اليقظة العقلية فى التدريس والتفاؤل الأكاديمى لدى معلمى المرحلة الإبتدائية

إعـــداد

د/ أميـــرة محمـــد بـــدر محمـــد

أستاذ المناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية المتفرغ

كلية التربية- جامعة الزقازيق

اليقظة العقلية فى التدريس والتفاؤل الأكاديمى لدى معلمى المرحلة الإبتدائية

إعـــداد

د/ أميرة محمد بدر محمد

أستاذ المناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية المتفرغ

كلية التربية- جامعة الزقازيق

ملخـــص البحـــث

اهتم البحث بدراسة العلاقة بين اليقظة العقلية فى التدريس والتفاؤل الأكاديمى لمعلمى المرحلة الابتدائية، فضلاً عن الفروق فيهما فى ضوء النوع ومستوى الخبرة والتفاعل بينهما، وبعد تعريب مقياس اليقظة العقلية فى التدريس اعداد (Frank, Jennings & Greenberg, 2016) وحساب خصائصه السيكومترية على عينة البحث الاستطلاعية، واعداد مقياس التفاؤل الأكاديمى والتحقق من خصائصه السيكومترية أيضاً، وتطبيقهما على العينة الاساسية وعددهم (٢٢٨) معلماً ومعلمة بالمرحلة الإبتدائية، ومعالجة البيانات احصائياً باستخدام ومعاملات الارتباط وتحليل التباين ذى التصميم العاملى (٢×٢) أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا يوجد تأثير لكل من النوع و مستوى الخبرة والتفاعل بينهما على اليقظة العقلية الشخصية وكذلك التفاؤل الأكاديمى وأبعاده الثلاثة، فيما عدا وجود تأثير للنوع على اليقظة العقلية الاجتماعية لصالح الاناث.

الكلمات المفتاحية: اليقظة العقلية فى التدريس – اليقظة العقلية الشخصية– اليقظة العقلية الاجتماعية – التفاؤل الأكاديمى.

مقـدمـــة:

يُعزز علم النفس الايجابى الموارد النفسية التى تؤدى إلى نتائج ايجابية مرغوبة فى مجموعة متنوعة من المجالات وخاصة النتائج المرتبطة بمكان العمل، والهدف منه هو تدعيم العوامل التى تركز على الصحة والنماء والفضائل بدلاً من الانشغال بجوانب الضعف (Schulz, Lutrance& Messer Smith, 2014,p.632).

ويندرج تحت مظلة علم النفس الايجابى العديد من المفاهيم منها اليقظة العقلية، والتفاؤل الأكاديمى. وقد نالت هذه المفاهيم قدراً من اهتمام الباحثين عربيا وأجنبياً، حيث تناول (Weinstein, Brown, & Ryan, 2009) اليقظة العقلية وعلاقتها بالرفاهية النفسية، وركزت دراسة (Bränström, Duncan, & Moskowitz, 2011) على علاقة اليقظة العقلية بالصحة المدركة، بينما تناولت دراسة (Smith, 2007) اليقظة العقلية باستراتيجيات مواجهة الضغوط، كما تناولت دراسة (Abenavoli, Rachel, Harris, Alexis, Katz, Deirdre, Jennings, Patricia , Greenberg &Mark, 2014) علاقة اليقظة العقلية بفعالية الذات، واهتمت دراسة (Walker,2017) بعلاقة اليقظة العقلية بانخفاض مستوى الضغوط، وركزت دراسة (كمال اسماعيل عطية حسن، ٢٠١٧) على علاقة اليقظة العقلية باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، كما اهتم بحث(سامح حسن سعد، ٢٠١٨) بعلاقة اليقظة العقلية باشباع الحاجات النفسية والتدفق، بينما ركز بحث (Kurz,2006) على علاقة التفاؤل الأكاديمى بالالتزام التنظيمى، واهتم بحث (Ngidi, 2012) بعلاقة التفاؤل الأكاديمى بسلوكيات المواطنة التنظيمية؛ مما يعكس أهمية هذه المتغيرات في فهم السلوك الإنسانى عامة ودورها في نواتج العملية التعليمية بشكل خاص ويدور البحث الحالي في هذا الفلك.

وفى ظل ما أشار اليه (Abenavoli, et al, 2014, p.1) أن نسبة (٥١%) من المعلمين يُعانون من الاجهاد المفرط، ونسبة (٤٠%) يتركون المهنة خلال السنوات الخمس الأولى من التدريس، يتضح أنه من الأهمية بمكان تحديد العوامل التى تُدعم صحة المعلمين ورفاهيتهم وفعاليتهم مثل اليقظة العقلية والتفاؤل الأكاديمى.

اضافة إلى ما ذكره (Skinner & Beers, 2016, p.115) بأنه لايمكن أن تكون مهنة التدريس مصدراً للمعيشة، والمكافأة، والرضا عن الخبرات إلا من خلال جعل اليقظة العقلية مُمارسة فى الحياة اليومية للمعلمين فيمكن من خلالها الحد من الارهاق الجسدي والعقلي

والمشاكل الصحية بين المعلمين، وتحويل الخبرات المُجهدة إلي فرص للتعلم والنمو للمعلمين؛ وبالتالي تُعزز تطوير مواردهم الشخصية.

فالمعلمون ذوي اليقظة العقلية هم مُعلمون مُدركون لأنفسهم ومُتناغمون مع طلابهم، يؤدي وجودهم إلى مجتمع يزدهر فيه الطلاب أكاديمياً، وعاطفياً، واجتماعياً، ويزداد المعلمون مهنياً وشخصياً (Schoeberlein, & Sheth, 2009,p.1).

كما يُعد التفاؤل أيضاً أحد العوامل الفعّالة لتقليل حدة الضغوط النفسية من خلال تنمية قدرات الفرد، ونظرته للحياة بايجابية فى ظل المشكلات والتحديات التى تواجهه، وبقدر ما يتوفر لدى الفرد من تفاؤل فإنه يتمتع بأساليب فعّالة لمواجهة الضغوط النفسية (مسعد نجاح أبو الديار، ٢٠١٠، ص. ٦١)

وقد أشار (Walker, 2017, p.56-57) أن هناك جانب فعَّال من التدريس تم تجاهله عملياً في الأدبيات وهو العلاقة بين ما يفكر به المعلمون ويشعرون به في فترة زمنيه وافعالهم في نفس الفترة الزمنية، حيث تتصاعد الأدلة علي أن مشاعر وافكار المعلمين تؤدى دوراً مهماً في عملية التدريس والتعليم.

وذكر (Chatzisarantis & Hagger, 2007) (Chen, Wu, Chia-huei & Change jeo Ho., 2017,p.1150) أن اليقظة العقلية تُعدل العلاقة بين النوايا الداخلية والسلوكيات الخارجية، فالذهن اليقظ ينقسم إلي الموقف الداخلي الصحي والموقف الصريح الخارجي. حيث تُشير النتائج أن اليقظة العقلية تؤدى بشكل واضح إلى التعبير الخارجى الناجح وبالتالي تُعزز الاتساق بين التوجه الداخلي للفرد والسلوكيات الخارجية.

فممارسة المعلمين لليقظة العقلية ترتبط ارتباطا وثيقاً بالتدريس الفعّال ولها أهمية كبيرة في تفاعلهم مع الطلاب ذوي المستويات المختلفة من النضج وقدرات التعلم وذوى الثقافات والبيئات مختلفة، والذى يُمكن المعلمين من تحويل تركيز انتباهم في الفصول الدراسية ذهاباً وأياباً نحو الطلاب من ذوي مستويات التعلم المختلفة، بطريقة تتجنب المعامله السيئة والفرص غير المتكافئة، (Jena-Baptiste, 2014, p.36).

كما أشار (Ayles worth, 2018, p.141) إلى أن اليقظة العقلية لها تأثير ذو دلالة على فعالية الذات للمعلم حتى عندما يمر بيوم غير جيد أو غير مخطط له، فالمعلمين الذين يتصرفون وفقاً لليقظة اواستراتيجياتها يَميلون إلى الشعور بالتحسن حول أنفسهم وعلاقاتهم

الايجابية مع طلابهم وعن انفسهم، كما أنه فى الحالات الصعبة يُعيد المعلمين صياغة تفكيرهم مما يحسن لديهم القدرة على النجاح، وقد عدَّد كل من (Jena-Baptiste, 2014, p.75) (Schoeberlein, & Sheth 2009,p.9) ، و Albrecht., Albrecht, & Cohen, (2012, p.11) فوائد اليقظة العقلية للمعلم فى تحسين التركيز والوعي، وزيادة قدرته علي تلبية احتياجات الطلاب، وتعزيز الاتزان الانفعالي لديه، وتدعيم قدرته علي التعامل مع الضغوط، وتُعزز مناخ الفصل، وتعمل على زيادة فعالية إدارة الفصول الدراسية، وزيادة المشاعر الإيجابية حول التدريس ووحدة وتعاون المعلمين، وتقليل مستويات التوتر وتحسين تقدير الذات لديهم، كما أشار بعض المعلمين بقدرتهم علي رؤية شامله للمنهج الدراسي؛ وبالتالي نقل المفاهيم الأساسية للتلاميذ بدلاً من الشعور بالارهاق من كثرة مخرجات التعلم التي من المتوقع تحقِيقُها.

كما توصلت نتائج بحث (Bernay Ross, 2014) إلى تنامى الفوائد الايجابية لليقظة العقلية على المستوى الفردى فى مساعدة المعلمين وخاصة فى السنوات الأولى من ممارسة المهنة على ادارة المواقف المجهدة، وعلى المستوى التربوى فى تقديم استراتيجيات تعلم عقلانية تساعد المتعلمين.

فالمعلمون يحتاجون إلي امتلاك القدرة علي التفكير بسرعة، والاحتفاظ بالهدوء في وجه التغير المستمر؛ مما يُساعدهم علي التصرف بفاعلية في مقابلة العمل التفاعلي، ويسهل ويُحسن من إدارة الفصل، ويُصبحوا أكثر استجابة لحاجات الطلاب ونمو الفعالية الذاتية لهم، وتوطيد علاقات الأسرة بالمدرسة. ويتم ذلك من خلال اليقظة العقلية (Thousand, & McAvoy, 2017, p.1).

وقد اظهرت اليقظة العقلية مُؤخراً علي أنها استراتيجه عقلية صحية يُمارسها المعلمون للاهتمام باحتياجات الطفل أكاديمياً وعاطفياً (Manakis, 2017, p.7).

فاليقظة العقلية وسيلة واعية وهادفة لضبط ما يحدث بداخل الفرد وحوله، وهذا النهج يُحسن الوعي العقلي ويرفع مستوي الآداء، كما يقوي المهارات التي تُسهم في التوزان العاطفي مثل اللطف والتعاطف والدعم، وكلما امتلك المعلم مهارات الوعي فإنه يَقود إلي نتائج جيدة مع طلابه (Schoeberlein, & Sheth, 2009,p.1).

وإن أولى الفرد اهتماماً كاملاً لتجربته فسوف يُدرك سعادته وأن لديه بالفعل ما يهتم به، فالسعادة فى الواقع هى حالة طبيعية لدى الفرد وكل ما عليه القيام به لتحقيقها هو التوقف عن

البحث عن شئ أفضل، وسوف تُعلمه خبراته كل ما يَحتاج لمعرفته. حيث يتعلم من تجاربه حتى الصعبة منها شيئاً قيّماً يساعده على تغيير التجربة من شئ سيئ (أى أتمنى أن لا يحدث أبداً) لشئ جيد (هو أننى أفضل حالاً بعد أن مررت به). (McKenzie & Hassed, 2012).

ومن خلال اليقظة العقلية سوف يكون الفرد دائماً على استعداد باستمرار لتذكر روح المُستقيظ، وان يُدرك أن كل شخص يحمل بذور الفرح والسعادة فى وعيه، ومن الممكن لمس هذه الجوانب والسماح لها بالازدهار، وأن يُقرر التركيز على الأشياء المبهجة فى حياته، ومن ثم فممارسته لها سوف تُثير الافكار التى سوف تَجلب له السعادة (Zinser, 2013).

ودعم ذلك ما أشار اليه (May, 2016, p.19) بأن اليقظة العقلية هى أمر حاسم للنجاح فى الحياة الشخصية وفى المؤسسات، حيث تجعل الافراد ينظرون الى السلبيات كفرص.

فاليقظة العقلية تسمح للأفراد بتحديد المشاكل المحتمله مع التركيز علي السياق من خلال التعامل معها عند ظهورها، ومن خلال ثقة أعضاء هيئة التديس وفاعليتهم والتركيز علي التعلم الأكاديمي. وهذا الجهد المسبق هو ما يَخلُق التفاؤل، حيث كل ما يخلق القدرة علي البقاء فى وضع الاستعداد فى مواجهة الصعوبات المحتمله هو ما يُشجع على التفاؤل، ويعمل علي خلق هيكل تنظيمي ناجح، كما يتضح دور اليقظة العقلية بشكل خاص فى تعزيز الثقة كجانب من التفاؤل الأكاديمى من خلال وضع المعلمون معايير عند تقديم الواجبات المنزلية مثل الغرض من اعطائها للطلاب وهل هى ضرورية أم أنها تُعطى لان الجميع يفعل ذلك؟ وهل تم فحص الواجب المدرسى وتم التحقق من دقته أو لمجرد الانتهاء منه؟ جميع هذه الاسئلة يمكن أن تُمثل قضية شائكة وشائعة بين المعلمين والطلاب وأولياء أمورهم، واذا تم ادراكها وفهم الغرض منها من قبل التلميذ وولى الأمر دعم ذلك علاقات ثقة وايجابية وقبول بين جميع هذه الاطراف، ومن ثم يكتسب المعلم ثقة ولى الأمر لتفهمه لاهتمامات التلميذ .(Sims, 2011, p.54, pp47-48)

فى حين يرى (Smith, 2007, p.38) أن التفاؤل هو الذى يُطور خاصية اليقظة العقلية حيث ان الأفراد المتفائلون لا يخافون التحديات ولا يستخدمون استراتيجة التجنب للتعامل مع المواقف ومن ثم يصبحوا أكثر انفتاحاً على الخبرة الحالية، ولن يخافوا من بقاء وعيهم على اللحظة الحالية، ومن ثم تتطور لديهم سمة اليقظة العقلية، بينما المتشائمون يتفاعلون مع التحديات باستراتيجيات تكيف سلبيه أو تجنب ما يحدث؛ ومن ثم فهم أقل ادراكاً

للموقف مقارنة بالمتفائلين، ومن ثم فالمتفائل يتضمن موقفاً "أى ما يأتى يمكن التعامل معه"، وهذا لن يتضمن فقدان الأمل لأى أحداث ايجابية بالمستقبل قد تحدث، أو ارتداء نظارات وردية، وانما سيكون واقعى ومبرر بشكل جيد.

وقد أوضح (Smith, 2007, pp.36-37) أن الدراسات لم تتناول –على نحو مباشر– العلاقة بين اليقظة العقلية والتفاؤل.

بينما اشارت دراسة (Imel, Condeelis; Shoti, Tighe& Dauto Vich 2015 p.441) إلى ارتباط كل من اليقظة العقلية والتفاؤل ببعضهما البعض، و تشير إلى أهمية كل منهما لوقف اجترار الأفكار السلبية وإلهام الأمل، ودعم ذلك ما توصلت اليه نتائج بحثى كل من (Weinstein., Brown., & Ryan. 2009.)، و (Zeng, & Gu, 2017) فى وجود علاقة موجبة بينهما.

كما أشار (May, 2016, p.2, 4) بأن هناك حاجة إلى بحث يربط بين اليقظة العقلية والتفاؤل، سعياً نحو فَهم التأثير الكلى لليقظة على كل من الطلاب والمعلمين، ومع التأثير الكبير لهذين المتغييرين فى المدارس، هناك حاجة لدراسات اضافية للتحقق من علاقة هذه المفاهيم مع بعضها البعض، كما أوصى بمزيد من البحوث لفحص علاقة اليقظة العقلية بالتفاؤل الأكاديمى، وبخاصة "بعد" الثقة كأحد أبعاد التفاؤل؛ وعليه يُعد البحث عن طبيعة العلاقة بين أبعاد اليقظة العقلية فى التدريس وأبعاد التفاؤل الأكاديمى أحد الجوانب التى تهتم بها الدراسة الحالية كاستجابة لتلك الدعوة.

مشكلـــة البحـــث

فى اطار العلاقة بين اليقظة العقلية فى التدريس والتفاؤل الأكاديمى فقد تناولت بعض البحوث الأجنبية هذه العلاقة مثل بحث كل من (Sims, 2011) و (Smith,2007) و(May, 2016) و (Hamidi, 2016) والتى اتفقت نتائجهما فى تأييد العلاقة الايجابية بينهما وان كانت قد تناولت مفهوم اليقظة العقلية بشكل عام دون ربطه بالسياق التدريسى لدى المعلمين، كما ركز بحث (Sims, 2011) على علاقة اليقظة المدرسية بالتفاؤل الأكاديمي المدرسي وبالطبع هذا الاتجاه أو المنظور مُهم في تقييم النجاح المدرسي بشكل عام، ولكن التركيز علي المعلم بشكل خاص مرتبط بأهداف البحث لما له من أثر على جوانب ايجابية لديه (التفاؤل الأكاديمى) وهو ما يسعى إليه البحث الحالى، كما أن المقاييس التى اعدت لقياس

اليقظة العقلية تناولتها على المستوى الشخصى ولم تضع فى اعتبارها كل من بالسياق والجانب الاجتماعى المرتبط باليقظة العقلية، وعليه سوف تتم دراسة هذه المتغيرات سواء التفاؤل الأكاديمى أو اليقظة العقلية بشكل شخصي علي المعلم وليس علي المدرسة. علاوة على الاهتمام بالجانب الاجتماعى لليقظة العقلية فى السياق التدريسى باعتبار التدريس مهنة تتضمن كفاءات اجتماعية وانفعالية.

وفى اطار العلاقة بين اليقظة العقلية وكل من النوع والخبرة فقد توصلت نتائج بحثى كل من (Weinstein,et al, 2009) و (Smith, 2007) الى أنه لا توجد فروق دالة احصائياً ترجع إلى النوع، بينما اختلفت مع نتيجة بحث (Bränström, etal,2011) الذى توصل إلى فروق فى اليقظة العقلية ترجع إلى النوع، كماتفقت نتائج البحوث التى تناولت الفروق فى اليقظة العقلية التى ترجع إلى الخبرة فى عدم وجود فروق دالة احصائياً كما فى بحثى كل من (Kurz, 2006) (Gonzales,2018) ، وفى ظل تناقض نتائج البحوث الخاصة بتأثير النوع على اليقظة العقلية واختلاف الثقافة والبيئة مما يستدعى تناول أثر كل من النوع ومستوى الخبرة بالبحث الحالى.

وفى اطار العلاقة بين التفاؤل الأكاديمى وكل من النوع والخبرة فقد أشارت نتائج بحثى كل من (Ngidi, 2012) و(Smith, 2007) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فى التفاؤل الأكاديمى ترجع للنوع، كما أشارت نتائج بحثى كل من (Kurz, 2006) و (Ngidi, 2012) الى انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية ترجع للخبرة والتى تناقضت مع نتائج بحث (Krug, 2015) الذى توصل إلى اختلاف التفاؤل الأكاديمى وفقاً لمستوى الخبرة، وفى ظل تناقض نتائج البحوث التى أمكن للباحثة الاطلاع عليها وقلة الدراسات العربية التى تناولت أثر كل من النوع ومستوى الخبرة سواء فى اليقظة العقلية فى التدريس أو فى التفاؤل الأكاديمى (الأبعاد والدرجة الكلية) واختلاف الثقافة والبيئة مما يستدعى تناول أثر كل من النوع ومستوى الخبرة بالبحث الحالى.

ومن العرض السابق يتضح أنه:

- لا توجد دراسات فى حدود علم الباحثة تناولت اليقظة العقلية فى التدريس فى علاقتها بالتفاؤل الأكاديمى.

- تتباين نتائج الدراسات والبحوث السابقه فى بحث أثر كل من النوع ومستوى الخبرة على متغيرى البحث.
- اهتمت عدد كبير من الدراسات بتناول اليقظة العقلية بوجه عام دون النظر الى السياق الذى تتم فيه؛ **ومن ثم يمكن صياغة مشكلة البحث الحالية فى التساؤلات التالية.**
- هل توجد علاقة دالة احصائياً بين بُعدى اليقظة العقلية فى التدريس وأبعاد التفاؤل الأكاديمى والدرجة الكلية للتفاؤل الأكاديمى لدى معلمى المرحلة الابتدائية؟
- هل تختلف اليقظة العقلية فى التدريس باختلاف كل من النوع (معلمين/ معلمات) ومستوى الخبرة (كثيرة/ قليلة) والتفاعل بينهما لدى معلمى المرحلة الابتدائية ؟
- هل تختلف التفاؤل الأكاديمى باختلاف كل من النوع (معلمين/ معلمات) والخبرة (كثيرة/ قليلة) والتفاعل بينهما لدى معلمى المرحلة الابتدائية ؟

أهـــداف البحـــث:

يسعى البحث الحالى إلى الكشف عن:

- العلاقة بين بُعدى اليقظة العقلية فى التدريس وأبعاد التفاؤل الأكاديمى والدرجة الكلية للتفاؤل الأكاديمى لدى معلمى المرحلة الابتدائية.
- أثر كل من النوع (معلمين/ معلمات) والخبرة (كثيرة/ قليلة) والتفاعل بينهما فى بُعدى اليقظة العقلية فى التدريس لدى معلمى المرحلة الابتدائية.
- أثر كل من النوع (معلمين/ معلمات) والخبرة (كثيرة/ قليلة) والتفاعل بينهما فى أبعاد التفاؤل الأكاديمى والدرجة الكلية له لدى معلمى المرحلة الابتدائية.

أهميـــة البحـــث:

الأهمية النظرية للبحث وتتمثل فى:

- امداد المكتبة العربية باطار نظرى عن متغيرات البحث مع تقديم مقياسين جديدين نسبياً بالبيئة العربية يمكن الاستفادة منهما عند تقييم الوضع الراهن للمعلمين فى هذين المتغيرين.
- التحقق من تمايز/عدم تمايز أبعاد مقياس اليقظة العقلية فى التدريس عما توصل إليه مُعد المقياس الأصلى.

الأهمية التطبيقية للبحث وتتمثل فى:

قد تساعد نتائج هذا البحث فى زيادة الوعى بأهمية دور التفاؤل الأكاديمى واليقظة بالمدارس، وكيف يمكن لليقظة العقلية أن تصبح ذات أهمية تطبيقية اذا ارتبطت ممارستها بشكل روتينى فى جميع المؤسسات وخاصة التعليمية.

- قد توفر اليقظة العقلية قدرة تنبؤية فى تحديد هوية الافراد الذين سيكونون أكثر نجاحاً فى الوظائف التى تتطلب قدراً كبيراً من الحضور بالوقت الحاضر (الاختبارات الشخصية للموظفين)، مما يمثل كونها قيمة عملية لادراجها فى عمليات اختيار الموظفين.
- يمكن ان تستفيد المؤسسات بشكل كبير وخاصة المدارس من خلال تدريب المعلمين على اليقظة العقلية حيث لايتطلب استثمارات كبيرة ويمكن تأديتها خلال الانشطة اليومية، بالاضافة إلى مساهمته فى النجاح المؤسسى.
- ان اليقظة العقلية يُمكن أن تساعد الفرد فى حياته العملية وبدلاً من أدائه عملاً يجب عليه القيام به، أو يُدفع لأدائه، فهى تحول وظيفته بغض النظر عن كونها تبدو صعبة أو شاقة الى شئ يرغب فى القيام به بلا مقابل.
- توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى النظر إلى المعلمين باعتبارهم أصولاً قيِّمة للمؤسسة التعليمية، والحفاظ عليهم قوة واعية يقظة متفائلة؛ مما يجعل المؤسسة التعليمية اكثر قدرة على المنافسة فى ظل التطورات العالمية، واكثر اتساقاً مع خطة مصر بالتعليم ورؤيتها ٢٠٣٠.

حـــدود البحـــث:

يتحدد البحث بالحدود التالية:

- **الحد الموضوعى:** وتتمثل فى كافة متغيرات البحث وتشمل: اليقظة العقلية فى التدريس والتفاؤل الأكاديمى.
- **الحد المكانى:** يتمثل فى بعض مدارس ادارتى شرق وغرب الزقازيق التعليمية.
- **الحد الزمانى:** العام الدراسى ٢٠١٨/٢٠١٧ الفصل الدراسى الأول.

مصطلحـــات البحـــث:

اليقظة العقلية فى التدريس Mindfulness in Teaching

يُعرف (Frank, et al, 2016, p.161) قدرة المعلم على الانتباه والوعى والتركيز على ما يحدث داخل الفصل الدراسى، والتصرف بطريقة مُنفتحة ومُتقبِلة لاحتياجات التلاميذ، وتتضمن بُعدين هما اليقظة العقلية الشخصية واليقظة العقلية الاجتماعية.

- **اليقظة العقلية الشخصية للمعلم Teacher Intrapersonal Mindfulness**

تتمثل فى احتفاظ المعلم بالتركيز والوعى والانتباه على مايحدث بالوقت الحاضر.

- **اليقظة العقلية الاجتماعية للمعلمTeacher Interpersonal Mindfulness**

تشير إلى قدرة المعلم على الاستجابة للتلاميذ بطريقة ايجابية تتسم بالانفتاح والتقبل والتعاطف والحساسية تجاه احتياجاتهم.

- **التفاؤل الأكاديمى Academic Optimisim**

وتُعرفه الباحثة بأنه بنية متفاعلة ثلاثية الأبعاد تتمثل فى معتقدات المعلم حول فعاليته وقدرته على التغلب على الصعوبات التدريسية، وثقته بالأداء الدراسى لتلاميذه ودور ولى الأمر الايجابى تجاه العملية التعليمية، وتركيزه على تحقيق التلاميذ مستوى أكاديمى مرتفع يتناسب مع مستواهم ويتكون من:

- **فعالية الذات للمعلم Teacher Self- Efficacy**

اعتقاد المعلم فى قدراته ومهاراته على تحقيق النتائج المرجوة من عملية التعلم خلال مهامه التدريسيه وادارة فصله وتحفيز تلاميذه نحو التعلم.

- **ثقة المعلم فى التلاميذ وأولياء الأمور Teacher Trust in Pupils and Parents**

وتتمثل فى التوقعات والمعتقدات الايجابية التى يحملها المعلم تجاه كل من التلاميذ وأولياء الامور المرتبطة بممارسات العملية التعليمية.

- **التأكيد الأكاديمى Academic Emphasize**

مدى تدعيم المعلم للانجاز الأكاديمى للتلاميذ وتقديره من خلال ووضع معايير للآداء.

الاطـــار النظـــرى:

تعرض الباحثة فى الجزء التالى مفاهيم الدراسة الأساسية سعياً نحو التحديد ومن ثم القياس.

أولاً: اليقظة العقلية Mindfulness

مقـدمـة:

أشار كل من (Gunaratana, 1996, p.82) و (Germer, siegel, & Fultan, 2005, p.5) أن اليقظة هي الترجمة الانجليزية لكلمة بالى ساتي Pali word والتى لا يتم التعبير عنها بواسطة الكلمات، وانما يتم وضع الكلمات من خلالها، ويشير ساتي إلي الوعي

والانتباه والتركيز ، فاليقظة هي ما قبل الرمزي، فالتجربة الفعلية تكمُن وراء الكلمات فهي عملية خفية تستخدمها في هذه اللحظة بالذات، فاليقظة تُولي اهتماماً لما هو ما في الوقت الحاضر كما تشمل اليقظة أيضاً علي التركيز ولكنها لا تستكين في الذكريات انما ينطوي علي تذكر واعادة توجيه انتباهنا ووعينا للتجربة الحالية.

وقد ذكر (Bernay Ross, 2014, 59) أن اليقظة العقلية حالة عقلية نشطة يركز الأفراد فيها علي الاهتمام بموضوع معين، وتوجيه هذا الاهتمام من خلال التفكير والوعي العميق، وبذلك يصبح الفرد قادراً علي التركيز واكتساب رؤي واتجاهات نحو الحياه وصنع القرار.

وأشار (Schoeberlein, & Sheth, 2009,p.5) أن اليقظة ليست دواء لكل مشاكل العالم، ولكن اليقظة توفر استراتيجية للعمل بشكل مباشر مع الواقع، فالفرد لا يستطيع تغيير بعض الأشياء في حياته، سواء في العمل أو المنزل ولكن يمكنه تغير طريقة تعامله مع تلك الجونب الثابته من حياته، كما أنه يمكن أن يشاهد تحدياً كبير بدلاً من الشعور بأن التجربه دمرت حياته، كما يوفر نوعاً من الحماية ضد الاستجابات غير البناءة والنقد الذاتي، والحقيقه البسيطه للحياة هو أنه لا يمكن تغير اشخاص لتَتناسب مع رغبتنا، ولكن يُمكن تغيير عاداتنا الخاصة وعلاقتها بردود أفعالنا لكي يُمكن الوصول إلي هذا الهدف.

مفهوم اليقظة العقلية:

لعل أبسط الطرق لوصفها هو انها ممارسة الانتباه، والتعريف العملى هو تدريب الانتباه، فكما نؤمن بأن التدريب البدنى أمر حيوى للجسم، فلماذا لا نقبل بأن التدريب العقلى لا يقل أهمية عن صحة الجسم، ويمكن القول أن اليقظة العقلية تُعلمنا كيف نكون أكثر بساطة مع أنفسنا دون الاضطرار بأن نكون فى مكان أو وقت آخر، او نكون شخصاً آخر (McKenzie & Hassed, 2012).

