استراتيجيات المشرفين الأكاديميين في التعامل مع المشكلات السلوكية لدارسي جامعة القدس المفتوحة

د.يوسف ذياب عواد
جامعة القدس المفتوحة

مقدمة:

تعتبر العملية التربوية عملية إنسانية تتسم بنشاط إنساني وتتميز بغايات إنسانية، بمعنى أن تعامل قيادة النظام التربوي مع مختلف الأبعاد التربوية يتم من خلال الإنسان، ولهذا يفترض أن يطور التربويون تفهماً واعياً لقيادة هذا الإنسان وكيفية التعامل معه، بحيث يبذل وعن قناعة منه أقصى ما يستطيع من جهد أثناء ممارسته لدوره المعين(الطويل،1988).

تواجه العملية التعليمية في شتى مراتبها ومراحلها بعض المشكلات التي تعيق أداء رسالتها وتحقيق أهدافها على الوجه الأمثل،ولعل من أبرز هذه المشكلات السلوك غير المناسب عند بعض الدارسين، وما لذلك من آثار سيئة على أنفسهم وعلى مجتمعهم من حيث إهدار الطاقة المادية والمعنوية وما تسببه أيضاً من خيبة الأمل والقلق للعاملين في السلك الأكاديمي.

ويلجأ الدارسون –عادة– إلى السلوك المشكل بغية تحقيق أهداف شخصية، لعل أهمها ما يتعلق بتحقيق مكانة اجتماعية لهم بين أقرانهم؛ بحيث يحسب لهم الآخرون حساباً؛ مما يعزز من هويتهم الاجتماعية ويعطيهم الفرصة بفرض السيطرة واكتساب القوة والنفوذ، وبالتالي تحدي السلطة القائمة والانغماس المتناهي في حب المغامرات(الفقهاء،2001).

إن دارسي الجامعة وبحكم المرحلة العمرية التي يتجاوزونها، وحاجاتهم الشديدة إلى اكتشاف ذواتهم وتحقيق قدر مناسب من الاستقلالية، واثبات الذات أمام الآخرين،يواجهون أعباء كثيرة تتعلق بالنواحي الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والنفسية جنباً إلى جنب مع واجباتهم الدراسية(أبو عيطة؛الطحان،2002)،إذ تؤثر الأوضاع التي يمر بها الدارس على سلوكه الذي قد يأخذ عدة أشكال، لعل منها ما يأخذ شكل الازدراء من الآخرين أو السخرية منهم،أو التعالي عليهم، أوالمشاركة في المشاجرات وإيذاء النفس والآخرين جسدياً أو معنوياً كالشتم واستعمال الكلمات البذيئة، أو التحرش الجنسي والاعتداء على الممتلكات، أو إزعاج الآخرين مما يحد من إنتاجية الدارس ومستوى تعلمه و يؤثر كذلك بالسلب على البيئة التعليمية بمختلف أبعادها.

إن البيئة التعليمية المناسبة لا يمكن توفيرها إذا لم يحترم الدارسون مشرفيهم وكذلك لا يحترم المشرفون الأكاديميون دارسيهم، كما ينبغي أن يعرف الدارسون أن المركز الدراسي ليس مكاناً لتلقي العلم فحسب، بل فيه ما يشبع احتياجاتهم واهتماماتهم في إطار قيمي مقبول(قطامي،1989).

ويعد المشرف الأكاديمي أحد العناصر الهامة المسؤولة جنباً إلى جنب مع الجهات والأطراف التربوية الأخرى في بناء شخصية الدارس المتكاملة ومواطنته السوية(صادق،1995).

تواجه الجامعات في مختلف دول العالم تحديات وتغيرات كثيرة لعل أهمها زيادة أعداد الطلبة المسجلين فيها، وما يتطلبه الحال أيضاً من زيادة لأعضاء هيئة التدريس. وهنا يتأتى على المشرف الأكاديمي بحكم عمله أن يتعامل مع دارسيه يومياً، كما عليه أن يتغلب على الصراع الذي ينشأ بين مطالب الدارس ومطالبه كمشرف، وبين ما يتطلبه الجو الجامعي من ضبط ونظام، وبهذا تصبح قضية الضبط مسألة مهمة في الحياة اليومية، بل غالباً ما تصبح عملية الضبط مسألة جوهرية في تقييم المشرف الأكاديمي نفسه(المسند،1994)

وتشير الانطباعات العامة بحكم الأوضاع التي يمر بها المجتمع الفلسطيني، وما يعانيه من اضطراب وتوتر في مختلف جوانب الحياة بما فيها الأوضاع التربوية، إلى ظهور أنماط سلوكية غريبة عن مجتمعنا؛ لدرجة أصبحت تهدد فيه مكانة المشرف الأكاديمي وهيبته.

وبالرغم من أهمية الضبط في الحياة اليومية الجامعية إلا أن المشرف الأكاديمي لا يتلقى تدريباً كافياً في هذا المجال في أثناء إعداده ، مما يجعله يعتمد– معظم الأحيان– في ممارسة الضبط على بعض القوانين والقدرات الشخصية ، وبخاصة لأولئك الذين تبتعد تخصصاتهم عن الحقل التربوي.

وتأتي هذه الدراسة لتتناول استراتيجيات المشرفين الأكاديميين في التعامل مع المشكلات السلوكية لدارسي جامعة القدس المفتوحة التي تتبنى نظام التعليم المفتوح والتعلم عن بعد، على اعتبار أن هؤلاء الدارسين لا يعيشون الجو الجامعي المقيم الذي يتيح المجال لتجانس الأوضاع المحيطة بهم، فيما تسبب الاختلافات المتعلقة بالدارسين من حيث العمر والوضع الاجتماعي والثقافي والمهني والمعدل الأكاديمي، إحداث مشكلات أكثر تعقيداً من حيث القدرة على التعامل معهم وحسن التصرف إزاء بعض المشكلات التي يبدونها.

مشكلة الدراسة:

من المسلم به أن هناك علاقة وثيقة بين المشكلات التي يواجهها الإنسان في مكان معين وبين تركه له، أو على الأقل التفكير في تركه والذهاب إلى مكان آخر تنعدم فيه المشكلات أو تقل(مرسي،1984).

تواجه جامعاتنا الفلسطينية إلى جانب التحديات التي تواجه جامعات العالم واقعا سياسيا واجتماعيا وثقافيا وامنيا مضطربا، يلقي بظلاله على مسيرة التعليم ويحدق أخطاراً جسيمة بها، ولعل من أبرز هذه الأخطار جدية هو السلوك غير المناسب للدارسين، مما يضع المشرف الأكاديمي تحت مصادر ضغط نفسي ومهني مؤذية لصحته النفسية والعقلية، بل لتطوره المهني وتحمسه لمهنته.

ويرى الباحث بحكم عمله مديراً لمنطقة نابلس التعليمية في جامعة القدس المفتوحة واستاذا للصحة النفسية فيها، أن هناك جملة من الأسباب التي تؤثر في استخدام المشرف الأكاديمي

لاستراتيجيات مناسبة في تعامله مع الدارسين الذين يظهرون اختلافاً وتبايناً كبيرين في صفاتهم وخصائصهم التي أتاحها لهم النظام التعليمي المرن بحسب الفلسفة التي ينبثق منها وتتعلق: بتخطي الحواجز الاجتماعية، والاقتصادية وإتاحة المجال للتعلم لكل راغب فيه كشكل من أشكال العدالة، وهي إزاء ذلك تقبل من فاتهم قطر التعليم في السنوات السابقة، أو من لم تسعفهم معدلاتهم للالتحاق بجامعات أخرى، عدا عن تجسير الشهادات العلمية من خلال احتساب بعض مقرراتها بحسب شروط خاصة بذلك، إضافة إلى عدم إلزامية الحضور، وهذا بطبيعة الحال ساهم في تشكيل بيئة أكاديمية تختلف عما هو مألوف في الجامعات المقيمة و زاد من تعقيد آلية التعامل مع الدارسين.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة بحسب الآتي:

ما الاستراتيجيات التي يستخدمها المشرفون الأكاديميون في تعاملهم مع المشكلات السلوكية لدارسي جامعة القدس المفتوحة؟ وهل يتأثر استخدام تلك الاستراتيجيات ببعض المتغيرات المتعلقة بهم؟

<u>أهمية الدراسة:</u>

تنبثق أهمية الدراسة كونها تتعلق بالتعليم المفتوح والتعلم عن بعد وهما نمطان حديثان من أنماط التعلم، مما يستوجب تقييم بعض الجوانب بغية الإسهام في التغلب على بعض المشكلات، كما أنها إلى جانب ذلك تعتبر:

- المشرف الأكاديمي حجر الزاوية في العملية التعليمية التعلمية، وأن نجاحه في مهنته يتوقف إلى حد كبير على مدى معرفته بمشاكل دراسية وقدرته على التعامل معهم بفعالية كبيرة.
- إن إثارة الاهتمام بمشكلات الدارسين السلوكية لدى المشرفين الأكاديميين يحفزهم على تبيان حجم الظاهرة ومدى انتشارها من جهة، وكذلك إطلاعهم على الاستراتيجيات المناسبة التي يمكن استخدامها بنجاعة بغية الإقلال من تلك المشكلات وإضعاف نتائجها.
- إن البحث عن الأسباب ليس كافياً للتغلب على نقاط الضعف التي يواجهها النظام التعليمي، بل لا بد من التدخل بحسب الموقف والتوجه نحو الإجراء الفعلي لكبح جماح السلوكات غير المناسبة أوتعديلها.

<u>حدود الدراسة:</u>

تتحدد هذه الدراسة بما يلي:

1. أداة الدراسة: تتحدد الدراسة بالخصائص السيكومترية لأداة الدراسة التي أعدها الباحث والمتمثلة في صدقها وثباتها واعتبرت مناسبة لأغراض الدراسة.
2. عينة الدارسة: تتكون من المشرفين الأكاديميين المتفرغين والمشرفات الأكاديميات المتفرغات في مناطق ومراكز جامعة القدس المفتوحة المنتشرة في كل من الضفة الغربية وقطاع غزة، وافترضت الدراسة أن العينة التي تم اختيارها ممثلة للمجتمع الأصلي.
3. زمن إجراء الدراسة:أجريت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2005/2004

فرضيات الدراسة :

تم تحديد فرضيات الدراسة على النحو التالي :

1. توجد اختلافات بين المشرفين الأكاديميين في استخدامهم لاستراتيجيات التعامل مع المشكلات السلوكية لدارسي جامعة القدس المفتوحة.
2. توجد اختلافات بين المشرفين الأكاديميين في استخدامهم لاستراتيجيات التعامل مع المشكلات السلوكية لدارسي جامعة القدس المفتوحة بحسب كون تلك المشكلات أكاديمية أو انضباطية.
3. توجد اختلافات بين المشرفين الأكاديميين في استخدامهم لاستراتيجيات التعامل مع المشكلات السلوكية لدارسي جامعة القدس المفتوحة تعزى إلى متغير الجنس.
4. توجد اختلافات بين المشرفين الأكاديميين في استخدامهم لاستراتيجيات التعامل مع المشكلات السلوكية لدارسي جامعة القدس المفتوحة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.
5. توجد اختلافات بين المشرفين الأكاديميين في استخدامهم لاستراتيجيات التعامل مع المشكلات السلوكية لدارسي جامعة القدس المفتوحة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

تعريف المصطلحات :

- الاستراتيجية : مجموعة من القواعد ومبادئ العمل التي يتبناها المشرف الأكاديمي في ادائه لمهامه التي يشكل فيها طريقة مميزة له، أو نظاماً خاصاً به يتوسله في سلوكه داخل القاعة وخارجها (برنامج التعليم المفتوح، 1992).
- المشكلات السلوكية: يستخدم هذا المصطلح للدلالة على قطاع واسع من الاضطرابات السلوكية التي يظهرها الدارسون وتضم الانضباطية منها والأكاديمية.
- المشرف الأكاديمي: هو الاختصاصي في الميدان الذي يشرف على سير دراسة الدارس ومساعدته حل المشكلات الدراسية التي تعترضه، و مراقبة النشاطات الأكاديمية للدارس وتصحيح التعيينات في الإشراف على البحوث والتقارير التي يقدمها في أي من المقررات، إضافة إلى تنفيذ معلومات الجامعة بخصوص عقد الامتحانات وتصحيح أوراقها ورصد نتائجها ، وهو كذلك حلقة الوصل بين الدارس والجامعة ، وله دور أساسي في حل مشكلات الدارسين وتشجيعهم على الاستمرار في الدراسة (دليل جامعة القدس المفتوحة، 2004).
- جامعة القدس المفتوحة : مؤسسة وطنية للتعليم العالي مركزها مدينة القدس وتتمتع بشخصية اعتبارية ذات استقلال علمي ومالي وإداري ، وتعمل على تقديم خدماتها التعليمية باستخدام نظام التعليم المفتوح والتعلم عن بعد (جامعة القدس المفتوحة ، 1997).

