فيتمثل في عملية التكوين النظامي، بالإضافة إلى ذلك يرى بارسونز أن النسق الاجتماعي يشتمل على آليات معينة يمثل لها الناس تعتبر بمثابة ضغوط اجتماعية معينة، هي نمط الموقف و نمط النظام الثانوي، و يضيف آلية أخرى هي آلية العزل. هذه هي أهم آليات الضبط الاجتماعي كما أشار إليها بارسونز، و من ثم يمكن القول أن نظرية الضبط الاجتماعي عنده هي تحليل للعمليات التي توجد في النسق الاجتماعي و التي تميل إلى مواجهة الاتجاهات الانحرافية أو تميل إلى تدعيم الامتثال لتوقعات الدور.

2- نظريات ثقافية تكاملية:

- نظرية جيروفيتش⁽¹⁾:

يرى جيروفيتش أنه يجب أن نقوم بدراسة الضبط الاجتماعي بالنسبة لأشكال الواقع الاجتماعي المختلفة و كذلك أبعاده المختلفة، و هو يرى أن دارس الضبط الاجتماعي يجب عليه قبل أن يحاول التوصل إلى نظرية معينة في هذا الميدان أن يتبع مجموعة شروط نوجزها فيما يلي:

- الشرط الأول: من المستحيل أن نجد أو حتى نتخيل مجتمعا إنسانيا دون وجود ضبط اجتماعي فيه، لذلك يجب استبعاد ذلك الزعم الذي يرى أن الضبط الاجتماعي هو نتيجة لتقدم أو تطور المجتمع، و أنه لم يكن موجودا في المراحل المبكرة من تاريخ المجتمع الإنساني.
- الشرط الثاني: ضرورة تخلص مشكلة الضبط الاجتماعي من كل ما يربطها بفكرة النظام والتقدم، فهو ليس سندا للنظام، و لا هو أداة للتقدم، إنما هو جزء من الواقع الاجتماعي.
- الشرط الثالث: التأكيد على أنه لا يوجد بصورة حقيقية صراعات بين المجتمع و الأفراد، و أنه يجب عليهم أن يلتقوا على المستوى نفسه من العمق، لأن كليهما يتسم بسمات الآخر.
- الشرط الرابع: الضبط الاجتماعي يميز كل الأنماط الاجتماعية لاشتماله على مجتمعات شاملة وجماعات صغيرة، و الحاجة إلى الضبط ليست قاصرة على المجتمعات الشاملة، بل تمتد إلى الجماعات الأخرى كالأ أسرة و غيرها.

¹ سامية محمد جابر: مرجع سابق، ص ص (161/158)

- الشرط الخامس: أن القيم و المثل و الأفكار ترتبط ارتباطا وظيفيا بالحياة الاجتماعية، و لا يمكن النظر إليها إلا في الأنماط الاجتماعية التي تعمل فيها.

يبرز جيرفيتش بين صور الضبط، و أنواعه، و هيئاته، أما عن الهيئات فتتمثل في المجتمع و في كل جماعة خاصة فيه، بينما يعتبر القانون، الدين، المعرفة، التربية، الفن، و الأخلاق أنواعا للضبط الاجتماعي، و هناك أربع صور أساسية يمكن أن يتخذها كل نوع من أنواع الضبط و هي⁽¹⁾:

1- الضبط المنظم، الذي يمكن أن يكون أوتوقراطيا أو ديمقراطيا.

2- الضبط الاجتماعي عن طريق الممارسات الثقافية، و الرموز (كالطقوس و التقاليد، والعادات المستحدثة و الرموز المتجددة).

3- الضبط الاجتماعي التلقائي، و هو يتم من خلال القيم و الأفكار و المثل.

4- الضبط الاجتماعي الأكثر تلقائية، من خلال الخبرة الجمعية المباشرة، و الخلق، و التجديد.

و خلاصة القول أن المجتمعات و الجماعات، و الزمر الاجتماعية، هي التي تنتج الأنساق الشاملة للضبط الاجتماعي، و هي في الوقت نفسه تحتاج إلى مثل هذه الأنساق و تنضبط عن طريقها، و تكون بمثابة مراكز إيجابية لتطبيقها، ولذلك فإن كل هيئة من هيئات الضبط الاجتماعي تعتبر قادرة مبدئيا على إنتاج و تطبيق أي نوع و صورة للضبط الاجتماعي.

وأخيرا فإن دراسة هذه العلاقة الوظيفية بين الهيئات، الأنواع و الصور تمثل المحور الرئيس في

الدراسة السوسيولوجية المتكاملة للضبط الاجتماعي.

3- النظرية الإسلامية (نظرية الفطرة)⁽²⁾:

من خلال التصور الإسلامي للضبط الاجتماعي نستخلص الحقائق التالية:

- إن أفعال الإنسان تتحدد بناء على نيته، من خلال الدوافع، الحاجات، و الأهداف.
- نظرا لتعدد حاجات الإنسان و أهدافه، فهو مضطر لتحقيقها إلى ترتيبها حسب الأولوية.
- يتوقف تحقيق الأهداف و إشباع الحاجات على اعتماد وسائل، و في كثير من الحالات إلى تعاون مع الآخرين.

¹ سامية محمد جابر، مرجع سابق، ص (161).

² مراد زعيمي، مطبوعات مقياس نظريات الضبط الاجتماعي، سلمت لطلبة الماجستير تخصص علم الاجتماع القانوني، جامعة باتنة، 2008. ص (69 / 70).

- للإنسان استعداد لقبول التوجيه، و اكتساب المعايير و القيم التي تحكم اختياره للأهداف و طرق إشباع حاجاته.
- أن علاقات الإنسان متعددة، فله علاقة مع نفسه، و مع غيره من الأشخاص، و مع الطبيعة أو العالم، و مع الغيب، و هو في تفاعل دائم نسبيا مع هذه الأطراف، و هذه العلاقة في حاجة إلى توجيه دائم و إلا تعرضت إلى الانحراف.
- إن هذا المناخ الإنساني الاجتماعي يتحقق من خلال:
- ما للإنسان من حاجات و دوافع فطرية تلح عليه، مثل الحاجة إلى الانتماء و تحقيق الذات، و التي إذا لم تشبع بالكيفية المناسبة اجتماعيا و فطريا قد تنحرف.
- ما للإنسان من استعدادات و منها الاستعداد لفعل الخير و الشر، و الاستعداد لقبول التوجيه.
- تتدخل التنشئة الاجتماعية من أجل تهيئة الفرد لتمثل القيم و المعايير و الكيفية التي بها و من خلالها يستجيب لدوافعه، و ليشبع الفرد حاجاته و يحقق أهدافه.
- قد تفشل التنشئة الاجتماعية لسبب من الأسباب في الحفاظ على استقامة الفرد فيتدخل الضبط الاجتماعي لمواجهة الانحراف.
- إن الوجود الاجتماعي جزء من هذا العالم، وهو لا شك محكوم بنظام دقيق محكم تسري فيه سنن الله في الخلق كله، و إذا كان العالم كله يخضع لهداية الله العامة كما يقول العلماء المسلمون، فإن الإنسان بحكم تكوينه، بحكم فطرته، بما له من حرية نجده يخضع لهداية الله الخالصة.
- إن حاجة الناس إلى التعاون لمواجهة المشكلات التي تعيق تحقيق أهدافهم الخاصة و تلبية حاجاتهم المادية و الفطرية تضطرهم لقبول تعديل سلوكهم بما يوافق الهيئة الاجتماعية و يمثلون للقيم و المعايير التي تنشأ عنها.
- يمارس الضبط الاجتماعي من خلال الثواب و العقاب.
- من فاعلية الضبط الاجتماعي ان يكون منبثقا من النظام الاجتماعي و ليس دخيلا عنه.
- لا يمكن للضبط الاجتماعي أن يحقق أهدافه إلا إذا أخذ بعين الاعتبار فطرة الإنسان بكل مكوناتها، و الواقع الاجتماعي و الكوني برمته، و إن الدراسة العلمية و مشاهدة الواقع الاجتماعي تكون فعالة عندما تعتمد على الوحي في جوانب الغيب التي لا تخضع للملاحظة.

- و من الحقائق الهامة التي يجب النظر إليها أن هناك من الضوابط التي تتخذ صورة الدوام و الثبات في شكلها و مضمونها و طريقة تنفيذها، لثبات أهدافها و مصدرها.
- و هناك من الضوابط التي تظل متغيرة، حسب تغير الظروف و متطلبات الحياة المتجددة.
- و الحقيقة الأخرى أن الضبط الاجتماعي يمثل نظاما مواكبا لوجود الإنسان، فهو ليس مستحدثا و ناشئا بالصدفة أو الابتكار، و إنما هو نظام مكمل للجانب النظري، بالرغم من أنه أخذ أشكالا عدة و صورا مختلفة حسب الزمان و المكان.
- لقد ارتبط الضبط الاجتماعي دائما بأحكام القيمة و المعايير التي تحدد ما هو صحيح مقبول أو خطأ مرفوض، كل ما هو مرغوب فيه أو مرغوب عنه، فيثاب على الأول و يعاقب على الآخر.
- إن الضبط الاجتماعي كان دائما مرتبطا بأهداف خاصة و عامة، و أهمها سعادة الإنسان، واستقرار حياته و استمرارها.

ثانيا: أساليب الضبط

يمارس المشرفون أساليب في الضبط الاجتماعي تنطلق مما عندهم من تصورات نظرية للسلوك في المؤسسات و بمقتضى ما يؤمن به المشرف من تصور في هذا الموضوع تكون افتراضاته عن الناس وفهم الأحداث التي تواجهه في المؤسسة و بما انه لا يمكن الفصل بين ما يفكر فيه الإنسان و يؤمن به و بين ما يفعله ، لذلك فإن التصور النظري للمشرف عن سلوك العمال يعتبر دليلا له لتحديد أساليب التوجيه والقيادة.

والدارس يجد أن المشرفين يختلفون في أساليب تحفيزهم للعمال و دفعهم للعمل، فقد يركز أحدهم على أسلوب الحفز الإيجابي المتمثل في مختلف صور الثواب، و قد يركز الآخر على أسلوب الحفز السلبي المتمثل في مختلف صور العقاب، و قد يركز الآخر على الحوافز الاقتصادية في حين يركز غيره على الحوافز المعنوية الأدبية، و قليلا ما يوازن مشرف بين هذه الأساليب و قد يستخدم الواحد منهم كل هذه الأساليب و لكن يكون هناك أسلوب غالب على بقية الأساليب يكون مميزا للمشرف في تعامله مع أفراد الجماعة.

و في الدراسات التي أجريت على القيادة تستخلص الأساليب التالية التي كان يستخدمها القادة في ضبط و توجيه سلوك المرؤوسين.

فقد عرض محمد عبد الوهاب في كتابه " إدارة الأفراد منهج تحليلي " ثلاثة أنواع من النماذج هي: القيادة المتسلطة، و القيادة الديمقراطية، و قيادة دعها حرة، في حين عرض كيث ديفز في كتابه "السلوك الإنساني في العمل " ثلاثة نماذج للقيادة انطلاقاً من النظريات التي يؤمن بها هؤلاء القادة وهي: القيادة الأوتوقراطية، و القيادة الضابطة و القيادة المعاونة، و عليه تصنف أساليب الضبط كالتالي:

- الأسلوب التسلطي (الديكتاتوري)
- الأسلوب الديمقراطي (التفاعلي)
- الأسلوب السائب (الفوضوي)

1- الأسلوب التسلطي (الديكتاتوري)

إن ممارسة الضبط لتوجيه السلوك الإنساني في هذا الأسلوب يعتمد على القوة، حيث يحصر الإداري أو المدير التسلطي جميع السلطات و الصلاحيات بيده و يستأثرها⁽¹⁾، فينفرد باتخاذ القرارات من خلال رسم خطة العمل و طرق تنفيذها، حيث تقع على عاتقه "مسؤولية القيام بجميع الأعمال و المهام و النشاطات الإدارية"⁽²⁾ اعتقاداً منه أنه وحده الذي يدرك مصلحة الجماعة التي يقودها⁽³⁾، و حتى يتمكن من تنفيذ الأعمال المطلوبة يلجأ إلى استخدام الثواب و العقاب كجزاءات مادية لتحقيق الطاعة و الامتثال انطلاقاً " من السلطة بالمركز الذي يشغله في المنظمة"⁽⁴⁾. و في إطار هذا الأسلوب تتميز وسائل الضبط بالحزم الشديد و التحديد الدقيق للواجبات و الرقابة الشديدة على الأعمال، معتمداً في ذلك على آرائه و تصوراته و خبراته الشخصية في العمل الإداري، غير أن الملاحظ أن أغلبية الناس لا يحبون هذا النمط خصوصاً إن كان متطرفاً و استخدمت فيه

¹ حافظ فرج أحمد، محمد صبري حافظ: إدارة المؤسسات التربوية، عالم الكتب 2003، ص (68)

² إيهاب صبيح محمد رزق: الإدارة الأسس و الوظائف، دار الكتب العلمية للنشر و التوزيع جمهورية مصر العربية، القاهرة، 2001، ص (161)

³ حسن عبد الحميد أحمد رشوان: العلاقات الإنسانية في مجالات علم النفس، علم الاجتماع، علم الإدارة، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة-الإسكندرية-القاهرة، 1997، ص (248)

⁴ سعيد محمد المصري: التنظيم و الإدارة، الدار الجامعية، تانيس-الإسكندرية- مصر 1999، ص (211)

الحوافز السلبية مما يؤدي إلى الشعور بالإحباط و انخفاض الروح المعنوية و انتشار ثقافة اليأس وإضعاف روح المبادرة، و المشاركة الفاعلة المنتجة لديهم و كثرة التزايدات و عدم الاستقرار⁽¹⁾.
إن هذا الأسلوب لا يعتمد على قوة المدير التأثيرية في التلاميذ، واحتذاء المعلم في أخلاقه، وهو لا يجد حلاً إلا لمشكلة واحدة، هي مشكلة النظام الوقي، في وقت معين، إذ غياب الرقابة يعود التلاميذ إلى حالة عدم الامتثال⁽²⁾، لأن هذه الوضعية " تجعل التلاميذ ينفرون من سلطة المدرسة التي أصبحوا يدركونها على أنها قيود تحد من إرادتهم وتشعرهم بالخضوع والقمع ولا تسمح لهم بالتعبير، وهذا من شأنه أن يجعل التلميذ يشعر بالإحباط والتمرد على السلطة"⁽³⁾.

ومن سمات القائد التسلطي ما يأتي:

- الصرامة.
 - الغموض في التعليمات و الأوامر.
 - الالتزام بحرفية التعليمات و عدم الحيد عنها.
 - التعصب لآرائه و الحرص على تنفيذها.
 - الرغبة في أن يكون دائماً آمراً متسلطاً.
 - الاكتفاء بإصدار الأوامر شفاهة في معظم الأحيان⁽⁴⁾.
- إن هذه السمات تعكس واقع التصورات و القنوات التي ترسخت في أذهان المديرين التسلطين التي تعتبر انعكاساً و نتيجة لفلسفة تربوية سادت ردحا من الزمن، و التي اعتمدت على أسس من أهمها⁽⁵⁾:

- تدرج السلطة من أعلى قمة الهرم الإداري إلى قاعدته.
- الفصل التام بين التخطيط و التنفيذ، حيث الانفصال بين المختصين الذين يرسمون السياسات التربوية و يضعون لها خططاً و بين ميدان العمل الذي تكتنفه مشاكل

¹ عبد الله بالقاسم العرفي، عباس عبد مهدي: مدخل إلى الإدارة التربوية، منشورات جامعة خان يونس، بنغازي- ليبيا، د ت، ص (75)

² صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج2، دار المعارف، مصر ط11، دت، ص (289)

³ سليمة فيلاي، علاقة الأسرة بالتنشئة الاجتماعية بالعنف المدرسي، رسالة ماجستير، قسم علم الاجتماع، جامعة باتنة، الجزائر، 2005، ص (85).

⁴ حافظ فرج أحمد، محمد صبري حافظ: إدارة المؤسسات التربوية، مرجع سابق، ص (69)

⁵ وهيب سمعان، محمد منير مرسى، الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1985، ص ص (16/14)

وصعوبات، فيحدث التصادم نتيجة عجز المنفذين على إجراء أي تعديل أو تغيير على الخطط والسياسات.

- الولاء من طرف المرؤوسين لرؤسائهم.
- عدم احترام شخصية المعلم و التلميذ، فالمعلم مطالب بإتباع طرائق و أساليب معينة لا يحيد عنها، و يطلب من التلميذ العمل وفقاً للأسس و التعليمات و الضوابط الموضوعة.
- الحرص على ضرورة إتقان التلاميذ للمواد الدراسية دون الاهتمام بجوانب النمو الأخرى (الجسمية، العقلية، الخلقية، و الروحية)، و ما بين التلاميذ من فروق فردية في القدرات والاستعدادات و الاتجاهات و الميول.

و في ظل هذا الأسلوب، يتسم مناخ المؤسسات التعليمية باهتزاز الثقة و فقدانها بين المدير و العاملين، و انخفاض الروح المعنوية، و سيادة الخوف و الرهبة و القلق، و عدم تحقيق الأهداف على الوجه الأكمل، لأنه يتوقف تحقيقها على التفاعل من خلال مشاركة و مساهمة الجميع⁽¹⁾.

2- الأسلوب الديمقراطي (التفاعلي)

يعتمد هذا الأسلوب على مبدأ المشاركة الجماعية في اتخاذ القرار و تنفيذه، وعلى التشاور بين القائد والجماعة حول المشكلات التي يجب تذليلها⁽²⁾، و هذا بغية توجيه السلوك الإنساني لتحقيق الأهداف، و يتفق هذا الأسلوب مع ما أقره الدين الإسلامي، كما في قوله تعالى: ﴿وَأْمُرْهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ﴾⁽³⁾، و قوله تعالى: ﴿وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ﴾⁽⁴⁾.

فالمدير في هذا الأسلوب يعتمد على ما يتميز به " من قدرات و إمكانيات أهله لقيادة مجموعة من المعلمين و التلاميذ و العاملين معه "⁽⁵⁾، لأنه يدرك قيمتهم و القدرات التي يتميزون بها.

¹ حافظ فرج أحمد، محمد صبري حافظ: مرجع سابق، ص ص (69/70)

² محمد علي محمد، مجتمع المصنع، دراسة في علم اجتماع التنظيم، شركة الإسكندرية للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط3، 1980 ص(101)

³ سورة الشورى: الآية: 38

⁴ سورة آل عمران: الآية: 159

⁵ حافظ فرج أحمد، محمد صبري حافظ: مرجع سابق، ص (67)

"ومن بين المبادئ الأساسية الأخرى التي يقوم عليها هذا الأسلوب (مبدأ التفويض) الذي يقصد به تفويض المدير بعض سلطاته إلى الآخرين عملاً بمبدأ (اللامركزية الإدارية)، و وفقاً لهذا المبدأ، لا يقوم المدير بالتدقيق و التفتيش عن جزئيات العمل، و لا يراقب العاملين، و إنما يعمل على بث روح الحماس في نفوسهم، و تشجيعهم على المبادرة و إبداء الرأي، و المدير - بعمله هذا- يساعد العاملين و يوجههم لتحقيق الأهداف التربوية" (1).

و في ظل هذا الأسلوب تنجز الأعمال بهدوء عند الاهتمام بالمعلمين و التلاميذ انطلاقاً من أنهم بشر لهم سلبياتهم و إيجابياتهم، و لهم حاجاتهم، كما يجب احترامهم، و الحرص على تنمية قدراتهم و مساعدتهم على حل مشاكلهم، بغية تحقيق النتائج المسطرة بشكل أفضل و باستمرار.

و قد أكدت ذلك " دراسات أجريت على أنماط القيادة في جامعتي ميتشغان و أوهايو بأمريكا أن القائد الذي ينطلق من علاقة إنسانية بالعاملين قوامها الثقة و الاحترام المتبادل، ينعكس ذلك إيجاباً على مستوى عطاء العاملين و إنتاجهم، و على رضاهم عن العمل و القناعة به (2)، غير أن ذلك لا يعني الإفراط في منح الحرية للعامل الذي قد يتجاوز حدود اللباقة فيتمرد، لذلك فكما أنه يجب احترامه كإنسان و مكافئته على ما فيه من خير، و مساعدته على تلبية حاجاته، لا بد من معاقبته على تقصيره و أخطائه، إذا تخلى عن واجباته أو قصر فيها، لأن عليه واجبات، و فيه من الشر ما يستدعي الحزم و الشدة معه، لأنه من الظلم أن يسوى بين الجحد و المهمل، و المستقيم و المنحرف " فالديمقراطية إذا أخذ و عطاء، و تبادل منفعة و هدف مزدوج ينحصر في زيادة الإنتاج و العناية بالعامل على السواء، لذلك يكون ديمقراطياً من يحل مشاكل العاملين و يتبادل معهم الرأي و يستمع إليهم، تماماً كما يتحدث إليهم و يأمرهم" (3).

و في المجال التربوي، فإن الأسلوب الديمقراطي يكون أكثر إيجابية و فاعلية بين الأفراد المكونين للمؤسسة لإحساسهم بثقل المسؤولية " و قوة ولائهم للجماعة المدرسية و يكون ذلك على أساس

¹ عبد الله بالقاسم العرفي، عباس عبد مهدي: مدخل إلى الإدارة التربوية، مرجع سابق، ص (78)

² عبد الصمد الأغبري: الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، دار النهضة العربية، بيروت ط 1 2000، ص (98/97)

³ علي محمد عبد الوهاب: إدارة الأفراد، مرجع سابق، ص (367)

احترام كل طرف للآخر و تقدير قيمته، و إقامة الفرصة للنمو الفردي و الاجتماعي، و الكشف عن قدراته، و العمل على تنميتها حتى يصبح فعالا و منتجا⁽¹⁾.

و الأسلوب الديمقراطي في الضبط يبنى على أساس العدل الاجتماعي، و التعاون بين المعلمين من جهة، و بين التلاميذ من جهة أخرى و يسهل عملية التقارب الثقافي بين التلاميذ⁽²⁾، لأن تفتق الذهنيات و اتساع الأفق الفكري و التفكيرى تكون في الأجواء التي تشيع فيها الحرية التي تمكن التلاميذ كما غيرهم من تحقيق الأهداف التربوية، و ذلك بتقويم المناهج و طرق و أساليب التدريس. ممارسة النقد الذاتي الموضوعي الهادف إلى تدعيم الوجود و تلافي القصور و إيجاد المفقود، و لأنه من جهة أخرى، العلاقة المبنية على أساس تبادل وجهات النظر و "لأن العلاقة القائمة على الحوار والتشاور تتيح الفرصة للاستقرار والتماسك الاجتماعي داخل المدرسة"⁽³⁾.

و لعل من أهم سمات القائد الديمقراطي ما يأتي⁽⁴⁾:

- أن يعامل الآخرين بكرامة و احترام على أساس أن الفرد غاية في ذاته له احترامه و كرامته.
- أن يسمح للآخرين و يشجعهم على التمتع بنفس الدرجة من الحرية و الحقوق و الامتيازات التي يتمتع بها هو.
- أن يعمل باستمرار على تحسين و توسيع فرص الآخرين في حياة أفضل كأعضاء في النظام الاجتماعي، و هذا بالتخلص من الأنانية و حب النفس و إثارة الآخرين.
- أن يعمل على أن يكون سلوكه مثاليا حتى يكون قدوة للآخرين.
- أن يمارس أكبر قدر من التوجيه الذاتي، مع ممارسة المبادأة و ضبط النفس في تحقيق الأهداف المرغوبة.
- أن يكون ذكيا في تحليل المشكلات و المواقف التي يواجهها، حكيما في تذليلها و إيجاد الحلول لها.
- أن يوسع في دائرة الاشتراك في اتخاذ القرار لمن يراه قادرا على ذلك.

¹ مراد زعيمي: مؤسسة التنشئة الاجتماعية، دار قرطبة، الحمديّة- الجزائر، ط1، 2007، ص (139).

² إسماعيل علي سعد، الاتجاهات الحديثة في علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1993، ص (198).

² مراد زعيمي: مؤسسة التنشئة الاجتماعية، مرجع سابق، ص (139).

⁴ محمد منير مرسى: الإدارة التعليمية أصولها و تطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة، 1998، ص ص (151/150).

- أن يستخدم الطرق المشروطة و القانونية لفض الخصام بين زملائه أو مع الآخرين.
 - أن يؤمن أن حريته تنتهي عندما تبدأ حرية الآخرين.
- و في ظل هذا الأسلوب في الضبط يعتمد القائد في المدرسة في تسيير و تحقيق وحل مشاكلها على⁽¹⁾:

- التفكير الجماعي و ذلك بإشراك المعلم في العمل و تحديد الأهداف و تنفيذها.
 - فتح قنوات اتصال دائمة مع المعلمين.
 - إحداث التنسيق و الترابط و التفاعل بين المعلمين داخل المؤسسة.
 - رعاية مصالح المعلمين و مصالح الجماعة.
 - السماح بالحرية للمعلمين في إطار حرية الآخرين.
 - حل مشكلات المعلمين الشخصية و المهنية.
 - غرس الاحترام المتبادل بين المعلمين بعضهم و بعضا.
- إن هذا السلوك يجند طاقات المؤسسة و يشحذ هممها و يقوي عزيمتها و يوحد جهودها لتحقيق أهداف المؤسسة التي من بينها ضبط سلوك التلاميذ لتحقيق الامتثال عندهم بالأساليب المناسبة و الطرق الملائمة لأن " التعليم يجعل الناس أسهل قيادة، لكن يستحيل سوقهم و من السهل حكمهم لكن من المستحيل استعبادهم "⁽²⁾.

و ما تجدر الإشارة إليه أن هذا الأسلوب في الضبط، كسابقه له مآخذه و عيوبه، وهذا ما ساعد على ظهور اتجاه في الفكر الإداري يرى أن هذا الأسلوب قد أثبت عدم واقعيته، لأن المبالغة في الاهتمام بالأفراد غالبا ما يكون على حساب ممارسة القائد لسلطته الرسمية، لذلك " يؤكد القائلون بهذا الاتجاه أن القيادة الناجحة هي القيادة القريبة من الواقع "⁽³⁾، لذلك فمن أهم هذه العيوب:

- تنازل القائد عن بعض مهامه التي يفرضها عليه منصبه.

¹ حافظ فرج أحمد، محمد صبري حافظ: إدارة المؤسسات التربوية، مرجع سابق، ص (67)

² علي الحمادي: مقاومة المقاومة، دار ابن حزم، بيروت-لبنان، ط1، 1999، ص (48)

³ صلاح الدين محمد عبد الباقي: السلوك الفعال في المنظمات، الدار الجامعية، الإسكندرية- القاهرة، 2004، ص (277)

- اعتبار المشاركة غاية في حد ذاتها، و ليست كوسيلة لتحقيق ديمقراطية القيادة.
- ضرورة دراية الموظفين التامة بأساليب إنجاز المهام الموكلة إليهم.
- اهتمام جميع العاملين بمصالح المؤسسة و اندماج أهدافهم الشخصية في أهداف المؤسسة، و هذا الافتراض غالبا يكون غير صحيح.
- شعور بعض الأعضاء بالعزلة عند وضع أفكارهم موضع التنفيذ مما قد يولد في نفوسهم اليأس والإحباط و الحقد و الضغينة.
- تضييع الوقت لما تتطلبه دراسة الأفكار و المقترحات من ذلك.
- اهتمام العمال بالحوافز المادية دون التقدير لأفكارهم.⁽¹⁾

3- الأسلوب الفوضوي (السائب)

يعبر هذا الأسلوب في الضبط عن مدى ضعف الإدارة و الإشراف فيما يخص التوجيه و الرقابة، ذلك أن القائد يتجه إلى تفويض السلطة المرؤوسة على أوسع نطاق حيث يمنح لهم المزيد من الحرية والاستقلال في ممارسة أعمالهم بما يرونه ملائما من قرارات و إجراءات لإنجاز العمل⁽²⁾، و قد يكون مرد ذلك ضعف تكوينه العلمي التخصصي أو نتيجة عدم كفاءته الشخصية و التسييرية⁽³⁾، لذلك يمتاز القائد بتهربه كي لا يتحمل أية مسؤولية لأنه يترك الحرية للجماعة أو الفرد في اتخاذ القرارات بعيدا عن أي توجيه أو رقابة، مما تترتب عنه حالات عدم الانضباط، و الامتثال و شيوع الفوضى وضياع الأوقات، و فقدان الجماعة توازنها مما يهدد استقرارها، و هذا لغياب دور القائد حيث تنتشر حالات التسيب و اللامبالاة، و يشعر الأفراد بمشاعر العداء، و يولد لديهم الشعور بحتمية انتهاز الطرق غير المشروعة سبيلا للشراء لغياب الرقابة⁽⁴⁾.

" و النتيجة المترتبة على ذلك هي تفكك الجماعة، طالما أن الروابط بين الأفراد قد انعدمت تماما"⁽⁵⁾.

¹ إيهاب صبيح محمد رزق: الإدارة الأسس و الوظائف، مرجع سابق، ص ص (163/164)

² صلاح الدين محمد عبد الباقي: السلوك الفعال في المنظمات، مرجع سابق، ص (277)

³ محمد مسلم: مقدمة في علم النفس الاجتماعي، دار قرطبة، الحمديّة- الجزائر، ط1، 2007، ص (141)

⁴ طارق عبد الحميد البدري: الأساليب القيادية و الإدارية في المؤسسات التعليمية، دار الفكر، عمان- الأردن، ط1، 2001، ص ص

(55/54)

⁵ محمد علي محمد: مرجع سابق، ص (98)

و الملاحظ أن هذا الأسلوب في الضبط في المؤسسة التعليمية يتسم بالفوضى و التسبب ولا يتحقق فيها مفهوم الضبط و المسؤولية الذي يمكن المؤسسة من تحقيق أهدافها، حيث يمنح القائد الحرية المطلقة للمعلمين في اتخاذ القرارات و لا يشاركونهم المناقشة و التنفيذ، و لا يقدم المساعدة إلا لمن يطلبها منهم.

و الملاحظ كذلك في هذا الأسلوب انعدام روح العمل الجماعي، و الغياب شبه الكلي للدور الذي يؤديه المدير، و فتح الأبواب على مصراعيها لكل قصد مناقشة أي موضوع يتعلق بالمؤسسة.

" أما السياسة التي تتبعها الإدارة الفوضوية فلا تتضمن أي حزم و لا تمثل قيادة واضحة، و لا توجد فيها ضوابط تمكن المؤسسة من تحقيق أهدافها "(1).

إن غياب الضوابط و التوجيهات من إدارة المؤسسة و المعلمين " ينتج عنها سلبية المواقف التعليمية و اهتزاز شخصية التلميذ "(2)، مما يدفع المؤسسة في أتون الصراع من أجل تحقيق التراتب الفردية في المجتمع المدرسي على حساب أهداف المؤسسة، و هذا لغياب دور المدير الذي " يفتقر إلى المهارات القيادية، و يكون قد تبوأ هذا المركز بحكم مهاراته الفنية "(3).

و لعل من أهم المآخذ على هذا الأسلوب ما يأتي:

- عدم تحديد المسؤولية الذي يؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف.
- شيوع روح اللامبالاة و عدم الاكتراث، و يترتب عنها:
- شعور المرؤوسين (موظفين - عمال - تلاميذ) بالضياع و الانفلات و القلق و عدم القدرة على التصرف.

- ضعف الرقابة، و عدم تمييز الواجبات الذي يؤدي إلى انعدام العمل بروح الفريق.
- لا يحظى مدير المؤسسة باحترام مرؤوسيه.
- فتور العلاقة بين المدير و مرؤوسيه لانعدام روح التعاون.
- يعتبر هذا الأسلوب أقل الأساليب إنتاجية(4).

¹ عبد الله بالقاسم العرفي، عباس عبد مهدي: مدخل إلى الإدارة التربوية، مرجع سابق، ص (81)

² مراد زعيمي: مؤسسة التنشئة الاجتماعية، مرجع سابق، ص (138)

³ حافظ فرج أحمد، محمد صبري حافظ: إدارة المؤسسات التربوية، مرجع سابق، ص (71)

⁴ عبد الصمد الأغبري: الإدارة المدرسية، مرجع سابق، ص (96)

- يفقد المدير مقومات القيادة الفعالة نظرا لتخليه عن المسؤولية في اتخاذ القرارات.
- تضيق الأوقات و إهمال بعض أوجه النشاط الأكثر أهمية.
- التوسع في تفويض السلطات و عمومية التعليمات و التردد و عدم الاستقرار.⁽¹⁾

4: العوامل المحددة لاختيار أسلوب الضبط:

هناك ثلاثة عوامل أساسية تؤخذ في الاعتبار عند اختيار أسلوب الضبط هي⁽²⁾:

- عوامل خاصة بالمدير ذاته.
- عوامل خاصة بأفراد مجتمع المؤسسة.
- عوامل خاصة بطبيعة المشاكل و طبيعة الموقف و طبيعة البيئة.

أ- عوامل خاصة بالمدير ذاته:

يتأثر سلوك المدير بمجموعة من العوامل لها علاقة بشخصيته أهمها:

- نظام القيم و المعتقدات التي يؤمن بها المدير، و التي تتوقف مثلا: على مدى اقتناع المدير أن الفرد الذي يتحمل مسؤولية عمل ما يجب أن يكون له دور في عملية اتخاذ القرارات، أو إلى أي مدى يشعر المدير أن التلاميذ و المعلمين يجب أن يكون لهم نصيب في عملية اتخاذ القرارات. إن هذا الإيمان و الشعور سيحدد إلى درجة كبيرة نوع أسلوب الضبط الذي يختاره المدير.

- ميول المدير الشخصية: تلعب دورا كبيرا في اختيار نوع أسلوب الضبط، من خلال القيم التي يؤمن بها المدير، و الوسط الذي تربى فيه، ذلك أن من تربى في وسط مملوء برموز السلطة و الكبرياء يجد راحته أكثر عند تطبيقه الأسلوب المتسلط، على خلاف من عايش جو التعاون و التشاور والأخذ و العطاء يجد راحته عند تطبيقه الأسلوب الديمقراطي.

- مدى ثقته بالعاملين معه: هذه الثقة من حيث درجتها عامل مهم في اختيار نوع أسلوب الضبط.

ب-العوامل الخاصة بأفراد مجتمع المؤسسة:

هناك عدة عوامل تتعلق بالمرؤوسين تؤثر في اختيار أسلوب الضبط منها:

- مدى إحساسهم بالمشاكل و إدراكهم لأهداف المؤسسة و رغبتهم في التوحد معها.

¹ هشام محمد نور جمجوم: سيكولوجية الإدارة، دار و مكتبة الهلال، بيروت-لبنان 2008، ص (241)

² طارق عبد الحميد البدري: مرجع سابق، ص (128)

- مدى اهتمامهم بالمشاركة في اتخاذ القرارات و توفر الاستعداد لتحمل مسؤولية ذلك.
- مدى تطلعهم إلى الاستقلال و الاعتماد على النفس.
- درجة تماسك المجموعة و مدى فعاليتها في العمل المطلوب.

ج- العوامل خاصة بطبيعة المشاكل و طبيعة الموقف و طبيعة البيئة:

- هناك عدة عوامل تتعلق بذلك و التي تسهم في اختيار أسلوب الضبط المناسب أهمها:
- نوعية القيم و التقاليد السائدة في المؤسسة و البيئة المحيطة بها. حيث يكتشف المدير الجديد في المؤسسة أن هناك أنماطا سلوكية مقبولة في البيئة الجديدة التي يعايشها يجب عليه عدم الانحراف عنها و إلا وقع في صدام مع مجتمع المؤسسة.
 - كفاءة الجماعة و التي تسهم في تحديد أسلوب الضبط، ذلك أن القدرة على تحمل المسؤولية وأداء المهمات تتوقف على كفاءة أفراد مجتمع المؤسسة.
 - طبيعة المشكلة ذاتها: بطبيعة الحال المشكلة ذاتها تحدد إلى درجة كبيرة مقدار المشاركة من قبل العاملين، غير أن ما يجب الإشارة إليه أن المشكلة إن كانت من نوع الانحراف البسيط عن بعض المعايير و التي لم يلاحظ تكرارها كان الأفضل هو التغاضي عنها، أما إن لوحظ تكرارها و كانت تمس بالنظام أو تعرقل تحقيق الأهداف، فإن أفضل طريقة لحلها هو استعمال القوة و العقاب⁽¹⁾.
 - الضغوط الزمنية: كلما رأى المدير أن الضرورة تقتضي السرعة في اتخاذ القرار، كلما قل اعتماده على الآخرين في اتخاذ هذا القرار، فكلما كان هناك استقرار في المؤسسة كلما اتجه المدير نحو أسلوب المشاركة، على العكس في المدرسة التي تعيش مشاكل مستمرة و دائمة كلما اتجه نحو أسلوب السلطة⁽²⁾.

5 : فاعلية أساليب الضبط:

قدم " وليم ريدن " : (W.REDDIN) ضمن كتابه " الفعالية الإدارية " (managerial effectiveness) تحليلا عميقا لمفهوم الموقف الإداري، حيث ركز فيه على معرفة متى تكون

1، 2، طارق عبد الحميد البدري: مرجع سابق، ص (129)، ص ص (130/131)

أساليب الضبط الإداري فعالة؟ و ما هو دور الموقف الإداري كعامل مؤثر في تحديد فاعلية الإدارة؟

و يقول أن الثابت علمياً أن أهم عنصرين للسلوك الإداري هما: الاهتمام بالعمل، والاهتمام بالعلاقات مع الموظفين⁽¹⁾.

و هو ما يؤكد ر. مرتون **marton**⁽²⁾ عندما يقرر أن السلطة الفعالة تتطلب أن يكون الرئيس في وضع يمكنه من ملاحظة و متابعة الأداء الفعلي لمروؤوسيه و أن يصبح على ألفة بمعدلات و طرق أدائهم لأعمالهم، و يضيف إلى ذلك ضرورة الحرص و العناية حتى لا يؤدي إلى عرقلة العمل.

و على كل حال فإن المدير الذي يتمتع بولاء و إخلاص مروؤوسيه أقدر من غيره على تكوين سلطة فعالة، و بالتالي يزيد من تأثيره عليهم، و قد أكد هذه النتيجة كثير من الدراسات منها: دراسات جون فرنش **j.french** و ريتشارد سنايدر **r.synder** و رونالد لين **r.lippen** لأن المعيار النهائي لفاعلية أسلوب الضبط هو معدلات أداء المروؤوسين و معدل إنتاجهم.

