

العلاقة بين سلوك ضبط التلاميذ وجودة الحياة المدرسية لدى عينة من طلاب وطالبات المدرسة الثانوية في قطر

د. شيخة عبدالله المسند

أستاذ أصول التربية المساعد

كلية التربية - جامعة قطر

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين إدراك الطالب لسلوك الضبط الذي يمارسه معلمه وبين إدراكه لنوعية حياته المدرسية.

وشملت العينة ٧٠٥ طالب وطالبة في مرحلة التعليم الثانوي في دولة قطر واستخدمت في هذه الدراسة مقياسين وهما: مقياس سلوك الضبط، وهو يقيس سلوك المعلم في الضبط من وجهة نظر التلميذ على مدى متصل بين الإنسانية والمحافظة. والمقياس الثاني هو مقياس جودة الحياة ١ - الرضا عن المدرسة. ٢ - الالتزام بالعمل الصفّي. ٣ - الاستجابة نحو المدرس. وقد قام الباحث بالتأكد من صدق وثبات المقاييس المستخدمة.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

١ - هناك علاقة بين إدراك الطالب لسلوك الضبط الذي يمارسه المعلم وبين إدراكه لجودة حياته المدرسية. بمعنى أنه كلما كان المعلم إنسانياً في ضبطه لسلوك تلاميذه كان توجه التلميذ نحو المدرسة إيجابياً.

٢ - أيضاً هناك علاقة بين إدراك التلميذ لسلوك الضبط الذي يمارسه المعلم وبين رضاه عن المدرسة، والتزامه بالعمل الصفّي واستجاباته نحو المعلم.

٣ - إن الطلاب من الذكور يدركون سلوك الضبط الذي يمارسه معلمهم بصورة أكثر إنسانية من الطالبات، أيضاً، وبالتالي ينظرون لحياتهم المدرسية بطريقة أكثر إيجابية من الطالبات.

٤ - إن الطلاب غير القطريين يرون سلوك ضبط معلمهم أكثر إنسانية من الطلاب القطريين وهم أيضاً يدركون حياتهم المدرسية بدرجة أكثر إيجابية.

٥ - لم يكن لمتغير التخصص الدراسي (القسم الأدبي/ القسم العلمي)، تأثير في إدراك الطلاب لسلوك الضبط أو لجودة حياتهم المدرسية.

مقدمة :

من أهداف المدرسة كمؤسسة اجتماعية إحداث تغييرات في سلوك تلاميذها ليس فقط في الجانب المعرفي ولكن أيضاً في السلوك الاجتماعي والانفعالي والجسمي. وعادة ما تقوم مثل هذه المؤسسات الاجتماعية التي تهدف إلى تحقيق تغييرات مستمرة أو شاملة في عمليات ضرورية للحفاظ على الضبط الاجتماعي، وتعتبر عملية ضبط التلاميذ داخل المدرسة في حجرة الدراسة جزءاً لا يتجزأ من البنية الاجتماعية للمدرسة بل هي من أهم أدواتها الفاعلة في تحقيق وظيفتها في تشكيل شخصية التلاميذ.

وعلى المعلم بحكم طبيعة عمله أن يتعامل يومياً مع التلاميذ، وعليه أن يتغلب على الصراع الذي ينشأ بين مطالب التلميذ ومطالبه هو كمعلم، وبين ما يتطلبه التنظيم المدرسي من ضبط ونظام. يضاف إلى ذلك أن على المدرسة أن تقبل جميع من يتقدم إليها من تلاميذ (عملائها الأساسيين) وهذا يعني أن العلاقة بين المعلم وتلاميذه هي علاقة إجبارية وليست من اختيار أي من الطرفين، وغالباً ما تكون المدرسة غير محبة لدى بعض التلاميذ، وكثيراً ما نجد دافعتهم إلى ما تقدمه غير إيجابية. ولكنهم مطالبون بالامتثال لقواعد ولوائح المدرسة والانصياع لأهدافها ومتطلباتها (Halsel, 1971). وهنا تصبح مسألة الضبط مسألة مهمة في الحياة اليومية للتنظيم المدرسي، بل غالباً ما تصبح عملية الضبط مسألة جوهرية في تقييم عمل المعلم التربوي داخل المدرسة.

وعلى الرغم من أهمية الضبط في الحياة المدرسية إلا أن المعلم لا يتلقى تدريباً كافياً في هذا المجال في أثناء إعداده. ولذلك يعتمد المعلمون في معظم الأحيان في ممارسة الضبط على بعض القوانين والقدرات الشخصية.

وتشير الدراسات التي تناولت اتجاهات المعلمين نحو ضبط التلاميذ إلى أن

المعلمين يمارسون أنماطاً متباينة في ضبطهم لسلوك التلاميذ تمتد من التوجه المتشدد إلى التوجه الديمقراطي الإنساني.

وقد حاول ويلوير وزملاؤه (Willower, et al, 1973) تنمية مقياس إيديولوجية ضبط التلاميذ المعروف باسم Pupil Control Ideology Form (PCI). وتم بناء هذا المقياس وفق تصور مؤداه أن اختلافات المعلمين في توجهاتهم الإيديولوجية نحو ضبط التلاميذ يمكن أن تتباين على خط متصل Continuum يمتد بين طرفين في أقصى الطرف الأول يوجد المعلم ذو التوجه المحافظ الذي يمارس أساليب تسلطية في الضبط وحفظ النظام، وفي أقصى الطرف الآخر يوجد المعلم ذو التوجه الإيديولوجي الإنساني الذي يتبع أساليب ديمقراطية إنسانية في ضبط التلاميذ.

ومن أجل السماح ببناء تصور أشمل لموضوع ضبط التلاميذ داخل المدرسة طور ويلوير وزملاؤه مقياساً آخر هو مقياس سلوك الضبط Pupil Control Behavior form (PCB) (١٩٧٤) على خط متصل من التوجه المحافظ إلى التوجه الإنساني. إن مفهوم سلوك ضبط التلاميذ تم بناؤه على أساس مقياس إيديولوجية الضبط (PCI). وهو يمثل محاولة لتحديد سلوك الضبط بالاعتماد على الإطار النظري للمقياس السابق، وتم تطوير هذا المقياس لتحديد سلوك الضبط الذي يمارسه المعلم من وجهة نظر التلاميذ.

وعلى الرغم من أن هناك دراسات كثيرة حول الضبط في المدرسة، إلا أن معظمها لم يعر اهتماماً كافياً لتأثير الضبط، أو بصفة خاصة تأثير سلوك الضبط على رضا التلميذ عن المدرسة أو إدراكه لجودة الحياة المدرسية، إلا أن موضوع علاقة التلميذ بمدرسته أو بيئة التعلم أصبح يحظى باهتمام كبير من التربويين في الوقت الحاضر، فالعلاقة الموجبة بين التلميذ ومدرسته تزيد من احتمالات بقاءه في المدرسة، والتزامه بالعمل داخلها وتمتعه بالوقت الذي يقضيه فيها وعلاقاته الطيبة مع مدرسيه.

ومن الدراسات البارزة في هذا المجال دراسة إيبستين وماكبرتланд (Epstein & Macpartland, 1977) اللذين حاولا تطبيق مفهوم الحياة على الحياة المدرسية لتحديد المدرسة ذات المناخ ذي التأثير الإيجابي. ويرى إيبستين وماكبرتланд أن هناك ثلاثة عوامل مسؤولة عن جودة الحياة المدرسية أو تحديدها وهي: ١- الرضا، ويمكن قياسه بمقياس يقيس الاتجاه العام للتلميذ نحو المدرسة. ٢- الالتزام بالعمل الصفّي وهو مقياس يقيس مدى اهتمام التلميذ أو حماسه للعمل الذي تقدمه له الفرصة التعليمية المقدمة له. ٣- الاتجاه نحو المدرس ويمكن قياسه بمقياس يقيس طبيعة العلاقة بين التلميذ ومدرسه.

وتحاول هذه الدراسة أن تفحص العلاقة بين سلوك الضبط لدى المعلم وبين جودة الحياة المدرسية، وتحاول أن ترى كيف يؤثر سلوك الضبط المحافظ أو الإنساني في الطريقة التي يدرك بها التلميذ الحياة المدرسية.

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في محاولة معرفة إلى أي مدى يؤثر سلوك ضبط التلاميذ من قبل المعلم في جودة الحياة المدرسية للطلاب داخل الصف والمدرسة؟ وهل لسلوك المعلم علاقة مباشرة بنوعية الحياة المدرسية التي يدركها التلميذ؟ وهل يؤدي السلوك الإنساني للمعلم في ضبطه لتلاميذه إلى خلق حياة مدرسية أفضل للتلميذ من المعلم الذي يميل إلى استخدام أساليب ضبط محافظة ومتشددة؟ والسؤال الأساسي هنا هل هناك علاقة بين سلوك الضبط من قبل المعلم وجودة الحياة المدرسية كما يدركها التلميذ؟

تحديد مصطلحات البحث:

ضبط التلاميذ Pupil Control

يمكن تعريف الضبط بأنه القوانين والإجراءات التي عن طريقها تمارس

السلطات المدرسية سيطرتها على التلاميذ ويضمن التزام التلاميذ بقوانين المدرسة وقيمها.

سلوك ضبط التلاميذ Pupil Control Behavior

هو كيف يضبط المدرس السلوك الظاهر للتلاميذ كما يراه تلاميذه. ويتم قياسه باستخدام مقياس سلوك ضبط التلاميذ PCB الذي يطبق على التلاميذ وهو مبني على مدى متصل من السلوك المحافظ في الضبط إلى السلوك الإنساني.

١- سلوك الضبط المحافظ: يتميز السلوك المحافظ من قبل المعلم في ضبطه لسلوك تلاميذه بال رسمية والجداء، ويميل المعلم ذو السلوك المحافظ إلى استخدام التهديد والعقاب كوسائل ضبط. وينظر المعلم إلى السلوك غير المناسب من قبل التلميذ إلى أنه بمثابة إهانة شخصية له، والتلاميذ هنا ينظر إليهم كأشخاص غير مسئولين وبحاجة إلى انضباط ويجب السيطرة عليهم من خلال قوانين صارمة.

٢- سلوك الضبط الإنساني: يهتم المعلم الإنساني بأن يؤسس علاقة بينه وبين تلاميذه تقوم على الصداقة والاحترام، ويعتقد المعلم أن علاقته القريبة من التلاميذ يمكن أن تؤدي إلى انضباط داخلي لدى التلاميذ ليس مفروضاً عليهم من الخارج. والمعلمون الإنسانيون هم أشخاص يتحلون بالصبر، ويجد الطلاب سهولة في التعامل معهم. وهم متسامحون ومرنون مع طلابهم ويتصرفون مع السلوك غير المناسب للتلاميذ في ضوء المفاهيم النفسية والاجتماعية، ويبدلون محاولات لفهمه ومعرفة أسبابه وكيفية علاجه.

