اتجاهات وممارسات معلمات الحلقة الأولى (مجال العلوم والرياضيات) من التعليم الأساسي بسلطنة عمان لأساليب حل النزاع

أ.د. عبدالله بن خميس أمبوسعيدي
قسم المناهج والتدريس
كلية التربية/ جامعة السلطان قابوس
ambusaid@squ.edu.om

أ. حليمة بنت علي السعدية
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان
Halima.ali01@moe.om

اتجاهات وممارسات معلمات الحلقة الأولى (مجال العلوم والرياضيات) من التعليم الأساسي بسلطنة عمان لأساليب حل النزاع

أ.د. عبدالله بن خميس أمبوسعيدي
قسم المناهج والتدريس
كلية التربية/ جامعة السلطان قابوس

أ. حليمة بنت علي السعدية
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان

الملخص

هدف هذا البحث تقصي اتجاهات وممارسات معلمات الحلقة الأولى (مجال العلوم والرياضيات) من التعليم الأساسي بسلطنة عمان لأساليب حل النزاع، وقد تكونت عينة البحث من (٢٠٨) معلمة من معلمات الحلقة الأولى (مجال العلوم والرياضيات) تم اختيارهن بشكل عشوائي من ثلاث محافظات تعليمية بسلطنة عمان، ولتحقيق أهداف البحث تم تصميم مقياس اتجاه نحو حل النزاع واختبار لمواقف تربوية يظهر فيها نزاع بين الطلبة، وقد تم التحقق من صدق الأداتين بعرضهما على عدد من المحكمين في تدريس العلوم والرياضيات والقياس والتقويم، كما تم حساب ثباتهما من خلال استخدام طريقة ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، التي بلغت قيمة ألفا فيها (٠,٧٧) بالنسبة لمقياس الاتجاه، و(٠,٧٢) بالنسبة لاختبار المواقف، وقد أشارت نتائج البحث إلى أن معلمات مجال العلوم والرياضيات لديهن بشكل عام اتجاهات إيجابية نحو استخدام أساليب حل النزاع الثلاثة المشمولة بالدراسة. كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الخبرة ومكان وجود المدرسة (الريف/ المدينة)، ووجود أبناء لدى المعلمة من عدمه، كما دلت نتائج البحث على أن أكثر أساليب حل النزاع استخداما بين المعلمات هما أسلوباً التنافس والتعاون.

وخلص البحث إلى عدد من التوصيات في ضوء ما أسفرت عنه من نتائج؛ منها: تدريب المعلمات أكثر على أساليب حل النزاع المختلفة، كما اقترح البحث إجراء مزيد من البحوث في إدارة النزاع على مستوى المعلمين والطلبة.

الكلمات المفتاحية: حل النزاع، الإتجاهات، الممارسات، مجال العلوم والرياضيات.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٣/١٢/١٨م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٤/٨/١٠م

Attitudes and Practices of Female Teachers (Science and Math Domain) of the First Cycle of Basic Education of Conflict Resolution Strategies

Prof. Abdullah K. Ambusaidi
Department of Curriculum and Teaching
Faculty of Education-SQU

Halima A. Al-Saadi
Ministry of education
Sultanate of Oman

Abstract

This study aimed at investigating the attitudes and practices of the first cycle of basic education (science and math domain) female teachers of conflict resolution strategies. The sample consisted of (208) female teachers selected from three educational regions in Oman.

To achieve the study aims, two instruments were used, attitudes towards conflict resolution methods and educational scene test. The validity of both instruments was conducted through a panel of judges, where the reliability was measured by internal consistency using Cronbach's Alpha method. The value of Alfa for attitudes was (0.77) and for educational incident test was (0.72).

The results revealed that female teachers, in general, have positive attitudes towards conflict resolution methods. In addition, the results showed that there is no significant difference in the female teachers' attitudes towards conflict resolution methods according to their teaching experiences, location of the school and if the teacher has kids at house or not. The results showed that the competitive and collaborating methods of conflict resolution strategies are commonly used by teachers to manage the conflict between students.

A number of recommendations and suggestions were proposed in the light of the results, such as: giving more training to teachers in how to deal with students' conflict resolution and conducting more studies.

Keywords: conflict resolution, attitudes, practices, science and math domain.

اتجاهات وممارسات معلمات الحلقة الأولى (مجال العلوم والرياضيات) من التعليم الأساسي بسلطنة عمان لأساليب حل النزاع

أ.د. عبدالله بن خميس أمبوسعيدي
قسم المناهج والتدريس
كلية التربية/ جامعة السلطان قابوس

أ. حليمة بنت علي السعدية
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان

المقدمة

لا يعيش الفرد منا بشكل منفرد ومنعزل عن الآخرين، فهو كائن اجتماعي بطبعه يتأثر بالآخرين ويؤثر فيهم، ويتفاعل معهم في الكثير من أمور الحياة، ولما كان هذا التفاعل والتعامل الذي ينشأ بين البشر أمراً لابد منه، يتولد بينهم في بعض الأحيان بعض النزاع والشقاق الذي يجب أن يتمرن ويتدرب الفرد على كيفية حله بطريقة لا تؤدي إلى خصومة أو عداوة بين المتنازعين، وهذا التدريب يجب أن يكون منذ الصغر في البيت والأسرة، فعليهما الدور الأكبر في إعداد الفرد في كيفية التعامل مع النزاعات التي قد يواجهها في حياته اليومية، لذا فإن الوضع بحاجة ماسة إلى تربية تعنى بكيفية حل النزاع في المدارس، خاصة فى ظل النزاع الذي ينشا بين الطلبة أنفسهم، وبين الطلبة والمعلمين، وبين المعلمين أنفسهم داخل المدرسة، ذلك أن طبيعة عمل المعلم، وطبيعة الطلبة وما يتعرضون إليه من تغيرات جسمانية من مرحلة وأخرى، مع ما يصاحب تلك التغيرات من سلوكيات واتجاهات غير مرغوب فيها أحيانا، الأمر الذي يؤثر بشكل مباشر في الطالب نفسه من حيث تحصيله الدراسي واستقراره النفسي، كما يؤثر في المدرسة ككل وما يتم فيها من جوانب تربوية وتعليمية.

هذا ويرتبط موضوع حل النزاع في التربية بموضوعات الديمقراطية والمواطنة وبناء عالم مسالم يسود فيه الأمن والسلام، والتعلم والعمل التعاوني وتجنب العنف، والعدالة الاجتماعية، والحد من التحيز، والتفكير الناقد، وحل المشكلات وإدارة الإزمات (Girard, 1995)، وهذه المصطلحات كلها ضرورية في عالم اليوم المليء بالمشكلات والصراعات التي تتطلب إكساب الطلبة طرق حل النزاع المختلفة، كما يرتبط الموضوع أيضا بعملية التواصل الفعالة، التي تتطلب أن يكون الفرد ممتلكا لمهارات التواصل الفعالة حتى لا يساء فهم الرسالة التي يريد نقلها للآخرين، ومن ثمّ تكون سببا في حدوث نزاع بين الطلبة، وقد أشار عدد من المهتمين بموضوع حل النزاع إلى الفائدة المرجوة من الاهتمام بهذا الموضوع داخل الغرفة الصفية

خخاصة في المراحل العمرية الأولى من عمر الطالب، ومن هذه الفوائد (Longaretti & English, 2005):

- أنه يجعل الطلبة على استعداد للتعامل مع المشكلات المختلفة التي تواجههم في الحياة خارج أسوار المدرسة.
- أنه يجعل الطلبة أكثر قدرة على فهم ذواتهم والتعبير عن أنفسهم.
- أنه يكسب الطلبة مهارات عديدة مثل التفكير الإيجابي، ومهارات حل المشكلات، واتخاذ القرار.
- أنه يكسب الطلبة مهارات العمل الجماعي مثل التفاعل وجها لوجه، والمحاسبية، والمسؤولية الفردية، والتأمل ومهارات الاستماع والمشاركة.

