

مدى ممارسة معلمي مدارس مدينة نابلس الحكومية
دورهم بصفقتهم مربين من وجهة نظرهم؟

نابلس - فلسطين
2015

ملخص

إيماننا بدور المعلم في بناء الأجيال الواعدة وتجسيد الهوية والانتماء، وإيماننا بأن المعلم هو مرب بالدرجة الأولى قبل أن يكون معلما، ونظرا لما يشهده العصر الحاضر من تحديات تقنية ومادية وأخلاقية، فقد حاولت الباحثة في هذه الدراسة التعرف على: (1) فيما إذا كان المعلم الفلسطيني في مدارس مدينة نابلس الحكومية يقوم بدوره كمرب، (2) وفيما إذا كان هذا الدور يتأثر بمتغيرات مستقلة ذات علاقة كالنوع الاجتماعي للمعلم، والمرحلة التعليمية التي يدرس فيها، ومستوى الشهادة الأكاديمية التي يحملها، وسنوات خدمته في سلك التربية والتعليم، وتأهيله التربوي في مساقات التربية وعلم النفس.

ولتحقيق هذا الغرض، وضعت الباحثة استبانة تكونت من (46) فقرة وفق مقياس "ليكرت" عكست دور المعلم كمرب في أربعة مجالات:

1- مجال مراقبة سلوك الطالب وضبطه.

2- مجال إرشاد الطالب وتوجيهه.

3- مجال تشجيع الطالب وإثابته.

4- مجال المحاكاة عن طريق القدوة الحسنة.

وزعت الاستبانة على عينة عشوائية بسيطة من معلمي مدارس مدينة نابلس الحكومية بلغت (256) استبانة: (159) من المعلمين الذكور، و (97) من المعلمات الإناث.

حللت بيانات الدراسة باستخدام الإحصاء الوصفي تارة، والإحصاء التحليلي تارة أخرى، وتوصلت إلى النتائج التالية:

- كان المتوسط العام لإجابة المعلمين على جميع فقرات الإستبانة (4.44) من أصل خمس نقاط، وكانت ممارساتهم لمجال القدوة الحسنة أعلى وبفرق له دلالة إحصائية من ممارستهم لمجال الضبط والمراقبة، ومجال الإثابة والتشجيع، ولكن ليس أعلى من مجال الإرشاد والتوجيه.
- لم يظهر اختبار (ت) ولا اختبار (ف)، فرقا إحصائيا في ممارسة المعلم لدوره كمرب باعتبار متغير النوع الاجتماعي، أو المرحلة التعليمية، أو مستوى الشهادة الأكاديمية، أو فئات سنوات الخدمة في سلك التربية والتعليم، أو التأهيل التربوي.

هذا وقد جاءت النتائج ضمن مناقشات وتوصيات من أجل دراسات مستقبلية لاحقة.

Abstract

The extent that the Palestinian teachers in Nablus city government schools act as educators form their points of view?

Prof. Afnan N. Darwazeh, Methods of Teaching and Graduate Studies Department, College of Educational Sciences, An-Najah University, Nablus, Palestine.

Having the firm belief in the teacher's role in building up promising generations, embodying identity and belonging specially in this age of technology, and believing, as well, in the fact that the teacher is firstly an educator before being a teacher, the researcher carried out this study to investigate: 1) whether the school teachers act as educators besides being teachers, 2) and whether this role is influenced by their gender, the educational stage they teach in, the level of their academic degree, years of their teaching experience, and the qualifying courses they attended in education and psychology.

To accomplish the aims of the study, the researcher set a "Likert scale" 46-item questionnaire, reflecting the teacher's educational role in four domains:

- Observing and monitoring student's behavior domain,
- Guiding and counseling student's behavior domain
- Encouraging and rewarding student's behavior domain.
- Modeling domain in which the teachers make of themselves a good model to be imitated by students.

The questionnaire was distributed to a random sample consisted of two hundred and fifty six teachers: 159 male and 97 female, teaching in different classes and stages at Nablus government schools.

The data were analyzed by using descriptive and analytic statistics. They revealed the following results:

- The whole mean of the teachers responses on the questionnaire was (4.44) out of five points.
- The modeling domain was practiced significantly more than observing and monitoring, or encouraging and rewarding domain, but not than the guiding and counseling one.
- Neither t-test, nor F-test revealed any significant effect with respect to these following independent variables: gender, the educational stage, the level of academic degree, years of teaching experience, and the qualifying courses attended by teachers in education and psychology.

These results came along with discussions and recommendations for further future research.

مشكلة الدراسة: إطارها النظري والدراسات السابقة حولها:

يؤكد التربويون في كل مكان أمثال " روبرت جانيه؛ ودافيد ميرل" (دروزه، 2001، ط3، الفصل الثالث، ص: 1-30) أن دور المعلم في المدرسة لا يقتصر على تدريس الطالب المواد المنهجية المضغوطة بين دفتي كتاب، وتحقيقه للأهداف المعرفية والنفس حركية فقط، إذ أن مثل هذه المهام تعد أساسية يقوم بها المعلم دون تردد (دروزه، 2010). وإنما يجب أن يتعداه إلى تربية الطالب وإكسابه الأدب والأخلاق والسلوك الحسن والتصرف اللبق وتنمية الحس العام والذوق والفن والوجدانيات، وهذا ما يعرف بالأهداف الوجدانية العاطفية التي على المعلم أن ينميها لدى طلبته كنمط من أنماط الأهداف التربوية العامة التي تكلم عنها "كراثول وبلوم ومارشيا" (Krathwohl, Bloom, & Masia, 1964), أو ما يعرف بالاتجاهات الإيجابية التي تكلم عنها "جانيه وبرجز" (Gagne & Briggs, 1979), pp. 45-58 كإحدى الأهداف التربوية العامة، سيما وأنا نعيش في عصر تقني متغير ظهر فيه مفاهيم ومبادئ جديدة خارجة في بعضها عن عرفنا العام ومعايير مجتمعنا، وأحدث تغييرات اجتماعية جوهرية إن لم نواجهها بالشكل الصحيح فسوف يكون لها الأثر السلبي على أبنائنا وطلبتنا وثقافتنا. وبالتالي فمهمة المعلم في العصر الحاضر لا تقتصر على التدريس وإنما أخذت تكبر وتتسع وتتعاظم لتطال الأهداف الوجدانية التي تتعلق بالأدب والأخلاق وتنمية الاتجاهات الإيجابية (الجيار، 2006؛ حسن، 2007، ع(160)، حسن، 2008، ع(164)، حسن، 2008، ع(165)؛ Nucci, 1997).

إن قيام المعلم بالمهام التربوية الأخلاقية . إلى جانب تدريسه . غدا ضرورة ملحة في هذا العصر التقني الذي يشهد ثورة علمية وسكانية ومهاراتية متطورة، عصر طغى عليه الانفتاح وسرعة التواصل والاتصالات لدرجة أن الإنسان أصبح يعيش في قرية صغيرة لا يعيقه فيها حدود، ولا يقيد قيود. ونتيجة لذلك، فقد أصبح بإمكان الإنسان أن يتواصل مع أخيه الإنسان في أي وقت ومكان يريد، فيعرف أخباره، ويطلع على مستجدات علمه ومنتجاته، ويعلم آخر خطته واستراتيجياته، ويقف على طريقة تفكيره ونمط ثقافته. نعم، إننا نعيش في عصر أصبح فيه الحاسوب وشبكة الإنترنت يهيمنان على كل شيء من أمور الحياة، عصر يتسم بالسرعة والدقة والنظام والانفتاح والحرية ونمو العقل والشخصية (إبراهيم، 1999).

كل هذه السمات والتطورات والتغيرات ساهمت . بطريقة أو بأخرى . في تغير دور المعلم ومواصفات وظيفته، فأصبح دوره أكثر تعقيدا وتنوعا وتعدادا حتى أخذ يكبر ويتسع ويتنوع ليظال شخصية الطالب من جميع جوانبها: الوجدانية، والجسمية، والعقلية، والاجتماعية (دروزه، 2007، ع11). لقد أصبح دور المعلم يركز على تفهم الطالب وحاجاته ومشكلاته واستقلالته وتطلعه إلى حرية الرأي والتعبير والعمل والاكتشاف، والنظر إليه كإنسان قائم بذاته، سيما وأن الطالب يظل محور العملية التعليمية في التربية الحديثة، وأن كل شيء معد لتعليمه وتربيته وتنميته. من هنا، أصبح من واجب المعلم في هذا العصر تفهم مشاكل الطالب النفسية والأخلاقية والسلوكية المتعلقة بالمجال الوجداني، بالقدر الذي يتفهم فيه حاجته إلى اكتساب العلم والمعرفة والمهارات التقنية والمتعلقة بالجانب المعرفي والنفس حركي. لقد أصبح المعلم أبا وأخا وصديقا ومرشدا يتفهم حاجات الطالب ويتحسس مشاكله، ودوافعه، ويعمل

على مساعدته، ويسهل عملية تكيفه مع المدرسة والمجتمع، إلى جانب تعليمه المواد الدراسية وتزويده بالحقائق والمعرفة والمعلومات (العبدان، 2008).

