Doi:

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

أ. د. أفنان نظير دروزه

كلية العلوم التربوية والدراسات العليا - جامعة النجاح الوطنية بنابلس

فلسطين

الملخص

إيمانا بدور المعلم في بناء الأجيال الواعدة وتجسيد الهوية والانتماء، وإيمانا بأن المعلم هو مربٍّ بالدرجة الأولى قبل أن يكون معلما، ونظرا لما يشهده العصر الحاضر من تحديات تقنية ومادية وأخلاقية، فقد حاولت الباحثة في هذه الدراسة التعرف فيما إذا كان المعلم الفلسطيني في مدارس مدينة نابلس الحكومية يقوم بدوره كمربٍّ، وفيما إذا كان هذا الدور يتأثر بمتغيرات فارقة ذات علاقة، كالنوع الاجتماعي للمعلم، والمرحلة التعليمية التي يدرّس فيها، ومستوى الشهادة الأكاديمية التي يحملها، وسنوات خدمته في سلك التربية والتعليم، وتأهيله التربوي في مساقات في التربية وعلم النفس. ولتحقيق هذا الغرض أخذت عينة عشوائية بسيطة من معلمي مدارس مدينة نابلس الحكومية بلغ عددها 256؛ 159 من المعلمين الذكور و97 من المعلمات الإناث، ووزعت عليهم استبانة تكونت من 46 فقرة مبنية وفق مقياس "ليكرت" عكست دور المعلم كمرب في أربعة مجالات: أ - مجال مراقبة سلوك الطالب وضبطه، ب - ومجال إرشاد الطالب وتوجيهه، ج- ومجال تشجيع الطالب وإثابته، د - ومجال المحاكاة عن طريق القدوة الحسنة. أظهرت النتائج أن المتوسط العام لإجابة المعلمين عن جميع فقرات الإستبانة بلغ 4.44 من أصل خمس نقاط، وأن متوسط ممارساتهم لمجال القدوة الحسنة كان أعلى وبفارق له دلالة إحصائية $p < 0.05$ من متوسط ممارستهم لمجال الضبط والمراقبة، ومجال الإثابة والتشجيع، ولكن ليس أعلى من مجال الإرشاد والتوجيه. ولم يظهر اختبار (ت) ولا اختبار (ف) من ناحية أخرى فروقا دالة إحصائيا في ممارسة المعلم لدوره كمرب يُمكن عزوها إلى المتغيرات الفارقة، مما يُشير إلى الاتفاق العام بهذا الخصوص. وانتهت الدراسة إلى بعض التوصيات التطبيقية والمقترحات البحثية.

الكلمات المفتاحية: دور المعلم مربيا، الأهداف التربوية الوجدانية، ضبط السلوك، الإرشاد والتوجيه، التشجيع والإثابة. القدوة الحسنة.

مقدمة

لا شك أن للمعلم دور مهم في العملية التعليمية التعلمية، ولا يقتصر دوره على الناحية التدريسية المعرفية فقط، وإنما يتعداه لأن يكون مربيا، ومشرفا، وضابطا لسلوك الطلبة، وموجها ومرشدا لهم، ومعززا لسلوكهم الحسن. من هنا، دعا كثير من التربويين أمثال (e.g., Bloom, 1956; Gagne, Briggs and Wager, 1992; Krathwohl, Bloom and Masia, 1964; Merrill, 1983) إلى ضرورة اهتمام المعلم بتحقيق الأهداف العاطفية الوجدانية (Affection Goals) التي تتعلق بتربية الطالب خلقيا ومسلكيا، وإكسابه الاتجاهات الإيجابية، إلى جانب الأهداف المعرفية (Cognitive Goals)، وذلك لدى تخطيطه للعملية التدريسية، سيما وأننا نعيش في عصر ظهرت فيه مفاهيم ومبادئ خارجة عن عرفنا العربي الإسلامي، وبعيدة عن معايير مجتمعنا وتقاليدنا. وبالتالي، فإن لم ينتبه المعلم لها ويواجهها بالشكل الصحيح، فسيكون لها أثر سلبي على أبنائنا الطلبة وأجيالنا. وبالتالي فمهمة المعلم في هذا العصر يجب ألّا تقتصر على التدريس وتعليم ما جاء في المناهج من معرفة ومعلومات، وإنما تتعداها إلى توجيه سلوك الطالب وإرشاده وإكسابه القيم والأدب والأخلاق، وتنمية الاتجهات الإيجابية والروحانيات وتذوق الفن والجمال (الجيار 2006؛ حسن 2007، 2008أ، 2008ب، دروزه 2001، الفصل الثالث، ودروزه 2010؛ Gardiner, 2000; Lunenbery, Murry, Smith and Vanderlinde 2017; Nucci, 1997; Williams, Ritter & Bullock, 2012).

وبناء على ذلك، فقد أضحى قيام المعلم بالمهام التربوية الأخلاقية، إلى جانب المهام التدريسية، ضرورة ملحة وخاصة في هذا العصر التقني الذي يشهد ثورة علمية، وسكانية، ومهاراتية متطورة وطغى عليه الانفتاح وسرعة التواصل لدرجة أصبح معه الإنسان وكأنه يعيش في قرية صغيرة لا يعيقه حدود، ولا يقيّده فيها قيود أو سدود، حيث أصبح بإمكانه أن يتواصل مع أخيه الإنسان ويعرف أخباره في أي مكان، ويطلع على آخر مستجدات علمه وإنتاجه، ويعلم بخططه واستراتيجياته، ويقف على طريقة تفكيره ونمط ثقافته في أي وقت يريد، وفي أي

مكان يحلّ فيه؛ وما كل ذلك إلّا لأن العصر الذي نعيشه عصر يتسم بالسرعة، والدقة، والنظام، والانفتاح، واستقلال العقل والشخصية، واستخدام التقنيات والحاسوب وشبكة الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي بشكل كبير في كل المجالات بما فيها مجال التربية والتعليم (إبراهيم، 1999).

كل هذه التطورات السريعة ساهمت، بطريقة أو بأخرى، في تطوير دور المعلم ومواصفات وظيفته، فأصبح أكثر تعقيدا وتنوعا وتعدادا، وأخذ هذا الدور يكبر ويتسع ويتنوع ليطال شخصية الطالب من جميع جوانبها: العقلية والخلقية والنفس حركية والاجتماعية (دروزه، 2007)، حيث أصبح عليه أن يعير أهمية لحاجات الطالب ومشكلاته واستقلالية تفكيره وحقّه في التعبير عن رأيه والنظر إليه كفرد قائم بذاته، سيما وأن الطالب هو محور العملية التعليمية، وأن كل شيء معدّ لخدمته وتعليمه وتربيته وتنميته وأن المعلم هو فارس هذه العملية (دروزه، 2006). وبناء على ذلك، فقد أصبح من واجب المعلم في هذا العصر تفهم مشاكل الطالب النفسية والأخلاقية والسلوكية المتعلقة بالمجال الوجداني لتسهيل عملية تكيفه مع المدرسة والمجتمع والبيئة، إلى جانب تعليمه المواد الدراسية وتزويده بالحقائق والمعرفة والمعلومات (العبدان، 2008).

ومع هذا، وعلى الرغم من تعدد دور المعلم وتنوع مهامه، وعلى الرغم من انفتاحه على الطلبة وإيمانه بالتعامل معهم بطريقة ديمقراطية واحترام (دروزه، 2006: 389–380)، إلا أن دوره ما زال محدودا في الاهتمام بتربيتهم وجدانيا وخلقيا، ومراقبة سلوكهم وأخلاقهم وتوجيههم، سيما ونحن نعيش في عصر طغت عليه التكنولوجيا والماديات، واستخدمت فيه شبكة الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي بشكل كبير وعمَ الانفتاح العالمي؛ مما أفرز سلبيات لا يستهان بها أثرت على سلوك الطالب وأفكاره، كاللامبالاة، والتسيب، وعدم الانضباط، والعنف، وعدم الالتزام بقيم المجتمع ومعاييره (الجيار 2006؛ حسن، 2007)، وسوء الاستخدام لمواقع التواصل الاجتماعي كما أظهرتها بعض الدراسات، كدراسة الحلو وجريج وقرماز ويوسف (2018)، ودراسة عبد العزيز (2014)، ودراسة

(Mushtaq & Benraghda, 2018)، ومركز الرؤية في السودان (2012)، هذا إلى جانب التوتر النفسي، والقلق على المستقبل، والعناد، والتحدي، وانتهاك الخصوصية إلكترونيا وغير إلكتروني، إلى آخره من السلبيات التي قد تعبر عن نفسها في سلوكات سلبية مشاغبة لدى الطلبة وغير مرغوبة (حسن، 2008أ، 2008ب؛ دروزه، 2010؛ العبدان، 2008).

