

الفصل الأول

أيدولوجية ضبط الفصل

لدى عينة من المعلمين والطلاب المعلمين
بالجمهورية اليمنية

أولاً: 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 رئيسي حول ذاته كما أشارت إلى ذلك العديد من الدراسات، وأكثر مظاهر هذا الإهتمام هو الخوف من مواجهة الطلاب في الفصل، وكيفية إدارتهم وضبطهم، بعد ضبط الفصل أحد المعايير الهامة التي يرى العاملون في حقل التعليم - لاسيما الطلاب المعلمين والمعلمين المبتدئين - بأنها تميز المعلم الناجح. (انظر فؤاد أبو حطب، ١٩٧٤، ص ١٤٠، VEENMAN, S. 1984, AL- HIDABI, D., 1986, P. 248 MAHAN, J. M, 1981)

تتزايد شكاوى العديد من المدرسين بسبب مشكلات النظام والفوضى التي يحدثها الطلاب في المدرسة بشكل عام وداخل الفصول بشكل خاص، بالإضافة إلى الترددي الواضح في خلق احترام المعلم لدى بعض الطلاب، متمثلاً في 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 الإهتمام الذي 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 التربوي في العالم بأسره (بل، ١٩٨٦، ص١٦٨) ففي 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 في موضوع حفظ النظام بالفصل، وذلك من خلال تنمية قواعد صارمة وعادلة تطبق بثبات لضبط مسلك التلاميذ، وكذلك من خلال النظر في تبديل الفصول أو البرنامج الدراسي 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 إدارة الفصل. فإدارة الفصل والقيام بمهمة التدريس عمليتان متداخلتان يصعب الفصل والتمييز بينهما. وتظهر قضية إدارة 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 التى تعطى تنظيم مسبق لطبيعة التفاعل بين المعلم والتلميذ مثل المناهج، والجدول، واللوائح، وطريقة توزيع الطلاب فى الفصول، وغيرها.
- ٢- الأفعال التى يكون الهدف منها توفير ظروف يتصور المعلم أنها أساسية أو مرغوبة حتى تتم عملية التدريس، والمعايير فى هذه الأفعال اجتماعية منها أكاديمية، منها مثلاً، 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، كتوجيه أسئلة للتلميذ غير المنتبه.
- ٤- أفعال يكون منها تأكيد سلطة المعلم، كتحديد موضع جلوس للتلاميذ، 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 في زيادة الوعي بكثير من القضايا، كما أنها تعد مؤشرات لما يمكن توقعه من نتائج عند تبني أنماط معينة للإدارة الصفية أو تطبيق فنيات محددة للضبط.

وتوجد مجموعة من المسلمات التي ينطلق منها الباحثين لدراسة موضوع إدارة الفصل تتلخص في:

أ- أن الإدارة الفعالة أساسية لعملية التدريس.

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

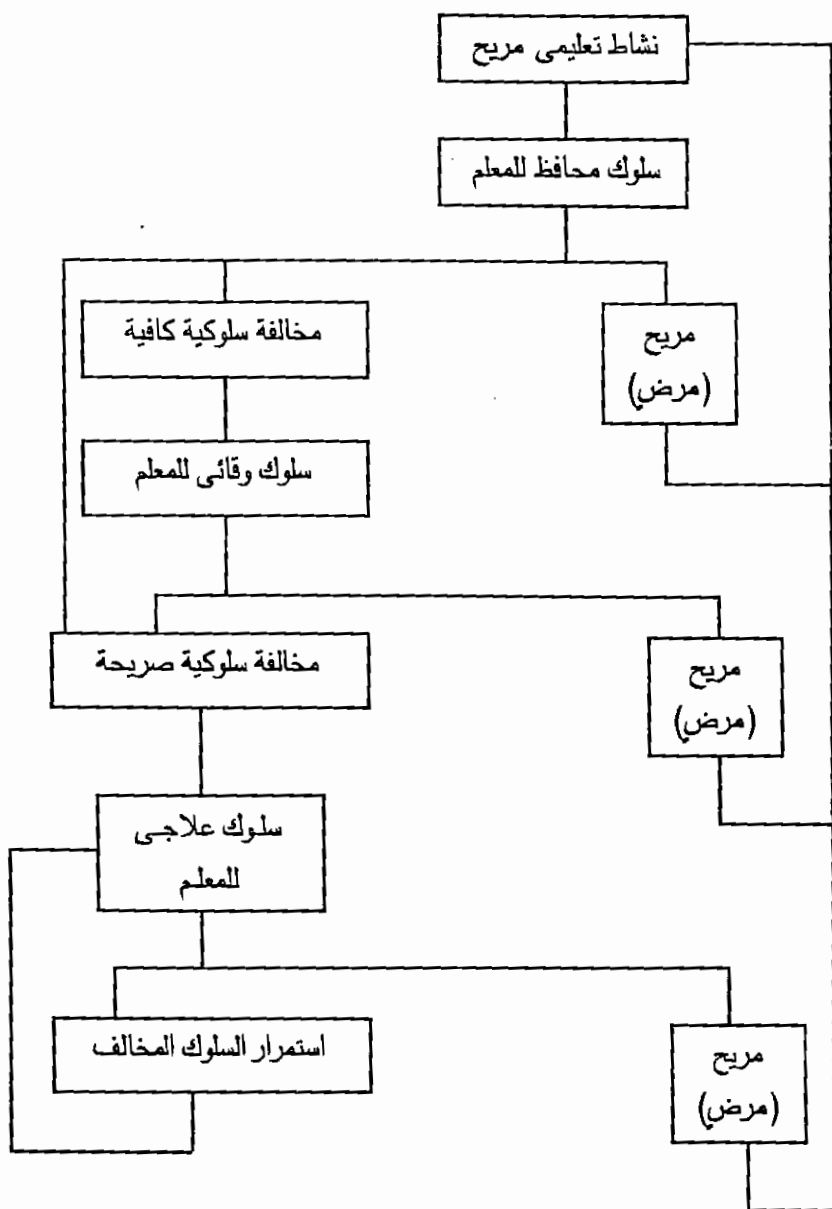
ج- أن السلوك الإداري لا ينفصل دائما عن استخدام استراتيجيات عملية التدريس.