وبالتالي، فقد أصبح دور المعلم في هذا العصر يؤكد على أهمية التفاعل بين المعلم والطالب في غرفة الصف وخارجها فتيح المجال للطالب لأن يتواصل معه ويسأل ويستفسر ويناقش وييدي رأيه ويحاوره بطريقة موضوعية، سواء أكان ذلك عن طريق اللقاءات المباشرة الهادفة، أو عن طريق البريد الإلكتروني، أو البلغون، أو إرسال الرسائل الصغيرة التي تستفسر عن نقطة تتعلق بتعلمه، وتجيب عن تساؤلاته (دروزه، 2007، ع11؛ Pomoni, 2009).

ومع هذا، ورغم تعدد دور المعلم وتنوع مهامه، ورغم انفتاحه على الطلبة وإيمانه بالتعامل معهم بطريقة ديمقراطية واحترام، إلا أن دور المعلم ما زال محدودا في تربية الطالب وجدانيا وإكسابه الأدب والأخلاق، وما زال مقصرا في ملاحظة سلوكه وتصرفاته، وما زال مقصرا في متابعته وتهذيبه، وخاصة أننا نعيش في عصر طغت فيه التكنولوجيا والماديات على مجريات الحياة والروحانيات، واستخدمت فيه شبكة الإنترنت بشكل واسع وعم الانفتاح العالمي. وبالتالي، وعلى الرغم من الحسنات التي أفرزتها التكنولوجيا ومساهماتها في التقدم العلمي والتقني والاقتصادي والاجتماعي، إلا أن هذه التكنولوجيا نفسها أفرزت بعض السلبيات التي لا يستهان بها، وتركت أثرا سلبيا على الطالب والإنسان بعامه. من هذه السلبيات . على سبيل المثال . اللامبالاة، والتسيب، وعدم الانضباط، والعنف وعدم احترام قيم المجتمع ومعايير (حسن، 2007، ع166)، وعدم احترام الغير، وعدم المحافظة على المواعيد، وعدم الجدية في العمل، ناهيك عن النفاق وعدم الإخلاص في القول والعمل، وحب المال والتسلق والمراكز الإدارية على حساب الجودة والتطوير والتنوعية. هذا إلى جانب مظاهر الاستهتار، والتوتر النفسي، والقلق على المستقبل، والعناد، والتحدي، وانتهاك الخصوصية إلكترونيا وغير إلكتروني، إلى آخره من السلبيات التي قد تعبر عن نفسها في سلوكيات سلبية مشاغبة غير مرغوبه (دروزه، 2010، مرجع سابق؛ العبدان، 2008، مرجع سابق).

كل هذه المظاهر السلبية وغيرها دعت الأهالي والمربين والمسؤولين في وزارات التربية والتعليم أن يتساءلوا، كيف يجب أن يكون دور المعلم في هذا العصر، وهل يقتصر دوره على إعطاء المعلومات والتدريس أم يجب أن يتعداها إلى الناحية الوجدانية ومراقبة سلوك الطالب وتهذيبه وإكسابه الأدب والأخلاق وحسن التصرف؛ إذ أن من المعروف في مجال التربية والتعليم أن الأهداف الوجدانية هي من الأهداف التي يسعى المعلم لأن يجدها في سلوك طلبته ويديريهم عليها، إلى جانب الأهداف المعرفية، تلك الأهداف التي تتعلق بتربيتهم وأخلاقهم واتجاهاتهم ومبادئهم وتصرفاتهم ليجلعم أعضاء صالحين في المجتمع، وهي أهداف أشد خطورة في بعض الأحيان عما جاء في المناهج من علم ومعرفة، ولعل هذا هو السبب الذي أطلق على الوزارة الخاصة بالتعليم وزارة التربية والتعليم وليس وزارة التعليم فقط (دروزه، 2001، مرجع سابق) و (Narvaes & Lapsley, www.nd.edu)

إن المظاهر السلبية التي يديها بعض الطلبة في المدارس والجامعات أصبحت تستدعي من المعلم أن يراقب سلوك الطالب ويضبطه، ويوجهه الوجهة الصحيحة، ويتابعه. لقد أصبح من الضروري للمعلم أن يلفت نظر الطالب إلى السلوك السيء غير مرغوب فيه بطريقة ديمقراطية، والعمل على تصحيحه وتعديله فور وقوعه. لقد أصبح من الضروري للمعلم أن يبين للطالب أهمية التحلي بالأخلاق الحميدة كقيمة إنسانية وجمالية وروحية تفيده في تهذيب إحساسه ومشاعره وذوقه وشخصيته وطريقة تعامله مع الآخرين، ومن ثم إعداداه لأن يكون عضوا صالحا مفيدا في المجتمع، كضرورة أن يتحلى بفضيلة الصدق، والأمانة، والتعاون، والتبرع، والتسامح، والعفو عند المقدرة، والعدل، والحرية، والمساواة. لقد أصبح من واجب المعلم في هذا العصر أن يشجع الطالب على احترام قوانين المدرسة وأنظمتها، والمحافظة على المواعيد ودقتها، واحترام الكبير ومساعدته، واحترام ملكية الآخر وعدم العبث بها، والمحافظة على النظافة الشخصية وجمال البيئية (www.lakii.com/vb/archive/index).

كما أصبح من واجب المعلم أن يلفت نظر الطالب إلى طريقة سلوكه وتصرفاته وأقواله وأفعاله ومظهره وحديثه وملبسه وجلسته وغيرها من سائر السلوكيات التي تعبر عن شخصيته، بحيث يبين له الصح من الخطأ، والمسموح من غير المسموح، والسلوك الحسن من السيء، والقانون من عدم القانون، والجمال من القبح، والإيمان من الكفر، والهزل من الجدية، وتحمل المسؤولية من اللامبالاة والتكالية (www.academic.udaytom Gardiner) ولقد أصبح من واجب المعلم أيضا كما تبين "نكسي" (Nucci, 1997) أن يشرح للطالب أهمية التحلي بالأخلاق الحميدة قولاً وعملاً ويبين له أن مردودها الإيجابي على نفسه وحياته ومستقبله ونجاحه قبل أن يبين له مردودها على الآخرين، إذ أن هذه القيم هي في حد ذاتها تعد سلوكيات خيرة تحمل في جوهرها القيم الإجتماعية والروحية والجمالية والفنية والدينية والإنسانية والتي يجب أن يحافظ عليها محافظته على نفسه، ويحرص عليها حرصه على علمه والحصول على شهادته، وهذا ما أكد عليه حديثا "كاني" (Canay, 2011) حيث أفاد أن المعلم بإمكانه أن يقوم بعدة أدوار لتنمية القيم وأخلاق عند طلبته، فالشرح والتوضيح النظري لهذه القيم لا يكفي، وإنما يجب أن يتبع بممارسة وتدريب على هذه القيم من خلال التفاعل مع الطلبة في غرفة الصف، كما يمكن للمعلم أن يكسب طلبته المهارات التي يحتاجونها لتنمية القيم والأخلاق الذاتية لديهم بأنفسهم، إلى جانب ما يزرعه المعلم فيهم من قيم وأخلاق. ويضيف "ريان" (Ryan) (www.jte.sagepub.com) أن مهمة المعلم لا تقتصر على تدريس ما جاء في المنهاج من معلومات، وإنما يجب تعريفهم بقيم الجماعة والمجتمع وتمثلها في سلوكهم.

