دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة في مدارس مديرية تربية الطفيلة

محمد سالم العمرات*

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة في مدارس مديرية تربية الطفيلة من وجهة نظر مديري المدارس، وكذلك الكشف عما إذا كانت هناك فروق بين متوسطات درجات مديري المدارس نحو دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة من وجهة نظرهم تعزى إلى المتغيرات المستقلة (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة)، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير أداة مكونة من(41) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي سلوك المعلم الإداري، وسلوك المعلم الفني، وسلوك المعلم المهني، وسلوك المعلم التقويمي، كما تم التأكد من صدق الأداة وثباتها، وقد طبقت الأداة على عينة الدراسة المكونة من(74) مديرا ومديرة من مديري مدارس تربية الطفيلة، كما استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي، وبينت النتائج أن دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة في مدارس مديرية تربية الطفيلة جاء متوسطا بشكل عام، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 =α في دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة تعزى إلى متغيرات الدراسة المستقلة، وقد أوصى الباحث بعدد من التوصيات منها: ضرورة توفير مناخات صفية تدعيمية آمنة، وتجنب المناخات الدفاعية، والتي تظهر سلوكات تربوية غير آمنة مثل سلوك المعلم: المتعالي، والمتشدد، والصعب، والذي يقود الى سيادة الجو التنافسي غير النظيف.

الكلمات الدالة: المعلم، بيئة، مدارس، الطفيلة.

* قسم علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية، جامعة الطفيلة التقنية.

تاريخ تقديم البحث: 2014/4/23م. تاريخ قبول البحث: 2015/4/21م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2016م.

The Role of Teacher in Providing Safe School Environment in Tafila Directorate of Education

Mohammad S.Al-Amarat

Abstract

The study amid at investigating the role of teacher in providing a safe school environment in Tafila Directorate of Education from the perspective of school principals, and at investigating if there are differences between the means of the principals degrees towards the role of teacher in providing a safe school environment attributed to the independent variables(gender, scientific qualification, and experienceing. The researcher used the survey descriptive style was applied. For achieving the objective of the study an instrument was developed consisted of (41) and items distributed into four domains, (administrative teacher's behavior, technical teacher's behavior, professional teacher's behavior, and the assessment of teacher's behavior). Validity and reliability of the instrument was applied on the sample of the study (74) male and female principals in Tafila Directorate of Education. Means, standard deviation and Manova were used. The results showed that the role of teacher in providing safe school environment in Tafila Directorate of Education was moderate. Also there was no statistical significantly differences in the role of teacher in providing safe school environment due to the independent variables. The study concluded with number of recommendations. such as a safe and supporting environments for a class must be available defensive environments should be avoided which show unsafe educational behavior such as, an arrogant, strict, and difficult teacher which leads to a bad competition.

Keywords: Teacher, environment, schools, Tafila Directorate

المقدمة:

لقد أضحت العملية التعليمية التعلمية في المدارس محط اهتمام التربويين، وذلك من خلال توفير بيئة تعليمية تربوية ذات قيم ومبادئ وممارسات إيجابيّة تُشكّل الثقافة المدرسية، بيئة تعليمية تحتوي على منظومة من القيم والعادات والتقاليد والممارسات الإيجابية من قبل أفراد المجتمع المدرسي، بيئة تعليمية تراعي العملية التربوية، وتخدم بيئة الطالب وبيئة التعليم وتستخدم الأساليب التربوية الحديثة.

إن عملية تكيف الإنسان مع بيئته لا تولد معه، ولا تتم بصورة مباشرة، وإنما تحتاج الى وسائط تربوية يستقي منها الفرد تربيته، أو عن طريقها يتعلم ويكتسب أساليب معايشته مع الجماعة، وقد تكون هذه الوسائط متخصصة في أحداث التربية مثل الأسرة والمدرسة، أو وسائط غير متخصصة؛ قد تتخذ صورة جماعات، أو تنظيمات، أو هيئات اجتماعية (الهمشري، 25،2007).

وتعدّ المدرسة المؤسسة الصغيرة التي يأتي دورها بعد البيت في توجيه سلوك الطلبة، وصقل شخصياتهم، وتنمية مواهبهم وتعزيز قدراتهم، وتوجيه طموحاتهم إلى ما هو مفيد (عتوم،2011)؛ فالمدرسة مؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع لتحقيق أهدافه وغاياته، وهي مؤسسة تربوية نظامية مسؤولة عن توفير بيئة تربوية تهدف إلى تنمية شخصية المتعلم من جميع جوانبها الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والروحية والأخلاقية على نحو كامل (جرادات، أبو غزالة، وخيري، 1986).

ويستخدم مفهوم البيئة المدرسية للإشارة إلى البيئة المادية والبيئة النفسية والاجتماعية لغرفة الصف، كنظام يتألف من المعلمين، والطلاب، والأدوات والمواد المستعملة من قبل المعلمين، والمواد والخبرات التي يزود بها الطلبة (الفريجات، 1995) كما تعرف البيئة المدرسية الآمنة بأنها تلك البيئة التي تمكن الطلبة من أن يستشعروا الأمن، والحرية والديمقراطية، والحب والدفء حتى يحدث التعلم (قطامي،2007).

وقد أولى علماء النفس والتربية البيئة المدرسة عناية خاصة، لكونها أهم البيئات التي تؤثر في بناء شخصية الطالب واتجاهاته؛ فالبيئة المدرسية التي توفر للطالب ما يساعده على النمو، والشعور بالاحترام، والأمن يكون متوافقا معها، أما إذا كان يسودها الإحباط والتهديدات، أو النظر إلى الطالب نظرة سلبية؛ فقد يؤدي هذا كله إلى حدوث اضطرابات سلوكية واتجاهات سلبية نحو المدرسة والدراسة فيها (شعلة، 1999).

وقد حرصت وزارة التربية والتعليم في الأردن على تطوير المدارس وتحسين بيئاتها، والأخذ بالاتجاهات الحديثة في التدريس، مع توفير المتطلبات البشرية والمادية اللازمة لذلك،وبالرغم من هذه الجهود فان واقع المدارس ليس بالمستوى المأمول: فأنماط التفاعل بين الإدارة المدرسية والمعلمين والطلبة ليست بالشكل المرضي، وبيئة العمل المدرسي لا تدعو إلى المشاركة والتعاون والتجديد والانتماء إلى المدرسة، والتفاني في تحقيق أهدافها ومهماتها (الشيخ، 1999).

وتشير التقارير الصادرة من وزارة التربية والتعليم إلى أن 15% من مدارس وزارة التربية والتعليم في الأردن تعاني من ضعف في البنية التحتية، وعدم الالتزام بمتطلبات السلامة الوطنية، بالإضافة إلى حالات التسرب المدرسي المتزايدة؛ حيث يتسرب سنويا بحدود (6000) طالب من المدارس، وعدد عمالة الأطفال في الأردن وصل إلى (32) ألف عامل يعملون في ظروف صعبة وشاقة، ولا ننسى جرائم الأطفال الأحداث الذين أتموا السابعة من العمر ولم يكملوا الثامنة عشرة، وهؤلاء بلغ عددهم في عام(2010/2009) (5072) حدثا، كما تنوعت الجرائم التي ارتكبوها (الخزاعي، 2010).

ومديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة ليست بأحسن حال من واقع المدارس على مستوى المملكة، فمدارسها تبلغ من العدد (90) مدرسة منها: (27) مدرسة بناء مستأجر، تفتقر إلى وجود الساحات والقاعات متعددة الأغراض، ونقص الخدمات المساندة فيها من مختبرات ومكتبات، ويبلغ عدد الطلبة في المديرية حوالي (15311) طالبا وطالبة، أما عدد المعلمين فيها فقد بلغ (1549) معلما ومعلمة، وتعاني مدارس الذكور من نقص في الكادر التعليمي؛ بالإضافة إلى أن معظم المعلمين من الذكور هم من خارج المنطقة التعليمية، ومن مناطق تبعد عنها أكثر من مئتي كيلومتر (مديرية التربية، 2011).

وقد أخذ قطاع التربية والتعليم في المحافظة على نفسه مهمة رفع مستوى أداء القوى العاملة فيها، وزيادة إنتاجيتهم وتطوير مساهمة القطاع الأهلي في تنمية الموارد البشرية سعيا لتحقيق مخرجات تمتاز بالجودة، والقدرة على المنافسة في سوق العمل.

مشكلة الدراسة:

تعتبر البيئة المدرسية من أهم الجوانب الداعمة لعملية التعليم والتعلم، وتعَرّف البيئة المدرسية على أنها البيئة التي تتوفر فيها كل مقومات الجذب للمتعلمين، والتي تشبع حاجاتهم ورغباتهم بما يتماشي مع التعليمات المنصوص عليها والأنظمة، وبما لا يتعارض مع دور المدرسة كصرح تعليمي رائد، وبما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة (العواد، 2009)، وانطلاقاً من ذلك يمكن القول بأن البيئة المدرسية تتشكل نتيجة لتفاعل جملة من الظروف المادية والتعليمية، وتشمل الظروف التدريسية، وأفعال المعلمين ونشاطهم التعليمي داخل غرفة الصف، سواءُ ماتعلق منها في تحديد الأهداف التدريسية، أو أساليب التدريس والتقويم وفي الغالب ثمة توافق إلى حد كبير بين تصميم المكان، وبين الظروف التدريسية السائدة فيه، فيما الظروف التسييرية تتعلق بالقواعد والمعايير التي يعمل بها في البيئة التعليمية لضبط سلوك المتعلمين، أو للمحافظة على انتظامهم في متابعة تعلمهم.

ومن خلال معايشة الباحث لواقع التعليم في مديرية التربية والتعليم من خلال وجود أبنائه في مدارس المحافظة من جهة ومن خلال تدريسه لطلبة دبلوم الإدارة المدرسية، وهم في الغالب معلمين في مدارس المديرية، ومن خلال الندوات والمحاضرات التي تقدمها الجامعة لمدارس مديرية التربية والتعليم في المنطقة، لاحظ أن هناك خللا في البيئة المادية والبيئة التعليمية؛ فغياب المعلمين خاصة الذكور منهم ظاهرة متكررة، والتأخر في قطع المنهاج، وعدم تفعيل التقويم البديل، وغيرها من الممارسات، دفعت بالباحث إلى إجراء هذه الدراسة، والتي تمثلت مشكلتها في الإجابة عن السؤال التالي: "ما دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة في مدارس مديرية تربية الطفيلة من وجهة نظر مديري المدارس تبعا لمتغيرات الدراسة المستقلة النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، والخبرة؟

هدف الدراسة وأسئلتها:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة في مدارس مديرية تربية الطفيلة من وجهة نظر مديري المدارس للعام الدراسي 2011/2010 وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة في مدارس مديرية تربية الطفيلة من وجهة نظر مديري المدارس؟

2. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) لدور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة في مدارس مديرية تربية الطفيلة تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) أو التفاعل بينها؟

أهمية الدراسة:

من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في:

- توفير معلومات للإدارة التربوية، والإدارة المدرسية يتم استخدامها والرجوع إليها لمعرفة دور معلمي مدارس محافظة الطفيلة في توفير بيئة مدرسية آمنة لطلابهم من وجهة نظر مديري المدارس.
- تقديم التغذية الراجعة للمعلمين حول واقع دورهم في توفير بيئة مدرسية آمنة لطلابهم، والوقوف على جوانب القوة من جهة، وجوانب الضعف من جهة أخرى، وحفزهم على التقدم نحو النجاح بعد معرفتهم لجوانب القوة والضعف في أدائهم.

مصطلحات الدراسة:

الدور: هو السلوك الذي يقوم به الفرد في المركز الاجتماعي الذي يشغله (الجابري، 1994)، ويقصد به في هذه الدراسة السلوك الذي يقوم به المعلم لتوفير بيئة مدرسية آمنة.

البيئة المدرسية الآمنة: البيئة التي تمكّن الطلبة من أن يستشعروا الأمن، والحرية والديمقراطية، والحب، والدفء حتى يحدث التعلم (قطامي، 2007)، أما إجرائيا فهي الدرجة التي يحصل عليها أفراد الدراسة نتيجة استجابتهم على أداة الدراسة.

مدارس محافظة الطفيلة: هي المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة الطفيلة (إحدى محافظات المملكة الأردنية الهاشمية)، تقع في جنوب الأردن.

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة على ما يأتي:

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2011/2010

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على مدارس محافظة الطفيلة في جنوب الأردن.

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على مديري مدارس محافظة الطفيلة في جنوب الأردن.
الحدود الموضوعية: دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة في مدارس مديرية تربية الطفيلة.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

تعد المدرسة الحلقة الأولى في التعليم النظامي، وهي حلقة مكملة للتربية الأسرية، وحلقة وصل مهمة بين البيت والمجتمع (ناصر،2005)، كما أن وظيفتها تتضمن أكثر من تزويد الطالب بالمعلومات والمعارف؛ بل إنها تسعى إلى تعليمه كيفية توظيف تلك المعلومات والمعارف في حياته العملية، مما يساهم في تنمية نفسه وشخصيته ومجتمعه (الرشدان وجعنيني، 1999)

إن تركيز المدرسة على فهم طبيعة المجتمع المحلى ومعرفة خصائصه البنيوية والثقافية، والتعرف على مراكز التأثير فيه من وجهاء وخبراء، والذين يمكن أن يلعبوا دورا مساندا للمدرسة في تحديد مشكلاتها، والتعامل معها بالتنسيق مع مؤسسات هذا المجتمع، وتقدير وتعزيز الدور الذي يمكن أن تقوم به المدرسة في المساعدة على حل المشكلات التي تواجه المجتمع، وتلافى وقوع مشكلات مستقبلية، لهي أدوار تربوية رائدة تعيد للمدرسة مكانتها وهيبتها، وتدفع المحيط إلى التعامل المثمر نحو البيئة المدرسية التي نريد (تايه، 2011).

ويرى فوستر ورينهار(Forrester&Reinhare,2000) أن بيئات التعلم الآمنة يجب أن تتضمن عناصر عدة منها: غياب التهديد، وتقديم المحتوى، وتوافر خدمات متعددة، ووفرة المثيرات، والتشاركية، والإتقان؛ فالمدرسة الآمنة هي القادرة على تحقيق الرؤية المستقبلية للتعليم في ضوء معايير السلامة والجودة الشاملة، وتكفل فرص المشاركة المجتمعية الفعالة للمجتمع المحلي المحيط بها، وتخرج أجيالا يتمتعون بالثقة بالنفس والثقة بالمجتمع وقيمه، والقدرة على تحمل المسؤولية ومواجهة التحديات (أبو يوسف، 2010).

