وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف– المسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

الرقم التسلسلي: ...../ 2026

رقم التسجيل: 25075116949

رقم التسجيل: 25075106106

الاتزان الانفعالي وعلاقته بالانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي

دراسة ميدانية بثانوية خرخاش العمري بالسوامع– ولاية المسيلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في:

شعبة: علوم التربية تخصص: إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبتين:
– مسعودة بوزيدي
– سامية بلعباس

إشراف الأستاذ (الدكتور):
عزوز كتفي

أعضاء لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
01	د. حمزة بركات	محمد بوضياف– المسيلة	رئيسًا
02	أ.د. عزوز كتفي	محمد بوضياف– المسيلة	مشرفًا ومقررًا
03	د. وفاء دحماني	محمد بوضياف– المسيلة	ممتحنًا

السنة الجامعية: 2026/2025م



ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية خرخاش العمري بالسوامع– ولاية المسيلة والكشف عن مستوى كل من الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي لديهم، ومعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كل من الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي تعزى لمتغير الجنس. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي واشتملت عينة الدراسة على (100) تلميذًا وتلميذةً تم اختيارهم بطريقة مسحية (طريقة المسح الشامل للعينة)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس "الاتزان الانفعالي" للباحث "حسين عبد الحميد عيسى، 2013" والمكون من (29) فقرة موزعة على أربعة أبعاد وهي: (بعد السيطرة والتحكم، وبعد المرونة الاجتماعية، وبعد الثبات الانفعالي وبعد التوجه نحو الحياة)، ومقياس "الانضباط الصفي" للباحثة (مالكي ربيعة، 2023) والمكون من (20) فقرة، وبغرض معالجة البيانات وتحليلها تم استخدام التكرارات، النسب المئوية، اختبار الدلالة الإحصائية (ت) لعينتين مستقلتين، اختبار (ت) لعينة واحدة، معامل الارتباط بيرسون ومعامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات، وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS 26)، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– توجد علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

– مستوى الاتزان الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي منخفض.

– مستوى الانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي منخفض.

– توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاتزان الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: الاتزان الانفعالي، الانضباط الصفي، تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

Abstract

This study aimed to investigate the correlational relationship between emotional stability and classroom discipline among second-year secondary school students at 'Kherkhach El-Omari' Secondary School in Souamaa, M'Sila Province. It also sought to determine the level of both emotional stability and classroom discipline among them, and to examine whether there are statistically significant differences in these levels attributable to the gender variable. The study adopted a descriptive-correlational approach, and the study sample consisted of (100) male and female students selected via the comprehensive census method. To achieve the study's objectives, two instruments were utilized: the Emotional Stability Scale (Hussein Abdel-Hamid Issa, 2013), comprising (29) items distributed across four dimensions (Self-Control and Regulation, Social Flexibility, Emotional Consistency, and Life Orientation), and the Classroom Discipline Scale (Malki Rabiaa, 2023), comprising (20) items. For data processing and analysis, frequencies, percentages, the independent samples t-test, the one-sample t-test, Pearson’s correlation coefficient, and Cronbach’s alpha coefficient for reliability were utilized via the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 26). The study yielded the following results:

- There is a statistically significant, positive direct correlational relationship between emotional stability and classroom discipline among second-year secondary school students.
- The level of emotional stability among second-year secondary school students is low.
- The level of classroom discipline among second-year secondary school students is low.
- There are statistically significant differences in the level of emotional stability among second-year secondary school students attributable to the gender variable, in favor of females.
- There are no statistically significant differences in the level of classroom discipline among second-year secondary school students attributable to the gender variable.

Key words: Emotional Stability, Classroom Discipline, Second-Year Secondary School Students.

شكر وتقدير

يقول الله في كتابه العزيز: (**وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ**)
[سورة التوبة: الآية 105]

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وبعونه وتوفيقه تُدرك الغايات، والصلاة والسلام على خير الأنام، سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين.

نتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان والتقدير إلى مؤطرنا الفاضل **"أ/د. عزوز كتفي"** على ما بذله من جهد وتوجيهات سديدة، وعلى صبره ودعمه المتواصل طوال مراحل هذا العمل، فله منا أصدق عبارات التقدير والاحترام.

كما نتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى السادة أعضاء لجنة المناقشة، على وقتهم الثمين وملاحظاتهم القيّمة، راجين أن ينال هذا العمل رضاهم ويكون عند حسن ظنهم.

كما نتوجه بخالص الشكر لمدير الثانوية وطاقمه الإداري والتربوي على حسن استقبالهم وتذليلهم الصعاب أمامنا لإجراء الجانب التطبيقي من هذه الدراسة؛ فلهم منا كل التقدير على حسن الاستقبال وتسهيل مهام البحث العلمي.

وأخيرًا، نتوجه ببالغ الاعتراف بالجميل لكل من مد لنا يد المساعدة وساندنا بجهد أو دعاء طوال مسيرتنا في هذا البحث، فجزيل الشكر لهم جميعًا.

مسعودة بوزيدي
سامية بلعباس

فهرس
المحتويات

الموضوع	الصفحة
ملخص الدراسة	
شكر وتقدير	
اهداء	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
فهرس الملاحق	
مقدمة	**أ- ب**
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1- إشكالية الدراسة	**04**
2- فرضيات الدراسة	**09**
3- أهداف الدراسة	**09**
4- أهمية الدراسة	**10**
5- تحديد المفاهيم	**11**
6- الدراسات السابقة	**12**
الفصل الثاني: الاتزان الانفعالي	
تمهيد	**25**
1- بعض المفاهيم المرتبطة بالاتزان الانفعالي	**25**
2- تعريف الاتزان الانفعالي	**26**
3- طبيعة الاتزان الانفعالي	**28**
4- أهمية الاتزان الانفعالي	**29**
5- السمات التي تميز الشخص المتزن اتفعاليًا	**29**
6- أبعاد الاتزان الانفعالي	**30**
7- النظريات المفسرة للاتزان الانفعالي	**31**
8- طرق تنمية الاتزان الانفعالي	**33**
9- العوامل المؤثرة في الاتزان الانفعالي	**34**
10- الاتزان الانفعالي والصحة النفسية	**36**
خلاصة	**38**

الفصل الثالث: الانضباط الصفي	
تمهيد	**40**
1- بعض المفاهيم المرتبطة بالانضباط الصفي	**40**
2- تعريف الانضباط الصفي	**41**
3- أهداف الانضباط الصفي	**43**
4- أهمية الانضباط الصفي	**43**
5- أنواع الانضباط الصفي	**44**
6- أنماط الانضباط الصفي	**44**
7- أساليب الانضباط الصفي	**46**
8- النماذج النظرية المفسرة للانضباط الصفي	**47**
9- العوامل المؤدية لسوء الانضباط الصفي	**52**
10- الممارسات التربوية لتحقيق الانضباط الصفي	**54**
خلاصة	**56**
الفصل الرابع: الإطار المنهجي للدراسة	
تمهيد	**58**
1- الدراسة الاستطلاعية	**58**
2- الدراسة الأساسية	**59**
2-1- منهج الدراسة	**59**
2-2- مجتمع الدراسة	**59**
2-3- عينة الدراسة	**59**
2-4- حدود الدراسة	**60**
2-5- أداة الدراسة	**61**
2-6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	**69**
خلاصة	**70**
الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة	
تمهيد	**72**
1- التحقق من طبيعة التوزيع	**72**
2- عرض نتائج الدراسة	**73**
3- مناقشة نتائج الدراسة	**78**

4- الاستنتاج العام	**87**
5- اقتراحات	**88**
خاتمة	**91**
المراجع	**93**
الملاحق	

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق متغير الجنس	60
02	تقدير الدرجات لبدائل استجابات الأفراد على عبارات مقياس الاتزان الانفعالي	62
03	توزيع البنود على أبعاد مقياس الاتزان الانفعالي	62
04	تقدير الدرجات لبدائل استجابات الأفراد على عبارات مقياس الانضباط الصفي	62
05	مصفوفة ارتباطات عبارات المحور الأول (السيطرة والتحكم)	63
06	مصفوفة ارتباطات عبارات المحور الثاني (المرونة الاجتماعية)	64
07	مصفوفة ارتباطات عبارات المحور الثالث (الثبات الانفعالي)	65
08	مصفوفة ارتباطات عبارات المحور الرابع (التوجه نحو الحياة)	66
09	مصفوفة ارتباطات عبارات مقياس الاتزان الانفعالي ككل	66
10	قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس الاتزان الانفعالي ككل	67
11	مصفوفة ارتباطات عبارات مقياس الانضباط الصفي	68
12	قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس الانضباط الصفي ككل	68
13	التحقق من شرط اعتدالية التوزيع بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة	72
14	مستوى الاتزان الانفعالي لدى عينة الدراسة	73
15	مستوى الانضباط الصفي لدى عينة الدراسة	74
16	قيمة (ت) لدلالة الفروق في توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير الجنس	75
17	قيمة (ت) لدلالة الفروق في توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانضباط الصفي تعزى لمتغير الجنس	76
18	معامل الارتباط بيرسون بين المتغيرين	77

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق متغير الجنس	60

الرقم	العنوان
01	مقياس الاتزان الانفعالي
02	مقياس الانضباط الصفي
03	نتائج الدراسة (Spss)
04	وثيقة إيداع مذكرة ماستر
05	تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

مقدمة

تعد مرحلة المراهقة من أهم المراحل وأكثرها حرجًا في حياة الفرد، ففيها تتشكل معالم الشخصية وتتسارع التغيرات النفسية والبيولوجية والوجدانية، مما يضع المتعلم أمام تحديات كبرى تستلزم تكيفًا سلوكيًا مستمرًا.

وبناءً على ذلك، حظيت فئة تلاميذ الطور الثانوي باهتمام متزايد من قِبل المنظومات التربوية والباحثين، إدراكًا منهم بأن الاستقرار الوجداني لهذه الفئة هو الركيزة الأساسية لنجاحهم الأكاديمي والاجتماعي، وضمان عبورهم هذه المرحلة بنضج واتزان.

فلم يعد النظر إلى البيئة التعليمية في الثانويات مقتصرًا على تلقين المعارف المعرفية فحسب، بل أصبحت الحجرة الدراسية تفهم بوصفها فضاءً تفاعليًا يتطلب مناخًا تنظيميًا متوازنًا؛ إذ إن المتعلم المراهق يحتاج إلى بيئة صفية هادئة ومحفزة تعلي من قيم الانضباط الذاتي والالتزام والمسؤولية، بدلاً من الاعتماد على أساليب الضبط الصارمة، وهو ما يتطلب إدارة صفية واعية تدرك خصائص هذه المرحلة العمرية وتستوعب تقلباتها بمرونة واحتواء.

وعليه، فإن التوازن النفسي الداخلي للمتعلم يشكل دافعًا أساسيًا، وموجهًا جوهريًا لامتثاله السلوكي داخل القسم، حيث يرتبط هذا المناخ الصفي المستقر ارتباطًا وثيقًا بمدى قدرة التلاميذ على إدارة انفعالاتهم ومواجهة ضغوط الدراسة، مما يشير بطريقة غير مباشرة إلى أن أي اهتزاز في اتزانهم الانفعالي قد ينعكس سلبًا على انضباطهم الصفي، وهو ما يستدعي فحص الفروق والخصائص النفسية التي تميز استجاباتهم داخل الوسط المدرسي لتحديد آليات التدخل والمرافقة التربوية المناسبة.

وانطلاقاً من هذا الترابط الوظيفي، جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على "**الاتزان الانفعالي وعلاقته بالانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**"، وذلك بهدف استكشاف طبيعة العلاقة بين هذين المتغيرين، والوقوف على مستويات الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي لدى أفراد العينة، إضافةً إلى التعرف فيم إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا للمتغيرين تعزى لمتغير الجنس؛ بما يسهم في تقديم رؤية علمية رصينة تدعم تفعيل

أدوار الإرشاد المدرسي والممارسات البيداغوجية الحديثة لضمان بناء بيئة تعليمية آمنة ومستقرة.

ولتحقيق هذه الأهداف شملت الدراسة **مقدمة** إضافة إلى ثلاثة فصول، حيث خصصنا **الفصل الأول** الموسوم بعنوان "**الإطار العام للدراسة**" تضمن إشكالية وفرضيات وأهداف وأهمية الدراسة، كما تم التطرق إلى تحديد المفاهيم الإجرائية والدراسات السابقة والتعقيب عليها.

و**الفصل الثاني** الموسوم بعنوان "**الاتزان الانفعالي**"؛ حيث تم التمهيد له واستعراض بعض المفاهيم المرتبطة به، وتعريفه وطبيعته، وأهميته والسمات التي تميز الشخص المتزن انفعاليًا، وصولاً إلى أبعاده والنظريات المفسرة له، والطرق الكفيلة بتنميته والعوامل المؤثرة فيه، لينتهي بتبيان طبيعة العلاقة بين الاتزان الانفعالي والصحة النفسية، وأخيرًا اختتم بخلاصة.

و**الفصل الثالث** الموسوم بعنوان "**الانضباط الصفي**"؛ حيث تم التمهيد له واستعراض بعض المفاهيم المرتبطة به، وتعريفه، وأهدافه وأهميته، مع تفصيل أنواعه وأنماطه والأساليب والنماذج النظرية المفسرة له، والعوامل المؤدية لسوء الانضباط الصفي، وصولاً إلى استخلاص الممارسات التربوية الكفيلة بتحقيقه في البيئة المدرسية، وأخيرًا اختتم بخلاصة.

أما **الفصل الرابع** الموسوم بعنوان "**الإطار المنهجي للدراسة**" تضمن الدراسة الاستطلاعية والدراسة أساسية، إضافةً إلى منهج وعينة وأداة الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

وفي الأخير **الفصل الخامس** الموسوم بعنوان "**عرض نتائج الدراسة ومناقشتها**" تضمن عرض ومناقشة نتائج الدراسة، إضافةً إلى الاستنتاج العام والاقتراحات.

وتم إنهاء الدراسة **بخاتمة** وكانت حوصلةً لما تم التوصل إليه من خلال هذه الدراسة.

وأرفقت الدراسة بقائمة المراجع التي تم الاستناد إليها، بالإضافة إلى قائمة الملاحق التي تتضمن وثائق وبيانات إضافية مرتبطة بمحتوى الدراسة.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة
2- فرضيات الدراسة
3- أهداف الدراسة
4- أهمية الدراسة
5- تحديد المفاهيم
6- الدراسات السابقة
7- الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة

1- إشكالية الدراسة:

تعتبر التغيرات السريعة والمتلاحقة في مختلف مجالات الحياة من أبرز سمات العصر الحديث، فهي تؤثر على جميع جوانب وجود الإنسان، سواء على المستوى العلمي، أو الاجتماعي، أو النفسي، ومع أن هذه التغيرات تعد ضرورية لمواكبة التطور وضمان التقدم البشري، فإنها في الوقت نفسه تفرض على الفرد تحديات جديدة تتطلب منه القدرة على التكيف والتوافق مع متطلبات العصر ومقتضيات الحياة اليومية.

ولا يخفى أن هذه التطورات السريعة قد أفرزت العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية لدى الأفراد، لا سيما الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، الذين يواجهون ضغوط التحصيل الدراسي، ومتطلبات الأسرة، والتوقعات المجتمعية، إضافةً إلى مخاوفهم من المستقبل وعدم اليقين بشأن وتعد مشاعر القلق، والتوتر، وضعف الاتزان الانفعالي من أبرز هذه المشكلات، حيث يجد العديد من التلاميذ صعوبة في ضبط انفعالاتهم عند مواجهة مواقف صعبة أو ضغوط مفاجئة، مما قد يؤدي إلى سلوكيات غير متكيفة داخل البيئة المدرسية أو خارجها.

"فالاتزان الانفعالي هو قدرة الفرد في السيطرة والتحكم في انفعالاته وعدم افراطه في التهيج الانفعالي أو عدم الانسياق وراء تأثير الاحداث الخارجية، بحيث يحقق الفرد توافقًا ذاتيًا وتوافقًا مع الآخرين والبيئة المحيطة، بطريقة يكون فيها التوافق انسيابيًا وتلقائيًا لا يبذل الفرد فيه الكثير من الجهد" **(الشيباني، 2022، ص. 471).**

"ويعد الاتزان الانفعالي مظهرًا من مظاهر الصحة النفسية، فالفرد المتزن انفعاليًا يستجيب للمواقف والمشكلات التي تواجهه بمرونة وعدم تطرف، ويشعر بالتفاؤل والتحرر من الشعور بالألم والقلق، والاتزان ضروري في المراحل النمائية للفرد، وتزداد أهميته لدى المراهقين نظرًا لطبيعة المرحلة التي يمرون بها، والظروف التي تحيط بهم فمنهم من يتسم بالبرود العاطفي، أو من يغالي في انفعالاته ليصل لحد العصابية، فالاتزان الانفعالي سمة تميز المراهق الذي يتفاعل مع المواقف الانفعالية، وينتهي بالفرد إلى حالة من الشعور بالرضا والسعادة وتتضمن الأسس العامة للسواء النفسي وهي: المرونة والحرية، والكفاية

الفعلية، والارتباط مع الاخرين وجميع المظاهر السلوكية الناتجة عن ديناميات السلوك السوي" **(ريان، 2006، ص. 36).**

وتبرز أهمية الاتزان الانفعالي في كونه يسهم في خفض حدة الاضطرابات النفسية مثل القلق والاكتئاب، كما يساعد التلميذ على مواجهة الضغوط الدراسية والانفعالية التي تميز مرحلة المراهقة، ويعد شرطا من شروط السعادة والطمأنينة والكفاءة في التعامل مع البيئة المحيطة بالفرد، إذ يكون هناك موازنة بين أعمال العقل والانفعال، فكلما كان الفرد أكثر كفاءة وقدرة على إدارة الوقت، فالعمل الإبداعي ينخفض بشكل كبير في حالة التوتر النفسي عند مستوى معين، فحين تصل الاضطرابات الانفعالية إلى مستوى مرتفع يستحيل معها العمل بتعقل وذكاء وكفاءة مما يفقد الفرد القدرة على الاتزان الانفعالي، وقد أشارت دراسة "**(الهواري، 2023)** إلى أن مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية كان متوسطًا، مع وجود علاقة ارتباطية موجبة بينه وبين النضج المهني، مما يدل على دوره في توجيه سلوك التلميذ نحو التخطيط الواقعي لمستقبله" **(الهواري، 2023، ص. 144).**

كما بينت دراسة "**(بخيت وعثمان، 2021)** أن الطلبة الذين يتمتعون بدرجة مرتفعة من الاتزان الانفعالي يظهرون قدرة أفضل على التكيف الاجتماعي والانضباط السلوكي" **(بخيت وعثمان، 2021، ص. 515).**

ويرى كل من **(Mellin & Lattila, 2016)** "أن الفرد عندما يصل إلى حالة من الاتزان الانفعالي يكون قادرًا على التركيز على حل المشكلات ويتحسن توافق الفرد مع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه" **(شاطي وزغير، 2020، ص. 382).**

وذكرت بعض الدراسات **(بن التواتي 2014، وعطية 2016، Wani & Sankar2016)** إلى أن للاتزان الانفعالي تأثيرًا كبيرًا على عملية اكتساب المعرفة والتي ارتبطت بشخصية الطالب باعتباره المحور الذي تدور حوله العملية التعليمية، إذ أن الهدف التربوي أصبح لا يعني اكتساب الطالب كما من المعلومات فحسب، بالعناية بشخصيته ككل

في جوانبه المعرفية، مما يتيح له إبراز خصوصياته الذاتي التي تميزه عن غيره" **(مبارك، 2008، ص. 67)**.

والاتزان الانفعالي لا يقتصر على كونه عاملًا نفسيًا داخليًا، بل يتعدى ذلك ليؤثر في التحصيل الدراسي، والعلاقات الاجتماعية، واتخاذ القرار، والانضباط الصفي مما يجعله عنصرًا حاسمًا في بناء شخصية متوازنة قادرة على التفاعل الإيجابي مع متطلبات الحياة المدرسية والاجتماعية.

والانضباط الصفي يعد من العناصر الأساسية لنجاح العملية التعليمية داخل القسم حيث يشير إلى مجموعة من القواعد والسلوكات التي تنظّم تفاعل التلاميذ داخل البيئة الصفية بما يضمن سير الدرس بشكل منظم وفعّال، ويكتسب هذا المفهوم أهمية خاصة في المرحلة الثانوية، نظرًا لما يميزها من تغيرات نفسية وسلوكية لدى التلاميذ، مما يجعل ضبط الصف ضرورة تربوية وليس مجرد إجراء تأديبي، فالانضباط الصفي يسهم في توفير مناخ تعليمي هادئ يساعد على التركيز والاستيعاب، كما يعزز من دافعية التلاميذ للتعلم ويقلل من السلوكيات المشتتة مثل الفوضى أو العدوان.

"ويهدف الانضباط الصفي الى تحقيق أكبر قدر من التعاون بين التلاميذ ومعلميهم مع تعويدهم على حسن الاصغاء وتيسير عملية الاتصال والتواصل بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم مع فسح المجال للتعلم لكي يختار الطرائق والأساليب والأنشطة التي تهيئ فرصا مناسبة للتعلم الجيد والفعال مع تدريب التلاميذ على النظام لإكسابهم سلوك الانضباط، كما أن الهدف من معالجة النظام الصفي وتوظيف كافة الإمكانات من أجل تحسين عملية التعلم الذاتي وتقليل السلوكات الخاطئة التي يمكن أن تعيق ممارسة التعلم والاندماج في الأنشطة المختلفة مما يشكل عقبة على المعلم في عملية التدريس" **(المزين، وسكيك، 2011، ص. 04)**.

وفي سياق الدراسات التي تناولت أساليب الضبط الصفي ومشكلات الانضباط نجد دراسات كل من: "**(حليمة قادري، 2012)، (هند الهذلي، 2011)، (سليمان المزين وسامية السكيك، 2011)، (يوسف القطامي، 1994)** التي أقرت جميعها أهمية الانضباط

الصفي في تفعيل العملية التعليمية– التعلمية، وضرورة الوقاية وعلاج مشكلات الانضباط الصفي لدى المتعلمين باتباع بعض أساليب الضبط الصفي الفعال" **(زتشي وفارس، 2013، ص. 61).**

ويعد الانضباط الصفي نتيجة طبيعية للاتزان الانفعالي، إذ يتيح للتلميذ الالتزام بالقوانين الصفية، واحترام الأستاذ والزملاء، والمشاركة الإيجابية في الدروس، وهو ما يخلق بيئة تعليمية منظمة وهادئة تدعم التحصيل الدراسي، من جهة أخرى يؤدي ضعف الاتزان الانفعالي إلى ظهور سلوكيات غير متكيفة، مثل التشويش على الدرس، والتأخر عن المهام والتوتر المفرط، مما يضعف الانضباط ويؤثر على جودة التعلم، كما أن العلاقة بين الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي من العلاقات الأساسية التي حظيت باهتمام كبير في إطار علم النفس التربوي، حيث تؤكد العديد من المقاربات النظرية أن قدرة التلميذ على تنظيم انفعالاته تمثل عاملاً حاسمًا في توجيه سلوكه داخل القسم وفي هذا السياق، حي يرى "**دانيال غولمان**" **(Daniel Goleman, 1995)** في نظريته التي قدمها إلى أن: "التحكم في الانفعالات والوعي بها يُعدان من أهم الكفاءات التي تمكّن الفرد من التفاعل الإيجابي مع محيطه، إذ يساهمان في تقليل السلوكات الاندفاعية وتعزيز السلوك المنضبط. فالتلميذ الذي يمتلك مستوى جيدًا من الذكاء الانفعالي يكون أكثر قدرة على ضبط غضبه والتعامل مع المواقف الصفية بطريقة عقلانية، مما ينعكس إيجابًا على مستوى انضباطه داخل القسم.

وفسر "**ألبرت باندورا**" **(Albert Bandura, 1986)** هذه العلاقة في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي التي تؤكد أن السلوك الإنساني يتم اكتسابه من خلال الملاحظة والتقليد والتفاعل مع البيئة. فالتلميذ يتعلم كيفية التعبير عن انفعالاته وضبطها من خلال النماذج التي يلاحظها، سواء من الأساتذة أو الزملاء، وهو ما يعني أن البيئة الصفية التي يسودها الهدوء والتنظيم تساهم في تنمية الاتزان الانفعالي، وبالتالي تعزيز الانضباط. كما أن التعزيز الإيجابي للسلوك المنضبط يشجع التلاميذ على تكراره، مما يرسخ لديهم أنماطًا سلوكية مستقرة، كما نجد أن نظرية النمو المعرفي لـ **(جون بياجيه) (Jean Piaget, 1972)** تفسر

جانبًا مهمًا من هذه العلاقة، حيث يرى أن التلميذ في المرحلة الثانوية يصل إلى مستوى من التفكير المجرد يمكنه من فهم القواعد والأنظمة واستيعاب نتائج سلوكاته، إلا أن هذا الفهم يبقى مرتبطًا بقدرته على التحكم في انفعالاته. فضعف الاتزان الانفعالي قد يعيق توظيف القدرات المعرفية في ضبط السلوك، مما يؤدي إلى ظهور سلوكات غير منضبطة رغم إدراك التلميذ للقواعد.

إضافة إلى ذلك، تؤكد نظرية الضبط الذاتي أن التلميذ الذي يمتلك مهارات تنظيم ذاتي، خاصة على المستوى الانفعالي، يكون أكثر قدرة على توجيه سلوكه نحو أهداف محددة، مثل الالتزام بالقوانين الصفية أو التركيز أثناء الشرح. وقد أظهرت دراسات تطبيقية أن التلاميذ الذين يتمتعون بقدرة عالية على تنظيم انفعالاتهم يحققون مستويات أفضل من الانضباط، ويشاركون بشكل أكثر إيجابية في الأنشطة الصفية.

مما سبق ذكر يمكن القول بأن كلا من المفهومين التربويين السابقين- الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي- يعتبران ركيزتان أساسيتان في العملية التعليمية، وعليه فقد جاءت فكرة هذه الدراسة لشعور الطالبتان بأهمية تسليط الضوء على الاتزان الانفعالي وعلاقته بالانضباط الصفي، لهذا جاءت دراستنا لدراسة العلاقة بين الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي من خلال طرح التساؤل التالي:

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

وتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية:

- ما مستوى الاتزان الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟
- ما مستوى الانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتزان الانفعالي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الانضباط الصفي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس؟

2-فرضيات الدراسة: تتمثل فيما يلي:

2-1- الفرضية العامة:

- توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

2-2- الفرضيات الفرعية:

- مستوى الاتزان الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي مرتفع.
- مستوى الانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي مرتفع.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتزان الانفعالي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الانضباط الصفي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

3-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1. التعرف فيما إذا كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

2. الكشف عن مستوى الاتزان الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

3. الكشف عن مستوى الانضباط الصفي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي متوسط.

4. التعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتزان الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

5. التعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

4-أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها:

– تكتسب أهمية بالغة من عدة جوانب تربوية ونفسية واجتماعية، نظرًا للدور المحوري الذي يلعبه الاتزان الانفعالي في سلوك التلاميذ داخل البيئة المدرسية، وتأثيره المباشر على مستوى الانضباط الصفي، فمرحلة السنة الثانية ثانوي تعتبر فترة حرجة في النمو النفسي والانفعالي للتلميذ، إذ يواجه خلالها تحديات معرفية واجتماعية متعددة، مثل ضغوط التحصيل الدراسي وضغط الزملاء، والتغيرات العاطفية الناتجة عن مرحلة المراهقة. وفي هذا الإطار، يعد الاتزان الانفعالي مهارة ضرورية تمكن التلميذ من التعامل مع هذه المواقف بشكل متوازن بما يحافظ على استقراره النفسي ويمنع الانفعالات السلبية من التأثير على سلوكه التعليمي والاجتماعي.

– كما توفر هذه الدراسة معلومات دقيقة حول كيفية تأثير الاتزان الانفعالي على الانضباط داخل الصف، ما يساعد الأساتذة على تصميم استراتيجيات تدريسية تتناسب مع احتياجات التلاميذ، وتعزز من قدرتهم على التحكم في سلوكهم أثناء الحصص الدراسية، كما يمكن أن تساهم النتائج في توجيه برامج الإرشاد النفسي داخل المدرسة، من خلال إدراج أنشطة تهدف إلى تنمية مهارات إدارة المشاعر وضبط النفس، وهو ما ينعكس إيجابًا على جودة التعليم وفعالية العملية الصفية.

– بالإضافة إلى ذلك تكتسب الدراسة أهمية على المستوى الاجتماعي، إذ يساهم فهم العلاقة بين الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي في تحسين العلاقات بين التلاميذ وأساتذتهم وبين التلاميذ أنفسهم، فالقدرة على التعبير عن الانفعالات بطريقة مناسبة تساعد على الحد من المشكلات الصفية، مثل الشجار أو التشويش أثناء الحصة، وتُسهم في خلق بيئة صفية أكثر هدوءًا وتعاونًا، مما يهيئ الجو المناسب لتحقيق التعلم الفعّال.

– وأيضًا تمثل هذه الدراسة إضافة معرفية جديدة للمكتبة التربوية، حيث توفر أدلة إجرائية حول العلاقة بين الجوانب النفسية للمتعلم وسلوكه داخل القسم، ويمكن أن تُستخدم كمرجع للبحوث المستقبلية في مجالات نفسية وتربوية مشابهة، كما تتيح فرصة لتطوير مقاييس دقيقة لقياس الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي، وتقديم توصيات عملية للمدارس والأساتذة حول كيفية تحسين البيئة التعليمية بما يتوافق مع الاحتياجات النفسية للتلاميذ.

– تكمن أهميتها أيضًا في أنها طبقت على فئة حساسة ومهمة وهي فئة تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وهذه الفئة لها دور كبير في المجتمع، فهم الركيزة الاساسية لبنائه وتطوره.

5-تحديد المفاهيم:

5-1- الاتزان الانفعالي:

التعريف الاصطلاحي: ترى **(سهير أحمد، 1999)** أن الاتزان الانفعالي هو: "قدرة الشخص على السيطرة على انفعالاته المختلفة والتعبير عنها بحسب ما تقتضيه الظروف وبشكل يتناسب مع المواقف التي تستدعي هذه الانفعالات" **(ريان، 2006، ص. 39).**

ويعرف الاتزان الانفعالي إجرائيًا في هذه الدراسة على أنه الدرجة التي يحصل عليها تلميذ السنة الثانية ثانوي في مقياس الاتزان الانفعالي المستخدم في الدراسة، والتي تعكس مدى قدرته على التحكم في انفعالاته، مثل الغضب والقلق والتوتر والتعبير عنها بطريقة مناسبة داخل الوسط المدرسي، ويتم قياس هذا المتغير من خلال مقياس يتضمن مجموعة من البنود التي تقيس مظاهر مثل الهدوء، وضبط النفس، والقدرة على مواجهة المواقف الصعبة دون اندفاع، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى عالٍ من الاتزان الانفعالي بينما تدل الدرجة المنخفضة على ضعف في هذا الجانب.

5-2- الانضباط الصفي:

التعريف الاصطلاحي: عرف "**المساعيد والخريشة**" الانضباط الصفي بأنه: "التزام التلميذ أو الطالب بالتعليمات المدرسية والسير ذاتيًا وفقًا لقوانينها وانتمائها من خلال توجيه رغباته وتنظيم ميوله ودوافعه للوصول إلى نمو السلوك الاجتماعي المقبول الذي يتفق واهداف التربية والتعليم وغاياتها" **(المساعيد والخريشة، 2012، ص. 142).**

ويعرَّف الانضباط الصفي إجرائيًا في هذه الدراسة على أنه الدرجة التي يحصل عليها تلميذ السنة الثانية ثانوي في مقياس الانضباط الصفي المعتمد، والتي تعبّر عن مدى التزامه بالقوانين والتعليمات داخل القسم، ويشمل ذلك سلوكات مثل احترام الأستاذ، وعدم إثارة الفوضى، والانتباه أثناء الشرح، والمشاركة الإيجابية في الدرس، ويتم قياس هذا المتغير من

خلال مقياس يحتوي على مجموعة من البنود السلوكية، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى جيد من الانضباط، في حين تعكس الدرجة المنخفضة ضعفًا في الالتزام بالقواعد الصفية.

5-3- تلاميذ السنة الثانية ثانوي:

يعرف تلاميذ السنة الثانية ثانوي إجرائيًا في هذه الدراسة بأنهم جميع الطلبة المسجلين في السنة الثانية من التعليم الثانوي خلال العام الدراسي الحالي (2026/2025)، والذين تتراوح أعمارهم عادة بين 15 و17 سنة تقريبًا، والذين يزاولون دراستهم بانتظام داخل الأقسام الدراسية بثانوية خرخاش العمري بالسوامع- ولاية المسيلة.

6- الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة جزءًا أساسيًا في أي بحث علمي، حيث توفر خلفية معرفية وتمهد الطريق لفهم الموضوع المدروس من خلال استعراض الجهود البحثية السابقة في المجال.

ويتضح من خلال عرضنا للدراسات السابقة أنه تم الاعتماد على دراسات مشابهة محلية وعربية وأخرى أجنبية نظرية أو تطبيقية؛ متنوعة المفاهيم ولكن لها علاقة بمتغيرات الدراسة ومنها ما يلي:

أولا: الدراسات المحلية

1- دراسة "مالكي" (2023) الموسومة بعنوان: **"مصدر الضبط وعلاقته بالاتزان الانفعالي والانضباط الصفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية- دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية أدرار (الجزائر)-".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مصدر الضبط (الداخلي/ الخارجي) وعلاقته بالاتزان الانفعالي والانضباط الصفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي المناسب لهذه الدراسة، واستعملت الباحثة الأدوات التالية: مقياس نويكي وستريكلاند لمصدر الضبط (المختزل)، ومقياس الاتزان الانفعالي الذي أعده

الباحثون (الجوالدة وآخرون)، ومقياس الانضباط الصفي من اعداد الباحثة (مالكي ربيعة) وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للمقاييس الثلاث، وجمع البيانات من عينة مكونة من (236) تلميذًا من تلاميذ السنة الثانية ثانوي من 3 ثانويات بولاية أدرار خلال الموسم الدراسي (2021/2020) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وطبقت الباحثة المعالجة الإحصائية باستعمال برنامج الـ SPSS20 فتحصلت على النتائج التالية:

– توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مصدر الضبط والاتزان الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

– توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مصدر الضبط والانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

– توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

ثانيًا: الدراسات العربية

1- دراسة "النابلسي" (2016) الموسومة بعنوان: **"الاتزان الانفعالي وعلاقته بالبيئة الصفية المدركة: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة بمدارس محافظة دمشق".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على لعلاقة بين الاتزان الانفعالي والبيئة الصفية المدركة لدى أفراد عينة الدراسة، ودلالة الفرق بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس الاتزان الانفعالي وفق متغير الجنس (ذكور– إناث)، ودلالة الفرق بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس الاتزان الانفعالي وفق متغير الاختصاص (علمي– أدبي)، ودلالة الفرق بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس الاتزان الانفعالي وفق متغير التحصيل الدراسي، ودلالة الفرق بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس البيئة الصفية المدركة وفق متغير الجنس (ذكور– إناث)، ودلالة الفرق بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس البيئة الصفية المدركة وفق متغير الاختصاص (علمي– أدبي)، ودلالة الفرق بين متوسطات أداء الطلبة على

مقياس البيئة الصفية المدركة وفق متغير التحصيل الدراسي. تم سحب عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية من طلبة المرحلة الثانوية للعام الدراسي (2013-2012)، حيث بلغ حجم العينة (719) طالبًا وطالبة (565) طالبًا وطالبة من طلبة الفرع العلمي و(154) طالبًا وطالبة من طلبة الفرع الأدبي، اعتمدت الدراسة أداتين مقياس الاتزان الانفعالي ومقياس البيئة الصفية.

وتوصلت إلى عدة نتائج، أهمها: توجد علاقة ارتباطية دالة بين الاتزان الانفعالي والبيئة الصفية المدركة لدى أفراد عينة الدراسة، وتوجد فروق دالة بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث وتوجد فروق دالة بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير التخصص الدراسي، وتوجد فروق دالة بين متوسط درجات الطلبة أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعًا لمتغير التحصيل الدراسي لصالح الأفراد ذوي التحصيل الدراسي الأعلى، وتوجد فروق دالة بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس البيئة المعرفية المدركة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وتوجد فروق دالة بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس البيئة المعرفية المدركة تعزى لمتغير التخصص الدراسي لصالح الطلبة في الفرع الأدبي.

2- دراسة "الجوالدة وآخرون" (2017) المشار إليها في **دراسة (أحمد، وبنوبي، وسالم، 2025، ص. 327)** الموسومة بعنوان: **"مركز الضبط وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى طلبة صعوبات التعلم في عمان".**

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مركز الضبط، وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى طلبة صعوبات التعلم في عمان. وتألفت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من طلبة غرف المصادر للمدارس التابعة لمديرية عمان. وأعد الباحثون مقياس مركز الضبط ومقياس الاتزان الانفعالي.

وأظهرت النتائج شيوع مركز الضبط الخارجي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في عمان، وأظهرت النتائج أن مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة صعوبات التعلم في عمان

جاء بمستوى تقدير متوسط، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة احصائيًا بين مركز الضبط ومستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة صعوبات التعلم في عمان.

3- دراسة "الرمحي والصمادي" (2023) الموسومة بعنوان: **"العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وبين استراتيجيات الانضباط الصفي المستخدمة لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية".**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم الزرقاء الأولى، كما سعت أيضا للكشف عن استراتيجيات الضبط الصفي المستخدمة لديهم، فضلاً عن الكشف عن العلاقة بين مستوى الذكاء وعلاقته باستراتيجيات الانضباط الصفي إذ تكونت العينة من (350) معلمًا ومعلمة ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس ترومسو للذكاء الاجتماعي (Tromse Social Intelligence Scale-TSIS)، وتم إعداد مقياس استراتيجيات الضبط الصفي.

وأظهرت النتائج أن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى المعلمين جاء بدرجة مرتفعة على أبعاد الذكاء الاجتماعي (معالجة المعلومات الاجتماعية، المهارات الاجتماعية الوعي الاجتماعي وأن النمط الديمقراطي هو الأكثر استخدامًا لدى المعلمين وجاء بدرجة مرتفعة يليه النمط التسلطي الذي جاء بدرجة متوسطة ومن ثم النمط المتساهل الذي جاء أيضًا بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين الذكاء الاجتماعي والنمط الديمقراطي، وعلاقة ارتباطية سالبة بين الذكاء الاجتماعي وكل من النمط التسلطي والنمط المتساهل كاستراتيجيات الانضباط الصفي.

4- دراسة "حريري" (2023) الموسومة بعنوان: **"دور الإدارة المدرسية في تحقيق الانضباط السلوكي لدى طالبات مدارس التعليم العام بمدينة عرعر من وجهة نظر المرشدات الطلابية".**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة الإدارة المدرسية للدور الوقائي والدور العلاجي في تحقيق الانضباط السلوكي لدى طالبات مدارس التعليم العام بمدينة عرعر من

وجهة نظر المرشدات الطلابيات، كما هدفت للتعرف على أهم الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين كافة استجابات العينة وفقا للمتغيرات التالية (المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في التوجيه والإرشاد)، وقد طبقت أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة مكونة من (65) مرشدة طلابية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي.

وقد أظهرت النتائج ما يلي: أن المتوسط العام لدور الإدارة المدرسية في تحقيق الانضباط السلوكي جاء بدرجة كبيرة، وأن متوسط درجة ممارسة الإدارة المدرسية للدور الوقائي جاء بدرجة كبيرة، وأن متوسط درجة ممارسة الإدارة المدرسية للدور العلاجي جاء بدرجة متوسطة، وأن درجة إسهام الدور الوقائي على الدور العلاجي جاء بدرجة عالية، كما أنه لا توجد أية فروق دالة إحصائيًا لدور الإدارة المدرسية في تحقيق الانضباط السلوكي تعزى لمتغيرات (المرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التوجيه والإرشاد).

5- دراسة "أحمد، وبنوبي، وسالم" (2025) الموسومة بعنوان: **"الضبط الانفعالي وعلاقته ببعض المشكلات السلوكية الانفعالية لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية".**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الضبط الانفعالي وبعض المشكلات السلوكية الانفعالية لدي تلاميذ ذو صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وكذلك التعرف على أثر النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى) على كل من الضبط الانفعالي وبعض المشكلات السلوكية الانفعالية لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة البحث. وتكونت عينة البحث من (60) طفل وطفله مناصفة، (30) من الاناث، و(30) من الذكور، بمتوسط قدرة (10,56)، وانحراف معياري (0,76). ولتحقيق تلك الأهداف استخدمت الباحثة الأدوات الأتية مقياس الضبط الانفعالي لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم اعداد الباحث الأول، ومقياس المشكلات السلوكية والانفعالية للأطفال إعداد (جلال جرار ومحمد البيلي وعبد العزيز السرطاوي، 2016). وبعد استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة معامل ارتباط بيرسون واختبار (t-test).

أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة احصائيًا بين الضبط الانفعالي وبعض المشكلات السلوكية الانفعالية لدي تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، كما أكدت النتائج على وجود فروق دالة احصائيًا عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات الأطفال الذكور والأطفال الاناث ذوي صعوبات التعلم على مقياس المشكلات السلوكية الانفعالية لصالح الذكور. كما يتضح وجود فروق دالة احصائيًا عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات الأطفال الذكور والأطفال الاناث ذوي صعوبات التعلم على مقياس الضبط الانفعالي لصالح الاناث.

ثالثًا: الدراسات الأجنبية

1- دراسة "جرلنسكي وكوب" (Grolnick & Kopp, 1993) المشار إليها في **دراسة (مالكي، 2023، ص. 23)** الموسومة بعنوان:

"The Relationship Between Classroom Discipline and Behavioral Disorder".

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الانضباط الصفي والاضطراب السلوكي المشوش، والى الكشف عن الفروق بين الذكور والاناث في درجة الانضباط الصفي، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي وتم اختيار عينة مقصودة مكونة من (200) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الأساسي، (80) تلميذًا و(120) تلميذة، وتم استخدام بطاقة الملاحظة كأداة لملاحظة درجة الانضباط الصفي والاضطراب السلوكي.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الانضباط الصفي والاضطراب السلوكي، فغياب القوانين واجراءات الانضباط الصفي قد يؤدي إلى قيام التلاميذ بالكثير من السلوكيات غير أخلاقية وغير المقبولة، وذلك لأن البيئة المدرسية التي يقضي فيها التلميذ 90% من وقته في يومه الدراسي هي المحك لاكتساب سلوك أخلاقي واجتماعي سليم والذي لا يمكن أن يتحقق في مدارس غير منضبطة، كما

أثبتت الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام بتعليمات الانضباط الصفي لصالح الإناث.

2- دراسة "موكيلي" (Mokhele, 2006) المشار إليها في **دراسة (حمدان، وبهلول، 2023، ص. 145)** الموسومة بعنوان:

"The Teacher-Learner Relationship in the Management of Discipline in Public High Schools".

هدفت الدراسة إلى تعرف أسباب ضعف العلاقة بين المعلم والمتعلم وكيفية الحفاظ على الانضباط الصفي في المدارس الثانوية العامة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وكانت أداة الدراسة مكونة من مقابلات ودراسة حالات، وكان عدد العينة (18) معلمًا في (14) مدرسة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين الناجحين في إدارة السلوك في الصفوف الدراسية يحافظون على علاقات جيدة مع المتعلمين، ويشجعون الانضباط الذاتي.

3- دراسة "إستورغو وسالا" (Esturgo & Sala, 2010) المشار إليها في **دراسة (مالكي، 2023، ص. 23)** الموسومة بعنوان:

"The Relationship Between Disruptive Behavior and Emotional Abilities Among Primary School Students".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين السلوك الفوضوي والقدرات الانفعالية لدى طلاب المرحلة الأساسية، وقد تكونت عينة الدراسة من (1422) طالبًا من طلاب المرحلة الأساسية في الفئة العمرية (12-6)، وقد تم اختيارهم عشوائيًا من (11) مركزًا تربويًا من ولاية فلوريدا الأمريكية، وقد استخدمت الدراسة الاستبانة في عملية جمع البيانات.

وأشارت نتائج الدراسة لعدم وجود علاقة ترابطية بين السلوك الفوضوي وبين العمر كما أشارت نتائج الدراسة لوجود علاقة ارتباطية بين السلوك الفوضوي وبين النوع حيث أظهر الذكور درجة أكبر من السلوك الفوضوي مقارنة بالإناث.

4- دراسة "فالينت وآخرون" (Valente et al., 2018) الموسومة بعنوان:

"The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management".

هدفت الدراسة إلى تحليل دور الذكاء الانفعالي للمعلمين في التأثير على إدارة الانضباط داخل الفصول الدراسية، كما سعى الباحثون لاستكشاف مدى تأثر مستوى الذكاء الانفعالي بمتغيرات ديموغرافية ومهنية مثل: (النوع الاجتماعي، التكوين الأكاديمي، وعدد سنوات الخبرة). اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي. وطُبقت على عينة قوامها (559) معلمًا ومعلمة من معلمي التعليم الأساسي والثانوي. واستخدم الباحثون المقاييس التالية: استبيان الكفاءة الانفعالية **(Emotional Competence Questionnaire)**، ومقياس كفاءة المعلم في إدارة الفصل (**Scale of Teacher Efficacy in Classroom Management)**، واستمارة لجمع البيانات الشخصية والمهنية.

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات؛ حيث تبيّن أن المعلمين الذين يمتلكون قدرة أكبر على التعامل مع الانفعالات وفهمها (ذكاء انفعالي مرتفع) أظهروا كفاءة أعلى في إدارة الانضباط داخل الصف. كما أكدت الدراسة أن معظم العلاقات ضمن النموذج المقترح كانت دالة إحصائيًا، مما يشير إلى أن الذكاء الانفعالي يعد محددًا رئيسيًا لقدرة المعلم على ضبط سلوك التلاميذ وبناء علاقات تربوية إيجابية.

5- دراسة "دي نيف وآخرون" (De Neve et al., 2023) الموسومة بعنوان:

"Emotion Regulation in the Classroom: A Network Approach to Model Relations among Emotion Regulation Difficulties, Engagement to Learn, and Relationships with Peers and Teachers".

هدفت الدراسة إلى فحص المسارات التي يؤثر من خلالها تنظيم الانفعالات على اندماج الطلاب في أنشطة التعلم، واستكشاف العلاقة بين صعوبات تنظيم الانفعالات (مثل الوعي الانفعالي والتحكم في الاندفاع) وبين جودة العلاقة مع المعلم والأقران. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي باستخدام نماذج الشبكة السيكومترية وتحليل الاكتشاف السببي.

طُبقت الدراسة على عينة من (136) طالبًا في المرحلة الثانوية، بمتوسط عمر يقارب (15) عامًا.

وأظهرت النتائج أن صعوبات تنظيم الانفعالات (خاصة عدم تقبل الاستجابات الانفعالية ونقص الوعي الانفعالي) ترتبط بشكل مباشر بجودة العلاقة مع المعلم والأقران مما يؤثر بدوره "بشكل غير مباشر" على اندماج الطالب في التعلم. كما كشفت الدراسة أن الاندماج الانفعالي للطالب يعد سبباً مباشراً لزيادة القدرة على استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعالات، مما يساهم في تسهيل أو إعاقة العملية التعليمية.

6-1- التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراضنا لعدد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع البحث من زوايا مختلفة، يمكننا استخلاص مجموعة من الملاحظات المهمة التي تسهم في وضع البحث الحالي في سياقه العلمي الصحيح. فقد أظهرت هذه الدراسات اهتمامًا ملحوظًا بالجوانب النظرية والتطبيقية للموضوع، وفيما يلي سنتناول أوجه التشابه والاختلاف وأوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

6-1-1- أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات:

أ- من حيث المنهج:

اتفقت الدراسة الحالية بشكل كامل مع معظم الدراسات السابقة في اعتمادها على المنهج الوصفي الارتباطي، نظرًا لمناسبته لطبيعة الأهداف البحثية التي تسعى للكشف عن طبيعة العلاقات بين المتغيرات النفسية والتربوية؛ حيث التقت مع دراسة **(مالكي، 2023)** ودراسة **(أحمد وبنوبي وسالم، 2025)**، ودراسة **(النابلسي، 2016)**، ودراسة **(Valente et al., 2018)**.

بينما اختلفت جزئيًا مع الدراسات التي وظفت المنهج الوصفي التحليلي بأساليب أخرى كدراسة **(حريري، 2023)** أو النماذج الشبكية وسلاسل الاكتشاف السببي كدراسة **(De Neve et al., 2023)**.

ب- من حيث الأداة:

اتفقت الدراسة الحالية مع التوجه الكمي السائد في الدراسات السابقة، وتحديدًا دراسة **(مالكي، 2023)**، ودراسة **(الرمحي والصمادي، 2023)**، ودراسة **(النابلسي، 2016)** في استخدام المقاييس النفسية والتربوية المقننة (مقياس الاتزان الانفعالي ومقياس الانضباط الصفي) كأدوات أساسية لجمع البيانات وإخضاعها للمعالجة الإحصائية عبر برنامج (SPSS).

في حين اختلفت مع دراسات قليلة اعتمدت على أدوات نوعية كالمقابلة ودراسة الحالة مثل دراسة **(Mokhele, 2006)**، أو بطاقة الملاحظة كدراسة **(Grolnick & Kopp, 1993)**.

ج- من حيث العينة:

تشابهت الدراسة الحالية في استهدافها لفئة تلاميذ المرحلة الثانوية (تلاميذ السنة الثانية ثانوي) مع دراسة **(مالكي، 2023)**، ودراسة **(النابلسي، 2016)**، ودراسة **(De Neve et al., 2023)**.

واختلفت مع الدراسات التي ركزت على المعلمين أو الإدارة مثل دراسة **(Valente et al., 2018)** ودراسة **(حريري، 2023)**.

واختلفت الدراسة الحالية جوهريًا عن كافة الدراسات السابقة؛ فبينما اعتمدت الدراسات السابقة على العينات العشوائية (الطبقية أو البسيطة) أو العينات القصدية الجزئية، تفردت الدراسة الحالية بتطبيق أسلوب المسح الشامل لمجتمع الدراسة، مما يضفي على النتائج الحالية درجة عالية من الدقة والتمثيل، ويقلل من أخطاء المعاينة.

وتتميز الدراسة الحالية بخصوصيتها الجغرافية والمؤسساتية من خلال تطبيقها في أحد المؤسسات التربوية بولاية المسيلة، مما يمنحها طابعًا محليًا يختلف في محدداته السوسيو-تربوية عن دراسة **(مالكي، 2023)** التي طُبقت بولاية أدرار، أو الدراسات العربية والأجنبية الأخرى.

د- من حيث الهدف:

التقت الدراسة الحالية في هدفها الجوهري مع دراسة **(مالكي، 2023)** في بحث العلاقة الارتباطية المباشرة بين الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي لدى المتمدرسين، كما تقاطعت مع دراسة **(النابلسي، 2016)** في دراسة الاتزان الانفعالي ضمن البيئة الصفية المدركة. واختلفت عن دراسات أخرى وجهت أهدافها نحو فئات خاصة (كصعوبات التعلم) مثل دراسة **(أحمد وبنوبي وسالم، 2025)** ودراسة **(الجوالدة وآخرون، 2017)**.

هـ- من حيث النتائج:

أجمعت الدراسات المماثلة مثل دراسة **(مالكي، 2023)** ودراسة **(النابلسي، 2016)** ودراسة **(Valente et al., 2018)** على وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين استقرار البناء الانفعالي والانضباط السلوكي داخل القسم. كما استفادت الدراسة الحالية من النتائج المتعلقة بالفروق الديموغرافية كمتغير الجنس، حيث أشارت دراسة **(أحمد وبنوبي وسالم، 2025)** ودراسة **(Grolnick & Kopp, 1993)** إلى تميز الإناث بمستويات ضبط أعلى ونزوع الذكور نحو السلوك الفوضوي، وهي مؤشرات إحصائية هامة لمقارنة نتائج دراستنا الحالية وتفسيرها.

6-1-2- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت دراستنا الحالية من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري للدراسة وتحديد منهج الدراسة، وكذا حجم العينة، وأداة الدراسة، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لها.

كما تعتبر هذه الدراسة الأولى محليًا- في حدود علمنا- لأنه لم نجد دراسة محلية أو عربية أو أجنبية تناولت الربط المباشر بين متغير "الاتزان الانفعالي" ومتغير "الانضباط الصفي" لدى فئة تلاميذ السنة الثانية ثانوي بشكل متكامل.

وعليه تميزت دراستنا الحالية من حيث الهدف، وطبيعة العينة (المسح الشامل) والأساليب الإحصائية المستخدمة؛ مما ساهم في إعادة اختبار وتقنين كفاءة المقاييس

المستخدمة وتطبيقها لأول مرة بأسلوب الحصر الشامل على تلاميذ السنة الثانية ثانوي في البيئة التربوية الجزائرية وتحديدًا بولاية المسيلة.

الفصل الثاني
الاتزان الانفعالي

تمهيد

1- بعض المفاهيم المرتبطة بالاتزان الانفعالي

2- تعريف الاتزان الانفعالي

3- طبيعة الاتزان الانفعالي

4- أهمية الاتزان الانفعالي

5- السمات التي تميز الشخص المتزن اتفعاليًا

6- أبعاد الاتزان الانفعالي

7- النظريات المفسرة للاتزان الانفعالي

8- طرق تنمية الاتزان الانفعالي

9- العوامل المؤثرة في الاتزان الانفعالي

10- الاتزان الانفعالي والصحة النفسية

خلاصة

تمهيد:

تشكل الانفعالات المحركَ الأساسي لبناء الشخصية، فهي نتاج مستمر لتفاعل الذات مع متغيرات الحياة اليومية؛ إذ تتراوح بين السكينة والاضطراب، والفرح والحزن، وصولاً إلى المواقف الصادمة يتبلور من خلالها الاتزان الانفعالي كركيزةٍ جوهرية لضمان استقرار الأداء الإنساني، خاصة في البيئة التربوية التي تستلزم ضبطًا مستمرًا للمشاعر وتوجيهًا عقلانيًا للسلوك.

