117
المجلد 10 العدد 2 يونيو 2009

تقييم أنماط السلوك التعليمي لدى عينة من معلمي المدارس الأساسية في منطقة جنوب عمان

د. فريال محمد أبو عواد
قسم التربية وعلم النفس
كلية العلوم التربوية الجامعية – الأونروا

تقييم أنماط السلوك التعليمي لدى عينة من معلمي المدارس الأساسية في منطقة جنوب عمان

د. فريال محمد أبو عواد
قسم التربية وعلم النفس
كلية العلوم التربوية الجامعية – الأونروا

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم أنماط السلوك التعليمي لدى عينة من معلمي المدارس الأساسية في منطقة جنوب عمان. تم تطوير مقياس لأنماط السلوك التعليمي، مكون من ٤٠ فقرة، موزعة على خمسة أنماط من السلوك، وتم التحقق من خصائصه السيكومترية، وتطبيقه على عينة من ٣٠٠ معلم ومعلمة. بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط الآتية: السلطة الرسمية، والشخصي، والميسر لصالح الإناث، وعدم وجود فروق تبعاً للدخل الشهري، وعدم وجود تأثير لمؤهل المعلم، والمواد التي يدرسها على نمط الخبير، والسلطة الرسمية، والمفوض، ووجود تأثير لعدد سنوات الخبرة على نمطي الخبير، والسلطة الرسمية، وعدم وجود تأثير للمواد التي يدرسها المعلم، ومؤهله، وعدد سنوات خبرته على النمط الشخصي، والنمط الميسر.

الكلمات المفتاحية: تقييم، أنماط السلوك التعليمي، المعلمين، المدارس الأساسية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٧/٥/٢٣م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٨/٥/٢٠م

Assessing Teaching Behavior Styles of a Sample of Teachers in Primary Schools in South Amman

Dr. Ferial M. Abu-Awwad
Dept. of Education & Psychology
College of University Educational Sciences

Abstract

This study aimed at assessing teaching behavior styles of teachers in primary schools in South Amman. A scale was developed, containing 40 items distributed into five styles of behaviour its psychometric properties were investigated. It was applied to the sample which consisted of 300 teachers. The results revealed that there were significant differences in formal authority, personal model, and facilitator styles on the benefit of females, no differences in teaching styles related to monthly pay, no effect of qualification and subjects on expert, formal authority and delegator styles. An effect of experience on expert and formal authority styles, no effect of qualification, experience and subjects on personal model and facilitator styles.

Key Words: assessment, teaching behavior styles, teachers, basic schools.

تقييم أنماط السلوك التعليمي لدى عينة من معلمي المدارس الأساسية في منطقة جنوب عمان

د. فريال محمد أبو عواد
قسم التربية وعلم النفس
كلية العلوم التربوية الجامعية - الأونروا

مقدمة

يرى دالتون (Dalton, 2000) مؤسس ورئيس عمل مؤسسة استشارية متخصصة في العلوم السلوكية، والإدارة، والاتصال أن الأفراد يتصرفون غالباً، في أي بيئة من بيئات العمل، وفق عدد من الأنماط والأساليب، وهذه الأنماط لا يشترط أن تحيط بكل سلوكات العاملين، لكنها تعطي فكرة عن كيفية التعامل معهم، كما عرض مكريجور (McGregor, 2003) تصوره لنظرية العلاقات الإنسانية، التي تميز سلوكات العاملين في البيئات المختلفة، وأسماها نظرية (س) ونظرية (ص) X Theory and Y Theory، مبيناً أن الفرد العامل أقرب في طبيعته وسلوكه إلى افتراضات النظرية Y، التي تشير إلى أنه يتحمل المسؤولية ضمن التزاماته، ويستطيع توجيه سلوكه الخاص، ويريد النجاح للمؤسسة التي يعمل فيها، ويحتاج إلى الدعم والمساعدة، وهو قادر على التغيير والتطوير.

والمعلم، شأنه شأن بقية العاملين في البيئات المختلفة للعمل، يتبنى أنماطاً سلوكية تميزه عن الآخرين وتظهر بشكل ثابت، والأهم من ذلك هو نمط السلوك التعليمي، الذي يميز عمله داخل غرفة الصف. وإذا أراد المعلم أن يتبنى اتجاهاً لتعديل سلوكه التعليمي أو تعزيزه فمن المهم أن يجيب عن السؤالين الآتيين: من أنا بوصفي معلماً؟ وماذا أريد أن أصبح؟ وللإجابة عن هذين السؤالين، لا بد من وقفة تأمل ذاتي، يقوم خلالها بتحليل سلوكاته بهدف تحديد أنماط سلوكه بوصفه معلماً، وفحص مواطن القوة والضعف فيها، وتحديد الدور الذي تقوم به القيم الشخصية في التعليم، وفهم العوامل التي تيسر عملية التغيير لدى الأفراد؛ فالتنوع في أنماط السلوك يرتبط بأساس مفهومي، لذا فالتعليم يوجه بنظريات ونماذج.

وهنالك عدد من العناصر التي يمكن الاعتماد عليها في وصف نمط السلوك التعليمي، (Grasha, 1996) وقد ورد في قاموس وبستر Webster Dictionary تعريف النمط بأنه مزاج Mood أو أسلوب Manner للعمل، أو الأداء، وهو أداء شخصي ومتميز. ويعرف كذلك بأنه مجموعة من الخصائص العامة للمعلم، وإنّ ممارسات المعلمين التعليمية المفضلة، تصف أنماط سلوكهم التعليمي، وأن النمط مرادف للأساليب المستخدمة داخل غرفة

الصف. ويرى آخرون أن نمط السلوك التعليمي يشمل السلوكات العامة، والمشتركة بين المعلمين، ويرتبط عادة بما يطلق عليه التعليم الفعال، الذي يتضمن عدداً من الممارسات، مثل: تنظيم المعلومات، ووضوح التمثيلات، والحماسة، والقدرة على إعداد التقارير الطلابية، فالاختلافات بين الأفراد في مثل هذه السلوكات، هي التي تخلق تنوعاً في أنماط السلوك التعليمي. كما يعرف البعض أنماط السلوك التعليمي من منظور الأدوار التي يؤديها المعلم، فالأدوار هي نماذج ثابتة من السلوك، توجه الأفكار، والسلوكات، وتقودها في مواقف محددة، فالعمليات المرتبطة بالتعليم تتطلب مجموعة من الأدوار، والمعلم المرن يظهر تنوعاً في هذه الأدوار، بشكل يتناسب مع المواقف المختلفة التي يمر بها. ومن جهة أخرى ينظر إلى أنماط السلوك التعليمي من منظور السمات الشخصية، حيث تستخدم في وصف أنماط سلوك المعلمين، والاختلافات بينها.

تظهر أنماط السلوك التعليمي لدى المعلمين على شكل سلوكيات، وصفات، وخصائص تعكس فلسفة التعليم لدى كل منهم، والدور الذي يفضل القيام به في العملية التعليمية–التعلمية، وهذا الأمر من الأهمية بمكان؛ لأن الطريقة التي يقدم بها المعلم نفسه للطلبة لها تأثير كبير في نجاحه معلماً، ومن ثمّ في نجاح طلبته، لقد أورد جراشا (Grasha, 1996) في كتابه Teaching with Style خمسة توجهات محتملة لأنماط السلوك التعليمي للمعلمين في الغرف الصفية هي: الخبير Expert، ونموذج السلطة الرسمية Formal Authority، والنموذج الشخصي Personal Model، والميسر Facilitator، والمفوّض Delegator، وفيما يأتي وصف موجز لكل منها:

الخبير Expert: يقدم المعلم، ضمن هذا النمط، نفسه بامتلاك المعرفة والخبرة، التي يحتاج إليها الطلبة، والاهتمام بعرض معلومات مفصلة، تتحدى الطلبة، من أجل تعزيز كفاياتهم، كما يهتم بشكل رئيسي باستخدام المحاضرة الشفوية، لنقل أكبر قدر ممكن من المعلومات إلى الطلبة. ومن مزايا هذا النمط: نقل المعارف والمعلومات إلى الطلبة بصورة كلية وشاملة، واحترام الأوامر والتعليمات، أما عيوبه فأبرزها: عرض المعلومات بصورة مملة وثقيلة، تسبب القلق للعديد من الطلبة، ولا تثير عمليات التفكير الكامنة لديهم.

السلطة الرسمية Formal Authority: يقدم المعلم ضمن هذا النمط نفسه اعتماداً على مركزه بين الطلبة بوصفه مدرساً، ويهتم بتوفير تغذية راجعة إيجابية وسلبية، ووضع أهداف تعلمية، وتوقعات، وقواعد يلتزم بها الطلبة، ويهتم بالطرق المعيارية، والصحيحة، والمقبولة في عمل الأشياء، وتنفيذ المهمات. ومن مزايا هذا النمط التركيز على التوقعات الواضحة والطرق المقبولة في عمل الأشياء، أما عيوبه فأبرزها: أنه قد يقود إلى طرق أقل مرونة، وأكثر جموداً في إدارة الطلبة وسلوكاتهم.

النموذج الشخصي Personal Model: يؤمن المعلم، ضمن هذا النمط، بالتعليم من خلال

الأمثلة الشخصية، ويستخدم التوجيه، والإشراف، وعرض كيفية عمل الأشياء، ويشجع طلبته على الملاحظة، ومحاكاة توجهات المعلم. ومن مزاياه أنه يؤكد على الملاحظة المباشرة، ويوفر أمثلة فعالة يمكن اتباعها، أما عيوب هذا النمط، فأبرزها أن بعض المعلمين قَد يَكونون متصلّبينَ، ولا يشجعون الآراء الشخصية للطلبة؛ مما يُؤدّي إلى شعور هؤلاء الطلبة بالإحباطِ، إذا لم يتمكنوا من إتمام المهمات كما يريد المعلم.

الميسر أو المسهّل Facilitator: يؤكد هذا النمط على الطبيعة الشخصية للتفاعل بين المعلم وطلبته، فهو يوجه طلبته، ويرشدهم عن طريق طرح الأسئلة، واستقصاء الخيارات، وتقديم البدائل، ويهدف إلى تطوير قدرتهم على العمل المستقل والمبادرة، ويعمل معهم في مشاريعهم كمستشار، لتزويدهم بأكبر قدر ممكن من الدعم والتشجيع. وتتمثل مزايا هذا النمط في أنه يركز على حاجات الطلبة وأهدافهم، ويوفر خيارات وبدائل لهم، ويشجع مهارات التفكير من الدرجة العليا، أما عيوبه، فأبرزها أنه يستهلك كثيراً من الوقت، مما ينعكس على حجم المادة الدراسية المعطاة.

المفوّض Delegator: يهتم بتطوير قدرة الطلبة على التصرف باستقلالية، فالطلبة يعملون على مشاريعهم منفردين، أو ضمن فرق عمل، والمعلم موجود عند الحاجة. أما مزايا هذا النمط فأبرزها أنه يساعد الطلبة على إدراك أنفسهم، كمتعلمين مستقلين. وأبرز عيوبه تتمثل في أنه قد يؤدي إلى إهمال استعداد الطلبة للعمل المستقل، إضافة إلى أن بعض الطلبة يشعرون بالقلق، والخوف عند ممارستهم لمثل هذا العمل.

