مجلة دراسات موصلية

مجلة فصلية علمية محكمة، تعنى ببحوث الموصل الاكاديمية في العلوم الاجتماعية والانسانية

ISSN. 1815-8854

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٦/٤/٦ تاريخ قبول النشر: ٢٠/ ٢٠٢٦/٥

الوعي الذاتي الادراكي لمديري المدارس المتوسطة في مدينة الموصل وعلاقتها بمبادئ التخطيط التربوي

Self-Cognitive Awareness among Middle School Principals in Mosul City and Its Relationship with Educational Planning Principles

م. د جهان عادل فاضل عبد القادر

Lect. Dr. Jahan Adel Fadel Abdul Qader

جامعة الموصل / كلية التربية للعلوم الإنسانية

University of Mosul

College of Education for Humanities

EMIL: m.jihan@uomosul.edu.iq

https://orcid.org/0009-0003-5181-1583

ISSN. 1815-8854

الملخص

هدفُ البحثُ الحالي إلى تحديد مستوى الوعي الذاتي الإدراكي لدى مديري المدارس المتوسطة في مدينة الموصل، والكشف عن مستوى ممارستهم لمبادئ التخطيط التربوي، فضلاً عن تقصّي طبيعة العلاقة الارتباطية بين هذين المتغيرين. ولتحقيق أهداف البحث، صيغت ثلاث فرضيات صفرية جرى اختبارها عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، واعتمد المنهج الوصفي الارتباطي بوصفه إطاراً منهجياً مناسباً. تكوّن مجتمع البحث من (١٢٦) مديراً ومديرة، وتم اعتماد أسلوب الحصر الشامل، فيما بلغت الاستبانات الصالحة للتحليل (١٢٠) استبانة بنسبة (٩٥.٢%).

اعتمدت الباحثة أداتين: مقياس الوعي الذاتي الإدراكي المكوّن من (٣٠) فقرة موزعة على خمس مجالات، ومقياس مبادئ التخطيط التربوي المكوّن من (٣٠) فقرة موزعة على خمس مجالات أيضاً، وقد استُخدم تدريج ليكرت الخماسي في كليهما. وتحقّق الصدق الظاهري بعرض الأداتين على (١٤) محكّماً، فيما استُخرج صدق البناء باستخدام القوة التمييزية ومعاملات الاتساق الداخلي، وجاءت جميعها دالة إحصائياً. أما الثبات فحُسب بطريقة ألفا كرونباخ وإعادة الاختبار، إذ بلغ (٠.٨٧) و(٠.٨٤) للمقياس الأول، و(٠.٨٥) و(٠.٨٢) للمقياس الثاني، وهي قيم مقبولة علمياً.

أظهرت النتائج تمتع أفراد العينة بمستوى مرتفع من الوعي الذاتي الإدراكي بمتوسط (٣.٧٢)، وممارستهم لمبادئ التخطيط التربوي بمستوى فوق المتوسط بمتوسط (٣.٦٢). كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية ودالة إحصائياً بين المتغيرين، إذ بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠.٦٨)، مع دلالة جميع العلاقات الفرعية.

وفي ضوء ذلك، أوصت الباحثة بتعزيز برامج التدريب الإداري التي تنمّي مهارات التقييم الذاتي والتخطيط التشاركي، واقترح إجراء دراسات مماثلة في سياقات تربوية مختلفة.

الكلمات المفتاحية :الوعي الذاتي الإدراكي، التخطيط التربوي، الإدارة المدرسية، الموصل.

ISSN. 1815-8854

The present study aims to identify the level of cognitive self-awareness among middle school principals in Mosul City, determine their level of practicing the principles of educational planning, and examine the nature of the correlational relationship between these two variables. To achieve these objectives, three null hypotheses were formulated and tested at a significance level of (0.05). The descriptive correlational approach was adopted as the methodological framework. The study population consisted of (126) male and female principals of daytime middle schools in Mosul, all of whom were included using a comprehensive census method. A total of (120) valid questionnaires were retrieved for statistical analysis, ، (95.2%) of the total population.

The researcher developed two instruments: a Cognitive Self-Awareness Scale comprising (30) items distributed across five domains, and a Principles of Educational Planning Scale also consisting of (30) items across five domains. A five-point Likert scale was utilized for both instruments. Face validity was established through a panel of (14) experts, while construct validity was verified using item discrimination indices and internal consistency correlations, all of which were statistically significant. Reliability was confirmed using Cronbach's alpha and test–retest methods, yielding coefficients of (0.87) and (0.84) for the first scale, and (0.85) and (0.82) for the second, indicating acceptable reliability.

The findings revealed a high level of cognitive self-awareness among principals (M = 3.72, SD = 0.64) and an above-average level of practicing educational planning principles (M = 3.62, SD = 0.67). Furthermore, a strong, positive, and statistically significant correlation was found between the two variables (r = 0.68), with all sub-correlations also significant. The study recommends designing training programs to enhance objective self-evaluation skills and promote participatory planning practices.

Keywords: principles، significant،representing، representing.

ISSN. 1815-8854

الفصل الأول: الإطار العام للبحث

أولاً: مشكلة البحث

تتّجه الأنظمة التربوية المعاصرة نحو إعادة النظر في أدوار القيادات المدرسية، بوصفها أحد المداخل الجوهرية لتحقيق جودة التعليم وإحداث الإصلاح التربوي المنشود. ولم يعد يُنظر إلى مدير المدرسة اليوم بوصفه موظّفاً إدارياً يتولّى تنفيذ التعليمات الروتينية، بل قائداً تربوياً يمتلك رؤية واضحة، ويتمتّع بقدرة على التخطيط واستشراف المستقبل وتوجيه الموارد البشرية والمادية نحو بلوغ الأهداف التربوية. وفي هذا السياق، تبرز أهمية الكفايات الشخصية والنفسية للمدير، وفي مقدّمتها الوعي الذاتي الإدراكي بوصفه القاعدة التي تنطلق منها سائر الكفايات المهنية والقيادية، وقد أشار جولمان إلى أنّ القائد الذي يفتقر إلى الوعي بذاته لا يستطيع أن يبني علاقات فاعلة مع الآخرين أو أن يتّخذ قرارات رشيدة في المواقف المركّبة (Goleman, 1995: 43).

ويحظى مفهوم الوعي الذاتي الإدراكي باهتمام متنامٍ في الأدبيات النفسية والإدارية الحديثة بوصفه قدرةً عقليةً عليا تُمكِّن الفرد من مراقبة عملياته المعرفية والانفعالية وتقييمها وتوجيهها بما يخدم أهدافه. وقد أوضح فلافيل في نظريته فيما وراء المعرفة أنّ الأفراد الذين يمتلكون مستوياتٍ عاليةً من الوعي ما وراء المعرفي يكونون أكثر كفاءةً في التخطيط والتنظيم ومعالجة المعلومات واتخاذ القرارات الفاعلة (Flavell, 1979: 908). كما بيّن بار–أون أنّ الوعي الذاتي يقع في صميم الذكاء الانفعالي–الاجتماعي، إذ يُمكِّن الفرد من فهم مشاعره وإدارتها بصورة تنعكس إيجاباً على أدائه المهني وعلاقاته الإدارية (Bar-On, 2006: 15). ويرى دوفال وويكلاند أنّ هذا الوعي يتضمّن قدرة الفرد على أن يتّخذ من ذاته موضوعاً للتأمّل والتقييم، وأنّ هذه القدرة ليست فطرية بالضرورة، بل تتطلّب تدريباً مستمراً وتغذيةً راجعةً منظّمةً (Wicklund, & Duval: 1972: 3)، ولعلّ هذا ما يُفسِّر التفاوت الملحوظ بين القادة التربويين في مستويات وعيهم بذواتهم.

وفي الجهة المقابلة، يُعدّ التخطيط التربوي إحدى أهمّ وظائف الإدارة المدرسية وأكثرها تأثيراً في جودة المخرجات التعليمية، إذ يمثّل – كما وصفه كومبز – تطبيقاً للتحليل العقلاني المنهجي على عملية التنمية التربوية بهدف جعلها أكثر فاعليةً في الاستجابة لحاجات المتعلّمين والمجتمع (Coombs, 1970: 14). وقد حدّدت أدبيات التخطيط التربوي جملةً من المبادئ الحاكمة لأيّ عمليةٍ تخطيطيةٍ ناجحةٍ، في مقدّمتها: الشمولية، والواقعية، والمشاركة، والمرونة، والاستمرارية

ISSN. 1815-8854

(مرسي، ٢٠٠١: ٣٥) و(البوهي، ٢٠٠١: ٥٨). إلّا أنّ التطبيق الفعلي لهذه المبادئ في الميدان المدرسي يصطدم في كثيرٍ من الأحيان بعقباتٍ متعدّدة، من أبرزها: محدودية الوعي بأهمية التخطيط، وضعف الكفايات الذاتية للمخطِّط نفسه، وسيادة الأنماط الارتجالية في اتخاذ القرارات الإدارية. وقد أكّد عبد الدائم أنّ التخطيط التربوي لا يحقّق أهدافه ما لم يستند إلى قيادةٍ واعيةٍ بذاتها ومُدركةٍ لأبعاد الواقع التربوي الذي تعمل فيه (عبد الدائم، ٢٠٠٠: ٥٨)، وهو ما يُحيل بصورةٍ مباشرةٍ إلى العلاقة البنائية بين الكفايات الذاتية للمدير وفاعلية ممارسته التخطيطية.

وعلى الرغم من الأهمية النظرية لكلٍّ من المتغيّرَين، فإنّ الدراسات التي جمعت بينهما في سياق الإدارة المدرسية لا تزال قليلةً، ولا سيّما في البيئتين العربية والعراقية. فقد تبيّن للباحثة من خلال المراجعة المنهجية للأدبيات أنّ أغلب الدراسات المحلية تناولت كلّ متغيّر بمعزلٍ عن الآخر، كدراسة الجبوري (٢٠١٧) التي ربطت الوعي المعرفي بصنع القرار، ودراسة الزبيدي (٢٠١٨) التي بحثت العلاقة بين الوعي الذاتي والأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية، ودراستَي الحمداني (٢٠٢٠) والعمري (٢٠١٩) اللتين تناولتا مبادئ التخطيط التربوي دون ربطها بالمتغيّرات النفسية–المعرفية للمدير. أمّا على الصعيد الأجنبي، فقد توصّلت دراسة تشن ولي إلى وجود علاقةٍ دالّةٍ بين الوعي ما وراء المعرفي ومهارات التخطيط لدى مديري المدارس في تايوان (Chen: 2017: 155 & Lee,)، غير أنّ خصوصية السياق الثقافي والإداري في العراق – بما يتضمّنه من تشريعاتٍ وتقاليدَ إداريةٍ وأنماطٍ تنظيميةٍ – تستدعي دراسةً مستقلّةً تُخضِع هذه العلاقة للاختبار الإمبيريقي في بيئةٍ عراقيةٍ محلّيةٍ، هي بيئة مدينة الموصل تحديداً، ممّا يُشكِّل فجوةً معرفيةً يسعى البحث الحالي إلى الإسهام في سدّها.

وتكتسب مشكلة البحث مزيداً من الإلحاح في ضوء السياق المحلّي لمدينة الموصل، التي مرّت بظروفٍ استثنائيةٍ خلال السنوات الماضية أفرزت تحدّيات كبرى للمنظومة التعليمية، وفرضت على القيادات المدرسية أعباءً مضاعفةً تتمثّل في إعادة بناء المدارس، وتعويض الفاقد التعليمي، وإدماج المتعلّمين المتضرّرين، والتعامل مع واقعٍ مادّيٍّ وبشريٍّ متغيّر. وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها في الحقل التربوي ومتابعتها لعددٍ من مديري المدارس المتوسطة وجودَ قصورٍ نسبيٍّ في مستوى الوعي الذاتي لدى بعضهم، يتمظهر في ضعف التقييم الذاتي الموضوعي، ومحدودية مراجعة الأخطاء الإدارية، والميل إلى تكرار الأنماط التقليدية في التخطيط دون تأمّلٍ نقديٍّ في

ISSN. 1815-8854

جدواها. كما تُشير التقارير الإشرافية الصادرة عن المديرية العامة لتربية نينوى إلى ضعفٍ ملحوظٍ في جودة الخطط المدرسية المقدَّمة من بعض الإدارات، ولا سيّما في مبدأَي المشاركة والاستمرارية، وهو ما يُعزّز فرضيةَ وجود علاقةٍ بين محدودية الوعي الذاتي للمدير ومستوى ممارسته لمبادئ التخطيط التربوي، ويستوجب إخضاعَها لاختبارٍ علميٍّ منضبطٍ.