مثل هذه المظاهر السلبية وغيرها دعت الأهالي والمربين والمسؤلين في وزارات التربية والتعليم أن يتساءلوا، كيف يجب أن يكون دور المعلم في هذا العصر، وهل يقتصر دوره على التدريس وإعطاء المعلومات أم يتعداها إلى الناحية الوجدانية المتعلقة بزرع القيم والأدب والأخلاق، ومراقبة سلوك الطالب وضبطه، وتوجيهه وإرشاده؛ إذ أنه من المعروف أن الأهداف الوجدانية هي من الأهداف التربوية العامة التي يجب أن يعمل عليها المعلم في أثناء تدريسه إلى جانب الأهداف المعرفية التي دعا إليها كل من بلوم (1956) وجانيه وبرجز وويجر (1992)، وكراثول وبلوم وماسيا (1964) وميرل (1983) في تصنيفاتهم التربوية، تلك الأهداف التي تتعلق بتربية الطلبة أخلاقيا ووجدانيا ليكونوا أعضاء صالحين في المجتمع، وقد تكون مثل هذه الأهداف أهم من تعليم ما جاء في المناهج من علم ومعرفة.

وبالتالي، فإن المظاهر السلبية التي يبديها بعض الطلبة في المدارس والجامعات أصبحت تستدعي من المعلم أن يراقب سلوك الطالب ويضبطه، ويوجهه الوجهة الصحيحة ويتابعه، وأن يشجعه على احترام قوانين المدرسة وأنظمتها، والمحافظة على المواعيد ودقتها، واحترام الكبير ومساعدته، واحترام ملكية الآخر وعدم العبث بها، والمحافظة على النظافة الشخصية وجمال البيئية (العبدان 2008)، وأن يلفت نظره إلى طريقة سلوكه، وتصرفاته، وأقواله، وأفعاله ومظهره، وحديثه، وملبسه، وجلسته وغيرها من سائر السلوكات والأفعال، بحيث يبين له الصواب من الخطأ، والمسموح من غير المسموح، والسلوك الحسن من غير الحسن، والقانون وانتهاك القانون، وتحمل المسؤولية وعدم تحملها (Gardiner 2000)، وأن يبين له

بأن التحلي بالأخلاق الحميدة قولا وعملا سينعكس مردودها على نفسه وحياته ونجاحه مستقبلا قبل أن ينعكس على الآخرين، إذ أن هذه القيم هي في حد ذاتها سلوكات خيرة تحمل في جوهرها القيم الإجتماعية، والروحانية، والجمالية، والفنية، والدينية، والإنسانية؛ التي يجب أن يحافظ عليها محافظته على نفسه، ويحرص عليها حرصه على علمه وشهادته، حيث أفاد كثير من التربويين أمثال (إبراهيم، 1999؛ الجيار، 2006؛ Canay, 2011; Nucci, 1997) أن المعلم بإمكانه أن يقوم بعدة أدوار لتنمية القيم والأخلاق عند طلبته، فالشرح والتوضيح النظري لهذه القيم لا يكفي، وإنما يجب أن يتبعها الممارسة والتدريب من خلال التفاعل مع الطلبة في غرفة الصف. وأضاف (Ryan, 2011) أنه يمكن للمعلم أن يكسب طلبته المهارات التي يحتاجونها لتنمية القيم والأخلاق الذاتية بأنفسهم، إلى جانب ما يزرعه هو فيهم من قيم وأخلاق، وتعريفهم بقيم الجماعة والمجتمع؛ وذلك بهدف إعدادهم ليكونوا أعضاء صالحين في المجتمع، كأهمية أن يتحلوا بفضيلة الصدق، والأمانة، والتعاون، والعمل التطوعي والتبرع، والتسامح والعفو عند المقدرة، والعدل، والحرية والمساواة.

من هنا، وانطلاقا من الإطار النظري أعلاه المتعلق بدور المعلم بصفته مربيا، فإن الباحثة ترى أن دور المعلم المتعلق بالمجال الوجداني والقيم الأخلاقية للطالب يتعلق بأربعة مجالات:

1) **مجال الضبط والمراقبة (Observing and Monitoring)** وفيه يقوم المعلم بمراقبة سلوك الطالب سواء أكان داخل غرفة الصف أو في المدرسة؛ وذلك لرصد السلوك الحسن المرغوب لمكافئته، والسلوك المشاغب غير المرغوب لضبطه ومتابعته وتعديله.

2) **مجال الإرشاد والتوجيه (Guiding and Counseling)** وفيه يقوم المعلم بلفت نظر الطالب إذا ما قام بسلوك غير مرغوب فيه، ومن ثم توجيهه وإرشاده وبيان له محاسن السلوك الحسن، ومساوئ السلوك السيء، وأثرهما على دراسته ونجاحه وشخصيته بعامة.

3) **مجال التشجيع والإثابة (Encouraging and Rewarding)** وفيه يقوم المعلم بمكافئة الطالب على السلوك الحسن وتشجيعه، ولفت نظره أيضا على السلوك غير المرغوب فيه وعقابه وفق ما قوانين المدرسة وأنظمتها.

4) **مجال القدوة الحسنة والتقليد (Immitating and Modeling)** وفيه يجعل المعلم من نفسه قدوة حسنة وأنموذجا للطالب يحتذي به في تصرفاته وأعماله، وألفاظه وأقواله، ومبادئه وأخلاقه.

مشـــكلة الدراســـة

لما كان العصر الذي نعيش فيه عصرا تقنيا يُستخدم فيه الحاسوب وشبكة الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي بشكل كبير، ويتسم بالماديات، وسرعة الاتصالات، والانفتاح العالمي، فقد ظهر نتيجة لهذا الانفتاح مفاهيم ومبادئ تعدّ غريبة عن ثقافنا العربية الإسلامية ومنظومتنا التربوية (الجيار، 2006)؛ ولما كان دور المعلم في المؤسسة التعليمية، من ناحية أخرى، لا يقتصر على تحقيق الأهداف المعرفية الإدراكية، والأهداف النفس حركية وإنما يتعداها إلى تحقيق الأهداف الوجدانية المتعلقة بالأدب والأخلاق والوجدانيات والاتجاهات الإيجابية والروحانيات كما دعا إليها المربون أمثال (Bloom, 1956; Gagne, Briggs & Wager, 1992; Krathwohl, Bloom & Masia, 1964; Merrill, 1983) في تصنيفاتهم للأهداف التربوية، ولما كان الأدب التربوي المتعلق بدور المعلم بصفته مربيا جاء نظريا في المقالات والندوات والمدونات والمحاضرات أكثر منه دراسات ميدانية عملية على أرض الواقع ؛ فإن الدراسة الحالية حاولت التعرف فيما إذا كان المعلم الفلسطيني في مدارس مدينة نابلس الحكومية يقوم بدوره كمرب في أربعة المجالات الأربع سابقة الذكر: 1 – المراقبة والضبط، 2 – الإرشاد والتوجيه، 3 – التشجيع والإثابة، 4 – القدوة الحسنة.

أهداف الدراســة

هدفت الدراسة إلى:

1 – التعرف على الدرجة التي يقوم بها المعلم الفلسطيني في مدارس مدينة نابلس بدوره كمرب.

2- التعرف على المجال الذي يمارس فيه المعلم دوره كمرب أكثر من غيره، أهو في مجال مراقبة سلوك الطالب وضبطه، أم مجال إرشاده وتوجيهه، أم مجال تشجيعه وإثابته، أم مجال القدوة الحسنة؟

3- التعرف فيما إذا كان لدور المعلم كمرب يتأثر بنوعه الإجتماعي، ومستوى المرحلة التعليمية التي يدرس فيها، ومستوى شهادته الأكاديمية الحاصل عليها، وسنوات خدمته في سلك التربية والتعليم، وفيما إذا كان مؤهلا تربويا أم لا؟

أهمـية الدراسـة

لعل أهمية الدراسة تنطلق من القاعدة التي تقول بأن التربية السليمة هي الأساس في تخريج الأجيال الواعدة القادرة على بناء المجتمعات المتطورة، ومواكبة الأمم الراقية، تلك التربية التي يعتبرها البعض أهم مما جاء في المناهج من معرفة ومعلومات (دروزه، 2010؛ العبدان، 2008). وبالتالي، فإن ضرورة اهتمام المعلم في تحقيق الأهداف الوجدانية لدى الطلبة كما جاءت في كثير من التصنيفات التربوية المذكورة أعلاه، هي في الحقيقة لا تقل أهمية عن اهتمامه في تحقيق الأهداف المعرفية الإدراكية، والنفس حركية. علاوة على أن القيام بمثل هذه الداسة سيساعدنا كمربين وباحثين، التعرف فيما إذا كان المعلم يقوم بدوره كمرب إلى جانب التدريس، كل ذلك بهدف رفع التوصيات للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم لما يجب فعله في هذا الصدد؛ لما لهذا الدور التربوي من أثر قوي في بناء شخصية الطالب وتشكيل مستقبله ونجاحه وإعداده الإعداد الصحيح لأن يكون عضوا مفيدا صالحا في المجتمع.