كما أن القائد الذي يكون على دراية كافية بمروؤوسيه⁽³⁾، و قادراً على تكييف سلوكهم المتغير باستمرار، هو القائد الناجح و الفعال الذي يستخدم أسلوب الضبط الملائم و الفعال. من خلال هذا الاستعراض للضبط وأساليبه تبين أهمية الضبط و ضرورته كقوة اجتماعية ذات تأثير فعال على الأفراد و المجتمعات، من خلال حملهم على أن يسلوكوا طبقاً للمعايير والنظم الاجتماعية السائدة في المجتمع⁽⁴⁾.

هذه النظم الاجتماعية تعتبر نتاجاً طبيعياً لفاعلية وسائل الضبط الاجتماعي الذي له أساليبه، حيث اتضح أن المدير الناجح لا يستخدم أسلوب ضبط واحد، لذلك لا يمكن وصفه دائماً أنه مستبد أو ديمقراطي أو سائب، لأنه يكيف أسلوبه في ضوء طبيعة الموقف، والمشكل، والبيئة، والضغط الزمنية، وقيمه ومعتقداته، وثقته بمجتمع المدرسة، وميوله الشخصية، ويتفاعل مع المشكلات في بدايتها

¹ صلاح الدين محمد عبد الباقي: مرجع سابق، ص (288)

² محمد منير موسى: مرجع سابق، ص (119)

³ عبد الصمد الأغبري: مرجع سابق، ص (104)

⁴ حسين عبد الحميد أحمد رشوان، القانون والمجتمع، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2003، ص (178)



ويتحكم فيها في الوقت المناسب، فهو مستبد أمام الأفراد الذين ثبت تقاعسهم، وديمقراطي أمام المشاكل التي تمسهم، وسائب أمام المشاكل التافهة التي لا تعيق تحقيق الأهداف.



الفصل الثالث: القيادة التربوية

تمهيد :

إن ممارسة النشاط في المؤسسة التربوية يتم من خلال أساليب ضبط مختلفة، تتوقف على طبيعة الموقف، والبيئة، وقيم ومعتقدات المدير، وميوله الشخصية، وطبيعة المشكل، والضوابط الزمنية. هذه العوامل تؤثر في السلوك القيادي، مما يفرز اختلافا بين القادة التربويين حول أفضل أساليب الضبط الهادفة إلى تحقيق امتثال التلاميذ، لذلك تتجلى أهمية موضوع القيادة التربوية في تحديد أساليب الضبط المناسبة، وهو ما يعالج في هذا الفصل، من خلال التعرض إلى القيادة التربوية بتناول مفهوم القيادة عموما، ومفهوم القيادة التربوية خصوصا، ثم عرض النظريات المرتبطة بالقيادة، والفرق بين القيادة التربوية والإدارة التربوية، ثم الوقوف على خصائصها وصفاتها، من خلال صفات مدير المؤسسة الناجح، وإبراز المهارات التي يجب توفرها في مدير المؤسسة، وعلاقاته المختلفة، وأدوار القيادة التربوية.

أولا: مفهوم القيادة

إن المتابع لتعريفات القيادة يجد اختلافا كبيرا بين الباحثين تتجسد بسبب اختلاف زاوية النظر، فقد عرفها " ستوجديل stogdill " بأنها: " عملية التأثير في نشاطات جماعة منظمة عند قيامها بمهمة وضع الهدف و تحقيقه "، و عرفها " سيزلاجي szilagyi " و " ولاس wallace " بأنها " العلاقة بين شخصين أو أكثر يحاول أحدها التأثير في الآخر باتجاه تحقيق الأهداف " و عرفها " تيد tead " بأنها " ذلك النشاط الذي يمارسه الشخص للتأثير في الآخرين و جعلهم يتعاونون لتحقيق بعض الأهداف التي يرغبون في تحقيقها " و عرفها " باس bass " بأنها " العملية التي يتم من خلالها إثارة اهتمام الآخرين و إطلاق طاقاتهم و توجيهها في الاتجاه المرغوب " و عرفها " همفيل hemphill " بأنها " سلوك الفرد عند قيامه بتوجيه نشاطات الجماعة " و عرفها " فيدلر fiedler " بأنها " الجهود المبذولة للتأثير في سلوك الناس أو تغييره للوصول إلى أهداف المنظمة و الأفراد ⁽¹⁾، و عرفها " كارتز " أنها القوة التأثيرية على العاملين أثناء أداء الواجبات

¹ عبد الله بالقاسم العرفي، عباس عبد مهدي: مرجع سابق، ص ص (207/206)

اليومية"⁽¹⁾ و عرفها " ليكارت " على أنها " المحافظة على روح المسؤولية بين أفراد الجماعة و قيادتها لتحقيق أهدافها المشتركة "⁽²⁾ ويرى " kohom " أن القيادة هي نوع من القدرة أو المهارة في التأثير على الرؤوسين بحيث يرغبون في أداء و انجاز ما يحدده القائد "⁽³⁾، كما يعرف " هايمان و هيلجرت " القيادة بأنها " القدرة التي يمتلكها أحدهما في التأثير على أفكار الآخرين و اتجاهاتهم و سلوكهم "، و عرفها " كيلى ولارز " بأنها " عملية التأثير على نشاط الأفراد في مهمة تحديدها للأهداف و تحقيقها "⁽⁴⁾ و يعرفها " عبد الكريم درويش و د. ليلي تكلا " بأنها " القدرة التي يستأثر بها المدير على رؤوسيه و توجيههم بطريقة يتسنى بها كسب طاعتهم و احترامهم و ولائهم و شحذ همهم و خلق التعاون بينهم في سبيل تحقيق هدف بذاته "⁽⁵⁾.

و عرفها كل من " كونتز koontz " و " أودونيل odonnel " على أنها " عملية التأثير التي يقوم بها القائد في رؤوسيه لإقناعهم و حثهم على المساهمة الفعالة بجهودهم للقيام بنشاط متعاون "⁽⁶⁾، وهناك من يعرفها على أنها : "عملية التأثير في الآخرين لتحقيق أهداف محددة "⁽⁷⁾.

من خلال هذه التعاريف عن القيادة يتضح أن هناك معايير أساسية لوجود القيادة، هي على النحو التالي:

- 1- عملية التأثير التي يمارسها المدير على موظفيه و وسائله في ذلك.
- 2- ما تؤدي إليه عملية التأثير هذه من توجيه الرؤوسين و توحيد جهودهم و نشاطهم.
- 3- الأهداف المراد تحقيقها.

¹ حسين عبد الحميد أحمد رشوان: مرجع سابق، ص (245)

² إيهاب صبيح، محمد رزق: مرجع سابق، ص (151)

³ عبد الغفار حنفي: السلوك التنظيمي و إدارة الموارد البشرية، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية 2002، ص (514)

⁴ حافظ فرج أحمد، محمد صبري حافظ: مرجع سابق، ص (59)

⁵ عبد الكريم درويش، ليلي تكلا: أسس الإدارة العامة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط2 1972، ص (386)

⁶ مراد زعيمي و آخرون: دراسات في تسيير الموارد البشرية، دار قرطبة المحمدية- الجزائر، ط2 2008، ص (180)

⁷ عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود، منهجية القيادة الإدارية في الفكر الإداري الإسلامي، مجلة المحاسبة والإدارة والتأمين، كلية التجارة، جامعة القاهرة، مصر، العدد 68، 2007، ص (33)

و بناء على ذلك فإن المدير يستخدم وسائل لإقناع مرؤوسيه و استيعابهم بغية شحذ همهم لدفعهم لتحقيق الأهداف المرسومة، حيث يتوقف ذلك على قوة التأثير و فاعليتها.

و من أهم الوسائل التي يستخدمها المدير للتأثير في المرؤوسين:

- قوة التأثير القائمة على الأمانة و ذلك بمنح مكافأة لمرؤوسيهم نظير مردودهم الجيد، قصد حملهم على تحقيق أهداف المؤسسة.
- قوة التأثير القائمة على الإكراه، عن طريق استثارة الخوف و التهديد و توقيع الجزاء.
- قوة التأثير القائمة على أسس مرجعية من خلال معرفة الخلفية الفكرية و الثقافية للمرؤوسين، و توظيفها كمدخل للتأثير على مرؤوسيه.
- قوة التأثير على خبرة المدير التي يوظفها للتأثير على مرؤوسيه.
- قوة التأثير القائمة على الشرعية و الرشد، و ذلك بالعمل على تغيير اتجاهات المرؤوسين بترشيد سلوكهم⁽¹⁾.

و نظرا لاختلاف التعاريف ظهرت مجموعة من النظريات المرتبطة بالقيادة، نعرض إلى بعض منها.

ثانيا: نظريات القيادة

تعددت النظريات التي تحاول أن تفسر تأثير بعض الأشخاص في الآخرين، لذلك سنحاول تناول بعض منها بشكل مختصر و مفيد، و منها:

1-نظرية السمات و الخصائص:

تقوم هذه النظرية على أن هناك مجموعة من الصفات و الخصائص تميز القائد عن غيره، و تم استخدام السمات و الخصائص لفترة طويلة لتفسير القيادة الناجحة و الفعالة و من رواد هذه النظرية فان باسن "van basen 1948" و كارل "carrell 1954" و جيزيل "ghisell 1971" و ستدوغدل "stogdill 197" .

¹ صلاح الدين محمد عبد الباقي: مرجع سابق، ص ص (273/272)

والملاحظ أن الباحثين في هذا الموضوع حدث بينهم اختلاف، حيث يوجد بينهم اتفاق عام حول المؤهلات و الشروط الخاصة بالقيادة، و من أهم الخصائص و السمات التي يجب أن تتوافر في المديرين كقادة ما يلي:

- القدرة على حفز و تشجيع الأفراد.

- القدرة على الاتصال.

- القدرة على الإقناع.

- غرس الثقة في الآخرين.

- تفويض السلطة و الثقة بالمرؤوسين.

- القدرة على اتخاذ القرارات.

ومن خلال التراث النظري يتبين أن هذه النظرية مازالت تكتنفها عيوب، و ذلك ما تؤكدته النتائج التي توصلت إليها الدراسات الميدانية، فقد توصل " جب gibb " إلى أن الدراسات المختلفة حول سمات الشخصية القيادية قد أخفقت في إيجاد أسلوب ثابت للسمات القيادية، فضلاً عما توصل إليه " بالمر balmer " في دراسات: أنه ليس هناك ما يثبت الفرضية التي ترى أن الفعالية الإدارية هي نتيجة خصائص شخصية يتمتع بها الفرد، كما خلص " غولدنر gouldner " على أنه في هذا الوقت لا توجد ظاهرة معتمدة ترتبط بوجود صفات قيادية عامة، و بذلك فإن هذه النظرية لم تصمد أمام نقادها لسبب بسيط هو إخفاق مؤيديها في التوصل إلى قائمة تحدد السمات التي يجب توافرها في القائد⁽¹⁾.

2- النظرية الموقفية:

يقوم مفهوم هذه النظرية على أن أساس تحديد خصائص القيادة لا يرتبط بسمات و خصائص شخصية عامة، بل يرتبط بسمات و خصائص نسبية ترتبط بموقف قيادي معين، لذلك أدركت هذه

¹ ماهر محمد صالح حسين: القيادة أساسيات و نظريات و مفاهيم، دار الكندي للنشر و التوزيع، ط 1 2004، ص (31)

النظرية أهمية العلاقات بين القائد و الرؤوسين و الموقف، و عليه فإن الأسلوب القيادي الأكثر تأثيراً يعتمد على طبيعة الموقف و كفاءة القائد و مقدرته للتكيف مع الظروف، و خصائص أفراد الجماعة⁽¹⁾.

يشير كل من هوي و مسكل (HOY AND MISKEL) إلى أن فاعلية النمط القيادي تتوقف على مدى اختلاف الظروف و العوامل الموقفية التي يمر بها القائد، فالنمط الإداري الذي يكون فاعلاً في موقف معين قد لا يكون كذلك في موقف آخر⁽²⁾، لذلك فإن سمات القائد و شخصيته تعد ثابتة نسبياً في حين تكون المواقف متغيرة باستمرار، و عليه فالمواقف حسب مؤشرات النظرية الموقفية هي التي تبرز القادة الحقيقيين و تكشف عن إمكاناتهم، و بذلك تعد القيادة وليدة الموقف و ليس السمات.

" فالقيادة هنا تصبح نابعة من الموقف SITUATION و ليس من الوظيفة FONCTION أو غيرها و عليه فالقرار القيادي يصدر استناداً إلى مدى ملاءمته مع الموقف الذي يوجد و ليس للوائح أو قوانين لا تمت إلى الواقع الفعلي بصلة "⁽³⁾.

إن تشخيص الموقف يتطلب من القائد فحص أربعة مجالات مهمة هي⁽⁴⁾:

أ - الخصائص الإدارية.

ب - خصائص الرؤوسين.

ج - تركيب الجماعة و طبيعة المهمة.

د - العوامل التنظيمية.

أ- الخصائص الإدارية: إن سلوك القائد في أية بيئة تنظيمية يعتمد على قواه أو خصائصه التالية:

* **خصائص الشخصية:** و المقصود بها مدى ثقة القائد بقدرته على القيادة و هل يمتلك الميل و الذكاء و القابليات ليكون قائداً مؤثراً؟

¹ علي محمد منصور: مبادئ الإدارة أسس ومفاهيم، مجموعة النيل العربية، مصر، ط4، 2004، ص (213)

² عبد الصمد الأغبري: مرجع سابق، ص (102)

³ علي محمد منصور: مرجع سابق، ص (41)

⁴ عبد الله بالقاسم العرفي، عباس عبد مهدي، مرجع سابق، ص ص (230 ، 234)

* الحاجات و الدوافع: ما الحاجات الخاصة التي تحفز المدير؟ هل هي القوة و السيطرة أم تحقيق الذات مع المرؤوسين بتشجيعهم على الممارسات الإبداعية؟.

* الخبرة السابقة و التعزيز: إن الخبرة و التعزيز قد يفرضان أسلوبا قياديا معيناً على المدير، فالمدير الذي ينضج تنظيمياً تحت مشرف متوجه نحو العمل قد يعتمد بأن هذا الأسلوب القيادي هو السلوك الوحيد الذي ينبغي استخدامه مع المرؤوسين في جميع المواقف.

ب- **خصائص المرؤوسين:** قبل أن يقرر القائد استخدامه لأسلوب سلوكي معين عليه أن يأخذ بنظر الاعتبار الخصائص الفردية و الأنماط السلوكية للمرؤوسين لأن المرؤوسين كالمديرين لهم عوامل داخلية قد تؤثر في سلوكهم، و يشتمل بعض هذه العوامل على:

* **خصائص الشخصية:** قد يكون للشخصية تأثير على كيفية رد فعل المرؤوسين لمحاولات التأثير التي يقوم بها القائد.

* **الحاجات و الدوافع:** مثلما تحفز الحاجات و الدوافع القادة، فإن مستويات الحاجة لدى المرؤوسين قد تملئ عليهم كيفية رد الفعل لمحاولات تأثير القائد، إن الأسلوب القيادي المتوجه نحو العامل (أو العلاقات الإنسانية) قد يكون أكثر فاعلية مع المرؤوسين الذين تهيمن عليهم حاجات المستوى الأعلى.

* **الخبرة السابقة و التعزيز:** قد تؤثر الخبرة السابقة و التعزيز في عملية القيادة، فمثلاً إذا تكيفت مجموعة من المرؤوسين لأسلوب المدير الديمقراطي، فإن تغير المدير بعد عدة سنوات و حل مكانه مدير تسلطي، قد تظهر مشكلات تكيف.

ج- **تركيب الجماعة و طبيعة المهمة:** إن السمات الخاصة بالجموعة قد يكون لها تأثير مهم في قدرة المدير على قيادتها، لذلك كيف يستطيع المدير قيادة المجموعة بفاعلية؟

د- إن أكثر العوامل حسماً في الموقف القيادي تلك العوامل المتعلقة بنمط المنظمة، و من بين الاعتبارات الأكثر أهمية ما يلي:

* **قاعدة القوة:** إن غياب بعض قواعد القوة خاصة القانونية، والمكافأة، والإكراه، قد يحد من قدرة القائد على التأثير في المرؤوسين.

* القواعد و الإجراءات: تتباين المنظمات من حيث طريقة استخدام القواعد و السياسات والمعايير و الإجراءات لتوجيه المرؤوسين، إن هذه القواعد و الإجراءات قد تفرض نمطا من السلوك القيادي المطلوب.

* الاحتراف: قد يعتمد المهنيون المدربون تدريبا عاليا كالأطباء و المعلمين على خلفيتهم التعليمية أو خبرتهم في توجيه أعمالهم أكثر من اعتمادهم على القائد، الأمر الذي يحد من قابلية القائد على التأثير فيهم.

* الوقت: إن اتخاذ قرار فوري قد يجعل من إشراك أعضاء آخرين من المجموعة عملية صعبة إن لم تكن مستحيلة، لذلك ففي الموقف المتأزم لا تكون القيادة الديمقراطية ناجحة أو عملية.

3- نظرية دورة الحياة للقيادة :

يرى كل من بول هيرسي " P,HERSEY " و كنيث بلانشار " K, BLANCHER " أن هذه النظرية تحلل أهم بعدين للقيادة و هما: المهمة و العلاقات حيث يعتمد هذين البعدين للسلوك على مستوى نضج المرؤوسين، و بناء على النضج الوظيفي للمرؤوسين يتخذ القائد نمطا قياديا متناسبا مع الوضعيات الأربعة⁽¹⁾.

- اهتمام عالي بالمهمة - اهتمام منخفض بالعلاقات.

- اهتمام عالي بالمهمة - اهتمام عالي بالعلاقات.

- اهتمام منخفض بالمهمة - اهتمام عالي بالعلاقات.

- اهتمام منخفض بالمهمة - اهتمام منخفض بالعلاقات.

ينبثق من الأبعاد الثلاثة (سلوك المهمة، سلوك العلاقة، و النضج) أربعة أساليب قيادية هي:

أ- أسلوب الإبلاغ⁽²⁾:

يتميز بالاعناية العالية بالمهمة بصورة أكبر من العناية بالعلاقة الإنسانية مع مرؤوسيه، و يتجلى هذا الأسلوب أكثر عندما يلتحق التلاميذ مثلا بالمؤسسة، يكون التوجه العالي من المدير نحو المهمة أكثر الأساليب القيادية ملائمة، إذ ينبغي توجيه التلاميذ و تعليمهم كيفية أداء مهامهم و أن يطلعوا

¹ ظاهر محمود كاللدة: الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية، دار زهران للنشر و التوزيع: الأردن، 1997، ص (17).

² عبد الصمد الأغبري: مرجع سابق، ص (108)

على النظام الداخلي للمدرسة حتى يحققوا أعلى درجات الامتثال، و المدير الذي لا يقوم بهذا قد يسبب اضطرابا في المؤسسة، لذلك فمثل هذه الأوامر و التوجيهات و الإرشادات ضرورية للحفاظ على التوازن في المؤسسة، لذلك فالأسلوب التسلطي هو السائد مما يضعف عنده أسلوب الاهتمام بالعلاقات الإنسانية⁽¹⁾.

ب- أسلوب الإقناع:

و يتميز هذا الأسلوب بانعدام القدرة غير أن الرغبة و الثقة متوفرة، كما يتميز بالعناية بالعلاقات، حيث تزداد ثقة المدير بالمرؤوسين تدريجيا، و هذا بلجوه إلى اتخاذ قرارات مع السعي لإقناعهم، متوقعا من ذلك مقاومة بعضهم متخذا أسلوب المحاور و المناقشة و التوضيح أسلوبا لاستيعاب الأوامر و التوجيهات، و أسلوب العلاقات سبيلا لكسب التأييد لذلك فالاهتمام يكون في اتجاهين، اهتمام بالعلاقة الإنسانية و اهتمام بالمهمة أو العمل⁽²⁾، وهذا ما ينبغي أن يتأسس في المؤسسة من خلال سعي المدير إلى ضبط سلوك التلاميذ من خلال إعلامهم بالقواعد الداخلية للمؤسسة و التي تتحدد فيها حقوق وواجبات التلاميذ، واقترابه منهم للوقوف على مشاكلهم و الاجتهاد في إيجاد حلول لها.

ج - أسلوب المشاركة:

يتناسب هذا الأسلوب مع الأشخاص ذوي المستوى المتوسط إلى العالي من النضج و الاستعداد الوظيفي، و فيه يمتلك المرؤوسون مهارة و خبرة لانجاز أعمالهم و تحمل المسؤوليات، مما لا يتطلب من المدير قضاء وقت أكبر في توجيههم و إرشادهم عن قرب، بل يقلل من ذلك " و يستمر بتقديم الدعم و الإسناد العاطفي والاهتمام بالعاملين"⁽³⁾.
إن هذا الأسلوب يمتاز بكونه يفسح المجال للمرؤوسين بمشاركة المدير في اتخاذ القرارات نظرا لامتلاكهم القدرة و المعرفة في القيام بالمهمة⁽⁴⁾.

¹ ماهر محمد صلاح حسن: مرجع سابق ، ص (63)

² عبد الصمد الأغبري: مرجع سابق ، ص (109)

³ عبد الله بالقاسم العرفي، عباس عبد مهدي ، مرجع سابق ، ص (238).

4- ماهر محمد صلاح حسن ، مرجع سابق ، ص (65).

و ما تجدر الإشارة إليه أن هذا الأسلوب محوري في المؤسسة التربوية التي يعمد فيها المدير الناجح إلى الحرص على ضبط سلوك التلاميذ من جهة، ومن جهة أخرى، الوقوف على مشاكلهم والصعوبات التي تعترضهم ضمانا لعدم تفاقمها، و تنمية الاتجاهات السليمة فيهم و إشعارهم بدورهم في تحقيق أهداف المؤسسة، و فسح المجال لهم بإشراكهم في التخطيط لبعض أنشطة المؤسسة.

د — أسلوب التفويض:

يمتلك فيه المرؤوسون مستوى عال من النضج من خلال وجود القدرة و الرغبة و الثقة لديهم، فيعتمد المدير إلى تفويض جزء من اختصاصاته إلى أحد مرؤوسيه، مما يسمح بتقسيم و توزيع القدرات لإكمال الواجبات و الأعمال.

"فالتفويض إذا إعطاء الفرصة للمرؤوسين للاعتماد على أنفسهم و تحمل المسؤولية مع بعض التوجيه البسيط"⁽¹⁾.

و في هذا الأسلوب يكون الاهتمام قليلا بكل من المهمة و العلاقات.

و ما تجدر الإشارة إليه أن استخدام التفويض على نطاق واسع قد يؤدي إلى الفوضى و التسبب، إما إلى إصدار قرارات خاطئة أحيانا، و لتعدد أحيانا أخرى، ووفقا لهذه النظرية فإن أسلوب المدير ينبغي أن يتغير تبعا لنضج المرؤوسين ، ولكي يكون المدير ناجحا عليه أن يحدد الموقف لتحديد الأسلوب الأمثل.

إن صعوبة تطبيق هذه النظرية ترجع إلى كون حركة المرؤوسين خلال الدورة تكون بمعدلات مختلفة، لذلك يجب على المدير أن يمتلك اعتبارا لكل مرؤوس على حدى فضلا عن توجيههم سوية كمجموعة.

4 — نظرية الطريق إلى الهدف:

قدم كل من البروفيسور روبرت.ج. هارس " robert.J.harse " و داسلير "dasseler" نظرية الطريق إلى الهدف للقيادة تساؤلا مهما و هو كيف يكون القائد مؤثرا و فعالا في التابعين، و كيف يمكن إدراك الوسائل و الطرق و المسالك التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف؟ سواء كانت أهداف العمل أو الأهداف

1- ماهر محمد صلاح حسن ،مرجع سابق ، ص (67).

الشخصية للتابعين مما يؤثر ذلك بشكل ايجابي في تعزيز سلوكهم باتجاه تلك الأهداف و باتجاه تقبل سلوك القائد و احترامه.

و بناء عليه فالقائد لا يؤثر على نتائج تجارب التابعين فحسب "ولكن أيضا على توضيح العلاقة بين السلوك و النتيجة" (1).

فإدراك التابعين للأهداف و كيفية تحقيقها يتوقف على سلوك القائد وطريقته في التحضير و تحقيق الرضا، فالقائد هو مصدر الرضا الوظيفي أو مصدر الحصول عليه، وهو "باستخدامه للجزاء الإيجابي والسلبي المرتبط بالعمل والعلاقات يمكنه أن يخصص للتابعين أهدافا يجتذبون لها و يسهل لهم تحقيقها، كما أنه بإمكانه أن يخصص لهم أهدافا ليست بهذا القدر من الجاذبية و تصعب لهم وسيلة تحقيقها" (2). و توضح النظرية أن هناك أربعة أنواع للقيادة هي (3):

أ – القيادة الموجهة:

و فيها يقدم القائد توجيهات محددة فيما يجب عمله و كيف يتم و دور كل فرد في المجموعة، فهو يرتب العمل حسب الأولوية و درجة الأهمية، و يسمح للتابعين بأن يعرفوا ويتطلعوا على هو متوقع منهم عن طريق التوجيهات التي يصدرها بين الفينة والأخرى سواء شفها أو كتابيا، حيث تم التوصل إلى وجود علاقة ايجابية بين رضى التابعين و توجيه القائد (4).

ب – القيادة الداعمة:

من خصائصها أن القائد يكون حليما وودودا وهو يولي اهتماما للوضع الاجتماعي للمرؤوسين و حاجاتهم ويعاملهم دون تمييز بينهم ، ووفقا لذلك فان هذا النوع من القيادة له تأثير ايجابي على رضا المرؤوسين لاهتمامه بقناعتهم و راحتهم النفسية .

1، 2 ، سعيد محمد المصري، التنظيم و الإدارة، الدار الجامعية جامعة الإسكندرية، 1999 ، ص (204).

³ مراد زعيمي و آخرون: مرجع سابق، ص (207)

⁴ أحمد بن عبد الرحمن الشميري و آخرون، : مبادئ إدارة الأعمال الأساسية والاتجاهات الحديثة، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية، ط1، 2004، ص (239).

ج - قيادة المشاركة:

من خصائصها أن القائد يستشير المرؤوسين ويأخذ باقتراحاتهم بصورة جدية قبل أن يتخذ قراره، و لذلك انعكاسات ايجابية على المؤسسة من خلال إيجاد توافق بين أهداف المرؤوسين وأهداف المؤسسة، و التقليل من ظهور الصراعات، و هو ما يحقق الامتثال و الانسجام والتوازن بينهم، و يرفع من مردودهم و يحسن كفاءتهم و يساهم في الوصول إلى انجاز أفضل⁽¹⁾.

د- القيادة المهمة بالإنجاز:

في هذه النظرية يضع القائد أهدافا متعددة خاضعة للاختبار، و يتوقع أن يكون الانجاز عاليا، حيث يبدي القائد درجة عالية من الثقة في المرؤوسين لتحمل المسؤولية و استفراغ الجهد لتحقيق الأهداف.

جاءت هذه النظرية لتقرر أن هناك علاقة ايجابية بين كمية الانجاز و توقع المرؤوسين، فكلما كان القائد مهتما بالإنجاز كلما كان المرؤوسون واثقين بأن انجازهم سيكون فعالا⁽²⁾. و الخلاصة أن هناك دراسات عديدة قد أقرت بأن الأنواع الأربعة السالفة الذكر يمكن أن تتوفر في قائد واحد، و ذلك في مواقف مختلفة، فقد يكون القائد موجهها في موقف معين، و مشاركها في موقف آخر، و داعما في موقف مغاير، و مهتما بالإنجاز، و ذلك حسب الظروف و متطلبات البيئة التنظيمية.

5- نظرية (X) و (Y) في القيادة:

قدم هذه النظرية دوغلاس ماك جريجور " d.mcgregor "⁽³⁾ حيث قامت على افتراضات متناقضة، حيث سمى افتراضات المجموعة الأولى بالنظرية (X) و افتراضات المجموعة الثانية بالنظرية (Y) و التي يمكن تلخيصها كالاتي:

أ- نظرية (X) : تفترض:

¹ مراد زعيمي و آخرون، مرجع سابق، ص (208)

² أحمد بن عبد الرحمن الشميري، مرجع سابق، ص (240)

³ عبد الغفار حنيفي: مرجع سابق، ص (251)

- أن الإنسان كسلان بطبيعته لا يحب العمل و يتجنبه إذا استطاع ذلك.
- إرغام الفرد على العمل، بالمراقبة والتوجيه، و استخدام الحوافز المادية كالأجور، و الحوافز السلبية كالتهديد و التخويف بالحرمان من الحوافز المادية.
- تطبيق مبدأ المراقبة اللصيقة على الفرد⁽¹⁾، و ذلك بإحكام الرقابة الشديدة و الدقيقة عليه حين يعمل، و استخدام وسائل الإكراه كلما اقتضت الضرورة ذلك.

هذه النظرية تعبر عن نمط القيادة التسلطي⁽²⁾، لاعتمادها أساليب التهديد لتنفيذ المهمة و أسلوب الرقابة اللصيقة لإحكام السيطرة و بسط النفوذ على الأفراد، لذلك فهي تعبر عن الوجه القيادي الصلب و القوي، و هي لا تؤمن بوجود أي شكل من أشكال الصراع بين الرئيس و المرؤوسين فالمرؤوس عليه الطاعة و هو مكروه و مجبر، و عليه فالنظرية من الناحية الإجرائية و العملية تضع نفسها في مأزق في ظل تشريعات و قوانين العمل التي تعترف بحق العمال في الإضراب و التفاوض حول شروط العمل، و المطالبة بحقوقهم المهنية.

ب- نظرية (Y):

راحت هذه النظرية في الفترة التي أعقبت ظهور مدرسة العلاقات الإنسانية، لتحل محل النمط القيادي السابق، و ذلك بتركيزها على نموذج القيادة المبني على المشاركة و اقتسام السلطة⁽³⁾، و هي تفترض أن:

- الفرد يمارس رقابة ذاتية لتحقيق الأهداف، و الرقابة الخارجية باستخدام التهديد و العقاب ليست هي الوسيلة الوحيدة للامتثال.⁽⁴⁾

¹ مراد زعيمي و آخرون: مرجع سابق، ص (204)

² عبد العزيز عبد الرحمن آل سعود: القيادة الإدارية في المنظمات، مجلة المحاسبة و الإدارة و التأمين، كلية التجارة-جامعة القاهرة العدد 68،

2007، ص (39)

³ أحمد عبد الرحمن الشميمري و آخرون: مرجع سابق، ص (238)

⁴ محمد مسلم: مرجع سابق، ص (142)

-تحقيق الأهداف مرتبط بالمكافآت المصاحبة للإنجاز،عكس نظرية (X) التي تعتمد على نظام الأجور.

- حل المشاكل التي تواجه الأفراد تخص الجميع و ليس فئة محدودة منهم.

هذه النظرية تتوافق مع الأنظمة العالمية التي تولي قدرا كبيرا للأفراد من حيث الحرص على تحقيق الرضا الوظيفي، و تهيئة فرص الترقية أمام الأفراد لتحمل المسؤوليات و اتخاذ القرارات و ذلك بأسلوب ديمقراطي فيه حدود واسعة من الحرية للمرؤوسين، يتحقق فيه أهداف المؤسسة و تلبى فيه حاجات الأفراد.

إن " Mc.gregor " من خلال نظريته بين أن اختيار المدير بين نظرية (X) و نظرية (Y) يتوقف خاصة على شخصية المدير و شخصية المرؤوسين التي تحكمها قدراتهم و مؤهلاتهم ومهارتهم.

ثالثا: مفهوم القيادة التربوية

إن القيادة التربوية تكتسي أهمية كبرى في تحقيق الإدارة التربوية أهدافها، و ذلك من خلال القدرة التي يتميز بها القائد الإداري (مدير المؤسسة) في التأثير في سلوك مرؤوسيه الإداريين، و المعلمين، و التلاميذ، و العمال، و تحفيزهم قصد تحقيق تلك الأهداف، لذلك " يرتبط معنى القيادة بمفهوم الدور و المسؤولية ارتباطا وثيقا "⁽¹⁾

و بناء على ذلك عرفها زهران بأنها: " دور اجتماعي تربوي يقوم به المربي أثناء تفاعله مع جماعة من الطلاب، و يتسم هذا الدور بأن المربي يكون له القوة و القدرة على التأثير في الطلاب، و توجيه سلوكهم في سبيل تحقيق الأهداف التربوية "⁽²⁾.

و عرفها مجيد دمعة بأنها: " كل نشاط اجتماعي هادف يدرك فيه القائد أنه عضو في جماعة يرعى مصالحها، و يهتم بأمورها، و يقدر أفرادها، و يسعى إلى تحقيق مصالحها، عن طريق التفكير

¹ محمد منير موسى: مرجع سابق، ص (139)

² حامد عبد السلام زهران: علم النفس الاجتماعي، دار الكتب، القاهرة، 1984 ، ص (323).

والتعاون المشترك في رسم الخطط و توزيع المسؤوليات حسب الكفايات و الاستعدادات البشرية والإمكانات المادية المتاحة⁽¹⁾.

و بناء على ما سبق يمكن تعريف القيادة التربوية بأنها: السلوك الذي يمارسه القائد التربوي للتأثير في مرؤوسيه و ذلك بتنظيم و شحذ جهودهم و توجيههم قصد تحقيق العملية التربوية أهدافها كما وكيفاً.

رابعا: الفرق بين القيادة التربوية و الإدارة التربوية.

تعني الإدارة بمعناها العام بتنظيم النشاط الجماعي للأفراد لتحقيق أهداف محددة، و تعني القيادة بمعناها العام عملية التأثير في نشاطات الأفراد و سلوكهم لتحقيق أهداف معينة.

إن السلوك القيادي أوسع و أشمل من السلوك الإداري، و عليه فإن القيادة غير الإدارة، لذلك يميز الكثير بين الإدارة و القيادة باعتبار الإدارة التربوية تعنى بالجوانب التنفيذية التي تعمل على توفير الظروف المناسبة و الإمكانيات المادية و البشرية الضرورية للعملية التربوية، أما القيادة التربوية فتتطلع إلى أكثر من ذلك من خلال الحرص على التأثير في سلوك المرؤوسين لتحقيق العملية التربوية أهدافها كما و كيفاً.

و الملاحظ أن هناك وجهة نظر أخرى ترى أن الإدارة تهتم بالحاضر، أما القيادة فتعنى بالتغيير، لذلك فالقائد هو داعية للتغيير " و مطلوب منه أن يحدث تغييرات في البناء و التنظيم، و من هنا يمكن أن ينظر إليه أنه عامل مقلق للأوضاع الراهنة في عمله"⁽²⁾.

أما رجل الإدارة التربوية فهو يحافظ على الوضع الراهن لأنه يوظف الوسائل و الأساليب القائمة بالفعل من أجل تحقيق الأهداف المحددة مسبقاً.

و قد ينظر إلى الفرق بين الإدارة و القيادة من منظور السلطة و النفوذ و التأثير، فرجل الإدارة يمارس سلطته بناء على صلاحياته المقررة قانوناً، أما نفوذه و تأثيره فمتوقف على سلطته غير الرسمية

¹ عبد الله بالقاسم العرفي، عباس عبد مهدي: مرجع سابق، ص (210)

من خلال مكانته بين المرؤوسين، و هو الذي يضفي عليه صفة القيادة و بهذا المعنى ليس بالضرورة أن يكون كل إداري قائدا⁽¹⁾.

و عموما يمكن القول أنه بالرغم من وجود فرق بين القيادة و الإدارة إلا أن ما ينبغي التأكيد عليه أن القيادة عملية ديناميكية تفاعلية بين القائد و المرؤوسين، تقوم بأدوار مختلفة حسب ما يستدعيه الموقف و ما يتوقع من القائد نفسه، الذي ينبغي أن يدرك أن هناك ارتباط بين الوسائل والغايات تدفعه إلى المساهمة في رسم السياسة و تنفيذها، و أن يحرص على تطوير الأساليب والطرائق، كما أن على " رجل الإدارة أن يحظى بنفوذ شخصي على المرؤوسين و أن يستند إلى سلطة غير رسمية تجعل منه قوة تأثير تساعد على القيادة الواعية المنظمة"⁽²⁾.

و بناءً عليه فإن: " القيادة و الإدارة ليسا مفهومين منفصلين عن بعضهما تماما، فالشخص في أي مستوى إداري يقسم وقته بين الإدارة و الإشراف على العاملين و الأعمال المكلفين بإنجازها"⁽³⁾.

خامسا: خصائص القيادة التربوية و صفاتها.

إن محور العملية التعليمية هو الإنسان، ذلك أن الإدارة التربوية تدور حول الإنسان وتستهدفه، و وسيلتها لتحقيق تلك الأهداف تتم عبر الإنسان، لهذا كان من الواجب توافر صفات وخصائص تميز مدير المؤسسة عن غيره من المديرين في مؤسسات أخرى غير تربوية⁽⁴⁾.

1- صفات مدير المدرسة الناجح:

إن نجاح مدير المؤسسة تتوقف على توفره على خصائص و صفات و مهارات و علاقات تمكنه من التأثير في الآخرين فتضبط سلوكهم و تحقق استجابتهم من خلال إيجاد الأجواء المناسبة لتحقيق الامتثال التلقائي كهدف من أهداف العملية التربوية و ذلك لبناء شخصيات متكاملة للتلاميذ.

² محمد منير موسى: مرجع سابق، ص (144)

³ عبد الله بالقاسم العرفي، عباس عبد مهدي: مرجع سابق، ص (212)

⁴ عمار شوشان، النمط القيادي لمديري الثانويات وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الأساتذة، رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية،

جامعة باتنة، الجزائر، 2008، ص 76.

أ- الخصائص المهنية: من أهمها⁽¹⁾:

- إدراك الأهداف التربوية و التعليمية الواجب تحقيقها.
- الإلمام التام بوسائل تحقيق الأهداف و تنفيذ المناهج.
- الإيمان بمهنة التربية و التعليم و الاعتزاز بها.
- معرفة خصائص نمو التلميذ.