جودة الحياة المدرسية Quality of School Life

جودة الحياة المدرسية مفهوم يشير إلى الجوانب الرسمية وغير الرسمية للمدرسة، مثل الجوانب الاجتماعية والخبرات المرتبطة بالمهام والعلاقات مع السلطة المدرسية والزلاء كما يدركها التلاميذ. وتقاس جودة الحياة المدرسية

بمقياس (QSL). وهو مقياس يتكون من ثلاثة مقاييس فرعية يقيس كل منها أحد أبعاد مفهوم جودة الحياة المدرسية، وهي:

- ١ - بعد شعور التلاميذ بالرضا عن المدرسة، ويقاس بمقياس الرضا عن المدرسة (Satisfaction With School (SAT).
- ٢ - بعد اهتمام التلاميذ والتزامهم بالعمل الصفّي. ويقاس بمقياس الالتزام بالعمل الصفّي (The Commitment to Class Work (COM).
- ٣ - بعد علاقة التلاميذ واتجاهاتهم نحو المعلم، ويقاس بمقياس الاتجاه نحو المعلم (The Relations to Teachers (TCH).

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أنها تهتم بدراسة البنية الاجتماعية للمدرسة وكيف تشكل شخصيات التلاميذ في إطارها، وعملية الضبط هي أحد جوانبها. ويلعب الأسلوب الذي يتبعه المعلم في ضبط سلوك تلاميذه دوراً كبيراً في تحديد مناخ التعليم والتعلم في حجرة الدراسة والمدرسة بصفة عامة. فالعلاقة التي يبنها المعلم مع تلاميذه على أساس من الاهتمام بهم وبحاجاتهم الإنسانية تؤثر في اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة بصورة إيجابية، فالطلاب الذين يجدون المدرسة ممتعة يتعلمون الحقائق والمهارات بسرعة أكبر، وتكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعليم. وعلاقة المدرس بتلاميذه قد تكون هي المفتاح الذي يجعل التلاميذ يتقبلون الأهداف التعليمية.

وتأتي أهمية هذه الدراسة من أنها تحاول أن تلقي الضوء على هذه العلاقات، وبالتالي قد تسهم في تفسيرها ومساعدة القائمين على شئون التعليم على خلق بيئات تعلم مقبولة ومثيرة.

فروض الدراسة:

- ١ - توجد علاقة دالة بين سلوك المعلمين في ضبط التلاميذ كما تقاس

بمقياس (PCB) واتجاهات التلاميذ نحو المدرسة وجودة الحياة المدرسية كما تقاس بمقياس (QSL).

٢ - هناك ثلاثة فروض تتعلق بالأبعاد الرئيسية التي يتكون منها مقياس جودة الحياة المدرسية (QSL) وهي:

- توجد علاقة دالة بين سلوك المعلمين في ضبط التلاميذ كما تقاس بمقياس (PCB) وبين شعور التلاميذ بالرضا عن المدرسة كما تقاس بمقياس (SAT).

- توجد علاقة دالة بين سلوك المعلمين في ضبط التلاميذ كما تقاس بمقياس (PCB) وبين التزام التلاميذ بالعمل الصفّي كما تقاس بمقياس (COM).

- توجد علاقة دالة بين سلوك المعلمين في ضبط التلاميذ كما تقاس بمقياس (PCB) وبين استجابات التلاميذ نحو المعلم كما تقاس بمقياس (TCH).

٣ - هناك فروق ذات دلالة في إدراك التلاميذ لسلوك الضبط الذي يمارسه معلموهم كما تقاس بمقياس (PCB)، وفي إدراكهم لجودة الحياة المدرسية كما تقاس بمقياس (QSL) ترجع إلى الجنس والجنسية وتخصص الطالب في التعليم الثانوي (العلمي أو الأدبي).

جدول الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في دولة قطر خلال العام الدراسي ١٩٩٢/١٩٩٣ بمدارس الدوحة. وتم اختيار المدارس بحيث تمثل مناطق مختلفة من منطقة الدوحة.

الدراسات السابقة:

تم استخدام نظام المعلومات (ERIC) الذي أمدنا بكثير من الدراسات

الغريبة حول موضوع الضبط. وسنحاول في هذا الجزء عرض الدراسات ذات الصلة، التي استخدمت متغيري سلوك الضبط وجودة الحياة المدرسية في المدرسة كنظام اجتماعي، والتي كانت لها أهمية فعلية في تنمية الدراسة الحالية.

أولاً: في مجال سلوك الضبط Pupil Control Behavior

دراسة ويلور وبراون (Brown & Willower, 1974). حاولت هذه الدراسة أن تدرس تأثير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للمدرسة كما يعبر عن نفسه في المستوى الاجتماعي والاقتصادي لتلاميذها في سلوك الضبط. وقامت هذه الدراسة على الاعتقاد الشائع بأن الطلاب ذوي المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض يكونون خبرات مدرسية سيئة لأن المدرسة هي مؤسسة تسيطر عليها ثقافة الطبقة الوسطى، وكان الافتراض الأساسي في هذه الدراسة أن المدرسين الذين يعملون في مدارس ذات طلاب من المستويات الاجتماعية المنخفضة يمارسون أو يظهرون سلوكاً أكثر محافظة في ضبط التلاميذ عن زملائهم العاملين في مدارس ذات مجتمعات طلابية تنتمي إلى أوساط اجتماعية/ اقتصادية متوسطة. واستخدم في هذه الدراسة مقياس هولنجشيد ذو العامل الواحد لقائمة الوضع الاجتماعي Hollengshads on Factor Index of Social Position بالإضافة إلى مقياس سلوك الضبط. وأظهر تحليل التباين فروقاً بين المتوسطات في سلوك الضبط بين المدارس ذات المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض والمدارس ذات المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع، وتشير إلى أن سلوك الضبط لدى الأول أكثر محافظة، ولكن لم تكن لهذه الفروق أي دلالة إحصائية، وبالتالي رفض فرض الدراسة بمعنى أن المستوى الاجتماعي والاقتصادي للمدرسة ليس له تأثير في سلوك الضبط لدى المعلم.

حاول بريتش (Pritchett, W. 1975) أن يدرس العلاقة بين سلوك الضبط واتجاهات الطلاب نحو المدرسة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من

٨٥٢ طالباً في مدرسة ثانوية طبق عليهم استبيان سلوك الضبط واستبيان كوستر (Coster) في آراء طلاب المدرسة الثانوية High School Students Opinion Questionnaire. وباستخدام معامل ارتباط بيرسون اتضح أن هناك علاقة ذات دلالة بين هذين المتغيرين بمعنى أن الاتجاه المحافظ في سلوك الضبط يؤدي إلى اتجاهات سلبية نحو المدرسة والأساليب الإنسانية في الضبط تؤدي إلى اتجاهات إيجابية نحو المدرسة. وأظهرت الدراسة أيضاً أن هناك علاقة ذات دلالة بين سلوك الضبط والأبعاد الفرعية التي يتكون منها مقياس الاتجاه نحو المدرسة الثانوية وهذه الأبعاد هي: العمل المدرسي، برنامج المدرسة، الحياة الاجتماعية في المدرسة، الاتجاه نحو المدرسين. ووجد أن أقوى ارتباط كان بين سلوك الضبط وبعد الاتجاه نحو المدرسين.

حاولت دراسة ويليور وهيكركت (Willower, D.J.Heckert, J. 1977) أن تفحص مدى الاتساق بين سلوك ضبط التلاميذ الذي يمارسه المعلم وإيدلوجية الضبط التي يؤمن بها وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلم. وكان الافتراض الأساسي في الدراسة أن المعلم الذي يتسق سلوك ضبطه لتلاميذه مع إيدلوجية الضبط التي يؤمن بها أكثر رضا عن عمله من المدرس الذي لا يتسق سلوك الضبط لديه مع إيدلوجيته في الضبط. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس سلوك الضبط PCB ومقياس إيدلوجية الضبط PCI وقائمة بريفيلد للرضا الوظيفي The Brayfield-Rothe Index of Satisfaction، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن هناك علاقة مباشرة بين الاتساق في سلوك الضبط وإيدلوجية الضبط لدى المعلم وبين رضاه الوظيفي.

دراسة أخرى لبوش (Bush, W.1984) إذ قامت بفحص العلاقة بين ثلاثة متغيرات هي - شخصية المدرس - إيدلوجية الضبط لدى المدرس - وسلوك ضبط التلاميذ. وتكونت أداة الدراسة من مقياس الدوجماتية لرويكش، ومقياس سلوك الضبط، وإيدلوجية الضبط، ومقياس الاستجابات

السلوكية المفضلة Behavioral Consequences Preference Scale. وأظهرت الدراسة أن الشخصية المغلقة أو التسلطية لديها اتجاهات محافظة في ضبط التلاميذ والعكس صحيح، بمعنى أن الشخصية المفتوحة لديها اتجاهات إنسانية نحو ضبط التلاميذ. وأكدت الدراسة أن متغير إيدولوجية الضبط لدى المدرس ذو علاقة تنبئية أقوى من متغير «شخصية المدرس» في التنبؤ بالطريقة التي يضبط بها تلاميذه.

وقد تناولت دراسات كثيرة قضية العلاقة بين سلوك الضبط وإيدولوجية الضبط والمناخ المدرسي (Withimas. I. 1979) ووجدت هذه الدراسات علاقة بين بعض أبعاد المناخ المؤسسي وإيدولوجية الضبط داخل المدرسة (Pawell, B. 1983). وتناولت دراسات أخرى العلاقة بين نوعية الإدارة المدرسية وسلوك وإيدولوجية الضبط مثل دراسة بارنز (Barns, E., 1985) حول العلاقة بين النمط الإداري للمدير وعلاقته بإيدولوجية الضبط والأسلوب الذي يضبط فيه المعلمون تلاميذهم، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس إيدولوجية الضبط ومقياس سلوك الضبط ومقياس بروفيل المدرسة (Profile of a School). وطبقت أدوات الدراسة على عينة من الطلاب (١٨٥٢) و(٨٣) من المعلمين في (٩) مدارس ثانوية في ولاية لويزيانا. وتوصلت الدراسة إلى أن النمط الإداري للمدير له علاقة بإيدولوجية الضبط ولكن لم يكن له علاقة بسلوك الضبط، فعندما كان المدرسون يدركون أن مديرهم من النوع الذي يستخدم الإدارة المشاركة مع مدرسيهم كان المدرس يرى نفسه ذا توجه إنساني وعندما يدرك المعلم أن مديره يستخدم أسلوب الإدارة التسلطية كان يدرك نفسه بأنه شخص محافظ في نظره لقضية الضبط. وأن هناك علاقة بين إيدولوجية الضبط التي يؤمن بها وسلوك الضبط لديه، وأظهرت الدراسة أيضاً أن إيدولوجية الضبط هي المتغير الأكثر قدرة على التنبؤ بسلوك الضبط. وتعرض كثير من الدراسات لقضية العلاقة بين إيدولوجية الضبط والبيئة داخل الفصل والمدرسة من حيث إنها مثيرة وممتعة وممتلئة بالحياة والنشاط (Scholl Robustness). على سبيل المثال دراسة

(Willower & Licata, 1975) ودراسة مولزف ويليور (Multhauf & Willower, 1978) حول العلاقة بين إيدلوجية الضبط وسلوك الضبط وتأثيره في بيئة الفصل من حيث إنها تمتاز بالنشاط والإثارة ووجد علاقة بين التوجه الإنساني والنشاط الصفي. دراسة سمدي (Samedley, S., 198) حول العلاقة بين سلوك الضبط للمدير والبيئة المدرسية من حيث مفهوم (Robustness). وجدت هذه الدراسة علاقة إيجابية بين سلوك الضبط الإنساني للمدير والحياة المدرسية من حيث كونها مثيرة وممتلئة بالنشاط والتفاعل.

