علم النفس الاجتماعى

الجزء الثانى

الأستاذ الدكتور

محمـــود فتـحـى عكـاشـة

٢٠٠٠

الدار المصرية اللبنانية

المكتب: ١ ش محمد طلعت نعمان - خلف شيكوريل - محطة الرمل
المصنع: الكيلو ٢٥ طريق اسكندرية - مصر الصحراوى - مرغم
ت: ٤٨١٩٦٤٨ - المحمول: ٠١٢٢١٧١٣٩٩ - الإسكندرية

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿وما أُوتِيتُم مِن العِلمِ إلاَّ قَلِيلاً﴾

صدق الله العظيم

﴿سورة الإسراء آية ٨٥﴾

تطبيقات فى مجال علم النفس

الاجتماعى والمدرسى

الفصل الأول

أيديولوجية ضبط الفصل

لدى عينة من المعلمين والطلاب المعلمين بالجمهورية اليمنية

أولا: الاطار النظرية للدراسة

مقدمة:

تعد قضية إدارة وضبط الفصل من الإهتمامات الرئيسية للطلاب المعلمين والمعلمين المبتدئين، ويرجع ذلك لعدة أسباب منها، أن الطالب المعلم والمعلم المبتدئ ينصب إهتمامه بشكل رئيسى حول ذاته كما أشارت إلى ذلك العديد من الدراسات، وأكثر مظاهر هذا الاهتمام هو الخوف من مواجهةالطلاب فى الفصل، وكيفية إدارتهم وضبطهم، بعد ضبط الفصل أحد المعايير الهامة التى يرى العاملون فى حقل التعليم – لاسيما الطلاب المعلمين والمعلمين المبتدئين – بأنها تميز المعلم الناجح. (انظر فؤاد أبو حطب، ١٩٧٤، ص١٤٠ - VEENMAN, S. 1984, AL- HIDABI, D., 1986, P. 248 MAHAN, J. M, 1981)

تتزايد شكوى العديد من المدرسين بسبب مشكلات النظام والفوضى التى يحدثها الطلاب فى المدرسة بشكل عام وداخل الفصول بشكل خاص، بالإضافة إلى التردي الواضح فى خلق احترام المعلم لدى بعض الطلاب، متمثلا فى صور متعددة، كوصفهم بصفات لا تليق بهم، أو السخرية منهم.

وعلى الرغم من أهمية هذه القضية إلا أن برامج الإعداد في الكليات والمعاهد المتخصصة لا توليها الاهتمام الذى تستحقه، حيث يتم التركيز على المقررات الأكاديمية الخاصة بالتخصص، وطرق تدريسها بالإضافة إلى بعض المواد المهنية والثقافية المساعدة.

ولم تعد قضية ضبط الفصل ظاهرة محلية فحسب بل أصبحت قضية المجتمع التربوى فى العالم بأسره (بل، ١٩٨٦، ص١٦٨) ففى التقرير الخاص بالتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية تحت عنوان «أمة معرضة للخطر – حول حتمية إصلاح التعليم» . ANATION AT RISK . _ THE IMPERATIVE FOR EDUCATIONL REFORM

والذى أعدته اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق والسبق في التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٨٣م، يشير التقرير في الفقرة الخامسة من التوصية إلى قضية إدارة الفصل وحفظ النظام بالفصل بالقول: «ينبغي تخفيف الحمل الملقى على كاهل المعلم فى موضوع حفظ النظام بالفصل، وذلك من خلال تنمية قواعد صارمة وعادلة تطبق بثبات لضبط مسلك التلاميذ، وكذلك من خلال النظر فى تبديل الفصول أو البرنامج الدراسى أو المدرسة للطلاب الذين يتكرر سلوكهم المشاغب» . (اللجنة الوطنية، ١٩٨٤، ص٤٣)

إدارة الفصل:

لا يقتصر التدريس على تنظيم المعرفة وأسلوب توصيلها إلى التلاميذ فقط بل يتعداها إلى ادارة الفصل. فإدارة الفصل والقيام بمهمة التدريس عمليتان متداخلتان يصعب الفصل والتمييز بينهما. وتظهر قضية ادارة أو ضبط الفصل مع المدرس المبتدئ. وخاصة عندما تنشأ بعض المشكلات التى تؤثر على سير عملية التدريس. وتشمل عملية

إدارة الفصل على مجموعة من الأفعال التى يوضحها (MORRISON & MCINTYRE, 1980 pp. 1141 - 3) فيما يلى:

١- أفعال المدرس أو المدرسة والتى تعطى تنظيم مسبق لطبيعة التفاعل بين المعلم والتلميذ مثل المناهج، والجداول، واللوائح، وطريقة توزيع الطلاب فى الفصول، وغيرها.

٢- الافعال التى يكون الهدف منها توفير ظروف يتصور المعلم أنها أساسية أو مرغوبة حتى تتم عملية التدريس، والمعايير فى هذه الأفعال اجتماعية منها أكاديمية، منها مثلا، الأوامر، أو الطلبات التى تقدم للتلاميذ بهدف اتباع طرق محددة، أو الابتعاد والتوقف عن سلوك غير مرغوب فيه.

٣- أفعال يكون الهدف منها تنظيم السلوك الاجتماعي للتلاميذ فى صورة توجيهيه، كتوجية أسئلة للتلميذ غير المنتبه.

٤- أفعال يكون منها تأكيد سلطة المعلم، كتحديد موضع جلوس التلاميذ، واستجاباتهم لأفعالهم وتعليقاتهم.

٥- أفعال تعتمد على مبادئ نفسية أو بديهية حول طرق ضبط السلوك الاجتماعي للتلاميذ، كاستخدام طرق معينة للتدعيم واستخدام أنواع معينة من العقاب.

٦- أفعال مشتقة من نظريات عامة وقيم المعلمين حول العلاقات

الإنسانية وحول التعليم، كاستخدام طرق التعليم الاكتشافي، أو توزيع السلطة داخل الفصول.

ورغم اتساع هذه النظرية إلا أنه يمكن الاستفادة منها فى زيادة الوعى بكثير من القضايا، كما أنها تعد مؤشرات لما يمكن توقعه من نتائج عند تبني أنماط معينة للأدارة الصفية أو تطبيق فنيات محددة للضبط.

وتوجد مجموعة من المسلمات التى ينطلق منها الباحثين لدراسة موضوع ادارة الفصل تتلخص فى:

أ- أن الإدارة الفعالة أساسية لعملية التدريس.

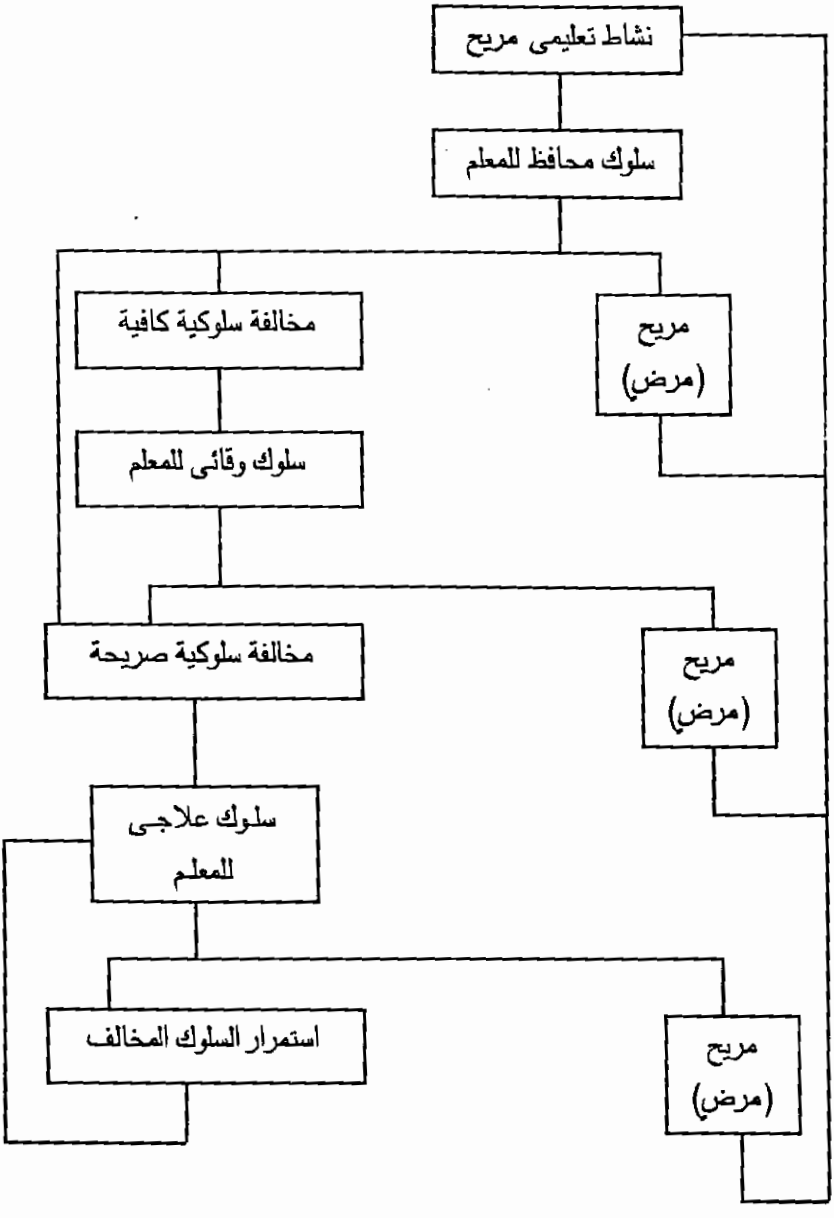
ب- أن إدارة الفصل تمثل اهتمام ثابت للمعلمين طوال الحصة.

جـ- أن السلوك الإدارى لا ينفصل دائما عن استخدام استراتيجيات عملية التدريس.

د- أن الأجراءات الوقائية أفضل من استخدام الإجراءات العلاجية.

ويقدم ماكيث (١٩٧٢) نموذج يحلل فيه سلوك المعلمين فى إدارة الفصل (نقلا عن MORRISON AND MCINTYRE, 1980, p169)

يمكن توضيحه فى الشكل التالى:



شكل (١) يوضح نموذج ماكبث (١٩٧٢) لسلوك المعلمين فى إدارة الفصل

أساليب إدارة الفصل:

أجريت محاولات عديدة لتحديد الصفات العامة للمدارس والمدرسين التى لها تأثير على الأداء المدرسى والسلوك الاجتماعى للتلاميذ، وكان تركيز أغلب تلك المحاولات على أساليب القيادة وشخصيات المعلمين، وتصنيفها على أساس نظرى أو سلوكى، ومن ثم تتبع وإستقصاء سلوك التلاميذ واتجاهاتهم نحو خصائص معلميهم. وبناء عليه يتم دراسة خصائص تلك المؤسسات التى يعمل بها المعلمون والتلاميذ لمعرفة مدى إسهام كل منها فى عرقلة أو تسهيل الأنشطة المختلفة فيها ومن أول هذه المحاولات ما أجراه كورت ليفين وتلاميذ فى ميدان علم النفس الاجتماعى حول نمطى «الديكتاتورية والديمقراطية» فى قيادة المدرسين، وخاصة دراسة «ليبت هويت» (١٩٤٣) ويتم تعريف المصطلحين السابقين فى الواقع التربوى كما يلى:

التسلطى (الديكتاتورى) بأنه النمط الذى يسود فى الفصل المتمركز نشاطه حول المعلم، مع سيطرة عالية للمعلم، ونشاط تدريس رسمى أو شكلى "FORMAL" مع تقديم مهام تعليمية محددة، وتنافسية، مع السماح بنشاط جسمى ولفظى متدنى للتلاميذ، وعملية اتصال تتمركز حول المعلم.

الديمقراطى: يوصف بأنه النمط الذى يسود الفصل المتمركز نشاطه حول المتعلم، مع توزيع اكثر للسلطة، واستقلال أكثر للمتعلم، والتأكيد

على أفكار التلاميذ والاهتمام بالتفكير التباعدى، والاهتمام بحاجات التلاميذ فى التعلم، والسماح بنشاط لفظى عالى للتلاميذ، والاهتمام بالتعاون، وببنية الجماعة، وعملية الاتصال تكون بشكل مفتوح أكثر بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ وبعضهم البعض.

وعلى الرغم من شهرة التقسيم التقليدى السابق «ديمقراطى – ديكتاتورى» إلا أنه يعانى من مجموعة من العيوب منها على الأقل أنها تسميات وجدانية لأساليب القيادة، كما أنها غير محددة وغير جيدة التعريف، وتميل إلى إرباك سياسات الإدارة بخصائص شخصية للمدرسين الذين يتبنون أى من الأسلوبين، بالإضافة إلى افتقارها إلى قاعدة واضحة من الفروق التى يمكن ملاحظتها فى الفصول. وهذا لا يعنى إهمال هذا التصنيف فى إدارة الفصل، فهى تعطى استبصارا مقبولا إلى حد ما.

وقد حاول ريان (RIANN, 1960) تقديم أنماط كبيرة لسلوك المعلمين من خلال الملاحظة المنتظمة وتقدير خصائص عدد كبير منهم، وقد حدد ثلاثة طرق رئيسية يختلف فيها المعلمين، هى:

النمط الأول ويتصف بأنه: دافئ ومتفهم، ودود فى مقابل المعلم المتعالى والمتمركز حول ذاته ومحدود السلوك.

النمط الثانى ويتصف بأنه: مسئول، ومحب العمل، ومنظم فى مقابل غير المسئول، وغير المنظم واللامبالى.

النمط الثالث ويتصف بأنه نشط، وخيالى فى مقابل كسول ورتيب السلوك.

وهذه الأنماط الثلاثة لا تمثل أنماط محددة من المعلمين، وإنما هى طرق تتجمع فى كل منها بعض الصفات التى يمكن من خلالها وصف سلوك المعلمين.

ويقدم «فلاندرز» أوصافا للمعلمين، تتغير من حيث الدرجة، حيث تبتكر موقف رسمى يسيطر عليه المعلم، مع وضع تركيز اكثر على اسهام التلميذ فى التفاعل اللفظى بين المعلم والمتعلم. ويعد تحليل التفاعل إلى حد كبير دراسة موضوعية لبعض مكونات أبعاد «الديمقراطية – التسلطية».

وكانت محاولة هوى (١٩٦٨) لدراسة أيديولوجية ضبط الفصل تمييزا لنوعين من التوجهات حول بعدى «الإنسانية – التسلطية»، وسيأتى الحديث عن هذا المدخل بعد ذلك تفصيلا. وكان تركيز فريق آخر (بلاودن، ١٩٦٧)، (ستبنجس، ١٩٧١) على إدارة الفصل باعتبارها محاولة للتغلب على المشكلات السلوكية الملاحظة فى الفصل، وأساليب التغلب على تلك المشكلات. انظر (MORRISON & MCIN-TYE, 1980, pp. 154 - 161).

وسوف نتناول فى الدراسة الحالية أسلوب إدارة الفصل معتمدين فى ذلك على نموذج: أيديولوجية ضبط الفصل «الذى يدور حول توصيف نمطى إدارة وضبط الفصل وفق متصل» الإنسانى فى مقابل التسلطى.

وسوف نتعرض لهذا النموذج بشئ من التوضيح فى الفقرة التالية:

ايديولوجية ضبط الفصل: PUPIL CONTROL LDEOLOGY (P C I)

يحتاج الفرد فى حياته بشكل عام إلى قدر من الضبط سواء كان ذلك نابعاً من الفرد نفسه أو ممن حوله. ويكون أشد حاجة إلى ذلك عندما يكون فى جماعة أو مؤسسة، فالمؤسسات المختلفة ومنها المؤسسات التعليمية تحتاج إلى الالتزام والضبط من قبل أفرادها بأعراف ونظم تلك المؤسسة.

والفصل كجماعة فى المدرسة يقودها ويقوم بتوجيهها المعلم، يحتاج إلى نوع من الضبط يسمح بتسهيل وإتمام عملية التعليم بشكل جيد. فالفصل الذى يسوده الهدوء وتكون إدارة المعلم له ناجحة يسهم فى زيادة ورفع مستوى التحصيل العلمى لدى التلاميذ. ويمكن القول بأن نظرة المعلم وآراؤه تؤثر إلى حد كبير فى أسلوب ضبطه وإدارته للفصل وتعامله مع تلاميذه. فإدارة الفصل الناجحة كما يرى (كونيل، ١٩٧٠) تؤدى إلى زيادة الفاعلية فى التعلم مع إنخفاض معدل تشتت التلاميذ فى الموقف التعليمى.

وقد بدأ الاهتمام بدراسة أيديولوجية ضبط الفصل بواسطة (ولور وزملاؤه، ١٩٦٧) (WILOWER, D. ET. AL, 1967)، حيث صمم ويلور مقياسا لدراسة أيديولوجية ضبط الفصل، يصنف فيه الأفراد وفق

تصوراتهم نحو ضبط الفصل على متصل فى أحد النمط التسلطى (CUSTODIAL) وفى الطرف الآخر النمط الإنسانى (HUMANISTIC) (انظر COHEN, L, 1978, p 155).

ويتصف النمط التسلطى نحو ضبط الفصل بالاهتمام بالحفاظ على النظام، وعدم الثقة بالطلاب، واستخدام العقاب لضبط الفصل، والتحكم الشديد والصلابة فى المواقف. ويتصف النمط الإنسانى بالنظر إلى الطلاب كأفراد، وتوفير جو يسمح بتحقيق حاجاتهم، ومساعدتهم على التعلم من خلال التعاون والتفاعل فى جو ديمقراطى، بالإضافة إلى تنمية الضبط الذاتى بدلا من فرض النظام عليهم.

الدراسات السابقة:

١- دراسة هوى Wayne K. Hoy (1969)

حاول الباحث أن يدرس أثر الخبرة فى التدريس على المدرس المبتدئ، ومن ثم تطبيق مقياس (P C I form) على (٨٢) طالب معلم للمرحلة الإبتدائية، (٩٣) طالب معلم للمرحلة الثانوية وذلك قبل التربية العملية وفى نهايتها وبعد العودة إلى الجامعة. كما تم طبق المقياس على نفس المجموعة بعد التحاقهم بالعمل فى ربيع ١٩٦٧م وأيضا فى ربيع ١٩٦٨م.

وبتحليل النتائج توصل الباحثان إلى أن أيديولوجية ضبط الفصل لدى المعلمين المبتدئين تزداد تدريجيا وبشكل دال نحو الأكثر تسلطية

سواء كان المعلم معلما بالمرحلة الإبتدائية أو الثانوية. كما لم تتغير أيديولوجية ضبط الفصل خلال السنة الثانية مقارنة بنتائج السنة الأولى.

٢- دراســـة ويلور ولاندز WILLOWER, D., E. AND LANDIS, C. A (1970)

تعد هذه الدراسة من الدراسات المبكرة فى هذا الموضوع، حيث تم استخدام مقياس أيديولوجية ضبط الطالب "PUIPL CON-TROL IDEOLOGY" (PCI FORM) المعد من قبل ويلور (١٩٦٧). وذلك بهدف معرفة نوع ومستوى العلاقة بين أيديولوجية ضبط الفصل والتوجه المهنى (Professional Orientation) لدى المعلمين.

حيث يقصد بالتوجه المهنى للمعلم: الكفاءة، والرغبة فى الاستقلال، وتحمل المسئولية عند تخطيطه لعمله. كما هدف الباحثين إلى المقارنة بين معلمى المرحلتين الأولية (الابتدائية) والثانوية (الإعدادية والثانوى).

وتم تطبيق المقياس على (٦٤٣) معلما من معلمى المرحلتين السابقتين وخلصت النتائج إلى وجود علاقة بين الأسلوب الإنسانى (المتسامح) "HUMANISTIC" فى ضبط الفصل والتوجه المهنى للمعلم. كما وجد أن معلمى المرحلة الثانوية اكثر تسلطاً "Custodial" من معلمى المرحلة الإبتدائية.

٣- دراسة «هوى، وريس» : Hoy, W. K & Ress, R. (1977)

وتحت عنوان «التطبيع البيروقراطى للطلاب المعلمين» هدفت الدراسة إلى اختبار الفرض القائل بأن واقع المدارس ينحو بالمعلمين نحو الأسلوب التسلطى فى ضبط الطلاب، ولذلك فإن الطلاب المعلمين يكتسبوا الأسلوب التسلطى مع نهاية فترة التربية العملية (وذلك من خلال احتكاكهم بالنظام المدرسى) .

وطبق نفس المقياس المشار إليه (P C I form) على ٧٩ طالبا وطالبة من الطلاب المعلمين المتدربين فى المرحلة الثانوية (منهم ٢٣ من البنين، ٥٦ من البنات) ، حيث طبق المقياس قبل وبعد التربية العملية مباشرة.

وتوصل الباحثان إلى أن الطلاب المعلمين بالفعل قد أصبحوا أكثر تسلطا مما كانوا عليه قبل التربية العملية ((t = 3.38, P< .01) . وقد تحقق هدا الفرق بالنسبة لمجموعة البنين (t= 2.74, p <.01) وأيضا بالنسبة لمجموعات البنات (t= 2.23, P < .05) .