ومن الجدير بالذكر أن المعلم قد يظهر أكثر من نمط سلوكي، بشكل يتناسب مع المواقف، والظروف المحيطة به، وفي المقابل قد يطغى نمط سلوكي معين على المعلم أكثر من سواه، فيطبعه بذلك الطابع المميز للنمط.

ففي الدراسة التي أجراها كانو وزملاؤه (Cano, Garton & Raven 1992) بهدف استقصاء أنماط التعلم، والتعليم، والشخصية، لدى عينة من المعلمين، قبل الخدمة في الفرع الزراعي، تكونت عينة الدراسة من (٢٥) طالباً وطالبة، ممن يدرسون مساقاً في أساليب تعليم الزراعة، منهم (٧) إناث، و(١٨) من الذكور، وتكونت أداة الدراسة من اختبار الأشكال المتضمنة للكشف عن أساليب التعلم المفضلة لدى أفراد العينة، واختبار الأنماط المفضلة من السلوك التعليمي الذي أعده هيملش وزملاؤه Heimlich، والذي يصنف المعلمين إلى أربع فئات حسب سلوكياتهم التعليمية، هي: الخبير Expert، والمزود Provider، والميسر Facilitator، والمساعد أو المكّن Enabler. كما استخدم في الدراسة مقياس مايرز–بريجز Myers-Briggs لأنماط الشخصية. وقد بينت نتائج الدراسة أن أنماط السلوك التعليمي المفضلة لدى أفراد العينة هي على الترتيب: المكّن، والميسر، والمزود، والخبير. كما تبين أن (٥٠٪) من الذكور يفضلون نمط المكّن، و(٢٢,٢٪) منهم يفضلون نمط الميسر،

و(٢٢,٢٪) منهم يفضلون نمط المزود، و(٥,٦٪) يفضلون نمط الخبير، في حين كانت نسبة الإناث اللواتي يفضلن كل نمط من الأنماط السابقة على الترتيب: (٧١,٤٪)، و(١٤,٣٪)، و(١٤,٣٪)، و(٠,٠٪).

وفي الدراسة التي أجراها جراشا (Grasha, 1996) بهدف تقييم أنماط السلوك التعليمي لدى المعلمين في الكليات، والمؤسسات الجامعية تم تطبيق قائمة أساليب التعليم Teaching Styles Inventory على (٣٨١) كلية، تمثل (١٢٥) مؤسسة تعليمية حكومية، وخاصة في الولايات المتحدة، إذ مُثلت هذه الكليات بـ (٢٧٥) معلماً من المشاركين في ورش العمل التربوية، و(١٠٦) معلمين من جامعتين عريقتين، جميعهم استجابوا للقائمة، وقاموا بتعبئتها عن صفين دراسيين، من الصفوف التي يقومون بتدريسها. وبذلك تجمعت المعلومات عن (٧٦٢) صفاً دراسياً. وقد بينت نتائج الدراسة أن المشاركين لا يميلون إلى إظهار نمط السلطة الرسمية، ونمط الخبير في المستويات الدراسية المتقدمة، وهم –بدلاً من ذلك– يميلون إلى إظهار نمطي المفوض والميسر، كما تبين وجود فرق بين المعلمين، والمعلمات في أنماط السلوك التعليمي، فقد حصلت الإناث على درجات أقل على الفقرات المرتبطة بنمطي السلطة الرسمية والخبير، ودرجات أعلى على نمطي المفوض والميسر، كما أظهرت النتائج أن نمط الخبير أكثر تكراراً في مجال الرياضيات، والعلوم الحاسوبية، والفنون، والآثار، ولكنه أقل ظهوراً في مجال العلوم الإنسانية والتربوية، أما نمط السلطة الرسمية، فقد كان أكثر ظهوراً في مجال اللغات الأجنبية، وإدارة الأعمال، كما أن نمطي المفوض، والميسر كانا أقل ظهوراً في مجال الرياضيات، وعلوم الحاسوب، وأكثر ظهوراً في مجال تعلم الموسيقى والفنون والآثار.

وفي دراسة أجراها سوليفن (Soliven, 2003) بهدف استقصاء أساليب التعليم لدى معلمي الفيزياء في المدارس الثانوية، تم استخدام قائمة تفضيلات أنماط التعليم المدركة Perceptual Teaching Styles Preference Inventory، وتتكون من ٣٠ فقرة، ضمت الأنماط الآتية: البصري، والسمعي، والحسي، والحركي، والجماعي، والفردي. وقد تراوحت معاملات الثبات للأنماط التي تضمنتها القائمة ما بين ٠,٤١ و ٠,٧٦، وقد تم تطبيقها على عينة مكونة من (١٢٦) معلماً من معلمي الفيزياء، وقد تم التوصل إلى أن الأساليب المفضلة لدى معلمي الفيزياء هي: الأسلوب الحركي، والأسلوب الحسي، والأسلوب الجماعي، كما وجد أن متوسط أداء الإناث أكبر من متوسط أداء الذكور على كل من نمط: الحسي، والبصري، والحركي، والجماعي. أما الذكور فكان متوسط أدائهم أكبر من متوسط أداء الإناث على كل من نمط: السمعي، والفردي، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من المعلمين الذكور، والإناث على كل نمط من الأنماط السابقة، باستثناء النمط الحركي، لصالح الإناث.

وفي الدراسة التي أجراها أدالسيندوتر (Adalsteinsdotter, 2004) بهدف تقييم سلوك المعلمين، وممارساتهم داخل غرفة الصف، تم اختبار سلوك (٢٠) معلماً، منهم (١٠) معلمين

يدرسّون في مدارس صغيرة، و(١٠) معلمين يدرسّون في مدارس كبيرة، وقد تم تصنيف المعلمين في ثلاث فئات: معلمون حساسون، ومعلمون غير حساسين، ومعلمون غير ملتزمين، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، ذات الدلالة الإحصائية في مجال التفاعل بين المعلمين، والطلبة داخل غرفة الصف، كما تبين وجود علاقة بين الخصائص الشخصية للمعلم، وممارساته السلوكية، وهذه النتائج لا ترتبط بحجم الصف أو نوع المدرسة.

كما هدفت الدراسة التي أجراها دوقاس (Dugas, 2005) إلى فحص أثر نمط التعليم في قرار كلية التعليم العالي، لتبني أو عدم تبني تقنية تربوية جديدة في نظام إدارة الصف، وقد تم فيها مقابلة (٣٠) فرداً، اختيروا بطريقة غرضية ممن تبنوا هذا النظام، و(٣١) آخرين ممن لم يتبنوا هذه التقنية، وذلك في معهد هندسي خاص في ولاية إنديانا، وطلب من كل مفحوص الإشارة إلى درجة اهتمامه بالتجديد والتحديث، وذلك باستخدام سلم تقدير لفظي، كما قام كل منهم بالاستجابة لقائمة أنماط السلوك التعليمي لجراشا، وسئل كل منهم عن سبب اختياره لتبني التقنية الجديدة في إدارة الصف. بينت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين قرار تبني، أو عدم تبني تقنية إدارة الصف، ودرجة التجديد، ونمط السلوك التعليمي، وأظهرت أن الترتيب التنازلي لأنماط السلوك التعليمي، في المجموعة التي تبنت تقنية إدارة الصف، كان كما يلي: السلطة الرسمية، والنموذج الشخصي، والخبير، والميسر، والمفوض. أما ترتيب المجموعة التي لم تتبنها فكانت على الترتيب: الخبير، والسلطة الرسمية، والنموذج الشخصي، والميسر، والمفوض، كما تبين عدم وجود فروق، ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في أنماط السلوك التعليمي، تعزى إلى تبني التقنية الجديدة أو عدم تبنيها.

أما الدراسة التي أجراها كل من روبسين وكاسينكين (Kucinskiene & Rupsiene, 2005) بهدف التعرف إلى تأثير سلوك المعلمين في تكيف الطلبة، عند الانتقال المدرسي، فقد شملت عينة الدراسة (١٠٧٨) طالباً و(٩٩٩) من آبائهم، حيث وجهت استبانة إلى كل منهم، وقد بينت نتائج الدراسة أن سلوك المساعدة، الذي يقوم به المعلمون مع الطلبة، بصورة فردية، هو العامل الذي يؤثر تأثيراً إيجابياً في تكيف الطلبة عند انتقالهم إلى مدرسة جديدة، يلي ذلك سلوك الصداقة، والألفة الجيدة، والتقييم العادل، والمديح، وتوضيح متطلبات المدرسة، وإبقاء الطلبة على اطلاع على الأحداث، وإظهار الرعاية والاهتمام بالأطفال، ومواجهة الصعوبات التي تعترض طريقهم في تعليم الطلبة، ذوي الاحتياجات الخاصة.

أما الدراسة التي أجراها ليرد وزملاؤه (Laird, Garver & Niskode, 2007) بهدف استقصاء الفروق بين الجنسين في أنماط السلوك التعليمي، والمقارنة بينها، فقد تم فيها استخدام أداة مسحية لأنماط السلوك التعليمي، وتطبيقها على عينة مكونة من (٩٦٤٧) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية في الولايات المتحدة الأميركية، منهم (٤٦٪)

إناث، وقد بينت نتائج الدراسة أن المعلمات الإناث يقضين نسبة أقل من وقت الحصة في المحاضرة، ونسبة أكبر في الممارسات الصفية النشطة، في حين تزيد نسبة الوقت المخصص للمحاضرة لدى الذكور عما هو لدى الإناث بمقدار (١٠٪)، وتقل نسبة الوقت المخصص للممارسات الصفية النشطة لديهم عما لدى الإناث بمقدار (١٥٪).

يتبين مما سبق قلة الدراسات عموماً والعربية على وجه الخصوص، التي حاولت التصدي لأنماط السلوك التعليمي لدى المعلمين في المدارس، كما أن عدداً قليلاً من هذه الدراسات استخدم فيها مقياس أنماط السلوك التعليمي لجراشا، مثل دراسة جراشا (Grasha, 1996)، ودوقاس (Dugas, 2005)، واستخدم في دراسات أخرى أدوات أخرى، وقلة من هذه الدراسات تناولت أثر بعض المتغيرات، مثل: جنس المعلم، والمواد التي يدرسها، ولم تقع بين يدي الباحثة أية دراسة تناولت متغيرات، مثل: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والدخل الشهري. ولم تتضمن هذه الدراسات تصنيفاً للسلوك التعليمي للمعلمين وفقاً لهذه المتغيرات، وهذا ما تتوجه الدراسة الحالية إلى تحقيقه.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما أنماط السلوك التعليمي التي يظهرها معلمو المدارس الأساسية في منطقة جنوب عمان في ضوء بعض المتغيرات؟

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم أنماط السلوك التعليمي لدى عينة من معلمي المدارس الأساسية، في منطقة جنوب عمان، من خلال بحث علاقتها بعدد من المتغيرات.