أسـئلة الدراسـة

انطلاقا من مشكلة الدراسة وأهدافها، فإن الباحثة حاولت الإجابة عن الأسئلة التالية:

1 – إلى أي مدى يقوم المعلم الفلسطيني في مدارس مدينة نابلس الحكومية بدوره كمرب؟

2 – ما المجال الذي يقوم فيه المعلم بدوره كمرب أكثر من غيره بفارق له دلالة إحصائية، أهو مجال الضبط والمراقبة، أم الإرشاد والتوجيه، أم الإثابة والتشجيع، أم القدوة الحسنة؟

3 – ما الممارسات التي يقوم بها المعلم بدوره كمرب بنسبة 85% فأعلى؟

4 – ما الممارسات التي يقوم بها المعلم بدوره كمرب بنسبة 15% فأدنى؟

5 – هل توجد فروق لها دلالة إحصائية في قيام المعلم بدوره كمرب تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والمرحلة التعليمية التي يدرّس فيها، ومستوى الشهادة الأكاديمية التي يحملها، وسنوات خدمته في سلك التربية والتعليم، وفيما إذا كان مؤهلا تربويا أم لا؟

الدراسات السابقة

الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الدور الاخلاقي والتهذيبي للمعلم لا بأس بها، ولكننا سوف نستعرض هنا عينة من هذه الدراسات مبوبة وفق تسلسلها الزمني من الأقدم نشرا إلى الأحدث ابتداء من عام 2000. من هذه الدراسات على سبيل المثال ما قام به (Henson, 2000) عندما حاول التعرف فيما إذا كان معلمو ما قبل الخدمة في مدينة تكساس الأمريكية يدركون دورهم في تنمية الجانب الأخلاقي لدى الطلبة. ولتحقيق هذا الغرض، استخدم عينة عشوائية تكونت من 30 معلما ومعلمة، وفحص دورهم المتعلق بتنمية الجانب الأخلاقي لدى الطلبة باستخدام التحليل النوعي، وتوصل إلى أن المعلمين يدركون أن المدرسة هي مكان مناسب لتنمية الأخلاق، ويدركون أيضا أن عليهم مسؤولية شخصية لتنمية هذا الجانب، ومع هذا فهم يعتقدون أن دور المعلمين والآباء ما زال غائبا في هذا المجال، كما أن برامج تربية المعلم تفتقر إلى وجود خطة واضحة لمعالجة المشاكل التي تتعلق بالجانب الأخلاقي، وبالتالي فعلى المسؤولين في برامج تدريب المعلم أن

يأخذوا بعين الاعتبار المجال الأخلاقي لدى وضعهم الخطط التدريبية إلى جانب المجالات الأخرى المتعلقة بتربية المعلم وتدريبه.

وهناك دراسة للصائغ (2005) حاول فيها التعرف على مدى قيام معلمي المرحلة الثانوية في مدينة الرياض ومدرائها بدورهم في تنمية القيم الخلقية لدى الطلبة من وجهة نظرهم، حيث استخدم لهذا الغرض عينة عشوائية من معلمي هذه المرحلة بلغت 348 معلما، ومن مدرائها بلغت 25 مديرا، طبق عليهم استبانة عكست القيم الأخلاقية في المرحلة الثانوية، وكانت أهم النتائج التي توصل لها أن المعلمين والمدراء يقومون بدورهم الأخلاقي بنسبة ما بين المرتفعة والمرتفعة جدا مع عدم وجود فروق إحصائية بينهما. وكذلك لم يجد فروقا لها دلالة إحصائية بين دور المعلمين في تنميهم للقيم تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، أو مؤهله التربوي، ولكن كان هناك فروق تعزى لمتغير الخبرة.

وفي دراسة للهندي (2010) حاول فيها التعرف على مدى قيام المعلم في محافظات قطاع غزة في تنمية القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر من وجهة نظر الطلبة، استخدم لهذا الغرض عينة عشوائية تكونت من 720 طالبا وطالبة من الطلبة النظاميين، وطبق عليهم استبانة تكونت من 70 فقرة لقياس هذا الغرض. وباستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، توصل إلى أن المعلم يقوم بزرع القيم بنسبة جيدة 69.9% وأعلاها كانت للقيم الخلقية، يليها على التوالي قيم العلم، فالقيم الاجتماعية، فالقيم الوجدانية، فالقيم الشخصية. كما وجد فروقا تعزى لتخصص المعلمين، حيث وجد أن معلم اللغة العربية ومعلم التربية الإسلامية حازا على تقديرات أعلى من معلم اللغة الإنجليزية والتربية البدنية مع عدم وجود فرق بين تقييم معلمي اللغة العربية والإسلامية. من ناحية أخرى، لم يجد فروقا لها دلالة إحصائية بين تقييم المعلمين الذكور عن المعلمات الإناث، أو بين ذوي التخصص العلمي والأدبي، أو المدينة التي يسكن فيها الطالب.

وفي دراسة مشابهة لقشلان (2010) قام بها للتعرف على دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الإسلامية في محافظات غزة، حيث استخدم لهذا

الغرض عينة عشوائية بلغت 624 طالبا وطالبة وزع عليهم استبانة عكست فقراتها القيم الإسلامية، وحلل نتائجها بالإحصاء الوصفي تارة واختبار "ت" تارة أخرى، وتوصل إلى أن المعلمين يقومون بزرع القيم الإسلامية لدى الطلبة بنسبة مقبولة 67.7% وأعلاها كان في مجال القيم الخلقية، يليه على التوالي قيم العلم، فالقيم الاجتماعية، فالقيم الوجدانية، وآخرها القيم الشخصية مع عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين هذه المجالات. من ناحية أخرى لم يجد فرقا له دلالة إحصائية يُعزى لعامل التخصص الدراسي في العلوم والإنسانيات، أو المستوى التعليمي.

وفي السياق نفسه، قام (Woodson, 2010) بدراسة حاول التعرف فيما إذا كان المعلمون المسيحيون في الجامعات الذين يدرسون فيها المساقات إلكترونيا يراعون الجانب الأخلاقي والروحي في التعليم إلى جانب المجال العقلي المعرفي لتربية الطالب بشكل متكامل. ولتحقيق هذا الغرض، أخذ ودسون عينة عشوائية من المعلمين الجامعيين الذي يعلمون إلكترونيا بلغت 325 معلما ومعلمة، سحبت من 23 مؤسسة تعليمية مسيحية، وطلب منهم أن يستجيبوا إلكترونيا لاستبانة تعلقت بثلاث قضايا: 1 – تنمية الانسجام في نظام المعتقدات لدى الطلبة، 2 – تنمية التفاعل بين الطلبة والمعلمين، 3 – إتاحة الفرصة للمدرسين بأن يجعلوا من أنفسهم قدوة حسنة للطلبة. أجري التحليل على 203 استبانة راجعة، وكانت أهم النتائج التي توصل لها أن معظم المعلمين المسيحيين الذين يدرسون عن طريق الإنترنت يراعون الأمور الثلاثة المذكورة في أثناء تدريسهم، كما أنهم يدركون مسؤولياتهم نحو تعليم الطلبة بشكل متكامل، أخلاقيا ومعرفيا.

وكذلك هناك دراسة قام بها (Kowino, Agak, Obiero-Owino & Ong'unya, 2011) حاولوا فيها التعرف على الأسباب التي تكمن وراء التباين بين أهداف تربية الدين المسيحي في المدارس الثانوية وتحقيق هذه الأهداف على أرض الواقع، واستخدموا لهذا الغرض عينة عشوائية طبقية تكونت من 343 طالبا في المدارس الكينية (Kenyan) الثانوية المسيحية في كيسومو في إفريقيا (Kisumu)

و16 مدرسا فيها سحبوا من مجتمع أصل تكون من 3225 طالبا و48 معلما، ثم جمعوا معلومات عنهما من خلال أربع وسائل: 1- سلالم التقدير، 2 – واختبارات الطلبة التحصيلية، 3 – ومقابلات مكثفة، 4 – وتحليل وثائق إرشادية، وتوصلوا إلى أن المعلمين نادرا ما يستخدمون الطرائق الفاعلة في تنمية المهارات الأخلاقية لدى الطلبة، مع العلم أن مناهج التربية المسيحية في هذه المدارس تتضمن عناصر تتعلق بتنميتها، إلا أن استخدام المعلمين لطرائق تدريسية عقيمة هي المسؤولة عن عدم اكتساب الطلبة لمثل هذه المهارات الأخلاقية، ويخلصان إلى القول بأن عدم اكتساب المهارات الأخلاقية ترجع إلى عقم الطرائق التعليمية التي ينتهجها المعلمون وليس إلى الطلبة أنفسهم، أو المنهاج المدرسي، أو أهدافه.

