كيف يرى المعلمون العرب أهميتهم في نظر تلاميذهم؟

ربى دعاس عثمان
مرشدة في ماتيا
ومحاضرة في كلية بيت بيرل

بروفسور موشيه ططار
كلية التربية- الجامعة العبرية - القدس

مقدمة

يرمي هذا البحث إلى فحص أهمية المعلمين في نظر تلاميذهم ، من خلال التركيز على مفاهيم المعلمين في الوسط العربي. ومعظم الأبحاث التي تناولت أهمية المعلمين في نظر تلاميذهم أجريت في مجتمعات غربية. وتنبع أهمية هذا البحث من كونه يلقي الضوء على ما يتمّ في هذا المجال في المجتمع العربي حيث يختلف المجتمع العربي عن المجتمعات الأخرى ، ولذا فمن المثير الإطلاع على المهامّ المركزية الملقاة على كاهل المعلمين. فهؤلاء المعلمون بالإضافة إلى أهميتهم في استنهاض الدراسة لدى التلاميذ, من الممكن أن يقوموا بأدوار اخرى مثل الدعم والتشجيع. لذا, فمن الممكن أن يكونوا مهمين سواء من الناحية الدراسية أو الاجتماعية في حياة التلميذ , الذي يمضي جزءاً كبيراً من حياته في الإطار المدرسي. كذلك يتم التأكيد بشكل خاصّ على مفاهيم المعلمين وأهميتهم بالنسبة للبنات والأولاد في المجتمع , حيث يمكن للتربية بصورة عامّة والمعلمين على وجه الخصوص أن يساهموا إلى حد كبير في إبقاء الفجوات أو تقليصها.

جهاز التعليم العربي

حظيت الفجوة بين جهاز التعليم العربي وبين جهاز التعليم العبري ، وعدم المساواة في الفرص بين الجهازين ، باهتمام كبير. وقد أثبتت أبحاث كثيرة الفوارق بين الجهازين ، وفي نفس الوقت التفاوت في مستويات الإبداع بين التلاميذ العرب وبين التلاميذ اليهود, كذلك هناك فوارق كثيرة بين المدارس العربية والمدارس اليهودية, مع الإشارة إلى أنّ عوامل الدين واللغة والثقافة ، تعزّز الفصل بين الجهازين. وهذا الفصل يمكّن التلميذ العربي من التعلم في جهاز التعليم الملائم للأجواء التي يعيش فيها, كذلك يساهم من جهة

في الحفاظ على الثقافة واللغة ، ومن جهة أخرى يساهم في تعلمه احترام الآخرين (Shibli, 1999).

أشارت الأبحاث إلى مستوى منخفض في إنجازات التلاميذ في جهاز التعليم العربي بالمقارنة مع جهاز التعليم العبري (Shibli,1999). وهذه الفجوة ناجمة عن عدم المساواة في توزيع الموارد والميزانيات بين الجهازين وكذلك بسبب التفاوت بين ذوي الكفاءات وبين المهنيين الذين يعملون في المدارس, فعلى الرغم من الانخفاض المتواصل في نسبة المعلمين غير المؤهلين, نجد اليوم أقلّ من 2% من المعلمين العرب غير مؤهلين, وفي المقابل ازدادت نسبة المعلمين الأكاديميين لتبلغ 45% من كافة المعلمين (אלחאג', 1995).

كذلك تعاني التربية من مستوى منخفض في المدارس الثانوية , مع العلم بأنّ مستوى تعليم الرياضيات, واللغة الإنجليزية واللغة العبرية متدن ، ويتميز بالتعليم الميكانيكي, ويفتقر إلى أساليب تعليم بديلة (Shibli,1999). بالإضافة إلى ذلك , فإنّ جهاز التعليم العربي بعيد عن المسارات المهنية بالمقارنة مع جهاز التعليم العبري, فأقل من ثلث التلاميذ العرب يتعلمون في مسارات مهنية , بينما أكثر من 50% من التلاميذ اليهود يتعلمون في هذه المسارات (Mazawi, 1998), كما أن التلاميذ العرب المحتاجين لمساعدة تعليمية لم تطبق من أجلهم مشاريع متميزة (אבו עסבה, 1999).

تعتبر كلّ الفجوات المذكورة آنفاً عوامل مهمّة في تسرّب التلاميذ العرب, وقد تفاقمت هذه الظاهرة بنسبة مرتفعة بين التلاميذ العرب ، حيث بلغت حوالي 30% , فيما بدأ يتبلور انخفاض ملموس كلما كانت السن أكبر, وعليه نجد أن نسبة التعلم لدى التلاميذ في سن 14 تبلغ 75%, وفي سن 15 تبلغ 72.4%, وفي سن 16 تبلغ 59% وفي سن 17 تبلغ 54.4%. أما نسبة التسرب بين البنات في الوسط العربي فتبلغ ضعفها في الوسط اليهودي (Shibli, 1999). فالبنات يتسربن بسبب الحاجة للعمل في البيت ، أو بسبب مشاكل عائلية. بخلاف ذلك وُجد ان الأولاد يتسربون بسبب الوضع الاقتصادي الصعب لدى العائلة ، حيث يُتوقع منهم الإسهام في عملية إعالة العائلة, ويصبح التلميذ العربي عاملا غير مزوّد بالمهارات , يعمل مقابل أجر رخيص للغاية (Mari, 1989).

كذلك, هناك مشكلة أمام التلاميذ العرب الذين يواصلون دراستهم في المدارس الثانوية ذات الصلة بشهادة البجروت, حيث يُمثل عدد خريجي المدارس الثانوية العربية وضعاً

بالغ الخطورة, ففي عام 1999 كانت نسبة التلاميذ العرب المستحقين لشهادة البجروت من بين مجموع التلاميذ العرب الممتحنين 51.7%, وكانت نسبة الأولاد المستحقين لشهادة البجروت 46.4% بالمقارنة مع نسبة البنات 56.9% (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2000, עמ' 35) وفي عام 2003 كانت نسبة التلاميذ العرب المستحقين لشهادة البجروت من بين مجموع التلاميذ العرب الممتحنين 50.7%, وكانت نسبة الأولاد المستحقين لشهادة البجروت 41.8% بالمقارنة مع نسبة البنات التي تصل إلى 58.3% (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2005, עמ' 327)

فوارق بين الجنسين في المجتمع العربي

تعود جذور الفوارق بين الجنسين في المجتمع العربي إلى معايير ثقافية, فالإملاءات واضحة بخصوص تربية الأولاد والبنات, وتعزى هذه الفوارق للتكريس في أيام الطفولة ، ويتم التعبير عنها خلال فترة المراهقة (Weller, Florian & Mikulincer, 1995; Florian & Har-Even, 1984). فالأهالي يعيرون انتباها واهتماما كبيرين للولد الذكر, ويخصصون وقتا أطول له ، ولا يضعون العراقيل أمامه (Patai, 1973). كذلك تمنح العائلة الولد الذكر صلاحيات كثيرة ، مثل الاهتمام بأخواته الفتيات, وإشراكه في اتخاذ القرارات في العائلة ، وتعليمه السيطرة والهيمنة في سن مبكرة. وبخلاف ذلك, تعلم العائلة العربية البنات أن يكنّ مطيعات ومنصاعات لأوامر جميع أفراد العائلة (Rapoport, Lomski-Feder & Masalha, 1989).

كما أن العائلة العربية لا تمنح المرأة حقوقها في الميراث ، بالرغم من أن الشرع الإسلامي يعطيها الحق بأن ترث نصف ميراث الرجل, ولكن في أغلب الأحيان وكما هو متبع تتنازل المرأة عن حقوقها (חסן, 1998)

إن مكانة المرأة في العائلة منخفضة ومتدنية بالمقارنة مع أخيها وزوجها ، حيث تعيش حياة محافظة ، وتكون متعلقة بزوجها ومنصاعة لرغباته واحتياجاته (Al-Haj, 1989). بل تميل لاعتبار نفسها " آلة لإنجاب الأطفال " ومكانها في البيت والمطبخ (Rapoport et al., 1989).

