مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 46 . العدد 21

1446 هـ - 2024 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. محمود حديد	**رئيس هيئة التحرير**
أ. د. وليد حماده	**رئيس التحرير**

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

م. ربا قباقلي

د. محمد هلال	**عضو هيئة التحرير**
د. فهد شريباتي	**عضو هيئة التحرير**
د. معن سلامة	**عضو هيئة التحرير**
د. جمال العلي	**عضو هيئة التحرير**
د. عباد كاسوحة	**عضو هيئة التحرير**
د. محمود عامر	**عضو هيئة التحرير**
د. أحمد الحسن	**عضو هيئة التحرير**
د. سونيا عطية	**عضو هيئة التحرير**
د. ريم ديب	**عضو هيئة التحرير**
د. حسن مشرقي	**عضو هيئة التحرير**
د. هيثم حسن	**عضو هيئة التحرير**
د. نزار عبشي	**عضو هيئة التحرير**

تهدف المجلة إلى نشر البحوث العلمية الأصيلة، ويمكن للراغبين في طلبها الاتصال بالعنوان التالي:

رئيس تحرير مجلة جامعة البعث

سورية . حمص . جامعة البعث . الإدارة المركزية . ص . ب (77)

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

. موقع الإنترنت : www.albaath-univ.edu.sy

. البريد الالكتروني : magazine@ albaath-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + CD / word من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- **اذا كان الباحث طالب دراسات عليا:**

يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقته على النشر في المجلة.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:**

يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده حسب الحال.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :**

يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله حتى تاريخه.

- **اذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :**

يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث ، وما يثبت صفته وأنه على رأس عمله.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية):**

عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (الآداب – الاقتصاد– التربية – الحقوق – السياحة – التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):**
- عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1. مقدمة.
2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
3. أهداف البحث و أسئلته.
4. فرضيات البحث و حدوده.
5. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
6. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
7. منهج البحث و إجراءاته.
8. عرض البحث و المناقشة والتحليل
9. نتائج البحث.
10. مقترحات البحث إن وجدت.
11. قائمة المصادر والمراجع.

7- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

ب- هوامش الصفحة: أعلى 2.54- أسفل 2.54 – يمين 2.5- يسار 2.5 سم

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس 20

. كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي . العناوين الفرعية Simplified Arabic قياس 13 عريض.

ج . يجب مراعاة أن يكون قياس الصور والجداول المدرجة في البحث لا يتعدى 12سم.

8- في حال عدم إجراء البحث وفقاً لما ورد أعلاه من إشارات فإن البحث سيهمل ولا يرد البحث إلى صاحبه.

9- تقديم أي بحث للنشر في المجلة يدل ضمناً على عدم نشره في أي مكان آخر، وفي حال قبول البحث للنشر في مجلة جامعة البعث يجب عدم نشره في أي مجلة أخرى.

10- الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة

11- تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [1] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام وورد WORD حيث يشير الرقم إلى رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع.

تكتب جميع المراجع باللغة الانكليزية (الأحرف الرومانية) وفق التالي:

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

الكنية بالأحرف الكبيرة . الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة . سنة النشر . وتتبعها معترضة (–) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة . دار النشر وتتبعها فاصلة . الطبعة (ثانية . ثالثة) . بلد النشر وتتبعها فاصلة . عدد صفحات الكتاب وتتبعها نقطة.

وفيما يلي مثال على ذلك:

–MAVRODEANUS, R1986– **Flame Spectroscopy**. Willy, New York, 373p.

ب . إذا كان المرجع بحثاً منشوراً في مجلة باللغة الأجنبية:

. بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة، اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة . المجلد والعدد (كتابة مختزلة) وبعدها فاصلة . أرقام الصفحات الخاصة بالبحث ضمن المجلة.

مثال على ذلك:

BUSSE,E 1980 Organic Brain Diseases **Clinical Psychiatry News** , Vol. 4. 20 – 60

ج. إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد

بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: (المراجع In Arabic)

رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

1. **دفع رسم نشر (40000) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.**
2. **دفع رسم نشر (100000) ل.س مئة الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .**
3. **دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .**
4. **دفع مبلغ (6000) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.**

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
تقويم أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطبيق أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي في مدينتي حمص وحماة من وجهة نظر الموجهين التربويين	حنان الروبة د. ضحى السباعي	52-11
إدراك الذات في ضوء بعض المتغيرات لدى عينة من طلاب جامعة دمشق	د. ربى سلطان	86- 53
درجة ممارسة القيادة بالحب في المدارس الثانوية العامة وعلاقتها بالأداء المهني دراسة ميدانية من وجهة نظر مدرسي التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق	د. فاضل حنا رزان محمد تقلا	122-87
معوقات تطبيق الحوكمة في مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق من وجهة نظر مديري المدارس	د. علي عداد	162-123

تقويم أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطبيق أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي في مدينتي حمص وحماة من وجهة نظر الموجهين التربويين

إعداد طالبة الماجستير: حنان الروبة إشراف الدكتورة: ضحى السباعي

الملخص:

هدف البحث إلى تقويم أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطبيق أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي في مدينتي حمص وحماة من وجهة نظر الموجهين التربويين، ولتحقيق هدف البحث اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، وقامت بإعداد استبانة موجهة للموجهين التربويين والتأكد من صدقها وثباتها، ثم تم تطبيقها على كامل مجتمع البحث المكون من (25) موجه تربوي في مدينتي حمص وحماة وذلك نظراً لمحدودية عدد أفراده، وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

- إن مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطبيق أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي في مجال التخطيط للنشاط كان متوسط.
- إن مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطبيق أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي في مجال تنفيذ النشاط كان متوسط.
- إن مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطبيق أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي في مجال تقويم النشاط كان ضعيف.
- إن مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطبيق أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي في مجال إدارة غرفة النشاط كان متوسط.

الكلمات المفتاحية: تقويم أداء المعلم – معلمي الحلقة الأولى – التعليم الأساسي – أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي – الموجه التربوي.

Evaluating the performance of teachers of the first cycle of basic education in implementing the activities of the social emotional learning curriculum from the point of view of educational mentors

Abstract:

The research aimed to evaluating the performance of teachers of the first cycle of basic education in implementing the activities of the social emotional learning curriculum from the point of view of educational mentors, and to achieve the research goal, the researcher relied on the descriptive approach and prepared a questionnaire directed to educational mentors and ensured its validity and reliability. It was then applied to the entire research community consisting of (25) educational mentor due to the limited number of its members.

The research reached the following results:

The level of performance of teachers of the first cycle of basic education in applying the activities of the social emotional learning curriculum in the field of activity planning was average.

The level of performance of teachers of the first cycle of basic education in applying the activities of the social emotional learning curriculum in the field of activity implementation was average.

The level of performance of teachers of the first cycle of basic education in applying the activities of the social emotional learning curriculum in the field of activity evaluation was weak.

The level of performance of teachers of the first cycle of basic education in applying the activities of the social emotional learning curriculum in the field of activity room management was average.

Key Words: Evaluating teacher performance – First cycle teachers – Basic education – Social emotional learning curriculum activities – Educational mentor.

مقدمة البحث:

يعيش العالم في العصر الحاضر تطورات علمية ومعرفية وتقنية متلاحقة، نتج عنها تغيرات كبيرة لظروف الحياة والعمل، حيث أصبح نجاح الأفراد مرتبط بامتلاكهم لمهارات معينة تمكنهم من التعايش مع هذه التغيرات الحالية والمستقبلية، ولذا عمدت المجتمعات المعاصرة إلى الاعتماد على أنظمتها التعليمية في إعداد أجيالها وصقل شخصياتهم لمواجهة تحديات هذا العصر ومشكلاته، وذلك من خلال العمل على إكساب المتعلمين المهارات الاجتماعية الوجدانية، لأن هذه المهارات أصبحت تعتبر في العصر الحاضر مفتاح نجاح الفرد سواء على مستوى حياته الشخصية عامةً والعملية خاصةً على الرغم مما قد يمتلكه من شهادات أكاديمية.

لذا أصبحنا نرى الأنظمة التعليمية في مختلف دول العالم تتسارع إلى إكساب وتنمية هذه المهارات لدى المتعلمين إما من خلال إدماج هذه المهارات ضمن المناهج الدراسية أو من خلال إدراج منهاج خاص بها ضمن الخطة الدرسية، كما فعلت وزارة التربية والتعليم السورية عندما قامت في مطلع عام 2021 بإدراج منهاج خاص بمهارات التعلم الوجداني الاجتماعي في مختلف المراحل الدراسية بهدف تعزيز التنمية الشاملة للمتعلم من خلال تعليمه مهارات متنوعة كالتنظيم الذاتي والمثابرة والتعاطف والوعي الذاتي، الأمر الذي يعينهم على النجاح على مختلف الأصعدة. (وزارة التربية السورية، 2021)

إلا أن مناهج التعلم الوجداني الاجتماعي تعتبر مناهج جديدة بالنسبة للمعلمين، حيث تحتاج إلى معلمين على وعي بماهية هذا التعلم وأهميته وعلى دراية بكيفية تطبيق مهاراته وبالتالي تحقيق أهدافه.

وهو ما أشارت إليه جمعية التعلم الأكاديمي الاجتماعي الوجداني في مبادئها التي حددتها لكي يستطيع المعلمين تطبيق منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي، حيث أفادت بأنه ينبغي

تنمية المعلم مهنياً وتزويده بخلفية معرفية كافية عن التعلم الوجداني الاجتماعي، بالإضافة إلى تزويده بالأساليب والأداءات التدريسية الواجب اتباعها في تطبيق مهاراته. (Casel,2003)

لأن المعلم هو أهم عناصر النظام التربوي ومفتاح النجاح أو الإخفاق بالنسبة للمنهاج، فهو أداة الاتصال مع الطالب، ويناط به تحقيق الأهداف التربوية، ويتوقف نجاح النظام التربوي بأكمله من مناهج وطرق تدريس وإدارة تربوية على جودة المعلم، لأنه أداة التنفيذ التي لا بديل لها. (الحروب، 2020، 8)

ونظراً لأهمية وفاعلية دور المعلم في بلوغ أي منهاج أهدافه، فإنه من الضروري تقويم أداء المعلم وبصورة مستمرة.

لأن تقويم أداء المعلم يعتبر هدفاً من أهداف الجودة، حيث تتوقف جودة أي نظام تعليمي إلى حد كبير على نوعية التدريس الذي يحصل عليه التلاميذ، فمن الضروري توفير أعداد كافية من المعلمين من ذوي المهارات الراقية لتحقيق جودة التعليم، وكلما تقدمت مؤهلات المعلمين زادت فرص النظام التعليمي في تحقيق أهدافه. (بريكيت، والمقاطي، 2021، 251)

بالإضافة إلى أن تقويم أداء المعلم يكشف لنا واقع أدائه لمهام وواجبات وظيفته، ومدى نجاحه في إحداث التغييرات المرغوبة في سلوك المتعلمين، وهو يوفر تغذية راجعة للمعلم من خلال تشخيص نقاط القوة والضعف في أدائه، مما يسهم في تحسينه. (خليل، 2011)

لذا وانطلاقاً مما سبق برزت أهمية هذه الدراسة التي سوف تتناول تقويم أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطبيق أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي من وجهة نظر الموجهين التربويين.

مشكلة البحث:

نبع إحساس الباحثة بمشكلة البحث من النقاط التالية:

– حداثة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي بالنسبة لكثير من المعلمين، خاصة أنه يعتبر من المناهج التي تستلزم ضرورة إعداد المعلمين وعقد دورات تدريبية لهم يتعرفون من خلالها على ماهية هذا التعلم وأهميته وكيفية تطبيقه، كما أكدت العديد من الدراسات كدراسة (خليف،2022) و(سيد، 2020) و(عبد العال، وعبد الحليم، 2021)

– ما أشارت إليه دراسة (الرحية، وضعضع، 2023) من وجود صعوبات كثيرة تواجه المعلمين في تطبيق منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي، حيث أوصت بضرورة دمج كفايات التعلم الوجداني الاجتماعي في برامج إعداد المدرسين، وأن يقوم بتطبيقها مدرسين من اختصاص الإرشاد النفسي أو علم الاجتماع أو من يخضع لبرامج ودورات مكثفة في التعلم الوجداني الاجتماعي.

وما أشارت إليه أيضاً دراسة (الحسين، والبجعة، 2023) من وجود مآخذ لدى المعلمين على مادة التعلم الوجداني الاجتماعي تمثلت بعدم إجراء دورات تدريبية وورش عمل خاصة بالتعلم الوجداني الاجتماعي لتعريف المعلمين بماهية هذه المادة وأهدافها واستراتيجيات تطبيقها، وضعف تزويد المدارس بالوسائل والتقنيات المساعدة في تطبيق هذه المادة.

– عدم وجود دراسة تناولت موضوع تقويم أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطبيق أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي من وجهة نظر الموجهين التربويين، –بحسب علم الباحثة–.

– قيام الباحثة بزيارات ميدانية لبعض مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، حيث لاحظت خلالها وجود قصور في أداء المعلمين أثناء تطبيقهم لمنهاج التعلم الوجداني الاجتماعي متمثلاً بقصور واضح في معرفتهم بأهمية وأهداف هذا المنهاج، وإهمالهم لاستخدام بطاقات الملاحظة لعدم درايتهم بكيفية تطبيقها، الأمر الذي يستدعي عمل تقويم لأداء المعلمين لحصر وتحديد ما يعترضهم من صعوبات في تطبيق هذا المنهاج.

وترى الباحثة أنه من المهم أن يتم تقويم أداء المعلمين من قبل الموجه التربوي، وذلك نظراً لخبراته وتجاربه الواسعة في الميدان التربوي وما يمتلكه من معرفة متعمقة في المجال التربوي، فهو يعتبر الأقدر على تقويم أداء المعلمين بشكل موضوعي وسليم.

وبناءً على ما سبق، فقد استشعرت الباحثة ضرورة إجراء مثل هذا البحث والذي تتلخص مشكلته في السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطبيق أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي من وجهة نظر الموجهين التربويين؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطبيق أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي في مجال التخطيط للنشاط من وجهة نظر الموجهين التربويين؟

- ما مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطبيق أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي في مجال تنفيذ النشاط من وجهة نظر الموجهين التربويين؟
- ما مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطبيق أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي في مجال تقويم النشاط من وجهة نظر الموجهين التربويين؟
- ما مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطبيق أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي في مجال إدارة غرفة النشاط من وجهة نظر الموجهين التربويين؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث فيما يلي:

الأهمية النظرية:

- يعالج هذا البحث موضوعاً حيوياً وهو تقويم أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطبيق أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي من وجهة نظر الموجهين التربويين، لأن هذا المنهاج يحتاج إلى معلمين لديهم من المعرفة والمهارات ما يؤهلهم لتطبيقه بالشكل المطلوب.
- التعرف على واقع أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطبيق أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي من وجهة نظر الموجهين التربويين.

- عدم وجود دراسة تعرضت لموضوع تقويم أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطبيق أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي من وجهة نظر الموجهين التربويين، –بحسب علم الباحثة–.
- من الممكن أن يفتح هذا البحث آفاق جديدة لإجراء دراسات أخرى حول منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي.

الأهمية التطبيقية:

- قد يفيد هذا البحث في تقديم تغذية راجعة للمعلمين من خلال التعرف على نقاط القوة في أدائهم والعمل على تعزيزها، والكشف عن نقاط الضعف والعمل على معالجتها، مما يساعدهم على الارتقاء بمستوى أدائهم.
- قد يسهم هذا البحث في إفادة القائمين على تصميم البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة بالتعرف على نواحي القوة والضعف في أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطبيق أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي وبالتالي بناء البرامج التدريبية المناسبة لاحتياجاتهم.
- إفادة القائمين على تطوير المناهج في معرفة مدى قدرة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على تحقيق أهداف منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

– التعرف على مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطبيق أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي في مجال التخطيط للنشاط من وجهة نظر الموجهين التربويين.

- التعرف على مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطبيق أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي في مجال تنفيذ النشاط من وجهة نظر الموجهين التربويين.
- التعرف على مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطبيق أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي في مجال تقويم النشاط من وجهة نظر الموجهين التربويين.
- التعرف على مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطبيق أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي في مجال إدارة غرفة النشاط من وجهة نظر الموجهين التربويين.

حدود البحث:

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023-2024.

الحدود المكانية: تم التطبيق في مدينتي حمص وحماة.

الحدود الموضوعية: اقتصر هذا البحث على تقويم أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطبيق أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي من وجهة نظر الموجهين التربويين في المجالات الآتية: (التخطيط للنشاط، تنفيذ النشاط، تقويم النشاط، إدارة غرفة النشاط).

مصطلحات البحث:

تقويم أداء المعلم: إصدار الحكم على سمات المعلم الشخصية والمهنية، وما يقوم به من أعمال تدريسية تتعلق بالتخطيط السنوي واليومي، وإدارته للصف، وكفايات تقديم الدروس، وأساليب تقويم الطلبة، والتطور المهني، والعلاقات مع الزملاء، والمجتمع المحلي. (الحروب، 2020، 17).

إجرائياً: قياس مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطبيق أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي، باستخدام استبانة معدة لهذا الغرض من وجهة نظر الموجه التربوي.

منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي: هو طريقة لتعزيز التنمية الشاملة للتلميذ من خلال تعليمه مهارات متنوعة مثل التنظيم الذاتي، والمثابرة، والتعاطف، والوعي الذاتي، واليقظة، وهو يعالج ثلاث مجالات رئيسية مجال إدارة الذات، ومجال التواصل الاجتماعي، ومجال إدارة العواطف. (وزارة التربية السورية، 2021، 2)

إجرائياً: هي المقررات الدراسية التي أقرتها وزارة التربية السورية على تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في بداية العام الدراسي 2021–2022، والتي هدفت من خلالها إلى إكساب المتعلم المهارات الحياتية التي تعينه على مواجهة التحديات والضغوط اليومية وتحقيق النجاحات.

الموجه التربوي: هو ذلك الشخص الذي أسندت إليه إدارة التعليم مهمة إدارة المدرسة والإشراف عليها وتحمل مسؤولياتها من الناحية الإدارية والفنية أو مساعدة المعلم وتوجيهه وتقويمه لتحقيق نموه الأكاديمي والمهني والارتقاء بأدائه متبعاً في ذلك بعض الأساليب الإشرافية الحديثة، بحيث تنمو لديه الكفايات المعرفية والسلوكية اللازمة لمهنة التدريس ليعمل على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية بمدرسته. (عامر، 2010، 94)

إجرائياً: موجه الحلقة الأولى في مدارس التعليم الأساسي التابعة لمديريات التربية في مدينتي حمص وحماة، المكلف من قبل وزارة التربية والتعليم بمهمة الإشراف على سير تحقيق أهداف العملية التعليمية في المدارس ومتابعة وتوجيه المعلمين للارتقاء بمستوى أدائهم.

الإطار النظري:

أولاً: تقويم أداء المعلم:

عرف (حسن، 2011) تقويم أداء المعلم بأنه عملية يتم من خلالها إطلاق الأحكام على جوانب العملية التعليمية التعلمية وتحديد مواطن القوة والضعف فيها بهدف طرح الحلول المناسبة لتصحيح مسارها.

وعرفه (بريكيت، والمقاطي، 2021) أنه عملية يتم من خلالها مراجعة أداءات المعلم التي يمارسها داخل الصف وخارجه، وتقويمها من خلال استخدام تقييم وصفي أو كمي، بهدف دعم أداءاته المرغوب بها، وتعديل أداءه غير المرغوب به، بالإضافة إلى الاطلاع على العقبات التي تعيق أداءه التدريسي والعمل على تلافيها.

بينما عرفه (الشمري، 2020) عملية تهدف إلى إظهار مكامن القوة والضعف في أداء المعلم التدريسي بغية تطوير العملية التعليمية بما يؤدي إلى تحقيق أهداف مختلف المواد الدراسية.

وأما (عيسى، 2020) فيعرفه بأنه تقويم يرمي إلى ملاحظة الأداء الوظيفي للمعلم للوقوف على مدى نجاحه في تحقيق أهداف العملية التعليمية خلال الفترة الزمنية المحددة لها.

وترى الباحثة أنه بعد مرور حوالي ثلاث سنوات على تطبيق منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي في المدارس السورية، كان لابد من العمل على تقويم أداء المعلم في تنفيذه لهذا المنهاج للوقوف على ما يواجهه من صعوبات في تطبيقه والعمل على تذليلها من أجل تجويد مخرجات العملية التعليمية.

أهمية تقويم أداء المعلم:

تتجلى أهمية تقويم أداء المعلم في النقاط الآتية:

1- يعتبر عنصراً أساسياً لا غنى عنه في العملية التربوية.
2- يسهم في تطوير العملية التعليمية من أجل ضمان جودة المخرجات التعليمية.
3- يساهم في اتخاذ القرارات المناسبة المتعلقة بترقية المعلم.
4- يسهم في إرساء معايير تعين المعلم على التحسين من مستوى أداءه التدريسي.
5- قد تفيد نتائج تقويم أداء المعلم في وضع البرامج التدريبية التي تساعد على الارتقاء بأدائه. (التمران، 2020)

أهداف تقويم أداء المعلم:

تتمثل أهداف تقويم أداء المعلم فيما يأتي:

1- توفير أسلوب يساعد المعلمين والمشرفين على العمل معاً من أجل تدعيم وتنمية التطبيقات التدريسية والتعليمية.
2- إيجاد وسيلة مجدية تساعد المعلمين ذوي الأداء المحدود.
3- مساعدة أصحاب القرار على اتخاذ القرارات الصائبة حول ما يتعلق بالإبقاء على المعلمين أو إقالتهم أو نقلهم.
4- إيجاد أساس من أجل إعلان الأحكام الصحيحة المتعلقة باختلاف مستويات أداء المعلمين في البرامج التعويضية، كالتسلسل الوظيفي أو الأجور.
5- توفير صورة توضح مدى تنفيذ المهارات والمعارف المكتسبة خلال تطور نشاطات العاملين، وأيضاً بهدف تقييم مدى استعمال هذه المهارات والمعارف بشكل مستمر.

6- تطوير مستوى التعليم من خلال حصر أساليب تنمية ظروف وأنظمة وسلوكات التدريس.

7- حماية التلاميذ من المعلمين غير المؤهلين ووقاية المعلمين أيضاً من المدراء غير المتخصصين.

8- إثابة الأداء التدريسي المميز.

9- المساهمة في وضع أسس صحيحة تخدم التطوير والتخطيط المهني للمعلمين. (الغامدي، 2010)

أساليب تقويم أداء المعلم:

تتنوع أساليب تقويم المعلم، وأهمها ما أشار إليه (حبيب، 2000)، و(خليل، 2011) :

1- ملاحظة أداء المعلم وطريقة تفاعله مع طلابه أثناء الحصة الدرسية باستعمال بطاقة ملاحظة ومن ثم تحليلها.

2- تقويم المعلم بواسطة مرؤوسيه كمدير المدرسة، والمشرف الفني، والمعلم الأول.

3- تقويم أداء المعلم من خلال زملائه.

4- تقويم المعلم بواسطة طلابه، إما من خلال نتائج الاختبارات أو سؤال الطلبة عن رأيهم بأداء معلمهم.

وأضاف (حبيب، 2000) أسلوب تقويم المعلم لذاته، حيث يقوم المعلم بتقويم أدائه التدريسي ومدى ممارسته للمهارات المهنية إما باستعمال قوائم خاصة تتضمن هذه الأداءات والمهارات، أو من خلال تصوير نفسه بكاميرا فيديو لتحليل أدائه، إلا أن لهذه الطريقة عيب يتمثل في احتمال مبالغة المعلم في تقدير أدائه.

ومما سبق ترى الباحثة أن تقويم أداء المعلم من قبل الموجه التربوي يعتبر من أفضل الأساليب، وذلك نظراً لما يمتلكه الموجه من كفايات علمية ومهنية وخبرة في المجال

التربوي تجعله الأقدر على إحداث التغيير المطلوب في أداء المعلمين وتوجيههم نحو أفضل السبل لتطوير نموهم المهني من خلال استخدامه للأساليب الإشرافية المناسبة.

ثانياً: التعلم الوجداني الاجتماعي:

مفهوم التعلم الوجداني الاجتماعي:

يعرفه (دليل جميعة التعلم الأكاديمي الاجتماعي الوجداني CASEL، 2021) على أنه: العملية التي يكتسب من خلالها المتعلمين المهارات الوجدانية الاجتماعية التي تساعدهم على إدارة عواطفهم، والتعاطف مع الآخرين، وإقامة علاقات صحية والمحافظة عليها، واتخاذ القرارات الشخصية والمشاركة في القرارات الجماعية بشكل مسؤول.

ويعرفه (Merrell & Gueldner, 2010) بأنه: العملية التي نتعرف من خلالها على كيفية معرفة ذواتنا وإدارتها، وتكوين علاقات إيجابية فعالة، والالتزام بالسلوكيات الأخلاقية المسؤولة، والابتعاد عن السلوكيات السلبية.

أما (Humphrey, 2013) فعرفه بأنه: العملية التي يتم من خلالها مساعدة الفرد على اكتساب المهارات الحياتية الأساسية التي تمكنه من التعامل مع الآخرين، كمهارات إدارة المشاعر، وتكوين العلاقات الجيدة مع الآخرين والاهتمام بهم، واتخاذ القرارات المسؤولة والتعامل مع التحديات والمواقف المختلفة بشكل إيجابي.

وتعرف الباحثة التعلم الوجداني الاجتماعي بأنه منهاج تعليمي قائم على إكساب المتعلمين الكفاءات الوجدانية الاجتماعية بهدف فهم ذواتهم وضبط عواطفهم بطريقة ايجابية، وإدارة التحديات وتكوين علاقات طيبة مع الآخرين، وتقبل وجهات نظرهم والتعاطف معهم، واتخاذ القرارات المناسبة وتحمل نتائجها.

أهمية التعلم الوجداني الاجتماعي:

1- يعتبر التعلم الوجداني الاجتماعي أحد الأهداف الأساسية للتربية الحديثة، وأحد المهمات المستحدثة لمعلم القرن الحادي والعشرين.

2- يعمل التعلم الوجداني الاجتماعي على تحقيق غرض التربية في إعداد المتعلم للحياة، كونه يعتبر أهم مخرجات العملية التعليمية.

3- تساعد المتعلم على التأثير بشكل فاعل في مجتمعه خاصةً والحياة عامةً. (الغامدي، 2015)

أما (حتحوت، 2019) فتشير إلى أن أهمية التعلم الوجداني الاجتماعي تبرز في النقاط التالية:

1- يلعب دوراً في إكساب الفرد مهارات التواصل والتفاعل مع الآخرين.

2- يلعب دوراً بارزاً في إكساب الفرد مهارة إدارة وتنظيم الوقت.

3- ينمي مهارة اتخاذ القرار لدى الفرد وحل المشكلات.

4- يُحسن حياة الفرد عن طريق التكيف مع بيئته ومجتمعه.

5- كما يؤهله لتحمل المسئولية.

6- يزيد من ثقته بنفسه من خلال التعامل مع المواقف الحياتية.

وبالإضافة إلى ما ذكر، ترى الباحثة أن أهم ما في التعلم الوجداني الاجتماعي أنه يعمل في سبيل تحقيق الهدف الأساسي للتربية وهو إعداد الفرد وتدريبه على كيفية التعامل مع التحديات الحياتية المختلفة، كما يساهم هذا التعلم أيضاً في تحقيق الهدف الأكبر للتعليم وهو بناء الشخصية المتكاملة للمتعلم معرفياً ومهارياً ووجدانياً، وهو ما يتم إغفاله غالباً

في المدراس من خلال اعتماد المعلمين على ما يسمى بالتعليم البنكي الذي يركز على الحقائق والمعلومات كهدف رئيسي من عملية التعليم.

أهداف التعلم الوجداني الاجتماعي:

أشارت جمعية التعلم الأكاديمي الاجتماعي الوجداني (CASEL,2013) إلى ثلاثة أهداف رئيسية للتعلم الوجداني الاجتماعي، وهي كالآتي:

1- تنمية مهارات الوعي بالذات وإدارة الذات لدى المتعلمين بهدف مساعدتهم على تحقيق النجاح في المدرسة والحياة.
2- تدريب التلاميذ على مهارات الوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات بهدف إنشاء علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين والمحافظة عليها.
3- تدريب التلاميذ على مهارات اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية في مختلف جوانب حياتهم الشخصية أو المدرسية أو المجتمعية.

وأشار كلاً من (الشدوخي، 2015) و(السيد، 2021) إلى عدة أهداف للتعلم الوجداني الاجتماعي تتمثل في:

1- إكساب المتعلمين أنماط سلوكية صحيحة تعينهم على مواجهة ما قد يعترض حياتهم اليومية من تحديات ومواقف.
2- حماية المتعلمين من خطر الوقوع في الانحرافات الأخلاقية، لأن التعليم الأكاديمي غير كافي لوحده ولا يعينهم على مجابهة ما قد يعترضهم من انحرافات.
3- ردم الفجوة وتحقيق التكامل بين ما يتعلمه المتعلم من مهارات في المدرسة وبين حياته اليومية.

4- إكساب المتعلمين الأسلوب الأمثل للتعامل مع ما يبرز من مستجدات وتطورات حياتية.

بالإضافة إلى:

5- إعلام المتعلمين بأن لديهم الدافع القوي للمساهمة بشكل مسؤول في جماعات أقرانهم وفي أسرهم ومجتمعهم المدرسي والمحلي.

6- العمل على تنمية المهارات الاجتماعية لدى المتعلمين حتى يستطيعون إنشاء علاقات اجتماعية إيجابية مع أقرانهم. (السيد، 2021)

كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي:

لقد أجمعت العديد من الأدبيات والدراسات والبحوث على وجود خمس أساسية كفاءات للتعلم الوجداني الاجتماعي منها: (CASEL، 2013) و (Lipton, & Nowicki, 2009) و(Kress, & Elias, 2006)

:(Merrell, & Gueldner, 2010)

1- **الوعي بالذات:** وهي تعني قدرة الفرد على قراءة وتحديد عواطفه بشكل دقيق وقت حدوثها، وتحديد وتقييم ما لديه من أوجه قوة وضعف، ومواجهة ما يعترضه من تحديات حياتية بثقة وتفاؤل.

2- **إدارة الذات:** وهي تعني قدرة الفرد على التحكم بأفكاره وعواطفه وسلوكياته ومعالجتها بأسلوب إيجابي بهدف توجيهها نحو تحقيق ما يطمح إليه من أهداف وآمال.

3- **الوعي الاجتماعي:** يتضمن قدرة الفرد على إظهار الاحترام للآخرين وتقدير وجهات نظرهم المختلفة واحترام تنوعهم واختلافاتهم، وفهم مشاعرهم من خلال قراءة لغة جسدهم والتعاطف معهم.

4- **إدارة العلاقات:** تتضمن قدرة الفرد على الانخراط في المواقف الاجتماعية من خلال التعاون والتواصل مع الآخرين، والتفاوض لحل الصراعات بهدف إنشاء علاقات إيجابية فعالة مع الآخرين، بالإضافة إلى طلب العون والمساعدة عند الحاجة وتقديم الدعم للآخرين.

5- **اتخاذ قرارات مسؤولة:** تتضمن قدرة الفرد على وضع الحلول الممكنة للمشكلات وتقييم الإيجابيات والسلبيات المتعلقة بكل حل بهدف اختيار الحل الأمثل للمشكلة وتنفيذه، وتحمل تبعاته.