وحول العلاقة بين سلوك الضبط للمدرس والغياب عن المدرسة حاول Bemis., (1983) أن يدرس تأثير سلوك الضبط والغياب عن المدرسة الثانوية وكان الفرض الرئيسي للدراسة هو أن هناك علاقة بين سلوك الضبط المحافظ والغياب عن المدرسة، كما حاولت الدراسة أن تفحص العلاقة بين التحصيل في بعض المواد الدراسية والصف الدراسي وعلاقته بالغياب وسلوك الضبط. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين سلوك الضبط والغياب عن المدرسة الثانوية بالنسبة للعينة ككل ولكن عند تقسيم العينة على الصفوف الدراسية وجد أن هناك علاقة ذات دلالة خاصة في مستوى الصفوف الدنيا وليس العليا في المرحلة الثانوية، وأيضاً عندما أدخل متغير سلوك الضبط على متغيرات مستقلة أخرى مثل التحصيل في بعض المواد الدراسية وجد أن سلوك الضبط له أكبر قدرة تنبئية بالغياب في مستوى الصف الأول، بينما كان للتحصيل الدراسي وزن أكبر للتنبؤ بالغياب في مستوى الصفوف التالية للتعليم الثانوي.

ثانياً: في مجال جودة الحياة المدرسية:

جودة الحياة المدرسية Quality of School Life طور استبيان جودة الحياة المدرسية لقياس إحساس الطلاب ببيئتهم المدرسية وبينما هناك كثير من الدراسات التي عالجت اتجاهات الطلاب حول كثير من القضايا المدرسية هناك

دراسات قليلة حول موضوع جودة الحياة المدرسية، باستثناء إبستين وماكبرتланд (Epstein & Macprtland, 1978) اللذين طوراً مقياس جودة الحياة المدرسية بثلاثة أبعاد: الرضا عن المدرسة ويقاس شعور الطالب العام نحو الحياة الاجتماعية في المدرسة، والالتزام بالعمل الصفّي ويعكس مدى إيمان الطالب بنتائج العمل المدرسي على مستقبلهم التعليمي والمهني، والاستجابة نحو المعلمين وهو يحدد مدى إدراك التلاميذ لقدرتهم على المشاركة والإشباع من البيئة التعليمية التي يخلقها المدرس داخل الفصل.

وباستخدام نظرية أبستين وماكبرتланд درست العلاقة بين تكرار وطبيعة مشاركة الطلاب واستجابات المعلمين داخل الفصل كدليل لنموذج السلطة وكيف تؤثر في اتجاهات وسلوك الطلاب. وركزت أسئلة الدراسة على معرفة العلاقة بين المشاركة والاستجابة للحياة المدرسية. وكيف تؤثر خبرة التلميذ في عملية اتخاذ القرار في اتجاهاته نحو المدرسة وفي تحصيله، وهل تؤثر الاتجاهات في التحصيل أو أن التحصيل يؤثر في الاتجاهات. وتم جمع البيانات عن ٥٦٦١ طالب تتعلق بالخلفية الأسرية والتحصيل الدراسي، تنظيم المشاركة الصفية، وبعض الخصائص السلوكية. وطبق عليهم استبيان جودة الحياة المدرسية بالإضافة إلى مقاييس لقياس المشاركة في عملية اتخاذ القرار. وأظهرت نتائج الدراسة أن تنظيم المشاركة الصفية يؤثر في استجابات الطلاب نحو المدرسة بمعنى أن الطلاب الذين يعطون فرصة أكبر للمشاركة تكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو المدرسة. وأنه كلما كان مدى الفترة الزمنية التي يعيش الطالب فيها في بيئة تمتاز بنسبة عالية من المشاركة كان لها تأثير إيجابي في اتجاهات الطلاب نحو المدرسة. ولكن لم تكن هناك علاقة بين التحصيل والاتجاهات نحو المدرسة أو العكس.

في دراسة برنز (Burns. J. 1977) حاول معرفة تأثير متغير الصف والجنس في جودة الحياة المدرسية وبالإضافة لتأثيرها في مستوى الأداء الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من ٦٣ طالباً من طلاب مدرسة ثانوية

ريفية وتم تطبيق استبيان العلاقة الوالدية ومقياس جودة الحياة المدرسية وتم قياس المعدل التراكمي للطلاب. وأظهرت معاملات الارتباط أن الطلاب الإناث في الصفوف الأعلى كانت توجهاتهما أكثر إيجابية نحو المدرسة، وهذا التوجه كان مرتبطاً بإيجابية مع التحصيل.

وفي دراسة أخرى (Batter, M., & Butcher, S.G.1981) كان الافتراض يقوم على أساس وجود اختلافات في الاستجابة لمقياس جودة الحياة المدرسية يعود إلى الصف الدراسي والجنس والمدرسة. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة بين جودة الحياة والجنس حيث كانت توجهات أفراد العينة من الإناث أكثر إيجابية على هذا المقياس، وأيضاً مستوى الصف الدراسي له علاقة بالرضا عن المدرسة حيث إن طلاب الصفوف العليا أكثر رضا من غيرهم من طلاب الصفوف الدنيا، وقد يكون السبب في ذلك أن الطلاب مع تقدمهم في الدراسة يندمجون أكثر في العملية التعليمية ويتمثل ذلك في زيادة الإقدام والثقة بالطلاب وعلاقة أفضل مع المدرسين.

وحاول شوا (Shiou, G., 1985) أن يدرس كيف تؤثر بيئة الفصل في اتجاهات الطلاب نحو جودة الحياة المدرسية. وطبق في هذه الدراسة مقياس بيئة الفصل The Classroom Enviroment Scale ومقياس جودة الحياة المدرسية على عينة من ٢٠٠ طالب من طلاب المدرسة الثانوية ولم تتوصل الدراسة إلى علاقات ذات دلالة بين بيئة الفصل أو الجنس أو الصف على جودة الحياة المدرسية.

الدراسات العربية:

الدراسات العربية في مجال الضبط أو في مجال جودة الحياة المدرسية قليلة والدراسة الوحيدة التي تمكن الباحث من الحصول عليها هي دراسة جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٢) عن جودة الحياة المدرسية وعلاقته ببعض المتغيرات على عينة من الطالبات في المرحلة الإعدادية والثانوية في المجتمع

القطري. وتدور أسئلة الدراسة حول علاقة الرضا عن المدرسة بالتقدم في مستوى التعليم والتحصيل ومكان الجلوس داخل الفصل (في المقدمة أو المؤخرة) والجنسية قطريات وغير قطريات، المرحلة التعليمية (الإعدادية والثانوية) ونوعية الطالبة من حيث هل هي ميسرة للتعلم داخل الفصل أم معيقة له. وطبق في هذه الدراسة مقياس جودة الحياة المدرسية، بالإضافة لجمع بيانات عن الطالبات. وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة المدرسية والتقدم في الدراسة. وكانت العلاقة بين التحصيل وأبعاد مقياس جودة الحياة المدرسية ذات دلالة في المرحلة الثانوية وليس الإعدادية، والطالبات الميسرات للتعلم كانت لهن توجهات إيجابية على أبعاد المقياس في المرحلة الثانوية والمرحلة الإعدادية في العلاقة في العمل الصفّي والاستجابة نحو المعلمة، ولكن ليس الرضا عن المدرسة. وبالنسبة لمكان الجلوس داخل الصف فقد كانت له علاقة ذات دلالة مع العمل الصفّي. والتحصيل كانت له علاقة مع الأبعاد الثلاثة للمقياس في المرحلة الثانوية. وأظهرت الدراسة أن الفروق ذات الدلالة في متغير الجنسية في المرحلة الإعدادية كانت بالنسبة لبعد الاستجابة للمعلمة حيث كانت الطالبات غير القطريات أكثر إيجابية في هذا البعد وفي المرحلة الثانوية كانت غير القطريات أكثر إيجابية من زميلاتهن القطريات في بعدي الرضا عن المدرسة والالتزام بالعمل الصفّي.

الإطار التجريبي للدراسة:

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية من بين طلاب وطالبات الصف الثاني والثالث الثانوي بمدارس التعليم الثانوي بمدينة الدوحة في دولة قطر، خلال العام الدراسي ١٩٩٢/١٩٩٣. وبلغ عدد أفراد العينة (بعد استبعاد الاستجابات غير الصالحة للتحليل) ٧١٤ طالبا وطالبة، وهي تمثل ١٥,٥٪ من المجتمع الأصلي للدراسة البالغ ٤٦١٧ طالباً وطالبة بالصف الثاني

والثالث الثانوي بمدارس الدوحة في العام الدراسي المذكور. ويوضح الجدول توزيع أفراد العينة على حسب متغيرات الدراسة.

جدول رقم (١)

يوضح توزيع العينة على متغيرات الدراسة: الجنس، الجنسية، التخصص

العينة ككل		الجنس		الجنسية		التخصص	
		ذكر	أنثى	قطري	غير قطري	أدبي	علمي
٧١٤		٣٥٥	٣٥٩	٤٥٦	٢٥٧	٤٠٢	٣١٢

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

من أجل فحص فروض الدراسة استخدم معامل بيرسون للارتباط Pearson-Product moment، بالإضافة إلى استخدام معامل الانحدار multipl regression لمعرفة أي المتغيرات أكثر تأثيراً في جودة الحياة المدرسية، تم أيضاً استخدام معادلات تحليل التباين Analysis of Variance لمعرفة العلاقات بين سلوك الضبط وجودة الحياة المدرسية وبيعض خصائص عينة الدراسة.

أدوات الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على مقياسين:

١- المقياس الأول: مقياس سلوك الضبط Pupil Control Behavior (PCB)، إذ قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس عن الأصل الإنجليزي الذي أعده ويلور وزملاؤه. حيث قامت بتعريب المقياس وتعديل صياغة عباراته حتى تتلاءم مع البيئة العربية في الخليج والوطن العربي. وقد تم عرض المقياس بعباراته العربية المعدلة للتأكد من وضوحها وملاءمتها للبيئة العربية. وقد

اعتمدت الباحثة في حساب الثبات على استخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق على عينة مكونة من ٤٠ طالباً وكان معامل الثبات ٠,٨٠ وهو معامل مرتفع.

يتكون مقياس سلوك الضبط من ٢٠ عبارة تعتمد على طريقة ليكرت على خط متصل من المحافظة إلى الإنسانية من الطرف الآخر، وهي تطبق على الطلاب لمعرفة سلوك الضبط الذي يمارسه معلمهم. الإجابات ترصد على مقياس من خمس نقاط، هي: دائماً، عادة، بعض الأحيان، نادراً، ومطلقاً. وتبدأ عباراته بكلمة معلمي. للنمط المحافظ الإجابات ترصد ٥، ٤، ٣، ٢، ١ من دائماً إلى مطلقاً. والعكس للاتجاه الإنساني، اثنتا عشرة عبارة من العشرين عبارة هي إيجابية للاتجاه الإنساني وهي العبارات رقم: ١، ٣، ٥، ٧، ٨، ١١، ١٣، ١٤، ١٦، ١٧، ١٩، بينما كانت بقية العبارات (٨ عبارات) إيجابية للاتجاه إلى النمط المحافظ. المدى النظري للدرجات هو ٢٠-١٠٠ والدرجات العالية تشير إلى ارتفاع السلوك المحافظ والدرجات المنخفضة تشير إلى سلوك إنساني، ودرجات سلوك الضبط للمدرس هي عبارة عن متوسط مجموع درجات الطالب على العشرين عبارة من عبارات استبيان سلوك الضبط.