٤- دراسة جونز وهارتى: Jones, D., R. & Harty (1981)

استهدفت الدراسة الكشف عن تأثير خبرة التربية العملية على إدارة الفصل وأساليب ضبط الطالب، وكان عنوان الدراسة «إدارة الفصل – أساليب ضبط الطالب قبل وبعد تدريب الطلاب المعلمين فى المدرسة الثانوية فى مادة العلوم» وطبق الباحثان نفس المقياس المستخدم فى

الدراسات السابقة (P C I form) على ١٩ تسعة عشر طالبا وطالبة، قبل وبعد التربية العملية، كما اعتمد على تعليقات الطلاب ووصفهم للمواقف التى يمرون بها. وبعد إستخدام طريقة «توكى» للمقارنة بين المتوسطات، أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة بين درجات الطلاب والطالبات قبل وبعد التربية العملية. كما لم توجد فروق بين البنين والبنات فى تسلطهم، وإن كانت متوسطات البنين أعلى من متوسطات البنات فى إختيارهم للإجابات الدالة على التسلط.

٥- دراسة زكنر وجرانت

Zeichner, Ic. M. & Grant, C. (1981)

حاول الباحثان فى هذه الدراسة الكشف عن التأثيرات النسبية لكل من الخبرة السابقة (Biography) التى تسبق التحاقه بالكلية – والبنية الاجتماعية (Social structure) – تأثير المدرس المعاون كعامل تطبيع – على إتجاهات الطلاب المعلمين نحو ضبط الفصل.

طبق الباحثان مقياس P C I على (٤٠) طالبا من الطلاب المعلمين للمرحلة الإبتدائية قبل وبعد التربية العملية والتى استغرقت خمسة عشر اسبوعا، وأيضا على (٤٠) معلما من المشرفين المعاونين للطلاب أثناء التربية العملية فى المدارس.

ولم تشر النتائج إلى تغير فى اتجاهات الطلاب المعلمين نحو التسلط فيما يتعلق بضبط الفصل، على عكس ما توصلت إليه البحوث السابقة.

كـمـا لم تـوجـد فـروق دالة بين درجـات الطلاب فى التطبـيق الأول ودرجات مدرسيهم على نفس المقياس.

٦- دراسة سيلفرنيل وكوستيلو:

Silvernail, D Costello, M (1983)

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة تأثير التربية العملية على منظورات ضبط التلاميذ وعلى مستويات القلق واهتمامات التدريس لدى الطلاب المعلمين. وقد استخدم الباحثان لقياس تلك المتغيرات ثلاثة مقاييس هى: مقياس «رد الفعل فى مواقف التدريس» لقياس منظورات ضبط التلميذ لدى الطالب المعلم Teaching Situation Reaction Scale (T.S.R.S) ومقياس قلق التدريس لقياس درجة القلق المرتبطة بالتدريس Teaching Anxity Scale واستبيان اهتمامات المعلم لقياس الاهتمام بالذات والعمل وتأثير المعلم فى تلاميذه Teacher Concerns Questionaire وطبقت هذه المقاييس قبل وبعد التربية العملية، التى استغرقت خمسة عشر أسبوعا، ولم تظهر النتائج أى تغير جوهرى فى المقاييس الثلاثة.

٧- دراسة مكارثر Mc Arther, J (1978)

تهدف الدراسة التتبعية إلى معرفة التغير فى أيديولوجية ضبط التلاميذ واتجاهاتهم لمجموعة من الطلاب المعلمين فى السنة النهائية من إعدادهم وحتى السنة الأولى من إلتحاقهم بمهنة التدريس.

طبق الباحثان مقياس (P C I form) ومقياس مينسوتا لاتجاهات المعلمين (M T A I) على (٨٠٠) طالب وطالبة فى التخصصات المختلفة فى نهاية التربية العملية وقبل تعيينهم فى المدرسة الثانوية مباشرة، ثم طبق المقياسان على (٥٦٤) معلما من هؤلاء فى السنة الأولى من التحاقهم بمهنة التدريس.

وقد أظهرت النتائج أن هناك تغيرا فى أيديولوجية ضبط التلميذ لدى المدرسين المبتدئين نحو الإتجاه الأكثر تسلطا ونحو الإتجاهات الأكثر واقعية. كما أن هناك فروقا بين طلاب ومعلمى التخصصات المختلفة فى أيديولوجية ضبط التلميذ ولم توجد فروق بين الجنسين فى أيديولوجية ضبط التلميذ.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من إستعراض الدراسات السابقة فى مجموع ضبط الفصل أن النتائج متضاربة فيما يتعلق بمتغير الخبرة وتأثير التربية العملية فمنهم من يقول بوجود ميل إلى إكساب التوجهات التسلطية فى ضبط الفصل بعد التربية العملية وفى السنة الأولى من التدريس مثل هوى (١٩٦٩م) وهوى وريس (١٩٧٧م) ومكارثر (١٩٨٧م) بينما يرى آخرون مثل زكنر وجرانت (١٩٨١م) وجونز وهارثى (١٩٨١م) وسيلفر نيل وكوستيلو (١٩٨٣م) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة فى أيديولوجيات ضبط الفصل قبل وبعد التربية العملية. كما تشير النتائج إلى أن معلم

المرحلة الثانوية يميل إلى أن يكون اكثر تسلطا من معلم المرحلة الإبتدائية مثل هوى (١٩٦٧م). وفيما يتعلق بمتغير الجنس فلقد أوضحت الدراسات السابقة مثل مكارثر (١٩٧٨م) وجونز وهارتى (١٩٨١م) من أنه لا توجد فروق بين الجنسين فيما يتعلق بايديولوجية ضبط الفصل. وبالنسبة لمتغير التخصص فقد وجدت فروق دالة بين طلاب ومعلمى التخصصات المختلفة فى ايديولوجية ضبط الفصل.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة نجد أن التربية العملية والسنة الأولى فى التدريس (عامل الخبرة فى التدريس) حظى باهتمام أكثر من بقية المتغيرات ومع ذلك لم تصل الدراسات إلى نتائج نهائية بالنسبة لإتجاه تأثير هذا المتغير.

مشكلة البحث:

من خلال إستعراض مفهوم أيديولوجية ضبط الفصل والدراسات المتعلقة بها والتى تمت أو أجريت فى الدول الغربية والتى تختلف عن واقعنا العربى الإسلامى نجد أنه لا يمكن الاعتماد على النتائج التى توصلت اليها تلك الدراسات دون التحقق من صحتها وجدواها فى مجتمعنا حيث تختلف فلسفة النظام التعليمى وثقافة المجتمع وهذا ما ينحو بنا إلى محاولة تصميم أداة يستدل بها فى معرفة آراء المعلمين والطلاب المعلمين فى قضية ضبط الفصل من قبل كليات التربية والتوجيه والإدارة المدرسية وكل المعنيين بقضية المعلم. بالإضافة إلى

محاولة معرفة الأنماط السائدة بين المعلمين والطلاب المعلمين فى ضبط الفصل وتشير الدراسات السابقة إلى وجود عدد من المتغيرات التى تؤثر فى تصورات المعلمين عن قضية ضبط الفصل ومن أهم هذه المتغيرات معايشة المعلم لواقع الفصل الدراسى أو ما أسميناه بعامل الخبرة، حيث يعيد المعلم تصوراته النظرية فى ضوء الخبرة الحقيقية للموقف.

كما تشير بعض الدراسات والتكهنات إلى أن تصورات المعلمين حول قضية ضبط الفصل تختلف بإختلاف جنس المعلم، الأمر الذى لم تتحقق منه الدراسات السابقة. ويلعب التخصص الأكاديمى دورا هاما فى صياغة تصورات المعلمين، فمعلم المقررات العملية ينصب إهتمامه حول المادة العلمية ولا يجد مبررا لأن يكون متسامحا تجاه ضياع وقته داخل الفصل، كما أن المعارف التى يقدمها ليست قابلة للجدل أو فتح باب الحوار حولها، على عكس ما هو قائم فى العلوم الإنسانية الأخرى، وهذا ما جعل الباحثين يتوقعون أن يكون هنالك اختلافات فى تصورات المعلمين حول قضية ضبط الفصل باختلاف المقررات التى يدرسونها. ولاشك أن عمر التلميذ ومستوى نضجه ينعكس على تصورات المعلم عن طريقة التعامل معه وكيفية ضبط فصول هؤلاء التلاميذ ولذلك كان لمتغير المرحلة التى يقوم المعلم بالتدريس فيها دورا هاما فى تحديد تصوراته عن أسلوب عمله فى تلك المرحلة، وهذا ما أكدت عليه الدراسات السابقة من أن معلمى المرحلة الثانوية يميلون لأن يكونوا أكثر تسلطاً من زملائهم من معلمى المرحلة الإبتدائية. وعليه فيمكن تحديد مشكلة البحث فيما يلى:

(١) تصميم أداة تميز بين الأساليب المختلفة فى ضبط الفصل.

(٢) التعرف على آراء المعلمين فى الأساليب السائدة فى ضبط الفصل.

(٣) التعرف على ما إذا كانت هناك فروق فى أساليب ضبط الفصل فى ضوء المتغيرات الآتية:

أ- الخبرة فى التدريس (تربية عملية - سنوات خبرة).

ب- الجنس.

جـ- التخصص.

د- المرحلة.

هـ- نوع الوظيفة.

اسئلة البحث:

يمكن ترجمة مشكلة البحث فى صورة التساؤلات الآتية:

١- هل يمكن تصميم أداة تمييز بين الأفراد وفقا لمتصل (التسلطية - الإنسانية) كأساليب لضبط الفصل محققة لشروط تقنين المقاييس النفسية؟

٢- هل تختلف درجات الطلاب المعلمين على مقياس أساليب الفصل باختلاف خبراتهم فى ممارسة التربية العملية؟

٣- هل تختلف درجات الطلاب المعلمين عن الطالبات المعلمات على مقياس أساليب ضبط الفصل؟

٤- هل تختلف درجات الطلاب المعلمين على مقياس أساليب ضبط الفصل باختلاف تخصصهم الدراسى؟

٥- هل تختلف درجات المعلمين على مقياس أساليب ضبط الفصل باختلاف المرحلة التى يدرسون فيها؟

٦- هل تختلف درجات الأفراد على مقياس أساليب ضبط الفصل باختلاف الوظيفة؟

٧- هل تختلف درجات الطلاب المعلمين على مقياس أساليب ضبط الفصل باختلاف مستويات دراستهم؟

٨- هل تختلف درجات الأفراد على مقياس أساليب ضبط الفصل باختلاف أعمارهم؟

٩- هل تختلف درجات الطلاب خريجى الثانوية العامة على مقياس أساليب ضبط الفصل عن أقرانهم من خريجى معاهد المعلمين والمعلمات؟

ثانيا: اجراءات الدراسة:

أولا: أداة البحث: مقياس «آراء المعلمين فى أساليب ضبط الفصل»

الخلفية النظرية للمقياس:

يتطلب العمل مع الطلاب إتخاذ مواقف من قبل المعلمين، وتتباين ردود أفعال المعلمين واستجاباتهم بتباين المواقف داخل فصولهم، ولكن من المؤكد أن استجابات هؤلاء المعلمين وردود أفعالهم ترتبط بتوجهاتهم أو أيديولوجياتهم أو آرائهم حول الأسلوب الأفضل والأنجح فى مثل هذه المواقف.

وحاجاتنا للتعرف على الأساليب التى يستخدمها المعلمون فى ضبط وإدارة فصولهم، وأى من هذه الأساليب يساهم فى إنجاح العملية التعليمية بشكل عام، وتحسين عملية إدارة الفصل بشكل خاص، هو الذى دفعنا إلى بناء هذا المقياس، بغرض الكشف عن هذه الأساليب والمقارنة بينها، والإفادة من ذلك فى تحسين وتحديد عملية إعداد المعلم داخل كلية التربية، وذلك بتقديم صورة واضحة عن أساليب إدارة الفصل وضبطه والإفادة منها فى العملية التعليمية.

وقد قام (ويلور، ١٩٦٧م) بعمل مقياس يعرف فيه أيديلوجية ضبط الفصل (P C I) على متصل « التسلطى - الأنسانى» يتصف فيه النمط التسلطى بالتركيز على الحفاظ على النظام، وعدم الثقة فى الطلاب، واستخدام العقاب فى ضبط وإدارة الفصل. فى حين يتصف

النمط الإنسانى بأنه متسامح يتقبل أراء الطلاب، ويثق بهم، وهو مقتنع بإمكانية تنمية روح المسئولية والضبط الذاتى. والصورة النهائية لمقياس ضبط الفصل عند (ويلور، ١٩٧٦م) تتكون من ٢٠ مفردة، صيغت وفقا لأسلوب ليكرت، بحيث يتدرج مقياس الإجابة على خمسة أبعاد تتراوح بين «موافق بشدة» وتنتهى بالإجابة «غير موافق بشدة». ومن أمثلة العبارات التى استخدمها ويلور ما يلى:

- صداقة المعلم لتلاميذه غالبا ما تؤدى إلى أن يصبحوا أكثر فوضى.
- من المهم أن يتعلم التلاميذ طاعة المعلمين بدلا من إتخاذهم القرارات الخاصة بهم.

وقد استخدم هذا المقياس فى عدد كبير من الدراسات التى أشرنا إلى بعض منها فى الدراسات السابقة. وقام الباحثان بإعداد مقياس يقوم على التصور الخاص بأيديولوجية ضبط الفصل، بحيث نستفيد من التصور بشكل عام دون الإعتماد مباشرة على نقل عبارات المقياس كاملة (لما لعملية النقل المباشر من انتقادات).

مراحل بناء عبارات المقياس:

١- الخطوة الأولى: تم فيها تحديد المحاور (الأبعاد) التى يتضمنها كل نمط من نمطى المقياس (تسلطى - إنسانى).. وهذه المحاور هى:

النمط التسلطى: (أ) الحفاظ على النظام من خلال الجفوة مع التلاميذ والتأكيد على توسيع الفجوة وعدم الاختلاط بهم (إبتعاد).

(ب) عدم الثقة بالطلاب (عدم الثقة).

(جـ) إستخدام العقاب وفرض النظام من قبل المعلم (شدة – خارجى)

النمط الإنسانى: (أ) تنمية روح التفاعل، والتعاون، وتبادل الخبرة، والاقتراب من التلاميذ (اقتراب).

(ب) تقبل آراء الطلاب والثقة بهم (ثقة).

(جـ) تنمية روح المسئولية والضبط الذاتى (لين – داخلى)

٢- **الخطوة الثانية:** صاغ الباحثان أكبر عدد من العبارات التى يمكن أن تندرج تحت المحاور السابقة، ووصل عدد العبارات فى هذه المرحلة إلى ١٤٨ عبارة، وتم الحصول على هذه العبارات من مصدرين أساسين:

المصدر الأول – يتمثل فى البحوث التى سبق الإشارة إليها خاصة بحوث ويلور والأمثلة التى أعطاها عن أبعاد المقياس.

المصدر الثانى – يتمثل في دراسة وفحص اختبارات الإتجاهات

بشكل عام والاتجاهات النفسية بشكل خاص وعلى وجه التحديد إختبار الاتجاهات النفسية للمعلمين (MATI) (انظر: جابر عبد الحميد، يوسف الشيخ).

٣- **الخطوة الثالثة:** تم فصل المفردات ووضعها تحت الأبعاد أو المحاور الخاصة بكل منها وقد حذف عدد كبير من المفردات التى يمكن أن تكون غير واضحة أو غير محددة الانتماء إلى أى من المحاور السابقة حيث وصل عدد العبارات إلى ٤٨ عبارة.

٤- **الخطوة الرابعة:** فى هذه الخطوة قام الباحثان بمقابلة العبارات تحت كل محور من المحاور الست بحيث تمت المقابلة بين المحور (أ) فى النمط التسلطى وهو «حفظ النظام» مع المحور (أ) فى النمط الإنسانى وهو «تنمية روح التعاون والتفاعل وتنمية الخبرة». ومقابلة المحور (ب) فى النمط التسلطى «عدم الثقة بالطلاب» مع المحور (ب) فى النمط الإنسانى «تقبل آراء الطلاب والثقة بهم». ومقابلة المحور (جـ) فى النمط التسلطى «استخدام العقاب وفرض النظام من قبل المعلمين» مع المحور (جـ) فى النمط الإنسانى «تنمية وروح المسئولية والضبط الذاتى». وعند عمل هذه المقابلة بين المحاور تم حذف مجموعة أخرى من العبارات التى لا تخدم هذه المقابلة بين المحاور بشكل مباشر.

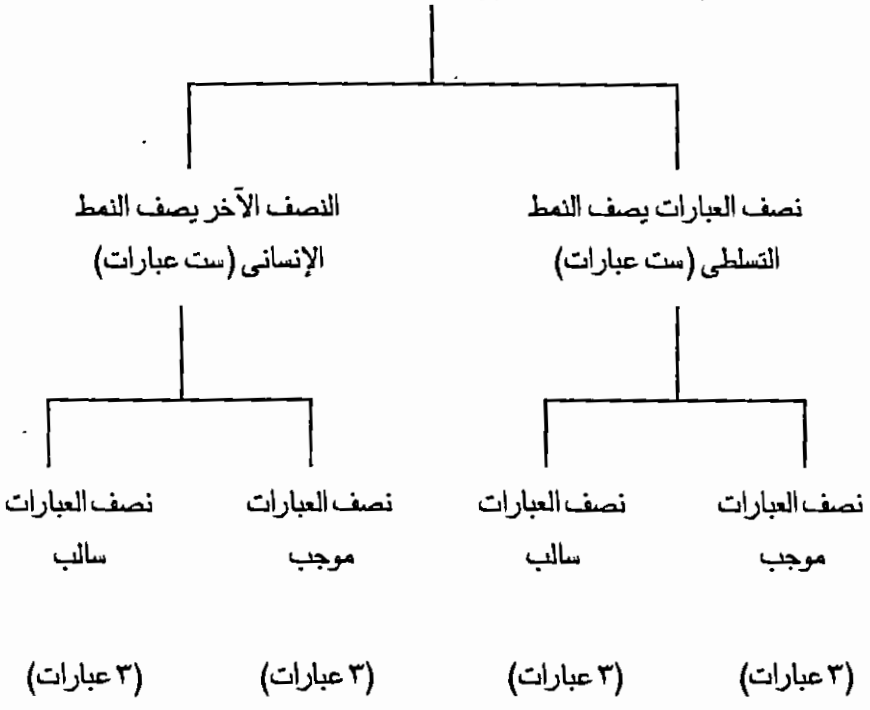
٥- **الخطوة الخامسة:** تم إعادة صيغة العبارات تحت كل محور من المحاور بحيث يكون نصفها ذو صيغة موجبة والنصف الآخر ذو

صيغة سالبة،، وعرضها على مجموعة من المتخصصين فى الميدان التربوى من أساتذة التربية وعلم النفس وطرق التدريس، وأستبعد الباحثان كل العبارات التى لم يتم الموافقة عليها من قبل المتخصصين سواءا لعدم وضوحها أو لعدم إنتمائها إلى المحور الذى وضعت فيه.

٦- **الخطوة السادسة:** تم تجميع المفردات تحت محاورها، وأعيد توزيعها وصياغتها بحيث أشتمل المحور الأول (أ) على ١٢ عبارة نصفها يصف النمط التسلطى والنصف الآخر يصف النمط الإنسانى على أن يكون كل من النصفين مصاغ نصفه صيغة موجبة والنصف الآخر صيغة سالبة كما هو موضح فى الشكل التالى:

العبارات التى تنتمي إلى محور ما

(عبارات المحور (أ) وعددها إثنا عشرة عبارة)



شكل (٢) يوضح الصورة النهائية لعبارات كل محور (مثال توضيحى للمحور «١»)

وهكذا مرت كل عبارة فى الصيغة الأخيرة بثلاث مراحل وهى: الانتماء للمحور، ثم الانتماء للنمط، ثم الانتماء لنوع الصيغة، وذلك بالنسبة لكل عبارة من عبارات المقياس ويمكن كتابة عدد عبارات المحور (أ) مثلا كما يلى:

عدد عبارات المحور (أ) = ٢ × ٢ × ٣ = ١٢ عبارة.

وقد اشتمل المقياس فى صورته التى سيتم تقنينها على (٣٦) ستة وثلاثون عبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة التى سبق الإشارة إليها.

٨- **الخطوة الثـامنة:** تم إختيـار أسلوب الاستجابة على عبارات المقياس وفقا لأسلوب ليكرت، بحيث يتم الإجابة على كل مفردة بأى من الاختبارات الخمسة التالية «موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة» بحيث تعطى العبارات الموجبة القيم من (٥) إلى (١)، فى حين تعطى العبارات السالبة القيم من (١) إلى (٥).

ويقصد بالصيغة الموجبة هنا أنها تصف النمط الإنسانى، ولذلك فكلما زادت الدرجة التى يحصل عليها المفحوص فى المقياس، كلما زاد اقترابه من النمط الأنسانى وعلى العكس من ذلك تكون الدرجات المنخفضة أكثر تعبيراً من النمط التسلطى، ويمكن لمستخدمى المقياس من الباحثين أن يعكسوا أسلوب التصحيح وذلك بأن يعطوا العبارات الموجبة – والتى سيتم تحديدها فى الجدول اللاحق – القيم من (١) إلى (٥) على حين يعطوا العبارات السالبة القيم من (٥) إلى (١). ويتضح مما سبق أن درجات المقياس ستتراوح بين الدرجتين (١٨٠) وهى تمثل الحد الأعلى، و(٣٦) وهى تمثل (الحد الأدنى).

والجدول التالى يوضح أرقام العبارات والمحاور التى تنتمى إليها وإتجاه الصيغة.