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في أنماط السلوك التعليمي للمعلمين في المدارس الأساسية، تعزى إلى الجنس (ذكر، وأنثى)، والدخل الشهري ($\leq$ ٥٠٠ دينار، $>$ ٥٠٠ دينار)؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في أنماط السلوك التعليمي للمعلمين في المدارس الأساسية، تعزى إلى المؤهل العلمي (دبلوم كلية مجتمع، وبكالوريوس، ودراسات عليا)، والمادة التي يدرسها (مواد علمية، ومواد أدبية، ومعلم صف)، وعدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ومن ٥-١٠ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات)؟

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من كونها من الدراسات القليلة التي حاولت تقييم السلوك التعليمي لدى المعلمين داخل غرفة الصف، في ظل غياب كلي للبحوث المشابهة في العالم العربي، في حدود ما اطلعت عليه الباحثة، بالإضافة إلى الأهمية التطبيقية للنتائج التي يتوقع الحصول عليها، وإمكانية استفادة العاملين من نتائجها، سواء كانوا مشرفين، أم مديرين، أم معلمين. وعلاوة على ذلك، تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها توفر أداة موضوعية لتقييم أنماط السلوك التعليمي للمعلمين، بحيث يمكن استخدامها في المدارس، والكليات الجامعية، ومن جهة أخرى فثمة أهمية أخرى لهذه الدراسة، تتمثل في تناولها لأثر بعض المتغيرات، مثل: جنس المعلم، ومؤهله العلمي، والمواد التي يدرسّها، ودخله الشهري، وعدد سنوات خبرته على أنماط السلوك التعليمي لدى عينة الدراسة الحالية.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء ما يأتي:

* أداة الدراسة المستخدمة في هذه الدراسة، وهي النسخة العربية من مقياس أنماط السلوك التعليمي، الذي أعده جراشا، وما تحقق لها من خصائص سيكومترية.
* عينة الدراسة التي ضمت عدداً من معلمي المدارس الأساسية في منطقة جنوب عمان التابعة لوكالة الغوث.

مصطلحات الدراسة

لغايات هذه الدراسة، تم اعتماد التعريفات الإجرائية الآتية:

نمط السلوك التعليمي: ويقاس بأعلى درجة يحصل عليها المعلم في أحد مجالات أداة الدراسة، التي تمثل أنماط السلوك التعليمي المختلفة.

نمط الخبير: المعلم الذي يمتلك المعرفة، والخبرة التي يحتاج إليها الطلبة، ويهتم بعرض معلومات تفصيلية، ويركز على انتقال المعلومات، والتأكد من أن الطلبة قد أعدوا جيداً لها، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على الفقرات، التي تمثل هذا النمط.

نمط السلطة الرسمية: المعلم الذي يمتلك مكانة وسلطة بين طلبته، ويهتم بوضع أهداف تعلمية، وتوقعات، وقواعد لسلوك الطلبة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على الفقرات التي تمثل هذا النمط.

النمط الشخصي: المعلم الذي يؤمن بالتعليم عن طريق الأمثلة، ويوفر نماذج لطريقة التفكير والسلوك، ويوجه طلبته، ويرشدهم، ويساعدهم على الملاحظة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على الفقرات التي تمثل هذا النمط.

نمط الميسّر أو المسهّل: المعلم الذي يؤكد على الطبيعة الشخصية للتفاعل بينه وبين الطلبة، ويوجه الطلبة عن طريق طرح الأسئلة، واستقصاء الخيارات، وتقديم البدائل، ويهدف إلى تطوير قدرة طلبته على العمل المستقل، والمبادرة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على الفقرات التي تمثل هذا النمط.

النمط المفوّض: المعلم الذي يهتم بتطوير قدرة الطلبة على العمل المستقل ذاتياً، وهو موجود عند حاجة الطلبة فقط، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على الفقرات التي تمثل هذا النمط.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسة المنهج المسحي الوصفي، إذ تم توزيع أداة الدراسة على عينة عشوائية من معلمي المدارس الأساسية، وجمعت الإجابات، وتم تصحيحها، ثم تحليلها باستخدام الاختبارات الإحصائية الملائمة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة جنوب عمان، الذين بلغ عددهم حسب إحصاءات المنطقة لعام ٢٠٠٦/٢٠٠٧ (١٣٢٩) معلماً ومعلمة، موزعين على متغير الجنس: (٦١٥) ذكراً، و(٧١٤) أنثى.

أما عينة الدراسة، فتكونت من ٣٠٠ معلم ومعلمة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة من بين معلمي منطقة جنوب عمان، بحيث روعي توزيعهم حسب متغير الجنس (ذكور، وإناث)، ومتغير المواد التي يدرسونها (مواد علمية، ومواد أدبية، ومعلم صف)، ومتغيرعدد سنوات الخبرة (< ٥ سنوات، ٥–١٠ سنوات، > ١٠ سنوات) وروعي قدر الإمكان تمثيلها لمستويات المؤهل العلمي (دبلوم، وبكالوريوس، ودراسات عليا). ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة، تبعاً للمتغيرات التالية: الجنس، والمواد التي يدرسها، وعدد سنوات الخبرة.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة

الخبرة / المواد	ذكور			إناث			الكلي		
	< ٥ سنوات	٥–١٠ سنوات	> ١٠ سنوات	< ٥ سنوات	٥–١٠ سنوات	> ١٠ سنوات	< ٥ سنوات	٥–١٠ سنوات	> ١٠ سنوات
مواد علمية	١٤	٦	١١	١٦	١٧	١٧	٣٠	٢٣	٢٨
مواد أدبية	٢٢	١٩	٣٠	٢٧	٣٣	٣٠	٤٩	٥٢	٦٠
معلم صف	٧	٨	٢٦	٣	٣	١١	١٠	١١	٣٧
المجموع	٤٣	٣٣	٦٧	٤٦	٥٣	٥٨	٨٩	٨٦	١٢٥

كما يبين جدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي، والدخل الشهري.

الجدول رقم (٢)
توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة

الدخل	ذكور		إناث		الكلي	
المؤهل	< ٥٠٠ دينار	> ٥٠٠ دينار	< ٥٠٠ دينار	> ٥٠٠ دينار	< ٥٠٠ دينار	> ٥٠٠ دينار
دبلوم	٦	٣	٥	٥	١١	٨
بكالوريوس	٩٧	٢٣	١٢٠	١٤	٢١٧	٣٧
دراسات عليا	١٤	٢	٨	٣	٢٢	٥
المجموع	١١٧	٢٨	١٣٤	٢١	٢٥٠	٥٠

أداة الدراسة

قائمة أنماط السلوك التعليمي Teaching Styles Inventory

ويرمز لها بالرمز TSI، وهي أداة مكونة من (٤٠) فقرة، مصممة لتقييم أنماط السلوك التعليمي لدى المعلمين على خمسة أبعاد، كما وضحها جراشا (Grasha, 1996)، وهذه الأنماط هي: نمط الخبير، ونمط السلطة الرسمية، ونمط النموذج الشخصي، ونمط الميسر، ونمط المفوض. وقد وزع جراشا هذه الفقرات على سلم سباعي، وفي مرات أخرى على سلم خماسي، تتراوح فئات الإجابة عنه ما بين: غير موافق بشدة، إلى موافق بشدة، ويبين الجدول رقم (٣) قائمة أنماط السلوك التعليمي، وعدد الفقرات التي تمثلها، وأرقامها كما وردت في أداة الدراسة.

الجدول رقم (٣)
أنماط السلوك التعليمي، وعدد الفقرات التي تمثلها، وأرقامها

الرقم	النمط	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
١	الخبير	٧	١، ٦، ١١، ١٦، ٢١، ٢٦، ٣١، ٣٦
٢	السلطة الرسمية	٧	٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٧، ٣٢، ٣٧
٣	الشخصي	٧	٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣، ٢٨، ٣٣، ٣٨
٤	الميسّر	٧	٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٩، ٣٤، ٣٩
٥	المفوّض	٧	٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥، ٣٠، ٣٥، ٤٠

وقد وضع جراشا معايير، لمساعدة المعلمين على الحكم على نمط سلوكهم التعليمي بشكل ذاتي، بالاعتماد على السلم سباعي التدريج. ويبين جدول رقم (٤) هذه المعايير.

الجدول رقم (٤)
معايير الدرجات على الفقرة الواحدة من وجهة نظر جراشا

نمط السلوك التعليمي	الدرجة المنخفضة	الدرجة المتوسطة	الدرجة المرتفعة
الخبير	١,٠-٣,٢	٣,٣-٤,٨	٤,٩-٧,٠
السلطة الرسمية	١,٠-٤,٠	٤,١-٥,٤	٥,٥-٧,٠
الشخصي	١,٠-٤,٣	٤,٤-٥,٧	٥,٨-٧,٠
الميسّر	١,٠-٣,٧	٣,٨-٥,٣	٥,٤-٧,٠
المفوض	١,٠-٢,٦	٢,٧-٤,٢	٤,٣-٧,٠

ولأغراض الإجابة عن أسئلة الدراسة، تم تطوير نسخة عربية من قائمة أنماط السلوك التعليمي، ودراستها دراسة تحليلية تفصيلية، إذ مرت عملية تطوير القائمة بالخطوات الآتية:

الخطوة الأولى : ترجمة المقياس إلى اللغة العربية

تم في هذه الخطوة ترجمة النسخة الإنجليزية من المقياس، وتضم ٤٠ فقرة، تم توزيعها على سلم خماسي التدريج، كما تم مراجعتها، وتدقيقها وتنقيحها من حيث الصياغة، واللغة (ملحق رقم ١)، وتم أيضاً في –هذه الخطوة– تعريف المصطلحات، والمفردات التي وردت في أداة الدراسة تعريفاً إجرائياً، كما تم عرض هذه الأداة على أربعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية؛ للتأكد من دقة الترجمة، ووضوح الفقرات، ومقروئيتها، وملاءمتها للغرض الذي أعدت له، وقد وافق المحكمون على إبقاء عدد الفقرات كما هو، مع اقتراح تعديلات لغوية بسيطة، تم الأخذ بها.

الخطوة الثانية : الدراسة الاستطلاعية

بعد الانتهاء من الخطوة الأولى، تم تشكيل المقياس بصورته الأولية، وجرى تطبيقه على عينة مكونة من (٤٥) معلماً ومعلمة، تم اختيارها عشوائياً من بين معلمي مدارس منطقة جنوب عمان في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧، وقد كان الهدف من الدراسة الاستطلاعية يتلخص فيما يأتي:

١– التعرف إلى مدى وضوح تعليمات المقياس وفقراته.

٢– التعرف إلى مدى إمكانية تطبيق المقياس في المدارس الأساسية في ضوء الإمكانات المتاحة.

٣– استخراج المؤشرات الأولية لصدق المقياس وثباته، وفق الإجراءات الآتية:

أولاً: صدق المقياس

تم التحقق من صدق المقياس من خلال الإجراءات المتبعة خلال مراحل تطويره، والمتمثلة في: ترجمة المقياس، وتدقيق الترجمة، ثم عرضه على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس، وكتابة تعليمات المقياس، وتجريبه على عينة من خارج عينة الدراسة، مكونة من (٤٥) معلماً ومعلمة، ورصد ملاحظات المعلمين على الفقرات، من حيث الأسئلة التي يطرحونها حولها، وإجراء التعديلات التي تجعل العبارات أكثر وضوحاً.

ثانياً: ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، بدلالة إحصائيات الفقرة، وذلك على كل نمط من أنماط السلوك الخمسة، التي تضمنها المقياس، وعلى المقياس كاملاً. ويبين الجدول رقم (٥) هذه النتائج.