و في المقابل فإن قلة الاهتمام بصورة كافية بموضوع حل النزاع بين الطلبة داخل المدرسة قد يترتب عليه نتائج سلبية منها: انخفاض المستوى التحصيلي للطلبة، والضغط النفسي الذي قد يواجه الطالب من قبل زملائه، كما أن ضعف قدرة المعلم أو المدرسة على إدارة الصراع أو النزاع الحادث بين الطلبة بشكل جيد من الممكن أن يؤثر على احترام الطالب لذاته ولكفاءته الذاتية (Johnson & Johnson, 1996b)، وفي النهاية في سلوكه وأدائه خارج أسوار المدرسة (في المجتمع).

هذا وقد يتعرض المعلم لحل النزاع في مواقف ومستويات مختلفة داخل الصف وخارجه، فعلى سبيل المثال عندما يقوم بتدريس مادة العلوم، فإنه قد يتعرض له بطريقة غير مباشرة من خلال الموضوعات الجدلية التي يمكن أن تطرح في العلوم كونها مادة قريبة من بيئة الطالب؛ كموضوع صيد الحيوانات ووضعها في الحدائق الطبيعية، والأنشطة العملية الاستقصائية التي تتطلب العمل الجماعي، فيتنازع الطلبة في الأدوار في من يكون القائد ومن يكون حامل الأدوات ومن يكون الكاتب، أو يتنازعون في من يكتب في ورقة النشاط أومن يقوم بإضافة محلول أو قياس شيء ما وهكذا، وهنا على المعلم التدخل لفض هذا النزاع بطريقة تربوية سليمة. كما يمكن أن يكون من ضمن الأهداف التدريسية للمعلم أصلا تدريب الطلبة على أساليب حل النزاع باستخدام طرق تدريسية مثل حل المشكلات ولعب الأدوار والقصة (Longaretti & English, 2005)، وهذا ممكن حدوثه في حصص مواد العلوم أو الرياضيات أو حصص مادة المهارات الحياتية.

ولا يكتفي دور المعلم في التعامل مع موضوع حل النزاع داخل الصف فقط، بل قد يتعرض لمواقف تتطلب حلول لنزاعات تحدث بين الطلبة خارج الصف، وبين أسوار المدرسة، فكما

هو معلوم أن للمعلمين مناوبة -يقصد بها إسناد أعمال إدارية متعلقة بالإشراف على الطلبة في أثناء فترة الاستراحة (الفسحة) أو بين الحصة والأخرى- يقوم بها بوصفه جزءًا من مسئولياته داخل المدرسة، وقد تقع بعض المشكلات والنزاعات والعراك بين الطلبة في أثناء فترة الاستراحة، أو عند الانتهاء من اليوم الدراسي، وهنا على المعلم التدخل من أجل فض النزاع والشجار بين الطلبة، الأمر الذي يتطلب أن يكون هذا التدخل تدخلا محمودا وليس مذموما حتى لا يستفحل الأمر بين المتشاجرين وتحدث أمور لا تحمد عقباها، ولذا وجدت مهام يقوم بها المعلم من أجل فض النزاعات التي تحدث بين الطلبة بشكل مناسب منها Longaretti & English, (2005):

- التخطيط لتدريب الطلبة على المهارات الاجتماعية والتعاونية ذات العلاقة بحل النزاع مثل التعاون، والصبر واحترام الآخر.
- تهيئة المواقف التدريسية التي قد تظهر بعض النزاع بين الطلبة، ومن ثمّ العمل على حلها باستخدام أساليب حل النزاع المناسبة.
- أن يكون المعلم قدوة لطلبته باستخدام أساليب حل النزاع الفعالة والمناسبة.
- تشجيع الطلبة على حل النزاع الذي قد يطرأ بينهم بالطرق والأساليب المناسبة.

وقد تعددت الأدبيات والدراسات السابقة التي تبحث في الموضوعات المرتبطة بحل النزاع القائم في الصف منها دراسة (Jenkins, Ritblatt and Mcdonald, 2008؛ ودراسة Jones,2004؛ ودراسة Batton,2002؛ ودراسة Yssel, Beilke, Church & Zimmer-man,2001؛ Sandy, 2001 ودراسة ؛ Lindsay,1998) فعند البحث في السياسات التي يتبعها المعلم لحل النزاع القائم بين الطلبة وجد أنها تتركز في ثلاثة أنواع كما أوضحتها دراسة جنكيز وريتبلات وماكدونالد (Jenkins, Ritblatt and Mcdonald, 2008) وهي التجنب (Avoidance) والتنافس (Competitive) والتعاون (Cooperation) فيستخدم المعلم سياسة التجنب عندما تكون المشكلة بسيطة ومن الممكن أن يجد لها الطلبة حلا دون تدخله، أما المنافسة فيستخدمها معظم المعلمين عند رغبتهم في إنهاء المشكلة سريعا؛ ويكون فيها قرار من المعلم مع وجود فريقين أحدهما فائز والآخر خاسر، لذلك لا تعطي هذه الاستراتيجية الطالب خبرة في حل المشكلات التي يمكن أن تواجهه مستقبلا، أما استراتيجية التعاون فهي أفضل الاستراتيجيات المتبعة في حل النزاع عند طلبة المراحل الأولى لأنها تبنى على أخذ وجهات النظر ويكون المعلم وسيطًا لحل المشكلة، لذلك يمكن أن يتعلم الطالب من خلالها كيفية حل النزاعات التي تظهر في حياته مستقبلا.

وقد وصف أبو الخير (٢٠١٢) في دراسته الأنماط السابقة وربطها بالإدارة الصفية لدى

المعلم، فالذي يستخدم نمط التجنب وصفه بالفوضوي ويظهر هذا النمط لدى المعلمين ضعاف الشخصية وغير القادرين على القيام بالسلوك اللازم لتقويم سلوك التلاميذ، أما نمط المنافسة فيسود لدى المعلم التسلطي والذي يفقد لتلاميذه ثقتهم بأنفسهم كونه هو الوحيد مصدر الحلول المناسبة ويعتمدوا عليه بشكل كامل أما النمط الأخير وهو التعاون فأسماه بالديمقراطي وهو الذي يوفر التفاعل الإيجابي بين طلابه ويساعدهم في حل المشكلات التي تواجههم مع الأخذ بعين الاعتبار تنمية بعض الجوانب الاجتماعية لديهم، أما دراسة مارتين ولنفوت وستيفنسن (Martin, Linfoot, and Stephenson, 1999) فقد أوضحت أن معظم المعلمين يكونون في قلق من وجود نزاع قائم في الصف لأنهم على غير دراية بالاستراتيجيات اللازمة للتعامل مع نزاعات الطلبة وتكون ردة الفعل غالبا بإحالة هذا النزاع لمعلم آخر أو إدارة المدرسة، لذلك تظهر أهمية وجود برامج تدريبية للمعلمين بمثل هذه الاستراتيجيات. وفي دراسة للرواحي وأمبوسعيدي (٢٠١٣) التي بحثت في العلاقة بين بعض السمات الشخصية وأنماط الإدارة الصفية لدى الطلبة المعلمين في تخصصي التربية الرياضية والعلوم بجامعة السلطان قابوس، اشارت إلى وجود علاقة بين نمط الشخصية لدي المعلم ونمط الادارة الصفية الذي يستخدمه في إدارة الصف ومنها بطبيعة الحال إدارة النزاع بين الطلبة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى غياب وجود فروق دالة احصائيا في أنماط الإدارة الصفية تعزى لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