ففكرة المدرسة الجاذبة للتعلم تقوم على توفير المناخ المدرسي الصحي الآمن، والداعم للتعليم والتعلم من خلال التفاعلات والعلاقات الإيجابية بين المعلمين والقيادة، وبعضهم البعض، وبالتلاميذ، ومدى مشاركة المجتمع وأولياء الأمور لتدعيم المدرسة في العملية التعليمية، ومتطلبات التجديد والتطوير بما يتح للتلاميذ الفرص للإدلاء بآرائهم والتعبير عن مشاعرهم واتجاهاتهم الإيجابية أو السلبية تجاه البيئة المحيطة والمدرسة، وتفجير طاقاتهم الإبداعية وهذا المناخ الجيد والمفتوح يولد

لدى التلاميذ إحساس قوى بالارتباط بالمدرسة، وكذلك يساعد ذلك المناخ المعلمين بفرص التنمية المستمرة (عبد المنعم ومصطفى، 2008).

وقد حدد سابون (Sapon-shecin,1999) عدة خصائص للمدرسة الآمنة منها: الأمان والتواصل المفتوح، والحب المتبادل، والأهداف المشتركة، والترابط والثقة.

بينما يرى مرعي (1992) أن البيئة المدرسية الآمنة هي التي تهيئ الفرصة الكافية للطلاب للنجاح في التوافق الداخلي بين دوافعهم المختلفة، وفي التوافق الخارجي في علاقتهم ببيئتهم المحيطة بما فيها من موضوعات وأشخاص، فشعور جميع أعضاء المجتمع المدرسي بكل مكوناته من إداريين، ومعلمين، وطلاب بحقهم بالأمن والأمان والتساوي بالمسؤوليات، والسعي نحو تشجيع ذلك يعتبر تأكيدا على قيمة وكرامة كل فرد فيها، فالتربية التي تبنى على العقاب يخشى أن تؤدي إلى مواطنين يكرهون التربية، وقد يكرهون أهليهم وأنفسهم وبلادهم، وتشير نتائج بعض التجارب في علم النفس إلى نتيجة خطيرة من نتائج العقاب ألا وهي ظاهرة اكتساب العجز المتعلم، أي شعور المتعلم الذي يتعرض للعقاب بأنه لا حول له ولا قوة، وبأن ما يحيط به مفروض عليه ولا مناص له إزاءه، فما عليه إلا الاستسلام لقدره (خليل، الكحلوت، أبو طالب، 1996).

إن المدارس الآمنة هي الأكثر فعالية في قيادة العملية التعليمة بشكل تام عندما تمتلك رؤية وإستراتيجية كاملة لنهج تربوي معاصر وفق منظومة قيميّة فعالة، ففي المدرسة الآمنة والفعالة يتوفر المجال للفرص الكافية من أجل تحديث منظومة التعليم المناسب لتطوير المهارات التي تمكنهم من العمل معا من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية إلى الأفضل؛ فيمنح ذلك المعلمين الفرصة لتطوير مهاراتهم ضمن نهج تربوي متطور مما يؤدي إلى إيجاد علاقات تبادلية آمنة مع طلبتهم، وهذا يعزز القيم الاجتماعية لبناء جسور الثقة والعمل نحو تنشئة جيل واعد قادر على تحمل مسؤولياته بكل همة ونشاط (تايه، 2010)

وتلعب البيئة المدرسية دورا مؤثرا، سلباً أو إيجابًا، في صحة الطلبة مما ينعكس على تحصيلهم الدرا سي، وتقع على عاتق الإدارة المدرسية توفير بيئة مدرسية آمنة خالية من صور العنف النفسي والجسدي؛ لأن شخصية الطالب واتجاهاته ودوافعه أصبحت أساساً ترتكز عليه الإدارات الحديثة لتحقيق أهداف عملية التعلم، ولقد أصبح توفير البيئة الآمنة في المدرسة من النتاجات التي تسعى الإدارات المدرسية إلى تحقيقها خلال العام الدراسي (أبو دلو، 2010)، والمعلم الفعال هو المعلم الذي

يستطيع إيجاد بيئة تعليمية جيدة، وذلك من خلال إجراءات تنظيمية سليمة تتمثل في طريقة التعامل مع الطلبة بالإضافة إلى تحديد طرق التعامل مع الأدوات والأجهزة (Harrison, Blake ,Buck, pellt,1996)

ولقد تعددت مهام المعلم وتنوعت أدواره ووظائفه؛ فهو منظم للمناخ الاجتماعي والنفسي داخل الصف؛ لأن هذا المناخ مرتبط مباشرة بعملية التعلم ونتاجاته، ونوعية الإنجاز، فيرى فيرنون (Vernon,1995)، أن دور المعلم في الصف ينطوي على مهمتين رئيستين هما: تكوين وتأسيس النظام، وتسهيل عملية التدريس؛ فالمعلم هو الذي يشيع الأمن في الصف عندما يضع اللبنات الأولى للتفاعل الاجتماعي الصفي، ليسود غرفة الصف جو تدعيمي تأييدي يشعر كل فرد فيه بأن له دورا هاما يؤديه، جو يتيح للطلبة فرص المشاركة والتعبير الحر والتفكير السليم المتمثل في النقد والاعتراض والاقتراح، جو يقترب فيه المعلم من دنيا طلابه، جو قائم على المودة والثقة المتبادلة، والسكينة، واحترام التمايزات بين الطلبة، فيلغي بذلك جو الصف الدفاعي القاتم المتوتر، والذي يشعر فيه كل فرد بأنه متهم وعليه أن يستعد للمواجهة دفاعا عن نفسه (حسن، 1984).

ويشير ريتشارد (Ritchard, 2005) إلى أن البيئة المدرسية تتأثر بمجموعة من العوامل تتمثل في: الإدارة المدرسية والنواحي الاجتماعية، والعلاقات الإنسانية بين إدارة المدرسة والمعلمين والتلاميذ، ونوعية الأنشطة التي يتم ممارستها داخل المدرسة، وأيضًا التوجيه والإرشاد المدرسي.

ويتم تصميم البيئة المدرسية عادة لخدمة الوظيفة الأساسية للطلبة، وهي التعليم، مع العلم أن المدرسة هي ليست مكانا للتعلم فقط وإنما هي مكان للتفاعل الاجتماعي وإقامة العلاقات، ومكان للنمو في الجوانب المختلفة،وقد أشار هارون (2002) إلى مجموعة من الوظائف المتعلقة بالبيئة المدرسية الآمنة منها:

- توفير الشعور بالأمن من أهم الأمور التي يجب أن ينجح أي مبنى في توفيرها لمستخدميه، أو المقيمين فيه؛ فيجب أن تنجح المدرسة في توفير الحماية من البرد، أو الحر، ومن الفوضى والازعاج، ومن التعرض للأذى النفسي أو الجسدي.
- تحقيق الانسجام بين الطلبة داخل المدرسة، حيث يشير الانسجام إلى الدرجة التي يشعر بها الطلبة بالانتماء والاشتراك في هوية واحدة؛ حيث تمتاز المجموعة المنسجمة بالتعامل الدافئ والودود بين أعضائها، كما يشعر جميع الطلبة في المجموعات المنسجمة بالانتماء والأمن،

فالطلبة الذين يشعرون بحب الآخرين وتقبلهم لهم يطورون اتجاهات إيجابية نحو المدرسة، ويقتربون في تحصيلهم الأكاديمي من السقف الأعلى الذي تتيحه لهم وإمكاناتهم.