فاليقظة هي عملية يتم من خلالها تنظيم الانتباه من أجل تحقيق جودة الوعي غير التفصيلي للتجربة الحالية في توجه من الفضول والانفتاح، حيث تبدأ من خلال اثراء (تحسين) الوعي بالتجربة الحالية، ومراقبة التغيير في مجال الأفكار والمشاعر والأحاسيس باللحظة الحالية من خلال تنظيم الاهتمام؛ وهذا ما يؤدي إلي الشعور أن تكون حاضراً بالكامل (علي قيد الحياه) في هذه اللحظة، كما انه سيكون مطلوباً الاهتمام المستمر للحفاظ علي الوعي بالخبرة الحالية، فالاهتمام المتواصل يُشير إلي القدرة علي الحفاظ علي حالة من اليقظة فترة

طويله من الزمن، وفى حالة اليقظة يتم ملاحظة الأفكار والمشاعر كأحداث في العقل، دون الافراط في تحديد الهوية معهم، ودون رد فعل تلقائي أو آلى أو معتاد (Bishop, Lau, Shapiro, Carlson, Anderson,; Carmody,. Segal, abbey, Speca, Velting& Devins, 2006,p. 235, 235)

أن أول محاولة لتحديد الجوانب الأساسية من اليقظة العقلية دون الإشارة إلي السياق الديني كان يديرها جون "كابت زين" Kabat-zinn (١٩٨٢) وهي أكثر التعريفات شيوعاً ووضوحاً من التعريفات الحالية، فقد قدم اليقظة العقلية كممارسة اكلينكية وعرفها بأنها الوعي الذي يظهر من خلال الانتباه الفرضى في الوقت الحاضر وبصورة غير حاكمه للخبرة الحالية لحظة بلحظة .(Jankowski, & Holas, 2014, 65).

ويعرف لانجر (langer, 2000 as cited in Tomassini, 2016, p.217) اليقظة العقلية بأنها حالة عقلية مرنه يشارك فيها الفرد بنشاط في الوقت الحاضر ويلاحظ أشياء جديدة ويكون حساس للسياق، وتعد اليقظة العقلية تعزيزاً "تدعيماً" للانتباه والوعى بالخبرة الحالية (Brown & Ryan, 2003, p. 823) لكونها تتضمن المراقبة الذاتية والاستبطان ومراقبة الذات وعملية التأمل (Bishop, et al, 2006,p. 236)، ودعم ذلك ما اشار إليه (Glomb, Duffy, Bono, & Yang, 2011, p.118) بأن اليقظة العقلية تعني توجيه انتباه الفرد بشكل مُتعمد إلي الخبرات الداخلية (الافكار والاحاسيس الجسدية) والخارجية (البيئة المادية والاجتماعية) التي يُمر بها في اللحظة الراهنة، وملاحظة تلك المنبهات دون حكم أو تقييم أو تخصيص معنى لها بهدف تنيظم انفعالاته وإدارتها من خلال تمارين التأمل والتفكير.

فى حين أن تعريف اليقظة كعملية علاج نفسى تعنى أكثر بكثير من مجرد اعطاء الانتباه، او الاهتمام دون انشغال. فتُعرف بأنها حالة من الحرية النفسية التى تحدث عندما يظل الانتباه عادياً، دون الارتباط بأى وجهة نظر معينة، ويمكن اثبات أن هذه العملية تعاونية من قبل الطبيب النفسى والمريض فى جميع التوجهات النفسية، وكذلك من قبل المعالج النفسى التكاملى عند اتخاذ الخيارات المثُلى بين التوجهات المختلفة (Martin, 1997, p. 291).

فقد اشار (Davis, & Hayes, 2011, p.198) أن مصطلح اليقظة العقلية هو حالة من الوعي والممارسات التي تعززه، وطريقة لمعالجة المعلومات كسمة شخصية دون حكم على هذا المعني، في حين أنه يتم الترويج له من خلال بعض الممارسات أو الأنشطة مثل التأمل ولكن لا يعادله أو يرادفه في المفهوم، بينما يري (Hollis-Walker& Colosimo, 2011, p.226) أن

اليقظة العقلية هي خاصية قابلة للقياس حتي لدى أولئك الذين لا يُمارسون التأمل العقلى، وبالتالي يمكن اعتبارها كإمكانية إيجابية للإنسان الواعى تتآلف من التقاء المعرفة (المراقبة والوصف)، والاتجاه (التعاطف الذاتي) وهذه العناصر مُلازمة لنا جميعاً، كما يمكن استخدام هذه الخاصية من قبل المعلمين الذين يشجعوا النمو الإيجابي حيث يستخدموا اليقظة العقلية لمساعدتهم في فهم أفضل لتلاميذهم، وتطوير نهجهم الإنساني بالعمل.

كما أضاف Mesmer-Magnus; Manapragada ; Viswevaran ;& Allen, 2017, p.3). أن بلوغ حالة اليقظة العقلية قدرة بشرية متأصلة، فاليقظة حالة وسمة، ويمكن أن يصل اى شخص إلى هذه الصورة ولكن هناك فروق فردية فى الميل نحو اليقظة.

كما أن اشتراك الافراد فى اليقظة العقلية دون أى خبرة تأمل رسمية أظهرت أن اليقظة تختلف بين الأفراد، فلديها خصائص تشبه السمة والتى يُمكن تقييمها بشكل موثوق فيه مع عدد من مقاييس التقرير الذاتى المُصممة لغير المتدربين، كما أن عدد متزايد من هذه البحوث التى تمت باستخدام هذه المقاييس أظهرت أن اليقظة أمر طبيعى، وهى أمر ذو معنى ويتعلق بتنظيم السلوك والصحة النفسية فى العينات غير السريرية، وقد جادل البعض فى أن اليقظة بطبيعتها هى حالة تختلف من لحظة الى أخرى داخل الفرد، وهذه الفكرة نبعت من تعريف اليقظة باعتبارها تجربة اللحظة الحالية دون حكم، بما فى ذلك الحالة الداخلية والخارجية للأحداث بغض النظر عما اذا كانت ايجابية أو سلبية (Hulsheger, ,Alberts,.Feinholdt, & lang, 2013, p.311).

وقد أشار (Gunaratana, 1996, p.85) هناك ثلاث أنشطة أساسية من اليقظة العقلية يمكن استخدامها كتعريفات وظيفية لها. وهى أن اليقظة العقلية تذكر الفرد بما هو مفترض أن يفعل، وتمكن اليقظة العقلية الفرد من الأشياء كما هي حقاً، وتُمكن اليقظة العقلية الفرد من رؤية الطبيعة العميقة لجميع الظواهر.

- **تُذكر اليقظة العقلية الفرد بما هو مُفترض أن يفعل:** حيث أنها تضع انتباه الفرد علي عنصر واحد، وعندما يتجول عقله عن هذا التركيز فاليقظة العقلية تُعيد عقله إلي موضوع التأمل كل هذا يحدث علي الفور دون حوار داخلي، ومن خلال الممارسة المُتكررة للتأمل تُؤسس هذه الوظيفة كعادة عقلية، في ذلك الوقت ينتقل إلي بقية حياته، حيث أنه عندما تحضر اليقظة العقلية فإنها تحرر الفرد من أنماط التفكير التي يكون عالقاً بها؛ مما تسمح له بالتراجع عن عملية التفكير وتحرير نفسه منها ومن ثم يعود انتباهه إلي تركيزه الصحيح.

- **تُمكن اليقظة العقلية الفرد من رؤية الأشياء كما هي حقاً من خلال أنها** لا تُضيف شيئاً إلي الإدراك ولا تشوهه. فهو مجرد انتباه وملاحظة فقط، وبينما الفكر غير الواعى يُلصق ويُضيف الأشياء علي التجربة ويحمَّل المفاهيم والأفكار التي تغمر الفرد في دوامه من الخطط والقلق والمخاوف والتخيلات، ولكن في اليقظة العقلية يُلاحظ الفرد بالظبط ما ينشأ في العقل.
- **تُمكن اليقظة العقلية الفرد من رؤية الطبيعة العميقة للظواهر** حيث يرى الفرد أن كل الأشياء المشروطة هي بطبيعتها مؤقته وانتقالية، وأن كل شئ دنيوي في النهاية غير مُرضى ولا توجد في الواقع كيانات ثابته أو دائمة.

ووفقاً لـ Shapiro, Carlson ,2009 as cited in Coffey, Fredrickson, & (Coffey,, 2010, p.235) فاليقظة العقلية هي الوعي الذي ينشأ من خلال الحضور المقصود بطريقة منفتحة ومُتقبله وبصيرة، وتشمل مكونات اليقظة العقلية التركيز علي اللحظة الحالية، والقبول مع عدم اصدار أحكام على الخبرات، والقدرة علي التحكم في المشاعر السلبية.

فاليقظة العقلية تعمل مثل المجهر الالكتروني، وتُمكن الفرد من رؤية الواقع الذى يُمثل بنيات نظرية لعملية التفكير الواعي الذى يَعى الطبيعية الانتقالية لكل ما هو مُدرك، فاليقظة العقلية عملية شامله تحدث كوحدة (Gunaratana, 1996

وقد أشار (Ie, Ngnoumen, & Langer, 2014, p.631) أن التعريف العملي لليقظة العقلية هو في وصفه بسيط وهو الانضباط العقلي الذي ينطوي علي الاهتمام بالتدريب، ومن ثم تدور اليقظة العقلية حول اعطاء الانتباه، ولا يُقصد به وجود أو غياب الانتباه، ولكن يعني اختبار ومعرفة توجيه الانتباه، ومن ثم وظيفة العقل هو تنظيم الانتباه، وهناك عناصر أخري مرتبطة بشكل عام مع اليقظة العقلية مثل الحضور والقبول والانفتاح علي ما هو مُلاحظ، فاليقظة ليست في المقام الأول تمرين للاسترخاء. فالاسترخاء هو الآثار الجانبية وليس الهدف الأساسي من هذه الممارسة.

ومن ثم يمكن استخدام اليقظة العقلية لوصف بينه نظرية أو ممارسة لنمو اليقظة من خلال (التأمل) أو عملية نفسيه، والتعريف الأساسى لليقظة العقلية هو الوعي لحظة بلحظة (moment by moment) ويتمثل في الحفاظ علي وعي الشخص حياً بالواقع الحالي– الوعي الواضح لما يحدث بالفعل للفرد وفي لحظات الادراك المتتالية– والتحكم المُتعمد والذي يتمثل في الحفاظ علي انتباه الشخص الكامل بالتجربة في لحظة ما، فاليقظة العقلية لا يمكن التعبير عنها

بواسطة الكلمات لأنها تجربه غير لفظية، وعندما يتم نقل اليقظة إلي الساحة العلاجية يتوسع تعريفها ليشمل عدم الحكم وملاحظة غير تحكمية للتيار المستمر للمحفزات الداخلية والخارجية، ويعتبر القبول هو امتداد لعدم الحكم، والذي يشير إلى الرغبة للسماح للأشياء أن تكون كما هي في اللحظة التي علمنا بها سواء كانت ممتعه أو مؤلمه عند ظهورها ((Germer, et al, 2005, p.7).

ويدعم ما سبق ما ذكره (Bishop, et al, 2006, p. 233) بأن اليقظة العقلية هى تَوجه الخبرة التي يتم تبنيها وتغذيتها من خلال ممارسات التأمل العقلى والذى يبدأ من خلال استمرار الاحتفاظ بموقف الفضول حول أين يتجول العقل كلما انحرف حتماً بعيداً عن النفس، وكذلك الفضول حول الاشياء المختلفة داخل المرء في كل لحظة، وكل الأفكار، والمشاعر والأحاسيس التي تنشأ في البداية كلها ذات صله. ولذلك تخضع للمراقبة؛ ومن ثم فيصبح الفرد ليس في محاولة لانتاج حالة معينة مثل الاسترخاء أو للتعبير عما يشعر به وانما الشعور والاحساس؛ ومن ثم اتخاذ موقف القبول نحو كل لجظة من تجربه المرء. فهي تجربه تنطوي علي قرار واعي للتخلي عن اجنده الشخص، فهو يختار أن يأخذ ما هو معروض في الموقف بالانفتاح والقبول لما يحدث.

من ثَّم فاليقظة العقلية ليست ممارسة لاخِماد الفكر بل تَعتبر كل الأفكار، والأحداث التي تنشأ في تيار وعي الفرد موضوع الملاحظة، ومن ثم فإن ممارسة اليقظة العقلية تحدث عندما يتم تحريرها من التفكير التفصيلي، فهي تجربة مُلاحظة من خلال تصفية معتقدات وافتراضات، وتوقعات، ورغبات الفرد. فاليقظة العقلية تنطوي مباشرة علي مراقبة مختلف الأشياء كما لو لأول مرة فيما يشار اليها " بـ"عقل المبتدئين" (Bishop, et al, p. 233)

وقد أشار (Brown & Ryan, 2003, p. 822) أن هناك القليل من البحوث والدراسات التي تناولت اليقظة العقلية باعتبارها خاصية تحدث بشكل طبيعي؛ ومن ثم يجب الاعتراف بأن الجميع لديه القدرة علي الحضور، ولكن يختلف الأفراد عن بعضهم البعض في الميل أو الرغبة في الادراك أو المحافظة على الوعى لِما يَحدث في الوقت الحاضر، كما يختلف الأفراد فى إمكانية شحذ أو تثبيطه هذه القدرة بواسطة مجموعة متنوعه من العوامل.

ودعم ذلك ما طرحه (Bränström, Duncan, & Moskowitz, 2011, p.301.) بشأن أن اليقظة العقلية هي قدرة بشرية أساسية تحدث عند مستويات، ويمكن التدريب عليها من خلال ممارسة أشكال التأمل، وحيث أنه بِشكل عام يتم تقييم اليقظة العقلية من خلال برامج

التدخل أو العلاجات المحددة، ولم تختبر أي دراسة سابقة تأثير المستوي المعتدل من اليقظة العقلية كونها قدرة، ولذلك تسعى الباحثة لتناولها كامكانية وقدرة بشرية بغض النظر عن التدريب عليها أم لا.

فاليقظة العقلية هى عملية طبيعة في حياة الفرد اليومية، ولكن للحفاظ علي استمراريتها يتم ممارسة (Germer, et al, 2005,**p.13**)، وأوضح (Alidina, & Adams ,2015) أنه لكى تصبح أكثر وعياً (يقظة) تذكر (ABC) (أ ب ج):

- تشير A الى "Awareness" الوعى: وهى أن تصبح الفرد أكثر ادراكاً لما يفكر فيه وما يفعله وما يدور فى ذهنه وجسمه.
- تشير B إلى "just Being" التواجد غير المتحيز: وتشير إلى تجنب الفرد للاستجابة بطريقة آلية أو التعامل مع المشكلات من خلال خلق قصته الخاصة بك.
- تشير C إلى "Choice" الاختيار: وتشير الى امكانية رؤية الفرد للاشياء بحيث يمكنه اختيار الاستجابة الأكثر حكمة من خلال خلق فجوة بين خبرته ورد فعله بما يفتح له عالماً من الاحتمالات الممكنة.

كما أن اليقظة العقلية لا تعتبر أحد تقنيات الاسترخاء أو إدارة المزاج علي الرغم من أن ممارسة اليقظة العقلية يمكن أن ينتج عنها حاله من الاسترخاء، فاليقظة العقلية هي بالاحرى شكل من أشكال (التدريب العقلي) Mental Training لتقليل الحساسية المعرفية التي قد تؤدي إلي انماط تفكير تفاعلية قد تزيد من الاجهاد والاضطراب العاطفي الذي قد يؤدي إلي علم النفس المرضى (Bishop, et al, 2006,p. 236)

وبذلك يُلخص ما سبق فيما أشار اليه (Gunaratana, 1996, p.83-84) أنه عندما يتم مُمارسة اليقظة العقلية من خلال استخدم التقنيات المناسبة بصورة منتظمة تتغير نظرة الفرد للكون بأكمله، وبها يمتلك الفرد العديد من الجوانب المثيرة للاهتمام كالتالى.

١- إن اليقظة العقلية هي افكار المرآه التى تعكس ما يحدث في الوقت الحاضر فقط، وضبط الطريقه التي يحدث بها دون تحيز.

٢- إن اليقظة العقلية هي مراقبة دون إصدار أحكام فهى قدره العقل علي الملاحظة دون نقد ورؤية الأشياء دون إدانه، ولا تقرير، أو حكم ومن الصعوبة نفسياً أن يراقب الفرد بموضوعية ما يجري في داخله إذ لم يقبل في الوقت نفسه حدوث حالات ذهنية مختلفة في المواقف غير السارة من أجل مراقبة خوفه، يجب على الفرد أن يتقبل حقيقة الخوف وينطبق

الشئ نفسه علي حالات الاحباط والاثارة، فلا يمكن للفرد فحص شئ كامل إذا كان مشغولاً بعكس وجوده، ومهما كانت الخبرة التي يواجهها، فإن اليقظة تقْبل فقط ذلك. فالحدث مجرد شئ يجب أن يكون علي دراية به بلا فخر ولا خجل ولا شئ شخصى علي المحك، فاليقظة محايدة لا تأخذ جانباً، ولا تتعطل فيما يُنظر إليه، ولا تُجادل فاليقظة تري التجارب والمشاعر علي قدم المساواة ولا تلعب اليقظة العقلية دور التفضيل أو المقارنة، فهى مجرد ملاحظة كل شئ كما لو كان يحدث لأول مرة، فهو إدراك الوقت الحاضر ويبقى في الوقت الحاضر إلي الأبد .

٣- ان اليقظة العقلية غير أنانية تحدث دون الرجوع إلى الذات، فالفرد يري جميع الظواهر دون الاشارة إلي مفاهيم مثل " لي" أو "لدي" أو "خاصة بي".

٤- إن اليقظة العقلية هي الوعي الأقل بالهدف وعدم ارهاق الفرد بالنتائج، ولا يوجد شئ يمكن تحقيقه

٥- إن اليقظة العقلية هي "الوعي بالتغير" أنه مشاهدة الأشياء أثناء تَغييرها، فاليقظة تُمكن الفرد من مُراقبة الأشياء لحظة بلحظة وباستمرار، فهو يراقب كيف يؤثر في الآخرين. كما أنه يُلاحظ كونه الداخلي، فالمتأمل الذي يُنمي اليقظة العقلية لا يهتم فقط بما يدور حوله من أحداث لكن أيضاً هو متأمل لما يحدث داخله من أفكار ومشاعر وتصورات.

٦- إن اليقظة العقلية هي المراقبة التشاركية. فالفرد مشارك ومراقب في نفس الوقت.

ومن ثم ترى الباحثة أن اليقظة العقلية هي القدرة علي رؤيه الاشياء والمواقف كما هي دون إضافة التوقعات، والتحيزات، والرغبات، أو المعتقدات إليها، والانتباه دون أي قيود عند تواجدنا في أي موقف.

أبعاد اليقظة العقلية فى التدريس.

أشار (Alidina, & Adams, 2015) "أنه اذا كنت يقظاً فأنت أكثر قدرة على تنظيم عواطفك"، فعلى سبيل المثال إذا عاقب مدير موظف على تأخره، كان بامكانه اذا كان أكثر وعياً أن يُلاحظ تراكم غضبه، وكان بامكانه استخدام اليقظة العقلية للاعتراف بالشعور، وأن يختار طرقاً للاستماع إلى أسباب هذا الموظف فى التأخير المتكرر، وبالاستماع الى الاسباب من غير المُرجح أن يتفاعل هذا المدير بغضب فى المرة القادمة، ومن المُرجح أن يطور علاقات عمل ايجابية مع الزملاء. فاليقظة العقلية تُعزز من قدرة الفرد على الاستماع ومعرفة

العواطف التى تقع خلفها، فالتواصل الجيد هو قلب العلاقات، وعند مستويات أعلى من الوعى يُصبح الفرد أكثر مهارة فى التقاط الاشارات العاطفية لشخص ما خلال محادثة ومن خلال مراقبة وضع الجسم، فمعظم الناس يستمتعون بالوقوف مع من يعتقدوا أنه يمنحهم الوقت للتحدث، فهم لا يستمعون لوجهات نظركم وينتقدونها، انهم يفهمون التحديات التى تواجهها، فاليقظة العقلية تُعزز التركيز كما تساعد الفرد على الخروج من نفسه، بدلاً من مجرد التفكير فى نفسه، وما يحتاجه، فيفكر فى الآخرين أكثر، فاليقظة العقلية تساعد الشخص على عدم رؤية العالم من خلال النظارات المُلبدة بالغيوم بل التراجع عن مثل هذه الافكار، ويكون أكثر قدرة على رؤية الاشياء من منظور أشخاص آخرين.

كما أن التقاليد التى نظرت الى اليقظة العقلية بمنحى علمانى أوضحت أن الوعى هو بنية يجب أن يأخذ فيها الفرد بعين الاعتبار سلوكه وسلوك الاخرين، فهى تركز على سلوك الفرد من خلال اليقظة العقلية الشخصية التى تتآلف من العناصر التى ترتبط بشكل أفضل بمفهوم اليقظة (الوعى الحالى) والذى يتضمن عناصر الوعى والانتباه والتركيز على اللحظة الحالية وهذه المهارت مهمة لمطالب التدريس، وفعّالية إدارة الصف الذى يضع متطلبات عالية نحو قدرة المعلمين للحفاظ على الوعى بما يحدث فى الفصل الدراسى فى أى وقت من الأوقات، وما يركز على سلوك الآخرين هى اليقظة العقلية الاجتماعية التى تتمثل فى ميل المعلم للتصرف بطريقة منفتحة ومُتقبِّلة فى تعامله مع الطلاب، وتتمثل عناصرها فى رباطة الجأش والتعاطف والحساسية تجاه احتياجات الطلاب، وهى تتسم بعدد من الصفات التالية (١) الاستماع مع الاهتمام الكامل للآخرين،(٢) الوعى الذى يركز تجربة العواطف الحالية من الذات للاخرين خلال التفاعلات، (٣) الانفتاح والقبول والتقبل لأفكار ومشاعر الاخرين، (٤) التنظيم الذاتى، والذى يتضمن انخفاض التفاعل السلوكى والعاطفى وانخفاض الآلية فى الاستجابة، (٥) التعاطف من أجل الذات والاخرين (Frank; et al, 2016, p.157, 161).

ودعم ذلك ما أشار اليه كل من (Mesmer-Magnus, et al, 2017, p.4) ، و (Siegel, 2010, p.157) بأن اليقظة العقلية تساعد الفرد أن يكون على بيّنة بحالاته العاطفية والانفعالية، ورؤيتها كيف تؤثر على حياته وتفكيره، وكيف يمكن له فصل تجربته عن قيمه الذاتية وتقييمه للخبرات بموضوعية، وفهم حالته وحالة الآخرين الفسيولوجية، والنفسية وردود الفعل والتفاعل وفقاً لذلك، كما تعلم الفرد كيف يمكنه أن يأخذ أفكاره ببساطة وخفة، وكيف يمكن أن يطور من الشفقة بذاته مما يذهبه بعيداً عن الاكتئاب.

فاليقظة العقلية تساعد الفرد على رؤية الحياة صعبة للجميع، وأننا جميعاً فى نفس القارب، ومن خلال التعاطف يجد أن جميع البشر مثله، فإذا فكر الفرد ما الذى يجعله يشعر بالقرب فى علاقات الحب والصداقة هو عادة التواصل علناً حول نقاط ضعفه المشتركة مع الآخرين، فالاتصال بالآخرين لا يتيح التواصل فقط، ولكن يُثرى الحياة، فعندما يشعر الفرد بالقرب من الاصدقاء، فإنه يختبر طاقة وحيوية أكبر، وقدرة أكبر على التصرف، وتعزز لديه الشعور بالقيمة والكرامة وكلاهما يزيد الرغبة فى مزيد من الاتصال، فعند الاتصال يشعر الفرد بأنه يُعزز نفسه بنفسه، فعندما يشعر الرجل وزوجته بالحب فهم حريصون على اشراك العالم ومواجهة ما تَجلبه تحديات الحياة لهم، ولذلك فاليقظة العقلية تُعبر عن علاقتنا مع عواطفنا بطريقة تسمح لنا بالاتصال مع أنفسنا والآخرين، مما تجعل العلاقات مكثفة وحميمة وودودة، ومن المفارقات أن العديد من الافراد ينجذبون إلى ممارسة التأمل بغرض أو على أمل أن يصبحوا غير مُعرضين للخطر، أو أنهم ليسوا فى حاجة الى الاحتياج أو الاعتماد على الاخرين، ولكن اليقظة العقلية لا تؤدى إلى ذلك، بل تُعلم الأفراد كيف يكونوا مستضعفين، هذا الضعف هو الذى يتيح لهم التواصل مع بعضنا البعض (Siegel, 2010, pp. 229-231) فعندما يتواصل الفرد مع الآخرين فى مجال عمله من خلال تلبية احتياجاتهم، ويستمع لهم حقاً عندما يتحدثون يتيح له ذلك النجاح المهنى (McKenzie, 2015, p.12).

فكل من اليقظة العقلية الشخصية والاجتماعية تؤدى دوراً مهماً فى التدريس، وخاصة أن مهنة التدريس تتطلب كفاءة معرفية اجتماعية انفعالية، وقد وجدت الدراسات حول الإدارة الصفية الفعالة أن أفضل المعلمين هم أولئك الذين لديهم قدرة عالية للحفاظ على مدى واسع من الوعى بمجموعة من الأنشطة التى تتم فى الفصل، وفى الوقت نفسه يُعطى الاهتمام لكل واحد او مجموعة من الطلاب، وهذه القدرة تسمح للمعلم بادارة الفصل بشكل استباقى لانها تستطيع أن تكشف عن امكانية عدم اتمام الطلاب للمهام أو حدوث مشاكل، ليكون على علم بما يحدث فى الفصل كله فى اى لحظة، وفى نفس الوقت يستجيب لاحتياجات الطلاب الفردية، فالمعلم يجب أن يكون قادر على تحويل انتباهه من الوعى بكل الفصل الدراسى إلى أحد الطلاب والعودة مرة أخرى على نحو مُنظم (Frank; et al, 2016, p.157).

وقد لاحظ (Langer, & Djikic, 2012 , p.1155) أن الطلاب الذين تفاعلوا مع المعلمين ذوى اليقظة العقلية كانوا على مزاج أفضل، وشعور باتجاه ايجابى نحو أنفسهم،

ويمتلكون مشاعر ايجابية تجاه المعلمين عن غيرهم، فكون المعلم ذو يقظة مع الطلاب يتطلب أن يُدرك ويكون على وعى بالتمايزات والاختلافات فيما بينهم، والتى تتغير عبر الزمن، حيث يستطيع الأطفال أن يُميزوا بين اذا ما كان المُعلمون يتبعون معهم سلوكاً ألياً عند الاستجابة لهم أم لا، كما يتأثر الطلاب بالحالات العقلية للمعلمين الذين يتفاعلون معهم.

وأشار (Frank; et al, 2016, p.157) أنه عندما يأخذ المعلمون بعض الوقت لمراعاة تجربة العواطف يساعدهم ذلك على فهم عواطفهم بصورة أفضل، وايجاد سُبل لتحسينها بطريقة حتمية، وفى هذه الحالة فإن أبعاد مثل عدم التفاعل، وعدم الحكم تؤدى دوراً مهماً فى اليقظة العقلية الشخصية، بينما ربما يُدعم بُعد اليقظة العقلية الاجتماعية سلوكيات التدريس الناقدة(الحرجة)، كما أنه مهم للاستماع بانتباه للتلاميذ والانفتاح والقبول والقدرة على تقبل أفكار الطلاب ومشاعرهم، ويمكن أنه يساعد المعلمين فى متابعة عملية تعلم الطلاب، وبالتالى مراعاة الاحتياجات الفردية للتلاميذ.

وقد أشار (Alidina, & Adams ,2015) أن الوعى بالمشاعر (انخفاض التفاعلات السلوكية والعاطفية التلقائية) التى يمر بها المعلمون مع الآخرين خلال التفاعلات فى الأحداث اليومية يمكن أن يُدعم قدرتهم على إدارة المواقف الصعبة، فخاصية التعاطف كأحد سمات اليقظة العقلية الاجتماعية قد تكون أكثر أهمية لدعم سلوك الاستجابة التدريسية، فالتعامل مع تلميذ يُعانى من عواطف غير سارة يمكن أن يؤدى إلى شعور المعلم بالانهاك الانفعالى، ولذلك فإن سمات اليقظة العقلية تُدعم سلوك المعلمين فى الحفاظ على رباطة الجأش والرحمة والحساسية تجاه احتياجات الطلاب واهتماماتهم.

فوائد اليقظة العقلية للمعلم.

تؤثر اليقظة تأثيراً كبيراً في الحد من التوتر لدى المعلم خلال السنة الأولي من التدريس وتُعزز من قدرته علي التعامل مع الفصل الدراسى، وقد توصلت النتائج إلي أن ممارسات اليقظة العقلية قد أحدثت فرقاً كبيراً في قدرتهم علي التعامل مع الضغوط وخاصة بالسنة الأولي من التدريس، وهذه النتائج تُمثل اشارة البدء في تنامي البحوث الخاصة بالفوائد الإيجابية لليقظة العقلية. فعلي المستوي الفردي تمكن المعلم من إدارة الضغوط، وعلي المستوي التربوي تُقدم استراتيجيات تعلم عقلانية لمساعدة المتعلم علي التعلم (Bernay Ross, 2014, p.60).

كما أشارت "مؤسسة الطفولة الاسترالية" (Australian childhood foundation 2013) أن فوائد اليقظة العقلية للمعلم تتمثل فى:

تساعد اليقظة العقلية المعلمين علي فهم عواطفهم ومشاعرهم بصورة جيدة

فالمعلم عندما يقوم بالتدريس يركز ذهنه بشده علي التفكير فيما يريد أن يقوم به، وكيفية القيام به؛ ومن ثم فهو لا ينتبه إلي اللحظة الحالية، حيث يمتلك توقعات حول الكيفية التي يجب أن تكون بها الأمور، بدلاً من ملاحظة وقبول كيف تكون الأمور في الواقع، وهذا يسبب الضيق مما يجعل المدرس مُتقلب انفعالياً؛ ومن ثم يكون أكثر حساسية للتهديد، فقد يتخيل أن السلوك التخريبي للطالب تم عن قصد ليتعارض مع التدريس أو عن قصد التدخل السلبي، ولكن في الواقع قد يكون سلوك طبيعي من طفل يحتاج إلي مساعدة في التنظيم الذاتي، ولكن إذا قام المعلم بأخذه كسلوك شخصي فقد يفقد اعصابه وتزداد الأمور سوءً.