الجدول (١) يوضح أرقام العبارات والمحاور التى تنتمى إليها واتجاه الصياغة

رقم العبارة	المحور	إتجاه الصياغة	رقم العبارة	المحور	إتجاه الصياغة
١	أ	-	١٩	جـ	-
٢	جـ	+	٢٠	أ	-
٣	ب	-	٢١	جـ	+
٤	جـ	-	٢٢	أ	+
٥	أ	+	٢٣	ب	+
٦	ب	+	٢٤	جـ	-
٧	جـ	-	٢٥	ب	-
٨	ب	-	٢٦	أ	-
٩	جـ	+	٢٧	جـ	+
١٠	أ	-	٢٨	ب	+
١١	ب	+	٢٩	ب	-
١٢	جـ	-	٣٠	أ	+
١٣	أ	+	٣١	أ	-
١٤	ب	-	٣٢	جـ	-
١٥	جـ	+	٣٣	أ	+
١٦	ب	+	٣٤	ب	+
١٧	أ	-	٣٥	أ	-
١٨	أ	+	٣٦	جـ	+

مجموع عبارات المقياس = المحور (أ) + المحور (ب) + المحور جـ)

= ٦ × ٢ + ٦ × ٢ + ٦ × ٢ = ٣٦ عبارة

التقنين الإحصائى للمقياس

أ- ثبات المقياس:

أستخدم الباحثان طريقتان من طرق حساب ثبات المقاييس وهما:

١- التجزئة التصفية: وذلك بتقسيم الاختبار إلى نصفين، بحيث يشتمل النصف الأول على درجات الأفراد فى الفقرات الفردية، فى حين يشتمل النصف الثانى على الفقرات الزوجية. وبعد ذلك حسب معامل الارتباط بين درجات الأفراد فى النصفين باستخدام معادلة بيرسون وكانت قيمة هذا الارتباط هى:

ر = ٠,٨٨.

ولإيجاد معامل الثبات للمقياس ككل يتم تصحيح قيمة معامل الارتباط بين النصفين بإستخدام معادلة «سبيرمان - براون»، ووجد أن قيمة معامل ثبات المقياس هى:

معامل الثبات = ٠,٩٣.

وهى قيمة مرتفعة ومقبولة فى مجال تقنين المقاييس النفسية.

٢- **الأتساق الداخلى**: وتعد معاملات الأتساق الداخلى للمقياس دليلا على مدى التجانس بين مفرداتها، ومن أكثر الطرق انتشارا هى الطريقة التى تعتمد على معادلة «كيودر - ريتشاردسون» وهى

تعتمد على فحص أداء الأفراد على كل مفردة من مفردات المقياس، وإحدى صيغ المعادلة هى الصيغة:

ر = ن ع٢ – م (ن – م) / (ن – ١) ع٢

حيث ترمز ن إلى عدد مفردات المقياس.

وترمز ع٢ إلى تباين درجات الأفراد على المقياس.

وترمز م إلى متوسط درجات الأفراد على المقياس.

وقيمة معامل الثبات المستخرج من المعادلة السابقة هو:

ر = ٠,٦٥.

وهى قيمة وإن كانت ليست مرتفعة كما هو الحال بالنسبة للتجزئة التصفية، إلا أنها مقبولة فى حالة المقاييس الخاصة بالإتجاهات والآراء.

وفيما يلى جدول رقم (٢) يوضح بعض الملامح السيكومترية للمقياس، والتى أشتقت من عينة التقنين.

جدول (٢) يوضح بعض الإحصاءات الخاصة بعينة التقنين

الإحصاءة	القيمة
عدد الأفراد (ن)	٣٠
المتوسط	٦٨,٦٦
الوسيط	٦٧,٠٠
الإنحراف المعيارى	٩,٨٩
الخطأ المعيارى	١,٨٠
الإلتواء	-٠,٢٤
التفرطح	-٠,٤٠
مدى الدرجات	٤٠

ويوجـد فى الملحق رقم (١) جـدول يوضح التـوزيع التكرارى والمدرج التكرارى لدرجات عينة التقنين.

ب- صدق المقياس:

وقد أعتمدنا على استخدام أكثر من طريقة لتحديد صدق المقياس منها:

(١) الاتساق الداخلى للمفردات (صدق البناء):

ويعتمد قياس الصدق فى هذه الحالة على مدى إرتباط كل مفردة من مفردات المقياس بالدرجة الكلية له. ومن الجدول التالى يتضح أن هناك عدد من المفردات غير المرتبطة بالدرجة الكلية للمقياس، وهى التى يجب أن يعاد النظر فيها مرة أخرى، وسوف يؤجل ذلك حتى يتم

إستخدام بقية الطرق الأخرى لصدق المقياس. ويلاحظ أن معظم المفردات ترتبط إرتباطا دالا بالدرجة الكلية عن مستوى ٠,٠٠١ وعددهم ٢٢ مفردة، كما ترتبط أربعة مفردات إرتباطاً دالا بالدرجة الكلية عند مستوى ٠,٠١. فى حين أن أربعة مفردات ترتبط إرتباطا دالا بالدرجة الكلية عن مستوى ٠,٠٥ وبذلك لا تبقى سوى «ست» مفردات هى التى لم ترتبط بالدرجة الكلية.

جدول (٣) يبين معاملات إرتباط المفردات بالدرجة الكلية للمقياس (ن= ٢٠٢)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٣٩٠xx	١٣	٠,٦١٢xx	٢٥	٠,١٥٥x
٢	٠,٠١٤	١٤	٠,٢٤٧xx	٢٦	٠,٤٢٤xx
٣	٠,٣٥٢xx	١٥	٠,٢٥٧xx	٢٧	٠,٢٢٦xx
٤	٠,٤٥٦xx	١٦	٠,٢٤٠	٢٨	٠,٠٢٨
٥	٠,١٨٠x	١٧	٠,٣٣٢xx	٢٩	٠,٢٦٣xx
٦	٠,٠٦٨	١٨	٠,١٤٠xx	٣٠	٠,١٨٥x
٧	٠,٣٣٠xx	١٩	٠,٢٩٣xx	٣١	٠,٤٢١xx
٨	٠,٤٠٨xx	٢٠	٠,٢٢٤xx	٣٢	٠,٣٦٨xx
٩	٠,٣٠٧xx	٢١	٠,١٥٦x	٣٣	٠,٢١٨xx
١٠	٠,٣٢٠xx	٢٢	٠,٠٦٠	٣٤	٠,١٨٢x
١١	٠,٢١١x	٢٣	٠,٢٨٤xx	٣٥	٠,١٥٤x
١٢	٠,٠٨٩	٢٤	٠,٤٧٤xx	٣٦	٠,٢٦٨xx

(xx) ر دالة عند مستوى ‹ ٠,٠٠١ (x) ر دالة عند مستوى ‹ ٠,٠٥

ويتبين من الجدول السابق أن المفردات غير المرتبطة بالدرجة الكلية للمقياس هى المفردات رقم: ٢، ٦، ١٢، ١٦، ٢٢، ٢٨. وقد حذفت جميع هذه المفردات من الصورة النهائية للمقياس.

٢- قدرة المفردات على التمييز:

ويقصد بها قدرة المفردة على أن تميز بين الافراد الحاصلين على درجات مرتفعة وبين من يحصلون على درجات منخفضة فى السمة التى يقيسها الاختبار ككل. (محمد عبد السلام أحمد، ١٩٧، ص٢٥٨)

وقد تم تحديد أعلى ٢٥ ٪، وأقل ٢٥ ٪ من الأفراد الذين تم تطبيق المقياس عليهم وعددهم ٢٠٢ فردا، وذلك على أساس الدرجة الكلية للمقياس، بعد ترتيبهم ترتيبا تنازليا. وقد أجرى تحليل التباين لحساب الفروق بين المجموعتين فى الأداء على كل مفردة من مفردات المقياس. والجدول التالى يوضح معامل التمييز (النسبة الفائية) لكل مفردة من المفردات، ومستوى الدلالة الخاصة بكل منها:

جدول (٤) يوضح معاملات التمييز لكل مفردة من المفردات (ن١=ن٢=٤٧)

رقم المفردة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل التمييز
١	٥٤,١××	١٣	٦,٥×	٢٥	٣,١
٢	٠,١	١٤	٦,٠×	٢٦	٣٣,٨××
٣	٢١,٩××	١٥	١٣,٨××	٢٧	٣,٩
٤	٣٩,٠××	١٦	٠,٧	٢٨	٠,٣
٥	١,٥	١٧	١٣,٤××	٢٩	١١,٢××
٦	٠,١	١٨	٣,١	٣٠	٣,٣
٧	١١,٨××	١٩	١٦,٣××	٣١	٦٠,٦××
٨	٣٠,٦×	٢٠	٥,٤	٣٢	٢٧,٧××
٩	٧,٤××	٢١	٦,٣	٣٣	٧,٩××
١٠	٢١,٣××	٢٢	٠,٠	٣٤	٤,٥
١١	١١,٢××	٢٣	١٢,٧××	٣٥	٣,٧
١٢	٣,٥	٢٤	٨٢,٠××	٣٦	٩,٥××

(××) ف دالة عند مستوى ‹ ٠,٠٠١ (×) ف دالة عند مستوى ‹ ٠,٠١

(-) ف دالة عند مستوى ‹ ٠,٠٥

ويتضح من الجدول السابق أن معظم مفردات المقياس تميز تمييزا عاليا (α ‹ ٠,٠١٠) بين مجموعتى الأفراد ذوى الدرجات المرتفعة على المقياس ككل، ومجموعة الأفراد ذوى الدرجات المنخفضة عليه وعدد هذه المفردات ٢٢ مفردة، أما المفردات التى تميز بين المجموعتين عند مستوى الدلالة أقل من أو يساوى ٠,٠٥ وأكبر من

٠,٠١ عددها أربع مفردات فقط ورقم هذه المفردات: ٢, ٦، ١٢، ١٦، ١٨، ٢٢، ٢٥، ٢٨، ٣٠. ويلاحظ أنه قد تم استبعاد أغلب المفردات غير الدالة نتيجة لعدم إرتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، إضافة إلى حذف المفردتين رقم ١٨، ٢٥. وبالنسبة للمفردتين رقم ٥، ٣٠ سيتم الحديث عنهما فى الجزء الخاص بالصدق العاملى للمقياس.

٣- الصدق العاملى للمقياس:

انطلق الباحثان من تصور نظرى لأساليب ضبط الفصل، يلخص هذا التصور أساليب ضبط الفصل فى نمطين اثنين هما. النمط التسلطى فى مقابل النمط الإنسانى على أن يشتمل كل منهما على ثلاثة محاور سبق ذكرها. وقد صيغت عبارات المقياس بناء على هذا التصور، وللتأكد من إنتماء مفردات المقياس إلى محاورها النظرية، استخدم الباحثان أسلوب التحليل العاملى، حيث يعد هذا الأسلوب من أنسب الأساليب استخداماً لتفسير وتحقيق ما افترض الباحثان وجوده من عوامل. (رمزية الغريب، ١٩٨٥م، ص٥٧٣).

واستخدم الباحثان فى التحليل طريقة المكونات الأساسية لأستخراج العوامل، ثم تدويرها تدويرا متعامدا بطريقة الفاريماكس، بالاعتماد على برنامج "SPPS" المستخدم فى التحليلات الإحصائية فى العلوم الإنسانية×. وقد تم استخراج إثنى عشر عاملاً، أجرى تدويرها تدوريا متعامدا، حذفت المفردات التى يقل تشبعها بالعامل عن (٠,٤)، وبناء

عليه فقد تم إستبعاد ثلاثة عوامل لتشبعهم بمفردتين فقط، حيث لا يمكن تفسير العامل بأقل من ثلاث مفردات وهم العامل السادس والتاسع والثانى عشر، كما صعب تفسير العامل الثامن والحادى عشر. ومن الملاحظ أن أغلب العبارات التى تشبعت بالعوامل المحذوفة، اتضح عدم إرتباطها بالدرجة الكلية، وعدم قدرتها على التمييز بين الأفراد، مما دفع الباحثان إلى حذف هذه العوامل. وعليه فقد بقيت ستة عوامل أمكن تفسيرها وتسميتها طبقا لتشبعات المفردات عليها، وفيما يلى توضيح لهذه العوامل والمفردات التى تشبعت بها:

نتائج التحليل العاملى

العامل الأول: (عدم ثقة المعلم بالتلاميذ)

رقم الفقرة	الفقرة	التشبع	المحور	الاتجاه
١٤	فى الغالب لا يؤدى التلميذ ما يكلف به كما ينبغى	٠,٨٤	ب	سالب
٣	معظم التلاميذ لا يقدرون ما يقوم به المعلم من أجلهم	٠,٧٥	ب	سالب
٢٩	لا يستطيع المعلم أن يثق كثيراً بكلام التلاميذ	٠,٦٦	ب	سالب
١٩	هناك لين وتساهل كبير هذه الأيام فى معاملة التلاميذ	٠,٦٤	ب	سالب
١	صداقة المعلم لتلاميذه غالبا ما تؤدى إلى مواقف غير مريحة	٠,٤٠	ب	سالب

تتشبع عبارات هذا العامل بالمعانى التالية: عدم قيام التلميذ بما يكلف به من قبل معلمه مما يؤدى إلى عدم ثقة المعلم به كما أنهم لا يقدرون ما يبذله المعلم من جهد فى سبيل تعليمهم وعليه فهم ليسوا محل ثقة المعلم بهم وتقديره لهم. ففى الوقت الذى لا يقوم الطالب بما يكلف به ولا يقدر ما يبذله المعلم من أجله فإن المعلم لا يستطيع أن يثق بكلامهم أو يصدق آراءهم.

تدور جميع هذه المفردات حول التصور السلبى للمعلم عن التلاميذ فى عدم قيامهم بمايكلفون وعدم تقديرهم لدور المعلم وعدم ثقته بما يقولونه نظريا لعدم تنفيذه عمليا ويتضح مما سبق تطابق هذا العامل مع المحور الثانى (ب) فى النمط التسلطى وهو عدم ثقة المعلم بالطلاب.

العامل الثانى: تنمية روح المسئولية

رقم الفقرة	الفقرة	التشبع	المحور	الاتجاه
٩	ينبغى أن يتعلم التلاميذ القدرة على إتخاذ القرارات بأنفسهم	٠,٨٦	جـ	موجب
١٥	يجب أن يكون المعلم قادرا على تنمية روح المسئولية لدى التلاميذ	٠,٧٥	جـ	موجب
٣٢	يجب أن يقوم المعلم بتأنيب التلميذ المسئ أمام زملائه حتى يشعروا بالإثم	٠,٦٧	جـ	موجب
٢٧	يجب أن يسمح للتلميذ بحرية أكبر فى القيام بالأنشطة التعليمية المختلفة	٠,٥٣	جـ	موجب

يتشبع هذا العامل تشبعا أساسيا بالمفردتين رقم (٩)، (١٥) واللتان تشيران إلى أهمية تركيز المعلم على تدريب تلاميذه على إتخاذ القرارات بأنفسهم وتنمية روح المسئولية لديهم، بالاضافة إلى الاهتمام باعطاء حرية أكبر للتلاميذ فى ممارسة أنشطتهم التعليمية داخل المدرسة كما يتضح ذلك فى تشبع المفردة رقم (٢٧). وإن كان يبدو غريبا تشبع هذا العامل بالمفردة رقم (٣٢) إلا أنها تنتمى إلى نفس البعد الخاص بحفظ النظام فى مقابل تنمية روح المسئولية والضبط الذاتى.

يتضح إذا تشبع هذا العامل بالمفردات الدالة على تنمية روح المسئولية كما تم تصوره نظريا من قبل ولذا فيعتبر هذا العامل متسقا مع البعد الثالث من النمط الانسانى والخاص بتنمية روح المسئولية والضبط الذاتى (جـ +).

العامل الثالث: (ضرورة إستخدام العقاب)

رقم المفردة	المفردة	التشبع	المحور	الاتجاه
٧	نحن فى أمس الحاجة إلى العقاب البدنى	٠,٨١	جـ	سالب
٨	الأصل فى التلميذ أنه فوضوى	٠,٦٦	جـ	سالب
٤	بالشدة فقط يستطيع أن يضبط الفصل	٠,٦٢	جـ	سالب

يتضح تشبع العامل الثالث بالمفردات التى تعكس ضرورة الشدة فى ضبط الفصل إنطلاقا من تصور المعلم للتلميذ بإعتباره فوضويا بطبعه

ولذا فلا سبيل سوى استخدام العقاب فى صورته البدنية ويتسق هذا العامل بشكل واضح مع البعد الثالث من أبعاد النمط التسلطى (جـ -) والخاص بضرورة استخدام العقاب البدنى فى ضبط الفصل.

العامل الرابع: (تشجيع التلاميذ على التفاعل الصفى)

رقم الفقرة	الفقرة	التشبع	المحور	الاتجاه
٣٠	الطاعة العمياء من التلاميذ غير مرغوب فيها	٠,٨٥	أ	موجب
٥	من حق التلميذ أن يخالف معلمه إذا أخطأ	٠,٨٢	أ	موجب
١٢	ليس هناك ضرورة لتبرير إستخدام المعلم لأساليب العقاب المختلفة مع التلاميذ	٠,٥٠	جـ	سالب

يتشبع هذا العامل تشبعا عاليا بمفردتين تركزان على أهمية دور المعلم فى تشجيع تلاميذه على التفاعل داخل الفصل وعدم قبوله للطاعة العمياء من قبلهم والسماح لهم بإبداء آرائهم حتى ولو كانت مخالفة لرأيه، وينتمى هذا العامل إلى البعد الثالث من أبعاد النمط الأنسانى والخاص بتنمية روح التفاعل والتعاون وتبادل الخبرة (١ +).

العامل الخامس: (حفظ النظام من خلال الجفوة مع التلاميذ)

رقم المفردة	المفـــردة	التشبـــع	المحور	الاتجاه
١٧	إذا ضحك المعلم مع تلاميذه فإن زمام الفصل يفلت من يده	٠,٨٤	أ	سالب
٣٥	ينبغى أن لا يسمح بالهمس بين التلاميذ	٠,٦٨	أ	سالب
١	صداقة المعلم لتلاميذه غالبا ما تؤدى إلى مواقف غير مريحة	٠,٦١	أ	سالب
٢	معظم التلاميذ يأخذون مسئولياتهم بأخذ الجد ويمكن الاعتماد عليهم	٠,٥٨	جـ	موجب

تتشبع عبارات هذا العامل بتصور المعلم للأسلوب الأمثل لحفظ النظام داخل الفصل عن طريق عدم مصادقة التلاميذ أو التساهل والضحك معهم أو السماح لهم بالهمس إنطلاقا من إقتناعه بعدم جديتهم فى تحمل مسئولياتهم كما يتضح ذلك من تشبع المفردة إثنين تشبعا سالباً على هذا العامل ويتسق هذا العامل مع البعد الأول من أبعاد النمط التسلطى (أ-) فى التصور النظرى للباحثين والخاص بتأكيد المعلم على حفظ النظام داخل الفصل.

العامل السادس : (تقبل آراء الطلاب والثقة بهم)

رقم المفردة	المفـــردة	التشبـع	المحور	الاتجاه
٢٣	ميول إهتمامات التلاميذ تستحق الأنتباه من قبل المعلم	٠,٨٤	ب	مـوجب
٢٤	سيفكر التلاميذ لأنفسهم بشكل جيد إذا سمح لهم بذلك	٠,٧٨	ب	مـوجب
١١	من المتوقع أن يحب التلاميذ معلمهم إذا أحترم آراءهم	٠,٣١	ب	مـوجب

يتضح تشبع هذا العامل تشبعا غالبا بالمفردتين رقم (٢٣)، (٢٤) الموضحين سابقا واللتان تدوران حول تقبل المعلم لاهتمامات تلاميذه والثقة بقدرتهم على التفكير السليم إذا سمح لهم بذلك. إضافة إلى تشبع المفردة رقم (١) وإن كان ضعيفا عن تشبع المفردتين السابقتين إلا أنها تشير أيضا إلى حب التلاميذ لمعلمهم الذى يحترم ويتقبل آراءهم.

وهذا العامل يتفق مع التصور النظرى للباحثين عن البعد الثانى من مكونات النمط الإنسانى (ب +) والخاص بتقبل آراء الطلاب والثقة بهم.

تعليق عام:

أنتهت نتائج التحليل العاملى السابق مناقشتها إلى اثنى عشر عاملا أمكن تفسير ستة عوامل منها تتطابق مع الأبعاد الستة لتصور الأنماط لأساليب ضبط الفصل كما يدركها المعلمون وفيما يلى عرض لأسماء العوامل بالترتيب:

العامل الأول: عدم ثقة المعلم بالتلاميذ.

العامل الثانى: تنمية روح المسئولية.

العامل الثالث: ضرورة استخدام العقاب.

العامل الرابع: تشجيع التلاميذ على التفاعل الصفى.

العامل الخامس: ضبط النظام من خلال الجفوة مع التلاميذ.

العامل السادس: تقبل آراء الطلاب والثقة بهم.

كما ظهرت ستة عوامل صعب تفسيرها لإحتوائها على مفردات صعب تفسيرها ولذا تم إستبعادها من المقياس وبلغ عدد مفردات المقياس ثمانية وعشرون مفردة بعد استبعاد المفردات التى لم تنتم إلى عوامل واضحة أو تشبعت على عدد من العوامل دون أن يكون لها تحميل واضح على عامل معين، أو لم يرتبط إرتباطاً قوياً مع الدرجة الكلية للمقياس أو التى لم يثبت مدى تمييزها بين الأفراد.