د- أن الإجراءات الوقائية أفضل من استخدام الإجراءات العلاجية.

ويقدم ماكيث (١٩٧٢) نموذج يحلل فيه سلوك المعلمين في إدارة

الفصل (نقلا عن MORRISON AND MCINTYRE, 1980, p169)

يمكن توضيحه في الشكل التالي:



شكل (١) يوضح نموذج ماكبث (١٩٧٢) لسلوك المعلمين في 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 معلمهم. 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:

السلطى (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 متدننى للتلاميذ، وعملية اتصال تتمركز حول المعلم.

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

على أفكار التلاميذ والاهتمام بالتفكير التباعدي، والاهتمام بحاجات التلاميذ في التعلم، والسماح بنشاط لفظي عالي للتلاميذ، والاهتمام بالتعاون، وبنية الجماعة، وعملية الاتصال تكون بشكل مفتوح أكثر بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ وبعضهم البعض.

وعلى الرغم من شهرة التقسيم التقليدي السابق «ديمقراطي - ديكتاتوري» إلا أنه يعاني 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 أي من الأسلوبين، بالإضافة إلى افتقارها إلى قاعدة واضحة من الفروق التي يمكن ملاحظتها في الفصول. وهذا لا يعني إهمال هذا التصنيف في إدارة الفصل، فهي تعطى استبصاراً مقبولاً 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، هي:

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

النمط الثاني ويتصف بأنه: مسئول، ومحب العمل، ومنظم في مقابل غير المسئول، وغير المنظم واللامبالي.

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 تبتركر موقف رسمي يسيطر عليه المعلم، مع وضع تركيز أكثر على اسهام التلميذ فى التفاعل اللفظى بين المعلم والمتعلم. ويعد تحليل التفاعل إلى حد كبير دراسة موضوعية لبعض مكونات أبعاد «الديمقراطية - التساوية».

وكانت محاولة هوى (١٩٦٨) لدراسة أيديولوجية ضبط الفصل تمييزا لنوعين من التوجهات حول بعدى «الإنسانية - التساوية»، وسيأتى الحديث عن هذا المدخل بعد ذلك تفصيلا. وكان تركيز فريق آخر (بلاودن، ١٩٦٧)، (ستينجس، 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 التسلى».

وسوف نتعرض لهذا النموذج بشئ من التوضيح فى الفقرة التالية:

ايدولوجية 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) تؤدي إلى زيادة الفاعلية فى التعلم مع انخفاض معدل تشتت التلاميذ فى الموقف التعليمى.

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

تصوراتهم نحو ضبط الفصل على متصل في 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 الابتدائية، (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 ١٩٦٧ م وأيضاً فى ربيع ١٩٦٨ م.

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

سواء كان المعلم معلماً بالمرحلة الابتدائية أو الثانوية. كما لم تتغير
أيدولوجية ضبط الفصل خلال السنة الثانية مقارنة بنتائج السنة الأولى.

٢- دراسة ويلور ولاندرز WILLOWER, D., E. AND

LANDIS, C. A (1970)

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

حيث يقصد بالتوجه المهني للمعلم: الكفاءة، والرغبة في الاستقلال،
وتحمل المسؤولية عند تخطيطه لعمله. كما هدف الباحثين إلى المقارنة
بين معلمي المرحلتين الأولية (الابتدائية) والثانوية (الإعدادية
والثانوى).

وتم تطبيق المقياس على (٦٤٣) معلماً من معلمي المرحلتين
السابقتين وخلصت النتائج إلى وجود علاقة بين الأسلوب الإنساني
(المتسامح) "HUMANISTIC" في ضبط الفصل والتوجه المهني
للمعلم. كما وجد أن معلمي المرحلة الثانوية أكثر تسلطاً "Custodial" من
معلمي المرحلة الابتدائية.

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

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

وطبق نفس المقياس المشار إليه (P C I form) على ٧٩ طالبا وطالبة من الطلاب المعلمين المتدربين في 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 هذا الفرق بالنسبة لمجموعة البنين ($t = 2.74, p < .01$) وأيضاً 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 في المدرسة الثانوية في مادة العلوم، وطبق الباحثان نفس المقياس المستخدم في

الدراسات السابقة (P C I form) على ١٩ تسعة عشر طالبا وطالبة، قبل وبعد التربية العملية، كما اعتمد على تعليقات الطلاب ووصفهم للمواقف التي يمرون بها. وبعد إستخدام طريقة «توكي» 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 في تسلطهم، وإن كانت متوسطات البنين أعلى من متوسطات البنات في إختيارهم للإجابات الدالة على التسلط.

٥- دراسة زكنر وجرانت

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

حاول الباحثان في هذه الدراسة الكشف عن التأثيرات النسبية لكل من الخبرة السابقة (Biography) التي 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 الابتدائية قبل وبعد التربية العملية والتي استغرقت خمسة عشر اسبوعا، وأيضا على (٤٠) معلما من المشرفين المعاونين للطلاب أثناء التربية العملية في المدارس.

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

كما لم توجد فروق دالة بين درجات الطلاب فى التطبيق 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 هي: 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 Anxiety Scale واستبيان اهتمامات المعلم لقياس الاهتمام بالذات والعمل وتأثير المعلم فى تلاميذه Teacher Concerns Questionnaire وطبقت هذه المقاييس قبل وبعد التربية العملية، التى استغرقت خمسة عشر أسبوعاً، ولم تظهر النتائج أى تغير جوهري فى المقاييس الثلاثة.

