مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 44 . العدد 4

144 هـ - 2022 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. ناصر سعد الدين	**رئيس هيئة التحرير**
أ. د. هايل الطالب	**رئيس التحرير**

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

بشرى مصطفى

د. محمد هلال	**عضو هيئة التحرير**
د. فهد شريباتي	**عضو هيئة التحرير**
د. معن سلامة	**عضو هيئة التحرير**
د. جمال العلي	**عضو هيئة التحرير**
د. عباد كاسوحة	**عضو هيئة التحرير**
د. محمود عامر	**عضو هيئة التحرير**
د. أحمد الحسن	**عضو هيئة التحرير**
د. سونيا عطية	**عضو هيئة التحرير**
د. ريم ديب	**عضو هيئة التحرير**
د. حسن مشرقي	**عضو هيئة التحرير**
د. هيثم حسن	**عضو هيئة التحرير**
د. نزار عبشي	**عضو هيئة التحرير**

تهدف المجلة إلى نشر البحوث العلمية الأصيلة، ويمكن للراغبين في طلبها الاتصال بالعنوان التالي:

رئيس تحرير مجلة جامعة البعث

سورية . حمص . جامعة البعث . الإدارة المركزية . ص . ب (77)

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

. موقع الإنترنت : www.albaath-univ.edu.sy

. البريد الالكتروني : magazine@ albaath-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + CD / word من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- **اذا كان الباحث طالب دراسات عليا:**

يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقته على النشر في المجلة.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:**

يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده حسب الحال.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :**

يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله حتى تاريخه.

- **اذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :**

يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث ، وما يثبت صفته وأنه على رأس عمله.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية):**

عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (الآداب – الاقتصاد– التربية – الحقوق – السياحة – التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):**
- عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1. مقدمة.
2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
3. أهداف البحث و أسئلته.
4. فرضيات البحث و حدوده.
5. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
6. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
7. منهج البحث و إجراءاته.
8. عرض البحث و المناقشة والتحليل
9. نتائج البحث.
10. مقترحات البحث إن وجدت.
11. قائمة المصادر والمراجع.

7- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

ب- هوامش الصفحة: أعلى 2.54- أسفل 2.54 – يمين 2.5- يسار 2.5 سم

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس 20

. كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي . العناوين الفرعية Simplified Arabic قياس 13 عريض.

ج . يجب مراعاة أن يكون قياس الصور والجداول المدرجة في البحث لا يتعدى 12سم.

8- في حال عدم إجراء البحث وفقاً لما ورد أعلاه من إشارات فإن البحث سيهمل ولا يرد البحث إلى صاحبه.

9- تقديم أي بحث للنشر في المجلة يدل ضمناً على عدم نشره في أي مكان آخر، وفي حال قبول البحث للنشر في مجلة جامعة البعث يجب عدم نشره في أي مجلة أخرى.

10- الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة

11- تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [1] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام وورد WORD حيث يشير الرقم إلى رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع.

تكتب جميع المراجع باللغة الانكليزية (الأحرف الرومانية) وفق التالي:

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

الكنية بالأحرف الكبيرة . الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة . سنة النشر . وتتبعها معترضة (–) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة . دار النشر وتتبعها فاصلة . الطبعة (ثانية . ثالثة) . بلد النشر وتتبعها فاصلة . عدد صفحات الكتاب وتتبعها نقطة.

وفيما يلي مثال على ذلك:

–MAVRODEANUS, R1986– **Flame Spectroscopy**. Willy, New York, 373p.

ب . إذا كان المرجع بحثاً منشوراً في مجلة باللغة الأجنبية:

. بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة، اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة . المجلد والعدد (كتابة مختزلة) وبعدها فاصلة . أرقام الصفحات الخاصة بالبحث ضمن المجلة.

مثال على ذلك:

BUSSE,E 1980 Organic Brain Diseases **Clinical Psychiatry News** , Vol. 4. 20 – 60

ج. إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد

بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: (المراجع In Arabic)

رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

1. دفع رسم نشر (20000) ل.س عشرون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.
2. دفع رسم نشر (50000) ل.س خمسون الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .
3. دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .
4. دفع مبلغ (3000) ل.س ثلاثة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
الفروق في الذكاء الناجح لدى طلبة الكليات النظرية والتطبيقية في جامعة البعث	د. أسماء محمد	40-11
الصلابة النفسية وعلاقتها باستراتيجيات ادارة الصراع لدى طلبة الارشاد النفسي في كلية التربية بجامعة البعث	أ. د. أحمد حاج موسى سماهر عبود	76- 41
درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم	أ.د محمد إسماعيل د. محمد سعد الدين بيان سمر احمد المرعي	118-77
جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالأحادية والتعددية في رؤى التفكير لدى طلبة معهد إعداد المدرسين في مدينة طرطوس	مارية أحمد د. محمد موسى د. فايز يزبك	152-119

الفروق في الذكاء الناجح لدى طلبة الكليات النظرية والتطبيقية في جامعة البعث

الباحثة: د. أسماء محمد

دكتوراه في القياس والتقويم التربوي والنفسي – كلية التربية– جامعة دمشق

الملخص

تهدف الدراسة إلى قياس الفروق في الذكاء الناجح من خلال تطبيق اختبار الذكاء الناجح لـ (ستيرنبرج للقدرات العقلية الثلاثية)، على عينة من طلبة جامعة البعث، مؤلفة من 500 طالباً وطالبةً من كليتي الهندسة المدنية والتربية، منهم (200) من الذكور، و(300) من الإناث، وذلك لتعرف فيما إذا كانت هناك فروق في متوسط درجات الذكاء الناجح بين طلبة التخصصات النظرية (التربية)، والتخصصات التطبيقية (الهندسة المدنية)، وأيضاً دراسة الفروق بين الطلبة الذكور في كليتي الهندسة المدنية والتربية، وبين الطالبات أيضاً في كليتي الهندسة المدنية والتربية، وبين الذكور والإناث في كلية الهندسة المدنية، وبين الذكور والإناث في كلية التربية، ولدى عينة البحث بشكل كلي.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الناجح بين طلبة كلية الهندسة المدنية وطلبة كلية التربية لصالح طلبة كلية التربية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الناجح لدى عينة البحث تبعاً لمتغير السنة الدراسية لصالح السنة الأعلى.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاء الناجح بين الطلبة الذكور والإناث في الكليات التطبيقية والكليات النظرية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الناجح، الكليات التطبيقية، الكليات النظرية.

The differences in Successful Intelligence at students of theoretical and applied disciplines at the University of al baath

Abstract

The study aims to measure the differences in Successful intelligence by applying the Successful intelligence test of Strenburg، On a sample of students from the University of Baath, consisting of 500 male and female students from the Civil Engineering and Education faculties, of whom 200 are males and 300 are females. In order to identify whether there are differences in the average Successful intelligence scores among students of theoretical disciplines (Education) and applied disciplines (Civil Engineering), between male students in the Civil Engineering and Education faculties, and between female students in the Civil Engineering and Education faculties, and between males and females in college Civil Engineering, between males and females in Education school, and in the research sample in a holistic manner.

The study found the following results:

1. The Successful intelligence test of Strenburg has good indicators of honesty and persistence.
2. There are statistically significant differences in Successful intelligence between students of the Faculty of Civil Engineering and students of the Faculty of Education in favor of students of the Faculty of Education.
3. The results showed that there were statistically significant differences in Successful intelligence in the research sample according to the variable of the school year in favor of the first year and the second year.
4. There are no statistically significant differences in Successful intelligence between males and females in theoretical and applied disciplines.

Key words: **Successful Intelligence**, **Theoretical Disciplines, Applied Discipline, Validity, Realibility**.

1. مقدمة:

يشير مفهوم الذكاء الناجح على أنه قدرة الفرد على تحقيق هدف ما من أهداف الحياة، في سياق اجتماعي وثقافي معينين، من خلال الاستفادة من نقاط قوته ومعالجة نقاط ضعفه من أجل التكيف والبناء، واختيار البيئات المناسبة، وذلك بواسطة المزج بين قدراته التحليلية والإبداعية، والعملية. كما يشير الذكاء الناجح إلى قدرة الفرد على تحقيق النجاح في ضوء معاييره الذاتية، بالإضافة إلى السياق الثقافي والاجتماعي الذي ينتمي إليه.

وتعد نظرية الذكاء الناجح من النظريات النفسية الحديثة في الذكاء التي تحتوي على مضامين مهمة في عملية التعلم والتعليم، سواء في طرائق التعليم واستراتيجياته أم في طرائق التقييم. وتأتي أهمية النظرية من اشتمالها على ثلاثة مكونات متفاعلة هي: التحليلية والإبداعية والعملية.

ويرى ستيرنبيرغ (Sternberg, 2004) أن هناك ثلاثة مظاهر للذكاء الناجح تتمثل بالذكاء التحليلي (Analytical intelligence) والذي يشير إلى قدرة الفرد على تسخير مهاراته في عملية التحليل، والتقويم، والحكم، والمقارنة، والشرح، وإيجاد التناقض، والذكاء الإبداعي (Creative intelligence) الذي يشير إلى قدرة الفرد على تسخير مهاراته في عمليات الإبداع والاختراع والاكتشاف والتخيل، والتصميم، وصياغة الافتراضات، وبناء الفروض، وذلك عندما يواجه الفرد موقفاً يتطلب حلاً جديداً، والذكاء العملي (Practical intelligence) الذي يشير إلى قدرة الفرد على تضمين كل مهاراته وتسخيرها بصورة عملية، في سياق عالمه الواقعي الحقيقي، بحيث تتكون لديه الخبرة على أن يحقق توافقًا مع بيئته، ويشكّل سلوكات ملائمة للمواقف التي يمر بها، ويمكن التوصل للمهارات العملية من خلال مهمات تتطلب الاستخدام، والتطبيق، والتنفيذ، والتوظيف، والتأطير المنطلق من فهم السياق (**الزعبي، 2017، ص 420**).

ولما كان الجمع بين الذكاء العام، أو الأكاديمي والذكاء الناجح يؤدي إلى توافق أعلى في الحياة اليومية للأفراد كما أن الحياة العملية للفرد تعلن عن موقفه نحو نفسه وبيئته، وتجذبه أو تنفره من بعض الأفراد أو الأشياء أو الأفكار، لذلك فإن الاهتمام بتقنين أداة يعدّ جزءً من المجهود العلمي الذي يبذله الباحثون، خاصة إذا ما تعلق الأمر بأداة حازت

من المواصفات الجيدة بعد تطبيقها على عدد كبير من المجتمعات، كمقياس الذكاء الناجح لـ سترنبيرغ، والذي طبق على العديد من الأفراد، وقد أثبتت الدراسات قوة المقياس العالية من حيث الخصائص السيكومترية مما يجعله مرشح بقوة لتوظيفه في الميادين الحساسة للبحث العلمي والتطبيق التربوي والنفسي، دفع ذلك بالباحثة إلى معرفة مدى الفروق في الذكاء الناجح بين طلبة الكليات التطبيقية (كلية الهندسة المدنية) وطلبة الكليات النظرية (كلية التربية).

2. مشكلة البحث:

تعد نظرية الذكاء الناجح من نظريات الذكاء الحديثة التي تركز على نوعية الذكاء وليس على كميته لدى الأفراد. كما أصبحت من الموجهات المهمة لعملية التعلم والتعليم بمراحل كافة، إذ إن مراعاة مبادئ هذه النظرية في عملية التعليم تخرجه من النمط التقليدي الذي يركز على تطوير المعرفة المعتمدة على التذكر إلى التعليم التكاملي الذي يركز على تطوير خبرات الطلبة من خلال دمج مهاراتهم الإبداعية والعملية، إلى جانب مهاراتهم في التحليل والتذكر، ما يتيح للفرد أن يفعل قدراته بشكل متكامل مستغلًا ما لديه من نقاط قوة ومصححاً لما لديه من نقاط ضعف.

ويعتبر اختبار القدرات العقلية الثلاثية أول اختبار مبني في ضوء نظرية سيكولوجية كرد فعل لقصور مقاييس الذكاء الانساني التقليدية **(طه، 2006، ص34)**، حيث أنه أضاف قياس الذكاء العملي والابتكاري بالإضافة إلى الذكاء التحليلي كأحد أدوات القياس التقليدية للذكاء في ثلاث محتويات لتمثيل المشكلة لفظي، كمي، شكلي.

بناءً على ما أفرزته الدراسات السابقة النظرية و حتى العملية، من كشف للمكانة التي اختص بها الذكاء الناجح باعتباره الخاصية التي لفتت أنظار الكثير من العلماء والباحثين عن الذكاء في صورته المعرفية، كونها من العوامل التي تحتل الصدارة في صناعة نجاحات الأفراد على كامل الأصعدة، فقد أشارت نتائج الدراسات– كدراسة (**Palos & Maricutoiu , 2013**)، ودراسة **(الخزاعي، 2020)**، إلى أن الذكاء العام لا يضمن نجاح الفرد وتفوقه، وإنما يحتاج إلى الذكاء الناجح الذي يعد مفتاح النجاح العلمي والمهني، لهذا نشطت الدراسات التي تهتم بالذكاء الناجح في تعريفه وقياسه وطرائق

تنميته، وأصبحت النظرية الحديثة للذكاء الناجح تعترف بأهميته المتزايدة في حياة الانسان. وبذلك يتبلور سؤال مشكلة البحث بالشكل الآتي:

ما هي الفروق في الذكاء الناجح بين طلبة الكليات التطبيقية والكليات النظرية وفقاً لمتغيرات (التخصص، الجنس، السنة الدراسية)؟

ويتفرع عن هذا السؤال ما يلي:

- ما الخصائص السيكومترية[1] التي تتمتع بها النسخة السورية لاختبار الذكاء الناجح لـ ستيرنبيرغ المطبق على عينة الطلبة الجامعيين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الناجح لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص ومتغير الجنس (ذكور– إناث) ومتغير السنة الدراسية؟

3. أهمية البحث: تكمن أهمية هذا البحث في الجوانب التالية:

1. أهمية اختبار الذكاء الناجح لـ (ستيرنبيرغ)، وحاجة الباحثين، والاختصاصين، والعاملين في مجال القياس النفسي لأدوات ذات خصائص سيكومترية جيدة صالحة للاستخدام في البيئة السورية المحلية .
2. أهمية العينة التي يطبق عليها الاختبار وهم الطلبة الجامعيون الملتحقون في التخصصات النظرية والتطبيقية في الجامعات السورية.
3. أهمية النتائج التي من الممكن التوصل إليها، من خلال دراسة الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء الناجح في البيئة السورية، ووضعها في متناول الباحثين ليتمكنوا من استخدام هذا الاختبار لقياس الذكاء أو للتشخيص، أو كمحك لمقاييس ذكاء، أو شخصية أخرى؛ بالإضافة إلى دراسة الفروق في الذكاء الناجح بين طلبة التخصصات النظرية والتطبيقية.
4. **أهداف البحث:** والتي تتمثل في دراسة الفروق في الذكاء الناجح بين طلبة جامعة البعث تبعاً لمتغير السنة الدراسية والجنس والتخصص باستخدام اختبار ستيرنبرغ.

[1] قام الباحث (البودي، 2020) بإجراء دراسة سيكومترية لاختبار الذكاء الناجح لـ ستيرنبرغ على الطلبة في المحلة الثانوية، لذاك ستقوم الباحثة بدراسة الخصائص السيكومترية للاختبار أعلاه، كون عينتها مؤلفة من الطلبة الجامعيين.

5. أسئلة البحث: يتطلب تحقيق أهداف البحث الإجابة عن السؤال الآتي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة جامعة البعث عند أدائهم على اختبار الذكاء الناجح تبعاً لمتغير (التخصص، السنة الدراسية، الجنس)؟

6. حدود البحث:

1. **حدود بشرية:** يتحدد البحث بطلبة جامعة البعث من التخصصات النظرية والتطبيقية الذين تتراوح أعمارهم بين (19- 22) سنوات.
2. **حدود مكانية:** جرى تطبيق البحث في جامعة البعث، لذا فإن نتائجه ستكون صالحة للتعميم على مجتمع البحث فقط.
3. **حدود زمنية:** تم تطبيق أداة البحث على عينة البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي (2020- 2021).

7. مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

1. الذكاء الناجح:

اصطلاحاً: عرف ستيرنبرغ (Sternberg) الذكاء الناجح على أنه القدرة على تحقيق النجاح في الحياة خاضعة لمعايير الفرد الشخصية ضمن السياق الاجتماعي الثقافي فيما يتطلب من ذكاء تحليلي وذكاء إبداعي وذكاء عملي وذلك باستعمال الفرد للمهارات التشغيلية للذكاء الناجح والتي هي: التكيف مع البيئة، وتشكيل البيئة واختيار البيئة (Sternberg, 1997, p.124).

إجرائياً: هي الدرجة التي يحصل عليها الفرد في اختبار الذكاء الناجح في الدراسة الحالية، والتي تعبر عن قدرة الفرد على التميز في النواحي الأكاديمية (التحليلية)، والنواحي العملية، والنواحي التي تتطلب عملاً وإنتاجاً إبداعياً خلاقاً، كما تعكسه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من استجابته على مقياس الذكاء الناجح المتبنى في البحث الحالي.

2. **طلبة الجامعة:** وهم الطلبة المنتظمون في مرحلة الدراسة الجامعية (جامعة البعث- كلية التربية، الهندسة المدنية) ذكوراً وإناثاً ضمن المرحلة العمرية من (19- 22) سنة.

8. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1) الإطار النظري:

1- الذكاء الناجح successful intelligence:

تُعد نظرية الذكاء الثلاثية ل "ستيرنبرغ" من النظريات الحديثة التي حاولت تفسير طبيعة الذكاء الإنساني إذ أصبح اهتمامه ليس بالعمليات المعرفية فحسب بل تعداه إلى العلاقة بين هذه العمليات والسلوك الذكائي في الحياة الواقعية **(العزاوي، 2004، ص44)**.

وقد لقيت هذه النظرية دعماً من العديد من علماء النفس المعرفي كمورس وهلك (Mores & Helga) فقد استمر ستيرنبرغ في العمل على نظريته بالتعديل والتطوير والبحث وخرج بتصور جديد لها فأطلق عليها النظرية الثلاثية في الذكاء الناجح، ويتم استعمال هذه النظرية بشكل كبير من التربويين والباحثين السيكولوجيين ذلك لأنها تُعد محور الاهتمام في الأوساط التربوية في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي وحتى يومنا هذا، كما انها تزود الباحث بإطار نظري عملي للنظريات التي يتعامل معها لتعطيها نوعاً من المعنى، مثل نظرية معالجة المعلومات ونظريات الذكاء الأخرى التي تتعامل مع العناصر الفكرية والعمليات الفكرية التي تؤثر في الذكاء أي التي تعمل ضمن مساحة عريضة هي مساحة الثقافة الاجتماعية **(Sternberg, 1984, p320: نقلاً عن الخزاعي، 2015، ص 272)**.

تستند نظرية "ستيرنبرغ" الثلاثية في الذكاء الناجح على نظرية معالجة لمعلومات وتشتمل على ثلاث نظريات فرعية هي: النظرية التركيبية، والنظرية التجريبية والنظرية السياقية وهذه النظريات الفرعية الثلاث تستعمل لتوضيح العالم العقلي الداخلي للمتعلمين وكيف يستعملون الذكاء للتفاعل مع بيئتهم **(المرجع السابق، ص272)**.

يتضح مما سبق أن هناك ثلاثة مظاهر للذكاء الناجح هي:

الذكاء التحليلي Analytical intelligence

وهو العملية التي يسعى من خلالها الفرد إلى حل المشاكل المألوفة باستخدام استراتيجيات تعالج عناصر المشكلة أو العلاقات بين العناصر. يتضمن الذكاء التحليلي المهارات

التالية: التحليل، والمقارنة، و التصنيف، والتقييم، والتفسير، والحكم، والنقد بمعني أن يصبح الفرد قادرا علي إحداث عمليتي المقارنة والتباين.

ويتحقق ذلك بشكل نموذجي عندما تتحول تلك العمليات إلي سلوك اعتيادي لدي الفرد، يؤديه بصورة طبيعية في كل المواقف التي يمر بها سواء في بيئته أو في البيئات الأخرى **(Strenburg,2005, p342-325)**.

الذكاء الإبداعي Creative intelligence

ويعني قدرة الفرد علي تسخير مهاراته في عملية الابتكار، والاختراع، والاكتشاف، والتخيل، وإقامة الافتراضات، وبناء الفروض، وذلك عندما تواجه الفرد مشكلة ما، أو عندما يواجهه موقف يتطلب حلاً، ويرى ستيرنبيرج أن عملية الإبداع تضمن كلا من التفكير التقاربي والتباعدي وذلك لأن المشاكل التي يتعرض لها الفرد وتتطلب حلولا تحتوي علي نوعي التفكير التقاربي والتباعدي وليس نوعا واحدا فقط **(المرجع السابق، ص325)**.

الذكاء العملي (التطبيقي) Practical intelligence

ويعني قدرة الفرد علي تضمين كل مهارته وتسخيرها بصورة عملية وذلك في سياق عالمه الواقعي (الحقيقي)، بحيث تتكون لديه الخبرة في تحقيق توافقه مع بيئته، وتشكيل سلوكه علي نحو ملائم للمواقف التي يمر بها ""shape processing" وأخيراً أن تتكون لديه الخبرة لاختيار بيئته المناسبة التي تتوافق مع ميوله ورغباته واهتماماته، وان يمتلك المرونة الكافية للتحول من بيئة إلي بيئة أفضل، ويملك قدرة علي حل المشكلات **(المرجع السابق)**.

ومن هنا فان انصهار مظاهر الذكاء الناجح يكون لدي الفرد بما يسمي بالمعرفة الضمنية tacit knowledge. ويعني مصطلح المعرفة الضمنية، تلك المعرفة التي يستخدمها الفرد يوميا في حل مشاكله وهي معرفة تمكنه من تقديم الحلول للمشاكل التي يواجهها والتي أحيانا قد لا يدري أنه يمتلك تلك المعرفة أو الحلول، وهذه المعرفة الضمنية هي التي تفجر داخله استراتيجيات أدائه في التفكير وصياغة الفروض أو الافتراضات وكذلك وضع الحلول المناسبة، إن هذه المعرفة الضمنية هي التي تشكل داخل الفرد

القاعدة المعرفية التي ينطلق منها إلي شتي عملياته العقلية (**Grigorenko et al, 2005, pp15-16 نقلاً عن الفراج، 2013، ص 11- 12).**

- وصف اختبار ستيرنبرج للقدرات العقلية الثلاثية:

أعد هذا الاختبار ستيرنبرج (Sternberg) لقياس القدرات العقلية الثلاثية التحليلية والابتكارية والعملية (Triarchic Abilities Test)، في ثلاثة محتويات من الذكاء.

- **مكونات الاختبار:** يتكون الاختبار من تسعة اختبارات فرعية للأغراض البحثية فحسب، حيث يتم تقييم القدرات الابتكارية والتحليلية والعملية في ثلاث محتويات لفظية وكمية وشكلية، وقد أعده ستيرنبرج لطلاب المرحلة الابتدائية، وفيما يلي عرض للاختبارات الفرعية المتضمنة في الاختبار (STAT).

1- اختبار تحليلي- لفظي: تحديد معنى كلمات اصطناعية (عديمة المعنى) من خلال السياق الطبيعي، حيث يرى الطلاب الكلمة الجديدة ويجب عليهم تحديد معناها. ومثال على ذلك.

أراد الفريق عقب انتهاء الموسم إعطاء المدرب حسن شحاته عيماً، وبالتالي اشتروا حافظة كاميرا له.

1- شيء مبهج 2- هدية 3- صورة 4- جائزة

2- اخبار تحليلي- كمي: وهو عبارة عن سلاسل أعداد، كل سلسلة مرتبة وفقاً لقاعدة معينة، تنتهي برقم مفقود، وعلى الطالب أن يستنتج هذا الرقم الذي يكمل السلسلة. ومثال ذلك 6، 12، 24.....

1- 32 2- 40 3- 48 4- 64

3- اختبار تحليلي- شكلي: عبارة عن مصفوفات، كل مصفوفة تتكون من ثلاثة أشكال، اثنين في الصف الأعلى، وواحد في الصف الأدنى، وعلى الطالب أن يستنتج الشكل الرابع من بين عدة بدائل والذي يجب أن يوضع في المربع الرابع الخالي.

4- **اختبار عملي- لفظي:** التفكير في مواقف حياتية. يقدم للطالب مجموعة من المواقف الحياتية التي تحتوي على مشكلة يمكن أن تواجهه هو أو تواجه أي مراهق في مثل سنه. وعلى الطالب أن يقدم حلاً لهذه المشكلة. ومثال على ذلك: يلعب أحمد وسارة وسوزان

الكوتشينة مع بعضهم البعض، فقال أحمد: إذا فزت على سارة فأنني بالتأكيد سأفوز على سوزان فماذا يفترض أحمد؟

1. سوزان أفضل لاعبه.
2. سارة لاعبة أفضل من سوزان.
3. سوزان أفضل من سارة.
4. سارة أسوأ لاعبه.

5- اختبار عملي- كمي: الرياضيات في الحياة اليومية. يعرض على الطلاب سيناريوهات تتطلب استخدام الرياضيات في الحياة اليومية وعلى الطالب أن يحل المشكلات بناءً على تلك السناريوهات.

6- اختبار عملي- شكلي: تخطيط طريق أو مسلك، وفيه تقدم إلى الطالب خريطة لمنطقة ما (مثلاً حديقة للملاهي) ويجب على الطالب أن يجتاز المنطقة من خلال الخريطة للوصول إلى مكان ما في الحديقة من أقصر طريق أو قد يطلب منه تحديد أقرب الأماكن التي يمر بها في طريقة إلى مكان معين.

7- اختبار ابتكاري- لفظي: تناظرات غير مألوفة، ويقدم إلى الطالب تناظرات لفظية مسبوقة مقدمات منطقية عكس الحقيقة (مثال: الأموال تتساقط من الأشجار)، وعلى الطالب أن يحلوا هذه التناظرات كما لو كانت تلك المقدمات غير الواقعية حقيقية.

8- اختبار ابتكاري- كمي: مصفوفات رقمية ذات رموز غير مألوفة، تقدم للطلاب مصفوفات رقمية بها مكان مفقود، ويجب عليهم أن يجدوا ذلك المكون الناقص، هذه المصفوفات تحتوي على رموز رقيمة غير مألوفة وعلى الطلاب أن يستخدموا تلك التراكيب مع الأرقام العادية.

9- اختبار ابتكاري- شكلي: في كل فقرة في هذا الاختبار الفرعي تقدم للطلاب سلسلة من الأشكال تتضمن تحويلاً أو أكثر، وعلى الطلاب أن يطبقوا القاعدة المتضمنة في أول سلسلة على الشكل الجديد ذات مظهر مختلف لإكمال السلسلة الجديدة **(البودي، 2020، ص 52- 54).**

تصحيح المقياس: يعطى المفحوص درجة واحدة على كل إجابة صحيحة وفقاً لمفتاح تصحيح الاختبار، كما يعطى صفر على استجابة خاطئة **(المرجع السابق، ص 57).**

2) دراسات سابقة:

- دراسة (البودي، 2020): تقنين اختبار ستيرنبرغ للقدرات الثلاثية.

هدفت الدراسة إلى تقنين اختبار ستيرنبرغ للقدرات الثلاثية في محافظة اللاذقية على مرحلة التعليم الثانوي، وإعداد معايير خاصة لهذه الفئة العمرية والتحقق من صلاحيته للاستخدام في البيئة السورية، من أجل الوصول لنسخة سورية مقننة لهذا الاختبار، وتم تطبيق الاختبار على عينة مؤلفة من (820) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن اختبار ستيرنبرغ يتمتع بخصائص سيكومترية وبمؤشرات جيدة للصدق والثبات، كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، بينما كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الصف لصالح الصف الأعلى.

- دراسة (خصاونة والخوالدة، 2018): الذكاء الناجح وعلاقتهُ بالنمو الاجتماعي المدرسي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير.

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الذكاء الناجح والنمو الاجتماعي المدرسي والعلاقة بينهما لدى ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير، ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم مقياسين هما: مقياس الذكاء الناجح ومقياس النمو الاجتماعي المدرسي. وتكونت عينة الدراسة من (293) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. ولقد أوضحت نتائج الدراسة باستخدام المتوسطات الحسابية ومعاملات الارتباط وجود مستوى متوسط في الذكاء الناجح والنمو الاجتماعي المدرسي لدى ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الناجح وبين النمو الاجتماعي المدرسي لدى ذوي صعوبات التعلم.

- دراسة (الزعبي، 2017): العلاقة بين الذكاء الناجح وممارسته في التعليم لدى معلمي المدارس الخاصة بمدينة عمان.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين تقدير الذكاء الناجح وممارسته في التعليم لدى معلمي المدارس الخاصة بمدينة عمان خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2015/ 2016، وشملت العينة على (221) معلماً ومعلمة للمواد الإنسانية والعلمية، وتم

تطوير واستخدام قائمة تقدير الذكاء الناجح المكونة من ثلاثة أبعاد هي: الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي بالإضافة إلى مقياس ممارسة التعليم للذكاء الناجح الذي شمل أربعة أبعاد هي: التعليم للذكاء التحليلي، والإبداعي وإعادة الإنتاج والعملي. وأشارت النتائج إلى أن مستوى الذكاء الناجح لدى العينة جاء مرتفعاً، أما مستوى ممارسته في التعليم فقد جاء متوسطاً، وكشفت الدراسة علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الناجح وممارسته في التعليم، ولم تكشف الدراسة فروقاً دالة إحصائياً في ممارسته في التعليم تعزى إلى التخصص الأكاديمي لصالح التخصصات العلمية، ولم توجد فروق دالة تعزى لمتغير الجنس.

- **دراسة (الغرايبة، 2016): القدرة التنبؤية للذكاء الثلاثي بمهارة اتخاذ القرار لدى طلبة كلية التربية في جامعة القصيم.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء الثلاثي وكذلك مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة كلية التربية بجامعة القصيم، كما هدفت إلى كشف العلاقة الارتباطية بين الذكاء الثلاثي ومهارة اتخاذ القرار، والتعرف إلى إمكانية التنبؤ باتخاذ القرار من خلال الذكاء الثلاثي لدى طلبة كلية التربية في جامعة القصيم، وذلك من خلال تطبيق اختبار ستيرنبرغ للقدرات الثلاثية (STAT–H) على عينة مؤلفة من (276) طالباً في كلية التربية في جامعة القصيم، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتفاع مستوى كل من الذكاء الثلاثي واتخاذ القرار، بالإضافة إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات عينة الدراسة على اختبار الذكاء الناجح ومقياس اتخاذ القرار، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن اكثر أنواع الذكاء الثلاثي تنبؤاً بالقدرة على اتخاذ القرار كان الذكاء التحليلي، يليه الذكاء العملي، وأخيراً الذكاء الإبداعي.

- **دراسة (الخزاعي، 2015): العلاقة السببية بين قوة السيطرة المعرفية والذكاء الناجح لدى طلبة الجامعة.**

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير قوة السيطرة المعرفية على الذكاء الناجح، أي معرفة هل توجد علاقة متبادلة بين السيطرة المعرفية والذكاء الناجح ذات تأثير متبادل. طبقت الدراسة كلاً من مقياس ستيفنسون (Stevenson) واختبار ستيرنبرغ للقدرات الثلاثية (stat) على عينة مؤلفة من (400) طالب وطالبة في جامعة القادسية، تم اختيارهم

بطرقة عشوائية. وتوصلت الدراسة إلى أن الذكاء الناجح بمكوناته (التحليلية والابداعية والعملية) المتسمة بالتوازن والترابط مع بعضها البعض يعد رحماً حاضناً لقوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية، أي تنمي تصوراً موضوعياً للفرد عن إمكاناته مما يجعله مساهماً مبادراً للأنشطة المعرفية المختلفة.

- **دراسة (عامر وموسي، 2013) التحقق من الخصائص السيكومترية للنسخة العربية لإختبار ستيرنبرج للقدرات العقلية الثلاثية لمرحلة التعليم الأساسي في المجتمع المصري:**

هدفت الدراسة إلى التحقق من البنية العاملية لاختبار ستيرنبرج للقدرات العقلية الثلاثية والتحقق من الفروق بين الجنسين من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في القدرات العقلية الثلاثية. وجمعت بيانات هذه الدراسة من عينة عشوائية مكونة من (407) تلميذ وتلميذة بواقع (166) ذكر بنسبة (41.2%) و(237) أنثى بنسبة (58.8%) من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الإسماعيلية للمرحلة العمرية من (6- 12) سنة، كما تحققت الدراسة من صدق الترجمة باستخدام مجموعة المترجمين والصدق العاملي التوكيدي والتحقق من ثبات الاختبار بإيجاد معاملات ألفا كرونباخ والتي تراوحت بين (0.846- 0.867) للذكاء التحليلي بينما تراوحت بين (0.918- 0.936) للذكاء العملي وبين (0.947- 0.957) للذكاء الابتكاري. وتوصلت الدراسة إلى حسن مطابقة عالية لبنية اختبار القدرات العقلية الثلاثية للأطفال كما توصلت إلى أيضاً عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في القدرات الثلاثة.

- **دراسة (Palos & Maricutoiu , 2013): Teaching for successful intelligence questionnaire (TSI-Q): A new instrument developed for assessing teaching style.**

تطبيق اختبار الذكاء الناجح (TSI-Q): أداة جديدة تم تطويرها لتقييم أسلوب التدريس

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير أداة لقياس مدى تطبيق نظرية الذكاء الناجح في التعليم، ومعرفة علاقة هذه الأداة بأساليب التفكير حسب ستيرنبيرغ والجنس والتخصصات الأكاديمية لدى المعلمين وأساتذة الجامعات. تكونت العينة من (268) معلماً ومعلمة و

(94) أستاذاً جامعياً في رومانيا. أشارت النتائج إلى أن تطبيق تعليم الذكاء العملي جاء أولاً، ثم التحليلي، ثم الإبداعي، وأخيراً تعليم إعادة الإنتاج. كما وجدت علاقات ارتباطية موجبة بين تعليم الذكاء الناجح وبعض أساليب التفكير كالأسلوب التشريعي والتنفيذي والخارجي. هذا ولم تكشف النتائج وجود فروق في تعليم الذكاء الناجح تعزى للجنس والتخصص الأكاديمي.

- دراسة (Sternberg, 2003): **The Rainbow Project: Enhancing the STAT–H through assessments of analytical practical and creative skills**

استخدام اختبار STAT– H لتقييم المهارات التحليلية والعملية والابداعية.

هدفت الدراسة إلى تقييم المهارات التحليلية والعملية والإبداعية لدى طلبة المرحلة الجامعية المسجلين في الجامعات الأمريكية باستخدام اختبار ستيرنبرغ للقدرات الثلاثية (STAT–H)، وتوصلت الدراسة إلى أن هذا المقياس هو مقياس فعال لتقييم أداء الطلبة في الجامعة، وهو ما يؤكد فعالية نظرية الذكاء الناجح وأهمية استخدامها في تقييم قدرات الطلبة الذين يتقدمون للتسجيل في الجامعات، كما توصلت الدراسة إلى أن مقياس (STAT–H) فعال في التنبؤ بنجاح الطلبة في السنوات الجامعية الأولى، وبالتالي تمتع المقياس بفعالية تنبؤية جيدة مع حالات الطلبة في الجامعات الأمريكية.