التحليل العاملى لمفردات المقياس فى صورته النهائية:

الجدول التالى يوضح قيم تشبعات مفردات المقياس فى صورتها النهائية على العوامل التى نتجت من التحليل العاملى لمصداقية الإرتباطات الخاصة بدرجات التلاميذ.

يتضح من جدول التشبعات السابق أن تشبعات مفردات المقياس تتميز بالبساطة فى تشبعاتها على العوامل فلم يظهر سوى مفردة واحدة وهى المفردة رقم (٢٥) والتى تتشبع على العاملين الخامس والثامن بالأضافة إلى أن تشبعاتها تتراوح بين ٠,٤٦٣ و ٠,٩٢٠ وهى تشبعات عالية. وتتراوح قيم الاشتركيات الخاصة بها على العوامل التسعة بين ٠,٦٤٦ و ٠,٩٢١.

الجدول (٥) يوضح قيم تشبعات مفردات المقياس فى صورتها النهائية على العوامل التى نتجت من التحليل العاملى لمصفوفة الإرتباطات الخاصة بدرجات التلاميذ.

رقم المفردة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	الإشتراكيات
١									٠,٤٦٣	٠,٧١٥
٢				٠,٥٦٠						٠,٦٤٦
٣			٠,٦٩٩							٠,٦٥٢
٤				٠,٧٤١						٠,٨٠٧
٥			٠,٧٥٨							٠,٨٠٨
٦			٠,٧٣١							٠,٧٦٥
٧	٠,٨٧٢									٠,٨١٦
٨							٠,٩٢٠			٠,٨٨٤
٩						٠,٦٢٧-				٠,٨١٢
١٠	٠,٥٥٦									٠,٦٧٤
١١		٠,٨٢٧							٠,٧٩٧	٠,٩٢١
١٢	٠,٧٦١									٠,٨٩١
١٣										٠,٩١٥
١٤		٠,٧٦٢								٠,٨٣٣
١٥						٠,٨٤٨				٠,٧٧٠
١٦								٠,٨٤٣		٠,٧٧٣
١٧					٠,٧٨٨					٠,٧١٧
١٨	٠,٥٤١									٠,٧٨٠
١٩				٠,٥٥٨						٠,٦٤٩
٢٠	٠,٦٢٩									٠,٧٣٢
٢١		٠,٧١٣								٠,٦٩٢
٢٢				٠,٨٣٤						٠,٩٠٥
٢٣		٠,٤٦٨-								٠,٧٧٦
٢٤	٠,٥٩٨									٠,٧١٧
٢٥					٠,٤٣٦			٠,٥٧٦		٠,٦٣٧
٢٦					٠,٧٧١				٠,٧٥٨	٠,٧٢٠
٢٧										٠,٨٠٢
٢٨							٠,٧٦٨			٠,٨٣٢
النسبة المئوية للتباين	١٦,٨	١٤,٦	١٠,٦	٨,٣	٦,٨	٦,١	٥,٢	٤,٦	٤,٣	٧٧,٣ النسبةالمئوية للتباين الكلى

كما أن العوامل التسعة الناتجة من التحليل تفسر ٧٧,٣ ٪ من التباين الكلى للنموذج، تقوم العوامل الخمسة الأولى بتفسير ٥٧ ٪ من قيمة هذا التباين وهى العوامل التى أمكن تفسيرها بوضوح، بالإضافة إلى تباين العامل التاسع والذى يفسر ٤,٣ ٪ من قيمة التباين الكلى. وهكذا نستطيع أن نقول أن العوامل الستة التى أمكن تفسيرها يمكن أن تفسر ٦١,٣ ٪ من قيمة التباين الكلى للمصفوفة.

٢- ويتبين من الجدول السابق أن هناك ستة عوامل يمكن تفسيرها وهى:

العامل الأول: الضبط الذاتى.

العامل الثانى: عدم الثقة بالتلاميذ.

العامل الثالث: الشدة فى معاملة التلاميذ (استخدام العقاب).

العامل الرابع: تنمية روح التعاون بين المعلم والتلاميذ (الأقتراب).

العامل الخامس: تقبل آراء التلاميذ والثقة بهم.

العامل السادس: الحفاظ على النظام.

ونتيجة لتشبع مفردتين فقط على بقية العوامل فانه يصعب تفسيرها وهى العامل السادس والعامل السابع والعامل الثامن. والعوامل الستة السابق ذكرها والتى أمكن تفسيرها تتسق بشكل واضح مع الابعاد

النظرية لأساليب ضبط الفصل التى انطلق الباحثان منها فى وضع مفردات المقياس.

المعايير:

إستخدم الباحثان طريقة «المعايير المئينية» بأعتبارها من أكثر الطرق إنتشارا فى ميدان المقاييس النفسية، وهى وسيلة جيدة لتحديد موضع أى فرد يستخدم المقياس بالنسبة لمجموعته. كما تم حساب الإرباعيات لاستخدامها فى تحديد من يقعون فى طرفى المقياس، وللتميز بين نمطى ضبط الفصل لدى المعلمين.

ثانيا: عينة الدراسة:

تم تطبيق أداة الدراسة على مجموعات من الطلاب المعلمين فى كلية التربية بصنعاء عام ١٩٨٨م، وأيضا مجموعة من المعلمين والعاملين فى الحقل التربوى ممن التحقوا ببرامج الدبلوم العام والخاص فى كلية التربية بصنعاء أثناء مزاولتهم للعمل التربوى.

جدول (٦) يوضح معايير المقياس بالنسبة لمجموعات المستجيبين المختلفة

المئينـــى	طلاب الدبلوم الخاص	طلاب الدبلوم العام	طلاب المستوى الرابع	طلاب المستوى الثالث	طلاب المستوى الثانى	المجموعة الكليـة
	«ن = ٣٠»	«ن = ٥٥»	«ن = ٤٥»	«ن = ٣٨»	«ن = ٣٤»	«ن = ٢٠٢»
١٠	٥٧,٣	٥٤,٦	٥٨,٢	٥٦,٠	٦٣,٠	٥٧,٣
٢٠	٦١,٠	٥٨,٢	٦١,٤	٦٠,٨	٦٥,٠	٦١,٠
٢٥«ر١»	٦١,٠	٦١	٦٣,٠	٦٢,٧٥	٦٥,٧٥	٦٣,٠
٣٠	٦١,٣	٦٢	٦٣,٠	٦٥,٤	٦٦,٥	٦٣,٠
٤٠	٦٥,٠	٦٥	٦٥,٠	٦٩,٦	٧٢,٠	٦٦,٠
٥٠«ر٢»	٦٧,٠	٦٧	٦٦,٠	٧٣,٠	٧٤,٥	٧٠,٠
٦٠	٧٢,٢	٧٠	٧٠,٠	٧٥,٠	٧٨,٠	٧٣,٠
٧٠	٧٦,٧	٧٣	٧٢,٠	٧٧,٠	٨٠,٠	٧٥,١
٧٥«ر٣»	٧٧,٠	٧٤	٧٣,٥	٧٧,٠	٨٠,٢٥	٧٦,٢٥
٨٠	٧٧,٨	٧٦	٧٤,٨	٧٧,٢	٨٤,٠	٧٨,٠
٩٠	٨١,٩	٧٨,٨	٨٠,٤	٨٢,٢	٨٨,٥	٨١,٧

حيث ر١ ترمز إلى الارباعى الأول.

، ر٢ ترمز إلى الإرباعى الثانى «الوسيط».

ر٣ ترمز إلى الإرباعى الثالث.

وقد شملت مجموعات الطلاب المعلمين عدة مستويات دراسية. مبتدئين بطلاب المستوى الثانى والذين لم يسبق لهم الذهاب للمدارس فى برنامج التربية العملية، ثم مجموعة من طلاب المستوى الثالث والذين انتهوا من برنامج التربية العملية (١)، كما شملت العينة مجموعة من طلاب المستوى الرابع والذين انتهوا من برنامج التربية

العملية (١)، (٢) وفيما يلى أعداد الأفراد فى المجموعات التى شملتها عينة الدراسة:

أولا: مجموعة المعلمين بالمستوى الثانى وعددهم (٣٤) طالبا.

ثانيا: مجموعة الطلاب المعلمين بالمستوى الثالث وعددهم (٣٨) طالبا.

ثالثا: مجموعة الطلاب المعلمين بالمستوى الرابع وعددهم (٤٥) طالبا.

رابعا: مجموعة المعلمين الملتحقين بالدبلوم العام وعددهم (٥٥) معلما.

خامسا: مجموعة المعلمين الملتحقين بالدبلوم الخاص وعددهم (٣٠) معلما.

المجموع الكلى لمجموعات المستجيبين = ٢٠٢ مستجيباً

- وقد تم تحديد متغير العمر على أساس أن المجموعة (ا) تمثل الأعمار بين ٢٠ إلى ٢٥ سنة، والمجموعة (ب) تمثل من تتراوح أعمارهم بين ٢٦ و ٤٩ سنة.

كما تم تحديد الخبرة على أساس أن من ليس لديهم خبرة من الطلاب المعلمين أو من لديهم خبرة بسيطة فى التدريس والتى لم تتجاوز عام دراسى يمثلوا المجموعة (ا).

ولفحص تجانس هذه المجموعات أجرى تحليل التباين لنتائج الدرجات الكلية للمقياس بالنسبة للمجموعات الخمس، وقد وجدت فروق بين نتائج الطلاب المعلمين، والمعلمين الملتحقين بالدبلوم العام، الخاص فى حين لم توجد فروق بين المعلمين الملتحقين بالدبلوم العام والمعلمين

الملتحقين بالدبلوم الخاص، وكذلك وجدت فروق بين مجموعة طلاب المستوى الثانى وزملائهم من طلاب الكلية بالمستويين الثالث، الرابع فى حين لم توجد فروق بين طلاب المستوى الثالث، طلاب المستوى الرابع، والجدول التالى يوضح النتائج الخاصة بتحليل التباين لدرجات الأفراد فى المجموعات المختلفة على مقياس ضبط الفصل.

جدول (٧) يوضح تحليل التباين لأداء مجموعات البحث على

مقياس ضبط الفصل

مصـــدر التبايـــن	مجموع المربعات	د. ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٢٠,٥	٤	٣٠١,٣	٣,٤٩	٠,٠٠٨
داخل المجموعات «الخطأ»	١٦٩٧٤,٩	١٩٧	٨٦,١		
الكلـــى	١٨١٨٠,٤	٢٠١			

ويتضح من الجدول (٧) وجود فروق بين المجموعات الخمس، وللتعرف على طبيعة تلك الفروق بين المجموعات استخدمت طريقة «توكى» للمقارنات المتعددة، والجدول التالى يوضح الفروق بين المجموعات الخمس:

جدول (٨) يوضح الفروق بين المجموعات

المجموعات مرتبة حسب قيم المتوسطات	الفروق بين المجموعات					قيمة دنكان
	المتوسط	مجموعة ،٥،	مجموعة ،٤،	مجموعة ،٣،	مجموعة ،٢،	
١- طلاب المستوى الثانى	٧٤,٣٠	٧,٠٧	٦,١٥	٥,٦٤	٣,٥٦	٤,٤٦
٢- طلاب المستوى الثالث	٧٠,٧٤	٣,٥١	٢,٥٩	٢,٠٨		٤,٣٣
٣- طلاب الدبلوم الخاص	٦٨,٦٦	١,٤٣	٠,٩٢			٤,١١
٤- طلاب المستوى الرابع	٦٨,١٥	٠,٥١				
٥- طلاب الدبلوم العام	٦٧,٢٣					

ويتضح من الجدول (٨) عدم وجود فروق بين طلاب المستوى الثالث والرابع ولذلك تم دمجهما كمجموعة واحدة، فى حين وجدت فروق بينهما وبين طلاب المستوى الثانى ولذلك تم فصل طلاب المستوى الثانى كمجموعة مستقلة، كما لم توجد فروق بين طلاب الدبلوم العام والخاص، ولذلك أدمجا فى مجموعة واحدة.

وبناء على نتائج التحليل السابق لأداء الأفراد فى المجموعات الخمس على مقياس ضبط الفصل، يمكن اعتبارها ثلاث مجموعات فقط، يتوزع الأفراد فيها تبعا للمتغيرات موضوع الدراسة وهى: الجنس، والعمر، والخبرة، والتخصص.

والجدول التالى يوضح أعداد الأفراد فى المجموعات الثلاث وفقا للمتغيرات الأربعة فى حين تمثل المجموعة (ب) المعلمين والطلاب

المعلمين الذين لديهم خبرة عامين أو أكثر وقد تراوحت خبرة المجموعة (ب) بين عامين وثمانية عشر عاما.

جدول (٩) يوضح أعداد الأفراد فى المجموعات الثلاث وتحت كل متغير

المجموعة	الجنس		العمر		الخبرة		التخصص		المجموع
	بنين	بنات	أ	ب	أ	ب	أدبى	علمى	
١- مجموعة «١» (طلاب المستوى الثانى)	٢٠	١٤	٢٦	٨	٣١	٣	٢٩	٥	٣٤
٢- مجموعة «٢» (طلاب المستوى الثالث والرابع)	٥٣	٣٠	٦٨	١٥	٦٢	٢١	٢٣	٦٠	٨٣
٣- مجموعة «٣» (طلاب الدبلوم العام والخاص)	٦٩	١٦	٥	٨٠	٣٣	٥٢	٧٠	١٥	٨٥
المجموع	١٤٢	٦٠	٩٩	١٠٣	١٢٦	٧٦	١٢٢	٨٠	٢٠٢

- بالنسبة للتخصص تم تصنيف العينة على أساس التخصصات العلمية أو الأدبية فى مرحلة الدراسة الجامعية.

وتم تصنيف الأفراد تبعا لمتغير الوظيفة حيث وجد أن الطلاب الملتحقين بالدراسات العليا فى برنامج الدبلوم العام والخاص لا يعملون جميعا معلمين، بل يعمل بعضهم فى وظائف إدارية كوكيل مدرسة أو

مدير مدرسة، ولذلك فقد تمت المقارنة بينهم على أساس الوظيفة، وفيما يلى أعداد الأفراد فى كلا من المجموعتين:

مجموعة المعلمين وعددهم ٣٨ معلما.

مجموعة الإداريين وعددهم ٤٧ إداريا.

* كما تم تصنيف الأفراد ذوى الخبرة فى التدريس تبعا للمرحلة التى درسوا أو يدرسون بها وكانت أعداد المعلمين فى كل مرحلة من مراحل التعليم كما يلى:

المعلمين ذوى الخبرة فى المرحلة الإبتدائية وعددهم ١٢ معلما.

المعلمين ذوى الخبرة فى المرحلة الإعدادية وعددهم ٢٨ معلما.

المعلمين ذوى الخبرة فى المرحلة الثانوية وعددهم ٣٣ معلما.

* وبالنسبة لمتغير العمر تم تصنيف الأفراد تبعا لأعمارهم إلى ثلاث مجموعات هى:

المجموعة الأولى وتتراوح أعمارهم بين ٢٠، ٢٤ سنة وعددهم ٨٠ فردا.

المجموعة الثانية وتتراوح أعمارهم بين ٢٥، ٣٠ سنة وعددهم ٧٧ فردا.

المجموعة الثالثة وتتراوح أعمارهم بين ٣١، ٤٩ سنة وعددهم ٤٥ فردا.

* وتم تصنيف الطلاب بالنسبة للشهادة التى حصلوا عليها قبل التحاقهم بالكلية، حيث يلتحق بالكلية طلاب الثانوية العامة وهم طلاب ليس

لهم أى خبرة بالعلوم التربوية أو بمهنة التدريس وقد بلغ عددهم ١١٥ طالبا. والمجموعة الثانية هى مجموعة الطلاب الذى يلتحقون بالكلية بعد حصولهم على دبلوم المعلمين وقيامهم بالتدريس لمدة عامين، وهم ذوى خبرة بالعلوم التربوية وأيضا بمهنة التدريس وقد بلغ عددهم (٤٢) طالبا. وفيما يلى عرض سريع لبعض «الإحصاءات» الخاصة بدرجات مجموعات المستجيبين فى الدراسة على المقياس المستخدم.

جدول (١٠) يوضح الاحصاءات الخاصة بكل مجموعة

المجموعة / الاحصاء	طلاب المستوى الثانى	طلاب المستوى الثالث	طلاب المستوى الرابع	طلاب الدبلوم العام	طلاب الدبلوم الخاص	المجموعة الكلية
عدد الأفراد	(٣٤)	(٣٨)	(٤٥)	(٥٥)	(٣٠)	(٢٠٢)
المتوسط	٧٤,٢٧	٧٠,٦٨	٦٨,١٦	٦٧,٢٤	٦٨,٦٧	٦٩,٤٩
الوسيط	٧٤,٥٠	٧٣,٠٠	٦٦,٠٠	٦٧,٠٠	٦٧,٠٠	٧٠,٠٠
الانحراف المعيارى	٩,٢٩	٩,٣٢	٨,٧٨	٩,٣١	٩,٨٩	٩,٥١
الخطأ المعيارى	١,٥٩	١,٥١	١,٣١	١,٢٦	١,٨١	٠,٦٧
الالتواء	٠,١٢	٠,٣٨-	٠,٤٩	٠,٤٠-	٠,٢٤-	٠,٠١
التفرطح	١,١٢-	٠,٥٥-	٠,٦٧	٠,١٢	٠,٤١-	٠,٢٨-
مدى الدرجات	٣٢	٣٨	٤٢	٤٩	٤٠	٥٠

ويوجد فى الملاحق جداول توضح التوزيعات التكرارية والمدرجات التكرارية لدرجات الأفراد فى المجموعات المختلفة.

ثالثاً: التحليل الاحصائى لنتائج الدراسة ومناقشتها:

فى هذا الجزء من الدراسة استخدمت مجموعة من الأساليب الاحصائية منها:

- تحليل التباين ثلاثى الاتجاه.
- تحليل التباين ثنائى الاتجاه.
- تحليل التباين احادى الاتجاه.
- اختبارات المقارنات المتعددة.
- بالاضافة إلى بعض الإحصاء الوصفى.

وذلك بهدف الإجابة على تساؤلات الدراسة، كماتمت مناقشة نتائج التحليلات الإحصائية فى ضوء نتائج الدراسات السابقة.

وفيما يلى عرض لنتائج الدراسة مبتدئين بنتائج تحليل التباين ثلاثى الإتجاه لمتغيرات الخبرة، والمستوى، والجنس وهو النموذج الذى إتضحت دلاله التباين المفسر فيه، فى حين لم توضح أى من النماذج التى ادخلت فيها المتغيرات الأخرى دلالة لقيمة التباين المفسر مثل متغير الوظيفة أو العمر أو التخصص أو التأهيل قبل الالتحاق بالجامعة ولذلك فقد اكتفى بتحليل نموذج التباين ثلاثى الاتجاه الذى يشتمل على درجات الأفراد فى المجموعات بالنسبة لبقية المتغيرات كل على حده.

نتائج تحليل التباين الثلاثى لمتغيرات الخبرة والمستوى والجنس:

وتم البدء بعرض نتائج هذا النموذج لعدم دلالة التباين فى النماذج الأخرى والتى احتوت على بقية متغيرات الدراسة، والجدول التالى يوضح نتائج التحليل.

جدول (١١) يوضح تحليل التباين الثلاثى المتغير المستوى، والجنس، والخبرة

مصـــدر التبايـــن	مجموعة المربعات	د . ج	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التأثير الرئيسى:	١١٠٤,٢	(٤)	٢٧٦,٠	٣,٢٩	٠,٠١
الخبرة	٣٥٥,٧	١	٣٥٥,٧	٤,٢٥	٠,٠٤
المستوى	٧٤٦,٤	٢	٣٧٣,٣	٤,٤٥	٠,٠١
الجنس	٢,٠	١	٢,٠	٠,٠٢	غير دالة
التفاعل الثنائى:		(٣)			
الخبرة × المستوى	٥٧٢,٢	٢	٢٨٦,١	٣,٤١	٠,٠٣
الخبرة × الجنس	١٧٧,٩	١	١٧٧,٩	٢,١٢	غير دالة
المستوى × الجنس	٢١,٤	٢	١٠,٧	٠,١٢	غير دالة
التفاعل الثلاثى:					
الخبرة × المستوى ×					
الجنس	٤٤٥,٣	٢	٢٢٢,٦	٢,٦٧	٠,٠٧
التباين المفسر:	٢٢٧٣,٣	١١	٢٠٦,٦	٢,٤٧	٠,٠٠٧
الخطأ:	١٥٩٠٧,٠	١٩٠	٨٣,٧		
الكلى:	١٨١٨٠,٤	٢٠١	٩٠,٤٥		

ويتضح من الجدول السابق ما يلى:

أولاً – بالنسبة للتباين الرئيسى للمتغيرات يلاحظ أنه عند مستوى ٠,٠١، وتتمثل هذه الدلالة فى عاملى الخبرة ٠,٠٤ والمستوى ٠,٠١ فى حين لم تتضح دلالة عامل الجنس.

ثانياً– بالنسبة للتباين فقد وجدت دلالة للتباين، ويعزى هذا التباين فيه إلى تفاعل عاملى: الخبرة والمستوى فقط دال عند مستوى ٠,٠٣.

ثالثاً– بالنسبة للتباين الخاص بالتفاعل الثلاثى وجد أنه دال عند مستوى ٠,٠٧ بين العوامل الثلاثة التى يتم اختيارها فى النموذج.