٧- دراسة مكارثر Mc Arther, J (1978)

تهدف الدراسة التتبعية إلى معرف التغير فى أيديولوجية ضبط التلاميذ واتجاهاتهم لمجموعة من الطلاب المعلمين فى السنة النهائية من إعدادهم وحتى السنة الأولى من إلحاقهم 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 أكثر تسلطا من معلم المرحلة الابتدائية 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 ومعلمي التخصصات المختلفة في ايديولوجية ضبط الفصل.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة نجد أن التربية العملية والسنة الأولى في التدريس (عامل الخبرة في 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 والتي تمت أو أجريت في الدول الغربية والتي تختلف عن واقعنا العربي الإسلامي نجد أنه لا يمكن الاعتماد على النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات دون التحقق من صحتها وجدواها في مجتمعنا حيث تختلف فلسفة النظام التعليمي وثقافة المجتمع وهذا ما ينحوبنا إلى محاولة تصميم أداة يستعمل بها في معرفة آراء المعلمين والطلاب المعلمين في 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 معاشية المعلم لواقع الفصل الدراسى أو ما أسميناه بعامل الخبرة، حيث يعيد المعلم تصورات النظرية فى ضوء الخبرة الحقيقية للموقف.

كما تشير بعض الدراسات والتكهنات إلى أن تصورات المعلمين حول قضية ضبط الفصل تختلف باختلاف 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 تصورات المعلم عن أسلوب عمله فى تلك المرحلة، وهذا ما أكدت عليه الدراسات السابقة من أن معلمى المرحلة الثانوية يميلون لأن يكونوا أكثر تسلطا من زملائهم من معلمى المرحلة الابتدائية. وعليه فيمكن تحديد مشكلة البحث فيما يلى:

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

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

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

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

ب- الجنس.

ج- التخصص.

د- المرحلة.

هـ- نوع الوظيفة.

اسئلة البحث:

يمكن ترجمة مشكلة البحث في صورة التساؤلات الآتية:

١- هل يمكن تصميم أداة تميز بين الأفراد وفقاً لمتصل (السلطوية - الإنسانية) كأساليب لضبط الفصل محققة لشروط تقنين المقاييس النفسية؟

٢- هل تختلف درجات الطلاب المعلمين على مقياس أساليب الفصل باختلاف خبراتهم في 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 الدراسي؟

٥- هل تختلف درجات المعلمين على مقياس أساليب ضبط الفصل باختلاف المرحلة التي 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 خريجي الثانوية العامة على مقياس أساليب ضبط الفصل عن أقرانهم من خريجي معاهد المعلمين والمعلمات؟

ثانيا: إجراءات 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.

وحاجتنا 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 أيديولوجية ضبط الفصل (P C I) على متصل « التسلطى - الإنسانى » يتصف فيه النمط التسلطى بالتركيز على الحفاظ على النظام، وعدم الثقة فى الطلاب، واستخدام العقاب فى ضبط وإدارة الفصل. فى حين يتصف

النمط الإنساني بأنه متسامح يتقبل آراء الطلاب، ويثق بهم، وهو مقتنع بإمكانية تنمية روح المسؤولية وال ضبط الذاتي. 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 تؤدي 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 بأيدولوجية ضبط الفصل، بحيث نستفيد من التصور بشكل عام دون الاعتماد 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 التسلسلي: (أ) الحفاظ على النظام من خلال الجفوة مع التلاميذ والتأكيد على توسيع الجفوة وعدم الاختلاط بهم (إبتعاد).

(ب) عدم الثقة بالطلاب (عدم الثقة).

(ج) إستخدام العقاب وفرض النظام من قبل المعلم (شدة - خارجي)

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

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

(ج) تنمية روح المسؤولية والضبط الذاتي (لين - داخلي)

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

المصدر الأول - يتمثل في البحوث التي سبق الإشارة إليها خاصة بحوث ويلور والأمثلة التي أعطاها عن أبعاد المقياس.

المصدر الثاني - 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 التي 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 (ج) فى النمط التسلطى «استخدام العقاب وفرض النظام من قبل المعلمين» مع المحور (ج) فى النمط الإنسانى «تنمية وروح المسؤولية والضبط الذاتى». وعند عمل هذه المقابلة بين المحاور تم حذف مجموعة أخرى من العبارات التى لا تخدم هذه المقابلة بين المحاور بشكل مباشر.

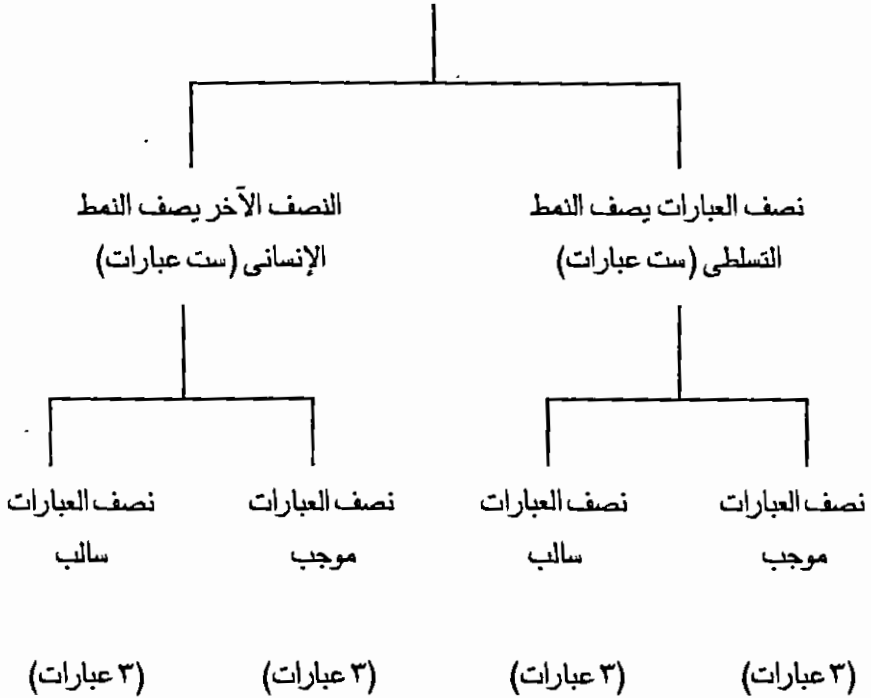
٥- **الخطوة الخامسة:** تم إعادة صيغة العبارات تحت كل محور من المحاور بحيث يكون نصفها ذو صيغة موجبة والنصف الآخر ذو

صيغة سالبة،، وعرضها على مجموعة من المتخصصين في الميدان التربوي من أساتذة التربية وعلم النفس وطرق التدريس، وأستبعد الباحثان كل العبارات التي لم يتم الموافقة عليها من قبل المتخصصين سواء لعدم وضوحها أو لعدم إنتمائها إلى المحور الذي وضعت فيه .