- التعليم المفتوح : ذلك التعليم الذي يقوم على توفير فرص التعليم الذاتي لكل راغب فيه ، بحيث يتحمل الدارس مسؤولية تعليم نفسه بنفسه مستعيناً بوسائط التعليم عن بعد ، دونما اشتراط عقد لقاءات مستمرة بين المشرف والدارس.
- الدارس:هو الطالب المسجل لساعتين معتمدتين على الأقل في احد التخصصات لفصل دراسي وما يزال ملتحقا به.

دراسات سابقة:

حظيت المشكلات السلوكية للدارسين باهتمام الباحثين في العصر الحديث, إذ تناولها بعضهم من زاوية الدارسسين أنفسهم، فيما تناولها بعضهم الآخر من زاوية اعضاء هيئة التدريس ، كما تناولها بعضهم من زاوية الحصر لها وتحديد أعراضها وأسبابها، فيما تناولها بعضهم الآخر من زاوية التدخل والعلاج أو التعديل السلوكي ، ولعل من أحدث هذه الدراسات هي دراسة **أحمد (2003)** التي هدفت التعرف في بعض جوانبها إلى مدى تأثير بعض المتغيرات المتعلقة بمعلمي المرحلة الثانوية على استخدام المعلمين لاستراتيجيات التعامل مع الطلبة، بالإضافة إلى ترتيب هذه الاستراتيجيات وفقا لأهميتها .تكونت عينة الدراسة من (508) معلماً ومعلمة حيث قاموا بتعبئة أداة الدراسة التي بحثت في سمات المتأخرين دراسيا واستراتيجيات المعلمين في التعامل معهم.

أظهرت النتائج أن المعلمين يفضلون الاستراتيجية البنائية أولاً تليها الاستراتيجية العلاجية وأخيراً الاستراتيجية الوقائية في التعامل مع المشكلات الاكاديمية، فيما تبين أنهم يحبذون في تعاملهم مع التلاميذ من ناحية نفسية واجتماعية الترتيب التالي:استراتيجية التركيز على الفرد، ثم استراتيجية التدعيم، والاستراتيجية الوقائية ، فاستراتيجية السلوك الضاغط أو المسيطر، ثم استراتيجية التلميحات غير اللفظية، فالنظام التأكيدي، وديناميةالجماعة، ثم العقاب وأخيراً، استراتيجية التجاهل والإهمال.كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى إلى متغيري الجنس وسنوات الخبرة ، فيما تبين وجود فرق يعزى للمؤهل العلمي لصالح البكالوريوس في جميع الحالات،وذلك في تعامل المعلمين مع المشكلات الاكاديمية للمتأخرين دراسيا.فيما تبين وجود فرق يعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمات،وكذلك وجد فرق يعزى للمؤهل العلمي ولصالح البكالوريوس، واخيرا وجد فرق يعزى لصالح متغير سنوات الخبرة لصالح الفئة (2–7) سنوات في معظم الحالات،وذلك في تعامل المعلمين مع المشكلات النفسية والاجتماعية للمتأخرين دراسيا.

وتناولت دراسة **أبو عيطة و الطحان (2002)** تقييم الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعة الهاشمية بغية التخطيط لإيجاد خدمات إرشادية في الجامعة في المجالات المهنية والاجتماعية والنفسية والأكاديمية والأخلاقية، حيث تم بناء استبانة تشمل الحاجات الإرشادية المتوقعة وطبقت على عينة عشوائية مكونة من (1233) طالبا وطالبة.

أظهرت النتائج أن ترتيب الحاجات الإرشادية في المجالات المختلفة حسب أهميتها من وجهة نظر الطلبة كالتالي: الحاجات المهنية ، والأكاديمية ، فالنفسية ، فالاجتماعية ، وأخيراً الأخلاقية. كما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً بين الجنسين من حيث الحاجات الإرشادية ؛ إذ يعاني الذكور بدرجة أكبر من الإناث باستثناء المجال النفسي الذي بدت فيه معاناة الإناث أكبر من معاناة الذكور، كما تبين أن هناك فروقاً بين طلبة الكليات من حيث حدة الحاجات الإرشادية ، وكذلك ظهرت مثل هذه الفروق بين طلبة المستويات الدراسية الأربعة ، فكان طلبة المستوى الأول أكثر معاناة من طلبة المستويات الأخرى.

وحاولت دراسة **الفقهاء (2001)** الوقوف على العوامل المؤثرة في درجة الميل إلى العنف والسلوك العدواني لدى طلبة جامعة فيلادلفيا، تمهيداً لإيجاد السبل الكفيلة بضبطها .

استخدمت الدراسة المنهج المسحي الارتباطي،على عينة الدراسة المكونة من (602) طالباً وطالبة بما يمثل(22.8%) من المجتمع الأصلي.أظهرت نتائج الدراسة أن طلبة جامعة فيلادلفيا يتوزعون حسب درجة الميل إلى العنف والسلوك العدواني على النحو التالي: عديمو الميل إلى العنف والسلوك العدواني (47.5%)، وقليلو الميل إلى العنف والسلوك العدواني (44.3%)، ومتوسطو الميل إلى العنف و السلوك العدواني (8%)، وكثيرو الميل إلى العنف والسلوك العدواني (8%) . كما أظهرت النتائج أن هناك ارتباطاً ذا دلالة إحصائية بين درجة الميل إلى العنف والسلوك العدواني عند طلبة الجامعة والمتغيرات المستقلة التالية: الكلية، والجنس، والمعدل التراكمي، وعدد أفراد الأسرة. أما متغير الكلية ودخل الأسرة فليس لأي منهما أثر في ذلك.

وسعت دراسة **كيرني(Kearney,2001)** إلى الاسترشاد بخبرات المدرسين المتمرسين في ضبط سوء سلوكيات التلاميذ والاستراتيجيات التي يستخدمونها معهم .وتكونت عينة الدراسة من **(541)** معلماً من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية ممن لديهم خبرات عملية لسنتين فأكثر ، وغطت الموضوعات والمجموعات جميع وسائل المسح و توثيق المعلومات إضافة إلى استخدام المعلم لتقنيات تعديل السلوك . استنتج أن هناك أربعة عوامل تعكس السلوك المشكل وهي: مشاكل ضبط النظام العام ،والسمات الانفعالية السلبية المؤثرة على سوء السلوك ،وتدني درجة التحمل ، وكثافة وزيادة سوء السلوك المشكل .كما أشارت النتائج بأن المعلمين القدامى قد أظهروا مرونة أكبر واختلافاً واضحاً في استخدام تقنيات تعديل السلوك من المدرسين الجدد.

وحاولت دراسة **آل مشرف (2000)** الكشف عن مشكلات طلاب جامعة صنعاء في الجمهورية اليمنية؛ حيث استخدمت قائمة مشكلات الطالب الجامعي وحاجاته الإرشادية . وتم تطبيق القائمة على عينة مكونة من (257) طالباً وطالبة في السنة الأولى والسنة الرابعة.أوضحت النتائج أن طلاب جامعة صنعاء يشاركون غيرهم من طلبة الجامعات في الكثير من المشكلات ،إذ جاءت مشكلات المجال الإرشادي في المقدمة، يليها مشكلات المجال الدراسي، والقيمي، والنفسي المعرفي، والانفعالي،

والمجتمع، والاجتماعي الأسري وكذلك الصحي.كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق إحصائية دالة عند مستوى(α=0.01) في متوسط القائمة الكلية في المجال الإرشادي والدراسي تبعاً لمتغير التخصص فقط؛ حيث اتضح أن طلاب التخصصات العلمية يعانون من مشكلات أكثر من طلاب التخصصات النظرية،كما وجدت فروق دالة إحصائيا (α=0.01) بين الذكور والإناث في مشكلات المجال القيمي والإرشادي، إذ يعاني الذكور من مشكلات أكثر من الإناث.وأوضحت النتائج أيضاً وجود فروق إحصائية دالة عند مستوى(α=0.05) بين طلاب السنة الرابعة والأولى في المجال الصحي؛ حيث يعاني طلاب السنة الرابعة من مشكلات أكثر من طلاب السنة الأولى.

وهدفت دراسة **جونسون(Johnson , 2000)** إلى التحقق من مدى تحمل مستوى الضغط الذي يعانيه المعلم في علاقته مع الطالب، واثر إدراك المعلم لخصائص الطالب على التنبؤ بسلوك المعلم نحو الطالب، وكذلك احتمالية أن يقوم المعلم بإحالة الطالب إلى التقييم النفسي والتربوي؛ إذ قام (30) معلماً من أربعة مدارس ابتدائية في فرجينيا بتعبئة أربع استبانات حول ثلاثة طلاب في صفوفهم ، الأولى: تتناول معلومات إحصائية عن المفحوصين ،والثانية: نموذج تقرير المعلم ، والثالثة: نظام تقدير المهارات الاجتماعية ، والرابعة: دليل ضغط التدريس. كذلك تم الاستعانة بأسلوب الملاحظة داخل الصف لتسجيل سلوكيات المعلم تجاه الطالب من حيث الاستحسان أم الرفض أم الحياد .وتشير النتائج بان سلوكيات المعلم تجاه الطلبة تتعلق بمستوى الضغط وعلاقته بهم .في حين تم فحص المتغيرات لتحديد أفضل المتنبئات لاحتمالية الإحالة للتقييم النفسي والتربوي؛ إذ تبين أن السلوك المشكل والكفايات الأكاديمية ظهرت كأفضل متنبئات، مما يشير إلى أن المعلمين يحتفظون بوضع مهني خلال عملية الإحالة؛ فيحيلون الطلبة للمعالجة بسبب أدائهم الأكاديمي الضعيف ومشاكل سلوكية وليس نتيجة للضغط الذي يعانون منه.

وقد بحثت دراسة **موريس (Morries,1999)** في مدى تفهم المعلمين للمشاركة الوجدانية وتطبيقها في إدارة سلوك الطلبة عبر إجراء مقابلات ل (20) معلماً موزعين على (5) مدارس ثانوية. وأظهرت النتائج أن المعلمين المشاركين لديهم تفهم واضح لمعنى المشاركة الوجدانية ويرون أنهم جديرون بتقبل الطالب واحترامه، كما أشارت النتائج إلى استخدام المعلمين في توجيه سلوك الطالب السيئ للاستراتيجيات التالية : طلب مساعدة المرشد التربوي ، والتحدث مع الطالب عن السلوك المشكل خارج الصف ، وإطلاع الطالب على توقعات طلبة الصف.وتبين من النتائج –أيضا– أن من أهم الوسائل المؤثرة في ضبط الصف : الإرشاد وتطوير قدرات الهيئة التدريسية وطبيعة الاستراتيجيات المستخدمة .

أما **كاسون (Cason , 1999)** فهدفت دراسته الكشف عن إمكانية وجود علاقة بين اعتقادات وأفكار الضبط بين المعلم والتلميذ ، والأساليب العقابية التي يستخدمها المعلم ومسؤولية المعلمين المفترضة عن النجاح أو الإخفاق الأكاديمي للطالب ، واشتملت الدراسة على عدد من أساليب العقاب

التي يستخدمها المعلمون وعدة متغيرات مرتبطة بالمعلم ، وأجريت الدراسة على (82) معلماً يشكلون الهيئة التدريسية لمدرسة ثانوية . بينت النتائج بأن المعلمين أظهروا سلوكاً لضبط التلاميذ الذي يتوافق مع ايدولوجياتهم وأفكارهم المتعلقة بضبط التلاميذ ، فيما أدرك التلاميذ في الدراسة أن على المعلمين أن يكونوا أكثر إنسانية وهذا ما لم يدركه المعلمون، كما أظهرت الدراسة أن المعلمين الذكور أكثر التزاماً من الإناث فيما يتعلق بفكرة الضبط، كما تبين أن ليس لجنس المعلمين أي تأثير على عدد المرات التي استخدموا فيها العقاب ،وكذلك اظهر المعلمون الإنسانيون مسؤولية أكبر نحو نجاح التلاميذ واخفاقاتهم من زملائهم التقليديين ،كما تحملت المعلمات مسؤولية أكبر من حيث النجاح الأكاديمي للتلاميذ مقارنة بالمعلمين الذكور.

وهدفت دراسة **الصمادي والطحان (1997)** التعرف إلى الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة الإمارات، في ضوء بعض المتغيرات: كالجنس والمستوى الدراسي والكلية والجنسية، ومنطقة السكن، والمستوى الاقتصادي. تضمنت عينة الدراسة (642) طالباً وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية ، وقاموا بتعبئة مقياس الحاجات الإرشادية الذي يضم خمسة مجالات هي : النفسي والاجتماعي ، والمهني، والتربوي، والمعرفة بمصادر المعلومات.كشفت نتائج الدراسة عن وجود (20) حاجة إرشادية لدى طلبة الجامعة تتوزع في المجالات التالية: التربوي والمهني والمعلومات والنفسي ومن ثم الاجتماعي على الترتيب. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على مقياس الحاجات بالنسبة لمتغيرات: الجنس، والمستوى الأكاديمي، والدخل الاقتصادي، والجنسية، في حين لم تكشف النتائج وجود فروق يمكن أن تعزى لمتغيري الكلية ومنطقة السكن.