٢- المقياس الثاني: هو مقياس جودة الحياة المدرسية وقد وضعه في الأصل أبستين وجيمس ماكبرتланд L.Epstein & James M.McPrtland (1977)، وقد قام بنقله إلى العربية جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٢)، ويتألف هذا المقياس من ٢٧ سؤالاً، أربعة عشر سؤالاً من نوع الصواب والخطأ، وتسعة منها اختيار من متعدد، وأربعة من نوع مقياس الاتجاهات عند ليكرت. ويمكن استخدام هذا المقياس لقياس استجابات الطلاب نحو الحياة المدرسية من الصف السادس إلى نهاية التعليم الثانوي. ويتألف المقياس من ثلاثة مقاييس فرعية تقوم على تصور لجودة الحياة المدرسية ونوعيتها وهي:

أ - مقياس الرضا عن المدرسة Satisfaction with School (SFT) تشكل المدرسة جزءاً مهماً وأساسياً من حياة النشء. ولذلك فإن الطلاب والطالبات الذين يقومون الحياة المدرسية تقوياً موجباً يغلب أن يخبروا

مشاعر عامة طيبة نحو أنفسهم ويغلب أن يسلكوا بطرق مقبولة من الناحية الاجتماعية ويقدموا العون للآخرين في المواقف المدرسية.

ب - بعد الالتزام بالعمل الصفّي The Commitment To Class Work (COM) وهو يتناول اهتمام الطالب بالأعمال الصفّية والواجبات المدرسية وهذه الأعمال والواجبات هي التي تميز المواقف المدرسية عن المواقف خارج المدرسة، ويتضمن ١١ عبارة.

ج - بعد الاستجابة نحو المعلم The Reactions to Teachers (TCH) ويقاس هذا البعد تقييم الطالب للتفاعلات الشخصية والتعليمية بينه وبين المعلم، ويتضمن ١١ عبارة.

بعد تعريب مقياس (QSL) عن أصله الإنجليزي، والتحكيم على صلاحية عباراته من حيث وضوحها وملاءمتها للبيئة العربية عملاً ذا جدوى إذ قام جابر عبد الحميد جابر في دراسته (١٩٨٢) بإجراء تجربة لاختبار المقياس في صورته العربية في البيئة القطرية. وقد جاءت معاملات ثباته مرتفعة. فقد تراوح ثبات المقياس ككل ما بين ٠,٨٧ و ٠,٨٩، على عينات مختلفة باستخدام طريقة إعادة الاختبار. وتراوح ثبات مقياس الرضا ما بين ٠,٧٩ و ٠,٨٥، ومقياس الالتزام بالعمل الصفّي ما بين ٠,٧٢ و ٠,٨٠، ومقياس الاتجاه نحو المعلم ما بين ٠,٦٤ و ٠,٧٣.

ويصحح هذا المقياس عن طريق جمع جميع الدرجات الإيجابية التوجه سواء للمقياس أو للأبعاد الفرعية. وكلما كان التوجه إيجابياً ارتفعت الدرجات على مقياس جودة الحياة المدرسية. وتصحح كل عبارة من عباراته عن طريق درجتين وهي: (١) للإجابة ذات التوجه الموجب و(صفر) للإجابة ذات التوجه السالب.

نتائج الدراسة:

فيما يلي نعرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، في ضوء اختبار صحة الفروض والإجابة عن التساؤلات المثارة.

١- العلاقة بين سلوك الضبط وجودة الحياة المدرسية:

جدول رقم (٢)

معامل الارتباط بين متغير سلوك الضبط وجودة الحياة المدرسية

متغير جودة الحياة المدرسية	المجموع الكلي لدرجات المقياس	البعد الأول الرضا عن المدرسة	البعد الثاني الالتزام بالعمل الصفي	البعد الثالث الاستجابة نحو المعلم
سلوك الضبط	٠,٦٤- **	٠,٤٦- **	٠,٤١- **	٠,٦٦- **

تظهر المعلومات في جدول (٢) أن قيمة معامل بيرسون للارتباط بين متغير سلوك الضبط ومتغير جودة الحياة المدرسية (المجموع الكلي لدرجات المقياس المستخدم ٠,٦٤٠) وهي علاقة ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١ والإشارة السالبة تشير إلى أن العلاقة بين المتغيرين عكسية، بمعنى أنه كلما انخفضت الدرجات على مقياس سلوك الضبط ارتفعت الدرجات على مقياس جودة الحياة المدرسية والعكس صحيح، وهذا يشير إلى أن هناك علاقة ذات دلالة بين سلوك الضبط الذي يمارسه المعلم والكيفية التي يدرك فيها التلميذ بيئته التعليمية فكلما كان سلوك الضبط يميل إلى المحافظة كان التوجه نحو المدرسة سلبياً والعكس صحيح. وبالتالي تأكدت صحة الفرض الرئيسي للدراسة وهو أن هناك علاقة بين سلوك الضبط الإنساني الذي يستخدمه المعلم لضبط سلوك التلاميذ وبين الاتجاهات الإيجابية نحو جودة الحياة المدرسية.

٢- العلاقة بين سلوك الضبط والأبعاد الثلاثة الرئيسية لجودة الحياة المدرسية:

أ - العلاقة بين سلوك الضبط وبعد الرضا عن المدرسة، تظهر المعلومات في جدول (٢) أن هناك علاقة ذات دلالة بين سلوك الضبط والبعد الأول لجودة الحياة المدرسية وهو الرضا عن المدرسة بلغت قيمة معامل بيرسون للارتباط ٠,٤٦- ** وهي قيمة لها دلالة عند مستوى ٠,٠١، وتشير الإشارة السالبة إلى أن العلاقة بين المتغيرين عكسية، بمعنى أن الدرجات

المنخفضة على مقياس سلوك الضبط ترتبط بدرجات مرتفعة في بعد الرضا عن المدرسة والعكس صحيح. وهذه النتيجة تحقق فرض الدراسة الذي يقول إن السلوك الإنساني في ضبط التلاميذ يرتبط بدرجة مباشرة مع اتجاهات إيجابية نحو المدرسة.

ب - العلاقة بين سلوك الضبط والالتزام بالعمل الصفّي، أما بالنسبة للعلاقة بين سلوك الضبط والبُعد الخاص بالالتزام بالعمل الصفّي من أبعاد جودة الحياة المدرسية، فقد أظهر معامل ارتباط بيرسون أن العلاقة بين هذين المتغيرين ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط -٠,٤١** وتشير الإشارة السالبة إلى علاقة عكسية بمعنى أن الدرجات المنخفضة على مقياس سلوك الضبط مرتبطة بدرجات مرتفعة على بعد الالتزام بالعمل الصفّي والعكس صحيح، وبالتالي فإنه يمكن قبول الفرض الثالث من فروض الدراسة الذي يقول إن هناك علاقة إيجابية بين السلوك الإنساني في الضبط وبين التزام التلميذ بالعمل الصفّي.

ج - العلاقة بين سلوك الضبط وبعد الاستجابة نحو المعلم، تشير قيمة معامل الارتباط في الجدول إلى أن هناك علاقة ذات دلالة بين سلوك ضبط التلاميذ وبين بعد الاستجابة نحو المعلم من أبعاد جودة الحياة المدرسية، وكانت قيمة الارتباط -٠,٦٦** وهي أعلى قيمة من معاملات الارتباط الأخرى (جدول ٣)، والإشارة سالبة تشير إلى علاقة عكسية بمعنى أنه كلما انخفضت الدرجات على مقياس سلوك الضبط ارتفعت الدرجات على مقياس جودة الحياة المدرسية. وبالتالي فإنه يمكن قبول الفرض الذي يقول إن السلوك الإنساني في الضبط يرتبط بصورة مباشرة باستجابات إيجابية نحو المدرس.

نتائج تحليل معامل الانحدار:

أجري تحليل لمعامل الانحدار للتنبؤ بجودة الحياة المدرسية من سلوك الضبط ومن المتغيرات الديمغرافية الأخرى، وهي الجنس والجنسية والتخصص.

والهدف من إدخال المتغيرات الديمغرافية - أساساً - هو تثبيت تأثيرها في العلاقة بين جودة الحياة المدرسية وسلوك الضبط. وفي تحليل الانحدار كان متغير جودة الحياة المدرسية هو المتغير التابع وأدخلت أبعاد مقياس جودة الحياة المدرسية في التحليل كمتغيرات تابعة كل على حدة. وكانت المتغيرات المستقلة هي سلوك الضبط - الجنس - الجنسية - التخصص.

ويلخص جدول (٣) نتائج تحليل معامل الانحدار وهي تظهر قيمة معامل الانحدار (ب) والقيمة الثابتة (أ) وقيمة «ف» للنموذج وقوته التفسيرية (ر٢).

جدول رقم (٣)

نتائج تحليل معامل الانحدار لمتغير جودة الحياة المدرسية

المتغيرات المستقلة				
سلوك الضبط	الجنس	الجنسية	التخصص	
٢٥,٣**	-٠,١٧٣	-٠,٢٧١	-٠,٣١٩	قيمة معامل الانحدار
القيمة الثابتة = ٢٩,٨ قيمة ف = ١٢١,٣ ٢, = ٠,٤٠٥				

** ذات دلالة عند مستوى ثقة ٠,٠١.

وتظهر النتائج أن سلوك الضبط كان هو المتغير المستقل الوحيد الذي كانت له علاقة ذات دلالة مع متغير جودة الحياة المدرسية عند مستوى ثقة ٠,٠١، وبلغت قيمة معامل التحديد ٠,٤٠٥، وهي القوة التفسيرية للنموذج، وتعني أن ٤٠,٥٪ من سلوك المتغير التابع محكوم بالمتغيرات المستقلة بالنسبة للمتغير التابع، ولكنها أضافت قيمة على نتائج العلاقة بين سلوك الضبط وجودة الحياة المدرسية، وهي تشير إلى أن العلاقة بين هذين المتغيرين هي علاقة مؤكدة، ولم تتأثر بالمتغيرات الأخرى التي تضمنها النموذج. وهنا نشير إلى أنه عندما أجري تحليل الانحدار المتعدد خطوة بخطوة لم يظهر سوى متغير مستقل واحد

هو سلوك الضبط، وكانت قيمة $2 = 404$ ، مما يعني أنه مع تثبيت بعض المتغيرات المستقلة كان لسلوك الضبط تأثيره القوي في جودة الحياة المدرسية.

أما بالنسبة للعلاقة بين المتغيرات المستقلة وأبعاد جودة الحياة المدرسية وهي: الرضا عن المدرسة، الالتزام بالعمل الصفّي، والاستجابة نحو المعلم (جداول ٤، ٥، ٦). فإن سلوك الضبط جاء هنا أيضاً في المقام الأول في علاقته بهذه الأبعاد. فعند بعد الرضا عن المدرسة فقد كان لسلوك الضبط علاقة ذات دلالة عند درجة ثقة ٠,٠١، وتظهر النتائج أنه من المتغيرات المستقلة الأخرى.