وفي دراسة أجراها (Canay, 2011) درس فيها العمليات والأساليب التي يقوم بها المعلم في تنمية التربية الأخلاقية، حيث جمع لهذا الغرض معلومات من مصادر من مواد مطبوعة، ومصادر من الإنترنت تتعلق بالتربية الأخلاقية، وكذلك من كتب ومراجع قديمة وحديثة تتعلق بهذا الموضوع، ثم قام بتحليل معلومات هذه المصادر وبوبها في فئات، وتوصل من خلالها إلى أن المعلمين يقومون بتنمية القيم الأخلاق لدى طلبتهم أكثر من غيرهم من آباء ومربين، ومع هذا فليس كافيا أن يقومون بشرحها نظريا لطلبتهم، وإنما يجب عليه تنميتها وظيفيا لديهم. كذلك يجب هو نفسه أن يمارسها أمامهم، وبالتالي فالحل يكمن في تطوير مهارات عملية لممارسة هذه القيم الأخلاقية وليس فقط عرضها في إطار نظري الإطار.

وهناك أيضا دراسة (Ryan, 2011) حاول فيها التعرف فيما إذا كان تدريس القيم الأخلاقية للمعلم يُعدّ مجديا. ولتحقيق هذا الغرض، قام بتصميم برنامج لتدريس الأخلاق لمعلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية، وعقد لهم دورتين لتدريس هذا البرنامج. وبعد إجراء المقابلات المكثفة مع المعلمين وتحليل ما أخذوه من ملاحظات أثناء الدورتين، ثم تحليل البيانات لـ 3 معلمين في المدرسة نفسها، أشارت النتائج إلى أن المعلمين أجمعوا أن الدورتين التي شاركوا فيها ساعدتهم على فهم مفاهيم القيم الأخلاقية، وزودتهم أيضا بالاستراتيجيات اللازمة لتدريس

الأخلاق في مادة العلوم، واستنتج بناء على ذلك أن تدريس الأخلاق للمعلمين يتمتع بدرجة عالية من الجدوى.

وفي السياق نفسه قام الحميري (2014) بدراسة للتعرف على مدى تنمية معلمي ومشرفي العلوم الطبيعية للقيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية بتبوك في ضوء تحولات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظريهما. واستخدم لهذا الغرض عينة عشوائية بسيطة من معلمي العلوم في المرحلة الثانوية بلغت 75 معلما، ومن جميع مشرفي العلوم الطبيعية البالغ عددهم 12 مشرفا، ثم وزع عليهم استبانة تكونت من 39 فقرة عكست في مضمونها القيم الإسلامية والأخلاقية. وباستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة فقد توصل إلى أن المعلمين يقومون بدروهم في زرع هذه القيم لدى طلبتهم بنسبة جيدة 72.4%، في حين يقوم المشرفون بهذا الدور بنسبة مقبولة 65.8% مع عدم وجود فارق ذات دلالة إحصائية بينهما.

وهناك دراسة للزبون (2016) حاول فيها التعرف على درجة تمثل طلبة المرحلة الثانوية في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية للقيم الأخلاقية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وعلاقتها ببعض المتغيرات. استخدم لهذا الغرض عينة عشوائية من الطلبة الذكور في المرحلة الثانوية بلغت 370 طالبا، طبق عليهم استبانة قاست القيم الأخلاقية. وباستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة توصل إلى أن درجة تمثل الطلبة للقيم الأخلاقية كانت مرتفعة، وأن هناك فروقا لها دلالة إحصائية تُعزى للفرع الدراسي الذي يدرس فيه الطالب أو معدله الدراسي.

في حين قام (Klink, Kools, Avissar, White & Sakata, 2016) بدراسة قابلوا فيها 19 معلما ليتعرفوا على دورهم: الأكاديمي، والتعاوني، والإرشادي وإسهام هذا الدور في نموهم الوظيفي، وتوصلوا من خلال هذه المقابلات إلى نتيجة مفادها أنه كلما قام المعلمون بهذه الأدوار الثلاثة في حياتهم المهنية، وأدركوا العلاقة بين ماضيهم التدريسي وحاضرهم، وعرفوا ما عليهم القيام به تجاه طلبتهم بما فيه دورهم التربوي، تطورا ونموا مهنيا.

وهناك دراسة للزامل (2017) حاول فيها التعرف على تقديرات مديري المدارس للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبة المدارس في مدينة طولكرم في فلسطين وتحديد سبل تفعيلها لديهم. ولتحقيق هذا الغرض، وزع على مجتمع الدراسة البالغ عددهم 50 مديرا ومديرة استبانة تكونت من 38 فقرة، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة توصل إلى أن نسبة تقدير المديرين لهؤلاء المعلمين في زرعهم للقيم الأخلاقية كانت بمستوى جيد مرتفع 78.8%، ووجد أيضا بأن هناك فروقا لها دلالة إحصائية تُعزى لمتغير تخصص المعلم، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، مع وجود فروق طفيفة تُعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي.

وفي دراسة للشمراني (2018) حاول فيها التعرف على مفهوم القدوة الحسنة في الإسلام "أبو عبيدة بن الجراح أنموذجا" بهدف التوصل إلى ممارسات تطبيقية تربوية يستنير بها المعلم، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب تحليلي، وكان من أهم ما توصل له في المجال التربوي، أن القدوة الحسنة في المعلم تجعل الطالب يقتدي به في استقامته وقوله وفعله، كما أن القدوة الحسنة تعمل على توفير الجهد التربوي وإيجاد البيئة التربوية الراشدة لتنمية الأخلاق. وتوصل إلى أن أهم صفات المعلم كقدوة حسنة هي الإخلاص، والصدق، والتواضع، والرفق، والرحمة، والعدل، والعلم، والاستقامة، والدين والإيمان. أما في مجال المعاملة فيجب أن يكون مظهره حسنا، متماسكا، صبورا... الخ.

تعقيب على الدراسات السابقة

نلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة، أن بعض الباحثين سواء في العالم العربي، أو الأجنبي يرون أن المعلم يقوم بدروه التربوي الأخلاقي وزرع القيم ولكن بنسب متفاوتة تختلف من دراسة لأخرى، فمنهم من يقوم بهذا الدور بنسبة مرتفعة، أمثال (الحميري، 2014؛ الصائغ، 2005؛ الزامل، 2017؛ الزبون، 2016؛ والهندي، 2010؛ Canay, 2011; Woodson et al., 2011)، ومنهم من يقوم به بنسبة ضعيفة أو مقبولة، أمثال (قشلان، 2010؛ Henson, 2000; Kowino et al., 2011). وبما أن

الدراسات السابقة استخدمت أدوات واستبانات تعكس فقراتها قيما ومفاهيم تربوية من وجهات نظر ومعايير مختلفة، فإن الدراسة الحالية تناولت دور المعلم كمرب من نواحي أخرى مختلفة، كدوره في مجال مراقبة سلوك الطالب وضبطه، ومجال توجيهه في حالة السلوك غير المرغوب وإرشاده، ومجال تشجيعه في حال السلوك المرغوب وإثابته، ومجال جعل نفسه القدوة الحسنة لطلبته، خاصة وأننا نعيش في عصر أصبح فيه الانفتاح العالمي واسعا، واستخدام مواقع التواصل الاجتماعي والتكنولوجيا يعكس أثارا سلبية على سلوك الطالب وأخلاقه.

الطريقة والإجراءات

منهج البحث: استخدم المنهج الوصفي لحساب المتوسطات، والنسب المئوية؛ والمنهج التحليلي أيضا المتعلق بتحليل التباين الأحادي للمقياس المعاد (One-Way Repeated Measure Design)، وتحليل التباين الأحادي (One-Way Analysis Of Variance)، حتى إذا ما أظهر اختبار (ف) العام في كلا التحليلين دلالة إحصائية على مستوى ثقة $p<0.05$ فأحسن، يجرى تحليل التباين اللاحق (Post-hoc Analysis of Variance) باستخدام اختبار "سيداك" في حالة تحليل التباين للمقياس المعاد، واختبار "شيفيه" في حالة تحليل التباين الأحادي أو الثنائي، وذلك لتحديد مكان الدلالة الإحصائية.