- كما أن تيسير تأدية المهام التعليمية هي من وظائف البيئة المدرسية الآمنة؛ حيث يمتاز المعلمون الفاعلون في أنهم يفكرون في البيئة المدرسية، وفي الكيفية التي سيؤثر فيها ترتيب هذه البيئة على عمليات التعلم والتعليم، ومساعدة الطلبة في تحقيق الأهداف المنشودة.
- الشعور بالمتعة، أي أن يشعر المعلمون والطلبة بالراحة والمتعة، فللجاذبية وأناقة المدرسة آثارٌ إيجابية على سلوك الطلبة، وعلى مشاركتهم في النقاشات التي تدور أثناء الحصة الصفية.
- كما أن البيئة المدرسية الآمنة تلعب دورا مهما في نمو الطلبة في مختلف المجالات بما فيها النمو العقلي، واكتساب مهارات التفكير، وتحفيز الطلبة على الملاحظة والتجربة والاكتشاف، وذلك عبر تسهيل العمليات التي تستجر التلاميذ وتدفعهم نحو التفكير.

وقد أجريت العديد من الدراسات ذات العلاقة بموضوع البيئة المدرسية الآمنة منها:

دراسة الكليب (2011) التي هدفت إلى التعرف على مفهوم البيئة المدرسية الآمنة في مدارس الخرج بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الباحثة الاستبانة في جمع البيانات، وأشارت النتائج إلى أن مفهوم البيئة المدرسية الآمنة لا يزال دون المستوى المطلوب، مشيرة إلى أنه لم يشمل مفهوم البيئة الطبيعية والاجتماعية بما تتضمنه من أفراد وعلاقات، وتنظيمات وبُنى، وعادات، وتقاليد اجتماعية، وقيم أخلاقية، وعلوم وآداب وفنون.

ودراسة هندي (2011) التي هدفت إلى تحديد خصائص المناخ المدرسي في المدارس الأساسية بمحافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين وطلبة الصف العاشر الأساسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (36) معلما ومعلمة، ومن (324) طالبا وطالبة من طلاب الصف العاشر الأساسي، واستخدمت استبانة مكونة من (37) فقرة، وأظهرت النتائج أن أهم الخصائص الإيجابية التي يتصف بها المناخ المدرسي الإيجابي هي على الترتيب: الخصائص المتعلقة بالعلاقة بين الطلبة، العلاقة بين الطلبة والمعلمين، العلاقة بين الطلبة والمعلمين والإدارة المدرسية.

ودراسة الفريحات (2010)، والتي هدفت إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في تحقيق مضامين مبادرة جلالة الملكة رانيا العبدالله معا.. نحو بيئة مدرسية آمنة من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة عجلون، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي،

وتكونت عينتها من (119) مديرا ومديرة، واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات، وأظهرت النتائج أن دور مديري المدارس في تحقيق مضامين مبادرة: معا نحو بيئة مدرسية آمنة جاء بدرجة كبيرة، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث، مع عدم وجود فروق تعزى لأثر الخبرة، أو المؤهل العلمي ومستوى المدرسة.

ودراسة المعلولي مدينة دمشق وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وبطاقة الملاحظة والاستبانة لجمع البيانات من عينة مكونة من (136) معلما، من (21) مدرسة، وأظهرت النتائج أن واقع البيئة المدرسية جاء متوسطا، وأن مستوى الأنشطة المدرسية جاء منخفضا.

دراسة كوف (Gough, 2008) التي هدفت إلى تعرف وجهات نظر أولياء الأمور في المناخ المدرسي في مدارس المدن الأمريكية، من ناحية مكونات المناخ المدرسي وهي: الأمان، والثقة بالمعلمين، وتوقعات أولياء الأمور للإنجاز والتحصيل ووجود بيئة إنسانية تقوم على الألفة والتقدير، وقد أجريت على (100) مقاطعة تعليمية، وبلغ عدد الآباء(12270) في (112) مدرسة، وأظهرت نتائجها أن شعور الآباء كان جيدا حول البيئة التعليمية التي وفرتها المدارس لأبنائهم؛ حيث أظهر 57% من الآباء أن مدارس أبنائهم آمنة، وأن نسبة الأمان أعلاها كانت في المرحلة الأساسية الدنيا، وأما أقلها كان في المرحلة الثانوية.

ودراسة كوربينين (Korpinen, 2000)، والتي هدفت إلى تحديد العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم والبيئة الصفية لمجموعتين من الطلبة الفنلديين، والطلبة الاستونيين، وقد تكونت العينة من (364) طالبا من طلاب الصف الثاني عشر، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة الفنلديين كانوا أكثر إيجابية نحو التعليم والبيئة الصفية من الطلبة الأستونيين، كما أظهرت أيضا أن الإناث أكثر إيجابية نحو البيئة الصفية من الذكور.

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أن المجتمعات التي طبقت عليها الدراسات السابقة تنوعت بين محلية وعربية وأجنبية، وتنوعت وظائف تلك المجتمعات ما بين معلمين ومعلمات ومدراء مدارس، ومشرفين تربويين، وطلبة، كما أن جميعهم ينتمون إلى مدارس حكومية أو خاصة، وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في طبيعة موضوعها، ومنهجها الوصفي المسحي، بينما تختلف الدراسة الحالية في تناولها الشمولي لدور المعلم في توفير البيئة التعليمية الآمنة، وقد

استفاد الباحث من اطلاعه على الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري، وفي بناء أداة جمع البيانات والمعلومات وتطويرها.

إجراءات الدراسة:

منهجية الدراسة:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي في التعرف على دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة في مدارس مديرية تربية الطفيلة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس ومديراتها في مدارس مديرية التربية والتعليم لمحافظة الطفيلة، والبالغ عددهم(90) مديرا ومديرة للعام الدراسي2011/2010، أما عينة الدراسة فهي مجتمعها؛ وذلك لقلة عدد أفراد مجتمع الدراسة، وقد تم توزيع (90) استبانة، تم استرجاع (74) منها، أي بنسبة 82%، ويبين الجدول رقم (1) توزع أفراد مجتمع الدراسة وفقا للنوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، والخبرة.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات:

النوع الاجتماعي المؤهل العلمي، والخبرة

المتغير المستقل	المستوى	العدد
النوع الاجتماعي	ذكر	22
	أنثى	52
المؤهل العلمي	بكالوريوس	35
	دبلوم عالي فأكثر	39
الخبرة	اقل من 10 سنوات	25
	10 سنوات فأكثر	49

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة الدراسة، اعتمادا على دليل الإشراف التربوي والدراسات السابقة، مثل دراسة الكليب (2011)، ودراسة هندي (2011)، ودراسة كوف