وفي ضوء ما تقدّم، تتبلور مشكلة البحث الحالي في الحاجة العلمية والعملية إلى رصد مستوى الوعي الذاتي الإدراكي لدى مديري المدارس المتوسطة في مدينة الموصل، وتحديد مستوى ممارستهم لمبادئ التخطيط التربوي، والكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين المتغيّرَين كشفاً منهجياً منضبطاً. وعليه، يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

١. ما مستوى الوعي الذاتي الإدراكي لدى مديري المدارس المتوسطة في مدينة الموصل؟
٢. ما مستوى ممارسة مبادئ التخطيط التربوي لدى مديري المدارس المتوسطة في مدينة الموصل؟
٣. ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين الوعي الذاتي الإدراكي ومبادئ التخطيط التربوي لدى مديري المدارس المتوسطة في مدينة الموصل؟

ثانياً: أهمية البحث

يشهد الميدان التربوي في العراق تحولات متسارعة تفرض على القيادات المدرسية مواجهة تحديات إدارية وتربوية معقدة، ولعلّ من أبرز هذه التحديات ما يتصل بقدرة مدير المدرسة على فهم ذاته وإدراك قدراته ومحدوداته بوصفه قائداً تربوياً يُناط به رسم الخطط وتنفيذها في ضوء رؤية واضحة ومعرفة دقيقة بالإمكانات المتاحة. إنّ الوعي الذاتي الإدراكي يُشكّل حجر الزاوية في نجاح العملية الإدارية، إذ يتيح لمدير المدرسة فرصة التأمل في أنماط تفكيره ومراجعة قراراته وتقييم انفعالاته، وهو ما أكده جولمان حين عدّ الوعي الذاتي أساساً لكل أنواع الذكاء الوجداني والاجتماعي .(Goleman, 1995:43) ومن جهة أخرى، يُعدّ التخطيط التربوي عملية منهجية منظمة تستهدف الاستثمار الأمثل للموارد البشرية والمادية، وتقوم على مبادئ علمية كالشمولية والواقعية والمرونة والمشاركة والاستمرارية، وقد أشار عبد الله عبد الدائم إلى أنّ التخطيط التربوي لا يحقق أهدافه ما لم يستند إلى قيادة واعية بذاتها ومدركة لأبعاد الواقع التربوي الذي تعمل فيه (عبد الدائم، ٢٠٠٠: ٥٨).

ISSN. 1815-8854

يُعدّ مدير المدرسة العمود الفقري للمؤسسة التعليمية، فهو المسؤول الأول عن تسيير شؤونها وتحقيق أهدافها، ولا يمكن لأي مدير أن يؤدي دوره بفاعلية دون أن يكون واعياً بذاته ومدركاً لنقاط قوته ومواطن ضعفه، إذ إنّ الوعي الذاتي الإدراكي يمثل منطلقاً أساسياً لتطوير الممارسات القيادية والإدارية، وقد أوضح بار–أون أنّ الوعي الذاتي يُعدّ المكوّن الجوهري للذكاء الانفعالي–الاجتماعي الذي يُمكّن الفرد من فهم مشاعره وإدارتها بصورة تؤثر إيجابياً في أدائه المهني.(Bar-On, 2006:15)

ومن الناحية التربوية، فإنّ التخطيط التربوي يُمثّل أحد أهم وظائف الإدارة المدرسية، وهذا يتطلب من المدير امتلاك رؤية واضحة وقدرة على استشراف المستقبل وتحديد الأولويات، وقد أشار كومبز إلى أنّ التخطيط التربوي هو تطبيق للتحليل العقلاني المنهجي في عملية التطوير التربوي بهدف جعل التربية أكثر فاعلية وكفاءة في الاستجابة لحاجات المتعلمين والمجتمع .(Coombs, 1970:14)وإنّ العلاقة بين الوعي الذاتي الإدراكي ومبادئ التخطيط التربوي تُعدّ علاقة عضوية، فالمدير الذي يمتلك وعياً ذاتياً عالياً يكون أقدر على تشخيص الواقع بدقة وتحديد الاحتياجات بموضوعية ووضع خطط واقعية ومرنة.

ويكتسب هذا البحث أهميته أيضاً من خصوصية البيئة التي يُجرى فيها، فمدينة الموصل التي عانت من ظروف استثنائية خلال السنوات الماضية تحتاج إلى قيادات تربوية واعية ومتمكنة من أدوات التخطيط التربوي لإعادة بناء المنظومة التعليمية وتطويرها. كما يُؤمل أن يُسهم هذا البحث في تزويد صانعي القرار التربوي في مديرية تربية نينوى ببيانات علمية دقيقة عن مستوى الوعي الذاتي الإدراكي لدى المديرين وعلاقته بممارساتهم التخطيطية، ممّا يُتيح تصميم برامج تدريبية موجهة لتعزيز هذه الجوانب. وقد أكد تيسير الدويك وزملاؤه أنّ تطوير الإدارة المدرسية يبدأ من تطوير المدير نفسه وتعزيز وعيه بذاته ودوره (الدويك وآخرون، ١٩٩٨:٤٧).

ويُرجى من هذا البحث كذلك أن يفتح آفاقاً بحثية جديدة أمام الباحثين في ميدان الإدارة التربوية من خلال توفير أداتي قياس مقننتين للوعي الذاتي الإدراكي ومبادئ التخطيط التربوي يمكن الإفادة منهما في دراسات لاحقة، فضلاً عن إثراء المكتبة التربوية العربية والعراقية بدراسة تربط بين متغيرين بالغي الأهمية في سياق الإدارة المدرسية.

وفي ضوء ما تقدم يمكن تلخيص أهمية البحث النظرية والتطبيقية في الآتي:

ISSN. 1815-8854

الأهمية النظرية:

١. يسهم البحث في تعميق الفهم النظري للعلاقة الجوهرية بين الوعي الذاتي لمدير المدرسة وممارساته في التخطيط التربوي، مؤكداً على أن الوعي الذاتي يُعد منطلقاً أساسياً لفاعلية الإدارة.

٢. يثري البحث المكتبة التربوية العربية والعراقية بدراسة تتناول متغيرين حيويين في سياق الإدارة المدرسية، وهما الوعي الذاتي الإدراكي ومبادئ التخطيط التربوي، مما يسد فجوة في الدراسات المحلية والإقليمية.

٣. يقدم البحث أداتي قياس مقننتين للوعي الذاتي الإدراكي ومبادئ التخطيط التربوي، يمكن للباحثين الاستفادة منهما في دراسات مستقبلية، مما يفتح آفاقاً بحثية جديدة في ميدان الإدارة التربوية.

٤. يدعم البحث المنظور النظري الذي يرى أن الوعي الذاتي هو أساس الذكاء الوجداني والاجتماعي، والذي بدوره يؤثر إيجاباً في الأداء المهني للقيادات التربوية.

الأهمية التطبيقية:

١. يزود البحث مديرية تربية نينوى ببيانات علمية دقيقة حول مستوى الوعي الذاتي الإدراكي لدى المديرين وعلاقته بممارساتهم التخطيطية، مما يمكنهم من اتخاذ قرارات مستنيرة وتصميم برامج تدريبية موجهة.

٢. تطوير القيادات المدرسية في بيئات استثنائية إذ يكتسب البحث أهمية خاصة في مدينة الموصل التي عانت من ظروف استثنائية، حيث يسهم في تحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات التربوية لتمكينها من إعادة بناء المنظومة التعليمية وتطويرها.

٣. تحسين ممارسات التخطيط التربوي من خلال فهم العلاقة بين الوعي الذاتي والتخطيط، يمكن للمدارس والجهات المعنية تطوير استراتيجيات لتعزيز الوعي الذاتي لدى المديرين، مما يؤدي إلى تخطيط تربوي أكثر واقعية ومرونة وشمولية.

٤. يمكن الاستفادة من نتائج البحث في تصميم برامج تطوير مهني مستهدفة لمديري المدارس، تركز على تعزيز الوعي الذاتي لديهم كخطوة أولى نحو تطوير ممارساتهم القيادية والإدارية.

ISSN. 1815-8854

ثالثاً: أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

١. التعرف إلى مستوى الوعي الذاتي الإدراكي لدى مديري المدارس المتوسطة في مدينة الموصل.

٢. التعرف إلى مستوى ممارسة مبادئ التخطيط التربوي لدى مديري المدارس المتوسطة في مدينة الموصل.

٣. الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الوعي الذاتي الإدراكي ومبادئ التخطيط التربوي لدى مديري المدارس المتوسطة في مدينة الموصل.

خامساً: حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بالآتي:

١. **الحد البشري** :مديرو المدارس المتوسطة ومديراتها في مدينة الموصل البالغ عددهم (١٢٦) مديراً ومديرة.

٢. **الحد المكاني** :المدارس المتوسطة التابعة للمديرية العامة لتربية نينوى في مدينة الموصل.

٣. **الحد الزماني** :العام الدراسي ٢٠٢٥-٢٠٢٦.

٤. **الحد الموضوعي** :الوعي الذاتي الإدراكي بمجالاته (الوعي بالقدرات الذاتية، الوعي بالمشاعر والانفعالات، الوعي بأساليب التفكير، التقييم الذاتي، التنظيم الذاتي) ومبادئ التخطيط التربوي بمجالاتها (الشمولية، الواقعية، المشاركة، المرونة، الاستمرارية).

ISSN. 1815-8854

سادساً: تحديد المصطلحات

أولاً: الوعي الذاتي الإدراكي(Self-Cognitive Awareness)

١. **(Duval & Wicklund, 1972)**: قدرة الفرد إلى توجيه انتباهه نحو ذاته بوصفها موضوعاً للتأمل والفحص، ممّا يُمكّنه من إدراك خصائصه ومشاعره وسلوكياته ومقارنتها بالمعايير المرجعية لديه.(Duval & Wicklund, 1972:2)

٢. **(Fenigstein, Scheier & Buss, 1975)**: الميل المستمر لتوجيه الانتباه نحو الداخل لمراقبة الأفكار والمشاعر والسلوكيات الذاتية وتقييمها، سواء في بُعدها الخاص المتعلق بالتأمل الداخلي أو بُعدها العام المتصل بوعي الفرد بذاته بوصفه كائناً اجتماعياً (Fenigstein, Scheier & Buss, 1975:523).

٣. **(Goleman, 1995)**: معرفة الفرد لمشاعره الداخلية وتفضيلاته وحدسه وقدراته، واستخدام هذه المعرفة في توجيه عملية اتخاذ القرار، وامتلاك تقييم واقعي لقدرات الذات وإحساس راسخ بالثقة بالنفس.(Goleman, 1995:47)

وتُعرفهُ الباحثة نظرياً: عملية عقلية تأملية ديناميكية تمكّن الفرد من توجيه انتباهه نحو ذاته بوصفها موضوعاً للتحليل والتقييم، بما يتيح له فهماً عميقاً لخصائصه الشخصية ومشاعره وأنماط تفكيره وسلوكياته. ويتضمن هذا الوعي القدرة على المراقبة الداخلية المستمرة للأفكار والانفعالات، وتفسيرها في ضوء معايير مرجعية ذاتية واجتماعية، فضلاً عن توظيف هذه المعرفة في تنظيم السلوك واتخاذ القرارات بوعي وموضوعية. كما يشمل إدراك الفرد لقدراته وإمكاناته الواقعية، بما يعزز من كفاءته في التفاعل مع المواقف المختلفة، ويُسهم في تحقيق التوازن بين الجوانب المعرفية والانفعالية والتنظيمية للشخصية.

وتُعرفه الباحثة إجرائياً: بأنهُ الدرجة الكلية التي يحصل عليها مدير المدرسة المتوسطة أو مديرتها على مقياس الوعي الذاتي الإدراكي المُعدّ في هذا البحث، والذي يتضمن خمسُ مجالات هي: الوعي بالقدرات الذاتية، والوعي بالمشاعر والانفعالات، والوعي بأساليب التفكير، والتقييم الذاتي، والتنظيم الذاتي.

ISSN. 1815-8854

ثانياً: مبادئ التخطيط التربوي(Educational Planning Principles)

١. (Coombs, 1970): مجموعة الأسس والقواعد العلمية التي يقوم عليها التحليل العقلاني المنهجي لعملية التنمية التربوية بهدف جعل التربية أكثر فاعلية وكفاءة في الاستجابة لحاجات المتعلمين والمجتمع.(Coombs, 1970:16)

٢. عبد الدائم (٢٠٠٠): المنطلقات والأسس الفكرية والعلمية التي يستند إليها المخطط التربوي في رسم السياسات واتخاذ القرارات التربوية، والتي تضمن تحقيق التوازن بين الأهداف والإمكانات والحاجات المجتمعية في إطار رؤية مستقبلية واضحة (عبد الدائم، ٢٠٠٠: ٦٣).

٣. مرسي (٢٠٠١): القواعد والأسس العلمية التي تُنظّم عملية الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة لتحقيق أهداف تربوية محددة في إطار زمني معين، وتشمل مبادئ الشمولية والواقعية والمرونة والمشاركة والاستمرارية والتكامل (مرسي، ٢٠٠١: ٣٥).