مجتمع الدراسة: يتكون المجتمع الأصل لهذه الدراسة من جميع معلمي مدارس مدينة نابلس الحكومية، الأساسية منها والثانوية التابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية وعددها 250 مدرسة حتى عام (2015–2016) الذي أجريت فيه الدراسة، ويعمل فيها ما يقارب 2500 معلما ومعلمة.

عينة الدراسة: سحبت عينة عشوائية بسيطة (Simple Random Sample) من المجتمع الأصل المكون من 2500 معلما ومعلمة، بلغت 300. أجاب منهم على الاستبانة 256 معلما ومعلمة بواقع 159 ذكورا، و97 إناثا.

أداة الدراسة: جاءت أداة الدراسة في شكل إستبانة عكست فقراتها دور المعلم

كمرب في أربعة مجالات: 1 مجال الضبط والمراقبة واشتمل على 6 فقرات، 2 مجال الإرشاد والتوجيه واشتمل على 14 فقرة، ومجال التشجيع والإثابة واشتمل على 22 فقرة، 4 مجال القدوة الحسنة واشتمل على 4 فقرات، ليبلغ عدد فقرات الاستبانة 46 فقرة اشتملت على معظم الاحتمالات التي يمكن للمعلم أن يمارسها في نطاق دوره بصفته مربيا. بنيت فقرات الاستبانة على غرار مقياس "ليكرت" ذي الخمسة أوزان بحيث أعطي وزن 5 ليدل على أن المعلم دائما ما يمارس مضمون الفقرة، و4 غالبا، و3 أحيانا، 2 نادرا، و1 أبدا لا يمارسها.

أما الجزء الثاني من الإستبانة، فسُئل المعلم عن نوعه الإجتماعي ذكر، أنثى، والمرحلة التعليمية التي يدرس فيها: أساسية، ثانوية، أساسية وثانوية معا، ومستوى الشهادة الأكاديمية التي يحملها: كلية مجتمع متوسطة أو ما يعادلها، بكالوريوس، ماجستير فأعلى، وسنوات خدمته في سلك التربية والتعليم 1–4 سنة، 5–9، 10–14، 15–19، 20 سنة فأكثر، وفيما إذا كان مؤهلا تربويا نعم، لا.

صدق الاستبانة: قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاستبانة ومدى ملاءمتها للهدف الذي وضعت من أجله عن طريق عرضها في صورتها المبدئية على عينة عشوائية من المعلمين في مدارس منطقة نابلس يدرّسون في صفوف، ومراحل دراسية مختلفة: أساسية، وثانوية، وأساسية وثانوية معا بلغ عددها 15 معلما ومعلمة؛ وعلى خمسة محكمين من زملائها الذين يحملون شهادة دكتوراه في مجال التربية والتعليم: اثنان منهم تخصص أساليب التدريس، وثلاثة تخصص علم نفس تربوي، وطلبت منهم أن يحكموا فيما إذا كانت فقرات الاستبانة تعكس في مضمونها دور المعلم كمرب، وذلك بعد أن زودتهم بتعريف لكل مجال من المجالات التي اشتملت عليها الاستبانة كما ذكرت أعلاه في مقدمة الدراسة، ثم طلبت منهم إضافة، أو حذف، أو تعديل ما يرونه مناسبا. وبعد أن جمعت الباحثة الإستبانة من المحكمين، وحللت ردود فعلهم، فكان معظمها إيجابية تشيد بشمولية فقرات الإستبانة التي تعكس لدور المعلم كمرب، باستثناء بعض الملاحظات اللغوية الطفيفة، وجميعها أخذت بعين الاعتبار.

ثبات الاستبانة: حسب معامل ثبات الاستبانة باستخدام معادلة " كرونباخ ألفا"، فكان ر= 96. لجميع الفقرات، في حين كان معامل الثبات لمجال المراقبة والضبط ر=74.، ومجال الإرشاد والتوجيه ر=91.، ومجال التشجيع والإثابة ر=90.، ومجال القدوة الحسنة ر = 84..

الإجـــراءات

اتصلت الباحثة قبل البدء بالدراسة بمديرية التربية والتعلم في مدينة نابلس، وأخبرتهم بهدف الدراسة، ثم أمّنت لهم العدد المطلوب من الاستبانات لتوزيعها على عينة عشوائية من معلمي مدارس مدينة نابلس الحكومية، مع التأكيد على ضرورة تقيّد المعلمين بالتعليمات التي جاءت فيها. وبعد أسبوعين، تسلمت الباحثة الاستبانات من المديرية مشكورة، ثم حللت بيانات الدراسة باستخدام برنامج (SPSS) للمعالجات الإحصائية في العلوم الاجتماعية.

النتائج ومناقشتها

عولجت بيانات الدراسة باستخدام الإحصاء الوصفي تارة عن طريق حساب المتوسطات، والنسب المئوية، والانحرافات المعايرية؛ وبتحليل التباين الأحادي والثنائي تارة أخرى بحساب قيمة اختبار (ت)، واختبار (ف) كل في مكانه، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية وفق أسئلة الدراسة.

السؤال الأول:

جدول رقم 1

متوسط ممارسة معلمي ومعلمات أفراد العينة المدروسة لدورهم كمربين، والانحراف المعياري، والنسبة المئوية، والتقدير العام على جميع فقرات الاستبانة

عدد أفراد العينة المدروسة	المتوسط العام للعينة المدروسة على جميع فقرات الاستبانة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للمتوسط	التقدير العام للمتوسط
256	4.44	,45	%88.8	جيد جدا مرتفع

يبين جدول رقم 1 أن المعلم الفلسطيني في مدارس مدينة نابلس الحكومية يرى نفسه بأنه يقوم بدوره كمرب بنسبة عالية، حيث بلغ متوسط أدائه على جميع فقرات الاستبانة التي عكست دور المعلم كمرب 4.44 من أصل خمس نقاط، أي بنسبة 88.8%، وكأن لسان حاله يقول، أنا أقوم بدوري كمرب بنسبة عالية، وإذا ما أظهر الطلبة أحيانا بعض السلوكات السلبية التي يتذمر منها الأهالي والمجتمع فلا دخل لي فيها، وإنما ترجع إلى عوامل خارجة عن إرادتي، كالأسرة، والمجتمع، والعصر التقني، والانفتاح العالمي، والاستخدام السيء لمواقع التواصل الاجتماعي والإنترنت الذي قد يؤدي بالطالب إلى الاطلاع على ثقافات مجتمعية غريبة عن ثقافتنا العربية الإسلامية، ومن ثم القيام ببعض السلوكات السلبية.

هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت له بعض الدراسات السابقة، أمثال (الحميري، 2014؛ الصائغ، 2005؛ الزامل، 2017؛ الزبون، 2016؛ والهندي، 2010؛ Canay, 2011; Woodson et al., 2011) في أن المعلمين يدركون مسؤولياتهم نحو تعليم الطلبة القيم الأخلاقية ومن ثم القيام بدروهم كمربين؛ في حين لا تتفق مع دراسات أخرى، أمثال (قشلان، 2010؛ Henson, 2000; Kowino et al., 2001) الذين توصوا إلى أن المعلمين ما زال دورهم ضعيفا في زرع القيم والأخلاق، وأنهم ما زالوا يستعملون طرقا عقيمة في تدريسهم لهذه القيم، مما قد يحول دون تنمية المهارات الأخلاقية لدى الطلبة بشكل عملي على أرض الواقع، ومع هذا يمكن تدريب المعلمين على زرع القيم والأخلاق عن طريق عقد دورات تدريبية في هذا الموضوع كما يقترح ريان (Ryan, 2011).

