

التقدير الاستراتيجي الذاتي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة في ضوء النظام التمثيلي وبعض المتغيرات لدى معلمي مدينة الداخلة

د/ أحمد رمضان محمد علي

أستاذ علم النفس التربوي المساعد بجامعة أسيوط

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على التقدير الاستراتيجي الذاتي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة في ضوء النظام التمثيلي وبعض المتغيرات لدى معلمي مدينة الداخلة. وتضمنت عينة الدراسة (152) معلما ومعلمة من معلمي مدينة الداخلة؛ بالوادي الجديد، في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2016-2017 م ، طبق عليهم مقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي (إعداد الباحث) ومقياس الحاجة إلى المعرفة (ترجمه الباحث) ومقياس النظام التمثيلي (إعداد الباحث). وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه يوجد مستوى كبير من التقدير الاستراتيجي الذاتي والحاجة إلى المعرفة. وتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التقدير الاستراتيجي الذاتي والحاجة إلى المعرفة. وتوجد فروق بين الذكور والإناث في تقدير التفكير المنظم ذاتياً وتقدير التحفيز الذاتي والدرجة الكلية لمقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي؛ وجميع الفروق لصالح المعلمات. ولا توجد فروق بين الذكور والإناث في تقدير الاستشراف الذاتي وتقدير الرؤية الاستراتيجية الذاتية وتقدير الشراكة الذاتية. وتوجد فروق دالة إحصائية في التقدير الاستراتيجي الذاتي وأبعاده الفرعية عند مستوى (0.01) ترجع إلى النظام التمثيلي، وهذه الفروق لصالح أصحاب النمط السمعي، ثم أصحاب النمط الحس حركي. ولا توجد فروق دالة إحصائية في التقدير الاستراتيجي

التقدير الاستراتيجي الذاتي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة في ضوء النظام التمثيلي وبعض المتغيرات
لدى معلمي مدينة الداخلة

الذاتي ترجع إلى متغيري المرحلة وسنوات الخبرة. ولا توجد فروق دالة إحصائية في الحاجة إلى المعرفة ترجع إلى متغيري الجنس والتخصص. وتوجد فروق دالة إحصائية في الحاجة إلى المعرفة ترجع إلى النظام التمثيلي؛ لصالح أصحاب النمط السمعي، ثم أصحاب النمط الحس حركي. ولا توجد فروق دالة إحصائية في الحاجة إلى المعرفة ترجع إلى متغيري المرحلة وسنوات الخبرة.

كلمات مفتاحية: التقدير الاستراتيجي الذاتي، الحاجة إلى المعرفة ، النظام التمثيلي

Self-strategic appreciation and its relationship to the need for cognition in light of the representative system and some variables among teachers of Al Dakhla City

Dr/ Ahmed Ramadan Mohamed Ali

Assistant Professor of Educational Psychology, Assiut University

Abstract:

The present study aims to identify the self-strategic appreciation and its relationship to the need for cognition in light of the representative system and some variables among teachers of Al Dakhla City, New Valley. The study sample included (152) teachers of Al Dakhla City, in the second semester of the academic year 2016-2017, to whom the self-strategic appreciation scale (prepared by researcher), the need for cognition scale (translated by the researcher) and the representational system scale (the researcher) were applied. The study results indicated that there was a great level of self-strategic appreciation and need for cognition. There was a significant relationship between self-strategic appreciation and need for cognition. There were differences between males and females in appreciation of self-organized thinking, appreciation of self-motivation and the total score of the self-strategic appreciation scale; all in favor of females. There were no differences between males and females in self-strategic vision and appreciation of self-partnership. There were significant differences in self-strategic appreciation and its sub-dimensions at a level of (0.01) due to the representational system, and these differences were in favor of auditory pattern possessors, then kinesthetic sense of pattern possessors. There were no statistically significant differences in self-strategic

appreciation due to stage variables and years of experience. There were no statistically significant differences in the need for cognition due to sex variables and specialization variables. There were significant differences in the need for cognition due to the representational system; in favor of auditory pattern possessors, and kinesthetic sense of pattern possessors. There were statistically significant differences in the need for cognition due to stage variables and years of experience.

Key words: Self-strategic appreciation, Need for cognition, Representational system

التقدير الاستراتيجي الذاتي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة في ضوء النظام التمثيلي وبعض المتغيرات لدى معلمي مدينة الداخلة

د/ أحمد رمضان محمد علي

أستاذ علم النفس التربوي المساعد بجامعة أسيوط

مقدمة الدراسة:

اهتم الباحثون بنظرية الذكاءات المتعددة منذ ظهورها، ولاقت النظرية قبولا في الأوساط النفسية. ويعد الذكاء الاستراتيجي أحد أهم هذه الذكاءات. والذكاء الاستراتيجي هو قدرة الفرد على استخدام قدراته العقلية بشكل استراتيجي يساعده على التكيف مع متغيرات الحياة.

ويعرف (الطائي والخفاجي، 2009) الذكاء الاستراتيجي بأنه يمثل أحد مكونات العقل الاستراتيجي الذي يتفاعل مع مكوناته كالإدراك والتفكير والتعلم الاستراتيجي. ويعرف (النعمي، 2008) الذكاء الاستراتيجي بأنه أحد مكونات صناعة القرار، ويساعد الفرد على التميز من خلال وضع حلول للمشكلات المعقدة. ويشير (العبدلي، 2010) إلى أن الذكاء الاستراتيجي يمكن تنميته من خلال التدريب والممارسة. ويشير (العزاوي، 2008) إلى أن الذكاء الاستراتيجي مدخل للتفكير الاستراتيجي وأسلوب للتكيف مع الحياة.

ومن الدراسات التي تناولت الذكاء الاستراتيجي دراسة (سكر والركابي، 2012) وهدفت إلى التعرف على الذكاء الاستراتيجي لدى المرأة العراقية، وتكون مجتمع البحث من (60) امرأة لهن مكانة قيادية في المجتمع؛ تم اختيارهن وفق الطريقة العشوائية، وقام الباحثان ببناء مقياس الذكاء الاستراتيجي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في الذكاء

الاستراتيجي لدى المرأة العراقية بين نوات المناصب وغيرهن؛ لصالح المرأة غير ذات المنصب.

ويخلط الكثير من الباحثين بين الذكاء الاستراتيجي بوصفه قدرة عقلية تقاس باختبارات الذكاء، أو بمواقف حقيقية يتبين منها الفكر الاستراتيجي لدى الأفراد؛ وبين التقرير الذاتي حول هذه القدرة، وتقدير الفرد لها. فاختبارات الذكاء؛ بما فيها الذكاء الاستراتيجي تقيس الأداء الأقصى، بينما التقرير الذاتي يقيس تقدير الفرد لمستويات هذا الأداء عنده. ويقترح الباحث اسم التقدير الاستراتيجي الذاتي مرادفًا لتقدير الفرد لذكائه الاستراتيجي. والتقدير الاستراتيجي الذاتي هو اعتقاد الفرد في قدرته على استخدام قدراته العقلية بشكل استراتيجي يساعده على التكيف مع متغيرات الحياة؛ يتطلب استخدام وتوظيف معلوماته ومعارفه ومهاراته، وهذا يتطلب ضرورةً- أن يمتلك الفرد حاجة إلى المعرفة تدفعه لتنمية هذه المهارات والقدرات والمعارف؛ تمكنه من اشباع حاجته إلى امتلاك المعرفة وفهمها.

ويعرف (Cacioppo, Petty, Feinstein & Jarvis, 1996) الحاجة إلى المعرفة بأنها انشغال الفرد بالأنشطة المعرفية المختلفة والتفاعل معها للوصول إلى المعرفة.

وتعددت الدراسات التي تناولت الحاجة إلى المعرفة، ومنها دراسة أبو مخ (2010) حيث هدفت إلى معرفة مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي والعلاقة بينهما لدى عينة من (701) طالب وطالبة من طلبة الجامعة. وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من الحاجة إلى المعرفة، ووجود علاقة ارتباطية بين الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي.

وهدف دراسة (Dwyer, 2016) إلى دراسة العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والرضا عن الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة

العاصمة Capital في أوهايو. تكونت عينة الدراسة من (80) طالبا و (134) طالبة من الطلبة المسجلين لمختلف التخصصات في الجامعة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية دالة إحصائيا بين الحاجة إلى المعرفة والتحصيل الأكاديمي، في حين لم تكن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والرضا عن الحياة ذات دلالة إحصائية.

وهدفت دراسة (Evans, Kirby & Fabrigar, 2003) إلى دراسة العلاقة بين أساليب التعلم العميق والسطحي، والحاجة إلى المعرفة، وبين ثلاثة أنواع من ضبط عملية التعلم، "التكيفي وغير المرن وعدم الإصرار في التعلم". وتكونت عينة الدراسة من (226) طالبا جامعيًا من إحدى الجامعات العسكرية في كندا. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين أساليب التعلم والحاجة إلى المعرفة، والمرونة الاستراتيجية لدى طلاب الجامعة، وأن الطلبة بحاجة إلى المعرفة بدرجة مرتفعة عند استخدام استراتيجيات التعلم وضبط التعلم، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين الحاجة إلى المعرفة وضبط عملية التعلم.

وهدفت دراسة (الحموري وأبو مخ، 2011) إلى الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. وتكونت عينة الدراسة من (701) طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس المسجلين للفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٩ / ٢٠١٠. واستخدم مقياسان للكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الحاجة إلى المعرفة جاء بدرجة متوسطة، وأن مستوى التفكير ما وراء المعرفي كان مرتفعا. كما بينت النتائج وجود علاقة طردية ودالة إحصائيا بين مستوى الحاجة إلى المعرفة ومستوى التفكير ما وراء المعرفي.

وهدفت دراسة (Hosseiui & Latifian, 2009) إلى دراسة العلاقة بين سمات الشخصية والحاجة إلى المعرفة لدى عينة تألفت من (595) من طلبة جامعات مختلفة في شيراز في إيران. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الحاجة إلى المعرفة ارتبطت إيجابيا بالانفتاح على الخبرة وبقظة الضمير والانبساطية، في حين ارتبطت سلبيا بالعصابية، ولم ترتبط بشكل دال بالمقبولية.

وهدفت دراسة (جرادات وأبو غزال، 2014) إلى استكشاف الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بين الذكور والإناث، وبين الطلبة ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة وأولئك ذوي الحاجة المنخفضة، واختبار العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى والحاجة إلى المعرفة. وتكونت عينة الدراسة من (783) من طلبة البكالوريوس (571) طالبا (212) طالبة. واستخدم مقياسان أحدهما للعوامل الخمسة الكبرى والآخر للحاجة إلى المعرفة. وأشارت النتائج إلى أن الانبساطية والمقبولية وبقظة الضمير والانفتاح على الخبرة لدى الطلبة ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة أعلى من أولئك ذوي الحاجة المنخفضة. في حين أن العصابية لدى الطلبة ذوي الحاجة المنخفضة إلى المعرفة أعلى، وأن الانبساطية لدى الإناث نوات الحاجة المرتفعة إلى المعرفة أعلى مما هي لدى أولئك نوات الحاجة المنخفضة إلى المعرفة. كما تبين أن هناك ارتباطا سلبيا دالا بين العصابية والحاجة إلى المعرفة، وارتباطات إيجابية دالة إحصائيا بين كل من عوامل الشخصية الأخرى (الانبساطية-المقبولية، بقظة الضمير - الانفتاح على الخبرة) والحاجة إلى المعرفة.

وهدفت دراسة (بقيعي وعشا، 2015) إلى الكشف عن الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب- الأونروا، وتكونت عينة الدراسة من (228) طالبا وطالبة. واستخدم الباحثان مقياسين، الأول يقيس الأفكار اللاعقلانية والثاني يقيس الحاجة إلى المعرفة. وأظهرت

النتائج أن نسبة انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة بلغت (56%)، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وتبعاً لمتغير المعدل التراكمي ولصالح المعدل الأقل، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، ووجود فروق دالة إحصائية في الحاجة إلى المعرفة تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمعدل التراكمي ولصالح الإناث وتخصص اللغة الإنجليزية والمعدل الأعلى. وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التفكير اللاعقلاني والحاجة إلى المعرفة، ووجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائية بين التفكير اللاعقلاني والحاجة إلى المعرفة.

وهدفت دراسة (Nussbaum & Bendixen, 2003) إلى معرفة أثر كل من المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة على تصرفات الطلاب أثناء انخراطهم في مهمات تعليمية تتضمن الحجج والبراهين، وتكونت عينة الدراسة من (238) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة. وأشارت النتائج إلى أن المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة تعمل منبئاً لقدرة الطلبة على العمل أثناء مواجهة المهمات المتضمنة للحجج والبراهين.

وهدفت دراسة (بقيعي، 2013) إلى بحث العلاقة بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (142) طالباً وطالبة من طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية (الأونروا) خلال العام الدراسي 2011/2010. واستخدم الباحث مقياس المعتقدات المعرفية، ومقياس الحاجة إلى المعرفة. وأشارت النتائج إلى امتلاك الطلبة لمستوى مرتفع في الحاجة إلى المعرفة، ومستوى متوسط في المعتقدات المعرفية. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في الحاجة إلى المعرفة تعزى إلى متغير الجنس والمعدل التراكمي ولصالح الإناث والمعدل الأعلى. وأظهرت النتائج

أيضا وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين المعتقدات المعرفية المعقدة والحاجة إلى المعرفة.

وهدفنا دراسة جرادات والعلي (2010). إلى استكشاف الفروق في الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات بين الجنسين وبين طلبة كليات العلوم الإنسانية والطبيعية، وإلى اختبار العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات . وتكونت عينة الدراسة من (667) طالبا وطالبة في مستوى البكالوريوس. وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الحاجة إلى المعرفة تعزى إلى الجنس، وتبين أن هناك علاقة إيجابية دالة بين الحاجة إلى المعرفة وكل من الشعور بالذات الخاصة والعامة، وأن هناك علاقة سلبية دالة بين الحاجة إلى المعرفة والقلق الاجتماعي، وأن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات الخاصة أقوى من تلك التي بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات العامة، وبين الحاجة إلى المعرفة والقلق الاجتماعي. وقد كانت العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة وكل من الشعور بالذات الخاصة والعامة لدى الذكور أقوى بشكلٍ دالٍ إحصائيا مما هي لدى الإناث.