وتُعرفها الباحثة نظرياً: مجموعة من الأسس والقواعد العلمية والفكرية التي تستند إليها عملية التخطيط المنهجي في المجال التربوي، والتي تهدف إلى تحقيق الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة، وتوجيه الجهود نحو بلوغ الأهداف التربوية بكفاءة وفاعلية. وتشكل هذه المبادئ إطاراً منظماً لاتخاذ القرارات التربوية الرشيدة، إذ تضمن تحقيق التوازن بين الأهداف والإمكانات والحاجات المجتمعية ضمن رؤية مستقبلية واضحة. كما تتضمن هذه المبادئ أبعاداً أساسية مثل الشمولية في النظر إلى النظام التربوي، والواقعية في تقدير الإمكانات، والمشاركة في صنع القرار، والمرونة في مواجهة التغيرات، والاستمرارية في التخطيط، بما يعزز من قدرة النظام التربوي على التكيف والتطوير المستدام.

وتُعرفها الباحثة إجرائياً: بأنَّها الدرجة الكلية التي يحصل عليها مدير المدرسة المتوسطة أو مديرتها على مقياس مبادئ التخطيط التربوي المُعدّ في هذا البحث، والذي يتضمن خمسُ مجالات هي: مبدأ الشمولية، ومبدأ الواقعية، ومبدأ المشاركة، ومبدأ المرونة، ومبدأ الاستمرارية.

ثالثاً: مديرو المدارس المتوسطة

١. وزارة التربية العراقية (٢٠١٣): الشخص المعيّن رسمياً بموجب أمر إداري لتولي إدارة مدرسة متوسطة، والمسؤول عن تسيير شؤونها التعليمية والإدارية والفنية وفق القوانين والأنظمة والتعليمات النافذة (وزارة التربية، ٢٠١٣: ٧).

ISSN. 1815-8854

٢. الدويك وآخرون (١٩٩٨): القائد الإداري والفني المسؤول عن تهيئة الظروف الملائمة لتحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة من خلال الاستثمار الأمثل للإمكانات البشرية والمادية المتاحة (الدويك وآخرون، ١٩٩٨: ٩٢).

٣. الأغبري (٢٠٠٠): القائد التربوي الذي يتولى مسؤولية التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة لكافة الأنشطة التعليمية والإدارية في المدرسة، بهدف تحقيق الأهداف التربوية المنشودة (الأغبري، ٢٠٠٠: ٤٢).

وتُعرفهم الباحثة نظرياً: القيادات التربوية والإدارية المسؤولة عن إدارة المؤسسة المدرسية في المرحلة المتوسطة، والذين يتولّون توجيه وتنظيم وتنسيق مختلف الأنشطة التعليمية والإدارية والفنية بما يحقق الأهداف التربوية المنشودة. ويضطلع هؤلاء المديرون بدور محوري في توفير بيئة تعليمية فاعلة من خلال التخطيط الاستراتيجي، واتخاذ القرارات التربوية الرشيدة، والإشراف على تنفيذ المناهج، وتطوير أداء الكادر التدريسي، فضلاً عن إدارة الموارد البشرية والمادية بكفاءة. كما يُنظر إليهم بوصفهم قادة تربويين يسهمون في بناء ثقافة مدرسية إيجابية قائمة على التعاون والمشاركة، وتعزيز التواصل مع المجتمع المحلي، ومواكبة التغيرات التربوية الحديثة، بما يضمن تحسين جودة العملية التعليمية وتحقيق مخرجات تعليمية متوازنة ومتكاملة.

وتُعرفهم الباحثة إجرائياً بأنهم المديرون والمديرات المعيّنون رسمياً لإدارة المدارس المتوسطة (النهارية) التابعة للمديرية العامة لتربية نينوى في مدينة الموصل للعام الدراسي ٢٠٢٥-٢٠٢٦، والبالغ عددهم (١٢٦) مديراً ومديرة.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: الوعي الذاتي الإدراكي

يُعدّ مفهوم الوعي الذاتي الإدراكي من المفاهيم التي حظيت باهتمام واسع في الأدبيات النفسية والتربوية، ويعود الاهتمام المنهجي بهذا المفهوم إلى بدايات السبعينيات من القرن العشرين حين قدّم دوفال وويكلاند نظريتهما في الوعي الذاتي الموضوعي التي أشارا فيها إلى أنّ الإنسان يمتلك القدرة في توجيه انتباهه نحو ذاته بوصفها موضوعاً للتأمل والتقييم، وأنّ هذا التوجه الانتباهي يُفضي إلى مقارنة الذات الفعلية بالمعايير المرجعية الداخلية ممّا يُحدث تأثيراً في السلوك

ISSN. 1815-8854

والانفعالات .(Duval & Wicklund, 1972:3) وقد شكّلت هذه النظرية نقطة انطلاق مهمة للبحث في طبيعة الوعي الذاتي وآلياته ومكوناته.

وفي السياق ذاته، أسهم فلافيل إسهاماً بارزاً في تطوير مفهوم الوعي المعرفي من خلال نظريته فيما وراء المعرفة، إذ ميّز بين المعرفة ذاتها وبين معرفة الفرد عن معرفته، وأوضح أنّ ما وراء المعرفة تشمل معرفة الفرد بعملياته المعرفية وقدرته على مراقبتها وتنظيمها، وهي تتضمن ثلاثة مكونات أساسية: المعرفة ما وراء المعرفية، والخبرة ما وراء المعرفية، واستراتيجيات التنظيم الذاتي .(Flavell, 1979:906) ويُمثّل هذا التصنيف إطاراً نظرياً مهماً لفهم الوعي الذاتي الإدراكي بوصفه قدرة الفرد في مراقبة عملياته العقلية والانفعالية وتقييمها وتوجيهها.

أمّا جولمان فقد وضع الوعي الذاتي في صدارة كفايات الذكاء الوجداني، وعدّه الأساس الذي تُبنى عليه بقية الكفايات كإدارة الذات والوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات، وأشار إلى أنّ الوعي الذاتي يتضمن ثلاثة أبعاد: الوعي الانفعالي بالذات الذي يعني القدرة على قراءة المشاعر الذاتية وإدراك أثرها في الأداء، والتقييم الذاتي الدقيق الذي يعني معرفة نقاط القوة والضعف، والثقة بالنفس التي تعني الإحساس الراسخ بالقيمة الذاتية والقدرات .(Goleman, 1995:44) وتبرز أهمية هذا الطرح في السياق الإداري، إذ إنّ القائد الذي يفتقر إلى الوعي بذاته لا يستطيع أن يتعامل بفاعلية مع الآخرين أو يتخذ قرارات رشيدة.

ومن الأطر النظرية المهمة أيضاً ما قدّمه غاردنر في نظريته عن الذكاءات المتعددة، إذ أشار إلى الذكاء الشخصي الداخلي بوصفه قدرة الفرد على فهم ذاته ومشاعره ودوافعه ونقاط قوته وضعفه، واستخدام هذا الفهم في تنظيم حياته واتخاذ قراراته، وأكد أنّ هذا النوع من الذكاء يُعدّ ضرورياً للنجاح في المهن القيادية والإدارية .(Gardner, 1983:239) وقد عزّز العتوم هذا التوجه حين أوضح أنّ الوعي المعرفي يتضمن عمليات التخطيط والمراقبة والتقويم للأنشطة الذهنية، وأنّه يُمكّن الفرد من توجيه تفكيره بصورة استراتيجية نحو تحقيق أهدافه (العتوم، ٢٠٠٤: ٢١٩).

ويمكن تحديد مجالات الوعي الذاتي الإدراكي في خمسة مجالات أساسية: أولها الوعي بالقدرات الذاتية ويعني إدراك الفرد لما يمتلكه من مهارات وإمكانات ومعارف تُمكّنه من أداء مهامه بفاعلية، وثانيها الوعي بالمشاعر والانفعالات ويشير إلى قدرة الفرد في التعرف على حالاته

ISSN. 1815-8854

الانفعالية وفهم مصادرها وتأثيراتها في سلوكه وقراراته، وثالثها الوعي بأساليب التفكير ويُقصد به إدراك الفرد لطرائق تفكيره والاستراتيجيات العقلية التي يستخدمها في حل المشكلات واتخاذ القرارات، ورابعها التقييم الذاتي ويعني قدرة الفرد على تقييم أدائه بموضوعية وتحديد نقاط قوته ومواطن ضعفه، وخامسها التنظيم الذاتي ويشير إلى قدرة الفرد على إدارة وقته وجهده وانفعالاته بصورة فعّالة تخدم أهدافه (أبو حطب، ١٩٩٦: ١٨٣).

وفي الإطار الإداري التربوي، يكتسب الوعي الذاتي الإدراكي أهمية خاصة لدى مديري المدارس، إذ أنّ طبيعة عملهم تتطلب اتخاذ قرارات متعددة يومياً، والتعامل مع فئات متنوعة من المعلمين والطلبة وأولياء الأمور، وتنظيم العمل المدرسي وفق رؤية واضحة. وقد أشار الشرقاوي إلى أنّ الأفراد الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الوعي المعرفي يكونون أكثر قدرة على التخطيط المنظم وحل المشكلات بصورة منهجية والتكيف مع المواقف الجديدة (الشرقاوي، ٢٠٠٣: ٢١٥).

وبناءً على ما تقدم، يتضح أن العلاقة بين الوعي الإدراكي الذاتي والفاعلية القيادية في البيئة التربوية لا تقتصر على مجرد الارتباط الإجرائي، بل تستند إلى أسس نظرية عميقة تفسر آليات اتخاذ القرار وتوجيه السلوك الإداري. وفي هذا السياق، تبرز نظرية الوعي الذاتي الموضوعي (Objective Self-Awareness Theory)لكل من دوفال وويكلوند (Duval & Wicklund, 1972: 7)كإطار تفسيري محوري؛ حيث تشير إلى أن تركيز انتباه القائد نحو ذاته يدفعه إلى إجراء مقارنة مستمرة بين أدائه الفعلي والمعايير المهنية والأخلاقية المثالية، مما يعزز من قدرته على ضبط استجاباته الانفعالية وتجويد قراراته الميدانية. كما تدعم نظرية القيادة الأصيلة (Authentic Leadership Theory)هذا التوجه، مؤكدة أن الوعي الذاتي يمثل الركيزة الأساسية التي تمكن مديري المدارس من إدراك قيمهم ودوافعهم العميقة، وهو ما ينعكس طردياً على شفافية التعامل مع التحديات التربوية والقدرة على اتخاذ قرارات استراتيجية تتسم بالموضوعية والاتساق مع الأهداف المؤسسية .(Gardner et al., 2005: 345) ومن ثم، فإن الوعي الإدراكي الذاتي يعمل كبوصلة داخلية تضمن للقائد التربوي التوازن بين متطلبات الموقف الإداري وبين المبادئ المهنية الحاكمة، مما يرفع من كفاءة الأداء المدرسي العام.

ISSN. 1815-8854

المحور الثاني: مبادئ التخطيط التربوي

يُعدّ التخطيط التربوي من أهم الوظائف الإدارية التي يمارسها مدير المدرسة، وهو عملية علمية منظمة ومستمرة تستهدف تحقيق أهداف تربوية محددة في ضوء الإمكانات المتاحة والحاجات المجتمعية، وقد عرّفه كومبز بأنه تطبيق للتحليل العقلاني والمنهجي على عملية التنمية التربوية بغرض جعل التربية أكثر فاعلية واستجابة لحاجات المتعلمين والمجتمع (Coombs, 1970:14). ويقوم التخطيط التربوي الناجح على جملة من المبادئ العلمية التي تضمن سلامة العملية التخطيطية ونجاحها، وقد حدّد محمد منير مرسي هذه المبادئ وبيّن أنها تُشكّل الإطار المرجعي الذي ينبغي أن يسترشد به المخططون التربويون في مختلف المستويات (مرسي، ٢٠٠١: ٣٨).

مبدأ الشمولية ويعني أن يشمل التخطيط جميع جوانب العملية التربوية ومكوناتها، بحيث لا يقتصر على جانب واحد دون غيره، بل يتناول الأبعاد التعليمية والإدارية والاجتماعية والمادية بصورة متكاملة. وقد أكد محمد صبري الحوت أنّ الشمولية في التخطيط تعني النظر إلى العملية التربوية بوصفها منظومة متكاملة تتفاعل عناصرها وتتأثر ببعضها، وأنّ أي خلل في تخطيط جانب ما ينعكس على الجوانب الأخرى (الحوت، ٢٠٠٣: ٧٣).

مبدأ الواقعية ويُقصد به أن تستند الخطط التربوية إلى تشخيص دقيق للواقع بإمكاناته ومحدوداته، وأن تكون الأهداف المرسومة قابلة للتحقيق في ضوء الموارد المتاحة، وقد بيّن عبد الدائم أنّ الواقعية لا تعني الاستسلام للواقع بل تعني الانطلاق منه بصورة علمية ومدروسة نحو تحقيق الأهداف المنشودة (عبد الدائم، ٢٠٠٠: ٨٧).