وبناءً على ذلك سيتم تناول الاتزان الانفعالي من خلال استعراض تعاريفه، أطره النظرية، أبعاده، والعوامل المؤثرة فيه، وصولاً إلى علاقته بالصحة النفسية.

1- بعض المفاهيم المرتبطة بالاتزان الانفعالي:

تتعدد مقاربات الاتزان الانفعالي بتعدد المدارس النفسية التي حاولت تفسيره وتحديد أبعاده، ومن بين المفاهيمِ المرتبطة به، ونذكر منها ما يلي:

أ/ "**الضبط الانفعالي:** هو قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتحكم فيها ويتضمن التحكم قدرة الفرد على إرجاء أو تأجيل إشباع دوافعه وحاجاته التي يشعر بها الآن، وهناك التحكم في ضبط الإثارة نفسها، بحيث لا يظهر السلوك الخارجي الظاهري في الحال" **(ضحيك، 2004، ص. 49).**

ب/ "**النضج الانفعالي:** هو قدرة الفرد على التعبير عن انفعالاته بصورة منضبطة بعيدًا عن التهور والصبيانية عند مواجهة المواقف المثيرة للانفعال، ولا بد أن تكون انفعالاته وسطًا بحيث لا تكون متبلدًا ضعيف الانفعال ولا جامحًا شديد الانفعال" **(بخيت، وعثمان، 2021، ص. 519).**

ج/ "**التوافق الانفعالي:** يقصد به القدرة على الاحتفاظ بالتوازن في حياة الفرد الانفعالية بممارسة ضبط معقول على انفعالاته، والتعبير عنها بالشكل الذي يتناسب مع الموقف" **(مالكي، 2023، ص. 63).**

د/ "**الذكاء الانفعالي:** يتمثل في قدرة الفرد على مراقبة انفعالاته وانفعالات الآخرين أثناء عملية التفاعل على نحو يمكنه من السلوك بشكل سليم" **(بخيت، وعثمان، 2021، ص. 519).**

يتضح مما سبق أن هذه المفاهيم رغم تنوع مسمياتها، تصب في قالب واحد يهدف إلى تحقيق السيطرة الذاتية والوعي بالانفعالات؛ فالضبط والنضج والتوافق والذكاء الانفعالي تمثل في جوهرها أركانًا متكاملة تُفضي في محصلتها إلى الاتزان الانفعالي.

2- تعريف الاتزان الانفعالي:

"أشار العديد من الباحثين أن مصطلح الاتزان الانفعالي يحمل مفهومين هما: الاتزان والانفعال، فالاتزان (Stability) وأن يكون لدى الفرد القدرة من الطاقة الثابتة نسبيًا تتمثل في السيطرة على التوتر وهي عملية تؤدي إلى ثبات السلوك وانتظامه، بينما الانفعال (Emotion) فهو أحد المنظومات المكونة لبناء الفرد، ويواكبها جانب آخر هو الجانب الوجداني، فيسعد الفرد لانفعالات السعادة والفرح، ويحاول تجنب المشاعر المحزنة كالوحدة والقلق، وهذه الانفعالات تسهم في حل المواقف الطارئة، لأن إطالتها تؤدي إلى الاضطراب وسوء التكيف" **(المشعان، 2021، ص. 17).**

يعرف الاتزان الانفعالي بأنه: "قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته، أو عدم المغالاة في الاستجابة للمواقف الانفعالية" **(سيف، 2017، ص. 65).**

وهناك من يرى أنه: "السيطرة الكاملة على مشاعر العصبية الناتجة عن الخوف الشديد من المواجهة أو القلق أو التوتر، أو الخجل، أو الحماس الزائد، فعدم السيطرة على انفعالاته يؤثر على عملية الحديث ذاتها" **(فرجاني، 2015، ص. 132).**

كما يعرف بأنه: "قدرة الفرد وشعوره بانفعالاته بما يمكنه من التحكم بالنفس والسيطرة عليها في مختلف المواقف التي تواجهه والقدرة على التحكم في المواقف السلبية بعقلانية بعيدا عن التهور" **(زرقان، وتيقرين، 2023، ص. 1100).**

ويرى "**بن يونس**" أن الاتزان الانفعالي: "أحد الأبعاد الأساسية في الشخصية الذي يمتد على شكل متصل مستمر من القطب الموجب الذي يمثله الاتزان الانفعالي إلى القطب

السالب الذي تمثله العصابية، وأن أي شخص يمكن أن يكون في أي مكان على هذا المتصل، يمكننا أن نصفه طبقًا لمكانه، وأن جميع المواقع محتملة، ويمثل الاتزان الانفعالي الشخص الهادئ، الرزين الثابت المنضبط، غير العدواني، المتفائل، الدقيق" **(بن يونس، 2012، ص. 333).**

"أما **"كولمان" (Colman, 1970)**، و**"أيزنك" (Eysenck, 1972)** يؤكدان أن العصابية متصل قطبي للشخصية أحد طرفيه العصابية، وطرفه الثاني الاتزان الانفعالي أو الوجداني، ففي الطرف الأول نجد شخصًا عصابيًا، غير متزن انفعاليًا، غير متوافق اجتماعيًا مع البيئة المحيطة به، يعاني من صراعات بينه وبين نفسه وبينه وبين البيئة المحيطة به، وفي الطرف الثاني حيث الاتزان الانفعالي أو الوجداني نجد طرازًا من الشخصية متزن انفعاليًا، ناجحًا، متوافقًا اجتماعيًا، لا يعاني من صراعات سواء أكانت بينه وبين نفسه، أو بينه وبين البيئة المحيطة به، والعصابية والاتزان هما طرفا البعد ويقع في المنتصف غالبية الأفراد" **(ريان، 2006، ص. 37).**

وتعرفه **"السبعاوي"** بأنه: "قدرة الفرد على مواجهة ظروف الحياة الضاغطة والمهددة والتعامل معها دون تعرض صحته النفسية والجسمية إلى الاضطراب أو المرض المتمثل بقدرة الفرد على التحكم في الذات والتعاون مع المجتمع الإنساني ويتميز بالتفاؤل والبشاشة والتحرر من الشعور بالإثم والقلق وأحلام اليقظة والوحدة وبعض الأفكار والمشاعر كما يميزه كونه يستجيب الاستجابة المناسبة في الوقت المناسب ويكون قادرًا على تحمل المسؤولية وهو يمتلك قوة الضبط الذاتي والسيطرة الكاملة على دوافعه وانفعالاته ومشاعره والتحكم بها وتناول الأمور بصبر وتعقل ومواجهة المواقف الحياتية سواء كانت سعيدة أم حزينة أم المفاجئة بنشاط وهدوء الأعصاب وحسن السلوك والتصرف بهدف تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي بينه وبين الآخرين" **(السبعاوي، 2008، ص. 274).**

ويرى **(عبد الله، 2016)** أنه يمكن أن نستدل على الاتزان الانفعالي من خلال ثلاثة عناصر سلوكية كما ذكرها وهي: وجود حالة من التماثل بين الموقف ونوع الانفعال الناتج

عنه، وأن تكون شدة الانفعال متناسبة مع شدة الموقف دون إفراط أو تفريط، والقدرة على ضبط الانفعالات والتحكم بها وفق قيم وثقافة المجتمع" **(العدساني، 2023، ص. 63)**.

وبناءً على هذه التعريفات يمكن القول أن الاتزان الانفعالي يمثل منظومة متكاملة تتجاوز مجرد السيطرة على المشاعر إلى القدرة على التوافق النفسي مع مقتضيات المواقف حيث يرتكز جوهر هذه المفاهيم على ثلاث ركائز أساسية: الضبط الذاتي في مواجهة المثيرات، العقلانية في الاستجابة بعيدًا عن الانفعال المفرط، والتوافق الذي يضع الفرد في المنطقة الموجبة من الصحة النفسية.

3- طبيعة الاتزان الانفعالي:

"توصلت مجموعة من الدراسات الحديثة من بينها دراسة "**سموندس**" **(Symods, 1951)** و**(سويف، 1978)** إلى الكشف عن الاتزان الانفعالي كمحور رئيسي من محاور الشخصية فالتصميم الأساسي لبناء الشخصية تصميم هرمي، يقف على قمته عدد محدود من المحاور أو الأبعاد الرئيسية، أحدهما الاتزان الانفعالي وهي ما تسمى بالمحاور الكبرى ويلي هذا المستوى عددًا كبيرًا من الأبعاد أو السمات الصغرى، تنتظم كل مجموعة منها تحت أحد المحاور الكبرى، مجموعة السمات الخمسة الصغرى (القابلية للإيحاء، والمثابرة والإيقاع الشخصي والقصور الذاتي للوظائف النفسية، ونسبة السرعة إلى الدقة في أداء الأعمال المختلفة تنتظم جميعها تحت المحور الرئيسي الاتزان الانفعالي)" **(ريان، 2006، ص ص. 42-43)**.

يتضح مما سبق أن طبيعة الاتزان الانفعالي لا تقتصر على كونه سمة عابرة، بل هو ركيزة بنيوية في قمة الهرم الشخصي؛ حيث يعمل كمحور ضابط ومنظم لمجموعة من السمات الوظيفية الصغرى، مما يجعل استقراره شرطًا أساسيًا لانتظام الأداء النفسي والسلوكي للفرد.

4- أهمية الاتزان الانفعالي:

تتمثل أهمية الاتزان الانفعالي فيما يلي:

– صفة لمن يتسمون بالقدرة والكفاءة على التعامل مع البيئة الاجتماعية والمادية، واستفادة الفرد من قدراته وطاقاته.

– شرط من شروط السعادة، حيث يوجد توازن بين العقل والانفعال؛ فكلما كان الفرد أكثر انفعالًا كان أقل كفاءة.

– يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالمستوى التحصيلي للطالب، فكلما تمتع الطالب باتزان انفعالي كان مستواه التحصيلي عاليًا.

– يساعد الطالب على تأدية وظائفه العقلية بنظام وتنسيق، ويمهد لتغلب العقل في السيطرة على النزوات وكبح جماح النفس.

– يجعل الطالب ميالاً إلى العمل والتفكير النشط، وأكثر قبولاً من قبل الجماعة وأكثر نجاحاً في التأثير فيهم وإقامة علاقات موفقة.

– يحدد قدرات الفرد في التعامل مع المحيط وحل المشكلات، وله دور في إزالة غبار الخوف والتردد من عدم قدرة الأفراد على أداء مهام معينة.

– يسهل عملية التفكير والنمو المعرفي من خلال سيطرة الفرد على انفعالاته وتقييمها والتعبير عنها بدقة.

– يعد أساسًا للوعي الاجتماعي والتواصل مع الآخرين وأساس النجاح في حياة الأفراد وضرورة لتكامل فريق العمل" **(رابحي، 2021، ص ص. 79-80).**

5- السمات التي تميز الشخص المتزن انفعاليًا:

يتسم الأشخاص ذوو الاتزان الانفعالي بمجموعة من الخصائص السلوكية والوجدانية التي تمنحهُم قدرة عالية على التكيف والثبات، وتتمثل هذه السمات فيما يلي:

1. "قدرته على التحكم في انفعالاته وضبط نفسه في مواقف المثيرة للانفعال، وقدرته على الصمود والاحتفاظ بهدوء الأعصاب وسلامة التفكير حيال الأزمات والشدائد.

2. أن تكون حياته الانفعالية ثابتة ورصينة لا تتذبذب أو تتقلب لأسباب ومثيرات تافهة.

3. ألا يميل الفرد إلى العدوان وأن يكون قادرًا على تحمل المسئولية والقيام بالعمل والاستقرار فيه والمثابرة عليه أطول مدة ممكنة.

4. توازن جميع انفعالات الفرد في تكامل نفسي يربط بين جوانب الموقف ودوافع الشخص وخبراته.

5. قدرة الفرد على العيش في توافق اجتماعي وتكيف مع البيئة المحيطة والمساهمة بإيجابية والمثابرة عليه أطول مدة ممكنة.

6. قدرة الفرد على تكوين عادات أخلاقية ثابتة بفضل تحكمه في انفعالاته وتجميعها حول موضوعات أخلاقية معينة" **(حسين، 2020، ص. 451).**

6- أبعاد الاتزان الانفعالي:

يتشكل الاتزان الانفعالي من مجموعة أبعاد متداخلة تعكس قدرة الفرد على ضبط ذاته وتوافقه مع محيطه.

"ويرى **(عيسى والطهراوي، 2013)** أن الاتزان الانفعالي يتكون من أربعة أبعاد هي:

1. بعد التحكم والسيطرة على الانفعالات: ويعني القدرة على التحكم الانفعالي في المواقف المثيرة انفعاليًا.

2. بعد المرونة والتوازن الاجتماعي: ويعني قدرة الفرد على التصرف بشكل متزن انفعاليًا في المواقف الاجتماعية المختلفة دون إفراط أو تفريط.

3. بعد الثبات الانفعالي: ويعني ثبات الاستجابة الانفعالية للفرد في المواقف المتشابهة.

4. بعد التوجه نحو الحياة: ويعني نظرة الفرد الإيجابية والإقبال على الحياة" **(العدساني، 2023، ص. 68).**

يتضح مما سبق أن أبعاد الاتزان الانفعالي تشكل وحدة متكاملة تضمن للفرد السيطرة الداخلية والمرونة الخارجية؛ فحين يجتمع التحكم في الانفعالات مع الثبات في المواقف تتشكل لدى الفرد رؤية إيجابية نحو الحياة تمكنه من تحقيق التوازن الاجتماعي المنشود.

7- النظريات المفسرة للاتزان الانفعالي:

يعد الاتزان الانفعالي محورًا أساسيًا في علم النفس والتربية والصحة النفسية، حيث سعى الباحثون لتطوير مجموعة من النظريات التي تفسره وفق أطر تحليلية وسلوكية ومعرفية متنوعة، بهدف فهم أبعاد الاستقرار النفسي بشكل أشمل؛ ولذلك سنتناول فيما يلي أبرز النظريات التي قدمت تفسيرات علمية وعملية للاتزان الانفعالي.

أ/ "نظرية التحليل النفسي: تشير نظرية التحليل النفسي إلى أن توازن الانسان وهو توازن فيزيولوجي ينبع من اشباع الغرائز، لهذا فإن أغلب الناس بالنسبة **"لفرويد"** عصابيون بدرجة ما، وإن الاتزان الانفعالي شيء مثالي والصراع والقلق أمور محتمة على الإنسان، وقد غالى **"فرويد"** كثيرًا في تأكيده على الصراع الذي يحدث بين نظم الشخصية ألا وهو السبب في اضطراب التوازن النفسي، وهو صراع ذو طابع جنسي. بالإضافة إلى اعتناء **"فرويد"** بدراسة الأشخاص غير الناضجين والذين يعانون من اضطرابات انفعالية أكثر من عنايته الأصحاء الناضجين" **(مبارك، 2008، ص ص. 71-72).**

"يقول **"فرويد"** إننا لا نستطيع اعتبار كل شيء طبيعيًا مهما كان متزنًا "فالأنا" تظهر للعالم النفسي في مناسبة أو أخرى، وفي نقاط معينة وفي ضوء هذا الأمر البديهي فالحدود بين الأشخاص السليمين والمرضى لا تبدو واضحة المعالم.

وحتى تحقق التوازن الداخلي يجب أن نتكيف مع الأحوال السيئة التي تداهم حياتنا وأن نكون متفائلين حتى تحت تهديد الفشل والرعب حتى نظل في استفاقة نفسية تامة تحت ضغط الأحداث للتفريق ما بين السواء واللا سواء" **(ريان، 2006، ص. 34).**

ب/ "النظرية السلوكية: ترى النظرية السلوكية أن الانفعال ينشأ نتيجة الصراع الذي يتعرض له الفرد الذي يؤدي إلى القيام باستجابات أو ردود أفعال غير متوافقة، وقد تسهم في فقدان الفرد السيطرة على سلوكه، مما يفقده الاتزان الانفعالي وبالتالي فإن هذه النظرية ترى أن الانفعال ناتج عن الصراع الذي يتعرض له الفرد، مما يشير إلى أن أساس الانفعال هو الصراع الذي يتعرض له الفرد" **(زرقان، وتيقرين، 2023، ص. 1100).**

ج/ "النظرية البيولوجية: ترى هذه النظرية أن الانفعالات نتاج بيولوجي لعملية التطور، فهي بمثابة عملية تكيف. حيث يؤدي ظهور الحاجات إلى ظهور انفعالات سلبية لدى الفرد، مما يولد طاقة تهدف لاختيار الأسلوب الأمثل لإشباع تلك الحاجات بشكل سريع. وعندما يتم اشباع تلك الحاجات تظهر الانفعالات الإيجابية وعندما تثبت هذه الانفعالات الايجابية في الذاكرة فإنها تنشط الفرد على الاقدام لاتخاذ القرارات المناسبة في اختيار الأسلوب الأفضل في اشباع حاجاته. أما عندما تتعارض النتيجة المتوقعة للسلوك. خطة الفرد فإن ذلك يقود إلى ظهور حالة من عدم الاتزان الانفعالي والتي تعمل بدورها على مع استثارة الفرد للبحث عن أساليب فاعلة لتحقيق أهدافه والوصول إلى حالة الاتزان الانفعالي" **(العليوي، 2025، ص ص. 25-26).**

د/ "النظرية النفسية الاجتماعية: تؤكد أن الطبيعة الانسانية مرنة وقابلة للتشكيل لذلك فالمجتمع مرن وقابل للتشكيل والتغيير أيضًا والعلاقة هنا تبادلية تؤدي إلى التوازن النفسي للفرد وهذا يعني أن الفرد يمكن أن يحقق الاتزان الانفعالي السليم إذا ما نشأ في أسرة تسودها العلاقات السليمة والحب والاحترام المتبادل فضلا عن الأمن النفسي والذي يؤدي إلى فهم الحاجات واشباعها، إذ أن عدم اشباع الانسان لحاجاته الاساسية بفعل ظروف اجتماعية تولد قلقًا، وأن هذا القلق يؤدي إلى عدم الاتزان الانفعالي لدى الانسان" **(الشيباني، 2022، ص. 474).**

هـ/ "النظريات الإنسانية: يتفق المنظرون على أن الإنسان مدفوع لإشباع حاجاته وتحقيق أهداف إيجابية، لأن الإنسان كائن اجتماعي قادر على أن يحدد مصيره بنفسه بشرط أن تتوفر له الظروف المحددة، وإن عدم اتزان الفرد انفعاليًا على حسب "**روجرز**" يعود إلى فشله في إشباع حاجاته للاعتبار الإيجابي أو ما يسمى بتقدير الذات، في حين يرى "**ماسلو**" أن عدم اتزان الفرد انفعاليًا ينشأ من فشل الفرد في إشباع الحاجات الاجتماعية كالحب والانتماء وحاجات التقدير" **(العدساني، 2023، ص. 67).**

و/ "النظرية المعرفية: فسرت النظرية المعرفية الانفعال بأنها عملية تقدير الفرد للموقف الخارجي في ضوء خيراته ومعارفه، وهي عملية معرفية تؤثر في الانفعال بالتالي إن طبيعة الانفعال الذي يصدر عن الفرد يعتمد على الطريقة التي يدرك بها الموقف الذي يواجه ومدى تمييزه لهذا الموقف، وهذه العملية التميزية عملية معرفية وبالتالي تمكين الفرد من تفسير مشاعره وفي ضوء هذا التفسير يقرر الفرد كيف يتصرف اتجاه الموقف الذي يواجهه فإن تمكن من السيطرة على انفعالاته تبعًا لتفسيره وخبراته فإنه يحقق اتزانا انفعاليا ويواجه الموقف بشكل إيجابي" **(المشعان، 2021، ص. 23).**

بناءً على ما تم تناوله من نظريات مفسرة؛ يظهر الاتزان الانفعالي كعملية تكاملية تبدأ من ضبط الصراعات الداخلية، وتمر عبر اكتساب استجابات تكيفية متوازنة، وصولاً إلى الإشباع النفسي والاجتماعي للحاجات؛ غير أن حجر الزاوية في هذا النسق يظل الجانب المعرفي المسؤول عن تفسير المواقف وإدراكها، مما يجعل الاتزان المحصلة النهائية لتوافق الفرد مع ذاته ومع معطيات واقعه الخارجي.

8- طرق تنمية الاتزان الانفعالي:

تتعدد المداخل والوسائل النفسية الكفيلة الاتزان الانفعالي لدى الفرد؛ وفي هذا الصدد "يرى **"ولتز وسلاجتير ودني ودافيدسون" (Lutz, Slagter, Dune & Davidson, 2008)** أن هنالك جملة من الآليات التي يمكن توظيفها للتحكم في الانفعالات والسيطرة عليها، ومنها:

- التعبير عن الطاقة الانفعالية من خلال المشاركة في الأعمال والمهام المفيدة والأنشطة التطوعية.

- أن يضع الفرد انفعالاته ومشاعره التي يخبرها في كلمات يمكن أن يخلق لديه مساحة تمكنه من استخدامها بغرض الرد بدلاً من انفعاله تلقائيًا ودون وعي من قبيل أشعر بالقلق أشعر بالغضب.

– قدرة الفرد على التعرف على المنبهات التي تثير الانفعال والتوتر مما يمكنه من تجاوزها وذلك من خلال تزويده بالمعلومات المرتبطة بالمنبهات والمثيرات التي تسبب الانفعال لإيجاد طريقة مناسبة للتعامل معها.

– إعادة تدريب قدرات العقل على التعامل مع المثيرات الخارجية من خلال التدرب على مهارات التكيف الصحية التي تميل إلى إنقاص شدة الانفعال للحفاظ على الاتزان الانفعالي للفرد.

– عدم التركيز على الجوانب السلبية للمواقف والمثيرات التي تثير الانفعالات وذلك من خلال البحث عن الجوانب الإيجابية في مصدر الانفعال مما يُساعد الفرد على تغيير نظرته المصدر الانفعال والتخلص من انفعالاته وتوتراته.

– ممارسة مهارات التنظيم الانفعالي من قبيل التأمل والمشي والاستماع للموسيقى والاسترخاء، لأن ممارسة هذه المهارات يسهل عملية الاتزان الانفعالي" **(سليمان، ونصراوين، 2020، ص ص. 113-114).**

9- العوامل المؤثرة في الاتزان الانفعالي:

تتنوع العوامل المؤثرة في الاتزان الانفعالي بين سياقات أسرية واجتماعية، وأخرى ذاتية ترتبط بالتكوين النفسي للفرد، مما ينعكس بشكل مباشر على بناء شخصيته واستقراره منذ الطفولة؛ ومن أبرز هذه العوامل نذكر:

أ/ "**الأسرة:** إن السياق النفسي الاجتماعي داخل الأسرة يسهم في تشكيل السمات الشخصية للأبناء، ويختلف دور الأسرة في مساعدة الفرد على تحقيق الاتزان الانفعالي، فإذا وضعت الأسرة أساسًا سويًا نما الطفل سويًا متمتعًا بالصحة النفسية قادرًا على التكيف السليم وعكس ذلك ينمو الطفل مريضًا عاجزًا عن التكيف. كما أن للأسرة تأثيرها المباشر الواضح مدى الحياة على بناء شخصية الفرد ويظهر ذلك في ردود انفعالاتهم تجاه الآخرين والمواقف التي يتفاعل فيها" **(مالكي، 2023، ص. 71).**

ب/ "**دور العبادة:** يساعد تردد الفرد على أماكن العبادة على تكوين رابطة انفعالية بين الفرد والمكان، بالإضافة إلى ممارسته للعبادات الدينية أمر يحقق له الإحساس بالأمن والطمأنينة الانفعالية بل يتعلم من خلالها معايير السلوك السوي" **(حلاوة، 2015، ص. 37).**

ج/ "**المدرسة:** المدرسة مؤسسة تربوية نظامية رسمية منحها المجتمع سلطة ومهامها كثيرة إلى جانب وظيفتها الاجتماعية، ومن أجل مساعدة الأفراد على النمو السوي فالمدرسة هي البوتقة التي تظهر بداخلها شخصية الطالب فهي تساعده على تكوين مفهوم ذات ايجابي عن النفس والقدرة على تحمل المسؤولية واتخاذ القرار. والمدرسة لها دور كبير عبر مراحل نمو الفرد المختلفة، إذ أنها توفر أنشطة اجتماعية يستطيع التلميذ من خلالها أن ينضج انفعاليًا وتزويده بالخبرات التي يكتسبها أثناء تعامله مع الآخرين، بالإضافة إلى تزويده بالجوانب المعرفية وتكوين هويته الاجتماعية، وهي عامل من عوامل النشاط الاجتماعي فهي تثير الطموح والحافز للإنجاز والنجاح في الحياة الاجتماعية" **(مالكي، 2023، ص. 72).**

د/ "**تأثير جماعة الأصدقاء:** إن لجماعة الأصدقاء تأثيرًا مباشرًا على تكوين شخصية الطفل ابتداًء من مرحلة الطفولة حتى مرحلة الرشد، فهي تساعد الطفل على الخروج من دائرة التفاعل الأسري المحدود إلى دائرة التفاعل مع كل الأطفال، فالصداقة تساعد على تفريغ الطاقات الانفعالية للطفل من خلال الأدوار التي يقوم بها وسط الأصدقاء، مما يساعد على اكتساب كثير من الاتجاهات النفسية في مقدمتها تكوين الشخصية" **(النابلسي، 2016، ص. 55).**

بناءً على ما تم تناوله يتضح أن الاتزان الانفعالي هو محصلة لتفاعل ديناميكي بين الفرد ومؤسسات التنشئة؛ فبينما تؤسس الأسرة للاستقرار النفسي، تعمل المدرسة ودور العبادة على تهذيب الانفعالات، في حين يوفر الأصدقاء مساحة للتفريغ والنمو الاجتماعي. كما تكتمل هذه المنظومة بمؤثرات أخرى كالعوامل البيولوجية والوراثية والوسائط الإعلامية، والتي تساهم جميعها في تحقيق توافق الفرد مع ذاته ومحيطه.

10- الاتزان الانفعالي والصحة النفسية:

تجلى الصحة النفسية للفرد من خلال منظومة متكاملة من المؤشرات والدلالات التي تعكس مستوى توازنه الداخلي، حيث تبرز هذه العلامات عبر أنماط سلوكية محددة يشترك فيها الأشخاص المتمتعون بدرجة عالية من السواء النفسي. وتتخذ هذه المعايير أبعادًا متباينة في طبيعتها؛ فمنها ما هو 'نوعي ذاتي' يقتصر اختباره على الخبرة الوجدانية للفرد، ومنها ما هو 'موضوعي خارجي' يظهر للعيان من خلال التفاعلات والمواقف الاجتماعية، مما يجعلها مرجعًا أساسيًا لتقدير جودة البناء النفسي.