(Gough, 2008)؛ حيث تكونت من جزأين؛ اشتمل الجزء الأول على معلومات عامة، والجزء الثاني على (41) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: سلوك المعلم التعليمي، سلوك المعلم الإداري، سلوك المعلم التقويمي، وسلوك المعلم المهني، ومدرجة تدريجا خماسيا.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة " الصدق الظاهري للأداة " من حيث الموضوعية، والصياغة اللغوية، وعدد الفقرات، فقد تم عرضها بصورتها الأولية والمكونة من(50) فقرة على خمسة من المحكمين في كليات العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، وجامعة الطفيلة التقنية في تخصص الإدارة التربوية، وعلى عدد من المشرفين التربويين، انظر ملحق رقم(1)، وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة في ضوء المقترحات التي أجمع المحكمون عليها، والمتمثلة في إعادة صياغة بعض الفقرات ونقل بعض الفقرات من مجال لآخر، وتدقيق الأداة لغويا.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة تم استخدام معامل الثبات للاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا لمجالات أداة الدراسة وكما هو موضح في الجدول (2)، حيث كان معامل الثبات الكلي (0.97) وهو معامل ثبات موثوق به لأغراض الدراسة الحالية.

جدول (2) قيمة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي لأبعاد أداة الدراسة

الرقم	المجال	قيمة كرونباخ ألفا
1	سلوك المعلم التعليمي	0.94
2	سلوك المعلم الاداري	0.95
3	سلوك المعلم المهني	0.94
4	سلوك المعلم التقويمي	0.96
	الكلي	0.97

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة:

- النوع الاجتماعي: وله فئتان: ذكر، أنثى.
- المؤهل العلمي: وله فئتان: بكالوريوس، دبلوم عالي
- الخبرة: ولها فئتان: أقل من (10) سنوات، (10) سنوات فأكثر.

المتغير التابع:

الدرجة التي يحققها المعلم، أو المعلمة على مقياس دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة في مدارس تربية الطفيلة من وجهة مديري المدارس للعام الدراسي 2011/2010.

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة، وتحليل التباين الثلاثي لتحديد الفروق في دور المعلم في توفير بيئة تعليمية آمنة في مدارس تربية الطفيلة تبعا لمتغيرات: النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، والخبرة.

وقد تم تحديد قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة بالطريقة التالية:

مدى الاستجابة = أعلى درجة – أقل درجة/ عدد فئات الاستجابة

مدى الاستجابة = 5 – 1 /3 = 3/4 = 1.33

وبذلك تكون القيم على النحو الآتي:

- عالية عندما تكون قيمة المتوسط الحسابي = 3.68– 0.5
- متوسطة عندما تكون قيمة المتوسط الحسابي = 2.34– 3.67
- قليلة عندما تكون قيمة المتوسط الحسابي= 1– 2.33.

النتائج ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

- ما دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة في مدارس مديرية تربية الطفيلة من وجهة نظر مديري المدارس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومستوى تقدير أفراد الدراسة لكل مجال من مجالات الدراسة كما هو في الجدول (3).

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لمجالات دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة مرتبة تنازلياً.

المجال	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
سلوك المعلم التقويمي	74	3.23	1.01	متوسطة	1
سلوك المعلم الإداري	74	3.09	.88	متوسطة	2
سلوك المعلم التعليمي	74	3.01	.86	متوسطة	3
سلوك المعلم المهني	74	2.60	.84	متوسطة	4
الكلي	74	2.96	.77	متوسطة	--

يبين الجدول (3) أن دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة في مدارس مديرية تربية الطفيلة جاء متوسطا، وبمتوسط حسابي مقداره (2.96)، وكذلك على جميع المجالات الفرعية، وربما يعزى هذا إلى أن المعلم ما يزال يمارس الأساليب التقليدية في عملية التدريس والقائمة على التلقين، والحفظ والاستظهار، وعدم وجود رؤية واضحة في الواجبات والأعمال الكتابية التي تعطى للطلبة، من حيث الكم والنوع والمتابعة، مما قد يشعر الطلبة بالقلق والخوف نتيجة لغياب قواعد وتعليمات واضحة للتعامل مع هذه الواجبات، كذلك معظم العمليات التعليمية التي تتم تعتمد الأسلوب التجريدي بعيدا عن استخدام الوسائل التعليمية، وتوظيف التكنولوجيا، وعدم ربط التعليم بحياة الطلبة

وبالأحداث الجارية مما يرهق الطلبة ويجعل تعليمهم بلا معنى وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليها دراسة الكليب (2011) والتي أشارت إلى أن مفهوم البيئة المدرسية الآمنة لايزال دون المستوى.

وقد جاء سلوك المعلم التقويمي في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي مقداره (3.23)، وبدرجة تقدير متوسطة، وهذا قد يعود إلى أن مهارات المعلم في إعداد الاختبارات غير كافية، وخاصة في موضوع تقييم الأداء، والذي يعتمد على نشاط الطالب الذاتي من تقارير، وجمع عينات من البيئة، واستقصاء، وأوراق عمل، وكلها إجراءات تحتاج إلى جهد ومتابعة من قبل المعلم مما يدفع ببعض المعلمين إلى اعتماد أسلوب الورقة والقلم في تقييم أداء الطلبة، وهذا قد يولد نوعا من القلق لدى الطلبة من حيث التباين بين المعلمين في التقويم، ومن حيث المبالغة أحيانا من بعضهم في مطالب أعمال الطلبة الأدائية مما يرهقهم ماديا وجسديا، وقد حصلت الفقرة رقم (31)، " يضع إجراءات علاجية في ضوء التغذية الراجعة لأداء الطلبة" بالمرتبة الأخيرة وبتقدير بلغ (2.25)، وقد يعود ذلك إلى أن الإجراءات والأنشطة العلاجية لا تركز على المهارة المستهدفة، وأن العمل العلاجي تكراراً آلياً للإجراءات والأنشطة التي استخدمت في عملية التعليم الأولى، وأنه لا يراعي الفروق الفردية بحيث يتناسب العمل العلاجي مع قدرات جميع مستويات أفراد الفئة المستهدفة، والتركيز على الأنشطة الخاصة بالمستويات الضعيفة من الطلبة، كما أن إجراءات المعالجة لا تكون عملاً شيقاً محبباً لدى الفئة المستهدفة؛ حيث إن العمل العلاجي يحرم الطالب من حصص الموضوعات والأنشطة المحببة لهم، مثل حصة الرياضة والتربية الفنية.

أما السلوك الإداري للمعلم فقد جاء متوسطا وبمتوسط حسابي مقداره (3.09)، وهذا قد يعود إلى أن كثيرًا من المعلمين يميل إلى الأسلوب التسلطي في إدارته الصفية، والقائم على استخدام العقاب البدني؛ مما يولد الخوف لدى الطلبة، بالإضافة إلى أساليب الاستهزاء والازدراء بهم أمام زملائهم، وأحيانا مناداتهم بألقاب غير محببة لهم مما يشعرهم بالكره للمدرسة، وعدم الشعور بالأمان، فهو لا يثق بالطلبة مطلقا، وكل القرارات يصنعها هو وحده، واتصالات تنازلية تتمثل في نقل الأوامر والتعليمات والتوجيهات من الرؤساء إلى المرؤوسين، وذلك من خلال تدرج السلطة الهرمي التنظيمي، وهنا تتبع من المعلم إلى الطلبة باتجاه واحد، وهي من الرئيس إلى المرؤوس، ولا يوجد تغذية راجعة في هذا النمط، والدافعية للعمل تأتي من خلال التهديد والعقاب والخوف، أما المكافآت فنادرا ما تمنح، ويفرض المعلم على الطلبة الأعمال المطلوبة منهم، ويتوقع منهم الطاعة التامة

والعمياء، وتنفيذ كافة الأوامر التى يصدرها بدقة، وتضعف مشاركة التلاميذ وتفاعلهم فى الموقف التعليمي بسبب الخوف والإرهاب من جانب، والغموض من جانب آخر.