وسعت دراسة **العمري وبسام (1996)** إلى قياس وتحليل درجة تحقق حاجة الإحساس بالأمن لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بالجنس، وسنوات الخبرة، والرتبة الأكاديمية ، والتخصص، واختلاف الجامعة . تكونت عينة الدراسة من (273) عضواً بما نسبته (19%) من مجتمع الدراسة . أما أداة الدراسة فتكونت من بعض المتغيرات المستقلة , واختبار ماسلو للإحساس بالأمن وعدمه.أظهرت النتائج أن درجة الإحساس بالأمن لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية متوسطة . كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لاختلاف الجامعة ، ولم تكشف الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحقق حاجة الإحساس بالأمن لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لاختلاف التخصص، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة، والتخصص.

وسعت دراسة **سهيل (1994)** التعرف إلى مدى انتشار السلوك المشكل عند الطلبة، والأساليب التي يستخدمها المعلمون في الحد منه. تكونت عينة الدراسة من (296) معلماً ومعلمة حيث عرض عليهم استبانتان تقيسان أربعة مجالات هي: المدرسة كبناء والمعلم، والتلاميذ، والنظام المدرسي، كما

قسمت الأساليب إلى: أساليب تقليدية(الضرب ، التوبيخ، خفض الدرجات، الحبس داخل الفصل .....، وأساليب حديثة (الحرمان والتجاهل).

أشارت نتائج الدراسة أن معظم أفراد العينة من الجنسين يميلون إلى استخدام الأساليب التقليدية أكثر من ميلهم إلى الأساليب الحديثة، كما وجدت فروق ذات دلالة في العديد من المواقف العقابية بين المعلمين والمعلمات، فأفراد العينة الذكور أكثر ميلاً إلى استخدام الأساليب التقليدية.

وحاولت دراسة **المسند (1994)** معرفة العلاقة بين إدراك الطالب لسلوك الضبط الذي يمارسه معلمه وبين إدراكه لنوعية حياته المدرسية. شملت عينة الدراسة (705) طالب وطالبة في مرحلة التعليم الثانوي واستخدمت الدراسةمقياس سلوك الضبط للمعلم (من وجهة نظر التلاميذ)، وكذلك مقياس جودة الحياة المدرسية.أظهرت النتائج أن هناك علاقة بين إدراك الطالب لسلوك الضبط الذي يمارسه المعلم وبين إدراكه لجودة حياته المدرسية ، وكذلك بين رضاه عن المدرسة والتزامه بالعمل الصفي واتجاهاته نحو المعلم إنسانيا في ضبطه لسلوك التلاميذ وكان توجه التلميذ نحو مدرسته ايجابياً.كما بينت النتائج أن الطلاب الذكور يدركون سلوك الضبط الذي يمارسه معلموهم بصورة أكثر إنسانية من الطالبات ، وبالتالي ينظرون لحياتهم المدرسية بطريقة أكثر ايجابية من الطالبات ، وأخيراً، أظهرت النتائج أن ليس لمتغير التخصص الدراسي (القسم الأدبي/ القسم العلمي) تأثير في إدراك الطلاب لسلوك الضبط أو لجودة حياتهم المدرسية.

وبحثت دراسة **محمود (1992)** في الممارسات السلوكية الشائعة للمدرسين داخل الفصل، وبيان مدى الاختلاف في تقييم وتقدير هذه الممارسات الأخرى باختلاف المرحلة التعليمية، والجنسية، ومستوى التحصيل ، كما هدفت التعرف إلى مستوى قلق الامتحان عند الطلاب وما لذلك من علاقة بسلوكيات المعلمين.استخدم الباحث مقياس قلق الامتحان لسبيلرجر واستبيان الممارسات السلوكية من إعداد الباحث ، حيث طبقا على عينة قوامه(179) طالباً في المرحلة الثانوية والجامعية.كشفت النتائج أن هناك ممارسات سلوكية يقوم بها المعلمون تؤثر بشكل سلبي على التحصيل الدراسي، كما تبين وجود دالة إحصائيا بين طلاب المرحلة الثانوية والجامعية من حيث نظرتهم لسلوكيات المعلمين ، فيما تبين عدم وجود فرق بين المتفوقين والمتأخرين والعاديين تحصيلياً في تقديراتهم لهذه الممارسات ، كما تبين أن هناك ارتباطاً بين القلق والممارسات السلوكية إذ يرتفع مستوى القلق مع الممارسات السلبية.

وبحثت دراسة بروفي وروهركمبر (Brophy and Rohrkemper ,1988) الاستراتيجيات العامة التي يستخدمها(98) معلما في المرحلة الابتدائية في معالجة 12 نمطا سلوكيا مشكلا. وقد تم تحديد أسماء المشاركين من قبل مديري المدارس على اعتبار أن هؤلاء المعلمين ذوو مستوى عادي أو متميز في معالجة الطلبة ذوي المشكلات السلوكية .وأشارت نتائج الدراسة بصورة اجمالية الى انه كلما زاد عدد المدرسين الذين يعلنون عن رغبتهم المشاركة بصورة جادة مع الطلبة ذوي المشاكل

السلوكية، فان ثقتهم في القدرة على احداث تحسين تزداد .كما تبين ان العوامل الموقفية بالاضافة الى حجم الصف كان لها تاثير على التفاعل الصفي .

وسعت دراسة **صبري (1985)** الى قياس مواقف اساتذة جامعة بير زيت تجاه تصرفات طلبتهم، وفيما اذا وجدت فروق تعزى الى تخصصاتهم أو خلفياتهم الاكاديمية، من خلال الاستجابة على قائمة مكونة من (22) عبارة تمثل كل منها تصرفاً معيناً من جانب الطلبة يتعلق بالنواحي الاكاديمية والاجتماعية، اجاب عليها عينة مكونة من (56) استاذاً جامعياً بحسب مقياس ليكرت الخماسي . وأظهرت النتائج أن ابداء الاهتمام أثناء المحاضرة والالتزام بوقت المحاضرة هما أفضل التصرفات أهمية يليها في ذلك المشاركة في المناقشات والالتزام بالوقت المحدد لانجاز الواجبات ، فيما كانت أقل التصرفات تفضيلاً مراجعة الطالب لعلامات المساق، يليها في ذلك تصرفات المجاملة مثل: استاذ.... شكراً.

<u>تعليق عام على الدراسات السابقة:</u>

يلاحظ في الدراسات التي تناولت موضوع المشكلات السلوكية أن منها ما ينظر اليها كمؤثرات سلبية تهدد الجو الدراسي ، على اعتبار أنها مسببات لتدني التحصيل أو الفشل الدراسي ، وهذا ما حدا بكثير من الباحثين تقدير الحاجات الارشادية من جهة والعلاجية من جهة ثانية ، سواء أكانت من جانب أعضاء هيئة التدريس أم الطلبة أم كليهما بغية التغلب على ما يعيق توفير أجواء دراسية مناسبة،ولعل المعني بأمر هذه الدراسة يرى أنها:

1. تتقاطع مع غيرها من الدراسات في تناولها الجو الجامعي مجتمعاً للدراسة ومنها دراسة كل من أبو عيطة والطحان (2002)، والفقهاء (2001)، وآل مشرف (2000)، والصمادي والطحان (1997)، والعمري وبسام (1996)، وصبري (1985).
2. تشترك هذه الدراسة في تناولها بعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) مع دراسات كل من أحمد(2003)، وأبو عيطة والطحان(2002)، والفقهاء(2001)، وآل مشرف(2001)، وكاسون(Cason,1999)، والصمادي والطحان(1997)، والعمري وبسام(1996)، ومحمود(1992).
3. تقاطعت هذه الدراسة في اعتمادها على المشرف الاكاديمي مع غيرها من الدراسات التي اعتمدت أعضاء هيئة التدريس أو المعلمين في معالجتهم للسلوك السيء أو تقدير مدى انتشاره بين الطلبة ومنها دراسة أحمد(2003)، وكيرني(Kearney,2001)، وجونسون(Johnson,2000)،وموريوس(Morries,1999) ،وكاسون(Cason,1999)، والعمري وبسام(1996)، وسهيل(1994)، وبروفي وروهركمبر(Brophy and 1988 RohrKemper,)، وصبري(1985).

4. اختلفت هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات التي اعتمدت على الطلبة كفئة مستهدفة في دراساتها ومنها أبو عيطة والطحان (2002)، والفقهاء(2001)، وآل مشرف(2000)، والصمادي والطحان(1997)، والمسند(1994)، ومحمود(1992).
5. استفاد الباحث من هذه الدراسات في بناء أداة هذه الدراسة ومقارنة نتائجها.

المنهج والإجراءات :

منهج الدراسة: اتبع الباحث المنهج الوصفي كونه المنهج الملائم لطبيعة هذه الدراسة، والذي من خلاله يتم جمع المعلومات عن الظاهرة موضوع الدراسة، من ثم وصفها.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2005/2004، وقد بلغ عددهم (268) مشرفاً ومشرفة، حسب سجلات الدائرة الأكاديمية في الجامعة، وهم موزعون على عشرين مركزاً دراسياً يتبع لأربع عشرة منطقة تعليمية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (90) مشرفاً /مشرفة اكاديمياً متفرغاً، أي ما نسبته(36 %) من مجتمع الدراسة الكلي. وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية المنتظمة. والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات المستقلة.

الجدول (1)

توزيع عينة الدراسة بحسب متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والجنس

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية	سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية	الجنس	العدد	النسبة المئوية
ماجستير	40	% 44.4	اقل من 5	26	%28.9	ذكر	79	%87.8
			من5- 9	40	%44.4			
دكتوراه	50	%55.6	اكثر من 9 سنوات	24	%26.7	انثى	11	%12.2
المجموع = 90			المجموع = 90			المجموع = 90		

أداة الدراسة:

تمت الاستعانة ببعض المراجع التربوية وعدد من الاستبانات التي أعدها بعض الباحثين لغرض بناء أداة الدراسة التي تكونت من رسالة موجهة إلى المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة ، وبطاقة إرشادات تبصرهم بكيفية الإجابة عن الاستبانة التي تكونت من متغيرات: الجنس

والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ،و (43) فقرة تمثل مشكلات سلوكية تتضمن مشكلات أكاديمية (1-23)، ومشكلات انضباطية (24-43)، يقابلهما (9) استراتيجيات يستطيع المشرف الأكاديمي استخدام استراتيجية واحدة إزاء كل مشكلة منها، وهذه الاستراتيجيات هي : الوقائية، والتلميحات غير اللفظية، والنظام التأكيدي، والتدعيم، والسلوك الضاغط، والعقاب،والتركيزعلى الفرد، وديناميةالجماعة،والتجاهل أو الاهمال.

صدق الأداة: تم التأكد من صدق الاداة من خلال:-

صدق المحتوى: قام الباحث بعد إعداد أداة الدراسة بعرضها على خمسة محكمين متخصصين، حيث أبدوا ملاحظات معينة حول بعض العبارات من حيث صياغتها وتوضيحها وحذف بعضها الآخر على اعتبار أنها لا تمثل مشكلة جدّية وحظيت الاستبانة بنسبة(80%) من اتفاق المحكمين.

معامل الثبات: استخدم الباحث طريقة الثبات عبر الزمن، حيث قام أحد المتخصصين الذي يحمل الدكتوراة بالصحة النفسية بتعبئة الاستبانة خمس مرات متتالية بفارق شهر واحد بين كل مرة وأخرى، وتبين أن معامل الثبات بلغ (0.75) وهي نسبة صالحة لأغراض التحليل الإحصائي.

النتائج ومناقشتها

<u>النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى :</u>

وتنص هذه الفرضية على انه: توجد اختلافات بين المشرفين الاكـــاديميين فـــي اســـتخدامهم لاستراتيجيات التعامل مع المشكلات السلوكية لدارسي جامعة القدس المفتوحة.