"والاتزان الانفعالي مظهر من مظاهر الصحة النفسية يتمثل في قدرة الفرد على التحكم بانفعالاته في مواقف معينة، وتقديره لذاته، والتعامل بمرونة مع الضغوط والمشكلات التي يتعرض لها. وبالتالي فهو يحتوي على ثلاثة أبعاد:

1. **تقدير الذات:** يقصد بها قدرة الفرد على تقييم نفسه وتكوين اتجاهات سليمة نحو الذات وأن يكون الفرد متقبلا لجميع خصائصه الذاتية، عن طريق التقارير اللفظية والسلوك الظاهر للآخرين.
2. **المرونة في الاستجابة:** وهو أن يكون لدى الفرد قدرة في التعامل بمرونة مع الضغوط والمشكلات التي يتعرض لها، بحيث تكون استجاباته الانفعالية مناسبة للمواقف التي تستدعي هذه الانفعالات.
3. **التحكم والسيطرة:** قدرة الفرد على ضبط انفعالاته المختلفة، في جميع المواقف وخاصة المواقف التي تهدد ذاته وحياته" **(الشيباني، 2022، ص. 473).**

"والفرد الذي يتصف بسمة الاتزان الانفعالي غالباً ما يستجيب للمواقف والأحداث التي تواجهه بأسلوب يتصف بالمرونة في التفكير، والثقة بالنفس والقدرة وعدم الاندفاع والتهور وقدرة الفرد الإيجابية على ضبط النفس تحقق له التكيف النفسي والانفعالي الذي يساعده على التكيف، ويتصف سلوكه بالقدرة على التكيف النفسي والاجتماعي، والأفراد الذين يتصفون بهذا الاتزان يستطيعون الوصول إلى أهدافهم الشخصية من دون صعوبات واضحة،

ويشعرون بالرضا عن الطريقة التي يتبعونها في حياتهم، ولديهم القدرة على مواجهة الضغوط والتحكم في الانفعالات، والتميز بالكفاءة في حياتهم بذلك فإن انجازاتهم تندفع إلى الأمام، فالاتزان الانفعالي يعد أحد السمات الرئيسة التي تؤدي دورًا بارزًا في بناء الشخصية في حين أنّ الفرد الذي يتصف بضعف الاتزان الانفعالي يكون غير قادر على ضبط انفعالاته، ويؤثر في قدراته على التكيف، وحل المشكلات وعدم الانسجام الإيجابي مع الذات والمجتمع" **(المشعان، 2021، ص. 20).**

وعليه فإن "الشخصية المتكاملة هي التي يتسم سلوكها وتصرفاتها ودوافعها بالاتزان الانفعالي، فالاتزان الانفعالي سمة عامة تفرق بين الأسوياء والغير الأسوياء، ويتضمن مفهوم الاتزان كما تم ذكره التوافق الاجتماعي بدرجات متفاوتة، بعد أن غدا أغلب الناس يتفقون على علاقة العصابية بالتصرفات الانفعالية للشخصية غير المتوافقة" **(راجح، 1964، ص. 101).**

"ومن هنا كان الاتزان الانفعالي كعملية ضبط انفعالات الفرد بحيث يتمتع بالمرونة والتروي وهو صميم عملية التوافق والصحة النفسية الإيجابية؛ وقد عبر "**عبد الغفار**" عن هذا المعنى بوضوح، حيث أشار إلى أن الصحة النفسية السليمة لا تعني فقط غياب الاضطرابات النفسية، بل هي حالة من التكامل بين طاقات الفرد المختلفة، والتي تؤدي إلى استثمار هذه الطاقات بطريقة مثمرة وفعالة عندما ينجح الفرد في توجيه طاقاته الداخلية نحو أهداف صحية ومفيدة، فإن ذلك يؤدي إلى تحقيق وجوده الحقيقي كإنسان أي الوصول إلى أقصى درجات التطور الشخصي وتحقيق الإنسانية بمفهومها الأوسع الذي يتضمن القدرة على التكيف مع الذات والمحيط" **(عبد السلام، 1976، ص. 213).**

خلاصة:

نخلص في هذا الفصل إلى أن الاتزان الانفعالي يمثل الركيزة الجوهرية والشرط الأساسي لضمان استقرار الأداء الإنساني وتحقيق الصحة النفسية، فباعتباره المحرك الأساسي لبناء الشخصية، تتجلى أهميته الكبرى في تمكين الفرد من تفاعل ذاته بوعي مع متغيرات الحياة اليومية، ومواجهة ظروفها وضغوطها بثبات بعيدًا عن الانهيار أو الاضطراب، وقد اتضح لنا هذا الترابط بشكل متكامل في هذا الفصل من دراستنا؛ حيث انطلقنا من تحديد مفهوم الاتزان الانفعالي وأطره النظرية المفسرة له، مرورًا برصد أبعاده وأهم العوامل المؤثرة فيه، وسمات الشخصية المتزنة، وصولاً إلى استعراض أعراض غياب هذا الاتزان، وأبرز الطرق المحققة له، وهو ما أكد في النهاية على علاقته الوثيقة والمباشرة بالصحة النفسية وتوجيه السلوك البشري نحو الاستقرار.

الفصل الثالث

الانضباط الصفي

تمهيد

1- بعض المفاهيم المرتبطة بالانضباط الصفي

2- تعريف الانضباط الصفي

3- أهداف الانضباط الصفي

4- أهمية الانضباط الصفي

5- أنواع الانضباط الصفي

6- أنماط الانضباط الصفي

7- أساليب الانضباط الصفي

8- النماذج النظرية المفسرة للانضباط الصفي

9- العوامل المؤدية لسوء الانضباط الصفي

10- الممارسات التربوية لتحقيق الانضباط الصفي

خلاصة

تمهيد:

يعد الانضباط الصفي المظهر السلوكي الخارجي والبيئة الإجرائية التي تترجم استقرار الأداء الإنساني إلى ممارسات واقعية داخل الغرفة الصفية؛ إذ يتراوح بين الالتزام الذاتي والتوجيه التربوي، والبيئة المحفزة والمناخ المنظم، وصولاً إلى المواقف التعليمية الناجحة التي

يتبلور من خلالها الانضباط كركيزةٍ جوهرية لضمان جودة الأداء التربوي، خاصة في البيئة المدرسية التي تستلزم تنظيمًا مستمرًا للموقف التعليمي وتوجيهًا عقلانيًا لسلوك المتعلمين.

وعليه سيتم التطرق للانضباط الصفي باستعراض تعاريف، أهدافه، أنماطه، ونماذجه النظرية، وصولاً إلى استخلاص الممارسات التربوية الكفيلة بتحقيقه بالبيئة المدرسية.

1- بعض المفاهيم المرتبطة بالانضباط الصفي:

تتعدد مقاربات الانضباط الصفي بتعدد المدارس التربوية والنفسية التي حاولت تفسيره وتحديد أبعاده كركيزة أساسية لإدارة العملية التعليمية؛ ومن بين المفاهيم المرتبطة به، نذكر ما يلي:

أ/ "**الإدارة الصفية:** مجموعة العمليات الإدارية والتربوية التي تمارس مع التلاميذ داخل غرفة الصف لتسهيل تحقيق الأهداف التعليمية المحددة من خلال استغلال الإمكانات البشرية والمادية والتنظيمية من وسائل تعليمية وطرق تدريس.

والإدارة الصفية لا تقتصر على الجوانب الإدارية التي تتمركز حول الضبط وحفظ النظام الذي يكفل هدوء التلاميذ في الصف ليتمكن المعلم من التدريس وإنما يرتبط مفهوم الإدارة الصفية بالتربية الصفية بجوانبها المختلفة، والتي تشمل المتعلم، المعلم والمنهج الدراسي وتوطيد العلاقات الإنسانية بين المعلم والتلاميذ وغيرها من العمليات التربوية التي تحدث داخل غرفة الصف" **(آل ناجي، 2016، ص. 381).**

ب/ "**الانضباط المدرسي:** التزام طلبة المدارس بالقوانين والتعليمات المدرسية كافة، المنبثقة من رؤية وزارة التربية والتعليم، سواء على الصعيد التربوي والسلوكي أو على صعيد التعليمات الأكاديمية، بما يضمن سير العملية التعليمية بالشكل الطبيعي المطلوب" **(البادري، والخروصي، والحراصي، 2025، ص. 45).**

ج/ "**الانضباط السلوكي:** ويعرفه آخرون أنه كل الممارسات والعوامل البيئية التي تساعد في تطوير سلوك هادف منضبط ذاتيًا لدى التلاميذ حيث يضمن الاجراءات العلاجية والوقائية

والنمائية، كما يتضمن بين التلاميذ وقوانين المدرسة وتعليماتها مما يولد الانضباط الداخلي الذاتي عند التلاميذ" **(جويدة، 2019، ص. 105)**.

يتضح مما سبق أن هذه المفاهيم رغم تنوع مستوياتها تلتقي في غاية واحدة وهي إرساء بيئة تعليمية منظمة؛ فبينما تمثل الإدارة الصفية الإطار التنظيمي الشامل الذي يضبط التفاعل بين المعلم والمتعلم والمنهج، يأتي الانضباط المدرسي ليضع القواعد القانونية والسلوكية العامة، في حين يمثل الانضباط السلوكي المحصلة النهائية والهدف الأسمى عبر تحويل الالتزام من طابع خارجي مفروض إلى ضبط ذاتي نابع من وعي التلميذ؛ مما يؤكد أن نجاح العملية التعليمية يرتكز أساسًا على التكامل الوظيفي بين الإدارة التنظيمية والالتزام السلوكي الواعي.

2- تعريف الانضباط الصفي:

يعرف الانضباط الصفي بأنه: "عملية تربوية تقوم بها المدرسة لمساعدة التلاميذ على تبني القيم والمعايير التي تساعد في إيجاد جماعة (مجتمع) حرة منظمة. وهو كل الممارسات والعوامل البيئية التي تساعد في تطوير سلوك هادف منضبط ذاتيا لدى التلاميذ فهو يتضمن أيضا التوافق بين التلاميذ وقوانين المدرسة وتعليماتها مما يولد الانضباط الداخلي الذاتي عند التلاميذ" **(الترتوري، والقضاة، 2006، ص. 173)**.

ويعرف أيضًا بأنه: "درجة ضبط التلميذ للتصرفات السيئة وسوء التكيف، أو إثارة المشاكل وعدم الالتزام بالقواعد والقوانين الصفية، وكل هذا يتحقق بمساعدة المعلم لتلاميذه لجعلهم يتقيدون أكثر بالسلوك المرغوب الذي يؤدي إلى الانخراط في الأنشطة الصفية بصورة فعالة" **(مالكي، 2023، ص. 81)**.

"أكد "**روجرز**" **(Rogers, 1994)** على أن الانضباط الصفي هو مجموعة الإجراءات التي يستخدمها المعلم لمواجهة أنماط السلوك غير المرغوبة للطلبة، وأكد على أهمية ما يقوله المعلم ومتى وكيف نبرة الصوت المستخدمة، وركز على ضرورة إنشاء علاقة ايجابية بين المعلم وطلبته من خلال عمل خطط مسبقة لعملية الضبط باستخدام استراتيجيات متتالية

تبدأ بالاستراتيجيات الوقائية ثم التصحيحية ثم تحمل المسؤولية ومن ثم استراتيجيات داعمة وعدم ترك أي منها للصدفة. ويجب أن تراعي هذه الإجراءات المخطط لها نقاط مهمة كالتأكيد على مسؤولية الطلبة لسلوكهم، وأن يكون لديهم ضبطًا ذاتيًا واحترامًا متبادلاً للحقوق وتقديراً للذات وبناء جيدًا للعلاقات داخل الغرفة الصفية" **(الرمحي، والصمادي، 2023، ص ص. 95-96)**.

وعرف **(المساعيد والخريشة، 2011، ص. 142)** الانضباط الصفي بأنه: "التزام التلميذ أو الطالب بالتعليمات المدرسية والسير ذاتياً وفقاً لقوانينها وأنظمتها من خلال توجيه رغباته وتنظيم ميوله ودوافعه للوصول إلى نمو السلوك الاجتماعي المقبول الذي يتفق وأهدف التربية والتعليم وغاياتها" **(باراس، وبا صالح، 2023، ص. 160)**.

وعرفه **(عبد العالي، 2018، ص. 07)** على أنه: "مجموعة من القوانين المتمثلة في الوقاية والعلاج والعقاب، ويتمثل الانضباط الصفي في سلوك المعلم وتوفير المناخ الصفي المناسب لتتم عملية التعلم، مما يؤدي إلى حفظ النظام داخل غرفة الصف" **(جعبة، 2023، ص. 48)**.

بناءً على هذه التعريفات يمكن القول أن الانضباط الصفي ليس مجرد وسيلة لإيقاع العقوبة أو فرض الهدوء، بل هو منظومة تربوية متكاملة تجمع بين التخطيط المسبق للمعلم والوعي الذاتي للمتعلم؛ فبينما يركز الجانب الإجرائي على الاستراتيجيات الوقائية والعلاجية لضبط السلوك، يهدف الجانب التربوي إلى تحويل هذا الانضباط من قيد خارجي إلى التزام ذاتي نابع من تقدير الطالب لمسؤوليته واحترامه للقوانين المنظمة.

3- أهداف الانضباط الصفي:

تتمثل أهداف الانضباط الصفي في الآتي:

– تهيئة البيئة التربوية والتعليمية المناسبة للتلاميذ والأساتذة وإدارة المدرسة لتحقيق أهداف العملية التربوية.

– الارتقاء بالسلوكات الحسنة وتعزيزها وتشجيعها، ومحاولة الحد من المشكلات السلوكية لدى التلاميذ بكل الوسائل التربوية المتاحة.

– توافر أساليب واضحة للعاملين في الميدان التربوي والتعليمي توضح طريقة التعامل مع سلوكات التلاميذ وفق أسس تربوية مناسبة.

– تفادي الأساليب المنفردة في التعامل مع سلوكات التلاميذ الخاطئة.

– تعريف التلاميذ وأوليائهم بمختلف الأنظمة والتعليمات الخاصة بالسلوك والمواظبة وأهمية الالتزام بها بما يحقق الانضباط الذاتي لسلوك التلاميذ" **(أومدي، 2008، ص. 51).**

4- أهمية الانضباط الصفي:

تتمثل أهمية الانضباط الصفي في الآتي:

– يحقق للمعلم تحكمًا في عملية التعليم، ليصبح بمقدوره إكسابهم المهارات والمعارف التي يخطط لها.

– يعلم الانضباط التعاون بين أفراد المجتمع المدرسي لتحقيق هدف معين.

– يمثل الانضباط الجانب الاجتماعي للمدرسة، حيث يسهل الاتصال والعلاقات الاجتماعية بين التلامذة وأنفسهم وبين معلميهم وإدارة المدرسة.

– يؤكد على التنظيم والتخطيط لإنجاز أي عمل، وبدونه تعم الفوضى والعشوائية في العمل.

– ينعكس على أداء التلميذ والمعلم بوجه خاص والمدرسة بوجه عام" **(حمدان، وبهلول، 2023، ص. 148).**

5- أنواع الانضباط الصفي:

يأخذ الانضباط الصفي أنواعًا وأشكالاً متعددة داخل البيئة التعليمية، تهدف في مجموعها إلى بناء جو مدرسي يسوده الاحترام المتبادل والالتزام بالقواعد المنظمة للعمل، بما

يضمن سير الدروس بفعالية وتفاعل؛ وعليه "حدد **"كارول تشارلز" (Charles Carol)** وهو خبير في إدارة الصف، ثلاثة أنواع من انضباط الطلاب في الصف، وهي:

أ/ الانضباط الوقائي: وهو النوع الذي يعمل على التقليل من فرص حدوث سوء السلوك في الصف من خلال وضع القواعد والقوانين، وتعزيز السلوكيات الإيجابية.

ب/ الانضباط الداعم: وهو النوع الي يركز على التقنيات المستخدمة لمساعدة الطلاب على ضبط النفس، توجيه تحذير للطالب عند البدء بإساءة السلوك، من خلال التواصل مباشرة بالعين، وتوجيه ملاحظة للطالب.

ج/ الانضباط التصحيحي: وهو النوع بالذي يرتكز على عواقب إساءة الطالب للسلوك، والتي تشمل سحب الامتيازات منه" **(جعبة، 2023، ص. 19).**

بناءً على ما تم تناوله يتضح أن أنواع الانضباط الصفي تشكل منظومة متكاملة تبدأ بالوقاية كخطوة استباقية لمنع التجاوزات، وتمر بالدعم لتعزيز الرقابة الذاتية لدى الطالب وصولاً إلى التصحيح كأداة لضبط السلوك ومعالجة الأخطاء؛ حيث لا تكمن فعالية الإدارة الصفية في الاعتماد على نوع واحد، بل في القدرة على التوظيف المتكامل لهذه الأنواع بما يضمن الانتقال من الضبط الخارجي المفروض إلى الانضباط الذاتي الواعي.

6- أنماط الانضباط الصفي:

يتعدى الانضباط الصفي مجرد القواعد المكتوبة، ليتشكل من خلال أساليب تعامل المعلم مع تلاميذه وطريقة فرض النظام داخل الصف، وهو ما يعرف بالأنماط القيادية والتربوية؛ وفي هذا الإطار "أوضح **"بيرميرد" (Baumrind,1971)** أنه توجد عدة أنماط ويمكن وصفها كما يأتي:

1. النمط الحازم (Authoritative): هو النمط الذي يشجع على الاستقلال الذي يحتوي على الدفء والرعاية مع وجود سيطرة (ضبط) جنبًا إلى جنب مع التفسيرات المتعلقة بهذا الضبط، كما للطلاب بالتعبير عن آرائهم.

2. النمط التسلطي (Authoritarian): هو النمط الذي يميل إلى أن يكون عقابها ومفيدا ولا يتمكن الطلبة من التعبير عن آرائهم ومعتقداتهم ولا يقدموا تفسيرات حول هذا الضبط.

3. النمط المتساهل (Permissive): يتميز هذا النمط بعدم مشاركة المعلم لطلبته ولا يستخدم أي إجراءات عقابية ولا يحفز الطلبة، ويترك للطلبة كثيرًا من الحرية داخل الغرفة الصفية.

4. النمط المتسامح (Indulgent): فالمعلم الذي يتبع هذا النمط لا يطلب من طلبته القيام بأية أعمال ولا من أي نوع ويجعلهم يصلون إلى النتيجة التي يرغبونها ويستخدمون في ذلك أي وسيلة يرغبونها" **(الرمحي، والصمادي، 2023، ص ص. 96-97).**

بناءً على ما تم تناوله يتضح أن أنماط الانضباط الصفي تظهر كخيارات تربوية متنوعة يرتبط تطبيقها بشكل وثيق بشخصية المعلم وأسلوبه القيادي في إدارة المواقف التعليمية؛ فحضور المعلم وتكوينه النفسي والمهني هو ما يحدد طبيعة التفاعل داخل الصف، سواء اتجه نحو الحزم الذي يشرك المتعلم، أو مال نحو الصرامة التي تفرض الطاعة، أو حتى جنح نحو المرونة التي قد تصل إلى التساهل. وعليه فإن نجاح الانضباط الصفي لا يكمن في اتباع نمط واحد، بل في قدرة المعلم على تطويع شخصيته لخلق توازن يحول الالتزام إلى سلوك ذاتي نابع من الاحترام والقدوة.

7- أساليب الانضباط الصفي:

تتنوع أساليب الانضباط الصفي لتشمل مجموعة من الإجراءات والوسائل التربوية التي يستخدمها المعلم لتنظيم التفاعل الصفي وتوجيه سلوك التلاميذ نحو الأهداف المنشودة

حيث تختلف هذه الأساليب باختلاف المواقف التعليمية والخصائص العمرية للمتعلمين؛ وفي هذا الصدد "أشار **(المودي، 2021)** إلى هذه الطرائق والأساليب كالآتي:

1. أساليب الضبط المنخفض "الضعيف": أساسها اعتقاد يقول أن المسؤولين لديهم المسؤولية الأساسية في توجيه سلوكياتهم، كما لديهم القدرة على اتخاذ القرار، كما على المدرس أن يسهل الصعاب ويهيئ البيئة اللازمة لمساعدتهم على ضبط سلوكهم بأنفسهم وبدعم هذه النظرة كل من "**برن**" **(Berm)** و"**هاري (Harris)**، فيما يعرف بنموذج التحليل الإجرائي **(Analysis Transitional)** و"**ريدل ووتنبرج**" **(Wattenberg & Riddle)** وهذا النموذج يطلق عليه نموذج إدارة الجماعة **(Management Group)**.

2. أساليب الضبط المتوسط: يدعمه الاعتقاد القائل بأن سلوك الطلاب يتطور من خلال مجموعة من القوى الفطرية والبيئية، ومن ثم فإن ضبط هذه السلوكيات يعتبر مسؤولية مشتركة بين المدرس والطالب، وتطبق هذه الأساليب إجرائيا في نموذج الانضباط الجماعي **(Discipline Cooperation)**، ونموذج العلاج الواقعي "**لجلاسر**" **(Glasser Reality the therapy)**، ونموذج المتابعة والتدخل لـ "**ونين**" **(Winen)** الذي يقوم على متابعة المدرس لسلوك المتعلمين، وتدخله عند اللزوم دون مراقبته أغلب الوقت.

3. أساليب الضبط (المرتفع): تعتمد على اعتقاد مفاده أن تطور نمو المتعلمين يرجع إلى الظروف الخارجية، ومن ثم فإن تشكيل سلوكيات الطلاب واختيارهم مسؤولية المدرس، وهو الأسلوب العقابي وتنعكس فلسفة هذا الأسلوب إجرائيا في نموذج الانضباط الصفي الإيجابي لجونز، ونموذج تعديل السلوك "**لسكنر**"، والنموذج الإلزامي "**لكانتر**"" **(جعبة، 2023، ص ص. 18-19)**.

بناءً على ما تم تناوله يتضح أن أساليب الانضباط الصفي تمثل تدرجًا فلسفيًا وعمليًا يمنح المعلم مرونة في التعامل مع سلوكيات المتعلمين؛ حيث تتراوح بين تعزيز الرقابة الذاتية التي تمنح الطالب استقلالية القرار، وبين المسؤولية المشتركة التي تبني جسور الثقة، وصولاً إلى التوجيه المباشر الذي يضبط المخرجات السلوكية في المواقف التي تستدعي الحزم.

وعليه فإن نجاح هذه الأساليب لا يرتبط بتبني أسلوب واحد، بل في قدرة المعلم على استشراف احتياجات الصف واختيار الأسلوب الذي يوازن بين حرية المتعلم ومقتضيات النظام، بما يضمن تحويل الانضباط إلى ثقافة صفية مستدامة.

8- النماذج النظرية المفسرة للانضباط الصفي:

هناك نماذج نظرية فسرت للانضباط الصفي ووضعت الأسس العلمية التي تساعد المعلم على فهم طبيعة التفاعل داخل البيئة الصفية.

وفي ظل ندرة المراجع حسب علمنا، فقد تم الاستناد بصفة رئيسة على ما قدمه مرجع **(أبو خليل، د.ت، ص ص. 90-94)**، وذلك لشموليته في عرض هذه النماذج النظرية كالآتي:

أ/ "نموذج ريدل واتنبرغ (Redl Wattenberg): يعتبر هذا النموذج على أن مسألة الانضباط الصفي هي مسألة تفاعل بين المعلم والتلاميذ، ويتكون الانضباط عندما يستطيع المعلم التأثير على سلوك التلميذ من خلال تعزيز نمو التلميذ العاطفي، وتحسين العلاقة معه أثناء العمل في الصف. وهذا ما يتطلب من المعلم مراقبة سلوك التلميذ بحياته الاجتماعية لأن ذلك ينعكس على سلوكه في الصف. لقد قدم هذا النموذج مفهومًا جديدًا للانضباط الصفي، وبقي موضوع جدل لدى الكثير من المربين. ويتمحور هذا النموذج على الشكل التالي:

أ/ دور التلاميذ في الصف: يأخذ التلميذ في الصف عدة أدوار، فهو إما محرض، أو مهرج أو مدلل، أو كبش محرقة.

- **التلميذ المحرض:** هو القائد في الصف، وهو من يستطيع أن يؤثر على رفاقه في قبول أو رفض تعليمات المعلم، ويكمن الخطر عندما يحدد المعلم قائداً آخر في الصف مما ينشب نزاعات بين التلاميذ.

- **التلميذ المهرج:** يكون لهذا التلميذ بعض السمات الخاصة، فهو إما سمين جدًا، أو نحيل يجلس في آخر الصف، يستطيع إضحاك جميع التلاميذ، يخلق جواً مرحاً في الصف، كلما ازداد تشجيع رفاقه ازداد تهريجًا، مما يؤدي إلى إعاقة العمل المدرسي.

– **التلميذ المدلل:** هو الذي يتمتع بامتيازات، ويحق له، ما لا يحق لغيره في الصف، وهذا ما يؤدي إلى عدائية الآخرين له، وينعكس سلباً على سلوكهم في الصف.

ب/ دور المعلم والتقنيات المتبعة لمواجهة السلوك السيء: عندما تحدث الفوضى في الصف، على المعلم أن يبحث عن أسباب سوء السلوك في الصف، واتباع الطريقة المناسبة لمواجهة السلوك السيئ. وهناك أربع طرق:

– **الطريقة الأولى:** وتتمثل بنظرة أو إشارة يد تجعل التلميذ يعرف رغبة المعلم بتوقيف السلوك السلبي الذي يقوم به وإذا فشلت هذه التقنية، يقترب المعلم من التلميذ ليشعره بأنه يريد منه أن يتوقف عن سلوك معين.

وعندما يلاحظ المعلم بأن حالة الضجر تسيطر على الصف، يمكنه ممازحة تلاميذه شرط أن لا يكون بدافع السخرية بل يجعل جو الصف أكثر ارتياحًا.

– **الطريقة الثانية:** عندما تفشل التقنية الأولى التي اتبعها المعلم مع التلميذ لا بد له من اللجوء إلى تقنية الطريقة الثانية والتي تتمثل إما بتغير وضعية التلميذ الذي يستمر في سلوكه السلبي، أو بإزالة العائق الذي يسبب السلوك السلبي. مثلا حدوث مشكلة أو ضجة خارج الصف، يتدخل المعلم لإيقاف الضجة أو حل المشكلة أو بالضغط الجسدي الذي لا يلحق الأذى بالتلميذ، ويجعل التلميذ يتوقف عن السلوك السلبي.

أو بإعادة تنظيم الساعات وتنظيم الوقت، إذ أن من حق التلميذ معرفة الوقت المخصص لكل نشاط صفي، لكي لا يؤدي ذلك إلى سلوك وتصرفات غير ملائمة واعطاء استراحة قصيرة بين نشاط صفي وآخر، أو بين حصتين، مثلا وجود ساعة رياضة قبل ساعة قواعد اللغة العربية، وهذا ما يجعل التلاميذ في الصف في وضع غير هادئ.

– **الطريقة الثالثة:** هو تعزيز السلوك الايجابي الذي قام به التلميذ لتكراره، ولفت انتباه رفاقه في الصف إلى أهميته.

– **الطريقة الرابعة:** يجب على التلميذ معرفة مبدأ الثواب والعقاب لكل عمل يقوم به. وأن العقاب ليس قصاصًا بل هو تحمل مسؤولية أعماله وكل سلوك سلبي له عقابه، وكل سلوك إيجابي له ثوابه.

ج/ دينامية الجماعة في الصف: إن التفاعل بين أفراد الصف هي من مسؤولية المعلم فعلى المعلم أن يسعى لتأمين جو من التفاعل الايجابي من خلال وضع بعض المبادئ السلوكية لتنظيم الصف، وإشراك التلاميذ في وضع هذه المبادئ السلوكية، وهذا ما يؤدي إلى معاملة التلاميذ لبعضهم البعض بلطف واحترام، ويفعلون كل ما باستطاعتهم للحفاظ على بيئة تعليمية وتفاعل ايجابي وتطبيق النظام.