تساعد اليقظة العقلية المعلمين على كيفية إدارة بعض السلوكيات السلبية من قبل الطلاب.

فاحياناً بعض الطلاب يُسئ التصرف في البيئة المدرسة، ويعتبر الحكم عن الوعي جانباً مُهماً من اليقظة العقلية وهو يُمثل قبول الاشياء كما هى في الوقت الحاضر، دون حكم. فغالباً ما يُؤدي الحكم إلي الشعور بالذنب، واحياناً يحكم بعض المعلمين علي طلابهم بقسوة دون وعي كتقنيات إدارية مع طلابهم، ولكن هناك كثير من الادلة علي أن هذا النهج لا يُجدى، وبدلاً من تشجيع الأطفال فإنه يُعزز الاستياء وعدم الثقة والانتقام، وقد يساعد إدراك المعلم لردودهم العاطفية تجاه الطلاب علي إدراك سبب تصرفهم علي النحو الذي يتصرفون به، فإذا شعر المعلم بالضيق فمن المحتمل أن يكون هذا السلوك هو طلب الاهتمام من أحد الطلاب، وإذا شعر المعلم بالاذي فمن المحتمل أن يكون هذا السلوك هو محاولة للانتقام، وإذا شعر المعلم بالتهديد فمن المحتمل أن يكون السلوك محاولة عرض أو استعراض الطاقة، ويمكن أن تساعده هذه المشاعر علي الاستجابه بشكل أكثر ملائمه للقضايا الأساسية للتلاميذ ومساعدته علي التحول من تقييم سلبي إلي حالة من الشفقة واللطف.

تساعد اليقظة العقلية المعلمين علي خلق بيئة تعلم إيجابية.

فهناك اعتقاد خاطئ للعديد من المعلمين بأنه ينبغي التحكم في سلوك الطلاب، وهذا يضع المعلم في صراعات ومن المرجح أن تؤدي هذه المحاولات إلي نتائج عكسية، ومن الأفضل من ذلك انشاء بيئة تعليمية فعالة والمحافظة عليها من خلال تحكمه فى نفسه، فمعرفة ما يدور في فصله ومع تلاميذه هو أمر بالغ الأهمية لقدرته علي أحداث الديناميكية الاجتماعية والعاطفية؛ مما يساعده علي الوعي بتنمية مهارة الاهتمام في اللحظة الحالية لمعرفة ما يحدث بالفعل في غرفة الصف، ويتيح له التوصل إلي حلول أفضل إلي المشاكل التي تواجهه.

قياس اليقظة العقلية فى التدريس

أشار كل من (Mesmer-Magnus; et al, 2017, p.8). و (Frank; et al, 2016, p.155) ، (Johnson, N. , 2007, p.29) أن المقاييس الأكثر استخداماً لليقظة العقلية بشكل جيد هى كما موضحة بالجدول التالى:

جدول (١) : مقاييس اليقظة العقلية الأكثر استخداماً

م	اسم المقياس	صاحب المقياس والسنة	وصف المقياس
١	The Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ)	(Baer, etal, 2006)	مقياس تقرير ذاتى خماسى الاستجابة يبدأ من "غير حقيقى ابدا" الى "حقيقى دائما." يتكون من (٣٩) عبارة تقيس خمس أبعاد وهى (المراقبة، والوصف، العمل بوعي، عدم الحكم على الخبرة الداخلية، وعدم التفاعل مع التجربة الداخلية).
٢	The Mindful Attention Awareness Scale(MAAS)	(Brown,& Ryan, 2003)	مقياس تقرير ذاتى سباعى الاستجابة احادى البعد يتكون من (١٥) عبارة، ويركز على الوعى والانتباه عبر المجالات المعرفية والعاطفية والمادية، وادراك الاحداث التى تجرى لحظة بلحظة.
٣	The cognitive and affective Mindfulness Sclae – revised (CAMS-R)	(Feldman etal, 2007; Hayes& Feldman, 2004)	مقياس تقرير ذاتى رباعى الاستجابة يتكون من (١٢) عبارة تقيس اليقظة العقلية للفرد خلال الأحداث اليومية العادية، وفيه يتمكن الأفراد من تنظيم انتباههم وعلى الوعى بخبراتهم، والتركيز على الحاضر مع التقبل.
٤	The southampton Mindfulness Questionaire (SMQ)	(Chadwick etal, 2008)	مقياس تقرير يتكون ذاتى سداسى الاستجابة من ١ (لا أوافق تماما) إلى ٦ (أوافق تماما) يتكون من(١٦) عبارة، تقيس أربعة جوانب وهى (الملاحظة- عدم الحكم- عدم النفور- السماح بالمرور) ويقيّم مدى استجابة الأفراد للأفكار والصور المضطربة لدى العينات السريرية، كما أنه قادر على التمييز بين المتأملين وغير المتأملين والأشخاص الذين يعانون من الذهان..
٥	Kentucky Inventory of Mindfulness Scale(kims)	(Baer etal, 2004)	مقياس يتكون من (٣٩) عبارة متعدد الابعاد يُستخدم لقياس المهارات المتعلقة بممارسة اليقظة العقلية وتتمثل فى الملاحظة، والوصف، والعمل بوعى، والقبول وعدم الحكم.
٦	The Philadelphia Mindfulness Scale (PHLMS)	(Cardaciotto etal, 2008)	مقياس يتكون من (٢٠) وهو يُقيّم مكونات الوعي والقبول الموجودين في الوقت الحاضر ويستند إلى كل من العينات السريرية وغير السريرية بدون أي خبرة في التأمل.
٧	The Freiburg Mindfulness Inventory (FMI)	(Buchheld, etal, 2001)	مقياس رباعى الاستجابة يتكون من (١٤) عبارة وهو يتصور اليقظة العقلية كحالة ذهنية يهتم فيها الافراد بالخبرات الداخلية مثل الافكار والمشاعر.
٨	Toronto Mindfulness scale (TMS)	(Lau, etal, 2006)	مقياس تقرير ذاتى خماسى الاستجابة يبدأمن ٠ "ليس على الإطلاق" إلى ٤ "كثيراً جداً". يتكون من (١٣) عبارة وتم تصميمه لاستخدامه فوراً بعد تجربة التأمل ، في عدد من السياقات السريرية.

وقد أشار (Frank; et al, 2016, p.155)على الرغم من وجود مجموعة متنوعة من المقاييس نظرياً ومستمدة تجريبياً، إلا انه لم يَأخذ أى منها بعين الاعتبار السياق الذى يواجه فيه المرء تجربة اليقظة العقلية (باستثناء تلك التى صممت لقياس اليقظة العقلية أثناء ممارسة التأمل) علاوة على ذلك لم تشير أى منهم الى السلوكيات الشخصية أو الاجتماعية والتى ترتبط باليقظة فى سياق معين.

ودعم ذلك ما أشار إليه (Zivnuska, Kacmar, Ferguson, & Carlson, 2016 p12). بأن هناك عدد من المبررات التى تدعو إلى بناء مقياس فى اليقظة فى العمل وهى:

- ان ما تم اعداده من مقاييس فى اليقظة العقلية لا يتناسب دراسته فى مجال العمل.
- تركز المقاييس الموجودة مثل (FFMQ) الذى يصف اجراءات الحياة اليومية، وبالمثل مقياس (MAAS) الذى يركز على الانتباه بوجه عام لتجارب اللحظة الحالية، ومقياس (FMI) الذى تركز عباراته على الملاحظات غير التقليدية والانفتاح على التجربة؛ ومن ثم فهم غير قابلين للتطبيق فى اعدادات العمل؛ ومن ثم فهناك حاجة إلى لبناء مقياس خاص باليقظة العقلية فى مجال العمل.

ونظراً للاسباب السابق عرضها فقد اهتم البحث الحالى بتناول مقياس (Frank; et al, 2016, p.155) لما ثَبُت من صدقه التنبؤى وثباته، حيث أسفر التحليل العاملى الاستكشافى عن عاملين هما اليقظة العقلية الشخصية للمعلم، واليقظة العقلية الاجتماعية للمعلم، بالاضافة إلى أن هذا المقياس الوحيد فى حدود ما اطلعت عليه الباحثة الذى تناول اليقظة العقلية فى سياق التدريس.

ثانياً: التفاؤل الأكاديمى Academic Optimisim

مقدمة:

يُعرف التفاؤل بأنه تصرف أو فعل شخصى يعكس ايجابية الفرد فى التقييم العاطفى للمستقبل (marko& savickas, 1998, p. 107)، كما أشار (Carver, Schier, segerstrom, 2010, p. 879) بأنه الافراد يختلفون فى المدى الذى يعكس توقعاتهم المفضلة نحو المستقبل بوجه عام، وقد أظهرت الابحاث الحديثة أن التفاؤل يمكن تصوره على وجه التحديد فى السياق التعليمى بالمدارس.

وفى علاقة التفاؤل العام بالتفاؤل الأكاديمي أشار (Beard, Hoy, & Woolfolk, 2010, p.20) أن العلاقة متبادلة بين التفاؤل العام والتفاؤل الأكاديمي كما أن التفاؤل العام يتنبأ بالتفاؤل الأكاديمي.

مفهوم التفاؤل الأكاديمى:

أن بنية التفاؤل الأكاديمي تَدمج كل من علم النفس الإيجابي والتفاؤل ورأس المال الاجتماعي التي تُحدث اختلافاً في تحصيل الطلاب أكاديمياً، ويعتبر التفاؤل الأكاديمي واحد من الخصائص التى تؤثر علي تحصيل الطلاب عندما يتم التحكم في المستوي الاجتماعي والاقتصادي للطالب (Beard et al, 2010, p.2) .

فالتفاؤل الأكاديمي للمعلم هو اعتقاد ذاتى ايجابى بالقدرة علي إحداث فرقاً في الأداء الأكاديمي للطلاب وتعلمهم من خلال شعوره بالفعالية والتي تمثل معتقداته الخاصة فى التغلب علي الصعوبات، ومواجهة الاخفاق بمرونه ومثابرة، والتأكيد علي الأداء الأكاديمى والتعلم، وثقته فى الآباء والطلاب بالتعاون معه في هذه العملية؛ مما يؤثر علي سلوكه التدريسى (Beard, et al, 2010, p.21) Hoy., Hoy, & Kurz, 2008, pp.826-827)، (Hong, 2017, p.4-5).

كما يستخدم التفاؤل الأكاديمي لدى المعلمين ليُشير إلى الخصائص التدريسية الشخصية والسلوكية. الأمر الذي لا يتعلق بامتلاك المعلمون سلوكاً متفائلاً فقط بوجه عام، وانما بقاءهم إيجابين، ومؤمنين بالتعاون واقامة علاقات مع الطلاب وأولياء أمورهم، وتركيزهم علي الجانب الأكاديمي، وإيمانهم بقدراتهم علي التغلب علي الصعوبات، والتعامل مع النكسات بمرونه ومثابرة (Hong, 2017, p.2)

ويختلف التفاؤل الأكاديمى للمعلم عن التفاؤل الأكاديمى المدرسى، فالتفاؤل الأكاديمي للمدارس هو البناء المعاصر الذي يتكون من الخصائص الجماعية للتركيز الأكاديمي، والفعالية الجماعية والثقة في أولياء الأمور والطلاب الذين يعملون معاً لخلق بيئة أكاديمية إيجابية، وهي واحدة من الخصائص التنظيمية التي تؤثر علي تحصيل الطلاب بعد التحكم في الوضع الاقتصادي والاجتماعي والانجاز الأكاديمي السابق للطالب (Beard, et al, 2010, p.18).

كما يعكس التفاؤل الأكاديمي المدرسي المعتقدات المدرسية حيث يُعطي تفسيراً غنياً للسلوك الجماعي Collective Behavior من حيث الأبعاد المعرفية والوجدانية والسلوكية،

وهذه العناصر الثلاثة للتفاؤل الأكاديمي في تفاعل وديناميكية متبادلة مع بعضها البعض، فالتأكيد الأكاديمي يُسهل الفعالية التي بِدورها تُعزز التأكيد الأكاديمي، كما تخلق الفعالية الثقة في الطلاب وأولياء الأمور مما يعزز المزيد من الثقة، وأخيراً الثقة تُقوي التأكيد الأكاديمي والتي بدوره يُعزز الثقة. فالعناصر الثلاثة لديها علاقة سببيه متبادلة مع بعضها البعض Smith & (Hoy, 2007, p.560).

ودعم ذلك ما أشار اليه (Beard, et al 2010, p.3) بأن التفاؤل الأكاديمي للمدارس هو بناء جماعي يتضمن جوانب معرفية ووجدانية وسلوكية كالفعالية الجماعية، ثقة المدرسة، والتأكيد الأكاديمي، فالفعالية الجماعية هي إدراك المعلمين ومعتقداتهم وتوقعاتهم وهو جانب معرفي، فيما تعتمد ثقة أعضاء هيئة التدريس في الطلاب وأولياء أمورهم علي مشاعر تتسم بالأمانة والموثوقية والكفاءة والانفتاح، فالثقة هي استجابة عاطفية، بينما يتضمن التأكيد الأكاديمي التركيز علي التعليم وهو جانب سلوكي؛ ومن ثم يعتمد التفاؤل الأكاديمي على مجموعة ثلاثية من التفاعلات تعتمد وظيفاً علي الآخر، فالجوانب الثلاثة تتفاعل مع بعضها البعض لانتاج بيئة تعليمية إيجابية واحداث تأثير قوى وإيجابي علي انجاز الطلاب.

فى حين يشير (Hong, 2017, p.4-5) إلى أن التفاؤل الأكاديمي للمدرسة هو الكفاءة الجماعية للمعلمين، برغم من أن التفاؤل الأكاديمي للمعلمين والتفاؤل الأكاديمي للمدرسة هما مفهومان مستقلان إلا أنهم يرتبطان ارتباطاً وثيقاً، حيث يفترض أن التفاؤل الأكاديمي للمعلمين هو أحد خصائصه الشخصية، بينما التفاؤل الأكاديمي للمدرسة هو جزء من ثقافة المدرسة ولكن إلي أي مدي يؤثر التفاؤل الأكاديمي المدرسى فى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين؟ فكلاهما لهما الأساس النظري نفسه، فالنظرية المعرفية الاجتماعية التي اقترحها باندورا (١٩٩٧) تؤثر فى تفسير العلاقة بين التفاؤل الأكاديمي للمعلمين والتفاؤل الأكاديمي المدرسي، فكلاهما يتضمن ثلاث مكونات(التأكيد الأكاديمي – الفعالية – ثقه المعلمين في أولياء الأمور والطلاب) وكلاهما يتضمن جوانب معرفية وهي (فعالية الاعتقاد) وجانب وجدانى هو (الشعور بالثقة) وجانب سلوكي هو (التأكيد الأكاديمي)، كما توصلت نتائج هذه الدراسة أن التفاؤل الأكاديمي المدرسي يؤثر فى التفاول الأكاديمي للمعلم حيث يطور المعلمون فى المدرسة صداقات جماعية أفضل من خلال مناقشة، ومراقبة، وتقاسم خبرات التدريس الشخصية؛ ومن ثم يمكن للمعلمين تمييز السلوكيات التعليمية الصحيحة، وتطوير التفاؤل الأكاديمي، وبالتالي اكتساب مستوي أعلي من الفعالية الذاتية لزيادة التركيز علي التحصيل الدراسي للطلاب والثقة في الطلاب وأولياء أمورهم.

ومن ثم يمكن النظر إلي التفاؤل الأكاديمي للمعلم باعتباره بناء مماثل لنظرتها التنظيمية في جذوره المفاهيمه حيث يتطور المفهوم من المجال العام إلي علم النفس الإيجابي الذي ينظر إلي مجالات الخبرة المباشرة التي تشمل الرفاهية والأمل و الوفاء، فالتفاؤل الأكاديمي متأصل في علم النفس الإنساني (Beard, et al, 2010, p.2)

كما أشار (May, 2016, p.79) إلى أنه يمكن ادراج استراتيجيات لتعزيز التفاؤل الأكاديمى فى المدارس من خلال قالب قابل للتعليم، وهو قيام قادة المدارس وضع نماذج النجاح وتشجيع المعلمين للاعتقاد والثقة بأنفسهم وقدراتهم، كما يجب أن تُعقد الاحتفالات التى يتم الاعتراف فيها بالطلاب وأعضاء هيئة التدريس المتميزين كنماذج شرف، ويجب على المعلمين تنفيذ البرامج المبتكرة التى تُعزز الممارسات الناجحة التى تُسهل تعلم الطلاب، كما يتم التبادل الرسمى وغير الرسمى بين المعلمين وأولياء أمور الطلاب فى شكل مؤتمرات تُعقد بشكل منتظم، ويتم فيها تشجيع الفرص لتطوع أولياء الأمور؛ مما يُشعرهم بالترحيب داخل المبنى المدرسى، كما يُطلب من الموظفين حضور الأنشطة الخاصة بالطلاب مثل الالعاب الرياضية لإحداث علاقات ايجابية، كما يمكن لمدير المدرسة خلق مواقف محاكاة أو برامج ناجحة أو أنشطة مدرسية يجرى تنفيذها فى مدارس اخرى.

ومن ثم نخلص مما سبق فى أن التفاؤل الأكاديمى للمعلم هو بنية متفاعلة ثلاثية الأبعاد تتمثل فى معتقدات المعلم حول فعاليته، وقدرته على التغلب على الصعوبات التدريسية، وثقته بالأداء الدراسى لتلاميذه ودور ولى الأمر الايجابى تجاه العملية التعليمية، وتركيزه على تحقيق التلاميذ مستوى أكاديمى مرتفع يتناسب مع مستواهم.

مكونات التفاؤل الأكاديمى للمعلم.

قام (Hoy, et al, 2008 as cited in Mgidi, 2012, p. 139) بفحص التفاؤل الأكاديمي حسب اعتقاد المعلم الفردي حيث ينظر إليه كبنية تتألف من ثلاثة مفاهيم وهي احساس المعلم بالفعالية، وثقة المعلم في الطلاب وأولياء الأمور، والتأكيد الأكاديمي، ويُعرف علي انه اعتقاد إيجابي من جانب المعلم بأن يستطيع أن يحقق فرقاً في تعلم الطلاب وأدائهم الأكاديمي من خلال التأكيد علي التعلم الأكاديمي، ومن خلال الثقة في أولياء الأمور والطلاب علي التعاون معه في هذه العملية، ومن خلال الاعتقاد في قدرته علي التغلب علي الصعوبات

والتعامل مع المواقف المحبطة بمرونة ومثابرة وفيما يلى عرض مختصر لمكونات التفاؤل الأكاديمى.

أ) فعالية الذات للمعلم: Teacher Self- Efficacy

إن فعالية الذات للمعلم هى اعتقاده فى قدراته لتحقق النتائج المرغوبة، والمرجوة من مشاركة الطلاب والتعلم حتي لدي هؤلاء الطلاب غير المكترثين بالتعلم والذين ليس لديهم دافعية للتعلم (Ngidi, 2012, p.140).

وقد أشار (Walker, 2017, p.32-33) أن هناك فرقاً بين فعالية التدريس العامة General Teaching Efficacy (GTE) وفعالية التدريس الشخصية (PTE) Personal Teaching Efficay حيث يتم الربط بين فعالية التدريس العامة بالنتائج المتوقعه والعوامل الاجتماعية والاقتصادية وتعكس اعتقاد عام لتأثير المدارس أو التعليم أو المعلمين، بينما تعكس فعالية التدريس الشخصية (PTE) احساس المعلم الخاص بكفاءته وقدراته علي التأثير في نتائج الطلاب.

كما تختلف فعالية الذات للمعلم Teacher self- efficacy عن الفعالية الجماعية Collective efficacy فينظر الى الفعالية الجماعية على أنها معتقدات المعلمين بالمدرسة والتى تشمل كل ما يمكن أن يُنظم مسارات العمل المطلوبه ليكون لها آثار إيجابية علي تعلم الطلاب، وفى علاقة فعالية الذات للمعلم بالفعالية الجماعية فإن الشعور المنخفض للفعالية الذاتية لمعلم ما يمكن أن تكون مُعدية بين المعلمين، وتخلق دورة من الفشل والرفض الذاتي، وبذلك تتأثر الفعالية الجماعية للمعلمين (Goddard & Goddard, 2001, p.809).

ومن ثم تُعرف فعالية الذات للمعلم بأنها اعتقاد المعلم فى قدرته ومهاراته على تحقيق النتائج المرجوة من عملية التعلم خلال مهامه التدريسيه وادارة فصله وتحفيز تلاميذه نحو التعلم.

ب) ثقة المعلم فى التلاميذ وأولياء الأمور.Trust in Student & Parent

إن المعلمين بشر وأن الانسانيه هي جزء كبير من ممارستهم فهم يستجيبوا للمواقف الاجتماعية مثل اي شخص آخر، ويحتاج المعلمون إلي دعم أولياء الأمور وخلق علاقات ايجابية معهم، فالمدرسة هي حرفياً امتداد للأسرة ويتوقع المعلمون أن يكون للأباء دور خاص في حياة الطفل يشبه دور الاسرة الممتدة، **بالاضافة إلى أن** المعلمون لديهم توقعات حول أولياء

أمور تلاميذ المرحلة الابتدائية حول رغبة حضورهم إلي المدرسة، والمشاركة في حل مشاكل أبنائهم المدرسية التي تنشأ بصفة مستمرة (Durnford, 2012, p.36, 37).

وترى الباحثة أن الثقة والاحترام المتبادل بين الطلاب والمعلمين هي أحد العناصر الأساسية التي من خلالها يتقبل، ويتبع الطلاب معلمهم، ويبنون علاقة قويه معه، وعندئذ يميل الطلاب إلي الالتزام بقواعد الفصل بكل سهوله، والتقليل من مشاكل الانضباط داخل الفصل.

كما تعتمد ثقة المعلم في طالب معين في سياق الفصل الدراسي علي سلوكياته والدوافع التي ينسبها المعلم إلي هذه السلوكيات، فإذا كان المعلم يعتقد ان الطالب حضر في الفصل فقط لانه يُريد تجنب العواقب السلوكية التي ربما فرضها المعلم؛ يؤدي ذلك إلي انخفاض مستوي الثقة في هذا الطالب، ولكن عندما يعتقد المعلم أن سلوك الطالب بدافع الرغبة في الحفاظ علي علاقاته مع المعلم، وتعلم معلومات جديدة أو تحسين جودة ادائه الأكاديمى؛ ومن ثم فإن ثقة المعلم سوف تزداد في هذا الطالب. فثقة المعلم في الطلاب تؤثر علي كل من سلوكيات المعلم وسلوكيات الطالب، والقرارات التي يتخذها المعلمون لإدارة الصف وطرق التدريس، أن ادرك الثقة في الفصول الدراسية يزيد من الشعور بالاحسان لكل من الطلاب والمعلمين، فالثقة بالمدرسة تظهر من خلال زيادة الصدق والانفتاح في العلاقات، وزيادة الاستعداد للمخاطر التي قد يتعرض لها الطلاب أو المعلمين. ومن أجل المشاركة في علاقات ثقة متبادلة يمكن أن يكون المعلمين بحاجة إلي تغير نمط التحكم مما يسمح للطلاب بالتعبير عن آرائهم ويكون مستوي التوزان في السيطرة بالفصل انعكاساً لمستوي ثقة المعلم في طلابه (Durnford, 2012, p.4-5) .

وفي غياب وتآكل الثقة بين المعلم والطالب تتأثر سلوكيات كل منهما بالتساوي اضافة إلى الجانب الأكاديمي، فالثقة بين اعضاء هيئة التدريس والطالب ضروريه للتعاون وتطوير عقل منفتح؛ ومن ثم لابد من استكشاف الطريقة التي يمكن من خلالها الحصول على الثقة وتعزيزيها، واستمرارها، ويمكن الحصول علي الثقة من خلال الطالب المتحور حول المنهج (Pawlina, Evans, Chan., Ruit, , Wilson, & Lachman, 2018, p.5).

وقد اهتم بحث (Petrogiannis & penderi, 2014, p.6) ببناء مقياس عن جودة علاقات بين المعلمين والطلاب في رياض الأطفال، وقد توصلت النتائج إلي أن هناك عاملين يُفسران (٤٣,٠٦)% من التباين فى هذه العلاقة هما الثقة والتواصل.

فالثقة عنصر أساسي لصقل وتعظيم العلاقات الإيجابية، وعندما يكون المعلمين قادرين علي خلق بيئة آمنه وموثوقة يشعر الطلاب بالراحة للاستفادة من الفرص لتصحيح وتحسين أخطاءهم، كما يعتقد أولياء الأمور أن المعلمين يُحفزوا من خلال اهتمامهم بمصالح ابناءهم،

وعند خلق علاقات مع المعلمين، يُظهر الطلاب أنفسهم بمظهر رائعاً ويتحملوا مسئولية الثقة مع معلمهم(Beard, et al, 2010, p.5).

ودعم ذلك ما أشار إليه (Pawlina et al, 2018, p.5) بأن الثقة عنصر أساسي في العلاقات بين الأفراد الذين يعيشون ويعملون داخل بيئة معينة وغالباً ما يُشار إلي هذه الشبكة من العلاقات باسم رأس المال الاجتماعي والتي تكون أكثر قوة فى المجتمعات، ولدى الأفراد الذين لديهم ثقة في النجاح كما يقابل الثقة الاستعداد، والإرادة للتعلم، والقدرة علي توفير مساحة من الأمان، والطمأنينة، والربط بين ما يسعى إليه المتعلم وما يستطع المعلم تقديمه، كما ينظر إلي الثقة في سياق العلاقة والتوقعات التي يجلبها الأفراد لهذه العلاقة، ففي العقد بين المتعلمين والمعلمين يحكم كل من المعلمين والمتعلمين علي الأداء كمقياس للنجاح التدريسي وتجربة التعلم.

كما أوضح (Durnford, 2012, p.15) أن الثقة في العلاقة بين المعلم والطالب ليست تجربة أحادية الاتجاه بل تجربه دائريه وديناميكية يقوم بها كل من المعلم والطالب بتقيمها والحكم على ثقة بعضهم البعض، كما أن الثقة مطلوبة لكل من المعلمين والطلاب وذلك لتحمل المخاطر الأكاديمية وزيادة التعلم.

ومن ثم تعرف الباحثة ثقة المعلم فى التلاميذ وأولياء الأمور بأنها توقعات ومعتقدات ومشاعر ايجابية يحملها المعلم تجاه كل من التلاميذ وأولياء الامور مرتبطة بممارسات العملية التعليمية.

جـ) التأكيد الأكاديمى Academic Emphasize

أن التأكيد الأكاديمي هو الدرجه التي يجد بها المُعلمون طرقاً لاشراك الطلاب في المهام الأكاديميه المناسبة (Beard, et al, 2010, p.6).

فعندما يثق المعلم بأولياء الأمور يضع معايير أكاديمية عالية بثقة أنه لن يتم الطعن عليها من قبلهم، وارتفاع المعايير الأكاديمية بدوره يُعزز ثقة المعلم، ولذلك عندما يعتقد المعلم أن لديه القدرة علي تحقق أداء أكاديمى للطلاب بشكل ايجابي فهو يؤكد علي مستويات عالية من الانجاز الأكاديمي (anwar, 2014,p.11.).

وإذا اعتقد المعلم أنه قادر علي التأثير في تعلم الطلاب فإنه يضع توقع أعلي لبذل جهد أكبر ويكون أكثر مرونه عندما تكون الأمور صعبة؛ ومن ثم ليس من الغريب أن يكون شعور المعلم بالفعالية يرتبط بشكل إيجابي بانجاز الطلاب (Beard, et al, 2010, p.5).

ومن ثم يمكن يُعرف التأكيد الأكاديمى بأنه مدى تدعيم المعلم للانجاز الأكاديمى للتلميذ وتقديره من خلال وضع معايير للأداء.

العلاقة بين مكونات التفاؤل الأكاديمى

أن علاقات الثقة تُترجم مباشرة إلي أداء مما يؤدي إلي النجاح الأكاديمي، فالعلاقات الموثوقة بين المعلم والمتعلم هي منبئ عن النجاح المدرسي، كما ترتبط إيجابياً علاقات الثقة بالآداء الأكاديمي للطالب (Lee, & Sook-Jeong,2007, p.211).

وقد ذكر (Hoy et al, 2008, , P.824) أن جميع الجوانب الثلاثة (الفعالية–الثقة–التأكيد) تخلق شعوراً فردياً من بالتفاؤل الأكاديمي في الفصل، كما أنهم يعتمدوا علي بعضهم البعض بمعني ثقة المعلم في أولياء الأمور والطلاب يشجع علي شعور المعلم بالفعالية الذاتية، وشعور المعلم بالفعالية الذاتية يُعزز الثقة وبالمثل عندما يثق المعلم بأولياء الأمور يمكن تحديد معايير أكاديمية عالية للطلاب ، ومع التأكيد على الانجاز الأكاديمى والمعايير الأكاديمية العليا تُعزَز ثقة المعلم وأخيراً عندما يعتقد المعلم بأن لديه القدرة علي تنظيم وتعدد الاجراءات للتأثير الإيجابي علي أداء الطلاب فإنه يؤكد علي التحصيل الأكاديمي، والتحصيل الأكاديمي بُدوره يُعزز شعور قوي بالفعالية الذاتية للمعلم.

تري الباحثة أن الفعالية الذاتية الشخصية تُركز علي قدرات المعلم ومعتقداته، بينما في علاقات الثقة يتم التركيز علي الطلاب وأولياء أمورهم مما يجعلهم يضعون توقعات أعلي للطلاب الذين يثقون بهم ويعتمدون علي أولياء أمورهم في امدادهم بالدعم، بينما التأكيد الأكاديمي يشير إلي معتقدات المعلم حول النجاح الأكاديمي والتركيز علي المهام الأكاديمية.

