المجلة العربية للقياس والتقويم

Arab Journal Of Measurement & Evaluation (AJME)

المجلد الأول (العدد الأول) يناير ٢٠٢٠م

دورية علمية محكّمة

تصدر عن

الجمعية العربية للقياس والتقويم

المشهرة برقم (٣٣٣٣) لسنة ٢٠١٥ م

PRINT ISSN (2682 - 2016)
ONLINE ISSN (2805 - 2927)

المجلة العربية للقياس والتقويم
المجلد الأول (العدد الأول) يناير ٢٠٢٠م

المجلة العربية للقياس والتقويم
Arab Journal Of Measurement & Evaluation (AJME)
المجلد الأول (العدد الأول) يناير ٢٠٢٠م

دورية علمية محكّمة
تصدر عن
الجمعية العربية للقياس والتقويم
المشهرة برقم (٣٣٣٣) لسنة ٢٠١٥ م
PRINT ISSN (2682 - 2016)
ONLINE ISSN (2805 - 2927)

المجلة العربية للقياس والتقويم

Arab Journal of Measurment and Evaluation

(AJME)

تصدر عن
الجمعية العربية للقياس والتقويم
المشهرة برقم (٣٣٣٣) لسنة ٢٠١٥م

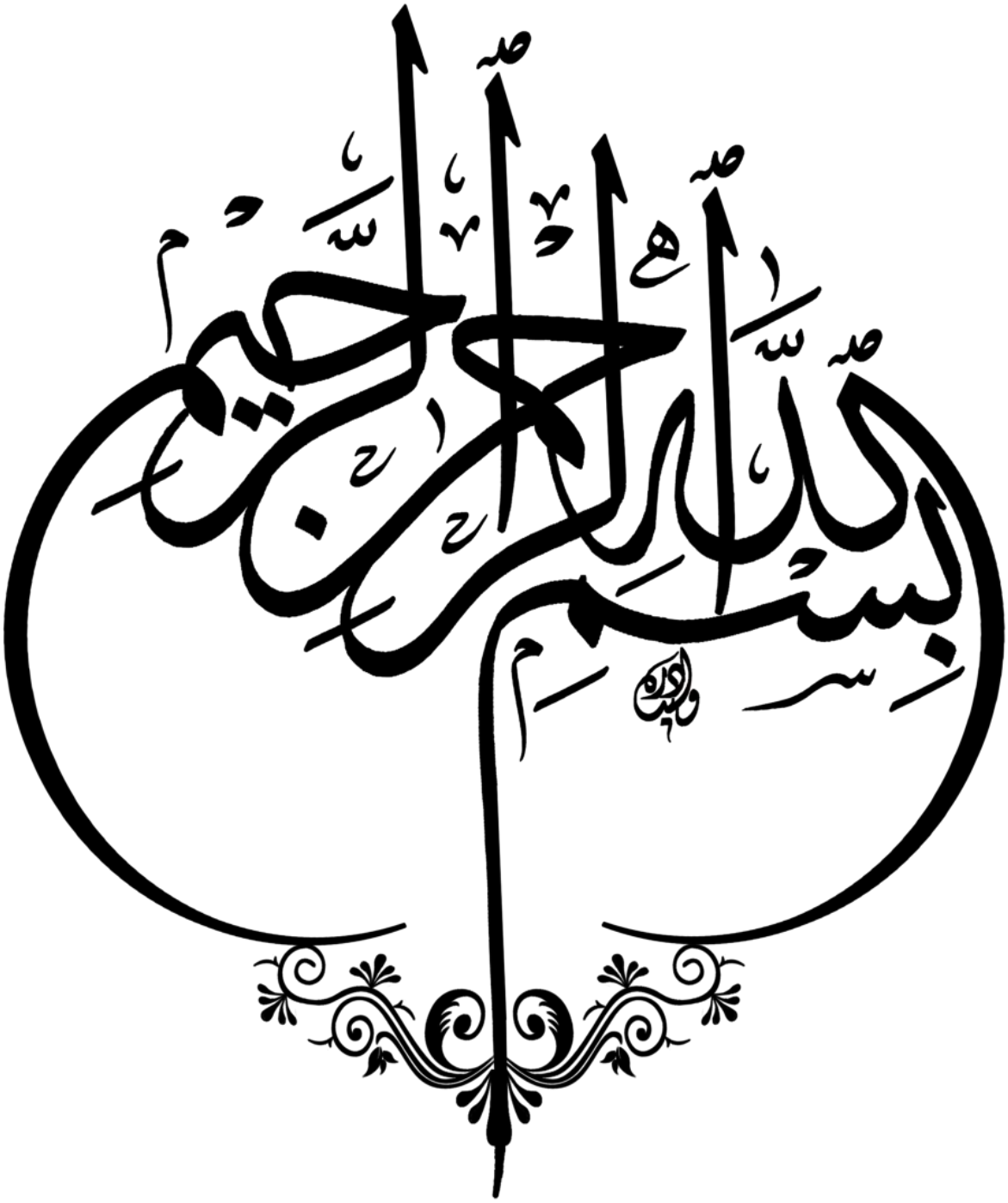
دورية علمية محكمة

العدد الأول يناير ٢٠٢٠م

Print ISSN (2682-2016)
Online ISSN (2805-2927)

رئيس التحرير
أ.د/ محمد المري محمد إسماعيل

00201223418938
almory54@gmail.com


بسم الله الرحمن الرحيم

مجلس إدارة الجمعية العربية للقياس والتقويم

ومجلس ادارة المجلة العربية للقياس والتقويم

رئيس مجلس الإدارة
ورئيس التحرير
أ.د/ محمد المري محمد إسماعيل

نائب رئيس مجلس الإدارة
ونائب رئيس التحرير
أ.د/ أميمة مصطفى كامل

أعضاء الجمعية
وأعضاء التحرير

أ.د/ محمود عبد الحليم منسي **أ.د/ رمضان محمد رمضان**
أ.د/ نادية عبد القادر أحمد **د/ أمل عبد الرحمن صالح**
أ/ ندى ألفي ثابت

سكرتيرا التحرير

أمين صندوق الجمعية **أمين عام الجمعية**
د/ هنية السيد محمد الجمل **د/ عبير إبراهيم السيد**

مساعد رئيس التحرير
د/ عمرو محمد يوسف

أعضاء الهيئة الإستشارية للمجلة العربية للقياس والتقويم

أ.د/ أبو المجد إبراهيم الشوربجى	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ احمد عبد الرحمن عثمان	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د / ايمان هريدي	كلية الدرسات العليا للتربية – جامعة القاهرة
أ.د/ السيد الفضالي عبد المطلب	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ اسماعيل إبراهيم محمد بدر	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ إسماعيل محمد الفقي	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ أشرف أحمد عبد القادر	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ الغالي أحرشا	كلية الاداب والعلوم الانسانية – فاس - المغرب
أ.د/ السيد عبد الدايم عبد السلام	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ آمال عبد السميع أباظة	كلية التربية – جامعة كفر الشيخ
أ.د/ أماني سعيده	كلية الدراسات العليا للتربية- جامعة القاهرة
أ.د/ أمينة إبراهيم شلبي	كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة
أ.د/ أنور رياض عبد الرحيم	كلية التربية – جامعة المنيا
أ.د/ إيمان شعبان	كلية التربية – جامعة أم القرى - السعودية
أ.د/ أحمد حميد القادري	كلية التربية – سلطنة عمان
أ.د/ أحمد محمد احمد سالم	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ آمال الفقي	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ إيمان محمد عبد الحق	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ إيهاب الببلاوي	كلية علوم الإعاقة – جامعة الزقازيق
أ.د/ بشرى اسماعيل احمد	كلية التربية – جامعة الملك خالد - السعودية
أ.د/ حسن مصطفى عبد المعطي	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ حمدى حسن المحروقى	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ حمدي ياسين	كلية التربية للبنات – جامعة عين شمس
أ.د/ خالد سعيد النبي صيام	كلية التربية الرياضية- جامعة بنها
أ.د/ خديجة القرشي	كلية التربية – جامعة الطائف - السعودية
أ.د/ خلف أحمد مبارك	كلية التربية – جامعة سوهاج
أ.د/ دلال الهدهود	كلية التربية الاساسية – جامعة الكويت
د/ ديانا حماد	كلية التربية – جامعة أم القرى - السعودية
أ.د/ زينب محمود أبو العنين شقير	كلية التربية – جامعة طنطا
أ.د/ رشدى المحرزى	كلية التربية – جامعة السلطان قابوس
أ.د/ سعيد اسماعيل علي	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ سلوى محمد عبد الباقي	كلية التربية – جامعة حلوان

أ.د/ سهير كامل أحمد	كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة
أ.د/ سيف الدين يوسف عبدون	كلية التربية – جامعة الأزهر
أ.د/ سليمان محمد سليمان	كلية التربية- جامعة بني سويف
أ.د/ شاكر فتحي	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ صابر حجازي عبد المولى	كلية التربية – جامعة المنيا
أ.د/ صلاح محمد توفيق	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ صلاح شريف	كلية التربية النوعية – جامعة الزقازيق
أ.د/ ضياء الدين زاهر	كلية التربية – جامعة عين شمس
د/ طارق السلمي	كلية التربية – جامعة أم القرى - السعودية
أ.د/ طلعت منصور	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ عادل ريان	كلية التجارة – جامعة أسيوط
أ.د/ عادل محمد محمود العدل	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ عبد التواب عبد اللاه عبد التواب	كلية التربية – جامعة أسيوط
أ.د/ عبد العاطي أحمد عبد المجيد	كلية التربية – جامعة قناة السويس
أ.د/ عبد الله الكندري	كلية التربية الاساسية – جامعة الكويت
أ.د/ عبد المنعم الدردير	كلية التربية – قنا – جامعة جنوب الوادى
أ.د/ عبد الوهاب محمد كامل	كلية التربية – جامعة طنطا
أ.د/ علي صالح جوهر	كلية التربية – جامعة دمياط
أ.د/ عمر محمد جبرين	كلية التربية – الجامعة الاردنية
أ.د/ عادل السعيد البنا	كلية التربية – جامعة دمنهور
أ.د/ عبد المنعم الدردير	كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي
أ.د/ عبدالله عسكر	كلية الآداب- جامعة الزقازيق
أ.د/ علاء السيد أمين	كلية العلوم – جامعة بنها
أ.د/ فاتن فاروق عبد الفتاح	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ فيوليت فؤاد ابراهيم	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ فضل ابراهيم عبد الصمد	كلية التربية – جامعة المنيا
أ.د/ كريمان عويضه منشار نجم	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ لطفي عبد الباسط إبراهيم	كلية التربية – جامعة المنوفية
أ.د/ مبارك بن ربيع	كلية الآداب والعلوم الإنسانية – الرباط - المغرب
أ.د/ محمد أمين المفتي	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ محمد بن عمار	كلية العلوم الإنسانية- الجامعة التونسية
أ.د/ محمد بن فاطمة	كلية العلوم الإنسانية – الجامعة التونسية
أ.د/ محمد عبد القادر أحمد عبد الغفار	كلية التربية – جامعة حلوان
أ.د/ محمد عبد الله	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ محمد عودة محمد عقل الرماوي	كلية العلوم التربوية – الأردن

أ.د/ محمد وليد موسى	كلية العلوم التربوية – جامعة الاردن
أ.د/ محمود فتحي عكاشة	كلية التربية– جامعة دمنهور
أ.د/ محمود عطا محمد	كلية التربية– جامعة الزقازيق
أ.د/ مختار أحمد الكيال	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ محبوبة صبحي زيتون	كلية التمريض- جامعة بنها
أ.د/ مجدى إبراهيم	كلية التربية– جامعة الزقازيق
أ.د/ مصطفى رجب	كلية التربية – جامعة سوهاج
أ.د/ نادية عزيز بعيبن	كلية التربية – جامعة باتنه- الجزائر
أ.د/ ناصر أحمد الخوالدة	كلية العلوم الاسلامية العالمية – جامعة الأردن
أ.د/ نجيب الفونس خزام	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ ناصر علي الجهوري	كلية التربية – سلطنة عمان
أ.د/ هدى مصطفى محمد	كلية التربية – جامعة سوهاج
أ.د/ يوسف محمود يوسف قطامي	كلية العلوم التربوية – الأردن

السياسة التحريرية للمجلة العربية للقياس والتقويم

أولاً: الرؤية:

مجلة رائدة ومصنفة ضمن أشهر المجلات العربية والعالمية ذات أعلى معامل تأثير في نشر البحوث العلمية والاتجاهات الحديثة المحكمة في مجال العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والإنسانية.

ثانياً: الرسالة:ـ

الالتزام بتحكيم ومراجعة واعتماد ونشر البحوث الأصيلة وأوراق العمل وملخصات الرسائل العلمية ذات الاتجاهات الحديثة وفق معايير ومواصفات مهنية دقيقة في مجال العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والإنسانية بصفة عامة والقياس والتقويم بصفة خاصة.

ثالثاً: الأهداف:ـ

١- نشر ثقافة القياس والتقويم في المجالات العلمية المختلفة.

٢- نشر الإنتاج العلمي للباحثين على المستوى المحلي والعربي في مجال العلوم التربوية النفسية والاجتماعية والإنسانية بصفة عامة والقياس والتقويم بصفة خاصة وفق معايير المجلة.

٣- نشر ملحقات البحوث ورسائل الماجستير والدكتوراه والمراسلات العلمية وتقارير المؤتمرات والندوات والمنتديات والأنشطة العلمية والأكاديمية والترجمات والقرارات ومراجعات الكتب المتصلة بمجال المجلة.

٤- الإعلام بالفاعليات العلمية المرتقبة في مجال المؤتمرات والندوات وعروض الكتب والمقالات العلمية.

٥- نشر الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم تحت باب "رؤى معاصرة".

رابعاً: الفئات المستهدفة:ـ

أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة وطلاب الماجستير والدكتوراه والدراسات العليا والمراكز البحثية ذات الصلة بالجامعات المصرية والعربية والباحثين في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية والإنسانية في الجامعات المصرية والعربية.

قواعد النشر

تلتزم هيئة التحرير بشروط النشر بشكل كامل؛ إذ إن البحوث التي لا تلتزم بشروط النشر لن ينظر فيها، وتعاد إلى أصحابها مباشرة حتى يتم التقيد بشروط النشر، ومن هذه الشروط ما يلي :

أولاً : الشروط الإدارية:

١. تهتم المجلة بنشر البحوث الأكاديمية الأصيلة في المجالات العلمية والتربوية والنفسية والاجتماعية والعلوم الإنسانية المكتوبة باللغة العربية، ويجوز قبول بعض البحوث باللغةالأجنبية، ولا تنشر بحوث سبق نشرها أو مقدمة للنشر في جهات أخرى.
٢. تنشر المجلة الترجمات والقراءات ومراجعات الكتب والتقارير والمتابعات العلمية حول المؤتمرات والندوات والأنشطةالأكاديمية المتصلة بمجالات المجلة.
٣. تخضع الدراسات والبحوث للتحكيم العلمي (بسرية تامة) من قبل المتخصصين وهم نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس والعلوم الاجتماعية والإنسانية وأعضاء لجان الترقية من الأساتذة والأساتذة المساعدين في التصنيف.(اللجنة العلمية الدائمة).
٤. لا ترد الأبحاث أو الدراسات إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.
٥. ترتيب البحوث في المجلة لا يخضع لمكانة الباحث، أو لقيمة البحث، بل تخضع لاعتبارات فنية، (وقد تكون منها أولوية وصول البحث لهيئة التحرير).
٦. يقدم الباحث ثلاث نسخ من كل بحث (الأصل + صورتين + اسطوانة إلكترونية) إلى سكرتير تحرير المجلة، ومعها رسوم نشر التحكيم، كما يمكن إرسال الأبحاث إلكترونيا على البريد الإلكتروني للمجلة: almory54@gmail.com تليفون: 00201223418938
٧. تنشر المجلة مقالات وبحوث الأساتذة مجاناً، بحد أقصى عشرين صفحة.
٨. تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه التى تمنحها الكلية فى فترة إصدار المجلة على صفحة واحدة لكل رسالة.
٩. كل ما ينشر فى المجلة لا يجوز نشره بأى طريقة فى أي مكان آخر إلا بموافقة كتابية من هيئة التحرير.
١٠. يقدم الباحث تعهدًا موقعًا منه، ومن جميع الباحثين المشاركين – إن وجدوا – يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه ، ونشره في المجلة، أو أن البحث ليس جزءًا من كتاب منشور (نموذج التعهد بنشر بحث).

ثانيًا: الشروط الفنية:

- **يراعى أن يكون البحث خاليًا من الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية والمطبعية، وأن تكون كتابة البحث والمراجع والكتب والرسائل طبقاً للقواعد العلمية المتفق عليها، وللبحوث باللغة العربية أن يكون البحث مكتوبًا بخط Simplified Arabic بحجم (١٢) Bold، وتكتب العناوين بخط بحجم (١٤) Bold ، أبعاد متن البحث ١٢×١٩ بحيث يترك مسافة بالهامش العلوي ٢.٥ سم، والسفلي ٧سم، والأيسر ٤.٥، والأيمن٤.٥.**
- **وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة فى كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة.**
- **يراعى في كتابة البحوث باللغة الأجنبية أن يكون البحث مكتوبًا بخط Time New Roman بحجم (١٢) Bold، وتكتب العناوين بحجم (١٤) Bold وبهوامش حجم الواحد منها (٤.٥سم يمين ويسار الصفحة)، (٢.٥ سم أعلى وأسفل الصفحة) وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة فى كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة.**
- **أن يلتزم الباحث بالتوثيق تبعا لـ نظام APA في المراجع العربية تماما كما في المراجع الاجنبية في المتن والقائمة وبخاصة الاعتماد على اسم المؤلف**
- **لا تزيد كلمات ملخص البحث عن (٢٥٠) مائتي كلمة، ويشترط في البحث المقدم باللغة الأجنبية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.**
- **تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيمًا متسلسلاً، وتكتب عناوينها فوقها، أما الملاحظات التوضيحية فتكتب تحت الجدول.**
- **لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته، أو رفضه للنشر.**
- **في حالة نشر البحث؛ يعطي الباحث نسخة من المجلة، وعدد (٥) مستلات من البحث، ويتحمل الباحث تكلفة الإرسال بالبريد .**

جميع الأفكار الواردة في الأبحاث والدراسات والمقالات المنشورة في هذه المجلة تعبر عن رأي كاتبيها وعلى مسئوليتهم الشخصية ولا تعبر بالضرورة عن رأي مجلس إدارة الجمعية العربية للقياس والتقويم

قائمة المحتويات

الموضوعات	أرقام الصفحات
الاتجاه نحو تطبيق أدوات التقويم الالكترونى (Open Book – Tablet) في التعليم المصرى من وجهة نظر المعلمين والطلاب وأولياء الأمور أ.د/ محمد المري محمد إسماعيل د/ غادة محمد شحاته	١-٣١
فاعلية أساليب التقويم المستخدمة في الثانويات العربية بالعاصمة أنجمينا " من وجهة نظر المعلمين - دراسة وصفية تحليلية اعداد الدكتور/ عبد الهادي أحمد عبد الكريم	٣٢-٥٠
أثر سلطوية الإدارة التعليمية على التنمية المستدامة دراسة حالة : الأساتذة المتعاقدون بالمغرب د/ حنان الغوات	٥١-٧١
الذكاء الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوي العام والفني من وجهة نظر المعلمين والمديرين وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لديهم . أ.د/ محمد أحمد دسوقي – أ.د/ محمد المري محمد إسماعيل – د/ شيري مسعد حليم - الباحثة/ رانيا حسن عبد الرؤوف محمد	٧٢-١١٢
رؤية مستقبلية لتطوير التعليم قبل الجامعي في مصر والكويت أ.د/ مدحت محمد أبو النصر – د/ سهام علي القبندي	١١٣-١٢٨
التشوهات المعرفية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام أ.د/ محمد أحمد دسوقي - أ.د/ محمد المري اسماعيل- د/ابراهيم جيد جبرة – أ/ آية حلمي عبد العزيز ابراهيم	١٢٩-١٥٩
اليقظة العقلية وعلاقتها بالرفاهية النفسية وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة في ضوء تطبيق منظومة التعليم عن بعد د/ محمد حسن الأبيض – د/ هاني عبد الحفيظ عبد العظيم	١٦٠-٢٠٠
مهارات إدارة الذات المدركة لدى الأخصائي الاجتماعي بمنطقة جدة بالمملكة العربية السعودية د/ عوض عليان ثالب السلمي	٢٠١-٢٢٧
إجراءات تقويم تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي و تنظيمه في المنظومة التربوية الجزائرية. د. حياة بوجملين- - د. عطيات محمود الشاوري- أ. فروجة بلحاج	٢٢٨ - ٢٣٧
أثر استخدام إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا في خفض التأخر الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية د/ انتصار أحمد رضوان	٢٣٨ - ٢٥٩
فاعلية الذات وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلاب الثانوية بمحافظة ظهران الجنوب بالمملكة العربية السعودية د/ فهد على المطرفي	٢٦٠-٢٧٦
توصيات المؤتمر العلمي السادس والدولي الثالث للجمعية العربية للقياس والتقويم بالتعاون مع مدارس طيبة المتكاملة الدولية في العبور	٢٧٧ - ٢٧٩

الاتجاه نحو تطبيق أدوات التقويم الالكترونى (Open Book – Tablet) في التعليم المصرى من وجهة نظر المعلمين والطلاب وأولياء الأمور

إعداد

أ.د/ محمد المري محمد إسماعيل
أستاذ علم النفس التربوي – كلية التربية
- جامعة الزقازيق- مصر

د/ غادة محمد شحاته
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية– جامعة الزقازيق

مقدمه :

يشهد العالم اليوم ثورة تكنولوجية وعلمية كبيرة أحدثت تغيرات هائلة في كل مجالات الحياة، مما أدى إلى ظهور العديد من المستحدثات التكنولوجية المتزايدة بصفة مستمرة، وتعد قضية تطوير التعليم من الأمور المهمة التي شغلت رجال التربية وجعلتهم يبحثون عن أفضل الطرق والوسائل لمواجهة هذا التطور. ويذكر (أحمد محمد سالم، ٢٠٠٧: ٢٨٣) أنه ظهرت نماذج تعليمية جديدة مثل التعلم الإلكتروني E-Learning، حيث يعتمد المحتوى الجديد على الوسائل المتعددة (نصوص – رسومات – صور – فيديو – صوت).

ويذكر أيضا (إبراهيم محمد عبد المنعم، ٢٠٠٣: ٧) أن التعليم الإلكتروني أتاح مصادر متعددة من المعرفة المباشرة وغير المباشرة والتي تؤدي إلى تشجيع التعلم الذاتي والتقويم الفردي وتصحيح الأخطاء واستخدام الفصول التخيلية وتحسين مستوى المعلومات والمهارات اللازمة.

وهذا الواقع الجديد أدى إلى إعادة النظر بشكل عميق في أدوات التقويم التقليدية، والتي لا تتناسب في التغيرات المتلاحقة السريعة، وضرورة التوجيهات البديلة في التعليم (نادية بكار وآخرون، ٢٠٠٧: ٤).

لذلك فإن استخدام تكنولوجيا المعلومات واستراتيجيات التعلم الإلكتروني يمكن أن يعطي معنى فعال وكافٍ (مناسب) لتقييم فعالية التعليم والتدريس عن طريق بروتوكولات التقييم البديلة والموثوق بها وكذلك بروتوكولات التقييم التقليدية المساعدة (Buzzetto & Alade, 2006: 251).

وتقدم الحاسبات الآلية والتكنولوجيا الإلكترونية اليوم طرقًا متعددة والتي تثري التقييم التربوي في كل من الفصل الدراسي والمواقف الاختبارية ذات المقاييس الضخمة، من خلال المثيرات البصرية الديناميكية والسمعية (الصوتية) وتفاعل المستخدم (Buzzetto & Alade, 2006: 253).

ويُعرَّف التقويم الإلكتروني بأنه عملية الوصف الدقيق للحصول على البيانات، وتوفير المعلومات المفيدة للحكم على بدائل القرارات، وهو عملية تشخيصية وقائية علاجية وذلك باستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة (منتدى التعليم الإلكتروني، ٢٠٠٨).

ويُعرِّف (الغريب زاهر اسماعيل، ٢٠٠٩: ٣٩٣) التقويم الإلكتروني بأنه عملية توظيف شبكات المعلومات وتجهيزات الكمبيوتر، والبرمجيات التعليمية، والمادة التعليمية متعددة المصادر باستخدام وسائل التقييم لتجميع وتحليل استجابات الطلاب بما يساعد عضو هيئة التدريس على مناقشة وتحديد تأثيرات البرامج والأنشطة بالعملية التعليمية للوصول إلى حكم مقنن قائم على بيانات كمية أو كيفية متعلقة بالتحصيل الدراسي.

ويحدد (الغريب زاهر اسماعيل، ٢٠٠٩: ٤٠٢-٤٠٤) أربعة أساليب أو أدوات تستخدم في تقويم برامج التعلم الإلكتروني وهي (الاستبيانات والدراسات المسحية – المقابلات الشخصية – الملاحظة والتطبيق – الاختبارات التحصيلية الإلكترونية).

ويرى (حمدي أحمد عبد العزيز، ٢٠٠٨: ١٠٦-١١٧) أنه يمكن تقويم برامج التعلم الإلكتروني خلال أساليب التقويم الإلكتروني التالية (الامتحانات القصيرة– الامتحانات المقالية– ملفات الإنجاز– تقويم الأداء – المقابلات– اليوميات– أوراق العمل– التأملات الذاتية– عدد مرات المشاركة – تقييم الزملاء– التقييم الذاتي).

ويذكر (محمد أحمد العباسي، ٢٠١١: ٤٤٩) أمثلة لأدوات التقويم الإلكتروني (الضغطات – الاختبارات عبر الشبكة – السجلات الرقمية – جداول البيانات – الواجب الإلكتروني – ملف الإنجاز الإلكتروني – الاختبارات الإلكترونية).

ويحدد (الغريب زاهر اسماعيل، ٢٠٠١) إلى أن التقويم الإلكتروني يتم تنفيذه بالاتصال المباشر بين الطلاب والمادة التعليمية في الكتاب الإلكتروني وأعضاء هيئة التدريس، ولكي تحقق الفاعلية من استخدامها يجب تدريب المعلمين على استخدامها أثناء الخدمة وتنمية مهارات تصميم وانتاج بعض أدوات التقويم الإلكتروني، لكي يتمكنوا من تنفيذ أهداف واستراتيجيات التعلم الإلكتروني.

في حين يرى (Lee et al., 2006) طرق مختلفة تستخدم في التقويم الإلكتروني، تم تصنيفها حسب طبيعة مخرجات التعلم المراد قياسها وهي: (لوحات المناقشة – الأنشطة التطبيقية للتعلم – الأوراق البحثية – القياس الذاتي "مواقع الويب الشخصية – المجلات – المقالات" – الاختبارات الفترية والنهائية

"الاختبارات الكمبيوترية" – المشروعات – التدريب العملي – الحقائب الإلكترونية "ملفات الإنجاز" – التعلم الجماعي – الاختبارات النهائية).

ويعتبر الاختبار الإلكتروني وسيلة سهلة لتقويم الطالب إلكترونيًا، حيث يُمكِّن المعلم من إعداد اختبارات بطريقة سهلة لتطبيقها على الطلاب، وتصحح إلكترونيًا وفوريًا مما يضمن المصداقية والشفافية في التصحيح، وهي إحدى تقنيات الحاسب الآلي التي يمكن توظيفها للتغلب على بعض الصعوبات التي يمكن أن تعيق تنفيذ الاختبارات التقليدية (الورقية) أو توظيفها لتوفير قنوات أخرى لزيادة التحصيل العلمي لدى الطالب وترسيخ المعلومات، وتنمية مهارة التعلم الذاتي.

وتتميز الاختبارات الإلكترونية بحسن إدارة الوقت، كما أنها تقدم العديد من الخدمات للمعلمين، منها تكوين بنك أسئلة خاص بالمقرر، وسيكون له الأثر الكبير في تطوير المقرر، وسهولة تصميم الاختبار وذلك باختيار الفصول التي يغطيها الاختبار، وباختيار مستوى صعوبة الأسئلة، ويقوم بعدها البرنامج بإعداد النماذج المختلفة بحيث لا يحتاج منسق المادة بعد الآن إلى إعداد اختبار وطباعته، وإعداد نماذج مختلفة منه، ثم أخيرًا تصويره، ولم يعد المعلم بحاجة لتجميع أوراق الأسئلة وأوراق الاجابات والتأكد من كتابة الاسم والرقم التظليل الصحيح؛ فالاختبارات الإلكترونية أصبحت أسرع وأسهل للطالب والمعلم، وهي عبارة عن نظام يسهل على المعلم من خلاله إنشاء اختبارات إلكترونية وتطبيقها على الطلاب في الدروس التي يقوم بنشرها، حيث يسهل النظام على المعلم بناء أسئلة حسب المعايير العالمية في هذا المجال.

ويذكر (محمد حسين سعيد، ٢٠٠٥: ١٨) أن استخدام الكمبيوتر في الاختبارات يقوم بوظائف متعددة منها:

١- يستخدم كوسيط تخزين للبيانات ودرجات الأفراد، حيث يمكن الاحتفاظ بكم هائل من البيانات يمكن استدعاؤها في أي وقت وفي شكل بسيط.
٢- يستخدم في الاختبارات والمقاييس، حيث يستخدم تطبيق نفس الاختبار التقليدي بالورقة والقلم أو اختبار مشابه له أو جزء مختصر منه، ومن الممكن أن يؤثر تطبيق الاختبار باستخدام الكمبيوتر على درجات الأفراد التي يحصلون عليها في الاختبار.
٣- يستخدم الكمبيوترفي تفسير الدرجة التي حصل عليها المفحوص على الاختبار.

٤- يستخدم في اقتراح أو تحديد طريقة علاج المفحوص، وهي المرحلة التالية بعد تفسير درجة المفحوص على الاختبار، إذ يترتب عليها تحديد الطريقة أو العلاج اللازم للاعتماد عليها بناء على تشخيص حالة المفحوص من خلال الاختبار الذي تم تطبيقه.

ويوجد نوعان من الاختبارات الإلكترونية:

١- **الاختبار المعتمد على الكمبيوتر:** وهذا النوع من الاختبارات يعتمد على الكمبيوتر وبرمجياته دون الاتصال بأي نوع من أنواع الشبكات.

٢- **الاختبار المعتمد على الشبكات:** وفي هذا النوع يتم الاعتماد على تقنيات الشبكات كشبكة الانترنت للاختبار من بُعد حسب نطاق تغطية الشبكة ومنها التابلت المدرسي.(Tablet) والكتاب المفتوح(Open book).

مشكلة البحث:-

نعيش اليوم عصر التحديات التكنولوجية والتقدم المعرفي والثقافي مما أدى إلى تغير الحياة من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وأصبحت التكنولوجيا تلعب دورا مهما وبارزا في بناء المجتمع وتقدمه.ومع التطور التكنولوجي المعاصر ظهرت الاجهزة النقالة و المحمولة مثل الهواتف المتنقلة cellphones والمساعدات الرقمية PDA والحواسب المحمولة portable computer والتابلت tablet باعتبارها أحد أدوات الاتصال الهاتفي الذي يعتمد على الاتصال اللاسلكي عن طريق شبكة من أبراج البث الموزعة ضمن مساحة معينة ولن تعد هذه الاجهزة وسيلة اتصال فقط بل تعددت استخدمها وتطبيقاتها و فرضت نفسها بقوة على جميع قطاعات المجتمع ومنها قطاع التعليم ونجحت دول عدة في الاستفادة من تلك التقنية في التعليم (رضا مسعد السعيد ، ٢٠١٨،ص٨,٩)

واستخدام التابلت في المرحلة الثانوية يتيح للطالب التعلم والبحث عن طريق التكنولوجيا الحديثة وبدون ضغوط نفسية، علمًا بأن الامتحان سيكون عن طريق بنك الأسئلة المركزي، ويوضع ويصحح دون تدخل أى عنصر بشري حيث يتم تنفيذ الامتحانات إلكترونيًا. وتقييم الطلاب بناءً على فهم الموضوعات بدلًا من استذكار الإجابات النموذجية، ما يعالج مشاكل الغش وتسريب الامتحانات إلى جانب تيسير وصول الطلاب إلى المحتوى الرقمى الموجود ببنك المعرفة المصرى. ومن أهم مواصفات تابلت الثانوية

بينما امتحان الكتاب المفتوح **open book** هو الاداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية او تدريسية معينة او مجموعة من المواد وهي أكثر الأدوات شيوعا في التقويم التربوي وهي الوسيلة الوحيدة التي تستخدم في توجيه التلاميذ وانتقائهم. (غادة خالد عيد ،٢٠٠٢ ،ص١٣٢).ولكن توجد بعض المشاكل التي تواجه هذا النوع من الامتحانات. و تعتبر اصعب من الاختبارات التقليدية والعادية كما هو معروف لدى كل الناس والطلاب وهذا بسبب أن الطالب ليس فقط يقوم بالحل من خلال المعلومات التى يعرفها ولكنه ايضا يقوم بمراجعة إجابته صح أم خطأ عن طريق

المراجع التى يصطحبها معه فى الاختبار، ومشكلة هذا النظام أن الوقت من الممكن أن يسرق الطالب ولا يكفى البحث والمراجعة وهو يقوم بالبحث، هذا بالإضافة إلى أن اختبار الـ open book يستلزم ضعف وقت الاختبار العادي.

وبوجه عام توجد بعض المشكلات عند تطبيق أدوات وأساليب التقويم الإلكتروني نذكر منها مايلي:

- ظهور الاختبار الإلكترونى غير المرتبط بمنهج معين وانتشاره.
- ضعف نشر ثقافة التقويم الإلكترونى.
- نقص مهارات التعامل مع الحاسب الآلى لدى بعض الطلاب.
- نقص الخبرة فى المجال الإلكترونى لدى بعض المعلمين.
- نقص أعداد هيئة التدريس المتخصصين فى القياس والتقويم.
- وجود مشكلات متعلقة بالروابط الإلكترونية الممتدة للاختبارات من الخارج في حالة الاختبارات الدولية.
- عدم تأهيل طلاب المدارس والجامعات المصرية بفكرة دخولهم لاختبارات دولية.
- عدم تقديم أى معززات للطلاب لتشجعيهم لدخولهم للاختبارات الإلكترونية والدولية.
- عدم وجود نماذج متكافئة من الاختبار فى حالة إعادته.

ومن خلال خبرة الباحث ومتابعته الميدانية لتطبيق هذه التجربة لأول مرة في التعليم المصري على طلاب الصف الاول بالمرحلة الثانوية العامة جاءت فكرة البحث الحالي بضرورة القياس الفعلي لاتجاهات كل من المعلمين والطلاب وأولياء الأمور نحو هذه الفكرة ودراستها بشكل علمي سليم يتوجب تقويم هذه التجربة ووضع المقترحات لتحسينها في ضوء تلك الآراء.

أسئلة البحث:-

س١: ما مستوى درجة كل من مقياسي الاتجاه نحو تطبيق التابلت المدرسي والاتجاه نحوامتحانات الكتاب المفتوح Open Book في الصف الأول الثانوي العام لدى أفراد عينة البحث (المعلمين – والطلاب– وولي الأمر)؟

س٢: هل تختلف درجة كل من مقياسي الاتجاه نحو تطبيق التابلت المدرسي والاتجاه نحوامتحانات الكتاب المفتوح Open Book في الصف الأول الثانوي العام باختلاف التخصص الأكاديمي للمعلم (علمي / أدبي)؟

س٣: هل تختلف درجة كل من مقياسي الاتجاه نحو تطبيق التابلت المدرسي والاتجاه نحو امتحانات الكتاب المفتوح Open Book باختلاف فئة العينة (معلم / طالب / ولي أمر).

أهداف البحث:ـ

١- التعرف على مستوى درجة الاتجاه نحو تطبيق ادوات التقويم الالكتروني (open Book- Tablet) لدى المعلمين والطلاب وأولياء الأمور.

٢- التعرف على درجة الاتجاه نحو تطبيق تلك الادوات وفقاً للمتغيرات الخاصة بالمعلم من حيث التخصص (علمي / أدبي)

٣- التعرف على درجة الفروق في تلك الاتجاهات بين فئة العينة (معلم / طالب / ولي الأمر)

أهمية البحث:ـ

- في ضوء التعرف على مستوى درجة الاتجاه نحو تطبيق هذه الأدوات من خلال المقاييس المستخدمة يمكن للباحثين تطبيقها بشكل مستمر خلال السنوات الحالية والقادمة لمتابعه تغير مستوى درجة الاتجاه بالزيادة أو النقصان لتلافي العيوب وتأكيد نقاط القوة.
- لمواكبة التوجهات العالمية في تطبيق أدوات التقويم الالكتروني لابد من بيان نقاط الضعف والقوة في نظمنا التعليمية من خلال مبدأ أن تطوير التعليم يبدأ بتطوير التقويم والذي يتطلب تلك المواكبة.
- نشر ثقافة التعامل مع أدوات التكنولوجيا في مجال التعليم والتدريب على سرعة الأداء في الامتحانات بكافه أشكالها وتقليل الفاقد من النظم التقليدية للامتحانات.

الإطار النظري:ـ

أولاً: تعريف التابلت المدرسي (Tablet):ـ

أنه حاسب محمول لديه وظائف إضافية لمحاكاة الورقة والقلم عن طريق السماح للمستخدم باستخدام القلم والكتابة مباشرة على شاشة الحاسب مما يجعله أكثر مناسبة من جهاز الحاسب المحمول التقليدي في تنفيذ المهمات التي تتطلب الرسم والتخطيط والصيغ الرياضية مع دعم الشبكات غير السلكية (رضا مسعد السعيد، ٢٠١٨،ص١٤).

أنه جهاز وظيفي يتوفر فية بلوتوث وواي فاي وانترنت ومن مزاياه التعرف علي الخط وتحويل الصوت والفيديو والمحاضرات الصوتية وتصفح الإنترنت وارسال البريد الالكتروني والرسائل الفورية والنصية وتسجيل الدخول الي موقع الويب في المنزل وفي الطريق وفي المدرسة ويساعد في التعلم التفاعلي وإجراء البحوث والتعاون العالمي والتجارب العالمية (رضا مسعد السعيد، ٢٠١٨, ص١٤,١٥)

وعرفته هندرسون ويو (Yeow & Henderson ٢٠١٤) بأنه جهاز لوحى لهً واجهة مثل ال"I pad "وال" I phone "إال أن شاشته أكبر حجما ، وهذا ما يجعله يحل محل اللاب توب في العديد من الاستخدامات وبخاصة فيما يتعلق باستخدام الأطفال لسهولة استخدامه عن طريق اللمس .وهو حاسوب لوحى محمول صغير مصمم لمحاكاة الدفتر أكبر من الهاتف الذكي من الحاسوب المحمول،

ويستخدم الحاسوب اللوحي عادة في الأعمال الترفيهية مثل مشاهدة الافلام والدردشة ولعب بعض الألعاب الخفيفة، أما في مجال التعليم فيمكن استخدامه في تعليم القراءة والكتابة والرسم والاستماع والتحدث، ويتميز التابلت بأنه فعال ومتنقل ومتعدد الاستخدامات فضلاً استخدامه في أي مكان كما أنه أكثر عن تميزه بإدخال البيانات عن طريق اللمس دون الحاجة إلى لاستخدام الماوس.

والتابلت المدرسي هو الجهاز اللوحي أو الحاسوب اللوحي أو ما يعرف بالإنجليزيه **(Tablet)** هو جهاز يكبر الأجهزه الخلويه بالإنجليزيه **(Mobiles)** من ناحية الحجم إضافه إلا أنه أصغر حجماً من الحواسيب المحموله **(laptops)**أو المكتبيه بالإنجليزيه **(Desk top)** ووحدة الإدخال الرئيسيه فيه هي اللمس عن طريق الشاشات اللمسيه المخصصه للتعامل مع الإشارات واللمسات من اليد البشريه مباشرة (الأصابع) ولهذا السبب يفضل الناس هذا النوع من الأجهزه نظراً لإمكانية التفاعل المباشر العاليه مع الأجهزه وسهولة الإستخدام دون الدخول في التعقيدات التكنولوجيه القديمه ،وهناك بعض الأجهزه اللوحيه التي تستخدم القلم كوسيله للإدخال .

ويعرف التابلت إجرائياً أنه حاسوب محمول صغير أكبر من الهاتف المحمول حجما يعمل بتقنيات تسمح باللمس على الشاشة وتسمح الشاشة باستعمال قلم رقمي ويأتي ذلك بدلا من الفأرة ولوحة المفاتيح التقليدية في الحاسوب ويسمح للطالب بالتفاعل معه لأنه محمل علية معمل افتراضي بهدف تنمية وإتقان المهارات العلمية وفهم التطبيقات الحياتية. (رضا مسعد السعيد، ٢٠١٨، ص١٥)

واستخدام التابلت في المرحلة الثانوية يتيح للطالب التعلم والبحث عن طريق التكنولوجيا الحديثة وبدون ضغوط نفسية، علمًا بأن الامتحان سيكون عن طريق بنك الأسئلة المركزي، ويوضع ويصحح دون تدخل أى عنصر بشري حيث يتم تنفيذ الامتحانات إلكترونيًا. وتقييم الطلاب بناءً على فهم الموضوعات بدلًا من استذكار الإجابات النموذجية، بالإضافة إلى أنه يعالج مشاكل الغش وتسريب الامتحانات إلى جانب تيسير وصول الطلاب إلى المحتوى الرقمى الموجود ببنك المعرفة المصرى.

ومن أهم مواصفات التابلت المدرسي في المرحلة الثانوية. (نرمين عِشرة،٢٠١٨).

١- يحتوي على المناهج الدراسية وفيديوهات تفاعلية.
٢- يحتوى على بنك المعرفة.
٣- مخصص للعملية التعليمية فقط.
٤- غير مزود بمواقع التواصل الاجتماعي.
٥- سيتم حماية الطالب من أى مواد قد تؤدى إلى انحراف أخلاقى من خلال تشفير بعض البرامج فى التابلت.

٦- هدف التابلت هو ربط الطالب بوسائل التعلم المختلفة. (محمود طه حسين،٢٠١٨).

ثانياً: تعريف امتحان الكتاب المفتوح (open book)

يعتبر هذا الامتحان نمط معين من أدوات القياس ووسائله وينطوي على مجموعة من الأسئلة أو العبارات او المهام التعليمية اختيرت وصيغت بطريقة منهجية معينة بحيث توفر لدي إجابة الطالب عنها قيمة رقمية لاحدي خصائصه المعرفية كالتحصيل والذكاء والابتكار أو غير المعرفية كالخلفية الاجتماعية والاتجاهات والميول والقيم.(عبد المجيد نشواتي٢٠٠٣، ص٦٠١).

وهو ذلك الامتحان الذي يسمح للطالب فيه أن يستعين بما شاء من الكتب لأنه – أي الامتحان يقيس القدرة على استخلاص المعلومات والحقائق المتعلقة بالموضوع من مصادرها واستخدامها بكفاءة في حل المشكلة او الاجابة علي الأسئلة ولا يقيس القدرة علي التذكر والحفظ (غادة خالد عيد ،٢٠٠٢، ص١٣٢).

وامتحان الكتاب المفتوح هو اختبار يصرح للطلاب من خلاله اصطحاب مراجع او كتب او ملازم معينة بهدف الاطلاع واستخراج المعلومات والإحصائيات المطلوبة.

ومن أبرز ١٠ معلومات عن طبيعة امتحان الكتاب المفتوح وآليته التى يعقد عليها.. كالآتى:

(محمود طه حسين،اليوم السابع ، **https://www.misr365.com)**

١- نظام امتحان الكتاب المفتوح نوع من أنواع التقويم يطبق فى كثير من الدول وبخاصة في المرحلة الثانوية والجامعية.

٢- يحتاج إلى طالب فاهم ومستوعب للمادة وقادر على الوصول لأصل المعلومة والبناء عليها حتى يستطيع الإجابة فى الامتحان.

٣- يعتمد هذا النوع من التقويم على الأسئلة الاستنتاجية غير المباشرة.

٤- أسئلة الامتحان لا بد وأن تقيس مستوى الطالب وقدرته على التحصيل والتحليل وليس الحفظ والتلقين ودائمًا ما تكون الأسئلة محددة.

٥- أسئلة الامتحان لا يمكن لأحد التوقع أو التخمين على أجزاء بعينها يأتى منها الامتحان فدائما يعتمد هذا الأسلوب على أسئلة تشمل جميع أجزاء المنهج وبشكل استنتاجى للمعلومات، وتطلب الكثير من التركيز وسرعة البديهة للاستنتاج والتحليل، ويعد من أصعب أنواع التقويم.

٦- قد يتحول نظام امتحان الكتاب المفتوح إلى وسيلة غش مقننة إذا لم يتمكن المعلم من وضع أسئلة تعتمد على الاستناج أو الفهم والتذكر.

٧- يحتاج إلى تغيير الثقافة السائدة فى عقول المعلمين والطلاب ويتم من خلال أساليب تقويم تضمن جدية الاختبارات.

٨- يتطلب تدريبات مكثفة لواضعى الأسئلة لأن الأسئلة فى نظام الكتاب المفتوح لا تتطلب نقل فقرات بعينها من الكتاب ولكن تعتمد بالأساس على الاستنتاج.

٩- دائمًا ما يشعر الطالب بأن الكتاب الموجود معه داخل لجنة الامتحان ليس له قيمة من دون مراجعة مسبقة، والتعرف على الأمثلة والقواعد العامة قبل الاختبار، ولا يستطيع الطالب أن يجب عن الامتحان من الكتاب.

١٠- الطالب فى نظام امتحان الكتاب المفتوح لا يستطيع الإجابة النموذجية ومن ثم يقضى على الحفظ والتلقين.

الدراسات السابقة:-

في بحث قام به (**KARSENTI**) عن :استخدامات وفوائد وتحديات توظيف الآيباد في التعليم أجري على أكثر من ٦٠٠٠ طالب، و٣٠٠ معلم في كندا، أقر المعلمون والطلبة بوجود تحديات تعيق عملية التوظيف، ومنها أن الأجهزة اللوحية تسبب تشتيتاً للطلاب بسبب البرمجيات والتصفح، كما أن الطلاب لديهم خبرة في تغيير إعدادات الخصوصية والأمان وبالتالي بإمكانهم العبث بالأجهزة وتحميل البرمجيات والألعاب وغيرها، ومن ضمن التحديات التي ذكرت في البحث أن الآيباد كان سلبياً في تعلم مهارة الكتابة كما أن الطلاب وجدوا صعوبة في كتابة النصوص الطويلة، وذكر بعض الطلاب في هذا البحث أيضاً أنهم وجدوا صعوبة في تسليم العمل على الآيباد، مما كان له تأثير سلبي على أعمالهم المدرسية.و أما المعلمون فكانت التحديات من وجهة نظرهم أن الآيباد كان سبباً لإلهاء الطلاب عن التعلم، بالإضافة إلى وجود صعوبة في إنتاج النصوص الطويلة، وكذلك عملية تسلم وتسليم الأعمال للطلاب.و أشار العديد من المعلمين إلى وجود مشاكل مع بعض الكتب المدرسية خاصة عندما يكون جميع الطلاب متصلين بالإنترنت في لحظة واحدة على الرغم من حداثة الأجهزة اللوحية وحداثة التجارب التعليمية التي حاولت توظيفها إلا أن هناك العديد من البحوث والدراسات التي تؤكد على النتائج الإيجابية لاستخدام الأجهزة اللوحية في العملية التعليمية.

محمود طه حسين اليوم السابع https://www.google.com/amp/s/m.youm7.com

وفي بحث قام به (Dhir Gahwaj) استعرض فيه عدداً من فوائد استخدام الأجهزة اللوحية في التعليم، والتي تضمنت سهولة الاستخدام، ومدى صلاحيتها للاستخدام في أي وقت وفي أي مكان، والقدرة

على دعم التعلم التفاعلي والتعاوني، وزيادة التواصل بين الطلاب والمعلمين، واستخدامها للقراءة الإلكترونية، حيث إن لديها القدرة على دعم الطلاب ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة وبخاصة عند تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. وبالإضافة إلى ذلك، فقد وجد أن الأجهزة اللوحية تقلل عبء العمل على المعلمين من خلال توفير وإنتاج المحتوى الرقمي السهل وإيصاله للطلاب، وكذلك في عمليات الاختبارات ورصد الدرجات وجمع البيانات حول الطلاب، وأيضاً تزيد الأجهزة اللوحية من الدافع الذاتي للتعلم لدى الطلاب.الأجهزة اللوحية.

كما أبرزت الدراسة الاستقصائية التي قام بها (Karsenti and Fievez) على أكثر من (٦٠٠٠) طالب العديد من الفوائد التي من ضمنها الوصول المستمر للمعلومات والاتصالات، وزيادة التعاون بين الطلاب مع بعضهم البعض وبين الطلاب والمعلمين، وزيادة الدافعية والإبداع، بالإضافة إلى وجود مجموعة كبيرة ومتنوعة من الموارد وأنواع المواد التعليمية، كما تطورت –في ضوئِها– مهارات الطلاب والمعلمين التقنية. وتشمل الفوائد العملية انخفاض استخدام الأوراق وتنظيم الملاحظات التعليمية وغيرها.

وكشفت دراسة علمية حديثة أشرف عليها باحثون من جامعة ولاية إنديانا بالولايات المتحدة الأمريكية(٢٠١٩)، عن معلومات جديدة ومثيرة بشأن فاعلية استخدام الوسائل التعليمية الحديثة كأجهزة التابلت والآيباد وتأثير ذلك على المستوى الأكاديمى للطلاب، والتى ظهرت الكثير من المؤشرات التى ترجح استخدامها لاحقاً خلال المدارس والجامعات المصرية كبديل عن الكتاب المدرسى.

وأشار الباحثون أن استذكار الطلاب للمواد المختلفة المقررة عليهم والقراءة باستخدام الكتب الإلكترونية أو الديجيتال على أجهزة الكومبيوتر أو اللاب توب أو التابلت أو الآيباد لا يقل تأثيره بأى بشكل من الأشكال عن قراءتها باستخدام النسخ المطبوعة من الكتب، ولا يحدث أى فارق فى المستوى التعليمى والأكاديمى للطلاب، وهو ما قد يحفز العديد من الدول ومن بينهم مصر للاستغناء عن الكتاب المدرسى المطبوع والاعتماد على وسائل التكنولوجيا الحديثة فى التعليم.

وشملت الدراسة أكثر من ٢٠٠ طالب، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين بالتساوى، حيث قام أعضاء المجموعة الأولى بقراءة واستذكار أحد الأبواب والفصول داخل أحد الكتب المطبوعة، فيما قام النصف الآخر بقراءة الفصل ذاته ولكن من خلال النسخة الديجيتال باستخدام جهاز الآيباد الحديث "**iPad2** "، ثم خضع جميع الطلاب بعد ذلك لأحد الاختبارات الذى تم التصريح فيه باستخدام الكتاب، واحتوى على ثمانية أسئلة سهلة المستوى وثمانية أسئلة أخرى متوسطة الصعوبة.

وكشفت النتائج على أنه لا يوجد ثمة فارق ملحوظ فى النتيجة النهاية بين الطلاب الذين قاموا باستذكار الجزء المقرر عليهم وخضعوا للامتحان فيه سواء باستخدام النسخة المطبوعة من الكتاب أو النسخة الديجيتال منه، ولم تختلف النتائج النهاية بين كلا الجنسين من الذكور أو الإناث.

وفيما يتعلق بالطلاب الذين لا يملكون خبرة فى استخدام التابلت، وهى المشكلة التى تواجه العديد من الدول حديثة العهد بالتكنولوجيا، فقد أكدت الدراسة أن لا يوجد فارق ملحوظ فى نتائج الاختبارات بين الطلاب الذين يمتلكون خبرة سابقة فى استخدام تلك الأجهزة الحديثة وبين الطلاب الذين يتعاملون معها للمرة الأولى، وهو ما سيضمن تحقيق العدالة بين جميع الطلاب عند إجراء الاختبارات.

وأكد الباحثون القائمون على الدراسة، أن أساتذة الجامعات يمكنهم فى المستقبل القيام باختيار الفصول والأبواب المقررة على الطلاب، وتجميعها كل فى كتاب واحد، ثم يقومون بتحويله إلى نسخة ديجيتال، كى يتمكن الطلاب من قراءتها باستخدام أحدث الوسائل التكنولوجية وبالتالى يصبحون غير مضطرين لشراء النسخ العديدة من الكتب المطبوعة والمكلفة للغاية.

وجاءت هذه النتائج فى دراسة حديثة نشرت على الموقع الإلكترونى لجامعة ولاية إنديانا ، ونشرت على الموقع الإلكترونى " **eurekalert**" للأبحاث الطبية .

وفي دراسة (**Scalise & Gifford, 2006**) تم بناء (٢٨) طريقة مبتكرة موزعة على (٧) أنماط وكل نمط يحتوي على (٤) طرق مبتكرة لعمل الأسئلة والمهام عن طريق التكنولوجيا المعتمدة عل الحاسب الآلي وهي:

- الاختيار من متعدد ويتضمن (الصواب/ والخطأ, الاختيار بين بدلين، الاختيار من متعدد المعياري المقنن– الاختيار من متعدد بمشتتات جديدة).
- الاختيار/ التحديد وتتضمن (الصواب/ والخطأ المتعدد، الصواب/ والخطأ مع التعليل، الإجابات المتعددة، الاجابات المتعددة المركبة).
- إعادة الترتيب/ التنظيم وتتضمن (التوصيل، التصنيف، ترتيب المتسلسلات، تجميع البراهين).
- الإحلال/ التصحيح وتتضمن (بين الخطي، التصويب ما تحته خط، رسم الشكل المحدد، تصويب الخطأ).
- التكملة وتتضمن (التكملة بكلمة واحدة، إكمال الجمل بإجابة قصيرة، الإجابات المغلقة، إكمال المصفوفة).
- البناء وتتضمن (الاختيار من متعدد مفتوح الإجابة، الاستجابة المركبة الشكلية، خريطة المفاهيم، المقال الإلكتروني).

- ملف الإنجاز ويتضمن (محتويات الملف، الأداءات العملية، المناقشة، المقابلة، التدريس التشخيصي).
- **وفي دراسة لاختبارات الأهيلو AHELO (دراسة على جامعة الزقازيق ٢٠١٢)**

Assessment of Higher Education Learning Outcomes"

عن تقييم مخرجات التعلم في التعليم العالي":

حيث تمثل المبادرة الرائدة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) لتقييم مخرجات التعلم بالتعليم العالي (أهيلو AHELO) أحد التوجهات الواعدة تجاه تحقيق الاتزان بين الجودة والمتطلبات المتنامية لسوق العمل، حيث تهدف إلى بناء نظام للتقييم قابل للتطبيق عالميًا لقياس وتقييم مخرجات التعلم في التعليم العالي (الدليل التعريفي، ٢٠١٢: ٤).

وتأتي مشاركة جمهورية مصر العربية بمبادرة (أهيلو) سعيًا لاستكمال الجهود الرامية إلى تحقيق جودة مؤسسات التعليم العالي المصرية.

وتركز هذه المبادرة على بناء وتصميم أدوات القياس والتقييم لتكون عالمية وصالحة عبر ثقافات ولغات عديدة، يمكن استخدامها في مختلف مؤسسات التعليم العالي. كما تركز على قياس تحقق مخرجات التعلم لبرنامج أكاديمي معين، كما توفر بيانات ومعلومات عن مدى ملائمة وجودة عمليتي التعليم والتعلم في التعليم العالي لتحقيق مخرجات التعلم المستهدفة، كما يتم ربط نتائج الطلاب بمعلومات عن خلفيتهم وبيئتهم التعليمية من خلال استبيانات السياق التعليمي لكل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والمؤسسة التعليمية (الدليل التعريفي، ٢٠١٢: ٥).

وكانت جامعة الزقازيق من بين هذه الجامعات المصرية التي شاركت في هذه الاختبارات ضمن دراسة الجدوى على مسارين فقط (مسار الهندسة المدنية– مسار الاقتصاد)، والسياق التعليمي كاملاً للطلاب والمؤسسات التعليمية وأعضاء هيئة التدريس.

وقد تم إجراء الاختبارات عبر الانترنت ووفقًا للمعايير العالمية لإدارة الاختبارات (دليل إدارة الاختبارات)، حيث يتم عقد الاختبار في أماكن لها شروط محددة وتتضمن ما يلي:

- مكان مناسب للاختبار وهادئ بعيد عن الضوضاء.
- معمل كمبيوتر متصل بالانترنت.
- جهاز كمبيوتر لكل طالب (عدد ٢٠٠ جهاز في كل جامعة في دراسة الجدوي).
- عدد (٢) جهاز كمبيوتر لفريق إدارة الاختبارات.

- أجهزة كمبيوتر احتياطية في حالة حدوث أي مشكلة.
- تقديم الدعم الفني لمنع الوصول إلى مواقع الويب والتطبيقات الأخرى على جهاز الكمبيوتر.

وفي النهاية تتم عملية التصحيح ثم تحليل النتائج وإعداد التقارير على المستوى المؤسسي والوطني.

وبالنظرة العامة لنتائج البحوث والدراسات السابقة نجد أنها تشير بعض الدراسات إلى جدية التجربة والاستفادة منها والبعض الآخر يشير إلى ظهور مشكلات جديدة قد تؤثر على نتائج الامتحانات والتقويم وأنها أخذت مجرى آخر يعرقل تطوير التعليم وأصبحت استخدام هذه الأدوات تستخدم في مسارات غير تعليمية مما قد يؤثر على النسق القيمي للمجتمع ، ومن ثم أصبح بالضرورة دراسة هذه التجربة من خلال آراء المعلمين والطلاب وأولياء الأمور لكي تتيح لنا الفرص لتقييمها بشكل علمي وسليم.

إجـراءات البحـث:

تم استخدام **المنهج الوصفي** لإجراء البحث الحالي، وتم اختيار العينة من معلمي المدارس الثانوية والطلاب وأولياء الأمور ، وتكونت **عينة البحث المبدئية** من (١٠٠) فردًا؛ منهم (٤٨ معلم ، ٢٤ ولي أمر ، ٢٨ طالب) لحساب الخصائص السيكومترية لمقاييس البحث، وتكونت **عينة البحث النهائية** من (٣٠١) فردًا منهم:(١٢٤ معلم- ٧٢ ولي أمر- ١٠٥ طالب)؛ وذلك للإجابة على اسئلة البحث والوصول إلى نتائجه.

وتمثلت **أدوات البحث** في بناء **استطلاع رأي** به سؤال مفتوح لبناء المقياسين وتم تطبيقه على عينة عشوائية مكونة من (١٠٠) من المعلمين والطلاب وأولياء الأمور، وذلك تمهيدًا لبناء **المقياس الأول** "**الاتجاه نحو تطبيق التابلت المدرسي**" (Tablet) في صورته الأولية المكونه من (٤١) مفردة، وكانت طريقة الاستجابة على مفردات المقياس تم من خلال اختيار أحد البدائل الخمسة:(موافق تمامًا- موافق- موافق إلى حد ما- غير موافق- غير موافق تمامًا)، وهى تأخذ تقديرات (٥-٤-٣- ٢- ١)، حيث كانت جميع مفردات المقياس موجبة، وكذلك تم بناء **المقياس الثاني** "**الاتجاه نحو امتحانات الكتاب المفتوح Open Book**" في صورته الأولية المكونه من (٤٠) مفردة، وكانت طريقة الاستجابة على مفردات المقياس تم من خلال اختيار أحد البدائل الخمسة:(موافق تمامًا- موافق- موافق إلى حد ما- غير موافق- غير موافق تمامًا)، وهى تأخذ تقديرات (٥-٤-٣- ٢- ١)، حيث كانت جميع مفردات المقياس موجبة.

أولا: ثبات وصدق مقياس الاتجاه نحو التابلت المدرسي (Tablet) والاتساق الداخلي:

قد تم تطبيق الصورة الأولية لمقياس الاتجاه نحو التابلت المدرسي على عينة البحث المبدئية المكونة من (١٠٠) منهم (٤٨ معلم، ٢٤ ولي أمر، ٢٨ طالب) ، وبعد تقدير الدرجات ورصدها ثم إدخالها لبرنامج (SPSS) الإحصائي, ثم حساب الثبات والصدق والاتساق الداخلي على عينة البحث كما يلى:

تم حساب معامل الثبات لمقياس الاتجاه نحو التابلت المدرسي باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha لمفردات المقياس (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه المفردة)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١): قيم معاملات ألفا لثبات مفردات مقياس الاتجاه نحو التابلت المدرسي

رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
١	٠,٩٤٧	١٦	٠,٩٤٧	٣١	٠,٩٥٠
٢	٠,٩٤٧	١٧	٠,٩٤٦	٣٢	٠,٩٥٠
٣	٠,٩٤٦	١٨	٠,٩٤٦	٣٣	٠,٩٤٧
٤	٠,٩٤٧	١٩	٠,٩٤٦	٣٤	٠,٩٥٠
٥	٠,٩٤٨	٢٠	٠,٩٤٦	٣٥	٠,٩٤٦
٦	٠,٩٥٢	٢١	٠,٩٤٧	٣٦	٠,٩٤٧
٧	٠,٩٤٨	٢٢	٠,٩٤٧	٣٧	٠,٩٤٧
٨	٠,٩٤٨	٢٣	٠,٩٤٨	٣٨	٠,٩٤٦
٩	٠,٩٤٩	٢٤	٠,٩٤٧	٣٩	٠,٩٤٧
١٠	٠,٩٥٠	٢٥	٠,٩٤٦	٤٠	٠,٩٤٧
١١	٠,٩٤٨	٢٦	٠,٩٤٧	٤١	٠,٩٤٨
١٢	٠,٩٤٧	٢٧	٠,٩٤٧		
١٣	٠,٩٤٨	٢٨	٠,٩٤٧		
١٤	٠,٩٤٧	٢٩	٠,٩٤٧		
١٥	٠,٩٤٨	٣٠	٠,٩٤٨		
معامل ألفا العام	٠,٩٤٩				

يتضح من الجدول السابق: أن معامل ألفا للمقياس في حالة حذف درجة كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للمقياس الذي تنتمي اليه المفردة, أي أن جميع المفردات ثابتة, حيث إن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للمقياس الذي تنتمي إليه المفردة, ومن ثم تم الإبقاء على جميع مفردات المقياس، وذلك فيما عدا المفرات أرقام (٦، ١٠، ٣١، ٣٢، ٣٤) فقد وجد أن تدخل هذه المفردات يؤدي إلى خفض معامل الثبات للبعد الذي تنتمي إليه المفردة, ولذلك فقد تم حذفها، مما يدل على ثبات مقياس الاتجاه نحو التابلت المدرسي.

وتم حساب **الثبات الكلي لمقياس الاتجاه نحو التابلت المدرسي** وذلك للمفردات التي تم الإبقاء عليها، بثلاث طرق **الأولى:** هى حساب معامل ألفا لـ "كرونباخ", **والثانية:** هى حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان/ براون"، **والثالثة:** طريقة جتمان, فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٢) : قيم معاملات الثبات الكلي لمقياس الاتجاه نحو التابلت المدرسي

معامل الثبات		
ألفا لـ كرونباخ	التجزئة النصفية وتصحيح سبيرمان / براون	جتمان
٠,٩٥٨	٠,٩٥٤	٠,٩٥٤

يتضح من الجدول السابق: أن معاملات الثبات الكلي لمقياس الاتجاه نحو التابلت المدرسي بالثلاثة طرق مرتفعة، مما يدل على ثبات مقياس الاتجاه نحو التابلت المدرسي ككل.

وتم حساب صدق مقياس الاتجاه نحو التابلت المدرسي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه المفردة (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه المفردة), والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣): قيم معاملات الارتباط لمفردات مقياس الاتجاه نحو التابلت المدرسي (في حالة حذف درجة المفردة)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٦٩٠**	١٦	٠,٦٣١**	٣١	٠,١٤٨
٢	٠,٦٨٥**	١٧	٠,٧٣١**	٣٢	٠,١٣٨
٣	٠,٧٤٩**	١٨	٠,٧٤٦**	٣٣	٠,٦٢٦**
٤	٠,٦٣٢**	١٩	٠,٧٦١**	٣٤	٠,١٧١

٥	٠,٤٩٣**	٢٠	٠,٧٣٠**	٣٥	٠,٧٤١**
٦	٠.٠٣٨-	٢١	٠,٦٦٢**	٣٦	٠,٦٢٠**
٧	٠,٤٣٧**	٢٢	٠,٥٦٥**	٣٧	٠,٦٧٤**
٨	٠,٤٧٩**	٢٣	٠,٥٠١**	٣٨	٠,٧٠٨**
٩	٠,٣٤٣**	٢٤	٠,٦٣٧**	٣٩	٠,٥٨٥**
١٠	٠.١٢٨	٢٥	٠,٧٥٩**	٤٠	٠,٦١٢**
١١	٠,٤١٥**	٢٦	٠,٥٨٩**	٤١	٠,٥٢٧**
١٢	٠,٦٩٣**	٢٧	٠,٦٣٣**		
١٣	٠,٥٤٢**	٢٨	٠,٧٠١**		
١٤	٠,٦٢١**	٢٩	٠,٦٤٨**		
١٥	٠,٤١٠**	٣٠	٠,٥٤٩**		

** دال عند مستوى (٠,٠١) حيث إن الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط عند درجة الحرية (١٠٠-٢)= ٩٩ هى (٠.٢٥٤) تقريباً حيث (١٠٠) عدد العينة فى التقنين.
* دال عند مستوى (٠,٠٥) حيث إن الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط عند درجة الحرية (١٠٠-٢)= ٩٥ هى (٠.١٩٥) تقريباً .

ويتضح من الجدول السابق: أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمى إليه المفردة (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه المفردة) دالة إحصائيًا، مما يدل على صدق مقياس الاتجاه نحو التابلت المدرسي، وذلك فيما عدا المفردات رقم (٦، ١٠، ٣١، ٣٢، ٣٤) تم حذفهم لأن معاملات الارتباط لهم غير دالة إحصائيًا.

وتم حساب الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاه نحو التابلت المدرسي كمؤشر للصدق عن طريق معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس التي تنتمي إليه المفردة، ويوضح الجدول التالي ذلك:

جدول (٤): قيم معامل الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاه نحو التابلت المدرسي

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٧٢٩**	١٦	٠,٦٥٣**	٣١	
٢	٠,٧٢٣**	١٧	٠,٧٥٧**	٣٢	
٣	٠,٧٧٦**	١٨	٠,٨٠٠**	٣٣	٠,٦٥٨**
٤	٠,٦٦٢**	١٩	٠,٧٩٨**	٣٤	
٥	٠,٥٤٠**	٢٠	٠,٧٤٤**	٣٥	٠,٧٧٥**

٦		٢١	**٠,٦٨٣	٣٦	**٠,٦٥١
٧	**٠,٧٧١	٢٢	**٠,٥٨٣	٣٧	**٠,٧٢٠
٨	**٠,٤٩٧	٢٣	**٠,٥٢٥	٣٨	**٠,٧٤٨
٩	**٠,٤٢١	٢٤	**٠,٦٦٩	٣٩	**٠,٦٣٣
١٠		٢٥	**٠,٧٩٢	٤٠	**٠,٦٥٤
١١	**٠,٧٣٠	٢٦	**٠,٦٢٩	٤١	**٠,٥٨٦
١٢	**٠,٥٩٤	٢٧	**٠,٦٧٦		
١٣	**٠,٦٩٣	٢٨	**٠,٧٣٧		
١٤	**٠,٤٣٨	٢٩	**٠,٦٩٥		
١٥	**٠,٥٦٣	٣٠	**٠,٥٧٥		

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق: أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه المفردة دالة إحصائيًا، مما يدل على الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاه نحو التابلت المدرسي.

ومن الإجراءات السابقة: تم التأكد من الصدق والثبات والاتساق الداخلي لمقياس الاتجاه نحو التابلت المدرسي ، وصلاحيته لقياس مستوى الاتجاه نحو التابلت المدرسي، وأصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٣٦) مفردة.

ثانيًا: ثبات وصدق مقياس الاتجاه نحو اختبارات الكتاب المفتوح (Open Book) والاتساق الداخلي:

قد تم تطبيق الصورة الأولية لمقياس الاتجاه نحو اختبارات الكتاب المفتوح Open Book على عينة البحث المبدئية المكونة من (١٠٠) من المعلمين والطلاب وأولياء الأمور ، وبعد تقدير الدرجات ورصدها ثم إدخالها لبرنامج (SPSS) الإحصائي, تم حساب الثبات والصدق والاتساق الداخلي على عينة البحث كما يلى:

تم حساب معامل الثبات لمقياس الاتجاه نحو اختبارات الكتاب المفتوح Open Book باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha لمفردات المقياس (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه المفردة)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥): قيم معاملات ألفا لثبات مفردات مقياس الاتجاه نحو اختبارات الكتاب المفتوح Open Book

رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
١	٠,٩٣٨	١٦	٠,٩٤٠	٣١	٠,٩٤١
٢	٠,٩٣٨	١٧	٠,٩٣٨	٣٢	٠,٩٣٧
٣	٠,٩٣٧	١٨	٠,٩٣٨	٣٣	٠,٩٣٧
٤	٠,٩٣٧	١٩	٠,٩٤٣	٣٤	٠,٩٣٧
٥	٠,٩٣٧	٢٠	٠,٩٣٧	٣٥	٠,٩٣٧

٦	٠,٩٣٧	٢١	٠,٩٣٩	٣٦	٠,٩٣٨
٧	٠,٩٣٧	٢٢	٠,٩٣٧	٣٧	٠,٩٣٧
٨	٠,٩٣٧	٢٣	٠,٩٣٧	٣٨	٠,٩٤١
٩	٠,٩٣٨	٢٤	٠,٩٣٩	٣٩	٠,٩٤٠
١٠	٠,٩٣٩	٢٥	٠,٩٤٠	٤٠	٠,٩٣٩
١١	٠,٩٣٨	٢٦	٠,٩٤١		
١٢	٠,٩٣٩	٢٧	٠,٩٣٧		
١٣	٠,٩٤٠	٢٨	٠,٩٣٩		
١٤	٠,٩٣٨	٢٩	٠,٩٤١		
١٥	٠,٩٣٧	٣٠	٠,٩٣٨		
معامل ألفا العام	**٠,٩٤٠**				

يتضح من الجدول السابق: أن معامل ألفا للمقياس في حالة حذف درجة كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للمقياس الذي تنتمي اليه المفردة, أي أن جميع المفردات ثابتة, حيث إن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للمقياس الذي تنتمي إليه المفردة, ومن ثم تم الإبقاء على جميع مفردات المقياس، وذلك فيما عدا المفردات أرقام (١٩، ٢٦، ٢٩، ٣١، ٣٨) فقد وجد أن تدخل هذه المفردات يؤدي إلى خفض معامل الثبات للبعد الذي تنتمي إليه المفردة, ولذلك فقد تم حذفها، مما يدل على ثبات مقياس الاتجاه نحو اختبارات الكتاب المفتوح (Open Book).

وتم حساب الثبات الكلي لمقياس الاتجاه نحو اختبارات الكتاب المفتوح Open Book وذلك للمفردات التي تم الإبقاء عليها، بثلاث طرق **الأولى:** هى حساب معامل ألفا لـ "كرونباخ", **والثانية:** هى حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان/ براون"، **والثالثة:** طريقة جتمان, فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٦):قيم معاملات الثبات الكلي لمقياس الاتجاه نحو اختبارات الكتاب المفتوح Open Book

معامل الثبات		
ألفا لـ كرونباخ	**التجزئة النصفية وتصحيح سبيرمان / براون**	**جتمان**
٠,٩٥٠	**٠,٩٥١**	**٠,٩٤٩**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات الكلي لمقياس الاتجاه نحو التابلت المدرسي بالثلاثة طرق مرتفعة، مما يدل على ثبات مقياس الاتجاه نحو اختبارات الكتاب المفتوحOpen Book ككل.

وتم حساب صدق مقياس الاتجاه نحو اختبارات الكتاب المفتوح Open Book عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه المفردة (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه المفردة), والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧): قيم معاملات الارتباط لمقياس الاتجاه نحو اختبارات الكتاب المفتوح Open Book (في حالة حذف درجة المفردة)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٥٨٣	١٦	**٠,٢٦٠	٣١	٠,١٥٨
٢	**٠,٦٠٦	١٧	**٠,٥٤٢	٣٢	٠,٦٤٨
٣	**٠,٦٧١	١٨	**٠,٥٤٩	٣٣	**٠,٦٦٢
٤	**٠,٦٨٠	١٩	٠,٠١٤-	٣٤	**٠,٧٢٨
٥	**٠,٦٤٠	٢٠	**٠,٦٥٨	٣٥	**٠,٦٧٤
٦	**٠,٦٩٨	٢١	**٠,٤٩٠	٣٦	**٠,٥٣٧
٧	**٠,٧٠٦	٢٢	**٠,٧٢٦	٣٧	**٠,٧٠٧
٨	**٠,٦٧١	٢٣	**٠,٧٤٤	٣٨	٠,١٥٤
٩	**٠,٥٦٣	٢٤	**٠,٤٢٤	٣٩	**٠,٢٦٩
١٠	**٠,٤٧٤	٢٥	**٠,٢٦٤	٤٠	**٠,٤٨٠
١١	**٠,٥٦٤	٢٦	٠,١٠٢		
١٢	**٠,٤٥٦	٢٧	**٠,٦٨١		
١٣	**٠,٢٢٨	٢٨	**٠,٤٨٦		
١٤	**٠,٥٤٨	٢٩	**٠,١٥٩		
١٥	**٠,٦٩٠	٣٠	**٠,٦١٤		

**** دال عند مستوى (٠,٠١) حيث إن الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط عند درجة الحرية (١٠٠-٢)= ٩٩ هى (٠.٤٤٩) تقريباً حيث (١٠٠) عدد العينة فى التقنين.**

*** دال عند مستوى (٠,٠٥) حيث إن الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط عند درجة الحرية (١٠٠-٢)= ٩٥ هى (٠.٣٤٩) تقريباً .**

ويتضح من الجدول السابق: أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمى إليه المفردة (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه المفردة) دالة إحصائيًا، مما يدل على صدق مقياس الاتجاه نحو اختبارات الكتاب المفتوح Open Book، وذلك فيما عدا المفردات أرقام (١٩، ٢٦، ٢٩، ٣١، ٣٨) تم حذفها لأن معاملات الارتباط لها غير دالة إحصائيًا.

وتم حساب الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاه نحو اختبارات الكتاب المفتوح Open Book كمؤشر للصدق عن طريق معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس التي تنتمي إليه المفردة، ويوضح الجدول التالي ذلك:

جدول (٨): قيم معاملات الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاه نحو اختبارات الكتاب المفتوح Open Book

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٣٤	١٦	**٠,٤٤٢	٣١	
٢	**٠,٦٥٩	١٧	**٠,٥٩٨	٣٢	**٠,٦٨٦
٣	**٠,٧٢٤	١٨	**٠,٦١٥	٣٣	**٠,٧٠١
٤	**٠,٧٣٥	١٩		٣٤	**٠,٧٦٤
٥	**٠,٧١٣	٢٠	**٠,٧١٢	٣٥	**٠,٧١٢
٦	**٠,٧٥١	٢١	**٠,٥١٨	٣٦	**٠,٥٤٥
٧	**٠,٧٦٩	٢٢	**٠,٧٣٦	٣٧	**٠,٧٤٨
٨	**٠,٧٢٦	٢٣	**٠,٧٦٢	٣٨	
٩	**٠,٦٣٥	٢٤	**٠,٤٢٧	٣٩	**٠,٤٤٠
١٠	**٠,٥٣٠	٢٥	**٠,٢٣٨	٤٠	**٠,٥٠٥
١١	**٠,٦١٨	٢٦			
١٢	**٠,٤٨٤	٢٧	**٠,٧٢٥		
١٣	**٠,٤٣٣	٢٨	**٠,٤٧٨		
١٤	**٠,٦٣١	٢٩			
١٥	**٠,٧٤٥	٣٠	**٠,٦٣٢		

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق: أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه المفردة دالة إحصائيًا، مما يدل على الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاه نحو اختبارات الكتاب المفتوح Open Book.

ومن الإجراءات السابقة: تم التأكد من صدق وثبات مقياس الاتجاه نحو اختبارات الكتاب المفتوح Open Book والاتساق الداخلي له، وصلاحيته لقياس مستوى الاتجاه نحو اختبارات الكتاب المفتوح Open Book، وأصبح المقياس في صورته النهائية من (٣٥) مفردة.

نتـائـج البحث وتفسيرها ومناقشتـها:

نتائج السؤال الأول وتفسيرها ومناقشتها:

ينص السؤال الأول على: ما مستوي درجة كل من مقياسي الاتجاه نحو تطبيق التابلت المدرسي والاتجاه نحو امتحانات الكتاب المفتوح في الصف الأول الثانوي العام لدى أفراد عينة البحث (المعلمين، والطلاب، وولي الأمر)؟

وللإجابة على هذا السؤال تم تحديد درجة القطع (المحك) على كل مقياس، والتي إذا وصل إليها المفحوص فإنه يجتازه، ويتم تحديد مستواه في ضوئها، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩): درجة القطع والمستوى على كل من مقياسي الاتجاه نحو تطبيق التابلت المدرسي والاتجاه نحو امتحانات الكتاب المفتوح في الصف الأول الثانوي العام.

حدود الاستجابة	التقدير في الأداة	المستوى
من ١ – أقل من ١,٨	غير موافق تمامًا	منخفض
من ١,٨– أقل من ٢,٦	غير موافق	
من ٢,٦– أقل من ٣,٤	موافق إلى حد ما	متوسط
من ٣,٤– أقل من ٤.٢	موافق	مرتفع
من ٤,٢ – ٥	موافق تمامًا	

وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب المتوسط الوزني للدرجة الكلية لكل من مقياسي الاتجاه نحو تطبيق التابلت المدرسي والاتجاه نحو امتحانات الكتاب المفتوح الذي في ضوئه يتم تحديد المستوى، ويتمثل ذلك في الجدولين التاليين:-

جدول (١٠): نتائج المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو تطبيق التابلت المدرسي.

الفئة	المتوسط الحسابي	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	المستوى
المعلمين	١٣١.٨٩	٣.٦٦	٢٥.٣٣	مرتفع
الطلاب	١١٢.٤٢	٣.١٢	٣٢.٥٠	متوسط
ولي الأمر	١٢٥.١٤	٣.٤٨	٢٩.٦٧	مرتفع

يتضح من الجدول السابق: أن اتجاه المعلمين وأولياء الأمور نحو تطبيق التابلت المدرسي في الصف الأول الثانوي اتجاه موجب؛ حيث جاء مستوى الدرجة الكلية للمقياس بمستوى مرتفع لكل من المعلمين وأولياء الأمور، بينما كان اتجاه الطلاب محايد حيث جاء المستوى متوسط.

جدول (١١): نتائج المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو امتحانات الكتاب المفتوح Open Book.

الفئة	المتوسط	المتوسط	الانحراف	المستوى

	الحسابي	الوزني	المعياري	
المعلمين	١٢٧.٧٥	٣.٦٥	٢٣.١٨	مرتفع
الطلاب	١١٢.٣٠	٣.٢١	٢٩.٦٩	متوسط
ولي الأمر	١٢٠.٨٩	٣.٤٥	٢٦.٧٥	مرتفع

يتضح من الجدول رقم السابق: أن اتجاه المعلمين وأولياء الأمور نحو امتحانات الكتاب المفتوح Open Book في الصف الأول الثانوي اتجاه موجب؛ حيث جاء مستوى الدرجة الكلية للمقياس بمستوى مرتفع لكل من المعلمين وأولياء الأمور، بينما كان اتجاه الطلاب محايد حيث جاء المستوى متوسط.

ويمكن مناقشة تلك النتائج كما يلي:-

الاتجاهات نحو التابلت المدرسي وامتحانات الكتاب المفتوح مرتفعه لدى المعلمين وأولياء الأمور ، أما بالنسبة لنتيجة اتجاهات الطلاب نحوهما كانت متوسطة.

فبالنسبة لنتيجة اتجاهات **المعلمين** نحو التابلت المدرسي كانت بدرجة مرتفعة وهي نتيجة منطقية جدا حيث ان معظم المعلمين يفضلون ان يقوم الطالب بالتعلم الذاتي حتى يقلل من المجهود والاعباء التي تقع عليه و يعتقد المعلم ايضاً أن هذه الطريقة ربما تخفف من العبء عليه كما انها قد تزيد من فرصة الطالب وقدراته على الحصول على المعلومة والطرق التي تناسبه في ذلك .

وبهذه الطريقة يتعلم كل طالب حسب قدراته وامكاناته، أما بالنسبة لنتيجة اتجاهات المعلمين نحو امتحانات الكتاب المفتوح كانت بدرجة مرتفعة أيضاً وهي نتيجة الى حد كبير منطقية فالمعلم يعلم جيدا ان من يضع اسئلة الامتحان ستتسم بالموضوعية والتنوع والدقة في اختيار الاسئلة دون تكرار وتخضع للمعايير المطلوبة لوضع اختبارات جيدة. بينما الطالب ينتابه الطالب شعور بالقلق لان هذا التابلت وسيلة جديدة وما زالت تحت التجريب مما يجعله متخوفاً فيها من ناحية حصوله على الدرجة التي يتمناها علماً بأنه غير متخوف من استخدامها لان معظم منهم في عمره لديهم خبره في التعامل مع ادوات التكنولوجيا الحديثة والتي تغيب عن معظم المعلمين وأولياء الأمور.

ويمكن القول أيضاً أن المعلمين يروا أن التابلت وسيلة بديلة عن طرق التدريس والامتحانات التقليدية ويعتبرها المعلم انها وسيلة تسهل عليه بعض المهام المنوط بها في التدريس والامتحانات مما يجعل اتجاهه ايجابياً نحوه ، بينما ولي الأمر لديه اعتقاد بأن التابلت وسيلة سوف تخفف عبء الدروس الخصوصية وأمان لتحقيق العدالة والشفافية في حصول ابنه على الدرجة التي يستحقها.

أما بالنسبة لاتجاهات **أولياء الأمور** نحو التابلت المدرسي كانت مرتفعة وهي نتيجة منطقية الى حد ما حيث إن اولياءالأمور يروا أن المستقبل للتكنولوجيا وإن تعليم أولادهم من خلال الوسائل الحديثة مثل التابلت سوف يكون له مردود وانعكاس ايجابي على التحاقهم بسوق العمل وقدرتهم على مواكبه

التغيرات الحديثة بالإضافة الى ولي الأمر لا يتحمل ثمن التابلت ومن يتحمله هو وزارة التربية والتعليم ومن ثم فإن ولي الأمر يضمن حصول ابنه على وسيلة حديثة ومتطورة لتعليم ابنه بدون اي تكلفه مادية.

أما بالنسبة لنتيجة امتحانات الكتاب المفتوح كانت مرتفعة أيضاً وهي نتيجة منطقية جداً حيث ان اولياء الامور يتخيلون ان اولادهم بمجرد فتحهم للكتاب المدرسي وقت الاختبار سوف يحصلون على الاجابات الصحيحة فما يهم ولي الامر هو النتيجة النهائية لابنائهم وهم يعتقدون أن بهذه الطريقة سوف يحصل الاولاد على الدرجات النهائية.

أما بالنسبة لنتيجة اتجاهات **الطلاب** نحو كل من التابلت المدرسي وامتحانات الكبار المفتوح جاءت بدرجة متوسطة وهي نتيجة منطقية جداً حيث ان الطالب هو اكثر من يشعر بالمشكلة لانه هو من يواجهها فعلياً وهو من يواجه الموقف الاختباري ونتيجة للمشكلات التي واجها الطالب من خلال تعرضه للاختبار الفعلي" بالتابلت المدرسي وامتحانات الكتاب المفتوح" فمعظم الطلاب كان لديهم مشكلة في الاجابة على الاختبارات لانها جديدة وغير مدرب عليها حيث انه اعتاد على الموقف الاختباري العادي بينما هذا الموقف الجديد الذي لم يتدرب عليه سوى في الصف الاول الثانوي وربما لو كان مدرب عليه منذ كان في مرحلة سابقة لكان اتجاهه مرتفع بالاضافة الى ان الطالب يخشى الاختبار الذي يعتمد على النت لاحتمال ان يفصل النت منه اثناء الاختبار مما يعرضه للرسوب.

ويمكن القول أن كل من التابلت المدرسي وامتحانات الكتاب المفتوح هي وسائل للتقويم البديل وغير التقليديه ، حاولت الوزارة والمسئولية نشر ثقافتها كادوات للتقويم لأنها سوف تحقق العدالة بين الطلاب وتقلل من مرض الغش والتخمين وسوف يأخذ كل مجتهد حقه وهذا توجه دولي في العالم وبخاصة لدى الدول المتقدمة في التعليم ويساعد عصر التحول الرقمي الذي يسود العالم مما يجبر جميع الدول على الأخذ به وقد يكون ذلك واضحاً لدى المعلمين وأولياء الأمور اكثر من الطلاب ، كما أنه يتماشى مع مهارات المستقبل وظهور مهن جديدة قائمة عليه.

نتائج السؤال الثاني وتفسيرها ومناقشتها:

وينص السؤال الثاني على: هل تختلف درجة كل من مقياسي الاتجاه نحو تطبيق التابلت المدرسي والاتجاه نحو امتحانات الكتاب المفتوح في الصف الأول الثانوي العام باختلاف التخصص الأكاديمي للمعلم (علمي/ ادبي)؟

تم استخدام اختبار (ت) **(T-test)** لدى عينتين مستقلتين، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد المعلمين في كلا الاتجاهين باختلاف التخصص الأكاديمي للمعلم (علمي/ ادبي) والجدولين التاليين يوضحان ذلك.

جدول (١٢): نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المعلمين في الاتجاه نحو تطبيق التابلت المدرسي في الصف الأول الثانوي العام باختلاف التخصص الأكاديمي للمعلم (علمي/ ادبي)، ن=(١٢٤) معلم

المقياس	علمي (ن=٦٧)		أدبي (ن=٥٧)		قيمة (ت)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الدرجة الكلية	١٢٩.٤٩	٢٨.١٣١	١٣٤.٧٠	٢١.٤٩٦	-١.١٤٣ غير دالة

يتضح من الجدول السابق: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو تطبيق التابلت المدرسي في الصف الأول الثانوي ترجع إلى **التخصص الأكاديمي للمعلم** (علمي/ أدبي).

جدول (١٣): نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المعلمين في الاتجاه نحو امتحانات الكتاب المفتوح Open Book في الصف الأول الثانوي العام باختلاف التخصص الأكاديمي للمعلم (علمي/ ادبي). ن= (١٢٤) معلم

المقياس	علمي (ن=٦٧)		أدبي (ن=٥٧)		قيمة (ت)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الدرجة الكلية	١٢٥.٦٩	٣.٢٠٣	١٣٠.١٨	١٨.٩٣٨	-١.٠٧٥ غير دالة

يتضح من الجدول السابق: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو امتحانات الكتاب المفتوح Open Book في الصف الأول الثانوي ترجع إلى **التخصص الأكاديمي للمعلم** (علمي/ أدبي).

ويمكن مناقشة تلك النتائج كما يلي:-

لا توجد فروق لدى المعلمين من حيث التخصص (أدبي –علمي) من حيث الاتجاه نحو التابلت المدرسي والاتجاه نحو امتحانات الكتاب المتفوح وهي نتيجة منطقية جداً فكون المعلم يدرس منهج له خلفية تخصصية علمية أو ادبية لا تؤثر على اتجاهه نحو استخدام الطلاب التابلت وامتحانات الكتاب المفتوح .

وبالنظر أيضاً انه لا توجد فروق دالة بين كل من التخصص الاكاديمي للمعلم ، قد يرجع ذلك لكونها ادوات جديدة وتجربة تطبق لاول مرة تساعدهم في التدريس وتخفف عنهم عبء العمل في الامتحانات ايضا بغض النظر عن كون تخصص علمي أو أدبي. وهذا ما توصلت إليه دراسة كل من (DHir & Gahwaj,2018)

نتائج السؤال الثالث وتفسيرها ومناقشتها:

وينص السؤال الثالث على: هل تختلف درجة كل من مقياسي الاتجاه نحو تطبيق التابلت المدرسي والاتجاه نحو امتحانات الكتاب المفتوح في الصف الأول الثانوي العام باختلاف فئة العينة (معلم/ طالب/ ولي أمر)؟

تم استخدام اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتجاه نحو تطبيق التابلت المدرسي ومقياس الاتجاه نحو امتحانات الكتاب المفتوح في الصف الأول الثانوي العام باختلاف فئة العينة (معلم/ طالب/ ولي أمر)، ويتمثل ذلك في الجدولين أرقام (١٤) (١٦).

جدول (١٤): نتائج اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجات الكلية لدى أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو تطبيق التابلت المدرسي في الصف الأول الثانوي العام باختلاف فنة العينة (معلم/ طالب/ ولي أمر) ن= (٣٠١)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢١٨٠٨.٥٥٧	٢	١٠٩٠٤.٢٧٩	١٢.٩٣١	٠.٠٠٠
	داخل المجموعات	٢٥١٢٨٤.٥٩٢	٢٩٨	٨٤٣.٢٣٧		
	المجموع الكلي	٢٧٣٠٩٣.١٥٠	٣٠٠			

يتضح من نتائج الجدول السابق: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) في الاتجاه نحو تطبيق التابلت المدرسي في الصف الأول الثانوي العام باختلاف فئة العينة (معلم/ طالب/ ولي أمر).

ولمعرفة اتجاه تلك الفروق في مقياس الاتجاه نحو تطبيق التابلت المدرسي في الصف الأول الثانوي العام باختلاف فئة العينة (معلم/ طالب/ ولي أمر)، تم استخدام اختبار "LSD" للمقارنات البعدية، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١٥): نتائج اختبار "LSD" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو تطبيق التابلت المدرسي في الصف الأول الثانوي العام باختلاف فنة العينة (معلم/ طالب/ ولي أمر).

الدرجة	الفئة	المتوسط	معلم ن =(١٢٤)	طالب ن =(١٠٥)	ولي أمر ن =(٧٢)

الكلية للمقياس	معلم	١٣١.٨٩	—	**١٩.٤٦٨	٦.٧٤٨
	طالب	١١٢.٤٢		—	**١٢.٧٢٠-
	ولي أمر	١٢٥.١٣٩			—

(**): دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من نتائج الجدول السابق مايلي:

- أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين المعلم وبين الطالب لصالح المعلم.
- أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين الطالب وبين وولي الأمر لصالح ولي الأمر.
- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلم وبين ولي الأمر.

جدول (١٦): نتائج اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجات الكلية لدى أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو امتحانات الكتاب المفتوح Open Book في الصف الأول الثانوي العام باختلاف فئة العينة (معلم/ طالب/ ولي أمر). ن= (٣٠١)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٣٥٦٥.٩٤٩	٢	٦٧٨٢.٩٧٥	٩.٦٩٣	٠.٠٠٠
	داخل المجموعات	٢٠٨٥٢٨.٦٠٩	٢٩٨	٦٩٩.٧٦٠		
	المجموع الكلي	٢٢٢٠٩٤.٥٥٨	٣٠٠			

يتضح من نتائج الجدول السابق: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) في الاتجاه نحو امتحانات الكتاب المفتوح Open Book في الصف الأول الثانوي العام باختلاف فئة العينة (معلم/ طالب/ ولي أمر).

ولمعرفة اتجاه تلك الفروق في مقياس الاتجاه نحو امتحانات الكتاب المفتوح Open Book في الصف الأول الثانوي العام باختلاف فئة العينة (معلم/ طالب/ ولي أمر)، تم استخدام اختبار "LSD" للمقارنات البعدية، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١٧): نتائج اختبار "LSD" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة مقياس الاتجاه نحو امتحانات الكتاب المفتوح Open Book في الصف الأول الثانوي العام باختلاف فئة العينة (معلم/ طالب/ ولي أمر).

الدرجة الكلية	الفئة	المتوسط	معلم ن =(١٢٤)	طالب ن =(١٠٥)	ولي أمر ن =(٧٢)
	معلم	١٢٧.٧٥	—	**١٥.٤٤٥	٦.٨٦١

للمقياس	طالب	١١٢.٣٠		ــ	٨.٥٨٤ـ*
	ولي أمر	١٢٠.٨٩			ــ

(**): دال عند مستوى دلالة (٠.٠١) (*): دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

يتضح من نتائج الجدول السابق مايلي:

– أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين المعلم وبين الطالب لصالح المعلم.

– أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠٥) بين الطالب وبين ولي الأمر لصالح ولي الأمر.

– أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلم وبين ولي الأمر.

ويمكن مناقشة تلك النتائج كما يلي:-

حيث أظهرت النتائج أنه توجد فروق بين كل من المعلم وولي الأمر من جهة والطالب من جهة أخرى في التابلت و Open Book لصالح المعلم وولي الأمر ، بينما لا توجد فروق بين المعلم وولي الأمر.

وهذه النتائج تؤيد النتائج التي توصل اليها البحث في السؤال الأول ، ومن تم تتضح الصورة حيث أن الرؤية والقناعة متوفرة لدى كل من المعلم وولي الأمر في ضوء التوجهات العالمية والثقافية المنتشرة حول استخدام هذه الأدوات، لكن الطالب مازال في مرحل التجريب والتطبيق ولم يطمئن بالشكل الكافي ويشوبه القلق عند استخدام طرق بديلة عن التدريب والامتحانات بالشكل التقليدي بالرغم أنه اكثر تناولاً للادوات التكنولوجية من المعلمين وأولياء الأمور.

وتنفذ هذه النتائج مع نتائج دراسة جامعة ولاية انديانا بالولايات المتحدة الامريكية (٢٠١٩) .

التوصيات:ـ

- محاولة تطبيق الاختبارات الإلكترونية تدريجيا على معظم المقررات الدراسية بدءا من العلوم والرياضيات أولا.
- نشر ثقافة التقويم الإلكترونى بين الطلاب والمعلمين.
- وجود نماذج متعادلة (متكافئة) من الاختبارات، تسمح بتدارك الخطأ عن طريق حل اختبار محل الآخر.
- تجهيز جميع الإمكانيات التكنولوجية اللازمة لها (انترنت – معامل مجهزة – متخصصين).
- تجهيز جميع الإمكانيات المادية والإنشاءات اللازمة.

- ربط فكرة التقويم الإلكترونى بطرق تدريس المقررات والمناهج (بناء المناهج والمقررات إلكترونيا).
- تدريب الطلاب على التعامل مع أجهزة الحاسب الألى والإنترنت وبخاصة التخصصات النظرية.
- إكساب الجميع فكرة الإلتزام بالوقت وإدارته.
- العمل على إكتساب الطلاب المهارات اللازمة لاجتياز مثل هذا النوع من التقويم.
- ربط الخريجين بسوق العمل وفق احتياجات سوق العمل.
- تدريب الإمكانات البشرية على أكمل وجه بما يتناسب مع نجاح الاختبارات الإلكترونية.
- تدريب فريق الدعم الفنى لمواجهة المشكلات بدقة وسرعة فائقتين.
- ضرورة توفير سرعة عالية من النت لسهولة تحميل الاختبار.
- التركيز على تقييم الطالب بطرق حديثة تركز على التفكير الناقد والتفكير الإبداعى بدلا من الحفظ والاستظهار.
- تبنى المؤسسات التعليمية اختبارات مرجعية المحك بدلا من مقارنة الطالب بزملائه فقط حتى يتحقق التميز للمؤسسة.
- تبنى استخدام نماذج الاستجابة للمفردة Item Response Theory فى بناء الاختبارات وتحليل بياناتها.
- تدريب المعلمين على بناء بنوك الأسئلة وكيفية سحب وإيداع المفردات.
- بناء نماذج متكافئة أو متعادلة حتى نضمن السرية والعدالة فى تقييم الطلاب وعدم الغش.
- إنتشار فكرة الحكمة الاختبارية الإلكترونية للطلاب.
- توفير مصدر للتيار الكهربائى خاص بالمدارس حتى نضمن عدم انقطاع التيار الكهربائى أثناء عملية التقويم.
- العمل على دخول مصر حيز المنافسات بين نظائرها من الدول المتقدمة.
- التكامل الإلكترونى بين عناصر العملية التعليمية وبخاصة (الطالب– المعلم– المتعلم– الإدارة– ولى الأمر).
- توعية المعلمين بفوائد عملية التقويم الإلكترونى وأنها تيسر الوقت والجهد عن الطرق التقليدية فى القياس.
- توعية الطلاب بفوائد عملية التقويم الإلكترونى وأنها الاتجاه السائد فى دول العالم المتقدمة حتى يكتسبوا الخبرات والمعارف العالمية ويستطيعون التنافس بين أقرانهم من دول العالم المختلفة.
- أن يتولي الأساتذة المتخصصيين في القياس والتقويم إدارة مشروعات التقويم الإلكتروني وبخاصة الدولية لنقل الخبرات إلي مصر بكامل آلياتها.
- تصميم فكرة الكمبيوتر اللوحي Talbet على جميع المراحل الدراسية.