ولتحديد الاستراتيجيات الاكثر استخداما لدى المشرفين الاكاديميين في تعاملهم مع المـــشكلات السلوكية لدارسيهم تم احتساب التكرار والنسب المئوية لكل استراتيجية مستخدمة وكانت النتائج بحسب الجدول التالي :-

جدول رقم (2)

التوزيع التكراري والنسب المئوية لاستراتيجيات المشرفين الاكاديميين في تعاملهم مع المشكلات السلوكية للدارسين مرتبة تنازلياً

المرتبة	الاستراتيجية	التكرارات	النسب المئوية
.1	التجاهل أو الإهمال	717	%18.5
.2	النظام التأكيدي	667	%16.3
.3	التلميحات غير الفظية	447	%11.6
.4	التركيز على الفرد	441	%11.4
.5	السلوك الضاغط	407	%10.5
.6	العقاب	359	%9.3
.7	الوقائية	357	%9.2
.8	التدعيم	321	%8.3
.9	دينامية الجماعة	154	%4
المجموع		3870	%100

تشير نتائج الجدول السابق الى ان اكثر الاستراتيجيات استخداماً من المشرفين الاكاديميين فـــي تعاملهم مع المشكلات السلوكية لدارسي جامعة القدس المفتوحة كانت استراتيجية التجاهل أو الاهمـــال (18.5%)، تلاها في المرتبة الثانية استراتيجية النظام التأكيدي (16.3%)، ثم استراتيجية التلميحـــات غير اللفظية (11.6%) في المرتبة الثالثة، بينما احتلت استراتيجية التركيز على الفرد المرتبة الرابعة (11.4%)، ثم احتلت استراتيجية السلوك الضاغط المرتبة الخامـــسة (10.5%)، تلاهـــا اســـتراتيجية العقاب في المرتبة السادسة والاستراتيجية الوقائية (9.2%)في المرتبة السابعة، والتدعيم (8.3%) في المرتبة الثامنة ، واخيراً احتلت المرتبة التاسعة دينامية الجماعة (4%) .

ويمكن تفسير ان استراتيجية التجاهل او الاهمال احتلت المرتبة الاولى بأن المشرف الاكاديمي يحاول الترفع عن التدخل في المشكلات المتعلقة بالدارسين اما لقناعته بتفاهتها او لتدني ثقته بامكانيـــة احداث تغيير منشود،او لتجنب الإصطدام معهم ، أو لما يلقاه من حرج جراء ذلك وبخاصة ان من بين الدارسين من يشغل مواقع ريادية عدا عن ان النظام التعليمي المتبع (التعلم عن بعد) يلقـــي بظلالـــه على استخدام المشرفين الاكاديميين لهذه الاستراتيجيات من حيث تدني الاحتكاك والتفاعل المباشر، أو

لأن المشرف الأكاديمي قليل الإطلاع على الاساليب المستخدمة في التعامل مع السلوك المشكل مما يجعلهم يبالغون باستخدام هذه الاستراتيجية، وبخاصة أن الارشاد الذاتي للدارس هو المتبع مما يعكس تدني الرغبة والاهتمام لدى المشرف الاكاديمي بالمشاركة في حل مشكلات الدارسين.ولما يخص استراتيجية النظام التأكيدي التي احتلت المرتبة الثانية يرى الباحث ان هذا الامر ناتج عن افراط استخدام استراتيجية التجاهل و الاهمال اذ انهما استراتيجيتان متناقضتان تماماً ؛ ففي الوقت الذي يتجاهل فيها المشرف الأكاديمي مشكلات الدارسين الانضباطية منها والأكاديمية يجد نفسه مضطراً بشكل جادٍ وحازم لتبني مواقف جادة ورصينة يحافظ من خلالها على اجواءٍ تربويةٍ مناسبة ، وكأن لسان حال المشرف الاكاديمي يقول ان تجاهل السلوك والإقلال من شأنه يمكن تحمله لحدود معينة ، فيما يضطر بعدها انتهاج الصرامة والحزم بما يحقق للعلمية التعليمية اهدافها ويحافظ على هيبتها التي تكسب المشرف الاكاديمي شعوراً بالمسؤولية.

وبما يتعلق باستراتيجية التلميحات غير اللفظية التي احتلت المرتبة الثالثة يرى الباحث أن استخدام هذه الاستراتيجية مع فئات عمرية متباينة ومستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة أمر تتطلبه طبيعة التعامل مع هؤلاء الدارسين ،عدا عن ان استخدام هذه الاستراتيجية يقلل من جهود المشرفين المبذولة معهم ؛ حيث أن بث رسائل ضمنية لهم أو تلميحات ربما يحقق نتائج أفضل مما يحققه الحديث معهم بطريقة مباشرة .أما استراتيجية التركيز على الفرد ورغم ما تتطلبه من معلومات مسبقة عن الشخص ومشكلاته وما تحتاج اليه من جهد ووقت كبيرين لما يترتب على ذلك من عقد لقاءات وتبادل خبرات معينة مع الدارس مما جعلها ذات استخدام متواضع من قبل المشرفين الاكاديميين حيث حصلت على المرتبة الرابعة. ولما يخص استراتيجية السلوك الضاغط التي احتلت المرتبة الخامسة يرى الباحث أن معقولية الاستخدام لهذه الاستراتيجية مرده محدودية الحالات المستخدمة معها، حيث أن ما سبقها من استراتيجيات مستخدمة يقلل من اللجوء اليها ولكن اذا ما جد الجد يضطر المشرف الاكاديمي لاستخدامها بغية ارساء معالم النظام وتحقيق الانضباط كوسيلة مهمة تسبق استراتيجية العقاب، التي احتلت المرتبة السادسة جراء ما ينجم عن تردد المشرف الاكاديمي في استخدامها (استراتيجية العقاب) كونها تحمل خبرات منفرة للدارس طوال سنين عمره ،أو لما قد تستجره من احتجاج للدارس فتجعل المشرف على حذر في استخدامها، ولذا يحتاج المشرف الى توثيق الحوادث واثباتها ماديا أو غير ذلك قبلما يلجأ الى استخدام العقاب كوسيلة في علاج المشكلات متيقناً أن لا يتسبب العقاب باحداث نتائج سلبية أكثر مما هو عليه الحال ما أمكن.ولما يخص الاستراتيجية الوقائية التي احتلت المرتبة السابعة يرى الباحث أن نسبة استخدامها (9.2%) متدنية وهي نتيجة معقولة في ظل اعتبار المشرف الاكاديمي أن هناك اطرافا أخرى تشاركة في استخدامها كالادارة والخدمات والامن،وهي امور تعكس الى حد ما جودة الحياة الجامعية اكثر مما تعكس دور المشرف الاكاديمي نفسه . اما استراتيجية التدعيم التي حصلت على المرتبة الثامنة من حيث استخدامها مع الدارسين ذوي المشكلات السلوكية يرى الباحث

أن المشرف الاكاديمي يتردد في استخدام المديح أو الثناء مع الدارس لمجرد سلوكه الحسن أو انضباطه الذي غالبا ما يشرك أطراف اخرى في تقديره، فيما يقتصر دوره على ابداء نوع من المجاملة المدروسة في ظل وجود نظام مركزي يمنع تقديم امتيازات معينة كاضافة علامات أو تقديم هدايا أو أنشطة معينة،عدا عن التدعيم كاستراتيجية يحتاج الى تواصل واتصال بين الطرفين حتى يتسنى بناء جسور من الثقة والاحترام المتبادل وهي امور قلما تكون مواتية في التعليم المفتوح. ولما يتعلق باستراتيجية دينامية الجماعة التي احتلت المرتبة التاسعة أو الاخيرة (4%) يرى الباحث أن سبب تدني استخدامها ربما يعود الى عدة امور منها أن المشرف يعتبر اشراك الاخر معه في حل مشكلات الدارسين ينتقص من قدراته ويظهر ضعفه (نظرة تقليدية)، أو أن ترتيب اجراءات هذة الاستراتيجية يحتاج الى وقت وجهد كبيرين من جانب المشرف في وضع يترك فيه الحرية للدارس حضور اللقاءات الدراسية مما يقلل من استثمار جهود الاخرين تجاهه أو استخدام جهوده تجاههم.

ويتضح مما سبق أن ابرز خمس استراتيجيات من حيث الاستخدام من قبل المشرفين الأكاديميين هي التجاهل أو الاهمال, والنظام التاكيدي، والتلميحات غير اللفظية، والتركيز على الفرد، والسلوك الضاغط، حيث حصلت على أكثر من ثلثي النسبة (69.2%) فيما تبين أن بقية الاستراتيجيات حصلت على نسبة دون المتوقع من حيث الاستخدام وهي العقاب والوقائية والتدعيم ودينامية الجماعة.

وتختلف نتائج هذه الدراسة عما توصلت اليه دراسة احمد(2003) من حيث ترتيب استراتيجيات المعلمين في التعامل مع المتأخرين دراسياً في المرحلة الثانوية وهي : التركيز على الفرد ثم التدعيم، فالوقائية والسلوك الضاغط أو المسيطر ثم التلميحات غير اللفظية، فدينامية الجماعة ثم العقاب فالتجاهل أو الاهمال.

ولعل هذا الاختلاف يرجع الى اختلاف المرحلة العمرية للفئة المستهدفة (الطلبة) والى اختلاف طبيعة النظام التعليمي في المدارس عنه في الجامعات وما لهذا من تأثير مناسب على استخدام المعلمين لاستراتيجيات التعامل مع المشكلات السلوكية للتلاميذ بموجب أنظمة ومتابعة منظمة ، فيما تتفق مع دراسة (الحلو،2001)التي بينت أن أقل الاساليب استخداماً ذات العلاقة باستخدام القمع والشدة .

ويظهر من نتائج هذه الدراسة أن المشرفين الاكاديميين يستخدمون الاستراتيجيات التسع بدرجات متفاوته،وكما يبدو بصورة جلية أن جميع الاستراتيجيات التي تتسم بالمرونة واللباقة لا تقع على خط متصل ، وكذلك الاستراتيجيات التي تتميز بالغلظة والشدة ، ولعل هذا نابع من طبيعة الموقف التعليمي في نظام التعلم المفتوح والتعلم عن بعد الذي يتطلب الجمع بين هذين البعدين من الاستراتيجيات بغية تعزيز دور الدارس وانضباطه في اطار قيمي مقبول.

<u>النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:</u>

وتنص هذه الفرضية على انه: توجد اختلافات بين المشرفين الاكـــاديميين فـــي اســـتخدامهم لاستراتيجيات التعامل مع المشكلات السلوكية لدارسي جامعة القدس المفتوحـــة بحـــسب كـــون تلـــك المشكلات اكاديمية أو انضباطية.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية ،قام الباحث باستخدام (كا^2) لتبيان الفروق بين مجموعات البحث في استخدامهم لاستراتيجيات التعامل مع المشكلات السلوكية لدارسي جامعة القدس المفتوحة بحسب طبيعة هذه المشكلات (اكاديمية او انضباطية) ، وكانت النتائج وفق الآتي :

الجدول رقم (3)

نتائج اختبار كا^2 في استخدام المشرفين الاكاديميين لاستراتيجيات التعامل مع الدارسين ذوي المشكلات السلوكية تبعا لطبيعتها (اكاديمية او انضباطية).

المشكلات / الاستراتيجية	اكاديمية	انضباطية	المجموع	د.ح	قيمة كا^2
1-وقائية	184	173	357	8	106.55
2-التلميحات غير اللفظية	218	229	447		
3-النظام التأكيدي	374	293	667		
4-التدعيم	238	83	321		
5-السلوك الضاغط أو المسيطر	178	229	407		
6-العقاب	149	210	359		
7-التركيز على الفرد	234	207	441		
8-دينامية الجماعة	100	54	154		
9-التجاهل أو الاهمال	395	322	717		
المجموع	2070	1800	3870		

*قيمة (كا^2) الجدولية = 15.5

يتضح من نتائج الجدول السابق انه توجد فروق ذات دلالة احصائية في اســـتخدام المـــشرفين الاكاديميين لاستراتيجيات التعامل مع الدارسين ذوي المشكلات السلوكية بحسب طبيعة تلك المشكلات أكاديمية كانت او انضباطية ؛ حيث كانت قيمة (كا^2) المحسوبة اكبر من قيمة (كا^2) الجدولية.

وقد تم استخدام اختبار (ز) لتقدير دلالة فروق النسب بين المشرفين الاكاديميين تبعا لطبيعـــة تلك المشكلات اكاديمية كانت او انضباطية ، والجدول(4) يوضح ذلك:

الجدول رقم (4)

النتائج النهائية لاختبار (ز) في استخدام المشرفين الاكاديميين لاستراتيجيات التعامل مع الدارسين ذوي المشكلات السلوكية تبعا لطبيعة تلك المشكلات(اكاديمية او انضباطية)

الاستراتيجية	نسبة التكرار		قيمة (ز)
	المشكلات الاكاديمية	المشكلات الانضباطية	
1- وقائيـــة	%51.5	%48.5	0.58
2- التلميحات غير اللفظية	%48.8	%51.2	0.52
3-النظام التأكيدي	%56.1	%43.9	*3.14
4- التدعيم	%74.1	%25.9	*8.65
5-السلوك الضاغط أو المسيطر	%43.7	%56.3	*2.53
6- العقاب	%41.5	%58.5	*3.22
7- التركيز على الفرد	%53.1	%46.9	1.29
8- دينامية الجماعة	%64.9	%35.1	*3.71
9- التجاهل أو الاهمال	%55.1	%44.9	*2.73

- قيمة (ز) الحرجة عند 0.05 (1.96) .

* تعني الفرق دال احصائيا.

