المجلد 16 العدد 2 يونيو 2015

# الوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس من جامعة أبوظبي في ضوء متغيرات النوع (ذكر/ أنثى) والمؤهل العلمي والتخصص والخبرة

**د. سامر عدنان عبد الهادي**
البرامج الأكاديمية للكليات العسكرية
جامعة أبوظبي
Samer.Adnan@adu.ac.ae

**د. غانم جاسر البسطامي**
كلية الآداب والعلوم
جامعة أبوظبي
ghanem.albustsami@adu.ac.ae

# الوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس من جامعة أبوظبي في ضوء متغيرات النوع (ذكر/ أنثى) والمؤهل العلمي والتخصص والخبرة

**د. سامر عدنان عبد الهادي**
البرامج الأكاديمية للكليات العسكرية
جامعة أبوظبي

**د. غانم جاسر البسطامي**
كلية الآداب والعلوم
جامعة أبوظبي

**الملخص**

هدف البحث الحالي التعرف إلى مستوى الوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أبو ظبي ممن يتحدثون اللغة العربية. تألفت عينة البحث من (٩٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس من حملة شهادتي الدكتوراه والماجستير، ومن التخصصات العلمية، والإنسانية والاجتماعية في فرعي الجامعة: أبوظبي والعين. وطبقت الصورة المعّربة والمقننة على البيئة الإماراتية لمقياس الوعي بالذات والذي يتألف من (٦٢) فقرة تمثل وصفاً للوعي بالذات وتتوزع على أربعة مجالات هي: نقد الذات، والرغبة في وعي الذات الواقعي، واللامبالاة للمؤشرات الخارجية، والتأمل الذاتي.

وللكشف عن مستوى الوعي بالذات قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أعضاء هيئة التدريس على مجالات المقياس الأربعة والمقياس ككل، وبينت النتائج مستوى متوسط من الوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس الذين يتحدثون اللغة العربية في جامعة أبو ظبي. وتوصل البحث أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغيرات النوع (ذكر/أنثى)، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة، وأوصى الباحثان بأهمية توعية المجتمع الأكاديمي بمهارة الوعي بالذات وتنفيذ برامج تدريبية وتعلمية تعليمية لتنمية هذه المهارة.

**الكلمات المفتاحية:** الوعي بالذات، العلاقات الاجتماعية، التكيف الاجتماعي، التدريس الجامعي.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٣/٩/٢م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٤/١/١٤م

# Self-Awareness Among Faculty Members from the University of Abu Dhabi in the Light of the Variables: Gender (Male / Female, Qualification, Specialization, and Experience)

**Dr. Samer A. Abdel-Hadi**
Academic Programs for Military Colleges
Abu Dhabi University

**Dr. Ghanem J. Al Bustami**
College of Art and Sciences
Abu Dhabi University

## Abstract

The present rsearch aimed to identify the level of self-awareness among a sample of faculty members who speak Arabic at the Abu Dhabi University. The rsearch sample consisted of (90) faculty members Ph.D. and master's holders from scientific, social and humanitarian disciplines in University branches: Abu Dhabi and AlAin. The Arabian version of the self- awareness scale standardized on the Emirati environment was applied which consists of (62) items representing a description of self- awareness and distributed on four aspects: self-critical, desire for realistic-awareness, indifference to external cues, and self-reflection.

To detect the level of self-awareness, the researchers calculated the arithmetic means, and deviations from the faculty member's performance on the four scale aspects and the scale as a whole. The results showed a medium level of self-awareness with faculty members who speak Arabic at the University of Abu Dhabi. The rsearch also found that there were no statistically significant differences at the level (0.05) or less between faculty members due to the variables gender (male/female), qualification, specialization, and years of experience. The researchers recommended the importance of academic community awareness of self-awareness and implementation of training, learning education programs for the enhancement of this skill.

**Keywords:** self-awareness, social relations, social adjustment, university teaching.

# الوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس من جامعة أبوظبي في ضوء متغيرات النوع (ذكر/ أنثى) والمؤهل العلمي والتخصص والخبرة

**د. سامر عدنان عبد الهادي**
البرامج الأكاديمية للكليات العسكرية
جامعة أبوظبي

**د. غانم جاسر البسطامي**
كلية الآداب والعلوم
جامعة أبوظبي

## المقدمة:

تسعى الجامعة – كمؤسسة اجتماعية– إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية، ويقع على عضو هيئة التدريس دور رئيس في تحقيق الأهداف التربوية المتوخّاة. وحتى يحقق عضو هيئة التدريس التأثير في سلوك الطلبة واتجاهاتهم فإنه يحتاج إلى معرفة أفضل لذاته ونفسه والإجابة عن أسئلة تتعلَّق باهتماماته وأهدافه، وما يواجهه من صعوبات في التعامل مع بعض الطلبة، وكيفية التصرف لإيجاد علاقة إيجابية مع الطلبة والعاملين. والإجابة عن تلك الأسئلة تقوده إلى تحقيق خطوات في الوعي بالذات. فالوعي بالذات عملية للتعامل مع المشاعر والسلوك تتضمن فهماً أكثر دقة عن كيفية تأثير الطلبة في الحالة الانفعالية لعضو هيئة التدريس وفي سلوكه، وآلية تأثيره بالمقابل في سلوك الطلبة وحالتهم الانفعالية. ويساعد الوعي بالذات عضو هيئة التدريس في تحديد السلوكات التي تُسهم في تطوره المهني والشخصي وبيان السلوكات التي تعيق تقدمه وتطوره (Richardson & Shupe, 2003). كما ويساعد في السيطرة على الموقف وتحمل المسؤولية وفهم الذات؛ من حيث بيان نقاط القوة ونقاط الضعف، وهذا كله يؤثر في إقامة علاقات مع الآخرين ضمن إطار الصحة العقلية (Jack & Miller, 2008). إنّ الأساس في اتخاذ قرارات سليمة يستند إلى تطوير الإحساس بالوعي بالذات الذي يتضمن في جزء منه تطوير القدرة على فحص وتحديد الخصائص الشخصية والمعتقدات والاتجاهات التي تؤثر في طريقة التفكير حول التدريس والتعلم؛ فإجابة عضو هيئة التدريس عن أسئلة مثل: ما العوامل المؤثرة في القرارات التي أتخذها؟ وما الذي أحتاج إلى تغييره في نفسي لاتخاذ قرارات أفضل؟ تعتبر البداية للتطوير والتغيير بشكل يساعد على تحديد المفاهيم السابقة والاتجاهات واكتشاف تأثير الخبرات والخصائص والمعتقدات في العمل مع الطلبة (Baum & King, 2006).

إن عضو هيئة التدريس الذي يُظهر الوعي بالذات يكون لديه وعي بمشاعره وقدرة على

ضبط الأفعال المندفعة، واتخاذ قرارات مناسبة والتواصل السليم مع الآخرين؛ فالوعي بالذات يساعد على الاستماع بشكل صحيح والعمل بشكل مستمر لتحقيق الأهداف وإيجاد طرق بناءة لتجاوز الأزمات. كما يستطيع قراءة الموقف التعليمي وتوضيح الأفكار ويكون أكثر قدرة على التركيز والقيام بخطوات نحو تحقيق الخطط والقدرة على التوجه نحو حل المشكلات بدلاً من التركيز على الانفعال (Shelton, 2003).

يأخذ الوعي بالذات أبعادًا متنوعة مثل الوعي بالأفكار والسلوك والانفعالات؛ وهو حجر الأساس في تطور الذكاء الانفعالي؛ وأساس الكفاية الانفعالية. تلك الكفاية التي تظهر من خلال قدرة عضو هيئة التدريس على إدراك انفعالاته مع ضرورة توفُّر الرغبة في إدراك المشاعر ومعرفتها والفهم الدقيق للانفعالات عندما تظهر، وتجنُّب الغضب وإدارة الحالة الانفعالية. وهذا يتيح الفرصة لفهم الرسائل التي تكون وراء الانفعالات، وتنظيم نبرة الصوت والإيماءات، مع الانتباه إلى الأبعاد التي تؤثر في الذكاء الانفعالي؛ مثل إدراك الموقف والافتراضات والأنماط. والدماغ مهيأ لرؤية الأنماط واستنتاج الأفكار المسبقة، والانفعالات تقود النظام المعرفي (Mersino, 2007; Shahnaz, 2008; Santovec, 2011). ويُعد الوعي بالذات وإدارتها مفتاحاً لبناء مجتمع تعليمي فاعل؛ فامتلاك عضو هيئة التدريس مهارة إدراك الانفعالات وتنمية جوانب القوة، والقدرة على إدارة الانفعالات، وبناء أهداف قصيرة وطويلة المدى والعمل على تحقيقها يساعده على رؤية قوته ومعرفة التحيز والنقاط العمياء في الإدراك، مما يخدم الفاعلية في العلاقة مع الآخرين، وفهم أعمق للجانب الشخصي. ومع الوعي بالذات يصبح عضو هيئة التدريس أكثر وعيًا بمشاعره وكيف تؤدي تلك المشاعر إلى السلوك، وأكثر وعيًا بمعتقداته وافتراضاته وقيمه التي تشكَّلت مبكرًا في الحياة فهي قوى مؤثرة في كيفية تفسير الأحداث ودرجة الاختيار التي يشعر بأنه يمتلكها (Bob, 2006; Beland, 2007). ومعرفة ما يفكر فيه، وما يشعر به عندما يفكر يساعده في عملية اتخاذ القرار والقيام بفعل. ودون الوعي بالذات فإن الأفكار والمشاعر والإدارك تتم بشكل آلي؛ فتحقيق الوعي بالذات ينقل الفرد من الشكل الآلي إلى التروي والإدراك (Sarita, 2010).

**تطور مفهوم الوعي بالذات ونظرياته:**

تمت دراسة مصطلح الوعي بالذات بالنسبة إلى المصطلحات الأخرى عن الذات من قبل العاملين في مجال علم النفس، وخاصة المتخصصين منهم في علم النفس الإكلينيكي في ضوء اهتمامهم بالعلاج من خلال تنمية الوعي بالذات. وتناول هانسن (Hansen, 2009) الوعي بالذات مستنداً إلى أربعة افتراضات أساسية هي:

- وجود الذات.
- توفر الذات للاستبطان.
- الجوهر الثابت للذات.
- تقديم الذات بواسطة اللغة (التعبير عنها لغويًّا).