أدوار المعلمين القائمين على تطبيق أنشطة التعلم الوجداني الاجتماعي:

أشارت (صايمة، 2010، 67) إلى بعض الممارسات التي تساعد المعلم في تطبيق منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي وهي:

1- البحث عن الطرق التي تزيد من إحساس التلاميذ بالبيئة المحيطة بهم.

2- تشجيع الأفكار التي تصدر من التلاميذ.

3- توفير المصادر والخامات الضرورية لإنتاج وإخراج أفكار التلاميذ.

4- العروض العملية حيث يتعلم التلاميذ الكثير من المهارات الوجدانية الاجتماعية عن طريقها.

5- الاهتمام الواعي بأسئلة الطلاب واقتراحاتهم.

6- تنمية التقييم الذاتي لدى الطلاب.

فمسؤولية المعلمين لا تقتصر على التعليم الأكاديمي فقط، ولكنها مسؤولية تعليمية وتنموية في آن واحد.

وقد أشار (إبراهيم، وعبد الرحيم، 2023) إلى ضرورة أن يكون المعلم ذاته نموذج حي للمهارات الوجدانية الاجتماعية أمام طلابه أثناء تطبيقه للتعلم الوجداني الاجتماعي، وأن يكون مثال يحتذى به بالنسبة لهم، وأن يعمل على أن يكون شخصاً اجتماعياً.

كما أشاروا إلى ضرورة أن يتبع المعلم في إدارة الفصل أسلوب حازم، وأن يعمل على تحفيزهم للتعلم من خلال استخدامه لأساليب التعزيز المناسبة، بالإضافة إلى الابتعاد عن استخدام أساليب عقابية قد تؤدي إلى المزيد من سلوكيات الشغب.

أما (دليل وزارة التربية السورية للمهارات الحياتية، 2019) فقد أورد عدة أدوار للمعلم لتطبيق أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي:

1. احترام آراء جميع المشاركين.
2. عدم فرض رأيه على المشاركين.
3. التحلي بالموضوعية.
4. أخذ آراء المشاركين جميعهم.
5. إدارة الجلسات والحوارات بشكل تبقى في صلب الموضوع.
6. الالتزام بالوقت المحدد لكل نشاط.
7. جذب اهتمام المشاركين للمشاركة الفعالة.
8. العمل بروح الفريق.
9. تشجيع المشاركة والاستمتاع بها.
10. تطبيق الأنشطة والجلسات بيسر وسهولة.

ومما سبق تؤيد الباحثة ما ذكرته العديد من الأبحاث حول ضرورة أن يكون المعلم متمكن من ممارسة المهارات الاجتماعية الوجدانية، لأن إحدى الافتراضات التي يستند عليها هذا التعلم هي أن المعلم ذو الكفاءات الوجدانية الاجتماعية المرتفعة هو الأقدر على تطبيق منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي بفعالية أكثر، بالإضافة إلى أن امتلاك المعلم لتلك الكفاءات يساعده على توفير بيئة تعليمية إيجابية داعمة الأمر الذي يسهم في تعزيز التعلم الوجداني الاجتماعي.

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

1- **دراسة محمدي (2016)** هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التعليم الابتدائي في ضوء الكفايات التدريسية من وجهة نظر مفتشي التعليم الابتدائي، ولتحقيق هدف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بإعداد استبيان مكون من ثلاث محاور (التخطيط للدرس – تنفيذ الدرس – التقويم) تم تطبيقه على كامل مجتمع البحث المكون من (40) مفتش ومفتشة نظراً لصغر حجم المجتمع، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الأداء التدريسي للكفايات التدريسية لمعلمي التعليم الابتدائي من وجهة نظر مفتشي التعليم الابتدائي ضعيف.

2- **دراسة التامر (2023)** هدفت الدراسة إلى تقييم أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استناداً إلى مهارات تنفيذ الدرس، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وأعدت الباحثة بطاقة ملاحظة مكونة من (113) مؤشراً لمهارات تنفيذ التدريس موزعة على ثمانية مهارات فرعية وهي (مهارة سير الدرس، مهارة إدارة الصف، مهارة استخدام التقنيات التعليمية، مهارة إثارة

الدافعية وحفظ الانتباه، مهارة التغذية الراجعة، مهارة بناء علاقات إنسانية، مهارة غلق الدرس، مهارة الواجبات المنزلية)، ثم تم تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة مكونة من (30) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة استخدام معلمي الحلقة الأولى لمهارات تنفيذ التدريس ككل جاءت بدرجة متوسطة.

الدراسات الأجنبية:

1- **دراسة (Lowe, Anne Marie, 2000)** هدفت إلى تقييم أداء معلمي المدارس الثانوية في مدارس مختارة في جنوب كاليفورنيا من وجهة نظر المعلمين والمقيمين، ولتحقيق هدف الدراسة اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (175) معلم و(41) مقوم، وصمم الباحث استبيانين أحدهما موجه للمعلم والآخر موجه للمقيم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين والمقيمين أشاروا إلى عدة عناصر على أنها الأكثر أهمية في تقويم أداء المعلم كإجراءات ضبط الصف التي يقوم بها المعلم أثناء تنفيذ الدرس، الزيارات الصفية لمدراء المدارس، والعمل على تعزيز جوانب القوة في أداء المعلم.

2- **دراسة (Montecinos et al, 2010)** هدفت إلى تقييم قدرة الطلبة المعلمين في تخطيط وتسليم وتقييم المنهاج المدرسي، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (20) مشرف و(62) طالب معلم من ثلاثة مدارس ابتدائية وخمس مدارس ثانوية، وتم استخدام أداة تقييم أداء المعلمين (STP) في تقييم الأداء التدريسي للطلبة المعلمين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة المعلمين أشاروا إلى أن أداة التقييم ساهمت في تنميتهم مهنياً وفي تطوير مهاراتهم التعليمية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

مما سبق يتضح تنوع الدراسات السابقة في أهدافها، حيث هدفت دراسة (محمدي، 2016) إلى التعرف على مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التعليم الابتدائي في ضوء الكفايات التدريسية من وجهة نظر مفتشي التعليم الابتدائي، بينما هدفت دراسة (التامر، 2023) إلى تحديد درجة استخدام معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات تنفيذ التدريس، وهدفت دراسة (Lowe, Anne Marie, 2000) إلى تقويم أداء معلمي المدارس الثانوية في جنوب كاليفورنيا كما يدركه معلمو المدارس الثانوية ومقومو أدائهم، في حين هدفت دراسة (Montecinos et al, 2010) إلى تقييم قدرة الطلبة المعلمين في تخطيط وتسليم وتقييم المنهاج المدرسي ، أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى تقويم أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطبيق أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي من وجهة نظر الموجهين التربويين.

تتفق الدراسة الحالية في استخدامها للمنهج الوصفي مع جميع الدراسات السابقة، كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (محمدي، 2016) ودراسة (Lowe, Anne Marie, 2000) في استخدام الاستبيان كأداة للدراسة، وتختلف مع دراسة (التامر، 2023) التي استخدمت بطاقة الملاحظة كأداة للدراسة، ودراسة (Montecinos et al, 2010) التي استخدمت أداة تقييم أداء المعلمين (STP) كأداة للدراسة، وتم الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد منهج البحث وبناء الأداة وفي اختيار المعالجات الإحصائية المناسبة.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي وذلك نظراً لمناسبته لموضوع البحث.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع الموجهين التربويين في مديريتي التربية في مدينتي حمص وحماة للعام الدراسي (2023-2024) والبالغ عددهم (25) موجه تربوي، (9) منهم يتبعون لمديرية التربية في مدينة حماة، و(16) موجه يتبعون لمديرية التربية في مدينة حمص وفقاً لإحصائيات مديريات التربية.

أما العينة فقد تم اختيارها بطريقة المسح الشامل، ولم يتم استبعاد العينة الاستطلاعية من العينة نظراً لصغر حجم مجتمع البحث.

أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث تم الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، وقامت الباحثة بإعداد استبانة مكونة من (32) مهارة موزعة على أربعة أبعاد رئيسية هي:

التخطيط للنشاط، تنفيذ النشاط، تقويم النشاط، إدارة غرفة النشاط.

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة من خلال:

1- **صدق المحكمين:** حيث تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، بلغ عددهم (11)

محكماً، لإبداء آرائهم حول صلاحية الفقرات ومدى ملاءمتها للمجالات التي تنتمي إليها ومدى وضوحها وسلامة صياغتها اللغوية وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديلات المطلوبة، حيث تم حذف بعض الفقرات، وإعادة صياغة بعض الفقرات المركبة والغامضة.

2- **صدق الاتساق الداخلي:** تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين فقرات كل مجال مع المجال ككل، وكذلك معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والاستبانة ككل وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.63 و 0.96) وجميعها دال إحصائياً.

ثم تم حساب معاملات الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة ككل والجدول رقم (1) يوضح ذلك:

جدول (1) معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

م	المجالات	معامل الارتباط
1	التخطيط للنشاط	0.88**
2	تنفيذ النشاط	0.96**
3	تقويم النشاط	0.89**
4	إدارة غرفة النشاط	0.83**

** معامل الارتباط دال عند مستوى 0.01 / * معامل الارتباط دال عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 مما يشير إلى تمتع الاستبانة بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (10) موجهين تربويين، وبلغ الثبات للاستبانة ككل (0.97) وهي قيمة ثبات مرتفعة تشير إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق النهائي.

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة البحث تم الاستعانة بالبرنامج الإحصائي (SPSS) للعلوم الاجتماعية، وأُستخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون لاختبار صدق أداة البحث.
- معامل ألفا كرونباخ لاختبار ثبات أداة البحث.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطبيق أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي من وجهة نظر الموجهين التربويين.

عرض نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطبيق أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي في مجال التخطيط للنشاط من وجهة نظر الموجهين التربويين؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث حول فقرات مجال التخطيط للنشاط وتحديد مستوى الأداء والرتبة لكل فقرة والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على المجال الأول من الاستبانة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء	الترتيب
1	يحلل محتوى النشاط لتحديد ما يتضمنه من أهداف.	3.12	0.72	متوسطة	5
2	يربط أهداف النشاط بالأهداف العامة لمنهاج التعلم الوجداني الاجتماعي.	2.56	0.91	ضعيفة	8
3	يضع أهداف فرعية شاملة لجوانب المتعلم (معرفية – مهارية – وجدانية).	3.28	0.66	متوسطة	3
4	يختار الطريقة التدريسية المناسبة لتنفيذ النشاط.	3.32	0.62	متوسطة	2
5	يعد الوسائل التعليمية اللازمة لكل نشاط.	3.40	0.57	متوسطة	1
6	يضع تمهيد مناسب لتهيئة التلاميذ لموضوع النشاط.	3.20	0.64	متوسطة	4
7	يثري خطة النشاط بمعلومات إضافية.	2.84	0.85	ضعيفة	6
8	يعد أوراق العمل لتقويم النشاط.	2.60	0.86	ضعيفة	7
المتوسط العام للمجال		3	0.63	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام للمجال الأول التخطيط للنشاط بلغ (3) بانحراف معياري (0.63) وهذا يعني أن مستوى الأداء جاء متوسط على مقياس أداة البحث.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى حداثة تطبيق منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي، وقلة إلمام المعلمين بالأهداف المنشودة من تطبيقه، بالإضافة إلى قلة اطلاع المعلمين على مصادر معرفية أخرى تفيدهم في إغناء معلوماتهم حول هذا التعلم بسبب إهمالهم لجانب التعلم الذاتي لديهم.

وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (3.40– 2.56)، حيث جاءت الفقرة رقم (5) والتي تنص على " يعد الوسائل التعليمية اللازمة لكل نشاط " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.40) وانحراف معياري (0.57) وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى افتقار معظم المدارس إلى توافر الوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ النشاطات.

بينما جاءت الفقرة رقم (2) والتي تنص على " يربط أهداف النشاط بالأهداف العامة لمنهاج التعلم الوجداني الاجتماعي " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.56) وانحراف معياري (0.91)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى حداثة تطبيق منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي، وعدم وضوح الأهداف المنشودة من تطبيق هذا المنهاج في أذهان المعلمين.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (العنزي، 2017) التي أشارت إلى أن استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لمهارات التخطيط من وجهة نظر المشرفين والمعلمين كانت متوسطة، واتفقت مع دراسة (المذكور، 2019) التي أظهرت نتائجها أن امتلاك معلمات المرحلة الابتدائية لكفاية التخطيط للدرس من وجهة نظر المشرفين التربويين كانت بدرجة متوسطة، بينما اختلفت مع دراسة (أسود، 2022) التي أشارت إلى أن درجة امتلاك المعلمين لكفايات التخطيط من وجهة نظر الموجهين التربويين جاءت بدرجة عالية، ودراسة (الطالب، 2024) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارة التخطيط الاستراتيجي للتدريس من وجهة نظر الموجهين التربويين جاءت بدرجة كبيرة.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: ما مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطبيق أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي في مجال تنفيذ النشاط من وجهة نظر الموجهين التربويين؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث حول فقرات مجال تنفيذ النشاط وتحديد مستوى الأداء والرتبة لكل فقرة والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث على المجال الثاني من الاستبانة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء	الترتيب
1	يربط الخبرات السابقة للتلاميذ بموضوع النشاط.	3.12	0.72	متوسطة	7
2	يوضح المفاهيم المتضمنة في المنهاج بطريقة مبسطة تتناسب مع مستويات التلاميذ.	2.80	0.91	ضعيفة	9
3	يقدم التعليمات الخاصة بكل نشاط بأسلوب واضح ومتتابع منطقياً.	3.60	0.57	كبيرة	1
4	يوظف الطرائق التدريسية المخطط لها بفاعلية.	3.48	0.65	كبيرة	3
5	يتابع جميع التلاميذ في تنفيذ النشاط.	3.52	0.71	كبيرة	2
6	يستخدم أساليب التعزيز المناسبة.	3.40	0.70	متوسطة	4
7	يربط موضوع النشاط بمواقف حياتية من واقع التلاميذ.	2.88	0.97	ضعيفة	8
8	ينهي النشاط في الوقت المحدد له.	3.32	0.62	متوسطة	5
9	ينهي النشاط بتلخيص يشمل أهم الأفكار الأساسية التي تناولها النشاط.	3.16	0.74	متوسطة	6
المتوسط العام للمجال		3.25	0.62	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام للمجال الثاني تنفيذ النشاط بلغ (3.25) وانحراف معياري (0.62) وهذا يعني أن مستوى الأداء جاء متوسط على مقياس أداة البحث.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى قلة الدورات التدريبية وقصور الدورات المنعقدة سابقاً عن تلبية الاحتياجات التدريبية للمعلمين في تعريفهم بماهية هذا المنهاج، بالإضافة إلى عدم توفر دليل للمعلمين.

وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (3.60 – 2.80)، حيث جاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على " يقدم التعليمات الخاصة بكل نشاط بأسلوب واضح ومتتابع منطقياً " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.60) وبانحراف معياري (0.57)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى سهولة خطوات تنفيذ الأنشطة المتضمنة في مناهج التعلم الوجداني الاجتماعي.

في حين جاءت الفقرة رقم (2) والتي تنص على " يوضح المفاهيم المتضمنة في المنهاج بطريقة مبسطة تتناسب مع مستويات التلاميذ " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.80) وانحراف معياري (0.91)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى افتقار المعلمين للمعرفة الكافية بمفاهيم التعلم الوجداني الاجتماعي وبخصائص المرحلة العمرية لتلاميذ الحلقة الأولى.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (التامر، 2023) التي أشارت إلى إن درجة استخدام معلمي الحلقة الأولى لمهارات تنفيذ الدرس كانت بدرجة متوسطة، كما واتفقت مع دراسة (الموسى، والرحيلي، 2017) التي أشارت إلى أن مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة للكفايات التعليمية في مجال تنفيذ التدريس كانت متوسطة، واختلفت مع دراسة (أسود، 2022) التي أظهرت نتائجها أن درجة امتلاك المعلمين لكفايات التنفيذ من وجهة نظر الموجهين التربويين جاءت بدرجة عالية، ودراسة (الطالب، 2024) التي أظهرت أن درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارة تنفيذ التدريس الاستراتيجي جاءت بدرجة كبيرة.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث: ما مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطبيق أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي في مجال تقويم النشاط من وجهة نظر الموجهين التربويين؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث حول فقرات مجال تقويم النشاط وتحديد مستوى الأداء والرتبة لكل فقرة والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث على المجال الثالث من الاستبانة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء	الترتيب
1	يستخدم التقويم القبلي لتحديد ما لدى التلاميذ من خبرات سابقة	3.36	0.56	متوسطة	1
2	يستخدم التقويم المرحلي أثناء تنفيذ النشاط.	3.28	0.67	متوسطة	2
3	يستخدم بطاقة الملاحظة لتقويم التلاميذ.	2.28	1.02	ضعيفة	7
4	يدرب التلاميذ على استخدام بطاقة الملاحظة للتقويم الذاتي.	2.48	0.82	ضعيفة	3
5	يدرب التلاميذ على استخدام بطاقة الملاحظة لتقويم الأقران.	2.44	0.86	ضعيفة	4
6	يفسر نتائج بطاقة الملاحظة لاتخاذ القرار المناسب في ضوئه	2.36	0.99	ضعيفة	6
7	يقدم تغذية راجعة للتلاميذ في ضوء نتاجات بطاقات الملاحظة.	2.40	0.95	ضعيفة	5
8	يشرك أولياء الأمور في عملية تقويم أبنائهم.	2	0.53	ضعيفة	9
9	يضع سجل خاص لكل تلميذ لمتابعة نموه ودرجة تنفيذه للأنشطة.	2.16	0.89	ضعيفة	8
المتوسط العام للمجال		2.53	0.70	ضعيفة	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام للمجال الثالث تقويم النشاط بلغ (2.53) وانحراف معياري (0.70) وهذا يعني أن مستوى الأداء جاء ضعيف على مقياس أداة البحث.

تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (3.36 – 2)، حيث جاءت غالبية المتوسطات الحسابية للفقرات بمستوى أداء ضعيف، وتعزو الباحثة ذلك إلى ضعف خبرة المعلم ببطاقة الملاحظة وكيفية استخدامها وتحديد مستوى أداء التلاميذ من خلالها، الأمر الذي قد يكون عائداً إلى ضعف برامج تأهيل وإعداد المعلمين قبل الخدمة وقلة اهتمام هذه البرامج باستخدام بطاقة الملاحظة، مما يستدعي عمل دورات تدريبية لتدريب المعلمين على كيفية استخدام بطاقة الملاحظة، فالمعلم معتاد على نمطية عملية التقويم المتمثلة في الاختبارات التحصيلية التي تقيس نتاجات التعلم المعرفية فقط لدى التلميذ.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (كويران، 2009) التي توصلت إلى أن مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في محور التقييم من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين كان ضعيف، ودراسة (سلمان، 2016) التي أشارت إلى وجود ضعف كبير في أداء المعلم في مجال استخدام أساليب التقويم المتنوعة، بينما اختلفت مع دراسة (أسود، 2022) التي توصلت نتائجها إلى أن درجة امتلاك المعلمين لكفايات التقويم من وجهة نظر الموجهين التربويين جاءت بدرجة عالية، ودراسة (الطالب، 2024) التي أظهرت نتائجها أن درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارة التقويم الاستراتيجي من وجهة نظر المشرفين التربويين جاءت بدرجة كبيرة.

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع: ما مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطبيق أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي في مجال إدارة غرفة النشاط من وجهة نظر الموجهين التربويين؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث حول فقرات مجال تقويم النشاط وتحديد درجة الأداء والرتبة لكل فقرة والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث على المجال الرابع من الاستبانة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء	الترتيب
1	ينظم البيئة المادية للصف بما يتناسب مع متطلبات تنفيذ النشاط.	3.60	0.57	كبيرة	1
2	ينظم مجموعات عمل التلاميذ وفق متطلبات كل نشاط.	3.52	0.71	كبيرة	2
3	يوزع الأدوار على التلاميذ بشكل عادل.	2.56	0.82	ضعيفة	6
4	يهيئ مناخ صفي مريح يساعد التلاميذ على التعلم.	3.24	0.66	متوسطة	3
5	يتعامل مع السلوكات غير المرغوب بها بالطريقة الأفضل.	3.20	0.64	متوسطة	4
6	يستخدم أسلوب الإدارة الصفية المناسب.	3.16	0.68	متوسطة	5
المتوسط العام للمجال		3.21	0.55	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام للمجال الرابع إدارة غرفة النشاط بلغ (3.21) وانحراف معياري (0.55) وهذا يعني أن مستوى الأداء جاء متوسط على مقياس أداة البحث.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن بعض المعلمين لا يتبع التوازن في استخدام أساليب الإدارة الصفية، حيث يعتقد بعضهم بضرورة استخدام الدور التسلطي غالباً في إدارة الصف وضبطه، حرصاً منهم في الحفاظ على هيبتهم وعلى النظام داخل الصف، كما أن بعض المعلمين يرى أن إتاحة المجال للتلاميذ للتعبير عن أفكارهم وآرائهم قد يضيع وقت الحصة الدرسية ويؤدي إلى صعوبة في ضبط الصف.

وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (3.60 –2.56)، حيث جاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على " ينظم البيئة المادية للصف بما يتناسب مع متطلبات تنفيذ النشاط " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.60) وانحراف معياري (0.57)، ويمكن مرد ذلك إلى كون تنظيم البيئة المادية وفق متطلبات أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي لا يتطلب جهداً كبيراً.

بينما جاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على " يوزع الأدوار على التلاميذ بشكل عادل " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.56) وانحراف معياري (0.82)، وتعزو الباحثة ذلك إلى كثرة عدد التلاميذ في الصف الواحد.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الشهري، 2020) التي توصلت إلى أن واقع توافر كفايات الإدارة الصفية لدى المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين وقادة المدارس جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة (شاكر، 2022) التي أشارت إلى أن ممارسة المعلمين للإدارة الصفية في مدارس التعليم الأساسي كانت بدرجة متوسطة، بينما اختلفت مع دراسة (جناد، وعباس، 2023) التي أظهرت نتائجها أن درجة ممارسة معلمي الحلقة

الأولى من التعليم الأساسي لاستراتيجيات إدارة الصف كانت بدرجة مرتفعة، ودراسة (علي، وسليمان، 2022) التي أشارت إلى أن مستوى مهارات الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية كانت عالية.

مقترحات البحث:

بناءً على النتائج التي خلص إليها البحث تقترح الباحثة ما يلي:

1- عقد دورات تدريبية للمعلمين تستهدف تعريفهم بماهية التعلم الوجداني الاجتماعي وأهدافه، وتطور من أدائهم في تطبيق أنشطته.

2- العمل على تزويد المعلمين بدليل منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي للاستفادة منه في تطبيق النشاطات.

3- رفد المدارس بالوسائل اللازمة لتطبيق نشاطات منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي للتخفيف عن المعلمين جهد تصميمها.

4- إجراء دراسة بعنوان تصور مقترح لتحسين أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطبيق أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي.

المراجع:

المراجع العربية:

- إبـراهيم، سـالي، عبـد الـرحيم، محمـد. (2023). برنـامج قـائم علـى نظريـة الـتعلم الاجتمـاعي العـاطفي لتنميـة مهـارات التقويم من أجـل الـتعلم وتوظيـف تطبيقـات الألعـاب الإلكترونيـة التفاعليـة لـدى الطالـب المعلـم بكليـة التربيـة. *مجلـة* **جامعـة الفيـوم للعلـوم التربوية والنفسية**، 17(5)، 734-834.

- أسود، ربـاب. (2022). درجـة امـتلاك الكفايـات التعليميـة لـدى معلمـي الحلقـة الأولـى من التعليم الأساسـي من وجهـة نظـر الموجهين التربـويين. **مجلـة جامعـة البعث-سلسـلة العلوم التربوية**، 44(3)، 131-160.

- التـامر، ربـا. (2023). تقييم أداء معلمـي الحلقـة الأولـى مـن التعليم الأساسـي استنـاداً إلـى مهـارات تنفيـذ الـدرس "دراسـة ميدانيـة فـي مـدارس مدينـة حمـص الأساسـية الرسـمية". **مجلة جامعة البعث-سلسلة العلوم التربوية**، 45(8)، 45-74.

- التمـران، عمـر. (2020). واقـع تقـويم أداء المعلـم مـن وجهـة نظـر قـادة المـدارس والمشرفين التربويين. **مجلة كلية التربية ببنـها**، 31(124)، 7-44.

- الحروب، زهير. (2020). **أسـاليب حديثـة فـي تقـويم أداء المعلـم**. دار غيداء للنشـر والتوزيع.

- الحسـين، مـلاك، البجعـة، مـروة. (2023). اتجاهـات معلمـي التعلـيم الأساسـي (ح1) نحـو مـادة الـتعلم الوجـداني الاجتمـاعي "دراسـة ميدانيـة فـي مـدارس محافظـة ديـر الـزور، بحث مقدم إلى مؤتمر العلوم التربوية والنفسية وقضايا التنمية وإعادة الإعمار المنعقد من (17-18) أيار في دير الزور.

– الرحية، هناء، ضعضع، هبة. (2023). التعليم الوجداني الاجتماعي "فاعليته وواقع تطبيقه وصعوبات تدريسه من وجهة نظر مدرسيه، بحث مقدم إلى مؤتمر العلوم التربوية والنفسية وقضايا التنمية وإعادة الإعمار المنعقد من (17–18) أيار في دير الزور.

– السيد، خالد. (2021). تصميم ألعاب تربوية لغوية قائمة على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات التواصل الشفوي باللغة العربية وبعض القيم الاجتماعية لدى الأطفال الأيتام بمؤسسات الرعاية الاجتماعية. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، 27(12)، 287–361.

– الشدوخي، فيصل. (2015). **منهج المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الابتدائية**. أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

– الشمري، سلمى. (2010). تقويم أداء معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية بالمملكة العربية السعودية. **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، 110(5)، 1367–1404.

– الشهري، خالد وإيمان، قطب. (2020). تصور مقترح لتنمية كفايات الإدارة الصفية لدى المعلمين الجدد في المدارس الأهلية من وجهة نظر المشرفين التربويين وقادة المدارس في مكة المكرمة. **المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث–مجلة العلوم التربوية** والنفسية، 4(10)، 118–86.

– الطالب، شام. (2024). درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لبعض مهارات التدريس الاستراتيجي من وجهة نظر المشرفين التربويين. **مجلة جامعة البعث–سلسلة العلوم التربوية**، 46(5)، 141–170.

– العنزي، هليل. (2017). مدى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين والمشرفين. **المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط**، 33(2)، 432–460.

– الغامدي، سعيد. (2010). **تقويم أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة إم القرى.

– المذكور، مريم. (2019). مدى امتلاك معلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت للكفايات التدريسية من وجهة نظر المشرفين التربويين في وزارة التربية. **مجلة كلية التربية بجامعة الإسكندرية**، 29(3)، 147–175.

– الموسى، جعفر، والرحيلي، فيصل. (2020). مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة للكفايات التعليمية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. **مجلة العلوم التربوية**، (12).

– بريكيت، أكرم، والمقاطي، بدر. (2021). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي مقرر لغتي الجميلة في ضوء مهارات الطلاقة القرائية. **مجلة كلية التربية (أسيوط)**، 37(11)، 251، 248–302.

– جناد، روعة، عباس، رشا. (2023). درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاستراتيجيات إدارة الصف وعلاقتها ببعض المتغيرات "دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية". مجلة جامعة تشرين للآداب والعلوم الإنسانية، 45(4)، 593–613.

– حبيب، مجدي. (2000). **كتاب التقويم والقياس في التربية وعلم النفس**. ط1. مكتبة النهضة المصرية.

– حتحوت، تهاني. (2019). وحدة مقترحة في ضوء مشروع 2061 العالمي لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل في الأحياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **المجلة المصرية للتربية العلمية**. 22(2)، 1-42.

– حسن، شيماء. (2011). تقويم أداء الطالب معلم الرياضيات لمهارات التدريس في ضوء المعايير القومية لإعداد معلم الرياضيات. **مجلة كلية التربية**. بورسعيد، 10(10)، 290-316.

– خليف، سامية سامي محمد. (2022). حقيبة تدريبية قائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني لتنمية الوعي بمهاراته وفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية. **مجلة كلية التربية**، 19(116)، 571-654.

– خليل، محمد. (2011). **التقويم التربوي بين الواقع والمأمول**. مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.

– دليل المهارات الحياتية لتلاميذ الصف الأول حتى الصف السادس من الحلقة الأولى – التعليم الأساسي. (2019). وزارة التربية السورية.

– سلمان، عبود سلمان. (2016). تقويم الأداء التدريسي للمعلمين على وفق مفهوم الجودة. **مجلة أهل البيت**، (24)، 491-513.

– سيد، عمرو جابر القرني. (2020). استخدام نموذج رباعي المراحل في تدريس علم الاجتماع لتنمية الكفايات الاجتماعية الوجدانية لدى طلبة المرحلة الثانوية. **المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج**، 2(84)، 922-986.

– شاكر، عبد الملك. (2022). واقع ممارسة المعلمين للإدارة الصفية في مدارس التعليم الأساسي. **مجلة جامعة المهرة للعلوم الإنسانية**، (13)، 357-394.

– صايمة، سمر. (2010). **المهارات الحياتية المتضمنة في منهاج اللغة العربية للصف الثالث الأساسي ومدى ممارستها لدى تلاميذ مدارس وكالة الغوث الدولية.** رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة.

– عامر، طارق. (2010). **الإشراف التربوي والتوجيه الفني.** مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

– عبد العال، رشا محمود بدوي، عبد الحليم، دينا. (2021). مقرر مقترح قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني للفئات الخاصة لتنمية مهارات التدريس المتمايز والاتجاه نحو مهنة التدريس. **مجلة كلية التربية،** 3(45)، 79–174.

– علي، فاطمة، وسليمان، منى. (2022). مهارات الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة سيدي خليفة. **مجلة المنارة العلمية،** (5)، 144–156.

– عيسى، نجلاء. (2020). تقويم أداء معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة في ضوء المهارات التدريسية اللازمة بمدينة الرياض. **المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج،** 79(79)، 1214–1257.

– كويران، عبد الوهاب. (2009). مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في وادي حضرموت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية،** 10(3)، 61–87.

– وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (2021). مشروع تطوير التعلم الوجداني الاجتماعي في المنظومة التربوية السورية.

المراجع الأجنبية:

-Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). (2003). **Safe and sound: An educational leader's guide to evidence based social and emotional learning (SEL) programs**. Chicago, IL: CASEL.

-Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). **Effective social and emotional learning programs**. Preschool and Elementary School.

-Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (2021). The **CASEL Guide to Schoolwide SEL Essentials A printable compilation of key activities and tools for school teams**.

-Gueldner, B. A., Feuerborn, L. L., & Merrell, K. W. (2020). **Social and emotional learning in the classroom**: Promoting mental health and academic success. Guilford Publications.

-Humphrey, N. (2013). Social and emotional learning: A critical appraisal. Social and Emotional, 1-184.

-Kress, J. S., & Elias, M. J. (2006). Building Learning communities through social and emotional learning: Navigating the rough seas of implementation. **Professional School Counseling**, 10(1)

-Lipton, M., & Nowicki, S. (2009). The social emotional learning framework (SELF): A guide for understanding brain-based social emotional learning impairments. **Journal of Developmental Processes**, 4(2), 99-115.

-Lowe, Anne Marie. (2000). A study of the evaluation of secondary school teachers in evaluators. **Dissertation Abstract international**, 61(5).

