سمات الشخصية والأنماط المعرفية المحددة لاتجاهات المعلمين والموجهين ومديري المدارس نحو أدوار المدرسة فى التنمية الأخلاقية لطلابها

دكتوره / مايسة فاضل أبومسلم

باحث بالمركز القومي للإمتحانات والتقويم التربوي

ملخص الدراسة :

لم يولد الأطفال ولديهم القيم ، كما أنهم لم يولدوا ولديهم المهارات المعرفية الأساسية (القراءة – الكتابة – الحساب) ، كما يلاحظ أن كثيرا من المجتمعات تنفق ببذخ على تشييد الأبنية ، وشراء الأجهزة والمعدات الضخمة ، فإن مثل هذه المجتمعات ينبغي ألا تبخل في الإنفاق على بناء الإنسان الذي هو محور التنمية الشاملة في أي مجتمع ، وهي تلك التنمية التي تقوم علي تنمية قيم الأفراد منذ طفولتهم حتى يشبوا عن الطوق رجالا نافعين لمجتمعاتهم . إن أطفالنا إذن من حقهم علينا أن نعلمّهم القيم الايجابية اليوم حتى لا نفقدهم غدا ، لأن أطفال اليوم هم شباب الغد ، وتعد المدرسة إحدى أهم المؤسسات المسئولة عن تنمية القيم في أي مجتمع ،

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات عينات من المعلمين ومديري المدارس والموجهين التربويين نحو أنسب الأساليب التي يمكن أن تتبعها وتستخدمها المدرسة لتفعيل دورها في تحقيق التنمية الأخلاقية لطلابها ، وما اذا كانت هذه الاتجاهات تختلف باختلاف الوظيفة (معلم – موجه تربوي – مدير مدرسة) ، وهل تتأثر هذه الاتجاهات – كما تعكسها استجاباتهم – ببعض سمات الشخصية [وجهة الضبط : الخارجية مقابل الداخلية] أو الأساليب المعرفية لأفراد العينة [الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي – الاندفاع مقابل التأمل (التروّي)] .

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

تدور مشكلة الدراسة حول الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي :

" ما هي اتجاهات المعلمين والموجهين التربويين ومديري المدارس نحو أنسب الأساليب التي تتبعها المدرسة لتفعيل دورها في تحقيق التنمية الأخلاقية لطلابها ؟ ، وهل تختلف هذه الاتجاهات باختلاف بعض السمات الشخصية والأساليب المعرفية لديهم .

نتائج الدراسة

- تعتبر الأساليب الثلاثة للتنمية الأخلاقية على درجة أهمية عالية بقدر يكاد يكون متساويا من أجل تفعيل دور المدرسة في تحقيق التنمية الأخلاقية لطلابها ، والنظر إلى هذه الأساليب الثلاثة على أنها مكملة لبعضها البعض وليس النظر إليها كأساليب بديلة بحيث يكفي أحدها نيابة عن الآخر، ولا متمانعة بحيث يمنع استخدام أحدها استخدام الأسلوب الآخر .
- لا تختلف اتجاهات أفراد العينة ككل بمجموعاتها الثلاث (معلمين – موجهين – مديرين) نحو هذه الأساليب بوجه عام ، بما يؤكد أهمية هذه الأساليب بقدر متساو ، وكذلك يؤكد النظرة التكاملية لها كأساليب على المدرسة أن تتبعها من أجل تفعيل دورها لتحقيق التنمية الأخلاقية لطلابها .
- ترتبط الأنماط المعرفية المفضلة لدى أفراد العينة باتجاهاتهم نحو أساليب التنمية الأخلاقية بشكل كلي وبوجه عام ، وان كان الارتباط ضعيفا بالنسبة لكل أسلوب من هذه الأساليب الثلاثة على حده ، حيث كانت الفروق غير الدالة أكثر من الفروق الدالة بين أصحاب كل قطبين متباعدين من قطبي كل نمط من الأنماط المعرفية الثلاثة (ضبط خارجي/ داخلي – استقلال/اعتماد – اندفاع/تروي) .
- لم تتوصل الدراسة في نتائجها إلي تفوق اتجاهات أصحاب نمط معرفي محدد نحو أسلوب معين من أساليب التنمية الأخلاقية بشكل يمكن تعميمه لدي أفراد مجموعة ما من المجموعات الثلاث للعينة (معلمين – موجهين – مديرين) ، بمعني أنه لم يتضح اتجاه ذوات **نمط معرفي محدد** (من الأنماط المعرفية الثلاثة ثنائية القطب) في **مجموعة محددة** من مجموعات أفراد العينة الثلاث (معلم – موجه – مدير) إلى **أسلوب محدد** من أساليب التنمية الأخلاقية (مناهج مستقلة – المناهج العادية – النشاطات المجتمعية).

سمات الشخصية والأنماط المعرفية المحددة لاتجاهات المعلمين والموجهين ومديري المدارس نحو أدوار المدرسة فى التنمية الأخلاقية لطلابها

دكتوره / مايسة فاضل أبومسلم

باحث بالمركز القومي للإمتحانات والتقويم التربوي

مقدمة :

إن الأطفال لم يولدوا ولديهم القيم، كما أنهم لم يولدوا ولديهم المهارات المعرفية الأساسية (القراءة – الكتابة – الحساب)، كما يلاحظ أن كثيرا من المجتمعات تنفق ببذخ على تشييد الأبنية وبناء الأنفاق والكباري، وشراء الأجهزة والمعدات الضخمة والسيارات الفارهة، والملابس الفاخرة، فإن مثل هذه المجتمعات ينبغي ألا تبخل في الإنفاق على بناء الإنسان الذي هو محور التنمية الشاملة في أي مجتمع، وهي تلك التنمية التي تقوم علي تنمية قيم الأفراد منذ طفولتهم ونعومة أظفارهم حتى يشبوا عن الطوق رجالا نافعين لمجتمعاتهم . إن أطفالنا إذن من حقهم علينا أن نعلمّهم القيم الايجابية اليوم حتى لا نفقدهم غدا ، لأن أطفال اليوم هم شباب الغد ، وتعد المدرسة إحدى أهم المؤسسات المسئولة عن تنمية القيم في أي مجتمع ، وهناك جدل منذ أمد بعيد حول قضية التنمية الأخلاقية للطلاب، وما يمكن أن تقوم به المدرسة من دور فاعل في هذا المجال ، وقد يثار التساؤل ليس حول مسئولية المدرسة عن هذا الدور ، فهناك اتفاق شبه تام حول ضرورة قيام المدرسة بهذا الدور ضمن مهامها ، ولكن الجدل قد يدور حول أسلوب قيامها به ، بمعني ما هو الأسلوب الأكثر مناسبة للقيام بدور فعال في هذا المجال ؟ ، وهل يتم ذلك من خلال المناهج والمقررات والمواد الدراسية العادية ؟ ، أم يتم من خلال مقررات دراسية خاصة في التربية الأخلاقية يتم تدريسها للطلاب ؟ ، أم يتم من خلال نشاطات عديدة تشارك فيها المدرسة مع مجتمعها المحلي المحيط بها ويسهم فيها الطلاب ؟ ، أم من خلال كل ذلك ؟ .

ولاشك أن اتجاهات الأفراد المعنيين بالعملية التعليمية التعلمية داخل المدرسة وخارجها من معلمين ومديري مدارس وموجهين تربويين لها آثارها البعيدة على تحقيق الفاعلية للدور المدرسي في هذا الشأن ، ومما يجدر ذكره أن الاتجاه نحو أية قضية من القضايا تحكمه العديد من العوامل والمتغيرات التي أشارت إليها الأدبيات في مجال علم النفس عموما ، ومجال سيكولوجية الشخصية خصوصا ، وربما كانت أهمها العوامل البيئية والتنشئة الاجتماعية للفرد ، والعوامل الثقافية وغيرها من العوامل والمتغيرات الأخرى كالسمات والخصائص النفسية والشخصية المختلفة التي تعكسها الأساليب والأنماط المعرفية المفضلة (أنور الشرقاوي ، ٢٠٠٦).

وانطلاقا مما سبق دارت فكرة مشكلة البحث حول دراسة علاقة بعض الأساليب المعرفية باتجاهات الأفراد نحو أساليب التنمية الأخلاقية لتفعيل دور المدرسة في تحقيق التنمية الأخلاقية لطلابها ، وهذه الأساليب المعرفية قد يتوقع أن يكون لها آثارها على هذه الاتجاهات بحيث تختلف طبيعة اتجاهات الأفراد باختلاف هذه الأساليب المعرفية لديهم ، ومن هنا جاء إحساس الباحثة بمشكلة البحث.

الشعور بالمشكلة :

لاحظت الباحثة من خلال اطلاعها على بعض الأدبيات أن هناك جدلا قائما منذ زمن بعيد ، ولا يزال مستمرا حتى اليوم يدور حول قضية تنمية أخلاق الطلاب ومسئولية المدرسة عنها ، والدور الذي يمكن أن تقوم به في هذا المجال ، ويدور الجدل تحديدا حول أنسب الأساليب التي يمكن للمدرسة أن تستخدمها أو تتبعها للقيام بهذا الدور بشكل فعال ، فهل تقوم المدرسة به من خلال توفير مقررات دراسية خاصة مستقلة تهدف الى التنمية الأخلاقية للطلاب (كأن يسمى مقرر التربية الأخلاقية)، أو أن تقوم به من خلال المقررات الدراسية العادية لمختلف المواد الدراسية (كاللغة العربية والدين والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية) ، أو أن تلجأ المدرسة إلى تكثيف نشاطاتها التي تقوم بها وإشراك الطلاب فيها بشكل كبير بما يؤدي الي تنميتهم أخلاقيا . ولاشك أن لكل أسلوب من الأساليب مزاياه وعيوبه ، فتخصيص مقررات دراسية مستقلة من شأنه التأكيد على التنمية الأخلاقية وازدياد الاهتمام بها بدلا من تركها تضيع ضمن خضم هائل من المقررات الدراسية العادية ، ومن ثم يأتي محتوى مثل هذه المقررات الدراسية الخاصة لتكون ذات تأثير أكبر وأعمق بالنسبة للطلاب ، لأنها تكون موجهة مباشرة نحو تنمية أخلاقهم ، بهدف إكسابهم العادات والقيم والاتجاهات الايجابية بصورة مباشرة، وتنمية مهارات وسلوكيات حسنة لديهم ، إلا أنه من الناحية الأخرى فانه إذا ما تمت التنمية الأخلاقية للطلاب من خلال المقررات الدراسية العادية ، فان ذلك يكون من شأنه التأكيد على وظيفية هذه المقررات ، بحيث لا تصبح عملية التنمية الأخلاقية مجرد مقررات دراسية نظرية يدرسها الطلاب بمعزل عن الجوانب التطبيقية العملية لحياتهم وسلوكياتهم وقيمهم ، بهدف تقديم الاختبارات والنجاح فيها ، حتى ولو كانت سلوكياتهم الحقيقية الفعلية أبعد ما يكون عن هذا المضمون النظري للمقرر الدراسي والذي لا يعدو أن يكون مجرد محتوى يدرسه ويحفظه الطلاب بغرض اجتياز الامتحان دون واقع عملي فعلي حقيقي أو تطبيقي ، بينما لو تم توظيفه من خلال ما يدرسونه من موضوعات في العلوم مثلا (كالظواهر الكونية والكائنات الحية) أو في الدراسات الاجتماعية (كالمواطنة ، وتاريخ وجغرافية العالم) أو غيرها من المواد الدراسية الأخرى ، فان هذا يكون من شأنه إتاحة الفرصة بشكل

أعمق لتنمية أخلاق الطلاب من خلال ما يدرسونه من مقررات دراسية وربطها بحياتهم من حولهم، الا أن البعض قد يرى في هذا المجال أن مقررات التربية الدينية التي تدرس حاليا يمكن أن تقوم بمهمة التنمية الأخلاقية للطلاب ، إلا أن هناك فرقا بين أن تكون التربية الدينية بديلا عن التربية الأخلاقية، وأن تكون كل منهما مكملة للأخرى وليس بديلا عنها بحيث تكون أهدافهما متكاملة وليست متكررة أو متمانعة . إلا أن البعض يرى أن المدرسة يمكن أن تقوم بهذا الدور – التنمية الأخلاقية للطلاب – بفاعلية إذا ما كثفت نشاطاتها في مجال المشاركة المجتمعية وخدمة المجتمع بحيث يكون لإسهام الطلاب واشتراكهم في هذه النشاطات الدور الأكبر في نمو أخلاقهم بصورة فعالة ، حيث أن من شأن إتباع هذا الأسلوب وضع الطالب في موقف تطبيق فعلي أو حقيقي حياتي لتنمية أخلاقه ومتابعة سلوكه وإمكانية تحسينه وتطويره بما يؤدي به في النهاية إلى إكسابه اتجاهات وقيم ايجابية تنمي لديه الأخلاق (مثل التعاون والعمل ألفريقي ، وقبول الرأي الآخر، والتسامح ، والقدرة على الاستماع ، والمبادأة ، واحترام الكبار والعطف على الصغار، وإغاثة الملهوف .... وغير ذلك)(شكري ، ٢٠٠٥).

وانطلاقا مما سبق استشعرت الباحثة وجود حاجة إلى التعرف على آراء الأطراف المعنية بالعملية التعليمية حول أنسب الأساليب التي يمكن أن تتبعها المدرسة لتحقيق التنمية الأخلاقية لطلابها ، وما إذا كانت هذه الآراء لدى الأطراف المعنية تختلف باختلاف الموقع الوظيفي (كالمعلم أو مدير المدرسة أو الموجه التربوي) ، وما قد يرتبط بها من أنماط وأساليب معرفية مفضلة لديهم مما قد يكون له أثره على اعتناقهم مثل هذه الآراء ، وتكون مثل هذه الاتجاهات لديهم .

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات عينات من المعلمين ومديري المدارس والموجهين التربويين نحو أنسب الأساليب والآليات التي يمكن أن تتبعها وتستخدمها المدرسة لتفعيل دورها في تحقيق التنمية الأخلاقية لطلابها ، وما اذا كانت هذه الاتجاهات تختلف باختلاف الوظيفة (معلم – موجه تربوي – مدير مدرسة) ، وهل تتأثر هذه الاتجاهات – كما تعكسها استجاباتهم – ببعض سمات الشخصية [وجهة الضبط : الخارجية مقابل الداخلية] أو الأساليب المعرفية لأفراد العينة [الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي – الاندفاع مقابل التأمل (التروّي)] .

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

تدور مشكلة الدراسة حول الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي :

" ما هي اتجاهات المعلمين والموجهين التربويين ومديري المدارس نحو أنسب الأساليب التي تتبعها المدرسة لتفعيل دورها في تحقيق التنمية الأخلاقية لطلابها ؟ ، وهل تختلف هذه الاتجاهات باختلاف بعض االسمات الشخصية والأساليب المعرفية لديهم ؟". ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيسي عدة تساؤلات فرعية بعضها على مستوى العينة ككل ، وبعضها الآخر على مستوى كل مجموعة من المجموعات الثلاث للعينة على حده (معلم – موجه تربوي – مدير مدرسة) وذلك على النحو التالي :

- **مستوى العينة الكلية :**

(١) هل يختلف **ترتيب أهمية االأدوار** التي تتبعها المدرسة للتنمية الأخلاقية لطلابها من وجهة نظر أفراد العينة كل ؟ .

(٢) هل تختلف اتجاهات مجموعات الدراسة نحو **دور المدرسة في التنمية الاخلاقية لطلابها عن طريق تخصيص مناهج مستقلة** ؟ .

(٣) هل تختلف اتجاهات مجموعات الدراسة نحو **دور المدرسة في التنمية الاخلاقية لطلابها عن طريق الاعتماد على المناهج الدراسية العادية** ؟ .

(٤) هل تختلف اتجاهات مجموعات الدراسة نحو **دور المدرسة في التنمية الاخلاقية لطلابها عن طريق المشاركة المجتمعية للطلاب** ؟ .

(٥) هل توجد فروق في اتجاهات مجموعات الدراسة الثلاثة ترجع إلى (**وجهة الضبط الخارجية مقابل الداخلية**) ؟.

(٦) هل توجد فروق في اتجاهات مجموعات الدراسة الثلاثة ترجع إلى النمط المعرفي **(الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي**) ؟.

(٧) هل توجد فروق في اتجاهات مجموعات الدراسة الثلاثة ترجع إلى النمط المعرفي (**الاندفاع مقابل التروي أو التأمل**) ؟.

- **مستوى المجموعات الفرعية للعينة :**

المعلمون :

(٨) هل توجد فروق في اتجاهات المعلمين نحو دور المدرسة في التنمية الأخلاقية لطلابها ترجع الي اختلاف (**وجهة الضبط الخارجية مقابل الداخلية**) ؟ .

(٩) هل توجد فروق في اتجاهات المعلمين نحو دور المدرسة في التنمية الأخلاقية لطلابها ترجع الي اختلاف **النمط المعرفي (الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي)** لديهم ؟ .

(١٠) هل توجد فروق في اتجاهات المعلمين نحو نحو دور المدرسة في التنمية الأخلاقية لطلابها ترجع الي اختلاف **(الاندفاع مقابل التأمل أو التروي)** لديهم ؟ .

الموجهون التربويون :

(١١) هل توجد فروق في اتجاهات الموجهين التربويين نحو نحو دور المدرسة في التنمية الأخلاقية لطلابها ترجع الي اختلاف (**وجهة الضبط : داخلية – خارجية**) لديهم ؟ .

(١٢) هل توجد فروق في اتجاهات الموجهين التربويين نحو نحو دور المدرسة في التنمية الأخلاقية لطلابها ترجع الي اختلاف **النمط المعرفي(الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي)** لديهم؟ .

(١٣) هل توجد فروق في اتجاهات الموجهين التربويين نحو نحو دور المدرسة في التنمية الأخلاقية لطلابها ترجع الي اختلاف النمط المعرفي **(الاندفاع مقابل التأمل أو التروي)** لديهم ؟ .

مديرو المدارس :

(١٤) هل توجد فروق في اتجاهات مديري المدارس نحو نحو دور المدرسة في التنمية الأخلاقية لطلابها ترجع الي اختلاف (**وجهة الضبط : داخلية – خارجية**) لديهم ؟ .