واقترح استبدال مصطلح الوعي بالذات بمصطلح القصة الذاتية Self- Storing حيث إن المعرفة الذاتية تنمو وتتطور من السرد الداخلي Internal Narrative. وأوضح هانسون Hanson (2000) أن الجذور المبكرة للوعي بالذات تعود إلى نظرية فرويد حول الشعور واللاشعور، حيث أشار فرويد إلى أن الوعي بالذات يكون في اللاشعور ويصعب الوصول إليه وأكّد على أثر العالم الداخلي المرتبط بالفرد في محاولاته لفهم ذاته، وأشار إلى صعوبة وعي الفرد لدوافعه الحقيقية حيث إن فهم الذات في الغالب غير دقيق، وطرح فكرة خداع الذات أو الذات الخادعة فالفرد وبشكل غير واعٍ يخدع نفسه حول مشاعره الحقيقية ورغباته وأمنياته ويلجأ إلى استراتيجيات وحيل نفسية دفاعية لإخفاء المعلومات المهددة وغير المريحة عن نفسه. أمّا أدلر Adler فقد رفض هذه النظرية وافترض أن الوعي بالذات يحتاج إلى انتقال الأفكار وحركتها من اللاشعور أو اللاوعي إلى الشعور وأنّ الوعي بالذات هو عملية مستمرة من التعلم وانتقال من الغموض إلى الفهم الواضح. أمّا جوزيف و هاري Joseph & Harry المشار إليهما في (Fung, 2011)؛ فقد طورا نموذجًا عُرف باسم نموذج جوهاري عُدَّ أداة للإدراك النفسي. والوعي بالذات وظيفته تحقيق فهم أفضل للذات وتسهيل التواصل مع الآخرين وبناء علاقات إيجابية معهم؛ فهو نموذج اتصال مع الآخرين يساعد على فهم كيفية إرسال واستقبال المعلومات ويتألف النموذج من أربع مناطق تمثل نوافذ يطل من خلالها الفرد على ذاته وعلى الآخرين وتختلف مساحات النوافذ في كل واحد منا عن الآخر. وتم تعريف الوعي بالذات في هذا النموذج على أنه معلومات وسلوكات عن الذات معروفة للفرد وغير معروفة للآخرين، أو قد تكون معروفة بناء على النوافذ المفتوحة والمخفية في النموذج وقد يترافق الوعي بالذات مع التحليل والحكم والتقييم.

وقد تم تناول الوعي بالذات في الأدب التربوي المرتبط بالذكاء الانفعالي حيث عرّف (Goleman, 1995) الوعي بالذات بأنه معرفة الفرد لذاته وأن يكون على وعي بانفعالاته عندما تظهر ومن خلال المعرفة بالانفعالات يصبح الفرد قادرًا على أن يمتلك مهارة التمثل العاطفي (Empathy) (Fung, 2011; Davis & Franzoi, 1999). وتناول كل من (Goukens، Dewittee & Warlop, 2009) الوعي بالذات بشكل مختلف عندما أشاروا

إلى أن الوعي بالذات هو الانتباه المتمركز حول الذات، وقاموا بتصنيف هذا الانتباه إلى وعي عام بالذات ووعي خاص بالذات. حيث يُعرّف الوعي الخاص بالذات بأنه حالة نفسية يكون فيها الفرد على وعي بالأبعاد الخاصة بنفسه والمخفية عن الآخرين أي مخفية عن نظر الآخرين وهي تتضمَّن مشاعرنا واتجاهاتنا وأمانينا وأحلامنا، فالوعي الخاص بالذات يظهر لدى الفرد عندما يكون على وعي بحالته الانفعالية الداخلية وحالته النفسية؛ مثل الفرح والجوع وعندما يفكر في مخاوفه الداخلية وأمانيه، وعندما يحاول معرفة لماذا يسلك الطريقة التي يسلكها في هذا العالم. أمّا الوعي العام بالذات فيقصد به الحالة النفسية التي يكون فيها الفرد على وعي بتلك الأبعاد الخاصة بنفسه والمُلاحظة من الآخرين؛ مثل المظهر الجسمي والكلمات العامة والأفعال والتعبير عن الانفعالات وتظهر عندما يفكر الفرد كيف ينظر له الآخرون وعندما يتفحص نفسه أمام مرآة أو يتابع مشاهد مصورة له في الفيديو (Davis & Franzoi, 1999; Fung, 2011).

قدّم كل من دوفيل ووكلاند (Duval & Wicklund, 1973) نموذجًا للوعي بالذات حيث افترضا سلسلة من الخطوات المعرفية تظهر عندما يوجه الفرد انتباهه إلى بعد محدد من ذاته فتتم المقارنة بين الذات ومعيار أو مثال يضعه الفرد وتؤدي المقارنة إلى تعارض بين الذات الحالية والمعيار أو الجانب المثالي وإدراك الفرد لهذا النقص يولّد مشاعر سلبية وعدم راحة والاستجابات التي تظهر يكون الدافع وراءها هو خفض المشاعر السلبية، ويمكن توضيح النموذج على النحو الآتي: التركيز على الذات – تقييم الذات – إدراك بعض التعارض – المشاعر السلبية – محاولات لخفض التعارض أو تجنبه (Carducci, 2009).

وقدم مورن (Morin, 2004) نموذجًا آخر افترض فيه وجود (٣) مصادر للمعلومات عن الذات، وهي:

- المحيط الاجتماعي: ويكون بالتفاعل وجهًا لوجه مع الآخرين، والتغذية الراجعة، وميكانزمات المقارنة الاجتماعية.
- الاتصال مع الموضوعات والبناءات في البيئة الفيزيقية المادية التي تتضمَّن التركيز على الذات والمثيرات العاكسة مثل المرآة والفيديو.
- المنبهات الحسية الداخلية والحديث إلى الذات والتخيلات تؤثر في الوعي بالذات.

ويرى هب (Hippe, 2004) أن الوعي بالذات يتضمَّن معرفة الفرد لنقاط قوته ومعرفته لبعض المناطق التي تمثل التحدي بالنسبة إليه وقبوله للواقع والعمل على احتمالات المستقبل؛ فالفرد الذي يمتلك وعيًا واضحًا للذات يغتنم نقاط القوة لديه، وينظر إليها على أنها أدوات

تساعده وتساعد الآخرين. ويمكن تحديد بعض الأبعاد التي يحتاج الفرد أن يعيها على النحو التالي:

- الأهداف.
- الأحداث والأفكار والمعتقدات التي تجعله سعيدًا أو حزينًا.
- جوانب قوته وجوانب ضعفه.
- قيمه ومعتقداته.
- فلسفته بالحياة.
- تحصيله.
- خبرات فشله، وكيف تعرض لهذا الفشل، وكيف يحمي نفسه من العودة إلى هذا الفشل.
- طبيعة علاقاته مع الآخرين.

مما سبق نستخلص أن هناك اتفاقاً في مخرجات البحث العلمي حول الوعي بالذات بأنه القدرة على ملاحظة الفرد لأفكاره ومشاعره وحالته العقلية وأفعاله وتفاعلاته في المواقف الحياتية، بحيث يحاول الفرد معرفة ما يدور بداخله دون حكم أو تقييم حيث التفكير بعمليات التفكير والانفعالات في موقف معين دون حكم أو تحليل (Fung, 2011). وفي البحث الحالي يتم التعرف إلى الوعي بالذات لدى عضو هيئة التدريس من حيث قدرته على إدراك انفعالاته ومعرفة المشاعر والفهم للأفكار والسلوك.

وفي ضوء مراجعة الأبحاث التربوية المتعلقة بالوعي بالذات تبين أن هناك العديد من الأبحاث أجريت بهذا الموضوع

فقد أجرت فنج (Fung, 2011) بحثًا استهدف تقصِّي العلاقة بين الوعي بالذات ودرجة قبول الفرد لذاته وعلاقته مع الآخرين، حيث كانت أسئلة البحث:

- هل الأفراد الذين يظهرون مستويات مرتفعة من الوعي بالذات يحصلون على درجات أعلى في قبول الذات؟
- هل الأفراد الذين يظهرون درجات مرتفعة من الوعي بالذات يشيرون إلى خبرة نوعية أفضل وأعلى في العلاقات مع الآخرين؟

تم توزيع استبانات كمية وإجراء مقابلات نوعية واستخدام استراتيجية الكرة الثلجية في اختيار أفراد العينة، وتم تطبيق المقاييس على (٥٠) فرداً وإجراء (١٦) مقابلة للحصول على معلومات عن الوعي بالذات لأفراد العينة، وقبول الذات ونوعية العلاقات. وبعد إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة للمتغيرات الثلاثة تبين أن هناك علاقة إيجابية دالة إحصائيًّا

بين الوعي بالذات وقبول الذات ونوعية العلاقات مع الآخرين. كما أشار معظم المشاركين إلى أنهم خبروا نوعية أقل في بيئة العمل مقارنة بنوعية العلاقة في الحياة الشخصية والعائلية.

وحاول كل من بيتز ودريتس وراميراز (Bates, Drites and Ramiraz, 2011) معرفة تأثير توفير الدعم اللوجستي والعلمي، والعلاقات الإيجابية بين الطلبة المعلمين (المتدربين على مهارات التدريس) في اتجاهاتهم واعتقاداتهم ومستوى وعيهم بالذات. واهتم البحث أيضاً بمعرفة دور الوقت المعطى للتوجيه في اكتساب الخبرة وزيادة وتحسن مهارات التدريس وانعكاس ذلك على اتجاهات ووعي المتدربين بذاتهم. طبق البحث على (١٢) مشاركاً و(٣) مشرفين على مدى عام دراسي كامل باستخدام المقابلة والملاحظة وتحليل الوثائق ( ملف الإنجاز). وتركزت المقابلات والملاحظة حول تأثير التوجيه المقدم للطلبة المعلمين في مستوى وعيهم بالذات وقدراتهم واتجاهاتهم وكذلك مدى تأثير اتجاهات الموجهين في تنمية الخبرات التعلمية والثقة بالنفس. وقد أشارت نتائج البحث إلى وجود أثر إيجابي لطريقة إعداد المعلمين المتدربين في أدائهم لاحقاً، مما يرفع من مستوى الوعي بالذات لديهم والذي تمت ملاحظته وقياسة بتحليل الوثائق حيث أكد المشاركون زيادة وعيهم بذاتهم.

وطبق كوندون (Condon, 2011) بحثاً استهدف من خلاله الكشف عن دور الذكاء الانفعالي في مجال القيادة، فقد حاول البحث الإجابة عن السؤال الآتي: إلى أي مدى يسهم فهم الذكاء الانفعالي خاصة الوعي بالذات في ممارسة القيادة من قبل المديرين الذين يعملون في مراكز العناية بالصحة؟ حيث تكونت عينة البحث من (٨) مديرين في مراكز الرعاية قاموا بملء مقياس الكفاية الانفعالية الذي يتضمن (٢٠) كفاية مرتبطة بالذكاء الانفعالي، وطلب منهم أن يضعوا في الحسبان نتائجهم على مقياس الكفاية الانفعالية وتطبيق تلك الكفايات في مجال عملهم لفترة (٥) أسابيع، يشتركون بعدها في مجموعة نقاش للمشاركة في خبراتهم. وقد أشار المشاركون إلى زيادة الوعي بالذات وحدوث تغير في سلوكهم وتغيرات إيجابية في ممارساتهم القيادية.