9. منهج البحث وإجراءاته:

اتخذ البحث منهجاً وصفياً تحليلياً، فالمنهج الوصفي التحليلي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة.

1. مجتمع البحث:

يتألف مجتمع البحث من الطلبة المسجلين في كلية الهندسة المدنية في جامعة البعث للعام الدراسي 2020– 2021، والبالغ عددهم (2054) طالباً وطالبة، والطلبة المسجلين في كلية التربية، والبالغ عددهم (8252) طالباً وطالبة، والذين تتراوح أعمارهم بين (19_22) سنة، أما أعداد الذكور، والإناث فقد توزعت كما يلي: بلغ عدد الذكور في

كلية الهندسة المدنية (672) مقابل (4906) من كلية التربية، أما عدد الإناث فبلغ (1382) من كلية الهندسة المدنية، مقابل (3346) من كلية التربية.

2. عينة البحث: قامت الباحثة بإتباع الإجراءات التالية:

1. تم سحب العينة بشكل عشوائي طبقي، لأن المجتمع الأصلي غير متجانس من حيث الخصائص العمرية، والعينة الطبقية هي التي يتم فيها تقسيم المجتمع إلى فئات أو طبقات تمثل خصائص المجتمع، ثم يتم اختيار الأفراد ضمن كل طبقة بشكل عشوائي.

2. بلغت نسبة العينة من المجتمع الأصلي لطلبة كلية الهندسة المدنية 9.7%، وبذلك بلغ حجم العينة (200) طالباً وطالبة، بينما بلغت نسبة سحب العينة 3.7% من المجتمع الأصلي لطلبة كلية التربية، وبلغ حجم هذه العينة (300) طالباً وطالبة من كلية التربية.

3. بلغ عدد أفراد العينة الكلية التي تم التطبيق عليها (500) طالباً وطالبة من طلبة كليتي الهندسة المدنية وكلية التربية، (200) طالباً من كلية الهندسة المدنية، و(300) طالباً من كلية التربية.

4. عند تفريغ البيانات تبين أن الطلبة المطبق عليهم الاختبار، سواء من الذكور أو الإناث، مسجلين في السنوات الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة)، وتوضح الجداول الآتية الخصائص الديموغرافية لعينة البحث وفق متغيرات الجنس والتخصص والسنة الدراسية.

الجدول (1): الخصائص الديموغرافية لعينة البحث وفقاً للجنس والتخصص

التخصص	الجنس	العينة	أدنى قيمة	أعلى قيمة	متوسط العمر	الانحراف المعياري
الهندسة المدنية	ذكور	100	19	22	20.48	1.255
	اناث	100	19	22	20.84	1.096
التربية	ذكور	100	19	22	20.49	1.240
	اناث	200	19	22	20.86	1.139

ويوضح الجدول الآتي الخصائص الديموغرافية لعينة البحث وفق متغير السنة الدراسية:

الجدول (2): الخصائص الديموغرافية لعينة البحث وفقاً للسنة الدراسية

السنة	العينة	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المتوسط	الخطأ المعياري للمتوسط	الانحراف المعياري	الالتواء	الخطأ المعياري للالتواء	التفلطح	الخطأ المعياري للتفلطح
الأولى	150	127	171	151.03	0.706	8.647	0.195	0.198	-0.334	0.394
الثانية	120	127	172	150.15	0.705	7.733	0.310	0.221	-0.390	0.438
الثالثة	115	129	170	145.66	0.848	9.102	0.200	0.321	0.260	0.447
الرابعة	115	124	168	145.39	0.803	8.612	0.431	0.226	0.430	0.432

3. إجراءات البحث: قامت الباحثة بإتباع الإجراءات التالية:

1. تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مؤلفة من (50) طالباً وطالبة من طلبة كليتي التربية والهندسة المدنية ضمن السنوات الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة)، للتأكد من وضوح تعليمات الاختبار وسهولة فهمها، ومعرفة الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق حتى يتم ضبطها وتلافيها عند التطبيق اللاحق للاختبار.
2. تطبيق الاختبار على عينة الدراسة السيكومترية والمؤلفة من (500) من طالباً وطالبة من طلاب كليتي التربية والهندسة المدنية ضمن السنوات الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة)، وذلك لاستخراج المؤشرات السيكومترية (الصدق والثبات) للاختبار.
3. تطبيق الاختبار على عينة البحث المؤلفة من (500) طالباً وطالبة من طلاب كليتي التربية والهندسة المدنية ضمن السنوات الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة).
4. حساب صدق اختبار الذكاء الناجح لـ ستيرنبرغ (STAT)، باستخدام طرائق عدة (صدق المحتوى، الصدق المحكي، الصدق البنيوي)، وفيما يلي عرض لنتائج دراسة صدق الاختبار:

أ- صدق المحتوى Content validity:

قامت الباحثة بعرض مفردات الاختبار على مجموعة من المحكمين من قسم القياس والتقويم في كلية التربية/ جامعة دمشق، حيث طُلب منهم بيان رأيهم في مدى صلاحيتها لقياس ما أعدت لقياسه، وقد أجمعوا أن الاختبار بغالبية فقراته يقيس الأبعاد المتضمنة فيه، وأن جميع الفقرات مفهومة وصالحة لقياس ما أعدت لقياسه، مع تأكيدهم على أهمية تغيير بعض العبارات لتتناسب مع بيئتنا المحلية، ثم أجريت التعديلات اللازمة بناء على ذلك. وبذلك تم التحقق من صدق المحتوى لفقرات الاختبار، وبعد ذلك قامت الباحثة

بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مؤلفة من (50) طالباً وطالبة، وهي تختلف عن العينة الأساسية، للتحقق من وضوح التعليمات ومعرفة الصعوبات التي يمكن أن تحدث ليتم ضبطها وتلافيها في التطبيق اللاحق للاختبار، ومعرفة الزمن الذي يستغرقه تطبيق الاختبار والذي لا يزيد عن (50- 60) دقيقة.

ب- الصدق البنيوي: تم التحقق من الصدق البنيوي من خلال:

- صدق الاتساق الداخلي للاختبار:

تعد قوة الارتباط بين الفقرات المعدة لقياس خاصية ما مؤشراً إحصائياً لصدق الاتساق الداخلي، تشير أنستازي أن الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار يحسب عن طريق معامل الارتباط بين درجات الفقرات ودرجات المحك الخارجين، وعندما لا يتوفر محك خارجي فإن الدرجة الكلية للاختبار تعد أفضل محك داخلي يمكن الاعتماد عليه (**206 ،Anastasi,1976**) ومن أجل تحقيق ذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للاختبار، ويوضح الجدول الآتي نتائج معاملات الاتساق الداخلي:

الجدول (3): معاملات ارتباط درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للقدرات الثلاثية (التحليلية، العملية، الإبداعية) في اختبار الذكاء الناجح (STAT)

القدرات التحليلية	البنود	معامل الارتباط	القدرات العملية	البنود	معامل الارتباط	القدرات الإبداعية	البنود	معامل الارتباط
التحليلية اللفظية	1	0.758**	العملية اللفظية	1	0.864**	الإبداعية اللفظية	1	0.672**
	2	0.604**		2	0.847**		2	0.819**
	3	0.709**		3	0.856**		3	0.750**
	4	0.726**		4	0.912**		4	0.807**
	5	0.634**		5	0.896**		5	0.856**
	6	0.663**		6	0.920**		6	0.850**
	7	0.265**		7	0.940**		7	0.838**
	8	0.622**		8	0.927**		8	0.730**
	9	0.519**		9	0.872**		9	0.813**
	10	0.518**		10	0.865**		10	0.789**
	الدرجة الكلية	0.876**		الدرجة الكلية	0.887**		الدرجة الكلية	0.922**
التحليلية الكمية	1	0.781**	العملية الكمية	1	0.696**	الإبداعية الكمية	1	0.750**
	2	0.758**		2	0.786**		2	0.804**
	3	0.575**		3	0.847**		3	0.871**
	4	0.812**		4	0.948**		4	0.731**

	5	0.756**		5	0.948**		5	0.821**
	6	0.711**		6	0.948**		6	0.831**
	7	0.680**		7	0.948**		7	0.804**
	8	0.619**		8	0.912**		8	0.793**
	9	0.795**		9	0.948**		9	0.759**
	10	0.764**		10	0.948**		10	0.830**
	الدرجة الكلية	0.960**		الدرجة الكلية	0.810**		الدرجة الكلية	0.959**
التحليلية الشكلية	1	0.671**	العملية الشكلية	1	0.601**	الإبداعية الشكلية	1	0.617**
	2	0.769**		2	0.816**		2	0.673**
	3	0.692**		3	0.863**		3	0.657**
	4	0.787**		4	0.873**		4	0.630**
	5	0.633**		5	0.868**		5	0.734**
	6	0.845**		6	0.869**		6	0.744**
	7	0.841**		7	0.843**		7	0.844**
	8	0.859**		8	0.850**		8	0.593**
	9	0.847**		9	0.864**		9	0.525**
	10	0.824**		10	0.752**		10	0.524**
	الدرجة الكلية	0.817**		الدرجة الكلية	0.712**		الدرجة الكلية	0.809**

*الارتباط دال عند مستوى معنوي 0.01 **الارتباط دال عند مستوى معنوي 0.05

يتبين من الجدول السابق، أن معظم فقرات الاختبار حققت ارتباطات جيدة وجداً ودالة مع الدرجة الكلية للمجالات الفرعية لاختبار الذكاء الناجح عند مستوى الدلالة 0.05، وقد تراوحت قيم هذه الارتباطات بين (0.103 و 0.831) للقدرات التحليلية، بينما تراوحت معاملات الارتباط للقدرات العملية (0.601 إلى 0.948)، أما القدرات الإبداعية فقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.525 إلى 0.922).

أما بالنسبة لارتباط الدرجات الكلية للقدرات الثلاثة في اختبار (STAT) مع بعضها ومع الدرجة الكلية للاختبار، فقد كانت كما يلي، ويوضح الجدول الآتي قيم معاملات الارتباط:

الجدول (4): معاملات ارتباط الدرجات الكلية للقدرات الثلاثة ببعضها البعض ومع الدرجة الكلية لاختبار (STAT)

القدرات	التحليلية اللفظية	التحليلية الكمية	التحليلية الشكلية	العملية اللفظية	العملية الكمية	العملية الشكلية	الإبداعية اللفظية	الإبداعية الكمية	الإبداعية الشكلية
التحليلية اللفظية	1								
التحليلية الكمية	.761**	1							
التحليلية الشكلية	0.477**	0.714**	1						
العملية اللفظية	0.207*	0.380**	0.479**	1					
العملية الكمية	0.240**	0.321**	0.201*	0.305**	1				
العملية الشكلية	0. 40**	0. 46**	0.244*	0.313**	0.547**	1			
الإبداعية اللفظية	0.187*	0.249**	0.257*	0.37**	0.760**	0.525**	1		
الإبداعية الكمية	0.243**	0.315**	0.296*	0.45**	0.778**	0.516**	0.791**	1	
الإبداعية الشكلية	0.222**	0.225**	0.206*	0.45**	0.495**	0.322**	0.552**	0.661**	1

*الارتباط دال عند مستوى معنوي 0.01 **الارتباط دال عند مستوى معنوي 0.05

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط درجات اختبار الذكاء الناجح بقدراته الثلاثة والفرعية، كانت جميعها جيدة جداً ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) و (0.05)، وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.206 و 0.791) لدى عينة البحث. أما بالنسبة لارتباط الدرجات الكلية للقدرات الثلاثية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لاختبار (STAT)، فقد تراوحت ما بين (0.406– 0.798)، وجميعها كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ويوضح الجدول الآتي قيم هذه المعاملات:

الجدول (5): معاملات ارتباط الدرجات الكلية للقدرات الثلاثة ببعضها البعض ومع الدرجة الكلية لاختبار (STAT)

القدرات الثلاثة	الذكاء التحليلي	الذكاء العملي	الذكاء الإبداعي	الدرجة الكلية
الذكاء التحليلي	-	0.562**	0.447**	0.749**
الذكاء العملي	-	-	0.406**	.785**
الذكاء الإبداعي	-	-	-	.798**

*الارتباط دال عند مستوى معنوي 0.01 **الارتباط دال عند مستوى معنوي 0.05

ت- الصدق المحكي بدلالة محك الفروق الطرفية Criterion validity: تم التحقق من الصدق المحكي للاختبار بالاعتماد محك الفروق الطرفية، فالهدف منه هو حساب تمييز الفقرات، أي التأكد من قدرتها على تمييز الأفراد في الخاصية والكشف عن مدى قدرتها على التمييز بين الأفراد مرتفعي ومنخفضي الذكاء الناجح. وتم حساب تمييز الفقرات باستخدام اختبار "ت" للمقارنة بين المتوسطات على المجموعتين المتطرفتين، حيث تؤخذ أعلى وأدنى 27 % من الدرجات (ما يعادل 122 حالة في هذا البحث) لتمثل عينتي المجموعتين المتطرفتين (العليا والدنيا)، وتمثل الدرجة الكلية للاختبار محكاً للحكم على صدق تمييز فقراته، واعتمدت قيمة (ت) الدالة إحصائياً مؤشراً لتمييز الفقرات. ويوضح الجدول الآتي مؤشرات الصدق التمييزي:

الجدول (6): الصدق التمييزي لاختبار الذكاء الناجح بدلالة محك الفروق الطرفية

اختبار الذكاء الناجح	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
	العليا	122	55.70	5.78	14.409	242	0.00	دال
	الدنيا	122	23.19	4.23				

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين العليا والدنيا لأفراد عينة البحث على اختبار الذكاء الناجح، إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين لصالح المجموعة العليا، وهو ما يؤكد صدق الاختبار بدلالة محك الفرق الطرفية، وبالتالي فإن اختبار الذكاء الناجح يميز بين الفئتين العليا والدنيا من أفراد عينة البحث.

5. حساب ثبات اختبار الذكاء الناجح لـ ستيرنبيرج (Strenburg) باستخدام طرائق عدة (الثبات بالإعادة، ثبات التجزئة النصفية، ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا

كرونباخ)، وفيما يلي عرض لنتائج دراسة ثبات اختبار الذكاء الناجح لـ (Strenburg).

أ- الثبات بالإعادة Repetition Reliability :

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بطريقة الإعادة، على عينة مؤلفة من (150) طالباً وطالبة حيث طبق الاختبار عليهم، وأعيد تطبيق الاختبار للمرة الثانية على العينة ذاتها بعد مضي عشرة أيام من التطبيق الأول، وجرى استخراج معاملات الثبات عن طريق حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين التطبيقين الأول الثاني، والجدول الآتي يوضح معاملات الثبات بطريقة الإعادة.

الجدول (7): معاملات الثبات بالإعادة لأفراد عينة البحث

اختبار الذكاء الناجح	معامل الثبات	القيمة الاحتمالية	القرار
	0.871 **	0.000	دال

****دال عند 5%**

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني كانت مرتفعة وقد بلغت قيمتها (0.871**).

ب- ثبات التجزئة النصفية Reliability of Split Half Method :

تم استخراج معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية لأفراد عينة البحث السيكومترية باستخدام معادلة سبيرمان- براون، والجدول الآتي يوضح نتائج معاملات ثبات التجزئة النصفية لأفراد عينة البحث.

الجدول (8): معاملات ثبات التجزئة النصفية لأفراد عينة البحث

اختبار الذكاء الناجح	قيمة معامل ثبات
التجزئة النصفية	**0.794**

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ثبات التجزئة النصفية المحسوبة لدى أفراد عينة البحث كانت مرتفعة وتُظهر تمتع الاختبار بدرجة مرتفعة من ثبات التجزئة النصفية.

ت- ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ Internal Consistency Reliability :

تم حساب الاتساق الداخلي لدرجات أفراد العينة السيكومترية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، والجدول الآتي يبين معاملات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ لدرجات أفراد العينة.

الجدول(9): ثبات الاتساق الداخلي لاختبار الذكاء الناجح بمعادلة ألفا كرونباخ

رقم البعد	الأبعاد	قيمة ألفا
1	الذكاء التحليلي	0.820
2	الذكاء العملي	0.841
3	الذكاء الإبداعي	0.827
	الاختبار الكلي	0.84

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات لعوامل اختبار الذكاء الناجح باستخدام معادلة كرونباخ، تتميز بدرجة من الثبات، تراوحت ما بين (0.0.820) و (0.841)، وهي قيم ممتازة، بينما بلغت درجة ثبات الاختبار الكلي (0.84)، تُظهر تمتع الاختبار بدرجة مرتفعة من ثبات الاتساق الداخلي.

10. نتائج البحث وتفسيرها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات طلبة الكليات التطبيقية (الهندسة المدنية) وطلبة الكليات النظرية (التربية) عند أدائهم على اختبار الذكاء الناجح لستيرنبرغ تبعاً لمتغيرات الدراسة (التخصص الدراسي، الجنس، السنة الدراسية؟

تم حساب مقاييس النزعة المركزية مثل المتوسط لأنها تعد من المقاييس المهمة في وصف درجات الاختبار وتفسيرها، ومقاييس التشتت مثل الانحراف المعياري، وأخيراً شكل التوزيع مثل الالتواء والتفلطح على اعتبار أنها الأساس في بيان توزع القدرات بين الأفراد، إذ تستخدم هذه الطرائق غالباً لفحص ما إذا كان متغير ما يتوزع بشكل قريب من التوزع الطبيعي السوي، والجدول التالي يعبر عن الإحصاءات الوصفية لعينة الدراسة عند كل متغير من متغيرات الدراسة:

الجدول (10): قيم الإحصاء الوصفي لكل فئة من متغير التخصص الدراسي

التخصص الدراسي	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الالتواء	الخطأ المعياري للالتواء	التفلطح	الخطأ المعياري للتفلطح
كلية الهندسة المدنية	200	51.47	9.239	0.243	0.153	0.336	0.145
كلية التربية	300	47.56	5.059	-0.321	0.214	0.024	0.136

ومن الجدول السابق نلاحظ أن قيم المتوسط والانحراف المعياري كانت متقاربة بين الكليات النظرية والتطبيقية، كما يلاحظ أن الالتواءات كانت ضمن الحدود الطبيعية (−1، +1)، ومعامل التفلطح داخل المجال من (+3، −3)، ومما سبق يمكن القول أن درجات الأفراد تتوزع توزعاً طبيعياً اعتدالياً.

أما بالنسبة لدراسة مدى توزع درجات الأفراد بحسب متغير الجنس، يوضح الجدول الآتي نتائج الإحصاءات الوصفية:

الجدول (11): قيم الإحصاء الوصفي لكل فئة من متغير الجنس

الجنس	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الالتواء	الخطأ المعياري للالتواء	التفلطح	الخطأ المعياري للتفلطح
ذكور	200	45.29	8.13	0.243	-0.135	0.345	0.324
إناث	300	45.32	7.57	-0.321	-0.165	0.240	0.289

ومن الجدول السابق نلاحظ أن قيم المتوسط والانحراف المعياري كانت متقاربة بشكل كبير بين درجات الذكور ودرجات الإناث على بنود اختبار الذكاء الناجح، كما يلاحظ أن الالتواءات كانت ضمن الحدود الطبيعية (−1، +1)، ومعامل التفلطح داخل المجال من (+3، −3)، ومما سبق يمكن القول أن درجات الأفراد تتوزع توزعاً طبيعياً اعتدالياً.

أما بالنسبة لدراسة مدى توزع درجات الأفراد بحسب متغير السنة الدراسية، يوضح الجدول الآتي نتائج الإحصاءات الوصفية:

الجدول (12): قيم الإحصاء الوصفي لكل فئة من متغير السنة الدراسية

السنة الدراسية	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الالتواء	الخطأ المعياري للالتواء	التفلطح	الخطأ المعياري للتفلطح
الأولى	150	36.45	9.50	-0.138	0.198	0.336	0.394
الثانية	120	46.95	8.94	-0.200	0.221	0.024	0.438
الثالثة	115	48.32	8.89	-0.037	0.226	-0.156	0.447
الرابعة	115	52.18	9.25	-0.185	0.226	-0.099	0.447

ومن الجدول السابق نلاحظ أن قيم المتوسط والانحراف المعياري كانت متقاربة بين العينات ذات الأحجام المختلفة، كما يلاحظ أن جميع الالتواءات كانت ضمن الحدود الطبيعية (−1، +1)، ومعامل التفلطح داخل المجال من (+3، −3)، ومما سبق يمكن القول أن درجات المقاييس تتوزع بين أفراد العينة توزعاً طبيعياً اعتدالياً.

بعد أن تم التأكد من التوزع الطبيعي لدرجات أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيرات الدراسة (التخصص، الجنس، السنة الدراسية)، سيتم الإجابة عن سؤال البحث بشكل مفصل:

أ- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات طلبة الكليات التطبيقية (الهندسة المدنية) وطلبة الكليات النظرية (التربية) عند أدائهم على اختبار الذكاء الناجح لستيرنبرغ تبعاً لمتغير التخصص؟

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار T ستيودنت وذلك بعد أن تمت عملية التأكد من شروط تطبيق هذا الاختبار، والجدول الآتي يوضح نتائج هذا الاختبار:

الجدول (13): نتائج اختبار (T-test) لدلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث التي تعزى إلى الاختصاص

اختبار	الاختصاص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الذكاء الناجح	الهندسة المدنية	200	51.47	9.239	5.426	498	0.00	دال
	التربية	300	47.56	5.059				

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق في الذكاء الناجح بين طلبة التخصصات التطبيقية وطلبة التخصصات النظرية لصالح التخصصات التطبيقية، إذ أن قيمة ت دالة إحصائياً عند (α= 0.05)، ولعل هذه النتيجة تفسر بسبب طبيعة المقررات في الكليات التطبيقية، والتي تتطلب تحديداً دقيقاً لما يجب دراسته، وبالتالي تفعيل الجوانب التحليلية والعملية، حيث أن مواد التخصصات التطبيقية تحتاج خطوات متسلسلة وتطبيقاً عملياً أكثر من المواد التي يدرسونها التخصصات النظرية.

ب- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء الناجح لدى عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس؟

جرى حساب الفروق بين الذكور والإناث باستخدام اختبار T ستيودنت ، الجدول التالي يوضح نتائج دلالة الفروق في عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس:

الجدول (14): نتائج اختبار (T-test) لدلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث التي تعزى إلى الجنس

اختبار الذكاء الناجح	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
	الذكور	200	45.29	8.13	0.321	498	0.867	غير دال
	الإناث	300	45.32	7.57				

يلاحظ من الجدول السابق أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في عينة البحث عند أدائهم على اختبار الذكاء الناجح، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة () ودراسة (الزعبي،)، وقد تفسر هذه النتيجة إذ إن الذكاء حسب رأي ستيرنبرغ(Sternberg, 1998) يمكن تنميته ويتأثر بالبيئة والسياق الثقافي الذي يوجد به الفرد، أكثر من تأثره بمتغير الجنس، وبالتالي فإن اختبار ستيرنبرغ للقدرات الثلاثية غير متحيز للجنس كونه يقيس قدرات عقلية عامة.

ج- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء الناجح لدى عينة البحث تبعاً لمتغير السنة الدراسية؟

جرى استخدام اختبار Two Way Anova لدراسة الفروق في الذكاء الناجح لدى عينة البحث (طلبة الهندسة المدنية، طلبة كلية التربية) تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة) تم ، والجدول الآتي يوضح النتائج:

الجدول (15): نتائج اختبار Two Way Anova

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المجموعات	ف	الدلالة
السنة الدراسية	2715.890	3	905.297	33.44	.000
التخصص	139.955	1	139.955	5.17	.023
السنة الدراسية* التخصص	966.091	7	322.030	11.89	.000

نلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروق معنوية في الذكاء الناجح تبعاً لمتغير السنة الدراسية، إذ أن قيمة "ف" دالة إحصائياً عند (α= 0.05).

ولمعرفة الاختبار المناسب للإجراء المقارنات البعدية، تم التأكد من تجانس العينات، ويوضح الجدول الآتي قيم اختبار ليفين لتجانس العينات:

الجدول (16): نتائج اختبار ليفين لتجانس العينات

قيمة ليفن	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	القيمة الاحتمالية
1.394	3	497	0.234

يلاحظ أن القيمة الاحتمالية لاختبار ليفن أكبر من (0.05)، وبالتالي العينات متجانسة، ولتحديد اتجاه الفروق تم استخدام اختبار (Scheffe) للعينات المتجانسة، كما هو موضح بالجدول الآتي:

الجدول (17): نتائج المقارنات البعدية باختبار Scheffe

السنة الدراسية	باقي السنوات	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	القرار
السنة الأولى	الثانية	-10.5*	.677	.013	دال
	الثالثة	-11.87*	.703	.000	دال
	الرابعة	-15.73*	.668	.000	دال
السنة الثانية	الأولى	-10.5*	.677	.001	دال
	الثالثة	-1.37*	.692	.000	دال
	الرابعة	-5.23*	.657	.000	دال
السنة الثالثة	الاولى	11.87*	.703	.000	دال
	الثانية	1.37*	.692	.000	دال
	الرابعة	-3.86*	.683	.000	دال
السنة الرابعة	الأولى	15.73*	.668	.000	دال
	الثانية	5.23*	.657	.000	دال
	الثالثة	3.86	.683	.000	دال

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً في درجة الذكاء الناجح بين طلبة السنوات الأولى والثانية والثالثة و الرابعة لصالح الطلبة في السنوات الأعلى، وقد تفسر هذه النتيجة بأن القدرات العقلية تنمو وتتطور مع تقدم الفرد بالعمر. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة كدراسة (البودي، 2020) والتي أكدت تطور الذكاء الناجح عند دراسة الفروق بين طلبة المراحل الثانوية في صفوفها الثلاثة في الجمهورية العربية السورية.

12. مقترحات البحث:

- الدعوة إلي تبني نظرية الذكاء الناجح في مشاريع تطوير المناهج الجامعية، لما لتطبيقها على فترات زمنية طويلة من أثر في نقل المعرفة إلي تطبيقات حياتية.
- إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على تأثير متغيرات أخرى على قيم الذكاء الناجح لدى طلبة المراحل الجامعية.
- الاستفادة من اختبار الذكاء الناجح في المؤسسات التربوية والتعليمية في الكشف عن الموهوبين في المراحل التعليمية المختلفة.

13. المراجع العربية:

- البودي، بشار. (2020) تقنين اختبار ستيرنبرغ للقدرات الثلاثية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.
- الخزاعي، علي صقر جابر. (2015) العلاقة السببية بين قوة السيطرة المعرفية والذكاء الناجح لدى طلبة الجامعة، كلية التربية، جامعة القادسية، العراق.
- خصاونة، محمد أحمد سليم والخوالدة، محمد عبد ربة. (2018). الذكاء الناجح وعلاقته بالنمو الاجتماعي المدرسي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، المجلد (1)، العدد (39).
- الزعبي، أحمد. (2017) العلاقة بين الذكاء الناجح وممارسته في التعليم لدى معلمي المدارس الخاصة بمدينة عمان، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (13)، العدد (4)، ص ص 419- 433.
- طه، محمد. (2006). الذكاء الإنساني اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهريد، العدد 33، الكويت.
- عامر، عبد الناصر وموسى، محمود. (2013). التحقق من الخصائص السيكومترية للنسخة العربية لاختبار ستنرنبرغ للقدرات العقلية الثلاثية لمرحلة التعليم الأساسي في المجتمع المصري، كلية التربية، الإسماعيلية، مصر.
- العزاوي، ياسمين طه إبراهيم. (2004). الخصائص السيكومترية لبعض اختبارات ذكاء الأطفال بعمر 5- 6 سنوات "دراسة مقارنة"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.
- الغرايبة، سالم علي سالم. (2016). القدرة التنبؤية للذكاء الثلاث بمهارة اتخاذ القرار لدى طلبة كلية التربية في جامعة القصيم، منشورات جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.
- فراج، حمودة. (2013). فاعلية برنامج تدريبي قائم علي نظرية الذكاء الناجح لستيرنبيرج في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية باستخدام القياس الدينامي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

المراجع باللغة الأجنبية: References

- Anastasi , A . (1976) .Psychological testing , Macmillan , New York.
- Palso, R., & Maricuoiu, L. (2013). Teaching for successful intelligence questionnaire (TSI-Q): A new instrument developed for assessing teaching style. Journal of Educational Sciences & Psychology, LXV (1), 159- 178.
- Sternberg،R،J. (2003). The Rainbow Project: Enhancing the SAT through
  assessments of analytical،practical،and creative skills،United States of America.
- Sternberg،R. J. (1997). A triarchic view of giftedness: Theory and practice.
  In N. Colangelo & G. Davis (Eds.)،Handbook of Giftedness Education (pp. 43-53). Boston: Allyn & Bacon.
- Sternberg, R. J, & Grigorinko, E.L. (2004). Successful Intelligence in the Classroom. Theory Into Practice, 43(4), 274-280.
- Sternberg, Robert, J, (2005): Department of Psychology, Personal,
  communication, the university of yale.

الصلابة النفسية وعلاقتها باستراتيجيات ادارة الصراع لدى طلبة الارشاد النفسي في كلية التربية بجامعة البعث

طالبة الدراسات العليا: سماهر عبود كلية التربية – جامعة البعث

بإشراف: أ. د. أحمد حاج موسى

الملخص

هدف البحث التعرف على العلاقة الارتباطية بين الصلابة النفسية واستراتيجيات ادارة الصراع (النزاع) لدى عينة من طلبة الارشاد النفسي في كلية التربية بجامعة البعث، كما هدف الى الكشف الفروق بين متوسطات درجاتهم على مقياس الصابة النفسية ومقياس استراتيجيات ادارة الصراع، وتم استخدام الادوات الاتية: مقياس الصلابة النفسية لمخيمر (2002)، ومقياس استراتيجيات ادارة الصراع لتوماس وكيلمان(TKI, 1985)، بعد التأكد من صدقها وثباتها، وتكونت العينة من (91) طالبا وطالبة من طلبة الارشاد النفسي في كلية التربية بجامعة البعث، ومن اهم النتائج:

1. إن درجات استخدام استراتيجيات إدارة الصراع جاءت مرتفعة، وكانت أكثر استراتيجيات استخدماً(التعاون– التسوية– التنافس) على الترتيب، في حين جاءت استراتيجية التنازل الاقل استخداماً.
2. درجة تمتع أفراد العينة بالصلابة النفسية جاءت متوسطة لدى الطلبة.
3. وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الصلابة النفسية تبعاً لمتغير السنة الدراسية (اولى– خامسة).

وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس استراتيجيات إدارة الصراع تبعاً لمتغير السنة الدراسية (اولى– خامسة)

الكلمات المفتاحية: الصلابة النفسية، استراتيجيات ادارة الصراع

The relationship between psychological hardiness and conflict management strategies at students of psychological guidance at the education college in Albaath University

Abstract

The research aims recognizes the relationship between psychological hardiness and conflict management strategies at first and last year of psychological students at the Faculty of Education, and aims to know the difference between students 'average. To achieve this aims, the researcher use the following material: psychological hardiness for Mokhama (2002) and conflict management strategies for Tomas& Kliman(TKI). The research sample consist of (91) students at first and fifth years in psychological department at education college in Albaath University.

This study got the following results:

1. The process of using conflict management strategies was high, and the most strategies used (cooperation – compromising - competition) were arranged, while the lowest concession strategy was used.

2. The degree of sample members of psychological hardness have been medium in students

3. There are statistically significant differences between the averages of students on the scale of conflict management strategies depending on the year of study

4. There are statistically significant differences between the averages of students on the scale of psychological hardness depending on the year of study

Keywords: Psychological Hardness, Conflict Management Strategies

المقدمة

يعيش الناس الكثير من الضغوطات والأزمات التي تؤثر على أدائهم وقدراتهم على مواجهة الضغوط، والكثير من هؤلاء لا يستطيعون تجاوز ضغوطاتهم وأزماتهم دون المشورة النفسية المقدمة من الأخصائي النفسي الذي هو بدوره يتعرض لضغوطات الحياة، فهو يواجه هذه الضغوطات من جانبين أولهما الجانب الشخصي والآخر هو الجانب المهني، حيث يواجه مشكلات الآخرين بشكل غير مباشر لتقديم المساعدة المباشرة لهم ، ولمواجهة هذه الضغوط المهنية دون آثار سلبية عليه التمتع بالصلابة النفسية التي تقيه من الاصابة بالمرض النفسي وتشحن طاقته لمواجهة وحل المشكلات، حيث تعتبر سمة الصلابة النفسية من السمات الشخصية الأهم التي تدفعه دوماً للأمام وتمكنه من الأداء الفعال.

حيث اشتقت كوبازا(kobaza, 1979) مفهوم الصلابة النفسية من الفلسفة الوجودية، حيث أن الهدف النهائي لحياة الإنسان هو خلق معنى للشخصية من خلال اتخاذ القرار، والسعي المستمر نحو الإمكانيات المتاحة، ويصف هذا المفهوم الأشخاص الذين ما زالوا في صحة جيدة على الرغم من التعامل مع ضغوطات الحياة بدرجة عالية، وأظهروا مجموعة متميزة من السمات التي تجعلهم مميزين وذوي بنية شخصية متماسكة مختلفة عن الاشخاص الذين يستسلمون للأمراض النفسية والجسدية بفعل الحياة الضاغطة(ورد في شند وابراهيم والسعدي، 2015، 446)

ولا يتوقف أداءه الفعال على التمتع بالصلابة النفسية فقط وإنما يحب أن تتوافر لديه العديد من السمات والمهارات التي تساعده على التعامل مع مختلف التجارب الحياتية التي يعيشها كالمهارات والأساليب التي يستخدمها لحل الصراعات(النزاعات) التي يتعرض لها سواء في بيئة المنزل أو بيئة العمل. حيث يعتبر الصراع ظاهرة متواجدة في كل زمان ومكان .

وربما يعتقد البعض أن دراسة الصراع أو النزاع تختص فقط بالصراعات الدولية أو ذات الطابع القومي والعرقي. وفي الواقع فإن تلك الأنواع تمثل جزءا مما تعني به دراسة الصراع. فبالإضافة لذلك تُعنى دراسة الصراع بالصراعات بين الأفراد وفي المجتمعات الصغيرة وأماكن العمل وفي المدارس وغيرها(الصمادي، 2010، 8).

الصراع هو حالة سببها تعارض حقيقي أو متخيل للاحتياجات والقيم والمصالح، ويمكن حصره في ثلاث مستويات من حيث كونه صراعا داخلياً(في داخل الفرد نفسه) وصراعا خارجياً (بين اثنين أو أكثر من الأفراد) وصراعاً تنظيمياً (بين المؤسسات بمستوياتها المختلفة) ويحدث عندما يكون هناك تعارض حول الأهداف والقيم والأساليب المختلفة التي يستخدمها كل فرد، ومواقف التصادم التي تقع بين الاقتراب والتجنب. وهو كذلك خلاف أو عدم توافق بين فردين، أو داخل الفرد نفسه، حيث تبدو الخبرات معقدة وصعبة، والأهداف والقيم والمصالح متنافرة وغير متوافقة (حفيظ، 2018، 1). وقد قدم العديد من الباحثين أساليب لإدارة الصراع من أمثال بليك وموتون (1964) فقد قدما مخططاً مفاهيمياً لتصنيف الأنماط الخاصة بالتعامل مع النزاعات الشخصية في خمسة أنواع: أسلوب التجنب وأسلوب المواجهة، وأسلوب الحل الوسط(المساومة)، وأسلوب المنافسة وأسلوب التعاون(قريشي و فائزة، 2015، 89).