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

العبارات التي تنتمي إلى محور ما

(عبارات المحور (أ) وعددها إثنا عشرة عبارة)



شكل (٢) يوضح الصورة النهائية لعبارات كل محور (مثال توضيحي للمحور ١٠)

وهكذا مرت كل عبارة في الصيغة الأخيرة بثلاث مراحل وهي:
الانتماء للمحور، ثم الانتماء للنمط، ثم الانتماء لنوع الصيغة، وذلك
بالنسبة لكل عبارة من عبارات المقياس ويمكن كتابة عدد عبارات
المحور (أ) مثلاً كما يلي:

$$\text{عدد عبارات المحور (أ)} = 2 \times 2 \times 3 = 12 \text{ عبارة.}$$

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

٨- **الخطوة الثامنة:** تم إختيار أسلوب الاستجابة على عبارات المقياس وفقاً 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 - التى 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 التي تنتمي إليها واتجاه الصياغة

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

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

$$= ٢ \times ٦ + ٢ \times ٦ + ٢ \times ٦ = ٣٦ \text{ عبارة}$$

التقنين الإحصائي 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 في الفقرات الفردية، في حين يشتمل النصف الثاني على الفقرات الزوجية. وبعد ذلك حسب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في النصفين باستخدام معادلة بيرسون وكانت قيمة هذا الارتباط هي:

$$r = 0,88.$$

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

$$\text{معامل الثبات} = 0,93.$$

وهي قيمة مرتفعة ومقبولة في ميدان تقنين المقاييس النفسية.

- ٢- الاتساق الداخلي: وتعد معاملات الاتساق الداخلي للمقياس دليلا على مدى التجانس بين مفرداتها، ومن أكثر الطرق انتشارا هي الطريقة التي تعتمد على معادلة «كيودر - ريتشاردسون» وهي

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

$$r = \frac{n - 2c}{n - 1} - \frac{m - 1}{n - 1}$$

حيث ترمز n إلى عدد مفردات المقياس.

وترمز c إلى تباين درجات الأفراد على المقياس.

وترمز m إلى متوسط درجات الأفراد على المقياس.

وقيمة معامل الثبات المستخرج من المعادلة السابقة هو:

$$r = 0.65.$$

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

وفيما يلي جدول رقم (٢) يوضح بعض الملامح السيكمترية للمقياس، والتي أشتقت من عينة التقنين.

جدول (٢) يوضح بعض الإحصاءات الخاصة بعينة التقنين

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

ويوجد في الملحق رقم (١) جدول يوضح التوزيع التكراري والمدرج التكراري لدرجات عينة التقنين.

ب- صدق المقياس:

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

(١) الاتساق الداخلي للمفردات (صدق البناء):

ويعتمد قياس الصدق في هذه الحالة على مدى ارتباط كل مفردة من مفردات المقياس بالدرجة الكلية له. ومن الجدول التالي يتضح أن هناك عدد من المفردات غير المرتبطة بالدرجة الكلية للمقياس، وهي التي يجب أن يعاد النظر فيها مرة أخرى، وسوف يؤجل ذلك حتى يتم

إستخدام بقية الطرق الأخرى لصدق المقياس. ويلاحظ أن معظم المفردات ترتبط ارتباطاً دالاً بالدرجة الكلية عن مستوى ٠,٠٠١ وعددهم ٢٢ مفردة، كما ترتبط أربعة مفردات ارتباطاً دالاً بالدرجة الكلية عند مستوى ٠,٠١. في حين أن أربعة مفردات ترتبط ارتباطاً دالاً بالدرجة الكلية عن مستوى ٠,٠٥ وبذلك لا تبقى سوى «ست» مفردات هي التي لم ترتبط بالدرجة الكلية.

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

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	xx٠,٣٩٠	١٣	xx٠,٦١٢	٢٥	x٠,١٥٥
٢	٠,٠١٤	١٤	xx٠,٢٤٧	٢٦	xx٠,٤٢٤
٣	xx٠,٣٥٢	١٥	xx٠,٢٥٧	٢٧	xx٠,٢٢٦
٤	xx٠,٤٥٦	١٦	٠,٢٤٠	٢٨	٠,٠٢٨
٥	x٠,١٨٠	١٧	xx٠,٣٣٢	٢٩	xx٠,٢٦٣
٦	٠,٠٦٨	١٨	xx٠,١٤٠	٣٠	x٠,١٨٥
٧	xx٠,٣٣٠	١٩	xx٠,٢٩٣	٣١	xx٠,٤٢١
٨	xx٠,٤٠٨	٢٠	xx٠,٢٢٤	٣٢	xx٠,٣٦٨
٩	xx٠,٣٠٧	٢١	x٠,١٥٦	٣٣	xx٠,٢١٨
١٠	xx٠,٣٢٠	٢٢	٠,٠٦٠	٣٤	x٠,١٨٢
١١	x٠,٢١١	٢٣	xx٠,٢٨٤	٣٥	x٠,١٥٤
١٢	٠,٠٨٩	٢٤	xx٠,٤٧٤	٣٦	xx٠,٢٦٨

(xx) ردالة عند مستوى ٠,٠٠١ (x) ردالة عند مستوى ٠,٠٥

ويتبين من الجدول السابق أن المفردات غير المرتبطة بالدرجة الكلية للمقياس هي 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 في السمة التي يقيسها الاختبار ككل. (محمد عبد السلام أحمد، ١٩٧، ص ٢٥٨)