هذا الدور للمعلم للمعلم وعلى الرغم من أهميته فما زال لا يحظى بالاهتمام الكافي من الدراسات المسحية على أرض الواقع، باستثناء القليل الذي جاء في الأدب التربوي الغربي والتي منها ما قام به "هينسون" (Henson, 2000) حيث حاول التعرف في دراسته فيما إذا كان معلمو ما قبل الخدمة يدركون دورهم في تنمية الجانب الأخلاقي لدى الطلبة، ولتحقيق هذا الغرض، استخدم عينة عشوائية تكونت من (30) معلما ومعلمه، وفحص دورهم المتعلق بتنمية الجانب الأخلاقي لدى الطلبة، وكانت النتيجة أن المعلمين يدركون أن المدرسة هي مكان مناسب لتنمية الأخلاق، ويدركون أيضا أن عليهم مسؤولية شخصية لتنمية هذا الجانب، ومع هذا فهم يعتقدون أن دور المعلمين والآباء غائبا في هذا المجال، كما أن برامج تربية المعلم تقتصر إلى وجود خطة واضحة لمعالجة المشاكل التي تتعلق

بالجانب الأخلاقي، وبالتالي فعلى المسؤولين في برامج تدريب المعلم أن يأخذوا بعين الاعتبار المجال الأخلاقي لدى وضعهم الخطط التدريبية إلى جانب المجالات الأخرى المتعلقة بتربية المعلم وتدريبه.

وفي دراسة أخرى لـ "وود سون" (Woodson, 2010) فقد حاول فيها التعرف فيما إذا كان المعلمين المسيحيين في الجامعات الذين يدرسون المساقات ألكترونيا، يراعون الجانب الأخلاقي والروحي في التعليم إلى جانب المجال العقلي المعرفي، ومن ثم تربية الطالب بشكل متكامل. ولتحقيق هذا الغرض أخذ عينة عشوائية من المعلمين الجامعيين الذي يعلمون ألكترونيا بلغت (325) معلما ومعلمة، سحبت من (23) مؤسسة تعليمية مسيحية، وطلب منهم أن يستجيبوا ألكترونيا لاستبانة تعلقت بثلاث قضايا رئيسية: (1) تنمية الانسجام في نظام المعتقدات لدى الطلبة، (2) تنمية التفاعل بين الطلبة والمعلمين، (3) إتاحة الفرصة للبروفيسورز بأن يجعلوا من أنفسهم قدوة حسنة للطلبة. أجري التحليل على (203) استبانة راجعة، وكانت أهم النتائج التي توصل لها أن معظم المعلمين المسيحيين الذين يدرسون عن طريق الإنترنت يراعون الأمور الثلاثة المذكورة وهم يدرسون، كما أنهم يعون لمسؤوليتهم نحو تعليم الطلبة بشكل متكامل: أخلاقيا، ومعرفيا.

وفي السياق نفسه فقد قام كل من "كوينو و أجاك" (Kowino et al., 2011) بدراسة حاولا فيها التعرف على الأسباب التي تكمن وراء التباين بين أهداف تربية الدين المسيحي في المدارس الثانوية وبين تحقيق هذه الأهداف على أرض الواقع، وقد استخدمنا لهذا الغرض عينة عشوائية طبقية تكونت من (343) طالبا في المدارس الثانوية المسيحية و (16) مدرسا فيها سحبوا من مجتمع أصل تكون من (3225) طالبا و (48) معلما، ثم جمعوا معلومات عنهما من خلال أربعة وسائل: (1) سلالمة التقدير، (2) واختبارات الطلبة التحصيلية، (3) ومقابلات معمقة، (4) وتحليل وثائق إرشادية، وتوصلوا إلى أن المعلمين نادرا ما يستخدمون الطرق الفاعلة في تنمية المهارات الأخلاقية لدى الطلبة، مع العلم أن مناهج التربية المسيحية في هذه المدارس تتضمن عناصر تتعلق بتنمية مثل هذه المهارات لدى الطلبة، إلا أن استخدام المعلمين لطرائق تدريسية عقيمة هي المسؤولة عن عدم اكتساب الطلبة هذه المهارات الأخلاقية، ثم يخلصان إلى القول بأن عدم اكتساب المهارات الأخلاقية تتعلق بعقم الطرائقة التعليمية التي ينتهجها المعلمون، وليس في الطلبة أنفسهم، أو المنهاج المدرسي، أو أهدافه.

هكذا نلاحظ مما جاء في الأدب التربوي والدراسات السابقة، أن دور المعلم لا يقتصر على تنمية الجانب المعرفي الإدراكي لدى الطلبة، وإنما يتعداه إلى الجانب الأخلاقي الوجداني، وخاصة في هذا العصر الذي أصبح فيه التعلم والتعليم ألكترونيا، وقل فيه التواصل بين الطالب والمعلم وأسرته المدرسة وجها لوجه، فضلا على أن كثيرا من التربويين أمثال "جانية"، و "كاني"، و "ودسون"، و "دروزه" ركزوا في أبحاثهم على أهمية الجانب الأخلاقي في التعليم لإيمانهم بأن تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة والأخلاق لهو أهم بكثير من تعليم ما جاء في المناهج من معلومات.

من هنا، وانطلاقاً من الأدب التربوي المتعلق بدور المعلم بصفته مربياً، فإن الباحثة ترى أن دور المعلم مربياً يمكن أن يتعلق في أربعة مجالات:

- 1- **مجال الضبط والمراقبة:** وفيه يقوم المعلم بمراقبة سلوك الطالب سواء أكان داخل غرفة الصف أو في مرافق المدرسة؛ وذلك لرصد السلوك الحسن المرغوب، والسلوك المشاغب غير المرغوب، بهدف ضبطه ومتابعته وتعديله.
- 2- **مجال التوجيه والإرشاد:** وفيه يقوم المعلم بلفت نظر الطالب إذا ما قام بسلوك غير مرغوب، ومن ثم توجيهه وإرشاده وتبيان له محاسن السلوك الحسن، ومساوئ السلوك السيء وأثرهما على دراسته ونجاحه وشخصيته بعامه.
- 3- **مجال التشجيع والإثابة:** وفيه يقوم المعلم بمكافئة الطالب على السلوك الحسن وتشجيعه، ومعاقبته على السلوك السيء غير المرغوب وفق ما يتفق وقوانين المدرسة وأنظمتها.
- 4- **مجال القدوة الحسنة:** وفيه يربي المعلم الطالب ويكسبه الأدب والأخلاق عن طريق أن يجعل من نفسه قدوة حسنة وأ نموذجاً يحتذى به الطالب في تصرفاته وأعماله، وألفاظه وأقواله، ومبادئه وأخلاقه، ومظهره العام.

هذه المجالات الأربعة تشكل الإطار الذي يستطيع المعلم فيه أن يربي الطالب على الأدب والأخلاق، ويكسبه السلوكيات الإيجابية المرغوبة التي تسعى المؤسسة التعليمية إلى أن تجدها في سلوك الطالب؛ وذلك لكي تجعل منه عضواً صالحاً في المجتمع يحسن التصرف اتجاه نفسه والآخرين. ولما كانت الدراسات التجريبية أو المسحية على أرض الواقع تكاد تكون معدومة وخاصة في العالم العربي، فإن الدراسة الحالية حاولت أن تستطلع على أرض الواقع فيما إذا كان المعلمون في مدارس مدينة نابلس يمارسون دورهم بصفقتهم مربين إلى جانب تعليم ما جاء في المناهج.

مشكلة الدراسة:

لما كان العصر الذي نعيش فيه عصراً تقنياً يستخدم فيه الحاسوب وشبكة الإنترنت بشكل كبير، عصر يتسم بالماديات وسرعة الاتصالات والانفتاح العالمي، مما أدى إلى ظهور مفاهيم ومبادئ قد تعد غريبة نوعاً ما عن ثقافة مجتمعنا العربي ومنظومتنا التربوية؛ ولما كان دور المعلم في المؤسسة التعليمية من ناحية أخرى لا يقتصر على تحقيق الأهداف المعرفية، والنفس حركية، المتعلقة بدراسة ما جاء في المنهاج من معرفة ومعلومات، وإنما يتعداها إلى الأهداف الوجدانية المتعلقة بالأدب والأخلاق والوجدانيات والاتجاهات الإيجابية والروحانيات (Krathwohl, Bloom, & Marsia, 1964 ; Gagne & Briggs, 1979)، وذلك من أجل أن تكتمل شخصية الطالب، ولما كان معظم الأدب التربوي المتعلق بدور المعلم كمربٍ على حد علم الباحث، مقتصر على الناحية النظرية فقط والشروحات والتعليقات والمدونات دون وجود ولا حتى دراسة واحدة تتناول الموضوع بطريقة استطلاعية

ميدانية؛ فإن الدراسة الحالية تحاول التعرف فيما إذا كان المعلم الفلسطيني في مدارس مدينة نابلس الحكومية دوره كمرب في أربعة مجالات: (1) المراقبة والضبط، (2) الإرشاد والتوجيه، (3) والإثابة والتشجيع، (4) والقدوة الحسنة.