- تدريب المعلمين التدريب الكافي على جهاز التابلت وعلى التكنولوجيا المتطورة وعلى السبورة الذكية واختبار معلمي المرحلة الثانوية اختيار جيد ويشترط أن يكونوا من الحاصلين على الرخصة الدولية ICDL، تدريب المعلمين على طرق تدريس حديثة تساعد الطلاب على تنمية مهارات التفكير العليا لديهم، تدريب المعلمين على بنك المعرفة المصري، وعلى كيفية البحث فيه.
- حل المشكلات التقنية الخاصة بجهاز التابلت والحصول على برمجيات موثوق بها تكون قادرة على منع الطلاب الدخول اثناء الامتحان على مواقع اخرى والغش من خلالها، وعمل برمجيات وتقنيات تمنع دخول الطلاب على مواقع غير علمية، وعمل تقنيات وبرمجيات تساعد مسؤل التطوير التكنولوجي في المدرسة بمراقبة جميع الطلاب اثناء الامتحان، عمل تقنية اكثر دقة تمنع دخول اي طالب باميل اي زميل له اوسرقة كود زميل آخر.
- ان يخصص لهذا الامتحان درجات أقل نسبة ٣٥% فقط ويخصص ٥٠% من الدرجات على البحث العلمي والانشطة طوال العام و ١٥% من الدرجات حضور وسلوك وانشطة.

وأرى أنه يمكن إجراء بحوث ودراسات مستقبلية على جميع تلك النقاط المشار اليها في التوصيات.

المراجع:

١) إبراهيم محمد عبد المنعم (٢٠٠٣). **التعليم الإلكتروني في الدول النامية**. الندوة الإقليمية حول توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم.

٢) أحمد محمد أحمد سالم (٢٠٠٧). فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج مقترح في التصميم التعليمي لتنمية مهارات ما قبل التدريس لدى الطالب المعلم باللغة الفرنسية بكلية التربية. التعليم الإلكتروني في الدول النامية، **مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق**، العدد السابع والثلاثون.

٣) الدليل التعريفي (٢٠١٢). **تقييم مخرجات التعلم في التعليم العالي (أهيلو)**. مشروع المركز القومي المصري للقياس والتقويم، وزارة التعليم العالي، وحدة إدارة المشروعات.

٤) الغريب زاهر إسماعيل (٢٠٠٩). **المقررات الإلكترونية: تصميمها – إنتاجها – نشرها – تطبيقها – تقويمها**. القاهرة، عالم الكتب.

٥) حسيب محمد حسيب (٢٠٠٦): دليل تقويم المؤسسات التعليمية .الإسكندرية: دار الكتاب الجامعي.

٦) حسيب محمد حسيب (٢٠١٧): مستقبل الثانوية العامة وتطوير نظم التقويم: "رؤية لتطوير نظام الدراسة والتقويم بالمرحلة الثانوية في مصر"،ورقة عمل فائزة بجائزة مؤتمر " التعليم في مصر .. نحو حلول إبداعية" جامعة القاهرة بالتعاون مع مؤسسة أخبار اليوم، القاهرة، فندق الماسه ٣٠ ابريل.

٧) حمدي أحمد عبد العزيز (٢٠٠٨). **التعليم الإلكتروني: الفلسفة – المبادئ – الأدوات – التطبيقات**. عمان، دار الفكر.

٨) سيد أبو هاشم (٢٠٠٧). التوجهات المستقبلية للتقويم النفسي والتربوي وتطبيقاتها في مجال التربية الخاصة. **المجلة العربية للتربية الخاصة**، العدد الحادي عشر، الرياض.

٩) صلاح احمد مراد(٢٠٠٢):الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية – خطوات إعدادها وخصائصها، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

١٠)صلاح الدين علام (٢٠٠٥): التقويم التربوي البديل ، القاهرة: دار الفكر التربوي.

١١)محمد أحمد محمد العباس (٢٠١١). فاعلية برنامج إلكترونى قائم على الويب لتنمية مهارات تصميم وإنتاج بعض أدوات التقويم الاكترونى لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية, جامعة المنصورة,

١٢)محمد احمد ابراهيم(٢٠٠٣): الاتجاهات الحديثة في بحوث مشكلات تقويم التحصيل الدراسي، بحث مرجعي مقدم للترقية الى المجلس الأعلى للجامعات.

١٣)مها عبد العزيز عبد الكريم (١٤٢٧هـ). دراسة تقويمية لتجربة التعلم الالكترونى بمدارس البيان النموذجية بجدة. رسالة ماجستير(غير منشورة), كلية التربية, جامعة الملك سعود, المملكة العربية السعودية.

١٤) نادية بكار، منيرة البسام، سارة آل سعود (٢٠٠٧). سجل خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز من خلال نهضة التعليم. متاح على الموقع الإلكتروني:

http.//ksu.edu.sa/kfs-website/sourse/28./htm

١٥) نادية السيد الحسيني (٢٠٠٣): الاتجاهات الحديثة في نظريات القياس النفسي، بحث مرجعي مقدم للترقية إلى المجلس الأعلى للجامعات.

16) Buzzetto-More, N. & Alade, A.(2006). Best Practices in E-Assessment. **Journal of Information Technology Education**, 5, Pp. 251-269.

17) California state Bord of Education(2010): visio, Misson, and Goals. Retrie ved Augest, http//:www.cde.ca.gov/be/ag/ag/vmgoals.asp.

18) Chen, y. & mortin, M.(2000). Using performance assessment together in the Elementary classroom reading inprovment. Vol. 37, No. 1, Pp. 32-38.

19) Colorado Department of Education(2012) Colorado Academic standards: social studlies. Department for Education and Early Childhood Development. Student Reports –Sample Report Cards. Retrieved August. http://www.education.gov.qa/CS/ar/8.pdf.

20) Lee, Joyce & Others. (2006). Facilitating the Development of A Learning Community in an Online Graduate Programe. **Quarterly Review of Distance Education, 7**(1), Pp.13-29.

21) Ohio Department of Education Teaching(2009): Academic content standards Terminology Definitions (10)198-214,

22) Pryor, j(2017) Assessment in Ghana and England : Putting Reform to the Test of practice. A Journal of comparative Education,28(1) 267-288.

23) Russell, j .jaselskis, E,Lawrence, S(2007). (Continuous Assessment of project performance, Journal of Construction Engineering and Management(2) 112-119.

24) Scalise, K. & Gifford, B. (2006). Computer-Based Assessment in E-Learning: Aframework for Constructing "Intermediate Constraint" Questions and Tasks for Technology Platform. **The Journal of Technology, Learning, and Assessment, 4**(6), Pp.1-45.

25) Shutes , R, Petersen, S(2004). Seven Reasons why textbooks cannot make a curriculum, NASSP Bulletin.

26) Stufflebeam, D.L& shinkfield, A. J(2007) Evaluation theory, Models and Applications, (ch,19) San Francisco: jossey –Bass.

" فاعلية أساليب التقويم المستخدمة في الثانويات العربية بالعاصمة أنجمينا "

من وجهة نظر المعلمين – دراسة وصفية تحليلية

اعداد

الدكتور/ عبد الهادي أحمد عبد الكريم

مدير الشؤون الأكاديمية بجامعة أنجمينا. تشاد– وعضو هيئة التدريس بكلية العلوم التربوية

مقدمة:

تمثل عملية القياس والتقويم جوهر العملية التعليمية ومعيارها الرئيس في معرفة القول الفصل والحكم على سير التعليم بصورة عامة، ولذا فكل من يعمل في المجال التدريسي يحتاج الى تقويم من فترة لأخرى حتى يتعرف على مستوى عمله ودرجته من الناحية العملية والتطبيقية وتحقيقه للأهداف المرسومة.

وفي ذات الصعيد تحتاج المؤسسات التعليمية الى تقويم مستمر وفقا للمراحل الدراسية، لأن لكل مرحلة أهداف وخصائص ومشكلات تختلف عن أختها، ومع أن موضوع المؤتمر هو التعليم ما قبل الجامعي فقد جاءت هذه الدراسة لتعالج قضية التقويم وفعاليته في المدارس الثانوية التشادية من منظور تربوي ومن وجهة نظر المعلمين الميدانيين، للعلم أن المعلم الميداني هو الأعرف بالمشكلات التربوية والتعليمية للمؤسسة وهو الذي يتعامل مع البيئة التعليمية وأدوات التقويم.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة هذا البحث في كونه يتعلق بالتقويم التربوي في المقام الأول، ثم بمرحلة دراسية مهمة وهي مرحلة التعليم الثانوي (ما قبل الجامعي) وهو اطار فاصل بين مرحلة الأساس والجامعية، اذ يعالج الأساليب التقويمية التي يستخدمها المعلمون في المدارس الثانوية التشادية، وفي الوقت نفسه يوضح مدى أثر تلك الأساليب في تقويم الطلاب من الناحية المعرفية والفكرية ويبين أدوات القياس ودرجة التقييم في مختلف المواقف التعليمية داخل الفصول الدراسية.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذا العنوان في أنه يُعد من المواضع المهمة في مجال التربية بصورة عامة وميدان التعليم بصورة خاصة، فالتقويم لا غنى عنه في كل نشاط تقوم به المؤسسات التعليمية، أو يقوم به المعلم داخل الصف أو خارجه، وان معرفة أدوات التقويم المستخدمة ومدى ملائمتها وتحقيقها للأهداف التربوية، لأمر في غاية الأهمية لما يترتب عليها من حكم في نهاية المطاف على سير التعليم والتعلم، سواء بالتقدم أو التراجع، التطور أو التخلف، ولأن التقويم يمثل المعيار الأوحد في معرفة الصحيح من الخطأ والنجاح من الفشل.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة الى تحقيق الأهداف التالية:.

١- الوقوف على المشكلات الحقيقية التي يعاني منها التقويم التربوي في المدارس الثانوية التشادية.
٢- تشخيص جوانب النقص في عملية القياس والتقويم في التعليم ما قبل الجامعي.
٣- معرفة الفاعلية والأثر الذي تتركه أساليب التقويم المستخدمة في الثانويات العربية بأنجمينا.
٤- تحديد قدرة هذه الأساليب على اكتشاف نواحي القوة والضعف لدى معلمي المرحلة الثانوية في تشاد.
٥- ابراز أهمية القياس والتقويم في مجال التعليم وضروريته في جميع الأنشطة التربوية والتعليمية.

منهج الدراسة:

اتبع الباحث في اجراء هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج الأنسب للموضوع قيد الدراسة، لأنه يصف الظاهرة ثم يقوم بتحليلها وفق البيانات المتوفرة والمعطيات الواقعية.

أسئلة الدراسة:

١. هل لأساليب التقويم المستخدمة في المرحلة الثانوية فاعلية وأثر؟
٢. هل يستطيع المعلمون في الثانويات العربية تقويم الطلاب من الناحية المعرفية؟
٣. هل بإمكان هذه الأساليب توضيح جوانب القوة والضعف لدى الطلاب؟
٤. هل لمعلمي الثانويات العربية الكفاءات المهنية في تحديد مستوى طلابهم بدقة؟
٥. هل للمعلمين خبرات كافية في اختيار الأسئلة المناسبة في الامتحانات؟

فروض الدراسة:

١. لأساليب التقويم المستخدمة فاعلية كبيرة وأثر بارز.
٢. المعلمون في المرحلة الثانوية لهم القدرة في تقويم طلابهم.

٣. الأساليب المستخدمة في تقويم طلاب المرحلة الثانوية بإمكانها توضيح جوانب القوة والضعف لدى الطلاب.
٤. معلمو المرحلة الثانوية لهم الكفاءات المهنية في تحديد مستويات طلابهم بدقة.
٥. ليس للمعلمين الخبرات الكافية في اختيار الأسئلة المناسبة في الامتحانات.

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة الاستبانة كأداة رئيسية في اجراء البحث فهي الأنسب لما تتميز به من جوانب تجعلها تساعد في اعطاء نتائج حقيقية ومسلمة.

حدود الدراسة:

- الموضوعية: وتتحدد في الأساليب المستخدمة في المدارس الثانوية العربية في العاصمة أنجمينا.
- المكانية: لا تتعدي الحدود الجغرافية لمدينة أنجمينا بمعنى البلدية فقط.

مصطلحات الدراسة:

يستخدم الباحث مجموعة من المصطلحات والمفردات سترد كثيرا في ثنايا البحث وهي تمصل بمجملها كلمات مفتاحية يلزم توضيحها وهي:

القياس: هو مجموعة من المعلومات والملاحظات الكمية عن الشيء موضع القياس (الغريب ١٩٨٥م)

والقياس عملية تعيين أعداد لأشياء أو أحداث أو أشخاص استنادا الى قاعدة ما. (ميخائيل ١٩٩٥م)

التقويم: من قوم المعوج أي عدله وأزال اعوجاجه (أنيس ١٩٧٢م)

وقد عرفه جرولند بقوله " عملية منهجية في تقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية".

كما عرفه باين بأنه " عملية مناط بها الوصول الى أحكام وقرارات تستخدم معطيات كمية أو وصفية " (زكريا٢٠١٦م).

التقويم هو نشاط ذهني وفني بواسطته يمكن اصدار حكم على مدى نجاح العملية التعليمية أم فشلها، ويتميز بالموضوعية والشمولية والاستمرارية.

الأثر: بفتحتين ما بقي من رسم الشيء. (الرازي ١٩٩٥م)

الفاعلية: هي المخرجات التي يتركها الشيء وتظل تستمر وتتواصل وظاهر للعيان.

الأسلوب: هو عبارة عن نهج خاص بالمعلم يتبعه في تقويم طلابه لمعرفة مستوى الفهم والاستيعاب عندهم، معتمدا في ذلك على المعايير والضوابط المتعلقة بالتقويم التربوي الفعال.

الاستخدام : هو توظيف العمليات الفكرية والقدرات الذهنية من أجل التعلم ، وهو أحد مكونات تكنولوجيا التعليم. (الجهوية ٢٠٠٩م)

الامتحانات: عبارة عن نمط معين من أدوات القياس ووسائله يستخدمه المعلم لتحديد مستوى المتعلمين، ينطوي على مجموعة من الأسئلة اختيرت وصيغت بطريقة منهجية بحيث توفر اجابة الطالب عنها قيمة لإحدى خصائصه المعرفية، كالتحليل أو الذكاء أو الابتكار، أو غير معرفية كالاتجاهات والميول والقيم.(نشواتي ١٩٩٦)

المرحلة الثانوية: هي مرحلة دراسية تفصل بين الأساس والتعليم العالي، يتم فيها تكوين اتجاهات الطالب ومعارفه خلال ثلاث سنوات تمهيدا للدراسة الجامعية، ويُطلق عليها أحيانا مُسمى التعليم ما قبل الجامعي.

الاطار النظري

مفهوم التقويم التربوي:

التقويم التربوي في مفهومه الشامل هو عملية يتم بواسطتها معرفة أهم المعطيات والأسباب وراء النجاح أو الفشل الحاصل في التعليم، ومن خلاله يمكن الوصول الى حقائق واقعية، وأرقام محددة تعين الخبراء على التخطيط الجيد بناء على المعلومات المتوفرة، كما تتيح لهم فرصة الوقوف على الانجازات التي تم تحقيقها... وهو وسيلة ناجحة وأداة فاعلة في ادخال تحسينات تؤدي الى التطوير المرغوب والجودة الشاملة في ميدان التعليم.

هو عملية يتم عن طريقها تحديد قيمة معينة لشيء معين أو لحدث سلوكي معين وهو أعم وأشمل وأوسع من التقييم.(عبد الحميد محمد علي وآخرون ٢٠٠٩م)

وللتقويم أساليبه وأدواته التي بواسطتها يمكن قياس جوانب النمو المعرفي والمهاري والفكري في شخصية الطالب، ويستخدم في ذلك مجموعة من الأدوات القياسية مثل اختبارات التحصيل التحريرية والشفوية ، المقالية والموضوعية، الملاحظة والمقابلة الشخصية والبطاقة المدرسية.(كاظم ٢٠٠١م)

والتقويم من المنظور الفني يعتبر جزءا لا يتجزأ من النشاط التعليمي، لأنه يتيح للطالب فرصة كافية لتعلمه، وتكون له فائدة وظيفية في حياته. (علام ٢٠٠٠م)

التقويم البديل:

أخذ مفهوم التقويم البديل يشق طريقه بقوة مستهديا فيما بعد بما يسمى بالنموذج السياقي، وقد وضع كرد فعل للنموذج السيكومتري والاختبارات المقننة التي تستهدي به، يركز على قياس المهارات الأساسية ويهتم بالحد الأدنى من الكفايات وتحديد مستويات التعلم وعمليتي التقييم والتكوين، يعود الفضل في تبني هذا النموذج الى هارولد بيرلاك (موسى ٢٠٠٢م)

خصائص التقويم البديل:

- الواقعية: ان الموقف أو المواقف المستخدمة فيه تطابق الطرق التي بها يمكن معرفة قدرات الفرد ومهاراته في المواقف التعليمية المختلفة.
- التطبيق: يجب على الطالب في اطار التقويم البديل أن يطبق المعرفة أو المهارة التي تلقاها بكل فاعلية لحل المشكلات التعليمية داخل الصف.(رجاء ٢٠٠١م)
- المحاكاة: المتعلم مطالب في تقويمه أن يحاكي المعلم عند اجراء التدريب والممارسة من أجل الحصول على التغذية الراجعة.
- الانسجام : هذا النوع الحديث من التقويم يجعل المتعلمين منغمسين في المهام والتكاليف والنشاطات التي وجهوهم فيها وانجازها بصورة أفضل.(عبد الواحد ٢٠٠٤م)

التقويم و الأهداف التربوية:

تشغل هذه الأهداف حيزا كبيرا في عملية التقويم وتعد بمثابة حلقة الوصل بين هذه العملية وبين عملية التعلم والتعليم، ونظرا لأهميتها الفائقة التي تنطوي عليها والمكانة الخاصة التي تحتلها صارت صياغة الأهداف من أهم المشكلات الفنية التي تهتم بها النظم التعليمية. لأن الأهداف التربوية في الحقيقة تمثل مجموعة من القيم والتوجيهات الفكرية المبنية على الفلسفة التربوية السائدة في المجتمع. وهي بالتالي تعبر عن الحاجات والمتطلبات ومعارف المحتوى.

أنواع التقويم:

ينقسم التقويم التربوي الى عدة أقسام أهمها ما يلي:. (عقل ٢٠٠١م)

١- التمهيدي: ويهدف الى تحديد مستوى الطلاب وخبراتهم التعليمية قبل تعليمهم، وقدراتهم واتجاهاتهم وميولهم، كما يفيد في تحديد الأهداف السلوكية أو التربوية العامة والخاصة، ويسمى بالتقويم القبلي.
٢- البنائي: وهو تقويم مستمر ملازم لعملية التدريس ومصاحب لها جنبا الى جنب ويهدف الى تزويد المعلم والمتعلم بنتائج الأداء بغية تحسين العملية التعليمية. ويعتمد على الاختبارات الأسبوعية أو الشهرية، فهو يوفر التغذية الراجعة، ويعطي فكرة عامة عن اخطاء الطلاب ومدى تقدمهم العلمي، ويسمى بالتقويم التكويني.

٣- النهائي : ويأتي في ختام البرنامج التعليمي أو السنة الدراسية، ويهتم بقياس الأهداف العامة أو الكلية، ويهدف الى اعطاء تقديرات للمتعلمين تبين مدى كفاءتهم في تحصيل ما تضمنته المحتويات الدراسية، ويسمى بالتقويم الختامي.

كما صنف المتوكل التقويم الى نوعين هما: (المتوكل ٢٠٠١م)

أ- داخلي: ويعنى بتقويم الفرد أو المؤسسة التربوية للأهداف بمبادرة ذاتية، وتبرز الحاجة اليه بشكل واضح في التعليم المبرمج. ويسمى أحيانا بالذاتي.

ب- خارجي: ويضع في الحسبان أن خبرة ونظرة الآخرين عاملا مساعدا لتحسين وتطوير التعليم وتجويده حتى يصبح أكثر فاعلية، و يسمى أحيانا بالمستقبلي.

مجالات التقويم:

يمتد التقويم في مجال التربية ليشمل العناصر التالية:(عبد الكريم ٢٠١٩م)

- المتعلم: ويمثل الهدف الأساسي من العلمية التقويمية، وهنا نقوم عنده التحصيل والسلوك والفكر والنشاط والفهم والنمو بجميع أنواعه المعرفي والعقلي ...الخ.
- المعلم: وتقويمه يعني الاهتمام بالناحية الشخصية مثل الكفاءة المهنية، الاتجاه الفكري، الأداء الفعلي، الثقة بالنفس، استخدام الوسائل، حل المشكلات الصفية.
- المنهج: يقوم بصورة شاملة وبدرجة عالية من الدقة، لأنه يشكل المحتوي الذي يتضمن جميع المعارف التي يراد نقلها للمتعلمين.
- الطريقة: وهنا يأتي التقويم ليبين فاعلية طرائق التدريس المستخدمة وأثرها في احداث التغيير المرغوب في السلوك، ومدى قدرتها في توصيل المعلومة.
- الادارة: وهي المكلفة بعملية التخطيط والتنظيم، التنفيذ والمتابعة اللصيقة لسير التعليم وعليها تُوكل مهمة الاشراف والرقابة ولذا لا بد من تقويمها.
- البيئة: التعليم المثالي يتوقف على البيئة التعليمية الصالحة، لأن التلميذ ان لم يجد بيئة تعليمة مناسبة لا يمكنه أن يتعلم، ومن هذا المنطلق جاءت أهمية تقويم البيئة.

التعليم ما قبل الجامعي في تشاد:

يعرف هذا النوع من التعليم بالمرحلة الثانوية وقد أنشأتها دولة تشاد في الخمسينيات من القرن الماضي ضمن سلمها التعليمي الذي يضم ثلاث مراحل بهدف حل مشاكل المجتمع عبر تكوين أفراد علميا وثقافيا وتربويا واجتماعيا، و ربط الأهداف العامة بالحياة العملية. كما يهدف هذا التعليم الى اكساب الطلاب المهارات الفنية ،القدرات العقلية والاتجاهات النبيلة، وتعريفهم بدور الفرد وواجباته تجاه المجتمع وحقوقه كذلك.(آدم ٢٠٠٠م)

تضم هذه المرحلة أنماطا من المدراس منها الحكومية والأهلية، الفنية و التجارية الخاصة والصناعية، العربية والفرنسية موزعة في أنحاء البلاد معظمها في العاصمة والباقي في الأقاليم، بعضها تابعة للدولة وأخرى للمنظمات وثالثة للأفراد والأسر، كلها تمنح الشهادة الثانوية العامة في الصف الثالث الثانوي بمختلف أقسامه العلمية والأدبية، وأول امتحان للثانوية العربية هي دورة ١٩٨٧م.

أهداف المرحلة الثانوية التشادية:

تتمحور الأهداف التي يسعي الى تحقيقها التعليم ما قبل الجامعي في تشاد حول الآتي:. (مرسوم ٣٢٥/ ١٩٧١م)

أولا: جعل الأسس التربوية منبثقة من السياسة التعليمية للدولة.

ثانيا: جعل التعليم الثانوي مختبرا يشخص مشاكل المجتمع التشادي العامة والخاصة، ويعالج قضاياه ويجد لها الحلول الناجعة من منظور تربوي.

ثالثا: الاهتمام بالكيف والنوع دون الكم وترقية الوعي السكاني والتثقيف الشعبي.

رابعا: دعم الأفكار القيمة بتوظيف السلوك الروحي للطلاب وايجاد التوازن الفكري.

خامسا: تكييف التعليم مع البيئة المحلية والواقع المعاش لمواجهة المتغيرات الراهنة.

سادسا: تعليم الطلاب الاقتصاد والاستثمار وتشجيع الانتاج المحلي وزيادته.

الدراسات السابقة:

١. عبد الواحد محمد الجابر(٢٠٠٢م) تحليل وتقويم مناهج التربية الاسلامية للصفين الأول والثاني الثانوي للمرحلة الثانوية بجمهورية تشاد.

تناولت هذه الدراسة مناهج التربية الاسلامية في المدارس العربية الثانوية وقام الباحث بتحليل وتقويم المحتوى للوقوف على الجوانب الايجابية والسليبة للمحتوى المعرفي ومدى تحقيقه للأهداف التربوية.

هدفت الدراسة الى التعرف على الطرق التدريسية والوسائل التعليمية المتبعة في توصيل الخبرات، وسعيت للوقوف الى درجة وضوح وملائمة هذا المحتوى للقدرات المعرفية للطلاب، ثم معرفة واقع أساليب التقويم التربوي المستخدمة في المواد الدينية وكيفية تقويمها من قبل المعلمين، اضافة الى اثراء البحوث النظرية في مجال التربية والتي تعتني بمشكلات التعليم ما قبل الجامعي في تشاد، وأخيرا من أهدافها كذلك تطوير أساليب التقويم وتحديثها كي تساير التربية الحديثة.

اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الى نتائج منها أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الأهداف والمؤهل العلمي والاكاديمي للمعلمين في المرحلة الثانوية، أساليب التقويم المتبعة في تدريس التربية الاسلامية في المدارس الثانوية تقليدية ولا ترتق الى مستوى الحداثة، وأكثر الأساليب المستخدمة في التقويم هي الاختبارات التحريرية معظم المعلمين في مناهج التربية الاسلامية يستعملون الطريقة الاستنباطية في التدريس. المدارس الاهلية مازالت تعتمد على الحفظ والاستظهار كأفضل أسلوب للتقويم وقياس القدرات المعرفية والعقلية.

أوصت الدراسة ببعض الأمور مثل الاهتمام بإعداد معلمي التربية الاسلامية في كليات التربية وتدريبهم على الأساليب الحديثة في التقويم مما يحقق الأهداف و يساعد الطلاب على الفهم الصحيح للمواد. طالبت بتطوير أساليب التقويم في مادة التربية الاسلامية كي تتناسب مع متطلبات العصر، الاعتناء بالمشكلات المهنية للمعلمين ومساعدتهم في حل ما يعترضهم في الميدان، توفير وسائل التقويم الحديثة في المؤسسات الثانوية، وأخيرا ربط المنهج بالبيئة المحلية وتحديات المجتمع التشادي وقضايا العالم الاسلامي.

٢. منى يوسف محمد (٢٠٠٨) تحليل وتقويم وسائل التقويم المقالية والموضوعية في المدارس التشادية "

اهتمت هذه الدراسة بالامتحانات التي تجرى في مؤسسات التعليم في تشاد سيما معاهد اعداد المعلمين، وحللت نوعين منهما وقمت كل الأساليب التي يتبعها المعلمون حيث هدفت الى ازالة المعوقات التي تحول دون التقويم الفعلي والحقيقي الشفاف والموضوعي والذي يساعد كثيرا في تحسين التدريس وتطوير التعليم وتحقيق الأهداف التربوية.

كما توصلت الى نتائج في النهاية، وهي أن الاختبارات التحصيلية تتمثل غالبا في المقالية وقليل من يستخدم الموضوعية باعتبارها نظام أمريكي عقيم وجاف مع الطلاب ولا يقيس قدراتهم المعرفية والعلمية، وأن بعض المعلمين ليس لديهم خبرة في وضع الأسئلة، والوسائل المستخدمة في التقويم ليست موحدة ولا مقننة كل معلم يقوم طلابه بطريقته، كذلك عدم توفر المقومات اللازمة للتقويم مثل الخبرة الكافية في مجال القياس والتقويم التربوي الحديث.

٣. محمد رشاد زكريا: (٢٠١٦م) تقويم الامتحانات المستخدمة في مرحلة الأساس بالمدارس العربية بمدينة أنجمينا دراسة وصفية تحليلية.

ركزت هذه الدراسة على واقع استخدام المعلمين لأساليب التقويم في مرحلة الأساس بمدارس العاصمة، وتطرقت الى الاتجاهات الحديثة في التقويم التربوي ووسائله وأدواته، ووقفت على المشكلات

التي يعاني منها التقويم في المؤسسات التعليمية وواقعه الفعلي . هدفت الى تحديد الاتجاهات الحديثة في التقويم من وجهة نظر المعلمين الميدانيين والمشرفين التربويين والمديرين في المدارس.

كما اهتمت أيضا بالشروط والمواصفات العلمية والمعايير الخاصة بالامتحانات والتي ينبغي توافرها، والمهارات الفنية اللازمة لكل معلم، وطرق التصحيح والكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في وضع الأسئلة.

اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي وقام بتحليل البيانات والتعليق عليها، ثم استخدم الاستبانة كأداة رئيسية اضافة الى المقابلة الشخصية في جمع المعلومات.

توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج منها، أن الامتحانات في مرحلة الأساس لا تستوفي الشروط المطلوبة، ولا تحقق الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية. الاختبارات التحريرية هي السائدة في مرحلة الاساس وهي المنتشرة وأكثر شيوعا واستخداما في المدارس. معظم المعلمين لا يجيدون أساليب التقويم التربوي الحديث بل يستخدمون الأساليب التقليدية في التقويم.

أوصت بضرورة اعادة النظر في أساليب التقويم الحالية التي تعتمد بشكل تام على الاختبارات التقليدية، وكذا على المعلمين الاهتمام بنوعية الأسئلة مع مراعاة عناصر الشمولية والموضوعية والتنوع الوضوح وعقد دورات تدريبية وورش عمل لهم في مجال الطرق الحديثة للتقويم، ولقاءات دورية لمتابعة نشاطاتهم والتعرف على سير التقويم المستمر، وأكدت على اعداد دليل للمعلم في استخدام عملية التقويم وتدريبه التام على كيفيات الاستخدام الأمثل.

وقدمت في نهاية المطاف مقترحات تتمثل في اجراء دراسة تقويمية لأساليب التقويم المستخدمة في المدارس الثانوية العربية (التعليم ما قبل الجامعي) لمعرفة الاشكاليات التي تواجه المعلمين في تقويمهم للطلاب، واجراء مقارنة أيضا بين أساليب تقويم الامتحانات التقليدية وأساليب التقويم الحديثة لتوضيح الفروقات.

الاطار الميداني:

أولا: اجراءات الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة: اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على وصف المشكلة قيد الدراسة وتحليلها وفق البيانات المتوفرة ومن ثم يعطي النتائج.

مجتمع الدراسة: يتكون المجتمع الأصلي لهذه الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية في المدارس العربية بمدينة أنجمينا، وبعد المسح البيئي اتضح للباحث أنهم يشكلون خليط من المدرسين ويمثلون فئات مختلفة ، بعضهم تابعين لوزارة التربية الوطنية بمعنى موظفين حكوميين تم اعدادهم في معاهد اعداد المعلمين قسم التعليم الثانوي، وآخرين لهم مؤهلات علمية جعلتهم متعاقدين مع المدارس لتغطية النقص الحاصل في تدريس المواد.

يصل العدد الكلي للمعلمين في المجتمع الأصلي الى ٥٠٠ معلم ومعلمة يُكونون هيئة التدريس ويمتلكون مؤهلات علمية تتراوح بين الليسانس نظام ثلاث سنوات والبكالوريوس نظام أربع سنوات والقليل من حملة الماجستير ، معظمهم تخرج من جامعات الدول العربية كالسودان ومصر وليبيا و الجزائر والسعودية.

عينة الدراسة: جاء اختيار العينة عن طريق العينة العشوائية البسيطة، ولذا فقد أصبح مجموع عدد أفراد العينة (٥٠)

أدوات الدراسة: ان الأداة الرئيسية التي استخدمها الباحث واعتمد عليها هي الاستبانة لمعرفة الفاعلية الحقيقية لأساليب التقويم المستخدمة في الثانويات العربية بأنجمينا، وقد قام بتصميمها على فقرات، الأولى تخص البيانات الشخصية للمفحوص ومؤهله العلمي وتخصصه وخبرته الميدانية في التدريس وعدد الدورات التي تلقاها طيلة عمله في التدريس. أما الفقرة الثانية فقد كانت مخصصة للأسئلة والتي جاءت شاملة للموضوع قيد الدراسة وعددها (١٠) أسئلة، كل سؤال يتناول جانب معين من جوانب العنوان الرئيس وله صلة مباشرة به.

وبتأثير هذه الأداة تمكن الباحث من قياس وتقويم أساليب التقويم المستخدمة في المرحلة الثانوية في المدارس العربية بأنجمينا، وكذلك معرفة قدرات المعلمين المهنية سيما في مجال تقويم الطلاب والحكم على مستوى فهفهم وتحصيلهم الدراسي. تحتوي هذه الاستبانة على ثلاث خانات وهي عبارة عن خيارات وبدائل قدمها الباحث للمعلمين ليختار كل معلم ما يروق له وهي : (أوافق، لا أوافق، الى حد ما) الأمر الذي يفسح المجال ويعطي الحرية الكاملة للمعلم في التعبير الدقيق بكل حرية وموضوعية وشفافية ليضع العلامة في الخانة التي يراها مناسبة.

صدق وثبات الاستبانة: للتأكد من صدق الأداة وثباتها قام الباحث بإجراء تجربة أولية في مجموعة صغيرة من المعلمين، واستطلع آراؤهم حول الأسئلة وما تحتويه من مضمون، وقد تبين من خلال اجابات المستجوبين تفاعلهم مع الدراسة والثناء على طريقة تصميم الاستبانة وتأييدهم للمشروع البحثي الميداني والذي يعالج قضية مهمة وهي التقويم.

في نفس الاطار قام الباحث بتحكيم الاستبانة وعرضها على مجموعة من الخبراء التربويين المحليين والدوليين الذين لهم باع وخبرة طويلة في مجال البحوث التربوية لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في جميع فقراتها وقد أدخل جميع التعديلات والملاحظات. من خلال هاتين الخطوتين توصل الباحث الى صدق الأداة وثباتها وفاعليتها بما لا يدع مجالا للشك في أن تضمن اجراء الدراسة والوصول الى نتائج سليمة وواقعية مما يساعد في تحقيق الأهداف التي ترمي اليها للدراسة.

ثانيا: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

في هذه الجزئية سيتم التعرض لنتائج البيانات بالتحليل والمناقشة وفقا للجداول التوضيحية التالية:

جدول رقم (١) يوضح نوعية افراد العينة:

النوع	ذكر	أنثى	المجموع
التكرار	٤٠	١٠	٥٠
النسبة	%٨٠	%٢٠	%١٠٠

يتبين من الجدول رقم (١) أن العدد الكلي للمعلمين أفراد العينة (٥٠) معلما، (٤٠) منهم ذكور، ونسبتهم المئوية٨٠% من العدد الإجمالي، مما يشير علا، أن أكثر المعلمين في المرحلة الثانوية هم رجال.

كما يتضح من التكرار أن عدد الإناث (١٠) ويمثلن بنسبة ٢٠% من المجموع الكلي مقارنة مع نسبة زملائهم الذكور، وهي المعلمات لا يتقدمن في الدراسة وليست لديهم مؤهلات علمية عالية.

جدول رقم (٢): يوضح مؤهلات أفراد العينة.

المؤهل	ليسانس	بكالوريوس	ماجستير	المجموع
التكرار	٢٠	٢١	٩	٥٠
النسبة المئوية	%٤٠	%٤٢	%١٨	%١٠٠

يتضح من خلال هذه الجدول أن المعلمين في الثانويات العربية بالعاصمة أنجمينا يحملون مؤهلات علمية متباينة، فالأغلبية منهم يحملون شهادة البكالوريوس بمعنى تخرجوا من نظام الدراسة أربع سنوات ويعرف في تشاد بالميتريز عددهم (٢١) يمثلون بنسبة ٤٢%، أم الفئة الثانية فهي من حملة شهادة الليسانس بمعنى نظام الدراسة ثلاثة سنوات في المرحلة الجامعية وهؤلاء من خريجي الجامعات

التشادية عددهم (٢٠) ونسبتهم ٤٠%، والفئة الثالثة فهم الأقلية من حملة الماجستير أو الماستير وعددهم ٩ فقط نسبتهم ١٨%، وهؤلاء لم يجدوا فرصة للإلتحاق بالتعليم العالي.

جدول رقم (٣): يبين تخصصات أفراد العينة.

التخصص	لغة عربية	علوم إنسانية	أخرى	المجموع
التكرار	٢٠	٨	٢٢	٥٠
النسبة المئوية	%٤٠	%١٦	%٤٤	%١٠٠

هذا الجدول يوضح مدى التخصصات التي تتوفر في معلمي المرحلة الثانوية بالمدارس العربية بالعاصمة، فالمجموعة الأولى تخصصهم لغة عربية بفروعها الأدبيات واللغويات وعددهم (٢٠) نسبتهم ٤٠%، أما المجموعة الثانية فهي متخصصة في العلوم الإنسانية والإجتماعية كالجغرافيا والتاريخ وعددهم (٨) نسبة ١٦%، ومعظم أعضاء المجموعتين هم من خريجي الجامعات الوطنية، والمجموعة الثالثة فهم خليط من المتخصصين في الدراسات الإسلامية والمواد العلمية (العلوم الطبيعية) وعددهم (٢٢) نسبتهم ٤٤% وهذه الفئة الأخيرة أكثرهم قد تخرجوا في جامعات خارجية.

جدول رقم (٤): حول سنوات الخبرة لأفراد العينة.

الخبرة	١ – ٥	٥ – ١٠	١٠ – ٢٥	المجموع
التكرار	١٥	٢٥	١٠	٥٠
النسبة المئوية	%٣٠	%٥٠	%٢٠	%١٠٠

يتبين من خلال الجدول التوضيحي أن خبرات أفراد العينة تختلف، فمنهم حديثي عهد بالتدريس ومنهم من مكث مدة لا بأس بها، وصنف آخر درس مدة طويلة تزيد عن ربع قرن، فالفئة الأولى وعدها (١٥) معلما بنسبة ٣٠%، هؤلاء من المعلمين الجدد، والفئة الثانية فهي من المتوسطين في الخدمة وعددهم، (٢٥) ونسبتهم المئوية ٥٠%، هؤلاء درسوا عقدا من الزمن، أم الفئة الثالثة وهي الأخيرة فهم اللذين مكثوا أطول مدة في التدريس وقاربوا لسن التقاعد وعددهم (١٠) بنسبة ٢٠%، وهم قلة لهم خبرة طويلة في الميدان أي القدامى، وهؤلاء يمكن أن يستفيد منهم المعلمون الشباب وكذا الإدارات التعليمية.

جدول رقم (٥): يوضح عدد الدورات التدريبية التي تلقاها أفراد العينة.

الدورات	**واحدة**	**دورتان**	**أكثر من ثلاثة**	**المجموع**
التكرار	٢	١٦	٣٢	٥٠
النسبة المئوية	%٤	%٣٢	%٦٤	%١٠٠

يتضح من خلال هذا الجدول أن المعلمين في الميدان تلقوا دورات تدريبية بأعداد مختلفة نسبة لظروفهم الخاصة والفرص المتاحة، فمنهم من تلقى دورة واحدة فقط طيلة عمله في التدريس عددهم (٢) معلما بنسبة ٤$ والفئة الثانية تلقت دورتان لا أكثر أثناء تواجدهم في المدارس الثانوية وعددهم (١٦) ونسبتهم المئوية تصل إلى ٣٢% من المجموع الكلي، مما يعني أنهم أوفر حظا من زملائهم السابقين، أم الفئة الثالثة فهي الأكثر حظا فيما يتعلق برفع الكفاءات وزيادة المهارات فقد تلقت دورات كثيرة تفوق الأربع وعددهم (٣٢) معلما من العدد الإجمالي، بنسبة ٦٤% أكبر نسبة مما يشير إلى أن معظم المعلمين تلقوا دورات تدريبية في مجال التدريس وهذا يبشر بخير، طالما أن المعلمين شاركوا في الدورات التأهيلية التي ترفع من كفاءاتهم المهنية.

جدول يوضح أسئلة الاستبانة

الرقم	العبارة	أوافق		إلى حد ما		لا أوافق		مجموع النسب
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
١	أساليب التقويم المستخدمة في الثانويات حديثة ومحققة للأهداف التربوية	٥	%١٠	٢٥	%٥٠	٢٠	%٤٠	%١٠٠
٢	تساهم في معرفة اتجاهات الطلاب وتحديد مواهبهم الخاصة	٢٤	%٤٨	٢٠	%٤٠	٦	%١٢	%١٠٠
٣	توفر معلومات مهمة للإدارة المدرسية	١٣	%٢٦	٢٣	%٤٦	١٤	%٢٨	%١٠٠
٤	تبين نقاط الضعف والقوة في المحتوى الدراسي والمادة العلمية المقدمة	١٥	%٣٠	٢٥	%٥٠	١٠	%٢٠	١٠٠٥
٥	تساعد على نفهم مشكلات الطلاب المعرفية والصفية والبيئية	٢٣	%٤٦	١٦	%٣٢	١١	%٢٢	%١٠٠

٦	نعطي خلفية دقيقة عن المستوى الحقيقي للطلاب	٢٣	%٤٦	١٨	%٣٦	٩	%١٨	%١٠٠
٧	تقيس قدرات الطلاب الاستيعابية مهاراتهم الذاتية وتوجهاتهم الفكرية	١٧	%٣٤	٢٧	%٥٤	٦	%١٢	%١٠٠
٨	تقيم اراء المعلمين المهني ومدى توصيلهم للمعوقات على الوجه الاكمل	١٨	%٣٦	٢٧	%٥٤	٥	%١٠	%١٠٠
٩	تعين على التخطيط الجيد وتوجيه الطلاب نحو التخصصات	١١	%٢٢	٢٨	%٥٦	١١	%٢٢	%١٠٠
١٠	تربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية للعملية التعليمية الصورة التكاملية	٦	%١٢	٣٠	%٦٠	١٤	%٢٨	%١٠٠

تحليل ومناقشة بيانات الاستبانة:

١- أجابت المجموعة الأولى على هذا السؤال الأول بالموافقة وعددها(٥) معلم ونسبتهم المئوية تصل ١٠% هذه المجموعة ترى أن أساليب التقويم المستخدمة في الثانويات العربية بمدارس أنجمينا غير حديقة ولا محققة للأهداف التربوية، بينما ترى مجموعة ثانية بطريقة متوسطة الى حدما حديثة ومحققة للأهداف المرسومة وعددهم أكبر (٢٥) معلما يمثلون نسبة ٥٠% والمجموعة الثالثة خالفت سابقاتها وأصرت على أن أساليب التقويم حديثة وملائمة ومحققة لأهداف التربية عددها (٢٠) بنسبة ٤٠% هذه الفئة جانبت الصواب وبالغت في الحكم لأن الواقع هو بخلاف ذلك.

٢- وافق عدد كبير من المفحوصين في هذا السؤال المتعلق بمساهمة أساليب التقويم في معرفة اتجاهات الطلاب وتحديد مواهبهم وعددهم (٢٤) معلما ونسبتهم ٤٠% وعلى درجة متوسطة رأت فئة ثانية أن الأساليب تستطيع ولكن بصورة نسبية فهي تبين بعض الجوانب التي يمكن من خلالها أن تساهم في تبين الاتجاهات الخاصة بالطلاب، هؤلاء عددهم (٢٠) ويمثلون نسبة ٤٠% بالمقابل هناك فئة ثالثة خالفت الفئتين تماما ورفضت دور اساليب التقويم في توضيح الاتجاهات وهي أقلية يصل عددهم (٦) فقط ونسيتهم ١٢% هذه الجماعة ترى عكس ما رأته المجموعتين الأولى والثانية.

٣- تبين من خلال الاجابات ان فئة قليلة من المعلمين وعددهم (١٣) معلما بنسبة ٢٦% يرون أن اساليب التقويم المتبعة في المدارس الثانوية توفر معلومات كاملة للإداريين وتعطي مؤشرات واضحة حول سلوكيات الطلاب، بينما نقف الفئة الثانية موقف الحياد لا هي موافقة ولاهي غير موافقة وعددهم كبير(٢٣) ونسبتهم ٤٦% فهي ارى أن الأساليب توفر معلومات بدرجة متوسطة . أما الفئة الثالثة فلها موقف مخالف تماما وعددهم يزيد قليلا من عدد المجموعة الأولى هم (١٤) ونسبتهم المئوية ٢٨% هؤلاء حجتهم أن الأساليب السائدة حاليا في المدارس الثانوية بالعاصمة لا تقدم أية بيانات مهمة يمكن الاعتماد عليها في اصدار احكام صحيحة وقرارات صائبة.

٤- أوضح أفراد المجموعة الاولى أن أساليب التقويم المستخدمة في الثانويات العربية التشادية تبين نقاط القوة والضعف في المحتوى الدراس وعددهم (١٥) معلما ونسبتهم ٤٦% وبشكل متوسط وقفت المجموعة الثانية فأبت الموفقة وكذلك الرفض عددهم كبير(٢٥)يمثلون نسبة ٥٠% والمجموعة الأخيرة رفضت نهائيا ورأت أن الأساليب لا تبين بأي حال من الأحوال جوانب القوة والضعف وعددهم (١٤) معلما بنسبة ٢٨% من العدد الاجمالي.

٥- يتضح من خلال هذا الجدول أن فئة من المفحوصين ترفض أن الأساليب المستخدمة في تقويم طلاب المرحلة الثانوية تساعد على فهم مشكلاتهم المعرفية والصفية والبيئية وعددهم (٢٣) بنسبة ٤٦%وهناك فئة ثانية وقفت محايدة و ترى أن الأساليب تساعد على تفهم المشكلات بدرجة متوسطة وعددهم (١٦) معلما ونسبتهم ٣٢%. على النقيض تماما رفضت الفئة الثالثة الموافقة وأصرت على أن الأساليب لا تساعد بشكل مطلق وعددهم(١١) معلما وتصل نسبتهم المئوية ٢٢% من العدد الاجمالي.

٦- وافقت مجموعة لابأس بها في هذا السؤال وأكدت أن الأساليب التقويمية في الثانويات تعطي خلفية دقيقة عن المستوى الحقيقي للطلاب وعددهم (٢٣) ونسبتهم تصل الى ٣٦% بينما وافقت المجموعة الثانية بدرجة متوسطة وعددهم (١٨) معلما ونسبتهم المئوية ٣٦%ز أما المجموعة الثالثة فقد جاء ردها مغايرا فهي لا توافق البته وعددهم (٩) معلما فقط ونسبتهم ١٨% من العدد الكلي للعينة.

٧- اتضح من خلال اجابات الفئة الاولى للسؤال أن الأساليب تقيس قدرات الطلاب الاستيعابية وكذا مهاراتهم الذاتية وتوجهاتهم الفكرية ويصل العدد الى (١٧) معلما بنسبة ٣٤% . ومن زاوية أخرى اجابت عن طريق المناصفة فئة ثانية وعندها ان الاساليب المستخدمة لا تقيس بدرجة كافية القدرات والمهارات والتوجهات الخاصة بالطلاب وعددهم (٢٧) ونسبتهم المئوية ٥٤% . وعلى خلاف المجموعتين أنكرت الفئة الثالثة هذا القياس ويصل عددهم (٦) معلما لا غير ونسبتهم المئوية ١٢% هؤلاء يرون أنه لا أثر ولا تأثير للأساليب على الاطلاق.

٨- تبين جليا أن عددا من المستجوبين وافقوا بصورة تامة على السؤال الثامن وأدلوا بآرائهم حول قضية تقييم الأداء المهني للمعلمين ومدى توصيلهم للمعلومات على الوجه الأكمل، عدد هؤلاء (١٨) معلما ونسبتهم تصل الى ٣٦%. وبنهج متوسط أجابت المجموعة الثانية والتي تقول أن الأساليب المستخدمة في تقويم طلاب الثانويات توضح نسبيا مدى توصيل ال معلمين للمعلومات وعددهم (٢٧) معلما. والنسبة المئوية ٥٤%. أما الفئة الأخيرة فقد اتخذت موقفا مناهضا للمجموعتين ، فهي لا توافق أبدا وعددهم بسيط جدا (٦) معلم فقط ونسبتهم ١٠% من العدد الكلي لأفراد العينة.

٩- يظهر من خلال أجوبة المجموعات الثلاث أن الأولى تؤكد بكل ثقة أن الأساليب المستخدمة في الثانويات لتقويم الطلاب تعين الخبراء على التخطيط الجيد لمستقبل التربية، وعلى توجيههم نحو التخصصات الجامعية حسب الميول والرغبات وعددهم (١١٩ معلما بنسبة مئوية تصل الى ٢٢%.

في موقف قريب منه ذهبت مجموعة ثانية الى ان الاساليب تعين بدرجة متوسطة وعدد هؤلاء (٢٨) معلما ونسبتهم ٥٦%. والمجموعة الثالثة نهجت خطا آخر فلم توافق أبدا وعددهم (١١) معلما ونسبتهم ٢٢% من العدد الاجمالي للمستجوبين.

١٠- أكدت فئة بسيطة جدا عدم قدرة الأساليب المستخدمة في الثانويات العربية على ربط الجوانب النظرية بالتطبيقية وعددهم (٦) فقط ونسبتهم ١٢% . ورأت مجموعة ثانية أن الأساليب تربط بدرجة متوسطة وعدد هؤلاء كبير (٣٠) معلما ونسبتهم عالية تصل الى ٦٠% أكبر نسبة. وعلى العكس من المجموعتين رأت المجموعة الثالثة أن الأساليب المستخدمة في تقويم طلاب المرحلة الثانوية في مدارس العاصمة أنجمينا لا تستطيع أن تربط بين النواحي النظرية والتطبيقية للعملية التعليمية بصورة تكاملية عدد هذه الفئة (١٤) معلما ونسيتهم المئوية ٢٨% من العدد الكلي للعينة.

خاتمة:

يمثل التقويم التربوي قمة الأدوات القياسية التي من خلالها يمكن الحكم على نجاح التعليم، وكل نشاط داخل حقل التربية يحتاج في نهاية المطاف الى تقويم فعلي وموضوعي لتبيين جوانب القوة والضعف ولمعرفة النجاحات والاخفاقات. ومن هذا المنطلق فان خبراء التربية في هذا العصر قد ركزوا جل جهودهم على عملية القياس والتقويم، ووضعوا لها أسسا ونظما ومعايير حتى تعطي نتائج سليمة ومفيدة .

ان المدارس الثانوية العربية في تشاد على غرار المدارس العالمية بحاجة ماسة الى تقويم للأساليب التي يستخدمها المعلمون في نهاية كل سنة دراسية أو مقرر، بل امتد التقويم كالمعتاد ليشمل الوسائل التعليمية كذلك. وتدعيما للمجهودات التي يبذلها الخبراء للوصول الى الحقائق تم اجراء هذه الدراسة الميدانية التطبيقية التحليلية والتقويمية في الثانويات العربية بالعاصمة التشادية أنجمينا عبر الاطار العام والنظري الذي اشتمل على التحليل والمناقشة والتعليق على الاجابات الواردة في الاستبانة.

تُعتبر هذه الدراسة الأولى من نوعها في الثانويات العربية، ولذا فقد وجدت قبولا من قبل المعلمين (المفحوصين) وتجاوبا منهم لأنها جاءت تلبية لرغباتهم وحلا لمشكلاتهم المهنية، وبهذا تكون فاتحة لدراسات أخرى مستقبلية لمعالجة مشكلة التقويم التربوي في المؤسسات التعليمية وبالتالي تطويره كي يواكب العصر الحديث.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:.

- أساليب التقويم المستخدمة في الثانويات العربية بالعاصمة أنجمينا تقليدية وغير ملائمة لمتطلبات التربية الحديثة.
- التقويم التربوي في المرحلة الثانوية في مدارس تشاد لا يحقق الأهداف التربوية المنشودة الا بنسبة متوسطة.
- معظم المعلمين في التعليم ما قبل الجامعي في تشاد يعانون من مشكلة وضع الأسئلة وفق الضوابط والمعايير المحددة للتقويم الصحيح.
- التعليم في المرحلة الثانوية في تشاد يفتقر الى اعادة صياغة في منهجه الدراسي ويتطلب مراجعة فنية لأدوات القياس والتقويم المستخدمة.
- أكثر الأساليب المستخدمة في تقوم طلاب المرحلة الثانوية هي الامتحانات التحريرية المعروفة باختبارات التحصيل.
- الأساليب التقويمية المستخدمة في الثانويات لها القدرة في ربط الجوانب النظرية بالتطبيقية.

توصيات الدراسة:

يوصي الباحث في نهاية هذه الدراسة بالتالي:.

- انشاء وحدة خاصة بالقياس والتقويم بكليات التربية في الجامعات الوطنية التشادية.
- اقامة دورات تدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية في تشاد حول الأساليب الحديثة للتقويم التربوي.
- تصميم نظام تقويمي حديث يتضمن التغذية الراجعة وتعميمه في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي.
- تأهيل المعلمين في معاهد الاعداد، وتدريبهم بواسطة دورات تربوية مكثفة لرفع كفاءاتهم المهنية.

مقترحات الدراسة:

يقترح الباحث موضوعات قابلة للدراسة في المستقبل:

- فاعلية أساليب التقويم المستخدمة في كلية العلوم التربوية بجامعة أنجمينا.
- أثر التقويم التربوي في التحصيل الدراسي للطلاب المعلمين بمعاهد اعداد المعلمين.
- دورا التقويم التربوي في قياس القدرات العقلية والمعرفية لطلاب الثانويات الحكومية بمدينة البطحى.
- واقع استخدام أدوات القياس في مدارس مرحلة الأساس بولاية السلامات جنوب شرق تشاد.
- تقويم مدى المام معلمي التربية الاسلامية بأدوات التقويم في المعاهد الدينية بولاية وداي.
- تقييم ثقافة التقويم القائم على الكفاءات لدى معلمي ومعلمات التعليم الثانوي الأهلي في المدارس التشادية.

المصادر والمراجع:

١. ابراهيم أنيس وآخرون(١٩٧٢م) المعجم الوسيط، القاهرة، ص ١٨
٢. الرازي (١٩٩٤م) مختار الصحاح ، دمشق، مؤسسة علوم القرءان ص٥
٣. الجهوية، ملحق سعيدة (٢٠٠٩) المعجم التربوي، الجزائر، المركز الوطني للوثائق التربوية، ط١ ص١٣٩
٤. رجاء، أبو علاء (٢٠٠١م) النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطوير نظم الامتحانات والتقويم التربوي رؤية مستقبلية ص ١٩٤
٥. عقل، أنور (٢٠٠١م) نحو تقويم أفضل ، بيروت، دار العربية ط ١ص ٢٢
٦. ميخائيل، امطانيوس(١٩٩٥م) التقويم التربوي الحديث، منشورات جامعة سبها ص ١٤
٧. الغريب، رمزية (١٩٨٥) التقويم والقياس النفسي، مكتبة الانجلو المصرية ص ١٨
٨. علام، صلاح الدين محمود(٢٠٠٠م) القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي،ص١٤
٩. نشواتي، عبد المجيد (١٩٩٦م) علم النفس التربوي، اربد الأردن، دار القرءان ط ٣ ص ٦
١٠. عبد الحميد محمد علي وآخرون(٢٠٠٩م) الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم النفسي والتقويم التربوي، القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر ط١ص٣١
١١. عبد الكريم، عبد الهادي أحمد (٢٠١٩م) قضايا تربوية، القاهرة، مؤسسة رؤي للإبداع، ط١ ص٢٠٧
١٢. كاظم، علي مهدي(٢٠٠١م) القياس والتقويم في التعلم والتعليم، اربد . دار الكندي ص ٣٣
١٣. الجابر، عبد الواحد محمد(٢٠٠٢م) تحليل وتقويم مناهج التربية الاسلامية للصفين الأول والثاني الثانوي بجمهورية تشاد رسالة دكتوراه (غير منشورة) جامعة أم درمان الاسلامية.
١٤. عبد الواحد، فضل نيل(٢٠٠٤) مبادئ وآليات التقويم البديل في المنهج القومي للمدرسة المصرية، ورقة مقدمة في الندوة العلمية الأولى بقسم الناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة طنطا ص ٢٠٤
١٥. زكريا، محمد رشاد(٢٠١٦م) تقويم الامتحانات المستخدمة في مرحلة الأساس بالمدارس العربية بمدينة أنجمينا رسالة ماجستير في التربية (غير منشورة) قسم أصول التربية كلية العلوم التربوية جامعة أنجمينا ص ١٣.
١٦. آدم، يوسف عبد السلام(٢٠٠٠م) منهج التعليم الثانوي العالي العربي بتشاد، دراسة تقويمية رسالة ماجستير في التربية (غير منشورة)جامعة افريقيا العالمية ص ٢١.

أثر سلطوية الإدارة التعليمية على التنمية المستدامة

دراسة حالة : الأساتذة المتعاقدون بالمغرب

إعـــــداد

الباحثة/ حنان الغوات

دكتوراة في فلسفة التربية - مؤطرة وموجهة تربوية - المملكة المغربية

تقديم:

يمكن القول أن جميع الأنشطة الإنسانية وخاصة التربوية منها، محكومة بالاشتغال على طبيعة السلطة التي تؤطرها، باعتبارها مفهوما وسلوكا يحدد مدى إيجابية ومردودية نواتج هذه الأنشطة. وتقع التنمية المستدامة ضمن هذه الإشكالية، لأن تطورها وارتقاءها مرتبط بطبيعة السلطة التي تمارسها الإدارة التعليمية على الفاعلين التربويين، والتي يمكن اعتبارها أحد شروط الإبداع والابتكار.

يجمع المهتمون بقضية التنمية [1]، على أن العنصر البشري هو أهم مقومات التنمية الشاملة، والسبيل لبناء هذا العنصر البشري هو التربية، التي تساهم في تطوير الشخصية الإنسانية وإعادة بنائها... وتزويده بالمعارف والمهارات والقيم اللازمة للعمل المستهدف، والمتناسب مع العصر التكنولوجي والمستقل – وهو ما تدعو إليه نظرية رأس المال البشري، باعتبارها الإطار النظري المسؤول عن تبني العلاقة الجدلية بين التعليم وسياسات التنمية- فبمقتضاه أصبح التعليم العامل الحاسم في النمو الاقتصادي للدول[2]، لذلك يجب رفض كل صيغ الإدارة التقليدية المتأسسة على التسلط والإكراه، والاتجاه نحو تبني فلسفة تربوية نقدية ساعية للمشاركة في بناء الحضارة الإنسانية .

وتسعى التنمية المستدامة في علاقتها بالحقل التربوي إلى تأهيل الإنسان، وتوسيع خياراته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية[3]، على اعتبار أن التعليم هو صانع التنمية وصانع الإنسان والإبداع، وصانع الشعوب والأمم، وهو أيضا السبب المباشر في انحطاط وتخلف الشعوب والمجتمعات وتقدمها[4]، إذن فهدف التنمية المستدامة هو بلوغ نمط حياة مريح للمجتمع، بحيث يحقق التوصل إلى مخرجات ذات نوعية جيدة للنشاط الاقتصادي[5].

فالتربية التي تقوم على العنف ، والتعسف، والقهر، والتسلط أو الشطط في استعمال السلطة تحطم الفرد، من جهة فتجرده من الأسس التربوية، وتخلق منه العدواني والمتعصب، ثم تدمر المجتمع من جهة ثانية، فترتبه في ذيل قائمة ترتيب الدول من حيث مؤشرات التنمية البشرية ثم التنمية المستدامة. وقد

---

[1] مصطفى محسن،" مدرسة المستقبل، رهان الإصلاح التربوي في عالم متغير"، سلسلة شرفات، ٢٦، منشورات الزمن، الرباط، صص ٤٩-٥٦

[2] الصديق الصادقي العماري،" التربية والتنمية وتحديات المستقبل، مقاربة سوسيولوجية "، تقديم محمد الدريج، مطبعة بلفقيه، ٢٠١٣، المغرب ص ٦٠

[3] مفهوم التنمية المستدامة، برنامج الامم المتحدة الإنمائي ١٩٩٠، تقرير التنمية البشرية ١٩٩٠ و ١٩٩١، عمان، نيويورك، منشورات الأمم المتحدة، (النص العربي للتقريرين).

[4] علي الهادي الحوات،" التعليم والمعرفة والتنمية، دراسات في المجتمع العربي"، اتحاد المغرب العربي، الجامعة المغاربية، دار الكتب الوطنية بنغازي، ٢٠٠٧، ص ٢٣

[5] الصديق الصادقي العماري،" التربية والتنمية وتحديات المستقبل، مقاربة سوسيولوجية، ، المرجع السابق، ص ٥٨

اعتبر التقرير الدولي للتنمية البشرية ٢٠١٨ الإنجازات في التعليم (من قبيل: مؤشرات عن التحصيل العلمي، الإلمام بالقراءة والكتابة، نسبة الشباب الحاصلين على التعليم الثانوي، نسبة الهدر المدرسي في الابتدائي ثم حصة الإنفاق العام على التعليم) [١] كأحد أهم مؤشرات التنمية البشرية. ورغم ما يمكن أن نآخذه على هذه المؤشرات من حيث إنها عبارة عن مؤشرات كمية، إلا أن خطة التنمية المستدامة ٢٠٣٠، استدركت الأمر مؤكدة على عناصر ذات بعد إنساني مثل الكرامة والسلام والازدهار للناس وللكوكب - الآن وفي المستقبل - فاعتبرتها أسسا لتقييم التنمية المستدامة[٢]. ومن جهة أخرى لا يمكن الحديث عن الكرامة في حضور الممارسات السلطوية في حق الإنسان عامة، وفي حق التربوي على الخصوص.

وقد ركزت بعض الدراسات العربية على السلطوية السياسية، والسلطوية الاجتماعية، والسلطوية الثقافية، وغيرها، إلا أن السلطوية التربوية لم تنل العناية والاهتمام اللازمين، فإذا كان الاستبداد يؤدي إلى تقويض مهارات الإنسان، وشل قدرته، وتعطيل طاقاته، والحد من إبداعه، فلا بد من البحث عن سبل للتخلص منه، لذلك فالوعي بالسلطوية في الميدان التربوي خطوة مهمة للتخلص منها، وتحرير الفرد والمجتمع، وبالتالي تحقيق التنمية المستدامة. ورغم التحولات المتسارعة العالمية التي صاحبت ظاهرة العولمة من قبيل الانفجار الإعلامي والمعلوماتي والثورة التكنولوجية والتحررية التي اثرت بشكل كبير على الحقل التربوي وعلى طبيعة العلاقات التربوية بشكل عام [٣]، إلا أن المغرب لا يزال يعرف بعض الممارسات السلطوية، خاصة في الحقل التربوي، وفي جميع مستوياته الإدارية. ولعل ما عرفته المنظومة التربوية المغربية خلال الموسم الدراسي ٢٠١٩/٢٠١٨ من توترات واحتجاجات، والتي اسفرت على توقف الدراسة في معظم المؤسسات التعليمية لمدة شهرين متتاليين - بل عرفت في بعض المناطق إغلاق المؤسسات بشكل كامل- لخير دليل على غياب الأسلوب الحواري، في التدبير التربوي. ونستحضر في نفس السياق التعنفات التي عاشها السادة الأساتذة المتعاقدون إثر احتجاجاتهم السلمية والمشروعة، والتي عرفت انتشارا واسعا. لذلك ستركز هذه الورقة، على العلاقة بين ممارسة السلطوية في الإدارة التعليمية والتنمية المستدامة.

[١] أدلة التنمية البشرية ومؤشراتها، التحديث الإحصائي لعام ٢٠١٨ ، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، الترجمة: فريق من لجنة الأمم المتحدة الاجتماعية والاقتصادية لغربي آسيا (الإسكوا)،بإدارة وإشراف نضال نون . ص ١٩
إنتاج communications development incorporated ; washington DC . USA

[2] أنطونيو غوتيريش، الأمين العام للأمم المتحدة، تقرير أهداف التنمية المستدامة ٢٠١٨ ، ص ٣

[٣] عبد العزيز دادي:" دور العلاقات التربوية والبيداغوجية في تحقيق جودة الأداء المدرسي"، دفاتر التربية والتكوين، العدد١ نونبر ٢٠٠٩، المجلس الأعلى للتعليم، ص ١٨

لذلك سيعرف هذا البحث دراسة حالة مهنية تتمثل في : الأساتذة المتعاقدون بالمغرب، في علاقتهم بالسلطة التعليمية، لبيان الأثر السلبي لهذه السلطوية على المردودية التربوية، وبالتالي على التنمية البشرية والمستدامة. وستكون محاور البحث على الشكل الآتي :

١- الشق النظري :

- السلطة التعليمية، محاولة للتصنيف
- التنمية المستدامة، ومؤشراتها التربوية
- في العلاقة بين السلطة التعليمية والتنمية المستدامة كما سطرتها الوثائق الرسمية المغربية

٢- دراسة الحالة :

- السياق العام للتعاقد بالمغرب.
- وصف مشكل الأساتذة المتعاقدون خلال الموسم الدراسي الحالي
- أبعاد المشكلة
- مداخل للحل

I. الشق النظري

تعتبر السلطوية إحدى المشكلات الحقيقة التي تعاني منها بعض النظم التربوية والتعليمية في البلدان العربية عموما، مما أدى إلى ضعف التنمية في تلك البلدان وهزالة مردودها، ذلك أن التنمية تتطور وتعطي أكلها في ظل الحرية، والمشاركة، والحوار، وتندثر في مناخات الكبت والتجبر والإكراه، لأن عماد التنمية هو الإنسان، وهو الكائن الذي لا يمكن أن يعمل وينتج إلا في ظل أجواء حرة. ومن مظاهر ذلك هجرة الكفاءات العربية بسبب السلطوية الممارسة داخل البلدان العربية[١]، وعلى جميع المستويات .

١- السلطوية الإدارية في الحقل التربوي، محاولة للتصنيف

تطرح العلاقة بين الإدارة و ممارسة السلطة إشكالا كبيرا، فهناك من الأطر التربوية من يرى أن ربط القيادة بوظيفة ومسؤوليات السلطة النظامية، يجنبهم إثارة الأسئلة الكثيرة حول الموضوع ويسمح لهم بالاهتمام بنشاطهم التعليمي، بحيث يرون ان التأثير يمنح المسؤوليات والعمل، وهناك اتجاه معاكس يرفض ويعارض هذا الطرح[٢]، وهوما يتطابق مع تغيرات العصر.

- **مفهوم السلطوية :**

[1] تم تأكيد ذلك من خلال مجموعة من الدراسات، انظرإلياس زين، " اخطاء نزيف الأدمغة العربية"، مجلة المستقبل العربي، العدد ٣، ١٩٧٨

[2] ا مونيكا غاتر تورلر، القيادة واساليب ممارسة السلطة، مجلة رؤى تربوية، في النظرية التربوية للمعنى، العدد ٣٦ . ص ٣٥

إن الإحالة على «السلطة» في المجال التربوي ترجعنا بشكل مباشر إلى فكرة القوة المطلقة والعنف، وبالتالي إلى العصبيات والصراع والألم والاستنزاف العاطفي والذهني [١]، وهذا يعني احتكار الإدارات في المنظومة التربوية للعنف المشروع على حد قول ماكس فيبر.

السلطوية هي الخضوع التام للسلطة ومبادئها بدلا من التركيز على الحرية [٢]، كما يمكن تعريفها بأنها استخدام القوة لذات القوة[٣]. ومن صورها الشدة، التهديد، إلقاء الأوامر، الإحراج، والتوبيخ[٤].

يتضح من التعريف أعلاه لمفهوم السلطوية، أنها الأداة التي يمكن أن تستخدمها الإدارة التعليمية لإخضاع العاملين معها، بشكل تام، واستخدامهم كوسائل لتحقيق غاياتها، دون الاكتراث للأبعاد الإنسانية، والحقوقية، فتكيف الأجواء بما يخدم مصالحها فقط، وتعطي المشروعية لسلطويتها.

- **مفهوم الإدارة التعليمية والتربوية**

يمكن اعتبار الإدارة التربوية بمثابة مجموعة من العمليات والإجراءات والمسائل المصممة وفق تنظيم وتنسيق وانسجام بين عناصر العملية التربوية للاتجاه بالطاقات، والإمكانات البشرية والمادية نحو أهداف موضوعة تعمل على تحقيقها في إطار النظام التربوي الشامل، وعلاقته بالمجتمع[٥] بمعنى أنها عملية علمية منظمة ومنسقة هدفها الاستخدام الأمثل للطاقات البشرية والمادية لتحقيق الأهداف التربوية للمجتمع، لذلك يمكن اعتبارها عنصرا مهما يتوقف عليه مدى فعالية أداء المؤسسات التربوية والتعليمية[٦]. ونظرا للدور الرائد للإدارة في إنجاح العمل التربوي والتعليمي، لا بد أن تتصف بصفات معينة، فبما أنها عملية إنسانية وجب أن تهتم بالعنصر البشري وإحلاله المكانة اللائقة به كإنسان أولا، وكموظف ثانيا، إلا أن ما نراه عكس ما يجب أن يكون، بحيث نجد إدارة ماضوية سلطوية، تبتعد عن مبادئ الإدارة التعليمية المستقبلية[٧]، ذلك أن التربية الحرة لا تتحقق إلا في ظل وجود مجتمع متحرر من التسلط[٨].

أما الإدارة التعليمية فهي كل عمل منسق منظم يخدم التربية والتعليم وتتحقق من ورائه الأغراض التربوية والتعليمية تحقيقا يتماشى مع الأهداف الأساسية من التعليم[٩]، فهي كل الأعمال التي يقوم بها

---

[1] Desjours C., Travail : Usure mentale, Paris, Bayard éditions, 1993 .

[2] New Webster's Dictionary of the English Language1971. U.S.A the Delaire Publishing Co.,.

[3] Entwistle, Harold (1970) (Child – Centered Education: London: Methuen

[4] عادل عز الدين الأشول وأخرون، " علم النفس النمو"، مكتبة الأنجلو،١٩٨٢، القاهرة

[٥] يزيد عيسى الشرطي،"السلطوية في التربية العربية " كتاب عالم المعرفة،٣٦٢، المجلس الوطني للثقافة والفن،والأدب، الكويت ٢٠٠٩، ص ١١٩

[٦] محمد أحمد الرشيد،" التحديات المعاصرة والمستقبلية في التعليم الجامعي في دول مجلس التعاون الخليجي"، بحوث مؤتمر تربية الغد، مجلة كلية التربية، جامعة الظغمارات العربية المتحدة، عدد خاص، صص ١-٤٧

[7] انظر يزيد عيسى الشرطي،"السلطوية في التربية العربية" مرجع سابق، ص ١٢١

[8] Arblaster , Anthony (1970) Academic Freedom . London : Penguin Education .

[٩] عبد الله بالقاسم العرفي ويونس يوسف معلا,"مقدمة في الإدارة التربوية المقارنة"، منشورات جامعة قان يونس، ١٩٩٦، بنغازي، ليبيا، ص ١١٩

الإداريون في المستويات العليا للجهاز التعليمي المركزي واللامركزي[١] . هذا يعني أن كل من الإدارة التربوية والتعليمية هي مجرد وسائل وليس غايات في ذاتها، لأنها تمثل الخدمة للآخرين، من حيث إنها العمليات المتشابكة التي تكتمل فيما بينها في المستويات الثلاث للإدارة، أي على المستوى الوطني(وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي)، والمستوى المحلي (الأكاديميات الجهوية، والمديريات الإقليمية للتربية والتكوين)، ثم المستوى الإجرائي(المؤسسات التعليمية)، لتحقيق الأهداف المنشودة[٢].

أما عن الإدارة التعليمية اليوم فلم تعد قاصرة على مراحل اتخاذ القرارات والرقابة على اعمال القوى الإنسانية أو القيادة الحازمة لتحقيق أهداف المشروع التربوي، بل أصبحت تتضمن جوانب أخرى منها حسن التنظيم، والتعامل بأسلوب يخلق روح التجاوب والاحترام والشعور بالرضى[٣].

ويمكن القول بأن سبب تخلف الأمم ليس نقصا في رأس المال أو نقصا في القوى الطبيعية، أو اليد العاملة، وإنما راجع بالأساس إلى تخلف الإدارة كما ونوعا[٤]. بحيث يؤكد المنهج السلوكي في الإدارة على التقدير والتحفيز والحرية، لماله من أهمية في تطوير الإنتاج، بالإضافة إلى توفير ظروف مريحة اجتماعيا ونفسيا[٥]، ذلك أن أهمية الإدارة تزامنت مع الاهتمام بالإنسان، بهدف جعله يحتل مكانه الطبيعي مكرما، ونستحضر في هذا السياق التجربة اليابانية في الإدارة، والتي أثبتت نجاحها وتفوقها على جميع المستويات، فوضعت البلاد ضمن قائمة الدول ما بعد الصناعية[٦]. فالفكر الإداري المعاصر قد تجاوز الاتجاه الكلاسيكي البيروقراطي، والاتجاه نحو العلاقات الإنسانية، ليحل محله الاتجاه نحو السلوك التنظيمي في الإدارة الذي يهدف تحقيق الحاجات النفسية والاجتماعية والمادية للعاملين، ذلك أن السلوك الإداري التعليمي يجب أن يجمع بين البعدين : النظم الاجتماعية والمهام الإدارية وقدرته على إدارة الموارد المتوفرة، لأن مقومات التنمية في الإدارة التعليمية هو حل واحتواء المشكلات وليس إثارتها[٧].

[١] طارق عبد الحميد البدري، ،" الإتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية في تنمية القيادة التدريسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥، عمان الأردن، ص ٥٢

[٢] طارق عبد الحميد البدري،" الإتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية في تنمية القيادة التدريسية، المرجع السابق، ص٥٢

٤- عبد الله بالقاسم العرفي ويونس يوسف معلا,"مقدمة في الإدارة التربوية المقارنة"، مرجع سابق ص ١٢٠

[٥] محمد البشير محمد عبد الهادي،"السلوك الإداري في المؤسسات التربوية"، دار الأصالة للصحافة والنشر والإنتاج الإعلامي، ٢٠٠٣، الخرطوم، ص ٣٠

[٦] محمد البشير محمد عبد الهادي،" السلوك الإداري في المؤسسات التربوية" مرجع سابق صص٣٠-٣١

[٦] وليم ج أوش، " التجربة اليابانية في إدارة نظرية z ، ترجمة حسن محمد يس، مطابع معهد الإدارة العامة، ١٤١١ه الرياض، ص ص ٣١١

١ محمد البشير محمد عبد الهادي،" السلوك الإداري في المؤسسات التربوية" مرجع سابق صص ٩٢-٩٣

وهو ما يؤكده قول عيسان:" لا يجب البدئ بالاقتصاد، بل بالتربية والتدريب لان تطور الاقتصاد لا يمكن أن يتحقق إلا إذا وجدت كوادر مؤهلة قادرة على إدارة مؤسساته وتطويرها فنيا وتقنيا وعلميا"[١].

مما سبق يتبين أن الاتجاه المعاصر في الفكر الإداري يؤسس نظرياته على راحة العاملين، على جميع المستويات، ومن هذا المنطلق فالإدارة المتسلطة هي إدارة فاشلة، تقود المنظومة وتقود البلاد بصفة عامة إلى التراجع التنموي .

٢- التنمية المستدامة، ومؤشراتها التربوية

يطرح مفهوم التنمية، ثم التنمية المستدامة إشكالية في تحديده، فقد عرف تحولات متعددة، بالإضافة إلى انه يستخدم في ميادين ومجالات مختلفة، مما جعل تحديد دلالته في مفهوم واحد أمرا صعبا، إلا أننا سنحاول استحضار بعض التحديدات التي يمكن أن تفيدنا في بحث ذو طبيعة تربوية، المؤشرات التنموية التي لها علاقة بالإدارة التعليمية .

في البداية لا بد من الإشارة إلى ان مفهوم التنمية المستدامة ، قد عرف تداولا واسعا مع مطلع الألفية الثالثة، طال جميع المستويات الاقتصادية، الاجتماعية والبيئية، لدرجة أصبح معها هذا المفهوم بمثابة مدرسة فكرية عالمية، تسعى إلى اتباعها معظم الهيئات الرسمية داخل الدول النامية إسوة بالدول المتقدمة . ورغم هذا الانتشار الواسع لمفهوم التنمية المستدامة، إلا انه لم يتم إلى الآن نفض الغبار بشكل كامل عنه، فلا يزال محفوفا بالغموض، نظرا لارتباطه أولا بالإنسان ككائن متعدد الاتجاهات والأبعاد، ثانيا لأنه يجمع بين النظري والعملي ويتم تقييمه باعتماد النتائج التي يحققها، وثالثا لأن مفهوم الاستدامة يرتبط بالترشيد، وهذا يعني ضرورة حضور العقلانية ضمانا للاستدامة.

وإذا كانت التنمية المستدامة على حسب ما تؤكده معظم الدراسات، تقضي على التخلف، وتقطع مع الموروث السلبي.... لضمان مقومات الحياة المعاصرة والمستقبلية المريحة للإنسان، الذي يعتبر هو محور كل الأنشطة التنموية، من حيث هو الفاعل والناتج التنموي، فإن هذا العنصر البشري بعقله وبإبداعاته هو الثروة التي تشكل الحضارات الإنسانية، وبالتالي فتربيته وتنميته وفق الشروط التي يحددها المشروع التنموي هو السبيل للاستثمار الصحيح للشعوب. وهو ما يؤكده اعتماد الكثير من المنظمات الدولية اليوم أسلوبا جديدا لقياس نمو الدول، اعتمد بالأساس على مؤشر التنمية البشرية، والذي تم اعتماده لأول مرة سنة ١٩٩٠ من طرف هيئة الأمم المتحدة، بحيث يؤكد بالدرجة الأولى على الحالة التعليمية للدول. لذلك فالمنظومة التربوية لكل بلد تعتبر أحد المؤشرات الكبرى للتنمية ، باعتبارها

[١] صالحة عبد الله يوسف :"التوافق بين مخرجات التعليم العالي، ومتطلبات التنمية في سلطنة عمان، ورقة مقدمة للورشة الإقليمية حول استجابة التعليم لمتطلبات التنمية الاجتماعية، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو).

أحد أهم الروافد التي تزود جميع مؤسسات الدولة بالكفاءات والخبرات المناسبة للارتقاء بالمجتمع، ومن جهة أخرى فإذا كانت التنمية المستدامة تسعى تحقيق الرفاه لأفراد المجتمع، فإن اهم ما يمكن تحقيقه للفرد هو الصحة والتعليم والامن، بحيث أصبحت هذه المجالات بمثابة معايير يحدد من خلالها قيمة التقدم الذي أنجزته الدولة في مجال التنمية .

إن عملية التنمية هي عملية شاملة متكاملة تقوم على الإنسان وتستهدفه في النهاية[١]، لأن قيمة الإنسان تتموقع في صدارة منظومة التنمية الشاملة والمطردة باعتباره هدفا ووسيلة[٢]، والتنمية كما جاءت به تقارير التنمية البشرية لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، هي عملية توسيع الخيارات أمام الناس، أي ما ينبغي أن يتاح لهم، وما ينبغي أن تكون عليه أحوالهم، فضلا عما ينبغي أن يفعلوه، ضمانا لتنامي مستوى معيشتهم[٣].

وتجدر الإشارة إلى ان مفهوم التنمية عموما ظهر لأول مرة في سبعينيات القرن الماضي مركزا على الجانب الاقتصادي، ورغم بعض الإشارات للمجال التعليمي كمحو الامية، والمجال الصحي كالاهتمام بالقضاء على بعض الامراض الخطيرة، إلا أن النظرة الغالبة كانت النظرة الاقتصادية [٤] ، ثم انتقلت فيما بعد إلى الاهتمام بالإضافة إلى المؤشر الاقتصادي، بالمؤشر الاجتماعي، والسياسي ومناطق القوى فيه أيضا، وفيما بعد، سيعرف مفهوم التنمية تطورا جديدا يجعل الإنسان يتحرر من التبعية، لتصبح تنمية مستقلة تجعل من الإنسان محورها وصانعها، وهو من يجب ان تؤول إليه خيراتها، لتصبح تنمية بشرية أو إنسانية ، تستدعي الاهتمام بالإنسان وإشباع حاجاته، وتشجيعه على الإبداع والابتكار من جهة، وتمنحه الحق في المشاركة في صنع القرار من جهة ثانية [٥] ، وفي العشرين سنة الأخيرة عرف العالم مجموعة من التحولات والأزمات، من قبيل: موجة الأزمة الاقتصادية والسياسية، موجة التحرير والخصخصة، الثورة العلمية والتكنولوجية والتي ستشكل أحد اهم عناصر التنمية، بالإضافة إلى الحفاظ على البيئة، موجة الحريات والمشاركة في الديمقراطية، ثم الاهتمام بقضية الحكم والحكامة داخل المجتمع، والتي جعلت التنمية ترتبط بالحكم الجيد على جميع المستويات [٦]، كل هذه التطورات ستجعل من التنمية تأخذ منحى جديدا يرتكز بالأساس على الرفاهية الإنسانية، مع الحفاظ على البيئة، لتعود من جديد للاهتمام بالمجال الاقتصادي مع ما يسمى بالتنمية الليبيرالية الاقتصادية الجديدة كما حددها كل من

[١] خالد بن عبد الله بن دهيش ومن معه،" الإدارة والتخطيط التربوي، أسس نظرية وتطبيقات علمية"، مكتبة الرشد ناشرون، ٢٠٠٥، الرياض، ص ٢٤١

[2] حامد عمار،" في التنمية البشرية"، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة ١٩٩٩، ص ٢٩

[3] خالد بن عبد الله بن دهيش ومن معه،" الإدارة والتخطيط التربوي، أسس نظرية وتطبيقات علمية"، مرجع سابق ص ٢٤٢

[4] ابراهيم العيسوي:" التنمية في عالم متغير، دراسة في مفهوم التنمية ومؤشراتها" منتدى العالم الثالث، دار الشروق، ٢٠٠١، مصر، ص ١٣

[5] ابراهيم العيسوي"التنمية في عالم متغير" مرجع سابق، صص ٢٨-٢٩

[6] للمزيد من المعلومات انظر ابراهيم العيسوي " التنمية في عالم متغير" مرجع سابق صص ٢٩-٣٨

البنك الدولي، صندوق النقد الدولي وحكومة الولايات المتحدة الأمريكية [1] وذلك من خلال الدعوة إلى القضاء على المشاكل المجتمعية التي تعاني منها معظم البلدان والتي تحول دون تحقيق التنمية المنشودة.

ولعل ما تواجهه المنظومة التربوية العربية عموما، والمغربية خصوصا، من مشكلات مستعصية من قبيل ارتفاع نسبة الأمية، واستفحال مظاهر النفور من المدرسة كالعنف والغش والغياب وارتفاع معدلات الهدر المدرسي....وغيرها، لأهم المعيقات التي تحول دون تحقيق تنمية تربوية ، وبالتالي تشوه التنمية المستدامة والشاملة.

يمكن تعريف التنمية المستدامة بأنها تلبية لاحتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال المقبلة على تلبية احتياجاتها الخاصة [2] .وهناك ثلاث ركائز أساسية للاستدامة، اقتصادية، بيئية واجتماعية ، وهي التي تندرج تحت النهج الكامل للتنمية المستدامة [3].

ومن الملاحظ أن مدرستنا في حاجة مستمرة للإصلاح، بل إن الغريب هو أن تتوالى عمليات الإصلاح، متبوعة بالفشل في كل محطاتها، أو على الأقل لم يبلغ النجاح المتوقع منه. بالإضافة إلى الترتيب في المجال التنموي للمغرب الذي يعرف مواقع متأخرة رغم المجهودات الإصلاحية التي يبذلها في المجال التربوي، ولعل العائق الأكبر أمام هذه الإصلاحات هو التسلط الإداري وما يترتب عنه من مشاكل متعددة الأبعاد منها العلائقية، التربوية، البيداغوجية، والتي تنعكس على المخرجات التعليمية، وبالتالي على نتائج تقييم التنمية المستدامة للبلاد.

٣- في العلاقة بين السلطة التعليمية والتنمية المستدامة كما سطرتها الوثائق الرسمية المغربية

إن تنمية الثروة البشرية المحلية أمر مهم، لأهمية العنصر البشري في الإنتاج، فهو لا يقل اهمية على رأس المال المادي[4]. ويمكن اعتبار وثيقة الميثاق الوطني للتربية والتكوين، أول وثيقة في تاريخ المغرب الحديث، التي اجتمعت حولها كل القوى السياسية، ونخب المجتمع المدني لإنجازها والتوقيع عليها، باعتبارها خارطة طريق لإصلاح التعليم، وتوجيهه نحو التنمية، وامتثالا لما دعت إليه التنمية البشرية من إشراك كل القوى الممثلة للمجتمع في اتخاذ القرارات الداخلية، فقد كان الميثاق وسيلة لإشراك كل المفكرين والمثقفين وأصحاب الشأن للتدخل بمقترحاتهم وبحوثهم[5]، لذلك فالميثاق الوطني للتربية والتكوين هو بمثابة قاطرة للتنمية المغربية . فأسسه ومبادئه التي تقدم بها تصوغ مضمونا مثاليا لم يجد

[1] للمزيد من التفصيل انظر ابراهيم العيسوي، " التنمية في عالم متغير" مرجع سابق، صص ٣٨-٤٥
[2] تقرير اللجنة العالمية المعنية بالبيئة والتنمية، ١٩٨٧، ص ٤٥
[3] فاطمة مبارك، التنمية المستدامة: أصلها ونشأتها، مجلة بيئة المدن الإلكترونية، العدد٢٣، يناير ٢٠١٦، ص ١٦
[4] محمد منير مرسي،" دراسات في الإدارة التربوية" -المجلد السادس-،مقال حول: التعليم وتنمية الثروة البشرية في قطر، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١٩٧٩، ص ٤٠
[5] بوبكر الشرقاوي،"إصلاح منظومة التربية والتعليم، كمشروع تنموي بالمغرب"، مطبعة الخليج العربي بتطوان، ٢٠١٨، ص ٩

طريقا مثاليا للتطبيق. لذلك أصبحت أزمة التعليم والتربية الآن متعددة المظاهر الاجتماعية، تعيق تحقيق التنمية وتمنع الانتقال الفعلي إلى مرحلة تاريخية جديدة[1].

تلى الميثاق وثيقة الدستور والتي تجسد بدورها طبيعة التعاقد الذي استقر عليه المجتمع، المتضمن لشروط التعايش والتوافق بين مختلف القوى السياسية للبلاد، فهو المحدد ليس فقط للفلسفة السياسية والقانونية، بل أيضا الاجتماعية، والاقتصادية والثقافية، موضحا نظرته للإنسان والسلطة، وبالأساس ترسانة الحقوق والواجبات المنظمة للعلاقات داخل الدولة. وقد حدد الدستور مجموعة من الحقوق والحريات التي تهم وتؤطر الفاعلية البشرية في مختلف مستوياتها والتي أضحت المواثيق والمعاهدات الدولية تؤكد عليها، ولعل أهم هذه الحقوق والتي تهم موضوع الورقة نذكر:

- حرية الرأي والتعبير، حيث جاء في الفصل ٢٥، حرية الفكر والإبداع والنشر والعرض في مجالات الأدب والفن والبحث العلمي والتقني.....
- حرية الاجتماع والتجمع، حيث تم التأكيد على هذه الحرية وتعزيزها من خلال دسترة حرية التجمهر والتظاهر السلمي وضمانها، حيث ينص الفصل ٢٩ على :" أن حريات الاجتماع والتجمهر والتظاهر السلمي مضمونة ويحدد القانون شروط ممارسة هذه الحريات".
- الحق في التنمية ، حيث جاء في الفصل ٣١:" تعمل الدولة والمؤسسات العمومية والجماعات الترابية على تعبئة كل الوسائل المتاحة، لتيسير أسباب استفادة المواطنات والمواطنين، على قدم المساواة، من الحق في التنمية المستدامة"

إن الدستور الجديد يعتبر بمثابة تحول سياسي نوعي، في تصوره لمفهوم الدولة ووظائفها، وعلاقاتها بالمواطنين والحريات والحقوق، وتحديدها لمختلف السلط الممارسة...إلا ان التفعيل الواقعي لنص الدستور لا يزال محدودا مع ما نراه من ممارسات تتعارض في شق كبير منها مع ما تضمنه الدستور، فالمقتضيات الدستورية خاصة منها الحقوقية لا زالت غير مفعلة رغم مرور قرابة عقد عن إصداره، فلا زال المواطن المغربي لم يتلمس بعد آثارها في الحياة اليومية، وفي مختلف المؤسسات والإدارات، فالرهان الحقيقي للتنمية على المستوى الدولي هو القطع الفعلي مع كل أساليب الاستبداد والتسلط، وانخراط مختلف الفاعلين ومن مختلف مكونات الدولة، أسوة بالدول الرائدة في مجال التنمية المستدامة.

ومع مطلع سنة ٢٠١٥ ، أعطت الامم المتحدة انطلاقة مشروع التنمية المستدامة، على المستوى الدولي على أساس أن يتم تحقيقه على أبعد تقدير سنة ٢٠٣٠، فشرعت دول العالم الثاني في بلورة مشاريعها التنموية التي طالت جميع الميادين بما فيها قطاع التربية والتعليم، وهو ما أكده انطلاق الرؤية

[1] بوبكر الشرقاوي،"إصلاح منظومة التربية والتعليم، كمشروع تنموي بالمغرب"، مرجع سابق، ص ٩

الاستراتيجية ٢٠١٥/٢٠٣٠ بالمغرب، والتي اتخذت شعارا لها " من اجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء"، حيث جاء في تصديرها :" تقع المدرسة اليوم في صلب المشروع المجتمعي لبلادنا، اعتبارا للأدوار التي عليها النهوض بها في تكوين مواطنات ومواطني الغد، وفي تحقيق أهداف التنمية البشرية والمستدامة، وضمان الحق في التربية للجميع. وهي لذلك، تحظى بكونها تأتي في صدارة الأولويات والانشغالات الوطنية[١]، وهذا يعني أن مشاريع الرؤية الاستراتيجية جاءت انسجاما مع مشروع التنمية البشرية والمستدامة، ولعل أهم ما تضمنته فيما يتعلق بالفاعلين التربويين وتنظيم مختلف علاقاتهم نذكر :

- الرافعة ٦ : توفير الأطر التربوية والإدارية الكافية وذات الكفاءة التربوية والمهنية الملائمة والمتجددة[٢].
- الرافعة ٩ : اعتبرت الرفع من جودة عمل الفاعلين والفاعلات التربويين في مقدمة الأولويات الكفيلة بالنهوض بأداء المدرسة بمختلف مكوناتها وتحسين مردوديتها وإنجاح إصلاحها، مؤكدة على عنصر المهننة..... والذي أسسته على ثلاث عناصر هي : التكوين الأساس، التكوين البيداغوجي بالمراكز الجهوية للتربية والتكوين، ثم التكوين المستمر . كما أكدت على تنويع أشكال توظيف المدرسين من خلال اللجوء إلى التعاقد على مدد زمنية تدريجية قابلة للتجديد على صعيد المؤسسات والأقاليم والجهات، على أن يتم ذلك بالتشاور والتنسيق مع الفاعلين المعنيين والمنظمات النقابية ذات الصلة ...[٣]
- في الرافعة ١٣ : تم التأكيد على التكوين مزدوج اللغة لأطر التدريس والتكوين [٤]، ثم التأكيد على التكوين المستمر للمدرسين والفاعلين التربويين في اللغات وفي المقاربات والطرائق البيداغوجية الجديدة [٥].
- الرافعة ١٥: والمخصصة لعنصر الحكامة والتدبير الجيد فقد تضمنت تحديدا للسلط وتوزيعها (الدور الاستراتيجي للدولة وتفويضها لمسؤولية التدبير لبنيات التدبير على المستوى الترابي عن طريق التعاقد وربط المسؤولية بالمحاسبة ...)، ثم الاستقلالية في تدبير الكفاءات البشرية توظيفا وتكوينا وتقييما وترقية[٦].
- أما الرافعة ٢٢ المتعلقة بالتنمية المستدامة، فقد تم فيها التأكيد على الدينامية المتجددة للحوار والنقاش المنتظم مع الفاعلين التربويين ....[٧]

[١] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح ٢٠١٥-٢٠٣٠ ، ص ٥

[2] وثيقة الرؤية الاستراتيجية المرجع السابق، ص ٢٠

[3] المرجع السابق ص ٢٤، ثم صص ٥٩-٦٠

[4] المرجع السابق ص ٣٨

[5] المرجع السابق ص ٤١

[6] الرؤيةالاستراتيجية، المرجع السابق ص ٤٥-٤٦

[7] انظر المرجع السابق ص ٦٧

- الرافعة ٢٣، المتعلقة بالتدبير الناجع في علاقته بالتنمية، حيث تؤكد على اهمية المقاربة الاستباقية، لتفادي أي نوع من المقاومة التي يمكن أن تعترض استراتيجيات الحوار[1]. ولعل أهم مقومات المقاربة الاستباقية هو الحوار المستمر .

من خلال ما سبق عرضه حول توجيهات الرؤية الاستراتيجية المتعلقة بطبيعة السلطة التعليمية، يتبين أنها في معظمها وإن بطريقة غير مباشرة، تؤكد على الحرية، الحوار، التشاور، والتحفيز...للأطر التربوية في سبيل تحقيق تنمية بشرية مستدامة، تنهض بالمجال التربوي من جهة، وبالمجتمع المغربي، والوطن ككل من جهة ثانية. يمكن القول أن الوثيقة ذات رؤية طموحة، تنسجم إلى حد كبير مع مقتضيات الدستور المغربي الطموح، لكن يبقى إنزال وتطبيق هذه التعليمات هو الكفيل بالحكم على مدى النجاعة، او الفشل .

خلاصة القول تؤكد التنمية المستدامة، كما تؤكد كذلك كل الوثائق الرسمية الموجهة للسياسات التعليمية العامة، على مبدأ الحرية، الحوار، الاستقلالية، حقوق الإنسان... في تدبير الشأن التربوي، وتعتبرها مؤشرات هامة، للتنمية المستدامة. ولرصد تحقق هذه المؤشرات على أرض الواقع، نعرض دراسة حالة مهنية تتعلق بوضعية الأساتذة المتعاقدين، في علاقتهم بالإدارة التعليمية من جهة، وبتحقيق التنمية المستدامة من جهة أخرى .

II. الشق الميداني – دراسة حالة الأساتذة المتعاقدين-

١- دواعي اختيار هذه الحالة :

- رغم أهمية البحث النظري وتماسكه المعرفي، إلا أنه وفي الحقل التربوي [2]وخاصة موضوع سلطة الإدارة التعليمية باعتباره حقلا لا يستجيب لمعيار واحد وإنما لمعايير ومتغيرات متعددة، يصبح الاكتفاء بما هو نظري في البحث امرا غير كاف، بل يجب إدماج الميداني في النظري ضمن مقاربة متعددة الأبعاد، تجمع السوسيولوجي، بالثقافي والتربوي ثم النفسي والإديولوجي، لذلك يظل الشق الميداني المستوى الذي ينتج تراكمات معرفية وتجارب كفيلة بتقديم تفسيرات واقعية وذات معنى، من حيث ارتباطها بزمان ومكان الإشكال.

- أن واقع التنمية بمفهومها الواسع في دول العالم الثالث، يشير إلى وجود عدة نقائص ترتبط معظمها بسوء التسيير، وانحصار الحريات، وعدم تنويع الموارد الاقتصادية، والعجز في تلبية المطالب المجتمعية...

[1] انظر المرجع السابق ص ٧١
[2] مراجعة المناهج التربوية، الكتاب الأبيض:"الكفايات الاستراتيجية"، رمضان ١٤٢٢/ نونبر ٢٠٠١، ص ٨

- لقد زخرت وسائل التواصل الاجتماعي خلال الموسم الدراسي الحالي، بتداول موضوع الأساتذة المتعاقدين، فمنهم الداعي إلى ضرورة تمكينهم من حقوقهم، كما سطرها الدستور المغربي، والوثائق الدولية لحقوق الإنسان، ومنهم من يرى الموضوعية فيما سطرته المذكرات الوزارية المنظمة لعملية التعاقد بالمغرب، والسياسات المعتمدة من طرف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين باعتبارها المشغل المباشر لهذه الأطر، وبين هذا الرأي وذاك يأتي هذا البحث لتوضيح بعض الأمور التي يمكن أن تؤسس موقفا موضوعيا من هذا الإشكال المهني.