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 في الأداء على كل مفردة من مفردات المقياس. والجدول التالي يوضح معامل التمييز (النسبة الفائية) لكل مفردة من المفردات، ومستوى الدلالة الخاصة بكل منها:

جدول (٤) يوضح معاملات التمييز لكل مفردة من المفردات (ن=١، ن=٢=٤٧)

رقم المفردة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل التمييز
١	xx٥٤,١	١٣	٠,٥	٢٥	٣,١
٢	٠,١	١٤	٠,٠	٢٦	xx٣٣,٨
٣	xx٢١,٩	١٥	xx١٣,٨	٢٧	٣,٩
٤	xx٣٩,٠	١٦	٠,٧	٢٨	٠,٣
٥	١,٥	١٧	xx١٣,٤	٢٩	xx١١,٢
٦	٠,١	١٨	٣,١	٣٠	٣,٣
٧	xx١١,٨	١٩	xx١٦,٣	٣١	xx٦٠,٦
٨	xx٣٠,٦	٢٠	٥,٤	٣٢	xx٢٧,٧
٩	xx٧,٤	٢١	٦,٣	٣٣	xx٧,٩
١٠	xx٢١,٣	٢٢	٠,٠	٣٤	٤,٥
١١	xx١١,٢	٢٣	xx١٢,٧	٣٥	٣,٧
١٢	٣,٥	٢٤	xx٨٢,٠	٣٦	xx٩,٥

(xx) ف دالة عند مستوى > ٠,٠٠١ (x) ف دالة عند مستوى > ٠,٠١

(-) ف دالة عند مستوى > ٠,٠٥

ويتضح من الجدول السابق أن معظم مفردات المقياس تميز تميزا عاليا (> ٠,٠١) بين مجموعتي الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة على المقياس ككل، ومجموعة الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة عليه وعدد هذه المفردات ٢٢ مفردة، أما المفردات التي تميز بين المجموعتين عند مستوى الدلالة أقل من أو يساوي 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 ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، إضافة إلى حذف المفردتين رقم ١٨، ٢٥. وبالنسبة للمفردتين رقم ٥، ٣٠ سيتم الحديث عنهما في 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، ص ٥٧٣).

واستخدم الباحثان فى التحليل طريقة المكونات الأساسية لاستخراج العوامل، ثم تدويرها تدويراً متعامداً بطريقة الفارماكس، بالاعتماد على برنامج "SPSS" المستخدم فى التحليلات الإحصائية فى العلوم الإنسانية. وقد تم استخراج إثني عشر عاملاً، أجرى تدويرها تدويراً متعامداً، حذفت المفردات التى يقل تشبعها بالعامل عن (٤, ٠)، وبناء

عليه فقد تم إستبعاد ثلاثة عوامل لتشبعهم بمفردتين فقط، حيث لا يمكن تفسير العامل بأقل من ثلاث مفردات وهم العامل السادس والتاسع والثاني عشر، كما صعب تفسير العامل الثامن والحادي عشر. ومن الملاحظ أن أغلب العبارات التي 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 يلي توضيح لهذه العوامل والمفردات التي 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 ينبغي	٠,٨٤	ب	سالب
٣	معظم التلاميذ لا يقدرّون 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 بالمعاني التالية: عدم قيام التلميذ بما يكلف به من قبل معلمه مما يؤدي إلى عدم ثقة المعلم به كما أنهم لا يقدرون ما يبذله المعلم من جهد في سبيل تعليمهم وعليه فهم ليسوا محل ثقة المعلم بهم وتقديره لهم. ففي الوقت الذي 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 السلبي للمعلم عن التلاميذ في عدم قيامهم بما يكلفون وعدم تقديرهم لدور المعلم وعدم ثقته بما يقولونه نظريا لعدم تنفيذه عمليا ويتضح مما سبق تطابق هذا العامل مع المحور الثاني (ب) في النمط التسلسلي وهو عدم ثقة المعلم بالطلاب.

العامل الثاني: تنمية روح المسؤولية

رقم الفقرة	الفقرة	التشبع	المحور	الاتجاه
٩	ينبغي أن يتعلم التلاميذ القدرة على اتخاذ القرارات بأنفسهم	٠,٨٦	ج	موجب
١٥	يجب أن يكون المعلم قادرا على تنمية روح المسؤولية لدى التلاميذ	٠,٧٥	ج	موجب
٣٢	يجب أن يقوم المعلم بتأنيب التلميذ المسيء أمام زملائه حتى يشعروا بالإثم	٠,٦٧	ج	موجب
٢٧	يجب أن يسمح للتلميذ بحرية أكبر في القيام بالأنشطة التعليمية المختلفة	٠,٥٣	ج	موجب

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

يتضح إذا تشبع هذا العامل بالمفردات الدالة على تنمية روح المسؤولية كما تم تصوره نظريا من قبل ولذا فيعتبر هذا العامل متسقا مع البعد الثالث من النمط الانساني والخاص بتنمية روح المسؤولية والضبط الذاتي (ج +).