يواجه المجتمع العربي في إسرائيل مرحلة انتقالية تتجسد في مجالات مختلفة مثل : الاقتصاد والتربية, والثقافة ، ومكانة المرأة في المجتمع وفي العائلة (AlHaj, 1987). والتغيير في مكانة المرأة نتيجة الانتقال من العائلة التقليدية إلى العائلة العصرية يتمثّل في العلاقات بين الزوجين, بخلاف الماضي حيث هناك الكثير من التعاون بين الأزواج (גרנות, 1987).

يشير ربابورت وزملاؤه (Rapoport et al., 1989) إلى هذه التغييرات كمؤثر على حرية الحركة لدى المرأة في القرية وخارجها ، وعلى استعدادها للعمل خارج المصلحة العائلية وخارج البيت. وقد فحص الحاج (Al-haj,1987), استعداد الرجال وموافقتهم تجاه عمل النساء خارج البيت, فوجد أنّ 45% من الرجال وافقوا على خروج النساء للعمل بدون أي تحفظ, 25% بتحفظ معين و 30% عارضوا عمل المرأة خارج البيت. إلى جانب ذلك يعتبر المستوى الثقافي مهمّا في تغيير وضع المرأة, فنسبة النساء الأميات تنخفض تدريجياً ، وفي المقابل تزداد نسبة النساء اللواتي ينهين الدراسة الثانوية.

أهمية المعلمين بالنسبة للتلاميذ

إدراك المعلمين لأهميتهم في نظر التلاميذ غير متجانس ، ويتغير حسب المقومات لدى التلاميذ أو الخلفية التعليمية (Tatar, 1998b). فبإمكان المعلمين المهمين لدى تلاميذهم التأثير على بلورة النظرة الذاتية لدى التلاميذ ، وعلى تطوّرهم الفكري والعقلي والاجتماعي (Galbo, 1989) . التلاميذ الذين ينظرون إلى المعلم كشخص مهم يتعاملون معه بطرق مختلفة, ويبحثون معه المشاكل الشخصية , ويستشيرونه بالنسبة لشؤون الدراسة (Galbo, 1989). ومن الممكن إيجاد فوارق في تأثير المعلمين ومدى أهمية المعلمين في نظر التلاميذ الذين يتعلمون في المدارس الابتدائية والثانوية, حيث تزيد أهمية المعلمين لدى التلاميذ في المدارس الابتدائية ، لأنهم يزيدون من قيمتهم الذاتية، ويساعدونهم في التعرّف والاطلاع على الحياة ، بخلاف ذلك فالانتقال إلى المدرسة الثانوية يضفي على التلاميذ أهمية كبيرة في دورهم كتلاميذ واستقلاليتهم (Tatar, 1998b).

تتأثر أهمية المعلمين في نظر تلاميذهم بالمعلومات, فهي من جهة تتأثربالمقومات لدى "المعلم الجيد" الذي تمّ تعريفه من قبل التلاميذ ، ومن جهة أخرى بالعوامل التي تسهّل

الاتصال بين المعلمين والتلاميذ, والتي يمكن تشخيصها في المجالات التي تعتبر هذه الصلات مهمة بالنسبة للتلاميذ (Tatar, 1998a). وهناك بُعدان يعتبران مهمين في المعلم الجيد بالنسبة لتلاميذه وهما: القدرة على التدريس, والمقصود قدرة المعلم على الإلمام بمضامين المناهج الدراسية , وقدرته في الحفاظ على التعليم في الصفّ, والعلاقة مع التلاميذ (Tatar & Horenczyk, 1996), أي العلاقة الشخصية مع التلاميذ والتي تشمل التسامح وتشجيع الاشتراك والثناء والمساعدة (Kutnick & Jules, 1993). وقد تناول احد البحوث الحديثة هذه المجالات , حيث فحص توقعات التلاميذ من معلميهم, فوجد أن التلاميذ يتوقعون من معلميهم أن يكونوا عادلين وذوي كفاءات, وأن يقدموا لهم المساعدة (Tatar 1998a).

تزيد أهمية المعلم لدى التلاميذ الذين لا يوجد على مقربة منهم أشخاص كبار (Galbo, 1986), حيث يفتقر هؤلاء التلاميذ للإرشاد والتوجيه من قبل البالغين خارج المدرسة , فيعتبرون المعلم شخصية هامّة في حياتهم , ويتمتعون بالتواجد إلى جانبه (Tatar, 1998c). وهكذا ينشئون علاقة معه ويهتمون به (Galbo, 1986), ويعتقد التلاميذ الذين يلتقون بالكبار خارج العائلة أنهم قد يحصلون من خلال هذه العلاقة على قيم إنسانية (Galbo, 1984), أمّا التلاميذ الذين يعتبرون المعلمين غير مهمين بالنسبة لهم ، فتتوفر لديهم فرصة الاتصال ومعاشرة الكبار، بحيث يجدون الاكتفاء في البيت (Galbo, 1986). كذلك فالمعلمون يعتبرون مهمين لدى التلاميذ الذين يتحلون بالكفاءات الأكاديمية , والتلاميذ الذين يفتقرون للموارد الاجتماعية أو العاطفية, حيث يكون المعلمون داعمين في اختيار الدراسة في مرحلة متقدمة ، ويشجعونهم على مواصلة دراستهم (Galbo, 1989).

لقد وجدت الأبحاث أن الأولاد يميلون أكثر من البنات إلى اعتبار المعلم مهماً (Galbo, 1986; Galbo, 1984), على الرغم من أنّ بحث ططار (טטר,2002) وجد نتائج معاكسة. ففي البحث الذي أجراه ططار (טטר,2002) تمّ فحص ادراك المعلمين اليهود لأهميتهم لدى تلاميذهم, من خلال المفاهيم التي ينظرون من خلالها إلى أنفسهم كمهمين بالنسبة للتلميذات والتلاميذ. فوجد أنّ المعلمين يشكلون أهمية أكبر بالنسبة للتلميذات بمعنى القدوة الشخصية وتقديم الدعم واحترامهن وتصديقهن ، بالمقارنة مع

التلاميذ الأولاد. أما بالنسبة للأولاد فقد أكد المعلمون على زيادة الدافعية الدراسية والعدوانية.

فوارق بين الجنسين في الجهاز التربوي

الأفكار النمطية المسبقة بالنسبة للجنس موجودة في المجتمع وخصوصاً في جهاز التعليم, حيث ينظر إلى الرجل وكأنه هو الفعال الذي يعمل خارج البيت في عمل محترم ، أما المرأة فينظر إليها باعتبارها ذات مكانة أقلّ ومكانها هو البيت (Shamai, 1994), وهذه الافكار النمطية المسبقة الموجودة أيضاً في المدرسة ، تعزّز "المظاهر الرجولية " أو "المظاهر النسوية" للمواضيع المختلفة (Oakes, 1990) ما يرسّخ الحقيقة بأنّ البنات أكثر تميزاً في الدراسات الأدبية والاجتماعية, أما الأولاد فأكثر تميزاً في العلوم والتكنولوجيا (Shamai, 1994). وينظر إلى البنات وكأنهن منصاعات, منظمات, قابلات للتنازل ، ومطيعات وخاضعات ،أما الأولاد فينظر إليهم وكأنهم لا يمكنهم التكيف مع الأجواء في المدرسة ومع مطالب المعلمين (Safir, Ben Tzvi-Mayer & Kupermintz, 1992). والكثير من المعلمين يفرقون بين صفات التلميذ ، وبين صفات التلميذة ، ويصفون البنات بأنهن أكثر بلوغا ونضوجا واستعدادا لتقبل القوانين في الصف, مع التنويه بأن المعلمين يفضلون نسبيا التلاميذ الهادئين في الصفّ ، وهذا السلوك مناسب لسلوك البنات ، وينظر المعلمون إلى سلوك الأولاد كأكثر مشاغبة, وهم يحظون بمعظم الاهتمام من قبل المعلمين ، ويتلقون نسبة اكبر من النقد (Ben Tsvi-Mayer, Hertz-Lazarowitz & Safir, 1989). والفوارق بارزة أيضاً في الدروس, حيث يكون المعلمون على اتصال دائم مع الأولاد في دروس الرياضيات ، خصوصاً الأسئلة المعقدة (Mittelberg & Lev-Ari, 1999) وفي اتصال مع البنات في دروس القراءة. كما يهتم المعلمون أكثر بالأولاد, فينصتون لمشاكلهم ويعتبرونهم أكثر براعة وتعمقا وانفتاحا ونشاطاً (Ben Tzvi-Mayer etal., 1989).