وتشير دراسة (Coutinho, 2006) إلى استخدام الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من الحاجة إلى المعرفة استراتيجيات تعلم أكثر شمولية وعمقا. وتشير دراسة (Kelly, 2005) إلى وجود علاقة إحصائية موجبة بين الحاجة إلى المعرفة والقدرة على حل المشكلات. وتشير نتائج دراسة (Torky, 2013) إلى أثر الحاجة إلى المعرفة على الفهم القرائي وضبط في التعلم. ويشير (Goodman, 2011) استخدام الحاجة إلى المعرفة مقياسًا للتعلم لأنها ترتبط بالنمو المعرفي. وتشير دراسة (Nussbaum, 2005) إلى أن الحاجة إلى المعرفة تتنبأ بجودة التفكير. وتشير دراسة (Schommer-Aikins, 2002) ودراسة (Schommer-Aikins, 2008) إلى أن الحاجة إلى المعرفة تتأثر

بالمعتقدات المعرفية. وأظهرت نتائج دراسة (Coutinho, Wiemer- Hastings, Skowronski & Britt, 2005) أن الطلبة ذوي الدرجة العالية من الحاجة إلى المعرفة يطلبون قدرا أكبر من التوضيح للمشكلات والمهام مما يطلبه أولئك الذين لديهم قدر منخفض منها، وأن الطلبة ذوي الدرجة العالية من الحاجة إلى المعرفة ينجزون المهام بشكل أفضل من زملائهم ذوي الحاجة المنخفضة إلى المعرفة. وتشير دراسة (Daghistani, 2015) إلى ان التدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي تنمى الحاجة إلى المعرفة.

مما سبق يتضح للباحث أن الحاجة إلى المعرفة لها علاقة بالمعتقدات التي يدركها الشخص وترتبط بالتفكير وجودته والفهم القرائي، وأنها ترتبط بالنمو المعرفي، وتعمل على استخدام استراتيجيات تعلم شاملة. هذه الاستراتيجيات تعبر عن الفهم الاستراتيجي لدى الفرد واستخدامه قدراته العقلية في التكيف في الحياة.

ويشبع الفرد حاجته إلى المعرفة من خلال الاستغلال الأمثل لحواسه الخمس، وعن طريق توظيف السمع والبصر والفتواد في استقبال المعلومات؛ يتمكن الفرد من إشباع حاجته للمعرفة.

يقول الله تعالى (وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ) سورة النحل: الآية 78 ويقول تعالى (وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ) سورة المؤمنون: الآية 78 الآية ويقول تعالى (قُلْ هُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ) سورة الملك: الآية

تحدث القرآن الكريم عن السمع والبصر والفتواد، وختمت الآيات الثلاث بضرورة الشكر لهذه النعم، مما يؤكد أهميتها البالغة. وهذه الحواس التي تحدث عنها القرآن الكريم؛ تشكل النظام الإدراكي للفرد، فالفرد يميل إلى إدراك ما حوله

من خلال أحد هذه القنوات في موقف ما، في حين يفضل قناة أخرى في موقف مختلف. وهكذا تشكل هذه الأنماط الثلاثة أشكالاً متعددة في النظام الإدراكي للفرد من خلال الجهاز العصبي؛ فيما يسمى بالأنظمة التمثيلية، حيث يتم تجهيز المعلومات من خلال التمثيل الحسي.

وتشير نتائج دراسة (Mainwaring & Skinner, 2009) ودراسة (Nathan & Hallam, 2009) ودراسة (Marlin, Ritchie & Geiger, 2009) ودراسة (Huehls, 2010) إلى تعليم التمثيل الحسي من خلال البرمجة اللغوية العصبية، وذلك من خلال النموذج. وتشير (قنديل، 2012) إلى فنية توليد سلوكيات جديدة بوصفها أحد فنون البرمجة اللغوية العصبية. ويضيف (الهاشمي، 2006) أن لفظة "العصبية" تشير إلى الجهاز العصبي؛ الذي يعد طريق الحواس الخمس التي من خلالها يرى الفرد، ويسمع، ويشعر، ويتذوق، ويشم؛ وهذه الحواس تشكل ما يسمى بالأنظمة التمثيلية؛ فالإحساس المتولد عن كل حاسة يشكل نمطا، أو نظاما خاصا للإدراك، ولكل شخص نظام يغلب عليه، فإما أن يكون سمعيا، أو بصريا، أو حسيا. فالبصري يعبر عن نفسه بكلمات تحتوي على صور أو مشاهد، وأما السمعى فيعبر عن نفسه بكلمات تحتوي دلالات سمعية، وأما الحسي الحركي فيعبر عن نفسه بكلمات تحتوي على عواطف أو حسيات (شم - تذوق - لمس).

ويشير (Biswal & Prusty, 2011) إلى أن الأنظمة التمثيلية تتضمن نموذج ميتا "Meta model": والذي يتضمن تغيير طريقة التفكير، ونموذج ميلتون "Milton model": والذي يعد وسيلة للاتصال من خلال أنماط اللغة. ويشير (Overdurf, 2016) إلى أهمية الدوافع بوصفها أساسا مهما للأنظمة التمثيلية.

ويشير (Karunaratne, 2010) إلى أن الأنظمة التمثيلية تجهيز المعلومات عن طريق الحواس الخمس. ويضيف (التكريتي، 2004) إلى أن الأنظمة التمثيلية تشير إلى إدراك العالم الخارجي عن طريق الحواس. ويشير (Pruett, 2002) إلى أن الأنظمة التمثيلية تصف العلاقات القائمة بين الجهاز العصبي وآلية التفكير والشعور لدى الفرد، ودور هذه العلاقة في التأثير على السلوك.

وتوصلت دراسة (Pishghadam, Shayesteh & Shapoori, 2011) إلى أن التعزيز الإدراكي للطلاب بعد مهم للأنظمة التمثيلية عند المعلمين. وتشير نتائج دراسة (Kong & Farrell, 2012) إلى تسهيل المعرفة والتعلم من خلال تنمية الأنظمة التمثيلية. وتوصي دراسة (Brown, 2004) إلى ضرورة الاستفادة من تفضيلات الطلاب للغة المعلم وسلوكه، عن طريق الأنظمة التمثيلية. ويضيف (Craft, 2001) أهمية استخدام الأنظمة التمثيلية في التعليم وتدريب المعلمين وتحسين الأداء. وتضيف دراسة (Tosey & Mathison, 2003) أهمية استخدام الأنظمة التمثيلية في التواصل مع الآخرين. وتضيف دراسة (Burgess & Millington, 2016) أن الأنظمة التمثيلية تمنح الفرد أدوات للقيام بتغيير ردود الفعل التلقائية غير المرغوب فيها. لذا من الضروري أن يتدرب المعلمون على فنون البرمجة اللغوية العصبية؛ بحيث يتعلم المعلم كيفية تكامل الأنماط الإدراكية خلال تعليم طلابه.

وتشير دراسة (Powell, 2010) ودراسة (Khanzode, 2009) إلى أهمية تدريب المعلمين والمتعلمين على مهارات البرمجة اللغوية العصبية. ويضيف (Thornbury, 2001) أن الأنظمة التمثيلية تعمل على تحسين التواصل بين المعلم والمتعلم في الفصول الدراسية. ويشير (Inozu, Tuyan &

(Surmeli, 2007) إلى أن كل طالب لديه وسائل مفضلة لاكتساب المعلومات ومعالجتها.

هذه الوسائل التي يفضلها الطلاب يمكن فهمها على أنها أنماط إدراكية متنوعة، تشكل نظاما لاستقبال المعلومات من العالم الخارجي، وتتمثل هذه الأنماط في النمط السمعي والنمط البصري والنمط الحس حركي. ويجب تكامل هذه الأنماط عند التدريس.

وتشير نتائج دراسة (العباجي وقاسم، 2008) إلى فاعلية البرمجة اللغوية العصبية في تكامل الأنماط الإدراكية، أي تعليم الطالبات كيفية استخدام الأنماط الإدراكية الثلاثة (الصورى ، السمعي ، والحسي) بشكل متكامل. ويشير (الهاشمي، 2006) إلى أن الإنسان يمتلك هذه الأنماط الثلاثة، ولكن يغلب واحد منها على الأنماط الأخرى؛ فهذه الأنماط الثلاثة للنظام التمثيلي تتداخل في داخل عقل كل إنسان؛ بحيث تكون نظامه في استقبال للمعلومات، ومعالجتها.

وتشير (أبو هدرس، 2015: 379) إلى أنه لا يوجد نظام تمثيلي أفضل أو أسوأ من غيره من الأنظمة التمثيلية الأخرى، فنمط النظام التمثيلي للفرد لا علاقة له بنمط شخصيته ووجوده الإنساني؛ لأنه يلقي الضوء على كيفية التواصل مع الآخرين ، ويكشف عن إدارته لعلاقته الإنسانية معهم.

ويشير (Wachelke & Contarello, 2011) إلى أن مفهوم النظام التمثيلي يفتح الاحتمالات عن كون التوصيفات التمثيلية أكثر دقة وتفصيلا في فهم النظام الإدراكي للفرد.

وتشير (أبو هدرس، 2015) إلى أن النظام التمثيلي هو ذلك النظام الإدراكي الخاص بالفرد، والذي يتمثل في مجموعة من الأفكار، والمشاعر، والأحاسيس المتولدة عن كل حاسة من الحواس، ويتجسد النظام التمثيلي لدى

الفرد في النمط الأكثر استخداما وفاعلية لديه في إدراك المعلومات، والتواصل بفاعلية مع الآخرين، فالفرد ذو النظام التمثيلي البصري عادة ما يعبر عن نفسه بكلمات تحتوي على صور أو مشاهد، وأما الفرد ذو النظام التمثيلي السمعي فيعبر عن نفسه بكلمات تحتوي دلالات سمعية، وأما الفرد ذو النظام التمثيلي الحسي الحركي فيعبر عن نفسه بكلمات تحتوي على عواطف أو أحاسيس ومشاعر.

والنظام التمثيلي يتضمن القنوات التي يستخدمها النظام الإدراكي الخاص بالفرد، حيث تعد الأنماط الإدراكية الثلاث طرقا لتمثيل المعلومات الواردة إلى الجهاز العصبي، ويتساءل الباحث عن دور النظام التمثيلي في التأثير على الاعتقادات والتقديرات الذاتية، فتبحث الدراسة الفروق في اعتقاد الفرد في قدرته على استخدام قدراته العقلية بشكل استراتيجي؛ وحاجته إلى امتلاك المعرفة وفهمها والاستفادة منها، تبعا لمتغير النظام التمثيلي، وهل هناك علاقة بين هذه الاعتقادات والحاجة إلى المعرفة.

مشكلة الدراسة:

وتتبع مشكلة الدراسة من خلال ما يلي:

- قلة البحوث التي تتناول متغير النظام التمثيلي؛ رغم أهميته.
- خطأ العديد من الباحثين في تسمية التقدير الاستراتيجي الذاتي بالذكاء الاستراتيجي؛ والذكاء قدرة فعلية يتم قياسها من خلال اختبارات الذكاء، مثل دراسة (أبو محفوظ، 2011) ودراسة (العامري، 2011) ودراسة (قاسم، 2011) ودراسة (عمران، 2015)؛ لذا اقترح الباحث اسم "التقدير الاستراتيجي الذاتي"، لأن المتغير يمثل تقديرا ذاتيا للذكاء الاستراتيجي، ومقاييسه تمثل تقديرا ذاتيا عن الذكاء الاستراتيجي، بمعنى تقدير الفرد لذكائه الاستراتيجي.

- يعد التقدير الاستراتيجي الذاتي من صميم المتغيرات النفسية، ومعظم الدراسات التي اطلع عليها الباحث كانت في إدارة الأعمال دراسة مثل (أبو محفوظ، 2011) ودراسة (العامري، 2011) ودراسة (قاسم، 2011) ودراسة (عمران، 2015)؛ وبعض الدراسات الأجنبية استخدمت الذكاء الاستراتيجي في الدراسات التسويقية مثل دراسة (Peter, Yang-Im, 2008) ودراسة (Trim, 2004) ودراسة (Richard, 2001) ودراسة (Gerstle, 2001) ودراسة (Landrigan, 2001) ودراسة (Thomas, 2001) وهذه الدراسة تتناول متغير التقدير الاستراتيجي الذاتي؛ بوصفه متغيرا نفسيا مهما في علم النفس التربوي.

- تساؤل الباحث حول التباين بين الأفراد في اعتقاداتهم حول استخدامهم لقدراتهم العقلية وفق منظور استراتيجي يحقق التفكير ويوجه نقص المعلومات، وهل للحاجة إلى المعرفة والبحث عنها والتفكير فيها دور في ذلك التباين؛ مما دفع الباحث لمحاولة فهم العلاقة بين التقدير الاستراتيجي الذاتي والحاجة إلى المعرفة.

ويمكن صياغة أسئلة الدراسة كما يلي:

1. ما مستوى التقدير الاستراتيجي الذاتي ومستوى الحاجة إلى المعرفة لدى معلمي مدينة الداخلة؟
2. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التقدير الاستراتيجي الذاتي والحاجة إلى المعرفة لدى معلمي مدينة الداخلة؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائية في التقدير الاستراتيجي الذاتي ترجع إلى متغيري الجنس والتخصص؟

4. هل توجد فروق دالة إحصائية في التقدير الاستراتيجي الذاتي ترجع إلى النظام التمثيلي؟
5. هل توجد فروق دالة إحصائية في التقدير الاستراتيجي الذاتي ترجع إلى متغيري المرحلة وسنوات الخبرة؟
6. هل توجد فروق دالة إحصائية في الحاجة إلى المعرفة ترجع إلى متغيري الجنس والتخصص؟
7. هل توجد فروق دالة إحصائية في الحاجة إلى المعرفة ترجع إلى النظام التمثيلي؟
8. هل توجد فروق دالة إحصائية في الحاجة إلى المعرفة ترجع إلى متغيري المرحلة وسنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

- مستوى التقدير الاستراتيجي الذاتي والحاجة إلى المعرفة لدى عينة الدراسة.
- العلاقة بين التقدير الاستراتيجي الذاتي والحاجة إلى المعرفة.
- الفروق في التقدير الاستراتيجي الذاتي والحاجة إلى المعرفة تبعاً لمتغيرات النظام التمثيلي والجنس والتخصص والمرحلة وسنوات الخبرة.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة في:

الأهمية النظرية:

تتضح الأهمية النظرية للدراسة في:

- أهمية العينة التي طبقت عليها الدراسة، وهي فئة المعلمين.
- إثراء المكتبة العربية، وتزويد الباحثين في علم النفس التربوي بأدوات لقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي والحاجة إلى المعرفة والنظام التمثيلي.
- دراسة التقدير الاستراتيجي الذاتي والحاجة إلى المعرفة والعلاقة بينهما؛ بوصفهما متغيرين مهمين في علم النفس التربوي.