يتضح من نتائج الجدول السابق لما يخص استخدام المشرفين الاكاديميين لاستراتيجيات التعامل مع الدارسين ذوي المشكلات السلوكية تبعا لطبيعة تلك المشكلات ما يلي:

- بما ان قيمة الاحصائي (ز) المحسوبة للمشكلات السلوكية اكبر من القيمة الجدولية له في(4) حالات هي(النظام التأكيدي، والتدعيم، ودينامية الجماعة، والتجاهل او الاهمال) ، فان ذلك يدل على وجود فرق بين المشرفين في استخدامهم لاستراتيجيات التعامل بحسب طبيعة هذه المشكلات كونها اكاديمية او انضباطية ؛ حيث ان النسب لصالح المشكلات الاكاديمية في استخدام هذه الاستراتيجيات ، وعليه يعزى الفارق لهذا المجال(الاكاديمي).
- بما ان قيمة الاحصائي (ز) المحسوبة للمشكلات السلوكية اكبر من القيمة الجدولية له في حالتين هما (السلوك الضاغط او المسيطر ،والعقاب) ، فان ذلك يدل على وجود فروق بين المشرفين في استخدامهم لاستراتيجيات التعامل مع الدارسين بحسب طبيعة تلك المشكلات بكونها اكاديمية أو انضباطية ؛ حيث ان النسب لصالح استراتيجيات التعامل مع المشكلات الانضباطية في استخدام هاتين الاستراتيجتين ، وعليه يعزى الفارق لهذا المجال(الانضباطي) .

ويمكن تفسير ان الاستراتيجيات التالية : النظام التأكيدي ، والتدعيم ودينامية الجماعة ، والتجاهل او الاهمال، حصلت على اهتمام أكبر من قبل المشرفين الاكاديميين في تعاملهم مع المشكلات الاكاديمية للدارسين بان المشرف الاكاديمي يسعى بذلك للحفاظ على جو اكاديمي جدي يتسم بالحزم ، الى جانب تعزيز السلوكات المناسبة و اشراكه البعد الجماعي في حل المشكلة مقللا من

شأن السلوك غير المناسب وعدم اعطائه اهمية مما يتولد لدى الدارس شعوراً بتفاهته وعدم تحقيق ما يريد لمخالفته النظام والتعليمات .

ولما يخص استراتيجيتي السلوك الضاغط والعقاب اللتين حصلت على اهتمام اكبر من المشرفين الاكاديمين في تعاملهم مع المشكلات الانضباطية للدارسين ، وهما استراتيجيتان تتميزان بالعنف ، فإن ذلك (ربما) يشير الى ردة فعل شديدة من جانب المشرفين الاكاديميين جراء ما يترتب عن طبيعة هذه المشكلات (الانضباطية) من انعكاس سلبي على العملية التعليمية بمختلف ابعادها، وعلى رأسها المشرف الاكاديمي نفسه ، الذي يحاول جاداً رسم شخصية لنفسه ووضعها في اطار لا يتقبل مثل هذه المشكلات وبخاصة ان تنائي السمع عن ذلك حول ذات المشرف يهدد شخصيته المهنية ويشعره بالدونية والحرج كما يبدو أن مثل هكذا مشكلات في هذه المرحلة العلمية يصعب تقبلها.

ويلاحظ مما سبق ان استرتيجيات المشرفين الاكاديميين في التعامل مع المشكلات الاكاديمية للدارسين تأخذ جملة من الابعاد يتعلق معظمها بالتشدد الجاد ازاء بعض القضايا ، فيما يقابلها تجاهل واهمال متعمد للقضايا الاخرى .وبين هذا وذاك يدخل المشرف الاكاديمي عنصر التدعيم للسلوكات المحببة محاولاً اشراك الاخرين من زملاء العمل والدارسين للتحكم في معايير السلوك وضبطه.كما يتضح ان التعامل مع المشكلات الاكاديمية عملية مرنة تجمع بين الحزم واللين والاهمال ، فيما يتضح ان طبيعة التعامل مع المشكلات الانضباطية عملية تتسم بالشدة والعنف ولعل هذا يقود الى مدى تقدير المشرفين الاكاديميين لمدى خطورة كل من البعد الاكاديمي والبعد الانضباطي ، ولأن هذا التقدير مبني على تجارب شخصية في ظل غياب قواسم مشتركة بينهم حول آلية التعامل مع هذه المشكلات بحسب مجالاتها أو طبيعتها .

<u>النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:</u>

وتنص هذه الفرضية على انه : توجد اختلافات بين المشرفين الاكاديميين في استخدامهم لاستراتيجيات التعامل مع المشكلات السلوكية لدارسي جامعة القدس المفتوحة تعزى الى متغير الجنس.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية ،قام الباحث باستخدام (كا^2) لتبيان الفروق بين مجموعات البحث في استخدامهم لاستراتيجيات التعامل مع المشكلات السلوكية لدارسي جامعة القدس المفتوحة تعزى الى متغير الجنس، وكانت النتائج وفق الآتي :

الجدول رقم (5)

نتائج اختبار (كا^2)في استخدام المشرفين الأكاديميين لاستراتيجيات التعامل مع الدارسين ذوي المشكلات السلوكية تبعا لمتغير لجنس المشرفين.

الجنس / الاستراتيجية	ذكر	انثى	المجموع	د.ح	قيمة كا^2
1-وقائية	323	34	357	8	48.153
2-التلميحات غير اللفظية	391	56	447		
3-النظام التأكيدي	570	97	667		
4-التدعيم	265	56	321		
5-السلوك الضاغط أو المسيطر	352	55	407		
6-العقاب	292	67	359		
7-التركيز على الفرد	404	37	441		
8-دينامية الجماعة	143	11	154		
9-التجاهل أو الاهمال	657	60	717		
المجموع	3397	473	3870		

*قيمة (كا^2) الجدولية = 15.5

يتضح من نتائج الجدول السابق انه توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام المشرفين الاكاديميين لاستراتيجيات التعامل مع الدارسين ذوي المشكلات السلوكية تعزى لمتغير الجنس ؛ حيث كانت قيمة (كا^2) المحسوبة اكبر من قيمة (كا^2) الجدولية. وقد تم استخدام اختبار (ز) لتقدير دلالة فروق النسب بين المشرفين الاكاديميين تبعا لمتغير الجنس ، والجدول(6) يوضح ذلك:

الجدول رقم (6)

النتائج النهائية لاختبار (ز) في استخدام المشرفين الاكاديميين لاستراتيجيات التعامل مع الدارسين ذوي المشكلات السلوكية تبعا لمتغير جنس المشرفين

الاستراتيجية	نسبة التكرار		قيمة (ز)
	المشرفون الذكور	المشرفون الاناث	
1- وقائيـــة	90.5%	9.5%	*15.30
2- التلميحات غير اللفظية	87.5%	12.5%	*15.84
3-النظام التأكيدي	85.5%	14.5%	*18.31
4- التدعيم	82.6%	17.4%	*11.67
5-السلوك الضاغط أو المسيطر	86.5%	13.5%	*14.72
6- العقاب	81.3%	18.7%	*11.88
7- التركيز على الفرد	91.6%	8.4%	*17.48
8- دينامية الجماعة	92.9%	7.1%	*10.64
9- التجاهل أو الاهمال	91.6%	8.4%	*22.30

قيمة (ز) الحرجة عند 0.05: (1.96). * تعني الفرق دال احصائيا.

يظهر من نتائج الجدول السابق لما يخص استخدام المشرفين الاكاديميين لاستراتيجيات التعامل مع الدارسين ذوي المشكلات السلوكية تبعا لمتغير جنس المشرفين أن قيمة الاحصائي (ز) المحسوبة لمتغير الجنس اكبر من القيمة الجدولية له في جميع الحالات ،مما يدل على وجود فروق بين المشرفين (الذكور) والمشرفات (الاناث) ،وقد تبين ان النسب لصالح الذكور في استخدام الاستراتيجيات التسع.

ويرى الباحث ان ذلك يتعلق بطبيعة التنشئة الاجتماعية وما يعطيه المجتمع من تحمل كامل للمسؤولية تجاه الذكور أكثر منه عند الاناث ،مما يتيح للمشرف الاكاديمي التصرف ازاء المواقف التي يواجهها بصورة مختلفة تماما عن الاناث، ولعل هذا ما يتفق نوعاً ما مع ما توصلت اليه دراسة(Cason,1999) في أن المعلمين الذكور اكثر التزاماً من الاناث بما يخص فكرة الضبط الطلابي، كما ربما يعود الامر الى اختلاف طبيعة المشكلات التي تواجه المشرف الاكاديمي (الذكر) عما تواجهه المشرفة الاكاديمية (الانثى) بحكم أن المشرفات أكثر تعاملاً مع الدارسات (الاناث) والمشرفون أكثر تعاملاً مع الدارسين الذكور، او لان الدارسين الذكور يتعاملون بصورة اكثر انضباطا مع المشرفات الاكاديميات من المشرفين الذكور،وكذلك الدارسات مع المشرفين الذكور عنه مع المشرفات الاكاديميات بحكم العادات والتقاليد الاجتماعية، مما أوجد تبايناً في استخدام تلك الاستراتيجيات، ولعل لهذه النتائج ما يتعلق بما توصلت اليه دراسة أبو عطية والطحان(2002) ودراسة آل مشرف (2000) اللتان اشارتا الى أن الدارسين الذكور يعانون من مشكلات أكثر تعقيداً؛ فالميل الى السلوك العدواني بحسب نتائج دراسة الفقهاء (2001) له علاقة بجنس الطالب مما يزيد من احتمالية اظهارالذكور للسلوك المشكل.

<u>النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:</u>

وتنص هذه الفرضية على انه : توجد اختلافات بين المشرفين الاكاديميين في استخدامهم لاستراتيجيات التعامل مع المشكلات السلوكية لدارسي جامعة القدس المفتوحة تعزى الى متغير المؤهل العلمي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قام الباحث باستخدام (كا^2) لتبيان الفروق بين مجموعات البحث في استخدامهم لاستراتيجيات التعامل مع المشكلات السلوكية لدارسي جامعة القدس المفتوحة بحسب متغير المؤهل العلمي، وكانت النتائج كما هي في الجدول الآتي:

جدول رقم(7)

نتائج اختبار(كا^2) في استخدام المشرفين الاكاديميين لاستراتيجيات التعامل مع الدارسين ذوي المشكلات السلوكية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمشرفين.

المؤهل / الاستراتيجية	ماجستير	دكتوراه	المجموع	د.ح	قيمة كا^2
1-وقائية	180	177	357	8	44.13
2- التلميحات غير اللفظية	203	244	447		
3- النظام التأكيدي	283	384	667		
4- التدعيم	130	191	321		
5- السلوك الضاغط أو المسيطر	174	233	407		
6- العقاب	131	228	359		
7- التركيز على الفرد	247	194	441		
8- دينامية الجماعة	60	94	154		
9- التجاهل أو الاهمال	312	405	717		
المجموع	1720	2150	3870		

قيمة (كا^2) الجدولية = 15.5

يتضح من نتائج الجدول السابق انه توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام المعلمين لاستراتيجيات التعامل مع الدارسين ذوي المشكلات السلوكية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؛ حيث كانت قيمة (كا^2) المحسوبة اكبر من قيمة (كا^2) الجدولية. وقد استخدم اختبار (ز) لتقدير دلالة فروق النسب بين المشرفين الاكاديميين تبعا لمتغير المؤهل العلمي ، والجدول(8) يوضح ذلك:

الجدول رقم (8)

النتائج النهائية لاختبار (ز) في استخدام المشرفين الاكاديميين لاستراتيجيات التعامل مع المشكلات السلوكية للدارسين تبعا لمتغير المؤهل العلمي للمشرفين

المؤهل العلمي / الاستراتيجية	*نسبة التكرار*		قيمة (ز)
	ماجستير	دكتوراه	
1-الوقائية	50.4%	49.6%	0.16
2- التلميحات غير اللفظية	45.4%	54.6%	1.94
3-النظام التأكيدي	42.4%	57.6%	*3.91
4- التدعيم	40.5%	59.5%	*3.40
5- السلوك الضاغط او المسيطر	42.8%	57.2%	*2.92
6- العقاب	36.5%	63.5%	*5.12
7-التركيز على الفرد	56.0%	44.0%	*2.52
8- دينامية الجماعة	39.0%	61.0%	*2.74
9- التجاهل او الاهمال	43.5%	56.5%	*3.47

قيمة (ز) الحرجة عند مستوى 0.05 : (1.96). * تعني الفرق دال احصائيا.