وبعض المعلمين يتبع النمط الترسلي أو الفوضوي وهو من أكثر أنماط الانضباط إضرارا بعملية التعلم بشكل عام وبانتباه الطلبة بشكل خاص؛ حيث تغيب في هذا النمط التعليمات والقواعد الصفية، كما تترك الأمور عائمة دون تحديد، كما يقل معدل الإنجاز لدى التلاميذ فى كافة النشاطات التعليمية إذا ما قورن بحجم النشاط البدنى المبذول فيه داخل الصف الدراسي، كذلك انتشار الفوضى وعدم الانضباط الصفي، وانخفاض حجم وجودة العمل الصفي، وحدوث إحباط لدى الطلبة.

بالإضافة إلى أن إجراءات المساءلة والمحاسبة تكون الغائب الأكبر في الغرفة الصفية مما ينمي عند الطلبة الضبط الخارجي وأحيانا يقدم المعلم تعليمات غير منطقية وغير عادلة لا تأخذ بعين الاعتبار خصائص الطلبة النمائية واحتياجاتهم وتكون كثير من التعليمات التي تقدم للطلبة على شكل خطب ومحاضرات، أو توجيهات غير واضحة، أو إعادة وتذكير دون أن يكون هناك حزم في تطبيقها، كذلك يرتكب بعض المعلمين أخطاء عندما يصممون الحدود لسلوك الطلبة داخل وخارج الغرفة الصفية، والتي توضح ما هو مباح وما هو محرم، ولكنها تبقى في إطارها النظري، إضافة إلى أن بعض المعلمين يطبق التعليمات بشكل موسمي تبعا لمزاجه وظروفه النفسية، مما يشعر الطلبة بالخوف، وعدم الاطمئنان، وهذا يولد لديهم القلق والتوتر والاضطراب النفسي، وقد جاءت الفقرة رقم (23)، "يتعامل مع جميع التلاميذ بالعدل والمساواة" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.91)، وهذا قد يعود إلى غياب تحقيق العدالة بين الطلاب، واهتزاز القدوة المدرسية، نتيجة تفشي بعض القيم السلبية، والأمراض الاجتماعية في المجتمع مثل: المناطقية، والإقليمية والعائلية، مما يؤدي إلى انعدام تكافؤ الفرص التعليمية، كما يقود إلى شعور الطلبة بالإحباط والغبن، وعدم الثقة بالعاملين، وانتشار ظاهرة التدريس الخصوصي، وهذا بدوره يقود إلى بيئة مدرسية غير آمنة، بيئة يسودها العنف والاضطراب في السلوك.

وجاء سلوك المعلم التعليمي بدرجة متوسطة وبتقدير بلغ (3.01)، وهذا قد يعود إلى أن الوقت المخصص للنشاط التعليمي وللحصة الدراسية لا يستخدم كاملا في عمليات التعليم والتعلم؛ حيث إن العديد من المعلمين يمارسون أنشطة لا تخدم عملية التعلم، فيقضي المعلم أوقاتا متباينة في إعطاء

تعليمات معينة، أو عقاب بعض الطلبة، أو مناقشة قضية لا تتعلق بالأنشطة التعليمية، وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن 30–80% من وقت الحصة يقضى في التعامل مع قضايا لا ترتبط بعمليات التعليم والتعلم (هارون، 2002)، وأحيانا غياب قنوات الاتصال الفعال بين الطلبة والمعلمين، وبين المعلمين أنفسهم، كما أن الأنشطة التعليمية التي يقدمها المعلم للطلبة تمتاز في كثير من الأحيان بأنها غير مشوقة، وعدم انسجام أسلوب التعلم مع نمط الطلبة المفضل في التعلم، وعدم مراعاة الأنشطة التعليمية لمستوى الطلبة من حيث الصعوبة أو السهولة، وقد أشارت النتائج إلى أن أقل الفقرات فاعلية في سلوك المعلم التعليمي الفقرة رقم (1) " يستخدم المعلم السبورة بفاعلية"، وبمتوسط حسابي بلغ (1.96) وهذا يعزى أحيانا إلى عدم توظيف السبورة إطلاقا من قبل بعض المعلمين، أو إلى افتقار بعضهم إلى مهارات استخدام السبورة بفاعلية، والبعض يكتفي باستخدام أسلوب الإلقاء في الحصة دون توظيف للوسائل المعينة ومنها السبورة التعليمية.

وجاء مجال السلوك المهني للمعلم في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي مقداره (2.60)، ويعزى ذلك إلى الاتجاهات السلبية التي يحملها بعض المعلمين عن مهنة التعليم، وربط هذا الاتجاه بالمردود المالي لهذه المهنة، كذلك تأثر المعلمين باتجاهات المجتمع نحو مهنة التعليم ونحو المعلمين، وهذا قد يشعر الطلبة بعدم الراحة والاطمئنان، خاصة وأن كثيرًا من المعلمين يفصح عن هذه الاتجاهات علنا أمام الطلبة، مما يشعرهم بعدم اهتمام المعلمين بأدائهم؛ سواءً أكان عاليا أم متدنيا بالإضافة إلى تفوه البعض بعبارات سلبية تبين هذه الاتجاهات؛ مما يولد خوفا وكرها أحيانا من قبل الطلبة للمدرسة، كما أن المعلم يعتبر من أهم النماذج التي يقتدي بها الطلبة بسلوكهم، إلا أن كثيرا من المعلمين يسلكون بطريقة غير مناسبة أمام طلبتهم، فيتعلم الطلبة العديد من السلوكات غير المقبولة نتيجة تقليدهم لسلوك المعلم المهني، فيتعلم الطلبة عدم احترام الوقت عندما يلاحظون معلمهم وهو يتأخر عن موعد القدوم إلى الغرفة الصفية، والخروج قبل نهاية موعد الدرس، ويتعلم الطلبة التدخين عندما يرون معلمهم يدخن، كما يتعلمون عدم احترام أ حد المعلمين عندما يسمعون معلما آخرا يسخر منه بطريقة غير لائقة، ويتعلمون عدم الاهتمام بالدرس عندما يلاحظون علامات عدم الاهتمام ظاهرة على معلمهم.

وقد جاءت الفقرة رقم (37)، " يقدر القيم الروحية والأخلاقية للطلبة ويعمل على تنميتها" بأقل متوسط حسابي في هذا البعد (3.06)، وهذا يشير إلى أن المعلمين ما زالوا رغم التدريب والتاهيل يركزون على الجانب المعرفي، القائم على حشو أذهان الطلبة بالمعلومات والمعارف، وعدم الاهتمام

بالجوانب السلوكية والقيمية؛ حيث يعتقد بعض المعلمين خطأ أن تطوير علاقة إيجابية مع الطلبة سيضعف من قوتهم وموقفهم أمام الطلبة، وسيجعلهم غير قادرين على ضبط سلوكهم.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة في مدارس مديرية تربية الطفيلة يمكن أن تعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، والخبرة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على مقياس دور المعلم حسب متغيرات الدراسة كما في الجدول (4).