الجدول رقم (٥)
معاملات ثبات المقاييس الفرعية والمقياس الكلي

الأنماط	معامل ألفا	قيمة ألفا المعيارية
الخبير	٠,٣٧	٠,٣٨
السلطة الرسمية	٠,٤٦	٠,٤٧
النموذج الشخصي	٠,٦٩	٠,٧٣
الميسّر	٠,٦٥	٠,٦٦
المفوض	٠,٥١	٠,٥٤
المقياس الكلي	٠,٨٤	٠,٨٦

يلاحظ من جدول رقم (٥) أن معامل الثبات للمقياس كاملاً قد بلغ ٠,٨٤، كما تراوحت معاملات ألفا للمقاييس الفرعية، الممثلة لأنماط السلوك الخمسة ما بين ٠,٣٧ و ٠,٦٩، وهي متقاربة مع القيم المعيارية في مثل هذه الحالات، ومقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

الخطوة الثالثة: إخراج الصورة النهائية للمقياس

تم في هذه المرحلة صياغة الفقرات، والتعليمات بصورة نهائية، ومع الانتهاء من هذه الخطوة أصبح المقياس جاهزاً لعملية التطبيق النهائي.

الخطوة الرابعة: التطبيق النهائي

تم في هذه الخطوة تطبيق المقياس على عينة الدراسة، واستخراج الدرجات، وتفريغ البيانات في ذاكرة الحاسوب، وإجراء التحليلات الإحصائية الملائمة.

الأساليب الإحصائية

بهدف الإجابة عن السؤال الأول، المتعلق بدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية على أنماط السلوك التعليمي، تبعاً لمتغيري الجنس، والدخل الشهري للمعلم؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة للأفراد على الفقرات، المرتبطة بكل نمط من أنماط السلوك، واستخراج نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات.

وللإجابة عن السؤال الثاني، المتعلق بأثر كل من المؤهل العلمي للمعلم، والمواد التي يدرسها، وعدد سنوات الخبرة على أنماط السلوك التعليمي للمعلمين؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة للأفراد على الفقرات، المرتبطة بكل نمط من أنماط السلوك، وفقاً للمتغيرات الثلاثة، ثم استخرجت نتائج تحليل التباين الثلاثي (٣×٣×٣) للكشف عن أثر المتغيرات، والتفاعلات فيما بينها.

عرض النتائج ومناقشتها

عرض نتائج السؤال الأول

نص هذا السؤال على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$

٠,٠٥) في أنماط السلوك التعليمي للمعلمين في المدارس الأساسية، تعزى إلى الجنس (ذكر، وأنثى)، والدخل الشهري (≤ ٥٠٠ دينار، > ٥٠٠ دينار)؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة تبعاً لكل من متغير الجنس ومتغير الدخل الشهري، على كل نمط من أنماط السلوك التعليمي، ثم استخرجت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات على كل نمط من أنماط السلوك، تبعاً لمتغيري الجنس والدخل الشهري. ويبين الجدولان رقم (٦) و (٧) هذه النتائج.

الجدول رقم (٦)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة، تبعاً لمتغير الجنس على كل نمط من أنماط السلوك التعليمي، وقيمة (ت)، ومستوى الدلالة

أنماط السلوك التعليمي	مستويات متغير الجنس	عدد الأفراد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الخبير	ذكور	١٤٣	٣٠,٢٢	٣,٧٣	١,٦٦٨	٠,٠٩٦
	إناث	١٥٧	٣٠,٨٩	٣,٠٧		
نمط السلطة الرسمية	ذكور	١٤٣	٣٠,٧٠	٣,٣٨	×٢,١٧٨	٠,٠٣٠
	إناث	١٥٧	٣١,٥٦	٣,٤٦		
النمط الشخصي	ذكور	١٤٣	٣٢,٤١	٢,٨٣	×٢,٨٠٢	٠,٠٠٥
	إناث	١٥٧	٣٣,٣٦	٢,٩٩		
المسهل والميسر	ذكور	١٤٣	٣٢,٣٣	٣,٢٨	×٣,٣٢٧	٠,٠٠١
	إناث	١٥٧	٣٣,٦١	٣,٣٥		
المفوض	ذكور	١٤٣	٢٩,٧١	٣,٦١	١,٥٩١	٠,١١٣
	إناث	١٥٧	٣٠,٣٧	٣,٥٣		

* : دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يتبين من الجدول رقم (٦) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين الذكور، ومتوسطات درجات المعلمات الإناث عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، وذلك على كل نمط من أنماط السلوك التالية: نمط السلطة الرسمية، والنمط الشخصي، ونمط المسهل والميسر، وذلك لصالح الإناث؛ إذ كانت المتوسطات الحسابية للدرجات التي حققتها المعلمات الإناث على فقرات هذه الأنماط أعلى مما حققه الذكور، وربما يعود ذلك إلى أن الإناث أكثر حرصاً على نقل المعارف، والمعلومات إلى الطلبة بصورة كلية وشاملة، إضافة إلى احترامهن الأوامر والتعليمات، والتقيد بها، كما أنهن يبدين اهتماماً أكبر من الذكور، بحكم عاطفتهن، باستخدام الأمثلة الشخصية، والتوجيه، والإشراف، والإرشاد عن طريق عرض كيفية عمل الأشياء، وتشجيع الطلبة على الملاحظة، وتوجيههم، وتطوير قدرتهم على العمل المستقل، والمبادرة، وتزويدهم بأكبر قدر ممكن من الدعم والتشجيع. كما يلاحظ من جدول رقم (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور، والإناث على كل من نمط الخبير، ونمط المفوض. وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين ذكوراً، وإناثاً قد تلقوا التأهيل والتدريب ذاته حول أدوار المعلمين قديماً وحديثاً، وأصبح لديهم قناعات بالسلوك

التعليمي الملائم، كما أنهم من ذوي المعرفة العلمية المتميزة، نظراً لحرص وكالة الغوث على اختيار الكوادر التعليمية المؤهلة، والاهتمام بتأهيلها وتدريبها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جراشا (Grasha, 1996) التي بينت وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المعلمين، والمعلمات في أنماط السلوك التعليمي، فقد حصلت الإناث على درجات أقل على الفقرات المرتبطة بنمط الخبير، ودرجات أعلى على نمط الميسر، وكذلك نتائج دراسة ليرد، وزملائه (Laird, 2007) التي بينت أن المعلمات الإناث يقضين نسبة أقل من وقت الحصة في المحاضرة، ونسبة أكبر في الممارسات الصفية النشطة، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كانو وزملائه (Cano, et al., 1992)، التي بينت أن نسبة الذكور الذين يفضلون نمط الخبير أكبر من نسبة الإناث، اللواتي يفضلنه، وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئياً مع نتيجة دراسة سوليفن (Soliven, 2003)، التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من المعلمين الذكور، والمعلمات الإناث على كل نمط من الأنماط الآتية: البصري، والسمعي، والحسي، والفردي، والجماعي، على الرغم من أن متوسط أداء الذكور أكبر منه لدى الإناث على كل من نمط: السمعي، والفردي، إذ بدا أن الذكور يميلون إلى استخدام المحاضرة، وحث طلبتهم على العمل المستقل.

الجدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الدخل الشهري على كل نمط من أنماط السلوك وقيمة (ت) ومستوى الدلالة

أنماط السلوك التعليمي	مستويات متغير الدخل الشهري	عدد الأفراد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
نمط الخبير	≤ ٥٠٠ دينار	٢٥٠	٣٠,٠٩	٣,٢٣	٠,٢٤٧	٠,٨٠٥
	> ٥٠٠ دينار	٥٠	٣٠,٤٤	٤,٢٢		
نمط السلطة الرسمية	≤ ٥٠٠ دينار	٢٥٠	٣١,٠٥	٣,٣٧	١,١٤٨	٠,٢٥٢
	> ٥٠٠ دينار	٥٠	٣١,٦٦	٣,٧٦		
النمط الشخصي	≤ ٥٠٠ دينار	٢٥٠	٣٢,٨٣	٢,٧٧	٠,٨٠٦	٠,٤٢٤
	> ٥٠٠ دينار	٥٠	٣٣,٢٨	٣,٧٣		
المسهل والميسر	≤ ٥٠٠ دينار	٢٥٠	٣٢,٩٨	٣,٣٦	٠,٢٣٧	٠,٨١٣
	> ٥٠٠ دينار	٥٠	٣٣,١٠	٣,٤٦		
المفوض	≤ ٥٠٠ دينار	٢٥٠	٢٩,٩٧	٣,٥٣	٠,٩١٧	٠,٣٦٠
	> ٥٠٠ دينار	٥٠	٣٠,٤٨	٣,٨٠		

يتبين من الجدول رقم (٧) عدم وجود فروق، ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات درجات المعلمين على كل نمط من أنماط السلوك، تبعاً لمتغير الدخل الشهري، حيث كانت قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، وفق كل نمط من أنماط السلوك، غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha \leq$ ٠,٠٥. وربما يعود ذلك إلى أن الدخل الشهري لمعلمي وكالة الغوث مرتفع نسبياً، مقارنة بزملائهم في المدارس الأخرى، وهم يشعرون بالأمن الوظيفي والمادي، وينظرون إلى العمل في مدارس وكالة الغوث بوصفه قيمة، ورسالة

سامية، يتعاملون من خلالها مع هذه الفئة اللاجئة من الطلبة الفلسطينيين، الذين يعيش عدد كبير منهم في المخيمات، ويعاني بعضهم من ظروف معيشية صعبة. وهذا كله أدى إلى جعل الفروق بينهم على كل نمط من أنماط السلوك التعليمي، تبعاً لمستوى الدخل الشهري قليلة. هذا، و لم يتوافر للباحثة إطار من الدراسات السابقة، يمكن مقارنة هذه النتيجة به.

عرض نتائج السؤال الثاني

نص هذا السؤال على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في أنماط سلوك المعلمين في المدارس الأساسية، تعزى إلى المؤهل العلمي (دبلوم كلية مجتمع، وبكالوريوس، ودراسات عليا)، والمادة التي يدرسها (مواد علمية، ومواد أدبية، ومعلم صف)، وعدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ومن ٥–١٠ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات)؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة للمعلمين على كل نمط من أنماط السلوك، وفقاً لمتغيرات الدراسة. ويبين الجدول رقم (٨) هذه النتائج.