أهداف البحث الحالي:

1. فحص مفاهيم المعلمين العرب بصدد أهميتهم في نظر التلاميذ (ذكورا وإناثا).

2. فحص تأثير متغيرات الخلفية مثل: الجنس وسنوات الأقدمية والوظيفة الرئيسية التي يقوم بها المعلم ، كمرب أو كمعلم مختص ، على إدراك المعلمين لأهميتهم لدى تلاميذهم.
3. فحص العلاقة بين تآكل المعلمين وبين مفاهيم يرى بها المعلمون أهميتهم في نظر تلاميذهم.

طريقة البحث

عينة البحث

شارك في البحث 262 معلما يعلمون في 15 مدرسة ثانوية في شمال البلاد (6 قرى و مدينتان). شملت العيّنة 144 معلما (55.2%) و117 معلمة (44.8%) (معلم واحد لم يجب عن هذا السؤال). 123 معلما (47.7%) هم مربون, 128 (49.6%) هم معلمون مختصون و7 معلمين (2.7%) أشغلوا وظائف أخرى في المدارس (4 معلمين لم يجيبوا عن هذا السؤال). سنوات الأقدمية تتراوح بين عام و37 عاما, فيما المتوسط هو 13.74 عاماً والانحراف المعياري 9.44 عاماً.

من ناحية التعليم العالي, 42 معلما (16.1%) حاصلون على درجة معلم كبير, و 162 معلما (62.1%) حائزون على شهادة B.A, و 52 معلما (19.9%) حائزون على شهادة M.A و 5 معلمين (1.9%) حائزون على شهادة Ph.D (معلم واحد لم يجب عن هذا السؤال). 148 من المعلمين (57.4%) يسكنون في المدينة و 110 معلمين (42.6%) يسكنون في القرية (4 معلمين لم يجيبوا عن هذا السؤال). 125 معلما (48.1%) يعلمون صفوفاً كلّ تلاميذها مسلمون, 134 معلما (51.5%) يعلمون صفوفاً مختلطة (مسلمون, مسيحيون, دروز) ومعلم واحد فقط يعلم صفاً كلّ التلاميذ فيه مسيحيون . (معلمان لم يجيبا عن هذا السؤال).

أدوات البحث

تم استخدام أداة البحث التي تعتمد على التحليل الكمي, حيث استخدمت استمارة* تحتوي على أسئلة مغلقة ، ومكونة من أربعة أقسام:

أ. تفاصيل حول الخلفية

الجنس (ذكر/أنثى), سنوات الأقدمية في المهنة, الوظيفة الرئيسية التي يقوم بها المعلم : (مرب أو معلم مختص).

ب. استمارة أهمية المعلمين:

شملت الاستمارة 28 مقولة تصف تصرفات المعلمين ذات الأهمية لدى تلاميذهم. وطلب من المعلمين أن يشيروا إلى أي درجة تصف كل واحدة من المقولات أهميتهم في نظر طلابهم. وشرح بأنّ المقصود هو معلم يؤثر بصورة ملموسة سلبا وإيجابا على تلاميذه, وطلب من المعلمين استعمال سلم قياسي مكون من 5 درجات من "1" (لم يحصل أي مرة) حتى "5" (دائما) ، من أجل تحديد مدى وصف كلّ مقولة لسلوك المعلم المهمّ.

عرضت قائمة المقولات على المعلمين ثلاث مرات ، وفي المرة الأولى كان عليهم وصف المعلم المهمّ في نظر كافة التلاميذ; وفي المرة الثانية كان عليهم وصف المعلم المهمّ في نظر التلميذات ; وفي المرة الثالثة كان عليهم وصف المعلم المهمّ في نظر التلاميذ (الأولاد).

صنفت المقولات الـ 28 في 7 فئات من الأهمية (טטח, 2002), وكانت كلّ واحدة من الفئات مكونة من أربع مقولات:

1. معلم يساعد تلاميذه (مستعد لمساعدتهم إذا كانوا بحاجة للمساعدة, يهتم بهم عندما يواجهون صعوبة, يصغي إلى مشاكلهم, ويراعي المصاعب التي يواجهها التلاميذ).
2. معلم يعلّم (يقدم دروسا مثيرة للاهتمام, يشرح المادة الدراسية جيداً, ينقل من خلال الدروس معلومات كثيرة,يسهّل على التلاميذ فهم المادة الدراسية).

* الاستمارة اعتمدت على استمارة بروفيسور موشيه ططار (טטח, 2002).

3. معلم كقدوة ومثال شخصي (يشكل قدوة شخصية, بمثابة شخصية يرغب التلاميذ في تقليدها, شخصية يتعاطفون معها, مبلور للمعايير والقيم).
4. معلم يؤمن بتلاميذه (يؤمن بتلاميذه ويصدقهم ولا يشك بهم, يعتمد عليهم, يتعامل معهم بجدية, يفهم مزاجهم وكيفية تفكيرهم).
5. معلم يشجع الدافعية للتعلم (يثير بهم رغبة التعلم, يدفعهم إلى النجاح, يفحص أفكارهم, ويطلب منهم أن يفكروا, ويتيح للتلاميذ خوض تجارب جديدة).
6. معلم يحترم تلاميذه (لا يبدي ملاحظات حول الملابس والمظهر, لا يدع البعض يضحك على الآخر, لا يفرق أو يميز بين التلاميذ, ولا يهين التلاميذ في الصف).
7. معلم عدواني لتلاميذه (يخيب ظنهم ويخذلهم خلال فترة هامة من حياتهم, يتواجه معهم حول قضايا الطاعة والانضباط في الصف, لا يبدي الكثير من الاهتمام بهم, يصرخ عليهم ويعاقبهم).

جـ. تآكل المعلمين:

تكونت الاستمارة من استمارة فريدمان (Freidman,1991) الذي أعدّ استمارة مطورة عن مسلخ (מסלך) ولاءمها للبحث عن المعلمين في إسرائيل. استعملنا في البحث ستّ مقولات هي: أشعر أن العمل في مهنة التعليم ومع التلاميذ يسبب لي التآكل, أشعر بأن العمل في مهنة التعليم يحبطني, أشعر بأنّني ابذل جهودا مضنية في التعليم, أشعر أن العمل مع التلاميذ بصورة دائمة يسبب الكثير من التوتر, أفكر بترك مهنة التعليم, أشعر أن العمل في مهنة التعليم يجعلني غير صبور. طلبنا من المجيبين على الأسئلة الإشارة إلى وتيرة شعورهم بذلك حسب سلم قياسي يتراوح بين "1" (ولا مرة) و "5" (دائماً) (Tatar & Yahav, 1999).