التقدير الاستراتيجي الذاتي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة في ضوء النظام التمثيلي وبعض المتغيرات لدى معلمي مدينة الداخلة

- دراسة التقدير الاستراتيجي الذاتي والحاجة إلى المعرفة والنظام التمثيلي والتعرف عليها لدى المعلمين؛ يساعد على معرفة كيف يوجه المعلم نقص المعلومات لديه، وكيف يبحث عن المعرفة، ومعرفة القنوات التي يستخدمها المعلم في إدراك المعلومات، والتواصل مع الآخرين.

الأهمية التطبيقية:

تتضح الأهمية التطبيقية للدراسة في:

- الإفادة من الدراسة في تحسين تواصل المعلمين مع طلابهم من خلال فهم نمطهم التمثيلي الذي يفضلونه.
- توجيه المعلمين نحو تضمين طريقة التدريس باستخدام الأنظمة التمثيلية المتنوعة خلال الشرح؛ حيث يفيد الطلاب منها حسب نمطهم السمعي أو البصري أو الحس حركي.
- الإفادة من الدراسة في توجيه المعلمين نحو تضمين طريقة التدريس؛ تنمية حاجة طلابهم إلى المعرفة، من خلال فهم أعمق للحاجة إلى المعرفة.

مصطلحات الدراسة:

التقدير الاستراتيجي الذاتي **Self-strategic appreciation** اعتقاد الفرد وإدراكه لقدرته على استخدام قدراته العقلية وفق منظور استراتيجي يحقق التفكير المنطقي الشامل، ويوجه نقص المعلومات بما يساعد على التكيف مع البيئة. ويتضمن اعتقاد الفرد وإدراكه لقدرته على الاستشراف والتفكير المنظم والرؤية الاستراتيجية والتحفيز والشراكة. ويعرف الباحث هذه الأبعاد فيما يلي:
تقدير الاستشراف الذاتي: اعتقاد الفرد وإدراكه لقدرته على التفكير؛ الذي يسهم في صنع المستقبل.

تقدير التفكير المنظم ذاتياً: اعتقاد الفرد وإدراكه لقدرته على توليف أو دمج العناصر المختلفة؛ لتحليلها وفهم كيفية تفاعلها، وتكوين صورة واضحة لها. تقدير الرؤية الاستراتيجية الذاتية: اعتقاد الفرد وإدراكه لقدرته على الاستعانة بالاستشراف والتفكير المنظم في تصميم نموذج يوجه مسار التفكير ويحقق مضمونه.

تقدير التحفيز الذاتي: اعتقاد الفرد وإدراكه لقدرته على تحفيز الآخرين من خلال هدف يجمعهم؛ يحرك دافعيتهم ويوثر فيهم. تقدير الشراكة الذاتية: اعتقاد الفرد وإدراكه لقدرته على إقامة علاقات استراتيجية لتكوين صداقات مع الآخرين للوصول إلى الأهداف المشتركة معهم.

الحاجة إلى المعرفة Need for cognition

يعرف الباحث الحاجة إلى المعرفة إجرائياً بأنها استمتاع الفرد بالبحث عن المعرفة والتفكير فيها والاهتمام بها.

النظام التمثيلي Representational System :

يعرف الباحث النظام التمثيلي إجرائياً بأنه النمط الذي يغلب على الفرد استخدامه لإدراك المعلومات والتواصل مع الآخرين، ويتضمن النظام التمثيلي السمعي والبصري والحس حركي. ويستقبل الفرد المعلومات ويعالجها من خلال الأنماط الثلاثة، ولكن يغلب عليه أحد هذه الأنماط.

وذوو النظام التمثيلي السمعي يفضلون في إدراك المعلومات والتواصل مع الآخرين من خلال ما تتضمنه الدلالات السمعية، وذوو النظام التمثيلي البصري يرغبون في إدراك المعلومات والتواصل مع الآخرين من خلال المشاهد المرئية والصور، وذوو النظام التمثيلي الحس حركي يرغبون في إدراك المعلومات

والتواصل مع الآخرين من خلال مشاعرهم وعواطفهم وأحاسيسهم التي تتضمن اللمس والشم والذوق.

ويقاس النظام التمثيلي إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المعلم أو المعلمة في مقياس النظام التمثيلي، وحصول الفرد على درجة أعلى من (9) في أي نظام من الأنظمة التمثيلية الثلاثة (بنسبة 36 % فأعلى من مجموع درجات المقياس المكون من "25" موقف حياتي) يعني أن هذا النظام هو نظامه التمثيلي الأكثر تفضيلا لديه.

فروض الدراسة:

من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة اشتق الباحث فروضه على النحو التالي:

1. يوجد مستوى كبير من التقدير الاستراتيجي الذاتي لدى معلمي مدينة الداخلة.
2. يوجد مستوى كبير من الحاجة إلى المعرفة لدى معلمي مدينة الداخلة.
3. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التقدير الاستراتيجي الذاتي والحاجة إلى المعرفة لدى معلمي مدينة الداخلة.
4. لا توجد فروق دالة إحصائية في التقدير الاستراتيجي الذاتي ترجع إلى متغيري الجنس والتخصص.
5. لا توجد فروق دالة إحصائية في التقدير الاستراتيجي الذاتي ترجع إلى النظام التمثيلي.
6. لا توجد فروق دالة إحصائية في التقدير الاستراتيجي الذاتي ترجع إلى متغيري المرحلة وسنوات الخبرة.
7. لا توجد فروق دالة إحصائية في الحاجة إلى المعرفة ترجع إلى متغيري الجنس والتخصص.

8. لا توجد فروق دالة إحصائية في الحاجة إلى المعرفة ترجع إلى النظام التمثيلي.

9. لا توجد فروق دالة إحصائية في الحاجة إلى المعرفة ترجع إلى متغيري المرحلة وسنوات الخبرة.

وينوه الباحث إلى استخدامه للإحصاء اللا بارامتري؛ لسببين؛ هما:

- عدم تحقق شروط التجانس لدى المجموعات المستقلة عند المقارنة تبعاً لمتغير النظام التمثيلي.

- الفرق بين حجم مجموعتي الجنس (ذكور - إناث) والتخصص (علمي - أدبي) في المقارنات الثنائية؛ فرق كبير.

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة بين التقدير الاستراتيجي الذاتي والحاجة إلى المعرفة في ضوء متغيرات النظام التمثيلي والجنس والتخصص والمرحلة وسنوات الخبرة لدى معلمي مدينة الداخلة؛ لذا فالمنهج الوصفي الارتباطي والمقارن هو الأكثر ملائمة لأهداف البحث الحالي.

ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع المعلمين والمعلمات بمدينة الداخلة، وعددهم (2930) معلماً ومعلمة بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2016-2017 م . ويوضح جدول رقم (1) توزيع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيري المرحلة والنوع.

جدول رقم (1) توزيع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيري المرحلة والنوع

المتغير	التصنيف	العدد	النسبة المئوية
المرحلة	ابتدائي	1374	47%
	إعدادي	745	25%

التقدير الاستراتيجي الذاتي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة في ضوء النظام التمثيلي وبعض المتغيرات لدى معلمي مدينة الداخلة

المتغير	التصنيف	العدد	النسبة المئوية
	ثانوي	811	28%
النوع	ذكور	1693	58%
	إناث	1237	42%
المجموع		2930	100%

وقام الباحث بتصميم أدوات الدراسة (مقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي ومقياس الحاجة إلى المعرفة ومقياس الأنظمة التمثيلية) على شكل استبانة الكترونية من خلال (Google Drive)، وقام الباحث بإرسال رابط الاستبانة إلى مجموعة من المعلمين والمعلمات عبر برنامج (الواتساب)، والطلب منهم إرسالها إلى زملائهم. وبعد تفريغ البيانات من الاستبانة الالكترونية؛ اشتملت عينة الدراسة على (248) معلما ومعلمة من مدينة الداخلة؛ تم تقسيمهم على النحو التالي:

أ- العينة الاستطلاعية: تضمنت العينة الاستطلاعية (96) معلما ومعلمة، منهم (66) معلما ، (30) معلمة، حيث قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة (مقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي ومقياس الحاجة إلى المعرفة ومقياس الأنظمة التمثيلية) - على العينة الاستطلاعية للتحقق من صدقها وثباتها.

ب- العينة الأساسية: تضمنت العينة الأساسية (152) معلما ومعلمة، بمتوسط عمري قدره (30.52) عام، وانحراف معياري قدره (5.45). وتتضح العينة الأساسية من خلال جدول رقم (2)

جدول رقم (2) توزيع عينة الدراسة الأساسية تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص والمرحلة وسنوات الخبرة والأنظمة التمثيلية

المتغير	التصنيف	العدد	النسبة المئوية
---------	---------	-------	----------------

المتغير	التصنيف	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	121	79.6%
	إناث	31	20.4%
التخصص	علمي	38	25%
	أدبي	114	75%
المرحلة	ابتدائي	64	42.1%
	إعدادي	49	32.2%
	ثانوي	39	25.7%
سنوات الخبرة	أقل من "5" سنوات	27	17.8%
	من "5" إلى "10" سنوات	46	30.3%
	أكثر من "10" سنوات	79	52%
الأنظمة التمثيلية	النمط السمعي	15	9.9%
	النمط البصري	35	23%
	النمط الحس حركي	102	67.1%
	المجموع	152	100%

ثالثاً: أدوات الدراسة: تشمل أدوات الدراسة على ما يلي:

- مقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي. (إعداد الباحث)

- مقياس الحاجة إلى المعرفة (مترجم تم تكييفه)

- مقياس الأنظمة التمثيلية (إعداد الباحث)

وفيما يلي عرض لكيفية إعداد كل منها.

مقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي (إعداد الباحث)

قام الباحث بإعداد مقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي من خلال الاطلاع والإفادة من المقاييس التالية:

- مقياس الذكاء الاستراتيجي؛ إعداد (قاسم، 2011)

- مقياس الذكاء الاستراتيجي؛ إعداد (العامري ، 2011)
 - مقياس الذكاء الاستراتيجي؛ إعداد (عمران ، 2015)
 - مقياس الذكاء الاستراتيجي؛ إعداد (سكر والركابي ، 2012)
- وأطلق الباحث اسم التقدير الاستراتيجي الذاتي وليس التقدير الذاتي الاستراتيجي، لأن البحث معني بالتفكير الاستراتيجي في المقام الأول. ويوضح جدول رقم (3) توزيع عبارات مقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي -في صورته المبدئية- على أبعاده.

جدول رقم (3) توزيع عبارات مقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي على أبعاده

م	البعد	أرقام العبارات
1	تقدير الاستشراف الذاتي	4 - 1
2	تقدير التفكير المنظم ذاتيًا	9-5
3	تقدير الرؤية الاستراتيجية الذاتية	13-10
4	تقدير التحفيز الذاتي	17-14
5	تقدير الشراكة الذاتية	22-18

الخصائص السيكومترية لمقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي :

قام الباحث بعرض مقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي على عدد (5) أساتذة متخصصين في علم النفس التربوي؛ بهدف التأكد من صدق المقياس. وتم تعديل بعض العبارات، واعتبار العبارات التي حصلت على موافقة 80 % من عدد المحكمين عبارات مقبولة.

صدق مقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي :

الصدق العاملي: يستخدم الباحث التحليل العاملي الاستكشافي لأبعاد مقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي؛ بطريقة المكونات الأساسية بهدف التأكد من الصدق العاملي للمقياس. وتوضح الجداول أرقام (4)، (5)، (6) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (4) معاملات الشبوع لأبعاد مقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي
بالتحليل العاملي الاستكشافي

م	البعد	معاملات الشبوع
1	تقدير الاستشراف الذاتي	0.71
2	تقدير التفكير المنظم ذاتيًا	0.91
3	تقدير الرؤية الاستراتيجية الذاتية	0.93
4	تقدير التحفيز الذاتي	0.88
5	تقدير الشراكة الذاتية	0.87

التقدير الاستراتيجي الذاتي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة في ضوء النظام التمثيلي وبعض المتغيرات لدى معلمي مدينة الداخلة

جدول رقم (5) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لأبعاد مقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي

قيمة الجذر الكامن			التباين الكلي العامل
الاشتراكيات	نسبة التباين	الكلي	
64.97	64.97	3.25	1
86.44	21.47	1.07	2

جدول رقم (6) مصفوفة العوامل الناتجة عن التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لأبعاد مقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي بعد حذف التشبعات الأقل من 0.3

م	أبعاد المقياس	العامل الأول	العامل الثاني
1	تقدير الاستشراف الذاتي	0.81	
2	تقدير التفكير المنظم ذاتياً	0.84	
3	تقدير الرؤية الاستراتيجية الذاتية	0.59	0.79
4	تقدير التحفيز الذاتي	0.94	
5	تقدير الشراكة الذاتية	0.82	

تفسير نتائج التحليل العاملي:

- يتضح من خلال جدول رقم (4) أن قيم جميع الاشتراكيات (قيم الشبوع) للأبعاد مرتفعة.

نسبة التباين المفسر للعامل الأول أعلى من 20 ، مما يعني وجود سمة سائدة للأداة (الأداة تقيس سمة واحدة) أو وجود عامل واحد يفسر استجابات الأفراد للأداة. (Reckase, 1997).