جدول (4) المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على مقياس دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة حسب متغيرات الدراسة

المتغير / المجال		سلوك المعلم التعليمي	سلوك المعلم الاداري	سلوك المعلم المهني	سلوك المعلم التقويمي
النوع الاجتماعي	ذكر	3.08	3.07	2.76	3.22
	أنثى	2.98	3.09	2.52	3.24
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.16	3.19	2.68	3.35
	دبلوم عالي فأكثر	2.87	3.00	2.52	3.13
الخبرة	أقل من 10 سنوات	3.16	3.15	2.60	3.41
	10 سنوات فاكثر	2.93	3.05	2.60	3.14

يلاحظ من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية تبعا لمتغيرات الدراسة، وللتأكد من دلالة الفروق تم تحليل التباين الثلاثي كما هو في الجدول (5).

جدول (5) نتائج تحليل التباين الثلاثي لفحص الفروق في أداء افراد عينة الدراسة على مقياس دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة حسب متغيرات الدراسة

المتغير المستقل	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدالة
النوع الاجتماعي	سلوك المعلم التعليمي	2.373	1	2.373	.030	.862
	سلوك المعلم الاداري	3.896	1	3.896	.046	.830
	سلوك المعلم المهني	1.370	1	1.370	1.824	.182
	سلوك المعلم التقويمي	6.272	1	6.272	.058	.810
المؤهل العلمي	سلوك المعلم التعليمي	.455	1	.455	.580	.449
	سلوك المعلم الاداري	6.547	1	6.547	.078	.781
	سلوك المعلم المهني	.739	1	.739	.984	.325
	سلوك المعلم التقويمي	.163	1	.163	.151	.699
الخبرة	سلوك المعلم التعليمي	7.618	1	7.618	.097	.756
	سلوك المعلم الاداري	3.352	1	3.352	.040	.842
	سلوك المعلم المهني	.612	1	.612	.814	.370
	سلوك المعلم التقويمي	.383	1	.383	.355	.553
النوع الاجتماعيX	سلوك المعلم التعليمي	.149	1	.149	.190	.664
المؤهل العلمي	سلوك المعلم الاداري	2.603	1	2.603	.031	.861
	سلوك المعلم المهني	.240	1	.240	.320	.574
	سلوك المعلم التقويمي	.218	1	.218	.202	.654
النوع الاجتماعيX	سلوك المعلم التعليمي	.346	1	.346	.441	.509
الخبرة	سلوك المعلم الاداري	.287	1	.287	.341	.561
	سلوك المعلم المهني	.211	1	.211	.281	.598
	سلوك المعلم التقويمي	.543	1	.543	.504	.480
المؤهل العلمي X	سلوك المعلم التعليمي	.643	1	.643	.820	.368
الخبرة	سلوك المعلم الاداري	.933	1	.933	1.110	.296
	سلوك المعلم المهني	3.155	1	3.155	.042	.838
	سلوك المعلم التقويمي	1.146	1	1.146	1.063	.306
النوع الاجتماعي	سلوك المعلم التعليمي	.199	1	.199	.254	.616
Xالمؤهل العلمي X	سلوك المعلم الاداري	.111	1	.111	.132	.718
الخبرة	سلوك المعلم المهني	.214	1	.214	.285	.595
	سلوك المعلم التقويمي	.537	1	.537	.498	.483

تشير نتائج الجدول (5) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة حسب متغيرات الدراسة، وتختلف هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة العساف (2008) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح الإناث على متغييرات الدراسة، وربما يعزى ذلك إلى تطابق وجهات نظر أفراد الدراسة على أن الممارسات ما زالت تقليدية، وأن كثيرًا من المعلمين ما زالوا يمارسون الأساليب التقليدية في إدارة الصف من حيث ضبط الطلبة، والعقاب المستخدم، وأيضا ربما يعود إلى تطابق وجهات نظر أفراد الدراسة في تحليل وتحديد اتجاهات المعلمين السلبية نحو مهنة التعليم بسبب الظروف الاقتصادية، والاجتماعية، والتغيرات التكنولوجية التي يشهدها العالم، والتي أثرت على أنماط تفكير الطلبة، واتجاهاتهم نحو المدرسة.

أما من حيث السلوك التعليمي فربما يعزى ذلك إلى أن تقدير أفراد الدراسة للجو العام للصف بأنه غير مشجع ومثير بما يحتوية من وسائل وتجهيزات وأثاث، كما أن بعض المعلمين يحتكر معظم وقت الحصة، وأن أسئلة المعلم تتناول مهارات التفكير الدنيا بشكل عام، إضافةً إلى أنه لا يشجع أشكال التواصل الشفوي والمكتوب، والفني وغير اللفظي، ففي البيئات الآمنة تؤخذ حاجات الطلاب والفروق الفردية بينهم بعين الاعتبار؛ فيشارك الطلبة بحرية فيما يقع من أحداث وبما يحتاجونه، وفي التعبير عن قلقهم، وهذا ربما يكون غير متوفر في بيئة الطفيلة التعليمية، أما مجال السلوك التقويمي فقد جاء بدرجة تقدير متوسطة، وربما يعود ذلك إلى أن كثيرًا من المعلمين ما زال يمارس أسلوب الورقة والقلم في تقويم أداء الطلبة، كما أن عدم استقرار المعلمين نتيجة النقل الخارجي، والتأخر في تعيينهم في سلك التعليم يجعل المعلمين غير ممتلكين لاستراتيجيات التقويم الحديث، والقائمة على تقييم الأداء بدلا من الاعتماد على تقييم الورقة والقلم فقط؛ وذلك نتيجة نقص التدريب وتطبيق قوالب جاهزة دون إدراك لكنهها أو ماهيتها أحيانا، ودون امتلاك الوعي الكافي بمدى جدواها.

أما السلوك المهني فقد يعود عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية إلى اتفاق افراد الدراسة على تدني الروح المعنوية عند المعلمين وعدم رضاهم عن المهنة بسبب تدني المكانة الاجتماعية للمعلم، وشعوره بالإحباط جرّاء تدني الدخل قياسا مع الجهد المبذول من جهة، والمؤهل العلمي الذي يحمله المعلمون وهو شهادة البكالوريوس في حده الأدنى من جهة أخرى، كما يشعر المعلمون بعدم الرضا أحيانا نتيجة التشريعات التربوية المتعلقة بالعقاب والرسوب والمكافآت والعلاوات.