-Montecinos, C., Rittershaussen, S., Cristina Solis, M., Contreras, I., & Contreras, C. (2010). Standards-based performance assessment for the evaluation of student teachers: A consequential validity study. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, 38(4), 285-300.

إدراك الذات في ضوء بعض المتغيرات لدى عينة من طلاب جامعة دمشق

د. ربى سلطان [1]

[1] **المدرسة في قسم الإرشاد النفسي – كلية التربية – جامعة دمشق.**

الملخص:

هدف هذا البحث إلى إلقاء الضوء على إدراك الذات لدى عينة من طلاب جامعة دمشق من تخصصات مختلفة علمية وتظرية وذلك لتحديد مستوى الإدراك الذاتي لدى الطلبة. كما هدف البحث الحالي التعرف إلى الفروق في إدراك الذات بين الذكور والإناث. وبين طلاب الكليات النظرية والعلمية، بالإضافة إلى معرفة الفروق في إدراك الذات بين طلاب السنوات المختلفة. وذلك من خلال عينة مكونة من (242) طالباً وطالبة، بواقع (110) ذكور و (132) إناث.

وتم استخدام مقياس إدراك الذات المعد من قبل Neumann & hurter (2012) الخاص بإدراك الذات لدى طلبة الجامعات. ولقد قامت الباحثة بترجمة المقياس، والتحقق من صدق وثبات الأداة من خلال عينة استطلاعية.

وقد أظهرت النتائج أن مستوى إدراك الذات كان ضمن مستوى متوسط، كما تبين عدم وجود فروق بين الطلبة تبعاً لمتغير السنوات الدراسية والتخصص (علمي أو نظري)، كما تبين عدم وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس باستثناء أبعاد (الأبداع– الكفاءة المدرسية، الكفاءة الرياضية، المظهر، العلاقات الرومانسية) التي أظهرت فروف لصالح الذكور. وقد قدمت الباحثة في ضوء ذلك مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: إدراك الذات، طلاب الجامعات.

Self perception and its relationship to some variables among a sample of Damascus University students

Dr. ruba sultan[1]

[1] **Lecturer in the Department of psychological counceling- Faculty of Education - Damascus University**

Abstract:

The aim of this research is to shed light on self-perception among a sample of Damascus University students from various scientific and theoretical specializations in order to determine the level of self-perception among the students. The current research also aimed to identify differences in self-perception between males and females. And between students of theoretical and scientific colleges, in addition to knowing the differences in self-perception between students of different years. This was done through a sample of (242) male and female students, with (110) males and (132) females.

The self-perception scale prepared by Neumann & Harter (2012) regarding self-perception among university students was used. The researcher translated the scale, and verified the validity and reliability of the tool through a survey sample.

The results showed that the level of self-awareness was within an average level, and it was also shown that there were no differences between students according to the variable of school years and specialization (scientific or theoretical), and it was also shown that there were no differences according to the gender variable with the exception of the dimensions (creativity - scholastic aptitude, mathematical aptitude, appearance). , romantic relationships) that showed a bias in favor of males. In light of this, the researcher presented a set of recommendations and proposals.

Keywords: self-perception, university students.

المقدمة :Introduction

يعد موضوع الذات موضوعاً جوهرياً للعديد من الدراسات النفسية والاجتماعية، حيث يعتبر مفهوم الذات من أبرز المعالم في دراسة الشخصية وفهم سلوك الأفراد وطريقة استجابتهم للمواقف المختلفة. فلقد ظهر مفهوم الذات في الحضارات القديمة كالحضارة اليونانية أمثال ارسطو وسقراط والحضارة الإسلامية أمثال ابن سينا وابن رشد كمفوماً فلسفياً خلافي بين العلماء. ومن ثم قدم وليم جيمس في كتابه الشهير مبادئ علم النفس عام 1890 فصلاً حول الذات قسمها فيه إلى أربعة عناصر تكوّن نظرة الفرد إلى نفسه. ثم بدأ علم النفس الإنساني بما فيه نظريات الذات بالبروز أمثال البورت و روجرز وماشو ورلوماي الذين دعوا إلى إيجاد علم نفس يهتم بالسلوك الإنساني. حيث اعتبر ألبورت أن علم النفس الصحيح هو علم نفس الذات فهو يرى أن وجودنا الشخصي وهويتنا يتوقف على مدى إحساسنا بالذات. أما روجرز الذي قام في القرن العشرين بدراسة الذات فلقد عدها كينونة الفرد التي تتكون نتيجة تفاعله مع الآخرين، فالذات شيء إدراكي حيث يدرك الشخص ويفهم ذاته وما ينبغي أن تكون عليه. وتسعى الذات إلى التوافق والاتزان والثبات، وتنمو نتيجة للنضج والتعلم، وتصبح المركز الذي تنتظم حوله كل الخبرات (زهران: 2005؛ 95). فإدراك الذات عملية مستمرة ومتطورة تحتاج إلى الوعي والفهم الكامل للشخصية الخاصة بها، بما في ذلك المعرفة بالمشاعر والمعتقدات والقيم والمهارات والصفات الشخصية والتوجهات السلوكية والمعرفية. إلا أن غالباً ما يختلط على الفرد إدراك ذاته نتيجة لتعدد خبراته وتجاربه مع الآخرين، ونتيجة استجاباته لإدراك الآخرين لسلوكه. فالتنشئة الاجتماعية، والسلوك المرتبط بالإنجاز، والتفاعل بين شخص وآخر كلها عوامل تؤثر في إدراك الفرد لذاته، هذا بالإضافة إلى المعايير السائدة في المجتمع حول النظرة المختلفة للذكور والإناث (الزراد: 1997؛ 20).

وحسب نظرية أريكسون فإن الفرد خلال مراحل النمو المختلفة وتفاعله مع محيطه وفئات المجتمع الواسعة سوف يكون لديه الفرصة لتطوير شخصيته وفهم وإدراك ذاته (أبو جادو: 2007؛132). فإدراك الذات عملية مستمرة تتطلب الصدق مع النفس،

والاستكشاف الذاتي، والاعتراف بنقاط القوة والضعف. لفهم كيف يؤثر ذلك على التصرفات.

لذلك من الضروري البحث في تطوير إدراك الذات والذي له دور كبير في مساعدة الشباب على فهم واحتواء تجاربهم ومعالجة الصعوبات الشخصية وبالتالي التوجه نحو النمو والتطوير وتحقيق أهدافهم وأحلامهم بشكل أكثر فعالية. حيث يؤثر إدراك الذات لدى الشباب على اختيارهم لتخصصاتهم العلمية والدراسية والتي ربما تحدد فيما بعد خبرات النجاح والفشل في مسيرتهم الأكاديمية.

ومع تعدد المدارس والمذاهب حول الذات، تعددت الآراء فمنها من يعتبر الذات ذو بعد واحد والذي يتمثل في النماذج والأدوات السائدة في أواخر الستينيات والسبعينيات، على سبيل المثال، عمل كوبرسميث (1967) وبيرس وهاريس (1969). استندت هذه النماذج إلى افتراض أن الذات عبارة عن بناء وحدوي والذي يمثل المفهوم الذاتي العام للفرد، ومنها من يقسمها إلى أبعاد متعددة وهذا ما يمثله نموذج هارتر (Harter، 1988، 2012).

ويرى DuBois and Hirsch (2000)أن دراسة إدراك الذات من خلال ربطه بجوانب أخرى نمائية، سوف يعطي فهم أفضل للعمليات النفسية الداخلية في المرحل العمرية المختلفة. وتركز معظم الدراسات الحديثة على دراسة العلاقات بين إدراك الذات ومجموعة من المتغيرات كالنظام الغذائي والرضا عن المظهر وبعض السلوكيات كالتدخين وغيره من المتغيرات.

وجاء البحث الحالي كمحاولة لإجراء دراسة مشابهة لبعض الدراسات التي حاولت التعرف على الجوانب المختلفة لإدراك الذات، وإنما في البيئة السورية وعلى عينة من طلاب الجامعة باستخدام مقياس إدراك الذات لدى الطلبة الذي أعددته هارتر، وذلك من خلال دراسة علاقته ببعض المتغيرات كالجنس والتخصص الدراسي والسنة الدراسية التي قد ترتبط بادراك الذات.

1.مشكلة البحث:

تعد المرحلة الجامعية من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته، فهي تمثل مرحلة المراهقة المتأخرة والشباب، تلك المرحلة التي أهتم بها علماء النفس بشكل خاص، حيث يتم فيها التحضير للانتقال بعدها إلى مرحلة المشاركة الفعلية للفرد في محيطه الاجتماعي وقدرته في الاعتماد على نفسه. والذي بالطبع سوف يرتبط بشكل واضح بإدراكه لذاته وتقييمه الواقعي لقدراته وكفاءاته.

وباعتبار مفهوم الذات أحد مكونات ومحددات الشخصية، فلابد من الإشارة أن تدني إدراك الذات يرتبط بالعديد من المشكلات النفسية بما في ذلك الشعور بالاكتئاب ونقص الطاقة واليأس بشأن المستقبل. ومن جهة أخرى، فإن الجهود المبذولة لتعزيز إدراك الذات الإيجابي يمكن أن تكون مشكلة إذا كانت مبنية على أحكام إيجابية غير واقعية، أي المبالغة في تقدير كفاءات الفرد. لذلك وانطلاقاً من الملاحظة الواقعية لجيل الشباب الذي يظهر عليه في بعض الأحيان شعور الضياع والتخبط وقد يصعب عليه تحديد الأهداف الحياتية التي سوف تشكل فيما بعد معنى لحياته. أو قد نجد لديه في أحيان أخرى رفع سقف الطموح والتوقعات بما لا يتناسب مع إمكانياته، مما ينتج عن ذلك عدم إدراكه للنجاح أو شعوره بخبرة الفشل. والتي بدورها سوف تولد لديه مشاعر سلبية مرتبطة بعدم الكفاءة الشخصية وتدني فاعلية الذات. وهذا ما أكدت عليه الدراسات والأدبيات النظرية التي تم الاطلاع عليها، فكان من الضروري وكخطوة أولى تحديد وقياس مستوى إدراك الذات لدى جيل الشباب متمثل بالطلبة الجامعيين ودراسة علاقتها ببعض المتغيرات، والتي تطرقت إليها بعض الدراسات كدراسة هارتر (Harter، 1988) حيث وجدت أثناء تطوير مقياس SPPA، أن الجنس يؤثر بشكل مختلف على مجالات محددة من تقدير الذات. وأن إدراك الذات يتغير مع تقدم العمر، بسبب التغيرات المعرفية النمائية، فطبيعة المفاهيم عن الذات تصبح أكثر تجريدًا أثناء التطور.

كما توصلت نتائج دراسات أخرى إلى أن الذكور لديهم تصورات ذاتية أعلى في الكفاءة الرياضية والمظهر الجسدي والوزن البدني، مقارنة بنظرائهم الإناث (Trent et al.,

(1994. وأن لدى الإناث تصورات ذاتية أعلى بكثير عن سلوكهن وصداقاتهن الوثيقة. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مجالات القبول الدراسي والاجتماعي والكفاءة الوظيفية. (Rose et al،2012)

لذلك ونتيجة معايشة الواقع والاطلاع على نتائج الدراسات العربية والعالمية المتعلقة بمتغير إدراك الذات، سعى البحث الحالي لإجراء هذه الدراسة في البيئة السورية بهدف الوصول إلى فهم الذات المدركة لدى طلبة جامعة دمشق بكافة أبعادها لما لها من أهمية.

وبناء على ما سبق يحدد البحث الحالي مشكلته بالسؤال الآتي: ما علاقة إدراك الذات ببعض المتغيرات مثل الجنس والتخصص والسنة الدراسية لدى عينة من طلاب جامعة دمشق؟

2.أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث في النقاط الآتية:

2-1-عدم وجود بحوث محلية قامت بدراسة متغير إدراك الذات – في حدود علم الباحثة- وحتى الأبحاث العربية قامت على دراسة فعالية إدراك الذات وبصورة خاصة الأكاديمية ولم تجد الباحثة أبحاث عربية تطرقت إلى دراسة الذات المدركة بكل أبعادها في الدراسات التي رجعت إليها.

2-2-إثراء المكتبة العربية النفسية بأداة جديدة مترجمة لم يسبق أن تم استخدامه وهو خاص بطلاب الجامعة ويغطي كافة الجوانب والأبعاد المتعلقة بهم.

2-3-يمكن الاستفادة من النتائج المستخلصة من هذه الدراسة في دراسات لاحقة على المستوى المحلي والعربي باستخدام متغيرات أخرى ولدى مراحل عمرية مختلفة كالأطفال والمراهقين والبالغين.

4-2قد تفيد هذه الدراسة في تحسين إدراك الذات لدى الشباب من خلال وضع برامج وخطط إرشادية واستراتيجيات لزيادة الوعي النفسي لدى هذه الشريحة الهامة من المجتمع.

3.أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

3-1التعرف إلى مستوى إدراك الذات لدى طلبة دمشق

3-2 استكشاف الفروق على مقياس إدراك الذات وأبعاده الفرعية تبعاً للمتغيرات (الجنس- السنة الدراسية – الكلية نظرية أو علمية)

4.أسئلة البحث: يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

4-1ما مستوى إدراك الذات لدى طلبة جامعة دمشق؟

5.فرضيات البحث: يسعى البحث الحالي إلى اختبار الفرضيات الآتية:

5-1لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات طلبة جامعة دمشق على مقياس إدراك الذات وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس.

5-2 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات طلبة جامعة دمشق على مقياس إدراك الذات وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير السنوات الدراسية.

5-3 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات طلبة جامعة دمشق على مقياس إدراك الذات وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الكلية (نظرية وعلمية).

6.حدود البحث:

6-1- الحدود البشرية: تم تطبيق أداة البحث على عينة من طلاب جامعة دمشق

6-2- الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة البحث في الفترة الزمنية 2021/4 - 5/ 2021.

6-3- الحدود المكانية: تم تطبيق أداة البحث في جامعة دمشق، في كل من كلية التربية والحقوق والعلوم والاقتصاد.

6-4- الحدود الموضوعية: تتمثل الحدود الموضوعية في دراسة متغير الذات المدركة لدى عينة من طلاب الجامعة وفي الخصائص السيكومترية لأداة البحث المستخدمة وأبعادها.

7.تعريف المصطلحات العلمية والإجرائية:

7-1- إدراك الذات: تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث مظهره، وخلفيته وأصوله، كذلك قدراته ووسائله واتجاهاته وشعوره حتى يبلغ كل ذلك ذروته بحيث تصبح قوة موجهة لسلوكه (عبده: 1986؛109)

وهو مفهوم الفرد وإدراكه للعناصر المختلفة للشخصية أو كينونته الداخلية والخارجية (حنون: 2000؛384).

يعرف إدراك الذات إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس إدراك الذات المستخدم في البحث بأبعاده (الإبداع- القدرة الفكرية- الكفاءة الدراسية- الكفاءة الوظيفية- الكفاءة الرياضية- المظهر- العلاقات الرومانسية- القبول الاجتماعي- الصداقات الوثيقة - علاقات الوالدين- الفكاهة - الأخلاق- القيمة الذاتية العامة).

7-2- الإبداع: هذا مقياس فرعي ويستفيد من تصور الطالب لقدرته على الإبداع والابتكار.

7-3-القدرة الفكرية: هذا المقياس الفرعي يقصد الكفاءة الفكرية العامة. وهي تختلف عن الكفاءة الدراسية في أنها تقيم ذكاءً عالميًا بدرجة أكبر باستخدام عناصر مثل ما إذا كان المرء يشعر بنفس الذكاء أو الذكاء من الطلاب الآخرين.

7-4الكفاءة الدراسية: يتم توجيه العناصر نحو العمل المدرسي الفعلي والواجبات الدراسية ، ويسأل عما إذا كان المرء يشعر بالكفاءة لأنه يتقن واجبات الدورة الدراسية. كان من المثير للاهتمام اكتشاف ما إذا كان طلاب الجامعات يميزون بين الكفاءة الدراسية والقدرة الفكرية.

7-5الكفاءة الوظيفية: يتم تقييم الكفاءة الوظيفية بطريقة مناسبة لطلاب الجامعات، مع التركيز على ما إذا كان المرء يشعر بالفخر بالعمل الذي يقوم به، ويشعر بالثقة في أنه يمكن للمرء القيام بعمل جديد. ويسأل أيضاً عما إذا كان المرء يشعر بالرضا عن الطريقة التي يؤدي بها الشخص وظيفته.

7-6- الكفاءة الرياضية: هذا المقياس الفرعي يقيِّم ما إذا كان المرء يشعر أنه جيد في الأنشطة البدنية والرياضية.

7-7- المظهر: تسأل العناصر في هذا البعد عن التفكير بأن الشخص جذاب جسديًا وأن يكون سعيدًا بالطريقة التي يبدو بها المرء.

7-8العلاقات الرومانسية: تم اعتماد هذا النطاق الفرعي للاستخدام مع طلاب الجامعات وتستفيد العناصر من القدرة على تطوير علاقات رومانسية جديدة، وكذلك ما إذا كان المرء يشعر بأنه جذاب عاطفيًا للآخرين الذين قد يكونون مهتمين بهم.

7-9القبول الاجتماعي: يحتوي على عناصر حول الرضا عن المهارات الاجتماعية للفرد ، والقدرة على تكوين صداقات بسهولة.

7-10صداقة وثيقة: تضمنت العناصر ما إذا كان الشخص يشعر بالوحدة لأنه ليس لديه صديق مقرب لمشاركة الأشياء معه ، وما إذا كان لديه القدرة على تكوين صداقات حميمية.

7-11علاقات الوالدين: يركز هذا المقياس الفرعي على الإعجاب والشعور بالراحة تجاه الطريقة التي يتصرف بها المرء حول الوالدين ، بالإضافة إلى ما إذا كان المرء يتعامل بشكل جيد مع والديه.

7-12إيجاد الفكاهة في حياة المرء (فكاهة): يؤكد هذا المقياس الفرعي على القدرة على الضحك على النفس وتقبل مزاح الأصدقاء.

7-13الأخلاق: تسأل هذه العناصر عما إذا كان المرء يشعر أن سلوكه أخلاقي.

7-14- القيمة الذاتية العامة: يعني هذا المقياس الفرعي الشعور العام للفرد تجاه الذات، ويتم تقييمه بعناصر مثل الإعجاب بنوع الشخص الذي هو عليه، والإعجاب بالطريقة التي يعيش بها المرء حياته.

8.دراسات سابقة:

8-1- دراسات عربية:

- دراسة عبد القادر 2015 الجزائر

هدفت الدراسة إلى اختبار الفروق بين الذكور والإناث في مفهوم الذات البدنية، وأبعاد االاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي، كما هدفت إلى التعرف على العلاقة الموجودة بينهما (الذات البدنية و االاتجاهات النفسية) حيث تم استعمال مقياس إدراك الذات البدنية المعد بانجلترا من طرف فوكس 1990 fox و يحتوي على 25 عبارة تقيس ستة أبعاد هي : مفهوم الذات العام ،قيمة الذات البدنية المدركة ، مفهوم الذات للحالة البدنية ، مفهوم الذات للكفاءة البدنية ، مفهوم الذات للمظهر البدني ، مفهوم الذات للقوة ،و مقياس الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي المعد من طرف جيرالد كنيون Gerald Kenyon واعد صورته العربية محمد حسن عالوي ،و يحتوي على 54 عبارة تقيس ستة أبعاد هي : النشاط البدني كخبرة اجتماعية ، كخبرة للصحة و اللياقة ، كخبرة للتوتر و مخاطرة ، كخبرة جمالية ، كخبرة لخفض التوتر ،

كخبرة للتفوق الرياضي . و قد تكونت عينة البحث من 240 تلميذ (120 ذكور و 120 إناث) من المرحلة الثانوية. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين ذكور والإناث في معظم أبعاد الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي كبعد الخبرة االجتماعية ، توتر ومخاطرة ،الخبرة الجمالية ،وبعد خفض التوتر، ما عدا بعد الصحة و اللياقة البدنية و بعد التفوق الرياضي اللذان توجد فيهما فروق بين الذكور و الإناث. كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين الذكور و الإناث في إدراك مفهوم الذات البدنية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين مفهوم الذات البدنية وأبعاد الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي.

- دراسة حمدي 2013 السعودية

هدفت الدراسة إللى التعرف على فاعلية الذات الأكاديمية المدركة وعلاقتها بالثقة بالنفس في ضوء بعض المتغيرات (العمر والتخصص) لدى طلاب كلية التربية بجامعة جازان. وتكونت العينة من 205 طلاب واستخدم الباحث مقياس لفاعلية الذات الأكاديمية المدركة ومقياس للثقة بالنفس من إعداد الباحث. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات الأكاديمية المدركة وأبعادها وبين الثقة بالنفس وأبعادها. كما تبين وجود فروق بأبعاد الذات الأكاديمية المدركة (القدرات والاستعداد الدراسي وتنظيم الذات الأكاديمية) لصالح طلاب التربية البدنية وفروق في بعد أداء التكيفات الدراسية لصالح التربية الخاصة.

- دراسة زروقي يوسف 2013 الجزائر

تهدف الدراسة الحالية إلى اختبار الفروق في مفهوم الذات العام والبدني عند تلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية الممارسين للأنشطة البدنية والرياضية وهذا تبعا لكل من متغير السن والجنس ونوع الرياضة، حيث تم استعمال مقياس إدراك الذات البدنية المعد بانجلترا من طرف فوكسFox 1990 ويحتوي على 25 عبارة ذات تدرج سداسي وتقيس ستة أبعاد هي(مفهوم الذات العام، الكفاءة الرياضية،المظهر البدني، القوة البدنية، المداومة،أهمية الذات البدنية)، وقد تكونت عينة البحث من 229 تلميذ من

المرحلتين المتوسطة والثانوية مقسمين الى 127 تلميذ من المرحلة المتوسطة يتراوح سنهم من 10--14 سنة و 102 تلميذ من المرحلة الثانوية يتراوح سنهم من 18 – 15 سنة، حيث كانت فروض الدراسة تنص على أنه توحد فروق دالة إحصائية في مفهوم الذات العام والبدنية تبعاً لمتغير السن والجنس ونوع الرياضة، وقد أظهرت نتائج الدراسة الخاصة بالفرضية أولى على وجود فروق دالة إحصائيا تبعاً لمتغير السن في أغلب أبعاد المقياس لصالح الفئة العمرية 10--14 بالمقارنة مع الفئة 15-18 كما أظهرت النتائج الخاصة بالفرضية الثانية على وجود فروق دالة إحصائيا تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور في كل من بعد مفهوم الذات العام والمداومة والكفاءة الرياضية والقوة البدنية في حين كانت الفروق لصالح الإناث في بعد المظهر البدني ولم تكن هناك فروق في بعد قيمة الذات البدنية،

- **دراسة محمود والجمالي 2010 مصر**

هدف البحث إلى دراسة فعالية الذات كما يدركها طلبة الجامعة من المتفوقين، والمتعثرين دراسيا، من الأقسام الأدبية والعلمية، وتأثيرها على جودة الحياة لديهم. واشتملت العينة على (202) طالبا وطالبة؛ (102 طالبة، و100طالب؛ 166 من المتفوقين، و36 من المتعثرين)، وتم تطبيق أداتي البحث وهما مقياس فعالية الذات، ومقياس جودة الحياة، وهما من إعداد الباحثين. وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين فعالية الذات وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في فعالية الذات بين الذكور، والإناث. كما تبين جود فروق دالة إحصائياً في فعالية الذات بين المتفوقين، والمتعثرين دراسيا لصالح المتفوقين دراسياً. بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في فعالية الذات بين طلبة الأقسام الأدبية، والأقسام العلمية لصالح طلبة الأقسام العلمية. ويمكن التنبؤ بجودة الحياة من فعالية الذات لدى طلبة الجامعة.

8-2- دراسات أجنبية:

- **دراسة cho 2023 أمريكا**

استكشفت الدراسة العلاقات بين عمر الطلاب والسمات غير المعرفية (العزم، وعقلية النمو، والكفاءة الذاتية في الكلية) على كتابة الكفاءة الذاتية ودافع الكتابة. كتب المشاركون (العدد = 457) تأملًا قصيرًا ردًا على أحد الاقتباسات، وبعد ذلك قاموا بتقييم الردود المماثلة، التي يُزعم أنها كتبها أقرانهم، والتي كانت إما مثالية أو سيئة. كان المشاركون الذين قرأوا المقالات المثالية أقل احتمالًا للاعتقاد بأنهم قادرون على الكتابة مثل أقرانهم (كتابة الكفاءة الذاتية) وأقل احتمالًا لكتابة مقال ثانٍ (دافع الكتابة)، مما يدل على الإحباط بسبب تأثير التميز بين الأقران. كانت العزيمة، وعقلية النمو، والكفاءة الذاتية في الكلية كلها عوامل إيجابية مرتبطة بالكفاءة الذاتية في الكتابة. وتنبأت كتابة الكفاءة الذاتية بدورها بالرغبة في كتابة مقال آخر. أفاد الطلاب الأكبر سنًا بمستويات أعلى من الكفاءة الذاتية في الكتابة وأظهروا دافعًا أكبر للكتابة. كما أبلغ الطلاب الأكبر سنًا أيضًا عن مستويات أعلى من العزيمة والكفاءة الذاتية الجامعية وعقلية النمو. وكان هناك تأثير غير مباشر للكفاءة الذاتية الجامعية على العلاقة بين العمر والكفاءة الذاتية في الكتابة. تشير هذه النتائج إلى أنه يجب على المعلمين أن يصمموا أعمال أقرانهم المثاليين بحكمة وأن يعززوا السمات غير المعرفية التي تعمل على تحسين الكفاءة الذاتية في الكتابة. وتشير النتائج أيضًا إلى أن الطلاب الأكبر سنًا أكثر تقبلاً للكتابة.

-دراسة *et al* Castrillo 2020 .أسبانيا

كان الهدف من هذه الدراسة هو تحليل العلاقة بين مفهوم الذات الجسدي والصحة الذاتية لدى المراهقين. شارك في الدراسة عينة مكونة من 1697 مراهقًا (824 فتى؛ 48.5% و873 فتاة؛ 51.5%)، تتراوح أعمارهم بين 12 و16 عامًا (14.2 ±1.0). ولجمع البيانات تم استخدام الاستبيان. وكانت المتغيرات المقاسة هي تصور الصحة ومفهوم الذات الجسدي والجنس. أظهرت النتائج أن الأولاد يتمتعون بصحة أفضل ومفهوم ذاتي جسدي أكبر من الفتيات. وبالمثل، فقد وجدت علاقة إيجابية بين الإدراك الصحي لدى

كلا الجنسين ومفهوم الذات الجسدي في كل من مجالاته الفرعية. وقد تم العثور على علاقة إيجابية بين الإدراك الصحي ومفهوم الذات الجسدي. لذلك، يتم تقديم زيادة مفهوم الذات الجسدي كفرصة لتحسين التصور الذاتي الصحي، مما يمكن أن يؤثر بشكل إيجابي على صحة الشباب.

- **دراسة blanc et al. 2012 كندا**

تهدف هذه الدراسة إلى التحقيق في الارتباطات المباشرة وغير المباشرة بين المجالات الفرعية الذاتية الجسدية، وتقدير الذات الجسدي، وتقدير الذات العالمي، ومواقف وسلوكيات الأكل المضطربة بين فتيات رياضيات فرنسيات غير النخبة والفتيات المراهقات غير الرياضيات. تم استخدام عينة من الفتيات المراهقات تشمل 50 راقصة باليه، و41 لاعبة كرة سلة، و47 غير رياضيات في هذه الدراسة. كشفت البيانات التي تم الحصول عليها من عينات فرعية من راقصي الباليه ولاعبي كرة السلة عن وجود علاقات مهمة ومحددة ومشتركة ومباشرة بين التصورات الذاتية العالمية والجسدية واتجاهات وسلوكيات الأكل المضطربة، بالإضافة إلى علاقات غير مباشرة مهمة (عبر تقدير الذات العالمي و القيمة الذاتية الجسدية) بين التصورات الذاتية الجسدية المحددة واتجاهات وسلوكيات الأكل المضطربة. وفي المقابل، لم يتم العثور على ارتباط بين التصورات الذاتية العالمية والجسدية في عينة الفتيات المراهقات غير الرياضيات.

- **دراسة Berkly, Fisher 2007 أمريكا**

هدفت الدارسة إلى معرفة ما إذا كان التغير في مستوى حجم النشاط البدني له تأثير على إدراك الذات عند المراهقين، وقد شملت الدراسة 5260 مراهقة و3410ّ مراهقا، وقد أظهرت النتائج أن زيادة مستوى حجم النشاط البدني كان له تأثير إيجابي على زيادة إدراك الذات في المجالين الاجتماعي والرياضي ولم يكن له تأثير على الجانب المدرسي، كما لم يكن له تأثير على إدراك الذات العام. وقد تمت مقارنة نتائج الذين زاد مستوى النشاط البدني عندهم مع الذين لم يتغير حجم مستوى نشاطهم، حيث كان هناك ارتفاع أو زيادة في إدراك الذات البدنية والرياضية لصالح الإناث اللواتي زاد عدد ساعات نشاطهن في الأسبوع عن 5 ساعات أو كثر، ونفس النتيجة كانت عند الذكور الذين زاد

عدد نشاطهم عن10 ساعات أسبوعياً، والعكس صحيح، حيث كان هناك انخفاض في درجة إدراك الذات عند الذين نقص أو قل مستوى نشاطهم عن مرة في الأسبوع. أكدت هذه الدراسة أن زيادة مستوى حجم النشاط البدني له تأثير على إدراك الذات في بعديها (المجالين) الاجتماعي والرياضي عند كل من الذكور والإناث.

التعقيب على الدراسات السابقة:

كما يظهر بالدراسات السابقة التي تم عرضها فإن معظم الدراسات تطرقت إلى مفهوم ادراك الذات البدني والجسدي وبعض الدراسات اهتمت بادراك الذات الأكاديمي والبعض الآخر تطرق إلى ادراك الذات العام. ولكن كما يتضح لم تجد الباحثة أي دراسة تطرقت إلى إدراك الذات بكل أبعادها كما في الدراسة الحالية، وهذا ما حاولت هذه الدراسة القيام به.