ب/ نموذج سكنر (Skinner): يعتمد هذا النموذج على النظرية السلوكية التي تعتبر أن التعلم يحدث بفعل العلاقة بين المثير والاستجابة. مثلا إذا تصرف التلميذ تصرفاً جيدًا وعزز المعلم هذا السلوك، فإن التلميذ سيكرر هذا السلوك، أو العكس.

وقد يستعمل المعلم العلامات والأوسمة وغير ذلك كمعززات مادية أو معنوية.

أما التقنيات المستخدمة في هذا النموذج فهو على الشكل التالي:

– رد فعل فوري على السلوك الايجابي.

– **التقنية الثلاثية (قاعدة . تجاهل . مديح):** فالمعلم يصوغ قواعد وعلى التلاميذ التقيد بها. وعند ملاحظة تلميذ معين يتصرف حسب القاعدة فإن المعلم يمتدحه، متجاهلا التلميذ الذي يخالف القاعدة.

– **التقنية الثلاثية (قاعدة . مكافأة . عقاب):** أي أن المعلم، يعرف التلاميذ على قواعد محددة، ويجب أن يلتزموا بها، فإذا طبقوها حصلوا على مكافأة، أما إذا خالفوها حصلوا على عقوبة.

من ايجابيات هذا النموذج أنه يعزز السلوك الجيد، ويوضح للتلميذ نتيجة تصرفاته ويعطيه الفرصة لتحسين سلوكه، وهذا يعني أن السلوك المطلوب يتكون تدريجيًا وليس دفعة واحدة.

ج/ نموذج كونين (Jacob Kounin): يعتمد هذا النموذج على أن سلوك المعلم هو الذي يحدد سلوك المتعلم. ويستطيع المعلم تحسين جو الصف من خلال ملاحظة أو انتقاد إلى تلميذ معين، وبأن هنالك تقنيات لا بد أن

يتمتع بها المعلم لكي يستطيع إدارة صفه بنجاح، وأهم هذه التقنيات هي:

1. **الأثر الموجب:** عملية انتقال الاحساس من تلميذ لآخر. أي أن إذلال تلميذ بسبب سلوك ما، يؤدي إلى توتر جميع التلاميذ في الصف والعكس صحيح، أي أن تنبيه المعلم لتلميذ بشكل ايجابي، سيؤدي إلى جعل جميع تلاميذ الصف يشعرون بالراحة.
2. **التيقظ:** هو قدرة المعلم على إثبات ذاته في الصف واطلاعه على كل ما يدور حوله.
3. **ايقاع العمل المدرسي وانتظامه:** المحافظة على إيقاع عمل المعلم في جميع مراحله أي في الانتقال من نشاط إلى آخر، مثلا لا يجوز للمعلم أن يشرح فكرة للطلاب، وفجأة يقوم بالرد على مكالمة خليوية لأن هذا العمل يعيق العمل الصفي.
4. **الاحاطة:** أي تنشيط الصف وحث التلاميذ على بذل الجهد وذلك من خلال المعلم عندما يشجع أو يتحدى، أو يتحمس، جميع هذه السلوكيات تجعل اهتمام التلاميذ يتزايد اتجاه العمل المدرسي، ويقلل من التصرفات السلبية في الصف.
5. **الضجر المدرسي:** ويكون ذلك بتحمل التلميذ مسؤولية نفسه، من خلال مراقبة المعلم لكل تلميذ، ولكل عمل يقوم به، من أجل أن ينتقد نتائجهم لاحقًا.
6. **العمل الفردي:** من خلال الانتباه الموزع للمعلم تجاه جميع التلاميذ: مثلا أن يوجه المعلم التعليمات للتلاميذ ويقوم بتقييم عمل كل تلميذ على حدة.

د/ نموذج جينوت (Ginott): حسب هذا النموذج فإن للمعلم سلطة قوية كتلك التي يمتلكها الأهل، ومن خلال هذه السلطة فإنه يستطيع أن يخلق جوًا هادئًا في الصف، وأن يزود التلاميذ بالصورة اللازمة عن نفسه وقدراته سواء كانت إيجابية أو سلبية عن قدراته وعن نفسه، ويتم تحقيق ذلك من خلال التواصل الذي يجب أن يكون متوافقا.

أما خصائص التواصل المتوافق فهو يركز على الوضعية وليس على التلميذ ويأخذ بعين الاعتبار مشاعره، ويلزم المعلم بتجنب تعابير سلبية كالتوبيخ والتهديد والاذلال، ويفرض على التلميذ التعاون الذي يدعو إليه المعلم وذلك من خلال نشاطات تتم في الصف عبر مجموعات. وفي حال حدوث فوضى يقترح المعلم اقتراحات عدة، يعود للتلاميذ أن يختاروا مما يريدون".

بناءً على ما تم تناوله، يتضح أن النماذج النظرية للانضباط الصفي تشكل منظومة متكاملة من المقاربات التي تهدف إلى ضبط الفوضى وتوجيه السلوك؛ حيث يبرز التداخل الجوهري بين فهم الأدوار الاجتماعية للتلاميذ كما طرحها (ريدل واتنبرغ)، وبين ضرورة التعزيز السلوكي الممنهج عند (سكنر)، مع التأكيد على أهمية كفاءة المعلم ويقظته الدائمة في إدارة المواقف الصعبة وفق رؤية (كونين)، وصولاً إلى جعل التواصل الإنساني الراقي هو القاعدة الأساسية لبناء الثقة كما نادى (جينوت). وعليه فإن نجاح الانضباط الصفي لا يكمن في تبني نموذج بعينه، بل في قدرة المعلم على تطويع ممارساتٍ تربوية مرنة تزاوج بين الحزم الإجرائي والاحترام الوجداني، بما يحول بيئة الصف من فضاء للضبط الخارجي إلى مجتمع تعليمي يقوم على الانضباط الذاتي والمسؤولية المشتركة.

9- العوامل المؤدية لسوء الانضباط الصفي:

يعد سوء الانضباط داخل الحجرة الدراسية ظاهرة متعددة الأبعاد، لا يمكن فصلها عن الظروف والمحيط العام للمتعلم؛ حيث تتداخل مجموعة من المؤثرات الأسرية والاجتماعية مع العوامل الذاتية المرتبطة بالبناء النفسي للتلميذ، لتشكل في مجملها دوافع السلوك غير المنضبط الذي قد يعيق السير الحسن للتعلم؛ ومن أبرز هذه العوامل نذكر:

أ/ "**العوامل المرتبطة بالتلميذ:** ومن بينها:

– **مستوى القدرة العقلية للتلميذ:** فقد لا تناسبها نوعية المادة التعليمية التي يقدمها المعلم. فإذا كان مستوى المادة التعليمية منخفضًا أدى ذلك إلى سأم المتفوقين وضجرهم، أما إذا كان مستوى المادة التعليمية مرتفعًا، فيؤدي ذلك إلى شرود التلميذ المنخفض الذكاء. وفي كلتا الحالتين يكون ذلك مبررًا قويًا ودافعًا حاسمًا للتلاميذ بإحداث مشكلات صفية تؤدي إلى عدم الانضباط" **(أبو خليل، د.ت، ص. 87).**

– "**الحالة الصحية:** من العوامل الصحية التي يمكن أن تؤثر في سلوك الطلاب ضعف السمع والبصر وضيق التنفس، فقد تحول هذه العوامل دون قدرة الطالب على القيام بواجباته الصفية مما يدفع إلى الاعتقاد بأنه مهمل، وخاصة إذا كان المعلم ليس له دراية بهذه العوامل الصحية المعيقة" **(العفاد، 2023، ص. 37).**

– "**شخصية التلميذ:** تلعب شخصية التلميذ دورا مهما في تحديد سلوكه فلكل تلميذ طباع تميزه عن غيره فهناك التلميذ الخجول والتلميذ المتفوق الحيوي والتلميذ الذي يملك نوازع تسلطية ويميل أكثر إلى ذلك" **(زرايرية، 2019، ص. 36).**

– "**بيئة التلميذ العائلية:** إن الجو العائلي للتلميذ، وطريقة معيشتها، والتعامل فيما بين أفرادها، يترك آثارًا محددة في سلوك التلميذ في المدرسة، وقد يؤدي ذلك إلى قيام التلميذ ببعض الأنماط السلوكية غير المعقولة في المدرسة، فمثلاً الأسرة التي تكثر فيها الخلافات بين الوالدين، والألفاظ غير اللائقة والكلمات المبتذلة، تسهم بتعويد التلميذ على هذا النمط من العلاقة مما يزيد من احتمال قيام التلميذ بأنماط سلوكية مماثلة وغير مقبولة في الصف" **(أبو خليل، د.ت، ص. 88).**

ب/ "**العوامل المرتبطة بالأسرة:** تعتبر الأسرة ركنًا أساسيًا في تكوين سلوك الأبناء في سن ما قبل المدرسة، أين يكتسب الطفل مجموعة القيم المرتبطة بالمفاهيم الأساسية التي سوف تواجهه في المدرسة لاحقًا مثل الاستغلال المثالي للوقت والقوانين المكانية، واحترام الملكية الخاصة وقد تغيرت هذه القيم إلى حد كبير نتيجة للتغيرات التي طرأت على الأسرة وبنيتها

خاصة ما تعلق منها بخروج الأم للعمل وما ترتب عليه من ضرورة ترك الأطفال لمدة تتجاوز الثماني ساعات يوميًا مع مربيات غير مؤهلات أحيانًا، الأمر الذي قد يؤدي إلى ترك آثار سلبية على تطوير ونمو القيم الأساسية التي ينتقل بها الطفل إلى المدرسة مما يؤدي إلى سوء تكيفه وعدم التوازن مع المحيط الجديد" **(زرايرية، 2019، ص ص. 38-39).**

ج/ "**العوامل المرتبطة بالمعلم:** يؤثر سلوك المعلم بصورة واضحة في تحديد ما يقوم به التلاميذ من سلوكيات وانضباطية سواء في حجرة الصف أو خارجها.

فالمعلم الجيد هو المربي ذو التدريب والكفاءة الجيدة، والديمقراطي المتسامح ويتسم سلوكه بالعدل والرأفة والاتزان؛ فهذه الصفات تجعل المعلم محبوباً عند تلاميذه، وتجعل العملية التربوية ذات طبيعة تفاعلية تؤدي إلى نتائج باهرة لدى المتعلم.

أما إذا انحرف المعلم عن هذه الصفات فإن ذلك يزيد احتمالات حدوث مشكلات عدم الانضباط الصفي" **(العفاد، 2023، ص. 38).**

د/ "**العوامل المرتبطة بالإدارة المدرسية:** لعب الإدارة المدرسية دورًا هامًا في مشكلة عدم الانضباط الصفي، فعدم واقعية أنظمة الإدارة المدرسية وقوانينها وتعليماتها كعدم السماح باللعب في الملعب مثلاً، يدفع التلاميذ إلى تحدي هذه الأنظمة، وعدم الالتزام بها. فالتلاميذ يقبلون الأنظمة المعقولة والمنطقية ويلتزمون بها، لكنهم يرفضون الأنظمة التعسفية" **(أبو خليل، د.ت، ص. 89).**

بناءً على ما تم تناوله يتضح أن سوء الانضباط الصفي ليس مجرد التزام آلي بالقواعد بل هو محصلة لتداخل قوى متفاعلة؛ تبدأ من البناء النفسي للمتعلم ونوازعه الذاتية، وتمر عبر البيئة الأسرية التي تشكل 'البيئة الأولى' لسلوكه الاجتماعي، وصولاً إلى الفضاء المدرسي الذي يختبر مدى مرونة الأنظمة وكفاءة المعلم.

10- الممارسات التربوية لتحقيق الانضباط الصفي:

تتنوع الممارسات التربوية التي يستند إليها في إدارة القسم، بهدف الارتقاء بالقواعد التنظيمية من مجرد "أوامر مفروضة" إلى ثقافة سلوكية واعية يتبناها المتعلمون تلقائيًا. ومن أهم هذه الممارسات نذكر ما يلي:

– "التحضير الجيد للدرس؛

– تنمية اتجاه ايجابي للتعلم لدى التلاميذ داخل الفصل وتوفير بيئة صفية يسودها العمل بجدية؛

– العمل على توفير علاقات إنسانية جيدة وايجابية مع التلاميذ وجعل الاتصال بينه وبين تلاميذه قائما على الصداقة والموضوعية؛

– تشجيع التلاميذ على المشاركة في المواقف التعليمية؛

– تعزيز السلوك الايجابي لدى التلاميذ؛

– العمل على اعتماد أساليب العمل الديمقراطي مع التلاميذ؛

– مساعدة التلاميذ على تجنب العوامل التي تؤدي إلى المشكلات السلوكية الصفية؛

– الاهتمام المستمر بالتلاميذ ومعالجة حالات الفوضى باستخدام الوسائل المناسبة؛

– التعرف على مشكلات التلاميذ ودراستها والعمل على إيجاد حلول بناءة لها؛

– تشجيع التلاميذ على المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بشؤونهم؛

– تجنب إحداث الاضطراب أو الظهور بمظهر العجز داخل الفصل" **(مالكي، 2023، ص ص. 96-97).**

"كما يمكن للأستاذ استخدام بعض الممارسات التي تساعد تلاميذه على تنمية الانضباط الذاتي لديهم وتتمثل في:

– استخدام أسلوب الثواب والعقاب في الصف مما يساعد تلاميذه على توجيه سلوك التلميذ ودعم نمو الانضباط لديه؛

– إفساح المجال أمام التلاميذ للاشتراك في أنشطة اجتماعية؛

– وضع القواعد السلوكية التي ينبغي على التلاميذ احترامها وممارستها؛

– إتاحة الفرص أمام التلاميذ لممارسة نوع من التقييم الشخصي لتصرفاتهم **(زرايرية، 2019، ص. 46).**

بناءً على ما تم تناوله يتضح أن الممارسات التربوية لتحقيق الانضباط الصفي ليست مجرد إجراءات تقنية آلية، بل هي استراتيجيات تفاعلية تهدف إلى بناء وعي قيمي لدى المتعلم؛ بشرط أن تتكامل فيها مهارات التحضير البيداغوجي مع أدوات الاحتواء النفسي لخلق بيئة تعليمية محفزة؛ تتسم بروح التشارك والمسؤولية، وتجعل من الالتزام بالنظام قيمةً أخلاقيةً واعية تنبع من تقدير التلميذ لذاته وللعملية التعليمية.

خلاصة:

نخلص في هذا الفصل إلى أن الانضباط الصفي يمثل الركيزة الجوهرية والشرط الأساسي لضمان جودة الأداء التربوي داخل المدرسة، فباعتباره المظهر السلوكي المنظم للعملية التعليمية، تتجلى أهميته الكبرى في تمكين أطراف الموقف التربوي من التفاعل بوعي

مع قواعد البيئة الصفية، ومواجهة مشتتاتها وضغوطها بثبات بعيدًا عن الفوضى أو العشوائية، وقد اتضح لنا هذا الترابط بشكل متكامل في هذا الفصل من دراستنا؛ حيث انطلقنا من تحديد مفهوم الانضباط الصفي ورصد أهدافه الأساسية، مرورًا بتبيان أنماطه المختلفة واستعراض نماذجه النظرية المفسرة له، وصولاً إلى استخلاص أبرز الممارسات التربوية الكفيلة بتحقيقه، وهو ما أكد في النهاية على دور هذا الانضباط في توجيه سلوك المتعلمين ودفع البيئة المدرسية نحو الاستقرار والتميز والنجاح.

الفصل الرابع
الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية

2- الدراسة الأساسية

2-1- منهج الدراسة

2-2- مجتمع الدراسة

2-3- عينة الدراسة

2-4- حدود الدراسة

2-5- أداة الدراسة

2-6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة

تمهيد:

بعد التطرق إلى الجانب النظري الذي يمثل الأساس العلمي للدراسة، يخصص هذا الفصل لعرض الإجراءات الميدانية والمنهجية التي تم اتباعها في البحث الحالي. نبدأ أولاً بعرض الدراسة الاستطلاعية ودورها الأساسي في الميدان، وتليه الدراسة الأساسية بمختلف محاورها المتمثلة في: تحديد منهج الدراسة المستخدم بما يتلاءم مع طبيعة الموضوع وتعريف مجتمع الدراسة الأصلي، ثم بيان كيفية اختيار عينة الدراسة؛ وحدود الدراسة (البشرية، المكانية، والزمنية)، ويليه وصف أداة الدراسة المعتمدة وبيان خصائصها السيكومترية من صدق وثبات، لينتهي الفصل في الأخير بعرض الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة لمعالجة البيانات واختبار الفرضيات.

1- الدراسة الاستطلاعية:

اشتملت الدراسة الاستطلاعية على **(30)** تلميذًا وتلميذةً يدرسون بالسنة الثانية ثانوي تم اختيارهم بطريقة قصدية لتجريب أدوات الدراسة الميدانية على عينة الدراسة الاستطلاعية.

1-1- أهدافها: تتضح أهداف الدراسة الاستطلاعية للبحث الحالي فيما يلي:

- التقرب من مجتمع الدراسة.
- التأكد من وضوح العبارات ومدى ملاءمة الأداة.
- حساب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.
- اكتشاف بعض جوانب النقص في إجراءات التطبيق.
- الكشف عن الصعوبات التي قد تواجه أفراد العينة أثناء الاجابة تمهيدًا لتطبيقها في الدراسة الاساسية.

1-2- إجراءاتها: استهدفت الدراسة عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي لنطبق عليهم الدراسة الاستطلاعية، حيث بلغ عددهم **(30)** تلميذًا وتلميذةً، هذا وقد طبق عليهم خلال شهر أفريل 2026.

1-3- نتائجها: بعد تطبيق الاستبيان على العينة الاستطلاعية سجلت مجموعة البحث تجاوبًا كبيرًا من طرف أفراد العينة، وهذا دليل كافٍ على سهولته ووضوح عباراته، كما تميزا بصدقٍ وثباتٍ عالين، وبالتالي تم تطبيقها في الدراسة الأساسية في صورتهما الأصلية.

2- الدراسة الأساسية:

2-1- منهج الدراسة: عرف "**محمود بدوي**" المنهج على أنه "مجموعة القواعد التي يستعملها الباحث لتفسير ظاهرة معينة بهدف الوصول إلى الحقيقة العلمية أو أنه الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة من القواعد العامة التي تهيمن سير العقل وتحديد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة" **(طواهير وعثمان، 2022، ص. 23).**

ويتمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي الارتباطي لأنه المنهج المناسب لمشكلة الدراسة "**الاتزان الانفعالي وعاقته بالانضباط الصفي لدى التلاميذ السنة الثانية ثانوي**" باعتباره المنهج الذي يعمل على دراسة الظواهر كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًا أو تعبيرًا كميًا.

2-2- مجتمع الدراسة: "وهو جميع المفردات أو الوحدات التي تتوافر فيها الخصائص المطلوب دراستها؛ وعادة ما يُعرف مجتمع البحث باسم إطار مجتمع البحث، الذي يشمل أسماء وعناوين مفردات مجتمع البحث" **(غربي علي، 2009 ص. 49).**

يتكون مجتمع الدراسة الحالي من تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتمدرسين بثانوية خرخاش العمري بالسوامع- ولاية المسيلة، والذين يتابعون دراستهم بصفة منتظمة خلال العام الدراسي **(2026/2025)**، حيث بلغ عددهم الإجمالي **(103)** تلميذًا وتلميذةً.

2-3-عينة الدراسة: "هي مجموعة جزئية من المجتمع لها نفس خصائصه الأصلية التي تنتمي إليه ويكون الغرض منها الحصول على معلومات مرتبطة بالمجتمع عن طريق اختيار عدد من الأشخاص للدراسة يمثلون المجتمع أي هي نموذج يشمل جزء من وحدات المجتمع الأصلي يكون ممثلا له تمثيلاً جيدًا، بحيث يحمل صفاته المشتركة وهذا النموذج أو الجزء يغنى الباحث عن دراسة كل وحدات ومفردات المجتمع الأصلي خاصة في حالة صعوبة أو

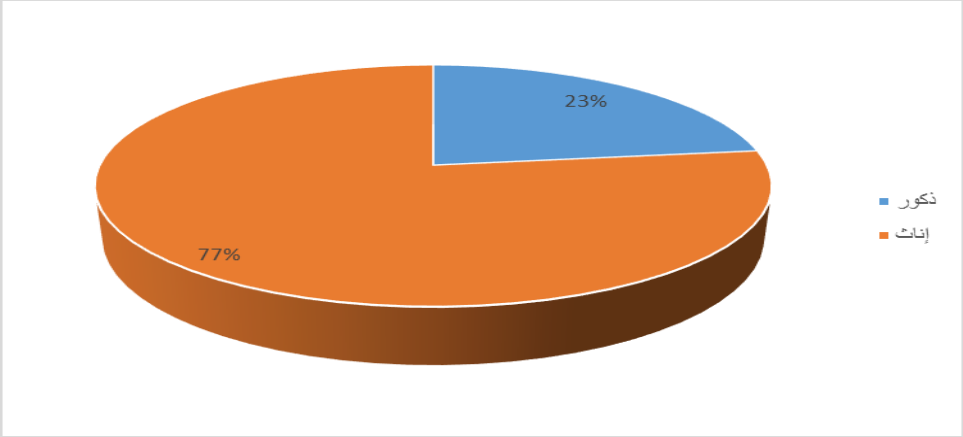
استحالة دراسة كل تلك الوحدات. ويتم اختيار العينة وفقًا لأسس وأساليب علمية متعارف عليها" **(بن حاج، د.ت، ص. 05)**.

وتكونت عينة الدراسة من **(100)** تلميذًا وتلميذةً، تم اختيارهم بطريقة مسحية (طريقة المسح الشامل للعينة) وتعرف بأنها: "الطريقة التي يقوم فيها الباحث بالدراسة الشاملة لمفردات المجتمع الذي يدرسه، أو من جميع مفردات الظاهرة الداخلة في نطاق موضوع الدراسة" **(برو، 2014، ص. 177)**. وهذا ما سنوضحه في الجداول التالية:

الجدول رقم (01): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق متغير الجنس

سنوات الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	23	%23
إناث	77	%77
المجموع	100	%100

يتبين من خلال الجدول رقم **(01)** أن أكثر نسبة هي فئة الإناث تقدر بـ 77%، وهي نسبة مرتفعة مقارنةً مع فئة الذكور والتي تقدر بـ 23%.



الشكل رقم (01): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق متغير الجنس

2-4- حدود الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية بما يأتي:

- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على تلاميذ السنة الثانية ثانوي (الذكور والإناث) المتمدرسين بانتظام.

- **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة على مستوى ثانوية خرخاش العمري بالسوامع- ولاية المسيلة.

- **الحدود الزمانية:** تم إجراء هذه الدراسة عبر تسلسل زمني وافق سيرورة إعداد المذكرة وجاء على النحو الآتي:

- **في شهر نوفمبر 2025م:** تمت المصادقة على موضوع المذكرة وصياغة خطتها الأولية بعد دراستها وتدقيقها مع الأستاذ المشرف.
- **في شهري ديسمبر 2025 وجانفي 2026م:** تم جمع المادة العلمية للتراث النظري **(المتعلقة بالاتزان الانفعالي والانضباط الصفي)**، وتلخيصها وتنظيمها في فصول الدراسة.
- **في شهر فيفري 2026م:** تم حصر الدراسات السابقة واستخلاص أدوات جمع البيانات المتمثلة في مقياسي الدراسة.
- **في الفصل الدراسي الثاني (مارس 2026م):** تم النزول للميدان وتطبيق أدوات الدراسة على عينة التلاميذ بثانوية "**خرخاش العمري**" خلال العام الدراسي 2026/2025.
- **في شهري أفريل وماي 2026م:** تم تفريغ بيانات الدراسة الميدانية ومعالجتها إحصائيًا عبر برنامج (Spss 26)، وتحليل النتائج والتعليق عليها ومناقشتها في صيغتها النهائية.

2-5- أداة الدراسة: يحتاج الباحث إلى أدوات معينة لجمع البيانات والمعلومات الضرورية الخاصة بدراسته، لذا تم في هذه الدراسة اعتماد الأداة التالية لجمع البيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة.

2-5-1- مقياس الاتزان الانفعالي:

تم الاعتماد في دراستنا على مقياس الاتزان الانفعالي من إعداد الباحث "**حسين عبد الحميد عيسى، 2013**" والمكون من **(29)** فقرة موزعة على أربعة أبعاد وهي: بعد السيطرة والتحكم، وبعد المرونة الاجتماعية، وبعد الثبات الانفعالي، وبعد التوجه نحو الحياة **(انظر الملحق رقم 01)**.

واستخدم مقياس ليكرت الثلاثي لمعرفة المستوى: (دائمًا، أحيانًا، أبدًا).

* **طريقة تصحيح المقياس:** يتم تقدير الدرجات على المقياس للاستجابات الثلاثية وفقًا لطريقة ليكرت Likert، كما هي في الجدول التالي:

الجدول رقم (02): يوضح تقدير الدرجات لبدائل استجابات الأفراد على عبارات مقياس الاتزان الانفعالي

بدائل الإجابات	دائمًا	أحيانًا	أبدًا
الدرجات	3	2	1

وبذلك تنحصر درجات افراد عينة الدراسة ما بين (29، 87) درجة.

والجدول التالي يوضح توزيع البنود على أبعاد مقياس الاتزان الانفعالي:

الجدول رقم (03): يوضح توزيع البنود على أبعاد مقياس الاتزان الانفعالي

الرقم	الأبعاد	رقم البنود	عدد البنود
01	السيطرة والتحكم	25-21-17-13-9-5-1	07
02	المرونة الاجتماعية	29-26-22-18-14-10-6-2	08
03	الثبات الانفعالي	27-23-19-15-11-7-3	07
04	التوجه نحو الحياة	28-24-20-16-12-8-4	07
المجموع			29

2-5-2- مقياس الانضباط الصفي:

تم الاعتماد في دراستنا على مقياس الانضباط الصفي من إعداد الباحثة "**مالكي ربيعة، 2023**" والمكون من **(20)** فقرة **(انظر الملحق رقم 02)**.

واستخدم مقياس ليكرت الخماسي لمعرفة المستوى: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا).