وعلى أية حال فالتباين المفسر فى النموذج ككل دالة عند مستوى ٠,٠٧. ولفهم دلالة هذا التباين سوف يتم تاول المتغيرات محل النموذج بالدراسة فى نماذج أخرى إبسط من هذا النموذج، وذلك بحذف عامل الجنس حيث لم تظهر دلالة للتباين فيه، كما لم تظهر دلالة التباين الخاص بالتفاعل مع أى من متغيرى الخبرة أو المستوى الدراسى.

ولهذا فسيكون من الافضل أن يتم تحليل التباين الثنائى لعاملى الخبرة والمستوى فقط، بحيث يكون نموذج التباين اكثر وضوحاً من التحليل، بحيث يتم توزيع التباين الكلى على العاملين المشتركين فى التحليل فقط.

بالنسبة لعامل الجنس:

وقبل أن تقوم بتحليل التباين لمتغيرى الخبرة والمستوى بعد حذف عامل الجنس لعدم دلالته فى نموذج التباين السابق سوف نوضح هنا الفروق بين الجنسين داخل كل مجموعة من المجموعات الخمسة على حدة، حتى نطمئن لعدم وجود الفروق بين الجنسين فى المستويات والمجموعات المختلفة، وفيما يلى توضيح لقيم (ت) ومتوسطات الجنسين فى كل مجموعة على حدة.

جدول (١٢) يوضح الفروق بين الجنسين فى المجموعات المختلفة

المجموعات	ذكور			إناث			ت	الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع		
طلاب المستوى الرابع	٣١	٦٧,٥١	٩,٣٣	١٤	٦٩,٥٧	٧,٥٢	٠,٧٩	غير دالة
طلاب المستوى الثالث	٢٢	٧٢,٧٧	٧,٨٧	١٦	٦٧,٨١	١٠,٥٩	١,٦٦	غير دالة
طلاب المستوى الثانى	٢٠	٧٤,٤	٩,٣٨	١٤	٧٤,٠٧	٩,٥١	٠,١٠	غير دالة
طلاب الدبلوم العام	٤٤	٦٦,٩٧	٩,٣٨	١١	٦٨,٢٧	٩,٣٧	٠,٤١	غير دالة
العينة الكلية	١٤٤	٦٩,٢٩	٩,٥٦	٦٠	٦٩,٩٣	٩,٤٤	٠,٤٤	غير دالة

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين الجنسين فى أى من المجموعات التى تم إجراء الدراسة عليها، ويلاحظ أن العينة الكلية مضاف إليها مجموعة طلاب الدبلوم الخاص حيث أن أعداد الإناث فى المجموعة قليل (٥ إناث) مقابل عدد الذكور (٢٥).

ولذلك أضيفت درجاتهم إلى العينة الكلية وثم تحليل الفروق بين الجنسين للعينة ككل.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة، حيث أوضحت نتائج مكارثر (١٩٧٨) وجونز وهارتى (١٩٨١) أنه لا توجد فروق بين الجنسين فيما يتعلق بأيديولوجية ضبط الفصل.

وبناء على هذه النتيجة، سوف يتم تحليل النتائج الخاصة بالمتغيرات الاخرى فى الدراسة دون إدخال متغير الجنس.

تحليل التباين الثنائى لمتغير الخبرة والمستوى الدراسى:

وسوف نقوم هنا بتحليل التباين الثنائى المتغيرى المستوى الدراسى والخبرة نظرا لاقتصار دلالة التباين عليهما دون عامل الجنس، ولذلك سيتم استبعاد عامل الجنس وفحص نموذج التباين للعاملين.

جدول (١٣) يوضح تحليل التباين ثنائى الإتجاه (2-way) لمتغيرى الخبرة والمستوى الدراسى

مصـــدر التبايـــن	مجموعة المربعات	د . ج	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
التأثير الرئيسى	١١٠٢,٢	٣	٣٦٧,٤	٤,٣٣	٠,٠٠٥
الخبرة	٣٥٥,٧	١	٣٥٥,٧	٤,٢٠	٠,٠٤
المستوى	٧٤٦,٤	٢	٣٧٣,٢	٤,٤٠	٠,٠١
التفاعل:					
الخبرة * المستوى	٤٨٣,٠	٢	٢٤١,٥	٢,٨٥	٠,٠٦
	١٥٨٥,٢	٥	٣١٧,٠	٣,٤٥	٠,٠٠٣
التباين المفسر: الخطأ	١٦٥٩٥,٢	١٦٩	٨٤,٦		
المجموع الكلى	١٨١٨٠,٤	٢٠١	٩٠,٤٥		

ويتضح من الجدول السابق دلالة التباين المفسر للنموذج ككل، ويتضح ذلك فى كل من التأثير الرئيسى (دالة عند مستوى ٠,٠٠٥) والتفاعل بين الخبرة والمستوى (دالة عند مستوى ٠,٠٦)

كما يلاحظ دلالة التباين المفسر فى النموذج بشكل أوضح قيمة فى النموذج السابق مع تساوى التباين الكلى للنموذجين.

ولفهم طبيعة التباين بين المجموعات السابقة، يمكننا فحص المتوسطات الخاصة بهذه المجموعات، والجدول التالى يوضح متوسطات درجات الأفراد فى كل مجموعة من المجموعات.

جدول (١٤) يوضح متوسطات درجات الافراد بالنسبة لمتغيرى المستوى والخبرة

الخبـــــــرة	الدراسـات العليـا (أ)	المســـــــتوى		المجمـــوع
		الثالث والرابع (ب)	الثانى (جـ)	
خبرة قصيرة	٦٦,٦١	٧٠,٧١	٧٤,٢٩	٧٠,٥٢
	(٣٣)	(٦٢)	(٣١)	(١٢٦)
خبرة طويلة	٦٨,٤٦	٦٥,١٩	٧٤,٠٠	٦٧,٧٨
	(٥٢)	(٢١)	(٣)	(٧٦)
	٦٧,٧٤	٦٩,٣١	٧٤,٢٦	٦٩,٤٩
المجموع	(٥٨)	(٨٣)	(٣٤)	(٢٠٢)

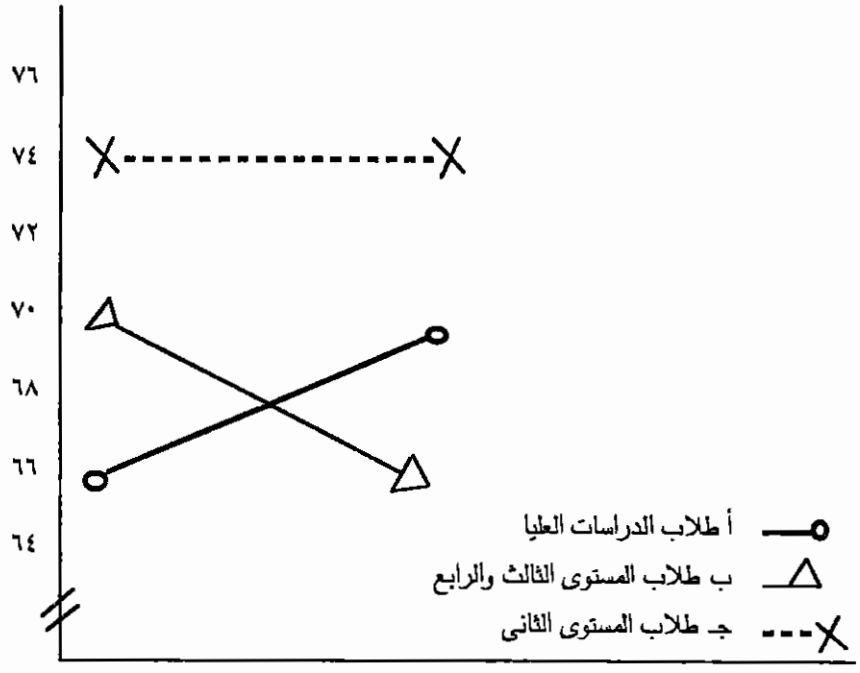
ويتـضح من الجدول السابق أن أعلى المجـمـوعـات هم طلاب المستوى الثانـى سواء منهم ذوى الخبرة الطويلة (ممن درسوا عاملين فأكثر وعددهم قليل).

وعلى كل حال فهؤلاء الطلاب هم أكثر المجموعات ميلاً لاستخدام الأسلوب الإنسانى فى ضبط الفصل، وذلك لعدم معايشتهم للموقف التدريسى الفعلى ويليهم مجموعة طلاب المستوى الثالث والرابع ذوى الخبرة القصيرة، وهم غالباً ممن لم يسبق لهم التدريس سوى فى برامج التربية العملية، وهى ليست محك حقيقى لتعرف الطلاب على الأسلوب الأمثل لضبط الفصل، فهم أكثر ميلا لاستخدام الأسلوب الانسانى يأتى

بعد تلك المجموعة فى الترتيب مجموعة طلاب الدراسات العليا، خاصة منهم ذوى الخبرة الطويلة، ممن يحتمل تعديل تصوراتهم عن ضبط الفصل نتيجة للدراسة الاكاديمية المتخصصة فى العلوم التربوية أو التى تميل إلى تأكيد استخدام الاسلوب الانسانى اكثر من تأكيدها على استخدام الاسلوب التسلطى. أما أكثر المجموعات ميلا للاتجاه التسلطى هم مجموعة طلاب المستوى الثالث والرابع ذوى الخبرة الطويلة فى التدريس وهم ممن قاموا بالتدريس قبل التحاقهم بالكلية، ومجموعة طلاب الدراسات العليا ذوى الخبرة القصيرة، ممن تشكلت لديهم من خلال معايشتهم لواقع الحياة المدرسية فعالية الخط التسلطى فى ضبط الفصل.

وسنوضح فى الشكل التالى التفاعل بين كل من الخبرة والمستوى الدراسى للطلاب المعلمين والمعلمين من طلاب الدراسات العليا. ويتضح من الشكل أن التفاعل يقتصر على طلاب الدراسات العليا وطلاب المستوى الثالث والرابع فقط، فى حين لم تشترك مجموعة الطلاب بالمستوى الثانى فى أى تفاعل.

شكل رقم (٣) يوضح التفاعل بين الخبرة والمستوى الدراسى



ويتضح من الشكل السابق إقتصار التفاعل بين الخبرة والمستوى الدراسى على مجموعتى الطلاب المعلمين بالمستوى الثالث والرابع والمعلمين من طلاب الدراسات العليا.

بالنسبة لعامل الخبرة:

يتضح أن الفروق بين المجموعتين دالة عند مستوى أقل من أو يساوى (٤ ٪)، وأن هذه الفروق بين المجموعتين تشير إلى أن مجموعة المعلمين والطلاب المعلمين ذوى الخبرة القصيرة فى التدريس الذين لم يسبق لهم التدريس أو قاموا بالتدريس لمدة عام واحد على الأكثر كانوا أكثر ميلا للتسامح تجاه طلابهم فى ضبط فصولهم حيث بلغ متوسط

درجاتهم (٧٠,٥٢) على مقياس ضبط الفصل، فى مقابل متوسط المجموعة الأخرى ذوى الخبرة الطويلة فى التدريس أى الذين قاموا بالتدريس لعامين أو أكثر، حيث كان متوسط درجاتهم على المقياس (٦٧,٧٨) وهم أكثر ميلا لأختيار الأسلوب التسلطى فى ضبط فصولهم.

وهذه النتيجة تتفق مع بعض الدراسات السابقة التى تشير إلى أن المعلمين يميلون لأن يكونوا أكثر تسلطا فى ضبط الفصل بعد نهاية العام الأول، كما يؤكد على أن للتربية العملية نفس الأثر فى تغيير آراء الطلاب المعلمين وتصوراتهم تجاه اسلوب ضبط الفصل الأمثل، ومن هؤلاء هوى (١٩٦٩)، وهوى وريس (١٩٧٧) ومكارثر (١٩٧٨). بينما يرى آخرون مثل زكنر وجرانت (١٩٨١) وجونز وهارتى (١٩٨١) وسيلفرنيل وكوستيلو (١٩٨٣) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة فى أيديولوجيات ضبط الفصل قبل وبعد التربية العملية.

ولمزيد من الفهم لطبيعة الفروق بالنسبة لعامل الخبرة يمكن تتبع تلك الفروق فى كل مجموعة من المجموعات الثلاث:

بالنسبة لطلاب المستوى الثانى كانوا أكثر المجموعات تسامحا فى الاتجاه نحو ضبط الفصل والحقيقة أن صغر حجم مجموعة الطلاب ذوى الخبرة الطويلة فى التدريس لا يمكننا من تعميم عدم وجود فروق جوهرية بين المجموعتين فى ضبط الفصل، ومرجع هذا كما سبق أن وضحنا هو عدم معايشتهم معايشة حقيقية لواقع الفصل المدرسى، ولذلك

إتضحت الفروق الواضحة بينهم وبين أقرانهم ممن مارسوا التدريب الفعلى أو التدريب عليه فى التربية العملية.

- وبالنسبة لطلاب المستوى الثالث والرابع الممثلين بالمجموعة (ب) نجد أن متوسط درجات الطلاب ذوى الخبرة الطويلة ٦٥,١٩ فى حين أن متوسط درجات الطلاب ذوى الخبرة القصيرة فى التدريس =٧٠,٧١، والفرق بينهما يساوى ٥,٥٢ وهو فرق جوهرى، وهو ما يشير بزيادة الاقتراب من الخط التسلطى لذوى الخبرات الطويلة فى التدريس، على عكس تصورات ذوي الخبرة الضئيلة بالموقف التدريسى.

- أما بالنسبة للمعلمين من طلاب الدراسات العليا الممثلين بالمجموعة (ج) فقد كان الأمر على عكس ما هو حادث بالنسبة للطلاب المعلمين، فمتوسط درجات المعلمين ذوى الخبرة الطويلة يساوى ٦٨,٤٦ فى حين أن المعلمين ذوى الخبرة القصيرة (عام واحد فقط فى التدريس) كان متوسط درجاتهم يساوى ٦٦,٦١ بفارق قدره ١,٨٥ . وكأن العودة للدراسة مرة أخرى تفاعلت مع عامل الخبرة، فأصبح الأكثر خبرة أقرب إلى النمط الإنسانى، فى حين يظل حديثى الخبرة ذوى توجهات تسلطية.

بالنسبة لعامل المستوى الدراسى:

أجريت المقارنة بين المجموعات الثلاث باستخدام أسلوب المقارنة

المتعددة (طريقة دنكان) وهى تعتمد كما سبق أن أشرنا على مقارنة الفروق بين متوسطات المجموعات المختلفة بالقيم الناتجة من المعادلة:

$$\text{مدى دنكان من الجدول (Y)} \sqrt{\frac{\text{متوسط مربعات الخطأ}}{\text{ن}}}$$

حيث ن هى المتوسط التوافقى لاعداد المجموعات

والجدول التالى يوضح تلك المقارنات.

جدول (١٥) يوضح المقارنة بين متوسطات المجموعات الثلاث

المجمـوعـات	مجموعة(جـ) ٧٤,٢٦	مجموعة(ب) ٦٩,٣١	مجموعة(أ) ٦٧,٧٤	قيـم دنكـان
مجموعة (أ) د. عليا (٦٧,٧٤)	×٦,٦٢	١,٦٧	–	٣,٥٨
مجموعة (ب) ثالث ورابع (٦٩,٣١)	×٤,٩٢			٣,٣٩

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة بين طلاب المستوى الثانى بكلية التربية والمعلمين من طلاب الدبلوم العام والخاص لصالح طلاب المستوى الثانى. كما وجدت فروق دالة بين طلاب المستوى الثانى وطلاب المستويين الثالث والرابع لصالح طلاب المستوى الثانى

فى حين لم تتضح دلالة الفروق بين طلاب المستوى الثالث والرابع والمعلمين من طلاب الدبلوم العام والخاص.

ويمكن مناقشة طبيعة تلك الفروق فى حالتى الخبرة القصيرة والطويلة:

بالنسبة لذوى الخبرة القصيرة فى التدريس يوضح الجدول التالى طبيعة تلك الفروق بين المتوسطات.

جدول (١٦) يوضح المقارنة بين متوسطات المجموعات لذوى الخبرة القصيرة

المجمـوعـات	مجموعة(جـ) ٧٤,٢٦	مجموعة(ب) ٧٠,٧١	مجموعة(أ)	قيـم دنكان ٦٦,٦١
مجموعة (أ) د. عليا (٦٦,٦١)	×٧,٦٨	×٤,١٠	–	٣,٥٨
مجموعة (ب) ثالث ورابع (٧٠,٧١)	×٣,٥٨			٣,٣٩

ويتضح من الجدول السابق دلالة الفروق بين المجموعات الثلاث، والفرق الذى لم يظهر بين طلاب المستويين الثالث والرابع والمعلمين من طلاب الدراسات العليا قد ظهر هنا لصالح طلاب المستويين الثالث والرابع. وترتيب المجموعات من المعلمين والطلاب المعلمين ذوى

الخبرة القصيرة كما يلى: - أعلى المجموعات (أى أكثر المجموعات ميلا للأسلوب الإنسانى) هى مجموعة طلاب المستوى الثانى يليهم مجموعة المعلمين من طلاب الدبلوم العام والخاص (أى أنهم أكثر المجموعات ميلا للأسلوب التسلطى فى ضبط فصولهم).

وبالنسبة لذوى الخبرة الطويلة فى التدريس يوضح الجدول التالى طبيعة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث.

جدول (١٧) يوضح المقارنة بين متوسطات المجموعات ذوى الخبرة الطويلة

المجموعات	مجموعة (جـ) ٧٤,٠٠	مجموعة (أ) ٦٨,٤٦	مجموعة (ب) ٦٥,١٩	قيم دنكان
مجموعة (ب) (٦٥,١٩)	×٨,٨١	٣,٢٧	-	٣,٥٨
مجموعة (أ) (٦٨,٤٦)	×٥,٥٤			٣,٣٩

ويتضح من الجدول السابق دلالة الفروق بين طلاب المستوى الثانى أى المجموعة (جـ)، وطلاب المستويين الثالث والرابع المجموعة (ب) وكذلك المجموعة (أ) أى مجموعة المعلمين من طلاب الدبلوم العام والخاص وهى تتفق مع النتيجة الإجمالية للفروق بين المجموعات الثلاث. كما أن ترتيب المجموعات بالنسبة لأسلوب ضبط الفصل

يختلف عنه فى المجموعات السابقة من ذوى الخبرة القصيرة أو عديمى الخبرة فى التدريس. وترتيب المجموعات هنا يأتى من مقدمته بالنسبة للنمط الإنسانى مجموعة طلاب المستوى الثانى يليهم المعلمين ذوى الخبرة الطويلة من طلاب الدبلوم العام والخاص، ويأتى فى النهاية طلاب المستويين الثالث والرابع.

التساؤل الرابع: وينص هذا التساؤل على ما يلى:

هل تختلف درجات الافراد على مقياس أساليب ضبط الفصل باختلاف الوظيفة؟ وللإجابة على هذا التساؤل، تم إجراء تحليل التباين أحادى الإتجاه لمعرفة الفروق بين المجموعات التالية:

(١) مجموعة المدرسين.

(٢) مجموعة الإداريين.

(٣) مجموعة الطلاب المعلمين فى المستويين الثالث والرابع.

(٤) مجموعة الطلاب المعلمين فى المستوى الثانى.

وقد أجرى تحديد متغير الوظيفة للمقارنة بين آراء المدرسون والإداريون والطلاب المعلمون، وتم تقسيم الطلاب المعلمون إلى مجموعتين مجموعة مارست التدريس فى التربية العملية (طلاب المستويين الثالث والرابع) والمجموعة الأخرى لم تمارس التدريس (طلاب المستوى الثانى)، والجدول التالى يبين نتائج تحليل التباين.

جدول (١٨) يوضح تحليل التباين لمتغير الوظيفة

مصـــدر التبايـــن	د . ح الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	١٠٢٦,١	٣٤٢,٠	٣,٩	٠,٠٠٩
الخطأ	١٩٨	١٧١٥٤,٣	٨٦,٦		
المجموع الكلى	٢٠١	١٨١٨٠,٤			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ف دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١ مما يعنى وجود فروق جوهرية بين المجموعات موضع التحليل. وللتعرف على طبيعة تلك الفروق أستخدمت طريقة دنكان للمقارنات المتعددة فى الكشف عن تلك الفروق بين متوسطات المجموعات المختلفة. والجدول التالى يبين النتائج الخاصة باستخدام طريقة دنكان.

جدول (١٩) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات المختلفة

	المجموعات	ن	م	ع	الفرق بين المتوسطات بعد ترتيبها تصاعديا			قيم دنكان
					مجموعة (٤)	مجموعة (٣)	مجموعة (٢)	
١-	المدرسون	٣٨	٦٧,٦٨	٩,٢٩	×٦,٦٢	١,٦٨	٠,١١	٤,٢٢
٢-	الاداريون	٤٧	٦٧,٧٩	٩,٧٣	×٦,٥١	١,٥٧		٤,١٠
٣-	طلاب المستوى الثالث والرابع	٨٤	٦٩,٣٦	٩,٠١	×٤,٩٤			٣,٨٩
٤-	طلاب المستوى الثانى	٣٣	٧٤,٣٠	٩,٤٣				
	المجموع	٢٠٢	٦٩,٤٩	٩,٥١				

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق بين مجموعة طلاب المستوى الثانى وكل من مجموعة الدارسين ومجموعة الإداريين ومجموعة طلاب المستوى الثالث والرابع. فى حين لم توجد فروق بين المجموعات الثلاث الأخرى أى مجموعات المدرسين والإداريين وطلاب المستوى الثالث والرابع.