جدول رقم (٤)

نتائج تحليل معامل الانحدار لمتغير الرضا عن المدرسة

المتغيرات المستقلة				
سلوك الضبط	الجنس	الجنسية	التخصص	
٠,٢٥- **	*٠,٢٢١	٠,٠٨٤-	٠,٠٨٨-	قيمة معامل الانحدار
القيمة الثابتة = ٥,٤٧ قيمة ف = ٤٩,٨٤ ٢, = ٠,٢١٩				

جدول رقم (٥)

نتائج تحليل معامل الانحدار لمتغير الالتزام بالعمل الصفّي

المتغيرات المستقلة				
سلوك الضبط	الجنس	الجنسية	التخصص	
٠,٠٧١- **	٠,١٦٠-	٠,١٣٩-	٠,٣٠٥-	قيمة معامل الانحدار
القيمة الثابتة = ١,١٢٥ قيمة ف = ٣٧,٣٨ ٢, = ٠,١٧٤				

جدول رقم (٦)

نتائج تحليل معامل الانحدار لمتغير الاستجابة نحو المعلم

المتغيرات المستقلة				
سلوك الضبط	الجنس	الجنسية	التخصص	
١٢٩-، **	٠,٢٣٤	٠,٠٤٧	٠,٠٧٥-	قيمة معامل الانحدار
القيمة الثابتة = ١٣,٤٨ قيمة ف = ١٣٨,٠٦ - ٢, ٠,٤٣٧ =				

** ذات دلالة عند مستوى ثقة ٠,٠١ ، * ذات دلالة عند مستوى ٠,٠٥

كان متغير الجنس هو المتغير الوحيد المرتبط ارتباطاً دالاً ببعد الرضا عن المدرسة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ، وتظهر النتائج أنه عند بعد الالتزام بالعمل الصفّي والاستجابة نحو المعلم أيضاً كان متغير سلوك الضبط هو المتغير ذا العلاقة القوية على متغير جودة الحياة، وبلغت قيمة معامل التحديد في تحليل الانحدار لمتغير الاستجابة نحو المعلم بصفة خاصة ٠,٤٣٧ ، أي أن القوة التفسيرية للنموذج يشير إلى أن ٤٣,٧٪ من سلوك المتغير التابع محكوم بالمتغيرات المستقلة للنموذج. ولم يكن للمتغيرات المستقلة الأخرى علاقة ذات دلالة مع هذين البعدين، وفي تحليل الانحدار المتعددة خطوة بخطوة بلغت قيمة ٢ = ٠,٢١٢، ٠,١٦٨ ، ٠,٤٣٥ وهي تقريباً نفس النسب في تحليل الانحدار العادي الموضح في (جداول ٤ ، ٥ ، ٦). مما يؤكد وجود علاقة دالة بين سلوك الضبط وجودة الحياة المدرسية والأبعاد التي يشتمل عليها.

العلاقة بين خصائص الديمغرافية للعينة وسلوك الضبط وجودة الحياة المدرسية:

لقد كان من الفروض الأساسية للبحث معرفة العلاقة بين سمات عينة الدراسة وسلوك الضبط وجودة الحياة المدرسية وهي الجنس والجنسية والتخصص في الثانوية (القسم العلمي والقسم الأدبي) والتحليل الإحصائي الرئيسي الذي استخدم هنا تحليل التباين Analysis of Variance .

فروق بين أفراد العينة في سلوك الضبط وجودة الحياة المدرسية:

جدول رقم (٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لسلوك الضبط وجودة الحياة المدرسية

متغيرات الدراسة	العينة ككل	الجنس ذكور	الجنس إناث	الجنسية قطري غير قطري	التخصص علمي أدبي
١- سلوك الضبط:					
المتوسط	٥٨,٩	٥٧,٢	٦٠,٨	٦٠,١	٥٦,٨
الانحراف المعياري	١٤,٣	١٣,٥	١٥,٠	١٥,٠	١٣,٠
قيمة «ت»	- - -	٣,٥٥**	٣,٠٢**		١,١
٢ جودة الحياة المدرسية					
المتوسط	١٣,٧	١٤,٧	١٣,٣٢	١٣,٢٨	١٤,٥١
الانحراف المعياري	٥,٧	٥,٨٨	٥,٥٥	٥,٦	٥,٨٤
قيمة «ت»		٢,٠٠**	٢,٧٧**		
ن	٣٥٥	٣٥٩	٤٥٦	٢٥٧	٤٠٢

** دالة عند مستوى ٠,٠١ ، * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يظهر جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لأفراد العينة موزعة على متغيرات الدراسة سلوك الضبط الذي يمارسه معلموهم وجودة الحياة المدرسية.

وتظهر البيانات أنه بالنسبة لسلوك الضبط فإن الذكور من أفراد العينة يرون أن سلوك الضبط الذي يمارسه معلموهم أكثر إنسانية من الإناث، وقد كان للفرق بين الجنسين عند مستوى دلالة ٠,٠١ أيضاً بالنسبة لمتغير الجنسية،

كما تشير النتائج في جدول (٧) إلى أن الطلاب القطريين يدركون سلوك الضبط الذي يمارسه معلموهم أكثر محافظة من زملائهم غير القطريين الذين يرونه أكثر إنسانية، من الناحية الأخرى لا توجد فروق ذات دلالة بين الأقسام العلمية والأدبية في إدراكهم لسلوك الضبط الذي يمارسه معلموهم.

إما بالنسبة لجودة الحياة المدرسية أيضاً فقد كان للجنس أثر في الكيفية التي ينظر بها كل من الطلاب والطالبات إلى حياتهم المدرسية. حيث تظهر النتائج أن الطلاب من الذكور يدركون حياتهم المدرسية بصورة أكثر إيجابية من الإناث بفرق له دلالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥، كان للجنسية تأثير مشابه لما حدث في إدراك سلوك الضبط، حيث يرى الطلاب غير القطريين يبتهم التعليمية بصورة أكثر إيجابية، وكان الفرق له دلالة عند مستوى ٠,٠١، أيضاً هنا لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين طلاب الأقسام العلمية والأدبية في رؤيتهم لحياتهم المدرسية.

نتائج تحليل التباين للفروق بين أفراد العينة:

من أجل تحليل أعمق للتفاعلات بين الخصائص الديمغرافية لأفراد العينة في إدراكهم لجودة الحياة المدرسية طبق الأسلوب الإحصائي تحليل التباين على أفراد العينة فكانت نتائجه كالتالي:

١ - سلوك الضبط:

تشير البيانات في جدول رقم (٨) إلى أن هناك فروقاً بين أفراد العينة ترجع إلى الجنس والجنسية والتخصص حيث بلغت قيمة (ف) ١٠,٢، ٥,٣ عند مستوى دلالة ٠,٠١، ٠,٠٥ على التوالي.

جدول رقم (٨)
تحليل التباين للفروق في سلوك ضبط التلاميذ

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الجنس	٢٠٠٠,٠٣	١	٢٠٠٠,٠٣	١٠,٠٢	**٠,٠٠
الجنسية	١٠٥٧,٨٥	١	١٠٥٧,٨٥	٥,٣١	*٠,٠٢
التخصص	٨,٥٠	١	٨,٥٠	٠,٠٤	٠,٨٤
الجنس × الجنسية	١٢٣١,١٩	١	١٢٣١,١٩	٦,١٨	**٠,٠١
الجنس × التخصص	٩,٣٧	١	٩,٣٧	٠,٠٤	٠,٨٣
الجنسية × التخصص	٢١٩,٧٢	١	٢١٩,٧٢	١,١٠	٠,٢٩
الجنس × الجنسية × التخصص	١٢٣,٦٨	١	١٢٣,٦٨	٠,٦٢	٠,٤٣
البواقي	١٤٠٤٨٩,٤١	٧٠٥	١٩٩,٢٨		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٩)
متوسطات أفراد العينة على مقياس سلوك الضبط

المتغيرات	الجنس		الجنسية		التخصص	
	ذكور	إناث	قطري	غير قطري	علمي	أدبي
المتوسط	٥٧,٠	٦٠,٨	٦٠,١	٥٦,٨	٥٨,٥	٥٩,٤
متوسطات الخلايا الفرعية:	ذكور قطريين	ذكور غير قطريين	إناث قطريين	إناث غير قطريين	إناث غير قطريين	إناث غير قطريين
	٥٧,٠٣	٥٧,٠١	٦٢,٥٧	٥٦,٥١		

أيضاً أظهرت التفاعلات الفرعية أن تفاعل الجنس مع الجنسية كان له دلالة عند مستوى ٠,٠١، وبالنظر إلى متوسطات أفراد العينة على هذا المقياس (جدول ٩) نجد الإناث القطريات أكثر فئة من أفراد العينة ترى أن سلوك ضبط معلمهم محافظ، وفي الجانب الآخر نجد أن الإناث غير القطريات ينظرون إلى سلوك ضبط معلمهم بأنه أكثر إنسانية من غيرهن من أفراد العينة، ولم تكن للتفاعلات الأخرى بين الخصائص الديمغرافية للعينة وسلوك الضبط أية تفاعلات ذات دلالة.

٢ - جودة الحياة المدرسية:

تشير نتائج تحليل التباين (جدول ١٠) إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة عند مستوى ٠,٠٥ ترجع لمتغير الجنسية، وبالنظر إلى جدول المتوسطات نجد أن أفراد العينة من غير القطريين يرون بيئتهم التعليمية بصورة أفضل من زملائهم القطريين.

جدول رقم (١٠)

تحليل التباين للفروق في جودة الحياة المدرسية

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الجنس	٨٣,٧٧	١	٨٣,٧٧	٢,٦١	٠,١٢
الجنسية	١٥٤,٠١	١	١٤٥,٠١	٤,٥١	٠,٠٣*
التخصص	٢٣,٥٥	١	٢٣,٥٥	٠,٧٣	٠,٣٩٢
الجنس × الجنسية	١١٠,٥٨	١	١١٠,٥٨	٣,٤٤	٠,٠٦٤
الجنس × التخصص	٢,٦٤	١	٢,٦٤	٠,٠٨	٠,٧٧

(تابع جدول رقم (١٠))

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الجنسية × التخصص	١٤٧,٩٧	١	١٤٧,٩٧	٤,٦١	٠,٠٣*
الجنس × الجنسية × التخصص	٣٢,٦٤	١	٣٢,٦٤	١,٠٢	٠,٣١
البواقي	٢٢٦٣٠,٧٢	٧٠٥	٣٢,١٠		

جدول رقم (١١)

الفروق بين المتوسطات طبقاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	الجنس		الجنسية		التخصص	
	ذكور	إناث	قطري	غير قطري	علمي	أدبي
المتوسط	١٤,٢	١٣,٣	١٣,٣	١٤,٥	١٣,٤	١٤,٠
متوسطات الخلايا الفرعية:	ذكور قطريين ١٣,٨٧	ذكور غير قطريين ١٤,٢٣	إناث قطريين ١٢,٨٠	إناث غير قطريين ١٥,٤٠		

وأيضاً أظهرت التفاعلات الأخرى في تحليل التباين لجودة الحياة المدرسية أن هناك فروقاً ذات دلالة عند مستوى ٠,٠٥ عند تفاعل الجنسية مع التخصص، وبالرجوع إلى متوسطات الخلايا الفرعية (جدول ١١) نجد أن غير القطريين في القسم الأدبي أكثر إيجابية في نظرهم لجودة الحياة المدرسية من بقية أفراد العينة، بينما كان الطلاب القطريون في القسم الأدبي أقل إيجابية في إدراكهم لنوعية حياتهم المدرسية من بقية أفراد العينة، ولم تظهر البيانات أي تفاعلات أخرى بين خصائص العينة لها دلالة.