ب- صفات شخصية: أظهرت دراسات عديدة أن هناك بعض الصفات العامة التي تميز القادة عن غيرهم، و أهمها:

- المظهر المناسب و اللياقة البدنية: و ذلك بأن يكون نظيفا و أنيقا، دون مغالاة، و مناسبا لظروف العمل، متمتعا بصحة جيدة تمكنه من الاستمرار في عمله لساعات طويلة⁽²⁾.
- الاستقامة و الذكاء و الطموح و روح المبادرة.
- الاتزان العاطفي و النضج العقلي و التحليل المنطقي و قوة الشخصية⁽³⁾.
- الحزم و السرعة في اختيار البدائل المناسبة و المَقْدرة على الإقناع و التأثير و القدرة على تفهم الموقف⁽⁴⁾.
- المرونة و سعة الأفق و الاتسام بالعدل و الإنصاف.
- المهارة و حسن الأداء و القدرة على التكيف.
- الثقة بالنفس و الإيمان بالمهمة و الشعور بالمسؤولية و البداهة و المبادرة و أخذ القرار⁽⁵⁾.
- الخبرة السابقة في الأعمال القيادية و الإدارية.
- الضبط و السيطرة و ذلك بالحرص على تحقيق الامتثال الذي ينعكس من خلال سلوك الأفراد.
- المقدرة على التنسيق و تحقيق الترابط داخل التنظيم.

¹ عبد الصمد الأغبري: مرجع سابق، ص (133)

² حسين عبد الحميد أحمد رشوان: مرجع سابق، ص (250)

³ ماهر محمد صالح حسين: مرجع سابق، ص (23)

⁴ إيهاب صبيح، محمد رزيق: مرجع سابق، ص ص (153/152)

⁵ هشام محمد نور جمجوم: مرجع سابق، ص (223)

- وجود الدافع الذاتي الذي يحفزه على العمل و تحقيق الإنجازات المطلوبة⁽¹⁾.
 - المهارة في الاتصال من خلال توصيل المعلومات و نقل الخبرات بين أعضاء الجماعة.
 - الموضوعية في علاقاته مع الآخرين حتى يتمكن من تشخيص المواقف و المشكلات تشخيصاً موضوعياً، و بالتالي تؤثر الموضوعية في إنجاح القيادة أو تعويقها⁽²⁾.
 - العضوية و التمثيل بالاختلاط بأعضاء الجماعة و تمثيله لها و الدفاع عنها⁽³⁾.
- إن توافر هذه الخصائص و الصفات في قائد لا تكفي لأن تجعل منه قائداً، فالكثير من القادة لا تتوفر فيه كل الصفات و مع ذلك فهم قادة ناجحون، و على الجانب الآخر قد تتوفر في قائد ما كل الخصائص و الصفات و مع هذا لا يكون ناجحاً و أن هناك عوامل أخرى قد تتدخل منها المهارات و العلاقات.

2- المهارات المطلوب توافرها في مدير المؤسسة: تتمثل في:

- أ- المهارات الفنية.
 - ب- المهارات الإنسانية.
 - ج - المهارات الفكرية.
- أ - المهارات الفنية: يقصد بها المعرفة المتخصصة في مجال التدريس و الإدارة التي تمكنه من توظيف كفاءته في أداء العمل بشكل يضمن تحقيق الأهداف⁽⁴⁾، لذلك ينبغي أن:
- يكون لدى المدير مهارة فنية و علمية في مجال التدريس و الإدارة تمكنه من كسب ثقة الجماعة في المؤسسة و تحقيق أهدافها.
 - تكون له القدرة على بلورة أهداف المؤسسة مع السياسة التعليمية للدولة.
 - تكون له القدرة على تلمس جوانب القصور في العملية التعليمية على مستوى المعلم أو التلميذ أو المنهج أو الإدارة، و العمل على إصلاح الخلل⁽⁵⁾.

¹ إيهاب صبيح، محمد رزيق: مرجع سابق، ص (153)

² حافظ فرج محمد، محمد صبري حافظ: مرجع سابق، ص (74)

³ عبد الله بالقاسم العرفي، عباس عبد مهدي: مرجع سابق، ص (211)

⁴ ماهر صالح محمد حسين: مرجع سابق، ص (93)

⁵ عبد الصمد الأغبري: مرجع سابق، ص ص (135/134)

ب- المهارات الإنسانية: وتعني قدرة المدير على التعامل مع مرؤوسيه، وخلق مجتمع متكامل ويتوقف ذلك على معرفة المدير بطبيعة العنصر البشري من خلال تفهم مشاعر و ظروف المرؤوسين الاجتماعية و الإنسانية، و قدرته على وضع الحلول و الإستراتيجيات و الخطط العلاجية قبل وقوع المشكلة مما يضفي طابع الفعالية على قدراته و مهاراته.

إن اكتساب المهارة الإنسانية أكثر صعوبة من اكتساب المهارة الفنية ذلك أن التعامل مع الأفراد أكثر تعقيدا من التعامل مع الأشياء.

إن من الدلائل التي تدل على توافر المهارة الإنسانية لدى المدير قدرته على التعامل مع التلاميذ من خلال إدراكه لميولهم، و مشاكلهم، و فهمه لمشاعرهم، و تقبله لاقتراحاتهم، و فسح المجال أمامهم لإظهار روحهم الإبتكارية، و خلق الإحساس لديهم بالاطمئنان في مؤسستهم، و تلبية مطالبهم، و العمل على إشباع حاجاتهم⁽¹⁾.

ج - المهارات الفكرية: تعني قدرة المدير على التفكير الجاد و الرصين في معالجة كل المستجدات وإيجاد التصورات المناسبة لمواجهة كل التغيرات⁽²⁾، و ذلك في إطار من التعامل الديمقراطي مع العاملين و الأساتذة و التلاميذ: " و لهذا فإن المدير الذي تتوفر لديه المهارات يكون فعالا في ابتكار الأفكار و الإحساس بالمشكلات قبل وقوعها، حيث يضع الحلول و الإستراتيجيات والأولويات و الخطط العلاجية قبل وقوع المشكلة "⁽³⁾.

3- القيادة التربوية الناجحة و علاقتها المختلفة:

إن نجاح المدير و فاعليته لا يقاس بمدى إنجازه للمهام الموكلة لديه، بينما تقاس الفاعلية بمدى حسن الاستثمار الأمثل لقدرات العاملين في المؤسسة لأداء مهامهم، لهذا فإن القيادة المدرسية الناجحة تتمثل بالآتي:

¹ ماهر صالح محمد حسين: مرجع سابق، ص (96)

² عبد الصمد الأغبري: مرجع سابق، ص (135)

³ علي عياصرة، محمد محمود العودة الفاضل: الاتصال الإداري و أساليب القيادة الإدارية في المؤسسات التربوية، دار مكتبة الحامد للنشر و التوزيع، عمان، ط1، 2006 ، ص (106).

- قدرة مدير المؤسسة على إحداث التفاعل بين متطلبات العمل و العاملين (المعلمون، التلاميذ، أولياء التلاميذ، الإداريون، و المجتمع المحلي) و إتباع النمط القيادي الذي يتناسب و تحقيق أهداف العملية التربوية.
- أن يكون المدير واعيا و مدركا لدوره و مركزه، فيحاول التجديد و التطوير في إطار عمله دون التسليم بالتنفيذ الرتيب.
- قدرة المدير على ترجمة العلاقة و توجيهها بصورة هادفة إلى أعمال و أفعال، بدلا من الأقوال و الشعارات، و هذا لا يتأتى ما لم يمتلك الخصائص و الصفات الشخصية، بالإضافة إلى المهارات الإنسانية و المهنية و الفنية و الفكرية التي تساعد على ذلك.
- وإن من أهم العلاقات التي تتطلبها القيادة التربوية الناجحة ما يلي:

أ- علاقة المدير بالمعلمين:

إن على مدير المؤسسة أن يحرص على تكوين علاقة مهنية إنسانية أساسها التعاون والاحترام و الثقة المتبادلة و الارتقاء بها إلى مستوى يشعر فيها كل معلم بأهميته و قيمته، و ذلك في جو يسوده الانسجام والتكامل⁽¹⁾، ذلك أن المعلم يسعى بدوره في إطار واجباته إلى تنمية المعارف والمهارات عند التلاميذ، و الحرص على ضبط سلوكهم بما يحقق الامتثال عندهم و هذا من خلال ما يمارسه من سلطة و ما يواجهه من مشكلات صفية، باعتبارها انعكاس لوضع المؤسسة العام، وذلك بالعمل على صب المواد التعليمية في قوالبها التربوية، والربط بينها وبين الواقع النفسي والسلوكي للتلاميذ، والواقع الاجتماعي بكل أبعاده، حتى تسهم هذه المعالم التربوية في تربيتهم وترشيدهم⁽²⁾.

و حتى يتمكن المدير من بناء علاقات طيبة مع المعلمين لا بد أن يقوم بالعديد من الواجبات و الأمور التالية لخصها الدكتور صالح عبد العزيز و هي⁽³⁾:

- عقد اجتماعات دورية للهيئة التدريسية بصورة عامة و لمعلمي الصف الواحد لدراسة ما يقف في طريق تحقيق المؤسسة لرسالتها و أهدافها و القيام ببرامجها و فعاليتها و أنشطتها.

¹ عبد الصمد الأغبري: مرجع سابق، ص (141)

² عجيل جاسم النشمي، معالم في التربية، مكتبة المنار الإسلامية، الكويت، ط1، 1980، ص (41)

³ طارق عبد الحميد البدري، مرجع سابق، ص ص (185 ، 187)

- أن يعاون المعلمين للتغلب على مشكلاتهم الشخصية التي تصادفهم لأن ذلك سيوفر جوا من الطمأنينة و الاستقرار للمعلم و التلاميذ أيضا.
- أن يشارك المعلمين في مختلف المواقف و الظروف و أن يشيع روح الألفة و الثقة بينهم، لأن خلق مثل هذه العلاقات يؤدي إلى تعزيز الروح المعنوية بينهم، و بالتالي تؤدي إلى تحقيق التعاون المشترك لتحقيق المؤسسة مهامها و مسؤولياتها.
- أن يقدم الإرشاد و التوجيه للمعلمين و خاصة حديثي العهد و الخبرة في السلك التعليمي من النواحي التربوية و الفنية و العملية عندما يجد الحاجة ماسة إلى ذلك، و يجب أن يحسن توجيهه بأدب و لباقة و تكون أهدافه من الإرشاد شحذ همم الكادر التدريسي باستمرار.
- أن يراعي الفروق الفردية بين المعلمين، و اعتبار كل منهم شخصية فريدة له قدرته و مهاراته الخاصة و التعرف على أنماط الشخصيات المختلفة لهم، مما يعتبر من الأمور التي تؤدي إلى نجاح المدير في عمله، حيث يستطيع أن يراعي نزعاتهم و آراءهم و اتجاهاتهم عند التعامل معهم.
- أن يهتم بتكوين علاقات صداقة خارج إطار العمل في المؤسسة معهم، و أن يهتم بمساعدتهم لتخفيف وطأة المشاكل عليهم و تذليل الصعوبات التي تعترض عملهم و حماسهم و عطاءهم فزيارة المريض مثلا و المساعدة المالية و تقديم الخدمات لأسرهم، لها أثر عميق في توثيق هذه العلاقات، كما أن حسن المعاملة و التواضع يحفز المعلم و المدرس للعمل التلقائي المنتج.
- أن يراعي القابليات و الكفاءات عند توزيع المسؤوليات و الاختصاصات على المعلمين بحيث يقوم كل معلم بما يلاءم قدراته و قابلياته.
- أن يكون مستعدا لتقديم كافة المساعدات لهم خاصة الجدد منهم، لأن ذلك سيسهم في نجاحهم وتكيفهم مع العمل الجديد، و عليه أن يوضح للمعلم الجديد وظائفه و مسؤولياته، و يعرفه بأوجه النشاط في المؤسسة ، و يعرفه على مشاكل المؤسسة و البيئة و المبادرة إلى حل المشكلات التي تصادفه، إضافة إلى تشجيع المعلمين القدامى في المؤسسة على مساعدتهم.
- أن يشجع فيهم روح الابتكار و التجريب و أن يثمن جهودهم و يحترم قدراتهم على إظهار الحب و الاحترام بصورة متلازمة لا تنفصم و إظهار مواهبهم و استغلالها و تنميتها.

- أن يتابع و يراقب سير الدروس في المؤسسة و زيارة المعلمين في مواقع العمل للاطلاع على قدراتهم القيادية للتلاميذ و أساليب التوعية و التوجيه التي يستخدمونها، و كذلك طرائق التدريس المستخدمة من قبلهم في التدريس، و البحث عن حلول للمشاكل التي تعترضهم في شخصياتهم أو في طريقة عملهم.

- التعاون مع المعلمين و إشراكهم في التخطيط للعملية التعليمية و في العمل المدرسي و الاستفادة من مقترحاتهم و ملاحظاتهم التي تخص عمل المؤسسة و أنشطتها و مهامها ليشعروا بأنهم مسئولون فعلا عن مدرستهم و النهوض بها للوصول إلى أهدافها و غاياتها.

ب- علاقة المدير بالتلاميذ:

يعد التلميذ محور العملية التربوية حيث تسعى المؤسسة إلى بنائه جسميا و عقليا و اجتماعيا بشكل متكامل و هذا الإعداد يسمح ببناء شخصيات قادرة على التصرف بشكل سليم، و مواجهة المشكلات التي تعترضهم في مختلف مناحي الحياة، و هنا تبرز أهمية إقامة علاقات إنسانية بين المدير والتلاميذ.

إن بناء مثل هذه العلاقات يتطلب إلمام المدير و معرفته بأبعاد النمو المتكامل للتلميذ للتعرف على احتياجات التلاميذ و الوقوف على مشاكلهم و الصعوبات الخاصة بكل مرحلة من مراحل النمو.

و عموما يمكن إجمال مهام المدير في علاقاته مع التلاميذ فيما يلي⁽¹⁾:

- الاهتمام بالمشاكل و الصعوبات التي تواجه التلاميذ داخل المؤسسة و خارجها، و إيجاد الحلول المناسبة لها ضمانا لعدم تفاقمها.

- العمل على تنمية الاتجاهات السليمة في نفوس التلاميذ في المؤسسة ، و ذلك بتهيئة المناخ الملائم والمناسب للتلميذ لكي يمارس بعض الأنشطة و الفعاليات التي تؤدي إلى غرس و تنمية الاتجاهات الإيجابية.

- تحقيق المساواة و العدالة في تعامله مع التلاميذ، بحيث لا يفرق في هذه المعاملة بين تلميذ و آخر.

¹ طارق عبد الحميد البدرى: مرجع سابق، ص ص (188/187)

- أن يسود علاقته بالتلاميذ الحب و الاحترام و التقدير، و أن يتيح الفرصة للتلاميذ للتعبير عن آرائهم بحرية و دون خوف، لأن ذلك يثير فيهم شعور الاعتزاز و الثقة في النفس، و كذلك يزرع في نفوسهم الاحترام و الحب للآخرين.
- أن يحاول إشراك التلاميذ و لو بشكل مبسط في تنظيم المؤسسة و التخطيط لبعض أنشطتها وفعاليتها، و هذه المشاركة ستتيح لهم الفرصة لتحمل المسؤوليات و العمل المشترك حتى و إن كان ذلك العمل و تلك المسؤولية بسيطة الأداء و التنفيذ.
- أن يعمل على إطلاع التلاميذ على أبرز المشاكل التي تعاني منها بيئتهم و محاولة إشراكهم في المساهمة و لو في حدود بسيطة في اقتراح الحلول الملائمة لها.
- توثيق العلاقة بين التلاميذ و معلميه، لأن ذلك يضمن حب التعلم لتلاميذهم و إخلاصهم و تفانيهم في العمل على تقديم أقصى ما يستطيعون، من أجل نمو التلاميذ النمو الصحيح، وصولاً للأهداف التربوية التي تسعى إليها المؤسسة ، كما أن توثيق العلاقة يضمن الاحترام و الامتثال من قبل التلاميذ لمعلميهم.

سادساً: أدوار القيادة التربوية

تطورت وظيفة الإدارة التربوية من مجرد عمل روتيني رتيب يقتصر على المحافظة على تطبيق اللوائح و الأنظمة المدرسية و التأكد من حضور التلاميذ و انصرافهم، في الوقت المحدد و صيانة المرافق المدرسية إلى وظيفة تقوم بأدوار ثلاثة⁽¹⁾:

1- دور إنساني.

2- دور إعلامي.

3- دور صناعة القرار.

1- الدور الإنساني: من هذا الدور نشأت ثلاثة أدوار فرعية:

أ- الدور الأول: هو أن المدير رأس المؤسسة و الشخص البارز فيها، يقوم بواجبات تتطلب نشاطاً إنسانياً و لا تتطلب معلومات أو اتخاذ قرارات هامة.

¹ هشام محمد نور مجموع: مرجع سابق، ص ص (302/285)

ب- الدور الثاني: هو دور الرابط أو ضابط الارتباط، يتفاعل مع زملائه الآخرين، و دوره كرابط أو نقطة اتصال يتعلق بأهمية علاقاته المتداخلة، خاصة مع المعلمين و التلاميذ.

ج- الدور الثالث: هو دور القائد، و ما يتطلبه هذا الدور من خصائص مهنية، و صفات شخصية، ومهارات فنية و إنسانية و فكرية، فهو المثل و النموذج القدوة.

هذه الأدوار الثلاثة وضعت المدير في موقع استراتيجي مميز، مكنه من الحصول على معلومات داخلية.

2- الدور الإعلامي: هو نقطة الاتصال، و محور المعلومات التي لا يمكن الحصول عليها إلا منه، وينقسم هذا الدور بدوره إلى ثلاثة أدوار⁽¹⁾:

أ- الدور الأول: هو دور المرشد أو الموجه أو المراقب أو الرقيب

أو المحذر (الرقيب الإعلامي)، دور يمكنه من جمع المعلومات و تحليلها، للوقوف على المتغيرات الحاصلة من المصادر المختلفة و التعرف على المشاكل القائمة، المشاكل المتوقعة حدوثها خاصة على محور المعلمين أو محور التلاميذ.

ب- الدور الثاني: هو دور المرسل، فهو ينقل المعلومات و ييثرها باستعمال وسائل الاتصال الممكنة والمتاحة بالمؤسسة، خاصة تلك الموجهة للمعلمين و للتلاميذ.

ج- الدور الثالث: هو دور المتحدث، فدوره كمرسل يأخذ من الخارج و ييثر للداخل، و دوره كمتحدث يأخذ من الداخل و ييثر للخارج، فهو بهذا رجل العلاقات و رجل الإقناع و المساعي.

3- دور صناعة القرار: إن دور المدير الاجتماعي و دوره الإعلامي و وجوده على رأس المؤسسة، يتطلب منه إشرافا و توجيها لطلبات رؤوسيه، خاصة المعلمين و التلاميذ، و كذلك اهتماما بمشكلاتهم و هذا من خلال المعلومات المتوفرة لديه التي تمكنه من اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، هذه القرارات تتراوح بين قرارات ذات تأثير دائم و قرارات وقتية التأثير أو محدودة التأثير و قرارات رئيسية و قرارات أزمات أو قرارات نوبات.

ينقسم هذه الدور إلى أربعة أدوار⁽¹⁾ هي:

أ- الدور الأول: دور المتعهد أو دور المباشر أو دور المؤسس فهو كمؤسس يتطلب المبادرة و ذلك بالتدخل الحازم و الحكيم في المشاكل التي قد تظهر و النظر إليها بدقة و إمعان لاتخاذ القرار المناسب، كما عليه أن يفوض الصلاحيات و يمنح السلطات ثم يشرف عليها، حتى لا تتسبب الأمور أو يستبد في الرأي.

ب- الدور الثاني: هو دور المتحكم أو الماسك و القابض على الاضطرابات و البلبلة و التعكيرات، فهو كمتحكم للتغيرات يتعامل مع تغيرات مفاجئة و غير مخطط لها، متغيرات عن مشاكل لم ينظر إليها من قبل فتسبب بعض الأزمات، فعليه أن يتدخل و يتصرف بالبحث عن أسباب رأب الصدع وإيجاد الحلول.

ج- الدور الثالث: هو الدور المقسم أو الموزع أو المعين أو المخصص للموارد، و ذلك بأن يرى كيف يضع الموارد في موضعها الجيد الطيب، بما يخدم المعلمين و يشجع التلاميذ و ذلك بخلق أجواء التنافس بينهم لرفع مستواهم و تهيئة المناخ الملائم لتفجير طاقاتهم و ضبط سلوكهم تحقيقا للامتثال عندهم الذي يعتبر عاملا و هدفا مهما من أهداف المؤسسة.

د- الدور الرابع: هو دور المفاوض، و ذلك بالتعامل مع المواقف التي يرى أنه مضطر أن يدخل فيها لصالح المؤسسة ، سواء خارج المؤسسة أو داخلها⁽²⁾.

إن عمل المدير هو تفاعل بين المادة و الروح لتحقيق أهداف المؤسسة التي يعتبر التلميذ محور العملية التربوية فيها، لذلك لا يمكن تحقيق الأهداف ما لم تكن العلاقة التي تربط المدير بالمعلمين و التلاميذ خاصة علاقة مبنية على الاحترام و التقدير

والمشاركة في تحقيقها، مع مراعاة حاجات التلاميذ و مشاكلهم و التي سنتعرض لها في الفصل الرابع.

إن عمل المدير معقد و ذا اتجاهات، و العمل الإنساني فيه ليس له حدود، نستطيع أن نقترض المال و أن نستورد المواد الخام، و لكن هل بمقدورنا أن ندفع التلاميذ للعمل و نحفزهم عليه و نضبط سلوكهم؟

إن عمل المدير موجه إلى سلوكيات التلاميذ و تصرفاتهم و دوافعهم و حاجاتهم إن دماثة الخلق و رقة المشاعر و مشاركة التلاميذ في اتخاذ بعض القرارات عناصر رئيسية لخلق رد فعل إيجابي بما يحقق الامتثال عندهم و يحفزهم على العمل لتحقيق النجاح.

إن الشعور بحاجات التلاميذ و مشاكلهم لا يستطيع المدير الآلي أن يحققه، لأنه يسير وفق منهج مبرمج سلفاً، لذلك و جب توفر خصائص وصفات في المدير — كما سبق ذكرها — تلي أهدافه، و تحقق استجابة وردود أفعال ايجابية من التلاميذ.



الفصل الرابع: الامتثال و التلاميذ

تمهيد :

إن قيام المدير بأدواره المختلفة في المؤسسة وقبول التلاميذ لتوجيهاته، وامتثالهم للقوانين المدرسية، وإشراكهم في اتخاذ قرارات تنسجم مع أهدافهم الخاصة وأهداف المؤسسة يتطلب إدراك حاجاتهم ومشاكلهم التي يضطلع بها مدير المؤسسة لإيجاد حلول لها بالتنسيق مع المعلمين. هذه المشكلات قد تنجم عن سلوك المعلم أو البيت والبيئة المحلية للتلميذ، أو إدارة المؤسسة، أو الجماعة الصفية، أو التلميذ نفسه، أو النشاطات التعليمية الصفية، وقد تنجم عن بعضها أو كلها، لذلك ظهرت عدة نظريات تدرس أساليب التعامل مع المشكلات السلوكية، وهذا وفق آليات تهدف إلى تعديل سلوك التلاميذ بالزيادة أو التقليل أو الحذف، وهو ما نعرض له في هذا الفصل.

أولاً: الامتثال

إن قيام المدير بأدواره المختلفة في المؤسسة وقبول التلاميذ لتوجيهات المدير و امتثالهم للقوانين المدرسية و إشراكهم في اتخاذ قرارات تنسجم مع أهدافهم الخاصة، و أهداف المؤسسة يتطلب إدراك حاجاتهم و مشاكلهم التي يضطلع بها مدير المؤسسة مما يوجد فيهم ردود أفعال ايجابية يتحقق من خلالها امتثالهم، الذي له أسبابه، و أشكاله، و حدوده التي ينبغي التقيد بها حتى لا يفرز مساوئ و أضراراً.

1- أسباب الامتثال:

إن الاستجابة و الالتزام بقيم و معايير المجتمع يرجع إلى جملة من الأسباب أهمها:

أ- استعداد الفرد للامشروط للطاعة و تقبل التوجيه من الغير، حيث تكشف مراحل نمو الإنسان منذ الولادة إلى الوفاة أنه يتأثر بمن حوله و يخضع لمن هو أقدر منه، لذلك وجب التركيز على ضبط رغبات الفرد منذ نعومة أظافره ليرتقي سلم الكمال عن طريق مغالبة النفس، علماً أن الضوابط قوة فطرية تولد مع الإنسان، و لكنها تبقى كامنة، تحتاج إلى مساعدة خارجية ليتم لها الظهور و النماء والنضج " و كذلك التوجيه و الرعاية و التهذيب التي تنضج القوة الضبطية في كيان الفرد و تساعد

من الخارج على استكمال نموها"⁽¹⁾، و الملاحظ أن الضغط الخارجي لا يمكن أن ينشئ شيئاً في كيان الفرد، ما لم يكن هناك استعداد فطري للاستجابة إليه و الامتثال له.

فالامتثال إن فرض من الخارج ولم تنهياً له النفوس لا يتجاوب معه الفرد، فيعارضه معارضة مستورة خشية عدم الظهور. بمظهر التحدي للسلطة، واستمرار هذا الامتثال المفروض، مرهون ببقاء السلطة التي فرضته، وبدقة الرقابة التي تبسطها على الأفراد، وحينها لا يعد إلا امتثالاً زائفاً⁽²⁾، يخفي من ورائه سلوكات تنافي وحقيقة نفس الفرد، والتي تدفعه كما أكد ذلك ابن خلدون إلى "التظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه"⁽³⁾، حيث تعلمه الكذب والخبث والمكر، والخديعة.

ب- أثر التربية و التنشئة الاجتماعية التي تغرس في الفرد احترام المعايير و القيم الاجتماعية و تقبل التوجيه، ذلك لأن عملية الضبط لا تكون سهلة دائماً، بل تتطلب مجاهدة و تحمل مشاق و دأب مستمر، تقوم بها مؤسسات الضبط الاجتماعي، غير أنه ينبغي الإشارة إلى " حقيقتين هامتين: الأولى أن الضبط رياضة نفسية تشبه في كثير من وجوها الرياضة البدنية، فما من شك أنها تكون أحيانا غاية في المشقة... و الحقيقة الثانية أن تربية الإرادة بهذه الصورة عملية لا تخلو من متعة"⁽⁴⁾.

ج- الخوف من العقاب ذلك أن للمدرسة نظام يتعلق بالجماعة التربوية و التي ينظمها الفصل الثالث تحت عنوان " أحكام خاصة بالتلاميذ " و التي يجب الامتثال لها بتنفيذها بما يضمن انجاز المهام و تحقيق الأهداف و هذا بالحرص على فرض عقوبات على أنواع السلوك غير المقبول و غير المتوقع"⁽⁵⁾.

و لعل من أهم هذه العقوبات توجيه عقوبة الإنذار، و عقوبة التوبيخ، و النقل إلى مدرسة أخرى من مجلس التأديب، و لعل هذا ما سيوضح أكثر عند معالجة استراتيجيات تعديل السلوك.

¹ محمد قطب: الإنسان بين المادية و الإسلام، دار الشروق، بيروت، ط1، 1982، ص (163)

² محمد البهي، الدين والحضارة الإنسانية، دار الفكر، بيروت، ط2، 1974، ص ص (277 ، 278)

³ ابن خلدون، عبد الرحمن ابن محمد ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار القلم ، بيروت، لبنان، ط5، 1984، ص (540)

⁴ محمد قطب: مرجع سابق، ص (93)

⁵ إبراهيم عثمان: مقدمة في علم الاجتماع، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 1999، ص (325)

د- طلب الثواب حيث ينبغي أن يتضمن نظام الجماعة التربوية مكافأة أنواع السلوك الامتثالي ذلك لأن من أدوات الامتثال ما تسنه الجماعة من حدود تتمثل في نظام من الثواب و العقاب.

إن مكافأة أنواع السلوك الامتثالي يحفز التلاميذ على الامتثال لقواعد و توجيهات المؤسسة⁽¹⁾.

و لعل من أهم أنواع الثواب و التحفيز: الإشادة بالتلاميذ المتميزين و تقديمهم على أقرانهم في المناسبات المدرسية و الوطنية و العلمية، و وضع صورهم في لافتات خاصة و تزويدهم بشهادات الشرف و التقدير، و تقديم رسائل الشكر و العرفان إلى أوليائهم⁽²⁾.

هـ- اعتقاد الفرد أن امتثاله سيؤدي إلى تحقيق أهدافه أو أنه على الأقل لا يتعارض معها.

2- أشكال الامتثال:

إن الأسباب السابقة تدفع التلميذ إلى الامتثال طوعا أو كرها، و ذلك بسعيه إلى إشباع دوافعه الداخلية كتتحقيق أهداف أو طلب ثواب، أو عن طريق قبوله لما تصدره المؤسسة من تعليمات و توجيهات تجعل منه تلميذا ملتزما ممتثلا.

إن هذا الامتثال يمكن التلميذ من استيعاب بيئته و تطوير معارفه و تخزينها و تحقيق أهدافه⁽³⁾، والذي يأخذ شكلين:

أ- الامتثال الفوقي (الموضوعي):

يقوم على القهر و الإكراه و الإكراه، حيث تقيد حركة التلميذ و حريته، و الغاية من ذلك هي حفظ النظام، فهو ممثل خارجيا، على الرغم من العوائق النفسية و الصعوبات التي يواجهها في البداية، إلا أن الترويض و المران، و التضحية و التحمل عمليات تجعل التلميذ يمثل للقواعد و القوانين المدرسية بعد صراع عنيف و مقاومة داخلية لوقت طويل، و فعالية النفس التي تتكيف مع الأوضاع و البيئة الجديدة⁽⁴⁾.

¹ إبراهيم عثمان: مرجع سابق، ص (325)

² طارق عبد الحميد البدرى: مرجع سابق، ص (208)

³ محمد حسين العمارة: مرجع سابق، ص (55)

⁴ حسين عبد الحميد أحمد رشوان: مرجع سابق، ص (187)

هذا الأسلوب التسلطي في الضبط قد يفشل حينما لا يلقي استجابة من التلاميذ، نظرا لقساوته، و الذي يفرز ردود أفعال تكون أحيانا قوية في صورة تدمير، عدوانية و عناد.

أ- الامتثال الذاتي:

مصدره التلميذ نفسه، فهو لا ينتظر أوامر أو تعليمات تصدر عن المدير أو غيره، بل يلتزم بقوانين المؤسسة و تعليماتها عن قناعة ذاتية حفاظا على انسجامه و توازنه في المؤسسة و سعيًا لتمتين شبكة علاقاته الاجتماعية مع مجتمع المؤسسة (المدير، المعلم، التلاميذ،...) و ذلك لأن الامتثال يهدف إلى تحقيق أكثر قدر من التعاون بين التلاميذ و معلميه، و تيسير عملية الاتصال و التواصل بين المعلم و تلاميذه، و تدريب التلاميذ على النظام لإكسابهم سلوك الامتثال الذاتي الخالي من العقاب و الذي يمكن تسميته بالضبط الطوعي و الإرادي الذي لا يخضع لقوة خارجية تلزمه الامتثال للقواعد و النظم المدرسية بل بإرادته التي تدفعه إلى دخول دائرة الضبط متكيفا مع البيئة المدرسية التي يتنازل فيها التلميذ عن بعض عاداته أو حاجاته، أو أحلامه، و هذا بعد مجاهدة النفس و صراع معها متخذًا قاعدة التخلي و التبري سبيلا لتحقيق حاجاته المتزايدة، دونما فرض لقيود صارمة و مطلقة عليه، وهذا ديدن الأسلوب التسلطي، و إنما أخذًا بيده للامتثال لقواعد و قوانين المؤسسة⁽¹⁾، وهو ميزة الأسلوب التفاعلي.

إن التكيف مع البيئة المدرسية يعني كذلك التضحية و التحمل، التضحية بجزء من حاجات التلميذ أو من أهدافه، حتى لا يحدث الاضطراب و الفوضى، و هو عملية ديناميكية تهدف إلى تحقيق التناغم و الانسجام و الاستقرار و الاستمرار في المؤسسة⁽²⁾.

3- ضرورة الامتثال:

إن الالتزام بمعايير المجتمع و قيمه أملتته الضرورة الاجتماعية الهادفة إلى تحقيق أهداف الفرد وطموحاته التي قد تتعارض مع قيم المجتمع و قوانينه، فيشعر حينها بمقاومة ذاتية في صورة حواجز تحول بينه و بين تحقيق حاجاته.

¹ معن خليل العمر: مرجع سابق، ص ص (95/94)

² حسين عبد الحميد أحمد رشوان: مرجع سابق، ص (186)

إن الدوافع لتحقيق الحاجات متعددة، تحتاج إلى تعب و جهد و مشقة، كما تحتاج إلى ضوابط توجهها و تهذيبها، ضوابط فطرية تؤدي إلى الامتثال حين يتوفر الاستعداد للاستجابة للضغط الخارجي و الذي يفشل مها كان شديدا و قاسيا و مستديما حين لا يوجد استعداد للاستجابة إليها⁽¹⁾.

إن الأوامر المفروضة يدعن لها التلاميذ عند الضرورة، لكن سرعان ما يتخلصون من سلطاتها عند غياب آلية الرقابة، لذلك ينبغي الحرص على خلق حياة اجتماعية في المؤسسة يسهم فيها الجميع، يشعر حينها التلاميذ أن هذه الحياة هي حياتهم، ومع ذلك فهذا لا يغني مطلقا عن عنصر التوجيه والتهذيب⁽²⁾.

إن وظيفة التوجيه و التهذيب عملية ضرورية بالنسبة للفرد بغية تحقيق مصلحته التي تتعذر إن لم يخضع سلوكه لقواعد تضبطه لإحداث التناغم بين الفرد و المجتمع.

إن الامتثال ضرورة أملتها مصلحة الفرد التي لا تحقق الأمن إلا خلال مجتمع منظم، مجتمع يحكم أفراد قواعده تقوي شبكة العلاقات الاجتماعية و تحميه من التيه و الانحراف.

إن الفرد و المجتمع في حالة حركتهما و ثباتهما يهدفان إلى غاية واحدة، هذه الغاية متداخلة ومتشابكة بين الفرد و المجتمع، فإن كان على الفرد أن يعمل من أجل مصلحة المجتمع فليس ذلك من أجل الفرد فحسب، و إنما من أجل الفرد الذي هو جزء من الإنسانية كلها، فليس هناك تنازع بين الفردية و الجماعية، " فكلتاهما أصلية في الفطرة... و لكنها كأى طاقة أخرى من طاقات الإنسان قد يعتري إحداها الشطط فيجانبها الاعتدال ... و يضطرب التوازن فيقع الشقاق، و من هنا تجيء مهمة النظام في تحقيق روح التوازن و الاعتدال و معالجة التجاوز و الإسراف"⁽³⁾.

إن هذه ضرورة حتمية تفرض على الفرد أن يمتثل لها و تقتضيها الحياة الاجتماعية. إن الفرد ينبغي أن يحس بضرورة التعاون مع الآخرين لتحقيق الأهداف الخاصة و العامة، و هو بتروعه الفطري هذا لا يطوي ذاته في كيان المجتمع طيا يذويه كفرد له خصائصه و سماته و حاجاته

¹ محمد قطب: دراسات في النفس الإنسانية، دار الشروق، بيروت، د ت، ص (175)

² صالح عبد العزيز، مرجع سابق، ص (275)

³ عمر عودة الخطيب: المسألة الاجتماعية بين الإسلام و النظم البشرية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط 1، 5، 1980، ص (185)

ومشكلاته، بل يحتفظ بمقوماته الخاصة، لكن ينبغي ألا يغرق في هذه الفردية إغراقاً يعزله عن المجتمع، و يقصيه عن التفاعل معه، بل عليه أن يرمي جانب التوازن بين نزوعه الفردي و الجماعي، أي أن يحقق التوازن بين حقوقه كفرد و واجباته تجاه الجماعة⁽¹⁾، لأن قوته هي قوة المجتمع نفسه لذا لا بد أن يكيف فكره و سلوكه و ضميره بما يحقق ذلك، لأن المجتمع المتوازن ينشأ من الفرد المتوازن و الفرد الصالح ينشأ في المجتمع الصالح⁽²⁾، إن هذه ضرورة حتمية تفرض على الفرد أن يمثل لها و تقتضيها الحياة الاجتماعية.

إن العيش في أمن و سلام يقتضي وجود قانون، بالإضافة إلى وسائل الضبط الأخرى تنظم الحياة الاجتماعية، و تحافظ على استقرارها و توازنها و نظامها و امتثالها، يقول ابن خلدون: " إن هذا الاجتماع إذا حصل للبشر و تم عمران العالم بهم، فلا بد من وازع يدفع بعضهم ببعض، فيكون ذلك الوازع واحدا منهم، يكون له عليهم الغلبة و السلطان و اليد القاهرة، حتى لا يصل أحد إلى غيره بعدوان، و هذا هو معنى الملك"⁽³⁾.

و لعل مجتمع المؤسسة نموذج حي للتفاعل بين أفرادها الذي يقتضي حتمية خضوع التلاميذ لنظام الجماعة التربوية بما يحدد من حقوق و واجبات خاصة بالتلاميذ حفاظاً على التماسك، و حرصاً لتحقيق أهداف العملية التربوية، و ذلك بالامتثال لهذا النظام و هذه القواعد من خلال ما يحدده من عقوبات و مكافآت، لذا يعد الامتثال ضروريا لاستنهاض الهمم و شحذ العزائم و حشد الطاقات حتى تحقق العملية التربوية أهدافها.

4- مساوئ و أضرار الامتثال:

إن الامتثال الفوقي (الخارجي) غالبا ما تترتب عنه آثار سلبية، خاصة لما لا يظهر فيه إلا الخضوع بسبب الرقابة الدائمة و الذي لا يستمر في غيابها، لذلك فهو امتثال شكلي مبني على النفاق، ذلك لأن الامتثال السليم هو الامتثال النابع عن قناعات ذاتية يخضع فيه الفرد للمعايير و يسايرها عن اقتناع و رضا، و هو مؤشر على فاعلية الضبط.