وكشف بحث تيتريك وسيلك (Titrek & Celik, 2010) عن علاقة بين الوعي بالذات ومهارات الإدارة التحولية لدى عينة من مديري المدارس، حيث تم توزيع استبانة كفاية الوعي بالذات واستبانة القيادة التحولية على عينة تألفت من (٤٠٠) مدير ومديرة في المرحلة الابتدائية (١٧ مدير مدرسة و٣٠٣ مساعد مدير) والثانوية (١١٩) مديرًا في تركيا. وباستخدام التحليل Regression Analysis تنبأت كفاية الوعي بالذات بـ (١٩,٤٪) من التغير في الإدارة التحولية. ونسبة التغير في الأبعاد الفرعية للإدارة التحولية هي على النحو

الآتي: تأثير النموذج (١٤,٤٪)، الإثارة الذكائية (١٦,٣٪)، والدافعية الملهمة (١٨,٣٪)، مع وضع الجوانب الشخصية في الحسبان (١٤,٤٪). وقد حاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى الوعي بالذات لدى مديري المدارس؟
- ما مستوى مهارات القيادة التحولية لدى مديري المدارس؟
- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين كفاية الوعي بالذات ومهارات القيادة التحولية؟
- هل تتنبأ كفاية الوعي بالذات بشكل دالٍ إحصائيًا بمهارات القيادة التحولية (تأثير النموذج والإثارة الذكائية والدافعية الملهمة ووضع الجوانب الشخصية في الحسبان)؟

وفي بحث قام به جاكوبز و كمب ومتشل (Jacobs, Kemp & Mitchell, 2008) حول الذكاء الانفعالي للمعلمين كمؤشر للتكيف مع التغير، حاول الباحثون فحص أبعاد الذكاء الانفعالي- الاجتماعي التي يمكن اعتبارها مؤشرات تساعد المعلم على تحقيق التكيف مع التغير. ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام مقياس Bar- On للذكاء الانفعالي- الاجتماعي (الأبعاد الفرعية مثل: الوعي بالذات، والوعي الاجتماعي.....وغيرها) وتوزيعه على الطلبة الذين يدرسون تخصص التربية في جامعة جنوب أفريقيا في التخصصات المختلفة ومن كافة المستويات الدراسية، باعتبارهم سيصبحون معلمين في المستقبل، وتألفت العينة من (١٢٦١) طالباً وطالبة. وبالمقابل تم توظيف الطرق النوعية وذلك بإجراء مقابلات مع أفراد العينة، يتم خلالها طرح سيناريو لمواقف ضاغطة وأسئلة حول تقييم سلوك المعلم في هذا السيناريو في إيجاد حلول للمشكلات والمواقف الضاغطة. وأشارت نتائج البحث إلى أن أفراد العينة الذين أظهروا مستوى منخفضًا من الوعي بالذات ومستوى منخفضًا من الوعي الاجتماعي كانوا يمتلكون مهارات إدارة ذاتية غير كافية. ومزاجهم العام لم يكن إيجابياً بدرجة كافية بحيث يساعدهم على التفاؤل وتحقيق الدافعية الذاتية لتحديد مجموعة من الأهداف ومتابعتها ليكون معلماً ناجحاً. كما أظهرت النتائج الحاجة إلى ابتكار آلية لتطوير وعي المعلم بذاته ووعيه الاجتماعي وبالتالي تنمية المزاج العام والدافعية. وأوصى البحث بضرورة إيجاد استراتيجيات تدعم عمل المعلمين تحت مستويات الضغط المتزايدة وتوظيف المخرجات لتطوير منهاج دورة تدريبية قصيرة تساعد المعلمين على الإبداع في التكيف مع القلق في البيئة التربوية.

وقام كل من بولولي وفرانكل (Pololi & Frankel, 2005) بتنفيذ برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس في كلية الطب هدف إلى تنمية مهارات التدريس المتمركز حول الطالب من خلال دمج استراتيجيات وأساليب تقليدية في التعليم تركز على المعرفة مع استراتيجيات وأساليب

غير تقليدية. وقد تم تنفيذ البرنامج التدريبي على مدى عام كامل بحيث يجتمع أعضاء هيئة التدريس في جلسات تدريبية ليوم تدريبي كامل ولمدة (٩) أشهر يتم خلالها التدريب على مهارات التدريس. وتم قياس فاعلية البرنامج التدريبي من خلال توزيع نموذج تقدير ذاتي وإجراء مقابلات فردية. تألفت عينة البحث من (١١) عضواً من أعضاء هيئة التدريس من (٦) أقسام طبية مختلفة في كلية الطب منهم أستاذ دكتور و(٤) أستاذ مشارك و(٦) أستاذ مساعد. و(٥) من أفراد العينة إناث و(٦) ذكور. أشارت نتائج البحث بعد تحليل البيانات التي تم جمعها خلال المقابلات ونموذج التقدير الذاتي إلى أن للدورة التدريبية دوراً في تنمية الحماسة للتدريس وإتقان مهارات التدريس، مع إشارة أعضاء هيئة التدريس خلال المقابلات إلى تحقيق تقدم ذي دلالة في مهارة الوعي بالذات وعادات التعلم مدى الحياة، مع شعورهم بفائدة استثنائية من المشاركة في البرنامج التدريبي تجلت في تطوير العلاقات الشخصية.

وفي بحث قام به تيرادو (Tirado, 2005) بفحص العلاقة بين الوعي بالذات والسلوك المقبول اجتماعياً Prosocial Behavior (سلوك التبرع)، وعلاقته بالنوع والفروقات في البيئة الثقافية العرقية. تألفت عينة البحث من (٩١) متطوعاً في مرحلة ما قبل المراهقة تراوحت أعمارهم من (١٠) إلى (١٢) سنة ذكورًا وإناثًا من خلفيات ثقافية وعرقية مختلفة. أشارت نتائج البحث إلى أن العلاقة بين الوعي بالذات والسلوك المقبول اجتماعياً غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل، وبشكل عام لم يتنبأ الوعي بالذات بالسلوك المقبول اجتماعياً؛ كما أن الفروق بين أفراد العينة تبعاً لمتغير النوع لم تكن دالة إحصائياً. وبالنسبة للمجتمع الثقافي العرقي فالتفاعل بين الوعي بالذات والسلوك المقبول اجتماعياً لم يكن دالاً إحصائياً. وقد أظهرت مجموعة عرقية واحدة فقط معدل متوسط حسابي أعلى للسلوك المقبول اجتماعياً بالمقارنة مع المجموعتين الأخريين في البحث.

وأجرى برونر (Brenner, 2003) بحثًا هدف من خلاله التعرف إلى تغير الفرد عند دخوله ثقافة جديدة، وهل هذا التغير له علاقة بمستوى الوعي بالذات والفاعلية الذاتية. كما حاول البحث فحص تأثير الوعي بالذات والفاعلية الذاتية في القدرة على التكيف والتعامل مع متغيرات جديدة في الحياة. طبق البحث على مجموعة من الدارسين في الجامعات الأمريكية من غير الأمريكان (المقيمين فقط) وعددهم (١٠٣). استمر البحث أربع سنوات وكان المشاركون فيها يتنقلون بين مجموعة من البلدان والمحطات، وكان الباحث يسجل الملاحظات والقياسات في مستوى الوعي بالذات والفاعلية الذاتية من خلال مقاييس الوعي بالذات والفاعلية الذاتية والتكيف الاجتماعي. قارن الباحث بين نتائج أفراد العينة على المقاييس لمدة أربع سنوات من

أجل الإجابة عن أسئلة البحث حول فيما إذا كان مستوى الوعي بالذات والفاعلية الذاتية تتغيران بمرور الوقت وبخاصة عند الانتقال إلى ثقافة أو مجتمع جديد. وتوصل البحث إلى أن مستوى الوعي بالذات يتغير (بشكل غير منتظم) تبعاً لكفاية الشخص في القدرة على التكيف واعتماداً على خبراته السابقة.

وقام بوميستر وكامبل وكروجر وفوهز (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003) ببحث تم فيه تحليل البحوث التي تناولت موضوع الوعي بالذات وتقدير الذات، والعوامل المؤثرة فيهما. كما سعى البحث إلى معرفة فيما إذا كانت طرق قياس الوعي بالذات أو تقدير الذات المستخدمة في البحوث السابقة والمستندة إلى النظريات فاعلة وملائمة وتعطي نتائج موثوقة، وهل توجد علاقات سببية أو ارتباطية بين متغيرات مختلفة (العمر والخبرات والمستوى الاجتماعي والاقتصادي) ومستوى الوعي بالذات والفاعلية الذاتية، وتقدير الذات؟

كشف البحث عن عدد من العوامل المؤثرة في مستوى الوعي بالذات من أهمها التاريخ المدرسي للفرد والعمل وطبيعة العلاقات الاجتماعية والصفات الشخصية للفرد، وأشارت نتائج البحث أيضاً إلى أن نمط الرعاية والقيادة والعلاقات الاجتماعية لها تأثير في بناء مستويات الوعي بالذات وتقدير الذات. كما خلص البحث إلى أن العديد من العادات الصحية والاجتماعية والنفسية مثل التدخين ونوع الغذاء وغيرها تساعد في قدرة الفرد على معرفة ذاته.

من خلال نتائج البحوث السابقة اتضحت أهمية الوعي بالذات في نجاح الفرد في التواصل والتفاعل الاجتماعي، فالوعي بالذات يرتبط بالحماسة وتطوير العلاقات مع الآخرين والتنظيم الذاتي وقبول الذات والقيادة ومهارات الإدارة. وهذه النتائج تظهر الحاجة إلى بحث ميداني يبحث في مستوى الوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة. ويختلف البحث الحالي عن البحوث السابقة في محاولة قياس مستوى الوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس وتقصي دور النوع والمؤهل العلمي والتخصص والخبرة في مستوى الوعي بالذات لدى أفراد العينة.