- المشهد الذي تضمن قمعا للمسيرة السلمية للأساتذة المتعاقدين، والذي أثار استياء عاما، من داخل المنظومة التربوية ومن خارجها، ... بل ومن داخل الوطن وخارجه، والتي تستدعي السؤال: ما هي حدود التظاهر السلمي؟

٢- السياق العام للتعاقد بالمغرب

يقع التوظيف بالعقدة في التعليم ضمن مسار الإصلاحات المتوالية التي عرفتها المنظومة، مستهدفة بذلك إعادة هيكلة الوظيفة العمومية بشكل عام، تكوينا، تأجيرا، ترقية، تسييرا ورقابة...

وقد تمت الإشارة إليه مع صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين[١]، وانطلق تطبيقه مع وثيقة الخطة الاستراتيجية للتربية والتكوين ٢٠١٥/٢٠٣٠، تماشيا وانسجاما مع ما تضمنته خطة التنمية المستدامة ٢٠٣٠. فاعتبرت التعاقد بمثابة أسلوب جديد في تدبير أمور القطاع، وكاستراتيجية تدبيرية تهدف ترشيد النفقات، وتقليص الإنفاق العام على القطاعات الاجتماعية (مثل: التعليم، الصحة، السكن، النقل...) في اتجاه نهج خصخصة المؤسسات الحكومية، في سبيل تحقيق تنمية بشرية مستدامة.

وقد جاءت استراتيجية التعاقد أيضا في إطار الإصلاح الإداري من جهة، والتمكن من توفير فرص شغل جديدة للحد من البطالة التي تهدد السلم الاجتماعي من جهة أخرى، خاصة مع الخصاص المهول الذي عرفه المغرب في الآونة الأخيرة فيما يتعلق بالأطر التربوية .

١- حيث جاء في المادة ١٣٥ من وثيقة الميثاق الوطني للتربية والتكوين:"...ويتم تنويع أوضاع المدرسين الجدد من الآن فصاعدا، بما في ذلك اللجوء إلى التعاقد على مدد زمنية تدريجية قابلة للتجديد"، وفي المادة ١٣٧ منه جاء:" يعتمد في ترقية أعضاء هيئة التربية والتكوين ومكافأتهم على مبدأ المردودية التربوية"، وفي وثيقة الخطط الاستعجالي في مشروعه رقم ١٥:" وسوف تتم مراجعة أشكال التوظيف، إذ ستجرى على مستوى الأكاديمية على حدة، وفق نظام تعاقدي على صعيد الجهة"، وفي المشروع ١٧ منه:" يتمثل التدبير الأولي الذي سيتم اعتماده في إتاحة استقلال للأكاديميات في تدبير الموارد البشرية على أساس تحديد الاعتماد الإجمالي من المناصب المالية المخصصة للجهة، وهكذا فإن توظيف الأطر التربوية سيتم على الصعيد الجهوي، على أساس التعاقد وبناء على أنظمة وقوانين خاصة بالاكاديميات". وفي المادة ٣٥ من مشروع القانون الإطار جاء:" ... تنويع طرق التوظيف والتشغيل لولوج مختلف الفئات المهنية، بما فيها آلية التعاقد".

وقد قامت الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين بإرساء منظور التشغيل بالتعاقد في نهجها التوظيفي بناء على قوانين، ومذكرات وزارية وأخرى أكاديمية منظمة لهذا النهج الجديد [١].

إذن فنظام التعاقد في التعليم لم يأت بشكل مفاجئ بل جاء منظما، متكاملا، بحيث تم تنزيله عبر مراحل أطرتها مجموعة من المداخل القانونية والسياسية والمنهجية [٢].

٣- وصف مشكلة الأساتذة المتعاقدين للموسم الدراسي السابق

لقد أثار نهج التعاقد جدلا كبيرا على المستوى الوطني، وضمن صفوف التربويين وغير التربويين، أدخل العلاقات التربوية/ الإدارية في حالة من الاحتقان، خاصة خلال الموسم الدراسي السابق، حيث تم تعميق النقاش حول هذا النمط الجديد من التوظيف خاصة في ظل تزايد عدد الموظفين بموجب عقود، وتعبئتهم الجماعية وتكتلهم تحت لواء تنظيم رسمي سمي:" التنسيقية الوطنية للأساتذة الذين فرض عليهم التعاقد"، سطر مجموعة من المطالب لعل أهمها وأقواها الإدماج في أسلاك الوظيفة العمومية.

وللدفاع عن هذه المطالب انخرطت التنسيقية في سلسلة من النضالات تجسدت في أساليب متعددة انطلقت بالوقفات الاحتجاجية أمام مقرات مختلف المديريات الإقليمية، والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، ثم الإضرابات التي جسدتها توقفات متواصلة عن العمل بدأت بيومين، ثم أسبوع، ثم شهرين متتابعين... لتتوقف الدراسة وتغلق المؤسسات التعليمية تماما طيلة مدة الإضراب - لأن معظم الشغيلين بهذه المؤسسات من الأساتذة المتعاقدين- ، مما أثار استياء كل شرائح المجتمع، وطال مصلحة المتعلمين ومس أحد أهم حقوقهم المدنية المتمثلة في الحق في التعليم . ليختتم مسلسل النضال بالإنزال الجماعي والسلمي بالعاصمة الرباط، والذي عرف ردة فعل عنيفة من طرف المسؤولين، شغلت فكر كل متتبع للحقل التربوي ودفعت لطرح مجموعة من التساؤلات، والتفكير في عمق المشكل وبالتالي البحث عن مداخل للحل.

إن توالي وتصعيد المسلسل النضالي للأساتذة المتعاقدين، قد جاء إثر رفض الوزارة الوصية عن القطاع التربوي الحوار مع هذه الفئة أحيانا، أو تأجيله في أحيان أخرى، الشيء الذي يتنافى وأسس التدبير والإدارة الحديثة، كما سطرتها استراتيجية التنمية البشرية والمستدامة، والتي تؤكد – كما سبقت الإشارة إلى ذلك- على الرؤية الاستباقية، والتنبؤ بوقوع المقاومة مسبقا مع ضرورة التدخل السريع والآني

١ بناء على المادة ١ من القانون ٠٠-٠٧ القاضي بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، كما وقع تغييره وتتميمه بالقانون ١٥-٧١ الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم ١٦-٠٤-١، بتاريخ ٢٦ يناير ٢٠١٦، القاضي باعتبار الأكاديميات الجهوية مؤسسات عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي والإداري وتخضع لوصاية وزارة التربية الوطنية/ وعملا بأحكام المقرر المشترك لوزير التربية الوطنية والتكوين المهني، ووزير الاقتصاد والمالية رقم ٧٢٥٩ بتاريخ ٧ أكتوبر ٢٠١٦ لتأطير عقود التشغيل
٣- للتفصيل أنظر المرجعيات القانونية والوزارية أعلاه .

لتدبرها واحتوائها، بالإضافة إلى الحوار باستمرار لأنه الضامن لحفظ كرامة الإنسان، ووسيلة تحقيق أهداف الإدارة التعليمية، كما سطرتها وثيقة الرؤية الاستراتيجية للتربية والتكوين-٢٠١٥-٢٠٣٠.

هذا الإحراج الذي فرض على الوزارة من طرف الأساتذة المتعاقدين، جعلها أمام خيارين، إما أن تعلن عن سنة بيضاء، وتحبط بذلك شريحة كبيرة من المتعلمين، وتقضي على آمال آبائهم وأوليائهم، أو أن تبحث عن حل سريع وفوري ينقذ المدرسة المغربية من الهدر، فأسرعت الوزارة إلى التعاقد الفوري مع حاملي الشواهد، دون تكوين بيداغوجي، كحل ترقيعي. لتكون بذلك قد فكرت من منطلق اقتصادي أكثر منه تربوي تعليمي. ومن جهة أخرى بدأت بعض الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين في فسخ العقود التي أبرمتها مع الأساتذة، دون سابق إنذار...

مما سبق يتضح أن مشكل المتعاقدين يتمثل في الطرح الإشكالي الآتي :

- إلى أي حد يحق للأساتذة المتعاقدين المطالبة بالإدماج في الوظيفة العمومية ؟
- ما مدى توافق العقد المبرم مع الأساتذة المتعاقدين مع مدونة الشغل وقانون التوظيف المغربي وحقوق الإنسان؟.
- كيف يمكن احتواء المشكل من طرف الإدارة التعليمية؟ .

٤- تحليل ودراسة الحالة

سياق الحالة	على إثر غياب الحوار بين وزارة التربية الوطنية والأساتذة المتعاقدين ، خاض هؤلاء نضالات متوالية، لإخضاع الوزارة لمطالبهم وعلى رأسها مطلب الإدماج في الوظيفة العمومية، عرفت أوجها خلال الأسدوس الثاني من الموسم الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩، انتهت بفسخ العقدة مع البعض، وانتهاج حلول ترقيعية من طرف الوزارة لتدبر وضمان استمرار الدراسة بالمؤسسات التعليمية. كما عرفت أيضا قمع غير مستحب للإنزال الجماعي للأساتذة بالعاصمة الرباط .

أطراف الحالة	✓ الأساتذة موظفو الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين - الأساتذة المتعاقدون. ✓ وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي - الإدارة التعليمية . ✓ الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين باعتبارها مؤسسة مستقلة تمثل الوزارة بالجهة، وباعتبارها الموظف (بكسر الظاء) المباشر.
مراحل الحالة	أ. في سنة ٢٠١٦، بداية الاندلاع التدريجي للمشكل، من خلال احتجاج الأساتذة المتدربين، والذي دام لشهور، معلنين رفضهم لقرار الحكومة القاضي بفصل التكوين عن التوظيف، والداعي إلى ضرورة اجتياز اختبار بعد الانتهاء من التدريب، يؤهلهم للتوظيف المباشر بالمؤسسات التعليمية. ب. في نهاية ٢٠١٦، تم فتح مباريات على مستوى الأكاديميات، للتوظيف بالأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، بموجب عقود – الفوج الاول -. ت. فتح مباريات التعاقد للأفواج: الثاني والثالث والرابع على التوالي ٢٠١٧ و ٢٠١٨، و٢٠١٩ ث. انطلاق احتجاجات الأفواج الأربعة للأساتذة موظفي الأكاديميات، في ٢٠١٩، مطالبين بالإدماج في الوظيفة العمومية، وإلغاء التعاقد .. ج. تبني هذا الملف من طرف هيئات نقابية بالتنسيق مع التنسقية الوطنية للأساتذة الذين فرض عليهم التعاقد، تجسد في وقفات احتجاجية متوالية، مع التصعيد من خلال الإضراب عن العمل الذي دام مدة شهرين . ح. إغلاق باب النقاش من طرف الإدارة التعليمية، وبداية الاستغناء عن الأساتذة المتعاقدين، من خلال فسخ العقدة مع بعضهم، وإبرام عقدة أخرى مع حاملي الشواهد – بدون تدريب بيداغوجي - لسد الخصاص وضمان سير الدراسة بالمؤسسات التعليمية. خ. الالتحاق القسري للأساتذة، ووعود الإدارة التعليمية بالحوار .
أبعاد الحالة	البعد القانوني والاداري: ✓ يتضمن العقد ما بين الأكاديميات الجهوية للتربة والتكوين والأساتذة، شروطا وبنودا في شكل حقوق وواجبات، تلزم الطرفين المتعاقدين، إلا أن ما يمكن ملاحظته فيما يتعلق بالمسطرة التأديبية، أن معظم العقود تحيل إلى عقوبة الفصل في حال ارتكاب الأخطاء المهنية، في حين ان المادة ٣٨ من مدونة الشغل[1]، تلزم المشغل باحترام التدرج في العقوبات، عند ارتكاب الخطأ غير الجسيم، من إنذار، إلى توبيخ ١ ثم توبيخ ٢ أو التوقيف عن العمل لمدة ٨ أيام، ثم التوبيخ ٣، او النقل من مصلحة إلى مصلحة أخرى، وتعتبر عقوبة الفصل آخر ما يمكن أن يلجأ إليه المشغل. كما تتيح المادة ٦٢ من نفس المدونة، الفرصة للمتعاقد للدفاع عن نفسه قبل اتخاذ قرار الفصل، وذلك بحضور مندوب عنه أو ممثل نقابي، داخل أجل ٨ أيام.... كما يجب أن تبلغ العقوبات للمعني بالأمر، وتسلم له مباشرة مع وصل بالاستلام، أو إرسالها عبر البريد المضمون في أجل ٤٨ ساعة. كما يمكن للمتضرر في حال إنهاء العقد بشكل

1- القانون ٩٩-٦٥ الصادر في شأن مدونة الشغل

	تعسفي – كما هو الحال بالنسبة للحالة قيد الدراسة – يحق للمتعاقد المطالبة بتعويض عن الضرر واللجوء إلى مسطرة الصلح التمهيدي للعودة للعمل [1].... ✓ الدستور المغربي يكفل الحق في الإضراب والتجمهر، إلا أن وزارة التربية الوطنية قد اعتبرت إضراب الأساتذة، المتجسد في مغادرتهم لمقرات عملهم، بمثابة خطأ مهني جسيم، عاقبت عليه بالفصل المباشر، من خلال فسخ العقدة، ومن هذا المنطلق يتضح عدم وضوح مضمون العقدة، مما يستدعي إعادة النظر في صياغتها. ✓ مقاطعة العمل بدعوى الحق في الإضراب، تضرب في العمق حق التلاميذ في التعلم والتمدرس، مما يثير إشكالية قانونية تتمثل في تعارض الحقين، وبالتالي يمكن القول بعدم قانونية التوقف عن العمل لمدة طويلة ..... ✓ يمكن القول أن "العقد شريعة المتعاقدين"، وهذا يعني أن الأساتذة موظفي الأكاديميات قد أقبلوا على مباراة التوظيف وهم على علم تام ومسبق بأنهم لن يعينوا ضمن الأسلاك العمومية، ثم إنهم قد وقعوا على العقود مع الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين بإرادتهم ودون أي إجبار، وأن أهم ما تضمنته هذه العقود وبشكل صريح هو أن" هذه العقود لا تخول الإدماج في أسلاك الوظيفة العمومية"، وبناء على ذلك ومن منظور قانوني فلا يحق لهذه الفئة من الموظفين المطالبة بالإدماج المباشر في الوظيفة العمومية.
	البعد التربوي: ✓ أحدث التوظيف بالتعاقد في المنظومة التربوية نوعا من الفئوية في صفوف الأطر التربوية داخل المؤسسات التعليمية (أساتذة متعاقدون موظفو الاكاديميات/ أساتذة مرسمون موظفو الوزارة)، الشيء الذي قد يؤثر سلبا على سير العملية التعليمية التعلمية، من حيث إنه سيضعف وحدة صف الأسرة التعليمية، و سيؤسس لعلاقات جديدة سلبية من قبيل الإنغلاق، التكتلات، الحيطة في التعامل، الحساسيات بين المدرسين...بالإضافة إلى النظرة السلبية للمتعلمين تجاه المتعاقدين، خصوصا في المجال الحضري... ومن جهة أخرى سيربك العمليات التدبيرية على صعيد المؤسسات، وسيطرح إشكالات ستواجه الإدارة التربوية والتعليمية مع مرور الوقت، لأن توفر المدرسة العمومية على هذين الفئتين الأولى محبطة تبحث عن الترسيم في الوظيفة العمومية، والثانية متدمرة من واقع التدريس تبحث عن التقاعد النسبي، سيوقع المدرسة المغربية في مستقبل مجهول المعالم. الأمر الذي يؤكد سوء تدبير الإدارة التعليمية. ✓ إخضاع الأساتذة المتعاقدين لامتحانات متوالية قبل إبرام العقدة، وتقييمات طيلة السنة الاولى، ثم امتحان الكفاءة المهنية خلال السنة الثانية، سيمكنهم من اكتساب كفايات مهنية، تيسر مزاولتهم لمهنة التدريس، وهذا ما يدعو لضرورة إيلاء الإدارة التعليمية الأهمية لجهاز التأطير والمراقبة التربوية، وتحفيزه، باعتباره الجهاز القائم والساهر على هذه العمليات مجتمعة. ✓ عدم إرضاء رجل التعليم، والتحاور معه باعتباره المحرك لكل عملية إصلاحية في المنظومة، ينذر بغموض مستقبل المدرسة العمومية، خاصة وأننا

1- انظر مدونة الشغل المغربي

	قريبا سنجد انفسنا امام المدرسين من فئة المتعاقدين فقط. ✓ توقف شهرين عن الدراسة، خلق مشكلا تربويا، انعكس سلبا على مستوى المتعلمين وتحصيلهم الدراسي، وهو ما حاولت الإدارة التعليمية معالجته من خلال رفع نسبة النجاح وبشكل استثنائي هذه السنة، ربما إرضاء لآباء وأولياء المتعلمين والمتعلمات، ضحايا هذا التوتر التربوي.
	البعدالاجتماعي والنفسي : ✓ رفض الإدارة التعليمية الحوار، يسلب الأساتذة كرامتهم، ويضرب في العمق أحد أهم مؤشرات التنمية المستدامة، وبالتالي ينذر بفشل التدبير التعليمي.... ✓ إصدار مباراة التعاقد لقي ويلقى إقبالا كبيرا من طرف حاملي الشواهد، هروبا من البطالة ومواجهة الظروف الصعبة. فهناك من المتعاقدين من كان يعمل في القطاع الخاص أو في شركات، او محو الأمية... وهي كلها قطاعات لا تتوفر على أدنى شروط العمل المرضي والمريح، لأن علاقاتهم مع أرباب العمل هي علاقات غير متوازنة، ليبقى التعاقد أكثر جاذبية بالنسبة لهم، خاصة وأنه يضمن لهم جميع الحقوق التي يتمتع بها الموظفون المرسمون، ماعدا الإدماج في الوظيفة العمومية، والمسطرة التأديبية. ✓ منح التعاقد الثقة والاعتبار والامل لفئات محبطة، قد فقدت الأمل في التوظيف لا لشيئ إلا لأنها تجاوزت سن التوظيف. ✓ التوظيف بالتعاقد قد أجهز على الحق في الحركة الانتقالية على المستوى الوطني، مما سيحرم العديد من الأساتذة من الالتحاق بأسرهم خارج الأكاديمية المشغلة، كما أنه ولنفس السبب سيتعسر الارتباط الأسري بالعاملين خارج الأكاديمية.
خلاصات و استنتاجات	✓ يمكن القول أن مسألة التخلي عن التعاقد أمر لا داعي للمطالبة به، لأنه يكرس النظرة المتطورة للتوظيف اولا، ويتماشى ومتطلبات التنمية البشرية المستدامة، إلا أنه لا بد من الأخذ بعين الاعتبار مطالب هذه الشريحة، ومحاولة إرضائها وتشجيعها، فغياب منطق الحوار و التفاوض في منظومتنا التربوية يجعلنا نصادف مثل هذه الوضعيات التي لا يمكن حلها باعتماد السلطة التعليمية فقط . ✓ رغم ذلك تبقى الإدارة التعليمية مخطئة في ردة فعلها اتجاه احتجاجات الأساتذة بالعاصمة، والتجائها للقمع والتعسف لإخماد هذه الوقفة السلمية والمشروعة . ✓ كما إن الأساتذة المتعاقدون أيضا مخطئون لتوقفهم عن العمل لمدة طويلة، وخلقهم لارتباك تربوي/ تعليمي ضحيته المتعلم وحده، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فهم مخطئون بقوة القانون في مطالبتهم بالإدماج في أسلاك الوظيفة العمومية، ذلك ان قبول إجراء مباراة في ظروف معينة، وتوقيع عقدة التوظيف، لا يخول لهم المطالبة بالترسيم وإسقاط التعاقد.

مداخل لحل المشكل	✓ ضرورة ترسيخ مبادئ الحوار و التفاوض في منظومتنا التربوية بما يعزز أخلاقيات المهنة . ✓ ضرورة تحديد وبدقة، الوضعية القانونية للأساتذة الموظفين بموجب عقود من طرف الاكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. ✓ ضرورة التعديل فيما يتعلق بمسطرة التأديب، بما يتوافق ومدونة الشغل، لأن هناك أخطاء مهنية لا تستدعي عقوبة الفصل. ✓ ضرورة تبني الإدارة التعليمية لاستراتيجية محفزة، تجعل الأساتذة المتعاقدين يشعرون بتميزهم، بدل إحساسهم بالدونية مقارنة مع زملائهم المرسمين، كالرفع من الدخل، تعويضات مادية مشجعة ... ✓ ضرورة إعادة النظر في طبيعة العقدة المبرمة مع الأساتذة، ومحاولة تعديلها بما يضمن احتواء الازمة، فيمنح الاساتذة الاستقرار المادي والاجتماعي والنفسي، ويحفز على الخلق والإبداع. ✓ محاولة التفكير في استراتيجية لحركة انتقالية وطنية لفائدة الأساتذة المتعاقدين، لمنحهم فرص جديدة لتغيير مساراتهم الاجتماعية . ✓ ضرورة تنظيم دورات تكوينية من طرف الاكاديميات الجهوية،بشكل مستمر لفائدة الأساتذة المتعاقدين، لتعزيز قدراتهم المهنية والبيداغوجية. ✓ تحفيز وتشجيع الأساتذة المبدعين مهنيا.

خاتمة

لقد سمحت لنا دراسة هذه الحالة بالوقوف على أهم الأسباب التي أدت إليها، خاصة منها تلك المتعلقة بسوء الإدارة والتدبير التعليمي؛ إذ لازال عدد كبير من المسؤولين التربويين متشبتين بمنهجيات تقليدية في الإدارة التعليمية - رغم توفر آليات تدبيرية حديثة - بحيث ترى أن ممارسة التسلط ، أداة ضرورية في التدبير، وهوما يظهر جليا من خلال رفض الحوار، وبداية فسخ العقود، والقمع التعسفي أثناء الوقفة الاحتجاجة الوطنية للمتعاقدين. مما يعني أنها – في نظرهم – أسهل وسيلة في التدبير. والحال أنها اليوم لا تشكل إلا اداة ناجعة لتصعيد المشكل وتأزيمه . فلا يمكن اللجوء إلى التسط في ظل ما يعرفه العالم من تحولات باتت تضمن للإنسان حقوقا متعددة على رأسها الكرامة، والتي تعتبر على رأس قائمة مؤشرات التنمية البشرية والمستدامة .لذا وجب على الإدارة التعليمية تغيير منهجها التدبيري، إذا ما أرادت إنجاح مخططها التربوي الإصلاحي، وإذا ما ارادت اللحاق بركب الدول المتقدمة على مستوى التنمية المستدامة.

قائمة المراجع :

- **مراجع باللغة العربية :**
- **أولا : القوانين والوثائق الرسمية :**

- الظهير الشريف رقم ٠٤-١٦-١، بتاريخ ٢٦ يناير ٢٠١٦
- القانون ٠٠-٠٧ القاضي بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين
- القانون ١٥-٧١ المتعلق بتغيير وتتميم القانون ٠٠-٠٧
- المقرر المشترك لوزير التربية الوطنية والتكوين المهني، ووزير الاقتصاد والمالية رقم ٧٢٥٩ بتاريخ ٧ أكتوبر ٢٠١٦ لتأطير عقود التشغيل
- القانون ٩٩-٦٥ الصادر في شأن مدونة الشغل
- وثيقة "الكتاب الأبيض :"الكفايات الاستراتيجية"، رمضان ١٤٢٢/ نونبر ٢٠٠١
- وثيقة الميثاق الوطني للتربية والتكوين ١٩٩٩
- وثيقة المخطط الاستعجالي للعشرية ٢٠٠٩-٢٠١٢
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح ٢٠١٥-٢٠٣٠

- **ثانيا الكتب والدوريات:**

- ابراهيم العيسوي:" التنمية في عالم متغير، دراسة في مفهوم التنمية ومؤشراتها" منتدى العالم الثالث، دار الشروق، ٢٠٠١، مصر
- أدلة التنمية البشرية ومؤشراتها، التحديث الإحصائي لعام ٢٠١٨ ، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، الترجمة: فريق من لجنة الأمم المتحدة الاجتماعية والاقتصادية لغربي آسيا (الإسكوا)،بإدارة وإشراف نضال نون .
- أنطونيو غوتيريش، الأمين العام للأمم المتحدة، تقرير أهداف التنمية المستدامة ٢٠١٨
- انظرإلياس زين، " اخطاء نزيف الأدمغة العربية"، مجلة المستقبل العربي، العدد ٣، ١٩٧٨
- بوبكر الشرقاوي،"إصلاح منظومة التربية والتعليم، كمشروع تنموي بالمغرب"، مطبعة الخليج العربي بتطوان، ٢٠١٨
- تقرير اللجنة العالمية المعنية بالبيئة والتنمية، ١٩٨٧، ص ٤٥
- حامد عمار،" في التنمية البشرية"، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة ١٩٩٩
- خالد بن عبد الله بن دهيش ومن معه،" الإدارة والتخطيط التربوي، أسس نظرية وتطبيقات علمية"، مكتبة الرشد ناشرون، ٢٠٠٥، الرياض
- صالحة عبد الله يوسف :"التوافق بين مخرجات التعليم العالي، ومتطلبات التنمية في سلطنة عمان، ورقة مقدمة للورشة الإقليمية حول استجابة التعليم لمتطلبات التنمية الاجتماعية، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو).

- الصديق الصادقي العماري،" التربية والتنمية وتحديات المستقبل، مقاربة سوسيولوجية "، تقديم محمد الدريج، مطبعة بلفقيه، ٢٠١٣، المغرب
- طارق عبد الحميد البدري، ،" الإتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية في تنمية القيادة التدريسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥، عمان الأردن
- عادل عز الدين الأشول وأخرون، " علم النفس النمو"، مكتبة الأنجلو،١٩٨٢، القاهرة
- عبد العزيز دادي:" دور العلاقات التربوية والبيداغوجية في تحقيق جودة الأداء المدرسي"، دفاتر التربية والتكوين، العدد١ نونبر ٢٠٠٩، المجلس الأعلى للتعليم
- عبد الله بالقاسم العرفي ويونس يوسف معلا,"مقدمة في الإدارة التربوية المقارنة"، منشورات جامعة قان يونس، ١٩٩٦، بنغازي، ليبيا
- علي الهادي الحوات،" التعليم والمعرفة والتنمية، دراسات في المجتمع العربي"، اتحاد المغرب العربي، الجامعة المغاربية، دار الكتب الوطنية بنغازي، ٢٠٠٧
- فاطمة مبارك، التنمية المستدامة: أصلها ونشأتها، مجلة بيئة المدن الإلكترونية، العدد٢٣، يناير ٢٠١٦
- محمد أحمد الرشيد،" التحديات المعاصرة والمستقبلية في التعليم الجامعي في دول مجلس التعاون الخليجي"، بحوث مؤتمر تربية الغد، مجلة كلية التربية، جامعة الظغمارات العربية المتحدة، عدد خاص
- محمد البشير محمد عبد الهادي،"السلوك الإداري في المؤسسات التربوية"، دار الأصالة للصحافة والنشر والإنتاج الإعلامي، ٢٠٠٣، الخرطوم
- محمد منير مرسي،" دراسات في الإدارة التربوية" -المجلد السادس-،مقال حول: التعليم وتنمية الثروة البشرية في قطر، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١٩٧٩
- مفهوم التنمية المستدامة، برنامج الامم المتحدة الإنمائي ١٩٩٠، تقرير التنمية البشرية ١٩٩٠ و١٩٩١، عمان، نيويورك، منشورات الأمم المتحدة، (النص العربي للتقريرين).
- مصطفى محسن،" مدرسة المستقبل، رهان الإصلاح التربوي في عالم متغير"، سلسلة شرفات، ٢٦، منشورات الزمن، الرباط

communications development incorporated ; washington DC . USA إنتاج

- مونيكا غاتر تورلر، القيادة واساليب ممارسة السلطة، مجلة رؤى تربوية، في النظرية التربوية للمعنى، العدد ٣٦

- وليم ج أوش، " التجربة اليابانية في إدارة نظرية z ، ترجمة حسن محمد يس، مطابع معهد الإدارة العامة، ١٤١١ه الرياض
- يزيد عيسى الشرطي،"السلطوية في التربية العربية " كتاب عالم المعرفة،٣٦٢، المجلس الوطني للثقافة والفن،والأدب، الكويت ٢٠٠٩

- مراجع باللغة الإنجليزية

- Arblaster , Anthony (1970) Academic Freedom . London : Penguin Education .
- Desjours C., Travail : Usure mentale, Paris, Bayard éditions, 1993
- Entwistle, Harold (1970) (Child – Centered Education: London: Methuen
- New Webster's Dictionary of the English Language1971. U.S.A the Delaire Publishing Co.,.

الذكاء الأخلاقى لدى مديري المدارس الثانوي العام والفنى من وجهة نظر المعلمين والمديرين وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لديهم.

إعــداد

الأستاذ الدكتور
محمد احمد دسوقى
أستاذ علم النفس التربوى
كلية التربية – جامعة الزقازيق

الأستاذ الدكتور
محمد المرى محمد إسماعيل
أستاذ علم النفس التربوى
كلية التربية – جامعة الزقازيق

الدكتورة
شيرى مسعد حليم
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية – جامعة الزقازيق

الباحثة
رانيا حسن عبد الرءوف محمد

مقدمة

إن المؤسسات التعليمية تعد من أكثر الأماكن أهمية لما يقدم من خلالها من تعليم للأجيال, وقادة المؤسسات التعليمية كغيرهم من القادة حتما يواجهون الكثير من التحديات, وعملية القيادة بالمدارس هى عملية تشجيع للمعلمين والعاملين للعمل بحماس نحو تحقيق الأهداف المدرسية(Haruni & Mafwimbo , 2014: 54).

كما أن نجاح المؤسسة التعليمية يعتمد بشكل كبير على تطبيق أساليب ومبادئ القيادة بشكل مناسب وكامل كما أن جودة القيادة التعليمية واستخدام المبادئ الأساسية وأساليب القيادة التربوية تهيئ الفرصة لصقل سياسات وممارسات الإدارة(Rose et al ., 2015 : 6).

كما أننا فى عصر نحتاج فيه أن نتعلم معنى القيادة وفى حاجة أن يكون لدينا قادة تربوين مؤهلين لمواكبة التطور الذى يحدث حولنا, ليس هذا فحسب بل يتمتعون بقدر عالى من الذكاء الأخلاقى وذلك لكونهم القدوة للمعلمين والتلاميذ, كما أننا نواجه الكثير من المشكلات السلوكية داخل مدرسنا بشكل يومى وقد يكون من احدى الأسباب هو الافتقار إلى وجود القائد الذى يتمتع بقدر كاف من الذكاء الأخلاقى فنحن فى أمس الحاجة إلى وجود هذا القائد داخل مؤسستنا التعليمية, كما أن الأخلاق هى المفتاح السحرى لحل معظم المشكلات التى تواجهنا ليس فقط على المستوى المهنى ولكن أيضا على المستوى الشخصى فإذا تحلى الإنسان منذ الصغر بالمبادئ والقيم الأخلاقية فمن المؤكد أنه لن نواجه ما نواجهه الآن من مشكلات

أخلاقية داخل فصولنا ومدارسنا, ومدير المدرسة هو رب الأسرة داخل المدرسة ويجب أن يكون متمتعا بقدر مرتفع من الذكاء الأخلاقى.

والذكاء بشكل عام هو القدرة على التفكير والتعلم, ويستخدم فى الغالب للتطبيق على ما تم تعلمه من مهارات وحقائق (Rodney ,2009 :1).

وترجع أهمية الذكاء من كونه عامل مهم فى حياة الإنسان كما أن الأبحاث العالمية تعرف الذكاء بوصفه مفهوم عالمى مقترن بالقدرة الإدراكية, وغالبا ما يرتبط هذا المفهوم بالقدرة على التعلم والتفكير, كما يعرف بأنه القدرة على تطبيق المهارات والحقائق التى تعلمها الفرد, والناس مختلفون فى مستوى ذكائهم, وهذا الاختلاف قد يكون نتيجة عوامل وراثية أو بيئية

(Maedeh & Maryam ,2013 : 26)

والأخلاق هى العلم الذى يبحث فى الصواب والخطأ أو الخير والشر ويتكون من مجموعة من القيم والمبادئ والمعايير التى تحدد سلوك الفرد أو الجماعة (تحسين أحمد, ٢٠١٠: ٩٤). كما أنها رمز للمبادئ والقيم الأخلاقية التى تحكم سلوك شخص أو مجموعة فيما يتعلق بما هو صواب أو خطأ, والأخلاق هى التى تضع معايير لما هو صحيح أو خطأ فى السلوك أو القرار (Richard , 2010 : 130).

إن علم الأخلاق يعتنى بدراسة السلوك الإنسانى فى ضوء القواعد الأخلاقية التى تضع معاير للسلوك, يضعها الإنسان لنفسه أو يعتبرها التزامات وواجبات تتم بداخلها أعماله, فالأخلاق هى محاولة التطبيق العلمى والواقعى للمعانى التى يديرها علم الأخلاق بصفة نظرية ومجردة(على زين الدين, ٢٠١٦: ٣٣٦).

وقد ظهرت نظريات حديثة تحدت المفهوم التقليدى للذكاء بوصفه قدرة عقلية , أهمها نظرية الذكاءات المتعددة " لجاردنر" (Gardner) حيث حدد سبعة أنواع من الذكاء: (الذكاء اللغوى, والذكاء المكانى, والذكاء الحركى, والذكاء الرياضى, والذكاء الموسيقى, والذكاء الاجتماعى) موكداً على إمكانية الزيادة على هذه الأنواع, وقد عرف"جاردنر(" Gardner) الذكاء بأنه مجموعة قدرات كل واحدة مستقلة عن الأخرى ويمتلكها الأفراد فى مجالات متعددة, وقد أسهم التطور العلمى فى ظهور أنواع جديدة من الذكاء وكان من ضمنها الذكاء الأخلاقى, و" كولز "(Coles) هو أول من أشار إليه " ١٩٩٧ " وأضافه "جاردنر" إلى الذكاءات المتعددة, ثم تخرج علينا العالمة الأمريكية "ميشيل بوربا " لتطرح نظريتها عن

الذكاء الأخلاقى موضحة أنه يمكن توجيه سلوك الفرد نحو الصواب ويمكن تحصينه من الوقوع فى الخطأ(ميس شاهر, ٢٠١٥ : ٢- ٣).

من أهم المكونات التى تميز سلوكيات وممارسات القائد الأخلاقى هى أن يحترم حقوق الآخرين وأن يكون عادلا وأن يلتزم بما تعهد به وأن يتجنب أذى الآخرين بل ويمنع الاذى عن الآخرين ويقدم العون للاخرين(Cyril & Girindra , 2009 : 22).

والذكاء الأخلاقى هو القابلية لفهم الصواب من الخطأ بحيث يكون لدى الفرد قناعات أخلاقية تدفعه للتصرف بطريقة صحيحة وأخلاقية وتتضمن هذه القابلية المدهشة السمات الحياتية الجوهرية الأساسية كالقدرة على إدراك آلام الآخرين, وردع النفس عن القيام ببعض النوايا القاسية والسيطرة على الدوافع المتأخرة و الإنصات لجميع الأطراف قبل إصدار الأحكام وقبول المفروقات وتقديرها وتمييز الخيارات غير الأخلاقية, والوقوف بوجه الظلم, ومعاملة الآخرين بالحب والاحترام(ميشيل بوربا, ٢٠٠٧: ٢٥).

أسئلة البحث:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات وجهة نظر معلمى ومديرى التعليم الثانوى العام والفنى فى الذكاء الأخلاقى وأبعاده ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات وجهة نظر معلمى ومديرى التعليم الثانوى العام والفنى فى الذكاء الأخلاقى وأبعاده ترجع إلى متغير النوع (ذكور/إناث) ؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات وجهة نظر معلمى ومديرى التعليم الثانوى العام والفنى فى الذكاء الأخلاقى وأبعاده ترجع إلى متغير المؤهل العلمى ؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات وجهة نظر معلمى ومديرى التعليم الثانوى العام والفنى فى الذكاء الأخلاقى وأبعاده الفنى ترجع إلى متغير عدد سنوات الخبرة ؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات وجهة نظر معلمى ومديرى التعليم الثانوى العام والفنى فى الذكاء الأخلاقى وأبعاده ترجع إلى متغير نوع التعليم (ثانوى عام/ ثانوى فنى) ؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على:

١- الفروق ذات الدلالة إحصائية بين متوسطات درجات وجهة نظر معلمى ومديرى التعليم الثانوى العام والفنى فى الذكاء الأخلاقى وأبعاده.

٢- الفروق ذات الدلالة إحصائية بين متوسطات درجات وجهة نظر معلمى ومديرى التعليم الثانوى العام والفنى فى الذكاء الأخلاقى وأبعاده تبعا لمتغير النوع (ذكور/ إناث).

٣- الفروق ذات الدلالة إحصائية بين متوسطات درجات وجهة نظر معلمى ومديرى التعليم الثانوى العام والفنى فى الذكاء الأخلاقى وأبعاده تبعا لمتغير المؤهل العلمى.

٤ - الفروق ذات الدلالة إحصائية بين متوسطات درجات وجهة نظر معلمى ومديرى التعليم الثانوى العام والفنى فى الذكاء الأخلاقى وأبعاده تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة.

٥- الفروق ذات الدلالة إحصائية بين متوسطات درجات وجهة نظر معلمى ومديرى التعليم الثانوى العام والفنى فى الذكاء الأخلاقى وأبعاده تبعا لمتغير نوع التعليم(ثانوي عام / ثانوي فني).

أهمية البحث :

١- يهتم هذه البحث بمفهوم الذكاء الأخلاقى وهو مفهوم حديث نسبيا بالإضافة إلى قلة الدراسات العربية التى تناولته رغم أهميته كمفهوم حديث يستحق الدراسة والاستغلال بشكل أكبر في العملية التعليمية كما أن البحث يضيف خلفية نظرية تؤدى إلى توفير معلومات وبيانات تساعد الباحثين فى هذا المجال مما يمثل إضافة للتراث النفسى والتربوى.

٢- كما أن هناك اتجاه قومى فى مجتمعنا فى الفترة الحالية للاهتمام بالأخلاق وتنمية السلوك الأخلاقى فى المجتمع ككل, فالمجتمع بأكمله يعانى من المشكلات الأخلاقية التى نواجهها يوميا فنحن بحاجة إلى المزيد من الأبحاث التى تهتم بالجوانب الأخلاقية للفرد, وخصوصا فى البيئة التعليمية.

٣- هذا البحث يشير بقوة إلى تسليط الضوء على التعليم الفنى حيث انه لا يحظى بنفس الدرجة من الاهتمام و الدراسة التى يحظى بها التعليم الثانوى العام حيث أن معظم الأبحاث تتجه إلى التعليم العام وتغفل عن التعليم الثانوي الفني بالرغم من أهميته ومردوده الاقتصادى على المجتمع.

٤- كما أن هذا البحث يقدم نتائج سوف تساعد الباحثين للاستفادة منها كتطبيق عملى داخل المدارس وأيضا كمرشد نفسى وتربوى للقائمين على العملية التعليمة.

مصطلحات البحث :

الذكاء الأخلاقى:(Moral Intelligence):

تعرفه الباحثة" بأنه القدرة العقلية للفرد على استيعاب القواعد والمبادئ الأخلاقية التى توجهه دائما إلى فعل ما هو صواب وتبعده عن كل ما هو خطأ متمثلة فى قدرته على ضبطه لذاته و تعاطفه واحترامه ولطفه وتسامحه وعدله مع الآخرين بجانب يقظة ضميره مع الأخذ فى الاعتبار إمكانية تنمية هذه القدرة للوصول بها إلى أقصى حد بحيث تمكن الفرد من التعامل مع المحيطين به بطريقة أخلاقية مطبقا فيها كل ما منحه الله من فطرة أخلاقية مضافا إليها كل ما اكتسبه من بيئته .

ويُقاس الذكاء الأخلاقى بالدرجة التي يحصل عليها المديرين والمعلمين على مقياس الذكاء الأخلاقي المستخدم في البحث الحالي.

الإطار النظرى

أولا : الذكاء الأخلاقى:

بالبحث عن مفهوم الذكاء الأخلاقى نجد " كولز" (90: 1997 , coles) هو أول من أشار إليه بأنه القدرة على التميز بين الصح والخطأ والقدرة على صنع قرارات مدروسة تعود بالفائدة على الفرد وعلى المحيطين به.

الذكاء الأخلاقى هو جوهر الحياة الأخلاقية لدى الفرد؛ لأهميته فى إكساب الفرد القوة فى إدراك القواعد الأخلاقية السليمة، والتى تحقق الثقة الاجتماعية لدى الفرد بالآخرين، وذلك لتفهمه الحالات الوجدانية والانفعالية التى لديه، ولدى الآخرين أيضاً مما ينعكس إيجابياً على تصوراته الذهنية الإيجابية عن مفاهيمه الذاتية، وتقديره لها (أحمد طراونة ,٢٠١٤: ٨١٢).

ويعرف الذكاء الأخلاقى أيضا على أنه القدرة على تطبيق المبادئ الأخلاقية لتحقيق الأهداف والقيم الأخلاقية لتحسين القدرة على فهم وتعلم السلوك المقبول ثقافيا, ورغم كونه مفهوما حديثا إلا أنه أقل حظا فى الدراسة من الذكاء الاجتماعى والعاطفى (Ahmad , 2014 : 159)

كما عرفه (سامح جمال, ٢٠١٥: ٣٥٩) بأنه القدرة على فهم الصواب والخطأ و التصرف فى المواقف المختلفة وحل المشكلات وتحقيق الرغبات بشكل يتوافق مع معايير ومعتقدات و أخلاقيات وحدود وثقافة المجتمع.

كما أشارت (سماح محمود, ٢٠١٦: ٧٤) للذكاء الأخلاقى على أنه فعل الصواب بطريقة أخلاقية دون التعرض لآثار سلبية تؤدى إلى ضرر يقع على الفرد ذاته أو يقع على الآخرين.

وعرفه " رازافى وآخرون (Razavi et al ., 2017: 207) بأنه " القدرة المعرفية على الربط بين المبادئ الإنسانية العالمية و القيم والأهداف والأنشطة , ويحاول الذكاء الأخلاقى أن ينظم المبادئ الدينامية المستدامة والتعرف على نشاط الشخص فى بيئته ويمثل هذا النوع من الذكاء حماس الشخص وقدرته على وضع معايير فائقة لاهتماماته ومصالحه.

ومما سبق ذكره من تعريفات وآراء مختلفة عن الذكاء الأخلاقى نجد أن معظم العلماء والدارسين اتفقوا على أن الذكاء الأخلاقى هو قدرة عقلية تمكن الفرد من التفرقة بين الصواب والخطأ, ومن خلال هذا يمكن أن تعرفه الباحثة " بأنه القدرة العقلية للفرد على استيعاب القواعد والمبادئ الأخلاقية التى توجهه دائما إلى فعل كل ما هو صواب وتبعده عن كل ما هو خطأ متمثلة فى قدرته على ضبطه لذاته و تعاطفه واحترامه ولطفه وتسامحه وعدله مع الآخرين بجانب يقظة ضميره مع الأخذ فى الاعتبار إمكانية تنمية هذه القدرة للوصول بها إلى أقصى حد بحيث تمكن الفرد من التعامل مع المحيطين به بطريقة أخلاقية مطبقا فيها كل ما منحه الله من فطرة أخلاقية مضافا إليها كل ما اكتسبه من بيئته .

فالذكاء الأخلاقى للمديرين و العاملين يؤثر فى أداء المنظمة ككل وهذا ما يؤكد أهمية الذكاء الأخلاقى لنجاح المنظمة كما أن الذكاء الأخلاقى لا يمثل أهمية للقادة فقط بل هو مهم لكل البشر حيث إن الذكاء الأخلاقى يعطى معنى للحياة فبدون الذكاء الأخلاقى سوف يكون لدينا القدرة على القيام بالأشياء ولكن سوف نفتقر إلى المعنى الحقيقى للحياة فالذكاء الأخلاقى يمكننا من تحديد المشكلة واتخاذ القرار الصحيح بما يجب القيام به(Malikek et al ., 2011 : 9)

كما أن المديرين الذين يتمتعون بذكاء أخلاقى مرتفع يتميزوا باختيار الأساليب المناسبة والإجراءات الملائمة التى تتفق دائما مع القيم والمبادئ الأخلاقية ويتميزون بأداء عظيم

(Seyyed et al .,2013 : 62).

كما ترجع أهمية للذكاء الأخلاقى فى العملية التعليمية إلى أن المديرين والمعلمين الذين يتمتعون بالذكاء الأخلاقى لهم دور كبير ومؤثر فى العملية التعليمية وفى تنمية المجتمع من خلال نقلهم لصفاتهم الأخلاقية إلى الآخرين (Ibrahim , 2014 : 307).

ويعتبر الذكاء الأخلاقى قدرة تتضمن سبع مكونات (فضائل جوهرية) تشكل الأساس الخلقى للفرد, وتعمل على تشكيل الأساس الخلقى للفرد وتعمل على حماية منظومة القيم وتشكل شخصيته وتحصينه وهذه الفضائل الجوهرية كما سبق الذكر قامت "ميشيل بوربا" بتحديدها كتالى:

١- التعاطف أو التمثل العاطفى: Empathy

إن التمثل العاطفى يعنى القدرة على التماثل مع اهتمامات شخص آخر أو الشعور بشعوره وهو أساس الذكاء الأخلاقى, كما أنه يعزز الميل الإنسانى والسلوك المدنى والأخلاقى (ميشيل بوربا ,٢٠٠٧ : ٣٥).

وتعرفه (عفراء ابراهيم خليل , ٢٠١٠ : ١٣٧) بأنه القدرة على مشاركة الآخرين فى مشاعرهم وأفكارهم المحزنة والسارة, كما أن التعاطف استجابة تعبيرية مؤثرة تنوب عن الآخرين وتعتمد إلى درجة كبيرة على قدرة الفرد على أن يحل إدراكيا مكان شخص آخر.

بالتالى يمكن أن تعرفه الباحثة بأنه " قدرة الفرد على الإحساس بالآخرين وتفاعله الايجابى معهم ومشاركته أوجاعهم وآلامهم ومحاولته التخفيف عنهم وتقديم العون والمساعدة لهم قدر الإمكان .

٢- الضمير: Conscience

إن الضمير القوى هو ذلك الصوت الداخلى الرائع الذى يساعدنا على معرفة الخطأ من الصواب وهو ما يضع الأساس للعيش الرغيد والمواطنة الصالحة والسلوك الأخلاقى برمته (ميشيل بوربا, ٢٠٠٧ : ٧٢).

ويذكر(عبد العزيز الشرقاوى, ٢٠١٥: ١٣٦) أن الفلاسفة قد فسروا الضمير بأنه نتاج من الخبرات الشعورية توضح فهم الإنسان للمسئولية الأخلاقية لسلوكه فى المجتمع, وتقدير الفرد لأفعاله وسلوكه, وليس الضمير صفة ولادية وراثية فقط إنما يحدد مستوى فاعلية الضمير وضع الإنسان فى المجتمع وظروفه وحياته وتربيته, ويفسر البعض الضمير فى مجال علم النفس بأنه:

- جهاز نفسى تقييمى: فالضمير يقوم بمعاتبة النفس فى حال أن نتيجة تقيم النفس ليست جيدة.
- الضمير يتصف بشمولية الأنحاء:فلا يقتصر على تقيم جانب واحد من الشخصية بل يتناول الشخصية بصفة عامة.
- الضمير يتناول الحاضر والماضى والمستقبل:فهو لا يعاتب صاحبه على ما صدر منه فى الماضى فقط بل ويحاسبه على ما يفعله فى الوقت الحاضر وعما سوف يفعله فى المستقبل.

- الضمير قد يبالغ فى التراخى وقد يبالغ فى القسوة فالضمير قد يكون سويا وقد يتعرض للانحراف, إما إلى البلادة أو الخمول وإما إلى المبالغة فى تقدير الأخطاء.

وبالتالى يمكن أن تعرفه الباحثة بأنه "قدرة الفرد وشعوره الداخلى الذى يدفعه دائما لتعديل مساره الخاطئ وتوجيهه إلى المسار الصحيح كما أن إشباع هذا الشعور يجعله يشعر بالراحة والطمأنينة بينما تجاهله يجعله فى حالة من القلق وعدم الراحة وهو ما يدفعه لتحمل نتيجة أخطائه والاعتراف بها ".

٣- ضبط النفس أو الرقابة الذاتية: Self control

إن الرقابة الذاتية تعنى أن تجعل جسمك وعقلك يمتلكان القوة للقيام بما تعرف أن عليك القيام به فهى تساعدك على القيام بالخيارات الصحيحة حتى وإن قفزت إلى رأسك الأفكار السيئة فالرقابة الذاتية هى ما يساعدك على التوقف والتفكير بما يمكن أن يحدث لو قمت بهده الخيارات السيئة كما أنها تحفظك من المتاعب وتساعدك على فعل الصواب (بوربا, ٢٠٠٧: ١٢٣).

وقد أشارت (أروى سعيد محمود, ٢٠٠٩: ٢١) إلى ضبط النفس بأنه القدرة على كبح جماح الاندفاع والتفكير قبل الفعل وبالتالى التصرف بشكل سليم, وأقل احتمالا لارتكاب حماقات مرتجلة ذات نتائج غير مضمونة.

وبالتالى يمكن تعريفه بأنها" القدرة الذاتية للفرد فى التحكم فى كل اندفاعاته وتصرفاته وفى ردود أفعاله أى إعطاء عقلك الأولوية للتفكير قبل التصرف , وعدم الانزلاق وراء الأهواء والرغبات الشخصية قبل أن يتفق عقله مع مشاعره بحيث يثق بأن هذا هو التصرف الصحيح.

٤- الاحترام : Respect

الاحترام هو الفضيلة التى تفرض القاعدة الذهبية فحين نعامل الآخرين بالطريقة التى نريد أن نعامل بها فإن ذلك يساعد على جعل العالم مكانا أكثر أخلاقيا (ميشيل بوربا, ٢٠٠٧: ١٦٢).

ويتمثل فى قدرة الفرد على تقدير واحترام الآخرين، وعدم ازدراءهم والتقليل من شأنهم، والتحلى بالذوق الرفيع فى التعامل معهم (مسعد عبد العظيم, ٢٠١٤: ٣٨٩).

كما أن الاحترام هو إظهار مشاعر وتقدير يوجهها الفرد نحو أشخاص يراهم يستحقون هذه المشاعر وقد يتوجه الفرد بهذه المشاعر نحو نفسه وفى هذه الحالة الأخيرة تصبح جزء من مفهوم الفرد عن نفسه وقد يضفى الفرد هذه المشاعر على موضوعات أخرى فى الحياة (محمد عباس عرابى, ٢٠١٦: ٨٣).

وبالتالى يمكن أن تعرفه الباحثة بأنه : قدرة الفرد على الالتزام أمام نفسه وأمام الآخرين بكل قواعد اللياقة والتأدب سوء بالألفاظ أو التصرفات حتى تصبح عادة ومبدأ بعد أن كانت مجرد التزام وسيكون شيء ملازم لكل تصرفاته تجاه الآخرين وتجاه نفسه وتجاه القوانين وبالتالى تجاه المجتمع ككل وهى فضيلة يمكن أن تنتقل وتنتشر من شخص إلى آخر بسهولة ودون أن يشعر و تصبح مبدأ يسود فى المجتمع.

٥- اللطف : Kindness

هو تلك القدرة الرائعة التى تبين للآخرين مدى اهتمامك براحتهم ومشاعرهم فالعطف يبنى الإنسانية والأخلاق لأن هذه الفضيلة قائمة على نوايا فعل الخير بدلا من الأذى (بوربا, ٢٠٠٧: ١٩٤).

وتبين الأبحاث أن سمات اللطف والحنان كلما قمنا بتعليمه فى وقت مبكر كلما كان ذلك أفضل (أروى سعيد محمود, ٢٠٠٩: ٢٤).

إن اللطف مع الآخرين يلعب دور ثنائى الاتجاه حيث إنك لو كنت عطوفا ولطيفا فى التعامل مع الآخرين فإنهم سوف يكون لهم نفس رد الفعل تجاهك (Mahmood et al ., 2014 : 430).

وبالتالى يمكن أن تعرفه الباحثة بأنه " قدرة الفرد على الفهم والإحساس بمشاعر الآخرين والتعامل معهم بشكل يتسم بالرحمة واللين وبإدراك احتياجاتهم ومحاولة تلبية هذه الاحتياجات ومساعدتهم للتقليل من الضغوط والمشكلات التى تواجههم.

٦- التسامح Tolerance

ويقصد بها احترام كرامة وحقوق جميع الأشخاص وحتى أولئك الذين تختلف معتقداتهم وسلوكيتهم عن معتقداتك وسلوكياتك, وهو يساعد على تلاشى الكراهية والعنف والحقد و فى الوقت نفسه يؤثرعلى معاملة الآخرين بعطف واحترام وفهم, وأن التسامح لا يتطلب أن نعلق الحكم الأخلاقى, بل أنه يتطلب أن نحترم الفروقات (ميشيل بوربا, ٢٠٠٧ : ٢٣٣ - ٢٣٤).

كما أن التسامح لا يعنى قبول الظلم الاجتماعى أو تخلى المرء عن معتقداته أو التهاون بشأنها بل ينبغى التمسك بها, مثلما على الآخرين التمسك بمعتقداتهم, ولا يعنى الإقرار بحق الاختلاف فى طباع البشر ومظهرهم و أوضعهم ولغاتهم وسلوكهم وقيمهم فحسب ولكن مع تأكيد الحق فى العيش بسلام وذلك يعنى عدم فرض الرأى على غيرى و نبذ الدوغماتية والاستبدادية (عبد الحسين شعبان, ٢٠١١ : ٨).

أن تحديد اليونسكو لمفهوم التسامح قريب من التصور الإسلامى حيث تقرر اليونسكو أن التسامح يتفق تماما مع حقوق الإنسان كما أن التسامح يعنى تسليم الإنسان بأن عقائده لا يجب أن تفرض على الآخر (صالح بن عبد الرحمن, ٢٠١٣: ٤٢).

وبالتالى تعرفه الباحثة بأنه" قدرة الفرد على تقبل من حوله وتقبل ذاته كما هى وإدراكه أن كل إنسان له خصوصية وحرية يجب احترامها والتعامل معها بحدود و تقبل الفرد لغيره ولذاته يجعله فى حالة سلام وطمأنينة ورضا داخلى عن ذاته وعن من حوله.

٧- العدالة Fairness :

العدل هو الفضيلة التى تحثنا على أن نكون متفتحي الذهن ونزيهين ونعمل بصورة عادلة (ميشيل بوربا, ٢٠٠٧: ٢٨٠).

وتعتبر فكرة العدالة قيمة أخلاقية سامية يسعى إليها الإنسان لتحقيق المساواة بل أن فكرة العدل هى إحدى الأمور الخيرة التى تسعى الأخلاق لتحقيقها للإنسان, لذلك فالقاضى برجوعه إلى تطبيق مبادئ العدالة ومبادئ القانون فهو بذلك يسعى إلى تطبيق قواعد أخلاقية سامية(امين اعزان,٢٠١٠: ١٥٨).

والعدالة هي التعامل مع الآخرين بنزاهة دون تحيز لأحد حتى ولو لنفسه فى المواقف المختلفة، بحيث يصبح الفرد أكثر التزاما بالقواعد مع إعطاء مساحة كافية للآخر لتبرير أفعاله قبل إصدار الأحكام، ويعطي كل ذي حق حقه مهما كانت الظروف المحيطة مؤثرة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة(سماح محمود ,٢٠١٦ : ٨١).

وبالتالى تعرفه الباحثة بأنه "قدرة الفرد على وضع نفسه دائما مكان من حوله وان يرى ما الحكم الذى يرضاه لنفسه ليشعر انه قد حصل على حقه وهذا لا يعنى أن يميل إلى الأهواء الشخصية لكن معناه أن يعطى الحق لأصحابه دون تحيز غير مبرر و ذلك بعد سماعه لكل الآراء مع الأخذ الدائم بالأدلة والبراهين حتى يكون مرتاح الضمير.

ولكى يصبح الإنسان لديه القدرة على أن يكون أكثر أخلاقا فإنه فى احتياج إلى فهم ما هو صحيح وما هو خطأ وهذه القدرة ما يطلق عليها" الذكاء الأخلاقى" والإنسان فى حاجة شديدة إلى تطويره ونموه حتى يكون قادرا بشكل أكبر على اتخاذ القرارات والإجراءات الأخلاقية وخلال فترة التطوير والنمو هذه يمكن للإنسان أن يصل إلى المستوى المطلوب من الذكاء الأخلاقى وما أن وصل إلى هذا المستوى فعليه أن

يقوم بحمايته على أمل أن يكون إنسانا أخلاقيا بمعنى الكلمة (Nina ,2015 :683).

وترى الباحثة أنه يجب أن يكون هناك اهتماما كبيرا بالذكاء الأخلاقى ولابد أن يكون هناك أنشطة وبرامج تعليمية مخطط لها تخطيطا جيدا جدا حتى يكون كل فرد أكثر وعيا لمعنى الذكاء الأخلاقى

ومستوى الذكاء الأخلاقى لديه وليس ذلك فحسب بل عليه أن يقوم بتنميته, وإذا تطلب الأمر أن يقوم ببنائه فعليه فعل ذلك.

كما أوضحت " بوربا " من خلال نظريتها للذكاء الأخلاقى أنه فى الإمكان بناء الذكاء الأخلاقى للإنسان منذ المراحل الأولى من عمره وذلك من خلال خطوات معينة قد يقوم بها أحد أفراد أسرته أو معلمه داخل المدرسة وأن كانت الدراسة الحالية تركز على الذكاء الأخلاقى لمديرى المدارس لكن مدير المدرسة قبل أن يكون مديرا فهو إنسان قد مر بكل المراحل العمرية حتى أصبح مديرا لمدرسة, وفى خلال كل هذه المراحل نجد أن هناك نمو وتطور لذكائه الأخلاقى حتى يصل إلى المستوى الذى يمكنه بأن يكون قائدا ومديرا لمدرسة, لكن علينا كمعلمين نعلم أننا نربى جيلا سوف يخرج منه من هو قائد ومن هو طبيب ومن هو مهندس كل هولاء لابد أن يتمتعوا بالذكاء الأخلاقى

البحوث المرتبطة

- **بحث ناسيم ومحمد (Nasim &Mohammad , 2013)**

هدف إلى التعرف على مستوى الذكاء الأخلاقى للموظفين, كما أنه سعى إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الأخلاقى وبعض المتغيرات الديموغرافية مثل (النوع - السن – المؤهل العلمى), وتكونت العينة من (٤٠) موظف وموظفة, وامتدت أعمارهم ما بين (٢٢-٢٦), (٣٢ فأكثر), وقد استخدما الباحثان مقياس (Lennik & kiel , 2005) "لينك وكيل٢٠٠٥", وقد أوضحت النتائج أن الموظفين يتمتعون بدرجة مرتفعة فى اختبار الذكاء ككل وأنه لا يوجد فروق فى مستوى الذكاء الأخلاقى تبعا للنوع, وأن المتغيرات الديموغرافية الأخرى مثل العمر والمؤهل العلمى لا يوجد بينهما وبين الذكاء الأخلاقى ارتباط, ومع ذلك يمكن تحسين مستوى الذكاء الأخلاقى لموظفى المكتبة من خلال ابتكار طرق تدريس جديدة لتحسين الذكاء الأخلاقى من خلال دمجها والتدرب المستمر عليها.

٢- بحث " خاتيرة و أحمد "(Khatere & Ahmed , 2014):

وهدف البحث إلى عمل مسح للعلاقة بين الذكاء الأخلاقى واستراتيجيات مواجهة الضغوط لمدربى التياكوندو فى إيران فى ضوء بعض الخصائص الديموغرافية, و هو عبارة عن بحث وصفى ارتباطى,

وتكونت عينة البحث من (٣٢٩) مدربا لعام (٢٠١٣), وتم استخدام مقياس(Lennik & kiel , 2005) لقياس الذكاء الأخلاقى, وقد أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الذكاء الأخلاقى وأيضا استراتيجيات مواجهة الضغوط ترجع إلى متغير النوع (إناث – ذكور) بينما أظهرت

النتائج وجود علاقة ذات معنى بين الذكاء الأخلاقى واستراتيجيات مواجهة الضغوط ترجع إلى (العمر– عدد سنوات الخدمة - درجة التعليم - مستوى المدربين).

٣- بحث (عبد اللطيف عبد الكريم, ٢٠١٥).

هدف البحث إلى الكشف عن مستوى الذكاء الأخلاقى لدى طلاب المرحلة الثانوية وبيان أثر متغيرى(النوع وفرع التعليم الثانوى) والتفاعل بينهم فى درجة الذكاء الأخلاقى, وتكونت العينة من (٤٠٨) طالب وطالبة وتم اختيارهم بالطريقة القصدية واستخدم الباحث مقياس الذكاء الأخلاقى من تطوير أروى الناصر (٢٠٠٩) وقد أسفرت نتائج البحث عن أن طلاب المرحلة الثانوية يمتلكون قدرا متوسطا من الذكاء الأخلاقى وذلك على مقياس الذكاء الأخلاقى ككل وعلى جميع أبعاد الذكاء ماعدا "التعاطف" حيث أشارت النتائج أن درجاتهم كانت مرتفعة فى هذا البعد, أما بالنسبة لمتغير النوع فكشفت نتائج البحث أن كل من هذه الأبعاد (الضمير- الاحترام- اللطف- التسامح - العدل) كانت لصالح الطالبات ولم تكن هناك فروق بين (التعاطف – الحكم الذاتى), كما أشارت النتائج لوجود فروق فى الذكاء الأخلاقى ككل لصالح فرع التعليم العلمى, بينما أشارت النتائج لعدم وجود فروق فى الأبعاد الآتية (التعاطف- الضمير – اللطف – التسامح – العدل) تعزى للتفاعل بين النوع وفرع التعليم فى حين كانت هناك فروق فى (الحكم الذاتى– الاحترام) للتفاعل مع النوع و فرع التعليم.

٤- بحث (عبد الكريم زاير, مرتضى عجيل, ٢٠١٥):

هدف البحث إلى بناء مقياس للذكاء الأخلاقى لمدرسى المرحلة الثانوية وقياس مستوى الذكاء الأخلاقى لديهم, وتكونت عينة البحث من (٥٢٠) معلما ومعلمة, وتم إعداد مقياس للذكاء الأخلاقى وتطبيقه على عينة البحث وبعد معالجة البيانات باستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة, وقد أشارت النتائج إلى أن معلمى المرحلة الثانوية يتمتعون بمستوى مرتفع من الذكاء الأخلاقى, ولا توجد فروق فى الذكاء الأخلاقى ترجع إلى متغيرى (النوع – التخصص).

٥- بحث (ميس شاهر, ٢٠١٥):

هدف هذا البحث إلى الكشف عن مستوى الذكاء الأخلاقى والذكاء والسلوك التكيفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك ومعرفة العلاقة بينهما, وتكونت عينة البحث من (٧٤١) طالبا وطالبة من طلاب مرحلة البكالوريوس, وقد استخدمت الباحثة مقياس الذكاء الأخلاقى المطور من قبل أبو عواد(٢٠١١),

كما طورت الباحثة مقياس للسلوك التكيفى, وقد أشارت النتائج أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلاب جامعة اليرموك كان مرتفعا, وقد احتلا بعدا اللطف والاحترام المرتبة الأولى بينما جاء بعد ضبط النفس فى المرتبة الأخيرة, كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين الذكاء الأخلاقى والسلوك التكيفى لطلاب جامعة اليرموك, بينما أظهرت النتائج عدم وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى تأثير الذكاء الأخلاقى على المتغيرات الديموغرافية آلاتية (النوع– مكان السكن– الكليات– المعدل التراكمى).

٦- بحث (زينب عاطف محمد , ٢٠١٦):

هدف إلى التعرف على مستوى الذكاء الأخلاقى لطلاب الصف الثانى الثانوى الدارسين لمادة علم الاجتماع وتأثير كل من متغيرى النوع والسكن على مستوى الذكاء الأخلاقى لديهم, وقد تكونت عينة البحث من (٢٥٢) طالبا وطالبة منهم (١٢٥) طالبا, (١٢٧) طالبة وكان منهم (١٢٤) يسكن بالريف و(١٢٨) يسكن بالحضر, وقد قامت الباحثة ببناء مقياس للذكاء الأخلاقى فى صورة مواقف حياتية تواجه الطلاب, وقد أشارت النتائج إلى أن الطلاب قد حصلوا على درجات متوسطة فى مستوى الذكاء الأخلاقى كما أن هناك فروق دالة إحصائياً ترجع إلى متغير النوع لصالح الإناث بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى إلى كل من متغير السكن والتفاعل بين متغيرى النوع والسكن.

٧- بحث (شاكر إبراهيم عقيل ,٢٠١٧)

هذا البحث بعنوان " درجة الذكاء الاخلاقى لدى مديرى المدارس الثانوية فى محافظة جرش وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمى " وهدف الى التعرف على مستوى الذكاء الاخلاقى لدى مديرى المدارس الثانوية وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمى , وتكونت العينة من (٤٠٠) معلم ومعلمة للمرحلة الثانوية بمحافظة جرش وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية , وقد قام الباحث ببناء مقياس لكل من الذكاء الاخلاقى والولاء التنظيمى وقد اتبع الباحث المنهج الوصفى الارتباطى وتوصلت النتائج إلى أن مستوى الذكاء الاخلاقى للمديرين كان مرتفعا , وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى النوع و المؤهل العلمى , بينما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى عدد سنوات الخبرة لصالح (١٠ سنوات فأكثر).

٨- بحث (رؤى بركات حسن ,٢٠١٨)

هذا البحث بعنوان " الذكاء الاخلاقى لدى مديرى المدارس الأساسية الخاصة فى عمان وعلاقته بدرجة ممارستهم للثقافة التنظيمية فى مدارسهم من وجهة نظر المعلمين " ويهدف إلى التعرف على درجة الذكاء الاخلاقى لدى مديرى المدارس الأساسية الخاصة فى العاصمة عمان وعلاقته بدرجة الثقافة التنظيمية فى مدارسهم من وجهة نظر المعلمين وتكونت عينة الدراسة من (٣١٣) معلما ومعلمة بينما تكون مجتمع الدراسة من (١٢٤٨٠) معلما ومعلمة فى العاصمة عمان تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ,

وقد قامت الباحثة ببناء مقياس للذكاء الاخلاقى وقد اتبعت المنهج الوصفى ألارتباطي وأسفرت النتائج عن أن مستوى الذكاء الاخلاقى لمديرى المدارس من وجهة نظر المعلمين كانت "متوسطة" , وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع الى متغير " النوع أو المؤهل العلمى " بينما وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى متغير الخبرة لصالح كل من " اقل من خمس سنوات" و "عشرة سنوات فأكثر".

فروض الدراسة :

انطلاقا من مشكلة البحث وأهدافه وإطاره النظري والبحوث التي تم الاطلاع عليها يمكن صياغة الفروض على النحو التالي :

الفرض الاول : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات وجهة نظر معلمي ومديري التعليم الثانوي العام والفني في الذكاء الأخلاقي وابعاده .

الفرض الثانى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات وجهة نظر معلمى ومديرى مدارس التعليم الثانوى العام والفنى فى الذكاء الاخلاقى ترجع إلى متغير النوع (ذكور/إناث) .

الفرض الثالث: : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات وجهة نظر معلمى ومديرى مدارس التعليم الثانوى العام والفنى فى الذكاء الاخلاقى وبعاده ترجع إلى متغير المؤهل العلمى.

الفرض الرابع: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات وجهة نظر معلمى ومديرى مدارس التعليم الثانوى العام والفنى فى الذكاء الاخلاقى وأبعاده ترجع إلى متغير عدد سنوات الخبرة

الفرض الخامس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات وجهة نظر معلمى ومديرى مدارس التعليم الثانوى العام والفنى فى الذكاء الاخلاقى وأبعاده ترجع إلى متغير نوع التعليم (ثانوى عام/ ثانوى فنى) .

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي، وتم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية مثل: معامل الفا كرونباخ ، اختبار "ت" t-test للعينتين المستقلتين، تحليل التباين حيث إنها ملائمة لأهداف البحث واختبار صحة فروضه.

عينة البحث

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من معلمى و مديري مدارس التعليم الثانوي العام والفني بمحافظة الشرقية، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية وذلك من أجل حساب بعض الخصائص السيكومترية لمقياسي الذكاء الأخلاقي ، وبلغت العينة المبدئية (٤٠) معلما ومديراً. والجدول التالي يوضح خصائص عينة البحث المبدئية من حيث عمل المستجيب (مدير- معلم)، ونوعه (ذكر- أنثي)، ونوع التعليم (عام- فني)، والمؤهل الدراسي وعدد سنوات الخبرة.

جدول (١): خصائص عينة البحث المبدئية من حيث عمل ونوع المستجيب، ونوع المدرسة الثانوية، والمؤهل الدراسي وعدد سنوات الخبرة

المتغير	المجموعة	العدد	النسبة
عمل المستجيب	مدير	٦	%١٥
	معلم	٣٤	%٨٥
نوع المستجيب	ذكر	٢٣	%٥٧.٥
	أنثى	١٧	%٤٢.٥
نوع التعليم	عام	٢١	%٥٢.٥
	فني	١٩	%٤٧.٥
المؤهل الدراسي	مؤهل عالي	٣٣	%٨٢.٥
	دبلوم دراسات عليا	٤	%١٠
	ماجستير/ دكتوراه	٣	%٧.٥
عدد سنوات الخبرة	أقل من (١٠) سنوات	١٢	%٣٠
	من (١٠) إلى (٢٠) سنة	١٦	%٤٠
	أكثر من (٢٠) سنة	١٢	%٣٠

أما عينة البحث النهائية فقد تكونت من معلمي ومديري مدارس التعليم الثانوي العام والفني بإدارتي شرق وغرب الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية وذلك من خلال مخاطبة مديرية التربية والتعليم بالزقازيق، وبلغت عينة البحث النهائية (٣٦٠) معلماً ومديراً. والجدول التالي يوضح خصائص عينة البحث النهائية من حيث عمل المستجيب (مدير- معلم)، ونوعه (ذكر- انثى)، ونوع التعليم (عام- فني)، والمؤهل الدراسي وعدد سنوات الخبرة. ، وقد استخدمت بيانات هذه العينة في التحقق من فروض البحث

جدول (٢): خصائص عينة البحث المبدئية من حيث عمل ونوع المستجيب، ونوع المدرسة الثانوية، والمؤهل الدراسي وعدد سنوات الخبرة

المتغير	المجموعة	العدد	النسبة
عمل المستجيب	مدير	٥٣	%١٤.٧
	معلم	٣٠٧	%٨٥.٣
نوع المستجيب	ذكر	١٨٩	%٥٢.٥
	أنثى	١٧١	%٤٧.٥
نوع المدرسة الثانوية	عام	١٩٢	%٥٣.٣
	فني	١٦٨	%٤٦.٧

المؤهل الدراسي	مؤهل عالي	٢١٩	%٦٠.٨
	دبلوم دراسات عليا	٩١	%٢٥.٣
	ماجستير/ دكتوراه	٥٠	%١٣.٩
عدد سنوات الخبرة	أقل من(١٠)سنوات	٧٢	%٢٠
	من(١٠) (إلى (٢٠) سنة	١٥٩	%٤٤.٢
	أكثر من (٢٠) سنة	١٢٩	%٣٥.٨

أدوات البحث :

أولا: مقياس الذكاء الأخلاقى (إعداد الباحثة).

اعتمدت الباحثة في بناء مقياس الذكاء الأخلاقى علي الإطار النظري لمفهوم الذكاء الأخلاقى ومراجعة البحوث السابقة المستخدمة لهذا المفهوم وكذلك الاستفادة من العديد من المقاييس التي اهتمت بدراسة هذا المتغير حيث قد قامت الباحثة بصياغة عدد من العبارات لقياس الذكاء الأخلاقى لمديري مدارس الثانوي العام والفني من وجهة نظر المعلمين والمديرين أنفسهم وتم توزيعهم علي سبعة أبعاد رئيسة كما حددتها الأطر النظرية المستخدمة لمتغير الذكاء الأخلاقي وهذه الأبعاد هي : (التعاطف – الضمير – ضبط النفس – الاحترام – اللطف – التسامح – العدالة). وقد تكون المقياس من (٦٣ مفردة) في صورته الأولية موزعة علي الأبعاد السبعة التى سبق ذكرها ، وقامت الباحثة بصياغة مفردات المقياس في صورة التقرير الذاتي، وصيغت كل مفردة من مفردات المقياس بحيث تشتمل كل مفردة على موقف المعلم أو المدير في حياته اليومية ، وبحيث تتناسب هذه العبارات مع الهدف من البحث الحالي، وتناسب معلمي ومديري مدارس التعليم الثانوي العام والفني، وقد روعي أن تكون المفردات واضحة محددة المعنى، وتجنب المفردات الطويلة، والمفردات التى تحتوى على أكثر من فكرة، وتجنب وضع مفردات متشابهة، كما تم مراعاة بيئة وثقافة مجتمع البحث. وقد تم عرض هذه العبارات علي مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجالى علم النفس والصحة النفسية بكلية التربية – جامعة الزقازيق، وقد قامت الباحثة بإعادة صياغة بعض العبارات بما يتوافق مع أراء المحكمين وتم حذف عدد عشر عبارات بناء على أراء المحكمين ،وقد تم استخدام مقياس ليكرت خماسي التدريج ، (لا أوافق بشدة) يأخذ الدرجة (١)، والبديل (لا أوافق) يأخذ الدرجة (٢)، والبديل (أحياناً) يأخذ الدرجة (٣)، والبديل (أوافق) يأخذ الدرجة (٤)، والبديل (أوافق بشدة) يأخذ الدرجة (٥)، وللمقياس درجة كلية، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى تمتع المدير بدرجة عالية في الذكاء الأخلاقي، بينما الدرجة المنخفضة تشير إلى تدنى مستوى الذكاء الأخلاقي للمدير. وقد اتبعت الباحثة الخطوات التالية للتحقق من ثبات وصدق مقياس الذكاء الأخلاقي.

أولاً: ثبات المقياس

(١) تم حساب ثبات عبارات مقياس الذكاء الاخلاقى بطريقتين هما:

تم حساب ثبات مفردات مقياس الذكاء الأخلاقي عن طريق حساب معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha Cronbach's لمفردات المقياس ككل وذلك (فى حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس).

جدول (٣): معاملات ألفا كرونباخ لثبات مفردات مقياس الذكاء الأخلاقي

التعاطف		الضمير		ضبط النفس		الاحترام		اللطف		التسامح		العدالة	
م	معامل ثبات الاختبار بعد حذف المفردة	م	معامل ثبات الاختبار بعد حذف المفردة	م	معامل ثبات الاختبار بعد حذف المفردة	م	معامل ثبات الاختبار بعد حذف المفردة	م	معامل ثبات الاختبار بعد حذف المفردة	م	معامل ثبات الاختبار بعد حذف المفردة	م	معامل ثبات الاختبار بعد حذف المفردة
١	٠,٩٠٥	٩	٠,٨٥٧	١٧	٠,٧٨٧	٢٥	٠,٩١٨	٣٤	٠,٨٩٧	٤٠	٠,٨٨٩	٤٧	٠,٥٩١
٢	٠,٩٠١	١٠	٠,٨٤٩	١٨	٠,٧٨٣	٢٦	٠,٩٠٩	٣٥	٠,٨٨٦	٤١	٠,٨٨٦	٤٨	٠,٣٩٨
٣	٠,٩٠٢	١١	٠,٨٥١	١٩	٠,٨٠٠	٢٧	٠,٩١٨	٣٦	٠,٨٨١	٤٢	٠,٨٨٢	٤٩	٠,٦١٠
٤	٠,٩١٠	١٢	٠,٨٤٥	٢٠	٠,٧٨٢	٢٨	٠,٩٠٢	٣٧	٠,٨٧٤	٤٣	٠,٨٨٦	٥٠	٠,٤٥٦
٥	٠,٩١٨	١٣	٠,٨٣٥	٢١	٠,٧٩٨	٢٩	٠,٩١١	٣٨	٠,٨٨٧	٤٤	٠,٨٨٣	٥١	٠,٤٧٨
٦	٠,٩٠٢	١٤	٠,٨٤٩	٢٢	٠,٧٨٧	٣٠	٠,٩٠٤	٣٩	٠,٨٩٥	٤٥	٠,٨٨٧	٥٢	٠,٦٠١
٧	٠,٩١٤	١٥	٠,٨٦٦	٢٣	٠,٧٨٣	٣١	٠,٩٠٥	معامل ألفا للبعد ككل = ٠,٩٠٤		٤٦	٠,٨٧٦	٥٣	٠,٤٨١
٨	٠,٩١٦	١٦	٠,٨٦٣	٢٤	٠,٨١٥	٣٢	٠,٩٠٤			معامل ألفا للبعد ككل = ٠,٨٩٩		معامل ألفا للبعد ككل = ٠,٤٨٢	
معامل ألفا للبعد ككل = ٠,٩١٩		معامل ألفا للبعد ككل = ٠,٨٦٨		معامل ألفا للبعد ككل = ٠,٨١٥		٣٣	٠,٨٩٨						
						معامل ألفا للبعد ككل = ٠,٩١٨							

ويتضح من الجدول السابق ما يأتى .

●أن قيمة معامل الثبات ألفا لكل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي عند حذف كل مفردة على حده أقل من أو يساوى معامل ألفا الكلى للبعد، أى أن جميع المفردات ثابتة، أى أن تدخل جميع مفردات المقياس لا يؤدى إلى انخفاض معامل الثبات الكلى للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، وذلك فيما عدا المفردات ذات الأرقام (٤٧، ٤٩، ٥٢)، حيث أن وجود هذه المفردات يؤدى إلى خفض معامل الثبات للبعد الذي تنتمي إليه (العدالة)، ولذلك فقد تم حذف هذه المفردات، وأعيد حساب معامل الثبات مرة أخرى بعد حذف هذه المفردات فكانت قيمته تساوى (٠,٦١٠) مما يدل على ثبات جميع مفردات المقياس.

ب- ثبات مقياس الذكاء الأخلاقي:

كما تم حساب الثبات الكلى لأبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي عن طريق التجزئة النصفية لـ سبيرمان/براون Spearman-Brown وجوتمان، فوجد أن معاملات الثبات الكلى للأبعاد السبعة بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان/براون تراوحت بين (٠.٨٠١) و(٠,٨٧٠) وللمقياس ككل (٠.٨٨٤)، أما

معامل الثبات الكلى للمقياس لأبعاد السبعة بطريقة التجزئة النصفية لـ جوتمان فقد تراوحت بين (٠.٥٩٧) و(٠,٨٧٠)، وللمقياس ككل (٠.٨٨٤) مما يشير إلى ارتفاع معامل الثبات الكلى للمقياس.

الاتساق الداخلى لمقياس الذكاء الأخلاقى

كما تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الأخلاقي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه, وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالى:

جدول (٤): معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

التعاطف		الضمير		ضبط النفس		الاحترام		اللطف		التسامح		العدالة	
م	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	م	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	م	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	م	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	م	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	م	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	م	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد
١	**٠,٨٣٧	٩	**٠,٦٨١	١٧	**٠,٧٠١	٢٥	**٠,٦١٥	٣٤	**٠,٧٧٥	٤٠	**٠,٧٦٢	٤٧	٠,٣١٥
٢	**٠,٨٧٠	١٠	**٠,٧٤٢	١٨	**٠,٧٢٢	٢٦	**٠,٧٧٠	٣٥	**٠,٨٢٧	٤١	**٠,٧٨٠	٤٨	**٠,٦٠٣
٣	**٠,٨٦٣	١١	**٠,٧٢٧	١٩	**٠,٦٤٠	٢٧	**٠,٦٣٤	٣٦	**٠,٨٥٣	٤٢	**٠,٨٠٩	٤٩	٠,٠٦٩
٤	**٠,٧٨٣	١٢	**٠,٧٧٠	٢٠	**٠,٧٢٤	٢٨	**٠,٨٤٧	٣٧	**٠,٨٨٦	٤٣	**٠,٧٨٤	٥٠	**٠,٧٥٧
٥	**٠,٧٠٩	١٣	**٠,٨٣٩	٢١	**٠,٦٢٨	٢٩	**٠,٧٤٩	٣٨	**٠,٨٢٠	٤٤	**٠,٧٩٢	٥١	**٠,٧٢٥
٦	**٠,٨٦٤	١٤	**٠,٧٥٧	٢٢	**٠,٦٩٠	٣٠	**٠,٨٤١	٣٩	**٠,٧٧٢	٤٥	**٠,٧٦٤	٥٢	٠,٣٤٩
٧	**٠,٧٤٠	١٥	**٠,٦١٩	٢٣	**٠,٧١٥	٣١	**٠,٨١٥			٤٦	**٠,٨٤٣	٥٣	**٠,٦٦٨
٨	**٠,٧٥٠	١٦	**٠,٦٣٣	٢٤	**٠,٤٦٧	٣٢	**٠,٨٣٢						
						٣٣	**٠,٨٨٩						

* دال عند مستوى (٠,٠٥) ** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق: أن جميع المفردات ارتبطت بالدرجة الكلية للبعد الي تنتمي إليه، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً مما يدل على أن الاتساق الداخلي للأبعاد والمقياس مرتفع، وذلك فيما عدا المفردات ذات الأرقام (٤٧، ٤٩، ٥٢)، وبالتالي فقد تم حذف هذه المفردات.

٣- صدق مقياس الذكاء الأخلاقي:

أ- الصدق المنطقى:

يهدف الصدق المنطقي إلى الحكم على مدى تمثيل المقياس للميدان الذى يقيسه أي أن فكرة الصدق المنطقي تقوم في جوهرها على اختيار مفردات المقياس بطريقة تمثل الميدان تمثيلا صحيحا، ويندرج تحت هذا النوع من الصدق ما يسمى (صدق المحكمين) وذلك للتأكد من مدى وضوح المفردات وحسن صياغتها ومدى مطابقتها للمكون التى وضعت لقياسه، وقد تم عرض الصورة الأولية لمقياس الذكاء

الأخلاقي الذى يتكون من (٦٣) مفردة على تسعة محكمين من أساتذة علم النفس التربوى، وقد تم الاستفادة من آراء السادة المحكمين في تعديل صياغة بعض المفردات وحذف المفردات التي لا تناسب أفراد العينة، وقد نالت معظم المفردات نسبة اتفاق تتراوح بين(٨٠ ٪) و (١٠٠٪) وقد تم حذف المفردات التي تقل نسبة اتفاقها عن (٨٠٪) ليصبح المقياس بعد التحكيم يتكون من (٥٣) مفردة، وقد تم تطبيق المقياس على أفراد العينة المبدئية المكونة من (٤٠) معلماً/مديراً .

ب- صدق مفردات مقياس الذكاء الأخلاقي:

تم حساب صدق مفردات مقياس الذكاء الأخلاقي عن طريق حساب معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد باعتبار أن بقية مفردات البعد محكًا للمفردة، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (٥): معاملات صدق مفردات مقياس الذكاء الأخلاقي

التعاطف		الضمير		ضبط النفس		الاحترام		اللطف		التسامح		العدالة	
م	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة	م	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة	م	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة	م	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة	م	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة	م	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة	م	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة
١	**٠,٦٧٣	٩	**٠,٤٥٢	١٧	**٠,٤٩٢	٢٥	**٠,٥١١	٣٤	**٠,٥٦١	٤٠	**٠,٦٤٧	٤٧	٠,٢٨١
٢	**٠,٦٨٦	١٠	**٠,٥٦٩	١٨	**٠,٥٨٥	٢٦	**٠,٦٠١	٣٥	**٠,٦٧٤	٤١	**٠,٧٠٠	٤٨	**٠,٣٦٤
٣	**٠,٦٥٣	١١	**٠,٦٣٠	١٩	**٠,٥٧٩	٢٧	**٠,٥٧٩	٣٦	**٠,٦٧٥	٤٢	**٠,٧٦٨	٤٩	٠,٢٥٤
٤	**٠,٥٢٨	١٢	**٠,٥٧٩	٢٠	**٠,٥٤٧	٢٨	**٠,٦٦٥	٣٧	**٠,٧٦٤	٤٣	**٠,٧٣٩	٥٠	**٠,٦١١

٥	**٠,٦١٢	١٣	**٠,٦٥٩	٢١	**٠,٦١٩	٢٩	**٠,٧١١	٣٨	**٠,٦٥٠	٤٤	**٠,٧٢٠	٥١	**٠,٦٧٤
٦	**٠,٦٧٠	١٤	**٠,٧٠٧	٢٢	**٠,٥٦٠	٣٠	**٠,٧٤٠	٣٩	**٠,٦٣٧	٤٥	**٠,٦٧٣	٥٢	٠,٢١١
٧	**٠,٥٩٦	١٥	**٠,٥٧٦	٢٣	**٠,٥٥٠	٣١	**٠,٧٧٩			٤٦	**٠,٦٩٢	٥٣	**٠,٥٢٢
٨	**٠,٧٤٠	١٦	**٠,٦٣٣	٢٤	**٠,٥٠٢	٣٢	**٠,٧٣٣						
						٣٣	**٠,٧٧٧						

* دال عند مستوى (٠,٠٥) ** دال عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (فى حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد) تمتد من (٠,٣٦٤) إلى (٠,٧٧٩) وجميعها دالة إحصائياً، وبالتالى يتمتع المقياس بصدق جميع مفرداته، وذلك فيما عدا المفردات رقم (٤٧، ٤٩، ٥٢)، ولذلك فقد تم حذف هذه المفردات

ومن الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق مقياس الذكاء الأخلاقي وصلاحيته لقياس متغير الذكاء الأخلاقي وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى تمتع المدير بدرجة عالية في الذكاء الأخلاقي، بينما الدرجة المنخفضة تشير إلى تدنى مستوى الذكاء الأخلاقي للمدير.

نتائج البحث و مناقشتها:

أولا : اختبار اعتدالية توزيع الدرجات

قبل التحقق من صحة الفروض ومناقشتها قامت الباحثة باختبار اعتدالية توزيع الدرجات وذلك عن طريق حساب معاملى الالتواء والتفلطح لدرجات عينة البحث من معلمي ومديري مدارس التعليم الثانوي العام والفني في الدرجة الكلية لمتغيرات البحث وأبعادهما باستخدام برنامج **(SPSS ٢٥)**، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٦) المتوسط والانحراف المعيارى ومعاملى الالتواء والتفلطح لدرجات عينة البحث من معلمي ومديري مدارس التعليم الثانوي العام والفني (ن=٣٦٠) في متغيرات البحث

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعيارى	الالتواء		التفلطح	
			القيمة	الخطأ المعيارى	القيمة	الخطأ المعيارى

الذكاء الأخلاقي	التعاطف	٣.٩٦٧	٠.٦٣٣	٠.٤٧٧	٠.١٢٩	٠.٣٧٢	٠.٢٥٦
	الضمير	٣.٩٩١	٠.٦٢١	٠.٤٠٨	٠.١٢٩	٠.٠٦١	٠.٢٥٦
	ضبط النفس	٣.٨٩٢	٠.٥٦٤	٠.١٠٠	٠.١٢٩	٠.٠٨٠	٠.٢٥٦
	الاحترام	٤.٠٦١	٠.٥٨٨	٠.١٧٤	٠.١٢٩	٠.٣٦٦	٠.٢٥٦
	اللطف	٣.٩٥٨	٠.٦١٤	٠.٥١٨	٠.١٢٩	٠.١١٠	٠.٢٥٦
	التسامح	٤.٠١٢	٠.٦٢٨	٠.٤٩٨	٠.١٢٩	٠.٣٠١	٠.٢٥٦
	العدالة	٤.٣٤٦	٠.٤٥٩	٠.٩٣٨	٠.١٢٩	٢.٢٣٧	٠.٢٥٦
الذكاء الأخلاقي ككل		٤.٠١٨	٠.٥٠٢	٠.٣٥٤	٠.١٢٩	٠.١٢٩	٠.٢٥٦

يتضح من الجدول (٦) السابق أن جميع متغيرات البحث وأبعاده موزعة توزيعاً اعتدالياً وذلك فى ضوء معاملى الالتواء والتفلطح، وبالتالي فإن الأساليب الإحصائية البارامترية هي الأساليب الأنسب للتحقق من فروض البحث.

ثانياً: نتائج اختبار صحة الفروض:

- نتائج الفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول الذى ينص على أنه **"لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات وجهة نظر معلمي ومديري التعليم الثانوي العام والفني في الذكاء الأخلاقي وأبعاده"** تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة ***Independent Samples T-Test*** ، والجدول التالى يوضح النتائج:

جدول (٢١) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطى درجات المعلمين والمديرين في الذكاء الأخلاقي وأبعاده (ن= ٣٦٠)

المتغيرات		العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أبعاد الذكاء الأخلاقي	التعاطف	المعلمون	٣٠٧	٣.٨٦٩	٠.٦١٧	١٠.٧٠٢	دال عند مستوى ٠,٠١
		المديرون	٥٣	٤.٥٣٧	٠.٣٧٦		
	الضمير	المعلمون	٣٠٧	٣.٨٥٧	٠.٥٦٥	١٩.٨٥٩	دال عند مستوى ٠,٠١
		المديرون	٥٣	٤.٧٦٩	٠.٢٣٨		
	ضبط النفس	المعلمون	٣٠٧	٣.٧٩٢	٠.٥٢٩	٨.٩٤١	دال عند مستوى ٠,٠١
		المديرون	٥٣	٤.٤٧٢	٠.٣٨٥		
	الاحترام	المعلمون	٣٠٧	٣.٩٢٢	٠.٥١٥	٢٢.٧٨٣	دال عند مستوى ٠,٠١
		المديرون	٥٣	٤.٨٦٨	٠.٢١٤		
	اللطف	المعلمون	٣٠٧	٣.٨٦٦	٠.٦٠٢	١٠.٢٤٩	دال عند مستوى ٠,٠١
		المديرون	٥٣	٤.٤٩١	٠.٣٦٦		
	التسامح	المعلمون	٣٠٧	٣.٩٠٠	٠.٥٩٦	١٢.٦٦٥	دال عند مستوى ٠,٠١
		المديرون	٥٣	٤.٦٦٣	٠.٣٦٢		
	العدالة	المعلمون	٣٠٧	٤.٢٥٦	٠.٤٢٧	١٤.٨٥٩	دال عند

		المديرون	٥٣	٤.٨٦٨	٠.٢٤٢		مستوى ٠,٠١
الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي		المعلمون	٣٠٧	٣.٩٠٦	٠.٤٥٠	١٩.٣٥٣	دال عند مستوى ٠,٠١
		المديرون	٥٣	٤.٦٦٦	٠.٢١٦		

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات وجهة نظر معلمي ومديري التعليم الثانوي العام والفني في الذكاء الأخلاقي وأبعاده السبعة (التعاطف- الضمير- ضبط النفس- الاحترام- اللطف- التسامح- العدالة) لصالح متوسط درجات مديري التعليم الثانوي العام والفني.

بناء على نتائج التحقق من الفرض الأول التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات وجهة نظر معلمي ومديري التعليم الثانوي العام والفني في الذكاء الأخلاقي وأبعاده، سوف يتم التحقق من الفروض التالية المتعلقة بالفروق تبعاً لنوع التعليم والمتغيرات الديموغرافية (النوع- المؤهل- عدد سنوات الخبرة)، والعلاقة بين الذكاء الأخلاقي وأبعاده وأنماط القيادة التربوية من وجهة نظر المديرين والمعلمين كل على حدة.

نتائج الفرض الثانى :

للتحقق من صحة الفرض الثانى الذي ينص على أنه**: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات وجهة نظر معلمى ومديرى مدارس التعليم الثانوى العام والفنى فى الذكاء الاخلاقى ترجع إلى متغير النوع (ذكور/إناث) .**

" تم استخدام اختبار(ت) للعينتين المستقلتين ، فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

<u>أولا من وجهه نظر المديرين :</u>

جدول (٧) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات مديري التعليم الثانوي العام والفني في الذكاء الأخلاقي وأبعاده تبعا لمتغير النوع (ذكر- أنثى) (ن= ٥٣)

المتغيرات		النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أبعاد الذكاء الأخلاقي	التعاطف	ذكر	٢٩	٤.٥١٧	٠.٤٢٠	٠.٤٣٢	غير دال ٠.٦٦٧
		أنثى	٢٤	٤.٥١٧	٠.٣٢٣		
	الضمير	ذكر	٢٩	٤.٧٤٦	٠.٢٦٠	٠.٧٧٦	غير دال ٠.٤٤١
		أنثى	٢٤	٤.٧٩٧	٠.٢١١		
	ضبط النفس	ذكر	٢٩	٤.٣٥٣	٠.٣٥٨	٢.٥٨٩	دال عند مستوى ٠,٠٥
		أنثى	٢٤	٤.٦١٥	٠.٣٧٤		
	الاحترام	ذكر	٢٩	٤.٧٨٩	٠.٢٤٩	٣.٤٢٥	دال عند مستوى ٠,٠١
		أنثى	٢٤	٤.٩٦٣	٠.١٠٢		

	اللطف	ذكر	٢٩	٤.٣٩١	٠.٣٥٤	٢.٢٦٦	دال عند مستوى ٠,٠٥
		أنثى	٢٤	٤.٦١١	٠.٣٥٠		
	التسامح	ذكر	٢٩	٤.٥١٧	٠.٣٦٣	٣.٦٥٩	دال عند مستوى ٠,٠١
		أنثى	٢٤	٤.٨٣٩	٠.٢٧٧		
	العدالة	ذكر	٢٩	٤.٧٧٩	٠.٢٩٤	٣.٤٧٠	دال عند مستوى ٠,٠١
		أنثى	٢٤	٤.٩٧٥	٠.٠٦٨		
	الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي	ذكر	٢٩	٤.٥٨٦	٠.٢٢٢	٣.٢٠٦	دال عند مستوى ٠,٠١
		أنثى	٢٤	٤.٧٦٢	٠.١٦٧		

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات مديري التعليم الثانوي العام والفني ودرجات مديرات التعليم الثانوي العام والفني في أبعاد الاحترام والتسامح والعدالة كأحد أبعاد الذكاء الأخلاقي والدرجة الكلية له لصالح مديرات التعليم الثانوي العام والفني.
- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مديري التعليم الثانوي العام والفني ودرجات مديرات التعليم الثانوي العام والفني في أبعاد ضبط النفس واللطف كأحد أبعاد الذكاء الأخلاقي لصالح مديرات التعليم الثانوي العام والفني.

عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات مديري التعليم الثانوي العام والفني ودرجات مديرات التعليم الثانوي العام والفني في أبعاد التعاطف والضمير كأحد أبعاد الذكاء الأخلاقي.

ثانيا من وجهه نظر المعلمين :

جدول (٨) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات معلمي التعليم الثانوي العام والفني في الذكاء الأخلاقي وأبعاده تبعا لمتغير النوع (ذكر- أنثى) (ن= ٣٠٧)

المتغيرات		النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أبعاد الذكاء الأخلاقي	التعاطف	ذكر	١٦٠	٣.٨٧٣	٠.٦٤٤	٠.١٤٧	غير دال ٠,٨٨٤
		أنثى	١٤٧	٣.٨٦٣	٠.٥٨٩		
	الضمير	ذكر	١٦٠	٣.٨٤٦	٠.٦٠٥	٠.٣٤٢	غير دال ٠,٧٣٣
		أنثى	١٤٧	٣.٨٦٨	٠.٥٢٠		

	ضبط النفس	ذكر	١٦٠	٣.٧٩٥	٠.٥٥٩	٠.١٠٣	غير دال
		أنثى	١٤٧	٣.٧٨٩	٠.٤٩٧		٠,٩١٩
	الاحترام	ذكر	١٦٠	٣.٩٤٣	٠.٥٣١	٠.٧٥٣	غير دال
		أنثى	١٤٧	٣.٨٩٩	٠.٤٩٨		٠,٤٥٢
	اللطف	ذكر	١٦٠	٣.٨٧١	٠.٦١٤	١٣٣.	غير دال
		أنثى	١٤٧	٣.٨٦٢	٠.٥٩١		٠,٨٩٤
	التسامح	ذكر	١٦٠	٣.٨٩١	٠.٦٥٢	٠.٢٧٢	غير دال
		أنثى	١٤٧	٣.٩١٠	٠.٥٣٠		٠,٧٨٦
	العدالة	ذكر	١٦٠	٤.٢٢٩	٠.٤٦٦	١.١٦٨	غير دال
		أنثى	١٤٧	٤.٢٨٦	٠.٣٨٠		٠,٢٤٤
الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي		ذكر	١٦٠	٣.٩٠٦	٠.٤٨١	٠.٠٠٢	غير دال
		أنثى	١٤٧	٣.٩٠٦	٠.٤١٦		٠,٩٩٨

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي التعليم الثانوي العام والفني ودرجات معلمات التعليم الثانوي العام والفني في جميع أبعاد الذكاء الأخلاقي والدرجة الكلية له.