هدف الدراسة:

كان الهدف من هذه الدراسة هو:

- 1- التعرف على الدرجة التي يقوم بها المعلم الفلسطيني في مدارس مدينة نابلس بدوره كمرب من وجهة نظره.
- 2- التعرف على أي من هذه المجالات يقوم بها المعلم أكثر من غيرها، أي مجال مراقبة سلوك الطالب وضبطه، أم مجال توجيهه وإرشاده، أم مجال تشجيعه وإثابته، أم مجال القدوة الحسنة ؟
- 3- التعرف فيما إذا كان ممارسة المعلم لدوره كمرب يتأثر بنوعه الاجتماعي، ومستوى المرحلة التعليمية التي يدرس فيها، ومستوى شهادته الأكاديمية الحاصل عليها، وسنوات خدمته في سلك التربية والتعليم، وفيما إذا كان مؤهلاً تربوياً أم لا.

أهمية الدراسة:

لعل أهمية الدراسة تنطلق من القاعدة التي تقول بأن التربية السليمة هي الأساس في تخريج الأجيال الواعدة، وبناء المجتمعات الناهضة، ومواكبة الأمم الراقية، إلى درجة أنها تعد . في بعض الأحيان . أهم من تعليم ما جاء في المناهج من علم ومعرفة. إن ضرورة اهتمام المعلم في تحقيق الأهداف الوجدانية لا تقل أهمية عن اهتمامه في تحقيق الأهداف المعرفية، والنفس حركية، التي تكلم عنها "بلوم، 1956م" في تصنيفه للأهداف التربوية. وبالتالي، فإن الكشف عن مدى قيام المعلم الفلسطيني لدوره كمرب، ومعرفة أي المجالات التي يمارسها أكثر من غيرها، سيساعدنا كمربين وباحثين، التعرف فيما إذا كان المعلم يقوم بهذا الدور أم أنه مقصر فيه، وذلك بهدف رفع توصية للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم، وتوجيههم إلى ما يجب فعله إزاء تنمية دور المعلم كمرب، ومن ثم تدعيمه وتعزيزه؛ وذلك لما في ذلك من أثر على بناء شخصية الطالب بشكل متكامل، وإعداده لأن يكون عضواً صالحاً في المجتمع.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1- إلى أي مدى يقوم المعلم الفلسطيني في مدارس مدينة نابلس الحكومية بدوره كمرب ؟
- 2- أي مجال من مجالات الدراسة يقوم به المعلم أكثر من غيره، أي مجال الضبط والمراقبة، أم مجال الإرشاد والتوجيه، أم الإثابة والتشجيع، أم القدوة الحسنة؟
- 3- هل هناك فرق إحصائي على مستوى ثقة (& = 0.05). فأحسن، في ممارسة المعلم لهذه المجالات الأربعة، وإن كان هناك فرق، فأين يوجد مثل هذه الفرق؟

4- ما الممارسات التي يقوم بها المعلم كمرب بنسبة (85%) فأعلى, وما الممارسات التي يقوم بها بنسبة (15%) فأدنى؟

5- هل يتأثر دور المعلم كمرب: (1) بنوعه الاجتماعي (ذكر , أنثى), (2) والمرحلة التعليمية التي يدرسون فيها (أساسية من الصف الأول وحتى العاشر؛ وثانوية من الصف الحادي عشر إلى الثاني عشر, وأساسية وثنانوية معا وتشتمل على كل الصفوف من (1-12) ومستوى الشهادة الأكاديمية التي يحملها (كلية مجتمع متوسطة, بكالوريوس, ماجستير فأعلى), (4) وسنوات خدمته في سلك التربية والتعليم (1-5 سنوات, 6-10, 11-15, 16 سنة فأكثر), (5) وفيما إذا كان مؤهلا تربويا دارسا لمساقات في التربية وعلم النفس, أم لا؟

الطريقة والإجراءات

منهج البحث:

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي تارة, وذلك لحساب المتوسطات, والنسب المئوية؛ والمنهج التحليلي تارة أخرى, باستخدام تحليل التباين الأحادي للمقياس المعاد (One-way Repeated Measure Design), وتحليل التباين الأحادي (One-way Analysis Of Variance), حتى إذا ما أظهر اختبار (ف) العام في كل من التحليلين دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$). فأحسن, فسيجرى تحليل التباين اللاحق (Post-hoc Analysis of Variance) باستخدام اختبار "سيداك" في حالة تحليل التباين للمقياس المعاد, واختبار "شيفيه" في حالة تحليل التباين الأحادي, وذلك لتحديد مكان الدلالة الإحصائية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مدارس مدينة نابلس والبالغ عددها (129) مدرسة حكومية أساسية وثنانوية تابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية والتي يعمل فيها (2018) معلما ومعلمة.

عينة الدراسة:

سحبت عينة عشوائية بسيطة (Simple Random Sample) من المجتمع الأصل, بلغ عددها (300) معلما ومعلمة, وزعت عليهم استبانة الدراسة, رجع منها (256) استبانة, فكان منها (159) من المعلمين الذكور, و (97) من الملمات الإناث.

أداة الدراسة:

كانت أداة الدراسة عبارة عن إستبانة عكست فقراتها دور المعلم كمرب في أربعة مجالات: (1) مجال الضبط والمراقبة واشتمل على (6 فقرات, 2) ومجال الإرشاد والتوجيه واشتمل على (14) فقرة, ومجال الإثابة التشجيع واشتمل على (22) فقرة, (4) ومجال القدوة الحسنة واشتمل على (4) فقرات, ليلعب عدد فقرات الاستبانة في النهاية (46) فقرة اشتملت على معظم الاحتمالات التي يمكن للمعلم أن يمارسها في نطاق دوره كمرب. بنيت فقرات الاستبانة على غرار مقياس " ليكرت " ذي الخمسة أوزان بحيث أعطي وزن (5) ليدل على أن المعلم دائما ما يمارس مضمون الفقرة, و(4) غالبا, (3) أحيانا, (2) نادرا, و (1) أبدا لا يمارسها.

أما الجزء الثاني من الإستبانة، فكان عبارة عن صفحة معلومات شخصية تسأل المعلم عن نوعه الإجتماعي (ذكر , أنثى), والمرحلة التعليمية التي يدرس فيها (أساسية, ثانوية, أساسية وثانوية معا), ومستوى الشهادة الأكاديمية التي يحملها (كلية مجتمع متوسطة أو ما يعادلها, بكالوريوس, ماجستير فأعلى), وسنوات خدمته في سلك التربية والتعليم (1-4, 5-9, 10-14, 15-19, 20 سنة فأكثر), وفيما إذا كان مؤهلاً تربوياً دارساً لمساقات في التربية وعلم النفس (نعم , لا).

صدق الاستبانة:

عملت الباحثة على التأكد من صدق الاستبانة ومدى ملاءمتها للهدف الذي وضعت من أجله, ألا وهو التعرف على مدى ممارسة معلم المدرسة لدوره كمرب, وذلك بأن عرضت الإستبانة في صورتها المبدئية على عينة عشوائية من المعلمين في مدارس منطقة نابلس يدرسون في صفوف ومراحل دراسية مختلفة: أساسية, وثانوية, وأساسية وثانوية معا, بلغ عددها (15) معلماً ومعلمة؛ وعلى خمسة محكمين من زملائها الذين يحملون شهادة دكتوراه في مجال التربية والتعليم: اثنين منهم تخصص أساليب التدريس, وثلاثة تخصص علم نفس تربوي, وطلبت من الجميع أن يحكموا فيما إذا كانت فقرات الاستبانة في مضمونها تعكس دور المعلم كمرب, وذلك بعد أن زودتهم بتعريف لكل مجال من المجالات التي اشتملت عليها الاستبانة كما ذكرت أعلاه, ثم طلبت منهم إضافة, أو حذف, أو تعديل ما يرونه مناسباً.

وبعد أن جمعت الباحثة الإستبانة من المحكمين, وحللت ردود فعلهم, فقد كانت معظم ردودهم إيجابية تشيد بشمولية فقرات الإستبانة لدور المعلم كمرب, باستثناء بعض الملاحظات اللغوية الطفيفة, والتي جميعها أخذت بعين الاعتبار.

ثبات الاستبانة:

حسب معامل ثبات الاستبانة باستخدام معادلة "كرونباخ ألفا", فكان ($r = 0.96$). في حين كان معامل الثبات لمجال المراقبة والضبط ($r = 0.74$), ومجال الإرشاد والتوجيه ($r = 0.91$), ومجال الإثابة والتشجيع ($r = 0.9$), ومجال القدوة الحسنة ($r = 0.84$). وفي ضوء ما تقدم ترى الباحثة أن صدق الاستبانة, وثباتها يؤمنان الحد المطلوب للثقة بنتائج الدراسة.