## مشكلة البحث:

يحتاج عضو هيئة التدريس في الجامعة إلى معرفة ذاته ونفسه؛ لينعكس هذا الفهم على سلوكه مع الطلبة. وتشمل هذه المعرفة كل ما يفكر ويشعر به مع استخدام تلك المعلومات وتوظيفها لاتخاذ قرارات مستقبلية، وتبني اتجاهات وأخلاقيات (Sarita, 2010). والمزيد

من الانتباه إلى الذات يفيد في علاقة عضو هيئة التدريس مع طلبته ويصبح أكثر وعيًا بالاتساق بين المعايير الخاصة والأهداف والإنجازات الحالية (Davis & Franzoi, 1999). فالوعي بالذات يساعد عضو هيئة التدريس على فهم قيمه الخاصة وما يريد تحقيقه وحاجاته ونزعاته ونقاط القوة ونقاط الضعف في سلوكه وبالتالي تحديد السلوكات التي يحتاج إلى تعديلها وتغييرها وبعدها يتوفر لديه عدة خيارات أكثر من انعكاس افتراضاته الخاصة ويساعده ذلك في بناء علاقات فاعلة مع الطلبة. فالوعي بالذات يولّد قدرة داخلية وثقة بالذات ويساعد في قبول الذات وتحمل مسؤولية الأفعال والخيارات. ويبني على نقاط القوة ويقلل من نقاط الضعف بما يسهم في إدارة القاعة الدراسية ويظهر الأداء المرتفع ونتائجه في تنمية قوة الطلبة والتركيز عليها. وعضو هيئة التدريس الذي يمتلك وعيًا بذاته يكون أكثر ترابطًا وصلة مع طلبته وأفضل تسلحًا لبناء علاقات أكاديمية معهم، ويشركهم في العمل ويلهمهم لتحقيق مجموعة من الأهداف فلعل أكثر عوامل نجاح الطالب في أدائه هو علاقته مع عضو هيئة التدريس. وعندما يظهر الوعي بالذات لدى عضو هيئة التدريس تظهر الكفايات المهنية من الداخل إلى الخارج، وهذه الكفايات تتضمَّن الاستماع والتعبير عن الذات والتقدير والتقييم. ومن لا يمتلك الوعي بالذات من أعضاء هيئة التدريس يكون لديه نزعة لعكس دوافعه ورغباته على الآخرين دون قدرة على التمييز بين الإدراك الشخصي والواقع. وهذا الانعكاس يتم تقديمه بعدها كما لو أنه واقع حقيقي. هذا ويضع مجموعة من التوقعات المسبقة والافتراضات لسلوك الآخرين وأسباب هذا السلوك. وإن انخفاض مستوى الوعي بالذات أو عدم امتلاك مهارة الوعي بالذات يكبح ويقلل من قدرة الفرد على التمييز بين حدود الفرد الشخصية وحدود الآخر، مما ينتج عنه صعوبات في تقبل وجهات نظر الآخر وأفكاره ومشاعره وإدراكها بأنها مختلفة عما يمتلكه هو (Fung, 2011).

إنّ الوعي بالذات هو القدرة على إدراك الانفعالات وتسميتها ومعرفة أسباب تلك الانفعالات. إنه يتضمَّن الانتباه إلى الحالة الداخلية للفرد، وكذلك الأفكار والمشاعر المرتبطة بتلك الحالة وعدم امتلاك عضو هيئة التدريس للوعي بالذات يجعله يستجيب فقط للبيئة دون القدرة على الوصول إلى معانٍ أو أسباب استجاباته الانفعالية. يواجه عضو هيئة التدريس مطالب وتوقعات خلال فترة عمله في الجامعة، وتظهر استجاباته الانفعالية تجاه المهام الموكلة إليه فيظهر الغضب عند التعامل مع بعض الطلبة الذين يسلكون طريقة غير مقبولة اجتماعيًّا، والقلق تجاه تنفيذ الأبحاث العلمية والاطلاع على كل ماهو جديد في مجال التخصص وخيبة الأمل المرتبطة بتحصيل الطلبة والإحباط وغيرها من الانفعالات، إضافة إلى الانفعالات الناتجة عن الضغوط

من الاهتمامات اليومية المرتبطة بالأسرة والأصدقاء وأمور المنزل. إنّ عضو هيئة التدريس الذي يمتلك الوعي بالذات لديه القدرة على أن يعكس حالته الداخلية وأن يدركها ويكون واضحاً حول أسباب تلك المشاعر، ومن ثُمَّ إدارة وتعديل وتنمية تلك المشاعر من خلال إدراك وفهم المشاعر الداخلية ومعرفة المثيرات لتلك الانفعالات وماهية تلك المشاعر وبالتالي تكون الاستجابات والسلوكات أكثر احتمالية لأن تكون مناسبة وعقلانية، ويمكن إدراكها. كما ويساعد الوعي بالذات عضو هيئة التدريس على التعبير عن مشاعره لفظيًّا من خلال استخدام المفردات والقدرة على توضيح المطالب والتعبير عن الحاجات والسؤال عن جوانب مثيرة للاهتمام، كل ذلك بطريقة مقبولة اجتماعيًّا (Liff, 2003). إنّ الوعي بالذات أساسي للتدريس الفعّال، فالصف في العصر الحالي فيه العديد من التحديات؛ فهناك معايير صارمة وتوقعات مرتفعة بما يخص المنهاج مع تزايد أعداد الطلبة وحاجاتهم التعليمية المختلفة والمتنوعة، ويتعرض عضو هيئة التدريس إلى ضغوط من الإدارة، ولكن مع المزيد من الوعي بالذات يصبح أكثر قدرة على فصل الذات عن هذه الضغوط والتركيز على الذات وتطويرها (Shelton, 2003).

## أسئلة البحث:

يحاول هذا البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى الوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبوظبي؟

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل في مستوى الوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبوظبي تعزى لمتغيرات: النوع، وسنوات الخبرة، والتخصص، والمؤهل العلمي؟

## أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- التعرف إلى مستوى الوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبوظبي.

٢- الكشف عن الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في الوعي بالذات تبعًا للنوع (أنثى/ ذكر) والتخصص وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

## أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي من خلال:

١- أولاً: الأهمية النظرية: من خلال التعرف إلى مستوى الوعي بالذات لدى أعضاء هيئة

التدريس من جامعة أبوظبي بناء على تقديرهم الذاتي، والإفادة من نتائج البحث الحالي لتسليط الضوء على مهارة الوعي بالذات ودورها في بناء علاقات اجتماعية فاعلة. ويمكن أن يساعد هذا البحث صنَّاع القرار في التعرف إلى أهمية الوعي بالذات لدى عضو هيئة التدريس في الجامعات على أن يكون في الحسبان طرح موضوع الوعي بالذات عند وضع برامج التدريب لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بما يحقق أهداف العملية التربوية.

٢- ثانياً: الأهمية التطبيقية: تتضح في توفير البحث لمقياس الوعي بالذات وتعديله ليتناسب والبيئة العربية.

## محددات البحث:

تتحدد نتائج هذا البحث بـ:

- خصائص العينة: أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبو ظبي الناطقين باللغة العربية.
- خصائص أداة البحث السيكومترية والمعدّة لأغراض البحث الحالي، وهي مقياس الوعي بالذات (The Self- Awareness Scale).

## مصطلحات البحث:

**الوعي بالذات (Self Awareness):** قدرة الفرد على قراءة انفعالاته وإدراكه لتأثير تلك الانفعالات في سلوكه، ومعرفته بنقاط القوة لديه وجوانب الضعف (Macrae, 2004). ويعرّف الوعي بالذات إجرائيًا في هذا البحث بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الوعي بالذات المستخدم في هذا البحث، حيث تقيس فقرات المقياس مستوى الفرد بالاستناد إلى المعايير الداخلية والخارجية لتشكيل نظرة موضوعية عن القدرات والإمكانات ونقاط الضعف والقوة، والحصول على التغذية الراجعة والنقد الصريح الواقعي، وتوظيف المعلومات المرتبطة بالذات لتحقيق النمو، مع التأمل في الأحداث اليومية لتحقيق الفهم الأفضل للذات والكشف بدقة عن الثغرات في السلوك والشخصية ومدى التقدم في تحقيق الأهداف.

## منهج البحث:

اعتمد الباحثان في هذا البحث المنهج الوصفي وذلك لملاءمته لأغراض البحث الحالي؛ إذ أن هدف البحث التعرف إلى مستوى الوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة أبو ظبي (فرع أبوظبي، وفرع العين) الذين يتحدثون اللغة العربية. ومدى الاختلاف في الوعي بالذات تبعاً لمتغيرات النوع (ذكر/ أنثى) وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والتخصص.

## مجتمع وعينة البحث:

تألف مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس الذين يتحدثون اللغة العربية في جامعة أبوظبي (فرع أبوظبي، والعين) البالغ عددهم (١٦٤) حسب إحصائيات قسم الموارد البشرية في جامعة أبوظبي في الفصل الأول للعام الدراسي (٢٠١٣/٢٠١٢). وتم اختيار أعضاء الهيئة التدريسية ممن يتحدثون اللغة العربية كون فقرات المقياس قد كُتبت باللغة العربية. شملت عينة البحث (٩٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس وهم فقط الذين استجابوا للبحث من ضمن أعضاء هيئة التدريس البالغ عددهم (١٦٤) من فرع الجامعة في أبو ظبي والعين. وقد تم توزيع وإرسال المقياس بالتسليم باليد أو عبر البريد الالكتروني، وكان العدد النهائي الذي استلمه الباحثان هو إجابات (٩٠) عضو هيئة تدريس فقط، فشكل هذا العدد عينة أفراد الدراسة النهائية. ويوضح جدول رقم (١) توزيع عينة البحث الذكور والإناث وحسب سنوات الخبرة والتخصص والمؤهل العلمي.

**الجدول رقم (١)**
**توزيع عينة البحث وفقاً للمتغيرات الشخصية**

| المتغير | الفئة | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| النوع | ذكر | ٦٥ | ٧٢,٢ |
| | أنثى | ٢٥ | ٢٧,٨ |
| | المجموع | ٩٠ | ١٠٠,٠ |
| سنوات الخبرة | ١-٥ سنوات | ٢٨ | ٣١,١ |
| | ٦-١٠ سنوات | ٢١ | ٢٣,٣ |
| | ١١-١٥ سنوات | ٢٢ | ٢٤,٤ |
| | ١٦ فما فوق | ١٩ | ٢١,١ |
| | المجموع | ٩٠ | ١٠٠,٠ |
| المؤهل العلمي | ماجستير | ٦١ | ٦٧,٨ |
| | دكتوراه | ٢٩ | ٣٢,٢ |
| | المجموع | ٩٠ | ١٠٠,٠ |
| التخصص | علمية | ٢٥ | ٢٧,٨ |
| | إنسانية واجتماعية | ٦٥ | ٧٢,٢ |
| | المجموع | ٩٠ | ١٠٠,٠ |

## أداة البحث:

قام الباحثان بتطوير مقياس الوعي بالذات (Ashley,) (Self- Awareness Scale

2007)؛ إذ قام الباحثان بترجمة المقياس وعرضه بنسختيه الإنجليزية والمترجمة على أستاذ متخصص في اللغة الانجليزية وأستاذ متخصص في اللغة العربية. وعدلّت صيغة العديد من الفقرات لتتناسب وملاحظات المحكمين عليها. وبلغ عدد فقرات المقياس في صورته الأصلية (٦٢) فقرة تمثل وصفاً للوعي بالذات، وتتوزع الفقرات على أربعة مجالات هي:

- نقد الذات Self-Critical: النظرة الموضوعية إلى القدرات والإمكانات ونقاط القوة والضعف في الذات بالاستناد إلى المعايير الداخلية والخارجية.
- الرغبة في وعي الذات الواقعي Desire for Realistic-Awareness: السعي نحو الحصول على التغذية الراجعة والنقد الصريح الواقعي.
- اللامبالاة للمؤشرات الخارجية Indifference to External Cues: إهمال المعلومات المرتبطة بالذات من البيئة، وتقليص الرغبة في استخدام تلك المعلومات كمساعد لتحقيق التنمية والتطور والوصول إلى التكيف، مع عدم الاكتراث بالأحداث والمواقف التي يمكن أن تساعد الفرد على الاستبصار وتمده بمؤشرات عن قدراته.
- التأمل الذاتي Self-Reflection: التأمل والتفكير في الأحداث اليومية لتحقيق فهم أفضل للذات والكشف بدقة عن الثغرات في السلوك والشخصية ومدى التقدم في تحقيق الهدف.