وما دام الأمر كذلك، فيجب أن يكون المعلم على وعي وإدارك بأساليب واستراتجيات حل النزاع، كما يجب أن يمتلك اتجاهات إيجابية نحوها، والتي تؤثر دون ادنى شك على ممارسته لها من جانب، وتدريب طلبته عليها من جانب أخر، فالاتجاه ذلك المتغير الذي لا زال بعض المربين يقر بصعوبة تعريفه (العريمي، ٢٠٠٦، ٥٣)، فمنهم من عرف الاتجاه بأنه "الموقف الذي يتخذه الفرد من قضية علمية ما" (الخليلي وعبداللطيف، ويونس، ١٩٩٦، ٥٨). بينما عرفه زيتون (٢٠٠٤، ١٠٩) بأنه "مجموعة من المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تتصل باستجابة الفرد (أو الطالب) نحو قضية أو موضوع أو موقف...، وكيفية تلك الاستجابات من حيث القبول (مع) أو الرفض (ضد وتتكون الاتجاهات من ثلاثة مكونات هي: المكون المعرفي، ويشمل معتقدات الفرد وأفكاره أو تصوراته ومعلوماته عن الموضوع، والمكون السلوكي ويشير إلى استعداد الفرد للقيام بأفعال واستجابات معينة تتفق مع اتجاهه، والمكون العاطفي، ويتضمن مشاعر الفرد وانفعالاته نحو موضوع الاتجاه.

وللاتجاهات وظائف متعددة بالنسبة للفرد، فهي تنعكس في تصرفاته وأقواله وأفعاله أثناء تفاعله مع الآخرين في المواقف السيكولوجية المتعددة، وتجعله قادراً على اتخاذ القرارات

الحاسمة بطريقة تتسم بالاتساق، كما أنها تحدد الاستجابات المتوقعة وتساعد على تحقيق كثير من الأهداف الاجتماعية والاقتصادية. وهي بذلك تساعد على تحقيق اتجاهات المجتمع من خلال العلاقات المتبادلة بين أفراده، كما تساعد الفرد على اتخاذ القرار (معوض، ٢٠٠٣، المذكور في العريمي، ٢٠٠٦).

وبنظرة سريعة ومختصرة عن النظام التعليمي في سلطنة عمان، يتضح أنه يتكون من مرحلتين أساسيتين هما: مرحلة التعليم الأساسي وتشمل الصفوف من الأول وحتى العاشر، ومرحلة التعليم ما بعد الأساسي وتشمل الصفوف من ١١-١٢. وتنقسم مرحلة التعليم الأساسي إلى حلقتين هما الحلقة الأولى وتشمل الصفوف من الأول إلى الرابع، والحلقة الثانية من الصف الخامس حتى الصف العاشر، ويتم تدريس الطلبة في الصفوف من الأول وحتى الصف الرابع من قبل معلمات، وعلى الرغم من أن تلك الصفوف مختلطة من الجنسين الذكور والإناث، وذلك إيمانا وقناعة من وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان بأن الطلبة الذين يدرسون في هذه الصفوف لا زالوا أطفالا، ومحتاجين إلى تعامل من نوع خاص قريب من حنان الأم وعطفها، وهذا يتوفر لدى المعلمات أكثر من المعلمين الذكور بحكم كونهن أمهات أو سيصبحن أمهات (Ministry of Education, 2003). وبالرغم من ذلك فإن الطلبة في هذه الحلقة وخاصة طلبة الصفين الثالث والرابع يتميزون بكثرة الحركة وقلة الجلوس في المقاعد بشكل مستمر، والتعارك بين الجنسين، وحب البعض امتلاك الأشياء والاستحواذ على انتباه المعلمة وحبها له حتى ولو كان على حساب الأخرين، ناهيك عن الشجار الذي يحدث بينهم نتيجة أخذ بعضهم أغراض البعض الأخر، أو إفتعال مواقف شجارية من أجل لفت انتباه إدارة المدرسة والمعلمين، فهذه المرحلة من عمر الطلبة حساسة جدا ففيها تتشكل شخصية المتعلم، ومن الممكن غرس قيم عظيمة بين نفوس الطلبة، ومنها قيمة حل الخلاف والصراع بطريقة حضارية لا يكون فيها إيذاء للآخرين، ومن هنا، فعلى من يدرس لهؤلاء الطلبة أن يكون على إطلاع ودراية بطبيعتهم، ويمتلك من فنون التربية والتدريس ما يعينه على التعامل بشكل احترافي مع الإشكاليات والنزاعات التي قد تحدث بين الطلبة في داخل الصف وخارجه.

مشكلة البحث

لا يمكن النظر إلى التربية اليوم على أنها فقط نقل للمعرفة بل هي إعداد شامل للفرد ليستطيع العيش في عالم اليوم، ومن هنا، فإن الاهتمام بتنمية المهارات والقيم الاجتماعية لدى الطلبة وخاصة صغار السن منهم أمر في غاية الأهمية، كونه يساعدهم على التكيف مع الحياة

والاستعداد لمواجهة المشكلات والصراعات التي تحدث بين الأفراد الذين يعيشون بينهم، ومن هنا فإن التطرق إلى موضوع حل النزاع وإدارته بين الطلبة أمر ضروري، لأن المدرسة هي مكان الإعداد الشامل للطالب.

وكما هو معروف أن التلاميذ في الصفوف الدنيا، يأتون من خلفيات اجتماعية واقتصادية متابينة وظروف معينة تمر بها الأسر المختلفة مثل غياب أحد الوالدين، أو وجود الوالدين لكن مع مشاكل كثيرة بينهما، والذى ينعكس بدوره على الأبناء، وعندما يأتون إلى المدرسة يسلكون سلوكيات غير صحيحة تميل إلى العنف والقسوة في بعض الأحيان ضد الطلبة الأخرين (Longaretti & English, 2005)، لذا فإن تعديل تلك السلوكيات أمر في غاية الأهمية، ويتطلب وجود معلم لديه اتجاهات إيجابية نحو استخدام أساليب حل النزاع الفعالة، ولا يكتفي الأمر على ذلك بل يتعداه إلى ممارسة تلك الأساليب مع الطلبة حتى يتعلموا ويتدربوا عليها ليستفيدوا منها مستقبلا في حياتهم العملية خارج أسوار المدرسة.

وباستطلاع آراء (١٠) معلمات من معلمات المجال الثاني في الحلقة الأولى، وسؤالهن عن أسباب النزاع الذي يحدث بين طلبة الصفوف الدنيا، وكيف يتصرفن عند حدوث هذا النزاع، فقد كانت إجابتهن عن الأسباب هي: النشاط الحركي الزائد عند طلبة الحلقة الأولى واختلاف الجنس والبيئات المختلفة التي يرد منها الطلبة الناتج عنها اختلاف شخصياتهم والتي يغلب عليها حب السيطرة وحب الذات، أما بالنسبة لطرق فض وحل هذا النزاع فتملثت أغلب الحلول حسب رأي المعلمات في الأخذ إلى الأخصائية الاجتماعية، والاجتماع بولي الأمر، والعقاب البدني، والنصح والإرشاد والتجاهل، ومن هذا المنطلق، فإن الحاجة تستدعي التعرف على مدى ممارسة هؤلاء المعلمات لأساليب حل النزاع، ومن ثم امكن صياغة مشكلة البحث الحالي في التساؤلات التالية

أسئلة البحث

١- ما اتجاهات معلمات الحلقة الأولى (مجال العلوم والرياضيات) من التعليم الأساسي نحو استخدام أساليب حل النزاع؟

٢- هل تختلف إتجاهات معلمات الحلقة الأولى (مجال العلوم والرياضيات) من التعليم الأساسي نحو استخدام أساليب حل النزاع؟ باختلاف:

- الخبرة التدريسية (قصيرة/متوسطة/طويلة)
- موقع المدرسة (ريف/ مدينة)
- وجود أطفال لدى المعلمة (نعم/ لا)

٣- ما أكثر أساليب حل النزاع شيوعا في ممارسات معلمات الحلقة الأولى (مجال العلوم والرياضيات) من التعليم الأساسي؟

أهمية البحث

١- تنبع أهمية البحث الحالي من أهمية موضوعه والذى يكمن في التعرف على مدى ممارسة معلمات الحلقة الأولى (مجال العلوم والرياضيات) من التعليم الأساسي بسلطنة عمان لأساليب حل النزاع، كما تبرز أهميتها في الأمور الآتية:

٢- أن نتائج هذا البحث يمكن أن تساهم في تطوير برامج تدريب للمعلمات فيما يتعلق بكيفية حل النزاع الذي يحدث بين الطلبة بطريقة تربوية مناسبة.