الإجراء

وزعت الاستمارات على المعلمين خلال الاستراحات في المدارس ، بعدما شرح للمعلمين هدف البحث. والمعلمون الذين وافقوا على المشاركة في البحث عبؤوا الاستمارات ثمّ أدخلت بعد تعبئتها في غلاف في غرفة المعلمين.

نتائج البحث

في فصل النتائج سنعرض:

1. النظرة العامّة لدى المعلمين لأهميتهم بالنسبة لتلاميذهم.
2. معنى الأهمية التي يوليها المعلمون لأنفسهم: بالنسبة للتلميذات ، بالمقارنة مع التلاميذ الأولاد, بالمقارنة بين المعلمات والمعلمين الرجال, بالمقارنة بين مربين ومعلمين مختصين , وبالمقارنة مع سنوات الأقدمية.
3. العلاقة بين تآكل المعلمين وبين مدى إعارتهم الأهمية لأنفسهم في نظر تلاميذهم.

يمكن أن نلاحظ بشكل عامّ من خلال جدول رقم 1 (صفحة 141) أنّ المقولات حول تعليق المعلمين أهمية كبيرة جداً بالنسبة لأهميتهم في نظر التلاميذ تشمل: "يشرح مادة الدراسة جيداً" , "يشكل قدوة شخصية" , "يدفعهم للنجاح" , "مستعد لمساعدتهم حين يكونون بحاجة للمساعدة" , "يهتم بهم حين يواجهون صعوبة". بخلافها يمكن أن نلاحظ أنّ المقولات حول عدم أهميتهم في نظر التلاميذ تشمل: "لا يبدي ملاحظات حول الملابس والمظهر" ، "لا يبدي الكثير من الاهتمام بهم"، "يصرخ عليهم ويعاقبهم"،"يخيب ظنهم ويخذلهم في فترة مهمّة من حياتهم".

فئات الأهمية

نظراً لأن كلّ واحدة من الفئات السبع المتعلقة بالأهمية ضمت أربع مقولات ، فحصنا بواسطة معاملات ثبات ألفا كرونباخ (α) مدى إمكانية تجميع المقولات المختلفة في سلم قياسي. في خمس من سبع فئات يتمّ تجميع المقولات الأربع معا في سلالم. في كلتا مجموعتي "المعلم المحترم" وبفئة "المعلم العدواني" حذفنا مقولة واحدة في كلّ واحدة من الفئات ، وبالتالي فقد تكوّن هذان السُلمان من ثلاث مقولات فقط (أنظر جدول رقم 2, صفحة 143).

يمكن أن نلاحظ في جدول رقم 3 (صفحة 143) أنّ الفئات التي يعير المعلمون لها أهمية كبيرة بالنسبة لأهميتهم في نظر التلاميذ تشمل: "المعلم المساعد" "المعلم المدرّس" "المعلم كقدوة شخصية" "المعلم الذي يشجع الدافعية للتعلم". بخلافها يمكن أن نلاحظ أنّ

الفئات التي يعيرون لها أهمية أقلّ بالنسبة لأهميتهم في نظر التلاميذ تشمل: "المعلم المؤمن" "المعلم الذي يحترم تلاميذه" "المعلم العدواني".

مقارنة بين أهمية المعلمين بالنسبة للتلميذات وبالنسبة للتلاميذ الأولاد

قارنّا بين الأهمية الاعتبارية التي أعارها المعلمون للفئات السبع بالنسبة للتلميذات مقارنة مع التلاميذ بواسطة اختبارات للعينات المتعلقة (מבחני t למדגמים תלויים) ،

فوجدنا الفوارق التالية:

يعير المعلمون لأنفسهم أهمية أكبر في نظر تلميذاتهم أكثر مما هو الحال في نظر التلاميذ الذكور بالفئات التالية: المعلم يشجع الدافعية للتعلم [t(255) = 3.48, p<0.001, d= 0.22]; كقدوة شخصية [t(255) = 3.59, p<0.001, d= 0.22]; كمساعد [t(255) = 2.50, p<0.05, d= 0.16]. ; كمدرّس [t(255) = 2.81, p<0.01, d= 0.18]; كمحترم [t(255) = 3.17, p<0.01, d= 0.20]. بخلاف ذلك, يعير المعلمون لأنفسهم أهمية أكبر في نظر تلاميذهم الأولاد أكثر مما هو الحال في نظر تلميذاتهم بفئة المعلم العدواني [t(255) = 3.95, p<0.001, d= 0.25]. لم يتمّ إيجاد فرق بين الأهمية التي يعيرها المعلمون بالنسبة للتلميذات البنات والتلاميذ الذكور وذلك بفئة "المعلم المؤمن" [t (255)=0.05, NS].

لم يتمّ إيجاد فوارق ملموسة في نظرة المعلمين بالنسبة للأهمية التي يعيرونها على الفئات المختلفة في نظر التلاميذ حسب جنس المعلم , والوظيفة الرئيسية التي يؤديها، والأقدمية في مهنة التعليم.

تآكل المعلمين

مدى التآكل لدى كافة المعلمين في البحث كما أفادوا بأنفسهم كان متوسطاً منخفضا (متوسط: 2.05, انحراف معياري=0.76). فعندما فحصنا التناسبات بين تآكل المعلمين والفئات الهامة لديهم بالنسبة لتلاميذهم ، وجدنا تناسبات صرفة في 4 من 7 فئات. فكلما كان المعلم يتحدث عن تآكل أكبر فهو ينظر إلى نفسه وكأنه أقلّ أهمية بالنسبة لتلاميذه "كمعلم يدرّس" (r = - 0.27, p<0.001), "كقادر على مساعدتهم"(r = - 0.26, p

(r = - 0.22, p<0.001 ,<0.001), "كمعزّز للدافعية الدراسية لديهم" وكمن يمثّل "قدوة شخصية" بالنسبة لهم (r = - 0.12, p<0.05). أي أن لتآكل المعلمين تناسباً سلبياً مع هذه الفئات الأربع من مدى الأهمية. من جهة ثانية, وجدنا تناسبا منخفضا لكنه ايجابي وصرف بين مدى التآكل وبين مدى نظرة المعلم إلى نفسه كعدواني تجاه تلاميذه (r = 0.16, p<0.01), أي أنه كلما كان المعلم أكثر تآكلا كلما كان عدوانيا أكثر تجاه تلاميذه. بقيت التناسبات واضحة كما هي أيضاً عندما فحصنا تناسبات تآكل المعلمين وأهميتهم تجاه التلميذات وتجاه التلاميذ الأولاد.

إجمال نتائج البحث

تبيّن نتائج البحث أن هناك فرقا ملموسا بمفاهيم الأهمية التي ينسبها المعلمون لأنفسهم بالمقارنة بين التلميذات والتلاميذ الذكور, فقد نسب المعلمون أهمية أكبر بالنسبة للبنات مما هو بالنسبة للأولاد في خمس فئات من الفئات السبع (المعلم كمشجع لدافعية التعلم, المعلم كقدوة شخصية, المعلم كمساعد, المعلم كمدرّس, المعلم كمحترم). في فئة "معلم عدواني" نسب المعلمون أهمية أكبر بالنسبة للأولاد مما هوبالنسبة للبنات . وبفئة واحدة هي "المعلم المؤمن" لم تكن هناك فوارق في نظرة المعلمين بالنسبة للتلميذات والتلاميذ الذكور. بخلاف ذلك لم يتمّ إيجاد فوارق ملموسة بمفاهيم الأهمية التي ينسبها المعلمون لأنفسهم بالمقارنات بين نظرة المعلمين بالمقارنة مع نظرة المعلمات, بين معلمين مربين وبين معلمين مختصين ، وبين معلمين ذوي أقدمية أقلّ وبين معلمين ذوي أقدمية أكبر.