(١٥) هل توجد فروق في اتجاهات مديري المدارس نحو دور المدرسة في التنمية الأخلاقية لطلابها ترجع الي اختلاف النمط المعرفي **(الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي)** لديهم؟.

(١٦) هل توجد فروق في اتجاهات مديري المدارس نحو دور المدرسة في التنمية الأخلاقية لطلابها ترجع الي اختلاف النمط المعرفي (**الاندفاع مقابل التأمل أو التروي**) لديهم ؟ .

أهمية الدراسة :

تتجلى أهمية الدراسة في أنها تعد بمثابة محاولة للتعرف على اتجاهات عينة من المعنيين بأمر العملية التعليمية بالمدارس حول أهمية وترتيب أولوية الطرق والوسائل التي يمكن أن تستخدم بالمدرسة لتفعيل دورها في التنمية الأخلاقية لطلابها بما يشكل اتجاهاتهم نحوها ، ولاشك أن التعرف على هذه الآراء التي تشكل ميول واهتمامات واتجاهات ذوي الشأن بهذه القضية من شأنه توجيه العملية التعليمية الوجهة الصحيحة ، فالمدرسة لم تعد مجرد مكان لتلقين المعرفة والعلوم المختلفة لطلابها، بل إن عليها أن تقوم بدور أساسي في تنمية أخلاق هؤلاء الطلاب ، وإكسابهم قيما ايجابية مرغوب في تحقيقها لديهم ، وبقدر درجة مناسبة هذه الأساليب التي تتبعها المدرسة تكون درجة فاعليه هذا الدور المنوط بالمدرسة .

منطقية الدراسة:

فيما يتعلق بمنطقية الدراسة (Rationale) قد تبدو العلاقة غير مباشرة بين المتغير التابع في الدراسة (وهو قضية دور المدرسة في التنمية الأخلاقية لطلابها والطرائق التي يمكن أن تتبعها لتفعيل قيامها بهذا الدور ، والمتغيرات التابعة لها (مثل وجهة الضبط ، و النمط المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد والنمط المعرفي الاندفاع مقابل التروي ، مما قد يجعل منطقية البحث أقل وضوحا إلا أن ما يمكن قوله في هذا الشأن أن التعرف علي طبيعة ما قد يكون هناك من علاقة بين هذه الاتجاهات (كما تعكسها آراء أفراد العينة) وبعض الأنماط المعرفية لديهم قد يفيد عند تخطيط برامج التنمية الأخلاقية بالمدرسة ، بحيث يمكن أن توكل مهمة تصميم وتنفيذ مثل هذه البرامج التخصصية المستقلة للتنمية الأخلاقية إلى معلمين وموجهين ممن تتسم أساليبهم المعرفية بتوافق أكبر نحو هذا الأسلوب أو غيره من الأساليب ، ولاشك أن التعرف على طبيعة هذه العلاقة يكون من شأنه التعرف على نمط الأساليب المعرفية الأكثر توافقا أو اتساقا مع تحقيق دور فعال للمدرسة في تحقيق النمو الأخلاقي لطلابها ، بحيث يمكن – من خلال بعض البرامج – تشجيع مثل هذه الأنماط المعرفية قدر الإمكان لدى من توكل إليهم مهمة القيام بهذا الدور وتفعيله . وان كانت منطقية الدراسةالتي تعكس الأهمية التطبيقية لنتائج الدراسة الحالية قد لا تبدو أمرا سهلا سريع التحقيق بشكل مباشر نوعا ما ، بسبب الطبيعة غير المباشرة للعلاقة بين اتجاهات الأفراد وهذه الأنماط المعرفية ، حيث قد يرجع ذلك بالدرجة الأولى إلى صعوبة إحداث التغيير المقصود في

الأجل القصير في بعض سمات الشخصية المختلفة (كوجهة الضبط الخارجية مقابل الداخلية)، والانماط المعرفية (الاستقلال عن المجال الإدراكي مقابل الاعتماد عليه ، والاندفاع مقابل التأمل أو التروي)، إلا أن هذه الدراسة وما يسفر عنها من نتائج قد تتجلى فائدته التطبيقية على الأجل الطويل في المجالات النفسية وسمات الشخصية والتربية الأخلاقية وأدوار المدرسة بشأن كيفية تحقيق التربية الصحيحة والنمو المتكامل لطلابها بشكل عام.

متغيرات الدراسة :

تتناول الدراسة الحالية خمسة متغيرات ، يعد واحدا منها بمثابة المتغير التابع ، كما تعد الأربعة الأخرى بمثابة متغيرات مستقلة ، وذلك كما يلي :

O **المتغير التابع :** وهو يتمثل في اتجاهات عينة الدراسة نحو دور المدرسة في التنمية الاخلاقية لطلابها بطرق مختلفة .

O **المتغيرات المستقلة :** وهي تتمثل في المتغيرات الأربعة الآتية :

- نوع العمل (الوظيفة) : معلم – موجه تربوي – مدير مدرسة .
- سمة الشخصية : وجهة الضبط الخارجية / مقابل وجهة الضبط الداخلية .
- النمط المعرفي : الاستقلال / مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي .
- النمط المعرفي : الاندفاع / مقابل التأمل أو التروي .

فرضيات الدراسة :

تحقيقا لأهداف الدراسة ، وحتى يتسنى الإجابة عن التساؤلات التي تم طرحها خلالها ، تسعى الدراسة إلى اختبار صحة الفرضيات الآتية :

أولا – مستوى العينة كل :

١) تختلف **رتب أهمية** أساليب التنمية الأخلاقية طبقا لما يراه **أفراد العينة ككل** بمجموعاتهم الثلاث (معلم – موجه تربوي – مدير مدرسة) .

٢) توجد فروق دالة إحصائيا بين **أفراد المجموعات الثلاث للعينة** (معلم – موجه تربوي – مدير مدرسة) بشأن الاتجاهات نحو طريقة **تخصيص مناهج مستقلة** لتحقيق التنمية الأخلاقية للطلاب.

٣) توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد المجموعات الثلاث للعينة (معلم – موجه تربوي – مدير مدرسة) بشأن الاتجاهات نحو طريقة الاعتماد على المناهج الدراسية العادية لتحقيق التنمية الأخلاقية للطلاب.

٤) توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد المجموعات الثلاث للعينة (معلم – موجه تربوي – مدير مدرسة) بشأن الاتجاهات نحو طريقة إشراك الطلاب في نشاطات المدرسة لتحقيق التنمية الأخلاقية لهم .

٥) توجد فروق في الاتجاهات نحو دور المدرسة التنمية الأخلاقية للطلاب بين أصحاب وجهة الضبط الخارجية وأصحاب وجهة الضبط الداخلية ، وذلك على مستوى العينة ككل .

٦) توجد فروق بين الاتجاهات نحو أساليب التنمية الأخلاقية للطلاب بين الاستقلاليين والاعتماديين على المجال الإدراكي ، وذلك على مستوى العينة ككل .

٧) توجد فروق بين الاتجاهات نحو أساليب التنمية الأخلاقية للطلاب بين الاندفاعيين والمتأملين (المتروين) ، وذلك على مستوى العينة ككل .

ثانيا – المعلمون :

٨) توجد فروق بين اتجاهات المعلمين ذوي وجهة الضبط الخارجي وذوي وجهة الضبط الداخلي نحو دور المدرسة في التنمية الأخلاقية للطلاب .

٩) توجد فروق بين اتجاهات المعلمين المستقلين عن المجال الإدراكي ، وأولئك المعتمدين عليه نحو دور المدرسة في التنمية الأخلاقية للطلاب .

١٠)توجد فروق بين اتجاهات المعلمين المندفعين وأولئك المتأملين (المتروين) نحو دور المدرسة في التنمية الأخلاقية للطلاب .

ثالثا – الموجهون التربويون :

١١)توجد فروق بين اتجاهات الموجهين التربويين ذوي وجهة الضبط الخارجي وذوي وجهة الضبط الداخلي نحو أساليب التنمية الأخلاقية للطلاب .

١٢)توجد فروق بين اتجاهات الموجهين التربويين المستقلين عن المجال الإدراكي وأولئك المعتمدين عليه نحو أساليب التنمية الأخلاقية للطلاب .

١٣) توجد فروق بين اتجاهات **الموجهين التربويين** المندفعين وأولئك المتأملين (المتروين) نحو أساليب التنمية الأخلاقية للطلاب .

رابعا – مديرو المدارس :

١٤) توجد فروق بين اتجاهات **مديري المدارس** ذوي وجهة **الضبط الخارجي** وذوي وجهة **الضبط الداخلي** نحو أساليب التنمية الأخلاقية للطلاب .

١٥) توجد فروق بين اتجاهات **مديري المدارس المستقلين** عن المجال الإدراكي ، وأولئك **المعتمدين** عليه نحو أساليب التنمية الأخلاقية للطلاب .

١٦) توجد فروق بين اتجاهات **مديري المدارس المندفعين** وأولئك **المتأملين** (المتروين) نحو أساليب التنمية الأخلاقية للطلاب .

حدود الدراسة :

تلتزم الدراسة في تعميم نتائجها بعدد من الحدود هي :

(١) الاقتصار على عينات من المعلمين والموجهين ومديري المدارس ممن يعملون بالخدمة خلال العام الدراسي ٢٠٠٩ / ٢٠١٠ في ثلاث محافظات فقط من محافظات الجمهورية (وهي القاهرة – الجيزة – حلوان) .

(٢) الاقتصار على نمطين معرفيين فقط من بين الأنماط المعرفية العديدة وهي: الاستقلال / مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي ، والاندفاع / مقابل التأمل أو التروي .وكذلك الاقتصار على وجهة الضبط (الداخلية مقابل الخارجية)كسمة من سمات الشخصية.

(٣) استخدام الأدوات الجاهزة من إعداد باحثين آخرين لقياس كل نمط من الأنماط المعرفية ، والاعتماد على المقياس الذي أعدته الباحثة لقياس الاتجاهات نحو دور المدرسة في التنمية الأخلاقية لطلابها .

الإطار النظري والدراسات السابقة

تتناول الباحثة خلال هذا الجزء خلفية نظرية حول متغيرات الدراسة والتي تدور حول التنمية الأخلاقية للطلاب ودور المدرسة في القيام بها ، وبعض الأساليب أو الأنماط المعرفية (مثل وجهة

الضبط الداخلية مقابل الخارجية ، والاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي ، والاندفاع مقابل التروي كأسلوب معرفي) وذلك كما أوردتها الأدبيات وأكدته نتائجها في هذا المجال .

أولا – التربية الأخلاقية :

لاشك أن التربية الأخلاقية لها أهدافها التي تسعى إلى تحقيقها ، كما أن لها وسائل وآليات يمكن للمدرسة استخدامها للتوصل إلي هذه الأهداف من خلال تفعيل دور المدرسة في تحقيق التنمية الأخلاقية لطلابها ، وهو ما سوف يتم تناوله والتركيز عليه خلال الدراسة الحالية .

- **أهداف التربية الأخلاقية :**

إن تنمية الأخلاق شأنها شأن تنمية الجوانب الأخرى في حياة الإنسان كتنمية المهارات العقلية المعرفية ، وتنمية الجوانب الحسية الانفعالية ، وتنمية الجوانب الجسمية الحركية ، وهي جانب من جوانب التنشئة الاجتماعية للفرد ، فتنمية الأخلاق تعني تنشئة الفرد على القيم النبيلة والأخلاق الفاضلة الكريمة ، وتعويده حب العمل والتسامح مع الآخرين ، وحب الحياة ، والحرية ، واحترام حرية الآخرين ، والتعبير دون خوف أو وجل عن رأيه وان اختلف عن آراء الآخرين مع احترام الرأي الآخر مهما بدا مختلفا عن رأيه ، وغير ذلك مما يجعل الفرد ينشأ محبا للعدل ، والصراحة دون مسايرة أو نفاق ، يقول الحق "ولا يخشى في الله لومة لائم" (شكري ، ٢٠٠٥).

وتنمية الأخلاق بهذه الصورة – شأنها شأن الجوانب الأخرى للتنشئة الاجتماعية socialization – ليست مسئولية جهة واحدة أو فرد واحد في المجتمع ، بل هي مسئولية جهات عديدة تعتبر بمثابة وكلاء للتنشئة الاجتماعية ، ولكل مؤسسة أو جهة من هذه الجهات دورها في هذه العملية التي يجب أن تتم باتساق وتنسيق فيما بينها ، بحيث لا تهدم أحداها ما تبنيه الأخرى ، فالأسرة باعتبارها الوكيل الأول تعتبر مسئولا عن التنمية الأخلاقية ، والمدرسة هي إحدى وكالات التنمية الأخلاقية ، وكذلك دور العبادة أيضا لها وظيفتها في تنمية الأخلاق ، وكذلك وسائل الإعلام المختلفة من صحافة وتليفزيون وإذاعة وغيرها لها آثارها العميقة في تنمية الأخلاق ، وكذلك فان الكثير من هيئات المجتمع المدني كالجمعيات والنوادي والنقابات وغيرها تلعب دورا هاما في مجالات تنمية الأخلاق(Raths, et al., 2005 & Clarken, 2004) .

وأيا كانت الجهة التي تقوم بالتنمية الأخلاقية للإنسان في مختلف مراحل حياته العمرية ، فان التنمية الأخلاقية الفعالة يجب أن تسعى إلى تحقيق أهداف كثيرة، ولعل من أهمها ما يلي كأهداف يؤمل أن تحققها التنمية الأخلاقية بوجه عام كما أشارت إليها البحوث والدراسات السابقة التي

أجريت في هذا المجال (شكري ، ٢٠٠٥) ، (Nucci, 2005 & Garlikov, 2002) (شكرى ٢٠٠٥)

١) تنشئة الطلاب على عقيدة الإيمان بالله وكتبه ورسله وباليوم الآخر .

٢) تربية التلاميذ وتنشئتهم على خشية الله، وحب الوطن ، والحياة الكريمة.

٣) تربية الطلاب على كيفية الاعتزاز بأنفسهم ، وبوطنهم ، وثقتهم في أنفسهم وفي رؤسائهم وفي أولياء أمورهم .

٤) تعويد الطلاب على مبادئ الحرية ، والاهتمام بالحرية الشخصية ، واحترام حرية الآخرين.

٥) تنشئة الطلاب على احترام عادات وتقاليد المجتمع والمحافظة على تراثه وثقافته .

٦) تنشئة الطلاب على مبادئ الديمقراطية وحرية الحوار ، والتعبير عن الرأي الآخر.

٧) تنشئة الطلاب وتعويدهم مبادئ السلام والتسامح مع الآخرين ، وإشاعة حياة يسودها الأمن والسلام والطمأنينة دون أحقاد أو ضغائن تجاه الآخرين .

٨) تنمية قدرات الطلاب على حب الخير والتحلي بالفضيلة وتجنب الرذيلة.

٩) تنمية قدرات التلاميذ على تكوين الفكر المستنير ، والتفكير المنطقي السليم .

١٠) تعويد الطلاب ضرورة احترام الملكية العامة والمحافظة على المال العام .

ولا شك أن مثل هذه الأهداف يجب العمل على تحقيقها بصورة فعلية حقيقية بحيث لا تصبح مجرد شعارات تكتب لتقرأ فقط ، ويستلزم وضعها موضع تطبيق حقيقي فعلي أن يتم تفصيل هذه الأهداف العامة وترجمتها إلى أهداف سلوكية إجرائية يمكن قياسها (قابلة للقياس) وذلك من خلال وضع الطلاب في مواقف حياتية حقيقية ، بحيث تتحول هذه الأهداف إلى أفعال وسلوكيات محسوسة أو ملموسة وليس مجرد شعارات جوفاء (D'Alessandro, 1996) .

- **وسائل وآليات تنمية الأخلاق عن طريق المدرسة :**

إن الأطفال – كما سلف القول – لا يولدون متحلين بالأخلاق ، كما أنهم لا يولدون ولديهم المهارات المعرفية كالقراءة والكتابة والحساب ، وكما أنه على المدرسة أن تعلمهم هذه المهارات المعرفية ، فان عليها أن تنمي لديهم قيمهم الخلقية ، فالمدرسة ليست مسئولة فقط عن تلقين طلابها المعارف والحقائق والمعلومات ، أو إكسابهم المهارات المعرفية العقلية المختلفة كالتفكير

وحل المشكلات ، بل إن من أهم واجباتها أن تنمي لدى طلابها قيما ايجابية ، وتجعلهم يتحلون بالفضيلة ويتجنبون الرذيلة ، ويؤثرون المصلحة العامة على مصالحهم الشخصية الخاصة ، كما تولد فيهم حب الخير وكراهية الشر ، بحيث يشبون رافضين للتطرف والعنف ، محبين للتسامح مع الآخرين والعيش معهم بسلام، كما تسعى المدرسة أيضا إلى أنْ يتكون لدى الطلاب أحاسيس دافئة ومشاعر صادقة تقيهم شرور الآخرين من الحقد والكراهية لهم والعمل ضدهم ، وكذلك تقيهم شرور تبلد المشاعر وبرود الأحاسيس وقسوة أو غلظة القلوب التي تؤدي بهم إلى التطرف والإرهاب الذي لا تحمد عقباه في أي مجتمع من المجتمعات (شكري ، ٢٠٠٥)، (Raths, et al., 2005)

وإذا كان هذا الدور ضمن أدوار المدرسة ومسئولياتها ، فان عليها أن تقوم بهذا الدور بشكل فعال، فلا يكفي أن يرتكز دور المدرسة – كما يرى البعض – في تنمية أخلاق طلابها على مجرد مقررات دراسية تقليدية للتربية الأخلاقية يدرسونها ويحفظونها بغرض الامتحان فيها فقط دون أن يكون لها معنى بالنسبة لهم ، ومن ثم فانه حتى في حالة وجود مقررات دراسية خاصة للتربية الأخلاقية ، فان هذه المقررات – كما يرون – لا يجب أن تعالج كغيرها من المقررات ، بل لابد من أن تجعل الطلاب يفعلون ما يقولون ، وتكون أفعالهم بمثابة عادات تتكون لديهم ويتسم بها سلوكهم، فلا يكفي مجرد حفظ حقائق عن الحلال والحرام مثلا ، وعن الصواب والخطأ ، وما يجوز وما لا يجوز ، أو المسموح وغير المسموح به ، أو المرغوب فيه والمرغوب عنه، بل إن على المدرسة أن تنشئ طلابها بالأفعال على الحلال والصواب والجائز والمسموح به ، وترك الممنوع والخطأ والحرام وغير الجائز في سلوكهم كأسلوب حياة ، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال أساليب واستراتيجيات خاصة تتبع في تدريس مقررات التربية الأخلاقية ، بحيث تتجاوز الجوانب النظرية الأكاديمية إلى الجوانب التطبيقية العملية من خلال ورش العمل ، والقيادة أو القدوة الصحيحة والتدريبات العملية من خلال مواقف حياتية حقيقية (Garlikov, 2002)،