الجدول رقم (٨)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة للمعلمين على كل نمط من أنماط السلوك وفقاً لمتغيرات الدراسة

نمط السلوك التعليمي	المواد التي يدرسها	المؤهل العلمي	< ٥ سنوات		٥–١٠ سنوات		> ١٠ سنوات		المجموع	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخبير	علمية	دبلوم	–	–	–	–	٣٣,٠٠	١,٤١	–	–
		بكالوريوس	٣٠,٠٠	٤,٢٤	٢٩,٥٠	٠,٧١	٢٩,١٤	٢,٦١	٢٩,٣٦	٢,٤٦
		عليا	–	–	٤٠,٠٠	–	٢٩,٢٥	١,٢٦	٣١,٤٠	٤,٩٣
		المجموع	٣٠,٠٠	٤,٢٤	٣٣,٠٠	٦,٠٨	٢٩,٧٧	٢,٤٥	٣٠,٣٣	٣,٣٤
	أدبية	دبلوم	٣٠,٥٦	٤,٢٤	٣١,٠٠	٣,٥٥	٢٩,٦٩	٣,٤٥	٣٠,٣٨	٣,٧٦
		بكالوريوس	٣٠,٥٥	٢,٩٩	٣٠,٦٢	٣,٤٦	٣٠,٦٢	٣,٧١	٣٠,٦٠	٣,٣٩
		عليا	٢٩,٤٠	٢,٠١	٣١,٧٠	٣,٠٢	٣٠,١٦	٣,٣٩	٣٠,٣١	٣,١٤
		المجموع	٣٠,٤٠	٣,٣٤	٣٠,٨٨	٣,٤٠	٣٠,٢٥	٣,٥٤	٣٠,٤٧	٣,٤٤
	صف	دبلوم	٣٠,٤٠	٢,٠٧	٢٧,٥٠	٢,١٢	–	–	٢٩,٥٧	٢,٣٧
		بكالوريوس	٣١,٤٠	١,٥٢	٣٣,١٣	٢,٧٥	٣٢,٦٧	٤,٤١	٣٢,٥٣	٣,٠٦
		عليا	–	–	–	–	٢٩,٠٠	–	٢٩,٠٠	–
		المجموع	٣٠,٩٠	١,٧٩	٣٢,٠٠	٣,٤٦	٣٢,١٤	٤,٢٦	٣١,٦٣	٣,١٣
السلطة الرسمية	المجموع	دبلوم	٣٠,٥٣	٣,٩٤	٣٠,٧٠	٣,٥٦	٢٩,٩٣	٣,٤٤	٣٠,٣٧	٣,٦٣
		بكالوريوس	٣٠,٦١	٢,٨٨	٣٠,٩٦	٣,٤٠	٣٠,٦٥	٣,٧١	٣٠,٧٤	٣,٣٦
		عليا	٢٩,٤٠	٢,٠١	٣٢,٤٥	٣,٨٠	٣٠,٠٣	٣,١٨	٣٠,٣٨	٣,٢٧
		المجموع	٣٠,٤٥	٣,١٩	٣١,٠٨	٣,٥٠	٣٠,٣٠	٣,٤٩	٣٠,٥٧	٣,٤١
	علمية	دبلوم	–	–	–	–	٣١,٥٠	٢,١٢	٣١,٥٠	٢,١٢
		بكالوريوس	٣١,١٦	٢,٧٢	٣١,٣٣	٤,١٠	٣٠,٦٩	٣,٩٠	٣١,٠٤	٣,٥٦
		عليا	٣١,٦٠	٠,٥٥	٢٩,٥٠	٠,٧١	–	–	٣١,٠٠	١,١٥
		المجموع	٣١,٢٣	٢,٤٩	٣١,١٧	٣,٩٥	٣٠,٧٥	٣,٧٨	٣١,٠٥	٣,٢٨
	أدبية	دبلوم	٢٦,٠٠	٠,٠٠	٣٠,٥٠	٠,٧١	٢٨,٨٦	٤,٤٥	٣٠,٤٥	٤,٤٦
		بكالوريوس	٣٠,٦٢	٢,٥١	٣٠,٩٥	٣,٣٣	٣١,١٣	٣,٤٨	٣٠,٩١	٣,١٣
		عليا	٣٠,٢٠	٤,٠٢	٣٣,٥٠	٢,٨٣	٣٤,٨٣	٤,٠٧	٣٣,٠٥	٣,٨٤
		المجموع	٣٠,٨٠	٢,٨١	٣١,٣٣	٣,٣١	٣١,٢٣	٣,٨٥	٣١,١٣	٣,٣٧
	صف	دبلوم	–	–	٤٠,٠٠	–	٢٩,٧٥	٢,٠٦	٣١,٨٠	٤,٩٢
		بكالوريوس	٣١,٥٠	٢,٨٤	٣٢,٧٠	٤,٠٠	٣١,٠٠	٣,٧٢	٣١,٤٢	٣,٦٣
		عليا	–	–	–	–	٢٥,٠٠	–	٢٥,٠٠	–
		المجموع	٣١,٥٠	٢,٨٤	٣٣,٣٦	٤,٣٩	٣٠,٧٠	٣,٦٥	٣١,٣٤	٣,٧٦

تابع الجدول رقم (٨)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لِلدرجات المتحققة للمعلمين على كل نمط من أنماط السلوك وفقاً لمتغيرات الدراسة

نمط السلوك التعليمي	المواد التي يدرسها	المؤهل العلمي	< ٥ سنوات		٥-١٠ سنوات		> ١٠ سنوات		المجموع	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الشخصي	المجموع	دبلوم	٣٦,٠٠	–	٣٣,٦٧	٥,٥١	٢٩,٥٤	٣,٥٠	٣٠,٩٤	٤,٢٥
		بكالوريوس	٣٠,٩١	٢,٦١	٣١,٣٠	٣,٦٥	٣٠,٩٨	٣,٦٣	٣١,٠٥	٣,٣٥
		عليا	٣٠,٩٠	٢,٨١	٣٢,٧٠	٣,٠٢	٣٣,٤٣	٥,٢٦	٣٢,٢٢	٣,٦٦
		المجموع	٣١,٠٢	٢,٦٩	٣١,٥٥	٣,٦٥	٣٠,٩٧	٣,٧٦	٣١,١٥	٣,٤٤
	علمية	دبلوم	–	–	–	–	٣٠,٠٠	٧,٠٧	٣٠,٠٠	٧,٠٧
		بكالوريوس	٣٢,٢٨	٢,٨١	٣٣,٢٩	٣,٥٨	٣٢,٨١	٢,٩٠	٣٢,٧٦	٣,٠٧
		عليا	٣٤,٤٠	٢,٥١	٣٣,٥٠	٠,٧١	–	–	٣٤,١٤	٢,١٢
		المجموع	٣٢,٦٣	٢,٨٣	٣٣,٣٠	٣,٤٢	٣٢,٦١	٣,١٩	٣٢,٨١	٣,١١
	أدبية	دبلوم	٣٤,٠٠	١,٤١	٢٩,٠٠	–	٣٠,٧١	٢,٥٦	٣١,٠٠	٢,٦١
		بكالوريوس	٣٢,٥٧	٢,٢٥	٣٢,٨٦	٣,٣٠	٣٣,٥١	٢,٩٨	٣٣,٠٠	٢,٨٩
		عليا	٣١,٦٠	٠,٥٥	٣٤,٨٨	٣,٦٤	٣٥,٥٠	١,٩٧	٣٤,٢١	٢,٩٩
		المجموع	٣٢,٥٣	٢,١٤	٣٣,٠٢	٣,٤٣	٣٣,٣٨	٣,٠٤	٣٣,٠١	٢,٩٤
	صف	دبلوم	–	–	٤٠,٠٠	–	٣١,٢٥	٠,٩٦	٣٣,٠٠	٤,٠٠
		بكالوريوس	٣٣,٣٠	١,٨٩	٣٣,٢٠	١,٦٩	٣٢,٥٦	٣,٠٤	٣٢,٨٣	٢,٦٢
		عليا	–	–	–	–	٢٨,٠٠	–	٢٨,٠٠	–
		المجموع	٣٣,٣٠	١,٨٩	٣٣,٨٢	٢,٦٠	٣٢,٣٠	٢,٩٥	٣٢,٧٦	٢,٧٧
الميسر	المجموع	دبلوم	٣٤,٠٠	١,٤١	٣٢,٦٧	٦,٣٥	٣٠,٧٧	٢,٨٠	٣١,٤٤	٣,٤٣
		بكالوريوس	٣٢,٥٧	٢,٤٠	٣٣,٠٣	٣,١٩	٣٣,٠٥	٢,٩٨	٣٢,٩٠	٢,٨٨
		عليا	٣٣,٠٠	٢,٢٦	٣٤,٦٠	٣,٢٧	٣٤,٤٣	٣,٣٦	٣٣,٩٦	٢,٩٤
		المجموع	٣٢,٦٥	٢,٣٦	٣٣,٢٠	٣,٣١	٣٢,٨٩	٣,٠٦	٣٢,٩١	٢,٩٥
	علمية	دبلوم	–	–	–	–	٣٣,٥٠	٢,١٢	٣٣,٥٠	٢,١٢
		بكالوريوس	٣٢,٠٨	٣,١٣	٣٣,١٠	٣,٩٩	٣٢,٢٧	٣,٩٢	٣٢,٤٤	٢,٦٦
		عليا	٣٠,٦٠	٢,٤١	٣٥,٠٠	٢,٨٣	–	–	٣١,٨٦	٣,١٣
		المجموع	٣١,٨٣	٣,٠٤	٣٣,٢٦	٣,٨٩	٣٢,٣٦	٣,٨١	٣٢,٤٢	٣,٥٧
	أدبية	دبلوم	٣٦,٥٠	٠,٧١	٣٠,٠٠	–	٣٢,٢٩	٢,٢١	٣٢,٦٤	٢,٧٣
		بكالوريوس	٣٢,٤٥	٣,١١	٣٣,٧١	٣,١٩	٣٣,٧٩	٣,٢١	٣٣,٣٤	٣,٢٠
		عليا	٣١,٦٠	١,٨٢	٣٦,٠٠	٢,٣٩	٣٧,٥٠	٢,٥٩	٣٥,٣٢	٣,٢٣
		المجموع	٣٢,٥٣	٣,٠٥	٣٣,٩٢	٣,٢٠	٣٣,٩٨	٣,٢٨	٣٣,٥٢	٣,٢٣
	صف	دبلوم	–	–	٤٠,٠٠	–	٣٢,٥٠	٢,٥٢	٣٤,٠٠	٤,٠٠
		بكالوريوس	٣٣,٨٠	٢,٩٠	٣١,٠٠	٣,٣٣	٣٢,١٩	٣,١٤	٣٢,٢٧	٣,١٩
		عليا	–	–	–	–	٢٨,٠٠	–	٢٨,٠٠	–
		المجموع	٣٣,٨٠	٢,٩٠	٣١,٨٢	٤,١٧	٣٢,١١	٣,٠٨	٣٢,٣٤	٣,٢٩
المفوض	المجموع	دبلوم	٣٦,٥٠	٠,٧١	٣٣,٣٣	٥,٧٧	٣٢,٥٤	٢,١٥	٣٣,١١	٢,٩٧
		بكالوريوس	٣٢,٥١	٣,١٠	٣٣,١٦	٣,٥٢	٣٢,٩٢	٣,٤٤	٣٢,٨٧	٣,٣٦
		عليا	٣١,١٠	٢,٠٨	٣٥,٨٠	٢,٣٥	٣٦,١٤	٤,٣٠	٣٤,١٥	٣,٦٦
		المجموع	٣٢,٤٤	٣,٠٥	٣٣,٤٨	٣,٥٥	٣٣,٠٦	٣,٤٤	٣٢,٩٩	٣,٣٧
	علمية	دبلوم	–	–	–	–	٣٢,٠٠	١,٤١	٣٢,٠٠	١,٤١
		بكالوريوس	٢٩,٣٦	٣,٠٨	٢٩,٥٢	٤,٤٩	٣٠,٤٦	٣,٠٩	٢٩,٨١	٣,٥٤
		عليا	٢٦,٠٠	١,٢٢	٣١,٠٠	٧,٠٧	–	–	٢٧,٤٣	٣,٩١
		المجموع	٢٨,٨٠	٣,١١	٢٩,٦٥	٤,٥٦	٣٠,٥٧	٣,٠١	٢٩,٦٥	٣,٥٩
	أدبية	دبلوم	٣٢,٠٠	–	٢٩,٥٠	٢,١٢	٢٩,٢٩	٢,٤٣	٢٩,٨٢	٢,٢٧
		بكالوريوس	٢٩,٧٤	٢,٩٧	٣٠,٢٦	٤,٠٤	٣٠,٧٧	٣,٧٥	٣٠,٢٧	٣,٦٢
		عليا	٢٩,٤٠	٢,٥١	٣٣,٣٨	٢,٢٠	٣٣,٠٠	٣,٩٠	٣٢,٢١	٣,٢٤
		المجموع	٢٩,٨٠	٢,٨٨	٣٠,٧١	٣,٩٠	٣٠,٨٣	٣,٦٩	٣٠,٤٧	٣,٥٤
	صف	دبلوم	–	–	٣٩,٠٠	–	٢٧,٥٠	١,٧٣	٢٩,٨٠	٥,٣٦
		بكالوريوس	٢٩,٧٠	١,٧٧	٣٠,٨٠	٣,٩٩	٢٨,٨٨	٢,٦٢	٢٩,٤٠	٣,٤٥
		عليا	–	–	–	–	٣١,٠٠	–	٣١,٠٠	–
		المجموع	٢٩,٧٠	١,٧٧	٣١,٥٥	٤,٥٢	٢٨,٧٨	٣,٤٤	٢٩,٤٧	٣,٥٧
	المجموع	دبلوم	٣٢,٠٠	–	٣٢,٦٧	٥,٦٩	٢٩,١٥	٢,٤٨	٣٠,٠٦	٣,٢٣
		بكالوريوس	٢٩,٦١	٢,٨٦	٣٠,١٢	٤,١٣	٣٠,١١	٣,٦٢	٢٩,٩٦	٣,٥٦
		عليا	٢٧,٧٠	٢,٥٨	٣٢,٩٠	٣,٢١	٣٢,٧١	٣,٦٤	٣٠,٩٣	٣,٩١
		المجموع	٢٩,٤٥	٢,٨٧	٣٠,٥٣	٤,١٥	٣٠,١٦	٣,٥٧	٣٠,٠٦	٣,٥٨