- يتضح من خلال جدول رقم (5) أن هناك عاملين ناتجين عن التحليل، وأن نسبة التباين التي يفسرها العامل الأول تساوى (64.97)، وهي نسبة جيدة من التباين المفسر بواسطة هذه العامل. وجميع أبعاد مقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي تشبعت بهذا العامل؛ مما يؤكد أن هذه الأبعاد تقيس شيئاً مشتركاً فيما بينها؛ وهي التقدير الاستراتيجي الذاتي، مما يدل على صدق مقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي .
- يتضح من خلال جدول رقم (5) أن العاملين الناتجين عن التحليل يفسران (86.44) من التباين الكلي، وهي نسبة كبيرة من التباين المفسر .
- يمكن تسمية العامل الأول بالتقدير الاستراتيجي الذاتي، حيث تشبعت به جميع الأبعاد، والعامل الثاني بتقدير الرؤية الاستراتيجية الذاتية، حيث تشبع بعد تقدير الرؤية الاستراتيجية الذاتية بهذا العامل (0.79) أكبر من تشبعه بالعامل الأول (0.59).

ثبات مقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي :

ثبات العبارات: قام الباحث بحساب ثبات العبارات عن طريق حساب معامل ألفا لكل بعد من الأبعاد الخمسة لمقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي بعدد عبارات كل بعد على حدة، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبعد. وانحصرت معاملات ألفا للعبارات بين (0.66) ، (0.74) ثبات الأبعاد: قام الباحث بحساب ثبات الأبعاد عن طريق حساب معامل ألفا لكل بعد من الأبعاد الخمسة، ويوضح جدول رقم (7) هذه المعاملات. جدول رقم (7) معاملات ثبات أبعاد مقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي ودرجته الكلية.

المتغير	معامل الثبات
---------	--------------

التقدير الاستراتيجي الذاتي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة في ضوء النظام التمثيلي وبعض المتغيرات لدى معلمي مدينة الداخلة

المتغير	معامل الثبات
تقدير الاستشراف الذاتي	0.79
تقدير التفكير المنظم ذاتياً	0.79
تقدير الرؤية الاستراتيجية الذاتية	0.74
تقدير التحفيز الذاتي	0.81
تقدير الشراكة الذاتية	0.83
تقدير الاستشراف الذاتي	0.82
التقدير الاستراتيجي الذاتي	0.85

من خلال جدول رقم (7) يتضح أن معاملات الثبات للأبعاد جيدة وأن معامل ألفا للمقياس كله يساوي (0.85) وهي قيمة عالية للثبات، كما أنها أكبر من معاملات ثبات أبعاد المقياس. وهذا يعني حذف أي بعد يقلل من ثبات المقياس، مما يدل على ثبات الأبعاد.

وهذا يعني جميع معاملات ألفا للعبارات - في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد - أقل من معامل ألفا للبعد الذي تقيسه العبارة. ومن هنا يتضح أن جميع العبارات ثابتة.

الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تندرج تحته هذه العبارة. وانحصرت معاملات الارتباط بين (0.37) ، (0.84)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يدل على ثبات مفردات مقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي . كما قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس. ويوضح جدول رقم (8) هذه المعاملات.

جدول رقم (8) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي.

م	البعد	معامل الارتباط
1	تقدير الاستشراف الذاتي	0.78**
2	تقدير التفكير المنظم ذاتياً	0.84**
3	تقدير الرؤية الاستراتيجية الذاتية	0.60**
4	تقدير التحفيز الذاتي	0.93**
5	تقدير الشراكة الذاتية	0.83**

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من خلال جدول رقم (8) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي؛ دالة عند مستوى 0.01، مما يدل على ثبات المقياس. مما سبق يتضح للباحث مما سبق ثبات وصدق مقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي.

وصف مقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي في صورته النهائية:

يتكون مقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي من (22) عبارة تتوزع على خمسة أبعاد. ويصحح المقياس بحيث تعطى خمس درجات للاستجابة "موافق بدرجة كبيرة"، وأربع درجات للاستجابة "موافق"، وثلاث درجات للاستجابة "لا أدرى"، ودرجتان للاستجابة "غير موافق"، ودرجة واحدة للاستجابة "غير موافق بدرجة كبيرة". وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (22- 110) درجة. ويوضح جدول رقم (3) توزيع عبارات مقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي بصورته النهائية على أبعاده. ويوضح ملحق (1) مقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي في صورته النهائية.

مقياس الحاجة إلى المعرفة (مترجم تم تكييفه)

يستخدم الباحث مقياس الحاجة إلى المعرفة الذي أعده في الأصل (Cacioppo, Petty, Feinstein, & Jarvis., 1996). ويتكون المقياس الأصل من (18) عبارة تقيس الحاجة إلى المعرفة. قام الباحث الحالي بترجمته، وعرضه على مترجم تربوي متخصص في اللغة الإنجليزية. ثم قام الباحث بحذف عبارة؛ لأنها مكررة المعنى، وتعديل بعض العبارات، وتكون المقياس في هذه المرحلة من (17) عبارة؛ ولا يتكون من أبعاد، ثم قامت الدراسة الحالية باختبار صدق وثبات المقياس.

الخصائص السيكومترية لمقياس الحاجة إلى المعرفة :

قام الباحث بعرض مقياس الحاجة إلى المعرفة على (5) أساتذة متخصصين في علم النفس التربوي؛ بهدف التأكد من صدق المقياس المترجم. وتم تعديل صياغة بعض العبارات.

صدق مقياس الحاجة إلى المعرفة :

الصدق العاملي: يستخدم الباحث التحليل العاملي الاستكشافي لعبارات مقياس الحاجة إلى المعرفة؛ بطريقة المكونات الأساسية بهدف التأكد من الصدق العاملي لمقياس الحاجة إلى المعرفة . وتوضح الجداول أرقام (9)، (10)، (11) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (9) معاملات الشيوخ لعبارات مقياس الحاجة إلى المعرفة بالتحليل

العاملي الاستكشافي

رقم العبارة	معاملات الشيوخ	رقم العبارة	معاملات الشيوخ	رقم العبارة	معاملات الشيوخ
1	0.52	7	0.74	13	0.65
2	0.61	8	0.71	14	0.60
3	0.72	9	0.63	15	0.40
4	0.79	10	0.54	16	0.64

د/احمد رمضان محمد على

رقم العبارة	معاملات الشبوع	رقم العبارة	معاملات الشبوع	رقم العبارة	معاملات الشبوع
5	0.52	11	0.74	17	0.71
6	0.68	12	0.67		

جدول رقم (10) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لعبارات مقياس الحاجة إلى المعرفة

النتابن الكلي العامل	قيمة الجذر الكامن		
	الاشتراكيات	نسبة التباين	الكلي
1	32.73	32.72	5.56
2	45.78	13.06	2.22
3	57.66	11.88	2.02
4	64.04	6.37	1.08

جدول رقم (11) مصفوفة العوامل الناتجة عن التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لعبارات مقياس الحاجة إلى المعرفة بعد حذف التشبعات الأقل من 0.3

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
1	0.34-	0.53-		
2	0.71		0.32	
3	0.36	0.37	0.56	
4	0.85			
5	0.54	0.45		
6			0.73-	
7	0.81			
8	0.35-	0.72-		

التقدير الاستراتيجي الذاتي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة في ضوء النظام التمثيلي وبعض المتغيرات لدى معلمي مدينة الداخلة

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
9	0.55			0.56
10	0.51		0.37	
11	0.80			
12	0.78			
13	0.38-	0.51-		
14	0.67			
15	0.52			0.44
16	0.46		0.51	0.35
17		0.76-		

تفسير نتائج التحليل العاملي:

- يتضح من خلال جدول رقم (9) أن قيم جميع الاشتراكيات (قيم الشبوع) للعبارات مرتفعة.
- يتضح من خلال جدول رقم (10) أن نسبة التباين المفسر للعامل الأول تساوي (32.72)، وهذا يعني أنها أعلى من 20 ، مما يدل على وجود سمة سائدة للأداة (الأداة تقيس سمة واحدة). (Reckase, 1997) ، هذه السمة هي الحاجة إلى المعرفة، مما يؤكد أن هذه الأبعاد تقيس شيئاً مشتركاً فيما بينها.
- يتضح من خلال جدول رقم (10) وجود أربعة عوامل ناتجة عن التحليل، وأن نسبة التباين التي يفسرها العامل الأول تساوي (32.72)، وهي نسبة جيدة من التباين المفسر بواسطة هذه العامل، ويسميه الباحث بعامل الحاجة إلى المعرفة، لأنه ضم معظم عبارات المقياس، وجميع عبارات المقياس

تشبعت بهذا العامل. وأن نسبة التباين التي يفسرها العامل الثاني تساوى (13.06)، وضم هذا العامل تشبعتات العبارات أرقام (1)، (3)، (8)، (13)، (17)؛ فيمكن تسميته بعامل "التفكير في المعرفة". وأن نسبة التباين التي يفسرها العامل الثالث تساوى (11.88)، وضم هذا العامل تشبعتات العبارات أرقام (3)، (6)، (16)؛ فيمكن تسميته بعامل "بذل الجهد للوصول للمعرفة". وأن نسبة التباين التي يفسرها العامل الرابع تساوى (6.37)، وضم هذا العامل تشبعتات العبارات رقم (9)؛ فيمكن تسميته بعامل "مناقشة الأفكار". وقد تشبعت بعض العبارات بأكثر من عامل؛ فضمها الباحث للعامل الذي تشبعت به العبارة بشكل أكبر.

- يتضح من خلال جدول رقم (10) أن العوامل الأربعة الناتجة عن التحليل تفسر (64.04) من التباين الكلي، وهي نسبة جيدة من التباين المفسر.

ثبات مقياس الحاجة إلى المعرفة: وتضمن ما يلي:

ثبات العبارات: قام الباحث بحساب ثبات العبارات عن طريق حساب معامل ألفا لكل عبارة في مقياس الحاجة إلى المعرفة بعدد عبارات المقياس، وفي كل مرة يتم حذف درجة إحدى العبارات من الدرجة الكلية للمقياس. وانحصرت معاملات ألفا للعبارات بين (0.69) ، (0.81). وهذا يعنى جميع معاملات ألفا للعبارات - في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس أقل من معامل ألفا للمقياس. ومن هنا يتضح أن جميع العبارات ثابتة.

ثبات المقياس بصورة كلية: قام الباحث بحساب ثبات المقياس كلية، فكانت قيمته (0.87) وهي قيمة عالية للثبات، وهي قيمة أعلى من قيم جميع العبارات، مما يدل على ثبات مقياس الحاجة إلى المعرفة.

الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الحاجة إلى المعرفة. وانحصرت معاملات الارتباط بين (0.28) ، (0.79)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يدل على ثبات مفردات مقياس الحاجة إلى المعرفة .

مما سبق يتضح للباحث ثبات وصدق مقياس الحاجة إلى المعرفة.

وصف مقياس الحاجة إلى المعرفة في صورته النهائية:

يتكون مقياس الحاجة إلى المعرفة من (17) عبارة. ويصحح المقياس بحيث تعطى خمس درجات للاستجابة "موافق بدرجة كبيرة"، وأربع درجات للاستجابة "موافق"، وثلاث درجات للاستجابة "لا أدرى"، ودرجتان للاستجابة "غير موافق"، ودرجة واحدة للاستجابة "غير موافق بدرجة كبيرة". وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (17- 85) درجة. ويوضح ملحق (2) مقياس الحاجة إلى المعرفة في صورته النهائية.

مقياس النظام التمثيلي (إعداد الباحث)

وقد قام الباحث بتصميم مقياس النظام التمثيلي من خلال الإفادة من المقاييس التي قامت بقياس الأنظمة التمثيلية التالية:

- اختبار الأنظمة التمثيلية ل (McAfee, 2009)

- مقياس الأنظمة التمثيلية؛ إعداد (أبو هديوس، 2015)

الخصائص السيكومترية لمقياس النظام التمثيلي:

صدق مقياس النظام التمثيلي:

صدق المحكمين: تكون مقياس النظام التمثيلي في صورته الأولية من (27) عبارة تمثل كل منها موقفاً حياتياً افتراضياً، قام الباحث بعرضها على (5) أساتذة متخصصين في علم النفس التربوي؛ بهدف التأكد من صدق المقياس. وتم حذف موقفين وتعديل بعض المواقف.

صدق المحتوى: قام الباحث بتطبيق مقياس النظام التمثيلي على عينة استطلاعية قدرها (96) معلما ومعلمة للتأكد من وضوح المواقف الحياتية. ثبات مقياس النظام التمثيلي: قام الباحث بحساب ثبات اختبار النظام التمثيلي من خلال طريقة الصور المتكافئة، حيث طبق الباحث مقياس النظام التمثيلي الذي أعده مع اختبار النظام التمثيلي إعداد (أبو هديوس، 2015)؛ بعد إجراء تعديلات لغوية عليه ليناسب فئة المعلمين من الذكور والإناث، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الصورتين، فبلغ معامل الارتباط (0.89)، وهو معامل جيد لثبات مقياس النظام التمثيلي.

وصف مقياس النظام التمثيلي في صورته النهائية:

يتكون مقياس النظام التمثيلي في صورته النهائية من "25" موقفا حياتيا، يتضمن كل منها ثلاثة اختيارات، يشكل كل خيار منها نمطا من أنماط الأنظمة التمثيلية الثلاثة، وهي النظام السمعي، والنظام البصري، والنظام الحسي الحركي، ويختار المعلم أو المعلمة واحدا من هذه الخيارات. فإذا اختار المعلم الخيار (أ) حصل على درجة للنمط التمثيلي السمعي، وإذا اختار المعلم الخيار (ب) حصل على درجة للنمط التمثيلي البصري، وإذا اختار المعلم الخيار (ج) حصل على درجة للنمط التمثيلي الحس حركي، ثم تجمع الدرجات داخل كل نمط من الأنماط الثلاثة، ويصنف المعلم بأعلى درجة حصل عليها في الأنماط الثلاثة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه "يوجد مستوى كبير من التقدير الاستراتيجي الذاتي لدى معلمي مدينة الداخلة." وللتحقق من هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الفرضية وقيمة "ت"

التقدير الاستراتيجي الذاتي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة في ضوء النظام التمثيلي وبعض المتغيرات
لدى معلمي مدينة الداخلة

لعينة واحدة؛ للتقدير الاستراتيجي الذاتي ودرجته الكلية للعينة الأساسية (عددها 152 معلما ومعلمة). ويتضح ذلك من خلال جدول رقم (12).
جدول رقم (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتقدير الاستراتيجي الذاتي ودرجته الكلية.