وإذا ما أريد للمدرسة أن تقوم بهذا الدور بفاعلية بالمشاركة مع الأطراف الأخرى ، فان ذلك – من وجهة نظر البعض – قد لا يقتصر على مجرد مقررات دراسية خاصة للتربية الأخلاقية ، بل قد يمتد إلى تنمية الأخلاق بطرق غير مباشرة منها أن يتم ذلك من خلال المقررات الدراسية العادية (كاللغات والعلوم والرياضيات والإجتماعيات والتربية الرياضية والفنية وغيرها)، وكذلك من خلال أعمال ونشاطات يومية تقوم بها المدرسة وتشرك فيها طلابها للقيام بها ، وهذه النشاطات قد تكون داخل المدرسة وخارجها ، ولعل هدف تطبيق هذه الأساليب والآليات في النهاية هو التطبيق الفعال لأهداف التربية الأخلاقية ، وفيما يلي تفصيل لأساليب وآليات التنمية الأخلاقية التي

يمكن أن تتبعها المدرسة لتفعيل دورها في تنمية أخلاق طلابها (شكري ، ٢٠٠٥)، (Raths, et al., 2005 & Benninga, 2003) :

❖ التنمية الأخلاقية من خلال مقررات دراسية خاصة مستقلة :

يعد قيام المدرسة بتخصيص وتدريس برامج ومقررات دراسية مستقلة خاصة بالتربية الأخلاقية إحدى الآليات الهامة لتنمية أخلاق الطلاب ، حيث يعتبر هذا الأسلوب بمثابة طريقة مباشرة لتنمية الأخلاق بما يتيح فرصة أوسع لتحقيق أهداف التربية الأخلاقية بصورة أعمق ، وكما سلف الذكر فان وجود مقررات دراسية للتربية الأخلاقية لا يعني مجرد مقررات دراسية ذات محتوى أو مضمون معرفي يحفظه الطلاب ويتذكرونه لغرض أداء الامتحان فيه ، دون أن يترجم هذا المضمون المعرفي إلى سلوكيات وعادات في حياة الطلاب ، وإلا فقدت هذه المقررات الدراسية أهميتها وتم تفريغها من مضمونها ، وقلت فاعليتها من حيث تحقيقها لأهداف التربية الأخلاقية . ولاشك أن هذه المقررات الدراسية تبدأ منذ الطفولة المبكرة للطلاب وتستمر معهم حتى نهاية مراحل التعليم العام ، وهي وان كانت ترتكز على مكونات أو عناصر عامة ، إلا أن هذه المكونات والعناصر يتم معالجتها من سنة لأخرى بما يناسب المرحلة العمرية للطلاب ، فهي في المراحل الأولى تتم بصورة محسوسة ملموسة تتفق مع طبيعة النمو العقلي لأطفال هذه المرحلة، وتتدرج من حيث الجانب الروحي المعنوي والوجداني لتتلاءم مع النمو العقلي للطلاب فيما بعد ، وأي مقرر دراسي في التربية الأخلاقية يتضمن محتواه أربعة مكونات أو عناصر أساسية هي (شكري ، ٢٠٠٥) ، (Raths, 2005 ; Benninga, 2003 & Garlikov, 2002) :

✓ العنصر أو المكون الأول – الفرد (الذات):

يهدف هذا العنصر إلى تزويد الفرد بقدرات ومهارات تجعله قادرا على أن ينمي ذاته بصورة تساعده على تحقيق ما يلي :

- يعرف ما يمكنه أن يقوم به بنفسه دون اعتماد على الآخرين .
- يفعل ما يعتبر صحيحا في مجتمعه (بحيث لا يكون محل نقد الآخرين ، والالتزام بمعايير الجماعة ، والمحافظة على التقاليد والعادات المرعية).
- يقدر قيمة الوقت وأهميته لحياته .
- يقدر قيمة الحرية ، ويحترم حرية الآخرين .

- يلزم نفسه بالطاعة ، وإتباع قوانين ونظم مجتمعه دون مخالفة .
- يطور من ذاته ليصبح فردا متفاعلا مع مجتمعه متطورا مع عصره.

✓ **العنصر أو المكون الثاني – العلاقة من الآخرين :**

يهدف هذا العنصر إلى تزويد الفرد بقدرات ومهارات تجعله قادرا على التعامل مع الآخرين والتفاعل الصحيح معهم ، وعلى الأخص تحقيق ما يلي :

- يحترم الكبير ويعطف على الصغير .
- يتحدث إلى الآخرين بأسلوب حسن ، ويكون لبقا في حديثه مع الآخرين .
- يقدر مواقف الآخرين تجاهه ، ويضع نفسه في مواقفهم مقدرا ظروفهم .
- يتعاون مع الآخرين ، يصادقهم ويجذبهم إلى صداقته .
- يكون شاكرا لمن يسدون إليه النصح أو يقدمون إليه العون ..
- يحترم الآخرين ويشعرهم بالتسامح معهم مهما صدر عنهم تجاهه.

✓ **العنصر أو المكون الثالث – العلاقة مع الخالق :**

يهدف هذا العنصر إلى تزويد الفرد بمهارات تساعده على تحسين علاقته بخالقه سبحانه وتعالى، مدركا لعظمته جل شأنه ، وعلى الأخص تحقيق ما يلي :

- يقدر عظمة الله في خلقه أو مخلوقاته من إنسان وحيوان ونبات .
- يقدر الحياة متمثلة في كل المخلوقات التي خلقها الله سبحانه وتعالى.
- يعترف بقدرة الله سبحانه وتعالى على كل شيء ، ويعترف بمشيئته سبحانه جل علاه.
- يعترف بقضاء الله وقدره ، وأنه لا راد لقضائه سبحانه وتعالي ، ولا يسأله رد القضاء وإنما اللطف فيه ..
- يحس بقيمة الحياة ومتعتها وأنه يمكنه تحقيق السعادة لنفسه فيها .
- يدرك أن الفرد هو صانع الحياة لنفسه فيجعلها هو اما سعيدة أو بائسة من نفسه ، وبإرادة خالقه وبمشيئته .

✓ **العنصر أو المكون الرابع – العلاقة مع المجتمع أو البيئة المحيطة :**

يهدف هذا العنصر إلى تزويد الفرد بمهارات تساعده على تحسين علاقته بالبيئة المحيطة به ، وكذلك المجتمع الأكبر المحيط بهذه البيئة ، وعلى الأخص تحقيق ما يلي :

- يحترم قوانين وقواعد العيش والحياة في مجتمعه .
- يقدر قيمة العمل العام ويشارك فيه ضمن جماعات الأفراد من أجل خدمة مجتمعه .
- يشارك في أعمال الخدمة العامة لبيئته (كالنظافة ، والتشجير ، ومحو الأمية ، والإسعافات الأولية ، ومشكلات المرور .... الخ).
- يشارك في الجماعات المختلفة دون تحيز أو تعصب أو تمييز من أي نوع (ديني أو طائفي أو عرقي أو جنسي).
- يجعل من نفسه فردا منتجا ذا نفع لمجتمعه .
- يحترم معلميه وأسرة المدرسة ويتعاون معهم .
- يتعاون مع أفراد أسرته (والديه وإخوته) ويساعد في أعمال شئون المنزل .
- يقدم خدماته لأفراد مجتمعه ، ويكون عضوا فعالا في جمعياته ومؤسساته .

ووفقا لما سبق فان مضمون مقرر التربية الأخلاقية يتضمن كافة العناصر والمكونات المذكورة أعلاه بصرف النظر عن المستوى العمري للطلاب ، والاختلاف فقط هو في أسلوب المعالجة الذي يتم تناوله بصورة تختلف من مرحلة عمرية إلى أخرى ، بحيث تكون المعالجة متناسبة مع النمو المعرفي العقلي لكل مرحلة بدءا من رياض الأطفال ، ومرورا بمراحل التعليم الأعلى حتى المرحلة الثانوية .

❖ **التنمية الأخلاقية من خلال المقررات الدراسية العادية :**

إن تدريس المواد الدراسية المختلفة كاللغات والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية وغيرها يجب ألا تقتصر أهدافه فقط على تلقين الطلاب المعلومات والحقائق والمعارف ، أو صقل المهارات العقلية العليا لديهم (كالتفكير والاستدلال وحل المشكلات) ، بل انه من ضمن أهداف تدريس أية مادة دراسية – ولو بطريقة غير مباشرة – تنمية الأخلاق لدى الطلاب ، وفيما يلي توضيح للأهداف التي يمكن أن يحققها تدريس المواد الدراسية في مجال تنمية أخلاق الطالب كما

أشارت إليها البحوث والدراسات السابقة التي أمكن الاطلاع عليها (شكري ، ٢٠٠٥)، (Raths, et al., 2005 ; Clarken, 2004 ; & D'Alessandro, 1996).

[١] الدين :

إن تدريس التربية الدينية (سواء الإسلامية أو المسيحية أو اليهودية) بالمدارس يعد مجالا خصبا لتنمية أخلاق الطلاب، فمن خلاله تتحقق أهداف التربية الأخلاقية بجوانبها المختلفة ، سواء في علاقة الفرد مع ذاته أو مع ربه، أو في علاقاته مع الآخرين أو مع أي فرد في بيئته المحيطة به ،

[٢] اللغات (العربية والأجنبية) :

انه من خلال تدريس اللغة العربية يمكن إكساب الطلاب مهارات التذوق الجمالي للغة والفخر بها وبالانتماء إليها ، وكذلك يمكن إكسابهم عادات حسنة وسلوكيات ايجابية من خلال تعليمهم اللغة (سواء لغة الأم أو لغة أجنبية)، فمضمون موضوعات القراءة وكذلك قصائد الشعر والنصوص الأدبية تدعو الطلاب إلى الفضيلة ، وتعودهم التمسك بالقيم الايجابية كقول الصدق، والعدل، وإنكار الذات، والإيثار، والتعاون مع الآخر، واحترام الكبير، والعطف على الصغير، وغير ذلك من القيم ،

[٣] الدراسات الاجتماعية :

تعد الدراسات الاجتماعية – كمادة دراسية – من أكثر المواد الدراسية فاعلية في تنمية أخلاق الطلاب ، فهي تزودهم بمعارف وحقائق عن تاريخ مصر والشعوب والأمم الأخرى ، وتكسبهم قيما ايجابية كحب الوطن والافتخار بالانتماء له ، وكيف يكون الفرد منهم مواطنا صالحا منتجا نافعا لمجتمعه ، وتعمق لديهم قيم المواطنة الصحيحة

[٤] العلوم :

يهدف تدريس العلوم إلى العديد من الأهداف التي تنمي لدى الطلاب القدرة على الاستقصاء والاكتشاف ومهارات التفكير، والتي من خلالها يمكن تزويد الفرد بمهارات الملاحظة والتأمل بما يساعده على تحسين علاقته بالخالق سبحانه وتعالى ، وتقدير عظمة الله في خلقه للإنسان والحيوان والنبات وتقديره قيمة الحياة والإحساس بمتعتها ،

[٥] الرياضيات :

على الرغم من أن الرياضيات – كمادة دراسية – تهدف في المقام الأول إلى تنمية أساليب التفكير السليم لدى الطلاب ، وتنمية مهارات عقلية عليا كالاستدلال وحل المشكلات ، إلا أنه أيضا من ضمن أهداف تدريسها تنمية التذوق الجمالي (من خلال الرسوم والأشكال الهندسية والنماذج والأنماط الرياضية) لدى الطلاب ، وكذلك تنمية اتجاهات ايجابية لديهم ، وتعويدهم الدقة والسرعة في نفس الوقت

[٦] التربية الرياضية والصحية :

إن التربية الرياضية تعود الطلاب عادات وقيما ايجابية كثيرة مثل التعاون والعمل الفريقي والروح الرياضية والعمل التعاوني ضمن مجموعة ، وحب الآخرين والفرح لفرحهم والحزن لأحزانهم ، كما تكسبهم مهارات التنافس الشريف دون بغض أو كره ، والطموح وغير ذلك من القيم الايجابية المرغوبة في الشخصية الإنسانية السوية ، أما التربية الصحية فهي تعود الطلاب كيفية العناية بأجسامهم والنظافة الشخصية وكيفية وقاية أنفسهم من الأمراض وغير ذلك مما يجعلهم أفرادا أصحاء منتجين نافعين لوطنهم .

[٧] التربية الفنية والأشغال اليدوية :

إن من أهداف التربية الفنية والأشغال اليدوية تنمية الذوق الجمالي لدى الطلاب مما يساعد على تنمية أحاسيسهم وشعورهم تجاه الآخرين ، فيتعاطفون ويتعاونون معهم وقت الشدة ويكونون ذا حس مرهف وقلوبهم رحيمة حين النكبات ، لا تغلظ قلوبهم أو تقسو نفوسهم ، بحيث لا تكون الجريمة شيئا عاديا بالنسبة لهم ، ولعل ، ومن ناحية أخرى فان الأشغال اليدوية تحبب الناس في العمل اليدوي والحرفي ، وتجعلهم يقدرون قيمة العمل اليدوي ، ويحترمونه ولا يستحون منه أو يستهزئون به أو ممن يزاوله.

[٨] التربية الموسيقية :

تعتبر التربية الموسيقية – كمادة دراسية – شأنها شأن التربية الفنية والرياضية من أهم أهدافها تنمية الذوق الرفيع والأحاسيس المرهفة للطلاب، وتعويدهم الإحساس بالجمال ، فينشأ الفرد مواطنا مرهف الحس ، رفيع الذوق ، متسامحا مع الآخرين، عطوفا على الصغار رحيما بهم ، محترما للكبار مقدرا لهم ، بما يجعله أيضا عبدا شكورا ، ومواطنا ذا قلب رحيم ونفس حليمة

وليس من غلاظ القلوب قساة النفوس ممن تبلدت عواطفهم أو تجمدت مشاعرهم وماتت أحاسيسهم وفقدوا ضمائرهم .

❖ **التنمية الأخلاقية من خلال نشاطات مجتمعية للمدرسة :**

يمكن للمدرسة أن تفعّل دورها الذي تقوم به في مجال التنمية الأخلاقية لطلابها من خلال ما تؤديه من نشاطات وما تقوم به من أعمال يومية وغير يومية تساهم في تحقيق التنمية الأخلاقية التي سلف ذكرها ، وهذا الأسلوب لا يقل أهمية عن أهمية الأسلوبين السابقين (مقررات دراسية خاصة أو المقررات الدراسية العادية) في تنمية أخلاق الطلاب ، ومن أمثلة هذه النشاطات التي تقوم بها المدرسة وتشرك فيها طلابها بما يعمل على تحقيق أهداف التنمية الأخلاقية لديهم ما يلي كما أشارت إليها بعض الأدبيات (Nucci, 2005 & Ruths, et al., 2005) :

(١) من النشاطات التي يمكن للمدرسة تكليف طلابها بالقيام بها تنظيف غرف الدراسة والملاعب والطرقات والأماكن الأخرى بالمدرسة ، حيث من شأن ذلك تعويدهم على عدم التعايش في بيئات غير نظيفة ، والحرص على نظافة المكان الذي يعيشون فيه باستمرار ، والمحافظة عليه نظيفا في كل وقت بما ينعكس بعد ذلك عليهم في المحافظة على مسكنهم ونظافة البيئة من حولهم ، وتعويدهم عدم رمي الفضلات والقاذورات في الشوارع والمحافظة عليها نظيفة بصفة دائمة .

(٢) في حالة وجود مزرعة بالمدرسة يمكن أن يكلف الطلاب برعاية النباتات والأشجار والمزروعات فيها ، بريها وتقليمها ومدها بالمياه وتزويدها بالسماد ، وكذلك رعاية ما قد يوجد بالحظيرة من حيوانات والاهتمام بها وتقديم الغذاء لها .

(٣) تكليف الطلاب بالاشتراك في الجمعيات والنوادي العلمية واتحادات الطلاب والتي من خلالها يدرك الطلاب أهمية العمل العام ، وضرورة أن يشارك الفرد كمواطن مشاركة ايجابية فعالة في أمور مجتمعه ، لا يعزف عنه أو يتجنب المشاركة فيه ، بما ينمي لديهم بعض المهارات كمهارة العمل الجماعي الفريقي ، وتكوين الصداقات والتفاعل الاجتماعي الصحيح مع الآخرين ، كذلك جعلهم يحبون العمل العام ويقبلون عليه ويشتركون في القيام به وعدم العزوف عنه ، وكيف يمكن للإنسان أن يطور من نفسه ، ومن أفكاره للصالح الشخصي وللصالح العام في نفس الوقت.

(٤) قيام المدرسة بمشروعات خدمة عامة يشترك في القيام بها الطلاب بأنفسهم ، مثل تنظيم حركة المرور ، وتعبيد وتشجير الطرق ، وحملات التوعية الصحية ، وتنظيم الأسرة ، والإسعافات

الأولية، والتبرع بالدم ، وغير ذلك مما يعود الطلاب المشاركة في العمل العام ويجعل منهم مواطنين متفاعلين ايجابيين لا سلبيين في مجتمعهم .

(٥) إقامة الندوات والحفلات وتقديم أعمال مسرحية وسينمائية بعد انتهاء اليوم المدرسي، والتي من خلالها يقيم الطلاب علاقات اجتماعية صحيحة بينهم وبين معلميهم والعاملين بالمدرسة من ناحية ، وبين بعضهم البعض من ناحية أخرى ، وتجعل من الفرد كائنا اجتماعيا فعالا.

(٦) إقامة حفلات ترفيهية في المناسبات الاجتماعية والدينية والسياسية المختلفة ، حيث يتم تعريف الطلاب بأهمية هذه المناسبات (مثل مناسبة الهجرة النبوية ، وذكرى الإسراء والمعراج، ونصر أكتوبر ، ويوم الطفولة ، وعيد العلم ، ويوم المعلم ، وعيد الأسرة ، وعيد الحب وغيرها) ، ولعل اشتراك الطلاب في مثل هذه المناسبات يعمق الحس الوطني لديهم كما يشعرهم بأهمية العلاقات الاجتماعية بينهم وبين الآخرين .