السؤال الثاني:

جدول رقم 2

نتائج تحليل التباين الأحادي لدور المعلم كمرب على المجالات الأربعة المدروسة من حيث المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وقيمة اختبار (ف)، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة الإحصائية

المجـــــال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ف	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المراقبة والضبط	4.30	.55	63.69	6663	.000 **
التوجيه والإرشاد	4.46	.48			
التشجيع والإثابة	4.43	.49			
القدوة الحسنة	4.69	.50			
المتوسط العام	4.44	.45			

جدول رقم 3

تحليل التباين اللاحق *(Post-hoc AVOVA)* ***باستخدام اختبار "سيداك"*** *Sidak* ***للمقارنات الثنائية بين المجالات الأربعة التي يمارس فيها المعلم دوره كمرب من حيث المتوسطات، والفروقات والدلالة الإحصائية***

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

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $p < 0.05$

يبين الجدولان المرقومان 2 و3 أن أكثر الممارسات التي يقوم بها المعلم الفلسطيني في مدارس مدينة نابلس بصفته مربيا هي في مجال القدوة الحسنة، يليها على التوالي مجال الإرشاد والتوجيه، فمجال الإثابة والتشجيع، وأدناها مجال

المراقبة الضبط. ولدى عقد المقارنات البعدية بين هذه المجالات تبين أن هناك فروقا إحصائية بين ممارسة المعلم لمجال القدوة الحسنة وكل من مجال الإرشاد والتوجيه، ومجال التشجيع والإثابة ومجال المراقبة والضبط لصالح القدوة الحسنة؛ وبين كل من مجال الإرشاد والتوجيه، ومجال الإثابة والتشجيع لصالح الإرشاد والتوجيه؛ ولا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجال الإرشاد والتوجيه ومجال القدوة الحسنة. هذه النتائج تقع في إطار المنطق إذ لا أحد ينكر أن وظيفة المعلم في المدرسة تتركز على عملية التدريس أولا، وبالتالي، لا يستطيع المعلم أن يقتص من زمن الحصة التدريسية ليقوم بتأديب الطالب إذا ما أظهر سلوكات غير مرغوبة أو خارجة عن القانون. علاوة على أنه غير مكلف بذلك رسميا، فكل الذي يستطيع القيام به هو أن يجعل من نفسه قدوة حسنة، أو يوجه الطالب إلى الصواب، ويرشده بالكلمة الحسنة، أو يشجعه ويثيبه على السلوك الحسن كلما سنحت له الفرصة بذلك، مع أن نتيجة الدراسة بينت أنه يقوم بدوره كمرب بشكل عال في كل المجالات المدروسة وإن كان أعلاها في مجال القدوة الحسنة. هذه النتيجة تتفق مع الشمراني (2018) حين توصل في بحثه بأن الاقتداء بالنموذج الحسن كالصحابي "عبيدة بن الجراح" يُعدّ من أفضل الطرق لتعليم مكارم الاخلاق، وتوفير الجهد التربوي، وإيجاد بيئة تربوية راشدة. وتتفق أيضا مع (Narvaez & Lapsley, 2008) اللذين أفادا بأن تربية الطالب خلقيا تأتي عن طريق الهدف للمنهاج الخفي، وعن طريق الربط بين الصفات الخلقية والممارسة العملية والقدوة الحسنة وليس عن طريق تكريس حصص تعلم الأخلاق بشكل مباشر، أو تدريسها عن طريق الوعظ والإرشاد. ويؤيدها أيضا (Nucci, 1997) الذي أكد أن المعلم الجيد الذي يدرّس بطريقة جيدة قد يكون أفضل قدوة في تعليم الطالب الأدب والأخلاق، لأن التربية هنا تكتسب عن طريق القدوة الحسنة والمحاكاة والتقليد. وكذلك تتفق مع دراسة (Woodson, 2010) الذي وجد أن المعلمين الذين يدرسون عن طريق الإنترنت يراعون تنمية المعتقدات عن طريق جعل أنفسهم قدوة حسنة. هذه النتيجة الإيجابية تدعونا لأن نرفع توصية لوزارة التربية والتعليم أن تتبع معايير شهادة حسن السلوك لدى اختيار المعلم لمهنة التدريس إلى

جانب الشهادة الأكاديمية، والتأكيد من خلال إجراء المقابلات التوظيفية على أهمية أن يتصف المعلم بصفات أخلاقية، كشعوره بالانتماء لمهنة التعليم، والتحلي بالصدق والإخلاص، وحسن المظهر العام، وليس فقط اعتماد الشهادة الأكاديمية، وذلك لأن كل هذه الصفات قد يتقمصها الطالب من المعلم عن طريق القدوة حسنة وتكون فعالة أكثر من التوجيه والإرشاد والتشجيع والإثابة والضبط والمراقبة كما بينتها نتائج الدراسة.

السؤال الثالث:

جدول رقم 4

الفقرات التي يمارسها المعلم بنسبة 85% فأعلى مرتبة تنازليا

الفقـــرة	المتوســـط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
أحرص على أن أكون قدوة حسنة للطالب في تصرفاتي وأفعالي.	4.75	.52	**95%**
أقوم بلفت نظر الطالب إذا ما قام بسلوك غير مرغوب فيه.	4.73	.50	**94.6%**
أحرص على أن أكون قدوة حسنة للطالب في مظهري العام.	4.68	.60	**93.6%**
أحرص على أن أكون قدوة حسنة للطالب في أقوالي وألفاظي.	4.66	.62	**93.2%**
أحرص على أن أكون قدوة حسنة للطالب في مبادئي وأخلاقي.	4.66	.67	**93.2%**
أحث الطالب أن يكون صادقا في أقواله وأفعاله.	4.66	.60	**93.2%**
أثني على الطالب الذي يحترم الآخرين ويقدرهم.	4.61	.58	**92.2%**
أوضح للطالب قيمة الصدق كخلق حسن.	4.60	.65	**92%**
أثني على الطالب الذي يقدر الوقت ويلتزم بالمواعيد.	4.59	.57	**91.8%**

يبين جدول رقم 4 أن أكثر ما يمارسه المعلم في تربية الطالب بنسبة تصل إلى 85% فأعلى كان في مجال القدوة الحسنة، يليه الإرشاد والتوجيه، حيث إن معظم الفقرات الواردة في الجدول أعلاه تتعلق بهذين المجالين. هذه النتيجة تتفق

مع النتيجة السابقة أعلاه المتعلقة بالسؤال الثاني لأسئلة الدراسة وبينت أن أعلى الممارسات التي يقوم بها المعلم كمرب كانت في مجال القدوة الحسنة، يليه مجال التوجيه والإرشاد. وإذا ما نظرنا إلى الفقرات التي كونت هذين المجالين فنرى أن أكثر الممارسات التي يقوم بها المعلم كمرب هي: أحرص على أن أكون قدوة حسنة للطالب في تصرفاتي وأفعالي، يليها على التوالي لفت نظر الطالب إذا ما قام بسلوك غير مرغوب فيه، وحرصه أن يكون قدوة حسنة للطالب في مظهره العام وأقواله وألفاظه ومبادئه وأخلاقه وأفعاله.. الخ، حيث إن مثل هذه الممارسات المتعلقة بشخصيته هي من الأساسيات التي يحرص عليها المعلم حتى يكون القدوة الحسنة لطلابه ويوجههم ويرشدهم كلما دعت الضرورة ذلك. هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت له بعض الدراسات السابقة، أمثال الشمراني، 2018؛ Narvaez & Lapsely, 2008; Woodson, 2010).

السؤال الخامس:

جدول رقم 5

الفقرات التي يمارسها المعلم بنسبة 15% فأدنى مرتبة تصاعديا

الفقـــرة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
أحض الطالب على تجميل بيئة المدرسة، كعمل الحدائق، وزراعة الأصص..الخ	3.86	1.08	%77.2
أتعاون مع المرشد النفسي الاجتماعي في ضبط سلوك الطالب غير المرغوب.	3.92	1.06	%78.4
أحض الطالب على العمل التطوعي مهما كان بسيطا.	3.95	,94	%79
أتعاون مع أولياء الأمور في ضبط سلوك الطالب غير المرغوب.	3.98	,97	%79.6
أشجع الطالب أن يكتشف الخطأ بنفسه حال وقوعه.	4.23	,84	%84.6
أتعاون مع مدير المدرسة في ضبط سلوك الطالب غير المرغوب.	4.25	,91	%85
أحث الطالب أن يغير سلوكه غير المرغوب فيه بالترغيب لا بالترهيب.	4.29	,80	%85.8

يبين جدول رقم 5 أن أضعف ما يمارسه المعلم في تربية الطالب بنسبة تصل إلى 15% فأدنى كان في المراقبة والضبط، يليه مجال التشجيع والإثابة. هذه النتيجة تتفق مع النتيجة التي نوقشت أعلاه والمتعلقة بالسؤال الثاني والتي بينت أن أقل الممارسات التي يقوم بها المعلم كمرب كانت في مجال المراقبة والضبط يليه مجال التوجيه والإرشاد مع أن ممارسة المعلم لها تظل في إطار جيد جدا وجيد مرتفع. وإذا ما نظرنا إلى الفقرات التي كونت هذين المجالين نجد أن ممارستها بشكل أقل من الفقرات الأخرى يقع في إطار المنطق، حيث إن المعلم قليلا ما يحضّ الطالب على تجميل بيئة المدرسة، أو يتعاون مع المرشد النفسي لضبط سلوك الطالب، أو يحض الطالب على العمل التعاوني...الخ من الفقرات المدونة في جدول رقم 5 أعلاه؛ وذلك لأن مثل هذا العمل لا يرى المعلم أنه يقع مباشرة ضمن مسؤوليته التدريسية، ومع هذا فهو يقوم بمثل هذه الممارسات ما استطاع إليه سبيلا كما بينت هذه الدراسة، حيث تراوحت المتوسطات ما بين جيد وجيد جدا، ولكنها أقل من الفقرات التي تتعلق بالقدوة الحسنة والتوجيه الإرشاد. هذه النتائج تتفق مع بعض الدراسات السابقة أمثال (الحميري، 2014؛ الصائغ، 2005؛ الزامل، 2017؛ الزبون، 2016؛ والهندي، 2010؛ Canay, 2011; Woodson et al., 2011) الذين يرون أن المعلم يقوم بدروه التربوي، ولكن بنسب متفاوتة.