مشكلة البحث

تتنوع السمات التي يجب على المرشد النفسي التمتع بها لأداء عمله على أكمل وجه، فمن هذه السمات ما يولد مع الفرد ومنها ما يكتسبه خلال حياته الاكاديمية والعملية، من خلال تفاعله وتلقيه المعلومات واكتساب الخبرات. وتعد الصلابة النفسية من أهم هذه السمات حيث تقيه من اثار الضغوط التي يتعرض لها خلال عمله، ويعود ظهور مفهوم الصلابة النفسية الى سوزان كوباسا (kobasa.S)حيث انطلقت من تساؤل أساسي وهو: لماذا يتعرض بعض الناس للضغوط ولا يمرضون؟ وللإجابة على هذا التساؤل، قامت كوبازا بسلسلة من الدراسات، وبينت نتائج دراساتها أن الصلابة النفسية تساعد الافراد على الاحتفاظ بصحتهم النفسية والجسمية بالرغم من تعرضهم للأحداث الضاغطة، ويتمتع ذوو الصلابة المرتفعة بخصائص مميزة، فشعورهم بالالتزام والقدرة على ضبط الامور والاستعداد لقبول التحدي، يجعلهم يقيمون احداث الحياة الضاغطة بطريقة افضل من الاشخاص الذين لا يتسمون بالصلابة النفسية (في علاء الدين، 2016، 16)

وقد أشارت دراسة حنا ومالمسي(Hannah, Malmsey, 1978) إلى أن الصلابة النفسية تيسر عمليات الادراك والتقييم والمواجهة التي يقوم بها الفرد، وقد أكدت

هذه النتيجة العديد من الدراسات الاخرى، كدراسة بيرقدار (2011) التي أكدت على وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الضغط النفسي ومستوى الصلابة النفسية لدى طلاب كلية التربية، ووجدت دراسة ديفيد (david,2000) أن أصحاب الصلابة النفسية المرتفعة يمتلكون القدرة على صنع قرارات جيدة وتوصلت دراسة عيدي (2019) الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصلابة النفسية والتمكين النفسي لدي المرشدين التربويين.

من المعلوم أن طلبة الارشاد انفشي يكتسبون خلال دراستهم الخبرات الأكاديمية والمهارات التي تؤهلهم ليصبحون مرشدين فعالين في المستقبل، وقد يكون التمتع باستراتيجيات إدارة الصراع من المهارات المهمة الواجب عليهم اكتسابها، حيث يأتي المسترشد للمرشد مع مشكلة أو أكثر طالباً المساعدة لحلها وفي كثير من الاحيان تمثل هذه المشكلة أحد اشكال الصراع أو أكثر، وتبرز كفاءة المرشد بمساعدة المسترشد على تجاوز صراعه. ولا تقتصر استخدام هذه المهارة في مساعدة الآخرين، فالتمتع بها يجعله قادر على الأداء بشكل جيدة في حياته المهنية والشخصية أيضاً ، ففي دراسة محاسنة والعظمات(2018) وجد أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين استراتيجيات إدارة الصراع (التعاون والتجنب والتسوية) وأبعاد كفاءة الاتصال (إدارة التفاعل – التعاطف – الانتماء والدعم– والاسترخاء الاجتماعي– ومرونة السلوك) لدى المعلمين في الاردن، وفي دراسة بسيسو وأبو غالي (2009) تبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التوافق المهني في استخدام كل من أسلوب التعاون والتسوية لصالح مرتفعي التوافق المهني.

ومن خلال ما سبق نجد أن هناك العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت كل من متغير الصلابة النفسية وعلاقتها بمغيرات متعددة ، وأيضا تناولت متغير استراتيجيات الصراع ومتغيرات متعددة، ولكن لم تجد الباحثة (في حدود علمها) أية دراسة تناولت العلاقة بين الصلابة النفسية واستراتيجيات إدارة الصراع لدى طلبة الارشاد النفسي، بالرغم من الأهمية الكبيرة التي تتمتع بها العلاقة بين المتغيرين، بالنسبة لقدرة الفرد على توظيف ما اكتسبه خلال سنوات دراسته الجامعية من معرفة علمية بممارسة المهنة عند بدء حياته المهنية وتقديم المساعدة للآخرين.

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث في دراسة العلاقة بين الصلابة النفسية واستراتيجيات إدارة الصراع لدى طلبة الارشاد النفسي، لما لهذه العلاقة من أهمية في حياة الطلبة المهنية المستقبلية، واستناد لذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال التالي:

ما العلاقة بين الصلابة النفسية واستراتيجيات إدارة الصراع لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة البعث؟

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث من خلال النقاط التالية:

1. تناول موضوع الصلابة النفسية لدى طلبة الارشاد النفسي لما له من أهمية في الحفاظ على الصحة النفسية حيث يمكنهم البدء في حياتهم المهنية بالشكل المطلوب
2. تناول موضوع استراتيجيات إدارة الصراع لماله أهمية كبير في الحياة المهنية المستقبلية لطلبة الارشاد النفسي
3. إن العلاقة بين الصلابة النفسية واستراتيجيات إدارة الصراع لدى طلبة الإرشاد النفسي يمكن أن يكون لها أهمية بالتنبؤ ومعرفة مدى تطور أحد المتغيرين أوكلاهما خلال سنوات الدراسة الأكاديمية.

أهداف البحث:

1. تعرف مستوى الصلابة النفسية لدى أفراد عينة البحث.
2. تعرف استراتيجيات إدارة الصراع لدى أفراد العينة.
3. التعرف على علاقة الصلابة النفسية باستراتيجيات إدارة الصراع لدى أفراد العينة.
4. تعرف الفروق في الصلابة النفسية تبعاً لمتغير السنة الدراسية.
5. تعرف الفروق في استراتيجيات إدارة الصراع تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

أسئلة البحث:

1. ما مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة البعث؟
2. ما هي استراتيجيات إدارة الصراع المستخدمة لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة البعث؟

فرضيات البحث:

سيتم اختبار فرضيات البحث عند مستوى دلالة (0,05):

1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس استراتيجيات إدارة الصراع ودرجاتهم على مقياس الصلابة النفسية.
2. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات إفراد العينة على أبعاد مقياس استراتيجيا إدارة الصراع تبعاً لمتغير السنة الدراسية.
3. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الصلابة النفسية تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

حدود البحث

- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراس 2020-2021
- الحدود البشرية والمكانية: عينة من طلبة الارشاد النفسي في السنة الدراسية الاولى والسنة الدراسية الاخيرة في جامعة البعث.
- الحدود الموضوعية تناول البحث الصلابة النفسية وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصراع لدى عينة من طلبة الارشاد النفسي.

الصلابة النفسية بأبعادها (الالتزام- التحدي- التحكم)

استراتيجيات إدارة الصراع (التعاون- التنافس- المساومة- التنازل- التجاهل)

مصطلحات البحث:

الصلابة النفسية: هي سمة من سمات الفرد تتمثل باعتقاده في فاعليته وقدرته على استغلال كل المصادر النفسية والبيئة المتاحة لكي يدرك بفاعلية احداث الحياة الضاغطة ويفسرها بواقعية وموضوعية ويتعايش معها على نحو ايجابي وتتضمن ثلاثة ابعاد(الالتزام- التحكم- التحدي)(kobasa, 1979, 2)

وتعرف إجرائيا بأنها قدرة الفرد على تجاوز الضغوط والحفاظ على مستوى جيد من الصحة النفسية وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الصلابة النفسية.

استراتيجيات إدارة الصراع

وهي أساليب منع الصراعات المدمرة والتحكم في إدارتها، إذ أنها تغير من سلوكيات الأطراف المتصارعة أو المتنازعة (جواد وهادي، 2019، 253)

وتقاس هذه الاستراتيجيات بالدرجات التي يحصل عليها الفرد في كل استراتيجية من استراتيجيات ادارة الصراع وفق استجابته على بنود مقياس استراتيجيات ادارة الصراع التي تم استخدامها بالدراسة الحالية حيث تقيس استراتيجيات إدارة الصراع(التعاون- التنافس- المساومة- التجاهل- التنازل)

الإطار النظري

أولاً. الصلابة النفسية:

افترض الباحثون منذ فترة طويلة أن الاختلافات الفردية موجودة في مدى استجابة الناس للمواقف المجهدة والتعامل معها بفاعلية. ربما يتم تمثل هذه الفكرة بشكل افضل من خلال سمة الشخصية المعروفة بالصلابة والتي تصف استعداد الشخص لمقاومة الاثار الضارة للضغوط النفسية والتكيف والتعامل مع البيئة بفاعلية(Eschleman, Bowling, Alarcon,2010, 277)

حيث تعد الصلابة النفسية عامل مهم وحيوي من عوامل الشخصية فهي عامل حاسم في تحسين الأداء النفسي والصحة النفسية والجسدية، وقد درس هذا العامل على نحو واسع في أعمال كوبازا(kobasa) حيث توصلت لمفهوم الصلابة من خلال سلسلة من الدراسات والتي استهدفت معرفة المتغيرات التي تكمن وراء احتفاظ الأشخاص

بصحتهم النفسية والجسمية رغم تعرضهم للضغوط (فاروق السيد، 2001، 209) كما أن الصلابة النفسية التي يتمتع بها الفرد والتي تعتبر من أهم المتغيرات الايجابية تجعل الفرد قادراً على مواجهة الضغوطات ومقاومتها والتغلب عليها(Zhang,2011,110).

تعريفات الصلابة النفسية:

توصلت كوبازا(kobasa) بعد العديد من الدراسات الى مفهوم الصلابة النفسية(Psychological Hardness) وقد عرفتها بأنها سمة رئيسة من سمات الشخصية التي تتمثل في اعتقاد عام لدى الفرد في فاعليته وقدرته على استغلال كل المصادر النفسية والبيئة المتاحة لكي يدرك بفاعلية أحداث الحياة الضاغطة إدراكاً غير مشوهاً، ويفسرها بواقعية وموضوعية ومنطقية، ويتعايش معها على نحو ايجابي، وتتضمن ثلاثة أبعاد وهي الالتزام والتحكم والتحدي(Kobasa,1979, 2). وقدم العديد من الباحثون ايضاً تعريفات للصلابة النفسية ومنهم:

مادي (Maddi,1999,80) عرفها انها "الأسلوب النفسي المرتبط بالصحة الجيدة والصمود والقدرة على الاداء في الظروف الضاغطة وتحويلها الى فرص للنمو".

عرفها فنك(Funk,1992, 37) بأنها مجموعة من السمات العامة للشخصية تكونها الخبرات البيئة المتنوعة والمعززة المحيطة بالفرد منذ الصغر وتعمل على تنميتها أيضاً.

عرفها مخيمر(1996، 284) بأنها "نمط من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد اتجاه نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين من حوله، واعتقاد الفرد بقدرته على التحكم فيما يلقاه من أحداث، وتحمل مسؤولية ما يتعرض له، وأن ما يطرأ على جوانب حياته من تغيير هو امر ضروري للنمو أكثر من كونه تهديداً وإعاقة له" .

نظريات المفسرة للصلابة النفسية

نظرية التقييم المعرفي لازورس (Lazours)

ويعد نموذج لازروس (Lazarous) من أهم النماذج التي فسرت عملية المشقة وحدوثها من خلال ارتباطها بعدد من العوامل، وقد حدها في ثلاثة عوامل رئيسية، وهي:

1. البنية الداخلية للفرد
2. الأسلوب الإدراكي المعرفي

3. الشعور بالتهديد والإحباط

ذكر لازروس (Lazarous) إن حدوث خبرة الضغوط يحددها في المقام الأول إدراك الفرد للمواقف، واعتباره خطط قابلة للتعايش، وتشمل على الإدراك الثانوي وتقييم الفرد لقدراته الخاصة، وتحديد مدى كفاءتها في تناول المواقف الصعبة. فتقييم الفرد لقدراته على نحو سلبي والجزم بضعفها وعدم ملاءمتها للتعامل مع المواقف الصعبة أمر يشعره بالتهديد وهو ما يعني عند لازروس (Lazarous) إن توقع حدوث الضرر سواء النفسي أو البدني، كما يؤدي الشعور بالخطر بدوره إلى الشعور بالإحباط متضمنا الضرر الذي يقرر الفرد وقوعه بالفعل(في أبو الندى،2007، 26-43).

نظرية كوبازا

تم تقديم مفهوم الصلابة لأول مرة من قبل سوزان كوبازا (Kobasa,1979) كنمط شخصية مرتبط بالصحة والأداء الجيد المستمر تحت الضغط وكانت واحدة من أول الباحثين الذين قاموا بالاهتمام بميزات الشخصية (Mund, 2016, 34).

في البداية تشير كوبازا في عرضها لمفهوم الصلابة النفسية Psychological Hardiness أنها تأثرت كثيرا بعلماء النفس الإنساني وعلى رأسهم ماسلو (Maslow) وروجرز (Rogers)- اللذين أكدا على أن هناك بعض الأشخاص يستطيعون تحقيق ذواتهم وإمكاناتهم الكامنة رغم تعرضهم الضغوط والاحباطات وبالتالي فإن مجال الدراسة يجب أن يركز على الاشخاص الاسوياء الذين يشعرون بقيمتهم ويحققون ذواتهم وليس المرضى – (مخيمر، 2002، 5)

ونجد أيضاً أن كوبازا تأثرت بآراء اريكسون(Ericson) الذي أكد على عدة خصائص للشخصية في تخطي الازمات وهي الأمل والإرادة والصلابة والهدف والحب والاهتمام والحكمة التي تساعد الفرد وتخلصه من مشاعر اليأس والعجز وتدفعه إلى اتخاذ دوره في مواجهة الظروف الصعبة وتدعم قدراته وطاقاته واستثمارها إلى أقصى حد ممكن وأن يمتلك نظرة وفلسفة واضحة عن الحياة وأن يخطط لمستقبله ويجعل لحياته هدفا ومعنى.

وقد تأثرت كوبازا أيضاً بنموذج لازروس (Lazarus, 1966) للتقييم المعرفي الذي يعد من أهم النماذج التي اعتمد عليها هذه النظرية، كما تأثرت كوبازا أيضا بأعمال

فرانكل (frankl) التي أشار فيها إلى أن وجود معنى أو هدف في حياة الفرد يجعله يتحمل إحباطات الحياة ويتقبلها، وهذا يعتمد بالدرجة الأولى على قدرته على استغلال إمكانياته الشخصية والاجتماعية بصورة فعالة وجيدة (Maddi,2007, 61).

وخلال سنوات من الابحاث قدمت كوبازا مفهوم الصلابة النفسية (kobasa, 1979; kobasa et al; 1981, 1982a, 1982b, 1985, kobasa& puccetti, 1983) كمتغير شخصية يخفف العلاقة بين التوتر والضغط، وتقاوم الإجهاد والضغوط، وقد استنتجت أن هناك نوع من الأشخاص يعتقدون أن لديهم السيطرة على الأحداث في حياتهم كما يلتزمون بأنشطتهم اليومية، ويواجهون التغيير بطريقة ايجابية وفيها تحدي وليس بطريقة سلبية او بتهديد.(cooper,2005, 194) فطرحت الافتراض الاساسي لنظريتها والقائل بأن التعرض لأحداث الحياة الضاغطة يعد أمراً ضروريا بل إنه حتمي لابد منه لارتقاء الفرد ونضجه الانفعالي والاجتماعي وأن المصادر النفسية والاجتماعية الخاصة بكل فرد قد تقوى وتزداد عند التعرض لهذه الاحداث و من أبرز هذه المصادر هي الصلابة النفسية (Kobasa, 1979, 1).

حيث اعتبرتها هيكل للشخصية يضم التصرفات العامة الثلاث ذات الصلة بالالتزام والسيطرة والتحدي التي تعمل كموارد مقاومة في مواجهة الظروف التي تسبب التوتر(Mund, 2016, 35) وقد أطلقت على هذه الموارد فيما بعد بأبعاد الصلابة النفسية

أبعاد الصلابة النفسية

تتكون الصلابة النفسية من ثلاثة أبعاد وهي الالتزام والتحكم والتحدي حيث تعمل هذه المكونات الثلاثة معاً كمصدر مقاومة في مواجهة الظروف التي تسبب التوتر للمحافظة على صحة (Muddi, 2016,35)

i. الالتزام Commitment:

الالتزام مقابل الاغتراب ان الفرد الذي يتسم بالقوة في الالتزام يسعى لأن يبقى في علاقة مع الآخرين والأحداث التي تجري من حوله حيث تبدو هذه الطريقة أفضل طريقة للعثور على ما هو مثير للاهتمام وذو مغزى . وأشار مادي (Maddi) إلى أن الالتزام

يرتبط بالمثابرة والثبات عند مواجهة الأزمات والمصاعب، وهو يساعد الفرد على مواجهة العقبات والإصرار على تحقيق الهدف والانجاز.(Muddi, 2004, 279-286)

تعرف كوبازا (kobasa et al,1982) الالتزام بأنه ميل الشخص للانخراط في الأنشطة لتعزيز مقاومة الإجهاد فالأفراد الملتزمون بأنفسهم وأنشطتهم أو بيئاتهم اقل عرضة للاستسلام تحت الضغط عندما يكون الموضوع ضمن التزاماتهم أي إن الالتزام يحفز استراتيجيات المواجهة الإيجابية بدلاً من استراتيجيات الانسحاب السلبية التي تستخدم عند التعرض للأحداث الضاغطة. ويعرف مخيمر الالتزام بأنه نوع من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد نفسه والآخرين لتحقيق ما يريد (مخيمر، 2001، 6).

i. التحكم Control:

يعرف مخيمر التحكم بأنه يشير الى مدى اعتقاد الفرد أنه بإمكانه أن يكون له تحكم فيما يلقاه من أحداث، وتحمل المسؤولية الشخصية عما يحدث له ويتضمن التحكم القدرة على اتخاذ القرارات، والقدرة على تفسير الاحداث، والقدرة على المواجهة الفعالة للضغوط (مخيمر، 2002، 6).

ويعتبر مادي(Maddi, 2004) بأن التحكم مقابل للعجز، حيث ان الفرد الذي يمتلك تحكم قوي فيما حوله، يعمل بكفاح من أجل التأثير على النتائج التي تجري من حوله حتى لوكان هذا يبدو صعبا في ظروف معينة (Muddi, 2004, 279-286).

• التحدي challenge:

يعرفه مخمير(2002، 6) بأنه اعتقاد الفرد أن ما يطرأ من تغيير على جوانب حياته هو أمر مثير وضروري أكثر من كونه تهديدا له، مما يساعده على المبادأة واستكشاف البيئة ومعرفة المصادر النفسية والاجتماعية التي تساعده على مواجهة الضغوط بفاعلية.

ويظهر التحدي في اقتحام الفرد للمشكلات لحلها والقدرة على المثابرة وعدم الخوف عند مواجهة المشكلات مع استخدام استراتيجيات ومهارات تهيؤه وتعده لعملية التحدي بمعنى آخر ان التحدي يظهر في قدرة الفرد على التكيف مع المواقف الضاغطة والمؤلمة، وتقبلها على اعتبارها اموراً طبيعية لابد من حدوثها لنموه وارتقائه (الطاهر، 2016، 125)

وترى كوبازا (kobasa et al, 1982, 172) التحدي هو الميل إلى إدراك التغيير كتحدي مثير بدلاً من التهديد حيث أنه يغيير التقييم المعرفي لحدث ضاغط من كونه تقييم سلبي (مصدرا للضيق) لتقييم ايجابي(فرصة للنمو)

وفيما يتعلق بتداخل المكونات الثلاثة (3C's) أشار مادي (Maddi, 2004, 286) إلى أنه على مستوى المكونات الثلاثة لا يوجد مكون واحد كاف بمفرده أن يمد الفرد بالشجاعة والدافعية اللتين يحتاجهما ليحول التغيرات الضاغطة لميزة، بل يحتاج الفرد الى المكونات الثلاثة لتعمل معاً، وعندما تجتمع فإنها تساعد على إعادة تشكيل التحديات بطرق ايجابية للتعامل معها بأسلوب أفضل.

ثانيا استراتيجيات ادارة الصراع:

مفهوم الصراع: الصراع هو ظاهرة ذات أبعاد متناهية التعقيد، بالغة التشابك، يمثل وجودها أحد معالم الواقع الانساني الثابتة، حيث تعود الخبرة البشرية بالصراع إلى نشأت الإنسان الأول، حيث عرفتها علاقاته في مستوياتها المختلفة: فردية كانت أم جماعية، وأيضاً في أبعادها المتنوعة: نفسية أو ثقافية، أو سياسية أو اقتصادية، أو اجتماعية ، أو تاريخية.....الخ

يشير مفهوم الصراع من المنظور النفسي إلى موقف يكون لدى الفرد فيه دافع للتورط أو الدخول في نشاطين أو أكثر، لهما طبيعة متضادة تماما، ويؤكد موراى هنا على أهمية مفهوم الصراع في فهم الموضوعات المتعلقة بقدرة الفرد على التكيف الانساني وعمليات الاختلال العقلي ايضاً (رضوان، 2012، 9-10).

وينطوي الصراع على وجود أهداف أولية غير متكافئة لدى أطرافه ويمثل وضعاً مؤقتاً يفرض أعباء وتوتر على علاقة أطرافه مع بعضها البعض.

ويعرف حسين وحسين (2007، 16) الصراع بأنه وضع تنافسي يدرك فيه طرفا الصراع التعارض بين مصالحهما، ويرغب كل طرف في الحصول على المنافع التي تتعارض مع مصلحة الطرف الاخر، مما يؤدي الى تعطيل اتخاذ القرارات لصعوبة الاختيار بين البدائل المتاحة.

مراحل الصراع:

- مرحلة الصراع الضمني: وتتضمن هذه المرحلة الظروف المتسببة لنشوء الصراع، والتي غالباً ما تتعلق بالتباين في الاهداف بين أطراف الصراع.
- مرحلة الصراع المدرك: في هذه المرحلة يبدأ اطراف الصراع في ادراك والصراع الذي بينهم.
- مرحلة الشعور بالصراع: وتمثل هذه المرحلة في بدايات تصاعد الصراع وتنطوي بالإضافة إلى جانب الإدراك على جانب المشاعر أو الجانب العاطفي، حيث يتم الإحساس بالصراع في شكل قلق أو توتر أو ضعف أو روح عدائية، ونظراً لأن هذه المشاعر تعتبر مصدراً لعدم الراحة ، فإن أطراف الصراع تسعى للعمل على الحد من المشاعر السلبية، إما بطريقة إيجابية أو بطريقة سلبية.
- مرحلة الصراع العلني: تلجأ أطراف الصراع في هذه المرحلة إلى انتهاج الأسلوب العلني الصريح للتعبير ضد الأطراف الأخرى، ويتم التعبير عن هذا الصراع بطرق مختلفة متل العدوان والمشاحنات العلنية.
- مرحلة ما بعد الصراع العلني: في هذه المرحلة تبدأ عملية إدارة الصراع ومحاولة التعرف على المشكلة وحلها (صبرينة وربحة، 2013، 80)

استراتيجيات إدارة الصراع

كانت النظرة التقليدية تجد أن الصراع حدث سلبي وسيء ويجب تجنبه، ولكن فيما بعد تطورت من هذه النظرة إلى النظرة التفاعلية، التي ترى أن الصراع قوة إيجابية وضرورية للانتقال من أداء الأفراد الثابت والهادئ إلى الأداء الحيوي الغني بالإبداع(Robbins& Jude, 2013,448). ومن هنا تطورت أعمال الباحثين من موضوع الصراع المجرد العام إلى البحث في استراتيجيات إدارة الصراع، وكان هناك العديد من الباحثين الذين طرقوا الى هذه الاستراتيجيات من امثال كيلر (Kelly) الذي اقترح ثلاث استراتيجيات وهي: التفاوض، والتوسط، والتحكيم. أما الحمود (2002) أشار إلى أربع استراتيجيات أو اساليب وهي: الاقناع، والسلطة، والوساطة، والتفاوض(الحوار). كما اقترح ديسلر (Dessle) ايضا خمسة اساليب وهي: التجنب(الهروب)، والتنازل، والاجبار (الاكراه)، الحل الوسط(المساومة)، والتآزر (التعاون).

وايضا توماس وكولمان(Tomas&kolman, 1985) حيث يرى الباحثان ان هناك خمس استراتيجيات أساسية لإدارة الصراع التي يمر بها الإنسان انطلاقاً من التفريق بين بعدين أساسيين وهما الاهتمام بالذات(عالي–منخفض) والاهتمام بالآخرين(عالي– منخفض) وهي:

1. المتعاون Collaborating(مؤكد ومتعاون) : وتتميز هذه الاستراتيجية بالاهتمام العالي بالذات وبالآخرين، ويتسم الأفراد بالتعاون والمشاركة لتحقيق الرضى المطلوب لكل من الطرفين. وهنا نجد تبادل صريح للمعلومات، ويتم البحث عن أسباب الصراع والاختلاف للوصول إلى حل ناجح يرضي جميع الأطراف.
2. المجامل–التنازل Accommodating (غير مؤكد ومتعاون): وهنا يكون أحد الطرفين لديه اهتمام منخفض بالذات وعالي بالآخرين، ويرتبط بالإيثار بالآخرين ويقلل من الأنانية، ويمثل الكرم والمساعدة والارتقاء عن الاختلاف لإرضاء الغير، وهو بذلك يضحي باهتماماته وحاجاته في سبيل الاخرين.
3. المنافس Competing(مؤكد وغير متعاون): ويظهر عندما يكون لأحد أطراف الصراع اهتمام عال بالذات ومنخفض بالآخرين، ويميل للسيطرة، عن طريق تأكيد ما يهتم به أكثر دون الاهتمام باحتياجات ورغبات الطرف الآخر، وهذا هو أسلوب الكسب أو الخسارة وهو يسعى لعدم الاعتراف بحاجات أو توقعات الاخرين.
4. المتفادي– المتجاهل Avoiding(غير مؤكد– غير متعاون): ويظهر عندما يكون لطرف الصراع اهتمام منخفض بالذات وبالأخرين على السواء، ويميل المشاركون إلى عدم اهتمام بالمشكلة، وهو مرتبط بالسلوك والاتجاهات غير المهتمة نحو موضوع الصراع، ويرتبط بالانسحاب والتأجيل أو التسويف، وهو شكل لتأجيل الصراع حين يحين الوقت المناسب.
5. المساومة– حل الوسط Compromising(الوسط بين التأكيد والتعاون): وهنا يكون الاهتمام بالذات وبالأخرين بشكل متساوي، ويميل

الأفراد هنا إلى حل الصراع لتحقيق الرضا الجزئي، على أساس التنازل على شيء للوصول إلى قرار مقبول ويتم من خلال تقسيم الاختلافات وتبادل التنازلات من جميع الاطراف للوصول إلى موقف التسوية.(في خميس، 2014، 47-50)

ترى الباحثة أن الصراع ظاهرة صحية، فهي تحفز الأفراد على الإبداع والبحث عن حلول للحد من آثار هذا الصراع، فهي تنمي مهارات اتخاذ القرارات والتفاوض والحوار وحل المشكلات، وقد تتغير الاستراتيجية من فرد لآخر ومن موقف لآخر حسب أهمية الشخص المقابل مقارنة مع أهمية الأهداف والمنافع المرجوة.

الدراسات السابقة

1. دراسة أحمد(2012)

علاقة الذكاء الانفعالي باستراتيجيات إدارة الصراع لدى المتفوقين دراسيا

هدفت الدراسة الى التعرف طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي واستراتيجيات ادارة الصراع لدى المتفوقين دراسيا، وقد استخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي من اعداد الباحث، ومقياس استراتيجيات إدارة الصراع من اعداد الباحث ايضاً على عينة مكونة من (296) طالب وطالبة من المتفوقين دراسيا بمحافظة المينا في المرحلة الثانوية، وقد توصلت الدراسة الى وجود علاقة ايجابية بين الذكاء الانفعالي واستراتيجيات ادارة الصراع فيما عدا استراتيجية التوافق

2. كياكشي، أوزيلدريم(kayikci, Ozyidirim, 2017)

استرتيجيات إدارة الصراع لمديري المدارس أثناء نزاعهم مع مشرفيهم

The Conflict Management Strategies Of School Administrators While Conflicting With Their Supervisors

هدفت الدراسة الى تحديد الاستراتيجيات التي يستخدمها المديرون في المدارس وعدد المرات التي يستخدموها وما إن كانت هذه الاستراتيجيات تتغير وفقاً للمواقف التي يتعرضون لها، وقد استخدم الباحثان مقياس بوتنام وويلسون (Putnam, Wilson, 1982) لاستراتيجيات إدارة الصراع، على عينة بلغت

370 مدير ومديرة في المدراس، وتوصلت الدراسة إلى أن أسلوب المساومة هو أكثر الاستراتيجيات استخداماً لعينة البحث.

3. دراسة بخيت(2017)

القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات في ضوء الصلابة النفسية لدى موظفي الجامعة من ذوي المناصب الادارية من الجنسين

هدفت الدراسة الى التحقق من علاقة كل من القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات بالصلابة النفسية لدى افراد العينة المكونة من (234)، وشملت الدراسة على مقياس اتخاذ القرارات ومقياس حل المشكلات من اعداد الباحث، مقياس مخيمر (2002) للصلابة النفسية. وقد توصلت الدراسة الى وجد علاقة ارتباط ايجابية بين حل المشكلات واتخاذ القرارات وبين الصلابة النفسية.

4. دراسة حليمة وأمال (2018)

الصلابة النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط لدى الطالبات المقيمات

هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين المتغيرين وعلى مستوى الصلابة لدى عينة من 60 طالبة من جميع الاختصاصات مقيمة في الجزائر حيث اتبع الباحثين المنهج الوصفي في الدراسة واشتملت ادوات البحث على مقياس الصلابة النفسية لمخيمر (2002) ومقياس أساليب مواجهة الضغوط للهلالي (2009)، حيث بينت الدراسة فروق بين مستويات الصلابة بين الطالبات تعزى لمتغير العمر.

5. دراسة عيدي (2019)

التمكين النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى المرشدين التربويين

هدفت الدراسة الى التعرف على وجود علاقة ارتباطية بين التمكين النفسي و الصلابة النفسية لدى المرشدين التربويين قي بغداد، حيث استخدم الباحث مقياس الصلابة النفسية لكوباسا (1979) ومقياس التمكين النفسي من بناء الباحث، وقد توصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباط موجبة بين المتغيرين

كما أن المرشدين التربويون يتمتعون بمستوى مرتفع من الصلابة النفسية والتمكين النفسي.

تشير الدراسات السابقة إلى أهمية الصلابة النفسية للفرد حيث أكدت نتائج العديد من الدراسات على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصلابة النفسية ومتغيرات ايجابية كالتمكين النفسي وحل المشكلات واتخاذ القرارات وأساليب مواجهة الضغوط، كما وأيدت الدراسات الفكرة القائلة أن الصلابة تعمل كعامل وقاية من الآثار السلبية للضغوط.

أما بالنسبة لمتغير استراتيجيات ادارة الصراع فقد اكدت الدراسات على أهمية التمتع بهذه الاستراتيجيات في مواقف الحياة المختلفة وفي الحياة المهنية للأفراد، وقد عرضت بعض الدراسات نتائج مختلفة في علاقة الاستراتيجيات مع بعض المتغيرات كالذكاء الانفعالي ففي الدراسات التي تم عرضها سابقاً احدى الدراسات اكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي و استراتيجية التعاون ودراسة اخرى نفت هذه العلاقة، وربما يعود السبب لاختلاف العينة، ونستنتج مما سبق أن دراسات علم النفس لا يوجد نتائج مطلقة، فقد تختلف النتائج بنفس المتغيرات نتيجة لتغير احد العوامل المؤثرة ولو كان هذا التغير بسيط .

إجراءات البحث

1. منهج البحث: لقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي كونه الاكثر ملائمة لأهداف البحث. ويعتمد هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيراً كمياً أو كيفاً، فالتعبير الكمي يضف الظاهرة وصفاً رقمياً حيث يوضح حجمها ودرجة ارتباطها مع الظواهر الاخرى، أما التعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها(عبيدات،1993، 69).

2. مجتمع البحث: يتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة الارشاد النفسي في كلية التربية بجامعة البعث المسجلين في السنتين الاولى والخامسة للعام الدراسي 2020-2021 والبالغ عددهم 631 طالبا وطالبة.

3. عينة البحث: تتألف من 91 طالباً وطالبة جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة وبنسبة 14,42% كما في الجدول (1) التالي:

الجدول(1) يبين حجم العينة

السنة	عدد افراد مجتمع البحث	عدد افراد عينة البحث	النسبة%
الاولى	570	53	% 9,29
الخامسة	161	38	%23,6
المجموع	631	91	% 14,42

4. أدوات البحث: لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي، فقد اقتضى اعتماد أداتين للبحث، بعد التأكد من صدقهما وثباتهما كمايلي:

أولا: مقياس استراتيجيات إدارة الصراع

مقياس توماس كيلمان (TKI) للتقييم الذاتي، يتكون المقياس من خمسة أبعاد (أسلوب التعاون – أسلوب التنافس – أسلوب التسوية (المساومة) – أسلوب التنازل (المستوعب) – أسلوب التجاهل (التفادي)) موزعة على 35 فقرة 7 بنود لكل أسلوب. وتصحح الاستجابة عليها؛ بعد اختيار بديل واحد من البدائل الخمسة بالشكل التالي:(دائما) 5 درجات – (غالبا) 4 درجات – (أحيانا) 3 درجات – (نادرا) 2 درجة – (أبدا) 1 درجة.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من(20). وتم بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة الفرد على كل بند من بنود الابعاد و درجة البعد الذي ينتمي إليه هذا البند، وكذلك معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، ومعامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، و معامل ارتباط كل بعد مع باقي الابعاد، وتم ذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss)، ويوضح الجدول رقم (2) معاملات الاتساق الداخلي للبنود مع الدرجة الكلية

للبعد الذي ينتمي إليه البند، ومعامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، ومعامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية للمقياس ككل.

الجدول (2) معاملات الاتساق الداخلي لبنود المقياس

أسلوب التعاون		أسلوب التنافس		أسلوب التجاهل	
البند	معامل ارتباط البند مع البعد	البند	معامل ارتباط البند مع البعد	البند	معامل ارتباط البند مع البعد
1	0.884**	8	0.855**	29	0.844**
2	0.836**	9	0.782**	30	0.805**
3	0.765**	10	0.903**	31	0.806**
4	0.838**	11	0.841**	32	0.705**
5	0.885**	12	0.753**	33	0.760**
6	0.911**	13	0.784**	34	0.702**
7	0.853**	14	0.848**	35	0.654**

أسلوب التسوية		أسلوب **التنازل**	
البند	معامل ارتباط البند مع البعد	البند	معامل ارتباط البند مع البعد
15	0.873**	22	0.820**
16	0.921**	23	0.755**
17	0.955**	24	0.890**
18	0.851**	25	0.780**
19	0.762**	26	0.602**
20	0.652**	27	0.781**
21	0.858**	28	0.860**

(**) دالة عند مستوى دلالة 0.01 ، (*) دالة عند مستوى دلالة 0.05.

من خلال الجدول السابق يتبين أن جميع معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد (التابعة له) دالة عند مستوى دلالة (0.01) .