التقدير الاستراتيجي الذاتي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد العبارات البعد	متوسط عبارات البعد*	مستوى البعد	المتوسط الفرضي	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تقدير الاستشراف الذاتي	15.50	2.58	4	3.87	كبير	13.6	9.06	0.01
تقدير التفكير المنظم ذاتيًا	18.15	3.93	5	3.63	كبير	17	3.61	0.01
تقدير الرؤية الاستراتيجية الذاتية	17.75	3.57	4	4.44	كبير جدا	13.6	14.31	0.01
تقدير التحفيز الذاتي	15.96	2.79	4	3.99	كبير	13.6	10.40	0.01
تقدير الشراكة الذاتية	18.37	4.18	5	3.67	كبير	17	4.05	0.01
الدرجة الكلية	85.73	13.55	22	3.89	كبير	74.8	9.95	0.01

*مدى مستوى كبير جدًا يمتد من 4.20 إلى 5، ومدى مستوى كبير يمتد من 3.40 إلى أقل من 4.20، ومدى مستوى متوسط يمتد من 2.60 إلى أقل من 3.40، ومدى مستوى ضعيف يمتد من 1.80 إلى أقل من 2.60، ومدى مستوى ضعيف جدًا يمتد من 1 إلى أقل من 1.80. كما تم حساب المتوسط الفرضي بمعدل (3.4) لكل عبارة من عبارات التقدير الاستراتيجي الذاتي، حيث إن (3.4) بداية مدى مستوى كبير.

يتضح من خلال جدول رقم (12) أن التقدير الاستراتيجي الذاتي لدى معلمي مدينة الداخلة ذو مستوى كبير جدا؛ مما يحقق صحة الفرض الأول. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن اعتقاد المعلم وإدراكه لقدرته على استخدام قدراته العقلية وفق منظور استراتيجي، وقدرته على توجيه نقص المعلومات بما يساعد على التكيف مع البيئة، هذا التقرير الذاتي للمعلم يجب ان يكون كبيرا وعاليا، لأنه مسؤول عن تعليم طلابه هذه الاعتقادات التي ترفع من فعاليتهم وقدراتهم الفعلية على التكيف مع البيئة.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه "يوجد مستوى كبير من الحاجة إلى المعرفة لدى معلمي مدينة الداخلة". وللتحقق من هذا الفرض، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي وقيمة "ت" لعينة واحدة؛ الحاجة إلى المعرفة للعينة الأساسية (عددها 152 معلما ومعلمة). ويتضح ذلك من خلال جدول رقم (13).

جدول رقم (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للحاجة إلى المعرفة ودرجتها الكلية.

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد العبارات المقياس	متوسط عبارات المقياس	مستوى الحاجة إلى المعرفة	المتوسط الفرضي	قيمة "ت" مستوى الدلالة
61.28	6.51	17	3.60	كبير	57.8	6.59
						0.01

وتم حساب المتوسط الفرضي بمعدل (3.4) لكل عبارة، من عبارات الحاجة إلى المعرفة.

يتضح من خلال جدول رقم (13) أن الحاجة إلى المعرفة لدى معلمي مدينة الداخلة؛ ذات مستوى كبير؛ مما يحقق صحة الفرض الثاني.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (جرجيس، 2007) حيث أظهرت نتائجها مستوى كبيراً من الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب جامعة الموصل. كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (بقيعي، 2013) حيث أظهرت نتائجها مستوى كبير من الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الجامعة. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الحموري وأبومخ، 2011) حيث أظهرت نتائجها مستوى متوسطاً من الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب جامعة اليرموك. ويفسر الباحث هذه النتيجة بكون المعلمين فئة مجتمعية يقع على عاتقها تعليم الأجيال القادمة، فيجب أن يكون عندهم قدر عال من الاستمتاع بالمعرفة والبحث عنها والتفكير فيها وتعليمها للطلاب.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التقدير الاستراتيجي الذاتي والحاجة إلى المعرفة لدى معلمي مدينة الداخلة." وللتحقق من هذا الفرض، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد التقدير الاستراتيجي الذاتي ودرجته الكلية والحاجة إلى المعرفة. ويتضح ذلك من خلال جدول (14)

جدول رقم (14) معاملات الارتباط بين التقدير الاستراتيجي الذاتي والحاجة إلى المعرفة (ن=152)

معامل الارتباط	الحاجة إلى المعرفة التقدير الاستراتيجي الذاتي
**0.51	تقدير الاستشراف الذاتي
**0.36	تقدير التفكير المنظم ذاتياً

معامل الارتباط	الحاجة إلى المعرفة التقدير الاستراتيجي الذاتي
**0.22	تقدير الرؤية الاستراتيجية الذاتية
**0.36	تقدير التحفيز الذاتي
**0.28	تقدير الشراكة الذاتية
**0.42	الدرجة الكلية

** دال عند مستوى 0.01 * دال عند مستوى 0.05

يتضح من خلال جدول (14) أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين جميع أبعاد التقدير الاستراتيجي الذاتي ودرجته الكلية والحاجة إلى المعرفة؛ مما يحقق صحة الفرض الثالث.

ويفسر الباحث وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين جميع أبعاد التقدير الاستراتيجي الذاتي ودرجته الكلية والحاجة إلى المعرفة بأن اعتقادات المعلم وإدراكاته لقدراته العقلية وفق منظور استراتيجي، يساعده في التكيف مع البيئة، يتطلب مواجهة لنقص معارفه ومعلوماته ومهاراته؛ بقدر يسمح له بحل مشكلة نقص المعلومات. ويعد تقديره الذاتي لمستوى الذكاء الاستراتيجي له ضرورة مهمة يترتب عليها تفكيره في كيفية زيادة هذا الذكاء من خلال جمع المعلومات التي تساعده على تنمية مهاراته وقدراته الفعلية، وهذا ضرورة- يتطلب وجود حاجة إلى المعرفة تدفعه للحصول عليها والتفكير فيها والعمل الجاد على تنميتها.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية في التقدير الاستراتيجي الذاتي ترجع إلى متغيري الجنس والتخصص". وللتحقق من هذا الفرض، تم حساب الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتي الجنس (الذكور -الإناث) ومجموعتي التخصص (علمي -أدبي) على مقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي، باستخدام اختبار "مان-ويتني" كما يتضح ذلك من خلال جدول رقم (15) وجدول رقم (16).

جدول رقم (15) اختبار "مان-ويتني" ومستويات الدالة الإحصائية لأفراد المجموعتين (الذكور -الإناث) وذلك على مقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي

مستوى الدلالة	Z	U	الإناث ن = 31		الذكور ن = 121		التقدير الاستراتيجي الذاتي
			مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	
0.13	- 1.50	1551	2696	86.97	8932	73.82	تقدير الاستشراف الذاتي
0.01	- 2.95	1234	3013	97.19	8615	71.20	تقدير التفكير المنظم ذاتيًا
0.38	- 0.87	1686	2561	82.61	9067	74.93	تقدير الرؤية الاستراتيجية الذاتية
0.03	- 2.21	1399.5	2847.5	91.85	8780	72.57	تقدير التحفيز الذاتي
0.08	- 1.76	1493	2754	88.84	8832.5	73.34	تقدير الشراكة الذاتية
0.02	- 2.40	1351.5	2895.5	93.40	8732.5	72.17	الدرجة الكلية

حيث U قيمة اختبار مان-وتني ، Z الدرجة المعيارية.

يتضح من خلال جدول رقم (15) أنه توجد فروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين (الذكور - الإناث) على تقدير التفكير المنظم ذاتياً وتقدير التحفيز الذاتي والدرجة الكلية لمقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي؛ وجميع الفروق لصالح المعلمات. في حين لا توجد فروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين (الذكور - الإناث) على تقدير الاستشراف الذاتي وتقدير الرؤية الاستراتيجية الذاتية وتقدير الشراكة الذاتية؛ مما يحقق نتيجة الفرض الرابع جزئياً.

جدول رقم (16) اختبار "مان-ويتني" ومستويات الدالة الإحصائية لأفراد المجموعتين (علمي - أدبي) وذلك على مقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي

مستوى الدلالة	Z	U	أدبي ن = 114		علمي ن = 38		التقدير الاستراتيجي الذاتي
			مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	
0.60	- 0.52	2046	8601	75.45	3027	79.66	تقدير الاستشراف الذاتي
0.03	- 2.23	1645	9242	81.07	2386	62.79	تقدير التفكير المنظم ذاتياً
0.23	- 1.19	1888.5	8443.5	74.07	3184.5	83.80	تقدير الرؤية الاستراتيجية الذاتية
0.93	- 0.09	2145.5	8700.5	76.32	2927.5	77.04	تقدير التحفيز الذاتي
0.08	- 1.76	1755	9132	80.11	2496	65.68	تقدير الشراكة الذاتية
0.32	.1-	1931	8956	78.56	2672	70.32	الدرجة الكلية

حيث U قيمة اختبار مان-ويتني ، Z الدرجة المعيارية.

يتضح من خلال جدول رقم (16) أنه لا توجد فروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين (علمي - أدبي) على مقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي وأبعاده الفرعية؛ عدا وجود فروق بينهما لصالح معلمي المواد الأدبية في تقدير التفكير المنظم ذاتياً، وذلك عند مستوى (0.05).

ويفسر الباحث وجود فروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين (الذكور - الإناث) على تقدير التفكير المنظم ذاتياً وتقدير التحفيز الذاتي والدرجة الكلية لمقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي؛ وجميع الفروق لصالح المعلمات، بكون المعلمة قد تكون قادرة على إدراكها لقدرتها على دمج العناصر المختلفة؛ لتحليلها وفهم كيفية تفاعلها، وتكوين صورة واضحة لها، وكذلك قدرتها على دفع الآخرين من خلال هدف يجمعهم؛ يحرك دافعيتهم ويوثر فيهم؛ أكثر من المعلم.

ويفسر الباحث عدم وجود فروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين (الذكور - الإناث) على تقدير الاستشراف الذاتي وتقدير الرؤية الاستراتيجية الذاتية وتقدير الشراكة الذاتية بكون اعتقاد المعلم وإدراكه لقدرته على التفكير بالاستناد إلى قوى مرئية وغير مرئية تسهم في صنع المستقبل، وكذلك إدراكه لقدرته على الاستعانة بالاستشراف والتفكير المنظم في تصميم نموذج يوجه مسار التفكير ويحقق مضمونه، وإدراكه لقدرته على إقامة علاقات استراتيجية لتكوين صداقات مع الآخرين للوصول إلى الأهداف المشتركة معهم، جميع هذه الاعتقادات مستقلة عن جنس المعلم ولا تتأثر بنوع المعلم ذكراً كان أم أنثى.

ويفسر الباحث عدم وجود فروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين (علمي - أدبي) على مقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي وأبعاده الفرعية؛ عدا وجود فروق بينهما لصالح معلمي المواد الأدبية في تقدير التفكير

المنظم ذاتيًا وذلك عند مستوى (0.05)، يكون اعتقاد المعلم وإدراكه لقدرته على استخدام قدراته العقلية وفق منظور استراتيجي يوجه نقص المعلومات بما يساعد على التكيف مع البيئة لا يتأثر بانتماء المعلم لتخصص معين.

ويفسر الباحث وجود فروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين (علمي - أدبي) على تقدير التفكير المنظم ذاتيًا لصالح معلمي المواد الأدبية، يكون المواد الأدبية مواد نظرية قد تنمى تقدير المعلم لذاته عن قدرته على دمج العناصر المختلفة أو تحليلها، وتكوين صورة واضحة لها؛ من خلال القراءات النظرية المتعددة في هذه المواد.

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

ينص الفرض الخامس على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية في التقدير الاستراتيجي الذاتي ترجع إلى النظام التمثيلي". وللتحقق من هذا الفرض، تم حساب الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعات النظام التمثيلي (النمط السمعي - النمط البصري - النمط الحس حركي) على مقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي، باستخدام اختبار "كروسكال واليس" كما يتضح ذلك من خلال جدول رقم (17).

جدول رقم (17) قيم (كا² - chi-square) في اختبار "كروسكال واليس" لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات في التقدير الاستراتيجي الذاتي تبعا لمتغير النظام التمثيلي.

التقدير الاستراتيجي الذاتي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة في ضوء النظام التمثيلي وبعض المتغيرات
لدى معلمي مدينة الداخلة

م	مجموعات النظام التمثيلي	العدد	الاستشراف الذاتي		التفكير المنظم ذاتياً		الرؤية الاستراتيجية الذاتية		التحفيز الذاتي		الشراكة الذاتية		الدرجة الكلية	
			متوسط الرتب	كا	متوسط الرتب	كا	متوسط الرتب	كا	متوسط الرتب	كا	متوسط الرتب	كا	متوسط الرتب	كا
1	النمط السمعي	15	93.43	33.01	82.53	27.01	106.30	25.15	96.17	34.15	92.87	50.77	96.47	2كا
	النمط البصري	35	39.70		42.87		46.67		39.33		32.73			
	النمط الحس حركي	102	86.64		87.15		82.35		86.36		88.58			
			مستوى الدلالة		0.01		0.01		0.01		0.01		0.01	

يتضح من خلال جدول رقم (17) أنه توجد فروق دالة إحصائية في أبعاد التقدير الاستراتيجي الذاتي ودرجته الكلية؛ ترجع إلى متغير النظام التمثيلي؛ مما لا يحقق نتيجة الفرض الخامس. ولتحديد اتجاه الفروق، قام الباحث بحساب اختبار "دن" (Dunn) الذي ذكره (حسن، 2011، 497)، ويتضح ذلك من خلال جدول رقم (18)، جدول رقم (19)

جدول رقم (18) اختبار "دن" (Dunn) ومستويات الدالة الإحصائية لمعرفة اتجاه الفروق على التقدير الاستراتيجي الذاتي ودرجته الكلية في مجموعات النظام التمثيلي (النمط السمعي - النمط البصري - النمط الحس حركي).