* **طريقة تصحيح المقياس:** يتم تقدير الدرجات على المقياس للاستجابات الخماسية وفقًا لطريقة ليكرت (Likert)، كما هي في الجدول التالي:

الجدول رقم (04): يوضح تقدير الدرجات لبدائل استجابات الأفراد على عبارات مقياس الانضباط الصفي

بدائل الإجابات	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
الدرجات	5	4	3	2	1

2-5-1- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

2-5-1-1- مقياس الاتزان الانفعالي:

2-5-1-1-1- صدق المقياس:

- الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الأول:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الأول **(السيطرة والتحكم)** بمعامل الارتباط بيرسون، حيث جاءت الارتباطات بين العبارات مع الدرجة الكلية له كلها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) ومستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وعددها (07) عبارات، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط فيها ما بين (0.848) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (03) والدرجة الكلية للمحور الأول ككل و(0.445) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (07) والدرجة الكلية للمحور الأول ككل، وعمومًا يمكن القول بأن المحور الأول **(السيطرة والتحكم)** صادق، كما هو موضح في الجدول رقم **(05)**:

الجدول رقم (05): يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات المحور الأول (السيطرة والتحكم)

العبارة	الدرجة الكلية للمحور الأول
العبارة 01	0.687**
العبارة 02	0.702**
العبارة 03	0.848**
العبارة 04	0.775**
العبارة 05	0.651**
العبارة 06	0.533**
العبارة 07	0.445*
**الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) *الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)	

- **الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الثاني:**

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثاني **(المرونة الاجتماعية)** بمعامل الارتباط بيرسون، حيث جاءت الارتباطات بين العبارات مع الدرجة الكلية له كلها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) ومستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وعددها (08) عبارات، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط فيها ما بين (0.834) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (09) والدرجة الكلية للمحور الثاني ككل و(0.512) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (12) والدرجة الكلية للمحور الثاني ككل، وعمومًا يمكن القول بأن المحور الثاني **(المرونة الاجتماعية)** صادق، كما هو موضح في الجدول رقم **(06)**:

الجدول رقم (06): يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات المحور الثاني (المرونة الاجتماعية)

العبارة	الدرجة الكلية للمحور الثاني
العبارة 08	0.577**
العبارة 09	0.834**
العبارة 10	0.821**
العبارة 11	0.751**
العبارة 12	0.512**
العبارة 13	0.776**
العبارة 14	0.669**
العبارة 15	0.586**
**الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) *الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)	

- **الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الثالث:**

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثالث **(الثبات الانفعالي)** بمعامل الارتباط بيرسون، حيث جاءت الارتباطات بين العبارات مع الدرجة الكلية له كلها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) ومستوى الدلالة ألفا

(α=0.05)، وعددها (07) عبارات، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط فيها ما بين (0.815) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (16) والدرجة الكلية للمحور الثالث ككل و(0.614) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (22) والدرجة الكلية للمحور الثالث ككل، وعمومًا يمكن القول بأن المحور الثالث **(الثبات الانفعالي)** صادق، كما هو موضح في الجدول رقم **(07)**:

الجدول رقم (07): يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات المحور الثالث (الثبات الانفعالي)

العبارة	الدرجة الكلية للمحور الثالث
العبارة 16	0.851**
العبارة 17	0.775**
العبارة 18	0.642**
العبارة 19	0.742**
العبارة 20	0.815**
العبارة 21	0.819**
العبارة 22	0.614**
**الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) *الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)	

- الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الرابع:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الرابع **(التوجه نحو الحياة)** بمعامل الارتباط بيرسون، حيث جاءت الارتباطات بين العبارات مع الدرجة الكلية له كلها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) ومستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وعددها (07) عبارات، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط فيها ما بين (0.849) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (29) والدرجة الكلية للمحور الرابع ككل و(0.706) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (27) والدرجة الكلية للمحور الرابع ككل، وعمومًا يمكن القول بأن المحور الرابع **(التوجه نحو الحياة)** صادق، كما هو موضح في الجدول رقم **(08)**:

الجدول رقم (08): يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات المحور الرابع (التوجه نحو الحياة)

العبارة	الدرجة الكلية للمحور الرابع
العبارة 23	0.826**
العبارة 24	0.765**
العبارة 25	0.754**
العبارة 26	0.753**
العبارة 27	0.706**
العبارة 28	0.806**
العبارة 29	0.849**
**الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) *الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)	

- الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية لمقياس ككل:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس ككل **(الاتزان الانفعالي)** بمعامل الارتباط بيرسون، حيث جاءت الارتباطات بين المحاور مع الدرجة الكلية له كلها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) ومستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وعددها (04) محاور، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط فيها ما بين (0.960) كأعلى ارتباط كان بين المحور (03) والدرجة الكلية للمقياس ككل و(0.901) كأدنى ارتباط كان بين المحور (01) والدرجة الكلية للمقياس ككل، وعمومًا يمكن القول بأن المقياس **(الاتزان الانفعالي)** صادق، كما هو موضح في الجدول رقم **(09):**

الجدول رقم (09): يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات مقياس الاتزان الانفعالي ككل

المحور	الدرجة الكلية للمقياس ككل
المحور الأول	0.901**
المحور الثاني	0.955**
المحور الثالث	0.960**
المحور الرابع	0.945**
**الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)	

*الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)

2-5-1-1-2- ثبات المقياس:

- **طريقة ألفا-كرونباخ:** تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach-Alpha)، حيث بلغت قيمة درجته الكلية (0.960).

الجدول رقم (10): يوضح قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس الاتزان الانفعالي ككل

الرقم	المتغير	معامل ألفا كرونباخ
01	السيطرة والتحكم	0.802
02	المرونة الاجتماعية	0.845
03	الثبات الانفعالي	0.873
04	التوجه نحو الحياة	0.898
مقياس الاتزان الانفعالي ككل		0.960

يتضح من الجدول رقم **(10)** أن قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس وأبعاده قيم مرتفعة بلغت (0.960) وهي قيم تدل على ثبات المقياس.

2-5-1-2- مقياس الانضباط الصفي:

2-5-1-2-1- صدق المقياس:

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب لصدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير ارتباطات العبارات على المقياس ككل كما يلي:

- **الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس:**

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس **(الانضباط الصفي)** بمعامل الارتباط بيرسون، حيث جاءت الارتباطات بين العبارات مع الدرجة الكلية له كلها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) ومستوى الدلالة ألفا (α=0.05) وعددها (20) عبارة، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط فيها ما بين (0.756) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (13) والدرجة الكلية للمقياس ككل و(0.375) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (05) والدرجة الكلية للمقياس ككل، ما عدا العبارات (02، 03، 07، 15، 18)

هي غير دالة احصائيًا، وعمومًا يمكن القول بأن المقياس **(الانضباط الصفي)** صادق، كما هو موضح في الجدول رقم **(11)**:

الجدول رقم (11): يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات مقياس الانضباط الصفي

العبارة	الدرجة الكلية للمقياس	العبارة	الدرجة للمقياس
العبارة 01	0.464**	العبارة 11	0.411**
العبارة 02	0.327	العبارة 12	0.481**
العبارة 03	0.296	العبارة 13	0.756**
العبارة 04	0.513**	العبارة 14	0.536**
العبارة 05	0.375*	العبارة 15	0.304
العبارة 06	0.448*	العبارة 16	0.486**
العبارة 07	0.219	العبارة 17	0.474**
العبارة 08	0.497**	العبارة 18	0.299
العبارة 09	0.659**	العبارة 19	0.445*
العبارة 10	0.525**	العبارة 20	0.466**
**الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)			
*الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)			

2-5-1-2-2- ثبات المقياس:

- **طريقة ألفا- كرونباخ:** تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach-Alpha)، حيث بلغت قيمة درجته الكلية (0.798).

الجدول رقم (12): يوضح قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس الانضباط الصفي ككل

المتغير	معامل ألفا كرونباخ
الانضباط الصفي	0.798

يتضح من الجدول رقم **(12)** أن قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس بلغت (0.798) وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات المقياس.

2-6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة واختبار فرضياتها، تم معالجة البيانات باستخدام الحاسب الآلي من خلال برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية **(spss 26)**، وفق الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية للبيانات، لوصف خصائص العينة.
- اختبار الدلالة الإحصائية (ت) لعينتين مستقلتين.
- معامل الارتباط بيرسون.
- معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات.
- اختبار (ت) لعينة واحدة.

خلاصة:

بعد التعرف على خطوات تطبيق الدراسة واختيار العينة قمنا بتصحيح أوراق الإجابة وتفريغها في الحاسوب عن طريق نظام الحزمة الإحصائية (SPSS VERSION 26)، ثم قمنا بالمعالجة الإحصائية من خلال الأساليب الإحصائية السابقة الذكر لتحليلها والتوصل في النهاية إلى النتائج والتي سيتم عرضها وتفسيرها في الفصل الموالي.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد

1- عرض نتائج الدراسة

2- مناقشة نتائج الدراسة

3- الاستنتاج العام

4- اقتراحات

تمهيد:

لقد هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية "خرخاش العمري" بالسوامع (ولاية المسيلة)، والكشف عن مستويات كل من الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي لديهم، بالإضافة إلى معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستويات هذين المتغيرين والتي تعزى لمتغير الجنس. لذا سنقوم في هذا الفصل بعرض تفصيلي للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة الإحصائية، وكذا مناقشة وتفسير ما أسفرت عنه هذه النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

1- التحقق من طبيعة التوزيع: قبل البدء في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة والملائمة وجب أولاً التحقق من شرط اعتدالية التوزيع بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة الحالية، والجدول رقم **(13)** يوضح ذلك:

الجدول رقم (13): يوضح التحقق من شرط اعتدالية التوزيع بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة

المتغيرات	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			القرار
	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
الاتزان الانفعالي	0.116	100	0.190	0.953	100	0.094	غير دال
الانضباط الصفي	0.118	100	0.171	0.952	100	0.090	غير دال

من خلال المعطيات المبينة بالجدول رقم **(13)** نلاحظ وبناءً على قيمة اختبار كولمنجروف سميرنوف واختبار شابيرو وينك في درجات أفراد عينة الدراسة على المقياسين المطبق في الدراسة كانت غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha = 0.05$)، وبالتالي يمكن الحكم على أن توزيع البيانات اعتدالي، ومنه فإن كل الأساليب الاحصائية التي ستستخدم في المعالجة هي أساليب بارامترية.

2- عرض نتاج الدراسة:

2-1- عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

نصت الفرضية الفرعية الأولى لهاته الدراسة على أن: "**مستوى الاتزان الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي مرتفع**".

وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة للعينة الواحدة القائم على أساس المقارنة بين متوسط العينة في الاستبيان ككل والمتوسط النظري له، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول رقم **(14)**:

الجدول رقم (14): يوضح مستوى الاتزان الانفعالي لدى عينة الدراسة

المقياس	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
الاتزان الانفعالي	100	116	103.60	25.228	99	140.890	0.000	غير دال عند 0.01

من خلال النتائج المبينة بالجدول رقم **(14)** نلاحظ وبناءً على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس **(الاتزان الانفعالي)** ككل والذي بلغ (103.60) أنه أقل تمامًا من المتوسط النظري له والمقدر بـ (116)، بناءً عليه فإن "**مستوى الاتزان الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي منخفض**"، وهذا ما أكدته قيمة "ت" والتي بلغت (140.890) وهي قيمة موجبة وغير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01) وهذا يعني أنه لا توجد فروق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط النظري للمقياس لصالح متوسط الأفراد، وبالتالي فإن هذه النتيجة تعارض فرضية الدراسة الفرعية الأولى والقائلة "**مستوى الاتزان الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي مرتفع**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99%، مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

2-2- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

نصت الفرضية الفرعية الثانية لهاته الدراسة على أن: "**مستوى الانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي مرتفع**".

وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة للعينة الواحدة القائم على أساس المقارنة بين متوسط العينة في المقياس ككل والمتوسط النظري له، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول رقم **(15)**:

الجدول رقم (15): يوضح مستوى الانضباط الصفي لدى عينة الدراسة

المقياس	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
الانضباط الصفي	100	80	73.270	12.556	99	58.354	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج المبينة بالجدول رقم **(15)** نلاحظ وبناءً على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس **(الانضباط الصفي)** ككل والذي بلغ (73.270) أنه أقل تمامًا من المتوسط النظري له والمقدر بـ (80)، بناءً عليه فإن "**مستوى الانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي منخفض**"، وهذا ما أكدته قيمة "ت" والتي بلغت (58.354) وهي قيمة موجبة وغير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط النظري للمقياس لصالح متوسط الأفراد، وبالتالي فإن هذه النتيجة تعارض فرضية الدراسة الفرعية الثانية والقائلة "**مستوى الانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي مرتفع**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99%، مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

2-3- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

نصت الفرضية الفرعية الثالثة لهاته الدراسة على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتزان الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس**".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة (ت) باستخدام اختبار (T-test) لتحديد دلالة الفروق في وفق متغير الجنس والنتائج الخاصة بذلك موضحة في الجدول رقم **(16)**.

الجدول رقم (16): يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق في توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير الجنس

المقياس ككل	الجنس	حجم العينة	اختبار ليفين للكشف عن التجانس	مستوى الدلالة (ليفين)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
الاتزان الانفعالي	ذكر	23	3.448	0.066	85.826	25.191	98	-4.034	0.000	دال عند 0.05
	أنثى	77			108.337	22.963				

من خلال الجدول رقم **(16)** نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت (3.448)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، ومنه يوجد تجانس بين العينتين، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة للجنس في "**مستوى الاتزان الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**"، والتي بلغت عند الذكور (85.826) وعند الإناث (108.337)، نلاحظ أن هناك فروق طفيفة بينهما، وما يؤكد ذلك أن قيمة اختبار الفروق (T_{test}) والتي بلغت (-4.034) هي قيمة سالبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت مؤيدة لفرضية الدراسة الفرعية الثالثة والقائلة بـ "**توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاتزان الانفعالي**

لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس"، ومنه يتم رفض الفرضية الصفرية القائلة بـ **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتزان الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس"**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95%، مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

2-4- عرض نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

نصت الفرضية الفرعية الرابعة لهاته الدراسة على أنه: **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس"**.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة (ت) باستخدام اختبار (T-test) لتحديد دلالة الفروق في وفق متغير الجنس والنتائج الخاصة بذلك موضحة في الجدول رقم **(17)**.

الجدول رقم (17): يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق في توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانضباط الصفي تعزى لمتغير الجنس

المقياس ككل	الجنس	حجم العينة	اختبار ليفين للكشف عن التجانس	مستوى الدلالة (ليفين)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
الاتزان الانفعالي	ذكر	23	2.183	0.143	69.608	10.924	98	-1.606	0.111	غير دال عند 0.05
	أنثى	77			74.363	12.866				

من خلال الجدول رقم **(17)** نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت (2.183)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، ومنه يوجد تجانس بين العينتين، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة للجنس في "**مستوى الانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**"، والتي بلغت عند الذكور (69.608) وعند الإناث (74.363) نلاحظ أن هناك فروق طفيفة بينهما، وما يؤكد ذلك أن قيمة اختبار الفروق (T_{test}) والتي بلغت (−1.606) هي قيمة سالبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت معارضة لفرضية الدراسة الفرعية الرابعة والقائلة بـ "**توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس**"، ومنه يتم قبول الفرضية الصفرية القائلة بـ "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95%، مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

2-5- عرض نتائج الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة لهاته الدراسة على أنه: "**توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**".

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج الارتباط بيرسون بين الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي، والنتائج الخاصة بذلك موضحة في الجدول رقم **(18)**.

الجدول رقم (18): يوضح معامل الارتباط بيرسون بين المتغيرين

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاتزان الانفعالي	**0.456	0.000
الانضباط الصفي		

يتضح من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم **(18)** أنه "**توجد علاقة ارتباطية طردية موجبة متوسطة دالة احصائيًا بين الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**"، حيث قدر معامل الارتباط بين المتغيرين بـ (r=0.456)، مما يشير إلى وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين المتغيرين في عينة

الدراسة، ومنه نقبل الفرضية العامة القائلة بأنه: "**توجد علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**".

3- مناقشة نتائج الدراسة:

3-1- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

نصت الفرضية الفرعية الأولى لهاته الدراسة على أن: "**مستوى الاتزان الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي مرتفع**".

وتوصلت الفرضية الفرعية الأولى إلى عدم تحقق هذه الفرضية وأن "**مستوى الاتزان الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي منخفض**".

تتفق هذه النتيجة وتتقاطع مع الخلفية النظرية لدراسة **(مالكي، 2023)** ودراسة **(أحمد وبنوبي وسالم، 2025)** من حيث حساسية بناء الضبط الانفعالي في المراحل التطورية كما تلتقي مع طرح دراسة **(De Neve et al., 2023)** التي أشارت إلى الانتشار الواسع لصعوبات تنظيم وتوجيه الانفعالات لدى المراهقين في البيئات المدرسية نتيجة الضغوط المتزايدة.

وتختلف مع دراسة **(الجوالدة وآخرون، 2017)** التي أظهرت أن مستوى الاتزان جاء بدرجة تقدير متوسط؛ ويعود الاختلاف لخصوصية مرحلة المراهقة المتوسطة التي يمر بها أفراد عينة دراستنا الحالية وما يصاحبها من تقلبات سيكولوجية وفسيولوجية حادة.

أما فيما يخص النظريات المفسرة للاتزان الانفعالي، فإن لكل نظرية توجهًا خاصًا في تفسير هذا السلوك، ويمكن تفسير نتيجة الفرضية الحالية في ضوء بعض هذه النظريات كما يلي:

حسب "**نظرية التحليل النفسي**" يفسر (فرويد) هذا الانخفاض الحاد بأن تلميذ المرحلة الثانوية يعيش صراعاً عنيفاً حيث تطغى نزوات ودوافع الهو الاندفاعية الناتجة عن البلوغ على سلطة الأنا الأعلى الكابحة.

ونظرًا لأن ميكانيزمات الأنا لم تصل بعد إلى النضج الكافي لإحداث التكيف والتوازن **(مبارك، 2008)**، فإن النتيجة تترجم في صورة هبوط في مؤشر الاتزان الانفعالي وبروز القلق والاضطراب الوجداني.

وتعزو "**النظرية النفسية الاجتماعية**" هذا الانخفاض إلى وجود خلل أو فجوة في إشباع الحاجات السيكولوجية الأساسية للمراهق (كالاستقلالية والأمن والقبول)؛ فحسب **(الشيباني، 2022)** يولد عدم إشباع هذه الحاجات في البيئة الأسرية والمدرسية حالة من الإحباط التراكمي تظهر كعدم اتزان انفعالي.

وعند إسقاط هذا الطرح سوسيولوجيًا على التلميذ المراهق في المجتمع الجزائري، نجد أن هذا الانخفاض في الاتزان الانفعالي يعكس طبيعة الضغوط النفسية والاجتماعية التي تحيط به؛ أبرزها القلق من المستقبل الأكاديمي والمهني، وضغوط التمثلات الوالدية والمدرسية التي تطالبه بالتحصيل والتميز المستمر في هذه المرحلة الانتقالية الحرجة، يقابلها نقص في آليات الإحاطة النفسية والوساطة التربوية داخل المؤسسات (كالتوجيه المدرسي والإرشاد النفسي الفعّال). هذا التجاذب بين سيكولوجية المراهقة الاندفاعية وبين غياب القنوات التربوية الممتصة للتوتر، يفسر بوضوح تراجع مؤشرات الاستقرار النفسي والضبط الانفعالي لدى أفراد العينة.

أما "**النظرية البيولوجية والمعرفية**" **(العليوي، 2025)** فترى أن التغيرات الفسيولوجية والهرمونية الطارئة في هذا السن تولد طاقة انفعالية خام يصعب كبحها، وبدمجها مع "**النظرية المعرفية**" **(المشعان، 2021)** نجد أن التقدير المعرفي للمراهق تجاه المواقف يكون مشوهاً أو مبالغاً فيه، مما يجعله يفسر المثيرات البسيطة كتهديد لشخصه، فيفشل في ضبط انفعالاته وتنخفض درجات اتزانه.

3-2- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

نصت الفرضية الفرعية الثانية لهاته الدراسة على أن: "**مستوى الانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي مرتفع**".

وتوصلت الفرضية الفرعية الثانية إلى عدم تحقق هذه الفرضية وأن "**مستوى الانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي منخفض**".

تتفق هذه النتيجة بقوة مع دراسة **(Grolnick & Kopp, 1993)** التي بينت أن غياب الإجراءات التنظيمية الواضحة يسهم في ظهور الاضطرابات السلوكية المشوشة وتتلاقى مع دراسة **(Esturgo & Sala, 2010)** في رصد تزايد حدة السلوك الفوضوي المدرسي لدى طلاب الثانوي كعائق مباشر للتحصيل التعليمي.

بينما تختلف هذه النتيجة بوضوح مع دراسة **(حريري، 2023)** التي سجلت مستويات انضباط عالية بفعل الأدوار الوقائية للإدارة، ومع دراسة **(الرمحي والصمادي, 2023)** التي أظهرت أن الاستراتيجيات الديمقراطية للمعلمين تضمن مناخًا منضبطًا؛ ويُفسر هذا الاختلاف بكون دراستنا تقيس وعي واستجابات "التلاميذ" أنفسهم ميدانياً، لا تمثلات المعلمين أو الإدارة.

أما فيما يخص النظريات المفسرة للانضباط الصفي، فإن لكل نظرية توجهًا خاصًا في تفسير هذا السلوك، ويمكن تفسير نتيجة الفرضية الحالية في ضوء بعض هذه النظريات كما يلي:

يفسر "**نموذج كونين**" **(Jacob Kounin)** هذا الانخفاض بما يعرف بالضجر المدرسي الناتج عن نمطية طرق التدريس وجفافها؛ ففراغ المراهق وعدم دمج طاقته معرفيًا يدفعه نحو الفوضى لإفراغ طاقته الحركية.

ويمكن إسقاط هذا الطرح بوضوح على واقع المدرسة الثانوية الجزائرية؛ حيث يعيش تلميذ السنة الثانية ثانوي ضغطًا معرفيًا ونفسيًا متمثلاً في كثافة المناهج التعليمية وتراكم المواد المقررة، يضاف إليها نظام الحصص الطويلة (التي تمتد لساعة كاملة أو ساعتين

متواصلتين في بعض المواد الأساسية)، وهو ما يسرّع من حدوث الضجر المدرسي وتشتت الانتباه، فيتحول هذا الثقل المعرفي والزمني إلى قلق انفعالي وضيق، يترجمه التلميذ سلوكيًا في شكل فوضى وتشويش داخل الحجرة الصفية كمتنفس من الضغط.

ومن منظور "**النظرية السلوكية**" **(نموذج سكنر)**، فإن هذا الانخفاض يعكس غياب التدعيم الفوري للسلوكيات الانضباطية الإيجابية من جهة، مقابل تكرار التعزيز السلبي للفوضى (كتلقي الاهتمام من الزملاء أو ضحك الأقران) من جهة أخرى، مما أدى لاستمرارية السلوك المشاغب واضمحلال الانضباط.

وحسب "**نموذج ريدل واتنبرغ**" **(Redl & Wattenberg)** يرجع انخفاض الانضباط إلى ديناميات الجماعة داخل القسم؛ فالمراهق يبحث عن مكانة واستقلالية داخل شريحة الأقران، وحين يتماهى الصف خلف التلميذ المحرض أو المهرج **(أبو خليل، د.ت)** تضعف السلطة القيادية للمعلم، ويتحول السلوك غير المنضبط إلى نمط جماعي لإثبات الذات وتحدي القوانين المدرسية كشكل من أشكال الاستقلالية.

ويرى "**نموذج جينوت**" **(Ginott)** أن انخفاض الانضباط هو رد فعل مباشر على غياب التواصل الإيجابي؛ فاعتماد بعض المعلمين على لغة التهكم، والنقد الموجه لشخصية المراهق بدلاً من سلوكه، يؤدي إلى صدام سيكولوجي حاد يترجمه المراهق بفوضى مضادة داخل القسم.

وتفسر "**النظريات الإنسانية**" **(ماسلو وروجرز)** خلفية هذا الصدام بأنها أزمة إشباع حاجات؛ فالتلميذ المراهق بحاجة ماسة لإشباع حاجته لتقدير الذات والأمان داخل القسم وحماية مفهومه عن ذاته أمام زملائه **(العدساني، 2023)**. وعندما يتعرض للنقد الجارح أو الإهمال من المعلم، تشعر ذاته بالتهديد، وحسب أطروحات "**الميكانيزمات الدفاعية الإنسانية**" فإنه يترجم هذا الإحباط الداخلي إلى سلوكيات فوضوية وتحدٍ علني لقوانين الصف، كآلية نفسية تعويضية لترميم كرامته المستهدفة وإثبات مكانته أمام جماعة الأقران مما يفسر انخفاض مستوى انضباطه الصفي.

3-3- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

نصت الفرضية الفرعية الثالثة لهاته الدراسة على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتزان الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس**".

وتوصلت الفرضية الفرعية الثالثة إلى أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتزان الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث**".

تتفق هذه النتيجة بالكامل مع دراسة **(النابلسي، 2016)** التي خلصت إلى وجود تباين دال إحصائيًا في مستويات الاتزان الانفعالي بين الجنسين، ومع دراسة **(أحمد وبنوبي وسالم، 2025)** التي رصدت فروقًا جوهرية في آليات الضبط والتنظيم الانفعالي تعزى للنوع الاجتماعي.

ويشير الإطار النظري إلى أن الجنس كمتغير ديمغرافي يحمل في طياته فروقًا بيولوجية فسيولوجية وفروقًا في الأدوار الاجتماعية والثقافية، مما ينعكس على طريقة البناء النفسي والانفعالي لكل جنس **(النابلسي، 2016)**.

ويمكن تفسير دلالة هذه الفروق في ضوء بعض هذه النظريات التالية:

تفسر كل من "**النظرية النفسية الاجتماعية**" و"**النظريات الإنسانية**" **(الشيباني، 2022)** هذه الفروق استنادًا إلى التنشئة الاجتماعية النوعية؛ فالإناث في المجتمع يخضعن لتربية تفرض قيودًا عائلية واجتماعية صارمة على التعبير الانفعالي الخارجي الصاخب (كالغضب والصراخ)، ويتم تدريبهن منذ الصغر على التحكم الذاتي والكبت السلوكي وإبداء الهدوء، في حين يُتاح للذكور هوامش أوسع للتعبير العنيف وإفراغ شحنات الانفعال خارجيًا بحجة "إثبات الرجولة". هذا التباين يؤدي **(حسب ماسلو)** إلى اختلاف طرق إشباع الحاجة للأمن، مما يخلق تفوقًا تنظيميًا للإناث في مؤشرات الاستقرار مقارنة بالاندفاعية والتهور وسرعة الاستثارة لدى الذكور.

وترى "**النظرية المعرفية**" **(المشعان، 2021)** أن المنظومة التفسيرية للمواقف تختلف بين الجنسين؛ فالإناث يملن لاستخدام استراتيجيات معرفية قائمة على التفكير الانعكاسي الداخلي وتجنب الصدام لحماية ذواتهن من الأحكام الاجتماعية السلبية، بينما يميل الذكور لمعالجة معرفية فورية تميل للمخاطرة وإثبات القوة البدنية والاندفاع اللفظي.

ومن منظور "**التحليل النفسي**" **(فرويد)**، فإن تشكل الأنا الأعلى وقوته الردعية يمارس قمعًا ومراقبة متفاوتة على اندفاعات الهو بين الجنسين في هذه المرحلة، مما يبرز تفوق الإناث في السيطرة الإجرائية على انفعالاتهن.

3-4- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

نصت الفرضية الفرعية الرابعة لهاته الدراسة على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس**".

وتوصلت الفرضية الفرعية الرابعة إلى عدم تحقق هذه الفرضية وأنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس**".

تتفق النتيجة مع دراسة **(حريري، 2023)** التي أشارت نتائجها لعدم وجود فروق دالة في الانضباط تعزى للمتغيرات الديمغرافية (كالنوع الاجتماعي).

وتختلف هذه النتيجة تمامًا مع دراسة **(Grolnick & Kopp, 1993)** التي أكدت تفوق الإناث إحصائيًا في معايير الانضباط السلوكي، وتتعارض مع دراسة **(Esturgo & Sala, 2010)** التي أثبتت بالدليل الميداني أن الذكور هم الأكثر ميلاً لإحداث الشغب والفوضى داخل الحصص التعليمية في الطور الثانوي.