٣- أبعاد جودة الحياة المدرسية:

الرضا عن المدرسة:

تشير نتائج تحليل التباين في جدول رقم (١٢) إلى أن الفروق ذات الدلالة في درجة الرضا التي يشعر بها أفراد العينة نحو المدرسة كانت عند متغير الجنسية، وبالنظر إلى جدول المتوسطات نجد أن الذكور (٢,٦٢) هم أكثر رضا عن المدرسة من الإناث (٢,١٧)، وهذا يتفق مع إدراك أفراد العينة لجودة الحياة المدرسية، ولم يكن للتفاعلات بين خصائص العينة الأخرى تأثير ذو دلالة عند هذا البعد.

جدول رقم (١٢)

تحليل التباين للفروق في جودة الحياة المدرسية

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الجنس	٢٧,٩٥	١	٢٧,٩٥	١٠,١٥	٠,٠٠١**
الجنسية	٨,٢٨	١	٨,٢٨	٣,٠١	٠,٠٨
التخصص	١,٦٨	١	١,٦٨	٠,٥١	٠,٤٣
الجنس × الجنسية	٥,٢٢	١	٥,٢٢	١,٨٩	٠,١٦
الجنس × التخصص	٠,٩١	١	٠,٩١	٠,٣٣	٠,٥٦
الجنسية × التخصص	٤,٨٧	١	٤,٨٧	١,٦٣	٠,٢٠
الجنس × الجنسية × التخصص	١,٥١	١	١,٥١	٠,٥٥	٠,٤٥
البواقي	١٩٥٠,٠٤	٧٥٥	٢,٧٥٢		

** دال عند مستوى ٠,٠١ ،

* دال عند مستوى ٠,٠٥

٤ - الالتزام بالعمل الصفي:

أظهرت نتائج تحليل التباين (جدول ١٣) أن متغير الجنس أيضاً كانت له دلالة عند مستوى ٠,٠٥، وبالنظر إلى متوسطات أفراد العينة عند هذا يظهر أن الذكور أكثر التزاماً بالعمل الصفي من الإناث، حيث كان متوسط الذكور عند هذا البعد ٥,٧ مقابل ٥,٥ للإناث، ولم تشر البيانات إلى أي تفاعلات أخرى ذات دلالة عند هذا البعد.

جدول رقم (١٣)

تحليل التباين لبعد الالتزام بالعمل الصفي

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الجنس	١,٣٢	١	١,٣٢	٠,٢١	*,٠٢
الجنسية	١٩,١٤	١	١٩,١٤	٣,١٣	٠,٦٤
التخصص	١٧,٠٥	١	١٨,٠٥	٢,٧٨	٠,٠٧
الجنس × الجنسية	٢٢,٢٩	١	٢٢,٢٩	٣,٦٤	٠,٠٩
الجنس × التخصص	٢,٢٧	١	٢,٢٧	٠,٣٧	٠,٥٥
الجنسية × التخصص	١١,٤١	١	١١,٤١	١,٨٦	٠,١٧
الجنس × الجنسية × التخصص	١٥,٦٠	١	١٥,٦٠	٢,٥٥	٠,١١
البواقي	٤٣١٢,٧٦	١	٧٠٥	٦,١١٧	

- الاستجابة نحو المعلم:

عند هذا البعد أظهرت النتائج (جدول ١٤) أن هناك فرقاً عند مستوى ٠,٠٥ يعود للتفاعل بين الجنسية والتخصص، وبالنظر إلى متوسطات الخلايا

الفرعية نجد أن غير القطريين في القسم الأدبي أكثر إيجابية في نظرتهم إلى المعلم، وهذا يتفق مع نتائج تحليل التباين لجودة الحياة المدرسية، ولم تكن للتفاعلات الأخرى عند هذا البعد أي دلالة (جدول ١٥).

جدول رقم (١٤)

تحليل التباين لبعد الاستجابة نحو المعلم

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الجنس	٧,٣٦	١	٧,٣٦	٠,٠٩٥	٠,٣٣
الجنسية	٢٢,٩٢	١	٢٢,٩٢	٢,٩٦	٠,٠٨
التخصص	٠,٣٢	١	٠,٣٢	٠,٤٢	٠,٨٣
الجنس × الجنسية	١٢,٣١	١	١٢,٣١	١,٥٩	٠,٢٠
الجنس × التخصص	١,١٥٢	١	١,١٥٢	٠,١٤	٠,٧٠
الجنسية × التخصص	٤٤,٤٥٦	١	٤٤,٤٥	٥,٧٤	*٠,٠٢
الجنس × الجنسية × التخصص	٠,٢٨٣	١	٠,٢٨٣	٠,٠٣٧	٠,٨٤
البواقي	٥٤٥٥,٣٧	٧٠٥			

جدول رقم (١٥)

متوسطات الجنسية والتخصص لبعد الاستجابة نحو المعلم

التخصص	الجنس		الجنسية	
	قطري	غير قطري	قطري	غير قطري
المتوسط	٥,٧٥	٥,٧٧	٥,٤٣	٦,٦٧

مناقشة النتائج :

أظهرت هذه الدراسة أن مفهوم سلوك الضبط له قدرة كبيرة في تقييم أو اختبار مدى جودة الحياة المدرسية في المدرسة الثانوية .

لقد بدأت الدراسة بافتراض أن سلوك المعلم في ضبطه للتلاميذ سيكون له تأثيره في خلق توجهات نحو حياتهم المدرسية، فالمعلم ذو التوجه الإنساني سيؤدي إلى خلق توجهات إيجابية لدى الطلاب نحو بيئتهم التعليمية، والعكس صحيح بمعنى أن الطلاب سيدركون أو ينظرون لحياتهم المدرسية نظرة سلبية عندما يكون سلوك الضبط الذي يتبعه معلموهم يميل إلى المحافظة .

وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عالية بين سلوك الضبط الذي يمارسه المعلم وجودة الحياة المدرسية كما يدركها الطلاب وأن هذا الإدراك يرتبط بدرجة عالية من الاتساق مع سلوك الضبط . واستخدام مفهوم سلوك الضبط كأداة لاختبار مدى جودة الحياة المدرسية يبدو أن له ما يبرره في ضوء مفهوم إيستين وماكبرتланд لجودة الحياة المدرسية وهي الرضا عن المدرسة بصفة عامة والالتزام بالعمل الصفي والاستجابة نحو المعلم، وعند النظر إلى كل من المفهومين، يتضح أن هناك تماثلاً واضحاً بين وصف ويلير وزملائه لسلوك الضبط الإنساني والمحافظ وبين وصف التوجه الإيجابي والسلبي نحو جودة الحياة المدرسية كما طوره إيستين وماكبرتланд، فالسلوك المحافظ عند ويلير وزملائه يتميز بأنه سلوك أتوقراطي يسيطر على المناخ داخل الفصل الدراسي وحيث لا يجد التلاميذ فيه إشباعاً لاحتياجاتهم الاجتماعية والنفسية والعلاقات الرسمية وفقدان الثقة والتوتر ملامح بارزة للصف الدراسي وعند الأخذ في الاعتبار هذا الوصف فإنه ينطبق على الشعور السلبي تجاه المدرسة والصف والمدرس .

وعند وصف المناخ الصفي لمعلم ذي سلوك ضبط إنساني نجد عكس الخصائص السابقة حيث يتميز الصف كما وصفه ويلير بالعلاقات القريبة بين

التلميذ والمعلم القائمة على الاحترام المتبادل والثقة وهناك درجة عالية من الحماسة والرضا تغلب على الصف الدراسي وهذه الخصائص تتماشى مع الشعور الإيجابي تجاه المدرسة والمدرس والصف الدراسي.

إن هذه العلاقات تبدو منطقية من الناحية النظرية وأكد الإطار النظري للدراسة على أهمية سلوك الضبط في التنظيم أو البنية المدرسية. وكما تمت الإشارة إلى أن الطبيعة الإجبارية للمشاركين في المدرسين (كون الطلاب والمعلمين لم يختاروا هذه العلاقة بينهم) تزيد من مشكلة الضبط في النظام المدرسي.

إن عملية تطبيع هؤلاء الزبائن غير المختارين خلال التنظيم المؤسسي يتطلب تعاونهم. وقد وصف تالكوت بارسون هذه العملية كالتالي: إن الفصل الدراسي هو نظام اجتماعي حيث هناك درجة كبيرة من التفاعل بين الطالب والمدرس. والتعلم لا يكون مؤثراً إذا كان الطلاب مجرد متلقين للمعلومات بدون علاقات مع مصدر هذه المعلومات (المعلم). ويرى بارسون أن هناك دائماً صراعاً قيمياً داخل هذا التفاعل، وبينما يكون التركيز الأساسي في المدرسة هو على القدرات العقلية فهي التي توجه جهود التلاميذ لتحقيق أهداف مستقبلية، بينما في المجال الاجتماعي الواسع خارج المدرسة فإن التركيز يكون على المنفعة الآنية التي توجه السلوك أكثر من الإنجاز لأهداف مستقبلية. ولذلك فإن المدرس يحاول أن يحافظ على قيم المؤسسة مع احتمال بأن يواجه بقيم عدوانية من قبل طلابه (زبائنه المجبرين على الحضور).

لما ناقش ويلبور هذا الصراع بطريقة كلاسيكية بقوله إن المدرس يمثل النظام الاجتماعي القائم ووظيفته هي المحافظة على النظام، والتلاميذ هم المواد الخام التي يفترض أن يحقق فيهم المعلمون أهداف النظام. التلاميذ من الناحية الأخرى يحاولون أن يحققوا نتائجهم بأنفسهم وبالطريقة التي يرون أنها مناسبة. وهذان الجانبان يقفان وجهاً لوجه داخل النظام الاجتماعي للمدرسة، وعندما يتقبل أي منهما أهداف الآخر فإنه سيكون على حساب التضحية بأهداف الطرف الآخر. وأشار ويلبور إلى أن المدرس يدرك أهمية قدرته على الضبط ليس فقط

كشروط للتعليم، ولكن أيضاً كرمز لكفاءة المدرس. وبينما يكون في كثير من الأحيان من الصعب تقييم كفاءة التدريس للمعلم فإن المعلم الذي يخفق في المحافظة على ضبط التلاميذ يتم الحكم عليه بسهولة من قبل زملائه ومديره وطلابه وأولياء الأمور بأنه غير كفء.

وباختصار فإنه إذا كان للضبط أهمية كبيرة في تحقيق المؤسسة لأهدافها، وإذا كان الضبط يتم من خلال التركيب الهرمي للسلطة المدرسية فإن سلوك الضبط له تأثير واسع وكبير في الكيفية التي ستتطور بها علاقة المدرس بتلاميذه. ولهذا يظهر المدرسين أنماطاً مختلفة من سلوك الضبط التي قد تشكل رؤية التلاميذ لنوعية حياتهم المدرسية.