(٧) إقامة المسابقات الرياضية والثقافية والأدبية المختلفة ، وحث الطلاب على الاشتراك فيها بتقديم الأعمال بما ينمي لديهم عادات التعاون والتنافس الشريف فيما بينهم ، وحب العمل التعاوني الفريقي في جماعة ، كما يخلق لديهم حب الطموح وتمني الفوز الشريف ، ويبث فيهم الروح الرياضية ويجعلهم يتقبلون الهزيمة بروح طيبة لا بروح عدائية .

(٨) تنظيم رحلات وزيارات ميدانية يزور خلالها الطلاب المعالم الحضارية للبلاد ، كالمصانع والمتاحف والمناطق الأثرية وغيرها من المنشآت الأخرى ، والتخطيط لمثل هذه الرحلات والزيارات الميدانية بصورة تفيد الطلاب بحيث يطلب منهم كتابة تقاريرهم عما شاهدوه ، ومناقشة هذه التقارير معهم ، وإجراء حوارات مفيدة حولها تنمي لديهم التعرف بعمق على وطنهم، وتعمق لديهم روح المواطنة والفخر والاعتزاز بما قام به أجدادهم ، وما يقوم به رؤساؤهم الحاليون من أجل تطوير وتقدم هذا البلد ورقيه ونهضته كامتداد لما قدمه أجدادهم .

وهكذا فان التربية الأخلاقية لا يتم تنميتها فقط من خلال محتوى دراسي يتم تدريسه داخل غرف الدراسة أو في أروقة المدارس من خلال المقررات الدراسية العادية أو من خلال مقررات دراسية مستقلة خاصة بالتربية الأخلاقية ، وإنما يمكن أن يتم تعزيزها أيضا خارج المدرسة بما يتم انجازه والقيام به من فعاليات ونشاطات مجتمعية داخل المدرسة وخارجها يتم إشراك الطلاب في القيام بها.

ثانيا – الأنماط أوالأساليب المعرفية :

تعّرف الأساليب المعرفية بأنها تلك العمليات التي يستخدمها الفرد في تصنيف مدركاته للبيئة وتنظيمها ، أو الطرق التي يستجيب بها للمثيرات، والمنهج الذي يسلكه في السيطرة عليها وتحديدها (فاطمة حلمي ، ١٩٨٦)، كما تعرّف بأنها الطريقة التي يفضلها الفرد في تصور وتنظيم المثيرات التي يتعرض لها ، أي أنها الطريقة التي يرشح ويعد بها الفرد المعلومات والمثيرات في البيئة المحيطة (جمال الشامي ، ١٩٩٤) ، كما تعرف بأنها خطة أو برنامج داخلي لاختيار أنواع محددة من المعلومات لمعالجتها أو لأداء عمليات عقلية محددة في المعلومات فرغ من معالجتها (حمدي الفرماوي ، ١٩٩٤) ، ويأتي التعريف التالي ليعبر عن الأسلوب المعرفي بأنه الكيفية التي يكون عليها سلوك الفرد ، وأن لهذه الكيفية صفة العمومية والاستمرار على الرغم من اختلاف المحتوى (أيهم أبو مجاهد ، ١٩٨٩) ، وتعرف الأساليب المعرفية بأنها تكوينات فرضية تتوسط بين المثيرات والاستجابات ، وتشير الى الطرق المميزة التي ينظم بها الفرد البيئة من حوله (نادية شريف ، ١٩٨٢) ، ويرى أنور الشرقاوي(٢٠٠٣) أن الأساليب المعرفية يقصد بها تلك الطرق أو الأساليب التي يستخدمها الأفراد في تعاملهم مع المثيرات التي يتعرضون لها في مواقف حياتهم المختلفة مما يساعدنا على كشف الفروق بين الأفراد ليس فقط في المجال المعرفي كالإدراك والتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم والتعلم ، وتكوين وتناول المعلومات ، ولكن كذلك في المجال الانفعالي الوجداني، والمجال الاجتماعي ودراسة الشخصية ، وبالتالي تفسر الأساليب المعرفية المميزة لفرد ما في ضوء أساليب النشاط التي يمارسها بغض النظر عن محتوى هذا النشاط . وتشير بعض الأدبيات [(محمد سعد ، ١٩٩٩) ، (أنور الشرقاوي ، ١٩٨٥) ، (نادية شريف، ١٩٨٢)] إلى أن الأساليب المعرفية متضمنة في كثير من العمليات النفسية ، وأنها هي المسئولة عن الفروق الفردية في كثير من العمليات النفسية ، وأنها أيضا المسئولة عن الفروق الفردية في كثير من المتغيرات المعرفية والإدراكية والوجدانية ، مما يجعلها تعبر عن الفروق الفردية الثابتة نسبيا في طرق تكوين وتناول وتنظيم المعلومات والخبرات التي يمر بها الفرد، وأنها بمثابة طرق متميزة أو عادات عامة شبه ثابتة للتفكير وأساس بنائي لسلوك الأفراد .

ووفقا للتعريفات السابقة للأساليب أو الأنماط المعرفية ، فان النمط المعرفي يمكن أن يتحدد من خلال الطريقة التي يدرك بها الفرد المواقف أو الموضوعات ، والاستراتيجيات التي يستخدمها في استجابته لها ، وهي بمثابة أنماط مفضلة لديه لأنها تنظم الخبرات التي يدركها بواسطة الربط بين العالم الشخصي للفرد والبيئة الخارجية له .

وتتميز الأساليب المعرفية بعدد من الخصائص أهمها ما يلي كما أشارت إليها العديد من الأدبيات في هذا المجال (أنور الشرقاوي ، ٢٠٠٦) ، (أسامة ، ١٩٩٧) ، (عبد الرحمن سليمان وهشام إبراهيم ، ١٩٩٦) ، (نادية شريف ، ١٩٨١) :

١- تتعلق بشكل النشاط المعرفي الذ يمارسه الفرد أكثر من محتوى هذا النشاط.

٢- تعتبر الأساليب المعرفية من الأساليب المستعرضة في الشخصية والتي لها صفة العمومية .

٣- تتصف بالثبات النسبي لدى الفرد .

٤- تعد أبعادا ثنائية القطب، ويصنف الأفراد وفق ذلك على متصل يبدأ بأحد القطبين وينتهي بالقطب الآخر .

٥- تعد الأساليب المعرفية أبعادا مكتسبة من خلال تفاعلات الفرج مع بيئته الخارجية .

٦- تمر الأساليب المعرفية بمراحل نمو مماثلة لمراحل النمو المعرفي ، فمثلا يميل الأفراد إلى الاستقلال عن المجال الإدراكي في مرحلة العشرينيات ثم يميلون إلى الاعتماد نسبيا على المجال في مرحلة الرشد المتأخر وما يليها .

٧- تتداخل الأساليب المعرفية وتتفاعل ديناميكيا مع بعضها في تأثيرها على السلوك .

٨- أدت قابلية الأساليب المعرفية للتعديل إلى إخضاعها لبرامج معينة يمكن أن تغير من سلوك أصحابها .

وقد أوضحت كثير من البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في مجال الأساليب المعرفية أنه أمكن إحصاء تسعة عشر أسلوبا معرفيا هي على النحو التالي كما أوردتها هذه البحوث (جمال الشامي ، ٢٠٠٩) ، (أنور الشرقاوي، ٢٠٠٦) ، (أسامة ، ١٩٩٧) ، (نادية شريف ، ١٩٨٢) : وهى الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي .والتبسيط المعرفي في مقابل التعقيد المعرفي .والاندفاع مقابل التروي (التأمل) .والمخاطرة مقابل الحرص (الحذر).والبأورة مقابل الفحص .وتحمل الغموض أو الخبرات غير الواقعية .والتسوية مقابل الشحذ أو الإبراز . والضبط الضيق مقابل الضبط المرن .والانطلاق مقابل التقييد .والتمايز التصوري .وأساليب تكوين المدركات .والتفكير التقاربي مقابل التفكير التباعدي .وتمييز الشكل الحسي (العضلي – المرئي – السمعي) .والآلية القوية مقابل الآلية الضعيفة .وأسلوب تشكيل المجال .والسيادة التصورية مقابل السيادة الإدراكية الحركية .وأسلوب التقسيم .والتركيب التكاملي .وأخيرا سعة الفئة .

وتتعرض الباحثة – خلال الدراسة الحالية – إلى متغيرات الدراسة الثلاثة ، وهي ما يتم إلقاء الضوء عليه بإيجاز فيما يلي :

((١)) وجهة الضبط :

تعتبر "وجهة الضبط" متغيرا هاما لتفسير السلوك الإنساني في المواقف الاجتماعية المختلفة ، وقد طورت هذا المفهوم من خلال نظريتها للتعلم الاجتماعي جوليان روتر (Rotter) لأول مرة عام ١٩٧٥ ، وهو يصنف الأفراد بناء على مدركاتهم لمعنى الحدث إلى نوعين : أصحاب وجهة ضبط خارجي ، وأصحاب وجهة ضبط داخلي ، ويقوم الأول على إدراك الفرد أن الأحداث لا تتوقف على سلوكه الخاص وإنما تعتمد على الحظ أو القدر أو الآخرين الأقوياء، بينما يقوم الثاني على ادراك الفرد أن الأحداث تتوقف على سلوكه الخاص والى عوامل تتعلق بشخصيته وقدراته ومهاراته . أي أن أصحاب وجهة الضبط الخارجي (outer locus of control) يؤمنون أن سلوكهم وما يتبع هذا السلوك أو ينتج عنه هو مفروض عليهم لا يد لهم فيه أو لا شأن لهم به ، وإنما هو يرجع إلى الحظ أو القدر أو ظروف البيئة المحيطة بهم ،

بينما يؤمن أصحاب وجهة الضبط الداخلي (inner locus of control) بأن كل ما يصدر عنهم من سلوك وما يتبع هذا السلوك أو ينتج عنه هم السبب فيه ويتحملون مسئوليته كاملا عنه . وقد أشارت روتر إلى أن المتوجهين نحو الغاية الداخلية (inner) يميلون لاعتبار حدوث التعزيز كما لو كانت جهودهم هي التي تتوسط ذلك الحدث ، في حين يعزو الأفراد المتوجهين خارجيا (outer) المسئولية الى الحظ أو الصدفة أو القدر أو أية قوى أخرى ، ويعتقد أصحاب وجهة الضبط الداخلية أنهم مسئولون عن نجاحهم وفشلهم ويعتقدون أنهم إذا ما نجحوا في ذلك، فإنما يرجع إلى أنهم يحاولون بجد وأن لديهم القدرة على إحراز النجاح ،

وهم يتحدثون كثيرا عن سلوكهم وتصرفاتهم ودوافعهم ، وغالبا ما يكون أداؤهم الدراسي أفضل من أداء ذوي وجهة الضبط الخارجية ، وهم أيضا أكثر مبادأة وأكثر ثقة بالنفس وأكثر نشاطا ومرونة وإقداما ومغامرة وأقل شعورا بالضغط والقلق ، أما أصحاب وجهة الضبط الخارجية فهم يعزون الأخطاء إلى العمل الشاق ، ولديهم إحساس بالعجز ، وهم أقل مبادرة ، وأداؤهم الدراسي ضعيف ، وهم أقل ثقة في أنفسهم ، ولا يشعرون بتحمل المسئولية بل يشعرون بعدم المسئولية عن السيطرة علي ما يحدث لهم ، ويلقون بالمسئولية على غيرهم وعلى القدر والحظ ، ويرجعون فشلهم الى الآخرين وصعوبة المهمة (عبد الرحمن سليمان ، وهشام إبراهيم، ١٩٩٦) ، (عبد الكريم الجابري ، ١٩٩٣) ، (علاء الدين كفافي ، ١٩٨٢).

ويرى بعض الباحثين (أحمد الزهراني ، ١٩٨٩) أن سمة وجهة الضبط تعد من سمات الشخصية الواجب تنميتها من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية للفرد لأهميتها حيث يتسم بها الفرد طوال حياته ، وتتجلي أهمية هذه السمة في تحمل أو عدم تحمل المسئولية من خلال ما يصدر عن الفرد من سلوك ، وما قد يلجأ إليه أو ما يحاول أن يتنصل منه ، واستخدام اللوم والإسقاط كطوق نجاة يطفو به على السطح في وهم فردي يجعل من الآخر هو سبب ما صدر عنه من سلوك بكامل إرادته دون أي فرض عليه من جانب أي أحد آخر ، ولاشك أن أصحاب وجهة الضبط الداخلية هم أكثر توافقا في حياتهم وهم أعلى مستوى في التحصيل الدراسي ، وأكثر نجاحا في حياتهم العملية ، وأكثر ضبطا لانفعالاتهم بل وأكثر توافقا في حياتهم الروحية من أصحاب وجهة الضبط الخارجية (عبد الكريم الجابري ، ١٩٩٣) ، (عبد الله الصمادي ، ١٩٩٢) ، (أفنان نظير ، ١٩٨٨) ، (علاء الدين كفافي ، ١٩٨٢).

ولاشك أن دور المدرسة في التنمية الأخلاقية لطلابها وهو ما يدور حول القضية الرئيسية التي تعالجها الدراسة ، يعد من القضايا التي قد يختلف الأفراد بشأنها ما بين مؤيد ومعارض ، وقد تختلف آراء الأفراد من أصحاب وجهة الضبط الخارجية عن آراء أصحاب وجهة الضبط الداخلية بشأن هذا الدور الذي يناط بالمدرسة .

((٢)) الاستقلال / الاعتماد على المجال الإدراكي :

يعد النمط المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي من أهم أبعاد الأنماط أو الأساليب المعرفية التي نالت اهتمام الباحثين ، وهو يعتبر من الانماط الفعالة في تحديد ما إذا كان الفرد يستطيع أن يدرك موقفا من المواقف أو موضوعا من الموضوعات متميزا عن المجال الذي يوجد فيه (عبد الكريم الجابري ، ١٩٩٣) ، ويقصد ب "الاستقلالية" الشعور بالمسئولية والقيام بالتزاماتها ، أما "الاعتمادية" فيقصد بها الميل إلى الاعتماد على الآخرين شعوريا أو لا شعوريا للحصول على ما يراد ، ومن خصائص الشخص الاعتمادي ما يلي كما أشارت إليها الأدبيات في هذا المجال (جمال الشامي ، ٢٠٠٩) ، (أيهم أبو مجاهد ، ١٩٨٩) ، (أنور الشرقاوي ، ١٩٨٩) :

- البحث عن القوة في الآخرين .
- الخوف من الحرية .
- قراراته في يد غيره .
- يهتم بالموضة .
- سهل في مفاوضاته .

- وجهة الضبط لدية خارجية .
- التبعية والمسايرة للآخرين .
- التقمص أو التوحيد .

كما يتصف الأفراد من أصحاب النمط المعرفي المعتمد على المجال بأنهم لا يستطيعون من خلال مراحل النمو المختلفة أن يكونوا معايير خاصة بهم يستطيعون استخدامها في تعاملهم مع العالم الخارجي، فهم يواجهون صعوبات حيثما يحتاج الأمر إلى تعامل مع المواقف الخارجية المحيطة بهم ليتمكنوا من توجيه سلوكهم الوجهة المناسبة (نادية شريف ، ١٩٨٢) ، أما من حيث خصائص سلوكهم الاجتماعي فقد أوضحت بعض الدراسات أنهم بحاجة إلى وجود آخرين وتأييدهم ، وهم ميالون إلى الاجتماع مع غيرهم ، ويهتمون بتعبيرات وجه الآخرين ، ويتأثرون بآرائهم . أما أصحاب النمط المعرفي المستقل عن المجال فهم أكثر قدرة على تحليل المواقف وفي تمييز أنفسهم على الآخرين ، كما أن لهم أسلوبهم الخاص الذي يكونوه أثناء مراحل حياتهم ، والذي يستخدمونه في تفاعلهم وتعاملهم مع كل ما يحيط بهم ، والذي يساعدهم على توجيه سلوكهم لمواجهة التناقضات ، وبالتالي فان هذا المعيار الذي كونوه لأنفسهم يجعلهم لا يحتاجون إلى إطار مرجعي يعتمدون عليه أو يلجأون إليه عندما تظهر أمامهم مشكلة ، أو تواجههم مواقف جديدة ، ولا يهتمون كثيرا بالعلاقات الاجتماعية ، ولا برأى الآخرين عنهم (أنور الشرقاوي ، ١٩٨٥).

((٣)) الاندفاع / التروي :

يرتبط هذا الأسلوب بميل الأفراد إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطر ، فغالبا ما تكون استجابات المندفع غير صحيحة لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل الموقف ، في حين يمتاز الأفراد الذين يميلون إلى التأمل بفحص المعطيات الموجودة بالموقف ، وتناول البدائل بعناية ، والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات، ومن ثم يصنف الأفراد وفقا لهذا النمط أو الأسلوب المعرفي إلى نوعين ، النوع الأول ويمثل أفرادا مندفعين وهم يميلون إلى إعطاء استجابة سريعة في المواقف الغامضة ، ويرتكبون عددا أكبر من الأخطاء ، أما النوع الثاني ويمثل أفرادا متروين وهم يميلون إلي إعطاء استجابة متأنية تستغرق وقتا أطول ، ويقضون فيها قدرا أكبر من الوقت في تأمل البدائل المتاحة في الموقف الغامض ، كما يتسم المتروون بالقلق المصحوب بالشك من الوقوع في الخطأ ، بينما يتسم المندفعون بأن قلقهم يكون ناتجا عن عدم قدرتهم على الأداء بكفاءة في أي مهمة ، كما يوصف الأطفال المندفعون بأنهم أكثر عدوانية من الأطفال المتروين ، ويشير ذلك الى أن المندفعين ليس لديهم تحكم معرفي فحسب ، بل انه ليس لديهم تحكم في السلوك

أيضا، وذلك كما أشارت إليه نتائج بعض الأدبيات في هذا المجال (أنور الشرقاوي، ٢٠٠٦) ، (محمد سعد ، ١٩٩٩) ، (أنور الشرقاوي ، ٩٨٩٢) ، (فاطمة حلمي ، ١٩٨٦) .