المتغير	المجموعة	النمط السمعي (ن=15)	النمط البصري (ن=35)	النمط الحس حركي (ن=102)
لاستشراف ذاتي	النمط السمعي (93.43)	_____	_____	_____
	النمط البصري (39.70)	**53.73	_____	_____
	النمط الحس حركي (86.64)	6.79	**46.94	_____
لتفكير المنظم ذاتياً	النمط السمعي (82.53)	_____	_____	_____
	النمط البصري (42.87)	**39.66	_____	_____
	النمط الحس حركي (87.15)	4.62	**44.28	_____

د/احمد رمضان محمد على

المتغير	المجموعة	النمط السمعي (ن=15)	النمط البصري (ن=35)	النمط الحس حركي (ن=102)
الرؤية لاستراتيجية	النمط السمعي (106.30)	_____	_____	_____
لذاتية	النمط البصري (46.67)	**59.63	_____	_____
	النمط الحس حركي (82.35)	*23.95	**35.68	_____
لتحفيز لذاتي	النمط السمعي (96.17)	_____	_____	_____
	النمط البصري (39.33)	**56.84	_____	_____
	النمط الحس حركي (86.36)	9.81	**47.03	_____
لتشراكة لذاتية	النمط السمعي (92.87)	_____	_____	_____
	النمط البصري (30.26)	**62.61	_____	_____
	النمط الحس حركي (89.96)	2.91	**66.70	_____
لدرجة الكلية للتقدير	النمط السمعي (96.47)	_____	_____	_____
لاستراتيجية لذاتي	النمط البصري (32.73)	**63.74	_____	_____
	النمط الحس حركي (88.58)	7.89	**55.85	_____

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

التقدير الاستراتيجي الذاتي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة في ضوء النظام التمثيلي وبعض المتغيرات لدى معلمي مدينة الداخلة

جدول رقم (19) قيم اختبار "دن" عند مستويي الدلالة (0.05)، (0.01)

قيمة اختبار "دن" عند مستوى دلالة (0.01)	قيمة اختبار "دن" عند مستوى دلالة (0.05)	مجموعتي المقارنة	
		المجموعة الثانية	المجموعة الأولى
35.05	26.62	النمط البصري (ن=35)	النمط السمعي (ن=15)
31.41	23.86	النمط الحس حركي (ن=102)	النمط السمعي (ن=15)
22.25	16.90	النمط الحس حركي (ن=102)	النمط البصري (ن=35)

يتضح من خلال جدول رقم (18) وجدول رقم (19) أنه توجد فروق دالة إحصائية في التقدير الاستراتيجي الذاتي وأبعاده الفرعية عند مستوى (0.01) ترجع إلى النظام التمثيلي، وهذه الفروق بين أصحاب النمطين التمثيليين السمعي والبصري؛ لصالح أصحاب النمط السمعي، وبين أصحاب النمطين التمثيليين البصري والحس حركي؛ لصالح أصحاب النمط الحس حركي. وأنه لا توجد فروق بين أصحاب النمطين التمثيليين السمعي والحس حركي في التقدير الاستراتيجي الذاتي وأبعاده الفرعية؛ عدا وجود فروق عند مستوى (0.05) في الرؤية الاستراتيجية الذاتية؛ لصالح النمط السمعي.

ويفسر الباحث وجود فروق في التقدير الاستراتيجي الذاتي بين أصحاب النمطين التمثيليين السمعي والبصري؛ لصالح أصحاب النمط السمعي بأن إدراك المعلومات والتواصل مع الآخرين من خلال ما تتضمنه الدلالات السمعية يساعد على تنمية إدراكات المعلم حول قدراته على استخدام قدراته العقلية وفق منظور استراتيجي يحقق التفكير المنطقي؛ أكثر من إدراك المعلومات والتواصل مع الآخرين من خلال ما تتضمنه الدلالات البصرية من صور ومشاهد، حيث

إن الدلالات السمعية، وكثرة تكرارها تعمل على برمجة العقل لغويا على مستوى هذه القدرات العقلية؛ فيما يسمى بالبرمجة العصبية اللغوية. ويفسر الباحث وجود فروق في التقدير الاستراتيجي الذاتي بين أصحاب النمطين التمثيليين البصري والحس حركي بأن إدراك المعلومات من خلال ما تتضمنه الدلالات الحس حركية؛ بما تتضمنه من لمس وشم وتذوق وأحاسيس ومشاعر وعواطف يعمل على تنمية اعتقادات المعلم حول قدراته على استخدام قدراته العقلية وفق منظور استراتيجي يوجه نقص المعلومات؛ أكثر من إدراك المعلومات من خلال ما تتضمنه الدلالات البصرية من صور ومشاهد، حيث إن الدلالات الحس حركية، وكثرة تكرارها هي خبرة واقعية حقيقة بما تحتويه من مشاعر أصيلة، وخبرات ملموسة، وليس مجرد صور ومشاهد مثل النمط البصري.

ويفسر الباحث عدم وجود فروق في التقدير الاستراتيجي الذاتي بين أصحاب النمطين التمثيليين السمعي والحس حركي بأن إدراك المعلومات من خلال ما تتضمنه الدلالات السمعية والدلالات الحس حركية، لهما فائدتهما العالية في تنمية تقارير المعلم الذاتية حول قدراته العقلية الاستراتيجية؛ بما يجعلها نمطين متوازنين في تنمية هذه التقديرات الذاتية.

ويفسر الباحث وجود فروق في الرؤية الاستراتيجية الذاتية؛ بين أصحاب النمطين التمثيليين السمعي والحس حركي لصالح النمط السمعي بأن تقدير الرؤية الاستراتيجية الذاتية هي اعتقاد المعلم لقدرته على الاستعانة بالاستشراف والتفكير المنظم في تصميم نموذج يوجه مسار تفكيره، كانت لصالح النمط السمعي دون النمط الحس حركي؛ بسبب أن أهم ما يميز تقدير الرؤية الاستراتيجية الذاتية هو إلحاح المعلم لغويا على إتقانه هذه القدرات من خلال

التقدير الاستراتيجي الذاتي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة في ضوء النظام التمثيلي وبعض المتغيرات لدى معلمي مدينة الداخلة

برمجة عقله لغويا من خلال الدلالات السمعية عن طريق إدراك المعلومات والتواصل مع الآخرين تكرر الإصغاء الجيد لهذه القدرات.

نتائج الفرض السادس وتفسيرها:

ينص الفرض السادس على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية في التقدير الاستراتيجي الذاتي ترجع إلى متغيري المرحلة وسنوات الخبرة.". وللتحقق من هذا الفرض، تم حساب الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعات المرحلة (ابتدائي - إعدادي - ثانوي) على مقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي، باستخدام اختبار "كروسكال واليس" كما يتضح ذلك من خلال جدول رقم (20).
جدول رقم (20) قيم (كا² - square) في اختبار "كروسكال واليس" لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات في التقدير الاستراتيجي الذاتي تبعا لمتغير المرحلة.

التقدير الاستراتيجي الذاتي										العدد	مجموعات المرحلة	م
الدرجة الكلية		الشراكة الذاتية		التحفيز الذاتي		الرؤية الاستراتيجية الذاتية		التفكير المنظم ذاتيا				
متوسط	رتب	متوسط	رتب	متوسط	رتب	متوسط	رتب	متوسط	رتب	متوسط	رتب	
كا2	متوسط	كا2	متوسط	كا2	متوسط	كا2	متوسط	كا2	متوسط	كا2	متوسط	
	73.40		76.48		74.45		72.34		78.09		69.96	
3.14	72.03	3.47	68.76	3.47	69.18	3.15	73.45	3.26	68	2.69	79.46	
	87.21		86.27		89.05		87.17		84.58		83.51	
0.21		0.18		0.18		0.09		0.21		0.26		
مستوى الدلالة												

ثم تم حساب الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعات الخبرة (أقل من "5" سنوات - من "5" إلى "10" سنوات - أكثر من "10" سنوات). على مقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي، باستخدام اختبار "كروسكال واليس" كما يتضح ذلك من خلال جدول رقم (21).

جدول رقم (21) قيم (chi- square²) في اختبار "كروسكال واليس" لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات في التقدير الاستراتيجي الذاتي تبعاً لمتغير الخبرة.

التقدير الاستراتيجي الذاتي												مجموعات الخبرة	م	
الدرجة الكلية		الشراكة الذاتية		التحفيز الذاتي		الرؤية الاستراتيجية الذاتية		التفكير المنظم ذاتياً		الاستشراف الذاتي				العدد
متوسط الرتب	كا	متوسط الرتب	كا	متوسط الرتب	كا	متوسط الرتب	كا	متوسط الرتب	كا	متوسط الرتب	كا			
87.56	2.15	77.81	2.92	89.19	2.86	82.74	2.91	94.24	5.47	86.33	5.70	27	أقل من 5 سنوات	1
75.57	2.15	67.49	2.92	74.84	2.86	82.83	2.91	71.25	5.47	84.58	5.70	46	من 5-10 سنوات	2
73.27	2.15	81.30	2.92	73.13	2.86	70.68	2.91	73.49	5.47	68.44	5.70	79	أكثر من 10 سنوات	3
0.34		0.23		0.24		0.23		0.06		0.06		مستوي الدلالة		

يتضح من خلال جدول رقم (20) جدول رقم (21) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في التقدير الاستراتيجي الذاتي ترجع إلى متغيري المرحلة وسنوات الخبرة؛ مما يحقق صحة الفرض السادس.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بكون اعتقادات المعلم وإدراكاته لقدراته على استخدام قدراته العقلية وفق منظور استراتيجي يحقق التفكير المنطقي الشامل؛ لا يتأثر بالمرحلة التي يدرس فيها المعلم أو سنوات خبرته في التدريس، ولكن هذه الاعتقادات ترتبط بالمواقف الحياتية التي يمر بها، والتي تساعده في توجيه نقص المعلومات بما يساعده على التكيف مع البيئة.

نتائج الفرض السابع وتفسيرها:

ينص الفرض السابع على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية في الحاجة إلى المعرفة ترجع إلى متغيري الجنس والتخصص". وللتحقق من هذا الفرض، تم حساب الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتي الجنس (الذكور - الإناث) ومجموعتي التخصص (علمي - أدبي) على مقياس الحاجة إلى المعرفة، باستخدام اختبار "مان-ويتني" كما يتضح ذلك من خلال جدول رقم (22) و جدول رقم (23).

جدول رقم (22) اختبار "مان-ويتني" ومستويات الدالة الإحصائية لأفراد المجموعتين (الذكور - الإناث) وذلك على مقياس الحاجة إلى المعرفة

مستوى الدالة	Z	U	الإناث ن = 31		الذكور ن = 121	
			مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب
0.31	-	1653	2594	83.68	9034	74.66
	1.02					

حيث U قيمة اختبار مان-وتني ، Z الدرجة المعيارية.

جدول رقم (23) اختبار "مان-ويتني" ومستويات الدالة الإحصائية لأفراد المجموعتين (علمي - أدبي) وذلك على مقياس الحاجة إلى المعرفة

مستوى الدالة	Z	U	الأدبي ن = 114		العلمي ن = 38	
			مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب
0.32	1-	1931.5	8486.5	74.44	3141.5	82.67

حيث U قيمة اختبار مان-وتني ، Z الدرجة المعيارية.

يتضح من خلال جدول رقم (22) وجدول رقم (23) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الحاجة إلى المعرفة ترجع إلى متغيري الجنس والتخصص؛ مما يحقق صحة الفرض السابع.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بكون استمتاع المعلم بالتفكير الجاد عن المعرفة والحاجة إليها والاهتمام بها والتفكير فيها؛ مستقلا عن الجنس والتخصص، ولا يؤثر جنس المعلم أو تخصصه على اهتمامه بالمعرفة.

نتائج الفرض الثامن وتفسيرها:

ينص الفرض الثامن على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائية في الحاجة إلى المعرفة ترجع إلى النظام التمثيلي". وللتحقق من هذا الفرض، تم حساب الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعات النظام التمثيلي (النمط السمعي - النمط البصري - النمط الحس حركي) على مقياس الحاجة إلى المعرفة، باستخدام اختبار " كروسكال واليس" كما يتضح ذلك من خلال جدول رقم (24).

جدول رقم (24) قيم (كا² - chi square) في اختبار "كروسكال واليس" لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات في الحاجة إلى المعرفة تبعا لمتغير النظام التمثيلي.

م	مجموعات النظام التمثيلي	العدد	الحاجة إلى المعرفة	
			متوسط الرتب	كا ²
1	النمط السمعي	15	94.30	14.19
2	النمط البصري	35	52.90	
3	النمط الحس حركي	102	81.98	
مستوى الدلالة			0.01	

التقدير الاستراتيجي الذاتي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة في ضوء النظام التمثيلي وبعض المتغيرات لدى معلمي مدينة الداخلة

يتضح من خلال جدول رقم (24) أنه توجد فروق دالة إحصائية في الحاجة إلى المعرفة ودرجتها الكلية ترجع إلى متغير النظام التمثيلي؛ ولتحديد اتجاه الفروق، قام الباحث بحساب اختبار "دن" (Dunn)، ويتضح ذلك من خلال جدول رقم (25)

جدول رقم (25) اختبار "دن" (Dunn) ومستويات الدالة الإحصائية لمعرفة اتجاه الفروق على الحاجة إلى المعرفة ودرجته الكلية في مجموعات النظام التمثيلي (النمط السمعي - النمط البصري - النمط الحس حركي).

المتغير	المجموعة	النمط السمعي (ن=15)	النمط البصري (ن=35)	النمط الحس حركي (ن=102)
	النمط السمعي (94.30)	—		
	النمط البصري (52.90)	**41.40	—	
	النمط الحس حركي (81.98)	12.32	29.08**	—

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

يتضح من خلال جدول رقم (25) أنه توجد فروق دالة إحصائية في الحاجة إلى المعرفة ترجع إلى النظام التمثيلي بين أصحاب النمطين التمثيليين السمعي والبصري؛ لصالح أصحاب النمط السمعي، وبين أصحاب النمطين التمثيليين البصري والحس حركي؛ لصالح أصحاب النمط الحس حركي. وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الحاجة إلى المعرفة بين أصحاب النمطين التمثيليين السمعي والحس حركي؛ مما لا يحقق صحة الفرض السابع.