الجدول(3) معامل ارتباط كل بعد مع الابعاد الاخرى ومع الدرجة الكلية للمقاس

	الكلي	بعد التعاون	بعد التنافس	بعد التسوية	بعد التنازل	بعد التجاهل
الكلي	1					
بعد التعاون	0.944**	1				
بعد التنافس	0.971**	0.865**	1			
بعد التسوية	0.914**	0.813**	0.862**	1		
بعد التنازل	0.981**	0.904**	0.967**	0.878**	1	
بعد التجاهل	0.973**	0.936**	0.942**	0.827**	0.944**	1

يبين الجدول السابق معامل ارتباط كل بعد مع الابعاد الاخرى وكل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة (0.01)

3- الصدق التمييزي:

يقوم هذ النوع من الصدق على المقارنة بين درجات المجموعات الطرفية للاختبار، كأن تؤخذ درجات الفئة العليا المحصلة في هذا الاختبار وتقارن بدرجات الفئة الدنيا، ثم تحسب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسط الفئتين فإذا ظهرت هذه الدلالات يعتبر الاختبار صادقاً.

ووفقاً لهذه الطريقة تم ترتيب درجات (العينة الاستطلاعية) على كل بعد من أبعاد المقياس، ثم تم أخذ مجموعة الذين حصلوا على أعلى الدرجات (الربع الأعلى) و مجموعة الذين حصلوا على أدنى الدرجات (الربع الأدنى) للتأكد فيما إذا كانت المقياس قادة على التمييز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا في للمقياس. والجدول رقم (4) يبين نتائج اختبار "ت" (T test).

الجدول (4) دلالة الفروق بين الربع الأعلى و الربع الأدنى بالنّسبة إلى المقياس ككل و ابعاده الفرعيّة باستخدام اختبار ت(T test)

محاور المقياس	الربع الأدنى ن= 5		الربع الأعلى ن= 5		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية sig	القرار
	م	ع	م	ع				
أسلوب التعاون	14.80	2.16	27.80	3.11	7.660	8	0.000	دال
أسلوب التنافس	15.00	2.00	29.80	3.70	7.866	8	0.000	دال
أسلوب التسوية	15.20	1.64	29.20	1.48	14.142	8	0.000	دال
أسلوب التنازل	16.20	1.30	28.20	1.78	12.122	8	0.000	دال
أسلوب التجاهل	15.40	1.94	29.20	2.77	9.099	8	0.000	دال
المقياس ككل	76.60	4.72	144.20	11.79	11.894	8	0.000	دال

من خلال الجدول السابق يتبين أن الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين دالة بالنسبة إلى الدرجة الكلية للمقياس ,و مجالاتها الفرعية، وهذا يعني أن المقياس يتصف بالصدق

التمييزي، حيث أنَّها قادر على التمييز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا بالنسبة للمقياس ككل وكذلك بالنسبة لمجالاته الفرعية.

4- ثبات المقياس:

تمّ التّأكد من ثبات المقياس وأبعاده الفرعيّة باستخدام طريقتي: ألفا كرونباخ، التّجزئة النّصفية. ويوضح الجدول رقم (5) معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفاكرونباخ، والتجزئة النصفية.

الجدول (5) معاملات ثبات المقياس ككل وأبعاده الفرعية بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

محاور المقياس	قيمة معامل الثبات	
	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
أسلوب التعاون	0.801	0.847
أسلوب التنافس	0.796	0.813
أسلوب التسوية	0.798	0.800
أسلوب التنازل	0.791	0.787
أسلوب التجاهل	0.785	0.723
المقياس ككل	0.834	0.822

من خلال الجدول السابق يتبين أن المقياس ككل وأبعاده الفرعية تتصف بدرجات مرتفعة من الثبات، وهذا يعني أنه صالح للاستخدام.

ثانياً: مقياس الصلابة النفسية

مقياس الصلابة النفسية (مخيمر،2002) وهو مقياس تقرير ذاتي حيث يتكون المقياس من47 فقرة، منها 16 فقرة تقيس الالتزام و 15 فقرة تقيس التحكم و 16 فقرة تقيس التحدي، المقياس ثلاثي البدائل (تنطبق تماما 3 درجات) و(تنطبق أحيانا درجتين) و(لا تنطبق نهائيا درجة واحدة) بالنسبة للفقرات الايجابية أما بالنسبة للبنود السلبية فيتم عكس الدرجات.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من(20). وتم بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة الفرد على

كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، وتم ذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss)، ويوضح الجدول رقم (6) معاملات الاتساق الداخلي للبنود مع الدرجة الكلية للمقياس ككل.

الجدول (6) معاملات الاتساق الداخلي لبنود المقياس

البند	معامل ارتباط البند	البند	معامل ارتباط البند
1	0.847**	24	0.724**
2	0.751**	25	0.740**
3	0.740**	26	0.630**
4	0.735**	27	0.767**
5	0.748**	28	0.714**
6	0.735**	29	0.699**
7	0.743**	30	0.609**
8	0.760**	31	0.711**
9	0.659**	32	0.732**
10	0.625**	33	0.735**
11	0.680**	34	0.691**
12	0.795**	35	0.707**
13	0.847**	36	0.705**
14	0.659**	37	0.632**
15	0.652**	38	0.771**
16	0.652**	39	0.652**
17	0.633**	40	0.631**
18	0.681**	41	0.673**
19	0.727**	42	0.735**
20	0.792**	43	0.632**
21	0.853**	44	0.650**
22	0.697**	45	0.789**
23	0.812**	46	0.674**

(**) دالة عند مستوى دلالة 0.01 ، (*) دالة عند مستوى دلالة 0.05.

من خلال الجدول السابق يتبين أن جميع معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة (0.01) و مستوى الدلالة (0.05).

الجدول(7) معامل ارتباط كل بعد مع الابعاد الاخرى ومع الدرجة الكلية للمقاس

	الكلي	بعد الالتزام	بعد التحكم	بعد التحدي
الكلي	1			
بعد الالتزام	0.996**	1		
بعد التحكم	0.994**	0.884**	1	
بعد التحدي	0.997**	0.992**	0.988**	1

من خلال الجدول السابق يتبين أن جميع معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة (0.01) و مستوى الدلالة (0.05).

- **الصدق التمييزي:**

وفقاً لهذه الطريقة تم ترتيب درجات (العينة الاستطلاعية) على كل بعد من أبعاد المقياس، ثم تم أخذ مجموعة الذين حصلوا على أعلى الدرجات (الربع الأعلى) و مجموعة الذين حصلوا على أدنى الدرجات (الربع الأدنى) للتأكد فيما إذا كانت المقياس قادة على التمييز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا في للمقياس. والجدول رقم (8) يبين نتائج اختبار "ت" (T test).

الجدول (8) دلالة الفروق بين الربع الأعلى و الربع الأدنى بالنّسبة إلى المقياس باستخدام اختبار

ت(T test) ،(ن = 10)

القرار	الدلالة الإحصائية sig	درجة الحرية	ت المحسوبة	الربع الأعلى ن= 5		الربع الأدنى ن= 5	
				ع	م	ع	م
دال	0.000	8	17.461	3.96	121.80	6.40	63.00

من خلال الجدول السابق يتبين أن الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين دالة بالنسبة إلى الدرجة الكلية للمقياس ، وهذا يعني أن المقياس يتصف بالصدق التمييزي، حيث أنَّه قادر على التمييز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا بالنسبة للمقياس ككل.

صدق المحكمين

قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من المختصين في علم النفس والقياس النفسي في جامعتي حمص وحماه، وذلك بغية التأكد من صدقة وأن عباراته تقيس ما وضعت لقياسه، وما ان كانت كل عبارة تنتمي الى البعد المدرجة فيه أم لا، حيث اشار السادة المحكمين الي بعض الملاحظات التي تم الاخذ بها والتي كانت تدور حول اعادة صياغة العبارات وفصل البنود عن بعضها لتصبح اكثر دقة، وقد تم الأخذ بجميع الملاحظات والالتزام، وتم حذف فقرة من بعد التحكم والتي تنص على (أؤمن بالمثل الشعبي" قيراط حظ ولا فدان شطارة").

- **ثبات المقياس:**

تمّ التّأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقتي: ألفا كرونباخ، التّجزئة النّصفية باستخدام معادلة (سبيرمان– براون). ويوضح الجدول رقم (9) معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفاكرونباخ، والتجزئة النصفية.

الجدول (9) معاملات ثبات المقياس ككل بطريقة ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية

قيمة معامل الثبات	
ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
0.756	**0.721

من خلال الجدول السابق يتبين أن المقياس ككل يتصف بدرجات مرتفعة من الثبات، وهذا يعني أنه صالح للاستخدام.

عرض نتائج البحث وتفسيرها:

1. السؤال الاول: ما مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة البعث؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط والنسبة المئوية ودرجة الصلابة النفسية لدى افراد العينة، كما في الجدول(10) التالي:

الجدول (10) يبين مستوى الصلابة النفسية لدى افراد العينة

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الصلابة
89.73	16.39	65.01	متوسط

وقد تم حساب مستوى الصلابة تبعاً لطول الفئة بالقانون التالي

طول الفئة= (اعلى درجة للاستجابة على المقياس – ادنى درجة للاستجابة على المقياس)÷عدد البدائل

: (138–46)÷ 3= 30,66 تقريبا

ويكون أدنى مستوى للصلابة بين 46 و 76,66 والمستوى المتوسط بين 76,66 و 107,32 والمستوى المرتفع بين 107,32 و 138 .

يتبن من الجدول(10) أن جميع افراد عينة البحث يتمتعون بمستوى صلابة متوسطة، وربما يعود ذلك لكونهم طلبة في الجامعة ولم يخضوا الكثير من التجارب التي لربما قد تكون سببا في رفع مستوى الصلابة بشكل أكبر، حيث أن المرء كلما ازدد عمرا كلما ازدادت تجاربه وخبراته في الحياة الامر الذي قد يعمل عل رفع صلابته النفسية .وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البيرقدار (2011) حيث توصلت الدراسة الى ام مستوى الصلابة النفسية متوسط لدى عينة افراد البحث.

2. **السؤال الثاني: ما هي استراتيجيات إدارة الصراع المستخدمة لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة البعث؟**

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لدرجات عينة البحث لكل استراتيجية من استرتيجيات ادارة الصراع، كما في الجدول(11) التالي:

رقم(11) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لدرجات عينة البحث لكل استراتيجية من استرتيجيات ادارة الصراع

الاستراتيجيات	عدد الفقرات	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
التعاون	7	35	27.11	4.08	77.45	1
التنافس	7	35	23.91	4.22	68.32	4
التسوية	7	35	26.15	4.50	74.72	2
التنازل	7	35	23.44	3.10	66.97	5
التجاهل	7	35	24.46	3.06	69.89	3

وتم حساب الوزن النسبي من خلال قسمة المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للبعد مضروب بمئة

يتبين من الجدول السابق أن درجات تفضيل استراتيجيات ادارة الصراع جاءت مرتفعة جميعها، إلا أن استراتيجية التعاون أكثر الاستراتيجيات استخداما بوزن نسبي 77.54% في المرتبة الاولى، ومن ثم تليها في المرتبة الثانية استراتيجيات التسوية بوزن نسبي 74.72، من ثم استراتيجية التجاهل في المرتبة الثالثة بوزن نسبي 69.89%، وتليها استراتيجية التنافس في المرتبة الرابعة بوزن نسبي 68.32%، واستراتيجية التنازل بوزن نسبي 66.97 اقل الاستراتيجيات استخداما لأفراد العينة في المرتبة الاخيرة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نجوين وأخرون(Nguyen et al, 2015) التي بينت ان استراتيجيتي التعاون والتسوية الاكثر استخداما لدى الطلبة، في حين تختلف مع نفس الدراسة من حيث أن استراتيجية المنافسة أقل لاستراتيجيات استخداما لدى افراد العينة.

الفرضية الاولى :لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0,05) بين درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس استراتيجيات الصراع ودرجاتهم على مقياس الصلابة النفسية.

وللتحقق من صحة النظرية نقوم بحساب معامل الارتباط بيرسون وكانت النتائج كما في الجدول (12) التالي:

الجدول(12) العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات إدارة الصراع والصلابة النفسية لدى افراد البحث

	استراتيجيات الصراع		الصلابة النفسية		قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة Sig	القرار
ن = 91	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
استراتيجية التعاون	27.11	4.08	89.73	16.39	**0.602	0.000	دال
استراتيجية التنافس	23.91	4.22	89.73	16.39	**0.726	0.000	دال
استراتيجية التسوية	26.15	4.50	89.73	16.39	**0.716	0.000	دال
استراتيجية التنازل	23.44	3.10	89.73	16.39	0.020	0.847	غير دال
استراتيجية التجاهل	24.46	3.06	89.73	16.39	0.004	0.967	غير دال
استراتيجيات الصراع ككل	124.24	9.73	89.73	16.39	0.103	0.331	غير دال

يتضح من الجدول (12) ما يلي: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات ادارة الصراع (التعاون– التنافس–التسوية) والصلابة النفسية، ويمكننا تفسير ذلك بأن الافراد الذين يستخدمون استراتيجيات التعاون والتسوية هم الافراد الذين يشعرون بالالتزام اتجاه الذات والاخرين ورغبتهم باستخدام هذين الاسلوبين يكمن في قدرتهم على السيطرة على الاحداث تدور حوله مما يجعلهم يسعون لإيجاد الحلول المناسبة لهم وللآخرين للصراع الذي يتعرضون له وتحدي هذا الصراع، كما ونستطيع القول ان الرغبة في التحدي قد تدفع الفرد للمنافسة في كثير من الاحيان ولكن ارتباط بعد التحدي مع بعدي الالتزام والسيطرة في الصلابة النفسية يجعل المنافسة أمر إيجابي، وهذه الدراسة تتفق اجرائياً مع بينت دراسة بخيت (2017) التي توصلت الى وجود علاقة ارتباطية بين القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات وبين الصلابة النفسية، وهنا يمكننا أن نعتبر أن كل من حل المشكلات واتخاذ القرارات جزء من استراتيجيات ادارة الصراع.

الفرضية الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات افراد العينة على ابعاد مقياس استراتيجيات الصراع تبعا لمتغير السنة الدراسية

وللتحقق من صحة النظرية نقوم بحساب معامل ت ستودنت وكانت النتائج كما في الجدول (13) التالي:

الجدول (13)الفروق في مقياس استراتيجيات ادارة الصراع تبعا لمتغير السنة الدراسية

المحور	السنة 1 ن=53		السنة 5 ن=38		قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
استراتيجية التعاون	26.01	5.39	28.63	4.45	2.447	89	0.016	دال
استراتيجية التنافس	21.28	4.84	27.57	3.32	6.917	89	0.000	دال
استراتيجية التسوية	24.13	5.77	28.97	3.79	4.515	89	0.000	دال
استراتيجية التنازل	23.22	4.00	23.73	3.99	0.600	89	0.550	غير دال
استراتيجية التجاهل	24.05	3.75	25.02	3.83	1.205	89	0.231	غير دال
استراتيجيات الصراع ككل	122.90	12.66	126.10	12.85	1.181	89	0.241	غير دال

يتضح من الجدول(13) ما يلي: توجد فروق تعزى لطلبة السنة الخامسة في استراتيجيات التعاون والتنافس والتسوية في حين لا توجد فروق في الاستراتيجيتين الآخرتين، وربما تعزى هذه الفروق الى أن طلبة السنة الخامسة يطورون استراتيجيات ادارة الصراع خلال حياتهم الجامعية وذلك بما يتناسب مع اهدافهم، حيث يمكننا القول أنه تطور استراتيجيات إدارة الصراع قد يحدث نتيجة الخبرات والتجارب المتراكمة للفرد. تتفق هذه النتائج مع دراسة نجوين وأخرون(Nguyen et al, 2015) في أن طلاب السنة الاخيرة يظهرون ميلاً لاستخدم استراتيجية التسوية في حين تختلف مع نفس الدراسة أن استراتيجية التعاون كانت أكثر استخداما من قبل طلاب السنة الاولى.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات افراد العينة على مقياس الصلابة النفسية تبعا لمتغير السنة الدراسية

وللتحقق من صحة النظرية نقوم بحساب ت ستودنت وكانت النتائج كما في الجدول (14) التالي:

الجدول (14)الفروق في الصلابة النفسية تبعاً لمتغير السنة الدراسية

السنة 1 ن=53		السنة 5 ن=38		قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
80.37	13.72	102.76	13.23	7.787	89	0.000	دال

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق في مستوى الصلابة تعزى لصالح طلبة السنة الخامسة، ويمكن تفسير ذلك بأن الطلبة خلال سنوات دراستهم السابقة قد يعيشون ضغوطاً نفسية ساهمت في رفع مستوى الصلابة لديهم ، بالإضافة الى انه من الممكن أن يكونوا قد اكتسبوا من المعرفة خلال دراستهم للإرشاد النفسي ما يساعدهم على بلورة شخصياتهم وتطوير صلابتهم النفسية، وقد تتفق اجرائيا هذه النتيجة مع دراسة حليمة وامال(2018) التي توصلت ان الطالبات ذوات الفئة العمرية الاكبر يتمتعن بصلابة نفسية اعلى مستوى من نظرياتهن ذوات الفئة العمرية الاصغر.

التوصيات والمقترحات

1. إعداد برنامج لتدريب طلبة الارشاد النفسي على استراتيجيات إدارة الصراع.
2. تدريب طلبة الارشاد النفسي على استخدام استراتيجيات الصراع التعاون والمساومة بحيث انها الاكثر تناسباً لمهنة الارشاد النفسي، وتقليل استخدام اسلوبي التجاهل والتنازل.
3. إعداد برنامج لرفع مستوى الصلابة لدى طلبة الارشاد النفسي.
4. إجراء المزيد من الدراسات عن علاقة استراتيجيات ادارة الصراع مع متغيرات أخرى كحل المشكلات لدى طلبة الارشاد النفسي أو متغيرات خاصة بسمات شخصية المرشد ومهاراته.
5. خص طلبة الارشاد النفسي بمزيد من الدراسات التي قد تفيدهم في حياتهم المهنية.

المراجع والمصادر:

أبو الندى، عبد الرحمن.(2007). الصلابة النفسية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى طلبة جامعة الازهر بغزة.**[رسالة ماجستيرغير منشورة]**،كلية التربية، غزة.

أحمد، احمد جمال طه.(2012). علاقة الذكاء الانفعالي باستراتيجيات إدارة الصراع لدى المتفوقين دراسيا، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**. المجلد(29)، العدد(1)، ص274-311.

أسماء، خميس.(2014). أساليب إدارة الصراع التنظيمي حسب نموذج توماس وكولمان وعلاقتها بالتوافق المهني لدى عمال القطاع الصحي. **[رسالة ماجستير غير منشورة]**، جامعة سطيف، الجزائر.

بخيت، محمد السيد.(2017). القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات في ضوء الصلابة النفسية لدى موظفي الجامعة من ذوي المناصب الادارية من الجنسين . الزقازيق. **مجلة كلية التربية**. العدد (97)،ص 339-398.

بسيسو، نادرة وأبو غالي، عطاف.(2009). التوافق المهني وعلاقته بأساليب إدارة الصراع لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة. **مجلة الجامعة الاسلامية**. سلسلة الدراسات الانسانية. المجلد(17)، العدد(2)، ص 419-464.

البيرقدار، تنهيد.(2011). الضغط النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى طلاب كلية التربية. جامعة الموصل. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**. المجلد(11)، العدد(1)، ص56-28 .

جواد، هند فؤاد و هادي، سلمى كاظم.(2019). إدارة الصراع وفق نموذج توماس دراسة استطلاعية في دائرة مدينة الطب في بغداد. **مجلة الفنون والادب وعلوم الانسانيات والاجتماع**. العدد(34)، ص 247-266.

حليمة،شابي وآمال، نواوية.(2018). الصلابة النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط لدى الطالبات المقيمات. **[رسالة ماجستير غير منشورة]**. جامعة08 ماي 1945، الجزائر.

حفيظ، إيمان. (2018). استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في العاصمة الجزائر وعلاقتها بالاتصال الفعال من وجهة نظر المعلمين. **[رسالة ماجستير غير منشورة]**، جامعة الشرق الاوسط، الجزائر.

حسين، سلامة وحسين، طه.(2007) .**استراتيجيات ادارة الصراع المدرسي**. عمان: دار الفكر

حمود، خضير كاظم. (2002). **السلوك التنظيمي**. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

راضي، زينب.(2008). الصلابة النفسية لدى أمهات شهداء انتفاضة الاقصى وعلاقتها ببعض المتغيرات .**[رسالة ماجستير غير منشورة]**.كلية التربية. غزة، فلسطين.

رضوان، محمود.(2012).إدارة النزاعات والصراعات في العمل. المجموعة العربية للتدريب والنشر.ط1.القاهرة. مصر.

شند، سميرة وابراهيم، هبة والسعدي، أمل. (2015). الخصائص السيكومترية لمقياس الصلابة النفسية. **مجلة الإرشاد النفسي**. مركز الارشاد النفسي، العدد(44)، ص 445-462.

صبرينة، غربي وربحة، بن عامر.(2013).الذكاء الانفعالي واستراتيجيات مواجهة الصراع التنظيمي لدى القادة التربويين بمؤسسات التعليم المتوسط. **مجلة دراسات نفسية وتربوية** .جامعة قاصدى مرباح ورقلة. الجزائر. العدد(11):ص71-96

الصمادي، زياد. (2010). **حل النزاعات**. جامعة السلام التابعة للأمم المتحدة.

عبيدات، دوقان(1993). **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، الرياض: دار أسامة للنشر.

علاء الدين، هلكا.(2016). الصلابة النفسية وعلاقتها بكل من تحمل الضيق والابعاد الاساسية للشخصية لدى عينة من المراهقين اللبنانيين. **[رسالة ماجستير غير منشورة]**، جامعة بيروت العربية، بيروت.

عيدي، جاسم محمد.(2019). التمكين النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى المرشدين التربويين. جامعة المستنصرية. **مركز البحوث النفسية**. مجلد (30)، العدد(4)، ص 349-396.

فاروق السيد، عثمان (2001). القلق وإدارة الضغوط النفسية. القاهرة: دار الفكر العريب.

قريشي، عبد الكريم وفايزة، رويم. (2015). الاستراتيجيات الخمس لادارة الصراع . **مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، دراسات نفسية وتربوية**، جامعة قاصدى مرباح ورقلة، الجزائر، العدد(14)، ص 87 –90 .

محاسنة، أحمد والعظمات، عمر.(2018). استراتيجيات إدارة الصراع لدى معلمي المدارس في لواء قصبة المفرق وعلاقتها بكفاءة الاتصال. الجامعة الهاشمية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. المجلد(15)، العدد(1)، ص 17– 32.

مخيمر، عماد.(1996).إدراك القبول/الرفض وعلاقته بالصلابة النفسية لطلاب الجامعة. **مجلة دراسات نفسية**. المجلد (6)،العدد (2): ص(275– 299)

مخيمر، عماد.(2002). الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية متغيرات وسيطيه في العلاقة بين الضغوط وأعراض الاكتئاب لدى الشباب الجامعي، **المجلة العربية للدراسات النفسية**، العدد(7)، المجلد(17)، ص 1–20

مخيمر، عماد.(2002). **استبيان الصلابة النفسية**. القاهرة: مكتبة الآنجلو المصرية.

References :

Cooper,C.L.(2005). *Hand book of stress medicine and Health*.2nd ed. CRC PRESS,U.S.A.

David,w.c.(2000). Dimensionality of Hardiness and its role in stress- relationship among chinese adolescents in hong kong. *Journal of youth and adolescence.* Vol(29).No(2): (147-162)

Eschleman,K.J.Bowling,N.A.Alarcon,G.M.(2010).Meta-Analizc Examination of Hardiness. *International Journal of stress Management.* Vol(17). No(4): (277-307).

Funk,S.C.(1992).Hardness Review of Theory and Research. *Journal of Health Psychology,*Vol(11). No(5): (335-345).

Kobasa.S.C.(1979). Stressful The Events Personality and Health: an inquiry in hardiness. *Journal Of Personality and Social Psychology*, Vol(37). No(1): (1-11).

Kobasa,S.C., Maddi,S.C.,& Kahn,S.(1982). Hardiness and Health: a prospective study, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol(42).No(1):(168-177).

Maddi,S.R.(1999).The personality construct of hardiness: effects on experiencing coping and strain. *Consulting psychology Journal: practice and research*.Vol(51).No(2): (83-94).

Maddi,S.R.(2004).Hardiness an operationalization of existential courage, *Journal of Humanistic Psychology.*Vol(44).No(3): (279-298)

Maddi,S.R.(2007).Relevance of Hardiness Assessment and Training to Military Context, *Journal of Military Psychology,*Vol(19),No(1): (61-70)

Mund, P.(2016).Concept of hardiness. *International Research journal of Engineering, IT&Scientific Research*, Vol(2).No(1):34-40

Ozyidirim,G. Kayikci,K.(2017). The conflict Management strategies of school administrators while conflicting with their supervisors. *European Journal of Education Studies.* Vol(3). No(8): (1-19).

Robbins,S.P.Judge,T.A.(2013).Organizational Behavior. Pearson Education, Inc., 15th ed, U.S.A.

Zhang,L.F.(2011). Hardiness and the big five personality traits among Chinese university students. *Journal of learning and individual differences*. Vol(21).No(1): 109-113

Nguyen, H.A., Pham,S.V.,Hong le, D.T. & Nguyen, V.A. (2015, November). Conflict management strategies of students and its contributory factors. Retrieved October 26, 2017, from: //www. Researchgate.net/ publication/303459981

درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم

إعداد: سمر احمد المرعي

إشراف:

أ.د محمد إسماعيل د. محمد سعد الدين بيان(مشرف مشارك)

أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس مدرس في قسم مناهج وطرائق تدريس علم الأحياء

هدف البحث إلى التعرّف على درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة وعلاقتها بالرضا الوظيفيّ لمعلمي هذه المدارس، بالإضافة إلى بيان أثر متغيري (الجنس، وعدد سنوات الخبرة) في وجهات نظر المعلمين، وتكوّن مجتمع البحث من جميع معلمي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ في مدينة حمص، وقد اختيرت منه عينة البحث والبالغ عددها(70) معلم ومعلمة، وتمّ استخدام المنهج الارتباطي في تحديد درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية لمهارات الإدارة الاستشرافية من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بالرضا الوظيفيّ لدى معلميّ هذه المدارس.

قامت الباحثة بإعداد استبانة بقائمة مهارات الإدارة الإستشرافيّة اللازمة لعمل مدير مدرسة المستقبل باستخدام أسلوب دلفاي، كما تمّ إعداد استبانة لمحور الرضا الوظيفيّ للمعلمين، وتمّ التأكد من صدق وثبات أداتي البحث.

توصل البحث إلى أنّ درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة من وجهة نظر أفراد عينة البحث كانت منخفضة في مهارتي الإدارة الالكترونيّة و إدارة الأزمات، بينما كانت درجة ممارستهم لبقية المهارات متوسطة، كما أنّ درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية لمهارات الإدارة الاستشرافيّة ككل جاءت متوسطة .

- كما أنّ مستوى الرضا الوظيفيّ لمعلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ جاء بدرجة متوسطة.
- كما توصل البحث إلى وجود علاقة ارتباطيّة عالية بين ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة من وجهة نظر المعلمين والرضا الوظيفيّ لدى معلمي هذه المدارس.
- كما توصل البحث إلى عدم وجود فروق دالة احصائيّاً في ممارسة مديري المدارس لمهارات الإدارة الاستشرافيّة تعزى لمتغيري الجنس وعدد سنوات الخبرة، كما لا توجد فروق دالة احصائياً في مستوى الرضا الوظيفيّ للمعلمين تعزى لمتغيري الجنس وعدد سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: مهارات الإدارة الاستشرافيّة اللازمة لعمل مدير المدرسة، الرضا الوظيفي للمعلمين

The practice of the school principals of the second cycle of basic education for the skills of forward-looking management and its relationship to the level of job satisfaction of teachers from their point of view.

Abstract
The aim of the research is to identify the degree to which school principals of the second cycle of basic education practice the skills of forward-looking management and its relationship to job satisfaction for teachers of these schools, in addition to a statement of the impact of the variables (gender, number of years of experience) on teachers' perspectives, and the research community consisted of all teachers of the second cycle schools. From the basic education in the city of Homs, the research sample of (70) male and female teachers was selected from it, and the correlative approach was used to determine the degree of practice of the second cycle school principals of the skills of forward-looking management from the teachers' point of view and its relationship to job satisfaction among the teachers of these schools.
of the rest of the skills was medium, as it is also noted from the table that the degree of practice of school principals The second cycle of the forward-looking management skills as a whole was medium.
• for the skills of forward-looking management from the teachers' point of view and the job satisfaction of the teachers of these schools.
• The research also found that there are no statistically significant differences in school principals' practice of proactive management skills due to the variables of gender and the number of years of experience, and there are no statistically significant differences in the level of teachers' job satisfaction due to the variables of gender and number of years of experience.
Keywords: Prospective management skills necessary for the work of the school principal, job satisfaction for teachers

مقدمة:

إنّ التغيرات المتسارعة في عالمنا المعاصر تحتم على القيادة التربويّة أن تتطوّر بما يتناسب مع تبعات هذا التغيير، فلم يعد من السهل أن تحقق القيادة المدرسيّة المخرجات التربوية المنشودة دون أن تطّور ذاتها، لذا انطلقت في السنوات الأخيرة مجموعة من التجارب العلميّة في مجال المدرسة الحديثة القادرة على الوفاء بمتطلبات المستقبل وأعبائه والتي أطلق بعضهم عليها مصطلح "مدرسة المستقبل" والتي تستلزم إحداث تغييرات جمّة في بنية النظام التربويّ ومناهجه وإعداد وتأهيل القيادات الإداريّة العاملة في هذه المدارس، لذا وجب على مدير المدرسة أن يتصف بالتميز والمبادأة والإبداع والابتكار ويمتلك مجموعة من الاستراتيجيّات والمهارات التي تمكنه من التعامل مع المستجدات التربويّة كمهارة التخطيط الاستراتيجيّ ، واستخدام التكنولوجيا الحديثة في العمل المدرسيّ ، ومشاركة جميع المعنيين في تحقيق الأهداف التربوية الموضوعة، وتوطيد العمل بين المدرسة والمجتمع المحليّ، وتطبيق الشفافيّة في العمل وتحفيز العاملين في المدرسة وهذا ما يطلق عليه اسم مهارات الإدارة الاستشرافيّة.(عبد العظيم مبروك،2014،ص65)

كما ينبغي أن يبذل مدير المدرسة مجهوداً بنّاءً وتعاون مثمر لتهيئة المناخ المناسب لرفع كفاءة المعلمين وتوجيه نشاطهم بما يمكنهم من دفع العمليّة التعليميّة للأمام لتحقيق أهداف المدرسة والتي لا تتم إلاّ برضا المعلم بوظيفته، والذي من شأنه جعله يبذل مزيداً من الجهد لتقديم أداء جيّد، وهذا ما قد أشارت إليه دراسة(الريح، 2018) بأنّ المدير لا يستطيع إجراء التغيرات المطلوبة في مدرسته إلاّ إذا كان المعلمون راضون عن عملهم، فالرضا الوظيفي للمعلم هو غاية ما تسعى المؤسسة التعليميّة إلى تحقيقه لدى المعلمين.

ويمثّل الرضا الوظيفي مجموعة المشاعر والاتجاهات الإيجابيّة التي يبديها المعلمون نحو العمل بالمدرسة، حيث يزداد شعورهم بالكفاءة وتزداد دافعيتهم للإنجاز عندما يشعرون بالرضا عن عملهم، هذا ما توصلت إليه دراسة(نشوان،2004) بأنّ السبب الرئيسي لدراسة الرضا الوظيفي هو تزويد المديرين بالآراء والأفكار التي تساعد على تحسين اتجاهات العاملين نحو العمل (نشوان،2004،ص146)

كما أكدت أيضاً دراسة(بن زوة،2018) أنّ ممارسة المدير للمهارات القياديّة والاجتماعيّة لها تأثير كبير في تحسين العملية التعليميّة والرضا الوظيفيّ لجميع العاملين بالمدرسة وخاصة المعلمين الذين يعدون مرتكزاً أساسيّاً لتطوير عمليتي التعليم والتعلم، لأنّ نجاح مهنة التدريس أو فشلها يتوقف على مدى رضا المعلمين وارتباطهم بمهنتهم وولائهم لها واقتناعهم بها.

وبناءً على ما سبق جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة وعلاقتها بالرضا الوظيفيّ للمعلمين من وجهة نظرهم.

مشكلة البحث:

حظي موضوع الرضا الوظيفيّ باهتمام الكثير من الباحثين في المجال التربوي لما له من أثر إيجابيّ في رفع الروح المعنويّة وتحقيق التوافق النفسيّ للمعلمين وارتفاع مستوى انتاجهم، وانخفاض مستوى الضغوط النفسيّة المتعلقة ببيئة العمل.

ويمثّل مدير المدرسة رأس الهرم في المدرسة، والمرجع الذي يستند إليه العاملون في المدرسة للقيام بأعمالهم، وأي خلل في عمله وشخصيته سينعكس سلباً على أداء أعضاء المجتمع المدرسيّ(معلمين، إداريين، طلبة) ففي حال انعكاسه إيجاباً على المعلمين سيدركون معنى الالتزام بالواجبات الأخلاقيّة والمهنيّة والسلوكيّة، وتتكون لديهم مشاعر تترجم على مستوى السلوك والالتزام بمعايير مهنة التدريس، ويتكون لديهم رضاً وظيفيّاً عن أعمالهم ومديرهم وإدارتهم بشكل عام (الحراحشة،2012،ص165)

وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها المدرسيّ قلة اطلاع المدير على المستجدات التربويّة الواردة في الدراسات الحديثة المتعلقة بمعايير المهنة وذلك من خلال عدم تطبيقه لمهارات الإدارة الاستشرافيّة في عمله المدرسيّ والتي تتمثل بعدم قيامه بوضع خطة مستقبليّة لعمل المدرسة، وعدم اشراكه أفراد المجتمع المدرسيّ في القرارات المتعلقة بالمدرسة وعدم تحفيزه للمعلمين وتشجيعهم على العمل، كذلك عدم اهتمامه بتوطيد

العلاقة مع أولياء أمور الطلبة وأفراد المجتمع المحليّ، الأمر الذي يؤدي إلى نقص في الأداء الإداريّ والمهنيّ، ونقص في الرضا الوظيفي للمعلمين، وبالتالي تأخر في سير الأمور الروتينيّة، وهذا ما قد أشارت إليه دراسة كل من (شقير،2011) و(Hopkins,2000).

كما أشارت دراسة (Judge,2001) إلى أنّ تغيب الحوافز المادية والمعنويّة عن المعلمين إلاّ ما ندر، واتباع مدير المدرسة للأساليب الروتينيّة التقليديّة في عمله المدرسيّ، قد أفقد المعلمين المساندة والدعم والتعزيز اللازمة لتمكين المعلم من أداء وظيفته برضا ودافعيّة نحو التدريس.