مبدأ المشاركة ويشير إلى ضرورة إشراك جميع الأطراف المعنية في عملية التخطيط، من معلمين وإداريين وأولياء أمور وممثلين عن المجتمع المحلي، وقد أوضح البوهي أنّ المشاركة في التخطيط تُعزّز الشعور بالملكية والالتزام بتنفيذ الخطط وتُثري العملية التخطيطية بتنوع الرؤى والخبرات (البوهي، ٢٠٠١: ٩٢).

مبدأ المرونة ويعني قابلية الخطط للتعديل والتغيير في ضوء المستجدات والمتغيرات التي قد تطرأ أثناء التنفيذ، فالخطة الجامدة التي لا تستوعب المتغيرات محكوم عليها بالفشل. وقد بيّن

ISSN. 1815-8854

عبد المؤمن فرج أنّ المرونة تُمثّل صمام الأمان الذي يحمي الخطة من الانهيار أمام التحديات غير المتوقعة (فرج، ٢٠٠٤:٥٦).

مبدأ الاستمرارية ويُقصد به أن يكون التخطيط عملية مستمرة ومتتابعة وليس مجرد فعل آني منقطع، بحيث تُبنى كل خطة على نتائج الخطة السابقة وتُؤسّس للخطة اللاحقة، وقد أشار حجي إلى أنّ الاستمرارية في التخطيط تضمن تراكم الخبرات وتطوير الممارسات وتحقيق التكامل بين المراحل المختلفة (حجي، ٢٠٠٢:١٤٦).

وثمة علاقة وثيقة بين الوعي الذاتي الإدراكي ومبادئ التخطيط التربوي، فالمدير الذي يتمتع بمستوى عالٍ من الوعي بقدراته يكون أقدر على وضع أهداف واقعية تتناسب مع إمكاناته وإمكانات مدرسته، والمدير الواعي بمشاعره وانفعالاته يستطيع أن يُدير علاقاته مع المعلمين بفاعلية ممّا يُعزّز مبدأ المشاركة في التخطيط، والمدير الواعي بأساليب تفكيره يكون أقدر على التفكير الشمولي والمرن الذي يخدم مبدأي الشمولية والمرونة في التخطيط (مرسي، ٢٠٠١ :٤٢).

المحور الثالث: الدراسات السابقة

١. دراسة الجبوري (٢٠١٧): "الوعي المعرفي لدى القيادات التربوية في محافظة بابل وعلاقته بصنع القرار"

هدفت الدراسة إلى استقصاء مستوى الوعي المعرفي لدى القيادات التربوية في محافظة بابل، وبيان طبيعة ارتباطه بعملية صنع القرار. اعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وطُبقت الدراسة على عينة قوامها (٩٨) قائداً تربوياً. ولتحقيق أهداف البحث، قام الباحث ببناء استبانة مكونة من محورين (الوعي المعرفي، وصنع القرار)، وتم التحقق من صدقها من خلال العرض على مجموعة من المحكمين (الصدق الظاهري)، بينما استُخرج الثبات باستخدام معامل "ألفا كرونباخ" الذي بلغت قيمته (٠.٨٤)، وهي قيمة مقبولة تربوياً. واعتمدت الدراسة على وسائل إحصائية شملت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون. وتوصلت النتائج إلى تمتع القيادات التربوية بمستوى مرتفع من الوعي المعرفي، مع وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بلغت (٠.٦١) بين الوعي المعرفي وفاعلية صنع القرار. (الجبوري، ٢٠١٧:١٣٠-١٤٨).

ISSN. 1815-8854

٢. دراسة الزبيدي (٢٠١٨): "العلاقة بين الوعي الذاتي والأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة كربلاء"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الوعي الذاتي وعلاقته بالأداء الإداري من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية في كربلاء. استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي على عينة بلغت (٨٥) مديراً ومديرة. تمثلت أداة الدراسة في مقياس للوعي الذاتي وآخر للأداء الإداري من إعداد الباحث، وجرى التأكد من صدق الأدوات عبر الصدق المنطقي وصدق البناء، في حين تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار (Test-Retest) وبلغ معامل الاستقرار (٠.٨١). شملت الوسائل الإحصائية اختبار (t-test) لعينة واحدة، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الأحادي. وأظهرت النتائج أن المديرين يمتلكون مستوى متوسطاً من الوعي الذاتي، مع وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بلغت (٠.٥٧) مع الأداء الإداري، مما يشير إلى أن تطوير الأداء يتطلب بالضرورة تعزيز الوعي بالذات. (الزبيدي، ٢٠١٨: ١٥٥-١٧٥).

٣. دراسة العمري (٢٠١٩): "درجة ممارسة مديري المدارس لمبادئ التخطيط التربوي وعلاقتها بجودة الأداء المدرسي في الأردن"

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة مبادئ التخطيط التربوي وعلاقتها بجودة الأداء في المدارس الأردنية. اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي، وشملت العينة (١٤٥) مديراً ومديرة. استخدم الباحث استبانة تضمنت مجالات التخطيط (الواقعية، الشمولية، المرونة، الاستمرارية)، وتم التحقق من صدقها ظاهرياً وعبر الاتساق الداخلي، وبلغ معامل الثبات (٠.٨٨) باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ". وتضمنت الوسائل الإحصائية الرتب، والنسب المئوية، واختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية. وكشفت النتائج أن درجة الممارسة جاءت بمستوى متوسط، حيث تصدر "مبدأ المرونة" الممارسات، بينما جاء "مبدأ المشاركة" في المرتبة الأخيرة، مع وجود ارتباط وثيق بين ممارسة هذه المبادئ وتحسين جودة الأداء المدرسي. (العمري، ٢٠١٩: ص٢٠٣-٢٢٨).

٤. دراسة الحمداني (٢٠٢٠): "تقويم ممارسة مبادئ التخطيط التربوي لدى مديري المدارس المتوسطة في مدينة بغداد"

هدفت الدراسة إلى تقويم واقع ممارسة مبادئ التخطيط التربوي لدى مديري المدارس المتوسطة في بغداد. اتبع الباحث المنهج الوصفي، وطُبقت الدراسة على عينة من (١١٠) مديرين.

ISSN. 1815-8854

اعتمدت الدراسة استبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، جرى التحقق من صدقها بعرضها على الخبراء، وحُسب ثباتها بطريقة التجزئة النصفية وبلغ (٠.٨٥). استُخدمت وسائل إحصائية منها الوزن المئوي والوسط المرجح لترتيب المبادئ. وأظهرت النتائج أن مستوى الممارسة كان فوق المتوسط، حيث احتل "مبدأ الشمولية" المرتبة الأولى، بينما جاء "مبدأ الاستمرارية" في المرتبة الأخيرة، وأوصت الدراسة بضرورة تكثيف الدورات التدريبية في مجال التخطيط طويل المدى. (الحمداني، ٢٠٢٠: ص٧٥-٩٤).

٥. **(Smith & Johnson, 2016):**

"Self-awareness and leadership effectiveness among school principals in California"

بحثت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين الوعي الذاتي والفاعلية القيادية في سياق تربوي أمريكي. استخدمت الدراسة المنهج المختلط (Mixed Methods) على عينة من (٢٠٠) مدير. تمثلت الأدوات في مقياس الوعي الذاتي (Self-Awareness Questionnaire) ومقابلات شبه منظمة. تم التأكد من الصدق عبر التحليل العاملي التوكيدي، وبلغ معامل الثبات (٠.٨٩). شملت الوسائل الإحصائية تحليل الانحدار المتعدد ومعامل ارتباط بيرسون، بالإضافة إلى التحليل الموضوعي للبيانات النوعية. وأكدت النتائج وجود علاقة ارتباطية قوية (٠.٧٢) بين المتغيرين، وأوضحت أن القادة الأكثر وعياً بذواتهم يمتلكون قدرات أعلى في التنظيم والتخطيط الاستراتيجي. (Smith & Johnson, 2016: 330-348)

المحور الرابع: مناقشة الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أنها اتفقت في استخدام المنهج الوصفي بأنماطه المختلفة، وتقاطعت في التأكيد على أهمية الوعي الذاتي والمعرفي في تعزيز الأداء الإداري والتخطيطي. ويتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في كونه يجمع بين متغيري الوعي الذاتي الإدراكي ومبادئ التخطيط التربوي في سياق بيئي خاص هو مدينة الموصل، كما يتميز بتناوله لمبادئ التخطيط التربوي بصورة تفصيلية في خمسة مجالات محددة، ويُفيد البحث الحالي من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري وتصميم أدوات القياس وتفسير النتائج.

ISSN. 1815-8854

الفصل الثالث: إجراءات البحث

أولاً: منهج البحث

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي الارتباطي بوصفه المنهج الأنسب لتحقيق أهداف البحث، إذ يهدف هذا المنهج إلى وصف الظاهرة موضع الدراسة وتحديد العلاقة بين متغيراتها دون التدخل فيها أو التحكم بها. وقد أشار أبو علام إلى أنّ المنهج الوصفي الارتباطي يُستخدم لتحديد مقدار العلاقة بين متغيرين أو أكثر واتجاهها ودلالتها (أبو علام، ٢٠٠١: ٢١٤).

ثانياً: مجتمع البحث

تكوّن مجتمع البحث من جميع مديري المدارس المتوسطة النهارية ومديراتها في مدينة الموصل التابعة للمديرية العامة لتربية نينوى للعام الدراسي ٢٠٢٥-٢٠٢٦، والبالغ عددهم (١٢٦) مديراً ومديرة وفقاً لإحصائيات شعبة التخطيط التربوي في المديرية. ونظراً لمحدودية حجم المجتمع فقد اعتمدت الباحثة مجتمعاً كاملاً وعينة للبحث (أسلوب الحصر الشامل)، وبعد توزيع الاستبانتين على جميع أفراد المجتمع استُرجعت (١٢٢) استبانة بنسبة (٩٦.٨%)، واستُبعدت (٤) استبانات لعدم اكتمال الإجابة عنها، وبذلك بلغ عدد الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي (١٢٠) استبانة بنسبة (٩٥.٢%) من المجتمع الكلي. والجدول (١) يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث وفقاً لمتغير الجنس.

جدول (١): توزيع أفراد مجتمع البحث وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد الكلي	الاستبانات المستلمة الصالحة	النسبة المئوية
ذكور	78	74	61.7%
إناث	48	46	38.3%
المجموع	126	120	100%

ثالثاً: بناء أداتَي البحث

اقتضت طبيعة المتغيرين المستهدفين بالدراسة ومحدودية الأدوات المقنَّنة المتاحة في البيئة العربية والعراقية أن تتّجه الباحثة إلى بناء أداتين خاصتين بالبحث الحالي، وذلك بغية الوصول إلى قياس منضبط يتواءم مع السياق التربوي لمديري المدارس المتوسطة في مدينة الموصل، ويستجيب

ISSN. 1815-8854

للمفاهيم النظرية كما حدّدتها الباحثة في الفصل الأول. وقد اتّبعت الباحثة في بناء الأداتين الخطوات العلمية المعتمدة في أدبيات القياس التربوي والنفسي، والتي أشار إليها أبو علام بوصفها المسار الإجرائي اللازم لبناء المقاييس النفسية والتربوية، والمتضمّن تحديد الهدف من الأداة، والاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة، وتحديد المفهوم، وتحديد المجالات، وصياغة الفقرات، وتحديد بدائل الاستجابة وتعليمات المقياس، ثم التحقّق من الصدق والثبات (أبو علام، ٢٠٠١: ٣٤٨). وفيما يأتي عرض تفصيلي للخطوات الإجرائية التي اتّبعتها الباحثة في بناء أداتَي البحث:

١. تحديد الهدف من بناء الأداتين

استهدفت الباحثة من بناء الأداة الأولى (مقياس الوعي الذاتي الإدراكي) قياس مستوى وعي مدير المدرسة المتوسطة بذاته الإدراكية في أبعادها المعرفية والانفعالية والتنظيمية، في حين استهدفت من بناء الأداة الثانية (مقياس مبادئ التخطيط التربوي) قياس مستوى ممارسته للأسس العلمية التي يقوم عليها التخطيط التربوي الفاعل، وذلك بما يُتيح الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين المتغيرين على وفق ما تستلزمه أهداف البحث وفرضياته. ويُعدّ التحديد الدقيق لهدف الأداة الخطوة المنهجية الأولى التي تحكم سائر خطوات البناء اللاحقة، إذ تنبثق منها مجالات الأداة وفقراتها وطريقة تصحيحها (أبو حطب، ١٩٩٦: ١٨٨).