وبالنظر إلى متوسطات المجموعات نجد أن أعلاها هو متوسط مجموعة طلاب المستوى الثانى يليها مجموعة طلاب المستويين الثالث والرابع ثم مجموعة الإداريين وفى الأخير مجموعة المدرسين، والعامل الذى يكمن وراء هذه الفروق - فيما يبدو - هو معايشة واقع العملية التعليمية فى الميدان، فطلاب المستوى الثانى قد تكونت تصوراتهم عن ضبط الفصل من خلال الدراسة النظرية للمواد التربوية فقط، بينما بقية المجموعات قد عايشت الواقع التعليمى كل حسب موقعه، فالمعلمون كانوا أكثر المجموعات إقترابا من النمط التسلطى فى مقابل أن طلاب المستوى الثانى كانوا أقرب إلى النمط الإنسانى، وجاءت بقية المجموعات بينهما فطلاب المستويين الثالث والرابع أقرب إلى طلاب المستوى الثانى، فى حين يقع الإداريون بالقرب من مجموعة المدرسين. وتتفق نتائج بعض الدراسات السابقة مع ما توصلنا إلى مثل دراسة هوى (١٩٦٩)، وهوى وريس (١٩٧٧) ومكارثر (١٩٧٨).

التساؤل الخامس: وينص على: هل تختلف درجات الطلاب المعلمين على مقياس أساليب ضبط الفصل باختلاف المرحلة التى يدرسون فيها؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم اجراء تحليل التباين أحادى الاتجاه لدرجات معلمى مراحل التعليم العام الثلاث (الابتدائية والاعدادية والثانوية)، والجدول التالى يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول (٢٠) يوضح تحليل التباين لدرجات المعلمين بالمراحل المختلفة

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموعات المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٧,٧	٣,٨	٠,٠٣	غير دالة
الخطأ	٧٠	٧٠٥٥,٧	١٠٠,٧		
المجموع الكلى	٧٢	٧٠٦٣,٤			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعات الثلاث للمعلمين. وهذه النتيجة تختلف عما توصل إليه هوى (١٩٦٧) حيث وجد أن معلمى المرحلة الثانوية يميلوا إلى أن يكونوا أكثر تسلطا من معلمى المرحلة الابتدائية.

وقد يرجع عدم وجود الفروق بين المجموعات الثلاث للمعلمين إلى أن غالبية المدارس اليمنية تجمع بين أكثر من مرحلة، مما يترتب عليه أن يقوم المدرس بالتدريس للتلاميذ فى أكثر من مرحلة.

التساؤل السادس: وينص على الآتى:

هل تختلف درجات الطلاب المعلمين على مقياس أساليب ضبط الفصل باختلاف تخصصهم الدراسى؟

وللإجابة على هذا التساؤل أجرى تحليل التباين لدرجات الطلاب فى الاقسام العلمية والاقسام الادبية وكانت نتائج التحليل كما يلى:

جدول (٢١) يوضح تحليل التباين لطلاب الاقسام العلمية والادبية

مصدر التباين	د . ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١	٩٥,٩	٩٥,٩	١,٠٥	غير دالة
الخطأ	١٩٩	١٨٠٥٣,٩	٩٠,٧		
المجموع الكلى	٢٠٠	١٨١٤٩,٨			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية بين درجات طلاب الأقسام العلمية والأقسام الأدبية على مقياس أساليب ضبط الفصل، وهذه النتيجة لا تتفق مع ما توصل إليه مكارثر (١٩٧٨) من وجود فروق دالة بين وجود درجات الطلاب فى الاقسام العلمية والاقسام الادبية.

السؤال السابع: وينص هذا التساؤل على ما يأتى:

هل تختلف درجات الطلاب المعلمين خريجى الثانوية العامة على

مقياس أساليب ضبط الفصل عن أقرانهم خريجى معاهد المعلمين والمعلمات؟

من المعلوم أن خريجى معاهد المعلمين والمعلمات قد أعدوا إعداداً تربوياً للقيام بالتدريس فى المرحلة الإبتدائية، فى الوقت الذى لم يأخذ فيه خريجى الثانوية العامة أى مقررات تربوية. ولذلك فقد طرح السؤال السابق على افتراض أن برامج الإعداد التربوى فى معاهد المعلمين والمعلمات دور فى أساليب ضبط الفصل وللإجابة على هذا التساؤل تم اجراء تحليل التباين لدرجات الطلاب المعلمين من خريجى الثانوية العامة ومعاهد المعلمين والمعلمات والجدول التالى يوضح نتائج التحليل.

جدول (٢٢) تحليل التباين لدرجات الطلاب الحاصلين

على الثانوية العامة ودبلوم المعلمين

مصدر التباين	د . ج	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١	١٦٦,٨	١٦٦,٨	١,٨	غير دالة
الخطأ	١٥٥	١٤٣٠٤,٥	٩٢,٢		
المجموع الكلى	١٥٦	١٤٤٧٠,٤			

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة بين درجات الطلاب المعلمين خريجى الثانوية العامة والطلاب المعلمين خريجى معاهد المعلمين والمعلمات، فالإعداد المهنى المسبق لطلاب معاهد المعلمين لم يظهر دوراً فى تأكيد أى من أساليب ضبط الفصل.

ولم يسبق أن درس هذا المتغير فى الدراسات السابقة، وقد تعنى هذه النتيجة أن المقررات التربوية فى مناهج إعداد معلمى المرحلة الأولى لا تتناول موضوع دور المعلم سواء على المستوى النظرى أو على المستوى التطبيقى، ولكن هذا الاستنتاج لا يوجد له ما يبرره أو ما يدعمه، فالأمر يحتاج إلى دراسة خاصة.

التساؤل الثامن: وينص على ما يلى:

هل تختلف درجات الأفراد على مقياس أساليب ضبط الفصل باختلاف أعمارهم؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم تصنيف الأفراد وفقاً لأعمارهم إلى ثلاث مجموعات هى:

المجموعة الأولى وتتراوح أعمارهم بين ٢٠ – ٢٤ سنة.

المجموعة الثانية: وتتراوح أعمارهم بين ٢٥ – ٣٠ سنة.

المجموعة الثالثة: وتتراوح أعمارهم بين ٣١ – ٤٩ سنة.

وأجرى تحليل التباين لدرجات الأفراد على أساليب ضبط الفصل تبعاً للتقسيم السابق وكانت النتائج كالتالى:

جدول (٢٣) يوضح تحليل التباين لدرجات الأفراد وفقاً لمتغير العمر

مصـــدر التبايـــن	د . ج	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٢٩١,٢	١٤٥,٦	١,٦	غير دالة
الخطأ	١٩٩	١٧٨٨٩,٢	٨٩,٨		
المجموع الكلى	٢٠١	١٨١٨٠,٤			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين درجات الأفراد فى المجموعات العمرية المختلفة، ولذا فيمكن القول بأن متغير العمر لا يعد عاملا مميزا بين الأفراد فى اختيارهم لأساليب ضبط الفصل. والجدول التالى يوضح الاحصاءات الخاصة بالمجموعات العمرية المختلفة.

جدول (٢٤) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية

للمجموعات العمرية المختلفة

المجمـوعـــــة	عدد الافراد فى كل مجموعة	متوسط درجاتهم فى مقياس ضبط الفصل	الانحراف المعيارى
المجموعة الأولى (٢٠ – ٢٤) سنة	٨٠	٧٠,٨	٩,٥٠
المجموعة الثانية (٢٥ – ٣٠) سنة	٧٧	٦٨,١	٩,٥٥
المجموعة الثالثة (٣١ – ٤٩) سنة	٤٥	٦٩,٢	٩,٣٠
المجموع	٢٠٢	٦٩,٤	٩,٥١

ويلاحظ من الجدول التقارب الواضح فى متوسطات درجات الأفراد فى مقياس ضبط الفصل، حيث تتراوح الانحرافات حول المتوسطات العام بين ٠,٢ ، ١,٤ وهى انحرافات لم يثبت التحليل الإحصائى جوهريتها. وسبقت الإشارة فى بداية التحليل إلى أن اشتراك متغير العمر مع بقية العوامل التى أدخلت فى تحليل التباين ثلاثى الاتجاه لم يثبت أنه يتفاعل مع أى من العوامل الثلاث الداخلة فى النموذج، ولذا فقد تمت معالجته بشكل مستقل، ولم يتضح أيضاً من التحليل تأثره فى ضبط الفصل. مما يجعلنا نقول أن عمر المعلم أو الطالب المعلم لا يعد عاملاً أساسياً فى الإتجاه نحو ضبط الفصل.

مراجـــع

(١) اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق فى التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية ١٩٨٤٠ ،أمة معرضة للخطر، (ترجمة: يوسف عبد المعطى) مكتب التربية العربى لدول الخليج، مجلة رسالة الخليج، الدور الثانى عشر.

(٢) جابر عبد الحميد ويوسف الشيخ (د. ت) مقياس الإتجاهات النفسية، كراسة تعليمات.

(٣) رمزية الغريب (١٩٨٥) التقويم والقياس النفسى – الأنجلو المصرية.

(٤) فؤاد أبو حطب (١٩٧٤) العلاقة بين أسلوب المعلم ودرجة التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه – المجلة الاقتصادية القومية، المجلد الحادى عشر، العدد الأول.

(٥) فريدريك بل (١٩٨٦) طرق تدريس الرياضيات – الجزء الثانى (ترجمة: وليم عبيد ومحمد أمين المفتى وممدوح سليمان).

(٦) محمد عبد السلام أحمد (١٩٧٧) القياس النفسى والتربية، النهضة المصرية.

(7) Al-Hidabi, Dawood (1984), A longitudinal Study of the Concers of Students Becoming Science Teachers in the Yemen Arab Republic, A ph. D Thesis, Stirling University, the U. K.

(8) Cohen, L. (1978) Educational resarch in classrooms and schools: A manual of materials and methods, 2 nd ed, Harper of Row Ltd.

(9) Hoy, W. K. (1969), "Pupil Control Ideology and Organizational Sociolization: A Further Examination of the Influence of Experience on the Begining Teacher", School Review, 77 (3-4), 257 - 65.

(10) Hoy, W. K. and Rees, R. (1977), "The Bureaucratic Socializa-

tion of Student Teachers", Journal of Teacher Education, 28 (1), 23-6.

(11) Jones, D. R. and Harty, H. (1981), "Classroom Management Pupil Control Ideologies", Science Education, 65 (1), 3-10.

(12) McArther, J. T. (1978), "What does Teaching do to Teachers? "Educational Administration Quarterly, 14 (3), 89 - 103.

(13) Morrison, A. and Mclntgre, D. (ed.) (1980), The Social Psychology of Teaching London: Penguin.

(14) Silvernail, D. L. and Costello, M. H. (1983), "The Impact of Student Teaching and Internship Programmes on Pre-Service Teachers Pupil Control Perspectives, Anxiety Levels, and Teching Concerns", Journal of Teacher Education, 34 (4), 32-6.

(15) Veenman, Simon (1984), "Perceived problems of Begining Teachers", Review of Educational Research, 54 (2), 143-78.

(16) Willower, D. J. et al., (1967), The School and Pupil Control Ideology. Pensylvania State Studies Monograph No. 24, University park.

(17) Zeichner, K. M. and Grant, C. A. (1981), "Biography and Social Structure in the Socialization of Student teachers: A Re-examination of the Pupil Control Ideologies of Student Teachers", Journal of Education for Teaching, 7 (3), 298-314.

ملخص:

لاشك أن إدارة الفصل والقيام بمهمة التدريس عمليتان متداخلتان بحيث يصعب الفصل بينهما، ونجاح المعلم فى إحداهما شرط ضروري ولازم لنجاح الموقف التدريسي. ويقوم الباحثان في هذه الدراسة بعرض المحاولات المختلفة لدراسة نماذج ضبط الفصل، وتقديم واحدا منها باعتباره من أكثر هذه النماذج ملائمة، وهو نموذج «أيديولوجية ضبط الفصل» الذى يدور حول توصيف نمطي إدارة وضبط الفصل وفق متصل «الإنسانى فى مقابل التسلطي».

وأعد الباحثان مقياسا للتعرف على النمطين السابقين أطلقا عليه «مقياس آراء المعلمين فى أساليب ضبط الفصل»، قاما بتقنينه تقنينا كاملا، ثم طبق المقياس على ٢٠٢ من المعلمين والطلاب المعلمين بكلية التربية بصنعاء ينتمون إلى التخصصات والمستويات المختلفة.

وقد أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الجنسين فى تصوراتهم حول أساليب ضبط الفصل، فى حين كان لعامل الخبرة متمثلا فى ممارسة التربية العملية تأثيرا فى تصورات الطلاب المعلمين عن أساليب ضبط الفصل حيث كان طلاب المستوى الثاني الذي لم يمارسوا التربية العملية أكثر ميلا لاستخدام الأسلوب الإنسانى يليهم فى ذلك طلاب المستوى الثالث ثم الرابع، كما اتضحت هذه الفروق أيضا بين المعلمين ذوي الخبرة الطويلة وزملائهم من ذويي الخبرة القصيرة

(لم يسبق لهم التدريس أو ممن قاموا بالتدريس لمدة عام واحد) حيث كانت المجموعة الأخيرة أكثر ميلا للتسامح تجاه طلابهم فى ضبط فصولهم. ولم توضح نتائج الدراسة وجود فروق بين معلمى المراحل المختلفة، كما لم تتضح تلك الفروق بين المجموعات العمرية المختلفة من المعلمين والطلاب المعلمين. ولم يتضح من النتائج أن هناك فروقا بين العاملين فى حقل التعليم بإختلاف وظائفهم (معلمين فى مقابل القائمين بالاعمال الإدارية) من خريجى كليات التربية. كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق بين الطلاب المعلمين باختلاف التخصص الدراسى أو المدارس التى تخرجوا منها قبل إلتحاقهم بكلية التربية (ثانوية عامة أو معاهد إعداد المعلمين).

الفصل الثانى

أسلوب المعلم فى ضبط الفصل وعلاقته بسماته الشخصية

(لدى عينة من معلمى المرحلة الأولى فى مصر واليمن)

أسلوب المعلم فى ضبط الفصل وعلاقته بسماته الشخصية

(لدى عينة من معلمى المرحلة الأولى فى مصر واليمن)

أساليب ضبط الفصل:

يحتاج الفرد فى حياته بشكل عام إلى قدر من الضبط (الانضباط) سواد كان ذلك من الفرد نفسه أو ممن حوله، ويكون أشد حاجة إلى ذلك عندما يكون فى جماعة أو مؤسسة ما، والمدرسة شأنها شأن غيرها من المؤسسات تتطلب قدراً من النظام والانضباط. والفصل المدرسى كجماعة ذات مواصفات معينة يقوم المعلم بدور القيادة والتوجيه فيها، يحتاج هو الآخر إلى نوع من الضبط الذى يسمح بتسهيل واتمام عملية التعلم بشكل جيد. أما الفصول شديدة الضوضاء وغير المنظمة لا تمثل مواقف جيدة لحدوث عملية التعلم.

ويرى أوزابل (٩١٩٦١ أن النظام كظاهرة عامة يخدم عدة وظائف منها:

- التطبيع الاجتماعى كضرورة لتعلم مستويات السلوك المقبول وغير المقبول.
- اكتساب خصائص الشخصية سويه النمو كالاعتماد على النفس، والتعلم الذاتى، والقدرة على تحمل الاحباط، والمثابرة.

- استدخال مستويات ومعايير أخلاقية تتيح الفرصة لنمو الضمير.

- توفير الطمأنينة الانفعالية للأطفال بالتوجيه والمساعدة، حيث هم مترددون خائفون فى مواجهة أعباء الحياة بقدرتهم المحدودة - (فردريك بل ١٩٨٦، ص١٦٧) وتوجد وجهتا نظر حول قضية النظام داخل الفصل: الأولى ترى ضرورة التجنب الكامل للعقاب عند التعامل مع مشكلات النظام وأن أصل النظام هو ايجاد بدائل فعالة للعقاب (جينوت، ١٩٧٢) فى حين ترى الثانية (أوزابل، ١٩٦١) أن الأشكال السلبية تعتبر ضرورية فى تعليم الأطفال، فهناك أمثلة كثيرة فى المدارس يكون من الضرورى فيها فرض العقاب على الطلاب الذين يعوقون التدريس والتعلم باستمرار فى حجرة الدراسة. (فى: فردوريك بل، ١٩٨٦، ص١٦٧)

ويشير (جابر عبد الحميد وزملاؤه، ١٩٨٢، ص٣١١) أننا يمكن أن نميز بين عدة تعريفات أو مداخل لاداره الفصل، أولها ما يعرف بالمدخل التسلطى والذى يعتبر ادارة الفصل عملية ضبط لسلوك التلاميذ ودور المعلم أن يوفر النظام، وأن يحافظ عليه داخل الفصل وفى هذا المدخل يعتبر توفير النظام مرادفا لادارة الفصل، والوسيلة الأساسية لتحقيق ذلك هى التأديب. وتعرف ادارة الفصل فى هذا المدخل بأنها «مجموعة الانشطة التى بواسطتها يحقق المعلم النظام فى الفصل ويخافظ عليه». ويعرف المدخل الثانى بالمدخل التسامحى الذى يرى دعاته أن

دور هو توفير أقصى قدر من الحرية للتلاميذ بحيث يعملوا ما يريدون عمله كلما أرادوا ذلك. ففى هذا الجو من الحرية يتحقق النمو الطبيعى للتلاميذ.

أما المدخل الثالث فهو ينظر إلى ادارة الفصل على أنها عملية لتعديل سل،ك التلاميذ ودور المعلم فيها أن يعمل على تنمية الأنماط السلوكية المرغوبة وعلى حذف الانماط السلوكية غير المرغوبة. وينظر المدخل الرابع إلى اداره الفصل باعتبارها عملية ايجاد جو اجتماعى انفعالى ايجابى داخل حجرة الدراسة، وينشأ هذا الجو عن العلاقات الانسانية الجيدة التى توجد بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ وبعضهم. وعلى ذلك فان دور المعلم – من وجهة نظر هذا المدخل – أن يعمل على ايجاد جو انفعالى اجتماعى ايجابى، عن طريق تكوين علاقات صحيه بينه وبين التلاميذ، وبين التلاميذ وبعضهم البعض. فى حين ينظر المدخل الخامس إلى الصف باعتباره نسقا اجتماعياً، تلعب فيه عمليات الجماعة دوراً أساسيا وهاما، فالتعلم قد ينظر اليه على أنه عملية فردية، الا أن الجماعة داخل الفصل لها تأثير هام وجوهرى على هذه العملية. فدور المعلم أذن يمكن أن يتلخص فى تيسير نمو نظام اجتماعى فعال داخل حجرة الدراسة.

وينتهى (جابر عبد الحميد وزملاؤه، ١٩٨٢ ص٢٦٢) إلى القول بعجز البحوث النفسية والتربوية عن اثبات أفضلية أى من هذه المداخل

على غيره، لذلك كان تفضيلهم للموقف التكاملى الذى يعرف ادارة الفصل على أنها «مجموعة الانشطة التى يستخدمها المعلم لتنمية الانماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ، وحذف الانماط غير المناسبة، وتنمية العلاقات الانسانية الجيدة، وخلق جو اجتماعى انفعالى ايجابى، وتحقيق نظام اجتماعى فعال ومنح داخل الفصل والمحافظة على استمراريته.

ويتبنى الباحث الحالى فى هذه الدراسة الاسلوب الذى تناوله ويلور وزملاؤه عام ١٩٦٧ (Willower & et. al., 1976) تحت مسمى أيديولوجية ضبط الفصل pupil control Ideology (PCI)، بحيث تم تصميم مقياس يصنف الأفراد وفق تصوراتهم نحو ضبط الفصل على متصل أحد طرفيه يمثله النمط التسلطى Custodial وفى الطرف الآخر النمط الانسانى Humanistic حيث يتصف النمط التسلطى فى ضبط الفصل بالاهتمام بالحفاظ على النظام، وعدم الثقة بالطلاب، واستخدام العقاب لضبط الفصل، والتحكم الشديد والصلابة فى المواقف. فى حين يتصف النمط الانسانى بالنظر إلى الطلاب كأفراد، وتوفير جو يسمح بتحقيق حاجاتهم، ومساعدتهم على التعلم من خلال التعاون والتفاعل فى جو ديمقراطى، بالاضافة إلى تنمية الضبط الذاتى بدلا من فرض النظام عليهم.

كفاءة المعلم وعلاقتها بأساليب ضبط الفصل وسماته الشخصية:

تؤكد البحوث النفسية والتربوية التى أجريت على فاعلية التدريس

أهمية الادارة الفعالة للفصل فى تحقيق الاهداف التربوية. فهناك أعداد متزايدة من البحوث التى تكشف عن وجود علاقات موجبة بين أساليب معينة للمعلم فى ادارة الفصل وبين نتائج سلوكيه مرغوب فيها لدى التلاميذ بما فى ذلك تحصيلهم واتجاهاتهم الدراسية. (جابر عبد الحميد وزملاؤه، ١٩٨٢، ص٣١٣)

فقد وجد كوجان (Cogan, 1958) أن التلاميذ الذين يحكمون على المعلم بأنه منظم فى ادارة الفصل وترتيب نشاط التعلم يحققون انجازا أكبر فى العمل المدرسى من أقرانهم الذين يحكمون عليه بأنه أقل فى تلك الخاصية. وكذلك وجد (Cogan, 1956) أن الطلاب يؤدون أعمالهم المدرسية الضرورية والاضافية مع المدرس غير المتسلط أفضل مما يؤدونها مع المدرس المتلسط.