٣- أن نتائج هذا البحث سوف تسهم في إثراء الأدب التربوي العربي في مجال إعداد وتدريب المعلم.

أهداف البحث

سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- تحديد اتجاهات وممارسات معلمات الحلقة الأولى (مجال العلوم والرياضيات) من التعليم الأساسي بسلطنة عمان نحو استخدام أساليب حل النزاع.

٢- تعرف اتجاهات وممارسات معلمات الحلقة الأولى (مجال العلوم والرياضيات) من التعليم الأساسي بسلطنة عمان نحو استخدام أساليب حل النزاع تبعاً لعدد من المتغيرات هي:

- الخبرة التدريسية (قصيرة/متوسطة/طويلة)
- موقع المدرسة (ريف/ مدينة)
- وجود أبناء لدى المعلمة (نعم/لا)

حدود البحث

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

§ الحدود الموضوعية: الكشف عن اتجاهات وممارسات معلمات الحلقة الأولى (مجال العلوم والرياضيات) من التعليم الأساسي بسلطنة عمان نحو استخدام أساليب حل النزاع وعلاقة ذلك خبرة المعلمة التدريسية وأماكن وجود المدرسة وأخيرا وجود أبناء لدى المعلمة من عدمه.

§ الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١.

§ الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على عينة من معلمات الحلقة الأولى (مجال العلوم والرياضيات) من التعليم الأساسي اللأتي يدرسن في المدارس الحكومية في كل من محافظة الداخلية وجنوب الشرقية وجنوب الباطنة بسلطنة عمان.

التعريف بمصطلحات البحث

الاتجاهات: عبارة عن مجموعة من المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تتصل باستجابة الفرد (من حيث القبول، أو الرفض) نحو الشي الذي يتم دراسته.

الاتجاهات نحو استخدام أساليب حل النزاع: عبارة عن مجموعة من المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تتصل باستجابة معلمات الحلقة الأولى (مجال العلوم والرياضيات) من حيث القبول، أو الرفض نحو استخدام أساليب حل النزاع الثلاثة المتضمنة في المقياس وهي التعاون والتنافس والتجنب، ويتم قياسه إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة في مقياس الاتجاهات نحو استخدام أساليب حل النزاع المعد لهذا الغرض.

ممارسات أساليب حل النزاع: توصف الممارسة الصفية على أنها ذلك التفاعل بين المعلم وطلابه بهدف توسيع مداركهم المعرفية والمهارية من خلال الإدارة الصفية الملائمة وتصميم التعليم والتقويم المستمر لإنجاز الأهداف التعليمية المرجوة (Cotton, 1995). ويقصد بها في هذا البحث السلوك أو التصرف الذي تقوم به المعلمة عند مواجهاتها لنزاع حادث بين الطلبة، ويقاس هذا التصرف بالدرجة التي تعطى للمعلمة في اختيارها للبديل الذي تراها مناسباً من وجهة نظرها لكل موقف من المواقف التربوية المعطاة لها في الاختبار.

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث

تم استخدام المنهج الوصفي في هذا البحث، والذي يعنى بدراسة الظاهرة كما هي من خلال الوصف والتحليل، حيث يعنى البحث الوصفي كما يرى جابر وكاظم (١٩٩٦) بوصف ما هو كائن، وتفسيره، وهو يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، كما يهتم أيضا بتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند الأفراد والجماعات، وطرائقها في النمو والتطور.

مجتمع البحث وعينته

تكون مجتمع البحث من جميع معلمات الحلقة الأولى (مجال العلوم والرياضيات) اللاتي

يدرسن لتلاميذ الصفوف (١-٤) بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظات الداخلية وجنوب الشرقية وجنوب الباطنة والبالغ عددهم ٧٠٠ معلماً ومعلمة حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم، أما عينة الدراسة فقد بلغت ٢٠٨ معلمة، أي ما نسبته ٣٠٪ من مجتمع البحث تم اختيارها بشكل عشوائي طبقي لضمان وجود عدد كاف من أفراد العينة تبع لمتغيرات البحث. وتتميز العينة بأنها تدرس منهاج موحدة للعلوم والرياضيات معتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم، كما تتميز العينة بخبرات تدريسية متنوعة، وتدرس في مدارس تتوزع بين الريف والمدينة (الحضر)، واخيرا يوجد لدى بعض أفراد العينة أبناء، مما يتيح إجراء مقارنات بين هذه المتغيرات، ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيراته

الجدول (١)
توزيع أفراد عينة البحث حسب المتغيرات

المتغير		العدد	النسبة
الخبرة	١-٥ (قصيرة)	٥٣	٢٥٪
	٦-١٠ (متوسطة)	١٠١	٤٩٪
	أكثر من ١٠ (طويلة)	٥٤	٢٦٪
موقع المدرسة	الريف	٨٢	٣٩٪
	المدينة	١٢٦	٦١٪
وجود أبناء في المنزل	نعم	١٦٤	٧٩٪
	لا	٤٤	٢١٪

أداتا البحث

تكونت أداتا البحث من استبانة على شكل مقياس اتجاهات لمعلمات الحلقة الأولى (مجال العلوم والرياضيات) من التعليم الأساسي، واختبار مواقف يقيس ممارساتهن لهذه الأساليب، وقد تم توزيع الأداتين على أفراد عينة البحث من قبل المشرفيين التربويين لهذه المدارس بالمحافظات الثلاث، وقد مر إعداد أداتا البحث بعدد من الخطوات هي:

١- الاطلاع على الدراسات والكتابات التربوية ذات الصلة بحل النزاع واتجاهات المعلمين نحو استخدامها وممارستها مع الطلبة مثل (Longaretti & English, 2005, Jen-kins, Ritblatt and Mcdonald, 2008, Thomas, 1974).

٢- إعداد الأداتين، وقد بلغت ٣٦ عبارة في مقياس الاتجاهات و١٢ موقفا في اختبار الممارسة في صورتهما الأولية.

٣- تحكيم الأداتين من قبل سبعة من المتخصصين في مجال تدريس العلوم، والقياس والتقويم وتدريس اللغة العربية، والمعلمين والمشرفين في الحقل التربوي العماني.

٤- إخراج الأداتين بصورتهما النهائية بعد التحكيم، وقد بلغت عباراتها (٣٠) عبارة في مقياس الاتجاهات و(١٠) مفردة في اختبار الممارسات.

٥- حساب ثبات الأداتين عن طريق تطبيقهما على عينة مشابهة لعينة الدراسة بلغت ٢٨ معلمة، وحساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

٥- تطبيق مقياس الاتجاه على العينة الأصلية.