**الصدق:**

**صدق المحكمين:** عُرضت الأداة على (٧) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال الإرشاد والصحة النفسية وعلم النفس التربوي في جامعة عمان الأهلية، وجامعة أبو ظبي وطُلب من كل محكّم إبداء رأيه في وضوح الفقرات وقياسها للمفهوم الذي أُعدت له وارتباطها بالمقياس الفرعي، وعُدلت صياغة بعض الفقرات لتتناسب وملاحظات المحكمين عليها.

**الثبات:**

من أجل التحقق من ثبات المقياس تم تطبيقه مرتين بفارق زمني لأسبوعين على عينة مكونة من (٢٥) عضو هيئة تدريس تم سحبهم من خارج عينة البحث، وحساب معامل الارتباط «بيرسون» (Linear Correlation) بين التطبيقين.

**الاتساق الداخلي للمقياس:**

قام الباحثان بحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي من خلال استخدام معادلة "كرونباخ

ألفا" (Cronbach- Alpha) على عينة البحث الأصلية، وتراوحت معاملات ثبات مجالات المقياس بين (٠,٨٠) لمجال نقد الذات إلى (٠,٩١) لمجال اللامبالاة للمؤشرات الخارجية، وبلغ معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس (٠,٨٨)، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدلالات ثبات ودرجة عالية من الاتساق الداخلي تجعل منه أداة مناسبة تفي بأغراض البحث الحالي. ويوضح جدول رقم (٢) نتائج حساب معامل الثبات.

**الجدول رقم (٢)**
**نتائج حساب معامل الثبات**

| الرقم | المجال | ثبات الإعادة | كرونباخ ألفا |
|---|---|---|---|
| ١ | نقد الذات | ٠,٨٨ | ٠,٨٠ |
| ٢ | الرغبة في وعي الذات الواقعي | ٠,٨٢ | ٠,٨٦ |
| ٣ | اللامبالاة للمؤشرات الخارجية | ٠,٨٣ | ٠,٩١ |
| ٤ | التأمل الذاتي | ٠,٨٩ | ٠,٨٦ |
| | (الأداة ككل) | ٠,٩١ | ٠,٨٨ |

## نتائج البحث:

### اولاً: نتائج السؤال الأول

نص السؤال الأول على: ما مستوى الوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبو ظبي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أعضاء هيئة التدريس على مجالات المقياس، وهي: نقد الذات والرغبة في وعي الذات الواقعي واللامبالاة للمؤشرات الخارجية والتأمل الذاتي. والمقياس ككل. وتم الاستناد إلى القاعدة الحسابية الآتية في تحديد مستويات الوعي بالذات، وهي: الحد الأعلى للتدريج المستخدم- الحد الأدنى للتدريج المستخدم/ عدد مستويات درجة الشيوع، وبذلك تكون (٥-١)/٣ = ١,٣٣ والتي تمثل طول الفئة الواحد، وبعد ذلك يتم جمعها للحد الأدنى للتدريج، وبالتالي درجة شيوع الوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبوظبي بناء على المتوسطات الحسابية هي:

- أقل من٢,٣٣ منخفض.
- ٢,٣٤-٣,٦٦ متوسط.
- ٣,٦٧ فأكثر مرتفع.

وجدول رقم (٣) يوضح مستوى الوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبوظبي.

**الجدول رقم (٣)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لأداء أعضاء هيئة التدريس على مجالات المقياس، والمقياس ككل**

| الرقم | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | نقد الذات | ٣,٥٠ | ٠,٣٩ | ٢ | متوسط |
| ٢ | الرغبة في وعي الذات الواقعي | ٢,٢٤ | ٠,٣٠ | ٤ | متوسط |
| ٣ | اللامبالاة للمؤشرات الخارجية | ٣,٢٩ | ٠,٤٣ | ٣ | متوسط |
| ٤ | التأمل الذاتي | ٣,٧٥ | ٠,٣٩ | ١ | متوسط |
| (الأداة ككل) | | ٣,٤١ | ٠,٣١ | | متوسط |

يُلاحظ من جدول رقم (٣) أن المتوسطات الحسابية لمجالات الوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبو ظبي تراوحت ما بين (٢,٢٤-٣,٧٥)، وأن المتوسط الحسابي للأداة ككل بلغ (٣,٤١)، وتبين من الجدول أيضاً بأن جميع المتوسطات ضمن المستوى المتوسط وهذا يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبوظبي لديهم مستوى متوسط من الوعي بالذات. وفيما يأتي عرض كل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال على حدة.

**المجال الأول: نقد الذات:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجال نقد الذات. وجدول رقم (٤) يوضح ذلك:

**الجدول رقم (٤)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع الفقرات التي تقيس مستوى نقد الذات لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبو ظبي**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢١ | أستمتع وأسعَد بعد تحقيقي لإنجاز كبير على صعيد العمل أو البحث | ٤,٦٩ | ٠,٥٩ | ١ | مرتفع |
| ٢٦ | تتناسب معاييري التي أضعها لنفسي لإنجاز عمل ما مع قدراتي وإمكاناتي | ٤,١٤ | ٠,٧١ | ٢ | مرتفع |
| ٣٤ | أشعر بالذنب عندما لا أؤدي عملي وفق المعايير | ٤,٠٣ | ١,٠١ | ٣ | مرتفع |
| ١٣ | أتقبل حقيقة أني لست جيداً في أمرٍ ما بنفس المستوى الذي كنت أعتقد بأنني أمتلكه | ٣,٩٣ | ٠,٨٥ | ٤ | مرتفع |
| ٦ | أختار المشاركة في الأنشطة معتمداً على إمكانية النجاح فيها | ٣,٨٨ | ٠,٩٥ | ٥ | مرتفع |
| ٢٤ | معاييري في العمل أعلى من المعايير التي يضعها الآخرون لي | ٣,٧٧ | ٠,٩٩ | ٦ | مرتفع |
| ٤١ | أقوم بتغيير المعايير الخاصة بأدائي بعد خبرة الفشل | ٣,٧٣ | ٠,٨٥ | ٧ | مرتفع |

**تابع الجدول رقم (٤)**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢٧ | أميل إلى تغيير أهدافي وخططي | ٣,٤٠ | ٠,٨٦ | ٨ | متوسط |
| ٣٠ | أميل إلى انتقاد الأعمال التي أنجزها | ٣,٣٧ | ٠,٩٣ | ٩ | متوسط |
| ٢٩ | أُقارن معاييري بالمعايير التي يضعها الآخرون لأنفسهم | ٣,٣٦ | ١,١٢ | ١٠ | متوسط |
| ١٤ | أجد صعوبة في مواجهة مواقف تجبرني على رؤية نفسي بشكل مختلف | ٣,٠٢ | ١,٠٢ | ١١ | متوسط |
| ٢ | يؤدي ارتكابي للأخطاء إلى عرقلة عملي ونشاطي اليومي | ٢,٩٠ | ٠,٩٧ | ١٢ | متوسط |
| ١٦ | أهتم بالحصول على ثناء من الآخرين | ٢,٨٦ | ١,٠٠ | ١٣ | متوسط |
| ٤ | أجد نفسي أسير بعض الأخطاء الاجتماعية البسيطة | ٢,٨٠ | ٠,٨١ | ١٤ | متوسط |
| ٤٦ | أشعر بالقلق بما يخص مؤهلاتي وقدراتي عند التعرض إلى مواقف جديدة في الحياة | ٢,٧٠ | ١,٠١ | ١٥ | متوسط |
| ١٩ | أستمر في المشاركة بنشاط لست جيداً فيه | ٢,٦٠ | ١,١٣ | ١٦ | متوسط |
| ٣٩ | أُشكّك في قدراتي | ٢,٠٩ | ١,١٠ | ١٧ | منخفض |

يُلاحظ من جدول رقم (٤) بأن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال نقد الذات تراوحت ما بين (٢,٠٩- ٤,٦٩)، وأن أعلى متوسط حسابي للفقرة (أستمتع وأسعَد بعد تحقيقي لإنجاز كبير على صعيد العمل أو البحث) التي بلغ متوسطها الحسابي (٤,٦٩) بانحراف معياري (٠,٥٩). وأدنى متوسط حسابي للفقرة (أُشكّك في قدراتي) بمتوسط حسابي (٢,٠٩) وانحراف معياري (١,١٠). وتلك النتائج تزودنا بمؤشر وهو أن عضو هيئة التدريس يميل إلى نقاط القوة في مجال العمل والبحث، ويسعد عند تحقيق النجاح، مقابل مستوى منخفض من تشكيكه بقدراته وإمكاناته. وكما تم الإشارة في وصف الأداة؛ فإن فقرات هذا المجال تقيس مستوى استناد عضو هيئة التدريس إلى المعايير الداخلية والخارجية لتكوين نظرة موضوعية عن القدرات والإمكانات ونقاط القوة والضعف في الذات.