الإطار الميداني (التطبيقي) للدراسة

في ضوء مشكلة الدراسة والتساؤلات التي تجيب عنها والفرضيات السالف ذكرها فيما يلي الخطوات والإجراءات التي اتبعتها الباحثة لإجراء وتطبيق الدراسة الميدانية ليتسني الاجابة عن هذه التساؤلات

أولا – العينة :

تتكون العينة من (٨٢٠) فردا نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث ممن يعملون بالوظائف الثلاث (١٠٠ مدير مدرسة – ٨٠ موجها تربويا – ٦٤٠ معلما)، اختيروا من ثلاث محافظات (٢٩٠ القاهرة – ٢٥٦ حلوان – ٢٧٤ الجيزة) . ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد العينة حسب الوظيفة والمرحلة التعليمية والمديرية التعليمية (المحافظة)، كما يوضح الجدول (٢) توزيع أفراد العينة من المعلمين حسب المادة الدراسية التي يقومون بتدريسها :

جدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الوظيفة والمرحلة التعليمية والمديرية (المحافظة)

المديرية التعليمية/الوظيفة	المرحلة التعليمية			المجموع
	ابتدائي	إعدادي	ثانوي	
▪ القاهرة :				
مدير مدرسة	٢٠	١٣	٧	٤٠
موجه	١٠	١٢	٨	٣٠
معلم	١٢٠	٦٠	٤٠	٢٢٠
	١٥٠	٨٥	٥٥	٢٩٠
▪ حلوان :				
مدير مدرسة	١٣	٨	٥	٢٦
موجه	٨	٨	٤	٢٠
معلم	١١٠	٧٠	٣٠	٢١٠
	١٣١	٨٦	٣٩	٢٥٦
▪ الجيزة :				
مدير مدرسة	١٦	١١	٧	٣٤
موجه	١١	١٠	٩	٣٠
معلم	٩٥	٨٠	٣٥	٢١٠
▪ الإجمالي :	١٢٢	١٠١	٥١	٢٧٤
مدير مدرسة	٤٩	٣٢	١٩	١٠٠
موجه	٢٩	٣٠	٢١	٨٠
معلم	٣٢٥	٢١٠	١٠٥	٦٤٠
المجموع	٤٠٣	٢٧٢	١٤٥	٨٢٠

جدول (٢) توزيع أفراد العينة من المعلمين حسب المواد الدراسية التي يقومون بتدريسها

المادة الدراسية	العدد	%
اللغة العربية	١١٠	١٧ر٢
التربية الدينية	٩٠	١٤ر١
الرياضيات	١٠٥	١٦ر٤
اللغات	١١٥	١٧ر٩
العلوم	١٠٨	١٦ر٩
الدراسات الاجتماعية	١١٢	١٧ر٥
المجموع	٦٤٠	١٠٠

ويلاحظ من الجدول (٢) أن النسب المئوية لأعداد المعلمين في كل مادة دراسية من المجموع الكلي لأعداد المعلمين تعد نسبا متقاربة بين المواد الدراسية المختلفة ، حيث روعي تنوع المواد الدراسية التي اختير معلموها مع مراعاة تقارب النسب المئوية لأعداد المعلمين من مختلف المواد الدراسية ، وذلك تحسبا لما قد يكون لطبيعة المادة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها من أثر على اتجاهات المعلمين حول أساليب تفعيل دور المدرسة في التنمية الأخلاقية لطلابها .

ثانيا – الأدوات :

[١] مقياس الاتجاهات نحو دور المدرسة فى التنمية الاخلاقية لطلابها:

أعدت الباحثة هذا المقياس بهدف التعرف على الاتجاهات نحو تفعيل دور المدرسة في التنمية الأخلاقية لطلابها، وقر مر إعداد المقياس وتقنينه وتطويره بالمراحل والإجراءات والخطوات التالية :

- ✓ صياغة عدد من العبارات (٢٢ عبارة) في صورة أولية لكل مجال من المجالات الثلاثة الممثلة لأساليب التنمية الأخلاقية *(مقررات دراسية مستقلة – المقررات الدراسية العادية – المشاركة في النشاطات المجتمعية) .
- ✓ تحدد اتجاهات المستجيب حيال كل عبارة من العبارات باختيار درجة موافقة عليها من بين أربع درجات للموافقة (كبيرة جدا – كبيرة – قليلة – قليلة جدا) . *ملحق رقم (٢)
- ✓ عرض العبارات البالغ جملة عددها (٦٠) عبارة على بعض السادة الأساتذة المتخصصين في

مجال القياس والتقويم التربوي ، والتربية الأخلاقية ، وقد أبدوا ملاحظاتهم على هذه العبارات حيث رؤى حذف بعضها وتعديل البعض الآخر والإبقاء على البعض الثالث .

- ✓ الأخذ بملاحظات السادة المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة طبقا لهذه الملاحظات .
- ✓ تطبيق الاختبار بعد تعديله على عينة محدودة من مديري المدارس والموجهين التربويين والمعلمين تطبيقا استطلاعيا بهدف :

. تحديد الوقت المناسب اللازم للإجابة عن مفردات المقياس .

. التعرف على ما قد يكون هناك من غموض في صياغة بعض العبارات.

. استخدام البيانات الناتجة في حساب درجات ثبات المقياس .

وبعد تصحيح الاستجابات على التطبيق الاستطلاعي ، والتعديل في ضوء ما أسفر عنه هذا التطبيق، أصبح المقياس يضم في صورته النهائية (٤٥) عبارة بواقع (١٥) عبارة لكل مجال من المجالات الثلاثة حيث روعي أن تتساوى أعداد العبارات بين المجالات الثلاثة لأغراض المقارنة الإحصائية (ملحق ١) ، وتصحح الاستجابات بإعطاء الدرجات : ٤ – ٣ – ٢ – ١ للاستجابات (كبيرة جدا – كبيرة – قليلة – قليلة جدا) على الترتيب ، ومن ثم تتراوح الدرجة الكلية لكل مجال من المجالات الثلاثة ما بين (٦٠) إلى (١٥) درجة ، كما تتراوح الدرجة الكلية لعبارات المقياس ككل ما بين (١٨٠) إلى (٤٥) درجة . وتعتبر الباحثة أنه يتوافر لهذا المقياس درجة صدق مناسبة بناء على ما تم إجراؤه من تعديل طبقا لملاحظات السادة المحكمين الذين عرض عليهم المقياس في صورته الأولية ، وكذلك التعديل الذي أجري في ضوء نتائج التطبيق الاستطلاعي للمقياس . أما بالنسبة لثبات المقياس ، فقد تم حسابه بالاستعانة بدرجات التطبيق الاستطلاعي ودرجات التطبيق النهائي لنفس أفراد العينة في المرتين ، حيث ضمت العينة النهائية أفراد العينة الاستطلاعية ، وحسب معامل الارتباط بين درجاتهم في المرتين لكل مجال من المجالات الثلاثة للمقياس والتي بلغت ٨٧٥١ر. للمجال الأول ، و ٨٤٧٢ر. للمجال الثاني ، و ٩٠٨٢ر. للمجال الثالث .

[٢] مقياس وجهة الضبط :

أعد هذا المقياس في الأصل كل من نويكي ودوك Nowicki & Duke عام ١٩٧٤ مستفيدين في ذلك بالمقياس الذي صممه نويكي وستريكلاندNowicki & Strickland عام ١٩٧٣ ، وذلك لقياس وجهة الضبط (خارجية – داخلية) (رشاد موسى وصلاح أبو ناهية ، ١٩٨٧ ، علاء

الدين كفافي ، ١٩٨٢/أ ، طلعت حسن ، ١٩٨١) ، وقد قام بتعريبه وتقنينه في البيئة العربية كل من رشاد موسى وصلاح ناهية (عام ١٩٨٧). ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٠) مفردة يجاب عن كل منها إما ب (نعم) أو ب (لا) ، وتعطى الإجابة (نعم) الدرجة ٢ ، والإجابة (لا) الدرجة ١ ، والفرد الذي يحصل على درجة مرتفعة على هذا المقياس هو الذي يتسم سلوكه بموقع ضبط (أو اتجاه تحكم) خارجي ، وبالعكس . وتم التأكد من صدق هذا المقياس من قبل الباحثين باستخدام صدق المحك حيث تم ربط نتائج تطبيقه على عينات محدودة بنتائج تطبيق مقياس آخر لوجهة الضبط أعده طلعت حسن عبد الرحيم ، وحسب معامل الارتباط بين الدرجات على الاختبارين وبلغت قيمته ٨١ر٠ وهو معامل ارتباط عال ، ومن ثم يعتبران المقياس ذا درجة صدق عالية ، أما بالنسبة لثبات المقياس فقد حسب بطريقة التطبيق / إعادة التطبيق (test-retest) بفاصل زمني قدره أسبوعين على عينة من الطلاب بلغ عددهم ١٤٠ طالبا وطالبة ، وكان معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة ٨٨ر. وهو معامل ثبات مقبول في مثل هذا النوع من المقاييس.

وتتراوح الدرجة الكلية للاستجابة على المقياس ما بين ٤٠ إلى ٨٠ درجة وكلمات ارتفعت الدرجة الكلية دل ذلك على مركز تحكم أو وجهة ضبط خارجية ، وكلما انخفضت الدرجة الكلية دل ذلك على وجهة ضبط داخلية ، ويمكن لأغراض المقارنة – خلال الدراسة الحالية – اعتبار الذين تقع درجاتهم ضمن أل ٢٧% الأعلى هم ذوو وجهة ضبط خارجية عالية ، وأولئك الذين تقع درجاتهم ضمن ال ٢٧ % الأدنى هم ذوو وجهة ضبط داخلية عالية .

[٣] اختبار الأشكال المتضمنة (لقياس بعد الاستقلال/الاعتماد على المجال):

يعرف هذا الاختبار باسم الأشكال المتضمنة (Group Embeded Figures Test :GEFT) وهو من إعداد أولتمان ، وراسكن ، ووتكن :Oltman, Raskin & Witkin عام ١٩٨٢(خليل عليان وعزت عوض ، ١٩٨٦) ، وهو يتكون من ثلاثة أقسام تم تخصيص القسم الأول منها للتدريب ولا يدخل في تقدير الدرجة النهائية للمستجيب ، ويتكون من سبع مفردات وزمن إجرائه دقيقتين . أما القسمان الآخران فهما اختباران فرعيان متكافئان يضم كل منهما ٩ مفردات خصص لكل قسم خمس دقائق للإجابة عن مفرداته التسع ومجموع درجاتهما تحدد الدرجة الكلية النهائية للمستجيب ، وتمثل كل مفردة من المفردات شكلا هندسيا معقدا (مركبا) يتضمن شكلا هندسيا بصورة خفية أو متضمنة في الشكل الأكبر ، ويطلب من المستجيب توضيح حدود الشكل البسيط المتضمن في الشكل الأكبر باستخدام القلم الرصاص ، ويتم تطبيق الاختبار في جلسة واحدة ، ويمنح المستجيب درجة واحدة عن الإجابة الصحيحة وذلك للمفردات بالقسمين الثاني والثالث فقط ، باعتبار مفردات القسم الأول للتدريب ولا تحسب عن مفرداته أية درجات ضمن الدرجة النهائية

الكلية التي تتراوح ما بين صفر و ١٨ درجة ، وتدل الدرجة المرتفعة بشكل نسبي على أن الفرد يميل إلى الاستقلال الإدراكي عن المجال ، في حين تدل الدرجة المنخفضة بشكل نسبي على أن الفرد يميل إلى الاعتماد الإدراكي على المجال . والصورة العربية لهذا الاختبار من تعريب أنور الشرقاوي (١٩٨٥) ، وتشير الأدبيات الى أن الاختبار الأصل وصورته العربية تتمتعان بدرجات صدق وثبات عاليين (أنور الشرقاوي ، ١٩٨٥).

[٤] اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (الاندفاع مقابل التروي):

أعد هذا الاختبار حمدي الفرماوي لأول مرة عام ١٩٨٥، ويتكون من (٢٢) مفردة لأشكال مألوفة في الحياة ، والمفردتان الأوليان فيه (الرجل العجوز والكتاب) هما لتدريب المستجيب على طريقة إجابة الاختبار ، وتتكون كل مفردة من تسعة أشكال ، ويوجد شكل بمفرده على الصفحة اليمنى ، ويسمى الشكل المعياري ، وثمانية أشكال على الصفحة اليسرى وتسمى بالبدائل التي تشبه الشكل المعياري ، ولكنها تختلف عنه في بعض النقاط الدقيقة فيما عدا شكل واحد منها فانه لا يحتوي على أي اختلاف عن الشكل المعياري.ويعد هو الإجابة الصحيحة التي تختار من بين الثمانية أشكال من قبل المستجيب لكل مفردة من المفردات ، ويختلف مكانه بالطبع من مفردة إلى أخرى لخلق نوع من العشوائية بما لا يسمح للمفحوص أن يصل إلى الإجابة الصحيحة بصورة عشوائية. وتأكد الباحث من صدق الاختبار بإتباع طريقة صدق المحك حيث حسبت معاملات الارتباط بين درجات عينة من الأفراد على الاختبار وبعض الاختبارات الأخرى وكانت قيم معاملات الارتباط كبيرة مما يدل على توافر درجة صدق مقبولة للاختبار . وللتحقق من ثبات الاختبار استخدم الباحث طريقة التطبيق/إعادة التطبيق على عينة قوامها (١٠٠) فرد وكان معامل الثبات بين التطبيقين ٨٥ر٠ ، ويتم تصحيح الاختبار بحساب درجة الكمون وهي تمثل متوسط الأزمنة التي يقضيها المستجيب لكي يجيب عن كل مفردات من مفردات الاختبار ، وكذلك عدد الأخطاء وهي تمثل عدد المرات التي يختار فيها شكلا غير الشكل الممثل للاستجابة الصحيحة ، ويتم تصنيف الفرد ضمن أحد أربع مجموعات طبقا لمتوسط درجات أفراد العينة في كل من الكمون وعدد الأخطاء ، وهذه المجموعات الأربع هي (حمدي الفرماوي ، ١٩٩٤/أ) :

الأول – المتروي : وهو الذي يحصل علي زمن كمون فوق المتوسط وعدد أخطاء أقل من المتوسط .

الثاني – المندفع : وهو الذي يحصل على زمن كمون أقل من المتوسط وعدد أخطاء فوق المتوسط .

الثالث – بطيء / غير دقيق : زمن كمون فوق المتوسط وعدد أخطاء فوق المتوسط .

الرابع – سريع / دقيق : زمن كمون أقل من المتوسط وعدد أخطاء أقل من المتوسط .

والفردان الثالث والرابع يمكن أن يصنفا في مجموعة واحدة تسمي مندفع متروي الأسلوب المعرفي.

ثالثا – جمع البيانات :

اتبعت الباحثة الخطوات التالية لتطبيق الأدوات على أفراد عينة الدراسة وجمع البيانات وذلك بمجموعاتها الثلاث (مدير مدرسة – موجه تربوي – معلم) :

(١) استعانت الباحثة في تطبيق الأدوات على أفراد عينة الدراسة بأربعة باحثين وهم ا .زينب صفوت وأ .مروة كمال وأ. شهيرة محمد وأ.وائل محمود ، وقد حرصت على الالتقاء بهم عدة مرات لشرح تعليمات التطبيق ، والتأكيد على الأمور التي يجب مراعاتها من قبلهم أثناء التطبيق لضمان تنفيذه بدقة مع توحيد تعليمات التطبيق فيما بينهم .

(٢) طبقت الأدوات الأربع (الاتجاهات – وجهة الضبط – الاستقلال / الاعتماد – الاندفاع / التروي) على أفراد العينة مع بداية العام الدراسي ٢٠٠٧ / ٢٠٠٨ ، واستغرق التطبيق الفصل الدراسي الأول بأكمله للعام الدراسي المذكور .

(٣) بعد انتهاء التطبيق استعانت الباحثة ببعض مدخلي البيانات الذين قاموا بإدخال البيانات إلى الحاسب ، وتم ذلك خلال الفصل الثاني من العام الدراسي المذكور ، وبناء على استجابات أفراد العينة تم تصنيفهم إلى المجموعات الفرعية التالية حسب متغيرات الدراسة:

المتغير	التصنيف
وجهة الضبط	الرباعي الأعلى : وجهة ضبط خارجي.
	الرباعي الأدنى : وجهة ضبط داخلي.
الاستقلال/الاعتماد	الدرجة ٧ فأقل : معتمدون على المجال.
	الدرجة ١٣ فأكثر: مستقلون عن المجال.
الاندفاع / التروي	المتروون : يحصلون على زمن كمون فوق المتوسط، وعدد أخطاء أقل منه.
	المندفعون : يحصلون على زمن كمون أقل من المتوسط ، وعدد أخطاء أكبر منه.

(٤) لتسهيل استخراج النتائج ، تم إعداد كشوف بمعاونة الحاسب ، بحيث تتحدد حالة كل فرد من أفراد العينة من حيث كل متغير من المتغيرات الأربعة للدراسة :

- درجة الفرد في مقياس الاتجاهات نحو أساليب تفعيل دور المدرسة في التربية الأخلاقية لطلابها ، وذلك لكل مجال من المجالات الثلاثة على حده.
- نمط وجهة الضبط للفرد (خارجية أو داخلية) .
- نمط الأسلوب المعرفي (الاستقلال أو الاعتماد على المجال الإدراكي.
- نمط الأسلوب المعرفي (الاندفاع أو التروي "التأمل") .

ووفقا لما سبق بلغت أعداد أفراد العينة الذين تمت معالجة درجاتهم إحصائيا وفق التصنيف السابق ، طبقا لدرجات استجاباتهم في قياسات المتغيرات التابعة ، والمتغير المستقل :

	مدير	موجه	معلم	مجموع
متغير الوظيفة (العمل)	١٠٠	٨٠	٦٤٠	٨٢٠
المتغير التابع (الاتجاهات)	١٠٠	٨٠	٦٤٠	٨٢٠
المتغيرات المستقلة:				
وجهة ضبط خارجي	٢٥	٢٠	١٦٠	٢٠٥
وجهة ضبط داخلي	٢٥	٢٠	١٦٠	٢٠٥
مستقلون عن المجال الإدراكي..	٣٢	٢٥	١٠١	١٥٨
معتمدون على المجال الإدراكي	٣٣	٢١	٨٩	١٤٣
مندفعون	٤١	٢٧	٩٩	١٦٧
متروون (متأملون)	٣٩	٢٩	٨١	١٤٩

رابعا – الأسلوب الإحصائي :

(١) للتعرف على ترتيب أهمية الأساليب المختلفة التي يمكن للمدرسة استخدامها لتفعيل دورها في التنمية الأخلاقية لطلابها ، تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة ، حيث يشير التكرار ذو القيمة الأكبر إلى ترتيب أهمية أعلى وبالعكس .