ولمعرفة فيما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات على كل نمط من أنماط السلوك تبعاً لمتغيرات الدراسة، تم استخراج نتائج تحليل التباين الثلاثي ٣×٣×٣ لفحص

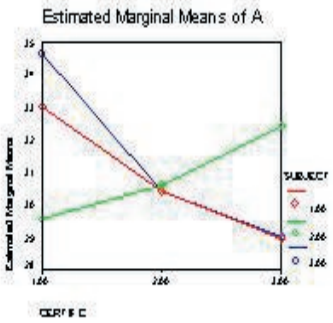
تأثير متغيرات الدراسة: مؤهل المعلم، والمواد التي يدرسها، وعدد سنوات الخبرة، والتفاعل فيما بينها على كل نمط من أنماط السلوك: الخبير، والسلطة الرسمية، والنمط الشخصي، والميسر، والمفوض. وتبين الجداول ذوات الأرقام (٩)، (١٠)، (١١)، (١٢)، (١٣) هذه النتائج.

الجدول رقم (٩)
نتائج تحليل التباين الثلاثي ٣×٣×٣ لفحص تأثير متغيرات الدراسة على نمط السلوك الأول (المعلم الخبير)

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المواد	٢٦,٨٧	٢	١٣,٤٣	١,١٧٤	٠,٣١١
المؤهل	٦,٢٩	٢	٣,١٥	٠,٢٧٥	٠,٧٦٠
الخبرة	٧١,٧٠	٢	٣٥,٩٩	*٣,١٤٤	٠,٠٤٥
المؤهل×المواد	١٤٢,٤٢	٤	٣٥,٦١	*٣,١١١	٠,٠١٦
المؤهل×الخبرة	٤٩,٠٥	٤	١٢,٢٦	١,٠٧١	٠,٣٧١
المواد×الخبرة	١٠٣,١١	٤	٢٥,٧٨	٢,٢٥٢	٠,٠٦٤
المؤهل×المواد×الخبرة	٦٠,٢٤	٢	٣٠,١٢	٢,٦٣٢	٠,٠٧٤
الخطأ	٣١٩٣,٠٥	٢٧٩	١١,٤٥		
المجموع	٣٦٥٢,٧٣	٢٩٩			

* : دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يلاحظ من جدول رقم (٩) عدم وجود تأثير ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لمتغيرات الدراسة: مؤهل المعلم، والمواد التي يدرسها على نمط السلوك الأول (الخبير)، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Grasha, 1996) التي أظهرت أن نمط الخبير أكثر ظهوراً لدى معلمي الرياضيات، وعلوم الحاسوب، والفنون والآثار، ولكنه أقل ظهوراً في مجال العلوم الإنسانية، والتربوية. في حين وجد أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير عدد سنوات الخبرة، ولمعرفة مصدر هذه الفروق، يلاحظ من المتوسطات الحسابية الواردة في جدول رقم (٨) أن هذه الفروق لصالح فئة الخبرة ٥–١٠ سنوات. كما يلاحظ من جدول رقم (٩) وجود أثر للتفاعل بين المؤهل العلمي، والمواد التي يدرسها المعلم على هذا النمط من السلوك، حيث بلغت قيمة (ف) للتفاعل ٣,١١١ وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، ويبين الشكل رقم (١) هذا التفاعل.



الشكل رقم (١)
التفاعل بين متغيري المؤهل العلمي والمواد التي يدرسها المعلم

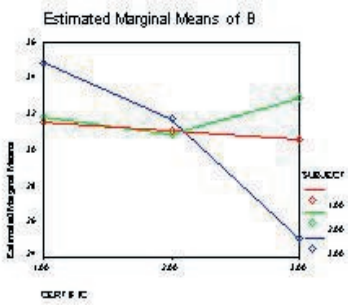
يلاحظ من شكل رقم (١) أن معلمي المواد العلمية، من حملة شهادة الدبلوم، كان متوسط أدائهم على فقرات هذا النمط أعلى من نظرائهم من حملة الدراسات العليا، وكذلك الحال بالنسبة لمعلمي الصف، في حين يبدو الأمر عكس ذلك بالنسبة لمعلمي المواد الأدبية، إذ كان متوسط أداء من يحملون شهادة الدبلوم على فقرات هذا النمط أقل من متوسط أداء نظرائهم من حملة الدراسات العليا. وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين ضمن تخصص المواد العلمية، يتعاملون مع علوم بحتة، تتضمن مفاهيم، ومصطلحات، ومبادئ، وتعميمات، تستدعي منهم القراءة، والتحضير الجيد، واستخدام المحاضرات، لنقل أكبر قدر ممكن من المعلومات إلى الطلبة، وعلى العكس منهم معلمو المواد الأدبية، الذين لا يهتمون بالمادة العلمية ذاتها، بقدر اهتمامهم بالخبرات التطبيقية الإنسانية، والتربوية.

الجدول رقم (١٠)
نتائج تحليل التباين الثلاثي ٣×٣×٣ لفحص تأثير متغيرات الدراسة على نمط السلوك الثاني (السلطة الرسمية)

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المواد	٤,١١	٢	٢,٠٥	٠,١٨٢	٠,٨٣٤
المؤهل	٦٦,١٠	٢	٣٣,٠٥	٢,٩٢٦	٠,٠٥٥
الخبرة	٧٢,٠٨	٢	٣٦,٠٤	*٣,١٩١	٠,٠٤٣
المؤهل×المواد	١٤٠,٥٧	٤	٣٥,١٤	*٣,١١١	٠,٠١٦
المؤهل×الخبرة	١٧٩,٣٥	٤	٤٤,٨٤	١,٨٦٨	٠,١١٦
المواد×الخبرة	٨٤,٣٨	٤	٢١,٠٩	*٣,٩٧٠	٠,٠٠٤
المؤهل×المواد×الخبرة	٤٦,٢٨	٢	٢٣,١٤	٢,٠٤٩	٠,١٣١
الخطأ	٣١٥١,١٥	٢٧٩	١١,٢٩		
المجموع	٣٧٤٤,٠٢	٢٩٩			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

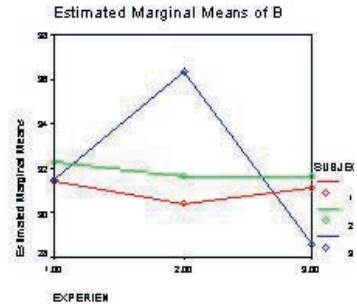
يلاحظ من جدول رقم (١٠) عدم وجود تأثير، ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لكل من متغيري المواد التي يدرسها المعلم، والمؤهل العلمي له على النمط السلوكي الثاني، الذي يمثل السلطة الرسمية، وهذا يختلف مع نتيجة دراسة جراشا (Grasha, 1996) التي بينت أن هذا النمط أكثر ظهوراً لدى معلمي اللغات، وأقل ظهوراً لدى معلمي المواد العلمية، في حين وجد تأثير دال إحصائياً لمتغير عدد سنوات الخبرة على هذا النمط من السلوك، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية، يلاحظ أن هذا التأثير كان لصالح فئة الخبرة ٥–١٠ سنوات، إذ يبدو أن المعلمين ضمن هذه الفئة من الخبرة يعتمدون على مركزهم بين الطلبة، ويهتمون بتوفير قواعد يلتزم بها الطلبة، كما يلاحظ من الجدول وجود تفاعل دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المؤهل العلمي والمواد التي يدرسها المعلم، ويبين شكل رقم (٢) هذا التفاعل.



الشكل رقم (٢)
التفاعل بين متغيري المؤهل العلمي، والمواد التي يدرسها المعلم

يلاحظ من شكل رقم (٢) أن معلمي المواد العلمية من حملة شهادة الدبلوم كان متوسط أدائهم على فقرات هذا النمط متقارباً مع نظرائهم من حملة البكالوريوس، والدراسات العليا، في حين كان متوسط أداء معلمي المواد الأدبية، ممن يحملون شهادة الدبلوم، أقل بقليل من متوسط أداء نظرائهم من حملة شهادة الدراسات العليا، كما يلاحظ أن متوسط أداء معلمي الصف من حملة الدبلوم على فقرات هذا النمط كان أعلى بكثير من متوسط أداء نظرائهم من حملة الدراسات العليا. وربما يعزى ذلك إلى أن المعلمين من حملة الدراسات العليا يتخلون تدريجياً عن الدور التقليدي للمعلم، الذي يستند بشكل أساسي على السلطة الرسمية، ويميلون إلى ممارسة الأدوار الجديدة للمعلم، كما تعلموها، واطلعوا عليها ضمن التجديدات التربوية.

كما يتبين من جدول رقم (١٠) وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين المواد التي يدرسها المعلم، وعدد سنوات الخبرة على هذا النمط من السلوك، ويبين الشكل رقم (٣) هذا التفاعل.