نتائج الفرض الثالث :

للتحقق من صحة الفرض الثالث الذي ينص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات وجهة نظر معلمى ومديرى مدارس التعليم الثانوى العام والفنى فى الذكاء الاخلاقى وبعاده ترجع إلى متغير المؤهل العلمى. " تم استخدام تحليل التباين ، فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

أولا من وجهه نظر المديرين

جدول (٩): نتائج تحليل التباين لدلالة الفرق بين متوسطات درجات مديري التعليم الثانوي العام والفني في الذكاء الأخلاقي وأبعاده تبعا لمتغير المؤهل العلمي (ن= ٥٣)

المتغيرات		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
أبعاد الذكاء الأخلاقي	التعاطف	بين المجموعات	٠.١٨٤	٢	٠.٠٩٢	٠.٦٤٠	غير دال
		داخل المجموعات	٧.١٧٨	٥٠	٠.١٤٤		٠,٥٣١
		المجموع	٧.٣٦٢	٥٢			
	الضمير	بين المجموعات	٠.٠٣٠	٢	٠.٠١٥	٠.٢٥٣	غير دال
		داخل المجموعات	٢.٩٢٠	٥٠	٠.٠٥٨		٠,٧٧٧

		المجموع	٢.٩٥٠	٥٢			
	ضبط النفس	بين المجموعات	٠.٣١٢	٢	٠.١٥٦	١.٠٥٤	غير دال ٠,٣٥٦
		داخل المجموعات	٧.٣٩٦	٥٠	٠.١٤٨		
		المجموع	٧.٧٠٨	٥٢			
	الاحترام	بين المجموعات	٠.٠٥٨	٢	٠.٠٢٩	٠.٦٢٨	غير دال ٠,٥٣٨
		داخل المجموعات	٢.٣١٤	٥٠	٠.٠٤٦		
		المجموع	٢.٣٧٢	٥٢			
	اللطف	بين المجموعات	٠.٠٣٥	٢	٠.٠١٧	٠.١٢٥	غير دال ٠,٨٨٣
		داخل المجموعات	٦.٩٣٣	٥٠	٠.١٣٩		
		المجموع	٦.٩٦٨	٥٢			
	التسامح	بين المجموعات	٠.٩٦٨	٢	٠.٤٨٤	٤.١٣٥	دال عند مستوى ٠,٠٥
		داخل المجموعات	٥.٨٥٢	٥٠	٠.١١٧		
		المجموع	٦.٨٢٠	٥٢			
	العدالة	بين المجموعات	٠.٠٩٣	٢	٠.٠٤٧	٠.٧٩٣	غير دال ٠,٤٥٨
		داخل المجموعات	٢.٩٤٢	٥٠	٠.٠٥٩		
		المجموع	٣.٠٣٥	٥٢			
الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي		بين المجموعات	٠.١٠٣	٢	٠.٠٥١	١.١٠٨	غير دال ٠,٣٣٨
		داخل المجموعات	٢.٣٢٣	٥٠	٠.٠٤٦		
		المجموع	٢.٤٢٦	٥٢			

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مديري التعليم الثانوي العام والفني في بعد التسامح كأحد أبعاد الذكاء الأخلاقي تبعاً للمؤهل العلمي، وبعد إجراء اختبار شافيه وجد أن الفروق لصالح دبلوم ذوي المؤهل العلمي دبلومه دراسات عليا مقارنة بذوي المؤهل العالي، في حين كانت الفروق غير دالة مقارنة بذوي المؤهل ماجستير أو دكتوراه، والجدول التالي يوضح نتائج اختبار شافيه.

جدول (١٠): نتائج اختبار (شافيه) لتحديد الفروق في بعد التسامح تبعاً لاختلاف المؤهل العلمي (ن=٥٣)

البعد	المؤهل العلمي(*I*) / *المؤهل* العلمي (*J*)	مؤهل عالي	دبلوم دراسات عليا	ماجستير أو دكتوراه
التسامح	مؤهل عالي	١	--	--
	دبلوم دراسات عليا	-٠.٢٨٤*	١	--
	ماجستير أو دكتوراه	-٠.٢٥٣	٠.٠٣٢	١

- عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات مديري التعليم الثانوي العام ودرجات مديري التعليم الثانوي الفني في أبعاد التعاطف الضمير وضبط النفس واللطف الاحترام والعدالة كأحد أبعاد الذكاء الأخلاقي والدرجة الكلية له.

ثانيا من وجهه نظر المعلمين

جدول (١١): نتائج تحليل التباين لدلالة الفرق بين متوسطات درجات معلمي التعليم الثانوي العام والفني في الذكاء الأخلاقي وأبعاده تبعا لمتغير المؤهل العلمي (ن= ٣٠٧)

المتغيرات		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
أبعاد الذكاء الأخلاقي	التعاطف	بين المجموعات	٠.٢٦١	٢	٠.١٣١	٠.٣٤٢	غير دال ٠,٧١١
		داخل المجموعات	١١٦.١٦٣	٣٠٤	٠.٣٨٢		
		المجموع	١١٦.٤٢٤	٣٠٦			
	الضمير	بين المجموعات	١.٢٥٠	٢	٠.٦٢٥	١.٩٧١	غير دال ٠,١٤١
		داخل المجموعات	٩٦.٤١٢	٣٠٤	٠.٣١٧		
		المجموع	٩٧.٦٦٣	٣٠٦			
	ضبط النفس	بين المجموعات	٠.٧١٨	٢	٠.٣٥٩	١.٢٨٥	غير دال ٠,٢٧٨
		داخل المجموعات	٨٤.٩٨١	٣٠٤	٠.٢٨٠		
		المجموع	٨٥.٧٠٠	٣٠٦			
	الاحترام	بين المجموعات	٠.٧٠٨	٢	٠.٣٥٤	١.٣٣٨	غير دال ٠,٢٦٤
		داخل المجموعات	٨٠.٤٥٣	٣٠٤	٠.٢٦٥		
		المجموع	٨١.١٦١	٣٠٦			
	اللطف	بين المجموعات	١.٤٥٧	٢	٠.٧٢٩	٢.٠٢٥	غير دال ٠,١٣٤
		داخل المجموعات	١٠٩.٤٠٠	٣٠٤	٠.٣٦٠		
		المجموع	١١٠.٨٥٨	٣٠٦			
	التسامح	بين المجموعات	٠.٤١٤	٢	٠.٢٠٧	٠.٥٨١	غير دال ٠,٥٦٠
		داخل المجموعات	١٠٨.١٦٦	٣٠٤	٠.٣٥٦		
		المجموع	١٠٨.٥٨٠	٣٠٦			
	العدالة	بين المجموعات	١.١٢٣	٢	٠.٥٦٢	٣.١٢٠	دال عند مستوى ٠,٠٥
		داخل المجموعات	٥٤.٧١٣	٣٠٤	٠.١٨٠		
		المجموع	٥٥.٨٣٦	٣٠٦			
الدرجة الكلية للذكاء		بين المجموعات	٠.٤٧٣	٢	٠.٢٣٦	١.١٦٦	غير دال

الأخلاقي	داخل المجموعات	٦١.٦١٠	٣٠٤	٠.٢٠٣			٠,٣١٣
	المجموع	٦٢.٠٨٣	٣٠٦				

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي التعليم الثانوي العام والفني في جميع أبعاد الذكاء الأخلاقي والدرجة الكلية له تبعاً للمؤهل العلمي.

نتائج الفرض الرابع : للتحقق من صحة الفرض الرابع الذي ينص على أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات وجهة نظر معلمى ومديرى مدارس التعليم الثانوى العام والفنى فى الذكاء الاخلاقى وابعاده ترجع إلى متغير عدد سنوات الخبرة "،(أقل من (٣) سنوات- من (٣) إلى (٦) سنوات- أكثر من (٦) سنوات).

جدول (١٢): نتائج تحليل التباين لدلالة الفرق بين متوسطات درجات مديري التعليم الثانوي العام والفني في الذكاء الأخلاقي وأبعاده تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة (ن= ٥٣)

المتغيرات		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
أبعاد الذكاء الأخلاقي	التعاطف	بين المجموعات	٠.٢٩٣	٢	٠.١٤٧	١.٠٣٧	غير دال ٠.٣٦٢
		داخل المجموعات	٧.٠٦٩	٥٠	٠.١٤١		
		المجموع	٧.٣٦٢	٥٢			
	الضمير	بين المجموعات	٠.٠٠٥	٢	٠.٠٠٣	٠.٠٤٧	غير دال ٠.٩٥٥
		داخل المجموعات	٢.٩٤٤	٥٠	٠.٠٥٩		
		المجموع	٢.٩٥٠	٥٢			
	ضبط النفس	بين المجموعات	٠.٠٩٠	٢	٠.٠٤٥	٠.٢٩٧	غير دال ٠.٧٤٤
		داخل المجموعات	٧.٦١٧	٥٠	١٥٢.		
		المجموع	٧.٧٠٨	٥٢			
	الاحترام	بين المجموعات	٠.٠٢١	٢	٠.٠١١	٠.٢٢٤	غير دال ٠.٨٠٠
		داخل المجموعات	٢.٣٥١	٥٠	٠.٠٤٧		
		المجموع	٢.٣٧٢	٥٢			
	اللطف	بين المجموعات	٠.٠٢٣	٢	٠.٠١١	٠.٠٨٢	غير دال ٠.٩٢١
		داخل المجموعات	٦.٩٤٥	٥٠	٠.١٣٩		

		المجموع	٦.٩٦٨	٥٢			
	التسامح	بين المجموعات	٠.٠٤٨	٢	٠.٠٢٤	٠.١٧٨	غير دال ٠.٨٣٨
		داخل المجموعات	٦.٧٧٢	٥٠	٠.١٣٥		
		المجموع	٦.٨٢٠	٥٢			
	العدالة	بين المجموعات	٠.٠٧١	٢	٠.٠٣٦	٠.٦٠١	غير دال ٠.٥٥٢
		داخل المجموعات	٢.٩٦٤	٥٠	٠.٠٥٩		
		المجموع	٣.٠٣٥	٥٢			
الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي		بين المجموعات	٠.٠٠٤	٢	٠.٠٠٢	٠.٠٤٢	غير دال ٠.٩٥٩
		داخل المجموعات	٢.٤٢٢	٥٠	٠.٠٤٨		
		المجموع	٢.٤٢٦	٥٢			

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات مديري التعليم الثانوي العام والفني في جميع أبعاد الذكاء الأخلاقي والدرجة الكلية له تبعاً لعدد سنوات الخبرة.

ثانيا : من وجهه نظر المعلمين

تم حساب الفروق تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة " اقل من (١٠) سنوات- من (١٠) إلى (٢٠) سنة- أكثر من (٢٠) سنة" باستخدام تحليل التباين

جدول (١٣): نتائج تحليل التباين لدلالة الفرق بين متوسطات درجات معلمي التعليم الثانوي العام والفني في الذكاء الأخلاقي وأبعاده تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة (ن= ٣٠٧)

المتغيرات		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
أبعاد الذكاء الأخلاقي	التعاطف	بين المجموعات	٢.٣٢٨	٢	١.١٦٤	٣.١٠١	دال عند مستوى ٠,٠٥
		داخل المجموعات	١١٤.٠٩٧	٣٠٤	٠.٣٧٥		
		المجموع	١١٦.٤٢٤	٣٠٦			
	الضمير	بين المجموعات	٠.١٤٨	٢	٠.٠٧٤	٠.٢٣٠	غير دال ٠,٧٩٤
		داخل المجموعات	٩٧.٥١٥	٣٠٤	٠.٣٢١		
		المجموع	٩٧.٦٦٣	٣٠٦			
	ضبط النفس	بين المجموعات	١.٢٥٧	٢	٠.٦٢٨	٢.٢٦٢	غير دال ٠,١٠٦
		داخل المجموعات	٨٤.٤٤٣	٣٠٤	٠.٢٧٨		
		المجموع	٨٥.٧٠٠	٣٠٦			
	الاحترام	بين المجموعات	٠.٦٤٦	٢	٠.٣٢٣	١.٢١٩	غير دال ٠,٢٩٧
		داخل المجموعات	٨٠.٥١٥	٣٠٤	٠.٢٦٥		
		المجموع	٨١.١٦١	٣٠٦			
	اللطف	بين المجموعات	٠.٥٥٥	٢	٠.٢٧٧	٠.٧٦٤	غير دال

		داخل المجموعات	١١٠.٣٠٣	٣٠٤	٠.٣٦٣		٠,٤٦٦
		المجموع	١١٠.٨٥٨	٣٠٦			
	التسامح	بين المجموعات	٠.٢٦٩	٢	٠.١٣٤	٠.٣٧٧	غير دال ٠,٦٨٦
		داخل المجموعات	١٠٨.٣١١	٣٠٤	٠.٣٥٦		
		المجموع	١٠٨.٥٨٠	٣٠٦			
	العدالة	بين المجموعات	٠.١٠٣	٢	٠.٠٥٢	٠.٢٨٢	غير دال ٠,٧٥٤
		داخل المجموعات	٥٥.٧٣٣	٣٠٤	٠.١٨٣		
		المجموع	٥٥.٨٣٦	٣٠٦			
الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي		بين المجموعات	٠.٤٤٤	٢	٠.٢٢٢	١.٠٩٥	غير دال ٠,٣٣٦
		داخل المجموعات	٦١.٦٣٩	٣٠٤	٠.٢٠٣		
		المجموع	٦٢.٠٨٣	٣٠٦			

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي التعليم الثانوي العام والفني في جميع أبعاد الذكاء الأخلاقي والدرجة الكلية له تبعاً لعدد سنوات الخبرة، ما عدا بعد التعاطف حيث وجدت فرق دال إحصائياً تبعاً لعدد سنوات الخبرة وبعد إجراء اختبار شافيه أظهرت النتائج أن الفروق لصالح ذوي الخبرة أكثر من (٢٠) سنة يليها ذوي الخبرة أقل من (١٠) سنوات بينما كان أقل فئات الخبرة هم المعلمين ذوي الخبرة من (١٠) إلى (٢٠) سنة، والجدول التالي يوضح نتائج اختبار شافيه.

جدول (١٤): **نتائج اختبار (شافيه) لتحديد الفروق في بعد التعاطف تبعاً لاختلاف عدد سنوات الخبرة (ن=٣٠٧) (*J-I*)**

عدد سنوات الخبرة(*I*) **عدد سنوات الخبرة (*J*)**	أقل من (١٠) سنوات	من (١٠) إلى (٢٠) سنة	أكثر من (٢٠) سنة
أقل من (١٠) سنوات	١	--	--
من(١٠) إلى (٢٠) سنة	٠.٠١٧	١	--
أكثر من (٢٠) سنة	٠.١٦٧-	٠.١٨٥-	١

نتائج الفرض الخامس : للتحقق من صحة الفرض الخامس الذي ينص على أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات وجهة نظر معلمى ومديرى مدارس التعليم الثانوى العام والفنى فى الذكاء الاخلاقى وأبعاده ترجع إلى متغير نوع التعليم (ثانوى عام/ ثانوى فنى) .

" تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة ***Independent Samples T-Test*** ، والجدول التالى يوضح النتائج:

جدول (١٥) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات معلمي التعليم الثانوي العام ودرجات معلمي التعليم الثانوي الفني في الذكاء الأخلاقي وأبعاده (ن= ٣٠٧)

المتغيرات		نوع التعليم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أبعاد الذكاء الأخلاقي	التعاطف	الثانوي العام	١٦٢	٣.٩٠٨	٠.٦١٠	١.١٩٣	غير دال ٠.٢٣٤
		الثانوي الفني	١٤٥	٣.٩٠٨	٠.٦٢٣		
	الضمير	الثانوي العام	١٦٢	٣.٩٠٣	٠.٥٣٦	١.٥١٤	غير دال ٠.١٣١
		الثانوي الفني	١٤٥	٣.٨٠٥	٠.٥٩٤		
	ضبط النفس	الثانوي العام	١٦٢	٣.٨٩٧	٠.٥٠٨	٣.٧٥٣	دال عند مستوى ٠,٠١
		الثانوي الفني	١٤٥	٣.٦٧٥	٠.٥٢٩		
	الاحترام	الثانوي العام	١٦٢	٣.٩٤٠	٠.٤٩٧	٦٤٠.	غير دال ٠.٥٢٣
		الثانوي الفني	١٤٥	٣.٩٠٢	٠.٥٣٥٣٦		
	اللطف	الثانوي العام	١٦٢	٣.٩٢٥	٠.٥٨١	١.٨٠٥	غير دال ٠.٠٧٢
		الثانوي الفني	١٤٥	٣.٨٠١	٠.٦٢٠		
	التسامح	الثانوي العام	١٦٢	٣.٩٤٧	٠.٥٧٦	١.٤٦٨	غير دال ٠.١٤٣
		الثانوي الفني	١٤٥	٣.٨٤٧	٠.٦١٤		
	العدالة	الثانوي العام	١٦٢	٤.٢٩٩	٠.٣٥٧	١.٨٦٠	غير دال ٠.٠٦٤
		الثانوي الفني	١٤٥	٤.٢٠٨	٠.٤٩١		
الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي		الثانوي العام	١٦٢	٣.٩٥٧	٠.٤٢٠	٢.٠٩٣	دال عند مستوى ٠,٠٥
		الثانوي الفني	١٤٥	٣.٨٥٠	٠.٤١٩		

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات معلمي التعليم الثانوي العام ودرجات معلمي التعليم الثانوي الفني في بعد ضبط النفس كأحد أبعاد الذكاء الأخلاقي لصالح معلمي التعليم الثانوي العام.
- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات معلمي التعليم الثانوي العام ودرجات معلمي التعليم الثانوي الفني في الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي لصالح معلمي التعليم الثانوي العام.
- عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي التعليم الثانوي العام ودرجات معلمي التعليم الثانوي الفني في أبعاد التعاطف والضمير والاحترام واللطف والتسامح والعدالة كأحد أبعاد الذكاء الأخلاقي.

مناقشة وتفسير النتائج :

أولا : الفرض الأول

ينص على **"لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات وجهة نظر معلمي ومديري مدارس التعليم الثانوي العام والفني في الذكاء الأخلاقي وأبعاده"**

بعد دراسة هذا الفرض فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهة نظر معلمى ومديرى مدارس التعليم العام والفنى فى الذكاء الأخلاقى وأبعاده , وبمراجعة البحوث السابقة التى تناولت دراسة الذكاء الأخلاقى لدى مديرى المدارس خصوصا فهناك بحثين عربيتين وهما بحث (شاكر إبراهيم عقيل ,٢٠١٧) واهتم بدراسة الذكاء الأخلاقى لمديرى المدارس لكن من وجهة نظر المعلمين فقط وأيضاً بحث (رؤى بركات حسن,٢٠١٨) كان من وجهة نظر المعلمين فقط وبتالى تم صياغة الفرض بهذا الشكل .

- إذا أوضحت النتائج عدم تحقق الفرض , وعلى الرغم من عدم وجود بحوث سابقة "فى حدود علم الباحثة " قد تناولت دراسة هذا الفرض إلا أن الباحثة ترجع هذه النتائج من وجهة نظرها إلى عدة أسباب منها:

- **اختلاف زاوية الرؤية** : بمعنى آخر اختلاف وجهات النظر حيث أن مديرى المدارس يروا أنفسهم وتصرفاتهم من زاوية تختلف عن زاوية روية المعلمين لهم حيث أن المدير عندما يطبق القانون دون تهاون فهو بذلك يرى انه إنسان عادل وصاحب ضمير يقظ فى حين يراه المعلم فى نفس الموقف انه غير متعاطف أو غير متسامح وانه كان يجب عليه تطبيق روح القانون.
- **المرغوبية الاجتماعية** : من الطبيعى أن كل فرد يرى أن تصرفاته وسلوكه يغلب عليها الصواب وبتالى قد تؤثر المرغوبية الاجتماعية إلى حد ما فى نتائج هذا الفرض و كانت احدى الأسباب الرئيسية بعدم الاكتفاء بوجهة نظر المديرين فقد والرجوع أيضا إلى وجهة نظر المعلمين للحصول على نتائج أكثر دقة وربما الوصول إلى أفكر جديدة قد تفيد الباحثين فى هذا الصدد.
- **الثقة** : هذه النتيجة تشير إلى وجود مشكلة فى طبيعة العلاقة والثقة بين المدير والمعلم مما يؤكد أن هناك مشكلات حقيقية تتعلق بجوانب الإدارة المدرسية.

- **<u>مناقشة نتائج الفرض الثانى:</u>**
- <u>والذى ينص على</u> **<u>توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات وجهة نظر معلمى ومديرى مدارس التعليم الثانوى العام والفنى فى الذكاء الاخلاقى ترجع إلى متغير النوع (ذكور/إناث) .</u>**

<u>أولا : من وجهة نظر المديرين</u>

قد أظهرت النتائج وجود فروق فى متغير النوع المديرات (الإناث) فى بعض أبعاد الذكاء الأخلاقي وهى الاحترام والتسامح والعدالة وفى الدرجة الكلية عند مستوى (٠.٠١) , وفى أبعاد ضبط النفس – اللطف عند مستوى (٠.٠٥) بينما لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية فى بعدى التعاطف والضمير و

هذه النتائج تتفق مع بحث كل من بحث (عبد اللطيف عبد الكريم, ٢٠١٥) حيث أشارت نتائج هذا البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى أبعاد (الضمير – الاحترام – اللطف – التسامح – العدالة) لصالح الإناث بينما لما يكن هنا فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى (التعاطف – الحكم الذاتى) كما اتفقت نتائج البحث الحالى مع بحث (زينب عاطف محمد , ٢٠١٦) , وبحث (رهام جميل , جمال الخالدى , ٢٠١٧) مع الأخذ فى الاعتبار اختلاف العينة .

بينما اختلفت نتائج البحث الحالى مع بحوث كل من ناسيم ومحمد (Mohammad & Nasim , 2013) , و "خاتيرة و أحمد"(Khatere &Ahmed, 2014) , و (عبد الكريم زاير, مرتضى عجيل, ٢٠١٥), وبحث (ميس شاهر, ٢٠١٥) حيث أشارت جميعها إلى عدم وجود فروق تعزى إلى متغير النوع مع الأخذ فى الاعتبار أيضا اختلاف العينات المستهدفة بالبحث والدراسة عن عينة البحث الحالى .

ويمكن تفسير نتائج هذا الفرض بأنها ربما تكون نتيجة منطقية إلى حد كبير وذلك يرجع إلى اختلاف الطبيعة البيولوجية للإناث عن الذكور وبالرجوع إلى أبعاد الذكاء الأخلاقي نجد أنها سمات تميل إليها الإناث بحكم الفطرة الإنسانية التى منحها الله إليها لكن اختلاف البحث الحالى مع بعض البحوث السابقة فى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا للذكاء الاخلاقى تعزى إلى متغير النوع ربما لاختلاف العينة أو لاختلاف البيئة المحيطة بالعينة وطالبا أن هناك اختلاف سيظل هناك بحث .

ثانيا : من وجهة نظر المعلمين

قد أظهرت نتائج الفرض الأول عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي التعليم الثانوي العام والفني ودرجات معلمات التعليم الثانوي العام والفني في جميع أبعاد الذكاء الأخلاقي والدرجة الكلية له وهذه النتائج تتفق بشكل كبير مع بحث كل من بحث (شاكر إبراهيم عقيل ,٢٠١٧) , وبحث (رؤى بركات حسن ,٢٠١٨) والباحثة فضلت الاستشهاد بهذين البحثين فقط فى هذا الشق من الفرض للتشابه الشديد بين عينة البحث حيث كانت لدراسة الذكاء الاخلاقى لمديرى المدارس من وجهة نظر المعلمين فقط وقد جأت النتائج متفقة تماما مع هذين البحثين. ويمكن تفسير نتائج الخاصة بالمعلمين فيما يخص (النوع) بان هذا المتغير الديموغرافى الخاص بالمعلمين من المنطقى أن لا يكون له علاقة أو تأثير على مستوى الذكاء الاخلاقى لمدير المدرسة فمدير المدرسة من المفروض انه يتعامل مع المعلم دون النظر إلى نوعه ذكر أو أنثي حيث انه قد يتعاطف ويراعى الظروف الشخصية أو يكن احترام أكثر للأكبر سنن لكنه ليس من المنطق أن يظهر تعاطفاً أو احتراماً أو تسامحاً أو عدلا أو غيرها من أبعاد الذكاء الاخلاقى مع الذكور دون الإناث أو العكس .

مناقشة نتائج الفرض الثالث:

والذى ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات وجهة نظر معلمى ومديرى مدارس التعليم الثانوى العام والفنى فى الذكاء الاخلاقى وبعاده ترجع إلى متغير المؤهل العلمى.

أولا : من وجهة نظر المديرين

كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مديري التعليم الثانوي العام والفني في بعد التسامح كأحد أبعاد الذكاء الأخلاقي تبعاً للمؤهل العلمي، لصالح دبلوم ذوي المؤهل العلمي دبلوم دراسات عليا مقارنة بذوي المؤهل العالي، في حين كانت الفروق غير دالة مقارنة بذوي المؤهل ماجستير أو دكتوراه بينما أشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات مديري التعليم الثانوي العام ودرجات مديري التعليم الثانوي الفني في أبعاد التعاطف الضمير وضبط النفس واللطف الاحترام والعدالة كأحد أبعاد الذكاء الأخلاقي والدرجة الكلية له ترجع إلى المؤهل العلمى

وهذه النتائج تتفق إلى حد كبير مع نتائج بحث "ناسيم ومحمد" (Nasim & Mohammad , 2013) حيث أشارت نتائج بحثهما الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى المؤهل العلمى.

ومن وجهة نظر الباحثة ان هذه النتيجة منطقية إلى حد ما , حيث أن من شروط القبول لوظيفة مدير مدرسة أن يكون حاصل على مؤهل تربوى عالى وان مجرد وصوله الى هذه المرحلة العلمية فهى كافية لتأهيله من الناحية العلمية وانه لن يكون هناك تأثير واضح لاختلاف المؤهل العلمى من(مؤهل عالى او دبلومه دراسات عليا او ماجستير, دكتوراه) لكن ظهر تأثير طفيف لهذا الاختلاف فى بعد التسامح لصالح دبلومه الدراسات العليا مقارنة بالمؤهل العالى وقد يرجع هذا التأثير الى ان البحث العلمى قد يقلل من الجمود الفكرى للفرد ويجعله أكثر تقبلا للأخر وتسامحا .

ثانيا : من وجهة نظر المعلمين

أظهرت النتائج أيضا عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي التعليم الثانوي العام والفني في جميع أبعاد الذكاء الأخلاقي والدرجة الكلية له تبعاً للمؤهل العلمي , وهذه النتائج أيضا جأت متفقة تماما مع البحثين السابق ذكرهم وهما بحث (شاكر إبراهيم عقيل ,٢٠١٧) , وبحث (رؤى بركات حسن ,٢٠١٨) ويمكن تفسير نتائج الخاصة بالمعلمين فيما يخص (المؤهل العلمى) بان هذا المتغير الديموغرافي الخاص بالمعلمين من المنطقى أنه ايضا لا يكون لهم علاقة أو تأثير على مستوى الذكاء الاخلاقى لمدير المدرسة فمدير المدرسة من المفروض انه يتعامل بمستوى من الذكاء الاخلاقى مع المعلمين دون النظر إلى مؤهلهم العلمى فمن يحمل مؤهل متوسط كمن يحمل مؤهل عالى أو دبلومه دراسات عليا أو ماجستير أو دكتوراه .

مناقشة نتائج الفرض الرابع:

الذي ينص على أنه" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات وجهة نظر معلمى ومديرى مدارس التعليم الثانوى العام والفنى فى الذكاء الاخلاقى وابعاده ترجع إلى متغير عدد سنوات الخبرة**

اولا : من وجهة نظر المديرين

أظهرت نتائج هذا الفرض الى عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات مديري التعليم الثانوي العام والفني في جميع أبعاد الذكاء الأخلاقي والدرجة الكلية له تبعاً لعدد سنوات الخبرة وهذه النتائج تتفق مع بحث "خاتيرة و أحمد "(Khatere & Ahmed, 2014) و ربما ترجع هذا النتيجة إلى أن الفترات الزمنية التى نقارن بينها وهى مدة عمله كمدير مدرسة تعتبر فترات زمنية متقاربة وهذا يرجع إلى أن وظيفة مدير مدرسة يصل إليها المعلم تقريبا قرب انتهاء فترة خدمته حيث كانت اقل من (٣) سنوات ومن (٣-٦) سنوات وأكثر من (٦) سنوات وبالتالى لن يظهر تأثير مدة الخبرة كمدير مدرسة على الذكاء الاخلاقى .

ثانيا : من وجهة نظر المعلمين

أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي التعليم الثانوي العام والفني في جميع أبعاد الذكاء الأخلاقي والدرجة الكلية له تبعاً لسنوات الخبرة , وهذه النتائج أيضا جأت متفقة تماما مع البحثين السابق ذكرهم وهما بحث (شاكر إبراهيم عقيل ,٢٠١٧) , وبحث (رؤى بركات حسن ,٢٠١٨) ، ما عدا بعد التعاطف حيث وجدت فرق دال إحصائياً تبعاً لعدد سنوات الخبرة حيث أظهرت النتائج أن الفروق لصالح ذوي الخبرة أكثر من (٢٠) سنة يليها ذوي الخبرة أقل من (١٠) سنوات بينما كان أقل فئات الخبرة هم المعلمين ذوي الخبرة من (١٠) إلى (٢٠) سنة لكن هذه النتائج لا تتفق إلى حد ما مع البحثين السابق ذكرهما حيث أشارت نتائج بحث (شاكر ابراهيم عقيل ,٢٠١٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى متغير"عدد سنوات الخبرة " لصالح (١٠ سنوات فأكثر) , كما أظهرت نتائج بحث (رؤى بركات حسن ,٢٠١٨) أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية " عدد سنوات الخبرة " لكن كانت لصالح (اقل من ٥ سنوات) , (١٠ سنوات فأكثر) .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنها منطقية إلى حد ما حيث أن من الممكن أن يبدى مدير المدرسة تعاطفا اكبر مع المعلمين أصحاب الخبرة المرتفعة وقد نرجع ذلك أعتبر أنهم قد منحوا عمرهم ومجهدهم للعمل و لهم الأحقية الاكبر للتعاطف معهم ومع ظروفهم الشخصية ولاقتراب خروجهم من الخدمة ويليهم أصحاب الخبرة الأقل من (١٠) سنوات أيضا باعتبار أنهم الأحدث فى الخبرة و بتالى هم فى احتياج للتعاطف معهم لحداثة خبرتهم كى يتمكنوا من مواجهة ضغوط العمل .

مناقشة نتائج الفرض الخامس:

الفرض يتكون من شقين الشق الأول:

أولا : **من وجهة نظر المديرين:**

ينص على أنه **"لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات مديري مدارس التعليم الثانوي العام ودرجات مديري مدارس التعليم الثانوي الفني في الذكاء الأخلاقي وأبعاده"**

بعد دراسة هذا الفرض اتضح للباحثة وفى حدود علمها انه لا توجد بحوث سابقة قد بحثت هذا الفرض للتحقق من نتائجه وبتالى تم فرضه بهذا الشكل وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مديري التعليم الثانوي العام و مديري التعليم الثانوي الفني فى بعد التعاطف عند مستوى (٠.٠١) وفى أبعاد(الضمير واللطف وضبط النفس) و فى الدرجة الكلية عند مستوى (٠.٠٥) لصالح مديري التعليم الثانوى .

بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مديرى مدارس التعليم الثانوي العام والفنى فى أبعاد الاحترام والتسامح والعدالة .

بتالى نجد أن هذا الفرض لم يتحقق بشكل كامل وذلك لوجود فروق فى الدرجة الكلية وبعض أبعاد الذكاء الأخلاقى والباحثة ترجع هذه النتائج من وجهة نظرها إلى أن مازال لدينا مشاكل حقيقية فى التعليم الفنى وفى تأهيل واختيار مديرى مدارس التعليم الثانوي الفنى, وبرغم من أهمية المرحلة إلا أن الاهتمام والضوء لازال مسلط على التعليم الثانوي العام وربما يكون لاختلاف طبيعة الفئة المرؤوسة بنسبة لمديري مدارس التعليم الثانوي العام والفني وعلاقة أو تأثير على مستوى الذكاء الأخلاقي لمديرى المدارس وبتالى نحن فى احتياج لمزيد من البحث والدراسة للتعليم الثانوي الفنى بكافة عناصره ومن كافة جوانبه .

ثانيا : من وجهة نظر المعلمين

قد أظهرت نتائج الفرض الخامس وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمى مدارس التعليم الثانوي العام ومعلمي مدارس التعليم الثانوى الفنى فى بعد ضبط النفس عند المستوى (٠.٠١) الدرجة الكلية عند مستوى (٠.٠٥) لصالح معلمى مدارس التعليم الثانوى العام وهو ما يتفق مع الشق الأول من هذا الفرض ويؤكد نتائجه خصوصا نتائج الدرجة الكلية لمتوسطات درجات الذكاء الاخلاقى حيث كانت لصالح مديرى مدارس التعليم الثانوى العام .

توصيات البحث:

من خلال نتائج البحث الحالي يمكن الخروج بمجموعة من التوصيات على النحو الأتي :

١- يجب على القائمين على العملية التعليمية إعادة النظر فى المناهج التعليمية المقدمة للتلاميذ بحيث يكون هناك اهتمام اكبر وتركيز أكثر على الجانب الاخلاقى وتنميته لدى المتعلمين من خلال المناهج الدراسية .

٢- الإصرار على تدريس مادة التربية الأخلاقية كمادة أساسية فى جميع المراحل التعليمية واعتبارها ضمن تقدير مستوى المتعلمين وإبراز مدى أهميتها لهم للنهوض بمجتمعهم .

٣- يجب على القائمين على اختيار القيادات التربوية انتقاء أفضل العناصر القيادية التى تتمتع بمستوى مرتفع جدا من الذكاء الاخلاقى مع الوضع فى الاعتبار أهمية الأخذ برأى المعلمين ومجالس الأمناء داخل المدارس و الإدارات التعليمية فى مستوى الذكاء الاخلاقى لقيادتهم التربوية بشكل دورى .

٤- تصميم برامج لتنمية الذكاء الاخلاقى للمعلمين والمديرين المؤهلين للقيادات التربوية حيث أن البحوث والدراسات أثبتت أن الذكاء الاخلاقى يمكن تنميته وتطويره .

٥- الاستفادة من تنمية الذكاء الاخلاقى للحد من الكثير من المشكلات مثل التعصب والتنمر والجمود الفكرى وأيضا تنميته سيكون له دور فى تنمية كثير من المهارات والجوانب السيكولوجية فى شخصية الفرد مثل الإيثار و الدفعية و غيرها .

٦- تسليط الضوء بشكل اكبر إلى التعليم الفنى لان الإصلاح الاقتصادى والنهضة الاقتصادية لن تأتى إلا من خلال التعليم الفنى فنحن بحاجة إلى عامل فنى متعلم متقن لحرفته ومتمتع بقيم أخلاقية مرتفعة و بتالى نحن بحاجة إلى وجود قيادات ذات مهارات خاصة تكون قائمة على قيادة التعليم الفنى .

٧- إعادة النظر فى شروط الالتحاق بالتعليم الثانوي الفنى فالاختيار يكون للفئة الحاصلة على مجموع منخفض فى الشهادة الإعدادية دون النظر الى المؤهلات والاستعدادات الأخرى .

٨ - جذب الطلاب المتميزين إلى التعليم الفنى وذلك بتوفير مناخ تعليمى متميز وإتاحة فرص عمل حقيقية بعد التخرج وإتاحة الفرصة لكل من يريد استكمال تعليمة دون شروط أو قيود .

٩- تدريب المديرين على أن يكونوا مؤثرين فى من حولهم وخصوصا إتباعهم من العاملين فى المدرسة و طلابهم فلا يكفى أن يكون المدير يتمتع بالذكاء الاخلاقى فقط لكن عليه أن يكون مؤثر فى من حوله , وذلك من خلال الاهتمام باقامة ورش عمل بشكل دورى .

البحوث المقترحة:

فى ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج واستكمالاً لها، تقترح الباحثة الموضوعات التالية كبحوث مستقبلية:

١- دراسة العلاقة بين الذكاء الاخلاقى و المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الجامعية.

٢- دراسة العلاقة بين الذكاء الاخلاقى وكل من الاتزان الانفعالى والجمود الفكرى لدى عينة من معلمى مداس التعلم الثانوى العام والفنى.

٣- دراسة العلاقة بين الذكاء الاخلاقى والسلطة الأخلاقية لمديرى مدارس التعليم الابتدائى والثانوى (دراسة مقارنة).

٤- دراسة نمائية للذكاء الاخلاقى لمراحل تعليمة مختلفة .

٥- فعالية برنامج تدريبى قائم على تنمية الذكاء الاخلاقى لتحسين المشكلات السلوكية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية الفنية .

٦- فعالية برنامج تدريبى لتنمية الذكاء الاخلاقى لمديرى مدارس التعليم الثانوى الفنى .

٧- دراسة العلاقة بين القيادة الأخلاقية و فعالية الذات الأكاديمية لدى معلمى محافظة الشرقية.

أولا المراجع العربية:

- أحمد الطراونة (٢٠١٤) . الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة مؤتة , مصر , جامعة الأزهر , **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر**, العدد (١٥٨) , الجزء الثانى , ص (٨٠٩ – ٨٢٥) .
- اروى سعيد محمود (٢٠٠٩) . فاعلية برنامج تعليمى فى تنمية الذكاء الاخلاقى لدى الأطفال المسأءة معاملتهم , **رسالة دكتورة** (غير منشورة) , الأردن , عمان .
- أمين اعزان (٢٠١٠) . الأخلاق والقانون , المغرب, **مجلة الأحياء** , العدد (٣٢ ,٣٣) , ص (١٥٦ -١٧٦) .
- تحسين احمد الطراونة (٢٠١٠) . **الأخلاق والقيادة** , الرياض , جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية , كلية الدراسات العليا , قسم العلوم الإدارية
- رهام جميل , جمال الخالدى (٢٠١٧) . مستوى الذكاء الاخلاقى وعلاقته بمتغير الجنس و الكلية لدى طلبة جامعة الزيتونة الأردنية , فلسطين , **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية** , , مجلد (٥) , العدد (١٧) , ص (١١٥- ١٢٦).
- رؤى بركات حسن (٢٠١٨) . الذكاء الاخلاقى لدى مديرى المدارس الأساسية الخاصة فى عمان وعلاقته بدرجة ممارستهم للثقافة التنظيمية فى مدارسهم من وجه نظر المعلمين, **رسالة ماجستير** (غير منشورة) , الأردن , جامعة الشرق الأوسط , كلية العلوم التربوية .
- زينب عاطف محمد (٢٠١٦) . الذكاء الاخلاقى لدى طلاب المرحلة الثانوية الدارسين لمادة علم الاجتماع فى ضوء متغيرات الجنس والسكن . مصر, **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** , العدد (٨٥) .

- سالى صلاح عنتر (٢٠١٠) . الذكاء الاخلاقى وعلاقته بهوية الأنا واثر برنامج لتنمية الذكاء الاخلاقى على تشكيل هوية الأنا لدى طلاب كلية التربية .مصر, **مجلة كلية تربية بالاسماعلية** , العدد (١٦) , ص (١٩٧ – ٢٢٦).
- سامح جمال حافظ (٢٠١٥) . فاعلية برنامج قائم على أبعاد المسئولية الاجتماعية ف تنمية الذكاء الاخلاقى لدى التلاميذ العدوانية بالمرحلة الابتدائية . مصر , جامعة بورسعيد , **مجلة كلية التربية** , العدد (١٧) , ص (٣٥٤ – ٣٨١) .
- سماح محمود إبراهيم (٢٠١٦) . النمذجة البنائية للعلاقات بين الحكمة والذكاء الاخلاقى والذكاء الشخصى والذكاء الاجتماعى لدى طالبات المرحلة الجامعية, السعودية , **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس** , العدد (٧٦) , (٦٩ – ١٠٩) .
- شاكر إبراهيم عقيل (٢٠١٧) . درجة الذكاء الاخلاقى لدى مديرى المدارس الثانوية فى محافظة جرش وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمى , **رسالة ماجستير** (غير منشورة) , الأردن , الجامعة الهاشمية , كلية الدراسات العليا.
- صالح بن عبد الرحمن الحصين (٢٠١٣) .التسامح : جذور وثمار , **مجلة صوت الأمة** , الهند , مجلد (٤٥) , العدد (٣, ٤) , ص (٤٠ – ٤٤) .
- عبد الحسين شعبان (٢٠١١) . **فقة التسامح فى الفكر العربى الاسلامى**, العراق , دار آراس .
- عبد العزيز الشرقاوى (٢٠١٥) . **الذكاء بين النوعية و الشمولية** , القاهرة , دار المعارف .
- عبد الكريم زاير و مرتضى عجيل (٢٠١٥) . قياس الذكاء الاخلاقى لمدرسى المرحلة الثانوية , العراق , جامعة البصرة , كلية الآداب , **مجلة آداب البصرة** , العدد (٧٧) , ص(٣٣١ – ٣٦٨) .
- عفراء إبراهيم خليل (٢٠١١) . طبيعة العلاقة الارتباطية بين التعاطف والسلوك العدوانى "دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة فى مدارس بغداد الرسمية , **مجلة دمشق** , المجلد (٢٧), العدد (٣ , ٤), (١٣١ – ١٦٤) .
- على زين الدين (٢٠١٦) . الأخلاق والقيم, لبنان , بيروت , المركز الإسلامي للدراسات **الإستراتيجية** , **مجلة الاستغراب** , العدد (٤) , ص (٣٣٦ – ٣٤٤) .
- محمد عباس عرابى (٢٠١٦) . الذكاء الاخلاقى وتنميته لدى الأطفال ,الكويت , وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية, **مجلة الوعى الإسلامي**, العدد (٦١٣) , (٨٢ – ٨٣) .
- مسعد عبد العظيم محمد (٢٠١٤) . مكونات الذكاء الاخلاقى وعلاقته بتقدير الذات وبعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة, مصر , جامعة أسوان , **مجلة كلية التربية** , العدد (٢٨) , ص (٣٨١ – ٤٣٠) .
- مشيل بوربا , ترجمة سعد الحسنى (٢٠٠٧) . **بناء الذكاء الاخلاقى** (المعاير والفضائل السبع التى تعلم الأطفال أن يكونوا أخلاقين) , الامارت العربية المتحدة , العين , دار الكتاب الجامعى , الطبعة الثانية .
- ميس شاهر ناصر (٢٠١٥) . العلاقة بين الذكاء الاخلاقى والسلوك التكيفى لدى طلبة جامعة اليرموك , **رسالة ماجستير (غير منشورة)** , الأردن , جامعة اليرموك , كلية التربية .

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

- Ahmad . M ,(2014) . the Level of Moral Competence Among Sample of Hashemite University Student **. Canada Social Science**.Vol . (10 ,)No. (1), Pp . (159-164) .
- Coles , R . (1997) . the moral intelligence of children. **Family and Conciation Courts Review** , Vol . (36) , No . (1) , Pp . (90 – 95) .
- Cyril , H. & Girinda ,T . (2009) . The Association Between Ethical Leadership and Employee outcomes: the Malaysian cas . Electronic **Journal of Business Ethics and organization studies** , Vol . (14) , No .(1) , Pp (21 – 32) .
- Ibrhim , B . (2014) . Moral Intelligence and Sustainable Consumption : A field Research on Young Cosumers . I**nternational Journal of Academic Research In Businss and Social Sciences** , Vol . (4) , No .(11) , Pp . (306 – 319) .
- Haruni , J . & Mafwimbo , M . (2014) . Influence of leadership styles on teachers' job satisfaction : A case of selected primary school; in Songea and Morogro districts . **International Journal of Educational Administration and Policy Studies** , Tanzania , Vol .(6) , No .(4) , Pp .(53- 61) .
- khatereh, M . & Ahmad , T .(2014) . Relationship between moral intelligence and coping strategies with conflicts among Taekwondo coaches of Iran with demographic chacteristics . **International Journal of Sport Studies** . Vol .(4) , No .(9) , Pp . (1075 – 1079) .
- Maedeh , M .& Maryam , K . (2013) . Investigate of relationship between moral intelligence and distress tolerance in Isfahan staff . International **Journal of Research in Social Sciences** , Vol (2) , No , (2) . Pp . (26 -30) .
- Mahmood , R .Hamid , J .Zahra , R . & Samaneh , M. (2014) . The relationship between leadership styles and moral intelligence . Bull . Env.pharmacology . **Life Sci** , Vol .(3) , Pp .(429 – 433) .
- Malikeh ,B . Zhra , E . & Mahmoud , N . (2011) . Effect of moral intelligence on leadership . **European Journal of economics ,finace and administratives science** ,Iss (43) , Pp . (6-11)
- Nasim , N & Mohammad , M . (2013). A study of moral intelligence in the library staff of Abu – Ali Sina university .**Journal Advances in enveromental Biology,**Vol . (7) , Iss . (11), Pp . (3444 -3447) .
- Nina , N . (2015) . The civic educational (PKN) learning through thematic Principle in an effort developing moral intelligence (study of qualitative in SD Laboratorium PGSD FIP UNJ 2010) . **Science and Education Publishig** , Vol .(3) , No . (6) , Pp . (683 – 688) .

- Razavi , S . Sanagooe , M .Shirazi , M .& Asaran , M .(2017) . Role of moral intelligence in predicting job performance of femal . Journal **of Administrativ Management , Education and Trining** , Vol . (13) , Iss . (1) , Pp . (207 -212)
- Richard , D . (2010) . Management . Nelson Education , Ltd ,Canada .
- Rose , N . Gloria , J .& Nwaachukwn , P . (2015) . A review of leadership theories , principles and styles and their relevance to educational management . **Scientific & Academic Publishing** . Vol .(5) , No .(1) , Pp .(6-14) .
- Rodney , H . (2010) .Considering moral intelligence as part of holistic education . **Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association** , Northern Michigan university school of education , Pp .(1-9).
- Seyyed , A . Hassan , K . & Behzad , N . (2013) . The effect of Managers moral intelligence on business performance . **International Journal of Organizational leadership** , Vol .(2) , No .(2) , Pp .(62 -71) .

رؤية مستقبلية لتطوير التعليم قبل الجامعي في مصر والكويت

A future vision for the development of pre-university education in Egypt and Kuwait

إعداد

الأستاذ الدكتور مدحت محمد أبو النصر
أستاذ تنمية وتنظيم المجتمع ورئيس قسم المجالات كلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان

الدكتورة سهام علي القبندي
مدرس بقسم علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية كلية العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة الكويت

مقدمة :

يعتبر التعليم Education حق من الحقوق الأساسية اللازمة لكل أفراد المجتمع، وهذا يستلزم وجود اهتمام كامل وشامل بكل الحاجات الاجتماعية والتعليمية والنفسية للمتعلم وأسرته. ويحتل التعليم مكانة متميزة في منظومة الرعاية الاجتماعية لمختلف الدول حيث يمثل أفضل استثمار ممكن.

والمدرسة School إحدى المؤسسات التعليمية التي تقدم الخدمات التعليمية للتلاميذ بدءاً من سن السادسة من عمر هؤلاء التلاميذ إلى سن ما قبل الدخول إلى الجامعة. بمعنى أن أبنائنا يمضون في المدرسة فترات طويلة من عمرهم ليحصلوا على العلم والمعرفة والتربية السليمة.

ويعد التعليم من أهم ركائز التنمية البشرية Human Development في أي مجتمع لما يؤديه من وظائف مهمة في حياة الفرد والأسرة والمجتمع ككل، بالإضافة إلى ارتباطه ارتباطاً قوياً بكثير من مؤشرات التنمية الأخرى (Alvin Toffler : ١٩٧٠ ؛ آلفين توفلر : ١٩٧٤)

وكذا فإن الاستثمار Investment في التعليم يحتاج إلى رؤية مستقبلية Future Vision جديدة تهدف إلى تنمية البشر اجتماعياً. وتركز معايير العمل في مجال التنمية البشرية على زيادة فعالية الخدمات والبرامج والأنشطة المتاحة، أي أن تكون هذه الخدمات والبرامج والأنشطة أكثر قدرة على تلبية حاجات التلاميذ والطلاب ومواجهة مشكلات المجتمع (اليونسكو: ٢٠١٧).

ومع أن تقرير التنمية البشرية العربية لعام ٢٠١٨ أشار إلى أن الدول العربية ومنهم مصر والكويت قد حققتا إنجازات ملموسة في مجال التعليم ، إلا أن التقييم العلمي Scientific Assessment لتلك الإنجازات بالاعتماد على مؤشرات Indicators محددة مثل : معدل الالتحاق بالمدارس وحجم الإنفاق على التعليم يكشف عن وجود مجالات مهمة بحاجة إلى مزيد من التقدم فيها، إضافة إلى عدم التوازن بين

مخرجات النظام التعليمي من جهة واحتياجات سوق العمل والتنمية من جهة أخرى في وقت أضحى فيه الإسراع إلى اكتساب المعرفة وتنمية المهارات وامتلاك الأدوات من الشروط الأساسية لتحقيق التقدم.
وبالرغم من كل الجهود الجادة والمبذولة في مجال التعليم خاصة في منتصف القرن العشرين إلا أن ما وصل إليه التعليم في الوطن العربي حتى بالمعايير التقليدية – لا يزال متواضعاً مقارنة بالإنجازات في أماكن أخرى في العالم. لقد باتت الحاجة ماسة وملحة لإعادة النظر في مناهج وطرق التعليم المعمول بها في مؤسساتنا التعليمية ، وتخليص تلك المناهج من الحشو الذي لا يفيد، ومن ثم تطويرها بحث تعتمد علي أسلوب إعمال الفكر ، والمنهج العلمي ، وتنشيط الذاكرة ، والاستفادة من المعطيات العلمية الحديثة في مجال استخدام الوسائل التعليمية، وتهيئة المناخ الدراسي الذي يعمل على اكتشاف المواهب وتمكينها من مفاتيح علوم العصر (انظر : أحمد فتحى سرور: ١٩٨٩ ؛ حسين كامل بهاء الدين : ١٩٩٧ ؛ مدحت أبو النصر : ٢٠٠٩ ، ٢٠١٤).
نعم .. الاهتمام بنظام التعليم هو الأساس السليم لبناء اقتصادي قوى ومتين.
هذا ويمكن ملاحظة أن المجتمع العربي في الوقت الحاضر يشهد حراكا اجتماعيا وتربويا لتطوير العملية التعليمية والتعلمية Learning وتحسين نوعية التعليم في جميع مستوياته ، حيث أن التعليم في الوطن العربي بصفة عامة والتعليم قبل الجامعي بصفة خاصة في حاجة إلي مزيد من الاهتمام والموارد ، فالشعوب لا تتقدم إلا بالعلم Science والمعرفة Knowledge .

ولقد بدأت كثير من الدول العربية ومنهم كل من مصر والكويت بإعطاء مزيد من الاهتمام وتوفير مزيد من الموارد Resources لتحسين وتطوير العملية التعليمية بمختلف أطرافها وجوانبها (التلميذ أو الطالب والمعلم والكتاب المدرسي والأنشطة والامتحانات والمدرسة...) في مؤسسات التعليم قبل الجامعي ، وذلك لإعداد جيل قادر علي الفهم والتحليل والتفسير والتنبؤ والابداع والابتكار والاختراع ، جيل يؤمن بالقيم الدينية والأخلاقية وبالمواطنة والوسطية والتفكير الايجابي والمتفائل ...

ومن هنا سوف يحاول البحث الحالي تقديم رؤية مستقبلية لتطوير التعليم قبل الجامعي في مصر والكويت. وهذه الرؤية جاءت من خلال رصد الواقع في مؤسسات التعليم قبل الجامعي ومن خلال معايشة التحديات والمعوقات التي تعوق مؤسسات التعليم قبل الجامعي عن تحقيق أهدافه التعليمية والتربوية والاجتماعية ...

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلي تقديم رؤية مستقبلية لتطوير وتحسين التعليم قبل الجامعي في مصر والكويت.

أهمية البحث :

تتمثل أهمية البحث في تقديمه مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تساهم في تطوير وتحسين التعليم قبل الجامعي في كل من مصر والكويت ، والذي يؤدي بدوره إلي تحسين مخرجات التعليم قبل الجامعي ، وبالتالي تحسين مدخلات التعليم الجامعي.

تساؤلات البحث :

كيف يمكن تطوير وتحسين التعليم قبل الجامعي في مصر والكويت ؟

التعليم قبل الجامعي :

يقصد بالتعليم قبل الجامعي التعليم والتعلم الذي يقدم قبل المرحلة الجامعية ، وذلك للأطفال في مرحلة رياض الأطفال ، وللتلاميذ في مرحلتي الابتدائية والإعدادية وللطلاب في المرحلة الثانوية ، سواء كان في مدارس حكومية أو تجريبية أو خاصة أو أجنبية، وسواء كان تعليم عام أو فني أو أزهري...وغالبا ما تكون مدته حوالي ١٣ أو ١٤ سنة دراسية تقريبا (سنة أو ٢ سنة في مرحلة رياض الأطفال ، ٦ سنوات في المرحلة الابتدائية ، ٣ سنوات في المرحلة الإعدادية ، ٣ سنوات في المرحلة الثانوية). وغالبا ما يبدأ التعليم قبل الجامعي عند سن ٤ أو ٥ سنوات وينتهي عند سن ١٨ سنة.

وبالتالي فإن مرحلة التعليم قبل الجامعي تشغل كل مرحلة الطفولة (من يوم إلي أقل من ١٣ سنة) والجزء الأكبر من مرحلة المراهقة (من ١٣ سنة إلي ١٩ سنة). لذا لا بد من مراعاة خصائص هاتين المرحلتين عند التعامل مع الأطفال والتلاميذ والطلاب ، وعند وضع المناهج التعليمية لهم...

ويتم تقديم التعليم قبل الجامعي من قبل مؤسستين تعليميتين ، هما : رياض الأطفال أو دور الحضانة والمدارس. وعلي هاتين المؤسستين أن تراعي أنهما ليستا مؤسسات تعليمية فقط بل تربوية أيضا ذات أبعاد إنسانية واجتماعية ، تزود الطفل أو التلميذ أو الطالب بالمعارف والاتجاهات والقيم والأخلاقيات والمهارات المطلوبة لخلق مواطن صالح ومنتج وواعي وفاهم ومثقف ولديه ولاء وانتماء لمجتمعه ...

ومخرجات التعليم قبل الجامعي هي مدخلات التعليم الجامعي. وهذا معناه ضرورة الاهتمام بالتعليم قبل الجامعي إذا كنا نريد طالب جامعي متميز ...

الرؤية المستقبلية :

المعني اللغوي لمفهوم الرؤية Vision كما جاء في قواميس اللغة العربية هي :

١- فعل حس بصري

٢- عمل ذهني يقوم به العقل

٣- نظرة مستقبلية للأمام

٤- تعتمد على البصيرة والاستبصار

٥- ترتكز علي المنطق

٦- لديها القدرة المتميزة للحكم على الأشياء أو الأمور في المستقبل (أحمد زكي بدوي ، ١٩٩٣ ؛ المعجم الوجيز ، ١٩٩٩ ؛ Robert Barker ، ٢٠٠٣ ؛ لسان العرب ، ٢٠٠٣ ؛ المورد ، ٢٠١٩ ؛ Oxford ، ٢٠١٩).

ومن تعريفات الرؤية المستقبلية أنها :

١- حلم تريد المنظمة أو المجتمع تحقيقه.

٢- تطلعات وطموحات المنظمة أو المجتمع.

٣- جسر ما بين الحاضر والمستقبل تصف المستقبل المنشود وليس المستقبل الذي يمكن توقعه.

٤- صورة ذهنية واضحة لمستقبل مرغوب فيه (Lane Jenning ، ١٩٩٣ ؛ مدحت أبو النصر ، ٢٠١٠ ، ٢٠١١).

والبحث الحالي يري أن الرؤية المستقبلية لتطوير التعليم قبل الجامعي بأنه يمثل استراتيجية مستقبلية طموحة وفي نفس الوقت واقعية لتطوير التعليم قبل الجامعي ، ومنهج عمل خلال فترة زمنية محددة في المستقبل المتوسط والبعيد المدي ، انطلاقا من تشخيص الواقع الحالي للتعليم قبل الجامعي اليوم ، واستشراف لملامح مستقبل هذا التعليم ، وذلك لتوجيه البرامج والخطط الهادفة إلي تحقيق هذا التطوير (سهام القبندي : ٢٠١٩).

ويحاول البحث الحالي وضع ملامح لرؤية مستقبلية لتحسين وتطوير التعليم قبل الجامعي ، وذلك من خلال اقتراح تطبيق المحاور أو الآليات التالية :

١- المدرسة الصديقة

٢- المدرسة الذكية

٣- المدرسة المنتجة

٤- المدرسة الخضراء

٥- المدرسة التي تطبق نموذج H ٤

٦- الأنشطة المدرسية

٧- تنمية الابداع والابتكار والاختراع لدي التلاميذ والطلاب

٨- مهنة الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي

ومن أهم مصادر هذه الرؤية المستقبلية :

١- دستور كل من جمهورية مصر العربية ودولة الكويت

٢- استراتيجية تطوير التعليم في كل من مصر والكويت ٢٠٣٠

٣- وثائق تطوير التعليم بمختلف مراحله وأنواعه في كل من مصر والكويت

٤- تقارير تقييم التعليم بمختلف مراحله وأنواعه في كل من مصر والكويت

٥- التفكير المستقبلي التفاؤلي

٦- التفكير التربوي الحديث

٧- فلسفة ممارسة مهنة الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي

ويمكن القول بأن هناك كتابات وأدبيات عديدة تم تقديمها من قبل مؤلفين وباحثين كثر في موضوع تحسين وتطوير التعليم قبل الجامعي (انظر علي سبيل المثال : R. Barth : ١٩٩٠ ؛ P . Dalin : ١٩٩٤ ؛ Sarah Peeper : ١٩٩٤ ؛ S. Purkey & M. Smith : ٢٠٠٧ ؛ مدحت أبو النصر : ٢٠١٤ ؛ ٢٠١٦ ؛ ممدوح محمد : ٢٠١٩ ؛ ...) حيث تحدثت علي سبيل المثال عن : مدرسة المستقبل ، المدرسة الحديثة ، المدرسة الجيدة ، المدرسة الفعالة ، كيفية تطوير المدارس ، كيف نجعل التلاميذ والطلاب يحبون المدرسة ؟ ، تطوير العملية التعليمية ، الوظائف التعليمية والاجتماعية والمجتمعية للمدرسة ، ... وسيتم الاستفادة من هذه الكتابات والأدبيات في عرض المحاور والآليات السابق الاشارة إليها.

المدرسة الصديقة :

عرفت منظمة الأمم المتحدة للطفولة " اليونيسف " (٢٠١٠) المدرسة الصديقة Friendship School بأنها مدارس تتوافر فيها مجموعة من المواصفات التي تضمن جعل تعلم التلاميذ فعالا وأكثر متعة حاليا وفي المستقبل ، مما يشجع علي المشاركة والانفتاح والحوار والقيام بممارسات علمية وديموقراطية مرغوبة للتلاميذ وإعطاء المنظومة التعليمية الدعم الفاعل وشمولية التعليم.

أيضا تعرف وزارة التربية (٢٠١١) المدرسة الصديقة بأنها مدارس ذات مواصفات خاصة ، تسعي للترحيب بالتلاميذ بأساليب مشوقة لجذبهم والتحاقهم بها ، والاحتفاظ بهم علي مقاعدها وتحترم التنوع والاختلاف وعدم التمييز ، وتوفير بيئة تعليمية ممتعة وصحية وجذابة ، حيث يمكنهم اللعب مع حمايتهم من الأذي والتعبير عن آرائهم والمشاركة في عملية التعلم.

وتري ماجدة عبد الإله الخزرجي (٢٠١٩) أن مفهوم المدرسة الصديقة للطفل من المفاهيم المهمة الذي يرتكز علي عدة محاور تتمثل في : البيئة التربوية والنفسية المحفزة علي التعلم والمبادرة والنشاط التعليمي داخل المدرسة وخارجها ، والتعلم المتمحور حول الطفل عبر التعليم التعاوني والمشاركة الفعالة داخل الصف وخارجه ، إذ يؤدي المعلم دور المرشد والموجه ، فضلا عن التواصل الفاعل بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي من خلال الأطفال أنفسهم والتفاعل الايجابي مع الفضاءات المحيطة به المتمثلة في البيئة المجتمعية والمحافظة علي مواردها واستدامتها.

المدرسة الذكية :

يقصد بالمدرسة الذكية Smart School بأنها المدرسة التي تستخدم تكنولوجيا المعلومات والوسائط المتعددة في العملية التعليمية والعملية الإدارية بالمدرسة، بما يساهم في تطوير العملية التعليمية والإدارية بالمدرسة وتحسين مستواها.

فعلي سبيل المثال المدرسة الذكية توفر معامل الحاسب الآلي وبرامج التدريب عليها لكل من التلاميذ والطلاب والمدرسين والعاملين في المدرسة. أيضا تهتم المدرسة الذكية بتوفير حاسب آلي أو جهاز تابلت لكل تلميذ أو طالب مجهز بالمناهج التعليمية بشكل جذاب وتفاعلي ومبسط ، ومجهز بالامتحانات والاجابات عليها ...

كذلك المدرسة الذكية هي مدرسة ذات أبنية تعليمية ذكية وملائمة لاحتياجات التلاميذ والطلاب بها ولفئة التلاميذ والطلاب متحدي الإعاقة منهم ، والتي تستفيد من المساحات بشكل رشيد ومتناسب وملائم للبيئة المحيطة والمناخ السائد فيها تتسم بالإبداع والابتكار وليست أبنية تقليدية نمطية وشاذة أو كئيبة المنظر...(مدحت أبو النصر : ٢٠١٤ ؛ ٢٠١٦).

المدرسة المنتجة :

ظهر مفهوم المدرسة المنتجة Productive School أو المدرسة كوحدة إنتاجية من خلال سياسة وزارة التربية والتعليم في تشجيع الطلاب على الاشتراك في أعمال إنتاجية التي تعود عليهم وعلى الأسرة والمجتمع بالفائدة، كذلك خلق شخصية المستثمر الصغير وزرع ثقافة ريادة الأعمال في نفوس التلاميذ والطلاب (يوسف ابراهيم : ١٩٩٣ ؛ وزارة التربية والتعليم : ٢٠٠١).

وتستهدف المدرسة المنتجة تدريب وتأهيل التلاميذ والطلاب علي حرف يدوية (مثل : النجارة والسباكة والزراعة والدهان وتصليح الأجهزة ...) حتي يصبح لديهم المعارف والمهارات اللازمة التي تساعدهم من عمل مشروع مدر للربح عليهم. وهؤلاء التلاميذ والطلاب يمكن الاستفادة منهم في القيام بأعمال الصيانة للمدارس التي بها هؤلاء التلاميذ والطلاب مما يوفر كثير من الموارد لهذه المدارس...أيضا في حالة عدم استكمال بعض التلاميذ والطلاب للدراسة فإنه يستطيع بمزيد من التدريب والتأهيل أن يلتحق بأعمال حرفية كثيرة في سوق العمل (مدحت أبو النصر : ٢٠١٤ ؛ ٢٠١٦).

ولتدعيم فكرة المدرسة المنتجة قامت بعض وزارات التربية والتعليم في بعض الدول العربية ومنهم مصر والكويت برفع شعار " مصنع في كل مدرسة ، ومدرسة في كل مصنع ". وبالتالي لابد من قيام المصانع التعاون مع المدارس في اتاحة الفرصة لها في تدريب وتأهيل التلاميذ والطلاب علي الأعمال التي تقوم بها هذه المصانع.

المدرسة الخضراء :

المدرسة الخضراء Green School أو المدرسة الصديقة للبيئة عليها أن تحافظ على البيئة الداخلية (داخل المدرسة) والبيئة الخارجية (المجتمع المحلى) من التلوث Pollution بمختلف أنواعه وأشكاله (مثل : تلوث الهواء والماء والغذاء والتربة...). وببساطة يقصد بالبيئة Environment كل ما يحيط بالإنسان من أشياء ومكونات وكائنات وجماد وهواء وماء وبشر وثقافة... وعلي المدرسة الخضراء علي سبيل المثال أن تنشر الوعي البيئي بين تلاميذها وطلابها وبين سكان المجتمع المحلى المحيط، وذلك بواسطة قيامها بالعديد من الأنشطة والبرامج البيئية المختلفة مثل: ندوات التوعية والمسابقات والملصقات وعرض الأفلام والقيام بمشروعات خدمة البيئة المدرسية وخدمة البيئة الخارجية.

على المدرسة أيضا ان تقوم على سبيل المثال بتشجير المدرسة والمساهمة في تشجير المجتمع المحلى المحيط. أيضا على المدرسة أن تكون نموذجاً يحتذي به من قبل المجتمع المحلى المحيط في موضوع المحافظة على البيئة والتعامل السليم والآمن مع المخلفات الناتجة عنها، بل وإعادة تدوير هذه المخلفات، بما يساهم في الاستفادة منها، لا أن تكون مصدراً من مصادر تلوث البيئة (مدحت أبو النصر : ٢٠١٤ ؛ ٢٠٢٠).

المدرسة التي تطبق نموذج 4 H :

تهتم معظم دول الغرب المتقدمة بتطبيق شعار H4 في مؤسساتها التعليمية.

ويشير الشعار إلى : Head- Heart- Hand – Health أي أن المؤسسة التعليمية (مثل: رياض الأطفال والمدرسة والجامعة....) عليها أن تهتم بشكل رئيسي وواضح ومتوازن لكل من: العقل والقلب واليد والصحة .

ويتم الاهتمام بالعقل من خلال إكساب التلميذ/ الطالب على سبيل المثال: بالمعرفة والمعلومات والنظريات والمنطق والمنهج العلمي والحقائق .....

ويتم الاهتمام بالقلب من خلال حصص الدين والتربية القومية وجماعات النشاط المدرسي وبرامج رعاية الشباب (مثل: جماعات الشعر والرسم والنحت والقصة والإذاعة والمسرح ...).

ويتم الاهتمام باليد من خلال تنمية المهارات اليدوية وتعليم وتدريب التلميذ/ الطالب على إحدى الحرف أو المهن (مثل: النجارة والزراعة والدهان والتصوير والتفصيل وتعليم احدي اللغات والتدريب على الحاسب الآلي ....)

ويتم الاهتمام بصحة التلميذ والطالب من خلال على سبيل المثال: بالكشف الدوري والاكتشاف المبكر السريع وتوفير العلاج والدواء والتامين الصحي لكل تلميذ وطالب، أيضاً من خلال تقديم الوجبة الغذائية المناسبة والمتوازنة للتلاميذ وللطلاب مجاناً أو برسوم رمزية، والاهتمام بنظافة أماكن تقديم الوجبات ... (مدحت أبو النصر : ٢٠٠٩ ، ٢٠١٤ ؛ ٢٠١٦).

الأنشطة المدرسية :

يقصد بالأنشطة المدرسية School Activities أو الأنشطة غير التعليمية Non–Educational Activities أو الأنشطة اللاصفية (أي التي تمارس خارج الفصل الدراسي) أنواع السلوك الحر المنظم الذي يمارسه التلاميذ خارج الدراسة، بعيداً عن الحصص المقررة للمواد الدراسية، والنشاط المدرسي لا يقل أهمية عما يجرى داخل الفصول، فكل منهما يكمل الآخر. والنشاط المدرسي وسيلة لبناء أجسام التلاميذ، ووسيلة لتدريبهم على ممارسة العلاقات الاجتماعية السليمة، واكتساب الخلق القويم، ولتنمية الاتجاهات الديمقراطية الحقيقة وممارسة أساليب التعاون المطلوب لمجتمعنا الجماهيري.

بمعني أن النشاط المدرسي جهد عقلي أو بدني أو اجتماعي يقوم به التلميذ أو الطالب باختياره في سبيل تحقيق هدف معين (مثل : شغل وقت الفراغ، بممارسة هواية، تعلم مهارة، التعرف على الآخرين ...) (انظر : حسن شحاته : ٢٠٠٠).

فالأنشطة المدرسية جزء أساسي في عملية التربية، وبالتالي فهي ركن من أركان المنظومة التعليمية (H.C. Lindgren : ١٩٨٦) وتولاها عادة جميع العاملين بالمدرسة من معلمين وإداريين، وإن تباينت أدوارهم. ولابد أن تشتمل أي مدرسة على ملاعب ومسارح وأماكن الندوات واللقاءات، وكذلك الأماكن المعدة لممارسة الأنشطة المختلفة التي تتلاءم مع ميول ورغبات واستعدادات التلاميذ والطلاب، وتزيد من مهاراتهم وقدراتهم.

إن ممارسة التلاميذ والطلاب للأنشطة المدرسية تمثل إحدى المحاور الرئيسية في تطوير المدارس. ولممارسة هذه الأنشطة أثر إيجابي كبير على شخصيات التلاميذ والطلاب وتنمية ميولهم واتجاهاتهم ومهارات الاتصال لديهم ... (مدحت أبو النصر : ٢٠٠٩).

لقد آتي على التعليم حين من الدهر كان المدرس أو المعلم يعتقد فيه أن مجال العملية التعليمية ينحصر في الفصل أو داخل القاعة الدراسية، حيث يلقن تلاميذه أو مواد الدراسة، ويقتصر عمل التلاميذ أو الطلاب على الاستماع، أما ما يحدث خارج الفصل أو القاعة الدراسية، فأمر بعيد كل البعد عن مجال اختصاص المدرس أو المعلم . وترتب على هذا الاتجاه من جانب المدرسة أن اقتصر تعليم التلاميذ أو الطلاب على الجوانب النظرية والمعرفية من المادة العلمية ، وبالتالي أهملت المدرسة أو الكلية سائر الجوانب الأخرى لشخصية التلميذ أو الطالب، وأضاعت عليه فرصة التعلم عن طريق العمل والحركة والنشاط ....

لقد كشفت كل البحوث في هذا الموضوع عن أهمية النشاط المدرسي في تدعيم العملية التعليمية وفي تنمية شخصية التلميذ أو الطالب، وأن لا تقتصر على جانب واحد من جوانب شخصية التلميذ أو الطالب ، بل تناوله كلا لا يتجزأ.... إن النشاط خارج الفصل، لا يقل عما يحدث داخل الفصل. ومنذ مطلع القرن العشرين يحتل النشاط المدرسي وأنشطة رعاية الشباب في الجامعات مكانة مهمة في المنهج الدراسي. ويمكن لأي إنسان متابع لهذه الأنشطة أن يلمس التطورات الهائلة في هذا الحقل، الذي حدث به حراكا واسعاً شكلا ومضموناً .

كما أنه بالتوجيه السليم يمكن ربط النشاط المدرسي بالتحصيل الدراسي، وبالتالي يكون النشاط المدرسي دافعاً إلى هذا التحصيل، ويؤدى إلى تكامل المواد الدراسية تكاملاً تاماً.

وكلما تعددت ألوان النشاط في المدرسة، بالقدر المعقول الذي يتناسب مع ظروفها وإمكاناتها تمكن التلميذ من اختيار جماعة النشاط Activity Group التي تشبع برامجها ميوله، ويحقق نشاطها رغباته. كما يشعر أن له دوراً يقوم به إلى جانب زملائه، وأن له كياناً بين زملائه، ويدرك الجميع أنهم مسئولين عن نجاح الجماعة وبأنهم يقومون بتخطيط برامجها وتنفيذها (مدحت أبو النصر : ٢٠١٤ ؛ ٢٠١٦).

ومن المقترحات المطروحة لتوفير مزيد من الوقت لممارسة الأنشطة المدرسية في مؤسسات التعليم قبل الجامعي زيادة الميزانيات المخصصة لهذه الأنشطة ، وزيادة الاهتمام بها ، وزيادة أيام العام الدراسي... علما بأن معظم المدارس في الوطن العربي بما فيهم مصر والكويت تخصص حوالي ١٠٠ يوم تقريبا للعام الدراسي ، بينما تخصص اليابان علي سبيل المثال ١١ شهر في السنة للعام الدراسي.

تنمية الابداع والابتكار والاختراع لدي التلاميذ والطلاب :

نؤكد علي ضرورة اهتمام المؤسسات التعليمية بتنمية الابداع Innovation والابتكار Creation والاختراع Invention لدي الأطفال والتلاميذ والطلاب. من منطلق أن الاهتمام بالإبداع والابتكار والاختراع أصبح ضرورة تحتمها طبيعة العصر الحديث ، وإلي أهمية الإبداع والابتكار والاختراع في كل مجالات الحياة ، وإلى دور المبدعين والمبتكرين والمخترعين في تغيير التاريخ وإعادة تشكيل العالم والواقع (مدحت أبو النصر : ٢٠١٩).

وتتنافس الدول المتقدمة فيما بينها في تشجيع الإبداع والابتكار والاختراع بهدف زيادة قوتها الاقتصادية والعسكرية وتطوير أبحاثها في الفضاء وحماية البيئة من التلوث. ولو تم عمل مقارنة بين الدول المتقدمة والدول النامية (ومنها الدول العربية) فإننا نجد أن الجهود المبذولة في الدول النامية في هذا المجال قليلة جداً ونادراً ما نسمع عنها. إن الإبداع كما يقول كولر Coler مثل الصوت، لا يوجد في فراغ بمعنى أنه إذا أردنا أن ننمى القدرات الإبداعية أو الابتكارية أو الاختراع لدى الأطفال والتلاميذ والطلاب لابد أن نهتم بالسياق أو المحيط أو البيئة أو المجتمع الذى يعيش فيه هؤلاء. وتعتبر رياض الأطفال والمدارس جزء من هذا السياق أو المحيط أو البيئة.

وفي ضوء استقراء الوضع في معظم المدارس في الوطن العربي – بما فيه مصر والكويت – يمكن أن نقول أن الاهتمام بالإبداع والابتكار والاختراع يمثل اهتماماً هامشياً وموسمياً، بل قد يصل الأمر أحياناً إلى أن يكون مظهرياً ، أو عقد ندوة هنا أو هناك.

إن النظام التعليمي في الوطن العربي – بما فيه مصر والكويت – يتطلب إحداث تعديلات كثيرة سواء أكانت في أسلوب المعاملة أو في طرق تدريس المادة الدراسية، أو في تحديد الأهداف التعليمية، أو في أسلوب الامتحانات والتقييم، أو في الأنشطة المدرسية... وفي ضوء دراسة للباحث الأول عن " معوقات ومشجعات الابتكار في الوطن العربي (١٩٩٨) يمكن تحديد بعض المعوقات التي تساهم في كبت الإبداع لدى التلاميذ والطلاب في المدارس كما يلي:

١- العدد الكبير في الفصل الواحد.
٢- ضعف الاهتمام بجماعات الهوايات والأنشطة.
٣- نظام الامتحانات القائم على قياس الحفظ والتذكر.
٤- ضعف الاهتمام بالمعامل التي يتوفر بها الأجهزة والمواد والأدوات.

ومن أجل تشجيع الإبداع في مدارسنا، نقترح الاستفادة من هذه المحاور:

١- الاعتماد على أسلوب التعليم بالاستكشاف Learning By Discovery
٢- الاهتمام بالتعليم الذاتي Self Education
٣- عدم إجبار التلاميذ والطلاب على الالتزام بحرفية نموذج معين وكتاب معين.
٤- احترام أسئلة وأفكار التلاميذ والطلاب.
٥- حث وتشجيع التلاميذ والطلاب على إلقاء الأسئلة ومحاولة الوصول إلى الإجابة.
٦- دمج التلاميذ والطلاب في جماعات الهوايات والأنشطة.
٧- شجيع الطلاب والتلاميذ على الاستقلالية.
٨- تشجيع القراءة الحرة.
٩- تشجيع حب الاستطلاع والتجربة والملاحظة.
١٠- وضع برامج للتفكير الإبداعي ضمن برامج الدراسة يتعلم منها التلاميذ والطلاب كيفية ممارسة عملية التفكير الإبداعي والتي منها على سبيل المثال: جلسات التفاكر أو العصف الذهني، جلسات الطلاقة الفكرية مع تأجيل الحكم ، والقبعات الست لأنماط التفكير ، واسلوب الدراما التمثيلية أو لعب الأدوار ... (انظر : Edward De Bono : ٢٠٠٩ ؛ Mats Lindgren : ٢٠١٢ ؛ مدحت أبو النصر : ٢٠١٩).

مهنة الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي :

ومن ملامح تطوير وتحسين التعليم قبل الجامعي ضرورة زيادة الاهتمام بمهنة الخدمة الاجتماعية Social Work Profession في المجال المدرسي School Field . ويتم ذلك من خلال عدة أساليب ،

منها : زيادة عدد الأخصائيين الاجتماعيين في رياض الأطفال وفي المدارس ؛ وزيادة الميزانية المخصصة لهم ، وتوفير حجرات مناسبة لهم ، وزيادة مرتباتهم ، وتوفير فرص الترقي الوظيفي لهم ، وتوفير الموارد التي يحتاجون لها لتنفيذ الأنشطة والبرامج الاجتماعية المطلوبة منهم ...

ومن تعريفات الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي :

١- هي مجموعة الجهود المهنية التي تعمل علي رعاية النمو الاجتماعي للطلاب بقصد تهيئة أنسب الظروف الملائمة لنموهم وفق ميولهم وقدراتهم وما يتفق مع ظروف واحتياجات المجتمع الذي يعيشون فيه (رفعت قاسم : ٢٠١٠).

٢- هي مجموعة المجهودات والخدمات والبرامج التي يقدمها الأخصائيون الاجتماعيون لأطفال وطلبة المدارس بقصد تحقيق أهداف تربوية وتنمية شخصياتهم ومساعدتهم علي الاستفادة من الفرص والخبرات المدرسية إلي أقصي حد تسمح به قدراتهم واستعداداتهم المختلفة (ماهر أبو المعاطي : ٢٠١٢).

ويمكن تحديد الأهداف الرئيسية لمهنة الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي كالتالي :

١- رعاية النمو الاجتماعي للأطفال وللتلاميذ وللطلبة في المدارس .

٢- المساهمة في تنمية شخصية الأطفال والتلاميذ والطلبة في المدارس .

٣- المساهمة في تحقيق التنشئة الاجتماعية السليمة للأطفال وللتلاميذ وللطلبة في المدارس.

٤- مساعدة الأطفال والتلاميذ والطلبة في المدارس علي الاستفادة من الفرص والخبرات المدرسية إلي أقصي حد تسمح به قدراتهم واستعداداتهم المتنوعة والمختلفة .

٥- إدارة وتنفيذ وتقويم الأنشطة الطلابية اللاصفية (جماعات النشاط المدرسي) .

٦- المساهمة في توفير مناخ اجتماعي ايجابي بين جميع الأطراف (التلاميذ وأولياء الأمور والمعلمين والإداريين والعمال ...) في المدرسة .

٧- مساعدة المدرسة علي تحقيق أهدافها التعليمية والتربوية والاجتماعية والثقافية والتنويرية والانتاجية مساعدة المدرسة علي القيام بدورها في خدمة البيئة المحيطة .

دور الأخصائي الاجتماعي Social Worker في المجال المدرسي :

أولا : العمل مع التلاميذ / الطلاب علي المستوي الفردي (أي علي مستوي الوحدات الصغيرة Micro Units Level)

١- مساعدة التلاميذ / الطلاب علي إشباع حاجاتهم

٢- مساعدة التلاميذ / الطلاب علي التوافق الايجابي مع أنفسهم

٣- مساعدة التلاميذ / الطلاب علي التوافق الايجابي مع البيئة المدرسية

٤- مساعدة التلاميذ / الطلاب علي التوافق الايجابي مع أسرهم

٥- مساعدة التلاميذ / الطلاب علي حل مشكلاتهم

٦- إكساب التلاميذ / الطلاب بالاتجاهات والقيم والأخلاقيات الايجابية وتدعيمها.

٧- توعية التلاميذ / الطلاب بالاتجاهات والقيم والأخلاقيات السلبية وتوضيح مساؤها وتعديل هذه الاتجاهات والقيم والأخلاقيات .

٨- تدريب التلاميذ / الطلاب علي السلوكيات الايجابية وتدعيم هذه السلوكيات

٩- توعية التلاميذ / الطلاب بالسلوكيات السلبية وتوضيح مساؤها وتعديل هذه السلوكيات.

١٠- مساعدة التلاميذ / الطلاب علي معرفة طرق الاستذكار السليمة

١١- مساعدة التلاميذ / الطلاب المتفوقين دراسيا

١٢- اكتشاف ومساعدة التلاميذ المبدعين والمبتكرين وتشجيعهم وتوجيههم حتي يستمروا في عملية الإبداع والابتكار .

١٣- تحويل الحالات الصعبة ذات المشكلات المعقدة إلي مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية الموجودة خارج المدرسة .

ثانيا : العمل مع التلاميذ / الطلاب علي المستوي الجماعي (أي علي مستوي الوحدات المتوسطة Intermediate units Level)

١- مساعدة التلاميذ / الطلاب علي شغل أوقات فراغهم بشكل مفيد ومناسب لكل من التلاميذ والعملية التعليمية والمدرسة والمجتمع ككل .

٢- تشجيع تكوين جماعات النشاط المدرسي المختلفة (مثل : جماعة كرة القدم وجماعة كرة السلة وجماعة الموسيقي وجماعة الرسم وجماعة الشطرنج وجماعة الرحلات وجماعة المعسكرات).

٣- الإشراف على هذه الجماعات .

٤- مساعدة جماعات النشاط المدرسي على أتباع القيم والسلوكيات التربوية السليمة .

٥- الاهتمام باكتشاف القيادات الطلابية ورعايتها .

٦- مساعدة جماعات النشاط المدرسي علي ممارسة الأنشطة المختلفة سواء داخل المدرسة أو خارجها .

ثالثا : دور الأخصائي الاجتماعي مع المدرسة ككل والبيئة المحيطة بها (أي علي مستوي الوحدات الكبيرة Macro Units Level)

١- تدعيم وتنمية روح العمل الفريقي الفاعل داخل المدرسي (بين الأخصائي الاجتماعي والمدرسين والإداريين وأخصائيي الأنشطة ... بالمدرسة) .

٢- تدعيم وتنمية التعاون المثمر والمشترك في اتجاهين بين المدرسة وأسر التلاميذ / الطلاب.

٣- تدعيم وتنمية التعاون المثمر والمشترك في اتجاهين بين المدرسة والبيئة المحيطة بها ، بما فيها من مؤسسات حكومية وجمعيات أهلية وشركات ... علي سبيل المثال .

٤- إجراء البحوث والدراسات الاجتماعية التي تحتاجها المدرسة (عن : احتياجات وسلوكيات التلاميذ ومشكلاتهم والخدمات التي يحتاجونها وعلاقاتهم ببعض وبأسرهم وبالعاملين في المدرسة وخاصة المدرسين علي سبيل المثال).

٥- المساهمة في حماية البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة من التلوث ، من خلال تشجيع التلاميذ / الطلاب علي تنفيذ مشروعات في هذا المجال ، مثل : مشروعات النظافة والتشجير وإعادة تدوير النفايات وترشيد الطاقة والمياه ...(انظر :Max Siporin : ١٩٧٥ ؛ Winters Glasgow & Freda Eston : ٢٠٠٠ ؛ David R. Dupper : ٢٠٠٦ ؛ مدحت أبو النصر : ٢٠١٤ ؛ ٢٠١٦).

توصيات البحث :

ضرورة الاستفادة من المحاور والآليات السابقة وتطبيقها بالشكل السليم والمناسب من أجل تحسين وتطوير التعليم قبل الجامعي ، مع مراعاة الدستور الأخلاقي أو ميثاق شرف Code of Ethics لمهنة التربية لما يتضمنه من قيم وأخلاقيات ومعايير للسلوك المهني لجميع أطراف العملية التعليمية.

أيضا لابد من مراعاة معايير إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management لما تتضمنها من مبادئ وقواعد تضبط العملية التعليمية وأطرافها وعناصرها بشكل كفء وفعال ، وذلك عند تطبيق هذه المحاور والآليات في مؤسسات التعليم قبل الجامعي.

أخيرا لابد من وضع مجموعة من المعايير Criteria أو المستويات Standards أو المؤشرات Indicators أو المحكات وذلك لكل محور من المحاور السابق الإشارة لها حتي تساعد العاملين في مرحلة التعليم قبل الجامعي في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم لكل الأنشطة والبرامج في مؤسسات التعليم قبل الجامعي. فهذه المعايير علي سبيل المثال تمثل أطر مرجعية يتم في ضوئها تحديد المواصفات والاجراءات ، وتساعد في تصميم المناهج وتخطيط الأنشطة ، وتمثل أساس للتقييم ، وبداية صحيحة للتقويم ...

مراجع البحث:

أولا : المراجع العربية

١- أبو الفضل جمال الدين : **لسان العرب** ، (لبنان : دار صادر ، ٢٠٠٣).

٢- أحمد زكي بدوي : **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية** (بيروت : مكتبة لبنان ناشرون ، ١٩٩٣).

٣- أحمد فتحى سرور: **تطوير التعليم في مصر** (القاهرة: قطاع التعليم, وزارة التربية والتعليم, ١٩٨٩).
٤- آلفين توفلر : **صدمة المستقبل ، المتغيرات في عالم الغد** ، ترجمة محمد علي ناصف (القاهرة : نهضة مصر ،ط١ ، ١٩٧٤ ، ط ٢ ، ١٩٩٠).
٥- اليونسكو: **التعليم للجميع, ضرورة ضمان الجودة** (باريس: منشورات اليونسكو, ٢٠١٧).
٦- **تقرير التنمية البشرية العربية** لعام ٢٠١٨.
٧- حسن شحاتة: **النشاط المدرسى** (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٠).
٨- حسين كامل بهاء الدين: **التعليم والمستقبل** (القاهرة: دار المعارف, ١٩٩٧).
٩- رفعت محمد قاسم : **الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي** (القاهرة : كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان ، ٢٠١٠).
١٠- سهام علي القبندي : " استراتيجية تطوير التعليم العام في الكويت " ، **ندوة تحالف عاصفة الفكر** ، مركزعيسي الثقافي في مملكة البحرين ، شرم الشيخ : ٢٣-٢٥ أبريل ٢٠١٩.
١١- ماجدة عبد الأله الخزرجي : " المدارس الصديقة للطفل ودرجة توظيفها لمهارات التعليم الفعال " ، **مجلة الطفولة والتنمية** ، المجلس العربي للطفولة والتنمية ، العدد ٣٤ ، القاهرة : ٢٠١٩.
١٢- ماهر أبو المعاطي علي : الخدمة الاجتماعية في المجال التعليمي (القاهرة : كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان ، ٢٠١٢).
١٣- مجمع اللغة العربية : **المعجم الوجيز** (القاهرة : طبعة وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٩).
١٤- مدحت محمد أبو النصر : " معوقات ومشجعات الابتكار في الوطن العربي " ، **مجلة الخدمة الاجتماعية** ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان ، القاهرة : ١٩٩٨.
١٥- مدحت محمد أبو النصر: **إدارة الجودة الشاملة في مجال الخدمات الاجتماعية والتعليمية والصحية** (القاهرة: مجموعة النيل العربية, ٢٠٠٨).
١٦- مدحت محمد أبو النصر: **أساسيات إدارة الجودة الشاملة** (القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع, ٢٠٠٨).
١٧- مدحت محمد أبو النصر: **تطوير المدارس** (القاهرة: الروابط العالمية للنشر والتوزيع, ٢٠٠٩).
١٨- مدحت محمد أبو النصر: **إدارة الأنشطة والخدمات الطلابية في المؤسسات التعليمية** (القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع, ٢٠٠٩).
١٩- مدحت محمد أبو النصر: **التخطيط للمستقبل في المنظمات الذكية** (القاهرة : المجموعة العربية للنشر والتوزيع ، ٢٠١٠).
٢٠- مدحت محمد أبو النصر : **مقومات التفكير والتخطيط الاستراتيجي** (القاهرة : المجموعة العربية للنشر والتوزيع ، ٢٠١١).

٢١- مدحت محمد أبو النصر : **مدرسة المستقبل ، تطوير العملية التعليمية** (الجيزة : دار الروابط التعليمية ، ٢٠١٤).

٢٢- مدحت محمد أبو النصر: **الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي** (القاهرة: المجموعة العربية ، ٢٠١٧).

٢٣- مدحت محمد أبو النصر : **تنمية التفكير الابداعي والابتكاري** (القاهرة : المجموعة العربية للنشر والتوزيع ،٢٠١٩).

٢٤- ممدوح محمد عبد الحميد : **الثقافة العلمية ومعايير تضمينها في المناهج الدراسية** (القاهرة : جوانا ودار العلوم ، ٢٠١٩).

٢٥- منظمة الأمم المتحدة للطفولة : **دليل المدارس الصديقة للطفل** (القاهرة وتونس : مكتب اليونيسف في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا ، ٢٠١٠).

٢٦- وزارة التربية والتعليم : **المدارس الصديقة للطفل** (بغداد : وزارة التربية والتعليم العراقية ، ٢٠١١).

٢٧- وزارة التربية والتعليم: **المدرسة المنتجة** (القاهرة: الإدارة العامة للمدرسة المنتجة, ٢٠٠١).

٢٨- يوسف إبراهيم نبراي: **الإدارة المدرسية الحديثة** (العين، مكتبة الفلاح، ١٩٩٣).

ثانيا : المراجع الأجنبية

1- Alvin Toffler ,: **Future Shock** (London : Bantam Books , 1970) .

2- David R. Dupper: **School Social Work** (N. Y. : John Wiley & Sons, INC.,2006).

3- Edward De Bono : **Think Before it́s too late** (London : Vermilion : 2009).

4- H.C. Lindgren: **Non–Educational Activities in Schools** (N. Y.: John Wiley & Sons, 1986).

5- John Welly: **The New Schools** (N. Y.: Free Press, 2008).

6- Karen K. Ashman: **Introduction to Social Work** (Australia: Thomson, 2nd. Ed., 2007).

7- Lane Jennings : " The Futures Research Directory ́s and Periodicals **"**, **World Future Society Journal** , No. 94 , 1993 .

8- Mats Lindgren : **Make Your Success Now Creativity in the 21st Century** (UK : Macmillan , 2012).

9- Max Siporin: **Introduction to Social Work** (N. Y.: Macmillan Publication Co., Inc,1975).

10- Oxford: **English Arabic Readers Dictionary** (Oxford: Oxford Press, 2019).

11- P . Dalin: **How Schools Improve?** (London / N. Y.: Cassell, 1994).

12- R. Barth: **Improving Schools from Within** (San Francisco: Jossey – Bass, 1990).

13- Robert L. Barker: **The Social Work Dictionary** (Washington, DC.: N.A.S.W., 5th. Ed., 2003) .

14- S. C. Purkey & M.S. Smith: **Effective Schools : a Review** (N. Y. :Free Press, 2007).

15- Sarah H. Peeper & et. al.: **Good Schools for Young Children** (N. Y. : Macmillan Co., 1994).

16- Winters W. Glasgow & Freda Eston: **The Practice of Social Work in Schools** (N.Y.: Free Press, 2nd. Ed., 2000).

تم بحمد الله

التشوهات المعرفية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام

إعداد

أ.د/ محمد أحمد دسوقي
أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ كلية التربية جامعة الزقازيق.

أ.د/ محمد المري محمد اسماعيل
أستاذ علم النفس المتفرغ كلية التربية جامعة الزقازيق.

د/ إبراهيم جيد جبرة
أستاذ متفرغ بقسم علم النفس كلية التربية جامعة الزقازيق.

أ/ آية حلمي عبد العزيزإبراهيم
باحثة ماجستير – معلم رياضيات.

مقدمة

لاشك أن المعرفة والأفكار تجعل الانسان يكتسب مشاعر معينة، وإدراكنا لهذه المشاعر هو الذي يتسبب في حدوث المشكلات الانفعالية والسلوكية عندما يكون هذا الادراك مشوه وقد يسبب قلة القدرة على التكيف ويقلل من الشعور بجودة الحياة، ولقد أدرك بيك أن هذه العمليات المعرفية المغلوطة تتنبأ بالانفعالات غير المتكيفة، أي أن المعارف تؤثر على الانفعال وبالتالي على السلوك Rosenfield, (2004: 20)، كما أن العقود الأخيرة قد شهدت تركيزًا متزايدًا على استخدام النموذج المعرفي لشرح المشكلات "الانفعالية، والسلوكية"، مثل الارتباط بالإدراك المشوه، لفهم وتفسير السلوك والشخصية، وتأثير ذلك على حياة الفرد (Ara, 2016: 706).

وحيث أن التشوهات المعرفية تتميز بالسلبية في تفسير الأحداث والتي لا تستند على أساس واقعي، فقد يكون لها تأثير سلبي كبير على عواطف، وسلوك الأفراد، كما تؤثر على جودة حياتهم وتكيفهم بالسلب (Pereira, 2012: 817). وحيث أن التشوه المعرفي يعوق الإنسان في إدراكه، فالإنسان في هذه الحالة يحمل أحكامًا سلبية مسبقة عن الموقف، ومعلومات لا يحكمها المنطق، ودوافع سلبية دفينة (إسلام أسامة العصار، ٢٠١٥: ٢) تؤثر بالتالي على سلوكياته، فقد ذكر "آرون بيك" في أن النظرية المعرفية تقترح أن التصورات السلبية للفرد يمكن أن تعكس التشوهات المعرفية عن ذاته، وأن الشخصية وخبرات الماضي، تُكون المعتقدات الأساسية عن الثالوث المعرفي المتمثل في (الذات، والعالم، والمستقبل)، ومن ثم يمكن أن توجه الأحكام في المستقبل (O'Brien, 2016: 25).

وحيث أن التشوه المعرفي يشوش إدراك الفرد، فإنه يعوق التفاعل الجيد، والقرار المناسب، فيحمل الفرد أحكامًا سلبية سابقة عن الموقف، ودوافع شخصية دفينة، ومعلومات ليست منطقية (إسلام أسامة العصار، ٢٠١٥)، فقد أشارت نتائج بحث (Odacı, et al., 2009: 60) أنه يمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال مستوى التشوهات المعرفية، حيث توجد علاقة سالبة بين التشوهات المعرفية وجودة

الحياة. وأيد وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين أبعاد جودة الحياة والتشوهات المعرفية بحوث كل من (عزب محمد عزب، ٢٠١٢) وبحث (Çelik & Odac , 2013) وبحث (Besta, et al., 2014)، وبحث (إسلام أسامة العصار، ٢٠١٥).

وقد ظهر تناقض في نتائج البحوث التي تناولت التشوهات المعرفية من حيث اهتمامها بالمتغيرات الديموغرافية، فتذكر(هبة صلاح مصيلحي، ٢٠٠٥) أنه لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في التشوهات المعرفية، وأيد هذه النتيجة بحث كل من (Bruno , 2010)، (نهلة نجم الدين، وأحمد سلطان، ٢٠١٤)، (Nyarko, 2014)، (إسلام أسامة العصار، ٢٠١٥)، (داليا خيري، ونبيل عبد الهادي، ٢٠١٧)، (عيسى ابراهيم تواني، ٢٠١٧)، (ريم حسن ديب، ٢٠١٨)، (محمد صالح عاصلة، ٢٠١٨)، على عكس ما أظهرته بعض النتائج فقد بين بحث كل من (Erfani, et al., 2013)، وبحث (Roberts, 2015) أن الإناث لديهم مستوى أكبر من الذكور في التشوهات المعرفية.