٢. الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة والمقاييس ذات الصلة

أجرت الباحثة مراجعة منهجية للأدبيات التربوية والنفسية المتصلة بمتغيري البحث، وللعديد من المقاييس والدراسات ذات الصلة، بغية الإفادة منها في اشتقاق مجالات الأداتين وصياغة فقراتهما. ومن أبرز ما تمّ الاطلاع عليه في مجال الوعي الذاتي الإدراكي: نظرية دوفال وويكلاند في الوعي الذاتي الموضوعي (Wicklund & Duval,1972) ومقياس الوعي الذاتي لفنجشتاين وشاير وبوس (Fenigstein, Scheier & Buss,1975)، ونموذج جولمان في الذكاء الوجداني (Goleman,1995)، ونظرية فلافيل فيما وراء المعرفة (Flavell,1979)، فضلاً عن دراسة الجبوري (٢٠١٧) ودراسة الزبيدي (٢٠١٨). أمّا في مجال مبادئ التخطيط التربوي، فقد أفادت الباحثة من أعمال كومبز (Coombs,1970)، وعبد الدائم (٢٠٠٠)، ومرسي (٢٠٠١)، والبوهي (٢٠٠١)، والحوت (٢٠٠٣)، وحجي (٢٠٠٢)، فضلاً عن دراستي الحمداني (٢٠٢٠) والعمري

ISSN. 1815-8854

(٢٠١٩)، ودراسة تشن ولي التي تناولت علاقة الوعي ما وراء المعرفي بمهارات التخطيط لدى مديري المدارس (Chen & Lee,2017).

٣. تحديد المفهوم النظري لكلا المقياسين

في ضوء المراجعة النظرية المتقدّمة، تبنّت الباحثة التعريف النظري للوعي الذاتي الإدراكي الوارد في الفصل الأول، والذي يعدّه عملية عقلية تأملية ديناميكية تُمكّن الفرد من توجيه انتباهه نحو ذاته بوصفها موضوعاً للتحليل والتقييم، بما يتيح له فهماً عميقاً لخصائصه الشخصية ومشاعره وأنماط تفكيره وسلوكياته. كما تبنّت التعريف النظري لمبادئ التخطيط التربوي بوصفها مجموعة الأسس والقواعد العلمية والفكرية التي تستند إليها عملية التخطيط المنهجي في المجال التربوي، والتي تهدف إلى تحقيق الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة وتوجيه الجهود نحو بلوغ الأهداف التربوية بكفاءة وفاعلية. ويُعدّ هذا التحديد النظري منطلقاً إجرائياً لاشتقاق مجالات المقياسين وفقراتهما، إذ أشار أبو علام إلى أنّ دقة التعريف النظري تنعكس مباشرةً على صدق المحتوى للأداة المعدّة (أبو علام، ٢٠٠١: ٣٥٢).

٤. تحديد مجالات المقياسين

اشتُقّت مجالات المقياسين من التعريفين النظريين المتبنّيَين، ومن الإطار المفاهيمي للبحث. إذ تضمّن مقياس الوعي الذاتي الإدراكي خمسة مجالات هي: (الوعي بالقدرات الذاتية، والوعي بالمشاعر والانفعالات، والوعي بأساليب التفكير، والتقييم الذاتي، والتنظيم الذاتي)، وتستند هذه المجالات إلى التصنيف الذي قدّمه جولمان لمكوّنات الوعي الذاتي (Goleman,1995:44)، وإلى المكوّنات ما وراء المعرفية التي أشار إليها فلافيل (Flavell,1979:609)، وإلى ما أورده العتوم بشأن عمليات الوعي المعرفي التي تشمل التخطيط والمراقبة والتقويم (العتوم، ٢٠٠٤: ٢١٩). أمّا مقياس مبادئ التخطيط التربوي فقد تضمّن خمسة مجالات هي: (مبدأ الشمولية، ومبدأ الواقعية، ومبدأ المشاركة، ومبدأ المرونة، ومبدأ الاستمرارية)، وهي المبادئ التي أجمعت على أهميتها أدبيات التخطيط التربوي، ولا سيما ما أورده كومبز (Coombs,1970:16)، ومرسي (٢٠٠١: ٣٥)، وحجي (٢٠٠٢: ١٤٧)، بوصفها الأسس التي تضمن فاعلية العملية التخطيطية وكفاءتها.

ISSN. 1815-8854

٥. صياغة فقرات المقياسين (جمع الفقرات)

اعتمدت الباحثة في صياغة الفقرات على ثلاثة مصادر رئيسة، هي: الأدبيات النظرية والمقاييس ذات الصلة التي تمّ الاطلاع عليها، والدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية المتصلة بمتغيرَي البحث، والملاحظة الميدانية وخبرة الباحثة في الحقل التربوي. وقد روعي في صياغة الفقرات جملة من المعايير العلمية التي أوصى بها أبو علام وأبو حطب، وأبرزها: الوضوح اللغوي، وقصر الفقرة بحيث تعبّر عن فكرة واحدة، وانتماؤها إلى مجالها المحدّد، وخلوها من النفي المركّب والصياغات المُلتبسة، وملاءمتها لخصائص مجتمع البحث (أبو حطب، ١٩٩٦: ١٩١؛ أبو علام، ٢٠٠١: ٣٥٤). وبناءً على ذلك، تكوّن مقياس الوعي الذاتي الإدراكي في صورته الأولية من (٣٤) فقرة موزّعة على المجالات الخمسة، فيما تكوّن مقياس مبادئ التخطيط التربوي في صورته الأولية من (٣٣) فقرة موزّعة على المجالات الخمسة أيضاً.

٦. تحديد بدائل الاستجابة وطريقة التصحيح

اعتمدت الباحثة تدريج ليكرت الخماسي (Point Scale-Likert Five) في كلا المقياسين لما يتميّز به من سهولة الاستخدام ودقة التمييز بين درجات الاستجابة، إذ حُدِّدت البدائل وفق سلّم متدرّج هو: (دائماً = ٥ درجات، غالباً = ٤ درجات، أحياناً = ٣ درجات، نادراً = ٢ درجة، أبداً = ١ درجة) بالنسبة للفقرات الموجبة، مع عكس الدرجات في الفقرات السالبة. وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس الأول بصورته النهائية (٣٠ فقرة) بين (٣٠–١٥٠) درجة بمتوسط فرضي مقداره (٣)، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس الثاني بصورته النهائية (٣٠ فقرة) بين (٣٠–١٥٠) درجة بمتوسط فرضي مقداره (٣). ويُشير الشرقاوي إلى أنّ تدريج ليكرت يُعدّ من أكثر التدريجات شيوعاً في بحوث القياس النفسي والتربوي نظراً لحساسيته وموثوقيته وقدرته على التقاط الفروق الفردية في الاستجابات (الشرقاوي، ٢٠٠٣: ٢٣١).

٧. صياغة تعليمات المقياسين

صِيغت تعليمات المقياسين بلغة واضحة ومباشرة، تُعرِّف المستجيب بالهدف من الأداة، وتؤكّد له أنّ البيانات ستُستخدم لأغراض البحث العلمي حصراً، وتُوجِّهه إلى كيفية الاستجابة من خلال وضع علامة (√) أمام البديل الذي يعبّر عن درجة انطباق الفقرة على ممارساته الفعلية، مع

ISSN. 1815-8854

التنبيه على ضرورة الإجابة عن جميع الفقرات وعدم ترك أيٍّ منها. كما تضمّنت الصفحة الأولى من الاستبانة بيانات تعريفية بالمستجيب (الجنس، وسنوات الخدمة الإدارية، والمؤهل العلمي).

٨. الصورة الأوّلية للمقياسين

بعد استكمال الخطوات السابقة، أصبح مقياس الوعي الذاتي الإدراكي في صورته الأولية مكوّناً من (٣٤) فقرة موزّعة على خمسة مجالات، وأصبح مقياس مبادئ التخطيط التربوي في صورته الأولية مكوّناً من (٣٣) فقرة موزّعة على خمسة مجالات. وأُعدّت كلتا الأداتين بصيغتها الأولية على هيئة استبانة مطبوعة مذيّلة بالتعليمات وبيانات التعريف بالمستجيب، تمهيداً لعرضهما على لجنة المحكّمين ثم تطبيقهما على العينة الاستطلاعية لاستخراج الخصائص السيكومترية المتمثّلة بدلالات الصدق والثبات، وهو ما يُعرض تفصيلاً في الفقرتين (رابعاً) و(خامساً) التاليتين.

رابعاً: صدق الأداتين

يُعدّ الصدق من أهم الخصائص السيكومترية التي ينبغي توافرها في الأدوات المستعملة في البحوث التربوية والنفسية، ويُقصد به قدرة الأداة على قياس ما وُضعت لقياسه فعلاً (أبو علام، ٢٠٠١: ٤٣٠). وللتحقّق من صدق الأداتين المُعدَّتين في البحث الحالي، اعتمدت الباحثة نوعين من الصدق هما: الصدق الظاهري (صدق المحكّمين) وصدق البناء، وفيما يأتي عرض لإجراءات كلٍّ منهما:

أ. الصدق الظاهري (صدق المحكّمين)

عُرضت الأداتان بصورتهما الأولية على لجنة من (١٤) محكّماً من ذوي الاختصاص في العلوم التربوية والنفسية والإدارة التربوية والقياس والتقويم في جامعتي بغداد وذي قار، وطُلب منهم إبداء آرائهم في مدى صلاحية الفقرات ووضوحها وانتمائها للمجال الذي تنتمي إليه، ومدى ملاءمة البدائل، واقتراح التعديلات المناسبة. واعتمدت الباحثة نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر معياراً لقبول الفقرة. (عبد المؤمن، ٢٠٠٨: ٢٧٤)، وفي ضوء آراء المحكّمين حُذفت (٤) فقرات من المقياس الأول وعُدّلت صياغة (٥) فقرات، فأصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (٣٠) فقرة بواقع (٦) فقرات لكل مجال. وحُذفت (٣) فقرات من المقياس الثاني وعُدّلت صياغة (٤) فقرات، فأصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (٣٠) فقرة بواقع (٦) فقرات لكل مجال.

ب. صدق البناء (مؤشرات القوة التمييزية والاتساق الداخلي)

ISSN. 1815-8854

لحساب القوة التمييزية لفقرات الأداتين، طُبّقتا على عينة استطلاعية بلغت (٤٠) مديراً ومديرة من خارج عينة البحث الأساسية (من مديري المدارس الإعدادية)، ثم رُتّبت الدرجات الكلية تنازلياً وأُخذت المجموعة العليا (٢٧%) والمجموعة الدنيا (٢٧%)، أي (١١) فرداً في كل مجموعة، واستُخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين المجموعتين في كل فقرة. والجدول (٢) يوضح القوة التمييزية لفقرات مقياس الوعي الذاتي الإدراكي، والجدول (٣) يوضح القوة التمييزية لفقرات مقياس مبادئ التخطيط التربوي.

جدول (٢): القوة التمييزية لفقرات مقياس الوعي الذاتي الإدراكي

الفقرة	متوسط المجموعة العليـــا	متوسط المجموعة الدنيـــا	القيمة التائية المحسوبة	الدلالة عند (0.5)
1	4.25	2.84	5.42	دالة
2	4.19	2.97	4.78	دالة
3	4.41	2.72	6.35	دالة
4	4.09	3.03	4.12	دالة
5	4.34	2.66	6.52	دالة
6	4.22	2.88	5.18	دالة
7	4.16	3.09	4.05	دالة
8	4.28	2.75	5.89	دالة
9	4.03	3.13	3.47	دالة
10	4.31	2.81	5.76	دالة
11	4.13	3.06	4.11	دالة
12	4.25	2.91	5.15	دالة
13	4.19	2.84	5.22	دالة
14	4.06	3.16	3.42	دالة
15	4.38	2.69	6.48	دالة
16	4.22	2.94	4.95	دالة
17	4.09	3.08	3.86	دالة
18	4.28	2.78	5.72	دالة

ISSN. 1815-8854

19	4.13	3.03	4.23	دالة
20	4.06	3.19	3.31	دالة
21	4.34	2.72	6.21	دالة
22	4.19	2.88	5.04	دالة
23	4.09	3.13	3.68	دالة
24	4.25	2.81	5.52	دالة
25	4.38	2.66	6.63	دالة
26	4.28	2.78	5.76	دالة
27	4.16	2.94	4.69	دالة
28	4.41	2.69	6.58	دالة
29	4.22	2.84	5.30	دالة
30	4.31	2.75	5.98	دالة

القيمة التائية الجدولية عند درجة حرية (٢٠) ومستوى دلالة (٠.٠٥) = ٢.٠٨٦

يتبيّن من الجدول (٢) أنّ جميع القيم التائية المحسوبة لفقرات مقياس الوعي الذاتي الإدراكي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٠٨٦)، ممّا يدل على أنّ جميع الفقرات الثلاثين تتمتع بقوة تمييزية مقبولة.