الإجراءات:

اتصلت الباحثة قبل البدء بالدراسة بمديرية تربية وتعلم مدينة نابلس, وأخبرتها بهدف الدراسة, ثم أمنت لهم العدد المطلوب من الاستبانة لتوزيعها على عينة عشوائية من معلمي مدارس مدينة نابلس الحكومية, مع التأكيد على ضرورة تقيد المعلمين بالتعليمات التي جاءت فيها, وكان توزيع الاستبانة في الفصل الأول من العام الدراسي (2010 - 2011). وبعد أسبوعين, تسلمت الباحثة الاستبانة من المديرية مشكورة, ثم حللت الباحثة بيانات الدراسة باستخدام برنامج SPSS , باستخدام الإحصائيات المناسبة وفق أسئلة الدراسة.

النتائج:

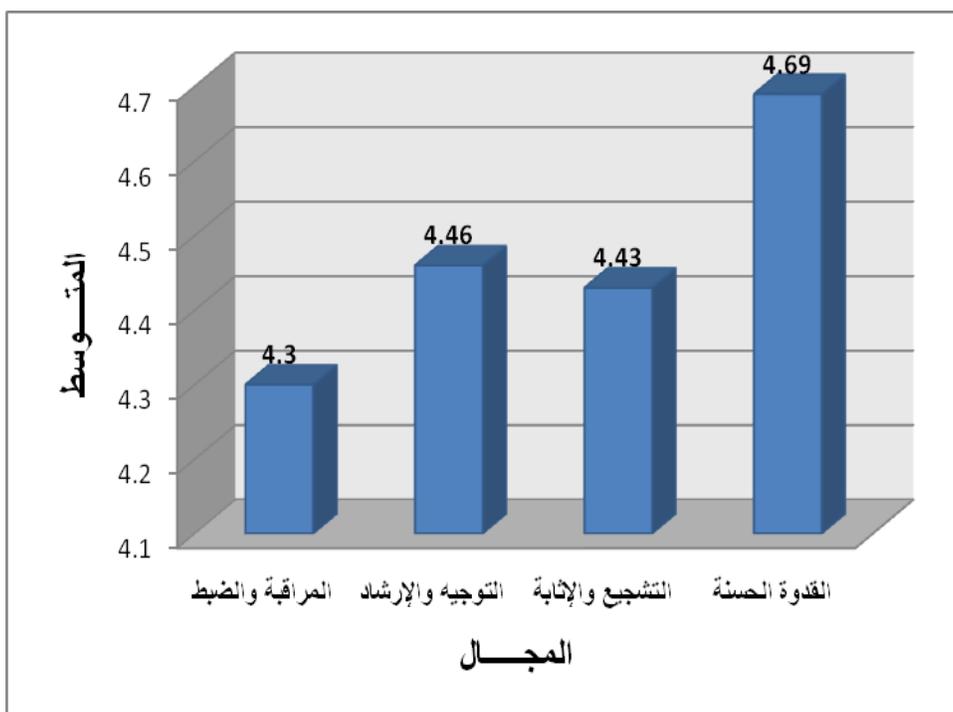
عولجت بيانات الدراسة باستخدام الإحصاء الوصفي تارة عن طريق حساب المتوسطات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية، والإحصاء التحليلي تارة أخرى عن طريق حساب قيمة اختبار (ت) واختبار (ف) العام، و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- أظهر المتوسط العام لإجابة المعلمين على جميع فقرات الاستبانة، أن المعلمين يرون أنفسهم بأنهم يقومون بدورهم كمربين بنسبة جيد جدا مرتفع (88.8%)، حيث بلغ متوسط إجابتهم على جميع فقرات الاستبانة (م = 4.44). وبهذه النتيجة نكون قد أجبنا عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة ألا وهو: " إلى أي مدى يقوم المعلم في مدارس مدينة نابلس بدوره كمرب؟"، وذلك عن طريق بيان المتوسط العام لجميع فقرات الاستبانة، والنسبة المئوية العامة لها (أنظر ملحق رقم 1).

2- أظهرت متوسطات إجابة المعلمين على كل مجال من مجالات الدراسة، أن مجال القدوة الحسنة هو أكثر مجال يقوم به المعلم في دوره كمرب، حيث حاز على أعلى المتوسطات (م = 4.69)، يليه على التوالي: مجال التوجيه والإرشاد (م = 4.46)، فالتشجيع والإثابة (م = 4.43)، وأقلها مجال الضبط والمراقبة (م = 4.30). (انظر جدول رقم 1 و شكل رقم 1). وبهذه النتائج نكون قد أجبنا عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة ألا وهو: " أي مجال من مجالات الدراسة يقوم به المعلم أكثر من غيره، أهو مجال الضبط والمراقبة، أم مجال الإرشاد والتوجيه، أم الإثابة والتشجيع، أم القدوة الحسنة؟"، وذلك عن طريق بيان المتوسط والنسبة المئوية لكل مجال.

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المراقبة والضبظ	4.30	(0.55)	(666:3)	*0.000
التوجيه والإرشاد	4.46	(0.48)		
التشجيع والإثابة	4.43	(0.49)		
القدوة الحسنة	4.69	(0.50)		
المتوسط العام	4.44	(0.45)		

جدول رقم 1. المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجات الحرية ومستوى الدلالة الإحصائية لكل مجال من مجالات دور المعلم كمرب.



شكل رقم 1. الرسم البياني لمتوسطات المجالات التي يمارسها المعلم في دوره كمرب

3- أظهر اختبار (ف) العام لتحليل التباين للمقياس المعاد دلالة إحصائية بين المجالات، ولدى استخدام اختبار " سيداك " في تحليل التباين اللاحق لتحديد مكان الدلالة الإحصائية فقد أظهر النتائج التالية:

- أ. إن هناك فرقا إحصائيا في ممارسة المعلم لمجال القدوة الحسنة، ومجال الإرشاد والتوجيه، ومجال الإثابة والتشجيع، عن مجال المراقبة والضبط، ولصالح المجالات الأولى الثلاث على التوالي.
- ب. إن هناك فرقا إحصائيا في ممارسة المعلم لمجال الإرشاد والتوجيه، ومجال الإثابة والتشجيع ولصالح مجال الإرشاد والتوجيه، مع عدم وجود فرق بين مجالي الإرشاد والتوجيه والقدوة الحسنة.
- ت. إن هناك فرقا إحصائيا في ممارسة المعلم لمجال القدوة الحسنة ومجال الإثابة والتشجيع ولصالح مجال القدوة الحسنة. وبهذه النتائج نكون قد أجبنا عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة ألا وهو: "هل هناك فرق إحصائي على مستوى ثقة ($\alpha = 0.05$) فأحسن، في ممارسة المعلم لهذه المجالات، وإن كان هناك فرق، فأين مكان مثل هذه الفرق؟"، وذلك عن طريق تحديد هذا الفرق بين المجالات (انظر جدولي رقم 2 و 3).

جدول رقم 2. نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي متعدد القياسات المتكرر

لفحص دلالة الفروق بين المجالات الأربعة

قيمة ولكس لامبدا	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	Fقيمة	مستوى الدلالة
0.096	3	666	63.692	*0.000

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

جدول رقم 3. تحليل التباين اللاحق باستخدام اختبار "سيداك" (Sidak) للمقارنات

الثنائية بين المجالات الأربعة

المتوسط المجال	المراقبة والضبط	التوجيه والإرشاد	التشجيع والإثابة	القدوة الحسنة	المجال
4.30		-.152*	-.393*	-.124*	المراقبة والضبط
4.46			-.242*	.028	التوجيه والإرشاد
4.43				.269*	التشجيع والإثابة
4.69					القدوة الحسنة

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

4- إن أكثر ما يمارسه المعلم في تربية الطالب وبنسبة تصل إلى (85%) فأعلى كان يتعلق بمجال القدوة الحسنة أولاً، ثم مجال الإثابة والتشجيع، في حين أن أضعف ما يمارسه المعلم في تربية الطالب وبنسبة تقل عن (15%) كان يتعلق بمجال المراقبة والضبط (انظر جدول رقم 4 و 5). وبهذه النتائج نكون قد أجبنا عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة ألا وهو: "ما الممارسات التي يقوم بها المعلم كمرب بنسبة (85%) فأعلى، وما الممارسات التي يقوم بها بنسبة (15%) فأدنى؟" وذلك عن طريق عرض هذه الفقرات، مع متوسطاتها العامة، ونسبتها المئوية.

النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط	الفقرة
95%	0.52	4.75	أحرص على أن أكون قدوة حسنة للطالب في تصرفاتي وأفعالي.
94.6%	0.50	4.73	أقوم بلفت نظر الطالب إذا ما قام بسلوك غير مرغوب فيه.
93.6%	0.60	4.68	أحرص على أن أكون قدوة حسنة للطالب في مظهري العام.
93.2%	0.62	4.66	أحرص على أن أكون قدوة حسنة للطالب في أقوالي وألفاظي.
93.2%	0.67	4.66	أحرص على أن أكون قدوة حسنة للطالب في مبادئ وأخلاقي.
93.2%	0.60	4.66	أحث الطالب أن يكون صادقا في أقواله وأفعاله.

أثني على الطالب الذي يحترم الآخرين ويقدرهم.	4.61	0.58	%92.2
أوضح للطالب قيمة الصدق كخلق حسن.	4.60	0.65	%92
أثني على الطالب الذي يقدر الوقت ويلتزم بالمواعيد.	4.59	0.57	%91.8

جدول رقم 4. الفقرات التي يمارسها المعلم بنسبة (85%) فأعلى مرتبة تنازليا

النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط	الفقرة
%77.2	1.08	3.86	أحض الطالب على تجميل بيئة المدرسة:عمل الحقائق, وزراعة الأصص..الخ
%78.4	1.06	3.92	أتعاون مع المرشد النفسي الاجتماعي فيضبط سلوك الطالب غير المرغوب.
%79	0.94	3.95	أحض الطالب على العمل التطوعي مهما كان بسيطاً.
%79.6	0.97	3.98	أتعاون مع أولياء الأمور في ضبط سلوك الطالب غير المرغوب.
%84.6	0.84	4.23	أشجع الطالب أن يكتشف الخطأ بنفسه حال وقوعه.
%85.0	0.91	4.25	أتعاون مع مدير المدرسة في ضبط سلوك الطالب غير المرغوب.
%85.8	0.80	4.29	أحث الطالب أن يغير سلوكه غير المرغوب فيه بالترغيب لا بالترهيب.

جدول رقم 5. الفقرات التي يمارسها المعلم بنسبة (15%) فأدنى مرتبة تصاعدياً

5- لم يظهر اختبار (ت) لمتغيرين مستقلين, واختبار (ف) لأكثر من متغيرين مستقلين, فرقا إحصائياً في ممارسة المعلم لدوره كمرب باعتبار متغير النوع الاجتماعي (م = 4.43 للمعلمين الذكور مقابل م = 4.50 للمعلمات الإناث), أو المرحلة التعليمية التي يدرس فيها المعلم (م = 4.47 لمعلمي المرحلة الأساسية مقابل م = 4.36 لمعلمي المرحلة الثانوية, مقابل م = 4.41 لمعلمي المرحلة الأساسية والثانوية معا), أو مستوى الشهادة الأكاديمية التي يحملها (م = 4.42 للحاصلين على شهادة كلية مجتمع متوسطة مقابل م = 4.45 لحملة البكالوريوس, مقابل م = 4.50 لحملة الماجستير فأعلى), أو فئات سنوات الخدمة في سلك التربية والتعليم (م = 4.47 لمعلمي فئة (1-5), و م = 4.46 لمعلمي فئة (10-6), و م = 4.43 لمعلمي فئة (11-15), و م = 4.40 لمعلمي فئة (16 سنة فأكثر), أو التأهيل التربوي (م = 4.44 للمعلمين المؤهلين تربوياً مقابل م = 4.44 لغير المؤهلين). وبهذه النتائج نكون قد أجبنا عن السؤال الأخير من أسئلة

الدراسة والذي يتساءل فيما إذا كان قيام المعلم بدوره كمرب يتأثر بمثل هذه المتغيرات المستقلة المذكورة، وذلك عن طريق بيان هذه المتوسطات التي لم يظهر تحليل التباين أي فرق إحصائي عليها.

مناقشة النتائج والتوصيات:

كان الهدف من هذه الدراسة التعرف فيما إذا كان المعلم الفلسطيني في مدارس مدينة "نابلس" الحكومية يقوم بدوره كمرب، وفيما إذا كان يقوم بهذا الدور عن طريق مراقبة سلوك الطالب وضبطه، أو عن طريق توجيهه وإرشاده، أو عن طريق تشجيعه وإثابته، أو عن طريق القدوة الحسنة بأن يجعل من نفسه أنموذجاً يحاكيه الطالب ويقلده بطريقة غير مباشرة؟

وجاءت النتائج لتقول أن المعلم الفلسطيني في هذه المدارس يرى نفسه بأنه يقوم بدوره بصفته مربياً بنسبة عالية، حيث بلغت (88.8%)، وكأن لسان حاله يقول بأن ما يعترض بعض الطلبة أحياناً من سلوكيات سلبية لا دخل لها فيها، وإنما ترجع إلى عوامل خارجة عن إرادته، كالأُسرة، والمجتمع، والعصر التقني، والانفتاح العالمي، واستخدام الإنترنت الذي أدى بالطالب إلى الاطلاع على ثقافات مجتمعية غريبة عن ثقافته العربية الإسلامية. هذه النتيجة تتفق مع ما أدلى به كل من "إبراهيم" (1999)، و "حسن" (2008)، و "دروزة" (2010) في أبحاثهم حيث أفادوا أن العصر التقني الذي نعيش فيه، وما يعترضه من انفتاح غير مضبوط هو الذي أدى إلى إصابة الحياة بالخلل في جوانب متعددة، حيث تخلى الإنسان فيه عن كثير من المبادئ والقيم الأخلاقية، وانتشر الفساد وظهرت سلوكيات غير مقبولة كتعاطي المخدرات، والإرهاب، والرشوة والاختلاس، وضياح الحقوق،.. كما أن نتيجة الدراسة تتفق مع ما أفادت به "الجيار" في بحثها (الجيار، 2006) حيث قالت: "اعترافاً بأن هناك تغيرات وتحولات انعكست آثارها على مجتمعنا التي ترك النظام العالمي الجديد بصماته جلياً عليها، فأصابت نسقه القيمي بالعديد من صور الضعف والوهن، مما أدى إلى سلبيات أصابت نظمنا الاجتماعية، فكان التفكير الاجتماعي... مضيعة أن متغيرات العصر وتحدياته قد فرضت نفسها على التربية وعلى المدرسة ومن ثم على المعلم كعنصر من عناصرها، فتعددت مسؤولياته وأدواره، حيث لم يعد الأمر قاصراً على دوره التعليمي التدريسي، بل امتد ليشمل العديد من الأدوار، فهو ميسر ومقوم وناشر للمعرفة ومرب وخبير تدريس ومرشد وقائد ومجدد ومطور وقدوة ومثل؛ ولكي يكون المعلم كل هذا، لا بد أن يكون منظماً مربياً..."

من ناحية أخرى، فقد بينت نتائج الدراسة الحالية أن أكثر الممارسات التي يقوم بها المعلم الفلسطيني في مدارس مدينة نابلس بصفته مربياً جاءت في مجال القدوة الحسنة، يليها على التوالي مجال الإرشاد والتوجيه، فالإثابة والتشجيع، وأقلها كان في مجال المراقبة الضبط. هذه النتائج تقع في إطار المنطق إذ لا أحد ينكر أن وظيفة المعلم في المدرسة تتركز في عملية التدريس، وبالتالي، لا يستطيع المعلم أن يأخذ من زمن الحصة الدراسية وقتاً ليقوم بتربية الطالب إذا ما أظهر سلوكيات غير مرغوبه أو خارجة عن القانون، وكل الذي يستطيع أن يقوم به هو أن يوجه الطالب إلى الطريق المستقيم ويرشده بالكلمة الحسنة، أو يشجعه ويثيبه على السلوك الحسن بطريقة عابرة. أما أن يقوم المعلم بمراقبة سلوك الطالب وضبطه ومتابعته وتعديله بشكل مقصود، فهذا يحتاج إلى وقت إضافة إلى زمن