(٢) للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة الثلاثة (مدير – موجه – معلم) تم حساب تحليل التباين أحادي الاتجاه (one-way ANOVA)، ويمكن استخدام أحد اختبارات المقارنة البعدية (مثل توكي أو شيفيه) للتعرف على اتجاه الفروق الدالة بين المجموعات إذا وجدت .

(٣) للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين أي مجموعتين من المجموعات الفرعية للعينة طبقا لكل متغير من المتغيرات المستقلة للدراسة (وجهة الضبط – الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي– الاندفاع / التروي) ، تم حساب قيمة " ت " ودلالتها .

نتائج الدراسة

فيما يلي عرض للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة مبوبة طبقا لترتيب التساؤلات التي تم طرحها خلال الدراسة ، والفرضيات التي سعت لاختبارها إحصائيا :

(١) **ترتيب أهمية أساليب التنمية الأخلاقية :**

للإجابة عن **السؤال الأول** واختبارا لصحة **الفرضية الأولى** والخاصة باختلاف رتب أهمية طرق التنمية الأخلاقية من وجهة نظر أفراد العينة ككل بمجموعاتها الثلاث (معلم – موجه – مدير) ، تم حساب المتوسط الحسابي لدرجاتهم في كل أسلوب من الأساليب الثلاثة على حده ، حيث تعكس قيم متوسطاتها الحسابية رتب الأهمية لها ، وهو ما يوضحه الجدول (٣):

جدول (٣) قيم المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة (ن ٨٢٠) ككل في مقياس الاتجاهات نحو دور المدرسة في التنمية الأخلاقية لطلابها

الأسلوب	المتوسط الحسابي للدرجات	ترتيب الأهمية
تخصيص مقررات دراسية مستقلة	٤٨ر٩٥	الأول
المشاركة في نشاطات مجتمعية	٤٥ر١٣	الثاني
من خلال المقررات الدراسية العادية	٤١ر٢٢	الثالث

وكما يتضح من الجدول (٣) فان أفراد العينة ككل يرون أن تخصيص مقررات دراسية مستقلة يعد أفضل الأساليب من وجهة نظرهم حيث احتل المركز الأول ، يليه في ذلك أسلوب المشاركة في نشاطات مجتمعية الذي احتل المركز الثاني ، ثم يأتي بعد ذلك أسلوب التنمية من خلال المقررات الدراسية العادية ، وهذا يجيب عن التساؤل الأول للدراسة ، ويؤكد صحة الفرضية الأولى لها .وتجدر الاشارة الى انه من المهم عرض قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد كل مجموعة من المجموعات ثلاث لأفراد العينة علي حدة (معلم /مدير مدرسة/ موجه) وفقا لاستجابتهم على مقياس الاتجاهات نحو دور المدرسة فى التنمية الأخلاقية لطلابها ،حيث أن هذه المؤشرات الاحصائية هى الاساس الذى تحسب وفقا له نتائج تحليل التباين بين أراء هذه المجموعات ، ليتسني الاجابة عن تساؤلات البحث وفرضياته على النحو الموضح تاليا

ويوضح جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات كل مجموعة من مجموعات أفراد العينة علي حدة (معلم / مدير مدرسة /موجه) على مقياس الاتجاهات نحو دور المدرسة فى التنمية الاخلاقية لطلابها :

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات مجموعات العينة

محور /مجموعة	ن	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
المحور الاول(المقررات الخاصة)			
معلم	٦٤٠	٤٠،١٦	٦،٧٧
مدير	١٠٠	٣٩،٧٥	٦،١٦
موجه	٨٠	٤١،١٠	٦،٨٩

محور /مجموعة	ن	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
المحور الثاني(المقررات الخاصة)			
معلم	٦٤٠	٣٨،٣٥	٦,١١
مدير	١٠٠	٣٧،٩٦	٥,٩٧
موجه	٨٠	٣٦،٩٩	٦,٠١
المحور الثالث(النشاطات)			
معلم	٦٤٠	٤١،٦٧	٥,٩١
مدير	١٠٠	٤٠،٩٩	٦,١٣
موجه	٨٠	٤١،٠٥	٥,٨٧

(٢) الفروق بين المجموعات بشأن أسلوب تخصيص مناهج مستقلة :

للإجابة عن السؤال الثاني واختبارا لصحة الفرضية الثانية الخاصة بما إذا كانت توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد المجموعات الثلاث بشأن الاتجاهات نحو أسلوب التنمية الأخلاقية القائم على تخصيص مناهج مستقلة ، تم حساب تحليل التباين أحادي الاتجاه (one-way ANOVA) والذي يعكس نتائجه الجدول (٥):

جدول (٥) نتائج تحليل التباين الأحادي (one-way ANOVA) لدرجات الاتجاهات نحو دور المدرسة في التنمية الأخلاقية لطلابها عن طريق تخصيص مناهج مستقلة لدى مجموعات الدراسة الثلاثة (معلم – مدير مدرسة – موجه)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٢٣٠ر٩٧	٢	١١١٥ر٤٨٧	٢ر٤٣٥	غير دالة
داخل المجموعات	٣٧٤٢٧٢ر٦	٨١٧	٤٥٨ر١٠٦		
المجموع	٣٧٦٥٠٣ر٥٧	٨١٩			

وكما يتضح من الجدول (٥) فان قيمة "ف" غير دالة إحصائيا مما يعني عدم وجود فروق بين أفراد المجموعات الثلاث للعينة (معلم – مدير – موجه) بشأن اتجاهاتهم نحو أسلوب التنمية الأخلاقية القائم على تخصيص مناهج ومقررات دراسية مستقلة ، وهو ما يجيب عن السؤال الثاني للدراسة ، ويؤكد عدم صحة الفرضية الثانية بشأن وجود هذه الفروق .

الفروق بين المجموعات بشأن أسلوب المناهج الدراسية العادية:

للإجابة عن السؤال الثالث واختبارا لصحة الفرضية الثالثة الخاصة بما إذا كانت توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد المجموعات الثلاث بشأن الاتجاهات نحو أسلوب التنمية الأخلاقية القائم على المقررات والمناهج الدراسية العادية ، تم حساب تحليل التباين أحادي الاتجاه (one-way ANOVA) والذي يعكس نتائجه الجدول (٦):

جدول (٦) نتائج تحليل التباين الأحادي (one-way ANOVA) لدرجات الاتجاهات نحو دور المدرسة في التنمية الأخلاقية لطلابها عن طريق المقررات الدراسية العادية لدى مجموعات الدراسة الثلاثة (معلم – مدير مدرسة – موجه)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٠٢٣ر٦٤	٢	١٠١١ر٨٢	٢ر٨٥	غير دالة
داخل لمجموعات	٢٩٠٠٥٩ر٥١	٨١٧	٣٥٥ر٠٣		
المجموع	٢٩٢٠٧٧ر١٥	٨١٩			

وكما يتضح من الجدول (٦) فان قيمة "ف" غير دالة إحصائيا مما يعني عدم وجود فروق بين أفراد المجموعات الثلاث للعينة (معلم – مدير – موجه) بشأن اتجاهاتهم نحو أسلوب التنمية الأخلاقية القائم على المناهج والمقررات الدراسية العادية ، وهو ما يجيب عن السؤال الثالث للدراسة ، ويؤكد عدم صحة الفرضية الثالثة بشأن وجود هذه الفروق .

(٣) الفروق بين المجموعات بشأن أسلوب المشاركة في النشاطات المجتمعية :

للإجابة عن السؤال الرابع واختبارا لصحة الفرضية الرابعة الخاصة بما إذا كانت توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد المجموعات الثلاث بشأن الاتجاهات نحو أسلوب التنمية الأخلاقية القائم على مشاركة الطلاب في نشاطات مجتمعية ، تم حساب تحليل التباين أحادي الاتجاه (one-way ANOVA) والذي يعكس نتائجه الجدول (٧):

جدول (٧) نتائج تحليل التباين الأحادي (one-way ANOVA) لدرجات الاتجاهات نحو دور المدرسة في التنمية الأخلاقية لطلابها عن طريق ممارسة النشاطات المجتمعية لدى مجموعات الدراسة الثلاثة (معلم – مدير مدرسة – موجه)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٢ر٢٧٠٤	٢	١١ر١٣٥٢	٢ر٢٩	غير دالة
داخل لمجموعات	٤٨ر٤٨٢٣٨٩	٨١٧	٤٤ر٥٩٠		
المجموع	٧ر٤٨٥٠٩٣	٨١٩			

وكما يتضح من الجدول (٧) فان قيمة "ف" غير دالة إحصائيا مما يعني عدم وجود فروق بين أفراد المجموعات الثلاث للعينة (معلم – مدير – موجه) بشأن اتجاهاتهم نحو أسلوب التنمية الأخلاقية القائم على مشاركة الطلاب في نشاطات مجتمعية ، وهو ما يجيب عن السؤال الرابع للدراسة ، ويؤكد عدم صحة الفرضية الرابعة بشأن وجود هذه الفروق .

الفروق طبقا لمتغير وجهة الضبط (خارجي/داخلي)[العينة الكلية] :

للإجابة عن السؤال الخامس واختبارا لصحة الفرضية الخامسة الخاصة بما إذا كانت توجد فروق بين ذوي وجهة الضبط الخارجية وذوي وجهة الضبط الداخلية (على مستوى العينة ككل) بشأن الاتجاهات نحو أساليب التنمية الأخلاقية ، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة من المجموعتين على مقياس الاتجاهات ، ويوضح الجدول (٨) قيم هذه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وقيمة "ت" ودلالتها :

جدول (٨) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة ككل ذوي وجهة الضبط الداخلي والخارجي في الاتجاهات نحو دور المدرسة في التنمية الأخلاقية لطلابها

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
ذوو وجهة ضبط خارجي (ن = ٢٠٥)	١٥ر٤٢	١٢ر٦	٦٨٦ر٥	٠ر٠١
ذوو وجهة ضبط داخلي (ن =٢٠٥)	٥٦ر٤٠	٠٣ر٦		

ويتضح من جدول (٨) أن قيمة "ت" دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠ر٠١ بما يعني أن أفراد العينة ذوي وجهة الضبط الخارجي يختلفون عن ذوي وجهة الضبط الداخلي من حيث الاتجاهات

نحو أساليب التنمية الأخلاقية لصالح ذوي وجهة الضبط الخارجي ، ويعكس ذلك أن اتجاهات ذوي وجهة الضبط الخارجي أكثر ايجابية من أصحاب وجهة الضبط الداخلي .

(٤) الفروق طبقا لمتغير الاستقلال / الاعتماد على المجال الإدراكي(العينة الكلية) :

للإجابة عن **السؤال السادس** واختبارا لصحة **الفرضية السادسة** الخاصة بما إذا كانت توجد فروق بين المستقلين والمعتمدين على المجال الإدراكي (على مستوى العينة ككل) بشأن الاتجاهات نحو أساليب التنمية الأخلاقية ، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة من المجموعتين على مقياس الاتجاهات ، ويوضح الجدول (٩) قيم هذه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وقيمة "ت" ودلالتها :

جدول (٩) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة ككل المستقلين عن المجال الإدراكي والمعتمدين عليه في الاتجاهات نحو دور المدرسة في التنمية الأخلاقية لطلابها

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مستقلون عن المجال (ن = ١٥٨)	٤٧ر٥٥	٥ر٢١	٢ر٠٢٣	٠ر٠٥
معتمدون على المجال (ن = ١٤٣)	٤٦ر٣٢	٥ر٤٤		

ويتضح من جدول (٩)أن قيمة "ت" دالة عند مستوى ٠ر٠٥ مما يعني أن المستقلين عن المجال الإدراكي من أفراد العينة ككل يختلفون عن المعتمدين عليه من حيث الاتجاهات نحو أساليب التنمية الأخلاقية لصالح المستقلين ، وهذا يدل على أن اتجاهات المستقلين عن المجال الإدراكي أكثر ايجابية من اتجاهات المعتمدين عليه.

(٥) الفروق طبقا لمتغير الاندفاع / التروي "التأمل" (العينة الكلية) :

للإجابة عن **السؤال السابع** واختبارا لصحة **الفرضية السابعة** الخاصة بما إذا كانت توجد فروق بين المندفعين والمتروين "المتأملين" (على مستوى العينة ككل) بشأن الاتجاهات نحو أساليب التنمية الأخلاقية ، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة من المجموعتين على مقياس الاتجاهات، ويوضح الجدول (١٠) قيم هذه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وقيمة "ت" ودلالتها :

جدول (١٠) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة ككل المندفعين والمتروين "المتأملين " في الاتجاهات نحو دور المدرسة في التنمية الأخلاقية لطلابها

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
اندفاعيون (ن = ١٦٧)	٤٦ر٨٥	٦ر١٣	٣ر٠٨٥	٠ر٠١
متروون (ن = ١٤٩)	٤٤ر٧٨	٥ر٩٤		

ويتضح من جدول (١٠) أن قيمة "ت" دالة إحصائيا عند مستوى ٠ر٠١ مما يعني أنه تختلف اتجاهات أفراد العينة الاندفاعيين عن اتجاهات المتروين "المتأملين" لصالح المندفعين ، وهذا يشير إلى أن الاندفاعيين اتجاهاتهم أكثر ايجابية من المتروين .

(٦) الفروق بين المعلمين طبقا لمتغير وجهة الضبط (خارجي/داخلي) :

للإجابة عن السؤال الثامن واختبارا لصحة الفرضية الثامنة الخاصة بما إذا كانت توجد فروق بين المعلمين ذوي وجهة الضبط الخارجي وذوي وجهة الضبط الداخلي من حيث اتجاهاتهم نحو أساليب التنمية الأخلاقية ، تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وقيمة "ت" ودلالتها ، وهو ما يوضحه الجدول (١١) :

جدول (١١) يوضح قيم "ت" ودلالتها للفروق بين المعلمين ذوي وجهة الضبط الداخلي والضبط الخارجي بشأن الاتجاهات نحو دور المدرسة في التنمية الأخلاقية لطلابها

أسلوب التنمية الأخلاقية	درجات الاتجاهات				قيمة"ت"	مستوى الدلالة
	ذوو ضبط داخلي (ن = ١٦٠)		ذوو ضبط خارجي (ن = ١٦٠)			
	م١	ع١	م٢	ع٢		
مناهج دراسية مستقلة	٤٢ر١٩	٦ر١٣	٣٩ر١١	٦ر٦٩	٤ر٣١٤	٠ر٠١
المناهج الدراسية العادية	٣٦ر٦٩	٥ر٩٨	٣٧ر٢٧	٦ر٠٥	٠ر٨٧٥	غ دالة
نشاطات مجتمعية	٤٥ر١٣	٧ر١٣	٣٩ر٩٧	٦ر١٦	٧ر٠٢٠	٠ر٠١

ويتضح من جدول (١١) اتجاهات المعلمين ذوي وجهة الضبط الخارجي تختلف عن اتجاهات ذوي وجهة الضبط الداخلي من حيث أسلوبي المناهج الدراسية المستقلة والنشاطات المجتمعية ، حيث كانت قيمتا "ت" دالتين إحصائيا عند مستوى ٠ر٠١ لصالح ذوي وجهة الضبط الداخلي ،

بينما لم يكن الفرق بين اتجاهاتهما دالا بشأن أسلوب المناهج الدراسية العادية، وهذا يعني أن اتجاهات المعلمين ذوي وجهة الضبط الداخلي أكثر ايجابية من ذوي وجهة الضبط الخارجي فيما يتعلق بالاتجاهات نحو هذين الأسلوبين ولم يكن كذلك بالنسبة للأسلوب الآخر.

(٧) الفروق بين المعلمين طبقا لمتغير الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي :

للإجابة عن **السؤال التاسع** واختبارا لصحة **الفرضية التاسعة** الخاصة بما إذا كانت توجد فروق بين المعلمين المستقلين عن المجال الإدراكي والمعتمدين عليه من حيث اتجاهاتهم نحو أساليب التنمية الأخلاقية ، تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وقيمة "ت" ودلالتها ، وهو ما يوضحه الجدول (١٢) :

جدول (١٢) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المعلمين المستقلين عن المجال الإدراكي والمعتمدين عليه في الاتجاهات نحو دور المدرسة في التنمية الأخلاقية لطلابها

أسلوب التنمية الأخلاقية	درجات الاتجاهات				قيمة"ت"	مستوى الدلالة
	استقلاليون (ن = ١٠١)		اعتماد يون (ن = ٨٩)			
	م١	ع١	م٢	ع٢		
مناهج دراسية مستقلة	٣٨ر٠٩	٦ر٥٥	٣٧ر٩٩	٦ر١٣	٠ر١٠٩	غ دالة
المناهج الدراسية العادية	٣٧ر٧٨	٦ر٨٩	٣٨ر٢١	٥ر٨٩	٠ر٤٦٦	غ دالة
نشاطات مجتمعية	٤١ر٥٥	٥ر٩٩	٤٠ر١١	٥ر٩٨	١ر٦٦٣	غ دالة

ويتضح من جدول (١٢) أن قيم "ت" للفروق بين متوسطات درجات اتجاهات المعلمين المستقلين عن المجال الإدراكي والمعتمدين عليه غير دالة إحصائيا بالنسبة لأي أسلوب من الأساليب الثلاثة للتنمية الأخلاقية ، وهذا يعني أن المعلمين لا تختلف اتجاهاتهم نحو أى أسلوب من هذه الأساليب باختلاف النمط المعرفي (الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي) لديهم .