بينما على النقيض من النتائج السابقة فقد أوضحت بحوث كل من (ابتسام محمد ابراهيم، ٢٠١٣)، (لمياء عبد الرازق صلاح الدين، ٢٠١٤)، (طارق محمد بدر،٢٠١٧) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب ومتوسطات درجات الطالبات، لصالح متوسطات درجات الطلاب على مقياس التشوه المعرفي؛ حيث يزيد التشوه المعرفي عند الذكور أكثر من الإناث، وقد أرجع كل منهم ذلك إلى المجتمع، مصادر الحصول على الأفكار والمعلومات عند الذكور، وتبين هذه النتيجة أنه يوجد تأثير لمتغير النوع على متغير التشوهات المعرفية في اتجاه الذكور، كما بينت نتيجة بحث (هاني عبارة، ماريو رحال، أحمد حجاج، ٢٠١٨) أنه لا توجد فروق دالة بين درجات الذكور والإناث على مقياس التشوهات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية الثمانية، ماعدا بعد المنطق الانفعالي حيث تبين أنه توجد فروق لصالح الإناث، وبين بحث (سماح أبو الخير رسلان، ٢٠١١) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في التشوهات المعرفية تعزى إلى التخصص (أدبي/علمي) في الدرجة الكلية للتشوهات المعرفية، كما بين بحث (هاني عبارة وآخرون، ٢٠١٨) أنه لا توجد فروق دالة بين طلبة الفرع العلمي، والتخصص الأدبي في مقياس التشوهات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية ما عدا بعدي (الاستنتاج العشوائي، والتعميم الذائد) حيث تبين أنه توجد فروق دالة لصالح الفرع الأدبي، في حين أظهر بحث (نهلة نجم الدين، وأحمد سلطان، ٢٠١٤) أن الفرق في التخصص بين متوسطي درجات التخصص الأدبي، والتخصص العلمي في التشوهات المعرفية دال إحصائيًا لصالح التخصص الأدبي ومن ثم كان هذا مدعاة للتعرف على الفروق في التشوهات المعرفية وكذلك كتغيرات البحث مجتمعة والتي ترجع إلى النوع والتخصص الدراسي.

ويتبين من خلال العرض السابق مدى تباين النتائج ومدى ارتباط الموضوع الحالي ومتغيرات الدراسة بالشخصية والمجتمع والأمن الفكري الذي هو من أعظم الحقوق وأهم الواجبات؛ فجيل المستقبل وبناء وتقويم فكره من أعظم وأجل المهمات التي كانت وستظل محور البحث على مدار الأيام والسنين،

وخاصة مع التقدم المذهل الذي لا نعلم على أي شيئ يكون في مستقبله، أو إلى أي مكان يقودنا، ونظرًا لقلة البحوث العربية التي تناولت هذا الموضوع- في حدود اطلاع الباحثة- وبصفة خاصة التي ربطت متغيرات الدراسة التشوهات المعرفية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وجودة الحياة، وانطلاقًا من هنا كان الدافع لإجراء الدراسة وأهمية إجراءها.

ويمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١. ما مستوى وترتيب الدرجة الكلية للتشوهات المعرفية وأبعادها الفرعية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام؟

٢. هل تختلف درجات التشوهات المعرفية باختلاف النوع (ذكور/ إناث) لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام؟

٣. هل تختلف درجات التشوهات المعرفية باختلاف التخصص(علمي/أدبي) لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام؟

٤. هل يوجد ارتباط بين درجات التشوهات المعرفية وجودة الحياة لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام؟

ثالثًا: أهداف البحث:

١- التعرف على مستوى الدرجة الكلية للتشوهات المعرفية وأبعادها الفرعية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام

٢- بحث الفروق بين طلبة الصف الثاني الثانوي العام في التشوهات المعرفية التي ترجع إلى بعض المتغيرات الديموغرافية (النوع، والتخصص الدراسي).

٣- فحص العلاقة بين التشوهات المعرفية وجودة الحياة لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام.

رابعًا: أهمية البحث:

(أ) الأهمية النظرية

١. تزويد المكتبة العربية ببعض المفاهيم النفسية مثل التشوهات المعرفية وجودة الحياة.

٢. محاولة إثراء المكتبة النفسية والتربوية من خلال تقديم إطارًا نظريًا لمتغيرات البحث (التشوهات المعرفية، جودة الحياة) والذي لاقى القليل من الاهتمام من الباحثين.

(ب) الأهمية التطبيقية:

١. يمكن أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في تصميم برامج معرفية سلوكية لتحسين جودة الحياه – خصوصا وأن الكثير من الدلائل التي تقدمها لنا نتائج البحوث أظهرت أن التشوه المعرفي يمكن أن يتم استبداله بتفكير منطقي عقلاني.
٢. قد تساعد نتائج البحث الجهات المعنية في الاهتمام بإدراج موضوعات تخدم التفكير العقلاني في المقررات الدراسية بما يتلاءم مع نموهم العقلي.
٣. قد يفيد البحث الحالي أولياء الأمور والمرشدين، والمعلمين، والمربين في توضيح التشوهات المعرفية، وإرشاد الشباب لمواجهتها ليحيوا بصورة عقلانية.

خامسًا: مصطلحات البحث:

(١) **التشوهات المعرفية "Cognitive distortions"**وتعرف بأنها: عبارة عن "أفكار مضطربة تحمل أخطاء غير واقعية تظهر دون إرادة واضحة من الفرد، تنتج عن أخطاء في معالجة المعلومات، وتؤدي بدورها إلى الاستنتاجات الخاطئة في إدراك المواقف والتعميم الخاطئ والمبالغة". وتتضمن عشرة أفكار كما يلي:

– التفكير (الكل أو لا شيئ) المستقطب (All or nothing thinking)، الشخصنة أو اللوم (personalization and blame)، التفكير الكارثي (catastrophing)، الينبغيات أو الحتميات (should or must statements) التجريد الانتقائي أو التصفية العقلية (mental filter) التعميم الذائد (overgeneralization)،التهويل أو التهوين (magnification& minimization)، العناوين المضللة (labeling)، الاستنتاج العشوائي (Jumping to Conclusions) الحكم الانفعالي (emotional reasoning).

(٢) جودة الحياة Quality of Life:

وتعرف بأنها: الاحساس الكلي بالسعادة العامة التي تنتج عن التقييم الذاتي، والموضوعي للكفائة النفسية، والاجتماعية، والاكاديمة، والجسمية معًا (سارة محمد عبد الفتاح، ٢٠١٧: ٤٦٧). **ويندرج تحتها الأبعاد التالية:**

– **جودة الحياة النفسية** "Psychological Quality of Life": وهي إحساس عام بالسعادة لدى الفرد نتيجة شعوره بالتوافق، والرضا عن حياته وعن ذاته.
– **جودة الحياة الاجتماعية** "Social Quality of Life": هي قدرة الفرد على تكوين علاقات اجتماعية، و احترام مبادئ المجتمع الذي يعيش فيه، مع المشاركة الفعالة في الانشطة الاجتماعية.
– **جودة الحياة الأكاديمية** "Academic Quality of Life": هي شعور الفرد بالرضا عن حياته الدراسية، وقدرته على التوافق مع أصدقائه وأساتذته ، وعن التخصص الذي يلتحق به.

- **جودة الحياة الجسمية** "Physical Quality of Life": هي ما يتمتع به الفرد من الصحة الجسمية الجيدة، والخالية نسبيًا من الأمراض، مع الرضا عن صورة الجسم وشكله.

الإطار النظري:

أولًا: التشوهات المعرفية Cognitive Distortions:

تحتل دراسة التشوهات المعرفية أهمية كبيرة ذلك لأن المعرفة تعتبر وسيلة الإنسان للتوصل إلى حقائق الأشياء، وهي سبيله إلى التعرف على ذاته والعالم، فقد ذكر(هاني عبارة وآخرون، ٢٠١٧: ٤١٢).

وتعتبر التشوهات المعرفية من المتغيرات النفسية التي قد يكون لها تأثير سلبي في سلوكيات الطالب والتي تؤثر وتتأثر بمتغيرات شخصيته وتؤثر في اتخاذ قراراته، كما تؤثر وتتأثر بنوعية حياته، فيرى "ويسمان، وبيك" (Weissman& Beak, 1978: 6) أن التشوهات المعرفية عبارة عن "منظومة من الأفكار الخاطئة والتي تظهر أثناء الضغط النفسي"، بينما يعرفها (الفرحاتي السيد محمود، ١٩٩٦: ٢١) بأنها "تركيبات أو صيغ معرفية وتمثل نماذج معرفية ثابتة يعتنقها الفرد عن ذاته والعالم والمستقبل"، وتعرف "باريجا" (Barriga et al., 2000: 37) التشوهات المعرفية بأنها "طرق غير دقيقة في إضفاء أو معالجة المعنى بناء على الخبرة".

وتعرف يوريكا (Yurica, 2002: 100) التشوهات المعرفية بأنها: "أفكار تظهر تلقائيًا لدى الفرد تعمل على ضبط سلوكياته وحاجاته، ولايستطيع إيقافها، أو التحكم بها"، وتنتج عن أخطاء في معالجة المعلومات، كما أنها تسبب الشعور بالضيق والألم، وسميت تلقائية لأنها ليست نتاج تحليل منطقي للموقف، بل هي أقرب ما تكون لرد الفعل السريع وهي ذات صبغة أو إيجابية ولكنها في الغالب سلبية.

وتضيف (إسلام أسامة العصار، ٢٠١٥: ١٦) بأن التشوهات المعرفية عبارة عن "أخطاء في معالجة المعلومات لدى الأفراد، وتسبب لهم الشعور بالضيق. بينما تذكر جاروبا (Garruba, 2015: 4) أن "آرون بيك" (١٩٦٧) هو أول من استخدم مصطلح التشوهات المعرفية لوصف الأنماط الخاطئة في المعالجة المعرفية؛ وتمثل الافكار التي تؤدي إلى مشاعر، وسلوكيات سلبية غير مرغوب فيها، كما تذكر (لمياء عبد الرازق صلاح الدين، ٢٠١٥ : ٦٥٢) تعريفًا للتشوهات المعرفية بأنها "منظومة من الأفكار الخاطئة والتي تظهر أثناء الضغط النفسي، وتؤدي بدورها إلى استنتاجات خاطئة في إدراك المواقف الواضحة، وتؤثر سلبًا في قدرة الفرد على التوافق النفسي والاجتماعي"، ويذكر أوبراين O'Brien, 2016: (27) أن كل من مصطلحات "التشوهات المعرفية، أو الأفكار التلقائية، المعتقدات اللاعقلانية"، تستخدم بشكل متبادل للتعبير عن أخطاء في أنماط التفكير فيما يتعلق بالذات.

ويتضح مما سبق أنه تعددت التعريفات حسب وجهات نظر الباحثين؛ وبالتالي يمكن تعريف التشوهات المعرفية بأنها: عبارة عن "أفكار مضطربة تحمل أخطاء غير واقعية تظهر دون إرادة واضحة من الفرد، تنتج عن أخطاء في معالجة المعلومات، وتؤدي بدورها إلى الاستنتاجات الخاطئة في إدراك المواقف والتعميم الخاطئ والمبالغة".

ولقد حدد "ويسمان، وبيك" (Weissman, Beak, 1978: 8) عوامل التشوية المعرفي من ستة أبعاد كما يلي:

١. **التهويل "المبالغة" أو التهوين:** حيث يضفي الفرد دلالات مبالغ فيها علي الموضوعات المحايدة، أوالمبالغة.
٢. **التعميم؛** بمعني تعميم خبرة سلبية منعزلة علي الذات ككل.
٣. **الكل أو لاشيء؛** حيث يدرك الأشياء إما سيئة تماما أو لا شيء.
٤. **التجريد الانتقائي؛** بمعنى عزل الأشياء عن سياقها؛ بمعني الانتقاء، التفسير السلبي للموقف.
٥. **القفز إلي الاستنتاجات؛** بمعني إدراك أن الموقف ينطوي علي خطر بدون دلائل واضحة.
٦. **التأويل الشخصي للأمور؛** فينسب لنفسه مسئولية النتائج السلبية في المواقف التي تمر.

وقد ذكرت يوركا (yurica, 2002: 106) أحد عشر عاملاً للتشوهات المعرفية بعد التحليل العاملي للعديد من النظريات وهي كما يلي: **التقييم الخارجي للذات** (Externalization of self-Worth)، **الإخبار بالمصير** (Fortune Telling)، **التهويل** (Magnification)، **النعت (العنونة** Labeling)، **النزعة إلى الكمال المطلق** (Perfectionism)، **المقارنة مع الآخرين** (Compare with Others)**المنطق العاطفي** (Emotional Reasoning)، **القفز إلى الاستنتاجات** (Jumping to conclusion)، **التنجيم** (Mind Reading)، **التهوين** (Minimization)،**الاستدلال العاطفي** (Emotional reasoning) .

وبناء على ما سبق فقد تم استخدام عشرة أفكار للتشوهات المعرفية وهم تفكير الكل أو لا شيئ، الشخصنة واللوم، التفكير الكارثي، الينبغيات، التجريد الانتقائي، التعميم الذائد، التهويل والتهوين، العنونة، الاستنتاج العشوائي، الحكم الانفعالي وبناء عليه فقد تم بناء مقياس مناسب للأبعاد ولمرحلة الثانوية العامة وفيما يلي تعريف الباحثة لهذه الأبعاد.

- **تفكير (الكل أو لا شيئ) المستقطب** (All or nothing thinking): وهو الحكم الطرفي حيث يرى الفرد الأحداث إما أبيض أو أسود لا يووجد وسط.
- **الشخصنة أو اللوم** (personalization and blam)**:** وتعني تحمل المسؤلية الشخصية عن الأحداث السلبية التي تمر، وتفسيرها بشكل شخصي، وكثرة لوم نفسه.
- **التفكير الكارثي** (catastrophing)**:** وهو توقع حدوث المشكلات وتوقع أسوأ الفروض والاحتمالات.
- **الينبغيات أو الحتميات** (should or must statements)**:** وهي رؤية ما ينبغي الوصول إليه دون النظر إلى الامكانيات فيرى نفسه دائمًا مقصرًا دومًا إذا لم يصل إلى ما ينشده.

- **التجريد الانتقائي أو التصفية العقلية** (mental filter)**:** وهي انتقاء بعض أجزاء الموقف وعدم الروية الكلية.
- **التعميم الذائد**(overgeneralization): تعميم أي موقف وفقًا لوجهة نظره وخلفيته الشخصية.
- **التهويل أو التهوين** (magnification& minimization)**:** أن يضخم الموقف فيراه أكبر مما هو عليه أو العكس.
- العنونة (labeling): إضفاء العناوين السلبية على نفسه أو الأحداث.
- **الاستنتاج العشوائي** (Jumping to conclusion): أن يستنتج الفرد استنتاجات سلبية دون التحقق من صحتها أو بتبني أدلة غير واقعية.

الحكم الانفعالي (emotional reasoning)**:**أن يفهم أو يحكم الفرد أو يتخذ القرارات وفقًا لعواطفه أوما يرتاح له

ثانيًا جودة الحياة:

لقد ظهر مصطلح جودة الحياة ضمن علم النفس الإيجابي والذي دخل الحقل الأكاديمي لعلم النفس عام (١٩٩٨) عندما دعا "مارتين سيلجمان" (seligman, 2000) علماء النفس للبحث عن القوى الإيجابية والعوامل الشخصية لدى البشر، والتي تجعل الحياة جديرة أن تعاش كبديل للجوانب السلبية والاضطرابات الشخصية، ويشير "سيلجمان" أن علم النفس الإيجابي اهتم بتحسين وزيادة رضا الفرد عن حياته، وتجويد نوعية حياته في مختلف مواقف الحياة (فوزية علي داهم، ٢٠١٥: ٢٥).

وتوجد مجموعة من التعريفات التي استخدمت للتعبير عن جودة الحياة نذكر منها ما يلي:

ويعرف "شالوك" جودة الحياة (Schalock, 2000: 121) أنها مفهوم يعكس ويوضح الظروف المعيشية التي يتمناها الفرد، أو يرغب فيها الإنسان في حياته وتشمل ثمانية أبعاد، كما يعرف (محمود منسي، وعلي كاظم، ٢٠٠٦: ٦٥) جودة الحياة بأنها "شعور الفرد بالرضا والسعادة والقدرة علي إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورقي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية، والاجتماعية، والتعليمية، والنفسية، مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه ويوضح هذا المفهوم نوعية الحياه التي يرغب الإنسان أن يحققها".

ويضع أودسي وآخرون (Odacı, et al., 2009:57) تعريفًا مبسطًا لجودة الحياة بأنها "درجة حسن الحال التي يشعر بها الفرد"، بينما تتبنى (بشرى عناد مبارك، ٢٠١٢: ٧٢٠) تعريفا يعكس المنظور الإنساني وفق نظرية "رايف" بأنها "شعور الفرد بالسعادة النفسية عبر مراحل حياته المختلفة والمنبثقة من جهوده المختلفة في الاستقلالية، والكفاية الذاتية، والنمو الشخصي، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، وتقبل الذات، لتحقيق أهدافه في الحياة".

كما تعرفها (فوزية علي داهم، ٢٠١٥: ٣٢) بأنها "احساس وشعور الفرد بالسعادة، والرضا، والرفاهية التي تظهر في التعليم والدراسة، والصحة النفسية، وفي شغل الوقت و إدارته، إضافة إلى ذلك فان مفهوم جودة الحياة ينتمي إلى مجموعة من المفاهيم المتشابهة والمتداخلة معه مثل الرضا، والسعادة، والحياة المطمئنة، والرضا الشخصي، والاستمتاع بالحياة".

ولقد حددت "كارول رايف" (Ryff ,1989: 1071) أبعاد جودة الحياة فيما يلي:

أ- **تقبل الذات** (Self-acceptance): ويشير إلى "القدرة على أقصى مدى تسمح به القدرات والإمكانيات، والنضج الشخصي، والاتجاه الايجابي نحو الذات.

ب- **العلاقات الايجابية مع الآخرين** (Positive relations with others): وتشير إلى "القدرة على إقامة علاقات اجتماعية ايجابية مع الآخرين قائمة على الثقة والقدرة على التفاعل مع الآخرين، والقدرة على الأخذ والعطاء.

ج- **الاستقلالية أو (الحكم الذاتي)** (Independence): وتشير إلى القدرة على تقرير المصير، والاعتماد على الذات والتقييم الذاتي دون الاعتماد على الأخرين، والقدرة على ضبط وتنظيم السلوك الشخصي وتظهر في الأداء المستقل، أوشعور الشخص بالتحرر من الروتين.

د- **الكفاءة البيئية، أو التمكن البيئي** (Environmental Mastery): وتشير إلى "القدرة على اختيار وتخيل البيئات المناسبة، والمرونة الشخصية أثناء التواجد في السياقات البيئية".

هـ - **هدفية الحياة** (Purpose in life): وتشير إلى "أن يكون للفرد هدف في الحياة، ورؤية وتوجه في تصرفاته وأفعاله نحو تحقيق هذا الهدف، ومثابرة مثل أن يكون الفرد منتجًا ومبدعًا".

و- **النمو الشخصي** (Personal growth): وتشير إلى تطوير الإمكانات، إدراك الفرد الواقعي للحياة وشعوره بالنمو وانفتاحه على التجارب الجديدة وترتبط بسمات الشخصية في الانفتاح على الخبرة لمواجهة التحديات الجديدة في فترات مختلفة من الحياة".

كما حددت (سارة محمد عبد الفتاح،٢٠١٧: ٤٧١) أربعة أبعاد لجودة الحياة وهي الأبعاد التي يتم تبنيها في البحث الحالي هي: **جودة الحياة النفسية، جودة الحياة الاجتماعية، جودة الحياة الأكاديمية، جودة الحياة الجسمية.**

(١) البحوث السابقة

المحور الأول: بحوث تناولت العلاقة بين التشوهات المعرفية وجودة الحياة.

توجد مجموعة من البحوث التي تناولت العلاقة بين التشوهات المعرفية وجودة الحياة لدى عينات متنوعة حيث يتناول بحث **(Odacı, et al., 2009)** التشوهات المعرفية كمؤشر لجودة الحياة لدى تلاميذ المدارس الابتدائية العامة، وتألفت عينة البحث من (١١٧) تلميذًا (٤٦ تلميذًا /٧١ تلميذة)، وتم

استخدام مقياس التشوهات المعرفية للطفولة، واستبيان جودة الحياة للأطفال، واستخدم تحليل الانحدار المتعدد، معامل ارتباط بيرسون لتحليل البيانات، وأشارت النتائج إلى أن التشوهات المعرفية تتنبأ بجودة الحياة لتلاميذ المدارس الإبتدائية العامة، وأن التشوهات المعرفية ذات علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا عند (٠,٠١) بجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية العامة.

ويستهدف بحث (**عزب محمد عزب، ٢٠١٢**) التعرف على الارتباط بين أبعاد مقياس جودة الحياة وبعض أنماط التفكير غير الوظيفي (التشوهات المعرفية)، وتكونت العينة من (١٢٠) طالب من مدرسة عين شمس الثانوية للمتفوقين، ومدرسة القبة الثانوية، وتم استخدام مقياس جودة الحياة إعداد الباحث، ومقياس أنماط التفكير غير الوظيفي إعداد (محمد صديق، ٢٠٠٧)، واستخدمت الأساليب الاحصائية، المتوسط الحسابي، ومعاملات الارتباط، وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا(٠.٠٥) بين أبعاد جودة الحياة وأنماط التفكير غير الوظيفي (التشوهات المعرفية)، وجود فروق دالة إحصائيًا (٠.٠١) بين الطلاب المتفوقين وأقرانهم العاديين في أبعاد جودة الحياة لصالح المتفوقين.

كما يركز بحث **(Çelik & Odac, 2013)** العلاقة بين اشكالية استخدام الانترنت وكل من التشوهات المعرفية، والرضا عن الحياة كأحد أبعاد جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في ماليزيا. وتكونت عينة البحث من (٤١٨ طالب وطالبة، منهم ٢٦٠ طالبًة، ١٥٨ طالبًا)، وتم استخدام الأدوات الآتية (الاختبار المعرفي عبر الانترنت، واختبار التشوهات المعرفية، واستبيان الرضا عن الحياة)، وتم تحليل البيانات باستخدام معادلة بيرسون، واختبار (ت)، وأشارت النتائج أنه يوجد ارتباط سالب دال إحصائيًا (٠.٠٥) بين التشوهات المعرفية والرضا عن الحياة كأحد أبعاد جودة الحياة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا (٠.٠٥) في التشوهات المعرفية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وأشارت أيضًا أن هناك فروق دالة إحصائيًا (٠.٠٥) في مستوى الرضا عن الحياة كأحد أبعاد جودة الحياة ولصالح الإناث.

ويختبر بحث (**Besta et al., 2014**) موثوقية وصحة النسخة البولندية من مقياس التشوهات المعرفية (CDS)، واستكشاف العلاقة بين التشوهات المعرفية وجودة الحياة، وتقدير وتوكيد الذات، ومستوى القلق. وأجريت دراستين متلازمتين لدى طلاب علم النفس، وتكونت العينة من خريجي قسم علم النفس بالمرحلة الجامعية من (١٩٦) فرد منهم (١٢٤إناث، ٦٣ ذكور) وتم تطبيق (استبيان الأخطاء المعرفية المترجم (Covin, et al , 2011)، واختبار القلق كسمة وكحالة لسبيلبيرج وأخرون (Spielberg et al., 1983)، واختبار جودة الحياة (Pavot & Diener, 1993), بعد تكييفه على البيئة البولندية (adaptation, 1993. Juczyński et al., 2001)، ومقياس تقدير الذات لروزنبرج (Rosenberg,1965); polish, 2007)، وتم دعم الدراسة بأخرى بعد ٦ أشهر من الدراسة الأولى، شارك فيها (٩٠) طالب منهم (٧٥ طالبة و١٥ طالب) منهم (٤٧) شاركوا في الدراسة الأولى، وتم فيها

تحليل العلاقة بين اختبار التشوهات المعرفية، والقلق (كسمة، وكحالة)، وجودة الحياة، وجود ارتباطات سالبة للتشوهات المعرفية, والجودة المدركة للحياة.

كما يبين بحث (Garruba, 2015) دور التشوهات المعرفية في التكيف مع الإعاقة والجودة المدركة للحياة لدى الأفراد، ويتعرف على مستوى التشوهات المعرفية لدى أفراد العينة. وتكونت العينة من (١١٦) فرد من الناجين من إصابات النخاع الشوكي الاسبان، وباستخدام مقياس التشوهات المعرفية (ICD; Yurica & DiTomasso, 2001)، ومقياس جودة الحياة (WHOQOL Group, 1998)، وباستخدام التحليلات الإحصائية المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي، تم التوصل إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا عند (٠.٠٥) بين التشوهات المعرفية وجودة الحياة، وتباينت مستوياتها فكانت التشوهات الأكثر شيوعًا هي بالترتيب التفكير الانفعالي، الكمالية، الحكم الانفعالي، وأقلها التهويل والتهوين، إضفاء العناوين، الاستدلال التعسفي.

المحور الثاني: بحوث تناولت تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية (النوع، التخصص الدراسي) على متغيرات البحث.

توجد مجموعة من البحوث التي تناولت تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية على متغيرات البحث ومنها بحث برونو(Bruno ,2010) الذي يهدف إلى معرفة العلاقة بين التشوهات المعرفية ومشاكل التقييم الداخلي والخارجي للذات لدى الأطفال والراشدين، ومعرفة الفروق التي ترجع لمتغير الجنس في التشوهات المعرفية، حيث تكونت العينة (١٨٢) من الذكور، و(٢٠٧) من الإناث، من الفئة العمرية (١٢-١٧) سنة، وتم استخدام الأدوات الآتية: التقرير الذاتي للشباب (YSR)، وتقرير المعلمين (TRF). واستبيان التشوهات المعرفية للاطفال (CNCEQ)، واستبيان كيف أفكر للتشوهات المعرفية الخادمة للذات (HITQ)، وباستخدام الأسلوب الاحصائي في سلسلة تحليل الانحدار الهرمي بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الجنس في كل من التشوهات المعرفية.

وبحث (**أحمد محمد عبد الخالق، ٢٠١١**) الذي يحدد المؤشرات النوعية لجودة الحياة لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية للكويتيين، ويبحث الفروق بين الجنسين والمقارنة بالنتائج السابقة على طلاب الجامعة، وطبق البحث على عينة مكونة من (٢٠٩٢) طلاب (١٠٦١ طالب، ١٠٣١ طالبة) تراوحت أعمارهم بين (١٥، ١٩) سنة، واستخدمت الصيغة العربية لمقياس جودة الحياة المختصر الصادر عن منظمة الصحة العالمية ١٩٩٦م، وتم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية، وحصل الذكور على متوسطات أعلى من الإناث في جودة الحياة بمستوى دال في مجالات الصحة العامة، والمجالات الجسمية والنفسية والاجتماعية، والدرجة الكلية لجودة الحياة.

ويتعرف بحث (**Danielle, 2016**) على العلاقة بين التشوهات المعرفية والتكيف مع الإعاقة، وجودة الحياة، ومتغيرات الجنس والعمر لدى الراشدين ذوي عجز الانتباه، وتكونت العينة من (١٣٠) فرد، واستخدمت المقاييس الآتية مقياس التشوهات المعرفية، ومقياس جودة الحياة، وباستخدام التحليلات،

واختبار(ت)، أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في التشوهات المعرفية بشكل ملحوظ في متغير الجنس، كما أنه لا توجد فروق في جودة الحياة تبعًا لمتغير الجنس.

ويتعرف بحث **(طارق محمد بدر،٢٠١٧)** على مستوى انتشار التشوهات المعرفية، وعلاقتها بضبط الذات لدى طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية، والتعرف على الفروق بين الجنسين في التشوهات المعرفية، إذ بلغ عدد أفراد العينة (٢٠٠) طالب وطالبة. ولقياس هذا الهدف تم بناء مقياس (التشوهات المعرفية من إعداد الباحث)، ولمعالجة البيانات تم استخدام اختبار (ت)، وبينت النتائج أن طلبة كلية الآداب يتسمون بدرجة عالية من التشوهات المعرفية، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية للتشوهات المعرفية وفق متغير النوع ولصالح الذكور حيث كانوا أكثر تشوهًا معرفيًا.

بينما يستكشف بحث **(عيسى إبراهيم تواني، ٢٠١٧)** العلاقة بين المخططات المبكرة غير المتكيفة والتشوهات المعرفية، وبحث الفروق في التشوهات المعرفية تبعا لمتغير الجنس، واستخدم الباحث مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة ليونج، واستبيان التشوهات المعرفية لدى أوليفيرا، على عينة قوامها (١٥٠) طالب منهم (٧٩ طالبًا و ٧١ طالبة) تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ثانوية بدر الدين صالح بالوادي في الجزائر، وباستخدام اختبار(ت) لم تسفر النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية في التشوهات المعرفية حسب متغير الجنس.

ويهدف بحث **(محمد صالح عاصلة، ٢٠١٨)** إلى التعرف على التشوهات المعرفية وعلاقتها بالادمان على استخدام الانترنت لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عرابة في فلسطين، كما يهددف إلى بحث الفروق في التشوهات المعرفية تبعًا لمتغيرات الجنس والصف المدرسي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٧) طالبًا وطالبة، وتم استخدام الأدوات التالية (مقياس التشوهات المعرفية المعد من قبل كوفينو(Covino, 2013) تعريب الباحث، ومقياس الادمان على استخدام الانترنت إعداد كيسير وآخرون (Keser,et.al ,2013)، وباستخدام اختبار (ت) كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى التشوهات المعرفية لدى الطلبة تعزى لمتغيري الجنس، والصف المدرسي.

تعليق على البحوث السابقة:

تناولت البحوث السابقة المنهج الوصفي كما تباينت في استخدامها للأدوات، منهم من أعدها بنفسه ومنهم من اقتبس المقاييس من بحوث أخرى، كما تنوعت العينات المستخدمة في البحوث، من طلبة إلى مراهقين أو راشدين. كما تباينت نتائج البحوث وبناء عليه تم صياغة فروض البحث كما يلي:

١. تتباين مستويات وترتيب درجات التشوهات المعرفية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في مقياس التشوهات لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب التخصصات العلمية، والتخصصات الأدبية في مقياس التشوهات المعرفية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام.

٤. يوجد ارتباط سلبي دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين درجات التشوهات المعرفية ودرجات جودة الحياة.

إجراءات البحث: أولًا منهج البحث:

لقد تم استخدام (المنهج الوصفي) ويعتمد على دراسة الظاهرة واقعيًا، ثم تطبيق النتائج، والتوصل إلى تعميمات.

ثانيًا مجتمع البحث:

يتكون من مجتمع البحث الأصلي الحالي من (٣٣٩٢) من طلبة الثانوية العامة (الصف الثاني الثانوي العام) بمحافظة الشرقية (إدرة بلبيس التعليمية، قسم التعليم الثانوي: ٢٠١٨/ ٢٠١٩).

ثالثًا عينة البحث:

تم اشتقاق عينة البحث الحالي بطريقة عشوائية من طلبة الصف الثاني الثانوي العام بإدارة بلبيس التعليمية بمحافظة الشرقية، وتم اختيار عينة من المرحلة الثانوية ذلك لأن: تتركز أغلبية البحوث السابقة على طلبة الجامعة وعينات من الراشدين والقليل منها على المرحلة الثانوية، مما دعى الباحثة إلى التعمق في معرفة خصائص طلبة تلك المرحلة، كما تعتبر المرحلة الثانوية المرحلة الفاصلة بين الطفولة والنضج والتي تتشكل فيها شخصيته، وتكتمل فيها طريقته الخاصة في مواجهة تحديات المستقبل.

أ) عينة حساب الخصائص السيكومترية:

تكونت عينة حساب الخصائص السيكومترية من (٦٠) طالبًا وطالبةً من الصف الثاني الثانوي العام بإدارة بلبيس التعليمية بمحافظة الشرقية، للتحقق من (الصدق، والثبات، والاتساق الداخلي) لأداتي البحث.

ب)العينة النهائية:

تكونت عينة البحث النهائية من (٢٥٠) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي العام منهم (٩٣ طالبًا، ١٥٧طالبة)، من التخصصات العلمية والأدبية، وذلك بنسبة (٧,٤%) من المجتمع الأصلي.

رابعًا: أدوات البحث:

(١) **تم إعداد مقياس التشوهات المعرفية** لقياس التشوهات المعرفية لدى طلبة الثانوية العامة حيث تم الاستفادة من الإطار النظري للبحث، في تحديد البنية الأساسية للمقياس، والاستفادة من البحوث السابقة المرتبطة بهذا المجال، منها بحث كل من (Beirie, 2000) وبحث يونج (Young et

al.,2003)، وبحث (إسلام أسامة العصار، ٢٠١٥) وغيرها، ونظرًا لأن هذه المقاييس لا تفي بالغرض من البحث الحالي وتختلف في أبعادها وخصائصها، عن خصائص عينة البحث وهدفه، وتم تحديد الأفكار المستخدمة في المقياس، وهي العشرة أفكار الأكثر تكرارًا في البحوث السابقة كما يلي: (تفكير الكل أولا شيئ، الشخصنة واللوم، التفكير الكارثي، الينبغيات، التجريد الانتقائي، التعميم الذائد، التهويل أو التهوين، العناوين المضلله، الاستنتاج العشوائي، الحكم الانفعالي)، كما تم صياغة مفردات المقياس وقد روعي أن تكون العبارات واضحة ومحددة المعنى خالية من الغموض أو التعقيد، لقد تم تحديد نوع الاستجابة الخماسية نظرًا لأن معظم المقاييس؛ بخاصة الأجنبية منها استخدمت التقدير الخماسي؛ نظرًا لدقته وملائمته للمرحلة العمرية، وتم صياغة التعليمات، يليها العبارات، ولكل منها خمس استجابات وهي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا) وأعطيت لهذه الاستجابات الدرجات (٥ ، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب؛ حيث تم شرح فكرة المقياس، وطريقة الإجابة عليه في ورقة الإجابة التي يكتب فيها الطالب بياناته من حيث (الاسم "اختياري"، التخصص، النوع)، وتم التنويه أنها محاطه بالسرية التامة، والتنبيه لعدم ترك أي عبارة دون الإجابة عليها، ومراعاة إكمال البيانات الشخصية بدقة.

٢- **الصورة المبدئية للمقياس:** يتكون المقياس في صورته المبدئية من (٦١) عبارة تقيس (١٠) أبعاد فرعية لمقياس التشوهات المعرفية كما في ملحق(٥)، وتم الإشارة لتلك الأبعاد في فصل الإطار النظري.

٣-العرض على المحكمين (صدق المحكمين):

تم عرض الصورة المبدئية للمقياس على ثمانية محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس التربوي بكلية التربية، وكلية الآداب- جامعة الزقازيق، لتحديد مدى تناسب مواقف المقياس للأبعاد التي يقيسها، ولعينة البحث وموضح أسماء المحكمين في ملحق رقم (١) للحكم على مدى مناسبة صياغة العبارات، وطلب منهم توضيح ما يلي:

مدى انتماء عبارات المقياس لتعريف كل بعد من أبعاده، تحديد ما إذا كانت العبارة موجبة أم سالبة، وإضافة أي ملاحظة يرونها مناسبة، وقد تم الاستفادة من آراء المحكمين في تعديل صياغة بعض المفردات وحذف بعض العبارات التي لا تنتمي للبعد أو المكررة في المعنى، وكانت أرقام العبارات السالبة (١، ١٧، ٢٩، ٤٤، ٤٦، ٥٦) ويتم عكس تقديراتها.

٤- التطبيق المبدئي للمقياس:

تم تطبيق المقياس بعد عرضه على ثمانية من المحكمين من الأساتذة في علم النفس التربوي، والصحة النفسية- في صورته المبدئية من (٥٨) عبارة موزعة كما في ملحق (٥)، على عينة حساب الخصائص السيكومترية المكونة من (٦٠) طالب وطالبة من الصف الثاني الثانوي العام، وتم حساب (الاتساق الداخلي، والصدق، والثبات) علي النحو التالي:

الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجات الكلية للمقياس، والنتائج كما توضحها الجدول التالي:

جدول (٣) معاملات الارتباط لمقياس التشوهات المعرفية (ن = ٦٠)

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
١	٠,١٧٥	١٦	*٠,٢٩٧	٣١	*٠,٣١٧	٤٦	*٠,٢٩٦
٢	**٠,٤١٢	١٧	٠,٠٤٤	٣٢	**٠,٤٥١	٤٧	**٠,٣٥٣
٣	**٠,٥١١	١٨	**٠,٤٦٧	٣٣	**٠,٣٨٨	٤٨	**٠,٣٦٧
٤	*٠,٣٠٩	١٩	٠,٠٥٨	٣٤	**٠,٣٢٩	٤٩	**٠,٤٠٨
٥	**٠,٤٣٣	٢٠	**٠,٣٨٩	٣٥	**٠,٣٨٩	٥٠	**٠,٤٣١
٦	**٠,٣٧٦	٢١	٠,١٧٢	٣٦	*٠,٢٩٨	٥١	**٠,٤٨٤
٧	*٠,٢٨٨	٢٢	*٠,٢٩٩	٣٧	**٠,٤٧٦	٥٢	**٠,٥٩٨
٨	**٠,٣٣٨	٢٣	**٠,٤٠٤	٣٨	**٠,٣٥٣	٥٣	٠,٠٨٥
٩	*٠,٢٩٨	٢٤	*٠,٣١٧	٣٩	**٠,٣٤٢	٥٤	**٠,٣٨٦
١٠	**٠,٣٤٧	٢٥	**٠,٤٥٥	٤٠	*٠,٢٩٦	٥٥	**٠,٣٣٩
١١	**٠,٤٣١	٢٦	*٠,٣١٤	٤١	٠,١١٣	٥٦	*٠,٢٩٧
١٢	٠,١٣٩	٢٧	*٠,٢٩٣	٤٢	**٠,٣٦١	٥٧	٠,١٢٥
١٣	**٠,٤٣٨	٢٨	**٠,٣٣٩	٤٣	**٠,٥٨٨	٥٨	**٠,٣٨١
١٤	**٠,٤١٤	٢٩	٠,١٣٩	٤٤	**٠,٤٢١		
١٥	**٠,٤٦٨	٣٠	**٠,٤١٩	٤٥	*٠,٣٢٢		

* دال عند مستوي ٠,٠٥ ** دال عند مستوي ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا, عدا (٩) عبارات, وأرقامها: (١، ١٢، ١٧،١٩، ٢١، ٢٩، ٤١، ٥٣، ٥٧) وهذا يعني ثبات جميع العبارات عدا هذه التسعة فهي غير ثابته.

ثبات الأبعاد: بعد حذف العبارات غير الثابتة تم حساب معاملات الارتباط للمقياس كما في الجدول التالي:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التشوهات المعرفية (ن=٦٠ طالب)

م	أبعاد مقياس التشوهات المعرفية	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
١	تفكير الكل أو لا شيء	**٠,٥٤٠
٢	الشخصنة واللوم	**٠,٦٨٤
٣	التفكير الكارثي	**٠,٦٩١

٤	الينبغيات	**٠,٣٣٩
٥	التجريد الانتقائي	**٠,٦٦٥
٦	التعميم الزائد	**٠,٧٥٨
٧	التهويل أو التهوين	**٠,٦٤٧
٨	إضفاء العناوين	**٠,٧٣٩
٩	الاستنتاج العشوائي	**٠,٦٠٩
١٠	الحكم الانفعالي	**٠,٣٤٧

* دال عند مستوي ٠,٠٥ ** دال عند مستوي ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا, مما يدل علي ثبات جميع الأبعاد.

صدق المقياس: لقد تبين صدق جميع العبارات عدا تسع عبارات غير صادقة, ومن الإجراءات السابقة للصدق والثبات، تم حذف٩عبارات غير ثابتة أوغير صادقة هي:١, ١٢, ١٧, ١٩, ٢١, ٢٩, ٤١, ٥٣, ٥٧ وأصبحت الصورة النهائية:

جدول (٧) عدد عبارات أبعاد مقياس التشوهات المعرفية في الصورة النهائية.

م	اسم البعد	عدد العبارات	أرقام المفردات
١	**تفكير الكل أولا شيئ**	٦	**١٥-٢٣- ٣١- ٣٨- ٤٤- ٤٨**
٢	**الشخصنة واللوم**	٤	**١-٩- ٣٢- ٤٥**
٣	**التفكير الكارثي**	٤	**٢-١٠-١٦-٢٤**
٤	**الينبغيات**	٤	**٣- ٢٥- ٣٣-٣٩**
٥	**التجريد الانتقائي**	٥	**١١- ١٧- ٢٦- ٣٤-٤٠**
٦	**التعميم الذائد**	٧	**٤- ١٢- ١٨- ٢٧- ٤١- ٤٦- ٤٩**
٧	**التهويل أو التهوين**	٧	**٥- ١٩- ٢٨- ٣٠- ٣٥- ٤٢- ٤٧**
٨	**العناوين المضللة**	٥	**٦- ١٣- ٢٠- ٢٩- ٣٦**

٩	الاستنتاج العشوائي	٤	٧- ١٤- ٢١- ٤٣
١٠	الحكم الانفعالي	٣	٨- ٢٢- ٣٧
	المجموع	٤٩	

ثانيًا: مقياس جودة الحياة إعداد (سارة محمد عبد الفتاح، ٢٠١٧).

الهدف من المقياس:

أعد هذا المقياس (سارة محمد عبد الفتاح، ٢٠١٦) بهدف قياس جودة الحياة ويتكون من أربعة أبعاد، وهي نوعًا من التقرير الذاتي يجيب عنها الأفراد في ضوء تدرج ثلاثي الاستجابة (كثيرًا، أحيانًا، نادرًا).

وصف المقياس: يتكون المقياس من (٤٧) عبارة في صورته الأصلية موزعة على أربعة أبعاد كما يلي:

جدول (١٣) توزيع مفردات مقياس جودة الحياة على الأبعاد وعددها.

البعد	أرقام المفردات	عدد المفردات
جودة الحياة النفسية	١، ٥، ٩، N١٣، N٢٠، N٢٤، ٢٨،٣٢، N٤٠، ٤٣، N٤٦، ٤٧	١٢
جودة الحياة الاجتماعية	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣ ، ٣٧	١٠
جودة الحياة الأكاديمية	N٣، N٧، ١١، ١٥، N١٩، N٢٢، N٣٠،٣٤، ٣٨، ٤١، ٤٤	١١
جودة الحياة الجسمية	٤،٨،١٢، N١٦، ١٧، N٢٣، N٣١، N٣٥، ٣٦، N٣٩، N٤٢، N٤٥	١٤
مجموع مفردات جودة الحياة		٤٧

يرمز للمفردات السالبة بالرمز N التي يعكس تقدير الدرجات لها على استجابة ثلاثية هي (كثيرًا، أحيانًا، أبدًا)، حيث يعطى كل مفحوص درجة من (١-٣).

صدق وثبات المقياس:

أولًا: الصدق: تم إيجاد صدق المقياس بأكثر من طريقة منها صدق المحكمين، الصدق العاملي بطريقة المكونات الأساسية لـ "هوتلنج Hotlelling" وتم تدوير المحاور تدويرًا متعامدًا بطريقة الفاريماكس Varimax، كما تم حساب الصدق التمييزي، وتبين وجود فروق واضحة دالة إحصائيًا.

ثانيًا ثبات المقياس:

قامت معدة المقياس بحساب ثبات بطريقة التجزئة النصفية وذلك لكل بعد وكانت معاملات الثبات جيدة كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (١٤) ثبات مقياس جودة الحياة بطريقة التجزئة النصفية.

الأبعاد	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
جودة الحياة النفسية	**٠,٧٣٠**
جودة الحياة الاجتماعية	**٠,٧٧٠**
جودة الحياة الأكاديمية	**٠,٤٧٩**
جودة الحياة الجسمية	**٠,٦٨٥**
الدرجة الكلية	**٠,٩٠٦**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية مما يبين ثبات المقياس وصدقه، مما يجعله صالح للاستخدام.

حساب الخصائص السيكوترية للمقياس (الاتساق، والصدق، والثبات) على عينة البحث الحالي.

تم تطبيق المقياس علي العينة المبدئية, المكونة من (٦٠) طالبًا وطالبةً بالصف الثاني الثانوي العام, وتم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس علي النحو التالي:

(١)**الاتساق الداخلي:** تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات الأبعاد التي تنتمي لها, والنتائج كالتالي:

جدول (١٥) معاملات الارتباط بين درجات عبارات مقياس جودة الحياة ودرجات الأبعاد الفرعية للمقياس.

جودة الحياة النفسية		جودة الحياة الاجتماعية		جودة الحياة الأكاديمية		جودة الحياة الجسمية	
الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
١	**٠,٥٨٦	٢	**٠,٤٥٠	٣	**٠,٧٥٠	٤	**٠,٥٢٤
٥	**٠,٣٨٩	٦	**٠,٤٢٥	٧	٠,٠٤٦	٨	**٠,٣٥٥

٩	٠,٤٠٠**	١٠	٠,٧٠٣**	١١	٠,٣٧٥**	١٢	٠,٣٨٧**
١٣	٠,٥٥٩**	١٤	٠,٥٤١**	١٥	٠,٢٦٣*	١٦	٠,٤٨٣**
٢٠	٠,٤٠٩**	١٨	٠,٥٨٤**	١٩	٠,٣٥١*	١٧	٠,١٤٦
٢٤	٠,٤٧٦**	٢١	٠,٥٤٢**	٢٢	٠,٨٨٦**	٢٣	٠,١٩٥
٢٨	٠,٥٤١**	٢٥	٠,٤٩٤**	٣٠	٠,٤٧٤**	٢٦	٠,٤٩٤**
٣٢	٠,٤٩١**	٢٩	٠,٢٠٠	٣٤	٠,٨٦٠**	٢٧	٠,٠٨٧
٤٠	٠,٥٣٥**	٣٣	٠,٧٠٣**	٣٨	٠,٨٧٨**	٣١	٠,٣٥٦**
٤٣	٠,٤٨٨**	٣٧	٠,٣٧١**	٤١	٠,٣١٩*	٣٥	٠,٦١٨**
٤٦	٠,٢٤٢			٤٤	٠,٣٣٧**	٣٦	٠,٤٢٠**
٤٧	٠,٣٨١**					٣٩	٠,٣٨٩**
						٤٢	٠,٥٠١**
						٤٥	٠,٣٧٧**

*** دال عند مستوي ٠,٠٥ ** دال عند مستوي ٠,٠١**

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا, عدا (٦) عبارات كانت معاملات ارتباط درجات كل منها بدرجة البعد الذي تنتمي له غير دالة إحصائيًا, وهي العبارات أرقام :(٤٦)من البعد الأول, ورقم (٢٩) من البعد الثاني, ورقم(٧) من البعد الثالث، وأرقام (١٧, ٢٣, ٢٧) من البعد الرابع، وهذا يعني ثبات العبارات عدا هذه العبارات الستة فهي غير ثابتة.

ثبات الأبعاد: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس, والنتائج كما يلي:

جدول (١٧) معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة (ن= ٦٠)

أبعاد مقياس جودة الحياة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس
جودة الحياة اللنفسية	٠,٨٧٥**
جودة الحياة الاجتماعية	٠,٨٤٩**
جودة الحياة الأكاديمية	٠,٨٨٣**
جودة الحياة الجسمية	٠,٨٧٢**

* دال عند مستوي ٠,٠٥ ** دال عند مستوي ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا, مما يدل علي ثبات جميع الأبعاد, وثبات المقياس

الثبات بالتجزئة النصفية:

تم حساب ثبات الأبعاد والثبات الكلي للمقياس بالتجزئة النصفية، حيث (ن=٦٠ طالبًا وطالبة)، والنتائج كالتالي:

جدول (١٨) معاملات الثبات بالتجزئة النصفية للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة

جودة الحياة	الثبات بمعادلة سبيرمان/ براون	الثبات بمعادلة جتمان
جودة الحياة النفسية	٠,٦٣١	٠,٦٢٥
جودة الحياة الاجتماعية	٠,٧٠٩	٠,٧٠٣
جودة الحياة الأكاديمية	٠,٨١٤	٠,٨١٢
جودة الحياة الجسمية	٠,٥٣٢	٠,٥٣٢
الدرجة الكلية لجودة الحياة	٠,٨٩٨	٠,٨٩٨

يتضح من النتائج السابقة أن قيم معاملات الثبات مرتفعة نسبياً مما يدل علي ثبات جميع الأبعاد، والمقياس ككل.

(٥) صدق المقياس:

تم حساب الصدق بحساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له (محذوفًا منها درجة العبارة), باعتبار مجموع درجات بقية العبارات محكًا للعبارة وكانت النتائج جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا, عدا (٧) عبارات كانت معاملات ارتباط درجات كل منها بدرجة البعد الذي تنتمي له (محذوفًا منها درجة العبارة) غير دالة إحصائيًا, وهي أرقام:(٤٦) من البعد الأول,(٢٩) من البعد الثاني, (٧), (١٥) من البعد الثالث, (١٧), (٢٣), (٢٧) من البعد الرابع, وهذا يعني أنها غير صادقة, ويتم حذفها، ومن ثم أصبحت الصورة النهائية لمقياس جودة الحياة مكونة من (٤٠) عبارة موزعة علي الأبعاد علي النحو التالي:

البعد الأول: جودة الحياة النفسية (١١) عبارة, **والبعد الثاني:** جودة الحياة الاجتماعية (٩) عبارات, **والبعد الثالث:** جودة الحياة الأكاديمية (٩) عبارات, **والبعد الرابع:** جودة الحياة الجسمية (١١) عبارة, وهذه الصورة صالحة للتطبيق علي العينة الأساسية في البحث الحالي.

نتائج البحث

نتائج الفرض الأول وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض علي أنه: **تتباين مستويات وترتيب درجات أبعاد مقياس التشوهات المعرفية لدي طلبة الصف الثاني الثانوي العام.**

ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أبعاد التشوهات المعرفية, ومتوسط الاستجابة للعبارة في كل بعد, وطالما أن التدريج خماسي فيصبح المعيار الإحصائي للحكم على مستويات الأبعاد من خلال متوسط الاستجابة للعبارة كما يأتي، المستوى المنخفض هو أقل من (٢,٦٠)، والمستوى المتوسط من (٢,٦، إلى ٣,٤)، والمستوى المرتفع من (٣,٤) فأكثر، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٢١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسطات الاستجابة للعبارات في كل بعد، وترتيب الأبعاد لمقياس التشوهات المعرفية لدي طلبة الصف الثاني الثانوي العام.

التشوهات المعرفية	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	الترتيب	المستوى
(١) تفكير الكل أو لا شيء.	٦	١٨,٥٣٤	٤,٠٩٩	٣,٠٨٩	الثامن	متوسط
(٢) الشخصنة واللوم.	٤	١٣,١٣٧	٣,٠٤٠	٣,٢٨٤	الخامس	متوسط
(٣) التفكير الكارثي.	٤	١٣,٢٨٥	٣,٠٩٧	٣,٣٢١	الثالث	متوسط
(٤) الينبغيات.	٤	١٣,٧٥٥	٢,٧٤٢	٣,٤٣٩	الثاني	مرتفع
(٥) التجريد الانتقائي.	٥	١٥,٢٤٥	٣,٥٨٨	٣,٠٤٩	التاسع	متوسط
(٦) التعميم الزائد.	٧	٢٠,٧٩٩	٥,٠٧٦	٢,٩٧١	العاشر	متوسط
(٧) التهويل أو التهوين.	٧	٢٣,١٩٧	٣,٨٥٩	٣,٣١٤	الرابع	متوسط
(٨) العناوين المضللة.	٥	١٥,٥٢٢	٣,٧٨٧	٣,١٠٤	السابع	متوسط
(٩) الاستنتاج العشوائي	٤	١٢,٧٦٣	٢,٦٥٦	٣,١٩١	السادس	متوسط

(١٠) الحكم الانفعالي	٣	١٠,٦٤٧	٢,٢٤٦	٣,٥٤٩	الأول	مرتفع
الدرجة الكلية	٤٩	١٥٦,٨٠٣	١٩,٩٧٤	٣,٢٠٠		متوسط

يتضح من الجدول السابق أن:

(١) متوسط استجابات الطلبة علي عبارات مقياس التشوهات المعرفية ككل يساوي (٣,٢) وهي تدل على أن مستوى التشوهات المعرفية لدى أفراد العينة متوسط.

(٢) يتباين ترتيب أبعاد التشوهات المعرفية وفقًا لمتوسطات الاستجابات علي عبارات كل بعد, وكانت أعلي ثلاثة أبعاد في الترتيب هي: الحكم الانفعالي, والينبغيات, والتفكير الكارثي, بينما كانت أقل ثلاثة أبعاد في الترتيب هي: تفكير الكل أو لا شيء, التجريد الانتقائي, التعميم الزائد، وتتفق هذه النتيجة مع بحث (ريم حسن ديب، ٢٠١٨) في وجود مستوى متوسط من التشوهات المعرفية.

وتختلف هذه النتيجة مع بحث (نهلة نجم الدين، وأحمد سلطان، ٢٠١٤) أن العينة تتمتع بمستوى منخفض من التشوه المعرفي)، كما تختلف النتائج أيضًا مع بحث (إسلام أسامة العصار، ٢٠١٥)، حيث بينت النتائج أيضًا مستوى منخفض من التشوهات المعرفية.

يتضح مما سبق أنه تتحقق صحة نتائج الفرض الأول جزئيًا؛ حيث تباين ترتيب أبعاد التشوهات المعرفية لدى عينة البحث، وكان مستوى الدرجة الكلية للتشوهات المعرفية وأبعادها الفرعية متوسطًا لديهم فيما عدا الينبغيات والحكم الانفعالي، ويمكن تفسير أن مستوى التشوهات المعرفية كان متوسطًا لديهم بأن ذلك يعد مؤشرًا طبيعيًا لأن التشوهات المعرفية تعتبر حالة غير سوية تؤشر إضطرابًا في الشخصية، وأن الطلاب عامة عقلانيون بشكل مقبول، وأن مستوى الثقافة العامة جيد إلى حد ما، وهذا يدل على الوعي لدى أفراد العينة، وهذا يتفق مع رؤية يوركا بأن الأفراد عقلانيون من حيث المبدأ ولكنهم يخطئون في معالجة المعلومات عند مرورهم بمواقف حياتية أو ممارسات عملية. كما يمكن تفسير ارتفاع بعد الينبغيات بأن الطلاب يضعون معايير يودون الوصول إليها وتلك المعايير قد تكون أكبر من إمكانياتهم وقدراتهم مما يزيد من تلك الفكرة لديهم، وذلك يرجع إلى طبيعة المرحلة التي يمرون بها وتطلعات الأهل والمنتظر منهم، كما يمكن تفسير ارتفاع مستوى الحكم الانفعالي بأن الطلاب يحكمون عواطفهم في أصدار الأحكام في المواقف المختلفة.

كما يمكن تفسير ذلك التباين في ترتيب أبعاد التشوهات المعرفية لدى الطلاب لعدة عوامل وهي كما يلي: أن الأبعاد الأكثر ظهورًا هي (الحكم الانفعالي, والينبغيات, والتفكير الكارثي)، وذلك ربما لأن الطلاب يحكمون العاطفة على العقل في المواقف المختلفة وذلك لقلة خبراتهم في الحياة وقلة درايتهم بالمواقف الجديدة، ويمكن تفسير أن عامل الينبغيات كان مرتفعًا بأنهم يحبون أن يظهروا في صورة الكمال ويضعون لأنفسهم أهدافًا غير واقعية باستخدام كلمات مثل يجب أو ينبغي، وهي لا تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم، حيث ينتظر الأهل منهم الكثير، ويمكن تفسير ارتفاع التفكير الكارثي بأنهم يفترضون

أسوأ ما يمكن حدوثه وهذا ما يدل على عدم اكتمال النضج الاجتماعي والفكري لديهم، كما يثقلوا أخطائهم على الغير، وأنهم يطلقون الأحكام بناءً على أهوائهم نظرًا لغياب دور المعلم المربي، ويمكن تفسير أن أقل التشوهات المعرفية ظهورًا لديهم هو "تفكير الكل أو لا شيئ، التجريد الانتقائي، التعميم الذائد، بأنها أكثر وضوحًا للطلاب من غيرها فيحاول الطلاب تجنبها، وبالتالي يمكن أن يعزى اختلاف ترتيب عوامل التشوهات المعرفية إلى طبيعة مرحلة المراهقة حيث يميل المراهقين إلى محاولة إلزام أنفسهم بأهداف قد لا تتناسب مع قدراتهم والمبالغة في المعايير.

- **نتائج الفرض الثاني وتفسيرها ومناقشتها:**

ينص الفرض الثاني علي أنه **لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في مقياس التشوهات المعرفية لدي طلبة الصف الثاني الثانوي العام.**

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة, والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (٢٢) نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث علي مقياس التشوهات المعرفية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام.

التشوهات المعرفية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوي الدلالة
(١) تفكير الكل أو لا شيء	الذكور	٩٣	١٨,٤٧٣	٣,٩٩١	٠,٤٨٤	غير دالة
	الإناث	١٥٧	١٨,٢١٠	٤,٤٠٤		
(٢) الشخصنة واللوم	الذكور	٩٣	١٣,٣٣٣	٢,٩٢٧	٠,٩٨٩	غير دالة
	الإناث	١٥٧	١٢,٩٤٣	٣,٠٩٣		
(٣) التفكير الكارثي	الذكور	٩٣	١٣,٣٩٨	٣,١٩٤	٠,٧٧٩	غير دالة
	الإناث	١٥٧	١٣,٠٨٩	٢,٩٢٥		
(٤) الينبغيات	الذكور	٩٣	١٣,٥٩١	٢,٧٧١	٠,٨٧٣	غير دالة
	الإناث	١٥٧	١٣,٩٠٥	٢,٦٦٨		
(٥) التجريد الانتقائي	الذكور	٩٣	١٥,٨٢٨	٣,٤٤٧	٢,٤١٦	٠,٠٥
	الإناث	١٥٧	١٤,٧٢٦	٣,٥٤٩		
(٦) التعميم الزائد	الذكور	٩٣	٢١,٤٩٥	٥,٠٤٧	١,٦٠٧	غير دالة
	الإناث	١٥٧	٢٠,٤١٤	٥,٢٩٤		
(٧) التهويل أو التهوين	الذكور	٩٣	٢٢,٨٢٨	٤,٤٩٥	٠,٥٧٧	غير دالة
	الإناث	١٥٧	٢٣,١٤٧	٣,٧٠٣		

(٨) العناوين المضلله	الذكور	٩٣	١٥,٤٩٥	٣,٨٢٤	٠,٠٣٤	غير دالة
	الإناث	١٥٧	١٥,٤٧٨	٣,٦٨٦		
(٩) الاستنتاج العشوائي	الذكور	٩٣	١٢,٢٦٩	٢,٧٣٥	١,٧٣٤	غير دالة
	الإناث	١٥٧	١٢,٨٨٥	٢,٦٨٧		
(١٠) الحكم الانفعالي	الذكور	٩٣	١٠,٣٦٦	٢,١٤٦	١,٢١٤	غير دالة
	الإناث	١٥٧	١٠,٧٢٠	٢,٣٦٤		
الدرجة الكلية	الذكور	٩٣	١٥٦,٨٦٠	٢٢,٣٩٥	٠,٤٨٠	غير دالة
	الإناث	١٥٧	١٥٥,٥١٦	١٩,٥٩١		

يتضح من الجدول أن جميع الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على الدرجة الكلية للتشوهات المعرفية وأبعادها الفرعية غير دالة إحصائيًا؛ وبذلك يتحقق هذا الفرض جزئيًا، وأيد هذه النتيجة بحث (Brono, 2010)، (Nyarko, 2014) (اسلام أسامة العصار، ٢٠١٥)، (عيسى ابراهيم تواني، ٢٠١٧)، (ريم حسن ديب، ٢٠١٨)

وتختلف هذه النتيجة مع بحث (Roberts, 2015) بأن الإناث لديهم مستوى أكبر من الذكور في التشوهات المعرفية، و(طارق محمد بدر، ٢٠١٧) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجاتهم لصالح الذكور.

ويمكن تفسير نتائج هذا الفرض بأن كل من الذكور والإناث أصبح لديهم تصورات ومفاهيم متشابهه عن ذاتهم والعالم والمستقبل، فالطالبات أصبح لديهن نفس الوعي ونفس المشكلات، وأيضًا نفس مصادر الحصول على الأفكار والمعلومات، وحيث أن البيئة متشابهه سواء الاجتماعية، الأسرية، والثقافية، وتكافؤ الفرص في جميع المجالات، كما أن التشوهات المعرفية تمثل أخطاء في التفكير تثير معتقدات سلبية على الجنسين، كما يمكن تفسير وجود فروق عند (٠,٠٥) لصالح الذكور بأن الذكور يميلون إلى النظر إلى الموقف وتفنيده والنظر إلى أجزاءه وتفاصيله والتركيز فيها.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض علي أنه "لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التخصصات (العلمية/ والأدبية) في مقياس التشوهات المعرفية لدي طلبة الصف الثاني الثانوي العام.

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة, والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (٢٥) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التخصصات العلمي والتخصصات الأدبية علي مقياس التشوهات المعرفية لدي طلبة الصف الثاني الثانوي العام.

التشوهات المعرفية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوي الدلالة

(١) تفكير الكل أو لا شيء	علمي	٨٧	١٧,٩١	٤,٣٣٥	-١,٠٥٦	غير دالة
	أدبي	١٦٣	١٨,٥١	٤,٢٠٨		
(٢) الشخصنة واللوم	علمي	٨٧	١٣,١٢	٢,٧٨٢	٠,١٤٥	غير دالة
	أدبي	١٦٣	١٣,٠٦	٣,١٣٧		
(٣) التفكير الكارثي	علمي	٨٧	١٣,٠٤	٢,٧٨٢	-٠,٦٠٣	غير دالة
	أدبي	١٦٣	١٣,٣٤	٣,١٥٢		
(٤) الينبغيات	علمي	٨٧	١٣,٣٤	٢,٦٣٦	-١,٨٩٣	غير دالة
	أدبي	١٦٣	١٤,٠٢	٢,٧٣٩		
(٥) التجريد الانتقائي	علمي	٨٧	١٥,٦٣	٣,٢٤٩	١,٦٢٢	غير دالة
	أدبي	١٦٣	١٤,٨٧	٣,٦٧٥		
(٦) التعميم الزائد	علمي	٨٧	٢١,٣٥	٤,٧٢٩	-٠,٢٧٩	غير دالة
	أدبي	١٦٣	٢٠,٥٢٧	٤,٤٥٥		
(٧) التهويل أو التهوين	علمي	٨٧	٢٢,٩٣	٤,٤٥٦	١,١٩٧	غير دالة
	أدبي	١٦٣	٢٣,٠٧	٣,٧٦٤		
(٨) العناوين المضللة	علمي	٨٧	١٥,٤٩	٣,٦٧٢	٠,٠٣٢	غير دالة
	أدبي	١٦٣	١٥,٤٧	٣,٧٧١		
(٩) الاستنتاج العشوائي	علمي	٨٧	١٢,٢٢	٢,٨٢١	-١,٨٧١	غير دالة
	أدبي	١٦٣	١٢,٨٨	٢,٦٣٦		
(١٠) الحكم الانفعالي	علمي	٨٧	١٠,٣٤	٢,٣١١	-١.٢٢٩	غير دالة
	أدبي	١٦٣	١٠,٧١	٢,٢٧٠		
الدرجة الكلية	علمي	٨٧	١٥٥,٤١	١٩,٨١١	-٠.٣٣٦	غير دالة
	أدبي	١٦٣	١٥٦,٣٣	٢١,١٢٨		

يتضح من الجدول السابق أنه: **لا توجد فروق دالة إحصائيًا في التشوهات المعرفية وأبعادها الفرعية التي ترجع إلى التخصص.** وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج بحث كل من (سماح أبو الخير رسلان، ٢٠١١)، ، وبحث (هاني عبارة وآخرون، ٢٠١٨م)، وتختلف نتيجة البحث الحالي مع بحث (نهلة نجم الدين، وأحمد سلطان، ٢٠١٤) أن الفرق في التخصص بين متوسطي درجات التخصص (الأدبي/ العلمي) في التشوهات المعرفية دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) ولصالح التخصص الأدبي

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأفكار والمعتقدات لدى طلاب كلا التخصصين شبه ثابتة، لأنها ترتبط بنفسياتهم وليس دراستهم، فلا توجد فروق ترجع إلى التخصص في تفكير الكل أو لا شيئ وقد يرجع

ذلك إلى أن كلا التخصصين يتميز بنفس النظرة للأمور والمواقف، وهذا ربما لأنهم يعيشون نفس المناخ الأسري والمعاملة الاجتماعية، ولا توجد فروق ترجع إلى التخصص (علمي/ أدبي) في التفكير الكارثي فيمكن تفسير ذلك بأن لكل منهم نفس الرؤى عن المستقبل، أما عن التجريد الانتقائي فلكلا التخصصين نفس النظرة الانتقائية للمواقف، وكلا التخصصين يضفي العناوين السلبية على نفسه كما أن لها علاقة مباشرة بالمستقبل، كما يمكن أن يرجع عدم وجود فروق بين كلا التخصصين في التهويل والتهوين بأن كل منهم لديه تطلعات ورؤية للأحداث وينظر إليها بنفس الطريقة، ويرجع عدم وجود فروق بين طلاب كلا التخصصين في التشوهات المعرفية ككل بأنهم في نفس المرحلة العمرية والتعليمية، ويتعرضون لنفس الظروف والمؤثرات، في المتغيرات التي تطرأ عليهم، وطريقة تفاعلهم وحالتهم النفسية وكذلك أسلوبهم في الحياة.

- **نتائج الفرض الرابع وتفسيرها ومناقشتها:**

ينص الفرض على أنه:"**يوجد ارتباط سالب ذا دلالة إحصائية بين التشوهات المعرفية وجودة الحياة**

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط (بيرسون)، والنتائج موضحة بالجدول الآتي:

جدول(٢٩) معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات التشوهات المعرفية بأبعادها الفرعية والدرجة الكلية، ودرجات جودة الحياة بأبعادها الفرعية والدرجة الكلية.

المتغير	جودة الحياة النفسية	جودة الحياة الاجتماعية	جودة الحياة الأكاديمية	جودة الحياة الجسمية	جودة الحياة ككل
(١) تفكير الكل أو لا شيء	-٠,١٣٣*	-٠,١٦١*	-٠,١٣٢*	-٠,١٦٣*	-٠,١٩٦*
(٢)الشخصنة واللوم	-٠,٢٦٥**	-٠,٢٢٧**	-٠,١٧٣*	-٠,٢٣٣**	-٠,٣٠١**
(٣) التفكير الكارثي	-٠,٢٢٣**	-٠,٢١٧**	-٠,٢١٧**	-٠,٢٥٧**	-٠,٣٠٦**
(٤) الينبغيات	-٠,٠٧٤	٠,١٠٣	٠,١٢٩*	٠,٠٨٢	٠,١٢٧*
(٥)التجريد الانتقائي	-٠,٠٧٤	٠,١٤٨*	-٠,٢٣٠**	-٠,٢٤٥**	-٠,٢٣١**
(٦) التعميم الزائد	-٠,١٠٠٠	٠,٠٥٩	-٠,٠٤٨	-٠,٠٩٥	-٠,١٠٣
(٧التهويل أوالتهوين	-٠,١٤٢*	-٠,٢٥١**	-٠,٢٩٩**	-٠,٣٩٩**	-٠,٣٦٥**
(٨) إضفاء العناوين.	-٠,٢٢٨*	-٠,٢٧٨**	-٠,٢٥٠**	-٠,٣١٥**	-٠,٣٥٨**
(٩) الاستنتاج العشوائي	-٠,٠٥٦	-٠,٠٧٠	-٠,١٣٧*	-٠,١٥٨*	-٠,١٤١*
(١٠) الحكم الانفعالي	٠,٠٣٠	٠,١١١	٠,١٨٦**	٠,١٧١**	٠,١٦٤**
الدرجة الكلية	-٠,٢٠٦**	-٠,٢٢٣**	-٠,٢٣١**	-٠,٣١٩**	-٠,٣٢٨**

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

يوجد ارتباط سالب دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين التشوهات المعرفية ككل وجودة الحياة ككل وأبعادها الفرعية، وبذلك يتحقق هذا الفرض وتتفق نتائج البحث الحالي مع بحث (Odacı ,et al, 2009) إلى أن التشوهات المعرفية تتنبأ بجودة الحياة لتلاميذ المدارس الابتدائية العامة، وأن التشوهات المعرفية الدرجة الكلية وأبعادها (التفكير الكارثي، الشخصنة، والتجريد الانتقائي)، ذات علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا (٠.٠١) بجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية العامة، بينما وجد بحث كل من (عزب محمد عزب، ٢٠١٢)، (Çelik & Odac, 2013) إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين أبعاد جودة الحياة والتشوهات المعرفية، وأيضًا بحث (Besta, et al., 2014)، وبحث (إسلام أسامة العصار، ٢٠١٥).

وتفسر الباحثة النتائج السابقة بأنه توجد علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين تفكير الكل أو لا شيئ وجودة الحياة بأن تفكير الكل أو لا شيئ يعني انحراف الفكر والإدراك للموقف الحياتي الاحساس بجودتها عمومًا، بينما توجد علاقة موجبة بين الينبغيات وجودة الحياة الأكاديمية وجودة الحياة ككل وذلك لأن الينبغيات تعتبر إلى مرحلة معينة شيئ إيجابي حتي إذا تعدت هذه المرحلة تصبح سلبية ومشوهه فهي تتخذ شكل المنحنى، وهي هنا تعتبر إيجابية مما يعزز جودة الحياة خاصة الأكاديمية حيث أن الطلاب في هذه المرحلة ينصب اهتمامهم وتفكيرهم من ناحية اليجبيات على الدراسة فهي هدف تلك المرحلة من التعليم، كما يمكن تفسير أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الينبغيات وجودة الحياة الجسمية، والنفسية، والاجتماعية، بأن تلك الأبعاد من الصعب وضع معايير ليتم الوصول إليها، ويمكن تفسير وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين التجريد الانتقائي وكل من (جودة الحياة الأكاديمية، والجسمية، والدرجة الكلية) بأن التجريد الانتقائي يعبر عن انتقاء بعض أجزاء الموقف السلبية والتركيز عليها وبالتالي يؤدي إلى أخطاء وتدني الشعور بجودة الحياة، كما يمكن تفسير وجود علاقة موجبة مع جودة الحياة الاجتماعية ذلك لأن ذلك النوع من التشوه يمكن أن يكون المنقذ في العديد من المشاكل الاجتماعية، كما يمكن أن يتم تفسير وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين التهويل والتهوين وجودة الحياة ككل ماعدا جودة الحياة النفسية بأنها تؤدي إلى تدني جودة الحياة وهذا ما يفسر تلك العلاقة، كما توجد علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين إضفاء العناوين وجودة الحياة ككل، وأبعادها الفرعية وذلك أن إضفاء العناوين السلبية للفرد على ذاته أو العالم أو المستقبل مثل أن ينعت نفسه بالغبي أو بالفشل أو العالم بأنه لا أهمية له فذلك يعزز المشاعر السلبية التي تؤدي إلى تقليل جودة الحياة.

كما يمكن تفسير وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين الاستنتاج العشوائي، وجودة الحياة الأكاديمية، والجسمية، والدرجة الكلية لجودة الحياة، بأن الاستنتاج العشوائي يؤثر عكسيًا بدرجة كبيرة على رؤية الفرد للجوانب الإيجابية في حياته الاكاديمية، ورضا الفرد عن صورة جسمه، وصحته عامة، مما يؤثر سلبًا على جودة حياته، وتتوافق هذه النتائج مع الرؤية العامة للحياة، فالتفكير هو أساس الجودة

وتبين "رايف" أن جودة حياة الفرد تكمن في قدرته على مواجهة الأزمات التي تظهر في مراحل حياته المختلفة، ذلك لأن التشوه المعرفي يعوق الإنسان في فهمه وإدراكه للأحداث وللمواقف التي تمر عليه.

توصيات البحث:

بناء على ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي عن أهمية متغيرات البحث الثلاثة التشوهات المعرفية، وجودة الحياة) ضرورة اهتمام أولياء الأمور بالاتصال المباشر بأبنائهم، والتعديل المستمر لما يظهر من سلوكيات ناتجة عن بعض تلك التشوهات المعرفية.

(١) محاولة إثراء المناهج الدراسية بدروس في اللغة العربية أو مسرحيات تتضمن التشوه المعرفي وتعديله بطريقة مشوقة وفنية.

(٢) توعية الشباب وتعزيز نظرتهم الإيجابية المستقبلية وجودة حياتهم، والحد من نظرتهم السلبية.

(٣) العمل على تطوير المناهج بما يضمن الجوانب (الوجدانية، الانفعالية، والسلوكية) للطالب والاهتمام ببرامج التفكير من خلال تضمينها في الخطة السنوية للمرشدين النفسيين.

(٤) عمل ندوات وورش عمل وإلقاء محاضرات تتعلق بتوضيح وسبل التغلب على التشوهات المعرفية وجودة الحياة.

(٥) عمل برامج للتغلب على التشوهات المعرفية، توضح الأفكار التلقائية والتشوهات المعرفية وتقوم بتعديلها مع إقتناع كامل من الفرد وهذا الشيئ يعتبر يسير في هذه المرحلة بالتحديد.

(٦) تضمين المناهج الدراسية دورات تثقيفية للطلاب وذلك لتحسين المرونة العقلية واستخدام مبدأ الوسطية في التعامل، بدلًا من التطرف في الحكم والتعامل الصحيح في المواقف والأحداث المختلفة.

البحوث المقترحة:

(١) بحث التشوهات المعرفية لدى عينات أخرى من مراحل تعليمية مثل التعليم الإعدادي، أو الدبلومات الفنية.

(٢) بحث التشوهات المعرفية وعلاقتها أساليب التفكير لدى طلبة الثانوية العامة.

(٣) فاعلية برنامج قائم على تعديل التشوهات المعرفية في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة.

(٤) دراسة التشوهات المعرفية في علاقتها بإشكالية استخدام الانترنت لدى عينات متنوعة.

(٥) العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالتشوهات المعرفية في لدى طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية "دراسة مقارنة".

(٦) التشوهات المعرفية لدى مرتفعي ومنخفضي جودة الحياة من طلبة المرحلة الثانوية.

المراجع العربية:

- أحمد محمد عبد الخالق (٢٠١١). نوعية الحياة لدى عينة من المراهقين الكويتيين. مجلة دراسات نفسية، المجلد (٢١)، العدد (٣)، ص ص ٣٦٧- ٣٨٤.
- أمال بوعيشة (٢٠١٤). جودة الحياة وعلاقتها بالهوية النفسية لدى ضحايا الإرهاب بالجزائر، **رسالة دكتوراه (غير منشورة)**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، الجزائر.
- بشرى عناد مبارك (٢٠١٢). جودة الحياة وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لدى النساء المتأخرات عن الزواج. **مجلة كلية الآداب** جامعة بغداد، الجزء (٢)، العدد(٩٩)، ص ص ٧١٥- ٧٧١.
- داليا خيري عبد الوهاب، نبيل عبد الهادي احمد. (٢٠١٧). قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي كمنبئين بالتشوهات المعرفية لدى طلاب جامعة الأزهر. **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**، الجزء (٢)، العدد(١٧٦)، ص ص ٦٩٤- ٧٨١.
- سارة محمد عبد الفتاح (٢٠١٧). الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة. **مجلة الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس**، الجزء (١)، العدد (٥٠)، ص ص ٤٦٥- ٤٨٥.
- عزب فتحي عزب راضي (٢٠١٢).نوعية الحياة وعلاقتها ببعض أنماط التفكير غير الوظيفي لدى الطلاب المتفوقين وأقرانهم العاديين بالتعليم الثانوي. **رسالة ماجستير(غير منشورة)**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
- عزت عبد الحميد حسن (٢٠١١). الاحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18. القاهرة، **دار الفكر العربي**.
- عيسى إبراهيم تواني (٢٠١٧). علاقة المخططات المبكرة غير المتكيفة بالتشويهات المعرفية لدى تلاميذ التعليم الثانوي. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. العدد (٣٠)، ص ص ٣٠٧- ٣١٨.
- فوزية علي داهم (٢٠١٤). جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. **رسالة ماجستير(غير منشورة)**، جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي، الجزائر.
- لمياء عبد الرازق صلاح الدين (٢٠١٥). مقياس التشوهات المعرفية للشباب الجامعي. **مجلة الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، العدد (٤١)، ص ص٦٥١-٦٨٢.
- محمد السيد عبد الرحمن (٢٠١٤). العلاج المعرفي والميتامعرفي. الطبعة الأولى، **القاهرة، زهراء الشرق**.
- محمد يحيى صالح عاصلة (٢٠١٨). التشوهات المعرفية وعلاقتها بالإدمان على استخدام الانترنت لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عرابة. **رسالة ماجستير(غير منشورة)**، جامعة عمان العربية، كلية العلوم التربوية، الأردن.
- محمود عبد الحليم منسي، على مهدي كاظم (٢٠٠٦). مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس- مسقط ١٧-١٩ ديسمبر، ص ص ٦٣-٧٨.

- هاني عبارة، ماريو رحال، أحمد حجاج موسى (٢٠١٨). التشوهات المعرفية وعلاقتها بظهور أعراض الشخصية الوسواسية القهرية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، المجلد (١٤)، العدد (٤)، ص ص٤١١-٤٢٧.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Ara, E. (2016). Measuring Self-Debasing Cognitive Distortions in youth. **International Journal of Asian Social Science,** vol. 6, No. 12, Pp. 705- 712.
- Beak, A. Weismann, N. (1978). Development and validation of dysfunctional attitude scale: A preliminary Investigation. **Paper presented at the annual meeting of the American educational research association** (62nd, Canada, TO, March 27-3).
- Besta, T. Barczak, A. Walter, A. Dozois, D. (2014)**.** Polish version of the Cognitive Distortions Scale (CDS): Preliminary validation and personality correlates**. Current issues in personality psychology**, vol. 2, No. 3, Pp. 177- 183.
- Çelik, Ç.B, & Odacı, H. (2013). problematic internet use and interpersonal cognitive distortions and life satisfaction in university students. **Children and Youth Services Review**, Vol. 35, No. 1, Pp. 505–508.
- Garruba, K. (2015). The Role of Cognitive Distortions in Adaptation to Disability and Perceived Quality of Life in Spinal Cord Injury. **Ph.D.,** Philadelphia College of Osteopathic Medicine.
- O'Brien, D. (2016). The Association of Cognitive Distortions, Problems with Self-Concept, Gender, and Age in Adults Diagnosed with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). **Ph.D.,** Philadelphia College of Osteopathic Medicine.
- Odaci, H. Kalkan, M. Karasu, P. (2009). A Predictor Of Quality Of Life Of The Mainstreamed Elementary Students: Cognitive Errors. **International Journal of Special Education,** Vol. 24, No. 3, Pp. 57-62.

- Pereira, A ., Barros, L., & Mendonça, D. (2012). Cognitive Errors and Anxiety in School Aged Children. **psychology Reflexes e Critical, Lisboan**, Vol. 25, No. 4, Pp. 817-823.
- Rosenfield, B. (2004). Relationship between Cognitive Distortions and Psychological Disorders across Diagnostic Axes. **Ph. D.,** Philadelphia College of Osteopathic Medicine.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything or is it? exploration on the meaning of psychological well-being. **Journal of personality and social psychology,** vol. 57, No. 6, Pp. 1069- 1081.
- Schalock, R. (2000). Three Decades of Quality of Life. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. **Journal of Hamill Institute on Disabilities**, vol. 15, No. 2, Pp. 116- 127.
- Yurica, C. (2002). Inventory of Cognitive Distortions: Validation of psychometric instrument for the measurement of Cognitive distortions. Unpublished doctoral dissertation, Philadelphia college of Osteopathic Medicine.

ثالثًا: المراجع الالكترونية:

- إسلام أسامة محمود العصار(٢٠١٥). التشوهات المعرفية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى المراهقين بقطاع غزة. **رسالة ماجستير(غير منشورة)**، الجامعة الإسلامية، غزة. بتاريخ ٢٠١٨/٦/١٥، الساعة٣٠: ٥.

اليقظة العقلية وعلاقتها بالرفاهية النفسية وجودة الحياة الاكاديمية لدى طلاب الجامعة في ضوء تطبيق منظومة التعليم عن بعد

إعـــداد

د/ محمد حسن الأبيض.
أستاذ الصحة النفسية المساعد
بكلية التربية–بوادي الدواسر
جامعة سطام بن عبدالعزيز

د/ هاني عبدالحفيظ عبدالعظيم
دكتوراة الصحة النفسية والإرشاد النفسي
المدير الاكاديمي للمعهد العالي للعلوم الادارية
بجناكليس – البحيرة

مقدمة:

يمثل خريجي الجامعة العمود الفقري لبناء وتطور المجتمع؛ فجودة مواصفات الخريجين، وبناء ثقتهم بأنفسهم؛ من شأنه تعظيم قدرتهم على المساهمة والمشاركة في تحقيق متطلبات التنمية المستدامة، ولتحقيق هذه المواصفات فلا بد من تقديم خدمة تعليمية ذات جودة؛ يشعر فيها المتعلم بذاته وتحقق لديه الشعور بالرضا الأكاديمي وتعزيز الشعور بالرفاهة النفسية والوجود الممتلئ وبالتالي جودة الحياة الاكاديمية.

ولا شك أن تطبيق متغيرات البحث الحالي تأتي في ظل بيئة جامعية تحيط بها متغيرات لم يتم التخطيط من قبل، فجائحة كورونا التي كادت أن تعصف بالأنظمة الصحية في البلاد التي اجتاحتها؛ انعكس تأثيرها على منظومة التعليم بكافة مراحلها، وتم تفعيل منظومة التعليم عن بعد بالجامعات وحتى في مستويات التعليم قبل الجامعي؛ مما انعكس سلباً وايجاباً على بيئة التعليم الجامعي.

في حين تسعى المؤسسات التعليمية لتحقيق مستوى متقدم من الجودة الاكاديمية، والوصول إلى التميز المؤسسي المنشود؛ بتحقيق مواصفات خريج مسلح بأدوات ومهارات التعامل مع الحياة، يشعر بالسعادة، ويتعلم في جو من الرضا والإيجابية.

وفي ظل الظروف الحالية والتي أجبرت المؤسسات التعليمية على تطبيق منظومة التعليم عن بعد والاختبارات الالكترونية بشكل لم يتم التخطيط له جيداً، وإن كانت الحكومة المصرية قد اتخذت خطوات جادة في اطار التحول الرقمي ضمن اطار رؤية مصر ٢٠٣٠.

وفي هذا الاطار فقد التجأت المؤسسات لتطبيق منظومة التعليم عن بعد وتطبيق جزئي للاختبارات الالكترونية والاختبار عن بُعد؛ فقد طبقت بعض الكليات التعليم عن بُعد باستخدام تقنية Googl classroom وطيقت بعض الكليات استراتيجية تقديم عروض الكترونية Powerpoint وتم كذلك تفعيل تقنية ال Zoom meeting في تخصصات وكليات أُخرى.

هذه المرحلة تزداد أهمية تفعيل ممارسات اليقظة العقلية والذي تُعد من المتغيرات الهامة والتي لها صلة مباشرة بفاعلية العملية التعليمية؛ حيث أنها أحد أهم العوامل التي تعمل على زيادة الوعي وتركيز انتباه الطلاب للعملية التعليمية وتعزيز مفهوم المرونة النفسية والذهنية لدى المتعلمين وتبرز ما لديهم من قدرات وامكانات للتكيف مع متغيرات الحياة والمواقف الضاغطة التي تتولد داخل البيئة الاكاديمية (التعليم عن بعد) وفي حياتهم الجامعية بشكل عام، والانتقال بشكل أفضل للحياة العملية مسلحين بأدوات المعرفة التي تعينهم على مجابهة الضغوط المهنية التي تواجههم.

كما تشير اليقظة العقلية إلى زيادة الوعى بالتغيرات النفسية والفسيولوجية التي تحدث داخلنا، والعمل على إدراك المواقف الضاغطة بصورة أكثر موضوعية. (Kamath,2015,p.414)

حيث يؤكد (**Harshavardhan,S. 2019**) **أن** الأبحاث أظهرت أن اليقظة العقلية ترتبط بالرفاهية النفسية، كما أنها ارتبطت بمستويات أقل بكل من الاكتئاب والقلق والتوتر وأنه يمكن التخفيف من الضغوط التي تؤثر على الرفاهية النفسية للطلاب من خلال تعزيز ممارسات اليقظة العقلية لديهم.

وكذلك فقد أكدت دراسة (**Rosini, R. J., et., al., 2017**) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية وانخفاض مستويات التوتر، وتقليل التأثير السلبي، وكذلك فاعلية اليقظة الذهنية في رفع معدلات الوجود الممتلئ والرفاهة النفسية.

في حين تمثل جودة الحياة الأكاديمية أحد أهم مستهدفات القائمين على إدارة المؤسسات الاكاديمية، حيث أن توفر الخدمات الدراسية التي تتيح للطالب سد احتياجاته التعليمية والاستمتاع بوجوده داخل الجامعة وتحقيق ذاته؛ من شأنه أن يؤدي إلى جودة الحياة الأكاديمية، وكذلك صحته النفسية، وجودة إدارة الوقت واستغلاله، أفضل استغلال.

فجودة الحياة الأكاديمية، تؤدي إلى إحساس الطالب بنمو كفاءة الذات الأكاديمية لديه، والشعور بالتدفق النفسي في الدراسة وتحقيق معدلات عالية من الرضا عن الأداء الأكاديمي وتقديم المعاونة لتحقيق الأهداف الأكاديمية، وتقديم الدعم الأكاديمي لهم.

في حين يشير (عابدين & الشرقاوي: ٢٠١٦: ١٥٥) إلى أنه في ظل التحديات التي تواجه الطالب في مجال التعليم والتعلم والناتجة عن التطورات العلمية والتكنولوجية، فلا بد من تمتعهم وشعورهم بقدر عال من الجودة الأكاديمية، كي يتوافقوا مع ما يدور حولهم سواء على المستوى الذاتي أو الموضوعي.

كما تُعد الرفاهية النفسية من أهم المتغيرات التي تسهم في تحقيق جودة الحياة الاكاديمية لدى الطالب الجامعي؛ وتعمل على سيادة جو من السعادة الاكاديمية لديهم.

فمرحلة الشباب مليئة بالاستكشاف الذاتي والتحديات والمغامرة، ومع ذلك، فإنه يحتاج إلى استدعاء الخبرات الإيجابية والاستفادة بها؛ حيث ارتبط التقدم في تنمية شخصياتهم بزيادة الرفاهة النفسية والوجود الممتلئ في مرحلة البلوغ (Broderick, 2012)؛ فالرفاهية ليست مجرد غياب المرض العقلي؛ حيث تُعرف منظمة الصحة العالمية الرفاهية بأنها ادراك الفرد لقدراته الخاصة في التعامل مع الضغوط العادية كما يمكن أن يعمل بشكل منتج ومثمر وقادر على المساهمة في حياته الخاصة (منظمة الصحة العالمية ، ٢٠٠٤)، وحيث ذكر فرانكلين دي روزفلت ذات مرة: "لا يمكننا دائمًا بناء المستقبل للشباب ، ولكن يمكننا بناء شبابنا للمستقبل ". (**Bendre, V. 2019** : 327)

كما أشارت نتائج دراسة (Hayes, D., et., al. 2019) إلى فاعلية بعض التدخلات التي اعتمدت على استراتيجيات اليقظة العقلية والاسترخاء في تعزيز الصحة النفسية والرفاهية النفسية لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية؛ مما زاد من قدرتهم على مجابهة الصعوبات التي تواجههم.

ومن ثَّم فإن وجود درجة من اليقظة العقلية يسهم بشكل مباشر في عنصرين: عدم إصدار الأحكام، والنقد الذاتي، وزيادة فهم الذات، وبالتالي تعزيز اللطف أو الرحمة بالذات، مع الأخذ بمنظور متوازن لليقظة العقلية، وذلك للابتعاد عن العزلة والأنانية واللذان يُعدان من الأسباب النفسية الرئيسة لأن يفكر الفرد بطريقة غير عقلانية.

(Anderson & Stuart, 2016: 122)

بالإضافة أن اليقظة العقلية تجعل الفرد أكثر وعياً بكل جوانب الذكريات الشخصية، وليس الانتباه ببساطة إلى تلك الجوانب التي قد تثير الانفعالات التي تؤدي إلى إحساس الفرد بالفشل واليأس ثم الاكتئاب؛ فاليقظة العقلية تهيئ للفرد الفرصة للتعبير عما داخله وعلى خلق أنماط جديدة للوعي وادراك الحياة من حوله بشكل إيجابي. (البحيري، الضبع، علي، العواملة، ٢٠١٤. ١٢١)

كما تمثل جودة الحياة الأكاديمية في مرحلة الجامعة؛ ضرورة ملحة أوجدتها التغيرات المتسارعة التي نعيشها وما يتبعها من ضغوط وتوترات؛ تدعمها رغبة جادة في تطوير التعليم الجامعي، والارتقاء نحو المستجدات والتغيرات العالمية ومواكبة الانفجار المعرفي الذي يعيشه العالم الان.

ثانياً: مصطلحات الدراسة:

اليقظة العقلية:

يعرف (Langer, 1989) اليقظة العقلية بأنها: مجال مرن للقدرة العقلية يتسم بالموضوعية، ولا يرتبط بوجهة نظر الفرد الخاصة، ويسمح برؤية جيدة ومنفتحة على كل الخبرات العقلية والحسية للفرد بدون اصدار أحكام.

وتتبنى الدراسة الحالية تعريف بير وآخرون (Bear, et al., 2006) لليقظة العقلية: بأَّنها مفهوم متعدد أبعاد يتضمن الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكم على الخبرات الداخلية، وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية.

الرفاهية النفسية:

تُعرف بأنها: مجموعة من المؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات شعور الفرد بالسعادة والرضا عن الحياة بوجه عام. (خولة الانصاري، ٢٠١٩: ٦٧٢)

ويمكن تعريف الرفاهة النفسية اجرائياً، بأنها: الحالة التي يكون عليها الطالب من إحساس بالوجود ذو المعنى في حياته والذي يمكنه من الشعور بجودة الحياة الدراسية والتفاعل مع صعوباتها بشكل من الرضا والاستمتاع.

جودة الحياة الأكاديمية:

الشعور العام بالرضا الذي يشعر به الطلاب حال تواجدهم بالجامعة ويمكن قياسه بما يتوقعه الطلاب ويحتاجونه إليه ويرغبون به، مع التركيز على الخبرات الكلية للطالب داخل الجامعة، بدلاً من الاقتصار على حدود الصف الدراسي الذي ينتمي إليه. (Pedro, Alves & Leito, 2018: P.882)

كما عرف (**أحمد عبدالملك، ٢٠١٩: ٥٣٨**) جودة الحياة الأكاديمية على أنها: شعور الطالب بارتفاع الذات الأكاديمية لديه، والرضا الأكاديمي والسعادة وقدرته على تحقيق أهدافه الأكاديمية وإشباع حاجاته من خلال بيئة تتوافر فيها المساندة الأكاديمية.

ويمكن تعريف جودة الحياة الأكاديمية اجرائياً على أنها:

بأنها الحالة التي يتحول فيها التعليم داخل أو خارج الجامعة لمتعة ولذة، برغم صعوباتها وتحدياتها؛ بحيث يشعر فيها الطالب بقدراته، وذاته ووجود بيئة اكاديمية مفعمة بالأمل والتفاؤل؛ وتتحقق فيها المساندة الاكاديمية، الكترونياً، كما تتحقق فيها أهدافه الأكاديمية والشخصية.

- **التعليم عن بعد:**

يُعرف (أحمد بناني، ٢٠٢٠ : ٢٥٧) التعليم الالكتروني بأنه: تعليم مرتكزه هو التفاعل المبني على تكييف المقررات الدراسية والمناهج لتتناغم مع خصوصية الوسائط التكنولوجية، وتيسير سبل إدماجها في معطيات التكنولوجيا الحديثة، حيث تستثمر التكنولوجيا في جمع المحتوى الالكتروني مع بالصوت والصورة بالإضافة إلى آلية محكمة لمتابعة التعلم والمتعلمين.

ويمكن تعريف التعليم عن بعد اجرائياً طبقاً للدراسة الحالية بأنه: جميع الوسائل والأدوات التي تتمكن من خلالها المؤسسة التعليمية من تحقيق الاحتياجات التعليمية لطلابها، الكترونياً وبشكل غير مباشر، وكذلك اجراء التقييمات الدورية.

ثالثاً: مشكلة الدراسة:

لقد اكتسبت دراسة متغير اليقظة العقلية أهمية بالغة للطلاب في مرحلة الجامعة، كونها أحد المتغيرات الإيجابية، أو التي تنتمي لعلم النفس الإيجابي وتأثيراتها الإيجابية في جميع مجالات التوافق النفسي والشخصي والاجتماعي، والاكاديمي، حيث تُعد المرحلة العمرية من أخطر المراحل التي يمر بها الإنسان، ضمن أطواره النمائية المختلفة التي تتسم بالتجدد المستمر، والترقي في معارج الصمود نحو الكمال الإنساني الرشيد، ويكمن الخطر في هذه المرحلة في التغيرات الجسمية، والفسيولوجية والعقلية والانفعالية، ويتعرض المراهقون فيها إلى صراعات متعددة داخلية وخارجية تقودهم إلى العديد من الاضطرابات النفسية. (نبيل عبدالهادي، ٢٠١٨: ٥٤)

فالمراهقون هم أكثر استهدافاً للقلق والتوتر والاكتئاب لما يحدث لهم من صراعات وأزمات، ففي الوقت الذي يميل المراهقون إلى إقامة كيان خاص بهم يكون حساسا جًّدا بصدد أفكار المحيطين بهم ومشاعرهم نحوهم خاصة ما يتعلق منها بسمات شخصياتهم واهتماماتهم التي تظهر في هذه المرحلة.

فقد أشارت العديد من الدراسات إلى ارتباط اليقظة العقلية بالعديد من المتغيرات الإيجابية مثل السعادة النفسية، والاستقرار النفسي وتنظيم الذات، ومواجهة الضغوط والرفاهية النفسية، والمرونة النفسية . (هدى جمال، ٢٠١٨: ٨٨٧)

كما ارتبطت اليقظة العقلية بشكل إيجابي بالعديد من جوانب الرفاهية النفسية، والوجود الممتلئ والأداء المعرفي، (Brown, Ryan, & Creswell, 2007; Keng, et al., 2011; Shapiro, Oman, Thoresen, Plante, & Flinders, 2008) وكذلك اقترنت اليقظة العقلية بالرفاهية النفسية والسعادة. **(Akhilendra K. et., al., 2016:242)**

كما تم ادراج اليقظة العقلية كعامل مهم في الابتكار المستمر للأفكار الجديدة، والانفتاح على المعلومات الجديدة، والوعي بأكثر من منظور واحد، وكذلك تسمح اليقظة العقلية بمواجهة الانفعالات أو الأفكار التي تبعث على الكآبة وقبولها، وتقليل الانفعال السلبي وتحسن الصحة النفسية.

(البحيري، وآخرون ٢٠١٤)، (Gustafsson, Davis, Skoog, Kenttä & Haberl, 2015)

ولتحقيق جودة الحياة الاكاديمية، لدى طلاب الجامعة، من خلال تطبيق منظومة التعليم عن بعد، في اطار التحول الرقمي، يرى الباحث أن تنمية ممارسات اليقظة العقلية، من شأنها أن تساهم في تحقيق الرفاهية النفسية، وكذلك جودة الحياة الاكاديمية وتحسين الصحة النفسية لديهم، وبالتالي تحقيق بيئة دراسة جامعية؛ مفعمة بالأمل والتفاؤل.