ويمكن تفسير تساوى الذكور والإناث في انخفاض الانضباط الصفي (عدم وجود فروق) في ضوء بعض هذه النظريات التالية:

من منظور "**النظرية السلوكية**" **(نموذج سكنر)**، يعود عدم وجود فروق بين الجنسين إلى خضوع الذكور والإناث داخل نفس الحجرة الصفية في الثانوية الحالية إلى نفس المثيرات البيئية ونفس أساليب التعامل والتدريس؛ فالمناخ الصفي العام المشترك، وجمود الطرائق البيداغوجية، وغياب استراتيجيات التدعيم الفوري للسلوك الانضباطي، تؤثر على التلاميذ ككتلة متجانسة دون تمييز بين جنس وآخر، مما ولد استجابة سلوكية منخفضة ومتقاربة لدى الطرفين (الضجر المدرسي المشترك حسب نموذج كونين).

كما تلتقي هذه النتيجة مع "**نموذج ريدل واتنبرغ**" **(Redl & Wattenberg)** لديناميات الجماعة، حيث أن سلطة جماعة الأقران وضغوطها النفسية في مرحلة المراهقة المتوسطة لم تعد تقتصر على الذكور فحسب، بل أصبحت تؤثر بوضوح على الإناث أيضًا فالبحث عن التميز، وإثبات الاستقلالية، ومجاراة الزملاء والزميلات في خرق صرامة القوانين الصفية كنوع من الرفض لسلطة الكبار، أصبح ظاهرة سلوكية عامة تتقاسمها فئة المراهقين بالثانوية بشكل عام بغض النظر عن جنسهم.

ويعزز هذا الطرح الخصوصية الفيزيائية والسوسيولوجية للحجرات الصفية في المؤسسات التربوية الجزائرية؛ حيث يساهم عامل الاختلاط المستمر بين الجنسين داخل نفس الفضاء، إلى جانب مشكلة الاكتظاظ داخل الأقسام في بعض الثانويات، في إذابة الفروق الفردية وتقليص التباين في الخصوصيات السلوكية بين الذكور والإناث. وتحت ضغط هذه الظروف الفيزيائية المشتركة، تتوحد الاستجابة السلوكية ضد جمود الطرائق التعليمية، فتنتقل الفوضى سيكولوجيًا عبر ما يعرف بالعدوى السلوكية الجماعية التي تتقاسمها جماعة الأقران (ذكورًا وإناثاً) داخل القسم وبنفس الحدة.

ومن زاوية "**نموذج جينوت**" **(Ginott)** وتفسيرات "**النظرية المعرفية**"، فإن الأساليب التواصلية المعتمدة داخل الأقسام (كالتركيز على الإحباط اللفظي أو إهمال المشكلات المعرفية للتلاميذ) تولد تمثلات معرفية سلبية متطابقة لدى الذكور والإناث تجاه المادة الدراسية أو الأستاذ، مما يترجم سيكولوجيًا إلى ضعف الدافعية نحو الانتباه والالتزام بالقوانين

الصفية لدى الجنسين معًا وبنفس الدرجة، وهو ما يفسر غياب الفروق الإحصائية الجوهرية بينهما ميدانيًا في هذه الفرضية.

3-5- مناقشة نتائج الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة لهاته الدراسة على أنه: "**توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**".

وتوصلت الفرضية العامة إلى أنه "**توجد علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**".

أظهرت نتائج الدراسة الميدانية صحة وتأييد هذه الفرضية؛ حيث تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) ودالة إحصائيًا بين مستوى الاتزان الانفعالي ومستوى الانضباط الصفي لدى تلاميذ عينة الدراسة.

وتعني هذه النتيجة من الناحية السيكولوجية أنه كلما امتلك التلميذ المراهق القدرة على ضبط انفعالاته وتوجيهها بشكل سوي، انعكس ذلك إيجابًا على التزامه بالأنظمة والتعليمات داخل الحجرة الصفية، والتقليل من السلوكيات الفوضوية.

وتتفق هذه النتيجة بشكل مباشر مع دراسة **(مالكي، 2023)** التي أُجريت في البيئة الجزائرية على نفس الفئة العمرية، وأثبتت وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي. كما تنسجم مع الطرح الأجنبي في دراسة **(De Neve et al., 2023)** التي أكدت عبر تحليل الشبكة السيكومترية أن صعوبات تنظيم الانفعالات ترتبط مباشرة بخلل العلاقات مع المعلم والأقران وتعيق الاندماج الصفي، وهو ما يقابل إيجابًا ارتباط الاتزان بحسن الانضباط.

كما تدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة **(Valente et al., 2018)** ودراسة **(Mokhele, 2006)** من أن الكفاءة والقدرات الانفعالية تلعب دورًا محددًا ومحوريًا في ضبط السلوك وبناء بيئة صفية منضبطة.

كما تتسق النتيجة بطريقة غير مباشرة مع دراسة **(النابلسي، 2016)** التي أكدت على وجود علاقة ارتباطية إيجابية ودالة بين المتغيرات الانفعالية كالاتزان وبين البيئة الصفية المدركة.

وتجد هذه العلاقة الارتباطية تبريرها الواقعي في المنظومة التربوية الجزائرية من خلال الأدوار الحيوية للأستاذ؛ حيث لا يقتصر دوره على الجانب المعرفي الديداكتيكي فحسب، بل يمتد ليكون ضابطًا للمناخ الانفعالي داخل القسم. فالتلميذ المراهق في مرحلة التعليم الثانوي يمر بطفرة نمائية تجعله شديد الحساسية للمثيرات الخارجية، وحين يفتقر للاتزان ويرحب بالاندفاعية، يصبح عاجزًا عن الامتثال للضوابط؛ مما يؤكد ميدانيًا أن تحقيق الانضباط السلوكي داخل القسم لا ينفصل عن توفير الاستقرار السيكولوجي العاطفي للتلاميذ أولاً.

أما فيما يخص النظريات المفسرة للاتزان الانفعالي والانضباط الصفي، فإن لكل نظرية توجهًا خاصًا في تفسير هذا السلوك، ويمكن تفسير نتيجة الفرضية الحالية في ضوء بعض هذه النظريات كما يلي:

تفسر "**النظرية المعرفية**" **(المشعان، 2021)** أن التلميذ الذي يمتلك اتزانًا انفعاليًا لديه تقدير معرفي ممتاز للمواقف؛ فهو يفسر المثيرات من حوله بهدوء ودون اندفاع. هذا الاتزان المعرفي يلتقي مباشرة مع "**نموذج "كونين" (Kounin)** في الانضباط الصفي، والذي يرى أن انضباط التلاميذ يتحدد بمدى اندماجهم المعرفي في الدروس؛ فالتلميذ المتزن انفعاليًا يكون أكثر استعدادًا للانتباه والاندماج، مما يحميه من الضجر المدرسي، ويجعله يترجم استقراره النفسي إلى انضباط صفي تلقائي بفعل الوعي المعرفي بالموقف التعليمي.

ووفقًا "**للنظرية السلوكية**" فإن الانفعالات السوية والاتزان هما نتاج غياب المثيرات المنفرة واستقرار البيئة. وعند إسقاط ذلك على نموذج "**سكنر (Skinner)** للانضباط الصفي، نجد أن التلميذ المتزن انفعاليًا يميل بطبعه إلى إظهار سلوكيات هادئة داخل القسم هذه السلوكيات تتلقى تعزيزًا إيجابًا مستمرًا من المعلم (كالمديح أو العلامات)، وحسب قانون

التدعيم السلوكي، فإن هذا التعزيز يثبت سلوك الانضباط الصفي لديه ويجعله سلوكًا مستقرًا ومتكررًا.

وترى "**النظرية الإنسانية**" **(العدساني، 2023)** أن الاتزان الانفعالي يحدث عندما ينجح التلميذ المراهق في إشباع حاجاته النفسية كالأمن، والتقدير، والانتماء. هذا الإشباع الداخلي ينعكس مباشرة على علاقته بمعلمه؛ وهنا يظهر نموذج "**جينوت**" **(Ginott)** في الانضباط الصفي، القائم على الاحترام المتبادل. فالتلميذ المتزن يتقبل لغة المعلم وتوجيهاته دون حساسية أو عناد، فلا يلجأ إلى الفوضى كآلية دفاعية لفت الانتباه، مما يحقق ارتباطًا طرديًا بين هدوئه النفسي وانضباطه السلوكي.

وتفسر "**نظرية التحليل النفسي**" **(مبارك، 2008)** الاتزان الانفعالي بقدرة الأنا على ضبط نزوات الهو الاندفاعية وتحقيق توازن مع الأنا الأعلى. وهذا الضبط الداخلي يتكامل مع **نموذج** "**ريدل واتنبرغ**" **(Redl & Wattenberg)** لديناميات الجماعة في الانضباط الصفي؛ فالتلميذ الذي يفتقر للاتزان (طغيان الهو) يسهل قياده واندماجه خلف التلميذ المحرض أو المهرج في القسم لإثبات ذاته عبر الفوضى، بينما التلميذ المتزن انفعاليًا (قوة الأنا) يمتلك حصانة نفسية تمنعه من الانجرار وراء ضغوط جماعة الأقران المشاغبة فيحافظ على هدوئه وانضباطه الصفي تماشيًا مع منظومة القيم داخل القسم.

4- الاستنتاج العام:

توصلت الدراسة الحالية إلى جملة من النتائج الأكاديمية التي استندت بشكل أساسي إلى معطيات واقعية مستقاة من البيئة التربوية الممارسة داخل الثانويات، وذلك من خلال استخدام أدوات علمية ومنهجية دقيقة؛ وبعد اختبار الفرضيات المطروحة ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، تم التوصل إلى النتائج التالية:

– توجد علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

– مستوى الاتزان الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي منخفض.

– مستوى الانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي منخفض.

– توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاتزان الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

5- اقتراحات:

استنادًا إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية حول "**الاتزان الانفعالي وعلاقته بالانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**"، وبالنظر إلى أهمية تدعيم الاستقرار النفسي للمراهقين وتعزيز أثر الانضباط الذاتي في الميدان التربوي والتعليمي، تبرز جليًا الحاجة إلى تقديم مجموعة من المقترحات والآليات الإجرائية والبحثية التي من شأنها ترقية المناخ الصفي وتطويره بما يتناسب مع الخصائص السيكولوجية للفئة المستهدفة واحتياجاتها ونذكر منها:

1. تكثيف حصص الاستماع والاستشارات الإرشادية من طرف مستشاري التوجيه والمرافقة المدرسية الموجهة لتلاميذ السنة الثانية ثانوي، لمساعدتهم على تفكيك قلق المراهقة والضغوط الدراسية، مما ينعكس إيجابًا على استقرارهم الوجداني وهدوئهم الصفي.

2. إدراج ورشات مبسطة ونشاطات دورية تعنى بالذكاء الانفعالي واستراتيجيات ضبط النفس ضمن ساعات النشاطات الثقافية والصحية المرافقة للمناهج التعليمية، واستغلال النوادي المدرسية في ذلك.

3. دعوة المفتشين التربويين إلى تخصيص أجزاء من الندوات الداخلية للأساتذة (خاصة الجدد منهم) لمناقشة مهارات التواصل واستراتيجيات الإدارة الصفية الحديثة كبديل للضبط القسري والأساليب التقليدية.

4. حث الأساتذة على وضع القوانين واللوائح التنظيمية داخل الحجرة الدراسية بمشاركة التلاميذ أنفسهم في بداية السنة الدراسية، مما يعزز دافعيتهم الداخلية للامتثال والتحكم الذاتي بدل القوانين الصارمة.

5. دعوة الباحثين في علوم التربية وعلم النفس لإجراء دراسات مماثلة تشمل مستويات تعليمية أخرى كالسنة الثالثة ثانوي، مع بحث علاقة الاتزان الانفعالي بمتغيرات إضافية مثل ضبط الذات، اتخاذ القرار، جودة الحياة.

الخاتمة

في ختام هذه الدراسة، تجدر الإشارة إلى أن الاتزان الانفعالي يعد من العمليات النفسية والوجدانية التي تساهم بفعالية في تنمية شخصية المتعلم وتكيفه السلوكي، حيث يمكنه من

ضبط مشاعره وتوجيه ردود أفعاله بطريقة متزنة في مختلف المواقف، وهو ما ينعكس إيجابًا على دافعيته للتعلم وتفاعله الإيجابي داخل الحجرة الدراسية، فضلاً عن تعزيز مهارات الضبط الذاتي، والالتزام بالقوانين، والتركيز الأكاديمي.

غير أن تلاميذ مرحلة الثانوية يواجهون صعوبات وضغوطات متعددة في هذا الجانب تعود إلى جملة من العوامل مثل التغيرات السيكولوجية للمراهقة، وضغوط الامتحانات وتحديات التوافق النفسي الاجتماعي، مما يجعل الحفاظ على استقرارهم الوجداني عملية حساسة تتطلب دعمًا تربويًا وإرشاديًا خاصًا.

ومن هنا برزت أهمية دراسة آليات الانضباط الصفي باعتباره المناخ التربوي الذي يتأثر مباشرة بمدى الاستقرار الوجداني للتلاميذ؛ فالبيئة الصفية الهادئة والمحفزة لا تقوم على الإلزام القسري، بل تتأسس على التوازن الانفعالي للمتعلمين وعلى قدرة الأساتذة على اعتماد استراتيجيات تواصلية واعية تحتوي خصائص هذه الفئة العمرية واحتياجاتها النفسية.

وقد أسفرت المعطيات الميدانية عن نتائج جوهرية؛ إذ أثبتت وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة دالة إحصائيًا بين المتغيرين، مما يؤكد أن الاستقرار النفسي هو المحرك الأساسي للسلوك المنضبط داخل القسم. وكشفت النتائج عن تدني مستوى السلوكات المستهدفة لدى أفراد العينة، مما يبرز حاجتهم العاجلة لبرامج مرافقة، كما تبين وجود فروق في مستوى السلوك الوجداني تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، في حين لم تتأثر مستويات الالتزام السلوكي بهذا المتغير، مما يعكس تماثل التحديات التنظيمية في البيئة المدرسية بين الجنسين بغض النظر عن تمايزهم الانفعالي.

وعليه، فإن التركيز على تنمية الاتزان الانفعالي واستراتيجيات ضبط النفس في الوسط المدرسي، وتفعيل المرافقة الإرشادية يشكل خيارًا بيداغوجيًا رصينًا لترقية جودة الحياة المدرسية؛ بما يضمن إرساء مناخ صفي آمن ومستقر يقود المتعلمين نحو التميز الأكاديمي والتوافق النفسي البنّاء.

المراجع

المراجع باللغة العربية:

1. أبو خليل، ف. (د.ت). *إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي*. ط1. لبنان: دار النهضة العربية.

2. أحمد، م. ر، وبنوبي، ر. أ. ع، وسالم، ر. أ. ي. ع. الـ. (2025). الضبط الانفعالي وعلاقته ببعض المشكلات السلوكية الانفعالية لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. *مجلة دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي كلية التربية- جامعة أسيوط، 08* (04) أكتوبر، 316-345.

3. آل ناجي، م. ل. ع. الـ. (2016). *الإدارة التعليمية المدرسي نظريات وممارسات في المملكة العربية السعودية*. ط7. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.

4. أومدي، ل. (2008). *الانضباط داخل المؤسسة التربوية وتأثيره على سلوك التلميذ- دراسة ميدانية بمتوسطة حي الملعب بوقرة- البليدة-*. (رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التغير الاجتماعي غير منشورة). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. الجزائر: جامعة الجزائر.

5. البادري، س. م. س، والخروصي، م. ب. أ، والحراصي، ر. ب. ز. (2025). الانضباط المدرسي لدى طلبة المدارس الحكومية بتعليمية جنوب الباطنة: الواقع والرؤية المستقبلية، *مجلة الصحة العقلية والعلوم العصبية، 07*، (01) جوان، 41-69.

6. باراس، م. ح. ي، وبا صالح، خ. س. (2023). مدى نجاح الإجراءات العقابية في تعزيز الانضباط الصفي في مدارس التعليم الأساسي بالمكلا. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 10* (71)، 190-155.

7. بخيت، م. ي. م.، وكمبال، ع. أ. ع. (2021). الاتزان الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية: دراسة وصفية على طلاب مدارس الموهبة والتميز الثانوية بولاية الخرطوم. *مجلة مدارات للعلوم الاجتماعية والإنسانية*، (03)، 515-528.

8. بخيت، م. ي. م، وعثمان، أ. ع. ك. (2021). الاتزان الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية (دراسة وصفية على طلاب مدراس الموهبة والتميز الثانوية بولاية

الخرطوم)، *مجلة مدرات للعلوم الاجتماعية والإنسانية*، *جانفي* (03) الجزائر: المركز الجامعي- غليزان، 515-529.

9. برو، م. (2014). *الموجز في منهجية العلوم الاجتماعية: علم النفس- علم الاجتماع- علوم التربية*. د.ط. الجزائر: تيزي وزو، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.

10. بن حاج، ج. إ. (د.ت). *طرق وتقنيات البحث العلمي: مجتمع وعينة البحث*. [محاضرة مرقونة]. المحاضرة 10، السنة الأولى ليسانس، جامعة خميس مليانة، 01-14.

11. بن يونس، م. م. (2012). *سيكولوجيا الدافعية والانفعالات*. د.ط. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

12. الترتوري، م. ع، والقضاة، م. ف. (2006). ط1. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

13. جعبة، م. ر. ف. (2023). *أنماط الإدارة المدرسية وعلاقتها بالانضباط الصفي لدى معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها في محافظة القدس"*. (رسالة ماجستير في الإدارة التربوية غير منشورة). كلية الدراسات العليا. فلسطين: جامعة النجاح الوطنية- نابلس.

14. الجوالدة، ف. ع، والتاج، هـ. م. م، والمحارمة، ل. م. م، والتل، س. م. (2017). مركز الضبط وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى طلبة صعوبات التعلم في عمان. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث*، *01* (01)، 28-07.

15. جويدة، م. الس. ع. الم. (2019). متطلبات تحقيق الانضباط السلوكي المدرسي في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، *106* (03)، 99-117.

16. حريري، ن. هـ. (2023). دور الإدارة المدرسية في تحقيق الانضباط السلوكي لدى طالبات مدارس التعليم العام بمدينة عرعر من وجهة نظر المرشدات الطلابيات-. *مجلة العلوم التربوية*، *09* (03) ماي، 349-384.

17. حسين، و. س. م. (2020). مهارات إدارة الوقت وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية من تخصصات ومستويات دراسية مختلفة، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، *30* (108)، 490-435.

18. حلاوة، ي. ع. (2016). *الاتزان الانفعالي وعلاقته بتقدير الذات: دراسة ميدانية على عينة من طلبة التعليم الثانوي المهني في محافظة دمشق*. (رسالة ماجستير في علم النفس التربوي غير منشورة). كلية التربية. سوريا: جامعة دمشق.

19. حمدان، م. م، وبهلول، م. و. (2023). أنماط الانضباط الصفي السائدة لدى تلاميذ السف السادس الأساسي "دراسة ميدانية لدى عينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة اللاذقية". *مجلة جامعة حماة*، *06* (01)، 160-141.

20. رابحي، ع. الم. (2021). *الاتزان الانفعالي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالأغواط- دراسة ميدانية ببعض مدارس مدينة الأغواط-*. (أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث، تخصص: الصحة النفسية غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية. الجزائر: جامعة عمار ثليجي بالأغواط.

21. راجح، أ. ع. (1964). *الأمراض النفسية والعقلية: أسبابها وعلاجها وآثارها الاجتماعية*. د.ط. مصر: دار المعارف.

22. الرمحي، ر. ر، والصمادي، ع. الغ. ع. الـ. (2023). العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وبين استراتيجيات الانضباط الصفي المستخدمة لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية، *المجلة التربوية الأردنية*، *08* (01)، 115-92.

23. ريان، م. إ. م. (2006). *الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظات غزة*. (رسالة ماجستير في علم النفس غير منشورة). كلية التربية. غزة: جامعة الأزهر.

24. زتشي، ع.، وفارس، ع. (2013). أساليب الضبط الصفي وعلاقتها بمشكلات انضباط التلاميذ من وجهة نظر بعض الأساتذة في المرحلة الثانوية. *المجلة الجزائرية للتربية والصحة النفسية*، 07 (01)، 57-70.

25. زرايرية، ن. (2019). ثقافة حل مشكلات الضبط الصفي في المدرسة الابتدائية الجزائرية، *مجلة التميز الفكري للعلوم الاجتماعية والإنسانية*، *01* (02). 53-31.

26. زرقان، ح، وتيقرين، ح. ج. (2023). مساهمة أنماط التعلق في التنبؤ بالاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة- دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة الجيلالي بونعامة- خميس مليانة-. *مجلة قبس للدراسات الإنسانية والاجتماعية*، *07* (02)، 1120-1091.

27. السبعاوي، ف. ع. م. (2008). قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات الذين تعرضت أسرهم لحالات الدهم والتفتيش والاعتقال من قبل قوات الاحتلال الأمريكي وأقرانهم الذين لم يتعرضوا لها (دراسة مقارنة)، *مجلة التربية والعلم*، *15* (03)، 267-293.

28. سليمان، ل. ن، ونصراوين، م. (2020). مستوى الاتزان الانفعالي وعلاقته بتكوين الصداقات والتوافق الأسري لدى طلبة المرحلة الإعدادية في بلدة البعينة، *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث- مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *04* (06)، 139-107.

29. سيف، أ. ع. الر.. (2017). *وظائف القائد الناجح*. ط1. الأردن: دار المعتز للنشر والتوزيع.

30. شاطي، ع. ع. غ.، وزغير، ك. ح. ع. (2020). الاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعات الأهلية. *University of Thi-Qar Journal of Humanities Sciences*، *10* (01)، 378-422.

31. الشيباني، ب. ن. م. (2022). الاتزان الانفعالي وعلاقته باتخاذ القرار لدى بعض طلاب جامعة بني وليد في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (02) ج2، 465-487.

32. ضحيك، م. س. م. (2004). *القيم المتضمنة في سلوكيات قادة النشاط الكشفي في مدارس محافظات غزة وعلاقتها بالاتزان الانفعالي*. (رسالة ماجستير في علم النفس غير منشورة). كلية التربية. غزة: الجامعة الإسلامية.

33. طواهير، ع. الج، وعثمان، ب. (2022). مناهج البحث العلمي وطرق الاختيار. *مجلة رؤى في الآداب والعلوم الإنسانية*، *01* (04)، 31-22.

34. عبد السلام، ع. أ. (1976). *مقدمة في الصحة النفسية*. د.ط. مصر: دار النهضة.

35. العدساني، ل. ع. الل. (2023). الاتزان الانفعالي وعلاقته بالسعادة لدى عينة من ممارسي العمل التطوعي بمدينة جدة، *المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة أسيوط*، *39* (12) ج2، 61-103.

36. العفاد، ع. الل. ع. (2023). *الإدارة الصفية المستوى الثالث لغة إنجليزية*. كلية التربية والعلوم الإنسانية والتطبيقية- الجوف. اليمن: جامعة صنعاء.

37. العليوي، س. م. ع. (2025). الاتزان الانفعالي بتقدير الذات لدى طالبات الدراسات العليا في الجامعات السعودية، *المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية*، *07* (01)، 19-45.

38. غربي، ع. (2009). *أبجديات المنهجية في كتابة الرسائل الجامعية*. ط2. الجزائر، قسنطينة: مختبر علم اجتماع الاتصال.

39. فرجاني، ع. (2015). *مهارات المتحدث الإعلامي طريقك للمنصات الإعلامية*. ط1. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

40. مالكي، ر. (2023). *مصدر الضبط وعلاقته بالاتزان الانفعالي الانضباط الصفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية "دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية أدرار (الجزائر)"*. (أطروحة دكتوراه ل م د، شعبة علم التربية، تخصص: علم النفس المدرسي غير منشورة). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. الجزائر: جامعة محمد خيضر- بسكرة.

41. مبارك، س. س. (2008). الاتزان الانفعالي وعلاقته بمفهوم الذات لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم العاديين. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 07* (02)، 91-65.

42. المزين، س.، وسكيك، س. (2011). *التواصل الصفي وعلاقته بمشكلات الانضباط في المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء بعض المتغيرات*. [بحث مقدم لمؤتمر]. مؤتمر الحوار والتواصل التربوي، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين، 01-53.

43. المساعيد، م. ع.، والخريشة، س. غ. (2012). *الإدارة الصفية*. د.ط. عمان، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

44. المشعان، و. م. ح. (2021). *واقع ممارسات الإرشاد النفسي التربوي وعلاقته بالاتزان الانفعالي والضغط النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية في دولة الكويت في ظل جائحة كورونا*. (أطروحة مقدمة استكمالاً لمتطلبات درجة دكتوراه الفلسفة في الإرشاد النفسي والتربوي غير منشورة). كلية الدراسات العليا. عمان: جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

45. النابلسي، أ. ي. (2016). *الاتزان الانفعالي وعلاقته بالبيئة الصفية المدركة- دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة بمدارس محافظة دمشق*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة دمشق.

46. الهواري، ل. ص. (2023). الاتزان الانفعالي وعلاقته بالنضج المهني لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة الكرك – دراسة تنبؤية-. *مجلة التربية*، (199)، الجزء (03)، 144-182.

المراجع باللغة الأجنبية:

47. De Neve, D., Bronstein, M. V., Leroy, A., Truyts, A., & Everaert, J. (2023). Emotion regulation in the classroom: A network approach to model relations among emotion regulation difficulties, engagement to learn, and relationships with peers and teachers. *Journal of Youth and Adolescence, 52* (02), 273-286. https://doi.org/10.1007/s10964-022-01678-2

48. Valente, S., Monteiro, A. P., & Lourenço, A. A. (2020). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools, 57* (05), 741-750. https://doi.org/10.1002/pits.22218

الملاحق

الملحق رقم (01): مقياس الاتزان الانفعالي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

مقياس الاتزان الانفعالي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..

تحية طيبة وبعد..

في إطار إجراء دراسة بعنوان:

"الاتزان الانفعالي وعلاقته بالانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي- دراسة ميدانية بثانوية خرخاش العمري بالسوامع- ولاية المسيلة.

وذلك استكمالاً لمتطلبات نيل شهادة الماستر في تخصص الإرشاد والتوجيه من جامعة محمد بوضياف- المسيلة، تم تطبيق هذا المقياس؛ نرجو منكم مساعدتنا على الإجابة على بنود المقياس بكل دقة ومصداقية وموضوعية بوضع علامة **(x)**، علمًا أن المعلومات التي ستقدمونها لا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير منا..