وبناءً على ما سبق قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعيّة على عينة من معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ في مدينة حمص والبالغ عددهم(25) معلماً ومعلمة لمعرفة مدى ممارسة مديري مدارسهم لمهارات الإدارة الاستشرافيّة ومستوى رضاهم الوظيفيّ، حيث أشارت النتائج إلى وجود ضعف في ممارسة مديري المدارس لبعض مهارات الإدارة الاستشرافيّة والتي تمثلت بـ: مهارة التخطيط الاستراتيجي حيث بلغت نتائج ممارسته 45%، ومهارة القيادة الإبداعيّة 43%، ومهارة إدارة الأزمات 42%، ومهارة اتخاذ القرار 41%، ومهارة التواصل الإنساني39%، وقد يكون هذا الضعف في بعض المهارات سبباً في عدم رضا المعلمين وظيفيّاً،

وعلى ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث بانخفاض مستوى رضا المعلمين وظيفيّاً أثناء أداء أعمالهم المدرسيّة والذي قد يعود إلى اقتصار اهتمام مدير المدرسة بالجوانب الإداريّة وعدم امتلاكه لمهارات التفاعل والتواصل الاجتماعيّ والإنسانيّ في التعامل مع أعضاء المجتمع المدرسيّ والذي قد يؤثر على سير العملية التعليميّة، ويمكن صياغة مشكلة البحث بالأسئلة الآتية:

1- ما درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة من وجهة نظر المعلمين؟

2- ما مستوى الرضا الوظيفيّ لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ؟

3- ما العلاقة بين ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة والرضا الوظيفي لدى معلمي هذه المدارس؟

4- ما أثر متغيري(الجنس- عدد سنوات الخبرة) على درجة ممارسة مديري المدارس لمهارات الإدارة الاستشرافيّة والرضا الوظيفيّ لدى معلمي هذه المدارس؟

أهمية البحث:

1- تزويد مديري المدارس بقائمة مهارات الإدارة الاستشرافيّة والتي تفيدهم في إدارة مؤسساتهم التعليميّة وتحسين أداء مدرستهم والارتقاء بواقع العمليّة التعليميّة نحو الأفضل.

2- إفادة مديريات التدريب المستمر في وزارة التربية بضرورة تضمين مهارات الإدارة الاستشرافيّة في برامج الدورات التدريبيّة المقدّمة لمدراء المدارس.

3- إفادة مديرية التربية بضرورة الاهتمام بموضوع الرضا الوظيفيّ للمعلم كونه يشكّل أحد الأسباب والدوافع المهمة لتحسين أداء المعلم ومؤشر لنجاحه في مختلف جوانب حياته وأداء مهامه التربويّة والتعليميّة.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1- تعرّف درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة من وجهة نظر المعلمين.

2- تعرّف مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ.

3- الكشف عن العلاقة بين ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة والرضا الوظيفيّ لدى معلمي هذه المدارس.

4- تعرّف أثر متغيري (الجنس، وعدد سنوات الخبرة) على درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة من وجهة نظر المعلمين، وعلى مستوى الرضا الوظيفيّ للمعلمين من وجهة نظرهم.

فرضيات البحث:

1- لا توجد فروق دالة إحصائيّاً بين متوسط تقييم المعلمين لدرجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة، ومستوى الرضا الوظيفيّ للمعلمين تعزى لمتغير الجنس؟

2- لا توجد فروق دالة إحصائيّاً بين متوسط تقييم المعلمين لدرجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة، ومستوى الرضا الوظيفيّ للمعلمين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة؟

3- لا توجد علاقة ارتباطية بين ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة من وجهة نظر المعلمين والرضا الوظيفيّ لدى معلمي هذه المدارس؟

حدود البحث:

حدود مكانية: طبق البحث في بعض مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ في مدينة حمص والبالغ عددهم (12) مدرسة موزعة في المناطق التالية(عكرمة، الزهراء، كرم الشامي)

حدود زمانية: طبق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسيّ(2021-2022).

مصطلحات البحث:

الإدارة الاستشرافيّة: أسلوب قياديّ يتميز بقدرة القادة على صياغة رؤية جديدة لمستقبل مؤسساتهم التعليميّة من منظور يتميز بالجرأة والفهم الكامل لتحديات الواقع والمستقبل.(محمد،2012، 27)

مهارات الإدارة الاستشرافيّة: أداء مدير المدرسة لمجموعة من المهام التي تهدف إلى وضع تصور لمستقبل المدرسة انطلاقاً من الواقع والاستفادة من خبرات الماضي.(عبد الرحمن، 2003، 76)

وتعرفها الباحثة إجرائياً: مجموعة من الممارسات السلوكيّة والمهنيّة التي يتبعها مدير المدرسة والتي تساعده على القيام بأعماله المدرسيّة المستقبليّة بكفاءة وفاعليّة والمتمثلة بـ(مهارة التخطيط الاستراتيجيّ- التنظيم- التنمية المهنيّة للعاملين في المدرسة- المتابعة

والمساءلة–التواصل الإنسانيّ– إدارة الأزمات–إدارة إبداعيّة– إدارة الوقت– اتخاذ القرار) وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة البحث بعد إجابتهم على أبعاد استبانة مهارات الإدارة الاستشرافيّة المعد من قبل الباحثة.

الرضا الوظيفيّ للمعلم: مجموعة من المشاعر الوجدانيّة التي يشعر بها الفرد نحو العمل الذي يشغله حالياً، وهي تعبّر عن مدى الإشباع الذي يتصوّر الفرد أنّ يحققه من عمله، وكلّما كان تصوّر الفرد أنّ عمله يحقق له إشباعاً كبيراً لحاجاته كلّما كانت مشاعره نحو هذا العمل إيجابيّة، أي كلّما كان راضياً عن عمله، ولكن كلّما كان تصوّر الفرد أنّ عمله يحرمه من هذا الإشباع كلّما كانت مشاعره نحو هذا العمل سلبيّة، أي كلّما كان غير راضٍ عن عمله(الشرايدة، 2010).

وتعرّفه الباحثة إجرائيّاً: الحالة التي يشعر فيها المعلمون بأنّهم قد أشبعوا حاجاتهم المهنيّة والماديّة داخل المدرسة نتيجة تطبيق المدير لمهارات الإدارة الاستشرافيّة في عمله المدرسيّ، و تقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث بعد إجابتهم على مقياس الرضا الوظيفيّ المعدّ من قبل الباحثة.

إجراءات البحث:

تمّ إنجاز هذا البحث وفق الخطوات الآتية:

1- الاطلاع على الأدبيات التربويّة والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث.
2- وضع قائمة بمهارات الإدارة الاستشرافيّة اللازمة لعمل مدير مدرسة المستقبل وفق أسلوب دلفاي، وعرضها على المحكمين والتأكد من صدقها وثباتها.
3- استخدام القائمة في إعداد الاستبانة اللازمة للتعرف على وجهات نظر عينة البحث(المعلمين) حول ممارسة مديري المدارس لمهارات الإدارة الاستشرافيّة.
4- إعداد مقياس الرضا الوظيفيّ للمعلم وعرضها على المحكمين والتأكد من صدقها وثباتها.
5- توزيع الاستبانة على عينة البحث.
6- تطبيق مقياس الرضا الوظيفيّ على المعلمين(عينة البحث)

7- تحليل البيانات ومعالجتها بالأساليب الإحصائية المناسبة للحصول على النتائج.

8- عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها، وتقديم المقترحات على ضوء ما تسفر عنه نتائج البحث.

الجانب النظري

المحور الأول: مهارات الإدارة الاستشرافيّة اللازمة لعمل مدير المدرسة

التخطيط الاستراتيجيّ:

يعدّ التخطيط الاستراتيجيّ بداية العمل الإداريّ، والسابق لأي قرار، والمحدّد للتنفيذ لأنّه القاعدة التي تقوم عليها الوظائف الإداريّة الأخرى.

ويعرّف التخطيط الاستراتيجيّ المدرسيّ بأنّه: تصوّر مستقبليّ يقوم به مدير المدرسة والمعلمون من خلال دراسة البيئة الداخليّة والخارجيّة للمدرسة وتحليلها، والتعرّف على نقاط القوة المتوفرة لدى المدرسة ونقاط الضعف التي تواجه المدرسة لوضع الحلول المناسبة لتحقيق أهداف المدرسة والانتقال من الوضع الحالي إلى وضع أفضل في المستقبل (العمران، 2014)

وتتمثل مكونات التخطيط الاستراتيجيّ بـ: 1- التحليل الاستراتيجيّ:

التحليل الداخلي ويتضمن تحديد نقاط القوة والضعف لتنفيذ العمل في المدرسة، والخارجي يتضمن التعرّف على الفرص المتاحة للمدرسة من خلال بناء العلاقات في البيئة الخارجيّة للمدرسة والتعرّف على التهديدات الخارجيّة التي تواجه البيئة المدرسيّة.

2- الخطة الاستراتيجيّة: يقوم مدير المدرسة بوضع رؤية مستقبليّة للمدرسة، ووضع أهداف محددة ودقيقة تراعي متطلبات الخطة في ضوء الإمكانات المادية والبشريّة المتوفرة.

3- صياغة الخطة الاستراتيجيّة: يقوم مدير المدرسة بوضع الخطة بمشاركة أعضاء المجتمع المدرسيّ

4- تطبيق الخطة الاستراتيجيّة: يتم تطبيق الخطة الاستراتيجيّة عن طريق إشراك فريق التخطيط وأعضاء اللجان المختصة وأعضاء المجتمع المدرسيّ وأولياء الأمور في تنفيذ أهداف الخطة الاستراتيجيّة للمدرسة.

التنظيم: يسعى التنظيم كعملية إداريّة إلى توزيع الأدوار والمسؤوليات بين أفراد المجتمع المدرسيّ، ويوّضح نسق العلاقة الرأسيّة والأفقيّة بينهم، ويحقق التنظيم للإدارة المدرسيّة فوائد منها: أنّه يحدّد العلاقات بين العاملين بشكل منظم وواضح لجميع العاملين، حيث يوزّع الأعمال والأنشطة بشكل عمليّ ومنسق، كما أنّه يقضي على الازدواجيّة في الاختصاصات (سويلم،2014)

المتابعة والمساءلة وتقويم العمل المدرسيّ:

إنّ متابعة مدير المدرسة للعاملين يعني التواصل المباشر معهم والاستفادة من خبرتهم، حيث إنّ المتابعة تشعرهم بأهمية عملهم وتثير لديهم الدافعية للعمل والجودة في الأداء، ويتفق ذلك مع دراسة سلامة(2013) التي بينت أنّ التقويم يعطي المدير فرصة للوقوف على الأخطاء التي وقع فيها العاملون في المدرسة فيعمل على توجيههم وتطويرهم لأجل تحقيق الأهداف المرسومة، كما أشارت دراسة كحيل (2007) إلى ضرورة الاهتمام بتطوير أساليب التقويم والتركيز على التقويم الذاتي، كما أشارت أيضاً دراسة البورسعيدي (2011) إلى ضرورة تعدد جوانب التقويم اللازم لمدير المدرسة الإلمام بها كتقويم المناهج الدراسيّة وتقويم أداء المعلمين وتقويم علاقة المدرسة بالمجتمع المحليّ.

التنمية المهنيّة للمعلمين: لا بدّ من امتلاك مدير مدرسة المستقبل للكفايات المتعلقة بالتنمية المهنيّة للمعلمين ويتوقع منه أن يقوم بأدوار مهمة في هذا المجال، بحيث لا يقتصر على دور الإشراف والمتابعة بل لا بدّ من مشاركته في التنمية المهنيّة للمعلمين، وتحديد مجالات تدريب المعلمين وفق احتياجاتهم، وتقويم عائد التدريب وتقديم تغذية

راجعة، حيث لا يستطيع المدير تحقيق أهداف المدرسة إذا لم يوجد المعلم المساند له الذي يمتلك القدرات والمهارات التي تؤهله للعمل في المدرسة (حسن،2015)

إدارة الأزمات: أدت التطورات والتقلبات السريعة إلى ظهور أزمات قد تكون فجائية أو متوقع حدوثها في بعض الأحيان، ممّا دفع الباحثين للبحث عن آليات تمنع أو تحدّ من حدوث الأزمات وإجراءات التعامل معها للحد من أضرارها والوقاية من حدوثها مستقبلاً، وتتمثّل مراحل إدارة الأزمة وفق الآتي:

المرحلة الأولى: اكتشاف الإنذار المبكر: وتتضمن استشعار الإنذار المبكر الذي ينبئ بقرب وقوع الأزمة وبالتالي فإنّ التعامل مع هذه الإشارات يتوقف على مدى مهارة وكفاءة المديرين في التقاط الإشارات الحقيقية حتى يسهل التعامل معها (اليوسفي، 2015)

المرحلة الثانية: التعامل مع الأزمة: وتتضمن عدة إجراءات:

- الاستعداد والوقاية: حيث يكون الهدف التحضير والاستعداد لكل الاحتمالات التي أسفرت عنها المرحلة، ويكون التحضير والاستعداد بوضع خطة متكاملة لمجابهة الأزمة.
- مرحلة المجابهة: حيث يتم التدخل لمعالجة الأزمة من خلال المعرفة والإحاطة الشاملة بالسيناريوهات المستقبليّة واسناد المهام وتوزيع الأدوار.
- المرحلة الثالثة: ما بعد الأزمة: وتشمل:- استعادة النشاط: تقوم المدرسة باستعادة توازنها وقدرتها على ممارسة أعمالها ونشاطاتها الاعتيادية قبل تعرّض المدرسة للأزمة.
- التعلم(الاستفادة من الأزمة): يتم التقييم لتحسين ما تمّ إنجازه في الماضي.
- **التواصل الإنسانيّ:** إنّ المهارة الرئيسة لمدير المدرسة تتمثل بالقدرة على التفاعل مع كافة الأفراد العاملين في المدرسة والتعامل معهم حتى يتمكن من دفعهم للقيام بالعمل.

القيادة الإبداعيّة: يعتبر مدير المدرسة مسؤول عن إيجاد بيئة تربوية مناسبة تتصف بالمرونة والانفتاح على الأفكار الجديدة، وتوجد من الإمكانيات الماديّة والبشرية ما يؤهلها للقيام بدورها في استثارة الفكر الإبداعيّ للمعلم والمتعلم، وقد أورد ابراهيم (2012) مجموعة من المهارات الأساسيّة للإبداع التي ينبغي أن يمتلكها مدير المدرسة:

- التحسس للمشكلات: تتمثل في قدرة المدير على رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد وتحديدها تحديداً دقيقاً، ويتطلب الإحساس بالمشكلة من مدير المدرسة المبدع القدرة على الرؤية الواضحة لأبعاد المشكلة.
- الطلاقة: تتمثل بقدرة المدير على انتاج مجموعة من الأفكار والجمل والألفاظ ذات المعنى الواحد خلال فترة زمنية محددة.
- المرونة: السهولة في تغيير الوجهة الذهنيّة لأكثر من مرة بتغير الموقف مهما تنوعت واختلفت.
- الأصالة: القدرة على إنتاج أفكار حديثة تتصف بالتميز، و لا تخضع للأفكار الشائعة والحلول المبتكرة للمشكلات.

اتخاذ القرار: تأتي أهمية عملية اتخاذ القرار في كونها عملية تتخلل كافة العمليات الإداريّة الأخرى، وأهم المهارات اللازمة لمدير المدرسة في مجال اتخاذ القرار:

–مهارة وضع الأهداف العمليّة: وذلك من خلال الحرص على فهم أهداف المدرسة وتوضيحها للعاملين، ووضع معايير قياس الأداء لجميع العاملين بالمدرسة والتمييز بين القرارات الرئيسة والروتينيّة.

– مهارة تحديد المشكلة وجمع الحقائق: وذلك من خلال تحديد المشكلة بسهولة ووضوح.

– مهارة اتخاذ القرار والقيام بالعمل: وذلك من خلال تحديده لعدة بدائل لحل المشكلة وقدرته على اقناع العاملين بالقرارات التي يتخذها، ومشاركة العاملين في اتخاذ القرارات مع تحديد خطة عمل لتنفيذ القرارات وتقويمها (العوّاد، 2015)

المحور الثاني: الرضا الوظيفيّ للمعلمين

نال مفهوم الرضا الوظيفيّ اهتمام الكثير من العلماء السلوكيين كونه أكثر مواضيع علم الإدارة غموضاً، كونه يعبّر عن حالة انفعاليّة سلوكيّة تكمن في وجدان الشخص الذي يتصف بأنّه ذو طبيعة نفسيّة معقدة لديه حاجات ورغبات متعددة ومتغيرة من وقت لآخر. فقد عرفه نشوان(2007): بانّه الحالة العاطفية الإيجابيّة الناتجة من تقييم الفرد لوظيفته أو ما يحصل عليه من تلك الوظيفة (نشوان،2007، ص243)

عوامل وعناصر الرضا عن العمل

يعدّ الرضا الوظيفي للمعلمين من أهم مؤشرات نجاح المدرسة كمؤسسة تربويّة تعليميّة والتي تمثّل مجموعة الاتجاهات التي يبديها المعلمون نحو العمل بالمدرسة، ويذكر التربويون مجموعة من العوامل التي تؤدي إلى الرضا الوظيفيّ للمعلمين منها:

1ً – الرضا عن الأجر: وجد العديد من الباحثين أنّ هناك علاقة طرديّة بين مستوى الدخل وبين الرضا الوظيفيّ للفرد.

2– الرضا عن محتوى العمل: يعدّ محتوى العمل العامل الرئيسي للسعادة في العمل بل إنه ربما يكون الوحيد بالنسبة لبعض المعلمين، ويمكن إيراد عدة متغيرات متصلة بمحتوى العمل.

*– درجة تنوع مهام العمل: إذا تنوعت مهام العمل لن يحدث للمعلم في المدى القصير أي ملل في العمل، وسيشعر برضا أكثر في العمل.

* درجة السيطرة الذاتية المتاحة للمعلم: كلما أعطي للمعلم الحرية في اختيار طرق أداء العمل كلما ازدادت سرعة أداء العمل، وذلك لأنّه قادر على اتخاذ الطريقة التي يشعر أنّها الأفضل والأسرع لإنهاء العمل المطلوب منه.

* استخدام المعلم لقدراته: كلمّا قام المعلم بتطبيق مهاراته وخبراته في العمل كلما ازداد رضاه عن العمل.

3- الرضا عن فرص الترقية: كلمّا شعر المعلم أنّ ما يقوم به من أعمال في محل شكر وتقدير وأنّه لا بدّ وسيحصل على ترقية كلمّا أصبح راضياً أكثر في عمله وبالتالي ارتفعت كفاءته في العمل.

4- الرضا عن الإشراف: كلمّا كان المدير قادر على استيعاب العاملين لديه، كلما كان لدى هؤلاء العاملين رضاً كافيا عن أعمالهم، وبالتالي يستطيعون أن يؤدوا مهامهم بدون توقع أي مفاجآت من مديرهم.

5- الرضا عن جماعة العمل: إذا تواجد المعلم في مدرسة يرتاح لها ومع معلمين وإداريّين يستطيع التفاهم معهم، لا بدّ وأنّه سيرضى عن عمله.

5- الرضا عن ظروف العمل: تؤثر ظروف العمل المادية مثل: درجة الحرارة والتهوية والرطوبة والنظافة على درجة رضا المعلم عن بيئة العمل. (أبو شقير،2011،ص 123)

دراسات سابقة:

- دراسة الحارثي(2007) بعنوان: الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة بمدينة الطائف وعلاقتها بالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم

هدف الدراسة: تعرّف الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانوية في مدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين، والوقوف على مستوى الرضا والولاء التنظيمي للمعلمين، والكشف عن العلاقة الارتباطيّة بين الرضا الوظيفيّ والالتزام التنظيميّ للمعلمين.

مكان الدراسة: مدينة الطائف

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحيّ.

عينة الدراسة: 350 معلم ومعلمة

أداة الدراسة: استبانة

أهم النتائج: توصلت الدراسة إلى أنّ الممارسات الإداريّة لمديري المدارس كانت عالية، وأنّ درجة الرضا الوظيفي والالتزام التنظيميّ للمعلمين كان بدرجة عالية، وأنّه توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسات الإداريّة ودرجة الرضا الوظيفيّ تعزى إلى المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين جميع المستويات الإدارية لمديري المدارس الثانويّة وبين الرضا الوظيفيّ للمعلمين.

- دراسة شقير(2011) بعنوان: درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها للقيادة التشاركيّة وعلاقتها بالرضا الوظيفيّ في محافظات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلمين والمعلمات فيها

هدف الدراسة: التعرّف على درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة ومديراتها للقيادة التشاركيّة وعلاقتها بالرضا الوظيفيّ في محافظات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلمين فيها، بالإضافة إلى بيان أثر الجنس والخبرة العملية من وجهة نظر المعلمين، ودراسة العلاقة بين ممارسة مديري المدارس للقيادة التشاركية والرضا الوظيفيّ للمعلمين،

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الارتباطيّ.

عينة الدراسة: 232 معلماً ومعلمة

أداة الدراسة: استبانة

أهم النتائج: هناك مستوى عالٍ في ممارسة المدير للقيادة التشاركيّة، ووجود مستوى عال لرضا المعلمين وظيفيّاً، كما لا توجد فروق في ممارسة مديري المدارس للقيادة التشاركيّة ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين وفق متغير الجنس، ولكن توجد فروق وفق لمتغير الخبرة العملية لصالح الخبرة أقل من 7سنوات، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التشاركيّة ومستوى الرضا الوظيفيّ للمعلمين.

- دراسة أبو غنّام (2018)بعنوان: درجة التزام مديري المدارس الخاصة في مدينة القدس بمعايير مهنة الإدارة المدرسيّة وعلاقتها بالأداء الوظيفيّ من وجهة نظر المعلمين.

هدفت الدراسة: تعرّف درجة التزام مديري المدارس بمعايير مهنة الإدارة المدرسيّة ومعرفة مستوى الرضا الوظيفيّ لدى معلمي هذه المدارس، والكشف عن العلاقة بين التزام مديري هذه المدارس بمعايير مهنة لإدارة المدرسيّة ومستوى الرضا الوظيفيّ لدى معلميّ هذه المدارس.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ الارتباطيّ.

عينة الدراسة:350 معلم ومعلمة

أداة الدراسة: استبانة

أهم النتائج: توصلت الدراسة إلى أنّ درجة التزام مديري المدارس بمعايير مهنة الإدارة المدرسيّة كانت عالية، وأنّ مستوى الرضا الوظيفيّ لدى معلمي هذه المدارس كان عالياً، ولا يوجد فروق دالة احصائياً في درجة الالتزام تعزى لمتغيرات(الدرجة العلميّة، النوع الاجتماعيّ، سنوات الخبرة)، كما تبيّن وجود فروق دالة احصائياً في مستوى الرضا الوظيفيّ للمعلمين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح فئة أقل من 5سنوات، كما تبيّن وجود علاقة موجبة بين التزام المديرين بمعايير مهنة الإدارة المدرسيّة ومستوى الرضا الوظيفيّ لدى المعلمين.

- دراسة "بهوتاني"(Bhutani,2010)

هدف الدراسة: تعرّف درجة الرضا الوظيفيّ لدى المعلمين العاملين في مدرسة بينين في دولة بينين، وركزت الدراسة على مدى رضاهم عن العمل والعلاقة مع المديرين حول تصوراتهم عن الرضا الوظيفيّ.

منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي التحليليّ.

عينة الدراسة: 200 معلم ومعلمة

أداة الدراسة: استبانة

أهم النتائج: كشفت نتائج الدراسة أنّ العلاقة مع المديرين لم يكن لها تأثير كبير على الرضا الوظيفيّ.

- دراسة" بوشنان"(Buchanan,2011) بعنوان: أثر المناخ التنظيمي على الرضا الوظيفي للمعلمين.

هدف الدراسة: تعرّف أثر المناخ التنظيميّ على الرضا الوظيفيّ للمعلمين في المدارس الحكومية، والكشف عن العوامل التي تسهم في إيجاد مستوى مرتفع من الرضا الوظيفيّ كخطوة أولى قبل اتخاذ أي اجراء في معالجة المستوى المتدني للرضا الوظيفيّ،

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج التحليليّ.

عينة الدراسة: 530 معلم ومعلمة

أداة الدراسة: استبانة

أهم النتائج: توصلت الدراسة إلى وجود رضا عام عن المناخ التنظيميّ في تلك المدارس، وأنّ أبرز العوامل التي تسهم في رفع مستوى الرضا الوظيفيّ السلوكيات الحسنة لدى المدير، والمصداقيّة بالتعامل، والالتزام الأخلاقي.

تعقيب على الدراسات:

- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تحديد درجة ممارسة مديري المدارس للمهارات الإداريّة والمدرسيّة والتشاركيّة، كما تتفق مع جميع الدراسات في تحديد مستوى الرضا الوظيفيّ للمعلمين.
- تتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من أبو غنّام(2018) وشقير(2011) في اتباع المنهج الوصفي الارتباطيّ، بينما تختلف مع دراسة كل من الحارثي(2007) وبوشنان(2011) و بوهانتي(2010) التي اتبعت المنهج الوصفي التحليليّ.
- تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات في معرفة أثر متغير الجنس وعدد سنوات الخبرة في درجة ممارسة مديري المدارس للمهارات من وجهة نظر المعلمين وفي معرفة مستوى الرضا الوظيفيّ لهم.

- تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات بوجود علاقة ارتباطية عالية بين ممارسة المدير للمهارات ومستوى الرضا الوظيفيّ للمعلمين

الجانب الميدانيّ

منهج البحث:

تمّ استخدام المنهج الوصفيّ الارتباطيّ والذي يعرّف بأنّه أحد أنواع المناهج الوصفيّة، يستخدم في قياس العلاقة بين متغيرين(متغير مستقل، ومتغير تابع)، وهل هذه العلاقة موجبة أم سالبة، ومن ثمّ التنبؤ بمستوى معين من الدلالة في صورة رقميّة، وتعتبر العلاقات الارتباطيّة خطوة أوليّة تنحى بالباحث نحو دراسة أكثر شمولاً، ومن ثمّ الارتقاء في خطوات تالية نحو دراسة سببيّة أو تجريبيّة تعدّ أكثر قدرة على الوصول لنتائج أكثر منطقيّة (أبو علاّم، 2013)، وتمّ استخدامه في البحث باعتباره أنسب المناهج التي تساعد في التعرّف على درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الإستشرافيّة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بالرضا الوظيفيّ للمعلمين، بالإضافة إلى أسلوب دلفاي الذي يقوم بالتنبؤ المستقبليّ.

مجتمع البحث وعينته: تكوّن مجتمع البحث من جميع معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ في مدينة حمص

عينة البحث: تكونت عينة البحث من (70) معلماً ومعلمة: (35) ذكور، (35) إناث.

أدوات البحث:

- قائمة بمهارات الإدارة الاستشرافيّة اللازمة والمناسبة لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ (من إعداد الباحثة).
- مقياس الرضا الوظيفيّ للمعلم من إعداد الباحثة .

وقد اختارت الباحثة أسلوب دلفاي لتحقيق هدف الدراسة الميدانية، حيث إنّ المنهجية المستخدمة في أسلوب دلفاي تتطلب استطلاع آراء عدد من الخبراء المختصين في

مجالات تعليميّة مختلفة في سورية، حيث مرّ تصميم الاستمارة وفقاً لأسلوب دلفاي بثلاث خطوات هي الآتية:

- استمارة الجولة الأولى: تضمنت تعريف بعنوان الدراسة والاختصاص واسم الباحثة، وخطاب موجه إلى السادة المحكمين لتعريفهم بالبحث والمطلوب من الاستبانة، حيث تضمن سؤال مفتوح اشتمل على تصورات الخبراء حول المهارات اللازمة والمناسبة لعمل مدير مدرسة المستقبل
- استمارة الجولة الثانية: تضمنت قائمة بأحد عشر مهارة رئيسة تتمثل بـ: (مهارات عمليّة- التخطيط الاستراتيجي- المتابعة والمساءلة وتقويم الأداء المدرسيّ- التنظيم- التنمية المهنية لأعضاء المجتمع المدرسيّ- التواصل الإنساني- الإدارة الالكترونية-إدارة الأزمات- الإدارة الإبداعيّة- إدارة الوقت- اتخاذ القرار) ويتفرع عن هذه المهارات الرئيسة (58) مهارة فرعية، وقد تمّ وضع هذه المهارات استناداً إلى إطار البحث النظري وآراء الخبراء في الجولة الأولى.
- استمارة الجولة الثالثة: ركزت على المهارات التي لم يتم الاتفاق عليها في الجولة الثانية استناداً إلى النتائج الإحصائية التي تمّ التوصل إليها في الجولة الثانية، فالمهارة التي لم تحصل على نسبة 90% فما فوق من درجة الموافقة هي التي تمّ إعادة تضمينها في الجولة الثالثة، وبعد الانتهاء تمّ إعداد الاستبانة بصورتها النهائية (ملحق رقم 1)

صدق أداتي البحث:

تمّ قياس صدق أداة البحث من خلال: - **صدق المحتوى:**

1- صدق محتوى استبانة مهارات الإدارة الاستشرافيّة اللازمة لعمل مدير المدرسة

حيث قامت الباحثة بعرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال الإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة البعث للتأكد من موضوعيتها ومناسبتها علميّاً ولغوياً لموضوع البحث، إضافة إلى ابداء ملاحظات أخرى يراها المحكمون ضرورية من حيث تقدير صدق البنود للغرض الذي أعدت من أجله، وعلى ضوء ملاحظات المحكمين

قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة على ضوء توصياتهم وآرائهم والتي كان من أهمها:

تعديل العبارة: يعدّل الهياكل التنظيمية للمدرسة لتصبح أكثر مرونة تتيح مشاركة المجتمع المحلي في المدرسة، لتصبح يتيح المجال لمشاركة المجتمع المحلي بما يخدم أهداف المدرسة

حذف عبارة: يفهم فلسفة المجتمع وعاداته– حذف عبارة يحاول تطبيق أسلوب اللامركزية في العمل

بنود مقياس الرضا الوظيفيّ تمّ إعادة صياغة بعض بنوده.

2- صدق مقياس الرضا الوظيفيّ للمعلمين

حيث قامت الباحثة بعرض مقياس الرضا الوظيفيّ للمعلمين بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال الإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة البعث للتأكد من موضوعيته ومناسبته علميّاً ولغوياً لموضوع البحث، إضافة إلى ابداء ملاحظات أخرى يراها المحكمون ضرورية من حيث تقدير صدق البنود للغرض الذي أعدت من أجله، وعلى ضوء ملاحظات المحكمين قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة على ضوء توصياتهم وآرائهم والتي تتمثل في إضافة بنود للمقياس: – يوفر المدير لي فرص الاطلاع على الأبحاث الحديثة التي تنتشر في الميدان التخصصّي.

- يقوم المدير بمراجعة توصيات الموجهين التربويّن

– يقّدم لي المدير تغذية راجعة عن عملي

– **صدق الاتساق الداخليّ:** تمّ التحقق من صدق الاتساق الداخليّ لأداتي البحث من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل درجة من درجات بنود الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه، وبين المحور والعلامة الكلية للاستبانة كما هو موضح في الجدول رقم(1).

الجدول رقم(1) يبيّن نتائج الاتساق الداخلي لمجال مهارات الإدارة الاستشرافيّة اللازمة والمناسبة لمدير المدرسة

المحور	عدد البنود	ترابط كل محور مع مجموع المجال	ترابط كل محور مع الاستبانة كل
مهارات عملية	6	(0,84 −0,45)	0,66
التخطيط الاستراتيجيّ	6	(0,82 −0,43)	0,66
المتابعة والمساءلة وتقويم الأداء المدرسيّ	5	(0,79 −0,41)	0,61
التنظيم	3	(0,54 −0,36)	0,62
التنمية المهنيّة لأعضاء المجتمع المدرسيّ	6	(0,83 −0,44)	0,67
التواصل الإنسانيّ	5	(0,77 −0,40)	0,76
إدارة الأزمات	5	(0,77 −0,41)	0,73
الإدارة الالكترونية	3	(0,58 −0,36)	0,62
الإدارة الإبداعيّة	8	(0,84 −0,51)	0,78
إدارة الوقت	5	(0,75 −0,42)	0,63
اتخاذ القرار	6	(0,86 −0,47)	0,61
مهارات الإدارة الاستشرافيّة ككل		**(−0,36 0,86)**	**0,76**

يتبيّن من الجدول السابق أنّ ترابط المحاور الدالة على مهارات الإدارة الاستشرافيّة مع الاستبانة ككل تراوحت بين(0,36 −0,86)، والعلامة الكلية للمحور(0,76) وهي نسبة مقبولة تدل على اتساق داخلي لبنود مجال الإدارة الاستشرافية.

مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين: حيث تمّ بناء المقياس بالاعتماد على دراسة كل من(بن زوة،2018)،و(أبو (غنّام،2016)،و(شقير،2011)، و(الحراحشة، 2008).

المحور	معامل الارتباط بيرسون
مستوى الرضا الوظيفيّ للمعلم	0,73

نلاحظ من الجدول السابق انّ قيمة علامة المحور بلغت(0,73) وهي نسبة مقبولة تدل على اتساق داخلي لبنود محور الرضا الوظيفيّ للمعلم

الثبات:

ثبات استبانة مهارات الإدارة الاستشرافيّة اللازمة لعمل مدير المدرسة

تمّ حساب الثبات بطريقتين:

أ- ألفا كرونباخ: بعد إدخال البيانات على الحاسوب تمّ حساب معامل ألفا كرونباخ على spss فكان معامل الثبات (0,96)

ب-طريقة التجزئة النصفية: تمّ استخدام معادلة سبيرمان- براون حيث بلغ معامل الثبات(0,965)

نلاحظ أن قيمة معامل الثبات جاءت مرتفعة وهي نسبة مقبولة تدل على صلاحية الاستبانة للتطبيق.

ثبات مقياس الرضا الوظيفيّ للمعلمين

تمّ حساب الثبات بطريقتين:

أ- ألفا كرونباخ: بعد إدخال البيانات على الحاسوب تمّ حساب معامل ألفا كرونباخ على spss فكان معامل الثبات(0,93)

ب-طريقة التجزئة النصفيّة: تمّ استخدام معادلة سبيرمان- براون حيث بلغ معامل الثبات (0,927)

نلاحظ أنّ قيمة معامل الثبات جاءت مرتفعة وهي نسبة مقبولة تدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها:

بعد الانتهاء من جمع البيانات وتفريغها قامت الباحثة بتحليلها باستخدام برنامج(SPSS) للإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضياته وفق الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة من وجهة نظر المعلمين ؟

للإجابة على هذا السؤال أعطيت كل درجة من درجات تطبيق ممارسة عمليات إدارة الوقت في استبانة الرأي قيماً متدرجة (3نعم، 2إلى حد ما، 1لا)، وتمّ حساب طول الفئة على النحو الآتي:

أ- حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في المقياس من أصغر قيمة 3-1=2

ب-حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى على أكبر قيمة في المقياس وهي(3)

طول الفئة= 2/3=0,66

ج- إضافة طول الفئة إلى أصغر قيمة في المقياس (وهي واحد صحيح)، فكانت الفئة الأولى من(1-1,66)، وللحصول على الفئة الثانية تمّ إضافة(1,66) لحدود الفئة الأولى، وهكذا للوصول إلى الفئة الأخيرة.