9.الإطار النظري للبحث:

9-1- نظرية تفسير الذات:

- ادلر ((**Adler,1937** اتفق نوعاً ما مع فرويد في أهمية السنوات الخمس الأولى في تكوين الشخصية، غير أن نظرته لم تكن حتمية، إذ يرى أننا لا نتشكل بشكل سلبي من خلال تجارب الطفولة. حيث أن هذه التجارب نفسها ليست بنفس أهمية موقفنا الواعي تجاهها. اعتقد أدلر أننا نخلق ذواتنا وشخصيتنا و إننا نتحكم في مصيرنا ولسنا ضحايا له. وجادل أدلر بأن الوارثة والبيئة لا توفر تفسيراً كاملاً لنمو الشخصية. فالطريقة التي ندرك بها ونفسر ماحولنا تشكل الأساس للبناء الإبداعي لموقفنا تجاه الحياة. Duane:2017;115))

تتجسد صورتي الذات الواقعية والذات المثالية من خلال ما طرحه أدلر من مفاهيم الذات الخالقة، والكفاح من أجل التفوق والذي يعد دافعا موجه نحو المستقبل وايضا قوة تدفع الفرد للانتقال من السلب الى الإيجاب او التحرك نحو الأعلى (دافيدوف: 1988؛ 588)

- كارين هورني **(Horney Karen, 1952)** أما هورني فقد اقترحت مفهوم الذات الدينامي و ترى بأن الشخص يناضل في الحياة من أجل تحقيق ذاته ، كما قدمت ثلاث مفاهيم للذات البشرية وهي(الذات الواقعية ، والذات المثالية ، والذات المركزية) . وترى أن سوء التوافق ينشأ من بعد الشخص عن ذاته الواقعية والسعي وراء صورة مثالية غير واقعية. وترى هورني أن الصورة الذاتية المرنة والديناميكية ، تتكيف مع تطور الفرد وتغيره، وتعكس نقاط القوة والنمو والوعي الذاتي. ((48; Horney:1980
- جوردن ألبورت **(Allport Gordon, 1961(** استخدم ألبورت مصطلح (proprium) للتعبير عن الذات أو الأنا. يمكننا أن نفهم كلمة proprium بشكل أفضل من خلال اعتبارها الصفة أو الخاصية المناسبة. وتتضمن الخاصية جوانب الشخصية المميزة وبالتالي المناسبة لحياتنا العاطفية الفردية. وهذه الجوانب فريدة لكل واحد منا وتوحد مواقفنا وتصوراتنا ونوايانا. Allport):1961؛25) فهو ينظر إليه على إنه كائن مبدع وفعال وعقلاني وأنه كلما زاد نضجاً زادت قدرته على صنع خياراته ، وأعد صورة الذات مرحلة مهمه تمر بها الذات اذ تتطور هذه الصورة في أساسها نتيجة للتفاعل مع الوالدين وإنها تعد بدايه الضمير.
- روجرز، 1969) (**Carl Rogers**تعد نظرية الذات لروجرز من أهم نظريات الذات ، حيث يرى أن الذات هي كينونة الفرد أو الشخص، وتنمو وتتكون بنيتها نتيجة للتفاعل مع البيئة، وقد تمتص قيم الآخرين، وتسعى الى التوافق والاتزان والثبات وتنمو نتيجة النضج والتعلم ، وتصبح المركز الذي تنتظم حوله كل الخبرات . وتشتمل:
  - مفهوم الذات المدرك (الواقعي) : مجموعة القدرات والامكانات التي تحدد الصورة الحقيقية للفرد.
  - مفهوم الذات الاجتماعي : المدركات والمصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد ان الاخرين في المجتمع يتصورونها والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الاخرين .
  - مفهوم الذات المثالي : المدركات والمصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود ان يكون عليها.

ولقد أكد روجرز على الخبرة باعتبارها موقف يعيشه الانسان في زمان ومكان معينين ، وهي متغيرة ، يدركها ويقيمها في ضوء مفهوم الذات والمعايير الاجتماعية ، أو يتجاهلها أو ينكرها او يشوهها. والخبرات التي تتفق وتتطابق مع مفهوم الذات ومع المعايير الاجتماعية تؤدي الى الراحة والخلو من التوتر والى التوافق النفسي أما الخبرات التي لاتتفق مع الذات أو مفهوم الذات والتي تتعارض مع المعايير الاجتماعية، يدركها الفرد على أنها تهديد، ويضفي عليها قيمة سالبة، وتؤدي التى تهديد وإحباط مركز الذات وتوتر وقلق وسوء توافق نفسي، وتؤدي إلى تشويه المدركات وبالتالي إدراك غير دقيق للواقع. ((Rogers:1987;118

9-2- نظرية ادراك الذات: Theory Perception-Self

إن الاهتمام بنظريات إدراك الذات والنظم الذاتية ظهر لدى السلوكيون في كل فرع من فروع علم النفس وذلك من خلال ما أفرزته دراسات الذات كعدد من المفاهيم في هذا المجال، واشتق السلوكيون مفهوم إدراك الذات من علوم اللغة وهو من المفاهيم التي تدخلت بشكل قصري في طرق التفكير وإجراءاته، وبالبحث في التراث السيكولوجي للذات وجد أن هناك صلة بين عدد من المفاهيم مثل مفهوم الذات، وصورة الذات، والوعي بالذات، واحترام الذات، وتقدير الذات، والإدراك الذاتي وتقرير الذات والأنظمة الذاتية وهكذا فإن الذات ليست مكون منفرد بنفسه (رزق: 2009؛ 148).

ووفقًا لنظرية الإدراك الذاتي، فإننا نفسر أفعالنا بنفس الطريقة التي نفسر بها تصرفات الآخرين، وغالبًا ما تتأثر أفعالنا اجتماعيًا ولا تنتج عن إرادتنا الحرة، كما قد نتوقع . ولقد كان داريل بيم أول عالم نفس يكتب عن نظرية الإدراك الذاتي. حيث طرح بيم في أواخر الستينيات فكرة أن الطريقة التي يقيم بها الناس موقف شخص آخر هي مرآة لموقفهم الخاص. وأن الناس يطورون اتجاهاتهم من خلال ملاحظة السلوكيات في التجارب الجديدة التي تواجههم

(Bem:1972;2.) وبالتالي لكي نتمكن من معرفة اتجاهاتنا ومعتقداتنا علينا بمراقبة السلوك الصادر عنا، وبعد ذلك نتمكن من تحديد اتجاهاتنا، وبذلك فإن هذه النظرية تدعونا الى ملاحظة سلوكنا الصريح لنستدل من خلاله على حالتنا الداخلية، وهذا معناه

أن سلوكنا يعد خير منبئ للاستدلال على اتجاهاتنا وانفعالاتنا وسماتنا، ومن دون الالتفات الى السلوك الصريح يعز علينا معرفة اتجاهاتنا. لذلك فالاتجاهات التي تكون في العادة غير واضحة، يعيننا السلوك الصادر عن الفرد على فهمها ومعرفتها) (Bem:1972;5.

9-3- نموذج هارتر في إدراك الذات:

قدم علماء تاريخ الذات، ولا سيما جيمس وكولي، نظريات مختلفة فيما يتعلق بمحددات تقدير الذات العالمي أو قيمة الذات. بالنسبة لجيمس، فإن تقدير الذات ينشأ من نسبة تقييم الفرد لنجاحه إلى طموحه. لذلك، إذا كانت نجاحات الفرد تساوي أو تتجاوز طموحاته، فإن ذلك يؤدي إلى ارتفاع تقدير الذات. وعلى العكس من ذلك، إذا تجاوزت طموحات المرء نجاحاته، فإن النتيجة هي تدني تقدير الذات. و بناءً على نظريات جيمس (1890) وكولي (1902) اقترحت هارتر نموذجًا متعدد الأبعاد لتقدير الذات. حيث تشرح نموذجها لمفهوم الذات على أنه تكامل بين نهجين، الحاجة إلى النظر في الطبيعة المتعددة الأبعاد لأحكام التقييم الذاتي، وكذلك الشعور العام للفرد بقيمته الذاتية.

فلقد قامت هارتر (Harter، 1999) بترجمة النموذج المفاهيمي لجيمس إلى نموذج تجريبي يمكن اختباره مباشرة. وقد تم تحقيق ذلك من خلال تفعيل نسبة جيمس في التناقض بين تقييمات الكفاءة / الكفاية الخاصة بالمجال والمواقف المتعلقة بأهمية النجاح في كل مجال من هذه المجالات. لذلك، من الضروري تقييم أهمية النجاح في كل مجال من أجل فحص التناقض أو التطابق بين تصور الفرد للكفاءة والأهمية التي يعلقها الطالب على النجاح في كل مجال. إذا كان التناقض بين الكفاءة المبلغ عنها ذاتيًا والأهمية كبيرًا، مما يعني أن درجة أهمية الفرد أعلى بكثير من درجة الكفاءة المقابلة، فمن المتوقع انخفاض القيمة الذاتية العالمية. ومن ناحية أخرى، فإن التطابق العالي أو التناقض المنخفض بين الكفاءة والأهمية يجب أن يؤدي إلى ارتفاع قيمة الذات.

وضمن هذا الإطار، من الضروري أن ندرك أن GSW القيمة الذاتية العامة هو بناء في حد ذاته، ويمثل الحكم الشامل على نفسه كشخص. وتتضمن GSW أيضاً مجموعة معقدة من الأحكام المنفصلة حول الذات ويمكن تقييمها بشكل مباشر. وترى هارتر أن

العلاقة بين القيمة الذاتية العامة والمجالات الفرعية الأخرى ليست هرمية. (harter،1988-1999)

ولقد قامت هارتر بتصميم مقياس لطلاب الجامعات، تم فيه تضمين المجالات التي كانت بمقياس الأطفال (Harter، 1985)، مثل الكفاءة المدرسية والرياضية والقبول الاجتماعي، والتي هي ذات معنى لطلاب الجامعات أيضًا. وبما أن الطلاب في سن الكلية يشتركون أيضًا في الكثير من القواسم مع الأشخاص البالغين، فلقد تم تضمين بعض المجالات من مقياس البالغين، (Messer & Harter، 1986). وكذلك تم تكييف من مقياس المراهقين عدة مقاييس فرعية (Harter، 1988، 2012) حيث كانت أكثر ملاءمة للعمر من مقياس البالغين أو مقياس الأطفال.

10. منهج البحث:

انطلاقاً من طبيعة البحث تم استخدم المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويسهم في وصفها وصفاً دقيقاً ويوضح خصائصها عن طريق جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها ومن ثم تقديم النتائج في ضوئها.

11.عينة البحث: تألفت عينة البحث من (242) طالباً وطالبة بواقع (110) ذكور و(132) إناث تم سحبهم بطريقة عشوائية من أربع كليات مختلفة وهم كلية التربية والحقوق والعلوم والاقتصاد بحيث بلغ عدد طلاب الكليات النظرية (110) والعملية (132) طالباً وطالبة وتوزع أفراد العينة حسب السنة الدراسية إلى (51) طالب وطالبة من السنة الرابعة و(69) طالب وطالبة من السنة الثالثة و(66) طالب وطالبة من السنة الثانية و(56) طالب وطالبة من السنة الأولى من الكليات المذكورة سابقاً.

12.أدوات البحث:

مقياس إدراك الذات: قام بإعداد هذا المقياس كلا من Jennifer Neemann &Susan Harter من جامعة دنفر في الولايات المتحدة الأمريكية عام 2012 وكان

الهدف الأول من إعداد هذا المقياس هو تصميم مقياس لطلاب الجامعات يكون خاصاً بالمجال وموثوقاً به، بحيث تكون كل من المقاييس الفرعية سليمة عاملياً. وتم ترجمته من قبل الباحثة لاستخدامه في البحث الحالي.

وصف المقياس: المقياس الأساسي هو الإدراك الذاتي لطلاب الجامعات، وهو يحتوي على 13 مقياساً فرعياً بما في ذلك تقدير الذات العام. يحتوي كل مجال من مجالات المحتوى على أربعة عناصر لكل مقياس فرعي، بينما يحتوي المقياس الفرعي للقيمة الذاتية على ستة عناصر، وبذلك يتكون المقياس كامل من (54) عبارة موزعين كما في الجدول الآتي:

جدول(1) توزع العبارات على الأبعاد

البعد	العبارات
الإبداع	12 – 25 – 38 – 52
القدرة الفكرية	8 – 21 – 34 – 48
الكفاءة الدراسية	3 – 16 – 29 – 42
الكفاءة الوظيفية	2 – 15 – 28 – 41
الكفاءة الرياضية	13 – 26 – 39 – 53
المظهر	5 – 18 – 31 – 44
العلاقات الرومانسية	10 – 23 – 36 – 50
القبول الاجتماعي	4 , 17 , 30 , 43
الصداقة الوثيقة	7 – 20 – 33 – 46
العلاقة مع الوالدين	6– 19 – 32 – 45
الفكاهة	11– 24 – 37 – 51
الأخلاق	9 – 22 – 35 – 49
القيمة الذاتية العامة	1 – 14 – 27 – 40 – 47 – 54

طريقة تصحيح المقياس: . يتم تسجيل النقاط 4، 3، 2، 1، لكل عبارة حيث يمثل 4 الحكم الذاتي الأكثر كفاءة ويمثل 1 الحكم الذاتي الأقل كفاءة. مع مراعاة العبارات الموجبة والعبارات السلبية.

العبارات السالبة: 2 ، 4 ، 5، 7 ، 9 ،11 ، 14 ، 17 ، 19 ، 21 ،23 ،25 ،26 ، 29 ، 31 ، 33 ،35 ، 37 ،38 ،41 ، 42 ، 45 ،47 ، 48، 50، 53، 54.

العبارات الموجبة: 1، 3 ،6 ، 8 ، 10 ،12 ،13 ، 15، 16 ، 18 ، 20 ،22 ،24 ،27 ، 28، 30 ، 32 ، 34 ، 36 ،39 ،40 ، 43 ، 44 ، 46 ، 49 ، 51، 52.

الدراسة السيكومترية لمقياس إدراك الذات:

-صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام عدة أنواع من الصدق، وهي صدق المحتوى، والصدق البنيوي على عينة مؤلفة من 75 طالب وطالبة من طلبة جامعة دمشق.

1-صدق المحتوى:

قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة دمشق، وذلك للحكم على مدى وضوح الصياغة اللغوية للتعليمات والبنود، وكانت النتيجة عدم إجراء أي تعديل على بنود الاختبار، وتعليماته لوضوحها، ومناسبتها للغرض الذي وضعت من أجله.

2-الصدق البنيوي: تم التحقق من الصدق البنيوي وفق طريقتين هما:

1- الاتساق الداخلي للمقياس:

أولاً: ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للبعد الفرعي: والجدول رقم (2) يبين معاملات الارتباط الناتجة.

جدول (2) معاملات الارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الفرعي

الإبداع		القدرة الفكرية		الكفاءة الدراسية		الكفاءة الوظيفية		الكفاءة الرياضية	
البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
12	0.761**	8	0.769**	3	0.774**	2	0.726**	13	0.702**
25	0.689**	21	0.663**	16	0.723**	15	0.639**	26	0.644**
38	0.623**	34	0.718**	29	0.676**	28	0.795**	39	0.780**
52	0.743**	48	0.821**	42	0.636**	41	0.657**	53	0.765**
المظهر		العلاقات الرومانسية		القبول الاجتماعي		صدقات وثيقة		علاقات الوالدين	
البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
5	0.767**	10	0.684**	4	0.711**	7	0.709**	6	0.662**
18	0.658**	23	0.687**	17	0.631**	20	0.780**	19	0.689**
31	0.654**	36	0.697**	30	0.779**	33	0.697**	32	0.659**
44	0.649**	50	0.730**	43	0.723**	46	0.669**	45	0.648**
إيجاد الفكاهة في حياة المرء		الأخلاق		القيمة الذاتية العامة				---	
البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط		
11	0.786**	9	0.739**	1	0.682**	47	0.684**		
24	0.762**	22	0.769**	14	0.386**	54	0.853**		
37	0.765**	35	0.778**	27	0.477**	--	--		
51	0.751**	49	0.718**	40	0.659**	--	--		

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 / * دال عند مستوى الدلالة 0.05

يتبين من الجدول السابق وجود ارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي ينتمي إليه البند، وهذه الارتباطات تتراوح بين (0.853**-0.386**) وهي موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05.

ثانياً: ارتباط الأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية: والجدول رقم (3) يبين معاملات الارتباط الناتجة.

جدول (3) ارتباط الأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية

الأبعاد الفرعية	الدرجة الكلية لمقياس إدراك الذات
الإبداع	0.867**
القدرة الفكرية	0.890**
الكفاءة الدراسية	0.852**
الكفاءة الوظيفية	0.905**
الكفاءة الرياضية	0.870**
المظهر	0.907**
العلاقات الرومانسية	0.849**
القبول الاجتماعي	0.879**
صدقات وثيقة	0.843**
علاقات الوالدين	0.917**
إيجاد الفكاهة في حياة المرء	0.864**
الأخلاق	0.894**
القيمة الذاتية العامة	0.911**

** دال عند مستوى الدلالة 0،01

يتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل من درجات الأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية للمقياس ككل موجبة ودال إحصائياً وتتراوح بين (0.843/0.911)

2- الصدق باستخدام المجموعتين الطرفيتين:

تم ترتيب درجات طلاب عينة الصدق والثبات على المقياس تنازلياً، وتم تحديد المجموعتين الطرفيتين (الربيع الأعلى والأدنى) الأعلى 25% (الفئة العليا 19) والأدنى 25% (الفئة الدنيا 19) من عينة الصدق والثبات المؤلفة من (75طالباً وطالبة من طلبة جامعة دمشق فكان 19 طلاب لكل مجموعة، واستخدم اختبار مان وتني لبيان دلالة الفروق على المقياس وأبعاده الفرعية والجدول التالي يوضح الفرق بين هاتين المجموعتين:

جدول (4) متوسط الرتب ومجموع الرتب وقيمة "مان وتني" ودلالتها

الأبعاد الفرعية	العدد	الفئات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار
الإبداع	19	الفئة العليا	29	551	5.36	0.000	دال**
	19	الفئة الدنيا	10	190			
القدرة الفكرية	19	الفئة العليا	29	551	5.40	0.000	دال**
	19	الفئة الدنيا	10	190			
الكفاءة الدراسية	19	الفئة العليا	29	551	5.35	0.000	دال**
	19	الفئة الدنيا	10	190			
الكفاءة الوظيفية	19	الفئة العليا	29	551	5.36	0.000	دال**
	19	الفئة الدنيا	10	190			
الكفاءة الرياضية	19	الفئة العليا	29	551	5.34	0.000	دال**
	19	الفئة الدنيا	10	190			

المظهر	19	الفئة العليا	29	551	5.32	0.000	دال**
	19	الفئة الدنيا	10	190			
العلاقات الرومانسية	19	الفئة العليا	29	551	5.33	0.000	دال**
	19	الفئة الدنيا	10	190			
القبول الاجتماعي	19	الفئة العليا	29	551	5.33	0.000	دال**
	19	الفئة الدنيا	10	190			
صدقات وثيقة	19	الفئة العليا	29	551	5.38	0.000	دال**
	19	الفئة الدنيا	10	190			
علاقات الوالدين	19	الفئة العليا	29	551	5.32	0.000	دال**
	19	الفئة الدنيا	10	190			
إيجاد الفكاهة في حياة المرء	19	الفئة العليا	29	551	5.34	0.000	دال**
	19	الفئة الدنيا	10	190			
الأخلاق	19	الفئة العليا	29	551	5.31	0.000	دال**
	19	الفئة الدنيا	10	190			
القيمة الذاتية العامة	19	الفئة العليا	29	551	5.36	0.000	دال**
	19	الفئة الدنيا	10	190			
الدرجة الكلية لمقياس إدراك الذات	19	الفئة العليا	29	551	5.27	0.000	دال**
	19	الفئة الدنيا	10	190			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (الفئة العليا والدنيا)، وهذه الفروق لصالح الفئة العليا.

– ثبات المقياس:

تم التحقق من الثبات باستخدام طريقة الفا–كرونباخ على عينة الصدق والثبات.

–ألفا كرونباخ:

تم حساب الثبات بهذه الطريقة على عينة الصدق والثبات المؤلفة من ((75طالباً وطالبة من طلبة جامعة دمشق باستخدام معامل الفا كرونباخ والجدول رقم (5) يوضح معاملات الثبات للمقياس.

جدول (5) معاملات الثبات باستخدام الفا كرونباخ

الأبعاد الفرعية	معامل ألفا كرونباخ
الإبداع	**0.661**
القدرة الفكرية	**0.726**
الكفاءة الدراسية	**0.659**
الكفاءة الوظيفية	**0.661**
الكفاءة الرياضية	**0.695**
المظهر	**0.618**
العلاقات الرومانسية	**0.652**
القبول الاجتماعي	**0.672**
صدقات وثيقة	**0.677**
علاقات الوالدين	**0.677**
إيجاد الفكاهة في حياة المرء	**0.764**
الأخلاق	**0.741**
القيمة الذاتية العامة	**0.694**
الدرجة الكلية لمقياس إدراك الذات	**0.970**

يُلاحظ من الجدول السابق أن المقياس يتصف بمعاملات ثبات جيدة حيث تراوحت بين (0.970-0.618) وهي قيم مقبولة إحصائياً في بعض الأبعاد ومرتفعة في أبعاد أخرى وتدل على أن المقياس يتمتع بثبات اتساق داخلي جيد.

13.عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

13-1-الإجابة عن أسئلة البحث ومناقشتها وتفسيرها:

السؤال الأول: ما مستوى إدراك الذات لدى طلبة جامعة دمشق؟

للتعرف إلى مستوى إدراك الذات لدى أفراد العينة، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لمقياس إدراك الذات وفق المحك المعتمد في الجدول التالي:

جدول (6) المحك المعتمد في البحث

طول الفئة	النسبة المئوية المقابلة	المستوى
من 1 إلى 2	من 25%-50%	منخفض
أكبر من 2 إلى 3	أكبر من 50%-75%	متوسط
أكبر من 3 إلى 4	أكبر من 75%-100%	مرتفع

وفي ضوء هذا الجدول يمكن تحديد مستوى إدراك الذات لدى طلبة جامعة دمشق على المقياس، كما يلي:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمقياس إدراك الذات لدى أفراد العينة (ن=(**242**)

مقياس إدراك الذات	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المرجح	الوزن النسبي	المستوى
	54	**127.54**	**29.53**	**2.36**	**59%**	متوسط

أظهرت النتائج أن متوسط الطلبة بلغ 127.54 وبوزن نسبي بلغ 59% وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم درجة متوسطة من إدراك الذات. ويعود ذلك إلى أساليب التنشئة التي تلقوها منذ الطفولة والتي تتراوح ما بين تنمية مفهوم ذات إيجابي وذلك من خلال

استخدام الأساليب المشجعة على تنميته وبين الممارسات التي من شأنها أن تخلق مفهوم ذات سلبي، فتأثير أساليب التنشئة ممتد إلى مرحلة الشباب. فتفسر الباحثة الدرجة المتوسطة لمستوى إدراك الذات لدى الطلبة إلى الضغوط الاجتماعية المستمرة التي تستلزم القيام بما هو مطلوب منه ، والنقد الموجه من الكبار فيما يخص طريقتهم في أداء العمل أو لعدم القيام به. وإلى تشكل الهوية لدى الفرد في مرحلة المراهقة والتي سوف تستمر في مرحلة الشباب، حيث يتضمن تشكل هوية الفرد معرفة الفرد لذاته وقدراته وقيمه واتجاهاته فهي مرحلة بناء مستمرة وغير مكتملة. وخاصة عندما يكون هذا النمو في ظل ظروف صعبة غير واضحة وغير مستقرة مما يؤثر على إدراك الطلاب لذواتهم بسبب التشويش الذين يشعرون به. كما أن طبيعة النمو في مرحلة المراهقة ككل- كما تظهر في كتابات " ستانلي هول " Stanly Hall والكثير من العلماء- تتسم بعدم الثبات والقلق والتوتر احياناً، والتأرجح بين الحماس واللامبالاة، و بين الانعزالية والاجتماعية، وبين التدين والالحاد. و قد ارجع العلماء ردود الفعل الانفعالية والعاطفية المتذبذبة عند المراهق في إدراكه لذاته في بعض الأحيان وللمواقف والأشياء من حوله إلى النمو الجسمي و بزوغ الدافع الجنسي بشكل واضح و صريح، و الى النمو و التمايز الذي يحدث في قدراته العقلية. والتي قد تعود في كثير من الأحيان إلى أزمة اجتماعية من فعل الظروف الاقتصادية والاجتماعية وليست أزمة بيولوجية ولادية بحتة بحكم سن النمو و قوانينه.(كفافي،2006 : 222)

كما قد يعود ذلك إلى أن غالباً ما يكون الاهتمام في المراحل العمرية الدراسية المختلفة منصب على التعلم والانضباط في الدوام أكثر من الاهتمام بتنمية مفهوم الذات وادراكه. وبالتالي فإن الاهتمام بالجانب التعليمي لدى الطلاب في معظم المراحل الجامعية وما قبلها له الحظ الأوفر والأكبر من الاهتمام بالجانب التنموي للشخصية الطلاب.

13-2- الإجابة عن فرضيات البحث ومناقشتها وتفسيرها:

13-2-1- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات طلبة جامعة دمشق على مقياس إدراك الذات وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من هذا الفرضية تم استخدام اختبار (T) ستيودنت للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات "الذكور" منهم و "الإناث" على مقياس إدراك الذات وأبعاده الفرعية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (8) قيم **(t-test)** لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة جامعة دمشق حسب متغير الجنس

الأبعاد الفرعية	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الإبداع	ذكور	**110**	**9.89**	**2.38**	**2.93**	**240**	**0.004**	دال**
	إناث	**132**	**8.95**	**2.59**				
القدرة الفكرية	ذكور	**110**	**9.57**	**2.62**	**1.42**	**240**	**0.156**	غير دال
	إناث	**132**	**9.09**	**2.62**				
الكفاءة الدراسية	ذكور	**110**	**9.97**	**2.52**	**2.70**	**240**	**0.007**	دال**
	إناث	**132**	**9.06**	**2.69**				
الكفاءة الوظيفية	ذكور	**110**	**9.55**	**2.63**	**0.998**	**240**	**0.319**	غير دال
	إناث	**132**	**9.21**	**2.55**				
الكفاءة الرياضية	ذكور	**110**	**9.76**	**2.78**	**2.52**	**240**	**0.012**	دال*
	إناث	**132**	**8.88**	**2.65**				
المظهر	ذكور	**110**	**10.11**	**2.64**	**3.11**	**240**	**0.002**	دال**
	إناث	**132**	**9.02**	**2.79**				
العلاقات الرومانسية	ذكور	**110**	**9.91**	**2.41**	**2.80**	**240**	**0.005**	دال**
	إناث	**132**	**8.98**	**2.70**				

القبول الاجتماعي	ذكور	110	9.64	2.61	0.725	240	0.469	غير دال
	إناث	132	9.39	2.58				
صدقات وثيقة	ذكور	110	9.33	2.92	1.45	240	0.147	غير دال
	إناث	132	8.79	2.83				
علاقات الوالدين	ذكور	110	9.75	2.51	1.18	240	0.236	غير دال
	إناث	132	9.36	2.57				
إيجاد الفكاهة في حياة المرء	ذكور	110	9.90	2.71	1.09	240	0.276	غير دال
	إناث	132	9.51	2.84				
الأخلاق	ذكور	110	9.83	2.70	0.971	240	0.333	غير دال
	إناث	132	9.48	2.76				
القيمة الذاتية العامة	ذكور	110	14.69	3.34	1.062	240	0.289	غير دال
	إناث	132	14.21	3.62				
الدرجة الكلية	ذكور	110	131.89	28.48	2.10	240	0.036	دال*
	إناث	132	123.92	30.01				

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة "الذكور" منهم و "الإناث" على الدرجة الكلية لمقياس إدراك الذات وأبعاده الفرعية باستثناء الأبعاد التالية: الإبداع – الكفاءة المدرسية–الكفاءة الرياضية–المظهر– العلاقات الرومانسية، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية. أيّ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات طلبة جامعة دمشق تبعاً لمتغير الجنس على الدرجة الكلية للمقياس والأبعاد الفرعية باستثناء الأبعاد التالية: الإبداع –الكفاءة المدرسية–الكفاءة الرياضية– المظهر– العلاقات الرومانسية.

كما تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة "الذكور" منهم و "الإناث"

على الأبعاد التالية: الإبداع –الكفاءة المدرسية–الكفاءة الرياضية–المظهر– العلاقات الرومانسية لمصلحة الطلبة الذكور، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية على هذه الأبعاد، والقبول بالفرضية البديلة. أيّ توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات طلبة جامعة دمشق تبعاً لمتغير الجنس على الأبعاد التالية: الإبداع –الكفاءة المدرسية–الكفاءة الرياضية–المظهر– العلاقات الرومانسية.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عبد القادر،2015) ودراسة (زروقي يوسف،2013) ودراسة (costrillo et al،2020) الذين بينوا وجود فروق في إدراك الذات البدنية والكفاءة الرياضية لصالح الذكور.

وتتفق مع نتيجة دراسة (toh&watt،2022) التي أظهرت فروق لصالح الذكور في الموهبة والإبداع.

وتختلف مع نتيجة دراسة (زروقي يوسف،2013) التي توصلت لوجود فروق في إدراك الذات العامة والمظهر لصالح الإناث.

وترجع هذه النتيجة بوجود فروق ببعض أبعاد إدراك الذات إلى السياق الثقافي والاجتماعي لبعض المفاهيم والمسلمات حول تفوق الذكور على الإناث كالجانب البدني والجسدي، بالإضافة إلى التفوق الدراسي والقدرات الإبداعية التي تعززها نظرة المجتمع حيث تتذمر الإناث بشكل أكبر من الذكور حول مظهلاهم الجسدي(أبو جادو، 2007 : 418)، وربما هذا ما يساعد الذكور على ادراكهم لبعض الجوانب التي يمتلكونها في ذاتهم بدرجة أعلى، ولعله يجعل الإناث أقل ثقة بقدراتهم، وهذا بدوره قد ينعكس في إدراكهم لجسدهم وقدرتهم الإبداعية وقد يؤثر على علاقاتهم الرومانسية ونجاحها.

وتشير الدراسات باباليا و اولدز (Olds &Papalia، 1992) إلى أن الاناث أكثر عرضة للشعور بالضغط والاحباط من الذكور، بسبب القلق الذي يبدينه حول اجسامهن، ويشير "ستيكل" لدى المقارنة بين الجنسين، أن الإناث أكثر قلقاً على مظهرهن و أكثر ميلاً لأن يملكن تصورات سلبية عن اجسادهن (شريم ،2009 :213.(وتؤدي الى أحداث الفروق الجسدية بين الذكور و الإناث في الطول و الوزن و نسب الجسد، و هذه الأخيرة تساهم في ادراك المراهق لصورة جسده بطريقة ايجابية أو سلبية. حيث تعتبر المراهقة مرحلة تقلبات لكلا الجنسين، سواء من حيث ادراكهم أو تصورهم لمظهرهم الجسدي، الذي يمس الجانب اللاشعوري لكلايهما، من خيالات و أحلام و تصورات تجاه هذا الكيان الجسدي، و كأنهم يكتشفونه لأول مرة.و هذا ما أكدته دراسة القاضي (2009) على عينة مكونة من (250) ذكور و إناث تتراوح أعمارهم من 18 سنة فما فوق في المؤسسات الخاصة بقطاع غزة حيث بينت وجود فروق ذات دلالة احصائية في صورة الجسد تعزى لمتغير الجنس.

وفي مرحلة المراهقة المتأخرة – بعد سن 17 – يخف الانكفاء على الذات، و مراقبة ما يجري في الداخل من تغيرات ليحل محلهما الانفتاح على عالم الكبار من أجل العمل على تحقيق التوازن بين الرغبات و الإمكانات. حيث تمثل هذه الفترة تعديل الاهتمامات. فالذكور يهتمون بالنجاح و ضرب الارقام القياسية، مثلما يهتمون بأمور الصحة والمال والجنس وغيرها، أما الإناث فيبدين الاهتمام بالزينة و الجاذبية و الإغراء و بأمور المنزل و الأسرة. حيث تشير "زينب شقير" أن عملية تقدير الذات تنمو في ثنايا التفاعل الاجتماعي الذي يعطي ذات الفرد قدرها وأهميتها، وغالباً ما تنمو (الأنا) من خلال الانجازات التي تحققها و المدح التي تتلقاه و النجاح الذي تصل اليه (أحمد، 2007 :129 .(

وتفسر الباحثة هذا الفرق كون أن المعيار الثقافي الذي تعيشه المراهقة يختلف عما يعيشه المراهق، و تختلف المفاهيم العامة المساهمة في بناء تقدير الذات، فتصورات الإناث لمفهوم الذات يختلف عما هو عليه عند الذكور. والإناث يتأثرن بوسائل الأعلام و الموضة و ما يشاهدونه في ا لمجلات و الجرائد و يسعين للوصول الى تلك الصورة من أجل لفت انتباه الآخر ويتم تعزيز ذلك بمدح الآخرين لهن، فحين الأخفاق يؤدي ذلك الى ضعف الثقة بالذات، وعدم المطابقة بين إمكانات الفرد المتوقعة وإنجازات الذات الواقعية وهذا يؤثر على إدراكهن لذواتهن. فالعواطف المتفاوتة بين الجنسين تعتبر عامل رئيسي في إحداث فروق بين الإناث والذكور في إدراك الذات. والفرق في فلسفة الحياة المختلفة ما بين الذكور و الإناث، كما أوضحه (الديدي، 1995:75) أن البحث عن الذات وتأكيدها يظهر من خلال البحث عن نموذج يحتذى به، أو اختيار المبادئ و القيم و المثل، و هذا ما يظهر جلياً في الاهتمامات المختلفة بين الجنسين، والتي تعتبر عامل مساهم في بروز الفرق بينهما.