¹ عمر عودة الخطيب: مرجع سابق، ص (213)

² محمد قطب: الإنسان بين المادية و الإسلام، مرجع سابق، ص (128)

³ ابن خلدون: مرجع سابق، ص (43)

إن المبالغة و التشديد في الضوابط و استخدامها يؤول إلى نتائج تكون عكسية و سلبية تناقض الأهداف المسطرة⁽¹⁾، و حسب بيرتون فإن " تأكيد التنظيم لضرورة الامتثال و الإلتباع الدقيق للقواعد يمكن ان يشجع الفرد على استيعاب و استدماج الفرد لهذه القواعد و التوحد معها، و هكذا تصبح القواعد الإجرائية هدفا في حد ذاتها و ليست مجرد أساليب بسيطة لتحقيق الأهداف... وبالتالي تصبح فعالية النسق ككل في حالة خطرة و تزداد هذه المواقف حينما تزداد من خلال التنفيذ الحرفي للقواعد الرسمية الجامدة و التقيد بها "⁽²⁾.

إن الحرفية في التنفيذ و جمود القواعد الرسمية و قولبتها، كهدف لذوي السلطة تجعل من الامتثال مطلباً شكلياً تشل فيه الإرادة و تعيق كل فرص الإبداع و الابتكار و الخروج عن المألوف و وأد المبادرات و تقييد المهارات " و تلغي التباين و التنوع الفردي بل تؤكد على التصرف بسلوك واحد و التفكير بأسلوب واحد و التخيل بفضاء واحد و التعبير بلغة واحدة و التغيي و الطرب على عزف واحد، و هذا مخالف للطبيعة البشرية المتنوعة و المتباينة و المتعددة "⁽³⁾.

إن الإسراف في الضبط بإتباع الأسلوب التسلطي يولد خضوعاً و امتثالاً زائفاً له آثاره السلبية، ذلك أنه لما يشتد الضبط عن قدره الضروري فإنه يمنع تدفق الحياة في مساريها الفطرية كما ينبغي لها، و هذا يؤدي إلى أحد شيئين: " إما أن يضعف الدافع الفطري و يذبل، و إما أن ينفجر في غير سبيله الطبيعي في مساري منحرفة عن الغاية الأصلية أو منقلبة عليها "⁽⁴⁾.

إن المؤسسة يبرز فيها مكونان اجتماعيان لكل مجتمع ألا و هما الامتثال و الانحراف، لذا عليها أن تحرص على ضبط سلوك التلاميذ بما يقيهم من السلوكات الانحرافية، و هذا بمراعاة حاجاتهم و إشباعها اجتماعياً، و تقدير مشكلاتهم و التعامل معهم بإيجابية، لأن الانحرافات السلوكية من أسبابها صرامة تطبيق الضوابط الاجتماعية.

¹ معن خليل العمر: مرجع سابق، ص (192)

² السيد الحسيني: مرجع سابق، ص (82)

³ معن خليل العمر: مرجع سابق، ص (194)

⁴ محمد قطب: دراسات في النفس الإنسانية، مرجع سابق، ص (312)

و بناء على ما سبق، فإن من مساوئ و أضرار الامتثال ما يلي:

- الالتزام بحرفية القواعد التنظيمية و عدم الحيد عنها.
- تقييد قدرات التلاميذ و مهاراتهم الذاتية.
- إضعاف روح المبادرة و المشاركة الفاعلة.
- انخفاض الروح المعنوية.
- الانحراف عن القواعد التنظيمية و الضوابط الاجتماعية و بروز الانحرافات السلوكية، كالعنصرية، التدمير، و العناد.

ثانياً: التلاميذ:

1- حاجات التلاميذ:

الأصل في الحاجة هو الشعور بالنقص المصحوب ببذل جهد لتلبية الحاجة، و حاجات الإنسان متعددة فهي " ليست مادية، غذائية، كلها، فهي أيضا إنسانية بمعنى أن الإنسان بحاجة إلى أُنْداده، كمتعاونين و شركاء جنسيين "⁽¹⁾، لذلك تتجلى الضرورة إلى التعاون سعياً لإشباعها اجتماعياً عن طريق " تكوين العلاقات الإنسانية مع الغير و التعاون معهم بغية سد الحاجة لذاته أو للآخرين و أن سدها يمكنهم من النشاط و الفاعلية و الحيوية التي يكون مردودها للصالح العام "⁽²⁾.

إن تكوين العلاقات الإنسانية عامل جوهري يحدث تناغماً و انسجاماً و توافقاً في أعضاء الجماعة التربوية مما يساعد على تحقيق أهدافها، من خلال توفير الأجواء لتفتح الذهنيات و ظهور عبقریات من التلاميذ التي تظهر خاصة في المؤسسة التي يتسم تلاميذها بدرجات عالية من الامتثال، مع الملاحظة أن حاجات التلميذ تتطلب منه التكيف مع محيطه أولاً و من ثم يأتي إشباع حاجاته.

¹ خليل أحمد خليل: مرجع سابق، ص (91)

² أحسان محمد حسن: موسوعة علم الاجتماع، الدار العربية للموسوعات، بيروت، ط1 1999، ص (276)

2- تصنيف الحاجات:

تعددت النظريات في تصنيف الحاجات، و لعل أهم تلك التصنيفات و أبرزها تلك التي قدمها ماسلو " Maslow " و محورها في خمس مجموعات هي⁽¹⁾:

أ- الحاجات الفسيولوجية.

ب- الحاجة للأمن و الأمان.

ج- الحاجة الخاصة بالانتماء و الحب (الحاجات الاجتماعية).

د- الحاجة إلى التقدير.

هـ- الحاجة إلى تحقيق الذات.

أ- **الحاجات الفسيولوجية**: هي متطلبات فطرية ضرورية للحفاظ على الوجود الإنساني، مثل: الحاجة إلى الطعام، الحاجة إلى الماء، الحاجة إلى الهواء، الحاجة إلى التناسل، و الحاجة إلى المأوى.

ب- **الحاجة للأمن و الأمان**: و ذلك بحماية التلميذ من كل الأخطار الخارجية و هذا بتحرره من كل أساليب التهديد و أجواء التوتر، بتوفير " الإجراءات النظامية العادلة و الواضحة " ⁽²⁾ التي تشبع حاجته للأمان، و التي تستمد و جودها من سلامة البدن، و الشعور بمكانته الاجتماعية من خلال إتاحة الفرصة له بالمساهمة في تفعيل الأنشطة التربوية تخطيطاً و تنظيماً و تنفيذاً.

ج- **الحاجة للانتماء و الحب (الحاجات الاجتماعية)**: و هذا بشعور التلميذ أن له مكانة بين زملائه و يتحقق ذلك بتمتين العلاقات الاجتماعية بينهم حيث يتحرر التلميذ من أنانيته و ينصهر في المجموع خاصة لما يجد توجيهات من المعلم و متابعة من المدير، حينها يصبح تحقيق الأهداف ممكناً، و يتعذر تحقيق ذلك في حالة المرض " فالعلاقات الاجتماعية تكون فاسدة عندما تصاب الذوات بالتضخم فيصبح العمل الجماعي المشترك صعباً أو مستحيلاً، إذ يدور النقاش حينئذ لا لإيجاد حلول للمشكلات، بل للعثور على أدلة و براهين " ⁽³⁾.

¹ عبد الغفار حنفي: السلوك التنظيمي و إدارة الموارد البشرية، مرجع سابق، ص (445)

² عبد الله بالقاسم العرفي، عباس مهدي: مرجع سابق، ص (172)

³ مالك بن نبي: ميلاد مجتمع شبكة العلاقات الاجتماعية، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر، سوريا- دمشق، ط3، 1986، ص (43)

إن المدير مدعو للحرص على إشباع حاجات التلميذ الاجتماعية التي تجعل منه عضوا متعاوناً ممتثلًا.

إن العلاقات الاجتماعية تعزز مكانة التلميذ و تشبع حاجاته، و هو عامل مهم في ضبط سلوكه.

د- الحاجة إلى التقدير: تتحقق خاصة لما يدرك التلميذ ذاته، و يلقي قبولا و اعترافا من الآخرين (المدير، المعلم، التلاميذ) و يمكن إشباع الحاجة إلى التقدير من خلال الامتثال للإجراءات التنظيمية في المؤسسة و السعي للإنجاز الواعي للمهام بكفاءة و دقة و إخلاص و تفان.

إن " العامل المحد المخلص الوفي لعمله و أهداف مؤسسته، في حاجة دائمة لتقويم و تقدير عمله هذا و استحصال الاستحسان و التشجيع و الشكر عليه، يظهر فيه عوامل الامتنان لهذا العطاء و هذا الإخلاص و التفاني غير الاعتيادي، لكي يتشجع أكثر على الاستمرار و الإخلاص فيه "(1)، و هو بذلك يسعى لإرواء ظمأه الاجتماعي المتمثل في اعتراف الآخرين به، و إحساسه أن له مكانة اجتماعية بينهم، و خلاف ذلك، يعني معاقبته عن طريق النفور أو التجنب أو التجاهل أو وصمه بوصمات سيئة(2).

هـ- الحاجة إلى تحقيق الذات: إن الفرد مجبول على أن يحس بذاتيته، و في نفسه من نزعات فردية ما لا يمكن القضاء عليها حتى و لو استخدمت الأساليب التسلطية، ذلك لأن " سطوة رجال ما يجب ألا تقف في وجه رجال آخرين تحول دونهم و دون تحقيق إنسانيتهم "(3).

و من هذه النزعات الفردية، تحقيق الذات، و الرغبة في التميز و البروز، غير أن هذا لا ينفي وجود أفراد يتحقق كيانهم الذاتي لما يهبون أنفسهم للجماعة، و لعل هذه ميزة الأسلوب التفاعلي " الذي يوازن بين دوافع الفرد و مصالحه، و بين ضعفه المكونتين له كفرد مستقل، و عضو في جماعة، كما يوازن بين الجيل الواحد و الأجيال المتعاقبة في نطاق الإنسانية الشاملة الرحبة "(4).

¹ طارق عبد الحميد البدرى: مرجع سابق، ص (259)

² معن خليل العمر: مرجع سابق، ص (97)

³ باول فرايري: تعليم المقهورين، ترجمة يوسف نور عوض، دار القلم، بيروت-لبنان، ط1، 1980، ص (62)

⁴ محمد قطب: الإنسان بين المادية و الإسلام، مرجع سابق، ص (128/127)

إن التلميذ يحتاج إلى مركز اجتماعي في المؤسسة ، غير أن ذلك يتوقف على علاقاته المختلفة، وإدراكه لذاته و قبول و اعتراف الآخرين، و حرصه و دأبه على بذل مزيد من الجهود، إن تحقيق الذات يتطلب كفاءة عالية و أداء مستمر.

3- المشكلات السلوكية للتلاميذ:

أ - تعريف المشكلة السلوكية:

يقصد بها ذلك السلوك الذي يصدر من التلميذ و يكون غير متوافق مع ما هو متعارف عليه حسب التنظيم المعمول به داخل المؤسسة عموماً و داخل حجرة الدراسة خصوصاً باعتبار أن التلميذ يقضي جل وقته فيها.

إن المعلم في حاجة إلى إزالة جميع العقبات التي تعترض حياته المهنية بمحجرات الدراسة خاصة، لذلك ينبغي أن يتقن أساليب التعامل بفاعلية و إيجابية مع هذه المشكلات المتعددة ليحقق نجاحات في رسالته.

ب - أنواع المشكلات السلوكية:

تتنوع المشكلات السلوكية لتلاميذ المرحلة الثانوية بحكم مرحلة المراهقة المواقبة لها، هذه المشكلات ليست في درجة واحدة من الحدة، لذلك تقسم إلى ثلاثة أنواع هي:

* مشكلات بسيطة: مثل الحديث مع زميل، عدم الانتباه المؤقت، مضغ اللبان،... الخ.

* مشكلات مستمرة: هي التي تستمر في الحدوث رغم محاولات إيقافها.

* مشكلات رئيسية: هي مشكلات أكثر خطورة، تعيق العملية التربوية سلوك التحدي، السلوك الانعزالي، السخرية من المعلم، رفض القيام بالأعمال المدرسية،... الخ⁽¹⁾.

و في دراسة أوردتها الدكتور عامر مصباح⁽²⁾ لكل من محمود عبد الرزاق شفشق و هدى محمود الناشف حصراً مجموعة المشاكل التي يعاني منها تلاميذ مرحلة المراهقة في:

¹ محمد حسن العميرة: المشكلات الصفية السلوكية - التعليمية - الأكاديمية: مظاهرها - أسبابها - علاجها، دار المسيرة، عمان - الأردن، ط1،

2002، ص (05)

² عامر مصباح: التنشئة الاجتماعية و السلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية، دار الأمة، برج الكيفان - الجزائر، ط1، 2003، ص ص

(193/192).

– العدوانية: تعبر عن الاستجابات أو الأنماط السلوكية التي تعرف من الوجهة الاجتماعية بأنها مؤذية أو ضارة أو هدامة⁽¹⁾، و من أمثلتها: التهكم من الآخرين (المعلم، أقرانه)، والاعتداء على الممتلكات. " و العدوانية استجابة مؤذية غير مقبولة اجتماعيا لأنها تمس حقوق الآخرين و تلحق الأذى و الضرر بهم " (2).

– التدمير: و هو لجوء التلميذ إلى تدمير الأشياء أو الممتلكات كالأثاث المدرسي، إتلاف مراكز الإضاءة، تكسير زجاج النوافذ، إذا عجز عن التعبير عن العدوان إزاء شخص آخر.

– العناد: و هو عدم الانصياع للنظام الاجتماعي السائد، و ذلك بالتجاهل أو المعارضة، " و هو ما ينعكس سلبا على الموقف التعليمي و خلق جو اجتماعي مشحون بين المعلم و التلميذ و بين التلاميذ أنفسهم " (3).

– الانطواء: يقصد به عدم القدرة على مواجهة الواقع الاجتماعي، و ذلك بالانفصال عن الآخرين حيث تتعطل الاتصالات الاجتماعية مما يعطل فرص التعلم الاجتماعي.

– الخجل: و هو أقل أنواع السلوك أضرارا بالآخرين، غير أن صاحبه لا يصل إلى مستوى النضج الكافي الذي يتطلبه المحيط الاجتماعي.

إن هذه المشكلات لمعالجتها يجب البحث عن أسبابها.

4- أسباب المشكلات السلوكية لدى التلاميذ:

تعود هذه المشكلات إلى مصادر عدة نوردتها كما يلي:

أ – مشكلات تنجم عن سلوك المعلم:

يقول الأستاذ: " إلبرت " بجامعة "هارفرد" : " إن القيمة العظمى للمدرس لا تكمن في الطريقة العادلة لتأديته واجباته، ولكنها كامنة في قدرته على القيادة، وقدرته على الإيحاء لأبنائه عن طريق تأثير

¹ نشواني عبد المجيد: علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان- الأردن، 1985، ص (264)

² 2 ، 3، محمد حسن العميرة: مرجع سابق، ص ص (123 ، 185)

شخصيته العقلية والخلقية، وعن طريق قدوته الحسنة⁽¹⁾، ويقول العالم التربوي ادجار توسفرن في كتابه القيادة الصفية في المدارس الثانوية⁽²⁾:

- إن شخصية المعلم يجب أن تتسم بالحزم و المرونة و الموازنة بينهما وتحظى بالتقدير و الاحترام من تلاميذه، و زملائه و إدارة المؤسسة و أولياء الأمور.

- أن يتصف بحسن التصرف في معالجته للمشكلات الطارئة أثناء قيامه بالتدريس من خلال تقديره الدقيق و السليم للأمور، آخذاً بالاعتبار تقبله لتلاميذه و تحسسه لحاجاتهم و أن تسود العلاقات الإنسانية عند تعامله معهم و مراعاة مشاعرهم، دون أن يكون ذلك على حساب المصلحة العامة أو على حساب النظام المدرسي.

- أن يتهيا و يعد دروسه إعداداً جيداً، يستطيع من خلال ذلك الوصول إلى أهدافه التربوية والعلمية، و يلمس من خلال محاضراته و تدريسه التلاميذ الإفادة و الوضوح و العلمية و الجدية في حياتهم التعليمية فيرغبوا في الدرس بشدة و يهتموا به و يركزوا على مادته و يناقشوا و يحاوروا ويشتركوا في مفرداته، و درس كهذا سيجد فيه التلميذ قدراً من الثقة و المتعة التي تجذبه إلى المعلم و المؤسسة.

- أن يتوافر في سلوكه و أسلوبه مع تلاميذه عامل المشاركة الإيجابية الفعالة و الفرصة لممارسة أنواع من الأنشطة الموجهة، و تنوع الأساليب في الدرس يشد انتباه الطلبة و يجذبهم إليه و لا يشعرهم بالملل و الضجر.

إن ضمان إدارة صفية ناجحة يتطلب قيام المعلم بإيجاد نوع من التفاعل الحيوي مع التلاميذ، ويتحقق ذلك من خلال العلاقات الإنسانية الطيبة بين المعلم و التلاميذ، تلك العلاقات القائمة على أساس الود و الاحترام المتبادل و التعاون.

¹ صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج3، دار المعارف، مصر، ط7، دت، ص (430)

² طارق عبد الحميد البدرى: مرجع سابق، ص (242)

إن المعلم " قدوة لتلاميذه عليه أن يكون جميل الفعل والقول، حسن الخلق محبا للجماعة، شقيقا بمن يرعاهم"⁽¹⁾

في المقابل أورد قطامي⁽²⁾ مجموعة من سلوكات المعلمين داخل غرفة الصف تؤثر بشكل فعال في سلوكات التلاميذ، منها:

- القيادة المتسلطة جدًا.
- القيادة غير الراشدة أو الحكيمة (الفوضوية).
- انعدام التخطيط.
- حساسية المعلم الفردية و الشخصية.
- ردود فعل المعلم الزائدة للمحافظة على كرامته.
- عدم الثبات في الاستجابات و ردود الأفعال.
- الاضطراب في إعطاء الوعود و التهديدات.
- استعمال العقاب بشكل خاطئ و غير مجد.

ب- مشكلات تنجم عن البيت أو البيئة المحلية للتلميذ:

و تتجسد أساسا في المعاملة الوالدية، حيث أن التلاميذ الذين يأتون من أسر متفككة، يكونون محرومين من الحنان و الرعاية الوالدية و الضبط و التوجيه الأسري، و هؤلاء يكونون ذوي قابلية للاستشارة و إثارة الشغب و تحد السلطة المدرسية ابتداء من المعلم، و ذات الأمر ينطبق على التلاميذ الذين يأتون من بيئات اجتماعية منعزلة و محرومة من ضرورات الحياة مثل: الفقر و ضيق المسكن و كثرة أفراد الأسرة و البعد عن المؤسسة و غيرها.

ج- مشكلات متعلقة بإدارة المؤسسة:

و أول عناصرها التسيب و الإهمال من قبل الإدارة المدرسية التي تنسحب بدرجة واضحة عن مراقبة سلوك التلاميذ، فيدرك المشاغبون منهم أن لا أحد سيعاقبهم فيتمادون في مشكلاتهم السلوكية

¹ صالح عبد العزيز، مرجع سابق، ج3، ص (163)

² محمد حسن العميرة: مرجع سابق، ص (62)

باعتبار أن المعلم و حده لا يستطيع أن يفعل شيئاً بمفرده فتعم الفوضى: بالإضافة إلى المناهج الدراسية التي لا تلبى حاجاتهم، مثل: مزاولة التلاميذ للدراسة في شعب لا يرغبون في الدراسة فيها، والأخطاء التي ترتكبها الإدارة المدرسية في عملية توزيع التلاميذ على حجرات الدراسة التي تنجم عنها مشاكسات بين التلاميذ، والتي لا تراعى فيها مستويات التلاميذ العقلية والعلمية والاجتماعية، وغير ذلك⁽¹⁾، كما أن "بعض المدارس تتبع أساليب صارمة و نظاماً يشبه إلى حد كبير النظام العسكري في الضبط و الصرامة"⁽²⁾ و التي تدفع التلاميذ إلى تحد القوانين و عدم الالتزام بها عن طريق سلوكيات قد تكون عدوانية، عنادية، و تدميرية " مما يسبب انتشار الفوضى في هذه البيئة و ما ينجم عن ذلك من تفريخ حالات الانحراف "⁽³⁾.

د- المشكلات المتعلقة بتركيب الجماعة الصفية (الرفاق):

تؤثر جماعة الرفاق في التلميذ إما إيجاباً أو سلباً، ذلك أن جماعة الرفاق تفرض سلوكيات على التلميذ لا يمارسها عندما يكون بمفرده أو عند الانسحاب من الجماعة، فإذا انقاد لغير المهتمين بالدراسة من زملائه كان ذلك مؤثراً على سوء حاله حاضراً و مستقبلاً⁽⁴⁾، و من أسباب ممارسة هذا السلوك الانحرافي ما يلي⁽⁵⁾:

- العدوى السلوكية و تقليد التلاميذ لزملائهم.
- الجلو التنافسي العدواني.
- الإحباطات الدائمة و المستمرة.
- غياب الطمأنينة و الأمن.
- شيوع جو الديكتاتورية في الصف.
- غياب الممارسات الديمقراطية.

¹ طارق عبد الحميد البدرى، مرجع سابق، ص (209)

² محمد حسن العميرة: مرجع سابق، ص (63)

³ أكرم نشأت إبراهيم: علم الاجتماع الجنائي، الدار الجامعية، بيروت، د ت، ص (54)

⁴ أكرم نشأت إبراهيم: مرجع سابق، ص (53)

⁵ محمد حسن العميرة: مرجع سابق، ص (63)

هـ - مشكلات متعلقة بالتلميذ نفسه:

و التي ترجع إلى مشكلات شخصية و جسمية و عقلية و اجتماعية و انفعالية⁽¹⁾، و التي تؤثر في سلوك التلميذ لأنه يرى بأنه ليس جديراً لتحمل المسؤولية أو القيام بواجباته و هو ما يجعل المعلم يجد صعوبات في المحافظة على الانضباط و النظام في غرفة الصف.

و- مشكلات تنجم عن النشاطات التعليمية الصفية:

و تتمثل في:

- كثرة الوظائف التعليمية أو قلتها.
- صعوبة اللغة التي يستخدمها المعلم في تعليمه الصفّي.
- اضطرابات التوقعات في كونها عالية جداً أو منخفضة لدى التلاميذ.
- تكرار النشاطات التعليمية و رتابتها.
- عدم ملائمة النشاطات التعليمية لمستوى التلاميذ.

5 - أساليب التعامل مع المشكلات السلوكية:

إن الدور القيادي للمعلم في العملية التربوية أصبح من المبادئ والمسلمات الأساسية التي تبني عليها التربية الحديثة نظرية وتطبيقاً، سواء داخل الفصل أو خارجه، باعتبار المعلم القدوة المرئية والمحسوسة في المناهج التربوية التعليمية⁽²⁾، وفي هذا الإطار اختلفت النظريات حول كيفية التعامل مع التلاميذ، و من أهم تلك النظريات⁽³⁾:

أ- نظريات إدارة الصف وفقاً للفلسفة التقليدية:

تتمثل هذه النظريات في:

* النظرية الانتقامية: تقوم على مبدأ كل من يخطئ يجب أن يحاسب على الخطأ الذي ارتكبه.

¹ عامر مصباح: مرجع سابق، ص (194)

² عجين جاسم النشمي، مرجع سابق، ص (83)

³ حامد عبد السلام زهران، مرجع سابق، ص (342)

* نظرية التأجيل: تقوم على مبدأ تأجيل عقاب التلميذ من جانب المعلم إلى أن يكرر الخطأ، و بذلك تشير إلى أن عملية ضبط سلوك التلاميذ داخل الفصل تنحصر في قيام المعلم باستخدام أسلوب العقاب و التهديد و التخويف.

ب- نظريات إدارة الصف وفقا للفلسفة الحديثة:

تتمثل هذه النظريات في:

* النظرية العلاجية: تعتمد على كشف المعلم للمشكلات و دراستها ثم علاجها باستخدام أسلوب التعزيز الإيجابي أو السلبى للتأكيد على السلوك الإيجابي و المحافظة عليه و إلغاء السلوك غير المرغوب فيه.

* النظرية الوقائية: تحاول تفادي وقوع المشكلات السلوكية و ذلك بتهيئة البيئة الاجتماعية والمادية ووضع "قواعد للنظام الصفى و صياغة تعليمات صفية و جعل التلاميذ مندمجين بأعمال مفيدة و استخدام تقنيات مختلفة" (1).

إن اختلاف هذه النظريات أدى إلى اختلاف طرق التعامل مع المشكلات و التي تراوحت بين ثلاث طرق أو أساليب هي (2):

* أساليب الضبط المنخفض (الضعيف): (Low control approaches) أساسها اعتقاد فلسفى فحواه أن التلاميذ لديهم مسؤولية أساسية في توجيه سلوكياتهم، كما أن لديهم القدرة على صنع القرارات، وعلى المعلم أن يذلل الصعاب و يهيئ البيئة ليساعدهم على ضبط سلوكهم بأنفسهم، و يدعم هذه النظرة كل من " برن Bern " و " هاريس Harris " فيما يعرف بنموذج التحليل الإجرائي " transitionnel analysés " و " ريدل riddle " و " وتنبرج watlenberg " فيما يطلق عليه نموذج إدارة الجماعة " group management "

* أساليب الضبط المتوسط: (Medium control approaches) أساسها اعتقاد أن سلوك التلاميذ يتطور بواسطة مجموعة قوى نظرية و بيئية و من ثم فإن ضبط هذه السلوكيات مسؤولية مشتركة بين المعلم و التلميذ، و تطبيق هذه الأساليب إجرائيا خاصة في نموذج الانضباط التعاوني

¹ محمد حسن العمارة: مرجع سابق، ص (78)

² حافظ فرج أحمد، محمد صبري حافظ، مرجع سابق، ص (213).

(coopération discipline) و أنموذج " جلاسر Glasser " العلاج الواقعي (Reality The Therapy) وأنموذج " كوين Cowin " المتابعة و التداخل (withitnens and over lapping) الذي يقوم على متابعة المعلم لسلوك التلميذ و تدخله عند الضرورة.

* أساليب الضبط القوي(المرتفع): (High control approaches) أساسها اعتقاد أن تطور نمو التلاميذ يرجع إلى الظروف الخارجية و من ثم فإن تشكيل و اختيار سلوكياتهم هو مسؤولية المعلم، وتنعكس هذه الفلسفة إجرائيا في أنموذج الانضباط الصفّي الإيجابي لجونز (Jones lositire discipline) وأنموذج تعديل السلوك لسكنر (Skinner's behavior modification) و النموذج الإلزامي لكانتير (Canter's assertive model) و بناء على ما سبق فإن هذه الأساليب تتراوح بين الشدة، و المتوسط والتساهل في إدارة المعلم للفصل، و من ثم يمكن تصنيف أساليب الضبط في الإدارة الصفية إلى ثلاثة أساليب هي⁽¹⁾:

أ - الأسلوب التسلطي.

ب - الأسلوب الديمقراطي.

ج - الأسلوب السائب (الفوضوي).

أ - الأسلوب التسلطي:

مؤداه إتباع أوامر المعلم و الولاء لشخصه و الامتثال له، " وهو طريقة تذهب في اتجاه واحد من المعلم الذي يسلك على أساس أنه يعرف كل شيء، و يقوم بالدور النشط، إلى التلميذ الذي يعامل على أنه يجهل كل شيء، ويفرض عليه دور التلقي الفاتر دون أن يشارك أو يناقش أو يمارس، ودون أن يعمل فكره فيما يلقي⁽²⁾، وهذا ما تعكسه المفاهيم التالية التي أوردها باولو فرايري⁽³⁾:

- الأستاذ يعلم و الطلبة يتلقون.

¹ محمد حسن العميرة: مرجع سابق، ص (67)

² سعيد إسماعيل علي، مركزية القضية التربوية في فهم واقع الأمة وأسباب تخلفها، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، واشنطن، الولايات المتحدة الأمريكية، العدد 29، 2002، ص (19)

³ باولو فرايري: مرجع سابق، ص ص (53/52)

- الأستاذ يعرف كل شيء و الطلاب لا يعرفون.
 - الأستاذ يفكر و الطالب لا يفكر.
 - الأستاذ يتكلم و الطالب يستمع.
 - الأستاذ ينظم و الطالب لا ينظم.
 - الأستاذ يختار و يفرض اختياره و الطالب يذعن.
 - الأستاذ يتصرف و الطالب يعيش في وهم التصرف من خلال عمل الأستاذ
 - الأستاذ يختار البرنامج و المحتوى و الطالب يتأقلم مع الاختيار.
 - الأستاذ يركب المعرفة و يتدخل فيها و يحول دون الطلاب و دون ممارستهم حرياتهم.
 - الأستاذ هو قوام العملية التعليمية و الطالب نتيجتها.
- هذه المفاهيم يمكن تلخيصها في أبرز سمات المعلم التسلطي كما يلي:
- * استخدام أساليب الإكراه و القهر و التهريب و العقاب.
 - * استبداد المعلم برأيه، و عدم إفراح المجال للتلاميذ للتعبير عن آرائهم.
 - * الطاعة المطلقة من جانب التلاميذ و التنفيذ الفوري لأوامر المعلم.
 - * استخدام المعلم للتقدير الشخصي و الذاتي للحكم على الأمور.
 - * السلبية الشديدة من جانب التلاميذ و اعتمادهم الكامل على المعلم في حل كافة المشكلات المرتبطة بالأنشطة الطلابية و الدراسة داخل القسم.
 - * البعد عن العلاقات بين المعلم و التلاميذ و التي تحول دون معرفة مشكلات التلاميذ.
 - نتيجة هذا الأسلوب في الضبط هو ظهور آثار سلبية من أهمها⁽¹⁾:
 - * غلبة الخضوع و الاستسلام و الامتثال الزائف نتيجة للقهر و التسلط و الذي من انعكاساته تمرد التلاميذ.
 - * ميل التلاميذ إلى التهجم و الانتقاد و العدوان بعضهم على البعض الآخر.
 - * قلة امتثالهم و التزامهم في حالة غياب المعلم في الصف.

¹ محمد حسن العمارة: مرجع سابق، ص (68)

- * مستوى تحصيلهم الدراسي يكون عاليا في حالة وجود المعلم، و يقل في حالة غياب المعلم.
- * شعور التلميذ و المعلم بعدم الرضا عن البيئة الصفية.
- * وهن العلاقات الإنسانية نتيجة عدم الرغبة في التعاون و تزعزع الثقة بعضهم ببعض.

ب- الأسلوب الديمقراطي:

- أساسه المشاركة و التفاعل بين المعلم و التلاميذ، و من أبرز صفات المعلم الديمقراطي ما يلي⁽¹⁾:
- احترام قيمة التلاميذ و تقدير مشاعرهم و تطلعاتهم حيث يراعي حاجاتهم و الموضوعية في معالجة مشاكلهم و يقيم وزنا للجوانب الإنسانية.
- إتاحة فرص متكافئة لمشاركة التلاميذ و تشجيعهم على التعاون و اتخاذ القرار، بعيدا عن روح التعالي سالكا في ذلك التواضع سبيلا لتحقيق الأهداف.
- توفير قاعدة للامتنال داخل القسم تقوم على مشاركة التلاميذ و قناعتهم و أهمية دورهم في القسم.
- حشد الطاقات من خلال تنسيق العمل المشترك مع التلاميذ لإنجاز الأهداف المرغوب تحقيقها داخل الصف الدراسي، و ذلك عن طريق المناقشة و تبادل الرأي و وضع الأهداف و الأنشطة والخطط.
- الحرص على توفير الأمن و الأمان و التقدير و الانتماء للتلاميذ داخل القسم.
- إن هذا الأسلوب يترك أثرا إيجابيا على التلاميذ نورد منها:

- * امتثال التلاميذ و ذلك باكتسابهم لعدد من الاتجاهات الإيجابية كضبط النفس، ارتفاع الروح المعنوية، انخفاض معدلات الغياب، و الدافعية و حب التطوير و الإبداع من جانب التلاميذ.
- * انتشار العلاقات الإنسانية من خلال علاقات التعاون الإيجابي بسبب البيئة الصفية الملائمة التي تدعمها الثقة المتبادلة.

- * حب التلاميذ للعمل و الاستمتاع به و الذي يزيد من إنتاجيتهم و التي تكون في حالة غياب المعلم أعلى من مقدار تحصيل التلاميذ الذين يديرهم معلم استبدادي في حالة غيابه.

¹ حافظ فرج أحمد، محمد صبري حافظ: مرجع سابق، ص ص (215/214)

* العمل على إعداد التلاميذ إعداداً سليماً للحياة المستقبلية، وفق رغبات و حاجات و طموحات المجتمع.

ج- الأسلوب السائب:

من أبرز سمات المعلم الفوضوي:

- السلبية الشديدة و ضعف دوره في اتخاذ القرارات.
- منح الحرية المطلقة للتلاميذ في اتخاذ القرارات المتعلقة بالأنشطة الفردية أو الجماعية⁽¹⁾.
- ضعف المبادرات و الاقتراحات من جانب التلاميذ.
- الحرص على المحافظة على علاقات ودية مع التلاميذ.
- ضعف الشخصية و غير قادر على توجيه التلاميذ و جذب انتباههم.
- إن هذا الأسلوب يترك آثاراً و نتائج على التلاميذ، من أهمها:
- * ضعف إنتاجية التلاميذ في حضور المعلم أو غيابه.

* انتشار الفوضى و عدم الامتثال بينهم.

* عدم جدوى مجهودات التلاميذ و شعورهم بالإحباط و عدم الرضا.

* فقدان السيطرة على التلاميذ لغياب عاملي التوجيه و المراقبة⁽²⁾.

6- إستراتيجية تعديل السلوك:

إن متطلبات العملية التربوية تستدعي البحث عن الآليات المناسبة التي تجعل التلاميذ يتحلون بالسلوك الحسن، و ذلك بالامتثال خاصة لقواعد النظام و الانضباط المعمول بها، بإتباع أسلوب الضبط الملائم الذي يحقق ذلك، عن طريق تعديل السلوك بزيادته أو تقليله أو حذفه.

أ - تعديل السلوك بزيادة حدوث السلوك:

و ذلك إما بالتعزيز الإيجابي أو التعزيز السلبي:

¹ محمد حسن العمارة: مرجع سابق، ص (71)

² طارق عبد الحميد البدري: مرجع سابق، ص (125)

- التعزيز الإيجابي: هو دعم السلوك المقبول اجتماعيا لزيادة ظهوره في مواقف لاحقة مشابهة، سعيًا لتحقيق الانتظام و الهدوء، و هو ما يمكن من إحداث تفاعل اجتماعي و تربوي للتلاميذ بالتركيز خاصة على المعززات الاجتماعية كالثناء، الابتسام، المكافأة... التي تستخدم في معالجة المشكلات السلوكية للتلاميذ مثل: الغش في الامتحانات، العدوان، الفوضى... الخ⁽¹⁾.

إن المعززات الاجتماعية تهدف إلى انخراط التلاميذ في العملية التربوية مما يجعلهم يمتثلون لقواعد النظام و الانضباط داخل المؤسسة ، حيث يشعرون بالثقة بالنفس و بالقبول الاجتماعي العام.

- التعزيز السلبي: يستخدم لتقوية السلوك المرغوب فيه، كما هو الحال في التعزيز الإيجابي، وفق قاعدة " تعلم التجنب " و هذا عندما يمنع نوع معين من أنواع التعزيز حدوث مثير غير مرغوب فيه، مثل أن يقدم التلميذ واجبه المتزلي في الحصة القادمة من أجل أن يتجنب ما قد يفعله معلم المادة المعروف بعقابه الشديد، أو الغياب غير المبرر الذي يقتضي استدعاء ولي الأمر، غير أن ما تنبغي الإشارة إليه أن الممارسة السلبية لا تستخدم إلا نادرا في برامج تعديل السلوك، و بذلك فهي أقل استخداما من التعزيز الإيجابي في ضبط سلوك التلميذ الذي يجب عليه العمل على كسب المكافأة في حالة التعزيز الإيجابي، و تفادي النتائج غير المرغوب فيها في حالة التعزيز السلبي⁽²⁾.

وما تجدر الإشارة إليه أن بعضا من القواعد يجب مراعاتها لنجاح التعزيز السلبي في ضبط السلوك، وهي :

- وصف التغير السلوكي المرغوب فيه بصورة إيجابية للتلاميذ.
- إيجاد الوضع غير السار الذي يحث التلاميذ على القيام بالتعزيز السلوكي المرغوب فيه.
- المتابعة المستمرة بالرغم من التذمر الذي يصدر عن التلاميذ.
- التأكيد على القيام بالسلوك المرغوب فيه و عدم القبول بالوعود.

كما أن هناك مظاهر سلوكية جانبية يجب مراعاتها عند استخدام التعزيز السلبي، منها:

* يمكن أن يحدث التعزيز السلبي، خاصة بوسائل المعاقبة، كبتا مؤقتا في السلوك غير المرغوب فيه دون إزالته نهائيا أو تحسن فعلي دائم في تصرف التلميذ.

¹ محمد حسن العمارة: مرجع سابق، ص (23)

² صلاح الدين محمد عبد الباقي: مرجع سابق، ص (154)

* يمكن أن يحدث التعزيز السلبي مواقف سلبية تجاه المؤسسة و المعلم و التعليم، مما قد يؤدي إلى مزيد من المشاكل السلوكية لدى التلميذ.

* يمكن أن يؤدي التعزيز السلبي إلى توقع التلميذ نوع العقاب، و الذي قد يقوده إلى تشكيل عادات خلقية و اجتماعية سيئة أو مدمرة بعض الأحيان، مثل: الكذب، الانتقام، و عدم الامتثال... الخ⁽¹⁾. و عموماً يمكن القول إن استعمال التعزيز السلبي و وسائله بشكل هادف و معقول و دون غلو و تطرف يؤدي إلى نتائج إيجابية، خاصة عندما يدرك التلميذ أن ما تقوم به الإدارة التربوية والمعلم يهدف إلى تغيير حياته التعليمية و الاجتماعية بوجه عام.

ب- تعديل السلوك بتقليله أو حذفه:

و يتم خاصة عن طريق العقاب لتقليل احتمال تكرار سلوك التلميذ أو استجابة غير مرغوب فيها من جانب التلميذ في المستقبل في المواقف المختلفة، و العقاب البدني من أكثر الموضوعات التي أثارت كثيراً من الجدل بين المربين، حتى بعد أن اتخذت وزارة التربية الوطنية قرار بمنع استخدام العقاب بأنواعه المختلفة، وهو ما يلحظ على جدران الإدارة المدرسية والذي يكون سبباً في تمرد التلميذ لاعتقاده أن المؤسسة مكنته من حقوق لا يمكنها تجاوزها، كما لا يمكن للأستاذ تجاوزها، وما عليه إلا الخضوع لمطالبه⁽²⁾.