وصف الأداتين

تكونت أداة البحث الأولى من مقياس اتجاهات ذا تدرج خماسي باعتماد مقياس ليكرت، اشتمل في صورته الأولية على (٤٠) عبارة، وقد تكون المقياس من جزأين هما: المقدمة والمعلومات العامة ثم عبارات المقياس، وقد تم استخدام تدريج خماسي اشتمل على خمس مستويات هي: موافق بشدةً، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة، وقد روعي فيها أن تكون العبارات موجبة وسالبة، حيث يعبر المعلم عن درجة موافقة أو عدم موافقة بخصوص كل عبارة من عبارات المقياس، أما الأداة الثانية فهي اختبار مواقف مكون من (١٠) مفردات، حيث تتكون كل مفردة من موقف متبوعا بثلاث بدائل، تختار منهم المعلمة البديل التي تراه مناسبا من وجهة نظرها للموقف، وكل بديل من البدائل المقدمة يعكس أحد أساليب النزاع الثلاثة (التعاون، والتجنب، والتنافس). وتتضمن المواقف أحداث من البيئة المدرسية التي تعايشها المعلمات.

صدق الأداتين

للتحقق من الصدق الظاهري لمقياس الاتجاه، تم توزيعها على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، والقياس والتقويم وتدريس اللغة العربية، والمعلمين والمشرفين التربويين، الذين بلغ عددهم سبعة، وقد طلب إليهم تقديم آرائهم في الاستبانة والاختبار المعدان من حيث:

- مناسبتهما لتحقيق أهداف البحث.
- الدقة العلمية واللغوية.
- مناسبة التدرج المستخدم.

• وضوح العبارات بالنسبة لاستبانة وبدائل المفردات بالنسبة لاختبار المواقف.
• حذف وإضافة ما يرونه مناسبا.

وقد أخذت آراؤهم واقتراحاتهم بعين الاعتبار، ومن ضمن الآراء المقترحة، إعادة صياغة بعض العبارات بحيث تكون أكثر وضوحاً، وحذف بعضها، كما تم حذف موقفين من المواقف الأثنى عشر التي كانت في الصورة الأولية لاختبار المواقف التربوية.

ثبات الأداتين:

توجد العديد من طرق حساب الثبات في الأدب التربوي، وفي هذا البحث تم حسب ثبات الأداة باستخدام معامل الاتساق الداخلي تبعاً لمعادلة ألفا كرونباخ على عينة من خارج عينة الدراسة بلغت (٢٨) معلمة، وفي هذا النوع من الثبات يتم فيه معرفة قوة الارتباط بين الفقرات في الاختبار أو المقياس (عودة وملكاوي، ١٩٩٢، ١٩٥). وقد تراوحت معاملات التمييز لعبارات المقياس بين ٠,٣٠ - ٠,٨٠، كما بلغت قيمة معامل الثبات لمقياس الاتجاه الكلي (٠,٧٧) واختبار المواقف السلوكية (٠,٧٢)، مما يعد مناسباً لأغراض البحث الحالي، ويوضح الملحق (١) الصورة النهائية لمقياس الإتجاه الذي تكون من (٣٠) عبارة واختبار المواقف الذي تكون من (١٠) مفردات في صورتهما النهائية، كما يوضح الجدول (٢) أرقام عبارات كل مجال وثباتها.

الجدول(٢)
توزيع عبارات المقياس حسب المجالات وثبات كل مجال

المجال (الأسلوب)	أرقام العبارات	الثبات
التعاون (Collaborating)	١، ٢، ٥، ٩، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٣، ٢٧، ٢٩	٠,٧٥
التجنب (Avoiding)	٣، ٧، ١٣، ١٦، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٨، ٣٠	٠,٧٧
التنافس (Competing)	٤، ٦، ٨، ١٠، ١١، ١٤، ١٥، ٢٤، ٢٥، ٢٦	٠,٨٠
المقياس ككل		٠,٧٧

وقد حدد اتجاه المعلمات نحو استخدام أساليب حل النزاع كما هو مشار إليه في الجدول (٣)، إذ أن المقياس في الأصل ذا تدريج خماسي، لكن توجد ثلاثة أنواع للاتجاه تم أخذها في هذه الدراسة هي: الموجب أو الإيجابي، والمحايد، والسالب أو السلبي، فتم في ضوء ذلك تقسيم عدد الاتجاهات (٣) على عدد التدريجات في المقياس الأصلي (٥).

الجدول (٣)
تحديد اتجاهات المعلمين نحو استخدام أساليب حل النزاع

نوع الاتجاه	المتوسط الحسابي
إيجابي بشدة	٥,٠٠-٤,٢١
إيجابي	٤,٢٠-٣,٤١
محايد	٣,٤٠-٢,٦١
سلبي	٢,٦٠-١,٨١
سلبي بشدة	١,٨٠ -١,٠

وعند إدخال البيانات في البرنامج الإحصائي (SPSS) تم إعطاء درجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي لموافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق وغير موافق بشدة بالنسبة للعبارات الموجبة، أما بالنسبة للعبارات السالبة فتم إعادة ترميز لها وأعطيت الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) لموافق بشدة، وموافق، ومحايد، وغير موافق وغير موافق بشدة.

أما بالنسبة للممارسة فقد تم حسابها كالتالي:

- اذا كان البديل ينتمي إلى أسلوب التعاون، فقد اعطي (٣) درجات أو نقاط.
- اذا كان البديل ينتمي إلى أسلوب التنافس، فقد اعطي درجتان.
- اذا كان البديل ينتمي إلى أسلوب التجنب، فقد اعطي درجة واحدة فقط.

وادخلت البيانات في البرنامج الإحصائي (SPSS) على هذا الأساس، بعدها حسب المتوسط الحسابي لأفراد العينة كلها، وفي ضوء النتيجة تقدير اكر أساليب حل النزاع استخداما أو شيوعا لدى المعلمات وفق ما يوضحه الجدول (٤):

الجدول (٤)
تحديد ممارسات المعلمين لأساليب حل النزاع

نوع الأسلوب	المتوسط الحسابي
تعاون	٣,٠٠-٢,٢٢
تنافس	٢,٢١-١,٦١
تجنب	١,٦٠-١,٠٠

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن تساؤلات البحث، تم استخدام كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن التساؤل الأول، وتحليل التباين الثاني المتعدد للإجابة عن التساؤل الثاني (متغيرات الخبرات التدريسية وموقع وجود المدرسة)، واختبار «ت» للعينتين المستقلتين

للإجابة عن الجزء الخاص بوجود أبناء في المنزل من التساؤل الثاني، وأخيرا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والتكرارات والنسب المئوية للإجابة عن التساؤل الثالث من البحث.

نتائج البحث ومناقشتها

سيتم استعراض نتائج البحث وفق تسلسل تساؤلاته:

النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول من البحث:

ما اتجاهات معلمات الحلقة الأولى (مجال العلوم والرياضيات) من التعليم الأساسي نحو استخدام أساليب حل النزاع؟

للاجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونوع الاتجاه والترتيب لكل مجال من مجالات مقياس الاتجاه كما هو موضح في الجدول (٥).