قياس التفاؤل الأكاديمى للمعلم

اهتم بحث (Beard, et al, 2010) بالتحقق من البنية العاملية للتفاؤل الأكاديمي وذلك لدي عينة مكونه من (٢٦٠) من معلمي المدارس الابتدائية في مناطقة تعليميه مختلفة في وسط ولايه أوهايو وجميعهم مُرخصين للتعلم الابتدائي، وقد تم استخدام مقياس احساس المعلم بالفعالية وذلك باستخدام النسخ القصيرة من مقياس (Tschannen-moran& woolfok Hoy, 2001) المكون من (١٢) عبارة والمدرجة علي مقياس تساعي الاستجابة تبدأ من(١–٩) (لاشئ– بقدر كبير)، وباستخدام التحليل العاملي الاستكشافي تم الاستقرار علي ثلاثة عبارات تقيس الفعالية الذاتية للمعلم (واحدة الاستراتيجيات التعليمية، واحدة لإدارة الفصل، وواحدة لمشاركة الطلاب وتحفيزهم) وقد بلغ ثباته ٠,٧٣ ،بينما تم قياس ثقة المعلم في الطلاب وأولياء الأمور من خلال (٤) عبارات اثنان يتضمنان ثقة المعلم في الطلاب واثنان لثقة المعلم في أولياء الأمور، ومقياس التأكيد الأكاديمي وذلك علي مقياس خماسي الاستجابة يبدأ من (١) لا أوافق بشدة إلي

(٥) أوافق بشدة، وتم التحقق من خلال التحليل العاملي التوكيدي بأن التفاؤل الأكاديمي للمدرس هو عامل من الدرجة الثانية يتكون من الثقة والفعالية والتركيز الأكاديمي.

ومن الملاحظ أن المقياس الذى أعده (Beard, et al, 2010) لقياس التفاؤل الأكاديمى تم بالاستعانة بمقاييس آخرين لقياس الابعاد الفرعية للمقياس حيث تم الاستعانة بمقياس (teacher sense of efficacy scale TSES) اعداد Tschannen-moran& woolfok Hoy, 2001)، وكذلك مقياس (Hoy, et al,2008) لقياس بُعدى ثقة المعلم فى الطلاب وأولياء الأمور وكذلك التأكيد الأكاديمى. مع تدريج استجابة مختلف للابعاد الفرعية على المقاييس المستعان بها، بالاضافة الى انتقاء عبارات من هذه المقاييس لقياس هذه الابعاد، ولم يتم تمثيل جميع العبارات كما بالمقياس الاصلى، ومن ثم دعت الحاجة إلى بناء مقياس للتفاؤل الأكاديمى مع الاستعانة بما تم طرحه فى البحوث السابقة من مقاييس فقد تم الاستعانة بمقياس (OmnibusT-Scale) الذى يهتم بقياس الثقة المدرسية اعداد (Hoy& Tschannen-Moran,2003) ومقياس (teacher sense of efficacy scale TSES) اعداد Tschannen-moran& woolfok Hoy, 2001) للفعالية الذاتية للمعلم، ومقياس the quality of parent-teacher relationship scale in the Kindergarten(QPTRS-K) والذى يقيس عاملين فى هذه العلاقة هما الثقة/القبول، الاتصال/المسئولية وهو من اعداد (Petrogiannis & penderi, 2014)، كما تم الاستعانة بمقياس Teacher academic optimisim scale (TAOS.E).

الدراسات والبحوث السابقة:

تعرض الباحثة فى الجزء التالى لبعض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية.

أولاً: البحوث التى تناولت العلاقة بين اليقظة العقلية فى التدريس والتفاؤل الأكاديمى.

هدف بحث (Smith, 2007) إلى فحص التأثير الوسيط لاستراتيجيات المواجهة بين كل من اليقظة العقلية والتفاؤل، وقد تمثلت العينة فى (١٤١) فرداً بالغ ناطق باللغة الانجليزية تمتد أعمارهم من (١٩-٦٨) بمتوسط عمرى ٣٣,١٤ سنة وباستخدام مقياس اليقظة (MAAS, Brown& Ryan, 2003)، ومقياس (LOT.Scheier, Crver, &Bridges,1994) للتوجه نحو الحياة لقياس التفاؤل ومقياس (Carver etal ,1989) لقياس استراتيجيات المواجهة، توصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ايجابية بين التفاؤل العام واليقظة العقلية،

وعند حذف المتغير الوسيط "التعامل مع الضغوط" انخفض تأثير اليقظة على التفاؤل من B=0.26 والتى هى دالة احصائيا، الى B=0.15 والتى هى غير دالة احصائياً، كما توصلت النتائج إلى ان كل من التفاؤل واليقظة العقلية يتنبأ بكل منهما الاخر على قدم المساواة.

وفى الدراسة الأولى والثانية ببحث (Weinstein, et al, 2009) للكشف عن تأثير اليقظة العقلية علي عمليه التنظيم الذاتي ودور هذا التنظيم على مستويات الرفاهية النفسية على عينتن على التوالى مكونتين من (٥٦) طالب جامعى، (٩٢) طالب جامعي طبق عليهما مقياس سمة التفاؤل، ومقياس اليقظة العقلية المكون (Brown & Pyan, MAAS , 2003) ومقياس الضغط المدرك إعداد (Cohen etal, 1983) ومقياس استراتيجيات المواجهة (Cope inventory Qrver et al 1989) ومقياس جودة الحياة والذي يُقاس من خلال the positive and negative affect schedual(PANAS): Watson, dark & Tellegen, 1988 توصلت النتائج إلي وجود علاقة إيجابية بين اليقظة العقلية والتفاؤل.

وقد اهتم بحث (Sims, 2011) بدراسة العلاقة بين اليقظة العقلية والتفاؤل الأكاديمي المدرسى وذلك لدي عينة مكونه من (٦٧) معلماً بالمرحلة الابتدائية، وباستخدام مقياس School academic optimisim survey (SAOS)، وكذلك مقياس اليقظة العقلية، توصلت النتائج إلى ارتباط جميع أبعاد التفاؤل الأكاديمى المدرسى والدرجة الكلية باليقظة العقلية ارتباطاً ايجابياً دال احصائياً، كما توصلت النتائج إلى أن التفاؤل الأكاديمى يُفسر نسبة (٢٢%) من التباين فى اليقظة العقلية.

وقد تمثل هدف بحث (Abenavoli et al, 2014) إلى دراسة تأثير اليقظة العقلية على تغيرات فعالية الذات للمعلمين خلال العام الدراسى، وكذلك بالتقارير الذاتية للمعلمين فيما يتعلق بمشاركة الطلاب وادارة الفصل والممارسات التعليمية، وقد تكونت عينة البحث من (٣٠) معلماً من المدارس المتوسطة فى بنسيلفانيا بلغ متوسط أعمارهم (٤٥) سنة وذوو (١٤) سنة تدريسية خبرة، وقد تمثلت الأدوات فى استبيان تقرير ذاتى عبر الانترنت يتضمن مقياس الفعالية الذاتية اعداد (teschannen-moran& woolfolk.hoy, 2001)، ومقياس اليقظة العقلية (FFMQ) اعداد(Greenberg, Jennings& Goodman, 2010)، وقد توصلت النتائج أن أبعاد اليقظة العقلية تنبأت بالتغير فى الفعالية الذاتية للمعلم، وكانت اليقظة العقلية أقوى منبئ عن فعالية مشاركة الطالب وفعالية ادارة الفصول الدراسية.

واهتم بحث (May, 2016) بتناول العلاقة بين اليقظة العقلية المدرسية والتفاؤل الأكاديمى المدرسى بالمدارس الثانوية فى شمال ولاية الاباما، وقد فحصت الدراسة ثلاثة أنظمة مدرسية تقع فى ولاية الاباما الشمالية لدى (٥٧٧) معلماً بكل من المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بـ (٣٩) مدرسة، وتمثلت الأدوات فى مقياس اليقظة العقلية المدرسية، ومقياس (Hoy& Gage, 2003) للتفاؤل الأكاديمى، ومقياس التفاؤل اعداد(Hoy, 2005)، وقد توصلت النتائج أنه كلما زادات درجة اليقظة المدرسية ارتفع التفاؤل الأكاديمى المدرسى، كما أثرت اليقظة العقلية على تفاعلات جميع المعلمين فى حياتهم اليومية فى عملهم وفى حياتهم الشخصية ومع أولياء أمور الطلاب، بحيث يُولد لدى الفرد طاقة ممكنة للقيام بشئ (متفائل)، وقد ارتبطت اليقظة العقلية بالتفاؤل الأكاديمى بمعامل ارتباط (٠,٥٥)، وكذلك مع أبعاد التفاؤل الأكاديمى، كما تنبأت اليقظة العقلية المدرسية باعتبارها أقوى المنبئات عن التفاؤل الأكاديمى حتى بعد ضبط المستوى الاقتصادى والاجتماعى للمدرسة، وقد فسرت اليقظة العقلية نسبة (٣٨%) من التباين فى التفاؤل الأكاديمى.

وقد كان من بين ما اهتم به بحث (Frank et al, 2016) تناول العلاقة بين اليقظة العقلية فى التدريس وكل من الاحتراق النفسى، وفعالية الذات، وفعالية ادارة السلوك، والكفاءة الانفعالية لدى عينة من المعلمين متوسط أعمارهم (٤٠,٤) سنة، ومتوسط عدد سنوات خبرتهم يبلغ (١٣,٣) سنة، وقد توصلت النتائج إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين اليقظة العقلية الشخصية للمعلم وكل من الاحتراق النفسى، وفعالية الذات، وفعالية ادارة السلوك، والكفاءة الانفعالية والاجتماعية له، بينما توجد علاقة موجبة دالة احصائيا بين اليقظة العقلية الاجتماعية وكل من فعالية الذات، وفعالية ادارة السلوك، والكفاءة الانفعالية الاجتماعية

بينما فحص بحث (Hamidi, 2016) العلاقة بين اليقظة العقلية والسمات الشخصية والتفاؤل الأكاديمي بين المعلمين، وقد تم استخدام عينة مكونه من (١٤٨) معلماً، وتضمنت الأدوت مقياس "تورنيتو" (Toronto) لليقظة العقلية ومقياس التفاؤل الأكاديمي المدرسى، وباستخدام المتوسطات الحسابية ومعامل ارتباط بيرسون، اظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة احصائية بين التفاؤل الأكاديمي واليقظة العقلية للمعلمين، وباستخدام تحليل الانحدار تَبيَّن اسهام اليقظة العقلية بنسبة (٢٤%) من التباين فى التفاؤل الأكاديمي للمعلمين.

وكان من بين أهداف بحث (Walker, 2017) دراسة الاختلاف بين المعلمين فى فعاليتهم الذاتية بعد التدريب على ممارسات اليقظة العقلية، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٣٠) معلماً بالمدارس الاعدادية والثانوية، وقد تطوعوا للتدريب لمدة (٨) أسابيع ولمدة (٣٠) دقيقة اسبوعياً، وباستخدام المنهج شبه التجريبى، وبقياس فعالية الذات للمعلم ثلاث مرات (قبل البرنامج وبعده مباشرة وبعد ثلاثة أسابيع من التدريب على اليقظة) باستخدام مقياس (tschannen-moran& hoy, 2001) لقياس فعالية الذات ومقياس (FFMQ-SF) لليقظة العقلية اعداد (Bohlmeijer, etal, 2001). توصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة احصائية فى فعالية الذات لدى المعلمين قبل وبعد التدريب على اليقظة العقلية.

وكان أيضاً من بين أهداف بحث (Ayles worth, 2018) استكشاف تأثير ممارسة اليقظة العقلية على فعالية الذات للمعلم فى المجتمعات التى ينتشر فيها الفقر، وتمثلت عينة البحث فى (٤٠) معلماً ذو سنوات خبرة مختلفة، وقد تم ممارسة اليقظة لمدة (٣٤) ساعة على مدار (١٦) اسبوع بداية من ديسمبر ٢٠١٦ إلى مارس ٢٠١٧ وقد توصلت النتائج إلى أن ممارسات اليقظة العقلية لها تأثير ايجابى على ادراك لفعاليته الذاتية..

ثانياً: البحوث التى تناولت أثر النوع على اليقظة العقلية فى التدريس.

بالدراسة الأولى ببحث (Weinstein, et al, 2009) التى تمت باستخدام عينة من (٥٦) طالب جامعي للكشف عن تأثير اليقظة العقلية على أساليب مواجهة الضغوط والرفاهية النفسية، وبتطبيق مقياس الوعى الانتباهى اليقظ لـ(Brown & Pyan, MAAS , 2003) عليهم ومقياس تقييم الضغوط من خلال عبارة واحدة وهي "ما مدي التوتر الذي تعاني منه بشكل صحيح الآن؟" توصلت النتائج أنه لا توجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في اليقظة العقلية.

وكان من بين أهداف بحث (Bränström, etal 2011) الكشف عن أثر كل من النوع والعمر على اليقظة العقلية لدى عينة مكونة من (٣٨٢) فرداً تمتد اعمارهم من ١٨ إلى٦٠ سنة طُبق عليهم مقياس الأوجه الخمسة لليقظة العقلية (FFMQ: Baer et al, 2006) Five facet mindfulness questionnaire، ومقياس القلق والاكتئاب لـ (Bielland, Dahe, Haug, & Neck el mann, 2002). ومقياس الحالة الإيجابية للذهن Positive state of mind "PSOM" ومقياس الضغط المدرك من إعداد (Cohen, Kamarck & Mermel

stein, 1983) ومقياس الصحة المدركة إعداد (Aaronson, et al , 1993)، وباستخدام اختبار (ت) أسفرت نتائج البحث عن أنه لاتوجد فروق دالة احصائياً في الدرجة الكلية لليقظة العقلية، بينما توجد فروق بين الذكور والاناث في أبعاد اليقظة العقلية، فالاناث توجد فروق لصالحهم فى كل من القدرة علي الملاحظة والوصف، بينما الفروق لصالح الذكور في العمل بوعي وعدم الحكم وعدم التفاعل، كما أن الفروق فى اليقظة العقلية لصالح الأفراد ذوى الأعمار (أكثر من ٥٠) سنة عن المجموعات التى تمتد أعمارهم (من ٣٠ إلى ٣٩ سنة).

ثالثاً: البحوث التى تناولت أثر مستوى الخبرة على اليقظة العقلية فى التدريس

كان من بين أهداف بحث (Kurz, 2006) الكشف عن أثر الخبرة لدى عينة من (٢٥٢) معلماً من معلمى الصفوف الابتدائية، طُبق عليهم مقياس معتقدات الفعالية الذاتية اعداد (Tschannen-Moran&Woolfolk-hoy,2001) ومقياس (Omnibus, Hoy&Tschannen-moran) وكذلك مقياس المواطنة التنظيمية للمعلم، وباستخدام اختبار (ت) توصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق فى اليقظة العقلية ترجع إلى مستوى الخبرة.

واهتم بحث (Gonzales,2018) بكيفية تحديد معلمى المرحلة الابتدائية لمفهوم اليقظة العقلية وهل يشتركون فى الممارسات الرسمية وغير الرسمية لها، وهل هناك فروق بين المعلمين فى اليقظة العقلية ترجع إلى عدد سنوات الخبرة، وقد تم استخدام عينة مكونة من (٧٨) معلماً تمتد سنوات خبرتهم من (١-٣٩) سنة بمتوسط عدد سنوات خبرة (١٣,١٣) سنة تدريسية، وباستخدام مقياس (Edwards etal, 2016) توصلت النتائج إلى نسبة ٦٨% يستخدمون اليقظة بالفصول الدراسية، بالاضافة الى انه ليس هناك تأثير للخبرة على اليقظة العقلية.

رابعاً: البحوث التى تناولت أثر النوع على التفاؤل الأكاديمى

كان من بين أهدف بحث (Smith, 2007) الكشف عن الفروق فى التفاؤل التى ترجع إلى النوع لدى عينة (١٤١) فرداً بالغ ناطق باللغة الانجليزية تمتد أعمارهم من (١٩-٦٨) بمتوسط عمرى (٣٣,١٤) سنة طبق عليهم مقياس اليقظة العقلية (MAAS, Brown& Ryan, 2003)، ومقياس (LOT.Scheier, Crver, &Bridges,1994) للتوجه نحو الحياة لقياس التفاؤل، ومقياس (Carver etal ,1989) لقياس استراتيجيات المواجهة، توصلت نتائج البحث أنه لا توجد فروق فى التفاؤل ترجع إلى النوع.

ومن بين أهداف دراسة (Ngidi, 2012) الكشف عن الفروق في التفاؤل الأكاديمي التي ترجع إلي النوع وتحديد مستواه لدي عينة (٢٨٠) معلماً من مناطق مختلفة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس معتقدات الفعالية الذاتية للمعلمين، والنسخة القصيرة من مقياس "omnibus" ومقياس فرعي من مقياس مؤشر المناخ التنظيمي organizational elimate index لقياس التأكيد الأكاديمي، ومقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية، واختبار التوجه نحو الحياه لقياس التفاؤل، وقد توصلت النتائج أنه لا يوجد تأثير للنوع على التفاؤل الأكاديمى.

خامساً: البحوث التى تناولت أثر الخبرة على التفاؤل الأكاديمى.

ومن بين أهداف دراسة (Ngidi, 2012) الكشف عن الفروق في التفاؤل الأكاديمي التي ترجع عدد سنوات الخبرة بالتدريس لدي عينة مكونة (٢٨٠) معلماً من مناطق مختلفة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس معتقدات الفعالية الذاتية للمعلمين، والنسخة القصيرة من مقياس "omnibus" ومقياس فرعي من مقياس مؤشر المناخ التنظيمي organizational elimate index لقياس التأكيد الأكاديمي، وقد توصلت النتائج إلى أنه لا يوجد تأثير لعدد سنوات الخبرة علي التفاؤل الأكاديمي.

وتناول بحث (Krug,2015) علاقة التفاؤل الأكاديمى بكل من سلوكيات المواطنة التنظيمية ومساندة المدير، وأثر مستوى الخبرة على متغيرات البحث، وقد توصلت النتائج باستخدام عينة مكونة من (١١٦) معلماً تم انتقائهم من مرحلة رياض الاطفال الى الصف السادس الابتدائى، وباستخدام مقياس(TAOS-E) اعداد (Beard&Hoy,2009) لقياس التفاؤل الأكاديمى لمعلمى المرحلة الابتدائية، ومقياس مساندة المدير اعداد (Dipaola,2012) ومقياس (OCB-TS) لقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية، عن وجود فروق دالة احصائياً بين كل من مستوى الخبرة (٤-١٠) سنوات، ومستوى الخبرة أكثر من (١٧) سنة فى التفاؤل الأكاديمى.

ومن ثم يتضح من عرض البحوث السابقة:

- نظراً لندرة البحوث الخاصة بعلاقة اليقظة العقلية فى التدريس والتفاؤل الأكاديمى فقد تناولت الباحثة فى محور الدراسات السابقة الخاصة بهما بحوثاً تناولت علاقة التفاؤل بوجه عام باليقظة العقلية كما فى بحوث (Smith, 2007)، (Weinstein, et al, 2009.)، وأيضاً البحوث التى اوضحت علاقة اليقظة العقلية للمعلم بأحد أبعاد التفاؤل الأكاديمى وهى فعالية الذات كما فى بحوث (Ayles worth, 2018)، (Walker, 2017)، (Abenavoli et

(Frank et al, 2016) al, 2014)، وكذلك البحوث التى تناولت التفاؤل الأكاديمى على المستوى المدرسى وليس الشخصى فى علاقته باليقظة العقلية كما فى (May, 2016)، (Sims, 2011) وان كان بحث (Hamidi, 2016) هو الاكثر ارتباطاً بهدف البحث حيث تناول العلاقة بين اليقظة العقلية والتفاؤل الأكاديمى للمعلم إلا انه فى قياسه لليقظة العقلية اهتم بها بصورة عامة ولم يتناولها كممارسة ضن سياق التدريس على الرغم من تطبيقه على عينة من المعلمين؛ وعليه سيتم تناول هذه العلاقة مع مراعاة تناول اليقظة ضمن السياق التدريسى.

وفى اطار ما أسفر عنه التحليل النظرى لأدبيات البحث فيما يتعلق بمتغيرى اليقظة العقلية فى التدريس والتفاؤل الأكاديمى، فضلاً عن الدراسات السابقة يمكن صياغة فروض البحث على النحو الاتى:

١- لاتوجد علاقة بين اليقظة العقلية فى التدريس والتفاؤل الأكاديمى لدى معلمى المرحلة الابتدائية.

٢- لا تختلف اليقظة العقلية الشخصية لمعلمى المرحلة الإبتدائية باختلاف النوع (معلمين/ معلمات).

٣- لا تختلف اليقظة العقلية الاجتماعية لمعلمى المرحلة الإبتدائية باختلاف النوع (معلمين/ معلمات).

٤- لا تختلف اليقظة العقلية الشخصية لمعلمى المرحلة الإبتدائية باختلاف مستوى الخبرة (كثيرة/ قليلة).

٥- لا تختلف اليقظة العقلية الاجتماعية لمعلمى المرحلة الإبتدائية باختلاف مستوى الخبرة (كثيرة/ قليلة).

٦- لا يوجد تأثير دال احصائياً للتفاعل الثنائى بين النوع ومستوى الخبرة على اليقظة العقلية الشخصية لمعلمى المرحلة الابتدائية.

٧- لا يوجد تأثير دال احصائياً للتفاعل الثنائى بين النوع ومستوى الخبرة على اليقظة العقلية الاجتماعية لمعلمى المرحلة الابتدائية.

٨- لا تختلف فعالية الذات (أحد أبعاد التفاؤل الأكاديمى) لمعلمى المرحلة الإبتدائية باختلاف النوع (معلمين/ معلمات).

٩- لا تختلف ثقة معلمى المرحلة الإبتدائية فى التلاميذ وأولياء أمورهم (أحد أبعاد التفاؤل الأكاديمى) باختلاف النوع (معلمين/ معلمات).

١٠- لا يختلف التأكيد الأكاديمى (أحد أبعاد التفاؤل الأكاديمى) لمعلمى المرحلة الإبتدائية باختلاف النوع (معلمين/ معلمات).

١١- لاتختلف الدرجة الكلية للتفاؤل الأكاديمى لمعلمى المرحلة الإبتدائية باختلاف النوع (معلمين/ معلمات).

١٢- لا تختلف فعالية الذات (أحد أبعاد التفاؤل الأكاديمى) لمعلمى المرحلة الإبتدائية باختلاف مستوى الخبرة (كثيرة/ قليلة).

١٣- لا تختلف ثقة معلمى المرحلة الابتدائية فى التلاميذ وأولياء أمورهم (أحد أبعاد التفاؤل الأكاديمى) باختلاف مستوى الخبرة (كثيرة/ قليلة).

١٤- لا يختلف التأكيد الأكاديمى لمعلمى المرحلة الإبتدائية باختلاف مستوى الخبرة (كثيرة/ قليلة).

١٥- لا تختلف الدرجة الكلية للتفاؤل الأكاديمى لمعلمى المرحلة الإبتدائية باختلاف مستوى الخبرة (كثيرة/ قليلة).

١٦- لا يوجد تأثير للتفاعل الثنائى بين النوع ومستوى الخبرة على "بعد" فعالية الذات لمعلمى المرحلة الابتدائية.

١٧- لا يوجد تأثير للتفاعل الثنائى بين النوع ومستوى الخبرة على "بعد" ثقة معلمى المرحلة الابتدائية فى التلاميذ وأولياء أمورهم

١٨- لا يوجد تأثير للتفاعل الثنائى بين النوع ومستوى الخبرة على "بعد" التأكيد الأكاديمى لمعلمى المرحلة الابتدائية.

١٩- لا يوجد تأثير للتفاعل الثنائى بين النوع ومستوى الخبرة على الدرجة الكلية للتفاؤل الأكاديمى لمعلمى المرحلة الابتدائية.

المنهـــج والطريقـــة:

أولاً: منهج البحث:

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفى لمناسبته لأهداف البحث الحالى، وهى دراسة العلاقة بين اليقظة العقلية فى التدريس والتفاؤل الأكاديمى من ناحية، ومن ناحية اخرى الفروق فى هذين المتغيرين طبقاً للنوع ومستوى الخبرة ان وجدت والتفاعل الثنائى بينهما فى متغيرات البحث.

ثانياً: مجتمع البحث:

تمثل فى جميع معلمى المرحلة الابتدائية من اداراتى شرق وغرب مدينة الزقازيق بمحافظة الشرقية ومنه تم اشتقاق عينتى البحث الاستطلاعية والأساسية.

ثالثاً: عينة البحث:

أ) **عينة الدراسة الاستطلاعية:** تم اشتقاق عينة البحث الاستطلاعية بطريقة عشوائية من معلمى المرحلة الابتدائية من محافظة الشرقية بادارتى شرق وغرب الزقازيق التعليمية، وتكونت عينة البحث الاستطلاعية من (٥٨) معلماً ومعلماً، تمتد أعمارهم من (٢٩) إلى (٥٩) سنة بمتوسط عمرى (٤١,١٩) سنة ، وانحراف معيارى قدره (٨,٢٤١) من مدارس(الشهيد محمد محمد عليوة ب، كفر الحمام ب١، الناصرية، عبد العزيز على، كفر الاشراف، بنى عباد، النيل ب، كفر عطا الله، مشتول القاضى ب، كفر مكاوى (ب) بالفصل الدراسى الأول للعام الدراسى ٢٠١٧/٢٠١٨ منقسمين الى معلمين ومعلمات وحسب سنوات الخبرة.

ب) **عينة الدراسة الأساسية:** تكونت عينة البحث الأساسية من (٢٢٨) معلماً من بعض معلمى المرحلة الابتدائية من غير العينة الاستطلاعية بمحافظة الشرقية بادارتى شرق وغرب الزقازيق التعليمية من مدارس(الشهيد محمد محمد عليوة ب، كفر الحمام ب١، الناصرية، عبد العزيز على، كفر الاشراف، بنى عباد، النيل ب، كفر عطا الله، مشتول القاضى ب، كفر مكاوى (ب)) ، تمتد أعمارهم من (٢٤) إلى (٥٩) سنة بمتوسط عمرى (٤٠,٨٤٩) وانحراف معيارى (٧,٤٨١٢) ويتضح توزيعهم كما بالجدول التالى:

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة النهائية وفقاً لمستوى الخبرة والنوع .

م	النوع / مستوى الخبرة	قليل الخبرة (١٠ سنوات فأقل)	كثير الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات)	المجموع
١	معلمين	٣٠	٤٣	٧٣
٢	معلمات	٥٠	١٠٥	١٥٥
٣	المجموع	٨٠	١٤٨	٢٢٨

رابعاً: أدوات البحـــــث:

١- مقياس اليقظة العقلية فى التدريس للمعلمين اعداد (Frank et al,2016) ترجمة الباحثة:

أعد (Frank et al,2016) مقياس اليقظة العقلية فى التدريس لتقييم اليقظة فى جانبين مستقلين هما (أ) اليقظة العقلية الشخصية ويتكون من (٩عبارات) وتتمثل طريقة الاستجابة على عبارات هذا البعد من خلال مقياس متدرج من خمس نقاط على مقياس ليكرت هى:(تحدث دائماً- تحدث غالباً- تحدث أحياناً- تحدث نادراً- لا تحدث أبداً) والتى تصف انتباه وتركيز ووعى المعلمين بالفصل الدراسى خلال شهر الماضى وجميعها ذات اتجاهاً سلبياً وتأخذ التقديرات(١-٢-٣-٤-٥) وتشير الدرجة المرتفعة بها إلى انخفاض اليقظة العقلية الشخصية بينما تشير الدرجة المنخفضة بها الى ارتفاع اليقظة العقلية الشخصية و(ب) اليقظة العقلية الاجتماعية وتتكون من (٥ عبارات) مصاغة بالاتجاه الايجابى وفقاً لمقياس ليكرت الخماسى وتأخذ التقديرات (٥-٤-٣-٢-١) وتشير الدرجة المرتفعة بها إلى ارتفاع اليقظة العقلية الاجتماعية، والدرجة المنخفضة على هذا البعد إلى انخفاض اليقظة العقلية الاجتماعية، وتم ذلك على عينة مكونة من (٥٢٦) معلماً من المدارس الابتدائية فى الولايات المتحدة الامريكية من (٢٤) مدرسة تمتد اعمارهم من (٢٢) إلى (٧٢) سنة بمتوسط عمرى (٤٠,٤) سنة، وبمتوسط عدد سنوات خبرة (١٣,٣) سنة.

ثبات مقياس اليقظة العقلية فى التدريس: تحقق مُعدا مقياس اليقظة العقلية فى التدريس من ثبات المقياس من خلال حساب الثبات بطريقة اعادة التطبيق لكل جانب على حده وكانت معاملات الثبات هى (٠,٤١٩، ٠,٤١٩) لليقظة العقلية الشخصية، واليقظة العقلية الاجتماعية، وكذلك تم حساب الثبات بطريقة ألفا لـ كرونباخ فكانت تساوى (٠,٨٦٥) لليقظة الشخصية، و(٠,٧١١) لليقظة الاجتماعية

صدق المقياس: قام مُعدا المقياس بالتحقق من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملى الاستكشافى، وقد توصل إلى عاملين هما اليقظة العقلية الشخصية واليقظة العقلية الاجتماعية وقد فسر هذا النموذج (٤٠,٦٨%) من التباين. حيث فسرت اليقظة العقلية الشخصية ٣٠,٩٤% من التباين بينما فسرت اليقظة العقلية الاجتماعية ٩,٧٤% من التباين، كما تحقق من هذه النتائج باستخدام التحليل العاملى التوكيدى، وقد أسفرت النتائج عن مؤشرات حسن مطابقة جيدة للنموذج، كما تم التحقق أيضاً من صدق البناء والصدق التنبؤى بعد فترة ٦ شهور من تطبيق المقاييس، ووجد تنبأ اليقظة العقلية الاجتماعية ايجابياً بالكفاءة الاجتماعية

وادارة السلوك، بينما لم تتنبأ اليقظة العقلية الشخصية بالكفاءة الاجتماعية وادارة السلوك خلال هذه الفترة.

وقامت الباحثة بتعريب المقياس ليتناسب مع البيئة المصرية وتم الاستعانة بأساتذة لغة انجليزية وبعض أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق تدريس لغة انجليزية[١]، وبعد التحقق من الصياغه اللغوية بعد الترجمة للتأكد من السلامة اللغوية ودقة الترجمة تم عرض المقياس على المحكمين بقسم علم النفس التربوى، وقد أبدى المحكمين بعض الملاحظات، وقد أخذ الباحثة بها جميعاً ثم تم حساب الخصائص السيكومترية على العينة الاستطلاعية للبحث الحالى.