ويفسر الباحث وجود فروق دالة إحصائية في الحاجة إلى المعرفة بين أصحاب النمطين التمثيليين السمعي والبصري؛ لصالح أصحاب النمط السمعي، بأن إدراك المعلومات والتواصل مع الآخرين من خلال ما تتضمنه الدلالات

السمعية يعمل على تنمية إدراكات المعلم حول قدراته على القراءة وجمع المعلومات وتلبية حاجته إلى المعرفة؛ أكثر من إدراك المعلومات والتواصل مع الآخرين من خلال ما تتضمنه الدلالات البصرية من صور ومشاهد، حيث إن كثرة تكرار الدلالات السمعية تعمل على برمجة العقل لغويا على مستوى هذه القدرات العقلية.

ويفسر الباحث وجود فروق دالة إحصائية في الحاجة إلى المعرفة بين أصحاب النمطين التمثيليين البصري والحس حركي؛ لصالح أصحاب النمط الحس حركي بأن إدراك المعلومات من خلال ما تتضمنه الدلالات الحس حركية؛ يعمل على تنمية اعتقادات المعلم حول قدراته على استخدام المعرفة والبحث عنها والحاجة إليها؛ أكثر من إدراك المعلومات من خلال ما تتضمنه الدلالات البصرية من مشاهد، حيث إن الدلالات الحس حركية، وكثرة تكرارها هي خبرة واقعية تنمي الحاجة إلى المعرفة.

ويفسر الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائية في الحاجة إلى المعرفة بين أصحاب النمطين التمثيليين السمعي والحس حركي بأن إدراك المعلومات من خلال ما تتضمنه الدلالات السمعية والدلالات الحس حركية، لهما فائدتهما العالية في تنمية تقارير المعلم الذاتية حول حاجته إلى المعرفة وضرورة التفكير بها والعناية برفع مستواها؛ بما يجعلهما نمطين متوازنين في تنمية هذه التقديرات الذاتية.

نتائج الفرض التاسع وتفسيرها:

ينص الفرض التاسع على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية في الحاجة إلى المعرفة ترجع إلى متغيري المرحلة وسنوات الخبرة.". وللتحقق من هذا الفرض، تم حساب الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعات المرحلة (ابتدائي-

التقدير الاستراتيجي الذاتي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة في ضوء النظام التمثيلي وبعض المتغيرات لدى معلمي مدينة الداخلة

إعدادي- ثانوي) على مقياس الحاجة إلى المعرفة، باستخدام اختبار " كروسكال واليس" كما يتضح ذلك من خلال جدول رقم (26).
جدول رقم (26) قيم (كا² - square) في اختبار "كروسكال واليس" لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات في الحاجة إلى المعرفة تبعا لمتغير المرحلة.

م	مجموعات المرحلة		العدد	الحاجة إلى المعرفة	
	متوسط الرتب			كا ²	
1	ابتدائي		64	77.29	4.82
2	إعدادي		49	66.80	
3	ثانوي		39	87.70	
مستوي الدلالة			0.09		

ثم تم حساب الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعات الخبرة (أقل من "5" سنوات- من "5" إلى "10" سنوات- أكثر من "10" سنوات). على مقياس الحاجة إلى المعرفة، باستخدام اختبار " كروسكال واليس" كما يتضح ذلك من خلال جدول رقم (27).

جدول رقم (27) قيم (كا² - square) في اختبار "كروسكال واليس" لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات في الحاجة إلى المعرفة تبعا لمتغير الخبرة.

م	مجموعات الخبرة		العدد	الحاجة إلى المعرفة	
	متوسط الرتب			كا ²	
1	أقل من 5 سنوات		27	84.02	2.05
2	من 5-10 سنوات		46	80.25	
3	أكثر من 10 سنوات		79	71.75	

م	مجموعات الخبرة	العدد	الحاجة إلى المعرفة
	مستوي الدلالة		0.36

يتضح من خلال جدول رقم (26) وجدول رقم (27) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الحاجة إلى المعرفة ترجع إلى متغيري المرحلة وسنوات الخبرة؛ مما يحقق صحة الفرض التاسع.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بكون الحاجة إلى المعرفة، نشاط ذهني يتعلق بالبحث عن المعرفة والاهتمام والانشغال بها، وهذه الحاجة مستقلة عن المرحلة التي يدرس فيها المعلم أو سنوات خبرته في التدريس.

توصيات الدراسة:

من خلال هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- تطوير البرامج الأكاديمية، والخطط الدراسية؛ لتتضمن اهتماماً بالأنماط التمثيلية.
 - الاهتمام بتنمية التدريس من خلال النمط التمثيلي السمعي؛ بوصفه نموذجاً للبرمجة اللغوية العصبية؛ يؤثر على التقدير الاستراتيجي الذاتي والحاجة إلى المعرفة.
 - الاهتمام بالتدريس من خلال النمط الحس حركي؛ بوصفه متغيراً مرتبطاً بالتقدير الاستراتيجي الذاتي والحاجة إلى المعرفة.
 - تدريس متغير النظام التمثيلي لطلاب كليات التربية ضمن مقررات علم النفس التربوي.
 - عقد دورات تدريبية لتنمية قدرات المعلمين على تنويع استخدام الأنماط التمثيلية.
- كما يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:
- التقدير الاستراتيجي الذاتي وعلاقته بالذكاء الاستراتيجي لدى المعلمين.

التقدير الاستراتيجي الذاتي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة في ضوء النظام التمثيلي وبعض المتغيرات
لدى معلمي مدينة الداخلة

- أثر برنامج قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية التقدير
الاستراتيجي الذاتي والحاجة إلى المعرفة لدى عينة من المعلمين.
- الذكاءات المتعددة في ضوء النظام التمثيلي والحاجة إلى المعرفة لدى
المعلمين.

المراجع

- أبو محفوظ، شذى سليمان (2011). أثر الذكاء الاستراتيجي وإدارة المعرفة في تحقيق الميزة التنافسية في شركات الاتصال بالأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الأعمال، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- أبو مخ، أحمد (2010). الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي والعلاقة بينهما لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- أبو هدرس، ياسرة محمد (2015). إدارة الذات وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي في ضوء الأنظمة التمثيلية وبعض المتغيرات لدى عينة من الطالبات المتفوقات في جامعة الأقصى. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 16 (1)، 369-407
- بقيعي، نافز احمد (2013). المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين. دراسات، العلوم التربوية، المجلد (40)، ملحق (3)، الجامعة الأردنية، 1021-1035
- بقيعي، نافز أحمد وعشا، انتصار خليل (2015). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة. المجلة التربوية، كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية، وكالة الغوث الدولية، الأونروا، الأردن، العدد (116)، 149-186
- التكريتي، محمد (2004). أفاق بلا حدود، الطبعة الثامنة. سوريا، دمشق: مركز أفاق بلا حدود.
- جرادات، عبد الكريم محمد وأبو غزال معاوية (2014). الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفقا للجنس والحاجة إلى المعرفة. مجلة العلوم التربوية والنفسية- البحرين، 15 (3)، 125-152

جرادات، عبد الكريم والعلي، نصر (2010). الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات
لدى الطلبة الجامعيين: دراسة استكشافية. *المجلة الأردنية في العلوم
التربوية*، 6 (4)، 319-331

جرجيس، فادية محروس (2007). دراسة مقارنة في الحاجة الى المعرفة بين
طلاب السنتين الدراسيتين الرابعة والأولى في كلية التربية الرياضية بجامعة
الموصل. *مجلة الرافدين للعلوم الرياضية*، 13 (43)، 25-43
حسن، عزت عبد الحميد محمد (2011). *الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات*
باستخدام برنامج SPSS 18. القاهرة، دار الفكر العربي.

الحموري، فراس وأبو مخ، أحمد (2011). مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير
ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. *مجلة
جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)*، 25 (6)، 1463-1488
سكر، حيدر كريم، الركابي، لمياء ياسين (2012). الذكاء الاستراتيجي لدى
المرأة العراقية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (87)*، 243-278
الطائي، محمد حسين والخفاجي، نعمة عباس (2009). *نظم المعلومات
الاستراتيجية*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العامري، عبدالله سعدون (2011). أثر الذكاء الاستراتيجي والذكاء التنافسي
على النجاح الاستراتيجي: دراسة تطبيقية على شركة الخطوط الجوية
الملكية الأردنية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية الأعمال، جامعة
الشرق الأوسط.

العباي، ندى فتاح وقاسم، ميساء يحيى (2008). أثر برنامج البرمجة اللغوية
العصبية في تكامل الأنماط الإدراكية لدى طالبات المرحلة الإعدادية.
مجلة التربية والعلم، المجلد (15) العدد (1)، 259-286

- العبدلي، ضرغام (2010). صناعة مخطط منهجي لتأثير الخصائص الشخصية للمديرين في الذكاء الاستراتيجي والارتجال التنظيمي: دراسة استطلاعية لآراء عينة من مديري الشركات الخاصة بمحافظة النجف الأشرف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الكوفة، العراق.
- العزاوي، بشرى هاشم (2008). أثر العلاقة بين الذكاء الاستراتيجي وقرارات عمليات الخدمة في النجاح الاستراتيجي: دراسة اختبارية تحليلية لآراء عينة من رؤساء وأعضاء مجالس عدد من كليات جامعة بغداد. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.
- عمران، نضال عبد الهادي (2015). أثر الذكاء الاستراتيجي على الإبداع التنظيمي: دراسة تطبيقية في شركة أسياويل. مجلة جامعة بابل للعلوم الصرفة والتطبيقية، 23 (3)، 1308-1280
- قاسم، سعاد حرب (2011). أثر الذكاء الاستراتيجي على عملية اتخاذ القرارات: دراسة تطبيقية على المدراء في مكتب غزة الإقليمي التابع للأونروا. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- قنديل، ريهام محمد فتحي (2012). التحليل التفاعلي والبرمجة اللغوية العصبية كمنحى علاجي إرشادي فعال، بحث مشتق من رسالة دكتوراه. مجلة كلية التربية ببنها، العدد (89)، الجزء الثاني، يناير.
- النعيمي، صلاح عبد القادر (2008). المدير: القائد والمفكر الاستراتيجي: فن ومهارات التفاعل مع الآخرين. عمان: دار إثراء للنشر والتوزيع.
- الهاشمي، محمد رجب (2006). البرمجة اللغوية العصبية والأثر النفسي. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

- Biswal , R. & Prusty, B. (2011). Trends In neuro–linguistic programming: A critical review. **Social Science International**, 27 (1), 41–56.
- Brown, N. (2004). What makes a good educator? The relevance of meta programmes, *Assessment & Evaluation in Higher. Education*, 25 (5), 515–533.
- Burgess, A. & Millington, G. (2016). Neuro–linguistic programming. available online (Retrieved in 1/11/2016) at: www.clear-intentions.co.uk
- Cacioppo, J., Petty, R., Feinstein, J. & Jarvis, W. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individual varying in need for cognition. **Psychological Bulletin**, V(119), 197–253.
- Coutinho, S. (2006). The relationship between the need for cognition, metacognition, and intellectual task performance. **Educational Research and Reviews**, 1(5), 162– 164.
- Coutinho, S., Wiemer–Hastings, K., Skowronski, J., & Britt, M. (2005). Metacognition, Need for Cognition and Use of Explanations During Ongoing Learning and Problem

- Solving. **Learning and Individual Differences**, **15** (4), 321–337.
- Craft, A. (2001). Neuro–linguistic programming and learning theory. **The Curriculum Journal**, **12** (1), 125–136
- Daghistani, B (2015). Level of need for cognition and metacognitive thinking among undergraduate kindergarten female students at king Sa’ud University in Sa’udi Arabia. **Education**, **136** (1), 101– 111
- Dwyer, M. (2016). Need for cognition. life satisfaction. and academic achievement. available online (Retrieved in 1/11/2016) at: www.capital.edu
- Evans, C., Kirby, J. & Fabrigar, L. (2003). "Approaches to learning. need for cognition. and strategic flexibility among university students". **British Journal of Educational Psychology**. **73** (4). 507– 528.
- Gerstle, J. (2001). Qualitative research in intelligence and marketing: The new strategic convergence . **Journal of Nutrition Education**, **33** (4), 252–253.
- Goodman, K. (2011). The influence of the campus climate for diversity on college students' need for cognitions. **Doctoral Dissertation**, University of Iowa.