ولقد وجد "دوفان" و "أدلسون" (Adelson & Douvan 1966) أن عملية تنمية الفتيات لذواتهم الأنثوية تختلف إلى حد كبير عما هي عليه لدى الفتيان، و أوضحت دراسة "جبريل" (1993) أن تقدير الذات لدى الإناث أعلى من مستوى الذكور فيما يتعلق بالجانبين الاجتماعي و الأخلاقي، و أقل فيما يتعلق بالجانبين العقلي و الانفعالي و الثقة بالنفس (الآلوسي،2014 :51.(

13-2-2- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات طلبة جامعة دمشق على مقياس إدراك الذات وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير السنوات الدراسية.

للكشف عما إذا كان هنالك فروق جوهرية ما بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس إدراك الذات تعزى لمتغير السنوات الدراسية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي **ANOVA** فكانت النتائج كما يبين الجدول التالي:

جدول (9): تحليل التباين الأحادي الاتجاه (**ANOVA**) للفروق في إجابات عينة البحث تبعاً لمتغير السنوات الدراسية

الأبعاد الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم **F**	القيمة الاحتمالية	القرار
الإبداع	بين المجموعات	**19.076**	**3**	**6.359**	**0.991**	**0.398**	غير دال
	داخل المجموعات	**1527.705**	**238**	**6.419**			
	المجموع	**1546.781**	**241**				
القدرة الفكرية	بين المجموعات	**28.178**	**3**	**9.393**	**1.367**	**0.254**	غير دال
	داخل المجموعات	**1635.579**	**238**	**6.872**			
	المجموع	**1663.756**	**241**				
الكفاءة الدراسية	بين المجموعات	**27.061**	**3**	**9.020**	**1.291**	**0.278**	غير دال
	داخل المجموعات	**1663.290**	**238**	**6.989**			
	المجموع	**1690.351**	**241**				
الكفاءة الوظيفية	بين المجموعات	**11.650**	**3**	**3.883**	**0.577**	**0.631**	غير دال
	داخل المجموعات	**1602.350**	**238**	**6.733**			
	المجموع	**1614.000**	**241**				

الكفاءة الرياضية	بين المجموعات	24.177	3	8.059	1.073	0.361	غير دال
	داخل المجموعات	1786.716	238	7.507			
	المجموع	1810.893	241				
المظهر	بين المجموعات	9.781	3	3.260	0.421	0.738	غير دال
	داخل المجموعات	1842.682	238	7.742			
	المجموع	1852.463	241				
العلاقات الرومانسية	بين المجموعات	22.009	3	7.336	1.078	0.359	غير دال
	داخل المجموعات	1620.111	238	6.807			
	المجموع	1642.120	241				
القبول الاجتماعي	بين المجموعات	38.451	3	12.817	1.935	0.124	غير دال
	داخل المجموعات	1576.045	238	6.622			
	المجموع	1614.496	241				
صدقات وثيقة	بين المجموعات	18.646	3	6.215	0.749	0.524	غير دال
	داخل المجموعات	1975.089	238	8.299			
	المجموع	1993.736	241				
علاقات الوالدين	بين المجموعات	11.292	3	3.764	0.580	0.629	غير دال
	داخل المجموعات	1544.943	238	6.491			
	المجموع	1556.236	241				

إيجاد الفكاهة في حياة المرء	بين المجموعات	23.248	3	7.749	1.001	0.393	غير دال
	داخل المجموعات	1842.884	238	7.743			
	المجموع	1866.132	241				
الأخلاق	بين المجموعات	12.804	3	4.268	0.569	0.636	غير دال
	داخل المجموعات	1784.919	238	7.500			
	المجموع	1797.723	241				
القيمة الذاتية العامة	بين المجموعات	22.265	3	7.422	0.605	0.612	غير دال
	داخل المجموعات	2919.041	238	12.265			
	المجموع	2941.306	241				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2396.959	3	798.986	0.915	0.434	غير دال
	داخل المجموعات	207795.041	238	873.088			
	المجموع	210192	241				

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة على الدرجة الكلية لمقياس إدراك الذات وأبعادها الفرعية تعزى لمتغير السنوات الدراسية وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية. أيّ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة جامعة دمشق على مقياس إدراك الذات وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير السنوات الدراسية.

تختلف هذه النتيجة مع دراسة (زروقي يوسف، 2013) التي بينت أن هناك فروق في إدراك الذات العامة والكفاءة الرياضية لصالح المراهقين من الأعمار الأقل.

وتختلف مع نتيجة دراسة (cho،2023) التي توصلت إلى وجود فروق في إدراك الكفاءة الذاتية الجامعية والعزيمة وعقلية النمو لصالح الطلاب الأكبر سناً.

ومع أن من المتوقع أن يصبح إدراك الذات أكثر تمايزاً مع التقدم بالعمر إلا أن معظم الطلاب تتراوح أعمارهم بين 18 – 23 عاماً وهو مدى قليل جداً يصعب أن تظهر فيه الاختلافات بين الطلاب. لذلك قد يعود عدم وجود فروق في متغير السنوات الدراسية إلى أن هناك تقارب في أعمارهم. بالإضافة إلى كون عينة الدراسة تتميز بنفس الخصائص الاجتماعية و الثقافية والبيئية التي يمكن أن تؤثر في إدراك الذات باختلاف السن.

وقد يكون السبب المؤدي الى غياب الفروق هو أن إدراك الذات راجع لعوامل تفاعلية أخرى قد تكون لطبيعة العلاقة بين المراهق و أسرته أو علاقاته مع أصدقائه، ولقد أشار فاموس و قيران (Guerin & Famose 2002 :93) الى دراسات وايلي Wylie (1979) أنه لا توجد تأثيرات للسن في المفهوم العام للذات،

13-2-3- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات طلبة جامعة دمشق على مقياس إدراك الذات وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الكلية (نظرية وعلمية).

للتحقق من هذا الفرضية تم استخدام اختبار (T) ستيودنت للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في الكليات النظرية و في الكليات الأدبية على مقياس إدراك الذات وأبعاده الفرعية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (10) قيم **(t-test)** لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة جامعة دمشق حسب متغير الكلية

الأبعاد الفرعية	الكلية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الإبداع	نظرية	**110**	**9.36**	**2.14**	**0.069**	**240**	**0.945**	غير دال
	عملية	**132**	**9.39**	**2.83**				
القدرة الفكرية	نظرية	**110**	**9.49**	**2.35**	**0.978**	**240**	**0.329**	غير دال
	عملية	**132**	**9.16**	**2.84**				
الكفاءة الدراسية	نظرية	**110**	**9.46**	**2.53**	**0.062**	**240**	**0.951**	غير دال
	عملية	**132**	**9.48**	**2.75**				
الكفاءة الوظيفية	نظرية	**110**	**9.49**	**2.35**	**0.698**	**240**	**0.486**	غير دال
	عملية	**132**	**9.26**	**2.77**				
الكفاءة الرياضية	نظرية	**110**	**9.29**	**2.45**	**0.051**	**240**	**0.959**	غير دال
	عملية	**132**	**9.27**	**2.97**				
المظهر	نظرية	**110**	**9.39**	**2.62**	**0.621**	**240**	**0.535**	غير دال
	عملية	**132**	**9.61**	**2.90**				
العلاقات الرومانسية	نظرية	**110**	**9.45**	**2.32**	**0.242**	**240**	**0.809**	غير دال
	عملية	**132**	**9.36**	**2.83**				
القبول الاجتماعي	نظرية	**110**	**9.61**	**2.56**	**0.575**	**240**	**0.566**	غير دال
	عملية	**132**	**9.42**	**2.62**				

صدقات وثيقة	نظرية	110	9.03	2.80	0.029	240	0.977	غير دال
	عملية	132	9.04	2.95				
علاقات الوالدين	نظرية	110	9.49	2.31	0.235	240	0.814	غير دال
	عملية	132	9.57	2.72				
إيجاد الفكاهة في حياة المرء	نظرية	110	9.93	2.45	1.23	240	0.219	غير دال
	عملية	132	9.48	3.03				
الأخلاق	نظرية	110	9.75	2.42	0.45	240	0.586	غير دال
	عملية	132	9.55	2.97				
القيمة الذاتية العامة	نظرية	110	14.59	3.14	0.654	240	0.514	غير دال
	عملية	132	14.30	3.77				
الدرجة الكلية	نظرية	110	128.33	25.09	0.375	240	0.708	غير دال
	عملية	132	126.89	32.86				

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة في الكليات النظرية و في الكليات الأدبية على الدرجة الكلية لمقياس إدراك الذات وأبعاده الفرعية، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية. أيّ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات طلبة جامعة دمشق الدرجة الكلية للمقياس والأبعاد الفرعية تبعاً لمتغير الكلية (نظرية/عملية).

تختلف هذه النتيجة مع دراسة (محمود والجمالي،2010) التي توصلت إلى وجود فروق بين الأقسام العلمية والأدبية لصالح الأقسام العلمية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أدبيات مفهوم الذات وتأثره بالدرجة الأولى بالعلاقة مع الآخرين، سواء كانت العلاقة مع الأبوين أو مع غيرهم، والخبرات التي يكتسبها الفرد من خلال هذه العلاقة حيث ينمو مفهوم الذات وإدراكه لها ويتطور، ونلاحظ أن هذه الخبرات والتجارب باختلاف نوعيتها تزيد عمقاً من إدراك الفرد لذاته وفهمها، ومع أن روجرز يرفض الفكرة القائلة إن الأحداث الماضية تؤثر تأثيراً تحكمياً على السلوك الحاضر. إلا أنه يعترف بأن التجارب الماضية وبصورة خاصة تجارب الطفولة يمكن أن تؤثر في الطريقة التي يدرك فيها الناس أنفسهم وعالمه. كما أن الطلبة في هذه المرحلة لا يزالون في كثير من النواحي مراهقين، ومع ذلك فقد قبلوا قدراً من المسؤولية تجاه حياتهم وأهدافهم التعليمية مما يجعلهم مثل البالغين في بعض النواحي، وهذا كله بعيداً عن التخصص الدراسي الذي لم يكن لاختلافه الأهمية التي تعطي فروق بين الأفراد حيث يأتي بدرجة ثانية من حيث الأهمية والتأثير. وربما يرجع عدم وجود فروق إلى طبيعة الدراسة الأكاديمية المتشابهة لجميع الطلاب من ناحية دراسة المقررات، حتى وإن كان هناك تحصصات علمية وأخرى نظرية إلا أنها لا تصل في التأثير بحد ذاتها لدرجة خلق فروق دالة.

وفي ضوء ما تقدم من نتائج توصل البحث إلى المقترحات الآتية:

- إجراء دراسة طولانية على متغير إدراك الذات للتعرف على كيفية تطوره عبر المراحل العمرية.
- إجراء دراسات حول متغير إدراك الذات وعلاقته ببعض المتغيرات الآخرى التي قد ترتبط به كأساليب التنشئة الأسرية أوالاعتمادية والاستقلالية أو المساندة الاجتماعية ...إلخ.
- إجراء دراسات على ملفات الإدراك الذاتي لهارتر كاملة والتي تشمل على مقاييس لكل الشرائح العمرية (الأطفال والمراهقين والراشدين) بحيث يتم دراسة هذا المتغير وفق المراحل العمرية المختلفة.
- القيام بدراسات تتضمن برامج إرشادية لرفع مستوى إدراك الذات لدى الشباب.

قائمة المراجع:

- أبو جادو، صالح محمد علي. (2007). علم النفس التطوري – الطفولة والمراهقة– ط2، عمان. دار المسيرة.
- أحمد عبد العال، تحية محمد. (2007). تقدير الذات و قضية الانجاز الفائق قراءة جديدة في سيكولوجية المبدع. المؤتمر العلمي الأول. كلية التربية . جامعة بنها.
- الآلوسي، أحمد أسماعيل. (2014). فاعلية الذات و علاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة. ط1 ،عمان. دار الكتب العلمية.
- حمدي، محمد عبده شوعي إبراهيم. (2013). فاعلية الذات الأكاديمية المدركة وعلاقتها بالثقة بالنفس في ضوء بعض المتغيرات لدى طلاب كلية التربية بجامعة جازان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد.
- دافيدوف ، لندال. (1988). مدخل الى علم النفس. ترجمة سيد الطواب ومحمود عمر، القاهرة. الدار الدولية للنشر والتوزيع.
- الدسوقي، مجدي محمد. (2003). سيكولوجية النمو من الميلاد الى المراهقة. مصر. مكتبة الانجلو المصرية.
- الديدي، عبد الغني. (1995). التحليل النفسي للمراهقة . ظو اهر المراهقة و خفاياها. ط1 . بيروت. دار الفكر.
- رزق، محمد عبد السميع. (2009). بروفيل الكفاءات الذاتية المدركة والدافع المعرفي لدى الطلاب العاديين والمتفوقين دراسياً بالصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة. العدد (69). المنصورة. ص 140– 169.
- الزارد، فيصل محمد خير. (1997). مشكلات المراهقة والشباب. ط1. بيروت. دار النفائس.
- زروقي يوسف، سعيدي. (2013). تأثير عوامل السن والجنس ونوع الرياضة على إدراك الذات العام والبدنية عند تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد (9)، ص 123–135.

- زهران، حامد عبد السلام. (2005). الصحة النفسية و العلاج النفسي. ط4 . القاهرة. عالم الكتب.
- شريم، رغدة. (2009). سيكولوجية المراهقة. ط1 . عمان. دار المسيرة للنشر و التوزيع.
- عبد القادر، غزالي. (2015). إدراك مفهوم الذات وعلاقته بتكوين الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد (13)، ص 71-79.
- عبد القادر، أشرف أحمد و سكر، إيمان فهمي و رفاعي، ناريمان محمد. (2010). مستوى فعالية الذات المدركة لدى عينة من المراهقين المتلعثمين، مجلة كلية التربية في جامعة بنها، العدد (48)، ص 305-325.
- عبده، عبد الهادي السيد. (1986). نمذجة العلاقة السببية والنمائية بين مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية وبعض المتغيرات الآخرى لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى والثانية). رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة المنوفية.
- القاضي، وفاء محمد احميدان. (2009). قلق المستقبل و علاقته بصورة الجسم و مفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة. رسالة ماجستير. قسم علم النفس. كلية التربية. الجامعة الاسلامية. غزة.
- قشقوش، ابراهيم . (1989 (. سيكولوجية المراهقة . ط 3 . القاهرة . دار مكتبة الأنجلو المصرية للنشر.
- كفافي، علاء الدين. (2006). الارتقاء النفسي للمراهق. القاهرة. دار المعرفة الجامعية.
- محمود، هويدا و الجمالي، فوزية. (2010). فعاليات الذات المدركة على جودة الحياة لدى طلاب الجامعة المتفوقين والمتعثرين دراسياُ، مجلة أماراباك العلمية العالمية المحكمة، المجلد الأول، العدد (1).

- Allport,G, (1961) **, pattern and growth personality** . New York : Holt , Rinehart and Winston.

- Bem, D. J. (1972). Self-Perception Theory. In L. Berkowitz (Ed.), **Advances in Experimental Social Psychology** (Vol. 6, pp.1-62). New York: Academic Press

- blanc johana monthuy, maiano Christophe, morin j.s. Alexandre, Stephan yannick. (2012). Physical self – concept and disturbed eating attitudes and behaviors in french athlete and non-athlete adolescent girls: direct and indirect relations. **Body image journal**, vol (9), 3, pp; 373-380.

- cho w. kit. (2023). Student`s age and noncognitive traits predict writing self-efficacy and motivation. **Studies in educational evaluation journal**, vol (78).

- costrillo,pedro canter, villarino maria A Fernandez, reboreedo belen toja, valeiro Miguel Gonzalez. (2020). relations between health perception and physical self-concept in adolescents. **the open sports sciences journal,** vol (13),1, pp; 145 –173.

- Duane, p & Sydney Ellen (2017) , **Theories of Personality** , Eleven edition , University of south florida : Boston , MA 02210, USA.

- Fisher, Berkly.2007 *–Adolescent physical activity and perceived competence.* Dose change in activity level impact self perception. **Journal of adolescent health**.vol (40);pp 462-470.

- Horney, K. (1980). **The adolescent diaries of Karen Horney**. New York: Basic Books. A publication of diary entries Horney wrote between the ages of 13 and

- Harter, S. (2006). **The Development of Self-Esteem**. In M. H. Kernis (Ed.)*, Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives* (pp. 144–150). Psychology Press.

- Harter, S. (1990). **Self and identity development**. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 352–387). Harvard University Press

- Harter, S. (2012). Emerging self-processes during childhood and adolescence. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), ***Handbook of self and identity*** .pp; 680–715.

- Harter, S. (2012). *Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA)* [Database record]. APA. PsycTests **American Psychological Association**. https://doi.org/10.1037/t05703-000

- Papalia, D.E & Olds, S.W. (1992). Human development. (5 th ed). New York.Mc

- Rogers, C. R. (1969). On becoming a person: A therapist`s view of psychotherapy. Boston. Houghton Mifflin.

- Rose, Elizabeth, Hands, Beth& Larkin, Dawne. (2012). Reliability and validity of the self-perception profile for adolescents: An Australian sample. Australian Journal of Psychology. Vol (64).2, PP; 92-99

- Thomson, Nicole Renick & Zand Debra H.(2011). The Harter Self-Perception Profile for Adolescents: Psychometrics for an Early Adolescent, African American Sample. International Journal of Testing. Vol (2) ,2-3, PP;297-310

- toh lili, watt m.g. halen. (2022). How do adolescent mathematical self concept and values explain attainment of different kinds of STEM degrees in adulthood? **Contemporary educational psychology journal,**vol (69**).**

درجة ممارسة القيادة بالحب في المدارس الثانوية العامة وعلاقتها بالأداء المهني
دراسة ميدانية من وجهة نظر مدرسي التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق

***د. فاضل حنا**

****الطالبة: رزان محمد تقلا**

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة مدرسي التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق للقيادة بالحب وعلاقتها بالأداء المهني للمدرسين، وتعرف دلالة الفروق تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) لدرجة ممارسة القيادة بالحب، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (447) مدرساً ومدرسة تم سحبها بطريقة العينة العشوائية البسيطة، واستخدم البرنامج الإحصائي (SPSS) للوصول إلى النتائج، والتي كانت:

– إن درجة ممارسة مديري التعليم الثانوي للقيادة بالحب كانت بدرجة مرتفعة، اتضح وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة القيادة بالحب والأداء المهني للمدرسين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات مدرسي التعليم الثانوي العام لدرجة ممارسة القيادة بالحب تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق تبعاً لمتغيري (المؤهل العلمي وسنوات الخبرة).

الكلمات المفتاحية : درجة ممارسة، القيادة بالحب، المدرسة الثانوية العامة، الأداء المهني.

***أستاذ بكلية التربية جامعة دمشق**

****طالبة دكتوراه تربية ومقارنة**

The Degree of Practicing Leadership with Love in Public Secondary Schools and its Relationship to Professional Performance A field study from the point of view of general secondary education teachers in the city of Damascus

Summary

The study aimed to identify the degree to which general secondary education teachers in the city of Damascus practice leadership with love and its relationship to the professional performance of teachers, and to determine the significance of the differences due to the variables (gender, academic qualification, and years of experience) in the degree of practicing leadership with love. The study followed the descriptive analytical approach, and used the questionnaire as a tool for collecting data and information, the study sample consisted of (447) male and female teachers that was drawn using a simple random sampling method, and the statistical program (SPSS) was used to reach the results, which were:

- The degree of secondary education principals' practice of leadership with love was high, and there was a statistically significant relationship between the degree of practice of leadership with love and the professional performance of teachers, and the presence of statistically significant differences between the average scores of general secondary education teachers' responses to the degree of practice of leadership with love due to the gender variable in favor of females. There were no differences due to the variables (academic qualification and years of experience).

Keywords: degree of practice, leadership with love, public high school, professional performance**.**

مقدمة:

أسهمت الثورة التكنولوجية والتحول الرقمي والاتجاهات نحوهما تغيرات كبيرة في نواحي الحياة كافة، وخاصة المؤسسات التربوية، فتطلب الأمر قيادة تربوية تتبنى اتجاهات إدارية معاصرة وحديثة تواكب المتغيرات وتسهم في تطوير المؤسسات التربوية والعلاقات الإنسانية فيها.

وتحت وطأة المتغيرات العالمية من جانب، وما فرضته من تحديات داخل المدارس من جانب آخر مثل ضرورة تغيير الأساليب الإدارية المتبعة وتطويرها، والحاجة لتحقيق التوازن بين حاجات المؤسسة والعاملين فيها، وتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، كذلك تحدي تغيير الأهداف، ومواجهة انخفاض الروح المعنوية لدى العاملين (العبوي، 2007، 34-35)، أضحت المدارس أسوة بغيرها من المؤسسات في المجتمع مطالبة بالتغيير من أجل البقاء وتحقيق الفاعلية، وإن تحقيق فاعلية هذا التغيير يتطلب من الإدارة أساليباً وممارسات تختلف عما هو سائد في الإدارة التقليدية، ومن تلك الأساليب القيادة بالحب التي تنطلق من مبدأ "أهمية دور القيادة في صيانة الرأس المال البشري الاجتماعي، بحيث لا يمكن المحافظة على هذا الرأس دون الارتقاء بالذكاء العاطفي للعاملين وتدريبهم على إدارة عواطفهم وحثهم على التعبير عنها في أماكن العمل" (المزاوده والداود، 2018، 368)، فالقيادة بالحب تركز على دور المديرين في تحقيق أهداف المدرسة، وهي علامة إنسانية فريدة من نوعها، وسمة أخلاقية تدفع للشعور بالرضا عند تنفيذ المهام (خلوفي وشريط، 2020، 73).

فالقيادة بالحب تتم في المدرسة الثانوية العامة من خلال حب المدير للمدرسة والمدرسين والطلبة والمجتمع وأولياء الأمور، لأن العلاقة الإنسانية القائمة على الحب والعواطف تسهم جميعها في تحقيق أهداف المدرسة والتكامل بالعمل، وبالتالي شعور المدرسين

والعاملين في المدرسة بأهمية وجود كل واحد منهم، وبالتالي الرضا عن العمل والولاء له وبالتالي الأداء المهني الجيد، وتصبح المصلحة العامة هي الأسمى، والابتعاد عن الصراع، وأن أي وجود تكون له إدارة توجهه بالاتجاه الصحيح.

فضلاً عما أكدته دراسة الضمرات والمصري (2021) على الأثر ذو دلالة إيجابية للقيادة بالحب وأثرها على أداء أعضاء الهيئة التدريسية، ودراسة خاندايلوال وميهتا (Khandelwal and Mehta، 2018) التي أكدت أن القيادة بالحب هي ظاهرة تمارس بشكل كبير في العصر الحالي وفي مختلف الأنشطة والمجالات، إلا أنها غير مطبقة من قبل الكثير من منظمات الأعمال والتي تتبع أسلوب القيادة التقليدية في إدارة أنشطتها المختلفة.

ونلاحظ في الآونة الأخيرة اتجاه الفكر الإداري إلى تناول العملية الإدارة من جوانبها الإنسانية والعاطفية والاجتماعية لما لهذه الجوانب من أهمية في أداء العمل المهني المناسب والوصول إلى النتائج الإيجابية وتحقيق الأهداف المرسومة.

لذلك سعت الباحثة من خلال دراستها الحالية للوقوف على درجة ممارسة القيادة بالحب في المدارس الثانوية العامة وعلاقتها بالأداء المهني من وجهة نظر المدرسين.

1- مشكلة الدراسة:

إن للأسلوب القيادي المتبع من قبل المدير الأثر الكبير في المدرسين وطريقة أدائهم لعملهم والنتائج المرجوة منه، حيث ظهر مؤخراً أسلوب القيادة القائم على الحب والذي يسهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل والأداء المهني وتحقيق الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي لما له من تأثيرات إيجابية على المدرسين.

وقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على عينة من مدرسي التعليم الثانوي العام بمدينة دمشق، في شهر تشرين الأول من العام 2023، بلغت /36/ مدرساً ومدرسة، للوقوف على درجة ممارسة مديريهم للقيادة بالحب، وذلك من خلال مقابلة مفتوحة مع أفراد العينة تمحورت أسئلتها حول مشاركة المدرسين بالقرارات المدرسية، والأسلوب القيادي المتبع من قبل المدراء، وغيرها من الأسئلة التي تتعلق بالعمل الإداري، فتوصلت للآتي:

- وجود تناقض بين أهداف المديرين والمدرسين وأهداف المدرسة وكانت بنسبة (77.77 %).

- الابتعاد عن المشاركة في الفعاليات التي تكون مكلفة، والابتعاد عن تطوير العمل الإداري وكانت بنسبة (86.11 %).

- عدم إيمان المدير بأهمية مشاركة المدرسين في القرارات المدرسية وكانت بنسبة (80.56 %).

- التناقض بين أهداف المدرسين بعضهم مع بعض، وغياب روح التعاون، وعدم احترام الآراء وكانت بنسبة (53.11 %).

- محاولة البعض إخفاء خبراته كي لا يفيد الآخرين بها وكانت بنسبة (83.33 %).

- فقدان الثقة بالنفس وبالآخرين وكانت بنسبة (66.67 %).

- مركزية القرارات والقوانين وكانت بنسبة (100 %).

إضافة للعديد من الدراسات التي تناولت القيادة بالحب، كدراسة خلوفي وشريط (2020)، والتي أكدت أن الحب أسلوب قيادي وفعال لتحقيق الرضا الوظيفي، ودراسة الضمرات

والمصري (2021) والتي أكدت أن للقيادة بالحب أثر إيجابي على أداء أعضاء الهيئة التدريسية.

ويضاف إلى ما سبق التجربة الشخصية للباحثة من خلال عملها كمعلمة، حيث أن أسلوب القيادة المتبع من قبل المدير يتذبذب ما بين التسلطي والمتسيب والديمقراطي، وغياب مشاركة المدرسين في طرح آرائهم فيما يتعلق بالمدرسة نتيجة التقيد بالتعليمات والقرارات الصادرة عن المستوى الأعلى، وغياب التعاون، وإخفاء الخبرة خوفاً من التكليف بأعمال إضافية، حيث أثر ما سبق على الأداء المهني وبالتالي المردودية القليلة.

وبناء على ما توصلت إليه الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة، وما أكدت عليه الدراسات السابقة، والتجربة الشخصية للباحثة، تشكل دافع للوقوف على درجة ممارسة القيادة بالحب في المدارس الثانوية العامة وعلاقتها بالأداء المهني، ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في السؤال الآتي:

ما درجة ممارسة القيادة بالحب في المدارس الثانوية العامة؟ وما علاقتها بالأداء المهني للمدرسين من وجهة نظرهم؟

2- **أهمية الدراسة:** تتجلى أهمية الدراسة في الآتي:

2-1- الأهمية النظرية: وتتجلى في الآتي:

- تسليط الضوء على أحد الاتجاهات الإدارية الحديثة وعلاقته بالأداء المهني للمدرسين.

- توضيح أبعاد القيادة بالحب (حب المدير للمدرسة، وللمدرسين، والطلبة، وحبه لنفسه، وحبه للمجتمع ولأولياء الأمور).

– من ضرورة تبني القيادة المدرسية للأنماط القيادية الحديثة والتي تسهم في تطوير الأداء والعمل المهني في المدرسة الثانوية العامة.

2-2- الأهمية التطبيقية: وتتجلى في الآتي:

– قد توجه نتائج الدراسة أنظار القائمين على التعليم الثانوي العام لضرورة الأخذ بالقيادة بالحب كمؤشر على الفعالية والأداء المهني الجيد.

– قد تسهم في توجيه مديرية التربية بدمشق لتدريب مديري المدارس التعليم الثانوي العام على الاتجاهات الإدارية الحديثة التي تحقق نتائج ذات فائدة في العملية التعليمية.

– قد تفتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات أخرى ذات علاقة بالقيادة بالحب ووفقاً لمتغيرات جديدة.

3- أهداف الدراسة: تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

– تعرف درجة ممارسة مديري التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق للقيادة بالحب من وجهة نظر المدرسين.

– تعرف العلاقة بين درجة ممارسة القيادة والأداء المهني للمدرسين.

– تعرف دلالة الفروق تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) على درجة ممارسة القيادة بالحب في مدينة دمشق من وجهة نظر المدرسين.

4- أسئلة الدراسة: تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما درجة ممارسة القيادة بالحب في المدارس الثانوية العامة؟ وما علاقتها بالأداء المهني للمدرسين من وجهة نظرهم؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

– ما درجة ممارسة القيادة بالحب في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق من وجهة نظر المدرسين؟

– ما العلاقة بين درجة ممارسة القيادة بالحب والأداء المهني للمدرسين من وجهة نظرهم؟

– ما دلالة الفروق تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) على درجة ممارسة القيادة بالحب في مدينة دمشق من وجهة نظر المدرسين؟

5– متغيرات الدراسة:

– المتغيرات المستقلة: الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

– المتغيرات التابعة: درجة ممارسة القيادة بالحب.

6– فرضيات الدراسة: اختبرت صحة الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة القيادة بالحب في المدارس الثانوية العامة والأداء المهني من وجهة نظر المدرسين.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات مدرسي التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق حول درجة ممارسة القيادة بالحب تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات مدرسي التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق حول درجة ممارسة القيادة بالحب تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الرابعة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات مدرسي التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق حول درجة ممارسة القيادة بالحب تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

7- حدود الدراسة:

- الحدود البشرية: عينة من مدرسي التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق.

- الحدود المكانية: مدينة دمشق.

- الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2023 - 2024.

- الحدود العلمية: حب المدير للمدرسة، للمدرسين، للطلبة ولنفسه وللمجتمع.

8- مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

درجة الممارسة: الدرجة الكلية لاستجابات مدرسي التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق لمحاور القيادة بالحب (حب المدير للمدرسة، المدرسين، الطلبة، ونفسه، وللمجتمع وأولياء الأمور) وفق للأداة المعدة لهذا الغرض.

القيادة بالحب: "نمط حديث من أنماط القيادة يعتمد على خلق القائد علاقة حب متبادلة بينه وبين الموظفين ومن خلال تثبيت هذه العلاقة يستطيع القائد أن يدفع موظفيه وبروح المشاركة لتحقيق الأهداف المرسومة" (أبوالعلا،2013، 76).

وتعرف إجرائياً: هي الدرجة الكلية لاستجابات مدرسي التعليم الثانوي العام على محاور الاستبانة (حب المدير للمدرسة والمدرسين والطلبة ولنفسه، وللمجتمع وأولياء الأمور) والتي تم إعدادها لهذا الغرض.