لذلك تحاول الدراسة الحالية الاجابة على التساؤلات الاتية:

- ما مدى توافر سلوكيات اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة في ضوء التعليم عن بعد؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين أبعاد مقياس اليقظة العقلية بأبعادها (الملاحظة – الوصف – التصرف بوعي – عدم الحكم على الخبرات الداخلية –عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية)، وبين الرفاهية النفسية بأبعادها (الاستقلالية – تقبل الذات – الهدف من الحياة – العلاقات الاجتماعية والايجابية بالآخرين – التمكن من البيئة – النضج الشخصي) لدى عينة من طلاب الجامعة؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين أبعاد مقياس اليقظة العقلية بأبعادها (الملاحظة – الوصف – التصرف بوعي – عدم الحكم على الخبرات الداخلية –عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية)، وبين جودة الحياة الأكاديمية بأبعادها (جودة الدراسة الجامعية– جودة إدارة الوقت – جودة الصحة النفسية) لدى عينة من طلاب الجامعة؟
- هل يوجد بُعد من أبعاد اليقظة العقلية أكثر اسهاما في التنبؤ بالرفاهية النفسية لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة؟

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس اليقظة العقلية وأبعادها (الملاحظة – الوصف – التصرف بوعي – عدم الحكم على الخبرات الداخلية –عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الرفاهية النفسية وأبعادها (الاستقلالية – تقبل الذات – الهدف من الحياة – العلاقات الاجتماعية والايجابية بالآخرين – التمكن من البيئة – النضج الشخصي؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس جودة الحياة الأكاديمية وأبعادها (جودة الدراسة الجامعية– جودة إدارة الوقت جودة الصحة النفسية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس جودة الحياة الأكاديمية وأبعادها (جودة الدراسة الجامعية– جودة إدارة الوقت – جودة الصحة النفسية)؟

رابعاً: أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي:

- إبراز أهمية دور اليقظة العقلية في نجاح المؤسسات الاكاديمية في تحقيق رسالتها وأهدافها التنظيمية وتحقيق السعادة الاكاديمية للطلاب الدارسين بها، في إطار التطبيق الجزئي لمنظومة التعليم عن بُعد؟
- تسليط الضوء على أهم ممارسات اليقظة العقلية للطلاب والتي تؤثر ايجاباً على القوة الدافعة لديهم وتزيد من قدرتهم على تحقيق جودة الحياة الاكاديمية، داخل وخارج البيئة الاكاديمية.
- التركيز على مشكلات المنظمات الاكاديمية والتي تمثل قطاعاً كبيراً من مؤسسات المجتمع بوجه عام؛ حيث تناول الباحثين لعينات من طلاب الجامعة، والتعاطي مع مشكلاتهم الاكاديمية في اطار الظروف الحالية.
- بحث العلاقة بين بعض ممارسات اليقظة العقلية والرفاهية النفسية وجودة الحياة الاكاديمية.
- تحديد أهم العوامل التي تساهم في زيادة معدلات الرفاهية النفسية داخل المؤسسات الاكاديمية، وبالتالي تحقيق جودة الحياة الاكاديمية وكذلك تحقيق السعادة الاكاديمية لدى طلاب الجامعة.

خامساً: أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في أهمية الجانب الذي تتصدى لدراسته؛ حيث تسعى لبحث العلاقة بين اليقظة العقلية بأبعادها (الملاحظة – الوصف – التصرف بوعي – عدم الحكم على الخبرات الداخلية – عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية) وبين الرفاهية النفسية (الاستقلالية – تقبل الذات – الهدف من الحياة – العلاقات الاجتماعية والايجابية بالآخرين – التمكن من البيئة – النضج الشخصي) وكذلك جودة الحياة الاكاديمية (جودة الدراسة الجامعية– جودة إدارة الوقت – جودة الصحة النفسية) لطلاب الجامعة.

ويمكن أن تتشكل الأهمية النظرية للدراسة الحالية من خلال النقاط التالية:

١. أنها تأتي في ظل وجود متغير يعصف بحياتنا الاجتماعية والاكاديمية (جائحة كورونا) وحتمية تطبيق منظومة التعليم عن بُعد؟
٢. ندرة الدراسات العربية التي تناولت ممارسات اليقظة العقلية في علاقتها بالرفاهية النفسية وجودة الحياة الاكاديمية في الجامعات المصرية.
٣. تزايد معدلات الانتحار وانخفاض معدلات السعادة الاكاديمية داخل المؤسسات التربوية وخاصة المصرية منها، وغياب الحالة المعنوية الإيجابية، كجودة الحياة الاكاديمية والسعادة والرفاهية النفسية وبالتالي تدني معدلات التدفق النفسي؛ مما يترتب عليه انخفاض جودة الخدمة التعليمية المقدمة من المؤسسات المستهدفة من تطبيق البحث الحالي.
٤. أهمية البيئة التي تطبق فيها الدراسة وهي البيئة التعليمية لمؤسسات التعليم العالي، لما لمرحلة التعليم الجامعي من أهمية كبيرة في غرس القيم الإيجابية لدى مجتمع الخريجين.
٥. أهمية الموارد البشرية للمنظمات الخدمية والإنتاجية؛ باعتبار طلبة الجامعة هم وقود المستقبل، والعنصر الفعال في المجتمع بوجه عام.

- **الأهمية التطبيقية للدراسة:**

١. تقديم معلومات موثقة حول جودة الحياة الاكاديمية في ظل تطبيق منظومة التعليم عن بُعد، بسبب تفشي وباء كورونا في العالم.
٢. تقديم معلومات ومعارف جديدة تساعد متخذ القرار وخصوصاً بالجامعات ووزارة التعليم العالي والمسؤولة عن اعداد جيل يتمتع بمعايير الصحة النفسية وجودة الحياة بوجه عام.
٣. تسليط الضوء على مجموعة من المتغيرات ذات الأهمية مثل اليقظة العقلية، والرفاهية النفسية، وجودة الحياة الاكاديمية وتأثيرها على بيئة العمل الاكاديمية في إطار تطبيق منظومة التعليم عن بُعد.
٤. امداد المكتبة العربية بمجموعة من البحوث والدراسات الحديثة في متغيرات لم تُدرس بالشكل الكامل بالرغم من أهميتها لبيئات العمل الاكاديمية.
٥. لفت نظر القيادات الادارية في المنظمات الاكاديمية إلى أهمية ممارسات اليقظة العقلية كمتغير رئيسي وضروري للحد من السلوكيات السلبية في بيئة العمل والتي تؤثر بالسلب على عطاء المعلمين داخل المدارس؛ وينعكس بالسلب على الطلاب.

سادساً: حدود الدارسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

الحد الموضوعي:

تمثل الحد الموضوعي لهذه الدراسة في دور ممارسات اليقظة العقلية لطلبة الجامعة في زيادة معدلات الرفاهية النفسية وتحسين جودة الحياة الاكاديمية لديهم في الجامعات ومؤسسات وزارة التعليم العالي(المعاهد العليا الخاصة).

الحد المكاني: تمثل الحد المكاني لهذه الدارسة في جامعة مدينة السادات والمعهد العالي للعلوم الإدارية بجناكليس.

الحد البشري: تمثل الحد البشري لهذه الدارسة في طلبة جامعة مدينة السادات، وطلبة المعهد العالي للعلوم الإدارية بجنا كليس – البحيرة.

الحد الزماني: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠ بطريقة الكترونية.

سابعاً: الإطار النظري:

- **اليقظة العقلية:**

لقد فرض متغير اليقظة العقلية نفسه بقوة على ساحة علم النفس المعاصر؛ حيث استطاع علماء النفس تطوير هذا المفهوم، ودمجه في علم النفس، وتناوله باعتباره مفهوما نفسيا يشير إلى التركيز والانتباه، وعدم إطلاق أحكام سلبية على الأفكار والمشاعر، ولكن التعايش معها، والتعامل معها بموضوعية من جميع جوانبها المتعددة بدلا من النظر إليها من رؤية واحدة والاعتراف بهذه المشاعر مهما كانت سلبية ومؤلمة بالنسبة للفرد. (Christopher& Gilbert, 2010, 11)

فيُعرف بير وآخرون (Bear,et, al. 2006) اليقظة العقلية: بأنها مفهوم متعدد أو أبعاد متضمنة الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكم على الخبرات الداخلية، وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية.

كما يعرفها كارداسيتو وآخرون (Cardaciotto, et al.,2008: 207) بأنها التركيز على الخبرات الحاضرة، والمراقبة المستمرة للخبرات، مع تقبل تلك الخبرات كما هي في الواقع دون إصدار أحكام تقييمية عليها.

ولأهمية ممارسات اليقظة العقلية في تحسين الحالة النفسية، وتحسين جودة الحياة بوجه عام، تسعى الدراسة الحالية إلى بحث دراسة هذه الممارسات في ظل متغيرات صحية واجتماعية واكاديمية خطيرة (جائحة كورونا) والتعليم عن بعد، ومحاولة تطبيقه على المراحل المختلفة للتعليم الجامعي

أبعاد اليقظة العقلية:

وثمة العديد من وجهات النظر التي قدمها الباحثون حول مكونات اليقظة العقلية وفقا للتوجهات النظرية، ونحوها؛ فقد أشار (Carlson, Astin& Freedman, 2006) العقلية لها أربعة مكونات وهي: تنظيم الذات، وإدارة الذات، وتوضيح القيم، والاكتشاف.

في حين أن هناك مكونين اثنين لليقظة العقلية؛ تمثل الأول في : التنظيم الذاتي للانتباه في اللحظة الحالية، وتمثل الثاني في: الانفتاح والاستعداد والوعي بالتجارب في اللحظة الحالية.

(Hasker,2010: 12)

في حين حدد **ميلر و ارمي** (Miller, w. & Armey, M, 2011: 96) مكونين لليقظة العقلية؛ ويتمثل الأول: في حالة الوعي كما هي في اللحظة الحالية مع الشعور الهادف أي التركيز الموجه ، أما المكون الثاني: فيتمثل في المعالجات المعرفية لليقظة العقلية وتم تفسير هذا المكون المعرفي على أَّنه الملاحظة المحايدة دون إصدار الأحكام التقييمية على المنبهات كما هي في الوقت الحاضر.

كما حدد كانج وآخرون (kang, et al., 2012 :24) أربعة مكونات لليقظة العقلية، وهي: الانتباه، الوعي، والتركيز على الخبرة في اللحظة الحالية، التعايش مع الخبرات وأفكار دون إصدار أحكام.

وفي ضوء التوجه الحديث الذي ينظر لليقظة العقلية على أنها مفهوم متعدد الأبعاد، يمكن تعريف كل بعد–إجرائيا–على النحو التالي :

١. **الملاحظة Observing:** وتعني الملاحظة والانتباه للخبرات الداخلية والخارجية مثل الإحساسات والمعارف والانفعالات والمشاهد والأصوات والروائح.
٢. **الوصف Describing** يعني وصف الخبرات الداخلية، والتعبير عنها من خلال الكلمات.
٣. **التصرف بوعي:** ويعني ما يقوم به الشخص من أنشطة في لحظة ما، وإن اختلف هذا النشاط مع سلوكه التلقائي حتى وإن كان يركز انتباهه على شيء آخر.
٤. **عدم الحكم على الخبرات الداخلية:** ويعني عدم إصدار أحكام تقييمية على الأفكار والمشاعر التي يشعر بها.
٥. **عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية:** ويعني الميل إلى السماح للأفكار والمشاعر لتأتي وتذهب دون أن يتفاعل معها وتشتت تفكير الفرد، أو ينشغل بها، وتفقده تركيزه في اللحظة الحاضرة.

(Baer, et al., 2006; 29)

ويمكن تعريف العوامل الخمسة لليقظة العقلية–إجرائيا–في الدراسة الحالية بأنها الدرجة التي يحصل عليها الفرد في كل عامل فرعي في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

- **الوجود الممتلئ (الرفاهية النفسية):**

يُعد مفهوم الرفاهية النفسية، مفهوماً من المفاهيم التي اشتقت من متغيرات علم النفس الإيجابي وارتبط بمفهوم السعادة، جاء سليجمان Seligman ووجه الأنظار إلى مفهوم التفاؤل باعتباره جزءاً من الرفاهية النفسية؛ مما أعاد الأنظار إلى مفهوم الرفاهية النفسية، حيث شكل التوجه نحو دراسة السلوك الإيجابي؛ اتجاهاً تبناه رائدو مدرسة علم النفس الإيجابي، حيث يؤكد علم النفس الإيجابي على بناء حياة ذات طبيعة إيجابية بدلاً من علاج الاضطرابات والمشاكل السلوكية.

(Sligman, csikszentmihalyi., 2000)

فمفهوم الرفاهية النفسية كما يرى (كارول ريف و بيرتون سينجر، ١٩٨٩ : ١٠٦٩) إلى أن الدراسة العلمية للرفاهية النفسية بدأت خلال السنوات القليلة الماضية بالرغم من أنه في اوائل عام ١٩٤٨ حددت منظمة الصحة العالمية أن الصحة النفسية ليست مجرد الخلو من المرض النفسي بل هي أكثر من ذلك حيث بدأ العلماء دراسة العوامل والابعاد المرتبطة و المنعشة للصحة النفسية والرفاهية اجهزة في القديم تساوي مفهوم الصحة النفسية مع غياب المرض النفسي اي ان الفرد يكون متمتعا بالصحة النفسية حالة خلوة من اعراض القلق والاكتئاب أو شيء آخر من الأعراض السيكولوجية غير أن ذلك يعبر عن مفهوم الرفاهية النفسية الذي يستلزم تعريفه: تناول العوامل الايجابية وبذلك يكون المفهوم مرادفا للصحة النفسية وعلاوة على ذلك فان تفسير ما هو ايجابي ينطلق من تناول القيم والخير في الخبرات الانسانية و خلاصة القول أن الصحة النفسية الاصيلة لا تعني فقط مجرد غياب او الخلو من أعراض المرض النفسي إنما تتخطاه الى التفاعل النشط الايجابي للإنسان. (شند، ٢٠١٣: ٦٧٤)

ويشير حامد زهران (١٩٨٧) أن مصطلح Psychological Well– being (الرفاهية النفسية) أو الوجود الممتلئ ينطوي على (انشراح– رفاهية– سعادة) إلا أن مفهوم السعادة قد يشتمل على النواحي العقلية – الانفعالية– السلوكية) معاً.

الرفاهية النفسية عند كارول ريف:

تتكون الرفاهية النفسية طبقا لنموذج كارول ريف والذي يندرج تحت مدخل السعادة من ستة عوامل او أبعاد مرتبطة ببعضها البعض وهي كالاتي:

أ. **الاستقلالية:**

تُعرف كارول ريف وآخرون (٢٠٠٤، ١٣٨٣– ١٣٩٤) الاستقلالية على أنها : شعور الفرد بالاستقلال وتفرد الذات وأن يكون لدى الفرد القدرة على مواجهة الضغوط الاجتماعية والتفكير والتصرف

بطولة تميزه عن غيره وكذلك القدرة على تنظيم السلوك من داخله و تقييمه لذاته تبعاً لمعايير شخصية والاستقلالية بهذا المعنى تشير الى تفرد الذات وتقرير المصير.

ب: **تقبل الذات:** يشير علاء كفافي (١٩٩٠: ٢٧) الي أن تقبل الفرد لذاته تعني أن يتقبلها بكل ما تحمله من إيجابيات وسلبيات ولا يرفضها أو يكرها لان رفض الذات أو كراهية الفرد لذاته من شأنها أن تتسبب في عجز الفرد عن تقبل الاخرين تقبلاً حقيقياً وتقبل الفرد لذاته لا يعني بالطبع الرضا السلبي عن الذات من أن هذا التقبل يسمح بنقد الفرد لذاته ومحاسبتها وتقييم سلوكه باستمرار الى أن يصل بالفرد لمستوى من تطوير الذات وهي تعني الا يقتنع الفرد بتقبل ذاته كما هي بل يتوجب عليه أن يعمل على تحسينها وتطورها والتحسين والتطوير يحدث بتدعيم جوانب القوة ومحاولة التغلب على النقائص و مناطق الضعف ومحاولة التخلص من العيوب والحد من اثارها على الأقل؛ حيث أن تقبل الذات يُعد بداية لتحسينها؛ حيث أن الفرد الذي يرفض ذاته لن يحاول تطويرها.

ج. الهدف في الحياة:

تشير كارل وريف (١٩٨٩، ١٠٦٩ – ١٠٨١) أن الهدف في الحياة من أهم المؤشرات الدالة على تمتع الفرد بالصحة النفسية و الرفاهية النفسية، كما يتضمن هذا المتغير أيضاً معتقدات الشخص حول هدفه في الحياة وكذلك وجود معنى لحياته، كم أن مفهوم النضج يؤكد علي الفهم العميق للهدف في الحياة.

د. العلاقات الاجتماعية والايجابية بالآخرين:

تشير كارول وريف (١٩٨٩ ، ١٠٨٩ :١٠٨١) أن العلاقات الايجابية بالآخرين من أهم مؤشرات ومعالم الصحة النفسية والرفاهية النفسية، حيث تشير العديد من النظريات الى أهمية العلاقات البين شخصية الدافئة والموثوق فيها، فالأشخاص المؤكدين لذواتهم يوصفوا بأنهم جميعاً يمتلكون مشاعر قوية من التعاطف والحب للجميع .

هـ. التمكن من البيئة: تعتبر كارول ريف (١٩٨٩، ١٩٨٩: ١٠٨١) القدرة على اختيار وخلق بيئة ملائمة تراعي ظروف الفرد وقيمة النفسية، وتُعد من أهم المؤشرات المحددة للصحة النفسية ومن المعروف أن الشخص الناجح يستلزم المشاركة في مجالات وأنشطة ذات معنى ودلالة تتخطى الذات، كما تتطلب عملية النمو مدى الحياة، القدرة على إدارة التحكم في بيئة معقدة تشمل عددا كبيرا من الأنشطة الخارجية.

و. النضج الشخصي:

تشير كارول وريف (١٩٨٩ ، ١٠٧٣) أن النضج الشخصي من أهم المؤشرات الدالة على الرفاهية النفسية والصحة النفسية والوظيفة الايجابية و يعني الشعور المستمر بالنمو ونضج الذات وامتدادها والانفتاح على الخبرات الجديدة و ادراك الفرد لقدراته التي يملكها والتحسن المستمر في الذات والسلوك بمرور الوقت بما يعكس فاعلية الذات.

- **جودة الحياة الأكاديمية:**

تعد جودة الحياة الاكاديمية احد ابعاد جودة الحياة بشكل عام؛ على فهي تساعد الطالب على تحقيق التوافق مع بيئته التعليمية، وتتأثر جودة الحياة الاكاديمية بالبيئة التعليمية للطالب فاذا توفرت في هذه البيئة الخدمات المناسبة التي تسمح للطالب اشباع حاجات التعليمية والاستمتاع ب دراسة وتحقيق الذات يؤدي ذلك الى جودة الحياة الاكاديمية. (عابدين، والشرقاوي، ٢٠١٦: ١٧٢).

كما أن السعي لتحقيق جودة الحياة الاكاديمية هدف من اهداف التعليم الجامعي، ومن المفترض ان يسعى لتحقيقه الطالب والاساتذة وادارات الكليات، ومن خلال التعامل مع الطلاب لاحظ الباحث ان المعاناة وفقد الامل الذين يعانون من هما، مع تدني مستوى جودة الحياة لدي وهناك بعض الدراسات التي توضح ذلك مثل الدراسة(شاهر خالد سليمان، ٢٠١٠) ، (رغداء على نعيسة، ٢٠١٢) التي أشارت كلا منهما الى انخفاض مستوى جودة الحياة لطلاب الجامعة و ان هناك ارتباط بين جودة الحياة لطلاب الجامعة وقلق المستقبل كما في دراسة احمد عبد الله الثنيان، ٢٠٠٩) ، (زينب محمود شقير، واخرون، ٢٠١٢) و (محمد عبد العزيز الطالب، ٢٠١٣) و هذا الارتباط سالب كما أن جودة الحياة تؤثر في اضطرابات النوم لدي الشباب(زينب محمود شقير، ٢٠١٠) ومن سم فان انخفاض شعور الطالب بجودة الحياة يؤدي به الى الوقوع في بعض المشكلات.

وجودة الحياة له تأثير في تحصيل الطلاب وقد اوضح الدراسة (اسماعيل صالح الفر، وزهير عبد الحميد النواجحة، ٢٠١٢) وجود فروق بين مرتفعى ومنخفضى التحصيل لجودة الحياة وتؤكد دراسة (Arslan , S. & Akkas , O., 2012) على أن جودة الحياة تسهم في رفع مستوى التحصيل الاكاديمي لطلاب الجامعة كما أشارت الدراسة (محمد عبد العزيز الطالب، ٢٠١٣) إلى وجود علاقه ارتباطية موجبة بين جوده الحياه والتحصيل الدراسي لدي طلاب الجامعة، وأوضحت دراسة Lee, y (et al.,2014) أن الطلاب الذين يمتلكون بجودة حياة بصورة مرتفعة يتمتعون بتقدير للذات وتحكم ذاتي بصورة أفضل. (عابدين، الشرقاوي: مرجع سابق: ص ١٥٧).

أبعاد جودة الحياة الأكاديمية:

تتعدد وتتنوع أبعاد جودة الحياة الأكاديمية، حيث يشير أحمد عبدالملك (٢٠١٩ ، ٥٤٠) إلى أن جودة الحياة الأكاديمية تنقسم الى أربعة أبعاد هي:

١. كفاءة الذات الاكاديمية يقصد به معتقدات الفرد في قدرته على تنظيم وتنفيذ سلسلة من الاجراءات لتحقيق مستوى معين من الإنجاز الاكاديمي.
٢. المساندة الاكاديمية: وتعنى ادراك الطالب للاهتمام والرعاية التعليمية التي يتلقاها من الاخرين وكذلك حصوله على التوجهات والارشادات التي تفيده في تقدمة الدراسي
٣. التقدم في تحقيق الاهداف الاكاديمية: وتعني سعيد الطالب لتحقيق اهداف اكاديمية سبق تحديدها.

٤.الرضا الاكاديمي: هو مجموعه العوامل الاجتماعية والمادية والدراسية التي يترتب عليها حالة انفعالية سارة تحقق الاشباع وتجعله راضيا عن دراسته.

ويتفق كل من (حبيب، ٢٠١٦ ، ٢٣٥) والعتيبي (٢٠١٤ ، ٢٥٥ –٢٥٧)

علي أن مفهوم جودة الحياة الاكاديمية، يشتمل على أربعة أبعاد:

١. المعرفة: وتعني المام الطالب بالخبرات والمهارات التي يكتسبها من خلال عملية التعليم والتعلم لموضوع ما.
٢. البراعة: وهي تفاعل عدد من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية، و وتؤدي إلى انتاج أصيل ومفيد وجديد يساهم في تقدم وتطور المعارف الاكاديمية للطالب.
٣. الشخصية: ويقصد بها البناء الخاص بصفات الطالب وأنماط سلوكية والذي من شأنه أن يحدد طريقته المتفردة في تكيفه مع البيئة التعليمية واكتساب الخبرات المتاحة له.
٤. الحكمة: وتعني جميع التدابير التي يقوم بها الطالب للرفع من جودة حياته الاكاديمية.

ويمكن تحديد أبعاد جودة الحياة الاكاديمية من خلال:

١. **جودة الدراسة الجامعية:** وتتمثل في شعور الطالب بالاستمتاع، من خلال دراسة المقررات في بيئة مفعمة بالأمل والتفاؤل والسعادة، والرضا عن المساندة والدعم المقدم له.
٢. **جودة إدارة الوقت:** قدرة الطالب على تنظيم أوقات حياته الجامعية، بطريقة تحقق أهدافه الجامعية والحياتية.
٣. **جودة الصحة النفسية:** وتعني شعور الطالب بالتوافق والأمان النفسي والاجتماعي.

ثامناً: دراسات سابقة:

المحور الأول:

دراسات اهتمت بدراسة متغير اليقظة العقلية من حيث علاقته ببعض المتغيرات الأخرى:

فقد هدفت دراسة (السيد الفضالي، ايناس صفوت، ٢٠٢٠) إلى الكشف عن درجة توافر اليقظة العقلية ومكوناتها في ضوء نظرية Langer والتعرف على الفروق في الجنس والاتجاه نحو التخصص وأسلوب التعليم، ونوع الاختبار المفضل، وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- توافر مكونات اليقظة العقلية في ضوء نظرية لانجر.
- عدم وجود فروق ترجع لمتغير الجنس، ماعدا مكون البحث عن الجديد، حيث وُجدت اختلافات لصالح الذكور في هذا البعد.

- عدم وجود فروق دالة احصائياً في مكوني اليقظة العقلية (البحث عن الجديد – المرونة) تبعاً لاختلاف التخصص لصالح الاتجاه الإيجابي.
- عدم وجود فروق دالة احصائياً في مكونات اليقظة العقلية ترجع لأسلوب التعلم المفضل، ما عدا مكون (انتاج الجديد).
- لا توجد فروق دالة احصائياً في مكوني اليقظة العقلية (البحث عن الجديد – المرونة) تبعاً لاختلاف الاختبار التحريري.

بينما هدفت **دراسة (الأنصاري ، ٢٠١٩)** إلى معرفة العلاقة بين اليقظة العقلية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الطلبة الخريجين، قسم خدمة اجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من(٣١٢) من طلبة مرحلة البكالوريوس الخريجين في جامعة أم القرى تخصص خدمة اجتماعية، تم استخدام مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية المقنن للبيئة العربية (البحيري وآخرون، ٢٠١٤) كما استخدم مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية المقنن للبيئة العربية وقد أظهرت النتائج، عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى اليقظة العقلية، كما لم تظهر النتائج وجود علاقة بين اليقظة العقلية وعوامل الشخصية الخمسة الكبرى.

فقد أشارت **دراسة (يسرا شعبان، ٢٠١٩)** والتي هدفت إلى التعرف على الفروق بين منخفضي ومرتفعي اليقظة العقلية في كل من الصمود الأكاديمي وضغوط الحياة المدركة، ومدى تأثير كل من النوع (ذكور/ إناث) والفرقة الدراسية (أولى/ رابعة) والتفاعل بينهما على متغيرات البحث، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية وكل من الصمود الأكاديمي و Kettler ضغوط الحياة المدركة، وتم تطبيق مقياس اليقظة العقلية إعداد (2006) Bear et al ومقياس الصمود الأكاديمي إعداد(2016) Cassidy ومقياس ضغوط الحياة المدركة إعداد الباحثة على عينة البحث النهائية وعددها (٥٤٨) طالب وطالبة منهم (٣٠٥) طالبًا و (٤٤٥) طالبة بالفرقتين الأولى والرابعة، وباستخدام اختبار (ت) وتحميل التباين الثنائي ومعامل ارتباط بيرسون، أظهرت النتائج ما يلى: وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين منخفضي ومرتفعي اليقظة العقلية في الصمود الأكاديمي لصالح مرتفعي اليقظة العقلية، بينما توجد فروق لصالح منخفضي اليقظة العقلية في ضغوط الحياة المدركة، وكذلك توجد فروق في النوع في اليقظة العقلية لصالح الذكور، بينما توجد فروق في النوع في كل من الصمود.

كما هدفت دراسة (**Pagnini, F., et.,al, 2018**) إلى بحث علاقة اليقظة العقلية بجودة الحياة والسعادة لدى عينة من الطلاب الإيطاليين، وتم تطبيق الاستبيان (لانجر لليقظة العقلية) بعد ترجمته للغة الإيطالية على عينة مقدارها (٢٤٠) من الطلاب، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية اليقظة العقلية والرفاهية النفسية، ووجود علاقة سالبة بين اليقظة العقلية والوسواس القهري والاكتئاب والقلق.

وعن تأثير اليقظة الذهنية على الأداء الرياضي لدى عدد من الأفراد؛ فقد أكدت دراسة (Noetel, M., 2018) أهمية استخدام استراتيجيات تحسين الأداء في الرياضة لمساعدة الرياضيين على التحكم في أفكارهم وعواطفهم من خلال الأساليب "المركزة على المحتوى" وأوصت بأهمية اعتماد استراتيجيات التدخل لتحسين الأداء الرياضي عبر اليقظة الذهنية.

في حين هدفت **دراسة (هدى جمال، ٢٠١٨)** إلى الكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية والرضا عن الحياة لدى عينة من المراهقين من الجنسين، والكشف عن مستوى اليقظة العقلية، والرضا عن الحياة لدى عينة الدراسة، والفروق بين الذكور والإناث في المتغيرين محل الاهتمام، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى إسهام اليقظة العقلية في التنبؤ بالرضا عن الحياة لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) مراهقا ومراهقة، إذ بلغ عدد الذكور (١٣٢) مراهقا، وبلغ عدد الإناث (١١٨) وأُستخِدم لقياس متغيرات الدراسة مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية [إعداد بير وآخرين ,.٢٠٠٦ Bear, et al، ترجمة عبد الرقيب البحيري وآخرين (٢٠١٤) ومقياس الرضا عن الحياة (إعداد مجدي الدسوقي ، ٢٠١٣،) وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من اليقظة العقلية والرضا عن الحياة لدي عينة الدراسة محل الاهتمام، مع غياب الفروق بين الذكور والإناث في كل من اليقظة العقلية والرضا عن الحياة ، وكشفت النتائج عن تحقق فروض الدراسة الرئيسية، حيث وجدت علاقة موجبة دالة بين اليقظة العقلية والرضا عن الحياة ، وأسهمت اليقظة العقلية في التنبؤ بالرضا عن الحياة لدى عينة الدراسة من المراهقين.

كما هدفت **دراسة(نبيل عبدالهادي،٢٠١٨)** إلى الكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية و بين كل من الشفقة بالذات والضغوط الاكاديمية والقلق الاجتماعي وكذلك الى معرفة التنبؤ باليقظة العقلية من تلك المتغيرات النفسية السابقة والكشف عن اي متغير من المتغيرات النفسية الاكثر اسهاما في التنبؤ اليقظة العقلية ومعرفة الفروق بين التخصصات المختلفة للطلاب في مستوى اللياقة الذهنية والمتغيرات الاخرى المدرسة وتكون تعيينه البحث الاساسية من (٣٨٤) طالبا من الشعبة العلمية و (٢١٣) طالبة من الشعبة الادبية وطبق الباحث مقياس الشفقة بالذات و مقياس الضغوط الاكاديمية والمقياس القلق الاجتماعي والمقياس اليقظة الذهنية (من اعداد الباحث) وتوصلت نتائج البحث الى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين كلا من بُعد (الانسانية المشتركة والدرجة الكلية للشفقة بالذات) وبين بعد الانتباه فقط كأحد أبعاد اليقظة العقلية، كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين كلا من الضغوط الاكاديمية والقلق الاجتماعي وبين اليقظة العقلية وكذلك امكانية التنبؤ باليقظة العقلية من متغيري الضغوط الاكاديمية المنخفضة والقلق الاجتماعي المنخفض لدي طلاب العين الكلية وعينة الشعب الادبية وعينة الشعب العلمية وأن أكثر المتغيرات اسهاماً في اليقظة العقلية، وهي على الترتيب القلق الاجتماعي المنخفض والضغوط الاكاديمية المنخفضة لدى طلاب العين الكلية وعينة الشعب العلمية والضغوط الاكاديمية المنخفضة والقلق الاجتماعي المنخفض لدي طلاب الشعبة الادبية وفي النهاية لم توجد فروق

ذات دلالة احصائية بين طلاب الشعبة العلمية والادبية في اليقظة العقلية والمتغيرات النفسية الاخرى المدرسة.

كما أجرى (**الوليدي، ٢٠١٧**) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية، والسعادة النفسية، والكشف عن إمكانية التنبؤ بالسعادة النفسية من خلال اليقظة العقلية لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٥) طالباً وطالبة إذ بلغ عدد الطلاب (١٣٧) وعدد الطالبات (١٣٨) بمتوسط عمري قدره (٢٠) عاما، واستخدم الباحث مقياس اليقظة العقلية من إعداد إيرسما ورومير (Roemer,2012 ،Erisman&) السعادة النفسية تعريب (هاشم، 2010) قد أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من اليقظة العقلية لدى عينة الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والسعادة النفسية في بعد واحد من أبعاد اليقظة العقلية، وهو الاستقلال الذاتي، كما خلصت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالسعادة النفسية من خلال اليقظة العقلية وذلك للطالبات فقط.

في حين هدفت دراسة (**Samhkaniyan, E., et. Al, 2015**) إلى بحث فاعلية العلاج المعرفي القائم على اليقظة العقلية في تحسين جودة الحياة والوحدة لدى السيدات المصابون بمرض نقص المناعة، واستخدم القياس القبلي والبعدي لعينة مكونة من (٢٤) سيدة مصابة بمرض نقص المناعة، وأشارت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يشير إلى فاعلية التدخل القائم على اليقظة العقلية في رفع معدلات السعادة والرفاهية النفسية أو الوجود الممتلئ لدى أفراد العينة التجريبية.

بينما تناولت **دراسة (2014, M , Giaquinto)** اليقظة الذهنية والقلق الاجتماعي وحل المشكلات الاجتماعية وجودة الحياة لدى الطلاب الجامعيين الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد، حيث بدأت برامج الجامعة والكلية في تقديم الدعم المصمم خصيصًا للشباب الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد (ASD) في محاولة أولية لتحديد العوامل المحتملة التي تساهم في تحسين الصحة النفسية وجودة الحياة للأفراد الذين يعانون من ASD وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة مكونة من ٤٠ شابًا تتراوح أعمارهم بين ١٨ و ٢٦ عامًا ، في أربع جامعات للتحقق من العلاقات بين اليقظة العقلية وحل المشكلات الاجتماعية والقلق الاجتماعي ونوعية الحياة، وكذلك بحث العلاقات التنبؤية بين القلق الاجتماعي وجودة الحياة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اليقظة العقلية وحل المشكلات الاجتماعية والقلق الاجتماعي ودرجات جودة الحياة لدى الشباب الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد في برامج الكلية.

المحور الثاني : دراسات تناولت متغير جودة الحياة الاكاديمية لدى طلاب الجامعة من حيث علاقتها ببعض المتغيرات:

حيث هدفت **دراسة (أحمد عبدالملك أحمد، ٢٠١٩)** إلى الكشف عن أفضل نموذج سببي يوضح مسارات التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين التدفق النفسي وإدارة الذات وجودة الحياة الاكاديمية لدى طلبة الجامعة، واستخدم الباحث الأدوات الملاءمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة في جودة الحياة الاكاديمية وأبعادها ما عدا بعد الكفاءة الذاتية الاكاديمية، حيث وجدت فروق لصالح الإناث.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين جودة الحياة الاكاديمية وكل من التدفق النفسي وإدارة الذات لدى طلبة الجامعة عند مستوى دلالة (٠.٠١).
- أسهمت درجات التدفق النفسي وإدارة الذات في التنبؤ بجودة الحياة الاكاديمية.

بينما هدفت **دراسة (حمادنة، ٢٠١٨)** إلى التعرف على مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية، وبلغت عينة الدراسة **(٤٠٠)** طالبا ولتحقيق أهداف الدراسة أسطورة الباحث استبانة لقياس مستوى رضا الطالب عن جودة الحياة الجامعية وظهرت نتائج الدراسة أن مستوى رضا الطلاب غير السعوديين عن جودة الحياة الاكاديمية جاء مرتفعاً، كما ظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة في مستوى تقدير الطلاب غير السعوديين لجودة الحياة الجامعية تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

في حين هدفت **دراسة سالم (٢٠١٧)** إلى دراسة متغيري جودة الحياة الاكاديمية والتسويف الأكاديمي والفروق في سلوك التسويف الأكاديمي وجودة الحياة الاكاديمية في ضوء بعض المتغيرات وذلك لدي عينة من طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود بلغت (١٥٣) طالبا، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس جودة الحياة الاكاديمية وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس جودة الحياة الأكاديمية، ومقياس التسويف الاكاديمي كلاهما من إعداد الباحث وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج منها وجود فروق دالة بين الطلاب على مقياس جودة الحياة الأكاديمية تعزي الى متغير المعدل لصالح المعدل الأعلى، و متغير العمر الأكبر، وكذلك وجود فروق دالة بين الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمي تعزي الى المتغير المعدل لصالح المعدل الاصفر، ومتغير العمر لصالح الاصغر سناً.

كما تصدت **دراسة عابدين، والشرقاوي (٢٠١٦)** إلى بحث طبيعة العلاقة بين جودة الحياة الأكاديمية وكل من مهارات تنظيم الذات الأكاديمية والمرونة النفسية، والاختلافات فيها باختلاف متغيرات النوع والتخصص والفرق الدراسية، والتنبؤ بجودة الحياة الاكاديمية في ضوء كلا من تنظيم الذات الاكاديمية والمرونة النفسية وذلك لدي عينة من طلاب الجامعة بلغت (٤٦٧) طالب أو طالبة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس جودة الحياة الاكاديمية والمقياس المرونة النفسية، كلاهما من اعداد الباحثان، قياس تنظيم الذات الاكاديمية إعداد(mango, 2010) وتعريب الباحثان وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منهما وجود ارتباط موجب ودال بين جودة الحياة الاكاديمية وكل من تنظيم الذات الاكاديمية والمرونة

النفسية وعدم وجود فروق دالة بين الذكور والاناث في مهارات تنظيم الذات الأكاديمية والمرونة النفسية و مهارتي مسئولية التعلم و استراتيجية التذكر في التنبؤ بجودة الحياة الاكاديمية لدي عينة الدراسة.

في حين هدفت **دراسة (لفا العتيبي، ٢٠١٤)** لتصميم مقياس جودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة، وقد انبثق منه أربع محاور وهي المعرفة والبراعة والشخصية والحكمة، وقد تم صياغة عدد (٩) عبارات للمحور الأول وعدد (٨) عبارات للمحور الثاني، وعدد (٨)عبارات للمحور الثالث وعدد (١١) عبارة للمحور الرابع، ووضع أمام كل عبارة مقياس تقدير ثلاثي (دائما، أحيانا، أبدا) لمعرفة درجة الطالب بجودة الحياة الأكاديمية، وتم تطبيق المقياس على (٢٢٢) طالبة في أربع كليات الجامعة) منها كليتان نظريتان وهما كلية التربية بالدوادمي وكلية التربية بالمزاحمية، وكليتان عملتان وهما كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالدوادمي وكلية العلوم والدراسات الإنسانية بشقراء، وقد أظهرت النتائج أنه تتوافر في المقياس المؤشرات السيكومترية المطلوبة من الصدق والثبات والاتساق الداخلي، وقد تم التحقق من صدق المحتوي (المحكمين) والصدق المرتبط بالمحك، وقد أوصت الدراسة بالاستفادة من المقياس لمعرفة جودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة.

المحور الثالث: دراسات تناولت علاقة متغير باليقظة العقلية بالوجود الممتلئ أو الرفاهة النفسية وجودة الحياة :

حيث هدفت دراسة (**Harshavardhan, S., et., al. :2019**) إلى بحث علاقة اليقظة العقلية بالرفاهية النفسية لدى عينة من طلاب الكليات الطبية الجامعية وتحليل ارتباطها بالاكتئاب والقلق والتوتر وتشكلت العينة من ١٥٠ طالبًا، وتم إجراء استبيان اليقظة العقلية ذي الجوانب الخمسة (FFMQ) ومقياس ضغط القلق الناتج عن القلق (DASS) لتقييم الاضطراب النفسي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود اختلافات فردية في مستويات اليقظة كما ارتبطت اليقظة بمستويات أقل بالاكتئاب والقلق والتوتر. من بين جوانب اليقظة الذهنية، كما يمكن التخفيف من ضغوط التعليم الطبي التي تؤثر على الرفاه النفسي للطلاب من خلال تعزيز اليقظة.

تناولت **دراسة (Bendre, V. 2019)** العلاقة بين اليقظة والرفاهية النفسية للشباب المشاركين في نوع من نشاط اللياقة البدنية، شارك في الدراسة ٢٨٩ طالبًا تتراوح أعمارهم بين ١٨ إلى ٢٣ عامًا، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين اليقظة والرفاهية النفسية، كما أظهر تحليل الانحدار الخطي البسيط أن اليقظة الذهنية تتنبأ بشكل كبير بالوجود الممتلئ لدى الشباب.

كما هدفت دراسة (**Akhilendra K. et., al., 2016**) إلى محاولة تقييم علاقة اليقظة العقلية بالضغوط وبالرفاهية الذاتية (الوجود الممتلئ) لدى عينة مكونة من (١٤٤) طالبًا تتراوح أعمارهم بين ١٤ و ١٨ عامًا من المدارس حيث قام الطلاب بتقييم اليقظة العقلية باستخدام مقياس اليقظة العقلية – ومستوى الضغط باستخدام مقياس الإجهاد المدرك، تم تقييم رفاهية الطلاب باستخدام مقياس الرفاهية

النفسية. تم تحليل البيانات التي تم الحصول عليها بمساعدة الارتباط والانحدار، وأشارت النتائج إلى الارتباط الإيجابي الكبير لمتغير اليقظة العقلية والوجود الممتلئ، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين اليقظة العقلية والضغوط النفسي، وأوصت الدراسة إلى بناء برامج تدخل للحد من الضغوط النفسية قائمة على اليقظة العقلية.

وعن علاقة اليقظة الذهنية بالوجود الممتلئ فقد أشارت **دراسة (Singh, A. K., et., al., 2016)** هدفت إلى بحث علاقة اليقظة الذهنية بالرفاهية النفسية لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٤) طالباً وتم تطبيق أدوات الدراسة، وأشارت نتائج إلى وجود ارتباط إيجابي كبير بين اليقظة العقلية والرفاهية النفسية، بينما وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين اليقظة العقلية والضغوط النفسية لدى أفراد العينة، وأوصت الدراسة بضرورة تنظيم برنامج قائم على اليقظة العقلية .

وفي نفس الإطار فقد هدفت دراسة (**Rosini, R. J., et., al, 2017**) إلي بحث دور متغير اليقظة العقلية (أي إدراك وتقدير اللحظة الحالية والخبرات) في تجربة العواطف السلبية وسلوكيات نمط الحياة لدى ٢٣ طالبًا و ١٩ طالبة جامعية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة الذهنية وانخفاض مستويات التوتر، وتقليل التأثير السلبي، كما أشارت النتائج إلى فاعلية اليقظة الذهنية في رفع معدلات الوجود الممتلئ والرفاهة النفسية.

كما هدفت دراسة (عمار، ٢٠١٦) إلى اختبار فاعلية بعض تدخلات علم النفس الايجابي في تنمية الاحساس الذاتي بالرفاهية النفسية لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية، وتتحدد الدراسة بالعينة المستخدمة وهي مكونة من ٤٠ طالباً من طلاب المدارس الثانوية، وتتراوح أعمارهم ما بين ١٥ إلى ١٧ عاما ومتوسط (١٥.٤) وانحراف معياري ٠.٣٦ وتم توجيه افراد المجموعتين التجريبتين في القيام بالأنشطة اسبوعياً بصورة منتظمة على مدي ١٣ أسبوع تتضمن ممارسة التفاؤل وممارسة التعبير عن الامتنان وهي تدريبات تمت بعد فترة المتابعة ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في الاستجابة لتلك التدخلات، وخلصت النتائج الى أن التركيز الواعي للتفكير المتفائل والامتنان قد يؤدي الى فوائد فعلية ومعرفية ومن ثم تحسن في الاحساس الذاتي في الوجود الممتلئ على تنمية ميول التفكير المتفائل والتفكير الامتنان، وأظهرت النتائج فاعلية تدخلات علم النفس الايجابي في تنمية الاحساس الذاتي في الوجود الممتلئ عن طريق تدريبات تهدف الى زيادة الانفعالات والمعارف والسلوكيات الايجابية و تؤدي الى فض مركزية الانتباه الجوانب السلبية من خبرات الحياة اليومية بالإضافة الى استمرار احتفاظ افراد المجموعتين التجريبيتين في هذا التحسن.

كما هدفت **دراسة (حفني، ٢٠١٩)** إلى بحث علاقة الانفعالات الاكاديمية بالرفاهية النفسية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي وتكونت عينة الدراسة من (١٩٦) تلميذ، واستخدمت الدراسة مقياس الانفعالات الاكاديمية (من اعداد الباحث) ومقياس الرفاهية النفسية للأطفال (Opree et al., 2018)وأوضحت نتائج الدراسة : وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الانفعالات الاكاديمية الايجابية

(المتعة الأمل الفخر والرفاهية النفسية) وكذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين الانفعالات الاكاديمية السلبية (القلق الخزي والملل والرفاهية النفسية) كما يمكن التنبؤ بالرفاهية النفسية من خلال الانفعالات الاكاديمية الإيجابية.

التعقيب على الدراسات السابقة، وموقع الدراسة الحالية منها:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

١. أنها الدراسة الأولى ـ على حد علم الباحث ـ التي ربطت بين متغيري اليقظة العقلية والرفاهية النفسية وجودة الحياة الاكاديمية.
٢. أهمية اليقظة العقلية، باعتبارها أحد أهم المتغيرات التي تساهم في تحقيق جودة الحياة بشكل عام وجودة الحياة الاكاديمية بوجه خاص، وتأثيرهما على الفئات التي طبقتا عليها، كما أكدت على تأثيرهما على متغيرات أخرى ذات أهمية قصوى في العملية التربوية: كالتحصيل، والدافعية، والمرونة الفكرية.
٣. أن الدراسة الحالية تفردت عن الدراسات التي سبقتها في تناولها لثلاث متغيرات، لم يربط بينهم أيا من الباحثين من قبل على بيئة دراسية جامعية.
٤. اختلاف المقاييس التي تم استخدامها في الدراسات السابقة تبعاً لأغراض وعينات هذه الدراسات.
٥. تنوعت موضوعات الدراسات السابقة بتنوع أهدافها؛ فقد اهتمت بعض الدراسات الحديثة بدراسة ممارسات اليقظة العقلية لبيئات الدراسة الجامعية، من حيث علاقتها بالعديد من المتغيرات الإيجابية، مثل متغيرات (السعادة والرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي، والجودة الشخصية، وسلوكيات المواطنة التنظيمية، والرفاهية النفسية، وجودة الحياة، وجودة الحياة الاكاديمية.
٦. اجتمعت معظم النتائج على أهمية متغير اليقظة العقلية، وخصوصاً في المرحلة الحالية، التي يتعرض فيها شبابنا لحرب نفسية شديدة، نتيجة الوضع الاقتصادي والاجتماعي، مما زاد بسببه معدلات الانتحار بشكل مقلق.

فروض البحث:

الفرض الأول "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين أبعاد مقياس اليقظة العقلية بأبعادها (الملاحظة – الوصف – التصرف بوعي – عدم الحكم على الخبرات الداخلية –عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية)، وبين الرفاهية النفسية بأبعادها (الاستقلالية – تقبل الذات – الهدف من الحياة – العلاقات الاجتماعية والايجابية بالآخرين – التمكن من البيئة – النضج الشخصي) لدى عينة من طلاب الجامعة."

الفرض الثاني "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين أبعاد مقياس اليقظة العقلية بأبعادها (الملاحظة – الوصف – التصرف بوعي – عدم الحكم على الخبرات الداخلية –عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية)، وبين جودة الحياة الأكاديمية بأبعادها (جودة الدراسة الجامعية– جودة إدارة الوقت – جودة الصحة النفسية) لدى عينة من طلاب الجامعة."

الفرض الثالث "يوجد بُعد من أبعاد اليقظة العقلية أكثر اسهاما في التنبؤ بالرفاهية النفسية لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة "

الفرض الرابع "يوجد بُعد من أبعاد اليقظة العقلية أكثر اسهاما في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة "

الفرض الخامس " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس اليقظة العقلية وأبعادها (الملاحظة – الوصف – التصرف بوعي – عدم الحكم على الخبرات الداخلية –عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية).

الفرض السادس "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الرفاهية النفسية وأبعادها (الاستقلالية – تقبل الذات – الهدف من الحياة – العلاقات الاجتماعية والايجابية بالآخرين – التمكن من البيئة – النضج الشخصي)."

الفرض السابع " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس جودة الحياة الأكاديمية وأبعادها (جودة الدراسة الجامعية– جودة إدارة الوقت – جودة الصحة النفسية)."

ثامناً: أسلوب البحث:

تناول الباحث كل من مجتمع وعينة الدراسة، وأسلوب جمع البيانات، ومتغيرات البحث، وأساليب قياسها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات البحث.

أ. مجتمع وعينة البحث:

تمثل مجتمع البحث في طلاب جامعة مدينة السادات وطلاب المعهد العالي للعلوم الإدارية بجنا كليس – البحيرة– وزارة التعليم العالي والبالغ عددهم (١٥٠) طالب من طلاب الجامعة، وتم اختيار عينة طبقية باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة البحث.

ب. أسلوب جمع البيانات:

اعتمد الباحث على مصدرين أساسيين لجمع البيانات الخاصة بالبحث:

١– مصادر البيانات الثانوية:

والذي ينطوي على اطلاع الباحث على العديد من المراجع الأجنبية والعربية على اختلافها من كتب ودوريات وبحوث علمية ذات صلة بمتغيرات البحث الحالي، فيما يتعلق باليقظة العقلية والرفاهية النفسية وجودة الحياة الاكاديمية.

مصادر البيانات الميدانية:

وذلك انطلاقاً من القيام بالدراسة الاستطلاعية وجمع البيانات الاولية من مفردات البحث عن طريق الاستقصاء.

ج. متغيرات البحث:

سوف تنقسم متغيرات البحث الحالي على النحو التالي:

المتغير المستقل: وهو اليقظة العقلية؛ من خلال اطلاع الباحث على البيانات والمعلومات والمقابلات، وعلى المقاييس التي تم استخدامها في الدراسات السابقة وعلى ما كشفت عنه الدراسة الاستطلاعية وقائمة الاستقصاء وبعض الدراسات السابقة مثل دراسة (البحيري وآخرون، ٢٠١٤) ودراسة (السيد الفضالي، ايناس صفوت، ٢٠٢٠) ودراسة (**Hongyan , C , 2018**) **ودراسة (الأنصاري ، ٢٠١٩)** ودراسة (**نرمين عوني، ٢٠١٩**) واستقر الباحث على تطبيق مقياس (البحيري وآخرون، ٢٠١٤) حيث اشتمل على ستة أبعاد هي (الملاحظة – الوصف – التصرف بوعي – عدم الحكم على الخبرات الداخلية –عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية) .

المتغير التابع:

الأول: وهو متغير (الرفاهية النفسية)، من خلال اطلاع الباحث على البيانات والمعلومات والمقابلات، وعلى الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، وعلى ما كشفت عنه الدراسة الاستطلاعية، مثل دراسة (**Harshavardhan, S., et., al. :2019**) **ودراسة (Bendre, V. 2019) واستقر الباحث على تطبيق** وبين الرفاهية النفسية بأبعادها (الاستقلالية – تقبل الذات – الهدف من الحياة – العلاقات

الاجتماعية والايجابية بالآخرين – التمكن من البيئة – النضج الشخصي) واستقر الباحث على تطبيق مقياس الرفاهية النفسية من إعداد سميرة شند وآخرون (٢٠١٣).

الثاني: وهو متغير جودة الحياة الاكاديمية:

من خلال اطلاع الباحث على البيانات والمعلومات والمقابلات، اعتمد الباحث على تحديد أبعاد مقياس جودة الحياة الاكاديمية، وهو ما كشفت عنه الدراسة الاستطلاعية وقائمة الاستقصاء وبعض الدراسات السابقة مثل **دراسة (أحمد عبدالملك أحمد، ٢٠١٩) ودراسة (حمادنة، ٢٠١٨) ودراسة سالم (٢٠١٧)** واستقر الباحث على تطبيق مقياس جودة الحياة الاكاديمية من اعداد وائل السيد حامد (٢٠١٩) بأبعاده (جودة الدراسة الجامعية– جودة إدارة الوقت – جودة الصحة النفسية)

د. أداة البحث وطريقة جمع البيانات:

اعتمد الباحث في الدراسة الاستطلاعية على المقابلات الشخصية، وتم تصميم الأسئلة وفقاً للدراسات السابقة، كما اعتمد الباحث في دراسته الميدانية على قوائم الاستقصاء كأداة لجمع البيانات الأولية من العينة، والتي تم توزيعها على الأقسام بالكلية والمعاهد بوزارة التعليم العالي (محل تطبيق البحث الحالي) وسيتم عرض تصميم ومحتويات قائمة الاستقصاء واختبارها على النحو التالي:

١ – تصميم قائمة الاستقصاء:

وقد تكونت قائمة الاستقصاء من ثلاثة أجزاء كما يلي:

الجزء الأول:

اشتمل الجزء الأول من قائمة الاستقصاء على **مقياس اليقظة العقلية**؛ حيث قام الباحث بالاطلاع على الدراسات السابقة والمقاييس والأدوات المختلفة واستقر الباحث على تطبيق مقياس (البحيري وآخرون ، ٢٠١٤)؛ حيث تتوافق أبعاده مع نتائج الدراسة الاستطلاعية، كما احتوى المقياس على درجات صدق وثبات موثوق بها.

الجزء الثاني:

اشتمل الجزء الثاني على **مقياس الرفاهية النفسية**؛ حيث قام الباحث بالاطلاع على العديد من الدراسات السابقة، ومقاييس وأدوات الدراسات، بأبعادها المختلفة وتم الاستقرار على تطبيق مقياس (شند وآخرون، ٢٠١٣) والذي توافقت أبعاده مع الأبعاد التي احتوته الدراسة الاستطلاعية، كما احتوى المقياس على درجات صدق وثبات عالية ويمكن الوثوق بها.

الجزء الثالث:

اشتمل الجزء الثاني على **مقياس جودة الحياة الاكاديمية؛** حيث قام الباحث بالاطلاع على العديد من الدراسات السابقة، ومقاييس وأدوات الدراسات السابقة التي بحث متغير (جودة الحياة الاكاديمية)، بأبعادها المختلفة وتم الاستقرار على تطبيق مقياس (وائل السيد حامد، ٢٠١٩) والذي توافقت أبعاده مع الأبعاد التي احتوته الدراسة الاستطلاعية، كما احتوى المقياس على درجات صدق وثبات عالية ويمكن الوثوق بها.

٢. اختبار قائمة الاستقصاء:

بالنسبة لمقياس اليقظة العقلية، من إعداد (البحيري، وآخرون، ٢٠١٤) فقد اشتمل على ستة أبعاد وقام الباحث بإجراء اختبار الصدق والثبات للمقياس، حيث توفرت دلالات الاتساق الداخلي للصورة المعربة للمقياس بعد تطبيقها على عينات عربية (مصرية/سعودية/أردني) كما تراوحت معاملات الاتساق الداخلي للعبارات بين (٠.٣١٣- ٠.٧٤٠) لجميع العينات، كما تراوحت معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد بين (٠.٤٤٣- ٠.٧٩٠) كما تراوحت معاملات ألفا كرونباخ للمقياس ككل وأبعاده بين (٠.٥١٦- ٠.٨٣٧) لجميع العينات، كما أن جميعها دال إحصائيا، ويدل ذلك على الاتساق الداخلي المرتفع لعبارات وأبعاد المقياس، وأنها تقيس ما وضعت لقياسه، كما أن ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي في الثقافات الثلاثة (المصرية والسعودية والأردنية) يدل على انخفاض الخطأ المعياري للقياس، مما يزيد من موثوقية النتائج المتحصل عليها من المقياس.

– ويرى (البحيري وآخرون، ٢٠١٤: ١٥٦) أ ن نتائج دراسته التي هدفت إلى اعداد الصورة العربية لمقياس اليقظة العقلية؛ قد أشارت إلى تمتع مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية بخواص قياسية جيدة، تشجع على استخدامه في الثلاث ثقافات (المصرية والسعودية والأردنية) في مجال البحث العلمي، وكذلك في مراكز الإرشاد النفسي، والعيادات النفسية، وبالرغم من ذلك، لابد من الإشارة إلى حدود هذه الدراسة؛ فالحاجة ماسة إلى التوسع في استخدام المقياس مع فئات عمرية أخرى، ودراسة ارتباطه بمتغيرات شخصية أكثر تنوعا.

–كما أن معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية–بطريقة سبيرمان براون وجتمان، حيث تراوحت بين (٠.٤٠٠- ٠.٧٧٦) لجميع العينات، وهي جميعها ذات دلالة إحصائية، ويشير ذلك إلى ثبات المقياس، كما أن ارتفاع معاملات الثبات للمقياس في الثقافات الثلاثة يعطي موثوقية عالية في إمكانية استخدام هذا المقياس في البيئة العربية، كما يمكن استخدامه في المجالات الإرشادية، والكلينيكية.

أما بالنسبة لمقياس الرفاهية النفسية، من اعداد (سميرة شند وآخرون، ٢٠١٣) فقد اتضح أن معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى ٠.٠١ والذي يؤكد الصدق التلازمي، كما جاءت ارتباطات المفردات

بالأبعاد التي تنتمي إليها مرتفعة ودالة عند مستوى ٠.٠١ مما يؤكد الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس، وبالنسبة لثبات المقياس؛ فقد تراوحت نسبة الثبات بين (٠.٧٧– ٠.٩١).

أما بالنسبة لمقياس جودة الحياة الاكاديمية، من اعداد (وائل السيد حامد، ٢٠١٩) فقد تكون المقياس من (١٩) عبارة مقسمة على (٣) أبعاد فرعية تغطي جوانب الحياة الاكاديمية من الرغبة في (جودة الصحة النفسية) والرضا عن بذل المجهود (جودة إدارة الوقت) والمثابرة في المواجهة(جودة الدراسة الجامعية) وانحصرت درجة ارتباط العبارات بالأبعاد ما بين (٠.٤٠) و (٠.٨٠)، وبعد حساب مؤشرات الصدق والثبات لمقياس جودة الحياة الاكاديمية، أصبح المقياس يتكون في صورته النهائية من (١٦) عبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة وانحصرت درجات معامل ألفا بين (٠.٦٨) و (٠.٨٠) وهي درجات مقبولة عالمياً.

٣. أساليب التحليل الإحصائي المستخدمة في تحليل البيانات:

الإحصاء الوصفي:

وذلك لتقديم صورة عامة عن خصائص عينة البحث وشملت المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط بيرسون، والانحدار المتعدد والمتدرج باستخدام طريقة Stepwise وذلك لاختبار بقية الفروض، وفروضه الفرعية.

نتائج البحث:

الفرض الأول "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين أبعاد مقياس اليقظة العقلية بأبعادها (الملاحظة – الوصف – التصرف بوعي – عدم الحكم على الخبرات الداخلية –عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية)، وبين الرفاهية النفسية بأبعادها (الاستقلالية – تقبل الذات – الهدف من الحياة – العلاقات الاجتماعية والايجابية بالآخرين – التمكن من البيئة – النضج الشخصي) لدى عينة من طلاب الجامعة."

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين اليقظة العقلية وأبعادها والرفاهية النفسية وأبعادها، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١)

معاملات الارتباط بين اليقظة العقلية والرفاهية النفسية (ن = ١٥٠)

المتغيرات	الاستقلالية	تقبل الذات	الهدف من الحياة	العلاقات الاجتماعية	التمكن من البيئة	النضج الشخصي	الدرجة الكلية للرفاهية

النفسية							
الملاحظة	0.288**	0.058	0.067	0.146	0.382**	0.208**	0.458**
الوصف	0.312**	0.435**	0.081	0.415**	0.238**	0.410**	0.423**
التصرف بوعي	0.533**	0.438**	0.317**	0.297**	0.514**	0.319**	0.467**
عدم الحكم على الخبرات الداخلية	0.053	0.397**	0.286**	0.267**	0.142	0.106	0.437**
التفاعل مع الخبرات الداخلية	0.412**	0.317**	0.401**	0.547**	0.322**	0.315**	0.327**
الدرجة الكلية لليقظة العقلية	0.318**	0.290**	0.355**	0.509**	0.456**	0.389**	0.598**

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

وجود علاقة ارتباطية بين بعض أبعاد اليقظة العقلية والدرجة الكلية لها مع بعض أبعاد الرفاهية النفسية والدرجة الكلية لها؛ حيث كانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١ .

كما يتضح من الجدول أيضا عدم وجود علاقة ارتباطية بين كل من بُعد الملاحظة وكل من تقبل الذات، والهدف من الحياة، والعلاقات الاجتماعية الايجابية مع الآخرين؛ حيث كانت معاملات الارتباط بين هذه الأبعاد غير دالة إحصائيا.

كما يتضح من الجدول أيضا عدم وجود علاقة ارتباطية بين كل من بُعد **عدم الحكم على الخبرات الداخلية** وكل من التمكن من البيئة، والنضج الشخصي؛ حيث كانت معاملات الارتباط بين هذه الأبعاد غير دالة إحصائيا.

وتتفق هذه الدراسة بشكل جزئي مع دراسة (**Meyer, E., et, al. 2018**) **والتي** أكدت على أهمية تأثير ممارسات اليقظة الذهنية على تحسين المرونة النفسية لدى أفراد العينة، كما اتفقت مع دراسة (**Pagnini, F., et.,al, 2018**) والتي هدفت إلى بحث علاقة اليقظة العقلية بجودة الحياة والسعادة لدى عينة من الطلاب الإيطاليين، والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين اليقظة العقلية والرفاهية النفسية، ووجود علاقة سالبة بين اليقظة العقلية والوسواس القهري والاكتئاب والقلق، وكذلك دراسة (**Harshavardhan, S., et., al. :2019**) والتي أشارت نتائجها إلى وجود اختلافات فردية في مستويات اليقظة كما ارتبطت اليقظة بالرفاه النفسي للطلاب من خلال تعزيز اليقظة العقلية .

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري؛ حيث أن الملاحظة الجيدة، لا تساهم بدور فعال في تقبل الذات واكتساب القدرة على تحديد أهداف الشخص.

الفرض الثاني "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين أبعاد مقياس اليقظة العقلية بأبعادها (الملاحظة – الوصف – التصرف بوعي – عدم الحكم على الخبرات الداخلية –عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية)، وبين جودة الحياة الأكاديمية بأبعادها (جودة الدراسة الجامعية– جودة إدارة الوقت – جودة الصحة النفسية) لدى عينة من طلاب الجامعة."

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة من اليقظة العقلية وأبعادها وجودة الحياة الأكاديمية وأبعادها، والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (٢) معاملات الارتباط بين اليقظة العقلية وجودة الحياة الأكاديمية (ن = ١٥٠)

المتغيرات	جودة الدراسة الجامعية	جودة إدارة الوقت	جودة الصحة النفسية	الدرجة الكلية لجودة الحياة
الملاحظة	0.326**	0.318**	0.433**	0.521**
الوصف	0.293**	0.344**	0.335**	0.411**
التصرف بوعي	0.307**	0.439**	0.534**	0.419**
عدم الحكم على الخبرات الداخلية	0.277**	0.318**	0.405**	0.402**
التفاعل مع الخبرات الداخلية	0.011	0.104*	0.034	0.112
الدرجة الكلية لليقظة العقلية	0.423**	0.310**	0.407**	0.515**

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ بين كل من اليقظة العقلية وأبعادها المدروسة وجودة الحياة الاكاديمية، وأبعادها المدروسة؛ حيث كانت معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٠١.

كما يتضح من الجدول أيضا عدم وجود علاقة ارتباطية بين بُعد (التفاعل مع الخبرات الداخلية كأحد أبعاد اليقظة العقلية وكل من جودة الدراسة الجامعية، وجودة الصحة النفسية والدرجة الكلية لليقظة العقلية ؛ حيث كانت معاملات الارتباط غير دالة إحصائيا.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Giaquinto , M ,2014) **والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بين** اليقظة العقلية وجودة الحياة الاكاديمية لدى الطلاب الجامعيين، وكذلك دراسة دراسة (**Pagnini, F., et.,al, 2018**).

الفرض الثالث "يوجد بُعد من أبعاد اليقظة العقلية أكثر اسهاما في التنبؤ بالرفاهية النفسية لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة "

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمعرفة أكثر أبعاد اليقظة العقلية إسهاما في التنبؤ بالدرجة الكلية للرفاهية النفسية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة أكثر أبعاد اليقظة العقلية إسهاما في التنبؤ بالدرجة الكلية للرفاهية النفسية لدى طلاب الجامعة

المتغير	ر	ر٢	ر٢ النموذج	قيمة "ف"	B	الخطأ المعياري	β	قيمة "ت"
التصرف بوعي	0.467	0.218	0.209	123.415**	0.322	0.078	0.322	11.578**
الملاحظة	0.458	0.210	0.199		0.234	0.056	0.225	9.413**
عدم الحكم على الخبرات الداخلية	0.437	0.191	0.178		0.411	0.018	0.399	7.342**
الوصف	0.423	0.179	0.165		0.322	0.112	0.278	6.525**
التفاعل مع الخبرات الداخلية	0.327	0.107	0.099		0.435	0.134	0.318	5.727**

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

أن قيمة "ف" لمعرفة إمكانية التنبؤ بالرفاهية النفسية من خلال أبعاد اليقظة العقلية بلغت (١٢٣.٤١٥) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ ؛ مما يشير إلى إمكانية التنبؤ بالرفاهية النفسية لدى طلاب الجامعة من خلال أبعاد اليقظة العقلية .

كما يتضح من الجدول أن أكثر أبعاد اليقظة العقلية إسهاما في التنبؤ بالرفاهية النفسية هو بُعد التصرف بوعي؛ حيث بلغت القيمة التنبؤية له ١١.٥٧٨ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ ؛ كما بلغ معامل الارتباط ٠.٤٦٧ ، ومعامل التفسير النهائي المصاحب لدخول

المتغيرات إلى معادلة الانحدار (ر٢ النموذج) ٠.٢٠٩ ، وهذا معناه أن التصرف بوعي يسهم بنسبة ٢٠.٩% في التنبؤ بالرفاهية النفسية .

ويأتي في المرتبة الثانية بُعد الملاحظة؛ حيث بلغت القيمة التنبؤية له ٩.٤١٣ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١، وبلغت قيمة (ر٢ النموذج) ٠.١٩٩ ، وهذا معناه أن بُعد الملاحظة يسهم بنسبة ١٩.٩% في التنبؤ بالرفاهية النفسية.

ويأتي في المرتبة الثالثة بُعد عدم الحكم على الخبرات الداخلية ؛حيث بلغت القيمة التنبؤية له ٧.٣٤٢ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ ، وبلغت قيمة (ر٢ النموذج) ٠.١٧٨ ، وهذا معناه أن بُعد عدم الحكم على الخبرات الداخلية يسهم بنسبة ١٧.٨% في التنبؤ بالرفاهية النفسية. ويأتي في المرتبة الرابعة بُعد الوصف ؛حيث بلغت القيمة التنبؤية له ٦.٥٢٥ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ ، وبلغت قيمة (ر٢ النموذج) ٠.١٦٥ ، وهذا معناه أن بُعد الوصف يسهم بنسبة ١٦.٥% في التنبؤ بالرفاهية النفسية.

ويأتي في المرتبة الأخيرة بُعد **التفاعل مع الخبرات الداخلية**؛ حيث بلغت القيمة التنبؤية له ٥.٧٢٧ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١، وبلغت قيمة (ر٢ النموذج) .٠٩٩ ، وهذا معناه أن بُعد **التفاعل مع الخبرات الداخلية** يسهم بنسبة ٩.٩% في التنبؤ بالرفاهية النفسية.

وتتفق هذه النتيجة بشكل جزئي مع نتائج دراسة (**الوليدي، ٢٠١٧**) والتي كشفت عن إمكانية التنبؤ بالسعادة والرفاهية النفسية من خلال اليقظة العقلية.

كما تتفق ودراسة (**هدى جمال، ٢٠١٨**) والتي كشفت عن مدى إسهام اليقظة العقلية في التنبؤ بالرضا عن الحياة لدى المراهقين.

الفرض الرابع "يوجد بُعد من أبعاد اليقظة العقلية أكثر اسهاما في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة "

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمعرفة أكثر أبعاد اليقظة العقلية إسهاما في التنبؤ بالدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة أكثر أبعاد اليقظة العقلية إسهاما في التنبؤ بالدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة

المتغير	ر	ر٢	ر٢ النموذج	قيمة "ف"	B	الخطأ المعياري	β	قيمة "ت"
الملاحظة	0.521	0.271	0.254	93.578**	0.633	0.099	0.521	9.445**
التصرف بوعي	0.419	0.176	0.163		0.592	0.112	0.423	8.410**
الوصف	0.411	0.169	0.145		0.523	0.100	0.409	7.567**
عدم الحكم على الخبرات الداخلية	0.402	0.162	0.142		0.608	0.187	0.356	5.989**

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

أن قيمة "ف" لمعرفة إمكانية التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية من خلال أبعاد اليقظة العقلية بلغت (٩٣.٥٧٨) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ ؛ مما يشير إلى إمكانية التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة من خلال أبعاد اليقظة العقلية .

كما يتضح من الجدول أن أكثر أبعاد اليقظة العقلية إسهاما في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية هو بُعد الملاحظة؛ حيث بلغت القيمة التنبؤية له ٩.٤٤٥ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ ؛ كما بلغ معامل الارتباط ٠.٥٢١ ، ومعامل التفسير النهائي المصاحب لدخول المتغيرات إلى معادلة الانحدار (ر٢ النموذج) ٠.٢٥٤ ، وهذا معناه أن الملاحظة يسهم بنسبة ٢٥.٤% في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية.

ويأتي في المرتبة الثانية بُعد التصرف بوعي ؛حيث بلغت القيمة التنبؤية له ٨.٤١٠ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ ، وبلغت قيمة (ر٢ النموذج) ٠.١٦٣ ، وهذا معناه أن بُعد التصرف بوعي يسهم بنسبة ١٦.٣% في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية.

ويأتي في المرتبة الثالثة بُعد الوصف ؛حيث بلغت القيمة التنبؤية له ٧.٥٦٧ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ ، وبلغت قيمة (ر٢ النموذج) ٠.١٤٥ ، وهذا معناه أن بُعد الوصف يسهم بنسبة ١٤.٥% في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية

ويأتي في المرتبة الرابعة، بُعد عدم الحكم على الخبرات الداخلية؛ حيث بلغت القيمة التنبؤية له ٥.٩٨٩ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١، وبلغت قيمة (ر٢ النموذج) ٠.١٤٢، وهذا معناه أن بُعد عدم الحكم على الخبرات الداخلية يسهم بنسبة ١٧.٨% في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Giaquinto , M ,2014) والتي أسفرت نتائجها عن التنبؤ بجودة الحياة الاكاديمية من خلال اليقظة العقلية لطلاب الجامعة.

الفرض الخامس " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس اليقظة العقلية وأبعادها (الملاحظة – الوصف – التصرف بوعي – عدم الحكم على الخبرات الداخلية –عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية).

لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في اليقظة العقلية وأبعادها تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (٥) قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في ابعاد اليقظة العقلية والدرجة الكلية

البُعد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الملاحظة	ذكر	82	34.914	2.460	1.651	غير دال
	أنثى	68	35.558	2.274		
الوصف	ذكر	82	31.000	1.937	0.305	غير دال
	أنثى	68	30.897	2.193		
التصرف بوعي	ذكر	82	38.231	3.259	1.512	غير دال
	أنثى	68	37.308	4.211		
عدم الحكم على الخبرات الداخلية	ذكر	82	35.536	2.299	0.415	غير دال
	أنثى	68	35.705	2.699		
التفاعل مع الخبرات الداخلية	ذكر	82	30.475	2.583	0.606	غير دال
	أنثى	68	30.220	2.544		
الدرجة الكلية لليقظة العقلية	ذكر	82	170.158	6.307	0.408	غير دال
	أنثى	68	169.691	7.705		

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

أن قيمة "ت" لمعرفة الفرق بين الذكور والإناث في أبعاد اليقظة العقلية والدرجة الكلية لها بلغت على الترتيب (١.٦٥١ – ٠.٣٠٥ – ١.٥١٢ – ٠.٤١٥ – ٠.٦٠٦ – ٠.٤٠٨) وهي قيم غير دالة إحصائيا ؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث

في اليقظة العقلية وأبعادها المدروسة ،وهذا معناه تكافؤ الذكور والإناث في اليقظة العقلية وأنها لا تختلف باختلاف النوع.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (هدى جمال، ٢٠١٨) والتي كشفت عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في متغير اليقظة العقلية.

بينما تختلف مع دراسة **دراسة (يسرا شعبان، ٢٠١٩) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متغير اليقظة العقلية، لصالح الذكور.**

الفرض السادس "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الرفاهية النفسية وأبعادها (الاستقلالية – تقبل الذات – الهدف من الحياة – العلاقات الاجتماعية والايجابية بالآخرين – التمكن من البيئة – النضج الشخصي)."

لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في الرفاهية النفسية وأبعادها تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (٦)

قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في ابعاد الرفاهية النفسية والدرجة الكلية

البُعد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاستقلالية	ذكر	82	55.402	2.774	2.128	0.05
	أنثى	68	56.308	2.364		
تقبل الذات	ذكر	82	50.939	3.396	1.566	غير دال
	أنثى	68	51.911	4.209		
الهدف من الحياة	ذكر	82	51.878	4.746	0.895	غير دال
	أنثى	68	52.573	4.726		
العلاقات الاجتماعية	ذكر	82	52.829	4.499	0.701	غير دال
	أنثى	68	53.338	4.338		
التمكن من البيئة	ذكر	82	49.256	3.962	1.818	غير دال
	أنثى	68	50.397	3.657		
النضج الشخصي	ذكر	82	44.987	6.844	2.000	0.05
	أنثى	68	47.235	6.857		

الدرجة الكلية للرفاهية النفسية	ذكر	82	305.292	12.376	3.213	0.05
	أنثى	68	311.764	12.169		

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

أن قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في كل من (الاستقلالية – النضج الشخصي – الدرجة الكلية للرفاهية النفسية) بلغت على الترتيب (٢.١٢٨ – ٢.٠٠٠ – ٣.٢١٣) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ ؛ مما يشير إلى وجود فروق في هذه الأبعاد ترجع إلى متغير النوع ، وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى متوسط حسابي ،وهي مجموعة الإناث ؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها أعلى من مجموعة الذكور .

كما يتضح من الجدول أيضا أن قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في كل من (تقبل الذات – الهدف من الحياة – العلاقات الاجتماعية – التمكن من البيئة) بلغت على الترتيب (١.٥٦٦ – ٠.٨٩٥ – ٠.٧٠١ – ١.٨١٨) وهي قيم غير دالة إحصائيا ؛مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في هذه الأبعاد.

الفرض السابع " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس جودة الحياة الأكاديمية وأبعادها (جودة الدراسة الجامعية– جودة إدارة الوقت – جودة الصحة النفسية)."

جدول (٧) قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في أبعاد جودة الحياة الأكاديمية والدرجة الكلية

البُعد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
جودة الدراسة الجامعية	ذكر	82	21.804	2.631	7.550	0.05
	أنثى	68	17.691	4.000		
جودة إدارة الوقت	ذكر	82	26.231	2.855	7.821	0.05
	أنثى	68	21.176	4.944		
جودة الصحة النفسية	ذكر	82	21.609	2.963	7.013	0.05
	أنثى	68	17.676	3.899		

الدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية	ذكر	82	69.646	5.631	9.742	0.05
	أنثى	68	56.544	10.497		

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

أن قيمة "ت" لمعرفة الفرق بين الذكور والإناث في أبعاد جودة الحياة الأكاديمية والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (٧.٥٥٠ – ٧.٨٢١ – ٧.٠١٣ – ٩.٧٤٢) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ ؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة الأكاديمية وأبعادها المدروسة ترجع إلى متغير النوع ، وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى متوسط حسابي ، وهي مجموعة الذكور ؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها أعلى من مجموعة الإناث في أبعاد جودة الحياة الأكاديمية والدرجة الكلية.

وتختلف هذه الدراسة مع نتائج دراسة **دراسة عابدين، والشرقاوي (٢٠١٦)** والتي كشفت عن عدم وجود فروق دالة بين الذكور والاناث في مهارات تنظيم الذات الأكاديمية والمرونة النفسية و مهارتي مسئولية التعلم.

المراجع:

١. أحمد بناني (٢٠٢٠): التعليم الالكتروني في الجزائر الراهن والمستقبل. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، ٣ (١) ، ٢٥٥– ٢٧٤.

٢. **أحمد عبدالملك أحمد (٢٠١٩). نمذجة العلاقة السببية بين التدفق النفسي وإدارة الذات وجودة الحياة الاكاديمية لدى طلاب الجامعة. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٦٦ (١)، ٥٢٧– ٣٠٤.**

٣. البحيري, أحمد وآخرون.(٢٠١٤.) الصورة العربية لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية: دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة في ضوء أثر متغيري الثقافة والنوع .**مجلة الإرشاد النفسي،** مصر, ٣٩، ١٩٩– ٢٦٦.

٤. حفني، على ثابت إبراهيم (٢٠١٩): الانفعالات الاكاديمية وعلاقتها بالرفاهية النفسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة التربية الخاصة، كلية علوم الإعاقة والتأهيل– جامعة الزقازيق..

٥. **حمادنة، همام سمير (٢٠١٨). مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية. المجلة العربية لضمان جودة الحياة الجامعية، جامعة العلوم والتكنولوجيا، ١١(٣٥)، ٦٣– ٨٤.**

٦. خولة جميل الانصاري (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بسمات الخمسة الكبرى للشخصية لدى الطلبة الخريجين قسم الخدمة الاجتماعية بجامعة أم القرى، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٥ (٦)، ٢٢١ – ٢٤٦.

٧. **سالم، سري محمد رشدي (٢٠١٧). جودة الحياة الأكاديمية، وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود. مجلة كلية التربية– جامعة الخرطوم، ٩(١٠)، ١– ٥٤.**

٨. الفضالي، السيد & صفوت، ايناس (٢٠٢٠). اليقظة العقلية في ضوء نظرية Langer وعلاقتها بكل من الاتجاه نحو التخصص وأسلوب التعلم، ونوع الاختبار التحريري المفضل لدى طلبة جامعة الزقازيق. المجلة التربوية، كلية التربية ، جامعة سوهاج، (٦٩)، ١٤٧– ١٨٩.

٩. السيد، وائل السيد حامد (٢٠١٩): جودة الحياة الاكاديمية كمتغير وسيط بين الاغتراب النفسي وتقدير الذات بين طلاب جامعة الملك سعود، المجلة الدولية للدراسات النفسية والتربوية، ٥(٢)، ١٤٤ – ١٦٠.

١٠. بلبل، يسرا شعبان إبراهيم (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالصمود الأكاديمى وضغوط الحياة المدركة لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ٦٨* (٦٨)، ٢٩٥٥-٣٠٠٩.

١١. شند، سميرة محمد، آخرون (٢٠١٣): مقياس الرفاهة النفسية للشباب الجامعي. مجلة الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣٦ (١)، ٦٧٣– ٦٩٤.

١٢. عابدين، حسن سعد محمود، والشرقاوي، فتحي محمد (٢٠١٦). مهارات تنظيم والمرونة النفسية وعلاقتهما بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مجلة كلية التربية، ٢٦ (١٦)، ١٥٣– ٢٣٤.

١٣. العتيبي، لفا محمد هلال (٢٠١٤): تقييم مقياس جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، مجلة القراءة والمعرفة، ١٤٨، ٢٤١– ٢٨٠.

١٤. علاء الدين كفافي "١٩٩٠": الصحة النفسية، ط٣، القاهرة, دار هجر للطباعة والنشر والإعلان

١٥. الوليدي، علي محمد علي. (٢٠١٧.) اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طلبة، جامعة الملك خالد، **مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية**، أبريل العدد ٢٨ ص 41-86.

١٦. عمار، طاهر سعد حسن (٢٠١٦): أثر تدخلات علم النفس الايجابي في تنميه الاحساس الذاتي بالوجود الممتلئ لدى عينه من طلاب المدارس. مجله الارشاد النفسي، جامعه عين شمس، ٤٦(٣) ،٣٠٩– ٣٤٠ .

١٧. فتحي عبدالرحمن الضبع، أحمد علي طلب (٢٠١٣) فاعلية التدريب على اليقظة العقلية في خفض أعراض الاكتئاب النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة، **مركز الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس34 "ص .١-٥٧

١٨. **لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٥(١٠)، ١-٦٠.**

١٩. **ماجد أحمد المالكي (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بأساليب التفكير التحليلي لدى الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٥ (١٠)، ٣٠٩ – ٣٥١.**

٢٠. نبيل عبد الهادي احمد (٢٠١٨): بعض المتغيرات النفسيه المسهمه في اليقظه العقليه لدي طلاب كليه التربيه ، جامعه الازهر بالقاهره، مجلة كلية التربية، جامعه طنطا، مج٧١ (٣)، ١-٨٥.

٢١. **نرمين عوني محمد (٢٠١٩). اليقظة العقلية والتشوهات المعرفية كمنبئين بالحكمة الاختبارية لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ٢٥(١٠)، ١- ١٠.**

٢٢. يسرا شعبان إبراهيم (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالصمود الاكاديمي وضغوط الحياة المدركة لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق، المجلة التربوية، ديسمبر، ج (٦٨)، ٢٤٦٣- ٢٥٢٠.

المراجع الأجنبية:

1. Akhilendra K. et., al. (2016). Does Mindfulness Enhance Psychological Well-being of the Students. *Journal of Psychosocial Research.*Vol. 11, No. 2, 2016, 241-250.
2. Masten, A. S., & Reed, M. G. J. (2002). Resilience in development. *Handbook of positive psychology*, *74*, 88
2. Albrecht, N. J., Albrecht, P. M., & Cohen, M. (2012). Mindfully teaching in the classroom: A literature review. *Australian Journal of Teacher Education*, *37*(12), n12.
3. Baer, R. A. (2003). Mindfulness and behavior analysis: An application of the writings of DM Baer. *A Small Matter of Proof: The Legacy of Donald M. Bear*, 211-224.
4. Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical psychology: Science and practice*, *10*(2), 125-143.
5. Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, *13*(1), 27-45.

6. Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, *13*(1), 27-45.
7. Bendre, V. (2019). Relationship between Mindfulness and Psychological Wellbeing of Youth Engaged in Fitness Activity. *Journal of Psychosocial Research*, *14*(2),327-334.
8. Brim, O. G., Ryff, C. D., & Kessler, R. C. (Eds.). (2019). *How healthy are we?: A national study of well-being at midlife*. University of Chicago Press.
9. Caldwell, K., Harrison, M., Adams, M., Quin, R. H., & Greeson, J. (2010). Developing mindfulness in college students through movement-based courses: effects on self-regulatory self-efficacy, mood, stress, and sleep quality. *Journal of American College Health*, *58*(5), 433-442.
10. Cardaciotto, L., Herbert, J. D., Forman, E. M., Moitra, E., & Farrow, V. (2008). The assessment of present-moment awareness and acceptance:The Philadelphia Mindfulness Scale. *Assessment*, *15*(2), 204-223.
11. de Matos Pedro, E., Alves, H., & Leitão, J. (2018). Does the quality of academic life mediate the satisfaction, loyalty and recommendation of HEI students?. *International Journal of Educational Management*.
12. Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, *49*(1), 71-75.
13. Diner, E. (1984). Sub'ektivnoe blagopoluchie. *Psihologicheskij vestnik*, *95*, 542-575.
14. Edstrom, M. Mindfulness and Everyday Life Education. In *Canadian Symposium XIII Issues and Directions for Home Economics/Family Studies/Human Ecology Education February 27-28 and March 1, 2015 Winnipeg, Manitoba* (p. 33).
15. Epstein-Lubow, G., McBee, L., Darling, E., Armey, M., & Miller, I. W. (2011). A pilot investigation of mindfulness-based stress reduction for caregivers of frail elderly. *Mindfulness*, *2*(2), 95-102.
16. Fiore, J. M. (2015). *The Effectiveness of a Music-based Relaxation Intervention and a Mindfulness-based Intervention Delivered Online to Decrease Hospice Workers Stress and Improve Professional Quality of Life* (Doctoral dissertation, University of Kansas).
17. Giaquinto, M. B. (2014). *Mindfulness, social problem solving, social anxiety and quality of life in college students with Autism Spectrum Disorders* (Doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University).
18. Hajloo, N. (2019). The prediction model of psychological well-being students based on the Personality traits with the mediation of mindfulness. *Razi Journal of Medical Sciences*, *26*(3), 67-78.

19. Harshavardhan, S., et., al. (2019). Mindfulness and its role in psychological well-being among medical college students. Journal of Psychiatry & Allied Sciences, Volume 10 | Issue 1 | January-June 2019 .
20. Hasker, S. M. (2010). *Evaluation of the mindfulness-acceptance-commitment (MAC) approach for enhancing athletic performance*. Indiana University of Pennsylvania.
21. Hassed, C. (2016). Mindful learning: Why attention matters in education. *International Journal of School & Educational Psychology*, *4*(1), 52-60.
22. Hayes, D., Moore, A., Stapley, E., Humphrey, N., Mansfield, R., Santos, J., ... & Boehnke, J. R. (2019). Promoting mental health and wellbeing in schools: examining Mindfulness, Relaxation and Strategies for Safety and Wellbeing in English primary and secondary schools: study protocol for a multi-school, cluster randomised controlled trial (INSPIRE). *Trials*, *20*(1), 1-13.
23. Kamath, S. (2015). Role of mindfulness in building resilience and emotional intelligence and improving academic adjustment among adolescents. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, *6*(4).
24. Kang, G., & Oh, S. (2012). Effects of mindfulness meditation program on perceived stress, ways of coping, and stress response in breast cancer patients. Journal of Korean Academy of Nursing, 42(2), 161-170.
25. Langer, E. J. (1989). Minding matters: The consequences of mindlessness–mindfulness. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 22, pp. 137-173). Academic Press.
26. Lau, M. A., Bishop, S. R., Segal, Z. V., Buis, T., Anderson, N. D., Carlson, L., ... & Devins, G. (2006). The Toronto mindfulness scale: Development and validation. *Journal of clinical psychology*, *62*(12), 1445-1467.
27. Meyer, E. C., Frankfurt, S. B., Kimbrel, N. A., DeBeer, B. B., Gulliver, S. B., & Morrisette, S. B. (2018). The influence of mindfulness, self-compassion, psychological flexibility, and posttraumatic stress disorder on disability and quality of life over time in war veterans. *Journal of clinical psychology*, *74*(7), 1272-1280.
28. Miller, J. D., Dir, A., Gentile, B., Wilson, L., Pryor, L. R., & Campbell, W. K. (2010). Searching for a vulnerable dark triad: Comparing factor 2 psychopathy, vulnerable narcissism, and borderline personality disorder. *Journal of personality*, *78*(5), 1529-1564.
29. Noetel, M. T. (2018). Mindfulness and acceptance approaches to athletic performance.Ph.D. Australian Catholic University
30. Pagnini, F., Bercovitz, K. E., & Phillips, D. (2018). Langerian mindfulness, quality of life and psychological symptoms in a sample of Italian students. *Health and quality of life outcomes*, *16*(1), 29.

31. Rosini, R. J., Nelson, A., Sledjeski, E., & Dinzeo, T. (2017). Relationships between levels of mindfulness and subjective well-being in undergraduate students. *Modern Psychological Studies*, *23*(1), 1-24.
32. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, *57*(6), 1069- 1084.
33. Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. Psychological inquiry, 9(1), 1-28.
34. Ryff, C. D., Singer, B. H., & Dienberg Love, G. (2004). Positive health: connecting well–being with biology. Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences, 359(1449), 1383-1394.
35. Samhkaniyan, E., Mahdavi, A., Mohamadpour, S., & Rahmani, S. (2015). The effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on quality of life and loneliness of women with HIV. *Journal of medicine and life*, *8*(Spec Iss 4), 107.
36. Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction (Vol. 55, No. 1, p. 5). American Psychological Association.
37. Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of clinical psychology*, *62*(3), 373-386.
38. Shorey, R. C., Elmquist, J., Gawrysiak, M. J., Anderson, S., & Stuart, G. L. (2016). The relationship between mindfulness and compulsive sexual behavior in a sample of men in treatment for substance use disorders. *Mindfulness*, *7*(4), 866-873.
39. Singh, A. K., Choubey, A. K., & Singh, S. (2016). Does Mindfulness Enhance Psychological Well-being of the Students. *Journal of Psychosocial Research*, *11*(2).241- 251.

مهارات إدارة الذات المدركة لدى الأخصائي الاجتماعي بمنطقة جدة بالمملكة العربية السعودية

إعداد

عوض عليان ثالب السلمي

ماجستير علم الاجتماع– منسوبي وزارة الصحة – جدة – المملكة العربية السعودية

المقدمة:

يمثل الأخصائي الاجتماعي عنصراً مهماً ومساعداً في المجتمع، ويعد دوره من الدعائم الرئيسية للمجتمعات الحديثة لما يقوم به من دور فاعل في المجال التربوي والاجتماعي، ويتولى مسئولية تنفيذ الخدمات الاجتماعية ضمن الخدمات الأساسية والمهمة في المؤسسات التربوية والاجتماعية، نظراً للحاجة المتزايدة لهذا الدور داخل المجتمع سواء فيما يتعلق بالشؤون الاجتماعية أو التربوية.

تعد مهارات إدارة الذات من المهارات الأساسية التي يجب الاهتمام بها لدى الأخصائي الاجتماعي؛ حيث أشار مينزر (Minzer, 2008) أن إدارة الذات تعد عاملاً مهماً في تحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي والمهني، كما تعد من المفاهيم العصرية التي تلعب دوراً إيجابياً في تنظيم حياة الفرد بشكل سليم وتعينه على التعامل مع المجتمع الذي يعيش فيه، وهذا المفهوم أكثر إنتاجية في قدرة الفرد على تقوية وتعزيز ذاته (أبو مسلم والموافي وعبدالحميد، ٢٠١٢، ص. ١٧٨)

كما أشارت العديد من الدراسات مثل (الشرفا، ٢٠١١؛ شنير، ٢٠١١) أن المرشد الطلابي أو الأخصائي الاجتماعي يجب أن يتصف بمجموعة من الصفات والخصائص الشخصية مثل القدرة على مساعدة الآخرين وحب الاختلاط بالناس والصبر والإخلاص والصدق والتعاطف والقدرة على ضبط الانفعالات. و أشار حسن (٢٠١٠) "أنه يجب كذلك أن يتسم بالقدرة على إدارة ذاته بما تتضمنه من قدرة الشخص على مراقبة سلوكه مستخدماً أنسب الطرق والوسائل التي تساعده على الاستفادة القصوى من وقته لتحقيق أهدافه وإيجاد التوازن في الحياة بين الواجبات والرغبات والأهداف، إضافة إلى وضع أهداف للذات تتناسب مع القدرات الواقعية، ووضع خطط يتضح من خلالها كيفية تحقيق تلك الأهداف" (ص. ١١٣).

وأوضح ديسترو (Diestro, 2010) أن مفهوم إدارة الذات يتسم بالمرونة حيث يختلف من فرد لآخر ومن موقف لآخر وهو عبارة عن خطة يضعها الفرد بغرض زيادة كفاءته وفعاليته عن طريق تطبيق استراتيجيات إدارة الذات.(p. 6). كما أشار انجر وبيولو (Unger & Buelow, 2009) إلى أن إدارة الذات تتطلب خمسة جوانب أساسية يجب أن يتقنها الفرد هي: وضع أهداف للذات– التخطيط للذات– العلاقات مع الآخر– إدارة الخلافات– توجيه وتقويم الذات. (في:حسن,٢٠١٠).

مشكلة البحث

تأكد الدراسات والبحوث أهمية الدور الذي يقوم به الأخصائي الاجتماعي في المدرسة وتعامله مع الطلاب وجميع منسوبي المدرسة وكذلك تصميم وتنفيذ الخدمة الاجتماعية، وتتطلب طبيعة الدور الذي يقوم به مهارات وخصائص شخصية مهمة تتضمن القدرة على إدارة الذات وإدارة الوقت والتخطيط والثقة بالنفس .

ومن جانب آخر يرى القرني (١٤٢٠) أن أول الطريق للنجاح في حياة الفرد يبدأ من نجاح الفرد في إدارة ذاته. (ص. ٥٠). ويذكر مينزر (Minzer, 2008) أن إدارة الذات تعد عاملاً مهاً يساعد على النجاح الأكاديمي والاجتماعي والمهني. ويرى دوتشيفا (Ducheva, 2010) أنه ينبغي لمن يتعامل مع المشكلات الاجتماعية تنمية المهارات التي تساعده على التكيف مع البيئة الاجتماعية كمهارات إدارة الذات.

ويشير أبو عبادة ونيازي (٢٠٠٠) أن المرشد الطلابي أو الأخصائي الاجتماعي يجب أن يتصف بعدد من الخصائص النفسية والمهارات الشخصية والاجتماعية كالقدرة إدارة الوقت والتخطيط والقدرة على التواصل والصبر والثقة بالنفس والقدرة على ضبط الانفعالات.

وقد لاحظ الباحث من خلال مشاهداته في عمله في مجال الخدمة الاجتماعية أن هناك تمايزاً واختلافاً بين الأخصائيين الاجتماعيين في طريقة أدائهم وإدارتهم لذواتهم وتدبرهم لمشكلاتهم قد تعزى لمدى توافر مهارات إدارة الذات لديهم. ومن هنا دعت الحاجة لدراسة هذا الموضوع للوقوف على مستوى مهارات إدارة الذات الأخصائيين الاجتماعيين، وكذلك التعرف على الفروق بينهم باختلاف الخبرة المرحلة الدراسية.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

أسئلة البحث

١. ما درجة توافر مهارات إدارة الذات المدركة لدى الأخصائيين الاجتماعيين بمنطقة جدة بالمملكة العربية السعودية؟
٢. هل تختلف مهارات إدارة الذات المدركة لدى الأخصائيين الاجتماعيين بمنطقة جدة بالمملكة العربية السعودية باختلاف كل من (سنوات الخبرة – المرحلة الدراسية)؟

أهداف البحث

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. تعرف درجة توافر مهارات إدارة الذات المدركة لدى الأخصائيين الاجتماعيين بمنطقة جدة بالمملكة العربية السعودية.
٢. تعرف اختلاف مهارات إدارة الذات المدركة لدى الأخصائيين الاجتماعيين بمنطقة جدة بالمملكة العربية السعودية باختلاف كل من (سنوات الخبرة – المرحلة الدراسية).

أهمية البحث: يمكن تناول أهمية البحث من وجهتين هما الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية وذلك كما يلي:

أ) الأهمية النظرية:

١. الكشف عن الجوانب والإسهامات النظرية لمفهوم إدارة الذات.
٢. يعد تناول فئة الأخصائيين الاجتماعيين على درجة من الأهمية؛ فهي فئة مهمة ومؤثرة في العملية التربوية والاجتماعية.
٣. قد تقدم الدراسة مرتكزاً نظرياً للدراسات المستقبلية ذات الصلة بمهارات إدارة الذات.
٤. قد تفيد هذه الدراسة المسئولين في عملية إعداد الأخصائيين الاجتماعيين قبل الخدمة، وتدريبهم أثناء الخدمة على مهارات إدارة الذات.

ب) الأهمية التطبيقية:

١. التبصر بمزيد من المعلومات التي تعزز من المقدرة على معاونة الأخصائيين الاجتماعيين في تنمية مهارات إدارة الذات لديهم.
٢. قد تسهم نتيجة البحث في إعداد وتخطيط البرامج التنموية التي تستهدف الأخصائيين الاجتماعيين.
٣. تقنين مقياس مهارات إدارة الذات على البيئة السعودية.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بعدة حدود، يدخل في بيانها تحديد الأبعاد التالية:-

- **الحدود الموضوعية:** وتتضمن دراسة مهارات إدارة الذات (إدارة الوقت – إدارة الانفعالات – إدارة العلاقات الاجتماعية – الثقة بالنفس – الدافعية الذاتية) المدركة من قبل الأخصائيين الاجتماعيين بمنطقة جدة.
- **الحدود البشرية:** ويتمثل في الأخصائيين الاجتماعيين بمنطقة جدة.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٩هـ/١٤٤٠هـ الموافق ٢٠١٨/٢٠١٩م.
- **الحدود المكانية:** منطقة جدة بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

تقتصر مصطلحات البحث الحالي على ما يلي:

مهارات إدارة الذات: Self-Management Skills

تعرف محمود (٢٠١٢) مهارات إدارة الذات بأنها: "مجموعة من المهارات والآليات يستخدمها الفرد في مواقف متعددة لتحسين سلوكه، وتحديد احتياجاته، ومن ثم تحقيق أهدافه التي يسعى إليها". (ص. ٥٥٠).

وقد أورد أبو حمدان (٢٠٠٨) تعريفاً لمهارات إدارة الذات بأنها: "مجموعة من الأساليب والمهارات والاستراتيجيات التي يمكن للفرد ممارستها بشكل فعال من أجل تحقيق الأهداف، وتشمل عدد كبير من المهارات، مثل وضع الأهداف، والتخطيط والجدولة وتتبع المهمات، والتقييم الذاتي والتغذية الراجعة" (ص. ١٠).