الجدول (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونوع الاتجاه والترتيب لكل مجال من مجالات المقياس الثلاثة

المجال (الأسلوب)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نوع الاتجاه	الترتيب
التعاون (Collaborating)	٤,٠٩	٠,٣٦٨	موجب (إيجابي)	١
التجنب (Avoiding)	٣,٦٠	٠,٣٩٣	موجب (إيجابي)	٣
التنافس (Competing)	٣,٩٤	٠,٣٩٣	موجب (إيجابي)	٢
مجمل المقياس	٣,٨٨	٠,٢٨٥	موجب (إيجابي)	

يتضح من الجدول (٤) أن أسلوب «التعاون» في حل النزاع حصل على الترتيب الأول من بين الأساليب الثلاثة، يليه أسلوب «المنافسة» وأخيرا أسلوب «التجنب». أي أن المعلمات لديهن اتجاهات إيجابية أكثر في استخدام أسلوب «التعاون» مع التلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم في حل النزاع والشجار الذي يحدث أحيانا بينهم، كما يلاحظ أن اتجاهات المعلمات نحو استخدام باقي الأساليب أيضاً إيجابية لكن قيمة المتوسط الحسابي لأسلوب «التعاون» أعلى من باقي الأساليب، أما بالنسبة للمقياس ككل فيلاحظ من الجدول أن اتجاهات المعلمات نحو الأساليب الثلاثة لحل النزاع موجب.

ويمكن تفسير نتائج هذا الجدول فى ضوء أن المعلمات يملن إلى استخدام أسلوب «التعاون» في التعامل مع المواقف التي يحدث فيها شجار ونزاع بين الطلبة لإيمانهن بأن هذا الأسلوب قد

يكون الأفضل في حلها، ولأن أسلوب التنافس لا يولد إلا مشكلات وتعنت أكثر من قبل التلاميذ، أما بالنسبة لأسلوب التجنب فليس محببا عند المعلمات، كونه يدل على ضعف المعلمة وقلة قدرتها على إدارة الصف وفض النزاع الذي يحدث بين التلاميذ ، ومن المعروف أن حضور المعلم وشخصيته داخل الحصة لها أثر طيب في تعلم الطلبة، فالمعلم ضعيف الشخصية وغير القادر على التعامل مع الطلبة لن يتمكن من إكساب طلبته المعارف والمهارات اللازمة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من الرواحي وأمبوسعيدي (٢٠١٢) ودراسة ابو الخير (٢٠١١)، حيث أشارت نتائج تلك الدراسات إلى أن المعلمين سواء أكانوا قبل الخدمة أم في أثنائها يميلون إلى استخدام النمط الديمقراطي (التعاوني) في حفظ النظام وإدارة الصف أكثر من النمط الدكتاتوري (المنافسة)، وتبعا لذلك وجد أن للمعلم دوراً أساسياً تقوم به في إكساب الطلبة المهارات الاجتماعية المرتبطة بحل النزاع (Longaretti & Eng-lish, 2005)، لذا عليه استثمار هذا الدور بما يحقق الفائدة للطلبة على المدى القصير والطويل، وتتحقق هذه الفائدة باستخدام الأساليب والطرق الفاعلة في إدارة وحل الصراعات والنزاعات التي تحدث بين الطلبة في بعض الأحيان، وأفضل تلك الأساليب أسلوب التعاون لأنه يساعد في خروج طرفي النزاع بأقل الخسائر.

النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني من البحث:

هل تختلف اتجاهات معلمات الحلقة الأولى (مجال العلوم والرياضيات) من التعليم الأساسي نحو استخدام اساليب حل النزاع باختلاف:

- الخبرة التدريسية (قصيرة/متوسطة/طويلة)
- موقع المدرسة (ريف/ مدينة)
- وجود أطفال لدى المعلمة (نعم/لا)

للإجابة عن هذا التساؤل، تم أولا إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ثم تم استخدام تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات لمعرفة دلالات الفروق في المتوسطات الحسابية في كل من الخبرة التدرسية، وموقع المدرسة التي يعمل بها المعلم، أما بالنسبة لمتغير وجود أطفال في المنزل فتم استخدام اختبار "ت" للعينتين المستقلتين بسبب الفروق الواضحة في عدد المعلمات اللاتي لديهن أبناء من أولئك اللاتي لا يوجد لديهن، لذا تم أخذ عينة عشوائية من المعلمات اللاتي لديهن أبناء مساوية في عددها لعدد المعلمات اللاتي لا يوجد لديهن (٤٤ معلمة)، ويوضح الجدول (٦) نتائج المتغيرين الأوليين (الخبرة التدريسية وموقع المدرسة).

الجدول (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس الاتجاه تبعا لمتغيري الخبرة التدريسية وموقع المدرسة

الأسلوب	الخبرة التدريسية						موقع المدرسة			
	قصيرة		متوسطة		طويلة		ريف		مدينة	
	م	ح			م	ح	م	ح	م	ح
التعاون	٤,٠٦	٠,٣٠٧	٤,٠٣	٠,٣٥٤	٤,٠٢	٠٣٩٣	٤,١١	٠,٣٧٥	٤,٠٦	٠,٣٦٦
التجنب	٣,٦٣	٠,٤٣٦	٣,٦٤	٠,٣٧٥	٣,٥٠	٠,٤٣٦	٣,٦٣	٠,٣٥٤	٢,٤٣	٠,٥٩٥
المنافسة	٣,٩٢	٠,٣٠٨	٣,٩٧	٠,٣٨٦	٣,٨٩	٠,٤٠٥	٣,٩٢	٠,٣٤٦	٣,٩٤	٠,٣٩٦
مجمل المقياس	٣,٨٥	٠,٢٨٩	٣,٩٢	٠,٢٨٥	٣,٨١	٠,٢٩٩	٣,٨٩	٠,٢٥٣	٣,٨٦	٠,٣٠٠

يتضح من الجدول (٦) أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للمحاور الثلاث للأداة لمتغيري الخبرة التدريسية وموقع المدرسة (ريف في مقابل مدينة أو حضر)، ولمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية، تم القيام بأول خطوة في تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات، وهي حساب قيم ويلكس لمبدا (الجدول ٧).

الجدول (٧)
الدلالة الاحصائية لقيم ويلكس لمبدا لمتغيري الخبرة التدريسية وموقع المدرسة

مصدر التباين	قيمة ويلكس لمبدا	قيمة «ف» المحسوبة	درجات حرية الفرضية	درجات حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
الخبرة التدريسية	٠,٩٦١	١,٨٩٩	٤	٣٧٨	٠,١١٠
موقع المدرسة	٠,٩٨٣	٠,٧٩٠	٤	٣٧٨	٠,٥٣٢

يتضح من الجدول (٧) أن قيم «ف» المحسوبة على قيم ويلكس لمبدا تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متغير الخبرة التدريسية وموقع المدرسة، أي أن هذين المتغيرين ليس لهما دلالة إحصائية وتأثير على مجالات مقياس الاتجاه نحو استخدام أساليب حل النزاع، ويمكن القول هنا إلى المعلمات بغض النظر عن سنوات الخبرة التدرسية أو موقع المدرسة التي تعملن فيها، لديهن اتجاهات واحدة في استخدام حل النزاع والتعامل مع الصراعات والشجار الذي يحدث بين الطلبة في بعض الأحيان، وبالرغم من تأثير الخبرة التدريسية في بعض المتغيرات التعليمية، إلا أنه يلاحظ في موضوع حل النزاع ليس له تأثير ، ويتوافق ذلك مع دراسة أبو الخير (٢٠١١) والتي أشارت إلى عدم تأثير سنوات الخبرة على أسلوب المعلم في حل النزاع أو إدارته الصفية، ويمكن أن يعود ذلك إلى طبيعة أطفال اليوم الذين يتصفون بخصائص