و الملاحظ أن هناك بعض المواقف في المؤسسة التي تستدعي مواجهتها اتخاذ إجراءات حازمة، غير أن ما يجب لفت الانتباه إليه هو أن نوع العقاب يتوقف على ظروف الموقف نفسه، و يمكن تقسيم العقاب إلى نوعين مادي و معنوي غير أن المدير ينبغي أن يستنفذ الحلول الأخرى قبل اللجوء إلى العقاب، الذي يأخذ الصور التالية:

- عقوبة الإنذار.
- عقوبة التوبيخ.
- النقل إلى مؤسسة أخرى.

¹ محمد حسن العمارة: مرجع سابق، ص (28/27)

² سليمة فيلاي، مرجع سابق، ص (104)

- الفصل النهائي.

حيث تتخذ هذه العقوبات من قبل إدارة المؤسسة في حق التلميذ العدواني، والعنيد، وغير المتمثل⁽¹⁾، باعتبار أن " العقاب من الناحية القانونية الرد الإيجابي على سلوك المخطئ، والهدف منه حماية المجتمع والمخطئ معا"⁽²⁾.

* العوامل التي تؤثر في فاعلية العقاب:

من هذه العوامل ما يلي⁽³⁾:

- تحديد السلوك المستهدف: أي السلوك المراد تقليله، و التأكد من أن التلميذ الذي سيخضع سلوكه للعقاب يدرك جيدا ما هو متوقع منه، و ما هو السلوك المستهدف قبل البدء بتنفيذ العقاب.

- جدول العقاب: تشير الدراسات إلى ان جدول العقاب المتواصل أكثر فعالية من جدول العقاب المتقطع، لذلك ينصح بمعاينة السلوك غير المرغوب فيه كل مرة يحدث فيه و تجنب معاقبته في بعض الأحيان فقط.

- شدة العقاب: تشير الدراسات أنه كلما زادت شدة العقاب وكان قاسيا بدرجة كافية كلما أعاد التوازن بغية الوصول إلى الامتثال⁽⁴⁾.

- فورية العقاب: يجب معاينة السلوك غير المرغوب فيه بعد حدوثه مباشرة حتى يدرك التلميذ أن هناك علاقة بين السلوك غير المرغوب فيه و العقاب، ذلك لأن التماطل و التباطؤ في توقيع العقاب قد يفقده فاعليته، لذا ينبغي عدم الفصل بين المخالفة و توقيع العقاب.

- استخدام العقاب بحدوء: ذلك لأن استخدامه في حالة انفعالية مثيرة قد تترتب عليه نتائج سلبية.

- إزالة الظروف المثيرة لحدوث السلوك غير المرغوب فيه، و توفير الظروف تشجع على القيام بالسلوك المقبول.

¹ طارق عبد الحميد البدرى، مرجع سابق، ص (207)

² مراد زعيمى ، مرجع سابق، ص(31)

³ محمد حسن العمارة، مرجع سابق، ص ص (39 ، 40)

⁴ محمد عاطف غيث، مرجع سابق، ص (198)

- إيقاع العقاب على السلوك السيئ، و ليس بالتلميذ السيئ، و إخبار التلميذ أن العقاب يستهدف الأفعال و ليس الأشخاص.
- توقيع العقاب دون الدخول في نقاش مع صاحب السلوك السيئ.
- ملاحظة فيما إن تناقص السلوك غير المقبول أو زال نهائيا بعد توقيع العقاب، و ذلك بمقارنته بمستواه قبل العقاب.
- عدم استخدام العقاب على نحو متكرر و الذي قد يؤدي إلى تعود التلميذ عليه، الأمر الذي يحد من فاعليته⁽¹⁾.

* سيئات العقاب:

كثيرة منها:

- قد تكون نتائجه مؤقتة، فيمثل التلاميذ بوجود العقاب، و لكنه يعاود الظهور في غيابه.
- للعقاب آثاره السلبية على العلاقات الاجتماعية بين التلميذ المعاقب و المدير، و بين التلميذ والمعلم.
- يؤدي العقاب إلى الهرب و التجنب، و الذي قد يؤدي إلى هروب التلميذ من المؤسسة⁽²⁾.
- يؤدي إلى شعور التلميذ بالدونية و الانسحاق، خاصة عند حدوث العقاب بتكرار من ناحية، وإذا لم يصحبه تعزيز للسلوك المرغوب فيه، من ناحية أخرى.
- إذا كان العقاب شديدا تتولد عنه سلوكات سلبية كالعدوان، العنف، و الهجوم المضاد لدى التلميذ المعاقب.
- يؤدي العقاب إلى النمذجة السلبية⁽³⁾.
- لا يشكل العقاب سلوكات جيدة في غالب الأحيان، بل يهدف إلى التقليل أو إزالة السلوك غير المرغوب فيه.
- قد يولد حالات انفعالية غير مرغوب فيها.

¹ محمد حسن العميرة: مرجع سابق، ص ص (41/39)

² جمال الخطيب، تعديل السلوك، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، الأردن، 1987، ص (143).

³ محمد خميس أبو غمرة، إدارة الصفوف، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2001، ص (267).

قد يحول دون ممارسة الحق في إبداء الرأي، و قد يشل الإرادة و يعطل المبادرات.

* حسنات العقاب:

للعقاب حسنات منها⁽¹⁾:

- الاستخدام المنظم للعقاب يساعد على التمييز بين السلوك المرغوب و السلوك غير المرغوب.
- معاقبة السلوك السيئ يؤدي إلى منع تكرار هذا السلوك أو تقليله.
- العقاب الذي يستخدم بشكل فعال يؤدي إلى إيقاف أو تقليل السلوكيات غير التكيفية بسرعة.
- العقاب يساعد في تحقيق الامتثال لقواعد النظام و الانضباط المعمول بها.

* ضوابط استخدام العقاب:

- ينبغي وضع إستراتيجية هادفة و بناءة لتحقيق الامتثال عند التلاميذ عند استخدام العقاب، و التي يمكن تلخيصها كالآتي:
- لا تعاقب حتى تستنفذ كل الطرق الأخرى.
- التقليل من استخدام العقاب لمنع التلميذ من القيام بسلوكيات تلحق أذى شديدا به أو بالآخرين أو البيئة التي يعيش فيها.
- يجب أن يلي العقاب السلوك الخاطئ مباشرة و بدرجة مناسبة من الشدة وفق خطورة السلوك السيئ.
- لا تعاقب و أنت في حالة غضب.
- الثبات في استخدام العقاب.

¹ محمد حسن العميرة، مرجع سابق، ص (42).

إن ما ينبغي التأكيد عليه أن كثيرا من الدراسات في علم النفس التربوي أجريت على أثر الثواب و العقاب في تعديل السلوك، و خلصت إلى أن كليهما له أثر في تعديل السلوك، غير أن الثواب أفضل من العقاب⁽¹⁾.

إن مسألة العقاب تثير حساسية التلاميذ، و لذلك فإن أدنى شعور بعدم المساواة من التلاميذ يترتب عليه نتائج هامة لها انعكاسات سلبية على التلميذ و المؤسسة معًا.

وحتى يربط في الأذهان العلاقة الوثيقة بين العقاب والانحراف⁽²⁾، لابد أن يكون تنفيذ العقاب حازما لا يشوبه تردد، ولعل هذا ما عابه " سبنسر" على كثير من المعلمين الذين يترددون في توقيع العقاب، والذين كثيرا ما يتوعدون التلاميذ بالعقاب ولا ينفذون من وعيدهم شيئا⁽³⁾.

إن المعاملة غير العادلة تضعف روح التعاون و تفقد الثقة، و من أجل أن تحافظ الإدارة على الانسجام و التوازن و الاستقرار و النظام في المؤسسة عليها ألا تغفل عن مكافأة المجددين دون تأخير، و عليها أن لا تسلم لأي منحرف و عليها أن تتعد عن كل تمييز في المعاملة في حالي العقاب و الثواب، غير أنه ينبغي على المدير المرونة في تنفيذ الجزاءات لأنها مطلب إنساني في ممارسة الضبط الاجتماعي، لذا فإن " صاحب العمل ملزم بمعاملة الناس سواسية ما داموا متماثلين، و لكنه مضطر أيضا لمعاملتهم معاملة مختلفة ما داموا مختلفين في المواقف المختلفة"⁽⁴⁾.

وما ينبغي التأكيد عليه أيضا، أن يكون الغرض من العقاب — أولا وقبل كل شيء — إيجابيا لا سلبيا، يهدف إلى ضبط سلوك التلميذ، على أن يكون رادعا وحازما وفعالا في بعض الحالات، حفاظا على الانضباط و النظام داخل المؤسسة.



¹ المرجع نفسه، ص (35)

² محمد عاطف غيث، مرجع سابق، ص (198)

³ صالح عبد العزيز، مرجع سابق، ج2، ص (301)

⁴ كيث ديفر: السلوك الإنساني في العمل، مرجع سابق، ص (332)

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة.

تمهيد :

يعتبر هذا الفصل بداية الدراسة الميدانية، من خلال توظيف تقنيات البحث الميداني وأدوات التحكم في استعمالها، وهذا وفقا لخطوات منهجية لرؤية الواقع الاجتماعي الذي يسمح بجمع المعطيات قصد معالجتها، تحليلها، تفسيرها، واستخلاص النتائج، وعليه خصص هذا الفصل لتحديد مجالات البحث، وهي المجال المكاني، الزماني، والبشري، بالإضافة إلى عينة مجتمع البحث وكيفية ضبطها وخصائصها، ثم التطرق إلى المنهج المستخدم في البحث، وأخيرا أدوات جمع البيانات التي تم حصرها في الملاحظة، الاستمارة، الوثائق والسجلات.

أولا : مجالات البحث .

أجمع العديد من الباحثين والمتخصصين في مناهج البحث الاجتماعي على أن لكل دراسة اجتماعية ثلاث مجالات هي : المجال المكاني، المجال الزماني، والمجال البشري⁽¹⁾.

1- المجال المكاني :

أجريت الدراسة الميدانية بثنائية رأس العيون التي تم افتتاحها في 1991/10/02. والتي تقع بمركز مدينة رأس العيون بحي البساتين، في الشارع الرئيس المؤدي إلى بلدية الرحبات.

2- المجال الزماني :

دامت الدراسة الميدانية خمسة عشر (15) أسبوعا ، ابتداء من 06 سبتمبر 2009 إلى غاية 20 ديسمبر 2009، وقد تمت في مرحلتين هما :
- المرحلة الأولى : دامت سبعة (07) أسابيع، من 06 سبتمبر 2009 إلى غاية 25 أكتوبر 2009.

وفيها تم إعلام المدير بموضوع الدراسة، وأهدافها، والإجراءات العملية التي تسهل جمع البيانات، كما تم ضبط قائمة التلاميذ المعنيين بالدراسة بمساعدة المدير ومستشار التربية، وهذا بتوظيف كل ما هو متاح من سجلات ووثائق، وتم الاتفاق على مواعيد التطبيق وكيفية، من خلال

¹ محمد شفيق: البحث العلمي، الخطوط المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2001، ص (221)

الإطلاع على التوزيع الأسبوعية للتلاميذ للتمكن من جمع أفراد من العينة في موعد معين ومكان محدد لصعوبة جمعهم جميعا في موعد ومكان محددين بالنظر إلى اختلاف برامجهم الدراسية.

– المرحلة الثانية : تم فيها تطبيق الاستمارة على المبحوثين، ودامت ثمانية (08) أسابيع، من 25 أكتوبر 2009 إلى غاية 20 ديسمبر 2009.

بالإضافة إلى تفريغ البيانات وتبويبها وتحليلها ثم تفسيرها.

3- المجال البشري :

يبلغ عدد موظفي ثانوية رأس العيون 91 موظفا، منهم 49 أستاذا، كما يبلغ عدد التلاميذ بها 909 موزعون على 25 فوجا، وسبع شعب، حسب المستويات التالية :

* الأولى ثانوي : 344 تلميذا : 160 من الذكور، و 184 من الإناث.

* الثانية ثانوي : 264 تلميذا : 104 من الذكور. و 160 من الإناث.

* الثالثة ثانوي : 301 تلميذ : 110 من الذكور، و 191 من الإناث.

وانطلاقا من أن هذه الدراسة تهدف أساسا إلى توضيح دور أساليب الضبط في تحقيق الامتثال عند التلاميذ، كان المجال البشري ممثلا في التلاميذ، ووقع الاختيار على التلاميذ من المستويات التعليمية الثلاثة، ومن كلا الجنسين.

وقع الاختيار على هذه الفئة من التلاميذ لاعتبارات كثيرة أهمها :

- أهمية هذه المرحلة العمرية بالنسبة للتلميذ من حيث النمو العقلي، والمعرفي، والعاطفي.
- الصعوبات التي تتلقاها الإدارة ويواجهها الأساتذة من قبل التلاميذ والتي تشكل عقبات دون تحقيق أهداف العملية التربوية ، نظرا لصعوبة امتثال التلاميذ.
- إدراك تلاميذ هذه المرحلة لمعايير المجتمع في التمييز بين الخطأ والصواب.

ثانيا : ضبط العينة وخصائصها :

إن انتقاء عناصر مجتمع البحث الذي ستمثل العينة هي مرحلة مهمة في البحث، وتعد العينة "إحدى الدعائم الأساسية في البحث الإمبريقي"⁽¹⁾ والتي تعرف على أنها : "ذلك الجزء من مجتمع البحث الذي سيجمع من خلاله المعطيات"⁽²⁾ والذي يجب أن يكون ممثلا جيدا لهذا المجتمع. لقد تطلب مجال الدراسة استعمال العينة العشوائية المنتظمة، حيث تم تحديد مداها بواقع 10%، حسب المستوى التعليمي من جهة، وحسب الجنس من جهة أخرى، وهذا لوجود قدر كبير من التجانس بين أفراد العينة .

ولقد تشكلت عينة الدراسة من : 90 تلميذا .

37 منهم ذكور، و 53 إناث، موزعون حسب المستويات التعليمية الآتية :

- السنة الأولى : 34 تلميذا : 18 تلميذة، و 16 تلميذا.
- السنة الثانية : 26 تلميذا : 16 تلميذة، و 10 تلاميذ.
- السنة الثالثة : 30 تلميذا : 19 تلميذة، و 11 تلميذا.

ثالثا : المنهج المستخدم في البحث :

تعني كلمة المنهج لغويا طريقة أو أسلوب⁽³⁾، كما تعني كيفية أو طريقة أو فعل أو تعليم شيء معين وفقا لبعض المبادئ بصورة مرتبة ومنسقة ومنظمة⁽⁴⁾.

ويعرف المنهج على أنه : "الطريق الأقصر والأسلم للوصول إلى الهدف المنشود"⁽⁵⁾.

كما يعرف على أنه : "الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة، وللإجابة عن الأسئلة والاستفسارات التي يثير بها موضوع البحث"⁽⁶⁾. كما يعرف كذلك على أنه : "طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل وتحديد عملياته للوصول إلى نتيجة معلومة"⁽⁷⁾.

¹ فضيل دليو، أنواع المعاينة في البحوث الاجتماعية، مطابع دار البحث، منشورات جامعة منتوري، فسنطينة، الجزائر، 1999، ص (142)

² موريس أنجرس، مرجع سابق، ص (301)

³ جروان السابق، معجم اللغات الوسيط، دار السابق للنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1985، ص (618)

⁴ Petit Larousse en couleurs, librairie Larousse, Paris, 1980, P 581.

⁵ غازي حسن عناية، مناهج البحث، التصميم والمنهج والإجراءات، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، 1984، ص (77)

⁶ محمد أحمد الزغي، التغير الاجتماعي، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط3، 1982، ص (30).

⁷ محمد عبد الحميد : البحث العلمي في الدراسات الإعلامية، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 2004، ص (15).

هذا المنهج حسب موريس أنجرس: "لا يتحدد بكيفية غامضة، ولكنه يكون قائما على اقتراحات تم التفكير فيها ومراجعتها جيدا. بمساعدة الأدوات والوسائل التي تضمن له النجاح، وفي نفس الوقت مدى صحة المسعى أي الطريقة، إن هذين الجانبين، أي المنهج والصحة مترابطان، فإذا لم يكن المسعى منهما، فإن النجاح سيكون سطوحيا أو ظاهريا فقط"⁽¹⁾.

وعليه: "ينبغي أن يتضمن تقرير البحث بالضرورة قسما حول المنهجية، يتم فيه توضيح الطريقة المعتمدة، وذلك أن النتائج في حد ذاتها لا تعني شيئا، بل أن الأساس المتين لبحث ما وصحته هما اللذان سيتم الحكم عليهما أساسا، انطلاقا من مدى ملائمة المنهج ووسائل تطبيقه"⁽²⁾.

ونظرا لطبيعة الموضوع المعالج، فقد تم توظيف المنهجين الوصفي والتحليلي باعتبارهما يتوافقان وطبيعة البحث، وعموما فإن هذا البحث يندرج ضمن الدراسات الوصفية التحليلية التي تستهدف وصف الظواهر الاجتماعية، والوقوف على أسبابها وكيفية معالجتها وتحليلها.

فالمنهج الوصفي يعرف على أنه: "وصف للظاهرة المدروسة كميّا عن طريق جمع المعلومات بتصنيفها وإخضاعها للدراسة الدقيقة من حيث التركيب والوظيفة، بل أن ذلك غير كاف، بل لا بد من "طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم، من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية أو مشكلة اجتماعية"⁽³⁾. هذه الطريقة تعرف بالمنهج التحليلي

لقد تم توظيف المنهجين الوصفي والتحليلي، وهذا بوصف الظاهرة المدروسة، ومحاولة تحليل وتفسير البيانات، واستعمال الأدوات البحثية المتمثلة في الملاحظة، الاستمارة، الوثائق والسجلات بغية فهم شامل للظاهرة المدروسة، ولسهولة تفسير وتحليل البيانات الميدانية من خلال استعمال التحليل الكمي والكيفي للبيانات والمعطيات الميدانية وتبويبها واستعمال النسب المئوية.

6 ، موريس أنجرس، مرجع سابق، ص (37).

1- موريس أنجرس، مرجع سابق، ص (37).

³ محي الدين مختار، الاتجاهات النظرية في منهجية العلوم الاجتماعية، معهد العلوم الاجتماعية، جامعة قسنطينة، الجزائر، 1981، ص (358).

رابعاً : أدوات جمع البيانات :

لقد تم اعتماد جملة من أدوات البحث الميداني قصد الحصول على المعطيات انطلاقاً من فرضيات الدراسة، وهذه الأدوات هي :

1- الملاحظة المباشرة :

تعد الملاحظة أداة هامة من أدوات جمع البيانات، حيث أكد علماء الاجتماع الأوائل على أهميتها في البحث الاجتماعي، فقد أشار "سان سيمون S.Simon" إلى أن البحوث لا يمكن أن تتصف بالعلمية ما لم تخضع للملاحظة الدقيقة، وأكد "أوجست كونت A.Cont" على أن الفهم الدقيق للمجتمع — كهدف لعلم الاجتماع — لا يتحقق إلا من خلال المنهج العلمي، الذي تعد الملاحظة من أهم أسسه⁽¹⁾.

والملاحظة لا تتسنى إلا بالمشاهدة، لما تحمله هذه الأخيرة " من معاني الشهادة التي تستوجب الحضور الواعي للشخص التزيه المسؤول عما يحمله من شهادة عند الإدلاء بالمعطيات، فهو شاهد مسؤول عن شهادته"⁽²⁾.

والملاحظة تعرف على أنها : "الأداة الأولية لجمع المعلومات، وهي النواة التي يمكن أن يعتمد عليها للوصول إلى المعرفة العلمية"⁽³⁾، وعرفها الدكتور عبد الباسط محمد عبد المعطي بأنها : "عبارة عن معاينة مباشرة لأشكال السلوك الذي ندرسه"⁽⁴⁾.

لقد تم اعتماد الملاحظة المباشرة — في هذه الدراسة — باعتبارها أداة تقدم صورة واضحة وواقعية عن الظاهرة المدروسة " وكذلك بهدف أخذ معلومات كيفية من أجل فهم المواقف والسلوكات"⁽⁵⁾، وباعتبار موضوع البحث يتطلب هذا النوع من الملاحظات، وذلك بغرض الوقوف على أساليب الضبط السائدة في المؤسسات التربوية، من جهة، وسلوك التلاميذ من حيث امتثالهم أو عدم امتثالهم من جهة أخرى، ودور هذه الأساليب في امتثال التلاميذ.

¹ عبد العزيز بوودن، البحث الاجتماعي، المراحل الأساليب والتقنيات، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2005، ص (103).

² مراد زعيبي وآخرون، دراسات في تفسير الموارد البشرية، إدارة الأفراد، مرجع سابق، ص (317).

³ محمد طلعت عيسى، البحث الاجتماعي، مبادئه ومناهجه، مكتبة القاهرة الحديثة، مصر، 1983، ص (29).

⁴ عبد الباسط محمد عبد المعطي، البحث الاجتماعي، محاولة نحو رؤية نقدية لمنهجه وأبعاده، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995، ص (337).

⁵ موريس أنجرس، مرجع سابق، ص 184.

لقد أتاحت الملاحظة المباشرة للباحث فرصة تحديد أساليب الضبط في التعامل مع التلاميذ، وذلك التباين في التعامل معهم في مواقف كثيرة مشتركة والذي تعارض كثيرا مع النصوص القانونية التي حددها نظام الجماعة التربوية، أو التي حددتها المناشير المختلفة، بالإضافة إلى مدى الاهتمام من قبل الإدارة بالنواحي الإنسانية للتلاميذ، وأثر كل ذلك على انضباط التلاميذ وامتثالهم.

2- صحيفة الاستبيان :

عبارة عن وثيقة تحتوي على مجموعة من الأسئلة تدور حول موضوع معين⁽¹⁾ قصد الحصول على معلومات أو مواقف، . كما تعرف على أنها : " عبارة عن نموذج ينطوي على مجموعة من الأسئلة التي يقوم الباحث بتوجيهها للمبحوث"⁽²⁾.

تشكلت من 42 سؤالا منها : 39 سؤالا مغلقا، و 3 أسئلة مفتوحة، ومر تصميمها على أربع مراحل هي :

- المرحلة الأولى : هي مرحلة بناء الأسئلة في صورتها المبدئية، والتي قسمت على أربعة محاور، حيث صيغت الأسئلة وتمت مراجعتها شكلا ومحتوى.
- المرحلة الثانية : هي مرحلة عرض الاستمارة على المحكمين، حيث قام الباحث بتوزيعها على مجموعة من المحكمين، للحكم على مدى صدق الاستمارة والتأكد من صلاحيتها
- المرحلة الثالثة : هي مرحلة التجريب أو الاختبار المبدئي للاستمارة، حيث وزعت على عينة صغيرة من عينة البحث الأصلية بغرض التأكد من سلامة الأسئلة ووضوحها بالنسبة للتلاميذ.
- المرحلة الرابعة : هي مرحلة الصياغة النهائية بعد إجراء التعديلات اللازمة، حيث احتوت على أربعة محاور هي :

¹ عبد العزيز بوودن، مرجع سابق، ص (141).

² إسماعيل على سعد، الاتجاهات الحديثة في علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1993، ص (162).

* المحور الأول : شمل البيانات الشخصية والعامة التي احتوت ثمانية أسئلة (من 1 إلى 8)، والتي تضمنت : السن، الجنس، المستوى التعليمي، الموطن الأصلي، البعد عن المؤسسة، الشعبة، مدى التوجيه وفقا لرغبة التلميذ، ومدى إعادة السنة.

* المحور الثاني : شمل بيانات خاصة بالعلاقة التكاملية بين الإدارة والأساتذة وعلاقتها بفاعلية أسلوب الضبط في تحقيق امتثال التلاميذ، وقد احتوى أحد عشر سؤالا (من 9 إلى 19).

* المحور الثالث: شمل بيانات خاصة بالمعاملة المدرسية للتلميذ وعلاقتها بامتثال التلاميذ، وقد احتوى ثلاثة عشر سؤالا (من 20 إلى 32).

* المحور الرابع : شمل بيانات خاصة بالاهتمام بالنواحي الإنسانية في التلميذ وعلاقتها بالامتثال، وقد احتوى عشر أسئلة (من 33 إلى 42).

3- الوثائق والسجلات :

تم الرجوع إلى الوثائق والسجلات الموجودة بالمؤسسة بهدف معرفة مجتمع البحث من حيث عدده، وتوزيعه على الأفواج الدراسية والمستويات التعليمية الثلاثة، والشعبة اعتبارا لكونها مصدر ثقة بالنسبة للبيانات الأساسية المتعلقة بالتلاميذ داخل المؤسسة، والتأكد من صحة بعض البيانات التي تم جمعها عن طريق الاستمارة.



أولا : عرض البيانات الميدانية وتحليلها.

الجدول (01): يوضح توزيع التلاميذ عينة البحث حسب السن و الجنس.

الجنس		السن		الذكور		أنثى		المجموع	
النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار
15	01	2.70	01	1.88	02	2.22	02	100	90
16	07	18.92	11	20.75	18	20	18	100	90
17	06	32.43	20	37.73	26	28.88	26	100	90
18	09	24.32	16	30.18	25	27.77	25	100	90
19	08	13.51	02	3.77	10	11.11	10	100	90
20	06	8.10	03	5.66	09	10	09	100	90
المجموع	37	100	53	100	90	100	90	100	90

يبين الجدول أن عدد التلاميذ الذين يفوق سنهم الثامنة عشر يقدر بـ: 19 تلميذا، أي نسبة 21.11 %، و قد يكون هؤلاء من المتأخرين في الدراسة، أو منهم من سبقت لهم الإعادة خصوصا بسبب عدم التوجيه وفقا للرغبة كما هو الحال بالنسبة لتلاميذ العلوم الدقيقة، و الذي قد يكون سببا في شعورهم بالإحباط، الذي قد يدفعهم إلى تحد الإدارة و عدم الامتثال لتعليماتها و توجيهاتها.

كما يلاحظ أن عدد الذكور 37 و هو ما يشكل نسبة 41.11 % من أفراد العينة، في حين يمثل عدد الإناث 53 و هو ما يقابل نسبة 58.88 % من أفراد العينة، و قد يكون لهذا علاقة مبدئية بالامتثال، اعتبارا من أن الإناث على العموم أكثر امتثالا من الذكور.

الجدول (02): يوضح توزيع التلاميذ حسب الموطن الأصلي و المستوى التعليمي.

المستوى التعليمي		السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		المجموع	
الموطن الأصلي	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
حضري	47.05	16	46.15	12	40	12	44.44	40	44.44
ريفي	52.94	18	53.84	14	60	18	55.55	50	55.55
المجموع	100	34	100	26	100	30	100	90	100

يلاحظ من الجدول أن عدد تلاميذ السنوات: الأولى، الثانية، و الثالثة هو: 34، 26، و 30 على التوالي من أفراد العينة و هو ما تمثله النسب: 37.77 %، 28.88 %، و 33.33 % على الترتيب، في حين تمثل نسبة 44.44 % من أفراد العينة التلاميذ القاطنين في المدينة، بينما يمثل التلاميذ الذين يقطنون في المناطق الريفية نسبة 55.56 %، و هو ما ينبغي للمؤسسة إدراكه عموماً بمراعاة ظروفهم و الحرص على إيجاد حلول لمشاكلهم لتحقيق الامتثال عندهم.

الجدول (03): يوضح توزيع التلاميذ حسب البعد عن المؤسسة.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 02 كم	40	44.44
02 إلى 06 كلم	09	10
07 إلى 11 كلم	25	27.77
12 إلى 16 كلم	07	7.77
أكثر من 16 كلم	09	10
المجموع	90	100

من الجدول يتبين أن نسبة 44.44 % من أفراد عينة البحث تبعد إقامتهم عن الثانوية بأقل من 02 كلم ، بينما تشكل نسبة 55.56 % من الذين تبعد إقامتهم عن الثانوية لمسافة تزيد عن 02 كلم، و كل هؤلاء يلتحقون بالمؤسسة باستعمال وسائل النقل الجماعي، فمن جهة قد يلتحق منهم البعض متأخرا عن الحصة الأولى، مما يستدعي مراعاة ظروفهم، و من جهة أخرى ما يزالون يتمسكون بالعادات و القيم الأخلاقية و الوازع الديني، كما أنهم أكثر خضوعا للسلطة الأبوية، مما يرشح فرضية امتثالهم.

الجدول (04): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الشعبة.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
جذع مشترك علوم و تكنولوجيا	20	22.22
جذع مشترك آداب	14	15.55
علوم تجريبية	18	20
علوم دقيقة	07	7.77
تسيير و اقتصاد	11	12.22
آداب و فلسفة	14	15.55
آداب و لغات	06	6.66
المجموع	90	100

من الجدول يتبين أن نسب أفراد العينة هي كما يلي:

- جذع مشترك علوم و تكنولوجيا 22.22 %.

- جذع مشترك آداب 15.55 %.

- علوم تجريبية 20 %.

- علوم دقيقة 7.77 %.

- تسيير و اقتصاد 12.22 %.

- آداب و فلسفة 15.55 %.

- آداب و لغات 6.66 %

ما يلاحظ على تلاميذ هذه الشعب هو الصعوبات التي يواجهها تلاميذ العلوم الدقيقة بحكم أن غالبيتهم من الذين لم يوجهوا وفقا لرغبتهم، بالإضافة إلى ضعف نتائجهم، مما يولد لديهم شعور بالإحباط و الفشل الذي يقود إلى التمرد و عدم الامتثال.

الجدول (05): يوضح مدى توجيه التلاميذ وفقا لرغبتهم

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	77	85.55
لا	13	14.44
المجموع	90	100

يوضح الجدول أن نسبة 85.55 % وجهوا للشعب المرغوب فيها و هو ما يعزز فيهم القناعة ببذل المزيد من الجهود الواعية و الهادفة إلى التحصيل العلمي و تحقيق التفوق الدراسي كنتيجة للامتثال، في حين نسبة 14.44 % وجهوا إلى شعب غير مرغوب فيها، خاصة شعب العلوم الدقيقة و هو ما قد يكون سببا في عدم أو قلة انضباطهم، و هو ما يؤثر سلبا عليهم بتسجيل إخفاقات في مسارهم الدراسي.

الجدول (06): يوضح مدى إعادة التلاميذ للسنة في المرحلة الثانوية

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	18	20
لا	72	80
المجموع	90	100

يبين الجدول أن نسبة 80 % من أفراد العينة لم تسبق لهم الإعادة وقد يرجع ذلك إلى أجواء التنافس بين التلاميذ رغبة في التحصيل العلمي كنتيجة للامتثال الذاتي، والبيئة المهيأة في المؤسسة لذات الغرض بالإضافة إلى التأثير الإيجابي للأساتذة والتناغم الحاصل بين الطاقمين التربوي والإداري، في حين تمثل نسبة 20 % الذين أخفقوا على الأقل مرة في دراستهم في المرحلة الثانوية، وقد يكون لذلك علاقة بعدم توجيه التلاميذ وفقاً لرغبتهم حسب الجدول (05) أو إلى اتجاهات الوالدين اللامبالية نحو المؤسسة، أو إلى الخلافات الزوجية والتزاعات العائلية بين الأب والأم، أو إلى كثرة الغياب عن المؤسسة لعدم رغبة التلميذ أو لصعوبة المواصلات التي تحول دون التحاقه في الوقت المحدد، أو إلى كون التلاميذ من بيئات اجتماعية منعزلة تفتقر إلى ضرورات الحياة، أو افتقار التلاميذ لقاعدة علمية صلبة ومقبولة في المراحل التعليمية السابقة أو الحالية، بالإضافة إلى التقييم غير الموضوعي وغير الحقيقي والتنافس غير الشريف بالنظر إلى الملاحظات المتتالية للأساتذة الذين يخضعون للتقييم الفردي حسب نتائج التلاميذ بالإضافة إلى القرارات الارتجالية للوزارة، فيواجه التلاميذ من خلال ذلك صعوبات في التحصيل حيث يسجلون إخفاقات في دراستهم حسب ما هو مبين في الجدول الآتي :

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
مرة واحدة	14	77.77
مرتين	04	22.22
أكثر من مرتين	/	/
المجموع	18	100

حيث أن نسبة 77.77 % منهم أعادوا السنة مرة واحدة في حين نسبة 22.22 % منهم أعادوا السنة مرتين و قد يكون لهؤلاء تأثير سلبي على زملائهم، كما أنهم قد يكونوا من غير الممثلين للتعليمات و التوجيهات المدرسية لارتفاع سنهم، كما هو مبين في الجدول رقم (01)، لأن أعمارهم بسبب الرسوب أكبر من أعمار زملائهم، فيلقون النبذ من زملائهم ويصابون باحباطات دائمة ومستمرة تنعكس سلبا على مستقبلهم الدراسي وعلى النظام في المؤسسة مما يستوجب إجراءات وقائية وردعية إن اقتضت الضرورة ذلك.

الجدول (07): يوضح مدى تسجيل المدير حضوره بساحة المؤسسة و كلفيته

النسبة المئوية	التكرار	تسجيل الحضور
11.11	10	دائما
57.77	52	أحيانا
31.11	28	أبدا
100	90	المجموع

تبين نتائج الجدول أعلاه أن نسبة 31.11 % تنفي ظهور المدير بساحة المؤسسة، وقد يرجع ذلك إلى تراكم الالتزامات الإدارية في ظل ترسانة المناشير التي تلزم المديرين بإعداد التقارير اليومية والأسبوعية ونصف الشهرية والشهرية الموجهة لأكثر من أربع هيئات والتي من شأنها إغراق المدير في الإجراءات الإدارية مع الإعراض عن الجوانب البيداغوجية من خلال التوجيه والمراقبة، لذلك تتعطل أدوار المدير الإنسانية والإعلامية، ودوره في صناعة القرار وهو ما ينبئ بشيوع الفوضى مما تترتب عنه حالات عدم الانضباط والامتنال وتفقد بذلك المؤسسة توازنها واستقرارها وتلك ميزة أسلوب الضبط السائب، غير أن هذا لا ينفي عدم تسجيل المدير حضوره مطلقا، حيث تبين نتائج الجدول أنه يسجل حضوره الدائم بساحة المؤسسة حسب 11.11 % من أفراد العينة، كما أن نسبة 57.77 % من أفراد العينة يسجلون حضورهم بين الفينة والأخرى، و لقد كانت وضعيات و كلفيات تسجيل الحضور متباينة حسب آراء أفراد العينة و موزعة حسب الجدول الآتي:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
يبقى منعزلاً	24	26.66
يلتقي الأساتذة	47	52.22
يتفقد صفوف التلاميذ	06	6.66
يقف مع المساعدين التربويين	03	3.33
يهتف	10	11.11
المجموع	90	100

إن نسبة 26.66 % من هذه الفئة تصور بقاءه منعزلاً، و قد يكون لذلك أثره الإيجابي أو السلبي في نفوس التلاميذ، حسب تداعيات الانعزال، أهو انعزال بغرض المراقبة، أم بسبب اللامبالاة؟ إن نسبة 11.11 % من أفراد العينة تظهر المدير و هو يهتف، في موقف له آثاره السلبية على التلاميذ، و هو ما قد يشجعهم على استعمال الهاتف النقال داخل المؤسسة، بالرغم من التعليمات التي تمنع حمل التلاميذ له داخلها (و هو ما يؤكد الجدول رقم 14 و رقم 24) و في المقابل يظهر المدير في أسلوب تفاعلي مع الأساتذة، تواصل مع التلاميذ، و المساعدين التربويين و هو ما تؤكد النسب: 52.22 %، 6.66 %، 3.33 %، على التوالي، و لذلك أثره الإيجابي على سلوك التلاميذ — هو ما يقرره الجدول رقم 14، و تلك ميزة الأسلوب الديمقراطي — الذين يلحظون تلك العلاقات الطيبة بين المدير و الأساتذة التي قوامها التعاون و الاحترام و التقدير.

الجدول (08): يوضح مدى تفقد المدير الأساتذة في الأقسام

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	03	3.33
أحيانا	51	56.66
أبدا	36	40
المجموع	90	100

من الجدول يتضح أن 3.33 % من أفراد العينة يصرحون أن المدير دائم الحضور إلى الأقسام، قد يكون ذلك مرتبط بأساتذة جدد تقتضي الرسالة التربوية ضرورة توجيههم، ليكون لهم سندا في مهمتهم، و لإحداث الانسجام بينهم و بين التلاميذ، حتى يكتسبوا الخبرة التي تمكنهم من الإبداع، و هو ما يجعل المدير حينها يقلل من تفقدهم بين الفينة و الأخرى، و هو ما نلاحظه في نسبة 56.66 % غير أن نسبة 40 % من التلاميذ يؤكدون أن المدير لا يتفقد الأساتذة إطلاقا، و هو أمر ينبغي تداركه لما لذلك من آثار سلبية على التلاميذ من حيث امتثالهم، إذ ينبغي أن يشعروا أن أفراد الجماعة التربوية - خاصة الإدارة و الأساتذة- حريصون على مستقبلهم و على أن تحقق المؤسسة اهدافها (خاصة و أن الأساتذة يؤدون واجباتهم في كل الحالات و في كل الأحوال، حتى حين يسجل المدير غيابه على المؤسسة، و هو ما يؤكد الجدول رقم 09).

عموما إن نسبة 60 % من عينة البحث تصرح أن المدير يقوم بتفقد الأساتذة في الأقسام، و هو مؤشر ايجابي على عمق العلاقة بينه و بين الأساتذة في إطار تفاعلي و تكاملي، و هذا للإطلاع على قدرات الأساتذة القيادية للتلاميذ، و معرفة المشاكل التي تعترضهم في أداء رسالتهم، و لكي يشعروا فعلا أنهم مسؤولون عن مؤسساتهم و ذلك للعمل على أن تحقق المؤسسة مهامها و مسؤولياتها، بما يحقق امتثال التلاميذ و نجاحهم.