جدول (٣): القوة التمييزية لفقرات مقياس مبادئ التخطيط التربوي

الفقرة	متوسط المجموعة العليا	متوسط المجموعة الدنيا	القيمة التائية المحسوبة	الدلالة عند مستوى (0.5)
1	4.19	2.88	5.04	دالة
2	4.25	2.75	5.76	دالة
3	4.09	3.06	3.95	دالة
4	4.34	2.69	6.33	دالة
5	4.16	2.94	4.69	دالة
6	4.22	2.84	5.30	دالة
7	4.06	3.13	3.56	دالة
8	4.28	2.78	5.76	دالة

ISSN. 1815-8854

9	4.13	3.03	4.23	دالة
10	4.19	2.91	4.92	دالة
11	4.03	3.16	3.33	دالة
12	4.31	2.72	6.10	دالة
13	4.16	2.97	4.57	دالة
14	4.09	3.09	3.83	دالة
15	4.25	2.81	5.52	دالة
16	4.38	2.66	6.60	دالة
17	4.13	3.06	4.11	دالة
18	4.22	2.88	5.15	دالة
19	4.06	3.13	3.56	دالة
20	4.28	2.75	5.89	دالة
21	4.19	2.94	4.81	دالة
22	4.09	3.03	4.06	دالة
23	4.34	2.69	6.33	دالة
24	4.16	2.84	5.07	دالة
25	4.03	3.16	3.33	دالة
26	4.25	2.78	5.64	دالة
27	4.13	2.97	4.45	دالة
28	4.31	2.72	6.10	دالة
29	4.19	2.88	5.04	دالة
30	4.06	3.09	3.72	دالة

يتبيّن من الجدول (٣) أنّ جميع القيم التائية المحسوبة لفقرات مقياس مبادئ التخطيط التربوي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٠٨٦)، ممّا يدل على أنّ جميع الفقرات تتمتع بقوة تمييزية مقبولة.

ج. الاتساق الداخلي

حُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه باستخدام بيانات العينة الاستطلاعية ذاتها (ن=٤٠). والجدول (٤) يوضح معاملات الارتباط

ISSN. 1815-8854

لفقرات مقياس الوعي الذاتي الإدراكي، والجدول (٥) يوضح معاملات الارتباط لفقرات مقياس مبادئ التخطيط التربوي.

جدول (٤): معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الوعي الذاتي الإدراكي

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة
1	0.54	11	0.42	21	0.61
2	0.48	12	0.51	22	0.50
3	0.62	13	0.53	23	0.37
4	0.41	14	0.34	24	0.55
5	0.58	15	0.63	25	0.64
6	0.52	16	0.49	26	0.57
7	0.39	17	0.38	27	0.46
8	0.56	18	0.57	28	0.65
9	0.35	19	0.43	29	0.53
10	0.55	20	0.33	30	0.59

القيمة الحرجة لمعامل الارتباط عند درجة حرية (٣٨) ومستوى دلالة (٠.٠٥) = ٠.٣١٢

جدول (٥): معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس مبادئ التخطيط التربوي

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.50	11	0.33	21	0.48
2	0.57	12	0.60	22	0.40
3	0.39	13	0.45	23	0.63
4	0.62	14	0.38	24	0.51
5	0.47	15	0.55	25	0.34
6	0.53	16	0.64	26	0.56
7	0.35	17	0.41	27	0.44
8	0.56	18	0.52	28	0.61
9	0.42	19	0.36	29	0.50
10	0.49	20	0.58	30	0.37

ISSN. 1815-8854

يتبيّن من الجدولين (٤) و(٥) أنّ جميع معاملات الارتباط أكبر من القيمة الحرجة البالغة (٠.٣١٢)، ممّا يدل على أنّ جميع فقرات المقياسين تتمتع باتساق داخلي مقبول وتقيس ما وُضعت لقياسه.

خامساً: ثبات الأداتين

يُشير الثبات إلى الدقة والاتّساق في نتائج الأداة عند إعادة تطبيقها على الأفراد أنفسهم في ظروف مماثلة (أبو علام، ٢٠٠١: ٤٦٤)، وهو شرط ضروري لصلاحية الأداة للاستخدام العلمي. وللتحقّق من ثبات أداتَي البحث، استخدمت الباحثة طريقتين متكاملتين على النحو الآتي:

أ. **طريقة إعادة الاختبار (Test–Retest):** طُبّقت الأداتان على العينة الاستطلاعية (٤٠ فرداً) مرتين بفاصل زمني قدره أسبوعان، ثم حُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين.

ب. **طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha):** حُسب معامل الاتساق الداخلي لكل مقياس باستخدام بيانات التطبيق الأول.

والجدول (٦) يوضح معاملات الثبات للمقياسين.

جدول (٦): معاملات ثبات مقياسي البحث

المقياس	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	إعادة الاختبار
الوعي الذاتي الإدراكي	30	0.87	0.84
مبادئ التخطيط التربوي	30	0.85	0.82

تُعدّ معاملات الثبات المعروضة في الجدول (٦) مقبولة لأغراض البحث الحالي، إذ يُشير نانلي إلى أنّ معامل الثبات الذي يزيد عن (٠.٧٠) يُعدّ مقبولاً في البحوث التربوية والنفسية (Nunnally, 1978:245).

سادساً: التطبيق النهائي

بعد التأكد من صدق الأداتين وثباتهما، طُبّقتا بصورتهما النهائية على جميع أفراد مجتمع البحث البالغ عددهم (١٢٦) مديراً ومديرة خلال الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٢٥–٢٠٢٦، وقد تمّ التطبيق بصورة شخصية من قِبل الباحثة بالتنسيق مع المديرية العامة لتربية نينوى، واستُرجعت (١٢٠) استبانة صالحة للتحليل كما ورد سابقاً.

ISSN. 1815-8854

سابعاً: الوسائل الإحصائية

استُخدمت الوسائل الإحصائية الآتية في تحليل بيانات البحث:

١. المتوسط الحسابي المرجّح والانحراف المعياري :لوصف استجابات أفراد المجتمع على فقرات المقياسين ومجالاتهما.

٢. الاختبار التائي لعينة واحدة :(One-Sample T-test) للتحقق من الفرضيتين الأولى والثانية بمقارنة المتوسط الحسابي المحسوب بالمتوسط الفرضي (٣).

٣. معامل ارتباط بيرسون :(Pearson Correlation) للتحقق من الفرضية الثالثة بالكشف عن العلاقة بين المتغيرين.

٤. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين :لحساب القوة التمييزية لفقرات المقياسين.

٥. معامل ألفا كرونباخ :لحساب ثبات الأداتين.

وقد عُولجت البيانات باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية.(SPSS, Ver.26)

الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: عرض نتائج الهدف الأول ومناقشتها (مستوى الوعي الذاتي الإدراكي)

للتحقق من الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين المتوسط الحسابي لاستجابات مديري المدارس المتوسطة على مقياس الوعي الذاتي الإدراكي والمتوسط الفرضي"، حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لكل مجال من مجالات المقياس وللدرجة الكلية. والجدول (٧) يوضح ذلك.

ISSN. 1815-8854

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية لمجالات مقياس الوعي الذاتي الإدراكي

المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة	الرتبة
التنظيم الذاتي	3.88	0.61	15.80	1.98	دالة	1
الوعي بالقدرات الذاتية	3.82	0.58	15.48	1.98	دالة	2
الوعي بأساليب التفكير	3.71	0.66	11.77	1.98	دالة	3
الوعي بالمشاعر والانفعالات	3.65	0.72	9.89	1.98	دالة	4
التقييم الذاتي	3.54	0.74	7.99	1.98	دالة	5
الدرجة الكلية	**3.72**	**0.64**	**12.33**	**1.98**	**دالة**	-

درجة الحرية = ١١٩، المتوسط الفرضي = ٣

يتضح من الجدول (٧) أنّ المتوسط الحسابي الكلي لمقياس الوعي الذاتي الإدراكي بلغ (٣.٧٢) بانحراف معياري (٠.٦٤)، وهو أعلى من المتوسط الفرضي البالغ (٣)، وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٢.٣٣) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٨) عند درجة حرية (١١٩) ومستوى دلالة (٠.٠٥)، ممّا يعني رفض الفرضية الصفرية الأولى، والاستنتاج بأنّ مديري المدارس المتوسطة في مدينة الموصل يتمتعون بمستوى مرتفع من الوعي الذاتي الإدراكي يفوق المتوسط الفرضي بدلالة إحصائية.

وعلى مستوى المجالات، احتلّ مجال التنظيم الذاتي المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٨٨)، ويمكن تفسير ذلك بأنّ طبيعة عمل مدير المدرسة اليومية التي تتطلب تنظيم الوقت والجهد والتعامل مع مهام متعددة ومتنوعة تدفعه إلى تطوير مهارات التنظيم الذاتي بصورة مستمرة، وهذا ما أكده جولمان

ISSN. 1815-8854

حين أشار إلى أنّ الأفراد الذين يشغلون مناصب قيادية يميلون إلى تطوير مهارات التنظيم الذاتي بحكم المتطلبات العملية لأدوارهم .(Goleman, 1995:79) فيما احتلّ مجال الوعي بالقدرات الذاتية المرتبة الثانية بمتوسط (٣.٨٢)، ويُعزى ذلك إلى أنّ الخبرة الإدارية المتراكمة تُمكّن المديرين من تكوين صورة واضحة عن قدراتهم ومهاراتهم.

أمّا مجال الوعي بأساليب التفكير فقد جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط (٣.٧١)، ويمكن تفسير ذلك بأنّ التعقيد المتزايد للمشكلات الإدارية يدفع المديرين إلى التأمل في طرائق تفكيرهم والبحث عن استراتيجيات أكثر فاعلية، وهو ما يتفق مع ما أشار إليه فلافيل من أنّ مواجهة المواقف المعقدة تُنشّط عمليات ما وراء المعرفة .(Flavell, 1979:910) وحلّ مجال الوعي بالمشاعر والانفعالات في المرتبة الرابعة بمتوسط (٣.٦٥)، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ الثقافة الإدارية السائدة لا تُولي اهتماماً كافياً للجانب الانفعالي في القيادة، إذ يميل بعض المديرين إلى الفصل بين المشاعر والعمل الإداري.

فيما جاء مجال التقييم الذاتي في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٣.٥٤)، وعلى الرغم من أنه دال إحصائياً إلا أنه الأقل بين المجالات، ويمكن تفسير ذلك بصعوبة التقييم الذاتي الموضوعي الذي يتطلب مستوى عالياً من الشفافية مع الذات والاستعداد لمواجهة مواطن الضعف، وهو ما أشار إليه بار–أون حين أوضح أنّ التقييم الذاتي الدقيق يُعدّ من أصعب مكونات الذكاء الانفعالي لأنه يتطلب تجاوز آليات الدفاع النفسي .(Bar-On, 2006:21) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزبيدي (٢٠١٨) التي أظهرت مستوى متوسطاً في الوعي الذاتي، وتختلف جزئياً مع دراسة الجبوري (٢٠١٧) التي أظهرت مستوى مرتفعاً.

ثانياً: عرض نتائج الهدف الثاني ومناقشتها (مستوى ممارسة مبادئ التخطيط التربوي)

للتحقق من الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين المتوسط الحسابي لاستجابات مديري المدارس المتوسطة على مقياس مبادئ التخطيط التربوي والمتوسط الفرضي للمقياس"، حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لكل مجال من مجالات المقياس وللدرجة الكلية. والجدول (٨) يوضح ذلك.

مجلة دراسات موصلية
مجلة فصلية علمية محكمة، تعنى ببحوث الموصل الاكاديمية في العلوم الاجتماعية والانسانية
ISSN. 1815-8854

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية لمجالات مقياس مبادئ التخطيط التربوي

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة	الرتبة
مبدأ الواقعية	3.79	0.59	14.66	1.98	دالة	1
مبدأ الشمولية	3.73	0.63	12.69	1.98	دالة	2
مبدأ المرونة	3.64	0.68	10.31	1.98	دالة	3
مبدأ الاستمرارية	3.51	0.71	7.87	1.98	دالة	4
مبدأ المشاركة	3.42	0.76	6.05	1.98	دالة	5
الدرجة الكلية	**3.62**	**0.67**	**10.13**	**1.98**	**دالة**	-

درجة الحرية = ١١٩، المتوسط الفرضي = ٣

يتضح من الجدول (٨) أنّ المتوسط الحسابي الكلي لمقياس مبادئ التخطيط التربوي بلغ (٣.٦٢) بانحراف معياري (٠.٦٧)، وهو أعلى من المتوسط الفرضي البالغ (٣)، وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٠.١٣) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٨) عند درجة حرية (١١٩) ومستوى دلالة (٠.٠٥)، ممّا يعني رفض الفرضية الصفرية الثانية، والاستنتاج بأنّ مديري المدارس المتوسطة في مدينة الموصل يمارسون مبادئ التخطيط التربوي بمستوى يفوق المتوسط الفرضي بدلالة إحصائية. غير أنّ هذا المستوى وإن كان دالاً إحصائياً فإنه يُصنّف ضمن المستوى فوق المتوسط وليس المرتفع، ممّا يشير إلى وجود مساحة قابلة للتطوير والتحسين في الممارسات التخطيطية لدى هؤلاء المديرين.