**المجال الثاني: الرغبة في وعي الذات الواقعي:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات هذا المجال. وجدول رقم (٥) يوضح ذلك:

**الجدول رقم (٥)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع الفقرات التي تقيس مستوى الرغبة في وعي الذات الواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبو ظبي**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٢ | أدرك قيمة أفكاري وقيمي التي أؤمن بها | ٤,٥٦ | ٠,٦٩ | ١ | مرتفع |
| ١ | أفضّل الأصدقاء الصادقين معي حتى وإن كان الأمر يخلق أمامي الصعوبات | ٤,٤٧ | ٠,٨٤ | ٢ | مرتفع |
| ١٧ | أهتم بمعرفة مدى تحسن أدائي في العمل | ٤,٤٢ | ٠,٦٧ | ٣ | مرتفع |
| ١٨ | أنا دقيق عندما أشير إلى أنّ عملي سيلبي المعايير التي حددها رئيسي | ٤,٣٩ | ٢,٩٧ | ٤ | مرتفع |
| ٤٥ | أحاول أن أتغلب على نقاط الضعف لدي عند العمل في مشروع ما | ٤,١٧ | ٠,٨٠ | ٥ | مرتفع |
| ١٠ | أحب أن يزودني رئيسي بتغذية راجعة عني | ٤,١٢ | ٠,٨٣ | ٦ | مرتفع |
| ٤٤ | أستطيع أن أحدد مسبقاً أي الأجزاء سيكون أسهل بالنسبة لي عند العمل في مشروع ما | ٤,١٠ | ٠,٧٩ | ٧ | مرتفع |
| ١١ | أستمتع بالمشاركة في أنشطة يغلب عليها طابع التحدي | ٤,٠٨ | ٠,٨٤ | ٨ | مرتفع |
| ٣٧ | أعرف الصفات التي تساعدني على بناء علاقات مع الآخرين | ٤,٠٧ | ٠,٧٦ | ٩ | مرتفع |
| ٥٢ | أعمل بشكل أفضل عندما أضع أهدافي ومعاييري الخاصة | ٤,٠٧ | ٠,٨٠ | ٩ | مرتفع |
| ٨ | أفضل العمل مع شخص أفضل مني لإنجاز مشروع في مجال التخصص بهدف النمو والتطور | ٤,٠٤ | ٠,٨٧ | ١٠ | مرتفع |
| ٤٣ | أضع مجموعة من الأهداف الشخصية | ٤,٠٤ | ٠,٩٧ | ١٠ | مرتفع |
| ٤٢ | أسعى للحصول على تغذية راجعة حول جَوْدة العمل الذي أقوم به | ٣,٩٩ | ٠,٧٦ | ١١ | مرتفع |
| ٣ | أستفيد من التغذية الراجعة من رئيسي لتطوير أدائي | ٣,٩٦ | ٠,٨١ | ١٢ | مرتفع |
| ٣٢ | أزيد من توقعات النجاح في مستوى أدائي لمهمة أو عمل ما | ٣,٧٨ | ٠,٩١ | ١٣ | مرتفع |
| ٢٢ | يقول عني أصدقائي بأنني شخص يعرف نفسه جيداً | ٣,٧٦ | ٠,٨٩ | ١٤ | مرتفع |
| ٧ | أميل إلى التعبير عن نقاط قوتي | ٣,٥١ | ١,٠٨ | ١٥ | متوسط |
| ٥ | أرى نفسي بنفس الطريقة التي يراني فيها الآخرون | ٣,٢٢ | ٠,٨٧ | ١٦ | متوسط |
| ٤٠ | أشعر أنني بحاجة إلى مساعدة الآخرين لإتمام بعض الأعمال | ٣,٠٤ | ٠,٦٩ | ١٧ | متوسط |
| ٥٥ | يتحسن أدائي في العمل (الجامعة) نتيجة الانتقاد الذي أتعرض إليه | ٢,٧٩ | ١,٠٥ | ١٨ | متوسط |
| ٣٣ | أفشل في تحقيق توقعات صحيحة عن أدائي | ٢,٤٦ | ٠,٧٨ | ١٩ | متوسط |

تشير النتائج الواردة في جدول رقم (٥) إلى أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الرغبة في وعي الذات الواقعي تراوحت ما بين (٢,٤٦-٤,٥٦)، وأنّ أعلى متوسط حسابي هو للفقرة (أدرك قيمة أفكاري وقيمي التي أؤمن بها) التي بلغ متوسطها الحسابي (٤,٥٦) بانحراف

معياري (٠,٦٩)، بينما كان أدنى متوسط حسابي هو للفقرة (أفشل في تحقيق توقعات صحيحة عن أدائي) بمتوسط حسابي (٢,٤٦)، وانحراف معياري (٠,٧٨). ويتضح من الجدول أيضاً أن المتوسطات الحسابية لمعظم فقرات هذا المجال تقع ضمن المستوى المرتفع، وفي هذا إشارة إلى سعي عضو هيئة التدريس إلى الحصول على التغذية الراجعة والنقد الواقعي الصريح.

**المجال الثالث: اللامبالاة للمؤشرات الخارجية:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع الفقرات التي تقيس الامبالاة للمؤشرات الخارجية. وكما هو مبين في جدول رقم (٦):

**الجدول رقم (٦)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع الفقرات التي تقيس اللامبالاة للمؤشرات الخارجية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبو ظبي**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣٨ | أقوم بتعديل معاييري الخاصة بهدف تحسين الأداء | ٣,٩٨ | ٠,٨٧ | ١ | مرتفع |
| ١٥ | أنتقد أدائي في عملٍ ما | ٣,٥٨ | ٠,٩٢ | ٢ | متوسط |
| ٣١ | أقلل من صعوبة أهدافي حتى أجعلها قابلة للتحقيق | ٣,٢٧ | ١,٠٩ | ٣ | متوسط |
| ٥٧ | أرفض المشروع أو العمل الذي يتجاوز قدراتي | ٣,٢٧ | ١,٠٣ | ٣ | متوسط |
| ٤٧ | أبذل الجهد الذي يوصلني إلى النجاح فقط عند تكليفي بالقيام بمشروع ما | ٣,١١ | ١,٣٤ | ٤ | متوسط |
| ٣٥ | أجد أنّ الآخرين يصغرون أو يعظمون من إنجازاتي | ٢,٨٨ | ٠,٩٢ | ٥ | متوسط |
| ٥٣ | أتفاجأ عندما ينتقد الناس عملي | ٢,٧٩ | ٠,٩٥ | ٦ | متوسط |
| ٤٩ | أشعر بالدهشة من درجة تقييم الأداء التي حصلت عليها | ٢,٥٩ | ٠,٩١ | ٧ | متوسط |
| ٦٢ | أندهش من النقد والإطراء الذي أتلقاه | ٢,٣٨ | ٠,٨٨ | ٨ | متوسط |
| ٦٠ | أحتاج إلى وقت لأدرك أنني في حالة إحباط وخيبة أمل | ٢,٣١ | ٠,٩٢ | ٩ | متوسط |
| ٥٤ | أشعر بالدهشة من طلب زملائي المساعدة | ١,٧١ | ٠,٩٧ | ١٠ | متوسط |

يتضح من جدول رقم (٦) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال اللامبالاة للمؤشرات الخارجية تراوحت ما بين (١,٧١-٣,٩٨)، وأن أعلى متوسط حسابي هو للفقرة (أقوم بتعديل معاييري الخاصة بهدف تحسين الأداء) بمتوسط حسابي (٣,٩٨)، وانحراف معياري (٠,٨٧). كما يُلاحظ من الجدول أيضاً أن أدنى متوسط حسابي هو للفقرة (أشعر بالدهشة من طلب زملائي المساعدة) بمتوسط حسابي (١,٧١) وانحراف معياري (٠,٩٧). وكما تمت الإشارة سابقاً عند وصف أداة البحث إلى أن هذا المجال يقيس مدى إهمال عضو هيئة التدريس

للمعلومات التي يحصل عليها من البيئة المحيطة عن الذات، وقلة الرغبة في استخدام تلك المعلومات في تنمية الذات وتطويرها، وعدم الاكتراث بالمواقف التي قد تساعده في الاستبصار والحصول على مؤشرات حول قدراته.

**المجال الرابع: التأمل الذاتي:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات هذا المجال. وجدول رقم (٧) يوضح ذلك:

**الجدول رقم (٧)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع الفقرات التي تقيس مستوى التأمل الذاتي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبو ظبي**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣٦ | أراجع أعمالي بشكلها النهائي | ٤,٢٢ | ٠,٩٥ | ١ | مرتفع |
| ٢٠ | يميل أصدقائي إلى وصفي بأنني شخص دقيق ومُتفحّص للأشياء | ٣,٨٨ | ٠,٩٦ | ٢ | مرتفع |
| ٥٩ | أخصص وقتاً للتأمل في مجريات حياتي | ٣,٨٧ | ١,٠٨ | ٣ | مرتفع |
| ٥٦ | أكتب أهدافي وأتابع ما تحقق منها | ٣,٦٧ | ١,٢٣ | ٤ | مرتفع |
| ٢٥ | أمضيت وقتاً وحدي في التفكير خلال المرحلة الثانوية | ٣,٥٨ | ١,٠٧ | ٥ | متوسط |
| ٢٨ | أُراجع رئيسي في العمل لمعرفة أنني في المسار الصحيح | ٣,٥٤ | ٠,٨٦ | ٦ | متوسط |
| ٥١ | أحاول أن أبذل المزيد من الجهد في بعض الأنشطة لأثبت لنفسي شيئاً ما | ٣,٤٦ | ١,٠٢ | ٧ | متوسط |
| ٩ | أستمع إلى ملاحظات رئيسي حتى لو كان مخطئاً | ٣,٣٠ | ١,٢٧ | ٨ | متوسط |
| ٢٣ | أتابع وأقرأ الكتب والمقالات التي تتناول موضوع الاعتماد على الذات وتطويرها | ٣,٠٣ | ١,٢٥ | ٩ | متوسط |
| ٥٨ | أتولى متابعة مشاريع وأعمال أعلى من قدراتي وإمكاناتي | ٢,٦٨ | ١,٠٤ | ١٠ | متوسط |
| ٦١ | أقضي بعض الوقت في محاولة لفهم ذاتي (مقارنة هذا الوقت بالوقت الذي يقضيه الأصدقاء في فهم أنفسهم) | ٢,٣١ | ٠,٩٢ | ١١ | منخفض |
| ٥٠ | أحتفظ بمذكرات يومية | ٢,٢٧ | ١,٢٢ | ١٢ | منخفض |
| ٤٨ | أشعر أنّ المعايير الخاصة بي غير واقعية | ٢,٢١ | ١,٠٣ | ١٣ | منخفض |

تبين من جدول رقم (٧) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال التأمل الذاتي تراوحت ما بين (٢,٢١-٤,٢٢)، وأن أعلى متوسط حسابي هو للفقرة (أراجع أعمالي بشكلها النهائي) التي بلغ متوسطها الحسابي (٤,٢٢) بانحراف معياري (٠,٩٥). بينما أدنى متوسط حسابي هو للفقرة (أشعر أنّ المعايير الخاصة بي غير واقعية) والتي بلغ متوسطها الحسابي (٢,٢١) وبانحراف معياري (١,٠٣). والفقرات السابقة تقيس التفكير بالأحداث اليومية بهدف

الوصول إلى فهم أفضل للذات والكشف بدقة عن نقاط الضعف في السلوك والشخصية ومدى التقدم في تحقيق الهدف.