والجدول رقم( ) يبيّن المعيار المعتمد للحكم على درجة ممارسة مهارات الإدارة الاستشرافيّة

فئات المتوسط	التقدير للتعليق
3-2,34	درجة ممارسة مرتفعة
2,33 -1,67	درجة ممارسة متوسطة
1,66-1	درجة ممارسة منخفضة

وقامت الباحثة باستخراج المتوسطات والانحرافات المعياريّة لكل محور في مجال مهارات الإدارة الاستشرافيّة، وكذلك حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياريّ لمجال مهارات إدارة الوقت ككل، فكانت النتائج وفق الجدول الآتي

الجدول رقم(2) يبيّن درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية لمهارات الإدارة الاستشرافيّة من وجهة نظر المعلمين

محاور الاستبانة	عدد البنود	المتوسط الحسابي	درجة الممارسة
مهارات عملية	6	1,89	متوسطة
التخطيط الاستراتيجيّ	6	1,80	متوسطة
المتابعة والمساءلة وتقويم الأداء المؤسسيّ	5	2,01	متوسطة
التنظيم	3	1,8	متوسطة
التنمية المهنيّة لأعضاء المجتمع المدرسيّ	6	2,08	متوسطة
التواصل الإنسانيّ	5	2,26	متوسطة
إدارة الأزمات	5	1,60	ضعيفة
الإدارة الالكترونيّة	3	1,56	ضعيفة
الإدارة الإبداعيّة	8	1,76	متوسطة
إدارة الوقت	5	2,08	متوسطة
اتخاذ القرار	6	1,97	متوسطة
المجموع الكلي	58	1,89	متوسطة

يلاحظ من الجدول رقم(2) أنّ درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة من وجهة نظر أفراد عينة البحث كانت منخفضة في مهارتي الإدارة الالكترونيّة و إدارة الأزمات، بينما كانت درجة ممارستهم لبقية المهارات متوسطة، كما يلاحظ أيضاً من الجدول أنّ درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية لمهارات الإدارة الاستشرافيّة ككل كانت متوسطة .

ثانياً: ما مستوى الرضا الوظيفيّ لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ؟

الجدول رقم(3) يبيّن مستوى الرضا الوظيفيّ لمعلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ

المجال	عدد البنود	المتوسط الحسابي	درجة الممارسة
الدرجة الكلية للرضا الوظيفيّ	36	2,29	متوسطة

يلاحظ من الجدول رقم (3) أنّ مستوى الرضا الوظيفيّ لمعلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ جاء بدرجة متوسطة.

فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائيّاً بين متوسط تقييم أفراد عينة البحث لدرجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة، ومستوى الرضا الوظيفيّ للمعلمين تعزى لمتغير الجنس؟

تمّ استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وإيجاد قيمة "ت" المحسوبة لمعرفة الفروق في درجة ممارسة مديري المدارس لمهارات الإدارة الاستشرافية ، وكذلك معرفة الفروق في مستوى الرضا الوظيفيّ من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الجنس كما هو موضح في الجدول (4)

الجدول رقم(4) يبين الفروق في متوسط تقييم أفراد عينة البحث لدرجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة ومستوى الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس

المحور	معلمين ن=35		معلمات ن=35		قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري			
مهارات الإدارة الاستشرافيّة اللازمة لعمل مدير مدرسة المستقبل	**173,97**	56,41	174,08	53,07	0,009	0,993	غير دال

مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين	**229,77**	37,62	235,65	13,21	0,87	0,836	غير دال

نلاحظ من خلال الجدول رقم(4) أنّ مستوى الدلالة لمحور مهارات الإدارة الاستشرافيّة بلغت(0,993)، ومستوى الدلالة لمحور الرضا الوظيفيّ للمعلمين بلغت(0,836)، وكلاهما أكبر من (0,05) وبذلك نقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق بين متوسط تقييم أفراد عينة البحث لدرجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة، وفي مستوى الرضا الوظيفيّ للمعلمين تعزى لمتغير الجنس

الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائيّاً بين متوسط تقييم أفراد عينة البحث لدرجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة، وفي مستوى الرضا الوظيفيّ للمعلمين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة؟

بعد إدخال البيانات على الحاسب، تمّ تقسيم العينة حسب سنوات الخبرة(1-5)، ومن(5-10)، وأكثر من 10، ثمّ تمّ حساب تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بينهما كما يوضحها الجدول الآتي:

الفئة (عدد سنوات الخبرة)	**العينة**
أقل من خمس سنوات	18معلم ومعلمة
من 5-10	42 معلم ومعلمة
أكثر من 10سنوات	10 معلم ومعلمة

الجدول رقم(5) يبيّن نتائج تحليل التباين الأحاديّ لأثر متغير عدد سنوات الخبرة على محوري ممارسة مدير المدرسة لمهارات الإدارة الاستشرافيّة من وجهة نظر المعلمين

البعد	**مصدر التباين**	**مجموع المربعات**	**درجات الحرية**	**متوسط المربعات**	**(ف)**	**مستوى الدلالة**	
مهارات الإدارة الاستشرافيّة اللازمة لعمل مدير المدرسة	بين المجموعات	6940,82	2	3470,413	1,181	0,313	غي
	داخل المجموعات	196835,117	67	2937,83			
	المجموع	203775,94	69				
مستوى الرضا الوظيفيّ	بين المجموعات	2495,89	2	1247,948	0,779	0,463	غي

للمعلمين	داخل المجموعات	10727,634	67	1601,129		
	المجموع	109771,529	69			

نلاحظ من خلال الجدول رقم(5) أنّ قيمة مستوى الدلالة لـ (ف) المحسوبة لمحور مهارات الإدارة الاستشرافيّة بلغ(0,313)، كذلك بلغ مستوى الدلالة لـ(ف)المحسوبة لمحور الرضا الوظيفي للمعلمين (0,463) وكلاهما أكبر من (0,05) وبذلك نقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق في متوسط تقييم أفراد عينة البحث لدرجة ممارسة مديري المدارس لمهارات الإدارة الاستشرافيّة، وفي مستوى الرضا للمعلمين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

الفرضية الثالثة: لا توجد علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة من وجهة نظر المعلمين ومستوى الرضا الوظيفيّ لدى معلمي هذه المدارس؟

spss وكانت الجدول رقم(6) تمّ إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياريّ، وحساب معامل الارتباط بيرسون على برنامج النتائج وفق

الجدول رقم(6) يبّين معامل الارتباط بيرسون

المحور	المتوسط	الانحراف	الارتباط
مهارات الإدارة الاستشرافيّة اللازمة لعمل مدير المدرسة مستقبلاً	174,03	54,34	0,64
مستوى الرضا الوظيفيّ للمعلمين	225,99	46,23	

نلاحظ من خلال الجدول رقم (6) أنّ قيمة معامل الارتباط بلغت(0,64) وهي قيمة عالية ودالة إحصائيّاً، وبالتالي نرفض الفرضية الصفريّة ونقبل الفرضية البديلة القائلة: توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بين ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة ومستوى الرضا الوظيفيّ لدى معلمي هذه المدارس.

تفسير النتائج:

- تشير نتائج السؤال الأول إلى أنّ درجة ممارسة مديري المدارس لمهارات الإدارة الاستشرافيّة ككل جاءت متوسطة وقد يعزى ذلك إلى عدم قيام مديرية التربية بعقد دورات تدريبيّة منظمة وهادفة لتدريب مديري المدارس حول المهارات والأساليب والاتجاهات الإداريّة الحديثة كالإدارة التحويليّة والإبداعيّة والتخطيط الاستراتيجيّ وإدارة الأزمات والتي سيكون لها دورا إيجابيّ في رفع الأداء المستقبليّ لمديري المدارس.

- حيث جاءت درجة ممارسة مديري المدارس لمهارة إدارة الأزمات ضعيفة وقد يعزى ذلك إلى عدم اتباع مديري المدارس دورات وبرامج متقدمة في كيفية إدارة الأزمات، واكسابهم مهارات التعامل مع الأزمات من خلال الأزمات التي حدثت سابقاً، كذلك قد يعزى أيضاً إلى عدم تزويد المدارس بكل ما هو جديد في مجال إدارة الأزمات من خلال الكتيبات والنشرات، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة(اليوسفي،2015) التي أكدت على ضرورة الاهتمام بإعداد وتصميم برامج تدريبيّة لمديري المدارس في مجال إدارة الأزمات وكيفيّة اتخاذ القرارات الصحيحة.

- كما جاءت درجة ممارسة مديري المدارس لمهارة الإدارة الالكترونية ضعيفة وقد يعزى ذلك إلى عدم وجود استعداد لبعض المديرين على تطبيق التكنولوجيا في عملهم الإداريّ بالرغم من قيام مديرية التربية بعقد دورات تدريبيّة لإكساب مديري المدارس بعض المهارات الأساسيّة في استخدام الحاسوب لحفظ الملفات والبيانات والسجلات، إضافة إلى توظيف التقنيات الحديثة للتواصل مع أولياء الأمور وأفراد المجتمع المدرسيّ والمحليّ كالبريد الالكترونيّ والرسائل النصيّة، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة(الحارثي،2015) بضرورة استخدام مدير المدرسة لأساليب الكترونيّة حديثة في عمله المدرسيّ وتواصله مع الجميع.

- كما جاءت درجة ممارسة مديري المدارس لمهارة التخطيط الاستراتيجيّ متوسطة وقد يعزى ذلك إلى اقتصار اهتمام مديري المدارس بإدارة مدرستهم بالوقت الحاضر، وعدم اهتمامهم بالوضع الذي تريد المدرسة الوصول إليه مستقبلاً من خلال الاهتمام بتطوير مهاراتهم

وقدرتهم على التفكير في المستقبل والتخطيط له بصورة تعاونيّة وبنظرة تفاؤلية، ويتفق ذلك مع دراسة(الفار، 2008) التي أكدت على حاجة مديري المدارس لمزيد من التدريب في كيفية إعداد خطة المدرسة، وإشراك العاملين في المدرسة في عملية التخطيط.

- كما جاءت درجة ممارسة مديري المدارس لمهارة التنظيم متوسطة وقد يعزى ذلك إلى أنّ اغلب المديرين لا يحبذون تفويض الصلاحيات للعاملين لديهم في المدرسة من أجل السرعة في إنجاز العمل، ويتفق ذلك مع دراسة(الراشد، 2006) التي أكدت على حاجة مديري المدارس لتطوير كفاياتهم في التنظيم.
- كما جاءت درجة ممارسة مديري المدارس لمهارة إدارة الوقت متوسطة وقد يعزى ذلك إلى عدم امتلاك مدير المدرسة لمهارات وأساليب إدارة الوقت في مهام عمله اليوميّ، ويتفق ذلك مع دراسة(عز الدين ، 2007) التي أكدت على ضرورة تدريب مديري المدارس على كيفية تنظيم وقتهم ووضع جداول زمنيّة لتنفيذ مهامهم الإداريّة والفنيّة والاجتماعيّة.

- تشير نتائج السؤال الثاني إلى أنّ مستوى الرضا الوظيفيّ للمعلمين جاء بدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى عدم رغبة مديري المدارس الاطلاع على المستجدات التربوية الحديثة واتباع الأساليب والمهارات القياديّة في العمل المدرسيّ، وكذلك عدم تلبيته لحاجات ورغبات المعلمين المهنيّة وعدم تزويدهم بكل ما هو جديد في ميدان التربية والتعليم عن طريق النشرات والقراءات الموجهة، هذا من شأنه أن يقلل من مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (بن زوة،2018) التي أكدت على ضرورة قيام المدير بتوفير جو نفسيّ انفعاليّ في المدرسة يرفع من مستوى الرضا الوظيفيّ للمعلمين ويحقق حاجاتهم ورغباتهم .
- تشير نتائج الفرضية الأولى إلى عدم وجود فروق في متوسط تقييم أفراد عينة البحث لدرجة ممارسة مديري المدارس لمهارات الإدارة الاستشرافيّة وفي مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين تعزى لمتغير الجنس وقد يعزى ذلك إلى تشابه ظروف وبيئة العمل لدى كل من المعلمين والمعلمات، حيث إنّ التغيرات والمستجدات التربويّة المستقبليّة

ستشمل كلا الجنسين في المدرسة، فالمعاملة الحسنة التي يلقاها المعلمون والمعلمات دون تمييز من قبل مدير المدرسة وشعورهم بالمساواة أثناء أداء مهام عملهم المدرسيّ، وذلك من خلال اتباعه الممارسات والإجراءات نفسها مع المعلمين والمعلمات، كقيامه بالزيارات الصفيّة والاجتماع معهم ودعمهم و تفهمه لمشكلاتهم، ومراعاته للنواحي الإنسانيّة في العمل، والالتزام الواضح بالقيم الأخلاقيّة، والعمل معهم بروح الفريق يحسّن من اتجاهاتهم نحو المدرسة، وتختلف نتيجة هذه الفرضية مع دراسة شقير(2011) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى الرضا الوظيفيّ للمعلمين لصالح الذكور.

- تشير نتائج الفرضية الثانية إلى عدم وجود فروق في متوسط تقديرات عينة البحث لدرجة ممارسة مديري المدارس لمهارات الإدارة الاستشرافيّة وفي مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وقد يعزى ذلك إلى أنّ عمل المديرين موّحد لجميع المعلمين ومع كل المعلمين تقريباً، وأنّ عامل خبرة المعلم رغم أهميته لا يحتل مكاناً بارزاً في علاقة المدير بالمعلم وهذا يتفق مع دراسة الزعبي(2007)
- تشير نتائج الفرضية الثالثة إلى وجود علاقة ارتباطيّة عالية بين ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، وقد يعزى ذلك إلى أنّ شعور المعلمين بالرضا الوظيفيّ والارتياح في العمل مرتبط بما يمارسه مدير المدرسة من مهارات استشرافيّة في عمله المدرسيّ والذي قد تؤثر على أداء المعلمين في المدرسة ويحفزّ نشاطهم ويشجعهم على العمل، كقيام مدير المدرسة بتوفير مناخ إيجابيّ داعم للعمل بروح الفريق، واخذ رأيهم واستشارتهم في الأمور والقرارات المدرسيّة، فهذه الأمور تتناسب مع العمل الإداري وتصب في مصلحة المعلم، مما يجعلها دافعاً للمعلمين للالتزام بالعمل والتعبير عن رضاهم الوظيفيّ، وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع دراسة أبو غنّام(2016) التي أشارت

إلى وجود علاقة ارتباطيّة بين التزام مدير المدرسة بمعايير الإدارة المدرسيّة ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم.

- **توصيات البحث:**

- إجراء دورات تدريبية وندوات وورشات عمل بشكل دوري لتعريف مديري المدارس بالمهارات القياديّة الحديثة في ضوء المستجدات التربويّة .
- العمل على رفع مستوى رضا المعلم عن وظيفته لكي يستمر في عطائه، ويحسّن أدائه في التدريس، وذلك من خلال أخذ رأيه وإشراكه في القرارات المدرسيّة وتحفيزه على العمل والتعامل معه باحترام.
- تخصيص وزارة التربية والتعليم حوافز ماديّة ومعنوية ومكافآت تشجيعيّة للمديرين الذين يلتزمون بالاطلاع على الأساليب التربوية الحديثة وتطبيقها في مدارسهم ويسعون لرضا المعلمين وظيفياً.

مراجع البحث:

– أبو علاّم، رجاء محمود (2013). مناهج البحث في العلوم النفسيّة والتربويّة، القاهرة، دار النشر للجامعات.

– أحمد، أحمد(2003). الإدارة المدرسيّة في مطلع القرن الحادي والعشرين، القاهرة، دار الفكر العربي، مصر

– البورسعيدي، حمد بن عبد الله(2011). الكفايات الإداريّة لدى مديري مدارس التعليم الأساسيّ في ضوء متطلبات مدرسة المستقبل في سلطنة عمان، رسالة ماجستير،عمان

– الحراحشة، محمد عبود(2008). النمط القياديّ الذي يمارسه مديروا المدارس وعلاقته بمستوى الرضا الوظيفيّ للمعلمين في مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة: مجلة جامعة دمشق، العدد الأول، المجلد 24

– الراشد،علاء(2006). الملامح الأساسية للمدرسة الثانوية المستقبليّة في الأردن وتطوير أنموذج لمدرسة المستقبل: رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان

– الزبون، سليم و محمد، سليمان (2010). درجة استخدام مديري المدارس الثانوية في محافظة جرش لأسلوب العلاقات الإنسانيّة في الإدارة المدرسيّة من وجهة نظر معلميهم: مجلة جامعة دمشق، المجلد26، العدد3

– الزعبي، محمد(2007). مستويات الرضا الوظيفيّ لدى معلميّ المرحلة الثانويّة في المدارس الحكوميّة والخاصة في دولة الكويت: رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن

– الشرايدة، سالم(2010). الرضا الوظيفي أطر ونظريات وتطبيقات عمليّة: دار الصفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان

– العواد، ياسين(2015). تصور مقترح لتطوير إدارة مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية : رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق

– الفار، سهاد ابراهيم(2008). الكفايات المهنيّة الحالية والمستقبليّة لمديري المدارس الثانوية الحكومية ومديراتها من وجهة نظر المديرين ورؤوسائهم في الضفة الغربية، رسالة ماجستير، جامعة القدس.

– اليوسفي، رنيم(2015). تصور مقترح لإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية في ضوء بعض التجارب العالمية: رسالة دكتوراه، جامعة دمشق

– بن زوة، أحلام(2018). ممارسة مديري المدارس لأساليب إدارة التغيير وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفيّ لدى المعلمين من وجهة نظرهم: رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر

– حسن، وسام(2015). نموذج مقترح لتطوير واقع التنمية المهنيّة لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربيّة السوريّة في ضوء مدخل الجودة الشاملة والتجربتين الأمريكيّة والبريطانيّة: رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق

– خليل، نبيل(2009). المهارات القيادية والإداريّة لمديري مدارس المستقبل في جمهورية مصر العربية – رؤية مستقبليّة– جامعة بني سويلف، العدد(16)، الجزء2

– عبد الرحمن، توفيق(2003). إدارة المستقبل: مركز الخبرات المهنيّة الإداريّة، القاهرة

– عبد العظيم مبروك، أحلام(2014). مهارات استشراف المستقبل وعلاقتها بالمنظور المستقبليّ لدى معلمات التربيّة الأسريّة: رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الأردن.

– عز الدين، اسماعيل(2007). دور مدير المدرسة كقائد تربوي في مدرسة المستقبل ودوره القيادي في تغيير وتطوير البرامج والأنشطة المدرسيّة: مجلة التربية، العدد الرابع

– نشوان، جميل(2004).عوامل الرضا الوظيفيّ وتطوير فعالية أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة: جامعة الأقصى، غزة

- ابراهيم، محمد (2012). تصور مقترح لتطوير إدارة مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ بمحافظة الفيوم في ضوء مدخل الإبداع الإداري، رسالة ماجستير، الأردن

-أبو غنّام، منال خليل(2016). درجة التزام مديري المدارس الخاصة في مدينة القدس بمعايير مهنة الإدارة المدرسيّة وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين: رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين

-الريح، غيداء(2018). الرضا الوظيفيّ لدى معلمي مرحلة الأساس وأثره في تحسين الأداء المهنيّ: رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

-الزبون،محمد سليم(2011). ملامح مدرسة المستقبل من وجهة نظر الخبراء التربويين في الأردن: مجلة العلوم التربوية ، المجلد 38، ملحق1 ص ص 75-71

-سلامة، جهاد(2013). دور المساءلة في تحسين أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظر المديرين وسبل تطويره: رسالة ماجستير غير منشورة، الأزهر

- -شقير،علاء توفيق(2011).درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها للقيادة التشاركيّة وعلاقتها بالرضا الوظيفيّ في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها: رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين
- العمران، محمد(2014). مهارات التخطيط الاستراتيجيّ المحققة لدى مديري ومديرات مدارس تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات: مجلة العلوم التربوية والنفسيّة، المجلد15، العدد2
- محمد، تقي (2012). مدرسة المستقبل في الوطن العربي- رؤى وتطلعات- ونظرة مستقبليّة: دار العالم العربي، القاهرة
-

21- Bhutani F2010 The relations of transformational leadership and empowerment with employee job satisfaction. Business and Econmics Journal,vol(52),p612-631

22-Hopkins,G 2000 Principa|s |ndintify Topten Leadership -trates. Colarado state University, Education world

23- Buchanan K 2011 Job statisfaction Among Elementary school teachers . The University of North Caroline at Chapel HiLL

24- Bander A 2009 The Implementation of school-Based management in Indonesia. Greating Conflictes in regional levels, Journal of NTT studies 1(1),16-27

25-Judge T 2001 The Job satisfaction job performance relationship. Aqualitative riview. Psychological Bulletin.127,376-407

26- Wells R 2014 Leader make the future Ten new Leadership skills second Edition, Barrett-Koehler pupilshers

27- Kenper w 2000 Teaching future studies secondary school curriculum Available at center room, Stanford University

الملحق رقم (1) استبانة مهارات الإدارة الاستشرافيّة اللازمة لعمل مدير المدرسة

م	مهارات الإدارة الاستشرافيّة اللازمة والمناسبة لعمل مدير مدرسة المستقبل	نعم	إلى حد ما	لا
	مهارات عملية ومعرفية			
1	يتنبأ بمستقبل المدرسة في ظل الأوضاع الراهنة			
2	يستفيد من تجارب الدول المتقدمة بسعيها لربط التعليم باحتياجات سوق العمل			
3	يوّجه أفراد المجتمع المدرسيّ للحصول على المعرفة من مصادرها المتنوعة.			
4	يوطّد العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحليّ			
5	يتبع الأسلوب العلميّ في حل المشكلات المعترضة			
6	يوظف مصادر التعلم في خطته الإداريّة			
	مهارة التخطيط الاستراتيجيّ			
7	يضع رؤية مستقبلية للمدرسة في ضوء الإمكانات المتاحة			
8	يصوغ رسالة المدرسة			
9	يحلّل بيئات المدرسة			
10	يحدّد الاستراتيجيّة المناسبة لتحقيق رؤية ورسالة المدرسة			
11	يحرص على تنفيذ الاستراتيجيّة			
12	يقيّم الاستراتيجيّة			
	المتابعة والمساءلة وتقويم الأداء المدرسيّ			
13	يتحمّل مسؤولية العمل المدرسيّ			
14	يطوّر الأداء المهنيّ لأعضاء المجتمع المدرسيّ وفق معايير واضحة			
15	يشكّل لجان متابعة لتقويم الأعمال المنجزة			
16	يطبّق نظام المساءلة الذكية في عمله المدرسيّ			
17	يعدّ تقارير دورية عن أداء المدرسة			
	التنظيم			
18	يشرك أعضاء المجتمع المدرسيّ في دعم العملية التعليميّة			
19	يفوّض الصلاحيات للعاملين في المدرسة			

20	يوظّف الاتجاهات الإداريّة الحديثة في عمله المدرسيّ			
	التنمية المهنيّة لأعضاء المجتمع المدرسيّ			
21	يوفّر بيئة إيجابيّة محفزة للعمل			
22	يعزّز العمل التنافسي بشكله الإيجابيّ البنّاء في مدرسته			
23	يدعم المعلمين عند التحاقهم ببرامج تطوير أدائهم المهنيّ			
24	يشرك المعلمين في أعمال تدريبيّة مستمرة			
25	يحفّز أداء العاملين في مدرسته ويثير دافعيتهم لتحقيق الأهداف الموكلة لهم			
26	يطوّر الأداء المهنيّ لأعضاء المجتمع المدرسيّ وفق معايير واضحة			
27	يساعد المعلمين الجدد للقيام بأعمالهم المدرسيّة.			
	مهارة التواصل الإنسانيّ			
28	يوسع فرص الحوار بينه وبين أعضاء المجتمع المدرسيّ			
29	يعزّز العلاقات الإنسانيّة المبنية على الاحترام			
30	يضع خطط مدرسيّة تخدم بيئة المجتمع المدرسيّ			
31	يطّبق المبادئ والقيم الأخلاقيّة الإيجابيّة داخل المجتمع المدرسيّ			
32	يتعامل مع الطلبة بمحبة ويساعدهم في حل مشاكلهم			
	مهارة إدارة الأزمات			
33	يتوقع الأزمات التي قد تواجه المدرسة مستقبلاً			
34	يضع خطط وقائية لإدارة الأزمات			
35	يعالج الأزمة بطريقة علميّة			
36	يواصل النشاطات الاعتياديّة للمدرسة			
36	يحاول الاستفادة من الأزمات			
	الإدارة الالكترونية			
37	ينشئ شبكة من الاتصالات بين إدارة المدرسة والقيادات التربوية الأعلى			
38	يوظّف وسائل التواصل الاجتماعي في عمله المدرسيّ (فيس بوك، واتس أب،..)			
39	يوظّف تكنولوجيا المعلومات في عمله الإداري			

			القيادة الإبداعيّة	
			الطلاقة	
			يجمع أكبر عدد ممكن من المعلومات الجديدة لتحديد جوانب المشكلة	40
			يجمع أكبر عدد ممكن من الحلول الفعّالة لمواجهة المشكلة	41
			يواجه أكثر من مشكلة في وقت واحد ووضع الحلول المناسبة	42
			المرونة	
			يستفيد من آراء الآخرين في حل مشاكل العمل	43
			يتقبل الآراء النقديّة لتطوير العمل المدرسيّ	44
			الأصالة	
			يقترح أفكار جديدة بنّاءة لتطوير واقع العمل المدرسيّ	45
			يزوّد المعلمين بأفكار جديدة تساعد في تطوير أدائهم	46
			يقترح حلول مبتكرة للمشكلات التي تواجه المدرسة بشكل تعاونيّ	47
			إدارة الوقت	
			يقيّم نفسه ذاتياً في كيفية استثمار الوقت	48
			يخطّط للأعمال المدرسيّة اليوميّة بدقة	49
			ينجز الأعمال وفق الخطة الزمنيّة المحددة	50
			يحسن التعامل مع الأمور الطارئة غير المخطط لها	51
			يتابع الأعمال بدقة	52
			اتخاذ القرار	
			يتابع الأهداف المراد تحقيقها من العملية التعليميّة	53
			يحلّل المشكلة	54
			يجمع المعلومات لحل المشكلة	55
			يختبر الفروض الموضوعة	56
			يضع خطة عمل لتنفيذ القرارات	57
			يقوّم القرارات	58

الملحق (2) مقياس الرضا الوظيفي للمعلم

الرقم	بنود مقياس الرضا الوظيفي للمعلم	نعم	إلى حد ما	لا
1	مديري يقدّر عملي			
2	مكانتي محترمة بين المعلمين			
3	المدير يرتاح لي ويكلمني			
4	أشعر بالسرور وأنا أقدّم خدمات للطلبة			
5	أشعر بأنّ العمل في هذه المدرسة مريح			
6	أشعر بالرضا عندما أتغلب على الصعوبات في العمل			
7	ينعكس الأسلوب الذي يتعامل به المدير مع العاملين على الرضا الوظيفيّ			
8	يثّمن المدير الجهود التي أبذلها بالتدريس			
9	يؤدي مراعاة المدير للنواحي الإنسانية في المدرسة إلى تشجيعي في العمل			
10	يسهم المدير في تحسين أدائي التدريسي			
11	يفرض المدير أحياناً أساليب مهنيّة لا تناسبني			
12	يساعدني المدير في التغلب على المشكلات المهنيّة.			
13	يعمل المدير بروح الفريق			
14	أشعر أنّ لديّ استقرار وظيفيّ في مهنتي			
15	يقدّم لي مدير المدرسة تغذية راجعة عن عملي			
16	يقوم المدير بمراجعة توصيات الموجهين التربويين			
17	يوظف مدير المدرسة المرافق التعليميّة مثل المكتبة والمختبر بهدف تحسين الأداء التعليميّ للمعلمين			
18	يسود علاقة جيّدة بين المدرسة والمجتمع المحليّ نتيجة لسياسة المدير المتبعة في المدرسة			
19	يشجعني المدير على الالتحاق بدورات تربوية وتدريبيّة			
20	يتيح المدير الفرصة الكافية للمشاركة في صنع القرار			
21	يتعاون المدير في حل المشكلات السلوكية لدى بعض الطلبة			

22	ينعكس الأسلوب الذي يتعامل به المدير على الرضا الوظيفيّ لديّ.			
23	يراعي المدير النواحي الإنسانيّة في العمل دون تمييز			
24	يتعامل المدير معي بوضوح			
25	يسهم المدير بتحسين أدائي المهنيّ.			
26	يحرص المدير على سماع اقتراحاتي حول تطوير العمل في المدرسة			
27	يوفّر المدير لي فرص الاطلاع على الأبحاث الحديثة التي تنتشر في الميدان التخصصيّ			
28	يساعدني المدير في التغلب على الصعوبات الإداريّة التي تواجهني أثناء عملية التدريس			
29	يعمل المدير على تحسين المرافق المدرسيّة لتسهيل عملية التدريس			
30	يهتم المدير بمراعاة العوامل المادية من تهوية وإنارة .			
31	أشعر بالارتياح في مهنتي بسبب وجود غرف كافية للمعلمين والإداريين وغرف الأنشطة			
32	أشعر بالارتياح من توزيع جدول الحصص المدرسيّة.			
33	– يراعي مدير المدرسة أن يكون عدد الطلبة في غرفة الصف مناسباً وهذا يشعرني بالرضا.			
34	أشعر بالتقدير والاحترام بين الإداريين.			

جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالأحادية والتعددية في رؤى التفكير لدى طلبة معهد إعداد المدرسين في مدينة طرطوس

طالبة الدكتوراه: مارية أحمد كلية التربية – جامعة البعث

اشراف الدكتور: محمد موسى + د. فايز يزبك

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى: معرفة العلاقة بين جودة الحياة الأسرية والأحادية والتعددية في رؤى التفكير لدى طلبة معهد إعداد المدرسين في مدينة طرطوس، وتكونت العينة من(150) طالب و طالبة من جميع التخصصات، مسجلين في الفصل الثاني(2020-2021)،وقد استخدمت الباحثة الأدوات التالية1. مقياس جودة الحياة الأسرية إعداد عبد الوهاب وشند(2010) ،2. مقياس الأحادية والتعددية في رؤى التفكير اعداد الباحثة. أهم نتائج الدراسة ما يلي:1.أكثر أبعاد جودة الحياة الأسرية شيوعاً هو البعد الخاص بالوالدية 2.التفكير الأحادي هو التفكير السائد3. توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين جودة الحياة الأسرية والأحادية والتعددية في رؤى التفكير،4.وجود فروق ذات دالة احصائية في أبعاد جودة الحياة الأسرية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث5.لا توجد فروق ذات دالة احصائية في أبعاد جودة الحياة الأسرية تعزى لمتغير مكان الإقامة6.لا توجد فروق ذات دالة احصائية في مقياس الأحادية والتعددية في رؤى التفكير تعزى لمتغير التخصص.

الكلمات المفتاحية: الأسرة، جودة الحياة الأسرية، ،الأحادية في رؤى التفكير، التعددية في رؤى التفكير.

Quality of Family Life and its Relation to Monolithic and Pluralism in the visions thought Among Teacher Training Institute Student in Tartous.

ABSTRACT

This study aimed to determine the relationship between Quality of Family Life and Monolithic and Pluralism in the visions thought Among Teacher Training Institute Students, a sample of (150) students. The researcher used the following tools: 1 The standard of Quality of Family Life, which prepared byAbdl-Wahab and Shend(2010).2. The standard of Monolithic and Pluralism in the visions by The researcher - Statistical method :The correlation(Spearman, Pearson),T test Cronbach's alpha coefficient. Results of the study:1.The most prevalent dimension of the Quality of Family Life was applied to the dimension of Parentenal Treatment styles.2. The predominant mode of thinking was Monolithic thinking 3.The presence of a statistically significant relationship between the Quality of Family Life and Monolithic and Pluralism in the visions thought Among Teacher Training Institute Student 4. There are statistically significant differences in Quality of Family Life due to sex which are in favour of females.

Key words: Family, Quality of Family Life , Monolithic in the visions, Pluralism in the visions.

مقدمة البحث:

الأسرة أول قناة من قنوات التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد ولها تأثيرات قوية وداعمة عليه من خلال مراحل عمره التي يقضيها تحت الرعاية الوالدية، فهي تعد المؤثر الحاسم في بلورة شخصيته ومصدر الأمان النفسي والدفء العاطفي والدعم المادي والمعنوي لكل أفرادها، في ظلِّ مرحلة تعيشها المجتمعات عموماً وتتسم بسرعة التغير في جميع مجالات الحياة وعلى كافة الأصعدة، تولدت عنها حالة من الارتباك وعدم الاستقرار في النواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وإلى الشعور بالتوجس والقلق من المستقبل، وترى الباحثة أن مواجهة هذه التحديات وتحقيق مستويات عالية من آلية التغلب على تلك الصعوبات وتجاوزها سواء بنجاح تام أو بأقل الخسائر الممكنة كماً أو كيفاً يقتضي ذلك جودة الأداء الإنساني المتمثل بجودة الحياة الأسرية باعتبارها خلية المجتمع الأساسية وألفباء المعرفة الإنسانية لحقائق الحياة حتى نتلافى أن تكون جعبة أفرادها تقتصر على حصيلة ثقافية متواضعة وموروثة من أزمات مضت تتسم بالغيبية والقدرية والانغلاق عبر أميّة مسيطرة وجهل فاضح متطرف وأنماط تفكير جامدة، وهذا ينعكس بالضرورة على المجتمع وإنتاجيته وحسن استثمار ما لدى أفراده من طاقات وإمكانات وتنظيم حياتهم بأسلوب متوازن، وقد زاد الاهتمام في الآونة الأخيرة بدراسة جودة الحياة الأسرية ومهاراتها نظراً لأهميتها في المساهمة في تحقيق سعادة الفرد والأسرة، وذلك من خلال تعزيز الروابط الأسرية وتمتع الأسرة بعوامل النجاح التي تساهم في تحقيق التوازن والاستقرار الأسري والمالي وتعزيز القيم لدى الأبناء، ويمكن أن تتلخص جودة الحياة الأسرية بضرورة تمتع الوالدين بمهارات حل المشكلات الأسرية والتخطيط والتواصل الفعال لتحقيق الترابط العائلي الذي يساهم في توفير بيئة أمنة للأبناء، وتؤكد الصبان والكشكي في دراستهما(2021، 414) بأن الفكرة الرئيسة لجودة الحياة الأسرية تقوم على حقيقة ما إذا كانت الاحتياجات الخاصة لكل عضو يتم الوفاء بها من قبل الآباء والأمهات وبشكل رئيسي في توفير ما هو أكثر ملائمة لنموهم.

وعلى اعتبار أنَّ الأسرة هي المصدر الأساسي لكل فعل أو سلوك، فقد تؤثر مجموعة الآليات والاتجاهات والأساليب التي يلجأ إليها الآباء في تربية أبنائهم على شخصياتهم المستقبلية حيث إن منها ما هو إيجابي يساهم في بناء شخصياتهم بناء قوياً ومحكماً بما يقتضي نجاحهم في أداء أدوارهم الوظيفية على أكمل وجه ومنها ما هو سلبي يصنع من

الأبناء شخصيات مرضيّة تعاني من مشاكل نفسية وغير قادرة على تحمل المسؤولية (معروف، 2018 ، 902)

ومن وجهة نظر الباحثة من المنطقي أن يكون الوالدين أكثر الناس تأثيراً على النمو النفسي والاجتماعي والجسمي والعقلي للأبناء فهما من ناحية الموصلان الأساسيان للمفاهيم الثقافية ومن ناحية أخرى المهيمنان على تنشئة الأبناء بشكل مباشر وفعال، ويمكن القول أن التباين في شخصيات الأبناء من ناحية أساليب التفكير والاتجاهات والقيم والمعتقدات يرتبط ارتباط وثيقاً بنوعية العلاقات الأسرية وبالأساليب الوالدية المتبعة أثناء عملية التنشئة، وهذا ما أكده الحوشان في دراسته(2010، 3) بأن الأسرة تقوم بدور محوري في تأصيل العمليات الخاصة بالتطبيع الاجتماعي والتي من خلالها يستدمج الفرد الأدوار والاتجاهات والمهارات والقيم التي تشكل شخصيته السليمة كما أن الأسرة تتحمل نصيباً كبيراً من المسؤولية في المعالجة الفكرية لظاهرتي التطرف والإرهاب.