الجدول (09): يوضح مدى تماثل الأساتذة في أداء واجبه عندما يغيب المدير

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	05	5.55
لا	85	94.44
المجموع	90	100

يوضح الجدول أن نسبة 94.44 % من أفراد العينة يؤكدون أن نسبة الأساتذة يؤدون واجبه حتى حين يسجل المدير غيابه عن المؤسسة بينما نسبة 5.55 % ترى أن الأساتذة يتهاونون في ذلك. إن نسبة 94.44 % مؤشر قوي على قناعة الأساتذة بوظيفتهم و استشارهم بثقل مسؤولياتهم، و بعمق العلاقة التي تربطهم بالمدير، و بالتلاميذ، و هي ميزات رئيسة لأسلوب الضبط الديمقراطي الذي تترجمه هذه النسبة التي تؤكد ولاء الأساتذة لمؤسستهم، و قوة العلاقة بينهم و بين المدير، المنعكسة إيجاباً على سلوك التلاميذ، بما يحقق الامتثال عندهم و ينمي فيهم الاتجاهات السليمة في سلوكهم، من خلال شحذ الهمم، و تقوية العزائم و توحيد الجهود لتحقيق أهداف المؤسسة، و هو بذلك لا يقوم بتتبع العمل في جزئياته، و لا يترصد الأساتذة، و إنما يسعى لبث روح الحماس فيهم، و هو ما ينعكس إيجاباً على أدائهم، من خلال إعطاء المثل القدوة للتلاميذ الذين يتشربون في المؤسسة قيماً و معتقدات، و أفكاراً، و معايير للسلوك.

الجدول (10): يوضح كيفية معاملة الأستاذ و الإدارة للتلميذ في حالة تفوقه

الأستاذة		الإدارة		الفئات
النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	طبيعة المعاملة
38.88	35	31.11	28	معاملة خاصة
57.77	52	54.44	49	معاملة عادية
3.33	03	14.44	13	لامبالاة
100	90	100	90	المجموع

نلاحظ من الجدول أن نسبة 14.44 % من أفراد العينة يصرحون أن الإدارة لا تعير أدنى اهتمام في حالة التفوق، في حين يقابل 54.44 % من أفراد العينة بمعاملة عادية، بينما ترى نسبة 31.11 % منهم أنهم يلقون معاملة خاصة من طرف الإدارة، و في المقابل تصرح نسبة 3.33 % منهم أن الأساتذة لا يبالون بالمتفوقين، بينما ترى نسبة 57.77 % منهم أنهم يلقون معاملة عادية، و 38.88 % منهم معاملة خاصة.

الملاحظ أن الإدارة حريصة على تشجيع و دعم التلاميذ المتفوقين يترجم ذلك نسبة 85.55 %، و هي أشد حرصا و اهتماما بالمتفوقين بدرجات عالية و الذين يلقون معاملة خاصة بتكريمهم و الثناء عليهم، و تلتقي في ذلك مع الأساتذة الذين يشاركونها الاهتمام أكثر بالتلاميذ المتفوقين، و يتجلى ذلك من خلال نسبة 96.66 %، و هم أشد دعما للمتفوقين بدرجات عالية و الذين يحظون بمعاملة خاصة، كل هذا الاهتمام من الطرفين يفسر على أن تنسيقا و تفاعلا و تكاملا حصل بينهما، و هو ما يؤثر إيجابا على امتثال التلاميذ، و يجعلهم يمثلون لقواعد النظام و الانضباط داخل المؤسسة.

الجدول (11): يوضح كيفية معاملة الإدارة و الأساتذة للتلاميذ حين فشلهم

الأساتذة		الإدارة		الفئات طبيعة المعاملة
النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	
64.44	58	45.55	50	معاملة عادية
13.33	12	15.55	14	معاملة مهينة
22.22	20	28.88	26	لامبالاة
100	90	100	90	المجموع

يتبين من الجدول أن نسبة 28.88 % من أفراد العينة ترى أن التلاميذ الفاشلين يعانون الإهمال من الإدارة، في حين يرى 15.55 % منهم أنهم يتلقون معاملة مهينة من خلال توبيخهم على تقصيرهم في الاهتمام بدراساتهم بينما ترى نسبة 55.55 % أنهم يحظون بمعاملة عادية. و في المقابل ترى نسبة 22.22 % أن الفاشلين يلقون إهمالا من طرف الأساتذة و 13.33 % من أفراد العينة ترى أنهم يتلقون معاملة مهينة و 64.44 % ترى أنهم يحظون بمعاملة عادية، ويعود سبب المعاملة المهينة واللامبالاة للتلاميذ حين تسجيلهم إخفاقات في دراستهم إلى عدم مواظبتهم وانضباطهم وامتناعهم داخل المؤسسة والذي قد يكون مرده غياب الضوابط والتوجيهات من إدارة المؤسسة وتعطل آلية الرقابة وافتقار المدير لمقومات القيادة الفعالة، وهي من مميزات أسلوب الضبط السائب، ويرجع سبب المعاملة العادية لهذه الفئة من التلاميذ إلى كونها مواظبة ومنضبطة وتحتاج إلى شحذ هممها وتحفيزها أكثر لتحسين مردودها. و المتفحص لهذه النسب يجد تقاربا في طبيعة المعاملة من طرف الإدارة و الأساتذة للتلاميذ الفاشلين، و هو مؤشر قوي على الانسجام الحاصل بين الإدارة و الأساتذة و الذي ينعكس إيجابا على تصرفات التلاميذ.

الجدول (12): يوضح كيفية تصرف الإدارة و الأساتذة تجاه التلميذ في حالة عدم انضباطه.

الأساتذة		الإدارة		الفئات طبيعة التصرف
النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	
/	/	/	/	العقاب البدني
25.55	23	30	27	العنف اللفظي
1.11	01	1.11	01	اللامبالاة
73.33	66	67.77	62	التوجيه و النصيحة
100	90	100	90	المجموع

نلاحظ في الجدول، و من خلال أفراد العينة أن كلا من الإدارة و الأساتذة لا تعتمد إلى العقاب البدني وسيلة لبسط النظام و الانضباط داخل المؤسسة.

كما يتبين من الجدول أن الإدارة تعتمد إلى أسلوب التوجيه و النصيحة و هو ما تؤكد نسبة 67.77 % في حين ترى نسبة 30 % من أفراد العينة أنها تلجأ إلى العنف اللفظي كسبيل لفرض الانضباط من خلال الصرامة التي يجب أن تتحلى بها في بعض المواقف، و غض الطرف عن السلوكات غير المهددة للانضباط و هو ما تؤكد نسبة 1.11 %.

بينما ترى نسبة 73.33 % من أفراد العينة لجوء الأساتذة إلى أسلوب التوجيه و النصيحة، و 25.55 % منها ترى استعمال الأساتذة للعنف اللفظي، في حين 1.11 % تقر بإهمال الأساتذة لما حصل.

و الملاحظ من الحالتين اللجوء القوي للإدارة و الأساتذة لأسلوب التوجيه و النصيحة من خلال النسبتين 67.77 % و 73.33 % على التوالي، و هو مؤشر قوي على إتباع أسلوب الحوار في إقناع التلاميذ بالعدول عن انحرافهم و جدوى امتثالهم وهي ميزة أسلوب الضبط الديمقراطي.

الجدول (13): يوضح تصرف الإدارة تجاه التلميذ حين مطالبة الأستاذ بمعاقبته

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
استدعاء ولي الأمر	50	55.55
الفصل المؤقت إلى حين حضور الولي	24	26.66
الإنذار الكتابي	05	5.55
التوبيخ	04	4.44
الصفح عن التلميذ	04	4.44
الاعتذار أمام التلاميذ	03	3.33
المجموع	90	100

ترى نسبة 55.55 % من التلاميذ أن الإدارة تلجأ إلى استدعاء الولي حين مطالبة الأستاذ بمعاقبته التلميذ لمخالفته نظام المؤسسة، أما نسبة 26.66 % فتري أن الإدارة تعتمد إلى فصله إلى حين حضور الولي، بينما نسبة 5.55 % فتري أن الإدارة توجه إنذارا كتابيا للتلميذ، في حين 4.44 % من التلاميذ فيرون أن الإدارة توبخ التلميذ، بينما تلجأ الإدارة إلى الصفح عن التلميذ و هو ما تقرره نسبة 4.44 % من التلاميذ، و قد تدفع به إلى الاعتذار أمام زملائه كما ذهبت إليه نسبة 3.33 % من أفراد العينة.

و الملاحظ أن الإدارة كما يذهب 96.66 % من أفراد العينة تستجيب لرغبة الأستاذ لدفع التلميذ إلى الامتثال لتعليمات المؤسسة و توجيهاتها و ضبط سلوكه حفاظا على النظام و الانضباط داخلها، بإتباع الصرامة كأسلوب ضبط أمام التصرفات التي تعيق السير الطبيعي للأنشطة الصفية، وذلك حرصا على توفير الأمن و الأمان و التقدير بالانتماء للتلاميذ داخل القسم، و توفير للأجواء المناسبة لرفع الروح المعنوية للتلاميذ و حبههم للعمل و الاستمتاع به، حشدا لطاقتهم لتحقيق الأهداف المسطرة.

إن هذا التجاوب من الإدارة مؤشر على الانسجام و التناغم بينها و بين الأساتذة، و على التنسيق و التكامل الحاصل بينهما قصد إقناع التلميذ أن الهدف من مواجهة السلوكات غير المرغوبة فيها هو تغيير حياته التعليمية، و الاجتماعية بما يحقق الامتثال عنده مع مراعاة الجوانب الإنسانية و صرف النظر عن السلوكات التي قد لا تزعزع نظام المؤسسة و هذا بالتسامح و الصفح عن التلميذ، و هو ما تؤكده نسبة 4.44 % من أفراد العينة.

الجدول (14): يوضح مدى تنظيم المؤسسة لقاءات دورية بين الأساتذة و التلاميذ

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	/	/
أحيانا	22	24.44
أبدا	68	75.55
المجموع	90	100

الملاحظ في الجدول أن نسبة 24.44 % من أفراد العينة يصرحون أن الإدارة لا تنظم لقاءات دورية بين الأساتذة و التلاميذ إلا أحيانا، في حين تنفي نسبة 75.55 % منهم تنظيم مثل هذه اللقاءات.

إن نسبة 75.55 % من أفراد العينة الذين ينفون تنظيم المؤسسة لقاءات دورية بين الأساتذة و التلاميذ تفسر على أنها محاولة من الإدارة للإبقاء على هيبة الأستاذ أمام التلاميذ، بعدما تبين لها ذلك من خلال لقاءات قامت بها أثبتت ذلك، فعمدت إلى التقليل منها، و هو ما تؤكد نسبة 24.44 % التي أقرت بمثل هذه اللقاءات و التي تهدف إلى إدراك مشاكل التلاميذ و الصعوبات التي تواجههم، و تحسيسهم بمكانتهم في المؤسسة، و محاولة إشراكهم -في حدود المعقول- في تنظيم المؤسسة و التخطيط لأنشطتها، و هنا تبرز أهمية إقامة علاقات تكاملية بين المدير و الأساتذة، وعلاقات إنسانية بين الإدارة و الأساتذة و التلاميذ، بغية تشخيص مشاكل التلاميذ و الصعوبات التي تعترضهم، و تنمية الاتجاهات الإيجابية فيهم بما يحقق امتثالهم.

الجدول (15): يوضح أثر تصرفات المدير و الأساتذة على امتثال التلاميذ

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	78	86.66
لا	12	13.33
المجموع	90	100

يتبين من الجدول أن نسبة 86.66 % من أفراد العينة يصرحون أن لتصرفات المدير و الأساتذة أثر على امتثال التلاميذ بينما ترى نسبة 13.33 % منهم عكس ذلك. إن هذا الأثر حسب نسبة 86.66 % من أفراد العينة يصنف حسب الجدول الآتي:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
أثر إيجابي	59	75.64
أثر سلبي	19	24.35
المجموع	78	100

حيث ترى نسبة 75.64 % منهم أنه أثر إيجابي و هذا من خلال نمط العلاقات السائدة في المؤسسة الذي أثر إيجابا في أفكار و أنماط سلوك التلاميذ، و الذي قد يرجع إلى إدراك الإدارة لمشاكل التلاميذ و حاجاتهم، و إحساسهم بمكانتهم، و العدل في معاملتهم، و امتلاك المدير لمهارات إنسانية و فكرية، كما قد يرتبط هذا الأثر الإيجابي بما يوفره الأستاذ من أجواء ملائمة داخل القسم تمكن التلاميذ من المشاركة و المناقشة و تبادل الرأي، بما يعزز في التلميذ الشعور بالأمن و الآمان و الانتماء، و بما يدعم الثقة المتبادلة، و التي هي عوامل تؤثر في التلميذ و تجعله منضبطا و ممتثلا، في حين ترى نسبة 24.35 % منهم أن لتصرفات المدير و الأستاذ أثر سلبي عليهم، و قد يعود ذلك إلى عوامل، منها الاختلاف في المعاملة، و عدم الاهتمام بحاجات بعض التلاميذ و مشاكلهم، و الصرامة في التعامل معهم.

الجدول (16): يبين أفضل أسلوب للتعامل مع التلاميذ.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
الحوار	74	82.22
الصرامة	16	17.77
اللامبالاة	/	/
المجموع	90	100

ترى النسبة 82.22 % من أفراد العينة أن أفضل أسلوب للتعامل مع التلاميذ هو الحوار، في حين ترى نسبة 17.77 % ضرورة انتهاج أسلوب الصرامة منهجا في التعامل مع التلاميذ. تؤكد نسبة 82.22 % من أفراد العينة تفضيلهم أسلوب الحوار، و هذا أمر منطقي لحساسية المرحلة التي يعيشونها، لذلك تجب معاملة التلاميذ بأسلوب ضبط ديمقراطي حين معالجة مشاكلهم و تقدير حاجاتهم، و قد يرجع ذلك إلى كون هذه الفئة ممثلة ذاتيا، عبر ما تشربته من قيم و معتقدات من خلال التنشئة الأسرية و الدينية و قد يكون السبب راجعا إلى طبيعة المشاكل و الظروف المحيطة بها، مما يستوجب معالجتها بحكمة و روية، إذا كانت من نوع الانحراف البسيط، و غير المتكرر، و الذي لا يعرقل تحقيق الأهداف، أما إن كانت من قبيل المشاكل التي تعيق تحقيق الأهداف، و السلوكات غير المرغوب فيها، و التي تقوض النظام داخل المؤسسة، فالحزم و الحسم السريع و الصرامة أفضل أسلوب للتعامل مع التلاميذ و هو ما تؤكد نسبة 17.77 % من أفراد العينة. في حين يلتقي أفراد العينة حول ضرورة استبعاد اللامبالاة كأسلوب للتعامل مع التلاميذ، لما له من آثار سلبية عليهم و على مستقبل مؤسساتهم.

الجدول (17): يوضح العوامل التي تسهم في إحداث التكامل بين الإدارة و الأساتذة لتحقيق امتثال التلاميذ حسب عينة البحث

النسبة المئوية	التكرار	الاحتمالات
22.22	20	عقد لقاءات دورية بين الإدارة و الأساتذة
10	09	التزام الإدارة بالقانون، و أداء الأساتذة لواجباتهم
12.22	11	التفكير الجماعي بين الإدارة و الأساتذة بوضع الخطط وتحديد الأهداف
5.55	05	رعاية مصالح الإدارة و مصالح الأساتذة
7.77	07	إدراك الطرفين مقومات القيادة
6.66	06	حل مشكلات الأساتذة الشخصية و المهنية
8.88	08	فتح قنوات الحوار و التواصل و الاتصال
26.66	24	الاهتمام بمشاكل التلاميذ و حاجاتهم
100	90	المجموع

حسب عينة البحث فإن التكامل بين الإدارة و الأساتذة لتحقيق امتثال التلاميذ متوقف على جملة من العوامل لخصت في الجدول أعلاه، حيث ترى نسبة 7.77 % ضرورة إدراك الطرفين مقومات القيادة، حيث ينبغي عقد لقاءات دورية بين الإدارة و الأساتذة حسب نسبة 22.22 % منهم، مع التزام الإدارة بالقانون و هذا بالعدل بين التلاميذ في المعاملة مع وجوب أداء الأساتذة لواجباتهم حسب 10 % منهم، مع مراعاة مصالح الطرفين حسب ما ذهبت إليه نسبة 5.55 %، و الإبقاء على قنوات الحوار و التواصل و الاتصال مفتوحة حسب نسبة 8.88 % من أفراد عينة البحث، و ضرورة حرص الإدارة على حل مشاكل الأساتذة الشخصية و المهنية حسب نسبة 6.66 % منهم باعتباره عاملاً لاستقرار الفريق التربوي، الذي ينبغي أن يركز في تعاونه مع الإدارة للمحافظة على روح العمل الجماعي، و ذلك بالعمل وفق خطط لتحقيق أهداف محورها التلاميذ الذي تقتضيه ضرورة العملية التربوية و الاهتمام بمشاكلهم و حاجاتهم لتحقيق امتثالهم.

الجدول (18): يبين مدى شعور التلميذ بوجود تفرقة في المعاملة بين التلاميذ

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	41	45.55
لا	49	54.44
المجموع	90	100

تنفي نسبة 54.44 % من أفراد العينة وجود تفرقة في المعاملة بين التلاميذ، وهو ما يفسر بحرص الإدارة في إقناع التلاميذ بمكانتهم ودورهم في توفير أجواء التنافس والتحصيل العلمي وفي تقوية اللحمة الاجتماعية بينهم سعياً لتحقيق الأهداف المرغوبة وذلك بتدليل مشكلاتهم بما يحقق العدل في المعاملة بينهم، والذي يرجع إلى أسباب حسب درجة أهميتها كما هو في الجدول الآتي:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
محاولة إرضاء الجميع	25	51.02
المعاملة بموضوعية في مسألة الثواب و العقاب	09	18.36
الصرامة في تطبيق القانون	15	30.61
المجموع	49	100

حيث ترى نسبة 51.02 % منهم أن الإدارة تسعى إلى إرضاء الجميع، بينما ترى نسبة 18.36 % أن السبب يعود إلى المعاملة بموضوعية في مسألة الثواب و العقاب و ترى نسبة 30.61 % أن مرد ذلك الصرامة في تطبيق القانون، و لعل هذا يؤكد اتجاه ما فضله 17.77 % من عينة البحث في الجدول رقم (16).

بينما تؤكد نسبة 45.55 % من أفراد العينة أن هناك تفرقة في المعاملة بين التلاميذ، وهذا لوجود اختلال في التعامل معهم والمتأثرون بالحيط الاجتماعي والسياسي والثقافي، وهذا ما يعيق تحقيق الأهداف التربوية حرصاً على تحقيق التزوات الفردية على حساب أهداف المؤسسة. هذه التفرقة في المعاملة تعود إلى أسباب حسب ما هو وارد في الجدول الآتي:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
التعامل بالحفاة	26	63.41
مراعاة الجوانب الإنسانية	12	29.26
المكانة الاجتماعية	03	7.31
المجموع	41	100

حيث ترى نسبة 63.41 % أن العامل الأساس هو التعامل بالحفاة، و قد يعود ذلك إلى الجنس، و المظهر و المستوى، و النفوذ الاجتماعي بينما ترى نسبة 29.26 % أن السبب يعود إلى مراعاة الجوانب الإنسانية، فيما ترجع نسبة 7.31 % سبب ذلك إلى المكانة الاجتماعية للتلميذ. و ما تجدر الإشارة إليه أن مراعاة الجوانب الإنسانية عامل مهم في امتثال التلاميذ لذلك ينبغي اعتباره مؤشرا ايجابيا يساعد على ضبط سلوك التلاميذ، يمكن إضافته إلى العوامل الأخرى التي تنفي وجود تفرقة في المعاملة، و هو ما يعزز الاتجاهات الإيجابية و السليمة عند التلاميذ.

الجدول (19): يوضح مدى شعور التلميذ بوجود مكانة له في المؤسسة من خلال معاملة الإدارة

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	61	67.77
لا	29	32.22
المجموع	90	100

يتبين من الجدول أن نسبة 67.77 % من أفراد العينة يعتقدون أن لهم مكانة في المؤسسة، فيما ترى نسبة 32.22 % عكس ذلك.

إن شعور التلاميذ بمكانتهم بالمؤسسة، يفسر على أن اهتماما كبيرا توليه الإدارة للتلاميذ، بما توليه من أمن و أمان و شعور بالانتماء و التقدير، و إشباع لحاجاتهم، مما يغرس فيهم حب مؤسستهم و الامتثال لقواعدها التنظيمية بينما العينة التي تنفي إحساسها بوجود مكانة لها في المؤسسة، فترجع أسباب ذلك حسب الجدول الآتي:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
النتائج المدرسية	10	34.48
التفرقة في المعاملة المدرسية	04	13.79
الوضعية الاجتماعية	06	20.69
العلاقات القرابية	05	17.24
النعرات الجهوية	04	13.79
المجموع	29	100

حيث أن نسبة 34.48 % ترجع سبب ذلك إلى النتائج المدرسية في حين نسبة 13.79 % ترجع سبب ذلك إلى التفرقة في المعاملة المدرسية، بينما نسبة 20.69 % فترجع السبب إلى وضعتها الاجتماعية و نسبة 17.24 % تعوزه إلى العلاقات القرابية، في حين نسبة 13.79 % فترجعها إلى النعرات الجهوية.

و لعل من هذه النتائج ما أكدته نتائج سابقة مثل اللامبالاة في الجدول رقم (11) عند الإخفاق الدراسي و هي أسباب إن لم يتم تداركها قد تولد إخفاقات نفسية لدى التلاميذ و تشجعهم على عدم الانضباط خاصة عندما تنسحب الإدارة عن مراقبة سلوكهم.

الجدول (20): يبين مدى توزيع التلاميذ في أفواج متميزة

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	38	42.22
لا	52	57.77
المجموع	90	100

من الجدول يتضح أن نسبة 57.77 % من أفراد العينة يؤكدون أن التلاميذ لا يوزعون في أفواج متميزة وهو ما يعني أن الإدارة تحرص على تشكيل أفواج متوازنة من حيث النتائج المدرسية للتلاميذ وموطن الإقامة والمستوى المعيشي والمكانة الاجتماعية، وهي معايير تخلق تنافسا بين التلاميذ وتمن علاقتهم الاجتماعية وتنمي فيهم سلوكات إيجابية وتمحو الفوارق الاجتماعية بينهم وهو عامل مهم يساعد في ضبط سلوك التلاميذ وتحقيق امتثالهم، بخلاف عملية توزيع التلاميذ في أفواج متميزة، حيث ترى نسبة 42.22 % أن الأمر موجود، حيث يتم توزيعهم حسب المعايير الواردة في الجدول الآتي:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
النتائج المدرسية	28	73.68
المنطقة الجغرافية	04	10.52
المكانة الاجتماعية	06	15.78
المجموع	38	100

حيث أن نسبة 73.68 % ترى أن التوزيع يتم على أساس النتائج المدرسية في أفواج متميزة من حيث المستوى (المتفوقون، العاديون، و الضعاف)، و هو عامل قد يحفز التلاميذ على

إحراز العلامات العالية بوسائل مختلفة، منها ما هو غير مشروع مثل الغش الفردي و الغش الجماعي، خاصة عند ضعف الرقابة، في حين ترى نسبة 10.52 % أنه يتم على أساس المنطقة الجغرافية، و هو عامل قد يؤدي إلى تكتلات و زمر، قد يدخل التلاميذ في صراعات تهدد النظام في المؤسسة، بينما ترى نسبة 15.78 % أنه يتم على أساس المكانة الاجتماعية.

الجدول (21): يبين مدى تعامل الإدارة بنفس الأسلوب مع التلاميذ في حالة عدم الانضباط

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	33	36.66
لا	57	63.33
المجموع	90	100

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن نسبة 36.66 % من أفراد العينة يصرحون أن الإدارة تعامل كل التلاميذ بذات الأسلوب سعياً منها في خلق توازن من حيث المعاملة حفاظاً على التماسك والاستقرار والنظام والامتنال في حرم المؤسسة باعتبارها من أهداف العملية التربوية وهي ميزة من ميزات أسلوب الضبط الديمقراطي، في حين ترى نسبة 63.33 % منهم أنها لا تعاملهم بذات الأسلوب، حيث يرجع ذلك إلى الأسباب الواردة في الجدول الآتي:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
النفوذ الاجتماعي	12	21.05
العلاقات القرابية	17	29.82
النتائج المدرسية	21	36.84
المظهر و الجنس	07	12.28
المجموع	57	100

حيث أن نسبة 21.05 % ترى أن السبب يكمن في النفوذ الاجتماعي، بينما نسبة 29.82 % فترجعه إلى العلاقات القرابية، في حين نسبة 36.84 % تعزوه إلى النتائج المدرسية، بينما نسبة 12.28 % فيعود إلى المظهر و الجنس.

إن النفوذ الاجتماعي، و العلاقات القرابية، و المظهر و الجنس أسباب قد تولد في نفوس التلاميذ احباطات تدفعهم إلى القيام بسلوكات عدوانية، أو عنادية أو تدميرية، تشيع الفوضى وتهدد النظام و الامتثال في المؤسسة، في حين تعد النتائج المدرسية سببا، لكنه لا يرقى من حيث تأثيره السلبي على التلاميذ، كسابقه من الأسباب، ذلك أن الصفح عن المجتهدين من التلاميذ في مواقف معينة قضية جوهرية يجب الأخذ بها لدفع الآخرين إلى بذل المزيد من الجهود للارتقاء إلى مستوى المجتهدين، خاصة لما تكون الأخطاء غير مكررة و لا تهدد المؤسسة في نظامها و قواعدها التنظيمية.

الجدول (22): يبين مدى تغيب التلاميذ عن الدراسة و كيفية الحصول على رخصة الدخول

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
كثيرا	/	/
نادرا	56	62.22
لا	34	37.77
المجموع	90	100

إن نسبة 62.22 % من أفراد العينة نادرة التغيب عن الدراسة بينما نسبة 37.77 % منها لا تتغيب، قد يرجع ذلك إلى الصرامة في تطبيق الإجراءات القانونية تجاه التلاميذ، أو إلى تعلق التلاميذ بدراستهم و حبهم لمؤسستهم مما يعزز فرص الامتثال عندهم عن اقتناع ورضى، وهو مؤشر على فاعلية أسلوب الضبط الديمقراطي الذي تنخفض فيه معدلات الغياب وترتفع عنده الروح المعنوية للتلاميذ فيتحقق عندهم حب العمل ويستمتعون به وتنتشر العلاقات الاجتماعية بينهم ويكتسبون اتجاهات إيجابية كثيرة.

و الملاحظ أن الفئة النادرة الغياب تنقسم عند حصولها على رخصة الدخول إلى فئتين حسب الجدول الآتي:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
تقديم مبرر	46	82.14
دون تقديم مبرر	10	17.85
المجموع	56	100

حيث أن نسبة 82.14 % من هذه الفئة تحصل على الرخصة بتقديم مبرر، في حين أن نسبة 17.85 % منها تحصل عليها دون تقديم مبرر، و هي حالة أصحاب النفوذ الاجتماعي، و العلاقات القرابية، و النعرات الجهوية، و التي تؤكد وجود تفرقة في المعاملة، و هذا ما أكدته بعض النتائج في الجدول رقم (21).

الجدول (23): يبين مدى اتخاذ الإدارة لإجراءات ضد التلاميذ في حالة تكرار الغيابات

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	75	83.33
لا	15	16.66
المجموع	90	100

إن نسبة 16.66 % من أفراد العينة تصرح أن الإدارة لا تتخذ إجراءات ضد التلاميذ حين تكرار الغيابات، قد يفسر ذلك على أن المعنيين من التلاميذ قد مروا بفترات صعبة لكنهم برروا وضعيتهم أو أن الإدارة كانت على علم بذلك، مثل: حالة وفاة قريب، أو مرض، أو حادث، أو قد يكونون من ذوي النفوذ الاجتماعي والعلاقات القرابية بينما ترى نسبة 83.33 % من أفراد العينة خلاف ذلك، حيث تتخذ الإدارة الإجراءات اللازمة بصرامة إزاءهم، حسب ما هو مبين في الجدول الآتي:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
استدعاء ولي الأمر	56	74.66
الإحالة على مجلس التأديب	01	1.11
الإنذار الكتابي	11	14.66
الحرم المؤقت من الدراسة	07	9.33
المجموع	75	100

حيث أن نسبة 74.66 % منهم يستدعى أولياؤهم، في حين ترى نسبة 11.11 % أنهم يحاولون على مجلس التأديب، و 14.66 % توجه لهم إنذارات كتابية، بينما 9.33 % يحرمون مؤقتاً من الدراسة، و هي إجراءات ضرورية لبسط النظام داخل المؤسسة، و حمل التلاميذ على المواظبة و الامتثال لقواعد السير داخلها دون تمييز وهي ميزة أسلوب الضبط التسلسلي، وذلك ضماناً للامتثال لقواعد وتوجيهات المؤسسة حفاظاً على النظام وتحقيقاً لاستمرار نشاطها.

الجدول (24): يبين مدى منع الإدارة التلميذ من الحضور عند التأخر عن الحصة الأولى

مدى منع التلاميذ من الحضور	التكرار	النسبة المئوية
دائماً	14	15.55
أحياناً	56	62.22
أبداً	20	22.22
المجموع	90	100

من الجدول يتضح أن الإدارة تمنع 15.55 % من أفراد العينة من الحضور للحصة الأولى حين تسجيل التأخر، و حسب إجابة التلاميذ فإن جلهم يقطن بالمدينة، و قد يكونون من المعتادين عزوفا خاصة عن حضور تحية العلم، لذلك تقتضي الظروف الصرامة معهم. في حين ترى نسبة 62.22 % منهم أن الأمر ليس على إطلاقه، بل تتساهل معهم الإدارة أحياناً، حسب إجابات التلاميذ فإن معظمهم من قاطني المناطق الريفية، حيث تراعى ظروفهم حسب الحال، خاصة في اليوم الأول

لأسبوع، وحين وقوع احتجاجات للمواطنين الذين يعمدون إلى قطع الطريق، و تتشدد معهم في الظروف العادية، و هي ميزة أسلوب الضبط الديمقراطي، و في المقابل تصرح نسبة 22.22 % منهم أنهم لا يخضعون إلى ذلك، و قد يكون هؤلاء من ذوي النفوذ الاجتماعي، أو العلاقات القرابية، و النعرات الجهوية، أو من التلاميذ المتفوقين، لكن هذا التصرف قد يعرض المؤسسة إلى شرخ في بنائها الاجتماعي وعدم استقرارها داخليا.

الجدول (25): يوضح مدى التزام التلميذ بارتداء المخزر

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	81	90
أحيانا	09	10
أبدا	/	/
المجموع	90	100

إن نسبة 90 % من أفراد العينة يصرحون أنهم من الملتزمين دائما بارتداء المخزر امتثالا للنظام الداخلي للمؤسسة وهو ما يعكس الصرامة المنتهجة من طرف الإدارة معهم في الالتزام بالنظام و الانضباط داخل المؤسسة، أو يعود إلى الامتثال ذاتيا، في حين ترى نسبة 10 % منهم أنهم ليسوا من الملتزمين دائما و يعود سبب ذلك حسب ما هو وارد في الجدول الآتي :

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
الإهمال من طرف الإدارة	04	44.44
الاختلاف في التعامل مع التلاميذ	03	33.33
عدم الاقتناع بنظام المؤسسة	02	22.22
المجموع	09	100

إن السبب يعود إلى الإهمال المسجل من طرف الإدارة أحيانا حسب نسبة 44.44 % منهم، حيث تستغل هذه الفئة تراخي الإدارة في مراقبة التلاميذ فيعمدون إلى الاستغناء عنه، بينما يرجع السبب حسب 33.33 % منهم إلى الاختلاف في التعامل مع التلاميذ، وهي فئة ترمي إلى تحقيق

ذاتها وتسجيل ظهورها وبروزها في مرحلة عمرية أساسية وحساسة بالنسبة للتلميذ، وقد يكون الدافع غير ذلك والذي يمكن إرجاعه بصفة عامة إلى إبراز مظهره، و ترجعه نسبة 22.22 % منهم إلى عدم الاقتناع بنظام المؤسسة، لذلك يوظف هذا العمل في تحدي إدارة المؤسسة نظرا لتعاملها التفضيلي للتلاميذ سواء للعلاقات القرابية أو النفوذ الاجتماعي أو النتائج المدرسية.

الجدول (26): يوضح مدى امتلاك التلميذ هاتفا نقالا، ومدى استخدامه داخل المؤسسة.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	39	43.33
لا	51	56.66
المجموع	90	100

يتبين من الجدول أن نسبة 56.66 % من أفراد العينة لا يملكون هاتفا نقالا، و قد يعود ذلك إلى انخفاض مستواهم المعيشي ، أو وضعياتهم الاجتماعية التي لا تسمح باقتناؤه أو عدم حاجتهم إلى امتلاكه مرحليا أو إلى التربية الأسرية والتي تحصنهم من انزلاقات الهاتف النقال حين استعماله في غير غرضه، أو إلى الرقابة المضروبة عليهم والتي تكرس بقاء السلطة الأبوية قائمة، أو إلى قناعة لدى التلاميذ بعدم جدوى امتلاك هاتف نقال لعدم الحاجة الملحة إليه، وإن كان هذا التخريج مستبعدا لأنه على الأقل بعيد عن قناعة ووعي قد لا يتوافر عليها التلميذ في مثل هذا السن، حيث أنه يخضع للإغراء أكثر من خضوعه لفكرة القناعة، وهو ما يرجح أن السبب مادي لا أكثر، بينما يظهر الجدول نسبة 43.33 % تملك هذا الجهاز الذي له مخاطره حين شيوعه و استخدامه داخل المؤسسة حيث يبين الجدول الآتي:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	03	7.69
أحيانا	14	35.89
أبدا	22	56.41
المجموع	39	100

أما من جانب استعماله داخل المؤسسة فتبدو نسب الاستعمال متفاوتة حيث نسبة الاستعمال الدائم لا تتجاوز 7.69 % بينما النسبة المتراوحة بين الاستعمال حيناً وعدمه فتبلغ 35.89%، بينما نسبة 56.41 % من مالكي الهاتف النقال تعزف عن استعماله داخل المؤسسة، ولعل قراءة هذه النسب ترجعها إلى عدة أسباب لعل أغلبها تتعلق بالشخصيات المستعملة كأن يكون ذلك متعلقاً بفئة التلاميذ من ذوي النفوذ الاجتماعي والعلاقات القرابية أو فئة التلاميذ المشاغبيين، لما للشغب من صور التباهي وعدم الاهتمام بقوانين المؤسسة، أو أسباب تتعلق بفترة المراهقة مثل الرغبة في التميز والبروز، أو يكون هؤلاء من المتأثرين بسلوك المدير في ساحة المؤسسة كما في الجدول (07)، أما الفئة الثانية فحين تتاح لها ظروف الفئة الأولى قد تستعمل الهاتف النقال، بينما الفئة اللامستعملة إما لانتمائها إلى الفئة المجتهدة أو الفئة المترددة الخائفة من قوانين الردع، وربما يتعلق الأمر بفكرة التنشئة الاجتماعية أصلاً، على أن لا نغفل دور المؤسسة من حيث التشديد والتساهل في مسألة استعمال الهاتف النقال الذي له انعكاساته السلبية على امتثال التلاميذ.

الجدول (27): يبين كيفية مواجهة الإدارة للسلوكات العدوانية الصادرة من طرف التلاميذ

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
الصرامة	69	76.66
التساهل	15	16.66
اللامبالاة	6	6.66
المجموع	90	100

الجدول يبين أن نسبة 76.66 % من أفراد العينة تصرح أن الإدارة تلجأ إلى الصرامة في مواجهة السلوكات العدوانية الصادرة من التلاميذ، في حين ترى نسبة 16.66 % من أفراد العينة مقابلتها بتساهل، بينما ترى نسبة 6.66 % من أفراد العينة عدم الاكتراث بها، وهذا ما أن يفسر التساهل و اللامبالاة عائد إلى كون التلاميذ العدوانيين من ذوي المكانة الاجتماعية، أو العلاقات القرابية وهذا سلوك غير مرغوب فيه من الإدارة التي يجب أن لا تراعي في مثل هذه المواقف هذه المعايير لأنها تقوض النظام في المؤسسة، مما يولد في نفوس الفئة الأولى الإحباطات الدائمة مثل: روح الانتقام، و الجو التنافسي العدواني، حينما تنفلت من المراقبة.

لذلك يجب إزالة كل العقوبات التي تعترض النظام في المؤسسة و الامتثال لقواعدها التنظيمية، بانتهاج الصرامة مع الجميع.

الجدول (28): يوضح مدى تأثير الأسلوب المتبع في تحقيق امتثال التلاميذ

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	55	61.11
أحيانا	27	30
أبدا	08	8.88
المجموع	90	100

يوضح الجدول أن نسبة 61.11 % من أفراد العينة يصرحون أن الأسلوب المتبع في مواجهة السلوكيات العدوانية مؤثر دائما، و يفسر ذلك باقتناع التلاميذ بأهمية الصرامة كأسلوب ضبط محوري، في حين ترى نسبة 30 % منهم انه يتراوح بين التأثير و عدمه، وتنفي نسبة 8.88 % الأمر، و هذا يفسر عدم فعالية أسلوب الضبط التساهلي و السائب في تحقيق امتثال التلاميذ، كما هو مقرر في الجدول (27)، لذلك تتجلى أهمية أسلوب الضبط التسلطي في مواجهة السلوكيات العدوانية من خلال فورية العقاب حتى يدرك التلميذ ذلك الترابط بين السلوك غير المرغوب فيه والعقاب الحازم المستخدم بشدة وبهدوء، وهذا حفاظا على النظام داخل المؤسسة، وهو إقرار من التلاميذ بأهمية بل بضرورته في مواجهة السلوكيات العدوانية بطريقة يتحقق فيها العدل الاجتماعي بينهم دونما اعتبار للنفوذ الاجتماعي أو النتائج المدرسية أو المكانة الاجتماعية أو العلاقات القروية .