معينة يجب أن يكون التعامل معهم بأسلوب معين لا يختلف عليه معلم ذو الخبرة القصيرة عن المعلم ذو الخبرة الطويلة، وهذا التغيير في طبيعة أطفال اليوم بسبب الثورة المعلوماتية والتكنولوجية التي تميز هذا العصر، والشيء نفسه ينطبق على مكان عمل المعلمة هل المدرسة تقع في الريف أم تقع في المدينة، إن واقع المجتمع العماني اليوم يلاحظ عليه عدم وجود فروق جوهرية بين الحياة في الريف والحياة في المدينة، فما هو متوفر في المدينة من كهرباء ومياه وإتصالات حديثة من الهواتف الثابتة والهواتف النقالة، والتلفاز وشبكة الانترنت، وغيرها موجودة كذلك في الريف، كما أن طلبة الريف يستطيعون اليوم الذهاب إلى أماكن الترفيه الموجودة في المدن وذلك لسهولة التنقل والحركة بين الريف والمدينة، مما يتيح لهم التعرض لنفس المتغيرات التي يتعرض لها الطالب الذي يعيش في المدينة، كما يمكن تفسير النتيجة إلى أن المحافظات التعليمية التي تم تطبيق أدوات البحث فيها محافظات لا يختلف فيها الريف عن المدينة بشكل واضح، بل أن بعض الطلبة الساكنين في مدن هذه المحافظات يرجع أصلهم إلى ريفها، وانتقلوا للمدن بسبب ظروف عمل أحد الوالدين أو كلاهما، إن هذه الأسباب وغيرها تجعل اتجاهات المعلمات نحو استخدام أساليب حل النزاع لا تختلف باختلاف مكان المدرسة التي تعمل فيها لأن طبيعة الطلبة في كلا المكانين متقاربة جدا. أما بالنسبة لمتغير وجود أطفال لدى المعلمة من عدمه، فتم استخدام اختبار «ت» للعينتين المستقلتين» كما تم ذكره سابقا، ويوضح الجدول (٨) نتائج التحليل الإحصائي لهذا الجزء.

الجدول (٨)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات المعلمات لاستخدام أساليب حل النزاع تبعا لمتغير وجود أطفال لدى المعلمة

الأسلوب	وجود أبناء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التعاون	نعم	٤,٠٦	٠,٣٣٣	٠,٢٥٢	٨٢	٠,٨٠٢
	لا	٤,٠٣	٠,٣٦٩			
التجنب	نعم	٣,٦٨	٠,٣٥٠	٠,٧٨٥	٨٢	٠,٤٣٥
	لا	٣,٦١	٠,٣٧٥			
المنافسة	نعم	٣,٩٦	٠,٣٥٠	٠,٣٤١	٨٢	٠,٧٣٤
	لا	٣,٩٣	٠,٣٧٥			
المقياس ككل	نعم	٣,٨٩	٠,٢٨٣	٠,٤٤٢	٨٢	٠,٥٥٩
	لا	٣,٨٦	٠,٢٩٦			

يلاحظ من الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية بين المعلمات اللاتي يوجد لديهن أطفال واللاتي لا يوجد لديهن ذلك متقاربة جدًا في المجالات الثلاثة لمقياس الاتجاه والمقياس بوصفه كلاً واحداً، وأن هذه الفروق البسيطة غير دالة إحصائيا عند استخدام اختبار "ت" للعينتين المستقلتين، ويمكن تفسير ذلك بأنَّ المعلمات اللاتي لا يوجد لديهن أطفال مع عدم تعاملهن مع أطفال من أصلابهن إلا أنهن يتعاملن مع إخوان وأخوات لهن في منزل الأسرة، كما يلاحظن كيفية تعامل آبائهن مع إخوانهن وأخواتهن وبالتالي اكتسبن خبرة في كيفية تعاملهن مع حل النزاع داخل المدرسة، أضف إلى ذلك أن معظم المعلمات (٧٤٪) في عينة الدراسة لا تزيد خبرتهن التدريسية عن ١٠ سنوات، فهن لا زلن حديثات التخرج، وبالتالي لاحظن وعاصرن التغيرات التي حدثت لأطفال اليوم في السنوات العشر الأخيرة وضرورة وجود أسلوب مختلف في التعامل معهم، كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى تشديد وتنبيه وزارة التربية والتعليم إلى المعلمين في جميع المراحل الدراسية على ضرورة التخلي عن أسلوب المنافسة في التعامل مع الطلبة واتباع أسلوب الحوار والتعاون معهم من أجلِّ حل النزاعات والصراعات التي تقع بين الطلبة.

إن الطريقة المتبعة لحل النزاعات داخل المدرسة تؤثر في جودة العملية التعليمية، حيث إن الطلبة بطبيعتهم في هذه المرحلة العمرية لديهم استعداد لخلق النزاعات ومناقشتها والدخول في تفاصيلها (Johnson & Johnson, 1996) لهذا يجب أن تكون إدارة المدرسة واعية بطريقة حل النزاعات القائمة بين أفرادها بطريقة بنّاءة تبتعد عن العنف الجسدي والمعنوي وذلك من أجل تجويد العملية التعليمية.

النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث من البحث: ما أكثر أساليب حل النزاع شيوعاً في ممارسات معلمات الحلقة الأولى (مجال العلوم والرياضيات) من التعليم الأساسي؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم أولا حُسِبَ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المعلمات على مفردات اختبار المواقف، الذي وجد أن المتوسط الحسابي العام له (٢,٠٦) والانحراف المعياري (٠,٢٣٧)، ويقع المتوسط في المدى (١,٦١-٢,٢٢) وهو المدى الذي يقع ضمنه أسلوب التنافس. كما حُسِبَت التكرارات والنسب المئوية لكل بديل من البدائل الثلاثة المعطاة لعينة الدراسة في المواقف التدريسية والمدرسية، ويوضح الجدول (٩) نتائج ذلك.

الجدول (٩)
التكرارات والنسب المئوية لكل بديل من البدائل الثلاثة لأسئلة ممارسات سياسات حل النزاع

رقم السؤال	التكرار ونسبة تكرار كل البديل (٪)				الأسلوب المنتمي اليه أكثر البدائل اختيارا
	أ	ب	ج	لم يختاروا أي بديل	
١	١٦٤ (٧٨,٨٪)	٣١ (١٤,٩٪)	٥ (٦,٢٪)	٨	التعاون
٢	١٢٨ (٦١,٥٪)	٣٣ (١٥,٩٪)	٣٦ (١٧,٣٪)	١١ (٥,٣٪)	التعاون
٣	٥٣ (٤٢,٣٪)	١١٤ (٥٤,٨٪)	٣٠ (١٤,٤٪)	١١ (٥,٣٪)	التنافس
٤	٨٨ (٧٨,٨٪)	٩٢ (٤٤,٢٪)	١٧ (٨,٢٪)	١١ (٥,٣٪)	التنافس
٥	١١٥ (٥٥,٣٪)	٥٧ (٢٧,٤٪)	٢١ (١٠,١٪)	١٥ (٧,٢٪)	التنافس
٦	٧٥ (٣٦,١٪)	٩٧ (٤٦,٦٪)	١٩ (٩,١٪)	١٧ (٨,٢٪)	التنافس
٧	١١٨ (٥٦,٧٪)	١١ (٥,٣٪)	٦٩ (٣٣,٢٪)	١٠ (٤,٨٪)	التعاون
٨	١٠٤ (٧٨,٨٪)	١٥ (٧,٢٪)	٧٤ (٣٥,٦٪)	١٥ (٧,٢٪)	التعاون
٩	٧٩ (٣٨,٠٪)	٥٣ (٢٥,٥٪)	٦٥ (٣١,٣٪)	١١ (٥,٣٪)	التنافس
١٠	٣٩ (١٨,٨٪)	١٢١ (٥٨,٢٪)	٣٣ (١٥,٩٪)	١٥ (٧,٢٪)	التنافس