الشكل رقم (٣)
التفاعل بين متغيري المواد التي يدرسها المعلم، وعدد سنوات الخبرة

يلاحظ من شكل رقم (٣) أن معلمي المواد العلمية من فئة الخبرة (< ٥ سنوات) كان متوسط أدائهم على فقرات هذا النمط متقارباً مع أداء نظرائهم من فئات الخبرة الأخرى،

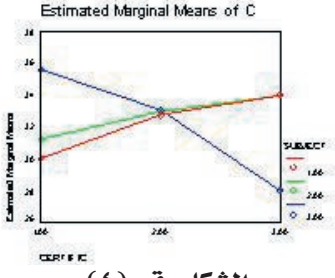
وكذلك الحال بالنسبة لمعلمي المواد الأدبية، وربما تعزى هذه النتيجة إلى برامج التأهيل التربوي، التي يخضع لها المعلمون من مختلف التخصصات، سواء كانوا من المعلمين المبتدئين ممن يتلقون برامج تدريبية مكثفة منذ بداية تعليمهم، أم من ذوي الخبرة، ممن يشاركون في ورشات تدريبية، وحلقات دراسية موزعة، كل ذلك يعمل على تقليل الفروق بينهم، فيما يتعلق بسلوكياتهم التي تعكس نمط السلطة الرسمية. ويلاحظ أن متوسط أداء معلمي الصف من فئة الخبرة (٥–١٠ سنوات) كان أعلى من متوسط أداء نظرائهم من فئات الخبرة الأخرى.

الجدول رقم (١١)
نتائج تحليل التباين الثلاثي ٣×٣×٣ لفحص تأثير متغيرات الدراسة على نمط السلوك الثالث (النمط الشخصي)

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المواد	٨,٢٦	٢	٤,١٣	٠,٥٠١	٠,٦٠٦
المؤهل	١,٩٤	٢	٠,٩٧	٠,١١٨	٠,٨٨٩
الخبرة	٢٦,٢١	٢	١٣,١١	١,٥٩١	٠,٢٠٥
المؤهل×المواد	١١٠,٤٨	٤	٢٧,٦٢	*٣,٣٥٤	٠,٠١١
المؤهل×الخبرة	٨٤,٤٢	٤	٢١,١١	*٢,٥٦٣	٠,٠٣٩
المواد×الخبرة	٩٠,٣٦	٤	٢٢,٥٩	*٢,٧٤٣	٠,٠٢٩
المؤهل×المواد×الخبرة	٦٢,٢٣	٢	٣١,١١	*٣,٧٧٨	٠,٠٢٤
الخطأ	٢٢٩٧,٥٧	٢٧٩	٨,٢٤		
المجموع	٢٦٨١,٤٧	٢٩٩			

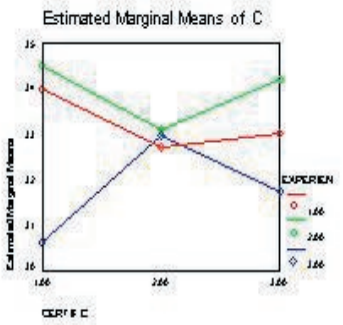
*: دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يلاحظ من جدول رقم (١١) عدم وجود تأثير ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لكل من متغيرات الدراسة: المواد التي يدرسها المعلم، والمؤهل العلمي له، وعدد سنوات الخبرة على النمط السلوكي الثالث، الذي يمثل النمط الشخصي، في حين وجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) للتفاعل بين المؤهل العلمي، والمواد التي يدرسها المعلم، وكذلك للتفاعل بين المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وللتفاعل بين المواد التي يدرسها المعلم، وعدد سنوات الخبرة، كما وجد أثر دال إحصائياً للتفاعل الثلاثي بين متغيرات الدراسة الثلاثة. وتبين الأشكال ذوات الأرقام (٤)، (٥)، (٦) هذه التفاعلات.



الشكل رقم (٤)
التفاعل بين متغيري المؤهل العلمي، والمواد التي يدرسها المعلم

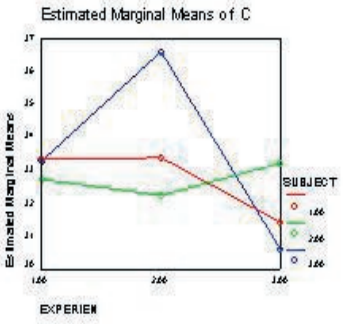
يلاحظ من شكل رقم (٤) أن معلمي المواد العلمية، من حملة شهادة الدبلوم، كان متوسط أدائهم على فقرات هذا النمط أقل من نظرائهم من حملة البكالوريوس والدراسات العليا، في حين كان متوسط أداء معلمي المواد الأدبية، ممن يحملون شهادة الدبلوم، أقل بقليل من متوسط أداء نظرائهم من حملة شهادة البكالوريوس والدراسات العليا، كما يلاحظ أن متوسط أداء معلمي الصف، من حملة الدبلوم، على فقرات هذا النمط كان أعلى بكثير من متوسط أداء نظرائهم من حملة البكالوريوس والدراسات العليا. وربما يعود ذلك إلى الخصائص الشخصية، والكفايات الخاصة بمعلمي الصف، التي تدفعهم إلى ممارسة الدور الأبوي مع الطلبة، والإحساس بمشكلاتهم وحاجاتهم، واهتماماتهم، وبما أن هؤلاء المعلمين من حملة الدبلوم، فهذا يؤكد أنهم من المعلمين القدامى، الذين لم تتح لهم الفرصة للحصول على الشهادة الجامعية الأولى، علماً بأن وكالة الغوث وفرت برنامجاً لتأهيل المعلمين أثناء الخدمة، من حملة الدبلوم للحصول على الشهادة الجامعية الأولى، وذلك بالالتحاق بالدراسة في كلية العلوم التربوية الجامعية– وكالة الغوث، خارج أوقات دوامهم المدرسي.



الشكل رقم (٥)
التفاعل بين متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة

يلاحظ من شكل رقم (٥) أن المعلمين من فئة الخبرة (< ٥ سنوات) من حملة شهادة الدبلوم كان متوسط أدائهم على فقرات هذا النمط أعلى بقليل من نظرائهم من حملة البكالوريوس، وهؤلاء بدورهم كان متوسط أدائهم متقارباً مع نظرائهم من حملة الدراسات العليا، أما المعلمون من فئة الخبرة (٥–١٠ سنوات) من حملة الدبلوم، فقد كان متوسط أدائهم أعلى من نظرائهم من حملة البكالوريوس، وهؤلاء بدورهم كان متوسط أدائهم أقل من نظرائهم من حملة الدراسات العليا. وفيما يتعلق بالمعلمين من فئة الخبرة (> ١٠ سنوات) ممن يحملون شهادة الدبلوم، فقد كان متوسط أدائهم أقل من نظرائهم من حملة البكالوريوس، وهؤلاء بدورهم كان متوسط أدائهم أعلى من نظرائهم من حملة المؤهلات العليا. وربما يعود ذلك إلى أن المعلمين من حملة الدبلوم ضمن فئات الخبرة (< ٥ سنوات) و(٥–١٠ سنوات) يميلون إلى الاهتمام بالتعليم من خلال الأمثلة الشخصية، والتوجيهات، والتشجيع، وذلك بشكل مبالغ

فيه، حتى لا يبدو للملاحظ أنهم أقل كفاءة من حملة البكالوريوس، أو الدراسات العليا.



الشكل رقم (٦)
التفاعل بين متغيري المواد التي يدرسها المعلم وعدد سنوات الخبرة

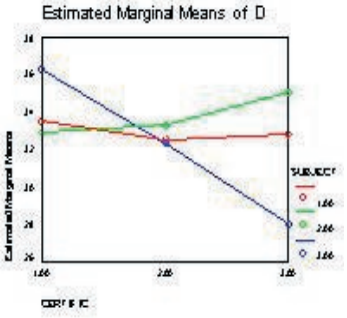
يلاحظ من شكل رقم (٦) أن المعلمين الذين يدرسون المواد العلمية من فئة الخبرة (< ٥ سنوات) كان متوسط أدائهم على فقرات هذا النمط متقارباً مع أداء نظرائهم من فئة الخبرة (٥–١٠ سنوات)، وهؤلاء بدورهم كان متوسط أدائهم أعلى من نظرائهم من فئة الخبرة (>١٠ سنوات). أما معلمو المواد الأدبية من فئة الخبرة (< ٥ سنوات) فقد كان متوسط أدائهم متقارباً مع أداء نظرائهم من فئة الخبرة (٥–١٠ سنوات) أيضاً، وهؤلاء بدورهم كان متوسط أدائهم أقل من نظرائهم من فئة الخبرة (> ١٠ سنوات)، أما معلمو الصف من فئة الخبرة (< ٥ سنوات) فكان متوسط أدائهم على فقرات هذا النمط أقل بكثير من أداء نظرائهم من فئة الخبرة (> ١٠ سنوات)، وهؤلاء بدورهم كان متوسط أدائهم أعلى بكثير من نظرائهم من فئة الخبرة (٥–١٠ سنوات)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أثر الخبرة المتوسطة (٥–١٠ سنوات) في صقل شخصية المعلم، واستراتيجياته، وأدواته، وسلوكياته، وميله إلى الاهتمام بالأمثلة الشخصية، والتوجيهات، والتشجيع، بغض النظر عن المواد التي يدرّسها.

الجدول رقم (١٢)
نتائج تحليل التباين الثلاثي ٣×٣×٣ لفحص تأثير متغيرات الدراسة على نمط السلوك الرابع (الميسر والمسهل)

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المواد	٠,٧٢	٢	٠,٣٦	٠,٠٣٥	٠,٩٦٦
المؤهل	٥٥,٦١	٢	٢٧,٨١	٢,٦٩٦	٠,٠٦٩
الخبرة	١٤,٥٣	٢	٧,٢٦	٠,٧٠٤	٠,٤٩٥
المؤهل×المواد	١٥٨,٠٢	٤	٣٩,٥٠	*٣,٨٣٠	٠,٠٠٥
المؤهل×الخبرة	١٦٧,٢٠	٤	٤١,٨٠	*٤,٠٥٣	٠,٠٠٣
المواد×الخبرة	١٢٨,٠٦	٤	٣٢,٠١	*٣,١٠٤	٠,٠١٦
المؤهل×المواد×الخبرة	٥٧,٤٣	٢	٢٨,٧٢	٢,٧٨٤	٠,٠٦٣
الخطأ	٢٨٧٧,٤٢	٢٧٩	١٠,٣١		
المجموع	٣٤٥٨,٩٩	٢٩٩			

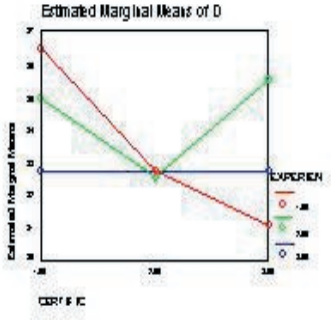
*: دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يلاحظ من جدول رقم (١٢) عدم وجود تأثير، ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لكل من متغيرات الدراسة: المواد التي يدرسها المعلم، والمؤهل العلمي له، وعدد سنوات الخبرة على النمط السلوكي الرابع، الذي يمثل النمط الميسر، أو المسهل، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جراشا (Grasha, 1996)، التي بينت أن هذا النمط أكثر ظهوراً لدى معلمي الموسيقى، والفنون، والآثار. في حين وجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) للتفاعل بين المؤهل العلمي، والمواد التي يدرسها المعلم، وكذلك للتفاعل بين المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وللتفاعل بين المواد التي يدرسها المعلم، وعدد سنوات الخبرة، وتبين الأشكال ذوات الأرقام (٧)، (٨)، (٩) هذه التفاعلات.