العامل الثالث: (ضرورة استخدام العقاب)

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

يتضح تشبع العامل الثالث بالمفردات التي تعكس ضرورة الشدة في 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 التسلى (ج -) 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 استخدام المعلم لأساليب العقاب المختلفة مع التلاميذ	٠,٥٠	ج	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	المفردة	التشبع	المحور	الاتجاه
١٧	إذا ضحك المعلم مع تلاميذه فإن زمام	٠,٨٤	أ	سالب
	الفصل يقلت من يده			
٣٥	ينبغي أن لا يسمح بالهمس بين التلاميذ	٠,٦٨	أ	سالب
١	صداقة المعلم لتلاميذه غالبا ما تؤدي إلى	٠,٦١	أ	سالب
	مواقف غير مريحة			
٢	معظم التلاميذ يأخذون مسئولياتهم بأخذ	٠,٥٨	ج	موجب
	الجد ويمكن الاعتماد عليهم			

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

العامل السادس : (تقبل آراء الطلاب والثقة بهم)

رقم المفردة	المفردة	النشبع	المحور	الاتجاه
٢٣	ميلول إهتمامات التلاميذ تستحق الانتباه	٠,٨٤	ب	موجب
	من قبل المعلم			
٢٤	سيفكر التلاميذ لأنفسهم بشكل جيد إذا	٠,٧٨	ب	موجب
	سمح لهم بذلك			
١١	من المتوقع أن يحب التلاميذ معلمهم إذا	٠,٣١	ب	موجب
	أحترم آراءهم			

يتضح تشبع هذا العامل تشبعا غالبا بالمفردتين رقم (٢٣)، (٢٤) الموضحين سابقا واللذان تدوران حول تقبل المعلم لاهتمامات تلاميذه والثقة بقدرتهم على التفكير السليم إذا سمح لهم بذلك. إضافة إلى تشبع المفردة رقم (١١) وإن كان ضعيفا عن تشبع المفردتين السابقتين إلا أنها تشير أيضا إلى حب التلاميذ لمعلمهم الذي يحترم ويتقبل آراءهم.

وهذا العامل يتفق مع التصور النظري للباحثين عن البعد الثاني من مكونات النمط الإنساني (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 لتصوير الأنماط لأساليب ضبط الفصل كما يدركها المعلمون وفيما يلي 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 تشبعتات مفردات المقياس فى صورتها النهائية على العوامل التى نتجت من التحليل العاملى لمصادقية الارتباطات الخاصة بدرجات التلاميذ .

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

الجدول (٥) يوضح قيم تشعبات مفردات المقياس في صورتها النهائية على العوامل التي نتجت من التحليل العاملي لمصفوفة الارتباطات 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						٠,٦٢٧	٠,٩٢٠			٠,٨٨٤
٩										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
النسبة المئوية للتباين الكلي										

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 التي انطلق الباحثان منها في وضع مفردات المقياس.

المعايير:

إستخدم الباحثان طريقة «المعايير المثينة» باعتبارها من أكثر الطرق إنتشارا في ميدان المقاييس النفسية، وهي وسيلة جيدة لتحديد موضع أى فرد يستخدم المقياس بالنسبة لمجموعته. كما تم حساب الإرباعيات لاستخدامها في تحديد من يقعون في طرفي المقياس، وللتمييز بين نمطى ضبط الفصل لدى المعلمين.

ثانيا: عينة الدراسة:

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

جدول (٦) يوضح معايير المقياس بالنسبة لمجموعات المستجيبين المختلفة

المئذنى	طلاب الدبلوم الخاص	طلاب الدبلوم العام	طلاب المستوى الرابع	طلاب المستوى الثالث	طلاب المستوى الثانى	المجموعة الكلية
٣٠ = ن	٥٥ = ن	٤٥ = ن	٣٨ = ن	٣٤ = ن	٢٠٢ = ن	
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
١,٢٥	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
٢,٥٠	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
٣,٧٥	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 ١ ترمز إلى الإربعى الأول.

٢، ترمز إلى الإربعى الثانى، الوسيط.

٣ ترمز إلى الإربعى 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 يلي أعداد الأفراد في المجموعات التي شملتها عينة الدراسة:

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

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

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

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

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

المجموع الكلى لمجموعات المستجيبين = ٢٠٢ مستجيباً

- وقد تم تحديد متغير العمر على أساس أن المجموعة (أ) 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 في التدريس والتي لم تتجاوز عام دراسى يمثلوا المجموعة (أ).

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

مستوى الدلالة	ف	متوسط المربعات	د. ح	مجموع المربعات	مصدر التباين
٠,٠٠٨	٣,٤٩	٣٠١,٣	٤	١٢٠,٥	بين المجموعات
		٨٦,١	١٩٧	١٦٩٧٤,٩	داخل المجموعات، الخطأ،
			٢٠١	١٨١٨٠,٤	الكل

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

قيمة دنكان	الفروق بين المجموعات					المجموعات مرتبة حسب قيم المتوسطات
	مجموعة ٢١	مجموعة ٣١	مجموعة ٤١	مجموعة ٥٠	المتوسط	
٤,٤٦	٣,٥٦	٥,٦٤	٦,١٥	٧,٠٧	٧٤,٣٠	١- طلاب المستوى الثانى
٤,٣٣		٢,٠٨	٢,٥٩	٣,٥١	٧٠,٧٤	٢- طلاب المستوى الثالث
٤,١١			٠,٩٢	١,٤٣	٦٨,٦٦	٣- طلاب الدبلوم الخاص
				٠,٥١	٦٨,١٥	٤- طلاب المستوى الرابع
					٦٧,٢٣	٥- طلاب الدبلوم العام

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 في المجموعات الثلاث وتحت كل متغير

المجموعة	الجنس		العمر		الخبرة		التخصص		المجموع
	بنين	بنات	أ	ب	أ	ب	أدبي	علمي	
١- مجموعة ١٠، (طلاب المستوى الثاني)	٢٠	١٤	٢٦	٨	٣١	٣	٢٩	٥	٣٤
٢- مجموعة ٢٠، (طلاب المستوى الثالث والرابع)	٥٣	٣٠	٦٨	١٥	٦٢	٢١	٢٣	٦٠	٨٣
٣- مجموعة ٣٠، (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 في مرحلة الدراسة الجامعية.

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

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

مجموعة المعلمين وعددهم ٣٨ معلما.

مجموعة الإداريين وعددهم ٤٧ إداريا.

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

المعلمين ذوى الخبرة فى المرحلة الابتدائية 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 المعياري	٩,٢٩	٩,٣٢	٨,٧٨	٩,٣١	٩,٨٩	٩,٥١
الخطأ المعياري	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 الإحصائي لنتائج الدراسة ومناقشتها:

فى هذا الجزء من الدراسة اسخدمت مجموعة من الأساليب الإحصائية 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، كما تمت مناقشة نتائج التحليلات الإحصائية فى ضوء نتائج الدراسات السابقة .