(٨) الفروق بين المعلمين طبقا لمتغير الاندفاع / التروي :

للإجابة عن **السؤال العاشر** واختبارا لصحة **الفرضية العاشرة** الخاصة بما إذا كانت توجد فروق بين المعلمين المندفعين والمتروين "المتأملين" من حيث اتجاهاتهم نحو أساليب التنمية الأخلاقية ، تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وقيمة "ت" ودلالتها ، وهو ما يوضحه الجدول (١٣)

جدول (١٣) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المعلمين المندفعين والمتروين "المتأملين" في الاتجاهات نحو أساليب التنمية الأخلاقية

أسلوب التنمية الأخلاقية	درجات الاتجاهات				قيمة"ت"	مستوى الدلالة
	اندفا عيون (ن = ٩٩)		متروون(متأملون) (ن = ٨١)			
	م١	ع١	م٢	ع٢		
مناهج دراسية مستقلة	٤١ر٠٥	٦ر٠١	٤٠ر١١	٥ر٨٩	١ر٠٦٥	غ دالة
المناهج الدراسية العادية	٣٨ر١٥	٦ر١٣	٣٩ر٧٥	٥ر١١	١ر٩٢٨	٠ر٠٥
نشاطات مجتمعية	٤٣ر١٦	٥ر٩٨	٤٤ر٥٥	٦ر٠٥	١ر٥٤٤	غ دالة

ويتضح من جدول (١٣) أنه لم توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات اتجاهات المعلمين الاندفاعيين والمتروين نحو كل من أسلوب المناهج الدراسية المستقلة وأسلوب النشاطات المجتمعية ، حيث كانت قيمتا " ت " للفروق غير دالتين إحصائيا ، أما بالنسبة لأسلوب المناهج الدراسية العادية ، فقد كان الفرق بين اتجاهات المعلمين المندفعين والمتروين نحوه دالة إحصائيا عند مستوى ٠ر٠٥ لصالح المعلمين المتروين ، مما يعني أن اتجاهاتهم أكثر ايجابية من اتجاهات المعلمين الاندفاعيين نحو هذا الأسلوب .

(٩) الفروق بين الموجهين طبقا لمتغير وجهة الضبط (خارجي/داخلي):

للإجابة عن السؤال الحادي عشر واختبارا لصحة الفرضية الحادية عشرة الخاصة بما إذا كانت توجد فروق بين الموجهين ذوي وجهة الضبط الخارجي وذوي وجهة الضبط الداخلي من حيث اتجاهاتهم نحو أساليب التنمية الأخلاقية ، تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وقيمة "ت" ودلالتها ، وهو ما يوضحه الجدول (١٤) :

جدول (١٤) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات الموجهين التربويين ذوي وجهة الضبط الخارجي والداخلي في الاتجاهات نحو دور المدرسة في التنمية الأخلاقية لطلابها

أسلوب التنمية الأخلاقية	درجات الاتجاهات				قيمة"ت"	مستوى الدلالة
	ذوو ضبط داخلي (ن = ٢٠)		ذوو ضبط خارجي (ن = ٢٠)			
	م١	ع١	م٢	ع٢		
مناهج دراسية مستقلة	٤٠ر١٥	٥ر٩٨	٣٨ر١٥	٦ر٧٥	٠ر٩٩٤	غ دالة
المناهج الدراسية العادية	٣٨ر٨٩	٥ر٩٤	٣٨ر٩٨	٥ر٥٥	٠ر٠٤٩	غ دالة
نشاطات مجتمعية	٤١ر١٥	٦ر١١	٣٩ر١٥	٦ر١٣	١ر٠٣٤	غ دالة

ويتضح من جدول (١٤) أنه بالنسبة لأي أسلوب من الأساليب الثلاثة للتنمية الأخلاقية ، لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الاتجاهات نحوها بين الموجهين التربويين ذوي وجهة الضبط الخارجي وذوي وجهة الضبط الخارجي حيث كانت قيم " ت " غير دالة إحصائيا ، وهذا يعني أن اتجاهات الموجهين التربويين نحو أي أسلوب من هذه الأساليب الثلاثة لا تختلف باختلاف النمط المعرفي لديهم (وجهة الضبط الخارجي ووجهة الضبط الداخلي).

(١٠) الفروق بين الموجهين طبقا لمتغير الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي :

للإجابة عن **السؤال الثاني عشر** واختبارا لصحة **الفرضية الثانية عشرة** الخاصة بما إذا كانت توجد فروق بين الموجهين المستقلين عن المجال الإدراكي والمعتمدين عليه من حيث اتجاهاتهم نحو أساليب التنمية الأخلاقية ، تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وقيمة "ت" ودلالتها ، وهو ما يوضحه الجدول (١٥)

جدول (١٥) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات الموجهين المستقلين والمعتمدين على المجال الإدراكي في الاتجاهات نحو دور المدرسة في التنمية الأخلاقية لطلابها

أسلوب التنمية الأخلاقية	درجات الاتجاهات				قيمة"ت"	مستوى الدلالة
	المستقلون (ن = ٢٥)		الاعتماد يون (ن = ٢١)			
	م١	ع١	م٢	ع٢		
مناهج دراسية مستقلة	٣٧ر٥٥	٥ر٥٦	٣٨ر١١	٥ر٧٧	٠ر٣٣٤	غ دالة
المناهج الدراسية العادية	٣٦ر٦٥	٦ر٠١	٣٩ر٠٥	٥ر٩٩	١ر٣٥٤	غ دالة
نشاطات مجتمعية	٤٠ر١١	٦ر٢٥	٤١ر١٢	٦ر٠٣	٠ر٥٦٣	غ دالة

ويتضح من جدول (١٥) أن الموجهين التربويين المستقلين عن المجال الإدراكي لا تختلف اتجاهاتهم نحو أي أسلوب من أساليب التنمية الأخلاقية عن الموجهين التربويين المعتمدين على المجال الإدراكي حيث كان قيم " ت " غير دالة إحصائيا. بمعنى أنه لم توجد فروق في الاتجاهات نحو أي أسلوب من أساليب التنمية الأخلاقية بين الموجهين التربويين ترجع إلى اختلاف النمط المعرفي (الاستقلال / الاعتماد على المجال الإدراكي) لديهم .

(١١) الفروق بين الموجهين طبقا لمتغير الاندفاع / التروي "التأمل" : .

للإجابة عن **السؤال الثالث عشر** واختبارا لصحة **الفرضية الثالثة عشر** الخاصة بما إذا كانت

توجد فروق بين الموجهين المندفعين والمتروين "التأمليين" من حيث اتجاهاتهم نحو أساليب التنمية الأخلاقية ، تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وقيمة "ت" ودلالتها ، وهو ما يوضحه الجدول (١٦) :

جدول (١٦) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات الموجهين المندفعين والمتروين " المتأملين " في الاتجاهات نحو دور المدرسة في التنمية الأخلاقية لطلابها

أسلوب التنمية الأخلاقية	درجات الاتجاهات				قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	اندفاعيون (ن = ٢٧)		متروون(متأملون) (ن = ٢٩)			
	م١	ع١	م٢	ع٢		
مناهج دراسية مستقلة	٤٢ر١١	٦ر١١	٤٠ر١١	٥ر٧٧	١ر٢٦٠	غ دالة
المناهج الدراسية العادية	٤٠ر٦٥	٥ر٨٨	٤١ر٥٥	٥ر٧٨	٠ر٥٧٧	غ دالة
نشاطات مجتمعية	٤٣ر٩٥	٥ر٨٩	٤٥ر١٥	٦ر١٥	٠ر٦٩٧	غ دالة

ويتضح من جدول (١٦) أن الموجهين التربويين الاندفاعيين لا تختلف اتجاهاتهم نحو أي أسلوب من أساليب التنمية الأخلاقية عن اتجاهات الموجهين التربويين المتروين "المتأملين" حيث كانت قيم "ت" غير دالة إحصائيا ، مما يعني أن اتجاهات هؤلاء الموجهين لا تختلف باختلاف النمط المعرفي (الاندفاع / التروي) لديهم .

(١٢) الفروق بين المديرين طبقا لمتغير وجهة الضبط (خارجي/داخلي) :

للإجابة عن السؤال الرابع عشر واختبارا لصحة الفرضية الرابعة عشر الخاصة بما إذا كانت توجد فروق بين مديري المدارس ذوي وجهة الضبط الخارجي وذوي وجهة الضبط الداخلي من حيث اتجاهاتهم نحو أساليب التنمية الأخلاقية ، تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وقيمة "ت" ودلالتها ، وهو ما يوضحه الجدول (١٧) :

جدول (١٧) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المديرين ذوي وجهة الضبط الخارجي والضبط الداخلي في الاتجاهات نحو دور المدرسة في التنمية الأخلاقية لطلابها

أسلوب التنمية الأخلاقية	درجات الاتجاهات				قيمة"ت"	مستوى الدلالة
	ضبط داخلي (ن = ٢٥)		ضبط خارجي (ن = ٢٥)			
	م١	ع١	م٢	ع٢		
مناهج دراسية مستقلة	٤٢ر١١	٥ر٠٥	٤٠ر١٥	٦ر٢٥	١ر٢٢٠	غ دالة
المناهج الدراسية العادية	٤٠ر٧٧	٦ر١١	٣٩ر٦٥	٦ر١٣	٠ر٦٤٩	غ دالة
نشاطات مجتمعية	٤٥ر١٣	٦ر٢٥	٤٢ر١٦	٥ر٧٦	١ر٧٥٠	٠ر٠٥

ويتضح من جدول (١٧) أن اتجاهات المديرين ذوي وجهة الضبط الخارجي تختلف عن ذوي وجهة الضبط الخارجي نحو أسلوبي المناهج الدراسية المستقلة ، والمناهج الدراسية العادية حيث كانت قيمتا "ت" غير دالتين إحصائيا ، بينما كانت هناك فروق في الاتجاهات نحو أسلوب النشاطات المجتمعية حيث كانت قيمة "ت" لدلالة هذه الفروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠ر٠٥ وهذا يعني أنه بينما تختلف الاتجاهات نحو أسلوبي المناهج الدراسية المستقلة والمناهج الدراسية العادية لاختلاف النمط المعرفي (وجهة الضبط الخارجي والداخلي) لدي المديرين ، فانه لا تختلف هذه الاتجاهات نحو أسلوب النشاطات المجتمعية لدي المديرين ذوي وجهة الضبط الخارجي ووجهة الضبط الداخلي .

(١٣) الفروق بين المديرين طبقا لمتغير الاستقلال / الاعتماد على المجال الإدراكي :

للإجابة عن **السؤال الخامس عشر** واختبارا لصحة **الفرضية الخامسة عشر** الخاصة بما إذا كانت توجد فروق بين مديري المدارس المستقلين عن المجال الإدراكي والمعتمدين عليه من حيث اتجاهاتهم نحو أساليب التنمية الأخلاقية ، تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وقيمة "ت" ودلالتها ، وهو ما يوضحه الجدول (١٨) :

جدول (١٨) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المديرين المستقلين والمعتمدين على المجال الإدراكي في الاتجاهات نحو دور المدرسة في التنمية الأخلاقية لطلابها

أسلوب التنمية الأخلاقية	درجات الاتجاهات				قيمة"ت"	مستوى الدلالة
	المستقلون (ن = ٣٢)		الاعتماديون (ن = ٣٣)			
	م١	ع١	م٢	ع٢		
مناهج دراسية مستقلة	٣٩ر١٥	٥٥ر٥	٣٧ر٢٢	١ر٧٩	١ر٣٧٥	غ دالة
المناهج الدراسية العادية	٣٨ر٢٥	٦ر١٥	٣٩ر١٥	٥ر٨٨	٠ر٦٠٤	غ دالة
نشاطات مجتمعية	٤١ر١٣	٦ر٢٥	٣٨ر٧٥	١ر٨٩	١ر٥٧٩	٠ر٠٥

ويتضح من جدول (١٨) أن اتجاهات مديري المدارس المستقلين لا تختلف عن اتجاهات المعتمدين على المجال الإدراكي بالنسبة لأسلوبي المناهج الدراسية المستقلة والمناهج الدراسية العادية حيث كانت قيمتا " ت " غير دالتين إحصائيا ، أما بالنسبة للاتجاهات نحو أسلوب النشاطات المجتمعية فقد وجدت فروق دالة إحصائيا حيث كانت قيمة " ت " دالة عند مستوى ٠ر٠٥ مما يعني أن المديرين المستقلين عن المجال الإدراكي اتجاهاتهم أكثر ايجابية نحو هذا الأسلوب من المديرين المعتمدين على المجال الإدراكي .

(١٤) الفروق بين المديرين طبقا لمتغير الاندفاع / التروي "التأمل" :

للإجابة عن السؤال السادس عشر واختبارا لصحة الفرضية السادسة عشر الخاصة بما إذا كانت توجد فروق بين مديري المدارس المندفعين والمتروين "المتأملين" من حيث اتجاهاتهم نحو أساليب التنمية الأخلاقية ، تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وقيمة "ت" ودلالتها ، وهو ما يوضحه الجدول (١٩)

جدول (١٩) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المديرين المندفعين والمتروين "المتأملين" في الاتجاهات نحو دور المدرسة في التنمية الأخلاقية لطلابها

أسلوب التنمية الأخلاقية	درجات الاتجاهات				قيمة"ت"	مستوى الدلالة
	اندفاعيون (ن = ٤١)		متروون(متأملون) (ن = ٣٩)			
	م١	ع١	م٢	ع٢		
مناهج دراسية مستقلة	٣٨ر١١	٥ر٠٥	٣٩ر١٥	٦ر٢٣	٠ر٨٢٠	غ دالة
المناهج الدراسية العادية	٣٧ر٧٥	٦ر١٣	٣٧ر٢٥	٥ر٠٩	٠ر٣٩٩	غ دالة
نشاطات مجتمعية	٣٩ر١٥	٦ر٠٥	٤٢ر١٣	٥ر٧٧	٢ر٢٥٩	٠ر٠٥

ويتضح من جدول (١٩) أن اتجاهات المديرين المندفعين لا تختلف عن اتجاهات المديرين المتروين نحو كل من أسلوب المناهج الدراسية المستقلة والمناهج الدراسية العادية حيث كانت قيمتا " ت " غير دالتين إحصائيا ، بينما اختلفت اتجاهاتهم نحو أسلوب النشاطات المجتمعية حيث كانت قيمة " ت " دالة إحصائيا ، مما يعني أنه لا تختلف اتجاهات المديرين نحو أسلوبي المناهج الدراسية المستقلة والمناهج الدراسية العادية باختلاف النمط المعرفي لديهم (الاندفاع / التروي) ، بينما اختلفت الاتجاهات نحو أسلوب النشاطات المجتمعية بينهم باختلاف هذا النمط المعرفي .

التعقيب على النتائج

(١) فيما يتعلق **بترتيب أهمية أساليب التنمية الأخلاقية** ، فانه من خلال استقراء المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة التي تعكس اتجاهاتهم نحو هذه الأساليب (جدول ٣) ، يلاحظ ضآلة الفروق بينها ، وان كانت هذه المتوسطات يمكن أن تعكس رتبا للأهمية من خلال قيمها غير المتساوية ، إلا أن الفروق بين هذه القيم ضئيلة ، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأهمية هذه الأساليب الثلاثة معا وبقدر يكاد يكون متساويا ، حتي يتم تفعيل الدور الذي تقوم به المدرسة من أجل التنمية الأخلاقية لطلابها ، بمعنى أنها أساليب متكاملة وليست متمانعة ولا بديلة ، أي أنها تكمل بعضها البعض ولابد منها مجتمعة من أجل تفعيل الدور المدرسي في مجال التنمية الأخلاقية للطلاب .

(٢) فيما يتعلق **بالفروق بين أفراد المجموعات الثلاث للعينة من حيث اتجاهاتهم نحو كل أسلوب من أساليب التنمية الأخلاقية على حدة** ، يتضح من خلال النتائج الواردة عدم وجود فروق جوهرية بين اتجاهات أفراد المجموعات الثلاث حيث كانت قيم "ف" غير دالة إحصائيا (جداول ٥ ، ٦ ، ٧)، وتؤكد هذه النتيجة ما سبق ذكره من حيث الاهتمام بالأساليب الثلاثة معا بنفس القدر، وضرورة التكامل فيما بينها ، واهتمام المدرسة بها جميعا بقدر متساو، وبشكل متكامل ، ولا خلاف عليها من وجهة نظر أفراد العينة بمجموعاتها الثلاث (معلم – مدير – موجه) حيث لم توجد اختلافات جوهرية في اتجاهاتهم سواء بين المجموعات أو داخل كل مجموعة منها .

(٣) أما **بالنسبة للفروق بين أفراد العينة ككل بمجموعاتها الثلاث في الاتجاهات نحو أساليب التنمية الأخلاقية طبقا للأنماط المعرفية الثلاثة** (وجهة الضبط الخارجي مقابل الداخلي – الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي – الاندفاع مقابل التروي أو التأمل) ، فكما توضح النتائج (جداول ٨، ٩، ١٠) فانه توجد فروق دالة إحصائيا لصالح أفراد العينة من

ذوي وجهة الضبط الخارجي والمستقلين عن المجال الإدراكي وكذلك الاندفاعيين ، أي أن اتجاهاتهم أكثر ايجابية من نظرائهم على الطرف الآخر ، وترى الباحثة أن مثل هذه النتائج عكس ما كان متوقعا تماما في ضوء الخصائص النفسية وسمات الشخصية التي توردها الأدبيات في مجال الأنماط المعرفية المفضلة ، حيث كان المتوقع – طبقا لهذه الخصائص والسمات – أن تكون الاتجاهات أكثر ايجابية لدى ذوي وجهة الضبط الداخلي والمتروين "المتأملين"، أما بالنسبة للمستقلين عن المجال فربما كانت هذه النتيجة متوقعة حيث أنه من خصائص المستقلين عن المجال الإدراكي اتخاذ القرارات دون الرجوع إلى الآخرين أو الاعتماد عليهم ، أما بالنسبة لذوي وجهة الضبط الخارجي والاندفاعيين فقد كان متوقعا أن تكون اتجاهاتهم أقل ايجابية من نظرائهم نظرا لما يتسمون به من خصائص نفسية وسمات شخصية بالمقارنة مع نظرائهم من الأنماط المعرفية على الطرف الآخر .