أولاً: ثبات مقياس اليقظة العقلية فى التدريس

تم حساب ثبات مقياس اليقظة العقلية فى التدريس ببعديه بطريقتين: **الطريقة الأولى:** هى حساب معامل ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha لعبارات كل بُعد فرعى على حده وذلك (فى حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه العبارة) ويتمثل ذلك فى الجدول (٣).

جدول (٣) : معاملات ألفا لـ "كرونباخ" لثبات مقياس اليقظة العقلية فى التدريس

مقياس اليقظة العقلية فى التدريس			
اليقظة العقلية الاجتماعية		اليقظة العقلية الشخصية	
رقم العبارة	معامل ألفا	رقم العبارة	معامل ألفا
١	٠,٦٠٧	٢	٠,٨٦٨
٣	٠,٥٦٠	٤	٠,٨٥٨
٧	٠,٤٨٩	٥	٠,٨٧٦
٨	٠,٥٦٤	٦	٠,٨٥٨
١١	٠,٥٨٦	٩	٠,٨٩٦
معامل ألفا العام للبعد= ٠,٦١٩		١٠	٠,٨٦٤
		١٢	٠,٨٧٨
		١٣	٠,٨٦٦
		١٤	٠٨٥٣
		معامل ألفا العام للبعد= ٠,٨٨٢	

يتضح من الجدول (٣): أن معامل ألفا لكل عبارة فى حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى اليه أقل من أو يساوى معامل ألفا العام للبعد الفرعى الذى تنتمى اليه العبارة. ماعدا العبارة (٩) ضمن بُعد اليقظة العقلية الشخصية، مما ادى الى حذفها من البعد.

(١) تتقدم الباحثة بالشكر الى كل من أ.د/ احمد عبد السلام، د/ ميشيل عبد المسيح، وأ.د محمد حسن ، د/ سعيد العطار لمراجعة الترجمة لمقياس اليقظة العقلية فى التدريس والتحقق منها.

وكذلك تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس اليقظة العقلية فى التدريس وذلك للعبارات الذى تم الابقاء عليها، بطريقتين، الطريقة الأولى: هى حساب معامل ألفا لـ"كرونباخ" والثانية: هى حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية فكانت النتائج كما بالجدول (٤) التالى.

جدول(٤) : معاملات ثبات بُعدى مقياس اليقظة العقلية فى التدريس

م	بعدى اليقظة العقلية فى التدريس	معامل الثبات		
		ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			معامل الارتباط	معامل الثبات
١	اليقظة العقلية الشخصية	٠,٨٩٦	٠,٤٦٧	٠,٦٠٠
٢	اليقظة العقلية الاجتماعية	٠,٦١٩	٠,٨٥٣	٠,٧٤٤

يتضح من الجدول (٤): أن معاملات ثبات بُعدى اليقظة العقلية فى التدريس بالطريقتين مرتفع مما يدل على ثباتهما.

ثانياً: صدق مقياس اليقظة العقلية فى التدريس :

تم حساب صدق مقياس اليقظة العقلية فى التدريس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الفرعى الذى تنتمى إليه العبارة (فى حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه العبارة) والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) : صدق بُعدى مقياس اليقظة العقلية فى التدريس.

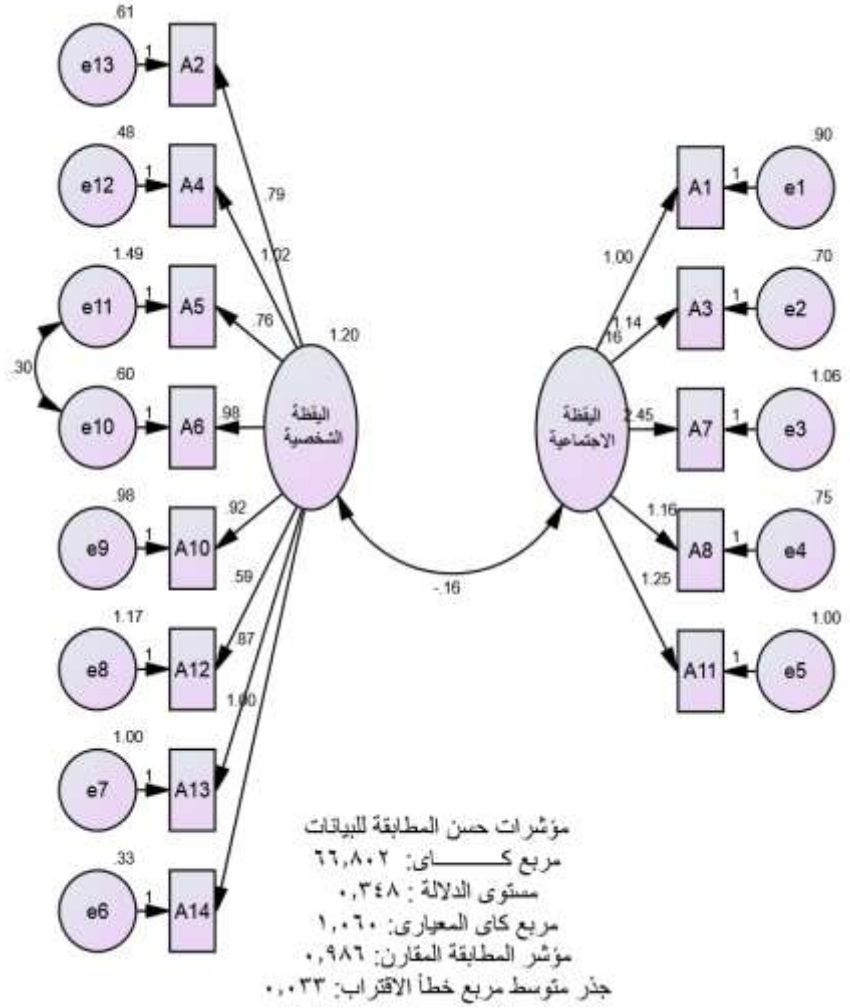
اليقظة العقلية فى التدريس			
اليقظة العقلية الاجتماعية		اليقظة العقلية الشخصية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	*٠,٢٨٣	٢	**٠,٦٤٦
٣	**٠,٣٩٢	٤	**٠,٧٥٣
٧	**٠,٥٠٢	٥	**٠,٥٦٣
٨	**٠,٣٨١	٦	**٠,٧٥٥
١١	[١]**٠,٣٣٣	٩	[٢]*٠,٢٤٩
		١٠	**٠,٦٩٣
		١٢	**٠,٥٢٢
		١٣	**٠,٦٦٧
		١٤	**٠,٨٢٣

(١) دال عند مستوى (٠,٠١) ونسبة ثقة ٩٩% حيث أن القيمة الحرجة لمعامل الارتباط عند درجة الحرية (٥٨-٢=٥٦) هى (٠,٣٢٥). حيث (٥٨) عدد عينة التقنين.

(٢*) دال عند مستوى (٠,٠٥) ونسبة ثقة ٩٥% حيث أن القيمة الحرجة لمعامل الارتباط عند درجة الحرية (٥٨-٢=٥٦) هى (٠,٢٥٠). حيث (٥٨) عدد عينة التقنين.

يتضح من الجدول (٥). أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى اليه العبارة (فى حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى اليه العبارة) دال احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ماعدا العبارة رقم (٩) فهى دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

الصدق العاملى: تم حساب الصدق العاملى للمقياس من خلال استخدام التحليل العاملى التوكيدى Confirmatory Factor Analysis باستخدام البرنامج الاحصائى أموس AMOS نسخة اصدار (20)، وذلك للتأكد من صدق من صدق البناء الكامن للمقياس. كما هو موضح بالشكل (١):



شكل (١) نتائج التحليل العاملى التوكيدى لمقياس اليقظة العقلية فى التدريس باستخدام برنامج الاموس

جدول (٦) : الاوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية لمقياس اليقظة العقلية فى التدريس

العامل الكامن	الأوزان الانحدارية اللامعيارية			الأوزان الانحدارية المعيارية
	العبارة	التشبع	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	القيمة الحرجة ومستوى الدلالة	التشبع
اليقظة العقلية الشخصية	٢	٠,٧٨٩	٠,١١٦	**٦,٧٩٦	٠,٧٤٣
	٤	١,٠٢٠	٠,١٢٠	**٨,٥٣٤	٠,٨٤٩
	٥	٠,٧٥٨	٠,١٦٦	**٤,٥٦١	٠,٥٦٢
	٦	٠,٩٧٧	٠,١٢٤	**٧,٨٤٩	٠,٨١٠
	١٠	٠,٩٢٠	٠,١٤٤	**٦,٣٧٩	٠,٧١٣
	١٢	٠,٥٩٢	٠,١٤٤	**٤,١٠٧	٠,٥١٣
	١٣	٠,٨٦٧	٠,١٤٤	**٦,٠٤٠	٠,٦٨٧
	١٤	١,٠٠			٠,٨٨٥
اليقظة العقلية الاجتماعية	١	١,٠٠			٠,٣٩٣
	٣	١,١٤٠	٠,٥٦٧	*٢,٠١١	٠,٤٨٤
	٧	٢,٤٤٨	١,١١٨	*٢,١٩٠	٠,٦٩٤
	٨	١,١٥٦	٠,٥٨١	*١,٩٩٧	٠,٤٧٦
	١١	١,٢٥٢	٠,٦٤١	*١,٩٥٤	٠,٤٥٣

يتضح من الجدول(٦) أن جميع تشبعات عبارات مقياس اليقظة العقلية الشخصية دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بينما جميع عبارات اليقظة العقلية الاجتماعية دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يدل على الصدق العاملى لمكونات مقياس اليقظة العقلية فى التدريس.

وقد أشار (Awang, 2015,p.59) أنه يمكن حساب الثبات المركب الذى يُشير إلى كل من الثبات والاتساق الداخلى للمتغيرات الكامنة من نتائج معاملات الانحدار المعيارية الناتجة من برنامج الأموس الخاصة بنتائج التحليل العاملى التوكيدى، وينبغى أن تكون قيمته أكبر من (٠,٦)، ويتم حساب الثبات المركب من خلال متوسط التباين المستخلص (AVE) الذى يُشير إلى متوسط النسبة المئوية للتغيير المفسر بواسطة عناصر القياس للبنية الكامنة.ويتم حسابه وفقاً للمعادلة التالية:

التباين المستخلص (AVE)= مجموع مربعات معاملات الانحدار المعيارية/ عدد عبارات هذا العامل.

الثبات المركب (CR)= مربع مجموع معاملات الانحدار المعيارية/ مربع مجموع معاملات الانحدار المعيارية+ **مجموع الخطأ (١- مربع معامل الانحدار المعيارى).**

Average Variance Extracted (متوسط التباين المستخلص)= **AVE= Σ Ƙ2 / n**

Composite Reliability (الثبات المركب)= **CR** = (ΣK)2 / [(ΣK)2 + (Σ1- K2)

(تشبع العبارة على العامل) = K (عدد عبارات العامل) =n

جدول (٧) الثبات المركب لبُعدى اليقظة العقلية فى التدريس

ابعاد اليقظة العقلية فى التدريس	اليقظة العقلية الشخصية	اليقظة العقلية الاجتماعية
التباين المستخلص (AVE)	٠,٥٣٤	٠,٣٠٠
الثبات المركب (CR)	٠,٨٩٩	٠,٦٢٨

يتضح من الجدول (٧) ان الثبات المركب لبُعدى اليقظة العقلية قيمتهما أعلى من(٠,٦) مما يدل على ثبات البُعدين واتساقهما داخلياً.

مؤشرات حسن المطابقة للبيانات لمقياس اليقظة العقلية فى التدريس

جدول (٨) مؤشرات حسن المطابقة لمقياس اليقظة العقلية فى التدريس لمعلمى المرحلة الابتدائية

المؤشر	الاسم المختصر للمؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالى للمؤشر
اختبار مربع كاى	X^2	٦٦,٨٠٢	أن تكون غير دالة
درجات الحرية	Df	٦٣	
النسبة مربع كاي	X^2/df	١,٠٦٠	٥-١
مؤشر حسن المطابقة	GFI	٨٦٠.	١-٠
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية	AGFI	٠,٧٩٧	١-٠
معيار معلومات أكيك	AIC	١٢٢,٨٠٢	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع
اتساق معيار معلومات أكيك	CAIC	٢٠٨,٤٩٤	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع
الصدق الزائف المتوقع	ECVI	٢,١٥٤	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع
مؤشر المطابقة المعيارى	NFI	٠,٨٠٥	١-٠
مؤشر حسن المطابقة المقارن	CFI	٠,٩٨٦	١-٠
مؤشر المطابقة النسبى	RFI	٠,٧٥٩	١-٠
مؤشر المطابقة التزايدى	IFI	٠,٩٨٦	١-٠
مؤشر الافتقار لحسن المطابقة	PGFI	٠,٥٩٥	١-٠
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب	RMSEA	٠,٠٣٣	٠,١-٠
جذر متوسط مربع البواقى	RMSR	٠,١١٠	٠,١-٠

يتضح من الجدول السابق (٨) وقوع جميع قيم مؤشرات حسن المطابقة فى المدى المثالى للمؤشر التابع له مما يدل على حسن مطابقة البيانات للنموذج.

ثالثاً: الاتساق الداخلى لمقياس اليقظة العقلية فى التدريس

تم حساب الاتساق من خلال معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الفرعى الذى تنتمى اليه العبارة والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) : الاتساق الداخلى لمقياس اليقظة العقلية فى التدريس

اليقظة العقلية فى التدريس			
اليقظة العقلية الاجتماعية		اليقظة العقلية الشخصية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٥٤٢	٢	**٠,٧٥٩
٣	**٠,٦٠٩	٤	**٠,٨٣٠
٧	**٠,٧٧٤	٥	**٠,٦٧٤
٨	**٠,٦٠٧	٦	**٠,٨٣٢
١١	**٠,٦٠٠	١٠	**٠,٧٨١
		١٢	**٠,٦٢٢
		١٣	**٠,٧٤٥
		١٤	**٠,٨٦٩
(**) دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)			

يتضح من الجدول (٩): أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى اليه العبارة دالة احصائياً، مما يدل على الاتساق الداخلى لمقياس اليقظة العقلية فى التدريس.

الصورة النهائية للمقياس: بعد حساب كل من الثبات والصدق والاتساق الداخلى لمقياس اليقظة العقلية فى التدريس وحذف عبارة واحدة لعدم دلالتها، وصل عدد عبارات المقياس فى صورته النهائية إلى (١٣) عبارة موزعين على بعُدين، وبذلك تكون الدرجة القصوى لبعد اليقظة العقلية الشخصية هى (٤٠) درجة، والدرجة الدنيا للبعد هى (٨) درجات، بينما الدرجة القصوى لبُعد اليقظة العقلية الاجتماعية هى (٢٥) والدرجة الدنيا هى (٥) درجات كما بالجدول التالى.

جدول (١٠) توزيع عبارات مقياس اليقظة العقلية فى التدريس على بعديه

م	الابعاد الفرعية لمقياس اليقظة العقلية فى التدريس	عدد العبارات	أرقام العبارات
١	اليقظة العقلية الشخصية	٨	٢*-٤*-٥*-٦*-١٠*-١٢*-١٣*-١٤*
٢	اليقظة العقلية الاجتماعية	٥	١-٣-٧-٨-١١
	العدد الكلى للعبارات	١٣	

* العبارات السالبة

٢- مقياس التفاؤل الأكاديمى لمعلمى المرحلة الابتدائية : اعداد الباحثة

بعد الاطلاع على الاطار النظرى والبحوث السابقة المرتبطة بهذا المجال، وفحص الأدوات المستخدمة فى قياس التفاؤل الأكاديمى تبين للباحثة أن معظمها تم اعداده فى ضوء المكونات الثلاثة، وفى ضوء ما جاء به الاطار النظرى ، قامت الباحثة بإعداد مقياس التفاؤل الأكاديمى لدى معلمى المرحلة الابتدائية، وفى ضوء الاستفادة من المقاييس السابقة للتفاؤل الأكاديمى الفردى والمدرسى (Individual academic optimisim, school academic optimisim)، مثل مقياس Omnibust-S اعداد (Hoy, Tshannen-Moran, 2003)، وكذلك مقياس (QPTRS-K) Quality of parent- teacher relationship scale in Kindergarten والذى يتناول عاملين فى قياس جودة العلاقة وهما (الثقة والقبول- والاتصال والمسئولية)، كما تم الاستعانة بمقياس (TAOS-E) Teacher academic optimisim scale ومقياس (TSES) Teacher sense of efficacy scaleاعداد (Tschannen-Moran&Woolfolk-Hoy,2001)، وقد وجدت الباحثة أن معظم المقاييس التى اهتمت بقياس التفاؤل الأكاديمى الفردى طُبقت معظمها على معلمى المرحلة الابتدائية والقليل منها على معلمى المرحلة الاعدادية والثانوية، وعليه تم اعداد مقياس مُعتمداً على هذه الأبعاد الثلاثة بالبحث الحالى وهو من نوع التقرير الذاتى، وتم تحديد التعريف الاجرائى له وللابعاد الفرعية، وتم صياغة عبارات تتناسب مع التعريف الاجرائى لكل بُعد ومع طبيعة عينة البحث الحالى.

وصف المقياس : تم صياغة (٤٦) عبارة تُعبر عن التفاؤل الأكاديمى للمعلم يوجد أمام كل عبارة مقياس مُتدرج من خمس نقاط على مقياس ليكرت(تنطبق تماماً- تنطبق- تنطبق إلى حد ما- لاتنطبق- لا تنطبق تماماً) وتأخذ التقديرات (٥-٤-٣-٢-١)، حيث تُشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من التفاؤل الأكاديمى، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى منخفض من التفاؤل الأكاديمى، ويمكن الحصول على درجة كل بعد أساسى، وأيضاً الدرجة الكلية من خلال اتباع اسلوب الجمع الجبرى، وقد صِيغت جميع العبارات بصورة إيجابية، وتم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من اعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس التربوى- جامعة الزقازيق (صدق المحكمين)، وطُلب منهم ابداء ارائهم حول مدى انتماء كل عبارة وفقاً للبعد الذى تنتمى إليه، وكذلك تم عرض المقياس على مجموعة من معلمى المرحلة الابتدائية للتحقق من مدى وضوح العبارات والصياغة اللغوية لها وكونها مفهومه لا غموض فيها (الصدق الظاهرى) أم لا، وقد تم اجراء كافة التعديلات التى اتفق عليها معظم المحكمين

من اضافة او حذف او تعديل صياغة بعضها، وقد تم حذف العبارة رقم (٨) من بعد فعالية الذات للمعلم والتى تشير إلى (أثير مجموعة متنوعة من الأسئلة حول موضوع الدرس) ومن ثم وصل عدد عبارات المقياس فى صورتها المبدئية إلى (٤٥) عبارة.

وقد تم تطبيق المقياس بصورته الاولية على عينة استطلاعية مكونة من (٥٨) معلماً بالمرحلة الابتدائية، وذلك لهدف حساب الخصائص السيكومترية للمقياس(الثبات- الصدق- الاتساق الداخلى).

أولاً: ثبات مقياس التفاؤل الأكاديمى لمعلمى المرحلة الابتدائية.

تم حساب الثبات لمقياس التفاؤل الأكاديمى للمعلم على عينة استطلاعية قوامها (٥٨) معلماً ومعلمة بأبعاده بطريقتين: **الطريقة الأولى:** هى حساب معامل ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha لعبارات كل بعد فرعى على حده وذلك (فى حالة حذف العبارة من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى اليه العبارة) ويتمثل ذلك فى الجدول (١١).

جدول :(١١) معاملات الثبات ألفا -كرونباخ لمقياس التفاؤل الأكاديمى

ثبات مقياس التفاؤل الأكاديمى للمعلم					
فعالية الذات للمعلم		الثقة فى التلاميذ وأولياء الأمور		التأكيد الأكاديمى	
العبارة	معامل الثبات	العبارة	معامل الثبات	العبارة	معامل الثبات
١	٠,٨٩١	١٩	٠,٩٢٤	٣٦	٠,٨٨٠
٢	٠,٨٨٤	٢٠	٠,٩٢٢	٣٧	٠,٨٧٨
٣	٠,٨٨٣	٢١	٠,٩٢٤	٣٨	٠,٨٧١
٤	٠,٨٨٣	٢٢	٠,٩٢٣	٣٩	٠,٨٧٠
٥	٠,٨٨٢	٢٣	٠,٩٢٣	٤٠	٠,٨٥٩
٦	٠,٨٨٠	٢٤	٠,٩٢٣	٤١	٠,٨٨٠
٧	٠,٨٨٦	٢٥	٠,٩١٨	٤٢	٠,٨٦٦
٨	٠,٨٨٨	٢٦	٠,٩١٩	٤٣	٠,٨٦٩
٩	٠,٨٧٨	٢٧	٠,٩٢١	٤٤	٠,٨٦٧
١٠	٠,٨٨١	٢٨	٠,٩١٨	٤٥	٠,٨٧١
١١	٠,٨٨١	٢٩	٠,٩١٨		
١٢	٠,٨٧٩	٣٠	٠,٩٢٢		
١٣	٠,٨٧٩	٣١	٠,٩٢١		
١٤	٠,٨٨٧	٣٢	٠,٠,٩٢٩		
١٥	٠,٨٨١	٣٣	٠,٩٢٧		
١٦	٠,٨٨٤	٣٤	٠,٩٢٥		
١٧	٠,٨٧٧	٣٥	٠,٩٢٦		
١٨	٠,٨٧٩				
معامل ألفا العام للبعد=٠,٨٨٨		معامل ألفا العام للبعد=٠,٩٢٧		معامل ألفا العام للبعد=٠,٨٨٣	
الثبات الكلى للمقياس = ٠,٩٣٨					

يتضح من الجدول (١١): أن معامل ألفا لكل عبارة فى حالة حذف العبارة من البعد الذى تنتمى إليه أقل من أو يساوى معامل ألفا العام للبعد الفرعى الذى تنتمى اليه العبارة ماعدا العبارة (١) ضمن بُعد الفعالية الذاتية للمعلم، والعبارة رقم (٣٢) ضمن بُعد الثقة فى التلاميذ وأولياء الأمور مما ادى الى حذفهما من المقياس.

وكذلك تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس التفاؤل الأكاديمى للمعلم وذلك للعبارات الذى تم الابقاء عليها، بطريقتين الأولى: هى حساب معامل ألفا لـ"كرونباخ" **والثانية:** هى حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية فكانت النتائج كما بالجدول (١٢).

جدول (١٢) : ثبات الابعاد الفرعية لمقياس التفاؤل الأكاديمى للمعلم

م	مقياس التفاؤل الأكاديمى للمعلم	معامل الثبات		
		ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			معامل الارتباط	معامل الثبات
١	فعالية الذات للمعلم	٠,٨٩١	٠,٧٧٠	٠,٨٦٨
٢	الثقة فى التلاميذ وأولياء الأمور	٠,٩٢٩	٠,٨٢٨	٠,٩٠٦
٣	التأكيد الأكاديمى	٠,٨٨٣	٠,٧٥٦	٠,٨٦١
الثبات الكلى لمقياس التفاؤل الأكاديمى للمعلم		٠,٩٣٨	٠,٧٣٠	٠,٨٤٢

يتضح من الجدول (١٢): أن معاملات ثبات أبعاد مقياس التفاؤل الأكاديمى للمعلم والثبات الكلى للمقياس بالطريقتين مرتفع مما يدل على ثباتهما.

ثانياً: صدق مقياس التفاؤل الأكاديمى للمعلم:

تم حساب صدق مقياس التفاؤل الأكاديمى للمعلم عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الفرعى الذى تنتمى إليه العبارة (فى حالة حذف العبارة من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى اليه العبارة) والجدول (١٣) يوضح ذلك:

جدول (١٣) : صدق مقياس التفاؤل الأكاديمى للمعلم

صدق مقياس التفاؤل الأكاديمى للمعلم					
فعالية الذات للمعلم		الثقة فى التلاميذ وأولياء أمورهم		التأكيد الأكاديمى	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	*٠,٢٦٣	١٩	**٠,٥٧٨	٣٦	**٠,٤٨٧
٢	**٠,٤٧٥	٢٠	**٠,٦٤٦	٣٧	**٠,٥٤٧
٣	**٠,٤٩٧	٢١	**٠,٥٥٩	٣٨	**٠,٦١٧
٤	**٠,٥٢١	٢٢	**٠,٦٣٣	٣٩	**٠,٦٤٦
٥	**٠,٥٤٦	٢٣	**٠,٦٢٤	٤٠	**٠,٨٠٥
٦	**٠,٥٨٩	٢٤	**٠,٦٢٧	٤١	**٠,٤٤٣
٧	**٠,٤٠٧	٢٥	**٠,٧٩٨	٤٢	**٠,٧٠٤
٨	**٠,٤٢٧	٢٦	**٠,٧٨٣	٤٣	**٠,٦٤٦
٩	**٠,٦٣٣	٢٧	**٠,٦٩٢	٤٤	**٠,٦٧٤
١٠	**٠,٥٦٢	٢٨	**٠,٨٠٥	٤٥	**٠,٦٢٢
١١	**٠,٥٦٠	٢٩	**٠,٧٩٠		
١٢	**٠,٦٠٩	٣٠	**٠,٦٥٥		
١٣	**٠,٦١٧	٣١	**٠,٧٠٣		
١٤	**٠,٣٥٨	٣٢	**٠,٣٣١		
١٥	**٠,٥٦١	٣٣	**٠,٤٠٦		
١٦	**٠,٤٧٩	٣٤	**٠,٥٠٩		
١٧	**٠,٦٥٩	٣٥	**٠,٤٥٨		
١٨	**٠,٦٣٣				

يتضح من الجدول (١٣) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه العبارة (فى حالة حذف العبارة من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى اليه العبارة) دال احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، (٠,٠٥). مما يدل على صدق مقياس التفاؤل الأكاديمى للمعلم.

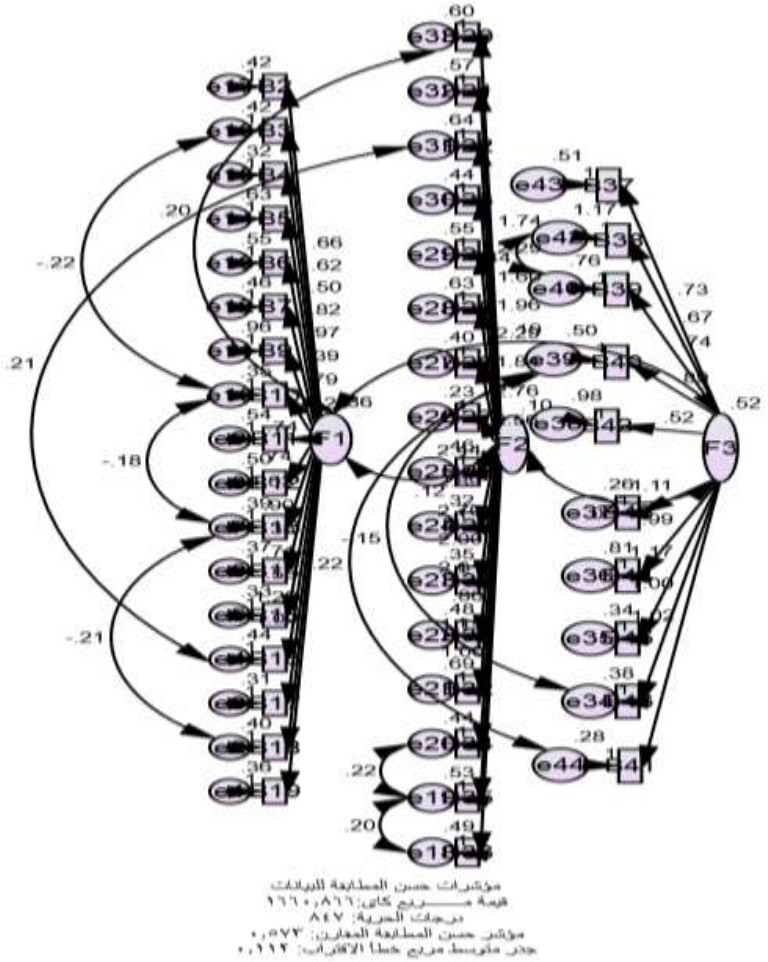
كما تم حساب صدق مقياس التفاؤل الأكاديمى للمعلم ككل عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعى والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (١٤) يوضح ذلك:

جدول (١٤) مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد التفاؤل الأكاديمى والدرجة الكلية له.

أبعاد التفاؤل الأكاديمى للمعلم	فعالية الذات للمعلم	الثقة فى التلاميذ واولياء الامور	التأكيد الأكاديمى	الدرجة الكلية
الفعالية الذاتية للمعلم	—	**٠,٦٠١	**٠,٤٦٩	**٠,٨٦٧
الثقة فى التلاميذ واولياء الامور		—	*٠,٢٧٦	**٠,٨٤٤
التأكيد الأكاديمى			—	**٠,٦٦١

يتضح من الجدول (١٤): أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعى والدرجة الكلية للمقياس دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على صدق أبعاد مقياس التفاؤل الأكاديمى للمعلم.