وقد تم تحديد مهارات إدارة الذات بخمس مهارات وذلك بعد الاطلاع على عدد من الدراسات والبحوث والاستفادة منها في تحديد المهارات ومن خلال عمل قائمة بالمهارات الأكثر تكراراً في تلك الدراسات والبحوث ومناسبتها لطبيعة العينة وأغراض البحث الحالي، ويمكن أن تمثل في مجموعها مهارات إدارة الذات وهي:

- **إدارة الوقت:** وتعني حصر الوقت، و تحديده، وتنظيمه، وتوزيعه توزيعا مناسبا واستثماره الاستثمار الأمثل في ضوء مخططات مناسبة تربط الأهداف التي ينبغي تحقيقها، والممارسات والأساليب التي سيتم تنفيذها، والوقت المحدد لهذا التنفيذ دون هدر، وإخضاع ذلك كله لعمليات متابعة وتقويم مستمر (مهداوي،٢٠١٥: ٦٥).

- **إدارة الانفعالات:** هي الإدراك الجيد للانفعالات الذاتية، وفهمها، وتنظيمها، والتحكم فيها، وذلك من خلال مراقبة مشاعر الآخرين، وانفعالاتهم، والتعاطف، والتواصل معهم" (عثمان،٢٠٠١: ١١٤).

- **إدارة العلاقات الاجتماعية:** هي قدرة الفرد على إدارة العلاقات الاجتماعية، وفهم الناس والتفاعل معهم وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية مما يؤدي إلى التوافق الاجتماعي ونجاح الفرد في حياته الاجتماعية (زهران، ٢٠٠٠: ٢٨١).

- **الثقة بالنفس:** هي الاعتداد بالذات وثقة الفرد في قدراته وإمكاناته وكفاءاته وأحكامه (جابر وكنفاني، ١٩٩٥: ٣٤٣٩).

- **الدافعية الذاتية:** هي قوة ذاتية تعمل على تحريك السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين (يونس، ٢٠٠٧: ١٦).

ويعرف الباحث مهارات إدارة الذات إجرائيا بأنها مجموعة من المهارات التي يمتلكها الأخصائي الاجتماعي ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الأخصائي الاجتماعي في تطبيق مقياس إدارة الذات المستخدم في البحث الحالي" (إعداد: حنفي، ٢٠١٢).

الأخصائي الاجتماعي: **Social specialist**

ويقصد الباحث في هذه الدراسة بالأخصائي الاجتماعي بأنه الشخص /الفرد المكلف من قبل الإدارة العامة للقيام بتنفيذ برامج وخدمات الاجتماعية بمنطقة جدة.

أدبيات البحث:

يتناول الباحث المفهوم الأساسي لدراسته وهو مهارات إدارة الذات من حيث تعريفها وخصائصها ووظائفها.

مفهوم إدارة الذات:

يتكون مصطلح إدارة الذات من كلمتين، الأولى الإدارة والثانية الذات، فالإدارة هي توجيه الإمكانيات إلى آلية استخدام معينة تضمن تحقيق الأهداف التي تم تحقيقها، أما الذات فتعرف على أنها اتجاهات ومشاعر الشخص عن نفسه، وبالتالي تعرف إدارة الذات على أنها معرفة الشخص لقدراته واستخدامه الأمثل لهذه القدرات من أجل تحقيق الأهداف التي يسعى إليها، أو هي الطرق والوسائل التي تعين المرء على الاستفادة القصوى من وقته في تحقيق أهدافه، وخلق التوازن ما بين الواجبات والرغبات والأهداف، والاستفادة من الوقت (عقيلان، ٢٠١٤، ١١٩)

يعرف المهيري (٢٠١٠) إدارة الذات على أنها: الطرق والوسائل التي تعين المرء على الاستفادة من وقته في تحقيق أهدافه، وإيجاد التوازن في حياته ما بين الواجبات، والرغبات والأهداف. (ص. ٣٥). ويعرف الزاكي والشامي (٢٠١١) إدارة الذات بأنها: كل ما يملكه الفرد من مشاعر وأفكار وإمكانيات وقدرات، وإدارتها من خلال استغلالها الاستغلال الأمثل لتحقيق الأهداف، وهذه الإمكانات والقدرات مهارات قابلة للتنمية بالممارسة والتمرين. (ص. ٥٤٩). كما تعرف السباب (٢٠١٦) إدارة الذات بأنها استخدام الطرق والوسائل التي تساعد الفرد على الاستفادة من قدراته وامكاناته، ووقته لتحقيق التوازن بين رغباته وواجباته وصولاً لتحقيق أهدافه باستخدام تفكيره بشكل فعال.

ويرى الباحث أن جميع التعريفات السابقة لإدارة الذات متقاربة في الدلالة، حيث أشارت في مجموعها بأنها مهارات متنوعة، تساعد الفرد في تنظيم حياته الشخصية والاجتماعية، وصولاً إلى تحقيق أهدافه، وقد اعتمد الباحث تعريف (حنفي، ٢٠١٢) بأنها مجموعة من المهارات والآليات يستخدمها الفرد في مواقف متعددة لتحسين سلوكه، وتحديد احتياجاته، ومن ثم تحقيق أهدافه التي يسعى إليها.

مبادئ إدارة الذات:

حدد رضا (١٤٢٠هـ) مجموعة مبادئ يستطيع المرء من خلالها النجاح في إدارة ذاته وهي: وضوح الهدف؛ فالهدف الواضح هو الواقعي المجزأ إلى أهداف فرعية محددة بالكم والكيف والزمن والتفكير الجاد في الهدف؛ حيث يساعد على تحقيق الهدف، واتخاذ النموذج المناسب؛ وتساعد على اتخاذ قدوة مناسبة مع عدم التقليد، والثقة بالنفس؛ وتعني إيمان المرء بأهدافه وقراراته وقدراته وإمكانياته، أي إيمانه بذاته، والتفكير الإيجابي والمنطقي؛ حيث يتسم بالواقعية والإيجابية والمنطقية، والتخطيط، والتعلم؛ فهو السبيل إلى الوصول إلى إدارة الذات الناجحة، والصبر والثبات؛ فهو السفينة التي تبحر في مصائب الحياة الدنيا لكنها تنزل أصحابها أكرم المنازل وأرفعها في الدنيا والآخرة، والمثابرة والإصرار (ص. ٢١).

وخلصت أحمد (٢٠١٤) إلى سبع عادات تمثل المبادئ الأساسية للنجاح والفاعلية في طريقة الحصول على الشخصية الفعالة القادرة على إدارة ذاتها وتحقيق أهدافها وهي: الايجابية والأخذ بزمام المبادرة، والبدء بأهداف واضحة، وترتيب الأولويات الأهم فالمهم، والتفكير في المنفعة المشتركة للجميع، ومحاولة فهم الآخرين قبل التحدث إليهم، والعمل مع الجماعة والتعاون مع الآخرين، وتحديد القدرات باستمرار للارتقاء بالنفس. (ص. ٨)

ويشير تيم (١٤٢١هـ) إلى أن من مبادئ الوصول لإدارة الذات الناجحة فهم المنظور؛ ويعني قدرة المرء على التحكم والسيطرة على حياته، والتحكم قد يكون داخلياً أو خارجياً، وفهم الغرض؛ فهو التركيز على الأهداف وفق القيم الشخصية، وفهم الشخصية، من خلال جانبين لهما أثر كبير على الشخصية وهما: الثقة بالنفس، والتقبل، وفهم التخطيط؛ أي التخطيط للأهداف الموضوعة، وعمل جدول للمهام على حسب تنوعها، وفهم الإنتاجية؛ حيث يشير إلى أن معوقات الإنتاجية الست هي: (الأداء المتقطع، والفوضى، وزحام الأعمال، والاتصالات غير المثمرة، والتأجيل، وعدم القدرة على اتخاذ القرار، وتحميل النفس أكثر من طاقتها).

أسس إدارة الذات:

تشير الهذلي (٢٠١٠) إلى أنه يجب أن يكون لدى الفرد القدرة على إدارة ذاته، ولتحقيق ذلك عليه مراعاة العديد من الأسس التي تمكنه من النجاح في إدارة الذات، والتي أجملتها في وجود لديه رسالة واضحة للحياة الشخصية، يحدد من خلالها التطلعات الشخصية التي يطمح إلى تحقيقها في حياته؛ ليوجه جميع جهوده نحو تلك التطلعات؛ ليكون بعيدا عن التخبط في الحياة دون رسالة.

١) أن يلتزم الفرد بوضع وتحديد بعض الأهداف الذاتية لتحقيق تطلعاته التي تعبر عن الرسالة، مع ضرورة التأكد من وجود حاجة حالية إلى تلك الأهداف، ومعرفة صريحة بكا سيتحقق للفرد عند تحقيقه لأهدافه.

٢) أن يتميز الفرد مع نفسه بدرجة عالية من الانضباط في كافة التعاملات، ويأتي الانضباط الشخصي على إشكال عديدة منها:

أ- الالتزام بمعايير الأخلاقيات في كافة التعاملات والمعاملات .

ب- ان لا يطلب من الآخرين مالا يقوم به هو .

ج- ان يلتزم الوفاء بالمواعيد والعهود.

د- الا ينهي عن سلوك او تصرف ويأتيه .

هـ- ضبط النفس عن طريق الحساسية وقابلية الانفعال .

و- التركيز على إدارة الجزء المهم الذات، والذي يتمثل في المثل، والطباع، والدوافع.

٣) التعهد بالالتزامات والوفاء بها.

٤) التأكيد على ان الانتصارات العامة كأن تقول: إن محافظة الفرد على وعوده التي قطعها على نفسه تسبق محافظته على الوعود التي قطعها للآخرين، وأن وفاءه بمواعيد للآخرين يسبق الآخرين بمواعيدهم معه.

٥) الاتزان والنضج العاطفي والانفعالي للفرد، كأن تكون لدية القدرة على مواجهة الآخرين .

٦) التواضع في التعامل مع الآخرين، والبعد عن التكبر واحتقار الآخرين، او التقليل من قيمهم الإنسانية او الوظيفية.

٧) ان يمون الفرد قدوة حسنة للآخرين في كافة تصرفاته وسلوكياته المتعلقة بالمنظمة، أو المتعلقة بحياته بوجه عام.

٨) ان يكون سهلا في تعامله وليس صعبا، وان يكون جزءا من الحل وليس جزءا من المشكلة، كما ان عليه ان يركز جهوده على الاشياء التي يستطيع التحكم فيها، وليس على الاشياء التي لا يستطيع ان يعمل شيئا حيالها.

٩) الاعتراف بالخطأ والعمل على تصحيحه، وان يتعلم منه حتى لا يقع فيه مرة أخرى. (ص ص: ٢٨-٢٩)

العوامل المؤثرة في إدارة الذات: لاشك ان لكل عمل العديد من العوامل المؤثرة التي تواجهه وتحد من دورة، ومن هذه العوامل التي يمكن ان تكون سببا في عدم تطبيق مبادئ إدارة الذات، ما ذكره الرشيدي (٢٠١٥) وهي:

١) عدم وجود خطط وأهداف للمراحل الحياتية المقبلة .

٢) التكاسل والتسويف والتأجيل في تنفيذ ما تم التخطيط له.

٣) النسيان بسبب عدم توثيق الأهداف بحيث تتراكم الأعباء.
٤) الاستجابة لمقاطعات الآخرين وتشويشهم وعدم استشارة أهل الخبرة للاستفادة من تجاربهم.
٥) عدم الإيمان بإمكانية تحقيق ما نهدف إليه.
٦) جلد الذات وإيذاءها، وعدم الثقة بالنفس.
٧) القيام بنصف المهام المخطط لها سلفا، وهذا عنوان عدم الإتقان

مهارات إدارة الذات:

مهارة إدارة الوقت: هي قدرة الفرد على الاستخدام الرشيد للوقت من خلال تحليل الاحتياجات، ووضع الأهداف لتحقيقها، والأولويات للمهام المطلوبة من خلال التخطيط، والالتزام، والتحليل، والمتابعة، وعمل جداول الأعمال بالإضافة إلى تقدير المدة الزمنية التي تستغرقها كل مهمة". (محمود، ٢٠١٢، ص٥٥٠). ويعرفها الزعبي والكردي وعبيدات (٢٠١٠) "أنها فن وعلم الاستخدام الرشيد للوقت، وعلم استثمار الزمن بشكل فعال، وهي عملية قائمة على التخطيط والتنظيم والتنسيق، والتحضير والتوجيه والمتابعة، والاتصال. (ص. ٩٨). بينما عرفها الرشيدي (٢٠١٥) "بأنها قدرة الفرد على تعديل سلوكه وتغيير بعض العادات السلبية التي يمارسها في حياته لتدبير وقته، واستغلاله الاستغلال الأمثل والتغلب على بعض ضغوط الحياة" (ص ١٩).

مهارة الثقة بالنفس: عرف ياسين (٢٠١٠) الثقة بالنفس بأنها: "سمة شخصية يشعر معها الفرد بالكفاءة والقدرة على مواجهة العقبات والظروف المختلفة مستخدماً أقصى ما تنتجه له إمكاناته وقدراته لتحقيق أهدافه المرجوة، والتي تساعد على النمو النفسي السوي. (ص. ١٩٢). وتشير جودة (٢٠٠٧) الى مفهوم الثقة بالنفس بأنه "إيمان الفرد بذاته، وقدراته على اتخاذ القرار، وهي طريق النجاح في الحياة، وأن فقدان الثقة بالنفس يتسبب في الشعور بالسلبية والتردد وعدم الاطمئنان لإمكانات وقدرات الذات وهو بداية الفشل". (ص. ٧٠٩).

أشارت السقاف (١٤٢٩) أن أهمية الثقة بالنفس يمكن أن تتلخص في عدة نقاط، وهي: تحقيق التوافق النفسي، واستمرار اكتساب الخبرة، والنجاح في العمل، وحب الآخرين، ومواجهة الصعاب والمشكلات. (ص ص: ٢٥-٢٧)

صفات الأشخاص الذين يتمتعون بثقة بأنفسهم: هناك عدة صفات وسمات للأشخاص الذين يتمتعون بثقة بالنفس ونجد أن الواثقين بأنفسهم يتصرفون كما لو أنهم: محبون لذواتهم؛ ولا يمانعون البته من التعرف انهم يهتمون بذواتهم. متفهمون لذواتهم؛ ولا يتوقفون عن التعرف على ذواتهم بينما يهتمون ويتطورون. يعرفون ما يريدون؛ ولا يخافون من الاستمرار في وضع أهداف جديدة في حياتهم. يفكرون بطريقة ايجابية؛ ولا يشعرون بالتردد والانسحاب تحت وطأة المشكلات التي تواجههم. يتصرفون بمهارة؛ ويعرفون اي سلوك يناسب كل موقف فردي. (السقاف، ١٤٢٩، ص.٣٢)

مهارة إدارة العلاقات الاجتماعية: يعرف زهران (٢٠٠٠) مهارة إدارة العلاقات الاجتماعية بأنه: "قدرة الفرد على إدراك العلاقات الاجتماعية، وفهم الناس والتفاعل معهم وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية، مما يؤدي إلى التوافق الاجتماعي، ونجاح الفرد في حياته الاجتماعية" (ص.٢٨١). كما تعرفها محمود (٢٠١٢) بأنها: "قدرة الفرد على تكوين شبكة من العلاقات الاجتماعية مع الأخرين، واستثمارها من خلال التواصل معهم، وحل المنازعات بينهم، والتأثير فيهم، وتمتعه بمهارة الإقناع، وتشجيع ودعم قدرات الأخرين من خلال التغذية الراجعة والإرشاد، وقيادته للأمور، وشمولية رؤيته بالإضافة إلى التعاون والسعي، لتحقيق الأهداف من خلال العمل في فريق" (ص ص. ٥٥٠-٥٥١).

أسس إدارة العلاقات الاجتماعية: ذكر الرشيدي (٢٠١٥) عدة أسس فعالة في إدارة العلاقات الاجتماعية: توكيد الذات: وتشمل مهارات سلوكية، لفظية وغير لفظية، نوعية موقفية متعلمة، ذات فاعلية نسبية، تتضمن تعبير الفرد عن مشاعره الايجابية والسلبية بصورة ملائمة. قدرة الفرد على مقاومة الضغوط التي يمارسها الآخرون لإجباره على إتيان ما لا يرغبه او الكف عن فعل ما يرغبه. القدرة على المبادرة بالبدء والاستمرار في وانهاء التفاعلات الاجتماعية. قدرة الفرد في الدفاع عن حقوقه ضد من يحاول انتهاكها شريطة عدم انتهاك حقوق الآخرين. مهارات إقامة علاقات مع الآخر، وتتضمن تقديم الذات، التفهم، المشاركة الوجدانية، إشاعة مناخ الألفة، التعاطف، التحكم في المساحة النفسية، تحمل مسئوليات العلاقة. الاتصال الفعال، وتعرف بأنها العملية التي يقوم بموجبها طرف بنقل رسالة لفظية او غير لفظية لطرف آخر بوسيلة ما لتحقيق هدف معين. وتشمل الإنصات، المحاجة، عرض البيانات، القراءة السريعة الفعالة، الكتابة الواضحة، إدارة الحوار.

مهارة الدافعية الذاتية: يقصد بالدافعية الذاتية: "قدرة الفرد على تحفيز ذاته، واستثارة الهمة في نفسه، لتحقيق أهدافه، وتوجيه الانفعالات لحشد الطاقة، وبذل الجهد، والمثابرة، والاستمرارية من أجل بلوغ الغايات، ومواجهة الصعوبات مع الشعور بالتفاؤل". (محمود، ٢٠١٢، ص. ٥٥١)، ويعرفها الخالدي (٢٠٠٩) بأنها" القوة المحركة والموجهة لنشاط الفرد نحو تحقيق أهدافه". (ص.٦٣).

وظائف الدافعية لذاتية: يشير منصور (٢٠٠٢) إلى أن وظائف الدافعية تتمثل في: أنها تمد السلوك بالطاقة وتكون المحرك الأول له. أنها تختار السلوك المناسب، فإن كان هناك سلوك تم تعلمه سابقاً ساعدت الدافع على اختياره دون غيره، وإن لم يكن هناك سلوك متعلم ساعدت العضوية على أن تتجه إلى اختيار عدد من المحاولات السلوكية الأخرى أملاً في أن يكون واحداً منها هو الذي يرضي الدوافع ويشبع الحاجة. الوظيفة الثالثة للدوافع هي استمرار قوة الدافع إلى أن يتم تحقيق الغرض، أو ينتهي إلى موقف دفاعي من نوع من الأنواع. (في: الغامدي، ٢٠٠٩، ١١٦)

مكونات الدافعية: تعد عملية الدافعية بمثابة نظام مفتوح، تتألف من تفاعل خليط من المكونات التمييزية والتكاملية في آن واحد وهذه المكونات واحدة من حيث النوع عند كافة أبناء الجنس البشري،

لكنها مختلفة في درجتها أو مستواها، وهذه المكونات هي: المكون الذاتي أو الداخلي، ويشتمل على المكونات المعرفية والانفعالية والفسيولوجية معاً. المكون الموضوعي أو الخارجي، ويتضمن المكونات المادية(الفيزيائية، والكيميائية، والبيولوجية) والمكون الاجتماعي. وعليه فالدافعية هي نتاج تفاعل خليط من هذه المكونات معاً وهي تختلف من شخص إلى آخر باختلاف نواتج التفاعل في درجات هذه المكونات المذكورة انفاً. (الخالدي، ٢٠٠٩، ص. ٧٠)

مهارة إدارة الانفعالات: تعرف الانفعالات بأنها "حالة تغير مفاجئ تشمل الفرد كله دون أن يختص بها جزء معين من جسمه، إن هذه الحالة الانفعالية المفاجئة تزول بزوال المثير أو المنبه الذى أثارها" (فرغلي، ٢٠١٤، ص. ٦). ويعرف بارون (Baron, 2000) إدارة الانفعالات بأنها: " كيفية تفاعل الفرد من خلال استعمال معرفته في المواقف الحالية، وفهم الفرد لذاته، والآخرين، وعلاقته معهم، والتوافق مع مطالب البيئة".(ص ١٣).كما يعرفها عثمان (٢٠٠١) بأنها: "الإدراك الجيد للانفعالات الذاتية، وفهمها، وتنظيمها، والتحكم فيها، وذلك من خلال مشاعر الآخرين، وانفعالاتهم، والتعاطف، والتواصل معهم" (في: كعبي، ٢٠١٦، ١٣).

خصائص الانفعالات:

١) النبرة أو الطابع الوجداني: يعد الطابع الوجداني المتمثل في مشاعر وجدانية مثل (السرور–الكدر (من أهم الخصائص التي تتميز بها الانفعالات، وعلى الرغم من أن الكائن ينجذب إلى النوعيات السارة من الانفعالات وينفر أو يبتعد عن النوعيات غير السارة – فإنه ليس من السهل دائماً أن نميز بدقة وبشكل قاطع بين هذين النوعين وخاصة في حالات الاستثارة الانفعالية المعتدلة.

٢) الشدة: تظهر شدة الانفعال أو قوته بوضوح في زيادة الطاقة المبذولة في العمليات الثلاث المكونة للانفعال: (الشعور أو الخبرة الشعورية أو الوعي، والسلوك الصريح، والاستجابات الفسيولوجية). وتتسم العلاقة بين هذه العناصر الثلاث بأنها غير متسقة حيث تختلف في درجة شدتها أو قوتها في الانفعال الواحد. كما تختلف من انفعال لآخر.

٣) مدة الانفعال: تختلف الاستجابات الانفعالية في الفترة الزمنية التي تستغرقها. فالاستجابة للألم من مستوى معين – على سبيل المثال – قد تكون بسيطة ووقتية وليس لها إثار واضحة كما تكون مبالغ فيها.

التعقيد والتركيب: تتسم الانفعالات بأن هناك علاقات وارتباطات فيما بينها. لذلك يصعب الفصل بينهما. فلا يمكننا مثلاً أن نحدد بدقة حالة نقية تماماً من الخوف فقط أو الغضب فقط. ولذلك فإن محاولة تصنيف الانفعالات هي الخطوة الأولى نحو تبسيطها والوقوف على كل نوع منها وتحديد مظاهره والتغيرات المصاحبة له (اطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، ٢٠١٧).

قواعد إدارة الانفعالات: يجدر الإشارة إلى بعض القواعد أو المبادئ المقترحة في هذا الصدد، والتي يمكن من خلالها التحكم والسيطرة في الانفعالات ومنها ما يأتي:

١) التعبير عن الطاقة الانفعالية في الأعمال المفيدة. حيث يولد الانفعال طاقة زائدة في الجسم تساعد الفرد علي القيام ببعض الأعمال العنيفة. ومن الممكن أن يتدرب الفرد على القيام ببعض الأعمال الأخرى المفيدة لكي يتخلص من هذه الطاقة .

٢) تقديم المعلومات والمعارف عن المنبهات المثيرة للانفعال. حيث يساعد ذلك علي إنقاص شدة الانفعال وبالتالي التغلب على الاضطراب الذي يحدث للأنشطة المتصلة به. فالطفل الذي يخاف من القطط مثلا مساعدته على التخلص من ذلك عن طريق تزويده ببعض المعلومات التي تقلل من هذه الحالة لديه .

٣) محاولة البحث عن استجابات تتعارض مع الانفعال. فإذا شعر الفرد نحو شخص ما بشيء من الكراهية لأسباب معينة عليه أن يبحث عن أسباب أخري إيجابية يمكن أن تثير إعجابه بهذا الشخص وتغير اتجاهه نحوه .

٤) عدم تركيز الانتباه علي الأشياء والمواقف المثيرة للانفعالات. فإذا لم يستطع الفرد التحكم في انفعالاته عن طريق البحث عن الجوانب الإيجابية أو السارة في الشيء مصدر الانفعال يمكنه ان يغير اهتمامه عن هذا الشيء إلى الأشياء والموضوعات التي تساعده علي الهدوء والتخلص من انفعالاته وتوتراته .

٥) الاسترخاء: يحدث الانفعال عادة حالة عامة من التوتر في عضلات الجسم وفي مثل هذه الحالات يحسن القيام بشيء من الاسترخاء العام لتهدئة الانفعال وتناقصه تدريجياً.

عدم الحسم وإصدار الأحكام في الموضوعات والأمور المهمة أثناء الانفعال. ففترة الانفعال تمثل حالة من عدم التوازن لذلك يفشل الفرد في رؤية الأمور بشكلها الصحيح، وبالتالي تكون أحكامه غير صحيحة (فرغلي، ٢٠١٤).

البحوث والدراسات السابقة

دراسة النجار (٢٠٠١) هدفت الدراسة لمعرفة الفروق الجوهرية لمهارات التواصل وفعاليتها لدى المرشد التربوي من وجهة نظر الطلبة المسترشدين في المدارس الثانوية حيث شملت عينة الدراسة على (٥٠٠) طالب وطالبة ، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت نتائج الدراسة بأنه توجد مهارات تواصل شائعة لدى المرشد التربوي في المدارس الثانوية، كذلك توجد فروق ذات دلالة احصائية في مهارات التواصل لدى المرشد تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والتخصص وعدد سنوات الخبرة.

دراسة السلامة (٢٠٠٣) هدفت الى التعرف على اداء المرشد التربوي في مدارس مديريتي جنين وقباطية من وجهة نظر الاداريين والمعلمين, واجريت الدراسة على المجتمع بأكمله، تم تطوير استبانة

ضمت اربعة مجالات هي: مجال العلاقات الاجتماعية، مجال الشخصية، المجال العلمي والمهني، المجال الفني التطبيقي. ومن ابرز ما توصل اليه الدراسة من نتائج ذات علاقة بهذه الدراسة: ان مستوى اداء المرشدين في المدارس الثانوية بمديريتي جنين وقباطية كان كبيراً. وحصل مجال الشخصية على المرتبة الاولى والمجال العلمي والمهني على المرتبة الثانية ومجال العلاقات الاجتماعية على المرتبة الثالثة في حين ان المجال الفني التطبيقي حصل على المرتبة الرابعة. كذلك تبين نتائج الدراسة أن مستوى اداء المرشد التربوي يختلف تبعاً لمتغير الجنس والخبرة والتأهيل العلمي والتخصص.

دراسة أبو حمدان (٢٠٠٨) وهدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات إدارة الذات والذكاء في مواقف حياتية لدى طلبة الصف العاشر، وكانت عينة الدراسة (ن= ٧٩) طالب، واستخدم المنهج شبه التجريبي، واستخدم مقياس مهارات إدارة الذات وكان عدد فقراته ٧٢ فقرة موزع على ستة مهارات هي تحديد الهدف والتخطيط- معرفة الذات والثقة بالنفس- التفكير الإيجابي- الصبر والمثابرة – مراقبة الذات والتغذية الراجعة- تقويم الذات- التفكير البارع. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تلك المهارات لصالح المجموعة التجريبية مما يدلل على أن تلك المهارات يمكن الاعتناء بها وتنميتها لما لها من أهمية لدى فئات المجتمع.

دراسة عثمان والأحمد والدغيدي (٢٠٠٩) وهدفت إلى تحديد مدى الإدارة الفعالة للوقت الصفي ودورها في تحقيق أهداف الدرس وعلاقة هذا الالتزام بالقدرة على إدارة الذات والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى عينة من الطلاب المعلمين في كل من جامعة الملك سعود وجامعة قناة السويس، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، كما توصلت الدراسة عبر نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس القدرة على إدارة الذات بين الطلاب المعلمين في كل من الجامعتين.

دراسة حسن (٢٠١٠) تهدف الكشف عن أثر تنمية ما وراء الإدراك بالتدريب على الأسئلة الذاتية في الفهم وإدارة الذات لطلاب الجامعة، وقد كانت عينة الدراسة (ن= ٧٠) طالب جامعي بواقع (٤٠) طالب مصري و(٣٠) طالب سعودي، وتم تطبيق عدة مقاييس كاختبار الفهم بصورتيه (أ، ب) واختبار إدارة الذات، وبعد تطبيق برنامج تنمية ما وراء الإدراك وجدت فروق ذات دلالة في مهارات إدارة الذات لصالح المجموعة التجريبية مما يدلل على أن تلك المهارات يمكن الاعتناء بها وتنميته.

دراسة شحاته (٢٠١٠) هدفت فحص العلاقة بين إدارة الذات وضغوط الدراسة لدى أفراد العينة، واستخدمت الدراسة مقياس لإدارة الذات من إعداد الباحث واستخدمت كذلك المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت أبرز النتائج وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين درجات إدارة الذات وضغوط الدراسة، كما انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياسي إدارة الذات وضغوط الدراسة تبعاً للمتغيرات (النوع- الصف- التخصص).

دراسة الهذلي (٢٠١٠) هدفت الدراسة بصفة أساسية إلى التعرف على درجة ممارسة إدارة الذات والإبداع الإداري لدى مديرات ومساعدات مدارس المرحلة الثانوية وعينة من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة حيث بلغت عينة الدراسة (٣٥٩) مديرو ومساعدة ومعلمة، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي ومن أبرز ما توصلت الدراسة إلى أن مديرات ومساعدات المدارس الثانوية يمارسن ادارة الذات بدرجة عالية.

دراسة كازيمي وآخرون (Kazemi, et. al., 2011) هدفت الدراسة إلى تحديد المكاسب لطلاب علم النفس من برنامج تنمية مهارات الإدارة الذاتية، ولقد وجد أن تلك البرامج تحقق أكثر من عشرة أهداف رئيسية لطلاب تخصص علم النفس وترفع من كفاءتهم، وقد كانت عينة الدراسة (ن= ٦٨) طالب (٥٦ طالبة و١٢ طالب)، والمنهج الوصفي كان هو المتبع. وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية برامج تنمية مهارات إدارة الذات في تحسين الذات وتعديلها إلى الأفضل والأكفأ.

دراسة شعيب (٢٠١١) هدفت الدراسة الى التعرف على الدور الذي تلعبه إدارة الذات في تحقيق فرص عمل مناسبة للخريجين من الأقسام الفنية في كلية مجتمع تدريب غزة، تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) خريج وخريجة في كلية مجتمع تدريب غزة للأعوام ٢٠٠٧ و ٢٠٠٨ و ٢٠٠٩، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وكانت أهم نتائج الدراسة وجوت تفاوت في مستويات ادارة الذات لدى خريجي كلية مجتمع تدريب غزة، وجود علاقة موجبة بين مستويات ادارة الذات وبين جودة فرصة العمل التي يحصل عليها الخريج.

دراسة أبو مسلم وآخرون (٢٠١٢) هدفت الدراسة إلى الكشف عن مهارات إدارة الذات والتعرف على تأثير كل من نوع المعلم والمرحلة التعليمية على مهارات إدارة الذات لدى المعلمين والمعلمات، حيث كان المنهج الوصفي التحليلي هو المتبع وتكونت عينة الدراسة من (٢٧١) معلم ومعلمة، استخدمت فيها الدراسة مقياس مهارات ادارة الذات ومقياس التوافق المهني. جاءت أبرز نتائج الدراسة كالتالي: عدم وجود فروق بين متوسطات درجات مهارات إدارة الذات بين كل من المعلمين والمعلمات، كذلك وجدت عدم وجود فروق في مهارات إدارة الذات بين المعلمين في الماحل الدراسية المختلفة.

دراسة ديسترو (Diestro, 2012) هدفت إلى اختبار نموذج مسار لتأثير كل من الأسرة والجماعة على المشاركة الاجتماعية في الجماعات وإدارة الفرد لذاته، وقد كانت عينة الدراسة (ن= ٣٢٢) من الشباب الذين يعملون بالنوادي المدرسية والنوادي الرياضية الاجتماعية، بواقع (٩٤) من الذكور و(٢٢٨) من الإناث وأشارت النتائج إلى أن انخراط الأفراد في جماعات اجتماعية عاملة داخل المدرسة يؤدي إلى تعزيز مهارات الإدارة الذاتية والاجتماعية الإيجابية، أيضاً توصلت الدراسة إلى أن كل من الأسرة والجماعة لهم تأثير في تنمية تلك المهارات ولكن كان هناك فروق ذات دلالة في هذا التأثير لصالح الجماعة فقد كان تأثير الجماعة اكبر بكثير من تأثير الأسرة.

دراسة أحمد (٢٠١٣) هدفت الدراسة التعرف على أثر إدارة الذات على عملية اتخاذ القرارات لدى العاملين في الإدارة العليا بالجامعة الإسلامية في غزة ، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لعينة الدارسة البالغ (١٧٧) موظف وموظفة من الإداريين والاكاديميين وتمثلت أهم نتائج الدراسة أن هناك اداة ذات بدرجة جيدة عند العاملين في الإدارة العليا بالجامعة الإسلامية في غزة، كما اظهرت الدراسة موافقة بدرجة جيدة من قبل افراد العينة على وجود (القدرة على تحقيق الاهداف، القدرة على التخطيط وادارة الوقت، القدرة على المثابرة، المرونة، الدافعية، القدرة على اتخاذ القرارات) لدى العاملين في الإدارة العليا بالجامعة الإسلامية في غزة، كذلك أشارت الدراسة الى وجود علاقة طردية بين (القدرة على تحقيق الاهداف، القدرة على التخطيط وادارة الوقت، القدرة على المثابرة، المرونة، الدافعية، القدرة على اتخاذ القرارات) والقدرة على اتخاذ القرارات لدى العاملين في الإدارة العليا بالجامعة الإسلامية في غزة.

دراسة حرزلي ولقوقي(٢٠١٤) هدفت الدراسة الى تقييم واقع ممارسة العلاقات الاجتماعية الانسانية في بعض المدارس الابتدائية في ابو سعادة (الجزائر)، تكونت العينة من (٥٣) معلم تم اختيارهم عشوائياً بمدارس المرحلة الابتدائية، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب المقارنة بين المتغيرات المدروسة، اهم ما توصلت اليه نتائج الدراسة: ممارسة معلمي المدارس الابتدائية للعلاقات الاجتماعية بدرجة كبيرة. بينما لم تظهر فروق في الدرجات الكلية للممارسة العلاقات الاجتماعية تعزى لمتغيرات (الجنس، السن، الخبرة المهنية، المستوى التعليمي).

دراسة اوبيجيلى (Obiageli, 2015) هدفت الدراسة إلى التركيز على عدم الرضا عن الذات نتيجة خلل حقيقي أو متخيل من الفرد تجاه ذاته، وقدمت برنامج استمر لمدة ثمان أسابيع بهدف تنمية استراتيجيات إدارة هذه الصورة السلبية للذات، وكان عدد المشاركين (٢٠٠) مشارك تم اختيار أقل (٣٠) فرد في درجة إدارة الذات، وتم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات كل منها مكون من عشرة مشاركين (٥) ذكور و(٥)إناث، أحدهما تتلقى العلاج الانفعالي السلوكي بشكل جماعي وعلاج الأفكار اللاعقلانية، والثانية تتلقى علاج وهمي، وثالثة ضابطة لا تتلقى أي علاج، واستخدمت الدراسة عدد من المقاييس هي مقياس صورة الذات، واستبيان للذات الفعالة، ومقياس للاختلال الاجتماعي، وقد سجلت مجموعة العلاج الفعلي انخفاض كبير في الصورة السلبية للذات، وارتفاع في القدرة على إدارة الذات، ارتبط ذلك بانخفاض بعض الأفكار المتعلقة بالخوف من التقييم السلبي وعدم التكيف.

فروض البحث: بناء على ما سبق عرضه يمكن صياغة فروض البحث الحالي على النحو التالي:

- تتوافر مهارات إدارة الذات المدركة لدى الأخصائيين الاجتماعيين بمنطقة جدة بدرجة متوسطة.

- لا تختلف مهارات إدارة الذات المدركة لدى الأخصائيين الاجتماعيين بمنطقة جدة باختلاف كل من (سنوات الخبرة – المرحلة الدراسية).

إجراءات البحث ومنهجه

أولا: منهج البحث: انطلاقا من الهدف الرئيسي للبحث الحالي فقد استخدام الباحث المنهج الوصفي لمعرفة مستوى مهارات إدارة الذات المدركة لدى الأخصائيين الاجتماعيين، وإيجاد الفروق بين الأخصائيين في متغيرات الدراسة تبعاً، سنوات الخبرة والمرحلة الدراسية. "حيث أنه يعد من أساليب البحث التي يتم تطبيقها كثيراً في البحوث السلوكية ذات العلاقة المباشرة بالسلوك البشرى" (العساف، ٢٠٠٦، ص. ٢٦٦).

ثانيا: مجتمع البحث: يتضمن مجتمع البحث جميع الأخصائيين الاجتماعيين في مدارس التعليم العام الحكومي بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة جدة خلال العام الدراسي ١٤٣٩ /١٤٤٠هـ وعددهم (٣٩٠) أخصائياً.

ثالثا: عينة البحث: تم اختيار عينة عشوائية قوامها (٤٠) من بين الأخصائيين الاجتماعيين في مدارس التعليم العام الحكومي بإدارة التعليم بمنطقة جدة.

رابعا: أدوات البحث

١. مقياس إدارة الذات: إعداد (هويدا حنفي محمود، ٢٠١٢).

الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى التعرف على إدارة الذات من خلال عد ة أبعاد وهى (إدارة الوقت، إدارة الانفعالات، إدارة العلاقات الاجتماعية، الثقة بالنفس، الدافعية الذاتية) لدى الأخصائيين الاجتماعيين.

وصف المقياس: يتكون من (٥٢) مفردة، في صورة خماسية التدرج ما بين (لا تنطبق أبداً، وتنطبق قليلاً، وتنطبق بدرجة متوسطة، وتنطبق كثيراً، وتنطبق كثيراً جداً)، تدور تلك المفردات في إطار خمسة أبعاد رئيسة يمثل كل منها بعد من أبعاد إدارة الذات على النحو التالي:

١) **البعد الأول:** ويهدف إلى التعرف على إدارة الوقت، ويتضمن هذا البعد المفردات التالية: (١، ٦، ١١، ١٦، ٢١، ٢٦، ٣١، ٣٦،٤١، ٤٦، ٤٩، ٥١، ٥٢)، وجميعها مفردات موجبة.

٢) **البعد الثاني:** ويهدف إلى التعرف على إدارة الانفعالات، وتشمل المفردات:(٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٧، ٣٢، ٣٧، ٤٢، ٤٧، ٥٠)، وجميعها مفردات موجبة فيما عداً المفردات أرقام:(٢، ٧، ١٢، ٢٢، ٣٢) فهي مفردات سالبة.

٣) **البعد الثالث:** ويهدف إلى التعرف إدارة العلاقات الاجتماعية ويشمل أرقام المفردات:(٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣،٢٨،٣٣،٣٨،٤٣)، وجميع المفردات موجبة، ماعداً المفردات:(٣، ١٣، ٣٣، ٣٨) فهي مفردات سالبة.

٤) **البعد الرابع:** ويهدف إلى التعرف على الثقة بالنفس، ويشمل أرقام المفردات:(٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٩، ٣٤، ٣٩، ٤٤)، وجميعها مفردات موجبة ماعداً المفردة رقم (١٩) وهى مفردة سالبة.

٥) **البعد الخامس:** ويهدف إلى التعرف على الدافعية الذاتية، ويشمل أرقام المفردات:(٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥، ٣٠، ٣٥، ٤٠، ٤٥، ٤٨)، وجميعها مفردات موجبة ماعداً المفردتان:(٣٠، ٣٥) فهي مفردات سالبة.

طريقة التصحيح وتقدير الدرجات: تقدر الدرجات على المفردات الموجبة من المقياس خماسي التدرج ما بين: (لا تنطبق أبداً، وتنطبق قليلاً، وتنطبق بدرجة متوسطة، وتنطبق كثيراً، وتنطبق كثيراً جداً) بطريقة: (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، في حين تقدر الدرجات على المفردات السالبة بطريقة: (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب، بحيث تكون الدرجة العظمى للمقياس(٢٦٠) درجة، والدرجة الصغرى(٥٢) درجة.

صدق وثبات مقياس إدارة الذات في البحث الحالي: قام الباحث بتطبيق مقياس إدارة الذات على عينة بلغت (٣٠) أخصائيا اجتماعيا بمدينة جدة. تم إدخال البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، وتم التحقق من ثبات وصدق مقياس إدارة الذات كما يلي:

(١) ثبات الاستبانة: تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين هما: معامل ألفا كرونباخ (في حالة حذف العبارة)، والتجزئة النصفية (سبيرمان براون – جتمان)، والنتائج موضحة في الجداول التالية:

- معامل ألفا كرونباخ (في حالة حذف العبارة).

جدول (٣) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لعبارات مقياس إدارة الذات

مهارة إدارة الوقت		مهارة إدارة الانفعالات		مهارة إدارة العلاقات الاجتماعية		الثقة بالنفس		الدافعية الذاتية	
رقم العبارة	معامل ألفا	رقم العبارة	معامل ألفا	رقم العبارة	معامل ألفا	رقم العبارة	معامل ألفا	رقم العبارة	معامل ألفا

١	٠,٨٦	٢	٠,٦٢	٣	٠,٦٦	٤	٠,٧٤	٥	٠,٧٩
٦	٠,٨٦	٧	٠,٦٥	٨	٠,٦٣	٩	٠,٧٥	١٠	٠,٧٩
١١	٠,٨٥	١٢	٠,٦٦	١٣	٠,٦٤	١٤	٠,٧٦	١٥	٠,٧٨
١٦	٠,٨٥	١٧	٠,٦٠	١٨	٠,٦٣	١٩	٠,٧٤	٢٠	٠,٧٩
٢١	٠,٨٦	٢٢	٠,٦٢	٢٣	٠,٦٤	٢٤	٠,٧٥	٢٥	٠,٧٦
٢٦	٠,٨٤	٢٧	٠,٦٤	٢٨	٠,٦٤	٢٩	٠,٧٤	٣٠	٠,٧٨
٣١	٠,٨٦	٣٢	٠,٦١	٣٣	٠,٦٥	٣٤	٠,٧٧	٣٥	٠,٧٧
٣٦	٠,٨٥	٣٧	٠,٦٨	٣٨	٠,٦٦	٣٩	٠,٧٦	٤٠	٠,٧٩
٤١	٠,٨٦	٤٢	٠,٦٦	٤٣	٠,٦٧	٤٤	٠,٧٤	٤٥	٠,٧٨
٤٦	٠,٨٥	٤٧	٠,٦٨					٤٨	٠,٧٨
٤٩	٠,٨٧	٥٠	٠,٦٧						
٥١	٠,٨٧								
٥٢	٠,٨٦								
معامل ألفا للبعد ككل = ٠.٨٨		معامل ألفا للبعد ككل = ٠.٦٩		معامل ألفا للبعد ككل = ٠.٦٨		معامل ألفا للبعد ككل = ٠.٧٧		معامل ألفا للبعد ككل = ٠.٨٠	

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لجميع عبارات مهارات إدارة الذات أقل من معامل ألفا كرونباخ للمهارة التي تنتمي إليها كل عبارة، لتصبح قيم معاملات ألفا لمهارات إدارة الذات (مهارة إدارة الوقت، ومهارة إدارة الانفعالات، ومهارة إدارة العلاقات الاجتماعية، والثقة بالنفس، والدافعية الذاتية) هي (٠.٨٨، ٠.٦٩، ٠.٦٨، ٠.٧٧، ٠.٨٠) على التوالي بينما بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل (٠.٩٢).

- التجزئة النصفية (سبيرمان براون – جتمان).

كما قام الباحث بحساب قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية لأبعاد مقياس إدارة الذات ودرجته الكلية. وكانت هذه المعاملات مرتفعة، وهذا ما تظهره النتائج بالجدول التالي:-

جدول (٤) معاملات ثبات التجزئة النصفية لأبعاد مقياس إدارة الذات ودرجته الكلية

المهارة / المقياس	معاملات ثبات التجزئة النصفية	
	سبيرمان – براون	جتمان
مهارة إدارة الوقت	٠,٨٤	٠,٨٤
مهارة إدارة الانفعالات	٠,٦٨	٠,٦٨
مهارة إدارة العلاقات الاجتماعية	٠,٦٦	٠,٦٦

الثقة بالنفس	٠,٧٤	٠,٧٥
الدافعية الذاتية	٠,٧٨	٠,٧٨
مقياس إدارة الذات ككل	٠,٨٨	٠,٨٨

(٢) صدق المقياس: تم التحقق من صدق عبارات مقياس إدارة الذات بطريقة الاتساق الداخلي، ويظهر الجدول التالي نتائج التحقق من الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:

جدول (٥) معاملات الاتساق الداخلي لعبارات مقياس إدارة الذات

مهارة إدارة الوقت		مهارة إدارة الانفعالات		مهارة إدارة العلاقات الاجتماعية		الثقة بالنفس		الدافعية الذاتية	
رقم العبارة	معامل الاتساق	رقم العبارة	معامل الاتساق	رقم العبارة	معامل الاتساق	رقم العبارة	معامل الاتساق	رقم العبارة	معامل الاتساق
١	٠,٥٠**	٢	٠,٥٨**	٣	٠,٣٨**	٤	٠,٦٢**	٥	٠,٥٩**
٦	٠,٥١**	٧	٠,٤٩**	٨	٠,٦٥**	٩	٠,٥١**	١٠	٠,٥٩**
١١	٠,٦٢**	١٢	٠,٥٨**	١٣	٠,٤٣**	١٤	٠,٥٩**	١٥	٠,٦٥**
١٦	٠,٦٦**	١٧	٠,٥٧**	١٨	٠,٤٩**	١٩	٠,٤٠**	٢٠	٠,٤٢**
٢١	٠,٥٧**	٢٢	٠,٥٤**	٢٣	٠,٤٦**	٢٤	٠,٥٨**	٢٥	٠,٧١**
٢٦	٠,٧٨**	٢٧	٠,٣٨**	٢٨	٠,٤١**	٢٩	٠,٦٠**	٣٠	٠,٣٥**
٣١	٠,٥٢**	٣٢	٠,٤٩**	٣٣	٠,٦١**	٣٤	٠,٤٣**	٣٥	٠,١٩**
٣٦	٠,٦٧**	٣٧	٠,٣٥**	٣٨	٠,٥١**	٣٩	٠,٦٥**	٤٠	٠,٦٦**
٤١	٠,٥٧**	٤٢	٠,٤٠**	٤٣	٠,٥٢**	٤٤	٠,٦٨**	٤٥	٠,٧٢**
٤٦	٠,٦٧**	٤٧	٠,٣٨**					٤٨	٠.٧١**
٤٩	٠,٤٢**	٥٠	٠,٢٧**						
٥١	٠,٧١**								
٥٢	٠,٦٢**								

** دالة عند مستوى (٠.٠١). * دالة عند مستوى (٠.٠٥).

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الاتساق الداخلي لجميع عبارات أبعاد مقياس إدارة الذات مقبولة وجميعها دال إحصائياً، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة الثبات باستخدام ألفا كرونباخ، مما يدل على صدق جميع العبارات. سيتم جمع البيانات من خلال الاعتماد على مصادر أولية: والتي تتمثل في الاستبانة كأداة رئيسية في جمع البيانات حول آراء العينة بموضوع البحث. بالإضافة إلى ذلك سوف تعتمد الدراسة على مراجعة الأدبيات السابقة، الكتب، التقارير، والأبحاث المنشورة كمصدر ثانوي في جمع البيانات والتعرف على محاور الدراسة الحالية.

سادسا: الأساليب الإحصائية: لكي يتم التحقق من فروض البحث ومن ثم تحقيق أهداف البحث، قام الباحث باستخدام بعض الأساليب الإحصائية المناسبة من خلال استخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة بيانات الدراسة ومن ثم تحليلها إحصائيا والتحقق من فروض الدراسة. وستحدد تبعا لطبيعة الفروض وطبيعة توزيع البيانات. ومن الأساليب التي سيتم استخدامها ما يلي: المتوسطات والانحرافات المعيارية للكشف عن مستوى تحقق أبعاد مهارات إدارة الذات، واختبار تحليل التباين لدراسة دلالة الفروق في مهارات إدارة الذات.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها: يعرض الباحث في هذا الفصل النتائج التي توصل إليها، والتي أجابت على الفرضيات التي وُضعت بشأن دراسته حول مهارات إدارة الذات المدركة من قبل الأخصائيين الاجتماعيين بجدة.

نتائج التحقق من الفرض الأول: ينص الفرض الأول على: تتوافر مهارات إدارة الذات المدركة لدى الأخصائيين الاجتماعيين بمنطقة جدة التعليمية بدرجة متوسطة. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل مهارة من مهارات إدارة الذات والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمهارات إدارة الذات والدرجة الكلية لها لدى الأخصائيين الاجتماعيين (ن= ٤٠)

مهارات إدارة الذات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	مهارات إدارة الذات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
مهارة إدارة الوقت	٣.٦٥	٠.٥٨	مهارة إدارة الانفعالات	٣.٦١	٠.٤٧
مهارة إدارة العلاقات الاجتماعية	٣.٧٤	٠.٥١	الثقة بالنفس	٣.٩٠	٠.٥٢
الدافعية الذاتية	٣.٧٣	٠.٥١	مهارات إدارة الذات ككل	٣.٧٣	٠.٤٢

*** من (١) حتى (٢.٣٤) = منخفضة. من (٢.٣٤) حتى (٣.٦٧) = متوسطة. من (٣.٦٧) حتى (٥.٠٠) = مرتفعة.**

يتضح من نتائج الجدول (٧) ما يلي: تحقق كل من مهارة إدارة الوقت، ومهارة إدارة الانفعالات بدرجة متوسطة، حيث كانت قيمة متوسطاتها (٣.٦٥، ٣.٦١) على الترتيب، بينما تحققت باقي المهارات وهي: مهارة إدارة العلاقات الاجتماعية، والثقة بالنفس، والدافعية الذاتية بدرجة مرتفعة، حيث كانت قيمة متوسطاتها (٣.٧٤، ٣.٩٠، ٣.٧٣) على الترتيب، في حين تحققت مهارات إدارة الذات ككل بدرجة مرتفعة بمتوسط بلغت قيمته (٣.٧٢). وهذا يعني تحقق الفرض الأول بصورة جزئية.

تفسير ومناقشة نتائج التحقق من الفرض الأول: أظهرت وجود درجة مرتفعة لمهارات إدارة الذات ككل لدى الأخصائيين الاجتماعيين بالتعليم العام بمنطقة جدة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الهذلي (٢٠١٠) والتي أشارت الى توفر إدارة الذات بدرجة عالية لدى أفراد عينة البحث. ويمكن القول بتحقق الفرض

جزئياً، حيث تحقق كل من مهارة ادارة الوقت ومهارة إدارة الإنفعالات بدرجة متوسطة. وهو ما يتفق مع دراسة أحمد (٢٠١٣) التي أشار إلى توفر إدارة الذات بدرجة جيدة لدى أفرد العينة. أما بالنسبة لمهارات إدارة العلاقات الإجتماعية والثقة بالنفس والدافعية الذاتية فتتفق مع ما توصلت إليه دراسة الهذلي (٢٠١٠) التي أشارت إلى توفر وممارسة إدارة الذات بدرجة عالية لدى أفراد عينة الدراسة، كما تتفق مع دراسة السلامة (٢٠٠٣) ودراسة حرزلي ولقوقي (٢٠١٤) حيث أشارت إلى أن مستوى أداء الأخصائيين في مجال العلاقات الإجتماعية كان بدرجة كبيرة. بصفة عامة نجد تفاوت في قيم متوسطات مهارات إدارة الذات لتتفق مع ما توصلت إليه دراسة شعيب (٢٠١٢) التي أشارت تفاوت في مستويات إدارة الذات لدى أفراد عينة الدراسة. ويعزو الباحث وجود درجة مرتفعة لمهارات إدارة الذات لدى الأخصائيين الاجتماعيين إلى أهمية دورهم الذي يؤهلهم لتبني مهارات إدارة ذات أكثر نضجاً وكفاءة بعد أن اكتسبوا الخبرة والمعرفة من خلال الإعداد العلمي والممارسة العملية في العمل الإرشادي.

نتائج التحقق من الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على "لا تختلف مهارات إدارة الذات المدركة لدى الأخصائيين الاجتماعيين بمنطقة جدة التعليمية باختلاف كل من سنوات الخبرة (من ١ إلى ٤ – من ٥ إلى ٩ – من ١٠ سنوات فأكثر)، والمرحلة الدراسية (ابتدائي– متوسط– ثانوي)". للتحقق من هذا الفرض تم حساب الاختلاف في مهارات إدارة الذات المدركة لدى الأخصائيين الاجتماعيين بمنطقة جدة التعليمية باختلاف كل من (سنوات الخبرة – المرحلة الدراسية) من خلال اختبار تحليل التباين البسيط، والجدولان التاليان يوضحان النتائج.

جدول (١٠) نتائج اختبار تحليل التباين البسيط لاختلاف مهارات إدارة الذات المدركة باختلاف سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٠.٠٦٤	٢	٠.٠٣٢	٠.١٧٧	٠.٨٣٨
داخل المجموعات	٣٥.٨٢٣	١٩٧	٠.١٨٢		
التباين الكلي	٣٥.٨٨٧	١٩٩			

* دالة عند مستوى (٠.٠٥). ** دالة عند مستوى (٠.٠١).

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات إدارة الذات المدركة باختلاف سنوات الخبرة (من ١ إلى ٤ – من ٥ إلى ٩ – من ١٠ سنوات فأكثر).

جدول (١١) نتائج اختبار تحليل التباين البسيط لاختلاف مهارات إدارة الذات المدركة باختلاف المرحلة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٠.١٨٦	٢	٠.٠٩٣	٠.٥١٣	٠.٥٩٩
داخل المجموعات	٣٥.٧٠١	١٩٧	٠.١٨١		
التباين الكلي	٣٥.٨٨٧	١٩٩			

* دالة عند مستوى (٠.٠٥). ** دالة عند مستوى (٠.٠١).

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات إدارة الذات المدركة باختلاف المرحلة الدراسية (ابتدائي– متوسط– ثانوي). من نتائج الجدولين السابقين يتضح تحقق الفرض الثاني وهو "لا تختلف مهارات إدارة الذات المدركة لدى الأخصائيين الاجتماعيين بمنطقة جدة التعليمية باختلاف كل من سنوات الخبرة (من ١ إلى ٤ – من ٥ إلى ٩ – من ١٠ سنوات فأكثر)، والمرحلة الدراسية (ابتدائي– متوسط– ثانوي)".

تفسير ومناقشة نتائج التحقق من الفرض الثاني:

بالنسبة لنتائج الفرض الرابع أظهرت أنه لا تختلف مهارات إدارة الذات المدركة لدى الأخصائيين الاجتماعيين بمنطقة جدة باختلاف كل من سنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حرزلي ولقوقي (٢٠١٤) التي أشارت نتائجها الى عدم وجود اختلاف في نتائج مهارة إدارة الذات (العلاقات الاجتماعية) وفقاً لعدد سنوات الخبرة. كما تختلف عن دراسة كل من: السلامة (٢٠٠٣) ودراسة النجار (٢٠٠١) حيثِ أشارت إلى أن إدارة الذات في مجال العلاقات الاجتماعية لدى المرشد الطلابي تختلف وفقاً لعدد سنوات الخبرة. أما بالنسبة لنتيجة المرحلة الدراسية فقد اتفقت مع دراسة حرزلي ولقوقي (٢٠١٤) التي أشارت الى عدم وجود فروق في الدرجة الكلية لمهارة إدارة الذات تعزى للمستوى التعليمي. ويفسر الباحث تلك النتيجة بسبب الكفاءة العلمية للأخصائيين الاجتماعيين ونوعية التدريب العملي المتاح لهم، كذلك فإن إدارة جدة التعليمية تشجع حصول المتقدم للعمل في مجال الأخصائي الاجتماعي على دراسات وبرامج تدريبية متقدمة للتحقق من توافر المهارات اللازمة.

توصيات البحث:

- تزويد الأخصائي الاجتماعي بهارات إضافية لرفع مستوى كفاياته على المستوى الشخصي والمهني.
- ضرورة إثراء مكتبات وزارة التعليم بأحدث الكتب والدوريات والمراجع المتعلقة بمهارات إدارة الذات.

مقترحات البحث:

في ضوء ما اسفر عنه نتائج البحث الحالي، يقترح الباحث ما يلي:

- القيام ببحوث مماثلة على بيئة أخرى من المجتمع السعودي.
- القيام ببحوث مماثلة على المعلمين والمعلمات كدراسة مقارنة مع الأخصائيين الاجتماعيين.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو حمدان، علي عبد الجليل (٢٠٠٨). أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الناجح وإدارة الذات للتعلم في مواقف حياتية لدى طلبة الصف العاشر. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

أبو عبادة، صالح عبدالله؛ ونيازي، عبدالمجيد طاش (٢٠٠٠). الإرشاد النفسي والاجتماعي. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أبو مسلم، محمود أحمد; والموافي، فؤاد حامد؛ وعبد الحميد، آية نبيل (٢٠١٢). مهارات إدارة الذات وعلاقتها بالتوافق المهني للمعلم. مجلة البحوث التربية النوعية، ٢٤، ١٨٧– ٢١٢.

أبو يوسف، محمد جدوع (٢٠٠٨). فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أحمد، هبة محمد (٢٠١٣). أثر إدارة الذات على عملية اتخاذ القرار لدى موظفي الإدارة العليا في الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الاسلامية، غزة.

أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة (ب.ت). السلوك الإنساني. استرجع في ٢٠ يناير، ٢٠١٧، من www.gulfkids.com

تيم، آل بول (١٤٢١). الإدارة الذاتية الناجحة. الرياض: دار المعرفة للتنمية البشرية.

جابر، عبدالحميد؛ وكفافي، علاء الدين (١٩٩٥). معجم علم النفس والطب النفسي. القاهرة: دار النهضة العربية.

جابر، عيسى (٢٠٠٩). إدارة الذات وعلاقته بالتعلم الموجه ذاتياً لدى معلمي المدرسة المتوسطة بالكويت. مجلة بحوث التربية النوعية، ١(١٤)، ٤٢٤–٤٥٥.

جرادات، عبد الكريم (٢٠٠٦). العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى الطلبة الجامعيين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٢ (٣)، ١٤٢– ١٥٣.

الحربي، فريال بركة (٢٠١٤). إدارة الذات وانعكاسها على الرضا الوظيفي للمرأة العاملة بالقطاع الصحي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التصاميم، جامعة أم القرى.

حسن، ناجي محمد (٢٠١٠). أثر تنمية ما وراء الإدراك بالتدريب على الأسئلة الذاتية في الفهم وإدارة الذات لطلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣٤ (٣)، ١٠٧– ١٤١.

حنان، عبدالعزيز(٢٠١٢). نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة تلمسان، الجزائر.

الخالدي، أديب محمد (٢٠٠٩). المرجع في الصحة النفسية–نظرية جديدة. ط٣، الأردن، عمان: دار وائل للنشر.

دحادحة، باسم (٢٠٠٤). أثر التدريب على تفنيد الأفكار اللاعقلانية وتأكيد الذات في خفض مستوى الاكتئاب وتحسين مفهوم الذات لدى الطلبة المكتئبين. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

الرشيدي، بشير صالح (٢٠١٥). التعامل مع الذات. إنجاز للنشر.

رضا، أكرم (٢٠٠٠)، إدارة الذات دليل الشباب إلى النجاح. ط٣، القاهرة: دار التوزيع والنشر الاسلامية.

الزاكي، منى مصطفى؛ والشامي، ايناس عبد المعز (٢٠١١). العلاقة بين مستوى إتقان مهارات إدارة الذات والأداء التدريسي للطالبة المعلمة في كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر. المؤتمر السنوي (العربي السادس– الدولي الثالث) تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة. المنصورة: جمهورية مصر العربية.

الزعبي، عبدالله؛ الكردي، موسى؛ عبيدات، هاني (٢٠١٠). مهارات الاتصال الجماهيري. الأردن، اربد: عالم الكتاب الحديث.

زهران، حامد عبدالسلام (١٩٩١). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.

زهران، حامد عبدالسلام (١٩٩٧). الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة: عالم الكتب.

زهران، حامد عبدالسلام (٢٠٠٠). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: عالم الكتب.

الزهراني، حسن محمد علي (٢٠١٠). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بإدارة الوقت لدى عينة من طلاب جامعة حائل، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

زيدان، همام (١٩٩٢). إدارة الوقت–مدخل مستقبلي لزيادة فعالية التعليم. القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

السباب، أزهار محمد (٢٠١٦). التفكير وعلاقته بتنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الأولى – كلية الآداب. مجلة الأستاذ، ٢(٢١٩)، ٤٠٩–٤٤٠.

السقاف، منال محمد (١٤٢٩هـ). الثقة بالنفس وانفعال الغضب لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك عبدالعزيز بجدة وجامعة أم القرى بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.

شحاته، إيهاب سيد محمود (٢٠١٠). العلاقة بين إدارة الذات وضغوط الدراسة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. المؤتمر السنوي الخامس عشر، مركز الإرشاد النفسي، ٤٦٥- ٤٨٩. القاهرة: جمهورية مصر العربية.

الشرفا، عبير فتحي (٢٠١١). الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي بقطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

الشناوي، محمد محروس (١٩٩٤). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

شعيب، خيري محمد (٢٠١١). أثر إدارة الذات على فرص التشغيل دراسة تطبيقية على خريجي كلية المجتمع–تدريب غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة.

شنير، نجلاء (٢٠١١). خصائص شخصية المرشد النفسي التربوي ودورها في بناء علاقات ناجحة مع المحيطين به في ضوء المهام التي يقوم بها في المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

شومان، زياد محمود محمد (٢٠٠٨). دراسة تقييمية لأداء المرشد النفسي في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

عاقلة، نور محمد إسماعيل (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى تفنيد الأفكار اللاعقلانية في تحسين توكيد الذات لدى الطلبة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

عبد الحافظ، سلامة (٢٠٠٧). علم النفس الاجتماعي. عمان: دار البازورى.

العتيبي، بندر محمد حسن (٢٠٠٩). اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

عثمان، سلوى عثمان؛ والأحمد، نضال شعبان؛ والدغيدي، هبة فتحي (٢٠٠٩). مدى التزام الطالب المعلم في كل من مصر والسعودية بإدارة الوقت الصفي في ضوء معايير الجودة الشاملة وعلاقته بإدارة الذات والاتجاه نحو مهنة التدريس. المؤتمر العلمي التاسع عشر– تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، ٥٧٥– ٦١٩، القاهرة: جمهورية مصر العربية.

عثمان، فاروق السيد (٢٠٠١). القلق وإدارة الضغوط النفسية. القاهرة: دار الفكر العربي للطبع والنشر.

العساف، صالح (٢٠١٠). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة العبيكان.

علي، سمية مصطفى (٢٠٠٩). فعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

كعبي، محمد علي (٢٠١٦). إدارة الذات وعلاقتها بالضغوط المهنية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

الفرخ، كاملة؛ تيم، عبد الجابر (١٤٢٠). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. الأردن، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

فرغلي، علاء (٢٠١٤). الانفعالات–أعراضها تأثيرها علاجها. مجلة النفس المطمئنة، ١٠٨، ٦–٧.

قزموز، روان عبد الله (٢٠١١). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بتقدير الذات وأزمة الهوية لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.

القرني، عوض محمد (١٤٢٠). حتى لا تكون كلاً: طريقك إلى التفوق والنجاح. المملكة العربية السعودية، جدة: دار الأندلس الخضراء للنشر والتوزيع.

الليل، محمد حعفر (٢٠٠٩). أساسيات في الإرشاد النفسي. مكة المكرمة: خوارزم العلمية.

محمود، هويدة حنفي (٢٠١٢). الصلابة النفسية وإدارة الذات وعلاقتهما بالصحة النفسية والنجاح الأكاديمي ضوء بعض المتغيرات لدى طلاب الدبلوم المهنية بكلية التربية. دراسات عربية في علم النفس، ١١ (٣)، ٥٤١ –٦١٨.

المعايطة، عبد العزيز عطا الله (٢٠٠٣). دور المرشد التربوي في التعامل مع الأفكار غير العقلانية المتعلقة بالاختيار المهني لدى طالبات الصف العاشر في مديرية التربية والتعليم بقصبة لواء الزرقاء. مجلة البحوث النفسية والتربوية، ١٧٧–٢٠٣.

مقدادي، يوسف موسى؛ وزيتون، جمال عبدالله (٢٠١٠). اثر برنامج تدريبي مستند إلى التربية العقلانية الانفعالية في تحسين الكفاءة الاجتماعية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة الصفين السابع والثامن الأساسيين. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ١٨ (٢)، ٥٢١ – ٥٥٥.

منصور، عبدالمجيد سيد (٢٠٠٢). السلوك الإنساني بين التفسير الإسلامي وأسس علم النفس المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مهداوي، سامية (٢٠١٥). إدارة الوقت: بين المفهوم والأهمية. مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية،٨، ٥٩-٧٣.

المهيري، عبدالله سليمان (٢٠٠١). العدوانية وعلاقتها بموضوع لضبط وإدارة الذات. مجلة علم النفس المصرية، ١ (٣٠)، ٣٨-٥٨.

وزارة التربية والتعليم (١٤٢٢). دليل المرشد الطلابي لمدارس التربية والتعليم. المملكة العربية السعودية.

ياسين، حمدي محمد (٢٠١٠). الثقة بالنفس وضبط الذات لدى الموهوبين والعاديين. مجلة دراسات الطفولة، ١٣ (٤٦)، ١٨٩-٢١١.

يونس، محمد محمود (٢٠٠٧). سيكولوجيا الدافعية والانفعالات. الأردن، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية:

Avcioglu, H.(2012). The Effectiveness of the Instructional Programs Based on Self-Management Strategies in Acquisition of Social Skills by the Children with Intellectual Disabilities. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 345-351.

Connor , Poyrazli , Ferrer, & Grahame, (2004). The Relation of Ahe , Gender , Ethnicity , and risk Behaviors to Self – Esteem Among Students in Non-mainstream Schools. *Adolescence* , 39, 457 – 473.

Diestro, J.(2012). Family Influence and Community Influence on Self-Management and Prosocial Relationship Skills: A Path Model. *International Journal of Research & Review*, 8(1), 1-18.

Ducheva, Z. (2010). Adjustment of the Teacher to pedagogical community. *Trakia Journal of Sciences*, 8(3), 342-347.

Kazemi, E.; Rice, B.; Rylander, A. & Morgan, S.(2011). The Benefits of Teaching Self-Management Skills to Students of Psychology. *Journal of Instructional Psychology*, 38(4), 235-241.

Laakkonen, M.; Holtta, E.; Savikko, N.; Strandberg, T.; Suominen, M. & Pitkala, K.(2012). Psychosocial group intervention to enhance self-management skills of people with dementia and their caregivers: study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 13(1), 133-139.

Minzer, K..(2008). Using Self-Management to Improve Home Work Completion and Grades of Student With Learning Disabilities of Cincinnati. *Education School Counseling*, 3(1), 55-63.

Obiageli, J.(2015). Management of negative self-image using rational emotive and behavioral therapy and assertiveness training. *Asean Journal of Psychiatry*, 16(1),.42-53.

Unger ,W.; Buelow, J.(2009). Hybrid Concept Analysis of Self - Management In Adults Newly Diagnosed with Epilebsy and Behavior. *Journal of Behavior*, 14 (l), 89-95.

إجراءات تقويم تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي و تنظيمه في المنظومة التربوية الجزائرية.

إعـــــداد

د. حياة بوجملين– جامعة مولود معمري تيزي وزو الجزائر

د. عطيات محمود الشاوري– جامعة جنوب الوادي مصر

أ. فروجة بلحاج– جامعة مولود معمري تيزي وزو الجزائر

١ .تقديم.

تعد المدرسة إحدى الهيئات الرسمية في المجتمع التي تتولى وظيفة تنشئة الأبناء، والعمل على رفع قُدراتهم ومهاراتهم في شتى المجالات، فهي تعمل إلى جانب الأسرة في التنشئة الاجتماعية للفرد وزرع القيم الإنسانية لديه، فهي مؤسسة تعمل على توجيه العملية التعليمية التوجيه الصحيح وهذا أساس قوتها، فهي لم تعد كما كان معروفاً سابقا أنّ دورها الأساسي في المحافظة على تراث المجتمع الثقافي وقيمه ونقله من جيلٍ إلى آخر وتعليم التلاميذ القراءة والكتابة بالطرق القديمة كالتلقين، بل تطورت وأصبحت المدرسة هي المكان التربوي الذي يهتم بتربية الطفل تربيةً سليمةً من الناحية الجسمية والعقلية، والعاطفية، بهدف تكوين الشخصية المتزنة والمتوازنة.

إن مهمة المدرسة بتجسيدها كل القيم الوطنية و العالمية هي تكوين كل تلميذ ليصبح مواطنا متعلما مهذبا واعيا مستقلا و حاملا لكل هذه القيم، و قد سمحت النظرة الجديدة للتربية بتحسين البرامج و الوسائل التعليمية باعتماد بيداغوجيات مجددة مكونة و تفاعلية، من أجل تحقيق:

- مدرسة ذات نوعية تضمن الإنصاف و تكافؤ الفرص لجميع الأطفال للاستفادة من تعليم نوعي وجيه و فعال.
- منظومة مدرسية لا تقتصر على ضمان التمدرس فحسب بل تمنح لكل تلميذ نفس فرص النجاح فلكل تلميذ نفس الفرص لمواصلة دراسته و ضمان مكانه في الحياة الاجتماعية و المهنية.

إن تقدم و تطور الشعوب يقاس من خلال نوعية و جودة مخرجاتها، فهم أفراد مؤهلين و يملكون درجة عالية من الكفاءة و القدرات و المعارف الأساسية لتطوير مجتمعاتهم ومواكبة المجتمعات الأخرى في

ضل حركة التطورات و التغيرات التكنولوجية السريعة، و في ميدان التعليم يعتبر التقويم جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي باعتباره أساسي في تحديد الكفاءة، الخبرة و المعارف المراد استهدافها لدى التلميذ، و هذا اعتمادا على وسائل التقويم الفعالة التي نسعى من خلالها إلى اكتشاف نقاط الضعف عند التلميذ و المشكلات التعليمية التي يمكن أن تواجهه من أجل تصحيحها بحثا عن الجودة و النوعية في المخرجات(التلاميذ).

يعتبر التقويم التربوي من أهم المرتكزات الأساسية في العملية التعليمية و قد عرف تطورات من حيث الطرق و الوسائل و الأهداف و لكون الأستاذ أحد العناصر المهمة في العملية التعليمية فهو المكلف الرئيسي للقيام بعملية التقويم مستعينا بمجموعة من الوسائل المتعددة، ويعرف التقويم على انه تقدير قيمة الشيء أو الحكم على قيمته وتصحيح أو تعديل ما اعوج ،و هو عملية منظمة ينتج عنها معلومات تفيد في اتخاذ قرار أو إصدار أحكام على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات أو الأفكار، أو هو إصدار الأحكام القيمية واتخاذ القرارات العملية (عودة، ٢٠٠٢)، و هو حكم كيفي أو كمي حول قيمة شخص أو شيء و عملية أو موقف أو منظومة من خلال مقارنة الخصوصيات الملاحظة بمعايير موضوعة انطلاقا من محكات مصرح بها مسبقا بهدف تقديم معطيات تصلح لاتخاذ القرار في استمرارية مرمى أو هدف الحكم والتفسير الذي نعطيه لنوعية أو قيمة الموضوع المدروس من منظور إجرائي لاتخاذ قرار. ورد في (تيليوين، ٢٠٠٣)

وقد أدخل حديثا مفهوم التقويم في التربية من منظور انه وسيلة للإصلاح والتطوير في المجال التربوي بهدف تحسين تعلم التلاميذ وبالتالي تحقيق الأهداف المرجوة فهو يشكل أرضية مهمة للكثير من القرارات المتعلقة بالتلاميذ وأعضاء هيئة التدريس وغيرها من عمليات النظام التعليمي و يضم التقويم الممارسات التالية: تقويم تحصيل التلميذ، تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس، المنهاج، المواد التعليمية، المناخ التعليمي، النشاطات الخاصة بالتلاميذ والخدمات الموجهة لهم، المرافق والتجهيزات والمختبرات، المكتبة، التنظيم داخل المؤسسة والإدارة وغيرها. ورد في (شحادتة، ٢٠٠١)

بالتقويم نجعل المتعلم يدرك و يطلع على نتائج أعماله و مجهوداته و يحكم بنفسه على مقدار مهاراته و تقدمه و نشاطه المدرسي و يخطط لمستقبله على ضوء تلك النتائج التي تحصل عليها و هذا بتدخل الأستاذ و التقويم الجيد يستطيع أن يثير المتعلم و يولد لديه دوافع تدفعه إلى تحقيق أهداف و طموحات.

و نحن من هذه الورقة العلمية نسعى إلى تقديم إجراءات تقويم تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي و تنظيمه في المنظومة التربوية الجزائرية.

٢. التقويم البيداغوجي في المنظومة التربوية.

بغض النظر عن الممارسات الهادفة إلى تقدير العمل الذي ينجزه التلميذ في القسم أو منح علامة تسجل في كشف أو في دفتر مخصص لذلك أو إبداء رأي عن سلوك تلميذ ما في فترة زمنية محددة، فإن التقويم البيداغوجي بمفهومه الحديث يلم بالعديد من الجوانب التي يمكنها إن استغلت عن تبصر أن تعود بالفائدة على التلميذ و المشرفين و الأولياء.

لذا يمكن تعريف التقويم بأنه أسلوب نظامي يهدف إلى تحديد مدى تحقيق الأهداف المسطرة للعملية التربوية، و هو يهدف إلى كشف مواطن الضعف في العملية التربوية و تداركها باقتراح البدائل و الوسائل.

و من ثمة يعد التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية بحيث لا يمكن بأي حال من الأحوال عن العناصر الأخرى المكونة للعلاقة البيداغوجية.

يتضمن التقويم البيداغوجي ثلاثة مراحل:

- **المرحلة الأولى:**

و هي مرحلة القياس التي تهدف إلى جمع و تنظيم و تحليل المعطيات و تأويلها و ذلك باللجوء إلى وسائل مختلفة منها الاستجواب الامتحان...

- **المرحلة الثانية:**

وهي مرحلة الحكم التي يتم فيها إبداء الرأي و إصدار حكم اعتمادا على معطيات موضوعية و ليس على أساس أحكام مسبقة أو آراء شخصية تطغى عليها الذاتية.

- **المرحلة الثالثة:**

وهي مرحلة القرار التي تلي الحكم الناجم عن المعطيات الموضوعية التي وفرها القياس و قد يتعلق القرار إما بالمسار الدراسي للتلميذ (تدرج، انتقال، إعادة، توجيه ..)، إما بالفعل التربوي (تعديل، دعم، إعادة، توجيه..) أو بالتنظيم و التسيير.

و من هذا المنظور فإن التقويم يهدف أساسا إلى تحسين القرار البيداغوجي و الارتقاء به إلى المستوى الذي يليق بسياق تعلم واكتساب رفيعي المستوى.

(النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية، المديرية الفرعية للتوثيق، مارس ٢٠١٠)

٣. المبادئ الأساسية للتقويم في النظام التربوي:

- يجب أن لا تفصل عملية التقويم عن عملية التعليم و التعلم، بل يجب أن تكون بعدا أساسيا فيها.
- يجب أن يكون التقويم محطة للوقوف على الفعل البيداغوجي و أن تستغل نتائجه في دعمه أو إعادة توجيهه لتحقيق الأهداف المحددة له.
- يجب أن يسعى أعضاء الفريق التربوي إلى إكساب محتويات الفروض و الاستجوابات التي يخضع لها التلاميذ درجة عالية من الموضوعية و الدقة.
- يجب أن يهتم أعضاء الفريق التربوي بسلم التصحيح و التنقيط الذي يجب أن يوضع عند بناء المواضيع و الاعتناء بالتصحيح النموذجي في القسم.
- يجب أن يحرص أعضاء الفريق التربوي على مصداقية العلامات التي تمنح للتلاميذ بحيث يجب أن تعبر عن مستوى اكتساب فعلي و حقيقي.
- تبقى القرارات الخاصة بالمسار الدراسي للتلاميذ قرارات بيداغوجية محضة من صلاحيات مجالس المعلمين و الأساتذة.

ورد في (النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية، المديرية الفرعية للتوثيق، مارس ٢٠١٠)

٤. إصلاحات وزارة التربية الوطنية الجديدة بخصوص التقويم التربوي:

يشكل التقويم(بتعدد مجالات تطبيقيه، ومختلف إستراتيجياته ووظائفه) ركيزة أساسية لعملية تحسين نوعية التعليم الممنوح ومردود منظومتنا التربوي، فالتقويم في مفهومه الواسع، ليس أداة مساعدة و وسيلة اتخاذ قرار و تسيير وظيفي فحسب، بل هو ثقافة يجب تنميتها لدى كل المتدخلين في المسار التربوي، وإدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي.

فالتقويم البيداغوجي من أهم المحاور الأساسية لنظام التقويم الذي يدعو إلى تطوير فعلي للممارسات التقويمية السائدة حاليا في الميدان، بحيث تنسجم مع أهداف الإصلاح وروح المناهج التعليمية الجديدة.

إن التقويم بأدواره المتعددة فرصة وأداة لتعزيز العلاقة بين المعلم والمتعلم من جهة وبين المعلم والأولياء من جهة أخرى، و **للتقويم وظيفتين أساسيتين:**

- المساعدة على تعديل مسار التعليم والتعلم.
- إقرار كفاءات التلميذ.

وتتخذ هاتان الوظيفتان عند التطبيق الأشكال التالية:

- تقويم **تكويني** يمارس خلال النشاط ويهدف إلى تقييم التحسن المحقق من طرف التلميذ، وفهم طبيعة الصعوبات التي تعترضه أثناء التعلم، ويهدف هذا التقويم إلى تحسين المسار التعلمي للتلميذ أو تصحيحه أو تعديله.
- تقويم **تحصيلي** يمارس عند بداية وحدة تعليمية أو سنة دراسية أو طور تعليمي، يهدف إلى التعرف على مستوى تنمية الكفاءات.

ورد في (منشور رقم ٠٥.٢٠٣٩ مؤرخ في ١٣ مارس ٢٠٠٥ يتعلق بإصلاح نظام التقويم التربوي).

لقد هدفت إصلاحات وزارة التربية الجزائرية إلى سياسة تربوية مجددة تتمحور حول عدة عمليات :

- أولا التركيز الاستراتيجي(البيداغوجي، التسييري و الإداري) على التعليم الابتدائي باعتبارها المرحلة الأساسية القاعدية لهيكلة التعلمات الأولى للتلميذ.
- ثانيا التركيز على اللغات الأساسية و اللغات الأجنبية و على الرياضيات.
- ثالثا تعديل نظام التقويم البيداغوجي المستمر و نظام الامتحانات الرسمية الوطنية لاسيما امتحان نهاية التعليم الابتدائي و امتحان البكالوريا.
- رابعا التربية على المواطنة تكون متفتحة وتفاعلية بالتلاميذ و مع التلاميذ.
- خامسا كل هذه الجوانب تكون قائمة على الارساءات التاريخية و المرجعيات الثقافية للجزائر.

(وزارة التربية الوطنية المنشور الإطار للسنة الدراسية ٢٠١٧_٢٠١٨ ،المؤرخ في أفريل ٢٠١٧)

٥. إجراءات التقويم.

تقوم الفرقة البيداغوجية للمؤسسة التعليمية (قبل الانطلاق في تطبيق المناهج الدراسية للسنة الجارية) باستغلال وتحليل النتائج الدراسية التي حققها التلاميذ في نهاية السنة الدراسية السابقة وكذا نتائج الفحوص التشخيصية التي تم إجراؤها على تلاميذ مختلف مستويات التعليم في مطلع السنة الدراسية يقوم مجلس التعليم بإعداد **مخطط سنوي للتقويم** على ضوء التوزيعات السنوية المعدة من طرف مدرسي كل مادة والمتضمنة مخططات التقويم والمشاريع العلاجية البيداغوجية، يحدد في هذا المخطط البرنامج الأولي الخاص برفع مستوى القسم، أشكال وفترات التقويم حسب كل مستوى وكل مادة وأساليب مختلف النشاطات المتعلقة بالتقويم والعلاج البيداغوجي التي ستنظم طوال السنة الدراسية ويكون هذا المخطط قابلا **للتعديل** حسب التدرج في التعلمات.

يأخذ التقويم البيداغوجي أشكالا متنوعة خلال السنة الدراسية ، يتم عن طريق **المراقبة المستمرة والمنتظمة للتعلمات**، و يكون على شكل:

- استجوابات شفوية وكتابية.
- عروض و وظائف منزلية.

- فروض محروسة.
- اختبارات.

تنظم هذه النشاطات حسب **التدرج في التعلمات** الواردة في المناهج الدراسية الرسمية، و**تتخلل** هذه **التعلمات المنتظمة** نشاطات خاصة **بإدماج مكتسبات** التلاميذ طبقا لمبدأ الإدماج المنصوص عليه في المنشور الوزاري.

ومن ثمة، ينظم المدرس حصصا يدرب من خلالها التلاميذ على توظيف واستعمال (بصفة تدريجية) المعارف والمهارات المكتسبة قصد إيجاد الحلول المناسبة لوضعيات – مشكلة، التي تتميز في البداية بالبساطة والسهولة ثم تتعقد تدريجيا.

بعد هذه الحصص، ينظم المدرس نشاطاته الخاصة بالتقويم تهدف إلى وضع التلاميذ في وضعيات – مشكلة تستلزم توظيف مكتسباتهم ، تجرى هذه العمليات في نهاية:

- –كل وحدة تعلم على شكل استجوابات أو فرض محروس.
- –عدة وحدات تعلم على شكل فرض محروس أو اختبار.

وهكذا، فإذا كان اختبار الفصل الأول يهدف إلى توظيف معارف التلاميذ المكتسبة خلال هذه الفترة، وإذا كان اختبار الفصل الثاني يسمح للتلاميذ بتوظيف معارفهم و مهاراتهم المكتسبة خلال الفصلين الأولين، فإن اختبار الفصل الثالث سيقوم بصفة شاملة كل تعلمات السنة.

أما بالنسبة **للتقويم في نهاية الأطوار**، فسيكون على شكل **امتحان** يقيس مدى تحكم التلاميذ في اللغات الأساسية وفقا لمستويات الكفاءات المسطرة في كل طور تعليمي.

و عليه، فإن **اختبارات التقويم** لا بد أن تستجيب لمجموعة من المبادئ التي تضمن **الموضوعية** و**العدل** و**الإنصاف** بين التلاميذ وذلك بالحرص على:

- تحديد الأهداف البيداغوجية المراد قياسها من خلال التقويم.
- تنويع محتوى المواضيع ليتجاوز مجرد مراقبة حفظ المعلومات، يطلب من التلميذ توظيف المعارف والمهارات المكتسبة في وضعيات – مشكلة.
- تقديم وضعيات جديدة و ذات دلالة تتطلب توظيف إجراءات تعود عليها التلميذ في القسم.
- إعداد مواضيع تتميز بالوضوح والدقة والاعتناء بصياغة التعليمات المقدمة للتلاميذ.
- بناء أسئلة تقيس فعلا ما يجب أن تقيس وفقا للأهداف المسطرة.
- تحديد السندات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.

- تحديد المدة الزمنية اللازمة لإنجاز النشاط وأخذه بعين الاعتبار في إعداد الموضوع المقترح للتلاميذ.
- وضع معايير لتقييم الإنتاجات المكتوبة في المواد الأدبية والنشاطات العملية.
- إعداد سلالم تنقيط دقيقة و مفصلة.

فضلا عن ذلك، فإن **اختبارات التقويم** بمختلف أشكالها (الاستجوابات، التمارين التطبيقية في القسم، الواجبات المنزلية،، الفروض،...) لا بد أن **تصحح**، على أن ترفق **العلامة** المسندة لها **بملاحظات نوعية** خاصة بكل تلميذ، لا تكون من النوع الذي تعودنا عليه إلى يومنا هذا (غير كاف، ضعيف، متوسط، حسن، جيد جدا، ممتاز) وإنما تعبر عن النتائج التي حققها التلميذ و/أو الصعوبات التي يواجهها، وكذا مستويات الكفاءات التي وصل إليها و توجيهات تقدم للتلميذ لضمان السير الحسن لمسار التعلم

كما ينظم المدرس حصصا خاصة بتصحيح الفروض والاختبارات تبنى من خلالها الأجوبة النموذجية باللجوء إلى تقنيات وأساليب التصحيح الفردي والتصحيح الجماعي.

أما **نشاطات العلاج البيداغوجي** فتنظم حسب نتائج هذا **التقويم النوعي**.

ورد في(منشور رقم ٠٥.٢٦ مؤرخ في ١٥ مارس ٢٠٠٥ يتعلق بإجراءات تقويم أعمال التلاميذ و تنظيمه)

٦. تنظيم التقويم على مستوى التعليم الابتدائي:

يحتاج التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي إلى **متابعة مستمرة** و**مدعمة** ليتمكن المعلم بالتفطن للثغرات والصعوبات بشكل مبكر يسهل تداركها وإصلاحها وبالتالي تدارك التسرب المدرسي لذا تتم مراقبة التعلمات عن طريق:

- الملاحظة اليومية بتكثيف الأسئلة الشفوية والاستجوابات الكتابية قصيرة المدة.
- الوظائف المنزلية التي يجب إعدادها كامتداد للتعلمات التي تتم في القسم، ويحدد عددها حسب أهداف المادة ووتيرة التلاميذ في التعلم، كما تصحح هذه الوظائف في القسم قصد تدارك الثغرات.
- **الاختبارات الشهرية** التي تنظم على النحو الآتي: ثلاثة (03) اختبارات في الفصل الأول، ثلاثة (03) اختبارات في الفصل الثاني واختباران في الفصل الثالث.

وينظم كل اختبار (بصفة إلزامية) مباشرة بعد النشاطات **المخصصة لإدماج المكتسبات**.

لذا فإن المعلم مطالب بجمع معلومات حول مستوى اكتساب التلاميذ ليتمكن من تكييف نشاطاته التعليمية وطرق تدريسه لمتطلبات القسم والتكفل بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

أما بالنسبة للمعدل الفصلي العام، فإنه يعوض بمعدل شهري عام الذي يحتسب بجمع المعدلات الشهرية للمواد وتقسيمه على عدد المواد.

.كما يحتسب المعدل الشهري للمادة بجمع العلامة المحصل عليها في الاختبار الشهري ومعدل العلامات المحصل عليها في الفترة التي سبقت هذا الاختبار تقسيم اثنين.

إلى أنه (مؤخرا و بموجب قرار وزاري تم إلغاء الاختبارات الخاصة بكل شهر قبل الامتحانات الفصلية و نهاية السنة و تم تعويضها بامتحان تقويمي يصحح في القسم و لا يحتسب في المعدل الفصلي الهدف منه تقويم معارف التلميذ في المادة و تدارك النقائص من خلال برمجة حصص المعالجة لتدارك النقص و هذا قبل الامتحانات الفصلية)، أما المعدل الفصلي فيحتسب مجموع النقاط المحصل عليها في امتحانات المواد الدراسية و تقسيمها على عدد المواد.

أما **المعدل السنوي العام= مجموع معدلات الفصول الثلاثة تقسيم ثلاثة**

فضلا عن ذلك، يتم تبليغ نتائج التلاميذ لأوليائهم باستمرار عن طريق إرسال نتائج الامتحانات التقويمية و الدفتر المدرسي لهم والذي يتضمن العلامات المحصل عليها في فترة الاختبارات الفصلية، على أن تكون هذه العلامات مرفقة بملاحظات وصفية حول تدرج التعلمات، بالإضافة إلى إمكانية استقبال المعلمين لأولياء التلاميذ مرة في الأسبوع لتبليغهم مستجدات أبنائهم وتقديم بعض النائح التوجيهية لأولياء الأمور.

ترتيبات خاصة بالسنة الأولى ابتدائي.

يقدم المعلم تقييما لسلوك التلميذ في القسم، لمستواه التحصيلي وتدرج تعلماته خلال الفصل الأول، وبالتالي تمنح علامات لأعمال تلاميذ السنة الأولى ابتدائي ابتداء من الفصل الثالث وتنظم خمس اختبارات خلال السنة الدراسية ثلاثة اختبارات في الفصل الثاني واختباران في الفصل الثالث، ويقسم المعدل السنوي لكل مادة على خمسة.

كما تجدر الإشارة على ضرورة القيام بالملاحظة الدقيقة من طرف المعلم لسلوك هؤلاء التلاميذ الذين يلتحقون بالمدرسة لأول مرة بغية الكشف عن مختلف أشكال العوائق (بصرية، سمعية، نفسية، عسر القراءةdyslexie و الفهم الخ) وتبليغها للأولياء، والطبيب المدرسي.

ورد في (منشور رقم ٠٥.٢٧ مؤرخ في ١٥ مارس ٢٠٠٥ يتعلق بالإجراءات العملية لتنظيم وسير امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي).

٧.التقويم في نهاية الطور الأول من التعليم الابتدائي :

توحد الاختبارات النهائية للفصل الثالث في كل من مادة اللغة العربية، الرياضيات و اللغة الأجنبية بالنسبة لتلاميذ السنتين الثانية و الرابعة ابتدائي و ذلك لقياس مدى تحكمهم في اللغات الأساسية في نهاية كل طور من أطوار التعليم الابتدائي.

أما بالنسبة لتلاميذ أقسام نهاية التعليم الابتدائي، فإن تقويم تعلماتهم يخضع لنفس التدابير الخاصة بالمستويات السابقة فتنظم اختبارات كل شهر خلال السنة الدراسية بالنسبة لجميع المواد المدرسة في هذا المستوى على أن توحد مواضيع جميع الاختبارات خلال السنة الدراسية على مستوى المدرسة، و تعتبر الاختبارات النهائية من الفصل الثالث في كل من مادة اللغة العربية، الرياضيات، و اللغة الأجنبية بمثابة تدريب التلاميذ لظروف امتحان نهاية التعليم الابتدائي، أما المواد التي لا يتشكل منها الامتحان فتخضع لاختبار عادي على مستوى المؤسسة.

بالنسبة الارتقاء والإعادة فإنه يتم **الارتقاء** من سنة إلى أخرى على أساس اعتبارات بيداغوجية و قرار مجلس المعلمين والأساتذة باعتماد **معدل** 5 من 10 في التعليم الابتدائي غير أنه **يمكن** لمجلس المعلمين أن **ينقذ** حالات التلاميذ **في** طور التعليم الابتدائي السنتين الأولى و الثالثة ابتدائي الذين لا يستوفون هذا الشرط السابق وتحصلوا على معدل سنوي عام يتراوح ما بين 4,5 و 4,99 من 10 في التعليم الابتدائي شريطة أن يكونوا قد بذلوا **مجهودات مؤكدة** خلال السنة الدراسية في **اللغات الأساسية** (اللغة العربية، الرياضيات و اللغة الأجنبية).

أما بالنسبة **لإنقاذ** التلاميذ **في نهاية** طور التعليم الابتدائي (السنتين الثانية و الرابعة ابتدائي) فإنه بإمكان مجلس المعلمين أن يقترح التلاميذ الذين تحصلوا على معدل سنوي عام يتراوح ما بين 4,5 و ٤,٩٩ من 10 إجراء امتحان الاستدراك المنظم على مستوى المؤسسة التعليمية في **المواد** التي سجلوا فيها **معدلات** أقل من 4,5 من10.

أما التلاميذ الذين لم يتحصلوا على معدل يسمح لهم بالارتقاء إلى المستوى الأعلى تمنح لهم فرصة إعادة السنة طبقا للنصوص السارية المفعول، فلا تعتبر الإعادة عقوبة للتلاميذ الذين يجدون أنفسهم في وضعية رسوب بل عملية بيداغوجية تمنح للتلاميذ فرصة لتحسين تعلماتهم.

ورد في (منشور رقم ٠٥.٢٧ مؤرخ في ١٥ مارس ٢٠٠٥ يتعلق بالإجراءات العملية لتنظيم وسير امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي).

قائمة المراجع:

- تيليون، حبيب،٢٠٠٣. التقويم تكنولوجيا أم ايدلوجيا، مجلة العلوم الإنسانية (الجزائر)، عدد ١٩، ٦٧-٩٠.
- عودة، احمد ،٢٠٠٢.القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل.
- محمد مبخوت الجزائر، فن التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية www.elbassair.com
منشور رقم ٠٥.٢٦ مؤرخ في ١٥ مارس ٢٠٠٥ يتعلق بإجراءات تقويم أعمال التلاميذ و تنظيمه.
- منشور رقم ٠٥.٢٧ مؤرخ في ١٥ مارس ٢٠٠٥ يتعلق بالإجراءات العملية لتنظيم وسير امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.
- النشرة الرسمية للتربية الوطنية العدد ٤٨٨ أفريل ٢٠٠٥ مديرية التقويم والتوجيه والاتصال المديرية الفرعية للتوثيق.
- النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية، المديرية الفرعية للتوثيق، مارس ٢٠١٠.
- ورد في (منشور رقم ٠٥.٢٠٣٩ مؤرخ في ١٣ مارس ٢٠٠٥ يتعلق بإصلاح نظام التقويم التربوي.
- وزارة التربية الوطنية المنشور الإطار للسنة الدراسية ٢٠١٨/٢٠١٧ ،المؤرخ في أفريل ٢٠١٧.

أثر استخدام إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا في خفض التأخر الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعـــــداد

د/ انتصـار أحمـد رضـوان

(تخصص علم النفس التربوي)

مقدمة

أكّد العديد من الباحثين على أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودورها في العملية التعليمية، حيث توجد العديد من الأدّلة الجوهرية التي تؤكّد على أنَّ الإنجاز الأكاديمي وجودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتي للسلوك والعمليات المعرفية والدافعية والبيئية بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي، حيث يجمع حل المشكلاتين كلٌّ من العوامل المعرفية والدافعية (Zimmerman, 1989, Wolters,2003) لذلك أصبح التعلم المنظم ذاتيا البنية المركزية في التفسيرات الحديثة للتعلم الأكاديمي الفعال والتي تنطلق من فرضية أنَّ فاعلية التعلم ترجع بالدرجة الأولى إلى المتعلم ذاته (Winne,1995) .

كما توصل روزندال وأخرون (Rozendaal, et all,2003) بعد استعرضهم لعدد كبير من الدراسات للتعلم المنظم ذاتياً إلى أنَّ التعلم المنظم ذاتياً يعد أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلم المنشودة، إذ إنَّ التعلم المنظم ذاتياً تساعد المتعلمين على التمييز الدقيق بين المادة التي تم تعلمها بشكل جيد والمادة التي تم تعلمها بشكل أقل جودة، وبالتالى فإنَّ الطلاب سوف ينظّمون دراستهم بشكل أكثر فاعلية، بل ستنعكس هذه الفعالية وهذا التفوق المعرفي على كافة أنشطة العمل الدراسي اليومي، بل وعلى إنجاز أنشطة ومهام حياتهم بصفة عامة (جمال فرغل إسماعيل واخرون ؛ ٢٠٠٦)

هذاويعريف زيمرمان (Zimmerman,2008,166)التعلم المنظم ذاتياً " بعمليات التوجيه الذاتية والاعتقادات الذاتية التي تعمل على تحويل قدرات الطالب العقلية –كالاستعداد اللغوي – إلى مهارة أداء أكاديمية – كالكتابة – وهو شكل من أنواع النشاط المتكرر الذي يقوم به الطلاب لاكتساب مهارة أكاديمية، مثل وضع الأهداف واستعراض وإختيار الاستراتيجيات، والمراقبة الذاتية الفعالة، على العكس من أنواع النشاطات التي تحدث لأسباب غير شعورية"

وأظهرت نتائج بحث كيسيك وإردوجان (Kesic & Erdogan, 2009) أن قلق الاختبار، والفاعلية الذاتية للتعليم والأداء منبئ دال لقلق الرياضيات لدى الطلاب، بالإضافة إلى التسميع الذاتي والتفصيل وهذه من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي تنبأ بقلق الرياضيات.

هذا وقد اسفرت دراسة ابراهيم بن عبدالله الحسينان (٢٠١٠) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم دراسة على طلاب الصف الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم عن انه لا توجد علاقة موجبة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسى بمفهومه التقليدي فيما عدا استراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي، والحديث الذاتى الموجه للأداء الخارجي وتنظيم الجهد وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات النظرية والتخصصات العلمية في متوسطات بعض استراتيجيات التعلم

المنظم ذاتياً لدى طلاب الصفين الثانى والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم لصالح طلاب التخصصات العلمية.