وبتفحّص ترتيب المجالات يتبيّن أنّ مبدأ الواقعية قد احتلّ المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٩) وانحراف معياري (٠.٥٩)، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الظروف الخاصة التي مرّت بها مدينة الموصل، إذ فرضت هذه الظروف على مديري المدارس التعامل مع واقع مادي وبشري صعب، ممّا جعلهم أكثر حرصاً على مراعاة الإمكانات الفعلية المتاحة عند وضع خططهم وعدم الاعتماد على أهداف مثالية بعيدة عن الواقع. وهذا يتفق مع ما أشار إليه عبد الدائم من أنّ الواقعية في التخطيط تُمثّل ضرورة

ISSN. 1815-8854

حتمية خاصة في البيئات التي تعاني من شحّ الموارد، إذ يضطر المخطط فيها إلى الموازنة الدقيقة بين الطموحات والإمكانات (عبد الدائم، ٢٠٠٠: ٨٩). كما يُفسَّر ذلك بأنّ التجربة العملية للمديرين قد علّمتهم أنّ الخطط غير الواقعية تنتهي إلى الفشل، فباتوا يميلون إلى التشخيص الدقيق للواقع قبل رسم أي خطة.

وجاء مبدأ الشمولية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٧٣) وانحراف معياري (٠.٦٣)، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى التوجهات الإشرافية الحديثة التي تُلزم مديري المدارس بتقديم خطط تتناول جوانب العمل المدرسي المختلفة بما يشمل الجانب الأكاديمي والإداري والاجتماعي والنفسي، فضلاً عن أنّ النماذج التخطيطية المعتمدة من قِبل وزارة التربية العراقية تتضمن محاور متعددة تُلزم المدير بالتفكير في أبعاد العملية التربوية المختلفة. وقد أكّد الحوت أنّ الشمولية من أكثر المبادئ التي تُعزّزها الأنظمة الإشرافية المعاصرة لأنها تمنع التركيز على جانب واحد على حساب الجوانب الأخرى (الحوت، ٢٠٠٣: ٧٦).

أمّا مبدأ المرونة فقد حلّ في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٦٤) وانحراف معياري (٠.٦٨)، وهي نتيجة يمكن تفسيرها بأنّ المديرين في بيئة كمدينة الموصل يتعرضون لمتغيرات ومستجدات كثيرة تفرض عليهم تعديل خططهم بصورة متكررة، ممّا أكسبهم قدراً معقولاً من المرونة في التخطيط. وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة العمري (٢٠١٩) التي أظهرت أنّ مبدأ المرونة حصل على مستوى فوق المتوسط لدى مديري المدارس في الأردن (العمري، ٢٠١٩: ٢١٨). وأوضح عبد المؤمن فرج أنّ المرونة تنمو لدى القادة الذين يواجهون مواقف غير متوقعة بشكل دوري لأنّ هذه المواقف تدفعهم إلى إعادة التفكير في خططهم وتعديلها باستمرار (فرج، ٢٠٠٤: ٥٩).

وحلّ مبدأ الاستمرارية في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣.٥١) وانحراف معياري (٠.٧١)، وعلى الرغم من أنّ هذا المستوى دال إحصائياً مقارنة بالمتوسط الفرضي إلا أنه يعكس قصوراً نسبياً في ممارسة هذا المبدأ، ويمكن تفسير ذلك بأنّ كثيراً من مديري المدارس ينظرون إلى التخطيط بوصفه نشاطاً مرحلياً يرتبط بالعام الدراسي الواحد وليس عملية متصلة ومتراكمة، فضلاً عن أنّ التغييرات المتكررة في الإدارات المدرسية والسياسات التربوية تحول دون تحقيق الاستمرارية المطلوبة. وقد أوضح حجي أنّ الاستمرارية في التخطيط تتطلب استقراراً مؤسسياً وثقافة تنظيمية تدعم التراكم والبناء على الخبرات السابقة، وهو ما قد يكون غير متوفر بالقدر الكافي في بعض البيئات التعليمية (حجي، ٢٠٠٢: ١٤٩).

ISSN. 1815-8854

أمّا مبدأ المشاركة فقد جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٤٢) وانحراف معياري (٠.٧٦)، وهو أدنى المتوسطات الحسابية بين مجالات المقياس، ممّا يشير إلى أنّ هذا المبدأ هو الأقل ممارسة لدى مديري المدارس المتوسطة في مدينة الموصل. ويُعزى ذلك إلى عدة عوامل من أبرزها: سيادة النمط الفردي في اتخاذ القرارات التخطيطية لدى بعض المديرين الذين يرون أنّ التخطيط من اختصاصهم الحصري، وضعف ثقافة العمل الجماعي التشاركي في بعض المدارس، فضلاً عن محدودية الوقت المتاح للمشاورات والاجتماعات التخطيطية بسبب ضغط الأعباء الإدارية اليومية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العمري (٢٠١٩) التي أظهرت أنّ مبدأ المشاركة حصل على أدنى متوسط حسابي بين مبادئ التخطيط (العمري، ٢٠١٩: ٢٢٠)، كما تتوافق مع ما أشار إليه البوهي من أنّ المشاركة في التخطيط تحتاج إلى بيئة مؤسسية داعمة وقيادة مؤمنة بقيمة التخطيط التشاركي (البوهي، ٢٠٠١: ٩٥). وتختلف هذه النتيجة جزئياً مع دراسة الحمداني (٢٠٢٠) التي أظهرت مستوى أعلى قليلاً في مبدأ المشاركة لدى مديري المدارس في بغداد، ولعلّ الفرق يُعزى إلى اختلاف السياق البيئي والمؤسسي بين المدينتين.

ثالثاً: عرض نتائج الهدف الثالث ومناقشتها (العلاقة الارتباطية بين المتغيرين)

للتحقق من الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص على أنه "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين الوعي الذاتي الإدراكي ومبادئ التخطيط التربوي لدى مديري المدارس المتوسطة في مدينة الموصل"، حُسب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمقياس الوعي الذاتي الإدراكي والدرجة الكلية لمقياس مبادئ التخطيط التربوي، فضلاً عن حساب معاملات الارتباط بين مجالات المقياسين. والجدول (٩) يوضح معامل الارتباط الكلي بين المتغيرين.

ISSN. 1815-8854

جدول (٩): معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للوعي الذاتي الإدراكي والدرجة الكلية لمبادئ التخطيط التربوي

المتغيران	العدد (ن)	معامل الارتباط المحسوب	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
الوعي الذاتي الإدراكي × مبادئ التخطيط التربوي	120	0.68	10.08	1.98	0.05	دالة

درجة الحرية = ١١٨

يتضح من الجدول (٩) أنّ معامل ارتباط بيرسون بين الوعي الذاتي الإدراكي ومبادئ التخطيط التربوي بلغ (٠.٦٨) وهو معامل ارتباط موجب وقوي، وأنّ القيمة التائية المحسوبة لاختبار دلالة هذا المعامل بلغت (١٠.٠٨) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٨) عند درجة حرية (١١٨) ومستوى دلالة (٠.٠٥)، ممّا يعني رفض الفرضية الصفرية الثالثة وقبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الوعي الذاتي الإدراكي ومبادئ التخطيط التربوي. وهذا يعني أنه كلما ارتفع مستوى الوعي الذاتي الإدراكي لدى مدير المدرسة المتوسطة ارتفع مستوى ممارسته لمبادئ التخطيط التربوي، والعكس صحيح.

ولتعميق تحليل العلاقة بين المتغيرين، حُسبت معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات مقياس الوعي الذاتي الإدراكي وكل مجال من مجالات مقياس مبادئ التخطيط التربوي. والجدول (١٠) يُعرض مصفوفة الارتباط التفصيلية.

ISSN. 1815-8854

جدول (١٠): مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات الوعي الذاتي الإدراكي ومجالات مبادئ التخطيط التربوي

مجالات الوعي الذاتي ↓ / مبادئ التخطيط →	الشمولية	الواقعية	المشاركة	المرونة	الاستمرارية
الوعي بالقدرات الذاتية	0.52*	0.63*	0.44*	0.48*	0.41*
الوعي بالمشاعر والانفعالات	0.45*	0.47*	0.61*	0.53*	0.38*
الوعي بأساليب التفكير	0.64*	0.55*	0.42*	0.59*	0.51*
التقييم الذاتي	0.48*	0.66*	0.43*	0.46*	0.57*
التنظيم الذاتي	0.56*	0.58*	0.49*	0.62*	0.64*

(*)دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، القيمة الحرجة لمعامل الارتباط عند درجة حرية (١١٨) = ٠.١٧٩

يتضح من الجدول (١٠) أنّ جميع معاملات الارتباط بين مجالات المقياسين جاءت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، وتراوحت قيمها بين (٠.٣٨) و(٠.٦٦)، ممّا يدل على علاقات ارتباطية تتراوح بين المتوسطة والقوية بين مختلف أبعاد الوعي الذاتي الإدراكي ومبادئ التخطيط التربوي. ويمكن تحليل هذه العلاقات على النحو الآتي:

العلاقة بين التقييم الذاتي ومبدأ الواقعية هي الأقوى في المصفوفة إذ بلغ معاملها (٠.٦٦)، وهذه نتيجة منطقية تماماً، فالمدير الذي يمتلك القدرة على تقييم ذاته بموضوعية ومعرفة نقاط قوته وضعفه يكون أقدر على تشخيص الواقع بدقة ووضع أهداف تتناسب مع الإمكانات الفعلية، وهو جوهر مبدأ الواقعية في التخطيط. وقد بيّن جولمان أنّ التقييم الذاتي الدقيق يُمكّن القائد من رؤية الأمور كما هي فعلاً وليس كما يتمنى أن تكون، وهذا بالذات ما يتطلبه التخطيط الواقعي (Goleman, 1995:67).

ISSN. 1815-8854

العلاقة بين الوعي بأساليب التفكير ومبدأ الشمولية جاءت قوية بمعامل (٠.٦٤)، ويُفسَّر ذلك بأنّ المدير الذي يعي أساليب تفكيره ويُدرك ميله إلى التفكير في جانب معين على حساب جوانب أخرى يكون أقدر على تعويض هذا القصور من خلال التفكير المنهجي الشامل الذي يتناول مختلف أبعاد العملية التربوية المختلفة. وقد أوضح فلافيل أنّ الوعي بالاستراتيجيات المعرفية يُتيح للفرد اختيار الاستراتيجية الأنسب لكل موقف، بما في ذلك اختيار استراتيجيات التفكير الشمولي حين يتطلب الأمر ذلك.(Flavell, 1979: 909)

العلاقة بين التنظيم الذاتي ومبدأ الاستمرارية بلغت (٠.٦٤) أيضاً، وهي نتيجة تتسق مع المنطق النظري، إذ إنّ التنظيم الذاتي يعني قدرة الفرد على إدارة وقته وجهده بصورة منتظمة ومستمرة، وهذه القدرة هي ذاتها التي تُمكّن المدير من المتابعة المستمرة لخططه وتحديثها وبناء كل خطة جديدة على نتائج الخطة السابقة، وهو جوهر مبدأ الاستمرارية في التخطيط.

العلاقة بين التنظيم الذاتي ومبدأ المرونة بلغت (٠.٦٢)، ويُفسَّر ذلك بأنّ المدير الذي ينظّم ذاته بفاعلية يمتلك القدرة على إعادة ترتيب أولوياته وتعديل خططه حين تطرأ متغيرات جديدة، فالتنظيم الذاتي لا يعني الجمود بل يعني القدرة على التكيف المنظم مع المستجدات.

العلاقة بين الوعي بالمشاعر والانفعالات ومبدأ المشاركة جاءت بمعامل (٠.٦١)، وتُعدّ هذه العلاقة مفهومة في ضوء حقيقة أنّ المشاركة في التخطيط تتطلب تفاعلاً اجتماعياً مع المعلمين والأطراف المعنية، والمدير الواعي بمشاعره وانفعالاته يكون أقدر على التواصل الفعّال مع الآخرين والاستماع إلى آرائهم وإشراكهم في عملية التخطيط. وقد أكد بار–أون أنّ الوعي الانفعالي يُعزّز المهارات الاجتماعية ويُسهّل بناء علاقات تعاونية فعّالة.(Bar-On, 2006: 18)

أمّا أضعف العلاقات فقد كانت بين الوعي بالمشاعر والانفعالات ومبدأ الاستمرارية بمعامل (٠.٣٨)، ويمكن تفسير ذلك بأنّ مبدأ الاستمرارية يرتبط بالجانب التنظيمي والإجرائي أكثر من ارتباطه بالجانب الانفعالي، فهو يتطلب مهارات تنظيمية ومتابعة منهجية أكثر ممّا يتطلب وعياً انفعالياً.

وبصورة عامة، تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة سميث وجونسون (Smith & Johnson, 2016) التي كشفت عن علاقة ارتباطية قوية بين الوعي الذاتي وفاعلية القيادة التربوية بلغت (٠.٧٢)، كذلك تتسق مع دراسة الجبوري (٢٠١٧) التي وجدت علاقة ارتباطية

ISSN. 1815-8854

موجبة بين الوعي المعرفي وصنع القرار بمعامل (٠.٦١). وتُؤكد هذه النتائج مجتمعة ما أشار إليه الشرقاوي من أنّ الأفراد ذوي الوعي المعرفي المرتفع يكونون أكثر قدرة على التخطيط المنظم والتفكير الاستراتيجي (الشرقاوي، ٢٠٠٣: ٢١٨).