فحصنا العلاقة بين تآكل المعلمين وأهميتهم بالنسبة لتلاميذهم, فوجدنا أنّه كلما كان المعلم يتحدث عن تآكل أكبر فإنه ينظر إلى نفسه كأقلّ أهمية بالنسبة لتلاميذه كـ "معلم مدرّس", "قادر على مساعدتهم ", "معزّز للدافعية الدراسية لديهم" ، و"قدوة شخصية". كذلك, وجدنا أنّه كلما كان المعلم أكثر تآكلا فهو أكثر عدوانية تجاه تلاميذه.

نقاش

النتائج الرئيسية في البحث تبرز:

المفاهيم لأهمية المعلمين كما يفيد المعلمون أنفسهم وفق جنس المعلم (معلمون بالمقارنة مع معلمات), والوظيفة الرئيسية (المعلم المربي بالمقارنة مع المعلم المختص)

وأقدمية المعلم (معلمون ذوو أقدمية أقلّ بالمقارنة مع معلمين ذوي أقدمية أكبر)، والفوارق بمفاهيم الأهمية بالنسبة للتلميذات والتلاميذ الذكور، وتأثير تآكل المعلمين على مفاهيم أهميتهم في نظر التلاميذ.

معنى أهمية المعلمين

وجدنا في البحث أن المعلمين يفهمون أهميتهم إزاء تلاميذهم في المرتبة الأولى بمفاهيم : تقديم الدعم للتلاميذ, المعلم المدرّس, كقدوة شخصية, وكمشجع للدافعية على التعلم. وهذه النتائج تعزّز نتائج بحث ططار وهرونشك (Tatar & Horencyzk, 2000) حيث وجدا أن أهل التلاميذ يتوقعون من المعلمين تقديم الدعم لأبنائهم وبناتهم. والتلاميذ أنفسهم ذكروا أنّ المعلمين المهمين بالنسبة لهم هم الذين يقدمون الدعم العاطفي لهم, ويتيحون لهم التطوّر والنجاح ما يعزّز الدافعية للتعلم (Tatar, 1998a).

من بين الفئات السبع المتعلقة بأهمية المعلمين, احتلت الفئات ذات الصلة بالمفاهيم التدريسية (المعلم كمعزّز للدافعية الدراسية والمعلم كمدرّس) المكانين الثاني والرابع, وهذا يعزّز الرأي القائل إن المعلمين يشكلون شخصية هامّة بالنسبة لتلاميذهم في المجال الأكاديمي, كذلك, فقد أفاد المعلمون أنّ التلاميذ في المدارس الثانوية يتوجهون إليهم للاستشارة الشخصية ذات الصلة بالمواضيع الأكاديمية في المدرسة (Tatar, 1998a). نتائج بحث ران وبنياميني (רן ובנימיני, 1990) تدلّ على أن 69% من التلاميذ في المدرسة الثانوية التي تم فحصها أفادوا أنهم توجهوا إلى المربي بمشكلة دراسية, بالمقارنة مع 24% كانوا قد توجهوا إليه بمشاكل أخرى.

احتل المعلم المساعد للتلاميذ والذي يشكل قدوة شخصية المكانين الأول والثالث. وهذه الفئات تبرز من جهة أن أهمية المعلمين تجاه التلاميذ تتمثّل أيضاً في البعد النفسي (المعلم المساعد) , والشخصي (يشكل قدوة شخصية), وهذه النتائج مهمّة على خلفية العلاقات غير المتكافئة للقوة والصلاحية المعتبرة بمثابة عوامل وسيطة بين المعلمين وتلاميذهم (Lackovic-Grign & Dekovic, 1990). وقد دلت أبحاث كثيرة على أنّ المساعدة والدعم من العوامل المركزية في مفهوم التلاميذ لشخصية المعلم الجيد وقد وجد (Tatar & Horencyzk , 2000), أن حوالي 63% من المراهقين يعتبرون معلميهم شخصيات مساعدة (Dubow, Lovko & Kausch, 1990). كذلك, فقد دلت الكثير من الأبحاث

على أنّ التأثيرات التطوّرية الايجابية كامنة في الاستثمار العاطفي في العلاقة مع التلاميذ (Howes, 1999) وفي التقارب الشعوري العاطفي (Birch & Ladd, 1997) وتأثيره على حياتهم (Lackovic-Grign et al., 1990).

الوظيفة الرئيسية

على الرغم من تأكيد كلّ الأبحاث على الدور المميز للمربي وأهميته بالنسبة للتلاميذ, فإنّ بحثنا مغاير ويختلف عن الأبحاث السابقة ، حيث تبيّن أنّ المعلمين المختصين يعبرون عن أهميتهم بنفس الطريقة كما هو الحال لدى المربين, وكما يبدو فالسبب هو أن التلاميذ العرب لا يتوجهون إلى المربي, لأن المراهق العربي يفضل عدم البوح بمشاكله بل يبقيها داخله ، حتى إذا كانت تضايقه وتؤثر على أدائه (Barakat, 1993; Nydell, 1987).

معلمون ذكور بالمقارنة مع معلمات إناث, ومعلمون ذوو أقدمية أقلّ بالمقارنة مع معلمين ذوي أقدمية أكبر

في بحثنا لم يتمّ إيجاد فوارق بنظرة المعلمين بالمقارنة مع نظرة المعلمات, أي أنه لم يتمّ إيجاد فرق بين الجنسين ، وكما يبدو نتيجة الفرق في عدد المعلمين والمعلمات الذين يعلمون في المدارس الثانوية. كذلك لم نجد تأثيراً لسنوات الأقدمية على أهمية المعلم (معلمون ذوو أقدمية أقلّ بالمقارنة مع معلمين ذوي أقدمية أكبر).

أهمية المعلمين في نظر التلميذات والتلاميذ الذكور

تحدث المعلمون حول أهمية أكبر في نظر التلميذات بمعنى قدوة شخصية, تقديم الدعم لهن, احترامهن, تشجيع الدافعية للتعلم ، والمعلم المدرّس, بالمقارنة مع إبراز النظرة العدوانية في نظر التلاميذ الذكور. ونتائج البحث تدعم نتائج البحث الذي أجراه ططار (טטר, 2002) والذي فحص مفاهيم معلمين يهود بالنسبة لأهميتهم في نظر التلميذات والتلاميذ، فقد وجد في البحث أنّ المعلمين أفادوا أهمية أكبر في نظر ، التلميذات بمعنى القدوة الشخصية, وتقديم الدعم لهن, واحترامهن, وتصديقهن ، بالمقارنة مع النظرة

للتلاميذ الذكور، حيث أكدوا على زيادة الدافعية الدراسية وأيضاً العدوانية. فان هذه النتائج تبيّن نظرة التلميذات للمدرسة وللمعلمين. وقد أشار كنوبكا (Knopka, 1973) أنّ البنات أبدين نظرة ايجابية أكثر للمدرسة وللمعلمين بالمقارنة مع الأولاد الذكور, سواء في المدرسة الابتدائية أو الثانوية. والبنات أكثر التفاتا من الأولاد لما يعتقده المعلمون (Galbo,1984), كذلك, فهن يبدين ميولا أكثر من الأولاد الذكور إزاء تطوير علاقات شخصية (Gilligan, 1982) ويميل المعلمون إلى مكافأتهن مقابل التواصل الاجتماعي (דותן, 1981).