السؤال السادس:

لم يُظهر اختبار ت لمتغيرين مستقلين، أو اختبار ف لأكثر من متغيرين مستقلين، فروقا لها دلالة إحصائية بين متوسطات ممارسة المعلم لدوره كمرب تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي م= 4.43 للمعلمين الذكور مقابل م= 4.50 للمعلمات الإناث؛ أو تُعزى للمرحلة التعليمية التي يدرس فيها المعلم م= 4.47 لمعلمي المرحلة الأساسية مقابل م= 3.36 لمعلمي المرحلة الثانوية، وم= 4.41 لمعلمي المرحلة الأساسية والثانوية معا؛ أو تُعزى لمستوى الشهادة الأكاديمية التي يحملها م= 4.42 للحاصلين على شهادة كلية مجتمع متوسطة، مقابل م= 4.45 لحملة البكالوريوس، وم= 4.50 لحملة الماجستير فأعلى؛ أو تُعزى لفئات سنوات الخدمة في سلك التربية

والتعليم م= 4.47 لمعلمي فئة 5–1، مقابل م= 4.46 لمعلمي فئة 10–6، وم= 4.43 لمعلمي فئة 15–11، وم= 4.40 لمعلمي فئة 16 سنة فأكثر؛ أو للتأهيل التربوي م= 44.4 للمعلمين المؤهلين تربويا مقابل م=4.40 لغير المؤهلين. ولدى النظر لهذه المتوسطات نلاحظ أن المعلمات الإناث يقمن بدورهن كمربيات أكثر من الذكور؛ والمعلم الذي يدرس في المرحلة الأساسية أكثر من الذي يدرس في المرحلة الثانوية؛ ويحمل شهادة ماجستير أكثر من الذي يحمل شهادة بكالوريوس أو كلية مجتمع متوسط؛ والمعلم المبتدئ حديث العهد أكثر من قديم العهد؛ إلا أن هذه النتائج لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وبهذا لا يمكن مناقشتها كأنها حقائق ثابتة، ولكنها تدعونا لأن نرفع توصية للباحثين الآخرين لإجراء مزيد من الدراسات المستقبلية لكي تؤيدها أو ترفضها. ونوصي أيضا أن تجرى دراسات أخرى في مدن ومحافظات أخرى في فلسطين وغيرها من أقطار العالم العربي، وذلك بهدف التوصل إلى تعميمات يمكن اعتمادها من قبل وزارة التربية والتعليم أينما كانت لدى تعيينها للمعلم، أو تدريبه وتأهيله.

هذه النتائج تتفق ونتائج بعض الدراسات السابقة، أمثال (الصائغ، 2005؛ وقشلان، 2010؛ والهندين 2010) الذين لم يشيروا إلى وجود فروق في دور المعلم كمرب ترجع إلى تخصص المعلم، أو مستواه العلمي، أو مؤهله التربوي، أو جنسه؛ في حين تتعارض مع بعضها الآخر، أمثال (الزامل، 2017؛ الزبون، 2016) الذين وجدوا فروقا ذات دلالة إحصائية في دور المعلم التربوي تُعزى للتخصص، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، وفروقا طفيفة ترجع إلى الجنس والتحصيل العلمي.

التوصيات

انسجاما مع نتائج الدراسة يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

1 – أن يجعل المعلم من نفسه القدوة الحسنة للطالب في أدبه وأخلاقه وألفاظه ومبادئه وإيمانه ومظهره كما أظهرت نتائج هذه الدراسة، وهنا تأتي أهمية المحافظة على أخلاقيات مهنة التدريس.

2 – أن تتبع وزارة التربية والتعليم لدى اختيار المعلم لمهنة التدريس معايير حسن السلوك والأخلاق والانتماء لمهنة التعليم ليكون القدوة الحسنة لطلبته، إلى جانب الشهادة الأكاديمية والخبرة والكفاءة.

3 – إشاعة جو من التعاون بين أعضاء أسرة المدرسة، المدير، ومساعده، والمعلمين، والمرشد النفسي، والمرشد الاجتماعي، وسائر الموظفين لكي يعملوا سويا في متابعة سلوك الطالب، وضبطه، وتوجيهه وإرشاده في جو ديمقراطي لا أن يقتصر على المعلم وحده.

4 – تفعيل وتنشيط مجالس الآباء والمعلمين، ليس فقط للقاءات العامة وإنما لمتابعة ومعالجة قضايا تربوية جوهرية تتعلق بالطالب وسلوكه ومشاكله، وإعلامهم بسلوك أبنائهم أولا بأول، لتلافي المشاكل التي قد تنشأ لاحقا.

5 – الإرشاد والتوجيه المستمر للطالب عن طريق الثواب والتشجيع والترغيب لا عن طريق العقاب والترهيب والتثبيط.

6 – العمل على إشراك الطالب في نشاطات صفية، ولا صفية، منهجية ولا منهجية، إذ أن مثل هذه الأنشطة تعمل على تفريغ الانفعالات السلبية، ومن ثم التقليل من السلوكات غير المرغوب فيها.

7 – العمل على تفهم الطالب، والسماح له بحرية التعبير عن رأيه ضمن حدود الأدب والأنظمة المدرسية.

8 – إجراء مزيد من الدراسات حول هذا الموضوع مستقبلا من قبل الباحثين الآخرين.

The Extent that the Palestinian Teachers in Nablus City Government Schools Practice Their Roles as Educators from Their Points of View

Prof. Afnan N. Darwazeh
College of Educational Sciences & Graduate Studies
Al-Najah National University
Nablus - Palestine

Abstract

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

To accomplish the study aims, a 256-simple random sample of 159 males and 97 females who are teaching in different classes and stages at Nablus government schools participated in this study. A "Likert 5-scale" 46-item-questionnaire reflecting the teacher's educational role in four domains, a - observing and monitoring student's behavior domain, b - guiding and counseling student's behavior domain, c - encouraging and rewarding student's behavior domain, and d - modeling domain in which the teachers make of themselves a good model to be imitated by students, was administered on the sample.

The data analyzed by using descriptive and analytic statistics revealed that the general mean of the teachers' responses on the questionnaire was 4.44 out of five points. The mean of modeling domain was higher significantly $p < .05$ than the mean of observing and monitoring, or encouraging and rewarding domain, but not than the guiding or counseling one. On the other hand, neither t-test, nor F-test revealed any significant effect with respect to the demographic variables. Recommendations regarding innovative implementations and future research are cited.

Keywords: Teacher's Educational Role, Affective Educational Goals, Behavior Disciplene, Guidance, Rewarding, Good model.

المراجع

إبراهيم، قاسم (1999). الدور الجديد للمعلم في عهد التكنولوجيا. *مجلة المعلم*، 39(2)، 22–37.

الجيار، سهى (2006). دور المدرسة في التربية الأخلاقية لطلابها: تأصيل مفاهيمي ورؤية تربوية. *مجلة التربية*، (19)، 134–17.

حسن، محمد (2007). لغة الطفل العربي بين العولمة والإعلام والإنترنت. *مجلة التربية*، (164)، 52–38.

حسن، محمد (2008أ). الفضائيات والإنترنت: مسؤولية مشتركة تجاه أطفالنا وشبابنا. *مجلة التربية*، (165)، 73–46.

حسن، محمد (2008ب). الفضائيات والإنترنت: مسؤولية مشتركة تجاه أطفالنا وشبابنا (الحلقة الأخيرة). *مجلة التربية*، (165)، 98–76.