ووجد (فؤاد أبو حطب، ١٩٧٤) فى دراسته عن العلاقة بين أسلوب المعلم ودرجة التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه أن المعلم الذى يتميز بالاسلوب الشخصى (الصداقة، الاهتمام، الاندماج الانفعالى، التقبل، الدفء) كما يقاس باختبار مينيسوتا للاتجاهات النفسية للمعلمين توافقت قيمه الاجتماعية مع قيم تلاميذه كما تقاس باختبار القيم لألبورت وفيرنون ولندرزى، وذلك على عينة من تلاميذ المرحلتين الاعدادية والثانوية ومعلميهم.

وأوضحت نتائج دراسات (Flanders, 1940; Gage, 1978) أن تقبل

مشاعر التلاميذ وتقدير أفكارهم والمدزيح والثناء يزيد من تقبل الطلبة لمعلميهم. فى نفس الوقت وجد (Tellefson, 1974) أن طلاب المرحلة الثانوية يشعرون بأن التسامح والمرونة واحترام الطلاب وتقديرهم والحماس فى التدريس والمهارة فى عرض الموضوع الدراسى الذى يقوم بتدريسه، كانت أهم الخصائص التى تقرر فعاليه المعلم داخل الفصل – كما أشارت دراسة (Becker, Englemar, Thomson, 1975) أن المناخ الصفى المتسم بالانضباط والهدوء يساعد على تطوير قدرات معينة لدى الطلاب، تسهل تعلمهم، وتمكنهم من اكتساب المهارات التعليمية بشكل أنجح، كالقدرة على تركيز الانتباه، والمثابرة على العمل المدرسى لفترات طويلة. وشيوع روح الانضباط والنظام، وسيادة العمل التعاونى، وبخاصة عندما يتخذ النظام الصفى أو المدرسى شكل مهارات تعليمية ينبغى على الطلاب اكتسابها وممارستها، كما يساعد ذلك المناخ الصفى على توفير وقت أطول للمعلم يستثمره فى توجيه طلابه وتزويدهم بالتغذية الراجعة المناسبة. (فى: نصر مقابله ١٩٨٨ ص٨٧)

كما يثبت نتائج (Anderson & Brophy, 1980) أن المعلمين القادرين على ضبط النظام بالصف والتحكم فيه بشكل فعال كانوا أكثر فعالية أكاديميا ومرغوبين من قبل طلابهم.

وهكذا تتضح العلاقة الوطيدة بين اسلوب المعلم فى ضبط وادارة الفصل وكفاءته فى التدريس ونجاحه فى تحقيق الاهداف التعليمية

المرغوبة. ولا يقف الأمر عند اسلوب المعلم فى ضبط الفصل بل كان لسمات شخصية المعلم دور هام فى تمييز اسلوبه فى ضبط واداره فصله، وكذلك كفاءته فى التدريس.

ففى دراسة مبكره على ثلاثة الاف معلمة قامتن بها «بركنشو» وجدت أن المعلمة الناجحة فى جوهرها انبساطية، كما وجد «سنغ» نتيجة مماثلة باستخدام مقياس ايزنك للشخصية على عينة من طلاب التربية. بينما وجد «ايزنك» أن اتجاهات المنبسطين أكثر صرامة بينما اتجاهات المنطوين أكثر رقة، وفى ضوء هذه العلاقة بين العقلية الرقيقية Tender - minded والانطواء يرى (Warburton, 1962) أن المعلم الجيد أكثر تشابها مع الشخص المنطوى، فأكثر طلاب التربية نجاحا لديهم اتجاهات تربوية رقيقة. (فى: آمال صادق وفؤاد أبو حطب ١٩٨٤، ص١٤٣).

كما يرى (Worburton, 1962) انه فى انتقاء معلمى المستقبل يجب الاهتمام بسمة العصابية أو القلق فى مقابل الاتزان الانفعالى أكثر من سمة الانبساط – الانطواء. وهذا القول تدعمه البحوث العلمية، ومنها بحث «بركنشو» الذى أكد أن الاتزان الانفعالى للمعلم له أهميته فى نجاحه المهنى: فالفصل يقدم للمعلم مواقف كثيرة محبطه وصعبة وعلى المعلم أن يحافظ فيها على رباط الجأش والصبر – فقد وجد «بار» أن التوافق الانفعالى الشخصى والاجتماعى عامل رئيسى فى التنبؤ بكفاية

التدريس وأثبتت بحوث أخرى أن التوافق الجيد فى جانب المعلم يساعد فى تحسين توافق تلاميذه، وأن سوء التوافق يرتبط أما بعدم وجود تغير فى أداء التلاميذ أو بتغير فى ادائهم نحو الاسوأ. وقد تأكدت هذه النتيجة فى بحوث عديدة استخدمت استخبارات مختلفة للشخصية منها اختبار مينيسوتا متعدد الاوجه، وبطارية جيلفورد للشخصية، ومقاييس كاتل، وقائمة ايزنك. (فى: آمال صادق، وفؤاد أبو حطب، ١٩٨٤، ص١٤٤)

الشخصية التسلطية:

يصف أدرنو وزملاؤه (١٩٥٠) الشخصية التسلطية بأنها تتميز بمجموعة من السمات التى تتصف بالامتثال المطلق لقيم وأحكام الجماعة (التعصب الفكرى) والخضوع لاحكامها ومعاييرها، والحض على العدوان (الذى يظهر فى ميل الفرد للتحفز والعدوان ضد كل من تسول له نفسه الخروج على قيم واتجاهات الجماعة. وفرض الرأى السائد فى الجماعة على الآخرين وذلك بايجاد النسخ المتماثلة من الافراد التى تؤمن بفكر واحد ورأى واحد بغض النظر عن معقوليه هذا الرأى أو الفكر)، وتمجيد القوة والمغالاة فى تأكيدها، أو التعامل مع الواقع وفق نماذج سلطوية متقابله (الخضوع فى مقابل الهيمنة، والميل إلى التدمير والاستخفاف بالآخرين) (أى الميل إلى تدمير الآخر والنظر اليه بوصفه كائنا شريرا ينبغى تدميره)، والتصرف مع الآخرين على نحو اسقاطى (أى اسقاط ما فى داخل المتسلط من مشكلات واضطرابات نفسية

ومواطن ضعف على الآخرين)، (فى: ابراهيم عيد، ١٩٩٠ ص٦٣، Adorno, 1950, P. 228)

ويؤكد فروم (١٩٧٥) على «التكوين النفسى للشخصية التسلطية وما ينطوى عليه من دوافع نفسية تتخذ لنفسها دلالات سلوكية فى تصرفات المتسلطين تقوم على عشق القوة، والحض على العدوان، والتوحد مع نماذج القوة، وأن جوهر هذه التسلطية يكمن فى الحضور التلقائى للدوافع السادية والماسوشيه». (Fromm, 1961, P. 181 فى: ابراهيم عيد، ١٩٩٠، ص٦٦)

وقد حدد اندرسكى (١٩٥٤) عناصر ثلاثة للتسلطية تنطوى على ما هو نفسى، وما هو ايديولوجى، وما هى سياسى:

العنصر الأول (نفسى): يشير إلى وجود استعداد عام لدى الشخصى يدفعه إلى تأييد التمييز الطبقى، وتمجيد من هو أقوى، والاستخفاف بمن هو أضعف.

العنصر الثانى (ايديولوجى): يشير إلى منظومة المعتقدات والاتجاهات التى يتبناها الفرد والتى تتميز فى معظم الاحيان بتمجيد القوة، والسلوك الاستبدادى، ومناصرة حكم الفرد القوى.

العنصر الثالث (سياسى): حيث تشير التسلطية إلى نمط من الحكام أو القادة أو الرؤساء الدين يميلون إلى اتخاذ القرارات الفردية والتهديد

بالعقاب، وفرض الرأى الوادح بصورة مستبدة وفردية. (Andreski, 1954, P. 15، فى: ابراهيم عيد، ١٩٩٠ ص٦٦)

وقد وجد عبد الستار ابراهيم (١٩٧٠) علاقة سلبية بين التسلطية وقوة الأنا، حيث انتهى فى نتائجه إلى أن التسلطيين يميلون إلى الانفعالية الزائدة وانخفاض القدرة على ضبط النفس أو التحكم فى التقلبات الوجدانية، كما يميلون بدرجة ما إلى المبالغة فى تضخيم الذات (عبد الستار ابراهيم، ١٩٧٠، ص٢٢٩).

ووجد ابراهيم عيد (١٩٩٠) أن الاغتراب النفسى يرتبط ارتباطا موجبا بكل من التسلطية والدوجماطيقية والقلق، فحيث يكون الاغتراب تكون التسلطية من حيث هى حض على العدوان، ومعاداة للأفكار المناهضة، وتوحد مع نماذج القوة والسلطة، وتمجيد للذات وتضخيم لها، من فرط شعوره بفقدان الأمن والتهديد الداخلى والقلق والشعور بالذنب. (ابراهيم عيد، ١٩٩٠م، ص٢٣٥)

ويلخص ليفون ميليكان (١٩٦٥) بعض خصائص الشخصية التسلطية بقوله: أن الشخص التسلطى ينزع إلى ايقاع العقاب بمن هم أقل منه مكانة، كما يتسم بنقص فى الحساسية نحو العلاقات الشخصية، وإلى أن ينسب أيديولوجيته إلى الآخرين، كما أنه لا يطيق الغموض. (ليفون مليليكان، ١٩٦٥، ص٥٧٣)

وحول التسلطية وعمليات التنشئة الاسرية وجد لطفى دياب (١٩٦٥) ارتباطا دالا بين التسلطية والايديولوجية التقليدية للأسرة، كما وجد محى الدين أحمد حسين وآخرين (١٩٨٥) ارتباط ايجابى دال بين تربية التشدد والتسلطية وارتباط ايجابى دال كذلك بين التسلطية والعدوانية.

ويتبنى الباحث فى الدراسة الحالية المنظور الايديولوجى للشخصية التسلطية والتى تضح فى منظومة المعتقدات والاتجاهات والأراء التى يتبناها الفرد، وقد صمم المقياس المستخدم فى هذه الدراسة لتمييز المعلمين المتسلطين عن زملائهم ذوى الاسلوب الانسانى فى التعامل مع تلاميذهم.

مشكلة الدراسة:

تنطلق هذه الدراسة من فرضية مفادها أن اسلوب المعلم فى التعامل مع تلاميذه هو نتاج أيديولوجية تشكلها الدراسة ويصقلها التدريب فى مقابل كونه غلطا مميزا للشخصية يقترب من السمات الثابتة فيها.

وقد وقع الاختيار على الأبعاد الأساسية للشخصية دون الاستغراق فى السمات أو الخصائص الفرعية والثانوية، ومن أكثر تلك الابعاد ثباتا واستقرارا وقابلية للتكرار لدى عدد كبير من العينات المصرية من بينها عينات للمدرسين والمدرسات هما بعدى العصابية والانبساط.

(أحمد عبد الخالق، ١٩٨٠، ص٣٠)

وبذلك يصبح الموضوع الرئيسى للدراسة هو الكشف عن سمات الشخصية المميزة لكل نمط من نمطى المعلمين المستهدف تمييزهم باستخدام مقياس اسلوب ضبط الفصل وهما النمط الانسانى فى مقابل النمط التسلطى.

وقد كان معلم المرحلة الأولى هو موضوع هذه الدراسة نظرا لدوره المهم فى العملية التعليمية بأكملها. وقد بدء باختيار مجموعة من المعلمين للكشف عما إذا كانت هناك اختلافات جوهرية داخل مجتمع الدراسة نتيجة لمتغير الجنس أو لا.

وقد أثير جدل واسع حول شخصية المعلم المصرى وخصائصه المهنية داخل وخارج مصر نتيجة لاضطراره للعمل فى أحد البلاد العربية المجاورة والمشابهة فى كثير من أوجه هويتها الثقافية والحضارية لمصر وان اختلفت فى بعضها كذلك. وقد طرح ذلك التساؤل نفسه على الباحث أثناء تواجده فى الجمهورية اليمنية، مما جعله يحاول الاجابة عليه، باجراء الدراسة كمقارنة بين خصائص وسمات مجموعة المعلمين العاملين فى الجمهورية اليمنية ومجموعة من زملائهم العاملين فى مصر.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة فى التساؤلات التالية:

التساؤل الأول: هل يختلف اسلوب المعلم فى بضط الفصل وسماته الشخصية باختلاف الجنس (ذكر/ أنثى)؟

التساؤل الثانى: هل يختلف اسلوب المعلم فى ضبط الفصل وسماته الشخصية باختلاف مكان العمل (داخل أو خارج مصر)؟

التساؤل الثالث: هل يرتبط الاسلوب المفضل للمعلم فى ضبط فصله ارتباطا دالا بسماته الشخصية؟

اجـــراءات الدراســـة

(١) عينة الدراسة:

أجريت هذه الدراسة على ٣٤ معلماً من المعلمين الذين يعملون بالجمهورية اليمنية على سبيل الاعارة أو التعاقد، وجميعهم من معلمى المرحلة الأولى من خريجى دبلوم المعلمين بجمهورية مصر العربية، ومضى على عملهم خارج مصر أكثر من عامين، وهم يعملون جميعا بمدارس مدينة صنعاء.

وفى المقابل كانت العينة المختارة من مصر ٥٧ معلما ومعلمه (٢٩ معلما، ٢٨ معلمة) ممن يعملون بمدينة الاسكندرية. بالاضافة إلى مجموعة أخرى بلغت (٦٢) معلما ومعلمة تم تقنين مقياس أسلوب المعلم فى ضبط الفصل عليهم قبل تطبيقه على عينة الدراسة.

وفى جميع الاحوال تم تطبيق المقياسين معا على أن يقوم المفحوص بالاجابة على بنود مقياس اسلوب المعلم فى ضبط الفصل أولا

تم ينتقل فى نفس الجلسة إلى الاجابة على قائمة ايزنك، وترك أسم المعلم اختياريا حتى لا يؤثر ذلك على أدائهم واختياراتهم، على أن يكتب بقية التعليمات الخاصة بالسن والجنس والشهادة الحاصل عليها وعدد سنوات الخبرة.

(٢) ادوات الدراسة:

اعتمد الباحث على آداتين أساسيتين. هما:

مقياس اسلوب المعلم فى ضبط الفصل: (PCI)

والميقاس من اعداد: محمود فتحى عكاشة وداود عبد الملك اقتباسا من العمل الذى قام به ويلور عام (١٩٦٧) تحت عنوان ايديولوجية ضبط الفصل Pupil Control Ideology(PCI) يتم فيه تصنيف الزفراد وفق تصوراتهم حول ضبط الفصل على متصل أحد طرفيه النمط التسلطى Custodial وفى الطرف الآخر النمط الانسانى.

(Cohen, 1978, P. 155) Humanistic

والمقياس فى صورته النهائية مكون من ٢٨ عبارة نصفها موجب الاتجاه والنصف الآخر سالب الاتجاه، بحيث يصنف نصفها النمط التسلطى والنصف الآخر يصنف النمط الانسانى، وتم تقنين المقياس على البيئة اليمنية على يعنات من المعلمين والطلاب المعلمين فى السنوات والشعب المختلفة بكلية التربية بالاضافة إلى طلاب الدبلوم العام

والخاص. وقد تراوحت معاملات ثبات المقياس بين ٠,٦٥، ٠,٩٣، وحسبت معاملات التمييز الاتساق للمفردات، كما أجرى تحليل عاملى لمفردات المقياس للتأكد من اتساق النتائج التجريبية مع التصور النظرى للمقياس. (انظر: محمود عكاشة، داود عبد الملك، ١٩٩١)

وقام الباحث الحالى بتقنين المقياس على البيئة المصرية وذلك على عينة من المعلمين قوامها ٦٢ معلما ومعلمه عن طريق حساب معامل التمييز لكل مفرده من مفردات المقياس، ومعامل الارتباط الثنائى باستخدام جداول فلانجان، أما بالنسبة لحساب ثبات الاختبار فقد استخدم الباحث الصورة الخاصة بكيودر – ريتشاردسون (انظر: فؤاد البهى السيد، ١٩٧٩، فؤاذ أبو حطب، ١٩٩٠، Thorndike, Hagen, 1977) وقد بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٦٧) وهى قيمة مقبولة لمعاملات الثبات فى مقاييس الاتجاهات.

قائمة ايزنك للشخصية (E. P. I)

القائمة من اعداد H. J. Eysenck & Subil B. Eysenk ونقلها إلى العربية جابر عبد الحميد ومحمود فخر الاسلام. والقائمة مكونه من صورتين متكافئتين (أ، ب) تشتمل كل منهما على (٥٧) سؤالا لقياس العصابية (٢٤ سؤالا) والانبساط (٢٤ سؤالا) بالاضافة إلى مقياس للكذب (٩ أسئلة).

وقد أجريت على القائمة عدد كبير من الدراسات سواء فى البيئة الانجليزية أو البيئة العربية وهى مقننة على البيئة المصرية، كما تم تقنينها على البيئة اليمنية (انظر: محمود عكاشة ١٩٩١) وهى موثوق فى ثباتها وصدقها وملائمتها لمجتمع الدراسة.

نتائج الدراسة

التساؤل الأول: هل يختلف اسلوب المعلم وسماته الشخصية باختلاف جنيه

استخدم اختبار «ت» للكشف عن الفروق بين مجموعتى الذكور والاناث فى متغيرات الدراسة كما هو موضح فى الجدول (١)

جدول (١) الفروق بين الجنسين فى متغيرات البحث

المتغيرات	مجموعة الذكور $\bar{س}$	(ن= ٢٩) ع	مجموعة الاناث $\bar{س}$	(ن= ٢٨) ع	قيم (ت)
ضبط الفصل	٧٢,٦٢	١٣,٢٧	٦٩,٧٨	١٣,٦٧	٠,٧٩
العصابية	١٤,٠٠	٥,٤٩	١٣,٥٠	٤,١٢	٠,٣٨
الانبساط	١٢,٦٢	٣,٨٥	١١,١٢	٣,١٨	١,٤٩
الكذب	٤,٢٠	٢,٠٠	٤,١٢	١,٦٦	٠,٤٣

يتضح من الجدول (١) عدم دلالة الفروق بين الجنسين فى جميع متغيرات الدراسة، بالنسبة لاسلوب المعلم فى ضبط الفصل، والنتيجة هنا تتسق مع ما انتهت إليه نتائج الدراسات السابقة، حيث لم تتضح

جوهرية الفروق بين الجنسين فى الاسلوب المفضل فى ضبط الفصل (محمود عكاشة، وداود عبد الملك، ١٩٩١)

كما يتضح من الجدول عدم دلالة الفروق ين الجنسين فى ابعاد الشخصية الثلاث: العصابية والانبساط والكذب، وهو ما تشير إليه تعليمات قائمة ايزنك حينما تذكر أن معاملات الارتباط بين م، ع والجنس ليست كبيرة لأن المفردات التى تكشف عن الفروق بين الجنسين قد حذفت خلال بناء الاختبار (جابر عبد الحميد جابر، محمد فخر الاسلام، ب ن ت، ص١٩)

التساؤل الثانى: هل يختلف اسلوب المعلم وسماته الشخصية باختلاف مكان عمله (داخل أو خارج الوطن)

جدول (٢) الفروق بين مجموعتين من المعلمين احداهما تعمل فى مصر والأخرى فى اليمن

الابعاد	المدرسين المصريين فى الوطن $\bar{س}$	(ن=٥٧) ع	المدرسين المصريين فى اليمن $\bar{س}$	(٨ = ٣٤) ع	قيم (ت)
ضبط الفصل	٧١,٢٢	١٣,٤٦	٦٧,٦٨	٩,٢٩	١,٣٥
العصابية	١٣,٧٥	٤,٨١	١٣,٢٢	٤,٢٧	٠,٤٢
الانبساط	١١,٩٣	٣,٥٢	١١,٧٣	١,٩٧	٠,٣٠
الكذب	٤,٢٠	١,٨٣	٤,١٤	١,٨٩	٠,١٥

يتضح من جدول (٢) عدم دلالة الفروق فى أى من المتغيرات

التى حسبت الفروق بالنسبة لها، وهذا يعنى أن أسلوب المعلم المصرى فى ضبط الصفل وفى التعامل مع التلاميذ لا يختلف باختلاف مكان عمله سواء داخل أو خارج الوطن، وهى قضية غالبا ما أثير حولها جدل كبير. وقد تم التعامل مع مجموعتى المعلمين والمعلمات كمجموعة واحدة ترتيبا على ما وجدناه أثناء الاجابة على التساؤل الأول، حيث لم نستدل على فروق جوهرية بين المجموعتين، وعليه فقد تم دمجهما فى مجموعة واحدة.

وبالنسبة للأبعاد الشخصية الأخرى فقد أوضحت النتائج كذلك عدم وجود فروق بين المجموعتين، بل وتقاربت المستويات الخاصة بقيم المتوسطات والتباين للمجموعتين وهى اضافة جديدة لصدق قائمة ايزنك، كما أن تلك النتيجة تتسق مع ما نعلمه عن ثبات تلك السمات وصعوبة تغييرها بتغير المكان، وان كنا قد افترضنا حدوث بعض المتغيرات المتصلة بالاستجابات على مثل هذه الاختبارات نظرا لتغير الحالة النفسية والمزاجية للمعلم المصرى خارج وطنه.