- يظهر من نتائج الجدول السابق لما يخص استخدام المشرفين الاكاديميين لاستراتيجيات التعامل مع الدارسين ذوي المشكلات السلوكية تبعا لمتغير المؤهل العلمي للمشرفين الاكاديميين ان قيمة الاحصائي (ز) المحسوبة للمؤهل العلمي اكبر من القيمة الجدولية له في(7) حالات هي:(النظام التأكيدي، والتدعيم،والسلوك الضاغط او المسيطر،والعقاب،والتركيز على الفرد ،وديناميةالجماعة، والتجاهل او الاهمال) ، فان ذلك يدل على وجود فروق بين حملة الماجستير والدكتوراة ؛ حيث ان النسب لصالح الدكتوراة في استخدام هذه الاستراتيجيات ، وعليه يعزى الفارق لهذا المؤهل(الدكتوراة).

وتبدو هذه النتيجة منطقية حيث أن المؤهل العلمي الأعلى يعطي لصاحبه قدرة ومهارة تختلف كماً وكيفاً عن المؤهل العلمي الأدنى، جراء ما يكتسبه المشرف الأكاديمي من مواقف وأحداث تعطيه فرصة أكبر في أن ينظر للأمور من زاوية تشخيصها وتقدير أخطارها وسبل علاجها، عدا عن أن المستقبل الأكاديمي وفرص العمل وخوف المشرف على سمعته تلعب دوراً بارزاً في ذلك، اذ أن المشرف يحرص االمحافظه على شخصية قادرة على ضبط الأمور وعلاجها على اعتبار انها مكملة لذاته الأكاديمية إن لم تكن جزءاً لايتجزأ منها، وهذا ما يتناسسب طرديا مع المؤهل العلمي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

وتنص هذه الفرضية على انه : توجد اختلافات بين المشرفين الاكاديميين في استخدامهم لاستراتيجيات التعامل مع المشكلات السلوكية لدارسي جامعة القدس المفتوحة تعزى الى متغير سنوات الخبرة.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية ،قام الباحث باستخدام (كا^2) لتبيان الفروق بين مجموعات البحث في استخدامهم لاستراتيجيات التعامل مع المشكلات السلوكية لدارسي جامعة القدس المفتوحة ،تبعا لمتغير سنوات الخبرة (للمشرفين) وكانت النتائج كما هي في الجدول الآتي:

جدول رقم(9)

نتائج اختبار كا^{2}في استخدام المشرفين الاكاديميين لاستراتيجيات التعامل مع المشكلات السلوكية للدارسين تبعا لمتغير سنوات الخبرة للمشرفين

سنوات الخبرة / الاستراتيجية	اقل من 5 سنوات	من 5-9 سنوات	اكثر من 9 سنوات	المجموع	د.ح	قيمة كا^2
1- وقائية	111	168	78	357	16	77.536
2-التلميحات غير اللفظية	144	169	134	447		
3-النظام التأكيدي	177	279	211	667		
4- التدعيم	84	140	97	321		
5- السلوك الضاغط أو المسيطر	104	185	118	407		
6- العقاب	94	136	129	359		

7-التركيز على الفرد	155	204	82	441			
8-دينامية الجماعة	38	80	36	154			
9-التجاهل أو الاهمال	211	359	147	717			
المجموع	1118	1720	1032	3870			

قيمة (كا^2) الجدولية = 26.29

يتضح من الجدول السابق انه توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام المشرفين الاكاديميين لاستراتيجيات التعامل مع المشكلات السلوكية للدارسين تعزى لمتغير سنوات الخبرة ؛ حيث كانت قيمة (كا^2) المحسوبة اكبر من قيمة (كا^2) الجدولية.

وقد استخدم اختبار (ز) لتقدير دلالة فروق النسب بين المشرفين الاكاديميين في استخدامهم لاستراتيجيات التعامل مع المشكلات السلوكية للدارسين تبعا لمتغير سنوات الخبرة ، والجدول(10) يوضح ذلك :

الجدول رقم (10)

النتائج النهائية لاختبار (ز) في استخدام المشرفين الاكاديميين لاستراتيجيات التعامل مع المشكلات السلوكية للدارسين تبعا لمتغير سنوات الخبرة للمشرفين

الاستراتيجية	نسبة التكرار		قيمة (ز)	نسبية التكرار		قيمة (ز)	نسبة التكرار		قيمة (ز)
	اقل من 5 سنوات	من 5-9 سنوات		اقل من 5 سنوات	اكثر من 9 سنوات		من 5-9 سنوات	اكثر من 9 سنوات	
1-الوقائية	39.8%	60.2%	*3.41	58.7%	41.3%	*2.40	68.3%	31.7%	*5.74
2- التلميحات غير اللفظية	46.0%	54.0%	1.41	51.8%	48.2%	0.60	55.8%	44.2%	*2.01
3-النظام التأكيدي	38.8%	61.2%	*4.78	45.6%	54.4%	1.73	56.9%	43.1%	*3.07
4- التدعيم	37.5%	62.5%	*-3.74	46.4%	53.6%	0.97	59.1%	40.9%	*2.79
5- السلوك الضاغط او المسيطر	36.0%	64.0%	*-4.76	46.8%	53.2%	0.94	61.1%	38.9%	*3.85
6- العقاب	40.9%	59.1%	*2.77	42.2%	57.8%	*2.34	51.3%	48.7%	0.43
7-التركيز على الفرد	43.2%	56.8%	*2.59	65.4%	34.6%	*4.74	71.3%	28.7%	*7.21
8-دينامية الجماعة	32.2%	67.8%	*3.87	51.4%	48.6%	0.23	69.0%	31.0%	*4.09
9- التجاهل او الاهمال	37.0%	63.0%	*6.20	58.9%	41.1%	*3.38	70.9%	29.1%	*9.42

قيمة (ز) الحرجة (1.96) * الفرق دال إحصائيا

يظهر من نتائج الجدول السابق لما يخص استخدام المشرفين الأكاديميين لاستراتيجيات التعامل مع الدارسين ذوي المشكلات السلوكية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة للمشرفين ما يلي:-

- بما أن قيمة الإحصائي(ز) المحسوبة لسنوات الخبرة أكبر من القيمة الجدولية له في (8)حالات هي: الاستراتيجية الوقائية، والنظام التأكيدي، والتدعيم، والسلوك الضاغط أو المسيطر، والعقاب، والتركيز على الفرد، وديناميةالجماعة، والتجاهل أو الإهمال، فإن ذلك يدل على وجود فروق بين فئة الخبرة(أقل من 5 سنوات) وفئة الخبرة من(5-9 سنوات)حيث ان النسب لصالح فئة الخبرة(5-9 سنوات) في جميع الحالات وعليه يعزى الفارق لهذه الفئة من سنوات الخبرة.
- بما أن قيمة الإحصائي(ز) المحسوبة لسنوات الخبرة أكبر من القيمة الجدولية له في(3)حالات: وهي الاستراتيجية الوقائية، والتركيز على الفرد، والتجاهل أو الإهمال، فإن ذلك يدل على وجود فروق بين فئة الخبرة(أقل من 5 سنوات) و (أكثر من 9 سنوات)، حيث أن النسب لصالح فئة الخبرة (أقل من 5 سنوات)
- بما أن قيمة الإحصائي(ز) المحسوبة لسنوات الخبرة اكبر من القيمة الجدولية له في حالة واحدة وهي استراتيجية العقاب، فإن ذلك يدل على وجود فروق بين فئة الخبرة (أقل من 5 سنوات) وفئة الخبرة(أكثر من 9 سنوات)، حيث أن النسب لصالح فئة الخبرة (أكثر من 9 سنوات) وعليه يعزى الفارق في استخدام هذه الاستراتيجية(العقاب) لهذه الفئة من سنوات الخبرة.
- بما أن قيمة الإحصائي(ز) المحسوبة لسنوات الخبرة اكبر من القيمة الجدولية له في (8) استراتيجيات وهي: الوقائية ،والتلميحات غير اللفظية، والنظام التأكيدي ،والتدعيم، والسلوك الضاغط أو المسيطر ،والتركيز على الفرد، وديناميةالجماعة، والتجاهل أو الإهمال، فإن ذلك يدل على وجود فروق بين فئة الخبرة من (5-9 سنوات) و(أكثر من 9 سنوات) حيث ان النسب لصالح فئة الخبرة (5-9 سنوات) في الحالات الثماني وعليه يعزى الفارق لهذه الفئة من سنوات الخبرة.

يتضح مما سبق (بشكل عام) أن الخبرة القليلة لا تساعد المشرفين الأكاديميين على استخدام أمثل لاستراتيجيات التعامل مع الدارسين ذوي المشكلات السلوكية مقارنة بالخبرة المتوسطة (5-9 سنوات) فيما تقلل الخبرة الطويلة (أكثر من 9 سنوات) استخدام تلك الاستراتيجيات بصورة واضحة

ويمكن تفسير ذلك بأن المشرفين الأكاديميين عند بدايات تعيينهم تنقصهم الخبرة الكافية للتعامل مع المشكلات السلوكية للدارسين ، اذ ان تصرفاتهم حيال ذلك لا تعدو كونها محاولات تتسم بالمحاولة والخطأ ، بحيث تنمو لاحقاً وتتفاعل مع الخبرات الشخصية والمواقف التي يواجهونها ، وتنتج حصيلة معرفية ، مما يكسب المشرف الاكاديمي قدرة على حسن التعامل والتغلب على ما يواجهه من مشكلات في سنوات خبرة متوسطة يتراوح مداها بين (5-9سنوات) ، الا ان مصير هذه الخبرات معرض للتناقص التدريجي كلما زادت سنوات الخبرة ، ويمكن تبرير ذلك بأن اهتمامات المشرفين الاكاديميين

بعدما يتم تثبيتهم في عملهم تظهر لديهم اهتمامات اخرى كاجراء الأبحاث ،والدراسات وتأليف الكتب أو كتابة المقالات والاستماع بالقراءة وورش العمل والندوات ، وهذا من شأنه ان يضع الاهتمامات الاخرى في وضع اقل اهمية مما انعكس على تعامل المشرفين الاكاديميين مع الدارسين ذوي المشكلات السلوكية ، فجعلهم اكثر استخداماً للعقاب كتفريغ (للضغوطات المهنية او متطلبات الحياة) على عكس المبتدئين الذين يبدون تحمساً لعملهم ورغبة للمشاركة والانخراط في مجالات العمل وبضمنها أحوال الدارسين ومشكلاتهم .

وتختلف نتائج هذة الدراسة في هذا الجانب (بعض الشيء) مع ما توصلت اليه دراسة كيرني (Kearny, 2001) التي أظهرت أن المعلمين القدامى أظهروا مرونة أعظم واختلافاً واضحاً في استخدام تقنيات تعديل السلوك أكثر من المدرسين الجدد ، ولعل لهذا الأمر علاقة بالمرحلة الدراسية التي يتعامل معها اعضاء هيئة التدريسية .

النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة :

وتنص هذه الفرضيةعلى انه : توجد اختلافات بين المشرفين الاكاديميين في استخدامهم لاستراتيجيات التعامل مع المشكلات السلوكية لدارسي جامعة القدس المفتوحة تعزى الى متغير البرنامج الاكاديمي للمشرفين .

وقد كانت النتائج المتعلقة بالفروق ما بين المشرفين الاكاديميين تبعا لمتغير البرنامج الاكاديمي للمشرفين من حيث استخدامهم لاستراتيجيات التعامل مع المشكلات السلوكية للدارسين ،كما هي في الجدول الآتي:

الجدول رقم ( )

نتائج اختبار مربع (كا^2) في استخدام المشرفين الاكاديميين لاستراتيجيات التعامل مع المشكلات السلوكية للدارسين تبعا لمتغير البرنامج الاكاديمي:

البرنامج / الاستراتيجية	تربية	ادارة وريادة	تنمية اجتماعية	حاسوب	المجموع	د.ح	قيمة كا^2
1-وقائية	222	58	47	30	357	24	36.415
2-التلميحات غير اللفظية	253	71	79	44	447		
3-النظام التأكيدي	375	88	137	67	667		
4- التدعيم	181	45	48	47	321		
5- السلوك الضاغط أو المسيطر	226	71	70	40	407		
6- العقاب	163	73	58	65	359		
7-التركيز على الفرد	285	78	46	32	441		

8-دينامية الجماعة	80	38	27	9	154		
9-التجاهل أو الاهمال	408	166	90	53	717		
المجموع	2193	688	602	387	3870		

*قيمة (كا^2) الجدولية = 36.41

يتضح من الجدول السابق انه توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام المعلمين لاستراتيجيات التعامل مع المتاخرين دراسيا من ناحية نفسية-اجتماعية تعزى لمتغير سنوات الخبرة ؛ حيث كانت قيمة (كا^2) المحسوبة اكبر من قيمة (كا^2) الجدولية.