الجدول (29): يوضح مدى انضباط التلميذ.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	86	95.55
لا	04	4.44
المجموع	90	100

5

نتائج الجدول تبين أن نسبة 4.44 % من أفراد العينة غير منضبطين قد يعود ذلك إلى عدم تقدير مشكلاتهم وعدم الاهتمام بحاجاتهم، أو إلى النفوذ الاجتماعي و العلاقات القرابية لهم بالإدارة، وهو ما يكرس التباين في المعاملة بين التلاميذ، في حين أن نسبة 95.55 % من أفراد العينة يصرحون أنهم ممثلون، و هي نسبة قياسية جدا ترجع إلى عوامل كما هي مبينة في الجدول الآتي:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
العدل في المعاملات	05	5.81
الوازع الديني	16	18.60
القواعد التنظيمية الصارمة	07	8.13
الشعور بأهمية الامتثال	14	16.27
التربية الأسرية	44	51.66
المجموع	86	100

حيث تؤكد نسبة 5.81 % منهم أن العدل في المعاملة المدرسية هو قوام ذلك، بينما يرجع السبب في ذلك حسب 18.60 % منهم إلى الوازع الديني، في حين يعود السبب إلى القواعد التنظيمية الصارمة حسب نسبة 8.13 % من أفراد العينة، غير أن 16.27 % منهم يرجعونه إلى شعورهم بأهمية الامتثال، في حين 51.66 % منهم يعزونه إلى التربية الأسرية و ما يمكن استنتاجه هو أن نسبة 82.22 % من أفراد العينة منضبطون ذاتيا، و هذا ما يعزز محورية الضبط الذاتي في تحقيق الامتثال عند التلاميذ الذي يرجع إلى قناعات ذاتية، و إلى التغيير من الداخل باعتباره من سبل التغيير الاجتماعي، و هو بذلك يعبر عن فاعلية الضبط في تحقيق امتثال التلاميذ.

الجدول (30): يوضح الأسباب الحقيقية لاختلاف المعاملة المدرسية للتلاميذ حسب عينة البحث

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
النفوذ الاجتماعي	18	20
العلاقات القرابية	14	15.55
النتائج المدرسية	12	13.33
المستوى المعيشي	08	8.88
الأخلاق العالية للتلميذ	15	16.66
الجنس و المظهر الخارجي	16	17.77
النعرات الجهوية	07	7.77
المجموع	90	100

يبين الجدول أن الأسباب الحقيقية حسب عينة البحث تكمن في النفوذ الاجتماعي، العلاقات القرابية، الجنس و المظهر الخارجي، النعرات الجهوية، و المستوى المعيشي بالنسبة الآتية: 20%، 15.55%، 17.77%، 7.77%، و 8.88% على التوالي، و هي أسباب خطيرة تشكل في مجموعها نسبة 70% من أفراد العينة تفاقمها يزيد الوضع تعقيدا في الثانوية، و يشجع التلاميذ على التكتل و التمرد على القوانين، خاصة إذا لم يكن التلميذ متشبعا بالقيم و العادات من مؤسسات الضبط الاجتماعي الأخرى، مثل المسجد و الأسرة، فيما تشكل النتائج المدرسية نسبة 13.33% من المبحوثين، لذلك ينبغي الحرص على حث التلاميذ للتفوق في دراستهم للتقليل من التباين في المعاملة معهم، مع توجيههم و إرشادهم لتشرب القيم الإسلامية، لتحقيق ذات الغرض، اعتبارا من أن الأخلاق العالية للتلميذ تمثل نسبة 16.66% من المبحوثين، كسبب من أسباب اختلاف المعاملة.

الجدول (31): يوضح مدى تعرض التلميذ لإساءة من أستاذ سبق و أن أخطأ في حقه التلميذ

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	08	8.88
لا	82	91.11
المجموع	90	100

إن نسبة 91.11 % من أفراد العينة يصرحون أنهم لم يتعرضوا لإساءة من أساتذتهم، و يفسر ذلك بالأخلاق العالية للأساتذة و إدراكهم لرسالتهم التربوية و حسن التعامل مع المشكلات الفردية التي تصدر من التلاميذ، وهي مؤشرات تعزز ثقة التلاميذ في أساتذتهم وتمتد شبكة العلاقات الاجتماعية بينهم، وتجعلهم أكثر امتثالا وانضباطا وأكثر تعلقا بمؤسساتهم، في حين أن 8.88 % منهم يصرحون أنهم تعرضوا لإساءة مماثلة من الأستاذ، حيث كان تصرف التلاميذ تجاه ذلك حسب الكيفيات الواردة في الجدول الآتي:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
المعاملة بالمثل	02	2.22
الاحترام كونه أستاذا	13	46.42
طلب العفو منه	13	46.42
المجموع	28	100

حيث نسبة 2.22 % منهم تقابل الإساءة بمثلها، وقد يرجع ذلك إلى وضعياتهم الاجتماعية المعقدة مثل تفكك الأسرة، ضيق المسكن، كثرة أفراد الأسرة، والتي لم يطلع عليها الأساتذة، في حين 46.42 % منهم يحترمونه كونه أستاذهم و أمثالهم يطلبون العفو منهم، وهو ما يفسر اعتراف التلاميذ وعلوم مكانة الأستاذ عندهم تقديرا لرسالته النبيلة، باعتبار الأستاذ يشكل النموذج القدوة لهم في تقدير مشاعرهم ومراعاة حاجاتهم ومعالجة مشاكلهم.

الجدول (32): يوضح مدى تعاطف الإدارة مع التلاميذ حين حدوث مكروه لأحدهم

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	72	80
لا	18	20
المجموع	90	100

إن نسبة 80 % من أفراد العينة يصرحون أن الإدارة تولي اهتماما بالتلاميذ حين حدوث مكروه لهم، و هو ما يفسر اهتمامها بالجوانب الإنسانية كمحور رئيس له دوره الإيجابي في امتثال التلاميذ، من خلال إحساسهم بالرعاية الاجتماعية التي يفتقدونها نظرا لنقص أو انعدام الرعاية الأبوية التي لها أثرها في ضبط سلوكهم اعتبارا من أن المدير يجب أن تكون له من المهارات الإنسانية ما تمكنه من تلبية حاجات التلاميذ، و تذليل مشكلاتهم التي قد تنجم عن البيت أو البيئة المحلية للتلاميذ، وهذا سعيًا لإزالة العقبات التي تعترضهم وتحول بينهم وبين التحصيل العلمي كغاية تمكن التلاميذ من رسم حياتهم المستقبلية وفقا لحاجات وطموحات المجتمع ، في حين يرى 20 % من أفراد العينة غير ذلك، و قد يعود السبب إلى كون هذه الفئة من ذوي النفوذ الاجتماعي و التي قد تجهل وضعيات التلاميذ و الأحداث الملمة بهم، ومن الذين يسجلون غيابات مرتفعة عن المؤسسة، أو من المنعزلين أو الانطوائيين أو الخجولين والذين تتعطل عندهم الاتصالات الاجتماعية وتفتر علاقاتهم بزملائهم فيعيشون غربة اجتماعية.

الجدول (33): يبين كيفية تصرف الإدارة تجاه المخالفات التي تصدر عن التلاميذ

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
تقديم التوجيه و النصيحة	23	25.55
التسامح	08	8.88
استدعاء الولي	54	60
الإحالة على مجلس التأديب	05	5.55
المجموع	90	100

يتبين من الجدول أن نسبة 25.55 % من أفراد العينة يؤكدون أن الإدارة تلجأ إلى أسلوب التوجيه و النصيحة لمعالجة المخالفات التي تصدر عن التلاميذ، كما تعتمد إلى التسامح معهم حسب نسبة 8.88 % من أفراد العينة، حيث يفسر ذلك بكون هذه المخالفات لا تخلق اضطراباً في نظام المؤسسة، و التي تقتضي معالجتها انتهاج أسلوب الضبط الديمقراطي، في حين تنتهج أسلوب ضبط صارم مع التلاميذ الذين يخلون بالنظام في المؤسسة و لا يمثلون لقواعدها التنظيمية، مما يدفعها إلى استدعاء ولي الأمر، و هو ما أقرته نسبة 60 %، و الإحالة على مجلس التأديب كما ذهب إلى ذلك نسبة 5.55 %، وهما إجراءان رديان يضعان التلاميذ في الصورة الحقيقية أمام أوليائهم للمساهمة في ضبط سلوكهم والتكيف مع الأجواء التنظيمية في المؤسسة قصد تحفيزهم للاهتمام بالتحصيل العلمي وتحقيق التفوق.

الجدول (34): يوضح مدى تنظيم الإدارة رحلات سياحية وخرجات علمية لصالح التلاميذ

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دوريا	07	7.77
أحيانا	45	50
أبدا	38	42.22
المجموع	90	100

يصرح 7.77 % من أفراد العينة أن الإدارة تنظم رحلات سياحية و خرجات علمية لفائدة التلاميذ دوريا، في حين أن نسبة 50 % منهم يصرحون أنها تنظم أحيانا، بينما ترى نسبة 42.22% أنها لا تنظم، و قد يستشف من الإجابة أن الأمر يتعلق بالخرجات العلمية التي لا يحظى بالاستفادة منها تلاميذ كل الشعب، بل يقتصر الأمر على تلاميذ بعض الشعب العلمية، بالإضافة إلى تلاميذ التسيير و الاقتصاد.

إن تعميم هذه الخرجات لتلاميذ كل الشعب، بالإضافة إلى الرحلات السياحية مطلب ملح لترسيخ المفاهيم و اكتساب الخبرات و الترويح عن النفس بسبب الضغوط المدرسية مثل كثافة البرامج و الحجم الساعي المرتفع، بالإضافة إلى أهمية ذلك عند الاحتكاك بالأساتذة في أجواء إنسانية تعزز الثقة في نفوس التلاميذ و تهذب سلوكهم فتدفعهم إلى الامتثال أكثر.

الجدول (35): يوضح مدى استفادة التلميذ من النظام نصف الداخلي

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	39	43.33
لا	51	56.66
المجموع	90	100

يبين الجدول أن 56.66 % من أفراد العينة يحظون بالاستفادة من النظام نصف الداخلي و هو ما يمكنهم من البقاء في المؤسسة دون مغادرتها وقاية لهم من مخاطر الشارع، خاصة بالنسبة للقاطنين في المناطق الريفية، في حين نسبة 43.33 % لا تستفيد من ذلك، و يرجع ذلك إلى الأسباب المذكورة في الجدول الآتي:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
عدم الرغبة	22	43.13
المستوى المعيشي	14	27.45
القرب من المؤسسة	08	15.68
رفض الإدارة	07	13.72
المجموع	51	100

حيث ترجع نسبة 43.13 % منهم السبب إلى عدم الرغبة، في حين يرجع السبب إلى القرب من المؤسسة بالنسبة لنسبة 15.68 % منهم، بينما يرجع السبب بالنسبة لنسبة 41.17 % منهم إلى المستوى المعيشي و رفض الإدارة بنسبة 13.72 %، و قد يفسر ذلك بضعف المداخل التي تحول دون الاستفادة من ذلك، بالإضافة إلى الرفض الذي يكون له أسبابه و منها المستوى المعيشي الميسور أو الكثافة العالية للمستفيدين من النظام نصف الداخلي. المؤسسة إذا لها الدور في تمكين ذوي المداخل الضعيفة و الوضعيات الاجتماعية المعقدة من النظام النصف الداخلي و ذلك بالاستعانة بجمعية أولياء التلاميذ لدعمهم ماليا و معنويا، لتحقيق الرضا النفسي للتلاميذ و شعورهم بمكانتهم في المؤسسة مما يدعم فرص الامتثال عندهم.

الجدول (36): يبين مدى تنظيم الإدارة للأنشطة الرياضية و الثقافية.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	31	34.44
لا	59	65.55
المجموع	90	100

من الجدول يتبين أن نسبة 65.55 % من أفراد العينة تصرح أن الإدارة لا تنظم أنشطة رياضية و لا ثقافية، و قد يفسر ذلك بكثافة برنامج هذه الفئة، و عدم وجود أوقات فراغ لممارسة أنشطة رياضية و المشاركة في الأنشطة الثقافية، في حين ترى نسبة 34.44 % أن الإدارة تنظم تلك الأنشطة، و لعل هذا له علاقة خاصة في المجال الثقافي بالخرجات العلمية كما هو وارد في الجدول رقم (34) و التي تنظم في عمومها أحيانا فقط كما ذهبت نسبة 50 % من أفراد العينة.

إن قلة الأنشطة الثقافية و الرياضية و الترفيهية قد يدفع التلميذ إلى تفريغ طاقته الكامنة في سلوك غير مرغوب فيه داخل المؤسسة مما يستوجب الاهتمام بهذا الجانب أكثر.

الجدول (37): يبين مدى اهتمام الإدارة ماديا أو معنويا بالتلاميذ اليتامى و المعوزين و المرضى.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	39	43.33
أحيانا	37	41.11
أبدا	14	15.55
المجموع	90	100

إن نسبة 15.55 % من أفراد العينة يرون أن الإدارة لا تهتم ماديا أو معنويا بفئة التلاميذ اليتامى و المعوزين و المرضى و قد يكون الأمر صحيحا بالنسبة للمرضى في حين أن اليتامى و المعوزين يستفيدون على الأقل من منحة التمدرس، في حين تصرح نسبة 41.11 % من أفراد العينة أن هذه الاستفادة تكون بين الحين و الآخر، حسب الظروف، و المواقف، و الإمكانيات، بينما تؤكد نسبة 43.33 % منهم أنهم دائمو الاستفادة .

إن هذا الاهتمام كما تؤكد نسبة 84.44 % من أفراد العينة له آثاره الإيجابية على سلوك التلاميذ، مما يدعم عندهم التعلق بمؤسستهم و الحرص للحفاظ عليها، بل الدفاع عن سمعتها، مما يمتن شبكة العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ و الفريقين التربوي و الإداري و ينمي الاتجاهات السليمة عندهم في نطاق الإنسانية الشاملة الرحبة.

الجدول (38): يوضح مدى سعي الإدارة إلى حل مشكلات التلاميذ والكيفية التي يتم بها الحل.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	34	37.77
أحيانا	38	42.22
أبدا	18	20
المجموع	90	100

من الجدول يتبين أن نسبة 20 % من أفراد العينة يصرحون أن الإدارة لا تعير اهتماما لمشكلات التلاميذ و لا تسعى لحلها بينما ترى نسبة 42.22 % منها أنها تسعى لحلها بين الفينة و الأخرى، فيما تذهب نسبة 37.77 % لتؤكد أنها تقوم بحلها دائما، و في الحالتين فإن 80 % من أفراد العينة يؤكدون سعي الإدارة لحل مشكلات التلاميذ، و ذلك بالكيفيات الواردة في الجدول الآتي:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
تذليل المشكلات و إيجاد حلول لها	26	36.11
التجاوز عن الأخطاء الصغيرة	14	19.44
مد يد العون للتلاميذ	32	44.44
المجموع	72	100

حيث ترى نسبة 36.11 % أنها تحل عن طريق تذليل المشكلات و إيجاد حلول لها، بينما نسبة 19.44 % فعن طريق تجاوز الأخطاء الصغيرة غير المكررة بإنتهاج أسلوب الضبط السائب، في حين تهتم أكثر عن طريق مد يد العون للتلاميذ بنسبة 44.44 %، و هو ما يفسر على اهتمام الإدارة بحل مشكلات التلاميذ، و السعي لتلبية حاجاتهم لتنعكس إيجابا على سلوكهم و تعزيز فرص الامتثال عندهم.

الجدول (39): يوضح الجوانب الإنسانية التي يجب الاهتمام بها أكثر لتحقيق إمتثال التلاميذ حسب عينة البحث.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
المعاملة الحسنة و العدل في المعاملة	09	10
تقدير مشكلات التلاميذ و الاهتمام بحاجاتهم	23	25.55
معرفة الوضعية الاجتماعية للتلميذ	15	16.66
الاهتمام بالنشاطات الثقافية و الرياضية	11	12.22
تنمية روح الأخوة و التعاون	14	15.55
الاهتمام باليتامى و المرضى و المعوزين ماديا	10	11.11
تقديم النصيحة و التوجيه	08	8.88
المجموع	90	100

يبين الجدول الجوانب الإنسانية -في نظر التلاميذ- التي يجب الاهتمام بها أكثر لتحقيق امتثالهم، حيث يمثل تقدير مشكلات التلاميذ و الاهتمام بحاجاتهم نسبة 25.55 % من المبحوثين، في حين تمثل معرفة الوضعية الاجتماعية للتلميذ نسبة 16.66 % منهم بينما يرى 15.55 % منهم ضرورة تنمية روح الأخوة و التعاون، بالإضافة إلى معاملتهم بالحسن و العدل في المعاملة كما ذهبت إلى ذلك نسبة 10 % من أفراد العينة، في حين ترى نسبة 8.88 % من المبحوثين أفضلية تقديم النصيحة و التوجيه، و الاهتمام بالنشاطات الثقافية و الرياضية حسب 12.22 % من المبحوثين كما يجب الاهتمام باليتامى و المرضى و المعوزين كما ذهبت إلى ذلك نسبة 11.11 % من المبحوثين.

إن هذه الجوانب الإنسانية هي الجديرة بتحقيق امتثال التلاميذ في نظر عينة البحث.

الجدول (40): يوضح مدى حب التلميذ لمؤسسته

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	72	80
لا	18	20
المجموع	90	100

يبين الجدول أن نسبة 20 % من أفراد العينة يصرحون أنهم لا يحبون مؤسستهم في حين يؤكد 80 % منهم حبهم لمؤسستهم، و ترجع أسباب ذلك حسب الجدول الآتي:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
التقدير المتبادل	12	16.66
المعاملة الحسنة و التعاون	08	11.11
حسن التعامل مع المشكلات الفردية	05	6.94
الأخلاق العالية للمدير	/	/
الأخلاق العالية للأساتذة	26	50
جميعها	21	29.16
المجموع	72	100

حيث ترى نسبة 16.66 % منهم أن السبب يعود إلى التقدير المتبادل، بينما يرجع السبب إلى المعاملة الحسنة و التعاون حسب نسبة 11.11 % منهم، في حين يعود السبب إلى حسن التعامل مع المشكلات الفردية حسب ما ذهبت إليه نسبة 6.94 %، و تسجل الأخلاق العالية للأساتذة نسبة 50 %، بينما يعود السبب إلى الأسباب جميعها بنسبة 29.16 % و تعود أسباب عدم التعلق بالمؤسسة و كرهها حسب نسبة 20 % إلى الأسباب الواردة في الجدول الآتي:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
سيادة الفوضى في التسيير	03	16.66
سيادة الخوف و القلق و الرهبة	/	/
الضغط الممارس من طرف الإدارة	05	27.77
عدم الاهتمام بحاجات التلاميذ	06	33.33
عدم تقدير مشكلات التلاميذ	02	11.11
أخرى	02	11.11
المجموع	18	100

حيث يرجع السبب حسب نسبة 16.66 % منهم إلى سيادة الفوضى في التسيير، بينما يعود السبب إلى الضغط الممارس من طرف الإدارة بنسبة 27.77 % منهم، في حين ترى نسبة 33.33 % منهم أن السبب هو عدم الاهتمام بحاجات التلاميذ، فيما تذهب نسبة 11.11 % إلى أن السبب هو عدم تقدير مشكلات التلاميذ، و هي ذات النسبة التي أرجعتها إلى أسباب أخرى.

وحسب الدراسة فإن هذه الفئة غير المتعلقة بمؤسستها من التلاميذ الذين وجهوا لشعبة غير مرغوب فيها، و سبق لهم إعادة السنة، خاصة تلاميذ العلوم الدقيقة الذين في عمومهم لا يوجهون وفقا لرغبتهم مما يثير فيهم الإحساس بالغبن الذي يحبط نفوسهم فيدفعهم إلى عدم الامتثال.

ثانيا : النتائج المتعلقة بالدراسة .

بعد تحليل البيانات وتفسيرها، جاءت النتائج المتعلقة بالدراسة تبعا لتأكيد صدقها أو عدمه.

1- في ضوء الفرضية الأولى : نصها كالآتي : " إن تكامل العلاقة بين الإدارة والأساتذة مؤشر على فاعلية أسلوب الضبط في تحقيق امتثال التلاميذ".

لقد أكدت الدراسة تسجيل المدير حضوره بساحة الثانوية بنسبة 68.88 % حسب المبحوثين، حيث يلتقي الأساتذة، وهو دليل على متانة العلاقة بينهم، كما يتفقد أحيانا صفوف التلاميذ، ويظهر مع المساعدين التربويين، وهي مؤشرات تشجع التلاميذ على الامتثال لتعليمات المؤسسة وتوجيهاتها وفق أسلوب ضبط ديمقراطي تفاعلي، كما أن ظهور المدير منعزلا له جانبيه الإيجابي في نفوس التلاميذ الذين سيترسخ في أذهانهم أنهم مراقبون، ومحاطون باهتمام الإدارة (جدول رقم 07).

غير أن ما يؤثر سلبا هو استعماله للهاتف النقال حسب 11.11 % من أفراد العينة والذي قد يكون دافعا لهم لتقليده ومحاكاته، مما يؤثر سلبا في المحافظة على النظام خاصة مع سلبات الهاتف النقال كالتقاط الصور واستعمال تقنيات البلوتوث...، وهو ما يجب تداركه عاجلا.

إن هذا التكامل والتفاعل بين المدير والأساتذة يتجسد كذلك من خلال الزيارات التفقدية لهم بالأقسام، حسب ما دلت عليه نسبة 60 % من أفراد العينة للإطلاع على قدرات الأساتذة القيادية للتلاميذ، والوقوف على الإكراهات والمشاكل التي تعترضهم، وهو عامل مهم يساعد في تحقيق المؤسسة أهدافها من خلال ضبط سلوك التلاميذ الذي له أثره في التحصيل العلمي (جدول 08)

إن الاهتمام بالتحصيل العلمي، كما يفرز متفوقين، يفرز كذلك فاشلين، حيث أظهرت تقاطع الإدارة مع الأساتذة في الاهتمام بالمتفوقين بالنسبتين 85.55 % و 96.66 % على التوالي، وذلك بالتكريم والثناء خاصة الممتازين من التلاميذ، وهو ما يحفز المهتمين بالدراسة من التلاميذ لاستفراغ الجهد وتثمين الأوقات للارتقاء معرفيا وأخلاقيا وسلوكيا (جدول 10)، غير أن هذا لا يعني البتة صرف الاهتمام عن الذين يحققون نتائج ضعيفة، بل ينبغي إيلاء الأهمية اللازمة لهم، وذلك بتحسيسهم بضرورة بذل المزيد من الجهود لفريق منهم، وهو ما تترجمه نسبته 55.55 % ، و 64.44 % بالنسبة للإدارة والأساتذة على التوالي، وهو مؤشر على درجة التفاعل بين الفريقين، سعيا لتذليل مشكلات التلاميذ وإيجاد حلول لها (جدول 11).

إن إدارة الثانوية ينبغي عليها الحرص على الاهتمام المعرفي بالتلاميذ، كما أن واجبها هو العمل لإخضاع التلاميذ لنظامها وقواعدها التنظيمية، لذلك يجب أن لا تتوانى مثلها مثل الأساتذة في معاقبة غير الممتثلين، مع مراعاة طبيعة المشكلة، والموقف، والشخص، فليجأ كلا منهما إلى الطريقة المثلى، حيث يتبين أن كليهما يركز على التوجيه والنصيحة، وهو ما تترجمه النسبتان 67.77 % و 73.33 % على التوالي، وهي ميزة أسلوب الضبط الديمقراطي، في حين يلجأ كلا منهما إلى العنف اللفظي عند عظم المخالفة من خلال نسبي 30 % و 25.55 % وهي ميزة أسلوب الضبط التسلسلي، بينما يوليا معا ظاهريهما عندما تكون المخالفة من الحجم الذي لا يثير اضطرابا في المؤسسة، وهي ميزة أسلوب الضبط السائب (جدول 12).

كل هذا يظهر تقاربا كبيرا بين الإدارة والأساتذة في تصرفهما تجاه التلاميذ، ويتجلى أكثر هذا التقارب، بل التكامل من خلال استجابة الإدارة لمطلب الأستاذ بمعاينة التلميذ حين خطئه وهو ما تؤكد نسبة 96.66 % من المبحوثين (جدول 13)، إن هذا التكامل بين الإدارة والأساتذة من خلال تصرفاتهما له آثار على امتثال التلاميذ، وهو ما دلت عليه نسبة 86.66 % من المبحوثين الذين صرحت نسبة 75.64 % منهم أنه أثر إيجابي وهو ما يشعر التلميذ بالأمن والأمان والانتماء (جدول 14).

وفي سبيل ذلك ينبغي انتهاج سلوك الحوار كأسلوب للتعامل مع التلاميذ حسب نسبة 82.22 % من المبحوثين، لذلك فإن ضبط سلوك التلاميذ من طرف الإدارة والأساتذة ينبغي أن يكون ديمقراطيا، غير أن هذا لا ينفي الصرامة حسب نسبة 17.77 % من المبحوثين الذين يفضلونها لبسط النظام والامتثال داخل المؤسسة (جدول 16)، مع ضرورة حرص المؤسسة على تنظيم لقاءات دورية بين الأساتذة والتلاميذ التي تبدو غير كافية حسب تصريحات 24.44 % من المبحوثين (جدول 14).

المبحوثون الذين حصروا العوامل التي تمكن من تحقيق التكامل بين الإدارة والأساتذة لتحقيق امتثال التلاميذ في العناصر الآتية :

- عقد لقاءات إدارية بين الإدارة والأساتذة.
- التزام الإدارة بالقانون، وأداء الأساتذة لواجباتهم.
- التفكير الجماعي بين الإدارة والأساتذة بوضع الخطط وتحديد الأهداف.
- رعاية مصالح الإدارة ومصالح الأساتذة.
- إدراك الطرفين مقومات القيادة.

- حل مشكلات الأساتذة الشخصية والمهنية.

- فتح قنوات الحوار والتواصل والاتصال.

- الاهتمام بمشاكل التلاميذ وحاجاتهم.

ويتضح مما سبق أن التواصل والاتصال والحوار والاهتمام بمشاكل التلاميذ وحاجاتهم، مثلما أكدته دراسة جامعة ميتشغان وفقه التعامل مع التلاميذ حين خطأهم الذي ينم عن إدراك الطرفين لمقومات القيادة، كما أن أداء الأساتذة لواجباتهم في ظل تسجيل المدير لغيابه، كما أكدته دراسة جامعة أيوا الأمريكية، والتي تحققت بنسب مرتفعة تؤكد صحة الفرضية الأولى إلى حد مقبول ومعقول، والتي كشفت عن استعمال أساليب الضبط الثلاثة: الديمقراطي والاستبدادي الموصم بالصرامة، والسائب، لتحقيق إمتثال التلاميذ.

2- في ضوء الفرضية الثانية : جاء نصها كما يلي :

" إن عدم التباين في المعاملة المدرسية له دور كبير في امتثال التلاميذ "

لقد أظهرت نتائج الدراسة أن 54.44 % من أفراد العينة يرون عدم وجود تفرقة في المعاملة بين التلاميذ، وهذا للصرامة في تطبيق القانون، والمعاملة بموضوعية في مسألة الثواب والعقاب، وسعي الإدارة لكي تنال رضا الجميع، بينما يؤكد 26 فردا وجود أسباب منها مراعاة الجوانب الإنسانية، وهو ما يشكل نسبة 28.88 %، وهو عامل أساس يجب مراعاته لحل مشكلات التلاميذ ورعاية حاجاتهم.

بينما توضح نسبة 16.66 % وجود تباين فعلي يرجع إلى التعامل بالمحاباة ومراعاة المكانة الاجتماعية، وهو ما يجب تداركه (جدول 18)، فيما تؤكد نسبة 67.77 % وجود مكانة لها في المؤسسة من خلال المعاملة التي تتلقاها داخلها، في حين تنكر نسبة 32.22 % ذلك لأسباب ترجع كلها لوجود تباين في المعاملة المدرسية (جدول 19)، وهو الذي يعود إلى وجود تمايز في توزيع الأفواج وهو ما دلت عليه نسبة 42.22 % من المبحوثين، في حين تنفي نسبة 57.77 % ذلك (جدول 20)، وتبقى النتائج المدرسية سببا في التباين لكنه لا يماثل الأسباب الأخرى من حيث الآثار السلبية كما هو الحال بالنسبة لعدم تعامل الإدارة مع التلاميذ بذات الأسلوب، والذي يرجع إلى أسباب هي : النفوذ الاجتماعي، العلاقات القرابية، المظهر والجنس، النتائج المدرسية بنسبة 63.33 % من المبحوثين (جدول 21)، في حين يلتزم التلاميذ بالحضور الدائم للثانوية بنسبة

37.77 %، بينما نسبة 62.22 % منهم نادرة التغيب، ويحصل 82.14 % منهم على رخصة الدخول بتقديم مبرر، غير أن 17.85 % يحصلون عليها دون تقديم مبرر (جدول 22).

ويلاحظ أن الإدارة تتخذ إجراءات ضد التلاميذ في حالة تكرار الغيابات، كما دلت على ذلك نسبة 83.33 % من المبحوثين، وهو ما يؤكد الصرامة في تطبيق القانون، مع مراعاة الجوانب الإنسانية التي قد يتجاهلها كثيرا التلاميذ، لكن هذا لا ينفي وجود حالات يمتاز أصحابها بالنفوذ الاجتماعي أو العلاقات القرابية...، والتي لا تخضع للإجراءات القانونية (جدول 23)، ولعل تلك الاستثناءات ترد حتى حين تسجيل التأخر عن الحصة الأولى والتي لا تتخذ ضدها الإجراءات اللازمة، كما أكدت ذلك نسبة 22.22 %، والتي تؤكد وجود تباين في المعاملة (جدول 24)، والذي يجب علاجه كي لا يثير شعور التلاميذ ويدفعهم إلى عدم الامتثال .

كما تشير نتائج الدراسة إلى أن 90 % من التلاميذ يلتزمون بارتداء المئزر في حين تنفي نسبة 10 % ذلك، وهذا للإهمال من طرف الإدارة، أو الاختلاف في التعامل مع التلاميذ أو إلى عدم الاقتناع بنظام المؤسسة (جدول 25).

هذا النظام الذي تمرت عنه نسبة 18.88 % من المبحوثين الذين يستخدمون الهاتف النقال داخل الثانوية حسب الظروف، والذي يفسر بعدم امتثال هذه العينة للمناشير التي تمنع حمل الهاتف النقال داخل المؤسسة التربوية (جدول 26)، حيث كان لزاما على الإدارة منع هذه الخروقات، والتعامل خاصة مع السلوكات المهددة للنظام داخلها، كما تعامل السلوكات العدوانية بصرامة كما تؤكد نسبة 76.66 % من المبحوثين ذلك، وعدم التسبب معها كما بينت ذلك نسبة 6.66 % منهم لأسباب مختلفة (جدول 27)، لكن في المقابل توضح عينة البحث أن الأسلوب المتبع في مواجهة هذه السلوكات فعال في عمومها، حيث يدفع التلاميذ إلى الامتثال (جدول 28)، وهو ما تؤكد نسبة 95.55 % من المبحوثين التي تصرح أنها منضبطة والذي يرجع لأسباب ذاتية في معظمها (جدول 29).

مما سبق يتبين أن 95.55 % من التلاميذ منضبطون، لذلك يمكن القول بصحة الفرضية من أن عدم التباين في المعاملة المدرسية للتلاميذ له دور كبير في امتثالهم.

3- في ضوء الفرضية الثالثة : جاء نصها كالاتي :

" الاهتمام بالنواحي الإنسانية عامل مهم في تحقيق امتثال عند التلاميذ"

لقد أكدت نسبة 91.11 % من عينة البحث أنها لم تتلق إساءة من الأساتذة الذين ارتكبت في حقهم تجاوزات، وهذا يؤكد الأخلاق العالية للأساتذة الذين يتعاملون مع التلاميذ بالحسنى

ويقدرّون مشكلاتهم ويهتمون بحاجاتهم ويحرصون على توجيههم وإسداء النصح لهم، مراعين بذلك وضعيتهم الاجتماعية (جدول 31)، بل إن ذلك يمتد إلى الإدارة التي تبدي تعاطفا ماديا ومعنويا مع التلاميذ الذين تصيبهم خطوب، وهو ما أكدته نسبة 80 % من المبحوثين (جدول 32).

كما أنّها لا تتوانى في تقديم الدعم المادي والمعنوي لليتامي والمعوّزين والمرضى حسب 84.44 % من المبحوثين، وهو ما يعزز ثقة التلاميذ في مؤسستهم، ويشعرهم بمتانة العلاقة بينهم، التي من أسسها التكافل الاجتماعي والتعاون في إطار أخوي للتخفيف من معاناة هذه الفئات من التلاميذ مما يقوي شبكة العلاقات الاجتماعية بين أفراد مجتمع الثانوية (جدول 37)، حيث تسعى كذلك المؤسسة حسب 80 % من المبحوثين إلى حل مشكلات التلاميذ عن طريق تذليلها وإيجاد حلول لها، والتجاوز عن الأخطاء الصغيرة، بالإضافة إلى مد يد العون للتلاميذ (جدول 38).

إن هذا الاهتمام بالجوانب الإنسانية للتلاميذ عامل مهم في ربطهم بمؤسستهم والتعلق بها، وهذا ما تؤكده نسبة 80 % من المبحوثين، بالنظر إلى أنهم يلقون المعاملة الحسنة بما يلقونه من تعاون مادي ومعنوي، وما يحظون به من مكانة اجتماعية تشعرهم بانتمائهم وأمانهم وتحقيق ذاتيتهم وحسن التعامل مع مشكلاتهم، إذ تعتبر الأخلاق العالية للأساتذة عامل مهم يجعل التلاميذ في انسجام مع القواعد التنظيمية للمؤسسة، وذلك بما يمدوه من معارف وقيم ومعايير للسلوك، بأسلوب ديمقراطي مؤثر وفعال (جدول 39)، غير أن هذا غير كاف حسب دراسة جامعة أوهايو، ودراسة ولاية نبراسكا الأمريكية، بالنظر إلى أن أسلوب الضبط الفعال تتحكم فيه العوامل الموقفية وتأثيراتها في نموذج أسلوب الضبط الفعال.

مما سبق يمكن القول أن الفرضية الثالثة صحيحة، من حيث أن الاهتمام بالجوانب الإنسانية عامل مهم في تحقيق امتثال التلاميذ.

4- النتيجة العامة :

يمكن القول أن فقه مشكلات التلاميذ والاهتمام بحاجاتهم، وتكامل العلاقة بين الإدارة والأساتذة والعدل في معاملة التلاميذ عناصر تسهم في تحديد أسلوب الضبط الفعال الذي له دوره في امتثال التلاميذ.



خاتمة :

تناولت الدراسة أساليب الضبط ودورها في تحقيق الامتثال عند التلاميذ، حيث حاولت الدراسة الكشف عن الدور الذي تلعبه أساليب الضبط في حمل التلاميذ على الامتثال للتعليمات والتوجيهات المدرسية، حيث اتضح من الدراستين : النظرية والميدانية أن المدير الناجح مطالب بتقدير مشكلات التلاميذ والاهتمام بحاجاتهم، وأن أسلوبه المتبع في ضبط سلوك التلاميذ تحكمه قيمه ومعتقداته وميوله الشخصية، وطبيعة المشكلة والموقف والبيئة والضغوط الزمنية، حيث يسعى إلى تحقيق الامتثال التلقائي، لذلك يكيف أسلوبه حسب العوامل السابقة، فهو مستبد أحيانا، وديمقراطي أحيانا أخرى، وسائب في أحيان أخرى. ولقد أكدت إلى حد كبير الدراسة الميدانية ذلك، وأثبتت أن تكامل العلاقة بين الإدارة والأساتذة مؤثر على فاعلية أسلوب الضبط في تحقيق امتثال التلاميذ، كما كشفت الدراسة أن عدم التباين في المعاملة المدرسية، والاهتمام بالجوانب الإنسانية للتلاميذ لهما دورهما الكبير في تحقيق امتثالهم.

هذا الامتثال الذي له أهميته في تهيئة الأفراد لحفظ توازن مجتمعاتهم واستقراره، وللنهوض بأمتهم، يستوجب توفر إدارة المؤسسة على خصائص وصفات ومهارات وعلاقاتهم تمكنها من إدراك الأهداف التربوية الواجب تحقيقها، بالإيمان بالمهمة والشعور بالمسؤولية، وحسن الأداء، والقدرة على التكيف عن طريق التحليل المنطقي للمشكلات، وتشخيص المواقف تشخيصا موضوعيا، بل يكتساب القدرة على وضع الحلول والاستراتيجيات والخطط الوقائية قبل وقوع المشكلات، وهذا لمعرفة ميول التلاميذ ومشاكلهم وفهم مشاعرهم والحرص على إشباع حاجاتهم، مع توثيق العلاقة بالتلاميذ، بالقيام بالأدوار: الإنسانية والإعلامية، وصناعة القرار، وهذا بغية تدعيم القيم والمعايير الاجتماعية المتضمنة في مناهجها، وذلك من خلال تمثل التلاميذ للقيم والسلوك المرغوب فيه، والحرص على التقليل من فرص الانحراف الاجتماعي، كما أن هذه القيم والمعتقدات، والأفكار، ومعايير السلوك يتعلمها التلميذ من الإجراءات والتنظيمات والقواعد التي تشكل النمطية والعلاقات الاجتماعية التي تحدث داخل النظام التعليمي، وداخل المؤسسة، وداخل فصول الدراسة، لذلك ينبغي الحرص على تمثيل شبكة العلاقات الاجتماعية في سبيل حياة اجتماعية في المؤسسة تحافظ على الاستقرار، والتوازن، والنظام، والامتثال في إطار العدل الاجتماعي الذي قوامه الصرامة والحكمة والهدوء لضبط سلوك التلاميذ تحقيقا للنظام والانضباط داخل المؤسسة، وحماية للمجتمع .

إن هذه الدراسة قد تكون ساهمت في الكشف عن أساليب الضبط الأكثر تربوية لتحقيق امتثال التلاميذ، وقد تكون بداية لدراسات أخرى أكثر عمقا وتحصصا.