وفيما يلى عرض لنتائج الدراسة مبدئين بنتائج تحليل التباين ثلاثى الإتجاه لمتغيرات الخبرة، والمستوى، والجنس وهو النموذج الذى إتضح دلالة 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 الثلاثي لمتغيرات الخبرة والمستوى والجنس:

وتم البدء بعرض نتائج هذا النموذج لعدم دلالة التباين في النماذج الأخرى والتي احتوت على بقية متغيرات الدراسة، والجدول التالي يوضح نتائج التحليل.

جدول (١١) يوضح تحليل التباين الثلاثي للمتغير المستوى، والجنس، والخبرة

مصدر التباين	مجموعة المربعات	د. ج	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التأثير الرئيسي:					
الخبرة	١١٠٤,٢	(٤)	٢٧٦,٠	٣,٢٩	٠,٠١
المستوى	٣٥٥,٧	١	٣٥٥,٧	٤,٢٥	٠,٠٤
الجنس	٧٤٦,٤	٢	٣٧٣,٣	٤,٤٥	٠,٠١
التفاعل الثنائي:					
الخبرة × المستوى	٢,٠	١	٢,٠	٠,٠٢	غير دالة
الخبرة × الجنس	٥٧٢,٢	٢	٢٨٦,١	٣,٤١	٠,٠٣
المستوى × الجنس	١٧٧,٩	١	١٧٧,٩	٢,١٢	غير دالة
الخبرة × المستوى × الجنس	٢١,٤	٢	١٠,٧	٠,١٢	غير دالة
التفاعل الثلاثي:					
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		
المكلى:	١٨١٨٠,٤	٢٠١	٩٠,٤٥		

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

أولاً - بالنسبة للتباين الرئيسي للمتغيرات يلاحظ أنه عند مستوى ٠,٠١، وتتمثل هذه الدلالة في 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. وفهم 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 دلالاته 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	الدالة
	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 وتم 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 بأيدولوجية ضبط الفصل.

وبناء على هذه النتيجة، سوف يتم تحليل النتائج الخاصة بالمتغيرات الأخرى 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 ثنائي الاتجاه (2-way) لمتغيري الخبرة والمستوى الدراسي

مصدر التباين	مجموعة المربعات	د. ج	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
التأثير الرئيسي	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:	١٦٥٩٥,٢	١٦٩	٨٤,٦		
الخطأ					
المجموع الكلي	١٨١٨٠,٤	٢٠١	٩٠,٤٥		

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

كما يلاحظ دلالة التباين المفسر في النموذج بشكل أوضح قيمة في النموذج السابق مع تساوى التباين الكلي للنموذجين.

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

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

الخبرة	الدراسات العليا (أ)	المستوى		المجموع
		الثالث والرابع (ب)	الثاني (ج)	
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)

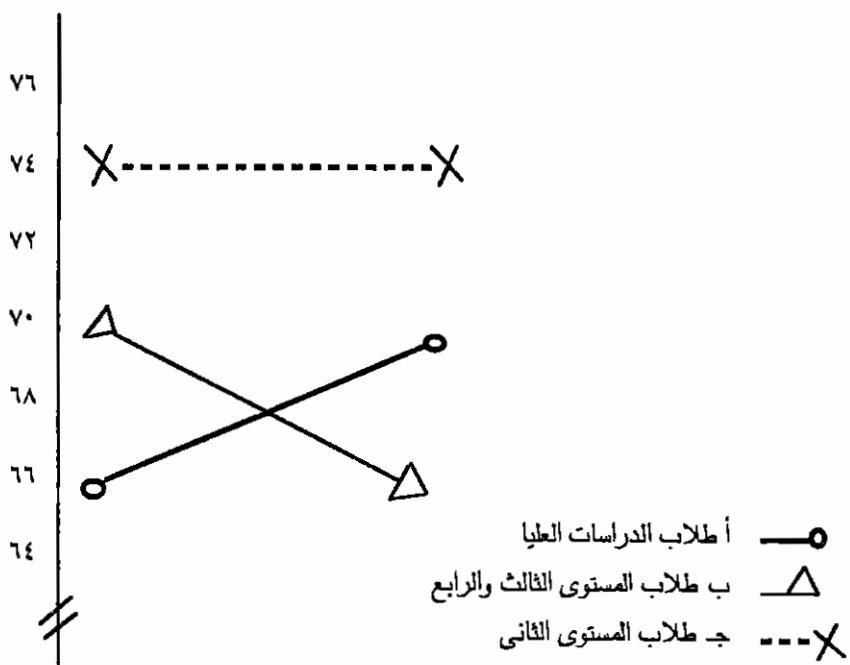
ويتضح من الجدول السابق أن أعلى المجموعات هم طلاب المستوى الثاني سواء منهم ذوى الخبرة الطويلة (ممن درسوا عاملين فأكثر وعددهم قليل).

وعلى كل حال فهؤلاء الطلاب هم أكثر المجموعات ميلاً لاستخدام الأسلوب الإنساني فى ضبط الفصل، وذلك لعدم معاشتهم للموقف التدريسي الفعلى ويليهم مجموعة طلاب المستوى الثالث والرابع ذوى الخبرة القصيرة، وهم غالباً ممن لم يسبق لهم التدريس سوى فى برامج التدريبية العملية، وهى ليست محك حقيقى لتعرف الطلاب على الأسلوب الأمثل لضبط الفصل، فهم أكثر ميلاً لاستخدام الأسلوب الانساني 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 معاشتهم 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 الدراسي



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

بالنسبة لعامل الخبرة:

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

درجاتهم (٧٠,٥٢) على مقياس ضبط الفصل، في مقابل متوسط المجموعة الأخرى ذوى الخبرة الطويلة في 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 أسلوب ضبط الفصل الأمثل، ومن هؤلاء هوى (١٩٦٩)، وهوى وريس (١٩٧٧) ومكارثر (١٩٧٨). بينما يرى آخرون مثل زكنر وجراننت (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 معاشتهم 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 ١٩, ٦٥ فى حين أن متوسط درجات الطلاب ذوى الخبرة القصيرة فى التدريس = ٧١, ٧٠، والفرق بينهما يساوى ٥, ٥٢ وهو فرق جوهري، وهو ما يشير بزيادة الاقتراب من الخط التسلى لذوى الخبرات الطويلة فى التدريس، على عكس تصورات ذوى 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 ٤٦, ٦٨ فى حين أن المعلمين ذوى الخبرة القصيرة (عام واحد فقط فى التدريس) كان متوسط درجاتهم يساوى ٦١, ٦٦ 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) وهي تعتمد كما سبق أن أشرنا على مقارنة الفروق بين متوسطات المجموعات المختلفة بالقيم الناتجة من المعادلة:

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

حيث n هي المتوسط التوافقي لاعداد المجموعات

والجدول التالي يوضح تلك المقارنات.

جدول (١٥) يوضح المقارنة بين متوسطات المجموعات الثلاث

المجموعات	مجموعة (جـ)	مجموعة (ب)	مجموعة (أ)	قيم دنكان
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

المجموعات	مجموعة (ج)	مجموعة (ب)	مجموعة (أ)	قيم دنكان
	٧٤,٢٦	٧٠,٧١		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 يلي: - 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 (ج)	مجموعة (أ)	مجموعة (ب)	قيم دنكان
	٧٤,٠٠	٦٨,٤٦	٦٥,١٩	
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 (ج)، 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

مصدر التباين	د. ح	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 استخدمت 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

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

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 معاشة 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 إقتراباً 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 التي يدرسون فيها؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم إجراء تحليل التباين أحادي 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 اليمينية 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 الأقسام العلمية والأقسام الأدبية وكانت نتائج التحليل كما يلى :

جدول (٢١) يوضح تحليل التباين لطلاب الأقسام العلمية والأدبية

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 الأقسام العلمية والأقسام الأدبية.

السؤال السابع : وينص هذا التساؤل على ما يأتى :

هل تختلف درجات الطلاب المعلمين خريجي الثانوية العامة على

مقياس أساليب ضبط الفصل عن أقرانهم خريجي معاهد المعلمين والمعلمات؟

من المعلوم أن خريجي معاهد المعلمين والمعلمات قد أعدوا إعداداً تربوياً للقيام بالتدريس في المرحلة الابتدائية، في الوقت الذي لم يأخذ فيه خريجي الثانوية العامة أى مقررات تربوية. ولذلك فقد طرح السؤال السابق على افتراض أن برامج الإعداد التربوي في معاهد المعلمين والمعلمات دور في أساليب ضبط الفصل وللإجابة على هذا التساؤل تم إجراء تحليل التباين لدرجات الطلاب المعلمين من خريجي الثانوية العامة ومعاهد المعلمين والمعلمات والجدول التالي 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 الكلي	١٥٦	١٤٤٧٠,٤			

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة بين درجات الطلاب المعلمين خريجي الثانوية العامة والطلاب المعلمين خريجي معاهد المعلمين والمعلمات، فالإعداد المهني المسبق لطلاب معاهد المعلمين لم يظهر دوراً في 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

مصدر التباين	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 في المجموعات العمرية المختلفة، ولذا فيمكن القول بأن متغير العمر لا يعد عاملاً مميزاً بين الأفراد في اختيارهم لأساليب ضبط الفصل. والجدول التالي يوضح الاحصاءات الخاصة بالمجموعات العمرية المختلفة.

جدول (٢٤) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية

للمجموعات العمرية المختلفة

المجموعة	عدد الافراد في كل مجموعة	متوسط وحتهم في 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 في متوسطات درجات الأفراد في مقياس ضبط الفصل، حيث تتراوح الانحرافات حول المتوسطات العام بين ٢, ٠, ٤, ١ وهي انحرافات لم يثبت التحليل الإحصائي جوهريتها. وسبقت الإشارة في بداية التحليل إلى أن اشتراك متغير العمر مع بقية العوامل التي أدخلت في تحليل التباين ثلاثي الاتجاه لم يثبت أنه يتفاعل مع أى من العوامل الثلاث الداخلة في النموذج، ولذا فقد تمت معالجته بشكل مستقل، ولم يتضح أيضاً من التحليل تأثيره في ضبط الفصل. مما يجعلنا نقول أن عمر المعلم أو الطالب المعلم لا يعد عاملاً أساسياً في الاتجاه نحو ضبط الفصل.

مراجع

- (١) اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق فى التعليم بالولايات المتحدة (مريكية ١٩٨٤) «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 Concerns of Students Becoming Science Teachers in the Yemen Arab Republic, A ph. D Thesis, Stirling University, the U. K.
- (8) Cohen, L. (1978) Educational research 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 McIntgre, 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 Teaching Concerns", *Journal of Teacher Education*, 34 (4), 32-6.
- (15) Veenman, Simon (1984), "Perceived problems of Beginning Teachers", *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-78.
- (16) Willower, D. J. et al., (1967), *The School and Pupil Control Ideology*. Pennsylvania 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 في إحداها شرط ضروري ولازم لنجاح الموقف التدريسي. ويقوم الباحثان في هذه الدراسة بعرض المحاولات المختلفة لدراسة نماذج ضبط الفصل، وتقديم واحد منها باعتباره من أكثر هذه النماذج ملائمة، وهو نموذج «أيدولوجية ضبط الفصل» الذي يدور حول توصيف نمطي لإدارة 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 بتقنيه تقنيا 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 الثانى الذى 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 ذوي 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 باختلاف وظائفهم (معلمين فى مقابل القائمين بالاعمال الإدارية) من خريجي كليات التربية. كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق بين الطلاب المعلمين باختلاف التخصص الدراسى أو المدارس التى تخرجوا منها قبل إلحاقهم بكلية التربية (ثانوية عامة أو معاهد إعداد المعلمين).