الصدق العاملى: وهى حساب الصدق العاملى للمقياس من خلال استخدام التحليل العاملى التوكيدى Confirmatory Factor Analysis باستخدام البرنامج الاحصائى أموس AMOS (20)، وذلك للتأكد من صدق من صدق البناء الكامن للمقياس. كما هو موضح بالشكل



شكل (٢) :نتائج التحليل العاملى التوكيدى لمقياس التفاؤل الأكاديمى للمعلم باستخدام برنامج الأموس

جدول (١٥) : الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية لمقياس التفاؤل الأكاديمى للمعلم

العامل الكامن	الأوزان الانحدارية اللامعيارية				الاوزان الانحدارية المعيارية
	العبارة	التشبع	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	القيمة الحرجة ومستوى الدلالة	التشبع
فعالية الذات التدريسية	٢	٠,٦٥٥	٠,١٦٩	**٣,٨٧٨	٠,٥١٢
	٣	٠,٦١٨	٠,١٧٠	**٣,٦٣٦	٠,٤٩٧
	٤	٠,٤٩٩	٠,١٤٣	**٣,٤٩٤	٠,٤٦٩
	٥	٠,٨٢٣	٠,٢٠٨	**٣,٩٥٦	٠,٥٣١
	٦	٠,٩٦٦	٠,٢١٠	**٤,٥٩٨	٠,٦١٧
	٧	٠,٣٩٠	٠,١٦٠	*٢,٤٣٨	٠,٣٢٧
	٨	٠,٧٨٩	٠,٢٤٢	**٣,٢٥٤	٠,٤٣٧
	٩	١,٢٠٣	٠,٢١٢	**٥,٦٧٤	٠,٧٧٧
	١٠	٠,٧٣٧	٠,١٩١	**٣,٨٥٤	٠,٥١٧
	١١	٠,٧٤١	٠,١٨٦	**٣,٩٩٠	٠,٥٣٦
	١٢	١,٠٢٩	٠,٢٠١	**٥,١١٥	٠,٧٠٦
	١٣	٠,٩٠٢	٠,١٨٢	**٤,٩٦٤	٠,٦٦٦
	١٤	٠,٣٧٩	٠,١٣٧	**٢,٧٦٢	٠,٣٧١
	١٥	٠,٧٠٨	٠,١٦٩	**٤,١٩٢	٠,٥٤٣
	١٦	٠,٥٣٢	٠,١٤٣	**٣,٧٢١	٠,٤٩٩
	١٧	١,٢٨٦	٠,٢٢٦	**٥,٦٨٧	٠,٧٧٥
	١٨	١,٠٠			٠,٧٠٨
	١٩	١,٧٤٠	٠,٦١٣	**٢,٨٣٧	٠,٥٨٢
	٢٠	٢,٢٩١	٠,٧٥٢	**٣,٠٤٥	٠,٦٩٦
	٢١	١,٦٠٢	٠,٥٧٥	**٢,٧٨٦	٠,٥٤٠
	٢٢	١,٩٥٧	٠,٦٤٦	**٣,٠٢٩	٠,٦٨٦
	٢٣	٢,٢٨٧	٠,٧٤٩	**٣,٠٥٤	٠,٧٠١
	٢٤	١,٨٤١٥٢	٠,٦٤٢	**٢,٨٦٨	٠,٥٩٧
	٢٥	٢,٧٦١	٠,٨٦٣	**٣,٢٠١	٠,٨١٤
	٢٦	٢,٥٦١	٠,٧٨٧	**٣,٢٥٤	٠,٨٦٣
	٢٧	٢,٤٤١	٠,٧٨١	**٣,١٢٨	٠,٧٥٣
	٢٨	٢,٨٩٢	٨٩٢.	**٣,٢٤٢	٠,٨٥٢
	٢٩	٢,٧٠٠	٠,٨٤٠	**٣,٢١٣	٠,٨٢٥
	٣٠	٢,٠٠	٠,٦٦٣	**٣,٠١٨	٠,٦٧٩
	٣١	٢,٦١٢	٠,٨٥٢	**٣,٠٦٧	٠,٧١٠
	٣٣	٠,٨٠٠	٠,٣٦٩	*٢,١٦٧	٠,٣٥٩
	٣٤	١,١٤٧	٠,٣٦١	**٣,١٧٩	٠,٤٤٩
	٣٥	١,٠٠			٠,٤١٧
التأكيد الأكاديمى	٣٦	٠,٧٣٤	٠,١٦٤	**٤,٤٦٧	٠,٥٩٥
	٣٧	٠,٦٧٠	٠,٢٢٤	**٢,٩٩٣	٠,٤٠٨
	٣٨	٠,٧٣٨	٠,١٩٠	**٣,٨٨١	٠,٥٢٢
	٣٩	٠,٨٩٣	٠,٢٠٤	**٤,٣٨٧	٠,٦٧٣
	٤٠	١,٠٢١	٠,١٦٢	**٦,٣٠١	٠,٨١٢
	٤١	٠,٥٢٢	٠,٢٠١	**٢,٥٩٩	٠,٣٥٥
	٤٢	١,١٠٩	٠,١٦٩	**٦,٥٨٣	٠,٨٤٣
	٤٣	٠,٩٨٧	٠,٢١١	**٤,٦٧٥	٠,٦٢٠
	٤٤	١,١٧١	٠,١٨٢	**٦,٤١٩	٠,٨٢٤
	٤٥	١,٠٠			٠,٧٦٠

يتضح من الجدول (١٥) ان جميع تشبعات عبارات مقياس التفاؤل الأكاديمى للمعلم جميعها دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) ماعدا عبارتى (٣٣-٧) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يدل على الصدق العاملى لمكونات مقياس التفاؤل الأكاديمى للمعلم.

وقد أشار (Awang, 2015,p.59) أنه يمكن حساب الثبات المركب الذى يشير إلى كل من الثبات والاتساق الداخلى للمتغيرات الكامنة من نتائج معاملات الانحدار المعيارية الناتجة من برنامج الاموس، وينبغى أن تكون قيمته أكبر من (٠,٦) ويتم حساب الثبات المركب من خلال متوسط التباين المستخلص الذى يشير إلى متوسط النسبة المئوية للتغيير المفسر بواسطة عناصر القياس للبنية الكامنة.ويتم حسابه وفقاً للمعادلة التالية:

التباين المستخلص= مجموع مربعات معاملات الانحدار المعيارية/ عدد عبارات هذا العامل

الثبات المركب= مربع مجموع معاملات الانحدار المعيارية/ مربع مجموع معاملات الانحدار المعيارية+ مجموع الخطأ (١- مربع معامل الانحدار المعيارى).

Average Variance Extracted (متوسط التباين المستخلص)= **AVE= Σ Ƙ2 / n**

Composite Reliability(الثبات المركب)= **CR** = (**Σ**Ƙ)2 / [(**Σ**Ƙ)2 + (**Σ**1- Ƙ2

Ƙ = (تشبع العبارة على العامل) n= (عدد عبارات العامل)

جدول (١٦) :الثبات المركب لأبعاد

التفاؤل الأكاديمى للمعلم

أبعاد التفاؤل الأكاديمى للمعلم	فعالية الذات للمعلم	ثقة المعلم فى التلاميذ وأولياء الأمور	التأكيد الأكاديمى
التباين المستخلص	٠,٣٢١	٠,٤٥٥	٠,٤٤١
الثبات المركب	٠,٨٩٥	٠,٩٢٧	٠,٨٨١

يتضح من الجدول (١٦) ان الثبات المركب لكل "بُعد" فرعى من أبعاد التفاؤل الأكاديمى أعلى من (٠,٦) مما يدل على ثبات الأبعاد واتساقها داخلياً.

جدول (١٧) مؤشرات حسن المطابقة لمقياس التفاؤل الأكاديمى لمعلمى المرحلة الابتدائية

المؤشر	الاسم المختصر للمؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالى للمؤشر
اختبار مربع كاى	X^2	١٦٦٠,٨٦٦	أن تكون غير دالة
درجات الحرية	Df	٨٤٧	
نسبة مربع كاي	X^2/df	١,٩٦١	٥-١
مؤشر حسن المطابقة	GFI	٠,٤٩٨	١-٠
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية	AGFI	٠,٤٣٩	١-٠
معيار معلومات أكيك	AIC	١٨٥٨,٨٦٦	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع
اتساق معيار معلومات أكيك	CAIC	٢١٦١,٨٥٠	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع
الصدق الزائف المتوقع	ECVI	٣٢,٦١٢	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع
مؤشر المطابقة المعيارى	NFI	٠,٤٠٨	١-٠
مؤشر حسن المطابقة المقارن	CFI	٠,٥٧٣	١-٠
مؤشر المطابقة النسبى	RFI	٠,٣٦٩	١-٠
مؤشر المطابقة التزايدى	IFI	٠,٥٨٥	١-٠
مؤشر الاقتتار لحسن المطابقة	PGFI	٠,٤٤٦	١-٠
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب	RMSEA	٠,١٣٠	٠,١-٠
جذر متوسط مربع البواقى	RMSR	١١٢.	٠,١-٠

يتضح من الجدول السابق (١٧) وقوع بعض مؤشرات حسن المطابقة فى المدى المثالى للمؤشر التابع له مما يدل على حسن مطابقة البيانات للنموذج.

كما تم حساب صدق المقياس عن طريق إجراء التحليل العاملى التوكيدى لمصفوفة معاملات الإرتباط بين أبعاد مقياس التفاؤل الأكاديمى عن طريق إختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس الطموح تنتظم حول عامل كامن واحد باستخدام برنامج (الليزرل) اصدار ٨,٨ وأسفرت النتائج على الآتى :

جدول (١٨) : نتائج التحليل العاملى التوكيدى لأبعاد مقياس التفاؤل الأكاديمى وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة "ت" والخطأ المعيارى

أبعاد مقياس التفاؤل الأكاديمى	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية
فعالية الذات للمعلم	١	٠,١٩٥	**٥,١٩١
الثقة فى التلميذ وأولياء الأمور	٠,٥٩٥	٠,١٥٧.	**٣,٧٩٢
التأكيد الأكاديمى	٠,٤٦٤	٠,١٤٨	**٣,١٤١

يتضح من الجدول (١٨) أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظى على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة ، وأن معاملات الصدق الثلاثة (التشبعات) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لعينة البحث . ويمكن القول أن نتائج التحليل العاملى التوكيدى قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء التحتى أو الكامن لمقياس التفاؤل الأكاديمى وهو عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الثلاثة المشاهدة:فعالية الذات للمعلم – ثقة المعلم فى التلاميذ وأولياء الأمور – التأكيد الأكاديمى (عزت حسن، ٢٠٠٨، ص. ١٢٢) .

ثالثاً: الاتساق الداخلى لمقياس التفاؤل الأكاديمى للمعلم.

تم حساب الاتساق الداخلى من خلال معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الفرعى الذى تنتمى اليه العبارة.

جدول :(١٩) معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى اليه العبارة لمقياس التفاؤل الأكاديمى.

الاتساق الداخلى لمقياس التفاؤل الأكاديمى للمعلم					
فعالية الذات للمعلم		الثقة فى التلاميذ وأولياء الأمور		التأكيد الأكاديمى	
العبارة	معامل الثبات	العبارة	معامل الثبات	العبارة	معامل الثبات
		١٩	٠,٦٣٠**	٣٦	٠,٥٨٠**
٢	٠,٥٥٠**	٢٠	٠,٧٠٨**	٣٧	٠,٦٥٩**
٣	٠,٥٤٣**	٢١	٠,٦١٤**	٣٨	٠,٧٠٢**
٤	٠,٥٨١***	٢٢	٠,٦٩٢**	٣٩	٠,٧٢٢**
٥	٠,٦٢٠**	٢٣	٠,٦٨٧**	٤٠	٠,٨٤٧**
٦	٠,٦٧٥**	٢٤	٠,٦٧٣**	٤١	٠,٥٦٠**
٧	٠,٤٥٣**	٢٥	٠,٨٢٩**	٤٢	٠,٧٦٩**
٨	٠,٥٢٠**	٢٦	٠,٨٢٤**	٤٣	٠,٧٣٦**
٩	٠,٧١٠**	٢٧	٠,٧٤١**	٤٤	٠,٧٤٩**
١٠	٠,٦١٠**	٢٨	٠,٨٣٩**	٤٥	٠,٧٠١**
١١	٠,٦٣٣**	٢٩	٠,٨٢٢**		
١٢	٠,٦٨٢**	٣٠	٠,٦٩٦**		
١٣	٠,٦٧٧**	٣١	٠,٧٥٩**		
١٤	٠,٤١٢**				
١٥	٠,٦٠٧**	٣٣	٠,٤٥٨**		
١٦	٠,٥٤٨**	٣٤	٠,٥٥٨**		
١٧	٠,٧٢٢**	٣٥	٠,٥١٠**		
١٨	٠,٧٠٧**				

يتضح من الجدول (١٩): أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى اليه العبارة دال احصائياً؛ مما يدل على الاتساق الداخلى لمقياس التفاؤل الأكاديمى للمعلم.

الصورة النهائية للمقياس: فى ضوء نتائج العينة الاستطلاعية التى أسفرت عن عدم دلالة عبارتين من عبارات المقياس وهما (١، ٣٢)، عند حساب كل من الثبات والصدق والاتساق الداخلى لمقياس التفاؤل الأكاديمى للمعلم، وعليه تم استبعادهما من المقياس ليصبح عدد عبارات المقياس فى صورته النهائية (٤٣) عبارة موزعين على الابعاد الثلاثة كما بالجدول التالى بحيث تكون الدرجة العظمى للمقياس هى (٢١٥) والدرجة المنخفضة للمقياس هى (٤٣).

جدول (٢٠) : توزيع عبارات مقياس التفاؤل الأكاديمى للمعلم على أبعاده الثلاثة

م	الابعاد الفرعية لمقياس التفاؤل الأكاديمى	عدد العبارات	أرقام العبارات
١	فعالية الذات للمعلم	١٧	٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨
٢	الثقة فى التلاميذ وأولياء الأمور	١٦	١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٣-٣٤-٣٥
٣	التأكيد الأكاديمى	١٠	٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥
	العدد الكلى للعبارات	٤٣	

خامساً: إجـــراءات البحـــث:

سارت الاجراءات بالبحث على النحو التالى:

١- ترجمة مقياس اليقظة العقلية فى التدريس وعرضه على متخصصين باللغة الانجليزية ومحكمين.

٢- اعداد مقياس التفاؤل الأكاديمى للمعلم وعرضه على عدد من المحكمين للتحقق من دقة التعبير ومدى انتماء العبارات للبعد الذى تنتمى إليه، وتم اجراء تعديلات على بعض العبارات.

٣- تطبيق أدوات البحث على العينة الاستطلاعية البالغُ عددها(٥٨) معلماً ومعلمة بهدف تقنين مقياسى اليقظة العقلية فى التدريس والتفاؤل الأكاديمى.

٤- تطبيق المقاييس على عينة البحث الأساسية البالغُ عددها (٢٢٨) معلماً ومعلمة بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الشرقية

٥- حساب بعض المؤشرات الاحصائية الوصفية لعينة الدراسة فى متغيرى البحث وكانت النتائج كما بالجدول (٢١) الذى يوضح قيم معاملات الالتواء والتفرطح، وذلك للتحقق من اعتدالية التوزيع لعينة الدراسة فى كل من اليقظة العقلية فى التدريس والتفاؤل الأكاديمى.

جدول (٢١) احصاءات وصفية لكل من اليقظة العقلية فى التدريس والتفاؤل الأكاديمى

متغيرات البحث	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	الالتواء	الخطأ المعيارى للالتواء	التفرطح	الخطأ المعيارى للتفرطح
اليقظة العقلية الشخصية	٢٢٨	٣٠,١٤٩١	٧,٨٢٩	١,١٣-	٠,١٦١	٠,٣٨١	٠,٣٢١
اليقظة العقلية الاجتماعية	٢٢٨	١٩,٥٣٩	٣,٣٦٦٤	٠,٤٣٨-	٠,١٦١	٠,٣٢٧-	٠,٣٢١
فعالية الذات للمعلم	٢٢٨	٧٢,٢٠٦	٨,٠٠٤٧	٠,٤٥٤-	٠,١٦١	٠,٣٢٨-	٠,٣٢١
ثقة المعلم فى التلاميذ وأولياء الأمور	٢٢٨	٥٦,١٧١	٩,٨٧٤	٠,٠٩٦-	٠,١٦١	٠,٢١٩-	٠,٣٢١
التأكيد الأكاديمى	٢٢٨	٣٧,١٣١٦	٦,١٤٢٢	٠,٤٨٩-	٠,١٦١	٠,٧٩١	٠,٣٢١
الدرجة الكلية للتفاؤل الأكاديمى	٢٢٨	١٦٥,٥١	١٩,٠٦٨	٠,٠٨١-	٠,١٦١	٠,٢٤٢-	٠,٣٢١

يتضح من الجدول (٢١) ان حدود كل من معاملات الالتواء والتفرطح تقع فى المدى (-٣ إلى ٣) وعليه فإن البيانات أقرب إلى اعتدالية التوزيع.

٦- تصنيف عينة الدراسة النهائية إلى مجوعتين وفقاً لمتغيرى(النوع والخبرة) وحساب الإحصاءات الوصفية لكل متغير من متغيرات الدراسة وأبعادهما وفقاً لهذين المتغيرين.

٧- مزاوجة النوع (معلمين/ معلمات) مع مستوى الخبرة (كثيرة/ قليلة) لكل بُعد لينتج عن ذلك أربع مجموعات على النحو التالى: معلمون ذوو خبرة كثيرة / معلمات ذوات خبرة كثيرة/ معلمون ذوو خبرة قليلة/ معلمات ذوات خبرة قليلة، والجداول (٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥) توضح الاحصاءات الوصفية لكل من اليقظة العقلية فى التدريس، والتفاؤل الأكاديمى سواء للمتغيرات الرئيسية أو مجموعات التفاعل.

جدول (٢٢) الاحصاء الوصفى لليقظة العقلية بالتدريس

طبقاً لكل من النوع ومستوى الخبرة (التأثيرات الرئيسية).

متغيرات البحث			العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى
اليقظة العقلية الشخصية	النوع	معلمين	٧٣	٣٠,٠٠٠	٧,٨٢٦
		معلمات	١٥٥	٣٠,٢٢٠٨	٧,٨٤٢
	الخبرة	خبرة كثيرة	١٤٨	٣٠,٨٩٨	٧,٣٨٤٤
		خبرة قليلة	٨٠	٢٨,٧٩١	٨,٤٣٤٦
اليقظة العقلية الاجتماعية	النوع	معلمين	٧٣	١٨,٦٣٥١	٣,٩٧٧
		معلمات	١٥٥	١٩,٩٧٤٠	٢,٩٤٦
	الخبرة	خبرة كثيرة	١٤٨	١٩,٥١٠٢	٣,٤٢١٠
		خبرة قليلة	٨٠	١٩,٥٩٢٦	٣,٢٨٥٤

جدول (٢٣) الاحصاء الوصفى للتفاؤل الأكاديمى وفقاً لمتغيرى النوع والخبره (التأثيرات الأساسية).

متغيرات البحث			العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى
فعالية الذات للمعلم	النوع	معلمين	٧٣	٧١,١٤٨٦	٧,٢٨٧٩
		معلمات	١٥٥	٧٢,٧١٤	٨,٣٠٢٠
	الخبرة	كثير الخبرة	١٤٨	٧٢,٨٢٣١	٧,٧٨٩
		قليل الخبرة	٨٠	٧١,٠٨٦٤	٨,٣١٢٩٤
ثقة المعلم فى التلاميذ وأولياء الأمور	النوع	معلمين	٧٣	٥٥,٢١٦٢	١٠,٦٧٧٤
		معلمات	١٥٥	٥٦,٦٢٩٩	٩,٤٦٦١
	الخبرة	كثير الخبرة	١٤٨	٥٦,٠٤٧	٩,٥١٨٠٧
		قليل الخبرة	٨٠	٥٦,٣٩٥١	١٠,٥٤٧١
التأكيد الأكاديمى	النوع	معلمين	٧٣	٣٧,١٢١٦	٦,٣١٧٩
		معلمات	١٥٥	٣٧,١٣٦٤	٩,٤٦٦١
	الخبرة	كثير الخبرة	١٤٨	٣٧,٥٤٤٢	٥,٥٠٩٩
		قليل الخبرة	٨٠	٣٦,٣٦٩٠	٧,٤٠٠
الدرجة الكلية للتفاؤل الأكاديمى	النوع	معلمين	٧٣	١٦٣,٤٩	١٩,٢٥١٢٢
		معلمات	١٥٥	١٦٦,٤٨	١٨,٩٦٦
	الخبرة	كثير الخبرة	١٤٨	١٦٦,٤١	١٨,٣٦٨٣
		قليل الخبرة	٨٠	١٦٣,٨٦	٢٠,٢٩٢

جدول (٢٤) الاحصاء الوصفى لبُعدى اليقظة العقلية فى التدريس طبقاً للتفاعل الثنائى بين النوع ومستوى الخبرة.

أبعاد اليقظة العقلية فى التدريس	مجموعات الدراسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى
اليقظة العقلية الشخصية	معلمون ذوو خبرة كثيرة	٤٣	٣٠,١٦٢٨	٧,٩٦١٠
	معلمات ذوات خبرة كثيرة	١٠٥	٣١,٢٠٩٥	٧,١١٦٧
	معلمون ذوو خبرة قليلة	٣٠	٢٩,٧٠٠٠	٧,٨٨٣٤
	معلمات ذوات خبرة قليلة	٥٠	٢٨,١٨٠٠	٨,٨٤٧٢
اليقظة العقلية الاجتماعية	معلمون ذوو خبرة كثيرة	٤٣	١٨,٧٦٧	٤,٣٦٨٩
	معلمات ذوات خبرة كثيرة	١٠٥	١٩,٨٠٩٥	٢,٨٩٩٢
	معلمون ذوو خبرة قليلة	٣٠	١٨,٤٣٣٣	٣,٤٨٠٨
	معلمات ذوات خبرة قليلة	٥٠	٢٠,٣٠٠	٣,٠١٨٩

جدول (٢٥) الاحصاء الوصفى للتفاؤل الأكاديمى طبقاً للتفاعل الثنائى بين النوع ومستوى الخبرة.

أبعاد التفاؤل الأكاديمى	مجموعات الدراسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى
فعالية الذات للمعلم	معلمون ذوو خبرة كثيرة	٤٣	٧١,٤٦٥	٧,٠٩٩١٢
	معلمات ذوات خبرة كثيرة	١٠٥	٧٣,٤٧٦٢	٨,٠٣٩٦
	معلمون ذوو خبرة قليلة	٣٠	٧٠,٣٠٠٠	٧,٤١٤٥
	معلمات ذوات خبرة قليلة	٥٠	٧١,٣٢٠٠	٨,٧٧٢٥
ثقة المعلم فى التلاميذ وأولياء الأمور	معلمون ذوو خبرة كثيرة	٤٣	٥٥,٣٠٢	٩,٨٦٤٦
	معلمات ذوات خبرة كثيرة	١٠٥	٥٦,٢٨٥٧	٩,٣٨٤٦
	معلمون ذوو خبرة قليلة	٣٠	٥٥,٣٠٠	١٢,٠٢٩١٣
	معلمات ذوات خبرة قليلة	٥٠	٥٧,٢٠٠٠	٩,٦٦٧
التأكيد الأكاديمى	معلمون ذوو خبرة كثيرة	٤٣	٣٦,٩٧٦	٦,١٩٣٠
	معلمات ذوات خبرة كثيرة	١٠٥	٣٧,٤٤١٤	٥,١٩١٠
	معلمون ذوو خبرة قليلة	٣٠	٣٧,٣٣٣	٦,٦٩٧٠
	معلمات ذوات خبرة قليلة	٥٠	٣٥,٨٠٠	٧,٤٤٥٠
الدرجة الكلية للتفاؤل الأكاديمى	معلمون ذوو خبرة كثيرة	٤٣	١٦٣,٧٤	١٧,٧٠٥٣
	معلمات ذوات خبرة كثيرة	١٠٥	١٦٧,٥٣	١٨,٥١٧٧
	معلمون ذوو خبرة قليلة	٣٠	١٦٢,٩٣	٢١,٨٥٠٤
	معلمات ذوات خبرة قليلة	٥٠	١٦٤,٣٢	١٩,٧٠٨

سادساً: المعالجـــة الاحصائيـــة:

للتحقق من فروض البحث استخدمت الباحثة الأساليب الاحصائية الآتية:

المتوسطات والانحرافات المعيارية- معامل ارتباط بيرسون - تحليل التباين ذو التصميم العاملى (٢*٢)

نتائج البحـــث ومناقشتهـــا وتفسيرهـــا:

نتائج الفرض الأول ومناقشته وتفسيره

ينص هذا الفرض الأول على أنه " لاتوجد علاقة دالة احصائياً بين اليقظة العقلية فى التدريس والتفاؤل الأكاديمى لدى معلمى المرحلة الابتدائية، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وكانت النتائج موضحة كما فى الجداول التالية:

جدول (٢٦) : معاملات الارتباط بين كل من بُعدى اليقظة العقلية فى التدريس وكُل من أبعاد التفاؤل الأكاديمى والدرجة الكلية له لدى معلمى المرحلة الابتدائية .ن= (٢٢٨)

المتغـــــير	فعالية الذات للمعلم	الثقة فى التلاميذ وأولياء الأمور	التأكيد الأكاديمى	التفاؤل الأكاديمى
اليقظة العقلية الشخصية	٠,٠٧٢	-**٠,١٧٥	٠,٠٦٤	-٠,٠٤٠
اليقظة العقلية الاجتماعية	**٠٢٩١	**٠,١٨٣	٠,٠١٨	**٠,٢٢٣

يتضح من الجدول (٢٦):

- وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين اليقظة العقلية الاجتماعية وكل من فعالية الذات للمعلم، وثقة المعلم فى التلاميذ وأولياء الأمور، وكذلك الدرجة الكلية للتفاؤل الأكاديمى، وقد اتفقت نتيجة هذا البحث مع نتائج بحث (frank, etal , 2016) الذى توصل الى أنه توجد علاقة دالة احصائياً بين اليقظة العقلية الاجتماعية والفعالية الذاتية، وقد اتفقت مع نتائج بحوث كل من (Ayles worth, 2018) (abenavoli, et al, 2014) ، (Rupprecht, Paulus, & Walach., 2017,)، الذين توصلوا إلى وجود تأثير لليقظة العقلية على الفعالية الذاتية للمعلم أو الفعالية التدريسية، كما اتفقت مع نتائج بحوث كل من (Weinstein, etal ,2009)، (Smith, 2007) ،(May,2016) ، (Hamidi,2016)، (Sims, 2011) الذين توصلوا إلى ارتباط اليقظة العقلية بالتفاؤل أو التفاؤل الأكاديمى.

- لا توجد علاقة دالة احصائياً بين اليقظة العقلية الاجتماعية والتأكيد الأكاديمى.
- لا توجد علاقة دالة احصائياً بين اليقظة العقلية الشخصية وكل من فعالية الذات للمعلم و التأكيد الأكاديمى والدرجة الكلية للتفاؤل الأكاديمى وقد اتفقت نتيجة هذا البحث مع نتائج بحث (frank, etal , 2016) الذى توصل الى أنه لاتوجد علاقة بين اليقظة العقلية الشخصية للمعلم والفعالية الذاتية للمعلم، وقد اختلفت مع نتائج بحوث كل من (Ayles abenavoli, et) ، (Rupprecht, Paulus, & Walach., 2017,)، (worth, 2018 al, 2014) الذين توصلوا إلى وجود تأثير لليقظة العقلية على الفعالية الذاتية للمعلم أو الفعالية التدريسية، كما اختلفت مع نتيجة بحوث كل من (Weinstein, etal ,2009)، (Smith, 2007) ،(May,2016) ، (Hamidi,2016)، (Sims, 2011) الذين توصلوا إلى ارتباط اليقظة العقلية بالتفاؤل أو التفاؤل الأكاديمى
- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين اليقظة العقلية الشخصية وثقة المعلم فى التلاميذ وأولياء الأمور.