قائمة المراجع

I - المراجع باللغة العربية :

- القرآن الكريم :

- 1- سورة الشورى: الآية: 38
- 2- سورة آل عمران: الآية: 159

1 - الكتب باللغة العربية :

1. إبراهيم أبو الغار، دراسات في علم الاجتماع القانوني، دار المعارف، مصر، 1978.
2. إبراهيم عثمان: مقدمة في علم الاجتماع، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 1999.
3. إبراهيم ناصر، أسس التربية، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط5، 2000.
4. ابن خلدون: عبد الرحمن بن محمد بن خلدون: المقدمة، لجنة البيان العربي، الاسماعلية، مصر، ط2، 1965.
5. ابن خلدون، عبد الرحمن ابن محمد ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار القلم، بيروت، لبنان، ط5، 1984.
6. ابن منظور: لسان العرب، المجلد السابع، دار الكتب العلمية، بيروت 2003.
7. أحسان محمد حسن: موسوعة علم الاجتماع، الدار العربية للموسوعات، بيروت، ط1 1999.
8. احمد الخشاب: الضبط الاجتماعي، مكتبة القاهرة الحديثة، مصر، ط2، 1968.
9. احمد الخشاب: الضبط و التنظيم الاجتماعي، مكتبة القاهرة الحديثة، مصر 1959.
10. أحمد بن عبد الرحمن الشميمري و آخرون، : مبادئ إدارة الأعمال الأساسية والاتجاهات الحديثة، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية، ط1، 2004.
11. إسماعيل على سعد، الاتجاهات الحديثة في علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1993.
12. أكرم نشأت إبراهيم: علم الاجتماع الجنائي، الدار الجامعية، بيروت، د.ت.
13. إيهاب صبيح محمد رزيق: الإدارة الأسس و الوظائف، دار الكتب العلمية للنشر و التوزيع جمهورية مصر العربية، القاهرة، 2001.
14. باول فرايري: تعليم المقهورين، ترجمة يوسف نور عوض، دار القلم، بيروت-لبنان، ط1، 1980.
15. جروان السابق، معجم اللغات الوسيط، دار السابق للنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1985.

16. جمال الخطيب، تعديل السلوك، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، الأردن، 1987.
17. جمال الدين لعويسات: السلوك التنظيمي و التطوير الإداري، دار هومة. بوزريعة، الجزائر، 2003.
18. جوردن مارشال: موسوعة علم الاجتماع، ترجمة: محمد الجوهري و آخرون، المجلس الأعلى للثقافة، مصر، ج1، ط1، 2000.
19. حافظ فرج أحمد، محمد صبري حافظ: إدارة المؤسسات التربوية، عالم الكتب 2003.
20. حامد عبد السلام زهران: علم النفس الاجتماعي، دار الكتب، القاهرة، 1984 .
21. حسن الساعاتي: علم الاجتماع القانوني، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط3، 1968.
22. حسن عبد الحميد أحمد رشوان: العلاقات الإنسانية في مجالات علم النفس، علم الاجتماع، علم الإدارة، المكتب الجامعي الحديث، الازارطة-الإسكندرية-القاهرة، 1997.
23. حسين عبد الحميد أحمد رشوان، القانون والمجتمع، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2003.
24. خير الله عصار: محاضرات في منهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982.
25. سامية محمد جابر: القانون و الضوابط الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية مصر 1984.
26. سعيد محمد المصري، التنظيم و الإدارة، الدار الجامعية، جامعة الإسكندرية، 1999.
27. سمير نعيم أحمد: علم الاجتماع القانوني، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، 1982.
28. السيد الحسيني: النظرية الاجتماعية و دراسة التنظيم، دار المعارف، القاهرة، ط4، 1983.
29. صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج2، دار المعارف، مصر ط11، دت.
30. صلاح الدين محمد عبد الباقي: السلوك الفعال في المنظمات، الدار الجامعية، الإسكندرية- القاهرة، 2004.
31. طارق عبد الحميد البدري: الأساليب القيادية و الإدارية في المؤسسات التعليمية، دار الفكر، عمان- الأردن، ط1، 2001.
32. ظاهر محمود كاللدة: الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية، دار زهران للنشر و التوزيع: الأردن، 1997 .
33. عامر مصباح: التنشئة الاجتماعية و السلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية، دار الأمة، برج الكيفان- الجزائر، ط1، 2003.
34. عبد الباسط محمد عبد المعطي، البحث الاجتماعي، محاولة نحو رؤية نقدية لمنهجه وأبعاده، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995.

35. عبد الصمد الأغبري: الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، دار النهضة العربية، بيروت ط1، 2000.
36. عبد العزيز بوودن، البحث الاجتماعي، المراحل الأساليب والتقنيات، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2005.
37. عبد الغفار حنفي: السلوك التنظيمي وإدارة الموارد البشرية، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية 2002.
38. عبد الكريم درويش، ليلى تكلا: أسس الإدارة العامة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط2 1972.
39. عبد الله الرشدان علم اجتماع التربية: دار الشروق، عمان، الأردن، 1999.
40. عبد الله بالقاسم العرفي، عباس عبد مهدي: مدخل إلى الإدارة التربوية، منشورات جامعة خان يونس، بنغازي- ليبيا، د.ت.
41. عجيل جاسم النشمي، معالم في التربية، مكتبة المنار الإسلامية، الكويت، ط1، 1980.
42. علي الحمادي: مقاومة المقاومة، دار ابن حزم، بيروت-لبنان، ط1، 1999.
43. علي عياصرة، محمد محمود العودة الفاضل: الاتصال الإداري وأساليب القيادة الإدارية في المؤسسات التربوية، دار مكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط1.
44. علي محمد عبد الوهاب: إدارة الأفراد، منهج تحليلي، مكتبة عين شمس، القاهرة - مصر، ج1، 1975.
45. علي محمد منصور: مبادئ الإدارة أسس ومفاهيم، مجموعة النيل العربية، مصر، ط4، 2004.
46. عمر عودة الخطيب: المسألة الاجتماعية بين الإسلام والنظم البشرية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1980.
47. غازي حسن عناية، مناهج البحث، التصميم والمنهج والإجراءات، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، 1984.
48. غريب محمد سيد أحمد، سامية محمد جابر، علم اجتماع السلوك الانحرافي، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2008.
49. فضيل دليو، أنواع المعاينة في البحوث الاجتماعية، مطابع دار البحث، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 1999.
50. فوزيل دليو، على غربي، وآخرون: أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 1999.
51. كيث ديفز: السلوك الإنساني في العمل، ترجمة السيد عبد الحميد مرسى وإسماعيل يوسف، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، 1974.

52. ماكيفر: المجتمع، ترجمة احمد عيسى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ب ت.
53. مالك بن نبي: ميلاد مجتمع شبكة العلاقات الاجتماعية، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر، دمشق، ط3، 1986.
54. ماهر محمد صالح حسين: القيادة أساسيات و نظريات و مفاهيم، دار الكندي للنشر و التوزيع، ط1 2004.
55. محمد أحمد الزغي، التغير الاجتماعي، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط3، 1982.
56. محمد البهي، الدين والحضارة الإنسانية، دار الفكر، بيروت، ط2، 1974.
57. محمد الهادي عفيفي: في أصول التربية و التعليم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1976.
58. محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي: مختار الصحاح، ط1، دار الكتاب العربي، بيروت 1967.
59. محمد حسن العمارة: المشكلات الصفية السلوكية- التعليمية- الأكاديمية: مظاهرها، أسبابها، علاجها، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2002.
60. محمد خميس أبو نمر، إدارة الصفوف، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2001.
61. محمد شفيق: البحث العلمي، الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2001.
62. محمد طلعت عيسى، البحث الاجتماعي، مبادؤه ومناهجه، مكتبة القاهرة الحديثة، مصر، 1983.
63. محمد عاطف غيث: المشاكل الاجتماعية و السلوك الانحرافي، دار المعرفة الجامعية، مصر، دت.
64. محمد عاطف غيث: علم الاجتماع، دار المعارف، مصر 1963.
65. محمد عبد الحميد : البحث العلمي في الدراسات الإعلامية، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 2004.
66. محمد علي محمد، مجتمع المصنع، دراسة في علم اجتماع التنظيم، شركة الإسكندرية للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط3، 1980.
67. محمد قطب: الإنسان بين المادية و الإسلام، دار الشروق، بيروت، ط1، 1982.
68. محمد قطب: دراسات في النفس الإنسانية، دار الشروق، بيروت، د ت.
69. محمد مسلم: مقدمة في علم النفس الاجتماعي، دار قرطبة، المحمدية- الجزائر، ط1، 2007.
70. محمد منير مرسى: الإدارة التعليمية أصولها و تطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة، 1998.
71. محمد نجيب اسكندر وآخرون: قيمنا الاجتماعية و أثرها في تكوين الشخصية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1962.
72. محمود أبو زيد، علم الاجتماع القانوني، الأسس والاتجاهات، مكتبة غريب للطباعة، القاهرة، ط2، دت.

73. محي الدين مختار، الاتجاهات النظرية في منهجية العلوم الاجتماعية، معهد العلوم الاجتماعية، جامعة قسنطينة، الجزائر، 1981.
74. مراد زعيمى و آخرون: دراسات في تسيير الموارد البشرية، دار قرطبة المحمدية- الجزائر، ط2 2008.
75. مراد زعيمى: مؤسسة التنشئة الاجتماعية، دار قرطبة، المحمدية- الجزائر، ط1، 2007.
76. مصلح الصالح : الضبط الاجتماعي، الوراقة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000.
77. معن خليل عمر: الضبط الاجتماعي، دار الشروق، عمان -الأردن، 2006.
78. معن خليل عمر: مناهج البحث في علم الاجتماع، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 1996.
79. موريس أنجرس: منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تدريبات علمية، ترجمة: بوزيد صحراوي و آخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004.
80. نشواتي عبد المجيد: علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان- الأردن، 1985.
81. نويل تايمز: علم الاجتماع و دراسة المشكلات الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية- مصر، 1997.
82. هشام محمد نور جمجوم: سيكولوجية الإدارة، دار و مكتبة الهلال، بيروت-لبنان 2008.
83. وهيب سمعان، محمد منير مرسى، الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1985.

2 - الرسائل الجامعية :

84. سليمة فيلالى ، علاقة الأسرة بالتنشئة الاجتماعية بالعنف المدرسي، رسالة ماجستير ، قسم علم الاجتماع، جامعة باتنة، الجزائر، 2005.
85. عمار شوشان، النمط القيادي لمديري الثانويات وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الأساتذة، رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة باتنة، الجزائر. 2008.

3 - المجلات :

86. سعيد إسماعيل علي، مركزية القضية التربوية في فهم واقع الأمة وأسباب تخلفها، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، واشنطن، الولايات المتحدة الأمريكية، العدد 29، 2002.
87. عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود، منهجية القيادة الإدارية في الفكر الإداري الإسلامي، مجلة المحاسبة والإدارة والتأمين، كلية التجارة، جامعة القاهرة، مصر، العدد 68، 2007.



II - المراجع باللغة الأجنبية :

88. Scott richard: organizations,prentice-hall,newjersey, 1987.
89. Elgin F. Hunt and David C. Calander : An introduction to the study of sociology, macmilian publishing company, New York 6th edition.1987.
90. Petit larousse en coulours, librairie larousse, Paris, 1980.

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح توزيع التلاميذ عينة البحث حسب السن و الجنس.	116
02	يوضح توزيع التلاميذ حسب الموطن الأصلي و المستوى التعليمي.	117
03	يوضح توزيع التلاميذ حسب البعد عن المؤسسة.	118
04	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الشعبة.	119
05	يوضح مدى توجيه التلاميذ وفقا لرغبتهم.	120
06	يوضح مدى إعادة التلاميذ للسنة في المرحلة الثانوية.	121
07	يوضح مدى تسجيل المدير حضوره بساحة المؤسسة و كفاءته.	122
08	يوضح مدى تفقد المدير الأساتذة في الأقسام.	124
09	يوضح مدى تعاون الأساتذة في أداء واجبهم عندما يغيب المدير.	125
10	يوضح كيفية معاملة الأستاذ و الإدارة للتلميذ في حالة تفوقه.	126
11	يوضح كيفية معاملة الإدارة و الأساتذة للتلاميذ حين فشلهم.	127
12	يوضح كيفية تصرف الإدارة و الأستاذ تجاه التلميذ في حالة عدم انضباطه.	128
13	يوضح تصرف الإدارة تجاه التلميذ حين مطالبة الأستاذ بمعاقبته.	129
14	يوضح مدى تنظيم المؤسسة لقاءات دورية بين الأساتذة و التلاميذ.	130
15	يوضح أثر تصرفات المدير و الأساتذة على امتثال التلاميذ.	131
16	يبيّن أفضل أسلوب للتعامل مع التلاميذ.	132
17	يوضح العوامل التي تسهم في إحداث التكامل بين الإدارة و الأساتذة لتحقيق امتثال التلاميذ حسب عينة البحث.	133
18	يبيّن مدى شعور التلميذ بوجود تفرقة في المعاملة بين التلاميذ.	134
19	يوضح مدى شعور التلميذ بوجود مكانة له في المؤسسة من خلال معاملة الإدارة	136
20	يبيّن مدى توزيع التلاميذ في أفواج متميزة.	137
21	يبيّن مدى تعامل الإدارة بنفس الأسلوب مع التلاميذ في حالة عدم الانضباط.	138
22	يبيّن مدى تغيب التلاميذ عن الدراسة و كيفية الحصول على رخصة الدخول.	139
23	يبيّن مدى اتخاذ الإدارة لإجراءات ضد التلاميذ في حالة تكرار الغيابات.	140
24	يبيّن مدى منع الإدارة التلميذ من الحضور عند التأخر عن الحصة الأولى.	141

142	يوضح مدى التزام التلميذ بارتداء المنزر.	25
143	يوضح مدى امتلاك التلميذ هاتفًا نقلاً، ومدى استخدامه داخل المؤسسة.	26
144	يبين كيفية مواجهة الإدارة للسلوكيات العدوانية الصادرة من طرف التلاميذ.	27
145	يوضح مدى تأثير الأسلوب المتبع في تحقيق امتثال التلاميذ.	28
146	يوضح مدى انضباط التلميذ.	29
147	يوضح الأسباب الحقيقية لاختلاف المعاملة المدرسية للتلاميذ حسب عينة البحث	30
148	يوضح مدى تعرض التلميذ لإساءة من أستاذ سبق و أن أخطأ في حقه التلميذ.	31
149	يوضح مدى تعاطف الإدارة مع التلاميذ حين حدوث مكروه لأحدهم.	32
150	يبين كيفية تصرف الإدارة تجاه المخالفات التي تصدر عن التلاميذ.	33
151	يوضح مدى تنظيم الإدارة رحلات سياحية وخرجات علمية لصالح التلاميذ.	34
152	يوضح مدى استفادة التلميذ من النظام نصف الداخلي.	35
153	يبين مدى تنظيم الإدارة للأنشطة الرياضية و الثقافية.	36
154	يبين مدى اهتمام الإدارة مادياً أو معنوياً بالتلاميذ اليتامى و المعوزين و المرضى.	37
155	يوضح مدى سعي الإدارة إلى حل مشكلات التلاميذ والكيفية التي يتم بها الحل.	38
156	يوضح الجوانب الإنسانية التي يجب الاهتمام بها أكثر لتحقيق امتثال التلاميذ حسب عينة البحث.	39
157	يوضح مدى حب التلميذ لمؤسسته.	40

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الحاج لخضر- باتنة-

كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية

قسم علم الاجتماع والديمغرافيا

استشارة في إطار مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع القانوني

بـعـنـوان:

أساليب الضبط ودورها في تحقيق

الامتثال عند التلاميذ

دراسة ميدانية بثنائية رأس العيون. باتنة.

إشراف الأستاذ:
أ.د. مصطفى عوفي

إعداد الطالب:
علي مصباح

ملاحظة : المعلومات سرية ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي

السنة الجامعية : 2010/2009

أولاً : بيانات شخصية وعامة:

1. السن :
2. الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى
3. المستوى التعليمي : ☐ 1 ثانوي ☐ 2 ثانوي ☐ 3 ثانوي
4. الموطن الأصلي : ☐ حضري ☐ ريفي
5. البعد عن المؤسسة : أقل من 2 كلم ☐ من 2 كلم إلى 6 كلم ☐ من 7 إلى 11 ☐
من 12 كلم إلى 16 كلم ☐ أكثر من 16 كلم ☐
6. الشعبة : ☐ جذع مشترك علوم و تكنولوجيا ☐ جذع مشترك آداب ☐
☐ علوم تجريبية ☐ تسيير واقتصاد ☐ علوم دقيقة ☐
☐ آداب وفلسفة ☐ آداب و لغات ☐
7. هل تم توجيهك وفقاً لرغبتك ؟ ☐ نعم ☐ لا
8. هل سبق وأن أعدت السنة في المرحلة الثانوية ؟ ☐ نعم ☐ لا
- في حالة الإجابة بـ: نعم، كم مرة ؟
مرة واحدة ☐ مرتين ☐ أكثر من مرتين ☐
- في أي مستوى تعليمي ؟ ☐ 1 ثانوي ☐ 2 ثانوي ☐ 3 ثانوي

ثانياً : البيانات الخاصة بالعلاقة التكاملية بين الإدارة والأساتذة وعلاقتها بفاعلية أسلوب الضبط في تحقيق امتثال التلاميذ

9. هل يسجل المدير حضوره بساحة المؤسسة ؟ ☐ دائماً ☐ أحياناً ☐ أبداً
في حالة الإجابة بـ: دائماً أو أحياناً، هل :
- يبقى منعزلاً؟ ☐
- يلتقي الأساتذة؟ ☐
- يتفقد صفوف التلاميذ؟ ☐
- أخرى (تذكر)
10. هل يتفقد المدير الأساتذة في الأقسام ؟ ☐ دائماً ☐ أحياناً ☐ أبداً
11. هل غياب المدير يجعل الأساتذة يتهاونون في واجبه تجاه التلاميذ ؟ ☐ نعم ☐ لا
12. في حالة تفوقك، كيف تعاملك الإدارة؟
- معاملة خاصة ☐ معاملة عادية ☐ لامبالاة ☐

وكيف يعاملك الأستاذ :

معاملة خاصة ☐ معاملة عادية ☐ لامبالاة ☐

13. في حالة فشلك، كيف يعاملك الأستاذ ؟

معاملة عادية ☐ معاملة مهينة ☐ لامبالاة ☐

وكيف تعاملك الإدارة :

معاملة عادية ☐ معاملة مهينة ☐ لامبالاة ☐

14. في حالة خطئك وعدم انضباطك، كيف تتصرف الإدارة معك ؟

العقاب البدني ☐ العنف اللفظي ☐ اللامبالاة ☐ التوجيه والنصيحة ☐

وكيف يتصرف الأستاذ معك:

العقاب البدني ☐ العنف اللفظي ☐ اللامبالاة ☐ التوجيه والنصيحة ☐

15. عندما يقرر الأستاذ معاقبة تلميذ، هل تقوم الإدارة :

بإستدعاء ولي أمره؟ ☐

بفصله مؤقتا إلى حين حضور ولي أمره؟ ☐

بإذاره كتابيا ؟ ☐

بتوبيخه ؟ ☐

بالصفح عنه ؟ ☐

..... أخرى (تذكر) ☐

16. هل تنظم المؤسسة لقاءات دورية بين الأساتذة والتلاميذ دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

17. هل لتصرفات و معاملات المدير و الأساتذة أثر على امتثال التلاميذ؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بـ: نعم، هل هو: أثر إيجابي ☐ أثر سلبي ☐

18. في اعتقادك أي أسلوب أفضل للتعامل معك؟ الحوار ☐ الصرامة ☐ اللامبالاة ☐

19. في رأيك كيف يحدث التكامل بين الإدارة والأساتذة ؟

.....
.....
.....

ثالثا: البيانات الخاصة بالمعاملة المدرسية للتلميذ وعلاقتها بامتثال التلاميذ

20. هل تشعر أن هناك تفرقة بينك وبين زملائك في المعاملة ؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بـ: نعم ، ما هو سبب ذلك؟

التعامل بالحقابة (بالتمييز) ☐

مراعاة الجوانب الإنسانية ☐

..... أخرى (تذكر) -

في حالة الإجابة بـ لا، ما هو سبب ذلك؟

- محاولة إرضاء الجميع ☐
- المعاملة بموضوعية في مسألة الثواب والعقاب ☐
- الصرامة في تطبيق القانون ☐

..... أخرى (تذكر) -

21. هل تشعر كمعاملة الإدارة أن لك مكانة في المؤسسة ؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بـ لا، ما هي أسباب ذلك في اعتقادك؟

- النتائج المدرسية ☐ التفرقة في المعاملة المدرسية ☐ الوضعية الاجتماعية ☐
- العلاقات القرابية ☐ النعرات الجهوية ☐

22. هل ترى أن التلاميذ يتم توزيعهم في أفواج متميزة ؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بـ : نعم، هل يتم التوزيع على أساس :

- النتائج المدرسية ؟ ☐
- المنطقة الجغرافية ؟ ☐
- المكانة الاجتماعية ؟ ☐

..... أخرى (تذكر) -

23. في حالة عدم الانضباط، هل تعامل الإدارة كل التلاميذ بنفس الأسلوب ؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بـ لا، لماذا؟

- النفوذ الاجتماعي ☐
- العلاقات القرابية ☐
- النتائج المدرسية ☐

..... أخرى (تذكر) -

24. هل تنغيب عن الدراسة ؟ كثيرا ☐ نادرا ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بـ : كثيرا أو نادرا، هل تحصل على رخصة الدخول ؟

- بتقديم مبرر ☐
- دون تقديم مبرر ☐

25. في حالة تكرار الغيابات، هل تتخذ الإدارة إجراءات ضد التلاميذ ؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بـ : نعم، ما هي هذه الإجراءات ؟

- استدعاء ولي الأمر ☐

☐ - الإحالة على مجلس التأديب

☐ - الإنذار الكتابي

☐ - الحرمان المؤقت من الدراسة

..... - أخرى (تذكر)

26. هل تمنعك الإدارة من الحضور عند التأخر عن الحصة الأولى ؟

☐ دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا

27. هل تلتزم بارتداء المتزور داخل المؤسسة ؟ ☐ دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا

في حالة الإجابة بـ: أبدا أو أحيانا ، لماذا؟

☐ - الإهمال من طرف الإدارة

☐ - الاختلاف في التعامل مع التلاميذ

☐ - عدم الاقتناع بنظام المؤسسة

..... - أخرى (تذكر)

28. هل تملك هاتفنا نقالا ؟ ☐ نعم ☐ لا

في حالة الإجابة بـ : نعم ، هل تستخدمه داخل المؤسسة ؟

☐ دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا

29. كيف تواجه الإدارة السلوكات العدوانية الصادرة من طرف التلاميذ ؟

☐ بصرامة ☐ بتساهل ☐ بلامبالاة

30. هل يؤثر الأسلوب المتبع - في مواجهة السلوكات العدوانية- في امتثال التلاميذ؟

☐ دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا

31. هل أنت منضبط؟ ☐ نعم ☐ لا

في حالة الإجابة بـ: نعم، ما هو سبب ذلك؟

☐ - العدل في المعاملة

☐ - الوازع الديني

☐ - القواعد التنظيمية الصارمة

☐ - الشعور بأهمية الامتثال

☐ - التربية الأسرية

..... - أخرى (تذكر)

32. في رأيك ما هي الأسباب الحقيقية لاختلاف المعاملة المدرسية بين التلاميذ ؟

رابعاً: البيانات الخاصة بالاهتمام بالنواحي الإنسانية في التلميذ وعلاقتها
بالمثال

33. هل سبق وأن أخطأت في حق أستاذ وتعرضت لإساءة منه ؟ ☐ نعم ☐ لا

في حالة الإجابة بـ: نعم ، كيف كان ردك؟

- المعاملة بالمثل ☐
- الاحترام كونه أستاذ ☐
- طلب العفو منه ☐

..... أخرى (تذكر)

34. هل تتعاطف الإدارة مع التلاميذ حين حدوث مكروه لأحدهم ؟ ☐ نعم ☐ لا

35. في حالة المخالفات التي تصدر عن التلاميذ، ما هو التصرف الذي تقوم به الإدارة ؟

- تقديم التوجيه والنصيحة ☐
- التسامح ☐
- استدعاء الولي ☐
- بالإحالة على مجلس التأديب ☐

..... أخرى (تذكر)

36. هل تنظم الإدارة رحلات سياحية و خرجات علمية لصالح التلاميذ ؟

دوريا ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

37. هل تحظى بالاستفادة من النظام نصف الداخلي؟ ☐ نعم ☐ لا

في حالة الإجابة بـ: لا ، لماذا ؟

- عدم الرغبة ☐
- المستوى المعيشي ☐
- القرب من المؤسسة ☐

..... أخرى (تذكر)

38. هل تنظم الإدارة أنشطة رياضية و ثقافية؟ ☐ نعم ☐ لا

39. هل تعبر الإدارة اهتماما ماديا أو معنويا لليتامي و المعوزين و المرضى من زملائك؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

40. هل تسعى الإدارة إلى حل مشكلات التلاميذ؟ دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

في حالة الإجابة بـ: دائما أو أحيانا، كيف يتم ذلك؟

- تذليل المشكلات و إيجاد حلول لها ☐
- التجاوز عن الأخطاء الصغيرة ☐
- مد يد العون للتلاميذ ☐
- أخرى (تذكر)

41. في رأيك ما هي النواحي الإنسانية التي يجب الاهتمام بها أكثر لتحقيق امتثال التلاميذ؟

.....

.....

.....

42. هل تحب ثانويتك؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بـ نعم، لماذا؟

- التقدير المتبادل ☐
- المعاملة الحسنة والتعاون ☐
- حسن التعامل مع المشكلات الفردية ☐
- الأخلاق العالية للأساتذة ☐
- الأخلاق العالية للمدير ☐
- جميعها ☐

في حالة الإجابة بـ: لا ، لماذا؟

- سيادة الفوضى في التسيير ☐
- سيادة الخوف والقلق والرغبة ☐
- الضغط الممارس من طرف الإدارة ☐
- عدم الاهتمام بحاجات التلاميذ ☐
- عدم تقدير مشكلات التلاميذ ☐

- أخرى (تذكر)



ملخص الدراسة :

جاءت هذه الدراسة لتكشف عن أساليب الضبط في القيادة والإشراف في المؤسسة التربوية، ودورها في تحقيق امتثال التلاميذ، لذلك يتأثرون بواقع ممارسة الإدارة لسلطتها ممارسة ديكتاتورية أو ديمقراطية أو فوضوية سائبة، وهذا لاختلاف أساليب الضبط التي تستخدم لتحقيق ذلك الهدف، وذلك لاختلاف القادة التربويين من حيث مهاراتهم وصفاتهم، ومدى إدراكهم لحاجات لتلاميذ ومشكلاتهم وكيفية التعامل معها، وانعكاس ذلك على امتثال التلاميذ.

من هذا المنطلق جاءت الفرضية الرئيسية على النحو الآتي :

لأسلوب الضبط دور محوري في تحقيق امتثال التلاميذ.

واندرجت تحت الفرضية الرئيسية ثلاث فرضيات فرعية هي :

- الفرضية الفرعية الأولى : إن تكامل العلاقة بين الإدارة والأساتذة مؤثر على فعالية أسلوب الضبط في تحقيق امتثال التلاميذ.
- الفرضية الفرعية الثانية : إن عدم التباين في المعاملة المدرسية له دور كبير في امتثال التلاميذ.
- الفرضية الفرعية الثالثة : إن الاهتمام بالنواحي الإنسانية عامل مهم في تحقيق الامتثال عند التلاميذ.

وقد تم توظيف المنهجين الوصفي والتحليلي، وهذا بوصف الظاهرة المدروسة ومحاولة تحليل وتفسير البيانات لإبراز أساليب الضبط ودورها في تحقيق امتثال التلاميذ، حيث اعتمد في سبيل الحصول على تلك البيانات على جملة من أدوات البحث الميداني التي تم حصرها في الملاحظة المباشرة، صحيفة الاستبيان، والوثائق والسجلات، وهذا بغرض الوقوف على أساليب الضبط السائدة في المؤسسات التربوية وسلوك التلاميذ من حيث امتثالهم أو عدم امتثالهم من جهة أخرى، ودور هذه الأساليب في امتثال التلاميذ وذلك باستعمال التحليل الكمي والكيفي للبيانات الميدانية وتبويبها واستعمال بعض العمليات الإحصائية والنسب المئوية.

واستهدفت الدراسة تلاميذ التعليم الثانوي لاعتبارات منها أهمية هذه المرحلة العمرية من حيث النمو العقلي المعرفي والعاطفي والصعوبات التي تتلقاها الإدارة ويواجهها الأساتذة من قبل التلاميذ والتي تشكل عقبات تحول دون تحقيق العملية التربوية أهدافها نظرا لصعوبة امتثال التلاميذ، حيث أجريت الدراسة الميدانية بثانوية راس العيون وتطلب مجال الدراسة استعمال العينة العشوائية المنتظمة التي تم تحديد مداها بواقع 10 % حسب المستوى التعليمي من جهة، وحسب الجنس من

جهة أخرى وهذا لوجود قدر كبير من التجانس بين أفراد العينة التي تشكلت من 90 تلميذا، منهم 37 ذكور، و53 إناث، وهذا من مجموع 909 تلميذ.

هذه الدراسة كغيرها من الدراسات توصلت إلى العديد من النتائج هي كالآتي :

1- في ضوء الفرضية الفرعية الأولى : اتضح أن التكامل والتناغم بين الإدارة والأساتذة مؤشر على فعالية أسلوب الضبط في تحقيق امتثال التلاميذ من خلال التفكير الجماعي بين الطاقمين الإداري والتربوي في وضع الخطط والحرص على تحقيق الأهداف والتزام الإدارة بالقانون والأساتذة بأداء واجباتهم، وفتح قنوات الحوار والتواصل والاتصال بالتلاميذ والاهتمام بمشاكلهم وحاجاتهم، إذ كشفت الدراسة في ضوء هذه الفرضية عن توظيف أساليب الضبط الثلاثة الديمقراطي، الاستبدادي، والسائب.

2- في ضوء الفرضية الفرعية الثانية : أظهرت الدراسة أن الصرامة في تطبيق القانون ومعاملة التلاميذ بموضوعية في مسألة الثواب والعقاب وسعي وحرص الإدارة على إرضاء الجميع دونما اعتبار للعلاقات القرابية أو النفوذ الاجتماعي أو النتائج المدرسية، أو المظهر أو الجنس مؤشرات تعكس بسط العدل بظلاله على المعاملة المدرسية للتلاميذ باعتباره عامل له دور كبير في تحقيق امتثالهم.

3- في ضوء الفرضية الفرعية الثالثة : تبين أن شعور التلاميذ بالأمان وتحقيق الذات والتقدير والمكانة بالمؤسسة وتقدير مشكلاتهم وحسن التعامل معها والتجاوز عن أخطائهم الصغيرة والاهتمام بحاجاتهم ودعمهم ماديا ومعنويا بأسلوب ضبط ديمقراطي فعال عوامل مهمة لها تأثيرها البالغ في امتثال التلاميذ.

وكنتيجة عامة يمكن القول أن فقه مشكلات التلاميذ والاهتمام بحاجاتهم وتكامل العلاقة بين الإدارة والأساتذة والعدل في معاملة التلاميذ عناصر تسهم في تحديد أسلوب الضبط الفعال الذي له دوره في امتثال التلاميذ.

Résumé de l'étude:

Cette étude est pour but de révéler les différentes méthodes de systématisation de la direction et de la surveillance dans un établissement scolaire et son rôle dans la mise en conformité des élèves, ces élèves touchés par l'exercice de la direction de son pouvoir. Soit par des méthodes dictatoriales, démocratiques, ou en désordre, et ceci à cause de la différence dans l'application des différentes méthodes de mise en conformité et techniques qui sont utilisées pour atteindre cet objectif, et en raison de la différence en termes de responsables de l'éducation selon les compétences, les qualités et l'étendue de leur prise de conscience des besoins des élèves et de leurs problèmes et la manière de les traiter, et son impact sur la conformité des élèves.

De ce point l'hypothèse principale était comme suit:

Méthode de systématisation a un rôle pivot dans la mise en conformité des élèves.

Trois sous-hypothèses ont été incluses dans l'hypothèse principale sont les suivantes:

- *La première sous-hypothèse: L'intégration de la relation entre la direction et les enseignants donne une indication de l'efficacité de la méthode de surveillance pour assurer la conformité des élèves.*
- *La deuxième sous-hypothèse: l'absence de variation dans le traitement dans l'école a un grand rôle dans la conformité des élèves.*
- *La troisième sous-hypothèse: L'attention aux aspects humanitaires est un facteur important dans la réalisation de la conformité des élèves.*

On a employé des approches descriptives et analytiques, et ce phénomène est délibéré au fur et on a tenté d'analyser et interpréter les données pour mettre en évidence les méthodes de contrôle et son rôle dans le respect des élèves, qui a été adoptée en vue d'obtenir de ces données sur un certain nombre d'outils de recherche qui ont été identifiées sur le terrain par l'observation directe,

On a utilisé le questionnaire, les documents et les registres pour établir des méthodes de contrôle existant dans les établissements scolaires d'un côté et le comportement des élèves en termes de respect ou de non-respect de l'autre côté, le rôle de ces méthodes dans le respect des élèves, en utilisant une analyse qualitative et quantitative des données de terrain et les compiler ainsi l'utilisation de certaines opérations statistiques et des pourcentages.

L'étude visait les élèves de l'enseignement secondaire pour des raisons dont l'importance de ce groupe d'âge en termes de croissance mentale et cognitifs, ainsi les

troubles affectifs et les difficultés causées par les élèves face aux enseignants, constituant des obstacles au processus éducatif pour atteindre leurs objectifs en raison de la difficulté de la conformité des élèves, l'étude a été menée au lycée de Ras el aioun. Cette étude demandait un échantillon aléatoire systématique de degré de 10%, selon le niveau scolaire, d'une part, et par le sexe d'autre part, avec la présence d'une grande homogénéité entre les membres de l'échantillon, qui était formé de 90 élèves, dont 37 étaient mâles et 53 femelles, et ceci du total des élèves qui atteint 909.

Cette étude, comme d'autres études a conclu aux nombreux résultats sont les suivants:

1 - Dans la lumière de la première sous-hypothèse: il est devenu clair que l'intégration et l'harmonie entre la direction et les enseignants sont des indices de l'efficacité de la méthode de surveillance pour assurer la conformité des élèves grâce à la réflexion collective entre les plans administrative et éducative dans le développement et le dévouement pour atteindre les objectifs et l'engagement de la direction et les enseignants de droit et d'exercer leurs fonctions, et ouvrir des voies de dialogue et de communication pour les élèves et faire attention à leurs problèmes et leurs besoins. Aussi, l'étude a révélé à la lumière de cette hypothèse sur l'emploi des trois méthodes de surveillance démocratique, dictatoriale, et le désordre.

2 - Compte tenu de la seconde sous hypothèse: L'étude a révélé que l'application stricte de la loi et le traitement objectif des élèves en termes de la récompense et la punition et la poursuite du désir de la direction, sans égard aux relations parentèles ,l'influence sociale, les résultats scolaire, l'apparence physique ou de sexe: indicateurs qui reflètent l'extension de la Justice dans le traitement quotidien avec les élèves un facteur qui a un rôle majeur dans la réalisation de la conformité des élèves.

3 - Dans la lumière de la troisième sous-hypothèse: on constate lorsque les élèves se sentent en sérénité et de confiance en soi et d'appréciation de l'établissement, la direction évalue les problèmes et néglige les petites erreurs avec une attention à leurs besoins, et les soutenir financièrement et moralement dans une manière de systématisation démocratique efficace sont des facteurs importants qui ont un effet sur la conformité des élèves.

et comme conclusion générale on peut dire que les problèmes des élèves et faire attention à leurs besoins et l'intégration de la relation entre direction, enseignants et étudiants dans le traitement des éléments contribuent à identifier la méthode de surveillance efficace pour la conformité des élèves.

Summary of the study:

This study is intended to reveal the different methods systematization of management and supervision in a school and its role in the compliance of students, those students affected by the exercise of management's can. Or by dictatorial methods, democratic, or disorder, and this because of the difference in the application of different methods of compliance and techniques that are used to achieve this goal, and because of the difference in terms of educational leaders as skills, qualifications and scope of their decision aware of the needs of students and their problems and how to treat them, and its impact on compliance students. From this point the main hypothesis was as follows:

Systematic method has a pivotal role in setting Compliance students.

Three sub-hypotheses were included in the main hypothesis are:

- The first sub-hypothesis: The integration of relationship between management and teachers gives an indication of effective method of monitoring to ensure Compliance students.*
- The second sub-hypothesis: the lack of variation in treatment at the school has a big role in compliance students.*
- The third sub-hypothesis: The attention to aspects humanitarian is an important factor in achieving the Compliance students.*

We employed descriptive and analytical approaches, and this phenomenon is to deliberate upon it and tried to analyze and interpret the data to highlight methods control and its role in respect of students, which was adopted to obtain such data on a number research tools that have been identified on the ground direct observation.

We used the questionnaire, documents and records to establish methods of control existing in schools on one side and student behavior in terms of compliance or non-compliance on the other side, the role these methods in respect of students, using a qualitative and quantitative analysis of field data and compile and use some statistical operations and percentages.

The study was aimed at students of secondary education for reasons including the importance of this age group in terms of mental growth and cognitive and affective disorders and difficulties caused by students against teachers, which obstruct the educational process to achieve their objectives because of the difficulty of

compliance students, the study was conducted at school in Ras el Aioun. This study required a systematic random sample of degree 10% by grade level, first, by sex and other hand, the presence of homogeneity between the sample, which consisted of 90 students, 37 were males and 53 females, and this of all students who reached 909.

This study, like other studies found in many Results are as follows:

1 - In the light of the first sub-hypothesis: it has become clear that integration and harmony between management and Teachers are evidence of the effectiveness of the method monitoring to ensure compliance with the Students collective thinking between administrative and educational plans in the development and dedication to achieve the objectives and commitment from management and the teachers right and exercising their functions, and open channels of dialogue and communication for students and pay attention to their problems and needs. Also, the study revealed the Based on this assumption on the use of three methods monitoring democratic dictatorship and disorder.

2 - Given in the second hypothesis: The study revealed that strict application of the law and the treatment goal of students in terms of reward and punishment and prosecution the desire of management, without regard to kinship relations , social influence, school performance, appearance physical or gender indicators that reflect the extension of the Justice in the daily treatment with the students a factor which has a major role in achieving compliance students.

3 - In light of the third sub-hypothesis: there when students feel serenity and confidence and appreciation of the establishment, management evaluates problems and neglect the small errors with attention to their needs and support them financially and morally in a systematic way of effective democratic are Important factors that affect compliance students.

and as a general conclusion we can say that the problems of students. and pay attention to their needs and the integration of relationship between management, teachers and students in the treatment of elements contribute to the identification method effective monitoring for compliance of students.