الحلو، كلير وجريج، طوني وقرقماز، جوزيف ويوسف، إيليان (2018). مواقع التواصل الاجتماعي وأثرها على الحالة النفسية للطالب الجامعي (دراسة مقارنة متعددة الدول). *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 3(2)، 235–268.

الحميري، عبد القادر (2014). دور طرق تدريس العلوم في تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية بتبوك في ضوء تحولات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. *مجلة التربية العلمية في مصر*، 17(4)، 157–183.

دروزه، أفنان (2006). *المناهج ومعايير تقييمها*، ط1. نابلس: مطبعة النجوم.

دروزه، أفنان (2007). مدى ممارسة المعلمين الفلسطينين في المدارس الحكومية لأدوارهم المتوقعة منهم في عصر الإنترنت. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، 11، 196–155.

دروزه، أفنان (2010). *المعلم كمرب*. *جريدة القدس اليومية*، 24/10/2010، صفحة، 44.

دروزه، أفنان (2021). *تصميم التعليم*. نابلس: دار الفاروق للنشر والثقافة.

زامل، مجدي (2017). درجة تقدير مديري المدارس الحكومية للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبتهم. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 13(4)، 487–500.

الزبون، محمد (2016). درجة تمثل طلبة المرحلة الثانوية للقيم الأخلاقية في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 14(1)، 91–112.

الشمراني، ناصر محمد (2018). التربية بالقدوة: أبو عبيدة بن الجراح أنموذجا. *المجلة الدولية للدرسات التربوية والنفسية*، 4(3)، 324–303.

الصائغ، عبد الرحمن (2005). *دور المعلم في تنمية القيم الخلقية لدى طلاب المرحلة الثانوية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

العبدان، عبد العزيز (2008). المربي بدلا من المعلم. *جريدة الرياض اليومية*، 13/ 10/ 2008، عدد، 14721.

عبد العزيز، خديجة (2014). واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بجامعات صعيد مصر. *مجلة العلوم التربوية، 2*(3)، 415 – 476.

قشلان، عبد الكريم (2010). *دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الإسلامية لدى طلابهم في محافظات غزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

مركز الرؤية لدراسات الرأي العام في السودان (2012). تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على طلاب الجامعات. *المجلة السودانية لدراسات الرأي العام، 2*، 125–159.

الهندي، سهيل (2010). *دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظات غزة من وجهة نظرهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

Abedelaziz, Khadija (2014). The reality of using Social Media Networks in the instructional process in Upper Egypt Universities at (in Arabic). *Journal of Educational Sciences,* 2(3), 415-476.

Alabdan, Abedlaziz (2008). "The educator" instead of "the teacher" (in Arabic). *Ryadh Daily News Paper,* No. 14721, (13/10/2008).

Al-Hindi, Soheil (2010). *The role of teachers in promoting some of social values in the twelvth grade high school students in Gaza from their points of view,* (in Arabic). Unpublished M.A. Thesis, College of Education, Islamic University, Gaza.

Al-Sa'egh, Abelrahman (2005). *The role of teacher in promoting moral values if secondary school students* (in Arabic). Unpublished M. A. Thesis, College of Education, King Saud University, Saudi Arabia.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomies of educational objectives. Handbook 1. Cognitive Domain.* NY: McKay.

Canay, D. J. (2011). Values education and some suggestions to teachers. *Hacettepe University Journal of Education,* (40), 245-255.

Center of vision of public opinion studies at Sudan (2012). The effect of social media on university students (in Arabic). Sudanese *Public Opinion Studies Magazine,* 2(January), 125-159.

Darwazeh, A. N. (2006). *The Curricula and criteria for its evaluation 1st ed.,* (in Arabic). Al-Horreyya Printing: Nablus, Palestine.

Darwazeh, A. N. (2007). To what extent do Palestinian government teachers practice their role in the Internet Age? (in Arabic). *Journal of Alquds Open University,* (11), 155-196.

Darwazeh, A. N. (2010). Teacher as an educator (in Arabic). *Alquds Daily News Paper* (24/10/2010), p. 44.

Darwazeh, A. N. (2021). *Instructional Design* (in Arabic). Dar al-Farouq for Publication and Distribution. Nablus, Palestine.

El-Hellw, C., Jreige, T., Qurqmaz, J., and Youssef, E. (2018). Social media networks and their effects on the undergraduate students' ego (A comparative study among multi countries) (in Arabic). *International Journal of Education and Psychology,* 3(2), 235-268.

Gagne, R. M., Briggs, J. L. & Wager, W.W. (1992). *Principles of instructional design.* USA: Holt, Rinehart & Winston.

Gardiner, L. (1999-2000). Fostering students' moral development. Online www.academic.udaytom.edu <http://www.academic.udaytom.edu>. Retrived 23/4/ 2016.

Hamiri, Abedlqader (2014). The role of teaching science in promoting moral values in secondary schools' students in Tabouk, in the light of 21 century changes, from teachers and supervisors' points of view, (in Arabic). *The Journal of Educational Sciences in Egypt,* 17(4), 157-183.

Hasan, Mohammad (2007). The language of Arab child in the globalization, mass media and the Internet age (in Arabic). *Journal of Education,* (164), 38-52.

Hasan, Mohammad (2008a). Satellite channels and the Internet: Shared responsibilities toward our children and youth (in Arabic). *Journal of Education,* (165), 46-73.

Hasan, Mohammad (2008b). Satellite channels and the Internet: Shared responsibilities toward our children and youth (the last episode) (in Arabic). *Journal of Education,* (165), 76-98.

Henson, R. K. (2000). *Perceived responsibility of prospective teachers for the moral development of their students*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, held in (Bowling Green, KY. November 15-17, 2000).

Ibrahim, Qasem (1999). The new role of the teacher in the technology era (in Arabic). *Journal of Teacher,* 39(2), 22-37.

Jayyar, Soha (2006). The role of school in moral education: An educational concept and vision (in Arabic). *Journal of Education,* (19), 17-134.

Klink, M., Kools, Q., Avissar, G., White, S. & Sakata, T. (2016). Professional development of teachers: What do they do? Findings from an explorative international study. *Professional Development in Education, 43*(2), 163-178.

Kowino, O. J., Agak, J. O., Obiero-Owino, C. E., & Ong'unya, R. O. (2011). The perceived discrepancy between the teaching of Christian religious education and inculcation of moral values among secondary school

students in Kisumu East District, Kenya. *Education Research and Reviews,* 6(3), 299-314.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: Handbook: 11. Affective domain.* NY: David Mckay.

Lunenberg, M., Murry, J., Smith, K., & Vanderlinde, R. (2017). Colleborative teacher educator porfessinal development in Europe: different voices, one goal. *Journal of Professional Development in Education,* 43(4), 556-572.

Merrill, M. D. (1983). The component display theory. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status.* NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Mushtaq, A. and Benraghda, A. (2018). The effects of social media on the undergraduate students' academic performances. University of Nebraska. www.digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1779 <http://www.digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1779>.

Narvaez, D., & Lapsley, D. K. (2008). Teaching moral character: Two strategies for teacher education. On line www.nd.edu <http://www.nd.edu>. Retrived 17/3/2016.

Nucci, L. (1997). Synthesis of research on moral development. *Educational Leadership,* (February), 86-92. On line www.tigger.uic.edu <http://www.tigger.uic.edu>/ Retrived 10/2/2016.

Qashlan, Abdel Karim (2010). *The role of secondary teachers in reinforcing the Islamic values in their students at Gaza strip* (in Arabic). Unpublished Thesis, College of Education, Al-Azhar University, Gaza.

Ryan, K. (2011). Teacher education and moral education. *Journal of Teacher Education,* (39), 18-23. On line www.jte.sagepub.com <http://www.jte.-sagepub.com>. Retrived 10/2/2016.

Shamrani, N. M. (2018). Education by observation: Abu Abaida Ben-Aljarrah a good model (in Arabic). *International Journal of Education and Psychology,* 4(3), 303-324.

Williams, J., Ritter, J. & Bullock, S. (2012). Understanding the complexity of becoming a teacher educator: Experience, belonging, practice within a

professional learning community. *Journal of Studying Teacher Education,* 8(3), 245-260.

Woodson, S. K. (2010). *Cura personalis in online undergraduate Christian higher education.* Unpublished Doctoral Dissertation, Capella University. ProQuest LLC, Ph.D. Retrived 19/12/2010.

Zamil, Majdi (2017). The degree of government schools' principles estimation to the primary stages teachers, in promoting moral values in their students (in Arabic). *Jordan University Educational Journal,* 13(4), 487-500.

Zpoon, Mohammad (2016). The degree of moral values assimilation by secondary school students in Ha'el in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology,* 14(1), 91-112.