فإذا كانت العلاقة الأسرية موسومة بالمودة والمحبة والعدالة والرضا وفرت لهم فرص التعامل مع الواقع بإيجابية والتوافق معه والقدرة على اقامةِ اتصالٍ بناءٍ مع الآخرين تتعلق بالاتصالاتِ الإنسانيّة السليمة داخل الأسرة (لشهب، 2017، 362).

وعلى العكس من ذلك فالجو الأسري السلبي وما يحتويه من خلافات، وعدم استقرار اجتماعي ونفسي، وما يتضمنه من تفاعلات سلبية مستمرة، سيؤدي إلى تأثيرات سلبية كبيرة على نمو الأبناء ويقود ذلك إلى مشكلات نفسية وسلوكية؛ لما يشعرون به من توتر وضعف القدرة على التعامل مع مشاعرهم، ونقص القدرة على بناء علاقات اجتماعية إيجابية مع الأخرين، ويكونون أقل قدرة على ممارسة الضبط الذاتي لسلوكياتهم، وبالتالي إكسابهم صفة الصلابة الفكرية أو أحادية الرؤية وعدم المرونة وربما فقدان الشعور بالأمن(عبد الوهاب وشند، 2010، 502)

ومما سبق يتضح أن التربيّةُ الأسريّةُ أخطرُ مهمةً يمارسها الإنسان على أبنائه ولا نبالغ إن قلنا إنّها صناعة الإنسان، إذ يولدُ الإنسان على الفطرة ثمَّ يأخذُ بالتشّكل نفسيّاً وفكريّاً وثقافيّاً متأثراً بالبيئة الّتي ينشأ فيها والمحيط الّذي ينخرطُ فيه، وقد حددت معظم الدّراسات الّتي اهتمت بهذا المجال إلى الأثر البالغ لمستوى جودة الحياة الأسرية في تشريع ثقافة وإلغاء أخرى أو تعديلها؛ على اعتبار أنّها مصدرٌ غزيرٌ من الأفكارِ والمعلومات والانفعالات، وبما

تجسده تلك الثقافة من مواقف وانتماءات واتّجاهات وقيم وعادات وتّقاليد وطرائق تفكير من المحتمل أن يتمّ تعلمه عملياً من توجهات الآباء وأنماط تنشئتهم الأسريّة والجو الأسريّ السّائد داخل الأسرة.

مشكلة البحث:

يشهد المجتمع السوري العديد من التحديات التي أدت إلى تغيير الكثير من المفاهيم الخاصة بالعلاقات الأسرية وتلك التغيرات المعقدة أدت إلى زيادة الصعاب التي تواجه الأسرة وأصبحت مهمتها أكثر تعقيداً من ذي قبل في ظل الظروف والأزمات السياسية والاجتماعية والاقتصادية متمثلة بغلاء المعيشة والضغوط النفسية نتيجة القلق الدائم من هاجس القدرة على تأمين أبسط مستلزمات الحياة الكريمة التي يشكل عمادها الأساسي الأمن النفسي والأمن الغذائي أضف إلى ذلك جملة من الظروف التي ساهمت في زيادة حدة وتعقيد تلك الهواجس بدءاً من انتشار الأمراض والأوبئة وضعف الوضع الخدمي مروراً بانتشار الارهاب وزيادة معدل الجريمة في ظل الحرب القائمة على سورية والتي تستهدف البنى التحتية للإنسان، كل هذا أثر بشكل مباشر على جودة أداء الأسرة السورية التي اضطرت إلى تغيير سلم أولوياتها الأسرية بما يتوافق مع تلك التحديات من أجل حماية كيانها من جهة وتحقيق التوافق مع تلك المستجدات وذلك من أجل مواجهة أعباء ومتطلبات الحياة اليومية بما في ذلك ارتدادات الحرب القائمة على سوريا، والسؤال هنا هل استطاعت الأسرة السورية الوفاء بالتزاماتها المادية والعاطفية والتربوية والفكرية تجاه أبنائها؟

وقد أشارت العربي وداودي(2017، 102) بأن جودة حياة الأسرة تتأثر بالعديد من العوامل مثل المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، ودراسة تلك العوامل مطلب ضروري وعامل هام يهدف إلى تحسين جودة الحياة للمجتمع بشكل عام وحياة الأسرة والأبناء على وجه الخصوص.

حيث يعاني معظم أفراد المجتمع نقصاً في مستوى الشعور بجودة الحياة الأسرية نتيجة ازدياد الضغوط الحياتية التي يتعرض لها الأفراد وطغت المادة على كل تعاملات الفرد مع البيئة والآخرين وأصبح الشغل الشاغل لكل فرد هو كيف يتوافق مع حياته ويرضى عنها.

(محمد، 2019، 466)

والسؤال الأهم هل تنعكس تلك التغييرات والمؤثرات التي طالت جوهر جودة الحياة الأسرية على رؤى التفكير عند الأفراد سواء الرؤية الأحادية أو التعددية على اعتبار أن الأسرة هي الوسطُ الغذائيّ الّذي ينمو فيه الفرد وتنمو فيه بالتّدريج اتجاهاتهِ وآليةِ تفكيره وتواصلهِ وتفاعله مع الآخر بما يدور في رحاها من أساليبِ تنّشئة وتربيّة ينعكس بشكلٍّ أو بآخر على شخصيّة أبنائها بمعنى أنْ تأثيرِ الخبراتَ الأوليّة لقوةِ تأثيرها في حياةِ الفردِ تشكلُ الأساس الأول لأفكارهِ واتجاهاته ومواقفه الّتي يتبناها في حياته ويتعامل مع الآخر على أساسها.

وتشير الصبان والكشكي(2021، 416-417) بأنه لا بدّ من إدراك أهمية جودة الحياة الأسرية ودورها الكبير في تنمية مبادئ الوسطية والاعتدال في معتقدات أبنائها، وذلك من خلال طبيعة العلاقات التفاعلية بين أفراد الأسرة، فإذا كانت الحياة الأسرية توفر للفرد مشاعر الأمن والطمأنينة والتقبل وتشجيع الحوار والاستقلالية وإتاحة الفرصة لاتخاذ القرار وتحمل المسؤولية وغيرها من الاحتياجات النفسية والمهارات الاجتماعية والتفكيرية، فإن ذلك مؤشر على تمتع الفرد بالأمن الفكري وتعدد الرؤية، في حين أن الحياة الأسرية التي يفتقد فيها الفرد إلى مشاعر الأمن والأمان والحجر على عقله وتفكيره وغيرها من الأساليب التي لا تنمي لديه القدرة على التفكير الناقد فإنها تساهم في تعزيز الرؤية الأحادية في التفكير.

واستناداً على التحليلات السّابقة نستطيع القول بأن المحيط الأسريّ يعتبر المرتع الأساسيّ لمعتقدات الفرد وقيمهِ وقناعاتهِ وطموحاتهِ وخبراتهِ السّابقة ويؤثر على علاقته بالآخر وآليّة التّواصّل والحوار معه، وترى الباحثة أنّ ما يصّدرُ عن الإنسان من أقوالٍ وأفعالٍ هو في الحقيقة ترجّمةٌ لما في ذهنه من قناعاتٍ وأفكارٍ عن ذاته وعمن حوله وعن الحياة عموماً، والّتي تشكلت جراء ما يتعرض له عقل الإنسان من مصادر التّشكيل الدّاخليّ والخارجيّ الّذي مصادره متعددةٌ، وتعتبر الأسرة أهم تلك المصادر من ناحية التأثير.

في ضوء العرض السّابق تتّحدد مشّكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الأساسيّ الآتي:

ما علاقة جودة الحياة الأسرية بالأحادية والتعددية في رؤى التفكير لدى طلبة معهد إعداد المدرسين في مدينة طرطوس ؟

وانبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما مستوى جودة الحياة الأسرية الأكثر شيوعاً لدى أفراد العينة من طلبة معهد إعداد المدرسين في مدينة طرطوس؟

2- ما هو النمط السائد من التفكير لدى أفراد العينة من طلبة معهد إعداد المدرسين في مدينة طرطوس؟

أهداف البحث: في ضوء ما سبق تهدف إلى ما يلي:

1- التعرف إلى مستوى جودة الحياة الأسرية الأكثر شيوعاً لدى أفراد العينة طلبة معهد إعداد المدرسين في مدينة طرطوس.

2- التعرف إلى النمط السائد من التفكير لدى أفراد العينة من طلبة معهد إعداد المدرسين في مدينة طرطوس.

3- التعرف إلى العلاقة بين الأحادية والتعددية في رؤى التفكير وجودة الحياة الأسرية لدى طلبة معهد إعداد المدرسين في مدينة طرطوس من أفراد العينة .

4- تعرّف دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة معهد إعداد المدرسين في مدينة طرطوس في مقياس الأحاديّة والتّعدديّة في رؤى التّفكير تبعاً لمتغير: التخصص(التربية الفنية، التربية الموسيقية).

5- تعرّف دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة معهد إعداد المدرسين في مدينة طرطوس في مقياس جودة الحياة الأسرية تبعاً لمتغيرات: الجنس(ذكور، إناث)، مكان الإقامة(ريف، مدينة).

أهمية البحث:

1-إنّ دراسة جودة الحياة الأسرية وعلاقته بالأحاديّة والتّعدديّة في رؤى التّفكير يكتسب أهميّة جوهريّة في ظلِّ الظّروفِ المعقدة التي يعيشها المواطن السوري خصوصاً والتغيرات الّتي تطال جوهر العلاقات الاجتماعيّة.

2 -أهمية تناول الأحاديّة والتّعدديّة في رؤى التّفكير بالدّراسة في ظلِّ التحولاتٍ السياسيّةٍ والاقتصاديّةٍ والاجتماعيّةٍ ذات تأثّير مباشر على شخصيّة الإنسان وآليّة حياته، والّتي تهدد البنّاء النّفسيّ والمعرفيّ للأفراد.

3- تعتبر هذه الدّراسة في حدود علّم الباحثة إضافة جديدة للدّراسات العربيّة والمحليّة في مجال جودة الحياة الأسرية ، حيث تمّ ربطه بمتغيّر جديد ألّا وهو الأحاديّة والتّعدديّة في رؤى التّفكير.

4-أهميّة المرحلة العمريّة الّتي تتناولها الدّراسة بالبحث ؛حيث تمثل مرحلة الشباب مرحلة مهمّة في حياة الفرد.

5-يتوقع أن يتوصل هذا البحث إلى نتائج قد تسهم في تبصر المتخصّصين في الإرشّاد النّفسيّ الأسري والمجال التربوي بأهميّة التّنشئة الأسرية وخطورتها في آن واحد في ظل المستجدات والتّحديات التي انتشرت في ثقافة المجتمع كقضايا الهويّة والوطنيّة والانتماءات الدّينيّة والعرقيّة والحزبيّة والفكريّة لتقديم الدعم الاجتماعيّ والخدمات النّفسيّة والإرشاد الأسري للقائمين على تربية الأبناء وتعزيز دور الأسرة لتقوم بمسؤولياتها وتوفير التعليم القادر على بناء الشخصية .

6-يعتبرُ هذا البحث بمثابة دعوة للمساهمة في توجيه الأسرة والمجتمع على تحقيق جودة الحياة الأسرية لما لها من تأثير على حياة الشباب الاجتماعية والفكرية من خلال تحديد معايير الحياة الأسرية الواجب توفيرها للحد من الأحادية وتنمية التعددية الفكرية وصولاً إلى بناء أسرة مستقرة ومؤثرة وقادرة على مواجهة التحديات والمتغيرات المجتمعية.

- فرضيات البحث:

1-لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلبة معهد إعداد المدرسين في مقياس (الأحاديّة والتّعدديّة في رؤى التّفكير) ودرجاتهم في مقياس (جودة الحياة الأسرية).

2-لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.05)بين متوسطي درجات طلبة معهد إعداد المدرسين في مقياس(الأحاديّة والتّعدديّة في رؤى التّفكير) تعزى لمتغير التخصص(التربية الفنية، التربية الموسيقية) .

3-لا توجد فروق دالة إحصائياّ عند مستوى دلالة (0.05)بين متوسطي درجات طلبة معهد إعداد المدرسين في مقياس(جودة الحياة الأسرية) تعزى لمتغيّر الجنس.

4- لا توجد فروق دالة إحصائياّ عند مستوى دلالة(0.05)بين متوسطي درجات طلبة معهد إعداد المدرسين في مقياس(جودة الحياة الأسرية) تعزى لمتغيّر مكان الإقامة(ريف، مدينة).

حدود البحث: تمّ تحديد حدود البحث الحاليّ وفق الآتيّ:

الحدود البشريّة: عيّنة عشّوائيّة من طلبة معهد إعداد المدرسين في مدينة طرطوس الجنس(ذكور ،إناث) مكان الإقامة(ريف، مدينة) تخصص دراسي(التربية الفنية، التربية الموسيقية).

الحدود الزّمنيّة: تمّ التّطبيق خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2021/2020.

الحدود المكانية: تمّ التّطبيق في معهد إعداد المدرسين في مدينة طرطوس.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

أولاً: جودة الحياة الأسرية: عرفتها عبد الوهاب وشند(2010) بأنها العلاقات والممارسات الإيجابية التي يتبعها الوالدان في تنشئة الأبناء وما تتسم به من دفء وتقبل ومشاركة وتشجيع واستحسان في المواقف الحياتية المختلفة وإدراك الأبناء ذلك وردود أفعالهم تجاه هذه الممارسات والعلاقات المتبادلة بين أفراد الأسرة وما تتسم به هذه العلاقات من أساليب سوية في التعامل لتحقيق الأهداف.(العمري، 2020، 10).

وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص من أفراد العينة من خلال الأداء على مقياس جودة الحياة الأسرية المستخدم في هذه الدراسة.

ثانياً: الأحاديّة والتّعدديّة في رؤى التّفكير:1-الأحاديّة في رؤى التّفكير: وقد عرف (عثمان،2007) أحادية الرؤيا بأنها عدم قدرة الشخص على إيجاد التوازن بين المتغيرات الخارجية والمعتقدات الداخلية المتمثلة بالقيم الاجتماعية والوجهات والأفكار مما يؤثر بطريقة سلبية على أساليب التعامل مع الأفراد الآخرين فتكون الأساليب غير مرنة وغير محترمة (المعمر،2020، 7).

وتعرف إجرائياَ بأنها الدّرجة العليا الّتي يحصل عليها المفحوص من أفراد العيّنة من خلال الأداء على مقياس الأحاديّة والتّعدديّة في رؤى التّفكير المستخدم في هذه الدراسة.

2-التّعدديّة في رؤى التّفكير: يعرفها جيبسون وآخرون (Gibson & et.al, 2009): بأنّها طريقة في التّفكير يصبح من خلالها الفرد قادر على إعطاء عدد من الأفكار المتنوعة الّتي ترتبط بموقفٍ محددٍ واسع الأفق منفتح على التّيارات الجديدة يتقبل الآخر ووجوده يتسم بالتّنوع والغزّارة الفكريّة والقدرة على الإصّغاء لأفكار الآخرين.

(Gibson & et.al , 2009,16)

وتعرف إجرائياً بأنّها الدّرجة الدنيا الّتي يحصل عليها المفحوص من أفراد العيّنة من خلال الأداء في مقياس الأحاديّة والتّعدديّة في رؤى التّفكير المستخدم في هذه الدراسة.

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات تناولت جودة الحياة الأسرية:

أ. الدراسات العربية

1- دراسة المصري(2016): هدفت الدراسة إلى التعرف إلى امكانية التنبؤ بالأستقواء في ضوء جودة الحياة الأسرية وأحداث الحياة الضاغطة لدى المراهقين في محافظات غزة (رفح، خان يونس، عزة)، تكونت عينة الدراسة 1153من طلبة المرحلة الأساسية العليا في غزة وطبقت الباحثة مقياسي الاستقواء وجودة الحياة الأسرية وخلصت إلى نتائج أهمها كان أكثر أبعاد جودة الحياة الأسرية انتشاراً هو مجال السعادة الانفعالية والعاطفية ووجود فروق لصالح الذكور في جودة الحياة الأسرية ووجود علاقة بين الاستقواء وجودة الحياة الأسرية.

2- دراسة الصبان والكشكي(2021): هدفت الدراسة إلى التعرف على دور جودة الحياة الأسرية كمتغير وسيط بين الأمن الفكري وأحادية الرؤية لدى عينة من طلاب الجامعة السعوديين، أجريت الدراسة في السعودية، وتكونت عينة الدراسة من 860 من طلاب الجامعة وطبق عليهم مقياس جودة الحياة الأسرية والأمن الفكري وأحادية الرؤية وخلصت إلى نتائج كان أهمها أكثر أبعاد جودة الحياة الأسرية انتشاراً هو بعد المقدرة المادية ووجود فروق دالة احصائياً وفقاً للنوع لصالح الإناث في جودة الحياة الأسرية ووجود علاقة بين جودة الحياة الأسرية والأحادية والأمن الفكري.

ب. الدراسات الأجنبية:

1-**دراسة فوركوب(2007)Foehrkolb:** هدفت الدراسة إلى التعرف على جودة الحياة الأسرية وتقدير الذات لدى المراهقين، أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وتكونت العينة من103 من طلبة المرحلة الثانوية وأظهرت نتائج الدراسة ارتباط بين جودة الحياة الأسرية وتقدير الذات.(المصري، 2016، 70).

ثانياً: دراسات تناولت الأحادية والتعددية في رؤى التفكير:

أ. الدراسات العربية

1- دراسة الشافعي(2014): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أحادية الرؤية والسلوك الديني في ضوء التخصص الدراسي لدى عينة من خريجات الجامعة العمانيات، وشملت عينة الدراسة 114 خريجة جامعية من سلطنة عمان من خريجات الدبلوم المهني في التدريس بعمان وأظهرت النتائج وجود ارتباط بين الأحادية والسلوك الديني ولا يوجد تأثير دال للتخصص الدراسي(أدبي- علمي) .

2- دراسة أبو جراد(2014): هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التطرف وأحادية الرؤية لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة- فلسطين، وبالإضافة إلى التعرف إلى نمط الرؤية السائد (أحادي/ متعدد) وتكونت عينة الدراسة من 586من طلبة الجامعة طبق عليهم مقياسي التطرف والأحادية والتعددية وتوصلت إلى نتائج أهمها وجود علاقة ارتباطية بين التعددية /الأحادية والتطرف ونمط الرؤية السائد هو الأحادي ولا توجد فروق وفقا للنوع والتخصص والمستوى الدراسي على مقياس الأحادية والتعددية.

3- **دراسة سلامة(2017):** هدفت الدراسة إلى التعرف العلاقة بين الجمود الفكري والتفاؤل والتشاؤم والاتجاه نحو التحديث لدى طلبة الجامعات في غزة، تمت الدراسة في محافظات عزة، فلسطين(رفح، خان يونس، غزة)، وتكونت عينتها 246طالباً وطالبة من طلبة الجامعات، طبق مقياس روكيش للجمود الفكري ومقياس التشاؤم والتفاؤل وتوصلت إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الجمود الفكري والتفاؤل والتشاؤم وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الجمود الفكري تعزى للجنس أو المستوى الدراسي أو المستوى الاقتصادي.

ب. الدراسات الأجنبية:

1- دراسة براون Brown ,(2007): هدفت إلى بيان العلاقة بين الذاكرة العاملة اللفظية والجمود الفكري وتكونت عينتها من 200طالب وطالبة من طلاب الجامعة، طبق عليهم مقياسي الذاكرة العاملة والجمود الفكري، وأظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الذاكرة العاملة اللفظية والجمود الفكري، كما كشفت النتائج عدم وجود فروق في درجة الجمود الفكري تعزى للجنس أو الانتماء الديني أو التخصص الأكاديمي(الركيبات والجعافرة، 2019، 221).

2- دراسة كاليا Celia,(2015): هدفت تحديد العلاقة بين أحادية/ تعددية الرؤية وبعض المتغيرات الديموغرافية لأسر طلاب الجامعة في ولاية تكساس، بلغت عينة الدراسة (309)من طلاب الجامعة واعتمد الدراسة على مقياس الأحادية والتعددية في رؤى التفكير وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود أثر دال احصائياً لمتغير الثقافة التربوية لأسر عينة الدراسة في حين لم يكن لباقي المتغيرات أثر دال

تبينَ من خلال استعراض الدّراسات السّابقة أنّها تناولت دراسة جودة الحياة الأسرية من خلال ربطها بالعديد من المتغيرات الأخرى وأنها لم تتطرق إلى التعرف إلى علاقتها بالأحادية والتعددية في رؤى التفكير ومن هنا نجد أهمية هذه الدراسة ونجد أن غالبية الدراسات ركزت على فئة الشباب كالدراسة الحالية لما لها من أهمية باعتبارها مرحلة حاسمة في حياة الأفراد وفئة لها أهميتها ومدلولها الخاص في حياة المجتمعات.

الإطار النظري:

أولاً: جودة الحياة الأسرية

تشير منظمة الصحة العالمية(WHO) إلى أن مفهوم جودة الحياة العالمي يتكون من عدة أبعاد مثل الحالة النفسية والحالة الانفعالية والرضا عن العمل والرضا عن الحياة والمعتقدات الدينية والتفاعل الأسري والمعتقدات والتعليم والدخل المادي، ويمكن القول بأنه مفهوم واسع ويشمل اشباع الحاجات جزءاً مهماً فيه بما يحقق التوافق النفسي للفرد (العمري، 2020، 3).

وهو المعنى الذي تتبناه منظمة اليونسكو حيث تؤكد بأن جودة الإنسان هي حسن توظيف إمكانياته العقيلة والإبداعية وإثراء وجدانه ليتسامى بعواطفه ومشاعره وقيمه الإنسانية وأساليب تفكيره وتكون المحصلة جودة الحياة وجودة المجتمع (محمدي وبوعيشة، 2013، 3).

لذلك تعدُّ الأسرة من أنسب مؤسسات التّنشئة الاجتماعيّة لتبدأ فيها ومنها عملية التّنشئة الاجتماعيّة والمصدر الأساسي لكل فعل وسلوك فهي الوحدة الاجتماعيّة الأولى الّتي ينشأ فيها الفردُ مما يجعل الطريقةّ الّتي يتفاعلُ أعضاؤها بها معه تمثلُ النّماذجَ الّتي ستتشكلُ وفقاً لها تفاعلاتهِ وعلاقاته الاجتماعيّة ويتأثر بها نموه الانفعاليّ والعاطفيّ ولهذا كله أثره في سير عمليّة التّنشئة الاجتماعيّة للفرد، فأصبحت جودة الحياة الأسرية من المتطلبات الأساسية لما تحققه من طموحات أفرادها وصحتهم النفسية خاصة مع ما تتعرض له الأسرة من تحديات في العصر الحالي.

وعرفها بارك وآخرون (Park et al.2003) بأنها الدرجة التي تشبع عندها حاجة أفراد الأسرة إلى الالتقاء أو التجمع واستمتاع أفراد الأسرة بحياتهم معاً، وتوفر الفرص لديهم لإنجاز أهدافهم التي تعتبر مهمة بالنسبة لهم (الصبان والكشكي، 2021، 422).

-المبادئ التي تستند عليها جودة الحياة الأسرية:

أ- اختلافها حسب كل أسرة وخبرة أفرادها.

ب- مدى تأثير أفراد الأسرة على بعضهم البعض.

ت- مدى تأثير المجالات الأسرية على بعضها البعض.

ث- عدم وجود معيار لجودة الحياة الأسرية لأن الأسرة هي التي تقرر الجودة بالنسبة لها.(الفقي،2013، 205)

-أبعاد ومجالات جودة الحياة الأسرية:

لقد قام العديد من الباحثين بهذا المجال بتقديم عدة تصنيفات توجد بينها قواسم مشتركة عديدة نستذكر منها:

- صنف بارك (Park, 2002) جودة الحياة الأسرية إلى أربعة أبعاد أساسية هي: التفاعل الأسري – الوالدية – الحالة المادية للوالدين – السعادة الانفعالية.
- بينما يرى (Hill, 2012) أن جودة الحياة الأسرية أبعادها تتضمن:-التفاعل الأسري – الوالدية –جودة الحياة الانفعالية –جودة الحياة الجسمية –جودة الحياة الأسرية اليومية – البيئة المادية – الدعم الاجتماعي – جودة الحياة الاجتماعية (المصري، 2016،33).
- وترى الباحثة أنه يمكن أن نضيف إلى ما سبق الأبعاد التالية: جودة الحياة الزوجية – الدعم النفسي –الأمن النفسي –الرضا عن الحياة –الذكاء العاطفي والاجتماعي.

- الفرق بين جودة الحياة الأسرية وأساليب المعاملة الوالدية:

قد يخلط البعض بين جودة الحياة الأسرية وأساليب المعاملة الوالدية التي يمارسها الوالدين أو احداهما دون الآخر مع الأبناء في حين أن جودة الحياة الأسرية مفهوم شامل يتضمن جميع مظاهر الحياة الأسرية بما تتضمنه من أبعاد(الوالدية، التفاعل الأسري، السعادة الانفعالية، الحالة المادية المتيسرة للوالدين)، ومن ثم اعتبار أساليب المعاملة الوالدية جزء من الحياة الأسرية (عبد الوهاب وشند،2010،31-32).

على اعتبار أن أساليب المعاملة الوالدية عبارة عن الممارسات والطرق التي يتبعها الآباء في تنشئة أبنائهم وتعليمهم سلوكيات محددة وتعديل أخرى وفق معايير الأسرة وهي بذلك بعد من أبعاد جودة الحياة الأسرية.

ثانياً–الأحاديّة والتّعدديّة في رؤى التّفكير

أ– مفهوم الأحادية في رؤى التفكير:

أن الرؤية الأحادية تسير في اتجاه معاكس للطبيعة الإنسانية التي فطرها الله على الاختلاف والتعدد حتى أمست من سمات الشخصية الإنسانية التي يكتسبها تدريجياً عن طريق التنشئة الاجتماعية أو التربية الوالدية، ومن هنا يمكن اعتبار أحادية الرؤية حاجز لأي فكر جديد ويعزل أصحابه عن الجماعات الأخرى، مما يؤدي إلى ترك أصحابه بعيداً عن التطور المتلاحق، الذي تدفعه جهود البشر قي كل مكان ومجال (العليان، 2014، 3).

إذاً هذه النّوعية من التّفكير الجّامد، لا تسمح لصاحبها بأيٍّ مساحةٍ من التّفكير المرن هي إحدى المعوقات الأساسيّة أمام عملية التّقدم الاجتماعيّ والحضّاريّ خصّوصاً ما يتعلق بالجانب التّربويّ الّذي يريد للفرد فكراً عاملاً يتيح له أن يتقبل أو يتّعقل أن يميّز أو يختار، ولا يكتفي صاحب التّفكير الجّامد فقط بصّياغة الواقع وفق هواه، بل يقوم أيضاً بصياغة فكرة مبتسّرة عن الأفراد والجماعات يتمّ تعميمها كنموذجٍ معياريّ وكقالب جامد يتمّ التّعامل مع الآخر على أساس هذا القالب المشّوه الّذي في الغالب يتجاهل الفروق الفرديّة والثّقافيّة (أحمد، 2015، 27) .

وترى المعمر(2020،21) أن مفهوم أحادية الرؤية يعني الشخص المنغلق ذهنياً، والذي يتسم بالتصلب والتشدد لمعتقداته التي يظن أنها وحدها الصحيحة والمنطقية، بالإضافة إلى عدم تحليه بالمرونة وصعوبة القدرة على الاعتراف بأخطائه وتصحيحها ورفض الاستفادة من النقد البناء من الأخرين.

في حين يرى عثمان(2007، 32) أن أحادية الرؤية عبارة عن تكوينات نفسيه تمثل أبعاد مستعرضه عبر الشخصية وتعبر عن الطريقة الأكثر تفضيلاً لدى الفرد في تنظيم ما يمارسه من نشاط معرفي وطريقه تقبله للمثيرات والعوامل الخارجية وتقاس في شكل الأداء الصادر من الفرد وليس في محتواه كما أنها تمتد عبر مجالات عقليه انفعالية سلوكية، فهي لا تنصب على المجال العقلي ذاته، وتتحدد في مدى الاعتقاد في اطلاقية الحقيقة في مقابل نسبيتهما

وما ينتج عن هذا الاعتقاد من أحادية في المدخلات ونظرة اطلاقيه ناتجه عن الشعور باحتكار الحقيقة، ومن ثم عدم الاستعداد لتصحيح المسار.

-المسلمات التي تنطلق منها أحادية الرؤية:

1- مصدر المعلومات واحد وهو ما تمثله النظرة الخطية التي تعبر عن أحادية المدخلات.

2- مصدر المعلومات مطلق وهو ما تمثله النظرة الإطلاقية التي تعبر عن احتكار الحقيقة.

3- رفض تعديل المسار أو تصحيحه وهو ما تمثله النظرة التماميه.

4- رفض التعايش مع الآخر وما يمثله استبعاد للأخرين وإقصائهم.

5- الجمود الفكري والتعصب والتطرف والدوجماتية والأصولية المتمثلة في الخروج عن الاعتدال والوسطية.

6- الانغلاق الفكري المتمثل في التفكير بشكل قطعي وعدم التعايش مع الأخرين وإقصائهم(الرؤية الإقصائية) (جخدم، 2019، 6).

وقد يصل الشخص الأحادي الرؤية إلى أبعد من ذلك حيث لا يكتفي برفض الأخر وعدم التعايش معه بل قد يصل الأمر إلى محاولة تصفيته جسدياً.

ب- مفهوم التعددية في رؤى التفكير:

إنها عبارة عن تنظيم حياة المجتمع وفق قواعد عامة مشتركة تحترم وجود التنوع والاختلاف في اتجاهات السكان في المجتمعات ذات الأطر الواسعة، وخاصة المجتمعات الحديثة حيث تختلط الاتجاهات الأيديولوجية والفلسفية والدينية. التعددية ظاهرة ملازمة للمجتمع البشري منذ عرف هذا المجتمع فإن التمايزات الثقافية والعرقية والدينية بما تفرضه من تمايزات في الرؤى والمواقف وأساليب التفكير هي تمايزات ملازمة لطبيعة المجتمع البشرى ذاته (منغير، 2014، 5-6).

والتعددية تأكيد وإقرار وتسليم لعالم متنوع ومختلف، وغدت إحدى ثوابت آلية الحياة المعاصرة، وكيفية التعامل والتفاعل معها سيقود بشكل أو بآخر، إلى بلورة الملكية الذاتية والاحترام والتسامح والحوار والمرونة في حوارنا وتعايشنا مع الأخر (عبد الخضر، 2016، 50).

وترى الباحثة إن فهمنا لضرورة التعددية وأهميتها وحقيقتها وإستحقاقاتها، وكذلك الأمر بالنسبة للتنوع لا يتعارض إطلاقاً، ولا يتناقض بأي شكل من الأشكال مع معتقداتنا الدينية أو الأيديولوجية أو الفكرية والثقافية، وهذا ما يدعونا إلى ترسيخ المعاني السياسية والاجتماعية

والفكرية للتعددية والتنوع في مختلف الحقول التي تعمل فيها هيئاتنا وتنظيماتنا وتجمعاتنا ومتآلفاتنا وتحالفاتنا، التي تنشأ تحت مسميات مختلفة وتسعى لتحقيق أهداف محددة، وتنحى مناحي الخدمة المنوط بالإنسان تقديمها لمجتمعه ولعالمه بشكل أوسع.

ولا بد من الإشارة إلى أن الاختلاف نزعة إنسانية سليمة ما دام يدفع نحو البناء والرقي، كما أن الإنسانية واحدة لا تتجزأ وقيمها الأساسية قيم متماثلة، وكل حق في الاختلاف لا يكتسب معناه الحقيقي إلا بقبول الآخر والتسامح، لذلك فإن تنوع الأفكار والتوجهات والمواقف وتنوع أشكال التعبير والثقافة هي عوامل تنافس من أجل العطاء والتقدم، ويجب أن لا تتحول بأي شكل من الأشكال إلى عوائق تمنع الازدهار وقيم التقدم والتعايش البشري كما أنها تعزز روح التفاهم والتسامح بين الأفراد والفئات وتقلص مسافات التباعد بين التيارات الفكرية من خلال تقريب وجهات النظر وفي أقل الأحوال تؤدي الى تفهم مختلف الاتجاهات بعضها البعض وكل هذا تسهم التعددية في تحقيق جانب من السلم والتسامح بين أفراد المجتمع (قيلوبي، 2020، 181-182).

فالانفتاح الفكريّ حقيقة واقعه وهو ضرورة حضاريّة للتواصل مع العلوم والمعارف والنتاج الفكريّ للأمم والأفراد وتحقيق الغايّة من الوجود الإنسانيّ من خلال الانفتاح على الآخرين، والانفتاح على الحضارات والثقافات الأخرى، والانفتاح على الحداثة.

-المسلمات التي تنطلق منها تعددية الرؤية:

1-تنوع مصادر المعلومات وتعددها 2-تقبل الأخر والتعايش معه 3-سهولة تغيير وتعديل المسار 4-المرونة الفكرية5-الانفتاح الفكري وسهولة التعامل مع الأخرين(جخدم، 2019، 8).

1-دور الأسرة في تنمية التعدديّة في رؤى التفكير والحد من ظهور الأحادية في رؤى التفكير: إنّ الأسرة تلعب دوراً أساسياً ومركزياً في نشر مفاهيم و قيم التّعددية في رؤى التفكير المتمثلة بالتسامح والمرونة والحوار والأمن الفكري.....الخ وذلك من خلال:

أ- التّربيّة الفكريّة السليمة للأبناء، من خلال ترسيخ مبادئ الوسطيّة والاعتدال في معتقداتهم وأفعالهم وأقوالهم، وتنمية روح الانتماء والمواطنة لديهم في مراحل نموهم المختلفة .

ب- تحصين الأبناء ضد التأثُّر بدعاة الانحراف الفكري، وفي مواجهة ما يُبث من انحرافات فكريّة وعقدية عبر وسائل الإعلام، ومراقبتهم للتعرف على توجهاتهم الفكريّة من أجل تهذيبها في مرحلة مبكرة.

ج–تثقيف الأبناء أمنياً ليدركوا أهمية استتباب الأمن باعتباره مطلباً وحاجة إنسانيّة أوليّة وتعريفهم بأخطار التّعصب والإرهاب والتّطرف الفكريّ على الأمن الوطني بكل مقوماته.

د–التّعاون مع المؤسسات الدينيّة والتّعليميّة والأمنيّة، لتحقيق الأمن الفكريّ وفق الأهداف الّتي تنسجم مع الثوابت الدينيّة والوطنيّة .

هـ–تثقيف الأبناء وتعريفهم بالضّوابط الّتي ترسخ ثقافة التّعدديّة والانفتاح في كافة المجالات (المشيمشي،2013، 9–11).