الأداء المهني: المسؤوليات والواجبات والأنشطة والمهام التي يتكون منها عمل الفرد التي يجب القيام بها، فهو في الحقيقة سلوك بأوسع معانيه (رضا، 2004، 33).

ويعرف إجرائياً: القيام بالواجبات وفقاً للأنظمة والتعليمات المعمول بها، لتحقيق الأهداف المرسومة، وتحمل المسؤوليات والواجبات التي تسعى المدرسة لتحقيقها والتي سيتم التعرف عليها من خلال الأداة المعدة لهذا الغرض.

10- الإطار النظري:

10-1- مبادئ القيادة بالحب في المؤسسات التربوية:

إن للقيادة بالحب مجموعة من المبادئ والتي ترتكز عليها وهي السبب الحقيقي وراء تحقيق أهداف هذا النوع من القيادات، وهذه المبادئ هي:

- حب المدير لمدرسته: يجب أن تكون المدرسة بمثابة المنزل والأسرة للمدير، ومؤمن بأهدافها وقيمها، فحب المدرسة ونجاحها وجهان لعملة واحدة Sanford, 2000, (242).

- حب المدير للمدرسين: يحتاج المدرسون للحب والرعاية من خلال تشجيعهم وتنمية مهاراتهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم واحترامهم وحبهم لها.

- حب المدير لنفسه: عندما يكون المدير محب لنفسه يستطيع قيادة نفسه والآخرين، هنا الحب يكون قائم على الأخلاق بعيداً عن الأنانية والتملك والسيطرة.

– حب المدير للطلبة: إن حب المدير للطلبة هو السبب الرئيس في نجاح المدرسة وتحقيق أهدافها، وفهم احتياجاتهم ومتطلباتهم وتلبيتها، ومشاركتهم النشاطات والأعمال (السعود، 2015، 15).

– حب المدير للمجتمع وأولياء الأمور: إن حب المدير للمجتمع الذي توجد فيه المدرسة وكذلك حبه لأولياء الأمور هو الطريق لنجاح مدرسته، كون المدرسة هي جزء من خدمة المجتمع وأفراده، فالقيادة بالحب تعتبر حب المجتمع مسؤولية (المزاوده والداود، 2018، 368–369).

إن المبادئ السابقة تؤكد أهمية القيادة بالحب في تحقيق النجاح في المؤسسات التربوية، كونها قيادة قائمة على الجانب الإنساني وبالتالي تكون وسيلة لتحقيق الأهداف والنجاح في العمل والأداء.

10–2– أهمية القيادة بالحب في المدرسة:

إن أهمية القيادة بالحب تستمد من حاجة المدرسة إلى شخص قادر على قيادة هذه المدرسة لتحقيق أهدافها مع مراعاة العوامل والجوانب الإنسانية مع المدرسين العاملين مع المدير، إذ أن المبادئ الأساسية للقيادة التقليدية تعد مصدراً ومرجعاً للقائد للتركيز على النقاط التي يجب الانتباه إليها والاهتمام بها لتشكل قيادته القيادة المثمرة والفعالة والتي تتفهم مواقف ومشاعر المدرسين والمهمة المطلوبة منهم، فالقيادة المتينة التي تعمل من خلال العواطف أي بمعنى أن الحالات العاطفية للمدراء وأعمالهم تؤثر بالفعل على كيفية شعور المدرسين الذين يقودهم وبالتالي على العملية التدريسية (Sahay and Baul، 2016، 13).

إن أهمية القيادة بالحب تتطلب اعتمادها كأسلوب قيادي في العمل لما تحققه من نتائج ومزايا في العمل وبالتالي تحقيق الأهداف الموضوعة مسبقاً.

10-3- القوانين الأساسية للقيادة بالحب:

تقوم القيادة بالحب على مجموعة من القوانين وهي:

- الخسارة تخلق القيادة: لا يمكن أن يكون هناك قوة بدون معاناة في أي مشروع.

- الخوف يخفق: فقط الاحترام والمحبة يؤديان إلى النجاح.

- الحب يجمع المال: الحب في جوهره الثروة الحقيقية.

- الضعيف هو القوة: عندما تفتح على الناس يفتحون لك.

- العطاء هو الحصول عليه: كلما كنت تقدم للآخرين أكثر سوف يعطونك (Hope، 2010، 30)

إن القوانين السابقة تؤكد أهمية القيادة بالحب في المؤسسات وخاصة المؤسسات التربوية كون نتائجها جميلة وتحقق الأهداف المطلوبة.

10-4- الفرق بين الإدارة بالحب والإدارة الإنسانية والإدارة الديمقراطية والإدارة الدبلوماسية:

- الإدارة الإنسانية :

وهي واحدة من ثلاثة مدارس فكرية (مدرسة النظم والمدرسة الظرفية) ظهرت كرد فعل على مفاهيم وأفكار المدرسة الكلاسيكية، اقترنت بأبحاث ودراسات عالم الاجتماع الأمريكي (التون مايو الذي يعد أشهر رواد هذه المدرسة وعاش بالفترة بين (1880-

1949)، حيث تشير الإدارة الإنسانية إلى كيفية التنسيق بين جهود الإفراد المختلفين وخلق جو عمل يحفزهم على الأداء الجيد والتعاون في سبيل الحصول على نتائج أفضل ممايترتب عليه إشباع حاجاتهم الاقتصادية والنفسية والاجتماعية، وتعتبر كل من الإدارة بالحب والإدارة الديمقراطية والإدارة الدبلوماسية تفرعات عن هذه المدرسة. (بوقرة،32،2008)

- الإدارة بالحب:

إن جوهر الإدارة بالحب هو التأكيد على إعلاء العلاقات الإنسانية الطيبة بين فريق العمل المدرسي، ومن ثم إعلاء البعد الإنساني والقيم الإيجابية داخل المدرسة،فهي تعنى بتوفير المناخ المدرسي الذي يسوده روح الحب ومافيه م نعلاقات طيبة وتسامح وتعاون ومشاركة بناءة، وبالتالي هي أسلوب إداري جديد للمدارس يسعى دوماً لبناء علاقات إنسانية طيبة يسودها الود والألفة بين فريق العمل المدرسي، ولتحقيق الإدارة بالحب في إدارة المدارس لا بد من تملك قلوب فريق العمل المدرسي، وإثارة حماسهم وولائهم تجاه المدرسة بتسامح، وعطاء وتعاون وتقبل، فجوهرها احترام آدمية وقيمة العنصر البشري للحصول على أفضل أداء.(يعقوب،330،2015)

- الإدارة الديمقراطية:

وهو النمط الأكفأ والأصعب تطبيقاً إذ أن من يمارس هذا النوع من الإدارة عليه أن يضع في حسبانه أنه لا يمكن أن يستغنب عن الآخرين من هن دونه إذ بمجرد أن يمتلكه هذا الإحساس فإنه سيفشل مهما كان مستواه الثقافي لأن هذه النظرة ستقطع عنه روافد التقوية والاستزادة من المعرفة ويرى أصحاب هذا النوع من الإدارة أن الديمقراطية لا تفقد الإداري هيمنته أو سيطرته المشروعة إذ لا يوجد تناقض بين الممارسة الديمقراطية والسيطرة الإدارية المركزية المشروعة وفق التوازن الصحيح بين المركزية والديمقراطية.

إن هذا النمط يساهم فيه كل الأشخاص لذين يعنيهم الأمر في اتخاذ القرارات ورسم الخطط وتوزيع الأعمال وتنفيذها على أفضل وجه ويكون المدير فيها منظماً ومنسقاً ومتعاوناً وموجهاً أي أن الأفراد المعنيين يعملون في ظل الإدارة الديمقراطية كما يعمل فريق كرة القدم على إيصال الكرة إلى الهدف المنشود.

- الإدارة الدبلوماسية:

وهذا النمط أقرب إلى النمط الديمقراطي ولكنه أقل كفاءة منه ذلك لأن المدير الدبلوماسي يتمسك بالشكليات والمظاهر ويتصف بالمجاملة التي تتجاوز الحد المطلوب في بعض الأحيان ويعطي أهمية كبيرة للمظهر الخارجي والأناقة المتمثلة بالملابس ويكثر من التودد للعاملين معه وبأخذ آرائهم أحياناً ولكنه يقصر عن بلوغ المستوى الذي يصل إليه المدير الديمقراطي. (بوقرة،35،2008)

10-5-أهمية الأداء المهني في المدرسة:

يحتل الأداء المهني مكانة هامة باعتباره الناتج النهائي لمحصلة جميع الأنشطة، حيث تكون المدرسة أكثر استقراراً وأطول بقاء ويكون أداء المدرسين فيها أداء متميزاً ونشطاً، ويمكن القول بأن اهتمام إدارة المدرسة بمستوى الأداء يفوق اهتمامها بالمدرسين أنفسهم، لأن أداء المدرسين ليس انعكاساً لقدراتهم فقط بل أيضاً لقدرات مدير المدرسة، وترجع أهمية مفهوم الأداء ليس فقط في المدرسة بل من وجهة نظر أي منظمة إلى ارتباطه بدورة حياتها في مراحلها المختلفة وهي مرحلة الظهور، مرحلة البقاء والاستمرارية، مرحلة الاستقرار، مرحلة السمعة والفخر، مرحلة التميز، ثم مرحلة الريادة ومن ثم فإن قدرة المدرسة أو أي منظمة على تخطي مرحلة ما من مراحل النمو والدخول في مرحلة أكثر تقدماً، إنما يتوقف على مستويات الأداء بها (الشريف، 2004، 45).

للأداء المهني دوراً كبيراً في عملية استقرار المدرسة ونجاحها وتحقيق أهدافها وتميزها، وبالتالي الوصول إلى الهدف الأساسي من عملية التعليم والتعلم.

11- منهجية الدراسة:

11-1- منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية من حيث طريقة إجرائها على المنهج الوصفي التحليلي، والذي يقوم على دراسة الظاهرة التربوية ووصفها كما هي على أرض الواقع والتعبير عنها كمياً وكيفياً (ملحم، 2007، 370)، حيث سيتم من خلال هذا المنهج دراسة القيادة بالحب وأبعادها (حب المدير للمدرسة، المدرسين، الطلبة، وحبه لنفسه، وللمجتمع وأولياء الأمور)، والتعبير عنها كمياً من خلال رأي مدرسي المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق.

11-2-المجتمع الأصلي للدراسة وعينته:

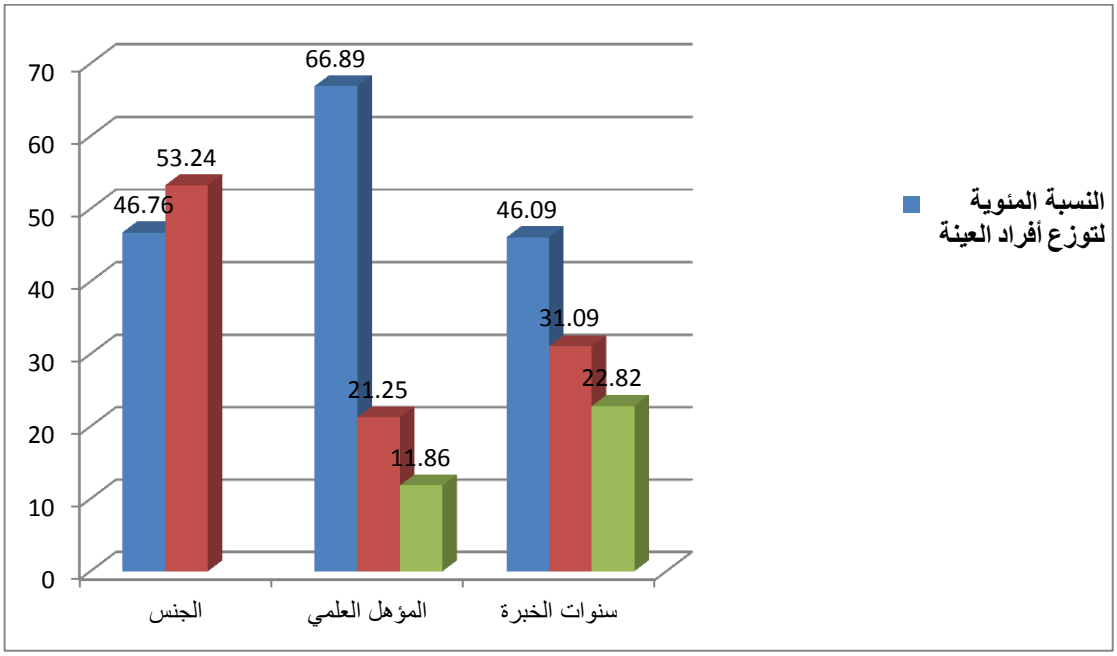
11-2-1- المجتمع الأصلي للدراسة: تضمن مجتمع الدراسة جميع مدرسي التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق خلال العام الدراسي 2022-2023، والبالغ عددهم (15713) مدرساً ومدرسة وذلك حسب احصائيات وزارة التربية والتي أعطيت للباحثة.

11-2-2- عينة الدراسة: تألف عينة الدراسة من (450) مدرساً ومدرسة، وأخذت بطريقة العينة العشوائية البسيطة، حيث أتيحت الفرصة لكل مدرس ومدرسة أن يكونوا جزء من العينة المبحوثة، وقد تم استرجاع (447) استبانة مكتملة وصالحة للمعالجة الإحصائية، مع مراعاة عدم شمول العينة الاستطلاعية التي بلغت (61) مدرساً ومدرسة طبقت عليهم إجراءات حساب صدق وثبات الأداة.

الجدول رقم (1) يبين توزع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العينة	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	209	46.76 %
	إناث	238	53.24 %
المؤهل العلمي	إجازة جامعية	299	66.89 %
	دبلوم تأهيل تربوي	95	21.25 %
	دراسات عليا	53	11.86 %
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	206	46.09 %
	من 6-10 سنوات	139	31.09 %
	أكثر من 10 سنوات	102	22.82 %

والشكل الآتي يوضح النسبة المئوية لتوزع العينة:



الشكل (1) النسبة المئوية لتوزع أفراد العينة

11-3- أداة الدراسة:

بعد إطلاع الباحثة على الدراسات السابقة والأدب النظري الذي تناول القيادة بالحب والأداء المهني، صممت استبانة، تكونت من قسمين، الأول: يتعلق بالبيانات الخاصة بعينة الدراسة، والثاني: يتضمن عبارات الاستبانة وبدائل الإجابة لكل من القيادة بالحب والأداء المهني، حيث تم بناء الاستبانة وصياغة العبارات باتباع الطرق العلمية المنظمة لتصل إلى استبانة تتصف بصفات المقياس الجيد.

11-3-1 – صدق المحتوى لاستبانة:

عرضت الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص، للتأكد من صلاحيتها من حيث الصياغة اللغوية والوضوح، وشموليتها للمحاور التي تضمنتها، وبناء على ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم، تم حذف بعض البنود، وتعديل بعضها الأخر وإعادة فرز بعضها حسب المحاور، ليستقر العدد النهائي على (5) محاور (حب المدير للمدرسة، حب المدير للمدرسين، حب المدير للطلبة، حب المدير لنفسه، حب المدير للمجتمع ولأولياء الأمور) وعلى (42) عبارة لقسم القيادة بالحب و(18) عبارة لقسم الأداء المهني، والملحق (1) يبين الصورة النهائية للاستبانة، والجدول الآتي يوضح آراء المحكمين ببعض عبارات الاستبانة:

جدول (2) بعض بنود الاستبانة قبل التعديل وبعد التعديل

الاستبانة قبل التعديل	الاستبانة بعد التعديل
ولاء المدير ظاهر بسلوكه.	يظهر في سلوك المدير مدى ولائه للمدرسة.
التعاون هو الأساس الذي يعمل المدير عليه.	يعمل المدير على نشر روح التعاون بين المدرسين.
الابتكار والبحث هدف المدير من الطلبة.	يشجع الطلبة على البحث والابتكار.
مقترحات المدرسين محط انتباه الإدارة.	تهتم إدارة المدرسة بمقترحات المدرسين لتطوير الأداء المهني.

11-3-2- الصدق الداخلي لاستبانة:

قامت الباحثة بحساب ارتباط بين كل بعد من أبعاد الاستبانة مع الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية، كما في الجدول رقم (3).

الجدول (3) معاملات الارتباطات بين كل بعد من أبعاد الاستبانة مع الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية

البعد	حب المدير للمدرسة	حب المدير للمدرسين	حب المدير للطلبة	حب المدير لنفسه	حب المدير للمجتمع وأولياء الأمور	الدرجة الكلية
حب المدير للمدرسة	1	0.688**	0.619*	0.799*	0.642*	0.842**
حب المدير للمدرسين	0.783**	1	0.791*	0.662*	0.686*	0.723**
حب المدير للطلبة	0.559*	0.822*	1	0.778*	0.662**	0.691**
حب المدير لنفسه	0.882*	0.783*	0.658*	1	0.498**	0.702**
حب المدير للمجتمع وأولياء الأمور	0.648*	0.572*	0.590**	0.801*	1	0.698**
الدرجة الكلية	0.842**	0.723**	0.691**	0.702**	0.698**	1

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01، (*) دال عند مستوى دلالة 0.05

أما الصدق الداخلي لقسم الأداء المهني فقط بلغت الدرجة الكلية (0.768)، ويلاحظ من الجدول (3) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، و(0.01) بين كل بعد من أبعاد استبانة درجة ممارسة القيادة بالحب مع الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية، مما يدل على تمتع الاستبانة بالصدق الداخلي.

11-3-3- ثبات الاستبانة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة من خلال تطبيقها على عينة بلغت (61) مدرساً ومدرسة، وحساب معامل كرونباخ ألفا، ويتضح من الجدول (4) أن قيمة معامل كرونباخ ألفا للاستبانة ككل تساوي (0.739) لقسم القيادة بالحب، بينما بلغت (0.791) لقسم الأداء

المهني، وهي قيمة جيدة ومقبولة إحصائياً لأغراض الدراسة، وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها. كذلك كانت جميع قيم كرونباخ ألفا لجميع الأبعاد مناسبة كما يوضحها الجدول (4).

يبين الجدول (4) نتائج ثبات معامل كرونباخ ألفا

البعد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	الكلي
معامل كرونباخ ألفا	**0.698**	**0.716**	**0.741**	**0.685**	**0.774**	**0.739**

12- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

12-1- نتائج أسئلة الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم اعتماد معيار الحكم على متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة كما هو واضح في الجدول رقم (5). مستخدماً القانون الآتي:

طول الفئة = أعلى درجة للاستجابة- أدنى درجة للاستجابة/ تقسيم عدد فئات تدرج الاستجابة.

المعيار = درجة الاستجابة العليا(5) – درجة الاستجابة الدنيا(1)/ عدد فئات الاستجابة (5).

المعيار = 5 – 1 / 5 = 0,8 وبناء عليه تكون الدرجات على النحو الآتي:

يبين الجدول (5) معيار الحكم على متوسط نتائج الدراسة

المجال	درجة الممارسة
من 1 – 1.80	منخفضة جداً
1.81- 2.60	منخفضة
2.61- 3.40	متوسطة
3.41 – 4.20	مرتفعة
4.21 – 5	مرتفعة جداً

12-1-1- النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة: ما درجة ممارسة مديري التعليم الثانوي في مدينة دمشق للقيادة بالحب من وجهة نظر المدرسين؟

وللإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المدرسين عن كل بعد من أبعاد الاستبانة. والجدول رقم (6) يبيِّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المدرسين.

الجدول (6) يبيِّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من ابعاد الاستبانة

محاور درجة ممارسة القيادة بالحب		المتوسط	درجة الممارسة
1	حب المدير للمدرسة	4.09	مرتفعة
2	حب المدير للمدرسين	4.01	مرتفعة
3	حب المدير للطلبة	3.91	مرتفعة
4	حب المدير لنفسه	3.97	مرتفعة
5	حب المدير للمجتمع وأولياء الأمور	3.71	مرتفعة
المتوسط الحسابي الكلي		3.90	مرتفعة

يتضح من خلال الجدول رقم (6) أن المتوسط الحسابي لاستجابات المدرسين على محاور الاستبانة ككل بلغ (3.90) مما يدل على درجة ممارسة مرتفعة للقيادة بالحب من قبل مديري التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق من وجهة نظر المدرسين.

وباستعراض استجابات المدرسين على محاور الاستبانة نجد أن ترتيب محاور الاستبانة جاء كالآتي: في المرتبة الأولى حب المدير للمدرسة بمتوسط حسابي بلغ (4.09) أي بدرجة ممارسة مرتفعة. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المدراء يعتبرون المدرسة بمثابة الأسرة والبيت والأم، لكي يتمكن من معرفة رسالتها وفهمها، والإيمان بأهدافها وقيمها، والسعي لتحقيق أهداف المدرسة على أكمل وجه، حيث أن المدير المحب لمدرسته هو الذي يستطيع أن يضبط إيقاع الحب وترجمته إلى سلوك أخلاقي يرقى بأداء المدرسة، تلاها في المرتبة الثانية حب المدير للمدرسين بمتوسط حسابي بلغ (4.01)

أي بدرجة ممارسة مرتفعة وترى الباحثة أن المديرين يتجهون بالحب والرعاية للمدرسين ومساعدتهم والكشف عن مهاراتهم ومواهبهم وتمكينهم من إطلاق طاقاتهم، والسعي لتأكيد ثقتهم بأنفسهم وحبهم واحترامهم لذواتهم، ومشاركتهم في القرارات والوقوف إلى جانبهم في ظل الظروف الصعبة، وفي المرتبة الثالثة حب المدير لنفسه بمتوسط حسابي بلغ (3.97) أي بدرجة ممارسة مرتفعة، وتعزو الباحثة السبب في ثقة المدير بنفسه وسعيه الدائم لتأكيد ذاته وتحقيقها من خلال العمل ونجاحه، وحب المدير لنفسه واحترامه لها حيث لا يجد صعوبة في قيادة الآخرين ورعايتهم، والحب هنا حب أخلاقي بعيد عن الأنانية والتملك والسيطرة، والمدير المحب لنفسه واقعي في توقعاته لأنها أهم الأساليب في حب النفس، وفي المرتبة الرابعة حب المدير للطلبة بمتوسط حسابي بلغ (3.91) بدرجة ممارسة مرتفعة وتعزو الباحثة إلى سعي المدير ليكون قريباً من الطلبة والاستماع لهم وتبادل الآراء وطرح المشكلات والعمل على حلها، كون الطلبة جزء من الحل لأنهم الأقرب للمشكلة وجميع ما في المدرسة يدور حولهم، وتعامله مع الطلبة بروح الأب المحب لأبنائه فهذا الحب هو حب حقيقي كونه نابع من جانب نفسي تربوي داخلي قوي، ونتيجة للتعامل الطويل للمدير مع الطلبة سواء على مدار اليوم أو خلال سنوات خدمته، وفي المرتبة الخامسة والأخيرة حب المدير للمجتمع وأولياء الأمور بمتوسط حسابي بلغ (3.71) بدرجة ممارسة مرتفعة تعزو الباحثة ذلك بأن المدرسة جزء من المجتمع الذي يحتضن نشاطات المدرسة، فحب المدير للمجتمع وأولياء الأمور هو أقصر طريق لتحقيق النجاح، حيث القيادة بالحب تعتبر خدمة المجتمع وأولياء الأمور من أهم المسؤوليات للنهوض بالمدرسة والعاملين فيها، لأن المدارس الضعيفة لا يمكن أن توجد وتنمو في مجتمعات ضعيفة، وتتفق النتيجة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة دغمش (2019)، ولكن تختلف مع دراسة نصور (2021) التي توصلت لدرجة ممارسة متوسطة.

12-2- نتائج فرضيات الدراسة:

قامت الباحثة باختبار الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

12-2-1- الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة القيادة بالحب في المدارس الثانوية العامة الأداء المهني من وجهة نظر المدرسين.

للتأكد من صحة هذه الفرضية تم تطبيق معامل الارتباط Pearson (r) بين استجابات عينة الدراسة على استبانة القيادة بالحب، واستبانة الأداء المهني، والجدول الآتي يبين النتائج.

جدول(7) نتائج معامل ارتباط بيرسون Pearson (r) بين استجابات عينة الدراسة

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة r المحسوبة	قيمة r المجدولة	مستوى الدلالة	القرار
القيادة بالحب	56.81	1.79	0.49	0.32	0.01	دال*
الأداء المهني	52.37	1.84				

التفسير: يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة (r) المحسوبة كانت (0.49) وهي أكبر من قيمة (r) النظرية وبالتالي فأن الفرضية دالة إحصائياً، وعليه نرفض الفرضية القائلة بعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين درجة ممارسة القيادة بالحب والأداء المهني من وجهة نظر المدرسين في مدينة دمشق، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين درجة ممارسة القيادة بالحب والأداء المهني من وجهة نظر المدرسين في مدينة دمشق.

وتفسر النتيجة الحالية بأن العلاقة بين درجة ممارسة القيادة بالحب والأداء المهني للمدرسين هي علاقة طردية فكلما كانت درجة ممارسة المدراء للقيادة بالحب مرتفعة كان أداء المدرسين أفضل وذو انتاجية أكبر، وبالتالي هذه حقيقة بالعلاقات الإنسانية، فكلمات

كانت العلاقات قائمة على المحبة والود كان التعامل والإنتاج أفضل ويحقق أفضل المستويات، وكون القيادة بالحب هي من المدارس الإنسانية، فأن العلاقة مع المدرسين ستكون أكثر إنتاجية وفعالية، وعلاقة المدرسين بالمدير من جهة وعلاقتهم مع بعضهم من جهة أخر تقوم على الحب فسوف ينعكس ذلك على العمل، والذي بدوره سيكون أفضل وأكثر كفاءة وانتاجية.

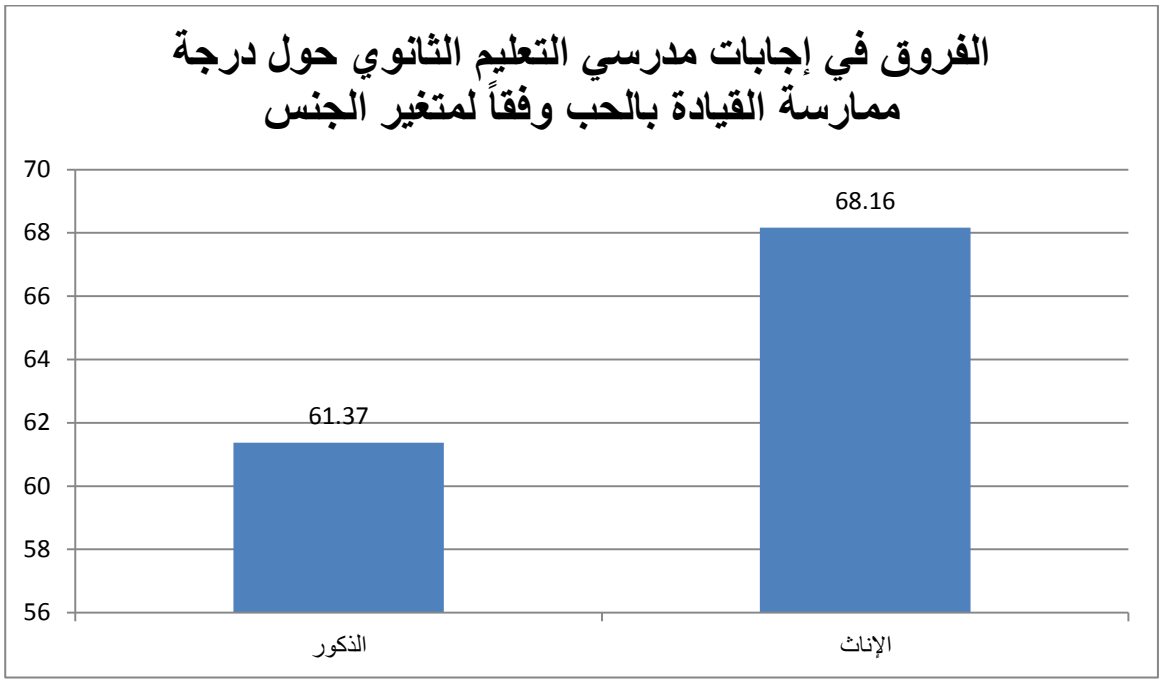
12-2-2-الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات مدرسي التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق حول درجة ممارسة القيادة بالحب تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من الفرضية الأولى استخدم اختبار (ت) ستيودنت Student-(T) كما يبيِّن ذلك الجدول رقم(8).

الجدول (8) نتائج اختبار(ت) لمتوسطات درجات المديرين تبعاً لمتغير الجنس

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة	القرار
الجنس	ذكر	209	61.37	1.96	0.684	446	0.001	دال
	أنثى	238	68.16	1.51				

تشير النتائج في الجدول السابق إلى أن مستوى الدلالة يساوي (0.001) وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (a=0.05). وبالتالي نرفض الفرضية، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات مدرسي التعليم الثانوي العام حول درجة ممارسة القيادة بالحب تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث. وهذا يختلف مع دراسة دغمش (2019) التي لم تجد فروق، ولكن تتفق مع دراسة الضمرات والمصري (2021) التي وجدت فروق لصالح الإناث.



الشكل (2) الفروق في إجابات مدرسي التعليم الثانوي حول درجة ممارسة القيادة بالحب وفقاً لمتغير الجنس

وترجع الباحثة ذلك إلى أن المدرسات الإناث أكثر ميلاً من المدرسين الذكور في عملية التواصل من خلال الجماعات غير الرسمية في المدرسة، وكذلك تبادل الزيارات الأسرية في المناسبات المتنوعة، فضلاً عن الدافعية الداخلية للإناث التي تتسم بالحب والعاطفة والشعور بالأمومة تجاه طلابهم ومؤسستهم.

12-2-2-الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات مدرسي التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق حول درجة ممارسة القيادة بالحب تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من الفرضية الثانية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، كما هو موضح في الجدول (9).

الجدول (9) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمتوسطات درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى المعنوية	القرار
بين المجموعات	1209.648	2	604.824	.561	.729	غير دال
ضمن المجموعات	4928.302	444	11.099			
الكلي	6137.95	446				

تشير النتائج في الجدول السابق إلى أن مستوى الدلالة يساوي (0.729) وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (a=0.05). وبالتالي نقبل الفرضية، والتي تنص: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات مدرسي التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق حول درجة ممارسة القيادة بالحب تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتفسر الباحثة النتيجة الحالية بأن المؤهل العلمي ليس وسيلة لتطبيق وممارسة القيادة بالحب، كون هذه القيادة نابعة من الشخص وليس من مؤهله، ونابعة من حبه لزملائه وطلبته ومجتمعه، وهي مكتسبة وليست متعلمة من خلال مؤهل علمي معين.

12-2-3-الفرضية الرابعة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات مدرسي التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق حول درجة ممارسة القيادة بالحب تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من الفرضية الرابعة استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، كما هو موضح في الجدول (10).

الجدول (10) نتائج اختبار(ت) لمتوسطات درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى المعنوية	القرار
بين المجموعات	989.622	2	494.811	0.679	.324	غير دال
ضمن المجموعات	4208.007	444	9.477			
الكلي	3498.342	446				

تشير النتائج في الجدول السابق إلى أن مستوى الدلالة يساوي (0.324) وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (a=0.05). وبالتالي نقبل الفرضية التي تنص: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات مدرسي التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق حول درجة ممارسة القيادة بالحب تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وتتفق النتيجة الحالية مع دراسة دغمش (2019) التي لم تجد فروقاً، ولكن تختلف مع دراسة نصور (2021) والتي وجدت فروقاً لصالح 10 سنوات فأكثر.