إلى جانب هذه المقومات علينا أن نأخذ بعين الاعتبار أن الأولاد والبنات يميلون للتعاطف مع شخصيات ذات أهمية من أبناء جنسهم (Hendry, Roberts, Glendinning & Coleman, 1992). وهناك فوارق مثيرة بمفهوم المعلمين لشخصية التلميذ والتلميذة، ففي حين تعتبر "الفعالية في الدرس" من طرف الأولاد بمثابة إسهام ثقافي دراسي, اعتبرت الفعالية من جانب البنات ذات طابع تعبيري شخصي (בנימיני וגילולה, 1983). حيث يحظى الأولاد بالثناء والمحفزات بالنسبة لمعلوماتهم ، فيما تحظى البنات بذلك في سياق الإنصياع (Golombok & Fivush, 1984). وقد وجد بحث ططار(Tatar, 1998a) أن الفوارق بين الأولاد والبنات في مفهوم المعلم المهم أنّ البنات يعتبرن المعلمين شخصيات هامة أكثر من الأولاد على صعيد الدعم الشخصي والعاطفي التعبيري, بخلاف الأولاد الذين أبرزوا عناصر سلبية ، مثل الحياة الصعبة في المدرسة. ومن المهمّ الإشارة إلى أن المعلمين في بحثنا يعترفون بأن عناصر سلبية موجودة (مثل العدوانية) أكثر بالنسبة للتلاميذ الأولاد منها بالنسبة للتلميذات, هذه النتائج تعزّز ما يقوله التلاميذ الأولاد في المدارس الثانوية في البلاد (Tatar, 1998a) وأيضاً ما قاله المعلمون الذين يعلمون في المدارس الثانوية في البلاد (טטר, 2002). وعلى الرغم من أن المعلمين يخصصون وقتا أطول من الزمن للأولاد بالمقارنة مع البنات في صفوفهم ، (Sadlker&Sadlker, 1986), فالتفاعل مع الأولاد يدور أكثر منه لدى البنات حول قضايا الانضباط والمشاكل السلوكية (;Borg & Falzon, 1990 Keenan & Shaw, 1997) وهذا يؤدي إلى نشوء حالة من البغضاء بين المعلمين والتلاميذ الذكور.

التآكل والأهمية

لقد فحصت الأبحاث المختلفة علاقة المعلم مع تلاميذه مراراً وتكراراً ، واعتبرت مصدراً للضغط والتآكل الثقيل الوطأة (פרידמן ולוטן, 1993). برات (Pratt , 1978) رأى أنّ تآكل المعلمين منوط بالتفاعل بين المعلمين والتلاميذ داخل الصفّ. وكان بورج وريدنج وفالزون (Borg, Riding & Falzon,1991) قد وجدوا في بحثهم أن المعلمين الذين تحدثوا عن تآكل شخصي هم أيضاً الذين تحدثوا عن الكثير من التآكل نتيجة لمشاكل سلوكية من طرف التلاميذ، ومن الممكن إيجاد الكثير من التآكل لدى المعلمين في المدارس الثانوية نتيجة للجدل مع المراهقين حول مشاكل سلوكية ومشاكل في الانضباط (Mccormik, 1997; Byrne, 1994). بالإضافة إلى ذلك , هناك أوجه سلبية في عمل المعلمين ، مثل تعرض المعلم لضغوط بسبب الدافعية الدراسية المنخفضة لدى التلاميذ ، والصعوبات التعليمية الموجودة لدى الطلاب (Burke & Greenglass, 1993; Byrne, 1994; Blase, 1986). المعلم المتآكل ينظر إلى نفسه كعاجز عن العطاء لتلاميذه, وكأنه أقلّ نجاعة في تحفيز التلاميذ على الدراسة, فهو يشعر بتراجع في الأداء الشخصي وفي التعاطف مع تلاميذه (Byrne, 1994). ويميل لإعطاء تحفيزات قليلة, وتراجع في الاتفاق مع أفكار التلاميذ , وأقلّ اهتماما بتلاميذه (Capel, 1987). حيث يتحول العمل مع التلاميذ إلى عدم إيجاد المعنى أو تحقيق الذات (سواء على المستوى الفردي أوعلى المستوى المهني), وقد وجدنا في هذا البحث أن المعلمين المتآكلين الذين يفقدون المعنى والأهمية لعملهم, يتحدثون عن تراجع في أهميتهم بالنسبة لتلاميذهم , بمعنى تقديم الدعم لهم, تعليم ناجع, تحفيز الدافعية الدراسية , وكقدوة شخصية. كذلك, وجد البحث أنه كلما كان المعلم أكثر تآكلا كان عدوانيا أكثر تجاه تلاميذه , أي أن المعلم الذي يكف عن إعطاء نفسه الأهمية في التعليم وفي علاقته مع التلاميذ يشعر بأقل أهمية بالنسبة لتلاميذه. يستوعب التلاميذ مشاعر المعلم المتآكل ، وبالتالي تتراجع مشاعر التعاطف معه , ويفقد مكانته كقدوة شخصية لتلاميذه. يجب الإشارة إلى أن زيادة وعي المعلمين بالنسبة لقدرة تأثيرهم على تلاميذهم , ومقدار كونهم فعلا شخصيات مهمة بالنسبة لتلاميذهم ,(Tatar, 1998a) من الممكن أن تساعدهم في أن يجدوا أهمية في وظائفهم , على الرغم من كونهم يعملون في بيئة متوترة (Pines,1993). أن هذا البحث

لا يتيح لنا فحص العلاقة السببية, أي أننا لا نعرف هل هم غير مهمين بسبب التآكل , أو هل بسبب كونهم غير مهمّين أصبحوا أكثر تآكلاً.

اتجاهات مستقبلية للبحث

يحبذ أن يكون هناك اتجاهان مستقبليان للبحث: يتطرق الأول للحقيقة بأننا استخدمنا في البحث الحالي الاستمارة, ويحبذ في البحث اللاحق إضافة أدوات أخرى لجمع وتحليل المعطيات ، مثل المقابلات مع المعلمين ، ما سيساهم في إيجاد معلومات ناجعة , وقد تكون مختلفة عما أفضى إليه البحث الحالي. والاتجاه الثاني للبحث اللاحق هو وضع وتطوير مقولات بديلة أو إضافية تلائم المدارس العربية والمعلمين العرب.

خاتمة

على الرغم من الظروف الصعبة التي يعيشها المعلم العربي وقلة الأبحاث التي تتناول عالمه الداخلي ، فإنّ البحث الحالي يبرز أهمية المعلمين العرب بالنسبة لتلاميذهم, فهم يعتبرون أنفسهم مهمين بالنسبة للأولاد والبنات بمفاهيم مختلفة. فالمعلم الذي يعتبر نفسه هاما يحفز تلاميذه على الدراسة , ومن الممكن أن يقوم بوظائف ومهامّ إضافية مثل : الدعم والثقة, والقدوة الشخصية ، وما شابه ذلك . المعلم الذي يعتبر نفسه هاماً يكون أقلّ تآكلاً ،وينظر إلى عمله بعين الاهتمام والإثارة , ويكون سباقا للتغيير في المدرسة، ويمكنه التأثير على تلاميذه , ويكون شخصية مهمة بالنسبة لهم في جميع مجالات حياتهم: الشخصية, الاجتماعية, الدراسية والعائلية.

على المدرسة أن تعي أهمية شخصية المعلم في نظره وفي نظر تلاميذه, عبر إقامة ورشات ومنتديات يناقش المعلمون فيها موضوع أهميتهم بالنسبة لتلاميذهم, فهذا يساهم في رفع تصورهم وقيمتهم الذاتية ، ويقلل من تآكلهم ،مع الإشارة إلى أن المعلم من خلال هذه الورشات يتعلم الطرق التي تمكنه من التعبير عن أهميته (كيفية الاهتمام بكلّ تلميذ, كيفية تقديم المساعدة للتلاميذ...) ويشعر بأنه يتحمل المسؤولية ، وله تأثير على تلاميذه.