- Hosseiu, F. & Latifian, M. (2009). The big five factors of personality and the need for cognition. **Journal of Iranian Psychologists**, 6, 1-8.
- Huehls, F. (2010). Neuro linguistic programming: Literature Review. **International Journal of Educational Advancement**, V (10), 48 – 55.
- Inozu, J., Tuyan, S. & Surmeli, E. (2007). Overcoming affective barriers for continuous language learning. **Asian EFL Journal**, 9 (4), 175– 188
- Karunaratne, M. (2010). Neuro-linguistic programming and application in treatment of phobias. **Complementary Therapies in Clinical Practice**, V (16) , 203–207.
- Kelly, W (2005). Some Cognitive Characteristics of Night-Sky Watchers: Correlations between social problem-solving, need for cognition. **Education**, 126 (2), 328–333.
- Khanzode, K. (2009). What neuro linguistic-programming has to offer your students. **TESOL Arabia Perspectives**, 16 (2),37– 38. available online (Retrieved in 1/11/2016) at: www.tesolarabia.org.
- Kong, E. & Farrell, M. (2012). Facilitating knowledge and learning capabilities through neuro-linguistic

- programming. **The International Journal of Learning, 18 (3)**, 253– 265.
- Landrigan, M. (2001). Qualitative research in intelligence and marketing: The new strategic convergence . **The Journal of Consumer Marketing, 18 (4)**, 453–455.
- Mainwaring, S. & Skinner, H. (2009). Reaching donors: Neuro linguistic programming implications for effective charity marketing communications. **the marketing review, 9(3)**, 231 – 242
- Marlin, D. & Ritchie, W. & Geiger, S. (2009). Strategic group membership and nonprofit organization performance. **Nonprofit Management And Leadership, 20(1)**, 23 – 39
- McAfee, K. (2009). The power of words: an introduction to nlp representational systems and how this can help you to become a more effective presenter, Kmc brand innovation, LLC. available online (Retrieved in 1/11/2016) at: www.MotivatedPresenter.com.
- Nathan, A. & Hallam, L. (2009). A qualitative investigation into the donorlaping experience. **International Journal Of Nonprofit And Voluntary Sector Marketing, V (14)**, 317 – 331

- Nussbaum, E. & Bendixen, L. (2003). Approaching and avoiding arguments: The role of epistemological beliefs, need for cognition, and extraverted personality traits. **Contemporary Educational Psychology**, (4), 573–595.
- Nussbaum, E. (2005). The effect of goal instructions and need for cognition on interactive argumentation. **Contemporary Educational Psychology**, 30 (3), 286–313.
- Overdurf, J. (2016). Humanistic neuro–linguistic psychology™ & neuro–linguistic programming. available online (Retrieved in 1/11/2016) at: <http://www.JohnOverdurf.com>
- Peter R., Yang–Im, L. (2008). A strategic marketing intelligence and multi–organisational resilience framework .**European Journal of Marketing** , 42 (7), 731–745.
- Pishghadam, R. & Shayesteh, S. & Shapoori, M. (2011). Validation of an NLP scale and its relationship with teacher success in high schools. **Journal of Language Teaching and Research**, 2 (4), 909–917

- Powell, A. (2010). Drama and neuro linguistic programming. available online (Retrieved in 1/11/2016) at: <http://www.learningchanges.co.uk>.
- Pruett, J. (2002). The Application of the neuro-linguistic programming model to vocal performance training, The University of Texas at Austin. available online (Retrieved in 1/11/2016) at: <http://www.hdl.handle.net/2152/11278>
- Reckase, M.D.(1997). The past and future of multidimensional item response theory. **Applied Psychological Measurement, V(1)**, 25–36.
- Richard, B. (2001). Strategic factor market intelligence: An application of information economics to strategy formulation and competitor intelligence. **Makadok, Management Science, 47 (12)**, 1621–1638.
- Schommer–Aikins, M. (2002). An evolving theoretical framework for an epistemological belief system. In B.K. Hofer and P. R. Pintrich (Eds.), *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing* (pp. 103–118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schommer–Aikins, M. (2008). Applying the theory of an epistemological belief system to the investigation of

- students' and professors' mathematical beliefs. In M. S. Khine (Ed.), *knowing, knowledge, and beliefs: epistemological studies across diverse cultures* (pp.313–333). New York: Springer.
- Thomas T. (2001). The use of marketing research and intelligence in strategic planning: Key issues and future trends. **Marketing Intelligence & Planning**, **19 (4)**, 245–253.
- Thornbury, S. (2001). The unbearable lightness of english as a second language. **English Language Teachers Journal**, **55 (4)**, 391–402.
- Torky, S. (2013). The moderating effect of the need for cognition and language proficiency on EFL students' response to reading comprehension monitoring instruction. **Journal of Arabic Studies in Education & Psychology**, **N (42), Part (2)**, 1– 41
- Tosey, P. & Mathison, J. (2003). Neuro–linguistic programming and learning theory: a response. **The Curriculum Journal**, **14 (3)**, 371–388
- Trim, P. (2004). The strategic corporate intelligence and transformational marketing model. **Marketing Intelligence & Planning**, **22 (3)**, 240–256.

Wachelke, J. & Contarello, A. (2011). Italian Students' Social Representation on Aging: An Exploratory Study of a Representational System. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 24(3), 551–560.

التقدير الاستراتيجي الذاتي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة في ضوء النظام التمثيلي وبعض المتغيرات
لدى معلمي مدينة الداخلة

ملحق رقم (1) مقياس التقدير الاستراتيجي الذاتي

إعداد د/ أحمد رمضان محمد علي

م	العبارة	درجة الموافقة			
		موافق بدرجة كبيرة	موافق	محايد	غير موافق بدرجة كبيرة
1	أحاول فهم المجهول.				
2	أستمتع بالتفكير.				
3	أستخدم طاقاتي الفكرية في استشراف المستقبل.				
4	أساهم بتفكيري في صنع المستقبل.				
5	أستمتع بتحليل العلاقة بين الظواهر وتفسيرها.				
6	أفهم المهام المستتدة إلى المنطق والعقلانية.				
7	أستمتع بالإبداع في دمج العناصر المختلفة التي أفكر بها.				
8	أهتم بوضوح الرؤية في جميع العناصر التي أفكر				

م	العبرة	درجة الموافقة			
		موافق بدرجة كبيرة	موافق	محايد	غير موافق بدرجة كبيرة
	بها.				
9	أستمتع بالتفكير للوصول إلى اكتشافات جديدة.				
10	أهتم برؤية شاملة لتوقع ما يمكن حدوثه مستقبلا.				
11	أستفيد من تجارب الماضي لاستقراء المستقبل.				
12	أمتلك الرؤية لتصميم نموذج يوجه مسار التفكير.				
13	أهتم بتوجيه مسار مستقبلي للتفكير المنظم.				
14	أهتم بمعرفة ما يحرك دافعية الآخرين باتجاه تحقيق الأهداف المستقبلية.				
15	أشجع الآخرين على تطوير مهاراتهم لتحقيق أهدافهم المستقبلية.				

التقدير الاستراتيجي الذاتي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة في ضوء النظام التمثيلي وبعض المتغيرات لدى معلمي مدينة الداخلة

م	العبرة	درجة الموافقة			
		موافق بدرجة كبيرة	موافق	محايد	غير موافق بدرجة كبيرة
16	أشجع الآخرين على تطوير مبادراتهم لتحقيق أهدافهم المستقبلية.				
17	أستطيع تحفيز الآخرين للوصول إلى أهداف ذات رؤية مستقبلية.				
18	أهتم بتكوين صداقات مع الآخرين.				
19	أؤمن بأهمية الاستفادة من الشراكات مع الآخرين.				
20	أنسق مع الآخرين لتحديد الأدوار المطلوبة لإنجاز المهام.				
21	أدقق في اختيار الأصدقاء ذوي القدرات المميزة.				
22	أهتم بإقامة شراكات ناجحة لتحقيق الأهداف المشتركة مع الآخرين.				

التقدير الاستراتيجي الذاتي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة في ضوء النظام التمثيلي وبعض المتغيرات
لدى معلمي مدينة الداخلة

ملحق رقم (2) مقياس الحاجة إلى المعرفة

(إعداد Cacioppo, Petty, Feinstein, & Jarvis., 1996 ترجمة د/

أحمد رمضان محمد علي)

م	العبرة	درجة الموافقة			
		موافق بدرجة كبيرة	موافق	محايد	غير موافق بدرجة كبيرة
1	أفضل القيام بالمهام التي تتطلب تفكيراً بسيطاً *				
2	أفكر في المهام المطلوبة مني.				
3	أفضل المسائل الصعبة على المسائل السهلة.				
4	أكون مسروراً إذا وجدت حلاً لمشكلة فكرت بها طويلاً.				
5	أحب المواقف التي تجعلني أفكر كثيراً.				
6	لا أجد متعة في التفكير. *				
7	أعتقد أن إيجاد حلول لمشاكلي ضروري للنجاح.				

م	العبارة	درجة الموافقة			
		موافق بدرجة كبيرة	موافق	محايد	غير موافق بدرجة كبيرة
8	أتجنب المواقف التي تتطلب تفكيراً عميقاً.*				
9	أحب مناقشة الأفكار التي تشغل تفكيري.				
10	أفضل القيام بشيء يتحدى قدراتي المعرفية.				
11	أحاول التفكير في كيفية إنجاز الأعمال بشكل جيد.				
12	عندما أواجه مشكلة ما؛ أفكر في جميع جوانبها.				
13	يضايقني التفكير لساعات طويلة.*				
14	أحاول تعلم طرق جديدة للتفكير.				
15	أفضل التفكير في المشروعات طويلة الأجل.				
16	أفضل إنجاز مهمة عقلية صعبة على إنجاز مهمة لا				

التقدير الاستراتيجي الذاتي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة في ضوء النظام التمثيلي وبعض المتغيرات لدى معلمي مدينة الداخلة

م	العبارة	درجة الموافقة			
		موافق بدرجة كبيرة	موافق	محايد	غير موافق بدرجة كبيرة
	تتطلب تفكيرا كثيرا.				
17	يضايقني إنجاز المهام التي تتطلب جهدا عقليا كبيرا.*				

* عبارة سلبية

ملحق رقم (3) مقياس النظام التمثيلي للمعلم

إعداد د/ أحمد رمضان محمد علي

عزيزي المعلم: أمامك مجموعة من العبارات التي تعبر عن سلوكك تجاه بعض المواقف التي تواجهك، وأمام كل عبارة ثلاثة خيارات، اختر إجابتك المناسبة لتصرفك في هذه المواقف، والإجابة لا تحتمل الصواب والخطأ. وتستخدم فقط لأغراض البحث العلمي. واختر الإجابة المطلوبة التي تعبر بصدق عن رأيك

بيانات أساسية:

الجنس: ذكر أنثى
الخبرة: أقل من (5) سنوات من (5) إلى (10) سنوات أكثر من (10) سنوات

المرحلة: ابتدائي إعدادي ثانوي
التخصص: علمي أدبي

1- استمتاعي بالتدريس يرجع إلي:

- استماعي لطلابي.
- رؤيتي لطلابي.
- شعوري نحو طلابي.

2- عند حضور دورة تدريبية، فإنني أميل إلي:

- الإصغاء للمحاضر ومناقشته.
- النظر إلى شاشة العرض.
- الإحساس بما تتضمنه الدورة.

3- عند حضور اجتماع فإنني أميل إلي:

- الإصغاء للموضوعات المطروحة.
 - النظر إلى لوحة عرض الموضوعات.
 - الإحساس بالأفكار المطروحة.
- 4- إذا صعب علي إنجاز مهمة ما في تخصصي، أميل إلي:
- مناقشة الفكرة مع الزملاء.
 - رؤية نماذج للحل.
 - الإحساس بالمهمة قبل البدء فيها.
- 5- إذا أردت شرح فكرة ما لطلابي، فإنني أهتم بـ:
- الإصغاء لآرائهم من خلال مناقشتهم للفكرة.
 - مراقبة نظراتهم وانطباعاتهم.
 - الإحساس بأهمية الفكرة لهم.
- 6- عندما تواجهني مشكلة ما، أقرر حلها وفقاً لـ:
- الاستماع ومناقشة الآخرين في المشكلة.
 - رؤية الأشياء المتعلقة بها.
 - الإحساس بها.
- 7- عندما أقابل طلابي خارج الفصل، أهتم بـ:
- نبرة صوت الطالب.
 - نظرة الطالب وملامحه.
 - طريقة مصافحته.
- 8- تواصلني مع طلابي خلال الأنشطة يتأثر بـ:

- نبرات أصواتهم.
- ملامحهم ونظراتهم.
- إحساسي بمشاعرهم نحوي.

9- عند شرح درس جديد فإنني أركز على:

- ما يقوله طلابي.
- ما أراه على وجوه طلابي.
- إحساسي بمستوى فهم طلابي.

10- عند أدائي لمهمة ما تتطلب اختيار بين عدة بدائل، فإنني أختار البديل الذي:

- سمعت أنه الأفضل.
- رأيت أنه الأفضل.
- أشعر أنه الأفضل.

11- إذا شرحت الدروس لطلابي، أركز على:

- أسألهم.
- انطباعاتهم على وجوههم.
- إحساسي بفهمهم.

12- عندما يسألني أحد طلابي، أتذكر اسمه من:

- صوته.
- ملامحه.
- إحساسي به.

13- عند مشاركتي لطلابي في اللعب خلال رحلة طلابية، أهتم بـ:

- نبرات أصوات طلابي خلال اللعب.
 - ملامح طلابي خلال اللعب.
 - أحاسيس طلابي خلال اللعب.
- 14- عندما أسترجع ذكريات رحلة مع طلابي، فإنه يسعدني تذكر:
- الأصوات المختلفة التي مرت بنا في الرحلة.
 - المناظر التي مرت بنا في الرحلة.
 - أحاسيسي خلال الرحلة.
- 15- عند ركوبي الحافلة مع طلابي، فإنني أختار المقعد الذي:
- أسمع منه جميع طلابي.
 - أرى فيه جميع طلابي.
 - أحس بالطمأنينة فيه على جميع طلابي.
- 16- عند إشرافي على رحلة طلابية، أتابع طلابي من مكان:
- يسمعي فيه جميع طلابي.
 - يراني فيه جميع طلابي.
 - أحس بالطمأنينة فيه على جميع طلابي.
- 17- أشعر بالمتعة عند:
- الاستماع لطلابي يسألونني حول الدرس.
 - مشاهدة طلابي يومنون برؤوسهم علامة على الفهم.
 - إحساسي بأن طلابي فهموا الدرس.
- 18- عندما أكلف طلابي بمهمة ما أهتم بـ:

- سماعي لشرح الطالب للمهمة.
- قراءة حلول الطالب.
- إحساسي بأهمية المهمة للطالب.

19- عندما أشرح لطلابي أهتم ب:

- سماعي تعليقاتهم.
- رؤيتي ملامحهم.
- إحساسي بفهمهم.

20- عند تذكري شرحي في أثناء الدرس أتخيل:

- كلماتي.
- ملامحي.
- مشاعري.

21- إذا قمت بشراء جوال خلال رحلة طلابية، أهتم ب:

- سماع وجهات نظر طلابي حول الجوال.
- ملامح طلابي التي تبين لي وجهات نظرهم في الجوال.
- مشاعري بإحساس طلابي بقيمة الجوال.

22- عندما أكون مع طلابي خارج الفصل، شعوري بالرضا يعتمد علي:

- سماع الكلمات التي توحى برضا طلابي.
- رؤية طلابي راضيين عن أدائي.
- إحساسي برضا طلابي.

23- عندما ألتقى المشرف التربوي، يهمني:

التقدير الاستراتيجي الذاتي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة في ضوء النظام التمثيلي وبعض المتغيرات لدى معلمي مدينة الداخلة

- نبرات صوته ولهجته.
- ملامحه.
- إحساسي بشعوره نحوى.

24- عندما أطلب من طلابي نشاطا ما، أهتم أن يتضمن النشاط أعمالا:

- سمعية.
- بصرية.
- حرفية ملموسة.

25- أرتبط أكثر بطلابي إذا:

- سمعت منهم إعجابا بي.
- رأيت في ملامحهم تعبيراً عن إعجابهم بي.
- شعرت بحبهم لي.