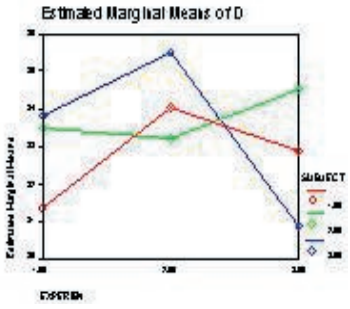
الشكل رقم (٧)
التفاعل بين متغيري المواد التي يدرسها المعلم، والمؤهل العلمي

يلاحظ من شكل رقم (٧) أن معلمي المواد العلمية، من حملة شهادة الدبلوم، كان متوسط أدائهم على فقرات هذا النمط متقارباً مع أداء نظرائهم من حملة البكالوريوس والدراسات العليا، في حين كان متوسط أداء معلمي المواد الأدبية، ممن يحملون شهادة الدبلوم، أقل بقليل من متوسط نظرائهم من حملة شهادة البكالوريوس والدراسات العليا، كما يلاحظ أن متوسط أداء معلمي الصف، من حملة الدبلوم، على فقرات هذا النمط كان أعلى بكثير من متوسط أداء نظرائهم من حملة البكالوريوس، وهؤلاء بدورهم أعلى من نظرائهم من حملة الدراسات العليا، وربما يعزى ذلك إلى أنّ معلمي الصف من حملة شهادة الدبلوم هم من المعلمين القدامى، الذين لم يخضعوا لبرنامج التأهيل الجامعي لحملة الدبلوم، الذي نظمته وكالة الغوث لمعلميها في أثناء الخدمة، لذا فإن خبرتهم الطويلة والخصائص النمائية للطلبة الذين يقومون بتدريسهم (طلبة الحلقة الأولى: صفوف الأول، والثاني، والثالث) تفرض الطبيعة الشخصية للتفاعل بينهم وبين طلبتهم، ومساعدتهم على التعلم المستقل.



الشكل رقم (٨)
التفاعل بين متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة

يلاحظ من شكل رقم (٨) أن المعلمين من فئة الخبرة (< ٥ سنوات) من حملة شهادة الدبلوم كان متوسط أدائهم على فقرات هذا النمط أعلى بكثير من أداء نظرائهم من حملة البكالوريوس، وهؤلاء بدورهم كان متوسط أدائهم أعلى من نظرائهم من حملة الدراسات العليا، أما المعلمون من فئة الخبرة (٥–١٠ سنوات) من حملة الدبلوم، فقد كان متوسط أدائهم أعلى من نظرائهم من حملة البكالوريوس، وهؤلاء بدورهم كان متوسط أدائهم أقل من نظرائهم من حملة الدراسات العليا، أما المعلمون من فئة الخبرة (> ١٠ سنوات) ممن يحملون شهادة الدبلوم، فقد كان متوسط أدائهم متقارباً مع أداء نظرائهم من حملة البكالوريوس، وهؤلاء بدورهم كان متوسط أدائهم متقارباً أيضاً مع أداء نظرائهم من حملة الدراسات العليا، وربما يعزى هذا التقارب إلى أن المعلمين من حملة المؤهلات العلمية المختلفة، يكتسبون بمرور السنوات، وزيادة خبرتهم في مجال التعليم، سلوكيات تدعم التفاعل الشخصي بينهم وبين طلبتهم، وتهدف إلى توفير الظروف، والوسائل التي تيسر لهم عملية التعلم، في ظل الأدوار الجديدة للمعلم.



الشكل رقم (٩)
التفاعل بين متغيري المواد التي يدرسها المعلم وعدد سنوات الخبرة

يلاحظ من شكل رقم (٩) أن المعلمين، الذين يدرسون المواد العلمية من فئة الخبرة (< ٥ سنوات) كان متوسط أدائهم على فقرات هذا النمط أقل بكثير من أداء نظرائهم من فئة

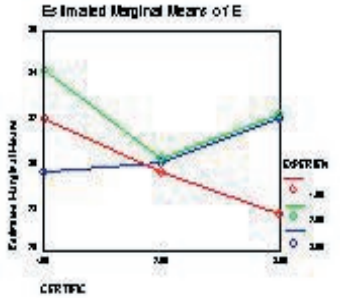
الخبرة (٥–١٠ سنوات)، وهؤلاء بدورهم كان متوسط أدائهم أعلى بقليل من نظرائهم من فئة الخبرة (>١٠ سنوات). أما معلمو المواد الأدبية من فئة الخبرة (< ٥ سنوات)، فقد كان متوسط أدائهم متقارباً مع أداء نظرائهم من فئة الخبرة (٥–١٠ سنوات) أيضاً، وهؤلاء بدورهم كان متوسط أدائهم أقل من نظرائهم من فئة الخبرة (> ١٠ سنوات)، في حين كان متوسط أداء معلمي الصف من فئة الخبرة (< ٥ سنوات) على فقرات هذا النمط أقل من أداء نظرائهم من فئة الخبرة (> ١٠ سنوات)، وهؤلاء بدورهم كان متوسط أدائهم أعلى بكثير من أداء نظرائهم من فئة الخبرة (٥–١٠ سنوات). وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Grasha, 1996)، التي بينت أن نمط الميسر كان أقل ظهوراً في مجال الرياضيات، وعلوم الحاسوب، وأكثر ظهوراً في مجال تعلم الموسيقى، والفنون، والآثار.

الجدول رقم (١٣)
نتائج تحليل التباين الثلاثي ٣×٣×٣ لفحص تأثير متغيرات الدراسة على نمط السلوك الخامس (المفوض)

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المواد	٦,٠٦	٢	٣,٠٣	٠,٢٥١	٠,٧٧٨
المؤهل	٤٦,٤٥	٢	٢٣,٢٣	١,٩٢٤	٠,١٤٨
الخبرة	٨٩,١٤	٢	٤٤,٥٧	*٣,٦٩٣	٠,٠٢٦
المؤهل×المواد	٧٥,٧٦	٤	١٨,٩٤	١,٥٦٩	٠,١٨٣
المؤهل×الخبرة	١٤٧,٦٢	٤	٣٦,٩١	*٣,٠٥٨	٠,٠١٧
المواد×الخبرة	١٠٩,٨٠	٤	٢٧,٤٥	٢,٢٧٤	٠,٠٦٢
المؤهل×المواد×الخبرة	٣٩,٣٣	٢	١٩,٦٦	١,٦٢٩	٠,١٩٨
الخطأ	٣٣٦٧,٣٣	٢٧٩	١٢,٠٧		
المجموع	٣٨٨١,٤٩	٢٩٩			

*: دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يلاحظ من جدول رقم (١٣) عدم وجود تأثير، ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لكل من متغيري الدراسة: المواد التي يدرسها المعلم، والمؤهل العلمي له على النمط السلوكي الخامس، الذي يمثل النمط المفوض، وربما يعود ذلك إلى خطط تنمية العاملين مهنياً في المدارس، التي تقدم للمعلمين، على اختلاف مؤهلاتهم وتخصصاتهم، بهدف تزويدهم بأفكار، واستراتيجيات، وطرائق وأساليب، تواكب المستجدات التربوية، والقضايا الحديثة. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جراشا (Grasha, 1996) التي أشارت إلى أن نمط المفوض كان أقل ظهوراً في مجال الرياضيات، وعلوم الحاسوب، وأكثر ظهوراً في مجال تعلم الموسيقى، والفنون، والآثار، في حين وجد تأثير دال إحصائياً لمتغير عدد سنوات الخبرة على هذا النمط من السلوك لصالح الفئة (٥–١٠ سنوات)، كما وجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) للتفاعل بين المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ويبين شكل رقم (١٠) هذا التفاعل.



الشكل رقم (١٠)
التفاعل بين متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة

يلاحظ من شكل رقم (١٠) أن المعلمين من فئة الخبرة (< ٥ سنوات) من حملة شهادة الدبلوم كان متوسط أدائهم على فقرات هذا النمط أكبر من أداء نظرائهم من حملة البكالوريوس، وهؤلاء بدورهم كان متوسط أدائهم أكبر من أداء نظرائهم من حملة الدراسات العليا، أما المعلمون من فئة الخبرة (٥–١٠ سنوات) من حملة الدبلوم، فقد كان متوسط أدائهم أكبر من نظرائهم من حملة البكالوريوس، وهؤلاء بدورهم كان متوسط أدائهم أقل من نظرائهم من حملة الدراسات العليا، في حين أن المعلمين من فئة الخبرة (> ١٠ سنوات) ممن يحملون شهادة الدبلوم كان متوسط أدائهم متقارباً مع أداء نظرائهم من حملة البكالوريوس، وهؤلاء بدورهم كان متوسط أدائهم أقل من أداء نظرائهم من حملة الدراسات العليا. وربما يعود ذلك إلى أن المعلمين من حملة الدبلوم، يميلون إلى الاهتمام بتطوير قدرة طلبتهم على الاستقلالية في الدراسة، والعمل في الأنشطة، والمشاريع، بشكل مبالغ فيه، حتى لا يبدو للملاحظ أنهم أقل كفاءة من حملة البكالوريوس، أو الدراسات العليا.

التوصيات

خلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات، أبرزها:

– توعية المعلمين بأنماط السلوك التعليمي، السائدة لدى كل منهم، ومزايا كل نمط وعيوبه.

– توظيف أنماط السلوك التعليمي، السائدة لدى المعلمين في توزيع الأدوار والمهمات والصفوف، والأنشطة الملائمة لهم.

– إجراء المزيد من الدراسات؛ للتحقق من فاعلية مقياس أنماط السلوك التعليمي لدى المعلمين باستخدام عينات أخرى، تشمل مدرسي المرحلة الثانوية، والمرحلة الجامعية.

– توجيه جهود الباحثين نحو تطوير مقاييس وأدوات أخرى تتمتع بالخصائص السيكومترية الملائمة للبيئة العربية؛ للكشف عن أنماط السلوك التعليمي لدى المعلمين.

المراجع

Adalsteinsdotter, K. (2004). Teacher' Behaviour and practices in the classroom. **Scandinavian Journal of Educational Research, 48**(1), 95-113.

Cano, J., Garton, B. & Raven, M. (1992). Learning styles, teaching styles and personality styles of preservice teachers of agricultural education. **Journal of Agricultural Education, 33**(1), 46-52

Dalton, F. (2000). The seven classic types of workplace behavior. **HR Magazine,** Society for human resource management, 2000, 165-168.

Dugas, C. (2005). **Adopter characteristics and teaching styles of faculty adopters and nonadopters of a course management system.** un published doctoral dissertation,

Grasha, A. (1996). **Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles.** Pittsburgh: alliance publishers.

Laird, T., Garver, A. & Niskode, A. (2007). **Gender gaps: Understanding teaching style differences between men and women.** Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Institutional Research, Kansas city, mo, june 2 – june 6, 2007.

McGregor, D. (2003). **Human behavior and the workplace: Core theories.** retrieved jan. 2007 from: http://www.orgdct.com/human_behavior_and_the_workplace.htm

Rupsiene, L. & Kucinskiene, R. (2005). **Influence of teacher' behaviour on students' adaptation after school transition** (ED490657). Retrieved Jan. 2007 from: http://www.eric.ed.gov

Soliven, S. (2003). **Teaching styles of high school physics teachers.** Retrieved Jan. 2007 from: www.Hiceducation.org/Edu_2003Proceedings/Samuel%20R.%20Soliven.