كما تشير النتائج في جدول (5) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة وعلى جميع المجالات، وربما يعود ذلك إلى الواقع الذي تعيشه المدارس، وعدم بلوغ المعلم الدور المؤمل منه في توفير بيئة مدرسية آمنة، وإلى عدم استقرار الهيئات التدريسية كذلك بسبب النقل الخارجي؛ خاصة أن معظم المعلمين في مدارس الذكور تحديدا هم من خارج المحافظة، إضافة إلى أن الخبرات التعليمية عند كثير من المعلمين محدودة، مما يترتب عليه تقليدهم لممارسات تدريسية لمعلمين درسوهم من قبل في مراحل التعليم المختلفة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة توفير مناخات صفية تدعيميه آمنة، وتجنب المناخات الدفاعية، والتي تظهر سلوكات تربوية غير آمنة مثل: سلوك المعلم المتعالي، والمعلم المتشدد، والمعلم الصعب، والذي يقود إلى سيادة الجو التنافسي غير النظيف.
- ضرورة تحسين أوضاع المعلمين المادية؛ مما ينعكس إيجابا على النظرة الاجتماعية للمهنة، وبالتالي يزيد من دافعية المعلمين ويساعد في توفير بيئة مدرسية آمنة، ومحفزة على الإبداع.
- إيجاد آليات لتدريب المعلمين على استراتيجيات التقويم البديل لإكسابهم المهارات اللازمة لممارسة هذا النوع من التقويم، والتقليل من دور الورقة والقلم في تقويم أداء الطلبة، والذي يولد الخوف والقلق لديهم، مع التركيز على فكرة تقويم الأداء الذي يعتمد على البحث والاستقصاء، والتعلم من خلال المشاريع والأنشطة العملية.
- تعميم نتائج هذه الدراسة على مديري ومديرات المدارس في مديرية تربية الطفيلة للإفادة منها في تفعيل دور المعلم في بناء بيئة مدرسية آمنة.

الاقتراحات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث فإنه يقترح:

- بناء معايير تحدد مواصفات البيئة المدرسية الآمنة بأبعادها المختلفة.
- إجراء دراسات مستقبلية تتناول وجهات نظر عناصر أخرى في العملية التعليمية مثل: الطلبة، وأولياء الامور والمشرفين التربويين.

المراجع

أبو دلو، نافذه (2010).معا نحو بيئة مدرسية آمنة. رسالة المعلم، عمان: وزارة التربيةوالتعليم، (48)، 3، 56-60.

أبو نمرة، محمد خميس (2006). إدارة الصفوف وتنظيمها. عمان: دار يافا العلمية.

أبو يوسف، غادة(2010). معايير المدرسة الآمنة وقدرتها على تخريج أجيال المستقبل.جريدة الدستور الأردنية، العدد 15370،تاريخ 27/4/ 2010

تايه، فيصل (2011) البيئة المدرسية.

http://www.assawsana.com/portal/Articlesshowl

تم الاسترجاع بتاريخ من الرابط بتاريخ 2011/4/20.

جرادات، عزة، ابو غزاله، هيفاء، وعبد اللطيف، خيري (1986). مدخل الى التربية.(ط3)،عمان:المكتبة التربوية المعاصرة

الخزاعي، حسين(2010). البيئة المدرسية، تجري ما لا تشتهي السفن. تم زيارة الموقع بتاريخ 2011/4/2http://www.ammonnews.net/article.aspx?articleNo=586

خليل، الحاج، الكحلوت، احمد، وأبو طالب، صابر(1996). إدارة الصف وتنظيمه. (ط1)، عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة

الرشدان، عبدالله والجعنيني، نعيم(1999). المدخل الى التربية والتعليم . عمان : دار الشروق.

السبيعي، هدى (2003). أثر البيئة الفيزيقية للصف في مفهوم الذات والتحصيل والاتجاهات نحو المدرسة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، 4(2)، 292-296.

شعلة، الجميل محمد (1999). أثر تفاعل الدافع المعرفي والبيئة المدرسية على كل من التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية. مجلة علم النفس، القاهرة، (56)،40-63

الشيخ، عمر حسن (1999). التحديات والرؤية، ندوة المدرسة الأردنية وتحديات القرن الحادي والعشرين، عمان : مؤسسة عبد الحميد شومان.

عبد المنعم ، نادية محمد ومصطفى ، عزة جلال (2008). الإدارة المدرسية المعاصرة في ظل المتغيرات العالمية. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عتوم، فريال (2011).مدرستي مسؤوليتي. رسالة المعلم،عمان: وزارة التربية والتعليم،2،1(49): 49-53.

العواد .خالد إبراهيم(2009). المدرسة الجاذبة، "نماذج لتجارب رائدة " الموسم الثقافي التربوي للمركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ، الدورة السادسة عشر في الفترة من 13-14 /4 /2009 م .

حسن ، محمد فارعة (1984). المعلم وادارة الفصل.عين شمس: مؤسسة الخليج العربي.

الفريجات، حسين (1995). علاقة المناخ الصفي بكل من التحصيل في مادة الرياضيات وقلق الاختبارلدى طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في مدارس الجنوب.رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة مؤتة: الكرك، الأردن.

هارون، فتحي رمزي (2003). الإدارة الصفية. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف (2007). برنامج تهيئة البيئة التربوية للمعلم (البيئة الآمنة). عمان: دار ديبونو.

الكليب، أمل (2011). البئية المدرسية الآمنة. ورقة عمل في ندوة إدارة التربية والتعليم للبنات بمحافظة الخرج، السعودية.

جرختسملا من الموقع الالكتروني بتاريخ 2011/4/15.

http://www.alriyadh.com/2011/01/25/article597965.html

مديرية تربية الطفلية (2011). الكراس الإحصائي. الطفيلة : قسم التخطيط التربوي.

مرعي، توفيق، وآخرون (1992).إدارة الصف وتنظيمه. (ط2)، عمان: مطابع الجمعية العلمية الملكية .

المعلولي، ريمون (2010). جودة البيئة المادية للمدرسة وعلاقتها بالأنشطة المدرسية، دراسة مسحية، ميدانية في مدارس التعليم الأساسي، مدينة دمشق. مجلة جامعة دمشق، 26(1+2)، 97- 118.

ناصر، إبراهيم (2005). اسس التربية. (ط5). عمان: دار عمار.

الهمشري، عمر (2005). مدخل الى التربية. (ط1)،عمان: دار صفاء.

وزارة التربية والتعليم، (2002) . دليل المشرف التربوي. (ط2)، عمان : دار الشعب .

هندي، صالح (2011). واقع المناخ المدرسي في المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر وعلاقته ببعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، (7)، 2 ، 105- 123.

Forrester, A & Reinhare,, m.(2000).The learners way. Winnipeg, Manitoba, Peguis Publisher.

Gough, D. (2008).School Climate: Urban Parent's View, Educational Leadership, Sep,89-90

Harrison, j., Blake, C .Buck, M.and Pellet. (1996).Instructional strategies for secondary school physical education. (4ed), London: Brown and Benchmark Publishers

Korpinen, E. (2000). Finnish and Estonian adolescent' self-concept and Self-esteem at the end of comprehensive schooling, Scandinavian-Journal of Educational Research, 44(1):27-47.

Patrick, h. (2007). Early Adolescents perceptions of the classroom social Environment Motivational Beliefs and Engagement. Journal of Educational Psychology,(99), 83-98.

Sapon-shevin M. (1999). Because We Can Change The World: A Practical Guide To Building Cooperative, Inclusive Classroom Communities. Boston: Allyn & Bacon.

Vernon, F. (1995). Comprehensive classroom management. Boston: Allyn and Bacon.

Richard, A (2005). Classroom instruction and management. Published on Amazon.com.