المهم في الأمر, هو إشراك جميع العاملين داخل المدرسة : (معلم , أخصائي نفسي, مستشار تربوي...), لأن كل واحد يكمل الآخر. والتعاون بين المستشارين والمعلمين سيساهم كثيرا في تطوير المعلمين. كما أن وعي المستشارين إزاء مفاهيم أهمية المعلمين بالنسبة لتلاميذهم تساعدهم في توجيه عملهم مع المعلمين, حيث يمكنهم أن يبيّنوا للمعلمين أهميتهم ومدى تأثيرهم على تلاميذهم في المجالات المختلفة : الأكاديمية والعاطفية والاجتماعية. وفي الوقت ذاته يمكن للمعلمين أن يوضحوا أمام المستشارين أهميتهم بالنسبة لتلاميذهم. وهذا أحد الأمور الهامة بشكل خاص للمستشارين التربويين في المدارس العربية, لأن القليل من التلاميذ العرب يقومون بالتوجه بأنفسهم للمستشار التربوي.

ملاحق - الجداول

جدول رقم 1: المتوسطات والانحرافات المعيارية للمقولات التي تصف أهمية المعلمين في نظر التلاميذ عامةهم التلميذات ،التلاميذ البنين.

	التلاميذ كافة		التلميذات		التلاميذ البنين	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
1. يشرح المادة الدراسية جيداً	4.67	0.61	4.55	0.67	4.49	0.79
2. يشكل قدوة ومثالا شخصيا	4.63	0.67	4.59	0.71	4.41	0.82
3. يدفعهم إلى النجاح	4.63	0.60	4.68	0.56	4.54	0.70
4. مستعد لمساعدتهم إذا كانوا بحاجة للمساعدة	4.62	0.64	4.54	0.71	4.52	0.68
5. يهتم بهم عندما يواجهون صعوبة	4.60	0.65	4.59	0.64	4.46	0.77
6. بمثابة شخصية يرغب التلاميذ في تقليدها	4.59	0.68	4.56	0.73	4.45	0.85
7. يراعي المصاعب التي يواجهها التلاميذ	4.48	0.69	4.54	0.65	4.43	0.75
8. يسهّل على التلاميذ فهم المادة	4.44	0.76	4.53	0.76	4.43	0.74
9. يصغي إلى مشاكلهم	4.42	0.74	4.49	0.75	4.43	0.71
10. يثير فيهم رغبة التعلم	4.42	0.87	4.53	0.66	4.40	0.82

11. يقدم دروسا مثيرة للاهتمام	4.39	0.79	4.46	0.68	4.35	0.81
12. لا يفرق بين التلاميذ	4.38	1.11	4.43	1.06	4.45	0.93
13. يؤمن بتلاميذه ويصدقهم ولا يشك بهم	4.17	0.85	4.26	0.94	4.26	0.81
14. يبلور المعايير والقيم	4.17	0.87	4.30	0.79	4.20	0.82
15. يفهم مزاجهم وكيفية تفكيرهم	4.13	0.82	4.24	0.74	4.23	0.74
16. يتيح للتلاميذ خوض تجارب جديدة	4.09	0.78	4.29	0.74	4.23	0.78
17. يتواجه معهم حول قضايا الطاعة والانضباط في الصف	4.05	1.01	3.96	0.96	3.89	1.04
18. ينقل لهم من خلال الدروس معلومات كثيرة	4.01	0.84	4.17	0.81	4.05	0.90
19. يتعامل معهم بجدية	3.95	0.94	4.07	0.87	4.08	0.94
20. يفحص أفكارهم, ويطلب منهم أن يفكروا	3.93	0.98	4.17	0.78	4.09	0.84
21. شخصية يتعاطفون معها	3.75	1.15	3.72	1.25	3.66	1.25
22. لا يهين التلاميذ في الصف	3.74	1.44	3.94	1.35	3.71	1.46
23. يعتمد عليهم	3.74	1.00	3.87	1.01	3.89	1.01
24. لا يدع البعض يضحك على الآخر	3.35	1.58	4.05	1.21	3.74	1.41
25. لا يبدي ملاحظات حول الملابس والمظهر	2.96	1.20	2.83	1.20	2.98	1.31
26. لا يبدي الكثير من الاهتمام بهم	2.25	1.35	2.42	1.49	2.49	1.47
27. يصرخ عليهم ويعاقبهم	2.08	0.99	2.13	1.07	2.37	1.35
28. يخيب ظنهم ويخذلهم خلال فترة هامة من حياتهم	1.70	1.13	1.65	1.12	1.96	1.36

جدول رقم 2: معاملات ثبات ألفا كرونباخ (אלפא קרונבך) للمقولات التي تصف الأهمية التي يعيرها المعلمون لكافة التلاميذ, للتلميذات ، والتلاميذ البنين

	كافة التلاميذ	التلميذات	التلاميذ البنين
معلم يعلم (18-11-8-1)	0.73	0.70	0.81
معلم يحترم تلاميذه (-22-12 24-25)	0.61	0.67	0.63
معلم يساعد تلاميذه (9-7-5-4)	0.82	0.76	0.85
معلم كقدوة ومثال شخصي (21-14-6-2)	0.71	0.61	0.71
معلم يؤمن بتلاميذه (-15-13 19-23)	0.56	0.66	0.62
معلم يشجع الدافعية للتعلم (-3 10-16-20)	0.72	0.77	0.79
معلم عدواني لتلاميذه (-26-17 27-28)	0.60	0.65	0.70

- الأرقام تتطرق الى موقع المقولات في جدول رقم 1.

جدول رقم 3: المتوسطات والانحرافات المعيارية للفئات التي تصف أهمية المعلم في نظر التلاميذ عامة, التلميذات , والتلاميذ البنين.

	كافة التلاميذ		التلميذات		التلاميذ البنين	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
1. معلم يساعد تلاميذه	4.53	0.50	4.54	0.48	4.46	0.55
2. معلم يعلم	4.39	0.52	4.42	0.50	4.33	0.59
3. معلم كقدوة ومثال شخصي	4.29	0.60	4.30	0.58	4.19	0.65
4. معلم يشجع الدافعية للتعلم	4.27	0.56	4.41	0.49	4.32	0.56
5. معلم يؤمن بتلاميذه	3.99	0.57	4.11	0.59	4.11	0.58
6. معلم يحترم تلاميذه	3.83	0.98	4.14	0.89	3.97	0.93
7. معلم عدواني لتلاميذه	2.01	0.83	2.06	0.91	2.27	1.04

المراجع

או ו עסבה, ח. (1999). נשירת תלמידים במערכת החינוך הערבית בישראל, תאור מצב והצעות לטיפול. בתוך בן-אריה א. וציונת י. (עורכים) **ילדים בישראל על סף האלף הבא** (105-123). ירושלים: אשלים.

אלחאג', מ. (1995). **המורה הערבי בישראל**. אוניברסיטת חיפה: מרכז לחקר החינוך.

בנימיני, ק., וגילולה, א. (1983). מה מנחיל המורה המחנך לתלמידיו בבית הספר התיכון, בתוך: ניסן, מ. ולסט, א. (עורכים) **בין חינוך לפסיכולוגיה**, , ירושלים: האוניברסיטה העברית.

גרנות, ח. (1987). **המשפחה הישראלית**. ישראל: מועצת בתי ספר לעבודה סוציאלית בישראל.

דותן, ת. (1981). **תפיסת תפקיד התלמיד אצל חניכי פנימית המכינה של עלית הנוער**. עבודת M.A, ירושלים: האוניברסיטה העברית.

דעאס, ר. (2003). **משמעותיות המורים עבור תלמידיהם: תפיסות מורים במגזר הערבי**. עבודת M.A, ירושלים: האוניברסיטה העברית.

חסן, מ. (1998). הפוליטיקה של הכבוד: הפטריארכים, המדינה ורצח נשים בשם כבוד המשפחה. בתוך רוזן ג. (עורך) **מין, מגדר ופוליטיקה** (267-306). ישראל: חדקל.