فالأسّرة وما تقدمها من تنشئة أسريّة تساهم في جعل الفرد يتشبع بأفكارها وقيمها حتّى تصبح أساساً في تكوين الشّيفرة الشّخصيّة له، وبالتّالي غرس قيم البيئة الاجتماعيّة التّي توجد بها وما تزخر به من اتّجاهات ومواقف ومعتقدات دينيّة واجتماعيّة وسياسيّة وأخلاقيّة.

منهج البحث: اقتضّت طبيعة البحث الحاليّ الاعتماد على المنهج الوصّفيّ الّذي هو أحد أشكال التّحليل والتّفسّير العلميّ المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وهو المنّهج الأكثر استخداماً في المجالات الاجتماعيّة والتّربويّة والنّفسيّة.

مجتمع البحث وعينته: يشمل مجتمع البحث الحاليّ على طلبة معهد إعداد المدرسين في محافظة طرطوس المتمثّلة بأقسام(التربية الموسيقية، التربية الفنية) (سنة أولى، سنة ثانية) والبالغ عددهم(305)طالب وطالبة وتكونت عينة البحث من (150)طالب وطالبة تم اختيارهم بالطّريقة العشّوائيّة البسيطة من بين طلبة معهد إعداد المدرسين، فكانت نسبة العينة للمجتمع (49%) ويشير الجدول (1) إلى توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول(1) يوضح توزع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيرات(الجنس، المستوى الدراسي، مكان الإقامة، التخصص الدراسي)

المتغير	مستوى المتغير	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية
الجّنس	ذكر	65	%43
	أنثى	85	%57
مكان الإقامة	ريف	85	%57
	مدينة	65	%43
التخصص الدراسي	قسم الرسم	60	%40
	قسم الموسيقا	90	%60

أدوات البحث:

1-مقياس جودة الحياة الأسرية: بعد الاطلاع على الأدب التّربوي والأبحاث والدّراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدّراسة وعلى مجموعة من المقاييس تمَّ استخدام مقياس جودة الحياة الأسرية إعداد كل من عبد الوهاب وشند (2010)واستخدمه كل من المصري (2016) والصبان والكشكي (2021) وتكون المقياس من(36) فقرة موزعة على أربعة أبعاد بالتساوي هي: التفاعل الأسري، الوالدية، السعادة الانفعالية، القدرة المادية/السلامة الصحية ووضعت ثلاث بدائل إزاء كل فقرة(نعم) و(إلى حد ما) و(لا) وتراوحت درجات الاستجابة من(36-108) وقامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس كالآتي:

صدق المقياس:1.صدق المحكمين: تمَّ عرض المقياس على مجموعةٍ من أساتذة جامعيين من المتّخصصين في علم النفس والإرشاد النّفسيّ ممن يعملون في الجامعات السّوريّة(تشرين-طرطوس) حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات المقياس ومدى انتماء الفقرات إلى كلِّ بعدٍ من أبعادِ المقياس وكذلك وضوح صياغتها اللغويّة وقد كان هناك اتفاق بأنّ المقياس مؤهل لقياس ما أعد لقياسه مع التوجيه بإجراء التعديلات لبعض البنود من ناحية الصياغة اللغوية وتلافي تكرار بعض المصطلحات والعبارات وتم الأخذ بعين الاعتبار ملاحظات المحكمين وإجراء التعديل المطلوب؛ فأصبح عدد البنود32 بند.

2.صدق الاتساق الداخلي: جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (100) طالب وطالبة وتم بموجب هذه الطريقة حساب معاملات ارتباط درجة كل بند من بنود الاختبار مع الدرجة الكلية للمقياس الذي ينتمي إليه البند وقد تراوحت معاملات الارتباط بين(0.43-0.79) كما تم حساب معامل ارتباط درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس وقد تبين أن جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى دلالة0.01 وهذا يعني أن الاختبار يتصف بالاتساق الداخلي.

جدول (2) يبين معامل ارتباط الأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الأسرية

الأبعاد	معامل الارتباط بيرسون
التفاعل الأسري	0.66
الوالدية	0.49
السعادة الانفعالية	0.72
القدرة المادية	0.62

ثبات المقياس:

أ-الثبات بالإعادة: تم التطبيق على عينة مكونة من100(50طلاب،50طالبة)،ثم أعيدت تطبيقه بعد 20 يوم وتم حساب معامل الثبات وبلغت قيمته 0.841.

ب. التجزئة النصفية: تمّ حساب الثبات باستخدام معادلة التجزئة النصفية بصيغة سبيرمان براون وبلغت قيمته 0.783.

ج. معادلة ألفا كرونباخ: تم تقدير ثبات المقياس بحساب معامل ألفا كرونباخ لفقرات المقياس بأبعاده ودرجته الكلية

وتراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس بين (0.679-0.861) في حين كانت قيمة ألفا للمقياس ككل 0.875.وبناء على ذلك يمكن القول بأن المقياس وأبعاده يتصف بالصدق والثبات بدرجة مرتفعة، الأمر الذي يمكن الباحثة من تطبيقها على عينة الدراسة الأصلية.

- **مقياس الأحادية والتعددية في رؤى التفكير:** تمَّ إعداد هذا المقياس من قبل الباحثة الحاليّة بهدف قياس درجة الأحاديّة والتّعدديّة في رؤى التّفكير وقد بلغ عدد فقرات المقياس بعد صياغتها النهائية (56) وأعطي لكلّ بندٍّ وزنٌّ مدرجٍ وفق سلم متدرج خماسي(موافق تماماً، موافق بشكلٍّ كبير، موافق بشكلٍّ متوسط، غير موافق، غير موافق مطلقاً) وتعطى الدرجات بالترتيب وفق الآتي(1،2،3،4،5) إذا كانت العبارة ايجابية وتُعطى معكوسة(3،2،1،5،4) إذا كانت العبارة سلبية وبذلك تتدرج درجات أفراد عينة الدراسة ما بين(56،280) وتعتبر الدّرجة (168) الدّرجة الوسطى في المقياس، وبالتالي تشير الدّرجة الأقل من (168) إلى تعدديّة الرؤى في التّفكير بينما تشير الدّرجة الأعلى من (168) إلى أحاديّة الرؤى في التّفكير.

الخصائص السيكومترية لأداة البحث:

أولاً: صدق المقياس

أ. **صدق المحكمين:** تمّ عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أعضاء الهيّئة التّعليميّة من المتّخصصين في علّم النّفس والإرشاد النّفسيّ والملحق رقم(2) يبين المقياس في صورته النهائية، والملحق رقم(1) يوضح المحكمين واختصاصاتهم ممن يعملون في جامعتيّ (البعث وتشرين) والبالغ عددهم(13) حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى مناسبة بنود المقياس وكذلك وضوح صياغتها اللغوية وكانت نسبة الاتفاق بين المحكمين 92%،وعلى

ضوء تلك الآراء تمَّ استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد فقرات المقياس بشكلٍّ نهائيّ (56).

ب. صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعيّة مكونة من (100) طالب وطالبة وتم بموجب هذه الطريقة حساب معاملات ارتباط درجة كلِّ بند من بنود الاختبار مع الدرجة الكلية وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSSوقد تبين أن جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0,01 وهذا يعني أن الاختبار يتصف بالاتساق الداخلي وقد تراوحت معاملات الارتباط(0.33-0.82).

ثانياً: ثبات المقياس

أ. **الثبات بالإعادة:** تم التطبيق على عينة مكونة من100 طالبة (50 طلاب و 50طالبة)، ثمَّ أعيدت تطبيقه بعد 20 يوم **وبلغت قيمة معامل الثبات** 0.855.

ب. الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: تمّ حساب الثبات، باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، فكانت قيمة ألفا للمقياس ككل0.935.

ج. الثبات بطريقة التجزئة النصفية: تمَّ حساب الثبات بصيغة سبيرمان براون فكانت قيمة الثبات 0.932 .

وهكذا يتبين أن المقياس يتصف بالصدق والثبات بدرجة مرتفعة، الأمر الذي يمكن الباحثة من تطبيقها على عينة الدراسة الأصلية.

عرض النتائج وتفسيرها:-السؤال الأول: ما مستوى جودة الحياة الأسرية والبعد الأكثر شيوعاً لدى أفراد العينة من طلّبة معهد إعداد المدرسين في مدينة طرطوس؟ للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والجدول التالي يبين ذلك:

جدول(5)المتوسطات الانحرافات المعيارية والنسبة المئوية(ن=150)

مقياس جودة الحياة الأسرية	التكرار	متوسط	الانحراف المعياري	النسبة
التفاعل الأسري	43	5.41	0.51	%28
الوالدية	51	6.77	0.54	%34
السعادة الانفعالية	40	5.08	0.23	%27
المقدرة المادية	16	5.39	0.69	%10
الدرجة الكلية للمقياس	35	5.45	0.44	%23

من الجدول السابق نلاحظ أن أكثر الأبعاد شيوعاً هو البعد الخاص بالوالدية المتمثل بأنماط التنشئة الأسرية وأساليبها بنسبة 34% يليه التفاعل الأسري بفارق ضئيل بنسبة 28% أما في المرتبة الثالثة يأتي بعد السعادة الانفعالية بنسبة27% ويليه بالمرتبة الأخيرة بعد المقدرة المادية، المادية بنسبة 10%وتكون بذلك اختلفت مع نتائج دراسة كل من الصبان والكشكي(2021) ودراسة المصري(2016) وهذه المعطيات تمثل ترجمة حرفية للواقع المعاش الذي يتخبط ضمنه المواطن السوري مع ضعف مقدرتة فمعظم تقارير المنظمات العالمية تصنف غالبية الشعب السوري تحت خط الفقر نتيجة الحرب وتربع الوالدية في قمة هرم الجودة بفارق واضح عن باقي الأبعاد بغض النظر عن الطابع الوالدي المعتمد في التربية بسلبيته أو إيجابية هو ردة فعل للأسرة عن الأحوال المجتمعية والأخلاقية والإنسانية التي آلت إليها طبيعة العلاقات في محاولة إما للتأقلم مع تلك المتغيرات أو حماية أفراد الأسرة بينما أشارت الدرجة الكلية للمقياس بأن مستوى جودة الحياة الأسرية لأفراد العينة متدني وترى الباحثة بأن هذه النتائج بشكل عام تعتبر خطيرة تنم عن المرحلة الحرجة الي وصل إليها المجتمع السوري والتي تهدد بنياه الأساسي باعتبار أن الأسرة تشكل خلية المجتمع الأساسية وألفباء المعرفة الإنسانية لحقائق الحياة وتربط الباحثة هذه النتائج بالتغيرات الاجتماعية والسياسية الحالية والوضع الاقتصادي المزري نتيجة الحصار الجائر على الشعب السوري وما له تأثيرات سلبية على مستوى المعيشة.

السؤال الثاني: ما هو النمط السائد من التفكير لدى أفراد العينة من طلّبة معهد إعداد المدرسين في محافظّة طرطوس؟ في سبيل الإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية والجدول الآتي رقم(6)يوضح ذلك:

جدول(6)المتوسطات الانحرافات المعيارية والنسبة المئوية(ن=150)

العدد	الأحادية في رؤى التفكير				التعددية في رؤى التفكير			
	تكرار	متوسط	انحراف معياري	نسبة	تكرار	متوسط	انحراف معياري	نسبة
150	91	50,13	4,33	%58	59	37,40	5,15	%42

بالنظر في الجدول السابق نلاحظ أنّ أفراد عينة البحث من طلبة معهد إعداد المدرسين يتصفون بالأحاديّة والتّعدديّة في رؤى التّفكير وبنسب متفاوتة وكما نلاحظ أن التفكير الأحادي هو التّفكير السّائد بنسبة تبلغ 58% بينما كانت نسبة من يتصفون بالتعددية 42% وترى الباحثة أنّ هذه النتيجة قدّ ترجع إلى خصوصيّة المرحلة العمريّة لأفرادِ عينة البحث وما يميزها من نضالٍ دائم لتحقيق الاستقلالية واثبات الّذات وهذا من أبرز سمات الشّباب الّذي يعيش هاجس البحث عن الّذات المرتبط بغريزة الدّفاع عن الوجود أضف إلى ذلك حالة الضّغط النّفسيّ الّذي يعيشهُ المجتمع السّوريّ خلال الوضع الراهن والشحن الإعلاميّ لرفض قبول الرأي الآخر، وتكون بذلك اتفقت مع دراسة أبوجراد (2014) في هذه النتيجة.

3. نتائج الفرض الأول: لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات طلبة طلّبة معهد إعداد المدرسين في مدينة طرطوس في مقياس (الأحاديّة والتّعدديّة في رؤى التّفكير) ودرجاتهم في مقياس جودة الحياة الأسرية.

من أجل الإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب في مقياس جودة الحياة الأسريّة بأبعادها ودرجتها الكلية ومقياس الأحادية والتعددية في رؤى التّفكير وجاءت النّتائج كما هو مبين في الجّدول التالي:

جدول(7) معامل الارتباط بيرسون بين جودة الحياة الأسرية والأحادية والتعددية في رؤى التفكير

جودة الحياة الأسرية	مقياس الأحادية والتعددية في رؤى التفكير
الدرجة الكلية للمقياس	0.75 - *
التفاعل الأسري	0.61 - *
الوالدية	0.59 - *
السعادة الانفعالية	0.81 - *
المقدرة المادية	0.77 - *

دالة عند مستوى0.05

تبيّن من الجدول السابق أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين جودة الحياة الأسرية بجميع أبعادها ودرجتها الكلية وبين الأحادية والتعددية في رؤى التفكير حيث تبين وجود معاملات ارتباط سالبة دالة إحصائياً بمعنى كلما زادت الدرجات في مقياس جودة الحياة الأسرية كان الفرد تعددي التفكير وكلما قلت الدرجات كان الفرد أحادي التفكير وهنا تكمن أهمية جودة الحياة الأسرية في تنمية التعددية الفكرية وتعزيزها في نفوس الناشئة، لخلق قيمٍ وسلوكياتٍ وعاداتٍ إيجابية، وتحقيق التماسك والانسجام بين افراد المجتمع؛ لتعزيز وحدته وحريته وأمنه واستقراره كما أن غيابها يقع في مقدمة الأسباب المؤدية لنشأة وظهور تيارات الأحادية في رؤى التفكير بأشكالها المتعددة المتمثلة بالتطرف والتعصب وإلغاء الآخر وإلغاء حقه في الحياة والرأي والتعبير، وترى الباحثة أن الأسرة هي المكان الأول الّذي تتمُّ فيه باكورةَ الاتصال الاجتماعيّ الّذي ينعكس على نموه الاجتماعيّ وآلية تواصله مع الآخر وبأيِّ عينٍ يراه.

4. نتائج الفرض الثاني: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات طلبة معهد إعداد المدرسين في مدينة طرطوس في مقياس(الأحاديّة والتّعدديّة في رؤى التّفكير) تعزى لمتغير التخصص(التربية الفنية، التربية الموسيقية).

جدول(8) يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في مقياس الأحادية والتعددية في رؤى التفكير تبعاً لمتغير التخصص الدراسي باستخدام اختبار ت (ن=150)

المقياس	التخصص الدراسي	العدد	متوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
الأحادية والتعددية في رؤى التفكير	التربية الفنية	60	132.71	2.03	1.34	0.05	غير دال
	التربية الموسيقية	90	132.67	3.11			

دالة عند مستوى0.05-1.96.ودرجة الحرية(148)

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي قسم الرسم وقسم الموسيقا في الدرجة الكلية للمقياس وبالتالي نجد أن نمط التفكير سواء الأحادي أو التعددي لا يحدده التخصص الدراسي أو يعتبر مؤشر على وجوده أو عدم وجوده عند أفراد العينة وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن أفراد العينة من طلبة المعهد من كلا القسمين يتشاركون البناء ذاته والقاعات ذاتها وكافة النشاطات، والمعيار الحقيقي لوجود الرؤية الأحادية أو الرؤية التعددية هي التفاعل والتأثر بالآخر الذي يعتبر النموذج والقدوة مثل المعلم ضمن المعهد أو تكون شخصيات الطلبة مقولبة يقالب فكري جاهز قبل الالتحاق بالمعهد نتيجة التنشئة الاجتماعية بشكل عام والتنشئة الأسرية على وجه الخصوص .

5. نتائج الفرض الثالث: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات طلبة معهد إعداد المدرسين في مدينة طرطوس في مقياس(جودة الحياة الأسرية) تعزى لمتغيّر الجنس.

للتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بالمقارنة بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس جودة الحياة الأسرية، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول(10) يبين دلالة الفروق بي متوسطات درجات أفراد العينة في مقياس جودة الحياة الأسرية تبعاً لمتغير الجنس باستخدام اختبار ت (ن=150)

المقياس	الجنس	العدد	متوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى دلالة	القرار
جودة الحياةالأسرية	ذكور	65	115.24	3.06	3.13	0.05	دالة
	إناث	85	132.01	3.20			

دالة عند مستوى0.05-1.96.ودرجة الحرية(148)

يتبين من الجدول السابق ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الطلاب والطالبات في الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الأسرية لصالح الطلاب الإناث وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة الصبان والكشكي(2021) ودراسة عبدالوهاب وشند (2010) واختلفت مع نتيجة دراسة المصري (2016) وترجح الباحثة سبب ذلك في ضوء ما يتميز به الذكور من السعي للاستقلالية التي تظهر أحياناً بشكل التمرد على السلطة الوالدية في محاولة لإثبات رجولتهم أو تظهر كضرورة تفرضها مقتضيات الواقع حيث إن الذكور لديهم متطلبات ومسؤوليات كبيرة تقع على عاتقهم تحدد مستقبلهم المهني والاجتماعي تلزمهم بتلبية تلك المطالب بعيداً عن الأسرة ومعاييرها آخذين بعين الاعتبار عجز الأسرة الحالي عن تحقيق مطالبهم بظل الظروف الراهنة.

7. نتائج الفرض الرابع: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات طلبة معهد إعداد المدرسين في مقياس(جودة الحياة الأسرية) تعزى لمتغيّر مكان الإقامة.

جدول(11) يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في مقياس جودة الحياة الأسرية تبعاً لمتغير مكان الإقامة باستخدام اختبار ت (ن=150)

المقياس	مكان الإقامة	العدد	متوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
جودة الحياةالأسرية	ريف	85	112.11	4.60	1.14	0.05	غير دالة
	مدينة	65	112.17	3.14			

دالة عند مستوى0.05-1.96.ودرجة الحرية(148)

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في الدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير مكان الإقامة وترى الباحثة أن هذه النتيجة طبيعية وتنسجم مع حيثيات محافظة طرطوس نذكر منها التداخل الكبير الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والتعليمي والخدمي بين الريف والمدينة وأغلب سكان المدينة هم من سكان الريف، وكثرةِ قنواتِ الاتّصال وتنوعها وحالة الانفتاح الثّقافيّ في ظلِّ التّأثير المباشر لوسائل الاعلام الّتي قللتْ من حالة الانغلاق الاجتماعيّ الّتي تعيشها بعض البيئات.

مقترحات البحث:1- ضرورة توعية المؤسسات المعنية بشؤون الأسرة بأهمية جودة الحياة الأسرية وإلقاء الضوء على سبل وسياسات الجودة الأسرية وأهدافها وتحفيزها والتوعية بضرورة المشاركة الجماعية في تنفيذ النشاطات اللازم تحقيقها أسرياً كخطوة أساسية لنشر ثقافة الجودة الأسرية وتحقيق الاتزان الانفعالي والمجتمعي للأسرة في ظل الظروف والتحديات المحيطة.

1- إجراء المزيد من الدراسات حول أحادية وتعددية الرؤية لدى فئات المجتمع كافة وخاصة الفئة المؤثرة في هيكلية المجتمع.

2-العمل على تأسيس وحدة ارشاديّة نفسيّة في كلِّ جامعةٍ ومعهد تقوم بإرشاد الطّلبة وتوجيههم لمواجهة الأزمات تمكنهم من خلق فكر متعدد ومتعايش مع الأخر.

3-الانفتاح الفكري وتعدد الرؤى هذا ما يجب أن تتبناه أسرنا ومؤسساتنا التربوية من أجل تلقينه لأبنائنا لأنه يتيح للأفراد القدرة على الأبداع والتفرد والتنوع والانتاج الجيد حتى يمكنوا من اتخاذ القرار المناسب اتجاه المواقف والموضوعات.

المراجع العربية:

-أبو جراد، علي عبد الباسط يونس. (2014). أحادية/ تعددية الرؤية لدى طلبة بجامعة الأزهر وعلاقتها بالتطرف،**[رسالة ماجستير غير منشورة]**، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

- أحمد، مارية.(2015). الأحادية والتعددية في رؤى التفكير وعلاقتها بالصحة النفسية وبعض المتغيرات لدى طلبة معلم الصف.**[رسالة ماجستير غير منشورة]**،كلية التربية، جامعة البعث، حمص.

- جخدم، فتيحة. (2019). الفكر بين أحادية الرؤية وتعددها. **مجلة العلوم الاجتماعية**، الأغواط 7(32) ، 119-127.

- الحوشان، بركة. (2010). **الوعي الأمني**، مطابع الحميضي، الرياض.

-الركيبات، أمجد فرحان والجعافرة، محمد عبد المهدي.(2019). الجمود الفكري وعلاقته بنمط التنشئة الوالدية لدى جامعة الحسين بن طلال. **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الانسانية**، المجلد التاسع عشر، العدد الثاني، الأردن، 220-233.

- سلامة، صابر. (2017). الجمود الفكري وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم والاتجاه نحو التحديث لدى طلبة الجامعات بمحافظات غزة.**[رسالة ماجستير غير منشورة]**، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

-الشافعي، أحمد. (2014). العلاقة بين أحادية الرؤية والسلوك الديني في ضوء التخصص الدراسي لدى عينة من خريجات الجامعة العمانيات. **مجلة دراسات عربية في علم النفس**، 13 (3)، 312-346.

-الصبان، عبير محمد والكشكي، مجدة السيد. (2021). جودة الحياة الأسرية كمتغير وسيط في العلاقة بين الأمن الفكري وأحادية الرؤية لدى عينة من طلاب الجامعة السعوديين. كلية التربية، جامعة أسيوط. **إدارة البحوث والنشر العلمي**، 37(4)، 411- 471.

- عبد الخضر، محمد هادي. (2016). التعددية الحزبية وأزمة بناء الدولة في العراق (2003-2014). **[رسالة ماجستير غير منشورة]** ، معهد العلمين للدراسات العليا، قسم العلوم السياسة، العراق.

-عبد الوهاب، أماني و شند، سميرة. (2010). جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى عينة من الأبناء المراهقين. **المؤتمر السنوي الخامس عشر**، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس،المجلد 2، 491-536.

-عثمان، خالد. (2007).أحادية الرؤية وعلاقتها بأسلوب التفكير الابداعي (التجريد-التجويد) لدي عينات من طلاب الجامعة. **مجلة كلية البنات**، قسم علم نفس ، جامعة عين شمس، 1(11)، 21-44.

-العربي، مليكة، داودي، محمد. (2017). العوامل المؤثرة في جودة الحياة الأسرية لدى المراهق، **مجلة دراسات**، الجزائر، العدد(57)،.

-العليان، وفاء محمد. (2014). الجمود الفكري وقوة الأنا وعلاقتهما بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة في محافظات غزة،**[رسالة ماجستير غير منشورة]**، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

-علي، رانيا محمد. (2017). الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة الأسرية لدى عينة من التلاميذ المراهقين، **مجلة الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، 1(51)،333-356.

-العمري، عزيزة أحمد. (2020). جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة. **المجلة الالكترونية الشاملة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية**، (1)، 1- 52.

-الفقي، آمال ابراهيم. (2013). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية التواصل الاجتماعي لدى مريضات السرطان وأثره على جودة الحياة الأسرية. **مجلة كلية التربية ببنها**، 64 (2)، 179- 235 .

- قليوبي، خالد محمد. (2020). العوامل الخمسة للشخصية وعلاقتها بأحادية الرؤية لدى عينة من السجناء بالمملكة العربية السعودية. **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، ج 8/ع180،1-202.

- لشهب، أسماء. (2017). جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بسلوك المواطنة لدى الأبناء. **مجلة البحوث والدراسات**، العدد(24)، 359-375.

– محمد، أمل محمد. (2019). فاعلية برنامج إرشادي في تحسين جودة الحياة الأسرية لدى عينة من أمهات الأطفال الصم زارعي القوقعة. **مجلة كلية الآداب بقنا**، كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس،464–503.

–محمدي، فوزية وبوعيشة، آمال(2013). **معوقات جودة الحياة الأسرية**، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح/ ورفلة، الجزائر،10.

– المشيمشي، أناس (2013). **دور التنشئة الاجتماعية في نشرقيم التسامح**، الكلية المتعددة الاختصاصات الرشيدية جامعة مولاي اسماعيل، مكناس، المغرب، مركز آفاق للدراسات.

–المصري، أسيل. (2016). التنبؤ بالاستقواء في ضوء جودة الحياة الأسرية وأحداث الضاغطة لدى المراهقين في محافظات غزة،**[رسالة ماجستير غير منشورة]**، كلية التربية، جامعة الأقصى بغزة، غزة.

–معروف، وئام علي. (2018). جودة الحياة الأسرية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بتصوراتهم لأدوارهم المستقبلية، **مجلة الاقتصاد المنزلي**، جامعة حلوان، 28(4)، 901–935.

–المعمر، ريم عبدالله(2020). علاقة أحادية الرؤية بالأمن الفكري والتوجه نحو الحياة لطالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. **المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية**، جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية، العدد 1،22–42.

–منيغر، سناء(2014).التنوع الثقافي من منظور الامن المجتمعي،**[رسالة ماجستير منشورة]**،كلية الحقوق والعلوم السياسية، قسم الحقوق، جامعة سطيف.

المراجع الأجنبية:

-Celia,A,(2015).Relatioship between one/double mindedness with some demographic and family variable of secondary school students, *journal of psychology*.123(4):11-23.

-Gibson , C , Bradley , S park ,S. (2009**).**Brain and Cognition Enhanced divergent thinking and Creativity in musicians: Wilson Hall, *Vanderbilt University* 111,21st Avenue South, Nashville, TN37240,USA.

ملاحق البحث:

ملحق(1) مقياس الأحادية والتعددية في رؤى التفكير: <u>التعليمات:</u> ضع إشارة(x) أمام كل عبارة في الحقل الذي يعبر عن مدى موافقتك بأن هذه العبارة تنطبق عليك.

م	البنود	موافق تماماً	موافق بشكل كبير	موافق بشكل متوسط	غير موافق	غير موافق مطلقاً
1	أعتقد الحوار مع الأشخاص الذين يختلفون معي عقيم وبدون فائدة.					
2	أتضايق عندما يحاول أحدهم تعديل أفكاري أو قناعاتي.					
3	عندي قناعة بأنه من حق كل إنسان أن يعبر عن رأيه بمنتهى الحرية ولكن دون الإساءة للآخرين.					
4	من الطبيعي أن يشعر الشخص بالغضب عندما يُوجه نقد لأفكاره					
5	أنا منسجم إلى حد كبير مع بيئتي ومع المحيطين بي.					
6	أعتقد أن هناك موضوعات من الخطأ مناقشتها مع الآخرين.					
7	من الضروري أن تكون أفكارنا مرنة قابلة للتعديل أمام كل جديد.					
8	أرفض أن يناقشني أحد بمبادئي وقيمي ومعتقداتي.					
9	أعتقد أن الانفتاح على الآخر يؤدي إلى افتقاد المرء لهويته الذاتية.					
10	أعتبر أن مهاجمة الأفراد الذين يختلفون معنا في آرائنا لامبررلها.					
11	أرفض الانسحاب من أي نقاش حتى أقنع الآخر برأيي.					
12	أفضل الأصدقاء المشتركين معي في المبادئ والأفكار والمعتقدات.					
13	إن الاختلاف في الآراء من الأسس التي يقود عجلة التقدم					
14	من الضروري تقبل سلبيات الآخرين لأنه لا يوجد شخص كامل.					
15	على الشخص تحدي العالم في سبيل أفكاره ومبادئه.					
16	اعتبر أن قوة الشخصية تنبثق من قدرة الشخص على فرض آرائه					
17	أشعر بالانزعاج عندما يختلف معي أحد زملائي معي في الرأي.					
18	أعتبر أن قبول آراء الآخرين دليل على النضج العقلي.					
19	تعددية الآراء لدى الأشخاص هي الأساس الذي ينبثق منه كل جديد من شأنه إثراء حياتنا وازدهارها.					
20	يتهمني أهلي وأصدقائي بأنني شخص عنيد جداً.					
21	أشعر بالكراهية تجاه بعض الأفراد نتيجة آرائهم و أفكارهم.					
22	أجد صعوبة في تقبل النقد من قبل الآخرين.					
23	أشعر بالهزيمة عندما يقنعني الآخرون بآرائهم وأفكارهم					

24	أعتبر أن التمسك بالأفكار وسيلة لحماية نفسي من القمع الفكري					
25	أتشبث بأفكاري ليس دفاعاً عنها بل دفاعاً عن نظرتي لذاتي.					
26	أنا منفتح لتغيير أرائي طالما هناك شخص لديه حجة منطقية					
27	أعتقد من الخطأ الحكم على سلوك الآخرين في ضوء معيار واحد.					
28	علمتني الحياة ألا أثق بأي شخص آخر إلا ذاتي فقط.					
29	مشاعري اتجاه الآخرين هي التي تجعلني أقبل آرائهم أو أرفضها.					
30	أعترف بخطئي عندما أعلم أني مخطئ بأمر ما.					
31	لدي القدرة على العمل مع من يختلفون معي في أفكارهم معتقداتهم.					
32	في الكثير من المناقشات أستمع للآخرين باهتمام بهدف الاستفادة					
33	عندي قناعة بأنه بقدر ما تفرض أفكارك وآرائك على الآخرين بقدر ما تكون ذو شخصية قيادية.					
34	يصعب علي أن أرى الأمور من وجهة نظر الآخرين.					
35	أعتقد أن التعصب لأفكارنا وقيمنا هو أمر بديهي لأنه يمثل الحفاظ على هويتنا الثقافية.					
36	من وجهة نظري إن التنازل عن القيم والآراء هو دليل على اضطراب الشخصية وعدم ثباتها.					
37	من الصعب التنازل عن أفكاري حتى لو أدركت أنها مبنية على حجج واهية وخاطئة.					
38	أحاول دائماً الابتعاد عن الأشخاص الذين يختلفون معي بالرأي.					
39	أنفعل كثيراً عندما لا يقتنع المحيطون من حولي بصحة آرائي					
40	أقتنع بأنه لا يوجد آراء صحيحة مطلق فكل شيء قابل التعديل.					
41	أكره الحلول الوسطية.					
42	عندما يدور نقاش بيني وبين أحد الزملاء حول موضوع معين سرعان ما يتحول الاختلاف في وجهات النظر إلى خلاف حاد.					
43	طريقة تفكيري في الحياة هي أفضل الطرق للوصول إلى الحقائق.					
44	أحترم جميع الأديان السماوية والمذاهب بقدر ما أحترم ديني .					
45	أسعى لإقناع الآخرين بصحة آرائي مهما طالت فترة النقاش معهم.					
46	رسالتي في الحياة إقناع الآخرين بصحة مبادئي.					
47	أنا شخص منفتح على خبرات الآخرين للاستفادة منها في حياتي.					
48	عندي ثقة تامة أني شخص على صواب بينما غيري على					

	خطأ.					
49	أتقبل انتقادات أهلي وأصدقائي لتصرفاتي أو طريقة تفكيري					
50	عندي الجرأة الكافية للاعتراف بأن الآخر على صواب.					
51	أعتقد أن التعصب الفكري هو أحد مؤشرات التخلف الاجتماعي.					
52	أعتقد أن هناك دائما حل واحد صحيح لأية مشكلة.					
53	أرفض استشارة الآخرين في مواجهة مشكلاتي في الحياة.					
54	أظن أن قيمة الشخص تكون بقدر ما يملكه من أفكار ثابتة					
55	أرى أن الانفتاح على الآخر لا يعني بالضرورة الخضوع له.					
56	عندما يأخذ الآخرون برأيي أعتبره انتصار كبير.					

ملحق(2) تحكيم مقياس الأحادية والتعددية في رؤى التفكير

قائمة بأسماء المحكمين وفق التسلسل الأبجدي

العدد	اسم المحـــــــكم	الاختصـــــــاص
1	د.أحمد حاج موسى	علم نفس تربوي
2	د.أحمد سلوطة	علم النفس الاكلينكي/اضطرابات التخاطب
3	د.أنساب شروف	علم نفس ذوي الاحتياجات الخاصة
4	د.داليا سويد	علم نفس الإعلامي
5	د.ريم سليمون	علم نفس تربوي
6	د.ريم كحيلي	ارشاد نفسي
7	د.رنا أسعد	ارشاد مدرسي
8	د.سام صقور	علم النفس التجريبي
9	د.زياد الخولي	تقويم وقياس والإحصاء في التربية وعلم النفس
10	د.منذر الشيخ	علم نفس تربوي
11	د.نايفة العلي	تربية مقارنة
12	د.وائل بوفي	قياس نفسي
13	د.وليد حمادة	علم نفس تربوي

ملحق(3)

مقياس جودة الحياة الأسرية:

م	البنود	دائماً	أحياناً	أبداً
1	أستمتع بقضاء الوقت مع أسرتي			
2	أتحدث مع أفراد أسرتي بحرية			
3	أفراد أسرتي يقومون بحل مشاكلهم معاً			
4	أشعر بالغربة وسط أسرتي			
5	يساند أفراد أسرتي بعضهم البعض في المسرات والأحزان			
6	يتناول أفراد أسرتي الغذاء مع بعضهم البعض			
7	يشاركني أفراد أسرتي اهتماماتي وأنشطتي			
8	يساعد أفراد أسرتي الصغار على أداء الواجبات المدرسية			
9	أفراد أسرتي يساندون بعضهم البعض لتحقيق أهدافهم			
10	يظهر أفراد أسرتي الحب والرعاية لبعضهم البعض			
11	تساعد عائلتي الصغار على تعلم الاستقلالية			
12	يعلم أفراد أسرتي الصغار كيف يتعرفون على الأخرين			
13	الكبار في الأسرة يعلمون الأطفال القدرة على اتخاذ القرارات			
14	يخصص والديَّ وقت لإشباع الحاجات الشخصية لكل طفل			
15	والديَّ يشاركوني في آرائي			
16	يساعدني والديَّ في كيفية شغل أوقات فراغي			
17	لا يهتم بي أحد في الأسرة			
18	أشعر بالأمان داخل أسرتي			
19	أشعر بأني قريب من عائلتي			
20	أنا غير راض عن حياتي العائلية			
21	أفراد أسرتي يحترمون بعضهم البعض			
22	أسرتي تجد المساندة التي أحتاجها لتخفيف الضغوط			
23	والديَّ لديهم بعض الوقت للاهتمام بمصالحهم الشخصية			
24	أسرتي تجد المساعدة عندما تحتاجها لإشباع احتياجاتها			
25	دخل أسرتي مناسب ويحقق احتياجاتنا			
26	توفر أسرتي الغذاء المناسب لأفرادها			
27	أسرتي تشعر بالأمان			
28	أفراد أسرتي لديهم وسيلة نقل خاصة			
29	تحصل أسرتي على الرعاية الصحية			
30	تحصل أسرتي على الدعم المادي			
31	سكن عائلتي مريح			
32	لا يهتم أحد من أسرتي بصحتي			