وقد استخدم اختبار (ز) لتقدير دلالة فروق النسب بين المعلمين في استخدامهم لاستراتيجيات التعامل مع المتاخرين دراسيا من ناحية اكاديمية تبعا لمتغير سنوات الخبرة ، والجدول( ) يوضح ذلك :

الجدول رقم ( )
النتائج النهائية لاختبار (ز) في استخدام المشرفين الاكاديميين لاستراتيجيات التعامل مع المشرفين الاكاديميين تبعا لمتغير البرنامج الاكاديمي للمشرفين

الاستراتيجية	*نسبة التكرار*		*قيمة (ز)*	*نسبة التكرار*		*قيمة (ز)*	*نسبة التكرار*		*قيمة (ز)*
	تربية	ادارة وريادة		تربية	تنمية اجتماعية		تربية	حاسوب	
1-الوقائية	79.3%	20.7%	*9.80	82.5%	17.5%	*10.67	88.1%	11.9%	*12.09
2- التلميحات غير اللفظية	78.1%	21.9%	*10.11	76.2%	23.8%	*9.55	85.2%	14.8%	*12.13
3-النظام التأكيدي	81.0%	19.0%	*13.34	73.2%	26.8%	*10.52	84.8%	15.2%	*14.65
4- التدعيم	80.1%	19.9%	*9.05	79.0%	21.0%	*8.79	79.4%	20.6%	*8.87
5- السلوك الضاغط او المسيطر	76.1%	23.9%	*8.99	76.4%	23.6%	*9.07	85.0%	15.0%	*11.40
6- العقاب	69.1%	30.9%	*5.86	73.8%	26.2%	*7.06	71.5%	28.5%	*6.49
7-التركيز على الفرد	78.5%	21.5%	*10.86	86.1%	13.9%	*13.14	89.9%	10.1%	*14.21
8-دينامية الجماعة	67.8%	32.2%	*3.87	74.8%	25.2%	*5.12	89.9%	10.1%	*7.53
9- التجاهل او الاهمال	71.1%	28.9%	*10.10	81.9%	18.1%	*14.25	88.5%	11.5%	*16.53

الاستراتيجية	نسبة التكرار		قيمة (ز)	نسبة التكرار		قيمة (ز)
	ادارة وريادة	تنمية اجتماعية		ادارة وريادة	حاسوب	
1-الوقائية	55.2%	44.8%	1.07	65.9%	34.1%	*2.98
2- التلميحات غير اللفظية	47.3%	52.7%	0.65	61.7%	38.3%	*2.52
3-النظام التأكيدي	39.1%	60.9%	-3.27	56.8%	43.2%	1.69
4- التدعيم	48.4%	51.6%	0.31	48.9%	51.1%	-0.21
5- السلوك الضاغط او المسيطر	50.4%	49.6%	0.08	64.0%	36.0%	2.94
6- العقاب	55.7%	44.3%	1.31	52.9%	47.1%	0.68
7-التركيز على الفرد	62.9%	37.1%	*2.87	70.9%	29.1%	*4.39
8-دينامية الجماعة	58.5%	41.5%	1.36	80.9%	19.1%	*4.23
9- التجاهل او الاهمال	64.8%	35.2%	*4.75	75.8%	24.2%	*7.64

1.94	39.0%	61.0%	
*3.16	35.8%	64.2%	
*4.90	32.8%	67.2%	
0.10	49.5%	50.5%	
*2.86	36.4%	63.6%	
0.63	52.8%	47.2%	
1.59	41.0%	59.0%	
*3.00	25.0%	75.0%	
*3.09	37.1%	62.9%	

*** قيمة (ز) الحرجة (1.96)**
*** الفرق دال احصائيا**

يظهر من نتائج الجدول السابق لما يخص استخدام المعلمين لاستراتيجيات التعامل مع المتاخرين دراسيا من ناحية نفسية-اجتماعية تبعا لمتغير البرنامج الاكاديمي للمشرفين ما يلي:

- بما ان قيمة الاحصائي (ز) المحسوبة لفئة برنامج التربية اكبر من القيمة الجدولية لباقي البرامج، فان ذلك يدل على وجود فروق بين مشرفي برنامج التربية وكل من مشرفي البرامج الاخرى (الادارة والريادة ،والتنمية الاجتماعية ،والحاسوب) ؛ حيث ان النسب لفئة برنامج التربية هي الكبرى في كل الحالات ، وعليه يعزى الفارق لهذه الفئة (برنامج التربية).
- بما ان قيمة الاحصائي (ز) المحسوبة لبرنامج التنمية الاجتماعية اكبر من القيمة الجدولية لبرنامج الادارة والريادة في استخدام استراتيجية النظام التأكيدي ، فان ذلك يدل على وجود فروق بين برنامج التمية الاجتماعية وبرنامج الادارة والريادة ،حيث ان النسبة لمشرفي برنامج التنمية الاجتماعية والاسرية هي الكبرى ، وعليه يعزى الفارق لصالح مشرفي برنامج التنمية الاجتماعية في استخدام استراتيجية النظام التأكيدي.
- بما ان قيمة الاحصائي (ز) المحسوبة لمشرفي برنامج الادارة والريادة اكبر من القيمة الجدولية في استخدام استراتيجيتا : التركيز على الفرد،والتجاهل أو الاهمال ، فان ذلك يدل على وجود فروق بين مشرفي برنامج التنمية الاجتماعية ومشرفي برنامج الادارة والريادة ؛ حيث ان النسب لمشرفي برنامج الادارة والريادة هي الكبرى في هاتين الحالتين ، وعليه يعزى الفارق لصالح مشرفي الادارة من حيث استخدامهما.

- بما ان قيمة الاحصائي (ز) المحسوبة لمشرفي برنامج الادارة والريادة اكبر من القيمة الجدولية في استخدام (6) استراتيجيات هي: الوقائية، والتلميحات غير اللفظية، والسلوك الضاغط،والتركيز على الفرد، وديناميةالجماعة، والتجاهل او الاهمال ، فان ذلك يدل على وجود فروق بين مشرفي برنامج الادارة والريادة ومشرفي برنامج الحاسوب ؛ حيث ان النسب لمشرفي برنامج الادارة والريادة هي الكبرى في هذه الحالات ، وعليه يعزى الفارق لصالح مشرفي برنامج الادارة من حيث استخدامها.
- بما ان قيمة الاحصائي (ز) المحسوبة لمشرفي برنامج التنمية الاجتماعية اكبر من القيمة الجدولية في استخدام (5) استراتيجيات هي: التلميحات غير اللفظية ،والنظام التأكيدي ،والسلوك الضاغط،وديناميةالجماعة، والتجاهل او الاهمال ، فان ذلك يدل على وجود فروق بين مشرفي برنامج التنمية الاجتماعية ومشرفي برنامج الحاسوب ؛ حيث ان النسب لمشرفي برنامج التنمية الاجتماعية هي الكبرى في هذه الحالات ، وعليه يعزى الفارق لصالح مشرفي برنامج التنمية الاجتماعية من حيث استخدامها.

ويرى الباحث ان تتائج هذه الدراسة لما يخص هذا الجانب (البرنامج الاكاديمي/التخصص) له علاقة بما توصلت اليه دراسة ابو عطية والطحان (2002) التي اشارت الى ان هناك فروقاً بين طلبة الكليات من حيث حدة الحاجات الارشادية مما انعكس على استراتيجيات المشرفين الاكاديميين في استخدامها كل بحسب تخصصه (البرنامج الاكاديمي) الذي يعمل به.

ويمكن تفسير تمايز مشرفي برنامج التربية عن باقي مشرفي التخصصات لطبيعة المقررات التي يدرسها وما لديه من تأهيل مناسب بحكم التخصص او الخبرة التي اكتسبها خلال سنين دراسته وعمله، وبخاصة ان بعض المقررات يركز على تعديل السلوك وادارة الصف ورعاية ذوي الحاجات وطرق التدريس مما يكسب المشرف الاكاديمي مهارة وحسن استخدام لاستراتيجيات التعامل مع المشكلات السلوكية التي يبديها الدارسون.

ولما يخص تفوق مشرفي برنامج التنمية الاجتماعية على مشرفي برنامج الادارة والريادة في استخدام استراتيجية النظام التأكيدي، يرى الباحث ان تفسير ذلك يتعلق باختلاف نظرة كل فريق منهما حول طبيعة تلك المشكلات والآثار المترتبة عنها، مما أوجد التزاما اكثر من جانب مشرفي برنامج التنمية الاجتماعية والاسرية في ان يكونوا اكثر حزما كمحاولة لاعادة طبيعة السلوك الى اسس ومنطلقات مقبولة تمثل شرطا مسبقا للتعامل.

ويرجح الباحث تفوق مشرفي برنامج الادارة والريادة على مشرفي برنامج التنمية الاجتماعية والاسرية في استراتيجيتي التركيز على الفرد والتجاهل أوالاهمال الى طبيعة ان هذا التخصص له علاقة بفهم السلوك الانساني وطبيعة التعامل معه انطلاقا مما تقدمه المقررات الخاصة به من قضايا

ذات علاقة بادارة الافراد والتسويق وسلوك المستهلك التي تنظر لهذه الابعاد وتنطلق منها مما يوجد اهتماما عال بالفرد أو تدني درجة الاهتمام وكأن الامر قضية ربح أو خسارة، اذ يتم التركيز على الفرد اذا كان هناك مبررات قوية لذلك ، فيما يتم اهماله اذا كانت مبرراته تتعلق بتحقيق نتائج دون المطلوب ، فيتولد شعور بتدني الحاجة لاهدار الوقت والجهد المطلوبين.

كما يمكن تفسير تفوق مشرفي برنامج الادارة والريادة من جهة ومشرفي برنامج التنمية الاجتماعية والاسرية من جهة ثانية على مشرفي برنامج الحاسوب من حيث استخدامهم لمعظم استراتيجيات التعامل مع المشكلات السلوكية للدارسين الى ان محور اهتمام تخصص الادارة والريادة هو الفرد او الانسان بينما محور اهتمام برنامج الحاسوب هو الآلة (الحاسوب) مما اعطى مشرفي برنامج الحاسوب فرصة اقل في استخدام استراتيجيات التعامل مع المشكلات السلوكية للدارسين، كما أن الخبرات الاكاديمية لمشرفي الحاسوب بحكم ما يدرسوه من مقررات لاتعطي للبعد الانساني دوراً يذكر بعكس ما تركز عليه كل من تخصص التنمية الاجتماعية والاسرية والادارة والريادة .

التوصيات :

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1. تأهيل المشرفين الاكاديميين في مجال التعامل مع الدارسين ذوي المشكلات السلوكية، من خلال تنظيم ورش عمل وندوات ومحاضرات حول السبل المناسبة في التعامل معم .
2. ضرورة اجراء مسح دوري شامل نهاية كل فصل دراسي حول مدى شيوع بعض المشكلات ومحاولة الوقوف على اسبابها ومعالجتها.
3. اثارة الاهتمام لدى المعنيين من مشرفين أكاديميين واداريين حول هذة المشكلات ومحاولة تحديدها في اطار نظري كمخالفات أو ما يشبه ذلك وبث ذلك في نفوس الدارسين.

4. ضرورة توفر كادر ارشادي نفسي/ أكاديمي لايجاد آلية تعاون مناسبه مع المشرفين الاكاديميين لتجاوز السلوكات الشكلة وتقليل أخطارها.

المراجع

اولاً : المراجع العربية :

1-أبو عطيه ، سهام ؛ الطحان، محمد (2002) الحاجات الارشادية لدى طلبة الجامعة الهاشمية ، **مجلة دراسات** (تصدر عن الجامعة الاردنية) العدد 1، المجلد (29)، ص ص (129-154).

2-أحمد ، يوسف ذياب (2003) بعض سمات المتأخرين في المرحلة الثانوية واستراتيجيات المعلمين في التعامل معهم، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس ، القاهرة.

3-برنامج التعليم المفتوح(1992)، **التعليم الابتدائي** ، القدس.

4-الثبيتي ، مليحان معيض(2000)، مشكلات طلبة جامعة صنعاء وحاجاتهم الارشادية ، **المجلة التربوية** (تصدر عن جامعة الكويت) ، العدد (54)،ص ص (211-260).

5-جامعة القدس المفتوحة (1997)، نشرة تعريفية بجامعة القدس المفتوحة ، القدس.

6-الحلو،غسان حسين (2001) تصورات معلمي المدارس الحكومية الأساسية والثانوية وطلبتها نحو أنماط الضبط الصفي في شمال فلسطين ، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث** ، المجلد (15) .

7-دليل جامعة القدس المفتوحة (2004) ، جامعة القدس المفتوحة / فلسطين.

8-السند ، شيخة عبد الله (1994)، العلاقة بين سلوك ضبط التلاميذ وجودة الحياة المدرسية لدى عينة من طلاب وطالبات المدرسة الثانوية في قطر، **المجلة التربوية** (تصدر عن جامعة الكويت) ، العدد(31)،المجلد الثامن، ص .ص (83-121).

9-صادق ، حصة محمد(1995)، دراسة تحليلية لخبرات العقاب المدرسي لدى عينة من طالبات جامعة قطر، **مجلة مركز البحوث التربوية** / جامعة قطر ، العدد(71)، السنة الرابعة ، ص ص (11-65).