فالتأخر الدراسي: هو حالة تأخر أو تخلف أو نقص أو عدم اكتمال النمو والتحصيل نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط في حدود انحرافين معياريين سالبين (زهران ؛ ١٩٩٧: ٤١٧).

- **مشكلة البحث :**

لقد شهد مجال علم النفس التربوي تغيرات كبيرة خلال السنوات الأخيرة، ونتيجة لذلك أصبح التعّلم المنظّم ذاتياً في الوقت الحالي محور اهتمام للبحث ، وأحد المحاور الضرورية للممارسة التربوية،فالتعلم يكون أكثر فاعلية عندما يبدأ ويوجه ذاتياً بل أكثر من ذلك هناك من يعتبر أن من أهم أهداف المدرسة هو تنشئة أفراد لديهم القدرة على الاستقلال الذاتي في التعلم خاصة فى مرحلة التعليم العالي ولذا فمن المنتظر أن يكون للتعلم المنظم ذاتياً إسهامات كبيرة في تحسين جودة التعلم (ربيع عبده أحمد رشوان ؛٢٠٠٥).

أما بينتريش وأخرون (Pintrich, ea, al,1994,139) فقد عرف التعلم المنظم ذاتياً على أنه" اكتساب الفرد لاستراتيجيات التعلم التاليه :المراقبة والضبط، واستخدام التفاصيل ، وإدارة الجهد، والكفاءة الذاتية.

وقد عرف شين (Shin, 1997, 17) التعلم المنظم ذاتيًا بأنه العملية التي تزيد من المشاركة الفعالة للطلاب في تعلمهم باستخدام أساليب متنوعة أو مهارات منظمة ودافع مستمر لأهدافهم.

ويشير روهوتي (Ruohotie, 2002, 37) إلى ان التعلم المنظم ذاتيًا يتمثل في عملية توليد الأفكار وتحويل المشاعر والأفعال من خلال التخطيط الذاتي لها لتحقيق أهداف التعلم .

كماتشير(ريم ميهوب ،٢٠٠٣ : ٢٩)إلى أن المتعلمين ذوي التنظيم الذاتى يستخدمون العديد من استراتيجيات التعلم ويفهمون آثارها، ويمتلكون رصيدا منها من خلال التخطيط والمراقبة التي تفعل العلاقة بين المعرفة الجديدة والخبرة السابقة من أجل تحقيق أهداف المهام الأكاديمية .

حيث تكمن أهمية التعلم المنظم ذاتيًا في نوع الطلاب الذين يسعى إلى تكوينهم، فالمتعلم المنظم ذاتيًا يظهر مزيدًا من الوعي بمسئوليته من جعل التعلم ذا معنى ومراقبة لأدائه الذاتى وينظر إلى المشكلات والمهارات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتا ع في التعلم من خلالها، أن التعلم المنظم ذاتيًا يسهم في جعل الطالب لديه دافعية ومثابر ة واستقلالية وانضباط ذاتي وثقة من نفسه في أنه يستطيع استخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم الذي وضعها لنفسه(مصطفى محمد كامل،٢٠٠٣ : ٢٦٧)

ويشير مسلدين(Missildine, 2004) إلى أن التعلم المنظم ذاتيًا يسهم في تفعيل جوانب وعمليات متعددة لعملية التعلم حيث يجعل التعلم تفاع ً لا بين العمليات الشخصية والسلوكية البيئة بما ينشط المتعلمين سلوكيًا ومعرفيًا ودافعيًا داخل العملية التعليمية الأمر الذى يسهم في تقديم وصف لسبب وكيفية استخدام العديد من العمليات والاستراتيجيات التي تسهم في إنجاز المهام الأكاديمية.

وفي الإطار نفسه يشير جول(Jule, 2004, 235) إلى أن التعلم المنظم ذاتيًا يسهم بشكل أساسي في تحكم المتعلم في عملية التعلم فمن خلاله يقوم الطلاب بتجديد أهداف ويختارون الاستراتجيات التي يمكن أن تسهم في تحقيق تلك الأهداف ثم ينفذون تلك الاستراتيجيات ويراقبون تقدمهم نحو تحقيق تلك الأهداف.

ويذكربينتريتش وديجروت (Pintrich & Degroot, 1990, 33) ان الاستراتيجية هي طريقة تناول الفرد للمهمة، أما التعلم المنظم ذاتيًا فهو يشير إلى استخدام الطالب لاستراتيجيات محددة، تجعله يصل إلى درجة التمكن من استخدام عمليات ذاتية لتنظيم سلوكه بطريقة استراتيجية، وأيضًا تنظيم بيئة التعلم لتحقيق الأهداف الدراسية، ويمكن تحديد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا كما ذكرها بنترتش وديجروت كما يلى:

- الاستراتيجية المعرفية Cognitive strategy : وهي الأساليب والطرائق المعرفية التي يستخدمها الطلاب في تعلم وتذكر وفهم المادة الدراسية الجديدة وربطها بما سبق أن تعلموه من مواد دراسية قبل ذلك .
- تنظيم الذات self – regulation :وهي تشير إلى التناسق الجيد والانسجام المتوازن والتوافق المستمر لأنشطة الطالب المعرفية بما يساعده على اختيار المعلومات، وعمل روابط بين المعلومات المتعلمة، وتتمثل في تجميع واختصار وانتفاء الفكرة الأساسية من الموضوع، وهي تحتاج إلى مزيد من الجهد، وتؤدي إلى التحسن في الأداء .

وقد هدفت دراسة جراهام وهاريس(Graham & Harris,1989) إلى التعرف على أثر تحليل مكونات الاستراتيجية المعرفية من خلال نموذج تنمية استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا على كتابات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومعتقداتهم حول فعاليتهم الذاتية، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء اختبار في الأداء الكتابي لقصة، ومقياس لتحديد المعتقدات حول الفعالية الذاتية للكتابة وبرنامج تدريبي على التعلم المنظم ذاتيًا، وقد أسفرت عن مجموعة من النتائج من أهمها : تحسن مستوى أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات الكتابة وإدراك الفعالية الذاتية في الكتابة حيث وجدت فروق دالة إحصائيًا بين مستوى آدائهم من مهارات الكتابة والفعالية الذاتية لها قبل التدريس بنموذج تنمية التنظيم الذاتي وبعده لصالح التطبيق البعدى .

كما هدفت دراسة كوين(Quinn,1996) إلى معرفة أثر تحديد الهدف والتعلم المنظم ذاتيًا على التحصيل القرائى وقد توصلت الدراسة إلى أنه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في الفهم القرائي مما يشير إلى أن تحديد الهدف والتعلم المنظم ذاتيًا قد اقتربتا من التأثير في المجموعة التجريبية والتي وجهت إلى تحديد الهدف والتعلم المنظم ذاتيًا والمجموعة الضابطة والتي أعطيت لها حرية تحديد الهدف والتعلم المنظم ذاتيا.

كما استهدفت دراسة ريم ميهوب (٢٠٠٣) معرفة أثر التدريب على التنظيم الذاتي فى أثناء كتابة المقال على الأداء الكتابي والتنظيم الذاتي للكتابة وفعالية الذات الأكاديمية وتوجه الهدف وقد توصلت الدراسة إلى تحسن مستوى الكتابة والفعالية الذاتية لدى الطلاب نتيجة استخدامهم للتعلم المنظم ذاتيا.

كما استهدفت دراسة سكريبر(Schreiber, 2003) استكشاف أثر ما وراء المعرفة والتعلم المنظم ذاتيًا في إثراء القراءة وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج :أن ما وراء المعرفة والتعلم المنظم ذاتيًا يرتبط بعلاقة سببية بالفهم القرائي حيث ظهر تأثير فعال لما وراء المعرفة والتنظيم الذاتي على الفهم القرائي وأن التحسن في الفهم القرائي ناتج من التعلم المنظم ذاتيًا وما وراء المعرفة.

فقد توصلت دراسة ربيع عبده أحمد رشوان (٢٠٠٥) الى انه لا توجد علاقات دالة إحصائياً بين النوع(ذكور، إناث) واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وان طلاب التخصصات العلمية أكثر استخداماً لاستراتيجيات(تعلم الأقران، الاحتفاظ بالسجلات التقويم الذاتي)، ولم توجد علاقات دالة إحصائياً بين استراتيجيات(التسميع، التفصيل، التنظيم التخطيط، المراقبة الذاتية، مكافأة الذات، الضبط البيئي الدافعي، حوار الذات عن الكفاءة)وبين التخصص الأكاديمي (علمي، أدبى).

كما توصلت دراسة (جمال فرغل إسماعيل واخرون ؛ ٢٠٠٦)التعلم المنظم ذاتياً لدى مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية من طلاب الجامعة من الجنسين وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الأبعاد المعرفية، وما وراء المعرفة، والبيئية والدرجة الكلية للمقياس ككل وذلك لصالح الذكور وجود

فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية من عينة الدراسة في الأبعاد المعرفية، وما وراء المعرفة، والدافعية والدرجة الكلية للمقياس ككل وذلك لصالح مرتفعي السعة العقلية.

وقد اسفرت دراسة وحيد السيد حافظ واخرون(٢٠٠٦): فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا فى تنمية بعض مهارات الكتابة الابداعية لدى طلاب المرحلةالثانوية عن فعالية البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

وأسفرت دراسة رنيا أحمد رجب زقزوق(٢٠٠٧) ،اثر التغذية الراجعة باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على فاعلية الذات ودافعية الإنجاز للطلاب ذوى صعوبات التعلم فى مادة الجغرافيا/ عن فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية في متغير الذات ، وفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية في متغير دافعية الإنجاز.

هذا وقد توصلت دراسة أمل عبد المحسن زكى الزغبى(٢٠٠٩) أثر برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى الدافعية و التحصيل الدراسى لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (التقويم الذاتي – التنظيم والتحويل – تحديد الهدف والتخطيط -البحث عن المعلومات- الاحتفاظ بالسجلات – البنية البيئية – مكافأة الذات -التسميع والتذكر – البحث عن العون الاجتماعي – مراجعة السجلات) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

هذا وقد هدفت دراسة محمد عبد الله محمد سحلول(٢٠٠٩) الى الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بين الطلبة ذوي توجهات أهداف الانجاز المرتفعة والمتدنية في جامعة صنعاء, والتعرف على اثر متغيري الجنس والكليةوأظهرت نتائج الدراسة تميز الطلبة ذوي توجهات أهداف الإتقان المرتفعة في استراتيجيات التعلم (المعرفية, إدارة المصادر, الدافعية) وفي أساليب التفكير (الهرمي, التنفيذي, التشريعي, المتحرر, الاقلي). وتميز الطلبة ذوي توجهات أهداف الأداء المرتفع في استراتيجيات التعلم(المعرفية, ما وراء المعرفية, إدارة المصادر) وأشارت النتائج إلى وجود فروقاً دالة إحصائياً في استراتيجيات ما وراء المعرفية وفي الاستراتيجيات المعرفية بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية لصالح طلبة الكليات الإنسانية.

هذا ويضيف احمد ابراهيم موسى (٢٠٠٩) اناستخدام وتطبيق التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يمدهم بمعرفة ذاتية قيمة مما يؤدى الى ارتفاع مستوى الاداء لديهم من خلال اكتساب العديد من المهارات الاكاديمية المتنوعةايضا الكشف عن فعالية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين مهارات الكتابة والرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في ضوء الاسلوب المعرفي(الاندفاع/التأمل) .

وقد اسفرت دراسة فوّاز بن صالح بن جبارة السّلمى (٢٠١١) فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا فى تنمية بعض مهارات الكتابة الابداعية لدى طلاب الصف الاول الثانوى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط دجات المجموعتين التجربية والضابطة فى القياس البعدى لاختبار الكتابة الابداعية لصالح المجموعة التجربية.

هذا وقد هدفت دراسة محمود مصطفى محمود السيد (٢٠١٢) إلى علاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي بإستخدام إستراتيجية مقترحة

قائمة على التعلم المنظم ذاتيا، وتوصل الباحث إلى أن الإستراتيجية المقترحة ذات فاعلية كبيرة في علاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي.

هذا ويذكر (قدري حفني؛ ٢٠٠٧: ٨٣) ان الطلبة المتأخرون دراسياً هم الطلبة الذين لا يستطيعون أداء العمل المدرسي حتى لو كانوا في وصف دون مستوى صفهم الاعتيادي والمتأخرون دراسياً هم أولئك الذين لم يتمكنوا من استيعاب المناهج الدراسية المقررة عليهم في صف ما في أثناء الفترة الزمنية المحددة لمدة المناهج" عام دراسيا.

وعلى ضوء ما سبق تتضح ضرورة تصميم برامج تدريبية للتخفيف من حدة التأخر الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، الأمر الذي يؤدى إلي أن تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

"ماأثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في خفض التأخر الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟"

- **أهداف البحث**

١. يهدف البحث الحالي الى الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيافي خفض التأخر الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية

٢. التحقق من فاعلية برنامج تدريبي في خفض التأخر الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية

٣. الكشف عن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيافي خفض التأخر الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية

أهمية البحث

١. قد تسهم فى سد الفجوة النظرية فى ميدان البحث فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياحيث انه لم يتم تناول استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى حدود علم الباحثة واثرها فى خفض التأخر الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية

٢. توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى كيفية تدريب طلاب المرحلة الثانوية والذين يعانون من التأخر الدراسي – على وجه الخصوص- على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

٣. توضيح انه يمكن تحسين اداء طلاب المرحلةالثانوية من خلال التدريب على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

٤. إلقاء الضوء على المتغيرات التعليمية والنشاطية والأسرية و الديموجرافية التى تؤثر على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

٥. تساعد نتائج هذا البحث المسئولين من مصممى البرامج والخطط التربوية على ان يضعوا فى الحسبان الاهتمام باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياخاصة مع طلاب المرحلة الثانوية.

٦. تساعد نتائج البحث الحالي في بناء برامج إرشادية للطلاب في المرحلة الثانوية، تعتمد على استراتيجيات التعّلم المنظّم ذاتياً المرتبط بالتحصيل الدراسي والتي تتوافق مع مستوياتهم الدراسية، وتخصصاتهم النظرية والعلمية.

٧. مساعدة المعلمين في اختيار وتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلابهم.

٨. تقدم الدراسة عدداً من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي يمكن الاستفادة منها في بناء حقائب تدريبة لاستخدام، وتنمية التعّلم المنظّم ذاتياً لطلاب المرحلة الثانوية .

مصطلحـــات البحث :

١) التعلم المنظم ذاتيا Self- regulated learning

يعرف بينتريش (٢٠٠٠ ، ص ٤٥٣)Pintrich التعلم المنظم ذاتيا على أنه" :عمليةهادفة ونشطة، حيث يضع المتعلِّمون أهدافهم التعليمية ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكم في خصائصهم المعرفية والدافعية والسلوكية، وتوجههم، وتقيد أهدافهم وخصائص السياق في البيئة التعليمية.

٢) التأخر الدراسي:

هو حالة تأخر أو تخلف أو نقص أو عدم اكتمال النمو والتحصيل نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط في حدود انحرافين معياريين سالبين (زهران ١٩٩٧ م,ص٤١٧).

حدود الدراسة

يتحدد هذا البحث بالعينة المستخدمة وهم طلاب المرحلة الثانوية والذين يعانون من التأخر الدراسي .

أدوات الدراسة

من اجل قياس متغيرات الدراسة قامت الباحثة باستخدام الأدوات التالية:

(١) سجلات درجات التلاميذ في الصفوف الدراسية السابقة

(٢) السجلات الصحية للتلاميذ بالمدرسة

(٣) استمارة المستوي الاجتماعي والاقتصادى(إعداد : محمد بيومي خليل ، ١٩٩٧)

(٤) مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا(إعداد لطفى عبد الباسط ابراهيم ؛٢٠٠١).

(٦) برنامج عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا(إعداد الباحثة).

الاطار النظرى

المحور الاول التعلم المنظم ذاتيا

اولا) المقصود بالتعلم المنظم ذاتيا

عرف (ليندر وهاريس" Linder& Harris,1993) التعلم المنظم ذاتيا الاستخدام الفعال للمكونات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعيه والبيئية في مواجهة المهام

التعليمية "ووضع له ستة أسس هي: المعتقدات المعرفية الدافعية ما وراء المعرفة استراتيجيات التعلم الحساسية للموقف الضبط البيئي

ويعرف زيمرمان(Zimmerman,2008,166) التعلم المنظم ذاتيا بعمليات التوجيه الذاتية والاعتقادات الذاتية التي تعمل على تحويل قدرات الطالب العقلية كالاستعداد اللغوي – إلى مهارة أداء أكاديمية – كالكتابة – وهو شكل من أنواع النشاط المتكرر الذي يقوم به الطلاب لاكتساب مهارة أكاديمية، مثل وضع الأهداف واستعراض وإختيار الاستراتيجيات، والمراقبة الذاتية الفعالة، على العكس من أنواع النشاطات التي تحدث لأسباب غير شعورية."

ويشير (Singh, F. 2009) الى ان التعلم المنظم ذاتيا يركز على حرية الطالب و فرديته، واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية في التعلم.

يرى(عبد الناصر الجارحى ؛٢٠١٠: ٣٣٩) ان التعلم المنظم ذاتيابانه قدرة الطالب على وضع الاهداف والتخطيط لعملية التعلم والاحتفاظ بالسجلات التعليمية ومراقبة عملية التعلم وتسميع المواد التعليمية وحفظها وطلب المساعدة الاجتماعية من الاخرين

ويعرف فهد بن عايد الردادى (٢٠١٩) التعلم المنظم ذاتيابانه يرتبط بقدرة المتعلم على التحكم فى كل عمليات التعلم الخاصة به وان التفاعل اثناء التعلم بين الجوانب الشخصية للمتعلم تعتمد على ادراكه لفاعليته الذاتية

ثانيا) أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا

تستند أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا على استخدام العديد من الأسئلة التي يطرحها المتعلم لضبط تعلمه وتفاعله مع المهارات المراد تعلمها، فيشير **جول*(Jule, 2004, 221)*** الى ان السؤال الذي يطرحه المتعلم" لماذا أتعلم؟ "يقصد به دوافع التعلم في حين يقصد بالسؤال كيف أتعلم؟" الأساليب المستخدمة للتعلم"، وإذا كان التعلم المنظم ذاتيًا يعرف بأنه" العملية التى يستطيع الطلاب من خلالها توجيه وإدارة أفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم الرامية إلى تحقيق الأهداف المأمولة"، فإنه قد وضعت مجموعة من العمليات تحدد أبعاد التعلم المنظم ذاتيا والجدول التالي يوضح تلك الأبعاد.

جدول (١) يبين أبعاد التعلم المنظم ذاتيا

مواضع التعلم	أساليب المتعلم التنظيمية	العمليات الثانوية للتنظيم الذاتي
لماذا أتعلم؟	اختيار المشاركة	الكفاءة الذاتية للأهداف الذاتية
كيف أتعلم؟	اختيار الطريقة	استخدام الاستراتيجية
متى أتعلم؟	اختيار الحدود الزمنية	إدارة الوقت
ما الذي ينبغي تعلمه؟	اختيار النتائج	ملاحظة الذات ـ تفاعل الذات-الحكم على الذات
أين أتعلم؟	اختيار الموضع	الهيكلة البيئية
مع من أتعلم؟	اختيار الزميل أو النموذج أوالمعلم	طلب المساعدة الاختيارية

ثالثا) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا:

هذا ويعرض (Ruban, 2003, 272)استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيً كما يلى ا:

١) **التقويم الذاتيSelf – Evaluating**

تشير إلى قيام الطالب بالتقويم لجودة ما يؤديه من أعمال" .لقد تفحصت كل ما قمت به لأكون متأكدًا بأنني قمت بها بشكل صحيح."

٢) **التنظيم والتحويلOrganizing transforming**

تشير إلى قيام الطالب بإعادة ترتيب صريح أو ضمني للمواد التعليمية .ليحسن من تعلمه مثل" لقد وضعت مخططًا قبل أن أكتب ورقتي

٣) **تحديد الهدف والتخطيطGoal – setting & planning**

تشير إلى قيام الطالب بوضع أهداف تعليمية أو أهداف فرعية .والتخطيط من أجل تتابع وتزامن واستكمال الأنشطة المرتبطة بتلك الأهداف

٤) **البحث عن المعلوماتSeeking information**

البحث عن العون أو المعلومات :تشير إلى الجهود التي بذلها الطالب لتأمين حصوله على المعلومات المرتبطة بالمهمة المستقبلة من المصادر غير الاجتماعية

٥) **الاحتفاظ بالسجلات والمراقبةKeeping records & monitoring**

تشير إلى بذل الطالب للجهود من أجل تسجيل الأحداث والنتائج

٦) **البنية البيئيةEnvironmental Structuring**

تشير إلى بذل الطالب للجهود من أجل تنظيم بيئة تعلمه لجعل تعلمه أكثر يسرًا وسهولة وهذا يتضمن إما تنظيمًا لبيئة تعلمه المادية أو النفسية

٧) **مكافأة الذاتSelf – consequating**

تشير على قيام الطالب بتخيل المكافأة أو العقاب المترتبين على نجاحه أو فشله.

٨) **التسميع والتذكرRehearsing & memorizing**

تشير إلى بذل الطالب لجهود من أجل تذكر بعض المواد وذلك من خلال ممارسات صريحة أو ضمنية.

٩) **مراجعة السجلاتReviewing records**

تشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب من أجل إعادة المذكرات، والاختبارات و الكتب المقررة.

المحور الثانى التأخر الدراسى:

اولا : المقصود بالتأخر الدراسى:

كما تعرف(رجاء أبو العلاء، ٢٠٠٦ : ٦١) (التأخر الد راسي بأنه " التحصيل في مستوي أقل مما تسمح به استعدادات الطالب الدراسية) .

ويمكن تعريف التأخر الد راسي بأنه التحصيل المتدني للطالب بما يتناسب وقد رات واستعداداته للدراسة، والتي تكون متوسطة، بالمقارنة مع زملائه الذين يناظرونه فى العمر الزمني، وبمعنى آخر، فإنه إذا تبين من خلال تطبيق اختبا رات القدرات العقلي المدرسي متدن، فإنه يعد متأخرا دراسياً، أما إذا تبين أن قد راته العقلية أقل من المتوسط، وكان تحصيله الد راسي كذلك، فإنه لا يمكن عدة متأخرا دراسياً بل يحتمل أنه يعاني صعوبات في التعليم أو بطئاً فيه أو إعاقة عقلية بسيط(هشام حمدان؛ ٢٠٠٣: ٥٧)

ثانيا : أسباب التأخر الدراسى-:

هذا وتوضح (ليلي كرم الدين :٢٠٠٦ ، ص ١١١) أسباب التأخر الدراسي فيما يلى :-

١) العامل العقلي :كالتأخر في الذكاء بسبب مرضي أو عضوي.

٢) العامل النفسي :كضعف الثقة بالنفس، أو الكراهية لمادة معينة، أوكراهية معلم المادة بسبب سوء معاملته لذلك الطالب، وأسلوب تعامل الوالدين مع أبنائهم.

٣) العامل الجسمي :ككون الطالب يعانى عاهة أو أي إعاقة بدنية على سبيل المثال

٤) العامل الاجتماعي :ويتعلق هذا العامل بوضع الطالب في البيت والمدرسة، وعلاقة بوالديه ومعلميه وإخوته وأصدقائه

ثالثا :أنواع التأخر الدراسي

هذا ويعرض (محمد عبد الله؛٢٠٠٣ : ٦) أنواع التأخر الدراسي كما يلى :-

التأخر الدراسي العام-:

وهو الذي يكون في جميع المواد الد راسية ويرتبط بالغباء إذ يتراوح نسبة الذكاءبين ٧٠ و ٨٥%

ب -التأخر الدراسي الخاص- :

وهو الذي يكون في مادة أو مواد بعينها فقط، كالحساب مثلاً ويرتبط بنقص القدرة.

ج -التأخر الدراسي الدائم:

حيث يقل تحصيل الطالب عن مستوي قدرته على مدى فترة زمنية.

د -التأخر الدراسي الموقفي-:

وهو الذي يرتبط بمواقف معينة بحيث يقل تحصيل الطالب عن مستوى قدرته بسبب خبرات سيئة مثل موت أحد أفراد الأسرة.

التأخر الدراسي الحقيقي:

وهو تأخر يرتبط بنقص مستوى الذكاء والقد رات.

التأخر الدراسي الظاهري

هو تأخرا زائف غير عادى يرجع لأسباب غير عقلية وبالتالي يمكن علاجه

رابعا: طرق الكشف عن الطلبة المتأخرين دراسيا:

هذا ويذكر (عبد الرحمن سليمان، وتهاني محمد؛ ٢٠٠٨: ٢٨) طرق الكشف عن الطلبة المتأخرين دراسياكما يلى :-

يمكن اللجوء إلى الوسائل التالية:

١) السجلات التراكمية.
٢) استخدام اختبارات تحصيلية موضوعية ومقننه.
٣) دراسة الأوضاع الأسرية المعيشية للطلبة.
٤) د راسة الأوضاع الصحية والحيوية للطلبة.
٥) الإلمام بالموقف الكلي للطلبة المتأخرين د راسيا.
٦) يمكن تطبيق اختبارات نفسية شخصية.

يرى (الزراد,١٤١٩,١٧- ١٩) انه نظراً لأهمية دراسة التأخر الدراسي ورعاية الطلاب المتأخرين دراسياً في المدارس فإنه يمكن تلخيص ما ذكره علماء التربية من خلال دراساتهم المبررات التي تستوجب علينا الاهتمام بالمتأخرين دراسياً ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

١. تعتبر دراسة المتأخرين دراسياً ضرورة تربوية واجتماعية ووطنية .
٢. إن هذه الفئة من التلاميذ يترتب على وجودها مجموعة من المخاطر والمضاعفات مثل:الاضطرابات المدرسية,والمشكلات الأسرية والنفسية والاجتماعية .
٣. تحول نسبة كبير من التلاميذ المتأخرين دراسياً إلى فئة الأميين أو العاطلين والمشردين مما يزيد نسبة الجهل في المجتمع .
٤. أن الاهتمام بدارسة التأخر الدراسي تعتبر خطوة تربوية هامة نحو واقع التعليم المدرسي وما يحدث فيه بشكل فعلي .
٥. إن ظاهر التأخر الدراسي يترتب عليها لصورة مباشرة أو غير مباشرة ظواهر انحرافية إجرامية مثل:انحراف الأحداث,والتدخين,والإدمان وتعاطي المخدرات,ورفقاء السوء ...
٦. إن عملية التقويم التربوية المستمرة والوقوف على المشكلات الدراسية والمدرسة لدى التلاميذ تجعل العاملين في الجهاز التربوي والمدرسي في وضع المسئولية وفي نشاط ويقظة دائماً بحثاً عن الحلول والعلاج وطرائق التحسين والتطوير.

سادسا : سمات المتأخر دراسياً-:

هذا ويعرض (قدري حفني :٢٠٠٧: ٨٣) سمات المتأخر دراسياً-:

١)نموه الجسمي دون المتوسط بصورة عامة.

٢) قصوره في تعلم اللغة واضح.
٣) مدة انتباهه قصيرة
٤) ضعيف في عمليات التمييز والتحليل العقلية.
٥) قدرته على التعميم والتفكير دون المتوسط بكثير.
٦) الاعتقاد بأن عدم قدرته على التعلم يرجع إلى عامل الحط وليس إلى جهده

سابعاً: علاج التأخر الدراسي:

هذا ويذكر (أيمن محمد طه عبد العزيز ؛٢٠٠٨:ص ص ٣٢-٣٣)انه تتعدد طرق وأساليب علاج التأخر الدراسي تبعاً لاختلاف الأسباب المؤدية إليه والمسببة له,ومدى توفر التشخيص الجيد لحالات التأخر الدراسي,ومن أهم خطوات تشخيص التأخر الدراسي التي على المرشد الطلابي اتخاذها :

١) يقوم به المرشد الطلابي والمدرس بمعاونة الوالدين للإلمام بالموقف الكلي للطالب المتأخر دراسياً.
٢) دراسة المشكلة وتاريخها والتاريخ التربوي والعلاقات الشخصية والتاريخ النفسي والجسمي للطالب.
٣) دراسة القدرات العقلية المعرفية للطالب.
٤) دراسة الصحة العامة للطالب وحواسه والأمراض.
٥) دراسة العوامل دراسة الاجتماعية والبيئية والظروف المحيطة بالطالب.
٦) الميول النفسية للطالب واتجاهاته وسمات شخصيته.

بحوث سابقة ودراسات سابقة

اولا) بحوث تناولت التعلم المنظم ذاتيا :

١) أجرى شريبر (Schreiber, 2004) بحث استهدف الكشف عن العلاقة بيين المعتقدات الذاتية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي، وأُجرى البحث على (١٧٠) من طلبة الجامعة، وطُبق عليهم استبيان المعتقدات الذاتية ل (Schommer) واستبيان التعلم المنظم ذاتيا ل(Hadwi) وأشارت النتائج إلى أن المعتقدات الذاتية تؤثر بشكلٍ غير مباشر على الأداء الأكاديمي خلال درجات المجموع التراكمي، وكلما استخدم الطلاب إستراتيجية توجيه الأسئلة، كلما زاد الأداء في الامتحان، وكلما زاد الاعتقاد في القدرة الفطرة قل اندماجهم في طريقة الاستدعاء وقل المجموع التراكمي، وكلما زاد الاعتقاد في المعرفة المؤكدة، زاد استخدام إستراتيجية الاستدعاء، وكلما زاد الاعتقاد في التعلم السريع، قل المجموع التراكمى .

٢) بحث شالك وآخرين (Chalk, et al,2005) فقد استهدفت معرفة أثر استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا على تنمية عمليات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وقد أسفرت الدراسة عن تحسن مستوى أداء التلاميذ في الكتابة من حيث كمية المنتج الكتابي وجودته بعد التدريب على التعلم المنظم ذاتيًا حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء الطلاب قبل التدريب باستخدام التعلم المنظم ذاتيًا وبعده في كمية الكتابة وجودتها لصالح التطبيق البعدي مما يشير إلى فعالية التدريب على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الكتابة .

٣) بحث ابراهيم بن عبدالله الحسينان (٢٠١٠) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم دراسة على طلاب الصف الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم وتكونت عينة الدراسة من (٥١٩

)طالباً من طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي وقد تم استخدام الأدوات التالية مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً إعداد الباحث و مقياس الأسلوب المفضل للتعلم من إعداد الباحث وأوضحت النتائج انه لا توجد علاقة موجبة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسى بمفهومه التقليدي فيما عدا استراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي، والحديث الذاتى الموجه للأداء الخارجي وتنظيم الجهد وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات النظرية والتخصصات العلمية في متوسطات بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الصفين الثانى والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم لصالح طلاب التخصصات العلمية.

٤) بحث باسم طه عامر حسن (٢٠١٤) : قدرة مهارات التعلم المنظم ذاتيا على التنبؤ بقلق الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ وتكونت عينة الدراسة من (٢٣) طالبات الصف الثالث الاعدادى وقد تم استخدام الأدوات التالية مقياس قلق الرياضيات و مقياس مهارات التعلّم المنظّم ذاتياً واسفرت النتائج عن وجودعلاقة ارتباطية سالبة بين مهارات التعلّم المنظّم ذاتياً وقلق الرياضيات و عن وجود تأثير ذو دلالة إحصائيةعند مستوى ٠,٠١ للتنبؤ بقلق الرياضيات من ابعاد مهارات التعلّم المنظّم ذاتياً

٥) بحث مصطفى قسيم الهيلات و عبدالله محمد رزق و أحمد يوسف الخواجا (٢٠١٥): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً د راسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين تم استخدام المنهج الوصفي، حيث تم تطبيق مقياس بوردي (Purdie) والمقنن من قبل أحمد (٢٠٠٧) على عينة شملت (١١٠طالبا موهوب و(١١٠) طالبا غير موهوب من مدرسة حكومية عادية وأوضحت النتائج ان ف است ا رتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الموهوبين جاءت على الترتيب التالي(التسميع والحفظ، ومن ثم الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط، وطلب المساعدة الخارجية)، فيما كانت لدى الطلبة غير الموهوبين على الترتيب التالي(وضع الهدف والتخطيط، ومن ثم التسميع والحفظ وطلب المساعدة الخارجية والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة

٦) بحث غريب عبد الرحمن غريب (٢٠١٦) برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتيا فى تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل فى القراءة لدى طلاب الصف الاول الثانوى وتكونت عينة الدراسة من " ٨٠" طالب وطالبة٤٠ طالب وطالب و مجموعة ضابطة و ٠ ٤طالب وطالب مجموعة تجربية وأوضحت النتائج وجود فروق دالة احصائيا فى مهارات التفكير الناقد بين متوسط درجات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية ووجود فروق دالة احصائيا فى الاختبار التحصيلى بين متوسط درجات القياس البعدى لطلاب المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية

٧) بحث ظبية سعيد السليطي (٢٠١٧) فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا فى تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب الصف العاشرفي دولة قطر وقد تم استخدام الأدوات التالية اختبار مهارات الأداء الكتابي لطلاب الصف العاشرو بطاقة تقدير الاداء الكتابى لطلاب الصف العاشر و برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا وأوضحت النتائج وجود فروق دالة احصائياعند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي فى اختبار تنمية مهارات الكتابة لصالح القياس البعدي، فعالية البرنامج المقترح القائم على التعلم المنظم ذاتيا فى تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب الصف العاشرفي دولة قطر .

ثانيا) بحوث تناولت التأخر الدراسى:

بحث (عبد الرحيم عمران،٢٠٠١) هدف إلى فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف الضغوط النفسية المدرسية لدى الأطفال المتأخرين دراسياً ، وتكونت عينة البحث من ٣٠ طالب من المتأخرين دراسيا وعينة مماثلة تمثل العينة الضابطة ، وبعد المجانسة بين العينتين من حيث متغير التأخر الدراسي والعمر الزمني والمستوي الاقتصادي والاجتماعي والذكاء وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي الذي يعتمد علي فنيات لعب الأدوار والنمذجة وأحاديث القصص والحكايات والتدعيم وتوصلت النتائج إلي أن فى الجزء السيكومتري الضغوط النفسية المدرسية التي يعاني منها الأطفال المتأخرون دراسيا من حيث حدة الإحساس والشعور تتخذ الترتيب التالى ضغوط العلاقة المدرسية و ضغوط البيئة المدرسية و الضغوط التعليمة.

بحث (محمد عبد الله؛ ٢٠٠٢) دراسة مقارنة لبعض سمات الشخصية للمتفوقين والمتأخرين د راسياً بكلية المعلمين وكلية البنات وكلية التربية بجامعة الملك فيصل بمحافظة الإحساء بجامعة تونس دراسة عامليه. وهدفت هذه الد راسة إلى التعرف على بعض سمات الشخصية المميزة للمتفوقين والمتأخرين د راسياً من طلاب الجامعة، وطبقت على عينة مكونة من " ٣٠٠ " من طلاب الجامعة بكلية المعلمين وكلية البنات والتربية بجامعة الملك فيصل بمحافظة الإحساء بجامعة تونس ، وتم تطبيق مقياس كاتل للشخصية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى-: وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوي ٠١.٠ بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين د راسياً من طلاب الجامعة في سمات الشخصية حيث حصل المتفوقين على درجات عالية في سمات الذكاء والتنظيم الذاتي والتآلف في حين حصل المتأخرين على د رجات مرتفعة في كل من السيطرة والتخيل والتوتر وكفاءة الذات.

بحث (فاروق الروسان ٢٠٠٣)بعنوان :دراسة التفوق والتأخر الدراسي وعلاقته بكل من مفهوم الذات وسمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية " د راسة مقارنة. " وهدفت هذه الدراسة إلى محاولة الكشف عن العلاقة بين التفوق والتأخر الدراسى من ناحية ومفهوم الذات وسمات شخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية من ناحية أخرى، وتكونت عينة الدراسة من " ٤٠٠" طالب وطالبة بالمرحلة " ٢٠٠ " ذكور ، " ٢٠٠ " إناث وشملت عينة الذكور على " ١٠٠ " متفوقين دراسيا ، و "١٠٠ " متأخرين دراسيا وشملت عينة الإناث على الإناث على " ١٠٠ " متفوقات دراسيا ، و "١٠٠ " متأخرات دراسيا ؛ وتم تطبيق اختبار مفهوم الذات للكبار إعداد محمد عماد الدين إسماعيل، واختبار الذكاء المصور إعداد أحمد زكى صالح، قوائم الدرجات التحصيلية لنهاية العام الدراسي واختبار كاتل للشخصية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى-: يوجد فروق ذات دلاله إحصائية بين الطلاب المتفوقين دراسياً والطلاب المتأخرين دراسياً في مستوي مفهوم الذات) تقبل الذات – التباعد – تقبل الآخرين (لصالح المتفوقين دراسياً. توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين دراسياً في سمات الشخصية حصل المتفوقين دراسياً على درجات مرتفعة في كل سمات التآلف والذكاء والتنظيم الذاتي. توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين الذكور والإناث من المتفوقين والمتأخرين دراسياً في سمات الشخصية حيث تميز الذكور بالمغامرة مقارنة بالإناث التي تميزت بالامتثال والحساسية والذكاء وعدم وجود فروق بينهما في سمات الشخصية الأخرى.

بحث (أميرة السيد مسعود السيد ؛٢٠٠٧) هدف إلى معرفة الضغوط الدراسية وعلاقتها بتقدير الذات للأطفال المتأخرين دراسيا والعاديين (بحث مقارنة) وتكونت عينة البحث من (٢٠٠) طالب وطالبة ، واستخدم الباحث استمارة المستوي الاجتماعي والاقتصادي إعداد : (محمد بيومي خليل ، ١٩٩٧) اختبار تقدير الذات للأطفال لكوبر سميث(ترجمة :فاروق عبد الفتاح موسي ، محمد احمد دسوقي ، ١٩٨١) مقياس الضغوط المدرسية إعداد (الباحثة) وقد توصل البحث إلى النتائج التالية:

لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دالة إحصائية بين المتأخرين دراسيا والعاديين في العلاقة بين الضغوط المدرسية وتقدير الذات .
لا توجد فروق دال إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتى المتأخرين دراسيا والعاديين في ضغوط العلاقة مع الزملاء بالمدرسة وضغوط العلاقة مع المدرسين وقلق الاختبار وعلاقة التلميذ بإدارة المدرسة
لا توجد فروق دال إحصائيا بين متوسطي درجات مجموعتى المتأخرين دراسيا والعاديين في الدرجة الكلية للضغوط المدرسية.

ثالثا) بحوث تناولت التعلم المنظم ذاتيا والتأخر الدراسي

يوسف محيلان سلطان العنزي(٢٠٠٧): دراسة أثر التدريب على التفكير الإيجابي واستراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت تناولت الدراسة أثر التدريب على كل من التفكير الإيجابى والقيادة الذاتية للتفكير الإيجابى واستراتيجية التعليم المنظم ذاتيا وإستراتيجية التعليم التعاونى فى علاج التأخر الدراسى لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى فى دولة الكويت وتبنت الدراسة المنهج التجريبى وتكونت عينه الدراسة من ٦٤ تلميذا منهم ٣٢ تلميذا بالمجموعة التجريبية ٣٢ تلميذابالمجموعة الضابطة ودلت النتائج على وجود دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية فى الاختبار البعدى لكل من اختبار التفكير الإيجابى والتعليم التعاونى والتنظيم الذاتى واختبار التحصيل.
عصام جمعه واخر (٢٠١٦): أثر التدريب على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم في التلكؤ الاكاديمى لدى المتأخرين دراسيا من طلاب الجامعة وتكونت عينه الدراسة من ٨٠ طالب ليدهم تلكؤ أكاديمى وتم تقسيمهم الى ٤٠ طالب بالمجموعة التجريبية ٤٠ طالب بالمجموعة الضابطة وتمثلت ادوات الدراسة فى مقياس التلكؤ الاكاديمى ومقياس التنظيم الذاتى للتعلم واشارت النتائج الى تفوق طلاب المجموعة التجريبية بعد التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم على المجموعة الضابطة فى خفض مستوى التلكؤ الاكاديمى .

اجراءات البحث

أولا : منهج البحث

تم استخدام المنهج الشبه تجريبي الذي يعد من أكثر المناهج ملائمة للهدف من البحث الحالي حيث يهدف البحث الى معرفة أثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياكمتغير مستقل فى خفض التأخر الدراسى كمتغير تابع .

عينة البحث

اختيرت عينة البحث الحالى بطريقة عشوائية بسيطة من طلاب المرحلة الثانوية العامة ويعد اختيار الباحثة لطلاب الصف الثانى الثانوى لسهولة تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لديهم وكذلك تشير البحوث الى ان الطلاب فى هذه المرحلة يكونون أكثر إدراكا حيث تعد هذه المرحلة العمرية مرحلة زمنية مهمة تتشكل من خلالها هويتهم.

العينة المبدئية

تكونت من (٥٠) طالبة من طلاب الصف الثانى الثانوى بغرض تقنين ادوات البحث

العينة الأساسية

بلغ عدد افراد العينة الأساسية(٢٤) طالبة من طلاب الصف الثانى الثانوى بمدارس (أسماء بنت أبى بكر الثانوية بنات ، العاشر الثانوية بنات) حيث تم تقسيمهم الى مجموعتين بالتساوى مجموعة ضابطة و مجموعة تجريبية.

ثالثا :حدود البحث

يتحدد هذا البحث بالعينة المستخدمة طلاب الصف الثانى الثانوى الذين يعانون من التأخر الدراسى تم تطبيق البرنامج الذى يتكون من خمسة عشر جلسة على طلاب المجموعة التجريبية التى تتكون من

١٢ طالبة من مدرسةأسماء بنت أبى بكر الثانوية بنات بالسويس خلال الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ٢٠١٨/٢٠١٩ من الاحد ٢٠١٩/٢/٢٤ الى الخميس ٣/٢٨/ ٢٠١٩بواقع ثلاثة جلسات اسبوعيا الاحد الثلاثاء والخميس .

فروض الدراسة

تفترض الباحثة ان التدريب على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يؤدى الى خفض التأخر الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية

الفرض الاول:

توجد فروق دالة إحصائية فى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيابين تراتيب درجات المجموعة الضابطة و تراتيب درجات المجموعة التجريبية فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية".

الفرض الثانى:

توجد فروق دالة إحصائية بين تراتيب دراجات القياس البعدى للمجموعتين الضابطة والتجريبية فى التأخر الدراسي لصالح المجموعة التجريبية ".

الفرض الثالث:

لا توجد فروق دالة إحصائية فى تراتيب درجات القياسين البعدى والتتبعي استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياللمجموعة التجريبية لصالح القياس التتبعى".

الفرض الرابع:

لا توجد فروق دالة إحصائية بين تراتيب درجات القياسين البعدى والتتبعي التأخر الدراسي للمجموعة التجريبية".

نتائج الدراسة ومناقشتها

تقديم :

حيث يتم عرض النتائج التى تم التوصل اليها بعد المعالجة الإحصائية للبيانات الخاصة بالبحث ؛ وفيما يلى عرض النتائج الخاصة بكل تساؤل على حده؛ ثم تفسير النتائج المتعلقة بكل تساؤل فى ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة؛ وقد تم اختبار الفرض الرئيسي للدراسة والذي ينص على:

الفرض الاول:

توجد فروق دالة إحصائية فى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيابين تراتيب درجات المجموعة الضابطة و تراتيب درجات المجموعة التجريبية فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار مان ويتني لحساب الفروق بين تراتيب درجات استراتيجيات التعلم المنظم المجموعة الضابطة المجموعة التجريبية كما يقاس بمقياس استراتيجيات التعلم المنظم وأسفر النتائج عما يلي:

جدول (٢): دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى القياس البعدى استراتيجيات التعلم المنظم

المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	الدلالة
الضابطة	١٢	١٨.٥	٢٢٢	٤.١٥ -	٠.٠١ دالة
التجريبية	١٢	٦.٥	٧٨		

وبالنظر الى جدول (٤) يتضح وجود فروق دالة إحصائية بين تراتيب درجات استراتيجيات التعلم المنظم للمجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية الامر الذى يشير الى فعالية البرنامج التدريبى وتأثيره الجوهري.

وهنا يتشابه البحث الحالى مع (سيشر واخرون، ١٩٩٣؛ مارتن، ٢٠٠٠) في تنمية الأهداف واتخاذ القرارات بصورة سليمة وهذا في كامنه تنمية استراتيجيات التعلم المنظم.

الفرض الثانى:

ينص على انه " توجد فروق دالة إحصائية بين تراتيب دراجات القياس البعدى للمجموعتين الضابطة والتجريبية فى التأخر الدراسي لصالح المجموعة التجريبية ".

ولاختبار صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار مان ويتني لحساب الفروق بين تراتيب درجات القياس البعدي التأخر الدراسي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وأسفرت نتائج البحث عما يلي:

جدول (٣): دلالة الفروق بين تراتيب القياس البعدى التأخر الدراسي للمجموعتين الضابطة والتجريبية:

المجموعات	العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (u)	الدلالة
الضابطة	١٢	٦.٥	٧٨	٤.١٦	٠.٠١ دالة
التجريبية	١٢	١٨.٥	٢٢٢		

وبالنظر الى جدول (٣) يتضح وجود فروق دالة إحصائية بين تراتيب دراجات القياس البعدى للمجموعتين الضابطة والتجريبية فى التأخر الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الثالث:

وينص لا توجد فروق دالة إحصائية فى تراتيب درجات القياسين البعدى والتتبعي استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياللمجموعة التجريبية لصالح القياس التتبعى".".

ولاختبار هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسن لحساب الفروق بين تراتيب درجات القياسين البعدى والتتبعي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياللمجموعة التجريبية وأسفرت نتائج البحث الحالي عن:

جدول (٤): دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	الدلالة
البعدي والتتبعي	الموجبة	٤	٥.٧٥	٢٣	-١.٦	٠.٠٥٣ غير دالة
	السالبة	٧	٦.١٤	٤٣		

يتضح من جدول (٤) لا توجد فروق دالة إحصائية فى تراتيب درجات القياسين البعدى والتتبعي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للمجموعة التجريبية لصالح القياس التتبعى وهذا يعلل الثبات النسبي لفاعلية البرنامج المقترح.

الفرض الرابع:

ينص على انه "لا توجد فروق دالة إحصائية بين تراتيب درجات القياسين البعدى والتتبعي للتاخر الدراسى للمجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسن لحساب الفروق بين القياسين البعدى والتتبعي للتاخر الدراسى للمجموعة التجريبية واسفرت النتائج عما يلي:

جدول (٥): دلالة الفروق بين متوسطات رتب القياسين البعدى والتتبعي للتاخر الدراسى للمجموعة التجريبية

القياس	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	الدلالة
البعدي والتتبعي	الموجبة	٨	٦.٣٨	٥١	- ٠.٨٩	غير دالة
	السالبة	٣	٥	١٥		

يتضح من جدول (٥) لا توجد فروق دالة إحصائية بين تراتيب درجات القياسين البعدى والتتبعي للتاخر الدراسى للمجموعة التجريبية. مما يؤكد على امتداد تأثير البرنامج خلال فترة المتابعة.

المراجع :

المراجع العربية:

١) ابراهيم بن عبدالله الحسينان (٢٠١٠) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم دراسة على طلاب الصف الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم؛رسالة دكتوراه غير منشورة؛ كلية العلوم الاجتماعية؛جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢) احمد ابراهيم موسى حجازى (٢٠٠٩) : فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين مهارات الكتابة والرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في ضوء الاسلوب المعرفي الاندفاع التعلم؛ رسالة دكتوراه غير منشورة ؛ كلية التربية ؛ جامعة الاسكندرية .

٣) أميرة السيد مسعود السيد (٢٠٠٧) :الضغوط المدرسية وعلاقتها بتقدير الذات للأطفال المتأخرين دراسيا والعاديين (دراسة مقارنة) رسالة ماجستيرغير منشورة ؛كلية التربية ؛ جامعة الزقازيق .

٤) أمل عبد المحسن زكى الزغبى(٢٠٠٩) أثر برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى الدافعية و التحصيل الدراسى لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.؛ رسالة دكتوراه غير منشورة ؛ كلية التربية ؛ جامعة بنها .

٥) أيمن محمد طه عبد العزيز (٢٠٠٨) :أثر برنامج إرشادي نفسي في تحسين التحصيل والتوافق الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية بمحلة الخرطوم,رسالة دكتوراه (غير منشورة) جامعة الخرطوم,كلية التربية,قسم علم النفس التربوي,السودان .

٦) باسم طه عامر حسن (٢٠١٤) : قدرة مهارات التعلم المنظم ذاتيا على التنبؤ بقلق الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ مجلة كلية التربية بالسويس؛ المجلد السابع؛ العدد الثاني.

٧) جمال فرغل إسماعيل الهواري ومنال علي محمد الخولي (٢٠٠٦) :التعّلم المنظّم ذاتيا لدى مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية من طلاب الجامعة من الجنسين، المجلة المصرية للدراسات النفسية ؛ العدد ٥٣ .

٨) رانيا احمد رجب زقزوق (٢٠٠٧) :اثر التغذية الراجعة باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على فاعلية الذات ودافعية الانجاز للطلاب ذوى صعوبات التعلم فى مادة الجغرافيا ؛ رسالة ماجستير غير منشورة؛ كلية التربية بالإسماعيلية ؛ جامعة قناة السويس.

٩) رجاء أبو علاء(٢٠٠٦) :علم النفس التربوي، دار القلم للطباعة والنشر و التوزيع، الكويت.

١٠) ربيع عبده أحمد رشوان (٢٠٠٥) : توجهات اهداف الانجازوالمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة ؛رسالة دكتوراه غير منشورة؛ كلية التربية بقنا؛ جامعة جنوب الواد.

١١) ريم ميهوب سليمون (٢٠٠٣) :أثر برنامج لتعلم مهارات التنظيم الذاتي على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

١٢) عبدالرحمن بن عبدالله الصبيحي (٢٠٠٧) : الضغوط النفسية المدرسية ورقة مقدمة إلى ندوة "ضغوط الحياة وأثرها على صحة الطفل" السبت12ربيع الأول الموافق ٣١مارس ٢٠٠٧ بمستشفى الملك فيصل التخصصي ومركز الأبحاث بالرياض.

١٣) عبد الناصر الجارحى (٢٠١٠): العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الاكاديمى لدى عينه من طلبة جامعة اليرموك ؛المجلة الاردنية فى العلوم التربوية مجلد ٦؛ عدد٤؛ ص ص ٣٣٣-٣٤٨.

١٤) غريب عبد الرحمن غريب (٢٠١٦) برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتيا فى تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل فى القراءة لدى طلاب الصف الاول الثانوى؛ مجلة كلية التربية؛ جامعة بورسعيد؛ العدد ٢٠.

١٥) فؤاد ابو حطب(١٩٨٠): علم النفس التربوي ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

١٦) فوّاز بن صالح بن جبارة السّلمى (٢٠١١) : فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا فى تنمية بعض مهارات الكتابة الابداعية لدى طلاب الصف الاول الثانوى؛ كلية التربية؛ جامعة أم القرى ؛ المملكة العربية السعودية .

١٧) فهد بن عايد الردادى (٢٠١٩)التعلم المنظم ذاتيا و التحصيل الدراسى؛ الناسخ العلمى للطباعة والتصوير؛ السعودية ؛ المدينةالمنورة .

١٨) فاروق الروسان (٢٠٠٣) :د راسة التفوق والتأخر الد راسي وعلاقته بكل من مفهوم الذات وسمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية " د راسة مقارنة. " مجلة العلوم النفسية، المجلد ١١ ، العدد ٥، عمان، الأردن

١٩) فرج عبد القادر طه وشاكر عطية قنديل وحسين عبد القادر والعبد مصطفى كامل (٢٠٠٥):موسوعة علم النفس و التحليل النفسي ؛ط٣.

٢٠) قدري حفني (٢٠٠٧) : سيكولوجية الموهوبين، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

٢١) مصطفى قسيم الهيلات و عبدالله محمد رزق و أحمد يوسف الخواجا (٢٠١٥): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً د راسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين ؛المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين - تحت شعار" نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين" تنظيم قسم التربية الخاصة/ كلية التربية/ جامعة الإمارات العربية المتحدة

٢٢) محمد عبد الله (٢٠٠٣) : مدخل إلى الصحة النفسية، دار الفكر للطباعة والنشر

٢٣) محمد عبد القادر عبد الغفار (١٩٩٦) علم نفس التعلم؛ مكتبة النهضة ؛القاهرة .

٢٤) محمد عبد الله محمد سحلول(٢٠٠٩): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بين طلبة جامعة صنعاء ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية ؛رسالة دكتوراه غير منشورة ؛ جامعة اليرموك؛ الاردن .

٢٥) عبد الرحمن السيد، وتهاني محمد (٢٠٠٨) :المتفوقون والموهوبون والمبتكرون، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٢٦) عصام جمعه وعبد الرحمن محمد (٢٠١٦): أثر التدريب على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم في التلكؤ الاكاديمى لدى المتأخرين دراسيا من طلاب الجامعة؛ مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس ؛العدد (٧٧) ص ص٣٤٧ -٣٨٣.

٢٧) عبد الرحيم عمران(٢٠٠١). فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف الضغوط النفسية المدرسية لدى الأطفال المتأخرين دراسياً ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

٢٨) مصطفى محمد كامل(٢٠٠٣) :التنظيم الذاتى للتعلم : نماذج نظرية ، المؤتمر العلمى الثامن عشر لكلية التربية جامعة طنطا ، التعلم الذاتى وتحديات المستقبل مايو ، ص ص ٣٦٣.

٢٩) محمود مصطفى محمود السيد (٢٠١٢) : إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا لعلاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية؛ رسالة ماجيستير غير منشورة؛معهد الدراسات التربوية؛ جامعة القاهرة.
٣٠) ظبية سعيد السليطي (٢٠١٧) :فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا فى تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب الصف العاشرفي دولة قطر ؛مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٤٧ ؛ الجزء الثاني
٣١) هشام حمدان (٢٠٠٣): أثر المعلم في معالجة التأخر الد راسي، مجلة بناة الأجيال، العدد ٤٩ ، سورية.
٣٢) وحيد السيد حافظ وجمال سليمان عطية(٢٠٠٦): فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا فى تنمية بعض مهارات الكتابة الابداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية؛مجلة كلية التربية جامعة بنها ٠ المجلد السادس عشر؛ العدد (٦٨) أكتوبر.
٣٣) يوسف محيلان سلطان العنزي(٢٠٠٧): دراسة أثر التدريب على التفكير الإيجابي واستراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت؛رسالة دكتوراه غير منشورة ؛معهد الدراسات و البحوث التربوية ؛جامعة القاهرة .

المراجع الاجنبية :

1) Chalk, J; Burke, S & Burke, M (2005) : The Effects of self regulated strategy Development on the writing process for high school students with learning disabilities, Learning disability Quartarly, Vol. 28, PP. 75- 87
2) Geistharadt, C. & Mansch, J. (1996). Coping with school Stress : A comparison of adolescents with and without learning disabilities. Journal of learning disabilities, 29(3), 787-296.
3) Graham, S Harris, K (1989) : Components analysis of cognitive strategy instruction Effects of learning disabled student's compositions and self Efficacy, Journal Educational psychology, Vol. 81, No. 3, PP. 353- 361.
4) Jule, S (2004): Self regulation in College composition : No writer left Behind, Doctor of philosophy, the university of Arizona.
5) Kesici, S., Erdogan, A. (2009). Predicting College Students' Mathematics Anxiety By Motivational Beliefs and Self-Regulated Learning Strategies. College Students Journal, 43 (2), 631-642.

6) Missildine, M (2004): The relations Between Self Requlated Learning Motivation, Anxiety, Attributions, Student Factors and Mathmatics Performance among fifth and sixth grade learners, Adissertation submitted to requirement for Doctor of philosophy, faculty of Auburn university
7) Pintrich. P. R.. Roeser. R.. & De Groot. E. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated Learning Journal of Early Adolescence. 14. 139–161
8) Pintrich.P.R.(2000).The role of goal orientation in self-regulated learning.cited in M.Boekaerts. P.R. Pintrich. & M.Zeidner (Eds.). Handbook of self-regulation (pp.451–502). San Diego. CA: Academic.
9) Pintrich. P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students Educational Psychology Review.16(4). 385-407.
10) Pintrich, P & Degroot, E (1990) : Motivational and self Regulated learning components of class room Academic Performance Journal of Educational Bsychology, Vol. 82, No. 1, pp. 33
11) Patterson, J. Mc cubbin, H. (1987). Adolescent coping style and behaviors. J. of adolescence vol. 10, pp:163-186.

12) Quinn, G (1996) : using goal setting and self regulation to Enhance reading achievement and study time, Doctor of Philosophy,college of education, the Florida state university.
13) Ruohotie ,P(2002): Motivation and Self regulation in learning ,in Ruohotie ,P &Niemi,H:Theortical Understanding for Learning in the Virtual University ,Finland :RECE,pp.37-70.
14) Ruban, L; McCoach, B, McGuire, J& Reis, S (2003) : The Differential Impact of Academic self Regulatory Methods on Academi achievement among university student with and without learning disabilities journal of learning disabilities, Vol. 36, No. 3, PP : 270- 286
15) Schreiber, F (2003) : Exploring Metacognition and self regulation in an Enrichment Reading program, Doctor of philosophy, the university of Connecticut
16) Shin, M (1997) : The Effects of Self regulated learning Environments on achievement and Motivation in problem solving, Adissertation a submitted to requirements for the degree of doctor of philosophy, college of education, the Florida State University.

17) Schreiber, J. B. (2004). A path analytic model of the affect of.; epistemological beliefs and retrieval tactics on test performance. Paper presented at the American Educational Research Association, San Diego, CA .
18) Wells, A. (2004) Metacognitive Therapy: Elements of mental control in understanding and treating Generalized Anxiety Disorder and Posttraumatic Stress Disorder. Leahy Robert L, Wells A. In: Contemporary Cognitive Therapy: Theory, Research, and Practice. New York: The Guilford Press.
19) Wells, A. Sembi, S. (2004)" Metacognitive therapy for PTSD: A core treatment manual. Cognitive and Behavioral Practice, 11(4), 365-377.
20) Williams, K., & Poel, E. (2006). Stress Management for Special Educators: The Self-Administered Tool for Awareness and Relaxation (STAR). TEACHING Exceptional Children Plus, 3(1), 1-12.
21) Wolters. C. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. Educationa Psycholollgist. 38. 4. 189-205.
22) Zimmerman.B. J.(1989). Models of self-regulated learning and learnin and academic achievement.cited in B. Zimmerman & D Schunk(1998) self-regulated learning and academic achievement: Theory. researchand practice (pp. 1 - 25) New Yourk. Springer
23) Zimmerman.B.J. (1989). Asocial cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of Educational Psychology. 81(3).329-339
24) Zimmerman. B.J.(2008). Investigating Self-Regulation and Motivation; Historical Background. Methodological Developments. and Future Prospects. American Educational Research Journal. 45(1). 166-184.

فاعلية الذات وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلاب الثانوية بمحافظة ظهران الجنوب بالمملكة العربية السعودية

إعداد

د/ فهد على المطرفي

مرشد طلابي – إدارة التعليم – المنطقة الشرقية – السعودية

مقدمة:

تمثل فاعلية الذات احدى الدعائم الأساسية المحددة لسلوك الأشخاص وطريقة تفكيرهم ومنطقهم خصوصا فيما يتعلق بالمواقف والمشكلات التي يواجهونها سواء كانت مواقف حياتية عادية أم مشكلات علمية أو أكاديمية.

ويرجع الفضل في ظهور مصطلح فاعلية الذات إلى عالم النفس ألبرت بندورا (Albert Bandura) في نظريته الاجتماعية المعرفية التي تقدم بها في عام (١٩٨٦) حيث يعرف باندورا فاعلية الذات على أنها معتقدات الفرد بشأن قدرته على تنظيم وأداء سلسة من الأنشطة المطلوبة لإنجاز مهمة معينة.

ولقد أشار باندورا إلى وجود أربعة مصادر أساسية تؤثر على فاعلية الذات الخاصة بالفرد وهي إتقان الخبرات التي يتمكن الفرد من النجاح فيها, ومن ثم تعمل على تحسين مستويات فاعلية الذات, بالإضافة إلى الخبرات غير المباشرة التي يقوم الفرد بتكوينها من خلال النماذج الاجتماعية, والقناعات الاجتماعية التي يتلقاها من المحيطين به، فإذا نجح المحيطون به في إقناعه بأنه يمتلك القدرات التي تمكنه من القيام بعمل معين, فإن ذلك يزيد من مستويات فاعلية الذات الخاصة به. وأخيرا فإن الحالة الجسدية والوجدانية تؤثر على مستويات فاعلية الذات ذلك لأن الأفراد الذين يعانون من كثرة الضغوط عادة ما يتسمون بانخفاض مستوى الأداء وهو الأمر الذي يؤثر سلبا على فاعلية الذات (Bandura, 1995).

ونظرا لما أكدته العديد من الدراسات لأهمية دراسة فاعلية الذات ومنها دراسة Lyrakos, (2012)، دراسة المخلافي (٢٠١٠)، دراسة المشيخي (٢٠٠٩) ودراسة الشناوي (٢٠٠٦) وأيضاً نظرا لمد أكدته العديد من الدراسات لأهمية دراسة مهارات حل المشكلات مثل دراسة القبالي(٢٠١٢) و دراسة أبو زيتون وبنات(٢٠١١)، لذا فقد سعت الدراسة الحالية استكمال ما بدأته الدراسات السابقة من جهود بدراسة كلا المتغيرين ومحاولة معرفة العلاقة فيما بينهما.

مشكلة الدراسة:

أكدت دراسة حمدي(١٩٩٨) على ضرورة إجراء مزيد من الدراسات لاستقصاء اثر بعض العوامل في تشكل مهارات حل المشكلات وتطويرها مثل أساليب التنشئة الاجتماعية، وفاعلية الذات، والنماذج التي يقدمها الأبوان في التعامل مع المشكلات والتعليمات والقناعات المعرفية في ثقافة الفرد.

وعند النظر إلى حل المشكلات نجد أنها عملية متضمنة في العديد من الأنشطة اليومية التي نقوم بها في حياتنا, إلا أنه يمكننا ملاحظة أيضا أن بعض المشكلات يمكن حلها بسرعة فائقة وفقا للمعطيات المعلومة والتي تساعد في الوصول إلى البرهان أو المجهول, والبعض الآخر يكون على جانب كبير من التعقيد, ويتطلب مستويات من التفكير العليا للتوصل إلى حل للمشكلة (Jozwiak, 2004) .

ومن هنا تبرز أهمية مهارات حل المشكلات حيث ترتبط تلك المهارات بالعديد من الخصائص النفسية للطالب ومنها الثقة بالنفس والإحساس بالقدرة على مواجهة المشكلة والسعي للوصول إلى حلول لها، ومن هذا المنطلق يرى الباحث بإن فاعلية الذات تقوم بدور فعال في تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطالب.

إلا أننا نجد أن الاهتمام بدراسة فاعلية الذات وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية في مجتمعاتنا العربية – حد علم الباحث – لم يعطى الاهتمام الكافي من قبل الباحثين وان هناك ندرة في الدراسات السابقة، كل ذلك شكل باعث على المساهمة في إبراز تناول هذا الموضوع وسوف تسعى الدراسة الحالية إلى دراسة فاعلية الذات وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أسئلة الدراسة:

١–هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين فاعلية الذات ومهارة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الظهران؟

٢-هل يمكن التنبؤ بمهارة حل المشكلات من خلال فاعلية الذات للطلاب في المرحلة الثانوية عينة الدراسة بمحافظة الظهران ؟

أهداف الدراسة :

١-التعرف على العلاقة الارتباطية بين فاعلية الذات ومهارة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الظهران.

٢-التعرف على إمكانية التنبؤ بمهارة حل المشكلات من خلال فاعلية الذات للطلاب في المرحلة الثانوية عينة الدراسة بمحافظة الظهران.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في الآتي :

الأهمية العلمية:

١. تسليط الضوء على جانب مهم من مجالات الدراسات النفسية والاجتماعية وهو فاعلية الذات وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية، لما لهذه المهارات من أهمية خاصة في تكوين الخبرات وتشكيل الاتجاهات لديهم.

٢. تتناول الدراسة الحالية متغير مهارات حل المشكلات وماله من أثر كبير على مستقبل الفرد وما تمثل من أهمية له للتغلب على المعوقات التي تواجهه في حياته الخاصة والاجتماعية والمهنية.

الأهمية العملية:

١. معرفة العلاقات بين متغيرات البحث قد تساهم في زيادة الفهم والوعي بتأثير كل منهما في الآخر، وذلك يؤدي إلى مساعدة المهتمين بعلم النفس والمسئولين في معرفة مستويات كل من فاعلية الذات ومهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية للوقوف على نقاط القوة والضعف في تلك المستويات وما يتبع ذلك من تصميم برامج إرشادية للطلاب.

٢. تظهر الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فيما تسفر عنه من نتائج يمكن من خلالها توجيه المسئولين والآباء والمربين إلى مراعاة فاعلية الذات ومهارات حل المشكلات عند طلاب المرحلة الثانوية.

مصطلحات الدراسة:

- **فاعلية الذات**

هي قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق النتائج المرغوبة في موقف ما، والقدرة على التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته وإصدار التوقعات الذاتية نحو كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها، والتنبؤ بمدى الجهد والكفاح والمثابرة لتحقيق ذلك النشاط (Bandura, 1977) نقلا عن: (عبدالله والعقاد، ٢٠٠٨).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها : الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس فاعلية الذات المعد لهذه الغاية .

- **مهارات حل المشكلات**

يعرف حمدي(٢٠٠٨) مهارة حل المشكلات بأنها عبارة عن استخدام عمليات التفكير لفهم وإعادة صياغة المشكلة للوصول إلى حلول مختلفة تمهيدا لاختيار الحل المناسب بمثابرة من خلال بذل الجهد مرات ومرات للحل باستخدام تمثيلات كيفية للمشكلة، فضلا عن فهم وجهات نظر الآخرين واختيار أفضل طرق الحل .

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها : الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس مهارات حل المشكلات المعد لهذه الغاية .

حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية:** ستقتصر الدراسة على طلاب المرحلة الثانوية.
- **الحدود المكانية:** ستقتصر الدراسة على المدارس الثانوية للبنين بمحافظة الظهران بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود الموضوعية:** سوف تقتصر الدراسة الحالية على موضوع فاعلية الذات وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- **الحدود الزمنية:** سيتم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني لعام ٢٠١٢-٢٠١٣م .
- **الدراسات السابقة :**

- فيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة التي تم الحصول عليها من التراثين العربي والأجنبي ولقد قسمها الباحث إلى :
- **الأول : الدراسات المتعلقة بفاعلية الذات.**
- قام (**شعراوي، ٢٠٠٠**) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة الفروق بين الجنسين، وبين الصفين الأول والثاني الثانوي في فعالية الذات، وكذلك تأثير تفاعل الجنس، والصف الدراسي في تباين درجات الطلبة على مقياس فعالية الذات وتحديد العلاقة بين فعالية الذات ودافعية الإنجاز الأكاديمي، والتوجه الشخصي، وتحقيق الذات، والاتجاه نحو التعلم الذاتي، وأجريت على عينة قوامها (٤٦٧) طالب وطالبة، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين الجنسين، وبين الصفين الدراسيين، والتفاعل بينهما في فعالية الذات، وتوجد أيضا علاقة ارتباطيه موجبة بين فعالية الذات وكل من الدافع للإنجاز الأكاديمي، والتوجه الشخصي، وتحقيق الذات، والاتجاه نحو التعلم الذاتي.
- كما هدفت دراسة (**عبدالله والعقاد، ٢٠٠٨**) إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني وفعالية الذات لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبدالعزيز، وتكونت عينة الدراسة من ٢٤٦ طالبا وطالبة بالدراسات العليا بالجامعة وطبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني ومقياس فعالية الذات من إعداد الباحثان وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الأبعاد الفرعية وكذلك الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وفعالية الذات وإلى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الطلاب والطالبات في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لفعالية الذات.

- **الثاني : الدراسات المتعلقة بمهارات حل المشكلات.**

قام (**العدل، ٢٠٠٢**) بدراسة هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وفعالية الذات ، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٦) طالبا بجامعة الزقازيق واستخدم الباحث مقياسين أحدهما لفعالية الذات من إعداده، وكذلك ترجمة مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وتقنينه واستخدامه من إعداد (دزريلا ونيزو)، وتوصل الباحث إلى وجود مسار للعلاقة بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية ومكوناتها الرئيسية وفعالية الذات، وإمكانية التنبؤ بدرجات الطلاب في مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية ومكوناتها

الرئيسية وفعالية الذات، ووجود تأثير لفعالية الذات على درجات الطلاب في القدرة على حل المشكلات الاجتماعية.

- وكذلك هدفت دراسة (**الأحمد، ٢٠٠٨**) إلى الكشف عن بعض أنماط السلوك التدريسي للمعلم كما يدركها طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بأساليب حل المشكلات لديهم.

منهج وإجراءات الدراسة:

- **منهج الدراسة**
- **مجتمع الدراسة**
- **عينة الدراسة**
- **أدوات الدراسة**
- **الأساليب الإحصائية**

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتناول الباحث في هذا الفصل منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، والأدوات التي جرى الاعتماد عليها، والإجراءات المتبعة في تنفيذ هذه الدراسة ميدانيا، ويختتم هذا الفصل بالأساليب الإحصائية التي جرى من خلالها تحليل البيانات.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث لإجراء هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي (المسحي والفارقي) للكشف عن فاعلية الذات وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الظهران، لكونه المنهج المناسب لطبيعة البحث والذي يتطلب جمع البيانات حول عدد من المتغيرات التي يتناولها ومن ثم تحديد ما اذا كانت هناك علاقة بينهما، ومعرفة الفروق بين هذه المتغيرات وتتجه الدراسات الوصفية إلى تصنيف الحقائق والبيانات وتحليلها ثم استخلاص النتائج وتعميمها (حسن، ١٩٩٠).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية في محافظة الظهران في المملكة العربية السعودية، باختلاف تخصصاتهم وصفوفهم الدراسية والبالغ عددهم (٣١٥٠) طالبا، حسب الإحصاءات الرسمية لمكتب التربية والتعليم بالظهران للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣م.

عينات الدراسة:

١- عينة الدراسة الاستطلاعية:

استخدمت العينة الاستطلاعية للتحقق من المؤشرات السيكومترية لأداة الدراسة، حيث قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينه استطلاعية مكونة من (٥٤) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية في محافظة الظهران في المملكة العربية السعودية، باختلاف تخصصاتهم وصفوفهم الدراسية ، ويوضح الجدول (١) توصيفا لعينة الدراسة الاستطلاعية .

جدول (١): توصيف أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية

الصف الدراسي	التخصص	العدد	%
أول ثانوي	-	١١	٣٣.٨
ثاني ثانوي	شرعي	١٠	
	طبيعي	١٠	٣٢.٦
ثالث ثانوي	شرعي	١٢	
	طبيعي	١١	٣٣.٦
المجموع		٥٤	١٠٠.٠٠

٢-عينة الدراسة الرئيسية:

تألّفت عينة الدراسة من (٢٣٥) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية في محافظة الظهران في المملكة العربية السعودية، باختلاف تخصصاتهم وصفوفهم الدراسية ، وتم اعتماد أسلوب العينة الطبقية العشوائية في اختيار أفراد العينة ، وشملت جميع صفوف المرحلة الثانوية (الأول- الثاني- الثالث)، من جميع الأقسام (عام- علمي- أدبي). والجدول رقم (٢) يوضح بعض سمات أفراد العينة وفقا لخصائصها الديموغرافية.

جدول (٢): توصيف أفراد عينة الدراسة

المتغير	التخصص	العدد	%

أدوات

الصف الدراسي	أول ثانوي	٧٩	٣٣.٦
	ثاني ثانوي	٨٤	٣٥.٧
	ثالث ثانوي	٧٢	٣٠.٦
التخصص	طبيعي	١٤٩	٦٢.٩
	شرعي	٨٦	٣٦.٣
المجموع		٢٣٥	١٠٠.٠٠

الدراسة:

أولا: مقياس فاعلية الذات : من إعداد هشام عبدالله وعصام العقاد(٢٠٠٨)

قام الباحثان بإعداد مقياس الفعالية العامة للذات فى ضوء نظرية باندورا للتعلم الاجتماعى، وقد تألف المقياس فى صورته النهائية من (٤٩) عبارة ، تم توزيعها على ثلاثة أبعاد وهى مكونات فعالية الذات عند باندورا وهى :

١ – المبادأة فى السلو ك.

٢ – الثقة بالذات.

٣ – المثابرة فى مواجهة العقبات.

وللتحقق من صدق وثبات مقياس الفعالية العامة للذات استخدم الباحثان الإجراءات التالية:

أولاً: الصدق:

تم التحقق من ذلك باستخدام الصدق المنطقى، والصدق التمييزي للمفردات والصدق العاملى وذلك على النحو التالى:

١ – **الصدق المنطقى:** عرض الباحثان مقياس الفعالية العامة للذات فى صورته الأولية على خمسة من المحكمين المتخصصين فى علم النفس والصحة النفسية والإرشاد النفسى لإبداء الرأى حول المقياس وأبعاده وعباراته.

٢–الصدق العاملى :

للتعرف على التركيب العاملى لمقياس الفعالية العامة للذات تم حساب المصفوفة الارتباطية لعبارات المقياس، وقد أسفر التحليل العاملى لأبعاد المقياس عن وجود عامل واحد كما يوضح ذلك جدول(٣) .

جدول(٣): الصدق العاملى لأبعاد مقياس الفعالية العامة للذات.

الأبعاد	التشبعات	الاشتراكيات
المبادأة في السلوك	٠.٨٠٢	٧٠.١٨١
الثقة بالذات	٠.٨٩٤	٨٩.٢٢٥
المثابرة في مواجهة العقبات	٨.١٤	١٠٠.٠٠٠
الجذر الكامن	١٠٥.٢	
نسبة التباين	٧٠.١٨ %	

يتضح من الجدول السابق تشبع محاور فعالية الذات على عامل واحد بجذر كامن ٢.١٠٥ ويفسر ٧٠.١٨ من التباين الكلى .

ثانياً: ثبات المقياس:

قاما معدا المقياس للتحقق من ذلك باستخدام بعض مؤشرات الثبات ومنها:

ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات مقياس الفعالية العامة للذات بطريقة التجزئة النصفية لعبارات كل بعد وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، وتم حساب معامل الارتباط بينهما، وصحح معامل الثبات بطريقة سبيرمان –براون وبطريقة جيتمان، كذلك فقد تم حساب معامل ثبات التجزئة النصفية باستخدام معامل ثبات ألفا لكرونباخ، كما يتضح من جدول (٥).

جدول(٥): معاملات ثبات التجزئة النصفية لأبعاد مقياس فعالية الذات

الأبعاد	التجزئة النصفية		معامل
	سيبرمان–براون	جتمان	الفا لكرونباخ
المبادأة في السلوك	٠.٥٩٨	٠.٥٩٧	٠.٧٣٢
الثقة بالذات	٠.٨٥١	٠.٨٤٩	٠.٨٣١

المثابرة في مواجهة العقبات	**٠.٧٨٩**	**٠.٨٧١**	**٠.٧٣٥**
الكلية	**٠.٨٠٦**	**٠.٨٠٢**	**٠.٨٨٦**

يتضح من الجدول السابق تمتع مقياس الفعالية العامة للذات بجميع مكوناته بدرجة مرتفعة من الثبات .

بدائل الإجابة:

مقياس الفعالية العامة للذات من نوع التقرير الذاتى حيث تتم الاستجابة على عباراته فى ضوء مقياس ثلاثى يبدأ بالاستجابة الأولى "موافق تماما" وينتهى بالاستجابة الثالثة "غير موافق تماما" .

وتصحح جميع العبارات فى الاتجاه الإيجابي (٣-٢-١) عدا العبارات السلبية تصحح فى الاتجاه العكسى ذات الأرقام (٢١-٣٥-٣٩-٤٤-٤٥-٤٨) ويوضح الجدول (٦) توزيع عبارات المقياس على الأبعاد.

جدول (٦) يبين توزيع عبارات كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات

بعاد فاعلية الذات	**لعبارات**	**عدد العبارات**
المبادأة في السلوك	**١-١٢**	**١٢**
الثقة بالذات	**١٢-٢٩**	**١٧**
المثابرة في مواجهة العقبات	**٣٠-٤٩**	**٢٠**
المجموع		**٤٩**

أولا: صدق المقياس في الدراسة الحالية:

تأكد للباحث الحالي صدق المقياس من خلال تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية وقيامه بالإجراءات التالية:

١- الصدق التلازمي:

وهو أحد أنواع صدق المحك ويعني الارتباط الذي يوجد بين الاختبار ومحك أو معيار خارجي. ويشترط فيه أن يتم جمع البيانات باستخدام الاختبار والمحك في نفس الوقت أو في أوقات متقاربة (أبو

علام،٢٠٠٧).

وقد قام الباحث بحساب صدق مقياس فاعلية الذات عن طريق حساب الصدق التلازمي حيث قام بتطبيق مقياس فاعلية الذات الذي أعده (محمود , ٢٠٠٨) ليتناسب مع المرحلة الثانوية , حيث تكون المقياس من (٣٣) فقرة واستعمل الباحث (٣) بدائل هي (تنطبق علي تماما , تنطبق علي قليلا , لا تنطبق علي أبدا) وأعطيت الأوزان (١,٢,٣) للفقرات الإيجابية وتعكس الدرجات للفقرات السلبية , واستخرجت الخصائص السايكومترية للمقياس، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على المقياسين كما يوضح الجدول (٧) هذه النتيجة.

جدول (٧) الصدق التلازمي بين مقياس فاعلية الذات من إعداد (محمود) ومقياس فاعلية الذات في الدراسة الحالية.

المقياس		مقياس فاعلية الذات من إعداد (محمود،٢٠٠٨)
مقياس فاعلية الذات في الدراسة الحالية.	معامل الارتباط	٠.٨٨١**
	العدد	٥٤

** دالة عند المستوى ٠.٠١

بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٨٨١) وهو معامل دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يشير إلى تمتع الاستبانة بدرجة مرتفعة من الصدق.

ثانياً: ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتي **ألفا لكرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية:**

حيث قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية وتم حساب ثبات مقياس فاعلية الذات بطريقة التجزئة النصفية وصحح معامل الثبات بطريقة سبيرمان –براون لعبارات كل بعد وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، وتم حساب معامل الارتباط بينهما، ، كذلك فقد تم حساب الثبات باستخدام معامل ثبات ألفا لكرونباخ، كما يتضح من جدول (١٠).

جدول(٨): معاملات ثبات التجزئة النصفية لأبعاد مقياس فعالية الذات

الأبعاد	معامل الفا لكرونباخ	التجزئة النصفية سيبرمان– براون
المبادأة في السلوك	٠.٨٣٤	٠.٧٥٣
الثقة بالذات	٠.٨٣٤	٠.٨٦١
المثابرة في مواجهة العقبات	٠.٨٣٠	٠.٨٣٠
الكلية	٠.٩١٩	٠.٨٤٣

يتضح من الجدول السابق تمتع مقياس فاعلية الذات بجميع مكوناته بدرجة مرتفعة من الثبات .

ثانيا: مقياس مهارة حل المشكلات:

أعدّ المقياس نزيه حمدي (١٩٩٨) بالاعتماد على نموذج هبنر في حل المشكلات (Heppner,1978) إذ يقترح هبنر أن مهارات حل المشكلات تستخدم في خمس مراحل هي : التوجه العام ، تعريف المشكلة ،توليد البدائل، اتخاذ القرار ، التحقق من النتائج. وتألف المقياس في صورته النهائية من (٤٠) فقرة موزعة على أبعاد المقياس الخمسة ويهدف لقياس مهارة حل المشكلات موزعة على خمسة أبعاد، وهي:

١– التوجه العام: تقيسه الفقرات ١–٦–١١–١٦–٢١–٢٦–٣١–٣٦

٢– تعريف المشكلة: تقيسه الفقرات ٢–٧–١٢–١٧–٢٢–٢٧–٣٧–٣٢.

٣– توليد البدائل: تقيسه الفقرات ٣–٨–١٣–١٨–٢٣–٢٨–٣٣–٣٨.

٤– اتخاذ القرار: تقيسه الفقرات ٤–٩–١٤–١٩–٢٤–٢٩–٣٤–٣٩.

٥– التقييم: تقيسه الفقرات ٥–١٠–١٥–٢٠–٢٥–٣٠–٣٥–٤٠.

صدق المقياس:

قام معد المقياس بفحص صدق المقياس بعدّة طرق، هي:

١–الصدق التكويني من جانب محكمي المقياس.

٢–صدق المفردات، أيّ قدرة المفردة على التمييز بين مرتفعي الدرجة على المقياس الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى، وتمّ ذلك بحساب التباين بين الأعلى عن والأقل من ٢٥% لعينة الدراسة، ولكل مفردة من مفردات المقياس.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس من قبل حمدي (١٩٩٨) بطريقة الإعادة بفاصل زمني مناسب على ٥٦ طالبا فكانت قيمة معامل ارتباط بيرسون ٠.٨٦ للدرجة الكلية وكما حسب الاتساق الداخلي لمقياس الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على عينة الدراسة الكلية فكانت قيمة كورنباخ الفا للمقياس الكلي ٠.٩١ وللمقاييس الفرعية تراوحت بين (٠.٦٣- ٠.٧٣).

تصحيح المقياس:

وتتم الاستجابة على الفقرة على سلم من اربع درجات حسب طريقة ليكرت هي : لا تنطبق أبدا، وتنطبق بدرجة بسيطة، تنطبق بدرجة متوسطة، وتنطبق بدرجة كبيرة، والتي تعطى القيم ١،٢،٣،٤، على التوالي وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس من (٤٠-١٦٠).

الخصائص السيكومترية لمقياس مهارة حل المشكلات في الدراسة الحالية:

صدق المقياس:

تأكد للباحث صدق المقياس من خلال تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية بالطرق التالية:

١- **صدق التكوين الداخلي:** ويطلق على هذا الصدق أحيانا صدق المفهوم أو صدق التكوين الفرضي لأنه يعتبر على التحقق تجريبيا من مدى تطابق درجات المقياس مع السمة أو المفهوم (Nannally,1988).

وذلك من خلال حساب مصفوفة الارتباط بين أبعاد المقياس المختلفة والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) معاملات الارتباط البينية بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مهارة حل المشكلات

المكونات	التوجه العام	تعريف المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم
التوجه العام					
تعريف المشكلة	٠.٧٢٨**				
توليد البدائل	٠.٧٨٢**	٠.٦٤٠**			
اتخاذ القرار	٠.٥٨١**	٠.٦٣٧**	٠.٧٨٥**		
التقييم	٠.٦٩٩**	٠.٦٧٣**	٠.٧٦٧**	٠.٧٨٩**	

الدرجة الكلية	**٠.٨٥٣	**٠.٨٤٠	**٠.٩٠٤	**٠.٨٧٧	**٠.٩٠٢

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

ثبات مقياس مهارات حل المشكلات:

تحقق الباحث من الثبات لمقياس مهارات حل المشكلات بطريقتي **ألفا لكرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان براون** حيث قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية وتم حساب ثبات المقياس لعبارات كل بعد وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، كذلك فقد تم حساب الثبات باستخدام معامل ثبات ألفا لكرونباخ، كما يتضح من جدول (١٠).

جدول (١٠) معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس مهارة حل المشكلات

ابعاد المقياس	معامل الفا لكرونباخ	التجزئة النصفية
التوجه العام	٠.٦٩٩	٠.٦٣١
تعريف المشكلة	٠.٦٩٣	٠.٦٧٢
توليد البدائل	٠.٧٠٣	٠.٦٥٧
اتخاذ القرار	٠.٧٥٣	٠.٧١٢
التقييم	٠.٦٨٢	٠.٦٥٥
الدرجة الكلية	٠.٩١٦	٠.٧٨٤

ويتضح من الجدول أن قيم الثبات مرتفعة وهي قيم تعطي الثقة لاستخدام المقياس في تقدير مهارة حل المشكلات لدى الطلاب.

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث في معالجة بيانات دراسته الأساليب الإحصائية التالية:

– المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على مستوى فاعلية الذات ومهارة حل المشكلات لدى الطلاب.

– معامل الارتباط لبيرسون لمعرفة العلاقة الارتباطية بين فاعلية الذات ومهارة حل المشكلات.

– تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة إمكانية التنبؤ بمهارة حل المشكلات من خلال فاعلية الذات.

نتائج الدراسة:

١-وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات ومكوناته الفرعية ومهارة حل المشكلات للطلاب عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

٢-يمكن التنبؤ بمهارة حل المشكلات من خلال فاعلية الذات للطلاب عينة الدراسة حيث أن فاعلية الذات لدى الطلاب تفسر ما نسبته (٠.٤٢٣) وجاءت قيمة (ت) لها (١١.٨٩٧) وهي نسبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

مراجع الدراسة:

أولا:المراجع العربية:

١) أبو زيتون، جمال عبد الله و بنات، سهيلة محمود.(٢٠١١). التكيف النفسي وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدي الطلبة الموهوبين والمتفوقين، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١١ (٢)، ٣٩-٦٤.

٢) أبوعلام، رجاء محمود.(٢٠٠٧). *مناهج البحث غي العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة، دار النشر للجامعات.

٣) حسن، عبد الباسط محمد.(١٩٩٠). *أصول البحث الاجتماعي*. القاهرة، مكتبة وهبة.

٤) حمدي، نزيه .(١٩٩٨). علاقة مهارة حل المشكلات بالاكتئاب لدى طلبة الجامعة ، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، الجامعة الأردنية ، ٢٥ (١)، ٩٠-١٠٠

٥) سعادة، جودت أحمد.(٢٠٠٨). *تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية*، عمان، دار الشروق للنشر.

٦) الشعراوي، علاء محمود جاد.(٢٠٠٠). فعالية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلبة المرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، ٤٤، ٢٨٦-٣٢٥.

٧) الشناوي، كمال أحمد الإمام (٢٠٠٦). *فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدي طلبة كلية التربية النوعية*، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، ٤٦٩-٤٩٩.

٨) عبدالله، هشام إبراهيم و العقاد، عصام عبد اللطيف. (٢٠٠٨). الذكاء الوجداني وعلاقته بفعالية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة، *مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية*، ١٩ (١٠)، ١٦٧-٢٢٠

٩) العدل ، عادل . (٢٠٠١) . تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة، *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس ، الجزء الأول (٢٥)، ١٢١ – ١٧٨ .

١٠) القبالي، يحيي أحمد.(٢٠١٢). فاعلية برنامج إثرائي قائم علي الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للانجاز لدي الطلبة المتفوقين في السعودية، *المجلة العربية لتطوير التفوق*، ٤ (١)، ١-٢٥.

١١) المخلافي، عبد الحكيم. (٢٠١٠). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدي الطلبة: دراسة ميدانية علي عينة من طلبة جامعة صنعاء، *مجلة جامعة دمشق*، ٢٦،٤٨١-٥١٤.

١٢) المشيخي، غالب بن محمد علي.(٢٠٠٩). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوي الطموح لدي عينة من طلب جامعة الطائف*، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.

١٣) وافي ، عبدالرحمن جمعه . (٢٠١٠) . *المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة* ، رسالة ماجستير ، الجامعة الإسلامية ، غزة .

ثانيا :المراجع الأجنبية

14) Bandura, A. (1977) .Self Efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Journal of Psychological Review*,84(2),191-215

15) Bandura, Albert (1995). *Self-efficacy in changing societies*, Cambridge University Press.

16) Jozwiak, Jim.(2004). Teaching Problem-Solving Skills To Adults, *Journal of Adult Education*, 33,(1), 19-34 .

17) Lyrakos, Dimitrios G .(2012). The Impact of Stress, Social Support, Self-Efficacy and Coping on University Students, *a Multicultural European Study, Psychology*,3,(2), 143-149 .

18) Nunnally ,J.c.(1988) *Psychometric theory*. New York: McGraw Hill.

توصيات المؤتمر

١) ضرورة وضع سياسة ثابتة للتعليم المصري لا تتغير بتغير وزراء التعليم.

٢) ضرورة تأسيس مفوضية أو مجلس وطني للتعليم المصري بحيث يكون مستقلًا ولا يتبع وزارة التربية والتعليم.

٣) ترشيد مجانية التعليم بحيث تتاح المجانية للمتفوقين، وأما من يتعثر في دراسته يكون ملزم بسداد تكاليف الدراسة.

٤) عمل لجان مشتركة بين المعلمين وأولياء الأمور ينعقد بصفة دورية لمتابعة العملية التعليمية وحل المشكلات.

٥) دمج وزارتي التربية والتعليم والتعليم الفني والتعليم العالي بوزارة واحدة مع تخصيص وزارة مستقلة للبحث العلمي.

٦) تحويل المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي إلى مركز وطني للقياس والتقويم التربوي بحيث يكون مستقلًا عن وزارة التربية والتعليم وعن التعليم العالي.

٧) الاهتمام بالجوانب الوجدانية في التعليم من خلال الاهتمام بالأنشطة اللاصفية وبمقررات التربية الفنية والموسيقية والرياضية.

٨) تقويم برامج التدريب المتاحة حاليًا للمعلمين بحيث تكون قادرة على تحقيق التنمية المهنية للمعلم.

٩) إعتدة تكليف خريجي كليات التربية مع ضرورة تطوير برامج إعداد المعلم.

١٠) توفير بنية اساسية تعليمية لاستيعاب استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة وتحقيق فعاليتها.

١١) الاهتمام بدراسة اللغة العربية في جميع مراحل التعليم لما للغة من أهمية في بناء الشخصية المصرية.

١٢) ينبغي تدريب المعلمين على الاستراتيجيات الحديثة في التعليم قبل تعميمها وتطبيقها في المدراس.

١٣) تنويع وسائل تقويم أداء الطلاب بحيث يشمل التقويم المستمر والنهائي والمنظومي والأداء.

١٤) إعادة النظر في برامج تقويم أداء تلاميذ المدارس المدمجة بما يتناسب المستويات المعرفية المتابينة المتعلمين.

(توصيات إضافية)

١) ضرورة أن تقوم الدولة بتشجيع إنشاء مراكز جديدة للتمايز العلمي أو تطوير ودعم مدارس علمية بحثية موجودة يتم اختيارها وفق نشاطها وأداء القوى البشرية بها، ويتم توفير موارد مالية إضافية لتلك المراكز من موازنات البحث العلمي والتبرعات والهبات.

٢) ضرورة التركيز على مراكز لعلوم الحديثة: النانوتكنولوجى – البيوتكنولوجى – الطاقة – المياه.

٣) ضرورة توحيد المنهج العام للتعليم الأساسي سواء في المدارس العامة أو الخاصة المدنية أو الدينية، لتفادى الازدواجية في التعليم في هذه المرحلة الحرجة ولا بأس بعد ذلك من أن تضيف المدارس الخاصة والدينية برامج إضافية لذلك.

٤) لابد من توجيه التعليم توجيهًا تعليميًا وتطبيقيًا وحرفيًا منتجًا من خلال مشروعات تعليمية اقتصادية تعمل على تحقيق الاهداف القومية للوطن من خلال جعل كل أنواع التعليم تعليمًا مهنيًا كما يلي: جعل التعليم الثانوي بكافة مراحله تعليما مهنيا ومرحلةمنتهية بذاتها كالاتي وهو تطوير المناهج تطويرا يتناسب مع أحدث المتغيرات العالمية المناسبة لسوق العمل وأيضا تغيير المسميات للمدارس الثانوية الموجودة حاليًا، واستبدال المسميات القديمة بأسماء جذابة لعدم عزوف أولياء الأمور والطلاب عن بعضها أو تفضيل بعضها عن الأخر، وهذه المسميات الجديدة طريقة للتغلب على مشكلة الأسماء والألقاب التي تجعلنا ننجذب لنوعية ما من التعليم دون الأخرى.

٥) ربطالتعليم الثانوي بالتعليم العالي وربط الاثنين بالاقتصاد والإنتاج.

٦) تحقيق مبدئي تكافؤ الفرص التعليمية بين أفراد الشعب وتفتيت أسطورة الثانوية العامة.

٧) الاهتمام بتنمية المهارات الابتكارية والإبداعية والأفكار الخاصة بالطلاب الموهوبين ومحاولة دراستها من خلال إنشاء معمل للابتكارات بكل مدرسة للمساعدة على تنمية وتوجيه هذه الابتكارات ومحاولة الاستفادة منها ومعرفة مدى ملاءمتها للتطبيق.

٨) الإشراف العلمي والتربوي الكامل والفعال من قبل وزارة التربية والتعليم على المدارس الخاصة وخاصة في مجالات اللغة العربية ، والعلوم الشرعية ، والمواد الاجتماعية والأنشطة الطلابية وتقويم مخرجات التعليم .

٩) تجريم الدروس الخصوصية

١٠) الارتقاء بمرتبات المعلمين

١١) اعادة صياغة المناهج

١٢) اللامركزية فى بعض المناهج

١٣) من أهم أفكار تطوير التعليم، تطوير المناهج التعليمية، حيث أن المناهج فى دول اليابان وكوريا مثلا تدرس الأخلاق والقيم والسلوكيات العامة كمادة أساسية؛ وهي تتناول أيضا أداب المرور وسبل النظافة والسلوك العام السليم فى الشارع.

١٤) أن يهتم القائمون على تطوير التعليم بوضع مناهج الفهم وليس المناهج النظرية التى تعتمد على تنمية الحفظ دون الفهم لدى أطفالنا. كما أنه من اللازم أن تهتم وزارة التربية والتعليم بمناهج اللغة وخصوصا اللغة الانجليزية واللغة الام العربية ايضا، وذلك عبر ايجاد معلمين مدربين جيدا حتى يستطيعون تعليم الاطفال والكبار حتى سن الجامعة اللغة العربية واللغات الاجنبية الاخرى بالشكل السليم، حتى يتخرج هؤلاء وهم واعين وعارفين لهذه اللغات ومتفنين لها بشكل جيد.

١٥) إعداد نظام تعليمي جديد للناشئة يتسق مع رؤية مصر ٢٠٣٠ ومشروع التنمية المستدامة تضمن ترسيخ قيم المواطنة والانتماء ونشر الأخلاق والقيم وإعلاء غايات التفكير والنقد والتحليل والتقويم بما يتطلب تدريب المعلمين الجدد على نفس المستوى.

١٦) إنشاء مفوضية للتعليم تمثل فيها الوزارات والمؤسسات المعنية بالتعليم ومؤسسات المجتمع المدني والأحزاب السياسية والقطاع الخاص والمستفيدون من الطلاب وأولياء الأمور مع إعداد دراسات كافية حول ربط سوق العمل بالتعليم في مختلف القطاعات.

١٧) دمج بنك المعرفة المصري في العملية التعليمية بمختلف مراحل التعليم بحيث يكتسب الطلاب القدرة على البحث عن المعلومات وحل المشكلات باستخدام مختلف مصادر المعرفة.

١٨) الإسراع في إعداد المركز الوطني للقياس والتقويم ليكون مدخلاً آمناً لإجراء اختبار «القدرات والتخصصات القطاعية» للالتحاق بالجامعات خلال ثلاث سنوات على الأكثر بحيث تطبق على الصف الأول الثانوي العام القادم.

١٩) إعادة النظر في مؤسسات إعداد المعلمين من حيث هياكلها وبرامجها وتخصصاتها بما يضمن حسن إعداد المعلم تخصصياً ومهنياً وثقافياً والاهتمام بالتنمية المهنية المستمرة للمعلمين وبخاصة في مجال توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التعليمية.

٢٠) رفع المستوى الاقتصادي وتوفير الرعاية الصحية والاجتماعية للمعلمين.

٢١) أهمية تطوير التعليم الفني ومشاركة القطاع الخاص وقطاع الصناعة في تطوير العملية التعليمية مع تغيير النظرة المجتمعية لهذا النمط من التعليم وخريجيه