الحصّة الدراسية، وذلك حتى يستطيع أن يناقش مشكلة الطالب مع مدير المدرسة، أو مع المرشد النفسي والاجتماعي في المدرسة، أو متابعتها مع الأهل والآباء وأولياء الأمور خارج المدرسة، كما لا يستطيع المعلم أن يقوم بمثل هذه المهام إن لم يكلف بها رسمياً، وإن لم يعط الوقت الكافي لها، وإن لم يجد القدر الكافي من التعاون من قبل مدير المدرسة، والمرشد النفسي، وأولياء الأمور، إذ أن متابعة الطالب خارج المدرسة تعد مهام ليست من مسؤولية المعلم، وكل الذي يستطيع عمله هو أن يوجه الطالب بين الحين والآخر إذا ما بدر منه سلوكاً سلبياً، أو أن يقوم بتشجيعه وإثابته إذا ما بدر منه سلوكاً إيجابياً؛ حيث أن مهمة التدريس الملقى على عاتقه، وما تتطلبه من تحضير، وتدريس، وتطبيق إختبارات وتصحيح، ورصد علامات؛ علاوة على النشاطات المدرسية التي يكلف بها، كلها تعيقه من أن يكرس جزءاً من وقته وجهده لمراقبة سلوك الطالب وضبطه، أو توجيهه وإرشاده بشكل مقصود ومدروس. وبالتالي، فكل الذي يستطيعه المعلم هو أن يجعل من نفسه قدوة حسنة في تصرفاته وأعماله، وأقواله وألفاظه، ومبادئه وأخلاقه، ومظهره العام، والتي عن طريقها يستطيع الطالب أن يكتسب كثيراً من السلوكيات الإيجابية والأدب والأخلاق وذلك عن طريق محاكاته وتقليده، أما إذا كان لا بد من أن يقوم المعلم بهذه الواجبات المتعلقة بالمراقبة والضبط والإشراف والمتابعة بشكل منظم، فتوصي الباحثة أن يعطى الوقت الكافي لها، وأن يخفف نصابه التدريسي، وأن يعطى علاوة أو ترقية مادية أو معنوية عليها.

هذه النتيجة تتفق مع ما جاء في بحث "نارفيز و لابسلي" (www.nd.edu, Narvaez & Lapsley) حيث أفادا أن تربية الطالب خلقياً تأتي عن طريق الهدف الخفي للمناهج، وعن طريق الربط بين الصفات الخلقية والممارسة العملية وعن طريق القدوة الحسنة وليس عن طريق تكريس حصص تعلم الأخلاق بشكل مباشر، وأضافا . باستغراب . من الذي يستطيع . في النهاية . أن يحدد الأخلاق ويتفق عليها، لكي يخصص لها حصصاً لتدريسها، أو تدريب المعلم المبتدئ عليها، حيث أن مفهوم الأخلاق غير متفق عليه عالمياً، وهناك لبس بينه وبين المعايير الاجتماعية والثقافية لكل بلد (Nucci, 1997)، وبالتالي، فإن المعلم الجيد الذي يدرس بطريقة جيدة قد يكون أفضل نموذج لتعليم الطالب الأدب والأخلاق، لأن التربية تكتسب هنا عن طريق القدوة الحسنة والمحاكاة لا عن طريق الوعظ والإرشاد كما ترى "نارفيز و لابسلي" (المرجع السابق نفسه) وكما يرى " وودسون" (Woodson, 2010). هذه النتيجة تدعونا لأن نرفع توصية لوزارة التربية والتعليم أن تتبع معايير العلم والكفاءة والأدب والأخلاق والانتماء لمهنة التعليم والمظهر العام لدى تعيينها المعلمين، وليس فقط معيار الشهادة الأكاديمية، وأن يضعوا نصب أعينهم أن المعلم مرب إلى جانب كونه معلماً، وأن أفضل طريقة يربي بها الطالب هي عن طريق القدوة الحسنة: علماً، وأدباً، وأخلاقاً، لذا يجب أن يختاروا من هو كفي لهذه المهمة علماً ومظهراً وشخصية.

من ناحية أخرى، لم تظهر الدراسة أن دور المعلم كمرب يتأثر بنوعه الاجتماعي، أو مستوى المرحلة التعليمية التي يدرس فيها، أو مستوى الشهادة الأكاديمية التي يحملها، أو سنوات خدمته في سلك التربية والتعليم، وفيما إذا كان مؤهلاً تربوياً أم لا، مع أن متوسط الإجابات بينت أن المعلمات الإناث يقمن بدورهن كمربيات أكثر من الذكور؛ والمعلم الذي يدرس في المرحلة الأساسية أكثر من الذي يدرس في المرحلة الثانوية؛ والذي يحمل شهادة ماجستير أكثر من الذي يحمل شهادة بكالوريوس أو كلية مجتمع متوسط؛ والمعلم حديث العهد في التدريس أكثر من

قديم العهد؛ إلا أن هذه النتائج لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وهي بهذا تحتاج إلى مزيد من الدراسات المستقبلية لتقبلها أو تدحضها. من هنا توصي الباحثة أن تطبق هذه الدراسة في محافظات أخرى في فلسطين وغيرها من العالم العربي، بهدف التوصل إلى تعميمات يمكن اعتمادها من قبل وزارة التربية والتعليم في تعيين المعلم وتربيته وتأهيله.

توصيات عامة:

- 1- أن يكون المعلم نفسه وسائر أعضاء هيئة التدريس قدوة حسنة للطلاب، وهنا تأتي أهمية المحافظة على أخلاقيات المهنة.
- 2- إشاعة جو من التعاون بين أعضاء أسرة المدرسة: المدير، والمعلمين، والمرشد النفسي الاجتماعي، وسائر الموظفين بحيث يعملوا جميعاً على مراقبة سلوك الطالب وضبطه ومتابعته وتوجيهه، وإرشاده في جو ديمقراطي مريح.
- 3- تفعيل وتنشيط مجالس الآباء والمعلمين، ليس فقط للقاءات العامة، وإنما لمتابعة ومعالجة قضايا تربوية جوهرية تتعلق بالطالب وسلوكه ومشاكله.
- 4- التعاون مع أولياء أمور الطلبة وإعلامهم بسلوك أبنائهم أولاً بأول، لتلافي المشاكل التي قد تنشأ، والحدّ من استفحالها إن وجدت.
- 5- الإرشاد والتوجيه المستمر للطلاب عن طريق الثواب والتشجيع والترغيب لا عن طريق العقاب والترهيب والتنشيط.
- 6- العمل على إشراك الطالب في نشاطات صفية ولا صفية، منهجية ولا منهجية، إذ أن مثل هذه الأنشطة من شأنها أن تعمل على تفريغ الانفعالات السلبية، ومن ثم التقليل من السلوكيات غير المرغوب بها.
- 7- العمل على تفهم الطالب واحترام رأيه وحرية التعبير ضمن حدود الأدب والقانون.
- 8- أن تتبع وزارة التربية والتعليم معايير العلم والكفاءة والأدب والأخلاق والانتماء لمهنية التعليم لدى تعيينها المعلمين وليس فقط معيار الشهادة الأكاديمية.

المراجع:

- إبراهيم, قاسم محمد. (1999). الدور الجديد للمعلم في عهد التكنولوجيا. *مجلة المعلم*, ع2, م39.
- الجيار, سهى علي. (2006). دور المدرسة في التربية الأخلاقية لطلابها: تأصيل مفاهيمي ورؤية تربوية. *التربية*, (19), 134-17.
- حسن, محمد صديق محمد. (2008). الفضائيات والإنترنت: مسؤولية مشتركة تجاه أطفالنا وشبابنا. *مجلة التربية*, ع(165), 98-76.
- حسن, محمد صديق محمد. (2008). الفضائيات والإنترنت: مسؤولية مشتركة تجاه أطفالنا وشبابنا. *مجلة التربية*, ع(164), 73-46.
- حسن, محمد صديق محمد. (2007). لغة الطفل العربي بين العولمة والإعلام والإنترنت والإنترنت. *مجلة التربية*, ع(160), 52-38.
- دروزه, أفنان نظير. (2010). المعلم كمرب. *جريدة القدس*, 2010/10/24م, صفحة 44.
- دروزه, أفنان نظير. (2009). درجة استخدام طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة النجاح الوطنية للإنترنت. *مجلة جامعة النجاح (العلوم الإنسانية)*, (3)23, 805-835.
- دروزه, أفنان نظير. (2007). مدى ممارسة المعلمين الفلسطينيين في المدارس الحكومية لأدوارهم المتوقعة منهم في عصر الإنترنت. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*, (11), 196-155.
- دروزه, أفنان نظير. (2001). إجراءات في تصميم المناهج وتقييمها, ط3. مركز التوثيق والمخطوطات والنشر(29), جامعة النجاح الوطنية, نابلس - فلسطين.
- العبدان, عبد العزيز بن حمد. (2008). المربي بدلا من المعلم. *جريدة الرياض*, 2008/10/13م, عدد, 14721.