وتفسر الباحثة النتيجة الحالية بأن ممارسة القيادة التي تعتمد على الحب والعلاقات الإنسانية نابعة من طبيعة الشخص القائد، وإيمانه بأهمية هذا النوع من القيادة في تحقيق أهداف المؤسسة التي ينتمي إليها وليس من عدد سنوات العمل التي مارسها في المؤسسة فالقيادة بالحب سلوك نابع من إيمان القائد في أهمية مؤسسته ودوره في تحقيق أهدافها بناء على الحب المنتج له وللعاملين والمؤسسة.

13- مقترحات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة تقترح الباحثة الآتي:

- أن تتضمن البرامج الدراسية الجامعة موضوع القيادة بالحب، وخاصة في البرامج الخاصة بكلية التربية.

- أن تتضمن الدورات التدريبية التي تنفذها وزارة التربية لموضوع القيادة بالحب والموجهة لمدراء المدارس بشكل عام وليس الثانوية فقط لما لها من أهمية وتأثير على الأداء المهني للمدرسين.

- أن تعمل الإدارات التربوية في مختلف المستويات بزيادة الاهتمام بحب المدرسة من خلال توفير المتطلبات التي تحتاجها المدرسة.

- أن تعمل الإدارات التربوية في مختلف المستويات بزيادة الاهتمام بالمدرسين والمجتمع وأولياء الأمور من خلال المشاركة في قرارات المدرسة والفعاليات والأنشطة التي تنفذها.

- تدعيم العلاقة مع المجتمع المحلي بما يسهم بشكل كبير في نجاح المدرسة في رسالتها وبقائها واستمرارها.

14- المراجع:

- أبو العلا، ليلى. (2013). *مفاهيم ورؤى في الإدارة والقيادة بين الأصالة والحداثة*. عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

- بوقرة، عواطف.(2008). *درجة تطبيق مديري الثانويات لمبادئ الإدارة الديمقراطية من خلال وجهة نظر الأساتذة في ولاية المسيلة*.مذكرة لنيل شهادة الماجستير تخصص إدارة وتسيير تربوي،جامعة الحاج لخضر –باتنة،الجزائر.

–خلوفي، سفيان وشريط، كمال. (2020). *القيادة بالحب: كأسلوب قيادي فعال يحقق الرضا الوظيفي للمرؤوسين. مجلة إضافات اقتصادية*، المجلد4، العدد2، ص ص72–89.

- دغمش، سوزان. (2019). *درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لنمط القيادة بالحب في ضوء المنهج التربوي النبوي من وجهة نظر المعلمين وسبل تفعيلها*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية في غزة، فلسطين.

- رضا، حاتم. (2004). *الأبداع الإداري وعلاقته بالأداء الوظيفي*. رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية، كلية الدراسات العليا، السعودية.

- السعود، راتب. (2015). *اتجاهات معاصرة في القيادة التربوية: القيادة بالحب (الإدارة بفطرة الأمومة)*. محاضرة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الأول: التربية آفاق مستقبلية، المنعقد في 12–2015/4/15، كلية التربية، جامعة الباحة، السعودية.

– الشريف، طلال. (2004). *الأنماط الإدارية وعلاقتها بالأداء الوظيفي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية، كلية الدراسات العليا، السعودية.

– الضمرات، آلاء والمصري، إيمان. (2021). القيادة بالحب وأثرها على أداء أعضاء الهيئة التدريسية الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم. *المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط*، المجلد37، العدد12، ص ص132–152.

– المزاوده، سلامة والداود، وجدان. (2018). درجة ممارسة القيادات المدرسية في مدارس لواء البادية الشمالية الغربية في محافظة المفرق لمبادئ القيادة بالحب من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط*، المجلد34، العدد12، ص ص365–381.

– ملحم، سامي محمد (2007). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

– نصور، إيمان. (2021). درجة ممارسة مديرة الروضة للمهارات القيادية في ضوء نظرية كاثلين سانفورد "القيادة بالحب" دراسة ميدانية في رياض الأطفال الحكومية والخاصة بمدينة دمشق. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، المجلد 37، العدد4، ص ص115–151.

– يعقوب، خالد عطية(2015).آليات تحقيق الإدارة بالحب في إدارة المدارس في مصر (دراسة تحليلية).المجلة العلمية لكلية التربية النوعية، العدد الثالث يناير الجزء الثاني،مصر.

- Carr, C. (2016). Sustainable leadership skills in primary schools. *Journal of Educational Administration*, Vol. 47 No. 2, pp. 206-226.

- Hope, John. (2010). *Love Leadership- The New Way to Lead in a Fear-Based World.* Summarized by permission of the publisher, Jossey-Bass, a Wiley Imprint, Lake Dallas, TX 75065, USA.

- Khandelwal, N., & Mehta, A. (2018). Leadership by 'Love': A Divine Paradigm. *Studies*, 1(38).

- Sahay, K., & Baul, U. (2016). Comparison of Traditional Leadership and E-Leadership: A Study of Organizational Effectiveness in Today's Scenario. Purushartha: *A Journal of Management Ethics and Spirituality*, 7(2).

الملحق (1)

"استبانة رأي"

تحية طيبة:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " **درجة ممارسة القيادة بالحب في المدارس الثانوية العامة وعلاقتها بالأداء المهني، دراسة ميدانية من وجهة نظر مدرسي التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق**"، واستكمالاً لإجراءات الدراسة، أعدت الباحثة هذه الاستبانة المؤلفة من عدد من المحاور، بهدف تعرف درجة ممارسة القيادة بالحب وعلاقتها بالأداء المهني، علماً أن نتائج الاستبانة موجهة لخدمة البحث العلمي وجميع المعلومات التي تتضمنها ستبقى ضمن السرية.

نرجو التكرم بوضع إشارة √ أمام العبارة التي ترونها تعبر عن وجهة نظركم.

شكراً جزيلاً لكم

أولاً: البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المؤهل العلمي: إجازة ☐ دبلوم تأهيل تربوي ☐ دراسات عليا ☐

سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات ☐ من 6-10 سنوات ☐ أكثر من 11 سنة ☐

ثانياً: استبانة درجة ممارسة القيادة بالحب:

الرقم	الفقرات	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
	حب المدير للمدرسة					
1	يلتزم المدير بالأهداف المرسومة للمدرسة.					
2	يؤمن المدير برؤية المدرسة ورسالتها.					
3	يفضل المدير مصلحة المدرسة على مصلحته الشخصية.					
4	يسعى المدير للارتقاء بالمدرسة وأدائها.					
5	يسعى المدير لتوفير الإمكانات التي تتطلبها المدرسة.					
6	يظهر في سلوك المدير مدى ولائه للمدرسة.					
7	يراعي المدير في اتخاذ قراراته مصلحة المدرسة.					
8	يبذل المدير جهده لتوفير الدعم للمدرسة.					
9	يحرص المدير على تطوير العمل الإداري في المدرسة.					
	حب المدير للمدرسين					
10	يسعى المدير لتحقيق جو من الألفة والانسجام بينه وبين المدرسين في المدرسة.					
11	يعمل المدير على نشر روح التعاون بين المدرسين.					
12	يطبق المدير القانون على جميع المدرسين دون أي تفريق.					
13	يتعامل المدير مع المدرسين بأسلوب أخوي.					

14	يسعى المدير لبناء علاقات إيجابية مع المدرسين.					
15	يسعى المدير لمشاركة المدرسين في صنع القرارات المدرسية.					
16	يتقبل المدير اعتذارات المدرسين.					
17	يوزع المدير المسؤوليات بين المدرسين وفق الحاجة والرغبة.					
حسب المدير للطلبة						
18	يسعى المدير لإشباع الحاجات النفسية للطلبة في المدرسة.					
19	يقوم المدير بتقديم المساعدة للطلبة في المدرسة.					
20	يشجع المدير الطلبة على البحث والابتكار.					
21	يتصف المدير باللطف في تعامله مع الطلبة.					
22	يدفع المدير المرشد النفسي لمتابعة احتياجات الطلبة.					
23	يستمع المدير لمشكلات الطلبة بأسلوب أبوي.					
24	يسعى المدير لحل المشكلات التي تعترض الطلبة وكأنه أب لهم.					
حب المدير لنفسه						
25	يحرص المدير أن يكون رأيه مميز.					
26	يظهر المدير ثقة عالية بالنفس.					
27	يثمن المدير العمل الذي يقوم به.					
28	يتمتع المدير بأخلاق عالية.					

29	تخلو سلوكيات المدير من الأنانية في التعامل.					
30	تخلو سلوكيات المدير من حب التملك والسيطرة.					
31	يسعى المدير لعدم هدر الوقت.					
32	يناقش المدير المشكلات بشجاعة وقوة.					
33	يلتزم المدير بالقوانين والأنظمة.					
حب المدير للمجتمع وأولياء الأمور						
34	يحرص المدير على التواصل مع المجتمع في مختلف المناسبات.					
35	يعمل المدير على حل المشكلات التي تواجه أولياء الطلبة.					
36	يسعى المدير لمشاركة أولياء الطلبة في الأنشطة والفعاليات المدرسية المتنوعة.					
37	يتبع المدير سياسة الباب المفتوح في التعامل مع الآخرين.					
38	يستوعب المدير خلفيات وثقافات الجميع.					
39	يضع ما يمتلكه من خبرات في خدمة المجتمع.					
40	يهتم المدير بحاجات أولياء الطلبة.					
41	يقدم المدير اعتذاره لأولياء الأمور في حال عدم تحقيق حاجاتهم وأهدافهم.					
42	يتواصل المدير بصورة مستمرة مع أولياء الأمور.					

****

استبانة الأداء المهني:

م	العبارات	درجة الموافقة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	يقوم المدرسون بتأدية الأعمال المطلوبة منهم بكفاءة وفاعلية.					
2	يؤدي المدرسون المهام الوظيفية طبقاً لمعايير المطلوبة.					
3	يبذل المدرسون الجهد الكافي لإنجاز الأداء المهني في الوقت المحدد.					
4	يتوفر لدى المدرسين القدرة والمهارة على حل المشكلات العمل اليومية.					
5	تهتم إدارة المدرسة بمقترحات المدرسين لتطوير الأداء المهني.					
6	ينجز المدرسون أعمالهم بما يتلاءم مع الأنظمة والقوانين.					
7	هناك تنسيق بين مختلف المستويات لتحقيق الأداء الفعال في إنجاز الأعمال المدرسية.					
8	يتوفر لدى المدرسين الاستعداد للعمل خارج أوقات الدوام الرسمي لإنجاز حجم الأداء المهني المطلوب.					
9	يؤدي المدرسون المهام والواجبات المهنية طبقاً للإجراءات والأنظمة المعتمدة.					
10	هناك معرفة وإلمام لدى المدرسين بطبيعة الأعمال المطلوبة منهم.					
11	يشمل نظام تقييم الأداء المهني على معايير موضوعية يمكنها قياس قدرات ومهارات المدرسين بالجودة المطلوبة.					

12	يشكل نظام تقييم الأداء المهني حافزاً للمدرسين ذوي التقييم المنخفض لتطوير وتحسين نقاط الضعف.					
13	يمكن للمدرسين الاطلاع على نتائج تقييم الأداء السنوي لتعزيز نقاط القوة وتطوير وتحسين نقاط الضعف.					
14	تطور الإدارة المدرسية نظام تقييم الأداء السنوي باستمرار من أجل تطوير الأداء المهني بشكل عام.					
15	تؤثر القيم السائدة على جودة الأداء المهني.					
16	تقدم المدرسة برامج تدريبية للمدرسين لتساعدهم على إنجاز المهام بالمهارة والكفاءة المطلوبة.					
17	يلتزم المدرسون بتنفيذ تعليمات إدارة المدرسة.					
18	ينعكس التزام الإدارة بجودة الأداء على تحسين مستوى المدرسين.					

الملحق (2)

قائمة بالسادة المحكمين

أ. د. عيسى علي.

أ.د. طاهر سلوم.

أ.د. آصف يوسف.

د. لينا شالاتي.

د. سمر إبراهيم.

د. وليم عباس.

معوقات تطبيق الحوكمة في مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق من وجهة نظر مديري المدارس

الدكتور علي عداد

دكتوراه في أصول التربية

الملخص:

هدف البحث إلى الكشف عن معوقات تطبيق الحوكمة في مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق من وجهة نظر مديري المدارس، وكذلك الكشف عن الفروق بين درجات متوسطات أفراد عينة البحث على استبانة معوقات تطبيق الحوكمة تعزى لمتغيري البحث (المؤهل العلمي–سنوات الخبرة)، تكونت عينة البحث من(61) مديراً ومديرة من مديري مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، أهم النتائج التي توصل إليها البحث الآتي:

1–جاءت معوقات تطبيق الحوكمة في مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق من وجهة نظر مديري المدارس، بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي وقدره (3,63)، ونسبة مئوية بلغت (72,6%)

2–ترتيب معوقات تطبيق الحوكمة جاء وفق الآتي: المعوقات الإدارية بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي وقدره(3,72) ونسبة مئوية بلغت (74,4%)، يليها المعوقات المالية بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي

وقدره(3,64) ونسبة مئوية بلغت(72,8%)، ثم بالمرتبة الثالثة المعوقات البشرية بمتوسط حسابي وقدره(3,54) ونسبة مئوية بلغت(70,8%).

3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة معوقات تطبيق الحوكمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي وذلك لصالح المديرين أصحاب المؤهل العلمي الأعلى (دبلوم فأعلى).

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة معوقات تطبيق الحوكمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي وذلك لصالح المديرين أصحاب سنوات الخبرة الأقدم.

الكلمات المفتاحية : الحوكمة – معوقات الحوكمة – مدارس التعليم الثانوي العام – مدراء مديري مدارس التعليم الثانوي العام

Obstacles To Implementing Governance In General Secondary Education Schools In The City Of Damascus From The Point Of View Of School Principals

Prepared by: Dr.: Ali Adad

PhD in Fundamentals of Education

The research aimed to uncover the obstacles to the application of governance in general secondary education schools in the city of Damascus from the point of view of school principals, as well as to reveal the differences between the average scores of the research sample members on the questionnaire on the obstacles to the application of governance due to the two research variables (academic qualification - years of experience). A sample was formed. The research included (61) male and female principals of general secondary education schools in the city of Damascus, The descriptive analytical method and the questionnaire were used as a tool for collecting data. The most important findings of the research are the following:

1-Obstacles to implementing governance in general secondary education schools in the city of Damascus, from the point of view of school principals, came to a large degree with an arithmetic average of (3.63), and a percentage of (72.6%).

2- The ranking of obstacles to implementing governance was as follows: Administrative obstacles ranked first with an arithmetic average of (3.72) and a percentage of (74.4%),

followed by financial obstacles in second place with an arithmetic average of (3.64) and a percentage of (72.8%) then in third place are human obstacles with a mean of (3.54) and a percentage of (70.8%).

3-There are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the averages of the answers of the research sample members to the questionnaire of obstacles to implementing governance due to the academic qualification variable, in favor of managers with the highest academic qualification (diploma and above).

4- There are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the averages of the answers of the research sample members to the questionnaire on the obstacles to implementing governance due to the academic qualification variable, in favor of managers with the oldest years of experience.

Keywords: Governance - Governance Obstacles - General Secondary Education Schools- Principals of General Secondary Education Schools

المقدمة

يشهد العصر الحالي الكثير من المتغيرات المتسارعة في جميع مجالات الحياة ولمواكبة هذا التقدم أصبح من الضروري التوجه نحو الاهتمام بالمؤسسات التربوية والتعليمية لما لها من مكانة خاصة في المجتمع كونها تهتم بالعنصر البشري وتعمل على تنميته تنمية متواصلة واستثمار قدراته باعتباره الأساس في تحقيق أي تقدم في المجتمع.

وتطوير المدرسة الثانوية شأنه شأن تطوير أية مؤسسة من المؤسسات التربوية والتعليمية الأخرى يرتكز على إحداث تغييرات جوهرية وتحديث الأساليب المستخدمة لإنجاز المهام لزيادة قدرتها على المنافسة والبقاء ولتحقيق هذا كان لابد من تطبيق أحد مداخل التطوير الإداري الحديث ومن أهمها الحوكمة

وقد استخدم مصطلح الحوكمة لأول مرة من طرف البنك الدولي عام 1989 وكانت البداية الحقيقية للاهتمام به عندما تم إصدار تقرير بعنوان الأبعاد المالية لحوكمة المؤسسات في عام 1992"(حبوش، 2007، 22)، وخلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين شاع استخدامه في المؤسسات التعليمية، ليعبر عن الأزمة التي تمر بها هذه المؤسسات والحلول المقترحة لها.

فالحوكمة أو الحاكمية أو الحوكمة الإدارية جميعها مصطلحات معربة للمصطلح (Governance) وتشمل مجموعة من المبادئ التي تهدف إلى تحقيق الجودة والتميز في الأداء من خلال اختيار الأساليب المناسبة والفعالة لتحقيق خطط وأهداف المدرسة بما يضمن المساواة والشفافية والتمكين والمشاركة لكافة أفراد المجتمع المدرسي

وتهتم الحوكمة في المدرسة بتحسين الممارسات الإدارية للنهوض بها وتطويرها من خلال مساعدتها على صياغة استراتيجية سليمة لضمان اتخاذ قرارات فعالة وإنجاز المهام بكفاءة وفاعلية وإتاحة الفرصة للجميع في المشاركة في صنع القرار وفق مبادئ العدالة والشفافية والمساواة، وضمان تطبيق القوانين والتشريعات على الجميع دون استثناء

وتحديد المسؤوليات والواجبات لجميع العاملين في المدرسة، والحد من الفساد الإداري، و لاستثمار الأمثل للموارد المتاحة فيها مما يحقق إنتاجية أكبر، ويؤدي لارتقاء بجودة المخرجات التعليمية.

بالرغم من أهمية الحوكمة كأسلوب إداري وما يحققه من فوائد جمة للمدرسة الثانوية، إلا أن تطبيق الحوكمة في المدرسة يصاحبه العديد من القيود والمعوقات والتي تؤدي إلى فشل عملية التطبيق، وتتنوع تلك المعوقات بتنوع مصادرها فمنها ما يعود إلى الجوانب الإدارية مثل إتباع الأساليب الإدارية التقليدية، ومنها ما يعود إلى الجوانب البشرية مثل غياب الصورة الواضحة لمفهوم الحوكمة ومبادئها لدى العاملين مما قد يسبب مقاومة العاملين لعملية تطبيق الحوكمة، ومنها ما هو مادي مثل القصور في نظام المكافآت والتعويضات.

1-مشكلة البحث

تعد الحوكمة إحدى الوسائل الهادفة إلى تحقيق التنمية المجتمعية الشاملة والمستدامة وإرساء قيم الديمقراطية والشفافية والعدالة، وتحقيق التنافس للوصول إلى التميز في الأداء وانطلاقاً من أهمية تطبيق الحوكمة وما يحققه من فوائد متعددة قامت وزارة التربية السورية مؤخراً بإصدار تعديل في نظامها الداخلي الذي أكد على ضرورة توطين مبادئ الحوكمة وتعزيز مبادئ الشفافية والعدالة وتطوير إجراءات المساءلة، بالرغم من الجهود التي بذلتها وتبذلها وزارة التربية إلا أن هناك قصوراً في تطبيق الحوكمة، فقد بينت نتائج بعض الدراسات المحلية مثل دراسة (الدرويش، 2023) ودراسة (عداد، والخلف، 2021) أن واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في المدارس الثانوية العامة جاء بدرجة

متوسطة، فتطبيق الحوكمة ليس بالعملية السهلة إذ أن هناك العديد من المعوقات التي تعيق تبني المدرسة الثانوية للحوكمة فقد أوضحت دراسة (الزاندي، 2018) أهم التحديات التي تواجه تطبيق الحوكمة جمود الهيكل التنظيمي، إضافةً إلى وجود معوقات مادية، كما بينت دراسة(حرب، 2011) أن من العوامل التي تعيق تطبيق الحوكمة في المؤسسة التعليمية قلة أو انعدام الدورات التدريبية للعاملين والمتعلقة بالتعريف بأهمية الحوكمة ومبادئها ، وأوضحت دراسة(الخطيب،2018) أن أهم العوامل التي تحد من تطبيق الحوكمة هي البيروقراطية الإدارية، والمركزية في صنع القرارات، وبينت دراسة (حسن، 2015) إن محاولات تطوير المدرسة لم تحقق المتوقع منها بسبب غياب الفهم التام بمفاهيم الحوكمة

كما فقد بينت دراسة استطلاعية قام بها الباحث خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2023-2024) على عينة مؤلفة من(10) مديراً ومديرة من مديري مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق وجهت إليهم الأسئلة التالية: هل تطبق مبادئ الحوكمة في إدارة المدرسة؟ ماهي معوقات تطبيق الحوكمة؟ ماهي مقترحاتك للحد من هذه المعوقات؟ وتبين من خلال إجابات العينة الاستطلاعية وجود ضعف في تطبيق مبادئ الحوكمة نتيجة المركزية في إدارة المدرسة الثانوية، إذ بين (90%) من أفراد العينة أن مهامهم تنحصر في مراقبة سير العمل في المدرسة والحفاظ على الانضباط وإبلاغ العاملين في المدرسة بالقوانين والبلاغات الوزارية، كما بين (50%) من أفراد العينة عدم وجود

الكوادر البشرية المؤهلة لتطبيق الحوكمة ومبادئها من أهم معوقات التي تحول دون تطبيقها في المدرسة، بينما بين(50%) منهم أن قلة الصلاحيات الممنوحة لمدير المدرسة من أهم معوقات تطبيق الحوكمة، وبين(70%) ضرورة تفويض بعض الصلاحيات لإدارة المدرسة

يتضح مما سبق أن هناك فجوة بين الرؤية المأمولة لتطبيق الحوكمة في المدرسة وواقع التطبيق، نتيجة وجود مشكلات ومعوقات تحد من تطبيقها على أرض الواقع لذا لابد قبل البدء بتطبيق الحوكمة التعرّف على المعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة منها، لأن تطبيقها في المدرسة يحتاج إلى تشخيص دقيق لواقع المدرسة، لمعرفة التحديات والصعوبات، ووضع رؤية مستقبلية بناءً على ذلك .

لذا جاء هذا البحث لتحديد أهم معوقات الحوكمة، لأن محاولة تحديد هذه المعوقات قد يساعد على تجنبها أو العمل على التقليل من آثارها السلبية وبذلك تتبلور مشكلة البحث في **تحديد معوقات تطبيق الحوكمة في مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق من وجهة نظر مديري المدارس.**

2-أسئلة البحث: يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية:

2-1-مامعوقات تطبيق الحوكمة في مدارس التعليم الثانوي في مدينة دمشق من وجهة نظر مديري المدارس؟

3-أهمية البحث: وتتجلى في النقاط التالية:

3-1-أهمية الحوكمة للمدرسة لما لها من دور فعال في تطوير أداء مدارس التعليم الثانوي العام من خلال تحسين أداء المدرسة وتشجيع العلاقات التي تتمتع بالشفافية والنزاهة والمساواة والقضاء على الفساد والوصول إلى النتائج المطلوبة بأقل وقت وتكلفة

3-2-قد تفيد نتائج هذا البحث في لفت نظر المسؤولين والقائمين على إدارة التعليم الثانوي حول المعوقات التي تحول دون تطبيق الحوكمة وذلك لاتخاذ القرارات وتهيئة الظروف وتوفير الموارد التي يمكن لها أن تسهم في علاج هذه المعوقات

3-3-قد تسهم نتائج هذا البحث في توجيه أنظار الباحثين لإجراء دراسات حول معوقات أخرى للحوكمة لم يتم دراستها في هذا البحث.

4-أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

4-1-تحديد معوقات تطبيق الحوكمة في مدارس التعليم الثانوي في مدينة دمشق من وجهة نظر مديري المدارس.

5-متغيرات البحث: وتشمل على:

المتغيرات المستقلة: وتشمل متغير المؤهل العلمي وله فئتان (معهد أو إجازة/ دبلوم فأعلى)، **متغير سنوات الخبرة الإدارية:** وله فئتان (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)

المتغيرات التابعة: وتشمل إجابات أفراد عينة البحث على استبانة معوقات تطبيق الحوكمة.

6-فرضيات البحث: يسعى البحث إلى اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة (0,05) وفقاً للآتي:

6-1-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة معوقات تطبيق الحوكمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

6-3-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة معوقات تطبيق الحوكمة تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإدارية.

7-حدود البحث: وتشمل

7-1-الحدود البشرية: تمثلت بمديري مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق.

7-2-الحدود المكانية: تمثلت مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق.

7-3-الحدود الزمانية: طُبق البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي(2023-2024)

7-4-الحدود العلمية: وتشمل معوقات تطبيق الحوكمة وهي معوقات (الإدارية، البشرية، المالية)

8-المصطلحات والتعريفات الإجرائية

الحوكمة (Governance) اصطلاحاً:" هي أسلوب إداري يتم من خلاله توجيه أعمال المؤسسة ومراقبتها على أعلى مستوى من أجل تحقيق أهدافها والوفاء بالمعايير اللازمة للمسؤولية والنزاهة والشفافية" (أبو النصر، 2015، 46).

الحوكمة (Governance)إجرائياً: هي أسلوب إداري يشير إلى مجموعة الأنظمة والمبادئ والإجراءات المتبعة في إدارة المدرسة الثانوية، من خلال تطبيق المشاركة والمساءلة والمساواة والشفافية في اتخاذ القرارات بما يحقق أهداف المدرسة .

معوقات تطبيق الحوكمة (Governance Obstacles): " هي الصعوبات التي تقف حاجزاً بما يحول من قدرة المؤسسة على تطبي الحوكمة" (السيد، وطه، ومحمد، 2024، 45).

معوقات تطبيق الحوكمة (Governance Obstacles) إجرائياً: وتتمثل في المعوقات الإدارية والبشرية والمالية التي تؤثر سلباً على تطبيق الحوكمة في المدرسة الثانوية، وتقاس بالدرجة التي تعكسها تقديرات أفراد عينة البحث على الاستبانة المعدة لهذا الغرض

9-الدراسات السابقة

دراسة (القرواني،2016) بعنوان: مدى ممارسة الحوكمة في المدارس الثانوية ومعوقاتها من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى ممارسة الحوكمة في المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وكذلك الكشف عن معوقات الحوكمة في المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، بلغت عينة الدراسة (101) معلماً ومعلمة في المدارس الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1-مدى ممارسة الحوكمة في المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات جاء بدرجة متوسطة.

2-بلغت معوقات الحوكمة في المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات درجة كبيرة وتمثلت هذه المعوقات في (المعوقات التنظيمية، والبشرية، والمادية)

دراسة (الحميدي،2017) بعنوان: واقع تطبيق الحوكمة ومعوقاتها بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء الهيئة الأكاديمية

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق الحوكمة ومعوقاتها بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء الهيئة الأكاديمية، وكذلك معرفة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد

عينة الدراسة تعزى للمتغيرات(التخصص، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة)، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (300) عضواً وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة التالي:

1-بلغ واقع تطبيق الحوكمة بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء الهيئة الأكاديمية درجة متوسطة.

2-بلغت معوقات تطبيق الحوكمة بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء الهيئة الأكاديمية درجة كبيرة، وقد تمثلت هذه المعوقات في معوقات(تنظيمية، مالية، اجتماعية).

3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات تطبيق الحوكمة تعزى للمتغيرات(التخصص، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة)

دراسة (إبراهيم،2019) بعنوان: معوقات تطبيق الحوكمة في مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات تطبيق الحوكمة في مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية من وجهة نظر المدرسين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (700) معلماً ومعلمة وتوصلت الدراسة إلى أن معوقات تطبيق الحوكمة في مدارس التعليم الثانوي العام

بمحافظة الدقهلية من وجهة نظر المدرسين جاءت بدرجة كبيرة وجاءت المعوقات التنظيمية بالمرتبة الأولى وبدرجة كبيرة، تليها المعوقات البشرية بدرجة كبيرة أيضاً وأخيراً المعوقات المالية بدرجة كبيرة.

دراسة النجرس (2022) بعنوان: واقع الإدارة التربوية في سورية في ضوء مبادئ الحوكمة ومعوقاتها ومتطلبات تطويرها

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تطبيق الحوكمة في وزارة التربية ومديرياتها في سورية من وجهة نظر العاملين فيها، والوقوف على معوقات تطبيق الحوكمة من وجهة نظر مديري الدوائر في وزارة التربية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة والمقابلة كأدوات لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (500) من العاملين في وزارة التربية ومديرياتها، و(20) من مديري الدوائر في وزارة التربية، و(24) من الخبراء المختصين من كليات التربية في جامعة دمشق وطرطوس والبعث والفرات، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج تمثلت بالآتي:

1- واقع تطبيق الحوكمة في وزارة التربية ومديرياتها في سورية من وجهة نظر العاملين الإداريين فيها جاء بدرجة متوسطة.

2- معوقات تطبيق الحوكمة في وزارة التربية من وجهة أفراد عينة الدراسة هي (معوقات إدارية، معوقات بشرية، معوقات مادية وفنية)

3- كانت المعوقات الإدارية تتمثل في (المركزية الشديدة في اتخاذ القرارات، نقص التنسيق بين وزارة التربية ومديرياتها، خوف الإدارة من فقدان السلطة، كثرة الإجراءات الروتينية وتعقيدها)، بينما تمثلت المعوقات البشرية في (كثرة تنقلات العاملين وتحديد مراكز العمل بين المحافظات، ضعف الاهتمام بالعمل كفريق، نقص الدورات التدريبية، سوء توزيع الموارد البشرية داخل وزارة التربية)، وكانت المعوقات المادية والفنية (انخفاض مستوى الرواتب بشكل كبير للعاملين، قصور الاستثمار الأمثل لميزانية المشاريع، ضعف وجود قاعدة بيانات للعاملين، ضعف الدور الإعلامي في توضيح أهمية الحوكمة)

دراسة (دويات،2023) بعنوان: واقع الحوكمة الإدارية ومعوقات تطبيقها في مدارس شرقي القدس

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الحوكمة الإدارية ومعوقات تطبيقها في مدارس شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين، ومعرفة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث تعزى للمتغيرات(الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (282) معلماً ومعلمة، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

1- بلغ واقع الحوكمة الإدارية في مدارس شرقي القدس من وجهة نظر أفراد عينة البحث درجة متوسطة.

2- بلغت معوقات الحوكمة الإدارية في مدارس شرقي القدس من وجهة نظر أفراد عينة البحث درجة متوسطة.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث حول معوقات الحوكمة الإدارية تعزى لمتغير الجنس.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث حول معوقات الحوكمة الإدارية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وذلك لصالح المعلمين أصحاب المؤهل ماجستير فأعلى.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث حول معوقات الحوكمة الإدارية تعزى لمتغير سنوات الخبرة وذلك لصالح المعلمين أصحاب سنوات الخبرة أكثر من 10 سنوات.

الدراسات الأجنبية

دراسة موليلي (Mulili,2014) بعنوان: ممارسات الحوكمة ومعوقاتها في الجامعات العامة الكينية

Governance practices and their obstacles in Kenyan public universities

هدفت الدراسة إلى الكشف عن ممارسات الحوكمة ومعوقاتها في الجامعات العامة الكينية، استخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة من خلال دراسة وثائق (15) جامعة

كينية، وإجراء مجموعة من المقابلات مع رؤسائها، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق الحوكمة الرشيدة لا زال متدنياً بسبب وجود العديد من المعيقات والتي تتمثل في المعيقات المادية والفنية والإدارية، كما بينت النتائج أن عدم وجود الخطط الاستراتيجية يعيق تطبيق الحوكمة في الجامعات الكينية.