ويمكن تفسير أنه لا توجد علاقة بين اليقظة العقلية الشخصية والفعالية الذاتية للمعلم كما يلى وان كانت قد أثارت هذه النتائج دهشة الباحثة كونها غير منطقية بالنسبة للمعلمين، حيث أن تركيز المعلم على أدائه التدريسى وملاحظته له وكونه على وعى به يستتبعه نمو قدارته وفعاليته التدريسية وثقة فى ذاته وامكاناته، **إلا انه يمكن تفسير هذه النتيجة** بأن المعلم لن يستشعر بفاعليته وكفاءته التدريسية واعتقاده وايمانه بأدائه إلا من خلال كفاءته فى ادارة وضبط فصله واستخدام استراتيجيات ادارة جيدة –كأحد مؤشرات فعاليته الذاتية– وحتى يتمكن من ذلك ينبغى أن تكون هناك روابط وصلات وعلاقات قائمة على الحب والتفاهم بين التلاميذ والمعلمين الأمر الذى لن يتحقق بتركيز المعلم وملاحظته وانتباهه لما يقوم به – يقظة المعلم الشخصية – وانما بمراعاة احتياجات التلاميذ وتفهمها والتعاطف معها (اليقظة العقلية الاجتماعية). **كما يمكن تفسير وجود علاقة بين اليقظة العقلية الاجتماعية والفعالية الذاتية للمعلم**، أن المعلم اذا تفهم احتياجات واهتمامات تلاميذه أسرع لتلبيتها ومن ثم فلا مجال لظهور سلوكيات غير مرغوبة من قبل التلاميذ تتسبّب فى عدم انضباط الصف، مما يَستتبع ذلك تمكنه من التدريس بصورة جيدة وثقته فى ادائه التدريس بمستوى جيد، بالاضافة إلى أن كل من اليقظة العقلية الاجتماعية ومهارة ادارة الفصول الدراسية –كأحد جوانب فعالية الذات

للمعلم- بهما جانب علائقى ومن ثم السعى الى تدعيم مثل هذه العلاقات من خلال اتخاذ موقف القبول والتفتح مع التلاميذ سيؤثر نتيجة له على تمكن المعلم من استخدام استراتيجيات ادارة ايجابية، كما يُدرك المعلم ذوى اليقظة العقلية الاجتماعية أنه لتهدئة الصف لا ينبغى أن يكون النموذج الأمثل للصف متكافئ فى المعاملة، والايدى المرفوعة بالهيمنة، ليس هذا فحسب بل ويدرك ان مستوى الشدة الانفعالية للتلاميذ بالفصل تتباين بين الاناث والذكور والتى قد ترتبط إلى حد ما بالروابط والعلاقات الاسرية بما يعكس ذلك على ظهور مثل هذه التصرفات بالفصل، ومن ثم ادراكه لمثل هذه الامور ، يمكنه من معاملة كل تلميذ ذكراّ أو أنثى بحس واضح ومساعدته على ايجاد طريقة تغيير تتلاءم مع شخصيته مما يزداد معه فعاليته الذاتية، **كما يمكن تفسير أيضاً العلاقة بين اليقظة العقلية الاجتماعية والفعالية الذاتية للمعلم:** ان خلق الحوافز واستثارة عقول التلاميذ كجانب من الفعالية الذاتية إنما يتأثر بمواقف المعلمين مع التلاميذ، فسلوك المعلم يختلف اعتماداً على حالة كل تلميذ يتعامل معه، فالاحترام والعلاقة المتبادلة هى أهم الأمور التى تخلق لدى التلميذ الحوافز والدافع للتعلم، فهم مستعدون للانصات لأى شخص بالغ يعتقدون أنه يحترم ما يفُكرون فيه وبما يقولونه ويفعلونه، فالمعلم ذو اليقظ الاجتماعية يعى أنه لن يحصل على احترام التلاميذ لكونه ذو سلطة وانما لأنه يدفع ثمن هذا الاحترام. والثمن هو الاستماع الى وجهات نظرهم ومنظورهم للامور، ويضع نفسه مكان التلميذ وخاصة فى هذه المرحلة من التعلم والحياة، وبوضع المعلم نفسه مكان التلميذ لا يعنى أنه يتصرف وكأنه طفل وأنما يتصرف على طريقته ويرى العالم من منظوره، وبادراكه ذلك سوف يتقبل الاختلاف ويؤكد على وجود مثل هذه الفوارق، كما يعى أن الوقت الحاضر عسير بالنسبه للتلميذ ودوره كمعلم أن يساعده على تجاوز الصعاب التى تواجهه، كما يدرك انه من المهم ان يخرج من قوقعته ويضع نفسه مكان التلميذ، وهو ما يجعل المعلم يتقبل وجهة نظر التلاميذ وان كانت لاتتفق معه او تريحه، وسوف يعتبرها وجهة نظر جديرة بالاحترام وسوف يتفهم أولويات التلاميذ ويتسامح ازائها كل هذا يصب فى كفاءاته الذاتية. وكذلك يمكن تفسير ذلك من خلال مايتسم به المعلم ذو اليقظة العقلية الاجتماعية بتفهمه لسلوك التلاميذ فى هذه المرحلة التعليمية وادراكه أنه قد تصدر بعض السلوكيات غير اللائقة من بعض التلاميذ خاصة قبل انتهاء اليوم الداسى، أو نتيجة للطاقة الزائدة أثناء الفسحة، حيث لاتُعتبر مثل هذه التصرفات من السلوكيات السيئة متُعمَدة، فهو يدرك ان التلاميذ فى هذه المرحلة لا يستطيعون التخلى عن شخصيتهم التى اعتادوا عليها بالمنزل خارج المدرسة، ومن ثم فهذا المعلم ذو اليقظة الاجتماعية يتفهم

أسباب صدور مثل هذه السلوكيات من قبل التلاميذ من خلال اتاحة الفرصة لهم لتوضيح موقفهم؛ مما يساعد ذلك على تهدئة الموقف وتصرف المعلم بطريقة أكثر عقلانية، ومن ثم يتمكن من ادارة وضبط فصله بصورة فعالة دون هيمنه وانما قائمة على الحب والاحترام الذى من شأنه ان تزداد ثقة فى قدراته وادائه التدريسى. كما يدرك المعلم ذو اليقظة العقلية الاجتماعية أنه قد تعوق معاناة التلميذ من المشاكل الشخصية قُدرته على التعامل بطريقة سوية حيث تتأثر طريقة معاملة الطفل مع الغير بمشاكله العائلية وفى هذه الحالة يعى المعلم أنه لن يعاقب التلميذ على مثل هذه السلوكيات وانما يتخذ اجراءات أكثر وعياً ويقظة لمعالجة مثل هذه المشاكل – وما يترتب على ذلك من نتيجة يمكن ملاحظتها– هو ما يُشعر المعلم بكفاءته وتزداد ثقته وفعاليته الذاتية، كما ان المعلم ذو اليقظة الاجتماعية يستطيع فى المواقف الصعبة لاى حدث أن يُطمئن التلاميذ بالفصل وأن يعرفهم بأن الأمور تحت سيطرته وعن طريق التنفس العميق ثم التحدث بطريقة أبطأ من المعتاد والابتسام بطريقة لطيفة أثناء الحديث مع حسن الانتباه والاصغاء لجميع التلاميذ أن تخف تبعاً لها حدة المواقف الصعبة، كما أن انصات المعلم واهتمامه بما يقوله التلاميذ من أهم عوامل النجاح المدرسى للمعلم.

ويمكن تفسير العلاقة السلبية بين اليقظة العقلية الشخصية والثقة فى التلاميذ وأولياء أمورهم بأنه كلما انخفضت ثقة المعلم وايمانه بتلاميذه لتحقيق مستوى أكاديمى مرتفع، وانخفاض مشاركة ولى الأمر بالامور الدراسية المتعلقة بإبنه اتخذ المعلم موقف اجرائى لتحسين مستوى التلاميذ أكاديمياً والارتقاء به من خلال زيادة وتكثيف جهوده التدريسية مع وتركيزه وانتباهه لادائه التدريسى وملاحظته لادائه وأداء تلاميذه حتى يتمكن من وضع مستوى توقع لتلاميذه فى ضوء ما بذله من جهد.

كما يمكن تفسير العلاقة السلبية بين اليقظة العقلية الشخصية والثقة فى التلاميذ وأولياء أمورهم بأن المعلمين يستطيعون تكوين صوره عن الفصول الدراسية من حيث تميز وتفوق تلاميذها وأى الفصول منخفضة الاداء الدراسى ومن ثم يضع كل معلم لتلاميذ كل فصل مستوى أداء اكاديمى وفقاً لانجازاتهم عبر الامتحانات الشهرية او عبر الصفوف الدراسية، مما يجعل المعلمين يتبارون فى التدريس بالفصول الدراسية ذات مستوى الأداء المرتفع وذلك لانخفاض مستوى التركيز التدريسى والجهد المبذول مقارنة بفصول التلاميذ ذوى مستوى الآداء المنخفض.

كما يمكن تفسير العلاقة السلبية بين اليقظة العقلية الشخصية والثقة فى أولياء أمور التلاميذ: ان الصورة السائدة لدى المعلمين الى حد ما هى أن معاملة أولياء الأمور مع المعلم تكاد تكون الى حد ما خالية من اللياقة الواجب اظهارها لهم، ويتم افتراض أنهم مصدر للازعاج واختلاق المشكلات، ومن ثم بقدر تواصل ولى الامر بالمدرسة كلما أفقد المعلم انتباهه ووعيه بتدريسه أثناء الحصة وكلما انفعل وتفاعل مع ما بدر من معاملة ولى الامر له واتخاذه موقف عدم القبول له ولإبنه بالفصل بل والتخطيط لما سيقوله المرة المقبلة عند رؤيته ، ومن ثم تنخفض يقظته الشخصية، ووجهة نظر أخرى أنه نظراً لحقيقة أن بعض أولياء أمور التلاميذ قد مروا بتجربة سلبية فى صغرهم مع المدرسة، على المعلمين بذل جهد لمساعدتهم على الشعور بأنهم موضع ترحيب من خلال طريق غير مباشر بتكثيف جهودهم مع ابنائهم دراسياً عبر الفصول الذين سينقلون صورة المدرسة عبر اتقان معلميهم لأدائهم التدريسى.

ويمكن أيضاً تفسير وجود العلاقة السلبية بين اليقظة العقلية الشخصية والثقة فى التلاميذ وأولياء الأمور لدى المعلمين ان اليقظة الشخصية تركز على الجانب الذاتى للمعلم واستمرار تركيزه ووعيه أثناء الشرح وملاحظته تصرفاته وسلوكياته وعدم غفلته عما يقوم به، فى حين تركز الثقة على جانب علائقى بين المعلم وكل التلميذ وولى الأمر وهى ما تعتمد بالضرورة على خصائص وسمات التقبل والانفتاح والمصداقية والايجابية ، فكم من محاضر متمكن من مادته الدراسية يفتقد إلى العلاقات الطيبة مع تلاميذه، وكم من معلم يفتقد الى الكفاءات والتمكن مقارنه بالاول ويتمتع بروح الفكاهة والمرح مع التلاميذ.

كما يمكن أيضاً تفسير وجود العلاقة السلبية بين اليقظة العقلية الشخصية والثقة فى التلاميذ وأولياء الأمور أنه من الممكن أن يكونوا تلاميذ بعض الفصول قد تعرضوا لبعض التجارب المؤلمة مع الكبار مما أثر سلباً على استعدادهم لتكوين علاقات مع المدرس إلا بعد اثباته أنه محل ثقة، ومن المحتمل أن يكونوا قد أحبوا مدرسهم السابق بشدة؛ لذا يساورهم الشك حول قدرة المدرس الجديد أن يحل محله، ومن ثم مهما بذل المعلم من محاولاته تتعلق بتركيزه على الاداء ووعيه لما يفعله أو يقوم به لن تُجدى نفعاً وانما ما يجُدى نفعاً هو ممارسته لليقظة الاجتماعية والتى يستتبعها بالضرورة اكتساب ثقتهم وقدرته على تحديد مستوى أداء لهم.فاقامة علاقات وددودة مع التلاميذ تحتاج إلى بعض الوقت والمثابرة من المعلم، فلا يمكن لأى مدرس ادعاء حقه فى أن يحترمه تلاميذه بل يجب عليه اكتساب ذلك الاحترام بممارساته التدريسية فقط.

ويمكن تفسير وجود علاقة موجبة بين اليقظة العقلية الاجتماعية وثقة المعلمين فى التلاميذ وأولياء الأمور أيضاً من خلال أن بهذه المرحلة العمرية للتلاميذ يكون أولياء الأمور أكثر اتصالاً بالمدرسة عن غيرها فى المراحل التعليمية الأخرى، ويكونوا أكثر تفهما لحاجات أبنائهم على المستوى الدارسى او الشخصى بحكم دورهم الذى غالبا ما يظهر بشكل كبير فى هذه المرحلة الدراسية، وعند تواصلهم مع المدرسة يبحثوا عن من يتَفهم ويُلبى متطلباتهم بخصوص أطفالهم سواء معلمين أو معلمات؛ ومن ثم من خلال تَفهَم المعلم لمستوى التلاميذ بمشاركة أولياء أمورهم يستطيع أن يتغلب على نقاط ضعف التلاميذ ومساعدتهم على تخطى هذه العقبات من خلال ممارسته لليقظة الاجتماعية مع التلاميذ ومن ثم يرتقى بمستوى اداء التلاميذ. الأمر الذى يعينه على وضع مستوى توقع لأداء التلاميذ والثقة فى تحقيقه، فولى الامر عندما يأتى الى المدرسة يحمل على عاتقه مشكلة يُريد ان يحلها من خلال حديثه مع معلم الفصل، ومن ثم يسعى المعلم بتكثيف جهوده الفصليه وملاحظة ردود أفعاله العاطفية وتصرفاته الى كسب ثقة التلميذ وثقة ولى أمره.

كما يمكن تفسير أيضاً وجود علاقة موجبة بين اليقظة العقلية الاجتماعية وثقة المعلمين فى التلاميذ وأولياء الأمور بأن أدمغة التلاميذ تحتاج الى روابط عميقة متبادلة لكى تعمل بشكل كامل بالصورة التى لايمكن أن تنشأ إلا إذا تمكن المعلمون من توطيد علاقات قوية مع التلاميذ، وتكمن هذه الحقيقة فى أن التلميذ الذى يحاول أن يتعلم دروسه حين لايشعر بالاستقرار والراحة اللتان توفرهما العلاقة او الرابطة المتينة بين المعلم والتلميذ لا يستطيع أن يتعلم وينمو بشكل كامل، مما يعنى أن مردود الفعالية التدريسية التى سيتعرف عليها المعلم من خلال اداء التلاميذ ومستواهم الدراسى لن يحصل عليها من خلال تركيزه الذاتى على أدائه وملاحظته له، وانما اكتساب ثقته بتلاميذه، لان هذه الثقة حتى تُبنى يجب الاهتمام بالجوانب العلائقية وليس من خلال وعى وملاحظة المعلم لأدائه وتدريسه لمواد مجردة بالنسبة للتلميذ، **فتكوين وانشاء روابط ثقة هى الطريق من أجل ضمان تعلم جيد وهى طريقة صعبة بالنسبة للبعض اذ تستلزم عملاً وقتاً أكثر مما يُعتقد.**

يمكن تفسير أيضاً وجود علاقة موجبة بين اليقظة العقلية الاجتماعية وثقة المعلمين فى التلاميذ وأولياء الأمور بأن الاطفال فى سن التاسعة إلى سن الحادية عشر تقفز ،وتتواثب، وتتسابق، وتجرى الى غير وجهه، لا تكل، ولا تمل يدفع بعضها البعض، لا تبالى بما يتحطم

فى طريقها، فهم يخلطون بممارسة الأنشطة المتعلقة بوقت الراحة المليئة بالحيوية والطاقة داخل الفصل، أو قد يُسبب التشوق إلى الذهاب للمنزل ببعض الانفعال والثورة السابقة لأوانها ، ومن ثم يُدرك المعلم ذو اليقظة العقلية الاجتماعية أن هؤلاء الصغار لهم عقول ساذجة ولكن نفوسهم حساسة تتأثر بما يَطرأ عليها من مشاعر جيدة، ان ما تقع عليهم اذانهم أو أبصراهم يُنقش على صدورهم فلا تزال رطبة فيجب أن يعطف عليهم ويتفهم حاجاتهم، وهذا الادراك هو ما يشكل لبنة أساسية لتكوين روابط ثقة بينه وبين التلاميذ يتمكن من خلالها بوضع مستوى أداء لتلاميذ والوثوق بتحقيقه من قِبلهم. ومن الواضح ان كل مِنا لايزال يتذكر المعلم الذى كان له أكبر الاثر فى حياته ودفعه لتحقيق مستوى اداء جيد.

ويمكن تفسير أنه لا توجد علاقة دالة احصائياً بين اليقظة العقلية الشخصية والتأكيد الأكاديمى، وكذلك اليقظة العقلية الاجتماعية والتأكيد الأكاديمى بأن التدريس عملية جماعية أكثر منه فردية وتتضح بصورة أكثر بالمدرسة الابتدائية فالتطور الدماغى والتطور الاجتماعى خلال سنوات الدراسة الابتدائية متداخلان بشكل كبير، ومن ثم تصبح الفردية فى مستوى أدنى ضمن أولوياتُها، خاصة فيما يتعلق بالانجاز لأنه فى حالات كثيرة لايمكن للدماغ أن يكون قادراً على التصرف بمفرده أنه يعتمد على المجموعة لتساعده، كما أن قدرة المعلم على وضع مستوى أداء مرتفع ومعايير أكاديميه لتلاميذه ليس هو المسيطر والمتحكم والمهيمن عليها فهو يسعى لها بصفة فردية ويظل جهده غير ظاهر الا اذا تشاركت معه القواعد التى تُدعم سير العملية التعليمية والتى تسهم فى الوصول الى هذا المستوى الدراسى المتقدم للتلميذ، بل أيضا فلسفة المدرسة والتوجه العام ونوع الخدمات والامكانات التعليمية المقدمة لتلاميذها والتى تُعطى تصور عن معايير المؤسسة المنتمى اليها التلميذ، وما تسعى لتحقيقه كنواتج تعلم فى مخرجاتها، فهى ترجمة لرسالتها فى صورة غايات محددة توجه النشاطات والجهود، حتى وان سعى المعلم للوصول اليها فلن تؤثر الا بصورة قليلة، ولكى يمكن الوصول الى معايير مرتفعة لأداء التلاميذ ينبغى تَكاتُف الجهود المادية والبشرية وليس المعلم بمفرده، كما أن الوضع الإجتماعى والاقتصادى للأسرة وأيضاً المستوى التعليمى هم العوامل الأكثر تأثيراً فى نجاح التلميذ وتميزه، ومن ثم لايوجد أمام المدرسة الكثير لفعله للتغلب على هذين العاملين، ومن الطبيعى أن تكون حياة الطالب خارج نطاق المدرسة والفرص المُقدمة له ذات تأثير كبير على تعلمه، فالطالب القادم من أسرة ذات فرص تعلم غنية سيجد التعلم فى المدرسة أسهل بكثير من الطالب فى البيئات الفقيرة وعليه سيحقق مستوى اداء مرتفع.

ويمكن تفسير وجود علاقة موجبة دالة احصائياً بين اليقظة العقلية الاجتماعية والتفاؤل الاكاديمى بأن المعلم المدرك لأثر ردود أفعاله فى نفوس تلاميذه والمُلبى لاحتياجاتهم بالفصل سواء النفسية أو الوجدانية أو الأكاديمية يستشعر بطاقة ايجابية توجه كل أفكاره ومعتقداته وقدراته، فالافعال تؤثر بدورها على المعتقدات، وتبعث فى النفس الثقة والايمان بأن الشئ الصعب يمكن جعله أكثر سهولة، كما سيساعدك ممارسة اليقظة العقلية الاجتماعية بدقة على تقييم تحدياتك والتعامل معها بسهولة أكبر وامتلاك تقنيات تساعدك على إدارة تجاربك وعواطفك مع الأخرين بشكل أكثر راحة وسلاسة، **ويمكن تفسيرها أيضاً** بأن المعلم ذو اليقظة العقلية الاجتماعية يتسم بالتقبل، ومراعاة مشاعر وأحاسيس الآخرين، والتعاطف معهم؛ مما يقوى من علاقته بالآخرين سواء كانوا تلاميذ أو أولياء أمور، وتدعم هذه العلاقة الثقة فى الآخر وتزيد من شعور المعلم بالفعالية.

ويمكن تفسير أنه لا توجد علاقة دالة احصائياً بين اليقظة العقلية الشخصية والتفاؤل الاكاديمى بأن اليقظة الشخصية تهتم بالجانب الذاتى من حيث ملاحظة المعلم لأدائه وعدم الحكم عليه وقبوله، بينما التفاؤل الأكاديمى يتضمن علاقات سواء بينه وبين التلميذ أثناء ادارته لفصله كأحد مؤشرات فعاليته الذاتية، أو علاقته مع ولى الأمر أو ثقته بتلاميذه فى تحقيق مستوى أداء يمكن الوصول اليه، **كما يمكن تفسيرها أيضاً** بأن اليقظة العقلية الشخصية (كسمة) يهتم فيها المعلم باللحظة الراهنة مع عدم الانشغال بالأحداث الماضية أو التفكير فى المستقبل، بينما التفاؤل فى أبسط معانيه هو توقع حدوث الخير وأو توقع عدم حدوث الشر ويرتبط التوقع بالمستقبل والشخص اليقظ لا ينشغل إلا باللحظة الراهنة وعليه يمكن قبول عدم دلالة العلاقة بين اليقظة العقلية الشخصية والتفاؤل

نتائج الفرضين الثانى والثالث ومناقشتهما وتفسيرهما.

ينص الفرض الثانى على أنه " لا تختلف اليقظة العقلية الشخصية لمعلمى المرحلة الإبتدائية باختلاف النوع (معلمين/ معلمات)."

وينص الفرض الثالث على أنه " لا تختلف اليقظة العقلية الاجتماعية لمعلمى المرحلة الإبتدائية باختلاف النوع (معلمين/ معلمات)." ، **ولاختبار هذين الفرضين تم استخدام تحليل التباين ذو التصميم العاملى (٢*٢) والجدول (٢٧) يوضح نتائج ذلك.**

جدول (٢٧) .نتائج تحليل التباين ذو التصميم العاملى (٢*٢) لدلالة الفروق بين المتوسطات فى اليقظة العقلية فى التدريس وفقاً للنوع والخبرة والتفاعل الثنائى بينهما ن = (٢٢٨)

أبعاد اليقظة العقلية فى التدريس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوي الدلالة	مربع ايتا π
اليقظة العقلية الشخصية	النوع (١)	٣,٦١٩	١	٣,٦١٩	٠,٠٦٠	غيردالة	
	الخبرة (٢)	١٣٦,٦٣٥	١	١٣٦,٦٣٥	٢,٢٥٥	غير دالة	
	النوع*الخبرة (٢*١)	٨١,٤٥٧	١	٨١,٤٥٧	١,٣٤٤	غيردالة	
	الخطأ	١٣٥٧١,٤١٩	٢٢٤	٦٠,٥٨٧			
اليقظة العقلية الاجتماعية	النوع (١)	١٠١,١٣٩	١	١٠١,١٣٩	٩,١٧٢	٠,٠١	٠,٠٣٩
	الخبرة (٢)	٠,٠٣٦	١	٠,٠٣٦	٠,٠٠٣	غير دالة	
	النوع*الخبرة (٢*١)	١٢,٢٣٥	١	١٢,٢٣٥	١,١١٠	غير دالة	
	الخطأ	٢٤٦٩,٩٦٦	٢٢٤	١١,٠٢٧			

يتضح من الجدول (٢٧) ما يلي:

- لا توجد فروق دالة احصائياً فى اليقظة العقلية الشخصية ترجع إلى النوع لدى عينة البحث.**وبهذا فقد تحقق صحة الفرض الثانى** واتفقت نتيجة هذا البحث مع نتائج بحوث كل من (Smith,2007) و (Weinstein, etal,2009) و (Bränström, et al, 2011).
- وجود تأثير دالة احصائياً عند مستوي (٠,٠١) للنوع في درجات اليقظة العقلية الاجتماعية وبالرجوع إلى جدول (٢٢) يتضح أن الفروق لصالح الاناث ذوى المتوسط الأكبر (١٩,٩٧٤٠)، وقد فسر متغير النوع ٣,٩% من التباين الكلى فى درجات اليقظة العقلية الاجتماعية حيث أن قيمة مربع ايتا الجزئية= ٠,٠٣٩ وهى كمية معقولة من التباين المفسر بواسطة النوع، وبذلك لم تتحقق صحة الفرض الثالث، ولا توجد دراسة سابقة تناولت أثر النوع على اليقظة العقلية الاجتماعية.

- **ويمكن تفسير أنه لا يوجد تأثير للنوع فى اليقظة العقلية الشخصية** إلى أن تركيز كل من المعلم أو المعلمة واعطاء الانتباه لما يقوما بتدريسه وعدم غفلتهما عنه شئ ضرورى جدا وقدرة ضرورية فى ظل وقت الحصة الضئيل غير الكافى والذى يستمر قرابة ٣٠ دقيقة، وفى ظل قصر فترة الفصل الدراسى الأول ومساءلتهم بضرورة الانتهاء من المقرر الدراسى فى موعد محدد، بل والانتهاء من كل وحدة دراسية فى موعد محدد مما يلزمه أن يحافظ على تركيزه وانتباهه وعدم تفلته منه إلى أشياء اخرى أو أمور أخرى لا علاقة لها بمحتوى الدرس ومضمونه وهو ما لا يختلف لدى المعلمين أو المعلمات.
- . **ويمكن تفسير وجود تأثير للنوع فى اليقظة العقلية الاجتماعية لصالح المعلمات بأن ممارسة الانفتاح والتقبل والتعاطف مع التلاميذ** تتضح وتكون أكثر بياناً للتلميذ بالفصل الدراسى ويستشعر بها مع معلمته بصورة أكبر من معلمه كما يستشعر بها فى الاتصال معها وتقبلها لآرائه وأفعاله وتوجيه بصورة ايجابية لا احراج فيها لمشاعره أو صورته امام زملائه، فهى قبل أن تكون معلمة فهى أم تمارس مع تلاميذها دور الامومة قبل التعليم.

نتائج الفرضين الرابع والخامس ومناقشتهما وتفسيرهما :

ينص الفرض الرابع على أنه " لا تختلف اليقظة العقلية الشخصية لمعلمى المرحلة الإبتدائية باختلاف مستوى الخبرة (كثيرة/ قليلة)".

ينص الفرض الخامس على أنه " لا تختلف اليقظة العقلية الاجتماعية لمعلمى المرحلة الإبتدائية باختلاف مستوى الخبرة (كثيرة/ قليلة)"، **وللتحقق من هذين الفرضين تم استخدام تحليل التباين (٢*٢)، وتشير نتائج تحليل التباين (٢*٢) المبينة بجدول (٢٧) إلى:**

- لا يوجد تأثير دال احصائياً لمستويا الخبرة (قليلة – كثيرة) على درجات اليقظة العقلية الشخصية، وقد اتفقت نتيجة هذا البحث مع نتيجة بحث (Gonzales,2018)، وبذلك تحقق الفرض الرابع.
- لا يوجد تأثير لمستوى الخبرة على اليقظة العقلية الاجتماعية لدى المعلمين، وبذلك فقد تحقق هذا الفرض، وبذلك تحقق الفرض الخامس، وفى حدود ما اطلعت عليه الباحثة لاتوجد دراسة سابقة تناولت تأثير الخبرة على بعد اليقظة العقلية الاجتماعية

ويمكن أن تفسر الباحثة أنه لا يوجد تأثير دال احصائياً لمستوى الخبرة على اليقظة العقلية الشخصية نظراً لامتداد فترة الخبرة لجميع أفراد العينة من ٥ سنوات الى أكثر من ١٠

سنوات وهذه الفترة ليست بالضئيلة لنمو الوعى والتركيز وبقاء أذهانهم حاضرة ؛ومن ثم طول هذه المدة زودتهم بالقدرة وتطوير ممارسات اليقظة العقلية من حيث اطالة فترة الانتباه والتركيز وعدم تقّلت التركيز الى امور اخرى وملاحظة سلوكهم وافعالهم التدريسية، وهذه الفترة من الخبرة مكنتهم من اتقان المهارات وادارة الفصول الدراسية بالاضافة الى اتخاذه موقف القبول من هذه المهنة الشاقة بما فيها من ايجابيات وسلبيات، ويصبح المعلم من خلال هذه الخبرة على رؤية واقع العملية التعليمية، وأن يكون أكثر انسجاماً مع الذات، فليس هناك خوف قد ينشأ أو مفاجأت فقد اختبر هذه المواقف من قبل، وعرف نتائجها بحكم خبرته الطويلة، ومن ثم فهم حالياً فى ظل هذا المستوى من الخبرة يُلاحظ دون تعليق او تفاعل مع مايحدث بصورة أكثر انفصالا عما اذا كان هذا الموقف به مصلحة له ام لا، فهذه الفترة تمثل مرحلة عطاء بلا مقابل، فممارسة اليقظة العقلية الشخصية اصبحت عادة عقلية تمُارس بسلاسة لانها أصبحت جزء من حياتهم اليومية التى يمارسونها على مدار اليوم المدرسى عبر الحصص الدراسية التى تأخذ أكثر من ثلثى اليوم، كما يمكن أن نلاحظ السهولة التى يتعايشها المعلمين ذوى الخبرة والمتمرسون فى الحياة اليومية بفصولهم الدراسية، بل والسهولة التى يتقبلون بها ازدحام وقتهم دائماً بالكثير من المسئوليات وقدرتهم على استغلال جميع الفرص بصدر رحب ومتسم بالقبول.

بينما يمكن تفسير أنه لا يوجد تأثير دال احصائياً للخبرة على اليقظة العقلية الاجتماعية لدى المعلمين إلى أن كل من قليل الخبرة و كثير الخبرة يحركه ويدفعه عوامل داخلية لتدعيم علاقات الانفتاح والتقبل والاستماع والاهتمام بالتلاميذ اثناء الحصة الدراسية وان اختلفت بينهما دوافع كل منهما، **فالمعلم قليل الخبره** يحركه دافع ان يكسر الحواجز بينه وبين طلابه واكتساب سمعة طيبة بين تلاميذه من خلال تفهمه لحاجات التلاميذه الانفعالية واتخاذ عنصر القبول والتقبل سمة اساسية فى التعامل معهم فاكتساب سمعة طيبة للمعلمين حديثى الخبرة عامل اساسى لتدعيم وجودهم المدرسى، أما ما يحرك **المعلمين كثير الخبره** فى ممارسة السبلوكيات التى تتسم بالحب والتعاطف والتفهم الوجدانى لحاجات التلاميذ هو دور الابوة أو الامومة فهم أب يتفهم حاجات أبنائه التلاميذ يتعامل معهم وفقاً لهذا الدور، وكذلك هى أم متعاطفة مع ابنائها الصغار.

نتائج الفرض السادس والسابع ومناقشتهما وتفسيرهما :

ينص الفرض السادس على أنه"" لا يوجد تأثير دال احصائياً للتفاعل الثنائى بين النوع ومستوى الخبرة على اليقظة العقلية الشخصية لمعلمى المرحلة الابتدائية"

ينص الفرض السابع على أنه" لا يوجد تأثير دال احصائياً للتفاعل الثنائى بين النوع ومستوى الخبرة على اليقظة العقلية الاجتماعية لمعلمى المرحلة الابتدائية "، **وللتحقق من هذين الفرضين تم استخدام تحليل التباين (٢*٢) وتشير النتائج المبينة بجدول (٢٧) إلى:**

- أنه لا توجد تأثير دال احصائياً لتفاعل النوع (معلمون/ معلمات) والخبرة (كثيرة/ قليلة) على اليقظة العقلية الشخصية، ومن ثم يمكن قبول الفرض السادس، ولم توجد دراسة فى حدود علم الباحثة تناولت تأثير التفاعل بين النوع والخبرة على اليقظة العقلية فى التدريس.
- أنه لا توجد تأثير دال احصائياً لتفاعل النوع (معلمون/ معلمات) والخبرة (كثيرة/ قليلة) على اليقظة العقلية الاجتماعية ، ومن ثم يمكن قبول الفرض السابع، ولم توجد دراسة فى حدود علم الباحثة تناولت تأثير التفاعل بين النوع والخبرة على اليقظة العقلية فى التدريس.