**ثانياً: نتائج السؤال الثاني**

نص السؤال الثاني على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل في مستوى الوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبوظبي تعزى لمتغيرات: النوع وسنوات الخبرة والتخصص والمؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس مستوى الوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبو ظبي تبعاً للمتغيرات (النوع: ذكر/أنثى وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والتخصص). وتم تطبيق تحليل التباين المتعدد الثلاثي (MANOVA) للمجالات، وتحليل التباين الثلاثي (ANOVA) للأداة ككل للكشف عن الفروق في مستوى الوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبو ظبي تبعاً للمتغيرات. ويوضّح جدول رقم (٨) نتائج حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

**الجدول رقم (٨)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات المقياس تبعاً لمتغيرات (النوع وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والتخصص)**

| مجالات المقياس | المتغير | الفئة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| نقد الذات | النوع | ذكر | ٦٥ | ٣,٥٢ | ٠,٤٣ |
| | | أنثى | ٢٥ | ٣,٥٨ | ٠,٣١ |
| | سنوات الخبرة | ١-٥ سنوات | ٢٨ | ٣,٥٧ | ٠,٣٧ |
| | | ٦-١٠ سنوات | ٢١ | ٣,٤٩ | ٠,٤٧ |
| | | ١١-١٥ سنوات | ٢٢ | ٣,٥٥ | ٠,٤٣ |
| | | ١٦ فما فوق | ١٩ | ٣,٥٢ | ٠,٣٣ |
| | المؤهل العلمي | ماجستير | ٦١ | ٣,٥٥ | ٠,٣٩ |
| | | دكتوراه | ٢٩ | ٣,٤٩ | ٠,٤١ |
| | التخصص | علمية | ٢٥ | ٣,٦٢ | ٠,٣٦ |
| | | إنسانية واجتماعية | ٦٥ | ٣,٥٠ | ٠,٤١ |
| الرغبة في وعي الذات الواقعي | النوع | ذكر | ٦٥ | ٣,٢٢ | ٠,٢٩ |
| | | أنثى | ٢٥ | ٣,٢٦ | ٠,٣٠ |
| | سنوات الخبرة | ١-٥ سنوات | ٢٨ | ٣,١٨ | ٠,٢٣ |
| | | ٦-١٠ سنوات | ٢١ | ٣,١٩ | ٠,٣٠ |
| | | ١١-١٥ سنوات | ٢٢ | ٣,٣٣ | ٠,٣٧ |
| | | ١٦ فما فوق | ١٩ | ٣,٢٢ | ٠,٢٦ |

**تابع الجدول رقم (٨)**

| مجالات المقياس | المتغير | الفئة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| الرغبة في وعي الذات الواقعي | المؤهل العلمي | ماجستير | ٦١ | ٣,٢٦ | ٠,٣١ |
| | | دكتوراه | ٢٩ | ٣,١٥ | ٠,٢٤ |
| | التخصص | علمية | ٢٥ | ٣,٣٤ | ٠,٣٢ |
| | | إنسانية واجتماعية | ٦٥ | ٣,١٩ | ٠,٢٧ |
| اللامبالاة للمؤشرات الخارجية | النوع | ذكر | ٦٥ | ٣,٣١ | ٠,٤٢ |
| | | أنثى | ٢٥ | ٣,٣٥ | ٠,٤٦ |
| | سنوات الخبرة | ١-٥ سنوات | ٢٨ | ٣,٢٦ | ٠,٣٣ |
| | | ٦-١٠ سنوات | ٢١ | ٣,٣١ | ٠,٤٨ |
| | | ١١-١٥ سنوات | ٢٢ | ٣,٤٠ | ٠,٤٩ |
| | | ١٦ فما فوق | ١٩ | ٣,٣٥ | ٠,٤٦ |
| | المؤهل العلمي | ماجستير | ٦١ | ٣,٣٤ | ٠,٤٤ |
| | | دكتوراه | ٢٩ | ٣,٢٩ | ٠,٤١ |
| | التخصص | علمية | ٢٥ | ٣,٤٤ | ٠,٣٩ |
| | | إنسانية واجتماعية | ٦٥ | ٣,٢٨ | ٠,٤٤ |
| التأمل الذاتي | النوع | ذكر | ٦٥ | ٣,٧١ | ٠,٤٤ |
| | | أنثى | ٢٥ | ٣,٧٢ | ٠,٤٢ |
| | سنوات الخبرة | ١-٥ سنوات | ٢٨ | ٣,٧٥ | ٠,٤٢ |
| | | ٦-١٠ سنوات | ٢١ | ٣,٦٣ | ٠,٣٩ |
| | | ١١-١٥ سنوات | ٢٢ | ٣,٧٢ | ٠,٤٢ |
| | | ١٦ فما فوق | ١٩ | ٣,٧٤ | ٠,٥١ |
| | المؤهل العلمي | ماجستير | ٦١ | ٣,٦٧ | ٠,٤٢ |
| | | دكتوراه | ٢٩ | ٣,٧٩ | ٠,٤٣ |
| | التخصص | علمية | ٢٥ | ٣,٦٤ | ٠,٣٦ |
| | | إنسانية واجتماعية | ٦٥ | ٣,٧٤ | ٠,٤٥ |
| المقياس ككل | النوع | ذكر | ٦٥ | ٣,٤٢ | ٠,٢٩ |
| | | أنثى | ٢٥ | ٣,٤٧ | ٠,٢٨ |
| | سنوات الخبرة | ١-٥ سنوات | ٢٨ | ٣,٤٢ | ٠,٢١ |
| | | ٦-١٠ سنوات | ٢١ | ٣,٣٩ | ٠,٣٢ |
| | | ١١-١٥ سنوات | ٢٢ | ٣,٤٨ | ٠,٣٣ |
| | | ١٦ فما فوق | ١٩ | ٣,٤٤ | ٠,٣٠ |
| | المؤهل العلمي | ماجستير | ٦١ | ٣,٤٤ | ٠,٣٠ |
| | | دكتوراه | ٢٩ | ٣,٤١ | ٠,٢٦ |
| | التخصص | علمية | ٢٥ | ٣,٥٠ | ٠,٢٨ |
| | | إنسانية واجتماعية | ٦٥ | ٣,٤١ | ٠,٢٩ |

يلاحظ من جدول رقم (٨) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في المجالات الفرعية (نقد الذات والرغبة في وعي الذات الواقعي واللامبالاة للمؤشرات الخارجية والتأمل الذاتي والمقياس ككل)، تبعاً لمتغيرات النوع وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والتخصص. ومن أجل التحقق من دلالة الفروق تم إجراء تحليل التباين المتعدد، ويوضح الجدول (٩) نتائج هذا التحليل.

**الجدول رقم (٩)**
**نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) على جميع مجالات المقياس تبعاً للمتغيرات (النوع وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والتخصص)**

| مصدر التباين | المتغير التابع | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | F | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| النوع | نقد الذات | ٠,١٢ | ١ | ٠,١٢ | ٠,٧٧ | ٠,٣٨ |
| | الرغبة في وعي الذات الواقعي | ٠,٠٤ | ١ | ٠,٠٤ | ٠,٥٥ | ٠,٤٦ |
| | اللامبالاة للمؤشرات الخارجية | ٠,٠١ | ١ | ٠,٠١ | ٠,٠٦ | ٠,٧٠ |
| | التأمل الذاتي | ٠,٠٢ | ١ | ٠,٠٢ | ٠,١٠ | ٠,٧٥ |
| سنوات الخبرة | نقد الذات | ٠,١٩ | ٣ | ٠,٠٦ | ٠,٣٩ | ٠,٧٦ |
| | الرغبة في وعي الذات الواقعي | ٠,١٣ | ٣ | ٠,٠٤ | ٠,٥٥ | ٠,٦٥ |
| | اللامبالاة للمؤشرات الخارجية | ٠,١٣ | ٣ | ٠,٠٤ | ٠,٢٣ | ٠,٧٧ |
| | التأمل الذاتي | ٠,٢٧ | ٣ | ٠,٠٩ | ٠,٤٧ | ٠,٧٠ |
| المؤهل العلمي | نقد الذات | ٠,١٤ | ١ | ٠,١٤ | ٠,٨٦ | ٠,٣٦ |
| | الرغبة في وعي الذات الواقعي | ٠,٢٠ | ١ | ٠,٢٠ | ٢,٤٩ | ٠,١٢ |
| | اللامبالاة للمؤشرات الخارجية | ٠,٠١ | ١ | ٠,٠١ | ٠,٠٤ | ٠,٧٥ |
| | التأمل الذاتي | ٠,٢٨ | ١ | ٠,٢٨ | ١,٥٢ | ٠,٢٢ |
| التخصص | نقد الذات | ٠,٢٥ | ١ | ٠,٢٥ | ١,٥٥ | ٠,٢٢ |
| | الرغبة في وعي الذات الواقعي | ٠,٣٠ | ١ | ٠,٣٠ | ٣,٦٦ | ٠,٠٦ |
| | اللامبالاة للمؤشرات الخارجية | ٠,٣٩ | ١ | ٠,٣٩ | ٢,٠٤ | ٠,٤١ |
| | التأمل الذاتي | ٠,٢٠ | ١ | ٠,٢٠ | ١,٠٦ | ٠,٣١ |
| الخطأ | نقد الذات | ١٣,٣٩ | ٨٣ | ٠,١٦ | | |
| | الرغبة في وعي الذات الواقعي | ٦,٧٧ | ٨٣ | ٠,٠٨ | | |
| | اللامبالاة للمؤشرات الخارجية | ١٥,٨٢ | ٨٣ | ٠,١٧ | | |
| | التأمل الذاتي | ١٥,٦٠ | ٨٣ | ٠,١٩ | | |
| الكلي | نقد الذات | ١٤,٠٠ | ٨٩ | | | |
| | الرغبة في وعي الذات الواقعي | ٧,٦١ | ٨٩ | | | |
| | اللامبالاة للمؤشرات الخارجية | ٤,١٦ | ٨٩ | | | |
| | التأمل الذاتي | ١٦,٣٢ | ٨٩ | | | |

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥).

يتضح من جدول رقم (٩) أن قيم الإحصائي "ف" بلغت (٠,٧٧، ٠,٥٥، ٠,٠٦، ٠,١٠، ٠,٠) لمجالات نقد الذات والرغبة في وعي الذات الواقعي واللامبالاة للمؤشرات الخارجية والتأمل الذاتي بالترتيب. وجميع هذه القيم ليست دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل تبعاً لمتغير النوع. كما تبين من الجدول عدم وجود فروق دالة بين أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة على مجالات نقد الذات والرغبة في وعي الذات الواقعي واللامبالاة للمؤشرات الخارجية والتأمل الذاتي، حيث بلغت قيم "ف" (٠,٣٩، ٠,٥٥، ٠,٢٣، ٠,٤٧) بالترتيب وجميع هذه القيم ليست دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل. كذلك أشارت النتائج إلى أن قيم الإحصائي "ف" بلغت (٠,٨٦، ٢,٤٩، ٠,٠٤، ١,٥٢) لمجالات نقد الذات والرغبة في وعي الذات الواقعي واللامبالاة للمؤشرات الخارجية والتأمل الذاتي بالترتيب. وجميع هذه القيم ليست دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. أما متغير التخصص فقد بلغت قيم الإحصائي "ف" (١,٥٥، ٣,٦٦، ٢,٠٤، ١,٠٦) لمجالات نقد الذات والرغبة في وعي الذات الواقعي واللامبالاة للمؤشرات الخارجية والتأمل الذاتي بالترتيب. وجميع هذه القيم ليست دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل. ولمعرفة الفروق والدلالة الإحصائية للأداة ككل تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي (ANOVA) على الأداة ككل، ويوضّح الجدول (١٠) نتائج التحليل.