التساؤل الثالث: ويدور حول العلاقة بين اسلوب المعلم فى ضبط الفصل وسماته الشخصية، وسوف نستخدم اسلوب الارتباط وتحليل التباين للاجابة على هذا التساؤل.

(أ) باستخدام معامل الارتباط:

نظراً لأن الفـروق بين الذكـور والاناث لم تكن دالة فى أى من متغيرات البحث فقد تم التعامل معها كمجموعة واحدة فى مقابل المجموعة الأخرى وهى مجموعة من المعلمين العاملين بالتدريس على سبيل الاعارة فى مدينة صنعاء باليمن. وفيما يلى مصفوفتى الارتباط بين متغيرات البحث للمجموعتين.

جدول (٣) مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات البحث لمجموعتى المعلمين فى مصر واليمن

متغيرات البحث	المدرسون داخل الوطن (ن = ٥٧)			المدرسون خارج الوطن (ن = ٣٤)		
	(١)	(٢)	(٣)	(١)	(٢)	(٣)
١- اسلوب المعلم	-			-		
٢- العصابية	٠,١٦١	-		٠,٢١٩		
٣-الانبساط	-٠,٢٦٩×	-٠,١٨٣	-	-٠,٤١٠×	-٠,١٨٢	-
٤- الكذب	٠,٠١٤	-٠,٣٧١××	-٠,٠٥	-٠,٠١٧	-٠,٣٠٠	٠,٠٥

× دال عن مستوى معنوية ٠,٠٥

يتضح من جدول (٣) أتساق النتائج فى مصفوفتى الارتباط حيث ارتبط اسلوب المتعلم فى ضبط الفصل ارتباطا دالا عن مستوى معنوية أقل (٠,٠٥) ببعد الانبساط وحده، فى حين لم يكن دالا مع أى من العصابية أو الكذب.

واشارة الارتباط السالبة تدل على اتجاه العلاقة، حيث تصبح العلاقة بين اسلوب المعلم (انسانى – تسلطى) وسمه شخصيته (منبسط – منطوى) علاقة عكسية تعنى أن ذوى النمط الانسانى من المعلمين أكثر انطواءا من أقرانهم أصحاب النمط التسلطى الذين يصبحون أكثر انبساطاً.

(ب) باستخدام تحليل التباين:

وللتحقق من صدق هذه العلاقة فى ضوء ما تهدف المقاييس اليه وهو تصنيف العينة إلى نمطين ادحهم يقترب من النمط الانسانى والاخر يقترب من النمط التسلطى، كما تعطى قائمة ايزنك مؤشرات لاقتراب الأفراد من النمط المنبسط الخالص فى مقابل المنطوى الخالص أو العصابى القلق فى مقابل المتزن انفعاليا. وعلى ذلك فقد تم اجراء تحليل التباين لدرجات الافراد على أبعاد قائمة ايزنك بعد تصنيفهم إلى ثلاث مجموعات بناء على درجاتهم فى مقياس ضبط الفصل استناداً إلى أن أعلى ٣٠٪ من المجموعة هم أكثرهم اقترابا من النمط وأن أدنى ٣٠٪ من المجموعة الكلية هم أكثرهم اقترابا من النمط التسلطى، والمجموعة الثالثة سوف يتم اعتبارها مجموعة وسيطة تتم المقارنة على أساسها.

(١) بالنسبة لبعد العصابية:

الجدول (٤) يوضح تحليل التباين أحادى الاتجاه لدرجات الافراد

على مقياس العصابية، بعد تصنيفهم إلى مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي الدرجات على مقياس اسلوب ضبط الفصل.

جدول (٤) تحليل التباين للمجموعات الثلاث على بعد العصابية

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف
بين المجموعات	٦٨,٩٦	٢	٣٤,٤٨	١,٥٧
الخطأ	١٩٢٤,٩٩	٨٨	٢١,٨٧	
الكلـــى	١٩٩٣,٩٥	٩٠		

يوضح جدول (٤) عدم دلالة الفروق بين المجموعات الثلاث، مما يعنى عدم وجود علاقة بين اسلوب المعلم فى ضبط فصله ودرجاته على مقياس الصعابية فى قائمة ايزنك للشخصية، وهى تتسق مع ما انتهت االيه نتائج معاملات الارتباط للكشف عن العلاقة بين العصابية واسلوب ضبط الفصل.

(٢) بالنسبة لبعد الانبساط

يوضح جدول (٥) تحليل التباين أحادى الاتجاه لدرجات الافراد على مقياس الانبساط، معتمد على نفس التصنيف السابق لاسلوبهم المفضل فى ضبط الفصل.

جدول (٥) تحليل التباين للمجموعات الثلاث على بعد الانبساط

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف
بين المجموعات	٤,٠٨	٢	٢,٠٤	٠,٢١
الخـطأ	٨٤٥,١٠	٨٨	٩,٦	
الكلـــى	٨٤٩,١٨			

ويتضح من جدول (٥) عدم دلالة الفروق بين المجموعات الثلاث فى بعد الانبساط، مما يعنى عدم وجود علاقة بين اسلوب المعلم فى ضبط الفصل ودرجاته على مقياس الانبساط فى قائمة ايزنك للشخصية. وهذه النتيجة تتناقض مع النتيجة التى سبق أن توصلنا إليها باستخدام معامل الارتباط، ونحن نتوقع أن يكون سبب ذلك هو دمج عينتى الدراسة معا مما أفقد التباينات داخل كل مجموعة قيمتها الكلية والتى أسهمت فى ابراز الارتباطات السابقة.

والجدول التالى يوضح أعداد وقيم المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات الثلاث بعد تصنيفهم طبقاً لدرجاتهم على مقياس ضبط الفصل.

جدول (٦) الاحصاءات الخاصة بالمجموعات الثلاث

المجموعة / المتغيـــر	مرتفعى (ن= ٢٨)		متوسطى (ن= ٣٦)		منخفضى (ن= ٢٧)	
	س	ع	س	ع	س	ع
العصابية	١٤,٧٥	٤,٧٧	١٣,٥	٥,٠٥	١٢,٥١	٤,٠
الانبساط	١١,٧٥	٢,٠٨	١٢,١١	٣,٧٢	١١,٦٢	٣,٠٥
الكذب	٤,٠٧	١,٨٠	٤,٢٥	١,٩٤	٤,٣٧	١,٦١

ويتضح من الجدول (٦) عدم وجود اختلافات كبيرة بين قيم متوسطات المجموعات الثلاث فى الابعاد المختلفة، ولكن يبدو أن أكثرها اتساقا وانتظاما هو بعد اللعصابية، الأمر الذى قد ينبئ بظهور علاقة طردية بين أسلوب ضبط الفصل والعصابية فى دراسات أخرى فى اعتبارها حجم أكبر لعينة الدراسة مع تعميم الدراسة على معلمى المراحل المختلفة.

تفسير النتائج ومناقشتها

أولا: بالنسبة للفروق بين الجنسين:

أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين مجموعتى المعلمين من الذكور والاناث فى الاسلوب المفضل لكل منهما فى ضبط الفصل، وهذه النتيجة تتفق مع ما انتهت اليه نتائج الدراسات السابقة، حيث أوضحت دراسات مكارثر (١٩٧٨) وجونز رهارتى (١٩٨١) ومحمود عكاشة وداود عبد الملك (١٩٩١) من أنه لا توجد فروق بين الجنسين

فيما يتعلق بأيديولوجية ضبط الفصل.

كما أنتهت النتائج إلى عدم دلالة الفروق بين مجموعتى المعلمين والمعلمات فى السمات الاساسية للشخصية وهما الانبساط والعصابية كما تقيسهما قائمة ايزنك للشخصية، وتلك النتيجة تتفق مع كثير من النتائج التى اجريت على القائمة (انظر: جابر عبد الحميد، محمد فخر الاسلام، ب. ت، ص١٩، أحمد محمد عبد الخالق، ١٩٨٠).

وعيل ذلك فليست هنلك مؤشرات هامة خاصة بالجنس تتداخل فى تفسير أيديولوجية المعلم فى ضبط الفصل. ولكن هل يمكننا التعامل مع أيديولوجية المعلم فى ضبط الفصل على نفس المستوى من الثبات والاتساق الذى نتناول به سمات الشخصية وهل يعنى ذلك أن أيديولوجية المعلم فى ضبط فصله ترتبط بسماته الشخصية مما يقلل من أثر برامج التدريب ويزيد من أولويات الاختيار والانتقاء للمعلمين على أية حال فالنقطة الثالثة فى الدراسة تدور حول تلك المسألة.

ثانيا: بالنسبة للفروق بين المعلمين داخل وخارج مصر:

انتهت نتائج الدراسة إلى أن اسلوب المعلم فى ضبط فصله والتعامل مع تلاميذه لا يختلف باختلاف مكان عمله سواء كان داخل أو خارج مصر، وقد أثير حول هذه القضية جدل اختص سلوك المعلم مع تلاميذه فى مصر بالاتهام، حيث يهتم المعلم المصرى بأن عطاءه واسلوبه فى

التدريس يتباين إذا ما خرج فى اعارة أو تعاقد للتدريس خارج مصر، ونتيجة الدراسة تنفى هذا خاصة ما يتصل باسلوب المعلم فى اداره فصله وعلاقاته بتلاميذه وتصوراته حول التلميذ.

وقد أوضحت النتائج كذلك عدم دلالة الفروق بين مجموعتى الدراسة من المعلمين العاملين فى مصر واليمن فى سمتى الانبساط والعصابية كما تقيسها قائمة ايزنك للشخصية. وهذا يعود بنا مرة أخرى لما أشرنا إليه فى النقطة السابقة، من القول بأن اختفاء الفروق بين المجموعتين فى أسلوب ضبط الفصل يعود لارتباط اسلوب المعلم بسماته الشخصية، مما يعنى أن التشابه فى سمات الشخصية يؤدى إلى تشابه مناظر فى أسلوب المعلم فى ضبط الفصل وهذا ما سنحاول القاء الضوء عليه فى النقطة التالية.

ثالثا: العلاقة بين اسلوب المعلم وسماته الشخصية:

أوضحت نتائج الدراسة ارتباط اسلوب المعلم بسمة الانبساط ارتباطا سالبا. ومقياس اسلوب المعلم فى ضبط الفصل يشير فى طرفه الأعلى إلى النموذج الانسانى للمعلم الذى يتسم بدفء العلاقة مع تلاميذه، والنظر اليهم كأفراد لديهم كثير من الحاجات مما يجعله يسعى إلى توفير ذلك الجو الذى يسمح بتحقيق حاجاتهم، ومساعدتهم على التعلم من خلال التعاون والتفاعل فى جو ديمقراطى، متبينا سياسة تنمية الضبط الذاتى لادى تلاميذه بدلا من فرضه عليهم من الخارج. فى حين

يوضح الطرف الادنى من المقياس النمط التسلطى من المعلمين، والذين يهتمون بالحفاظ على النظام، وعدم الثقة فى طلابهم، الميل إلى التحكم والضبط الشديد فى فصله من خلال الاعتماد على العقاب.

وتصف تعليمات قائمة أيزنك المنبسط الخالص بأنه شخص اجتماعى، له أصدقاء كثيرون ويحتاج إلى أناس حوله يتحدث معهم، يسعى وراء الاستثاره، ويتصرف بسرعة ودون ترو، وهو شخص مندفع، ومغرم بعمل المقالب واجاباة حاضرة وهو يحب التغيير عادة ويأخذ الأمور ببساطة ومتفائل وغير مكترث ويحب الضحك والمرح، ويميل إلى العدوان، وينفعل بسرعة، ويمكن القول بصفة عامة أنه لا يسيطر على انفعالاته بدقة، ولا يعتمد عليه أحيانا.

فى حين تصف القائمة فى طرفها الآخر المنطوى الخالص بأنه هادئ، ومترو، ومتأمل، ومغرم بالكتب أكثر من غيره من الناس، ومحافظ، ويميل إلى التخطيط مقدما، ولا يحب الاتسثارة، ويأخذ شئون الحياة اليومية بالجدية المناسبة، ويحب أسلوب الحياة الذى حسن تنظيمه، ويخضع مشاعره للضبط الدقيق، ويندر أن يسلك باسلوب عدوانى، ولا ينفعل بسهولة ويعتمد عليه ويميل إلى التساؤم، ويعطى أهمية كبيرة للمعايير الاخلاقية. (جابر عبد الحميد، محمد فخر الاسلام، ب. ت، ص٥).

وعليه فالعلاقة بين أسلوب المعلم وسمة الانبساط تعنى أن ذوى

النمط الانسانى من المعلمين أكثر انطواء من أقرانهم أصحاب النمط التسلطى الذين يتسمون بأنهم كانوا أكثر انبساطا.

وقد توصل ايزنك إلى نتيجة مشابهة عندما وجد أن اتجاهات المنبسطين أكثر صرامة، بينما اتجاهات المنطوين أكثر رقه. وقد وجد «سنغ» نتيجة مماثلة أيضاص مستخدما مقياس أيزنك للشخصية على عينة من طلاب العينة. وفى الدراسة المبكرة التى قامت بها «بركتشو» على ثلاثة آلاف معلمه وجدت أن المعلمة الناجحة فى جوهرها انبساطية، وهو ما أشار إليه «واريرتون» من أن المعلم الجيد أكثر تشابها مع الشخص المنطوى، فأكثر طلاب التربية نجاحا لديهم اتجاهات تربوية رقيقة.

وبعد دمج العينات الجزئية فى عينة كلية نظراً لعدم وجود فروق بينهم فى المتغيرات المختلفة للدراسة، على أعتبار أن تلك العينات تنتمى إلى مجتمع واحد هو مجتمع معلم المرحلة الأولى المصرى. قام الباحث بتقسيم تلك العينة الكلية إلى مجموعات ثلاث طبقا لدرجاتهم على مقياس اسلوب ضبط الفصل وتم تتبع الفروق المصاحبة فى متغيرات الشخصية الأخرى وهى الانبساط والعصابية ولم يتضح بعد استخدام اسلوب تحليل التباين وجود فروق مصاحبة فى أى من العصابية أو الانبساط، وهى نتيجة لا تتسق مع سبق أن كشف عنه أسلوب معامل الارتباط الخطى داخل كل عينة على حده، ويعزى الباحث ذلك إلى

اختفاء التباينات المصاحبة بعد دمج العينات وتقسيمها إلى مجموعات جزئية جديدة ذات متوسطات وتباينات جديدة، اخفت دلالة تلك التباينات القديمة.

وعلى أيه حال فهذا يشير بشكل واضح إلى أن الدراسة فى حاجة إلى دراسات أخرى تتبع ما انتهت اليه من نتائج، مع الأخذ فى الاعتبار، باستخدام مقاييس أكثر تنوعا، وعبنات أكبر حجما وأكثر اتساعاً.

الا أن الدراسة تشير بشكل واضح إلى أن الاسلوب المفضل للمعلم (خاصة معلم المرحلة الأولى موضوع هذه الدراسة) لا يختلف باختلاف الجنس كما لا يتوقف على كون المعلم المصرى يعمل فى وطنه أو خارج وطنه، مما يطمأن الآخرين على اتساق ومصداقية المعلم المصرى، كمعلم عربى. ولازالت الفرضية التى انطلقت منها الدراسة فى حاجة إلى مزيد من البحث حتى تتحقق من كون اسلوب المعلم فى التعامل مع تلاميذه أيديولوجية تشكلها الدراسة ويصقلها التدريب أم هى زقرب إلى كونها نمطا مميزا للشخصية يقترب من السمات الثابتة فيها، مما يجعلنا أكثر انتباها لمسألة اختيار الطلاب المعلمين الأكثر قابلية للتعليم والتدريب.

المراجـــع

١- إبراهيم عيد: الاغتراب النفسى، الرسالة الدولية للاعلان، ١٩٩٠ .

٢- أحمد محمد عبد الخالق: استخبارات الشخصية - مقدمة نظرية ومعايير مصرية، دار المعارف، ١٩٨٠م.

٣- آمال صادق وفؤاد أبو حطب: علم النفس التربوى، ط٣، الانجلو المصرية ١٩٨٤ .

٤- جابر عبد الحميد جابر وسليمان الخضرى الشيخ وفوزى أحمد زاهر: مهارات التدريس، دار النهضة العربية، ١٩٨٢ .

٥- جابر عبد الحميد محمد ومحمد فخر الاسلام: قائمة ايزنك للشخصية - كراسة التعليمات، دار النهضة العربية، ب. ت.

٦- عبد الستار إبراهيم: التسلطية وقوة الأنا، فى قراءات فى علم النفس الاجتماعى فى ابلاد العربية (اعداد: لويس كامل مليكه)، المجلد الثانى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٠ (ص ص٢٠٩ - ٢٤٢) .

٧- فريدريك هـ. بل (ترجمة: وليم عبيد ومحمد أمين المفتى وممدوح سليمان) طرق تدريس الرياضيات، الجزء الثانى، الدار العربية للنشر والتوزيع، ١٩٨٦ .

٨- فؤاد أبو حطب، آمال صادق: مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط(٩١ الانجلو المصرية ١٩٩١ .

٩- فؤاد أبو حطب: العلاقة بين اسلوب المعلم ودرجة التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه، المجلة الاجتماعية القومية، العدد الأول، يناير ١٩٧٤ (ص ص ٦١ - ٧٥)

١٠- فؤاد البهى السيد: علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى، ط٢، دار الفكر العربى، ١٩٧٩ .

١١- لطفى دياب: التسلطية والتباعد الاجتماعى لدى طلبة الشرق الادنى فى الجامعات الامريكية، فى: قراءات فى علم النفس الاجتماعى فى البلاد العربية (اعداد: لويس كامل مليكه) المجلد الأول، الهيئة المصرية العامة

للكتاب، ١٩٦٥ (ص ص: ٢٢٠ – ٢٥٦).

١٢– ليفون ميليكان: بعض المتغيرات المرتبطة بالتسلطية فى جماعتين حضاريتين، فى: قراءات فى علم النفس الاجتماعى فى البلاد العربية (اعداد: لويس كامل مليكه) المجلد الأول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٦٥ (ص ص٥٧٢ – ٥٨٩).

١٣– محمود فتحى عكاشه: أثر تناول القات على بعض العوامل المعرفية والمزاجية فى الشخصية – دراسة تجريبية على عينة من طلاب كلية التربية جامعة صنعاء، مجلة كلية التربية جامعة الاسكندرية، العدد الثالث (٢)، ١٩٩١.

١٤– محمود فتحى عكاشه وداود عبد الملك: ايديولوجية ضبط الفصل لدى عينة من المعلمين والطلاب المعلمين بالجمهورية اليمنية، التربية المعاصرة، العدد الثامن عشر، ١٩٩١.

١٥– محى الدين أحمد حسين وآخرون: أساليب تنشئه الاسر المصرية لفتياتها الجامعيات وعلاقتها بسلوكهن العدوانى واتجاهاتهن التسلطية، فى قراءات فى علم النفس الاجتماعى فى الوطن العربى (اعداد: لويس كامل مليكه) المجلد الرابع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٥ (ص ص٩٧ – ١١٤).

١٦– نصر مقابله: العلاقة بين سلوك المعلم ودرجه تأثيره فى التحصيل الاكاديمى للطالب، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد الثامن العدد الأول، مارس ١٩٨٨ (ص ص٧٨ – ١٠١).

17- Adorno, T. W., Brunswik, E., Levinson, J. & Sanford N. The Authoritartian Personality, New York, Harport, 1950.

18- Anderson, L. M. & Brophy, J. E.: Relationships between

Classroom Behaviors and student outcomes in Junior high Mathematics and English Classes, American Educational Research Journal, Spring, 1980, 43 - 60.

19- Andreski, S.: Authoritarianism, in J. Could & W. kolt (Eds.) A Dictionary of Social Sicences. New York: Unesco Press, 1954.

20- Cogan, M. L.: Theory and design of teacher pupil unteraction, Harvard Educational Review, 26, 1956, 315 - 342.

21- Cogan, M. L.: The behavior of teachers and the productive behavior of their pupils. Journal of Experimental Education, 21, 1958, 89- 124.

22- Cohen, L. Educational research in classrooms and schools; A manual of materials and methods, 2nd ed., Harper & Row Ltd., 1978.

23- Flanders, N. A.: Analyzing teacher behavior, Reading: Addison-Wesley, 1970.

24- Fromm, E: man for Himself, New York, Renehart & Winston, 1961.

25- Gage. N. L.: The Scientific basis of the art of teaching, New York: Teacher College press, Columbia University, 1978.

26- Jones, D. R. & Harty, H.: Classroom Management pupil control ideologies, Science Education, 65 (1), 1981, 3- 10.

27- Mc Arther, J. T.: What Does teaching do to teachers, Education-

al Administration Quarterly, 14 (3), 1978, 89 - 103.

28- Tellefson, N.: Selected student variables and perceived teacher effectiveness, Education, 94, 1974, 30 - 35.

29- Thorndike, R. L. & Hagen, E. P: Measurement and Evaluation in Psychology and Education, 4 th ed., New York, John Wiley & Sons, 1977.

30- Warburton, F. W.: Educational Psychology. Annua. Rev. Psychol., 1962, 371 - 414.

31- Willower, D. J. & et. al.: The school and pupil Control Ideology. pensylvania State Studies Monograph, No. 24, University, 1967.