ويمكن تفسير نتائج هذين الفرضين كما يلى. بأن نظراً للتغيرات الحادثة فى اعداد المعلم وأدواره والتى لا تختلف باختلاف النوع أو الخبرة ،وما تبعه من تغيير فى ادائه التدريسى من ظهور استراتيجيات تعليمية جديدة مثل التعلم النشط تستدعى المام المعلم بها ووعيه لأدواره بها وما يقوم به ووصف وملاحظة وما يقوم به داخل حصته الدراسية ومن ثم فهو يلاحظ بصورة دقيقة ما يفعله، كما يتميز جميع تلاميذ هذه الفئة العمرية بخصائص انفعالية قابلة للنمو، والمعلم أو المعلمة الصالح من وجهة نظرهم هو القائم بدور الأب أو الأم فى عطفه وشفقته عليهم وتراحمه معهم، وخاصة لدى هؤلاء التلاميذ الصغار فإن أرد المعلم كسب عقولهم لابد أن يكسب قلوبهم أولاً، وجميع المعلمين مدركين لخصائص هذه المرحلة العمرية باعتبار أن لديهم أبناء فى مثل هذه المرحلة العمرية أو اطفال قد تخطوا هذه المرحلة العمرية او تلقوا مقررات دراسية بكليات التربية عن خصائص النمو لكل مرحلة عمرية؛ ومن ثم متفهمين مشاعر وخصائص الطفل الذى يتميز بها ومن ثم تكون المعاملة وفقاً لهذا الفهم.

نتائج الفرض الثامن والتاسع والعاشر والحادى عشر ومناقشتهم وتفسيرهم

ينص الفرض الثامن على أنه " لا تختلف فعالية الذات (أحد أبعاد التفاؤل الأكاديمى) لمعلمى المرحلة الإبتدائية باختلاف النوع (معلمين/ معلمات)".

ينص الفرض التاسع على أنه "لا تختلف ثقة معلمى المرحلة الإبتدائية فى التلاميذ وأولياء أمورهم (أحد أبعاد التفاؤل الأكاديمى) باختلاف النوع (معلمين/ معلمات)"

ينص الفرض العاشر على أنه "لا يختلف التأكيد الأكاديمى (أحد أبعاد التفاؤل الأكاديمى) لمعلمى المرحلة الإبتدائية باختلاف النوع (معلمين/ معلمات)".

ينص الفرض الحادى عشر على أنه"لاتختلف الدرجة الكلية للتفاؤل الأكاديمى لمعلمى المرحلة الإبتدائية باختلاف النوع (معلمين/ معلمات)"، **وللتحقق من هذه الفروض تم استخدام تحليل التباين ٢*٢ لكل بُعد من أبعاد التفاؤل الأكاديمى والدرجة الكلية وتشير النتائج المبينة بجدول (٢٨) إلى ذلك:**

جدول (٢٨) :تحليل التباين لدراسة تأثير كل من النوع ومستويات الخبرة والتفاعل بينهما على أبعاد مقياس التفاؤل الأكاديمى والدرجة الكلية له.

مصدر التباين	أبعاد التفاؤل الأكاديمى والدرجة الكلية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوي الدلالة
النوع (أ)	فعالية الذات للمعلم	٧٨,٩٧٢	١	٧٨,٩٧٢	١,٢٤١	غير دالة
	ثقة المعلم فى التلاميذ وأولياء الأمور	١١٩,٦٤	١	١١٩,٦٤	١,٢١٢	غير دالة
	التأكيد الأكاديمى	٥,٢١٨	١	٥,٢١٨	٠,١٣٩	غير دالة
	الدرجة الكلية	٣٠٦,٧٤١		٣٠٦,٧٤١	٠,٨٤١	غير دالة
الخبرة (ب)	فعالية الذات للمعلم	١٢٠,٩٣٩	١	١٢٠,٩٣٩	١,٩٠٠	غير دالة
	ثقة المعلم فى التلاميذ وأولياء الأمور	٢,٦١٩	١	٢,٦١٩	٢,٠٢٧	غير دالة
	التأكيد الأكاديمى	٤٥,٤٠٨	١	٤٥,٤٠٨	١,٢٠٦	غير دالة
	الدرجة الكلية	٢٥٩,٧٧٦	١	٢٥٩,٧٧٦	٠,٧١٢	غير دالة
النوع * الخبرة	فعالية الذات للمعلم	٩,٩٥٥	١	٩,٩٥٥	٠,١٥٦	غير دالة
	ثقة المعلم فى التلاميذ وأولياء الأمور	١٧,٣٧٩	١	١٧,٣٧٩	٠,١٧٧	غير دالة
	التأكيد الأكاديمى	٤٦,٥٩٣	١	٤٦,٥٩٣	١,٢٣٨	غير دالة
	الدرجة الكلية	٣٣,٧٨٣	١	٣٣,٧٨٣	٠,٠٩٣	غير دالة
الخطأ	فعالية الذات للمعلم	١٤٢٥٥,٢٨٤	٢٢٤	٦٣,٦٤٠		
	ثقة المعلم فى التلاميذ وأولياء الأمور	٨٤٣١,٨١٦	٢٢٤	٩٨,٢٤١		
	التأكيد الأكاديمى	٢٢٠٠٥,٨٨٣	٢٢٤	٣٧,٦٤٢		
	الدرجة الكلية	٨١٧٠٦,٦١٥	٢٢٤	٣٦٤,٧٦٢		

يتضح من الجدول (٢٨):

- أنه لا يوجد تأثير دال احصائياً للنوع على كل من أبعاد التفاؤل الأكاديمى كل على حده وكذلك الدرجة الكلية للتفاؤل الأكاديمى وبهذا فقد تحققت الفروض الثامن والتاسع والعاشر والحادى عشر، وقد اتفقت نتيجة هذا البحث مع نتيجة بحث (Ngidi,2012)، وكذلك نتائج بحث (Smith,2007)

- **ويمكن تفسير انه لاتوجد تأثير للنوع على الدرجة الكلية التفاؤل الأكاديمى وأبعاده** أنه نظراً لأن جميعهم ينتموا إلى الادارة التعليمية بمحافظة الشرقية ومن ثم تكون برامج التنمية المهنية موحدة لجميع المعلمين ومن ثم فقدرته وثقته فى امكانياته يعتمد بصورة أساسية على البرامج التى حصل عليها، كما أن ثقة المعلم فى تلاميذه وأولياء أمورهم مثل هذه العلاقة تتشكل بعد فترة وجميع عينة البحث اكتسبوا خبرة أكثر من ٥ سنوات ومن ثم فيمتلك عدد كبير منهم ان لم يكن جميعهم سواء معلمين أو معلمات قدر من الثقة فى معاملاته مع تلاميذه أو أولياء أمورهم، كما تقدم جميع المعايير الخاصة بالأداء المدرسى عبر منشورات من الادارة التعليمية من حيث النواتج التعليمية التى يجب اكسابها لتلاميذ هذه المرحلة العمرية والمستوى الأكاديمى والتى فى ضوئها يسعى جميع المعلمين والمعلمات إلى اكسابها للتلاميذ وتوقع مستوى أداء أكاديمى فى ضوء الجهد المبذول من كلاهما .

نتائج الفرض الثانى عشر والثالث عشر والرابع عشر والخامس عشر ومناقشتهم وتفسيرهم :

ينص ينص الفرض الثانى عشر على أنه" لا تختلف فعالية الذات (أحد أبعاد التفاؤل الأكاديمى) لمعلمى المرحلة الإبتدائية باختلاف مستوى الخبرة (كثيرة/ قليلة).

وينص الفرض الثالث عشر على أنه "لا تختلف ثقة معلمى المرحلة الابتدائية فى التلاميذ وأولياء أمورهم (أحد أبعاد التفاؤل الأكاديمى) باختلاف مستوى الخبرة (كثيرة/ قليلة)".

وينص الفرض الرابع عشر على أنه "لا يختلف التأكيد الأكاديمى لمعلمى المرحلة الإبتدائية باختلاف مستوى الخبرة (كثيرة/ قليلة)".

وينص الفرض الخامس عشر على أنه "لا تختلف الدرجة الكلية للتفاؤل الأكاديمى لمعلمى المرحلة الإبتدائية باختلاف مستوى الخبرة (كثيرة/ قليلة)"، **وللتحقق من هذه الفروض تم استخدام تحليل التباين ٢*٢ لكل بعد من أبعاد التفاؤل الأكاديمى (فعالية الذات للمعلم/ ثقة المعلم فى التلاميذ وأولياء الأمور/ التأكيد الأكاديمى) والدرجة الكلية له، وتشير نتائج تحليل التباين (٢*٢) المبينة بجدول (٢٨) إلى:**

- لا يوجد تأثير دال احصائياً لمستوي الخبرة (قليل – كثير) على درجات كل من أبعاد التفاؤل الأكاديمى والدرجة الكلية له، وقد اتفقت نتائج هذا البحث نتيجة بحث (Gonzales, 2018) وبحث (Ngidi,2012) وبحث (Kurz,2006) فى حين اختلفت

مع نتائج بحث (Krug, 2015)، وبذلك تحقق كل من الفرض الثانى عشر والثالث عشر والرابع عشر والخامس عشر **ويمكن تفسير أنه لا يوجد تأثير لمستوى الخبرة على التفاؤل الأكاديمى وأبعاده** أنه نظراً لأن كل من المعلمين والمعلمات ثُقلت خبرتهم وثقتهم فى ذواتهم نظراً لامتلاك جميع عينة البحث خبرة أكثر من ٥ سنوات كحد أدنى، فهذه الخبرة كفيلة بزيادة فعاليتهم وقدرتهم على ادارة فصولهم الدراسية وتمكنهم من التدريس بفاعلية، كما أنهم قد ألفوا وتم تشكيل مصادر الثقة بينهم وبين التلاميذ و أولياء أمورهم، فقد اختلط بهم عبر تنقلهم فى الصفوف الدراسية عاماً بعد عام، وهو مُدرك لمستواهم التعليمى وامكاناتهم التعليمية، بينما يمكن تفسير عدم وجود فروق فى التأكيد الأكاديمى بين المعلمين والمعلمات أنه نظراً لأنه تم اجراء هذا البحث على عينة من معلمى المرحلة الابتدائية تابعين لادارة تعليمية واحدة بمحافظة الشرقية ومن ثم فالتعليمات والسياسات والتوجيهات بشأن مستوى التلميذ الدراسى تصل المدرسة من خلال منشورات وتقدم بصورة موحدة لجميع المدارس التابعين للادارة، وان كان هناك اهتمام فردى من قبل بعض المعلمين بوضع معايير مرتفعة لمستوى أداء تلاميذه الا انها لا تؤثر فى ظل هذه التعليمات والمنشورات الموحدة، كما يمكن أن تفسر الباحثة ذلك من خلال انه لكى يضع المعلم/ المعلمة لتلاميذه مستوى أداء مرتفع لابد ان تُذلل جميع الصعوبات التى تعينه على توقع مستوى اداء مرتفع من توافر وسائل تعليمية ومختبرات معملية وامكانات تدريسية تيسر له الارتقاء بمستوى اداء تلاميذه الى المستوى الذى يمكن توقعه، وبما ان الجميع سواء المعلمين أو المعلمات يعملون بنفس الادارة التعليمية بالشرقية وبنفس المدارس وتحت نفس الامكانات والظروف وان كان ما يتحكم فى مستوى التلميذ هى قدراته العقلية وتفرد التلاميذ عن بعضهم البعض وبيئتهم.

نتائج الفرض السادس عشر والسابع عشر والثامن عشر والتاسع عشر ومناقشتهم وتفسيرهم:

ينص الفرض السادس عشر على أنه "لا يوجد تأثير للتفاعل الثنائى بين النوع ومستوى الخبرة على "بعد" فعالية الذات لمعلمى المرحلة الابتدائية".

ينص الفرض السابع عشر على أنه "لا يوجد تأثير للتفاعل الثنائى بين النوع ومستوى الخبرة على "بعد" ثقة معلمى المرحلة الابتدائية فى التلاميذ وأولياء أمورهم"

ينص الفرض الثامن عشر على أنه "لا يوجد تأثير للتفاعل الثنائى بين النوع ومستوى الخبرة على "بعد" التأكيد الأكاديمى لمعلمى المرحلة الابتدائية".

ينص الفرض التاسع عشر على أنه "لا يوجد تأثير للتفاعل الثنائى بين النوع ومستوى الخبرة على الدرجة الكلية للتفاؤل الأكاديمى لمعلمى المرحلة الابتدائية"، **وللتحقق من هذه الفروض تم استخدام تحليل التباين (٢*٢) ، وتشير نتائج تحليل التباين (٢*٢) المبينة بجدول (٢٨) إلى:**

- أنه لا توجد تأثير دال احصائياً لتفاعل النوع (معلمون/ معلمات) والخبرة (مرتفع/ قليل) على كل من أبعاد التفاؤل الأكاديمى والدرجة الكلية، ومن ثم يمكن قبول الفروض **السادس عشر والسابع عشر والثامن عشر والتاسع عشر** ولم توجد دراسة سابقة فى حدود علم الباحثة تناولت أثر التفاعل بين كل من النوع ومستوى الخبرة على أبعاد التفاؤل الأكاديمى والدرجة الكلية له.

ويمكن تفسير ذلك من خلال الاهتمام حالياً ببرامج اعداد المعلم عبر الأكاديمية المهنية للمعلمين من خلال تقديم دورات تدريبية تُحفز اداء المعلم لمهامه التدريسية على اختلاف نوعهم ومستويات خبرتهم، فضلاً وتفعيل اعتماد المدارس وتنفيذ برامج الجودة المدرسية والامتياز المدرسى التى تدعم الاداء الأكاديمى للتلاميذ، وكذلك ارتفاع مستوى وعى المعلم بضرورة اكتساب ثقة ولى الامر والتلميذ لتفعيل العملية التعليمية وتحقيق أهدافها وأن تؤتى ثمارها، حيث كما أشار (Kurz,2006, p.p8-9) أن الثقة مكون أساسى وحتمى لخلق علاقات ايجابية، فعندما يخلق المعلمين بيئة آمنة وعلى درجة عالية من الثقة ويشعر بأنه قادر على تحقيق مستوى أكاديمى مرتفع لتلاميذه، يشارك الأباء فى حوار حول المصالح الفضلى لأبنائهم وتنمو الثقة بينهم، بلاضافة إلى ذلك يسعى وزير التربية والتعليم حالياً بادخال نظام السبورة الالكترونية التى تلزم المعلم بالاطلاع والبحث وتتماشى مع ثقافة العولمة والتطور التكنولوجى؛ مما يثرى العملية التدريسية بما يحقق توقع المعلم لمستويات انجاز التلاميذ ويكتسب معه ثقة أولياء امورهم.

توصيـــــات البحـــــث:

- نظرا لما أسفرت عنه نتائج البحث بأن هناك تأثيراً دال احصائياً للنوع على اليقظة العقلية الاجتماعية لصالح المعلمات وعليه توصى الباحثة بأن تكون نسبة معلمات المرحلة الابتدائية أكبر من نسبة المعلمين بذات المرحلة لتميزها بمشاعر التعاطف والرحمة والانفتاح فى تفاعلها وتعاملها التلاميذ.
- ونظراً لما أسفرت عنه نتائج البحث الحالى بأن هناك علاقة دالة احصائياً بين اليقظة العقلية الاجتماعية وفعالية الذات وثقة المعلم فى تلاميذه وأولياء الأمور؛ وعليه توصى الباحثة بأن تعتمد الأكاديمية المهنية للمعلمين برامج تربيية جديدة مثل اليقظة العقلية فى التدريس لما له من نتائج ايجابية تتعلق بالمعلم من جهة واكتساب ثقة ولى الأمر من جهة أخرى.

- ينبغى عقد ندوات تربوية لغرس التفاؤل الأكاديمى فى نفوس المعلمين لما له آثار بعيدة المدى تؤثر عليه وعلى تعلم التلاميذ دراسياً، كما تمثل الخطوات الأولى لخلق بيئة مدرسية ترحيبية للتلاميذ.
- لتفعيل دور المشاركة المجتمعية وبالاخص دور أولياء الأمور تجاه القضايا التعليمية وتحسين جودة المنتج التعليمى فعلي المعلمين ممارسة اليقظة العقلية الاجتماعية بالمدارس كونها تُمثل أداة جذب لثقة ولى الأمر وتعاونه المدرسى.
- إن ممارسة المعلم لليقظة العقلية فى التدريس من شأنه التخفيف من الضغوط المهنية التى يستشعر بها المعلم وخاصة معلمو المرحلة الابتدائية، ويجلب أيضاً فوائد شخصية كالتفاؤل الأكاديمى.
- التحقق من تمايز مكونات مقياس اليقظة العقلية فى التدريس بالنسبة لمعلمو المرحلة الثانوية، حيث ربما تختلف باختلاف طبيعة المرحلة وخصائصها مع الاخذ فى الاعتبار التخصص الدراسى (علمى- أدبى).
- مع تزايد مهارات وكفاءات معلم القرن ٢١، يجب أن يستعد المعلمون لثقل مهاراتهم وان يكونوا مستعدين لتفعيل ممارسات صفية ايجابية تتناسب مع التحديات التكنولوجية التى من أهمها اليقظة العقلية، والتفاؤل الأكاديمى.

البحـــوث المقترحـــة:

تقترح الباحثة سعياً نحو مزيد من استجلاء مفهوم (اليقظة العقلية فى التدريس) والكشف عن دورها فى بعض الجوانب النفسية والتربوية الأخرى.

- اجراء دراسة حول المناخ المدرسى وعلاقته بكل من اليقظة العقلية المدرسية والتفاؤل الأكاديمى المدرسى لدى المعلمين.
- اجراء دراسة حول انماط الادارة وعلاقته باليقظة العقلية فى التدريس لدى معلمى المرحلة الاعدادية.
- الاسهام النسبى لكل من اليقظة العقلية فى التدريس والتفاؤل الأكاديمى فى جودة الحياة النفسية.
- التنبؤ بالرضا المهنى من اليقظة العقلية فى التدريس لمعلمى المرحلة الابتدائية.
- استراتيجيات مواجهة الضغوط كمتغير وسيط بين اليقظة التدريسية فى علاقتها بالتفاؤل الأكاديمى.
- مستوى اليقظة العقلية فى التدريس فى المدارس الخاصة والحكومية.

المـــــراجـــــع

أولاً: المراجـــــع العربيـــــة

سامح حسن سعد (٢٠١٨). النموذج البنائى للعلاقات بين اليقظة العقلية واشباع واحباط الحاجات النفسية الأساسية والتدفق والضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٨(٩٩)، ١-٩٨.

عزت عبد الحميد حسن (٢٠٠٨). الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والإجتماعية. تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل LISREL8.8. بنها. دار المصطفى للطباعة والنشر.

كمال اسماعيل عطية حسن (٢٠١٧). الاسهام النسبى لانفعالى الإنجاز (الفخر- الخجل) الأكاديمى واليقظة العقلية فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. *مجلة كلية التربية ببنها*، ٢٨(١٠٩). ١٠٧- ١٨٢.

مسعد نجاح أبو الديار (٢٠١٠). فاعلية برنامج للارشاد العقلانى الانفعالى فى تنمية التفاؤل لخفض حدة الضغوط النفسية لدى عينة من أسر الأطفال المعوقين سمعياً. *مجلة العلوم الاجتماعية*، ٣٨(٣)، ٥٨-٩١.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abenavoli, Rachel M.; Harris, Alexis R.; Katz, Deirdre A.; Jennings, Patricia A.; Greenberg, Mark T.(2014). Mindfulness promotes educators' efficacy in the classroom. Society for Research on Educational Effectiveness (SREE). Eric report **http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED562792**

Albrecht, N. J., Albrecht, P. M., & Cohen, M. (2012). Mindfully teaching in the classroom: a literature review. *Australian Journal of Teacher Education, 37*(12),1-14

Alidina, S., & Adams, J. (2015). *Mindfulness at work essentials for dummies*., eBook. Milton. Qld : Wiley Publishing Australia. Retrievedfrom:https://libgen.pw/download/book/5a1f05313a044650f50d0b54

Anwar, M.(2014). Teacher academic optimism : A preliminary study measuring the latent construct. *FWU journal of Social Science*, 8 (1), 10-16.

Australian childhood foundation (2013).Discussion paper5 mindful teachers. mindful kids. peaceful school. transforming. trainman project . a partnership program between the austral lain childhood foundation ant the department of education. 1-7. Retrieved from: https://greatergood.berkeleytarticlet/temseven

Awang,Z.(2015). *SEM made simple: agentle approach to learning structural equating modeling*, MPWS Rich Publication.

Ayles worth, M.(2018). *Mindfulness practice: investigating impacts on prekindergarten teacher perception of classroom climate. teacher self-efficacy and students interactions*. Doctor of education Indiana university of Pennsylvania.

Beard, K. S., Hoy, W. K., & Woolfolk, H. A. (2010). Academic optimism of individual teachers: confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education,26,* 5, 1136-1144.

Bernay, Ross S. (2014). *Mindfulness and the beginning teacher*. (Australian Journal of Teacher Education.) Edith Cowan University. Edith Cowan University. Research Online. Western Australia. Perth. Western Australia.

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Devins, G. (2006). Mindfulness: aProposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11,* 3, 230-241.

Bränström, R., Duncan, L. G., & Moskowitz, J. T. (2011). The association between dispositional mindfulness, psychological well-being, and perceived health in a Swedish population-based sample. *British Journal of Health Psychology, 16,* 300-316

Brown, W, and. Ryan, R.(2003) "The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being." *Journal of Personality and Social Psychology*, 84,4, 822-848. Print.

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30,.879-889

Chen, L.; Wu, Chia-huei & Change jeo Ho.(2017). Gratitude and athletes life satisfaction: the moderating role of mindfulness. *Happiness study*, 18, 1147-1159.

Coffey, K. A., Fredrickson, B., & Coffey, K. A. (2010.). Deconstructing mindfulness and constructing mental health: understanding mindfulness and its mechanisms of action. *Mindfulness*, 1, 235-253

Davis, D. M., & Hayes, J. A. (2011). What are the benefits of mindfulness? a practice review of psychotherapy related research. *Psychotherapy, 48,* 2, 198-208.

Durnford, v. (2012). *An examination of teacher student trust in middle school classroom*, PHD thesis. Graduate school of the University of Massachusetts.

Frank, J, Jennings, P; & Greenberg , M. (2016). Validation of the mindfulness in teaching scale. *mindfulness*, 7, 155-163.

Germer,C.,Siegel,R..& Fulton,P.,(2005). *Mindfulness and Psychotheraphy*. Gulford press. New York. London

Glomb, T, Duffy, M, Bono, J, Yang,T,(2011) Mindfulness at work, *Research in Personnel and Human Resources Management*, 30,115-157

Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education* 17,7, 807-818.

Gonzales,A.(2018*). Elementary teachers knowledge of mindfulness and perceived barriers to implementation*. Master of Arts. Faculty of the Graduate School of the University of Colorado.

Gunaratana, V. (1996). *Mindfulnessin plain English*. Boston. M A: Wishom publication.

Hamidi, F.(2016). The relationship between mindfulness, personality traits and academic optimism among teachers. *QJFR.* 12, 4, 57-76

Hollis-Walker, L., & Colosimo, K. (2011). Mindfulness, self-compassion, and happiness in non-meditators: A theoretical and empirical examination. *Personality and Individual Differences, 50,* 2, 222-227.

Hong, F.-Y. (2017). Antecedent and consequence of school academic optimism and teachers' academic optimism model. *Educational Studies, 43,* 2, 165-185.

Hoy,w.Tschannen-moran,M.(2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in school: the OmnibusT-Scale, *studies in leading and organizaning schools,* 181-208.

Hulsheger, u,Alberts, H,.Feinholdt, A,& lang, T,(2013). Benefits of mindfulness at work: the role of mindfulness in emotion regulation. emotional exhaustion, and job satisfaction, *Journal of Applied psychology*, 98(2),. 310-325.

Johnson, N. (2007). Self-report measures of mindfulness: a review of the literature. Master's thesis. Pacific University. Retrieved from: http://commons.pacificu.edu/spp/6.

Krug,M.(2015). *Academic optimism, organizational citizenship behavior, and principle support: an examination of factors affecting teacher agency in elementary schools*. Doctor of Education. Faculty of the school education, College of William and Mary.

Kurz, N.(2006). *The relationship between teachers sense of academic optimism and commitment to profession*. Degree of Doctor of Philisophy. the Ohio state University.

Ie, A., Ngnoumen, C. T., & Langer, E. J. (2014). *The wiley blackwell handbook of mindfulness: Volume 1*. eBook .Chichester: Wiley. Retrieved from: https://libgen.pw/download/book/5a1f052a3a044650f50c898d

Imel, J.; Condeelis, K.; Shoti, C; Tighe, N. Dauto &Vich, N (2015). Present and hopeful and optimisim mediates the association between mindfulness and positive affect.*The Gerontologist, 55*, 442-442.

Jankowski, T., & Holas, P. (2014). Metacognitive model of mindfulness. *Consciousness and Cognition, 28,* 64-80.

Jena-Baptiste, M. (2014). *Teachers perceptions of mindfulness-based practices in elementary schools*. thesis master California state university. Sacramento

Langer, E,& Djikic, M(2012). Mindfulness as apsychological attractor: the effect on children, *journal of applied social psychology*, 42(5), 1114-1122

Lee, & Sook-Jeong, (2007). The relation between the student-teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational studies*, 33 (2), 209-216.

Manakis, K. (2017). *Teacher perceptions of mindfulness in education. paper submitted in conformity degree of master Teaching university of Toronto*

Marko, K. W., & Savickas, M. L. (1998). Effectiveness of a career time perspective intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 52,106-119

Martin, j.(1997). Mindfulness: aproposed common factor, *Journal of psychotherapy integration*, 7(4), 291-312.

McKenzie, S., & Hassed, C. (2012). *Mindfulness for life*, London : Constable & Robinson, eBook, Retrieved from: https://libgen.pw/download/book/5a1f05193a044650f50b62e6

May, J. D. (2016). *The effects of individual and school mindfulness on the academic optimism in schools in north Alabama*. Tuscaloosa. Ala. University of Alabama Libraries.

McKenzie, S.(2015).. *Mindfulness at work how to avoid stress, achieve more, and enjoy*, Retrieved from: *life!* http://0proquest.safaribooksonline.com/9781601633361.

Mesmer-Magnus, J; Manapragada, A; Viswevaran, C.;& Allen, J.(2017). Trait mindfulness at work: ameta- analysis of personal and professional correlates of trait mindfulness, *Human Performance*, 1-21

Ngidi, D. (2012). Academic optimism: an individual teacher belief. *Educational Studies Oxford Then Abingdon-, 38,* 2, 139-150.

Pawlina, W., Evans, D. J., Chan, L. K., Ruit, K. G., Wilson, T. D., & Lachman, N. (2018). Student-teacher trust and journal-reader trust: engines driving education and research in anatomical sciences. *Anatomical Sciences Education*, *11*, 1, 5-6.

Petrogiannis, K & penderi, E.(2014). The quality of parent- teacher rletionship scale in the kindergarten agreek study. *international research in education*, 2(1), 1-21

Rupprecht, S., Paulus, P., & Walach, H. (2017). Mind the teachers! the impact of mindfulness training on self-regulation and classroom Performance in a sample of german school teachers. *European Journal of Educational Research, 6,* 4, 565-581.

Schoeberlein, D., & Sheth, S. (2009). *Mindful teaching & teaching mindfulness: a guide for anyone who teaches anything*. Somerville MA: Wisdom Publications

Schulz, S; Lutrans, K.; &Messer Smith.(2014). Psychological capital anew tool for driver retention. *International Journal of Physical Distribution& Logisti Management*, 44(8/9), 621-634.

Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology, 62,* 3, 373-386.

Siegel, R.(2010) *The Mindfulness solution: every day Practices for every day Problems.* Guilford press. Spring Street. NewYork.

Sims, R. L. (2011). *Mindfulness and academic optimism: a test of their relationship*. Doctor thesis, Tuscaloosa, Ala.: University of Alabama Libraries.

Skinner, E., & Beers, J. (2016). Mindfulness and teachers' coping in the classroom: a developmental model of teacher stress, coping, and everyday resilience. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Mindfulness in behavioral health. Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (pp. 99-118). New York, NY, US: Springer-Verlag Publishing.

Smith, J. (2007). *Investigating the relationship between mindfulness and optimism*, Master thesis, university of British Columbia..

Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration, 45*, 5, 556-568.

Thousand, J.; & McAvoy, E. (2017) Mindfulness for teachers and student, *The Educator's Choice for Classroom and Professional Development Resources* , Retrieved from: https://www.nprinc.com/mindfulness-for-teachers-and-students/

Tomassini, M. (2016). Mindfulness in the working life beyone corporate view, insearch for new spaces of aworeson R.E.purser et al. (Eds) *Handbook of mindfulness, mindfulness in behavieral Healrh* p.215-230

Walker, S.(2017). The effects of mindfulness training on teacher perception of stress and teacher self-efficacy Baker University. Dissertation Abstracts International. Retrieved from: https://pqdtopen.proquest.com/doc/1985994675.html?FMT=ABS

Weinstein, N., Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution coping and emotional well-being. *Journal of Research in Personality, 43*, 3, 374-385.

Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, *24*, 4, 821-835.

Zeng, W., & Gu, M. (2017). Relationship between mindfulness and positive affect of Chinese older adults: Optimism as mediator. *Social Behavior and Personality: An international journal*, *45*, 155-162.

Zinser, A. (2013). *Small bites: mindfulness for everyday use*. Berkeley: Parallax Press. Retrieved from: https://libgen.pw/download/book/5a1f050d3a044650f50aa44e

Zivnuska, S., Kacmar, K. M., Ferguson, M., & Carlson, D. S. (2016). Mindfulness at work: resource accumulation, well-being, and attitudes. *Career Development International*, *21*, 2, 1-36

Mindfulness in teaching and academic optimism among primary school teachers Preparation

The study investigated the relationship between mindfulness in teaching and academic optimism of primary school teachers, as well as differences in light of sex and level of experience and interaction between them. After standardized and localized the measure of mindfulness in teaching (Frank, Jennings & Greenberg, 2016) on the exploratory research sample, and applied to the basic sample which there number is (228) teachers in the primary stage, and by using statistical data processing. pearson correlation coefficients and analysis of variance of the general design (2 × 2), The study results that there is no effect of each sex and level of experience and interaction between them on the intrapersonal mindfulness and interpersonal mindfulness as well as the academic optimism and there three dimensions, with the exception of an impact of sex on interpersonal mindfulness in favor of females.

Key Words:

Mindfulness in teaching- Intrapersonal Mindfulness- Interpersonal Mindfulness- Academic optimism.