الطالبتين:

- بوزيدي مسعودة

- بلعباس سامية

إشراف:

د/ كتفي عزوز

السنة الجامعية: 2026/2025م

البيانات العامة:

- **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

الرقم	العبارات	دائمًا	أحيانًا	أبدًا
البعد الأول: السيطرة والتحكم				
01	أستطيع أن أسيطر على انفعالاتي أمام الآخرين			

02	أعتقد أنني حاسم في اتخاذ القرارات			
03	عندما أنفعل وأثور أعاني من التأتأة والتلعثم			
04	أستطيع التكيف مع المشكلات الحياتية			
05	أفقد الثقة بسهولة في أي شخص			
06	أستطيع التغلب على المصاعب مهما كانت			
07	أفكر جيدًا قبل القيام بأي عمل			
البعد الثاني: المرونة الاجتماعية				
01	أتصرف بشكل طبيعي مع الغرباء			
02	أتضايق من المناقشة والجدال			
03	أجد صعوبة في التعرف على أصدقاء جدد			
04	من السهل علي تقديم وتعريف أشخاص لآخرين			
05	يمكنني التحدث في حشدٍ من الناس بسهولة			
06	أنا حساس جدًا من سخرية وتهكم الآخرين			
07	أستطيع العمل بنشاط في المواقف الضاغطة			
08	يصعب علي تغيير آرائي ومعتقداتي			
البعد الثالث: الثبات الانفعالي				
01	أعتقد أنني متقلب المزاج			
02	من الصعب أن تؤثر انفعالاتي على قراراتي			
03	أتماسك في المواقف الانفعالية الصعبة			
04	لدي القدرة على إخفاء انفعالاتي أمام الآخرين			
05	أثور بسهولة لأتفه الأسباب			
06	أشعر أن بداخلي كثير من الصراعات			
07	يراني الآخرون شخصية هادئة			
البعد الرابع: التوجه نحو الحياة				
01	أشك في كثيرٍ من الأفعال التي أقوم بها			
02	أنظر للمستقبل بتفاؤل			
03	أنا راضٍ عن حياتي ونفسي			
04	أنظر عادةً للجنب المشرق من الأمور			

05	أشعر بالهدوء والاطمئنان الداخلي			
06	تنتابني حالات من النفور واللامبالاة			
07	أشعر بالاكتئاب عند استيقاظي في الصباح			

الملحق رقم (02): مقياس الانضباط الصفي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

مقياس الانضباط الصفي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..

تحية طيبة وبعد..

في إطار إجراء دراسة بعنوان:

"الاتزان الانفعالي وعلاقته بالانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي- دراسة ميدانية بثانوية خرخاش العمري بالسوامع- ولاية المسيلة.

وذلك استكمالاً لمتطلبات نيل شهادة الماستر في تخصص الإرشاد والتوجيه من جامعة محمد بوضياف- المسيلة، تم تطبيق هذا المقياس؛ نرجو منكم مساعدتنا على الإجابة على بنود المقياس بكل دقة ومصداقية وموضوعية بوضع علامة **(x)**، علمًا أن المعلومات التي ستقدمونها لا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير منا..

الطالبتين: **إشراف:**

- بوزيدي مسعودة **د/ كتفي عزوز**

- بلعباس سامية

السنة الجامعية: 2026/2025م

البيانات العامة:

- **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

الرقم	العبارات	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
01	ألتزم كتلميذ بمواعيد الحصص					
02	أتحدث مع زملائي أثناء شرح الأستاذ للدرس					

03	أبادر للإجابة عن الأسئلة إلا بعد أن يأذن لي الأستاذ بذلك					
04	أكتب أو أنشغل بمواد أخرى أثناء الحصص					
05	أنتبه بكل هدوء لشرح الأستاذ					
06	أثير الفوضى والشغب أثناء الحصص					
07	أتصرف مع زملائي بشكلٍ محترم					
08	أسخر من زملائي بشكلٍ محترم					
09	أتفاعل مع أساتذتي في الحصص الدراسية					
10	أسرق حاجيات زملائي في الصف					
11	أتبع كل تعليمات الأستاذ					
12	أعبث بأدواتي أو أدوات زملائي أثناء الدروس					
13	أتناقش بإعجاب بالأستاذ على ما يقوله					
14	أستخدم الجوال أثناء الحصص					
15	أسارك أثناء الحصص					
16	أتناول الطعام أثناء الحصص					
17	أبتعد عن إثارة المشاكل مع زملائي					
18	أفتعل مواقف سخيفة في الحصة					
19	أهتم بوجود الوسائل التعليمية في مؤسستي وأحافظ عليها					
20	أخرج من القسم بدون إذن الأستاذ					

الملحق رقم (03): نتائج الدراسة (Spss)

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	29	96,7
	Exclue[a]	1	3,3
	Total	30	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,960	29

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	30	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,802	7

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	30	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,845	8

Fiabilité
Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	29	96,7
	Exclue[a]	1	3,3
	Total	30	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,873	7

Fiabilit
Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	30	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,898	7

Fiabilité
Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	30	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,798	20

Corrélations

Corrélations

		س1	س2	س3	س4	س5			
س1	Corrélation de Pearson	1	,438*	,557**	,253	,355			
	Sig. (bilatérale)		,015	,001	,178	,054			
	N	30	30	30	30	30			

س2	Corrélation de Pearson	,438*	1	,573**	,633**	,290			
	Sig. (bilatérale)	,015		,001	,000	,121			
	N	30	30	30	30	30			
س3	Corrélation de Pearson	,557**	,573**	1	,788**	,412*			
	Sig. (bilatérale)	,001	,001		,000	,024			
	N	30	30	30	30	30			
س4	Corrélation de Pearson	,253	,633**	,788**	1	,364*			
	Sig. (bilatérale)	,178	,000	,000		,048			
	N	30	30	30	30	30			
س5	Corrélation de Pearson	,355	,290	,412*	,364*	1			
	Sig. (bilatérale)	,054	,121	,024	,048				
	N	30	30	30	30	30			
س6	Corrélation de Pearson	,194	,621**	,298	,372*	,279			
	Sig. (bilatérale)	,304	,000	,109	,043	,136			
	N	30	30	30	30	30			
س7	Corrélation de Pearson	,223	,276	,166	,320	,128			
	Sig. (bilatérale)	,236	,140	,381	,084	,499			
	N	30	30	30	30	30			
مج_ السيطرة	Corrélation de Pearson	,687**	,702**	,848**	,775**	,651**			
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000			
	N	30	30	30	30	30			

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=مج_المرونة س15 س14 س13 س12 س11 س10 س9 س8
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE
```

Corrélati

Corrélations

		س8	س9	س10	س11	س12				
س8	Corrélation de Pearson	1	,296	,492**	,371*	,571**				
	Sig. (bilatérale)		,113	,006	,044	,001				
	N	30	30	30	30	30				

س9	Corrélation de Pearson	,296	1	,743**	,550**	,355				
	Sig. (bilatérale)	,113		,000	,002	,055				
	N	30	30	30	30	30				
س10	Corrélation de Pearson	,492**	,743**	1	,568**	,482**				
	Sig. (bilatérale)	,006	,000		,001	,007				
	N	30	30	30	30	30				
س11	Corrélation de Pearson	,371*	,550**	,568**	1	,201				
	Sig. (bilatérale)	,044	,002	,001		,288				
	N	30	30	30	30	30				
س12	Corrélation de Pearson	,571**	,355	,482**	,201	1				
	Sig. (bilatérale)	,001	,055	,007	,288					
	N	30	30	30	30	30				
س13	Corrélation de Pearson	,175	,804**	,578**	,480**	,123				
	Sig. (bilatérale)	,356	,000	,001	,007	,516				
	N	30	30	30	30	30				
س14	Corrélation de Pearson	,398*	,349	,322	,589**	,294				
	Sig. (bilatérale)	,029	,059	,083	,001	,114				
	N	30	30	30	30	30				
س15	Corrélation de Pearson	,135	,407*	,279	,363*	-,049				
	Sig. (bilatérale)	,478	,026	,136	,049	,799				
	N	30	30	30	30	30				
مج_ المرونة	Corrélation de Pearson	,577**	,834**	,821**	,751**	,512**				
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,000	,004				
	N	30	30	30	30	30				

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=مج_الثبات س16 س17 س18 س19 س20 س21 س22
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélation

Corrélations

		س16	س17	س18	س19	س20			
س16	Corrélation de Pearson	1	,754**	,357	,523**	,707**			
	Sig. (bilatérale)		,000	,057	,004	,000			
	N	29	29	29	29	29			

س17	Corrélation de Pearson	,754**	1	,308	,472**	,535**			
	Sig. (bilatérale)	,000		,098	,008	,002			
	N	29	30	30	30	30			
س18	Corrélation de Pearson	,357	,308	1	,594**	,331			
	Sig. (bilatérale)	,057	,098		,001	,074			
	N	29	30	30	30	30			
س19	Corrélation de Pearson	,523**	,472**	,594**	1	,410*			
	Sig. (bilatérale)	,004	,008	,001		,024			
	N	29	30	30	30	30			
س20	Corrélation de Pearson	,707**	,535**	,331	,410*	1			
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,074	,024				
	N	29	30	30	30	30			
س21	Corrélation de Pearson	,684**	,574**	,401*	,476**	,762**			
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,028	,008	,000			
	N	29	30	30	30	30			
س22	Corrélation de Pearson	,469*	,421*	,532**	,571**	,272			
	Sig. (bilatérale)	,010	,021	,002	,001	,145			
	N	29	30	30	30	30			
مج_ الثبات	Corrélation de Pearson	,861**	,775**	,642**	,742**	,815**			
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000			
	N	29	29	29	29	29			

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=مج_االتوجه س29 س28 س27 س26 س25 س24 س23
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélati

Corrélations

		س23	س24	س25	س26	س27			
س23	Corrélation de Pearson	1	,532**	,395*	,601**	,432*			
	Sig. (bilatérale)		,002	,031	,000	,017			
	N	30	30	30	30	30			

س24	Corrélation de Pearson	,532**	1	,591**	,650**	,756**			
	Sig. (bilatérale)	,002		,001	,000	,000			
	N	30	30	30	30	30			
س25	Corrélation de Pearson	,395*	,591**	1	,484**	,692**			
	Sig. (bilatérale)	,031	,001		,007	,000			
	N	30	30	30	30	30			
س26	Corrélation de Pearson	,601**	,650**	,484**	1	,610**			
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,007		,000			
	N	30	30	30	30	30			
س27	Corrélation de Pearson	,432*	,756**	,692**	,610**	1			
	Sig. (bilatérale)	,017	,000	,000	,000				
	N	30	30	30	30	30			
س28	Corrélation de Pearson	,681**	,664**	,406*	,554**	,365*			
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,026	,001	,047			
	N	30	30	30	30	30			
س29	Corrélation de Pearson	,702**	,496**	,558**	,713**	,377*			
	Sig. (bilatérale)	,000	,005	,001	,000	,040			
	N	30	30	30	30	30			
مج_ التوجه	Corrélation de Pearson	,826**	,765**	,754**	,753**	,706**			
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000			
	N	30	30	30	30	30			

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=مج_السيطرة مج_المرونة مج_الثبات مج_االتوجه
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Corrélations

		مج_السيطرة	مج_المرونة	مج_الثبات	مج_االتوجه
مج_السيطرة	Corrélation de Pearson	1	,850**	,826**	,774**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	30	30	29	30
مج_المرونة	Corrélation de Pearson	,850**	1	,897**	,875**

	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	30	30	29	30
مج_الثبات	Corrélation de Pearson	,826**	,897**	1	,895**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	29	29	29	29
مج_التوجه	Corrélation de Pearson	,774**	,875**	,895**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	30	30	29	30

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

```
COMPUTE مج_اتزان=SUM( 1س to 29س).
EXECUTE.
CORRELATIONS
  /VARIABLES=مج_اتزان مج_االتوجه مج_الثبات مج_المرونة مج_السيطرة
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélation

Corrélations

		مج_السيطرة	مج_المرونة	مج_الثبات	مج_االتوجه	مج_اتزان
مج_السيطرة	Corrélation de Pearson	1	,850**	,826**	,774**	,901**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000
	N	30	30	29	30	30
مج_المرونة	Corrélation de Pearson	,850**	1	,897**	,875**	,955**

	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000
	N	30	30	29	30	30
مج_الثبات	Corrélation de Pearson	,826**	,897**	1	,895**	,960**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000
	N	29	29	29	29	29
مج_التوجه	Corrélation de Pearson	,774**	,875**	,895**	1	,945**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000
	N	30	30	29	30	30
مج_اتزان	Corrélation de Pearson	,901**	,955**	,960**	,945**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	
	N	30	30	29	30	30

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

```
COMPUTE مج_االنضباط=SUM( ص1to ص20).
EXECUTE.
CORRELATIONS
  /VARIABLES= ص1 ص2 ص3 ص4 ص5 ص6 ص7 ص8 ص9 ص10 ص11 ص12 ص13 ص14 ص15
ص16 ص17 ص18 ص19 ص20 مج_االنضباط
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Corrélations

		ص1	ص2	ص3	ص4	ص5	ص6	ص7	ص8	ص9	ص10	ص11	ص12	ص13	ص14							
ص1	Corrélation de Pearson	1	,319	,304	,252	-,080	,133	-,214	,614**	,331	,624**	,248	,273	,457*	,013							

	Sig. (bilatérale)		,085	,103	,180	,675	,482	,256	,000	,074	,000	,186	,145	,011	,944							
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30							
ص2	Corrélation de Pearson	,319	1	,665**	,709**	,200	,089	-,183	,320	,249	,418*	,630**	,000	,207	,021							
	Sig. (bilatérale)	,085		,000	,000	,290	,638	,333	,084	,185	,021	,000	1,000	,272	,912							
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30							
ص3	Corrélation de Pearson	,304	,665**	1	,360	,370*	-,125	-,035	,518**	,323	,595**	,472**	-,177	,057	-,215							
	Sig. (bilatérale)	,103	,000		,051	,044	,511	,855	,003	,081	,001	,008	,351	,764	,253							
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30							
ص4	Corrélation de Pearson	,252	,709**	,360	1	,220	,263	-,106	,227	,389*	,388*	,490**	,029	,288	,205							
	Sig. (bilatérale)	,180	,000	,051		,242	,160	,578	,227	,034	,034	,006	,878	,123	,278							
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30							
ص5	Corrélation de Pearson	-,080	,200	,370*	,220	1	-,057	,070	,264	,433*	,107	,394*	-,232	-,015	,161							
	Sig. (bilatérale)	,675	,290	,044	,242		,766	,713	,159	,017	,574	,031	,218	,937	,395							
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30							
ص6	Corrélation de Pearson	,133	,089	-,125	,263	-,057	1	-,025	,100	,369*	,183	-,126	,587**	,387*	,268							
	Sig. (bilatérale)	,482	,638	,511	,160	,766		,894	,598	,045	,333	,507	,001	,035	,153							
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30							
ص7	Corrélation de Pearson	-,214	-,183	-,035	-,106	,070	-,025	1	-,059	-,109	-,289	,088	,125	,106	,258							
	Sig. (bilatérale)																					

	Sig. (bilatérale)	,256	,333	,855	,578	,713	,894		,758	,567	,121	,644	,512	,578	,168							
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30							
ص 8	Corrélation de Pearson	,614**	,320	,518**	,227	,264	,100	-,059	1	,329	,581**	,365*	-,045	,217	-,111							
	Sig. (bilatérale)	,000	,084	,003	,227	,159	,598	,758		,076	,001	,048	,815	,249	,560							
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30							
ص 9	Corrélation de Pearson	,331	,249	,323	,389*	,433*	,369*	-,109	,329	1	,528**	,272	,223	,466**	,144							
	Sig. (bilatérale)	,074	,185	,081	,034	,017	,045	,567	,076		,003	,146	,235	,009	,447							
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30							
ص 10	Corrélation de Pearson	,624**	,418*	,595**	,388*	,107	,183	-,289	,581**	,528**	1	,169	,155	,442*	-,152							
	Sig. (bilatérale)	,000	,021	,001	,034	,574	,333	,121	,001	,003		,373	,412	,015	,423							
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30							
ص 11	Corrélation de Pearson	,248	,630**	,472**	,490**	,394*	-,126	,088	,365*	,272	,169	1	-,227	,092	,126							
	Sig. (bilatérale)	,186	,000	,008	,006	,031	,507	,644	,048	,146	,373		,228	,628	,508							
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30							
ص 12	Corrélation de Pearson	,273	,000	-,179	,029	-,232	,587**	,125	-,045	,223	,155	-,227	1	,700**	,459*							
	Sig. (bilatérale)	,145	1,000	,351	,878	,218	,001	,512	,815	,235	,412	,228		,000	,011							
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30							
ص 13	Corrélation de Pearson	,457*	,207	,057	,288	-,015	,387*	,106	,217	,466**	,442*	,092	,700**	1	,386*							

	Sig. (bilatérale)	,011	,272	,764	,123	,937	,035	,578	,249	,009	,015	,628	,000		,035						
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30						
ص14	Corrélation de Pearson	,013	,021	-,215	,205	,161	,268	,258	-,111	,144	-,152	,126	,459*	,386*	1						
	Sig. (bilatérale)	,944	,912	,253	,278	,395	,153	,168	,560	,447	,423	,508	,011	,035							
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30						
ص15	Corrélation de Pearson	-,096	-,327	-,134	-,143	-,015	,162	,496**	,217	-,050	,009	-,089	,056	,148	,164						
	Sig. (bilatérale)	,613	,078	,481	,452	,937	,393	,005	,249	,793	,961	,639	,769	,436	,386						
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30						
ص16	Corrélation de Pearson	,094	-,276	-,210	-,014	,129	,088	,090	,044	,244	,034	,000	,273	,360	,478**						
	Sig. (bilatérale)	,621	,140	,266	,939	,499	,645	,638	,817	,194	,858	1,000	,144	,051	,008						
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30						
ص17	Corrélation de Pearson	-,211	,021	-,173	,267	,107	,351	,116	-,109	,254	,062	,009	,307	,443*	,475**						
	Sig. (bilatérale)	,262	,914	,360	,153	,572	,058	,541	,565	,175	,747	,962	,098	,014	,008						
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30						
ص18	Corrélation de Pearson	-,033	-,256	-,390*	,142	-,026	,153	,156	-,123	,106	-,143	,000	,191	,193	,237						
	Sig. (bilatérale)	,863	,171	,033	,456	,893	,420	,409	,517	,576	,451	1,000	,313	,306	,208						
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30						
ص19	Corrélation de Pearson	,172	-,166	-,229	,046	,060	,295	,422*	,030	-,033	-,050	-,051	,408*	,372*	,666**						

	Sig. (bilatérale)	,363	,381	,224	,810	,752	,114	,020	,875	,864	,792	,790	,025	,043	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ص20	Corrélation de Pearson	,012	-,279	,035	-,161	,399*	,011	,283	,223	,377*	,017	,103	,076	,308	,148
	Sig. (bilatérale)	,950	,136	,853	,395	,029	,954	,130	,236	,040	,928	,587	,690	,098	,435
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
مج_انضباط	Corrélation de Pearson	,464**	,327	,296	,513**	,375*	,448*	,219	,497**	,659**	,525**	,411*	,481**	,756**	,536**
	Sig. (bilatérale)	,010	,078	,112	,004	,041	,013	,245	,005	,000	,003	,024	,007	,000	,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

Corrélation

Corrélations

		مج_اتزان	مج_انضباط
مج_اتزان	Corrélation de Pearson	1	,456**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	100	100
مج_انضباط	Corrélation de Pearson	,456**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	100	100

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

Test T

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
مج_اتزان	100	103,1600	25,22854	2,52285

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 0					
					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Inférieur	Supérieur
مج_اتزان	40,890	99	,000	103,16000	98,1541	108,1659

Test T

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
مج_انضباط	100	73,2700	12,55602	1,25560

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 0					
					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Inférieur	Supérieur
مج_انضباط	58,354	99	,000	73,27000	70,7786	75,7614

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
مج_اتزان	ذكر	23	85,8261	25,19136	5,25276
	انثى	77	108,3377	22,96313	2,61689

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl					
مج_اتزان	Hypothèse de variances égales	3,448	,066	-4,034	98					
	Hypothèse de variances inégales			-3,836	33,675					

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
مج_انضباط	ذكر	23	69,6087	10,92428	2,27787
	انثى	77	74,3636	12,86663	1,46629

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl					
مج_انضباط	Hypothèse de variances égales	2,183	,143	-1,606	98					
	Hypothèse de variances inégales			-1,755	41,926					

Fréquences

Statistiques

الجنس

N	Valide	100
	Manquant	20

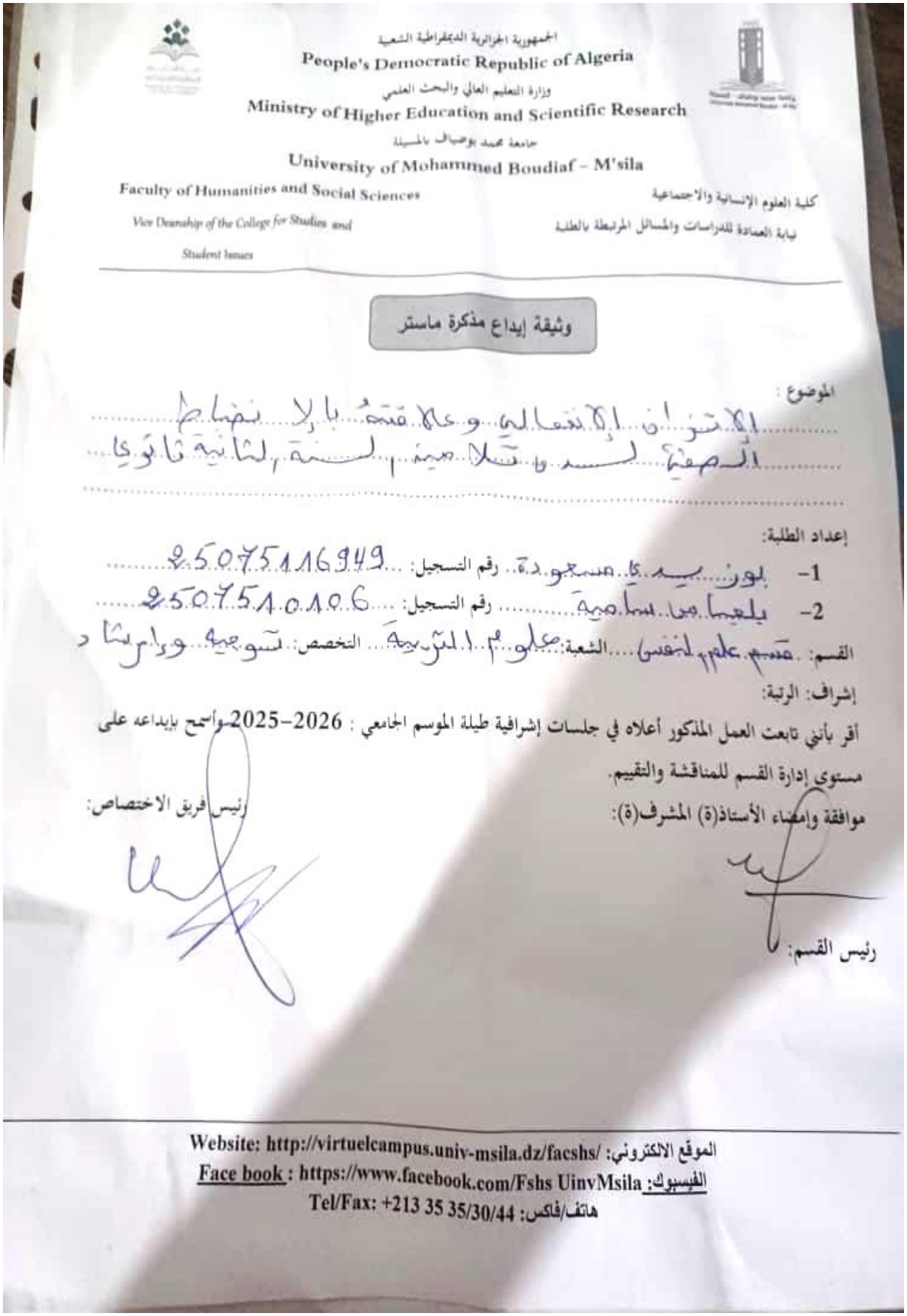
الجنس

		Fréquence	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	23	23,0	23,0
	انثى	77	77,0	100,0
	Total	100	100,0	
Total		120		

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
مج_اتزان	,116	100	,190	,953	100	,094
مج_انضباط	,118	100	,171	,952	100	,090

الملحق رقم (04): وثيقة إيداع مذكرة ماستر



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University of Mohammed Boudiaf – M'sila
Faculty of Humanities and Social Sciences — كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
Vice Deanship of the College for Studies and Student Issues — نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة

وثيقة إيداع مذكرة ماستر

الموضوع: الاتزان الانفعالي وعلاقته بالانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي

إعداد الطلبة:
1- بوزيدي مسعودة رقم التسجيل: 250751169 49
2- بلعباس سامية رقم التسجيل: 250751010 06
القسم: علم النفس الشعبة: علوم التربية التخصص: توجيه ومرشد

إشراف: الرتبة:

أقر بأنني تابعت العمل المذكور أعلاه في جلسات إشرافية طيلة الموسم الجامعي: 2025-2026 وأسمح بإيداعه على مستوى إدارة القسم للمناقشة والتقييم.

رئيس فريق الاختصاص:

موافقة وإمضاء الأستاذ(ة) المشرف(ة):

رئيس القسم:

Website: http://virtuelcampus.univ-msila.dz/facshs/ :الموقع الالكتروني
Face book : https://www.facebook.com/Fshs UinvMsila :الفيسبوك
Tel/Fax: +213 35 35/30/44 :هاتف/فاكس

الملحق رقم (05): تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

University of Mohamed Boudiaf - M'sila
Faculty of Humanities and Social Sciences
Department of Psychology

تصريح شرفي
خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا الممضي أسفله

السيد (ة) بوزيد ياسمينة الصفة: طالب، أستاذ، باحث: الطالبة

العامل (ة) البطاقة التعريف الوطنية رقم 109980 والصادرة بتاريخ 2024.10.22

والمنتمي بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس

والمكلف (ة) بإنجاز أعمال بحث (مذكرة تخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه)

عنوانها: الاكتئاب وعلاقته بالانماط المفضلة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور أعلاه

التاريخ

توقيع المعني (ة)

حرر بـ: المسيلة في 27 ديسمبر 2024

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
بلدية المسيلة
مكتب الحالة المدنية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research

University of Mohammed Boudiaf - M'sila
Faculty of Economics and Social Sciences
Department of Psychology

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

تصريح شرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا الممضي أسفله

السيد (ة) بلحامي مامية الصفة: طالب أستاذ باحث: الطالبة

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم 109347316 والصادرة بتاريخ 2023/06/25

والمسجل بكلية العلوم الإنسانية قسم علم النفس

والمكلف (ة) بإنجاز أعمال بحث: (مذكرة تخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه)

عنوان: الإتزان الإنفعالي وعلاقته بالإنهاك الوظيفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة

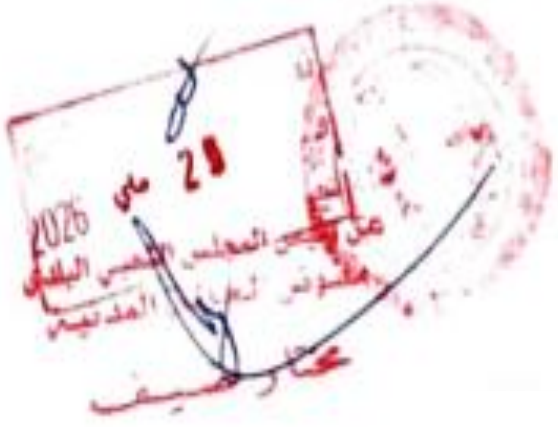
في انجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ: .....

توقيع المعني (ة)



المرجع: القرار 1082 المؤرخ في 27 ديسمبر 2020




تم بحمد الله