لقد أظهرت الدراسة أن هناك معاملات ارتباط عالية بين سلوك الضبط وجودة الحياة المدرسية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين سلوك الضبط والدرجة الكلية لجودة الحياة المدرسية وأبعاده الثلاثة كالتالي: -٠,٦٤، -٠,٤٦، -٠,٤١، -٠,٦٦ وهي كلها معاملات ارتباط عالية بالمعنى المطلق، ودعمت الدراسات السابقة هذه النتائج.

وأضافت نتائج تحليل الانحدار المتعدد قوة أكبر لهذه الارتباطات بين سلوك الضبط وجودة الحياة المدرسية وأظهرت الدراسة أن سلوك الضبط هو أقوى متغير للتنبؤ بجودة الحياة المدرسية وأبعاده الثلاثة. وقد دعمت دراسة لننبرج (Lunwnbyrg, 1989) بنتائج هذه الدراسة على عينة من طلاب المدرسة الثانوية في ولاية ألينوي الأمريكية حيث أدخل سجميد في تحليل الانحدار المتعدد للعلاقة بين جودة الحياة المدرسية كمتغير تابع ومجموعة من المتغيرات المستقلة مثل: سلوك الضبط - إيدولوجية الضبط - نوع المجتمع المحلي للمدرسة - الجنس - السن - المادة الدراسية - المرحلة التعليمية. وأظهرت نتائج دراسته أن سلوك الضبط هو أقوى عامل تنبئي لجودة الحياة المدرسية.

كما أظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن الذكور يرون سلوك الضبط لمعلمهم

أكثر إنسانية من الإناث. والإناث القطريات بصفة خاصة يرون أن سلوك الضبط لمعلماتهن شديد المحافظة وهذا يمكن تبريره بأن مدارس البنين وخاصة في المرحلة الثانوية أقل انضباطاً حيث تكثر الشكوى من المدرسين والقائمين على شئون التعليم الثانوي بأن الأولاد يتصرفون بحرية أكثر مما يجب، وبالتالي قد ينعكس ذلك على تعامل المدرسين مع الطلاب، وعلى إدراك الطالب لسلوك الضبط. وقد يكون شعور الطالبات القطريات بصفة خاصة بأن سلوك الضبط يميل إلى المحافظة هو انعكاس للحياة المحافظة للطالبات القطريات، وبالتالي ينعكس هذا الشعور على سلوك الضبط الذي تمارسه المعلمة.

وأيضاً بالنسبة لجودة الحياة المدرسية نجد أن غير القطريات يرون حياتهن المدرسية بصورة أكثر إيجابية وهذا يتفق مع النتيجة الأساسية لهذه الدراسة وهي ارتباط سلوك الضبط بجودة الحياة المدرسية، فالتالبات غير القطريات يرين سلوك الضبط أكثر إنسانية، وهن أيضاً يدركن بيئتهن التعليمية بصورة أكثر إيجابية، ومن الصعب تفسير هذه النتيجة، هناك متغيرات أخرى لها تأثير مثل التحصيل الدراسي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جابر عبدالحمد جابر التي سبقت الإشارة إليها من أن الطالبات غير القطريات كن أكثر إيجابية في بعض أبعاد جودة الحياة المدرسية من القطريات. وقد فسر هذا الاختلاف في الدراسة السابقة بأنه قد يعود إلى خبرة الطالبات غير القطريات بمدارس خارج قطر على دفعهن إلى تقويم المدرسة على نحو إيجابي نتيجة مقارنة بالحياة المدرسية في قطر وخارجها وإدراكهم لوفرة الإمكانيات في المدارس القطرية عنه في خارجها أو قد يعود إلى أن العينة غير القطرية المهاجرة لا تمثل مجتمعها الأصلي وبالتالي فإن المقارنة هنا بين عينة غير قطرية منتقاة وعينة قطرية غير منتقاة، أو قد يعود إلى أن الطالبات القطريات لديهن مستوى طموح أعلى ولديهن رغبة في أن تتطور الحياة المدرسية بصورة أفضل وأسرع (جابر عبدالحمد، ١٩٨٢، ص ٢٤٨). ويمكن هنا إضافة تفسير آخر وهو أن الطالبات القطريات قد يشعرون بحرية أكثر في التعبير عن شعورهن تجاه بيئتهن التعليمية من الطالبات غير القطريات.

لقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع الدراسات السابقة التي تم عرضها في هذه الدراسة عن فائدة بنية مفهوم سلوك الضبط كواصف للمناخ المدرسي. ومع التسليم بأن ضبط التلاميذ عنصر رئيسي في العمل التعليمي فإن مفهوم الإنسانية والمحافظة يعطيان صورة واضحة عن المناخ المدرسي.

وعلى الرغم من أن هذه الدراسة أجريت في بيئة عربية يغلب على الحياة الاجتماعية فيها بصفة عامة المحافظة، وبالتالي فإن من المتوقع أن يكون هناك تقبل أكبر للأنماط المحافظة في الضبط داخل المدرسة. ولكن جاءت النتائج مؤيدة لغيرها من الدراسات الأجنبية التي تمت في بيئات أكثر تحراً، وهذه الحقيقة تبرز قوة سلوك الضبط كمتغير له تأثيره الفعال في تشكيل توجهات التلاميذ نحو المدرسة، مما يستدعي إعادة النظر في كثير من أساليب الضبط في مدارسنا العربية.

إن مفاهيم الضبط وممارسته جانب مهم في برامج إعداد المعلمين على الرغم من أنه يحتل جزءاً كبيراً من عمل المعلم داخل المدرسة. ولذلك يجب الاهتمام بهذا الجانب عند النظر في برنامج إعداد المعلم.

لقد أظهرت هذه الدراسة الحاجة إلى مدارس أكثر توجهاً في النظرة الإنسانية، ولكن التركيز لا يزال على السلوك المحافظ في الضبط. ويجدر بنا أن ندرس عوامل التحول في المعلم الذي غالباً ما يبدأ حياته العملية بتوجهات إنسانية نحو الضبط، ولكنه بعد فترة من عمله يمر بعمليات تطبيع إجماعي تجعل توجهاته محافظة (دراسة ويليور وكذلك لنبرج).

إن القيادات المدرسية يجب أن تهتم بجودة الحياة داخل مدارسها وأن تبحث عن العوامل المؤثرة فيها بالإضافة إلى سلوك الضبط مثل حجم المدرسة، التحصيل العلمي، المستوى الاجتماعي الاقتصادي للمدرسة.

إن مقياس جودة الحياة المدرسية يصلح أن يكون أداة لقياس مدى كفاءة كثير من التغيرات في المناهج أو التنظيم المدرسي وخاصة تلك التغيرات التي تهدف

إلى خلق اتجاهات إيجابية نحو المدرسة، وقد يكون استخدامه نقطة بداية للتغيرات التي تهدف للتطوير.

- إن هناك مجالاً واسعاً لاستخدام المقاييس التي استخدمت في هذه الدراسة على مدى واسع من الدراسات وخاصة تلك التي تتعلق بالبنية الاجتماعية للفصل وللمدرسة ككل.

- إن هناك حاجة ماسة لمزيد من الدراسات في مجال (ديناميات) الضبط داخل المدرسة في العالم العربي، حيث إن الأدبيات التربوية ما زالت فقيرة في هذا المجال على الرغم من أهميتها التي أظهرتها هذه الدراسة وغيرها من الدراسات في التأثير على المناخ الصفّي والمدرسي واتجاهات التلميذ نحو بيئة التعلم.

المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

- ١ - جابر عبد الحميد جابر، دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالرضا عن المدرسة والالتزام بالعمل الصفّي والاتجاهات نحو المعلمة لدى عينة من الطالبات بالمرحلة الإعدادية والثانوية بالمجتمع القطري. حولية كلية التربية، العدد الأول ١٩٨٢، ص ص ٢٣١-٢٥٤.

ثانياً: المراجع باللغة الانجليزية:

2. Barnes, Green, R. "The Relationship of Teachers' Perceptions of their Principals's Managerial Style to Teachers Self-reported Pupil Control Ideology and Students' Perceptions of Teachers' Pupil Control Behavior". Unpublished Ph.D. Dissertation, University of New Orleans, 1985.
3. Batter, Margaret and Butcher, Sue G. Perceptions of QSL: A Case Study of Schools and Students. Hawthorn: Australian Council of Educational Research, 1981.
4. Bemis, Mary R. A Study of Relationship Between Measures of High School Student Absence and Students' Perception of Teachers' Pupil Control Behavior". Unpublished Ph. D. Dissertation, Boston College, 1983.
5. Brown, Lorraine, H. and Willower, Donald J. School Socioeconomic Status and Teacher Pupil Control Behavior, Urban Education, Vol. 1, No: 3, October 1974, pp. 239 - 246.

6. Burns, John L. "Perceived Quality of Life and High School Achievement: The Unhappy Sophomore", Unpublished Doctoral Dissertation, Sydney University, 1980.
7. Bush, Doris, W., "Relationships Among Teacher Personality,, Pupil Control Attitude and Pupil control Behavior". Unpublished Doctoral Dissertation, University of Tennessee, 1984.
8. Chiou, Gaure-Fa, "Students' Perceptions of Classroom Environment and Quality of School Life". Unpublished Doctoral Dissertation, University of Minnesota, 1985.
9. Epstein Joyce L. and Macpartland James M. 1978. The Quality of School Life Scale Boston: Houghton Mifflin, 1977.
10. Helsel, A. Ray. "Value Orientation and Pupil - Control Ideology of Public School Educators". Educational Administration Quarterly;u. Winter 1971, pp. 24 - 33.
11. Helsel and Willower. "Toward Definition and Measurement of Pupil Control Behavior". Journal of Educational Administration. 12 (1974), pp. 114 - 249.
12. Isherwook, G. B., Ahola, J. A., Hammah, C.K., and Sullivan, P. "The Quality of Life: A Research Monograph". Reports in Education. 7 (1979) pp. 1 - 18.
13. Lunenburg, Fred C. and Schmidt, Linda, J. Pupil Control Ideology, Pupil Control Behavior and the Quality of School Life. Journal of Research and Development in Education, V22, N. 4, pp. 36 - 44, Sum. 1989.
14. McCormack, Thomas J. "Pre-adoscent Perceptions of the Quality of family Life and Quality of School Life". Unpublished Doctoral Dissertation, Auburn University, 1980.
15. Multhauf, Arleen, P. and Willower, D. J. and Licata J. W. "Teacher Pupil-Control Ideology and Behavior and Classroom Environmental Robustness". The Elementary School Journal. 66 (1980), pp. 155 - 159.
16. Parsons, Talcot. Structure and Process in Modern Societies. New York: Free Press. 1960. pp. 72 - 73.
17. Parsons, Talcott. "An Outline of the Social System". In Talcott

- Parsons (eds) Theories of Society: Foundations of Modern Sociological Theory. New York: Free Press, 1961. pp. 30 - 79.
18. Powell, Burgess, M. "A Study of the relationship between Organizational Climate and Pupil Control Ideology". George Peabody College for Teachers of Vanderbilt University, Unpublished Ph. D. 1983.
 19. Pritchett, W., and Willower, D. J. "Student Perception of Teacher Pupil Control Behavior and Student Attitudes Toward Hih School". The Albert Journal of Educational Research, 21 (1975), pp. 101 - 104.
 20. Seidell Steven, "Perceptions of Teachers' Control - Language, Authority, Power and Persuasion" (Unpublished Doctoral Dissertation, University of California, 1982).
 21. Smedley, Santlay R. and Willower Donald J. "Principals Pupil Control Behavior and School Robustness". Educational Administration Quarterly. 17 (1981), pp. 40 - 56.
 22. Williams, Jean, M. Relationship of Organizational Climate and School Socioeconomic Status of Pupil Control Behavior. Unpublished Ph. D. Doctoral Dissertation, Kansas University, 1979.
 23. Willower, D. J. and Licata J. W. "Environmental robustness and School Structure". Planning and Changing . (1975), pp. 120 - 127.
 24. Willower, Donald J. and Heckert, J. Wayne. Teacher Pupil Control Ideology-Behavior Congruence and Job Satisfaction: Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Association, New York, Apr 4 - 8, 1977.
 25. Willower, Donald, J, Eidell, T. and Hay, W. The School and Pupil Control Ideology. University Park: Pennsylvania State University Studies No. 24, 1973.