(٤) وفيما **يتعلق بالفروق بين أفراد مجموعة المعلمين** ، فقد أشارت النتائج (جداول ١١ ، ١٢ ، ١٣) إلى أنه بينما وجدت فروق دالة إحصائيا في الاتجاهات نحو بعض أساليب التنمية الأخلاقية ، فقد كانت هذه الفروق غير دالة إحصائيا نحو بعض أساليب الأخرى طبقا للنمط المعرفي المفضل ، فبالنسبة للمعلمين ذوي وجهة الضبط الخارجي كانت اتجاهاتهم أكثر ايجابية من نظرائهم المعلمين ذوي وجهة الضبط الداخلي في أسلوبي " المناهج الدراسية المستقلة" و"المشاركة في النشاطات المجتمعية" فقط أما أسلوب "المناهج الدراسية العادية" فلم تكن الفروق دالة بشأنه . وربما تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن ذوي وجهة الضبط الخارجي شأنهم شأن ذوي وجهة الضبط الداخلي من حيث النظرة إلى "أسلوب المناهج الدراسية العادية" باعتبارها الأقل فاعلية ، ولا اختلاف بين وجهات نظرهم التي تعكسها اتجاهاتهم في ذلك . أما بالنسبة للفروق بين المعلمين الاستقلاليين والمعتمدين على المجال الإدراكي ، فلم تكن هناك أية فروق دالة إحصائيا بشأن الاتجاهات نحو أي أسلوب من الأساليب الثلاثة للتنمية الأخلاقية ، وربما تفسر الباحثة هذه النتيجة التي تقوم على عدم الاختلاف في الاتجاهات باختلاف النمط المعرفي (الاستقلال /الاعتماد على المجال الإدراكي) بعدم وجود ارتباط بين الخصائص النفسية والسمات الشخصية – لذوي هذا النمط بقطبيه – والاتجاهات نحو هذه الأساليب ، وان بدت هذه النتيجة معاكسة تماما للنتيجة الخاصة بالنمط المعرفي (وجهة الضبط الخارجي مقابل الداخلي). ومن الغريب كذلك أن يكون المعلمون المتروون اتجاهاتهم أكثر ايجابية من نظرائهم المعلمين المتروين "المتأملين" نحو هذا الأسلوب من أساليب التنمية الأخلاقية "المناهج الدراسية العادية"، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن طبيعة المتروين أو المتأملين وسماتهم وخصائصهم

الشخصية تميل إلى الثبات وعدم التغيير ، ومن ثم فإنهم قد يرون أن التنمية الأخلاقية من خلال أسلوب المناهج الدراسية العادية قد يكون الأكثر فاعلية ، وهو ما يتمشي مع خصائصهم النفسية وسمات شخصيتهم التي تميل إلى الثبات والاستقرار.

(٥) أما **بالنسبة للفروق بين أفراد مجموعة الموجهين التربويين** ، فانه كما توضح النتائج (جداول ١٤ ، ١٥ ، ١٦) لم تختلف اتجاهاتهم نحو أي أسلوب من أساليب التنمية الأخلاقية طبقا لأي نمط من الأنماط المعرفية الثلاثة (وجهة الضبط الخارجي مقابل الداخلي – الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي – الاندفاع مقابل التروي) ، أي أن اتجاهات هؤلاء الموجهين نحو أى أسلوب لم تختلف باختلاف أي نمط من هذه الأنماط المعرفية الثلاثة ثنائية الأقطاب . وتفسر الباحثة هذه النتيجة بنفس التفسير السابق ، حيث يتوقع أن يكون الموجهون التربويون على قناعة كبيرة بأهمية الأساليب الثلاثة بنفس القدر ، ومن ثم فلا اختلافات بينهم من حيث اتجاهاتهم نحو كل أسلوب منها حتى وان اختلف النمط المعرفي لديهم من هذه الأنماط المعرفية الثلاثة ، ومما يجدر ذكره أن هذه النتيجة تتسق تماما مع نتائج تحليل التباين التي أوردتها الجداول (٥) و (٦) و (٧) والتي أوضحت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات أفراد المجموعات الثلاث للعينة (معلم – موجه – مدير) نحو أي أسلوب من أساليب التنمية الأخلاقية الثلاثة .

(٦)**وبالنسبة للفروق بين أفراد مجموعة مديري المدارس** ، فقد لوحظ من خلال النتائج (جداول ١٧ و ١٨ و ١٩) أنه لا تختلف اتجاهاتهم نحو أسلوبي "تخصيص مناهج دراسية مستقلة" و"المناهج الدراسية العادية" باختلاف أي نمط معرفي من الأنماط المعرفية الثلاثة ، حيث كانت الفروق في الاتجاهات نحو كل من هذين الأسلوبين غير دالة إحصائيا بين المديرين ذوي وجهة الضبط الخارجي والداخلي ، وبين المديرين المستقلين والمعتمدين على المجال الإدراكي ، وبين المديرين المندفعين والمتروين ، وكانت الفروق الدالة إحصائيا هي نحو أسلوب "ممارسة النشاطات المجتمعية" وذلك لصالح المديرين ذوي وجهة الضبط الداخلي ، والمستقلين ، والمتروين . وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنه بينما يرى أفراد العينة من مديري المدارس أن أسلوبي "المناهج الدراسية المستقلة" و"المناهج الدراسية العادية" هما أسلوبان لابد منهما ولا غنى عن أي منهما ومن ثم فانه لم توجد اختلافات فيما بين اتجاهاتهم نحو كل منهما باختلاف النمط المعرفي المفضل لديهم ، أما بالنسبة للاتجاهات نحو أسلوب "ممارسة النشاطات المجتمعية"، فان النتائج جاءت متسقة وكما هو متوقع ، حيث أن اتجاهات المديرين ذوي وجهة الضبط الداخلي هي أكثر ايجابية نحوه ، وكذلك المديرين المستقلين ، والمديرين المتروين أو

المتأملين أيضا ، وربما يعكس ذلك أيضا أهمية هذا الأسلوب ومن ثم اختلفت الاتجاهات بشأنه باختلاف النمط المعرفي بما يتناسب وطبيعة أصحاب كل نمط من هذه الأنماط الثلاثة (وجهة الضبط الخارجي – المستقل عن المجال الإدراكي – المتروي أو المتأمل)، ويتفق مع خصائصه النفسية وسمات شخصيته .

وبوجه عام ، يمكن للباحثة أن تستخلص – بإيجاز – ما يلي من نتائج توصلت إليها الدراسة الحالية :

- تعتبر الأساليب الثلاثة للتنمية الأخلاقية على درجة أهمية عالية بقدر يكاد يكون متساويا من أجل تفعيل دور المدرسة في تحقيق التنمية الأخلاقية لطلابها ، والنظر إلى هذه الأساليب الثلاثة على أنها مكملة لبعضها البعض وليس النظر إليها كأساليب بديلة بحيث يكفي أحدها نيابة عن الآخر ، ولا متمانعة بحيث يمنع استخدام أحدها استخدام الأسلوب الآخر .

- لا تختلف اتجاهات أفراد العينة ككل بمجموعاتها الثلاث (معلمين – موجهين – مديرين) نحو هذه الأساليب بوجه عام ، بما يؤكد أهمية هذه الأساليب بقدر متساو ، وكذلك يؤكد النظرة التكاملية لها كأساليب على المدرسة أن تتبعها من أجل تفعيل دورها لتحقيق التنمية الأخلاقية لطلابها .

- ترتبط الأنماط المعرفية المفضلة لدى أفراد العينة باتجاهاتهم نحو أساليب التنمية الأخلاقية بشكل كلي وبوجه عام ، وان كان الارتباط ضعيفا بالنسبة لكل أسلوب من هذه الأساليب الثلاثة على حده ، حيث كانت الفروق غير الدالة أكثر من الفروق الدالة بين أصحاب كل قطبين متباعدين من قطبي كل نمط من الأنماط المعرفية الثلاثة (ضبط خارجي/ داخلي – استقلال/اعتماد – اندفاع/تروي) .

- لم تتوصل الدراسة في نتائجها إلي تفوق اتجاهات أصحاب نمط معرفي محدد نحو أسلوب معين من أساليب التنمية الأخلاقية بشكل يمكن تعميمه لدي أفراد مجموعة ما من المجموعات الثلاث للعينة (معلمين – موجهين – مديرين) ، بمعني أنه لم يتضح اتجاه ذوات **نمط معرفي محدد** (من الأنماط المعرفية الثلاثة ثنائية القطب) في **مجموعة محددة** من مجموعات أفراد العينة الثلاث (معلم – موجه – مدير) إلى **أسلوب محدد** من أساليب التنمية الأخلاقية (مناهج مستقلة – المناهج العادية – النشاطات المجتمعية).

توصيات الدراسة ومقترحات لدراسات مستقبلية

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج يمكن التوصية بما يلي :

- يخصص للتربية الأخلاقية وزنا أكبر في المناهج الدراسية العادية، مع زيادة الاهتمام بالمناهج الدراسية المستقلة الخاصة بالتربية الأخلاقية وتناولها بأسلوب تطبيقي عملي يقوم على الأداء وليس مجرد معارف ومعلومات يتم حفظها واسترجاعها نظريا بهدف الامتحان فيها .
- تفعيل المدرسة للفعاليات والنشاطات المجتمعية التي تقوم بها ، وأهمية ازديادها على مدار العام الدراسي ، وذلك من خلال التخطيط الجيد لها ، والتنفيذ الفعال لخططها ، وضرورة إشراك الطلاب وإسهامهم فيها بصورة كبيرة .
- حث مؤسسات المجتمع المدني ، وكافة المؤسسات المتواجدة بالبيئة المحيطة بالمدرسة للمشاركة الفعالة مع المدرسة والتعاون معها في انجاز نشاطاتها المجتمعية على مدار العام الدراسي وخصوصا في المناسبات المختلفة الوطنية والدينية والاجتماعية والثقافية .
- المراجعة المستمرة لنواتج جهود المدرسة في مجال التنمية الأخلاقية لطلابها ، بحيث يتم التعرف أولا بأول على تأثير هذه الجهود ، وآثارها على تحسين قيم الطلاب وأخلاقهم من خلال رصد حجم المخالفات والانحرافات والجرائم وغيرها من أساليب الخروج على مقتضيات القوانين وقواعد السلوك المنظمة للعمل المدرسي وضمان سيره بصورة منتظمة.
- إشراك الفئات المختلفة (كالمعلمين والمديرين والموجهين والأخصائيين والفنيين وغيرهم من هيئة إدارة المدرسة) في برامج التنمية الأخلاقية للطلاب التي تقوم على برامج مشاركة الطلاب في النشاطات المجتمعية ، سواء في مرحلة التخطيط لهذه البرامج أو مرحلة تنفيذها ومتابعتها ، أو مرحلة تقويم نتائجها .
- إشراك فئات مختلفة في التخطيط لمقررات ومناهج دراسية للتربية الأخلاقية للطلاب ، ومن يمثل هذه الفئات من المعلمين ، والطلاب وأولياء أمورهم ، وأساتذة الجامعات ، والمتخصصين، وأفراد المجتمع المدني وغيرهم .
- يقترح إجراء المزيد من البحوث والدراسات في مجال الدراسة الحالية مثل:
  - -دراسة عاملية للعوامل المسهمة في تحقيق الفاعلية لدور المدرسة في التنمية الأخلاقية للطلاب.

- دراسة مقارنة باستخدام مدخل تحليل الكلفة الفاعلية (cost-benefit analysis) لاستخدام المدرسة الأساليب المختلفة للتنمية الأخلاقية لطلابها.
- دراسة مسحية لآراء أوليا الأمور وأفراد المجتمع المدني بشأن أنسب الوسائل لتفعيل دور المدرسة في تحقيق التنمية الأخلاقية لطلابها.

المراجـــع

أولا – المراجع باللغة العربية :

١) أحمد خميس الزهراني (١٩٨٩). وجهة الضبط ومفهوم الذات وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوية المتطورة في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بمكة المكرمة / جامعة أم القرى .

٢) أسامة محمد عبد الحميد إبراهيم (١٩٩٧). دراسة الأساليب المعرفية المميزة للطلاب الموهوبين لغويا , رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية / جامعة جنوب الوادي فرع سوهاج .

٣) أفنان نظير دروزه (١٩٨٨). مركز الضبط وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي للطالب وجنسه وتخصصه ، المجلة التونسية للعلوم الاجتماعية الجامعة التونسية ، العدد ٩١.

٤) أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠٦). الأساليب المعرفية في علم النفس والتربية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

٥) أنور محمد الشرقاوي (١٩٨٩). الأساليب المعرفية في علم النفس ، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، السنة (٣) ، العدد١١.

٦) أنور محمد الشرقاوي (١٩٨٥). الفروق في الأساليب المعرفية الإدراكية لدى الأطفال والشباب والمسنين من الجنسين . مجلة جامعة الكويت للعلوم الاجتماعية ، الكويت ، المجلد (١٣) ، العدد (٤) ، ص ٨٩ – ١١٣ .

٧) أنور محمد الشرقاوي (١٩٨٥/ أ). اختبار الأشكال المتضمنة : الصورة العربية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

٨) أيهم أبو مجاهد (١٩٨٩) . الأساليب المعرفية ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .

٩) جمال الدين محمد الشامي (٢٠٠٩). الأساليب المعرفية كمحددات للشخصية الانسانية ، كلية المعلمين بمحافظة جدة .

١٠) حمدي علي الفرماوي (١٩٩٤). اختبار تزاوج الأشكال المألوفة لقياس أسلوب الاندفاع مقابل التروي المعرفي : كراسة تعليمات ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

١١) حمدي علي الفرماوي (١٩٩٤/ أ). الأساليب المعرفية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

١٢) خليل عليان ، وعزت عوض (١٩٨٦). اختبار الأشكال المتضمنة : الصورة الجمعية باللغة العربية ، وحدة الاختبارات والمقاييس النفسية ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .

١٣) رشاد عبد العزيز موسى ، وصلاح الدين أبو ناهية (١٩٨٧). مقياس الضبط الداخلي – الخارجي : كراسة التعليمات ، دار النهضة العربية ، مصر .

١٤) شكري سيد أحمد (٢٠٠٥) . التربية الأخلاقية : دور المدرسة . ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الرابع ، المجلس القومي للتربية الأخلاقية ، أكاديمية طيبة للعلوم ، القاهرة .

١٥) طلعت حسن عبد الرحيم (١٩٨١). مقياس روتر للضبط الداخلي والخارجي، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

١٦) عبد الرحمن سيد سليمان ، وهشام إبراهيم عبد الله (١٩٩٦). دراسة لموضع الضبط في علاقته بكل من قوة الأنا والقلق لدى عينه من طلبة وطالبات جامعة قطر ، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، العدد التاسع ، السنة الخامسة .

١٧) عبد الكريم الجابري (١٩٩٣). العلاقة بين مركز الضبط والجنس والنمط المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، الأردن .

١٨) عبد الله الصمادي (١٩٩٢). أثر الجنس والنمط الإدراكي ومركز الضبط في القدرة على حل المشكلات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان .

١٩) علاء الدين كفافي (١٩٨٢). بعض دراسات حول وجهة الضبط وعدد من المتغيرات النفسية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

٢٠) علاء الدين كفافي (١٩٨٢/ أ) . مقياس وجهة الضبط : التعريف بالمقياس ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

٢١) فاطمة حلمي فريد (١٩٨٦). التأمل / الاندفاع وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الزقازيق ، مصر .

٢٢) محمد سعد إبراهيم (١٩٩٩). التفاعل بين بعض استراتيجيات التدريس وسرعة التعلم والأسلوب المعرفي (الاندفاع – التروي) وأثره على بعض الجوانب المعرفية لطلاب المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية / جامعة المنصورة .

٢٣) نادية شريف (١٩٨٢). الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي ، مجلة عالم الفكر ، الكويت ، المجلد (١٣) ، العدد (٢)، ص ١٠٩ – ١٣٤.

٢٤) نادية شريف (١٩٨١). الأنماط الإدراكية المعرفية وعلاقتها بمواقف التعلم الذاتي والتعلم التقليدي ، مجلة الكويت للعلوم الاجتماعية ، الكويت ، المجلد (٣)، العدد (٩)، ص ١٢١ – ١٣٨ .

ثانيا – المراجع باللغة الانجليزية :

1-Benninga, J. S.(2003). Moral and Ethical Issues in Teacher Education. ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education (ED482699).

2-Clarken, R. H. (2004). Religion and Moral Education in China and America. Northern Michigan University.

3-D'Alessandro, A. (1996). Moral Education as an Historical/ Political / Social Science. Journal of Moral Education. Vol. 25, no. 1, p.57, March.

4-Garlikov, R. (2002). Moral and Spiritual Values and Public Schools. Northern Michigan University.

5- Nucci, L. (2005). Moral Development and Moral Education : An Overview . University of Illinois at Chicago.

6- Raths, L. ; Harmin, M. & Simonm S. (2005). Values and Teaching: Working with Values in the Classroom. Questia Media American, Inc.

Personality Traits and Cognitive Styles Monitoring the Attitudes of Teachers, Supervisors, School Principals toward the Roles of School in Students' Moral Development

By

Maysa Fadel Abou-Messalam
Researcher in the National Center of
Educational Examinations and Evaluation

Introduction:

Children were born with neither ethics nor basic cognitive skills (reading-writing-math). If communities spend too much money on constructing buildings, purchasing provisions and equipments, it is more worthy to spend money on human development. Human being is the essence of development in any community. Comprehensive development is based on developing the individuals' values since their childhood. It is our children's right to instill in them positive values to prepare them for the future. School is one of the most important institutions that are responsible for developing values in any community.

Purpose of the Study:

The present study aims at identifying the attitudes of some samples of teachers, school principals, and educational supervisors toward the most appropriate ways that the school could use to activate its role in fulfilling the moral development of its students. The study also investigated whether these attitudes, as reflected by their responses, differ according to the job (teacher- educational supervisor- school principal), some personality traits (locus of control: internal vs. external), or cognitive styles of the subjects (field dependent vs. field independent- impulsive vs. reflective).

Problem of the Study:

The problem of the study is identified in answering the following main question:

What are the attitudes of teachers, school principals, and educational supervisors toward the most appropriate ways that the school could use to activate its role in fulfilling the moral development of its students? Do these attitudes differ according to their personality traits and cognitive styles?

Results of the Study:

- The three approaches of moral development are of equal importance for activating the school role in fulfilling the moral development of its

students. It is important to look at them as integrated approaches, rather than alternative or conflicting ones.

- There are no differences in the sample population's attitudes including the three groups (teachers-supervisors-principals) toward these approaches in general. This assures the importance of adopting these approaches in an integrated way by school to activate its role to achieve the students' moral development.
- The preferred cognitive styles of the sample population are correlated with their attitudes toward moral development approaches in general.
- The study results did not indicate any prevalence of the study sample's attitudes of any given cognitive style toward a certain moral development approach in a way that can be generalized in any of the three samples (teachers-supervisors-principals).