טטר, מ. (2002). משמעותיות המורים עבור תלמידיהם: תפיסות המורים והשלכות לייעוץ. **הייעוץ החינוכי**, י"א, 100-122.

פרידמן, י. ולוטן, א. (1993). **לחץ ושחיקה בהוראה- גורמים ודרכי מניעה**. ירושלים: מכון סאלד.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2000). **שנתון סטטיסטי לישראל**, מס' 51.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2005). **שנתון סטטיסטי לישראל**, מס' 56.

רן, ג., ובנימיני, ק. (1990). פניות מתבגרים אל מחנכים בבעיות אישיות. בתוך בר-טל ד. וקלינגמן א. (עורכים) **סוגיות נבחרות בפסיכולוגיה וייעוץ בחינוך** (עמ' 106-78). ירושלים: משרד החינוך והתרבות, השרות הפסיכולוגי ייעוצי.

Al-Haj, M. (1987). **Social change and family processes**. USA: Westview Press.

Al-Haj, M. (1989). Social research on family lifestyles among Arabs in Israel. **Journal of Comparative Family Studies**, 20(2), 175-195.

Barakat, H. (1993). **The Arab World** . Berkely, CA: University of California Press.

Ben Tsvi-Mayer, S., Hertz-Lazarowitz, R., & Safir, M.P. (1989). Teachers' selections of boys and girls as prominent pupils. **Sex Roles**, 21, 231-245.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. **Journal of School Psychology**, 35, 61-79.

Blasé, J.J. (1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress: Consequences for performance. **American Educational Research Journal**, 23(1), 13-40.

Borg, M. G., & Falzon, J. M. (1990). Teachers' perception of primary school children's undesirable behaviours: the effects

of teaching experience, pupils' age, sex and ability stream. **British Journal of Educational Psychology**, 60, 220-226.

Borg, M. G., Riding, R. J., & Falzon, J, M. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satifaction and career commitment among primary school teachers. **Educational Psychology,** 11. 59-75.

Burke, R. J., & Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support and psychological burnout among teachers. **Psychological Reports**, 73, 371-380.

Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, and invariance of causal structure across elementary, intermediate and secondary teachers. **American Educational Research Journal**, 31(3), 645-673.

Capel, S. A. (1987). The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers. **British Journal of Educational Psychology**, 57, 279-288.

Dubow, W. F., Lovko, K. R., & Kausch, D. F. (1990). Demographic differences in adolescents' health, concerns and perceptions of helping agents. Journal **of Clinical Child Psychology**, 19, 44-54.

Florian, V., & Har-Even, D. (1984). Cultural patterns in the choice of leisure time activity frameworks: A study of Jewish and Arab youth in Israel. **Journal of Leisure Research,** 16, 330-337.

Friedman, I. (1991). High and low burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. **Journal of Educational Research**, 84, 325-333.

Galbo, J.J. (1984). Adolescents' perceptions of significant adults: A review of the literature. **Adolescence**, 19, 951-970.

Galbo, J.J. (1986). Adolescents' perceptions of significant adults: Implications for the family, the school and youth serving agencies. **Children and Youth Services Review,** 8, 37-51.

Galbo, J.J. (1989). The teacher as significant other: A review of the literature. **Adolescence**, 24, 549-556.

Gilligan, C. (1982). **In a different voice: Psychological theory and women's development**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Golombok, S., & Fivush R. (1984). **Gender development**. New York: Press Syndicate of the University of Cambridge.

Hendry, L.B., Roberts, W., Glendinning, A., & Coleman, J.C. (1992). Adolescents' perceptions of significant individuals in their lives. **Journal of Adolescence**, 15, 255-270.

Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In Cassidy, J., & R., P. Shaver (Eds), **Handbook of attachment**. New-York: The Guilford Press.

Keenan, K., & Shaw, D. (1997). Developmental and social influences on young girls' early problem behavior. **Psychological Bulletin**, 121, 95-113.

Knopka, G. (1973). Adolescence. **Adolescence**, 8, 291-317.

Kutnick, P., & Jules, V. (1993). Pupils' perceptions of a good teacher: A developmental perspective from Trinidad and Tobago. **British Journal of Educational Psychology**, 63, 400-413.

Lackovic-Grgin, K., & Dekovic, M. (1990). The contribution of significant others to adolescents' self-esteem. **Adolescence**, 25, 839-846.

Mari, S. (1989). Arab education. In E. Krausz (Ed.), **Education in a comparative context** (pp. 91-119). USA: Israeli Sociological Society.

Mazawi, A. (1998). Region, locality characteristics, high school tracking and equality in access to educational credentials: The case of Palestinian Arab communities in Israel. **Educational Studies**, 24(2),223-236.

McCormick, J. (1997). Occupational stress of teachers: Biographical differences in a large school system. **Journal of Educational Administration**, 35(1), 18-38.

Mittelberg, D., & Lev-Ari, L. (1999). Confidence in mathematics and its consequences: Gender differences among Israeli Jewish and Arab youth. **Gender and Education**, 11, 75-92.

Nydell, M. (1987). **Understanding Arabs: A Guide for Westerners**. Yamouth, ME: Intercultural Press Inc.

Oakes, J. (1990). Opportunities, achievement and choice: Women and minority students in science and mathematics. **Review of Research in Education**, 16, 153-222.

Patai, R. (1973). **The Arab mind**. New York: Charles Scribners Sons.

Pines, A. (1993). Burnout: An existential perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), **Professional burnout: Recent developments in theory and research** (pp. 33-51). Washington D. C.: Taylor & Francis.

Pratt, J. (1978). Perceived stress among teachers: The effects of age and background of children taught. **Educational Review**, 30, 3-14.

Rapoport, T., Lomski-Feder, E., & Masalha, M. (1989). Female subordination in the Arab-Israeli community: The perspective of "Social Veil". **Sex Roles**, 20, 255-267.

Sadker, D., Sadker, M. (1986). Sexism in the classroom: From grade school to graduate school. **Phi Delta Kappan**, 68, 512-515.

Safir, M.P., Ben Tzvi-Mayer, S., & Kupermintz, H. (1992). Prominence of girls and boys in the classroom: Schoolchildren's perceptions. **Sex Roles**, 27, 439-453.

Shamai, S. (1994). Possibilities and limitations of a gender stereotypes intervention programme. **Adolescence**, 29, 665-680.

Shibli, A. (1999). School effectiveness in Israel: The Arab sector. In T. Townsend, P. Clarke, & M. Ainscow (Eds.), **Third millennium schools: A world of difference in effectiveness and improvement** (pp.323-338). NY: Swets & Zeitilinger.

Tatar, M. (1998a). Teachers as significant others: Gender differences in secondary school pupils' perceptions. **British Journal of Educational Psychology**, 68, 217-227.

Tatar, M. (1998b). Primary and secondary-school teachers' perceptions and actions regarding their pupils' emotional lives. **School Psychology International**, 19, 151-168.

Tatar, M. (1998c). Significant individuals in adolescence: Adolescent and adult perspectives. **Journal of Adolescence**, 21, 691-702.

Tatar, M., & Horenczyk, G. (1996). Immigrant and host pupils' expectations of teachers. **British Journal of Educational Psychology**, 66, 289-299.

Tatar, M., & Horenczyk, G. (2000). Parental expectations of their adolescents teachers. **Journal of Adolescence**, 23,487-495.

Tatar, M., & Yahav, V. (1999). Secondary school pupils' perceptions of burnout among teachers. **British Journal of Educational Psychology**, 69, 457-468.

Weller, A., Florian, V., & Mikulincer, M. (1995). Adolescents reports of parental division of power in a multicultural society. **Journal of Reasearch on Adolescence**, 5, 413-429.