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة قطر
كلية التربية
قسم أصول التربية

عزيزي الطالب (الطالبة)

فيما يلي استبانتان، الأولى مكونة من عشرين عبارة تعبر عن أنواع من السلوك يبدىها المدرسون بصفة عامة. والثانية تتعلق بمواقف قد تحدث في مدرستك أو قد يقوم بها معلمك.

والمطلوب منك أن تقرأ كل واحدة منها على مهل ويامعان وتعبر عن رأيك نحو القضايا التي تتناولها، علماً بأنه ليس هناك إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة، وإنما الإجابة تكون صحيحة إذا كانت بالفعل تعبر عن رأيك.

وفي الاستبانة الأولى هناك خمس خانات تصف درجات حدوث أو تكرار سلوك معين أمام كل عبارة. والمطلوب منك أن تضع علامة (x) في إحدى الخانات المقابلة لكل عبارة، ولمساعدتك على اختيار الإجابة المناسبة ضع كلمة «مدرسي» أمام كل عبارة.

نموذج للإجابة:

م	العبارة	يحدث دائماً	يحدث معظم الأحيان	يحدث أحياناً	يحدث نادراً	لم يحدث مطلقاً
	يخبر الطلاب عندما يكون أداء المدرس ليس جيداً.		x			

إذا كنت تعتقد أن مدرسك يفعل ذلك معظم الأحيان ضع علامة (x) تحت خانة بعض الأحيان.

لا تترك أي عبارة بدون إيداء رأيك، ولا داعي لكتابة اسمك على ورقة الإجابة، وتأكد أن جميع إجاباتك في سرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

وشكراً على تعاونك الصادق

د. شيخة المسند

بيانات عامة:

السن : الجنس :

الصف : الجنسية :

الشعبة : علمي () أدبي ()

«مدرسي»

م	العبارة	يحدث دائماً	يحدث معظم الأحيان	يحدث أحياناً	يحدث نادراً	لا يحدث مطلقاً
١	بشوش ولطيف مع الطلاب.					
٢	يضيق بضوضاء الطلاب.					
٣	يعطي الطلاب حرية التصرف.					
٤	يعاقب الطلاب.					
٥	ودود مع الطلاب.					
٦	يخاطب الطلاب بخشونة.					
٧	يقول أشياء لطيفة للطلاب.					
٨	يسهل على الطلاب مخاطبته.					
٩	صارم في معاملته للطلاب.					
١٠	يبتسم في وجوه الطلاب.					
١١	يصغي لآراء الطلاب.					
١٢	يهدد الطلاب بمعاقبتهم.					
١٣	يترك للطلاب حرية اتخاذ قراراتهم.					
١٤	يعامل طلابه كما لو كانوا كباراً ناضجين.					
١٥	شخص بغيض في معاملته مع الطلاب.					
١٦	يخصص وقتاً كافياً يستمع فيه لمشاكل الطلاب.					
١٧	شغوف ومتفهم في معاملة الطلاب.					
١٨	يثور غضبه على الطلاب.					
١٩	يسأل طلابه عن آرائهم.					
٢٠	يتصرف مع طلابه بأسلوب متسلط.					

الاستبانة الثانية :

تعليمات الإجابة :

- إن أسئلة هذا المقياس تساعد على فهم شعورك نحو المدرسة وما يجري فيها من أشياء . وهذا قد يسهم في رفع مستوى الحياة المدرسية .
- اقرأ كل سؤال بعناية . ثم تحرير إجابة واحدة من بين الإجابات المقدمة إليك وهي الإجابة التي تتفق مع تفكيرك . تذكر أن هذا ليس اختباراً ، فليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة . المطلوب أن تعتمد على نفسك وأن نخبرنا برأيك وتفكيرك الحقيقي .

أولاً: ضع دائرة حول (ص) إذا رأيت أن العبارة صحيحة من وجهة نظرك .

أو دائرة حول (خ) إذا رأيت أن العبارة خاطئة .

- ص خ ١ - عندما أكون في الصف أشعر أنني كثيراً ما أعد الدقائق حتى تنتهي الحصة .
- ص خ ٢ - أود أن يقوم بالتدريس لي في العام القادم مدرسو هذا العام .
- ص خ ٣ - لا أريد أن أذهب إلى المدرسة معظم الوقت .
- ص خ ٤ - معظم المدرسين يريدون مني أن أعمل الأشياء بطريقتهم وليس بطريقتي الخاصة .
- ص خ ٥ - يندر أن أقوم بعمل شيء مثير جداً وممتع في حجرة الدراسة .
- ص خ ٦ - كثيراً ما يتصرف المدرسون الذين يعلمونني كما لو كانوا على صواب دائماً وأنا على خطأ .
- ص خ ٧ - أكون سعيداً جداً حين أكون في المدرسة .

- ص خ ٨ - معظم المدرسين يصغون حقيقة لما أريد أن أقول.
- ص خ ٩ - كثيراً ما أحلم أحلام يقظة في الصف.
- ص خ ١٠ - يلقي تلاميذ معينون في صفي معاملة أفضل من قبل المدرسين عن باقي التلاميذ.
- ص خ ١١ - أحب المدرسة حباً شديداً.
- ص خ ١٢ - إن للمدرسين بمدرستي أسلوباً مع التلاميذ يحملني على جهم.
- ص خ ١٣ - معظم الموضوعات التي ندرسها في حجرة الدراسة لا تنتهي بسرعة ثلاثيني وتروق لي.
- ص خ ١٤ - معظم المدرسين الذين يدرسونني لا يحبون أن ألقى عليهم أسئلة كثيرة خلال الدرس.

ثانياً: ضع علامة (✓) أمام الإجابة التي تعبر أحسن تعبير عن رأيك:

- ١٥ - في هذا الفصل الدراسي فإني شغوف ومتحمس:
- ١ - أن أحضر جميع دروسي في الصف.
 - ٢ - أن أحضر معظم الدروس الصفية.
 - ٣ - أن أحضر نصف دروسي الصفية.
 - ٤ - أن أحضر درساً أو درسين.
 - ٥ - ألا أحضر أي درس من دروسي.
- ١٦ - كيف تقدر قدرة معظم مدرسيك حين تقارنهم بالمدرسين الذين يعملون في المدارس الأخرى لنفس صفك الدراسي:
- ١ - فوق المتوسط بكثير.
 - ٢ - فوق المتوسط.
 - ٣ - متوسطون.
 - ٤ - دون متوسط.
 - ٥ - دون المتوسط بكثير.

- ١٧ - في الحصص يبلغ اهتمامي بالواجب الذي أكلف به أو المشروع درجة لا أريد معها أن أتوقف عن العمل:
- ١ - لم يحدث ذلك مطلقاً.
 - ٢ - حدث في حالات نادرة.
 - ٣ - كثيراً ما يحدث هذا.
 - ٤ - يحدث كل يوم تقريباً.
- ١٨ - حين أفكر في المدرسين الذين يعلمونني هذه السنة فإنني في الحقيقة:
- ١ - أحبهم جميعاً.
 - ٢ - أحب معظمهم.
 - ٣ - أحب نصفهم.
 - ٤ - أحب واحداً أو اثنين منهم.
 - ٥ - لا أميل إلى أحد منهم.
- ١٩ - شأني والمدرسة:
- ١ - كالصديقين الحميمين.
 - ٢ - كالصديقين.
 - ٣ - كقريبين من بعد.
 - ٤ - كالغريبين.
 - ٥ - كالعدوين.
- ٢٠ - إن العمل الذي أقوم به في معظم الحصص المدرسية:
- ١ - لا أهمية له على الإطلاق بالنسبة لي.
 - ٢ - ليس له أهمية كبيرة عندي.
 - ٣ - له أهمية متوسطة عندي.
 - ٤ - له أهمية كبيرة بالنسبة لي.
- ٢١ - يمكن أن أتصور نفسي والمدرسين الذين يعلمونني هذا العام:
- ١ - على نفس الموجة الصوتية.
 - ٢ - على نفس الكوكب.

- ٣ - في مكان ما في نفس النظام الشمسي .
 ٤ - في عالمين مختلفين .
 ٢٢ - إن الأشياء التي علي أن أقوم بها في معظم الحصص المدرسية :
 ١ - أعمال عظيمة - تثير اهتمامي في الحقيقة .
 ٢ - أعمال جيدة - تثير اهتمامي إلى حد ما .
 ٣ - لا بأس بها - فالعمل المدرسي عمل مدرسي .
 ٤ - أعمال مملة - لا تشوقني بدرجة كافية .
 ٥ - أعمال تافهة - وتمثل خسارة كاملة بالنسبة لي .
 ٢٣ - إذا أتيح لك أن تختار المقررات الدراسية التي تدرسها، كم مقررأ تختار من المقررات الدراسية الحالية :
 ١ - جميعها .
 ٢ - أكثر من نصفها .
 ٣ - حوالي نصفها .
 ٤ - أقل من النصف .
 ٥ - لا أختار شيئاً منها .
 ثالثاً: اقرأ كل عبارة من العبارات الآتية ثم تخير الإجابة التي تعبر بصدق عن شعورك:
 (دائماً، كثيراً، أحياناً، نادراً، لم يحدث قط).

..... دائماً كثيراً أحياناً نادراً لم يحدث قط

- ٢٤ - أستمتع بالعمل الذي أقوم به
 في حجرة الدراسة () () () () ()

- ٢٥ - إن العمل في حجرة الدراسة
 ما هو إلا إشغال للتلاميذ
 ومضيعة للوقت () () () () ()

٢٦ - أشعر أني أستطيع أن أذهب إلى

المدرس وأعرض عليه المسائل

التي تشغل تفكيري () () () () ()

٢٧ - العمل المدرسي ممل ويبعث

في النفس السأم () () () () ()

- والآن تستطيع أن تعبر بكلماتك عن نوعية الحياة المدرسية وكيفها وجودتها.

- بعض التلاميذ يقولون «أحب المدرسة بصفة عامة».

- والبعض الآخر يقول «على وجه العموم أكره المدرسة».

ما هو شعورك نحو المدرسة؟ ولماذا تشعر بهذا الشعور؟

ر =

أ =

م =

المجموع =