10-صبري ، خولة شخشير(1985)، نظرة أساتذة الجامعة تجاه وسلوك (تصرفات) طلبتهم الاكاديمي والاجتماعي, **المجلة العربية لبحوث التعليم العالي**(تصدر عن المركز العربي لبحوث التعليم العالي ، دمشق)، العدد (3).

11-الصمادي ، أحمد ؛ الطحان، محمد خالد (1997)، دراسة الحاجات الارشادية لطلبة جامعة الامارات ، **مجلة أبحاث اليرموك** (تصدر عن جامعة اليرموك) ، العدد (2)، المجلد (13).

12-الطويل ، هاني (1988)، **الادارة التربوية والسلوك المنظمي** ، وائل للنشر والتوزيع ، رام الله ، فلسطين .

13- العمري ، بسام ؛ السمان، فؤاد مصطفى (1996) درجة تحقق حاجة الاحساس بالأمن لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاردنية الرسمية، **مجلة دراسات** (تصدر عن الجامعة الاردنية) ، العدد (1) المجلد (23).

14-الفقهاء ، عصام (2001)، مستويات الميل الى العنف والسلوك العدواني لدى طلبة جامعة فيلادلفيا، **مجلة دراسات** (تصدر عن الجامعة الاردنية) ، العدد(2)، المجلد (28) ،ص ص (480-501).

15-قطامي ، يوسف (1989)، **سيكلوجية التعلم والتعليم الصفي**، دار الشروق، عمان/ الاردن.

16-محمود ، محمود عطا (1992), الممارسات السلوكية الشائعة للمدرسين في ادارة الفصل وقلق الامتحان وعلاقتها ببعض التغيرات، **المجلة التربوية** (تصدر عن جامعة الكويت) العدد(23)، المجلد (6).

17-مرسي ، محمد عبد العليم (1984)، مشكلات عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية وآثارها على هجرة أصحاب الكفاءات النادرة ، **المجلة العربية لبحوث التعليم العالي**، (تصدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) ، العدد الأول ، ص ص (3-44).

ثانياً : المراجع الاجنبيه :

1. **Brophy,Jere and Rohrkemper,Mary (1988*) The class strategy study, institute for oesearch on teaching.* College Of Education, Michigan**
2. **Cason, Thomas Benjamin (1999)*The relationship between teacher beliefs, disciplinary referrals, and the: responsibility teachers assume for student academic success and failure*, DAI – A 60 / 08 .**
3. **Johnson, chery sreward (2000) *Teaching stress and student characteristics as predictors of teacher behavior* , Ph.D Degree , DAI-A 61/6 Dec 2000**
4. **Kearney, Patricia and Plax, timothy (1986) *Experienced teachers use of behavior alteration techniques on common student misbehaviors, paper presented at the annual meeting of the International Comunication Association*, may 22 – 26, (1986), EDRS price – MF 01 / PC 02 plus postage..**
5. **Mories,Elaine Rose (1999) *Teachers understanding of empathy and its appilication in the management of students misbehaviour in secondary classrooms*,DAI-A61/05,Nov 2000.**

استبانة

استراتيجيات المشرفين الأكاديميين في التعامل مع المشكلات السلوكية لدارسي جامعة القدس المفتوحة

الأخ المشرف/ة الأكاديمي/ة الكريم:

تعاني المؤسسات التربوية بشكل عام والجامعات بشكل خاص من مشكلة خطيرة تهدد الاستقرار الأكاديمي، ألا وهي المشكلات السلوكية: التي يقصد بها مجموعة السلوكات غير السوية سواءً أكانت الانفعالية منها أم النفسية أم الاجتماعية (الانضباطية) أم الأكاديمية والتي تقلق بال المربين.

تهدف هذه الدراسة للكشف عن استراتيجيات المشرفين في التعامل مع المشكلات السلوكية للدارسين إلى جانب بناء إطار أدبي حول هذه المشكلات وسبل التعامل معها، وحيث أن لخبراتك العملية أو التخصصية أو كليهما أهمية كبيرة، لأرجو أن تقرأ ملحق الإرشادات جيداً وتضع الإجابة في الموقع المناسب، وأتمنى عليك أن لا تترك عبارة دون إجابة وأن لا تضع أكثر من إجابة للعبارة الواحدة.

ثق تماماً، أن المعلومات التي ستزودونا بها، مخصصة لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً حسن تعاونكم سلفاً

الباحث

إرشادات:

تتكون الاستبانة الحالية من قسمين:

القسم الأول:

ويتضمن بعض المتغيرات المتعلقة بالمشرف الأكاديمي والمطلوب منك وضع شارة(X) في المكان المخصص لذلك.

القسم الثاني:

ويضم(43) عبارة تمثل المشكلات السلوكية(الأكاديمية والانضباطية) يقابلها(9) تسع استراتيجيات ينبغي عليك اختيار إحداها فقط إزاء كل مشكلة بوضع شارة(X) تحت بند الاستراتيجية التي تلتقي ووجهة نظرك.

علماً أن المقصود بالاستراتيجية هو:مجموعة القواعد ومبادئ العمل والأداء التي يتبناها المشرف الأكاديمي في أدائه لمهامه وأدواره وتمثل طريقة مميزة له أو نظاما خاصاً به يتوسله في سلوكه الاشرافي داخل قاعة اللقاءات وخارجها.

وتتحد تلك الاستراتيجيات التسع بما يلي:

1. **الاستراتيجية الوقائية: وتتضمن توفير الهدوء اللازم وإدارة الصف بصورة جيدة،تطوير مفهوم ايجابي للطالب،تفسير المفاهيم الغامضة،تقليل التعب بإعطاء فترات راحة،وتغيير النشاطات،إعطاء لقاءات إضافية،الالتزام بمواعيد المحاضرات والساعات المكتبية،الاشراف على ترتيب المقاعد.**
2. **استراتيجية التلميحات غير اللفظية:يمكن استخدامها من خلال المواقف التي تظهر الاستهجان و الاستغراب والاستفهام عبرالإيماءات التي تعكس ذلك وإجراء بعض الحركات الدالة على شيء معين يقتضي الحال التدخل من اجله مثل هز الرأس، تقطيب الحاجبين، تحديق البصر.**

3. استراتيجية النظام التأكيدي:ويقرر المشرف الأكاديمي فيها ما يريد وبصيغة واضحة بل يكرر ذلك مراراً حتى يستجيب الدارس لذلك، ويتجنب المشرف الأكاديمي النقاش والاستماع لتبرير الدارس.
4. استراتيجية التدعيم:وتشمل المديح والثناء للسلوك المرغوب فيه وتقديم حوافز معنوية كإبداء الاهتمام به والابتسامة في وجهه.
5. استراتيجية السلوك الضاغط أو المسيطر:وتضم اللوم والتوبيخ واستخدام ضغط المدير والتعبير عن عدم الرضا.
6. استراتيجية العقاب:استخدام القوة مع الدارس بفرض أمر عليه كأن يطالبه الخروج من القاعة أو المكتب وإجباره على الاعتذار، او احتسام علامات أو كتابة تقرير عن سلوكه للادارة.
7. استراتيجية التركيز على الفرد:وتشمل المقابلة لغرض تقديم الإرشاد الفردي وتعليمه المهارات الاجتماعية ومساعدته في بناء آلية مفيدة في الدراسة والمذاكرة،التحدث معه خارج القاعة.
8. استراتيجية دينامية الجماعة:وتتضمن العمل الجماعي والمناقشات الجماعية واستخدام معايير الجماعة للتحكم في السلوك سواء من زملاء العمل أو الدارسين أنفسهم.
9. استراتيجية التجاهل أو الإهمال:الإقلال من شأن السلوك وعدم الاهتمام به وإشعار الدارس أن هذا السلوك لن يجديه نفعاً.

القسم الأول : المعلومات الشخصية
يرجى منك تحديد إجابة واحدة للعبارات الواردة من خلال وضع شارة(X) في المكان المحدد وفق ما يلي:

1- الجنس: 1/1 ذكر ( ) 2/1 أنثى ( )
2- المؤهل العلمي: 1/2 ماجستير ( ) 2/2 دكتوراه ( )
3- سنوات الخبرة في مهنة الاشراف الأكاديمي:
1/3 أقل من 5 سنوات ( )
2/3 أكثر من 5-9 سنوات ( )
3/3 أكثر من 9 سنوات ( )

القسم الثاني:
ضع شارة((x) تحت بند الاستراتيجية التي تعتقد بأنها مناسبة للتعامل مع المشكلة الواردة تجاهها لما يخص مشكلات الدارسين الأكاديمية منها والانضباطية.
"1" تعني الوقائية ، "2" تعني تلميحات غير لفظية ، "3" تعني النظام التأكيدي ، "4" تعني التدعيم ، "5"تعني السلوك الضاغط ، "6" تعني العقاب ، "7" تعني التركيز على الفرد ، "8" تعني دينامية الجماعة ، "9" تعني التجاهل أو الاهمال

الرقم	المشكلة	الاستراتيجية المستخدمة								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
	أ- المشكلات الأكاديمية									
.1	يدخل قاعة المحاضرات (اللقاءات) متأخراً									
.2	يطلب تسليم التعين(الواجب البيتي) بعد الفترة المحددة.									
.3	يستفسر عن بعض الأسئلة الواردة في التعيين للحصول على إجابة.									
.4	قليل الحضور عند بث الوسائط التعليمية									
.5	يكثر من مراجعة المشرف الأكاديمي في المكتب للاستفسار العلمي بدلاً من حضور اللقاءات									
.6	لا يلتزم بمراجعة المشرف بالأوقات المحددة للعمل المكتبي									
.7	يطلب إعادة الشرح أو العودة إلى بداية المقرر									
.8	يحاول مع المشرف الحصول على علامة النجاح									
.9	يحاول الحصول على علامة أكثر مما يستحق رغم نجاحة									
.10	إحراج المشرف لانجاحة من خلال آخرين									
.11	يستفسر من المشرف الأكاديمي عن بعض الأمور العلمية خارج المكتب أو القاعة									
.12	قلما يتابع الإعلانات الصادرة عن المشرف الأكاديمي									
.13	يناقش المشرف بحقه في الحصول على علامة أعلى									
.14	يطالب معاملته كحالة استثنائية من حيث العلامات									
.15	يذكر نفس الإجابة بأكثر من لغة كمحاولة للتغطية على الإجابة الصحيحة									
.16	يراجع بعد إجراء الامتحان مباشرة ليوضح للمشرف خطأ في نقل الإجابة									
.17	ضعيف الاهتمام بالمناقشة أثناء اللقاء الصفي									
.18	يصعب عليه التركيز أثناء اللقاء الأكاديمي									
.19	قلما يلتزم بأسس المناقشة									
.20	نادراً ما يقضي اللقاء الصفي بأكمله									
.21	يسأل عن الأمور التي يجب أن يركز عليها في الامتحان									
.22	كثير التذمر من صعوبة الاسئلة									
.23	يحاول الغش من خلال النظر للآخرين									
	ب. المشكلات الانضباطية									
.24	تطغى الطريقة العاطفية على تقييم الدارس للأمور العلمية									
.25	يستفسر عن بعض الإجراءات كالامتحانات واللقاءات عبر الاتصال الهاتفي									
.26	يخرج من القاعة دون إستئذان.									
.27	يدخل الى المكتب دون مقدمات									
.28	يحضر أحد المرافقين(صديق،ابن،ابنة) معه عند لقاء									

الرقم	المشكلة	الاستراتيجية المستخدمة								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
	المشرف									
.29	قليل الالتزام بقواعد السلوك كالتدخين أو احتساء المشروبات أثناء مراجعة للمشرف.									
.29	يرسل آخرين (كالزوج/الزوجة، أو الأخ/الأخت أو من ينوب عنه) للاستفسار من المشرف لأكاديمي عن أمر علمي يهمه مثل اجابة سؤال او تدريب									
.30	يرغب إقامة علاقة مع المشرف لمجرد العلاقة									
.31	يرفض إتباع التعليمات لما يخص تغير الموقع أثناء الامتحان									
.32	يرتفع صوته عند مراجعة المشرف الأكاديمي									
.33	يخاطب المشرفين الأكاديميين دون مسمياتهم الوظيفية(بالاسم الشخصي)									
.34	يعتبر المشرف على علم بكل شيء يخص الجامعة									
.35	يقطع حديثه معك عندما يرن هاتفه النقال									
.36	يغضب بسرعة									
.38	يمزق إجاباته المصححة أمامك إذا لم ترضيه النتيجة									
.39	يتمتم كتعبير عن عدم الرضا عن علامته									
.40	يبدي عدم المبالاة للنتيجة التي حصل عليها رغم تدنيها									
.41	يطلب التدخين في أثناء اجراء الامتحان									
.42	يسقط أسماء مهمين بالنسبة لك حتى يعطي أهمية لذاته									
.43	قلما يعتذر عن خطأ ارتكبه									

الأخ المشرف الأكاديمي
أشكرك على حسن تعاونك ومساهمتك

الباحث