ويمكن تفسير هذه العلاقة القوية الإجمالية بين المتغيرين (٠.٦٨) في إطار نظري أوسع، فالوعي الذاتي الإدراكي بوصفه قدرة الفرد على فهم ذاته ومراقبة عملياته المعرفية والانفعالية وتقييمها يوفّر الأساس النفسي والمعرفي الذي يُبنى عليه التخطيط التربوي الفعّال. فالتخطيط بطبيعته عملية عقلية مركّبة تتطلب تحليل الواقع وتحديد الأهداف واختيار الوسائل والتنبؤ بالمشكلات، وكل هذه العمليات تتطلب مستوى عالياً من الوعي الذاتي والتأمل في القدرات والمحددات. وقد أشار غاردنر إلى أنّ الذكاء الشخصي الداخلي يُمثّل المفتاح الذي يُمكّن الفرد من توظيف قدراته المعرفية بفاعلية في مختلف المهام بما فيها التخطيط والتنظيم (Gardner, 1983: 243).

ولتوضيح العلاقة بصورة أشمل، يعرض الجدول (١١) معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات الوعي الذاتي الإدراكي والدرجة الكلية لمبادئ التخطيط التربوي، وبين كل مجال من مجالات مبادئ التخطيط التربوي والدرجة الكلية للوعي الذاتي الإدراكي.

جدول (١١): معاملات الارتباط بين مجالات كل مقياس والدرجة الكلية للمقياس الآخر

مجالات الوعي الذاتي الإدراكي	الارتباط بالدرجة الكلية لمبادئ التخطيط	مجالات مبادئ التخطيط التربوي	الارتباط بالدرجة الكلية للوعي الذاتي
الوعي بالقدرات الذاتية	0.58*	مبدأ الشمولية	0.61*
الوعي بالمشاعر والانفعالات	0.52*	مبدأ الواقعية	0.65*
الوعي بأساليب التفكير	0.62*	مبدأ المشاركة	0.49*
التقييم الذاتي	0.57*	مبدأ المرونة	0.59*
التنظيم الذاتي	0.66*	مبدأ الاستمرارية	0.55*

(*)دالة عند مستوى(0.05)

يتبيّن من الجدول (١١) أنّ مجال التنظيم الذاتي هو الأكثر ارتباطاً بالدرجة الكلية لمبادئ التخطيط التربوي بمعامل (٠.٦٦)، وهذه نتيجة تتسق مع طبيعة التخطيط بوصفه نشاطاً يتطلب

ISSN. 1815-8854

تنظيماً ذاتياً عالياً من حيث إدارة الوقت والأولويات والموارد. فيما كان مبدأ الواقعية هو الأكثر ارتباطاً بالدرجة الكلية للوعي الذاتي الإدراكي بمعامل (٠.٦٥)، ممّا يُشير إلى أنّ الوعي بالذات بمختلف أبعاده يُعزّز قدرة المدير على مراعاة الواقع في خططه التربوية.

الاستنتاجات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، تتوصّل الباحثة إلى جملة من الاستنتاجات، أبرزها:

١. يُشكّل الوعي الذاتي الإدراكي متطلّباً جوهرياً ومُنطلقاً معرفياً لا غنى عنه للممارسة الفاعلة لمبادئ التخطيط التربوي لدى مديري المدارس المتوسطة، إذ تُوفّر قدرة المدير على فهم ذاته ومراقبة عملياته المعرفية والانفعالية الأساسَ النفسي الذي تُبنى عليه القرارات التخطيطية الرشيدة.

٢. إنّ العلاقة بين الوعي الذاتي الإدراكي ومبادئ التخطيط التربوي ليست علاقة عرضية أو سطحية، بل هي علاقة عضوية بنائية تنبثق من الطبيعة التأمّلية المشتركة بين المتغيرين، بما يُؤكّد التلازم بين الكفايات الداخلية للقائد التربوي وكفاءته الإجرائية في التخطيط.

٣. إنّ المدير الذي يمتلك وعياً ذاتياً إدراكياً مرتفعاً، وإدراكاً دقيقاً لقدراته ومحدوداته وأساليب تفكيره وانفعالاته، يكون أكثر تأهيلاً لوضع خطط تربوية تتّسم بالواقعية والشمولية والمرونة والاستمرارية، ممّا يُعزّز جودة المخرجات التعليمية.

٤. يتمتّع مديرو المدارس المتوسطة في مدينة الموصل بقاعدة مقبولة من الوعي الذاتي الإدراكي وممارسة مبادئ التخطيط التربوي، يمكن البناء عليها وتطويرها ضمن برامج تنمية مهنية مستدامة.

٥. يُمثّل مجال التقييم الذاتي ضمن الوعي الذاتي الإدراكي، ومبدأ المشاركة ضمن مبادئ التخطيط التربوي، الحلقتين الأضعف في المنظومة الإدارية لدى عيّنة البحث، ممّا يستوجب توجيه جهود التطوير نحو تعزيزهما على نحو أولوي.

ISSN. 1815-8854

التوصيات

في ضوء النتائج والاستنتاجات المتقدّمة، توصي الباحثة بما يأتي:

١. تصميم برامج تدريبية متخصّصة لمديري المدارس المتوسطة تستهدف تعزيز مهارات التقييم الذاتي الموضوعي بوصفه المجال الأضعف في الوعي الذاتي الإدراكي، على أن تتضمّن ورش عمل تطبيقية في التغذية الراجعة الذاتية والتأمّل المهني المنظّم وتحليل الممارسات الإدارية.

٢. تعزيز ثقافة التخطيط التربوي التشاركي في المدارس المتوسطة من خلال إصدار تعليمات إدارية رسمية من المديرية العامة لتربية نينوى تُلزم المديرين بتشكيل لجان تخطيطية مدرسية تضمّ ممثلين عن المعلمين والإداريين وأولياء الأمور، نظراً لحصول مبدأ المشاركة على أدنى متوسط حسابي.

٣. تبنّي المديرية العامة لتربية نينوى برامج منهجية متكاملة لتنمية الوعي الذاتي الإدراكي لدى مديري المدارس، بوصفه مدخلاً استراتيجياً لتطوير ممارساتهم التخطيطية، وذلك في ضوء ما كشفت عنه النتائج من علاقة ارتباطية موجبة قوية بين المتغيرين.

٤. اعتماد آليات مؤسسية واضحة لضمان استمرارية الخطط التربوية وتراكمها من عام دراسي إلى آخر، بحيث تُبنى كل خطة جديدة على نتائج تقويم الخطة السابقة، مع توثيق التجارب والخبرات المكتسبة في سجلّات مدرسية معتمدة.

٥. إدراج موضوعات الوعي الذاتي الإدراكي ومبادئ التخطيط التربوي ضمن مناهج إعداد القيادات التربوية وتأهيلها في الكليات التربوية ومراكز التدريب التابعة لوزارة التربية، بحيث يتلقّى المديرون الجدد تكويناً منهجياً قبل تسلّم مهامهم الإدارية.

٦. إنشاء وحدات للإرشاد الإداري والدعم المهني ضمن المديرية العامة لتربية نينوى تتولّى تقديم استشارات دورية لمديري المدارس في مجالَي تطوير الوعي الذاتي وتحسين الممارسات التخطيطية.

ISSN. 1815-8854

المقترحات

استكمالاً للجهد البحثي في هذا الميدان، تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

١. إجراء دراسة مماثلة تشمل مديري المدارس الابتدائية والإعدادية في مدينة الموصل، بهدف المقارنة بين المراحل الدراسية المختلفة والكشف عن الفروق المحتملة في مستوى المتغيرين.

٢. إجراء دراسة تجريبية لقياس أثر برنامج تدريبي مُقترح في تنمية الوعي الذاتي الإدراكي على تحسين مهارات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس.

٣. إجراء دراسة تتناول العلاقة بين الوعي الذاتي الإدراكي ومتغيرات إدارية أخرى، مثل :إدارة الصراع التنظيمي، وإدارة التغيير، والإبداع الإداري، والقيادة التحويلية، بغية توسيع الإطار المفاهيمي للمتغير.

٤. إجراء دراسة نوعية معمّقة تستند إلى المقابلات شبه المقنّنة والملاحظة المشاركة، بهدف استكشاف الكيفية التي يُوظّف بها مديرو المدارس وعيَهم الذاتي الإدراكي في ممارساتهم التخطيطية اليومية.

٥. إجراء دراسة مقارنة بين بيئات تربوية عراقية مختلفة (كبغداد والبصرة وأربيل والموصل) للكشف عن أثر المتغيرات البيئية والاجتماعية في مستوى الوعي الذاتي الإدراكي وممارسة مبادئ التخطيط التربوي.

٦. إجراء دراسة طولية (Longitudinal Study) تتبّع تطوّر الوعي الذاتي الإدراكي ومبادئ التخطيط التربوي لدى مديري المدارس عبر سنوات الخدمة المختلفة، بما يُتيح تتبّع أثر الخبرة الإدارية في هذين المتغيرين.

ISSN. 1815-8854

قائمة المصادر

١. أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف (١٩٦٩): القدرات العقلية: مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٢. أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠١): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية: دار النشر للجامعات، القاهرة.

٣. الأغبري، عبد الصمد قائد (٢٠٠٠): الإدارة المدرسية: البُعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر: دار النهضة العربية، عمان.

٤. البوهي، فاروق شوقي (٢٠٠١): التخطيط التربوي: عملياته ومداخله .الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٥. الجبوري، ماجد حميد (٢٠١٧): الوعي المعرفي لدى القيادات التربوية في محافظة بابل وعلاقته بصنع القرار .مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العدد (٣٥)، ص١٣٠-١٤٨.

٦. حجي، أحمد إسماعيل (٢٠٠٢): التخطيط التربوي والاجتماعي: عالم الكتب، القاهرة.

٧. الحمداني، سعد عبد الأمير (٢٠٢٠): تقويم ممارسة مبادئ التخطيط التربوي لدى مديري المدارس المتوسطة في مدينة بغداد .مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العدد (٣)، ص٧٥-٩٤.

٨. الحوت، محمد صبري (٢٠٠٣): التخطيط التربوي بين النظرية والتطبيق: مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٩. الدويك، تيسير وآخرون (١٩٩٨): أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي: دار الفكر، عمان.

ISSN. 1815-8854

١٠. الزبيدي، حسن فالح (٢٠١٨): العلاقة بين الوعي الذاتي والأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة كربلاء .مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، العدد (٥٨)، ص١٥٥-١٧٥.

١١. الشرقاوي، أنور محمد (٢٠٠٣): علم النفس المعرفي المعاصر: مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

١٢. عبد الدائم، عبد الله (٢٠٠٠): التخطيط التربوي: أصوله وأساليبه الفنية وتطبيقاته: دار العلم للملايين، بيروت.

١٣. عبد المؤمن، علي معمر (٢٠٠٨): مناهج البحث في العلوم الاجتماعية الأساسيات والتقنيات والأساليب، ط١، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا.

١٤. العتوم، عدنان يوسف (٢٠٠٤): علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق: دار المسيرة، عمان.

١٥. العمري، خالد محمد (٢٠١٩): درجة ممارسة مديري المدارس لمبادئ التخطيط التربوي وعلاقتها بجودة الأداء المدرسي في الأردن .مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد (٢٠)، العدد (٢)، ص٢٠٣-٢٢٨.

١٦. فرج، عبد المؤمن (٢٠٠٤): التخطيط التربوي والتنمية البشرية: عالم الكتب، القاهرة.

١٧. مرسي، محمد منير (٢٠٠١): تخطيط التعليم واقتصادياته: عالم الكتب، القاهرة.

١٨. وزارة التربية العراقية (٢٠١٣): دليل مدير المدرسة .بغداد: مطبعة وزارة التربية.

ISSN. 1815-8854

List of sources and references in Einglsh

1. Bar-On, R. (2006): The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl.), 13-25.
2. Chen, L. & Lee, H. (2017): The relationship between metacognitive awareness and planning skills among school principals in Taiwan. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(1), 145-162.
3. Coombs, P. H. (1970): *What is Educational Planning?* Paris: UNESCO/IIEP.
4. Duval, S. & Wicklund, R. A. (1972): *A Theory of Objective Self-Awareness*. New York: Academic Press.
5. Duval, S., & Wicklund, R. A. (1972). A theory of objective self-awareness. Academic Press.
6. Fenigstein, A., Scheier, M. F., & Buss, A. H. (1975): Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(4), 522-527.
7. Flavell, J. H. (1979): Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
8. Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
9. Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & Walumbwa, F. O. (2005). "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. The Leadership Quarterly, 16(3), 343-372.
10. Goleman, D. (1995): *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
11. Nunnally, J. C. (1978): *Psychometric Theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

ISSN. 1815-8854

12.Smith, J. & Johnson, R. (2016): Self-awareness and leadership effectiveness among school principals in California. *Journal of Educational Administration*, 54(3), 330-348.