www.lakii.com/vb/archive/index

- Canay, D. J. (2011). Values education and some suggestions to teachers. **Hacettepe University Journal of Education**, (40), 245-255.
- Gardiner, L. (1999-2000). Fostering students' moral development. On line www.academic.udaytom.edu

- Gagne, R. M., & Briggs, J. L. (1979). **Principles of instructional design**. Holt, Rinehart, & Winston.
- Henson, R. K. (2000). **Perceived responsibility of prospective teachers for the moral development of their students**. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Nov. 16, 2000.
- Kowino, O. J., Agak, J. O., Obiero-Owino, C. E., Ong'unya, R. O. (2011). The perceived discrepancy between the teaching of Christian religious education and inculcation of moral values among secondary schools students in Kisumu East District, Kenya. **Education Research and Reviews**, 6(3), 299-314.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1964). **Taxonomy of educational objectives: Hand book: 11. Affective domain**. NY: David McKay.
- Nucci, L. (1997). Synthesis of research on moral development. **Educational Leadership**, pp. 86-92. On line www.tigger.uic.edu
- Narvaez, D., and Lapsley. (2008). Teaching moral character: two strategies for teacher education. On line www.nd.edu
- Pomoni, C. (2009). Teacher tips' parents: Best steps to help foster positive student- teacher relationship. On line www.bukisa.com
- Ryan, K. (1988). Teacher education and moral education. *Journal of Teacher Education*, (39), 18-23. On line www.jte.sagepub.com
- Woodson, Sandra, K. (2010). Cura personal in online undergraduate Christian higher education. **Doctoral Dissertation**, Capella University. ProQuest LLC, Ph.D.

ملحق رقم 1. المتوسطات, والانحرافات المعيارية, والنسب المئوية لاستجابات العينة المدروسة على كل فقرة من فقرات الاستبانة وفي كل مجال من مجالاتها.

المجال الأول: الضبط والمراقبة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
1	أقوم بمراقبة سلوك الطالب في غرفة الصف وخارجها.	4.41	0.73	%88.2
2	أقوم بلفت نظر الطالب إذا ما قام بسلوك غير مرغوب فيه.	4.73	0.50	%94.6
3	أعمل على ضبط سلوك الطالب غير المرغوب فيه وأوجهه.	4.52	0.62	%90.4
4	أتعاون مع مدير المدرسة في ضبط سلوك غير المرغوب.	4.25	0.91	%85
5	أتعاون مع المرشد النفسي الاجتماعي في ضبط سلوك الطالب غير المرغوب.	3.92	1.06	%78.4
6	أتعاون مع أولياء الأمور في ضبط سلوك الطالب غير المرغوب.	3.98	0.97	%79.6
	المتوسط العام للمجال	4.30	0.55	%86

المجال الثاني: التوجيه والإرشاد

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى المراجعة
1	أبين للطالب مساوئ أن يقوم بسلوك غير مرغوب فيه.	4.49	0.69	%89.8
2	أبين للطالب محاسن أن يقوم بسلوك حسن مرغوب فيه.	4.49	0.67	%89.8
3	أوضح للطالب قيمة الصدق كخلق حسن.	4.60	0.65	%92
4	أقوم بتوجيه الطالب إلى السلوك السليم إذا ما قام بسلوك سيء.	4.58	0.59	%91.6
5	أبين للطالب مردود السلوك السيء. على نفسه قبل أن يكون على الآخرين	4.37	0.72	%87.4
6	أعمل على تعديل سلوك الطالب غير المرغوب فيه وأوجهه نحو الأفضل.	4.39	0.69	%87.8
7	أبين للطالب الفرق بين السلوك الحسن والسلوك السيء كقيمة اجتماعية.	4.35	0.73	%87
8	أبين للطالب أهمية احترام قوانين المدرسة وأنظمتها.	4.41	0.81	%88.2
9	أبين للطالب أهمية احترام معايير المجتمع وثقافته.	4.31	0.78	%86.2
10	أبين للطالب الصح من الخطأ في حالة جنوحه عن الطريق المستقيم.	4.48	0.73	%89.6
11	أحاول أن أكسب الطالب خلقا حسنا إلى جانب تعليمه مادة المنهاج.	4.57	0.65	%91.4
12	أبين للطالب أهمية التحلي بالأخلاق الحميدة كقيمة جمالية.	4.55	0.62	%91
13	أبين للطالب أهمية نبذ التصرفات السيئة كعادات مشينة.	4.49	0.70	%89.8

14	أقوم بتوجيه الطالب فور قيامه بسلوك خاطئ سواء أكان نحو رفاق صفه, أو معلميه, أو مديره, أو أي شخص آخر.	4.41	0.79	%88.2
المتوسط العام للمجال				
		4.46	0.48	%89.2

المجال الثالث: التشجيع والإثابة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
1	أحث الطالب أن يكون صادقا في أقواله وأفعاله.	4.66	0.60	%93.2
2	أحض الطالب على احترام الآخرين وتقديرهم.	4.57	0.63	%91.4
3	أحض الطالب على تقديم العون لكل من يطلب مساعدته.	4.34	0.78	%86.8
4	أحض الطالب على المحافظة على النظافة سواء أكان اتجاه نفسه, أو مدرسيه, أو مدرسته, أو بيئته, أو مدينته, وفي أي مكان يوجد فيه.	4.51	0.79	%90.2
5	أحض الطالب على تجميل بيئته المدرسية: كعمل الحدائق, وزراعة الأصص ... الخ.	3.86	1.08	%77.2
6	أحض الطالب على العمل التطوعي مهما كان بسيطاً.	3.95	0.94	%79
7	أحض الطالب على احترام مكلية الغير وعدم العبث بها.	4.40	0.73	%88
8	أحض الطالب على التحلي بالتسامح والعفو عند المعقرة.	4.42	0.67	%88.4
9	أثني على الطالب الذي يقوم بسلوك جيد اتجاه الآخرين مهما كان بسيطاً.	4.48	0.72	%89.6
10	أثني على الطالب الذي يبدي رفعا في تعامله مع الآخرين: رفاق صفه, ومديره, وأي موظف في المدرسة.	4.47	0.70	%89.4
11	أثني على الطالب الذي يساعد رفاق صفه ويتعاون معهم.	4.51	0.65	%90.2
12	أثني على الطالب الذي يحترم الآخرين ويقدرهم.	4.61	0.58	%92.2
13	أثني على الطالب الذي يقوم بواجباته المدرسية في موعدها.	4.58	0.63	%91.6
14	أثني على الطالب الذي يلتزم بقوانين المدرسة وأنظمتها.	4.43	0.72	%88.6
15	أثني على الطالب الذي يقدر الوقت ويلتزم بالمواعيد.	4.59	0.57	%91.8
16	أشجع الطالب أن يكتشف الخطأ بنفسه حال وقوعه.	4.23	0.84	%84.6
17	أحث الطالب أن يغير سلوكه غير المرغوب فيه بالترغيب لا بالترهيب.	4.29	0.80	%85.8
18	أحض الطالب على المحافظة على أثاث المدرسة وممتلكاتها.	4.43	0.80	%88.6
19	أحض الطالب على الابتعاد عن رفاق السوء.	4.45	0.75	%89
20	أثني على الطالب الذي يستعمل كلمات مهذبة لدى تعامله مع الآخرين: من فضلك, شكرا, آسف, حقا علي... الخ.	4.52	0.73	%90.4
21	أحض الطالب على التكلم بأدب وصوت خفيض لدى تحدته مع الآخرين.	4.53	0.74	%90.6
22	أحض الطالب أن يظهر بالشكل اللائق في ملبسه ومظهره.	4.58	0.74	%91.6

%88.6	0.49	4.43	المتوسط العام للمجال
-------	------	------	----------------------

المجال الرابع: القدوة الحسنة

النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الرقم
%93.6	0.60	4.68	أحرص على أن أكون قدوة حسنة للطالب في مظهري العام.	1
%95	0.52	4.75	أحرص على أن أكون قدوة حسنة للطالب في تصرفاتي وأفعالي.	2
%93.2	0.62	4.66	أحرص على أن أكون قدوة حسنة للطالب في أقوالي وأفعالي.	3
%93.2	0.67	4.66	أحرص على أن أكون قدوة حسنة للطالب في مبادئ وأخلاقي.	4
%93.8	0.50	4.69	المتوسط العام للمجال	
%88.8	0.45	4.44	المتوسط العام لجميع فقرات الاستبانة	