دراسة مونيونتشو (Monyoncho,2015) بعنوان: معوقات ممارسة الحوكمة في جامعة نيروبي

Obstacles to practicing governance at the University of Nairobi

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات ممارسة الحوكمة في جامعة نيروبي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة والمقابلة كأدوات لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (312) موظفاً في جامعة نيروبي وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك معوقات لممارسة الحوكمة بدرجة مرتفعة، وتتمثل هذه المعوقات في وجود قيادة ضعيفة، قرارات بيروقراطية، الهيكل التنظيمي غير مناسب لتطبيق الحوكمة ومبادئها.

التعقيب على الدراسات السابقة: بعد الاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الحوكمة يمكن إبراز أوجه التشابه والاختلاف بينها وبين البحث الحالي من خلال الآتي:

المنهج: تشابه هذا البحث مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة(القرواني،2016)، ودراسة(الحميدي،2017)، ودراسة

(النجرس،2022) بينما اختلف مع دراسة موليلي (Mulili,2014) التي استخدمت منهج دراسة الحالة، **العينة:** كما اختلف مع الدراسات السابقة في العينة مثل دراسة (النجرس،2022) حيث تكونت عينة الدراسة من العاملين في وزارة التربية ومديرياتها، ودراسة (دويات،2023) حيث تكونت عينة الدراسة من المعلمين، ودراسة مونيونتشو (Monyoncho,2015) حيث تكونت عينة الدراسة من الموظفين في الجامعة، **الأداة:** وتشابه مع بعض الدراسات في استخدام الاستبانة كأداة للدراسة مثل دراسة (دويات،2023) ودراسة(إبراهيم،2019)، ودراسة (الحميدي،2017)، بينما اختلف مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة مونيونتشو (Monyoncho,2015)، ودراسة (النجرس،2022) حيث استخدمت المقابلة كأداة للدراسة

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة : تم الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري والاستفادة من منهجية الدراسات السابقة في صوغ مشكلة البحث، و تصميم الأداة ، وتفسير وتحليل نتائج البحث

ما يميز هذا البحث عن الدراسات السابقة: يتناول هذا البحث تحديد معوقات تطبيق الحوكمة في مدارس التعليم الثانوي العام، بينما الدراسات السابقة تناولت دراسة الحوكمة ومعوقاتها من جوانب متعددة ولمراحل تعليمية مختلفة مثل دراسة مونيونتشو (Monyoncho,2015) التي تناولت معوقات ممارسة الحوكمة في التعليم الجامعي، ودراسة (النجرس،2022) التي تناولت واقع الإدارة التربوية في سورية في ضوء مبادئ الحوكمة ومعوقاتها ومتطلبات تطويرها

10-الإطار النظري

10-1-مفهوم الحوكمة

بدأ ظهور الحوكمة منذ عام (1989) في منشورات البنك الدولي وتقاريره بوصفها وسيلة لتحقيق التنمية الاقتصادية" (ناصر الدين، 91،2019)، فالحوكمة هي الحالة المثلى التي تسخر فيها الخطط الاستراتيجية لترجمة إرادة المجتمع المحلي إلى سياسات عامة، ووضع الأسس والقواعد الكفيلة بخدمة جميع أفراد المجتمع بكفاءة وفاعلية، والحوكمة في مجال التعليم لا تقتصر على نظام الإدارة والتنظيم الإداري للتعليم فقط، ولكن تتعلق بمعناها الأوسع بالعمليات الرسمية وغير الرسمية التي تتم بوساطتها صياغة السياسات وتحديد الاولويات وتخصيص الموارد وتطبيق الإصلاحات ورصد تنفيذها" (The Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization,2020, 103)

وتعرفها (القطشان، 2020، 7) بأنها: "الممارسات الإدارية التي يتبناها مدير المدرسة والمتعلقة بشفافية الإجراءات ووضوحها للحد من الفساد الإداري ومشاركة جميع المعلمين في صنع القرار والمساءلة في حالة حدوث إخفاقات والمسؤولية الجماعية في تحديد المسؤوليات بين المدير والعاملين في المدرسة"

وعرفها (عداد، والخلف،2021، 9) بأنها " مجموعة الممارسات الإدارية التي يقوم بها مديري مدارس التعليم الثانوي لتحقيق أهداف المدرسة بمستوى عالٍ وتتضمن شفافية الإجراءات ووضوحها والمساءلة والتمكين لمشاركة جميع العاملين في اتخاذ القرار"

وتعرف أيضاً بأنها: " مفهوم إداري حديث يهدف إلى ضبط المدرسة وإدارتها من خلال تطبيق العدالة والمساءلة والشفافية والقضاء على الفساد للوصول إلى تحقيق أهداف المدرسة" (الدرويش، 2023، 118)

يتضح مما سبق أن الحوكمة هي مجموعة من الآليات والإجراءات التي تهدف إلى تحقيق الجودة والتميز في الأداء عن طريق اختيار الأساليب المناسبة والفعالة لتحقيق خطط المدرسة وأهدافها

10-2-أهداف الحوكمة: إن تطبيق الحوكمة في المؤسسات التعليمية أمراً مهماً لما لها من أهداف وقد ذكرها ميهتا (Mehta,2014,5-6) وفق التالي:

10-2-1-تعزيز الفاعلية وزيادة الكفاءة وذلك من خلال تكوين بيئة صالحة للعمل تعزز المشاركة لكافة العاملين في المؤسسة

10-2-2-تحقيق العدالة والمساواة للعاملين في المدرسة للحصول على أداء مرتفع وتحقيق الشفافية والوضوح لتمكين العاملين من ممارسة أعمالهم بشكل كامل ومساعدتهم على العطاء والمشاركة الفعالة داخل المدرسة وخارجها

10-2-3-زيادة الإحساس بالمسؤولية في عملية اتخاذ القرار وتنفيذه بصورة صحيحة

كما بين ليني (Lenny,2016,65) أن الحوكمة تهدف" إلى تقوية تفاعل ومشاركة أصحاب العاملين في المؤسسة مع تحسين الصلة والمساءلة والشفافية والتماسك والكفاءة والفعالية لسياسات التعليم"

يتضح مما سبق أن تطبيق الحوكمة في المدرسة الثانوية يساعدها في تحقيق أهدافها الاستراتيجية ويعزز من قدرتها على اتخاذ القرار باستخدام أفضل الوسائل والممارسات من خلال تحديد المهام والمسؤوليات وتوزيعها بين العاملين مما يحقق المساواة بينهم.

10-3-معوقات تطبيق الحوكمة في المدرسة الثانوية:

هناك العديد من المعوقات التي يمكن أن تواجه تطبيق الحوكمة في المدرسة الثانوية، والتي يمكن أن تؤثر سلباً على تطبيقها، وأهم هذه المعوقات ما يلي:

10-3-1-المعوقات الإدارية: " وتتمثل في عدم تحديد الصلاحيات الممنوحة للمديرين والمعلمين، إضافةً إلى عدم وضوح قنوات التواصل بيم الإدارة العليا والإدارة المدرسية وغياب آليات المساءلة الإدارية للعاملين، ووجود التشريعات التي تعمل على مقاومة التغيير في المدرسة" (القرواني، 2016، 132)

يتضح مما سبق أن المعوقات الإدارية لتطبيق الحوكمة تتمثل في مركزية الإدارة وقلة الصلاحيات الممنوحة لمدير المدرسة وتعقيد الإجراءات الإدارية المتبعة، واتباع الأساليب التقليدية في إنجاز المهام الإدارية.

10-3-2-المعوقات البشرية: " وتتمثل في نقص الكفايات الإدارية لبعض مديري المدارس وخوفهم من تحمل المسؤولية، إضافةً إلى تدني مستوى الوعي بمفاهيم الحوكمة وإجراءات تطبيقها لدى المعلمين، وعدم رغبة العاملين في المدرسة بالانخراط في برامج التنمية المهنية" (Mohajeran,2010,160-163)

يتضح مما سبق أن المعوقات البشرية لتطبيق الحوكمة تتمثل في نقص الكوادر البشرية المدربة والمؤهلة لتطبيق الحوكمة، أو قد تكون نتيجة مقاومة العاملين في المدرسة لتطبيق الحوكمة

10-3-3-المعوقات المالية: وتتمثل في "عد تخصيص حوافز مادية ومعنوية للعاملين في المدرسة، إضافةً إلى قلة الميزانية اللازمة لعملية التطوير المهني للمعلمين والمديرين" (Sheppard,2011,139)

يتضح مما سبق أن المعوقات المالية لتطبيق الحوكمة تتمثل في نقص الموارد المالية والإمكانيات اللازمة لتطبيق الحوكمة نتيجة قصور التمويل بسبب عدم وجود مصادر مالية متجددة واعتماد المدرسة على التمويل المخصص من قبل وزارة التربية.

11-منهج البحث: اقتضت طبيعة البحث الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي لأنه المنهج المناسب لتحديد معوقات تطبيق الحوكمة في مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق من وجهة نظر مديري هذه المدارس إذ تم إعداد استبانة معوقات تطبيق الحوكمة بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بهذا الجانب ومن ثم جُمعت البيانات من أفراد عينة البحث وتم وصفها وتحليلها من خلال العمليات الإحصائية المناسبة وبعد ذلك نُوقشت وفُسرت في ضوء الأدب النظري السابق.

12-مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث من جميع مديري مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق والبالغ عددهم (76) مديراً ومديرة حسب إحصائيات مديرية التخطيط والإحصاء للعام الدراسي (2023-2024)، وهو العام الذي طُبق فيه البحث، ونتيجة لصغر حجم المجتمع الأصلي قام الباحث باستخدام أسلوب الحصر الشامل وتم تطبيق الأداة مع كامل المجتمع الأصلي باستثناء عينة الدراسة السيكومترية البالغ عددها(15) مديراً ومديرة ، وبذلك تكون قد بلغت عينة البحث (61) مديراً ومديرة من مديري مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق والجدول التالي يوضح خصائص مجتمع البحث وعينته.

الجدول (1) عدد عينة البحث

المتغير		عدد العينة	النسبة من العينة
المؤهل العلمي	معهد أوإجازة	28	%46
	دبلوم فأعلى	33	%54
سنوات الخبرة الإدارية	أقل من 10 سنوات	35	%57
	10 سنوات فأكثر	26	%43

13-أداة البحث: لتحقيق أهداف البحث تم إعداد استبانة معوقات تطبيق الحوكمة بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، مثل دراسة(القرواني،2016)، ودراسة(النجرس،2022)، ودراسة (دويات،2023) وفي ضوء ذلك تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية مكونة من(26) عبارة، مع بدائل إجابة خماسية (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، ولدراسة الخصائص السيكومترية (الصدق- الثبات) للاستبانة مبادئ الحوكمة تم تطبيق هذه الاستبانة على عينة بلغت (15) مديراً ومديرة وهي من خارج أفراد العينة الأساسية للبحث، وفق الآتي:

13-1-صدق استبانة معوقات تطبيق الحوكمة: للتحقق من صدق الاستبانة تم الاعتماد على الطرائق التالية:

صدق المحتوى: تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين ذوي الخبرة في كلية التربية ف جامعة دمشق وجامعة الفرات وجامعة حماة، لبيان رأيهم في صحة صياغة كل عبارة، وبناءً على الآراء والملاحظات تم تعديل بعض العبارات من حيث الصياغة اللغوية، وحذف العبارات المكررة وبلغ المجموع النهائي لعبارات الاستبانة (25) عبارة.

الجدول (2) العبارات التي تم حذفها وتعديلها في استبانة معوقات تطبيق الحوكمة في ضوء آراء السادة المحكمين

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
غياب تنظيم العاملين ضمن فريق عمل لعدم اهتمامهم بذلك	ضعف اهتمام العاملين بالعمل كفريق
غياب العلاقات الإنسانية بين العاملين في المدرسة	ضعف الانسجام والتوافق بين العاملين في المدرسة
ضعف متابعة تطبيق الحوكمة نتيجة عدم وجود أليات متابعة	عدم وجود آليات لمتابعة عملية تطبيق الحوكمة في المدرسة
العبارات المحذوفة	
اتخاذ القرارات بشكل فردي دون مشاركة العاملين	

صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لاستبانة معوقات تطبيق الحوكمة تم حساب معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية له كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (3) معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات استبانة معوقات تطبيق الحوكمة مع الدرجة الكلية له

المجالات	الارتباط	مستوى الدلالة
المعوقات الإدارية	0,754**	0,01
المعوقات البشرية	0,722**	0,01
المعوقات المالية	0,786**	0,01

يتضح من الجدول السابق وجود ارتباط بين درجة كل مجال من مجالات استبانة معوقات تطبيق الحوكمة مع درجتها الكلية وهذه الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)، مما يشير إلى أن عبارات الاستبانة تقيس ما وضعت لقياسه.

13-2-ثبات استبانة معوقات تطبيق الحوكمة: للتحقق من ثبات الاستبانة تم الاعتماد على الطرائق التالية:

طريقة التجزئة النصفية: تم تقسيم فقرات الاستبانة إلى فقرات فردية وأخرى زوجية وتم إيجاد معامل ارتباط سيبرمان براون (Spearman- Brown) بين معدل الفقرات الفردية، ومعدل الفقرات الزوجية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل جتمان للتجزئة النصفية، والجدول (4) يوضح ذلك

طريقة الثبات بالإعادة: : تم استخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة، من خلال إعادة تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية نفسها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، وتم استخراج معاملات الثبات عن طريق حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني والجدول (4) يوضح نتائج معاملات الثبات بهذه الطريقة.

الجدول (4) معاملات ثبات بالإعادة والتجزئة النصفية لاستبانة معوقات تطبيق الحوكمة

معوقات تطبيق الحوكمة	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط بعد التعديل	معامل جتمان للتجزئة النصفية	معامل الثبات بالإعادة
المعوقات الإدارية	0,521	0,632	0,789	0,732
المعوقات البشرية	0,420	0,734	0,823	0,749
المعوقات المالية	0,325	0,611	0,795	0,798
الدرجة الكلية	0,456	0,701	0,782	0,763

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات جتمان للتجزئة النصفية لمجالات استبانة معوقات تطبيق الحوكمة والدرجة الكلية للاستبانة تراوحت بين (0,823-0,782)، كما تراوحت معاملات ثبات بالإعادة لمجالات استبانة معوقات تطبيق الحوكمة والدرجة الكلية

للاستبانة بين (0,732–0,798)، وبالتالي تتمتع الاستبانة بدرجة ثبات جيدة، ويتضح مما سبق أن استبانة معوقات تطبيق الحوكمة تتصف بدرجة مناسبة من الصدق والثبات، مما يجعلها صالحاً للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

13–3–الصورة النهائية لاستبانة معوقات تطبيق الحوكمة: تَكَوَّنت استبانة معوقات تطبيق الحوكمة في صيغتها النهائية من (25) عبارة وبدائل إجابة خماسية (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) إذ تُعْطَى كبيرة جداً (خمسة درجات)، وكبيرة (أربعة درجات)، ومتوسطة (ثلاثة درجات)، وقليلة(درجتان)، وقليلة جداً(درجة واحدة).

14–الأساليب الإحصائية تم استخدام برنامج (Spss) الإحصائي لتحليل البيانات باستخدام الحاسب إذ تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم استخدام الاختبارات المعلمية والمتمثلة باختبار معامل الارتباط بيرسون واختبار (T) للعينات المستقلة.

15–المعيار المعتمد في البحث: لتحديد المحك المعتمد في البحث فقد تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات الاستبانة (5–1= 4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في الاستبانة للحصول على طول الخلية أي (5/4=0,80)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في الاستبانة (بداية الاستبانة وهي العدد 1)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا على النحو الذي يوضح الجدول الآتي :

الجدول (5) المعيار المعتمد في البحث

درجة المعوق	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
فئات المتوسط الحسابي الرتبي	أكبر من 4,20	3,40 إلى 4,19	2,60 إلى 3,39	1,80إلى 2,59	أقل من 1,80
النسبة المئوية	أكبر من %84	%68 إلى %83,9	%52 إلى %67,9	%36 إلى %51,9	أقل من %36

16-نتائج البحث ومناقشتها

16-1-السؤال الأول: ما معوقات تطبيق الحوكمة في مدارس التعليم الثانوي في مدينة دمشق من وجهة نظر مديري المدارس؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالاعتماد على برنامج (spss) لاستخراج المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية والانحراف المعياري لاستجابات عينة البحث على استبانة معوقات تطبيق الحوكمة، لتحديد هذه المعوقات في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة حماة من وجهة نظر مديري هذه المدارس ، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

الجدول(6) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسبة المئوية لمجالات استبانة معوقات تطبيق الحوكمة

المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	درجة المعوق
المعوقات الإدارية	3,72	0,452	%74,4	1	كبيرة
المعوقات البشرية	3,54	0,436	%70.8	3	كبيرة
المعوقات المالية	3,64	0,502	%72.8	2	كبيرة
الاستبانة ككل	3,63	0,487	%72,6		كبيرة

يُلاحظ من الجدول السابق أن معوقات تطبيق الحوكمة في مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق من وجهة نظر مديري المدارس جاءت بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3,63)، ونسبة مئوية (72,6%)

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة(القرواني،2016)، ودراسة(الحميدي،2017)، ودراسة(ابراهيم،2019)، ودراسة مونيونتشو (Monyoncho,2015) إذ بينت نتائج هذه الدراسات أن معوقات تطبيق الحوكمة جاءت بدرجة كبيرة، كما أوضحت دراسة موليلي (Mulili,2014) أن تطبيق الحوكمة لا زال متدنياً بسبب وجود العديد من المعيقات والتي تتمثل في المعيقات المادية والفنية والإدارية بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة(دويات،2023) إذ بينت أن معوقات تطبيق الحوكمة جاءت بدرجة متوسطة.

ويمكن تفسير ذلك إلى موافقة أفراد عينة البحث على هذه المعوقات التي تحول دون تطبيق الحوكمة بالشكل الصحيح إذ تشكل هذه المعوقات تحديات حقيقة لتطوير أداء مدارس التعليم الثانوي العام فهناك ضعف في تطبيق الحوكمة نتيجة المركزية في إدارة التعليم في سورية مما يؤدي إلى صعوبة العمل ضمن النظام المركزي الذي يمكن أن يعيق كثيراً ما تدعو إليه الحوكمة من تشجيع العاملين على المشاركة في إدارة المدرسة وتقاسم المسؤوليات والشفافية في صنع القرارات والشفافية، وقد يكون نتيجة حداثة هذا

الأسلوب الإداري وعدم تمكن العاملين بالتدريب على هذا النوع من الأساليب الإدارية نتيجة قلة الدورات التدريبية في هذا المجال

أما ترتيب مجالات استبانة معوقات تطبيق الحوكمة جاء وفق التالي:

حصل المجال(المعوقات الإدارية) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(3,72) وبدرجة كبيرة، ويمكن تفسير ذلك إلى محدودية الصلاحيات الممنوحة لمدير المدرسة بحيث تنحصر مهامه في مراقبة سير العمل في المدرسة والحفاظ على الانضباط وإبلاغ العاملين في المدرسة بالقوانين والبلاغات الوزارية والعمل على تطبيقها، فيتقيد مديري المدارس بحرفية القوانين والتعليمات الصادرة من مديرية التربية أو وزارة التربية، لذلك قد لا يقومون بمشاركة العاملين في اتخاذ القرارات أو بشرحها مما يشكل عائق أمام تطبيق الحوكمة في المدرسة، أو قد يكون نتيجة نقص الكفايات الإدارية لديهم لتطبيق الحوكمة، وهذا ما أكدته دراسة (النجرس، 2022) إذ جاء فيها أن المعوقات الإدارية لتطبيق الحوكمة تتمثل في (المركزية الشديدة في اتخاذ القرارات، نقص التنسيق بين وزارة التربية ومديرياتها، خوف الإدارة من فقدان السلطة، كثرة الإجراءات الروتينية وتعقيدها)، كما بينت دراسة مونيونتشو (Monyoncho,2015) أن أهم معوقات الحوكمة هي وجود قيادة ضعيفة، وقرارات بيروقراطية، والهيكل التنظيمي غير مناسب لتطبيق الحوكمة ومبادئها .

كما جاء المجال (المعوقات المالية) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي(3,64) وبدرجة كبيرة،ويمكن تفسير ذلك إلى أن المدرسة تحتاج إلى مخصصات مالية كبيرة لتطبيق الحوكمة وذلك من (دورات تدريبية، تجهيزات، تأهيل المعلمين، الاستعانة بمختصين، توفير أدلة حول كيفية تطبيق الحوكمة.....إلخ) وهذا بدوره يتعارض مع شح الموارد المالية المتوفرة في المدرسة، فميزانية المدرسة لا تغطي متطلبات تطبيق الحوكمة وذلك في ظل محدودة الموارد المالية ، كما أنه لا يوجد مورد مالي أخر للمدرسة سوى الموارد المخصصة من وزارة التربية والتي تعتمد عليها كلياً، كما أوضحت دراسة (النجرس،2022) أن المعوقات المادية لتطبيق الحوكمة تتمثل في (انخفاض مستوى الرواتب بشكل كبير للعاملين، قصور الاستثمار الأمثل لميزانية المشاريع)

وجاء المجال (المعوقات البشرية) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ(3,54)، وبدرجة كبيرة، ويمكن تفسير ذلك إلى تمسك العاملين بالنمط التقليدي للإدارية وعدم الرغبة في تطبيق أساليب إدارية حديثة لاعتقادهم بأن هذا قد يؤدي إلى زيادة المهام والمسؤوليات عليهم لذلك يميلون إلى الاستقرار في عملهم، إضافةً إلى قد يكون بسبب نقص الخبرة الكافية حول كيفية تطبيق الحوكمة، وأوضحت دراسة (النجرس،2022) أن المعوقات البشرية لتطبيق الحوكمة تتمثل في (كثرة تنقلات العاملين وتحديد مراكز العمل بين المحافظات، ضعف الاهتمام بالعمل كفريق، نقص الدورات التدريبية، سوء توزيع الموارد البشرية داخل وزارة التربية)

16-3-نتائج فرضيات البحث

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي إجابات أفراد عينة البحث على استبانة معوقات تطبيق الحوكمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على استبانة معوقات تطبيق الحوكمة، ومن ثم استخدام اختبار (T.Test) للتحقق من دلالة الفروق بين مديري مدارس التعليم الثانوي العام وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (معهد أو إجازة-دبلوم فأعلى) وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (7) قيمة (T.Test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة معوقات تطبيق الحوكمة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
معهد أو إجازة	3,30	0,421	0,302	59	0,00	دالة
دبلوم فأعلى	3,96	0,436				

يُلاحظ من الجدول السابق أن مستوى الدلالة بلغت (0,08) وهي أصغر من (0,05) وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل بالفرضية البديلة والتي تنص على: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة معوقات تطبيق الحوكمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي**

وذلك لصالح المديرين أصحاب المؤهل العلمي دبلوم فأعلى.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة(دويات،2023) التي بينت وجود فروق لصالح المؤهل العلمي الأعلى

ويمكن تفسير ذلك إلى أن مديري المدارس حملة المؤهل العلمي الأعلى (دبلوم فأعلى) نتيجة دراستهم واطلاعهم على بحوث سابقة، وما تلقوه من معارف ومعلومات في أثناء الإعداد في برامج الدبلوم فطبيعة المقررات الدراسية في هذه المرحلة تتضمن التعريف بأهم الاتجاهات الحديثة في إدارة المؤسسات التعليمية ومراحل تطبيقها ومعوقاتها لذلك اكتسبوا مهارة وقدرة على تحديد معوقات تطبيق الحوكمة.

الفرضية الثانية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي إجابات أفراد عينة البحث على استبانة معوقات تطبيق الحوكمة تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإدارية

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على استبانة معوقات تطبيق الحوكمة، ومن ثم استخدام اختبار (T.Test) للتحقق من دلالة الفروق بين مديري مدارس التعليم الثانوي العام وفقاً لمتغير سنوات الخبرة الإدارية (أقل من 10 سنوات- 10 سنوات فأكثر) وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (8) قيمة (T.Test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة معوقات تطبيق الحوكمة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة الإدارية

سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
أقل من 10 سنوات	3,45	0,521	0,452	59	0,00	دالة
10 سنوات فأكثر	3,81	0,569				

يُلاحظ من الجدول السابق أن مستوى الدلالة بلغت (0,00) وهي أصغر من (0,05) وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل بالفرضية البديلة والتي تنص على: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة معوقات تطبيق الحوكمة تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإدارية وذلك لصالح المديرين أصحاب سنوات الخبرة الأقدم.**

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة(دويات،2023) التي بينت وجود فروق لصالح سنوات الخبرة الأقدم، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة(الحميدي،2017) التي بينت عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن مديري المدارس أصحاب سنوات الخبرة الأقدم ونتيجة للقدم الوظيفي هم على اطلاع على ما يجري في المدرسة من تعديل على الأساليب الإدارية لتطوير العملية الإدارية في المدرسة فقد مارسوا خلال سنوات عملهم أساليب إدارية متنوعة ولاحظوا المشكلات والصعوبات التي تعيق هذه الأساليب واكتسبوا منها الخبرة، لذلك كانوا أقدر على تحديد معوقات تطبيق الحوكمة

يتضح مما سبق أهم النتائج التي توصل إليها البحث كانت وفق التالي :

1-جاءت معوقات تطبيق الحوكمة في مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق من وجهة نظر مديري المدارس، بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي وقدره (3,63)، ونسبة مئوية بلغت (72,6%)

2-ترتيب معوقات تطبيق الحوكمة جاء وفق الآتي: المعوقات الإدارية بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي وقدره(3,72) ونسبة مئوية بلغت (74,4%)، يليها المعوقات المالية بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي وقدره(3,64) ونسبة مئوية بلغت(72,8%)، ثم بالمرتبة الثالثة المعوقات البشرية بمتوسط حسابي وقدره(3,54) ونسبة مئوية بلغت(70,8%).

3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة معوقات تطبيق الحوكمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي وذلك لصالح المديرين أصحاب المؤهل العلمي الأعلى (دبلوم فأعلى).

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة معوقات تطبيق الحوكمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي وذلك لصالح المديرين أصحاب سنوات الخبرة الأقدم

17-المقترحات: في ضوء النتائج التي تم الوصول إليها تم اقتراح الآتي:

17-1-زيادة الصلاحيات الممنوحة لمدير المدرسة الثانوية بما يتناسب مع مسؤولياتهم وواجباتهم وتطبيق الصلاحيات على أرض الواقع لتحقيق مبادئ الحوكمة.

17-2-إجراء دورات تدريبية لجميع العاملين في المدرسة حول مهارات تطبيق مبادئ الحوكمة والعمل بروح الفريق والاستعانة بالمختصين في هذا المجال

17-3-تزويد مدارس التعليم الثانوي بميزانية مناسبة وكفيلة بالإيفاء بكافة احتياجات ومتطلبات تطويرها.

17-4-تقديم مكافآت تشجيعية وحوافز للمدارس التي تحقق التميز في أداءها

المراجع

المراجع باللغة العربية

- إبراهيم، هدوء . (2019) معوقات تطبيق الحوكمة في مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية. ***المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات***. المجلد 3.
- أبو النصر، مدحت.(2015). ***الحوكمة الرشيدة فن إدارة المؤسسات عالية الجودة***. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- حبوش، محمد.(2007). مدى التزام الشركات المساهمة العامة الفلسطينية بقواعد حوكمة الشركات. ***رسالة ماجستير***. الجامعة الإسلامية، غزة.
- حرب، نعيمه. (2011). واقع الشفافية الإدارية ومتطلبات تطبيقها ومعوقاتها في الجامعات الفلسطينية. ***رسالة ماجستير***. كلية إدارة الأعمال. الجامعة الإسلامية.
- حسن، ماهر .(2015). حوكمة مؤسسات التعليم قبل الجامعي . ***مجلة كلية التربية بأسيوط***. المجلد 31. العدد(4). ص–ص:262–330.
- الحميدي، منال. (2017). واقع تطبيق الحوكمة ومعوقاتها بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء الهيئة الأكاديمية. ***مجلة كلية التربية ببنها***. العدد (110). ص–ص: 155–212.
- الخطيب، أحمد. (2018). تقدير تطبيق معايير الحوكمة في الجامعات الأردنية. ***مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي***. المجلد 38. العدد(2).
- الدرويش، انعام. (2023). واقع تطبيق مبادئ الحوكمة وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية. ***مجلة جامعة حماة***. المجلد 7. العدد(1). ص–ص: 113–131.
- دويات، سجى. (2023). واقع الحوكمة الإدارية ومعوقات تطبيقها في مدارس شرقي القدس. ***رسالة ماجستير***. كلية الدراسات العليا. جامعة الخليل

- الزاندي، أحمد. (2018). واقع تطبيق مبادئ الحوكمة ومعوقاتها في مكاتب التعليم بمحافظة جدة من وجهة نظر المشرفين التربويين. ***مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية***. العدد(12).
- السيد، حمادة، وطه، أحمد، ومحمد، منتصر. (2024). معوقات تطبيق الحوكمة. ***مجلة التربية***. جامعة الأزهر. العدد(202).ص-ص:40-64.
- عداد، علي، والخلف، غسان. (2021). دور تطبيق مبادئ الحوكمة في تحقيق الإصلاح المدرسي من وجهة نظر مديري التعليم الثانوي في محافظة حماة. ***مجلة جامعة دمشق للعلوم النفسية والتربوية***. المجلد 39. العدد(3).ص-ص: 157-175.
- القرواني، خالد.(2016). مدى ممارسة الحوكمة في المدارس الثانوية ومعوقاتها من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. ***مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس***. المجلد14. العدد(4).ص-ص:122-169.
- القطشان، أميمة. (2020). درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة لمبادئ الحوكمة وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى معلميهم. ***رسالة ماجستير***. كلية التربية. جامعة الأقصى .غزة
- ناصر الدين، يعقوب. (2019). الاستراتيجية منهج الممارسات المتكاملة. ***منشورات جامعة الشرق الأوسط***. عمان.
- النجرس، صالح.(2022). واقع الإدارة التربوية في سورية في ضوء مبادئ الحوكمة ومعوقاتها ومتطلبات تطويرها. ***أطروحة دكتوراه***. كلية التربية. جامعة دمشق.

المراجع الأجنبية

- Lenny, Tom .(2016). **Report on the Governance of Vocational Education and Training in the South and East Region The Mediterranean**, European Training Foundation.
- Mehta, A. (2014). The challenge of policy: formulation improving customer and service delivery in the 21st century by E. Governance. ***International Journal of Scientific& Research Publication***, 4. (1).p: 1-7.
- Mohajeran, Behanz(2010). An- Investigation of the Relationship between Governance Decision Making and Effectiveness: A Case Study of Four High Schools. ***Unpublished Doctorate Thesis***. University of Wollongong.NSW, Australia.
- Monyoncho, M., R. (2015). Obstacles to practicing governance at the University of Nairobi, DBA Africa Management Review, Vol. 5, No. 1, March.
- Mulili , B. (2014). Governance practices and their obstacles in Kenyan public universities . ***Journal of Applied Research in Higher Education***, 6(2), 342-357.

- Sheppard, A.P.I. (2011). An Analysis of the Nature of the Governance of International School and the Potential for Securing Appropriate Governance. ***Unpublished Doctorate Thesis***. University of Bath, UK.
- The Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization (2020). ***The united dictionary of educational strategies terms***. Bureau of Coordination of Arabization, Rabat.