**الجدول رقم (١٠)**
**نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي (ANOVA) على الأداة ككل تبعاً للمتغيرات (النوع وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والتخصص)**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | F | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| النوع | ٠,٠٦ | ١ | ٠,٠٦ | ٠,٧١ | ٠,٤٠ |
| سنوات الخبرة | ٠,٠٦ | ٣ | ٠,٠٢ | ٠,٢٥ | ٠,٨٦ |
| المؤهل العلمي | ٠,١١ | ١ | ٠,١١ | ١,٢٨ | ٠,٢٦ |
| التخصص | ٠,٠٢ | ١ | ٠,٠٢ | ٠,٢٤ | ٠,٦٣ |
| الخطأ | ٦,٩٩ | ٨٣ | ٠,٠٨ | | |
| المجموع المصحح | ٧,٢٦ | ٨٩ | | | |

يتضح من جدول رقم (١٠) أن قيم الإحصائي "ف" بلغت (٠,٧١، ٠,٢٥، ١,٢٨، ٠,٢٤) بالترتيب للمتغيرات النوع وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والتخصص. وجميع هذه القيم لم تبلغ مستوى الدلالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل. وبالتالي عدم وجود فروق دالة بين أعضاء هيئة التدريس في مستوى الوعي بالذات تبعاً للمتغيرات.

## مناقشة النتائج:

### مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ينص السؤال الأول على ما يأتي: ما مستوى الوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبوظبي؟

بينت النتائج مستوى متوسطًا من الوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس الذين يتحدثون اللغة العربية في جامعة أبو ظبي. ويعلل الباحثان هذه النتيجة بأنّ التنشئة الاجتماعية والبيئة المحيطة والثقافة السائدة لا تعطي الفرد الفرصة الكافية لتعلم الوعي بالذات؛ كما يخلو النظام التعليمي من الفرص التدريبية والموضوعات حول الوعي بالذات. ويلعب الأفراد المحيطون بأفراد العينة من أفراد الأسرة والأصدقاء وبعض المؤثرات الأخرى مثل وسائل الإعلام دوراً في تشكيل بعض المعتقدات حول الوعي بالذات، حيث تطرح بعض الأفكار مثل حاجة الفرد إلى معرفة أكبر للطرف الآخر دون الأخذ بالاعتبار لأهمية التعرف إلى الأفكار الذاتية والانفعالات وأثرها في السلوك الظاهر للطرف الآخر. ويمكن الإشارة هنا إلى نتائج بحث جاكوبز وكمب ومتشل (Jacobs, Kemp & Mitchell, 2008) حيث أشارت النتائج بعد تطبيق المقياس الفرعي للوعي بالذات إلى أن عدداً كبيراً من الطلبة الذين يدرسون تخصص التربية في جامعة جنوب أفريقيا في التخصصات المختلفة ومن كافة المستويات الدراسية أظهروا مستوىً منخفضاً من الوعي بالذات ومستوىً منخفضاً من الوعي الاجتماعي. وأظهرت تلك النتيجة الحاجة إلى ابتكار آلية لتطوير وعي المعلم بذاته ووعيه الاجتماعي وأثر ذلك في تنمية المزاج العام والدافعية لديه.

### مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على ما يأتي: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل في مستوى الوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبوظبي تعزى لمتغيرات: النوع، وسنوات الخبرة، والتخصص، والمؤهل العلمي؟

توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغيرات النوع (ذكر/أنثى)، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة. وقد ترجع نتائج البحث الحالي إلى أن أفراد العينة ينتمون للمجتمع ذاته ويتعرضون لخبرات متشابهة حول الوعي بالذات وقد تكون هذه الخبرات قليلة، مع الأخذ بالاعتبار أن عينة البحث اقتصرت على أعضاء هيئة التدريس العرب، وقد يكون للثقافة والتنشئة الاجتماعية دور في تقارب أفراد العينة في مستوى الوعي بالذات باختلاف تخصصاتهم

ومؤهلهم العلمي ونوعهم وسنوات الخبرة لديهم. كما أن النظام التعليمي قد يوفر فرصًا قليلة ومتشابهة للتعرف إلى مهارة الوعي بالذات. وتنسجم هذه النتيجة مع ما أشار إليه بحث تيرادو Tirado (٢٠٠٥) في أن المتوسطات الحسابية للوعي بالذات تبعاً لمتغير النوع (أنثى/ ذكر)، ومتغير البيئة الثقافية العرقية لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية مع الأخذ بالاعتبار اختلاف عينة البحث. إلاّ أن تحليل بوميستر وكامبل وكروجر وفوهز (Baumeister, Campbell, Krueger and Vohs, 2003) للبحوث التي تناولت موضوع الوعي بالذات وتقدير الذات، والعوامل المؤثرة فيهما (مثل العمر والخبرات والمستوى الاجتماعي الاقتصادي) كشف عن عدد من العوامل المؤثرة في مستوى الوعي بالذات من أهمها التاريخ المدرسي للفرد والعمل وطبيعة العلاقات الاجتماعية والصفات الشخصية للفرد. وأوضح أن نمط الرعاية والقيادة والعلاقات الاجتماعية لها تأثير فعّال في بناء مستويات الوعي بالذات وتقدير الذات.

## توصيات البحث:

من خلال العرض السابق لنتائج البحث وتحليلها، يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

١- توعية المجتمع الجامعي بمهارة الوعي بالذات والنتائج المترتبة عليها من تحقيق النجاح في العلاقات الاجتماعية والتكيف الاجتماعي.

٢- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس عن الوعي بالذات وبناء العلاقات الإيجابية.

٣- إعادة النظر في بنية المناهج والكتب وبرامج التعليم خاصة بما يتصل بتنمية المهارات الاجتماعية والكفاية الاجتماعية، وذلك من خلال تصميم مناهج ومساقات متخصصة في تنمية المهارات الاجتماعية.

## المقترحات:

### إجراء دراسات لبحث:

١- فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات.

٢- القدرة التنبؤية للوعي بالذات في الكفاية الاجتماعية الانفعالية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات.

٣- الوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس وعلاقته بتوكيد الذات والاندفاع بالسلوك في ضوء متغيرات النوع (ذكر/ أنثى) والخبرة والتخصص.

## المراجع:


Ashley, G. (2007). *Self- awareness: scale development and validation*. Unpublished M. A dissertation. University of Nebraska, USA.

Bates, A., Drits, D. and Ramiraz, L. (2011). Self- awareness and enactment of supervisory stance: influence on responsivess toward students. *Teacher Education Quarterly, 38*(3), 69-87.

Baum, A. C. and King, M. A. (2006). Creating a climate of self- awareness in early childhood teacher preparation programs. *Early Childhood Education Journal, 33*(4), 217-222.

Baumeister, R., Campbell, J., Krueger, J. and Vohs, K. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or there life style. *Psychological Science in the Public Interest, 4*(1), 1-44.

Beland, K. (2007). Boosting social and emotional competence. educational leadership. association for supervision and curriculum development. *The Prepared Graduate, 64*(7), 68-71.

Bob, W. (2006). *Coaching for emotional intelligence: The secret to developing the star potential in your employees*. New York: Amacom Books.

Brenner, B. (2003). *A study of self- awareness. self- efficacy, sojourner adjustment over time*. Unpublished Ph. D dissertation, University of Maryland, USA.

Carducci, B. (2009). *The psychology of personality* (2nd ed.). England: Wiley-Black Well.

Condon, R. (2011). *The relationship between self- awareness and leadership: extending measurement and conceptualisation*. Unpublished M. A dissertation, University of Canterbury, UK.

Davis, M. and Franzoi, S. (1999). *Self- awareness and self- consciousness*. In Derlega, N. Winstead, B. and Jones, W. Personality: Contemporary theory and research. Chicago, Nelson: Hall Publishers.

Duval, T. and Wicklund, R. (1973). Effects of objective self-awareness on attributions of causality. *Journal of Experimental Social Psychology, 9,* 17-31.

Fung, C. (2011). *Exploring individual self- awareness as it relates to self acceptance and the quality of interpersonal relations*. Unpublished Ph. D dissertation, Pepperdine University, USA.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

Goukens, C., Dewitte, S., and Warlop, L. (2009). Me, myself, and my choices: the influence of private self-awareness on choice. *Journal of Marketing Research, 46,* 682-692.

Hansen, J. (2009). Self-awareness revisited: reconsidering a core value of the counseling profession. *Journal of Counseling & Development, 87,* 186-193.

Hanson, P. (2000). The self as an instrument for change. *Organizational Development Journal, 18*(1), 95–105.

Hippe, J. (2004). Self- awareness: a precursor to resiliency. *Reclaiming Children and Youth, 2*(4), 240-242.

Jack K. and Miller E. (2008). Exploring self- awareness in mental health practice. *Mental Health Practice, 12*(3), 31-35.

Jacobs, S., Kemp, A. and Mitchell, J. (2008). Emotional intelligence: hidden ingredient for emotional health of teachers. *Africa Education Review, 5*(1), 131-143.

Liff, S. (2003). Social and emotional intelligence application for developmental education. *Journal of Developmental Education, 26*(3). 28-34.

Macrae, J. (2004). *Self-awareness: the missing link to leadership*. Unpublished dissertation. Royal Roads University, Canada.

Mersino, M. (2007). *Emotional intelligence for project managers: the people skills you need to achieve outstanding results*. New York: Amacom Publishers.

Morin, A. (2004). A neurocognitive and socioecological model of self- awareness. behavioral sciences. genetic, *Social and General Psychology Monographs, 130*(3), 197-222.

Pololi, L. and Frankel, R. (2005). Humanising medical education through faculty development: linking self- awareness and teaching skills. *Medical Education*. *39*(1), 154-162.

Richardson. B. and Shupe, M. (2003). The importance of teacher self- awareness in working with students with emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children, 36*(2), 8-13.

Santovec, M. (2011). Use emotional quotient (EQ) model for better conversations. *Women in Higher Education, 20*(3), 8-9.

Sarita, F. (2010). *Developing college skills in students with autism and aspergers syndrome*. London, London: Jessica Kingsley Publishers.

Shahnaz, B. (2008). *Developing children's emotional intelligence*. London: Continuum International Publishing.

Shelton, C. (2003). Emotional awareness fundamental to effective teaching. *Independent School, 62*(3), 62-71.

Tirado, L. (2005). *The effect of self awareness on prosocial behavior as measured by donating behavior. A look into ethnic and gender differences in pre adolescence*. Unpublished dissertation. Palo Alto University, California.

Titrek, O. and Celik O (2010). Relations between self- awareness and transformational leadership skills of school managers. *The New Educational Review*. Available at ERIC Database.