يتضح من الجدول (٩) أن أسلوبي «التعاون» و «التنافس» هما أكثر الأساليب استخدامًا لدى معلمات الحلقة الأولى (مجال العلوم والرياضيات)، حيث بلغت نسبة المواقف التي كان بديل «التنافس» فيها أكثر اختيارًا من قبل التلاميذ (٦٠٪) يليه أسلوب «التعاون» بنسبة (٤٠٪) ولم يكن لأسلوب «التجنب» نصيبٌ في ذلك. إن هذه النتيجة تؤكد ما تُوُصِّلَ إليه في مقياس الاتجاه نحو أساليب حل النزاع من حصول أسلوبي «التعاون» والتنافس على أعلى المتوسطات الحسابية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بما قيل سابقاً في السؤال الأول، أى تفضيل المعلمات في اعتماد التعاون والتحاور مع الطلبة في حل أي نزاع أو شجار يقع بينهم. كما أن أسلوب التنافس في بعض الأحيان قد يكون مجديًا في حل النزاع حتى لا يتكرر مرة أخرى. أما أسلوب التجنب فهو غير محبب، لأنه لا يؤدي إلى حل النزاع ولا إلى تدريب الطلبة على كيفية حل التعارضات والمشكلات التي تقع بينهم. أضف إلى ذلك، أنه من الممكن أن يقلل من هيبة وشخصية المعلم أمام الطلبة كونه يوحي إليهم بعدم مقدرته على حل النزاعات وضبط ما يحدث بينهم من مشكلات ونزاعات.

يجب أن يعمل المعلم على تحبيب الدراسة والحضور إلى المدرسة للطلبة، وكما هو معلوم فإن طالب الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لازال طالبًا صغيرًا (لا يتجاوز عمره ١٠ سنوات عند وصوله الصف الرابع الأساسي)، ويحتاج من يحببه في المدرسة، وإذا لم يقم المعلم بحل

النزاعات والمشكلات التي تحدث بينه وبين زملائه بطريقة ملائمة ومريحة، فمن المحتمل أن ينفر من المدرسة ولا يحب الحضور إليها، كما قد تتكون لديه ردة فعل غير جيدة عن التعليم وأهميته في الحياة. لكن وُجِدَ أن استراتيجية التعاون تتضمن وجود ما يسمى بالمشاركة الوجدانية التي تعتمد على قدرة الشخص بأن يضع نفسه مكان الآخرين ولهذا يكون الاعتماد والحب أسس هذه الاستراتيجية (رشوان، ٢٠٠٥) وهذا ما يفضل وجوده لدى معلم الحلقة الأولى من التعليم.

توصيات البحث ومقترحاته:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، فإنه يوصى بما يلي:

- ضرورة تدريب المعلمات أكثر على أساليب حل النزاع المختلفة وربطها بنوعية أو مستوى المرحلة التعليمية اللاتي يدرسن فيها.
- مراعاة إدخال موضوع حل النزاع في برامج إعداد المعلم وفي برامج التدريب في أثناء الخدمة، حتى يكتسب المعلمون مهارات وأساليب حل النزاع بين الطلبة.
- إجراء مزيد من الدراسات والبحوث في موضوع حل النزاع على المعلمين والطلبة ولكن في مراحل متقدمة كمرحلة التعليم الأساسي (صفوف ٨-١٠) أو ما بعد الأساسي (صفوف ١١-١٢).
- إجراء بعض الدراسات المقارنة في موضوع حل النزاع يتم فيها مقارنة الأساليب المستخدمة من قبل المعلمين الذكور مقارنة بالمعلمات.

المراجع:

أبو الخير، أحمد غنيم (٢٠١١). إتجاه المعلمين نحو أنماط الضبط الصفي في مدارس المرحلة الأساسية بمنطقة غزة التعليمية. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية الفلسطينية، ١٦، ٧٠-٩٦.

أحمد، عباس بله محمد (٢٠١٢). مدى توافر مهارات إدارة الصف لدى معلم مرحلة الأساس بمحلية أم درمان. مجلة الطفولة والتربية، ١١، ٢٢٩-٢٨٩.

جابر، عبدالحميد، وكاظم، أحمد (١٩٩٦). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة: دار النهضة العربية.

الخليلي، خليل، وعبداللطيف، حيدر، ويونس، محمد جمال (١٩٩٦). تدريس العلوم في مراحل التعليم العام. دبي: دار القلم.

رشوان، حسين عبدالحميد (٢٠٠٥). علم الاجتماع النفسي. الاسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

الرواحي، ناصر، أمبوسعيدي، عبدالله (٢٠١٣). العلاقة بين بعض السمات الشخصية وأنماط الإدارة الصفية لدى الطلبة المعلمين تخصصي التربية الرياضية والعلوم بجامعة السلطان قابوس. بحث مقبول للنشر في مجلة اتحاد الجامعات العربية لبحوث التعليم العالي، مجلة اتحاد الجامعات العربية، مقبول للنشر.

زيتون، عايش (٢٠٠٤). أساليب تدريس العلوم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

العريمي، مريم (٢٠٠٦). مستوى معرفة طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس ببعض القضايا العلمية الجدلية المعاصرة واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

عودة، أحمد وملكاوي، فتحي (١٩٩٢). أساسيات البحث التربوي في التربية وعلم النفس. عمان: مكتبة الكتاني.

Batton, J. (2002). Institutionalizing conflict resolution education: the Ohio model. *Conflict Resolution Quarterly, 19*(4), 479-494.

Cotton,K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis 1995 Update*. Retrieved November,15,2013 from : http://educationnorthwest.org

Fagan, A. A., & Mihalic, S. (2003). Strategies for Enhancing the Adoption of School-Based Prevention Programs: Lessons Learned from the Blueprints for Violence Prevention Replications of the Life Skills Training Program. *Journal of Community Psychology, 31,* 235–253.

Girard, K. (1995). *Preparing teachers for conflict resolution in the schools*. (ERIC Digest ED387456).

Jenkins, S., Ritblatt, S., & MC Donald, J. S. (2008). Conflict Resolution among Early Childhood Educators. *Conflict Resolution Quarterly, 25*(4), 429-450.

Johnson, D. & Johnson, R. (1996a). *Reducing School Violence Through Conflict Resolution Training*. NASSP Bulletin, 11-18.

Johnson, D. & Johnson, R. (1996b). Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: *A Review of the Research*. *Review of Educational Research, 66*(4), 459-506.

Lieber, C., & Rogers, J. (1994). Challenging Beliefs and Bureaucracies in an Urban School system. *Education and Urban Society, 27*(1), 45-70.

Lindsay, P. (1998). Conflict Resolution and peer Mediation in public Schools: What works?. *Conflict Resolution Quarterly, 16*(1), 85-99.

Longaretti, L. & English, R. (2005). *Helping you Pupil to Communicate Effectively and Manage Conflict*. London: a David Fulton Book.

Martin, A. J., Linfoot, K., and Stephenson, J.(1999). How teachers respond to concerns about misbehavior in their classroom. *Psychology in the Schools, 36*(4), 347–358, July 1999

Ministry of Education (2003). *Basic education in the Sultanate of Oman: a Guide to the First Cycle Grades 1-4*. *Muscat,* Sultanate of Oman.

Sandy, S. V. (2001). Conflict resolution education in the schools: "getting there". *Conflict Resolution Quarterly, 19*(2), 237-250.

Thomas, K. W. (1974). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*. New York: Xicom Tuxedo.

Yssel, N., Beilke, J. R., Church, K. L., & Zimmerman, J. S. (2001). CoRE: A conceptual model for incorporating conflict resolution into teacher education. *The Teacher Educator, 36*(4), 295-305.